



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών  
Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς

Διπλωματική Εργασία

«Εσωτερική ρηματική αύξηση και κριτικός γραμματισμός:  
Εξέταση στα σχολικά βιβλία της Ιστορίας Α΄, Γ΄ Γυμνασίου και  
Γ΄ Λυκείου»

Μαρία Ζερβού

Επιβλέπων καθηγητής: Νικόλαος Κουτσούκος

Πάτρα, Ιούλιος 2024

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



«Εσωτερική ρηματική αύξηση και κριτικός γραμματισμός:  
Εξέταση στα σχολικά βιβλία της Ιστορίας Α΄, Γ΄ Γυμνασίου και  
Γ΄ Λυκείου»

Μαρία Ζερβού

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων καθηγητής:

Νικόλαος Κουτσούκος

Επίκουρος Καθηγητής

Πανεπιστήμιο Πατρών

Συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια:

Κατερίνα Αλεξανδρή

Επίκουρη Καθηγήτρια

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Πάτρα, Ιούλιος 2024

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Κουτσούκο, ο οποίος κατά τη διάρκεια της συγγραφής της μεταπτυχιακής μου εργασίας με ενθάρρυνε και με καθοδήγησε αποτελεσματικά με τις σημαντικές συμβουλές και πολύτιμες οδηγίες που μου παρείχε. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τη συνεπιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Αλεξανδρή, για τις σημαντικές παρατηρήσεις της. Θερμές ευχαριστίες οφείλω προς την κα Ρεβυθιάδου για τις χρήσιμες προτάσεις της. Τέλος, ευχαριστώ πολύ την οικογένειά μου για τη στήριξη που μου πρόσφερε και την υπομονή που επέδειξε κατά τη συγγραφή αυτής της εργασίας.

## Περίληψη

Στην παρούσα μεταπτυχιακή εργασία μελετάται το φαινόμενο της εσωτερικής ρηματικής αύξησης στους προθηματοποιημένους ρηματικούς τύπους της Νέας Ελληνικής. Αρχικά εξετάζεται η υπόσταση της ρηματικής αύξησης και της εσωτερικής ρηματικής αύξησης στη Νέα Ελληνική μέσα από γλωσσολογικές και σχολικές Γραμματικές και παρουσιάζονται οι δομές εμφάνισής της, οι δυσκολίες που προκύπτουν από τη χρήση της και διερευνάται η σχέση της με το χαρακτηριστικό του λόγιου. Στο επόμενο κεφάλαιο προσεγγίζεται η έννοια του κριτικού γραμματισμού τόσο από γλωσσολογική όσο και από παιδαγωγική άποψη ενώ εξετάζεται η παρουσία του κριτικού γραμματισμού στα Προγράμματα Σπουδών του 2021 που αφορούν τη διδασκαλία της γραμματικής και της ιστορίας. Στο πλαίσιο της εξέτασης του φαινομένου της ρηματικής αύξησης και της σύνδεσής του με το λόγιο στοιχείο χρησιμοποιούνται τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου, της Γ΄ Γυμνασίου και της Γ΄ Λυκείου.

## Λέξεις – Κλειδιά

Εσωτερική ρηματική αύξηση, κριτικός γραμματισμός, λογιότητα, σχολικά εγχειρίδια ιστορίας

“Internal Verbal Augment and Critical Literacy: Distribution of the Augment in the History Textbooks for the 1st and 3rd Years of High School and the 3rd Year of Upper High School”

Maria Zervou

**Abstract**

In this master’s thesis, the phenomenon of internal verbal augment in the prefixed verb forms of Modern Greek is studied. Initially, the status of verbal augment and internal verb augmentation in Modern Greek is examined through linguistic and school grammars. The distribution, the difficulties arising from its use, and its relationship with scholarly characteristics are investigated. The concept of critical literacy is approached from both a linguistic and pedagogical point of view, while the presence of critical literacy in the 2021 Curricula concerning the teaching of grammar and history is examined. To examine the phenomenon of verb augment and its connection with scholarly elements, the texts of the history textbooks for the 1st and 3rd years of High School and 3<sup>rd</sup> year of Upper High School are used.

**Keywords**

Internal verb augment, Critical Literacy, History Textbooks

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	1
Περίληψη.....	2
Λέξεις – Κλειδιά.....	2
Abstract.....	3
Keywords.....	3
1. Εισαγωγή.....	6
2. Η εμφάνιση της εσωτερικής αύξησης στη Νέα Ελληνική .....	7
2.1. Η υπόσταση της αύξησης και της εσωτερικής αύξησης στη Νέα Ελληνική με βάση τις Γραμματικές.....	7
2.1.1 Η ρηματική αύξηση στη γραμματική Τριανταφυλλίδη.....	8
2.1.2 Η ρηματική αύξηση στη γραμματική Τσοπανάκη .....	9
2.1.3 Η ρηματική αύξηση στη γραμματική Κλαίρη & Μπαμπινιώτη.....	9
2.1.4 Η ρηματική αύξηση στη γραμματική Holton, Mackridge και Φιλιππάκη-Warburton .....	10
2.1.5 Η ρηματική αύξηση στις σύγχρονες σχολικές γραμματικές .....	11
2.2 Κατανομή της εσωτερικής ρηματικής αύξησης στη Νέα Ελληνική .....	12
3. Κριτικός γραμματισμός.....	15
3.1 Η έννοια του γραμματισμού και του Κριτικού Γραμματισμού.....	15
3.2 Το γλωσσολογικό πλαίσιο του Κριτικού Γραμματισμού .....	18
3.3 Η παιδαγωγική του Κριτικού Γραμματισμού.....	20
3.4 Κριτικός γραμματισμός και διδασκαλία.....	22
3.5 Κριτικός Γραμματισμός και Προγράμματα Σπουδών.....	24
3.5.1 Η διδασκαλία της γραμματικής και της ιστορίας στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2021 .....	26
3.5.2 Η διαθεματικότητα ως προσέγγιση διδασκαλίας .....	27
4. Η εμφάνιση της εσωτερικής αύξησης στα σχολικά βιβλία ιστορίας Α΄, Γ΄ Γυμνασίου και Γ΄ Λυκείου και η σύνδεσή της με τη λογιότητα .....	29
4.1 Τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας.....	30
4.2 Κριτήρια λογιότητας για την ανάλυση των τύπων που εξετάζονται.....	30
4.3 Εξέταση της εσωτερικής αύξησης στα σχολικά βιβλία Ιστορίας.....	32
4.3.1 Η εμφάνιση εσωτερικής αύξησης σε προθηματοποιημένους ρηματικούς τύπους στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου .....	33
4.3.2 Η εμφάνιση εσωτερικής αύξησης σε προθηματοποιημένους ρηματικούς τύπους στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου.....	38
4.3.3 Η εμφάνιση εσωτερικής αύξησης σε προθηματοποιημένους ρηματικούς τύπους στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Γ΄ Λυκείου.....	42
5. Συμπεράσματα.....	47
Βιβλιογραφία.....	49





## 1. Εισαγωγή

Η ρηματική αύξηση είναι ένα φαινόμενο το οποίο συναντάται σε όλες τις περιόδους της Ελληνικής γλώσσας και έχει υποστεί αρκετές μεταβολές. Στην Αρχαία Ελληνική ήταν απαραίτητο στοιχείο για να δηλωθεί ο παρελθοντικός χρόνος, γεγονός το οποίο δεν ισχύει στη Νέα Ελληνική, αφού το παρελθόν δηλώνεται από τις καταλήξεις και το μόρφημα της αύξησης χρησιμοποιείται ως φορέας του τόνου.

Με το ζήτημα της ρηματικής αύξησης στη Νέα Ελληνική έχουν ασχοληθεί τόσο γλωσσολογικές όσο και σχολικές γραμματικές. Ξεκινώντας από τις γλωσσολογικές γραμματικές, θα αναφέρουμε τη γραμματική Τριανταφυλλίδη (2002), τη γραμματική Τσοπανάκη (1998), τη γραμματική Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2005) και τη γραμματική Holton, Mackridge και Φιλιππάκη-Warburton (2008). Όσον αφορά στις σχολικές γραμματικές της Νέας Ελληνικής, θα αναφερθούν η γραμματική των Φιλιππάκη-Warburton, Γεωργιαφέντη, Κοτζόγλου, Λουκά (χ.χ), που απευθύνεται σε μαθητές Ε' και Στ' Δημοτικού, και τη γραμματική του Χατζησαββίδη & Χατζησαββίδου (χ.χ), που απευθύνεται σε μαθητές των τριών τάξεων του Γυμνασίου. Επίσης υπάρχουν μελέτες των Oostendorp (2012) και Spyropoulos & Revithiadou (2009).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχτεί η πολυπλοκότητα του φαινομένου, όπως αυτό έχει παρουσιαστεί στις προαναφερθείσες γραμματικές της Νέας Ελληνικής, και να συσχετιστεί το φαινόμενο με το χαρακτηριστικό του λόγιου στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού. Αυτό θα επιτευχθεί μέσα από την αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας της Α', Γ' Γυμνασίου και Γ' Λυκείου.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας προβάλλεται η προσέγγιση του φαινομένου από τις γραμματικές της Νέας Ελληνικής, παρουσιάζονται οι δομές εμφάνισης αλλά και οι δυσκολίες που δημιουργούνται κατά τη χρήση της ρηματικής αύξησης. Επίσης, συσχετίζεται το φαινόμενο με τον δείκτη της λογιότητας.

Στο δεύτερο μέρος γίνεται λόγος για τον Κριτικό Γραμματισμό. Εκκινώντας από τον όρο του απλού γραμματισμού, παρουσιάζονται τα είδη του και αναλύεται η έννοια του κριτικού γραμματισμού ως προς το γλωσσολογικό και το παιδαγωγικό του πλαίσιο. Επιπλέον εξετάζεται η σχέση του με τη διδασκαλία και τα Προγράμματα Σπουδών που καταρτίστηκαν το 2021. Πιο συγκεκριμένα, υπό το πρίσμα του Κριτικού Γραμματισμού εξετάζεται η διδασκαλία της γραμματικής, συγκεκριμένα του φαινομένου της εσωτερικής ρηματικής αύξησης και της σχέσης του με τη λογιότητα, αξιοποιώντας τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος της εργασίας διερευνάται η εμφάνιση της εσωτερικής αύξησης σε προθηματοποιημένους ρηματικούς τύπους που εντοπίζονται σε αποσπάσματα προερχόμενα από τα σχολικά βιβλία ιστορίας των τάξεων Α' Γυμνασίου, Γ' Γυμνασίου και Γ' Λυκείου και συσχετίζεται με τη λογιότητα εφαρμόζοντας τα κριτήρια λογιότητας.

## 2. Η εμφάνιση της εσωτερικής αύξησης στη Νέα Ελληνική

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο αρχικά θα εξεταστεί η υπόσταση του φαινομένου της ρηματικής αύξησης με βάση σύγχρονες γλωσσολογικές γραμματικές (Τριανταφυλλίδη (2002), Τσοπανάκη (1998), Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2005), Holton, Mackridge και Φιλιππάκη-Warburton (2008)) αλλά και σχολικές γραμματικές (Φιλιππάκη-Warburton, Γεωργιαφέντη, Κοτζόγλου, Λουκά (χ.χ) και Χατζησαββίδη & Χατζησαββίδου (χ.χ)). Κατόπιν, θα παρουσιαστεί η κατανομή της εσωτερικής αύξησης στη Νέα Ελληνική και θα αναδειχθούν οι δυσκολίες που απορρέουν από τη χρήση της αποκαλύπτοντας την πολυπλοκότητα του φαινομένου.

### 2.1. Η υπόσταση της αύξησης και της εσωτερικής αύξησης στη Νέα Ελληνική με βάση τις Γραμματικές

Το ε- που αυξάνει το δισύλλαβο ρήμα της α' συζυγίας<sup>1</sup> κατά μία συλλαβή και τοποθετείται στην οριστική των παρελθοντικών χρόνων ονομάζεται αύξηση. Η αύξηση μπορεί να είναι χρονική / φωνηεντική και συλλαβική με κριτήριο το πρώτο γράμμα του ρηματικού θέματος. Αν το ρηματικό θέμα ξεκινά από φωνήεν, η αύξηση είναι χρονική/φωνηεντική, ενώ, αν το πρώτο γράμμα είναι σύμφωνο, η αύξηση είναι συλλαβική. Με κριτήριο τη θέση της μπορεί να είναι εσωτερική και εξωτερική. Εξωτερική είναι όταν τοποθετείται μπροστά από το θέμα του ρήματος, ενώ εσωτερική είναι όταν τοποθετείται μεταξύ προθήματος και ρηματικού θέματος (βλ. Πίνακα 1) (Μπαμπινιώτης, 2022).

Παρατατικός	Αόριστος
παρέβλεπα	παρέβλεψα
παρέβλεπες	παρέβλεψες
παρέβλεπε	παρέβλεψε
παραβλέπαμε	παραβλέψαμε
παραβλέπατε	παραβλέψατε
παρέβλεπαν	παρέβλεψαν

Πίνακας 1: Η εσωτερική αύξηση

Στις επόμενες ενότητες, θα δούμε τη ρηματική αύξηση στις γλωσσολογικές γραμματικές και στις σχολικές γραμματικές.

<sup>1</sup> Α' συζυγία: τα ρήματα που λήγουν σε -ω (άτονο) στην οριστική του ενεστώτα της ενεργητικής φωνής και σε -ομαι στην οριστική ενεστώτα της παθητικής φωνής. π.χ. γράφω, κλείνω, κουράζομαι

Β' συζυγία: τα ρήματα που λήγουν σε -ώ (με τόνο) στην οριστική του ενεστώτα της ενεργητικής φωνής και σε -ιέμαι / ούμαι στην οριστική του ενεστώτα της παθητικής φωνής. π.χ. συμφωνώ, πετώ, βαριέμαι

### 2.1.1 Η ρηματική αύξηση στη γραμματική Τριανταφυλλίδη

Σύμφωνα με τον Τριανταφυλλίδη (2002), η ρηματική αύξηση ορίζεται ως το *ε-* που τοποθετείται πριν από το ρηματικό θέμα στους παρελθοντικούς χρόνους. Η αύξηση διατηρείται πάντοτε ως φορέας του τόνου στους τρισύλλαβους ρηματικούς τύπους της ενεργητικής φωνής της πρώτης συζυγίας π.χ. *έ-παιζα* και στον ενικό του αορίστου των μονοσύλλαβων ρημάτων της δεύτερης συζυγίας π.χ. *ζω, έ-ζησα* (Τριανταφυλλίδης, 2002: 319). Ο Τριανταφυλλίδης (2002) σημειώνει ότι η αύξηση χάνεται από τους ρηματικούς τύπους των παρελθοντικών χρόνων, όταν αυτή δεν είναι φορέας του τόνου π.χ. *παίξαμε, ζούσαμε* (Τριανταφυλλίδης, 2002: 320).

Στη γραμματική Τριανταφυλλίδη (2002) σημειώνεται και η ορθογραφία της αύξησης. Συγκεκριμένα, δίνονται τα ρήματα που σχηματίζουν αύξηση με η π.χ. *ήρθα, ήπια, ήμουν* και αυτά που σχηματίζονται με ει π.χ. *είδα, είχα, είπα* (Τριανταφυλλίδης, 2002: 321). Ο Τριανταφυλλίδης (2002) διακρίνει την εσωτερική αύξηση ορίζοντάς την ως το *ε-* που τοποθετείται στην αρχή του δεύτερου συνθετικού σύνθετων ρημάτων με πρώτο συνθετικό κάποιο επίρρημα π.χ. *καλοέβλεπα* (Τριανταφυλλίδης, 2002: 321). Ως είδος της εσωτερικής αύξησης διακρίνει την αρχαϊκή εσωτερική αύξηση ορίζοντάς την ως το *ε-* που τοποθετείται στην αρχή του δεύτερου συνθετικού ρημάτων που έχουν ως πρώτο συνθετικό κάποια αρχαία ή νέα πρόθεση π.χ. *επιτρέπω → επ-έτρεπα*.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ιστορική παρατήρηση σύμφωνα με την οποία η αύξηση δεν αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για τη δήλωση του παρελθοντικού χρόνου και για αυτόν τον λόγο επιδιώκουμε να υπάρχει το ίδιο χρονικό θέμα σε όλες τις εγκλίσεις του ίδιου χρόνου. Έτσι κάποιοι αυξημένοι ρηματικοί τύποι παρελθοντικών χρόνων επικράτησαν και στο θέμα του Ενεστώτα π.χ. *κατέβηκα, κατεβαίνω* (αντί *καταβαίνω*) (Τριανταφυλλίδης, 2002: 321-322).

Στην προσαρμοσμένη μορφή της γραμματικής Τριανταφυλλίδη, που ήταν σχολικό εγχειρίδιο για αρκετά χρόνια, γίνεται μια πολύ μικρή αναφορά στο φαινόμενο της αύξησης. Σύμφωνα με τον Τριανταφυλλίδη<sup>2</sup>, η αύξηση είναι το μόρφημα *ε-* που μπαίνει μπροστά από το θέμα ρημάτων που ξεκινούν από φωνήεν στην οριστική Παρατατικού και Αορίστου και διατηρείται μόνο όταν τονίζεται. Η εσωτερική αύξηση αφορά τα ρήματα με πρώτο συνθετικό επιρρήματα, όπως *πολύ, παρά, καλά* αλλά και κάποιους τύπους λόγιων ρημάτων με πρόθεση. Η αύξηση *ε-* τοποθετείται στην αρχή του δεύτερου συνθετικού και διατηρείται μόνο όταν είναι τονισμένη π.χ. *εμπνέω-ενέπνεα*.

<sup>2</sup> Η προσαρμογή της «Μικρής Νεοελληνικής Γραμματικής» του Τριανταφυλλίδη διεκπεραιώθηκε από Ομάδα Εργασίας που αποτέλεσαν οι: Καρανικόλας Αλέξανδρος, Κατσούρος Αντώνης, Μουστάκα Καλλιόπη, Παπανικολάου Κώστας, Σακαλής Ιγνάτιος, Σεφεριάδου Ανθή, Σπυρόπουλος Ηλίας, Τομπαΐδης Δημήτρης και Τσολάκης Χρήστος

### 2.1.2 Η ρηματική αύξηση στη γραμματική Τσοπανάκη

Στη γραμματική Τσοπανάκη (1998), η ρηματική αύξηση ορίζεται ως το φαινόμενο που ίσχυε σε όλα τα ρήματα της Αρχαίας Ελληνικής και αύξανε τον ρηματικό τύπο, είτε αυτός ξεκινούσε από σύμφωνο είτε από φωνήεν, στην οριστική των παρελθοντικών χρόνων. Διακρίνεται σε συλλαβική και χρονική ανάλογα με το αν το ρηματικό θέμα ξεκινά από σύμφωνο ή φωνήεν, αντίστοιχα. Επίσης διακρίνεται σε εξωτερική και εσωτερική με κριτήριο το αν είναι απλό ή σύνθετο το ρήμα. Στη Νέα Ελληνική, όπως και στην Αρχαία Ελληνική, η συλλαβική αύξηση είναι το τονισμένο ε- που τίθεται μπροστά από το αρχικό σύμφωνο του θέματος της οριστικής των παρελθοντικών χρόνων και αυξάνει τα απλά βαρύτονα δισύλλαβα ρήματα και τα μονοσύλλαβα που τονίζονται στη λήγουσα κατά μια συλλαβή εφαρμόζοντας τον νόμο της τρισυλλαβίας (Τσοπανάκης, 1998: 370-371).

Στη γραμματική, σχετικά με τη συλλαβική αύξηση, διακρίνονται περιπτώσεις κατά τις οποίες η αύξηση είναι αναγκαία αλλά και περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν χρησιμοποιείται. Συγκεκριμένα, δεν απαιτείται ρηματική αύξηση, εξωτερική ή εσωτερική, σε υπερδισύλλαβα βαρύτονα ρήματα π.χ. *χωρίζω* → *χώρισα*, *διαχωρίζω* → *διαχώρισα* και σε υπερμονοσύλλαβα ρήματα τονιζόμενα στη λήγουσα π.χ. *προσπερνάω*, *προσπέρασα*. Αντίθετα, η αύξηση είναι υποχρεωτική στα δισύλλαβα βαρύτονα ρήματα π.χ. *φεύγω* → *έφευγα*, *καταφεύγω* → *κατ-έ-φευγα*, καθώς και σε μονοσύλλαβα ρήματα που τονίζονται στη λήγουσα π.χ. *σπώ* → *έ-σπασα*, *αποσπώ* → *απ-έ-σπασα* (Τσοπανάκης, 1998: 372).

Ο Τσοπανάκης (1998) αναφέρει την ύπαρξη σύνθετων ρημάτων με προθέσεις που πλέον θεωρούνται απλά π.χ. *διαβάζω* (< *δια-βιβάζω*) (Τσοπανάκης, 1998: 373). Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην πρόθεση *εκ-* η οποία κατά τη σύνθεσή της με ρήματα που έχουν φωνήεν ως αρχικό γράμμα μετατρέπεται σε *εξ-* π.χ. *εξ-ακοντίζω*. Όταν το αρχικό γράμμα των ρημάτων είναι σύμφωνο, τότε η πρόθεση *εκ* διατηρείται π.χ. *εκ-συγχρονίζω* αλλά μετατρέπεται σε *εξ* μπροστά από τη συλλαβική αύξηση, με αποτέλεσμα να επικρατήσει στο θέμα του Ενεστώτα π.χ. *ξε-ριζώνω* (*εκ+ρίζω*) (Τσοπανάκης, 1998: 373). Το ίδιο παρατηρείται και με άλλες προθέσεις, όπως *ανα*, *απο*, *κατα*, *συν* π.χ. *ανεβαίνω* (*ανα+βαίνω*). Στη γραμματική δίνονται αναλυτικά οι περιπτώσεις σύνθεσης των προθέσεων ενώ διατυπώνεται η παρατήρηση ότι η ισχύς της αύξησης εξαρτάται από τη λογιότητα της σύνθεσης (Τσοπανάκης, 1998: 377).

Ως προς τη χρονική αύξηση, διατυπώνεται η παρατήρηση ότι δεν εφαρμόζεται στη Νέα Ελληνική, π.χ. *αγοράζω-αγόραζα*, *ενημερώ-ενημερούσα*. Ωστόσο, δεν έχει εξαφανιστεί πλήρως κάνοντας αισθητή την παρουσία της κυρίως στις διαλέκτους (Τσοπανάκης, 1998: 377). Κάποια ρήματα με εσωτερική χρονική αύξηση έχουν δεχτεί λόγια επίδραση π.χ. *προαναγγέλλω* → *προανήγγειλα*, *διεξάγω* → *διεξήχθη*.

### 2.1.3 Η ρηματική αύξηση στη γραμματική Κλαίρη & Μπαμπινιώτη

Η περιγραφή του φαινομένου της ρηματικής αύξησης στη γραμματική Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2005) παρουσιάζει συστηματικότητα, καθώς παρουσιάζει το φαινόμενο

αρχικά στην αρχαία και λόγια γλώσσα και κατόπιν στη Νέα Ελληνική διακρίνοντας και περιπτώσεις κατά τις οποίες αναπτύσσεται ή δεν αναπτύσσεται αύξηση.

Στην αρχαία και τη λόγια ελληνική γλώσσα, η αύξηση διακρίνεται σε συλλαβική και χρονική. Το μόρφημα *ε-* έμπαινε υποχρεωτικά ως συλλαβική αύξηση σε κάθε παρελθοντικό χρόνο αν το θέμα του ρήματος ξεκινούσε από σύμφωνο, π.χ. *λύω*, *έλυον*, ενώ τα μορφήματα *η-* και *ω-* έμπαιναν ως χρονική αύξηση αν το θέμα του ρήματος ξεκινούσε από φωνήεν, π.χ. *άγγέλλω*, *ήγγελλον*. Έτσι, η συλλαβική και η χρονική αύξηση μαζί με τα ληκτικά μορφήματα δήλωναν τους παρελθοντικούς χρόνους.

Στη Νέα Ελληνική η αύξηση είναι το μορφικό στοιχείο *ε-* που έχει λειτουργικό ρόλο μεγάλωνοντας κατά μια συλλαβή το θέμα των δισύλλαβων ρημάτων, π.χ. *λύνω* → *έλυνα* αλλά *σκουπίζω* → *σκούπιζα*. Ο τονισμός στην τρίτη συλλαβή, η οποία, όταν δεν υπάρχει, δημιουργείται από την αύξηση, είναι το βασικό γνώρισμα των παρελθοντικών χρόνων. Επομένως, ο ρόλος της αύξησης στο ρήμα της Νέας Ελληνικής είναι να υποστηρίξει τον τόνο, δηλαδή μορφοφωνολογικός.

Παράγοντες, όπως η συζυγία, ο αριθμός των συλλαβών του θέματος, ο ρηματικός χρόνος, επηρεάζουν την ανάπτυξη ή μη της αύξησης. Ως προς την *α'* συζυγία, αύξηση αναπτύσσεται στα ρήματα που σχηματίζουν δισύλλαβο τον ενεργητικό ενεστώτα του *α'* ενικού προσώπου π.χ. *γράφω*, *έγραφα*. Όταν, όμως, ο ενεργητικός ενεστώτας του *α'* ενικού προσώπου είναι υπερδισύλλαβος, δεν αναπτύσσεται αύξηση, π.χ. *γυρίζω*, *γύριζα*. Επίσης δεν υπάρχει αύξηση στον μεσοπαθητικό αόριστο π.χ. *πλύθηκα* και στον μεσοπαθητικό παρατατικό π.χ. *ντύνόμουν*. Ως προς τη *β'* συζυγία, δεν σχηματίζεται αύξηση στα ρήματα π.χ. *ακουμπώ*.

Στα σύνθετα ρήματα με πρόθημα (*ανα-*, *κατά-*, *δια-*, *μετα-*, *απο-*, *επι-*, *υπερ-*, *προσ-*, *εκ-*) η αύξηση αναπτύσσεται στο εσωτερικό της λέξης και ονομάζεται εσωτερική, π.χ. *διέλυσα*. Όσον αφορά τη χρήση, η εσωτερική αύξηση χρησιμοποιείται στον τυπικό και κυρίως στον γραπτό λόγο. Σε ένα πιο οικείο ύφος χρησιμοποιούνται τύποι χωρίς αύξηση με τον τόνο στο πρόθημα, π.χ. *πρόσθεσα*. Υπάρχουν και σύνθετα ρήματα στα οποία δεν αναπτύσσεται αύξηση, π.χ. *κατάλαβα*. Κάποια μεμονωμένα ρήματα χρησιμοποιούνται σήμερα με τη χρονική αύξηση *-η* που αναπτυσσόταν στην αρχαία και λόγια γλώσσα, π.χ. *ήλπιζα*. Με αύξηση *-η* σχηματίζουν τον αόριστο και παρατατικό τα ρήματα *θέλω*, *ήθελα* και *ξέρω*, *ήξερα*.

#### 2.1.4 Η ρηματική αύξηση στη γραμματική Holton, Mackridge και Φιλιππάκη-Warburton

Σύμφωνα με τους Holton, Mackridge και Φιλιππάκη-Warburton (2008), η αύξηση συνιστά μια αλλαγή στην αρχή του θέματος του ρήματος, όταν το ρήμα συναντάται σε παρελθοντικούς χρόνους. Η ρηματική αύξηση διακρίνεται σε τρία είδη: στη συλλαβική, στη φωνηεντική και στην εσωτερική.

Ως προς τη συλλαβική αύξηση, οι Holton, Mackridge και Φιλιππάκη-Warburton (2008) σημειώνουν ότι είναι φορέας του τόνου και χρησιμοποιείται υποχρεωτικά στα ρήματα



μονοσύλλαβου θέματος ενικού αριθμού ή γ' πληθυντικού ρηματικού προσώπου σε -αν που βρίσκονται σε παρελθοντικούς χρόνους, ενεργητικής φωνής, πρώτης συζυγίας π.χ. *πλέν-ω, έ-πλεν-α* (Holton et al., 2008: 161-162). Όταν το ρηματικό θέμα διαθέτει περισσότερες από μια συλλαβές, η αύξηση δεν χρησιμοποιείται π.χ. *κοίταζ-ες, κοίταζ-ε*. Ωστόσο, υπάρχουν κάποια ρήματα με μονοσύλλαβο θέμα που σχηματίζουν παρελθοντικούς χρόνους χωρίς αύξηση π.χ. *μπαίνω, μπήκα*.

Ως προς τη φωνηεντική αύξηση, οι Holton, Mackridge και Φιλιππάκη-Warburton (2008: 162) αναφέρουν ότι λίγα ρήματα στους παρελθοντικούς χρόνους αλλάζουν το αρχικό φωνήεν *ε, α-* ή *αι-* του θέματος σε *η-* π.χ. *ελέγχει, ήλεγχε*. Η φωνηεντική αύξηση δεν είναι υποχρεωτική.

Ως προς την εσωτερική αύξηση, οι Holton, Mackridge και Φιλιππάκη-Warburton (2008) τη διακρίνουν σε εσωτερική συλλαβική αύξηση και εσωτερική φωνηεντική αύξηση. Η εσωτερική συλλαβική αύξηση μπαίνει στη θέση του τελευταίου φωνήεντος του προθετικού προθήματος π.χ. *αμφι-βάλλω, αμφ-έ-βαλλα* (Holton et al., 2008: 163). Εξαιρέση αποτελούν τα προθετικά προθήματα *περι-* και *προ-* που κρατούν πάντα το τελικό τους φωνήεν π.χ. *περι-βάλλω, περι-έβαλλα*. Όταν στον Ενεστώτα το προθετικό πρόθημα έχει αφομοιωθεί από το επόμενο σύμφωνο, τότε επανέρχεται στην αρχική του μορφή όταν ακολουθεί αύξηση π.χ. *συμπίπτω, συν-έπεσα*. Στα ρήματα που έχουν δυο προθετικά προθήματα η αύξηση τοποθετείται μετά το δεύτερο πρόθημα π.χ. *προ-κατά-βάλλω, προκατ-έβαλα*.

Ως προς την εσωτερική φωνηεντική αύξηση, χρησιμοποιείται συνήθως μετά από ένα προθετικό πρόθημα. Υποχρεωτικά χρησιμοποιείται στον Παρατατικό και στον Αόριστο του ρήματος *υπάρχω* αλλά και όταν επιλέγεται το επίσημο ύφος π.χ. *συνάπτουν, συν-ή-ψαν* (Holton et al., 2008: 164).

#### 2.1.5 Η ρηματική αύξηση στις σύγχρονες σχολικές γραμματικές

Στη γραμματική των Φιλιππάκη-Warburton, Γεωργιαφέντη, Κοτζόγλου, Λουκά (χ.χ), που απευθύνεται σε μαθητές Ε' και Στ' Δημοτικού, περιγράφεται σύντομα το φαινόμενο της αύξησης. Σημειώνεται ότι η αύξηση είναι το μόρφημα *ε-* που τοποθετείται μπροστά από το θέμα των δισύλλαβων ρημάτων, δεδομένου ότι ο τόνος του Παρατατικού και του Αορίστου τοποθετείται στην προπαραλήγουσα. Όσον αφορά την εσωτερική αύξηση τοποθετείται ανάμεσα στην πρόθεση και στο ρήμα, όταν χρειάζεται και διακρίνει δύο περιπτώσεις. Η πρώτη αφορά κάποια ρήματα στα οποία η εσωτερική αύξηση δε χρησιμοποιείται ποτέ, π.χ. *προτείνω → πρότεινα*. Η δεύτερη περίπτωση αφορά τα ρήματα που σχηματίζονται με δυο προθέσεις στα οποία η αύξηση τοποθετείται μετά τη δεύτερη πρόθεση π.χ. *συμπεριλαμβάνω → συμπεριέλαβα*.

Ο Χατζησαββίδης και η Χατζησαββίδου (χ.χ) στη γραμματική τους, που απευθύνεται σε μαθητές των τριών τάξεων του Γυμνασίου, περιγράφουν βραχυλογικά το φαινόμενο της αύξησης ορίζοντάς τη ως ένα μόρφημα που τίθεται μπροστά από το θέμα του Παρατατικού και του Αορίστου προκειμένου να δηλώσει το παρελθόν. Η αύξηση διακρίνεται σε

εξωτερική και εσωτερική. Η εξωτερική τίθεται στην αρχή του ρηματικού τύπου π.χ. *γράφεις* → *έγραφες* και η εσωτερική πριν από το δεύτερο συνθετικό π.χ. *συντάσσεις* → *συνέτασες*. Από την τάση των παρελθοντικών χρόνων να τονίζονται στην προπαραλήγουσα ερμηνεύεται το ότι η αύξηση διατηρείται, όταν τονίζεται και απαλείφεται, όταν δεν τονίζεται π.χ. *προέβλεπα* (α' ενικό) – *προβλέπαμε* (α' πληθυντικό).

## 2.2 Κατανομή της εσωτερικής ρηματικής αύξησης στη Νέα Ελληνική

Η εσωτερική ρηματική αύξηση στη Νέα Ελληνική εμφανίζεται μετά από τα προρρηματικά που ταυτίζονται με τις προθέσεις της Αρχαίας Ελληνικής και πριν από το ρηματικό θέμα. Τέτοια στοιχεία είναι τα εξής: *ανα-*, *αντι-*, *απο-*, *δια-*, *εισ-*, *εν-*, *εκ-*, *επι-*, *κατα-*, *μετα-*, *παρ-*, *περι-*, *προ-*, *προσ-*, *συν-*, *υπερ-*, *υπο-* π.χ. *κατ-έ-βαλα*. Σύμφωνα με τη Ράλλη (2005), οι προθέσεις της Αρχαίας Ελληνικής χαρακτηρίζονται ως προθήματα. Η προθηματική ιδιότητά τους απορρέει από την εξέταση της παραγωγικότητας, της δομικής συμπεριφοράς και της σημασίας τους. Ως προς την παραγωγικότητα, προθετικά χρησιμοποιούνται μόνο τυποποιημένα και δεν παράγουν νέα στοιχεία. Δομικά, δεν λειτουργούν όπως οι προθέσεις της Νέας Ελληνικής, καθώς χρησιμοποιούνται ως δεσμευμένα μορφήματα. Από την πλευρά της σημασίας, οι αρχαιοελληνικές προθέσεις δεν έχουν ξεκάθαρη σημασία σε αντίθεση με τις προθέσεις της Νέας Ελληνικής. Ως αποτέλεσμα, από τον συνδυασμό των αρχαιοελληνικών προθέσεων και των ρηματικών τύπων δημιουργούνται παράγωγοι και όχι σύνθετοι τύποι, άποψη με την οποία συντάσσεται και ο Koutsoukos (2013). Αντίθετα, σύμφωνα με άλλες αναλύσεις (Μπαμπινιώτης, 1972), όπως παραθέτει η Ράλλη (2005), δημιουργούνται σύνθετοι τύποι. Επίσης, εσωτερική αύξηση εμφανίζεται όταν πριν από το ρηματικό θέμα υπάρχει λεξικό πρόθεμα, όπως *ζανα-*, *πολυ-*, *καλο-*, *κακο-* π.χ. *ζανα-έ-γραψα*, *καλο-έ-φαγα*, *πολύ-έ-βλεπα*.

Όπως έχει ήδη λεχθεί, η εσωτερική ρηματική αύξηση αποτελεί ένα τονισμένο *έ-* που τοποθετείται μεταξύ προθετικού προθήματος και του ρηματικού θέματος και παρουσιάζει δυσκολίες στη χρήση της. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2022), διαπιστώνονται τα εξής: πριν από την αύξηση αποβάλλεται το φωνήεν της πρόθεσης, εκτός από τις προθέσεις *περί* και *προ* π.χ. *απ-έδωσαν* αλλά *προ-έταξα*. Όταν η πρόθεση λήγει σε σύμφωνο, η αύξηση τοποθετείται μετά από αυτό π.χ. *συν-έγραψε*. Όταν υπάρχουν περισσότερες από μία προθέσεις, τότε η αύξηση τοποθετείται μετά την τελευταία π.χ. *προ-ανα-φέρω* → *προαν-έφερα*. Σε περίπτωση που στον Ενεστώτα έχει αλλάξει η μορφή του τελικού συμφώνου της πρόθεσης, αυτό επανέρχεται στην αρχική μορφή του πριν από τη συλλαβική αύξηση π.χ. *εγγράφω* → *εν-έγραψα*. Το πρόθημα *εκ-* μπροστά από ρήματα που αρχίζουν από σύμφωνο αλλάζει σε *εξ* όταν ακολουθεί αύξηση π.χ. *εκλαμβάνω* → *εξ-έλαβα*. Ωστόσο, υπάρχουν και κάποια ρήματα τα οποία δεν δέχονται εσωτερική αύξηση λόγω καθιέρωσής τους από την παράδοση π.χ. *δια-βάζει* → *διά-βαζε*, *προ-κόβει* → *πρό-κοβε*.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, λόγω της εμφανιζόμενης ποικιλίας της αύξησης, παρουσιάζουν οι τύποι που σχηματίζονται από τα λεξικά προθήματα *ζανα-*, *πολυ-*, *καλο-*, *κακο-*. Όταν το

πρόθημα είναι το *πολυ-* η αύξηση παραμένει στον ρηματικό τύπο π.χ. *πολύ-έπαθε*. Όταν πρόθημα είναι τα *ξανα-*, *παρα-* (με την έννοια «πάρα πολύ»), η αύξηση μπορεί είτε να διατηρείται είτε να παραλείπεται π.χ. *ξανα-έφυγα*, *πará-φαγα* και *παρα-έφαγα*. Η αύξηση δεν τοποθετείται με τα *καλο-*, *κακο-* π.χ. *κακό-παθα*, *καλό-πεσε*.

Όσον αφορά τη χρονική αύξηση στη Νέα Ελληνική, παρουσιάζεται στον ενικό αριθμό και στο γ' πληθυντικό του Παρατατικού και του Αορίστου ως τονισμένο *ή-* σε κάποια ρήματα της α' συζυγίας που ξεκινούν από α- ή ε-. Η εσωτερική χρονική αύξηση εμφανίζεται ανάμεσα στο πρόθημα και στο ρηματικό θέμα π.χ. *αναγγέλλω*, *αν-ήγγειλα*. Η χρονική αύξηση παραμένει όπου τονίζεται π.χ. *ήλεγχα*, *ήλεγχαν* (αλλά *ελέγχαμε*, *ελέγγατε*).

Μια άλλη δυσκολία που παρουσιάζεται στη χρήση της εσωτερικής αύξησης αφορά την παρουσία της στην προστακτική έγκλιση. Πολλοί ομιλητές συγχέουν τους τύπους της οριστικής και της προστακτικής έγκλισης με αποτέλεσμα είτε να τίθεται λανθασμένα στην προστακτική είτε να παραλείπεται λανθασμένα στην οριστική έγκλιση (Λώμης, 2018). Π.χ. *αντέγραψε τον αριθμό του τηλεφώνου* (συνοπτική οριστική), *αντίγραψε τον αριθμό του τηλεφώνου* (συνοπτική προστακτική).

Κάποιες χρήσεις της αύξησης σχετίζονται με τα επίπεδα του ύφους. Σε απλό, λαϊκό ύφος συχνά δεν τοποθετείται η αύξηση στα εν λόγω ρήματα π.χ. *διάγραψα* (αντί *διέγραψα*). Σε κάποια ρήματα χρησιμοποιούνται και οι αυξημένοι και οι αναύξητοι τύποι. Σε αυτά που δέχονται εσωτερική αύξηση προσδίδεται λογιότητα π.χ. *περι-λαμβάνω*, *περι-λάμβανα/περι-ελάμβανα*. Ωστόσο, τα ρήματα που ορίζονται ως [+λόγιο] δέχονται κανονικά την αύξηση και μάλιστα σε αυτά η ύπαρξη της εσωτερικής αύξησης είναι πιο ισχυρή π.χ. *υποθάλλω*, *υπ-έθαλψα*, *υποφώσκω*, *υπ-έφωσκα* (Μπαμπινιώτης 2022). Στη χρονική αύξηση ισχύει το ίδιο με τη συλλαβική ως προς τη λογιότητα του ρήματος. Η ισχύς της χρονικής αύξησης είναι ανάλογη με τη λογιότητα του ρήματος π.χ. *απήργησαν*, *συνήψες*. Η ύπαρξη διπλών τύπων και στην περίπτωση της χρονικής αύξησης συνδέεται με το λογιότερο ύφος π.χ. *απαντώ*, *απ-ήντησα* (Μπαμπινιώτης, 2022).

Σύμφωνα με τους Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Φλιάτουρα (2019: 9-10), ο όρος «λόγιο» ενώ χρησιμοποιείται ευρέως δεν στηρίζεται σε ένα ενιαίο θεωρητικό υπόβαθρο, αφού σε κάποιες περιπτώσεις είναι ιδεολογικά φορτισμένος ενώ σε άλλες όχι, κάποιες φορές λειτουργεί διαφοροποιητικά ως προς το ύφος ή θεωρείται δημιουργήμα της καθαρεύουσας. Οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Φλιάτουρας (2019: 10-11) συμπεραίνουν ότι στα χαρακτηριστικά του «λόγιου» συγκαταλέγεται η έκφραση του «αρχαιοπρεπούς» και του «επίσημου», ότι έχει ποικίλες όψεις, αφού κάποιες φορές είναι αναγκαίο, κάποιες είναι στοιχείο ποικιλίας, άλλες είναι αποτέλεσμα ιδεολογίας ή ένδειξη γοήτρου. Επίσης το λόγιο αποτελεί κυρίως ποικιλία της ελληνικής γλώσσας, η οποία είναι εν μέρει λειτουργική, εφόσον κάποιες λόγιες λέξεις δεν έχουν ανταγωνιστή, πολλά λόγια στοιχεία έχουν λειτουργική αξία σε σχέση με τους ανταγωνιστές τους, δημιουργούνται νέες λόγιες λέξεις μέσα από κάποιες διαδικασίες. Τέλος, το λόγιο στοιχείο έχει προκύψει από την εξέλιξη του γραπτού λόγου και από τη λειτουργία κάποιων τύπων της καθαρεύουσας. Ωστόσο αυτό το στοιχείο δεν αποφορτίζει ιδεολογικά τον λόγιο τύπο. Σύμφωνα με τους Αναστασιάδη-



Συμεωνίδη & Φλιάτουρα (2019), στο πλαίσιο της ταξινόμησης των λόγιων στοιχείων της Νέας Ελληνικής εντάσσεται, μεταξύ άλλων, η εσωτερική αύξηση των προθηματοποιημένων ρημάτων στον Παρατατικό και στον Αόριστο π.χ. *ανέφερε*.

Οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Φλιάτουρας (2019: 20-22), σημειώνουν ότι η ύπαρξη λογιότητας είναι αποτέλεσμα της διαχρονικής πορείας της γλώσσας, μέσα από τη γλώσσα της διοίκησης, του επιστημονικού και εκκλησιαστικού λόγου αλλά και της προτυποποίησης της Αρχαίας Ελληνικής. Ως προς τα κριτήρια λογιότητας, το ετυμολογικό δεν είναι το βασικό, αφού θα πρέπει να ερμηνευθεί σε συγχρονικό επίπεδο, καθώς συγκαταλέγονται κάποιες «απολιθωματικές» εκφράσεις της Αρχαίας Ελληνικής. Ωστόσο, το λόγιο επίπεδο δεν εξισώνεται με το υψηλό/τυπικό επίπεδο, αφού υπάρχουν τύποι που εντάσσονται στη νόρμα και αντίστοιχα, το υψηλό/τυπικό δεν εξισώνεται με το λόγιο, αφού κάποιος είναι δυνατόν να εκφράζεται χρησιμοποιώντας υψηλό/τυπικό επίπεδο χωρίς να μεταχειρίζεται λόγιους τύπους (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Φλιάτουρας, 2019: 23). Έτσι, το λόγιο επίπεδο, εφόσον καθορίζεται κυρίως από το χρηστικό κριτήριο και λιγότερο από το ετυμολογικό, θεωρείται ως ένα διαφορετικό χρηστικό επίπεδο που αποτελεί ένα είδος του τυπικού επιπέδου και σχετίζεται κατά κάποιο τρόπο με κριτήρια κοινωνικά και πραγματολογικά.

Μέσα στο ίδιο πλαίσιο, ο Κουτσούκος (2010) και Koutsoukos (2013) σημειώνει ότι η ύπαρξη της αύξησης εξαρτάται από το αν η ρηματική βάση διαθέτει το χαρακτηριστικό [+λόγιο], π.χ. *ανασκάπτω* → *ανέσκαψα*, *αποβάλλω* → *απέβαλλα*. Η ρηματική αύξηση δεν υπάρχει, αν η ρηματική βάση διαθέτει το χαρακτηριστικό [-λόγιο], π.χ. *αποκόβω* → *απόκοψα*.

Στο παρόν κεφάλαιο, λοιπόν, εξετάστηκε το φαινόμενο της εσωτερικής ρηματικής αύξησης σε προθηματοποιημένους ρηματικούς τύπους της Νέας Ελληνικής μέσα από γλωσσολογικές γραμματικές (Τριανταφυλλίδη (2002), Τσοπανάκη (1998), Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2005), Holton, Mackridge και Φιλιππάκη-Warburton (2008) και σχολικές γραμματικές (Φιλιππάκη-Warburton, Γεωργιαφέντη, Κοτζόγλου, Λουκά (χ.χ) και Χατζησαββίδη & Χατζησαββίδου (χ.χ)). Κατόπιν, από την παρουσίαση της κατανομής της εσωτερικής ρηματικής αύξησης αναδείχθηκαν οι δυσκολίες που ανακύπτουν κατά τη χρήση της και παρουσιάστηκε η πολυπλοκότητα του φαινομένου, το οποίο, σύμφωνα με τους Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Φλιάτουρα (2019) αποτελεί αποτέλεσμα της διαχρονίας της γλώσσας και του γλωσσικού ζητήματος.

### 3. Κριτικός γραμματισμός

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του 2021 για την υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα, η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και συνακόλουθα της Γραμματικής διέπεται από τις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού. Στο πλαίσιο αυτό θα παρουσιαστούν οι αρχές του Κριτικού Γραμματισμού οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση για την προσέγγιση του φαινομένου της εσωτερικής ρηματικής αύξησης σε προθηματοποιημένους ρηματικούς τύπους της Νέας Ελληνικής και τη διερεύνηση της σχέσης του με τη λογιότητα. Αρχικά, προσεγγίζονται οι έννοιες του γραμματισμού και του Κριτικού Γραμματισμού, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζονται το γλωσσολογικό πλαίσιο και η Παιδαγωγική του Κριτικού Γραμματισμού. Επιπλέον, παρουσιάζεται η σχέση του με τη διδασκαλία και τα Προγράμματα Σπουδών του 2021.

#### 3.1 Η έννοια του γραμματισμού και του Κριτικού Γραμματισμού

Ο γραμματισμός ως έννοια είναι δύσκολο να οριστεί με έναν καθολικά αποδεκτό ορισμό, καθώς συνδέεται με την εκάστοτε εποχή και τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες στις οποίες πρέπει να ανταποκριθεί. Όπως παρατηρεί η Χλαπουτάκη (2016), μέχρι τη δεκαετία του 1970 ο όρος «γραμματισμός» δεν χρησιμοποιούνταν επίσημα στην ελληνική εκπαίδευση αλλά αφορούσε μόνο ανεπίσημα προγράμματα που απευθύνονταν σε αναλφάβητους ενήλικες οι οποίοι έπρεπε να κατακτήσουν τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής. Ο όρος που χρησιμοποιούνταν για να αποδώσει την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής ήταν ο «αλφαριθμητισμός». Προς τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα χρησιμοποιήθηκε στην Ελλάδα ο όρος «γραμματισμός».

Η Χλαπουτάκη (2016) σημειώνει ότι η αρχική σημασία του γραμματισμού περιλαμβάνει τη γνώση ανάγνωσης και γραφής χωρίς οι κοινωνικοί παράγοντες να διαδραματίζουν κάποιον ρόλο. Ωστόσο η κατοχή αυτών των δεξιοτήτων συνδεόταν με κοινωνικό κύρος. Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2007), παρά την κοινωνική καταξίωση του εγγράμμου ατόμου, η γνώση ανάγνωσης και γραφής θεωρούνταν ουδέτερη.

Από τη δεκαετία του 1970 υπό την επίδραση της παιδαγωγικής του Freire η ανάγνωση σχετίζεται με κοινωνικά και πολιτικά δεδομένα. Ο Παπαμαρθαίου (2013) παρατηρεί ότι για τον Freire μέσω του γραμματισμού τα άτομα θα δρουν και θα συμμετέχουν στα κοινωνικά και πολιτικά δρώμενα.

Προχωρώντας σε πιο σύγχρονες θεωρήσεις του γραμματισμού, ο Χαραλαμπίδης (2006) σημειώνει ότι ο γραμματισμός αφορά, πέρα από την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης, την ικανότητα κατανόησης, παραγωγής και κριτικής προσέγγισης γραπτού και προφορικού λόγου με βάση τις επικοινωνιακές περιστάσεις.

Σύμφωνα με τον ορισμό της UNESCO, γραμματισμός ορίζεται ως «η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να ερμηνεύει, να δημιουργεί, να επικοινωνεί και να υπολογίζει, χρησιμοποιώντας τον έντυπο λόγο στις διάφορες μορφές του. Στον

γραμματισμό εμπλέκεται ένα μαθησιακό συνεχές που καθιστά το άτομο ικανό να επιτυγχάνει τους στόχους του, να εξελίσσει τις γνώσεις του και τη δυναμική του, διασφαλίζοντάς του πλήρη συμμετοχή στην τοπική αλλά και την ευρύτερη κοινωνία» (2022).<sup>3</sup>

Στο ίδιο πνεύμα κινείται και ο Gee (2006) σύμφωνα με τον οποίο ο γραμματισμός καθορίζεται από την κοινωνία και δεν μπορεί να υπάρξει έξω από αυτήν. Επομένως, τα αποτελέσματά του εξαρτώνται από τα κοινωνικά περιβάλλοντα, ενώ δεν υπάρχουν αποτελέσματα έξω από αυτά.

Ο Χατζησαββίδης (2007) παραθέτει τον σύγχρονο ορισμό του Baynham (2002) ο οποίος θεωρεί ότι το εγγράμματο άτομο διαθέτει τις δεξιότητες στην ανάγνωση, στη γραφή και στην αριθμητική που απαιτούνται, έτσι ώστε να λαμβάνει μέρος αποτελεσματικά στις δραστηριότητες της κοινότητας στην οποία ανήκει βελτιώνοντας με τη χρήση τους τόσο τον εαυτό του όσο και την κοινότητά του.

Ο Χατζησαββίδης (2007) διαπιστώνει ότι ο γραμματισμός, εκτός από τη στενή σχέση του με τη γλώσσα, αφορά οτιδήποτε έχει να κάνει με την κοινωνική ενασχόληση του ατόμου. Επομένως, υπάρχει ο γλωσσικός γραμματισμός, ο πληροφορικός γραμματισμός, ο τεχνολογικός γραμματισμός, ο αριθμητικός γραμματισμός κτλ. Ο γλωσσικός γραμματισμός συνιστά μια ιδιότητα και μια δεξιότητα. Ο όρος δεξιότητα, σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2002), περιλαμβάνει κάποιες ικανότητες που σχετίζονται με την κατανόηση του νοήματος των λέξεων, των κειμένων, των νοημάτων που εκπορεύονται από τις λέξεις των κειμένων. Επίσης αφορά την ικανότητα αναγνώρισης του κειμενικού είδους και του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο ανήκει το κείμενο.

Η Μητσιοπούλου (2001) διακρίνει τα εξής είδη γραμματισμού: τον σχολικό, τον κοινωνικό, τον λειτουργικό και τον κριτικό γραμματισμό. Ο σχολικός γραμματισμός αφορά τη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής, γραμματικών κανόνων, την καλλιέργεια της λογικής σκέψης, την ικανότητα διαχείρισης αφηρημένων εννοιών και υποθετικών ερωτήσεων, την ανάπτυξη επικοινωνιακών και άλλων διανοητικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τη Μητσιοπούλου (2001) υπάρχουν έρευνες οι οποίες συσχετίζουν την επίδοση των παιδιών στο σχολείο με το οικογενειακό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται. Τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων σημειώνουν χαμηλή επίδοση στο σχολείο, καθώς φαίνεται ότι αυτό δεν καταφέρνει να τους καλλιεργήσει γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες απαιτούνται, έτσι ώστε να ανταποκριθούν επιτυχώς στις σχολικές υποχρεώσεις. Με αυτόν τον τρόπο το σχολείο λειτουργεί ως μέσο αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων. Ωστόσο ο σχολικός γραμματισμός αλλάζει, εφόσον οι κοινωνικές συνθήκες μεταβάλλονται ραγδαία. Η Μητσιοπούλου (2001), επικαλούμενη τους Aronowitz & DiFazio (1994), τονίζει την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών, οι οποίες δημιουργούν την ανάγκη για την καλλιέργεια νέων ψηφιακών δεξιοτήτων και κατ' επέκταση νέων μορφών γραμματισμού.

Ο κοινωνικός γραμματισμός, σύμφωνα με τη Μητσιοπούλου (2001), σχετίζεται με τα πολλά διαφορετικά είδη κειμένων που παράγονται και διατίθενται. Προκειμένου να

<sup>3</sup> Ο ορισμός παρατίθεται όπως αποδίδεται στον Χαραλαμπόπουλο (2022: 8)

παραχθούν και να γίνουν αντιληπτά τα διαφορετικά είδη κειμένων χρειάζονται διαφορετικοί μηχανισμοί «ανάγνωσης». Προϋποτίθενται, δηλαδή, διαφορετικά είδη γραμματισμού. Οι δεξιότητες που απαιτούνται για την προσέγγιση ενός κειμένου έχουν να κάνουν με την ένταξη του ατόμου στα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα. Τα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα στα οποία μετέχουν τα άτομα διαπλάθουν την κοινωνική τους ταυτότητα μέσω της οποίας αντιλαμβάνονται διάφορα είδη λόγων και κειμένων.

Ο λειτουργικός γραμματισμός, σύμφωνα με τη Μητσκοπούλου (2001), σχετίζεται με την αγορά εργασίας και συγκεκριμένα με τις δεξιότητες που χρειάζεται το άτομο για να ανταποκριθεί σε αυτή. Η εκπαίδευση πρέπει να επιτύχει συγκεκριμένους κοινωνικούς στόχους και είδη γραμματισμού. Ως προς τον κριτικό γραμματισμό, για τον οποίο θα γίνει λόγος και παρακάτω, η Μητσκοπούλου (2001) επισημαίνει ότι τα άτομα θα ευαισθητοποιηθούν και θα καλλιεργήσουν την κριτική τους ικανότητα σε σχέση με υπάρχοντα είδη γραμματισμών. Τονίζεται ότι οι χρήσεις της γλώσσας και τα είδη του γραμματισμού επηρεάζονται από τις ιδεολογικές θέσεις που διαμορφώνονται από τα είδη της κοινωνικής εξουσίας. Οι κοινωνικοί στόχοι που πρέπει να υλοποιηθούν θα υποστούν κριτική επεξεργασία.

Ο Κουτσογιάννης (2014) σημειώνει ότι ο όρος «κριτικός γραμματισμός» αρχικά παρατηρήθηκε κατά τη δεκαετία του 1960 με το έργο του Freire, ενώ εμφανίστηκε με συστηματικότητα στη διδασκαλία της γλώσσας στις αρχές της δεκαετίας του 1990. Η επίδραση που άσκησε ήταν τέτοιου μεγέθους, που τα περισσότερα διδακτικά ρεύματα ισχυρίζονταν ότι ακολουθούν την τάση του κριτικού γραμματισμού. Ωστόσο υπάρχει ασάφεια στον όρο, καθώς η κάθε σχολή σκέψης διαμορφώνει διαφορετική προσέγγιση.

Η Γρόλλιου (2023: 73) παρατηρεί ότι υπάρχει πληθώρα προσεγγίσεων του κριτικού γραμματισμού τόσο ως προς τη σχέση του με την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και γενικότερα. Από τη μία, ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να παρουσιάζει έναν σαφή ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ από την άλλη να ξεφεύγει από τη διδασκαλία και να αφορά γενικά το κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό πεδίο.

Ο Freebody (2008), όπως παρατίθεται από τη Γρόλλιου (2023: 74-75), προσπάθησε να οργανώσει τις προσεγγίσεις που αφορούν τον κριτικό γραμματισμό σε τέσσερις παραδόσεις: την παιδαγωγική, τη γλωσσολογική, την κοινωνιολογική και την ανθρωπολογική (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014).

Ως προς τη γλωσσολογική παράδοση του κριτικού γραμματισμού, η οποία αναλύεται παρακάτω, η Γρόλλιου (2023: 75) σημειώνει ότι τα πιο σημαντικά βήματα έγιναν στο πλαίσιο της Κριτικής Γλωσσολογίας και της Κριτικής Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και εκδηλώνονται στις θεωρήσεις της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής του Halliday και της Κριτικής Γλωσσικής Επίγνωσης του Fairclough. Οι πολυγραμματισμοί εντάσσονται κι αυτοί στην παράδοση του κριτικού γραμματισμού.

Σχετικά με την κοινωνιολογική παράδοση του κριτικού γραμματισμού, όπως παραθέτει η Γρόλλιου (2023: 76), η γλώσσα και η διδασκαλία της μπορούν να πλαισιωθούν κοινωνικά. Οι Freire και Foucault υιοθέτησαν αυτήν την αντίληψη και θεώρησαν ότι η ανάγνωση είναι

ο κύριος στόχος αυτής της προσέγγισης. Σκοπός της ανάγνωσης είναι η αντίληψη του νοήματος και της ιδεολογίας που εκφράζεται. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης παράδοσης έχουν διαμορφωθεί διδακτικά μοντέλα, με πιο διαδεδομένο το «μοντέλο των τεσσάρων πόρων» από τους Freebody & Luke (1990).

Η ανθρωπολογική παράδοση του κριτικού γραμματισμού στηρίχτηκε στον Hymes. Ο γραμματισμός καθορίζεται από τις κοινωνικές πρακτικές που εφαρμόζονται σε κάθε κοινωνία και τα διδακτικά μοντέλα που εμφανίζονται λαμβάνουν υπόψη τα κοινωνικά περιβάλλοντα των διδασκομένων (Γρόλλιου, 2023).

Η παιδαγωγική παράδοση του κριτικού γραμματισμού, η οποία θα αναλυθεί παρακάτω, σύμφωνα με τη Χλαπουτάκη (2016: 45-46), αποσκοπεί στον κοινωνικό μετασχηματισμό ο οποίος θα επέλθει, όταν τα άτομα θα απελευθερωθούν από το κεφαλαιοκρατικό σύστημα και καλλιεργήσουν κριτική κοινωνική συνείδηση έχοντας αντιληφθεί το κοινωνικό πλαίσιο και την ιδεολογία που καθορίζουν τη ζωή τους. Η απαρχή της Παιδαγωγικής του γραμματισμού τοποθετείται στο έργο του Paulo Freire.

Η Γρόλλιου (2023: 77) επισημαίνει ότι ο διαχωρισμός των παραδόσεων εξυπηρετεί πρακτικές ανάγκες και ουσιαστικά καμία παράδοση δεν υπερισχύει της άλλης, έχοντας μάλιστα ως κοινό σημείο τη θεώρηση του γραμματισμού εντός κοινωνικού πλαισίου.

### **3.2 Το γλωσσολογικό πλαίσιο του Κριτικού Γραμματισμού**

Σύμφωνα με τον Λεουτσάκο (2021: 42), η «Κοινωνική Σημειωτική» του G. Kress και η «Συστημική Λειτουργική γραμματική» του M.A.K. Halliday καθορίζουν σημαντικά το γλωσσολογικό επίπεδο της θεωρίας του κριτικού γραμματισμού.

Η Κοινωνική Σημειωτική, σύμφωνα με τον Μιχάλη (2016), συνιστά το θεωρητικό πλαίσιο της πολυτροπικής θεωρίας της επικοινωνίας. Με βάση την Κοινωνική Σημειωτική (Kress, 2001), όπως παρατίθεται από τον Μιχάλη (2016), η επικοινωνία υλοποιείται μέσω σημείων, που εκλαμβάνονται ως συνδυασμοί σημασιόντων και σημαιομένων. Ο πομπός κατασκευάζει το νόημα μέσω της επιλογής ορισμένων σημασιόντων, που επεξεργάζεται ο δέκτης συσχετίζοντάς τα με ορισμένα σημαινόμενα. Αυτό επιφέρει την επικοινωνία, η οποία πραγματοποιείται σε συγκεκριμένο κοινωνικό, πολιτισμικό και επικοινωνιακό περιβάλλον, όπου κάθε σημειωτικός κώδικας σχετίζεται με ορισμένες μορφές πραγματοποίησης της αναπαραστατικής και της διαπροσωπικής λειτουργίας της γλώσσας.

Ο Halliday, σύμφωνα με τη Λύκου (2000), προτείνει τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική, η οποία βασίζεται στην κοινωνική διάσταση του γλωσσικού συστήματος, με βάση την οποία η γλώσσα αποτελεί μια σημαντική πηγή κατασκευής και ανταλλαγής νοημάτων. Τα άτομα αλληλεπιδρούν γλωσσικά, για να κατανοήσουν τον κόσμο, τον εαυτό τους και τις σχέσεις τους, με αποτέλεσμα η γλώσσα να δημιουργεί σημασίες. Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική που προτείνει βασίζεται στη σημασία και όχι στη δομή. Ερμηνεύει τη γλώσσα ως ένα σύστημα σημασιών οι οποίες πραγματώνονται από τύπους.



Οι σημασίες αυτές δημιουργούνται στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν.

Η Στάμου (2011) σημειώνει ότι, κατά τον Halliday, η γλώσσα επιτελεί τρεις λειτουργίες, την «ιδεοποιητική/αναπαραστατική», τη «διαπροσωπική» και την «κειμενική λειτουργία». Με βάση την ιδεοποιητική λειτουργία κατά τη χρήση της γλώσσας αναπαρίσταται ο κόσμος. Σύμφωνα με τη Στάμου (2014), οι αναπαραστατικές σημασίες, κατά τον Halliday, πραγματώνονται από το σύστημα της μεταβιβαστικότητας. Η μεταβιβαστικότητα έχει να κάνει με τον τρόπο που οι ομιλητές ορίζουν την πραγματικότητα με κριτήρια αιτιότητας. Τα κριτήρια αιτιότητας καθορίζονται από τις «διαδικασίες», τους «συμμετέχοντες», τις «περιστάσεις». Λεξικογραμματικά, οι διαδικασίες αποδίδονται με ρήματα ή ουσιαστικοποιήσεις, οι συμμετέχοντες με ουσιαστικά και οι περιστάσεις με προθετικές φράσεις ή επιρρηματικά σύνολα. Οι διαδικασίες διακρίνονται στις «υλικές», στις «νοητικές» και στις «συσχετιστικές». Οι Kalantzis και Cope (2012), όπως παραθέτει ο Λεουτσάκος (2021: 49), τονίζουν ότι η σημασία της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής έγκειται στο ότι είναι πιο πραγματιστική, αφού επικεντρώνεται στον στόχο και το περιεχόμενο του κειμένου θέτοντάς το στο συγκεκριμένο του πλαίσιο και παρακινεί το άτομο να αντιληφθεί ότι το νόημα είναι σημαντικότερο από τη γλώσσα, αφού εμπεριέχει όχι μόνο τη γλώσσα αλλά και άλλους σημειωτικούς πόρους που παρέχουν ευρεία κατανόηση της πραγματικότητας με τις αισθήσεις.

Ο Λεουτσάκος (2021: 49) επισημαίνει ότι η Συστημική Λειτουργική γραμματική και η Κοινωνική Σημειωτική προσφέρουν στην Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ) τα γλωσσικά εργαλεία για την προσέγγιση πρακτικών κριτικού γραμματισμού.

Σύμφωνα με τη Στάμου (2014), η ΚΑΛ συνιστά μια προσέγγιση στο πλαίσιο της κοινωνικής μελέτης της γλώσσας που τονίζει τον ρόλο της ιδεολογίας στη διαμόρφωση της σχέσης μεταξύ γλωσσικών και κοινωνικών δομών. Προσπαθεί, δηλαδή, να φανερώσει το πώς συνδέονται η γλώσσα, η κοινωνία και η ιδεολογία. Σε αυτό το πλαίσιο συνδυάζει την ανάλυση των κειμένων με την ανάλυση των κοινωνικών δομών και των σχέσεων εξουσίας με τις οποίες εμπλέκονται τα κείμενα. Ο Μιχάλης (2014), όπως παραθέτει ο Λεουτσάκος (2021: 51), αναφέρει ότι η ερμηνεία που προσφέρεται από την αξιοποίηση των εργαλείων της ΚΑΛ δεν είναι αντικειμενική, εφόσον στηρίζεται σε πραγματολογικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες που ερμηνεύονται διαφορετικά από τους δέκτες/κριτικούς αναλυτές και δεν μπορεί να διασφαλιστεί μια ευρέως αποδεκτή ερμηνεία ενός κειμένου. Η ΚΑΛ δεν αποτελεί μια ενιαία προσέγγιση και για αυτό δεν περιλαμβάνει και ένα συγκεκριμένο πλαίσιο κειμενικής ανάλυσης.

Όπως παραθέτει η Μπουτουλούση (2001), η κριτική γλωσσική επίγνωση του Fairclough βασίζεται στην κριτική μελέτη της γλώσσας, στην κριτική γλωσσολογία και στην κριτική ανάλυση λόγου και προϋποθέτει κριτική αντίληψη της εκπαίδευσης. Βασικός σκοπός της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης είναι να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να μιλούν τον λόγο της χειραφέτησης, αντιμετωπίζοντας έτσι ισότιμα τους συνομιλητές τους αποδεδειγμένοι από την ισχύ των κυρίαρχων λόγων (Janks & Ivanic, 1992), όπως παρατίθεται από την

Μπουτουλούση (2001). Η κριτική γλωσσική επίγνωση, λοιπόν, είναι το επακόλουθο μιας κριτικής εκπαίδευσης, ένα τμήμα της επίγνωσης που θα έπρεπε να χαρακτηρίζει το χειραφετημένο άτομο. Οι εκπαιδευόμενοι έχοντας μπει στη διαδικασία της κριτικής θεώρησης των λεγομένων θα κατασταθούν ενεργοί πολίτες. Η Στάμου (2006), επικαλούμενη τον Fairclough (1995), σημειώνει ότι κριτική επίγνωση της γλώσσας είναι η συναίσθηση των επιλογών που αυτή προσφέρει και οι συνακόλουθες εικόνες που προκύπτουν για την πραγματικότητα. Με την κριτική επίγνωση της γλώσσας έχουμε συναίσθηση των πρακτικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη της επικοινωνίας και χρησιμοποιούμε τη γλώσσα κριτικά. Ως αποτέλεσμα, τίθενται υπό αμφισβήτηση γενικά αποδεκτές αντιλήψεις που επικρατούν.

### 3.3 Η παιδαγωγική του Κριτικού Γραμματισμού

Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού παρουσιάστηκε στις ΗΠΑ κατά τη δεκαετία του 1980 και εντάσσεται στο θεωρητικό πλαίσιο της παιδαγωγικής σκέψης που ονομάζεται Κριτική Παιδαγωγική. Στόχος της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι η αλλαγή των κοινωνικών δομών, η οποία επέρχεται, όταν τα άτομα έχουν εφοδιαστεί με μηχανισμούς αντίληψης της κοινωνικής λειτουργίας και των ιδεολογιών που την καθορίζουν και εν τέλει χειραφετούνται. Οι απαρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής τοποθετούνται στο έργο του παιδαγωγού Paulo Freire (Χλαπουτάκη, 2016: 45-46). Ο Giroux (2018), σύμφωνα με τη Χλαπουτάκη (2016), επισημαίνει ότι για τον Freire η εκπαίδευση καθορίζεται πολιτικά, εφοδιάζει δηλαδή τους εκπαιδευόμενους με ικανότητες κριτικού στοχασμού και κοινωνικής δραστηριοποίησης. Επομένως, η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, κατά τον Freire, δεν συσχετίζεται με την παροχή τεχνικών γνώσεων αλλά ούτε με τον πολιτικό προσηλυτισμό. Αντίθετα, αποτελεί μια πολιτική και ηθική μέθοδο που προσφέρει γνώσεις, καλλιεργεί ικανότητες, έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να γίνουν ενεργοί πολίτες. Η προσωπική εμπειρία για τον Freire είναι προαπαιτούμενο, έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αντιλαμβάνονται τη θέση τους μέσα στην κοινωνία και να αποκτήσουν γνώσεις. Η εμπειρία σε συνδυασμό με τη θεωρία και την κριτική αποτελούν ωφέλιμα παιδαγωγικά εργαλεία (Χλαπουτάκη, 2016).

Σύμφωνα με τον Giroux (2018), όπως σημειώνει η Χλαπουτάκη (2016), η κριτική παιδαγωγική για τον Freire αφορά έναν γραμματισμό που σχετίζεται με τη λογική ότι αναπτύσσει την κριτική, έτσι ώστε το άτομο να ασκεί κριτική σε παραδεδομένες απόψεις, να αμφιβάλλει για τα ισχύοντα κοινωνικά δεδομένα, να αξιοποιεί κριτικά το παρελθόν και να επιδιώκει ένα μέλλον που δεν επαναλαμβάνει το παρόν.

Ως προς τη μεθοδολογία που ακολουθείται στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού του Freire (1977), όπως παραθέτει η Χλαπουτάκη (2016: 48), μεταβάλλεται η σχέση διδάσκοντα-διδασκόμενου. Ο διδάσκων αλληλεπιδρά με τους διδασκόμενους ερευνώντας τα κοινωνικά προβλήματα και αναζητώντας τρόπους αντιμετώπισής τους. Έτσι οι εμπλεκόμενοι αποκτούν συναίσθηση ότι έχουν ευθύνη για όσα διαδραματίζονται γύρω

τους, στέκονται κριτικά και λαμβάνουν αποφάσεις. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων επιτυγχάνεται μέσω του διαλόγου, από τον οποίο διαμορφώνεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Χλαπουτάκη, 2016). Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, λοιπόν, καταρτίζεται από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία με βάση τις συνθήκες της ζωής τους. Οι συγκεκριμένες συνθήκες, από τις οποίες απορρέουν προβλήματα, χρειάζονται τρόπους αντιμετώπισης στην πράξη και όχι μόνο στη θεωρία (Χλαπουτάκη, 2016).

Για να επιτευχθεί ο διάλογος, χρειάζεται ο λόγος, ο οποίος έχει τη δύναμη να αλλάξει τις συνθήκες της πραγματικότητας και αποτελείται από δύο στοιχεία, τη σκέψη και τη δράση (Χλαπουτάκη, 2016). Ο πραγματικός λόγος, λοιπόν, ταυτίζεται με την πράξη που είναι δικαίωμα του κάθε ανθρώπου και κατ' αυτόν τον τρόπο ο διάλογος διεξάγεται μεταξύ ατόμων που έχουν το δικαίωμα του αληθινού λόγου (Χλαπουτάκη, 2016). Άλλα προαπαιτούμενα του διαλόγου είναι η αγάπη για τον άνθρωπο, η ταπεινότητα, η πίστη στην ικανότητα του ανθρώπου να δημιουργεί, η εμπιστοσύνη, η ελπίδα για την αποτελεσματικότητα του αγώνα και ο κριτικός στοχασμός. Η κριτική σκέψη είναι προαπαιτούμενο αλλά και αποτέλεσμα του διαλόγου. Με τον κριτικό στοχασμό τα άτομα δομούν αποτελεσματικότερα τη σκέψη τους και ψάχνουν τα αίτια της πραγματικότητας (Χλαπουτάκη, 2016: 49-50).

Ο Νικολούδης (2010: 311) θεωρεί ότι η αντίληψη του Freire για τον γραμματισμό καθιστά την εκπαιδευτική διαδικασία μια πολιτική διαδικασία, αφού οι καταπιεσμένες κοινωνικές ομάδες μπορούν να αντιληφθούν τις κοινωνικές δομές στις οποίες οφείλεται ο περιορισμός τους. Ο Freire επηρέασε τους δυο Αμερικανούς παιδαγωγούς, τον Giroux και τον McLaren (Νικολούδης, 2010).

Στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής του γραμματισμού, ο Giroux θεωρεί ότι η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων σε συνδυασμό με την κριτική ανάλυση ιστορικών, πολιτισμικών παραγόντων καθιστά τον γραμματισμό παιδαγωγικό και πολιτικό τρόπο ενίσχυσης της ριζοσπαστικής δημοκρατίας (Νικολούδης, 2010). Δημιουργούνται οι ιδεολογικές και υλικές συνθήκες για την ύπαρξη δράσης στο πλαίσιο της κοινωνίας εντός και εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου. Υπό αυτό το πρίσμα ερμηνεύεται και το φαινόμενο του αναλφαριθμητισμού, έτσι ώστε να αναδειχθούν οι πολιτικές του όψεις. Ο Giroux θεωρεί ότι ο αναλφαριθμητισμός είναι μια όψη των οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων και όχι ο παράγοντας που τις προκαλεί (Νικολούδης, 2010: 339-340).

Σύμφωνα με τους Giroux & McLaren (1992: 23), έτσι όπως παρατίθενται από τον Νικολούδη (2010: 341-342), είναι πολύ σημαντικό να δίνεται βαρύτητα στη σχολική τάξη, δηλαδή στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, τους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους αλλά και στη γνώση που παράγεται, η οποία έχει ενδιαφέρον, γιατί αφορά το πώς αυτή νομιμοποιείται από τις επικρατούσες κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες. Στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού η γνώση που παράγεται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία τίθεται υπό κριτικό έλεγχο και αμφισβήτηση και γίνεται αποδεκτή η άποψη ότι τα κείμενα είναι ιδεολογικά και κοινωνικά κατασκευασμένα. Ωστόσο, υπάρχει το



ενδεχόμενο να ερμηνευτεί η κοινωνική πραγματικότητα μόνο από τα κείμενα χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η εμπειρία. Έτσι, η κριτική περιχαράκωνεται σε ένα πλαίσιο που δεν λαμβάνονται υπόψη οι πολιτικοί και ιδεολογικοί παράγοντες που διαμορφώνουν την ταυτότητα των ατόμων. Όπως διαπιστώνεται από τον Νικολούδη (2010: 344), ο Giroux εξετάζει τα κείμενα στο πλαίσιο των πολιτισμικών σπουδών επεκτείνοντας την έννοιά τους. Ο McLaren θεωρεί αναγκαίο τον συσχετισμό του γραμματισμού με τις πολιτισμικές αλλαγές και την εξουσία θεωρώντας ότι υπάρχει διαμάχη ανάμεσα στον λειτουργικό, πολιτισμικό και κριτικό γραμματισμό (Νικολούδης, 2010: 368-369).

### 3.4 Κριτικός γραμματισμός και διδασκαλία

Σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2014), στις αρχές της δεκαετίας του 1990, έγινε η εισαγωγή του όρου «κριτικός γραμματισμός στην εκπαίδευση» που αφορά τα γλωσσικά μαθήματα. Ο Κουτσογιάννης (2014) σημειώνει ότι ως προς τη διδασκαλία υπάρχουν διάφορα μοντέλα που ενσωματώνουν τη θεωρία του κριτικού γραμματισμού, όπως είναι η διδασκαλία με βάση τα κειμενικά είδη (Macken – Horaric, 2000) και το μοντέλο των πολυγλωσσισμών (Cope & Kalantzis, 2000). Σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2015), η διδασκαλία με βάση τα κειμενικά είδη ξεκίνησε από την Αυστραλία και συγκεκριμένα από τον Halliday. Επιστήμονες της Αυστραλίας στηριγμένοι στη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday τόνισαν τη σημασία του σχολικού λόγου όσον αφορά την επίδοση των παιδιών στο σχολείο και προσπάθησαν να χαρτογραφήσουν τα χαρακτηριστικά του λόγου αυτού με βάση το κειμενικό είδος. Αποτέλεσμα αυτής της απόπειρας ήταν η αποτύπωση των κειμενικών ειδών βάσει των οποίων διδάσκεται το κάθε αντικείμενο διδασκαλίας και η απόδοση των λεξικών και γραμματικών τους στοιχείων. Σύμφωνα με τον Martin (2000), όπως παρατίθεται από την Κέκια (2011), το κειμενικό είδος ορίζεται ως «σταδιακή στοχοθετημένη κοινωνική διαδικασία», καθώς αποδίδει τα νοήματα που δημιουργούνται από την κοινωνική συναναστροφή μεταξύ των ατόμων με σκοπό να υλοποιήσουν τους κοινωνικούς τους σκοπούς. Επομένως, τα κειμενικά είδη εμφανίζονται σε κάθε πολιτισμό και έχουν συγκεκριμένο σκοπό που εξυπηρετεί κοινωνικές λειτουργίες. Στους πολιτισμούς εμφανίζονται διαφορετικά κειμενικά είδη, αφού καθένα από αυτά ανταποκρίνεται σε διαφορετικούς στόχους. Η Κέκια (2011) επικαλούμενη την Macken-Horaric (1996) παραθέτει ότι ο χαρακτηρισμός «σταδιακή διαδικασία» απορρέει από το γεγονός ότι έχουν μια συγκεκριμένη δομή που αποτελείται από σαφή στάδια, μέσω των οποίων επιτυγχάνονται οι στόχοι.

Το μοντέλο των πολυγλωσσισμών, σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2013), αφορά την ύπαρξη διάφορων μορφών κειμένων που εμφανίζονται στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες και σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες. Οι Kalantzis & Cope (2001), όπως σημειώνει ο Χατζησαββίδης (2013), τονίζουν την ύπαρξη της «πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας» ως αποτέλεσμα της μετανάστευσης, της πολυπολιτισμικότητας και της οικονομικής παγκοσμιοποίησης. Επισημαίνουν, ταυτόχρονα, την επίδραση των νέων

τεχνολογιών, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση του νοήματος με πολυτροπικές τεχνικές. Το νόημα, δηλαδή, διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση του γραπτού λόγου με στοιχεία οπτικά, ηχητικά και χωρικά. Τα τέσσερα στάδια που περιλαμβάνει η γλωσσική διδασκαλία σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, όπως παραθέτει η Τσάκωνα (2012), είναι η τοποθετημένη πρακτική, η οποία συμπεριλαμβάνει συλλογή κειμένων από την καθημερινότητα των διδασκόμενων, η ανοιχτή διδασκαλία, κατά την οποία ο διδάσκων ασχολείται με τα γλωσσικά στοιχεία που δομούν το κείμενο, η κριτική πλαισίωση, κατά την οποία ο δάσκαλος και οι διδασκόμενοι ασχολούνται με τις στάσεις και τις αξιολογήσεις που προκύπτουν από τα κείμενα και τέλος η μετασχηματισμένη πρακτική, όπου οι διδασκόμενοι τροποποιούν τη δομή και το περιεχόμενο του κειμένου, έτσι ώστε να ανταποκριθεί σε διαφορετικές συνθήκες επικοινωνίας διατηρώντας, ωστόσο, το ίδιο θέμα.

Σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2014), η Janks (2013) στο κείμενό της αποδίδει την ασάφεια στη χρήση του όρου «κριτικός», ενώ από την περιγραφή της απορρέει η ύπαρξη δυο ρευμάτων. Το πρώτο είναι η φιλελεύθερη – ανθρωπιστική παράδοση, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση μέσα από τον γραπτό λόγο οδηγεί στην κατάκτηση του πολιτισμού. Το δεύτερο είναι η κριτική παράδοση στον κριτικό γραμματισμό, σύμφωνα με την οποία η εκπαιδευτική διαδικασία και τα κείμενα γίνονται αντιληπτά με βάση τις επικρατούσες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες (Κουτσογιάννης, 2014).

Ο Κουτσογιάννης (2014) αντί του κριτικού γραμματισμού προτείνει τον όρο κριτικοί γραμματισμοί, εφόσον υπάρχουν πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις, οι οποίες εξαρτώνται από παράγοντες, όπως οι τοπικές, οι ιστορικές συνθήκες, η εκπαιδευτική παράδοση. Αντιπροσωπευτικό είναι το μοντέλο των τεσσάρων πόρων των Luke & Freebody (1997, 1999), όπως παρατίθεται από τον Κουτσογιάννη (2014), το οποίο αντανάκλα τη λογική των θεωριών που αναπτύχθηκαν στην Αυστραλία. Όπως αναφέρει ο Κουτσογιάννης (2015), το μοντέλο βασίζεται στην άποψη ότι τα κείμενα είναι συστατικά στοιχεία της κοινωνικής πραγματικότητας και ότι οι πρακτικές γραμματισμού αφορούν τόσο την εργασία όσο και τους ίδιους τους διδασκόμενους. Σύμφωνα με τους Luke (2000), Freebody & Luke (1999), όπως παρατίθενται στον Κουτσογιάννη (2015), σε κάθε μέρος του μοντέλου αναλογούν και κάποιες κειμενικές πρακτικές, σημαντικές για το εγγράμματο άτομο της σύγχρονης εποχής.

Σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2015), το πρώτο μέρος του μοντέλου αφορά τις πρακτικές που σχετίζονται με τον κώδικα. Μέσα από τη διδασκαλία επιδιώκεται να καλλιεργηθούν ικανότητες σχετικές με την ανάγνωση και τη γραφή μέσα από μια κριτική οπτική. Το δεύτερο μέρος του μοντέλου σχετίζεται με πρακτικές που αφορούν την αποτελεσματική κειμενική χρήση. Στο συγκεκριμένο στάδιο εμπεριέχεται η κατανόηση και παραγωγή λόγου μέσα από τη σύζευξη του περιεχομένου του κειμένου με τις εμπειρίες των διδασκόμενων. Επομένως, γίνεται εμφανής ο τρόπος με τον οποίο ο βαθμός κοινωνικοποίησης του μαθητή επιδρά στην κατανόηση του κειμένου. Το τρίτο μέρος του μοντέλου αφορά τις πραγματολογικές πρακτικές. Εξετάζεται η σχέση του κειμένου με το συγκεκριμένο. Λαμβάνεται υπόψη το πώς οι επιλογές σε επίπεδο γραμματικής και λεξιλογίου επηρεάζουν στοιχεία του κειμένου. Το θεωρητικό υπόβαθρο που χρησιμοποιούν οι

Freebody και Luke είναι η Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία του Halliday. Το τέταρτο μέρος είναι οι κριτικές πρακτικές. Οι διδασκόμενοι αντιλαμβάνονται ότι τα κείμενα αποτυπώνουν την πραγματικότητα αναδεικνύοντας κάποιες όψεις της ή αποκρύπτοντας άλλες. Οι γνώσεις για τη γλώσσα εφαρμόζονται για να ερμηνευτεί ο κόσμος των κειμένων και για να παρουσιαστεί ο τρόπος με τον οποίο οι λεξικογραμματικές επιλογές δημιουργούν τα νοήματα.

### 3.5 Κριτικός Γραμματισμός και Προγράμματα Σπουδών

Στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011<sup>4</sup> που αφορά τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο ως στόχος παρουσιάζεται η δημιουργία κριτικών αναγνωστών μέσα από την επαφή των μαθητών με ποικιλία κειμένων που συνεπάγεται την ανάπτυξη στρατηγικών αποκωδικοποίησης κειμένων. Το περιεχόμενο του συγκεκριμένου μαθήματος είναι εκτεταμένο και περιλαμβάνει όλα τα «*γραπτά, προφορικά, υβριδικά, ψηφιακά και πολυτροπικά κείμενα που έχουν παραχθεί ή πρόκειται να παραχθούν εκτός και εντός σχολικού χώρου*» (σ. 12).

Σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2015), η γραμματική στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού αποτελεί τρόπο για την αναζήτηση των βαθύτερων νοημάτων που διέπουν τα κείμενα και κατ' επέκταση την κοινωνία. Στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 για την υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα γνωστοποιείται ότι για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας ισχύουν οι αρχές του Κριτικού Γραμματισμού και υπό αυτό το πρίσμα εξετάζεται η γραμματική. Στο πρόγραμμα αυτό η γραμματική αντιμετωπίζεται κριτικά και λειτουργικά, αφού «*οι κανόνες και οι ταξινομήσεις αξιολογούνται ως προς την ακρίβεια και την επάρκειά τους σε σχέση με την πραγματική χρήση της γλώσσας, οι μορφές συνδυάζονται με λειτουργίες και οι γραμματικές επιλογές αξιολογούνται ως μηχανισμοί κατασκευής ύφους και το ύφος με τη σειρά του ως μία κατηγορία που δεν είναι κοινωνικά και πολιτισμικά αθώα, αλλά ενδείκτης κοινωνικών σχέσεων και φορέας κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών μηνυμάτων*» (σ. 13). Ο Κουτσογιάννης (2015) αξιολογεί ως αποτελεσματικές τις παραπάνω επισημάνσεις σχετικά με την επιτυχή χρήση των γλωσσικών γνώσεων.

Στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2021<sup>5</sup> για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο δηλώνεται ρητά στο πλαίσιο των γενικών στόχων ότι η διδασκαλία αποσκοπεί στην ανάπτυξη μεθόδων κοινωνικού γραμματισμού τόσο λειτουργικού όσο και κριτικού. Στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2021<sup>6</sup> για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο, παρόμοια με το Γυμνάσιο, δηλώνεται ως στόχος η καλλιέργεια του κοινωνικού και λειτουργικού γραμματισμού (σ. 7) αλλά και «*η εξάσκηση των βασικών δεξιοτήτων της*

<sup>4</sup> Από το [iep.edu.gr](http://iep.edu.gr), «Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Γυμνασίου», πρώτη έκδοση, Αθήνα 2021

<sup>5</sup> Από το [iep.edu.gr](http://iep.edu.gr), «Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Γυμνασίου», πρώτη έκδοση, Αθήνα 2021

<sup>6</sup> Από το [iep.edu.gr](http://iep.edu.gr), «Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Λυκείου», πρώτη έκδοση, Αθήνα 2021

κατανόησης και της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου και η ανάπτυξη των κειμενικών γραμματισμών σε ένα κριτικό πλαίσιο με έμφαση στις γλωσσικές (συγχρονικές και διαχρονικές) ποικιλίες» (σ. 4). Ως προς το περιεχόμενο για το Γυμνάσιο προτείνεται η διαθεματική προσέγγιση. Συγκεκριμένα, στην Πρώτη τάξη του Γυμνασίου είναι δυνατόν να γίνει «ανάγνωση εκτεταμένων κειμένων συγκεκριμένου θεματικού άξονα σε συνεργασία με τους καθηγητές άλλων γνωστικών αντικειμένων σε διαθεματικό πλαίσιο με στόχο τον εμπλουτισμό της σχηματικής γνώσης των μαθητών» και στην Τρίτη τάξη του Γυμνασίου «ανάγνωση από τους μαθητές εκτεταμένων κειμένων που ανήκουν σε θεματικούς άξονες οι οποίοι συνδέονται με το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων της τάξης αυτής, με στόχο τον εμπλουτισμό της σχηματικής γνώσης τους, μέσω συνεργασίας με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων σε διαθεματικό πλαίσιο» (σ. 10). Στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2021 για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο προτείνεται η «επεξεργασία εκτεταμένου μη αφηγηματικού κειμένου (ακαδημαϊκό δοκίμιο)» (σ.19).

Ως προς το μορφολογικό και συντακτικό σύστημα, για την Πρώτη τάξη του Γυμνασίου στόχος είναι η «συνειδητοποίηση του μορφολογικού συστήματος της πρότυπης νεοελληνικής γλώσσας/της μορφολογικής εξειδίκευσης των λεξικών τάξεων, η κατανόηση των γραμματικών κατηγοριών και των σημασιολογικών διαστάσεων κάθε λεξικής τάξης και η εμπέδωση της δομής των φράσεων, της λειτουργίας της ως μηχανισμού ονοματικής εξειδίκευσης και της λειτουργίας των συστατικών της» (σ. 10). Για την Τρίτη τάξη του Γυμνασίου στόχος είναι η «κατανόηση των γραμματικών μέσων που επιλέγονται για την πραγμάτωση συγκεκριμένων λειτουργιών ως μηχανισμών εξειδίκευσης του ρήματος» (σ. 11). Για τη Γ' τάξη του Λυκείου δεν υπάρχει κάποια αντίστοιχη αναφορά.

Ως προς τη γραμματική και το Λεξιλόγιο σε κειμενικό/πραγματολογικό πλαίσιο, στην Πρώτη Γυμνασίου στόχος είναι η «κατανόηση της υφολογικής διάστασης των μορφολογικών και συντακτικών επιλογών κάθε πομπού ανάλογα με τις επικοινωνιακές προθέσεις του, τους αποδέκτες του κειμένου και το περιεχόμενο της παραγωγής λόγου, τη συνειδητοποίηση του τρόπου αναπαράστασης δεδομένης εμπειρίας μέσω της επιλογής συγκεκριμένων γραμματικών δομών, τη συνειδητοποίηση των συνοχικών μηχανισμών και της λειτουργίας τους και την εμπέδωση των συνομιλιακών κανόνων» (σ. 13). Για την Τρίτη τάξη του Γυμνασίου οι στόχοι που αφορούν την παρούσα εργασία είναι η «κατανόηση των τρόπων αναπαράστασης της εσωτερικής και της εξωτερικής εμπειρίας, των μέσων δήλωσης των κοινωνικών και των ιεραρχικών σχέσεων, των στάσεων και των αξιολογήσεων των ομιλητών μέσω συγκεκριμένων λεξιλογικών και γραμματικών επιλογών, την κατανόηση των τρόπων διαφοροποίησης της πληροφορίας, δηλαδή των συνυποδηλώσεων που συνεπάγεται η επιλογή διαφορετικών γραμματικών δομών για την πραγμάτωση συγκεκριμένης λειτουργίας, την κατανόηση της επιλογής συγκεκριμένων γλωσσικών στοιχείων από έναν πομπό βάσει του αξιακού πλαισίου της παραγωγής λόγου» (σς. 13-14). Στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2021 για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο αναμένεται από τους μαθητές, μεταξύ άλλων, «να διακρίνουν λόγια στοιχεία και εκφράσεις στον καθημερινό λόγο, να αιτιολογούν την επιβίωση και την εμφάνιση λόγων εκφράσεων στον σύγχρονο λόγο σε σχέση

*με τις επικοινωνιακές περιστάσεις, να συνδέουν τις γλωσσικές ποικιλίες με γλωσσικές κοινότητες με κριτήρια ιστορικά, γεωγραφικά και κοινωνικά» (σ. 25).*

### 3.5.1 Η διδασκαλία της γραμματικής και της ιστορίας στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2021

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του 2021,<sup>7</sup> η γνώση της γραμματικής της λέξης και της πρότασης εντάσσεται στους πόρους δημιουργίας του περιεχομένου του κειμένου. Με τη διδασκαλία της γραμματικής επιτυγχάνεται η απόκτηση ενσυνείδητης γνώσης, έτσι ώστε να υπάρχει ευστοχία στην εκφορά του λόγου από την πλευρά του εκπαιδευόμενου. Αντικείμενο διδασκαλίας είναι οι γραμματικές και συντακτικές δομές και οι σημασιολογικοί ρόλοι που αυτές υπηρετούν. Δυο διδακτικά μοντέλα προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη διδασκαλία της γραμματικής: το μορφοκρατικό και το νοηματοκεντρικό (σ. 17)

Στο πλαίσιο του μορφοκρατικού μοντέλου, οι εκπαιδευόμενοι διδάσκονται σε δυο φάσεις, όχι κατ' ανάγκη σε γραμμική σειρά, τους κανόνες σχηματισμού, τις λειτουργίες και τις σημασιολογικές προεκτάσεις των μορφολογικών και συντακτικών φαινομένων. Η πρώτη φάση αφορά την παρουσίαση του μορφολογικού/συντακτικού φαινομένου, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι ανακαλύπτουν τους κανόνες που διέπουν τη διδασκόμενη δομή. Η δεύτερη φάση αφορά το πέρασμα από τη γνώση της γραμματικής στη γλωσσική χρήση, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι παράγουν κείμενο έχοντας αντιληφθεί τους κανόνες σχηματισμού και τις λειτουργίες των δομών. Κατά την αξιοποίηση του συγκεκριμένου μοντέλου μπορούν «να χρησιμοποιηθούν και οι νέες τεχνολογίες με τη χρήση σωμάτων κειμένων και με πρακτικές κριτικού γραμματισμού να αξιολογήσουν τις περιγραφές των γραμματικών δομών από τα σχολικά βιβλία» (σ. 18).

Στο πλαίσιο του νοηματοκεντρικού μοντέλου ο διδάσκων παρουσιάζει τις μορφολογικές και συντακτικές δομές μέσα από επικοινωνιακές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τρεις φάσεις: πρώτη φάση αποτελεί το προπαρασκευαστικό στάδιο, κατά το οποίο ο διδάσκων πληροφορεί τους διδασκόμενους για το θέμα της δράσης, τις δραστηριότητες που εμπεριέχει και γενικότερα τους κατατοπίζει. Ακολουθεί η φάση της εφαρμογής, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι σχεδιάζουν την εξέλιξη της δραστηριότητας, δημιουργούν τα κείμενα, τα αναθεωρούν και τα παρουσιάζουν στην τάξη. Ο διδάσκων οργανώνει και ενθαρρύνει τους μαθητές. Τέλος, είναι η φάση του αναστοχασμού, της αξιολόγησης της δράσης, όπου ο διδάσκων αποτιμά με τους διδασκόμενους την δραστηριότητα και τους επισημαίνει τις αστοχίες που τυχόν συνέβησαν (σσ. 25-26)

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του 2021<sup>8</sup>, η Ιστορία προσεγγίζεται από μια νέα οπτική που αποσκοπεί στη δημιουργία δημοκρατικών πολιτών, οι οποίοι μπορούν να

<sup>7</sup> Από το [iep.edu.gr](http://iep.edu.gr), «Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Γυμνασίου», πρώτη έκδοση, Αθήνα 2021

<sup>8</sup> Από το [iep.edu.gr](http://iep.edu.gr), «Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Γυμνασίου», πρώτη έκδοση, Αθήνα 2021.



στέκονται κριτικά στο παρελθόν και να καλλιεργήσουν την ιστορική τους συνείδηση. Προαπαιτούμενα για την επίτευξη της ιστορικής σκέψης είναι η εξοικείωση με τη χρήση ιστορικών όρων και η χρήση ιστορικής μεθοδολογίας. Στο πλαίσιο της ιστορικής σκέψης πρέπει να καλλιεργηθεί και η κριτική σκέψη μέσω της κατανόησης του ιστορικού χρόνου, του χώρου αλλά και την διατύπωση συμπερασμάτων. Ταυτόχρονα, το συγκεκριμένο μάθημα κρίνεται αναγκαίο να προάγει τη φιλαναγνωσία, να γίνει, δηλαδή, η ιστορία το έναυσμα για να ασχοληθούν οι μαθητές με το βιβλίο, να δημιουργούν κείμενα και να αξιοποιούν τους ιστορικούς όρους (σ. 4-6).

### 3.5.2 Η διαθεματικότητα ως προσέγγιση διδασκαλίας

Στο πλαίσιο της αναμόρφωσης των Προγραμμάτων Σπουδών, το Υπουργείο Παιδείας το 2001 εκπόνησε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) τα οποία δημοσιεύτηκαν στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως το 2003. Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών διατηρούνται τα ξεχωριστά γνωστικά αντικείμενα και παράλληλα ενισχύονται μέθοδοι σύνδεσης της γνώσης. Στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης προγραμματίζεται η ύλη του κάθε μαθήματος με τρόπο που να φωτίζεται από ποικίλες όψεις. Έτσι ο εκπαιδευόμενος κατακτά ολοκληρωμένες γνώσεις και δεξιότητες (Τριανταφύλλου, 2011: 14).

Ο Ματσαγγούρας (2002) υποστηρίζει ότι το σχολείο παρέχει γνώσεις κατατεμαχισμένες, ενώ ο μαθητής διακατέχεται από ολιστικές αντιλήψεις. Αυτή η ασυμφωνία οδηγεί τους μαθητές στο να πρέπει να ενώσουν τις παρεχόμενες από το σχολείο γνώσεις, έτσι ώστε να σχηματίσουν μια ενιαία αντίληψη του κόσμου, γεγονός πολύ απαιτητικό. Το αποτέλεσμα είναι ότι οι διδασκόμενοι, επειδή δεν έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν τα σημεία σύγκλισης μεταξύ των επιστημών, να μην ενδιαφέρονται για τη γνώση αυτή και να μην μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν σε νέες μορφές σκέψης και δράσης (Τριανταφύλλου, 2011: 30-31). Επομένως, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2002), το αναλυτικό πρόγραμμα χρειάζεται να συγκροτηθεί γύρω από ζητήματα που άπτονται των ενδιαφερόντων και των βιωμάτων των νέων αλλά και των κοινωνικών θεμάτων που θα τους αφορούν στο μέλλον. Έτσι προκύπτει ότι η συγκρότηση των αναλυτικών προγραμμάτων μπορεί να επιτευχθεί με την διατήρηση των ξεχωριστών διδακτικών αντικειμένων ή με την προσέγγιση της γνώσης ως ενιαίας ολότητας. Ωστόσο οι δυο αυτές ξεχωριστές επιλογές βασίζονται σε διαφορετικές διδακτικές αρχές (Τριανταφύλλου, 2011: 31).

Στην παρούσα εργασία η διαθεματικότητα θα αξιοποιηθεί μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, συγκεκριμένα το πώς συνδέεται η λογιότητα με την εσωτερική αύξηση σε προθηματοποιημένους ρηματικούς τύπους, μέσα από τα κείμενα ιστορικής αφήγησης των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας. Αυτό θα ανιχνευθεί

χρησιμοποιώντας κείμενα από τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου, της Γ΄ Γυμνασίου και της Γ΄ Λυκείου.

#### 4. Η εμφάνιση της εσωτερικής αύξησης στα σχολικά βιβλία ιστορίας Α΄, Γ΄ Γυμνασίου και Γ΄ Λυκείου και η σύνδεσή της με τη λογιότητα

Όπως προαναφέρθηκε, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση και συγκεκριμένα του γραμματικού φαινομένου της εσωτερικής αύξησης σε προθηματοποιημένους ρηματικούς τύπους και της σύνδεσής του με τη λογιότητα, θα αξιοποιηθούν τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας της Α΄, Γ΄ Γυμνασίου και Γ΄ Λυκείου.

Για τη συλλογή του υλικού, την εύρεση δηλαδή των προθηματοποιημένων τύπων με εσωτερική αύξηση επιλέχθηκαν τα σχολικά βιβλία της Α΄ Γυμνασίου, της Γ΄ Γυμνασίου και της Γ΄ Λυκείου στο πλαίσιο της διαθεματικότητας. Στα κείμενα που περιλαμβάνονται σε ένα εγχειρίδιο ιστορίας κυριαρχεί το επίσημο, τυπικό ύφος στο συγχρονικό επίπεδο και κατ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να διερευνηθεί το αν οι τύποι με εσωτερική αύξηση συνδέονται με λογιότητα σε κείμενα του επίσημου λόγου. Στα κείμενα που περιγράφουν και αναλύουν ιστορικά γεγονότα αναμένεται να υπάρχουν περισσότερα λόγια στοιχεία.

Η συγκέντρωση των προθηματοποιημένων ρηματικών τύπων με εσωτερική αύξηση πραγματοποιήθηκε στα σχολικά εγχειρίδια και οι τύποι εντοπίστηκαν αποκλειστικά στα κείμενα της ιστορικής αφήγησης. Τα ιστορικά παραθέματα, λόγω του ότι μπορεί να προέρχονται από παλαιότερες ιστορικές φάσεις της ελληνικής, δεν αξιοποιήθηκαν, αφού στόχος είναι η συγχρονική –και όχι διαχρονική– εξέταση του φαινομένου. Αφού εντοπίστηκαν οι εν λόγω ρηματικοί τύποι, έγινε απόπειρα να κατανεμηθούν σε πίνακες κατά αλφαβητική σειρά. Δίπλα σε κάθε τύπο μέσα σε παρένθεση αναγράφεται ένας αριθμός που αντιστοιχεί στις εμφανίσεις του μέσα στο υπό εξέταση εγχειρίδιο. Αξίζει να σημειωθεί ότι στον πίνακα καταγράφεται η μορφή του ρηματικού τύπου κατά την πρώτη του εμφάνιση. Συγκεκριμένα, ένας ρηματικός τύπος μπορεί να εμφανίζεται στην ιστορική αφήγηση τόσο σε χρόνο Παρατατικό όσο και σε χρόνο Αόριστο ή να εμφανίζεται σε διαφορετικά κάθε φορά πρόσωπα. Σε αυτήν την περίπτωση καταγράφεται η πρώτη του εμφάνιση. Σε περιπτώσεις που έχει καταγραφεί ο ρηματικός τύπος δυο φορές, όπως *επετράπη*, *επέτρεψε*, είναι επειδή θέλουμε να δείξουμε ότι αξιοποιούνται δυο θέματα στον συγκεκριμένο τύπο, ένα [-λόγιο] *επέτρεψε* και ένα [+λόγιο] *επετράπη*. Στο πλαίσιο της ανά βιβλίο εξέτασης παρατίθενται αποσπάσματα της ιστορικής αφήγησης που περιλαμβάνουν κυρίως έναν προθηματοποιημένο ρηματικό τύπο με εσωτερική αύξηση. Από το βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου, επιλέγονται περιπτώσεις ρηματικών τύπων που έχουν συχνή εμφάνιση στην ιστορική αφήγηση. Από το βιβλίο της Γ΄ Γυμνασίου, επιλέγονται και πάλι ρηματικοί τύποι με συχνή εμφάνιση αλλά και αναδεικνύεται η περίπτωση του ρήματος *προσφέρω* που εμφανίζεται με διαφορετική δομή στα δυο εγχειρίδια. Από το βιβλίο της Γ΄ Λυκείου, δεν επιλέγονται ρηματικοί τύποι με κριτήριο τη συχνότητα εμφάνισης, καθώς οι συχνότεροι τύποι του εν λόγω εγχειριδίου συμπίπτουν με τους συχνότερους τύπους των άλλων δύο εγχειριδίων. Έτσι, διερευνώνται περιπτώσεις ρημάτων που εμφανίζουν διπλή κατανομή στο ίδιο εγχειρίδιο ή παρουσιάζουν διαφορές από τους αντίστοιχους τύπους των άλλων



εγχειριδίων. Για τις παραπάνω περιπτώσεις γίνεται απόπειρα ερμηνείας της ρηματικής αύξησης με κριτήριο τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά της ρηματικής βάσης αλλά και της επίδρασης του προθήματος στη βάση (Κουτσούκος, 2010) και εξετάζονται με βάση το ετυμολογικό, παραδειγματικό, πραγματολογικό, συγκειμενικό κριτήριο (Καμηλάκη, 2009: 50-56).

#### 4.1 Τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας χρησιμοποιούνται τα σχολικά εγχειρίδια ως φορείς γνώσης. Σύμφωνα με τη Βαζούρα (2014: 67), υπάρχουν κάποιες προδιαγραφές βάσει των οποίων καθορίζεται η συγγραφή τους. Καταρχάς, είναι αναγκαίο να καλύπτουν τη διδακτέα ύλη που ορίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα αλλά και η παρεχόμενη γνώση να αντιστοιχεί στο αναπτυξιακό στάδιο που βρίσκονται οι μαθητές. Επίσης, το σχολικό βιβλίο βοηθά στην επικοινωνία μεταξύ του διδάσκοντα και των μαθητών.

Στα λειτουργικά γνωρίσματα του σχολικού βιβλίου συγκαταλέγονται τα εξής: οι μαθητές μέσα από τα βιβλία αποκτούν χρήσιμες γνώσεις για τη ζωή, ο διδάσκων οργανώνει και προγραμματίζει την ύλη, θέτει τους εκπαιδευτικούς στόχους, αναπτύσσονται τα μαθησιακά κίνητρα, αφού είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν πολλές διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας και καλλιεργείται η κριτική ικανότητα των μαθητών. Επίσης, τα σχολικά βιβλία, καθώς φέρουν κοινωνικές και ιδεολογικές πληροφορίες, συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών (Βαζούρα, 2014: 68-69).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση ως κριτήρια για την εκτίμηση των σχολικών βιβλίων Ιστορίας παρουσιάζει την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, την ενθάρρυνση της ανεξάρτητης μάθησης, το να ανταποκρίνεται στα επιστημονικά πορίσματα αλλά και στα ενδιαφέροντα και το αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών, όπως παραθέτει η Βαζούρα (2014). Ταυτόχρονα, θα πρέπει να αναλογεί στο γλωσσικό επίπεδο των διδασκόμενων και να ενδυναμώνει τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Τέλος, χρειάζεται να έχει διαθεματικό χαρακτήρα αξιοποιώντας και άλλα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος (Βαζούρα, 2014: 102-103).

#### 4.2 Κριτήρια λογιότητας για την ανάλυση των τύπων που εξετάζονται

Σύμφωνα με την Καμηλάκη (2011), ο όρος *λόγιο* εκφράζει την ταυτόχρονη ύπαρξη δυο γλωσσικών παραδόσεων που έχουν διακριτή καταγωγή και η χρήση τους επιτελεί διαφορετικές λειτουργίες. Ο διαχωρισμός του λόγιου και μη λόγιου επιπέδου στη Νέα Ελληνική σχετίζεται με τη διαχρονία της γλώσσας και το γλωσσικό ζήτημα (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Φλιάτουρας, 2019). Οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Φλιάτουρας (2004) σημειώνουν ότι το λόγιο επίπεδο δεν μπορεί να ταυτιστεί ολοκληρωτικά παρά μόνο πρωτοτυπικά με το υψηλό/τυπικό επίπεδο. Έχει χρηστικότητα, αποτελεί είτε ποικιλία είτε

αναγκαστική επιλογή εκφράζοντας διάφορα επίπεδα ύφους και συνδέεται με κοινωνικές, πραγματολογικές και ιδεολογικές λειτουργίες.

Οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Φλιάτουρας (2019) επισημαίνουν όσον αφορά στη χρηστικότητα ότι αρκετοί λόγιοι τύποι είναι λεξικοποιημένοι και δεν αποτελούν ποικιλία, αφού δεν έχουν χρηστικό ανταγωνιστή, είναι ειδικά δομημένες λέξεις που μπορούν να εκφράζουν και τη νόρμα ή έχουν διπλό ρόλο εκφράζοντας τόσο τη νόρμα όσο και το τυπικό επίπεδο. Τα λόγια στοιχεία σε νεολογισμούς ή απολιθωματικές εκφράσεις διαθέτουν περισσότερη επισημότητα, έχουν σημασιολογική βελτίωση, εκφράζουν κύρος, μεταδίδουν ανώτερες έννοιες.

Επομένως, κριτήρια λογιότητας αποτελούν τα εξής:

(α) **Το ετυμολογικό κριτήριο** σχετίζεται με τη διαχρονία της γλώσσας και την προέλευσή του από την αρχαιότητα (Φλιάτουρας, 2018). Λόγιο στοιχείο θεωρείται αυτό που συναντάται και σε άλλες ιστορικές περιόδους της Ελληνικής ή έχει αδιάκοπη παρουσία στην ελληνική γραμματειακή παράδοση (Καμηλάκη, 2009). Ένα παράδειγμα για το συγκεκριμένο κριτήριο όσον αφορά στους προθηματοποιημένους ρηματικούς τύπους με εσωτερική αύξηση αποτελεί το ρήμα *απέβησαν*, το οποίο έχει και την εσωτερική αύξηση και τη λόγια κατάληξη του αορίστου.

(β) **Το πραγματολογικό κριτήριο** αφορά τη χρήση της γλώσσας, δηλαδή το αν ο λόγος είναι προφορικός ή γραπτός, τα είδη του λόγου, την περίσταση της επικοινωνίας και τα επίπεδα του ύφους (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Φλιάτουρας, 2004). Π.χ. *Από την άλλη μεριά, η προσέλκυση ξένων κεφαλαίων, επιχειρήσεων ή πιστωτικών ιδρυμάτων, προϋπέθετε ότι το προς κατασκευή δίκτυο θα ήταν αποδοτικό, θα εξασφάλιζε δηλαδή τη μεταφορά πρώτων υλών, ζωτικών για τη βιομηχανία, και καταναλωτικών αγαθών, που οι τοπικές αγορές θα ήταν σε θέση να απορροφήσουν.* (από το σχολικό βιβλίο *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας*, Γ' Λυκείου, σελ. 33). Απόσπασμα που ανήκει στο κειμενικό είδος της ιστορίας στο οποίο ο λόγος είναι τυπικός, επίσημος.

(γ) **Το ποσοτικό κριτήριο** συνδέεται με το ότι τα [+λόγια] στοιχεία παρουσιάζονται λιγότερο συχνά στη γλώσσα, που σημαίνει περιορισμένη πρωτοτυπικότητα, ενώ τα [-λόγια] στοιχεία συναντώνται πιο συχνά και αντιστοιχούν σε κεντρικές και παραγωγικές δομές (Καμηλάκη, 2009: 55).

(δ) **Το συνταγματικό-συμφραστικό κριτήριο** σχετίζεται με στοιχεία της γλώσσας που έχουν μειωμένη λεξική παραγωγικότητα, δεν βοηθούν δηλαδή στον σχηματισμό άλλων δομών, συναντώνται συνδυαστικά μέσω λεξιλογικών συνάψεων και παρουσιάζουν υψηλό βαθμό παγίωσης, κάποιες φορές απολιθωμένες (Καμηλάκη, 2009: 57). Π.χ. εκφράσεις όπως *Θεού θέλοντος, ακρογωνιαίος λίθος*.

(ε) **Το παραδειγματικό κριτήριο** συνδέεται με τη θεώρηση ως [+λόγιο] του τύπου που προέρχεται από τη λόγια παράδοση σε περίπτωση ύπαρξης διτυπίας (Καμηλάκη, 2009: 57-58). Π.χ. *περιλάμβαναν, περιελάμβαναν*. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα το *περιελάμβαναν* θεωρείται [+λόγιο] ενώ το *περιλάμβαναν* [-λόγιο].

(στ) **Το συγκειμενικό κριτήριο** σχετίζεται με την ύπαρξη λόγων στοιχείων σε λόγια περιβάλλοντα τα οποία αλληλοεπιδρούν και καθορίζουν το ύφος του κειμένου (Καμηλάκη, 2009: 59). Π.χ. *Η εξαγορά, εξάλλον, προϋπέθετε και ξεκάθαρους τίτλους ιδιοκτησίας, προσδιορισμό δηλαδή του προς εξαγορά αντικειμένου, πράγμα που ήταν ανύπαρκτο στον οθωμανικό χώρο, όπου υπήρχαν συνήθως επάλληλα δικαιώματα επί της γης*. (από το σχολικό βιβλίο *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας*, Γ' Λυκείου, σελ. 24). Εδώ παρατηρείται συνύπαρξη λόγων τύπων, οι οποίοι σημειώνονται με τα έντονα γράμματα.

Τα προαναφερόμενα κριτήρια δεν εντοπίζονται ξεχωριστά αλλά επενεργούν συνδυαστικά. Τα πιο σημαντικά για την απόδοση του χαρακτηρισμού [+λόγιο] σε ένα γλωσσικό στοιχείο είναι το ετυμολογικό και το ποσοτικό. Η ύπαρξη των υπόλοιπων κριτηρίων είναι προαιρετική (Καμηλάκη, 2009: 60).

Οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Φλιάτουρας (2004) θεωρούν ότι ο βαθμός λογιότητας μπορεί να αναπαρασταθεί από ένα συνεχές στα άκρα του οποίου βρίσκονται το λόγιο και το μη λόγιο στοιχείο και στο κέντρο τοποθετείται η γλωσσική νόρμα. Το συνεχές αυτό δεν είναι στατικό αλλά δυναμικό και χωρίζεται σε δυο μέρη: το πρώτο καλύπτει το μη λόγιο επίπεδο έως τη νόρμα, τη μη λόγια ζώνη, και το δεύτερο από τη νόρμα έως το λόγιο επίπεδο, τη λόγια ζώνη, ενώ ανάμεσα στα μέρη αυτά υπάρχουν και επικαλύψεις. Η Καμηλάκη (2011) σημειώνει ότι το συνεχές της λογιότητας αποτελεί μια διέξοδο από την ανεπάρκεια της στατικής προσέγγισης [+/-λόγιο] και παρέχει περιγραφική και ερμηνευτική επάρκεια.

Σύμφωνα με τον Κουτσούκο (2010), η ύπαρξη της εσωτερικής αύξησης σχετίζεται και με μορφολογικά γνωρίσματα των σχηματισμών, όπως είναι η σημασιολογική επίδραση του προθήματος στη βάση, καθώς και το σημασιολογικό γνώρισμα [λόγιο] της βάσης.

#### 4.3 Εξέταση της εσωτερικής αύξησης στα σχολικά βιβλία Ιστορίας

Στα κεφάλαια που ακολουθούν γίνεται μια απόπειρα καταγραφής των προθηματοποιημένων ρηματικών τύπων που παρουσιάζουν εσωτερική αύξηση και εντοπίζονται στα σχολικά βιβλία της Α' Γυμνασίου, της Γ' Γυμνασίου και της Γ' Λυκείου. Στόχος αυτής της ανάλυσης είναι να εξεταστεί το αν η ύπαρξη της εσωτερικής αύξησης συνδέεται με λογιότητα στο ύφος. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου θα εφαρμόσουμε τα κριτήρια λογιότητας (Καμηλάκη, 2009: 50-56), το παραδειγματικό, το πραγματολογικό, το ετυμολογικό, το συγκειμενικό, εξετάζοντας τους τύπους αυτούς στο κειμενικό περιβάλλον στο οποίο εντοπίζονται και θα δείξουμε αν, πέρα από τη χρήση της εσωτερικής αύξησης, υπάρχει κάποια άλλη δομή που μπορεί να χρησιμοποιηθεί εναλλακτικά

βασιζόμενοι στις πληροφορίες που δίνουν τα μορφολογικά γνωρίσματα των δομών, όπως είναι το σημασιολογικό χαρακτηριστικό [+/-λόγιο] της ρηματικής βάσης, καθώς και η σημασιολογική επίδραση που ασκεί το πρόθημα στη ρηματική βάση (Κουτσούκος, 2010).

#### 4.3.1 Η εμφάνιση εσωτερικής αύξησης σε προθηματοποιημένους ρηματικούς τύπους στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου

Στον πίνακα που ακολουθεί γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής των προθηματοποιημένων ρηματικών τύπων που παρουσιάζουν εσωτερική αύξηση και εντοπίζονται στο σχολικό βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου οι οποίοι θα εξεταστούν δειγματοληπτικά ως προς τη λογιότητά τους και την επίδρασή τους στο ύφος του κειμένου με βάση τα προαναφερθέντα κριτήρια λογιότητας και θα δείξουμε πώς ο χαρακτηρισμός [+/-λόγιο] σχετίζεται με την πιθανή ύπαρξη εμφάνισης δομών χωρίς εσωτερική αύξηση που μπορούν να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικά.

Ανέθεσαν (2)	Διέφερε	Μετέτρεψαν
Ανέκοψε	Διήρκεσε	Μετέφερε (3)
Ανέκτησαν	Εγκατέλειψε (2)	Παρέμενε
Ανέλαβε (5)	Εισέβαλαν (3)	Παρέταξε
Ανέπτυξε (7)	Ενέπνεε	Παρήκμασαν
Ανέσκαψε	Εξέλεγε	Περιέβαλλε
Ανέτειλε	Επανάφερε	Περιέλαβε
Ανέτρεψαν (3)	Επέβαλλαν (3)	Περιέτρεχαν
Απέβησαν (3)	Επέβλεπε	Προέβαλαν
Απέβλεπε	Επεδίωξε (2)	Προέκυψε (2)
Απέκτησε (6)	Επέλεξαν (2)	Προσέφεραν (3)
Απέρριπτε	Επέμεινε	Συνέβαινε (2)
Απέσυραν	Επέτρεψε	Συνέβαλε
Απέτυχε (3)	Επέφεραν	Συνέδεσε (2)
Απέφευγε	Κατέβαλε	Συνέλαβαν
Διέβλεπαν	Κατέθεταν	Συνυπέγραψε
Διέδωσε (2)	Κατέκτησε (2)	Υπέκυψαν (2)
Διέλυσαν (2)	Κατέλαβαν (4)	Υπέστη
Διέσχισε	Κατέληγε	
Διέσωσαν	Κατέρρευσε	

Διέτρεχαν	Κατέστρεψαν (2)	
-----------	-----------------	--

**Πίνακας 2:** Τύποι με εσωτερική αύξηση στο βιβλίο Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι υπάρχουν 104 προθηματοποιημένοι ρηματικοί τύποι με εσωτερική αύξηση που βρίσκονται σε παρελθοντικούς χρόνους, Παρατατικό και Αόριστο. Τα προθήματα που συμμετέχουν στον σχηματισμό των τύπων αποτελούν προθέσεις της Αρχαίας Ελληνικής και είναι τα εξής: *ανα-*, *απο-*, *δια*, *εισ-*, *εκ-*, *εν-*, *επι-*, *κατα-*, *μετα-*, *παρα-*, *περι-*, *προ-*, *προσ-*, *συν*, *υπο-*. Τα ρήματα που επικρατούν (47 εμφανίσεις από τις 104) είναι τα εξής: *βαίνω* (5), *βάλλω* (10), *λαμβάνω* (11), *πτύσσω* (7), *τρέπω* (5), *φέρω* (9). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα συγκεκριμένα ρήματα,<sup>9</sup> εκτός του *τρέπω*, μπορούν να θεωρηθούν λόγιας προέλευσης βάσει του κριτηρίου της προέλευσης. Προσπαθώντας να διερευνήσουμε την ύπαρξη λογιότητας στους προθηματοποιημένους ρηματικούς τύπους και τον τρόπο με τον οποίο επενεργούν στο ύφος, θα εφαρμόσουμε τα κριτήρια λογιότητας που αναφέρθηκαν παραπάνω εξετάζοντάς τους στο κειμενικό περιβάλλον στο οποίο εντοπίζονται και θα δείξουμε αν πέρα από τη χρήση της εσωτερικής αύξησης υπάρχει κάποια άλλη δομή που μπορεί να χρησιμοποιηθεί εναλλακτικά.

Ας εξετάσουμε αποσπάσματα από το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου, τα οποία περιλαμβάνουν τους πιο συχνά εμφανιζόμενους προθηματοποιημένους ρηματικούς τύπους με εσωτερική αύξηση, δηλαδή τους τύπους που έχουν ως βάση τα ρήματα *βαίνω*, *λαμβάνω*, *πτύσσω*, *τρέπω*, *φέρω* αλλά και έναν λιγότερο εμφανιζόμενο τον τύπο που σχηματίζεται από το ρήμα *σκάπτω*.

1. *Κατά τη 2<sup>η</sup> χιλιετία οι φοινικικές πόλεις Σιδώνα και Τύρος έγιναν εμπορικά κέντρα ολόκληρης της Μεσογείου και **ανέπτυξαν** εμπορικές σχέσεις με τους Μυκηναίους.* (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου: σελίδα 19)
2. *Οι Μινωίτες **ανέπτυξαν** πολλές μορφές τέχνης σε θαυμαστό επίπεδο.* (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου: σελίδα 27)

Στα αποσπάσματα (1) και (2) συναντάται ο ρηματικός τύπος *ανέπτυξαν*, ο οποίος σχηματίζεται από το ρηματικό πρόθημα *ανα-* και το ρήμα λόγιας προέλευσης *πτύσσω*, το οποίο στη Νέα Ελληνική δεν χρησιμοποιείται αυτόνομα παρά μόνο με το πρόθημα *ανα-* αλλά συναντάται ως μετοχή *πτυσσόμενος*, η οποία φέρει τον χαρακτηρισμό [+ λόγιο] (Λεξικό Μπαμπινιώτη, 1998, στο λήμμα *πτύσσω*). Σύμφωνα με τον Κουτσούκο (2010), επειδή η ρηματική βάση φέρει το χαρακτηριστικό [+λόγιο], εμφανίζεται εσωτερική αύξηση. Εφαρμόζοντας το παραδειγματικό κριτήριο, διαπιστώνουμε ότι ο ρηματικός τύπος

<sup>9</sup> Για τον χαρακτηρισμό των συγκεκριμένων ρημάτων ως [+λόγιων] ή [-λόγιων] πληροφορίες αντλήθηκαν από το Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Γ. Μπαμπινιώτη στα λήμματα: *βαίνω*, *βάλλω*, *λαμβάνω*, *πτύσσω*, *τρέπω*, *φέρω*. Τα ρήματα *βαίνω*, *βάλλω*, *λαμβάνω*, *πτύσσω*, *φέρω* χαρακτηρίζονται ως [+λόγια], ενώ το *τρέπω* δεν φέρει το χαρακτηριστικό [+λόγιο].

ανάπτυξα εμφανίζεται στο ηλεκτρονικό Ελληνοαγγλικό Λεξικό Γεωργακά.<sup>10</sup> Επομένως, εφόσον πρόκειται για ρήμα με διπλή κατανομή (Καμηλάκη, 2009: 390) στο ρήμα *ανέπτυξα* αποδίδεται το χαρακτηριστικό [+λόγιο] και στο *ανάπτυξα* [-λόγιο]. Έτσι μπορούμε να ισχυριστούμε ότι προσδίδεται λόγιο ύφος στα αποσπάσματα (1) και (2), γεγονός που ενισχύεται εφαρμόζοντας και το πραγματολογικό κριτήριο, αφού το είδος του κειμένου, η ιστορική αφήγηση, απαιτεί τυπικό, επίσημο ύφος.

3. *Οι δεσμοί με τη μητρόπολη (μητέρα-πόλη) ήταν πάντοτε στενοί και η σύγκρουση ανάμεσά τους ήταν αδιανόητη. Και αν αυτό **συνέβαινε** καμιά φορά, όλοι το κατέκριναν.* (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου: σελίδα 44)
4. *Τα ελληνιστικά βασίλεια δέχθηκαν ένα μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα από την Ελλάδα και **απέβησαν** για πολλά χρόνια κυψέλες του ελληνικού πολιτισμού.* (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου: σελίδα 120)
5. *Το Δίο, το ιερό κέντρο των Μακεδόνων, **απέβη** μια δεύτερη Ολυμπία.* (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου: σελίδα 96)

Στα αποσπάσματα (3), (4) και (5) συναντάται το ρήμα *βαίνω* με το πρόθημα *συν-* στο απόσπασμα (3) και *απο-* στα αποσπάσματα (4) και (5). Το *συνέβαινε* βρίσκεται σε χρόνο Παρατατικό, ενώ τα *απέβησαν* και *απέβη* σε χρόνο Αόριστο. Στο απόσπασμα (3), συναντάται ο προθηματοποιημένος ρηματικός τύπος *συνέβαινε*, η βάση του οποίου (*βαίνω*), σύμφωνα με το Λεξικό Μπαμπινιώτη (1998, λήμμα *βαίνω*), χαρακτηρίζεται ως (+λόγια). Σύμφωνα με τον Κουτσούκο (2010) και Koutsoukos (2013), όταν η ρηματική βάση είναι [+λόγια], παρουσιάζεται η ρηματική αύξηση. Για τον λόγο αυτό δεν συναντάται ο τύπος *σύμβαινε*. Επομένως, ο συγκεκριμένος τύπος, εφόσον χρησιμοποιείται χωρίς να υπάρχει παραλλαγή, δεν προσδίδει υποχρεωτικά λογιότητα στο ύφος.

Ως προς τις περιπτώσεις (4) και (5), μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι ρηματικοί τύποι *απέβησαν* και *απέβη* λόγω της λόγιας βάσης τους (βλ. παράδειγμα 3) έχουν το στοιχείο [+λόγιο]. Χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στη λογιότητα των συγκεκριμένων τύπων, πέρα από την εσωτερική ρηματική αύξηση, είναι ο αρχαιοπρεπής σχηματισμός του ρήματος *βαίνω* στον Αόριστο (ετυμολογικό κριτήριο), ο οποίος είναι *έβη* στο γ' ενικό και *έβησαν* στο γ' πληθυντικό ρηματικό πρόσωπο, σε αντίστιξη με τον προφορικό τύπο *απόβηκε*, ο οποίος καταγράφεται στο ηλεκτρονικό Αγγλοελληνικό Λεξικό Γεωργακά (λήμμα *αποβαίνω*). Προσπαθώντας να ερμηνεύσουμε την ύπαρξη ρηματικής αύξησης, βασισμένοι στον Κουτσούκο (2010) και Koutsoukos (2013), μπορούμε να εξετάσουμε τα χαρακτηριστικά του προθήματος *απο-* και να παρατηρήσουμε ότι εμφανίζεται η εσωτερική πλευρά του προθήματος αλλάζοντας τη δομή των ορισμάτων του ρήματος. Σύμφωνα με τον Κουτσούκο (2010) και Koutsoukos (2013), η ρηματική αύξηση τίθεται όταν εμφανίζεται η εσωτερική πλευρά του προθήματος. Επίσης, στο παράδειγμα (4) μπορούμε να

<sup>10</sup> Η πρόσβαση στο ηλεκτρονικό Ελληνοαγγλικό Λεξικό του Γεωργακά (λήμμα *αναπτύσσω*) πραγματοποιήθηκε μέσα από το [greek-language.gr](http://greek-language.gr)



παρατηρήσουμε το λόγιο συμφωνικό σύμπλεγμα -χθ- στο ρήμα *δέχθηκαν* και να εφαρμόσουμε το συγκεκριμένο κριτήριο, της ταυτόχρονης εμφάνισης, δηλαδή, λόγιων στοιχείων στο ίδιο κειμενικό περιβάλλον. Επομένως, όλα αυτά τα στοιχεία προσδίδουν λόγιο ύφος στο κείμενο.

6. *Την αρχή του μυκηναϊκού πολιτισμού σημαδεύουν οι πλούσιοι βασιλικοί τάφοι που **ανέσκαψε** στην ακρόπολη των Μυκηνών ο Ερρίκος Σλήμαν.* (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου: σελίδα 29)

Στο απόσπασμα (6) εμφανίζεται ο Αόριστος του ρήματος *σκάπτω*, το οποίο αποτελεί μία λόγια παραλλαγή του ρήματος *σκάβω*, με το ρηματικό πρόθημα *ανα-*. Αξιίζει να παρατηρηθεί ότι το *σκάβω* και το *σκάπτω* στον Αόριστο συμπίπτουν μορφικά σχηματίζοντας τον τύπο *έσκαψα*. Με δεδομένο ότι όταν η ρηματική βάση χαρακτηρίζεται ως [+λόγια], υπάρχει εσωτερική αύξηση, ενώ όταν χαρακτηρίζεται ως [-λόγια] δεν υπάρχει προκύπτει ότι *ανα-σκάπτω* → *ανέσκαψα*, ενώ *ανα-σκάβω* → *ανάσκαψα* (Κουτσούκος, 2010). Επομένως, λόγω της ύπαρξης ρηματικής αύξησης στο παράδειγμα (6), χρησιμοποιείται η [+λόγια] βάση κι έτσι, εφαρμόζοντας το παραδειγματικό κριτήριο, στον τύπο *ανέσκαψε* προσδίδεται το στοιχείο [+λόγιο] και προσδίδεται λογιότητα στο ύφος του κειμένου.

7. *Οι Δωριείς που κατευθύνθηκαν προς τα νότια της Πελοποννήσου **κατέλαβαν** τη Λακωνική και ίδρυσαν ένα ισχυρό κράτος με κέντρο τη Σπάρτη.* (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου: σελίδα 48)
8. *Οι Μεγαρείς βρήκαν την ευκαιρία και **κατέλαβαν** τη Σαλαμίνα.* (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου: σελίδα 51)
9. *Ο Πεισίστρατος με τη συμπαράσταση του λαού **κατέλαβε** την εξουσία.* (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου: σελίδα 52)

Στα αποσπάσματα (7), (8) και (9) χρησιμοποιούνται οι προθηματοποιημένοι ρηματικοί τύποι με εσωτερική αύξηση *κατέλαβαν/κατέλαβε* σε χρόνο Αόριστο, οι οποίοι σχηματίζονται από το ρήμα *λαμβάνω* και το πρόθημα *κατα-*. Για τον σχηματισμό των συγκεκριμένων ρηματικών τύπων θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι, αν δεν υπήρχε η ρηματική αύξηση, θα σχηματίζονταν οι τύποι *κατάλαβαν/κατάλαβε*, που θα δημιουργούσαν σημασιολογική αμφισημία, αφού έχουν την έννοια του *αντιλήφθηκαν/αντιλήφθηκε*. Επομένως, η ύπαρξη της ρηματικής αύξησης είναι αναγκαία. Επίσης, σύμφωνα με το πραγματολογικό κριτήριο θεωρούμε ότι το ρήμα *κατέλαβε* ταιριάζει στο κειμενικό είδος της ιστορίας. Έτσι, εφαρμόζοντας και το πραγματολογικό κριτήριο, οι ρηματικοί τύποι *κατέλαβαν* και *κατέλαβε* έχουν χαρακτηριστικό [+λόγιο].

10. Από όλες τις ελληνικές πόλεις, η Αθήνα **προσέφερε** στον κοινό αγώνα τα περισσότερα. (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου: σελίδα 68)
11. Τους πλούσιους πολίτες που **προσέφεραν** μεγάλα ποσά για τις λειτουργίες η Πολιτεία τους τιμούσε. (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου: σελίδα 74)

Στα αποσπάσματα (10) και (11) εμφανίζονται οι προθηματοποιημένοι ρηματικοί τύποι με εσωτερική αύξηση *προσέφερε/προσέφεραν* σε χρόνο παρελθοντικό του ρήματος *φέρω*, το οποίο εμφανίζεται και με τη [-λόγια] παραλλαγή του *φέρνω*, με το πρόθημα *προσ-*. Με βάση το παραδειγματικό κριτήριο, στα αποσπάσματα (10) και (11) παρατηρείται ότι οι τύποι *προσέφερε/προσέφεραν* χρησιμοποιούνται με εσωτερική ρηματική αύξηση, ενώ ταυτόχρονα λειτουργούν ανταγωνιστικά και οι αντίστοιχοι τύποι χωρίς ρηματική αύξηση (*πρόσφερε/πρόσφεραν*), οι οποίοι εμφανίζονται τόσο στο σχολικό βιβλίο της Γ΄ Γυμνασίου όσο και της Γ΄ Λυκείου. Εντοπίζεται, λοιπόν, διτυπία με τον έναν τύπο *προσέφερε* να έχει [+λόγια] προέλευση και να έχει χαρακτήρα [+λόγιο] ως προς τη χρήση, ενώ τον τύπο *πρόσφερε* που έχει [-λόγια] προέλευση και είναι [-λόγιος] ως προς τη χρήση. Επομένως, τα γλωσσικά στοιχεία των παραδειγμάτων (10) και (11), με βάση το παραδειγματικό κριτήριο, χαρακτηρίζονται ως [+λόγια] προσδίδοντας λόγιο ύφος στο κείμενο.

12. Οι Έλληνες, επειδή το φοινικικό αλφάβητο είχε πολλά σύμφωνα, πήραν μερικά από αυτά και τα **μετέτρεψαν** σε φωνήεντα. (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου: σελίδα 40)
13. Στα χρόνια της βασιλείας του Αρχέλαου η Μακεδονία σημείωσε μεγάλη ανάπτυξη. Η ήττα των Αθηναίων στη Σικελία του **επέτρεψε** να ανακτήσει τμήματα της περιοχής, που είχαν αποσπάσει παλιότερα οι Αθηναίοι. (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου: σελίδα 96)

Στα αποσπάσματα (12) και (13) εμφανίζονται οι προθηματοποιημένοι ρηματικοί τύποι με εσωτερική αύξηση *μετέτρεψαν* και *επέτρεψε* σε χρόνο Αόριστο του ρήματος *τρέπω* με τα προθήματα *μετα-* στο παράδειγμα (12) και *επι-* στο (13). Σχετικά με τους δυο τύπους *μετέτρεψαν*, *επέτρεψε*, σύμφωνα με την Καμηλάκη (2009: 392), εμφανίζουν τη ρηματική αύξηση ανεξάρτητα από το πραγματολογικό πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιούνται, έτσι δεν συνηθίζεται να χρησιμοποιείται το *μετάτρεψε* και το *επίτρεψε*, γιατί η αύξηση σχετίζεται κυρίως με τα εσωτερικά χαρακτηριστικά του ρηματικού τύπου, όπως αυτός εξελίχθηκε διαχρονικά. Άρα, θα μπορούσε να τους αποδοθεί ο χαρακτηρισμός [-λόγιο].



#### 4.3.2 Η εμφάνιση εσωτερικής αύξησης σε προθηματοποιημένους ρηματικούς τύπους στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου

Ακολουθεί πίνακας με τους προθηματοποιημένους ρηματικούς τύπους με εσωτερική αύξηση που εντοπίζονται στο σχολικό βιβλίο της Γ΄ Γυμνασίου. Ο στόχος, όπως αναφέρθηκε, είναι το αν οι αυξημένοι τύποι σχετίζονται με λογιότητα στο ύφος του κειμένου αλλά και αν υπάρχουν εναλλακτικοί ρηματικοί αναύξητοι τύποι που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν αντί αυτών.

Ανακατέλαβε (2)	Διέμεναν	Κατέλαβε (25)	Συνέβαιναν (7)
Ανέδειξε (3)	Διέκοψε (2)	Κατέληξε (4)	Συνέβαλε (4)
Ανέθετε (4)	Διέλυσαν	Κατέπνιξε (2)	Συνέδεαν
Ανέκτησε	Διέπραξαν	Κατέρρευσε (4)	Συνέκλιναν
Ανέλαβε (10)	Διέπρεψαν	Κατέστειλε	Συνέλαβαν (4)
Ανέμεναν	Διέταξε	Κατέστρεψε	Συνέταξε
Ανέπτυξαν	Διέφεραν (2)	Κατέσφαξαν	Συνέτριψαν (2)
Ανέστειλε (2)	Διέφυγε	Κατέφυγαν (2)	Υπέγραψαν (3)
Ανέτρεψε (4)	Εγκατέλειψε (6)	Μετέβαιναν	
Αντέδρασαν (13)	Εισέβαλαν (3)	Μετέτρεψε	
Απέβλεπαν	Ενέπνευσε (2)	Μετέφερε	
Απέδιδαν	Εξαπέλυσε (3)	Παρέδωσε	
Απέκτησαν (7)	Εξέλεξε	Παρέλυσε	
Απέρριπταν	Εξέπεμπε	Παρέμενε (7)	
Απέσπασε	Εξέφρασε (6)	Περιελάμβανε	
Απέσυρε	Επανάφερε (4)	Προέβλεπε (4)	
Απέτρεψε	Επέβαλαν (8)	Προέκυψαν (5)	
Απέτυχε (3)	Επέλεξαν (2)	Προέτασαν	
Διέθεταν (14)	Επέστρεψε (6)	Προσέφερε	
Διέλυσαν (5)	Επέτρεπε (11)	Προϋπέθετε	

**Πίνακας 3:** Τύποι με εσωτερική αύξηση στο βιβλίο Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου

Στον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε την ύπαρξη 227 προθηματοποιημένων ρηματικών τύπων με εσωτερική αύξηση που βρίσκονται σε παρελθοντικούς χρόνους (Παρατατικό, Αόριστο). Τα προθήματα που συμμετέχουν στον σχηματισμό των τύπων αποτελούν προθέσεις της Αρχαίας Ελληνικής και είναι τα εξής: *ανα-*, *απο-*, *δια*, *εισ-*, *εκ-*, *εν-*, *επι-*, *κατα*,

μετα-, παρα-, περι-, προ-, προσ-, συν, υπο-, όπως είδαμε και στο σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Γυμνασίου. Τα ρήματα που κυριαρχούν (95 εμφανίσεις από τις 227) είναι τα εξής: *βαίνω* (7), *βάλλω* (15), *δρω* (13), *θέτω* (14), *λαμβάνω* (35), *τρέπω* (11). Προσπαθώντας να διερευνήσουμε την ύπαρξη λογιότητας στους προθηματοποιημένους ρηματικούς τύπους που εντοπίζονται στο σχολικό βιβλίο Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου και στον τρόπο με τον οποίο επενεργούν στο ύφος, θα εφαρμόσουμε τα κριτήρια λογιότητας που αναφέρθηκαν παραπάνω εξετάζοντάς τους στο κειμενικό περιβάλλον στο οποίο εντοπίζονται και θα δείξουμε αν πέρα από τη χρήση της εσωτερικής αύξησης υπάρχει κάποια άλλη δομή που μπορεί να χρησιμοποιηθεί εναλλακτικά. Ας εξετάσουμε δειγματοληπτικά αποσπάσματα από το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου, επιλέγοντας σε κάποια παραδείγματα μερικούς από τους πιο συχνά εμφανιζόμενους τύπους, αλλά αποφεύγοντας να χρησιμοποιήσουμε ρηματικούς τύπους που εξετάστηκαν στο εγχειρίδιο της Α΄ Γυμνασίου. Επίσης συγκρίνεται (βλ. παραδείγματα 27, 28) η περίπτωση της χρήσης του ρήματος *προσφέρω* στα δυο σχολικά εγχειρίδια Α΄ και Γ΄ Γυμνασίου, αντίστοιχα.

14. *Ενώ συνέβαιναν όλα τα παραπάνω, η πολιτική κατάσταση **παρέμενε** στάσιμη.* (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου: σελίδα 11)
15. *Η Πάτρα **παρέμεινε** το κύριο λιμάνι εξαγωγής σταφίδας.* (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου: σελίδα 70)
16. *Νέος πρωθυπουργός αναδείχθηκε ο Κώστας Σημίτης, που ανέλαβε την ηγεσία του ΠΑΣΟΚ μετά τον θάνατο του ιδρυτή του και **παρέμεινε** πρωθυπουργός μέχρι το τέλος της περιόδου που εξετάζουμε.* (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου: σελίδα 163)

Στα αποσπάσματα (14), (15) και (16) εμφανίζεται το ρήμα *μένω* σε χρόνο Παρατατικό *παρέμενε* (14) και Αόριστο *παρέμεινε* (15), (16) με το πρόθημα *παρα-*. Ο Κουτσούκος (2010) και Koutsoukos (2013) παρατηρεί ότι το πρόθημα *παρα-* διαθέτει δυο σημασιολογικές όψεις, την εξωτερική και την εσωτερική και η αύξηση εμφανίζεται όταν το πρόθημα είναι εσωτερικό, όπως ισχύει στις περιπτώσεις (14), (15), (16). Σημειώνει πως όταν υπάρχει αύξηση και χρησιμοποιείται η εξωτερική πλευρά του *παρα-* (*παραέμεινε*), γίνεται για έμφαση. Αντίστοιχα, ο τύπος *παράμεινε*, που θα προέκυπτε με τη χρήση του εξωτερικού προθήματος *παρα-*, έχει τη σημασία της υπερβολής σε σχέση με την αρχική σημασία του ρήματος. Επομένως, οι χρησιμοποιούμενοι τύποι *παρέμενε/παρέμεινε* δεν σχετίζονται με λογιότητα, καθώς η ύπαρξη της αύξησης σχετίζεται με τη σημασιολογική επίδραση του προθήματος *παρα-* και δεν επηρεάζονται από το υφολογικό περιβάλλον στο οποίο συναντώνται.

17. *Είχαν αποκτήσει πολιτική εμπειρία και μεγάλες περιουσίες. Αρκετοί από αυτούς **διέθεταν** και κάποια πολιτική επιρροή στους τοπικούς Τούρκους αξιωματούχους.* (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου: σελίδα 24)

18. *Οι μετριοπαθείς φιλελεύθεροι επιδίωκαν την καθιέρωση συνταγματικών μοναρχιών στις οποίες εκλογικό δικαίωμα θα είχαν μόνο όσοι **διέθεταν** κάποια περιουσία.* (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου: σελίδα 26)
19. *Πολλοί Έλληνες **διέθεταν** σημαντική εμπειρία ένοπλων συγκρούσεων τόσο στην ξηρά όσο και στη θάλασσα.* (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου: σελίδα 30)

Στα αποσπάσματα (17), (18) και (19) εμφανίζεται το ρήμα *θέτω*, το οποίο έχει το χαρακτηριστικό [+λόγιο] στο Λεξικό Μπαμπινιώτη (1998, λήμμα *θέτω*) με το πρόθημα *δια-*. Σύμφωνα με τον Κουτσούκο (2010), όταν η ρηματική βάση είναι [+λόγια], παρουσιάζεται η ρηματική αύξηση. Για τον λόγο αυτό δεν συναντάται ο τύπος *διάθεταν*. Επομένως, ο συγκεκριμένος τύπος, εφόσον χρησιμοποιείται χωρίς να υπάρχει παραλλαγή, δεν προσδίδει κατ' ανάγκη λογιότητα στο ύφος.

20. *Η μεγαλοαστική τάξη και τα λαϊκά στρώματα **αντέδρασαν** έντονα.* (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου: σελίδα 38)
21. *Οι ελληνικές δυνάμεις **δεν αντέδρασαν**, καθώς εφάρμοζαν τις εντολές του Κωνσταντίνου.* (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου: σελίδα 92)
22. *Οι Έλληνες της Μικράς Ασίας δέχτηκαν το γεγονός με ενθουσιασμό, ενώ οι Τούρκοι **αντέδρασαν αρνητικά**.* (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου: σελίδα 101)

Στα παραδείγματα (20), (21) και (22) χρησιμοποιείται το ρήμα *δρω* με το πρόθημα *αντι-*. Στις συγκεκριμένες περιπτώσεις, βασιζόμενοι στην παρατήρηση της Καμηλάκη (2009: 392), θεωρούμε πως δεν φαίνεται η παρουσία της εσωτερικής αύξησης να συνδέεται με την τυπικότητα του ύφους που πρέπει να διέπει την ιστορική αφήγηση αλλά να σχετίζεται με τα εσωτερικά χαρακτηριστικά του ρήματος *δρω* έτσι όπως διαμορφώθηκαν μέσα στη διαχρονική του πορεία και αυτό ερμηνεύει το ότι δεν θα μπορούσε να υπάρχει ο τύπος *αντίδρασαν*. Επομένως, ο ρηματικός τύπος *αντέδρασαν* χαρακτηρίζεται ως [-λόγιος].

23. *Η επανάσταση, ωστόσο, δεν κάμφθηκε. Τουρκικά στρατεύματα που **μετέβαιναν** στην Πελοπόννησο για να την καταπνίξουν συνάντησαν ισχυρή και γενναία αντίσταση σε διάφορα σημεία της Στερεάς Ελλάδας από τις δυνάμεις οπλαρχηγών.* (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου: σελίδα 31)

Στο απόσπασμα (23) εμφανίζεται το ρήμα *βαίνω* με το πρόθημα *μετα-* σε χρόνο Παρατατικό και υπάρχει εσωτερική ρηματική αύξηση. Πρόκειται για τύπο με [+λόγια] βάση (βλ. παράδειγμα 3), επομένως η ύπαρξη της αύξησης δικαιολογείται λόγω αυτού (Κουτσούκος, 2010). Η λογιότητα που προσδίδεται στο ύφος ερμηνεύεται από το συγκεκριμένο κριτήριο, αφού παρατηρείται συνεμφάνιση λόγιων στοιχείων στο απόσπασμα *δεν κάμφθηκε, να καταπνίξουν*. Επομένως, ο ρηματικός τύπος *μετέβαιναν* έχει το χαρακτηριστικό [+λόγιο].

24. *Ο Καποδίστριας **ανέστειλε** την ισχύ του συντάγματος της Τροιζήνας και συγκέντρωσε στα χέρια του όλες τις εξουσίες.* (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου: σελίδα 55)
25. *Υστερα από μια περίοδο μεγάλης πολιτικής έντασης, εκδηλώθηκε από βενιζελικούς αξιωματικούς νέο κίνημα την 1<sup>η</sup> Μαρτίου 1935, το οποίο **κατέστειλε** ο υπουργός Στρατιωτικών Γ. Κονδύλης.* (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου: σελίδα 119)

Στις περιπτώσεις (24) και (25) εξετάζουμε την ύπαρξη λογιότητας στους τύπους *ανέστειλε* και *κατέστειλε*, οι οποίοι σχηματίζονται από το ρήμα της Αρχαίας Ελληνικής *στέλλω*, που αποτελεί λόγια παραλλαγή του *στέλνω*, και τα προθήματα *ανα-* και *κατα-*, αντίστοιχα. Σύμφωνα με το Λεξικό Μπαμπινιώτη (1998, λήμματα *αναστέλλω*, *καταστέλλω*) πρόκειται για λόγιους τύπους. Επομένως, εφόσον η ρηματική βάση είναι [+λόγια], υπάρχει ρηματική αύξηση (Κουτσούκος, 2010). Διαπιστώνουμε ότι οι συγκεκριμένοι ρηματικοί τύποι προσδίδουν λογιότητα στο ύφος.

26. *Το 1934, η χιτλερική Γερμανία εγκατέλειψε την Κοινωνία των Εθνών και στη συνέχεια **επανάφερε** την υποχρεωτική στρατιωτική θητεία (1935) παραβιάζοντας τη συνθήκη των Βερσαλιών.* (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου: σελίδα 123)

Στο απόσπασμα (26) θα εξετάσουμε τον προθηματοποιημένο ρηματικό τύπο με εσωτερική αύξηση *επανάφερε* ο οποίος αποτελείται από το *φέρω*, λόγια παραλλαγή του *φέρνω*, και το πρόθημα *επανα-* (< *επι*+*ανα*). Σύμφωνα με το Λεξικό Τριανταφυλλίδη<sup>11</sup> ο Παρατατικός και ο Αόριστος εμφανίζουν διτυπία και είναι *επανάφερα* και *επανάφερα*. Επομένως, με βάση το παραδειγματικό κριτήριο, ο τύπος *επανάφερε* (*επανα-φέρω* → *επανάφερα*) του παραδείγματος (26) χαρακτηρίζεται ως [+λόγιος] σε αντίθεση με τον τύπο *επανάφερε* (*επανα-φέρνω*<sup>12</sup> → *επανάφερα*) που χαρακτηρίζεται ως [-λόγιος] (Κουτσούκος, 2010).

27. *Ο Τρικούπης **προσέφερε** στους Έλληνες κεφαλαιούχους του εξωτερικού προνομιακούς όρους για επενδύσεις.* (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου: σελίδα 62)
28. *Το εξωελλαδικό ελληνικό κεφάλαιο στράφηκε προς την Ελλάδα από τις αρχές της δεκαετίας του 1870, πιεσμένο από την οικονομική κρίση του 1873 και παρακινημένο από το ευνοϊκό επενδυτικό πλαίσιο που **πρόσφερε** ο Τρικούπης, κάνοντας κυρίως ευκαιριακές επενδύσεις.* (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου: σελίδα 70)

<sup>11</sup> Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση [https://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/triantafyllides/](https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/)

<sup>12</sup> Ο τύπος *επαναφέρνω* καταγράφεται στο Λεξικό Κριαρά

Στο σχολικό εγχειρίδιο της Γ΄ Γυμνασίου, αλλά και της Γ΄ Λυκείου, όπως θα φανεί στην ενότητα 4.3.3, σε αντίθεση με το αντίστοιχο εγχειρίδιο της Α΄ Γυμνασίου, παρατηρείται ότι χρησιμοποιούνται σε ελεύθερη εναλλαγή οι τύποι *προσέφερε/πρόσφερε*. Με βάση το παραδειγματικό κριτήριο, ο τύπος που έχει αύξηση θεωρείται και λόγιος ως προς τη χρήση (Καμηλάκη, 2009: 57). Επομένως ο τύπος *προσέφερε* χαρακτηρίζεται ως [+λόγιος] ενώ ο τύπος *πρόσφερε* ως [-λόγιος] προσδίδοντας λόγο στο παράδειγμα (27) και μη λόγο ύφος στο (28), αντίστοιχα.

#### 4.3.3 Η εμφάνιση εσωτερικής αύξησης σε προθηματοποιημένους ρηματικούς τύπους στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Γ΄ Λυκείου

Ακολουθεί πίνακας με τους προθηματοποιημένους ρηματικούς τύπους με εσωτερική αύξηση που εντοπίζονται στο σχολικό βιβλίο της Γ΄ Λυκείου. Η επιδίωξή μας είναι να δείξουμε αν οι προθηματοποιημένοι ρηματικοί τύποι με εσωτερική αύξηση συνδέονται με λογιότητα στο ύφος του κειμένου, καθώς και αν υπάρχουν αντίστοιχοι τύποι χωρίς ρηματική αύξηση που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικά.

Ανέγνωσε	Διέθετε (12)	Επέστρεψαν	Προέβαλαν (3)
Ανέδειξαν (3)	Διέκοψαν (2)	Επέσυρε	Προέβη (4)
Ανέθεταν (2)	Διέκρινε	Επέτεινε	Προέβλεπε (13)
Ανέκοψε	Διέλυσε (3)	Επετράπη	Προέκρινε
Ανέκυψε (2)	Διέπρεψαν	Επέτρεψε (15)	Προέκυψαν (5)
Ανέλαβαν (25)	Διέφερε (9)	Επέφεραν (2)	Προσέβλεψε
Ανέμεναν	Διηύθυναν	Επήλθε	Προσέκρουσε
Ανέπτυξε (3)	Εγκατέλειψε (14)	Κατέβαλαν (2)	Προσέφερε
Ανέστειλαν (3)	Εγκατέστησαν (2)	Κατέθεσε (2)	Προϋπέθετε (4)
Ανέτρεψε (2)	Εισήχθησαν	Κατέκλυσε	Συνέβαιναν (4)
Αντέδρασαν (5)	Ενδιέφερε	Κατέλαβαν (3)	Συνέβαλλε (15)
Αντέτειναν	Ενέκριναν (2)	Κατέληξε (4)	Συνέβη (3)
Απέβαλαν	Ενέπνεε	Κατέλυσε	Συνέδεε (2)
Απέβησαν (2)	Εξέδιδε (4)	Κατέπλεαν	Συνέπλεε
Απέβλεπαν (3)	Εξελέγη (7)	Κατέπνιξε	Συνέρρευσαν
Απέδειξαν	Εξέλιπε	Κατεστάλη	Συνέταξε (2)
Απέδωσαν (4)	Εξερράγη (3)	Κατέστρεφαν	Συνετέλεσαν (3)
Απέκλειαν (3)	Εξέφραζαν (6)	Κατέρρεε (2)	Υπέβαλαν (4)
Απέκοψε	Επέβαλαν (9)	Κατέφευγαν (19)	Υπέγραψαν (5)
Απέκτησε (6)	Επέδειξαν	Μετέβαλαν (3)	Υπέδειξε (3)
Απέλυσε	Επεδίωκε	Μετέφεραν (5)	Υπέσκαπτε (2)
Απέμειναν (3)	Επέδρασε	Παρέδωσε	Υπέστησαν
	Επέκρινε	Παρέμεινε (11)	Υπέφερε
Απέρριψε (4)	Επέλεξαν	Παρέπεμψε	

Απέστειλε	Επενέβησαν (2)	Παρέτεινε	
Απέτυχαν (6)	Επεξέτειναν	Παρήκμασαν	
Απηύθυνε (3)	Επέσειε	Περιελάμβανε (2)	
Διέδωσαν	Επέσπευσε	Προανήγγειλε	

**Πίνακας 4:** Τύποι με εσωτερική αύξηση στο βιβλίο Ιστορίας της Γ' Λυκείου

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι υπάρχουν 345 προθηματοποιημένοι ρηματικοί τύποι με εσωτερική αύξηση που βρίσκονται σε παρελθοντικούς χρόνους, Παρατατικό και Αόριστο. Τα προθήματα που συμμετέχουν στον σχηματισμό των τύπων αποτελούν προθέσεις της Αρχαίας Ελληνικής και είναι τα εξής: *ανα-, αντι-, απο-, δια, εισ-, εκ-, εν-, επι, κατα-, μετα-, παρα-, περι-, προ-, προσ-, συν, υπο-*. Τα ρήματα που επικρατούν (205 εμφανίσεις από τις 345) είναι τα εξής: *βαίνω* (15), *βάλλω* (37), *βλέπω* (17), *θέτω* (20), *λαμβάνω* (30), *λείπω* (15), *μένω* (15), *τρέπω* (18), *φέρω* (19), *φεύγω* (19). Προσπαθώντας να διερευνήσουμε την ύπαρξη λογιότητας στους προθηματοποιημένους ρηματικούς τύπους και στον τρόπο με τον οποίο επενεργούν στο ύφος, θα εφαρμόσουμε τα κριτήρια λογιότητας που αναφέρθηκαν παραπάνω εξετάζοντάς τους στο κειμενικό περιβάλλον στο οποίο εντοπίζονται και θα δείξουμε αν πέρα από τη χρήση της εσωτερικής αύξησης υπάρχει κάποια άλλη δομή που μπορεί να χρησιμοποιηθεί εναλλακτικά.

Ας εξετάσουμε, δειγματοληπτικά, αποσπάσματα από το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Γ' Λυκείου, τα οποία περιλαμβάνουν τους προθηματοποιημένους ρηματικούς τύπους με εσωτερική αύξηση που είτε βρίσκονται σε διπλή κατανομή μέσα στο ίδιο σχολικό εγχειρίδιο (βλ. ενδεικτικά αποσπάσματα 37, 38) είτε διαφοροποιούνται από τους αντίστοιχους τύπους, ως προς την παρουσία της αύξησης, στα προηγούμενα σχολικά εγχειρίδια (βλ. αποσπάσματα 35, 36).

29. Οι ναπαίοι **προέβαλλαν** σε κάθε περίπτωση τον κίνδυνο για την Ορθοδοξία, καθώς όμως τα μεγάλα εκκλησιαστικά ζητήματα είχαν λυθεί και όλοι οι πολιτικοί πρέσβευαν το ορθόδοξο δόγμα, το ρωσικό κόμμα δεν είχε λόγο ύπαρξης, εφόσον δεν είχε θέσεις για πιο επίκαιρα θέματα. (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Γ' Λυκείου: σελίδα 73)

30. Οι πρόσφυγες από τη μεριά τους μιλούσαν για το χαμηλό μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο των ντόπιων και **πρόβαλλαν** την ελληνικότητά τους, την οποία οι ντόπιοι συχνά αμφισβητούσαν. (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Γ' Λυκείου: σελίδα 165)

Στα αποσπάσματα (29) και (30) εμφανίζονται οι προθηματοποιημένοι ρηματικοί τύποι *προέβαλλαν/πρόβαλλαν* σε χρόνο Παρατατικό του ρήματος *βάλλω* σε συνδυασμό με το πρόθημα *προ-*. Με βάση το παραδειγματικό κριτήριο, στο απόσπασμα (29) παρατηρείται ότι ο τύπος *προέβαλλαν* χρησιμοποιείται με εσωτερική ρηματική αύξηση, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί ανταγωνιστικά και ο αντίστοιχος τύπος χωρίς ρηματική αύξηση *πρόβαλλαν* στο απόσπασμα (30). Εντοπίζεται, λοιπόν, διπλή κατανομή με τον έναν τύπο *προέβαλλαν* να φέρει τη ρηματική αύξηση και να έχει χαρακτήρα [+λόγιο] ως προς τη χρήση και τον τύπο



πρόβαλαν να μη φέρει ρηματική αύξηση και να είναι [-λόγιος] ως προς τη χρήση (Καμηλάκη, 2009: 390).

31. *Προς το τέλος του πολέμου ιδρύθηκε η Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδος (ΓΣΕΕ) που συμπεριέλαβε κλαδικά και τοπικά σωματεία, και το Σοσιαλιστικό Εργατικό Κόμμα της Ελλάδος (ΣΕΚΕ), που λίγο αργότερα προσχώρησε στη Τρίτη Κομμουνιστική Διεθνή και μετονομάστηκε σε Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδος.* (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Γ' Λυκείου: σελίδα 98)
32. *Η μέριμνα για τους πρόσφυγες περιελάμβανε διανομή χρηματικού βοηθήματος.* (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Γ' Λυκείου: σελίδα 141)
33. *Οι περισσότερες εγκαταστάσεις περιλάμβαναν πρόσφυγες διαφορετικής προέλευσης.* (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Γ' Λυκείου: σελίδα 154)

Στα αποσπάσματα (31), (32) και (33) εμφανίζονται οι προθηματοποιημένοι ρηματικοί τύποι *συμπεριέλαβε/περιελάμβανε/περιλάμβαναν* σε χρόνο Παρατατικό οι περιπτώσεις (32), (33) του ρήματος *λαμβάνω* με το πρόθημα *περι-* και σε χρόνο Αόριστο η περίπτωση (31) του ρήματος *λαμβάνω* σε συνδυασμό με τα προθήματα *συν-*, *περι-*. Με βάση το παραδειγματικό κριτήριο (Καμηλάκη, 2009) στο απόσπασμα παρατηρείται ότι οι τύποι *συμπεριέλαβε* και *περιελάμβανε* χρησιμοποιούνται με εσωτερική ρηματική αύξηση, ενώ ταυτόχρονα χρησιμοποιείται και ο αντίστοιχος τύπος χωρίς ρηματική αύξηση *περιλάμβαναν*. Εντοπίζεται, λοιπόν, διτυπία με τους τύπους *συμπεριέλαβε/περιελάμβανε* να είναι φορείς ρηματικής αύξησης και να έχουν χαρακτήρα [+λόγιο] ως προς τη χρήση, ενώ τον τύπο *περιλάμβαναν* να μη φέρει αύξηση και να είναι [-λόγιος] ως προς τη χρήση.

34. *Η κατάσταση εκτραχύνθηκε στις 26 Φεβρουαρίου 1905, όταν η τριανδρία της αντιπολίτευσης και άλλοι 15 επιφανείς πολιτευτές συνέταξαν και υπέγραψαν προκήρυξη, με την οποία ζητούσαν μεταβολή του συντάγματος της Κρητικής Πολιτείας* (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Γ' Λυκείου: σελίδα 210)

Ως προς την περίπτωση (34) μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι χρησιμοποιείται ο προθηματοποιημένος ρηματικός τύπος με εσωτερική αύξηση *συνέταξαν* του ρήματος *τάσσω* στον Αόριστο σε συνδυασμό με το ρηματικό πρόθημα *συν-*, σε αντίστιξη με τον προφορικό τύπο *σύνταξα*, ο οποίος καταγράφεται στο ηλεκτρονικό λεξικό Τριανταφυλλίδη<sup>13</sup> (1998, λήμμα *συντάσσω*). Επομένως, σύμφωνα με το παραδειγματικό κριτήριο (Καμηλάκη, 2009),

<sup>13</sup> Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση [https://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/triantafyllides/](https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/)

εφόσον υπάρχει διτυπία, ο τύπος με τη ρηματική αύξηση χαρακτηρίζεται ως [+λόγιος] ενώ ο τύπος χωρίς τη ρηματική αύξηση χαρακτηρίζεται ως [-λόγιος].

35. Είναι αναμφίβολο ότι το σιδηροδρομικό δίκτυο **πρόσφερε** πολλά σε μία χώρα που δεν είχε ποτέ πριν γνωρίσει αξιόπιστο χερσαίο συγκοινωνιακό δίκτυο. **Πρόσφερε** επίσης πολλές υπηρεσίες στον καιρό των πολέμων, αφού επέτρεψε τη γρήγορη επιστράτευση και τον εφοδιασμό του ελληνικού στρατού. (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Γ' Λυκείου: σελίδα 35)

36. Ανεκτίμητες ήταν οι υπηρεσίες που **προσέφερε** στον αγώνα ο μεγάλος Έλληνας πολιτικός της Ρωσίας και αργότερα ο πρώτος Κυβερνήτης της ανεξάρτητης Ελλάδας, ο Ιωάννης Καποδίστριας, στον οποίο νωρίτερα ο Τσάρος εμπιστεύθηκε το Υπουργείο Εξωτερικών της Ρωσίας. (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Γ' Λυκείου: σελίδα 236)

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, και θα αναδειχθεί στην παρούσα ενότητα, στο σχολικό εγχειρίδιο της Γ' Γυμνασίου, αλλά και της Γ' Λυκείου, σε αντίθεση με το αντίστοιχο εγχειρίδιο της Α' Γυμνασίου όπου χρησιμοποιείται αποκλειστικά ο τύπος *προσέφερε*, παρατηρείται ότι χρησιμοποιούνται σε ελεύθερη εναλλαγή οι τύποι *προσέφερε/πρόσφερε*. Με βάση το παραδειγματικό κριτήριο, ο τύπος *προσέφερε* χαρακτηρίζεται ως [+λόγιος] ενώ ο τύπος *πρόσφερε* ως [-λόγιος] προσδίδοντας λόγιο ύφος στο παράδειγμα (36) και μη λόγιο ύφος στο (35), αντίστοιχα.

37. Ο Κωλέττης, ως αρχηγός του γαλλικού κόμματος, **επεδίωκε** μια κυβερνητική πολιτική που θα ενίσχυε το ρόλο του βασιλιά, υπονομεύοντας έτσι τον κοινοβουλευτισμό. (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Γ' Λυκείου: σελίδα 74)

38. Ο Τρικούπης θεωρούσε το κράτος ως μοχλό της οικονομικής ανάπτυξης και **επιδίωκε** τον εκσυγχρονισμό με κάθε κόστος. (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Γ' Λυκείου: σελίδα 81)

Στα αποσπάσματα (37) και (38) εμφανίζονται οι προθηματοποιημένοι ρηματικοί τύποι *επεδίωκε/επιδίωκε* σε χρόνο Παρατατικό του ρήματος *διώκω* σε συνδυασμό με το πρόθημα *επι-*. Με βάση το παραδειγματικό κριτήριο, στο απόσπασμα (37) παρατηρείται ότι ο τύπος *επεδίωκε* χρησιμοποιείται με εσωτερική ρηματική αύξηση, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί ανταγωνιστικά και ο αντίστοιχος τύπος χωρίς ρηματική αύξηση *επιδίωκε* στο απόσπασμα (38). Η διτυπία αυτή επισημαίνεται και στο Λεξικό Μπαμπινιώτη (1998, λήμμα *επιδιώκω*). Εντοπίζεται, λοιπόν, διτυπία με τον έναν τύπο *επεδίωκε* να φέρει τη ρηματική αύξηση και να έχει σαφώς τον χαρακτήρα [+λόγιο] ως προς τη χρήση, γεγονός που επιτείνεται από το

ότι η αύξηση δεν τονίζεται, ενώ τον τύπο *επιδίδωκε* να μη φέρει ρηματική αύξηση και να είναι [-λόγιος] ως προς τη χρήση. Επομένως, ο τύπος *επεδίδωκε* προσδίδει το χαρακτηριστικό [+λόγιο] στο ύφος του αποσπάσματος (37), ενώ ο τύπος *επιδίδωκε* προσδίδει το χαρακτηριστικό [-λόγιο] στο ύφος του αποσπάσματος (38).

39. *Η σημασία τους όμως ήταν πολύπλευρη για την ιστορία του τόπου: διαμόρφωσαν το δημογραφικό χάρτη της ανεξάρτητης Ελλάδας και συνετέλεσαν στη γνωριμία και την πνευματική αλληλεπίδραση των Ελλήνων μεταξύ τους.* (από Σχολικό Βιβλίο Ιστορίας Γ' Λυκείου: σελίδα 116)

Στο απόσπασμα (39) εμφανίζεται ο προθηματοποιημένος ρηματικός τύπος *συνετέλεσαν* σε χρόνο Αόριστο του ρήματος *τελώ* σε συνδυασμό με το πρόθημα *συν-* εκδηλώνοντας ρηματική αύξηση. Στο Λεξικό Μπαμπινιώτη (1998, λήμμα *συντελώ*) σημειώνεται ότι χρησιμοποιούνται και ο αυξημένος *συνετέλεσα* και ο αναύξητος τύπος *συντέλεσα*. Επομένως, οι δυο τύποι βρίσκονται σε ελεύθερη παραλλαγή με τον αυξημένο τύπο να χαρακτηρίζεται σαφώς ως [+λόγιος], στοιχείο που επιτείνεται από το ότι η αύξηση δεν είναι φορέας του τόνου, ενώ ο αναύξητος τύπος ως [-λόγιος]. Επομένως, η χρήση του τύπου *συνετέλεσαν* στο παράδειγμα (39) προσδίδει λογιότητα στο ύφος του κειμένου.

## 5. Συμπεράσματα

Στα κεφάλαια που προηγήθηκαν παρουσιάστηκε το φαινόμενο της εσωτερικής ρηματικής αύξησης των προθηματοποιημένων ρηματικών τύπων στα Νέα Ελληνικά υπό το πρίσμα του Κριτικού Γραμματισμού. Αρχικά πραγματοποιήθηκε η περιγραφή του φαινομένου μέσα από γλωσσολογικές και σχολικές γραμματικές της Νέας Ελληνικής και εξετάστηκαν οι δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη χρήση της εσωτερικής ρηματικής αύξησης. Κατόπιν, παρουσιάστηκαν οι αρχές του Κριτικού Γραμματισμού οι οποίες διαπνέουν τα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών και επιτρέπουν στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας να χρησιμοποιούνται κείμενα και από διαφορετικά αντικείμενα. Εδώ χρησιμοποιήθηκαν τα κείμενα που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου, Γ΄ Γυμνασίου και Γ΄ Λυκείου προκειμένου να εντοπιστούν οι προθηματοποιημένοι ρηματικοί τύποι με εσωτερική αύξηση, να ερμηνευθεί η παρουσία της αύξησης και να εξεταστούν ως προς τη λογιότητα που προσδίδουν στο ύφος του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από πίνακες παρουσιάστηκαν τα προθηματοποιημένα ρήματα με εσωτερική αύξηση που εντοπίζονται σε καθένα από τα προαναφερόμενα βιβλία και εξετάστηκαν αποσπάσματα που εμπεριέχουν τα εν λόγω ρήματα σε σχέση με τη λογιότητα που προσδίδουν στο κείμενο μέσα από τη χρήση κριτηρίων λογιότητας. Επίσης επιχειρήθηκε σε καθένα από αυτά η ερμηνεία της ύπαρξης της εσωτερικής αύξησης λαμβάνοντας υπόψη τη σημασιολογία της βάσης αλλά και την επίδραση του προθήματος στη βάση.

Μέσα από την εξέταση των αποσπασμάτων φάνηκε ότι και στα τρία σχολικά βιβλία εντοπίζονται ρηματικοί τύποι που προσδίδουν λογιότητα στο ύφος, το οποίο συσχετίζεται άμεσα με τη γλώσσα των βιβλίων της ιστορίας στα οποία το ύφος είναι τυπικό, επίσημο (πραγματολογικό κριτήριο). Ενδεικτικά παρατίθενται οι περιπτώσεις *απέβη κατέστειλε συνέταξαν* στις οποίες προσδίδεται λόγιο ύφος στο κείμενο. Στα τρία σχολικά βιβλία χρησιμοποιείται το ρήμα *προσφέρω* σε παρελθοντικούς χρόνους παρουσιάζοντας ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς στο βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου χρησιμοποιείται αποκλειστικά ο αυξημένος τύπος *προσέφεραν* ενώ στο βιβλίο της Γ΄ Γυμνασίου αλλά και της Γ΄ Λυκείου υπάρχει διπλή κατανομή, αφού συναντώνται και οι δυο τύποι, αυξημένος και αναύξητος τύπος. Στο βιβλίο της Γ΄ Λυκείου παρατηρείται η ύπαρξη ρηματικών ζευγών τα οποία χρησιμοποιούνται σε ελεύθερη εναλλαγή. Αυτά είναι τα ρήματα *περιελάμβανε/περιλάμβανε*, αλλά και *επεδίωκε/επιδίωκε* (παραδειγματικό κριτήριο). Η Καμηλάκη (2009: 389-390) σημειώνει ότι η χρησιμοποίηση του παραδειγματικού κριτηρίου είναι αποφασιστική σε περίπτωση διτυπίας για τον χαρακτηρισμό του τύπου με αύξηση ως [+λόγιου], ενώ του αναύξητου τύπου ως [-λόγιου] και μάλιστα το συγκεκριμένο κριτήριο σύμφωνα με τους Koutsoukos & Karantzola (2022) φανερώνει την επερχόμενη γλωσσική αλλαγή.

Επίσης υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες συνεμφανίζονται λόγιοι τύποι (συγκειμενικό κριτήριο) οι οποίοι καθορίζουν το ύφος του κειμένου (Καμηλάκη, 2009: 59). Πέραν αυτών, υπάρχουν και περιπτώσεις κατά τις οποίες η εσωτερική αύξηση δεν

συνδέεται με λογιότητα. Τέτοια παραδείγματα είναι οι ρηματικοί τύποι *επέτρεψε*, *παρέμεινε*, *διέθεταν*, η αύξηση των οποίων ερμηνεύεται βάσει γραμματικών παραγόντων (Κουτσοῦκος, 2010). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το φαινόμενο της εσωτερικής ρηματικής αύξησης και της σύνδεσής του με τη λογιότητα μπορεί να χαρακτηριστεί ως πολυσύνθετο και πολυπαραγοντικό. Σύμφωνα με τους Koutsoukos & Karantzola (2022), το φαινόμενο της εσωτερικής ρηματικής αύξησης παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία και δεν υπάρχουν ξεκάθαροι γραμματικοί κανόνες να το περιγράψουν. Έτσι, επειδή η απόδοση του χαρακτηρισμού ως [+/-λόγιο] δεν είναι πάντοτε απόλυτη, καθώς αλληλεπιδρούν πολλοί παράγοντες, η Καμηλάκη (2009: 396) σημειώνει πως μόνο το συνεχές λογιότητας είναι αυτό που παρέχει ερμηνευτική επάρκεια.

## Βιβλιογραφία

- Gee, J.P. (2006). Ο γραμματισμός και ο μύθος του γραμματισμού: από τον Πλάτωνα στον Freire στο Χαραλαμπίδης, Α., *Γραμματισμός Κοινωνία και Εκπαίδευση*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Holton, D., P. Mackridge & Φιλίππακη-Warburton (2008). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (μτφρ. Β. Σπυρόπουλος). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Koutsoukos, N. (2013). *A constructionist view of complex interactions between inflection and derivation: the case of SMG and Griko*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Koutsoukos N. & E. Karantzola (2022). Double marking of the past in Early Modern Greek. *Journal of Greek Linguistics* 22(1): 1-29.
- Oostendorp, van M. (2012). Stress as proclitic in Modern Greek. *Lingua* 122: 1165-1181.
- Spyropoulos V. & A. Revithiadou (2009). The morphology of past in Greek. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 29: 108-122.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. & Α. Φλιάτουρας (2004). Το λόγιο και το λαϊκό στην ελληνική γλώσσα: ορισμός και ταξινόμηση. *Πρακτικά του 6<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. & Α. Φλιάτουρας (2019). Το λόγιο επίπεδο στη σύγχρονη Νέα Ελληνική: συγχρονικές και διαχρονικές τάσεις. Στο Α. Φλιάτουρας & Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (επιμ.), *Το λόγιο επίπεδο στη σύγχρονη νέα ελληνική: Θεωρία, ιστορία, εφαρμογή. Από τον οίκο στο σπίτι και τανάπαλιν...* Αθήνα: Πατάκης, σσ. 15-156.
- Βαζούρα, Ζ. (2014). *Σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας Γενικής Παιδείας Γ' τάξης Γενικού Λυκείου (2002-2009): ποσοτική και ποιοτική ανάλυση*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Γεωργακάς, Δ. (2005). *Ελληνοαγγλικό Λεξικό (A Modern Greek-English Dictionary)*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [https://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/georgakas/prologue.html](https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/georgakas/prologue.html)
- Γρόλλιου, Μ. (2023). *Κριτικός Γραμματισμός στα Μέσα: Η περίπτωση της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Καμηλάκη, Μ. (2009). *Τα λόγια στοιχεία στη νεανική επικοινωνία: Κοινωνιοπραγματολογική διερεύνηση της ποικιλίας [±ΛΟΓΙΟ] στον γραπτό λόγο νεαρών ομιλητών της Νέας Ελληνικής*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/21332?lang=el#page/1/mode/2up>
- Καμηλάκη, Μ. (2011). *Η ποικιλία [±ΛΟΓΙΟ] σε μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mails): Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων από τη νεανική επικοινωνία*. Ανακτήθηκε από: [https://www.enl.auth.gr/symposium19/19thpapers/047\\_Kamilaki.pdf](https://www.enl.auth.gr/symposium19/19thpapers/047_Kamilaki.pdf)



- Κατσουλάκος Θ., Κοκκορού-Αλευρά Γ. & Β. Σκουλάτος (χ.χ.). *Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ. Ανάδοχος Συγγραφής: Εκδόσεις Πατάκη.
- Κέκια, Α. (2011). *Η Παιδαγωγική του Γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κλαίρης, Χ. & Γ. Μπαμπινιώτης (σε συνεργασία με τους Α. Μόζερ, Α. Μπακάκου-Ορφανού, Σ. Σκοπετέα) (2005). *Γραμματική της νέας ελληνικής. Δομολειτουργική – επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Κριτικοί Γραμματισμοί: Διεθνής εμπειρία και Ελληνική Πραγματικότητα. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη*. Δράμα.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2015). Οι Γνώσεις για τη Γλώσσα και η λογική της Βάσης Δεδομένων. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [https://www.greek-language.gr/digitalResources/files/document/gram\\_first\\_grade/02.pdf](https://www.greek-language.gr/digitalResources/files/document/gram_first_grade/02.pdf)
- Κουτσούκος, Ν. (2010). Σχέση Κλίσης και Παραγωγής. Η εμφάνιση της εσωτερικής αύξησης στους προθηματοποιημένους ρηματικούς τύπους της ΝΕ. *5<sup>η</sup> Συνάντηση Εργασίας Μεταπτυχιακών Φοιτητών Γλωσσολογίας, 29-31 Μαΐου 2009* (σσ. 177-185. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής [ΛΚΝ] (2001, β' ανατύπωση). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη] (Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [https://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html](https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html)
- Λεουτσάκος, Ε. (2021). *Παιδαγωγική αξιοποίηση του κριτικού γραμματισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2965745/file.pdf>
- Λούβη, Ε. & Δ. Ξιφαράς. (χ.χ.). *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ. Ανάδοχος Συγγραφής: Εκδόσεις Πατάκη.
- Λύκου, Χ. (2000). *Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday*. Ανακτήθηκε από Γλωσσικός Υπολογιστής: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/index.htm>
- Λώμης, Κ. (2018). *Υπολογιστική Ανάλυση της Εσωτερικής Αύξησης στα Σύνθετα Ρήματα με Προθέσεις* (Μεταπτυχιακή εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2836749/file.pdf>
- Μαργαρίτης, Γ., Αζελής, Α., Ανδριώτης, Ν., Δετοράκης, Θ., & Φωτιάδης, Κ. (χ.χ.). *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας Γ' Τάξη Γενικού Λυκείου, Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών και Σπουδών Οικονομίας & Πληροφορικής*. Αθήνα: ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενταξιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων.
- Μητσκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός, Στο Α.Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ. 209-213). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Μιχάλης, Α. (2016). Καλλιέργεια πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού: δημιουργική πρόκληση για το νέο σχολείο. Στο *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, τόμος 4, (σσ. 165-181). Κρήτη: Π.Τ.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2022). *Λεξικό των δυσκολιών και των λαθών στη χρήση της ελληνικής. Γλωσσικός σύμβουλος. Για να μιλούμε και να γράφουμε σωστά Ελληνικά*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπουτουλούση, Ε. (2001). Γλωσσική επίγνωση. Στο Α. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Νικολούδης, Δ. (2010). *Κριτική Παιδαγωγική και Γραμματισμός*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παπαματθαίου, Ν. (2013). Από τον γραμματισμό του Paulo Freire στον κριτικό γραμματισμό και το μοντέλο της κριτικής ανάλυσης των τεσσάρων πηγών του Freebody & Luke. Πανελλήνιο συνέδριο, *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική τάξη*. Δράμα.
- Ράλλη, Α. (2005). *Μορφολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Στάμου, Α.Γ. (2006). *Τα περιβαλλοντικά κείμενα από μια κοινωνιογλωσσολογική οπτική: Κριτική επίγνωση της γλώσσας και περιβαλλοντική επίγνωση*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [Olympias.lib.uoi.gr](http://Olympias.lib.uoi.gr)
- Στάμου, Α.Γ. (2011). Η κριτική ανάλυση λόγου των περιβαλλοντικών κειμένων: Προς μια κριτική γλωσσική επίγνωση. *12 κείμενα για τη γλωσσολογία: Πρακτικά των ετήσιων συναντήσεων του Τομέα Γλωσσολογίας*, Πινακάτες Πηλίου: Κοντύλι, 179-193
- Στάμου, Α.Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού, Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Νήσος, 149-187.
- Τεντολούρης, Φ., & Σ. Χατζησαββίδης (2014). Λόγοι του Κριτικού Γραμματισμού και η τοποθέτησή τους στη Σχολική Πράξη: Προς μια Γλωσσοδιδακτική Αναστοχαστικότητα. *Πρακτικά της 34<sup>ης</sup> Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ.* (σσ. 411-421). Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. ([1941] 2002), ανατύπωση με διορθώσεις). *Νεοελληνική γραμματική (της Δημοτικής)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη].
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (χ.χ.). *Νεοελληνική Γραμματική*. Αναπροσαρμογή της Μικρής Νεοελληνικής Γραμματικής του Μανώλη Τριανταφυλλίδη. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

- Τριανταφύλλου, Α. (2011). *Συστήματα διαχείρισης της διαθεματικότητας στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Τσάκωνα, Β. (χ.χ.) Γραμματισμός-Πολυγραμματισμοί, Γλωσσάρι όρων γλωσσολογίας που χρησιμοποιούνται στα σχολικά εγχειρίδια. Διαθέσιμο στο [Λεξικό γλωσσολογικών όρων \(greek-language.gr\)](http://greek-language.gr)
- Τσοπανάκης, Α. (1998). *Νεοελληνική γραμματική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Φιλίππακη-Warburton, Γεωργιαφέντης, Μ., Κοτζόγλου, Γ., Λουκά, Μ. (χ.χ.). *Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανάδοχος Συγγραφής: Πατάκης.
- Φλιάτουρας, Α. (2018). *Η μορφολογική αλλαγή στην ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Χαραλαμπίδης, Α. (2006). Πρόλογος. Στο *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη) ΑΠΘ.
- Χατζησαββίδης, Σ. & Χατζησαββίδου, Α. (χ.χ.). *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Ανάδοχος Συγγραφής: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη*. Ανακτήθηκε από [https://ikee.lib.auth.gr/record/265328/files/OMEP\\_doc.pdf](https://ikee.lib.auth.gr/record/265328/files/OMEP_doc.pdf)
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Ο Γλωσσικός Γραμματισμός και η Παιδαγωγική του Γραμματισμού: Θεωρητικές Συνιστώσες και Δεδομένα από τη Διδακτική Πράξη*. Ανακτήθηκε από [https://ikee.lib.auth.gr/record/265328/files/OMEP\\_doc.pdf](https://ikee.lib.auth.gr/record/265328/files/OMEP_doc.pdf)
- Χατζησαββίδης, Σ. (2013). *Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://omilosglossas.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/03/ergasia93.pdf>
- Χλαπουτάκη, Ε. (2016). *Παιδαγωγικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=39601&lang=el>



Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.