



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ Π. ΜΑΛΜΕΝ

*ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΕΙΜΕΝΙΚΗΣ  
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ:  
ΟΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ  
ΚΕΙΜΕΝΩΝ*

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΑΘΗΝΑ 2020

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΕΙΜΕΝΙΚΗΣ

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ:

ΟΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ

ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επόπτης: Αθανάσιος Μιχάλης, Επίκουρος Καθηγητής

Μέλη: Διονύσιος Γούτσος, Καθηγητής

Ευαγγελία Φρυδάκη, Καθηγήτρια

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή

Διονύσιος Γούτσος, Καθηγητής

Ευαγγελία Φρυδάκη, Καθηγήτρια

Σταματία Κουτσουλέλου-Μίχου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Ευγενία Μαγουλά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Αθανάσιος Μιχάλης, Επίκουρος Καθηγητής

Ευανθία-Έλλη Μηλίγκου, Επίκουρη Καθηγήτρια

Αθανάσιος Βέρδης, Επίκουρος Καθηγητής

## Περίληψη

Η παρούσα διδακτορική διατριβή έχει διττό στόχο: α) την εκπόνηση και β) τη διδασκαλία κειμενικής γραμματικής, κινούμενη έτσι σε δύο επίπεδα: ένα (κειμενο)γλωσσολογικό και ένα εκπαιδευτικό.

Στο πρώτο επίπεδο διερευνήθηκε μια κεντρική πτυχή της κειμενικής γραμματικής, δηλαδή η θεματική οργάνωση και ανάπτυξη, μέσα από το πρίσμα τεσσάρων θεωριών: καταρχάς της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής του Halliday (Halliday & Matthiessen 2004, 2014) για την αγγλική με την προσαρμογή της σε άλλες γλώσσες, όπως τη γαλλική (Caffarel 2006), την ισπανική (Lavid κ.ά. 2010) και τη ΝΕ (Γούτσος 2013), της Λειτουργικής Προοπτικής της Πρότασης (Firbas 1992), της Λειτουργικής Γραμματικής του Dik (1997) και τέλος της πληροφοριακής δομής της πρότασης (Lambrecht 1994). Η ανωτέρω διερεύνηση οδήγησε στη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου θεωρητικού μοντέλου οργάνωσης των κειμένων στα ΝΕ, το οποίο λαμβάνει ταυτόχρονα υπόψη την πληροφοριακή αξία των όρων της πρότασης. Ειδικότερα, για το θέμα προτάθηκε με σαφή τεκμηρίωση ότι πρόκειται για μια υπερκείμενη κατηγορία, που διακρίνεται σε *αναπαραστατικό-κεντρικό* (ΑΚΘ) και *θέμα προσανατολισμού* (ΘΠ). Για το σχόλιο, υιοθετήθηκε η άποψη ότι σε ορισμένα κειμενικά περιβάλλοντα υπάρχουν προτάσεις ή περίοδοι μόνο με σχόλιο (χωρίς θέμα).

Βάσει του εν λόγω προτύπου, διεξήχθη κειμενογλωσσολογική έρευνα σε εκατό (100) αυθεντικά κείμενα της ΝΕ, ανήκοντα στους τρεις κειμενικούς τρόπους που προβλέπεται, σύμφωνα με το ΠΣ (2011) και τις σχετικές Οδηγίες του ΙΕΠ, να διδάσκονται στο Γυμνάσιο, δηλαδή αφηγηματικό, περιγραφικό και επιχειρηματολογικό. Βασικά ευρήματα της κειμενογλωσσολογικής έρευνας είναι τα ακόλουθα:

Α) Εντοπίστηκαν διαφορετικά πρωτοτυπικά σημασιολογικά και γραμματικά χαρακτηριστικά ιδίως του ΘΠ αλλά και του ΑΚΘ στους τρεις τύπους και στα εμπριεχόμενα σε αυτούς κειμενικά είδη.

Β) Τα πέντε δομικά σχήματα θεματικής εκτύλιξης που διερευνήθηκαν, δηλαδή η γραμμική ανάπτυξη, η εξέλιξη με σταθερό, με παραγόμενο θέμα, η επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο και η σφαιρική εκτύλιξη (βλ. Daneš 1974 & 1995, Lautamatti 1987, Cloran 1995, Σαραφίδου 2003) παρουσίασαν διαφορετικές τάσεις πραγμάτωσης ανάλογα με τον κειμενικό τρόπο και το είδος, χωρίς, φυσικά, να κάνουμε λόγο για απόλυτες κατηγοριοποιήσεις.

Όλα τα παραπάνω συνιστούν μια πλούσια *δεξαμενή γραμματικής του κειμένου*, η οποία εν προκειμένω, με κατάλληλους μετασχηματισμούς, αξιοποιήθηκε καθ' ολοκληρίαν στην παιδαγωγική επιστήμη, με σκοπό να ελεγχθεί η δυνατότητα συμβολής της στην παραγωγή περισσότερο συνοχικών και συνεκτικών μαθητικών κειμένων. Ως εκ τούτου, πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτική έρευνα σε δύο τμήματα της Β' Γυμνασίου (σύνολο: 50 μαθητές), εφαρμόζοντας το μεθοδολογικό παράδειγμα της *Έρευνας-Βάσει Σχεδίου* (ΕΒΣ) (Cobb κ.ά. 2003, Collins κ.ά. 2004, Reimann 2011). Μέσω της ΕΒΣ, σχεδιάστηκε, δοκιμάστηκε σε διάρκεια 6 (περίπου) μηνών και διαμορφώθηκε ένα κατεξοχήν κειμενοκεντρικό πρότυπο γλωσσικής διδασκαλίας. Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την αποτίμηση της λειτουργικότητάς του ήταν: α) τα έγγραφα (τέσσερις αρχικές και τέσσερις τελικές μαθητικές παραγωγές), β) οι σημειώσεις από τρεις αμέτοχους παρατηρητές καθώς και αυτές του εκπαιδευτικού-ερευνητή και γ) οι συνεντεύξεις σε τέσσερις ομάδες εστίασης μαθητών και στους παρατηρητές.

Περίληπτικά, αναφέρουμε τα σημαντικότερα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής έρευνας:

A) Η βαθμολόγηση των γραπτών από τρεις αξιολογητές και η ποιοτική ανάλυσή τους έδειξαν ότι οι μαθητές στο σύνολό τους βελτιώθηκαν σημαντικά, αν συγκρίνουμε τις αρχικές με τις τελικές παραγωγές τους. Η εν λόγω βελτίωση συνίσταται πρώτον στον περιορισμό της απλής παράθεσης πληροφοριών και άσχετων μεταξύ τους θεμάτων στις παραγράφους τους και δεύτερον στην τήρηση σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό των συμβάσεων και των κατάλληλων σχημάτων θεματικής ανάπτυξης του εκάστοτε κειμενικού τρόπου.

B) Από τις σημειώσεις των παρατηρητών και από τις συνεντεύξεις των μαθητών προέκυψε ότι οι τελικές επιδόσεις δεν ήταν τυχαίες αλλά άμεσα συνυφασμένες με τη ρητή και συστηματική διδασκαλία (Knapp & Watkins 2005, Σπανός & Μιχάλης 2012, Myhill & Jones κ.ά. 2016) της κειμενικής γραμματικής. Αναλυτικότερα, οι σημειώσεις των παρατηρητών φανερώνουν ότι οι μαθητές σταδιακά είχαν αρχίσει, κατά τη διδακτική διαδικασία, να χτίζουν στον νου τους τη θεματική οργάνωση και εκτύλιξη των κειμένων, καθώς σκέφτονταν και συζητούσαν είτε με τον δάσκαλο είτε μεταξύ τους τον αντίκτυπο που είχαν τα εξεταζόμενα γλωσσικά χαρακτηριστικά των κειμένων στη διαμόρφωση του νοήματος. Το τελευταίο ενισχύεται από το περιεχόμενο των συνεντεύξεων, όπου φαίνεται ευκρινώς ότι μπορούσαν να αιτιολογούν τις προσωπικές γλωσσικές επιλογές τους στα τελικά γραπτά και να αντιλαμβάνονται την πρόοδό τους.

Επομένως, είμαστε σε θέση να ισχυριστούμε ότι υπάρχει έντονη αιτιώδης συνάφεια ή αλληλεξάρτηση (Dede 2004, Reimann ό.π.) ανάμεσα στη διδαχθείσα πτυχή κειμενικής γραμματικής και στο αποτέλεσμα που επέφερε στον γραπτό μαθητικό λόγο, στοιχείο που συνιστά ζητούμενο κατά τη διενέργεια ΕΒΣ.

## Abstract

This PhD thesis aims at developing a defined Text Grammar model and employing it in Greek Language Teaching at secondary level.

The study examines a central aspect of text grammar, namely *Thematic Organization and Progression* in the framework of four theories: Halliday's Systemic Functional Grammar (Halliday & Matthiessen 2004, 2014), Functional Sentence Perspective (Firbas 1992), Functional Grammar (Dik 1997) and Sentence Information Structure (Lambrecht 1994), seeking to develop a complete Thematic Organization Model in Greek which takes into account the information value of the sentence constituents. According to the proposed model, *Theme* is considered an overarching concept, consisting of *orienting theme* and *central-ideational theme*. As for *Comment (Rheme)*, it appears that in some texts there may be themeless sentences which contain only *comment (rheme)*.

In the light of the aforementioned theoretical framework, text linguistic research was carried out, using a sample of one hundred (100) authentic texts from three discourse modes: narrative, descriptive and argumentative, meant to be taught in accordance with the requirements of the Greek National Curriculum (2011) for (lower) Secondary Education. The main findings of the text linguistic research have demonstrated that:

- a) Prototypical semantic and grammatical features of Theme, which are typical in each text mode as well as in the contained genres, were identified in the text sample.
- b) The five patterns of thematic progression examined, namely linear progression, theme iteration, (progression) with derived themes, rheme → rheme progression and (progression) with a "global" perspective (Daneš 1974 & 1995, Lautamatti 1987, Cloran 1995, Sarafidou 2003) do not occur randomly but are sensitive to mode and genre.

The rich Text Grammar repository that was derived from the above research process was customized for classroom use in Greek Secondary Education, with a view to validating its effectiveness for improving students' writing in terms of cohesion and coherence. In this respect, the research was conducted in two 2<sup>nd</sup> grade classes at Zanneio Experimental (Lower) Secondary School (on the whole: 50 students) applying the methodological paradigm of Design-Based Research (DBR) (Cobb et al. 2003, Collins et al. 2004, Reimann 2011). The research methods involved devising and testing a specific text-centered language teaching model over

a period of 6 months. The methodology tools used for evaluating its functionality were: a) documents (four pre and four post tests students' writing samples), b) field notes derived mainly from three nonparticipant observers and the teacher-researcher and c) four focus group student interviews along with two observer interviews.

In sum, the most significant results of the educational research are as below:

A) The writing samples marked by three evaluators and their subsequent qualitative analysis clearly illustrated that the students' writing was enhanced after the comparative assessment of their pre and post tests. The students' improved performance was made evident by both the gradual elimination of irrelevant, incohesive and incoherent pieces of information and topics in their paragraph development and also the alignment of their writing with the conventions and suitable thematic progression patterns of each discourse mode.

B) From the field notes and the interviews, it follows that their final performance was not accidental but tightly connected with the explicit and systematic teaching (Knapp & Watkins 2005, Spanos & Michalis 2012, Myhill & Jones et al. 2016) of text grammar. More specifically, the field notes reveal that the pupils gradually started to construct text thematic organization and progression, after being introduced to guided classroom discussions focusing on the impact of the language features under question on meaning shaping. This is corroborated by the interview content, which shows that students were enabled to justify their own personal writing choices and decisions and be aware of their own progress.

In conclusion, it can be maintained that there is an intense causality/causal interrelationship (Dede 2004, Reimann 2011) between the above taught text grammar aspect and its outcome on the student writing, which is a fundamental question when conducting DBR.

## *Ευχαριστίες*

Περίμενα πώς και πώς να έρθει η στιγμή της συγγραφής των *Ευχαριστιών*, για να εκφράσω την ειλικρινή και βαθιά ευγνωμοσύνη μου στους ανθρώπους που με βοήθησαν, ο καθένας με τον τρόπο του, κατά τη διαδικασία εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής.

Ξεκινώ με τον Επόπτη μου, τον Επίκουρο Καθηγητή κ. Αθανάσιο Μιχάλη. Η γνωριμία μας σε γλωσσολογικό συνέδριο στη Ρόδο ήταν για μένα «σταθμός», καθώς είδα «φως» σε αυτό που επιθυμούσα να διερευνήσω. Ακολούθησαν σειρά γόνιμων συζητήσεων σε όλες τις φάσεις της διατριβής, από την αρχική σύλληψη μέχρι την τελική συγγραφή. Με τον κ. Μιχάλη, μοιραζόμαστε την ίδια οπτική για τη γλωσσολογία και τη διδακτική. Αυτό σε συνδυασμό με τη μειλιχιότητα του χαρακτήρα του είχαν ως αποτέλεσμα να συνεργαζόμαστε αρμονικά και να προχωρούμε γρήγορα και σε βάθος.

Συνεχίζω με το δεύτερο μέλος της Τριμελούς Επιτροπής, τον Καθηγητή κ. Διονύσιο Γούτσο, του οποίου η συμβολή ήταν τεράστια. Αυτό που θέλω να τονίσω από τα χρόνια της συνεργασίας μας είναι η μοναδική ικανότητά του σε μόλις λίγα λεπτά της κάθε συνάντησης να «κινητοποιεί τον νου μου» και να τροφοδοτεί ποικιλότροπα τη σκέψη μου, χωρίς μάλιστα να προκαλεί το παραμικρό άγχος, στοιχείο τόσο παράδοξο για μένα. Ακόμα, η άμεση ανταπόκρισή του στα ηλεκτρονικά μηνύματα με κρατούσε σε συνεχή εγρήγορση και ενίσχυε την ερευνητική μου διάθεση.

Το τρίτο μέλος της Επιτροπής, η Καθηγήτρια κ. Ευαγγελία Φρυδάκη προσέφερε επίσης πάρα πολλά: Καταρχάς, έδινε την απαραίτητη ώθηση, από την αρχή μέχρι το τέλος, ώστε να γίνεται το επόμενο βήμα. Αυτό βέβαια που την ξεχωρίζει είναι η τόσο ταιριαστή, κατά τη γνώμη μου, μεθοδολογία που μας πρότεινε για την εκπαιδευτική έρευνα. Πρέπει να αναφέρω ότι οι συζητήσεις μας στο γραφείο της για συστατικά της εκπαιδευτικής έρευνας ήταν αληθινά απολαυστικές!

Πρόκειται, πραγματικά, για μια καταπληκτική Τριμελή Επιτροπή που με καθοδηγούσαν ορθά, με ενθάρρυναν, με υποστήριζαν και γι' αυτό τους ευχαριστώ από καρδιάς!

Μεταβαίνω στα υπόλοιπα μέλη της Επταμελούς Επιτροπής: την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. Σταματία Κουτσουλέλου, την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. Ευγενία Μαγουλά, την Επίκουρη Καθηγήτρια κ. Ευανθία Μηλίγκου και τον Επίκουρο Καθηγητή κ. Αθανάσιο Βέρδη, οι οποίοι αναγνώρισαν τον τεράστιο κόπο που έχει κατατεθεί καθώς και το αποτέλεσμα της διατριβής. Ιδιαίτερα ευχαριστώ την κ.



Κουτσουλέλου, την οποία γνωρίζω από τις μεταπτυχιακές σπουδές μου, για τις τόσο ουσιώδεις παρατηρήσεις της.

Εκτός από τους παραπάνω, πώς είναι δυνατό να μην κάνω μνεία στις δύο αγαπημένες καθηγήτριες και επιβλέπουσες της διπλωματικής μου εργασίας, κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών στον τομέα Γλωσσολογίας του ΕΚΠΑ, την κ. Μπακάκου-Ορφανού και την κ. Κατσιμαλή! Όλα αυτά τα χρόνια, και οι δυο τους με άκουγαν, με συμβούλευαν και με ενθάρρυναν συνεχώς.

Επιπλέον, οφείλω να αναφέρω πόσο συνετέλεσαν στην αποκρυστάλλωση της σκέψης μου και στη διαμόρφωση της διδακτικής μεθοδολογίας οι τόσο παραγωγικές συζητήσεις με την Καθηγήτρια κ. Debra Myhill και την ερευνητική ομάδα της στο Πανεπιστήμιο Έξετερ, στο τέλος του πρώτου έτους των διδακτορικών σπουδών μου.

Δεν ήταν, όμως, μόνο οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι που συνεισέφεραν σε αυτή τη διατριβή αλλά και αρκετοί συνάδελφοι και φίλοι. Από όλους εξαιρετικά σημαντική ήταν η συμβολή δύο ατόμων: Πρώτον, της παλιάς συναδέλφου μου από το Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής και φίλης, Νατάσας Μαγγανά. Δεν μπορώ να ξεχάσω την προθυμία της να διορθώσει ως αξιολογήτρια τα 400 αρχικά και τελικά κείμενα και ακόμα τις ευχάριστες και ατέλειωτες κουβέντες μας. Δεύτερον, της τωρινής συναδέλφου μου από το Ζάννειο Πειραματικό (τόρα Πρότυπο) Γυμνάσιο και φίλης, Κωνσταντίνας Τσαγκρίδου. Η Κωνσταντίνα, μάλιστα, ανέλαβε τον διττό ρόλο της αμέτοχης παρατηρήτριας των πειραματικών διδασκαλιών και της εσωτερικής αξιολογήτριας (επίσης 400 γραπτών). Με τροφοδοτούσε διαρκώς με εύστοχα σχόλια και συνολικά αφιέρωσε απεριόριστο προσωπικό χρόνο για τη συγκεκριμένη μελέτη. Συνεπώς, ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ και στις δυο!

Άλλα δύο άτομα που συνέδραμαν ουσιαστικά στη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας ήταν οι δύο μεταπτυχιακοί φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Στέφανος Μουστακίδης και Ευμορφίλη Κλεάνθη, οι οποίοι είχαν επωμιστεί τον ρόλο του αμέτοχου παρατηρητή της διδακτικής παρέμβασης. Η ανατροφοδότηση που μου παρεχόταν από τις σημειώσεις πεδίου, ιδίως της Ευμορφίλης, ήταν πολύτιμη για τις αναπροσαρμογές του εφαρμοζόμενου σχεδίου.

Επιπρόσθετα, η εκπόνηση της διατριβής, κατά τα χρόνια της θητείας μου στο Ζάννειο Π. Γυμνάσιο, επιβάλλει να εκφράσω τις ευχαριστίες μου και σε άλλους συναδέλφους από το σχολείο τόσο για την έμπρακτη βοήθειά τους στην κειμενογλωσσολογική και εκπαιδευτική έρευνα όσο και για την καλλιέργεια φιλικού και ευνοϊκού κλίματος για ένα τέτοιο εγχείρημα. Καταρχάς, ο διευθυντής, κ. Ιωάννης

Φριλίγκος με υποστήριξε ποικιλοτρόπως και μου έδωσε περιγραφικά κείμενα από τη δική του διατριβή για ανάλυση, συνοδευόμενα από διαφωτιστικές επεξηγήσεις. Ακόμα, η υποδιευθύντρια, κ. Μαίρη Χατζηγεωργίου και το μέλος του ΕΠΕΣ, κ. Ανδρέας Ρηγάτος, μού παρείχαν πλούσιο υλικό από το πεδίο των φυσικών επιστημών για την κειμενογλωσσολογική έρευνα και γενικά έδειξαν ζωηρό ενδιαφέρον. Φυσικά, δεν μπορώ να παραβλέψω την Αγγελική Παπαγεωργίου για τις συζητήσεις μας σε θέματα γλωσσικής διδασκαλίας καθώς και απόδοσης των αγγλικών όρων, την Ελένη Μαρινάτου (με το απίστευτο χιούμορ!), τη Χρυσοβαλάντη Διαμαντή, τον Γιώργο Κουγιουμτζή (από το Ζ.Π. Λύκειο), τη Σοφία Ντούσκα, την Ευσταθία Αγγελή, την Άννα Παναγιωτοπούλου και τον Σπύρο Κρουσταλάκη (από άλλο σχολείο), τους οποίους ένιωθα και νιώθω κοντά μου!

Κοντά μου, επίσης, ένιωθα και δύο ανθρώπους που γνώρισα με την εισαγωγή μου στο ΠαιΤΔΕ, τη Δρ. Μαρία Μαμούρα και τη Δρ. Αναστασία Παπαδοπούλου. Με τη Μαρία, μάλιστα, συνεργαζόμαστε στενά τα τελευταία χρόνια στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των φοιτητών.

Οδεύοντας προς το τέλος των *Ευχαριστιών*, αισθάνομαι την ανάγκη να καταθέσω τη σταθερή παρουσία κάποιων πιστών φίλων μου, της Μαρίας Γ., του Χρήστου, του Σπύρου, της Δήμητρας και της τόσο ξεχωριστής για μένα Μαρίας Τ., που με την αγάπη, τη φροντίδα, τα τηλεφωνήματα, τις βόλτες και τα γέλια μού χάριζαν στιγμές χαλάρωσης και με αναζωογονούσαν.

Ολοκληρώνοντας, αφιερώνω τη διατριβή στην οικογένειά μου, χωρίς την αμέριστη συμπαράσταση των οποίων δεν θα είχε πραγματικά τελεσφορήσει. Οι γονείς μου Παύλος και Παναγιώτα, η γιαγιά μου, Δέσποινα και ο αδελφός μου, Δημήτρης στέκονταν πλάι μου όλα αυτά τα χρόνια σε κάθε λογής δυσκολίες και αγωνίες, στηρίζοντάς με διαρκώς και παροτρύνοντάς με να προσπαθώ και να προχωρώ...

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ	- 4 -
1.1. Δομή της Διατριβής	- 16 -
2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ: ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	- 19 -
2.1. Θέμα (Theme, Topic)	- 20 -
2.1.1. Σύνθεση - Πρόταση	- 36 -
2.1.2. Αριστερή και Δεξιά Εκτόπιση (Left and Right Dislocation)	- 38 -
2.2. Σχόλιο/Ρήμα (Comment/Rheme)	- 42 -
2.2.1. Εστία (Focus)	- 47 -
2.2.1.1. Σύνοψη	- 56 -
2.2.1.2. Δίπτυχες (Cleft) Προτάσεις	- 57 -
2.3. +/-Οριστικότητα (Definiteness)	- 61 -
2.4. Η Σειρά των (Κύριων) Όρων στα Νέα Ελληνικά	- 67 -
2.5. Θεματική Ανάπτυξη (thematic progression) Κειμένων	- 72 -
2.5.1. Προγενέστερες Έρευνες	- 77 -
2.5.2. Κειμενικά Είδη (genres) – Κειμενικοί Τρόποι (modes)	- 82 -
3. ΚΕΙΜΕΝΟΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	- 87 -
3.1. Ερευνητικές Υποθέσεις	- 87 -
3.2. Συλλογή Δεδομένων – Μεθοδολογία	- 88 -
3.3. Ανάλυση Λόγου (κειμένων)	- 92 -
3.4. Αποτελέσματα και Σχολιασμός	- 138 -
3.4.1. Διερεύνηση Υποθέσεων (Α) και (Β)	- 138 -
3.4.2. Διερεύνηση Υπόθεσης (Γ)	- 152 -
3.4.3. Διερεύνηση Υπόθεσης (Δ)	- 165 -
3.4.4. Σύγκριση με προγενέστερες έρευνες - Διαπιστώσεις	- 167 -

4. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ - ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ	- 171 -
4.1. Αναγκαιότητα Διδασκαλίας Θεματικής Οργάνωσης και Ανάπτυξης	- 171 -
4.1.1. Συναφείς Προηγούμενες Ερευνητικές Μελέτες	- 173 -
4.1.1.1. Έρευνες για τη διδασκαλία της θεματικής δομής στην αγγλική ως δεύτερη γλώσσα	- 173 -
4.1.1.2. Έρευνες για τη διδασκαλία κειμενικών χαρακτηριστικών στην αγγλική και ΝΕ ως μητρικές γλώσσες	- 182 -
4.2. Διδασκαλία κειμενικών ειδών	- 187 -
4.2.1. Οφέλη από τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών	- 191 -
5. ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	- 195 -
5.1. Σκοπός και Υποθέσεις της Έρευνας	- 195 -
5.2. Μεθοδολογία Έρευνας	- 196 -
5.2.1. Εισαγωγή στην Έρευνα-Βάσει Σχεδίου (Design-Based Research)	- 196 -
5.2.2. Γιατί Έρευνα-Βάσει Σχεδίου;	- 201 -
5.2.3. Μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων	- 203 -
5.2.4. Επιλογή Δείγματος	- 207 -
5.2.5. Χρονοδιάγραμμα Έρευνας	- 208 -
5.3. Αναδρομική Ανάλυση (retrospective analysis) του Σχεδίου	- 210 -
5.3.1. Προετοιμασία Σχεδίου	- 210 -
5.3.1.1. Πιλοτική Έρευνα	- 210 -
5.3.1.2. Διδασκαλία προηγούμενων (απαραίτητων) ενοτήτων	- 215 -
5.3.1.3. Αξιολόγηση Αρχικών Μαθητικών Κειμένων – Διάγνωση Λαθών	- 217 -
5.3.2. Πρόγραμμα Διδακτικής Παρέμβασης – Πειραματική Διδασκαλία	- 240 -
5.3.2.1. Διδακτική Μεθοδολογία	- 240 -
5.3.2.2. Αναλυτική Παρουσίαση Σχεδίου	- 249 -
6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	- 294 -
6.1. Ποιοτική Ανάλυση Αποτελεσμάτων	- 294 -
6.1.1. Αφηγηματικά Κείμενα	- 294 -
6.1.2. Επιχειρηματολογικά Κείμενα	- 309 -
6.2. Ερμηνεία Αποτελεσμάτων - Συζήτηση	- 327 -

<b>6.3. Επικύρωση Ακρίβειας Ευρημάτων</b>	<b>- 336 -</b>
<b>7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ</b>	<b>- 338 -</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	<b>- 350 -</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b>	<b>- 371 -</b>
<b>Παράρτημα Α΄: Επιπλέον Δεδομένα Κειμενογλωσσολογικής Έρευνας</b>	
<b>Παράρτημα Β΄: Πειραματικό Διδακτικό Υλικό</b>	
<b>Παράρτημα Γ΄: Κλείδα και Φύλλα Παρατήρησης</b>	
<b>Παράρτημα Δ΄: Αρχικά και Τελικά Μαθητικά Κείμενα</b>	
<b>Παράρτημα Ε΄: Αποσπάσματα Συνεντεύξεων σε Μαθητές και Παρατηρητές</b>	

## 1. Εισαγωγή: Κειμενική Γραμματική

Η ιδέα για την *Εκπόνηση και Διδασκαλία Κειμενικής Γραμματικής* προέκυψε από την παρατήρηση μιας γλωσσικής αδυναμίας σε πληθώρα μαθητικών γραπτών Γυμνασίου: οι μαθητές εντάσσουν πολλές φορές πληθώρα πληροφοριών-θεμάτων σε μια παράγραφο με τρόπο συχνά ασύνδετο και χωρίς να υπάρχει συλλογιστική πορεία που να οδηγεί σε ένα συμπέρασμα. Μιλούν, δηλαδή για ένα θέμα και χωρίς να ξεδιπλώνουν τη σκέψη τους, το εγκαταλείπουν και εισάγουν ένα άλλο. Το αποτέλεσμα είναι στα κείμενά τους να υπάρχει έλλειψη: α) συνοχής (cohesion<sup>1</sup>), δηλαδή «σύνδεσης τύπων ή δομικών σχημάτων στην «επιφάνεια» του κειμένου με απτά γλωσσικά στοιχεία<sup>2</sup>» (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 2011: 81) και β) συνεκτικότητας (coherence<sup>3</sup>), δηλαδή νοηματικής και λογικής αλληλουχίας μεταξύ λέξεων, τμημάτων ή και ολόκληρων ενοτήτων ενός κειμένου (Γεωργακοπούλου & Γούτσος ό.π., Σπανός & Μιχάλης 2012: 220). Παραθέτουμε ενδεικτικά αποσπάσματα μαθητικού λόγου (προσωπικό υλικό):

*A<sup>4</sup>) Σήμερα, τον 21<sup>ο</sup> αιώνα, η επιστήμη έχει προχωρήσει αρκετά. Στην Ελλάδα πολλοί άνθρωποι προτιμούν να παραμείνουν στην χώρα τους για να την στηρίζουν με τις γνώσεις τους και να μας δώσουν κουράγιο. Η Ελλάδα έχει διακριθεί πολλές φορές σε επιστήμες κυρίως της πληροφορικής. Επίσης, ο χαρακτηρισμός σταυροδρόμι λαών είναι πολύ εύστοχος. Πολλοί άνθρωποι, επισκέπτες κυρίως, έρχονται στην Ελλάδα για να θαυμάσουν τον αρχαίο πλούτο που κληρονόμισαν και όπου καλούμαστε να διαβάσουμε. Δεν είναι τυχαίο άλλοστε ότι όλοι οι πολιτισμοί έχουν βάση τον δικό μας. Τέλος, η Ελλάδα φυμίζεται για την φιλόξενη διάθεση και τον φιλικό χαρακτήρα που έχουν οι Έλληνες.* (Απόσπασμα παραγωγής γραπτού λόγου μαθητή της Γ΄ Γυμνασίου σε θέμα: *επιστολή σε ξένο σχολείο για την εικόνα της Ελλάδας*)

*B) Πρώτα απ' όλα, η Ελλάδα είναι μια ηλιόλουστη χώρα με άπειρα ποτάμια θεαματικά ηλιοβασιλέματα και πανέμορφες παραλίες. Στη χώρα μου οι άνθρωποι απολαμβάνουν τη ζωή και «βλέπουν» πάντα το ποτήρι μισογεμάτο και όχι μισοάδειο. Υπάρχουν απόμερες βουνοπλαγιές και δάση, όπου μπορείτε να χαλαρώσετε και να*

<sup>1</sup> Σύμφωνα με τους de Beaugrande & Dressler (1981: 3), η συνοχή αφορά «στους τρόπους με τους οποίους τα συστατικά του επιφανειακού κειμένου (surface world) συνδέονται αμοιβαία σε μια ακολουθία».

<sup>2</sup> Πρόκειται για γλωσσικούς μηχανισμούς συνοχής, που διακρίνονται σε: α) προσωπική αναφορά (αντωνυμίες, άρθρα, επιθήματα ρημάτων), β) έλλειψη, γ) υποκατάσταση, δ) κειμενικούς δείκτες και επιρρηματικές φράσεις για τη δήλωση διάφορων σχέσεων μεταξύ των γεγονότων, καταστάσεων, όπως χρόνος, αιτία, αντίθεση, προσθήκη, τρόπος κ.ά. και ε) λεξικές σχέσεις (π.χ. επανάληψη, παραλληλισμός, συνωνυμία, αντωνυμία, υπωνυμία κ.ά.) (Γεωργακοπούλου & Γούτσος ό.π.: 76-80, Κουτσουλέλου 2004).

<sup>3</sup> Οι de Beaugrande & Dressler (ό.π.: 4) ορίζουν τη συνεκτικότητα ως «τους τρόπους με τους οποίους τα συστατικά του κειμενικού κόσμου (textual world), δηλαδή τα σχήματα εννοιών (concepts) και σχέσεων (relations) που υπόκεινται του επιφανειακού κειμένου είναι μεταξύ τους προσβάσιμα και συναφή. Η Κουτσουλέλου (ό.π.: 100), διασαφηνίζοντάς την περισσότερο, συσχετίζει τη συνεκτικότητα με «το αποτέλεσμα του συνδυασμού εννοιών σ' ένα δικτυωτό πλέγμα σχέσεων, όπου εμφανίζονται γνωστικά πεδία (knowledge spaces) γύρω από κεντρικά θέματα (topics)».

<sup>4</sup> Στα παραδείγματα, έχει διατηρηθεί η μορφή και η έκφραση των αυθεντικών μαθητικών κειμένων.

*ξεφύγετε από την ρουτίνα και τον θόρυβο των μεγαλουπόλεων. Επίσης, η χώρα μας είναι ποτισμένη ως το μεδούλι από την φιλοπατρία και την αδερφότητα, καθώς είναι μια από τις λίγες χώρες από τις οποίες οι άνθρωποι καταφέρνουν να συνυπάρχουν χωρίς πολλές νομικές περιορίσεις, αφού οι άνθρωποι έχουν την αίσθηση του μέτρου. Ακόμη, αν θέλετε να απολαύσετε τη θάλασσα, έχετε τη δυνατότητα να επισκεφτείτε τα αζέχαστα νησιά στο Αιγαίο και Ιόνιο πέλαγος, τα οποία φημίζονται για τις ωραίες παραλίες τους και τη νυκτερινή ζωή.* (Απόσπασμα παραγωγής γραπτού λόγου μαθητή της Γ΄ Γυμνασίου σε θέμα: *επιστολή σε ξένο σχολείο για την εικόνα της Ελλάδας*)

*Γ) Τα δελτία ειδήσεων, μιλάνε για μερικά θέματα πολύ καιρό ενώ για άλλα μπορεί να μη μιλάνε καθόλου. Υπάρχουν πολλές «κουτσομπολίστικες» εκπομπές και πολλές (ελληνικές ή ξένες) που αποχαυνώνουν τους τηλεθεατές. Επίσης, οι μεγάλες διαφημίσεις κάνουν το κοινό να «βαριέται».* (Απόσπασμα παραγωγής γραπτού λόγου μαθητή της Β΄ Γυμνασίου σε θέμα: *επιστολή διαμαρτυρίας για την ποιότητα των τηλεοπτικών προγραμμάτων*)

Στις παραπάνω παραγράφους που αφορούν είτε στην εικόνα της Ελλάδας (Α, Β) είτε στην ποιότητα των τηλεοπτικών προγραμμάτων (Γ) και απαιτούν χρήση του περιγραφικού και επιχειρηματολογικού τρόπου (mode), βλέπουμε ότι τα παιδιά συνεχώς εισάγουν πληροφορίες-θέματα στην ίδια παράγραφο, χωρίς να τα αναπτύσσουν. Για παράδειγμα, στο απόσπασμα (Β), ο μαθητής αναφέρεται στην αρχή σε *ποτάμια, ηλιοβασιλέματα, παραλίες*, διακόπτει αυτή την αναφορά για να παρεμβάλει άσχετες με αυτά ιδέες και στο τέλος της παραγράφου επανέρχεται στις *παραλίες*.

Το εν λόγω πρόβλημα έχει επισημανθεί και από τον Αρχάκη (2013: 180-181), ο οποίος μιλά για θεματική αλλαγή προσανατολισμού και το αποδίδει σε μεταφορά στοιχείων προφορικότητας στα μαθητικά γραπτά.

Ο Γούτσος (2007), μελετώντας συστηματικά τα κειμενικά λάθη γηγενών και αλλοδαπών μαθητών Γυμνασίου, διακρίνει, ανάμεσα σε άλλα<sup>5</sup>, την έλλειψη χρήσης κειμενικών δεικτών και τα προβλήματα στην οργάνωση του εκάστοτε κειμενικού είδους. Παρατηρεί ότι οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με την προσωπική-βιωματική αφήγηση και αδυνατούν να ανταποκριθούν σε μη αφηγηματικά είδη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δυσκολεύονται ιδιαίτερα να συγκρίνουν και να αιτιολογήσουν τις σκέψεις τους, τα οποία αποτελούν βασικά γνωρίσματα των επιχειρηματολογικών κειμένων. Ακόμα, επιδίδονται σε τηλεγραφική απαρίθμηση ιδεών χωρίς ανάπτυξη, πολύ συχνά επαναφέρουν στον λόγο τους τα ίδια θέματα, δεν συνδέουν τα μέρη μεταξύ τους και δεν χρησιμοποιούν το κατάλληλο για το κειμενικό είδος ύφος και λεξιλόγιο.

---

<sup>5</sup> Ο Γούτσος αναλύει ακόμα τα προβλήματα αναφοράς και κειμενικής στάσης στα μαθητικά γραπτά. Για τα εν λόγω λάθη και κυρίως για αυτά που σχετίζονται με την κειμενική στάση, γίνεται επίσης εκτενής αναφορά και στο Γούτσος & Μπακάκου-Ορφανού (2006).

Θεωρεί ότι χρειάζεται να δοθεί έμφαση κατά τη γλωσσική διδασκαλία στην εξοικείωση των μαθητών με συμβάσεις μη αφηγηματικών ειδών και τέλος επισημαίνει ότι δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς ο προβληματισμός στη βιβλιογραφία για τη διδασκαλία των κειμενικών λειτουργιών. Η τελευταία επισήμανση άνοιξε τον δρόμο για την εκπόνηση της παρούσας διατριβής.

Ως επέκταση του ανωτέρω προβλήματος σε μεγαλύτερη ηλικία, θα μπορούσε, ίσως, να θεωρηθεί και η παρακάτω διαπίστωση της Φρυδάκη (2016), αναφορικά με τον γραπτό λόγο των φοιτητών. Ειδικότερα, η Φρυδάκη, μέσα από την περίπτωση 17 μεταπτυχιακών φοιτητριών, διακρίνει χαμηλή ικανότητα ανάπτυξης της συλλογιστικής τους σκέψης: οι φοιτήτριες, παρά το πλούσιο πληροφοριακό υλικό και την επαρκή βιβλιογραφία που διέθεταν οι εργασίες τους, αδυνατούσαν να αναλύσουν, να αιτιολογήσουν και να επιχειρηματολογήσουν πάνω σε αυτά που έγραφαν<sup>6</sup>.

Επανερχόμενοι στον μαθητικό λόγο, η διδακτική μας εμπειρία δείχνει ότι τα σχολικά εγχειρίδια *Νεοελληνικής Γλώσσας* του Γυμνασίου που χρησιμοποιούνται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από το 2006 μέχρι σήμερα αδυνατούν να θεραπεύσουν την παραπάνω γλωσσική αδυναμία. Παρά τις σημαντικές καινοτομίες τους, όπως την υιοθέτηση αρχών της επικοινωνιακής και κειμενοκεντρικής προσέγγισης, την παροχή ευκαιριών για σύνθεση διαθεματικών εργασιών στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας κ.ά.<sup>7</sup>, θεωρούμε ότι κινούνται σε αρκετά παραδοσιακό πλαίσιο, αναφορικά με τη διδασκαλία της Γραμματικής, τηρώντας φυσικά τις επιταγές του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) του 2003 για το Γυμνάσιο. Και αυτό γιατί ναι μεν ζητείται η ανίχνευση των γραμματικών φαινομένων μέσα στα κείμενα και η επαγωγική συναγωγή των αντίστοιχων κανόνων, στοιχεία πολύ σημαντικά, αλλά πρώτον παρουσιάζεται τεράστια ποσότητα μορφοσυντακτικών στοιχείων και μάλιστα αποσπασματικά από τη μια ενότητα στην άλλη, με αποτέλεσμα οι μαθητές να χάνουν την αίσθηση της ολότητας και δεύτερον σπανίζει η διερεύνηση των κειμενικών λειτουργιών που έχουν τα εκάστοτε προτασιακά και συντακτικά σχήματα (Σπανός &

---

<sup>6</sup> Η Φρυδάκη, χρησιμοποιώντας τη μεθοδολογία της Θεμελιωμένης Θεωρίας (Grounded Theory), αποδίδει αυτό το έλλειμμα στις κοινωνικές και σχολικές πρακτικές γραμματισμού που ευνοούν την τακτική της «έτοιμης γνώσης», την απουσία σκέψης, την έμφαση στις εξετάσεις, τον τεχνοκρατικό προσανατολισμό της εποχής κ.ά. Για λεπτομερέστερη και βαθύτερη ανάλυση των πρακτικών που προκαλούν τη χαμηλή ικανότητα ανάπτυξης της συλλογιστικής σκέψης των φοιτητών, βλ. Φρυδάκη (ό.π.).

<sup>7</sup> Για αναλυτική αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων *Νεοελληνικής Γλώσσας* του Γυμνασίου καθώς και των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ του 2003, στα οποία βασίζονται, βλ. Σπανός & Μιχάλης (2012: 156-225).



Μιχάλης 2012: 194). Το τελευταίο κρίνεται, κατά τη γνώμη μας, πολύ σημαντικό, γιατί δεν διδάσκεται με σαφήνεια πώς οι γραμματικές κατηγορίες και δομές συμβάλλουν στην οργάνωση του κειμένου και δεν γίνεται σύνδεση πλήρους σημασίας (meaningful connection) μεταξύ αυτών και των δυνατοτήτων που παρέχουν στην παραγωγή γραπτού λόγου (Myhill & Jones κ.ά. 2012). Έτσι, τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητά τους στην κατανόηση και περισσότερο στη συγγραφή των προσωπικών τους κειμένων.

Επιπρόσθετα, εκτός από τα διδακτικά εγχειρίδια, όπως υποστηρίζει ο Κουτσογιάννης (2017), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να προσδώσουν σαφή κειμενοκεντρική οπτική στη διδασκαλία τους. Καταρχάς, από επιμορφωτικά σεμινάρια, διαπιστώνει ότι πολλοί αντιλαμβάνονται το κείμενο αποκλειστικά ως ύλη<sup>8</sup> που πρέπει να καλύψουν. Ακόμα, από έρευνα μεγάλης έκτασης σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Κουτσογιάννης κ.ά. 2015), προέκυψε ότι η πλειονότητα<sup>9</sup> των διδασκαλιών στη Νεοελληνική γλώσσα ήταν θεματοκεντρικές και είχαν έντονο κοινωνιολογικό προσανατολισμό, δηλαδή στόχος τους ήταν να αποκτήσουν οι μαθητές περισσότερες γνώσεις για το εκάστοτε διερευνώμενο ζήτημα, μέσω της ανάγνωσης και κατανόησης κειμένων με σύγχρονο περιεχόμενο, ενώ δεν δινόταν η ανάλογη βαρύτητα στα ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά των κειμενικών τύπων και ειδών (genres). Ως εκ τούτου, τα παιδιά δεν προβληματίζονταν και δεν έθεταν ερωτήματα στην τάξη για τη γραμματική του κειμένου, το επίπεδο ύφους και το περιεχόμενο.

Ωστόσο, στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας (στο εξής ΝΕ) του 2011, αναφέρεται χαρακτηριστικά (σελ. 17): «Η διδασκαλία της δομής της ΝΕ γίνεται με σκοπό την εμπέδωση και την κατανόηση της κειμενικής και υφολογικής λειτουργίας των γραμματικών φαινομένων. Για τον λόγο αυτό δίνεται έμφαση όχι μόνο στη διδασκαλία της μικροδομής (γραμματική της λέξης ή της πρότασης) αλλά και της μακροδομής (γραμματική της λεκτικής πράξης, της γλωσσικής λειτουργίας, του κειμενικού είδους/τύπου)». Πιο συγκεκριμένα, τόσο το εν λόγω ΠΣ όσο και οι σχετικές Οδηγίες του ΙΕΠ των τελευταίων χρόνων (2017-18, 2018-19, 2019-20) τονίζουν, πρώτα απ' όλα, την ανάγκη κατανόησης, παραγωγής και κριτικής

---

<sup>8</sup> Χαρακτηριστική είναι η άποψη εκπαιδευτικού που παραθέτει: «έβγαλα την αφήγηση και τώρα θα μπο στην επιχειρηματολογία» (Κουτσογιάννης ό.π.: 215).

<sup>9</sup> Πρέπει να αναφερθεί ότι μικρός αριθμός εκπαιδευτικών (περιπτώσεις 2, 8, 9), ίσως λόγω του είδους των επιπλέον σπουδών που έχουν κάνει, ήταν σε θέση να πραγματοποιήσουν καθαρά κειμενοκεντρικές διδασκαλίες (βλ. Κουτσογιάννης κ.ά. ό.π.).

επεξεργασίας σωρείας αυθεντικών κειμένων που να κινούνται και στους τρεις τύπους ή αλλιώς γένη λόγου<sup>10</sup>, δηλαδή αφήγηση, περιγραφή και επιχειρηματολογία και εντάσσονται σε ποικίλα κειμενικά είδη (genres). Κατά την επεξεργασία τους, χρειάζεται οι μαθητές να ασκηθούν συστηματικά ώστε να διακρίνουν αν σε ένα κείμενο περιλαμβάνεται ένας ή περισσότεροι τύποι (τρόποι), να αντιλαμβάνονται τους μηχανισμούς συνοχής του και να κρίνουν την αποτελεσματικότητά τους, να σχολιάζουν τον λειτουργικό χαρακτήρα των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων, να ερμηνεύουν τον τρόπο με τον οποίο ξεδιπλώνεται το θέμα του και πώς συνδέεται με τη μορφή, διασφαλίζοντας τη συνεκτικότητα στον λόγο και να αιτιολογούν τις επιλογές οργάνωσης που αφορούν στο κειμενικό είδος. Επίσης, οι ίδιοι απαιτείται να παράγουν κείμενα που να διαθέτουν το κατάλληλο για την περίπτωση λεξιλόγιο, τις αρμόζουσες γραμματικές δομές και να τηρούν τις συμβάσεις του εκάστοτε είδους (π.χ. δείκτες λόγου) καθώς και να είναι σε θέση να συγκρίνουν τις συγγραφικές επιλογές τους, με απώτερο στόχο να μεταδίδουν εύστοχα το επιδιωκόμενο επικοινωνιακό μήνυμα.

Σε αυτό το πλαίσιο ανήκει και η πρόταση του Μιχάλη (2013), αναφορικά με την ανάγκη διδασκαλίας της γραμματικής του κειμένου (grammar in texts). Όπως ο ίδιος σημειώνει (σελ. 180): «Στη σύγχρονη θεωρία και πράξη της διδασκαλίας της γραμματικής σε διεθνές επίπεδο, η γραμματική του κειμένου συνιστά αναπόσπαστο τμήμα της διδασκαλίας των μορφοσυντακτικών δομών και λειτουργιών». Για την κειμενική διάσταση της γραμματικής<sup>11</sup> στη διδακτική πράξη, διακρίνει τέσσερα<sup>12</sup> επίπεδα<sup>13</sup>: α) συνοχικοί μηχανισμοί, β) γραμματική των κειμενικών τρόπων/τύπων και ειδών, γ) κειμενικές λειτουργίες των γραμματικών κατηγοριών και δομών και δ) υφολογικές συνυποδηλώσεις των τελευταίων. Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τα παραπάνω επίπεδα συμβάλλει στην καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, διότι συνδέουν εύστοχα τα γλωσσικά στοιχεία με τα συγκεκριμένα και περικειμενικά δεδομένα τους.

Βέβαια, η διδασκαλία της κειμενικής γραμματικής στο γνωστικό αντικείμενο της ΝΕ με ολιστικό και όχι αποσπασματικό τρόπο καθιστά αναγκαία τη στερέωσή της σε

---

<sup>10</sup> Για συζήτηση στη βιβλιογραφία, αναφορικά με τους όρους: *κειμενικός τύπος, τρόπος, γένος λόγου, είδος κ.ά.*, βλ. ενοτ. 2.5.2. *Κειμενικά είδη (genres) - κειμενικοί τρόποι (modes)*.

<sup>11</sup> Στο πλαίσιο της κειμενικής γραμματικής, παρέχεται από τον Μιχάλη (2019) και πρόταση διδασκαλίας της παραγράφου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

<sup>12</sup> Τα πρώτα τρία επίπεδα της πρότασης του Μιχάλη αποτελούν αντικείμενο τόσο της κειμενογλωσσολογικής όσο και της εκπαιδευτικής έρευνας στην παρούσα διατριβή.

<sup>13</sup> Για ανάλυση των τεσσάρων επιπέδων διδακτικής προσέγγισης της κειμενικής γραμματικής, βλ. Μιχάλης (2013: 180-181).

κάποιο θεωρητικό πρότυπο γραμματικής περιγραφής. Καταρχάς, από τη μέχρι στιγμής ανάλυση, φαίνεται ξεκάθαρα ότι η παραδοσιακή γραμματική δεν μπορεί να εξηγήσει αυτόν τον σκοπό, επειδή περιορίζεται σε προτασιακή ανάλυση, εκμάθηση των μερών του λόγου, των κλιτικών παραδειγμάτων και γενικότερα σε ένα σύνολο κανόνων για τη διόρθωση των λαθών και τη συμμόρφωση των εκπαιδευόμενων με την καθιερωμένη (standard) γλωσσική μορφή (νόρμα), έχοντας έτσι έντονο ρυθμιστικό χαρακτήρα (Martin & Rothery 1993, Γούτσος 2012). Στη συνέχεια, ούτε το δομιστικό<sup>14</sup> πρότυπο θεωρείται κατάλληλο, καθώς αναλύει τη γλώσσα βάσει της μορφής, των τύπων, υποβαθμίζοντας τον παράγοντα της σημασίας (Μπαμπινιώτης 1998, Γούτσος ό.π.). Ακόμα, για τους φυσικούς ομιλητές το εν λόγω μοντέλο προωθεί τον διαισθητικό τρόπο μάθησης μέσα από μια διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας (Γούτσος ό.π.: 188) και όχι την καλλιέργεια του απαραίτητου προβληματισμού για τις γλωσσικές χρήσεις. Φυσικά, η γενετική-μετασχηματιστική γραμματική του Chomsky δεν συνάδει με το περιεχόμενο της κειμενικής γραμματικής, διότι ασχολείται με τη φραστική δομή, μένει σε προτασιακό επίπεδο, υιοθετώντας μια ακραιφνώς φορμαλιστική προσέγγιση και δεν ενδιαφέρεται για τη μελέτη της γλωσσικής πραγμάτωσης (performance) από τους πραγματικούς ομιλητές (Φιλιππάκη-Warburton 1992, Γούτσος ό.π.). Από τα δύο τελευταία χαρακτηριστικά, φαίνεται ότι δεν ενδείκνυται για παιδαγωγική αξιοποίηση, στοιχείο που επισημαίνουν επίσης οι Martin & Rothery (ό.π.) και Γούτσος (2004).

Σε αντίθεση με τα ανωτέρω θεωρητικά μοντέλα περιγραφής της γλώσσας, η Συστημική Λειτουργική Γραμματική (Systemic Functional Grammar) του Halliday προσφέρεται για τη διδασκαλία της κειμενικής γραμματικής. Σύμφωνα με τη συστημική λειτουργική γραμματική (στο εξής ΣΛΓ) (Halliday & Matthiessen 2004: 31, 2014: 49), η προτεραιότητα, κατά τη μελέτη της γλώσσας, δίνεται στην οπτική «από πάνω» (“from above”), δηλαδή στις σημασίες και λειτουργίες. Αυτό σημαίνει ότι η γραμματική αντιμετωπίζεται ως πόρος (resource) για τη δημιουργία σημασίας. Αναλυτικότερα, δίνοντας προτεραιότητα στην οπτική «από πάνω», υιοθετείται η οργανωτική αρχή του συστήματος, δηλαδή η γραμματική θεωρείται ένα δίκτυο αλληλοσυνδεόμενων επιλογών με πλήρες νόημα/(πλήρη) σημασία (interrelated meaningful choices). Κατά συνέπεια, κυριαρχεί ο παραδειγματικός άξονας, σύμφωνα με τον οποίο τα θεμελιώδη συστατικά της γραμματικής είναι σύνολα αντιθετικών

---

<sup>14</sup> Στηρίζεται στις αρχές του αμερικανικού δομισμού (Μπαμπινιώτης ό.π.).

χαρακτηριστικών που προσδιορίζονται αμοιβαίως (mutually defining contrastive feature), για παράδειγμα «όλες οι προτάσεις είναι είτε θετικές είτε αρνητικές» (Halliday & Matthiessen 2004: 22, 2014: 22). Με τη διάταξη στον παραδειγματικό άξονα, προσφέρονται επεξηγήσεις για το ποια (δομικά) σχήματα (patterns) ή κανονικότητες (regularities) επιλέγονται αντί άλλων. Από το γεγονός, λοιπόν, πως η γραμματική μιας γλώσσας αναπαρίσταται με τη μορφή ενός πλατιού δικτύου συστημάτων (system network) και όχι ως λίστα δομών, προήλθε το όνομα της συστημικής θεωρίας (systemic theory) (Halliday & Matthiessen 2014: 23). Οποσδήποτε και στη συστημική θεωρία, η δομή αποτελεί απαραίτητο κομμάτι της περιγραφής, αλλά γίνεται αντιληπτή ως τη μορφή που παίρνουν οι συστημικές επιλογές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Halliday & Matthiessen (σελ. 24), τα δομικά στοιχεία/σχήματα «ερμηνεύονται ως συστημικές επιλογές πραγμάτωσης/έκφρασης (realizing systemic choices)».

Η θέση τώρα του κειμένου στη ΣΛΓ είναι πολύ βασική, καθώς το σύστημα της γλώσσας γενικά πραγματώνεται (instantiated) με τη μορφή κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, το σύστημα και το κείμενο συνιστούν τους δύο πόλους<sup>15</sup> ενός συνεχούς πραγμάτωσης (cline of instantiation): το μεν πρώτο αντιπροσωπεύει το υποκείμενο δυναμικό (underlying potential) της γλώσσας με την έννοια των πόρων για τη δημιουργία σημασίας και το δε δεύτερο δηλώνει τη συγκεκριμένη περίπτωση/πραγμάτωση (particular instance) (Halliday & Matthiessen ό.π.: 27-29). Έτσι, ένα κείμενο νοείται ως «το προϊόν συνεχούς επιλογής από ένα ευρύ δίκτυο συστημάτων» (Halliday & Matthiessen ό.π.: 23), με εγγενές χαρακτηριστικό του τη δημιουργία νοήματος σε κάποιο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον ή αλλιώς περικείμενο<sup>16</sup> (context).

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να σημειώσουμε ότι γενικότερα ο ρόλος του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου (context) είναι κομβικός στη ΣΛΓ, καθώς η

---

<sup>15</sup> Ανάμεσα στους δύο πόλους, εμφανίζονται ενδιάμεσα σχήματα (patterns) που εξετάζονται είτε από την προοπτική του πόλου του συστήματος είτε της πραγμάτωσης/περίστασης. Για παράδειγμα, η εκκίνηση της μελέτης από τον πόλο της πραγμάτωσης/περίπτωσης μπορεί να αποκαλύψει σχήματα που διαθέτουν διάφορα κείμενα και βάσει των οποίων κατατάσσονται σε ένα κειμενικό τύπο (text type). Από την άλλη, η ανάλυση υπό το πρίσμα του συστήματος δύναται να φέρει στο φως στοιχεία της λειτουργικής ποικιλίας της γλώσσας (register), όπως εκφράζονται σε κάθε περικείμενο (context) (Halliday & Matthiessen ό.π.: 28-29).

<sup>16</sup> Για την απόδοση στα ΝΕ του όρου *context*, υιοθετούμε την πρόταση του Γούτσου (2013), ο οποίος χρησιμοποιεί: α) τον τύπο *περικείμενο*, για να συμπεριλάβει το άμεσο καταστασιακό πλαίσιο (context of situation), το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον (context of culture) και το γνωστικό πλαίσιο, που αφορά στο γνωστικό υπόβαθρο που διαθέτει ο καθένας για να κατανοήσει ένα κείμενο και να εξαγάγει συμπεράσματα σε μια λεκτική αλληλεπίδραση και β) τον τύπο *συγκείμενο*, για να εμπεριέξει τα ευρύτερα ή στενότερα συμφραζόμενα μιας λέξης, φράσης ή ενός εκφωνήματος μέσα στο κείμενο.

διαδικασία της κατασκευής νοήματος/σημασίας συντελείται μέσα στο εκάστοτε περιβάλλον όπου χρησιμοποιείται η γλώσσα (Schleppegrell 2012), σε «πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας» (Λύκου 2000: 57). Έτσι, διαμορφώνεται μια άμεση σχέση μεταξύ γλώσσας και περικειμένου. Σύμφωνα με το πρότυπο της ΣΛΓ (Halliday & Matthiessen ό.π.: 33-34), το περικείμενο διακρίνεται σε τρία συστατικά: το πεδίο (field), τους συνομιλιακούς ρόλους ή τόνο (tenor) και τον τρόπο (mode). Το πεδίο αναφέρεται στη φύση της κοινωνικής και σημειολογικής (semiotic) δραστηριότητας και στο θέμα της επικοινωνίας. Οι συνομιλιακοί ρόλοι ή τόνος σχετίζονται με τους ρόλους που παίζουν οι συμμετέχοντες σε αυτή τη δραστηριότητα και τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους. Τέλος, ο τρόπος αφορά στον ρόλο της γλώσσας και άλλων σημειολογικών συστημάτων στην κάθε περίπτωση (situation) και περιλαμβάνει το μέσο επικοινωνίας (προφορικός ή γραπτός λόγος), το κανάλι επικοινωνίας, τον ρητορικό τρόπο κ.ά. Τα τρία αυτά στοιχεία συγκροτούν αυτό που ο Halliday αποκαλεί λειτουργική ποικιλία της γλώσσας (register<sup>17</sup>) (Halliday & Hasan 1989).

Η τεράστια σπουδαιότητα του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου και η εκκίνηση από το στρώμα (stratum) της σημασιολογίας, κατά τη μελέτη της γλώσσας, καθιστούν σαφές ότι «η λειτουργικότητα (functionalism/functionality) συνιστά την υποκείμενη αρχή (underlying principle) του συστήματος της γλώσσας» (Hasan & Perret 1994: 181). Λόγω, όμως, της ταύτισης στον λόγο του όρου *λειτουργία* (function) με την έννοια της *χρήσης* (use) ή του *σκοπού* της γλώσσας (Halliday & Hasan ό.π., Hasan & Perret ό.π.), στη ΣΛΓ χρησιμοποιείται η πιο αφηρημένη κατηγορία *μεταλειτουργία* (metafunction) για να δηλωθεί ότι στην περίπτωση «της συστημικής ανάλυσης η λειτουργικότητα είναι εγγενές (intrinsic) χαρακτηριστικό της γλώσσας» και «αναπόσπαστο στοιχείο της θεωρίας στο σύνολό της» (Halliday & Matthiessen ό.π.: 31).

Σε άμεση συνάφεια με τα παραπάνω, οι Halliday & Matthiessen επεξηγούν τη λειτουργική βάση της γλώσσας, μέσα από την ανάλυση μιας πρότασης. Αναλυτικότερα, διακρίνουν τρεις μεταλειτουργίες, που αλληλοπλέκονται μεταξύ τους, αποδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο τον πολυλειτουργικό (multifunctional) χαρακτήρα της κάθε πρότασης και γενικότερα της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, μιλούν για την αναπαραστατική (ideational), τη διαπροσωπική (interpersonal) και την κειμενική (textual). Η αναπαραστατική διακρίνεται στην εμπειρική (experiential) και τη λογική

---

<sup>17</sup> Αποδίδεται και ως *καταστασιακό ιδίωμα* (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 1999: 56, 64) ή *επίπεδο ύφους* (Λύκου ό.π.).

(logical). Η εμπειρική έχει να κάνει με την εμπειρία, την ιδέα ή γνώμη που έχει ο ομιλητής για την πραγματικότητα γύρω του. Σε σχέση με την πρόταση που εξετάζεται κάθε φορά, αφορά στη σημασία της, δηλαδή αν εκφράζει κάποια διαδικασία, γεγονός, πράξη, κατάσταση ή άλλη πτυχή τόσο του εξωτερικού πραγματικού κόσμου όσο και του εσωτερικού κόσμου των συναισθημάτων, σκέψεων κ.ά.. Η λογική συνίσταται στις λογικές συνδέσεις μεταξύ των εμπειρικών δομών (experiential structures), οι οποίες πραγματώνονται στη γραμματική με διάφορα συστήματα παράταξης και υπόταξης (TAXIS), λογικο-σημασιολογικές σχέσεις, όπως επαύξηση (expansion) και προβολή (projection) καθώς και με συστήματα επαναδρομής (recursion) (Halliday & Matthiessen ό.π., Lavid κ.ά. 2010). Σε λεξικογραμματικό επίπεδο, η αναπαραστατική λειτουργία δηλώνεται μέσω του συστήματος της μεταβιβαστικότητας (transitivity), η οποία περιλαμβάνει τους τύπους διαδικασιών (process), τους μετέχοντες (participants) και τους προσδιορισμούς (circumstances) χρόνου, τόπου, τρόπου, αιτίας, υπόθεσης κ.ά. (Γούτσος 2013). Η διαπροσωπική (interpersonal) εξετάζει τη σημασία της πρότασης ως ανταλλαγή (exchange), ως διαδραστικό γεγονός που περιλαμβάνει τον ομιλητή, τον συγγραφέα και το κοινό. Ειδικότερα, αφορά στον ρόλο που έχουμε στις σχέσεις μας με τους άλλους ανθρώπους και στη στάση μας απέναντί τους και στα λεγόμενά τους (Λύκου ό.π.). Αυτή η λειτουργία δίνει τη δυνατότητα για να εκφραστεί η υποκειμενικότητα των ομιλητών. Πραγματώνεται μέσω του συστήματος του τρόπου (τροπικότητα, είδος προτάσεων, δείκτες ευγένειας κ.ά.). Η κειμενική (textual) συνίσταται στην οργάνωση του μηνύματος, δηλαδή στη θεματική δομή (thematic structure) της πρότασης και του κειμένου και πραγματώνεται μέσω του συστήματος: *θέμα - ρήμα* (theme-rheme). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Halliday (1978: 113): «μόνο σε συνδυασμό με τις κειμενικές σημασίες, ενεργοποιούνται οι αναπαραστατικές και διαπροσωπικές σημασίες».

Τέλος, από τα προηγούμενα, φαίνεται ξεκάθαρα ότι οι τρεις μεταλειτουργίες της γλώσσας αντιστοιχούν στις τρεις διαστάσεις του περικειμένου, αποδεικνύοντας έτσι την άμεση σχέση μεταξύ γλώσσας και κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος, δηλαδή η αναπαραστατική μεταλειτουργία αντιστοιχεί στο πεδίο, η διαπροσωπική στους συνομιλιακούς ρόλους ή τόνο και η κειμενική λειτουργία στον τρόπο (Halliday & Matthiessen ό.π.).

Η ΣΛΓ αξιοποιήθηκε πρώτα από τη Σχολή του Σίδνεϊ, με κύριους εκπροσώπους τους Jim Martin, Joan Rothery, Frances Christie και David Rose, για τον σχεδιασμό της παιδαγωγικής τους πρότασης: «Παιδαγωγική του εγγραμματισμού βασισμένη στα

κειμενικά είδη<sup>18</sup>» (genre-based literacy pedagogy). Κατά τη μακρόχρονη πορεία της, η τελευταία χωρίστηκε σε τρεις φάσεις<sup>19</sup>: α) *The Writing Project and Language and Social Power*, β) *Write it Right* και γ) *Reading to Learn*. Στις δύο πρώτες φάσεις, η ΣΛΓ προσέφερε τα απαραίτητα εργαλεία για την ανάλυση λόγου (discourse analysis) των κειμενικών ειδών που χρησιμοποιούνταν στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη φάση, πριν τη διδακτική εφαρμογή, έγινε συστηματική έρευνα, προκειμένου τα κειμενικά είδη που χρησιμοποιούνταν στο πρόγραμμα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να κατηγοριοποιηθούν, να ονομαστούν καθώς και να αναλυθούν και να αποτυπωθούν τα λεξικογραμματικά χαρακτηριστικά και η ρητορική δομή τους. Τα κειμενικά είδη, δηλαδή, αντιμετωπίστηκαν ως πόροι, από τους οποίους οι ερευνητές άντλησαν τα βασικά γλωσσικά και ιδίως κειμενικά γνωρίσματά τους, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν στη διάθεσή τους ένα επαρκές και καλά οργανωμένο υλικό για τις διδακτικές ανάγκες τους (Rose 2015, Κουτσογιάννης ό.π.). Παρόμοια διαδικασία ακολούθηθηκε και στη δεύτερη φάση, όπου, όμως, η έρευνα αφορούσε στα κείμενα βασικών διδακτικών αντικειμένων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και επίσης επεκτάθηκε σε αυτά που χρησιμοποιούνταν σε βιομηχανικούς χώρους εργασίας (Rose ό.π.; Κουτσογιάννης ό.π.). Η πρωτοτυπία του όλου εγχειρήματος είναι ότι για πρώτη φορά εκπονήθηκε και στη συνέχεια διδάχθηκε η γραμματική του κειμένου, δίνοντας πλέον στη διδασκαλία της γραμματικής μια διαφορετική διάσταση (Κουτσογιάννης ό.π.).

Εκτός από τη Σχολή του Σίδνεϊ, το θεωρητικό οπλοστάσιο της ΣΛΓ έχει αξιοποιηθεί και για τη διδασκαλία της (περι)συγκειμενοποιημένης (contextualised) γραμματικής στην Αγγλία από την καθηγήτρια Debra Myhill<sup>20</sup> και τους συνεργάτες της. Στις διδακτικές παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν σε πολλά σχολεία της Δευτεροβάθμιας αλλά και της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, υιοθετήθηκε η θεωρητική αντίληψη (theorized understanding) της γραμματικής ως πόρου δημιουργίας σημασίας (meaning-making resource), με σκοπό την ανάπτυξη της παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών και η οπτική της ενασχόλησης με τη γλώσσα στην ολότητά της, που συμπεριλαμβάνει λέξεις, προτάσεις και κείμενα (Jones & Myhill κ.ά. 2013, Myhill

---

<sup>18</sup> Για αναλυτική παρουσίαση της *Παιδαγωγικής του εγγραμματισμού βασισμένης στα κειμενικά είδη*, βλ. υποκεφ. 4.2. *Διδασκαλία κειμενικών ειδών*, σσ. 187-190.

<sup>19</sup> Για παρουσίαση του περιεχομένου και των στόχων των τριών φάσεων, βλ. υποκεφ. 4.2. *Διδασκαλία κειμενικών ειδών*, σσ. 188-189.

<sup>20</sup> Για παρουσίαση των ερευνών της D. Myhill και των συνεργατών της, βλ. ενοτ. 4.1.1.2. *Έρευνες για τη διδασκαλία κειμενικών χαρακτηριστικών στην αγγλική και ΝΕ ως μητρικές γλώσσες*, σσ. 182-184.

2018), όπως ακριβώς υποστηρίζονται από τη ΣΛΓ του Halliday. Ως εκ τούτου, οι γραμματικές επιλογές κατά τη συγγραφή κειμένων διδάσκονταν πάντα σε σχέση με τα συγκεκριμένα και περικείμενα δεδομένα τους.

Από την ανωτέρω παρουσίαση, φαίνεται ότι η ΣΛΓ μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία για την εκπόνηση και κυρίως για τη διδασκαλία της κειμενικής γραμματικής, καθώς παρέχει τα εργαλεία για: α) τη διερεύνηση των σημασιών και κειμενικών λειτουργιών των μορφοσυντακτικών δομών, λαμβάνοντας υπόψη τόσο το συγκεκριμένο όσο και το περικείμενο και β) την αναγνώριση και ερμηνεία των επιλογών που κάνουν οι ομιλητές και συγγραφείς από τα γλωσσικά συστήματα, προκειμένου να εκφράσουν εύστοχα νοήματα (Schlepperegell ό.π.). Επιπλέον, το γεγονός ότι συνδέει την ανάλυση σε προτασιακό επίπεδο (at clause level) με την ανάλυση σε επίπεδο λόγου (at discourse semantic level) δίνει τη δυνατότητα στους δασκάλους να δείχνουν στους μαθητές τους τη σχέση μεταξύ γραμματικών τύπων, συντακτικών λειτουργιών, νοηματικών και κειμενικών σχημάτων (patterns) στα διαφορετικά κειμενικά είδη (genres) (Macken-Horarik κ.ά. 2015).

Στην παρούσα διατριβή, αφορμώμενοι από τα λάθη των μαθητών που παρουσιάσαμε στην αρχή, επιλέγουμε να διερευνήσουμε μια κεντρική πτυχή της κειμενικής γραμματικής: *τη θεματική οργάνωση και ανάπτυξη* (thematic organization and progression) του κειμένου. Με το πρώτο σκέλος του όρου, δηλαδή *θεματική οργάνωση*, εννοούμε «τον τρόπο με τον οποίο ο ομιλητής (ή ο συγγραφέας) οργανώνει το μήνυμά του στο επίπεδο τόσο της πρότασης όσο και του κειμένου» (Γούτσος ό.π.: 236). Το μήνυμα της κάθε πρότασης δομείται πάνω σε και γύρω από δύο εγγενή συστατικά του: το *θέμα* και το *σχόλιο*<sup>21</sup> (*ρήμα*). Άμεσα συνδεδεμένη με τη *θεματική οργάνωση* είναι και η (*θεματική*) *ανάπτυξη*<sup>22</sup>: «η επιλογή και η διάταξη των θεμάτων των εκφωνημάτων, η αμοιβαία αλυσιδωτή σύνδεση και ιεραρχία τους καθώς και η σχέση τους με τα υπερθέματα μεγαλύτερων κειμενικών ενοτήτων και με το όλο κείμενο» (Daneš 1995: 32).

Προκειμένου, λοιπόν, να συγκροτήσουμε ένα στέρεο μοντέλο θεματικής οργάνωσης και ανάπτυξης των κειμένων, το οποίο θα προορίζεται για διδακτική χρήση, ακολουθήσαμε καταρχήν το παράδειγμα της Σχολής του Σίδνεϊ. Ειδικότερα, ερευνήσαμε συστηματικά σωρεία αυθεντικών κειμένων ποικίλων ειδών, που ανήκουν

<sup>21</sup> Ενδελεχή εξέταση των ζητημάτων: *Θέμα* και *Σχόλιο* (*Ρήμα*) παρέχεται στο θεωρητικό πλαίσιο της διατριβής, υποκεφ. 2.1. για το *Θέμα* και υποκεφ. 2.2. για το *Σχόλιο*.

<sup>22</sup> Βλ. υποκεφ. 2.5. *Θεματική ανάπτυξη κειμένων*.



στους τρεις τρόπους (τύπους) ή γένη λόγου: αφήγηση, περιγραφή και επιχειρηματολογία, τα οποία προβλέπεται να διδαχτούν στο Γυμνάσιο, σύμφωνα με το ΠΣ (2011) και τις σχετικές Οδηγίες του ΙΕΠ των τελευταίων ετών. Ο στόχος της κειμενογλωσσολογικής έρευνας ήταν η εύρεση και αποτύπωση των «πρωτοτυπικών χαρακτηριστικών» (Κουτσοιλέλου 2006: 78) και μοτίβων θεματικής οργάνωσης και ανάπτυξης καθώς και η εξήγηση των ενδεχόμενων αποκλίσεων που παρουσίαζαν οι τρεις κειμενικοί τρόποι και τα εμπειροχόμενα σε αυτούς είδη.

Ωστόσο, όπως υποστηρίζεται και τεκμηριώνεται στο θεωρητικό πλαίσιο της διατριβής, στηριζόμενοι περισσότερο σε πιλοτική εξέταση μικρού αριθμού κειμένων, η ΣΛΓ αδυνατεί<sup>23</sup> να καλύψει και να ερμηνεύσει σε όλες τις περιπτώσεις επαρκώς τα δεδομένα της ΝΕ σε κειμενικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να αφήνει πτυχές του λόγου ανεξιχνίαστες ή να προσφέρει αναλύσεις, παραβλέποντας την πληροφοριακή αξία των συστατικών της περιόδου. Ως εκ τούτου, χρησιμοποιήθηκε μεν ως βάση για την ανάλυση λόγου, αλλά ταυτόχρονα αξιοποιήθηκαν εργαλεία και μέθοδοι, προερχόμενα και από άλλες λειτουργικές θεωρίες, όπως η *Λειτουργική Προοπτική της Πρότασης* (Functional Sentence Perspective) της σχολής της Πράγας<sup>24</sup>, η *θεωρία της Λειτουργικής Γραμματικής* (Functional Grammar) του Dik<sup>25</sup> (1997) και η *πραγματολογική οπτική* της Lambrecht<sup>26</sup> (1994) για την *πληροφοριακή δομή* (information structure) της πρότασης. Πιστεύουμε ότι «ο εποικοδομητικός διάλογος ανάμεσα στις διαφορετικές προσεγγίσεις» (Georgakopoulou & Goutsos 2004: 179), με την πολλαπλότητα των οπτικών που προσφέρει, μπορεί να δια φωτίσει πολύπλευρα τα δεδομένα της ΝΕ και να συμβάλει στην εκπόνηση ενός ολοκληρωμένου (integrative) και στέρεου μοντέλου θεματικής οργάνωσης και ανάπτυξης. Αντίθετα, ο εγκλωβισμός σε μια θεωρία οδηγεί σε μονοσήμαντες ερμηνείες. Άλλωστε, στόχος της παρούσας διατριβής δεν είναι να αποδείξει την επάρκεια ενός θεωρητικού προτύπου, αλλά αντλώντας και συνδυάζοντας στοιχεία από μία έως περισσότερες θεωρίες, να περιγραφούν πληρέστερα και σε μεγαλύτερο βάθος τα κειμενικά δεδομένα, ώστε πρώτον να παραχθεί *γραμματική του κειμένου* και στη συνέχεια η τελευταία να διδαχθεί με τους απαραίτητους μετασχηματισμούς στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα στο Γυμνάσιο. Κατά τη διδασκαλία της, διερευνάται η αποτελεσματικότητά της στη βελτίωση της

<sup>23</sup> Η εν λόγω αδυναμία της ΣΛΓ επισημαίνεται και από τον Goutsos (1997) και Γούτσος (ό.π.).

<sup>24</sup> Για παρουσίαση της συμβολής της σχολής της Πράγας στη θεματική οργάνωση του μηνύματος, βλ. σσ. 27-30 & 42-44.

<sup>25</sup> Για τη *θεωρία της Λειτουργικής Γραμματικής* του Dik (ό.π.), βλ. σσ. 30-32 & 47-48.

<sup>26</sup> Βλ. σσ. 32-35 & 48-52.

παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών, εστιάζοντας στα ζητήματα της συνοχής και συνεκτικότητας των κειμένων τους.

### **1.1. Δομή της Διατριβής**

Μετά την παρουσίαση του γενικότερου πλαισίου, στο οποίο κινείται η παρούσα διατριβή, ακολουθεί η επιμέρους δόμησή της. Σε άμεση συνάρτηση με τον τίτλο της, η διατριβή διακρίνεται σε δύο μέρη: το πρώτο έχει σχέση με την εκπόνηση και το δεύτερο με τη διδασκαλία της κειμενικής γραμματικής, διερευνώντας ταυτόχρονα τις συνέπειές της στην παραγωγή μαθητών κειμένων. Το πρώτο τμήμα διαθρώνεται σε δύο εκτενή κεφάλαια:

- *Θεωρητικό Πλαίσιο: Θεματική Οργάνωση και Ανάπτυξη* (κεφ. 2)
- *Κειμενογλωσσολογική Έρευνα* (κεφ. 3)

Στο δεύτερο κεφάλαιο, όπου αναπτύσσεται το *Θεωρητικό Πλαίσιο: Θεματική Οργάνωση και Ανάπτυξη*, παρουσιάζονται διεξοδικά και κριτικά οι επικρατέστερες λειτουργικές θεωρίες, έχοντας ως αφετηρία τη ΣΛΓ, αναφορικά με τα βασικά ζητήματα της διατριβής, όπως το θέμα, το ρήμα/σχόλιο, την εστία, κάποιες επιμέρους συναφείς δομές και τους τύπους θεματικής ανάπτυξης των κειμένων. Βάσει: α) κριτικής θεώρησης των σχετικών θεωριών και μοντέλων που απορρέουν από αυτές, με προσεκτική εξέταση του τρόπου εφαρμογής τους, κυρίως στην αγγλική αλλά και σε άλλες γλώσσες, όπως τη γαλλική, ισπανική, φιλανδική κ.ά. και β) πιλοτικής εξέτασης μικρού αριθμού κειμένων στα ΝΕ, προτείνεται πρώτον ένα θεωρητικό πρότυπο θεματικής οργάνωσης των περιόδων και κειμένων της ΝΕ, το οποίο εμπεριέχει συνδυαστικά στοιχεία από τη ΣΛΓ και τις άλλες θεωρίες και δεύτερον πέντε τύποι θεματικής ανάπτυξης υπό διερεύνηση. Επιπρόσθετα, αναφέρονται προγενέστερες έρευνες που δείχνουν άμεση σχέση των χαρακτηριστικών θεματικής οργάνωσης και ανάπτυξης με το εκάστοτε είδος ή τον τύπο κειμένου, στοιχείο που επιβάλλει τη διασαφήνιση των σχετικών όρων: *κειμενικός τρόπος, τύπος, γένος λόγου, είδος* και την πρόταση σαφούς πλαισίου κατηγοριοποίησης των κειμένων. Τέλος, σε ξεχωριστά υποκεφάλαια, αναλύονται ακόμα δύο παράγοντες που εμπλέκονται ενεργά στη θεματοποίηση και εστίαση των συστατικών: η οριστικότητα και η σειρά των κύριων όρων της πρότασης.

Στο τρίτο κεφάλαιο: *Κειμενογλωσσολογική Έρευνα*, το προτεινόμενο πρότυπο ελέγχεται και συμπληρώνεται μέσα από την εφαρμογή του σε εκατό (100) αυθεντικά

κείμενα της ΝΕ ποικίλων ειδών, ανήκοντα στους τρεις κύριους κειμενικούς τρόπους ή γένη λόγου που διδάσκονται στο Γυμνάσιο, δηλαδή αφήγηση, περιγραφή και επιχειρηματολογία. Ενδεικτικά, στο εν λόγω κεφάλαιο, παρέχεται η ανάλυση λόγου τριών αντιπροσωπευτικών κειμένων από τον κάθε τρόπο (ή γένος λόγου). Στόχος της έρευνας είναι: α) ο εντοπισμός και η αποτύπωση κάποιων τάσεων ή μοτίβων που παρουσιάζουν τα σχήματα θεματικής ανάπτυξης ανά κειμενικό τρόπο και είδος, β) η αναζήτηση των διαφορετικών σημασιολογικών και γραμματικών γνωρισμάτων των κατηγοριών του θέματος (theme & topic) στους εξεταζόμενους τύπους κειμένων και γ) η ανίχνευση της συχνότητας εμφάνισης επιμέρους δομών, όπως της αριστερής και δεξιάς εκτόπισης και των (ψευδο)δίπτυχων προτάσεων στα τρία γένη λόγου. Από τα πορίσματα της κειμενογλωσσολογικής έρευνας διαμορφώνεται σε σημαντικό βαθμό το περιεχόμενο του διδακτικού μοντέλου που επακολουθεί.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τα παρακάτω, επίσης, εκτενή κεφάλαια:

- *Παιδαγωγική – Διδακτική Αξιοποίηση* (κεφ. 4)
- *Διεξαγωγή Εκπαιδευτικής Έρευνας: Διδακτική Παρέμβαση* (κεφ. 5)
- *Αποτελέσματα Εκπαιδευτικής Έρευνας* (κεφ. 6)

Το τέταρτο κεφάλαιο: *Παιδαγωγική – Διδακτική Αξιοποίηση* επιχειρεί να γεφυρώσει την (κειμενο)γλωσσολογική θεωρία και έρευνα με την εκπαιδευτική έρευνα. Σε αυτό, πρώτα, επισημαίνεται και τεκμηριώνεται πόσο αναγκαία είναι η διδασκαλία της θεματικής οργάνωσης και ανάπτυξης, παραθέτοντας απόψεις ειδικών και αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών από τη διδασκαλία: α) της θεματικής δομής στην αγγλική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα και β) συναφών κειμενικών χαρακτηριστικών στην αγγλική και ΝΕ ως μητρικές γλώσσες. Επιπλέον, λόγω της έκρηξης στη βιβλιογραφία του επιστημονικού ενδιαφέροντος για την παιδαγωγική των κειμενικών ειδών και της εστίασης, κατά την παρούσα παρέμβαση, στον κειμενικό τρόπο και στο είδος ως βάση για τη διδασκαλία της θεματικής οργάνωσης και ανάπτυξης, αφιερώνεται ένα σχετικό υποκεφάλαιο στα τελευταία. Σε αυτό, αναφέρονται διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών, δίνοντας έμφαση στην πρόταση της Σχολής του Σίδνεϊ και επεξηγούνται τα επερχόμενα οφέλη στους μαθητές από μια τέτοια παιδαγωγική.

Αντικείμενο του πέμπτου κεφαλαίου είναι η συμπερίληψη των συστατικών που συναπαρτίζουν τη διεξαχθείσα *Εκπαιδευτική Έρευνα*, όπως κατά πρώτον λόγο ο σκοπός, τα ερωτήματα, και η μεθοδολογία της. Το μεθοδολογικό παράδειγμα που

υιοθετήθηκε είναι η *Έρευνα-Βάσει Σχεδίου* (Design-Based Research), με σαφή αιτιολόγηση της εν λόγω επιλογής. Σύμφωνα με τις προδιαγραφές της *Έρευνας-Βάσει Σχεδίου*, παρέχεται αναδρομική ανάλυση του εφαρμοσθέντος σχεδίου (υποκεφ. 5.3), η οποία αφορά τόσο στην προετοιμασία του (πιλοτική έρευνα, διάγνωση λαθών κατά την αξιολόγηση των αρχικών μαθητικών κειμένων κ.ά.) όσο κυρίως στο διενεργηθέν πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης (5.3.2). Για το τελευταίο, δίνονται πρώτα ευκρινή στοιχεία της διδακτικής μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε (ενότητα 5.3.2.1) και στη συνέχεια παρουσιάζεται αναλυτικά το κειμενοκεντρικό μοντέλο, όπως διδάχθηκε σε όλες του τις φάσεις (ενότητα 5.3.2.2). Παράλληλα, χρησιμοποιώντας διάφορα ερευνητικά εργαλεία, περιγράφεται λεπτομερώς η εξελικτική πορεία των μαθητών τόσο στην κατανόηση των εννοιών όσο και στην παραγωγή των προσωπικών τους κειμένων. Είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι για την εκπόνηση του διδακτικού μοντέλου, αξιοποιήθηκαν στο σύνολό τους η δεξαμενή του θεωρητικού πλαισίου της διατριβής (κεφ. 2) και των πορισμάτων της κειμενογλωσσολογικής έρευνας (κεφ. 3).

Το έκτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στα *Αποτελέσματα της Εκπαιδευτικής Έρευνας* και χωρίζεται σε τρία υποκεφάλαια. Στο ένα, αρχικά, παρατίθεται η συγκριτική αξιολόγηση των αρχικών και τελικών μαθητικών κειμένων σε δύο τρόπους (γέννη λόγου): αφηγηματικό και επιχειρηματολογικό και βάσει αυτής, έπεται η ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων, έχοντας ως οδηγό τις ερευνητικές υποθέσεις. Στο άλλο, γίνεται προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων, συνδέοντάς τα με τη διδακτική διαδικασία και λαμβάνοντας υπόψη τις συνεντεύξεις σε μαθητές και παρατηρητές. Στο τελευταίο, επικυρώνεται η ακρίβεια των ευρημάτων της εκπαιδευτικής έρευνας μέσω της στρατηγικής της τριγωνοποίησης.

Στο έβδομο κεφάλαιο υπάρχουν τα *Συμπεράσματα και οι Προτάσεις* για ενδεχόμενες ερευνητικές προεκτάσεις.

Στο τέλος της διατριβής, βρίσκεται η Βιβλιογραφία και το Παράρτημα. Στόχος αυτού του παραρτήματος είναι να διευκολύνει την αναγνωστική πράξη. Περιλαμβάνει πέντε μέρη: το πρώτο εμπεριέχει επιπλέον *δεδομένα της κειμενογλωσσολογικής έρευνας*, το δεύτερο παρουσιάζει *αντιπροσωπευτικό πειραματικό διδακτικό υλικό*, το τρίτο έχει την *κλείδα και τα φύλλα παρατήρησης*, το τέταρτο ορισμένα ενδεικτικά *αρχικά και τελικά μαθητικά κείμενα* και το πέμπτο *αποσπάσματα από συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης μαθητών και στους παρατηρητές*.

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο: Θεματική Οργάνωση και Ανάπτυξη

Σε αυτό το κεφάλαιο παρέχεται το θεωρητικό πλαίσιο για τη θεματική οργάνωση (thematic organization) και ανάπτυξη (progression) των κειμένων, λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη και την πληροφοριακή δομή τους (information structure). Γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η διεξοδική ανάλυση εννοιών, όπως θέμα (theme, topic), ρήμα ή σχόλιο (rheme, comment), εστία (focus), αριστερή και δεξιά εκτόπιση (left and right dislocation) καθώς και δίπτυχες προτάσεις (cleft sentences) που εμπλέκονται σε αυτήν. Τα παραπάνω εξετάζονται σε συσχετισμό με: α) την ύπαρξη ή όχι οριστικότητας (definiteness) σε διάφορες ονοματικές φράσεις της πρότασης και β) την ευελιξία που παρουσιάζει η σειρά των όρων στα Νέα Ελληνικά. Είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι το θεωρητικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο μελετώνται τα ανωτέρω ζητήματα, εντάσσεται στον χώρο της Ανάλυσης Λόγου<sup>27</sup> (Discourse Analysis) με σαφή κειμενογλωσσολογική προοπτική (text-linguistic perspective), χρησιμοποιώντας ανά περίπτωση και εργαλεία από το πεδίο της Πραγματολογίας<sup>28</sup> (Pragmatics). Αφού, λοιπόν, πρώτα γίνει μια ανασκόπηση και κριτική θεώρηση των σημαντικότερων, κατά τη γνώμη μας, σχετικών απόψεων και θεωριών, ξεκινώντας πάντα με τη ΣΛΓ του Halliday, στη συνέχεια υιοθετούμε συνδυαστικά στοιχεία από αυτές που ερμηνεύουν τα γλωσσικά δεδομένα της ΝΕ, με σκοπό να προτείνουμε ένα πρότυπο που θα αποτελέσει τη βάση για τη μελέτη της θεματικής οργάνωσης και ανάπτυξης των κειμένων της παρούσας έρευνας. Από τα παραπάνω, συνάγεται ότι η προσέγγιση που ακολουθούμε είναι συνδυαστική (combining approach), προκειμένου να φωτιστούν πληρέστερα οι πτυχές του λόγου (discourse). Επίσης, κάνουμε από την αρχή σαφές ότι τόσο η θεωρία όσο και τα πορίσματα της έρευνάς μας, με τους απαιτούμενους μετασχηματισμούς και αναπλαισιώσεις (Μήτσης 2008: 603), αξιοποιούνται για την εκπόνηση ενός κατάλληλου διδακτικού μοντέλου για τη διδασκαλία της γραμματικής

---

<sup>27</sup> Για τα στοιχεία που διαφοροποιούν την Ανάλυση Λόγου (Discourse Analysis) στην επιστήμη της Γλωσσολογίας από τις άλλες κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, βλ. Georgakopoulou & Goutsos ό.π.: 1-6.

<sup>28</sup> Επισημαίνεται ότι οι χώροι της Ανάλυσης Λόγου και της Πραγματολογίας μπορούν να προσφέρουν συμπληρωματικές και όχι αντιφατικές προοπτικές στα γλωσσικά κειμενικά δεδομένα (Kostouli 1992). Η Kostouli εξηγεί ότι σχήματα (patterns) γλωσσικής χρήσης σε κειμενικό επίπεδο είναι δυνατό να ερμηνευτούν μέσω πραγματολογικών αρχών, οι οποίες διαμορφώνουν ένα σύστημα που αποκαλείται «κειμενική ρητορική» ('Textual Rhetoric'). Για την πρότασή της, στηρίζεται στον Leech (1983), ο οποίος πρωτοχρησιμοποιεί τον όρο «κειμενική ρητορική» ('Textual Rhetoric') και προτείνει (Leech ό.π.: 63-70) τέσσερις πραγματολογικές αρχές με τα αξιώματά τους που επιδρούν στη διαμόρφωση του κειμένου.

στο Γυμνάσιο. Επομένως, αυτός ο στόχος επηρεάζει τις κρίσεις και τις επιλογές σε αρκετά θεωρητικά και ερευνητικά ζητούμενα.

## 2.1. Θέμα (Theme, Topic)

Ξεκινούμε με την παρουσίαση και διασαφήνιση του όρου *θέμα* (*theme, topic*).

Καταρχάς, ο Halliday (1985<sup>29</sup>) και οι Halliday & Matthiessen (2004: 64-65, 2014: 89) ορίζουν το *θέμα* ως το σημείο εκκίνησης/αφετηρίας (*point of departure*) του μηνύματος. Στην αγγλική γλώσσα, αυτό ξεκινά πάντα από την αρχή της πρότασης. Στήνει το σκηνικό για την πρόταση και την καθορίζει σε σχέση με το κείμενο που ξεδιπλώνεται. Το υπόλοιπο τμήμα του μηνύματος, δηλαδή το μέρος στο οποίο αναπτύσσεται το θέμα, ονομάζεται, σύμφωνα με την ορολογία της σχολής της Πράγας, *ρήμα* (*rheme*). Στη συνέχεια, διερευνούν αναλυτικά πώς πραγματώνεται το θέμα σε καταφατικές, ερωτηματικές και προστακτικές προτάσεις. Στις καταφατικές προτάσεις στην αγγλική γλώσσα, το χαρακτηριστικό δομικό σχήμα είναι αυτό στο οποίο το θέμα συνυφαίνεται με το υποκείμενο. Πρόκειται για το αμαρκάριστο θέμα (*unmarked theme*) μιας καταφατικής πρότασης. Όταν όμως ως θέμα τίθεται κάτι άλλο εκτός από το υποκείμενο, δηλαδή ένα συμπλήρωμα (*complement*) ή ένα επίρρημα, προθετική φράση ως προσάρτημα (*adjunct*), τότε μιλάμε για μαρκαρισμένο θέμα (*marked<sup>30</sup> theme*). Ως προς τις ερωτηματικές προτάσεις, στις ερωτήσεις ολικής άγνοιας ως θέμα τίθεται ο παρεμφατικός ρηματικός τελεστής (*finite verbal operator*), για παράδειγμα *is, isn't, do, don't, can* κ.ά., ενώ στις ερωτήσεις μερικής άγνοιας ως θέμα τίθεται το ερωτηματικό στοιχείο (*who, what, when, where, why*). Στις προστακτικές προτάσεις, ο κατηγορητής (*predicator*) είναι το θέμα. Στις αρνητικές προστακτικές προτάσεις θέμα θεωρείται, για παράδειγμα το *don't* με το ακόλουθο στοιχείο είτε είναι υποκείμενο είτε κατηγορητής.

---

<sup>29</sup> Σε αυτή τη μελέτη, ο Halliday (1985: 38-39) αναφέρει ως συστατικό του θέματος, εκτός από το σημείο αφετηρίας του μηνύματος, και αυτό γύρω από το οποίο κινείται η πρόταση (*what the clause is going to be about*). Το τελευταίο έχει επικριθεί από ερευνητές, όπως η Downing (1991), γιατί τα γλωσσικά δεδομένα δεν επιβεβαιώνουν ότι αυτό γύρω από το οποίο περιστρέφεται η πρόταση βρίσκεται στην αρχή της πρότασης. Γι' αυτό στις πιο σύγχρονες εκδόσεις (Halliday & Matthiessen 2004 & 2014), το εν λόγω στοιχείο δεν αναφέρεται.

<sup>30</sup> Στην τελευταία έκδοση, οι Halliday & Matthiessen (2014: 99-100) αναφέρουν ότι ορισμένοι τύποι συμπληρώματος (*complement*) γίνονται θέμα σε κάποια κείμενα εξαιτίας της μεθόδου ανάπτυξης (*method of development*) αυτών των κειμένων. Για παράδειγμα, στις τοπογραφικές αναφορές (*topographic reports*), ο τόπος παίζει σημαντικό ρόλο στην οργάνωσή τους ως σημείο αναφοράς· ως εκ τούτου, σε τέτοια κείμενα, τοπικά (*locative*) προσαρτήματα και συμπληρώματα γίνονται θέμα. Από αυτά συνάγεται μια γενική αρχή μαρκαρίσματος (*marking*): ενώ ένας δεδομένος όρος μπορεί να είναι γενικά μαρκαρισμένος στη γλώσσα, ενδέχεται να είναι σε ειδικά γλωσσικά περιβάλλοντα αμαρκάριστος λόγω των απαιτήσεων που έχουν συγκεκριμένα κειμενικά είδη.

Πολύ σημαντική, κατά τη γνώμη μας, κρίνεται η διάκριση σε τρία είδη θέματος (Halliday & Matthiessen 2004: 79-85, Halliday & Matthiessen 2014: 105-113), δηλαδή αναπαραστατικό θέμα (topical or ideational theme), κειμενικό (textual) και διαπροσωπικό (interpersonal). Το αναπαραστατικό θέμα αναφέρεται είτε σε μια διαδικασία (process) καθαυτήν είτε σε έναν μετέχοντα στην εκάστοτε διαδικασία είτε σε έναν προσδιορισμό (circumstance) χρόνου, τρόπου ή αιτίας και ολοκληρώνεται στο πρώτο συστατικό της πρότασης που φανερώνει κάποια από τις παραπάνω τρεις σημασίες. Στην πρόταση, όμως, είναι δυνατό να προτάσσονται του αναπαραστατικού θέματος και τα δυο άλλα προηγούμενως αναφερθέντα, το κειμενικό και το διαπροσωπικό. Το κειμενικό θέμα περιλαμβάνει τους κειμενικούς δείκτες (*τότε, επιπλέον, σε κάθε περίπτωση κ.τ.λ.*), μεταβατικές (continuative) λέξεις (*τώρα, προχωρούμε κ.ά.*) αλλά και συνδέσμους (*όταν, γιατί, ενώ, και, αλλά, για να κ.ά.*) για την παρατακτική ή υποτακτική σύνδεση των προτάσεων. Το διαπροσωπικό θέμα μπορεί να είναι: α) μια κλητική (vocative) προσφώνηση, β) ένα τροπικό σχολιαστικό προσάρτημα (modal comment adjunct) με μορφή επιρρήματος, επιρρηματικής, προθετικής και συνδεσμικής φράσης (*προφανώς, πιθανότατα, ίσως, για να είμαι ειλικρινής, προς έκπληξή μου κ.τ.λ.*) που δείχνει τη στάση του ομιλητή/γράφοντα ως προς το περιεχόμενο του μηνύματος που διατυπώνει και γ) ένας παρεμφατικός ρηματικός τελεστής (finite verbal operator), δηλαδή ένα σύνολο παρεμφατικών βοηθητικών ρημάτων, τα οποία δείχνουν χρόνο ή τροπικότητα. Η συνήθης διάταξη αυτών των ειδών θέματος στην πρόταση είναι πρώτα το κειμενικό, στη συνέχεια το διαπροσωπικό και ύστερα το αναπαραστατικό. Είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι με την ύπαρξη πολλαπλών θεμάτων, η πρόταση αποκτά αγκύρωση (anchorage) στο πεδίο της εμπειρίας, αφού το κειμενικό και το διαπροσωπικό θέμα συμπληρώνουν τη θεματική βάση (thematic grounding) του μηνύματος. Τέλος, αυτή η διάκριση συνδέεται άμεσα με την αναπαραστατική, διαπροσωπική και κειμενική λειτουργία της πρότασης που αναλύσαμε παραπάνω, στοιχείο που δείχνει τον πρωταρχικό ρόλο του θέματος στον λόγο.

Επιπλέον, οι Halliday & Matthiessen κάνουν λόγο για τη γνωστή και νέα πληροφορία και τη σχέση τους με το θέμα-ρήμα. Η αμαρκάριστη θέση για το νέο στοιχείο είναι στο τέλος της εκάστοτε πληροφοριακής μονάδας (information unit), αλλά είναι δυνατό και να προηγείται του γνωστού στοιχείου. Πιστεύουν ότι υπάρχει στενή σημασιολογική σχέση ανάμεσα στην πληροφοριακή και στη θεματική δομή. Ωστόσο, αν και τα δίπολα θέμα-ρήμα και γνωστή-νέα πληροφορία σχετίζονται, δεν

είναι το ίδιο πράγμα. Το θέμα είναι αυτό που ο ομιλητής επιλέγει να θεωρήσει ως σημείο αφετηρίας, ενώ το γνωστό είναι αυτό που ο ακροατής ήδη γνωρίζει ή έχει πρόσβαση σε αυτό. Και τα δυο όμως επιλέγονται από τον ομιλητή, προκειμένου να προσδώσει κειμενικότητα (texture) στον λόγο και να τον συνδέσει με το περιβάλλον του λεκτικό και μη. Το αμαρκάριστο σχήμα είναι το θέμα να βρίσκεται στο φάσμα της γνωστής πληροφορίας και το ρήμα στη νέα πληροφορία. Όμως, το περικείμενο δύναται να δημιουργήσει τοπικές συνθήκες που παρακάμπτουν αυτή την κανονικότητα.

Από τα παραπάνω, συνάγεται ότι το θέμα ταυτίζεται με την αρχική θέση της πρότασης και με το σημείο αφετηρίας του μηνύματος, χωρίς να προβάλλεται η διάσταση: *αυτό γύρω από το οποίο* (about) περιστρέφεται η πρόταση και το κείμενο. Στην αγγλική γλώσσα, βέβαια, που χαρακτηρίζεται από αυστηρότητα στη σειρά των όρων, αυτό γύρω από το οποίο κινείται η πρόταση μπορεί να βρίσκεται στην αρχή. Στη ΝΕ, όμως, εξαιτίας της ευελιξίας στη σειρά των όρων δεν είναι δυνατό σε όλες τις περιπτώσεις συστατικά που εκφράζουν την εν λόγω διάσταση του θέματος να τοποθετούνται σε αρχική προτασιακή θέση.

Εκτός από αυτό, προβληματισμό μάς δημιουργεί και ο περιοριστικός ορισμός του αναπαραστατικού θέματος, γιατί με αυτόν τον τρόπο μονάχα μία προθετική ή επιρρηματική φράση στην αρχή της πρότασης που δηλώνει χρόνο, τόπο, αιτία κ.ά. συνιστά θέμα και ό,τι ακολουθεί, ακόμα και αν είναι κεντρικός μετέχων του μηνύματος της πρότασης, συγκαταλέγεται στο ρήμα (rheme). Αυτό έχει επισημανθεί ακόμα και για την αγγλική γλώσσα από την Downing<sup>31</sup> (1991: 125-126). Επομένως, η διάκριση του Halliday σε θέμα και ρήμα είναι διχοτομική και σε έναν βαθμό μηχανική· γι' αυτό δεν μπορεί να καλύψει αρκετά γλωσσικά δεδομένα της ΝΕ, όπως έχει επισημανθεί και από τον Goutsos (1997).

Προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις ανωτέρω δυσκολίες, ερευνητές σε διάφορες γλώσσες<sup>32</sup>, όπως η Caffarel (2000, 2006) στη γαλλική και οι Lavid κ.ά. (2010) στην

---

<sup>31</sup> Η Downing παραθέτει το παράδειγμα: *Towards the end of his life, Freud concluded that he was not a great man, but...* και υποστηρίζει ότι δεν είναι δυνατό να θεωρήσουμε το αρχικό προσάρτημα *Towards the end of his life* ως αναπαραστατικό θέμα και ό,τι έπεται ρήμα. Είναι προτιμότερο να χαρακτηριστεί ως θέμα και το υποκείμενο *Freud*.

<sup>32</sup> Για εφαρμογή της συστημικής γλωσσολογίας και σε άλλες γλώσσες, όπως γερμανικά, ιαπωνικά, κινέζικα, βιετναμέζικα κ.ά., βλ. Caffarel, Alice, J.R. Martin & Christian M.I.M. Matthiessen (eds). 2004. *Language Typology A Functional Perspective*. Αναφέρουμε ενδεικτικά από αυτό το έργο την μελέτη των Steiner & Teich (2004), οι οποίοι, κατά την περιγραφή της θεματικής περιοχής στα γερμανικά, αντιμετωπίζουν την έννοια του θέματος αρκετά περιοριστικά, θέτοντας ένα αυστηρό όριο γι' αυτήν πριν τους παρεμφατικούς τύπους. Δηλώνουν ότι η εναλλακτική θα ήταν να διαδρά η θεματικότητα με την πληροφοριακή κατανομή και αναφορά και ως εκ τούτου τα θεματικά στοιχεία να τίθενται και σε κατοπινές προτασιακές θέσεις.



ισπανική αποκλείουν από την ανάλυση της θεματικής οργάνωσης της πρότασης την πληροφοριακή αξία των συστατικών και παράλληλα υιοθετούν την ύπαρξη πολλαπλών (multiple) αναπαραστατικών θεμάτων στην πρόταση. Συγκεκριμένα, η Caffarel υποστηρίζει ότι μια πρόταση είναι δυνατό να έχει δύο διαστρωματώσεις (layer) θεματικής οργάνωσης: τη μαρκαρισμένη (marked) και την αμαρκάριστη (unmarked). Η πρώτη μπορεί να περιλαμβάνει κάποιο ή κάποια προσαρτήματα (adjunct) ή συμπληρώματα (complement) καθώς και το απόλυτο θέμα<sup>33</sup> (absolute theme) ως μαρκαρισμένο (αναπαραστατικό) θέμα, ενώ η αμαρκάριστη το υποκείμενο ως αμαρκάριστο (αναπαραστατικό) θέμα. Όταν πραγματώνονται και οι δύο τύποι, το πρώτο στη σειρά αναπαραστατικό θέμα έχει θεματική υπεροχή (thematic salience) έναντι του δεύτερου. Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα:

1) *En retard* (μαρκαρισμένο αναπαραστατικό θέμα) *il* (αμαρκάριστο αναπαραστατικό θέμα) *arriva* (ρήμα ή σχόλιο). (Caffarel 2006: 175)

Οι Lavid κ.ά. διατείνονται ότι οι αρχικές προτασιακές θέσεις αποτελούν το Θεματικό πεδίο<sup>34</sup> (Thematic field), το οποίο διακρίνεται σε Εσωτερικό (Inner) και Εξωτερικό (Outer). Το Εσωτερικό εμπεριέχει: α) τη Θεματική Κεφαλή (Thematic Head), η οποία αφορά στους πιο κεντρικούς μετέχοντες και πραγματώνεται είτε μέσω κάποιας λεκτικά εκπεφρασμένης ΟΦ ή ονοματικής πρότασης είτε μέσω κλιτικής αντωνυμίας ως συμπλήρωμα ή του κλιτικού επιθήματος του ρήματος και β) την Προκεφαλή (Pre-Head), δηλαδή τα προσδιοριστικά επιρρηματικά στοιχεία (Circumstantial elements) και το λεξικό θέμα του ρηματικού τύπου. Το Εξωτερικό περιλαμβάνει τα κειμενικά, διαπροσωπικά και απόλυτα (absolute) θέματα.

Ο Γούτσος (2013) εφαρμόζει το παραπάνω πλαίσιο για τα ισπανικά των Lavid κ.ά. σε παραδείγματα της ΝΕ τόσο σε επίπεδο συντακτικής πρότασης όσο και σε επίπεδο περιόδου, εκφράζοντας, ωστόσο, κάποιες επιφυλάξεις για την περιγραφική επάρκεια της θεωρίας του Halliday σε γλώσσες, όπως η ΝΕ. Ο παρακάτω πίνακας δείχνει αρκετά παραστατικά την προσαρμογή της εν λόγω θεωρίας στα ΝΕ (Γούτσος ό.π.: 236):

<sup>33</sup> Για διεξοδική ανάλυση του απόλυτου θέματος στα ΝΕ, βλ. ενότητα 2.1.2. *Αριστερή και Δεξιά Εκτόπιση*.

<sup>34</sup> Για αναλυτική παρουσίαση του Θεματικού πεδίου στην ισπανική γλώσσα με παραδείγματα, βλ. Lavid κ.ά. (ό.π.: 299-306).

Θεματικό πεδίο

Εξωτερικό θεματικό πεδίο			Εσωτερικό θεματικό πεδίο	
Κειμενικό θέμα	Διαπροσωπικό θέμα	Απόλυτο θέμα	Αναπαραστατικό θέμα	
			Προ-κεφαλή	Κεφαλή
Πάντως	σίγουρα			ο Ναπολέον
			Δεν ήρθ-	-ε
	Δυστυχώς		στην περίπτωση αυτή δεν μπορ-	-ούμε
		Προορισμένο γι' αυτό το σκοπό,	μετατρέπεται-	-αι

Πίνακας 1: Εφαρμογή της ΣΛΓ στα ΝΕ (Γούτσος ό.π.: 236)

Το κοινό σημείο που προκύπτει τόσο από την αρχική ανάλυση των Halliday & Matthiessen για την αγγλική γλώσσα όσο και από τις προτεινόμενες τροποποιήσεις και προσαρμογές σε άλλες γλώσσες των Caffarel, Lavid κ.ά. και Γούτσου είναι η έμφαση στην αρχή της πρότασης ως πεδίο θεματικής ανάπτυξης του κειμένου. Το τελευταίο κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 2011), διότι συνιστά την εκκίνηση του εκάστοτε μηνύματος, εκφράζοντας τη σύνδεση με τα προηγούμενα καθώς και τη στάση και οπτική του ομιλούντος-γράφοντος. Αποτελεί στοιχείο που απαιτείται να χειρίζονται σωστά οι μαθητές, προκειμένου να έχει ο λόγος τους συνοχή (cohesion) και συνεκτικότητα (coherence). Η πιλοτική εφαρμογή του εν λόγω μοντέλου σε επιχειρηματολογικά κείμενα από τον Τύπο καθώς και σε κείμενα αφηγηματικά, περιγραφικά και επιχειρηματολογικά από τα διδακτικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου έδειξε ότι η διάκριση σε κειμενικό, διαπροσωπικό και αναπαραστατικό θέμα ευσταθεί, χωρίς φυσικά αυτό να σημαίνει ότι είναι απαραίτητο σε κάθε πρόταση να εμφανίζονται και τα τρία. Ωστόσο, χρειάζεται να διευρύνουμε τον ορισμό του αναπαραστατικού θέματος, ώστε να συμπεριλαμβάνει και αυτό γύρω από το οποίο (about) κινείται η πρόταση (topic)<sup>35</sup>:

2) Η σχέση όμως του αστού με τα ζώα στον αστικό χώρο δεν αφορά αξίες χρήσης ούτε ανταλλακτικές αξίες. (Γ. Σιακαντάρης, *Τα Νέα*, Τρίτη, 12/08/2014)

3) Η εν λόγω εξέλιξη αναμφίβολα ενισχύει τον ρόλο της Μόσχας ως παρόχου της Ευρώπης... (Κ. Φίλης, *Έθνος της Κυριακής*, 27/07/2014)

<sup>35</sup> Αναλύεται κατά την παρουσίαση κυρίως των απόψεων των Dik (1981, 1997) και της Lambrecht (1994, 1995).

Στα παραπάνω παραδείγματα από επιχειρηματολογικά κείμενα, έχουμε στο (2) το αναπαραστατικό θέμα: *Η σχέση του αστού με τα ζώα στον αστικό χώρο*, μέρος ενός προηγούμενου σχολίου ή ρήματος (*έγινε αστική χωρίς να γνωρίσει τη Βιομηχανική Επανάσταση*) και το κειμενικό θέμα: *όμως*. Η παρουσία του *όμως* καθιστά το εν λόγω θέμα αντιθετικό με το αμέσως προηγούμενο (*Η σχέση των ανθρώπων με τα κατοικίδια στις αγροτικές κοινωνίες*). Στο παράδειγμα (3) αναπαραστατικό θέμα είναι η ΟΦ *Η εν λόγω εξέλιξη* που αναφέρεται στα προηγούμενα, ενώ το επίρρημα *αναμφίβολα* συνιστά διαπροσωπικό θέμα. Και στις δύο προτάσεις το αναπαραστατικό θέμα εκφράζει αυτό γύρω από το οποίο περιστρέφεται η πρόταση.

Συνεχίζοντας τον θεωρητικό προβληματισμό, παρατηρούμε ότι τα παρακάτω παραδείγματα είναι δυνατό να αναλυθούν με τρόπο διαφωτιστικό για το κείμενο μόνο με την επέκταση και τροποποίηση της θεωρίας των Halliday & Matthiessen από τους Caffarel, Lavid κ.ά. αναφορικά με τα πολλαπλά αναπαραστατικά θέματα:

4) Στα νεότερα χρόνια η Σαλαμίνα είναι τόπος παραθερισμού μεγάλου αριθμού κατοίκων της ευρύτερης περιοχής του Πειραιά. (περ. «Γεωτρόπιο», *Ελευθεροτυπία*, 2003, με διασκευή στη *Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου*)

5) Τα χαράματα ο ψαράς έβαλε τη φώκια μέσα στη βάρκα του κι αφού ζαυοίχτηκε μερικές λεύγες την ξεμπάρκαρε σ' ένα ζερωνήσι. (Ζεράρ ντε Νερβάλ, ληφθέν από *Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου, στο Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία, Ανθολόγιο μεταφράσεων, Β΄ Ενιαίου Λυκείου, ΟΕΔΒ, 2000*)

6) Ακόμη και αν αθροίσουμε το πολυδιαφημισμένο αέριο του Αζερμπαϊτζάν με το βορειοαμερικανικό σχιστολιθικό και την Ανατολική Μεσόγειο, οι ποσότητες δεν θα ξεπερνούν τα 50 δις. κ.μ ετησίως, δηλαδή το 1/3 από το αέριο που λαμβάνουμε από τη Ρωσία... (Κ. Φίλης, *Έθνος της Κυριακής*, 27/07/2014)

7) Οι Βρυξέλλες, εν τη αδυναμία τους να συστήσουν κοινό μέτωπο, συνήθως υποχρεώνονται να παρακολουθούν τις εξελίξεις, δεδομένης της ασθενικής ισχύος τους ώστε... (Κ. Φίλης, *Έθνος της Κυριακής*, 27/07/2014)

Βέβαια, είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι σε αυτά τα παραδείγματα, οι επιρρηματικές, προθετικές φράσεις και η εξαρτημένη πρόταση στο (6) που τίθενται σε αρχική θέση συνιστούν το *πλαίσιο* (framework) (Chafe 1976, Downing ό.π.) για ό,τι ακολουθεί. Φανερώνουν χώρο, χρόνο, κατάσταση, υπόθεση και άλλες επιρρηματικές σημασίες. Η έννοια του *πλαισίου* υποστηρίζεται για τα ΝΕ από τους Γεωργακοπούλου & Γούτσος. Ο Goutsos (1994α) αποδεικνύει ότι τα προσθιωμένα προσαρτήματα παρέχουν ένα ερμηνευτικό πλαίσιο για το υπόλοιπο της πρότασης, συνδέοντας το κύριο κατηγορήμα με τη στάση του ομιλητή. Πραγματικά, συνιστούν σημείο αφετηρίας του μηνύματος, στοιχείο που τα εντάσσει στον ορισμό του Halliday για το θέμα (theme), δίνοντάς του μια ευρύτερη προοπτική. Άμεσα σχετιζόμενος με το πλαίσιο είναι και ο

όρος *σκηνικό* (setting) του Firbas (1992), το οποίο ο τελευταίος εντάσσει στα θεματικά στοιχεία. Τέλος, η Lambrecht (1994: 125, 145) χρησιμοποιεί τον όρο *θέμα διαμόρφωσης σκηνικού* (scene setting topic) για να εκφράσει τα παραπάνω ή ακόμα και *τοπικό θέμα* (locative topic) (στις φράσεις που δηλώνουν αποκλειστικά τόπο).

Σε μια άλλη μελέτη, η Vasconcellos (1992), στηριζόμενη σε δεδομένα της Πορτογαλικής γλώσσας, μιας γλώσσας με παρόμοια ελευθερία στη σειρά των όρων, όπως συμβαίνει και με τα ΝΕ, διακρίνει τα θέματα σε μείζονα (major) και ελάσσονα (minor). Τα πρώτα περιλαμβάνουν το υποκείμενο, τον κατηγορητή (predicator) και το συμπλήρωμα/αντικείμενο ως θέμα. Ακόμα, τα μείζονα θέματα είναι πάντα γνωσιακά (cognitive), διότι αναφέρονται σε στοιχεία του πραγματικού κόσμου, δηλαδή, πρόκειται για αυτά που οι Halliday & Matthiessen αποκαλούν αναπαραστατικά και είναι υποχρεωτικά, αφού χωρίς αυτά το μήνυμα θεωρείται ατελές. Τα ελάσσονα θέματα είναι τα προσαρτήματα και οι συνδετικές λέξεις. Είναι προαιρετικά, δεν χρειάζεται να έχουν γνωσιακό χαρακτήρα, παρέχουν το σκηνικό για το σύνολο του μηνύματος και οργανώνουν τον λόγο. Τέλος, τοποθετούνται αριστερά του μείζονος θέματος. Χρειάζεται να αναφέρουμε ότι η Vasconcellos εντάσσει στα ελάσσονα θέματα τις μετοχικές φράσεις και τις εξαρτημένες προτάσεις που προηγούνται της κύριας πρότασης. Κατά συνέπεια, η Vasconcellos προβαίνει σε μια οικονομικότερη ταξινόμηση, χαρακτηρίζοντας ως μείζονα θέματα τα αναπαραστατικά και ως ελάσσονα τα κειμενικά, διαπροσωπικά και τις εκφράσεις πλαισίου/σκηνικού που δηλώνουν χώρο, χρόνο, αιτία, κατάσταση κ.ά. Ο Πολίτης (2003), εφαρμόζει επιτυχώς το εν λόγω μοντέλο, προκειμένου να εξετάσει όψεις της θεματοποίησης και της θεματικής ανάπτυξης των σύντομων ειδήσεων στα ΝΕ.

Στη συνέχεια, η Mauranen (1993) προσεγγίζει το θέμα με παρόμοιο τρόπο, όπως η Vasconcellos, αλλά προτείνει μια πιο εύστοχη, κατά τη γνώμη μας, διατύπωση. Συγκεκριμένα, αναλύοντας δεδομένα από την αγγλική και φιλανδική γλώσσα, παρατηρεί ότι παρά τις διαφορές στη σειρά των όρων αυτών των γλωσσών, είναι δυνατό να εφαρμοστεί και στις δυο ένα πρότυπο για το θέμα και το ρήμα που θα δείχνει βασικές ομοιότητες ανάμεσα στους λειτουργικούς ρόλους των θεμάτων, σε αμαρκάριστες καταφατικές προτάσεις. Για να γίνουμε πιο σαφείς, και στα αγγλικά και στα φιλανδικά στις καταφατικές προτάσεις, υπάρχει μια προτίμηση το θέμα (topic) να εκφράζεται μέσω ενός ονοματικού στοιχείου πριν το παρεμφατικό ρήμα. Αυτό συχνότερα στα αγγλικά απ' ό,τι στα φιλανδικά πραγματώνεται μέσω του γραμματικού υποκειμένου. Και στις δυο γλώσσες πριν από αυτό, τοποθετείται ένα στοιχείο που

εκφράζει μια λειτουργία διαφορετική από αυτή του θέματος (topic). Η Mauranen τη χαρακτηρίζει γενικά ως λειτουργία προσανατολισμού (orienting function). Επομένως, διαχωρίζει σε: α) θέμα προσανατολισμού (orienting theme) και β) αναπαραστατικό θέμα (topical theme). Το θέμα προσανατολισμού πραγματώνεται γραμματικά με συνδετικές λέξεις, επιρρηματικές, προθετικές φράσεις, τροπικές (modal) φράσεις, εξαρτημένες προτάσεις. Παρατηρούμε ότι το θέμα προσανατολισμού εμπεριέχει το κειμενικό, διαπροσωπικό θέμα και το πλαίσιο/σκηνικό. Είναι μια οικονομικότερη ταξινόμηση και ένας όρος που αποδίδει καταλληλότερα τη σημασία των εν λόγω αρχικών λέξεων, φράσεων και εξαρτημένων προτάσεων. Πραγματικά είτε αναφερόμαστε σε αντίθεση, προσθήκη, θετική/αρνητική στάση του ομιλητή, χώρο, χρόνο, κατάσταση κ.ά., κρίνουμε ότι η υπερώνυμη έννοια του προσανατολισμού το αποδίδει. Τέλος, η Mauranen συσχετίζει το θέμα με τη γνωστή πληροφορία και το ρήμα με τη νέα ή εστιακή (focal). Υποθέτουμε ότι αυτή η πρόταση μπορεί να εφαρμοστεί σε γλωσσικά δεδομένα της ΝΕ.

Δεν είναι δυνατό να συζητούμε για θέμα-ρήμα, χωρίς να αναφέρουμε τη συμβολή της θεωρίας της Λειτουργικής Προοπτικής της Πρότασης (Functional Sentence Perspective) (στο εξής ΛΠΠ) της σχολής της Πράγας, η οποία έχει επηρεάσει και τον Halliday, καθώς αυτή παρέχει σημαντικά λειτουργικά εργαλεία για την ανάλυση του Λόγου (Discourse) στα ΝΕ. Η εν λόγω θεωρία εισήχθη από τον Mathesius (1928, 1939{1947}) και εξελίχθηκε με τον Firbas (1966, 1972). Σύμφωνα με τον Firbas (1972: 82), η ΛΠΠ ορίζεται «ως η κατανομή των διάφορων βαθμών Επικοινωνιακού Δυναμισμού (Communicative Dynamism) στα στοιχεία μιας πρότασης. Η κατανομή επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση των σημασιολογικών και γραμματικών δομών της πρότασης σε συνθήκες που διαμορφώνονται από ένα είδος περι/συγκειμενικής εξάρτησης (contextual dependence)». Στον παραπάνω ορισμό ενυπάρχει το βασικό χαρακτηριστικό της ΛΠΠ, δηλαδή ο *Επικοινωνιακός Δυναμισμός* (Communicative Dynamism). Με αυτόν τον όρο, εννοείται «ο βαθμός με τον οποίο το κάθε προτασιακό στοιχείο συμβάλλει στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, το κατά πόσο ωθεί την επικοινωνία μπροστά» (“pushes the communication forward”) (Firbas 1966: 270, 1992: 7-8). Τα συστατικά που μεταφέρουν γνωστή πληροφορία έχουν χαμηλότερους βαθμούς επικοινωνιακού δυναμισμού, ενώ αυτά που εκφράζουν άγνωστη έχουν υψηλότερους βαθμούς. Όμως, οι βαθμοί επικοινωνιακού δυναμισμού δεν είναι ίδιοι, ακόμα και σε μια πρόταση που περιέχει εξολοκλήρου συστατικά με νέα πληροφορία. Οι παράγοντες που αλληλεπιδρούν στην κλίμακα αυτού του φαινομένου στον γραπτό

λόγο είναι: α) το σημασιολογικό περιεχόμενο του κάθε στοιχείου και οι σημασιολογικές σχέσεις που δημιουργούνται, β) ο περι/συγκειμενικός παράγοντας (contextual factor), δηλαδή η δυνατότητα ή όχι ανάκτησης των πληροφοριών από το σχετικό περι/συγκείμενο και γ) ο παράγοντας της γραμμικής διάταξης των προτασιακών συστατικών (linear modification) με τις πιο σημαντικές ή νέες πληροφορίες να τοποθετούνται στο τέλος της πρότασης (Firbas 1992). Σε αυτό το πρίσμα, ο Mathesius πρώτα και κατόπιν ο Firbas πληρέστερα ορίζουν το θέμα (theme). Ο Mathesius το ταυτίζει με το γνωστό ή τουλάχιστον προφανές στοιχείο στη δεδομένη κατάσταση και από το οποίο ο ομιλητής προχωρά στον λόγο του. Ο Firbas το ερμηνεύει ως το προτασιακό στοιχείο που φέρει τον χαμηλότερο βαθμό επικοινωνιακού δυναμισμού μέσα στην πρόταση. Από αυτό προκύπτει πως το θέμα δεν χρειάζεται απαραίτητα να μεταφέρει γνωστή πληροφορία ή τέτοια που να μπορεί να συλληχθεί από το λεκτικό ή καταστασιακό περιβάλλον. Είναι δυνατό ακόμα να μεταφέρει καινούργια. Το βασικό του χαρακτηριστικό είναι ο χαμηλότερος βαθμός επικοινωνιακού δυναμισμού και όχι η μεταφορά της γνωστής πληροφορίας. Το τελευταίο, βέβαια, δεν σημαίνει ότι το κριτήριο της γνωστής ή άγνωστης πληροφορίας δεν έχει χρησιμότητα. Ακόμα και αν δεν είναι το βασικό χαρακτηριστικό του θέματος, είναι άμεσα εφραπτόμενο, γιατί καθορίζει ποια συστατικά δύνανται να συναχθούν από το περιεχόμενο ή συγκείμενο. Επίσης, ο παραπάνω εκπρόσωπος της σχολής της Πράγας δεν χρησιμοποιεί την έννοια *γύρω από το οποίο* (aboutness) ως ορόσημο για τον προσδιορισμό του θέματος, χωρίς, όμως, να αποκλείει τη σημαντική επίδρασή της. Τέλος, ο Firbas (1966: 273) διαφωνεί με τον Travnicek για την ταύτιση του θέματος με την αρχική προτασιακή θέση, διότι με αυτόν τον τρόπο παραβλέπονται τα κριτήρια του επικοινωνιακού δυναμισμού και της γνωστής ή άγνωστης πληροφορίας.

Συνεπώς, με βάση τα άνω αναφερθέντα, διακρίνει τα συστατικά της πρότασης σε θεματικά που συνιστούν τη βάση/θεμέλιο (foundation) του μηνύματος και σε μη θεματικά που συνιστούν τον πυρήνα (core). Στα μη θεματικά<sup>36</sup> ανήκουν: α) τα μεταβατικά στοιχεία (transitional elements) και β) τα στοιχεία που προωθούν την επικοινωνία πέρα από τα μεταβατικά στοιχεία και τα οποία αποκαλεί ρήμα (rheme). Σε γενικές γραμμές, τα θεματικά και μη θεματικά στοιχεία δεν συνδέονται με συγκεκριμένες συντακτικές λειτουργίες.

---

<sup>36</sup> Παρουσιάζονται αναλυτικά στο κεφάλαιο για το σχόλιο/ρήμα, σελ. 42-44.

Αξιοποιώντας αυτό το μοντέλο<sup>37</sup>, ο Firbas (1992: 66-67) διακρίνει σε δύο τύπους προτάσεων: α) παρουσιαστικές, οι οποίες εμπεριέχουν ένα σκηνικό-πλαίσιο (setting), την παρουσίαση του φαινομένου και το φαινόμενο που παρουσιάζεται, κατευθύνοντας την επικοινωνία προς το φαινόμενο που παρουσιάζεται και β) προσδιοριστικές, οι οποίες περιλαμβάνουν το σκηνικό-πλαίσιο (setting), τον φορέα ιδιότητας, την ιδιότητα (quality) και έναν ή περισσότερους προσδιορισμούς (specification). Αυτές εστιάζουν στην ιδιότητα του φαινομένου ή στον προσδιορισμό του. Και στους δυο τύπους προτάσεων, το σκηνικό-πλαίσιο ανήκει στο θεματικό μέρος. Στα δεδομένα μας από την πιλοτική εφαρμογή, απαντούν πολλά παραδείγματα και από τα δυο είδη προτάσεων:

8) ...*Το ζήτημα που ανακύπτει είναι πολιτικής και νομικής τάξεως. Διότι για πρώτη φορά στον σύγχρονο κόσμο επιβάλλεται δια νόμου ένας όρος. Το γεγονός αυτό είναι πρωτοφανές στα σύγχρονα πολιτικά και νομικά χρονικά...* (Α. Διαμαντής, *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 24/08/2014)

Η πρώτη πρόταση του παραδείγματος (8) είναι προσδιοριστική με φορέα ιδιότητας που λειτουργεί ως θέμα τη φράση *Το ζήτημα που ανακύπτει*, μεταβατικό στοιχείο<sup>38</sup> το είναι και ρήμα την έκφραση *πολιτικής και νομικής τάξεως*. Η επόμενη πρόταση είναι παρουσιαστική. Σε αυτήν προτάσσεται το σκηνικό-πλαίσιο *για πρώτη φορά στον σύγχρονο κόσμο*, το οποίο ανήκει στο θέμα, έπεται η μετάβαση (*επιβάλλεται*) και τέλος έχουμε το φαινόμενο που παρουσιάζεται *δια νόμου ένας όρος* που είναι το ρήμα. Η τρίτη πρόταση είναι πάλι προσδιοριστική με θέμα: *Το γεγονός αυτό*<sup>39</sup>, μεταβατικό στοιχείο τη λέξη *είναι* και ρήμα την ιδιότητα *πρωτοφανές (στα σύγχρονα πολιτικά και νομικά χρονικά)*.

Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι η θεωρία της Λειτουργικής Προοπτικής της Πρότασης είναι δυνατό να εφαρμοστεί επιτυχώς στα ΝΕ, γιατί, ανάλογα με την επικοινωνιακή αξία των όρων της περιόδου, δίνει περιθώρια ελευθερίας στην ερμηνεία τους ως θεματικά και μη θεματικά συστατικά, χωρίς να τα δεσμεύει με ακριβή προτασιακή θέση, εκφράζοντας με αυτόν τον τρόπο την ποικιλία της ΝΕ. Επιπρόσθετα, πολύ σημαντική κρίνεται η παρατήρηση του Firbas (ό.π.), αναφερόμενος στο γραμματικό ρήμα (παρεμφατικό και μη παρεμφατικό) ότι δηλαδή στην ανάπτυξη της επικοινωνίας

<sup>37</sup> Για εμπειριστατωμένη βιβλιοκριτική του έργου του Firbas (1992) *Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication*, βλ. Goutsos (1994β).

<sup>38</sup> Οι παρατηρήσεις μας για τη μετάβαση και το ρήμα αφορούν στην εφαρμογή της θεωρίας του Firbas. Δεν σημαίνει ότι θα τις υιοθετήσουμε με αυτή τη μορφή.

<sup>39</sup> Η φράση *Το γεγονός* ανήκει στην κατηγορία αφηρημένων ουσιαστικών που λέγονται ουσιαστικά-κελύφη (shell nouns) (Schmid 2000). Αυτά συμπεκνώνουν, περιέχουν, αλλά και σηματοδοτούν μια σύνθετη πληροφορία (Κουτσουλέλου & Μικρός 2004-2005).

δεν συμβάλλουν μόνο το σημασιακά συστατικά (notional component) του αλλά και τα κατηγοριακά μορφικά συστατικά (categorial exponents), δηλαδή τα τεμάχια που δείχνουν χρόνο, έγκλιση, τροπικότητα, αριθμό, φωνή, ποιόν ενέργειας, γένος, παρατήρηση που καλύπτει γλώσσες, όπως η ΝΕ με πλούσιο μορφολογικό σύστημα. Όλα αυτά έχουν επισημανθεί από τον Goutsos (1994β, 1997) και από τους Γεωργακοπούλου & Γούτσος. Βέβαια, όπως φαίνεται και από την ερμηνεία του παραδείγματος (8), η διακρίβωση των βαθμών επικοινωνιακού δυναμισμού σε μια πρόταση πολύ συχνά είναι διαισθητική και επαφίεται στην υποκειμενικότητα του κάθε αναλυτή (Goutsos ό.π.). Παρολαυτά, η συνεισφορά της θεωρίας της Λειτουργικής Προοπτικής της Πρότασης για τα ΝΕ είναι σημαντική. Βασιζόμενοι στις κύριες αρχές της, στην τροποποίηση του μοντέλου των Halliday & Matthiessen για τα ΝΕ, στους Vasconcellos και Mauranen καθώς και στις θεωρίες που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια, θα προτείνουμε ένα λειτουργικό μοντέλο ανάλυσης των κειμένων για τα ΝΕ.

Συνεχίζοντας στο πλαίσιο της λειτουργικής προσέγγισης (functional approach), θα υιοθετήσουμε στοιχεία από τη θεωρία του Dik (1997α) για το θέμα. Χαρακτηριστικό είναι ότι χρησιμοποιεί τους όρους *topic* (θέμα), *topicality* (θεματοποίηση) και *focus* (εστία), *focality*<sup>40</sup> (εστίαση). Η θεματοποίηση αφορά στις οντότητες, στα στοιχεία για τα οποία (“about”) γίνεται λόγος στο κείμενο, για τα οποία παρέχεται ή ζητείται πληροφορία. Είναι δυνατό να συμπέσει με την εστίαση, όταν, δηλαδή, κάποια θεματικά (topical) στοιχεία σε ορισμένες περιπτώσεις είναι ταυτόχρονα και εστιακά (focal). Ο Dik αναφέρεται, βέβαια, στο θέμα του λόγου (Discourse Topic - D-topic) και όχι στο προτασιακό θέμα (sentence topic). Ένας λόγος μπορεί να έχει διαφορετικά θέματα λόγου, άλλα πιο βασικά τα οποία θα διαχέονται στο όλο κείμενο και άλλα πιο δευτερεύοντα ή περιφερειακά που σύντομα θα εξαφανιστούν.

Το θέμα το οποίο θα απασχολήσει τον εκάστοτε λόγο θα πρέπει σε κάποιο σημείο να εισαχθεί για πρώτη φορά. Αυτό ονομάζεται νέο θέμα (new topic). Το νέο θέμα πραγματώνεται συχνά στη συντακτική θέση αντικειμένου ή άλλου δεύτερου ορίσματος και σε θέση υποκειμένου σε υπαρκτικές (existential) δομές, σε εκφωνήματα, όπου κάτι ή κάποιος εμφανίζεται στη σκηνή ή κάτι πρόκειται να συμβεί. Τείνει να τοποθετείται στις τελευταίες προτασιακές θέσεις και στη συγκεκριμένη πρόταση όπου πρωτοεμφανίζεται έχει εστιακή λειτουργία. Επιπλέον, εκφέρεται με αόριστο (indefinite) τύπο, όταν ο ομιλητής υποθέτει ότι ο αποδέκτης δεν γνωρίζει την

---

<sup>40</sup> Οι έννοιες εστία και εστίαση παρουσιάζονται στην ενोट. 2.2.1.



ταυτότητα της οντότητας που εισάγει. Όταν, όμως, ο ομιλητής θεωρήσει πως είναι γνωστή στον αποδέκτη, μπορεί να χρησιμοποιήσει έναν οριστικό (definite) όρο για αυτήν.

Μόλις αναφερθεί, θεωρείται πλέον γνωστό θέμα (given topic). Το γνωστό θέμα διατηρείται στον λόγο με διάφορα γραμματικά μέσα, όπως η επαναλαμβανόμενη αναφορά (anaphoric reference) σε επακόλουθα κατηγορήματα, ο συντακτικός παραλληλισμός (syntactic parallelism), δηλαδή η επανεμφάνισή του σε παρόμοιες συντακτικές θέσεις στις προτάσεις που ακολουθούν κ.ά.<sup>41</sup>.

Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι η θεματοποίηση (topicality) και η εστίαση (focality) εν μέρει αντιστοιχούν στη διάκριση γνωστής και νέας πληροφορίας.

Το παρακάτω παράδειγμα είναι αντιπροσωπευτικό όσων αναφέραμε για το μοντέλο του Dik:

*(9) Πάντοτε συμπαθούσα τις φώκιες, ιδίως από τότε που άκουσα στην Ολλανδία την ιστορία που θα σας διηγηθώ. Είναι πραγματική, αν πιστέψει κανείς τους Ολλανδούς. Αυτά τα ζώα είναι τα σκυλιά των ψαράδων. Έχουν κεφάλι μολοσσού, μάτι βοϊδίσιο και μουστάκια γάτας. Την περίοδο του ψαρέματος, ακολουθούν τις βάρκες και κνηγάνε το ψάρι, όταν ο ψαράς αστοχεί ή το αφήνει να του ξεφύγει. Το χειμώνα είναι πολύ κρυουλιάρες και σε κάθε ιγκλού ψαρά βλέπεις να τριγυρνάει και μία, που συνήθως πιάνει την καλύτερη θέση μπροστά στη φωτιά, περιμένοντας το μερίδιό της απ' ό,τι βράζει στη χύτρα.* (Ζεράρ ντε Νερβάλ, *Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου*, στο *Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία, Ανθολόγιο μεταφράσεων Β΄ Λυκείου*, ΟΕΔΒ, 2000)

Στην πρώτη περίοδο του παραδείγματος (9), τα αντικείμενα *τις φώκιες* και *την ιστορία* επιτελούν την κειμενική λειτουργία της εστίας στις προτάσεις από τις οποίες προέρχονται και παράλληλα αποτελούν δυο συνδεδεμένα νέα θέματα, τα οποία γίνονται γνωστά θέματα στις δυο επόμενες περιόδους. Συγκεκριμένα, πρώτα στην περίοδο: *Είναι πραγματική, αν πιστέψει κανείς τους Ολλανδούς*, μέσω του κλιτικού επιθήματος του ρήματος (*είναι*) δηλώνεται το εννοούμενο υποκείμενο *η ιστορία*, το οποίο γίνεται τώρα γνωστό θέμα και δεύτερον στην περίοδο: *Αυτά τα ζώα είναι τα σκυλιά των ψαράδων*, το λεκτικά εκπεφρασμένο υποκείμενο *Αυτά τα ζώα* είναι το γνωστό θέμα και το θέμα λόγου ολόκληρης της παραγράφου (πρόκειται για το εννοούμενο υποκείμενο, *οι φώκιες*, το οποίο δηλώνεται μέσω των κλιτικών επιθημάτων των ρημάτων και λειτουργεί ως θέμα στις επόμενες περιόδους της παραγράφου).

<sup>41</sup> Για την ανάλυση αυτών και άλλων γραμματικών μέσων που αφορούν σε διάφορες γλώσσες, βλ. Dik (ό.π.: 318-323)

Επιπρόσθετα, με την εισαγωγή ενός νέου θέματος, ως γνωστό θέμα μπορεί να θεωρηθούν και κάποια υποθέματά (sub-topics) του, τα οποία συνάγουμε από τη γενική γνώση μας για τον κόσμο:

(10) *Ο Κώστας με την παρέα του πήγαν στη Νάξο για διακοπές. Η θάλασσα εκεί ήταν υπέροχη, πεντακάθαρη και συνεχώς τους τραβούσε μέσα για να την απολαύσουν.*

Στο παράδειγμα (10), το νέο θέμα *στη Νάξο για διακοπές* γίνεται γνωστό μέσω του υποθέματός του *Η θάλασσα εκεί*.

Τέλος, ένα γνωστό θέμα που δεν έχει αναφερθεί για κάποιο διάστημα στον λόγο μπορεί να αναβιώσει και να επανεισαχθεί σε κατοπινό σημείο στο κείμενο ως γνωστό θέμα. Αυτό αποκαλείται επανεισαγόμενο ή συνεχιζόμενο θέμα (resumed topic<sup>42</sup>).

Κρίνοντας τη θεωρία του Dik για το θέμα, διαπιστώνουμε, όπως φαίνεται και από τα παραπάνω παραδείγματα της πιλοτικής εφαρμογής, ότι έχει άμεση ανταπόκριση στα γλωσσικά δεδομένα της ΝΕ. Ο Dik, βέβαια, εξετάζει μια πτυχή της ευρύτερης έννοιας του θέματος (theme), δηλαδή αυτό για το οποίο (“about”) γίνεται λόγος και το οποίο οι Halliday & Matthiessen και η Mauranen αποκαλούν αναπαραστατικό θέμα (topical ή ideational theme), ενώ η Vasconcellos μείζον θέμα (major theme). Θα υιοθετήσουμε τους όρους θέμα λόγου, νέο θέμα, γνωστό θέμα, υποθέμα και θέμα που επανεισάγεται κατά την κειμενογλωσσολογική έρευνα. Από διδακτική σκοπιά, θεωρούμε πολύ σημαντικό να μπορούν οι μαθητές να αναγνωρίζουν σε μια πρόταση, περίοδο, παράγραφο και ολόκληρο κείμενο αυτό για το οποίο γίνεται λόγος και να παράγουν τα δικά τους προσωπικά κείμενα έχοντας επίγνωση (awareness) για ποιο θέμα (topic) μιλούν κάθε φορά, γιατί και πώς πρέπει να το αλλάξουν ή αν χρειάζεται να το επαναφέρουν.

Η Lambrecht (1994 & 1995) ασχολείται με το θέμα (topic) και την εστία (focus) σε προτασιακό και όχι κειμενικό επίπεδο, εξετάζοντας τα υποθέματα της παρούσας έρευνας υπό το πρίσμα της πραγματολογίας (pragmatics). Η σχέση ανάμεσα στην τυπική δομή των προτάσεων και στην πληροφοριακή λειτουργία των εκφωνημάτων σε επικοινωνιακές καταστάσεις διαμορφώνεται από την πληροφοριακή δομή (information structure) της πρότασης. Σύμφωνα με τη Lambrecht (1994: 5, 1995: 146), πρόκειται για «συστατικό της γραμματικής το οποίο μελετά τις προτάσεις ως εννοιολογικές απεικονίσεις μιας κατάστασης που συνδυάζονται με λεξικογραμματικά δομικά

---

<sup>42</sup> Το θέμα που επανεισάγεται αναλύεται και από τη Lautamatti (1987), κατά τη μελέτη του τύπου θεματικής ανάπτυξης που αποκαλείται *εκτεταμένη παράλληλη ανάπτυξη* (extended parallel progression), βλ. σσ. 74-75.

στοιχεία, σύμφωνα με την πνευματική κατάσταση των συνομιλητών, οι οποίοι χρησιμοποιούν και ερμηνεύουν αυτά τα στοιχεία ως μονάδες πληροφοριών σε δεδομένα γλωσσικά περιβάλλοντα».

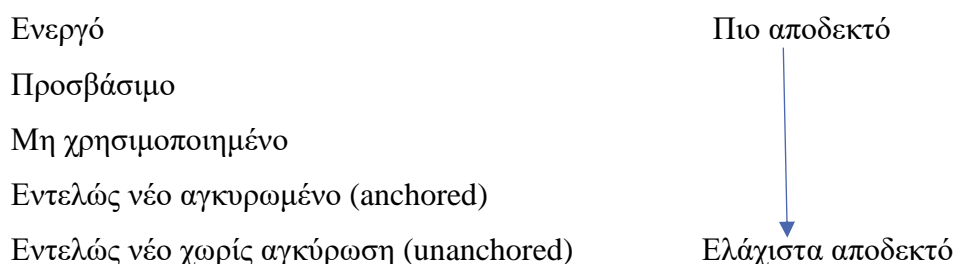
Σε αντίθεση με τις προηγουμένως αναφερθείσες έρευνες, η Lambrecht περιορίζεται στο προτασιακό θέμα (sentence topic or clause topic). Καταρχάς, στη θεώρησή της, το θέμα (topic) δεν είναι το στοιχείο που μπαίνει στην αρχική θέση της πρότασης, αφού και η εστία (focus) μπορεί να εισαχθεί σε αρχική θέση. «Ένα αντικείμενο αναφοράς θεωρείται προτασιακό θέμα αν σε έναν δεδομένο λόγο η πρόταση ερμηνεύεται (construed) σαν να περιστρέφεται γύρω από (about) αυτό το αντικείμενο αναφοράς, δηλαδή εκφράζει πληροφορία σχετική με αυτό και διευρύνει τη γνώση του αποδέκτη για αυτό» (Lambrecht 1994: 127). Επομένως, ορίζει το θέμα ως μια πραγματολογικά ερμηνευμένη προτασιακή σχέση (pragmatically construed sentence relation). Με την έμφαση στη σχεσιακή έννοια (relational sense), κινείται στην ίδια γραμμή με τον Gundel (1988: 211). Ακόμα, η Lambrecht (ό.π.: 130-131) διακρίνει το θέμα σε 2 είδη: α) αντικείμενο αναφοράς του θέματος (topic referent) και β) (γλωσσική) έκφραση του θέματος (topic expression). Η διαφορά ανάμεσά τους έγκειται στο ότι στο πρώτο είδος αναφερόμαστε σε ένα θέμα λόγου το οποίο σε μια δεδομένη πρόταση δεν κωδικοποιείται απαραίτητα ως θέμα, αλλά μπορεί να κωδικοποιηθεί και ως εστία. Αυτό συχνά συμβαίνει κατά την πρώτη του εμφάνιση στον λόγο, παρατήρηση παρόμοια με αυτά που διατείνεται ο Dik για το νέο θέμα. Από την άλλη, η (γλωσσική) έκφραση θέματος απαραίτητα πραγματώνεται ως θέμα στη δεδομένη πρόταση.

Επεξηγώντας τα χαρακτηριστικά του θέματος, τονίζει την εγγενή σχέση του αλλά όχι και ταύτιση με την έννοια της προϋπόθεσης (presupposition<sup>43</sup>). Βέβαια, πρέπει να τονίσουμε ότι δεν είναι το θέμα καθαυτό αυτό που προϋποτίθεται, αλλά το ότι πρόκειται να διαδραματίσει έναν ρόλο σε μια πρόταση, αφού είναι το κέντρο ενδιαφέροντος στη δεδομένη επικοινωνιακή περίσταση (Lambrecht ό.π.: 150-151). Επιπλέον, επισημαίνει τη σύνδεσή του με τις γνωσιακές ιδιότητες: α) δυνατότητα αναγνώρισης/ταύτισης (identifiability) και β) ενεργοποίηση (activation)<sup>44</sup>, οι οποίες είναι απαραίτητες αλλά όχι και επαρκείς συνθήκες για τη θεματοποίηση μιας δομής. Βασισμένη σε αυτές, σχεδιάζει την παρακάτω κλίμακα αποδεκτότητας του θέματος (topic acceptability scale) (Lambrecht ό.π.: 165-166):

<sup>43</sup> Για ανάλυση του όρου προϋπόθεση (presupposition), βλ. Lambrecht (ό.π.: 51-73).

<sup>44</sup> Και για τις δυο, βλ. Chafe (1994). Η δυνατότητα αναγνώρισης/ταύτισης (identifiability) παρουσιάζεται λεπτομερώς στο υποκεφάλαιο που αφορά στην οριστικότητα (definiteness), βλ. υποκ. 2.3.

### Κλίμακα Αποδεκτότητας Θέματος



Τα ενεργά αντικείμενα αναφοράς είναι τα προτιμώμενα θέματα, επειδή η γνωστική προσπάθεια που απαιτείται για να τα επεξεργαστούμε και να τα αναγνωρίσουμε είναι ελάχιστη. Ακολουθούν τα προσβάσιμα αντικείμενα αναφοράς, τα οποία χρειάζεται να θυμηθούμε ή να συναγάγουμε ή κατά κάποιον τρόπο να προσδιορίσουμε. Τα μη χρησιμοποιημένα είναι δυνατό να αναγνωριστούν/ταυτιστούν, αλλά δεν είναι ενεργά. Τα εντελώς νέα αγκυρωμένα (anchored) είναι μεν νέες αόριστες πληροφορίες, όμως ανήκουν σε ένα μικρότερο σύνολο το οποίο ο ομιλητής μπορεί να αναγνωρίσει· γι' αυτό είναι σε μικρό βαθμό αποδεκτά ως θέμα. Αντίθετα, τα εντελώς νέα (αντικείμενα αναφοράς) χωρίς αγκύρωση (unanchored) δεν ταυτίζονται και έτσι δεν είναι καθόλου αποδεκτά ως θέμα<sup>45</sup>.

Ως προς τη σύνδεση του θέματος με τις γραμματικές κατηγορίες, η Lambrecht (ό.π.: 132, 1995: 163) δεν προβαίνει σε κάποια αποκλειστική σύνδεση, αλλά υποστηρίζει ότι η αμαρκάριστη θέση του για τα αγγλικά, όπως και για άλλες γλώσσες είναι αυτή του υποκειμένου και άρα η αμαρκάριστη δομή είναι θέμα-σχόλιο (topic-comment). Είναι, βέβαια, επιτρεπτή αν και περιορισμένη η λειτουργία του υποκειμένου ως εστίας<sup>46</sup> (focus) στην αγγλική γλώσσα.

Αξιοσημείωτη είναι η διάκριση σε θετικές (thetic) και κατηγορικές<sup>47</sup> (categorical) προτάσεις που υιοθετεί η Lambrecht (ό.π.: 137-146) και αυτό γιατί συνδέεται άμεσα με τη διάκριση σε παρουσιαστικές και προσδιοριστικές προτάσεις του Firbas (ό.π.) που σχολιάσαμε ανωτέρω και εφαρμόσαμε στα ΝΕ. Οι μεν κατηγορικές αποτελούν την αμαρκάριστη δομή θέμα-ρήμα, όπου υπάρχει σχέση θέματος (topic relation) ανάμεσα στην πρόταση και στο όρισμα που λειτουργεί ως θέμα. Πρόκειται για τις

<sup>45</sup> Η Lambrecht (ό.π.: 167) αναφέρει ως παράδειγμα για τα εντελώς νέα αγκυρωμένα αντικείμενα αναφοράς: *A boy in my class is real tall* και γι' αυτά χωρίς αγκύρωση: *A boy is real tall*.

<sup>46</sup> Οι εστιακές δομές που παραθέτει η Lambrecht παρουσιάζονται αναλυτικά και σε συσχέτιση με τα ΝΕ στην ενότητα για την εστία, βλ. σσ. 48-51.

<sup>47</sup> Η διάκριση σε θετικές και κατηγορικές κρίσεις προτάθηκε από έναν φιλόσοφο του 19<sup>ου</sup> αι, τον Brentano και τον φοιτητή του Marty. Εφαρμόστηκε στη γλωσσολογική θεωρία, πρώτα από τον Kuroda (1972) (Lambrecht ό.π.: 139-141).

προσδιοριστικές του Firbas. Από την άλλη πλευρά, οι θετικές<sup>48</sup> εισάγουν, εμφανίζουν ένα νέο στοιχείο, χωρίς να το συνδέουν, όπως οι κατηγορικές με κάποιο εδραιωμένο θέμα. Με τον όρο «θετικές προτάσεις», εννοεί μια υπερκείμενη κατηγορία που περιλαμβάνει και τις παρουσιαστικές (presentational) προτάσεις (Firbas ό.π.) και αυτές που αναφέρουν τα γεγονότα (event-reporting sentences). Η διαφορά ανάμεσα στις δυο υποκατηγορίες είναι ότι στις πρώτες το νεοεισαχθέν στοιχείο είναι μια οντότητα, για παράδειγμα: *Ήρθε ο Γιάννης*, ενώ στις δεύτερες είναι ένα γεγονός το οποίο απαραίτητα περιλαμβάνει μια οντότητα, για παράδειγμα: *Χάλασε το αμάξι μου*. Πάντως, πρόκειται για πολύ λεπτή διαφορά μεταξύ τους. Από την ανάλυση σε αυτό το σημείο, φαίνεται ότι η θεωρία της πληροφοριακής δομής της Lambrecht που κινείται σε προτασιακό επίπεδο και η θεωρία της λειτουργικής προοπτικής της πρότασης που αφορά κυρίως στο κείμενο παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες μεταξύ τους. Ο συνδυασμός τους μπορεί να αποβεί πολύ ωφέλιμος τόσο για την κειμενογλωσσολογική έρευνα όσο και για το διδακτικό μοντέλο.

Ανακεφαλαιώνοντας, μολονότι το πλαίσιο της παρούσας μελέτης είναι κειμενικό και η Lambrecht εξετάζει πραγματολογικές λειτουργίες των προτάσεων, υποστηρίζουμε ότι οι παρατηρήσεις και τα πορίσματά της για το θέμα είναι πολύ επικοδομητικά, αφού η θεωρία της πληροφοριακής δομής στην οποία εδράζονται είναι δυνατό να φωτίσει πολλές πτυχές του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, το προτασιακό θέμα (sentence topic), με την έννοια *αυτό γύρω (about) από το οποίο*, συνυφαίνεται άμεσα με το θέμα λόγου (discourse topic) της λειτουργικής γραμματικής (functional grammar) του Dik. Σε κάποιες περιπτώσεις ενδέχεται να ταυτίζονται, ενώ σε άλλες είναι διαφορετικά. Το κριτήριο, όμως, για την αναγνώριση και του ενός και του άλλου είναι παρόμοιο. Επίσης, ιδιαίτερα χρήσιμη για τα ΝΕ είναι η επισήμανση ότι δεν είναι απαραίτητο το θέμα να πραγματώνεται υποχρεωτικά σε αρχική προτασιακή θέση. Επιπλέον, τα βασικά χαρακτηριστικά του, όπως η προϋπόθεση (presupposition), δυνατότητα αναγνώρισης/ταύτισης (identifiability) και ενεργοποίηση (activation) μπορούν να βοηθήσουν τον αναλυτή λόγου να το εντοπίσει πρώτα σε προτασιακό και κατόπιν σε επίπεδο λόγου (discourse).

---

<sup>48</sup> Η Lambrecht διακρίνει και μια τρίτη κατηγορία, τις προτάσεις αναγνώρισης/ταύτισης (identificational) ή με εστία στο όρισμα (argument-focus). Αναλύονται στην ενότητα για την *εστία*, βλ. σελ. 49.

### 2.1.1. Σύνθεση - Πρόταση

Συνθέτοντας τα άνω αναφερθέντα μοντέλα, υποθέτουμε ότι το θέμα (theme) είναι μια ευρεία έννοια, η οποία περιλαμβάνει και το σημείο αφετηρίας του μηνύματος και αυτό για το οποίο (topic) γίνεται λόγος. Συχνά, βέβαια, αυτό για το οποίο γίνεται λόγος είναι και το σημείο αφετηρίας του μηνύματος, αλλά δεν πραγματώνεται πάντα μια τέτοια δομή. Στις περισσότερες περιπτώσεις, όπως διαπιστώσαμε κατά την πιλοτική εφαρμογή, αυτό για το οποίο γίνεται λόγος συνοδεύεται από κειμενικούς δείκτες<sup>49</sup>, επιρρήματα, επιρρηματικές, προθετικές, ρηματικές φράσεις, εξαρτημένες προτάσεις<sup>50</sup>, συστατικά τα οποία συνήθως αλλά όχι πάντα προτάσσονται. Αυτά τα συστατικά λειτουργούν ως κειμενικά, διαπροσωπικά θέματα (Halliday & Matthiessen ό.π.) ή ως χρονικό, τοπικό, υποθετικό, αιτιολογικό και καταστασιακό πλαίσιο και είναι δυνατό να είναι ένα ή και περισσότερα στην εκάστοτε περίοδο. Θεωρούμε ότι ο όρος που προτείνει η Mauranen, δηλαδή *θέμα προσανατολισμού* (orienting theme) εμπερικλείει αυτές τις σημασίες, γιατί πραγματικά τα παραπάνω συστατικά προσανατολίζουν με κάποιον τρόπο τον αναγνώστη/ακροατή τόσο ως προς την οντότητα για την οποία θα μιλήσει όσο και ως προς το συνολικό περιεχόμενο του μηνύματος, με αποτέλεσμα να συμβάλλουν στη συνοχή (cohesion) και συνεκτικότητα (coherence) του κειμένου. Επίσης, ο όρος *αναπαραστατικό θέμα* (topical ή ideational theme) που προτείνουν οι Halliday & Matthiessen και Mauranen αποδίδει, κατά τη γνώμη μας, την έννοια *αυτό για το οποίο γίνεται λόγος*, αλλά θεωρούμε ότι χρειάζεται να συμπληρωθεί με την προσθήκη του όρου *κεντρικό*, γιατί τα συστατικά που εκφράζουν το πλαίσιο και ανήκουν στο θέμα προσανατολισμού ενέχουν επίσης εμπειρική-αναπαραστατική λειτουργία. Επομένως, υιοθετούμε αυτή τη διμερή διάκριση σε: α) *θέμα προσανατολισμού* και β) *αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα*, με βασικά χαρακτηριστικά τους πρώτον το σημείο αφετηρίας του μηνύματος και την τάση να βρίσκονται σε αρχικές προτασιακές θέσεις, δεύτερον τον χαμηλό βαθμό επικοινωνιακού δυναμισμού

<sup>49</sup> Η Κατσιμαλή (1996: 126) αποκαλεί τα επιρρήματα που λειτουργούν ως κειμενικοί δείκτες υπερπροτασιακά θέματα.

<sup>50</sup> Η Lambropoulou (2003) ασχολήθηκε στη διδακτορική διατριβή της με τις χρονικές προτάσεις με το *όταν* που εμφανίζονται σε αφηγηματικό λόγο. Μεταξύ άλλων, υποστηρίζει ότι οι προτιθέμενες προτάσεις με *όταν* (preposed *otan*-clauses) επιτελούν μια λειτουργία οργάνωσης του λόγου, καθοδηγώντας τη χρονική δόμηση του αφηγηματικού κόσμου. Είναι δυνατό να παρέχουν έναν νέο χρόνο αναφοράς (reference time) που δεν ακολουθεί απαραίτητα τον αμέσως προηγούμενο στο κείμενο. Γενικά, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ολική (global) συνεκτικότητα του κειμένου. Από την άλλη πλευρά, οι μετατιθέμενες (postposed) προτάσεις με *όταν* έχουν τοπική (local) λειτουργία και στερούνται τον ρόλο της οργάνωσης του λόγου. Ειδικότερα πορίσματα της μελέτης της θα αξιοποιηθούν κατά την έρευνά μας στη θεματική ανάπτυξη (thematic progression) των αφηγηματικών κειμένων.

της θεωρίας της λειτουργικής προοπτικής της πρότασης, τρίτον ότι ανήκουν (ιδίως το αναπαραστατικό-κεντρικό) συχνά αλλά όχι πάντα στη γνωστή πληροφορία και τέταρτον το γεγονός ότι το αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα εκφράζει αυτό γύρω από το οποίο ('aboutness') περιστρέφεται η πρόταση και πραγματώνεται μέσω του υποκειμένου, του αντικειμένου και πιο σπάνια του κατηγορουμένου. Τέλος, δεχόμαστε την ύπαρξη, σε κάθε περίοδο, πολλαπλών θεμάτων περισσότερο προσανατολισμού και σε κάποιες περιπτώσεις αναπαραστατικών-κεντρικών. Ολοκληρώνοντας, σημειώνουμε ότι η συγκεκριμένη διάκριση είναι ένα οικονομικό πρότυπο περιγραφής του θέματος που αποφεύγει τη συνθετότητα μοντέλων, όπως αυτό των Lavid κ.ά. (ό.π.).

### 2.1.2. Αριστερή και Δεξιά Εκτόπιση (Left and Right Dislocation)

Ως ακραία μορφή θεματοποίησης (topicalization) έχει χαρακτηριστεί η εκτόπιση (dislocation or detachment) (Holton κ.ά. 1999: 414-415, Holton κ.ά. 2012: 528-529). Το εκτοπισμένο συστατικό συνδέεται κάπως χαλαρά με το υπόλοιπο τμήμα της πρότασης: γι' αυτό στον γραπτό λόγο διαχωρίζεται με κόμμα, ενώ στον προφορικό λόγο με μικρή παύση. Η χαλαρή σύνδεση του με την πρόταση φαίνεται από το γεγονός ότι είναι δυνατό να βρίσκεται σε διαφορετική πτώση από την ασθενή προσωπική αντωνυμία με την οποία συναναφέρεται. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα παραδείγματα με το εκτοπισμένο θέμα είτε σε ίδια (11) είτε σε διαφορετική πτώση (12) από το σημείο συναναφοράς του μέσα στην πρόταση:

(11) *Τον Νικηφόρο, δεν τον βλέπεις ποτέ να παίζει στο διάλειμμα.*

(12) *Εκείνος ο Νικηφόρος, πάντα μόνο στο διάλειμμα τον βλέπεις.*

Η Κατσιμαλή (1996: 126) χαρακτηρίζει τέτοιες εκφράσεις, που είναι συχνότερες στον προφορικό λόγο, ως υπερπροτασιακά θέματα, διότι εντάσσουν το περιεχόμενο της πρότασης που ακολουθεί στη συνομιλιακή περίσταση.

Η Lambrecht (ό.π.: 181-182) υποστηρίζει ότι οι ομιλητές πολλών γλωσσών πραγματώνουν ένα θεματικό αντικείμενο αναφοράς (topic referent) που δεν είναι ακόμα ενεργό στον λόγο με μια λεξικοποιημένη ΟΦ σε μια περιφερειακή προτασιακή θέση είτε στα αριστερά, γνωστή ως αριστερή εκτόπιση (left dislocation or detachment) είτε στα δεξιά, γνωστή ως δεξιά εκτόπιση (right dislocation or detachment). Πρόκειται για συντακτικά αυτόνομο, εξωπροτασιακό στοιχείο, του οποίου η σχέση με την πρόταση δεν είναι η γραμματική σχέση υποκειμένου ή αντικειμένου αλλά η πραγματολογική σχέση σχετικότητας και συνάφειας (Lambrecht ό.π.: 192-193).

Όσον αφορά στην αριστερή εκτόπιση (left dislocation), υποστηρίζεται στη βιβλιογραφία (Lambrecht ό.π., Halliday & Matthiessen ό.π.) ότι στον γραπτό λόγο συνοδεύεται από εκφράσεις, όπως *as for...*, *with regard to...*, *about...* για την αγγλική γλώσσα, ενώ ανάλογες εκφράσεις για τη ΝΕ είναι: *όσο για...*, *όσον αφορά σε*<sup>51</sup>..., *σε σχέση με...*, *σε ό,τι έχει σχέση με...* Αυτός ο μηχανισμός δίνει τη δυνατότητα στον ομιλητή ή γράφοντα να επιλέξει το θέμα, χωρίς να διαταράξει τη συνολική διάταξη της πρότασης (Halliday & Matthiessen ό.π.: 91). Οι λειτουργίες της αριστερής εκτόπισης στον λόγο είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Μια από αυτές είναι η αντιθετική, το γεγονός δηλαδή ότι λειτουργεί ως αντιθετικό θέμα (contrastive topic). Οι Hellmuth & Scopeteas

<sup>51</sup> Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η εν λόγω περίοδος του κειμένου μας, στην οποία προτάσσεται η φράση *όσον αφορά...*



(2007), βασιζόμενοι σε δεδομένα προφορικού λόγου<sup>52</sup>, παρατηρούν ότι η αντιθετική θεματοποίηση για συστατικά με ρόλο αντικειμένου προκαλεί αριστερή εκτόπιση με κλιτικό (clitic left dislocation) σε αξιοσημείωτο ποσοστό (35,7%)<sup>53</sup>. Επιπλέον, η αριστερή εκτόπιση χρησιμοποιείται για να ανακοινώσει ένα νέο θέμα ή να δείξει μια μετατόπιση (shift) από το ένα θέμα στο άλλο (Lambrecht ό.π.). Με αυτόν τον τρόπο εισάγονται νέες οντότητες στον λόγο (Discourse-new entities) που σε διαφορετική περίπτωση θα τοποθετούνταν σε προτασιακή θέση μη αποδεκτή για αυτές. Έτσι, ο λόγος απλοποιείται και μπορεί να γίνει καλύτερα η επεξεργασία αυτού του τμήματος. Η απλοποίηση της επεξεργασίας του λόγου (simplifying discourse processing) αποτελεί τον πρώτο από τους τρεις<sup>54</sup> τύπους αριστερής εκτόπισης που προτείνει η Prince (1997) και υιοθετούν οι Ward & Birner (2001). Τέλος, χρειάζεται να αναφέρουμε ότι η Caffarel (ό.π.) για τη γαλλική και οι Lavid κ.ά. (ό.π.) για την ισπανική χαρακτηρίζουν τη δομή της αριστερής εκτόπισης με τις παραπάνω σχολιασθείσες λειτουργίες ως απόλυτο (absolute) θέμα.

Γενικά, η συχνότητά της στην πρώτη φάση των δεδομένων μας ήταν περιορισμένη. Αναφέρουμε ενδεικτικά παραδείγματα:

(13) Όσο για το νομοσχέδιο που έρχεται προς ψήφιση, η κίνηση των 38 βουλευτών της Ν.Δ. είναι λογική, καθώς θέλουν κι αυτοί να πετύχουν αυτά που έχουν πετύχει οι Εβραίοι για το δικό τους Ολοκαύτωμα... (Α. Διαμαντής, Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, 24/08/2014)

(14) Τελικά και οι δύο οπαδικές φυλές προσγειώθηκαν ανώμαλα, όπως άλλωστε και όλο το οικοδόμημα των ΠΑΕ (τεχνική και διοικητική ηγεσία, παίκτες) που είδαν να χάνεται μέσα από τα χέρια τους μια μοναδική ευκαιρία. Για τον Ατρόμητο να διεκδικήσει την πρόκριση στους ομίλους του Γιουρόπα Λιγκ και για τον Παναθηναϊκό να ξαναθυμηθεί τις ένδοξες ευρωπαϊκές στιγμές του και το περίφημο σεντόνι του Τσάμπιονς Λιγκ. (Γ. Τζούστας, Το Βήμα, 10/08/2014)

Στο παράδειγμα (13), το αριστερά εκτοπισμένο συστατικό (*Όσο για το νομοσχέδιο που έρχεται προς ψήφιση*) εξυπηρετεί τη λειτουργία της μετατόπισης του θέματος σε αυτή την παράγραφο. Στο παράδειγμα (14), οι περιφερειακές φράσεις της δεύτερης

<sup>52</sup> Τα έχουν συλλέξει μέσω πειραμάτων, τα οποία περιλαμβάνονται σε Ερωτηματολόγιο για την Πληροφοριακή Δομή (Questionnaire on Information Structure) (Hellmuth & Scopeteas ό.π.).

<sup>53</sup> Για ανάλυση και ερμηνεία της εν λόγω δομής, βλ. Hellmuth & Scopeteas (ό.π.).

<sup>54</sup> Οι άλλοι δυο τύποι, που αφορούν παλιές/γνωστές οντότητες στον λόγο, είναι: α) η πρόκληση μιας συναγωγής στον ακροατή πως η οντότητα που αντιπροσωπεύεται από την αρχική ΟΦ βρίσκεται σε προέχουσα μερικώς διατεταγμένη σχέση με κάποια οντότητα ή οντότητες που έχουν ήδη αναφερθεί στον λόγο (triggering a poset inference) και β) περιπτώσεις ίσως και αντιγραμματικών προτάσεων (κυρίως στον προφορικό λόγο), όπου η αριστερά μετατοπισμένη ΟΦ συνοδεύεται από μια αναφορική πρόταση με μια επαναληπτική αντωνυμία (resumptive pronoun) για αυτήν (την ΟΦ) παραβιάζοντας συχνά τους περιορισμούς νησίδας (amnesty an island-violation): *Let's get to our first guest, who I asked for and was so delighted that he could make it.* (Prince 1997: 124-127, 132-134).

περιόδου (*Για τον Ατρόμητο, για τον Παναθηναϊκό*) είναι αντιθετικά θέματα. Η απουσία κόμματος μετά τα εκτοπισμένα θέματα μάλλον οφείλεται στο ότι στις προτάσεις όπου βρίσκονται λείπει το συστατικό *μοναδική ευκαιρία* το οποίο επεξηγούν.

Όσο για τη δεξιά εκτόπιση (right dislocation), οι λειτουργίες της είναι διαφορετικές από της αριστερής. Οι Holton κ.ά. (2012: 529) επισημαίνουν ότι ακούγεται ως μετέπειτα σκέψη του ομιλητή με σκοπό να επεξηγήσει τα λεγόμενά του:

(15) *Θα τη δεις να έρχεται συχνά στο σχολείο, την κυρία Διαμαντή.*

Ως μετέπειτα σκέψη<sup>55</sup> (afterthought) με μικρότερο τονισμό ερμηνεύουν και οι Halliday & Matthiessen (ό.π.: 124) αυτές τις δομές, χωρίς όμως να κάνουν αναφορά στον όρο εκτόπιση. Μιλούν απλά για μεταθέσεις (postpositions) ονοματικών στοιχείων, κυρίως του υποκειμένου στο τέλος της πρότασης, ενώ οι αντωνυμίες με τις οποίες συναναφέρονται συνιστούν θέμα.

Η Lambrecht (ό.π.: 202-203), η οποία υιοθετεί τον όρο «αντί θέματος» (antitopic) γι' αυτές, διαφωνεί με τη λειτουργία τους ως μετέπειτα σκέψη (afterthought). Διατείνεται ότι ο ομιλητής που τις χρησιμοποιεί έχει επίγνωση ότι η απλή αναφορά μιας αμαρκάριστης αντωνυμίας σε ρόλο θέματος δεν αρκεί για να καταλάβει ο ακροατής για ποιο πράγμα μιλάει. Αν το άτομο αντωνυμικό στοιχείο ήταν αρκετό, τότε το αντικείμενο αναφοράς του θα ήταν ενεργό στο συγκείμενο και πολύ προσβάσιμο (accessible). Με τη δεξιά εκτόπιση, λοιπόν, ο ομιλητής δίνει ένα σήμα στον ακροατή ότι το μη ενεργό ακόμα αντικείμενο αναφοράς πρόκειται να ανακοινωθεί στο τέλος του εκφωνήματος. Βέβαια, πρέπει να σημειώσουμε ότι μπορεί να μην είναι ενεργό τη δεδομένη στιγμή, αλλά αναπαριστά πληροφορία για την οποία έχει γίνει μνεία σε προηγούμενο σημείο του λόγου. Πρόκειται για στοιχείο γνωστό/παλιό και για τον ακροατή αλλά και στον λόγο (hearer-old and discourse old) (Ward & Birner ό.π.). Συμφωνούμε περισσότερο με την τελευταία άποψη, γιατί, εξετάζοντας προσεχτικά το παράδειγμα (15), πραγματικά δεν μας φαίνεται τόσο ταιριαστή η ερμηνεία της μετέπειτα σκέψης όσο η υπόθεση ότι ο ομιλητής νιώθει την ανάγκη να συμπληρώσει αυτό για το οποίο μιλάει ή να το επαναφέρει στο προσκήνιο. Επίσης, ίσως και υφολογικοί λόγοι να δημιουργούν συνθήκες για την εμφάνιση αυτής της δομής. Το γεγονός, όμως ότι δεν απαντά στα δεδομένα της πιλοτικής εφαρμογής, αφού πρόκειται

---

<sup>55</sup> Ο όρος *afterthought* έχει αποδοθεί στα ΝΕ ως *μετέπειτα σκέψη* από τον Σπυρόπουλο (βλ. *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας* των Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton (1999: 415).

για στοιχείο του προφορικού λόγου<sup>56</sup>, επιβάλλει την ανάγκη να μην ασχοληθούμε περαιτέρω, γιατί ξεφεύγει από το πεδίο της παρούσας έρευνας.

Τα εκτοπισμένα συστατικά παράγονται ασυνείδητα από τους μαθητές, ιδίως στον προφορικό λόγο. Φρονούμε ότι παρατηρώντας τη χρήση τους σε ποικιλία κειμένων<sup>57</sup>, θα αποκτήσουν επίγνωση (awareness) των λειτουργιών τους και κατά συνέπεια πλουσιότερες δυνατότητες στον γραπτό τους λόγο.

---

<sup>56</sup> Η δεξιά εκτόπιση απαντά πολύ συχνά στον γαλλικό προφορικό λόγο και χαρακτηρίζεται ως επανάληψη/ανάκτηση απόλυτου θέματος (reprise absolute theme) (Caffarel ό.π.).

<sup>57</sup> Η κειμενογλωσσολογική έρευνα στο επόμενο μέρος δείχνει τη χρήση τους και συμβάλλει στη διδακτική πρόταση.

## 2.2. Σχόλιο/Ρήμα (Comment/Rheme)

Περνούμε στην επεξήγηση των όρων *ρήμα* (rheme) και *σχόλιο* (comment). Οι Halliday & Matthiessen χρησιμοποιούν τον όρο *ρήμα* υποστηρίζοντας ότι πρόκειται για το κομμάτι του μηνύματος μετά το *αναπαραστατικό θέμα* (ideational theme), δηλαδή, όπως αναφέραμε, μετά το πρώτο συστατικό που είναι είτε μετέχων είτε προσδιορισμός είτε διαδικασία. Έχουμε, όμως, αναλύσει διεξοδικά τις ερμηνευτικές δυσκολίες δεδομένων από διάφορες γλώσσες που δημιουργεί αυτός ο περιοριστικός ορισμός και την πρόταση των πολλαπλών αναπαραστατικών θεμάτων (Caffarel ό.π., Lavid κ.ά. ό.π.). Κατά συνέπεια, σύμφωνα με την τροποποίηση του μοντέλου των Halliday & Matthiessen, στο παράδειγμα (16) (επανάληψη του παραδείγματος 5), ενυπάρχουν δύο αναπαραστατικά θέματα: α) *Τα χαράματα*, β) *ο ψαράς* και ό,τι έπεται ρήμα: *έβαλε τη φώκια μέσα στη βάρκα του κι αφού ξανοίχτηκε μερικές λεύγες την ξεμπάρκαρε σ' ένα ξερονήσι.*

16) (5) *Τα χαράματα ο ψαράς έβαλε τη φώκια μέσα στη βάρκα του κι αφού ξανοίχτηκε μερικές λεύγες την ξεμπάρκαρε σ' ένα ξερονήσι.* (Ζεράρ ντε Νερβάλ, ληφθέν από *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου*, στο ό.π.)

Συνεχίζουμε με τις απόψεις των εκπροσώπων της λειτουργικής προοπτικής της πρότασης για το ρήμα. Ο Mathesius (1928) χρησιμοποιεί τον όρο *enunciation* = έκφραση/διατύπωση ταυτίζοντάς το στην Αγγλική γλώσσα με το κατηγορημα της πρότασης και από την άλλη (ταυτίζοντας) το θέμα, το οποίο προτάσσεται στην πρόταση, με το γραμματικό υποκείμενο.

Ο Firbas (1992), όπως προαναφέραμε, διακρίνει τα συστατικά της πρότασης σε θεματικά και μη θεματικά. Στα μη θεματικά ανήκουν τα μεταβατικά στοιχεία (transitional elements) με ενδιάμεσο βαθμό επικοινωνιακού δυναμισμού και αυτά που αποκαλεί *ρήμα* (rheme) με υψηλό βαθμό επικοινωνιακού δυναμισμού.

Τα μεταβατικά στοιχεία περιλαμβάνουν κυρίως τα χρονικά και τροπικά (μορφικά) τεμάχια (temporal and modal exponents), τα γραμματικά μέσα (κυρίως ρήμα) που αποδίδουν την ιδιότητα στις προσδιοριστικές προτάσεις ή παρουσιάζουν το φαινόμενο στις παρουσιαστικές προτάσεις και τα προσανατολισμένα στη μετάβαση καθαυτή στοιχεία (transition proper oriented elements), δηλαδή επιρρηματικούς προσδιορισμούς αόριστου χρόνου και προτασιακά επιρρήματα που τίθενται ανάμεσα στο υποκείμενο και το ρήμα ή ακόμα και συνδέσμους<sup>58</sup>.

<sup>58</sup> Για παραδείγματα, βλ. Firbas (ό.π.: 77-78).

Αυτά που αποκαλεί *ρήμα* προωθούν και ολοκληρώνουν την επικοινωνία. Σε μια ακολουθία, κάποια στοιχεία μπορεί να είναι *ρηματικά* και αυτό που βρίσκεται στο τέλος της ακολουθίας φέρει τον υψηλότερο επικοινωνιακό δυναμισμό και αποκαλείται *ρήμα καθαυτό* (rheme proper).

Σημαντική είναι η επισήμανση του Firbas (ό.π.: 93) ότι δεν είναι δυνατό να υπάρχουν προτάσεις χωρίς *ρήμα* (rhemeless) ή χωρίς μεταβατικά στοιχεία, ενώ απαντούν προτάσεις χωρίς θέμα (themeless). Αυτό συμβαίνει όταν όλες οι πληροφορίες που εκφράζει η πρόταση είναι νέες<sup>59</sup>. Επιπρόσθετα, υπάρχουν περιπτώσεις όπου το θέμα δεν είναι γλωσσικά εκπεφρασμένο, αλλά εννοείται.

Όσον αφορά στη σχέση των μη θεματικών στοιχείων με τον περι/συγκείμενικό παράγοντα (contextual factor), ο Firbas διατείνεται ότι τα μη θεματικά στοιχεία πρέπει να είναι ανεξάρτητα από το συγκείμενο, χωρίς, βέβαια, να αποκλείεται ένα στοιχείο ανεξάρτητο από το συγκείμενο να είναι και θεματικό.

Τέλος, αναφέρουμε και αξιολογούμε την άποψή του για το πώς κατανέμονται οι βαθμοί επικοινωνιακού δυναμισμού στα συστατικά μιας ερωτηματικής πρότασης<sup>60</sup>. Αναλυτικότερα, υποστηρίζει ότι η πληροφορία προς την οποία η ερώτηση προοπτικοποιείται (perspectived) λειτουργεί ως *ρήμα καθαυτό*, πράγμα που σημαίνει ότι οποιοσδήποτε όρος της πρότασης, συμπεριλαμβανομένων, φυσικά, του παρεμφατικού *ρήματος* στις ερωτήσεις ολικής αγνοίας και της ερωτηματικής λέξης στις ερωτήσεις μερικής αγνοίας, μπορεί να θεωρηθεί *ρήμα καθαυτό*. Οπωσδήποτε, η εξάρτηση από το συγκείμενο έχει καθοριστικό ρόλο, αλλά δεν μας φαίνεται αρκετά πιθανό σε μια ερωτηματική πρόταση, για παράδειγμα μερικής αγνοίας, να μην ανήκει κατεξοχήν στο *ρήμα καθαυτό* η ερωτηματική λέξη. Ίσως, σε ορισμένα συμφοραζόμενα, η ερωτηματική λέξη σε συνδυασμό με κάποιον άλλον όρο της πρότασης να συνιστούν *ρήμα καθαυτό*, αλλά αυτό θα διερευνηθεί στα δεδομένα μας.

Συνοψίζοντας, η θεωρία της ΛΠΠ και ειδικότερα οι απόψεις του Firbas συμβάλλουν σημαντικά στην έρευνα για το *ρήμα*. Πραγματικά, το κριτήριο του επικοινωνιακού δυναμισμού με τους παράγοντες που επιδρούν σε αυτόν καθορίζει ποια μέρη της πρότασης θα χαρακτηριστούν μη θεματικά. Λαμβάνοντας, όμως, υπόψη το γεγονός ότι

<sup>59</sup> Για τις προτάσεις μόνο με *ρήμα*, βλ. ανάλυση της θεωρίας της Lambrecht (ό.π.), σσ. 49-51.

<sup>60</sup> Οι Halliday & Matthiessen από την άλλη, με μόνο κριτήριο την αρχική προτασιακή θέση, θεωρεί την ερωτηματική λέξη ή το παρεμφατικό *ρήμα* που βρίσκονται στην αρχή ως θέμα και το υπόλοιπο τμήμα του μηνύματος ως *ρήμα*, άποψη που δεν υιοθετούμε, καθώς δεν ερμηνεύει καθόλου την πληροφοριακή αξία των συστατικών της ερωτηματικής πρότασης.

οι βαθμοί επικοινωνιακού δυναμισμού δεν μπορούν να υπολογιστούν με ακρίβεια και πολλές φορές ο κάθε αναλυτής ενδέχεται να κρίνει διαφορετικά, κρίνουμε ότι η ταξινόμησή του δεν είναι οικονομική και οι τόσες υποκατηγορίες στις οποίες επιδίδεται (και για τα θεματικά και τα μη θεματικά μέρη<sup>61</sup>) περιπλέκουν αρκετά την ανάλυση του λόγου. Πιο συγκεκριμένα, η διάκριση σε μεταβατικά στοιχεία, ρηματική ακολουθία και ρήμα καθαυτό είναι δύσκολη και συχνά μόνο διαισθητική. Γι' αυτό προτείνουμε το σύνολο των μη θεματικών στοιχείων να αποκαλείται ρήμα και το συστατικό μέσα στο ρήμα με τον υψηλότερο βαθμό επικοινωνιακού δυναμισμού και το οποίο σε μη μαρκαρισμένες προτάσεις καταλαμβάνει την τελευταία θέση να λέγεται ρήμα καθαυτό ή εστία (focus), όπως έχει επικρατήσει στη βιβλιογραφία (Dik et al. 1981, Dik 1997α&β, Lambrecht ό.π., Zimmermann & Onea 2011, Skopeteas & Fanselow 2010, Gryllia 2008, Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004, Holton κ.ά. 2012).

Οι Dik et al. και Dik δεν θίγουν τις έννοιες ρήμα ή σχόλιο, αλλά ασχολούνται επισταμένα με την εστία (focus) και εστίαση (focality)<sup>62</sup>.

Η Gundel (1988) αναλύει τη δομή θέμα-σχόλιο (topic-comment) σε πραγματολογική βάση και ορίζει το σχόλιο ως την κατηγορία (predication) μιας πρότασης που ανακοινώνεται (asserted), εκτιμάται (assessed) σε σχέση με το θέμα (topic) της πρότασης (Gundel ό.π.: 210). Ισχυρίζεται ότι η συντακτική δομή είναι ο πιο συχνός και ίσως ο μόνος καθολικός τρόπος για να αποτυπωθεί η σχέση θέμα-σχόλιο. Σε ένα δείγμα 30 γλωσσών που διερεύνησε, παρατήρησε ότι απαντούν και οι δυο σειρές: *θέμα πριν το σχόλιο* και *σχόλιο πριν το θέμα*. Δεν κάνει, επομένως, λόγο για προκαθορισμένη θέση θέματος και σχολίου, αλλά το ποιο θα προταθεί εξαρτάται από δομικούς περιορισμούς των γλωσσών, όπως η σειρά των κύριων όρων της πρότασης και η στενή σύνδεση του υποκειμένου με το θέμα (topic). Κάποιες πολύ σημαντικές γενικεύσεις στις οποίες προβαίνει και οι οποίες επιβεβαιώνονται στα δεδομένα της πιλοτικής εφαρμογής για τα ΝΕ είναι ότι όλες οι γλώσσες έχουν δομές, στις οποίες: α) το θέμα είτε γνωστό είτε νέο προηγείται του σχολίου, β) τα νέα ή αντιθετικά (contrastive) θέματα τοποθετούνται στην αρχή της πρότασης, γ) η εστία μπορεί να τοποθετηθεί στην αρχή και τα γνωστά θέματα στο τέλος. Επιπλέον, σε καμιά γλώσσα δεν τοποθετούνται τα νέα θέματα σε τελική προτασιακή θέση και ο πιο ουδέτερος συντακτικός ρόλος για την εστία σε μια πρόταση είναι αυτός του άμεσου αντικειμένου.

<sup>61</sup> Για αναλυτική περιγραφή όλων των υποκατηγοριών, βλ. Firbas (ό.π.: 74-116).

<sup>62</sup> Βλ. σσ. 47-48.

Επηρεαζόμενη από την Gundel, η Lambrecht κάνει αναφορά στο σχόλιο, μιλώντας για την αμαρκαρίστη δομή θέμα-σχόλιο, αλλά εντάσσει όλες τις περιπτώσεις πραγμάτωσης του σχολίου στο πλαίσιο εξέτασης των εστιακών δομών (focus structure<sup>63</sup>).

Η Mauranen (ό.π.) μιλά για ρήμα και το συνδέει με τις νέες και εστιακές πληροφορίες του κειμένου.

Ο Fries (1994), αναλύοντας τα χαρακτηριστικά του ρήματος, υποστηρίζει ότι συσχετίζεται με τη νέα πληροφορία. Επειδή, όμως, ακολουθώντας τον Halliday, ως ρήμα τίθεται οτιδήποτε δεν ανήκει στο θέμα, πλάθει τον όρο *N-Ρήμα* (N-Rheme) για το τελευταίο συστατικό της πρότασης, το οποίο περιέχει την πιο νέα και πιο σημαντική (newsworthy) πληροφορία για τον αναγνώστη. Βέβαια, όπως φαίνεται από τα παραδείγματα που παραθέτει<sup>64</sup>, το *ν-ρήμα* δεν περιλαμβάνει μόνο ένα αλλά αρκετά συστατικά προς το τέλος της πρότασης. Πρόκειται γι' αυτό που ο Firbas περιγράφει ως *ρήμα* και *ρήμα καθαυτό*. Στη συνέχεια, διερευνά ποια στοιχεία συνιστούν θέμα και ποια *ν-ρήμα* σε ένα κείμενο με δομή πρόβλημα-λύση (problem-solution structure). Παρατηρεί ότι το περιεχόμενο τόσο του θεματικού όσο και του *ν-ρηματικού* μέρους αλλάζει, καθώς το κείμενο περνά από την περιγραφή του προβλήματος στην περιγραφή της λύσης. Συγκεκριμένα, στο τμήμα της περιγραφής του προβλήματος, ως *ν-ρήμα* τίθενται στοιχεία που δηλώνουν την ουσία του προβλήματος, της βλάβης, ενώ τα θέματα καλύπτουν διαφορετικές πλευρές του προβλήματος. Με τον ίδιο τρόπο, στο τμήμα που περιγράφεται η λύση, ως *ν-ρήμα* τοποθετούνται πληροφορίες που αφορούν τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν προς αυτή την κατεύθυνση, ενώ ως θέμα έννοιες, όπως η χρονική διάταξη των ενεργειών που λαμβάνουν χώρα. Συμπεραίνει ότι τα συστατικά που τοποθετούνται στο *ν-ρήμα* σχετίζονται με τους γενικούς σκοπούς του κειμένου και εμπεριέχουν αξιολογικούς όρους (evaluative terms), ενώ το θέμα περισσότερο προσανατολίζει τον αναγνώστη στην πληροφορία της πρότασης.

Οι σύγχρονες γραμματικές της NE, δηλαδή η γραμματική των Κλαίρη & Μπαμπινιώτη και των Holton κ.ά. πραγματεύονται εκτενώς τη δομή θέμα-σχόλιο. Υποστηρίζουν ότι το σχόλιο εκφράζει μια πληροφορία σχετική με το θέμα, η οποία είναι νέα στον αναγνώστη/ακροατή και τείνει να τοποθετηθεί από τη μέση μέχρι το τέλος της πρότασης. Σε συμφωνία με τις παραπάνω γραμματικές, επιλέγουμε τον όρο *σχόλιο* αντί του όρου *ρήμα*, γιατί κατά πρώτον το σημασιολογικό περιεχόμενο της

---

<sup>63</sup> Βλ. σσ. 48-51.

<sup>64</sup> Βλ. Fries (ό.π.: 234-243).

λέξης στα ΝΕ εκφράζει τη λειτουργία της, αφού πραγματικά «σχολιάζει» το θέμα (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης ό.π.: 684) και κατά δεύτερον διότι στα ΝΕ ο όρος *ρήμα έχει ταυτιστεί με το (γραμματικό) ρήμα της πρότασης*. Τέλος, υιοθετείται, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, η επισήμανση του Firbas (ό.π.) ότι δηλαδή ενδέχεται στον λόγο να υπάρξουν προτάσεις μόνο με σχόλιο, χωρίς θέμα, καθώς αυτό επιβεβαιώνεται από τα πιλοτικά δεδομένα<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup> Η άποψη αυτή συνδυάζεται με τον τύπο προτάσεων: *δομή με πρόταση-εστία* (sentence-focus structure) της Lambrecht. Για παραδείγματα, βλ. σσ. 49-51.



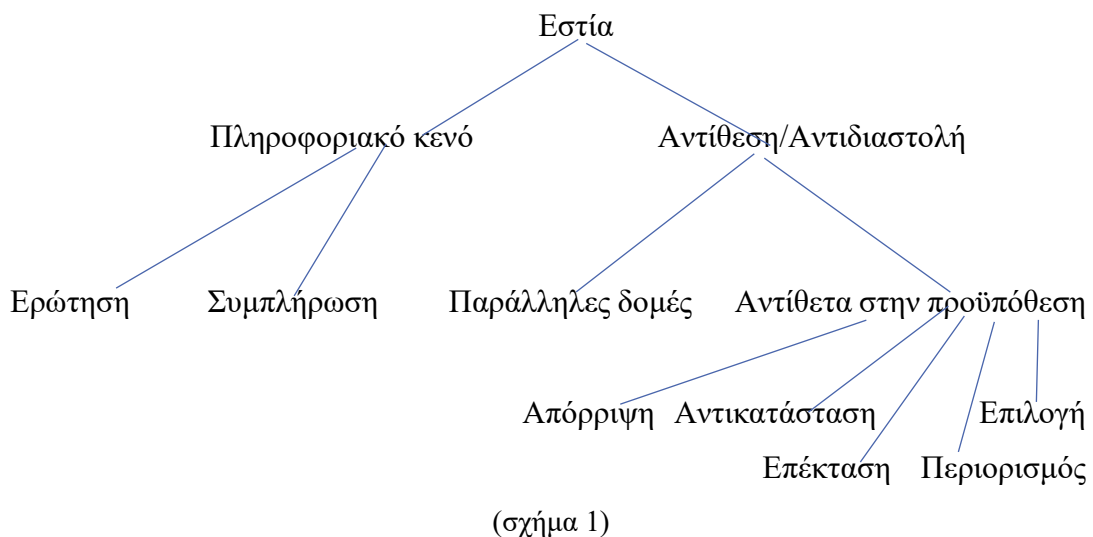
### 2.2.1. Εστία (Focus)

Η εστία, μέρος του σχολίου, είναι ένα γλωσσικό φαινόμενο που έχει απασχολήσει εκτενώς τη γλωσσολογία και ιδιαίτερα τους χώρους της σύνταξης, πραγματολογίας και κειμενογλωσσολογίας.

Ο Dik et al. (ό.π.: 42) και Dik (1997α: 326) ορίζουν την εστία ως την πληροφορία που είναι η πιο σημαντική ή πιο εξέχουσα (salient) σε ένα δεδομένο επικοινωνιακό περιβάλλον και η οποία προκαλεί αλλαγή στην πραγματολογική πληροφορία του αποδέκτη. Συχνότερα, η εστία ταυτίζεται με τη νέα πληροφορία. Όμως, η πληροφορία σε ρόλο εστίας δεν είναι πάντοτε νέο στοιχείο, αφού ο ομιλητής μπορεί να επιδιώκει να εξάρει τη σημασία, δηλαδή να δώσει έμφαση σε ένα κομμάτι πληροφορίας που είναι ήδη διαθέσιμο στον αποδέκτη, ή ακόμα και να επανενεργοποιήσει κάποια πληροφορία στη μνήμη του αποδέκτη. Πολλές φορές, πίσω από την έμφαση, κρύβεται κάποια ρητή (explicit) ή υπόρρητη (implicit) αντίθεση-αντιδιαστολή ανάμεσα σε αυτό το κομμάτι της πληροφορίας και σε ένα άλλο που είτε εννοείται είτε είναι λεκτικά εκπεφρασμένο στο συγκείμενο:

17) Στη Χημεία έγραψα 20, όχι στη Φυσική.

Το παρακάτω σχήμα (Dik, ό.π.: 331) είναι ιδιαίτερα διαφωτιστικό των σημασιών<sup>66</sup> που εκφράζονται μέσω της εστίας:



(σχήμα 1)

Στο σημείο αυτό, πρέπει να επισημάνουμε ότι αντίθετα από τους Firbas και Halliday & Matthiessen, ο Dik υποστηρίζει ότι σε μια ερώτηση η ερωτηματική λέξη είναι το εστιακό στοιχείο, αφού αυτή η λέξη δηλώνει το πληροφοριακό κενό (information gap) του ερωτώντος.

<sup>66</sup> Για επεξήγηση του σχήματος (1) με παραδείγματα, βλ. Dik (ό.π.: 331-335).

Επιπλέον, οι εστιακοί μηχανισμοί τους οποίους διαθέτουν οι γλώσσες είναι: α) η προσωδιακή υπεροχή για τον προφορικό λόγο, β) η ειδική διάταξη των συστατικών, γ) οι ειδικοί δείκτες εστίασης σε κάποιες γλώσσες και δ) οι ειδικές εστιακές δομές. Στις εστιακές δομές εντάσσονται οι δίπτυχες (cleft) και ψευδο-δίπτυχες (pseudo-cleft) προτάσεις. Τέλος, η εστία είναι δυνατό να ανατεθεί σε οποιονδήποτε όρο της πρότασης, στο κατηγορημα, στα μορφικά συστατικά μιας λέξης ή ακόμα και στο σύνολο της κατηγορήσεως, όταν δίνεται έμφαση στην αληθειακή αξία της.

Συνοψίζοντας, πιστεύουμε ότι η θεωρία της Λειτουργικής Γραμματικής του Dik et al. και Dik για την εστία μπορεί να εφαρμοστεί επιτυχώς στα ΝΕ. Βασιζόμενοι σε αυτή και σε συνδυασμό με τις παρακάτω θεωρίες, θα διαμορφώσουμε τη βάση για την αναγνώριση του φαινομένου της εστίας σε αφηγηματικά, περιγραφικά και επιχειρηματολογικά κείμενα της ΝΕ.

Συνεχίζουμε με την ανάλυση της Lambrecht (1994 & 1995) γι' αυτό το ζήτημα υπό το πρίσμα της πραγματολογίας και της θεωρίας της πληροφοριακής δομής. Η Lambrecht (1994: 213, 1995: 147) ορίζει την εστία «ως το σημασιολογικό συστατικό μιας πρότασης, όπου η ανακοίνωση (assertion<sup>67</sup>) διαφέρει από την προϋπόθεση (presupposition)». Πρόκειται για το κομμάτι της πρότασης που δεν μπορεί να θεωρηθεί ως δεδομένο τη στιγμή του λόγου, δηλαδή για το απρόβλεπτο (unpredictable) ή πραγματολογικά μη ανακτήσιμο (non-recoverable) στοιχείο σε μια εκφορά. Όπως και το θέμα (topic), έτσι και η εστία (focus) είναι μια πραγματολογική κατηγορία σχέσεων (relational). Αυτό σημαίνει ότι η λειτουργία της δεν είναι να μαρκάρει ένα στοιχείο ως νέο, αλλά να δημιουργήσει μια σχέση ανάμεσα σε αυτό το στοιχείο και την πρόταση ως σύνολο, η οποία σχέση θα το καταστήσει νέα πληροφορία στον νου του αποδέκτη. Αυτή η σχέση αποκαλείται εστιακή (focus relation). Άμεσα συνδεδεμένη με αυτό είναι και η αναφορά στον εστιακό χώρο (focus domain). Πρόκειται για τον συντακτικό χώρο σε μια πρόταση που εκφράζει την εστία. Οι εστιακοί χώροι πρέπει να είναι φραστικές κατηγορίες, δηλαδή ονοματικές, ρηματικές, προθετικές κ.ά. φράσεις και όχι λεξικές.

Ένα πολύ σημαντικό σημείο της θεωρίας της Lambrecht (ό.π.: 226-238) είναι τα τρία είδη εστιακών δομών (focus structure) που προτείνει: α) δομή με εστία στο κατηγορημα (predicate-focus structure), β) δομή με εστιακό όρισμα (argument-focus structure) και γ) δομή με πρόταση-εστία (sentence-focus structure). Μέσω

---

<sup>67</sup> Με τον όρο ανακοίνωση (assertion) νοείται «η σημασία μιας πρότασης την οποία ο ακροατής αναμένεται να γνωρίσει ή να θεωρήσει ως δεδομένη, αφού ακούσει την πρόταση που εκφωνείται» (Lambrecht 1994: 52, 1995: 147).

παραδειγμάτων από την αγγλική, γαλλική (ομιλούμενη), ιταλική και ιαπωνική γλώσσα, παρουσιάζει εκτενώς την καθεμιά.

Συγκεκριμένα, η δομή με εστία στο κατηγορήμα είναι η αμαρκάριστη δομή με το υποκείμενο σε συνδυασμό με τα στοιχεία που προϋποτίθενται (presupposed) ως θέμα (topic) και το κατηγορήμα ως σχόλιο. Πρόκειται για το σχήμα θέμα-σχόλιο, το οποίο απαντά σε πληθώρα παραδειγμάτων της ΝΕ<sup>68</sup>.

Η παραγωγή με εστία στο όρισμα είναι μαρκαρισμένη, με εστία συνήθως αλλά όχι πάντα στο υποκείμενο και εξυπηρετεί τη λειτουργία της ταύτισης (identification) του ορίσματος (υποκειμένου ή κάποιου άλλου) με ένα αντικείμενο αναφοράς. Το εστιασμένο συστατικό είναι δηλαδή μια μεταβλητή σε μια πρόταση που προϋποτίθεται. Τα παρακάτω παραδείγματα από την αγγλική και γαλλική που παραθέτει είναι αντιπροσωπευτικά (Lambrecht ό.π.: 223):

(18) *I heard your motorcycle broke down?*

α) *My car broke down.*

β) *C'est ma voiture qui est en panne.*

Τέτοιες δομές εμφανίζονται σπανιότερα στις διάφορες γλώσσες λόγω της γενικότερης τάσης να αποφεύγεται η τοποθέτηση της εστίας στο υποκείμενο (Σκοπετέας 2008), αλλά συναντήσαμε κάποιες στην πιλοτική εφαρμογή:

(19) ...Μόνο ένα αυστηρά προκαθορισμένο ποσοστό της τάξης του 15% των προπτυχιακών φοιτητών θα αποκτή μεταπτυχιακό τίτλο... (Χ. Κάτσικας, Τρίτη Αποψη – το πανεπιστήμιο “σπάει” στα δύο, στην εφημερίδα Τα Νέα, 29/01/2003, από την Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα)

Στο παράδειγμα (19), το υποκείμενο: ποσοστό της τάξης του 15%... ενισχυόμενο από τους προσδιοριστές αυστηρά προκαθορισμένο και μόνο είναι η εστία της πρότασης. Το κατηγορήμα θα... τίτλο είναι γνωστή πληροφορία, καθώς έχει αναφερθεί προηγουμένως στο συγκείμενο.

Τέλος, η δομή με πρόταση-εστία (προτασιακή εστία) είναι επίσης μαρκαρισμένη και απαντά σε μια ερώτηση τύπου: «Τι έγινε; Τα 'μαθες τα νέα;». Σε αυτή την περίπτωση, απουσιάζει η προϋπόθεση, με αποτέλεσμα η ανακοίνωση και η εστίαση οι οποίες συμπίπτουν να συνεπεκτείνονται σε όλη την πρόταση<sup>69</sup>. Το παρακάτω παράδειγμα είναι ενδεικτικό (Lambrecht ό.π.: 223):

(20) *What happened?*

α) *My car broke down.*

<sup>68</sup> Μεταξύ άλλων, βλ. παραδείγματα (2) και (3), σελ. 24.

<sup>69</sup> Για τη δομή με πρόταση-εστία κάνουν λόγο και οι Lavid κ.ά. (ό.π.: 348), την οποία χαρακτηρίζουν όλα-εστία (All-Focus), όταν η έκτασή της ανατίθεται σε ολόκληρη την πληροφοριακή μονάδα.

β) *J'ai ma voiture qui est en panne.*

Χρειάζεται να αναφέρουμε ότι αυτός ο τύπος προτάσεων ανήκει στις θετικές προτάσεις (Lambrecht ό.π.: 143-146) που, όπως σχολιάσαμε παραπάνω<sup>70</sup>, περιλαμβάνουν: α) τις παρουσιαστικές και β) αυτές που αναφέρουν γεγονότα (event-reporting sentences). Υπενθυμίζουμε ότι η ανάλυση της Lambrecht κινείται σε προτασιακό επίπεδο. Προσπαθώντας να εντοπίσουμε παραγωγές με πρόταση-εστία σε κειμενικό περιβάλλον<sup>71</sup>, παρατηρούμε ότι συχνά αλλά όχι πάντα εμφανίζονται σε αρχή κειμένων ή παραγράφων και με χαρακτηριστικά παρόμοια με αυτά των παρουσιαστικών προτάσεων του Firbas (ό.π.). Παραθέτουμε τα παρακάτω παραδείγματα:

- (21) ... Δεν λείπει η νοημοσύνη. Λείπει η αυτογνωσία. (Ι. Κ. Πρετεντέρης, *Το Βήμα*, 20/07/2014)
- (22) Χάθηκε πολύτιμος χρόνος. (Κ.Π. Γκιουλέκας, *Μακεδονία*, 15/01/2006, ληφθέν από την *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*)
- (23) Το ένα σοκ διαδέχεται το άλλο στον ΠΑΟΚ. (Β. Αρναούτογλου, *Τα Νέα*, Τρίτη 4 Απριλίου 2017)
- (24) Υποστηρίζει: «Τα προβλήματα που έχουν συσσωρευτεί στην Ευρώπη οφείλονται στο κοινωνικό κράτος. (Π. Κοροβέσης, *Η Εφημερίδα των Συντακτών*, 06-07/09/2014)

Στα παραδείγματα (21) και (22), η κάθε υπογραμμισμένη πρόταση αποτελεί νέα πληροφορία ή διαπίστωση του συγγραφέα στο συγκεκριμένο της, άρα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί πρόταση-εστία ή αλλιώς πρόταση-σχόλιο, χωρίς θέμα. Η δομή τους, βέβαια, μοιάζει με αυτή των παρουσιαστικών προτάσεων του Firbas, στοιχείο που σημαίνει ότι το φαινόμενο που παρουσιάζεται μέσω των ΟΦ, δηλαδή *η νοημοσύνη, η αυτογνωσία, ο πολύτιμος χρόνος* έχουν σημαντικότερο ρόλο σε κάθε πρόταση. Το παράδειγμα (23) που βρίσκεται στην αρχή ειδησεογραφικού κειμένου, αποτελεί στο σύνολό του νέα πληροφορία και άρα πρόταση-εστία, αφού μας δίνει τα βασικά στοιχεία της είδησης η οποία θα αναπτυχθεί παρακάτω. Στο παράδειγμα (24) η υπογραμμισμένη πρόταση αποτελεί στο σύνολό της ανακοίνωση (assertion), αφού δεν προκύπτει από το συγκεκριμένο ότι κάποιο συστατικό της προϋποτίθεται, άρα, κατά τη θεώρηση της Lambrecht, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί πρόταση-εστία. Όμως, η πληροφορία που βρίσκεται στο τέλος, δηλαδή *στο κοινωνικό κράτος έχει υψηλότερο βαθμό*

<sup>70</sup> Βλ. σελ. 34-35.

<sup>71</sup> Η Κουτσουλέλου-Μίχου (2004: 89), ανιχνεύοντας παρόμοιες δομές στο διαφημιστικό κείμενο, θεωρεί ότι πρόκειται για προτάσεις που διαθέτουν μόνο ρήμα (σχόλιο), χωρίς θέμα, αφού το όνομα του προϊόντος για το οποίο γίνεται λόγος έχει αναφερθεί προηγουμένως ή εννοείται από το περιεχόμενο. Για παράδειγμα: *Παιδικό λουτρό Προδέρμ. Καθαρίζει χωρίς να ερεθίζει. Απόλυτα αγνό. Λούζει χωρίς να τσούζει τα μάτια.*

επικοινωνιακού δυναμισμού. Από αυτά τα παραδείγματα, φαίνεται ότι μπορεί στα NE να απαντά ο τύπος πρόταση-εστία, αλλά τα συστατικά της σε κειμενικό περιβάλλον παρουσιάζουν κλιμακούμενη επικοινωνιακή βαρύτητα, στοιχείο που κάνει τον επικοινωνιακό δυναμισμό να διαδραματίζει βασικό ρόλο στην εκάστοτε ανάλυση.

Επιπρόσθετα, αξιοσημείωτες είναι οι επισημάνσεις της για τα αντιθετικά θέματα (contrastive topics) και τις αντιθετικές εστίες (contrastive foci). Η Lambrecht (ό.π.: 286-295) ισχυρίζεται ότι η αντιθετικότητα δεν είναι γραμματική κατηγορία αλλά το αποτέλεσμα γενικών γνωσιακών διαδικασιών, γνωστών ως διαλογικών υπονοημάτων (conversational implicatures). Η ύπαρξή της στην πρόταση εξαρτάται από τις συναγωγές (inferences) που κάνουμε βασισμένοι στο περικείμενο. Οι τονισμένες αντωνυμίες στον λόγο είναι μια ένδειξη για αντίθεση/αντιδιαστολή, ενώ οι άτονες στην αγγλική γλώσσα<sup>72</sup> χρησιμοποιούνται ως εκφράσεις θέματος σε αμαρκάριστες δομές. Επομένως, ως αντιθετικά θέματα και αντιθετικές εστίες συχνά είναι δυνατό να λειτουργήσουν οι ισχυροί τύποι των αντωνυμιών. Η διαφορά ανάμεσα στους δυο ρόλους είναι ότι τα αντιθετικά θέματα είναι ενεργά αντικείμενα αναφοράς στον λόγο τα οποία διακρίνονται μεταξύ τους, αλλά δεν διορθώνουν ούτε διαψεύδουν πληροφορίες, όπως συμβαίνει με τις αντιθετικές εστίες. Το ακόλουθο παράδειγμα (Lambrecht ό.π.: 291) επιβεβαιώνει τα παραπάνω:

(25) *I saw Mary and John yesterday. She says **hello**, but he ' still **angry** at you.*

Η ταυτόχρονη παρουσία και των δυο στα δεδομένα (κειμενικό περιβάλλον) της πιλοτικής μας εφαρμογής δείχνει ότι δεν είναι συχνή, αλλά απαντά σε κάποιες περιπτώσεις:

(26) *Η ελληνική κοινωνία είναι μια αγροτική κοινωνία που έγινε αστική χωρίς να γνωρίσει τη Βιομηχανική Επανάσταση. Η σχέση των ανθρώπων με τα κατοικίδια στις αγροτικές κοινωνίες ήταν περισσότερο μια σχέση προς αξίες χρήσης, αν και ενίοτε υπήρχε και συντροφικότητα. Η σχέση όμως του αστού με τα ζώα στον αστικό χώρο δεν αφορά αξίες χρήσης ούτε ανταλλακτικές αξίες.*

(Γ. Σιακαντάρης, *Ta Néa*,  
12/08/2014)

Στο παράδειγμα (26), οι υπογραμμισμένες φράσεις συνιστούν αντιθετικά θέματα, ενώ οι τονισμένες φράσεις αντιθετικές εστίες.

Ανακεφαλαιώνοντας, διαπιστώνουμε πως, παρά το γεγονός ότι η θεωρία της Lambrecht κινείται σε προτασιακό και όχι κειμενικό επίπεδο, οι παρατηρήσεις της για

<sup>72</sup> Αναφέρουμε ότι η NE, ως γλώσσα pro-drop, σε αμαρκάριστες δομές δηλώνει το υποκείμενο μέσω της κατάληξης του ρήματος και χρησιμοποιεί τις αντωνυμίες ως υποκείμενα του ρήματος μόνο για έμφαση ή αντιδιαστολή.

την εστία ως σχεσιακή έννοια (relational sense), τον εστιακό χώρο, τα τρία είδη εστιακής δομής με τους περιορισμούς που θίξαμε, τα αντιθετικά θέματα και τις αντιθετικές εστίες μπορούν να δια φωτίσουν την ανάλυση του λόγου συνδυαζόμενες, βέβαια και με πορίσματα άλλων θεωριών, όπως για παράδειγμα τον επικοινωνιακό δυναμισμό της λειτουργικής προοπτικής της πρότασης ή τη θεώρηση της εστίας από τον Dik.

Οι Zimmermann & Onea (2011) θεωρούν ότι η εστία είναι μια καθολική κατηγορία της πληροφοριακής δομής που καθοδηγεί τον ακροατή στην ενημέρωση/ανανέωση (updating) της κοινή βάσης (common ground<sup>73</sup>). Η γραμματική της πραγμάτωση, όμως, ενέχει διαγλωσσική ποικιλία, αφού εκφράζεται με διάφορους τρόπους ανά γλώσσα, όπως για παράδειγμα προσωδιακά μέσα, συντακτική αναδιάταξη (reordering), μορφολογικούς δείκτες. Οι Zimmermann & Onea λαμβάνουν υπόψη την κατηγοριοποίηση των σημασιών της εστίας του Dik, αλλά δίνουν έμφαση και σχολιάζουν εκτενώς την πρωταρχική και πιο οικονομική διάκριση ανάμεσα στην πληροφοριακή (information focus) και την αντιθετική εστία (contrastive focus). Η πληροφοριακή εστία αφορά στο κομμάτι του εκφωνήματος που εισάγει τη νέα πληροφορία στον λόγο<sup>74</sup>, ενώ η αντιθετική σχετίζεται με περιπτώσεις, όπου μία ή περισσότερες εναλλακτικές στην εστιασμένη έκφραση έχουν αναφερθεί προηγουμένως στον λόγο και με τις οποίες η εν λόγω εστία αντιδιαστέλλεται ή τις αποκλείει (exhaustive focus). Στο δεύτερο είδος εστίας, δηλαδή, εμπεριέχονται οι έννοιες της αντίθεσης (contrast) και της αποκλειστικότητας (exhaustiveness). Η αντιθετική εστία πρέπει να μαρκαριστεί με ειδικά προσωδιακά ή μορφολογικά ή συντακτικά μέσα, στοιχείο που τη διαφοροποιεί από την πληροφοριακή εστία, η οποία ως αδύνατο είδος εστίας δεν απαιτεί ειδική σήμανση ή κωδικοποίηση. Ωστόσο, δεν υπάρχει σε κάθε γλώσσα αυστηρή αντιστοίχιση ανάμεσα στους τρόπους έκφρασης της εστίας και στα δυο αναλυθέντα είδη της.

Σε παρόμοιο πλαίσιο θεώρησης της εστίας με τους Zimmermann & Onea και Dik κινούνται οι Skopeteas & Fanselow (2010) οι οποίοι, μελετώντας δεδομένα ημι-αυθόρμητου προφορικού λόγου από (αμερικανικά) αγγλικά, γαλλικά (κεμπέκ),

---

<sup>73</sup> Με τον όρο κοινή βάση (common ground) νοείται η αμοιβαία γνώση που μοιράζονται οι συνομιλητές σε έναν λόγο.

<sup>74</sup> Η νέα πληροφορία στον λόγο μπορεί να εισαχθεί μέσω απάντησης σε μια ερωτηματική λέξη. Από αυτό φαίνεται ότι το συστατικό που αντικαθιστά την ερωτηματική λέξη είναι η εστία της πρότασης, παρατήρηση που συμφωνεί με Dik, αλλά όχι με Firbas και καθόλου με Halliday & Matthiessen για τις ερωτηματικές προτάσεις. Εμείς υιοθετούμε την άποψη των Zimmermann & Onea και Dik.

ουγγρικά και γεωργιανά, συγκρίνουν τις διαφορετικές δομές που χρησιμοποιούν οι ομιλητές αυτών των γλωσσών σε παρόμοιες συνθήκες λόγου. Ειδικότερα, υιοθετούν την ευρύτερη διάκριση σε δύο τύπους εστίας: α) χρήσεις που απλά εκφράζουν πληροφορία που δεν προϋποτίθεται, δηλαδή πληροφορική εστία και β) περιπτώσεις με την επιπρόσθετη λειτουργία που αφορά στη σχέση ανάμεσα στο εστιασμένο συστατικό και το σημείο συναναφοράς (antecedent) του στον λόγο, τις οποίες αποκαλούν εστίες ταύτισης (identificational focus) ακολουθώντας τον Kiss (1998: 262). Αυτός ο τύπος ενέχει τη λειτουργία είτε του αποκλεισμού κάποιων (αντιθετική-contrastive) είτε όλων των σχετικών εναλλακτικών αντικειμένων αναφοράς στο εστιασμένο στοιχείο του λόγου (αποκλειστική/εξαντλητική-exhaustive). Από τα πειραματικά δεδομένα, φαίνεται ότι αποκλίσεις από το κανονικό συντακτικό διάγραμμα (configuration) είναι πιο πιθανό να προκληθούν από τις περιπτώσεις εστίας ταύτισης παρά μη ταύτισης. Ωστόσο, δεν υπάρχει κάποια διαγλωσσική σύμπτωση ανάμεσα στους τύπους εστίας και στις δομές με τις οποίες πραγματώνονται σε κάθε γλώσσα. Για παράδειγμα, η εστίαση στο υποκείμενο προκαλεί σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό την εμφάνιση δίπτυχων δομών στη γαλλική γλώσσα απ' ό,τι στην αγγλική, γιατί η τελευταία διαθέτει προσωδιακά μέσα για να μαρκάρει την εστία στην συντακτική θέση που εμφανίζεται (in situ) ακόμα και σε αρχική προτασιακή θέση, στοιχείο που δεν ισχύει για τα γαλλικά<sup>75</sup>.

Οι Skopeteas & Fanselow (2011), επίσης, μελετούν τη σχέση του προσθιωμένου αντικειμένου (object-fronting) σε ρόλο εστίας με τις περι/συγκειμενικές συνθήκες (contextual conditions) στα γερμανικά, ισπανικά, ελληνικά και ουγγρικά. Υποστηρίζουν ότι και στις τέσσερις αυτές γλώσσες, η προρρηματική εστία δεν χρησιμοποιείται για τη νέα πληροφορία, αλλά έχει ιδιότητες ταύτισης (identificational), δηλαδή είναι αποκλειστική/εξαντλητική (exhaustive) στα ουγγρικά και αντιθετική (contrastive) στα γερμανικά, ελληνικά (Tsimplici 1995, Georgiafentis 2004) και ισπανικά. Από τα πειράματα, προκύπτει ότι η παραπάνω ερμηνεία στα γερμανικά, ισπανικά και ελληνικά εξαρτάται από τις ιδιότητες του περικειμένου (context) και γενικότερα από άλλους παράγοντες Λόγου (Discourse), όπως η προβλεψιμότητα (predictability) του αντικειμένου αναφοράς, ενώ στα ουγγρικά δεν φαίνεται κάποια τέτοια σύνδεση.

---

<sup>75</sup> Για ανάλυση και ερμηνεία των διαφορών στις τέσσερις υπό μελέτη γλώσσες, βλ. Skopeteas & Fanselow (2010).

Με τα ζητήματα της αποκλειστικότητας/εξαντλητικότητας (exhaustivity) και της αντίθεσης/αντιδιαστολής (contrast) των προρρηματικών εστιακών αντικειμένων (preverbal object foci) σε σχέση με τα αντίστοιχά τους μεταρρηματικά (postverbal) στα ΝΕ, ασχολείται η Gryllia (2008) στη διδακτορική διατριβή της. Μέσα από διάφορα τεστ<sup>76</sup>, αποδεικνύει πρώτα ότι τόσο τα προρρηματικά όσο και τα μεταρρηματικά αντικείμενα ερμηνεύονται ως εστίες νέας πληροφορίας και δεν ενέχουν την έννοια της αποκλειστικότητας/εξαντλητικότητας. Επιχειρηματολογεί πως η εξαντλητικότητα δεν είναι μέρος της σημασιολογίας της εστίας στα ΝΕ και αν κάποιες απαντήσεις σε ερωτήσεις μερικής άγνοιας ερμηνεύονται εξαντλητικά, αυτό είναι αποτέλεσμα της πραγματολογίας. Αντίθετα, στα ουγγρικά, τα προρρηματικά εστιακά αντικείμενα ερμηνεύονται εξαντλητικά, ενώ τα μεταρρηματικά ως νέες πληροφορίες. Κατά δεύτερον, διαπιστώνει ότι τα προρρηματικά εστιασμένα αντικείμενα δεν διαφέρουν από τα μεταρρηματικά ούτε σε σχέση με την αντίθεση/αντιδιαστολή (contrast). Και τα δυο είναι δυνατό να ερμηνευτούν τόσο αντιθετικά (contrastively) όσο και μη αντιθετικά. Το τελευταίο αντιτίθεται στην Tzanidaki (1998), η οποία, βασιζόμενη σε πλαισιωμένες προτάσεις, αποδίδει τη λειτουργία της αντιθετικής εστίας στα προρρηματικά αντικείμενα και τη λειτουργία της εστίας ως νέας πληροφορίας στα αντίστοιχα μεταρρηματικά. Συνεχίζοντας, η Gryllia υποστηρίζει ότι αντιθετικά θέματα (contrastive topics<sup>77</sup>) εμφανίζονται τόσο σε προρρηματική όσο και σε μεταρρηματική θέση. Αφού αποκλείει την αποκλειστικότητα και την αντίθεση ως κριτήρια διάκρισης μεταξύ των προρρηματικών και μεταρρηματικών αντικειμένων, διατείνεται ότι η διαφορά τους έγκειται στην ιδιότητα θέματος λόγου (discourse topichood) των πρώτων. Αναλυτικότερα, τα προρρηματικά αντικείμενα είναι εστίες και ταυτόχρονα

---

<sup>76</sup> Για αναλυτικές πληροφορίες σχετικά με τα τεστ που χρησιμοποιεί, βλ. τη διδακτορική διατριβή (Gryllia 2008).

<sup>77</sup> Η Gryllia (ό.π.: 30-43) παρέχει τα ακόλουθα αναγνωριστικά τεστ για την αντιθετική εστία και το αντιθετικό θέμα. Για την αντιθετική εστία: α) ερώτηση μερικής άγνοιας με αντιθετική απάντηση: μια αντιθετική απάντηση δεν είναι συμβατή με μια κανονική ερώτηση, β) τεστ διόρθωσης: μια αντιθετική εστία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως απάντηση σε μια ερώτηση ολικής άγνοιας διορθώνοντας μέρος της πληροφορίας στην ερώτηση, γ) τεστ-επιλογής: απαντώντας μια εναλλακτική ερώτηση, η μια εναλλακτική απάντηση αντιδιαστέλλεται με την άλλη, δ) τεστ προσαρμογής (accomodation) της εστίας: όταν η αρχική ερώτηση μερικής άγνοιας είναι δυνατό να ερμηνευτεί σαν να περιέχει μια θετική και μια αρνητική ερώτηση, τότε η απάντηση είναι αντιθετική. Υπάρχει συμφωνία με Lambrecht (1994). Για το αντιθετικό θέμα: α) τεστ υποκατάστασης για αντιθετικά θέματα: αν οι δυο όροι είναι δυνατό να υποκατασταθούν με: *ο πρώτος, ο τελευταίος (δευτερος)* κ.ά. β) Η αντίθεση είναι ασύμβατη με τη δεξιά εκτόπιση (right dislocation), γ) τεστ έμμεσων/άρρητων (implicit) υποερωτήσεων: αυτό περιλαμβάνει ερωτήσεις μερικής άγνοιας που είναι δυνατό να διασπαστούν σε υπο-ερωτήσεις και η απάντηση οργανώνεται για κάθε υποερώτηση. Σε αυτή την περίπτωση, υπάρχει αντιθετικό θέμα στην απάντηση. Επίσης, όταν μια ερώτηση ερμηνεύεται σαν να περιέχει περισσότερες από μια άρρητες/έμμεσες υποερωτήσεις και η απάντηση διευθετεί μόνο μια από αυτές παρά τη γενική ερώτηση, τότε η απάντηση περιέχει αντιθετικό θέμα.



προσθιωμένα θέματα λόγου (fronted discourse topics), διασαφηνίζοντας τη διαφορά αυτών με τα προτασιακά θέματα (sentence topics). Αν, όμως, το προρρηματικό αντικείμενο συνοδεύεται από κλιτικό, λειτουργεί μόνο ως προτασιακό θέμα και όχι ως θέμα λόγου και φυσικά όχι ως εστία. Τα παρακάτω παραδείγματα είναι διαφωτιστικά (Gryllia ό.π.: 73,75):

(27) *Τι ποτίζει η Μαρία;*

α) *Τις τριανταφυλλίες ποτίζει η Μαρία.*

β) *Θα τις κλαδέψει την άνοιξη.*

(28) *Η Μαρία πότισε τις τριανταφυλλίες και τις πετουνιές.*

α) *Τις τριανταφυλλίες τις κλάδεψε κιόλας.*

β) *Μετά πήγε για καφέ με τον Γιάννη.*

Στο παράδειγμα (27α), το προρρηματικό αντικείμενο (*τις τριανταφυλλίες*) αποτελεί εστία και ταυτόχρονα θέμα λόγου, αφού γι' αυτό γίνεται λόγος στο (27β). Αντίθετα, στο παράδειγμα (28α), το προρρηματικό αντικείμενο (*τις τριανταφυλλίες*) είναι προτασιακό θέμα λόγω της παρουσίας του κλιτικού και στη συνέχεια του διαλόγου (28β) δεν γίνεται αναφορά σε αυτό. Ως προς τα μεταρρηματικά εστιασμένα αντικείμενα, δείχνει ότι είναι δυνατό να λειτουργήσουν ως θέματα λόγου αλλά μπορεί και όχι, ενώ τα αντίστοιχα προρρηματικά είναι υποχρεωτικό να είναι θέματα λόγου, αφού σε διαφορετική περίπτωση, το τμήμα λόγου στο οποίο βρίσκονται δεν θεωρείται εύστοχο. Αυτό φαίνεται στο παράδειγμα (29) (Gryllia ό.π.: 76):

(29) *Τι ποτίζει η Μαρία;*

α) *Τις τριανταφυλλίες ποτίζει η Μαρία.*

β) *\*Μετά θα συναντήσει τον Γιάννη.*

Επιπρόσθετα, στηρίζει με παραδείγματα την άποψη πως το προρρηματικό αντικείμενο χωρίς κλιτικό μπορεί να είναι ταυτόχρονα προσθιωμένο θέμα λόγου και προτασιακό, ενώ η ύπαρξη του κλιτικού το καθιστά αποκλειστικά προτασιακό θέμα<sup>78</sup>.

Το πόρισμα της έρευνας της Gryllia για τα ΝΕ, ότι δηλαδή η ιδιότητα του θέματος λόγου των προρρηματικών εστιακών αντικειμένων είναι το στοιχείο που τα διαφοροποιεί από τα μεταρρηματικά και όχι η αποκλειστικότητα και η αντίθεση, όπως επισημαίνεται σε άλλες έρευνες (Baltazani 1998, Tsimpli ό.π., Tzanidaki ό.π., Georgiarentis ό.π.), είναι πολύ σημαντικό και πρωτότυπο, αλλά κρίνουμε ότι θα πρέπει να επιβεβαιωθεί από αυθεντικά και όχι από κατασκευασμένα παραδείγματα σε

<sup>78</sup> Για σχετικά παραδείγματα, βλ. (Gryllia ό.π.: 72-73).

κειμενικό περιβάλλον. Στο κεφάλαιο της κειμενογλωσσολογικής έρευνας, επιχειρούμε να ελέγξουμε τους ισχυρισμούς της.

Τέλος, σε επίπεδο επεξεργασίας λόγου (discourse processing) οι Lavid κ.ά. (ό.π.) ορίζουν την εστία ως το σημείο μέσα στο μήνυμα, όπου απαιτείται η μέγιστη προσπάθεια συναγωγών (inferential effort). Αναλυτικότερα, πρόκειται για την έννοια, ιδέα (concept), για την οποία χρειάζεται ο εκάστοτε δέκτης να επενδύσει ιδιαίτερη νοητική επεξεργασία, προκειμένου να αποκρυπτογραφήσει το εν λόγω μήνυμα.

### **2.2.1.1. Σύνοψη**

Από τα ανωτέρω, φαίνεται καθαρά ότι η εστία έχει απασχολήσει εκτενώς τους γλωσσολόγους. Εμείς, για τα NE, υιοθετούμε ότι αποτελεί μέρος του σχολίου και εκφράζει είτε το πιο σημαντικό και προεξέχον κομμάτι της νέας πληροφορίας με την οποία συνήθως ταυτίζεται είτε πληροφορία γνωστή αλλά εξαιρετικά βαρύνουσας σημασίας στο εκάστοτε περιεχόμενο, η οποία τονίζεται εμφιατικά και κατά συνέπεια ο δέκτης πρέπει να προσέξει ιδιαίτερα. Είναι το προτασιακό συστατικό με τον υψηλότερο βαθμό επικοινωνιακού δυναμισμού, σύμφωνα με τη θεωρία της ΛΠΠ του Firbas. Σε ορισμένα συμφραζόμενα, εξυπηρετεί τη λειτουργία της αντίθεσης/αντιδιαστολής με άλλο στοιχείο που προϋποτίθεται ή εκφράζεται ρητά ενέχοντας τις σημασίες που προτείνει ο Dik, ενώ η έννοια της εξαντλητικότητας για τα NE είναι υπό διερεύνηση. Αυτά υπαγορεύουν την εστιακή σχέση (Lambrecht ό.π.) που διαμορφώνεται στην εκάστοτε πρόταση. Τα μέσα που διαθέτει η NE για να τη δηλώσει είναι ο επιτονισμός, η σειρά των όρων, οι δίπτυχες (cleft) και ψευδοδίπτυχες (pseudo-cleft) προτάσεις<sup>79</sup> και κάποιες εκφράσεις, όπως *ακόμα και, μόνο, κανείς, πάντα* κ.ά. Σε αμαρκάριστες δομές, βρίσκεται σε τελική προτασιακή θέση, ενώ σε μαρκαρισμένες μπορεί να τοποθετηθεί οπουδήποτε στην πρόταση και για γραπτό και για προφορικό λόγο. Παρά τους μηχανισμούς, όμως, που διαθέτει η NE, διαπιστώσαμε κατά την πρώτη έρευνα στα κείμενα (γραπτός λόγος) ότι η αναγνώρισή της συχνά χαρακτηρίζεται από έντονα υποκειμενικό χαρακτήρα.

---

<sup>79</sup> Για δίπτυχες (cleft) και ψευδοδίπτυχες (pseudo-cleft) δομές, βλ. ενότητα 2.2.1.2, σσ. 57-60.

### 2.2.1.2. Δίπτυχες (Cleft) Προτάσεις

Όπως αναφέραμε προηγουμένως, οι δίπτυχες προτάσεις είναι ένα από τα γραμματικά μέσα που χρησιμοποιούν οι ομιλητές/γράφοντες σε διάφορες γλώσσες για να εκφράσουν τη λειτουργία της εστίας. Πρόκειται για μαρκαρισμένες δομές: γι' αυτό εμφανίζονται σε γλωσσικά περιβάλλοντα που παρεκκλίνουν από τον αμαρκάριστο τύπο με εστία στο κατηγορήμα (predicate-focus type) (Lambrecht 2001) ή αλλιώς θέμα-σχόλιο (topic-comment). Η Lambrecht (ό.π.: 467) ορίζει τη δίπτυχη δομή: «ως σύνθετη προτασιακή δομή αποτελούμενη από μια πρόταση υποδοχής (matrix clause) με κεφαλή της ένα συνδετικό ρήμα (copula) και από μια αναφορική ή σαν αναφορική πρόταση της οποίας το αναφορικό στοιχείο έχει τον ίδιο δείκτη (coindexed) με το κατηγορηματικό όρισμα (predicative argument) του συνδετικού ρήματος». Θεωρεί ότι μια κανονική πρόταση, όπως *I like champagne* μπορεί να παραχθεί με τρεις μορφές δίπτυχων δομών<sup>80</sup>: α) απλά δίπτυχη ή μόνο για τα αγγλικά: it cleft (π.χ. *It is champagne (that) i like*), β) ψευδοδίπτυχη (pseudocleft) ή wh cleft (π.χ. *What i like is champagne*) και γ) αντίστροφη ψευδοδίπτυχη (reverse pseudocleft) ή reverse wh cleft (π.χ. *Champagne is what i like*). Το υπογραμμισμένο συστατικό (*champagne*) που ακολουθεί ή προηγείται του ρήματος στην πρόταση υποδοχής συνιστά την εστιακή φράση (focus phrase). Πρέπει να πούμε ότι το ρήμα στην πρόταση υποδοχής έχει χάσει το σημασιολογικό του περιεχόμενο, ενώ στην ίδια πρόταση και το υποκείμενο σε μορφή απλά δίπτυχη ή it cleft για την αγγλική είναι ένα αντωνυμικό κενό στοιχείο, όπως *it, there*<sup>81</sup>. Αυτό συνεπάγεται ότι τα συστατικά της πρότασης υποδοχής παρέχουν μόνο πραγματολογικό και όχι σημασιολογικό ρόλο στην εστιακή φράση. Ο σημασιολογικός ρόλος της τελευταίας καθορίζεται από τη δομή των ορισμάτων της αναφορικής πρότασης. Επομένως, το αντικείμενο που εκφράζεται (denotatum) μέσω της εστιακής φράσης έχει εστιακή σχέση με την αναφορική πρόταση (Lambrecht ό.π.).

Σχετικά με την αναφορική πρόταση, το περιεχόμενό της είτε γνωστικά προϋποτίθεται (knowledge presupposed), αφορά δηλαδή σε παλιά πληροφορία είτε έχει ενεργοποιηθεί στο νου των συνομιλητών τη στιγμή της εκφοράς (consciousness presupposition) είτε είναι το κέντρο του τρέχοντος ενδιαφέροντος (topicality

<sup>80</sup> Οι όροι δίπτυχες (clefts), ψευδοδίπτυχες (pseudoclefts) και αντίστροφες ψευδοδίπτυχες (reverse pseudoclefts) αποδίδονται στον Jespersen (Lambrecht ό.π.: 467).

<sup>81</sup> Για τη ΝΕ, το υποκείμενο στην πρόταση υποδοχής δηλώνεται με το κλιτικό επίθημα του ρήματος.

presupposition). Σε μια πρωτοτυπική δίπτυχη δομή, συνυπάρχουν και τα τρία είδη προϋπόθεσης. Σε λιγότερο τυπικές όμως αυτό δεν απαιτείται<sup>82</sup>.

Τέλος, η Lambrecht (ό.π.) προσπαθεί να εντάξει τις δίπτυχες δομές στα τρία είδη εστιακών δομών που είχε προτείνει παλαιότερα (Lambrecht 1994)<sup>83</sup>. Υποστηρίζει ότι αποτελούν ένα από τα μέσα που διαθέτουν οι γλώσσες για να εκφράσουν τους μαρκαρισμένους τύπους: εστία στο όρισμα (argument-focus) και προτασιακή εστία (sentence-focus). Η κύρια διαφορά ανάμεσα στις δίπτυχες προτάσεις με εστίαση στο όρισμα από αυτές με πρόταση-εστία είναι ότι στις τελευταίες η αναφορική πρόταση δεν προϋποτίθεται πραγματολογικά, αλλά αποτελεί νέα πληροφορία. Στις δομές με πρόταση-εστία εισάγονται είτε νέες οντότητες είτε νέες καταστάσεις στον λόγο. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αποτελεί το ακόλουθο (Lambrecht 2001: 507):

(30) *There is a linguist who wants to explain clefts.*

Ο Dik (1997β) αντιμετωπίζει τις δίπτυχες δομές ως ειδική υποκατηγορία των εστιακών δομών. Από τις δυο βασικές μορφές τους που έχουν αναλυθεί στη βιβλιογραφία και αναλύσαμε παραπάνω, δηλαδή τις απλά δίπτυχες και τις ψευδοδίπτυχες, θεωρεί ότι οι ψευδοδίπτυχες είναι πιο πρωτοτυπικές από τις απλά δίπτυχες και όχι παραγόμενες από αυτές. Ακόμα, περισσότερες είναι οι γλώσσες με δομές που να αντιστοιχούν στην ψευδοδίπτυχη πρόταση απ' ό,τι γλώσσες με δομές που να αντιστοιχούν στην απλά δίπτυχη. Εκτός από τις ψευδοδίπτυχες, εντάσσει και τις αντίστροφες ψευδοδίπτυχες (δεν αναφέρει αυτόν τον όρο) καθώς και προτάσεις που να αρχίζουν με ονοματικά στοιχεία, όπως το πράγμα (*the thing*) στις πρωτοτυπικές περιπτώσεις<sup>84</sup> δίπτυχων δομών. Το κύριο χαρακτηριστικό τους είναι η ταύτιση (identification) των οντοτήτων που εκφράζονται στην πρόταση υποδοχής και στην αναφορική πρόταση:

(31) *Αυτός που έγραψε 20 στα Αρχαία είναι ο Αντώνης.*

Άλλα χαρακτηριστικά τους είναι η οριστικότητα (definiteness) της έκφρασης ταύτισης (identifying expression) (*ο Αντώνης*) και το ότι αυτή συνιστά την εστία, ενώ ο άλλος όρος με την αναφορική πρόταση είναι το γνωστό θέμα (given topic) το οποίο προϋποτίθεται. Οι τελευταίες παρατηρήσεις συμφωνούν με Lambrecht (ό.π.).

Με το κριτήριο της ταύτισης, ο Dik (ό.π.: 311-312) αποκλείει από την κατηγορία των δίπτυχων δομών κάποιες εστιακές δομές που μοιάζουν, όπως για παράδειγμα:

<sup>82</sup> Για αναλυτικό σχολιασμό των ειδών προϋπόθεσης των αναφορικών προτάσεων στις δίπτυχες δομές, βλ. Lambrecht (ό.π.: 474-485).

<sup>83</sup> Βλ. σσ. 48-51.

<sup>84</sup> Για παραδείγματα, βλ. Dik (1997β: 293).

(32) *It was with much pleasure that i received your letter.*

Οι Halliday & Matthiessen (ό.π.: 93-96, 122-125), κατά την εξέταση αυτού του φαινομένου, διαφοροποιούν τις απλά δίπτυχες ή *it clefts* αποκαλώντας τες θέματα κατηγορήσης (*predicated themes*) από τις ψευδοδίπτυχες ή αντίστροφες ψευδοδίπτυχες τις οποίες αποκαλούν θεματικές εξισωτικές (*thematic equative*) δομές. Βασιζόμενοι στην προτασιακή θέση, κατατάσσουν τα συστατικά αυτών των προτάσεων σε θέμα και ρήμα, στοιχείο που έρχεται σε αντίθεση με τους Lambrecht και Dik και το οποίο δεν υιοθετούμε, γιατί δεν ερμηνεύει την πληροφοριακή αξία των όρων και δεν αποδίδει την εστιακή έκφραση αυτών των δομών. Αναλυτικότερα, σχολιάζοντας τις θεματικές εξισωτικές, συμφωνούν με τον Dik ως προς τη ιδιότητα της ταύτισης (*identification*), καθώς τα στοιχεία αυτών των προτάσεων οργανώνονται σε δυο τμήματα που συνδέονται με σχέση ταυτότητας (*identity*), μέσω κάποιου τύπου του ρήματος *είμαι*. Επίσης, ισχυρίζονται ότι οι θεματικές εξισωτικές προτάσεις εκφράζουν τη σημασία της αποκλειστικότητας (*exclusiveness*), δηλαδή «αυτό και μόνο αυτό». Αυτό έχει επισημανθεί και από τη Lambrecht για τις δίπτυχες δομές με εστία στο όρισμα (*argument-focus clefts*). Η τελευταία, βέβαια διατείνεται ότι η εστιακή φράση είναι δυνατό να προσδιορίζει την αξία μιας μεταβλητής σε μια ανοιχτή πρόταση που προϋποτίθεται και εξαντλητικά (*exhaustively*), δηλώνοντας δηλαδή το σύνολο των οντοτήτων για αυτή τη μεταβλητή αλλά και μη εξαντλητικά<sup>85</sup> (*nonexhaustively*), δηλώνοντας δηλαδή ένα ή περισσότερα μέλη ενός ανοιχτού συνόλου. Ως προς τα θέματα σε κατηγορήση (*predicated themes*), οι Halliday & Matthiessen υποστηρίζουν ότι μοιάζουν με τις θεματικές εξισωτικές δομές στο ότι και οι δυο είναι εξισωτικές δομές, αλλά διαφέρουν στην επιλογή του θέματος και στην αντιστοίχιση (*mapping*) θέματος-ρήματος με τη γνωστή και νέα πληροφορία. Η διαφορά βέβαια προκαλείται από τη σύμπτωση του θέματος με την αρχή της πρότασης σε κάθε περίπτωση.

Η παρουσία των εν λόγω προτάσεων στο πιλοτικό δείγμα δεν είναι τόσο συχνή, στοιχείο που δείχνει ότι απαντούν περισσότερο στον προφορικό λόγο, αλλά εντοπίσαμε κάποιες:

(33) *Αυτό που ήθελε να πει είναι ότι, στην εποχή της ιλιγγιώδους διάδοσης και διαφοροποίησης των μέσων μαζικής επικοινωνίας, [εκείνοι που παράγουν γεγονότα*

---

<sup>85</sup> Με το θέμα της αποκλειστικότητας/εξαντλητικότητας (*exhaustiveness*) των απλά δίπτυχων δομών (*it-clefts*), έχουν ασχοληθεί και οι Zimmermann & Onea (ό.π.: 1666) υποστηρίζοντας ότι η αποκλειστικότητα δεν είναι μέρος του περιεχομένου τους, αλλά η τελευταία έχει διαφορετική προέλευση και ίσως να συνδέεται με την υπαρκτική προϋπόθεση (*existential presupposition*) που προκαλείται από τις απλά δίπτυχες δομές (*it-clefts*).

*ενδιαφέρονται τα μέγιστα για τον επικοινωνιακό αντίκτυπό τους και πολλές φορές τα παράγουν προπαντός, αν όχι αποκλειστικά χάριν αυτού].* (Δ. Κουρτόβικ, *Τα Νέα*, 09-10/08/2014)

*(34) Δεν είναι, λοιπόν, [οι ειδήσεις που λιγοστεύουν τον Αύγουστο]. Εκείνο που λιγοστεύει είναι [η δεκτικότητα στην πρόσληψη και την επεξεργασία τους].*

(Δ. Κουρτόβικ, *Τα Νέα*, 09-10/08/2014)

Στο παράδειγμα (33) έχουμε μια ψευδοδίπτυχη δομή, ενώ στο παράδειγμα (34) μια απλά δίπτυχη και μια ψευδοδίπτυχη δομή. Η εστιακή φράση σε όλες είναι το τμήμα που ακολουθεί μετά το ρήμα *είναι*.

Στην παρούσα μελέτη δεν θα επιδοθούμε σε περαιτέρω θεωρητική μελέτη των δίπτυχων δομών. Θεωρώντας τες υποκατηγορία των εστιακών δομών, ακολουθώντας τους Lambrecht και Dik, θα δούμε τη μορφή και τη συχνότητά τους σε ένα μεγαλύτερο δείγμα αφηγηματικών, περιγραφικών και επιχειρηματολογικών κειμένων και τον ρόλο τους στη θεματική οργάνωση των κειμένων.

### 2.3. +/-Οριστικότητα (Definiteness)

Στην προσπάθειά μας να αναγνωρίσουμε το θέμα και το σχόλιο, τη γνωστή και νέα πληροφορία στα αρχικά γλωσσικά δεδομένα μας, παρατηρούμε ότι ενεργό ρόλο διαδραματίζει και ο παράγοντας της οριστικότητας (definiteness), όπως φαίνεται από τα ακόλουθα παραδείγματα:

(35) *Η συμμετοχή και η επιρροή σε όσα γίνονται στη χώρα θεωρούνται πια «χαμένη υπόθεση», όχι όμως γιατί υπάρχει ένα ισχυρό σύστημα εξουσίας, αλλά ακριβώς επειδή το υπάρχον σύστημα εξουσίας αποδεικνύεται όλο και πιο ανίσχυρο.*

(Π. Παπαδόπουλος, *Το Βήμα*, 20/07/2014)

(36) *...Διότι για πρώτη φορά στον σύγχρονο κόσμο επιβάλλεται δια νόμου ένας όρος. Το γεγονός αυτό είναι πρωτοφανές στα σύγχρονα πολιτικά και νομικά χρονικά, καθώς ο νεωτερικός πολιτισμός έχει θεμελιωθεί πάνω στην πλήρη ελευθερία της γνώμης και στη διάκριση ανάμεσα στη γνώμη και την πράξη. Μόνο πράξεις τιμωρούνται από το νόμο, ποτέ απόψεις.*

(Α. Διαμαντής, *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 24/08/2014)

(37) *Ένας ψαράς και η γυναίκα του περνούσαν μεγάλες φτώχειες –η χρονιά ήταν πολύ κακή- και, όταν δεν υπήρχε πια λέπι, ο ψαράς λέει στη γυναίκα του: {...} Ο ψαράς γύρισε στην καλύβα του με την καρδιά ραγισμένη απ' το χαμό της συντρόφου του...*

(Ζεράρ ντε Νερβάλ, ληφθέν από *Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου*, στο ό.π.)

Στο παράδειγμα (35), εξετάζοντας τις δυο εξαρτημένες αιτιολογικές προτάσεις, βλέπουμε ότι στην πρώτη έχουμε μια πρόταση-εστία (sentence-focus) (Lambrecht 1994) ή ορθότερα παρουσιαστική πρόταση (Firbas 1992), ενώ στη δεύτερη μια προσδιοριστική πρόταση (Firbas ό.π.) ή δομή θέμα-σχόλιο ή αλλιώς με εστία στο κατηγορήμα (predicate-focus structure) (Lambrecht ό.π.). Στην παρουσιαστική πρόταση, το φαινόμενο που παρουσιάζεται (ένα ισχυρό σύστημα εξουσίας) εισάγεται με αόριστο άρθρο (indefinite article), στην επομένη, όμως, αυτό γίνεται θέμα και εκφέρεται με οριστικό (definite) άρθρο (το υπάρχον σύστημα εξουσίας). Το ίδιο συμβαίνει και στο παράδειγμα (36) με τα συστατικά: ένας όρος, το γεγονός αυτό. Στην τελευταία πρόταση αυτού του παραδείγματος, η οποία αποτελεί, κατά τη γνώμη μας, δομή με εστία στο όρισμα (argument-focus structure)<sup>86</sup>, στα υποκείμενα με λειτουργία εστίας: πράξεις, απόψεις απουσιάζει το άρθρο. Στο παράδειγμα (37), στην πρώτη πρόταση εισάγονται δυο νέα θέματα: α) Ένας ψαράς με αόριστο άρθρο και β) η γυναίκα του με οριστικό. Η παρουσία οριστικού άρθρου στο (β) δικαιολογείται από το ότι ο όρος η γυναίκα αναφέρεται στον ψαρά που δηλώθηκε αμέσως πριν, στοιχείο που

<sup>86</sup> Για σχολιασμό τέτοιων δομών, βλ. σελ. 49.

ενισχύεται από την κτητική αντωνυμία *του*. Στην επόμενη πρόταση του αποσπάσματος, το συστατικό: *Ο ψαράς* αποτελεί γνωστό θέμα και εκφέρεται με οριστικό άρθρο.

Τα παραπάνω αποτελούν ζητήματα που έχουν απασχολήσει τους γλωσσολόγους τόσο παλαιότερα όσο και πιο πρόσφατα. Οι Brown & Yule (1983) παρατηρούν για την αγγλική γλώσσα ότι η νέα πληροφορία εκφράζεται με αόριστες ΟΦ, ενώ η γνωστή πληροφορία με οριστικές ΟΦ και αντωνυμικά στοιχεία. Οι Hellmuth & Scopeteas (2007), μελετώντας προφορικά δεδομένα της γερμανικής γλώσσας, βρίσκουν ότι στις περισσότερες περιπτώσεις όπου το υποκείμενο ή το αντικείμενο συνιστούν νέα πληροφορία δηλώνονται με αόριστες ΟΦ, ενώ όταν συνιστούν γνωστή πληροφορία με οριστικές ΟΦ. Για τα ΝΕ, οι Κλαίρης & Μπαμπινιώτης (ό.π.: 683-684) σημειώνουν ότι ονοματικά στοιχεία με αόριστο άρθρο αφορούν στη νέα πληροφορία και τοποθετούνται στο τέλος της πρότασης. Αντίθετα, οριστικά ονοματικά στοιχεία, όπως είναι οι δεικτικές αντωνυμίες, αναφέρονται στη γνωστή πληροφορία και συνήθως βρίσκονται στην αρχή. Οι Holton κ.ά. (2012: 525) υποστηρίζουν ότι για να γίνει το αντικείμενο της πρότασης θέμα χρειάζεται να είναι οριστική ονοματική φράση. Σε σπάνιες περιπτώσεις, είναι δυνατό και ένα αντικείμενο με αόριστο άρθρο να αποτελεί θέμα, αν εκφράζει μια οντότητα γνωστή, για την οποία έχει γίνει λόγος στο συγκεκριμένο:

(38) *Εναν τέτοιο άνθρωπο δεν τον βρίσκεις εύκολα πια.* (Holton κ.ά. ό.π.)

Η συχνή σύμπτωση των οριστικών φράσεων με το θέμα μπορεί να ερμηνευτεί αν συλλογιστούμε τις ιδιότητες που συνδέουν αυτές τις έννοιες. Πιο συγκεκριμένα, ο Lyons (1999), εξετάζοντας τα συστατικά στοιχεία της οριστικότητας (definiteness), ισχυρίζεται ότι πρόκειται για μια γραμματική κατηγορία, όπως ο χρόνος, ο αριθμός, το γένος κ.ά., μη παρούσα σε όλες τις γλώσσες, η οποία χρησιμεύει για να κωδικοποιηθεί η πραγματολογική ή γνωσιακή (cognitive) κατηγορία της δυνατότητας ταύτισης/αναγνώρισης (identifiability). Σε γλώσσες, όπου η δυνατότητα ταύτισης/αναγνώρισης αναπαρίσταται γραμματικά, η αναπαράσταση γίνεται μέσω της οριστικότητας. Έχουμε, επομένως τη γραμματικοποίηση<sup>87</sup> (grammaticalization) αυτής της σημασίας. Με αυτόν τον τρόπο, ο Lyons απαντά στο ερώτημα που έχει τεθεί στη βιβλιογραφία αν η οριστικότητα είναι θέμα δυνατότητας ταύτισης/αναγνώρισης

---

<sup>87</sup> Ο Lyons (ό.π.: 275-276) χρησιμοποιεί τον όρο γραμματικοποίηση με μια σημασία κάπως διαφορετική αλλά και σχετιζόμενη με αυτή που υπάρχει στη βιβλιογραφία (Hopper & Traugott 1993). Συγκεκριμένα, τη χρησιμοποιεί με τη συγχρονική της θεώρηση, για να δηλώσει την αναπαράσταση με γραμματικό τύπο (ή τύπους) κάποιας έννοιας σημασίας (concept of meaning). Βέβαια, αυτό ενέχει και διαχρονική διάσταση, αφού δηλώνει την εξέλιξη με την οποία μια έννοια σημασίας αναπαρίσταται ως γραμματική κατηγορία.



(identifiability) ή εγκλειστικότητα (inclusiveness<sup>88</sup>). Πιστεύει, λοιπόν πως η οριστικότητα εκφράζει τη δυνατότητα αναγνώρισης/ταύτισης<sup>89</sup> πρωτοτυπικά, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν υπάρχουν και άλλες χρήσεις της οριστικότητας, όπως για παράδειγμα οι εγκλειστικές. Η δυνατότητα αναγνώρισης/ταύτισης και οι έννοιες που συνεπάγεται, όπως οικειότητα (familiarity), γνωστή πληροφορία είναι χαρακτηριστικά που συνδέονται στενά με τα θεματικά στοιχεία της πρότασης. Βάσει των ανωτέρω, απορρέει η συχνή σύμπτωση του θέματος με την οριστικότητα. Κατά συνέπεια, η οριστικότητα χρησιμεύει μερικώς στο να καθοδηγήσει τον ακροατή κατά την επεξεργασία του πώς οργανώνεται η πληροφορία ενός εκφωνήματος, αφού ο μαρκαρισμός της, όταν εκφράζει τη δυνατότητα ταύτισης, επιτελεί την ίδια λειτουργία με το θέμα. Γι' αυτό κάποιες γλώσσες έχουν μορφολογική πραγμάτωση για το θέμα και άλλες για το οριστικό. Για παράδειγμα, τα γιαπωνέζικα και τα κορεάτικα έχουν δείκτες για το θέμα αλλά όχι οριστικά άρθρα, ενώ τα αγγλικά, γαλλικά και αραβικά που έχουν οριστικά άρθρα δεν μαρκάρουν μορφολογικά τα θέματα. Από την άλλη πλευρά, κάποιες γλώσσες έχουν δείκτες και για τα δυο. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε, όμως, πως σε γλώσσες με μαρκάρισμα για την οριστικότητα υπάρχει ένας τύπος αόριστου στοιχείου που μπορεί να λειτουργήσει ως θέμα, δηλαδή τα αόριστα στοιχεία με γενικευτική (generics) σημασία. Αυτό συμβαίνει επειδή τα γενικευτικά στοιχεία είναι δυνατό να αναγνωριστούν και αντιπροσωπεύουν γνωστή πληροφορία (Lyons ό.π.: 232-233).

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να αναφέρουμε ότι με τη γνωσιακή κατηγορία της ταυτισιμότητας/αναγνωρισιμότητας και τη σχέση της με την οριστικότητα έχουν ασχοληθεί και άλλοι ερευνητές. Καταρχάς, ο Chafe (1994: 94) με παραδείγματα<sup>90</sup> από την αγγλική γλώσσα δείχνει ότι ένα αντικείμενο αναφοράς που μπορεί να αναγνωριστεί/ταυτιστεί (identifiable) είναι αυτό που: α) ήδη το μοιράζεται (sharedness) ο ακροατής είτε άμεσα, έχει δηλαδή απευθείας γνώση είτε έμμεσα, προκύπτει δηλαδή από γνώση που ήδη μοιράζονται ομιλητής και ακροατής, β)

---

<sup>88</sup> Ο Hawkins (1978) έχει προτείνει τον όρο εγκλειστικότητα (inclusiveness) ως βασικό χαρακτηριστικό της οριστικότητας, εννοώντας το σύνολο των αντικειμένων ή μια μάζα σε ένα πλαίσιο που να περιγράφει επαρκώς την έκφραση στην οποία αναφερόμαστε στο εκάστοτε περικείμενο (Lyons ό.π.: 10-11, 261).

<sup>89</sup> Ακόμα, ο Lyons ισχυρίζεται ότι είναι δυνατό να υπάρχουν και κάποιες περιπτώσεις αναγνωρισιμότητας/ταυτισιμότητας, όπως οι γενικευτικές που δεν πραγματώνονται με οριστικές εκφράσεις. Το αποτέλεσμα είναι να υπάρχει σημαντική ποικιλία ανάμεσα στις γλώσσες κατά τη χρήση της οριστικότητας.

<sup>90</sup> Βλ. Chafe (ό.π.: 96-101).

εκφράζεται γλωσσικά με έναν επαρκώς αναγνωρίσιμο τρόπο<sup>91</sup> (sufficiently identifying language), γ) είναι προεξέχον στο περιεχόμενό του (contextually salient). Η Lambrecht (1994), κινούμενη στην ίδια γραμμή με τον Lyons, υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει απόλυτος συσχετισμός ανάμεσα στην ταυτισιμότητα ή μη ενός αντικειμένου αναφοράς και τη γραμματική οριστικότητα ή μη της ονοματικής φράσης που προσδιορίζει αυτό το αντικείμενο αναφοράς, στοιχείο που φαίνεται από το γεγονός πως η χρήση του οριστικού και του αόριστου άρθρου ποικίλλει από γλώσσα σε γλώσσα. Ο Dik (1997α), δίνοντας έμφαση στη σχέση της ταυτισιμότητας με την οριστικότητα, ισχυρίζεται ότι τα εμπλεκόμενα χαρακτηριστικά της μοναδικότητας (uniqueness) και της εγκλειστικότητας (inclusiveness) είναι δυνατό να ερμηνευτούν ως υπονόημα (implicature) της ταυτισιμότητας.

Για τα ΝΕ, η ύπαρξη οριστικότητας ή μη δηλώνεται πρώτα απ' όλα με το οριστικό (ο, η, το), το αόριστο (ένας, μια, ένα) άρθρο και με την απουσία άρθρου<sup>92</sup>. Οι συγκεκριμένες λειτουργίες που επιτελεί η απουσία άρθρου έχει οδηγήσει τους Θεοφανοπούλου-Κοντού κ.ά. (επιμ.) (1998) στη διάκριση και ενός τρίτου άρθρου, του μηδενικού (zero article). Αυτό επισημαίνεται, επίσης για την αγγλική και γερμανική γλώσσα αλλά όχι για τη γαλλική (Lambrecht ό.π.: 80). Στα ΝΕ, το μηδενικό άρθρο χρησιμοποιείται για να δηλωθεί η αόριστη και γενικευτική αναφορά (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης ό.π.: 133). Η κύρια διαφορά του με το αόριστο άρθρο είναι ότι κατά τη χρήση δεν παρατηρείται εξατομικευτικός χαρακτήρας, γι' αυτό χρησιμοποιείται υποχρεωτικά στον πληθυντικό αριθμό (Θεοφανοπούλου-Κοντού κ.ά. [επιμ.] ό.π.: 23). Η παρακάτω πρόταση από το παράδειγμα (36) που έχουμε σχολιάσει παραπάνω είναι αντιπροσωπευτική:

*Μόνο πράξεις τιμωρούνται από το νόμο, ποτέ απόψεις.* (Α. Διαμαντής ό.π.)

Βέβαια, η τόσο διαδεδομένη χρήση του άρθρου στα ΝΕ, όπως για παράδειγμα η συνεμφάνιση του οριστικού άρθρου με τα κύρια ονόματα τα οποία διαθέτουν οριστική αναφορά, έχει αποδυναμώσει τις σημασίες του (Lyons ό.π.). Η Γιαννουλοπούλου (2007) υποστηρίζει ότι το νεοελληνικό άρθρο βρίσκεται στο δεύτερο στάδιο της

---

<sup>91</sup> Για την αγγλική γλώσσα, υπάρχει ποικιλία από προσωπικές αντωνυμίες, δεικτικές αντωνυμίες, κύρια ονόματα, κοινά ονόματα με οριστικό άρθρο και πιο σύνθετες ΟΦ που περιλαμβάνουν κάποιο προσδιορισμό (Chafe ό.π.: 97).

<sup>92</sup> Για αναλυτική παρουσίαση των χρήσεων του οριστικού, αόριστου και μηδενικού άρθρου, βλ. Θεοφανοπούλου-Κοντού κ.ά. [επιμ.] (ό.π.: 11-28), Κλαίρης & Μπαμπινιώτης (ό.π.: 129-151) και Holton κ.ά. (ό.π.: 353-364).

τυπολογίας του Greenberg<sup>93</sup> (1978), το οποίο αποκαλείται *εξειδικευτικό άρθρο*, αλλά λόγω της μεγάλης του υποχρεωτικότητας αρχίζει να μοιάζει κάπως με το τρίτο στάδιο, δηλαδή *ονοματικός δείκτης*, χωρίς όμως να έχει περάσει σε αυτό.

Η εν λόγω εξέλιξη δυσχεραίνει τη σύμπτωση του οριστικού άρθρου με το θέμα στα ΝΕ· γι' αυτό πιο συχνά αυτό που βοηθά στο χαρακτηρισμό μιας ΟΦ ως θεματικής είναι η ύπαρξη της δεικτικών αντωνυμιών και περισσότερο της αντωνυμίας: *αυτός, ή, ό*, όπως φαίνεται εμφανώς στο ακόλουθο παράδειγμα (θέμα: *Η ρινοκερίτις αυτή*):

(39) ...Γιατί άλλοι γίνονται ρινοκεροι σε λίγες μέρες και άλλοι χρειάζονται μερικά χρόνια για να μεταμορφωθούν στα παχύδερμα αυτά. Η ρινοκερίτις αυτή –γιατί για ασθένεια πρόκειται- είναι επιδημική και μεταδίδεται από ... τα «μίντια».

(Κώστας Βούλγαρης, ληφθέν από *Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου*, στο Ένας αιώνας χρονογράφημα 1899-1999, επιμ. Β. Αλμπάνη, εκδ. Καστανιώτη, 1999)

Γενικά, τα δεικτικά (demonstratives) χαρακτηρίζονται στη βιβλιογραφία (Lyons ό.π., Dik ό.π., Guardiano 2012) ως εγγενώς οριστικά στοιχεία. Ο Lyons (ό.π.: 278-279) σημειώνει ότι υπάρχουν σε όλες τις γλώσσες, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που στερούνται οριστικότητας. Σε γλώσσες που διαθέτουν τη γραμματική κατηγορία της οριστικότητας, οι ΟΦ με δεικτικό είναι χωρίς αμφιβολία οριστικές. Όμως, γενικά, τα δεικτικά δεν προσδιορίζονται λεξικά ως (+Def), αλλά μαρκάρονται ως (+Dem) και αυτό το χαρακτηριστικό σημαίνει πως ο ομιλητής δείχνει ή παρέχει επαρκή πληροφόρηση στον ακροατή για να επιλέξει το αντικείμενο αναφοράς. Συνεπάγεται πως το αντικείμενο αναφοράς είναι ταυτίσιμο (identified), έτσι τα δεικτικά εμπεριέχουν αυτή τη γνωσιακή/πραγματολογική έννοια που υπόκειται της οριστικότητας. Έτσι, σε γλώσσες με οριστικότητα, αυτή η κατηγορία προκαλείται από την παρουσία ενός δεικτικού. Σε άλλες γλώσσες, όμως, με τα δεικτικά ενυπάρχει μόνο η δυνατότητα αναγνώρισης/ταύτισης.

Πριν κλείσουμε το κεφάλαιο της οριστικότητας, οφείλουμε να αναφέρουμε ότι η σύνδεση του οριστικού άρθρου με τη γνωστή πληροφορία και τη λειτουργία της θεματοποίησης παρατηρείται ήδη από τα πρώτα στάδια εμφάνισής του. Στα ομηρικά κείμενα, το αρχικά δεικτικό *ό, ή, τὸ* χρησιμοποιείται κυρίως ως αναφορική (anaphoric) ή αντιθετική (contrastive) αντωνυμία, αλλά εμφανίζει και αρθρικές χρήσεις με τα τακτικά αριθμητικά, τα υπερθετικά και τα αντιθετικά επίθετα. Η προαιρετική χρήση του άρθρου με τα κοινά ονόματα στον Όμηρο επιτελεί τη λειτουργία της

<sup>93</sup> Τα στάδια εξέλιξης του άρθρου, σύμφωνα με τον Greenberg είναι: Δεικτικό→Οριστικό άρθρο→Εξειδικευτικό άρθρο→Ονοματικός δείκτης. Το στάδιο στο οποίο μια γλώσσα έχει μόνο δεικτικά χαρακτηρίζεται ως στάδιο 0 (Greenberg 1978, στο Γιαννουλοπούλου ό.π.: 81).

θεματοποίησης εκ νέου (re-topicalisation) ενός συστατικού ή της εύρεσης/ανίχνευσης του αντικειμένου αναφοράς (referent tracking) (Manolessou & Horrocks 2007). Έτσι, πολλές περιπτώσεις οριστικής έκφρασης απαντούν σε αφηγηματικά κείμενα, στα οποία ένα στοιχείο, μόλις εισάγεται, παραμένει ενεργό αλλά στο παρασκήνιο και η πρώτη πραγμάτωσή του με το άρθρο το επαναφέρει στο προσκήνιο, όπως για παράδειγμα ο πάσσαλος τον οποίο ο Οδυσσέας χρησιμοποιεί για να τυφλώσει τον Κύκλωπα<sup>94</sup>. Στα Ελληνικά της κλασικής εποχής, το οριστικό άρθρο προτιμάται με ήδη γνωστά κύρια ονόματα, δηλαδή με στοιχεία προαναφερθέντα στον λόγο ή γνωστά από εγκυκλοπαιδική γνώση ή ακόμα και με γενικευτικές εκφράσεις (Μανωλέσσου 1999). Επίσης, η χρήση του στον Πλάτωνα εξυπηρετεί τη λειτουργία της θεματοποίησης<sup>95</sup>.

Από την άνω ανάλυση, φαίνεται ότι η οριστικότητα σε γενικές γραμμές εμπλέκεται άμεσα στην αναγνώριση του θέματος και του σχολίου στην πρόταση, γι' αυτό θα ληφθεί υπόψη τόσο κατά την κειμενογλωσσολογική έρευνα όσο και κατά τη διδακτική πρόταση.

---

<sup>94</sup> Για παραδείγματα, βλ. Manolessou & Horrocks (ό.π.: 228-229).

<sup>95</sup> Για παραδείγματα, βλ. Μανωλέσσου (ό.π.: 495).

## 2.4. Η Σειρά των (Κύριων) Όρων στα Νέα Ελληνικά

Άμεσα συνδεδεμένη με το θέμα, το σχόλιο, την εστία αλλά και την οριστικότητα των ΟΦ είναι η σειρά των όρων. Η ΝΕ, λόγω της πλούσιας μορφολογίας της, διαθέτει μεγάλη ευελιξία στη σειρά των όρων και αντίθετα από την αγγλική, θεωρητικά, επιτρέπει την έκφραση του θέματος και της εστίας σε οποιοδήποτε σημείο της πρότασης. Έτσι, οι ομιλητές έχουν τη δυνατότητα να παράγουν έξι δυνατούς συνδυασμούς, δηλαδή Y-P-A, P-Y-A, Y-A-P, P-A-Y, A-Y-P και A-P-Y. Βασικοί, όμως, θεωρούνται οι συνδυασμοί YPA και PYA (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης ό.π.: 696-698; Holton κ.ά. ό.π.: 518-521). Η ενυπάρχουσα ποικιλία εξυπηρετεί την οργάνωση του πληροφοριακού φορτίου της πρότασης, δηλαδή την έκφραση της θεματοποίησης, την προβολή και την αντιδιαστολή στοιχείων καθώς και τη δημιουργία εντυπώσεων και αποχρώσεων στην επικοινωνία, όπως έκπληξη, θαυμασμός κ.ά. (Λασκαράτου & Γεωργιαφέντης 2006).

Έντονος είναι ο θεωρητικός προβληματισμός<sup>96</sup> σχετικά με το ποια από τις δύο παραπάνω διατάξεις θεωρείται βασικότερη στα ΝΕ. Η Φιλιππάκη-Warburton (1982, 1985, 2001) υποστηρίζει ως βασική τη σειρά PYA με κριτήρια: α) την απλούστευση της γραμματικής και β) την ελάχιστη φορτισμένη, αμαρκάριστη δομή. Αντίθετα, η σειρά YPA είναι παράγωγη, αποτέλεσμα θεματοποίησης του υποκειμένου. Πολύ σημαντική είναι η συνεισφορά και της Lascaratou (1989, 1994) στο εν λόγω ζήτημα. Στην πρώτη έρευνα (1989), υιοθετώντας το πλαίσιο της Λειτουργικής Γραμματικής (Functional Grammar) του Dik (1978) και χρησιμοποιώντας κριτήρια συχνότητας, δείχνει ότι η σειρά YPA καλύπτει το 49,2% όλων των ενεργητικών μεταβατικών προτάσεων, ακολουθεί η σειρά PA με 34,7%, ενώ η σειρά PYA καλύπτει μόλις το 1,1% των ενεργητικών προτάσεων. Εξετάζοντας τις θέσεις του υποκειμένου και του αντικειμένου στις έξι σειρές που δεν περιέχουν κλιτικά, διαπιστώνει ότι στο 83,9% των προτάσεων το υποκείμενο προηγείται του αντικειμένου, στοιχείο που συμφωνεί με το ανεξάρτητο από γλώσσα σχήμα (language-independent pattern-schema<sup>97</sup>) του Dik (ό.π.), κατά το οποίο στα λειτουργικά δομικά σχήματα μιας τεράστιας πλειονότητας γλωσσών, το υποκείμενο προηγείται του αντικειμένου και σε κύριες και σε

<sup>96</sup> Ο Horrocks (1983) δέχεται και τις δύο σειρές YPA, PYA ως βασικές, ενώ ο Drachman (1985) υποστηρίζει ως βασική τη σειρά YPA. Ο Greenberg (1963), επιχειρώντας τυπολογικές ταξινομήσεις σε 30 γλώσσες, συμπεριέλαβε τη ΝΕ, μαζί με άλλες 12, σε αυτές που έχουν κυρίαρχη διάταξη YPA.

<sup>97</sup> Πρόκειται για το σχήμα: P2, P1 (V) S (V) O (V3), P3, όπου το S και το O δηλώνουν τις ουδέτερες θέσεις για το υποκείμενο και το αντικείμενο. Το P2 είναι η θέση για τα αριστερά εκτοπισμένα συστατικά, το P3 είναι η θέση για τα δεξιά εκτοπισμένα συστατικά και το P1 για ερωτηματικές λέξεις ή για όρους με λειτουργία θέματος ή εστίας (Lascaratou 1989: 37).

εξαρτημένες προτάσεις. Όσον αφορά τις παθητικές δομές, οι σειρές ΥΡ και ΡΥ έχουν παρόμοια συχνότητα, ενώ η τρίτη εναλλακτική είναι με σκέτο το ρήμα. Παρατηρεί ότι υπάρχει μια εντυπωσιακά μικρότερη αναλογία υποκειμένων που πραγματώνονται προορηματικά στις παθητικές προτάσεις απ' ό,τι στις ενεργητικές μεταβατικές. Συνεπώς, στη ΝΕ το υποκείμενο δεν είναι «δεμένο» με την αρχική θέση, αλλά περισσότερο η τάση του να μετακινηθεί στην αρχική θέση εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά του (οριστικότητα, αναφορικότητα, μορφολογική συνθετότητα, μέγεθος κ.ά.), το είδος της πρότασης (κύρια ή δευτερεύουσα) καθώς και από τις επικοινωνιακές ανάγκες (Lascaratou ό.π.).

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα κρίνεται η εξέταση της σχέσης ανάμεσα στην οριστικότητα, τις συντακτικές λειτουργίες και τη σειρά των όρων (Lascaratou ό.π.). Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι στα ΝΕ υπάρχει ισχυρή τάση προσθίωσης των οριστικών υποκειμένων, στοιχείο που δείχνει πως η αρχική θέση είναι πιο χαρακτηριστική για τα οριστικά υποκείμενα<sup>98</sup> παρά οι θέσεις σε κατοπινό σημείο της πρότασης. Επίσης, ενώ ο πιο συχνός τύπος υποκειμένου και για ενεργητικές και για παθητικές προτάσεις είναι αυτός με οριστικά ονοματικά στοιχεία (definite nominals), τα αόριστα ονοματικά υποκείμενα είναι πιο συχνά στις παθητικές παρά στις ενεργητικές προτάσεις.

Μια άλλη μεταβλητή που καθορίζει τη διάταξη των όρων στα ΝΕ είναι η υπόθεση της προτιμώμενης σχετικής σειράς των συστατικών ανεξάρτητα από λειτουργία (Function-Independent Preferred Relative Order of Constituents, FIPROC) που προτείνεται από τη Lascaratou. Σύμφωνα με αυτή, τα «βαρύτερα», δηλαδή τα συστατικά με περισσότερες λέξεις τοποθετούνται προς το τέλος της πρότασης. Το γεγονός πως η υπόθεση FIPROC λειτουργεί ανεξάρτητα από τις συντακτικές, σημασιολογικές και πραγματολογικές λειτουργίες των συστατικών την καθιστά πολύ σημαντική τάση στη συζήτηση για τη σειρά των συστατικών. Επιπρόσθετα, αντιπαραβάλλοντάς την με τον παράγοντα της οριστικότητας αποδεικνύεται ότι είναι ισχυρότερη, αφού τα εκτενέστερα συστατικά εμφανίζονται προς το τέλος της πρότασης παρά τον οριστικό χαρακτήρα τους. Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι παρά την ελευθερία στη σειρά των όρων, οι προτασιακές θέσεις που καταλαμβάνουν οι ΟΦ δεν είναι αυθαίρετες, αλλά καθορίζονται από ορισμένες τάσεις κοινές και για τις δυο φωνές (Lascaratou ό.π.).

---

<sup>98</sup> Όχι μόνο υποκείμενα αλλά και αντικείμενα έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να μετακινηθούν στην αρχή της πρότασης όταν είναι οριστικά.

Σε μετέπειτα έρευνά της (1994) σε διμετάβατες/δίπτωτες (ditransitive) προτάσεις, συλλεγμένες κυρίως από δημοφιλή εβδομαδιαία περιοδικά, εφημερίδες και λιγότερο από μυθιστορήματα, η Lascaratou διαπιστώνει ότι συχνότερη<sup>99</sup> είναι η σειρά Y-P-A(αιτ)-Εμπρόθ.Α σε ποσοστό 37,4%, ενώ σημαντικό αλλά χαμηλότερο 19,2% είναι το ποσοστό της σειράς Y-P-Εμπρόθ.Α.-Α(αιτ). Από αυτά προκύπτει ότι η σειρά Y-P-A(αιτ)-Εμπρόθ.Α είναι η κατ' εξοχήν σειρά για τα δίπτωτα ρήματα στα ΝΕ, ενώ η σειρά Y-P-Εμπρόθ.Α.-Α(αιτ) είναι μια παραλλαγή της προηγούμενης που χρησιμοποιείται για να καλύψει επικοινωνιακές ανάγκες. Ακόμα, η σειρά Y-P-A(αιτ)-Εμπρόθ.Α είναι μια επέκταση της δεσπόζουσας σειράς για τα μονόπτωτα ρήματα ΥΡΑ (ενεργητικές μεταβατικές προτάσεις) μέσω μιας προθετικής φράσης. Επομένως, παρά την αναμφισβήτητη ευελιξία στη σειρά των όρων, οι ομιλητές της ΝΕ προτιμούν περιορισμένες σειρές για τους επικοινωνιακούς σκοπούς τους.

Προσπαθώντας να ερμηνεύσει τα αποτελέσματα της έρευνάς της για τις βασικές και παραγόμενες γραμμικές διατάξεις, η Lascaratou καταλήγει στο ότι η θεωρία του Hawkins (1990) για τα πρώιμα άμεσα συστατικά (early immediate constituents, EIC) κάνει πολύ ασφαλείς προβλέψεις. Σύμφωνα με αυτή, ο ανθρώπινος αναλυτής προτιμά αυτές τις διατάξεις που παρέχουν περισσότερη πληροφορία συντομότερα στην πρόταση, δηλαδή σειρές που τα μικρότερα σε έκταση άμεσα συστατικά τοποθετούνται σε πιο αριστερή θέση, συγκρινόμενα με τα μεγαλύτερα σε έκταση άμεσα συστατικά. Αυτό εξηγείται αν σκεφτούμε ότι γενικότερα αλλά και στα εν λόγω δεδομένα τα άμεσα αντικείμενα είναι μικρότερα σε έκταση από τα εμπρόθετα αντικείμενα. Ολοκληρώνοντας, η Lascaratou διαπιστώνει, ύστερα από ενδελεχή εξέταση<sup>100</sup>, ότι η πραγματολογική θεωρία που μπορεί να συσχετιστεί περισσότερο και να συμπληρώσει τη συντακτική θεωρία του Hawkins είναι η λειτουργική προοπτική της πρότασης της σχολής της Πράγας (Γνωστό πριν το Νέο), αφού η πλειονότητα των σωστών προβλέψεων της τελευταίας συγκαταλέγονται στις προτιμώμενες διατάξεις της πρώτης.

---

<sup>99</sup> Αν συμπεριληφθούν στα αποτελέσματα και οι πραγματώσεις με αντικείμενο ως κλιτικό, παρατηρούμε ότι η σειρά Y-Κλ.γεν-P-A(αιτ) είναι πολύ συχνή (32,8%). Η πληθώρα πραγματώσεων της σειράς Y-Κλ.γεν-P-A(αιτ) είναι δυνατό να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα της κλιτικοποίησης του έμμεσου αντικειμένου της σειράς Y-P-A(αιτ)-Εμπρόθ.Α. Το κοινό που υπάρχει ανάμεσα σε αυτές τις δύο είναι ότι το ρήμα ακολουθείται από άμεσο αντικείμενο που πραγματώνεται ως πλήρη ΟΦ ή δυνατός τύπος αντωνυμίας.

<sup>100</sup> Συγκρίνει τις προβλέψεις της σχολής της Πράγας με αυτές της θεωρίας του Givon (1988) που βασίζεται στην αρχή Task Urgency και τις προβλέψεις της αναθεωρημένης από τον Hawkins (1991) εκδοχής της, Νέο πριν το Γνωστό.

Οι έρευνες της Lascaratou (1989, 1994) αποκαλύπτουν πολύ σημαντικές κανονικότητες για τα ΝΕ και σχετίζεται με τα υποθέματα της παρούσας μελέτης. Τα πορίσματά τους, τα οποία συνοπτικά παρουσιάζονται και από τους Λασκαράτου & Γεωργιαφέντη (ό.π.), θα αξιοποιηθούν, κατά περίπτωση, στο στάδιο της κειμενογλωσσολογικής έρευνας.

Άλλες αξιοσημείωτες εργασίες<sup>101</sup> είναι αυτή της Κατσιμαλή (1996), η οποία μεταξύ άλλων ασχολείται και με τη συχνότητα του λεξικά εκπεφρασμένου υποκειμένου και τη θέση του πριν ή μετά το ρήμα (ΥΡ ή ΡΥ) τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό λόγο καθώς και σε διάφορα κειμενικά είδη (λογοτεχνία, εφημερίδες κ.ά.). Η Mangana (2006) με πειράματα (acceptability judgements and reaction time) σε φυσικούς ομιλητές της ΝΕ δείχνει ότι η σειρά ΥΡΑ είναι η πιο αποδεκτή και αυτή στην οποία ανταποκρίνονται πιο γρήγορα οι φυσικοί ομιλητές από τις άλλες, πιθανόν εξαιτίας της διαδοχής θέματος-εστίας και της κανονικής θέσης του αντικειμένου. Λιγότερο αποδεκτή θεωρείται η σειρά ΑΥΡ. Η σειρά ΡΥΑ δεν διαφέρει από τη σειρά ΥΡΑ στον χρόνο ανταπόκρισης (reaction time). Ίσως, ο συνδυασμός και στις δυο σειρές των διατάξεων ΥΑ και ΡΑ να διευκολύνει την επεξεργασία τους από τους φυσικούς ομιλητές. Τέλος, ο Goutsos (1994α) εξετάζει το εν λόγω φαινόμενο από την οπτική της Ανάλυσης Λόγου και συγκρίνοντας μεταφρασμένα κείμενα στα ΝΕ με τα πρωτότυπά τους στην αγγλική παρατηρεί ότι ένα πολύ κοινό χαρακτηριστικό των μεταφράσεων στη ΝΕ είναι η προσθίωση (fronting) των προσαρτημάτων που δεν βρίσκονται σε αρχική θέση στο πρωτότυπο αγγλικό, στρατηγική που εξυπηρετεί σφαιρικές και τοπικές απαιτήσεις κειμενικότητας (textualization).

Από την ανασκόπηση των παραπάνω μελετών, προκύπτει η ανάγκη για περισσότερη έρευνα σε κειμενικό επίπεδο. Πιστεύουμε ότι θα ήταν χρήσιμη η διερεύνηση της συχνότητας και των λειτουργιών των διάφορων διατάξεων στους βασικούς κειμενικούς τύπους: περιγραφή, αφήγηση και επιχειρηματολογία. Στη συγκεκριμένη έρευνα, η σειρά των όρων εξετάζεται περιστασιακά, σε σχέση με το θέμα, το σχόλιο και τη θεματική ανάπτυξη του κειμένου. Κατά συνέπεια, στο στάδιο της

---

<sup>101</sup> Μεταξύ των σχετικών αξιολογών εργασιών, προκρίνουμε τη μελέτη της Tzanidaki (1998), η οποία, υιοθετώντας την «επίπεδη» προτασιακή δομή βασισμένη στην εξάρτηση (dependency-based “flat” clause structure) (Hudson 1990), κατατάσσει τις έξι διατάξεις της ΝΕ σε μια ιεραρχία ανάλογα με το αν συμφωνούν σε δυο αρχές προτίμησης (preference principles): α) η κεφαλή μπροστά (Ρ και μετά Α) και β) η αρχή της μη-ανοιχτής εξάρτησης (non-open dependency principle) (←Ρ→). Έτσι, εξηγείται η υπεροχή της σειράς ΥΡΑ, ενώ οι σειρές ΥΑΡ και ΑΥΡ δεν υπακούν σε καμιά από τις παραπάνω αρχές. Ακόμα, ιδιαίτερα σημαντική είναι η πειραματική μελέτη των Παπαδοπούλου κ.ά. (2014), που διερευνούν την επίδραση των θεματικών ρόλων στη σειρά των όρων.

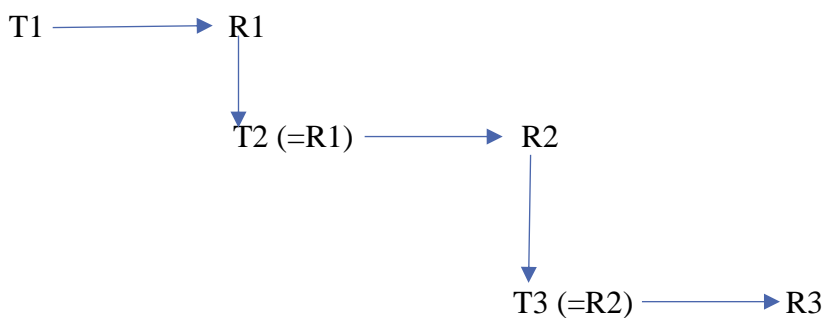


κειμενογλωσσολογικής έρευνας, κάνουμε κάποιες επιμέρους παρατηρήσεις για τη θέση των συντακτικών όρων και τις εμφανιζόμενες διατάξεις, καθώς εμπλέκονται στον εντοπισμό του θέματος, της εστίας και στους διάφορους τρόπους θεματικής ανάπτυξης και συγκρίνουμε τις παρατηρήσεις μας με τα πορίσματα των προαναφερθεισών ερευνών. Για παράδειγμα, αξίζει να διερευνηθεί στα δεδομένα μας αν το προορηματικό αντικείμενο χωρίς κλιτικό είναι προσθιωμένο θέμα λόγου (fronted discourse topic) (Gryllia ό.π.) ή αντιθετική εστία (Tzanidaki ό.π., Georgiafentis ό.π.).

Από διδακτική σκοπιά, οι συνδυασμοί των όρων και οι λειτουργίες τους είναι φαινόμενο παραμελημένο τόσο στα διδακτικά εγχειρίδια όσο και κατά τη διδακτική πράξη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές στον γραπτό λόγο να μην χρησιμοποιούν την κατάλληλη σειρά για την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση και έτσι δεν μεταφέρουν το επιδιωκόμενο μήνυμα. Γι' αυτό πρόθεσή μας είναι να την ενσωματώσουμε με επιλεγμένες δραστηριότητες στο διδακτικό μοντέλο που θα σχεδιάσουμε. Στόχος μας είναι οι μαθητές να μην αρκούνται σε διαισθητική προσπέλαση του φαινομένου, αλλά να προβληματίζονται γιατί για παράδειγμα εμφανίζεται η κάθε σειρά, να εκφωνούν τις σκέψεις τους, να αιτιολογούν τις επιλογές τους και να συνειδητοποιούν τη λειτουργία των γλωσσικών τύπων (Κατσιμαλή 2007, Σπανός & Μιχάλης 2012). Με αυτόν τον τρόπο, θα μπου οι βάσεις για τη μεταγλωσσική τους ανάπτυξη (metalinguistic development) κατά την παραγωγή γραπτού λόγου (Myhill & Jones 2015), στοιχείο που θα συντελέσει στο να καταστούν επαρκείς χρήστες της γλώσσας τους.

## 2.5. Θεματική Ανάπτυξη (thematic progression) Κειμένων

Έχοντας πλέον διαμορφώσει το πλαίσιο για την αναγνώριση του θέματος, του σχολίου και της εστίας τόσο σε προτασιακό όσο και σε κειμενικό επίπεδο, θα εξετάσουμε επισταμένα τη θεματική ανάπτυξη (thematic progression) στους τρεις κύριους κειμενικούς τρόπους που διδάσκονται στο Γυμνάσιο, δηλαδή αφήγηση, περιγραφή και επιχειρηματολογία και οι οποίοι ενυπάρχουν σε πληθώρα κειμενικών ειδών (genre). Η θεματική ανάπτυξη συνιστά έναν βασικότατο παράγοντα συνοχής (cohesion) και συνεκτικότητας (coherence) του λόγου (discourse), στοιχείο ζητούμενο για τα μαθητικά κείμενα. Σύμφωνα με τον Daneš (1995: 32), εκπρόσωπο της σχολής της Πράγας, ως θεματική ανάπτυξη ορίζεται «η επιλογή και η διάταξη των θεμάτων των εκφωνημάτων, η αμοιβαία αλυσιδωτή σύνδεση και ιεραρχία τους καθώς και η σχέση τους με τα υπερθέματα μεγαλύτερων κειμενικών ενοτήτων και με το όλο κείμενο». Βάση για την έρευνά μας θα αποτελέσουν οι τρεις τύποι θεματικής ανάπτυξης του Daneš (1974): α) γραμμική ανάπτυξη (linear progression), β) ανάπτυξη με σταθερό θέμα (stable theme) και γ) ανάπτυξη με παραγόμενα θέματα (derived themes). Κατά τη γραμμική ανάπτυξη, το θέμα μιας πρότασης προκύπτει από το ρήμα (σχόλιο) της προηγούμενης, όπως φαίνεται παραστατικά στο ακόλουθο σχήμα (Daneš ό.π.):



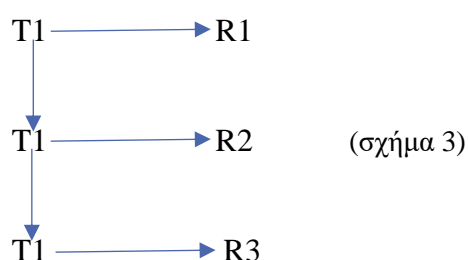
(σχήμα 2)

Αντιπροσωπευτικό είναι το παράδειγμα από το παρακάτω επιχειρηματολογικό κείμενο που εξετάσαμε κατά την πιλοτική εφαρμογή:

(40)... Σε αυτές τις χώρες, οι διαλυτικές τάσεις είναι αποτέλεσμα των ισχυρών κραδασμών: η εισβολή των ΗΠΑ και της Βρετανίας στο Ιράκ το 2003, η ανατροπή του καθεστώτος Μουμπάρακ στην Αίγυπτο, οι διαδηλώσεις στη Συρία οι οποίες προκάλεσαν τη βίαιη αντίδραση του καθεστώτος Ασάντ, η ανατροπή και ο θάνατος του Μουαμάρ Καντάφι στη Λιβύη. Τα γεγονότα αυτά απελευθέρωσαν δυνάμεις που δεν μπορούσαν να εκφραστούν κάτω από τις συνθήκες δικτατορίας που υπήρχαν σε αυτές τις χώρες. (Ν. Κωνσταντάρας, *Η Καθημερινή*, Κυριακή 3 Αυγούστου 2014)

Στην πρώτη περίοδο αυτού του παραδείγματος, βλέπουμε ένα θέμα προσανατολισμού (*Σε αυτές τις χώρες*) που δηλώνει τοπικό πλαίσιο και ένα αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα (*οι διαλυτικές τάσεις*). Το αναπαραστατικό-κεντρικό (στο εξής ΑΚΘ) προκύπτει από σχόλια της προηγούμενης παραγράφου, όπου γίνεται λόγος για τον διχασμό. Στη δεύτερη περίοδο, έχουμε το ΑΚΘ: *τα γεγονότα αυτά*. Πρόκειται για ουσιαστικό-κέλυφος (Schmid 2000, Κουτσουλέλου & Μικρός 2004-2005) που συμπυκνώνει τη σύνθετη πληροφορία, η οποία στην προκειμένη περίπτωση προηγείται στον λόγο και εκφέρεται μέσω του σχολίου και ειδικότερα της εστίας σε ρόλο επεξήγησης (*η εισβολή των ΗΠΑ...στη Λιβύη*).

Στο δεύτερο είδος, το θέμα παραμένει το ίδιο στα διαδοχικά σχόλια:



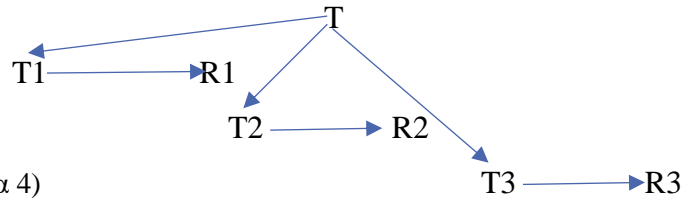
(41) (9) *Πάντοτε συμπαθούσα τις φώκιες, ιδίως από τότε που άκουσα στην Ολλανδία την ιστορία που θα σας διηγηθώ. Είναι πραγματική, αν πιστέψει κανείς τους Ολλανδούς. Αυτά τα ζώα είναι τα σκυλιά των ψαράδων. Έχουν κεφάλι μολλοσσού, μάτι βοϊδίσιο και μουστάκια γάτας. Την περίοδο του ψαρέματος, ακολουθούν τις βάρκες και κονηγάνε το ψάρι, όταν ο ψαράς αστοχεί ή το αφήνει να του ξεφύγει. Το χειμώνα είναι πολύ κρουουλιάρες και σε κάθε ιγκλού ψαρά βλέπεις να τριγυρνάει και μία, που συνήθως πιάνει την καλύτερη θέση μπροστά στη φωτιά, περιμένοντας το μερίδιό της απ' ό,τι βράζει στη χύτρα.* (Ζεράρ ντε Νερβάλ, ληφθέν από *Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου*, στο *Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία, Ανθολόγιο μεταφράσεων*, Β΄ Ε. Λυκείου)

Σε αυτό το απόσπασμα<sup>102</sup> από αφηγηματικό<sup>103</sup> κείμενο της Α΄ Γυμνασίου με έντονα όμως περιγραφικά στοιχεία σε αυτή την παράγραφο, το αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα (*Αυτά τα ζώα*) προκύπτει από προηγούμενη εστία (*τις φώκιες*) και παραμένει σταθερό μέσω του κλιτικού επιθήματος του ρήματος μέχρι το τέλος της παραγράφου. Αξίζει να παρατηρήσουμε ότι σε κάποιες από τις παραπάνω προτάσεις προηγούνται του ΑΚΘ τα θέματα προσανατολισμού: *την περίοδο του ψαρέματος, το χειμώνα* που εκφράζουν το χρονικό πλαίσιο.

<sup>102</sup> Αυτό το απόσπασμα έχει γίνει αντικείμενο επεξεργασίας και στη σελ. 31.

<sup>103</sup> Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι αν και το κείμενο είναι αφηγηματικό, στο σημείο όπου το θέμα παραμένει ίδιο, η πρόθεση του δημιουργού δεν είναι να αφηγηθεί μια ιστορία, αλλά να πληροφορήσει τον αναγνώστη για χαρακτηριστικά της φώκιας. Κατά συνέπεια, ενυπάρχουν περιγραφικά στοιχεία.

Ο τρίτος τύπος αφορά στη θεματοποίηση διάφορων πτυχών ενός υπερθέματος (hypertheme) και την ανάπτυξή τους με ξεχωριστά σχόλια:



(σχήμα 4)

(42)...*Η Ανώτατη Παιδεία, ως προϊόν της αγοράς, διαχωρίζεται οικονομικά, όπως και τα άλλα προϊόντα, σε δύο κατηγορίες (κύκλους) με διαρκώς αυξανόμενη τη μεταξύ τους ποιοτική απόσταση: Στην πρώτη συγκροτούνται τα μεταπτυχιακά-διδασκτορικά με αυστηρή επιλογή φοιτητών. Στη δεύτερη κατηγορία συσσωρεύεται μια χαμηλής ποιότητας μαζική εκπαίδευση χωρίς πόρους και υποδομές, αποκομμένη αναγκαστικά από το οξυγόνο της βασικής έρευνας και λειτουργικά προσαρμοσμένη στις φθηνότερες και προφανώς αναποτελεσματικότερες μορφές διδασκαλίας.*

(X. Κάτσικας, *Τρίτη Άποψη – το πανεπιστήμιο ‘‘σπάει’’ στα δύο*, στην εφημερίδα *Τα Νέα*, 29/01/2003, από την Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα)

Στο παραπάνω παράδειγμα, το υπερθέμα (*Ανώτατη Παιδεία*) διασπάται σε δυο υποθέματα: *στην πρώτη και στη δεύτερη κατηγορία*, τα οποία αναπτύσσονται με ξεχωριστά σχόλια το καθένα.

Σε νεότερη μελέτη του (1995), ο Daneš προτείνει τέσσερις τύπους θεματικής ανάπτυξης<sup>104</sup> με διάφορες υποκατηγορίες ο καθένας. Όμως, πολλά από τα στοιχεία με τα οποία ορίζει τους τύπους και τις υποκατηγορίες επικαλύπτονται μεταξύ τους, κυρίως όσον αφορά την ανάπτυξη με παραγόμενα θέματα και τη γραμμική ανάπτυξη, διαμορφώνοντας με αυτόν τον τρόπο μια πολύπλοκη κατηγοριοποίηση. Γι' αυτό είναι προτιμότερο να υιοθετήσουμε την παλαιότερη κατάταξη και να την εμπλουτίσουμε με ευρήματα και άλλων ερευνητών. Πιο συγκεκριμένα, η Lautamatti (1987) προτείνει ακόμα τον τύπο εκτεταμένη παράλληλη ανάπτυξη (extended parallel progression), όταν η ανάπτυξη με σταθερό θέμα<sup>105</sup> διακόπτεται από τη γραμμική και κατόπιν επανεισάγεται το γνωστό προηγούμενο θέμα. Πρόκειται για το επανεισαγόμενο ή συνεχιζόμενο θέμα (resumed topic) για το οποίο κάνει λόγο ο Dik (1997α). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα από τα πιλοτικά μας δεδομένα:

(43)...*η Ευρώπη μοχλεύεται στην Ουκρανία και πιέζεται να αντιπαρατεθεί με τη Ρωσία, στρατηγικό προμηθευτή ενέργειας και εμπορικό εταίρο.*

.....

<sup>104</sup> Βλ. Daneš (1995: 33-35).

<sup>105</sup> Η Lautamatti αποκαλεί την ανάπτυξη με σταθερό θέμα παράλληλη (parallel) και τη γραμμική επακόλουθη ή διαδοχική (sequential). Επομένως, αναφέρεται σε τρία είδη, παραλείποντας την ανάπτυξη με παραγόμενα θέματα.

*Η Ευρώπη αποκτά σύνορα με πεδία πολέμων και εθνοτικού χάους, από την Ουκρανία έως τη Λιβύη και τη Μέση Ανατολή. Υποδέχεται βουβά κύματα μεταναστών και προσφύγων...* (Ν. Ξυδάκης, *Η Καθημερινή*, Κυριακή 3 Αυγούστου 2014)

Στο παράδειγμα (43) *Η Ευρώπη* λειτουργεί ως ΑΚΘ στην τέταρτη παράγραφο του κειμένου, κατόπιν παρεμβάλλονται άλλα ΑΚΘ και στην έκτη παράγραφο επανέρχεται.

Στην περίπτωση της εκτεταμένης παράλληλης εξέλιξης, συχνά, στο τέλος ενός κειμένου ως θέμα μπορεί να μπει μια λέξη που να εκφράζει μια πιο γενική, πιο περιεκτική (inclusive) έννοια, η οποία περιλαμβάνει τα αρχικά υποθέματα (Lautamatti ό.π.: 106). Στην παρακάτω περίοδο που βρίσκεται στο τέλος του κειμένου, το ΑΚΘ: *Η Αριστερά* εμπεικλείει τα προηγούμενα υποθέματα: *Σύριζα, Τσίπρας*:

(44) *Η Αριστερά θα έπρεπε να ξέρει να κάνει κάτι περισσότερο από αυτό.*  
(Π. Δημητρολόπουλος, *Τα Νέα*, Πέμπτη 17 Ιουλίου 2014)

Βέβαια, πρέπει να σχολιάσουμε ότι η Lautamatti δεν εμπεικλείει τον τύπο ανάπτυξη με παραγόμενο ή διασπασμένο θέμα στα δεδομένα της. Κατά τη γνώμη μας, το τελευταίο παράδειγμα περισσότερο είναι παραλλαγή αυτού του τύπου. Κατά συνέπεια, στα δεδομένα της παρούσας έρευνας, παρόμοιες πραγματώσεις θεωρούνται παραλλαγμένη μορφή της εκτύλιξης με παραγόμενο θέμα.

Ολοκληρώνοντας τα σχετικά με την εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη, σημειώνουμε ότι εμείς, κατά την κειμενογλωσσολογική έρευνα, τη θεωρούμε υποκατηγορία της ανάπτυξης με σταθερό θέμα και όχι ως ξεχωριστό τρόπο.

Στη συνέχεια, χρειάζεται να αναφέρουμε, όπως επισημαίνει και η Lautamatti, ότι στον τύπο της γραμμικής ανάπτυξης, ως θεματικό υποκείμενο μιας πρότασης είναι δυνατό να τοποθετείται μια έννοια αντίθετη με αυτήν στο προηγούμενο σχόλιο. Παρομοίως, στην ανάπτυξη με ίδιο θέμα, ως θέμα σε μια πρόταση ενδέχεται να εμφανιστεί μια έννοια αντίθετη από αυτήν στο προηγούμενο θέμα.

Επιπρόσθετα, η Σαραφίδου (2003) μελετώντας τη θεματική εξέλιξη περιγραφικών κειμένων της ΝΕ, εκτός από την εξέλιξη με σταθερό και διασπασμένο (παραγόμενο) θέμα, διακρίνει και την ανάπτυξη με «σφαιρική» άποψη, σύμφωνα με την οποία η μια πρόταση δεν στηρίζεται στην προηγούμενη, αλλά τα περιγραφικά στοιχεία παρατίθενται το ένα κατόπιν του άλλου, χωρίς να συνιστούν μια ακολουθία. Αυτό, κάποιες φορές, επιτρέπει και την αλλαγή της θέσης των προτάσεων μέσα στην παράγραφο, χωρίς να επηρεάζεται η συνεκτικότητα του κειμένου. Κατά την πιλοτική εφαρμογή, δεν βρήκαμε παράδειγμα που να ταιριάζει με αυτό το είδος. Επιπλέον, επειδή το απόσπασμα που χρησιμοποιεί η Σαραφίδου (ό.π.: 170) για να τεκμηριώσει

αυτόν τον τύπο είναι λογοτεχνικό, κατά τη γλωσσική μας διαίσθηση, ο τελευταίος απαντά μόνο στη λογοτεχνία. Οποσδήποτε, όμως, πρέπει να ελέγξουμε αυτή την υπόθεση.

Επιπρόσθετα, η Mauranen (1993) αναφέρει και την περίπτωση το θέμα μιας πρότασης να προκύπτει από το συνολικό περιεχόμενο της προηγούμενης πρότασης και όχι μόνο από το σχόλιο ( $T2=T1+\Sigma 1$ ). Κατά τη γνώμη μας, αυτό το είδος θα πρέπει να συμπεριληφθεί στη γραμμική ανάπτυξη, συνιστώντας μια υποκατηγορία της.

Τέλος, η Cloran (1995) προσθέτει και το σχήμα: Ρήμα (Rheme) → Ρήμα (Rheme) ως τύπο θεματικής εξέλιξης, υπογραμμίζοντας ότι η συνοχική σχέση δημιουργείται στο ρήμα (σχόλιο) των εκφωνημάτων. Παρόμοια άποψη υποστηρίζεται και από τον vande Kopple (1989), ο οποίος, ανάμεσα σε άλλους<sup>106</sup>, προτείνει τον τύπο ανάπτυξη από ένα υπερσχόλιο (progression from a hypercomment), στην περίπτωση όπου στο σχόλιο εμπεριέχεται κάποιος όρος με ιδέες ή στοιχεία που θα εξεταστούν στη συνέχεια με μεγαλύτερη λεπτομέρεια. Βέβαια, αυτό το σχήμα δεν εντάσσεται άμεσα στη θεματική ανάπτυξη. Επειδή, όμως, με αυτόν τον τρόπο: α) επεξηγείται μια νέα ή ουσιώδης πληροφορία σε σχέση με κάποιο θέμα, διασφαλίζοντας την ενότητα στον λόγο και β) παρατηρείται συχνά στα πρώτα δεδομένα μας, κρίνουμε ότι αξίζει περαιτέρω διερεύνησης:

(45) *Σε όλο και περισσότερα μέρη βλέπουμε τη δύναμη –τη σχεδόν ακαταμάχητη έλξη- του διχασμού. Πολυσύνθετες χώρες, όπως το Ιράκ και η Συρία, διχάζονται μεταξύ θρησκευτικών ομάδων – οι οποίες αργά ή γρήγορα θα διχαστούν πάλι, μεταξύ φανατικών και λιγότερο ακραίων ομάδων... Στη Λιβύη, αμέτρητες ομάδες άτακτων πολεμιστών θα πολεμούν μεταξύ τους έως ότου μια ομάδα, ένας ηγέτης, καταφέρει να επιβληθεί.*  
(N. Κωνσταντάρας, *Η Καθημερινή*, 03/08/2014)

Στο παράδειγμα (45) βλέπουμε ότι η εστία της πρώτης πρότασης: *του διχασμού* αναπτύσσεται σε διαδοχικά σχόλια στις επόμενες προτάσεις, συνιστώντας μια μορφή επεξήγησης.

Από τα άνω αναφερθέντα, καταλήγουμε σε πέντε βασικά σχήματα εκτύλιξης του θέματος: α) γραμμική εξέλιξη με το θέμα να προκύπτει κυρίως από το προηγούμενο σχόλιο αλλά κάποιες φορές και από το συνολικό περιεχόμενο του προηγούμενου εκφωνήματος, β) ανάπτυξη με σταθερό θέμα, στην οποία περιλαμβάνεται και η εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη, γ) εκτύλιξη με παραγόμενο ή διασπασμένο θέμα, δ)

<sup>106</sup> Ο vande Kopple (1989, στον Sakontawut 2003: 26-27) προτείνει έξι τύπους θεματικής ανάπτυξης. Επειδή, όμως, η κατηγοριοποίησή του είναι αρκετά σύνθετη με επικαλυπτόμενα στοιχεία, δεν υιοθετείται στην παρούσα έρευνα.

επέκταση/επεξήγηση του σχολίου με παραγόμενο σχόλιο και ε) εξέλιξη με «σφαιρική» άποψη<sup>107</sup>. Όπως διαπιστώθηκε και από την πιλοτική εφαρμογή, αυτοί οι τύποι δεν εμφανίζονται πάντα αυτούσιοι στα κείμενα αλλά συχνά με συνθετικές παραλλαγές και συνδυασμούς (Daneš ό.π., Σαραφίδου ό.π., Αρχάκης 2013).

### 2.5.1. Προγενέστερες Έρευνες

Η θεματική ανάπτυξη καθώς και η θεματική οργάνωση έχουν αποτελέσει αντικείμενο εκτενούς έρευνας στον χώρο της κειμενογλωσσολογίας και της ανάλυσης λόγου.

Καταρχάς, ο Fries (1983, 1995), αποδεχόμενος την άποψη του Halliday σχετικά με την αρχική προτασιακή θέση ως σημείο αφετηρίας του μηνύματος και επομένως ως θέμα και υιοθετώντας την ταξινόμηση του Daneš (1974), διερευνά για την Αγγλική γλώσσα, μεταξύ άλλων, τον συσχετισμό της θεματικής ανάπτυξης με το κειμενικό είδος καθώς και τον συσχετισμό του θεματικού περιεχομένου με το είδος και τη μέθοδο ανάπτυξης του κειμένου. Στην πρώτη έρευνα (1983) διαπιστώνει ότι το θέμα στα αφηγηματικά κείμενα είναι είτε κάποιος από τους χαρακτήρες είτε η χρονική ακολουθία ή αν συμβεί κάποια αλλαγή στην υπόθεση, το χρονικό ή τοπικό σκηνικό. Κατά συνέπεια, το θέμα τείνει να επαναλαμβάνεται στις διαδοχικές προτάσεις. Αντίθετα, στα επιχειρηματολογικά ή εκθετικά κείμενα, όπου ενυπάρχουν σύνθετα επιχειρήματα, κάθε ιδέα αποτελεί επέκταση και ανάπτυξη της προηγούμενης. Επομένως, εμφανίζεται η γραμμική ανάπτυξη. Επίσης, στα περιγραφικά κείμενα, η σχετική τοποθεσία πραγματώνεται θεματικά. Στην κατοπινή μελέτη (1995), αναφέρει την έρευνα της Francis (1989, 1990), η οποία χρησιμοποιώντας περιορισμένο δείγμα, δείχνει ότι σε ειδησεογραφικά κείμενα πολύ συχνά (αλλά με εξαιρέσεις) επαναλαμβάνεται το ίδιο θέμα (theme iteration/continuity of theme), ενώ στα κύρια άρθρα εφημερίδας (editorial) και στα γράμματα παραπόνων στον εκδότη, τα δεδομένα της δεν παρουσιάζουν ξεκάθαρη εικόνα για τα προτιμώμενα σχήματα θεματικής ανάπτυξης. Ακόμα, η Francis υποστηρίζει ότι τα θέματα στα ειδησεογραφικά κείμενα αναφέρονται κυρίως σε υλικές (material) και λεκτικές (verbal) διαδικασίες ή σε συμμετέχοντες σε τέτοιες διαδικασίες, ενώ στα δυο άλλα υπό διερεύνηση είδη αναφέρονται σε συσχετιστικές (relational) διαδικασίες, στοιχείο που δείχνει ότι σε αυτά υπάρχει περισσότερη ονοματικοποίηση (nominalisation). Άξιο αναφοράς είναι

---

<sup>107</sup> Θα διερευνηθεί αν απαντά και σε άλλα είδη λόγου, εκτός από τον λογοτεχνικό λόγο.

ότι εντοπίζει περισσότερες μαρκαρισμένες δομές, όπως δίπτυχες και ψευδοδίπτυχες<sup>108</sup> καθώς και διαπροσωπικά θέματα στα κύρια άρθρα και στα γράμματα παραπόνων λόγω του προσωπικού χαρακτήρα τους. Στη δική του έρευνα, ο Fries (ό.π.) με περισσότερα δεδομένα από κείμενα, όπως νεκρολογίες, σημείωση προγράμματος (program note), αφηγήσεις και εκθετικό κείμενο παρατηρεί ότι οι νεκρολογίες, για παράδειγμα, παρουσιάζουν μια ισχυρή τάση για επανάληψη του θέματος. Στις αφηγήσεις, από την άλλη, όταν απευθύνονται σε παιδιά, διατηρείται σταθερό το θέμα, ενώ όταν απευθύνονται σε ενήλικους, το θέμα συχνότερα προκύπτει από το προηγούμενο σχόλιο. Ο τελευταίος τρόπος, δηλαδή η γραμμική εξέλιξη συνιστά μοτίβο ανάπτυξης και στο εκθετικό κείμενο. Όσον αφορά στο θεματικό περιεχόμενο, παρατηρεί στα δεδομένα του περισσότερα απλά παρά πολλαπλά θέματα και τα πολλαπλά όταν εμφανίζονται είναι κειμενικά και αναπαραστατικά. Στις αφηγήσεις θεματοποιούνται οι κύριοι συμμετέχοντες, οι χρονικοί και τοπικοί προσδιορισμοί, σημειώνοντας ότι οι τελευταίοι δεν συνιστούν τη μοναδική μέθοδο ανάπτυξης. Από όλα αυτά, καταλήγει ότι η θεματική ανάπτυξη και τα θεματικά χαρακτηριστικά ποικίλλουν ανάλογα με τον κειμενικό τύπο, αλλά τα εμφανιζόμενα σχήματα συνήθως είναι πολύπλοκα λόγω της ετερογένειας των κειμένων και των ιδιαίτερων σκοπών που ενδέχεται αυτά να υπηρετούν σε κάθε σημείο.

Σε παρόμοιες παρατηρήσεις αλλά και με διαφοροποιήσεις επιδίδεται επίσης ο Daneš (1995), ο οποίος, σε γενικές γραμμές, συνδέει την εκτύλιξη με σταθερό και παραγόμενο (ή διασπασμένο) θέμα με τα στατικά περιγραφικά κείμενα και με ορισμένα αποσπάσματα αφηγηματικών κειμένων, τη γραμμική εξέλιξη με τα διαδικαστικά και αφηγηματικά κείμενα, ενώ ένας προτεινόμενος τρόπος από τον ίδιο, που περιλαμβάνει γραμμική ανάπτυξη στην αρχή και σταθερό θέμα στη συνέχεια, συνήθως απαντά στην πρώτη παράγραφο εκθετικών κυρίως κειμένων με εκλαϊκευτικό χαρακτήρα.

Ιδιαίτερα σημαντική στο εν λόγω ζήτημα είναι η συμβολή του Martin (1993) και των Martin & Rothery (1993), οι οποίοι υιοθετούν το αρχικό μοντέλο του Halliday. Αναλυτικότερα, ο Martin, διερευνώντας τη θεματική οργάνωση στα κειμενικά είδη της αναφοράς/έκθεσης (report) και ιστορικής αφήγησης (historical recount), διαπιστώνει ότι η επιλογή των θεμάτων δεν είναι τυχαία και ότι εκφράζει τη μέθοδο ανάπτυξης του κειμένου. Αυτό φαίνεται πρώτον από το ότι στο κείμενο για τις *φάλαινες*, που

---

<sup>108</sup> Σημειώνουμε ότι η Francis (ό.π.), ακολουθώντας τους Halliday & Matthiessen (ό.π.), χρησιμοποιεί τον όρο: θέματα κατηγορήσης (predicated themes) για τις δίπτυχες δομές και τον όρο θεματικές εξισωτικές (thematic equative) για τις ψευδοδίπτυχες δομές.



επεξεργάζεται και ανήκει στο είδος της αναφοράς/έκθεσης (report) όλα τα θέματα είναι αναπαραστατικά και όλα εκτός από τρία αναφέρονται στις *φάλαινες*. Στο δεύτερο αναλυθέν κείμενο σχετικά με τη *φαλαίνοθηρία*, που αποτελεί ιστορική αφήγηση (historical recount), τα μαρκαρισμένα θέματα υπερτερούν και εκφράζουν ως επί το πλείστον τη χρονική διαδοχή των γεγονότων. Οι παρατηρήσεις για τη θεματοποίηση στο είδος της αναφοράς/έκθεσης (report) επιβεβαιώνονται και στην έρευνα των Martin & Rothery σε άλλο κείμενο. Στη συνέχεια, οι Martin & Rothery, με αφορμή την πραγμάτωση του αναπαραστατικού θέματος με ΟΦ στο εν λόγω είδος, παρουσιάζουν τις λειτουργίες της ΟΦ και επισημαίνουν την ανάγκη διδασκαλίας τους.

Με αυτό το φαινόμενο ασχολούνται και οι McCarthy (1991) και Mc Carthy & Carter (1994), τονίζοντας την ανάγκη διδασκαλίας του σε αλλόγλωσσους μαθητές. Ο McCarthy επεξηγεί τα σχήματα του Daneš (1974), σημειώνοντας ότι είναι περισσότερο τάσεις παρά απόλυτα χαρακτηριστικά, καθιστώντας απαραίτητη την έρευνα για τη σύνδεση αυτών και με τη λειτουργική ποικιλία της γλώσσας (register). Οι Mc Carthy & Carter παρουσιάζουν παραδείγματα κειμένων, στα οποία όταν θεματοποιούνται οι προσωπικές αντωνυμίες, το ύφος είναι πιο φιλικό, ενώ, όταν θεματοποιούνται ουσιαστικά και ονομαστικές φράσεις αφηρημένης φύσης, το ύφος είναι πιο απρόσωπο. Ακόμα, παρατηρούν ότι τα αφηγηματικά κείμενα έχουν την τάση να θεματοποιούν χρονικούς και τοπικούς δείκτες, τα επιχειρηματολογικά λογικούς ή συμπεριφορικούς (attitudinal) δείκτες, ενώ οι περιγραφές τόπων σε εγκυκλοπαίδειες, τουριστικούς οδηγούς κ.ά. θεματοποιούν επιρρηματικά στοιχεία τόπου.

Επιπρόσθετα, η Caffarel (2000, 2006) για τα γαλλικά, εξετάζοντας μια γεωγραφική περιγραφή, μια σύντομη λογοτεχνική βιογραφία και ένα ειδησεογραφικό κείμενο, καταλήγει σε διαπιστώσεις που, όπως ισχυρίζεται, συνιστούν μοτίβα και για άλλα κείμενα που ανήκουν σε αυτά τα είδη. Συγκεκριμένα, για το περιγραφικό κείμενο διακρίνει μια (πρωταρχική) μαρκαρισμένη θεματική οργάνωση<sup>109</sup> που εκφράζει τον τόπο και μια (δευτερεύουσα) αμαρκάριστη που αποτυπώνει τα συστατικά μέρη αυτού για το οποίο γίνεται λόγος (ανάπτυξη με παραγόμενο ή διασπασμένο θέμα). Για τη βιογραφία, οι μαρκαρισμένες δομές αφορούν στην εισαγωγή γεγονότων σημαντικών στα διάφορα στάδια ζωής του εν λόγω προσώπου και άρα έμμεσα αποτυπώνουν τον χρόνο, ενώ παράλληλα στη συγκεκριμένη διαστρωμάτωση ακολουθείται η γραμμική

---

<sup>109</sup> Για τις δύο διαστρωμάτωσεις θεματικής οργάνωσης, τη μαρκαρισμένη και την αμαρκάριστη που προτείνει η Caffarel, βλ. σελ. 23.

εξέλιξη (linear thematic progression). Οι αμαρκάριστες δομές της βιογραφίας αναφέρονται στο πρόσωπο και τη λογοτεχνική επιτυχία του και αναπτύσσονται με τον τύπο σταθερό θέμα. Μέσω των τελευταίων, δημιουργείται θεματική συνέχεια (topical continuity) στο κείμενο. Τέλος, στο ειδησεογραφικό κείμενο, τα μαρκκαρισμένα θέματα προβάλλουν τη δυναμική ατμόσφαιρα του γεγονότος, ενώ τα αμαρκάριστα θέματα τα εμπλεκόμενα άτομα.

Ιδιαίτερα πρωτότυπη είναι η πραγμάτευση αυτού του ζητήματος από τους Lavid κ.ά. (2010). Η πρωτοτυπία τους έγκειται στο ότι, αφού διαχωρίζουν σαφέστατα τη θεματική από την πληροφοριακή δομή, προβαίνουν ξεχωριστά σε ανάλυση της θεματικής και της πληροφοριακής δομής ενός μονολογικού περιγραφικού και ενός διαλογικού κειμένου. Σχετικά με το διαλογικό κείμενο<sup>110</sup>, παρατηρούν ότι οι ερωτήσεις ολικής άγνοιας (polar questions) είναι εκφωνήματα με όλα τα συστατικά τους ως εστία (All-Focus) από πληροφοριακή δομή, ενώ από θεματική οργάνωση ενέχουν και θεματικό και ρηματικό πεδίο. Οι αντίστοιχες απαντήσεις τους είναι ταυτόχρονα όλα-εστία και ρήμα. Στις ερωτήσεις μερικής άγνοιας (wh-questions), το ερωτηματικό στοιχείο συνιστά εστία και συμπίπτει με το θεματικό πεδίο, ενώ στις αντίστοιχες απαντήσεις τους, η νέα πληροφορία συμπίπτει με το ρηματικό πεδίο, ενώ η γνωστή πληροφορία με το θεματικό. Στο μονολογικό περιγραφικό κείμενο<sup>111</sup> παρατηρούν ότι η νέα εστιακή πληροφορία τείνει να τοποθετείται στο τέλος του μηνύματος και συμπίπτει με μέρος του ρηματικού πεδίου, ενώ τα μη εστιακά συστατικά συγχωνεύονται με το θεματικό πεδίο. Ακόμα, διαβλέπουν δύο τρόπους ανάπτυξης της πληροφορίας: α) τη γραμμική εξέλιξη και β) την τοποθέτηση κάποιων θεματικών και μη εστιακών πληροφοριών στην αρχή των προτάσεων, προκειμένου να εκφραστούν κεντρικά τοπικά σημεία. Εκτός από αυτά, οι Lavid κ.ά., αναλύοντας αποκλειστικά τη θεματική δομή και σε άλλα δύο μονολογικά κείμενα, διαπιστώνουν ότι ο εκάστοτε συγγραφέας δεν επιλέγει τυχαία τα προτασιακά συστατικά για το θεματικό και το ρηματικό πεδίο, αλλά τα μεν θεματικά έχουν καθοδηγητική λειτουργία, δηλώνοντας τους συμμετέχοντες, τον χρόνο, τον τόπο κ.ά., τα δε ρηματικά αναπτύσσουν με περισσότερες λεπτομέρειες το υπό επεξεργασία ζήτημα. Για παράδειγμα, στο αφηγηματικό κείμενο με το οποίο ασχολήθηκαν, διακρίνουν δύο τύπους επιλογών, δηλαδή χρονικές εκφράσεις για τη θεματική προ-κεφαλή<sup>112</sup>, ενώ τον κύριο και τους δευτερεύοντες συμμετέχοντες για τη κεφαλή,

<sup>110</sup> Για παραδείγματα από το διαλογικό κείμενο στην ισπανική γλώσσα, βλ. Lavid κ.ά. ό.π.: 349-351.

<sup>111</sup> Για παραδείγματα από το περιγραφικό κείμενο στην ισπανική γλώσσα, βλ. Lavid κ.ά. ό.π.: 353-356.

<sup>112</sup> Για τους όρους θεματική κεφαλή και προ-κεφαλή των Lavid κ.ά., βλ. σελ. 23.

επιλογές που δημιουργούν δύο αλυσίδες συνέχειας (continuity chains) (Lavid κ.ά. ό.π.: 315). Τέλος, οφείλουμε να αναφέρουμε και παλαιότερη έρευνα της Lavid (2000), η οποία εξετάζοντας εκατό κείμενα αφηγηματικού, περιγραφικού, εκθετικού, επιχειρηματολογικού και διαδικαστικού/οδηγιών (instructive) χαρακτήρα, διαπιστώνει ότι ανάλογα με τον κάθε τύπο κειμένων καθώς και το περιεχόμενό τους (subject matter) εμφανίζονται διαφορετικές στρατηγικές αλυσίδωσης<sup>113</sup> (chaining strategies) ή αλλιώς χαρακτηριστικές γραμμές (characteristic lines) κειμενικής ανάπτυξης και κατά συνέπεια ποικίλα θεματικά σχήματα (thematic patterns).

Για τα NE, η Κουτσουλέλου-Μίχου (2004), ασχολούμενη με το διαφημιστικό κείμενο, υιοθετεί την οπτική του Halliday σχετικά με την ταύτιση του θέματος με την αρχική προτασιακή θέση και εντοπίζει τα σχήματα του Daneš (ό.π.) είτε ως έχουν είτε με συνδυασμούς και με παραλλαγές τους, όπως για παράδειγμα όταν μια πρόταση με θέμα και ρήμα επαναλαμβάνεται αλλά με αντιστροφή θέματος-ρήματος<sup>114</sup>. Επίσης, ο Πολίτης (2003), εφαρμόζοντας στις σύντομες ειδήσεις-αφηγήσεις (της NE) τη διάκριση της Vasconcellos<sup>115</sup> (1992) σε μείζονα και ελάσσονα θέματα, εξετάζει ιδιότητες των μειζόνων και ελασσόνων θεμάτων και τους τρόπους θεματικής ανάπτυξης σε αυτό το κειμενικό είδος. Κατά πρώτον, βρίσκει ότι τα περισσότερα μείζονα θέματα υλοποιούνται από μετέχοντες υλικών διαδικασιών με γνώρισμα κυρίως [+ ] ανθρώπινο. Δεύτερον, ως ελάσσονα θέματα κυριαρχούν τα επιρρηματικά χρόνου, τα οποία προσανατολίζουν τον αναγνώστη και φράσεις που αναφέρουν ή παραθέτουν τον λόγο των πηγών τους. Τέλος, διαπιστώνει ότι οι σύντομες ειδήσεις-αφηγήσεις δεν ακολουθούν ενιαίο πρότυπο θεματικής ανάπτυξης, αλλά υπερτερούν οι ειδήσεις με σταθερό θέμα παραγράφου και έπονται οι ειδήσεις με γραμμική εξέλιξη. Η θεματοποίηση διάφορων όψεων ενός υπερθέματος και η διαίρεση του σχολίου απαντούν πιο σπάνια. Ακόμα, εμφανίζονται ειδήσεις που συνδυάζουν τα δυο πρώτα είδη θεματικής ανάπτυξης.

Από την άλλη πλευρά, ο Goutsos (1997), συμφωνώντας με τους Brown & Yule (1983), οι οποίοι αμφισβητούν την υπόθεση πως υπάρχει μια μόνη ορθή έκφραση θέματος σε κάθε απόσπασμα λόγου, επισημαίνει τον έντονα υποκειμενικό χαρακτήρα στην αναγνώρισή του. Γι' αυτό, κατά τη μελέτη εκθετικών κειμένων της αγγλικής

---

<sup>113</sup> Για τις στρατηγικές αλυσίδωσης (chaining strategies) που διερευνά, βλ. Lavid (2000: 39-40).

<sup>114</sup> Για περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με τα σχήματα που εντοπίζει, τη λειτουργικότητά τους και φυσικά παραδείγματα για αυτά, βλ. Κουτσουλέλου-Μίχου (ό.π.: 86-94).

<sup>115</sup> Βλ. σελ. 26.

γλώσσας και μεταφράσεών τους στα NE, δεν ακολουθεί την προοπτική του *τι* (*what perspective*) αλλά την προοπτική του *πώς* (*how perspective*), η οποία εστιάζει περισσότερο στη δόμηση παρά στις ατομικές μονάδες θέματος. Πιστεύει ότι αντί να ψάχνει ο εκάστοτε αναλυτής λόγου ποιο κομμάτι είναι το θέμα της πρότασης/του κειμένου, είναι προτιμότερο να διερευνήσει το *πώς* αυτό αναπτύσσεται σε ένα κείμενο, *πώς* εισάγεται, *πώς* εκτυλίσσεται και *πώς* μεταβάλλεται. Οι ισχυρισμοί του Goutsos είναι πολύ σημαντικοί και εύστοχοι. Στην υπό εκπόνηση μελέτη, κατά την πιλοτική εφαρμογή, είχαμε σε αρκετές περιπτώσεις δυσκολία στη διάκριση θέματος-σχολίου. Στις περισσότερες όμως και ιδίως στις προτάσεις, όπου αυτή η διάκριση συνέβαλλε στην κατανόηση του θέματος λόγου (*discourse topic*) του κειμένου, εφαρμόζοντας τα κριτήρια που έχουμε θέση στα σχετικά κεφάλαια για το θέμα, το σχόλιο και την εστία, πιστεύουμε πως, ύστερα από προσεχτική εξέταση, η ερμηνεία μας είναι ορθή και τεκμηριωμένη. Οπωσδήποτε, βέβαια, η ενυπάρχουσα υποκειμενικότητα αποτελεί ένα αδύνατο σημείο της παρούσας έρευνας.

### **2.5.2. Κειμενικά Είδη (genres) – Κειμενικοί Τρόποι (modes)**

Ο συσχετισμός του θεματικού περιεχομένου και των σχημάτων θεματικής ανάπτυξης με το εκάστοτε κειμενικό είδος (*genre*) και τον κειμενικό τύπο (*text type*), όπως παρουσιάστηκε στις προηγούμενες έρευνες, καθιστά απαραίτητη τη διασάφηση των σχετικών όρων.

Αρχικά, οι Γεωργακοπούλου & Γούτσος (2011: 59-60), στο πλαίσιο της Ανάλυσης Λόγου (*Discourse Analysis*), στο οποίο κινείται θεωρητικά και η παρούσα διατριβή, υποστηρίζουν: «Ως αποτέλεσμα των συμβατικών σχέσεών τους με το περικείμενο, τα κείμενα οργανώνονται συνήθως σε κειμενικά είδη, δηλαδή, συστηματικές συσχετίσεις εκφραστικών και οργανωτικών στοιχείων με λειτουργίες και στοιχεία περιεχομένου, με βάση τον ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους». Σε αυτόν τον ορισμό, επισημαίνεται η στενή σχέση των κειμενικών ειδών με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον παραγωγής τους, αλλά παράλληλα τονίζεται ότι πρόκειται για «συστηματικές συσχετίσεις εκφραστικών και οργανωτικών στοιχείων», το οποίο σημαίνει ότι διαθέτουν κανονικότητες στη μορφή και δομή του λόγου τους.

Στο ίδιο πλαίσιο κυμαίνεται και ο ορισμός του Hyland (2016: 9), ο οποίος αναφέρεται σε «αφηρημένους, κοινωνικά αναγνωρισμένους τρόπους χρήσης της

γλώσσας» και συνεχίζει: «με αυτόν τον όρο, ομαδοποιούνται κείμενα, αναπαριστώντας πώς οι συγγραφείς χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να ανταποκριθούν σε επαναλαμβανόμενες καταστάσεις».

Από τους παραπάνω ορισμούς, είναι δυνατό να συναχθούν δύο βασικά χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών (Κουτσοπέλου-Μίχου 2006: 78, Γούτσος 2012: 114-115): Πρώτον, το κάθε είδος διαθέτει ένα αρκετά παγιωμένο και οριοθετημένο οργανωτικό σχήμα, το οποίο δείχνει την πρωτοτυπική ρητορική οργάνωσή του και έτσι καλύπτει ένα φάσμα κειμένων που ανήκουν σε αυτό. Δεύτερον, αυτό το σχήμα είναι αρκετά ευέλικτο, ώστε να προσαρμόζεται και να τροποποιείται, ανάλογα με τις δημιουργικές παρεμβάσεις των μελών μιας συγκεκριμένης κοινότητας και τις κοινωνικές εξελίξεις. Αναλυτικότερα, το πρώτο χαρακτηριστικό βοηθά τα μέλη μιας κοινότητας να διαβάζουν, να κατανοούν και να γράφουν κείμενα πιο εύκολα. Αυτό οφείλεται εν μέρει στο ότι ο γραπτός λόγος βασίζεται σε προσδοκίες (expectations), το οποίο σημαίνει ότι οι πιθανότητες να κατανοήσει ο αναγνώστης το κείμενο και τον σκοπό του αυξάνονται, αν ο συγγραφέας χρησιμοποιεί γλωσσικούς τρόπους που ο αναγνώστης περιμένει, βάσει προηγούμενων κειμένων του ίδιου είδους (Hyland ό.π.). Βέβαια, κάθε κείμενο δεν διακρίνεται πάντα από αυστηρή δομή, απαραίτητα ταιριαστή στο είδος όπου ανήκει. Συχνά, μάλιστα, εμφανίζεται λιγότερη ομοιομορφία απ' ό,τι αναμένεται, αφού είτε οι συγγραφείς κάνουν διαφορετικές επιλογές από προαιρετικά στοιχεία είτε οι τοπικές κοινότητες μπορεί να έχουν ειδικές χρήσεις που να ξεπερνούν τις κοινές δομές. Επιπλέον, το ίδιο είδος μπορεί να έχει διαφορετικά γνωρίσματα σε διαφορετικές κοινότητες, κοινωνίες ή όταν γράφεται σε διαφορετικές γλώσσες (Hyland ό.π.). Ακόμα, ορισμένα είδη που είναι πιο δημοφιλή σε κάποιες κοινωνίες, σε άλλες υποχωρούν σταδιακά, όπως για παράδειγμα οι προφορικές ιστορίες στις δυτικές κοινωνίες. Αντίθετα, άλλα όπως τα μηνύματα στο κινητό ή στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και οι ιστοσελίδες έχουν πολλαπλασιαστεί, ανταποκρινόμενα στις σύγχρονες κοινωνικές και τεχνολογικές ανάγκες (Γεωργακοπούλου & Γούτσος ό.π.: 60, Georgakopoulou & Goutsos 2004: 34). Ο άμεσος συσχετισμός των κειμενικών ειδών με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εκτυλίσσονται επιβεβαιώνει και το δεύτερο βασικό χαρακτηριστικό τους, όπως αναφέρθηκε ανωτέρω, δηλαδή τον δυναμικό χαρακτήρα τους.

Όμως, μελετώντας τη βιβλιογραφία, φαίνεται κάποια ασάφεια και ρευστότητα στο ζήτημα της ταξινόμησης των κειμενικών ειδών, αφού δεν έχει προταθεί κάποιο σαφές πλαίσιο κατηγοριοποίησής τους, με αποτέλεσμα να εντοπίζονται παράλληλοι όροι,

όπως κειμενικοί τύποι, γένη και είδη λόγου. Το πρόβλημα επιτείνεται με τη συνεχή εμφάνιση νέων ειδών. Για τη διευθέτησή του, οι Georgakopoulou & Goutsos (2000 & ό.π.) προτείνουν την κατηγορία *τρόπος του λόγου* ή *κειμενικός τρόπος* (discourse/rhetorical mode) ως υπερκείμενη του κειμενικού είδους. Στον όρο *τρόποι κειμενικής οργάνωσης* (modes of text organization) καταλήγουν επίσης οι Tsiplakou & Floros (2013: 125-126) και η Τσιπλάκου (2016), καθώς υποστηρίζουν ότι η αφήγηση, η επιχειρηματολογία κ.ά. είναι προτιμότερο να θεωρούνται δομικά σχήματα (patterns) κειμενικής οργάνωσης, τα οποία συνδέονται με τις λειτουργίες μέσω μιας διαδικασίας συναγωγής (inferential process) και όχι απαραίτητα μονοσήμαντα<sup>116</sup>. Την παραπάνω σημασία των ρητορικών τρόπων, όπως πρόβλημα-λύση, έκθεση (exposition), επιχείρημα προσδίδει και ο Paltridge (2002) στον όρο *κειμενικός τύπος* (text type<sup>117</sup>), θεωρώντας ότι ο κειμενικός τύπος (text type) και το κειμενικό είδος (genre) αναπαριστούν διαφορετικές, όμως, συμπληρωματικές προοπτικές στα κείμενα, ιδιαίτερα χρήσιμες και οι δύο στη γλωσσική διδασκαλία. Τέλος, με αυτή τη σημασιοδότηση και κατηγοριοποίηση συμφωνεί ο Κουτσογιάννης (2017).

Ως προς τη διάκριση των κειμενικών τρόπων έχουν γίνει αρκετές εμπειριστατωμένες προτάσεις, χωρίς να υπάρχει συμφωνία. Από αυτές, οικονομικότερη<sup>118</sup> είναι η διάκριση των Georgakopoulou & Goutsos (ό.π.) και Γεωργακοπούλου & Γούτσος (ό.π.) σε αφηγηματικό (narrative) και μη αφηγηματικό τρόπο (non-narrative mode), λαμβάνοντας υπόψη πρώτα από όλα τον πρωταρχικό ρόλο της αφήγησης στην επικοινωνία και χρησιμοποιώντας επιχειρήματα<sup>119</sup> τόσο κειμενογλωσσολογικά όσο και κοινωνιογλωσσολογικά. Οι de Beaugrande & Dressler (1981) στο κλασικό έργο τους

---

<sup>116</sup> Οι Tsiplakou & Floros (ό.π.: 126), στο πλαίσιο της θεωρίας των γλωσσικών πράξεων και της Θεωρίας της Συνάφειας (Relevance Theory, Sperber & Wilson 1985), αναθεωρούν την έννοια του κειμενικού τύπου, προσδίδοντάς του τη σημασία της ύστατης/βαθύτερης κειμενικής ισχύος (ultimate textual force), η οποία είναι μια πραγματολογικά συναγόμενη υπερκείμενη κειμενική λειτουργία (overarching textual function).

<sup>117</sup> Η Georgakopoulou (2005: 763) ορίζει τον κειμενικό τύπο (text type) «ως αφαιρετική και ταξινομική αρχή που αποσκοπεί στη σύλληψη δομικών, λειτουργικών και άλλων συμβατικών σχημάτων (conventionalized patterns)».

<sup>118</sup> Επίσης οικονομική είναι και η διάκριση του Grabe (2002) σε δύο μεγαλύτερες οικογένειες κειμενικών ειδών: τα αφηγηματικά και εκθετικά μακρο-είδη (macro-genres), όπως τα αποκαλεί. Ενώ τα επιχειρήματά του για τη θεώρηση των αφηγηματικών κειμένων ως ξεχωριστής κατηγορίας είναι ευσταθή και τεκμηριωμένα, δεν συμβαίνει το ίδιο και με τα εκθετικά κείμενα, αφού υπάρχει πληθώρα κειμένων που δεν μπορεί να ενταχθεί σε αυτό το μακρο-είδος, στοιχείο που επισημαίνεται και από τον Martin (2002).

<sup>119</sup> Όπως υποστηρίζουν (Γεωργακοπούλου & Γούτσος ό.π.: 64), η οργάνωση του κειμένου, η δομή του, τα σχήματά του χαρακτηρίζονται από τη συμμετοχή του ή όχι στον αφηγηματικό τρόπο. Επίσης, οι διαφορετικοί πολιτισμοί ανταλλάσσουν και οργανώνουν τις γνώσεις τους καθώς και διαμορφώνουν κοσμοαντίληψη βασισμένοι στον αφηγηματικό ή μη αφηγηματικό τρόπο.

*Introduction to Text Linguistics* μιλούν για τρεις τύπους κειμένων με τη σημασία των κειμενικών τρόπων, δηλαδή την περιγραφή, την αφήγηση και την επιχειρηματολογία (ό.π.: 184). Σε άλλη θεωρία (Kinneavy 1971, στο Γεωργακοπούλου & Γούτσος ό.π.: 62) έχει προστεθεί και η κατηγορία του εκθετικού λόγου, για να συμπεριληφθούν δοκίμια, άρθρα κ.ά. Βασισμένη στα παραπάνω, για τα Νέα Ελληνικά, η Σαραφίδου (2003) κατατάσσει τα κείμενα σε τέσσερις μεγάλους τύπους: τα αφηγηματικά, τα περιγραφικά, τα εκθετικά και τα αποδεικτικά ή επιχειρηματολογικά.

Από παιδαγωγική οπτική, ο Μιχάλης (υπό δημοσίευση), αποδεχόμενος τις αρχές της Σχολής του Σίδνεί, θεωρεί ότι η διάκριση των κειμενικών ειδών με το κριτήριο του τρόπου εκφοράς του λόγου είναι προσφορότερη για διδακτικούς σκοπούς και υιοθετεί την ταξινόμηση σε στοιχειώδη κειμενικά είδη, δηλαδή σε αφηγηματικά, περιγραφικά, επιχειρηματολογικά και διαδικαστικά. Στη συνέχεια, προβαίνει: α) σε κατηγοριοποίηση, βάσει των πέντε γλωσσικών πράξεων: ββαιωτικών, κατευθυντικών, εκφραστικών, δεσμευτικών και διακηρυκτικών, β) σε υποκατηγοριοποίηση, βάσει του μέσου παραγωγής λόγου (γραπτός, προφορικός, ψηφιακός/πολυτροπικός λόγος) και γ) σε σύνδεση των κειμενικών ειδών με τα αξιώματα συνεργασίας του Grice και υφολογικούς παράγοντες, προσφέροντας με αυτόν τον τρόπο ένα διδακτικό πρότυπο γραμματικής των κειμενικών ειδών.

Στα πιο σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, γίνεται εκτενής αναφορά στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών με τον ακόλουθο τρόπο. Αναλυτικότερα, στο Πρόγραμμα Σπουδών (2011) για τη διδασκαλία της ΝΕ στην υποχρεωτική εκπαίδευση και στις Οδηγίες του ΙΕΠ (2017-2018 και 2018-2019) για τη γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο, γίνεται αναφορά σε τρεις κειμενικούς τύπους<sup>120</sup> ή τρία γένη λόγου, δηλαδή αφήγηση, περιγραφή και επιχειρηματολογία, που εντάσσονται σε ποικίλα κειμενικά είδη, όπως αυτοπαρουσίαση, συνέντευξη, αφήγηση προσωπικής ιστορίας, περιγραφή κοινωνικού φαινομένου, είδηση, δημοσιογραφικό άρθρο, διαφήμιση, τουριστικός οδηγός, βιβλιοπαρουσίαση, ενημερωτικό φυλλάδιο, αναφορά, συζήτηση κ.ά.

Στην παρούσα διατριβή, δεδομένου ότι απώτερος στόχος μας είναι η εκπόνηση ενός μοντέλου γλωσσικής διδασκαλίας για το Γυμνάσιο, υιοθετούμε τη διάκριση σε τρεις

---

<sup>120</sup> Στο Πρόγραμμα Σπουδών (2011) αναφέρεται και ο τύπος *Οδηγίες* που απαντά για παράδειγμα σε συνταγές μαγειρικής, αλλά οι διδακτικοί λόγοι στην υποχρεωτική εκπαίδευση δεν καθιστούν απαραίτητη την έμφαση σε αυτόν.

κειμενικούς τρόπους: αφηγηματικό, περιγραφικό και επιχειρηματολογικό<sup>121</sup> με τις επιμέρους κατηγοριοποιήσεις τους σε διάφορα κειμενικά είδη, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών (ό.π.), τις Οδηγίες του ΙΕΠ (ό.π.) και την πρόταση του Μιχάλη (ό.π.). Τέλος σημειώνουμε πως τόσο στο τμήμα της κειμενογλωσσολογικής όσο και στο τμήμα της εκπαιδευτικής έρευνας οι όροι κειμενικοί τρόποι, τύποι κειμένων και γένη λόγου χρησιμοποιούνται αδιακρίτως.

---

<sup>121</sup> Τα διαδικαστικά κείμενα/οδηγίες δεν αποτελούν αντικείμενο μελέτης αυτής της διατριβής.



### **3. Κειμενογλωσσολογική Έρευνα**

Σε αυτό το κεφάλαιο, παρουσιάζονται όλες οι παράμετροι που συναποτελούν την κειμενογλωσσολογική έρευνα: οι υποθέσεις, ο τρόπος συλλογής δεδομένων, η ανάλυση λόγου αντιπροσωπευτικών κειμένων από τον κάθε τρόπο/τύπο (γένος λόγου), σύμφωνα με τα κριτήρια που έχουν τεθεί στο θεωρητικό πλαίσιο, τα αποτελέσματα και η ερμηνεία τους. Τα πορίσματά της, σε συνδυασμό με βασικές έννοιες και αρχές που έχουν τεκμηριωθεί στο δεύτερο κεφάλαιο, αποτελούν τη βάση για τη διαμόρφωση του επικείμενου διδακτικού μοντέλου.

#### **3.1. Ερευνητικές Υποθέσεις**

Από τη βιβλιογραφική μελέτη και από την πιλοτική εφαρμογή, φαίνεται ότι είναι δύσκολο να βρούμε απόλυτες κατηγοριοποιήσεις των θεματικών σχημάτων στα κείμενα, αλλά είναι δυνατό να εντοπίσουμε κάποια πρωτοτυπικά χαρακτηριστικά (Κουτσουλέλου ό.π.) και τάσεις αυτών ή (συνθετικών) παραλλαγών τους (Γεωργακοπούλου & Γούτσος ό.π.) στα τρία γένη λόγου που διδάσκονται στο Γυμνάσιο: αφήγηση, περιγραφή και επιχειρηματολογία. Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, διατυπώνουμε τέσσερις ερευνητικές υποθέσεις:

Α) Υποθέτουμε ότι τα σχήματα θεματικής ανάπτυξης παρουσιάζουν μια τάση διαφοροποίησης ανά κειμενικό τρόπο.

Β) Ακόμα και κείμενα που συγκαταλέγονται στον ίδιο τρόπο ποικίλλουν ως προς τα σχήματα θεματικής εξέλιξης και ίσως να εμφανίζουν κάποια μοτίβα ανάλογα με το κειμενικό είδος.

Γ) Αναμένουμε να εντοπίσουμε διαφορετικά σημασιολογικά και γραμματικά χαρακτηριστικά ιδίως του θέματος προσανατολισμού αλλά και του αναπαραστατικού-κεντρικού στους τύπους και είδη κειμένων.

Δ) Υποθέτουμε ότι δομές, όπως αριστερή και δεξιά εκτόπιση, δίπτυχες και ψευδοδίπτυχες προτάσεις έχουν διαφορετική συχνότητα εμφάνισης ανά κειμενικό τρόπο.

### 3.2. Συλλογή Δεδομένων – Μεθοδολογία

Προκειμένου να διερευνήσουμε τις παραπάνω τέσσερις ερευνητικές υποθέσεις, συλλέξαμε ένα μεγάλο σώμα (corpus) κειμένων, αποτελούμενο από εκατό (100) αυθεντικά κείμενα<sup>122</sup>. Από αυτά, τριάντα τέσσερα (34) είναι αφηγηματικά, τριάντα δύο (32) περιγραφικά και τριάντα τέσσερα (34) επιχειρηματολογικά κείμενα<sup>123</sup>.

Τα τριάντα τέσσερα αφηγηματικά κατανέμονται στα ακόλουθα κειμενικά είδη: Ειδικότερα, δώδεκα (1-12) ανήκουν στο είδος: *αφήγηση ιστορικών γεγονότων* (historical recount), από τα οποία εννέα (9) έχουν αντληθεί από την *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους* και τρία (3) από *ταξιδιωτικούς οδηγούς*. Ακόμα, οκτώ (13-20) αποτελούν *προσωπικές αφηγήσεις* (αφηγήματα), που έχουν ληφθεί και από τους τρεις τόμους του έργου *Ο Κοινός Λόγος* της Έλλης Παπαδημητρίου (2005). Επιπλέον, εννέα (21-29) συνιστούν *ειδησεογραφικά κείμενα*, πηγή των οποίων αποτελούν ο έντυπος και ηλεκτρονικός τύπος καθώς και δύο σώματα κειμένων, δηλαδή το *Σώμα Ελληνικών Κειμένων* (ΣΕΚ) και η *Πύλη για την Ελληνική γλώσσα*. Τέλος, τρία (30-32) είναι *λαϊκά παραμύθια* από γνωστές συλλογές<sup>124</sup> και δύο (33-34) είναι *βιογραφίες* (της Μαρίας Ιορδανίδου και της Άλκης Ζέη).

Στη συνέχεια, τα τριάντα δύο περιγραφικά χωρίζονται σε τέσσερα είδη. Πρώτα, έχουμε έντεκα (11) *περιγραφές τόπων-χώρων* (κτισμάτων), όλες αντλημένες από διάφορους *ταξιδιωτικούς οδηγούς*. Δεύτερον, ερευνήσαμε δώδεκα (12-23) *ενημερωτικές αναφορές* από τον χώρο των φυσικών επιστημών που αφορούν σε περιγραφές φυτών, ζώων, της μορφής του γεωγραφικού αναγλύφου, όπως θάλασσες, βουνά κ.ά. και περιγραφικές εξηγήσεις φυσικών φαινομένων. Τα δεδομένα μας τα έχουμε αντλήσει από σχολικά εγχειρίδια γεωγραφίας και βιολογίας, εγκυκλοπαίδειες και βιβλία γενικότερου ενδιαφέροντος. Σε αυτά προστίθενται και τέσσερις (24-27) *επιστημονικές αναφορές* σχετικές με φυσικά φαινόμενα (π.χ. *φαινόμενο του θερμοκηπίου, βροχή* κ.ά.) από επιστημονικά εγχειρίδια. Τέταρτο είδος είναι η

<sup>122</sup> Χρειάζεται να αναφέρουμε ότι το σώμα κειμένων που έχουμε συλλέξει δεν περιέχει λογοτεχνικά κείμενα.

<sup>123</sup> Για το κριτήριο ταξινόμησης σε αυτούς τους τρεις κειμενικούς τρόπους, βλ. ενότητα 2.5.2. Κειμενικά είδη (genres) – κειμενικοί τρόποι (modes), σσ. 85-86. Σημειώνουμε ότι έχουμε λάβει υπόψη επίσης το γεγονός, όπως επισημαίνει και ο Πολίτης (2015), ότι υπάρχουν ομοιογενή ή μονοτυπικά κείμενα και ετερογενή ή πολυτυπικά. Στη δεύτερη κατηγορία, είτε ένας είναι ο κυρίαρχος τύπος και ο άλλος εμφανίζεται σποραδικά σε συγκεκριμένα τμήματα του κειμένου είτε εναλλάσσονται ελεύθερα και οι δύο ή περισσότεροι. Στη διεξαχθείσα έρευνα, τα περισσότερα κείμενα είναι μονοτυπικά, ενώ στα πολυτυπικά επιχειρείται ερμηνεία των εκάστοτε σχημάτων θεματικής ανάπτυξης και των ειδικότερων κειμενικών χαρακτηριστικών τους στα τμήματα, όπου απαντούν.

<sup>124</sup> Πρόκειται για τις συλλογές: α) *Ελληνικά Παραμύθια* του Γ.Α. Μέγα (1962{1997}) και β) *Ελληνικά Λαϊκά Παραμύθια* του Κώστα Καφαντάρη (2005).

περιγραφή εικαστικού έργου και πιο συγκεκριμένα εικόνων: αναλύθηκαν πέντε περιγραφικά κείμενα (28-32) από τη διδακτορική διατριβή του Φριλίγκου (2005).

Το δείγμα μας ολοκληρώνεται με τα τριάντα τέσσερα επιχειρηματολογικά κείμενα, τα οποία συνιστούν κυρίως γνώμες και σπανιότερα αναλύσεις και έχουν αντληθεί από τον έντυπο, ηλεκτρονικό τύπο καθώς και από σώματα κειμένων. Αναλυτικότερα, μελετήθηκαν δέκα κείμενα<sup>125</sup> (1-10) από την εφημερίδα *Βήμα*, τέσσερα (11-14) από το *Έθνος*, τέσσερα (15-18) από την *Καθημερινή*, τρία (19-21) από τα *Νέα*, δύο (22-23) από την *Αυγή*, δύο (24-25) από τον *Ελεύθερο Τύπο*, ένα (26) από την *Εφημερίδα των Συντακτών*, τέσσερα (27-30) από το *Σώμα Ελληνικών Κειμένων* (ΣΕΚ) και επίσης τέσσερα (31-34) από την *Πύλη για την Ελληνική γλώσσα*.

Τα γλωσσικά μας δεδομένα φαίνονται συνοπτικά στον ακόλουθο πίνακα:

<b>Αφηγηματικά (34)</b>	<b>Περιγραφικά (32)</b>	<b>Επιχειρηματολογικά (34)</b>
α) (12) Αφήγηση ιστορικών γεγονότων (από <i>Ιστορία του Ελληνικού Έθνους</i> (9) και <i>ταξιδιωτικούς οδηγούς</i> (3)) β) (8) Προσωπικές αφηγήσεις ( <i>Ο Κοινός Λόγος</i> της Έλλης Παπαδημητρίου 2005) γ) (9) Ειδησεογραφικά κείμενα (έντυπος, ηλεκτρονικός τύπος και σώματα κειμένων) δ) (3) Λαϊκά παραμύθια (γνωστές συλλογές) ε) (2) Βιογραφίες	α) (11) Περιγραφές τόπων-χώρων ( <i>ταξιδιωτικοί οδηγοί</i> ) β) (12) Ενημερωτικές αναφορές (Φυσικές επιστήμες) γ) (4) Επιστημονικές αναφορές (Φυσικές επιστήμες) δ) (5) Περιγραφή εικαστικού έργου	Άρθρα γνώμης-Αναλύσεις: <i>Βήμα</i> (10), <i>Έθνος</i> (4), <i>Καθημερινή</i> (4), <i>Τα Νέα</i> (3), <i>Αυγή</i> (2), <i>Ελεύθερος Τύπος</i> (2), <i>Εφημερίδα των Συντακτών</i> (1), (ΣΕΚ) <i>Σώμα Ελληνικών Κειμένων</i> (4), <i>Πύλη για την Ελληνική γλώσσα</i> (4)

Πίνακας 2: Γλωσσικά δεδομένα κειμενογλωσσολογικής έρευνας

Πριν παραθέσουμε τη λεπτομερή ανάλυση των κειμένων, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η τελευταία έγινε σε επίπεδο περιόδου. Σε κάποιες περιπτώσεις, επιδοθήκαμε και σε ανάλυση σε επίπεδο συντακτικής πρότασης, όταν η τελευταία παρείχε διαφωτιστικά στοιχεία για το περιεχόμενο και τη δομή του κειμένου. Αυτό κυρίως συμβαίνει όταν στις περιόδους υπάρχει παρατακτική σύνδεση, μέσω της οποίας συνδέονται ξεχωριστές πληροφορίες, καθεμιά από τις οποίες θεωρείται σχόλιο και

<sup>125</sup> Γενικά, έγινε προσπάθεια να υπάρχει ποικιλία από διάφορες εφημερίδες στο δείγμα μας. Το γεγονός ότι από κάποιες έχουν αντληθεί περισσότερα οφείλεται καθαρά στο ότι οι συγκεκριμένες, όπως το *Βήμα* εμπεριέχουν πολλά άρθρα γνώμης.

στην παρούσα έρευνα κωδικοποιείται ως ΣΧα και ΣΧβ. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω παράδειγμα από άρθρο γνώμης (επιχειρηματολογικό κείμενο: 10):

(46) *Ο πόλεμος κυρώσεων μεταξύ Δύσης και Ρωσίας φέρνει στο προσκήνιο νέα, εναλλακτικά όπλα και απειλεί με παράπλευρες απώλειες τις ΗΠΑ.*

(Γ. Παπαϊωάννου, *Βήμα*, Κυριακή 10 Αυγούστου 2014)

Αυτή η περίοδος, η οποία είναι και η αρχική του κειμένου, αναλύεται ως αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα (ΑΚΘ1): *Ο πόλεμος κυρώσεων μεταξύ Δύσης και Ρωσίας, ΣΧ1α: φέρνει...όπλα, ΣΧ1β: απειλεί...ΗΠΑ.* Χρειάζεται να αναφέρουμε ότι σε περιπτώσεις, όπως του παραδείγματος (46), το ΑΚΘ υπολογίζεται μία φορά και όχι ως επαναλαμβανόμενο στο ΣΧ1β, επειδή και τα δύο υποσχόλια ανήκουν στην ίδια περίοδο. Επιπλέον, συμπλεκτικοί σύνδεσμοι, όπως και<sup>126</sup>, ή, ούτε δεν λαμβάνονται υπόψη κατά την ανάλυση, ενώ άλλοι παρατακτικοί, όπως *αλλά, όμως, ενώ* κ.ά. συγκαταλέγονται στα κειμενικά θέματα, σύμφωνα με το πρότυπο των Halliday & Matthiessen (2014: 107-108). Φυσικά, γίνεται ειδική παρατήρηση για το αν βρίσκονται εντός της περιόδου για τη σύνδεση των προτάσεων ή στην αρχή της. Η εν λόγω παρατήρηση κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, γιατί ένα από τα αντικείμενα της παρούσας έρευνας είναι το θέμα προσανατολισμού (orienting theme), στο οποίο ανήκει και το κειμενικό θέμα, το οποίο τίθεται στην αρχή των περιόδων και πολύ συχνά συνιστά σημείο αφετηρίας του μηνύματος.

Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη μέτρηση της συχνότητας των υπό διερεύνηση τύπων θεματικής ανάπτυξης, δηλαδή εκτύλιξη με σταθερό θέμα, γραμμική εξέλιξη, ανάπτυξη με παραγόμενο ή διασπασμένο θέμα, επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο και εξέλιξη με «σφαιρική» άποψη, όταν δύο από αυτούς εμπλέκονται στην εκτύλιξη του θέματος και γενικότερα της περιόδου, έχουμε υπολογίσει και τους δύο, έστω και αν ο ένας είναι επικρατέστερος. Η συγκεκριμένη επιλογή υπαγορεύεται αν λάβουμε υπόψη ότι τα κείμενα αποτελούν σύνθετες κατασκευές, για την οργάνωση των οποίων επενεργούν ποικίλοι τρόποι και μηχανισμοί. Χαρακτηριστικό για τα παραπάνω είναι το ακόλουθο παράδειγμα από περιγραφικό κείμενο, που αναφέρεται στο «τρίχωμα των θηλαστικών» (περιγραφικό κείμενο: 18):

(47) *Όταν η ημέρα αρχίζει να μικραίνει, κάθε καινούρια τρίχα είναι άσπρη. Το καλοκαίρι το άσπρο τρίχωμα πέφτει κι ένα καινούριο χρωματιστό παίρνει τη θέση του.*

(«Θηλαστικά: Το τρίχωμα», στο *Ο Κόσμος των Φυτών & των Ζώων*, τόμος 2<sup>ος</sup>, Αθήνα: Χρυσός Τύπος, σελ. 270)

<sup>126</sup> Αν και το *και* λειτουργεί ως δείκτης λόγου σε ορισμένα γλωσσικά περιβάλλοντα, λόγω της εκτεταμένης χρήσης και της πολυσημίας του, δεν έχει εξεταστεί στην παρούσα έρευνα.

Στη δεύτερη περίοδο του αποσπάσματος, το ΑΚΘ: *το άσπρο τρίγωνο* προκύπτει μεν (γραμμική ανάπτυξη) από την προηγούμενη πρόταση (θέμα+σχόλιο), αλλά συνάμα αποτελεί και υποθέμα του υπερώνυμου: *Ο καθορισμός του χρώματος (στο τρίγωνο)* που έχει αναφερθεί παραπάνω στο κείμενο και αναλύεται διεξοδικά μέσω των επακόλουθων περιόδων.

### 3.3. Ανάλυση Λόγου (κειμένων)

Παραθέτουμε ενδεικτικά τη λεπτομερή ανάλυση<sup>127</sup> τριών κειμένων<sup>128</sup> από τον κάθε κειμενικό τύπο (γένος λόγου). Ξεκινούμε με τρία αφηγηματικά:

#### A) Αφήγηση ιστορικών γεγονότων (historical recount)

##### *Η ανάπτυξη της Φιλικής Εταιρείας και η ηγεσία της*

*Η Εταιρεία σχεδιάστηκε αρχικά ως αυστηρά συνωμοτική οργάνωση επιλέκτων, που θα απευθυνόταν μόνο προς «Έλληνας φιλοπάτριδας», προς «όλους τους εκλεκτούς και ανδρείους των ομογενών». Οι αλλοεθνείς αποκλείονταν, όπως και οι γυναίκες, και μόνο αργότερα έγιναν δεκτοί ορισμένοι ξένοι και λίγες γυναίκες κατά σπάνια εξαίρεση. Η Εταιρεία στα πρώτα της βήματα συνάντησε σοβαρές δυσκολίες. Ως τα μέσα του 1817 είχε αναπτυχθεί κυρίως μεταξύ των Ελλήνων της Ρωσίας και της Μολδοβλαχίας και τα μέλη της δεν είχαν υπερβεί τα 30. Σημαντική ανάπτυξη, με πολλές μήσεις μάλιστα στην Ελλάδα, άρχισε να έχει από το 1818, όταν οι κυριώτεροι αρχηγοί εγκαταστάθηκαν στην Κωνσταντινούπολη και δώδεκα απόστολοι στάλθηκαν, όπου υπήρχαν κοινότητες Ελλήνων. Ραγδαίότερη ήταν η ανάπτυξη της Εταιρείας κατά το 1819, οπότε μνήθηκαν οι περισσότεροι αρχιερείς και πρόκριτοι της Πελοποννήσου και αρκετοί από τους «εκλεκτούς» άλλων περιοχών και ιδίως των ναυτικών νήσων του Αιγαίου και των Ιονίων νήσων. Κατά το 1820 η Εταιρεία είχε εξαπλωθεί σε όλες σχεδόν τις περιοχές της Ελλάδος και στις περισσότερες ελληνικές παραιοικίες του εξωτερικού. Πολλοί από τους κορυφαίους του Έθνους είχαν μνηθεί σ' αυτή ή γνώριζαν την ύπαρξή της και οι κατηχήσεις πολλαπλασιάζονταν μεταξύ των Ελλήνων όλων των τάξεων, ώστε τα μέλη της Εταιρείας να υπερβαίνουν ήδη τις 3.000. Ωστόσο, εξαιτίας του μεγάλου ενθουσιασμού ορισμένων από τους νέους προσηλύτους που προέβαιναν σε απρόσεκτες και ομαδικές συχνά κατηχήσεις, άρχισε κατά τους τελευταίους μήνες του 1820 και τους πρώτους του 1821 να χάνεται ο έλεγχος των μήσεων, τα μέλη της Εταιρείας να αριθμούνται σε δεκάδες χιλιάδων και η εξάπλωσή της να έχει ξεπεράσει τα επιτρεπτά για μυστική οργάνωση όρια, με αποτέλεσμα να δημιουργείται σοβαρός κίνδυνος αποκαλύψεώς της.*

*Παράλληλα με την εξάπλωση της Εταιρείας διευρύνθηκε η ηγεσία της, που αρχικά την αποτελούσαν οι τρεις ιδρυτές της. Στη μυστική «Αρχή», όπως την ονόμασαν, προστέθηκαν, από το 1815 ως το 1818, ο Αντώνιος Κομιζόπουλος από τη Φιλιππούπολη, έμπορος στη Μόσχα, κατηχημένος από τον Ράδο και άρα έμπιστος, ο Νικόλαος Γαλάτης, νέος από την Ιθάκη, που έδειξε στην αρχή μεγάλη δραστηριότητα και συνέβαλε στην πρώτη ανάπτυξη των μήσεων, ο Άνθιμος Γαζής από τις Μηλιές του Πηλίου, ιερωμένος και λόγιος με πανελλήνιο κύρος, ο Αθανάσιος Σέκερης από την Τρίπολη, έμπορος στην Οδησό, αδελφός του φοιτητή Γεωργίου Σέκερη, που ήταν το πρώτο μετά τους ιδρυτές μέλος της Εταιρείας, ο Παναγιώτης Αναγνωστόπουλος, από την Ανδρίτσαινα, εμποροϋπάλληλος στην Οδησό.*

*Στις 31 Ιουλίου 1818 πέθανε στην Κωνσταντινούπολη ο Σκουφάς, ο κυριώτερος από τους συναρχηγούς. Οι άλλοι εκεί αρχηγοί περιέλαβαν τότε στην Αρχή, για να την ενισχύσουν, τον Παναγιώτη Σέκερη, μεγαλέμπορο στην Κωνσταντινούπολη, αδελφό μεγαλύτερο των άλλων δύο Σέκερη, μέλος της Εταιρείας από τον Μάιο και σοβαρό οικονομικό ενισχυτή, που πρόσφερε από τότε και νέες χρηματικές ενισχύσεις, αλλά και γενικότερα σπουδαίες υπηρεσίες. Λίγο αργότερα, τον Σεπτέμβριο του ίδιου χρόνου 1818, οπότε η Εταιρεία είχε αρχίσει να εξαπλώνεται σημαντικά, τα μέλη της Αρχής, που βρίσκονταν στην Κωνσταντινούπολη, αποφάσισαν να προσφέρουν την ηγεσία, ακριβέστερα τη Γενική Επιτροπεία των Αρχηγών, στον Καποδίστρια και ανέθεσαν στον Ξάνθο την αποστολή να τον συναντήσει και να προσπαθήσει να τον πείσει να δεχθεί.*

<sup>127</sup> Σημειώνουμε ότι στο τμήμα της ανάλυσης του κειμένου οι εκθέτες που υπάρχουν πάνω σε σύμβολα, για παράδειγμα  $\Theta\text{Π}1\alpha^2$ ,  $\Theta\text{Π}1\alpha^3$  κ.ά. είτε δείχνουν πόσο συχνά πραγματώνεται το εκάστοτε θέμα είτε εκφράζουν τα υποθέματα ( $\text{AK}\Theta 1^1$ ,  $\text{AK}\Theta 1^2$  κ.ά.) ενός υπερθέματος ( $\text{AK}\Theta 1$ ).

<sup>128</sup> Το σύνολο των κειμένων και η ανάλυσή τους παρατίθενται σε ξεχωριστό παράρτημα με όλα τα δεδομένα της κειμενογλωσσολογικής και εκπαιδευτικής έρευνας, ενώ στο παράρτημα του σώματος της διατριβής, παρέχεται η ανάλυση άλλων έξι κειμένων (δύο από τον κάθε κειμενικό τρόπο), βλ. *παράρτημα α'*: δεδομένα κειμενογλωσσολογικής έρευνας, σσ. 372-391.

Κατά το 1819 προστέθηκαν στην αρχή της Εταιρείας ο Γεώργιος Λεβέντης, Πελοποννήσιος, που εργαζόταν τότε στο ρωσικό προξενείο του Βουκουρεστίου, πολύτιμο στέλεχος της Εταιρείας στη Μολδοβλαχία από το 1817, ο αρχιμανδρίτης Γρηγόρης Δικαίος, Πελοποννήσιος, ο Αλέξανδρος Μαυροκορδάτος και ο Ουγγροβλαχίας Ιγνάτιος, εγκατεστημένοι τότε στην Πίζα, όπου τους πρόσφεραν θέσεις στην Αρχή ο Τσακάλωφ και ο Αναγνωστόπουλος, και τέλος ο Νικόλαος Πατσιμάδης, από τα Ιωάννινα, μεγαλέμπορος στη Μόσχα.

Τον Ιανουάριο και Φεβρουάριο του 1820 ο Ξάνθος είχε στην Πετρούπολη δύο μυστικές συναντήσεις με τον Καποδίστρια, τον ενημέρωσε για την Εταιρεία και την κατάστασή της και προσπάθησε να τον πείσει να αναλάβει την ηγεσία της, αλλά εκείνος έκρινε τελικά ότι το συμφέρον του Έθνους επέβαλε να μη δεχθεί.

Ο Ξάνθος στράφηκε τότε, πιθανότατα και με πλάγια υπόδειξη του Καποδίστρια, προς τον άλλο επιφανή Έλληνα στην υπηρεσία της Ρωσίας, τον Αλέξανδρο Υψηλάντη. Αυτός, νέος 28 ετών τότε, προετοιμασμένος από την ανατροφή του και την οικογενειακή του παράδοση, άκουσε με ενθουσιασμό την πρόταση του Ξάνθου ως διαταγή της Πατρίδος και, αφού συμβουλευθήκε, όπως γράφει ο Φιλήμων, και τον Καποδίστρια, δέχθηκε με προθυμία να αναλάβει την ηγεσία της Εταιρείας. Εξήγησε όμως ότι από τη φύση των καθηκόντων του, πολεμικών προπαντός, έπρεπε να έχει πλήρη αρμοδιότητα στη λήψη των αποφάσεων. Ο Ξάνθος συμφώνησε και υπογράφηκε στις 12 Απριλίου του 1820 Πρακτικό αναλήψεως της αρχηγίας της Εταιρείας από τον Αλέξανδρο Υψηλάντη.

(4<sup>129</sup>) «Η ανάπτυξη της Φιλικής Εταιρείας και η ηγεσία της», στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους* Τόμος ΙΒ΄: *Η Ελληνική Επανάσταση και η ίδρυση του Ελληνικού Κράτους* (1821-1832), Εκδοτική Αθηνών (Διεύθυνση Εκδόσεως: Γεώργιος Χριστόπουλος & Ιωάννης Μπαστιάς), σσ. 13.

Το κείμενο ξεκινά με το αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα (ΑΚΘ1): *Η Εταιρεία*, ΣΧ1: *σχεδιάσθηκε...ομογενών*. Στην επόμενη περίοδο, το αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα (ΑΚΘ2): *Οι αλλοεθνείς προκύπτει με γραμμική ανάπτυξη ως έννοια αντίθετη με κάποιες («Έλληνας φιλοπάτριδας...ομογενών»)* στο προηγούμενο σχόλιο (Lautamatti, 1987), ΣΧ2α: *αποκλείονταν...γυναίκες*, κειμενικό θέμα χρόνου (ΘΠ1α): *(μόνο) αργότερα* (εντός περιόδου), ΣΧ2β: *έγιναν...εξαίρεση*. ΑΚΘ1 (σταθερό): *Η Εταιρεία*, θέμα προσανατολισμού χρόνου (ΘΠ2α): *στα πρώτα της βήματα*, ΣΧ3: *συνάντησε...δυσκολίες*. Κατόπιν, σημείο αφητηρίας το ΘΠ2β (χρόνου): *Ως τα μέσα του 1817*, ΑΚΘ1 (σταθερό): *εννοούμενο μέσω του κλιτικού επιθήματος του ρήματος*, ΣΧ4α: *είχε...Μολδοβλαχίας*, θέμα παραγόμενο από το ΑΚΘ1: *τα μέλη της* (ΑΚΘ1α), ΣΧ4β: *δεν...30*. Στη συνέχεια, το ΑΚΘ3: *(Σημαντική) ανάπτυξη* προκύπτει με γραμμική ανάπτυξη από το ΣΧ4α (και ΣΧ4β), ΑΚΘ1 (σταθερό): *εννοούμενο*, ΣΧ5: *άρχιζε...Ελλήνων*. Σημειώνουμε ότι η εξαρτημένη πρόταση με το *όταν* που επιτάσσεται (postposed) είναι μέρος του σχολίου. Το ΑΚΘ3: *η ανάπτυξη της Εταιρείας* παραμένει σταθερό και στην επόμενη περίοδο με τα υπόλοιπα συστατικά να συνιστούν εκτενές σχόλιο (ΣΧ6): *Ραγδαιότερη...νήσων*. Παρακάτω, θέμα προσανατολισμού χρόνου (ΘΠ2γ): *Κατά το 1820*, ΑΚΘ1 (σταθερό): *η Εταιρεία*, ΣΧ7: *είχε εξαπλωθεί...εξωτερικού*. Το ΑΚΘ1 παραμένει σταθερό και στην επόμενη περίοδο,

<sup>129</sup> Πρόκειται για το 4<sup>ο</sup> από τα 34 αφηγηματικά κείμενα που βρίσκονται στο ξεχωριστό παράρτημα.

εκπεφρασμένο μέσω του εμπρόθετου αντικειμένου: *σ' αυτή και της αντωνυμίας: της*, ενώ τα υπόλοιπα συστατικά συνιστούν σχόλιο (ΣΧ7α): *Πολλοί...ύπαρξη*, ΣΧ7β: *οι κατηχήσεις...3000*. Τα ΣΧ7α και ΣΧ7β επεξηγούν και αναπτύσσουν το ΣΧ7, σύμφωνα με το σχήμα: σχόλιο—►σχόλιο. Στην επόμενη εκτενή περίοδο, προτάσσεται το κειμενικό θέμα αντίθεσης (ΘΠ1β): *Ωστόσο*, έπειτα το θέμα προσανατολισμού αιτίας (ΘΠ3): *εξαιτίας...κατηχήσεις* με γραμμική ανάπτυξη από το ΣΧ7β, ΣΧ8 (εκτενές): *άρχισε... αποκαλύψεώς της*. Το ΣΧ8 είναι δυνατό να αναλυθεί επιμέρους: ΣΧ8α: *άρχισε...μυήσεων*, επανέρχεται (εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη) το ΑΚΘ1α: *τα μέλη της Εταιρείας*, ΣΧ8β: *αριθμούνται...χιλιάδων*, ΑΚΘ3 επαναλαμβάνεται με τη μορφή: *η εξάπλωσή της*, ΣΧ8γ: *έχει ξεπεράσει...αποκαλύψεώς της*.

Στην επόμενη παράγραφο, σημείο αφετηρίας είναι το θέμα προσανατολισμού χρόνου και προσθήκης (ΘΠ2δ): *Παράλληλα με την εξάπλωση της Εταιρείας*, ΣΧ9: *διευρύνθηκε...ιδρυτές της*. Κατόπιν, από το ΣΧ9 προέρχεται (γραμμική ανάπτυξη) το ΑΚΘ4: *Στη μυστική «Αρχή»*, στον συντακτικό ρόλο του εμπρόθετου αντικειμένου το οποίο θα μπορούσε να θεωρηθεί και παραγόμενο του ΑΚΘ1, δηλαδή ΑΚΘ1β, ΣΧ10α: *προστέθηκαν...έμπιστος*, ΣΧ10β: *ο Νικόλαος...μυήσεων*, ΣΧ10γ: *ο Άνθιμος...κύρος*, ΣΧ10δ: *ο Αθανάσιος...Εταιρείας*, ΣΧ10ε: *ο Παναγιώτης...Οδησό*.

Στην 3<sup>η</sup> παράγραφο, σημείο αφετηρίας είναι το θέμα προσανατολισμού χρόνου (ΘΠ2ε): *Στις 31 Ιουλίου 1818*, ΣΧ11: *πέθανε...συναρχηγούς*. Το επόμενο ΑΚΘ: *Οι άλλοι εκεί αρχηγοί* προκύπτει από το ΣΧ11 (γραμμική ανάπτυξη), αλλά είναι και παραγόμενο του ΑΚΘ4 (ή ΑΚΘ1β). Προκρίνεται σε αυτό το συγκεκριμένο η γραμμική ανάπτυξη και γι' αυτό το χαρακτηρίζουμε ως ΑΚΘ5. Κειμενικό θέμα χρόνου (ΘΠ1α<sup>2</sup>): *τότε*, ΣΧ12: *περιέλαβαν...υπηρεσίες*. Στη συνέχεια τίθεται στην αρχή ένα διευρυμένο θέμα προσανατολισμού χρόνου (ΘΠ2στ): *Λίγο αργότερα, τον Σεπτέμβριο του ίδιου χρόνου*, οπότε...σημαντικά, επαναλαμβάνεται το ΑΚΘ5 με τη μορφή: *τα μέλη της Αρχής, που βρίσκονταν στην Κωνσταντινούπολη*, ΣΧ13α: *αποφάσισαν...Καποδίστρια*, ΣΧ13β: *ανέθεσαν...δεχθεί*.

Στην 4<sup>η</sup> παράγραφο, πάλι προτάσσεται θέμα προσανατολισμού χρόνου (ΘΠ2ζ): *Κατά το 1819*, ΣΧ14 (υποδιαιρούμενο): *προστέθηκαν...Μόσχα*.

Παρακάτω (5<sup>η</sup> παράγραφος), ΘΠ2η (χρόνου): *Τον Ιανουάριο και Φεβρουάριο του 1820*, ΑΚΘ6: *ο Ξάνθος* με γραμμική ανάπτυξη από το ΣΧ13β, ΣΧ15α (εκτενές): *είχε... ηγεσία της*, από το ΣΧ15α προέρχεται (γραμμική ανάπτυξη) το ΑΚΘ7: *ο Καποδίστριας* που εκφράζεται μέσω της αντωνυμίας *εκείνος*, κειμενικό θέμα αντίθεσης (ΘΠ1β<sup>2</sup>): *αλλά* (εντός περιόδου), ΣΧ15β: *έκρινε...δεχθεί*.



Στην τελευταία παράγραφο, το ΑΚΘ6: *Ο Ξάνθος* παραμένει σταθερό, κειμενικό θέμα χρόνου (ΘΠ1α<sup>3</sup>): *τότε*, ΣΧ16: *στράφηκε...Υψηλάντη*. Η εστία του ΣΧ16 γίνεται (γραμμική ανάπτυξη) ΑΚΘ8: *Αυτός...παράδοση*, ΣΧ17α: *άκουσε...Πατρίδας*, ΣΧ17β: *δέχθηκε...Εταιρείας*. Προτάσσεται του ΣΧ17β το θέμα προσανατολισμού περισσότερο χρόνου (μικρή απόχρωση αιτίας) (ΘΠ2θ): *αφού...Καποδίστρια*. Το ΑΚΘ8 παραμένει σταθερό μέσω του κλιτικού επιθήματος του ρήματος: *Εξήγησε*, κειμενικό θέμα αντίθεσης (ΘΠ1β<sup>3</sup>): *όμως*, ΣΧ18: *Εξήγησε...αποφάσεων*. Το ΑΚΘ6: *Ο Ξάνθος* επανέρχεται στην τελευταία περίοδο (εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη), ΣΧ19α: *συμφώνησε*, ΣΧ19β: *υπογράφηκε...Υψηλάντη*.

Τα θέματα και τα σχόλια του εν λόγω αφηγηματικού κειμένου παρουσιάζονται ανά περίοδο στον παρακάτω πίνακα:

Περίοδοι	ΘΠ (κειμενικό, διαπροσωπικό, ενέχον εμπειρική λειτουργία)	ΑΚΘ	Σχόλιο
1	-	ΑΚΘ1: <i>Η Εταιρεία</i>	ΣΧ1: <i>σχεδιάσθηκε...ομογενών»</i> .
2	(Εντός περιόδου το κειμενικό θέμα χρόνου, ΘΠ1α: <i>αργότερα</i> )	ΑΚΘ2: <i>Οι αλλοεθνείς</i>	ΣΧ2α: <i>αποκλείονταν...</i> γυναίκες, ΣΧ2β: <i>έγιναν...</i> <i>εξάιρεση</i> .
3	Χρόνος με εμπειρική λειτουργία (ΘΠ2α): <i>στα πρώτα της βήματα</i>	ΑΚΘ1: <i>Η Εταιρεία</i>	ΣΧ3: <i>συνάντησε...</i> <i>δυσκολίες</i> .
4	Χρόνος με εμπειρική λειτουργία (ΘΠ2β): <i>Ως τα μέσα του 1817</i>	ΑΚΘ1: εννοούμενο μέσω κλιτικού επιθήματος ρήματος <i>είχε</i> , ΑΚΘ1α: <i>τα μέλη της</i> (εντός περιόδου)	ΣΧ4α: <i>είχε...</i> <i>Μολδοβλαχίας</i> , ΣΧ4β: <i>δεν...30</i> .
5	-	ΑΚΘ3: <i>(Σημαντική) ανάπτυξη</i> , ΑΚΘ1: εννοούμενο μέσω κλιτικού επιθήματος ρήματος <i>άρχισε</i>	ΣΧ5: <i>άρχισε...</i> <i>Ελλήνων</i> .
6	-	ΑΚΘ3: <i>η ανάπτυξη της Εταιρείας</i>	ΣΧ6: <i>Ραγδαιότερη ...νήσων</i> .
7	Χρόνος με εμπειρική λειτουργία (ΘΠ2γ): <i>Κατά το 1820</i>	ΑΚΘ1: <i>Η Εταιρεία</i>	ΣΧ7: <i>είχε εξαπλωθεί ...εξωτερικού</i> .
8	-	ΑΚΘ1: <i>σ' αυτή, της</i>	ΣΧ7α (επεξήγηση): <i>Πολλοί...ύπαρξη</i> , ΣΧ7β (επεξήγηση): <i>οι κατηγήσεις...3000</i> .

9	Κειμενικό θέμα αντίθεσης (ΘΠ1β): <i>Ωστόσο, αιτία με εμπειρική λειτουργία (ΘΠ3): εξαιτίας... κατηχήσεις</i>	-	ΣΧ8 (εκτενές): <i>άρχισε... αποκαλύψεώς της</i> (Το ΣΧ8 είναι δυνατό να αναλυθεί επιμέρους, βλ. λεπτομερή ανάλυση).
10	Χρόνος και προσθήκη με εμπειρική λειτουργία (ΘΠ2δ): <i>Παράλληλα με την εξάπλωση της Εταιρείας</i>	-	ΣΧ9: <i>διευρύνθηκε ...ιδρυτές της.</i>
11	-	ΑΚΘ4 ή ΑΚΘ1β: <i>Στη μυστική «Αρχή»</i>	ΣΧ10α: <i>προστέθηκαν ...έμπιστος, ΣΧ10β: ο Νικόλαος...μνήσεων, ΣΧ10γ: ο Άνθιμος ...κύρος, ΣΧ10δ: ο Αθανάσιος...Εταιρείας, ΣΧ10ε: ο Παναγιώτης ...Οδησό.</i>
12	Χρόνος με εμπειρική λειτουργία (ΘΠ2ε): <i>Στις 31 Ιουλίου 1818</i>	-	ΣΧ11: <i>πέθανε... συναρχηγούς.</i>
13	Κειμενικό θέμα χρόνου (ΘΠ1α <sup>2</sup> ): <i>τότε</i>	ΑΚΘ5: <i>Οι άλλοι εκεί αρχηγοί</i>	ΣΧ12: <i>περιέλαβαν... υπηρεσίες.</i>
14	Διευρυμένο ΘΠ χρόνου (ΘΠ2στ): <i>Λίγο αργότερα, τον Σεπτέμβριο του ίδιου χρόνου, οπότε... σημαντικά</i>	ΑΚΘ5: <i>τα μέλη της Αρχής, που βρίσκονταν στην Κωνσταντινούπολη</i>	ΣΧ13α: <i>αποφάσισαν... Καποδίστρια, ΣΧ13β: ανέθεσαν...δεχθεί.</i>
15	ΘΠ χρόνου (ΘΠ2ζ): <i>Κατά το 1819</i>	-	ΣΧ14 (υποδιαιρούμενο): <i>προστέθηκαν ...Μόσχα.</i>
16	ΘΠ χρόνου (ΘΠ2η): <i>Τον Ιανουάριο και Φεβρουάριο του 1820, (εντός περιόδου για τη σύνδεση των ΣΧ15α και ΣΧ15β το κειμενικό θέμα αντίθεσης, ΘΠ1β<sup>2</sup>: αλλά)</i>	ΑΚΘ6: <i>ο Ξάνθος, ΑΚΘ7: εκείνος (εντός περιόδου)</i>	ΣΧ15α (εκτενές): <i>είχε... ηγεσία της, ΣΧ15β: έκρινε...δεχθεί.</i>
17	Κειμενικό θέμα χρόνου (ΘΠ1α <sup>3</sup> ): <i>τότε</i>	ΑΚΘ6: <i>Ο Ξάνθος</i>	ΣΧ16: <i>στράφηκε... Υψηλάντη.</i>
18	(Εντός περιόδου, πριν το ΣΧ17β το ΘΠ περισσότερο χρόνου με μικρή απόχρωση αιτίας, ΘΠ2θ: <i>αφού... Καποδίστρια</i> )	ΑΚΘ8: <i>Αυτός... παράδοση</i>	ΣΧ17α: <i>άκουσε... Πατρίδας, ΣΧ17β: δέχθηκε...Εταιρείας.</i>

19	Κειμενικό θέμα αντίθεσης (ΘΠ1β <sup>3</sup> ): <i>όμως</i>	ΑΚΘ8: εννοούμενο μέσω <i>Εξήγησε</i>	ΣΧ18: <i>Εξήγησε... αποφάσεων.</i>
20	-	ΑΚΘ6: <i>Ο Ξάνθος</i>	ΣΧ19α: <i>συμφώνησε,</i> ΣΧ19β: <i>υπογράφηκε ... Υψηλάντη.</i>

Πίνακας 3: Θέματα και σχόλια ιστορικής αφήγησης (Α) ανά περίοδο

Από τα ανωτέρω, φαίνεται ότι υπερτερεί η ανάπτυξη με σταθερό αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα. Το βασικότερο σταθερό ΑΚΘ είναι η *Εταιρεία* (ΑΚΘ1). Σποραδικά, απαντά και η εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη. Ακολουθεί σε συχνότητα η γραμμική ανάπτυξη, προκειμένου να εισαχθούν δευτερεύοντα ΑΚΘ, όπως το ΑΚΘ5: *Οι άλλοι εκεί αρχηγοί*, το ΑΚΘ6: *ο Ξάνθος* κ.ά. και μία φορά για την εισαγωγή θέματος προσανατολισμού. Η εκτύλιξη με παραγόμενο θέμα εμφανίζεται πιο σπάνια και σε κάποιες πραγματώσεις συνδυάζεται με τη γραμμική ανάπτυξη. Για παράδειγμα, το ΑΚΘ: *Οι άλλοι εκεί αρχηγοί* προκύπτει από το ΣΧ11 (γραμμική ανάπτυξη), αλλά είναι και παραγόμενο του ΑΚΘ4 ή ΑΚΘ1β (*Στη μυστική «Αρχή»*). Τέλος, η επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο παρατηρείται κατά την εξέλιξη του ΣΧ7: *είχε εξαπλωθεί...εξωτερικού* με τα ΣΧ7α: *Πολλοί...ύπαρξη*, και ΣΧ7β: *οι κατηγήσεις...3000*. Ως προς το θέμα προσανατολισμού, ο χρόνος κυριαρχεί περισσότερο με φράσεις πλήρους σημασίας, όπως με προθετικά σύνολα, επιρρηματικές αιτιατικές, εξαρτημένες προτάσεις και λιγότερο με κειμενικά θέματα χρόνου (π.χ. τότε, αργότερα κ.ά.). Από τις υπόλοιπες πραγματώσεις, άξια αναφοράς είναι η αντίθεση με κειμενικά θέματα (2 στην αρχή και 1 εντός περιόδου). Μεμονωμένα, απαντά το θέμα προσανατολισμού αιτίας με εμπειρική λειτουργία.

## Β) Προσωπική αφήγηση

### **Γεράσιμος Γιαουρτάς**

Έγραψε ένας υπάλληλος

*Ο ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ ήταν παλιός αξιωματικός. Τον γνώρισα πρώτη φορά σ' ένα πάρτι που 'χανε οργανώσει σαν Εθνική Αλληλεγγύη του εργοστασίου «Παπαστράτος», για να ενισχύσουμε τις οικογένειες των θυμάτων κατοχής. Δεν είχε χρωματιστεί το πάρτι γιατί δυο τρεις που μου φανήκανε ύποπτοι παρά τη μυστικότητα το 'μαθαν κι ήρθαν απρόσκλητοι.*

*Το πάρτι δεν πήγαινε καλά, ο κόσμος ήτανε μουνδιασμένος και οι λίγοι παραλήδες που 'χαν προσκληθεί ήταν έτοιμοι να φύγουν. Τότε ο Γεράσιμος πετιέται πάνω σε μια καρέκλα κι απαγγέλλει ένα αυτοσχέδιο τετράστιχο για τον αγώνα. Κι αμέσως βάζει σε πλειστηριασμό 10 λαχούς. Αυτό ήταν. Δειλά δειλά στην αρχή άρχισαν να πέφτουν τα λεφτά σε μια πετσέτα. Ο Γεράσιμος όρθιος πάνω στην καρέκλα μιλά τώρα ανοιχτά. Πάει το καμουφλάρισμα κι η*

βουβαμάρα. Ο κόσμος ενθουσιάζεται και μέσα σε λίγα λεπτά η πετσέτα έχει γεμίσει. Το σύνθημα είναι να φύγουμε από το πάρτι χωρίς δραχμή στην τσέπη.

Ξημερωθήκαμε χορεύοντας και τραγουδώντας για τη λευτεριά. Ο Γεράσιμος ο παλιός στρατιωτικός που ο κόσμος τον φοβότανε έγινε σιγά σιγά το είδωλο του εργοστασίου. Τον βγάλαμε στην Εργοστασιακή Επιτροπή.

Ένα πρωί ξυπνάει ο Πειραιάς μπλοκαρισμένος. Τα Ες Ες με τα τσιράκια τους έχουν αποκλείσει όλα τα περάσματα της Κοκκινιάς. Ο Γεράσιμος πέφτει στο μπλόκο που είχαν στήσει προς τα Ταμπούρια.

- Γεράσιμος Γιαουρτάς, διαβάζει ο διερμηνέας την ταυτότητά του.

Έχει μπροστά του έναν κατάλογο και τον περιτρέπει σιωπηλά. Κι άξαφνα σηκώνει το κεφάλι του και τον βλέπει: «Γκιαουρντάς;»

«Ναι». Απαντάει αυτός και το πρόσωπό του άσπρισε.

Λίγα βήματα πιο κει τ' αυτοκινητάκι της ΓΚΕΣΤΑΠΟ. Βάζουν μέσα το Γεράσιμο και τον πάνε κατευθείαν στο εργοστάσιο του Παπαστράτου. Τον κατεβάζουν και τον στήνουν μπροστά στη μεγάλη πόρτα που μπαίνουν οι εργάτες.

- Είσαι μέλος της Εργοστασιακής Επιτροπής; ρωτάει ο διερμηνέας.

«Μάλιστα». «Τα υπόλοιπα μέλη της Εργοστασιακής Επιτροπής»; Και του βάζουν μπρος στο πρόσωπό του το περίστροφο. Όσοι βρέθηκαν εκεί έχουν παγώσει.

«Εγώ είμαι η Εργοστασιακή Επιτροπή» απαντάει ο Γεράσιμος. «Γιαουρτά έχεις τρία λεπτά καιρό για να κατονομάσεις τα μέλη της Εργοστασιακής Επιτροπής», μεταφράζει ταραγμένος ο διερμηνέας. Κι ο Γερμανός που ορύεται έχει τώρα σηκώσει το αριστερό του χέρι ψηλά σε οριζόντια θέση και κοιτάζει αγριεμένος το ρολόι του. Ο Γιαουρτάς σηκώνει ελαφριά το κεφάλι προς τ' απάνω και το στρέφει αριστερά, ρίχνει μια ματιά στο πανύψηλο συγκρότημα του εργοστασίου και τα παράθυρά του όπως είναι σε διπλές σειρές. Ακούγεται από μέσα η βουή των μηχανών. Οι εργάτες έχουν πιάσει κιόλας δουλειά. Όπου μπορούμε σπρωχόμαστε και σκαρφαλώνουμε κάτι να ιδούμε. Εκεί μέσα βρίσκονται τα παιδιά της Εργοστασιακής Επιτροπής. Το πρόσωπό του φωτίζεται μ' ένα τρυφερό μειδίαμα. Γυρνάει και βλέπει τον Γερμανό.

- Μισό λεπτό ακόμη, λέει αυτός βραχνά σαν κάτι να 'χασε απ' τη δύναμή του, μισό λεπτό.

- Μισό λεπτό, μεταφράζει με τρεμουλιαστή φωνή ο διερμηνέας.

Ο Γεράσιμος, ο παλιός αξιωματικός, ενώνει τις φτέρνες του σε στάση προσοχής κι ανοίγει το σακάκι του.

- Εγώ είμαι η Εργοστασιακή Επιτροπή, εμπρός άνανδροι χτυπάτε.

Μια μικρή σιωπή κι έπειτα ένας πυροβολισμός. Ο Γεράσιμος πέφτει πάνω στις πλάκες του πεζοδρομίου. Ο νεκρός στήθηκε πάνω σε δυο άδειες κάσες τσιγάρα σε μίαν άκρη της αυλής, φέρανε και μια ελληνική σημαία του εργοστασίου και τον σκεπάσανε.

(20<sup>130</sup>) «Γεράσιμος Γιαουρτάς», έγραψε ένας υπάλληλος. Στο Έλλη Παπαδημητρίου (2005) Ο Κοινός Λόγος, δεύτερος τόμος, Αθήνα: Ερμής, σσ. 70-71.

Το κείμενο ξεκινά με το αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα (ΑΚΘ1): *Ο Γεράσιμος που είναι και θέμα λόγου (discourse topic), ΣΧ1: ήτανε...αξιωματικός. ΑΚΘ1: σταθερό μέσω της αντωνυμίας Τον, ενώ από το κλιτικό επίθημα του ρήματος γνώρισα εισάγεται το ΑΚΘ2: ο αφηγητής σε α' πρόσωπο είτε ενικού είτε πληθυντικού, ΣΧ2: γνώρισα...κατοχής. Από μέρος του ΣΧ2 προκύπτει (γραμμική ανάπτυξη) το ΑΚΘ3: το πάρτι. Αν και δεν τίθεται στην αρχή της πρότασης, το συστατικό το πάρτι αποτελεί γνωστή πληροφορία και αυτό για το οποίο γίνεται λόγος σε αυτή την περίοδο. ΣΧ3: Δεν είχε...απρόσκλητοι.*

<sup>130</sup> Πρόκειται για το 20<sup>ο</sup> από τα 34 αφηγηματικά κείμενα που βρίσκονται στο παράρτημα (ξεχωριστό σώμα).

Στην άλλη παράγραφο, το ΑΚΘ3: *το πάρτι παραμένει σταθερό*, ΣΧ4: *δεν πηγαινε...φύγουν*. Κατόπιν, προτάσσεται το κειμενικό θέμα χρόνου (ΘΠ1α): *Τότε και μετά επανέρχεται* (εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη) το ΑΚΘ1: *ο Γεράσιμος*, ΣΧ5α: *πετιέται...καρέκλα*, ΣΧ5β: *απαγγέλλει...αγόνα*. Στην επόμενη πρόταση, προηγείται το θέμα προσανατολισμού χρόνου (ΘΠ2α): *αμέσως*, το ΑΚΘ1 παραμένει σταθερό (εννοούμενο), ΣΧ6: *βάζει...λαχνούς*. Η πρόταση: *Αυτό ήταν που ακολουθεί εξυπηρετεί τη μετάβαση στον λόγο*. Στη συνέχεια, προτάσσεται το θέμα προσανατολισμού τρόπου (ΘΠ3α): *Δειλά δειλά και έπειτα* το κειμενικό θέμα χρόνου (ΘΠ1α<sup>2</sup>): *στην αρχή*, ΣΧ7: *άρχισαν...πετσέτα*. Το ΑΚΘ1: *Ο Γεράσιμος επαναλαμβάνεται*, ενώ η φράση: *όρθιος πάνω στην καρέκλα λειτουργεί ως θέμα προσανατολισμού τρόπου (ΘΠ3β) με γραμμική ανάπτυξη από το ΣΧ5α, ΣΧ8: μιλά...ανοιχτά. ΣΧ9: Πάει...βουβαμάρα. ΣΧ10α: Ο κόσμος ενθουσιάζεται*, θέμα προσανατολισμού χρόνου (ΘΠ2β): *μέσα σε λίγα λεπτά*, από το ΣΧ7 προκύπτει (γραμμική ανάπτυξη) το ΑΚΘ4: *η πετσέτα*, ΣΧ10β: *έχει γεμίσει*. ΣΧ11: *Το σύνθημα...τσέπη με εννοούμενο ΑΚΘ2 (από το κλιτικό επίθημα του ρήματος φύγουμε)*. Τα ΣΧ9, 10α, 10β και 11 αποτελούν διαδοχικά το ένα επέκταση του άλλου.

Παρακάτω, το ΑΚΘ2 παραμένει σταθερό (εννοούμενο), ΣΧ12: *Ενημερωθήκαμε...λευτεριά*. Κατόπιν, επανέρχεται (εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη) το ΑΚΘ1: *Ο Γεράσιμος ο παλιός στρατιωτικός...φοβότανε*, ΣΧ13: *έγινε...εργοστασίου*. ΑΚΘ1: σταθερό μέσω της αντωνυμίας *Τον*, ΑΚΘ2: σταθερό (εννοούμενο), ΣΧ13α (επέκταση του ΣΧ13): *βγάλαμε...Επιτροπή*. Στη συνέχεια, σημείο αφετηρίας το θέμα προσανατολισμού χρόνου (ΘΠ2γ): *Ένα πρωί*, ΣΧ14: *ζυπνάει...μπλοκαρισμένοι*. Επεξήγηση αυτού είναι το ΣΧ14α: *Τα Ες Ες...Κοκκινιάς*. Το ΑΚΘ1: *Ο Γεράσιμος επανέρχεται* (εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη), ΣΧ14β (επέκταση του ΣΧ14): *πέφτει...Ταμπούρια*.

Στη συνέχεια, το τμήμα λόγου: *-Γεράσιμος...ταυτότητά του*, στο οποίο ο αφηγητής μεταφέρει τι ειπώθηκε και τι έγινε χαρακτηρίζεται ΣΧ14β<sup>1</sup> ως ανάπτυξη του ΣΧ14β. Από το ΣΧ14β<sup>1</sup> βγαίνει (γραμμική ανάπτυξη) το ΑΚΘ5 (*ο διερμηνέας*) μέσω του κλιτικού επιθήματος των ρημάτων *Έχει*, *περιτρέπει*, ΣΧ15: *Έχει...σιωπηλά*. Στην επόμενη περίοδο, προηγείται το θέμα προσανατολισμού χρόνου (ΘΠ2δ): *άξαφνα*, το ΑΚΘ5 παραμένει σταθερό (εννοούμενο), ΣΧ16: *σηκώνει...«Γκιαουρντάς;»* ΣΧ17α: *«Ναι»*. Παραγόμενο από το ΑΚΘ1 είναι το ΑΚΘ1α: *το πρόσωπό του*, ΣΧ17β: *άσπρισε*.

Επακολούθως, προτάσσεται το θέμα προσανατολισμού τόπου (ΘΠ4α): *Λίγα βήματα πιο κει*, ΣΧ18: *τ' αυτοκινητάκι της ΓΚΕΣΤΑΠΟ*. Από το ΣΧ18 προέρχεται (γραμμική ανάπτυξη) το ΑΚΘ6 (εννοούμενο μέσω των κλιτικών επιθημάτων των ρημάτων

*βάζουν, πάνε, κατεβάζουν*), ΣΧ19 (υποδιαιρούμενο σε ΣΧ19α και ΣΧ19β): *Βάζουν...Παπαστράτου* με ΑΚΘ1 σταθερό (το Γεράσιμο, τον). Κατά τον ίδιο τρόπο, ΣΧ20 (υποδιαιρούμενο): *Κατεβάζουν...εργάτες* με ΑΚΘ6: σταθερό (εννοούμενο) και ΑΚΘ1 σταθερό (τον).

Στη συνέχεια, η παραθεματική ερώτηση<sup>131</sup>: *-Είσαι...Επιτροπής;* θεωρείται ΣΧ21. ΣΧ22: *«Μάλιστα»*, ΣΧ23: *«Τα υπόλοιπα...Επιτροπής;»* ΣΧ24: *«βάζουν...περίστροφο»* με ΑΚΘ1 σταθερό (του) και ΑΚΘ6 σταθερό (εννοούμενο). ΣΧ25: *Όσοι...παγώσει*. Κατόπιν, η απάντηση: *«Εγώ...Επιτροπή»* συνιστά ΣΧ26. Παρακάτω, η κλητική προσφώνηση: *«Γιαουρτά* θεωρείται διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ5α) σύμφωνα με τους Halliday & Matthiessen (ό.π.: 108) και το υπόλοιπο τμήμα ΣΧ27: *έχεις...Επιτροπής»*. Παραγόμενο του ΑΚΘ6 είναι το ΑΚΘ6α: *ο Γερμανός που ορύεται*, ΣΧ28 (υποδιαιρούμενο): *έχει...ρολόι του*. Το ΑΚΘ1: *Ο Γιαουρτάς* επανέρχεται (εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη), ΣΧ29α: *σηκώνει...αριστερά*, ΣΧ29β: *ρίχνει...σειρές*. ΣΧ30: *Ακούγεται...μηχανών*. Από το ΣΧ29β και το ΣΧ30 συνάγεται (γραμμική ανάπτυξη) το ΑΚΘ7: *Οι εργάτες*, ΣΧ31: *έχουν...δουλειά*. Κατόπιν, η προτασσόμενη ελεύθερη αναφορική επιρρηματική πρόταση: *Όπου μπορούμε λειτουργεί* ως θέμα προσανατολισμού τόπου (ΘΠ4β), ΑΚΘ2 σε α' πληθυντικό επανέρχεται (εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη) εννοούμενο, ΣΧ32: *σπρωχνόμαστε...ιδούμε*. Από το ΣΧ30 εξαρτάται (γραμμική ανάπτυξη) το ΘΠ4γ (τόπου): *Εκεί μέσα*, ΣΧ33: *βρίσκονται...Επιτροπής*. Μετά, επανέρχεται (εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη) το ΑΚΘ1α: *Το πρόσωπό του*, ΣΧ34: *φωτίζεται...μειδιάμα*. ΑΚΘ1: σταθερό (εννοούμενο), ΣΧ35: *Γυρνάει...Γερμανό*. Στη συνέχεια, επανέρχεται (εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη) το ΑΚΘ6α μέσω της αντωνυμίας *αυτός*, αφού προετοιμάζεται από το ΣΧ35, ενώ ΣΧ36: *Μισό λεπτό ακόμη...λεπτό*. Κατόπιν, επανέρχεται το ΑΚΘ5, ΣΧ37: *Μισό λεπτό*. Μετά πάλι, το ΑΚΘ1: *Ο Γεράσιμος, ο παλιός αξιωματικός*, ΣΧ38: *ενώνει...σακάκι του*. Τα λόγια του, ΣΧ38α: *-Εγώ...Επιτροπή*, διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ5β): *εμπρός άνανδροι*, ΣΧ38β: *χτυπάτε*.

Στην τελευταία παράγραφο, ΣΧ39α: *Μια μικρή σιωπή*, κειμενικό θέμα χρόνου (ΘΠ1α<sup>3</sup>): *έπειτα* (εντός περιόδου), ΣΧ39β: *ένας πυροβολισμός*. ΑΚΘ1: *Ο Γεράσιμος* επαναλαμβάνεται, ΣΧ40: *πέφτει...πεζοδρομίου*. Από το ΣΧ40 καθώς και από το

<sup>131</sup> Βλ. Κλαίρης & Μπαμπινιώτης (2004: 413).

περιεχόμενο των προηγούμενων σχολίων απορρέει (γραμματική ανάπτυξη) το ΑΚΘ8: *Ο νεκρός*<sup>132</sup>, ΣΧ41α: *στήθηκε...αυλής*, ΣΧ41β: *φέρανε...σκεπάσανε*.

Ο πίνακας (4) απεικονίζει τα θέματα και τα σχόλια αυτού του κειμένου ανά περίοδο:

Περίοδοι	ΘΠ (κειμενικό, διαπροσωπικό, ενέχον εμπειρική λειτουργία)	ΑΚΘ	Σχόλιο
1	-	ΑΚΘ1: <i>Ο Γεράσιμος</i>	ΣΧ1: <i>ήτανε...αξιωματικός.</i>
2	-	ΑΚΘ1: <i>Τον</i> (σταθερό), ΑΚΘ2: <i>ο αφηγητής σε α' πρόσωπο ενικ. ή πληθ. (κλιτικό επίθημα του ρήματος γνώρισα)</i>	ΣΧ2: <i>γνώρισα...κατοχής.</i>
3	-	ΑΚΘ3: <i>το πάρτι</i>	ΣΧ3: <i>Δεν είχε...απρόσκλητοι.</i>
4	-	ΑΚΘ3: <i>το πάρτι</i>	ΣΧ4: <i>δεν πήγαινε...φύγουν.</i>
5	Κειμενικό θέμα χρόνου (ΘΠ1α): <i>Τότε</i>	ΑΚΘ1: <i>ο Γεράσιμος</i>	ΣΧ5α: <i>πετιέται...καρέκλα,</i> ΣΧ5β: <i>απαγγέλλει...αγώνα.</i>
6	Χρόνος με εμπειρική λειτουργία (ΘΠ2α): <i>αμέσως</i>	ΑΚΘ1: <i>σταθερό (βάζει)</i>	ΣΧ6: <i>βάζει...λαχμούς.</i>
7	Τρόπος με εμπειρική λειτουργία (ΘΠ3α): <i>Δειλά δειλά</i> , κειμενικό θέμα χρόνου (ΘΠ1α <sup>2</sup> ): <i>στην αρχή</i>	-	ΣΧ7: <i>άρχισαν...πετσέτα.</i>
8	Τρόπος με εμπειρική λειτουργία (ΘΠ3β): <i>όρθιος πάνω στην καρέκλα</i>	ΑΚΘ1: <i>Ο Γεράσιμος</i>	ΣΧ8: <i>μιλά...ανοιχτά.</i>
9	-	-	ΣΧ9: <i>Πάει...βουβαμάρα</i>
10	(Εντός περιόδου, χρόνος με εμπειρική λειτουργία, ΘΠ2β): <i>μέσα σε λίγα λεπτά</i>	ΑΚΘ4: <i>η πετσέτα</i> (εντός περιόδου)	ΣΧ10α: <i>Ο κόσμος ενθουσιάζεται,</i> ΣΧ10β: <i>έχει γεμίσει.</i>
11	-	εννοούμενο ΑΚΘ2 (κλιτικό επίθημα του ρήματος <i>φύγουμε</i> )	ΣΧ11: <i>Το σύνθημα...τσέπη</i>
12	-	ΑΚΘ2: <i>σταθερό (Ξημερωθήκαμε)</i>	ΣΧ12: <i>Ξημερωθήκαμε...λευτεριά</i>

<sup>132</sup> Αν και το ΑΚΘ8: *ο νεκρός* αναφέρεται στο ΑΚΘ1: *ο Γεράσιμος*, προτιμούμε να το διαχωρίσουμε, γιατί σε αυτό το συγκεκριμένο γίνεται λόγος για το γεγονός ότι είναι πλέον νεκρός.

13	-	ΑΚΘ1: <i>Ο Γεράσιμος ο παλιός...φοβότανε</i>	ΣΧ13: <i>έγινε...εργοστασίου.</i>
14	-	ΑΚΘ1: <i>Τον (σταθερό), ΑΚΘ2: σταθερό (βγάλαμε)</i>	ΣΧ13α (επέκταση): <i>βγάλαμε...Επιτροπή.</i>
15	Χρόνος με εμπειρική λειτουργία (ΘΠ2γ): <i>Ένα πρωί</i>	-	ΣΧ14: <i>ζυπνάει...μπλοκαρισμένος.</i>
16	-	-	ΣΧ14α (επεξήγηση): <i>Τα Ες...Κοκκινιάς.</i>
17	-	ΑΚΘ1: <i>Ο Γεράσιμος</i>	ΣΧ14β (επέκταση): <i>πέφτει...Ταμπούρια.</i>
18	-	-	ΣΧ14β' (ανάπτυξη του ΣΧ14β): - <i>Γεράσιμος...ταυτότητά του.</i>
19	-	ΑΚΘ5: <i>ο διερμηνέας, εννοούμενο (Έχει, περιτρέχει)</i>	ΣΧ15: <i>Έχει...σιωπηλά.</i>
20	Χρόνος με εμπειρική λειτουργία (ΘΠ2δ): <i>άζαφνα</i>	ΑΚΘ5: <i>σταθερό (σηκώνει)</i>	ΣΧ16: <i>σηκώνει...«Γκιαουρντάς;»</i>
21	-	ΑΚΘ1 (εννοούμενο)	ΣΧ17α: <i>«Ναι».</i>
22	-	ΑΚΘ1α: <i>το πρόσωπό του</i>	ΣΧ17β: <i>άσπρισε</i>
23	Τόπος με εμπειρική λειτουργία (ΘΠ4α): <i>Λίγα βήματα πιο κει</i>	-	ΣΧ18: <i>τ' αυτοκινητάκι της ΓΚΕΣΤΑΠΟ</i>
24	-	ΑΚΘ6: <i>ΓΚΕΣΤΑΠΟ (εννοούμενο μέσω του Βάζουν), ΑΚΘ1: το Γεράσιμο, τον</i>	ΣΧ19: <i>Βάζουν...Παπαστράτου</i>
25	-	ΑΚΘ6: <i>Κατεβάζουν (εννοούμενο) κι ΑΚΘ1:τον</i>	ΣΧ20: <i>Κατεβάζουν...εργάτες</i>
26	-	-	ΣΧ21: <i>-Είσαι...Επιτροπής;</i>
27	-	-	ΣΧ22: <i>«Μάλιστα».</i>
28	-	-	ΣΧ23: <i>«Τα υπόλοιπα...Επιτροπής;»</i>
29	-	ΑΚΘ1: <i>του, ΑΚΘ6: βάζουν (εννοούμενο)</i>	ΣΧ24: <i>βάζουν...περίστροφο</i>
30	-	-	ΣΧ25: <i>Όσοι...παγώσει.</i>



31	-	-	ΣΧ26: «Εγώ...Επιτροπή»
32	Διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ5α): «Γιαουρτά (κλητική προσφώνηση)	-	ΣΧ27: έχεις...Επιτροπής».
33	-	ΑΚΘ6α: ο Γερμανός που ορύεται	ΣΧ28: έχει...ρολόι του.
34	-	ΑΚΘ1 (επανέρχεται): Ο Γιαουρτάς	ΣΧ29α: σηκώνει...αριστερά, ΣΧ29β: ρίχνει...σειρές.
35	-		ΣΧ30: Ακούγεται...μηχανών.
36	-	ΑΚΘ7: Οι εργάτες	ΣΧ31: έχουν...δουλειά.
37	Τόπος με εμπειρική λειτουργία (ΘΠ4β): Όπου μπορούμε	ΑΚΘ2 (επανέρχεται) σε α' πληθυντικό (σπρωχνόμαστε)	ΣΧ32: σπρωχνόμαστε...ιδούμε.
38	Τόπος με εμπειρική λειτουργία (ΘΠ4γ): Εκεί μέσα	-	ΣΧ33: βρίσκονται...Επιτροπής.
39	-	ΑΚΘ1α (επανέρχεται): Το πρόσωπό του	ΣΧ34: φωτίζεται...μειδιάμα.
40	-	ΑΚΘ1: εννοούμενο (Γυρνάει)	ΣΧ35: Γυρνάει...Γερμανό.
41	-	ΑΚΘ6α μέσω της αντωνυμίας αυτός	ΣΧ36: Μισό λεπτό ακόμη...λεπτό.
42	-	ΑΚΘ5 (επανέρχεται): ο διερμηνέας	ΣΧ37: Μισό λεπτό.
43	-	ΑΚΘ1: Ο Γεράσιμος, ο παλιός αξιωματικός	ΣΧ38: ενώνει...σακάκι του.
44	(Εντός περιόδου, διαπροσωπικό θέμα, ΘΠ5β: εμπρός άνανδροι)	-	ΣΧ38α: -Εγώ...Επιτροπή, ΣΧ38β: χτυπάτε.
45	(Εντός περιόδου, κειμενικό θέμα χρόνου, ΘΠ1α <sup>3</sup> : έπειτα)	-	ΣΧ39α: Μια μικρή σιωπή, ΣΧ39β: ένας πυροβολισμός
46	-	ΑΚΘ1: Ο Γεράσιμος	ΣΧ40: πέφτει...πεζοδρομίου.
47	-	ΑΚΘ8: Ο νεκρός	ΣΧ41α: στήθηκε...αυλής, ΣΧ41β: φέρανε...σκεπάσανε.

Πίνακας 4: Θέματα και σχόλια προσωπικής αφήγησης (Β) ανά περίοδο

Από την ανωτέρω επεξεργασία φαίνεται ότι αυτό το κείμενο αναπτύσσεται με σταθερό αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα. Βασικό σταθερό ΑΚΘ είναι ο Γεράσιμος Γιαουρτάς (ΑΚΘ1) και κατά δεύτερο λόγο ο αφηγητής (ΑΚΘ2) και η Γκεστάπο (ΑΚΘ6). Αυτά και κατά κύριο λόγο το ΑΚΘ1 επανεισάγονται (εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη) σε διάφορα σημεία του κειμένου και ιδίως στο τέλος. Ακολουθεί σε συχνότητα η γραμμική εξέλιξη για την παραγωγή δευτερευόντων ΑΚΘ καθώς και ΘΠ. Επιπρόσθετα, αξιοσημείωτη είναι και η παρουσία της επέκτασης του σχολίου με ένα ή περισσότερα σχόλια. Τέλος, η εκτύλιξη με παραγόμενο θέμα εμφανίζεται σπανιότερα. Ως προς το θέμα προσανατολισμού, παρατηρούμε ότι υπερτερεί η έκφραση του χρόνου περισσότερο με φράσεις με εμπειρική (experiential) λειτουργία (π.χ. ένα πρωί, μέσα σε λίγα λεπτά, αμέσως κ.ά.) και λιγότερο με κειμενικά θέματα (π.χ. τότε, στην αρχή κ.ά. {2 στην αρχή, 1 εντός περιόδου}). Επιπλέον, απαντούν και κάποια ΘΠ τόπου, τρόπου και τέλος κάποια διαπροσωπικά (κλητική πτώση στα διαλογικά τμήματα).

### Γ) Ειδησεογραφικό κείμενο (22<sup>133</sup>)

Ανώνυμος: «Σύλληψη μαιευτήρα για «φακελάκι» Ληφθέν από το Σώμα Ελληνικών κειμένων: [www.sek.edu.gr](http://www.sek.edu.gr) (WRPG16-5670.txt), στην εφημερίδα: *Ριζοσπάστης*, 14/05/2003.

*Με την κατηγορία για «φακελάκι» 200.000 δραχμών για να χειρουργήσει ασθενή, συνελήφθη χτες από αστυνομικούς του Π. ο διευθυντής της Γυναικολογικής Κλινικής και πρόεδρος της Επιστημονικής Επιτροπής του «Χ» Νοσοκομείου Π. «Υ. Υ.», 60 χρόνων. Πρόκειται για μια παθογένεια στο χώρο της υγείας που συντηρεί η κυβερνητική πολιτική και τη συμπληρώνει η χωρίς αρχές άσκηση της Ιατρικής από ορισμένους επιλήσμονες του όρκου του Ιπποκράτη. Ο γιατρός που συνελήφθη είναι απ' τα ιδρυτικά μέλη της ΕΙΝΑΠ, κάθισε στο εδώλιο του κατηγορουμένου μετά τη μεταπολίτευση, ενώ ήταν και υποψήφιος βουλευτής του «Υ» στις προηγούμενες εκλογές στην Κ.. Όπως κατήγγειλαν στην αστυνομία ο σύζυγος και η κόρη της ασθενούς «Α. Β., Γ. και Δ. Β.» αντίστοιχα, «ο γιατρός τούς ζήτησε αρχικά 400.000 δραχμές προκειμένου να πραγματοποιήσει χειρουργική επέμβαση στην ασθενή. Οι συγγενείς δήλωσαν αδυναμία να συγκεντρώσουν το ποσό αυτό και ο γιατρός, σύμφωνα με τις καταγγελίες, τους πρόέτρεψε να δανειστούν. Στη συνέχεια συμφώνησαν στην καταβολή 200.000 δραχμών. Οι συγγενείς της ασθενούς προχτές το βράδυ ενημέρωσαν την Αστυνομική Διεύθυνση Π. οι οποίοι προσημείωσαν τα χρήματα. Στις 12 χτες το μεσημέρι οι συγγενείς παρέδωσαν τα χρήματα στο γιατρό και αποχώρησαν από το γραφείο του. Αμέσως άνδρες της αστυνομίας μπήκαν στο γραφείο του και τον συνέλαβαν ενώ στην τσέπη της ιατρικής του μπλούζας βρήκαν τα προσημειωμένα χαρτονομίσματα. Ο γιατρός κρατείται στο Αστυνομικό Τμήμα Π. και σήμερα θα οδηγηθεί στον εισαγγελέα.*

Η εισαγωγική περίοδος της είδησης (*Με την κατηγορία...χρόνων*) συνιστά την πρόταξη (lead) και είναι νέα πληροφορία (ΣΧ1) στο σύνολό της, η οποία επεξηγεί με περισσότερες λεπτομέρειες τον τίτλο («Σύλληψη μαιευτήρα για «φακελάκι»). Πρόκειται για δομή με πρόταση-εστία. Ωστόσο, ο επικοινωνιακός δυναμισμός είναι

<sup>133</sup> Πρόκειται για το 22<sup>ο</sup> από τα 34 αφηγηματικά κείμενα που βρίσκονται στο παράρτημα (ξεχωριστό σώμα).

πολύ υψηλός στα αρχικά προτασιακά στοιχεία: *Με την κατηγορία για «φακελάκι» 200.000 δραχμών* τα οποία αποτελούν την εστία αυτού του τμήματος και ταυτόχρονα το θέμα λόγου (Discourse Topic) όλης της είδησης. Οφείλουμε να αναφέρουμε ότι με τη θεματοποίηση στην εισαγωγική πρόταση των τηλεοπτικών ειδήσεων έχει ασχοληθεί η Μπακάκου-Ορφανού (2002), η οποία ακολουθώντας τον Halliday ταυτίζει το θέμα με την αρχική προτασιακή θέση. Εμείς, στην παρούσα μελέτη, που εξετάζουμε ολόκληρα κείμενα έντυπων ειδήσεων και εφαρμόζουμε συνθετικό μοντέλο ανάλυσης, θεωρούμε καταλληλότερο να λαμβάνουμε υπόψη τον τίτλο της είδησης και ανάλογα με αυτόν καθώς και τον τρόπο διάταξης των συστατικών της πρώτης περιόδου είτε να χωρίζουμε την τελευταία σε θέμα-σχόλιο είτε να την εκλαμβάνουμε εξολοκλήρου ως νέα πληροφορία, σχόλιο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο τρόπος διάταξης των συστατικών της μάς κατευθύνει στο να τη θεωρήσουμε ως σχόλιο που αναπτύσσει τον τίτλο.

Η δεύτερη περίοδος: *Πρόκειται...Ιπποκράτη* σχολιάζει (ΣΧ1α) αυτό που περιγράφεται στο ΣΧ1, αποτελώντας περισσότερο μια επέκτασή του. Στη συνέχεια, το υποκείμενο των ρημάτων της επόμενης περιόδου: *Ο γιατρός* μαζί με την αναφορική περιοριστική πρόταση (*που συνελήφθη*) θεωρείται βασικό αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα (ΑΚΘ1), προερχόμενο από το ΣΧ1 (γραμμική ανάπτυξη), ΣΧ2α: *είναι...μεταπολίτευση*, μετά το κειμενικό θέμα συμπλεκτικής λογικής συνδετικότητας (ΘΠ1α): *ενώ* (Κουτούπη-Κητή 2000), σταθερό ΑΚΘ1 και ΣΧ2β: *ήταν...στην Κ.* Έπεται μια χαρακτηριστική δομή της κειμενικής σύστασης των ειδήσεων: *Όπως κατήγγειλαν...αντίστοιχα.* Την κατατάσσουμε στα θέματα προσανατολισμού πηγής-τεκμηρίωσης (ΘΠ2α), το οποίο συνάγεται (γραμμική ανάπτυξη) από το ΣΧ1, επαναλαμβάνεται το ΑΚΘ1, ΣΧ3: *τούς ζήτησε...ασθενή.* Κατόπιν, το νέο ΑΚΘ2: *Οι συγγενείς* περιλαμβάνεται στο ΘΠ2α, ΣΧ4α: *δήλωσαν αδυναμία να συγκεντρώσουν το ποσό αυτό,* ΑΚΘ1: σταθερό (λεκτικά εκπεφρασμένο), επαναλαμβάνεται με συνοπτικότερη διατύπωση το θέμα προσανατολισμού πηγής-τεκμηρίωσης (ΘΠ2α<sup>2</sup>): *σύμφωνα με τις καταγγελίες* (εντός περιόδου), ΣΧ4β: *τους...δανειστούν.* Στην επόμενη περίοδο, σημείο αφετηρίας είναι το κειμενικό θέμα χρονικής ακολουθίας (ΘΠ1β): *Στη συνέχεια,* ΑΚΘ1 και ΑΚΘ2: σταθερό μέσω του κλιτικού επιθήματος του ρήματος (*συμφώνησαν*), ΣΧ5: *συμφώνησαν...δραχμών.* Παρακάτω, το ΑΚΘ2 επαναλαμβάνεται: *Οι συγγενείς της ασθενούς,* έπεται το θέμα προσανατολισμού χρόνου (ΘΠ3α): *προχτές το βράδυ,* ΣΧ6: *ενημέρωσαν...χρήματα.* Στην άλλη περίοδο, εναλλάσσονται τα αρχικά προτασιακά συστατικά, συγκεκριμένα προηγείται το θέμα προσανατολισμού χρόνου

(ΘΠ3β): Στις 12 χτες το μεσημέρι και ακολουθεί το ΑΚΘ2, ΣΧ7α: παρέδωσαν...γιατρό, ΣΧ7β: αποχώρησαν...γραφείο του. Ο χρόνος αποτελεί σημείο αφετηρίας και για την επόμενη περίοδο μέσω του θέματος προσανατολισμού χρόνου (ΘΠ3γ): Αμέσως, από το ΣΧ6 προκύπτει (γραμμική ανάπτυξη) το νέο ΑΚΘ3: άνδρες της αστυνομίας, ΣΧ8α: μπήκαν...συνέλαβαν, ΣΧ8β: στην τσέπη...χαρτονομίσματα. Εντός περιόδου για τη σύνδεση των ΣΧ8α και ΣΧ8β παρεμβάλλεται το κειμενικό θέμα συμπλεκτικής λογικής συνδετικότητας, ΘΠ1α<sup>2</sup>: ενώ (Κουτούπη-Κητή ό.π.). Τέλος, το ΑΚΘ1 (Ο γιατρός) επανεισάγεται (εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη), ΣΧ9α: κρατείται...Τμήμα Π., θέμα προσανατολισμού χρόνου (ΘΠ3δ): σήμερα (εντός περιόδου), ΣΧ9β: θα...εισαγγελέα.

Στον πίνακα (5), παρουσιάζονται συνοπτικά τα θέματα και τα σχόλια του εν λόγω ειδησεογραφικού κειμένου:

Περίοδοι	ΘΠ (κειμενικό, διαπροσωπικό, ενέχον εμπειρική λειτουργία)	ΑΚΘ	Σχόλιο
1	-	-	ΣΧ1: Με την κατηγορία...χρόνων.
2	-	-	ΣΧ1α (επέκταση): Πρόκειται...Ιπποκράτη.
3	(Εντός περιόδου για τη σύνδεση των ΣΧ3α και ΣΧ3β το κειμενικό θέμα συμπλεκτικής λογικής συνδετικότητας, ΘΠ1α: ενώ)	ΑΚΘ1: Ο γιατρός που συνελήφθη	ΣΧ2α: είναι...μεταπολίτευση, ΣΧ2β: ήταν...εκλογές στην Κ..
4	ΘΠ πηγής-τεκμηρίωσης (ΘΠ2α): Όπως κατήγγειλαν...αντίστοιχα	ΑΚΘ1: ο γιατρός	ΣΧ3: τούς ζήτησε...ασθενή.
5	(Εντός περιόδου, πριν το ΣΧ5β το ΘΠ πηγής-τεκμηρίωσης, ΘΠ2α <sup>2</sup> : σύμφωνα με τις καταγγελίες	ΑΚΘ2: Οι συγγενείς, ΑΚΘ1: ο γιατρός	ΣΧ4α: δήλωσαν... ποσό αυτό, ΣΧ4β: τους...δανειστούν.
6	Κειμενικό θέμα χρονικής ακολουθίας (ΘΠ1β): Στη συνέχεια	ΑΚΘ1 κι ΑΚΘ2: εννοούμενα (συμφώνησαν)	ΣΧ5: συμφώνησαν...δραχμών.
7	Χρόνος με εμπειρική λειτουργία (ΘΠ3α): προχτές το βράδυ	ΑΚΘ2: Οι συγγενείς της ασθενούς	ΣΧ6: ενημέρωσαν...χρήματα.
8	Χρόνος με εμπειρική λειτουργία (ΘΠ3β): Στις 12 χτες το μεσημέρι	ΑΚΘ2: οι συγγενείς	ΣΧ7α: παρέδωσαν...γιατρό, ΣΧ7β: αποχώρησαν...γραφείο του.
9	Χρόνος με εμπειρική λειτουργία (ΘΠ3γ): Αμέσως / (Εντός	ΑΚΘ3: άνδρες της αστυνομίας	ΣΧ8α: μπήκαν...συνέλαβαν, ΣΧ8β: στην τσέπη...χαρτονομίσματα.

	περιόδου για τη σύνδεση των ΣΧ8α και ΣΧ8β το κειμενικό θέμα συμπλεκτικής λογικής συνδετικότητας, ΘΠ1α <sup>2</sup> : ενώ)		
10	(Εντός περιόδου, χρόνος με εμπειρική λειτουργία (ΘΠ3δ): σήμερα)	ΑΚΘ1: Ο γιατρός	ΣΧ9α: κρατείται... Τμήμα Π., ΣΧ9β: θα...εισαγγελέα.

Πίνακας 5: Θέματα και σχόλια ειδησεογραφικού κειμένου (Γ) ανά περίοδο

Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι η εξέλιξη με σταθερό αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα κυριαρχεί σε αυτό το κείμενο. Τα βασικά ΑΚΘ είναι το ΑΚΘ1 (ο γιατρός) και το ΑΚΘ2 (οι συγγενείς). Το ΑΚΘ1 μάλιστα, ύστερα από μικρή απουσία, επανεισάγεται στο τέλος της είδησης (εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη), δείχνοντας με αυτό τον τρόπο ότι είναι το πιο κεντρικό. Επίσης, εμφανίζεται σε μικρότερο βαθμό και η γραμμική ανάπτυξη, κυρίως για την παραγωγή των ΑΚΘ αλλά και για ένα θέμα προσανατολισμού. Ακόμα, 1 φορά πραγματώνεται και η επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο. Ως προς το θέμα προσανατολισμού, συχνότερη είναι η έκφραση του χρόνου περισσότερο με επιρρηματικές εκφράσεις πλήρους σημασίας (Στις 12 χτες το μεσημέρι, σήμερα, προχτές το βράδυ κ.ά.) και 1 φορά με κειμενικό θέμα (στη συνέχεια στην αρχή περιόδου). Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε και την παρουσία του ΘΠ πηγής-τεκμηρίωσης, το οποίο διακρίνει την κειμενική σύσταση των ειδήσεων και πραγματώνεται με: α) σύμφωνα με-φράση (εντός περιόδου), β) στην αρχή με το όπως-πρόταση (Πολίτης 2003).

Συνεχίζουμε με τα τρία περιγραφικά κείμενα:

#### Δ) Περιγραφή τόπου από ταξιδιωτικό οδηγό

##### **Η Μονεμβασία σήμερα**

*Η Μονεμβασία γοητεύει τον επισκέπτη με τα πλακόστρωτα δρομάκια της, τις βυζαντινές εκκλησίες της, τα αρχοντικά της και τα περάσματά της με τις ψηλές καμάρες. Αποτελεί μοναδικό δείγμα ελληνικής μεσαιωνικής πολιτείας, καθώς τα σπίτια, οι εκκλησίες και τα τείχη διατηρούνται αναλλοίωτα. Πολλά από τα βενετσιάνικα κτίσματα διατηρούν την αρχική τους διακόσμηση, καθώς και τους εξώστες τους που βλέπουν προς τη θάλασσα.*

*Ο ανηφορικός λιθόστρωτος δρόμος στην πλαγιά του βράχου οδηγεί στο κάστρο. Από το κάστρο η θέα προς τη θάλασσα και την πόλη είναι μοναδική, ιδιαίτερα το πρωί, την ώρα της ανατολής. Στο κάστρο, στο πιο απόκρημνο σημείο του βράχου, δεσπόζει η εκκλησία της Αγίας Σοφίας, χτισμένη από τον Ανδρόνικο Β'. Πρόκειται για σπάνιο δείγμα βυζαντινής αρχιτεκτονικής, με αξιόλογες αγιογραφίες και μαρμάρινες διακοσμήσεις.*

*Κοντά στην είσοδο της πόλης, λίγα μόλις μέτρα αριστερά της δεύτερης πύλης, μπορείτε να δείτε το οικογενειακό σπίτι του ποιητή Γιάννη Ρίτσου.*

*Παρά τη ραγδαία αύξηση του τουρισμού τα τελευταία χρόνια, το κάστρο της Μονεμβασίας μοιάζει να αντιστέκεται στο χρόνο. Σήμερα, τα κτίσματα στο χώρο του κάστρου επισκευάζονται με απόλυτο σεβασμό στην παράδοση, καθώς η Μονεμβασία έχει κηρυχτεί αρχαιολογικό μνημείο.*

*Για κολύμπι προσφέρονται: η Γέφυρα (Νέα Μονεμβασία), η παραλία Πορτέλο (Κάστρο), το Πορί και το Καστράκι. Επίσης, οι παραλίες Αμπελάκια, Ξιφιά, Λιβάδια, Χουνάρια, Καστέλλα και Άγιος Φωκάς.*

(1<sup>134</sup>) Περιγραφικό κείμενο: «Η Μονεμβασία σήμερα», στο *Πελοπόννησος Ένας πλήρης ταξιδιωτικός οδηγός* (2012), Εκδόσεις Explorer, σσ. 305-307.

Η πρώτη περίοδος του κειμένου ξεκινά με το αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα (ΑΚΘ1): *Η Μονεμβασία, ΣΧ1: γοητεύει...καμάρες.* Στη συνέχεια, το αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα (ΑΚΘ1) παραμένει το ίδιο, μέσω του κλιτικού επιθήματος του ρήματος (*αποτελεί*). ΣΧ2: *αποτελεί...αναλλοίωτα.* Το ΣΧ2 επεκτείνεται με το ΣΧ2α: *Πολλά από τα βενετσιάνικα...θάλασσα.*

Στην ακόλουθη παράγραφο, το νέο ΑΚΘ, δηλαδή ΑΚΘ1α: *Ο ανηφορικός λιθόστρωτος δρόμος στην πλαγιά του βράχου* φανερώνει τόπο και εμπεριέχεται στο υπερθέμα: *Η Μονεμβασία* (ΑΚΘ1). ΣΧ3: *οδηγεί στο κάστρο.* Κατόπιν, θέμα προσανατολισμού τύπου (ΘΠ1α): *Από το κάστρο*, μέρος του ΣΧ3 (γραμμική ανάπτυξη) και παράλληλα υπώνυμο του ΑΚΘ1, νέο ΑΚΘ είναι το ΑΚΘ2: *η θέα προς τη θάλασσα και την πόλη.* ΣΧ4: *είναι...ανατολής.* Το θέμα προσανατολισμού δηλώνει τόπο και στην πρόταση που ακολουθεί: *Στο κάστρο, στο πιο απόκρημνο σημείο του βράχου* και είναι όμοιο (ΘΠ1α<sup>2</sup>) με το ΘΠ1α. Εδώ, απουσιάζει το ΑΚΘ και έχουμε παρουσιαστική δομή, ΣΧ5: *δεσπόζει...Ανδρόνικο Β΄.* Εστία αποτελεί η ονομαστική φράση με διευρυμένη μορφή: *η εκκλησία της Αγίας Σοφίας.* Η επόμενη πρόταση συνιστά παρουσιαστική δομή, ΣΧ5α: *Πρόκειται...διακοσμήσεις*, στην οποία δεν εμφανίζεται θέμα. Κατά τη γνώμη μας, πρόκειται για τον τύπο θεματικής εξέλιξης: Ρήμα (Rheme) → Ρήμα (Rheme) (Cloran 1995), όπου επεξηγείται μια νέα ή ουσιώδης πληροφορία, διασφαλίζοντας έτσι τη συνεκτικότητα στον λόγο.

Ακολούθως, η πρόταση ξεκινά με θέμα προσανατολισμού (ΘΠ1β) που δηλώνει επίσης τόπο: *Κοντά στην είσοδο της πόλης, λίγα...πύλης*, υπώνυμο του ΑΚΘ1. διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2): *μπορείτε να*, ΣΧ6: *δείτε...Ρίτσου*, με την εστία στο τέλος: *Γιάννη Ρίτσου.*

Στην πρώτη περίοδο της προτελευταίας παραγράφου, έχουμε ένα θέμα προσανατολισμού που δηλώνει εναντίωση (ΘΠ3): *Παρά τη ραγδαία αύξηση...χρόνια* και μετά το ΑΚΘ1β: *το κάστρο της Μονεμβασίας*, κομμάτι του υπερθέματος ΑΚΘ1 το

<sup>134</sup> Πρόκειται για το 1<sup>ο</sup> από τα 32 περιγραφικά κείμενα που βρίσκονται στο παράρτημα σε ξεχωριστό σώμα.

οποίο επαναφέρει (εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη) το ΘΠ1α. ΣΧ7: *μοιάζει...χρόνο*. Στην περίοδο που έπεται, προτάσσεται ένα θέμα προσανατολισμού (ΘΠ4) που δηλώνει χρόνο: *Σήμερα* με γραμμική ανάπτυξη από το ΣΧ7, ενώ υπώνυμο του ΑΚΘ1β είναι το ΑΚΘ1β<sup>1</sup>: *τα κτίσματα στο χώρο του κάστρου*, ΣΧ8: *επισκευάζονται...μνημείο*.

Στην τελευταία παράγραφο, προτάσσεται ένα θέμα προσανατολισμού σκοπού (ΘΠ5): *Για κολύμπι* και στη συνέχεια εμφανίζεται η παρουσιαστική δομή (ΣΧ9): *προσφέρονται...Καστράκι*. Η πρόταση με την οποία κλείνει το κείμενο ξεκινά με το κειμενικό θέμα προσθήκης: *Επίσης*, το οποίο, κατά την ανάλυσή μας, είναι θέμα προσανατολισμού (ΘΠ6) και ολοκληρώνεται με παρόμοια παρουσιαστική δομή (ΣΧ10): *οι παραλίες...Φωκάς*.

Τα θέματα και τα σχόλια της εν λόγω περιγραφής αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα:

Περίοδοι	ΘΠ (κειμενικό, διαπροσωπικό, ενέχον εμπειρική λειτουργία)	ΑΚΘ	Σχόλιο
1	-	ΑΚΘ1: <i>Η Μονεμβασία</i>	ΣΧ1: <i>γοητεύει...καμάρες</i> .
2	-	ΑΚΘ1: <i>εννοούμενο (αποτελεί)</i>	ΣΧ2: <i>αποτελεί...αναλλοίωτα</i> .
3	-	-	ΣΧ2α (επέκταση): <i>Πολλά από...θάλασσα</i> .
4	-	ΑΚΘ1α: <i>Ο ανηφορικός λιθόστρωτος δρόμος στην πλαγιά του βράχου</i>	ΣΧ3: <i>οδηγεί στο κάστρο</i> .
5	Τόπος με εμπειρική λειτουργία (ΘΠ1α): <i>Από το κάστρο</i>	ΑΚΘ2: <i>η θέα προς τη θάλασσα και την πόλη</i>	ΣΧ4: <i>είναι...ανατολής</i> .
6	Τόπος με εμπειρική λειτουργία (ΘΠ1α <sup>2</sup> ): <i>Στο κάστρο, στο πιο απόκρημνο σημείο του βράχου</i>	-	ΣΧ5: <i>δεσπόζει...Ανδρόνικο Β΄</i> .
7		-	ΣΧ5α (επεξήγηση): <i>Πρόκειται...διακοσμήσεις</i> .
8	Τόπος με εμπειρική λειτουργία (ΘΠ1β): <i>Κοντά στην είσοδο της πόλης, λίγα...πόλης, διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2): <i>μπορείτε να</i></i>	-	ΣΧ6: <i>δείτε...Ρίτσου</i> .

9	ΘΠ εναντίωσης (ΘΠ3): <i>Παρά τη ραγδαία αύξηση...χρόνια</i>	ΑΚΘ1β: <i>το κάστρο της Μονεμβασίας</i>	ΣΧ7: <i>μοιάζει...χρόνο.</i>
10	Χρόνος με εμπειρική λειτουργία (ΘΠ4): <i>Σήμερα</i>	ΑΚΘ1β <sup>1</sup> : <i>τα κτίσματα στο χώρο του κάστρου</i>	ΣΧ8: <i>επισκευάζονται...μνημείο.</i>
11	ΘΠ σκοπού (ΘΠ5): <i>Για κολύμπι</i>	-	ΣΧ9: <i>προσφέρονται...Καστράκι.</i>
12	Κειμενικό θέμα προσθήκης (ΘΠ6): <i>Επίσης</i>	-	ΣΧ10: <i>οι παραλίες...Φωκάς.</i>

Πίνακας 6: Θέματα και σχόλια περιγραφής τόπου από ταξιδιωτικό οδηγό (Δ) ανά περίοδο

Από τα ανωτέρω, συνάγεται ότι αυτό το περιγραφικό κείμενο αναπτύσσεται περισσότερο με τη θεματοποίηση διαφορών πτυχών ενός υπερθέματος. Υπερθέμα είναι το αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα (ΑΚΘ1): *η Μονεμβασία με υποθέματα: Ο ανηφορικός...βράχου, από το κάστρο, το κάστρο της Μονεμβασίας, τα κτίσματα στο χώρο του κάστρου*. Άξιο αναφοράς είναι ότι αυτά τα ΑΚΘ δηλώνουν τόπο. Από τους υπόλοιπους τύπους, έπεται η εκτύλιξη με σταθερό θέμα (περιλαμβάνεται και η εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη), ενώ με παρόμοια συχνότητα (2 φορές) παρουσιάζονται η γραμμική εξέλιξη (για την παραγωγή εδώ μόνο θεμάτων προσανατολισμού) και η επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο. Ως προς το θέμα προσανατολισμού, παρατηρούμε ότι υπερτερεί η έκφραση του τόπου με επιρρηματικά και προθετικά σύνολα. Από μία φορά πραγματώνονται η εναντίωση, ο χρόνος, ο σκοπός, το κειμενικό θέμα προσθήκης και το διαπροσωπικό θέμα.

#### Ε) Ενημερωτική αναφορά (Φυσικές Επιστήμες)

##### **Οικογένεια: Αρκτίδαι (Ursidae)**

*Τα είδη που ανήκουν σ' αυτήν την κατηγορία διαφέρουν από τα υπόλοιπα σαρκοφάγα κατά την τροφή και τις συνήθειές τους. Τα περισσότερα είναι παμφάγα, μερικά όμως είναι αποκλειστικά χορτοφάγα. Έχουν χαρακτηριστικό βάδισμα και ονομάζονται πελματοβάμονα ζώα. Τα θηλυκά γεννούν κάθε φορά ένα ως δυο μικρά που τα κρατάνε πολλά χρόνια κοντά τους. Κοιμούνται συνήθως το χειμώνα, χωρίς όμως αυτό να θεωρείται πραγματική χειμερία νάρκη.*

*Η πολική ή λευκή άρκτος (Thalassarctos maritimus) είναι γνωστή σ' εμάς με την ονομασία άσπρη αρκούδα. Ζει στις παγωμένες αρκτικές περιοχές της Ασίας και της Αμερικής. Έχει μακρύ σώμα, μακρύ λαιμό και κοντά και δυνατά πόδια. Τα δάκτυλα των ποδιών συνδέονται μεταξύ τους με ελαστικές μεμβράνες. Το ύψος της φτάνει το 1,30 – 1,40μ. και το βάρος της τα 500 περίπου κιλά. Το τρίχωμά της διακρίνεται για τον άσπρο σαν το χιόνι χρωματισμό του. Πολλές φορές βρίσκουμε ολόκληρες ομάδες από 10 ως 12 ή και πιο πολλά ακόμη άτομα. Έχουν μεγάλη αντοχή και κολυμπάνε αρκετά καλά. Η τροφή τους αποτελείται κυρίως από ώκιες και ψάρια. Για να μεγαλώσουν τα μικρά τους σκάβουν φωλιές μέσα στο παγωμένο χιόνι. Φαίνεται πως δεν πέφτουν σε χειμερία νάρκη. Κατά τη διάρκεια του χειμώνα οι έγκυες αρκούδες πηγαίνουν στις κρύπτες που αναφέραμε παραπάνω για να γεννήσουν τα μικρά τους, καταναλίσκοντας όλο το λίπος που έχουν μαζέψει προηγουμένως. Η μητέρα δείχνει μεγάλη τρυφερότητα για τα μικρά της.*



Η άσπρη αρκούδα παίζει βασικό ρόλο στη ζωή των Εσκιμώων όχι μονάχα για το κρέας και το δέρμα της αλλά και για τα κόκαλά της, με τα οποία κατασκευάζουν χρήσιμα γι' αυτούς εργαλεία.

Η κοινή άρκτος (*Ursus arctos*), που από μερικούς συγγραφείς ονομάζεται και φαιά άρκτος, βρίσκεται σχεδόν παντού, ακόμα και σ' ορισμένα δάση των βουνών της Ευρώπης (Άλπεις, Σκανδιναβικά, Καύκασα, Ουράλια) και της Ασίας. Στη Γαλλία υπάρχουν ακόμα αρκετές στα Πυρηναία. Στην Ασία συναντώνται είδη όπως το *Ursus isabellinus* (Θιβέτ και Ιμαλάια), η αρκούδα γίγαντας *Ursus beringianus*, που βρίσκεται στη Μαντζουρία κυρίως, το είδος *Tremarctos thibetanus* (Ιμαλάια), και η ιαπωνική αρκούδα (*Tremarctos japonicus*).

Η μαλαϊκή άρκτος (*Helarctos malayanus*) είναι το μικρότερο μέλος της οικογένειας των αρκτιδών. Το βάρος του δεν ξεπερνά τα 50 κιλά. Ζει μέσα στις πυκνές ζούγκλες της νοτιοανατολικής Ασίας. Το τρίχωμά της είναι μαύρο γυαλιστερό και μπροστά στο στήθος έχει μια βούλα κίτρινη ή πορτοκαλιά σε σχήμα μισοφέγγαρου, που οι ιθαγενείς την παρομοιάζουν με τον ανατέλλοντα ήλιο. Τρέφεται με μέλι, έντομα, φρούτα, μικρά ζώα και διακρίνεται για την ικανότητά της ν' αναρριχτείται με ευκολία πάνω στα δέντρα.

Η άρκτος η αμερικανική ή μαριμπάλ (*Ursus americanus*) βρίσκεται συνήθως στη βόρειο Αμερική. Τρώγει οτιδήποτε χωρίς καμιά διάκριση, μέλι ή βατόμουρα, έντομα ή μικρά θηλαστικά. Συνήθως το χρώμα της είναι μαύρο, αλλά υπάρχουν και πολύ λίγα είδη με καφετί ή καστανό τρίχωμα. Αντίθετα με τη φαιά και την κοινή άρκτο, η μαύρη δεν έχει καμπούρα ανάμεσα στους ώμους της και τα νύχια της είναι κοντά. Παλαιότερα ήταν διαδεδομένη σ' ολόκληρο τον Καναδά και τις Η.Π.Α., σήμερα όμως μαύρες αρκούδες δεν υπάρχουν παρά μονάχα σ' ορισμένα άγρια βουνά και δάση.

Η μελανόλευκος άρκτος (*Ursus horribilis*), που κοινώς ονομάζεται γκριζα αρκούδα, συγγενεύει με τη φαιά άρκτο αλλά είναι πιο μικρή σε μέγεθος. Το φαιό τρίχωμά της έχει πολλά άσπρα σημάδια που της δίνουν την γκριζα αυτή όψη, στην οποία χρωστάει τ' όνομά της. Στην Αλάσκα υπάρχουν αρκούδες που το ύψος τους φτάνει τα 2,5 μέτρα. Τα αρσενικά φτάνουν να ζυγίζουν καμιά φορά ένα τόννο. Το μεγαλύτερο είδος ανάμεσα σ' όλες αυτές είναι η αρκούδα του νησιού Κοντιάκ στην Αλάσκα (*Ursus middendorffii*), που τρέφεται με σολωμούς, ποντίκια, σκίουρους, πολλές όμως αρκείται σε διάφορες φυτικές τροφές (φρούτα, φλούδες από δέντρα, ρίζες κλπ.). Στη Νότιο Αμερική συναντούμε το είδος *Tremarctos ornatus*, που τη λένε και αρκούδα με γυαλιά.

Στην ίδια οικογένεια των αρκτιδών ανήκουν και οι αιλουροπόδες, που ζουν σε πολύ υψηλές περιοχές (πάνω από 3.000 μέτρα). Το μοναδικό είδος των αιλουροπόδων είναι ο μεγάλος πάνδα (*Ailuropus melanoleucus*), που λέγεται συνήθως μεγάλος πάνδα ή αρκούδα του παπού Δαβίδ και ζει στην Κίνα και στο Θιβέτ. Ζυγίζει 100 κιλά και σε μήκος φθάνει καμιά φορά το 1,80 μ. Το τρίχωμά του είναι λευκό, εκτός από τα μάτια, τ' αυτιά και τα μπροστινά πόδια από τους ώμους ως τα πέλματα που είναι μαύρα. Τρέφεται με βλαστάρια από μπαμπού. Ανακαλύφθηκε για πρώτη φορά το 1870 στις ορεινές περιοχές του Μουπέν. Μερικά ζώα αυτού του είδους μεταφέρθηκαν με μεγάλες δυσκολίες τα τελευταία χρόνια σε ζωολογικούς κήπους της Ευρώπης και Αμερικής.

(19<sup>135</sup>) «Οικογένεια: Αρκτίδαι», στο *Ο Κόσμος των Φυτών & των Ζώων* (τόμος δεύτερος πτηνά-ιχθύες-θηλαστικά), 1962, Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός «Χρυσός Τύπος», σσ. 411-413

Το κείμενο έχει ως σημείο αφετηρίας το αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα (ΑΚΘ1): Τα είδη που ανήκουν σ' αυτήν την οικογένεια, άμεσα συνδεδεμένο με τον τίτλο «Αρκτίδαι», ΣΧ1: διαφέρουν...συνήθειές τους. Το ΑΚΘ1 διασπάται κατ' αρχάς σε ΑΚΘ1α: Τα περισσότερα, ΑΚΘ1β: μερικά, ΣΧ2α: είναι παμφάγα, κειμενικό θέμα αντίθεσης (ΘΠ1α): όμως (εντός περιόδου), ΣΧ2β: είναι...χορτοφάγα. Επανέρχεται το ΑΚΘ1 (κλιτικά επιθήματα ρημάτων: έχουν, ονομάζονται), ΣΧ3α: Έχουν...βάδισμα,

<sup>135</sup> Πρόκειται για το 19<sup>ο</sup> από τα 32 περιγραφικά κείμενα του παραρτήματος σε ξεχωριστό σώμα.

ΣΧ3β: *ονομάζονται...ζώα*. Άλλη μορφή κατηγοριοποίησης, ΑΚΘ1γ: *Τα θηλυκά*, ΣΧ4: *γεννούν...κοντά τους*. Το ΑΚΘ1 εννοείται στην τελευταία περίοδο της παραγράφου (εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη), ΣΧ5: *Κοιμούνται...νάρκη*.

Στην επόμενη παράγραφο, προτάσσεται το παραγόμενο από το ΑΚΘ1 αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα: *Η πολική ή λευκή άρκτος* (ΑΚΘ1<sup>1</sup>), ΣΧ6: *είναι...αρκούδα*. Το ΑΚΘ1<sup>1</sup> παραμένει σταθερό (εννοούμενο) και στην επόμενη περίοδο, ΣΧ7: *Ζει...Αμερικής*. ΑΚΘ1<sup>1</sup>: σταθερό (εννοούμενο), ΣΧ8: *Έχει...πόδια*. Στην επόμενη πρόταση, το αναπαραστατικό θέμα: *Τα δάκτυλα των ποδιών* είναι μέρος (ΑΚΘ1<sup>1α</sup>) του ΑΚΘ1<sup>1</sup>, αλλά παρατηρούμε ότι συνεχίζει με γραμμική ανάπτυξη το τελευταίο συστατικό του ΣΧ8, εξασφαλίζοντας τη συνοχή στο κείμενο. ΣΧ9: *συνδέονται...μεμβράνες*. Ακολουθούν άλλα υποθέματα του ΑΚΘ1<sup>1</sup>: *Το ύψος της* (ΑΚΘ1<sup>1β</sup>), *το βάρος της* (ΑΚΘ1<sup>1γ</sup>), ΣΧ10α: *φτάνει...1,40μ*, ΣΧ10β: *τα...κιλά*. ΑΚΘ1<sup>1δ</sup>: *Το τρίχωμά της*, ΣΧ11: *διακρίνεται...χρωματισμό του*. Κατόπιν, διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2α): *Πολλές φορές*, ΣΧ12: *βρίσκουμε...άτομα*. Επανεισάγεται (εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη) εννοούμενο το ΑΚΘ1<sup>1</sup>, ΣΧ13α: *Έχουν...αντοχή*, ΣΧ13β: *κολυμπάνε...καλά*. Νέο υποθέμα (ΑΚΘ1<sup>1ε</sup>): *Η τροφή τους*, ΣΧ14: *αποτελείται...ψάρια*. Στη συνέχεια, προτάσσεται μια εξαρτημένη πρόταση (*Για να...μικρά τους*) ως θέμα προσανατολισμού σκοπού (ΘΠ3), ΑΚΘ1<sup>1</sup>: (εννοούμενο) σταθερό, ΣΧ15: *σκάβουν...χιόνι*. Διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2β): *Φαίνεται πως*, ΑΚΘ1<sup>1</sup>: (εννοούμενο) σταθερό ΣΧ16: *δεν...νάρκη*. Από το ΣΧ16 (γραμμική ανάπτυξη) το επακόλουθο θέμα προσανατολισμού χρόνου (ΘΠ4α): *Κατά τη διάρκεια του χειμώνα*, νέο υποθέμα ΑΚΘ1<sup>1στ</sup>: *οι έγκυες αρκούδες*, ΣΧ17: *πηγαίνουν...προηγούμενως*. Το επόμενο αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα: *Η μητέρα* απορρέει από τον συνδυασμό ΑΚΘ1<sup>1στ</sup> και ΣΧ17 (γραμμική ανάπτυξη) (συμβατικά χαρακτηρίζεται ΑΚΘ1<sup>1στ+</sup>), ΣΧ18: *δείχνει...μικρά της*.

Στην επακόλουθη παράγραφο με μία περίοδο, επανεισάγεται το ΑΚΘ1<sup>1</sup> (εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη) με τη μορφή: *Η άσπρη αρκούδα*, ΣΧ19: *παίζει...εργαλεία*.

Στην άλλη παράγραφο παρουσιάζεται άλλο είδος, παραγόμενο από το ΑΚΘ1, δηλαδή *Η κοινή άρκτος* (ΑΚΘ1<sup>2</sup>), ΣΧ20: *βρίσκεται...Ασίας*. Κατόπιν, προτάσσονται θέματα προσανατολισμού τόπου: *Στη Γαλλία* (ΘΠ5α), *Στην Ασία* (ΘΠ5β) παραγόμενα από τη διάσπαση του ΣΧ20. ΣΧ21: *υπάρχουν...Πυρηναία* (παρουσιαστική δομή). ΣΧ22: *συναντώνται...ιαπωνική αρκούδα*.

Στην επόμενη παράγραφο, αναλύεται ένα ακόμα είδος, παραγόμενο από το ΑΚΘ1, δηλαδή *Η μαλαϊκή άρκτος* (ΑΚΘ1<sup>3</sup>), ΣΧ23: *είναι...αρκτιδών*. Παραγόμενο από το

AKΘ1<sup>3</sup> είναι το AKΘ1<sup>3α</sup>: *Το βάρος του*, ΣΧ24: *δεν...κιλά*. Σταθερό AKΘ1<sup>3</sup>, ΣΧ25: *Ζει...Ασίας*. Εκ νέου παραγόμενο AKΘ1<sup>3β</sup>: *Το τρίχωμά της*, ΣΧ26α: *είναι...γυαλιστερό*, θέμα προσανατολισμού τόπου (ΘΠ5γ): *μπροστά στο στήθος* (εντός περιόδου), επίσης μέρος του AKΘ1<sup>3</sup>, Σταθερό AKΘ1<sup>3</sup>, ΣΧ26β: *έχει μια βούλα...ήλιο*. Σταθερό (εννοούμενο) AKΘ1<sup>3</sup>, ΣΧ27α: *Τρέφεται...ζώα*, ΣΧ27β: *διακρίνεται...δέντρα*.

Παρακάτω νέο είδος-υποθέμα, AKΘ1<sup>4</sup>: *Η άρκτος η αμερικανική ή μπαριμπάλ*, ΣΧ28: *βρίσκεται...Αμερική*. Σταθερό (εννοούμενο) AKΘ1<sup>4</sup>, ΣΧ29: *Τρώγει...θηλαστικά*. Στη συνέχεια, σημείο αφετηρίας το διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2γ): *Συνήθως*, παραγόμενο από το AKΘ1<sup>4</sup>: *το χρώμα της* (AKΘ1<sup>4α</sup>), ΣΧ30α: *είναι μαύρο*, κειμενικό θέμα αντίθεσης (ΘΠ1α<sup>2</sup>): *αλλά* (εντός περιόδου), ΣΧ30β: *υπάρχουν...τρίχωμα*. Κατόπιν, προτάσσεται θέμα προσανατολισμού αντίθεσης (ΘΠ6): *Αντίθετα με τη φαιά και την κοινή άρκτο που αναφέρεται στο AKΘ1<sup>2</sup>*, επανεισάγεται (εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη) το AKΘ1<sup>4</sup> με τη μορφή: *η μαύρη* (συμβολή από ΣΧ30α-γραμμική ανάπτυξη), ΣΧ31α: *δεν...ώμους της*, παραγόμενο από το AKΘ1<sup>4</sup>: *τα νύχια της* (AKΘ1<sup>4β</sup>), ΣΧ31β: *είναι κοντά*. Στις προτάσεις της τελευταίας περιόδου, προτάσσονται το κειμενικό θέμα χρόνου: *Παλαιότερα* (ΘΠ1β) και το θέμα προσανατολισμού χρόνου (ΘΠ4β): *σήμερα* (εντός περιόδου), AKΘ1<sup>4</sup>: σταθερό (εννοούμενο), ΣΧ32α: *ήταν...ΗΠΑ*, μετά το (ΘΠ1α<sup>3</sup>) κειμενικό θέμα αντίθεσης: *όμως* (εντός περιόδου), AKΘ1<sup>4</sup> (σταθερό) με τη μορφή *μαύρες αρκούδες*, ΣΧ32β: *δεν υπάρχουν...δάση*.

Στην επόμενη παράγραφο, άλλο είδος: *Η μελανόλευκος άρκτος* (AKΘ1<sup>5</sup>), ΣΧ33: *συγγενεύει... μέγεθος*. Παραγόμενο από το AKΘ1<sup>5</sup> είναι το AKΘ1<sup>5α</sup>: *Το φαιό τρίχωμά της*, ΣΧ34: *έχει...όνομά της*. Κατόπιν, προτάσσεται το θέμα προσανατολισμού τόπου (ΘΠ5δ): *Στην Αλάσκα*, ΣΧ35: *υπάρχουν...μέτρα*. Πρόκειται για κατεξοχήν παρουσιαστική δομή. Στη συνέχεια το αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα: *Τα αρσενικά* παράγεται από το AKΘ1<sup>5</sup>, χαρακτηρίζεται δηλαδή AKΘ1<sup>5β</sup>, ΣΧ36: *φτάνουν...τόννο*. Κατεξοχήν προσδιοριστική δομή. Άλλο αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα παραγόμενο από το AKΘ1<sup>5</sup> είναι: *Το μεγαλύτερο είδος ανάμεσα σ' όλες αυτές* (AKΘ1<sup>5γ</sup>), ΣΧ37 (υποδιαιρούμενο): *είναι...τροφές*. Θέμα προσανατολισμού τόπου (ΘΠ5ε): *Στη Νότιο Αμερική*, ΣΧ38: *συναντούμε...γυαλιά*.

Στην τελευταία παράγραφο, το σημείο αφετηρίας: *Στην ίδια οικογένεια των αρκτιδών* επανεισάγει το AKΘ1 (εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη) με τη μορφή εμπρόθετου αντικειμένου, ΣΧ39: *ανήκουν...περιοχές*. Από το ΣΧ39 προκύπτει (γραμμική ανάπτυξη) το AKΘ1<sup>6</sup>: *Το μοναδικό είδος των αιλουροπόδων*, το οποίο συνάμα είναι παραγόμενο από το AKΘ1, ΣΧ40 (υποδιαιρούμενο): *είναι...Θιβέτ*.

ΑΚΘ1<sup>6</sup>: σταθερό (εννοούμενο), ΣΧ41α: Ζυγίζει 100 κιλά, θέμα προσανατολισμού αναφοράς (ΘΠ7): σε μήκος (εντός περιόδου), ΣΧ41β: φθάνει...1,80μ. Παραγόμενο από το ΑΚΘ1<sup>6</sup> είναι: Το τρίγωνό του (ΑΚΘ1<sup>6α</sup>), ΣΧ42: είναι...μαύρα. Το ΑΚΘ1<sup>6</sup> επανέρχεται (εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη), ΣΧ43: Τρέφεται...μπαμπού. ΑΚΘ1<sup>6</sup>: σταθερό (εννοούμενο), ΣΧ44: Ανακαλύφθηκε...Μουπέν. Άλλο παραγόμενο από το ΑΚΘ1<sup>6</sup> είναι: Μερικά ζώα αυτού του είδους (ΑΚΘ1<sup>6β</sup>), ΣΧ45: μεταφέρθηκαν...Αμερικής.

Πιο ευκρινώς φαίνονται τα θέματα και τα σχόλια αυτού του κειμένου στον πίνακα (7):

Περίοδοι	ΘΠ (κειμενικό, διαπροσωπικό, ενέχον εμπειρική λειτουργία)	ΑΚΘ	Σχόλιο
1	-	ΑΚΘ1: Τα είδη που ανήκουν σ' αυτήν την οικογένεια	ΣΧ1: διαφέρουν...συνήθειές τους.
2	(Εντός περιόδου κειμενικό θέμα αντίθεσης, ΘΠ1α: όμως)	ΑΚΘ1α: Τα περισσότερα, ΑΚΘ1β: μερικά	ΣΧ2α: είναι παμφάγα, ΣΧ2β: είναι...χορτοφάγα.
3	-	ΑΚΘ1 (κλιτικά επιθήματα ρημάτων: <u>έχουν</u> , <u>ονομάζονται</u> )	ΣΧ3α: Έχουν...βάδισμα, ΣΧ3β: ονομάζονται...ζώα.
4	-	ΑΚΘ1γ: Τα θηλυκά	ΣΧ4: γεννούν...κοντά τους.
5	-	ΑΚΘ1 (Κοιμούνται)	ΣΧ5: Κοιμούνται...νάρκη.
6	-	ΑΚΘ1 <sup>1</sup> : Η πολική ή λευκή άρκτος	ΣΧ6: είναι...αρκούδα.
7	-	ΑΚΘ1 <sup>1</sup> (Ζει)	ΣΧ7: Ζει...Αμερικής.
8	-	ΑΚΘ1 <sup>1</sup> (Έχει)	ΣΧ8: Έχει...πόδια.
9	-	ΑΚΘ1 <sup>α</sup> : Τα δάκτυλα των ποδιών	ΣΧ9: συνδέονται...μεμβράνες.
10	-	ΑΚΘ1 <sup>β</sup> : Το ύψος της, ΑΚΘ1 <sup>γ</sup> : το βάρος της	ΣΧ10α: φθάνει...1,40μ, ΣΧ10β: τα...κιλά.
11	-	ΑΚΘ1 <sup>δ</sup> : Το τρίγωνό της	ΣΧ11: διακρίνεται...χρωματισμό του.
12	Διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2α): Πολλές φορές	-	ΣΧ12: βρίσκουμε...άτομα.
13	-	ΑΚΘ1 <sup>1</sup> : (Έχουν, <u>κολυμπάνε</u> )	ΣΧ13α: Έχουν...αντοχή, ΣΧ13β: κολυμπάνε...καλά.

14	-	ΑΚΘ1 <sup>1ε</sup> : Η τροφή τους	ΣΧ14: αποτελείται...ψάρια.
15	Σκοπός με εμπειρική λειτουργία (ΘΠ3): Για να...μικρά τους	ΑΚΘ1 <sup>1</sup> : (σκάβουν)	ΣΧ15: σκάβουν...χιόνι.
16	Διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2β): Φαίνεται πως	ΑΚΘ1 <sup>1</sup> : (πέφτουν)	ΣΧ16: δεν...νάρκη.
17	Χρόνος με εμπειρική λειτουργία (ΘΠ4α): Κατά τη διάρκεια του χειμώνα	ΑΚΘ1 <sup>1στ</sup> : οι έγκυες αρκούδες	ΣΧ17: πηγαίνουν...προηγούμενως.
18	-	ΑΚΘ1 <sup>1στ+</sup> : Η μητέρα (απορρέει από τον συνδυασμό - ΑΚΘ1 <sup>1στ</sup> και ΣΧ17, - συμβατικά αποδίδεται ΑΚΘ1 <sup>1στ+</sup> )	ΣΧ18: δείχνει...μικρά της.
19	-	ΑΚΘ1 <sup>1</sup> : Η άσπρη αρκούδα	ΣΧ19: παίζει...εργαλεία.
20	-	ΑΚΘ1 <sup>2</sup> : Η κοινή άρκτος	ΣΧ20: βρίσκεται...Ασίας.
21	ΘΠ τόπου (ΘΠ5α): Στη Γαλλία	-	ΣΧ21: υπάρχουν...Πυρηναία
22	ΘΠ τόπου (ΘΠ5β): Στην Ασία	-	ΣΧ22: συναντώνται...ιαπωνική αρκούδα.
23	-	ΑΚΘ1 <sup>3</sup> : Η μαλαϊκή άρκτος	ΣΧ23: είναι...αρκτιδών.
24	-	ΑΚΘ1 <sup>3α</sup> : Το βάρος του	ΣΧ24: δεν...κιλά.
25	-	ΑΚΘ1 <sup>3</sup> (Ζει)	ΣΧ25: Ζει...Ασίας.
26	(Εντός περιόδου πριν το ΣΧ26β το ΘΠ τόπου, ΘΠ5γ: μπροστά στο στήθος)	ΑΚΘ1 <sup>3β</sup> : Το τρίχωμά της	ΣΧ26α: είναι...γυαλιστερό, ΣΧ26β: έχει...ήλιο.
27	-	ΑΚΘ1 <sup>3</sup> (Τρέφεται, διακρίνεται)	ΣΧ27α: Τρέφεται...ζώα, ΣΧ27β: διακρίνεται...δέντρα.
28	-	ΑΚΘ1 <sup>4</sup> : Η άρκτος η αμερικανική ή μπαριμπάλ	ΣΧ28: βρίσκεται...Αμερική.
29	-	ΑΚΘ1 <sup>4</sup> (Τρώγει)	ΣΧ29: Τρώγει...θηλαστικά.
30	Διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2γ): Συνήθως, (εντός περιόδου πριν το ΣΧ30β το κειμενικό θέμα αντίθεσης, ΘΠ1α <sup>2</sup> : αλλά)	ΑΚΘ1 <sup>4α</sup> : το χρώμα της	ΣΧ30α: είναι μαύρο, ΣΧ30β: υπάρχουν...τρίχωμα.

31	ΘΠ αντίθεσης (ΘΠ6): <i>Αντίθετα με τη φαιά και την κοινή άρκτο</i>	ΑΚΘ1 <sup>4</sup> : <i>η μαύρη,</i> ΑΚΘ1 <sup>4β</sup> : <i>τα νύχια της</i>	ΣΧ31α: <i>δεν...ώμους,</i> ΣΧ31β: <i>είναι κοντά.</i>
32	Κειμενικό θέμα χρόνου: <i>Παλαιότερα (ΘΠ1β),</i> (εντός περιόδου πριν το ΣΧ32β το ΘΠ χρόνου, ΘΠ4β: <i>σήμερα</i> και το κειμενικό θέμα αντίθεσης, ΘΠ1α <sup>3</sup> : <i>όμως</i> )	ΑΚΘ1 <sup>4</sup> : εννοούμενο για το ΣΧ32α και <i>μαύρες αρκούδες</i> για το ΣΧ32β	ΣΧ32α: <i>ήταν...ΗΠΑ,</i> ΣΧ32β: <i>δεν υπάρχουν...δάση.</i>
33	-	ΑΚΘ1 <sup>5</sup> : <i>Η μελανόλευκος άρκτος</i>	ΣΧ33: <i>συγγενεύει... μέγεθος.</i>
34	-	ΑΚΘ1 <sup>5α</sup> : <i>Το φαιό τρίχωμά της</i>	ΣΧ34: <i>έχει...όνομά της.</i>
35	ΘΠ τόπου (ΘΠ5δ): <i>Στην Αλάσκα</i>		ΣΧ35: <i>υπάρχουν...μέτρα.</i>
36	-	ΑΚΘ1 <sup>5β</sup> : <i>Τα αρσενικά</i>	ΣΧ36: <i>φτάνουν...τόννο.</i>
37	-	ΑΚΘ1 <sup>5γ</sup> : <i>Το μεγαλύτερο είδος ανάμεσα σ' όλες αυτές</i>	ΣΧ37 (υποδιαιρούμενο): <i>είναι...τροφές.</i>
38	ΘΠ τόπου (ΘΠ5ε): <i>Στη Νότιο Αμερική</i>		ΣΧ38: <i>συναντούμε...γυαλιά.</i>
39	-	ΑΚΘ1: <i>Στην ίδια οικογένεια των αρκτιδών</i>	ΣΧ39: <i>ανήκουν...περιοχές.</i>
40	-	ΑΚΘ1 <sup>6</sup> : <i>Το μοναδικό είδος των αιλουροπόδων</i>	ΣΧ40 (υποδιαιρούμενο): <i>είναι...Θιβέτ.</i>
41	(Εντός περιόδου πριν το ΣΧ41β το ΘΠ αναφοράς, ΘΠ7: <i>σε μήκος</i> )	ΑΚΘ1 <sup>6</sup> ( <i>Ζυγίζε<i>ι</i>, φθάνε<i>ι</i></i> )	ΣΧ41α: <i>Ζυγίζει 100 κιλά,</i> ΣΧ41β: <i>φθάνει...1,80μ.</i>
42	-	ΑΚΘ1 <sup>6α</sup> : <i>Το τρίχωμά του</i>	ΣΧ42: <i>είναι...μαύρα.</i>
43	-	ΑΚΘ1 <sup>6</sup> ( <i>Τρέφεται</i> )	ΣΧ43: <i>Τρέφεται...μπαμπού.</i>
44	-	ΑΚΘ1 <sup>6</sup> ( <i>Ανακαλύφθηκε</i> )	ΣΧ44: <i>Ανακαλύφθηκε...Μουπέν.</i>
45	-	ΑΚΘ1 <sup>6β</sup> : <i>Μερικά ζώα αυτού του είδους</i>	ΣΧ45: <i>μεταφέρθηκαν...Αμερικής.</i>

Πίνακας 7: Θέματα και σχόλια ενημερωτικής αναφοράς (Ε) ανά περίοδο

Από την ανάλυση του παραπάνω κειμένου, βλέπουμε ότι αναπτύσσεται κατά πρώτο λόγο με παραγόμενο ή διασπασμένο θέμα. Το ΑΚΘ1: *Αρκτίδαι* διασπάται στα

υποθέματά του: *Η πολική ή λευκή άρκτος* (ΑΚΘ1<sup>1</sup>), *Η κοινή άρκτος* (ΑΚΘ1<sup>2</sup>), *Η μαλαϊκή άρκτος* (ΑΚΘ1<sup>3</sup>), *Η άρκτος η αμερικανική ή μπαριμπάλ* (ΑΚΘ1<sup>4</sup>) κ.ά., τα οποία με τη σειρά τους διασπώνται στα μέρη τους: *τρίχωμα, ύψος, βάρος, χρώμα* κ.ά. Έπεται σε συχνότητα η εκτύλιξη με σταθερό θέμα, στην οποία περιλαμβάνεται και η εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη, αφού ακόμα και στην ίδια παράγραφο, μετά την ανάπτυξη των υπόωνυμων στοιχείων, επανέρχεται το υπερώνυμο που τα εμπεριέχει. Βέβαια, πρέπει να επισημάνουμε ότι στη θεωρία της θεματικής δομής, όπως προτείνεται από τη Lautamatti (1987), η εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη συνεχίζει το σταθερό θέμα μετά τη σύντομη παρεμβολή της γραμμικής ανάπτυξης. Σε πολλά, όμως περιγραφικά κείμενα, όπως βλέπουμε, η εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη απαντά όχι μόνο μετά τη γραμμική ανάπτυξη αλλά κυρίως μετά την εκτύλιξη των υποθεμάτων. Επομένως, προτείνουμε μια διεύρυνση στον ορισμό της για να συμπεριλάβει και αυτές τις πραγματώσεις. Η γραμμική ανάπτυξη είναι πιο σπάνια, εμφανιζόμενη σε κάποιες περιπτώσεις ταυτόχρονα με την ανάπτυξη με παραγόμενο θέμα. Ως προς το θέμα προσανατολισμού, διαπιστώνουμε ότι ελαφρά υπερτερεί το θέμα προσανατολισμού τόπου (στη Γαλλία, στην Αλάσκα, μπροστά στο στήθος {εντός περιόδου} κ.ά.) και έπεται το διαπροσωπικό θέμα (φαίνεται, πολλές φορές, συνήθως). Η αντίθεση εκφράζεται περισσότερο με κειμενικό θέμα (όμως, αλλά, αντίθετα), η οποία όμως σε όλες τις πραγματώσεις βρίσκεται εντός περιόδου. Στην αρχή περιόδου, η αντίθεση τίθεται 1 φορά με επιρρηματική φράση πλήρους σημασίας. Τέλος, εκφράζεται και ο χρόνος περισσότερο με επιρρηματική έκφραση που ενέχει εμπειρική λειτουργία (Κατά τη διάρκεια του χειμώνα, σήμερα {εντός περιόδου}) και 1 φορά με κειμενικό θέμα (Παλαιότερα).

## Στ) Επιστημονική αναφορά (Φυσικές Επιστήμες)

### **Ορεινά κλίματα**

Σε κάθε κλιματικό τύπο είναι δυνατό να διαμορφωθούν συνθήκες επικράτησης ορεινού κλίματος. Τα κλίματα όμως αυτά διαφέρουν μεταξύ τους και έτσι, ενώ το ορεινό κλίμα των πολικών περιοχών εμφανίζει εντονότερα τα ψυχρά χαρακτηριστικά των πολικών κλιμάτων, στις τροπικές περιοχές το ορεινό κλίμα αποτελεί μια παραλλαγή του τροπικού κλίματος. Στη διαμόρφωση των ορεινών κλιμάτων παίζουν σπουδαίο ρόλο το υψόμετρο και το ανάγλυφο. Από αναφορές σε προηγούμενα κεφάλαια προκύπτει ότι η θερμοκρασία, η υγρασία, η ατμοσφαιρική πίεση και το O<sub>2</sub> ελαττώνονται με το υψόμετρο και μάλιστα με ρυθμό σχεδόν σταθερό, ενώ η ταχύτητα του ανέμου αυξάνει. Το ανάγλυφο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των ορεινών κλιμάτων. Ο προσανατολισμός των κλιτών, λόγω της διαφορετικής ποσότητας ακτινοβολίας που δέχονται, έχει σαν αποτέλεσμα την επικράτηση διαφόρων θερμοκρασιακών τιμών. Εξαιτίας του αναγλύφου επικρατούν εξάλλου και τοπικοί άνεμοι με διαφορετική διεύθυνση απ' ό,τι υπαγορεύει η γενική κυκλοφορία.

Οι οροσειρές, ως γνωστό, φράσσουν το δρόμο σε αέριες μάζες που κινούνται κάθετα προς αυτές, εμποδίζοντας έτσι αυτές να επηρεάσουν το κλίμα των υπήνεμων περιοχών. Επίσης είναι γνωστός άλλωστε ο ρόλος τους στην ανισοκατανομή του ύψους βροχής, που εμφανίζεται ανάμεσα στις προσήνεμες (ομβροπλευράς) και στις υπήνεμες περιοχές (ομβροσκιάς). Γενικά οι θερμοκρασιακές διαφορές είναι έντονες από πλευρά σε πλευρά και ανάμεσα νύχτας και ημέρας. Η γραμμή των αιωνίων χιόνων είναι διαφορετική στις προσήνεμες και υπήνεμες περιοχές. Αυτό γιατί οι προσήνεμες περιοχές δέχονται μεγαλύτερα ποσά βροχόπτωσης απ' ό,τι οι υπήνεμες. Επιπλέον στις υπήνεμες περιοχές οι θερμοί καταβατικοί άνεμοι προκαλούν τήξη των χιόνων.

Η ομίχλη παρουσιάζει πολύ μεγαλύτερη συχνότητα στις ορεινές, σε σχέση με τις παρακείμενες πεδινές περιοχές. Οι ημέρες ομίχλης είναι συνήθως 5-15 φορές περισσότερες από τις αντίστοιχες ημέρες ομίχλης παρακείμενων πεδινών περιοχών. Μέρος των ορεινών ομίχλων αποτελούν οι ομίχλες ακτινοβολίας ή παγοσκεπούς εδάφους, αλλά ένα μεγάλο μέρος αυτών είναι απλώς νέφη σ' επαφή με το έδαφος, εξαιτίας του εξαναγκασμού των αερίων μαζών σε ανοδικές κινήσεις.

Στα μικρά γ. πλάτη το ορεινό κλίμα είναι υγιεινό και επιζητείται, κυρίως, κατά το θέρος. Στα πολύ μεγάλα υψόμετρα η ελάττωση της πίεσης και του οξυγόνου προκαλούν ιλίγγους, αιμορραγίες, εμετούς, ορεοζάλη και πολλές άλλες διαταραχές.

(26<sup>136</sup>) «Ορεινά κλίματα», στο Απόστολος Αθ. Φλοκάς (1997) *Μαθήματα Μετεωρολογίας και Κλιματολογίας*, β' έκδοση, Θεσσαλονίκη: εκδ. Ζήτη, σσ. 325-326.

Αυτό το κείμενο είναι τμήμα του κεφαλαίου με τίτλο: «Κλιματικές περιοχές της γης», όπου περιγράφονται και αναλύονται οι κυριότεροι τύποι κλίματος. Επομένως, το κεφάλαιο στο σύνολό του αναπτύσσεται με τη μέθοδο παραγόμενο ή διασπασμένο θέμα.

Το κείμενο έχει ως σημείο αφετηρίας το θέμα προσανατολισμού κατάστασης - τόπου (μεταφορικά) (ΘΠ1α): Σε κάθε κλιματικό τύπο, ακολουθεί το διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2α): είναι δυνατό να και το ΣΧ1: διαμορφωθούν...κλίματος. Από μέρος του ΣΧ1 προκύπτει (γραμμική ανάπτυξη) το ΑΚΘ1: Τα κλίματα αυτά. Η παρουσία της δεικτικής αντωνυμίας αυτά συντείνει στη θεματοποίησή του. Ως δεύτερο συστατικό στο ΑΚΘ1 τίθεται το κειμενικό θέμα αντίθεσης (ΘΠ3α): όμως, ΣΧ2 (υποδιαιρούμενο): διαφέρουν...κλίματος. Ακολουθώς, προτάσσεται το εμπρόθετο αντικείμενο: Στη διαμόρφωση των ορεινών κλιμάτων (ΑΚΘ2) για το οποίο περισσότερο έχει επενεργήσει η γραμμική ανάπτυξη από το σύνολο του ΣΧ1, αλλά θα μπορούσε να θεωρηθεί και παραγόμενο (ΑΚΘ1α) από το ΑΚΘ1, ΣΧ3: παίζουν...ανάγλυφο. Εστίες: υψόμετρο, ανάγλυφο. Παρακάτω, στην αρχή βρίσκεται μια εκτενής προθετική φράση: Από αναφορές σε προηγούμενα κείμενα ως θέμα προσανατολισμού πηγής-τεκμηρίωσης (ΘΠ4), ΣΧ4: προκύπτει...αυξάνει. Είναι δυνατό, όμως, το ΣΧ4 να καταταμηθεί σε ΣΧ4α: προκύπτει...σταθερό, ΣΧ4β: η ταχύτητα...αυξάνει. Τα ΣΧ4α και ΣΧ4β συνδέονται με το κειμενικό θέμα αντίθεσης (ΘΠ3α<sup>2</sup>): ενώ (εντός περιόδου). Προς το τέλος του ΣΧ4α τίθεται το προθετικό σύνολο: με το υψόμετρο το οποίο ενέχει χαμηλό επικοινωνιακό

<sup>136</sup> Πρόκειται για το 26<sup>ο</sup> από τα 32 περιγραφικά κείμενα του παραρτήματος (ξεχωριστό σώμα).



δυναμισμό και προέρχεται από τη διάσπαση του ΣΧ3 (η μία εστία του). Θα το χαρακτηρίσαμε θέμα προσανατολισμού τρόπου (ΘΠ5). Κατόπιν, η άλλη εστία του ΣΧ3 (ανάγλυφο) γίνεται ΑΚΘ3 (ανάπτυξη με παραγόμενα θέματα από τη διάσπαση του ΣΧ3), ΣΧ5: *διαδραματίζει...κλιμάτων*. Στη συνέχεια, το ΑΚΘ3 θεωρείται υπερθέμα και παρουσιάζονται πτυχές του. Έτσι, στην επόμενη πρόταση, το αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα (ΑΚΘ3α): *Ο προσανατολισμός των κλιτύων* θεωρείται μέρος του ΑΚΘ3 (ανάγλυφο), ΣΧ6: *έχει...τιμών*. Στην τελευταία περίοδο της παραγράφου, παρατηρείται σταθερότητα στο θέμα, αφού το ΑΚΘ3 γίνεται θέμα προσανατολισμού αιτίας (ΘΠ6): *Εξαιτίας του αναγλύφου*, εμφανίζεται το κειμενικό θέμα μεταβατικότητας και προσθήκης (ΘΠ3β): *εξάλλου*, ΣΧ7: *επικρατούν...κυκλοφορία*.

Στη 2<sup>η</sup> παράγραφο, η αρχική φράση: *Οι οροσειρές* συνιστά ΑΚΘ3β, αφού είναι μια άλλη πτυχή του ΑΚΘ3 (ανάγλυφο), διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2β): *ως γνωστό*, ΣΧ8: *φράσσουν...περιοχών*. Παρακάτω, πρώτο συστατικό είναι το κειμενικό θέμα προσθήκης (ΘΠ3γ): *Επίσης*, από την αντωνυμία *τους* διαφαίνεται το σταθερό ΑΚΘ3β, ΣΧ9: *είναι...περιοχές*, στην αρχή του ΣΧ9, όπου ο επικοινωνιακός δυναμισμός είναι χαμηλός βρίσκεται και το κειμενικό θέμα μεταβατικότητας-προσθήκης (ΘΠ3β<sup>2</sup>): *άλλωστε*. Η επόμενη περίοδος ξεκινά με το διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2γ): *Γενικά*, ενώ το αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα (ΑΚΘ4): *οι θερμοκρασιακές διαφορές* προκύπτει από το ΣΧ6 (γραμμική ανάπτυξη), ΣΧ10: *είναι...ημέρας*. Το ΑΚΘ της επόμενης πρότασης: *Η γραμμή των αιωνίων χιόνων* θα μπορούσε να θεωρηθεί συστατικό του ΑΚΘ1 (τα ορεινά κλίματα): γι' αυτό το χαρακτηρίζουμε ΑΚΘ1β, ΣΧ11: *είναι...περιοχές*. Στη συνέχεια, ο τύπος *Αυτό* εμπερικλείει το περιεχόμενο όλης της προηγούμενης πρότασης (γραμμική ανάπτυξη) ως ΑΚΘ5, ενώ όλο το υπόλοιπο κομμάτι (*γιατί...υπήνεμες*) ως αιτιολόγηση-επεξήγηση του ΣΧ11 και ως εκ τούτου ΣΧ11α. Βέβαια, το ΣΧ11α μπορεί να επιμεριστεί ως κειμενικό θέμα αιτίας (ΘΠ3δ): *γιατί*, ΑΚΘ6: *οι προσήνεμες περιοχές* από τη διάσπαση του ΣΧ11, ΣΧ11α': *δέχονται...υπήνεμες*. Ακολουθεί το κειμενικό θέμα προσθήκης (ΘΠ3γ<sup>2</sup>): *Επιπλέον*, ενώ ό,τι ακολουθεί ως ΣΧ11β (επεξήγηση του ΣΧ11): *στις υπήνεμες...χιόνων*. Είναι δυνατό το ΣΧ11β να αναλυθεί σε ΘΠ1β τόπου: *στις υπήνεμες περιοχές* επίσης από το ΣΧ11 (ανάπτυξη με παραγόμενα θέματα από τη διάσπαση του ΣΧ11), ΣΧ11β': *οι θερμοί καταβατικοί χιόνων*.

Στην 3<sup>η</sup> παράγραφο, σημείο αφετηρίας αποτελεί ένα νέο ΑΚΘ που εντάσσεται στην όλη συζήτηση, ΑΚΘ7: *Η ομίχλη*, ΣΧ12: *παρουσιάζει...περιοχές*. Το ΑΚΘ7 και κυρίως το ΣΧ12 επεξηγούνται μέσω της επόμενης πρότασης (ΣΧ12α): *Οι ημέρες*

ομίχλης...πεδινών περιοχών. Το επόμενο αναπαραστατικό-κεντρικό υποθέμα: *Μέρος των ορεινών ομίχλών* θεωρείται υπόνομο (ΑΚΘ7α) του ΑΚΘ7, παράλληλα είναι δυνατό να παράγεται ως ΑΚΘ8 (γραμμική ανάπτυξη) από τον συνδυασμό του ΑΚΘ7 και ΣΧ12, ΣΧ13: *αποτελούν...κινήσεις* (Η κειμενική ανάλυση έγινε σε επίπεδο περιόδου).

Στην 4<sup>η</sup> παράγραφο, προτάσσεται το ΘΠ1γ (τόπου): *Στα μικρά γ. πλάτη*, μετά επανέρχεται το ΑΚΘ1: *το ορεινό κλίμα* (εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη), ΣΧ14: *είναι ...θέρος*. Στην τελευταία περίοδο, πάλι προηγείται το ΘΠ1δ (τόπου): *Στα πολύ μεγάλα υψόμετρα*. Τα ΘΠ1γ (τόπου) και ΘΠ1δ (τόπου) είναι αντιθετικά θέματα (μορφή σταθερού θέματος, σύμφωνα με Lautamatti, ό.π.), ΑΚΘ9: *η ελάττωση της πίεσης και του οξυγόνου*, προκύπτει με γραμμική ανάπτυξη από το ΣΧ4α, ΣΧ15: *προκαλούν...διαταραχές*.

Εξού και ο πίνακας (8):

Περίοδοι	ΘΠ (κειμενικό, διαπροσωπικό, ενέχον εμπειρική λειτουργία)	ΑΚΘ	Σχόλιο
1	ΘΠ κατάστασης - τόπου (μεταφορικά) (ΘΠ1α): <i>Σε κάθε κλιματικό τύπο, διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2α): είναι δυνατό να</i>	-	ΣΧ1: <i>διαμορφωθούν... κλίματος.</i>
2	Κειμενικό θέμα αντίθεσης (ΘΠ3α): <i>όμως</i>	ΑΚΘ1: <i>Τα κλίματα αυτά</i>	ΣΧ2 (υποδιαιρούμενο): <i>διαφέρουν...κλίματος.</i>
3	-	ΑΚΘ2 (ή ΑΚΘ1α): <i>Στη διαμόρφωση των ορεινών κλιμάτων</i>	ΣΧ3: <i>παίζουν... ανάγλυφο.</i>
4	ΘΠ πηγής-τεκμηρίωσης (ΘΠ4): <i>Από αναφορές σε προηγούμενα κείμενα, (εντός περιόδου για τη σύνδεση των ΣΧ4α και ΣΧ4β το κειμενικό θέμα αντίθεσης, ΘΠ3α<sup>2</sup>: ενώ, επίσης εντός περιόδου βρίσκεται το ΘΠ τρόπου, ΘΠ5: με το υψόμετρο, διάσπαση του ΣΧ3, βλ. λεπτομερή ανάλυση)</i>		ΣΧ4α: <i>προκύπτει... σταθερό, ΣΧ4β: η ταχύτητα... αυξάνει.</i>
5	-	ΑΚΘ3: <i>Το ανάγλυφο (ανάπτυξη με παραγόμενα</i>	ΣΧ5: <i>διαδραματίζει... κλιμάτων.</i>

		θέματα από τη διάσπαση του ΣΧ3)	
6	-	ΑΚΘ3α: <i>Ο προσανατολισμός των κλιτύων</i>	ΣΧ6: <i>έχει... τιμών.</i>
7	ΘΠ αιτίας (ΘΠ6): <i>Εξαιτίας του αναγλύφου</i> , κειμενικό θέμα μεταβατικότητας και προσθήκης (ΘΠ3β): <i>εξάλλου</i>	-	ΣΧ7: <i>επικρατούν... κυκλοφορία.</i>
8	Διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2β): <i>ως γνωστό</i>	ΑΚΘ3β: <i>Οι οροσειρές</i>	ΣΧ8: <i>φράσσουν... περιοχών.</i>
9	Κειμενικό θέμα προσθήκης (ΘΠ3γ): <i>Επίσης</i> , κειμενικό θέμα μεταβατικότητας-προσθήκης (ΘΠ3β <sup>2</sup> ): <i>άλλωστε</i>	ΑΚΘ3β: <i>τους</i>	ΣΧ9: <i>είναι... περιοχές</i>
10	Διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2γ): <i>Γενικά</i>	ΑΚΘ4: <i>οι θερμοκρασιακές διαφορές</i>	ΣΧ10: <i>είναι... ημέρας.</i>
11	-	ΑΚΘ1β: <i>Η γραμμή των αιωνίων χιόνων</i>	ΣΧ11: <i>είναι... περιοχές.</i>
12	(στην επιμέρους ανάλυση του ΣΧ11α, κειμενικό θέμα αιτίας (ΘΠ3δ): <i>γιατί</i> , βλ. λεπτομερή ανάλυση)	ΑΚΘ5: <i>Αυτό</i> (στην επιμέρους ανάλυση του ΣΧ11α, ΑΚΘ6: <i>οι προσήνεμες περιοχές</i> )	ΣΧ11α (αιτιολόγηση-επεξήγηση): <i>γιατί... υπήνεμες. (Το ΣΧ11α είναι δυνατό να αναλυθεί επιμέρους: ΣΧ11α': δέχονται... υπήνεμες.)</i>
13	Κειμενικό θέμα προσθήκης (ΘΠ3γ <sup>2</sup> ): <i>Επιπλέον</i> , (στην επιμέρους ανάλυση του ΣΧ11β, ΘΠ1β τόπου: <i>στις υπήνεμες περιοχές</i> , βλ. λεπτομερή ανάλυση)		ΣΧ11β (επεξήγηση): <i>στις υπήνεμες... χιόνων. (Το ΣΧ11β είναι δυνατό να αναλυθεί επιμέρους: ΣΧ11β': οι θερμοί καταβατικοί χιόνων, βλ. λεπτομερή ανάλυση)</i>
14	-	ΑΚΘ7: <i>Η ομίχλη</i>	ΣΧ12: <i>παρουσιάζει... περιοχές.</i>
15	-	-	ΣΧ12α (επεξήγηση): <i>Οι ημέρες ομίχλης... πεδινών περιοχών.</i>
16		ΑΚΘ7α ή ΑΚΘ8: <i>Μέρος των ορεινών ομιχλών</i>	ΣΧ13: <i>αποτελούν... κινήσεις.</i>
17	ΘΠ τόπου (ΘΠ1γ): <i>Στα μικρά γ. πλάτη</i>	ΑΚΘ1: <i>το ορεινό κλίμα (επανέρχεται)</i>	ΣΧ14: <i>είναι ...θέρος.</i>

18	ΘΠ τόπου (ΘΠ1δ): Στα πολύ μεγάλα υψόμετρα	ΑΚΘ9: η ελάττωση της πίεσης και του οξυγόνου	ΣΧ15: προκαλούν... διαταραχές.
----	---	--	--------------------------------

Πίνακας 8: Θέματα και σχόλια επιστημονικής αναφοράς (Στ) ανά περίοδο

Από την ανωτέρω ανάλυση, φαίνεται ότι η ανάπτυξη με παραγόμενο ή διασπασμένο θέμα χαρακτηρίζει περισσότερο αυτό το κείμενο. Αυτός ο τύπος προκύπτει: α) με την ανάπτυξη υπώνυμων στοιχείων ενός υπερθέματος, όπως: *ο προσανατολισμός των κλιτύων, οι οροσειρές* από το ΑΚΘ3: *το ανάγλυφο* και β) με τη διάσπαση ενός σχολίου σε υποθέματα (ΑΚΘ και ΘΠ), όπως το ίδιο το ΑΚΘ3: *το ανάγλυφο* με τη διάσπαση του ΣΧ3. Το άλλο παραγόμενο από αυτό το σχόλιο είναι το ΘΠ τρόπου: *με το υψόμετρο*. Ακολουθεί σε συχνότητα η γραμματική εξέλιξη, αφού παρουσιάζονται οι συνθήκες διαμόρφωσης του ορεινού κλίματος. Με λιγότερες πραγματώσεις, εμφανίζονται κατά σειρά: α) η ανάπτυξη με σταθερό θέμα, μέσα στην οποία περιλαμβάνεται και η εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη με το ΑΚΘ1 (*το ορεινό κλίμα*) να επανεισάγεται στην τελευταία παράγραφο και β) η επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο. Ως προς το θέμα προσανατολισμού, υπερτερούν οι πραγματώσεις του τόπου (π.χ. *στις υπήνεμες περιοχές, στα πολύ μεγάλα υψόμετρα κ.ά.*), τα κειμενικά θέματα με συνηθέστερες σημασίες: τη μεταβατικότητα-προσθήκη (*εξάλλου, άλλωστε*), την ξεκάθαρη προσθήκη (*επίσης, επιπλέον*), την αντίθεση (*όμως στην αρχή, ενώ εντός περιόδου όπου υπάρχουν και άλλα*) και τέλος τα διαπροσωπικά θέματα (*είναι δυνατό, γενικά κ.ά.*). Η αιτία πραγματώνεται 1 φορά με φράση πλήρους σημασίας και 1 με κειμενικό θέμα. Οι υπόλοιπες πραγματώσεις εμφανίζονται μεμονωμένα.

Τέλος, μεταβαίνουμε στα επιχειρηματολογικά:

Z) Επιχειρηματολογικό κείμενο

**Η πολυδιάσπαση της Ευρώπης**

Παρά τις αλληπάλληλες διαβεβαιώσεις περί του αντιθέτου, δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι η Σύνοδος Κορυφής των ηγετών της Νότιας Ευρώπης (του Club Med, όπως υποτιμητικά συχνά αναφέρεται), η οποία πραγματοποιήθηκε την περασμένη Παρασκευή, ήλθε να συμβάλει στην τάση πολυδιάσπασης που χαρακτηρίζει την περίοδο αυτή την Ευρωπαϊκή Ένωση. Η επόμενη εκδήλωση της πολυδιάσπασης αυτής θα γίνει απόψε Κυριακή στο Βερολίνο, υπό την ηγεσία της Άνγκελα Μέρκελ, χωρίς όμως τη συμμετοχή του Αλέξη Τσίπρα, ο οποίος προφανώς προτίμησε να μη διακινδυνεύσει τον φωτοστέφανο της δόξας που του προσκόμισε η συνάντηση της Αθήνας. Είχε προηγηθεί σειρά άλλων ανάλογων συναντήσεων των χωρών της Κεντρικής και της Βόρειας Ευρώπης, του διδύμου Μέρκελ - Ολάντ, στο οποίο προσφάτως προστέθηκε και ο Ματέο Ρέντσι που ανησυχεί για την τύχη του εν όψει του δημοψηφίσματος για τη συνταγματική αναθεώρηση στην Ιταλία, καθώς και πολλές άλλες.

Όλα αυτά δείχνουν ότι η Ενωμένη Ευρώπη είναι σήμερα μια κινούμενη άμμος. Κινείται χωρίς πυξίδα, από τη στιγμή που λόγω της κατάρρευσης της γαλλικής επιρροής κατέρρευσε ταυτόχρονα και ο γαλλογερμανικός άξονας, ο οποίος αποτελούσε την κινητήρια δύναμη της πορείας προς την ευρωπαϊκή ενοποίηση για ολόκληρες δεκαετίες. Έτσι, εκ των πραγμάτων, κυριαρχεί η ισχυρότερη οικονομικά χώρα που είναι η Γερμανία, αν και τώρα η καγκελάρια Μέρκελ εμφανίζεται εσωτερικά αποδυναμωμένη. Εξέλιπαν, δηλαδή, οι γνωστές σταθερές του παρελθόντος και ήλθε να προστεθεί και το περιώνυμο Brexit. Και το ερώτημα είναι πού θα καταλήξει όλη αυτή η ιστορία. Προφανές είναι ότι απάντηση δεν θα υπάρξει πριν από τις εκλογές του 2017 στη Γαλλία και στη Γερμανία, όπου ναι μεν θα υποχρεωθεί να αποχωρήσει από την εξουσία ο Φρανσουά Ολάντ, αλλά είναι άγνωστο τι θα συμβεί τελικά με την Άνγκελα Μέρκελ.

Αυτές τις εξελίξεις αναμένει άλλωστε και η Βρετανία πριν προχωρήσει στην έναρξη των διαπραγματεύσεων για την αποχώρησή της, καθώς μάλιστα δείχνει εντελώς αδύναμη να διευκρινίσει τι επιτέλους εννοεί όταν υποστηρίζει ότι «Brexit σημαίνει Brexit». Δεν είναι λοιπόν ανεξήγητο το γεγονός ότι ο έλληνας πρωθυπουργός, επωφελούμενος από το ευρωπαϊκό χάος, επιχειρεί να ρίξει την ευθύνη στους «κακούς» Ευρωπαίους (και κυρίως στους Γερμανούς και στη σκληρή πολιτική της λιτότητας που έχουν επιβάλει) για τα συνεχιζόμενα δεινά της χώρας μας, προκειμένου να αποφύγει να απολογηθεί για τη δική του αποτυχημένη πολιτική. Χωρίς να αναλογίζεται γιατί τα κατάφεραν η Κύπρος, η Πορτογαλία και η Ισπανία. Πόσο, αλήθεια, φταίνε οι άλλοι όταν δεν εκπληρώνονται τα προαπαιτούμενα, όταν καταρρέουν τα ελληνικά ομόλογα, όταν καρκινοβατούν οι ιδιωτικοποιήσεις, όταν η υπερφορολόγηση φέρνει τα αντίθετα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, όταν πλήττεται ο ιδιωτικός τομέας για να επιζήσει ένα αναποτελεσματικό Δημόσιο και τόσα άλλα;

(2<sup>137</sup>) Γιάννης Καρτάλης: «Η πολυδιάσπαση της Ευρώπης» στο Βήμα (στήλη: Ανάλυση), Κυριακή 11 Σεπτεμβρίου 2016

Σημείο αφετηρίας του κειμένου αποτελούν 2 θέματα προσανατολισμού: α) το θέμα προσανατολισμού αντίθεσης-εναντίωσης (ΘΠ1) μέσω του προθετικού συνόλου: *Παρά τις...αντιθέτου* και το διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2α) *δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι*. Ακολουθεί το αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα (ΑΚΘ1): *η Σύνοδος Κορυφής των ηγετών της Νότιας Ευρώπης, ΣΧ1: ήλθε να...Ευρωπαϊκή Ένωση*. Στις προτάσεις του ΣΧ1 η εστία εντοπίζεται στα συστατικά: *πολυδιάσπασης και Ευρωπαϊκή Ένωση*. Από το ΣΧ1 και με νοητική συναγωγή από το ΑΚΘ1 προκύπτει (γραμμική ανάπτυξη) το ΑΚΘ2: *Η επόμενη εκδήλωση της πολυδιάσπασης αυτής*. Το δεικτικό αυτής, εγγενώς

<sup>137</sup> Πρόκειται για το 2<sup>ο</sup> από τα 34 επιχειρηματολογικά κείμενα του παραρτήματος σε ξεχωριστό σώμα.

οριστικό στοιχείο, ενισχύει τη θεματοποίηση του παραπάνω συστατικού. ΣΧ2: *θα γίνει...Αθήνας*. Εστία: *χωρίς όμως τη συμμετοχή του Αλέξη Τσίπρα*. Ακολουθεί μια παρουσιαστική δομή, ΣΧ3: *Είχε προηγηθεί...πολλές άλλες*, Εστία: *Ματέο Ρέντσι*.

Στην επόμενη παράγραφο, το υποκείμενο *Όλα αυτά* εκφράζει όσα εμπεριέχονται προηγουμένως και ιδίως τα ΣΧ1, ΑΚΘ2, ΣΧ2 και ΣΧ3 (γραμμική ανάπτυξη) και συνιστά ΑΚΘ3, ΣΧ4: *δείχνουν...άμμος*. Από μέρος του ΣΧ4 προκύπτει (γραμμική ανάπτυξη) το ΑΚΘ4 (*η Ενωμένη Ευρώπη*), το οποίο εκφράζεται μέσω του κλιτικού επιθήματος του ρήματος *Κινείται*. Το ΣΧ4 επεξηγείται και επεκτείνεται μέσω του ΣΧ4α (υποδιαιρούμενο): *Κινείται...δεκαετίες*. Κατόπιν, έπονται τα κειμενικά θέματα αποτελέσματος: *Έτσι* (ΘΠ3α) και *εκ των πραγμάτων* (ΘΠ3α<sup>2</sup>), ΣΧ5: *κυριαρχεί...αποδυναμωμένη*. Στην παρακάτω περίοδο, η πρώτη ανεξάρτητη πρόταση με το κειμενικό θέμα επεξήγησης (ΘΠ3β): *δηλαδή* ως δεύτερο συστατικό, λειτουργεί ως επεξήγηση των προηγούμενων σχολίων, όπως ΣΧ4α, ΣΧ5, ως εκ τούτου ΣΧ6α: *Εξέλιπαν...παρελθόντος*, ενώ η άλλη πρόταση της περιόδου είναι νέα πληροφορία (ΣΧ6β): *ήλθε...Brexit*. Στην άλλη περίοδο, το αρχικό συστατικό: *το ερώτημα* συνάγεται (γραμμική ανάπτυξη) ως ΑΚΘ5α από τα προηγούμενα, ΣΧ7: *είναι πού...ιστορία*. Ακολούθως, προτάσσεται το διαπροσωπικό θέμα: *Προφανές είναι ότι* (ΘΠ2β) και αμέσως μετά το συστατικό *απάντηση* ως αντιθετική έννοια στο ΑΚΘ5α και επομένως ΑΚΘ5β (Κατά τη Lautamatti, {1987} τα αντιθετικά θέματα ανήκουν στον τύπο: ανάπτυξη με ίδιο θέμα), ΣΧ8 (υποδιαιρούμενο): *δεν θα... Μέρκελ*.

Το αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα της επόμενης παραγράφου: *Αυτές τις εξελίξεις* (ΑΚΘ6) με την παρουσία του δεικτικού *Αυτές* προκύπτει (γραμμική ανάπτυξη) από το εκτενές ΣΧ8, το επίρρημα *άλλωστε* λειτουργεί ως κειμενικό θέμα (ΘΠ3γ) μεταβατικότητας (Βαρελά 2010: 152), ΣΧ9: *αναμένει... Brexit*. Παρακάτω, κατατάσσουμε τη φράση: *Δεν είναι ανεξήγητο το γεγονός ότι* στα διαπροσωπικά θέματα (ΘΠ2γ) και το *λοιπόν* στα κειμενικά (ΘΠ3δ: συμπέρασμα). Νέο θέμα: *ο έλληνας πρωθυπουργός* (ΑΚΘ7), μέρος ενός προηγούμενου σχολίου (ΣΧ2) (γραμμική ανάπτυξη) και έπειτα το θέμα προσανατολισμού κατάστασης ή αιτίας (ΘΠ4): *επωφελούμενος...χάος* με γραμμική ανάπτυξη από αρκετά προηγούμενα σχόλια, όπως: ΣΧ1, ΣΧ4, ΣΧ4α κ.ά., ΣΧ10: *επιχειρεί...πολιτική*. Το ΑΚΘ7 (εννοούμενο) μένει σταθερό και στην επόμενη περίοδο η οποία είναι ΣΧ11: *Χωρίς να...Ισπανία*. Στην τελευταία περίοδο που είναι ρητορική ερώτηση, η ΟΦ *οι άλλοι* γίνεται ΑΚΘ8 προερχόμενο (γραμμική ανάπτυξη) από το ΣΧ10 και ως αντιθετικό θέμα με το ΑΚΘ7 (*ο έλληνας πρωθυπουργός*), το επίρρημα *αλήθεια* (δεύτερο συστατικό) είναι

διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2δ), ενώ η ερωτηματική λέξη *πόσο* μαζί με τις 5 προτάσεις με το *όταν* που επιτάσσονται εκφράζουν κύρια πληροφορία, δηλαδή ΣΧ12: *Πόσο...άλλα;* Η κάθε πρόταση με το *όταν* είναι δυνατό να αποτελέσει υποσχόλιο (ΣΧ12α,β,γ,δ,ε). Με τις επιτασσόμενες (postposed) προτάσεις με το *όταν* αλλά σε αφηγηματικό λόγο έχει ασχοληθεί η Lambropoulou (2003), υποστηρίζοντας ότι συχνά ενέχουν την πληροφορία προσκηνίου, δηλαδή τη βασική ή τη νέα που εμπλουτίζει τον κειμενικό κόσμο, ενώ η κύρια πρόταση μεταφέρει την πληροφορία παρασκηνίου. Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και σε αυτή την περίπτωση αν και δεν έχουμε αφηγηματικό αλλά επιχειρηματολογικό κείμενο.

Συνοπτικά, τα θέματα και τα σχόλια του εν λόγω κειμένου παρουσιάζονται στον πίνακα (9):

Περίοδοι	ΘΠ (κειμενικό, διαπροσωπικό, ενέχον εμπειρική λειτουργία)	ΑΚΘ	Σχόλιο
1	Αντίθεση-εναντίωση (ΘΠ1) με εμπειρική λειτουργία: <i>Παρά τις...αντιθέτου, διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2α) δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι</i>	ΑΚΘ1: <i>η Σύνοδος Κορυφής των ηγετών της Νότιας Ευρώπης</i>	ΣΧ1: <i>ήλθε... Ευρωπαϊκή Ένωση.</i>
2	-	ΑΚΘ2: <i>Η επόμενη εκδήλωση της πολυδιάσπασης αυτής</i>	ΣΧ2: <i>θα γίνει... Αθήνας.</i>
3	-	-	ΣΧ3: <i>Είχε προηγηθεί...πολλές άλλες.</i>
4	-	ΑΚΘ3: <i>Όλα αυτά</i>	ΣΧ4: <i>δείχνουν...άμμος.</i>
5	-	ΑΚΘ4: <i>εννοείται η Ενωμένη Ευρώπη μέσω του κλιτικού επιθήματος του ρήματος <u>Κινείται</u></i>	ΣΧ4α (επέκταση): <i>Κινείται...δεκαετίες.</i>
6	Κειμενικά θέματα αποτελέσματος: <i>Έτσι (ΘΠ3α) και εκ των πραγμάτων (ΘΠ3α<sup>2</sup>)</i>	-	ΣΧ5: <i>κυριαρχεί... αποδυναμωμένη.</i>
7	Κειμενικό θέμα επεξήγησης (ΘΠ3β): <i>δηλαδή</i>	-	ΣΧ6α (επεξήγηση): <i>Εξέλιπταν... παρελθόντος</i> ΣΧ6β: <i>ήλθε...Brexit.</i>

8	-	ΑΚΘ5α: το ερώτημα	ΣΧ7: είναι πού...ιστορία.
9	Διαπροσωπικό θέμα: Προφανές είναι ότι (ΘΠ2β)	ΑΚΘ5β: απάντηση	ΣΧ8 (υποδιαιρούμενο): δεν θα... Μέρκελ.
10	Κειμενικό θέμα (ΘΠ3γ) μεταβατικότητας: άλλωστε	ΑΚΘ6: Αυτές τις εξελίξεις	ΣΧ9: αναμένει... Brexit».
11	Διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2γ): Δεν είναι ανεξήγητο το γεγονός ότι, κειμενικό θέμα συμπεράσματος (ΘΠ3δ): λοιπόν, ΘΠ κατάστασης ή αιτίας (ΘΠ4): επωφελούμενος... χάος	ΑΚΘ7: ο έλληνας πρωθυπουργός	ΣΧ10: επιχειρεί... πολιτική.
12	-	ΑΚΘ7: εννοείται μέσω αναλογίζεται	ΣΧ11: Χωρίς να... Ισπανία.
13	Διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2δ): αλήθεια	ΑΚΘ8: οι άλλοι	ΣΧ12: Πόσο...άλλα; (Η κάθε πρόταση με το όταν που επιτάσσεται της κύριας στο ΣΧ12 είναι δυνατό να αποτελέσει υποσχόλιο: ΣΧ12α,β,γ,δ,ε)

Πίνακας 9: Θέματα και σχόλια επιχειρηματολογικού κείμενου (Ζ, 2) ανά περίοδο.

Είναι εμφανές ότι η γραμμική ανάπτυξη κυριαρχεί σε αυτό το κείμενο. Τις περισσότερες φορές αφορά στην εισαγωγή του ΑΚΘ και μια φορά στην παραγωγή του ΘΠ. Η εκτύλιξη με σταθερό θέμα και η επέκταση σχολίου έπονται με παρόμοια περίπου συχνότητα. Χαρακτηριστικό του κειμένου αποτελούν και τα αντιθετικά ΑΚΘ: ερώτημα-απάντηση, ο έλληνας πρωθυπουργός-οι άλλοι. Ως προς το ΘΠ, παρατηρούμε ότι υπερτερούν: α) κάποια κειμενικά θέματα, όπως: *έτσι, εκ των πραγμάτων, δηλαδή, άλλωστε, λοιπόν* και β) κάποια διαπροσωπικά θέματα (π.χ. *αλήθεια, δεν υπάρχει αμφιβολία, προφανές είναι κ.ά.*). Τέλος, από 1 φορά απαντούν η αντίθεση-εναντίωση και η κατάσταση-αιτία με επιρρηματική φράση πλήρους σημασίας.

#### Η) Επιχειρηματολογικό κείμενο

##### *Δρόμος χωρίς επιστροφή*

Μετά τις 16 Απριλίου η Τουρκία θα είναι μια διαφορετική χώρα. Το αποτέλεσμα του δημοψηφίσματος θα καθορίσει το μέλλον του Ερντογάν, την πορεία της Τουρκίας και τις σχέσεις της με τη Δύση. Αν το Ναι στο δημοψήφισμα επικρατήσει, ο Ερντογάν θα καταστεί ένας πανίσχυρος, ελέω λαού, μονάρχης. Συγκεντρώνοντας απεριόριστες εξουσίες στο πρόσωπό του, θα μπορεί να διορίζει τους υπουργούς, να διαλύει τη Βουλή και να ελέγχει τη Δικαιοσύνη. Ο Ερντογάν γνωρίζει, όμως, ότι δεν αρκεί να κερδίσει το δημοψήφισμα. Πρέπει η επικράτησή του να είναι εμφανής. Σε περίπτωση ήττας ή οριακής επικράτησης, θα έχει διχάσει βαθιά την τουρκική κοινωνία, θα έχει αποσταθεροποιήσει τη χώρα και θα έχει αποδυναμώσει την ηγεσία του.



Για τον λόγο αυτό χρησιμοποιεί κάθε μέσο προκειμένου να θριαμβεύσει στο δημοψήφισμα. Κλιμακώνει επικίνδυνα τη ρητορική του αντιπαράθεση με τη Δύση. Κατηγόρησε την Ουάσιγκτον ότι σχεδίασε και υποστήριξε το πραξικόπημα του περασμένου Ιουλίου. Κατηγόρησε τη Γερμανία και την Ολλανδία για ναζιστικές πρακτικές. Επιτέθηκε στον Πάπα και απειλεί με δημοψήφισμα για την εγκατάλειψη των ενταξιακών διαπραγματεύσεων με την ΕΕ. Ενώ, παράλληλα, κλιμακώνει την ένταση στις ελληνοτουρκικές σχέσεις και επιδεικνύει αδιαλλαξία στο Κυπριακό. Υποδαυλίζει τον εθνολαϊκισμό για να προσελκύσει τους κεμαλιστές, και τον αντιδυτικισμό για να προσελκύσει τους γκιουλενιστές.

Πολλοί ισχυρίζονται ότι μετά την επικράτησή του, ο Ερντογάν θα επιχειρήσει να αποκαταστήσει τις σχέσεις του τόσο με την ΕΕ όσο και με τις ΗΠΑ. Κυρίως γιατί αυτό επιβάλλει το ισοζύγιο οικονομικών και εμπορικών συναλλαγών με την ΕΕ και το ισοζύγιο ασφάλειας με τη Βορειοατλαντική Συμμαχία. Την ίδια ευελιξία, άλλωστε, επέδειξε ο Ερντογάν και με τη Ρωσία και το Ισραήλ. Με χώρες που οι σχέσεις της Τουρκίας είχαν διαρραγεί στο παρελθόν.

Είναι πιθανό να το επιχειρήσει. Είναι αμφίβολο, όμως, κατά πόσον θα μπορέσει να το επιτύχει. Τα πρόσφατα επεισόδια είναι ο επίλογος του σταδιακού εξισλαμισμού του προσανατολισμού της Τουρκίας από τον Ερντογάν, που την απομακρύνουν οριστικά από την ΕΕ. Με τις ΗΠΑ, το πρόβλημα δεν είναι τόσο η ρητορική του, την οποία ιδίως η κυβέρνηση Τραμπ θα μπορούσε να αντιπαρέλθει. Είναι, κυρίως, τα αντικρουόμενα συμφέροντα των δύο πλευρών. Για την καταπολέμηση του ISIS και την επίλυση του Συριακού, για παράδειγμα, οι Κούρδοι είναι για τους Αμερικανούς η μόνη αξιόπιστη δύναμη. Ενώ για τους Τούρκους αποτελούν απειλή κατά της εθνικής τους ασφάλειας.

Οι αχαλίνωτες φιλοδοξίες του Ερντογάν τον καθιστούν ολοένα πιο απρόβλεπτο και αναξιοπίστο εταίρο για τη Δύση. Η σταδιακή απόκλιση των συμφερόντων των δύο πλευρών καθιστά την όποια επαναπροσέγγιση τακτικού και όχι στρατηγικού χαρακτήρα.

Αυτή η εξέλιξη καθιστά σταδιακά την Ελλάδα χώρα πρώτης γραμμής για τη Δύση. Μια εξέλιξη που κρύβει κινδύνους αλλά και τεράστιες ευκαιρίες.

21<sup>138</sup>) Κωνσταντίνος Αρβανιτόπουλος: «Δρόμος χωρίς επιστροφή», στα *Νέα* (στήλη: Αντίλογος), Τρίτη 4 Απριλίου 2017.

Σημείο αφετηρίας του κειμένου είναι το θέμα προσανατολισμού χρόνου (ΘΠ1α): *Μετά τις 16 Απριλίου και κατόπιν εισάγεται το ΑΚΘ1: η Τουρκία, ΣΧ1: θα είναι...χώρα.* Η πρώτη περίοδος και ιδίως το ΣΧ1 αιτιολογούνται μέσω της επόμενης περιόδου (ΣΧ1α): *Το αποτέλεσμα του δημοψηφίσματος...Δύση.* Εναλλακτικά είναι δυνατό να θεωρήσουμε ως αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα (ΑΚΘ2): *Το αποτέλεσμα του δημοψηφίσματος* το οποίο συνάγεται (γραμμική ανάπτυξη) από το σύνολο της πρώτης περιόδου, ΣΧ2: *θα καθορίσει...Δύση.* Κατόπιν, προτάσσεται το υποθετικό καταστασιακό πλαίσιο (ΘΠ2α): *Αν το Ναι στο δημοψήφισμα επικρατήσει* που συνεχίζει το ΑΚΘ2 ή απορρέει με γραμμική ανάπτυξη από το ΣΧ1α, ΑΚΘ3: *ο Ερντογάν με γραμμική ανάπτυξη από το ΣΧ2.* Όμως, εκτός αυτού, μόνο και μόνο η αναφορά των όρων: *η Τουρκία, το αποτέλεσμα του δημοψηφίσματος* καθιστά τη φράση *ο Ερντογάν* εύκολα αναγνωρίσιμη (identified) για τον αναγνώστη, αφού πρόκειται για γνώση κοινή (shared) και οικεία. ΣΧ3: *θα καταστεί...μονάρχης.* Στη συνέχεια, η μετοχική φράση: *Συγκεντρώνοντας...πρόσωπό του* λειτουργεί ως θέμα προσανατολισμού τρόπου (ΘΠ3) με γραμμική ανάπτυξη από το ΣΧ3, ΑΚΘ3: *σταθερό* (εννοούμενο μέσω των κλιτικών

<sup>138</sup> Πρόκειται για το 21<sup>ο</sup> από τα 34 επιχειρηματολογικά κείμενα του παραρτήματος σε ξεχωριστό σώμα.

επιθημάτων των ρημάτων: *θα μπορεί να διορίζει*), ΣΧ3α (επεξήγηση): *θα μπορεί...Δικαιοσύνη*. ΑΚΘ3 (σταθερό): *Ο Ερντογάν*, κειμενικό θέμα αντίθεσης (ΘΠ4α): *όμως*, ΣΧ4: *γνωρίζει...δημοψήφισμα*. Μετά, διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ5α): *Πρέπει να*, από το ΣΧ4 σε συνδυασμό με το ΑΚΘ3 προέρχεται (γραμμική ανάπτυξη) το ΑΚΘ4: *η επικράτησή του*, ΣΧ5: *είναι εμφατική*. Παρακάτω, θέμα προσανατολισμού που δηλώνει υποθετικό καταστασιακό πλαίσιο αντίθετο με το προηγούμενο: *Σε περίπτωση ήττας ή οριακής επικράτησης* (ΘΠ2β), μορφή σταθερού θέματος ως προς το τμήμα: *Σε περίπτωση ήττας*, σύμφωνα με τη Lautamatti (ό.π.) και γραμμική ανάπτυξη ως προς το τμήμα: *οριακής επικράτησης* από το ΣΧ5 και ΑΚΘ4, ΑΚΘ3: σταθερό (εννοούμενο μέσω των κλιτικών επιθημάτων των ρημάτων: *έχει διχάσει έχει αποσταθεροποιήσει κ.ά.*), ΣΧ6α: *θα έχει...κοινωνία*, ΣΧ6β: *θα έχει...χώρα*, ΣΧ6γ: *θα έχει...ηγεσία του*.

Στη 2<sup>η</sup> παράγραφο, προτάσσεται το κειμενικό θέμα αιτίας (ΘΠ4β): *Για τον λόγο αυτό*, ΑΚΘ3: σταθερό (εννοούμενο), ΣΧ7: *χρησιμοποιεί...δημοψήφισμα*. Τα επακόλουθα σχόλια της παραγράφου επεξηγούν το ΣΧ7. ΑΚΘ3: σταθερό (εννοούμενο), ΣΧ7α: *Κλιμακώνει...Δύση*. ΑΚΘ3: σταθερό (εννοούμενο), ΣΧ7β: *Κατηγόρησε...Ιουλίου*. ΑΚΘ3: σταθερό (εννοούμενο), ΣΧ7γ: *Κατηγόρησε...πρακτικές*. ΑΚΘ3: σταθερό (εννοούμενο), ΣΧ7δ<sup>1</sup>: *Επιτέθηκε...Πάπα*, ΣΧ7δ<sup>2</sup>: *απειλεί...ΕΕ*. Στην επόμενη περίοδο, ο προτασόμενος (στην αρχή περιόδου) σύνδεσμος ενώ λειτουργεί ως κειμενικό θέμα συμπλεκτικής λογικής συνδετικότητας (ΘΠ4γ) (Κουτούπη-Κητή ό.π.), το επίρρημα *παράλληλα* που ακολουθεί λειτουργεί ως κειμενικό θέμα χρόνου και προσθήκης (ΘΠ4δ), ΑΚΘ3: σταθερό (εννοούμενο), ΣΧ7ε<sup>1</sup>: *κλιμακώνει...σχέσεις*, ΣΧ7ε<sup>2</sup>: *επιδεικνύει...Κυπριακό*. ΑΚΘ3: σταθερό (εννοούμενο), ΣΧ7στ: *Υποδαυλίζει...γκιουλενιστές*. Πρέπει να σημειώσουμε ότι τα ΣΧ7α,β,γ,δ<sup>1</sup>,δ<sup>2</sup>,ε<sup>1</sup>,ε<sup>2</sup> και στ επεξηγούν το συστατικό κάθε μέσο του ΣΧ7. Το ΑΚΘ3 παραμένει σε όλα σταθερό και το ΣΧ7 επεξηγείται με διαδοχικά σχόλια.

Στην 3<sup>η</sup> παράγραφο, η πρώτη περίοδος μπορεί γενικά να αναλυθεί ως εξής: ΑΚΘ5 (νέο θέμα): *Πολλοί*, ΣΧ8: *ισχυρίζονται...ΗΠΑ*. Είναι δυνατό, όμως, το ΣΧ8 να αναλυθεί επιμέρους: θέμα προσανατολισμού χρόνου (ΘΠ1β): *μετά την επικράτησή του* (αναφέρεται στο ΑΚΘ4 και ΘΠ2β, μορφή σταθερού θέματος), ΑΚΘ3 (σταθερό): *Ο Ερντογάν*, ΣΧ8α: *θα επιχειρήσει...ΗΠΑ*. Στην επόμενη περίοδο όπου εννοείται η ανεξάρτητη πρόταση, τίθεται στην αρχή το κειμενικό θέμα προβολής-εστίασης (ΘΠ4ε): *Κυρίως*, κειμενικό θέμα αιτίας (ΘΠ4β<sup>2</sup>): *γιατί*, ΑΚΘ6: *αυτό* με γραμμική ανάπτυξη από το ΣΧ8α, ΣΧ9: *επιβάλλει...Συμμαχία*. Παρακάτω, ΑΚΘ7: *Την ίδια*

ευελιξία με γραμμική ανάπτυξη από το ΣΧ8α και ΣΧ9, κειμενικό θέμα μεταβατικότητας (ΘΠ4στ): *άλλωστε* (Βαρελά ό.π.), ΑΚΘ3 (σταθερό): *Ο Ερντογάν*, ΣΧ10: *επέδειξε...Ισραήλ*. Η επόμενη πρόταση: *Με χώρες...παρελθόν* είναι επεξηγηματική πληροφορία (ΣΧ10α) στο ΣΧ10.

Στην 4<sup>η</sup> παράγραφο, σημείο αφητηρίας το διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ5β): *Είναι πιθανό να*, ΑΚΘ3: σταθερό (εννοούμενο), ΑΚΘ6 (επανάληψη): *το*, ΣΧ11: *επιχειρήσει*. Κατόπιν, διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ5γ): *Είναι αμφίβολο*, κειμενικό θέμα αντίθεσης (ΘΠ4α<sup>2</sup>): *όμως*, ΑΚΘ3: σταθερό (εννοούμενο), ΣΧ12: *κατά πόσο...επιτύχει*. Η επόμενη περίοδος: *Τα πρόσφατα επεισόδια...ΕΕ* αποτελεί, κατά τη γνώμη μας, σχόλιο (ΣΧ12α) που αιτιολογεί το ΣΧ12. Το ίδιο συμβαίνει και με την επόμενη περίοδο: *Με τις ΗΠΑ...αντιπαρέλθει*, η οποία ως ΣΧ12β επεξηγεί το ΣΧ12. Η διάταξη των συστατικών της, όμως, επιτρέπει επιμέρους ανάλυση: αριστερά εκτοπισμένο συστατικό (left dislocated or detached): *Με τις ΗΠΑ* για εισαγωγή νέου θέματος (θα μπορούσε να θεωρηθεί και θέμα προσανατολισμού αναφοράς, ΘΠ6α), ΑΚΘ8: *το πρόβλημα* (ουσιαστικό-κέλυφος), ΣΧ12β: *δεν είναι...αντιπαρέλθει*. Παρακάτω, εννοείται το ΑΚΘ8 (επανάληψη), ενώ το ΣΧ12β επεκτείνεται με το ΣΧ12β<sup>1</sup>: *Είναι...πλευρών*, ως δεύτερο συστατικό στο ΣΧ12β<sup>1</sup> τίθεται το κειμενικό θέμα προβολής (ΘΠ4ε<sup>2</sup>): *κυρίως*. Το ΣΧ12β<sup>1</sup> επεξηγείται περισσότερο με τις 2 επόμενες περιόδους. Χαρακτηριστική είναι η ύπαρξη του κειμενικού θέματος που δηλώνει επεξήγηση (ΘΠ4ζ): *για παράδειγμα*, προτάσσεται αυτού το θέμα προσανατολισμού αναφοράς ή σκοπού (ΘΠ6β): *Για την καταπολέμηση του ISIS και την επίλυση του Συριακού* (λειτουργεί και ως αριστερά εκτοπισμένο θέμα), νέο θέμα (ΑΚΘ9): *οι Κούρδοι*, ΣΧ12β<sup>1α</sup>: *είναι...δύναμη* ως επεξήγηση του ΣΧ12β<sup>1</sup>. Η άλλη περίοδος ξεκινά με το κειμενικό θέμα αντίθεσης (ΘΠ4α<sup>3</sup>): *Ενώ*, ΑΚΘ9 (εννοούμενο): *επαναλαμβάνεται*, ΣΧ12β<sup>1β</sup>: *για τους Τούρκους...ασφάλειας*.

Στην προτελευταία παράγραφο, το αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα: *Οι αχαλίνωτες φιλοδοξίες του Ερντογάν* εκφράζει περιεχόμενο για το οποίο έχει γίνει λόγος προηγουμένως, όπως στα ΣΧ3, ΣΧ3α, ΣΧ7 σε συνδυασμό με το ΑΚΘ3. Επομένως, διαμορφώνεται με γραμμική ανάπτυξη (ΑΚΘ10), βέβαια θα μπορούσε να θεωρηθεί και παραγόμενο (ΑΚΘ3α) του υπερθέματος (ΑΚΘ3). ΑΚΘ3 (επανέρχεται): *τον*, ΣΧ13: *καθιστούν...Δύση*. Από το ΑΚΘ10 ή ΑΚΘ3α και το ΣΧ13 προέρχεται (γραμμική ανάπτυξη) το ΑΚΘ11: *Η σταδιακή απόκλιση των συμφερόντων των δύο πλευρών*, ΣΧ14: *καθιστά...χαρακτήρα*. Κατά τον ίδιο τρόπο, από το ΑΚΘ11 και το ΣΧ14

δημιουργείται (γραμμική ανάπτυξη) το ΑΚΘ12: *Αυτή η εξέλιξη, ΣΧ15: καθιστά...Δύση.*

Το ΑΚΘ12 επαναλαμβάνεται στη δομή: *Μια εξέλιξη που, ΣΧ16: κρύβει...ευκαιρίες.*

Αρκετά επεξηγηματικός για τα θέματα και τα σχόλια του κειμένου είναι ο πίνακας (10):

Περίοδοι	ΘΠ (κειμενικό, διαπροσωπικό, ενέχον εμπειρική λειτουργία)	ΑΚΘ	Σχόλιο
1	Χρόνος με εμπειρική λειτουργία (ΘΠ1α): <i>Μετά τις 16 Απριλίου</i>	ΑΚΘ1: <i>η Τουρκία</i>	ΣΧ1: <i>θα είναι... χώρα.</i>
2		(Εναλλακτικά) ΑΚΘ2: <i>Το αποτέλεσμα του δημοψηφίσματος</i>	ΣΧ1α (αιτιολόγηση): <i>Το αποτέλεσμα... Δύση.</i> (Εναλλακτικά) ΣΧ2: <i>θα καθορίσει... Δύση.</i>
3	Υποθετικό καταστασιακό πλαίσιο (ΘΠ2α): <i>Αν το Ναι στο δημοψήφισμα επικρατήσει</i>	ΑΚΘ3: <i>ο Ερντογάν</i>	ΣΧ3: <i>θα καταστεί...μονάρχης.</i>
4	ΘΠ τρόπου (ΘΠ3): <i>Συγκεντρώνοντας...πρόσωπό του</i>	ΑΚΘ3: <i>εννοούμενο μέσω <u>μπορεί</u></i>	ΣΧ3α (επεξήγηση): <i>θα μπορεί...Δικαιοσύνη.</i>
5	Κειμενικό θέμα αντίθεσης (ΘΠ4α): <i>όμως</i>	ΑΚΘ3: <i>Ο Ερντογάν</i>	ΣΧ4: <i>γνωρίζει... δημοψήφισμα.</i>
6	Διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ5α): <i>Πρέπει να</i>	ΑΚΘ4: <i>η επικράτησή του</i>	ΣΧ5: <i>είναι emphatic.</i>
7	Υποθετικό καταστασιακό πλαίσιο (ΘΠ2β): <i>Σε περίπτωση ήττας ή οριακής επικράτησης</i>	ΑΚΘ3: <i>εννοούμενο μέσω <u>έχει</u></i>	ΣΧ6α: <i>θα έχει... κοινωνία, ΣΧ6β: θα έχει...χώρα, ΣΧ6γ: θα έχει...ηγεσία του.</i>
8	Κειμενικό θέμα αιτίας (ΘΠ4β): <i>Για τον λόγο αυτό</i>	ΑΚΘ3: <i>εννοούμενο μέσω <u>χρησιμοποιεί</u></i>	ΣΧ7: <i>χρησιμοποιεί... δημοψήφισμα.</i>
9		ΑΚΘ3: <i>εννοούμενο μέσω κλιτικού επιθέματος ρήματος</i>	ΣΧ7α (επεξήγηση): <i>Κλιμακώνει...Δύση.</i>
10		ΑΚΘ3: <i>εννοούμενο μέσω κλ.επ.ρ.</i>	ΣΧ7β (επεξήγηση): <i>Κατηγόρησε...Ιουλίου.</i>
11		ΑΚΘ3: <i>εννοούμενο μέσω κλ.επ.ρ.</i>	ΣΧ7γ (επεξήγηση): <i>Κατηγόρησε...πρακτικές.</i>

12		ΑΚΘ3: εννοούμενο μέσω κλ.επ.ρ.	ΣΧ7δ <sup>1</sup> (επεξήγηση): <i>Επιτέθηκε...Πάπα,</i> ΣΧ7δ <sup>2</sup> (επεξήγηση): <i>απειλεί...ΕΕ.</i>
13	Κειμενικό θέμα συμπλεκτικής λογικής συνδετικότητας (ΘΠ4γ): <i>Ενώ</i> (στην αρχή), κειμενικό θέμα χρόνου και προσθήκης (ΘΠ4δ): <i>παράλληλα</i> (μετά το <i>ενώ</i> ).	ΑΚΘ3: εννοούμενο μέσω κλ.επ.ρ.	ΣΧ7ε <sup>1</sup> (επεξήγηση): <i>κλιμακώνει...σχέσεις,</i> ΣΧ7ε <sup>2</sup> (επεξήγηση): <i>επιδεικνύει...Κυπριακό.</i>
14		ΑΚΘ3: εννοούμενο μέσω κλ.επ.ρ.	ΣΧ7στ (επεξήγηση): <i>Υποδαυλίζει...</i> <i>γκιουλενιστές.</i>
15		ΑΚΘ5: <i>Πολλοί</i>	ΣΧ8 (είναι δυνατό να αναλυθεί επιμέρους, βλ. λεπτομερή ανάλυση): <i>ισχυρίζονται...ΗΠΑ.</i>
16	Κειμενικό θέμα προβολής- εστίασης (ΘΠ4ε): <i>Κυρίως,</i> κειμενικό θέμα αιτίας (ΘΠ4β <sup>2</sup> ): <i>γιατί</i>	ΑΚΘ6: <i>αυτό</i>	ΣΧ9: <i>επιβάλλει...Συμμαχία.</i>
17	Κειμενικό θέμα μεταβατικότητας (ΘΠ4στ): <i>άλλωστε</i>	ΑΚΘ7: <i>Την ίδια</i> <i>ευελιξία, ΑΚΘ3:</i> <i>Ο Ερντογάν</i>	ΣΧ10: <i>επέδειξε...Ισραήλ.</i>
18			ΣΧ10α (επεξήγηση): <i>Με</i> <i>χώρες...παρελθόν</i>
19	Διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ5β): <i>Είναι πιθανό να</i>	ΑΚΘ3: εννοούμενο μέσω κλ.επ.ρ., ΑΚΘ6 (επανάληψη): <i>το</i>	ΣΧ11: <i>επιχειρήσει.</i>
20	Διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ5γ): <i>Είναι αμφίβολο,</i> κειμενικό θέμα αντίθεσης (ΘΠ4α <sup>2</sup> ): <i>όμως</i>	ΑΚΘ3: εννοούμενο μέσω κλ.επ.ρ.	ΣΧ12: <i>κατά</i> <i>πόσο...επιτύχει.</i>
21			ΣΧ12α (αιτιολόγηση): <i>Τα πρόσφατα</i> <i>επεισόδια...ΕΕ</i>
22	(Επιμέρους ανάλυση) ΘΠ αναφοράς, ΘΠ6α κι αριστερή εκτόπιση: <i>Με τις</i> <i>ΗΠΑ</i>	(Επιμέρους ανάλυση) ΑΚΘ8: <i>το</i> <i>πρόβλημα</i>	ΣΧ12β (αιτιολόγηση): <i>Με τις ΗΠΑ...</i> <i>αντιπαρέλθει /</i> (Επιμέρους ανάλυση) ΣΧ12β: <i>δεν είναι...</i> <i>αντιπαρέλθει</i>
23	Κειμενικό θέμα προβολής (ΘΠ4ε <sup>2</sup> ): <i>κυρίως</i>	ΑΚΘ8: εννοούμενο	ΣΧ12β <sup>1</sup> (επέκταση): <i>Είναι...πλευρών</i>

24	ΘΠ αναφοράς ή σκοπού (ΘΠ6β): <i>Για την καταπολέμηση του ISIS και την επίλυση του Συριακού (λειτουργεί κι ως αριστερά εκτοπισμένο θέμα), κειμενικό θέμα επεξήγησης (ΘΠ4ζ): για παράδειγμα</i>	ΑΚΘ9: <i>οι Κούρδοι</i>	ΣΧ12β <sup>1α</sup> (επεξήγηση): <i>είναι...δύναμη</i>
25	Κειμενικό θέμα αντίθεσης (ΘΠ4α <sup>3</sup> ): <i>Ενώ</i>	ΑΚΘ9: <i>εννοείται</i>	ΣΧ12β <sup>1β</sup> (επεξήγηση): <i>για τους Τούρκους...ασφάλειας.</i>
26		ΑΚΘ10 ή ΑΚΘ3α: <i>Οι αγαλίνωτες φιλοδοξίες του Ερντογάν, ΑΚΘ3: τον</i>	ΣΧ13: <i>καθιστούν...Δύση.</i>
27		ΑΚΘ11: <i>Η σταδιακή απόκλιση των συμφερόντων των δύο πλευρών</i>	ΣΧ14: <i>καθιστά... χαρακτήρα.</i>
28		ΑΚΘ12: <i>Αυτή η εξέλιξη</i>	ΣΧ15: <i>καθιστά...Δύση.</i>
29		ΑΚΘ12 (με τη μορφή): <i>Μια εξέλιξη που</i>	ΣΧ16: <i>κρύβει...ευκαιρίες.</i>

Πίνακας 10: Θέματα και σχόλια επιχειρηματολογικού κείμενου (Η, 21) ανά περίοδο.

Η ανωτέρω επεξεργασία δείχνει ότι το εν λόγω κείμενο αναπτύσσεται κατά πρώτο λόγο με σταθερό θέμα. Το βασικό σταθερό θέμα είναι το ΑΚΘ3: *Ο Ερντογάν* που μετά από πολύ μικρή απουσία επανέρχεται και στο τέλος (εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη). Ακολουθεί σε συχνότητα η ανάπτυξη σχολίου με διαδοχικό ή διαδοχικά σχόλια, σύμφωνα με το σχήμα: *σχόλιο* → *σχόλιο* (Cloran ό.π.). Σε αυτές τις δομές, είναι δυνατό το θέμα να είναι σταθερό ή διαφορετικό ή ακόμα και να μην υπάρχει καθόλου, όπως φαίνεται από τα αναλυθέντα παραδείγματα. Επιπρόσθετα, οφείλουμε να σημειώσουμε την υψηλή συχνότητα και της γραμμικής ανάπτυξης, προκειμένου να εισαχθούν κυρίως δευτερεύοντα ΑΚΘ. Ως προς το θέμα προσανατολισμού, παρατηρείται πληθώρα κειμενικών θεμάτων στην αρχή περιόδου, τα οποία εκφράζουν κυρίως αντίθεση, ακολουθούν η αιτία και η προβολή-εστίαση, ενώ μεμονωμένα δηλώνουν επεξήγηση, μεταβατικότητα, χρόνο ή προσθήκη (παράλληλα) και συμπλεκτική λογική συνδετικότητα (ενώ στην αρχή περιόδου). Ακόμα, το διαπροσωπικό θέμα (πρέπει να, είναι πιθανό να, είναι αμφίβολο κ.ά.) απαντά αρκετά συχνά. Ο χρόνος και το

(υποθετικό) καταστασιακό πλαίσιο πραγματώνονται από 2 φορές με θέμα προσανατολισμού πλήρους σημασίας. Τέλος, εμφανίζεται 2 φορές η αριστερή εκτόπιση (left dislocation or detachment).

### Θ) Επιχειρηματολογικό κείμενο

#### **Η ματιά ενός πολίτη**

*Δίκαιη δίκη εξασφαλίζουν οι δικαστές*

*Η δίκη που αρχίζει αυτές τις ημέρες αποτελεί μια μεγάλη δοκιμασία όχι μόνο για τον νομικό πολιτισμό μας αλλά για την ελληνική κοινωνία γενικότερα. Δοκιμασία υπό τη διπλή έννοια της λέξης: βουτιά στο άγνωστο και μαζί πρόκληση για την απόδειξη της αντοχής των θεσμών. Απαίτηση κάθε ενεργού δημοκράτη πολίτη (στου οποίου τα ερωτηματικά, τις ανησυχίες και τις αντιδράσεις φιλοδοξεί να δώσει φωνή αυτή εδώ η στήλη) είναι η δίκη να διεξαχθεί υπό τέτοιες τυπικές και ουσιαστικές συνθήκες που να δημιουργούν αίσθηση απόδοσης δικαιοσύνης. Η ομοφωνία, όμως, τελειώνει εδώ. Γιατί η ίδια η έννοια της «δίκαιας δίκης» δεν είναι μονοσήμαντη - και πάντως δεν συντίθεται από ορισμένα από τα απλουστευτικά στοιχεία που της προσδίδει ο δημόσιος διάλογος των ημερών.*

*Μια δίκαια δίκη δεν μπορεί, φυσικά, παρά να είναι δημόσια. Όμως, η συνταγματική και κοινωνική επιταγή της δημοσιότητας δεν συνδέεται άρρηκτα με την απευθείας και απεριόριστη μετάδοση όλων των τεκταινομένων, δηλαδή με την τηλεοπτική προβολή. Έχω προσωπικά αρκετές φορές δημοσιοποιήσει την αμφισβήτησή μου ως προς την αποτελεσματικότητα και τη σκοπιμότητα απαγορεύσεων που αφορούν τα μέσα ενημέρωσης, ιδίως σε περιπτώσεις σαν και αυτήν, όπου κρίνονται – και ίσως διακυβεύονται αξίες της συλλογικής μας ταυτότητας. Όμως, μια δίκη χωρίς, ή με λίγη, τηλεόραση, αλλά με κοινό, δημοσιογράφους και ελεύθερη κάλυψη δεν μπορεί εκ των προτέρων να θεωρηθεί άδικη.*

*Σε μια δίκαια δίκη οφείλει ασφαλώς να λειτουργεί, κάθε στιγμή, το τεκμήριο αθωότητας των κατηγορουμένων. Τεκμήριο αθωότητας δεν σημαίνει, όμως, αναγκαστικά και αθώωση. Ούτε κάμπτεται το τεκμήριο αν η απαξία των αποδιδόμενων στους κατηγορουμένους πράξεων, τα αποδεικτικά στοιχεία που έχουν συλλεγεί και που φυσικά γνωρίζουν ήδη οι δικαστές, ακόμα και η πίεση του κοινωνικού σώματος, έχουν δημιουργήσει κάποιες εκτιμήσεις, ακόμα και προσδοκίες, πριν καν αρχίσει η ακροαματική διαδικασία. Είναι παράλογο το επιχείρημα της αναγκαίας «εμβάπτισης» των δικαστών στο κοινό περί δικαίου αίσθημα να χρησιμοποιείται μόνο για τη διαδικασία και όχι για την ουσία.*

*Μια δίκαια δίκη πρέπει σαφώς να στηρίζεται σε στέρεες δικονομικές και νομικές παραδοχές. Δεν πρέπει, όμως, να ξεχνάμε ότι για τις πρώτες (που αφορούν τον τρόπο εκτύλιξης της δίκης) οι υφιστάμενες διατάξεις είναι συχνά μόνον οδηγοί, που επιτρέπουν και απαιτούν περιθώρια ευελιξίας. Το πόσο δε στέρεες είναι οι δεύτερες εξαρτάται από την πειστικότητα της ερμηνείας που θα τους δοθεί, αφού χαρακτηριστικό κάθε νομικού συλλογισμού είναι ότι δεν περιέχει μία και μοναδική αλήθεια. Οι συνήγοροι και η επιστήμη μπορούν και οφείλουν να έχουν την άποψή τους. Την τελική, όμως, ερμηνεία για το τι πρέπει να εφαρμοσθεί θα τη δώσουν οι δικαστές. Και δεν βοηθάει σε μια δίκαια δίκη να τη δώσουμε εμείς πριν από αυτούς γι' αυτούς.*

*32<sup>139</sup>) Κώστας Μποτόπουλος: «Δίκαιη δίκη εξασφαλίζουν οι δικαστές – η ματιά ενός πολίτη», στην εφημερίδα Τα Νέα (Γνώμη - άρθρο σχολιασμού), 01/03/2003, ληφθέν από την Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα.*

Το κείμενο ξεκινά με το θέμα λόγου (ΑΚΘ1): *Η δίκη που αρχίζει αυτές τις ημέρες, ΣΧ1: αποτελεί... γενικότερα. Το ΑΚΘ2: Δοκιμασία προκύπτει (γραμμική ανάπτυξη) από μέρος του ΣΧ1, ενώ το προθετικό σύνολο: υπό τη διπλή έννοια της λέξης συμπληρώνει*

<sup>139</sup> Πρόκειται για το 32<sup>ο</sup> από τα 34 επιχειρηματολογικά κείμενα του παραρτήματος σε ξεχωριστό σώμα.

τη σημασία του ΑΚΘ2. Μετά το δίστιγμο, ΣΧ2: *βουτιά...θεσμών*. Στην επόμενη περίοδο, νέο θέμα (ΑΚΘ3): *Απαίτηση κάθε ενεργού δημοκράτη πολίτη* συναγόμενο (γραμματική εξέλιξη) έμμεσα από τα παραπάνω, κατόπιν επανάληψη του ΑΚΘ1: *η δίκη*, ΣΧ3: *να διεξαχθεί...δικαιοσύνης*. Από το περιεχόμενο του συνόλου της προηγούμενης περιόδου συνάγεται (γραμματική ανάπτυξη) το ΑΚΘ4: *Η ομοφωνία*, κειμενικό θέμα αντίθεσης (ΘΠ1α): *όμως*, ΣΧ4: *τελειώνει εδώ*. Κατόπιν, προτάσσεται το κειμενικό θέμα αιτίας (ΘΠ1β): *Γιατί*, ΑΚΘ5: *η ίδια η έννοια της «δίκαιης δίκης»* προκύπτει (γραμματική ανάπτυξη) από τον συνδυασμό του ΑΚΘ1 με την εστία του ΣΧ3 *δικαιοσύνης*, ΣΧ5α: *δεν...μονοσήμαντη*. Ακολουθεί μια παρενθετική πρόταση με αρχικό στοιχείο το συστατικό *πάντως* που σε αυτό το συγκείμενο έχει μια απόχρωση βεβαιότητας<sup>140</sup>. γι' αυτό συγκαταλέγεται στα διαπροσωπικά θέματα (ΘΠ2α), ΣΧ5β: *δεν συντίθεται...ημερών*.

Στη 2<sup>η</sup> παράγραφο, το ΑΚΘ5: *Μια δίκαιη δίκη* παραμένει σταθερό, διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2β): *δεν μπορεί, φυσικά*, ΣΧ6: *παρά να είναι δημόσια*. Στη συνέχεια, σημείο αφετηρίας, το κειμενικό θέμα αντίθεσης (ΘΠ1α<sup>2</sup>): *Όμως*. Από το ΣΧ6 προέρχεται (γραμματική ανάπτυξη) το ΑΚΘ6: *η συνταγματική και κοινωνική επιταγή της δημοσιότητας*, ΣΧ7: *δεν συνδέεται...προβολή*. Παρακάτω, διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2γ): *προσωπικά*, ΣΧ8 (υποδιαιρούμενο): *Έχω δημοσιοποιήσει...ταυτότητας*. Ως προτασιακό ΑΚΘ7 είναι το α' ρηματικό πρόσωπο από το κλιτικό επίθημα του ρήματος. Στην τελευταία πρόταση της περιόδου, προτάσσεται πάλι το κειμενικό θέμα αντίθεσης (ΘΠ1α<sup>3</sup>): *Όμως*, και έπεται ένα διευρυμένο ΑΚΘ8: *μια δίκη χωρίς, ή με λίγη, τηλεόραση, αλλά με κοινό, δημοσιογράφους και ελεύθερη κάλυψη* το οποίο ως συλλογισμός συνάγεται (γραμματική ανάπτυξη) από το ΣΧ7 και ΣΧ8, διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2δ): *δεν μπορεί να*, ΣΧ9: *εκ των προτέρων θεωρηθεί άδικη*.

Στην 3<sup>η</sup> παράγραφο, το ΑΚΘ5 επανέρχεται (εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη) στην αρχή της περιόδου ως καταστασιακό πλαίσιο (ΘΠ3): *Σε μια δίκαιη δίκη*, έπεται το διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2ε): *οφείλει ασφαλώς να*, ΣΧ10: *λειτουργεί...κατηγορουμένων*. Από το ΣΧ10 προέρχεται (γραμματική ανάπτυξη) το ΑΚΘ9: *Τεκμήριο αθωότητας*, κειμενικό θέμα αντίθεσης (ΘΠ1α<sup>4</sup>): *όμως*, ΣΧ11: *δεν...αθώωση*. Το ΑΚΘ9 παραμένει σταθερό, ΣΧ12: *Ούτε κάμπτεται...διαδικασία*. Η τελευταία περίοδος της παραγράφου έχει ως σημείο αφετηρίας το διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2στ): *Είναι παράλογο να*,

<sup>140</sup> Σχετική άποψη για τον τύπο *πάντως* υποστηρίζεται και από τη Χριστοφίδου (1996: 141), σύμφωνα με την οποία «...τουλάχιστον το περιεχόμενο της πρότασης που εισάγει είναι κάτι αδιαμφισβήτητο».



ΑΚΘ10: το επιχείρημα της αναγκαίας «εμβάπτισης» των δικαστών στο κοινό περί δικαίου αίσθημα με γραμμική ανάπτυξη από το ΣΧ12, ΣΧ13: χρησιμοποιείται...ουσία.

Στην τελευταία παράγραφο, επανεισάγεται (εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη) το ΑΚΘ5: Μια δίκαιη δίκη, διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2ζ): πρέπει σαφώς να, ΣΧ14: στηρίζεται...παραδοχές. Στη συνέχεια, προτάσσονται: α) το διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2η): δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι και β) το κειμενικό θέμα αντίθεσης (ΘΠ1α<sup>5</sup>): όμως. Το ΣΧ14 διασπάται σε 2 παραγόμενα θέματα. Το πρώτο πραγματώνεται με τη μορφή αριστερά εκτοπισμένου θέματος (left dislocated): για τις πρώτες ως θέμα προσανατολισμού αναφοράς (ΘΠ4), ΣΧ15: οι υφιστάμενες διατάξεις είναι...ευελιξίας. Το δεύτερο πραγματώνεται ως ΑΚΘ11: Το πόσο (δε) στέρρες είναι οι δεύτερες, κειμενικό θέμα αντίθεσης-αντιδιαστολής (ΘΠ1α<sup>6</sup>): δε ΣΧ16: εξαρτάται...αλήθεια. Επέκταση του ΣΧ16 είναι το ΣΧ16α: Οι συνήγοροι...άποψή τους. Στη συνέχεια, το ΑΚΘ12: Την τελική ερμηνεία για το τι πρέπει να εφαρμοστεί ως προτασόμενο αντικείμενο με αντωνυμική επανάληψη (τη) συνάγεται (γραμμική ανάπτυξη) από το ΣΧ16 και το ΣΧ16α, κειμενικό θέμα αντίθεσης (ΘΠ1α<sup>7</sup>): όμως, ΣΧ17: θα...δικαστές. Στην τελευταία περίοδο, επανέρχεται (εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη) το ΘΠ3 (σε μια δίκαιη δίκη), το ΑΚΘ12 επαναλαμβάνεται με τη μορφή: τη, ΣΧ18: δεν βοηθάει...γι' αυτούς.

Διαφοριστικός για τα θέματα και τα σχόλια του κειμένου είναι ο πίνακας (11):

Περίοδοι	ΘΠ (κειμενικό, διαπροσωπικό, ενέχον εμπειρική λειτουργία)	ΑΚΘ	Σχόλιο
1	-	ΑΚΘ1: Η δίκη που αρχίζει αυτές τις ημέρες	ΣΧ1: αποτελεί...γενικότερα.
2	-	ΑΚΘ2: Δοκιμασία (υπό τη διπλή έννοια της λέξης)	ΣΧ2: βουτιά...θεσμών.
3	-	ΑΚΘ3: Απαίτηση κάθε ενεργού δημοκράτη πολίτη, επανάληψη του ΑΚΘ1: η δίκη	ΣΧ3: να διεξαχθεί...δικαιοσύνης.
4	Κειμενικό θέμα αντίθεσης (ΘΠ1α): όμως	ΑΚΘ4: Η ομοφωνία	ΣΧ4: τελειώνει εδώ.
5	Κειμενικό θέμα αιτίας (ΘΠ1β): Γιατί	ΑΚΘ5: η ίδια η έννοια της «δίκαιης δίκης»	ΣΧ5α: δεν...μονοσήμαντη

	Πριν το Σχ5β τίθεται το συστατικό πάντως (σε αυτό το συγκείμενο έχει μια απόχρωση βεβαιότητας) ως διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2α)		ΣΧ5β: <i>δεν συντίθεται...ημερών.</i>
6	Διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2β): <i>δεν μπορεί, φυσικά,</i>	ΑΚΘ5 (σταθερό): <i>Μια δίκαιη δίκη</i>	ΣΧ6: <i>παρά να είναι δημόσια.</i>
7	Κειμενικό θέμα αντίθεσης (ΘΠ1α <sup>2</sup> ): <i>Όμως</i>	ΑΚΘ6: <i>η συνταγματική και κοινωνική επιταγή της δημοσιότητας</i>	ΣΧ7: <i>δεν συνδέεται...προβολή.</i>
8	Διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2γ): <i>προσωπικά,</i>	ΑΚΘ7 είναι το α' ρηματικό πρόσωπο από το κλιτικό επίθημα του ρήματος	ΣΧ8 (υποδιαιρούμενο): <i>Έχω δημοσιοποιήσει...ταυτότητας.</i>
9	Κειμενικό θέμα αντίθεσης (ΘΠ1α <sup>3</sup> ): <i>Όμως, διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2δ): δεν μπορεί να</i>	ΑΚΘ8 (διευρυμένο): <i>μια δίκη χωρίς, ή με λίγη, τηλεόραση, αλλά με κοινό, δημοσιογράφους και ελεύθερη κάλυψη</i>	ΣΧ9: <i>εκ των προτέρων θεωρηθεί άδικη.</i>
10	(Το ΑΚΘ5 επανέρχεται στην αρχή της περιόδου ως) Καταστασιακό πλαίσιο (ΘΠ3): <i>Σε μια δίκαιη δίκη, διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2ε): οφείλει ασφαλώς να</i>	-	ΣΧ10: <i>λειτουργεί...κατηγορουμένων.</i>
11	Κειμενικό θέμα αντίθεσης (ΘΠ1α <sup>4</sup> ): <i>όμως,</i>	ΑΚΘ9: <i>Τεκμήριο αθωότητας</i>	ΣΧ11: <i>δεν...αθώωση.</i>
12	-	ΑΚΘ9 (σταθερό)	ΣΧ12: <i>Ούτε κάμπτεται...διαδικασία.</i>
13	Διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2στ): <i>Είναι παράλογο να</i>	ΑΚΘ10: <i>το επιχείρημα της αναγκαίας «εμβάπτισης» των δικαστών στο κοινό περί δικαίου αίσθημα</i>	ΣΧ13: <i>χρησιμοποιείται...ουσία.</i>
14	Διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2ζ): <i>πρέπει σαφώς να</i>	ΑΚΘ5: <i>Μια δίκαιη δίκη (εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη)</i>	ΣΧ14: <i>στηρίζεται...παραδοχές.</i>
15	Διαπροσωπικό θέμα (ΘΠ2η): <i>δεν πρέπει</i>	-	ΣΧ15: <i>οι υφιστάμενες διατάξεις είναι...ευελιξίας.</i>

	να ξεχνάμε ότι, κειμενικό θέμα αντίθεσης (ΘΠ1α <sup>5</sup> ): όμως, αριστερά εκτοπισμένο θέμα: για τις πρώτες ως θέμα προσανατολισμού αναφοράς (ΘΠ4)		
16	Κειμενικό θέμα αντίθεσης-αντιδιαστολής (ΘΠ1α <sup>6</sup> ): δε	ΑΚΘ11: Το πόσο στέρεες είναι οι δεύτερες	ΣΧ16: εξαρτάται...αλήθεια.
17	-	-	ΣΧ16α (επέκταση): Οι συνήγοροι...άποψή τους.
18	Κειμενικό θέμα αντίθεσης (ΘΠ1α <sup>7</sup> ): όμως	ΑΚΘ12: Την τελική ερμηνεία για το τι πρέπει να εφαρμοστεί	ΣΧ17: θα...δικαστές.
19	ΘΠ3 (εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη): σε μια δίκαιη δίκη	ΑΚΘ12 επαναλαμβάνεται με τη μορφή: τη	ΣΧ18: δεν βοηθάει...γι' αυτούς.

Πίνακας 11: Θέματα και σχόλια επιχειρηματολογικού κείμενου (Θ, 32) ανά περίοδο.

Από την ανωτέρω ανάλυση, φαίνεται ότι υπερτερεί η γραμμική εξέλιξη και έπεται η ανάπτυξη με σταθερό θέμα. Η γραμμική εξέλιξη σε αυτό το κείμενο αφορά στην εισαγωγή αποκλειστικά ΑΚΘ. Βασικά σταθερά θέματα είναι το το ΑΚΘ5: *μια δίκαιη δίκη* και το ΘΠ3 (καταστασιακό πλαίσιο): *σε μια δίκαιη δίκη*. Το ΑΚΘ5 και το ΘΠ3 επανεισάγονται (εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη) προς το τέλος του κειμένου. Σπάνια απαντά η εκτύλιξη με παραγόμενο θέμα και ακόμα πιο σπάνια η επέκταση με διαδοχικό σχόλιο. Ως προς το θέμα προσανατολισμού, υπερτερούν τα διαπροσωπικά θέματα (π.χ. *προσωπικά, οφείλει ασφαλώς να, είναι παράλογο να, δεν μπορεί, φυσικά, παρά να κ.ά.*). Επίσης, ενυπάρχουν και κάποια κειμενικά θέματα, από τα οποία ιδιαίτερα συχνό είναι το συστατικό όμως (αντίθεση), ενώ μεμονωμένα εκφράζεται η αιτία (*γιατί*). Με εμπειρική λειτουργία το θέμα προσανατολισμού δηλώνει (2 φορές) το καταστασιακό πλαίσιο (*σε μια δίκαιη δίκη*). Τέλος, εμφανίζεται ένα αριστερά εκτοπισμένο (left dislocated) συστατικό που λειτουργεί και ως θέμα προσανατολισμού αναφοράς.

### **3.4. Αποτελέσματα και Σχολιασμός**

Μετά τη διεξοδική κειμενική ανάλυση και των εκατό κειμένων, σύμφωνα με το προτεινόμενο θεωρητικό μοντέλο, ακολουθούν η παρουσίαση και ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων, καθοδηγούμενοι από τις τέσσερις ερευνητικές υποθέσεις.

#### **3.4.1. Διερεύνηση Υποθέσεων (A) και (B)**

Προχωρούμε στην ανάλυση και σχολιασμό των αποτελεσμάτων, αναφορικά με τους τρόπους θεματικής ανάπτυξης (thematic progression), που προέκυψαν από την κειμενική ανάλυση σε αφηγηματικά, περιγραφικά και επιχειρηματολογικά κείμενα καθώς και στα εμπεριεχόμενα σε αυτά κειμενικά είδη. Στόχος δεν είναι η διαμόρφωση απόλυτων κατηγοριοποιήσεων αλλά η αποτύπωση ενδεχόμενων τάσεων, μοτίβων σε αυτά.

Ξεκινούμε με την ανάπτυξη με σταθερό θέμα στα αφηγηματικά κείμενα. Παρατηρούμε ότι από τα 34 κείμενα που αναλύθηκαν, στα 28 η εκτύλιξη με σταθερό θέμα είναι ο πρώτος σε συχνότητα τύπος ανάπτυξής τους. Από αυτά τα 28, στα 22 βρίσκεται μόνη στην πρώτη θέση είτε με πολύ μικρή είτε με μεγάλη διαφορά από τις άλλες, ενώ σε 6 είναι ο πρώτος τύπος σε συνδυασμό είτε με τη γραμμική (5 κείμενα) είτε με την εξέλιξη με παραγόμενο θέμα (1 κείμενο). Σε 4 κείμενα, αποτελεί τον μόνο δεύτερο σε συχνότητα τύπο, σε 1 τον τρίτο τύπο σε συνδυασμό με το παραγόμενο, ενώ σε 1 κείμενο (αφηγηματικό κείμενο: 17) δεν περιλαμβάνεται στους πρώτους τρεις τρόπους που έχουν εντοπιστεί, αφού η παρουσία της είναι πολύ σπάνια.

Ως προς τη γραμμική εξέλιξη, τα δεδομένα μας δείχνουν ότι από τα 34 κείμενα, σε 10 αποτελεί τον πρώτο τρόπο, από τα οποία όμως μόνο σε 4 αποτελεί τον αποκλειστικό πρώτο τύπο, ενώ σε 6 συνδυάζεται είτε με το σταθερό θέμα (5 κείμενα) είτε με το παραγόμενο και την επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο (1 κείμενο). Επιπρόσθετα, η γραμμική εξέλιξη συνιστά τη δεύτερη μέθοδο ανάπτυξης σε 21 κείμενα, από τα οποία μάλιστα σε 17 είναι η μοναδική δεύτερη, ενώ σε 4 συνδυάζεται είτε με το παραγόμενο θέμα (2 κείμενα) είτε με την επέκταση σχολίου (2 κείμενα). Τέλος, σε 3 κείμενα είναι ο τρίτος τύπος σε συχνότητα.

Στη συνέχεια, διερευνούμε την εκτύλιξη με παραγόμενο ή διασπασμένο θέμα. Από τη μελέτη του δείγματος, φαίνεται ότι μόνο σε 2 κείμενα είναι ο πρώτος τύπος και μάλιστα σε συνδυασμό είτε με το σταθερό θέμα είτε με τη γραμμική εξέλιξη και την επέκταση σχολίου. Σε 7 κείμενα αποτελεί τη δεύτερη μέθοδο ανάπτυξης, από τα οποία

μόνο σε 2 χωρίς να συνδυάζεται με κάποια άλλη, ενώ σε 5 συνδυάζεται είτε με τη γραμμική εξέλιξη (2 κείμενα) είτε με την επέκταση σχολίου (3 κείμενα). Επιπρόσθετα, σε 11 κείμενα συνιστά τον τρίτο τύπο, από τα οποία σε 9 είναι ο μοναδικός τρίτος τύπος, ενώ σε 2 συνδυάζεται: α) με την επέκταση σχολίου και β) με το σταθερό θέμα. Τέλος, αναφέρουμε ότι σε 14 κείμενα εμφανίζεται σπάνια ή και καθόλου.

Ολοκληρώνουμε με την επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο. Συγκεκριμένα, βλέπουμε ότι σε 2 κείμενα είναι ο πρώτος τρόπος ανάπτυξης, από τα οποία στο 1 συνιστά τον μοναδικό πρώτο τρόπο, ενώ στο άλλο συνδυάζεται με το παραγόμενο θέμα και τη γραμμική εξέλιξη. Σε 9 κείμενα, είναι η δεύτερη μέθοδος, από τα οποία σε 4 συνιστά τη μοναδική δεύτερη, ενώ σε 5 συνδυάζεται είτε με το παραγόμενο θέμα (3 κείμενα) είτε με τη γραμμική εξέλιξη (2 κείμενα). Επιπλέον, σε 9 κείμενα είναι ο τρίτος τύπος, από τα οποία σε 8 εμφανίζεται μόνη σε αυτή τη θέση και σε 1 σε συνδυασμό με το παραγόμενο θέμα. Τέλος, σημειώνουμε ότι σε 13 κείμενα είτε πραγματώνεται αραιά είτε δεν πραγματώνεται καθόλου, ενώ σε 1 συνιστά μεν τον 4<sup>ο</sup> τύπο αλλά με αρκετές πραγματώσεις.

Ο παρακάτω πίνακας είναι ιδιαίτερα διαφωτιστικός για τις συχνότητες των τρόπων ανάπτυξης:

<b>Αφηγηματικά κείμενα</b>					
<b>Συχνότητα</b>	<b>Ανάπτυξη με σταθερό θέμα</b>	<b>Γραμμική εξέλιξη</b>	<b>Εκτύλιξη με παραγόμενο θέμα</b>	<b>Επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο</b>	<b>Εξέλιξη με σφαιρική άποψη</b>
1 <sup>ος</sup> τύπος	28 (22M/6Σ)	10 (4M/6Σ)	2Σ	2 (1M/1Σ)	0
2 <sup>ος</sup> τύπος	4M	21 (17M/4Σ)	7 (2M/5Σ)	9 (4M/5Σ)	0
3 <sup>ος</sup> τύπος	1Σ	3M	11 (9M/2Σ)	9 (8M/1Σ)	0
Σπάνια ή καθόλου	1	0	14	13 (+1 που είναι 4 <sup>ος</sup> τύπος αλλά με αρκετές πραγματώσεις)	0

Πίνακας 12: Συχνότητες τρόπων ανάπτυξης σε αφηγηματικά κείμενα

Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι η ανάπτυξη με σταθερό θέμα είναι ο επικρατέστερος τρόπος για τα αφηγηματικά κείμενα. Βέβαια, σε 6 από αυτά, βρίσκεται στην πρώτη θέση σε συνδυασμό κυρίως με τη γραμμική εξέλιξη. Σε αυτά προστίθενται και μερικά ακόμη, στα οποία υπερέχει ελαφρά από τους άλλους τύπους και ιδίως από τη γραμμική ανάπτυξη. Επιπλέον, τα δεδομένα μας δείχνουν ότι ένας δεύτερος τρόπος που

προτιμάται για τα αφηγηματικά κείμενα είναι η γραμμική εξέλιξη, αφού σε 10 βρίσκεται στην πρώτη θέση, σε 6 από τα οποία σε συνδυασμό κυρίως με το σταθερό θέμα, ενώ σε 21 κείμενα είναι ο δεύτερος τύπος. Στα περισσότερα από αυτά, μάλιστα, συνιστά τον μοναδικό δεύτερο τύπο. Από τους δύο άλλους τύπους, δηλαδή εκτύλιξη με παραγόμενο θέμα και επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο, οι οποίοι εμφανίζουν παρόμοια παρουσία, αν παρατηρήσουμε προσεκτικότερα τα δεδομένα μας, διαπιστώνουμε ότι περισσότερο προτιμάται η επέκταση σχολίου για τα αφηγηματικά κείμενα, γιατί συχνότερα πραγματώνεται ως η μοναδική πρώτη ή δεύτερη μέθοδος. Ακόμα, υπερτερεί κατά 2 κείμενα της εκτύλιξης με παραγόμενο θέμα (9 έναντι 7) ως προς τον δεύτερο σε συχνότητα τύπο, ενώ και σε 1 κείμενο συνιστά μεν τον 4<sup>ο</sup> τύπο αλλά με αρκετές πραγματώσεις.

Συνεχίζουμε την αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων μας με τα περιγραφικά κείμενα και πρώτα με το σταθερό θέμα. Κατ' αρχάς, βλέπουμε ότι αποτελεί την πρώτη σε συχνότητα μέθοδο σε 11 από τα 32 περιγραφικά κείμενα. Από αυτά, σε 7 είναι η μοναδική πρώτη μέθοδος, ενώ σε 4 συνδυάζεται είτε με τη γραμμική και το παραγόμενο θέμα (3 κείμενα) είτε μόνο με τη γραμμική (1 κείμενο). Δεύτερον, παρατηρούμε ότι σε 14 κείμενα είναι η δεύτερη μέθοδος ανάπτυξης, από τα οποία σε 9 η μοναδική δεύτερη, ενώ σε 5 συνδυάζεται: α) με τη γραμμική (4 κείμενα) και β) με το παραγόμενο θέμα (1 κείμενο). Δεν πρέπει να παραβλέψουμε ότι σε 5 κείμενα εμφανίζεται στην τρίτη θέση, σε 4 από τα οποία είναι μόνη σε αυτή τη θέση, ενώ σε 1 σε συνδυασμό με την επέκταση σχολίου. Τέλος, αναφέρουμε ότι πραγματώνεται πολύ σπάνια σε 1 κείμενο, ενώ σε 1 άλλο συνιστά τον 4<sup>ο</sup> τύπο αλλά με αρκετές πραγματώσεις.

Περνούμε στην γραμμική εξέλιξη. Φαίνεται ότι σε 8 κείμενα είναι ο πρώτος τρόπος ανάπτυξης, από τα οποία σε 4 ο μοναδικός πρώτος, ενώ στα άλλα 4 συνδυάζεται είτε με το σταθερό και παραγόμενο θέμα (3 κείμενα) είτε μόνο με το σταθερό (1 κείμενο). Ως δεύτερος τρόπος ανάπτυξης απαντά σε 8 κείμενα, από τα οποία σε 3 δεν συνδυάζεται με άλλον, ενώ σε 5 συνδυάζεται: α) με το σταθερό θέμα (4 κείμενα) και β) με παραγόμενο θέμα. Ακόμα, σε 12 κείμενα συνιστά τον τρίτο τύπο ανάπτυξης. Σε 8 από αυτά είναι ο μοναδικός τρίτος, ενώ σε 4 συνδυάζεται με την επέκταση σχολίου. Τέλος, σε 4 περιγραφικά κείμενα εμφανίζεται είτε σπάνια είτε καθόλου.

Κατόπιν, μεταβαίνουμε στην εξέλιξη με παραγόμενο ή διασπασμένο θέμα. Παρατηρούμε ότι σε 20 κείμενα συνιστά το πρώτο σε συχνότητα είδος ανάπτυξης. Από αυτά, μάλιστα, σε 17 είναι το μοναδικό πρώτο είδος, ενώ σε 3 συνδυάζεται με το

σταθερό θέμα και τη γραμμική εξέλιξη. Επιπλέον, σε 11 κείμενα εμφανίζεται στη δεύτερη θέση, από τα οποία σε 9 αποτελεί το μοναδικό δεύτερο είδος, ενώ σε 2 συνδυάζεται είτε με τη γραμμική εξέλιξη είτε με το σταθερό θέμα. Τέλος, σε 1 κείμενο εμφανίζεται μόνη της στην τρίτη θέση συχνότητας.

Ως προς την επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο, βλέπουμε: α) σε κανένα κείμενο δεν τίθεται ως η πρώτη μέθοδος ανάπτυξης, β) σε 2 κείμενα είναι η μοναδική δεύτερη μέθοδος ανάπτυξης και γ) σε 7 κείμενα συνιστά την τρίτη μέθοδο, από τα οποία σε 2 είναι η μοναδική τρίτη, ενώ σε 5 συνδυάζεται είτε με τη γραμμική εξέλιξη (4 κείμενα) είτε με το σταθερό θέμα (1 κείμενο), δ) σε 1 κείμενο είναι μεν 4<sup>ος</sup> τύπος σε σειρά συχνότητας αλλά με μικρή διαφορά από τον 3<sup>ο</sup> και ε) σημαντικό εύρημα είναι ότι σε 22 κείμενα είτε παρουσιάζεται πολύ αραιά είτε δεν παρουσιάζεται καθόλου:

<b>Περιγραφικά κείμενα</b>					
<b>Συχνότητα</b>	<b>Ανάπτυξη με σταθερό θέμα</b>	<b>Γραμμική εξέλιξη</b>	<b>Εκτύλιξη με παραγόμενο θέμα</b>	<b>Επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο</b>	<b>Εξέλιξη με σφαιρική άποψη</b>
1 <sup>ος</sup> τύπος	11 (7M/4Σ)	8 (4M/4Σ)	20 (17M/3Σ)	0	0
2 <sup>ος</sup> τύπος	14 (9M/5Σ)	8 (3M/5Σ)	11 (9M/2Σ)	2 (2M)	0
3 <sup>ος</sup> τύπος	5 (4M/1Σ)	12 (8M/4Σ)	1 M	7 (2M/5Σ)	0
Σπάνια ή καθόλου	1 (+1 που είναι 4 <sup>ος</sup> τύπος αλλά με αρκετές πραγματώσεις)	4	0	22 (+1 που είναι 4 <sup>ος</sup> τύπος αλλά με μικρή διαφορά από τον 3 <sup>ο</sup> )	0

Πίνακας 13: Συχνότητες τρόπων ανάπτυξης σε περιγραφικά κείμενα

Από την ανωτέρω παρουσίαση, διαπιστώνεται ότι η εκτύλιξη με παραγόμενο ή διασπασμένο θέμα είναι ο επικρατέστερος τύπος ανάπτυξης για τα περιγραφικά κείμενα, αφού σε 20 από τα 32 κείμενα αποτελεί τον πρώτο τύπο ανάπτυξης και μάλιστα σε 17 από αυτά είναι ο μοναδικός πρώτος. Δεύτερος τύπος που προτιμάται στις περιγραφές, όπως φαίνεται ξεκάθαρα στον Πίνακα 13, είναι η ανάπτυξη με σταθερό θέμα, ενώ η γραμμική εξέλιξη έπεται αρκετά αυτής. Βέβαια, οφείλουμε να αναφέρουμε ότι σε αρκετά κείμενα, η υπεροχή του ενός τρόπου έναντι του άλλου είναι πολύ μικρή, διαπίστωση που σημαίνει ότι οι τρεις βασικοί τύποι, δηλαδή η ανάπτυξη με σταθερό, παραγόμενο θέμα και η γραμμική εξέλιξη εμπλέκονται στη διαμόρφωση των κειμένων.

Ολοκληρώνουμε αυτή την πρώτη παρουσίαση με τα επιχειρηματολογικά κείμενα, παραθέτοντας τον παρακάτω πίνακα:

Επιχειρηματολογικά κείμενα					
Συχνότητα	Ανάπτυξη με σταθερό θέμα	Γραμμική εξέλιξη	Εκτύλιξη με παραγόμενο θέμα	Επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο	Εξέλιξη με σφαιρική άποψη
1 <sup>ος</sup> τύπος	10 (8M/2Σ)	17 (14M/3Σ)	0	11 (9M/2Σ)	0
2 <sup>ος</sup> τύπος	14 (10M/4Σ)	13 (9M/4Σ)	6Σ	11 (4M/7Σ)	0
3 <sup>ος</sup> τύπος	8M	4M	5M	9M	0
Σπάνια ή καθόλου	2	0	22 (+1 που είναι 4 <sup>ος</sup> τύπος με αρκετές πραγματώσεις)	3	0

Πίνακας 14: Συχνότητες τρόπων ανάπτυξης σε επιχειρηματολογικά κείμενα

Από τον πίνακα (14), φαίνεται ότι η γραμμική εξέλιξη είναι η συνηθέστερη μέθοδος ανάπτυξης στα επιχειρηματολογικά κείμενα, αφού σε 17 κείμενα εμφανίζεται πρώτη σε συχνότητα. Από αυτά, σε 14 δεν υπάρχει άλλη μέθοδος στην πρώτη θέση, ενώ σε 3 συνδυάζεται: α) με την ανάπτυξη με σταθερό θέμα, β) με το σταθερό θέμα και την επέκταση σχολίου και γ) με την επέκταση σχολίου. Επίσης, ένα άλλο στοιχείο που δείχνει τη συχνότητα αυτής της μεθόδου είναι ότι και στα 34 κείμενα που αναλύθηκαν, βρίσκεται σε όλα ανάμεσα στις τρεις που πραγματώνονται περισσότερο. Εκτός από τη γραμμική εξέλιξη, άλλες μέθοδοι που επιλέγονται για τα επιχειρηματολογικά κείμενα είναι η ανάπτυξη με σταθερό θέμα και η επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο. Από αυτές τις δύο, ως πρώτη μέθοδος απαντά συχνότερα η επέκταση σχολίου, αφού σε 11 κείμενα εμφανίζεται στην πρώτη θέση έναντι 10 κειμένων, στα οποία εμφανίζεται πρώτη η ανάπτυξη με σταθερό θέμα. Ωστόσο, παρατηρούμε ότι η εκτύλιξη με σταθερό θέμα επιλέγεται συχνότερα ως δεύτερη μέθοδος. Αυτό συμβαίνει σε 14 κείμενα και μάλιστα σε 10 από αυτά είναι η μόνη δεύτερη. Αυτό το στοιχείο σε συνδυασμό με το ότι σε μόλις 2 κείμενα έπεται των άλλων τριών την καθιστά βασική μέθοδο και για τα αποδεικτικά κείμενα. Τέλος, η μέθοδος που δεν συνηθίζεται ιδιαίτερα σε αυτόν τον τύπο κειμένων είναι η εκτύλιξη με παραγόμενο ή διασπασμένο θέμα. Πιο συγκεκριμένα, σε κανένα κείμενο δεν καταλαμβάνει την πρώτη θέση. Επίσης, σε 6 κείμενα βρίσκεται στη δεύτερη θέση αλλά πάντα σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους. Ισχυρή ένδειξη για την πολύ μικρή συχνότητα αυτής της μεθόδου σε



επιχειρηματολογικά κείμενα είναι ότι σε 22<sup>141</sup> από αυτά εμφανίζεται σπάνια ή και καθόλου.

Επιπρόσθετα, αναφέρουμε ότι δεν ανιχνεύτηκε πραγμάτωση της εξέλιξης με σφαιρική άποψη στα εκατό (100) κείμενα που μελετήθηκαν. Αν λάβουμε υπόψη και το απόσπασμα που χρησιμοποιεί ως παράδειγμα αυτού του τύπου η Σαραφίδου (ό.π.), θεωρούμε ότι ο εν λόγω τρόπος πρέπει να διερευνηθεί αποκλειστικά στο λογοτεχνικό είδος.

Ανακεφαλαιώνοντας, διαπιστώνουμε ότι πραγματικά «τα σχήματα θεματικής ανάπτυξης παρουσιάζουν κάποια τάση διαφοροποίησης ανά κειμενικό τύπο», στοιχείο που επιβεβαιώνει την πρώτη ερευνητική υπόθεση. Πιο συγκεκριμένα, στα αφηγηματικά κείμενα, επικρατέστερη μέθοδος είναι η ανάπτυξη με σταθερό θέμα και έπεται η γραμμική εξέλιξη, στα περιγραφικά κείμενα συνηθέστερη είναι η εκτύλιξη με παραγόμενο ή διασπασμένο θέμα και ακολουθεί η ανάπτυξη με σταθερό θέμα, ενώ στα επιχειρηματολογικά κείμενα συχνότερη είναι η γραμμική εξέλιξη και έπονται η εκτύλιξη με σταθερό θέμα και η επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο. Χαρακτηριστικό είναι ότι και στους τρεις τύπους κειμένων, η ανάπτυξη με σταθερό θέμα είναι ανάμεσα στις προτιμώμενες μεθόδους. Επίσης, πιο σπάνιες πραγματώσεις εμφανίζουν η εκτύλιξη με παραγόμενο ή διασπασμένο θέμα για τα επιχειρηματολογικά κείμενα και η επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο για τα περιγραφικά. Όλα αυτά συνιστούν οπωσδήποτε τάσεις ανάπτυξης, αλλά χρειάζεται να επισημάνουμε και τη σπουδαιότητα του συνδυασμού των τρόπων, γιατί σε κάποια κείμενα, η υπεροχή του ενός τρόπου έναντι του άλλου είναι πολύ μικρή.

Προσπαθώντας να ερμηνεύσουμε αυτές τις μεθόδους ανάπτυξης, καθίσταται απαραίτητο να δούμε πώς πραγματώνονται στα επιμέρους κειμενικά είδη.

Ξεκινούμε με τα δώδεκα (12) αφηγηματικά κείμενα που ανήκουν στο είδος: *αφήγηση ιστορικών γεγονότων*:

---

<sup>141</sup> Σε 1 κείμενο (βλ. επιχειρηματολογικό κείμενο: 26, παράρτημα σε ξεχωριστό σώμα), έπεται των άλλων τριών, αλλά εμφανίζει αρκετές πραγματώσεις.

Αφήγηση ιστορικών γεγονότων				
Συχνότητα	Ανάπτυξη με σταθερό θέμα	Γραμμική εξέλιξη	Εκτύλιξη με παραγόμενο θέμα	Επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο
1 <sup>ος</sup> τύπος	10 (8Μ/2Σ)	2 (1Μ/1Σ)	1Σ	1Μ
2 <sup>ος</sup> τύπος	1Μ	9 (6Μ/3Σ)	4 (2Μ/2Σ)	1Σ
3 <sup>ος</sup> τύπος	1Σ	1Μ	6 (5Μ/1Σ)	1Μ
Σπάνια ή καθόλου	0	0	1	9

Πίνακας 15: Συχνότητες τρόπων ανάπτυξης στο κειμενικό είδος της έκθεσης ιστορικών γεγονότων

Παρατηρούμε ότι από αυτά τα 12 κείμενα, όσα προέρχονται από ταξιδιωτικούς οδηγούς (κείμενα: 10, 11, 12) αναπτύσσονται ξεκάθαρα με σταθερό θέμα. Αντίθετα, αυτά που προέρχονται από την Ιστορία του Ελληνικού Έθνους (κείμενα: 1-9) εμφανίζουν μεν τα περισσότερα (7 από τα 9) υπεροχή του σταθερού θέματος, αλλά σε 2 η υπεροχή είναι πολύ μικρή και γενικά οι άλλοι τύποι εμπλέκονται περισσότερο στον τρόπο ανάπτυξής τους. Αυτό εξηγείται αν σκεφτούμε ότι στους ταξιδιωτικούς οδηγούς γίνεται μια απλή απαρίθμηση των ιστορικών γεγονότων, ενώ στην Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, εκτός από την απαρίθμηση, ο ιστορικός προβαίνει και σε ερμηνεία ή ανάλυσή τους· γι' αυτό αυξάνεται η συχνότητα πρώτα της γραμμικής εξέλιξης και δεύτερον της επέκτασης σχολίου με διαδοχικό σχόλιο. Ακόμα, τα κείμενα, στα οποία παρουσιάζεται αυξημένη συχνότητα της εκτύλιξης με παραγόμενο θέμα (π.χ. 1-3, 9 κ.ά.), αναφέρονται σε μάχες και διάταξη στρατευμάτων. Αυτό σημαίνει ότι το περιεχόμενο (subject matter) επηρεάζει τη δομή τους, στοιχείο που υποστηρίζεται και από τη Lavid (2000).

Συνεχίζουμε με τις οχτώ (8) προσωπικές αφηγήσεις (αφηγήματα):

Προσωπικές αφηγήσεις				
Συχνότητα	Ανάπτυξη με σταθερό θέμα	Γραμμική εξέλιξη	Εκτύλιξη με παραγόμενο θέμα	Επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο
1 <sup>ος</sup> τύπος	7Μ	1Μ	0	0
2 <sup>ος</sup> τύπος	0	5 (4Μ/1Σ)	0	4 (3Μ/1Σ)
3 <sup>ος</sup> τύπος	0	2	2Μ	3Μ
Σπάνια ή καθόλου	1	0	6	*Σε 1 συνιστά τον 4 <sup>ο</sup> τύπο αλλά με αρκετές πραγματώσεις

Πίνακας 16: Συχνότητες τρόπων ανάπτυξης στις προσωπικές αφηγήσεις

Βλέπουμε ότι σε αυτό το κειμενικό είδος κυριαρχεί η ανάπτυξη με σταθερό αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα. Το βασικότερο από όλα τα σταθερά θέματα που εμφανίζονται είναι ο πρωτοπρόσωπος δραματοποιημένος αφηγητής. Αυτό σπανίζει μόνο σε 1 συνοπτικό κείμενο (βλ. αφηγηματικό κείμενο: 17), στο οποίο συσσωρεύονται γεγονότα με ασθματικό ρυθμό αφήγησης. Η γραμμική εξέλιξη αποτελεί τον δεύτερο σε συχνότητα τύπο σε αυτό το είδος και εξυπηρετεί την εισαγωγή βασικών και δευτερευόντων αναπαραστατικών-κεντρικών θεμάτων καθώς και θεμάτων προσανατολισμού με εμπειρική (experiential) λειτουργία. Αρκετά συχνή είναι επίσης και η επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο. Αυτό οφείλεται στον συνήθη ασθματικό ρυθμό της αφήγησης και στο κοφτό ύφος που έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη συνδετικών λέξεων. Έτσι, παρατηρούνται μικρές προτάσεις που η μια είτε προεκτείνει είτε αιτιολογεί είτε επεξηγεί την προηγούμενη. Αυτές συνιστούν νέες πληροφορίες-σχόλια με ίδιο ή διαφορετικό θέμα ή ακόμα και χωρίς θέμα. Τέλος, χρειάζεται να αναφέρουμε ότι το παραγόμενο θέμα απαντά πολύ σπάνια, ενώ μόνο σε μία (βλ. αφηγηματικό κείμενο: 16) από τις δύο πραγματώσεις του στην τρίτη θέση έχει έντονη παρουσία, πράγμα που οφείλεται, όπως και παραπάνω στο ότι το κείμενο αναφέρεται σε μάχη και στρατεύματα.

Προχωρούμε στα εννέα (9) ειδησεογραφικά κείμενα:

<b>Ειδησεογραφικά κείμενα</b>				
<b>Συχνότητα</b>	<b>Ανάπτυξη με σταθερό θέμα</b>	<b>Γραμμική εξέλιξη</b>	<b>Εκτύλιξη με παραγόμενο θέμα</b>	<b>Επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο</b>
1 <sup>ος</sup> τύπος	6 (2M/4Σ)	7 (2M/5Σ)	1Σ	1Σ
2 <sup>ος</sup> τύπος	3M	2M	3Σ	4 (1M/3Σ)
3 <sup>ος</sup> τύπος	0	0	1Σ	2 (1M/1Σ)
Σπάνια ή καθόλου	0	0	4	2

Πίνακας 17: Συχνότητες τρόπων ανάπτυξης στα ειδησεογραφικά κείμενα

Φαίνεται ότι τα εν λόγω κείμενα αναπτύσσονται περισσότερο με συνδυασμό σταθερού θέματος και γραμμικής εξέλιξης, η οποία μάλιστα έχει πολύ ελαφρά υπεροχή. Αυτό εξηγείται αν σκεφτούμε ότι στις ειδήσεις υπάρχουν βασικά σταθερά αναπαραστατικά-κεντρικά θέματα που δηλώνουν τους πρωταγωνιστές, αλλά, καθώς εκτυλίσσεται η αφήγηση, συνεχώς εισάγονται νέα πρόσωπα καθώς και συμβάντα. Το τελευταίο δικαιολογεί και τη σχετική συχνότητα της επέκτασης σχολίου με διαδοχικό σχόλιο. Αντίθετα, η ανάπτυξη με παραγόμενο θέμα απαντά πιο σπάνια.

Τελειώνουμε με τρία (3) *λαϊκά παραμύθια* και δύο (2) *βιογραφίες*:

<b>Λαϊκά παραμύθια</b>				
<b>Συχνότητα</b>	<b>Ανάπτυξη με σταθερό θέμα</b>	<b>Γραμμική εξέλιξη</b>	<b>Εκτύλιξη με παραγόμενο θέμα</b>	<b>Επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο</b>
1 <sup>ος</sup> τύπος	3M	0	0	0
2 <sup>ος</sup> τύπος	0	3M	0	0
3 <sup>ος</sup> τύπος	0	0	0	3M
Σπάνια ή καθόλου	0	0	3	0

Πίνακας18: Συχνότητες τρόπων ανάπτυξης στα *λαϊκά παραμύθια*

<b>Βιογραφίες</b>				
<b>Συχνότητα</b>	<b>Ανάπτυξη με σταθερό θέμα</b>	<b>Γραμμική εξέλιξη</b>	<b>Εκτύλιξη με παραγόμενο θέμα</b>	<b>Επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο</b>
1 <sup>ος</sup> τύπος	2M	0	0	0
2 <sup>ος</sup> τύπος	0	2M	0	0
3 <sup>ος</sup> τύπος	0	0	2M	0
Σπάνια ή καθόλου	0	0	0	2

Πίνακας 19: Συχνότητες τρόπων ανάπτυξης στις *βιογραφίες*

Όπως διαπιστώνεται από τους πίνακες (18, 19), τα *λαϊκά παραμύθια* και οι *βιογραφίες* αναπτύσσονται ξεκάθαρα με σταθερό αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα. Αυτό στις βιογραφίες είναι φυσικά το πρόσωπο στο οποίο αναφέρεται το κείμενο, ενώ στα λαϊκά παραμύθια είναι οι βασικοί ήρωες. Επίσης, και στα 2 είδη, ως δεύτερος τύπος σε συχνότητα είναι η γραμμική εξέλιξη. Όμως, η υπεροχή της από τον 3<sup>ο</sup> τύπο είναι σαφέστερη στα λαϊκά παραμύθια. Στο εν λόγω είδος, ως 3<sup>ος</sup> τύπος εμφανίζεται η επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο, ενώ η εκτύλιξη με παραγόμενο θέμα είτε παρουσιάζεται σπάνια είτε δεν παρουσιάζεται καθόλου. Αντίθετα, στις βιογραφίες, ο τελευταίος τύπος απαντά αρκετά συχνά, αφού υπολείπεται με μικρή διαφορά από τη γραμμική εξέλιξη. Ελάχιστη ή μηδενική είναι στις βιογραφίες η παρουσία της επέκτασης σχολίου.

Τώρα, μεταβαίνουμε στα περιγραφικά κείμενα, αρχίζοντας από τις έντεκα (11) *περιγραφές τόπων-χώρων* (κτισμάτων), που βρίσκονται σε διάφορους *ταξιδιωτικούς οδηγούς*:

Περιγραφές τόπων-χώρων (Ταξιδιωτικοί οδηγοί)				
Συχνότητα	Ανάπτυξη με σταθερό θέμα	Γραμμική εξέλιξη	Εκτύλιξη με παραγόμενο θέμα	Επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο
1 <sup>ος</sup> τύπος	2M	1M	8M	0
2 <sup>ος</sup> τύπος	5 (2M/3Σ)	5 (2M/3Σ)	2M	2 (2M)
3 <sup>ος</sup> τύπος	2M	4 (1M/3Σ)	1M	4 (1M/3Σ)
Σπάνια ή καθόλου	1 (+1 που είναι 4 <sup>ος</sup> τύπος αλλά με αρκετές πραγματώσεις)	1	0	5

Πίνακας 20: Συχνότητες τρόπων ανάπτυξης σε περιγραφές τόπων-χώρων από ταξιδιωτικούς οδηγούς

Όπως βλέπουμε από τον παραπάνω πίνακα, οι περιγραφές τόπων-χώρων από ταξιδιωτικούς οδηγούς αναπτύσσονται περισσότερο με παραγόμενο ή διασπασμένο θέμα, έστω και αν σε ορισμένα κείμενα<sup>142</sup>, η υπεροχή αυτού του τρόπου είναι μικρή. Έπεται σε συχνότητα με μικρή διαφορά η ανάπτυξη με σταθερό θέμα και κατόπιν η γραμμική εξέλιξη. Και οι δύο αυτοί τρόποι είναι πολύ σημαντικοί για τη συγκρότηση των κειμένων. Χρειάζεται να επισημάνουμε ότι σε αυτό το κειμενικό είδος, οι τρεις εν λόγω τύποι εξυπηρετούν την παραγωγή όχι μόνο αναπαραστατικών-κεντρικών αλλά και αρκετών θεμάτων προσανατολισμού με εμπειρική λειτουργία. Τέλος, η επέκταση σχολίου δεν φαίνεται να χρησιμοποιείται συχνά σε αυτό το είδος.

Στη συνέχεια, εξετάζουμε τις δώδεκα (12-23) ενημερωτικές αναφορές, οι οποίες έχουν ληφθεί από σχολικά βιβλία, εγκυκλοπαίδειες ή άλλα σχετικά ενημερωτικά εγχειρίδια, ανήκοντα στον χώρο των φυσικών επιστημών:

Ενημερωτικές αναφορές (φυσικές επιστήμες)				
Συχνότητα	Ανάπτυξη με σταθερό θέμα	Γραμμική εξέλιξη	Εκτύλιξη με παραγόμενο θέμα	Επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο
1 <sup>ος</sup> τύπος	5 (3M/2Σ)	3 (1M/2Σ)	7 (6M/1Σ)	0
2 <sup>ος</sup> τύπος	6M	0	5M	0
3 <sup>ος</sup> τύπος	1M	6 (5M/1Σ)	0	2 (1M/1Σ)
Σπάνια ή καθόλου	0	3	0	10

Πίνακας 21: Συχνότητες τρόπων ανάπτυξης σε ενημερωτικές αναφορές (φυσικές επιστήμες)

<sup>142</sup> Βλ. παράρτημα σε ξεχωριστό σώμα, περιγραφικά κείμενα: 2 & 3.

Ο παραπάνω πίνακας δείχνει ότι το κειμενικό είδος των ενημερωτικών αναφορών αναπτύσσεται περισσότερο με παραγόμενο ή διασπασμένο θέμα. Πολύ έντονη σε αυτό το είδος είναι και η ανάπτυξη με σταθερό θέμα, ενώ έπεται η γραμμική εξέλιξη. Διερευνώντας πιο προσεκτικά τα κείμενα που περιλαμβάνονται στο δείγμα μας, παρατηρούμε: α) σε περιγραφές ζώων και φυτών υπερτερούν πρώτα η εκτύλιξη με παραγόμενο και μετά με σταθερό θέμα, β) σε κείμενα αναφορικά με τη μορφή του γεωγραφικού αναγλύφου, αυτοί οι δύο τύποι συνεχίζουν να έχουν έντονη παρουσία, αλλά σε 2 (κείμενα 12, 20) από τα 4 σχετικά κείμενα η γραμμική εξέλιξη βρίσκεται στην πρώτη θέση σε συνδυασμό βέβαια με τους άλλους δύο τύπους και γ) στο μοναδικό κείμενο που αναφέρεται σε φυσικά φαινόμενα (κείμενο: 23, από το σχολικό εγχειρίδιο της *Βιολογίας* Γυμνασίου), η γραμμική εξέλιξη υπερτερεί, ενώ δεύτερη είναι η εκτύλιξη με παραγόμενο θέμα.

Περνούμε στις τέσσερις (24-27) επιστημονικές αναφορές για φυσικά φαινόμενα, πηγή των οποίων είναι διάφορα επιστημονικά εγχειρίδια:

Επιστημονικές αναφορές (φυσικές επιστήμες)				
Συχνότητα	Ανάπτυξη με σταθερό θέμα	Γραμμική εξέλιξη	Εκτύλιξη με παραγόμενο θέμα	Επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο
1 <sup>ος</sup> τύπος	1M	2M	1M	0
2 <sup>ος</sup> τύπος	1Σ	2 (1M/1Σ)	3 (1M/2Σ)	0
3 <sup>ος</sup> τύπος	2 (1M/1Σ)	0	0	1Σ
Σπάνια ή καθόλου	0	0	0	2 (+1 που είναι 4 <sup>ος</sup> τύπος αλλά με μικρή διαφορά από τον 3 <sup>ο</sup> και με ουκ ολίγες πραγματώσεις)

Πίνακας 22: Συχνότητες τρόπων ανάπτυξης σε επιστημονικές αναφορές (φυσικές επιστήμες)

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 22, προτιμώμενος τρόπος για αυτό το είδος είναι η γραμμική εξέλιξη. Έπεται η εκτύλιξη με παραγόμενο θέμα και κατόπιν η ανάπτυξη με σταθερό θέμα. Προσπαθώντας να ερμηνεύσουμε αυτή την τάση, σκεφτόμαστε ότι οι εν λόγω επιστημονικές αναφορές αφορούν περισσότερο στη διαδικασία σχηματισμού και στα είδη κάποιων φυσικών φαινομένων, όπως το φαινόμενο του θερμοκηπίου, η βροχή, οι σίφωνες ξηράς και θάλασσας κ.ά. Προκειμένου, λοιπόν, ο συγγραφέας να περιγράψει ή καλύτερα να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται, καταφεύγει συχνά στη γραμμική εξέλιξη. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και με το

τελευταίο κείμενο από το είδος των ενημερωτικών αναφορών για τη ρύπανση του αέρα, παρμένο από το εγχειρίδιο της *Βιολογίας* Γυμνασίου. Η περιγραφόμενη τάση, δηλαδή οι αναφορές είτε επιστημονικές είτε ενημερωτικές φυσικών φαινομένων να εμφανίζουν χαρακτηριστικά θεματικής ανάπτυξης που τις διαφοροποιούν από τα άλλα είδη περιγραφικών κειμένων αυτής της έρευνας, δείχνει ότι απομακρύνονται από τον πρωτοτυπικό τρόπο θεματικής εκτύλιξης των περιγραφικών κειμένων. Μάλιστα, ο Rose (2012: 217) και οι Knapp & Watkins (2005) δεν συγκαταλέγουν παρόμοια κείμενα στο είδος των αναφορών με περιγραφικά στοιχεία αλλά στο είδος των εξηγήσεων/ερμηνειών (explanations), οι οποίες διέπονται από ακολουθίες (sequences) αιτιών και αποτελεσμάτων. Στην παρούσα έρευνα, με κριτήρια κατά πρώτον τον χωρικό άξονα και κατά δεύτερον τη σταθερότητα της διαδικασίας του εκάστοτε φαινομένου, οι εν λόγω αναφορές έχουν καταταχθεί στον περιγραφικό τύπο και συνιστούν περιγραφικές εξηγήσεις φαινομένων.

Ολοκληρώνουμε με πέντε (28-32) περιγραφές εικαστικού έργου και ειδικότερα εικόνων, τις οποίες αντλήσαμε από επιστημονικό εγχειρίδιο:

<b>Περιγραφές εικαστικού έργου</b>				
<b>Συχνότητα</b>	<b>Ανάπτυξη με σταθερό θέμα</b>	<b>Γραμμική εξέλιξη</b>	<b>Εκτύλιξη με παραγόμενο θέμα</b>	<b>Επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο</b>
1 <sup>ος</sup> τύπος	3 (1M/2Σ)	2Σ	4 (2M/2Σ)	0
2 <sup>ος</sup> τύπος	2 (1M/1Σ)	1Σ	1M	0
3 <sup>ος</sup> τύπος	0	2M	0	0
Σπάνια ή καθόλου	0	0	0	5

Πίνακας 23: Συχνότητες τρόπων ανάπτυξης σε περιγραφές εικαστικού έργου

Βλέπουμε ότι σε αυτά τα κείμενα υπερτερεί η εκτύλιξη με παραγόμενο ή διασπασμένο θέμα. Δεύτερη σε συχνότητα μέθοδος είναι η ανάπτυξη με σταθερό θέμα και τρίτη η γραμμική εξέλιξη. Δεν απαντά σχεδόν καθόλου η επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο. Το γεγονός ότι η γραμμική εξέλιξη σε συνδυασμό με τις δύο άλλες μεθόδους παρουσιάζει υψηλή συχνότητα σε δύο κείμενα σχετίζεται άμεσα, τουλάχιστον στο ένα, με τον σκοπό συγγραφής του. Ειδικότερα, στο περιγραφικό κείμενο 29<sup>143</sup> ο συγγραφέας καταρχήν περιγράφει την εικόνα της Παναγίας, αλλά παράλληλα διατυπώνει συλλογισμούς, υποθέσεις, για να αποδείξει ότι ανήκει στον δημιουργό Φανέλλη και ακόμα για να δείξει τις δυτικές επιρροές του έργου.

<sup>143</sup> Βλ. παράρτημα α': επιπλέον δεδομένα κειμενογλωσσολογικής έρευνας, σσ. 379-383.

Ως προς τα επιχειρηματολογικά κείμενα, επισημαίνουμε ότι δεν έχει γίνει διάκριση σε επιμέρους είδη, αφού στο σύνολό τους είναι *άρθρα γνώμης* και *αναλύσεις* από εφημερίδες και σώματα κειμένων. Προκειμένου, λοιπόν, να ερμηνεύσουμε τα μοτίβα που εντοπίστηκαν, χρειάζεται να λάβουμε υπόψη την εσωτερική σύσταση αυτών των κειμένων. Συγκεκριμένα, ο αρθρογράφος αναλύει σε βάθος το εκάστοτε θέμα, αναπτύσσει συλλογισμούς και συχνά η μια ιδέα απορρέει από την προηγούμενη (Fries 1983), προκειμένου να φτάσει σε ένα συμπέρασμα. Έτσι, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις πρώτα για υψηλή συχνότητα της γραμμικής ανάπτυξης και δεύτερον για συχνή πραγμάτωση της επέκτασης σχολίου με διαδοχικό σχόλιο. Επίσης, η έντονη παρουσία του σταθερού θέματος ερμηνεύεται αν σκεφτούμε ότι ο αρθρογράφος μπορεί να αναπτύσσει συλλογισμούς, αλλά κινείται βάσει ενός ή περισσότερων σταθερών θεμάτων, το οποία μετά τη μέση ή ιδίως προς το τέλος του κειμένου επανεισάγει. Κατά συνέπεια, η εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη παρουσιάζεται πολύ συχνά στα αποδεικτικά κείμενα.

Βέβαια, θα ήταν παράλειψη αν δεν αναφέραμε ότι η εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη αποτελεί μοτίβο όχι μόνο των επιχειρηματολογικών αλλά ακόμα των αφηγηματικών και περιγραφικών κειμένων. Στο σημείο αυτό, απαιτείται να κάνουμε μια διεύρυνση στον ορισμό της, όπως προτείνεται από τη Lautamatti (1987). Και αυτό γιατί, εκτός από τις πραγματώσεις της μετά τη σύντομη παρεμβολή της γραμμικής ανάπτυξης, σε πολλά περιγραφικά κείμενα<sup>144</sup>, ο υπερώνυμος όρος εμφανίζεται στην αρχή, διακόπτεται για να εκτυλιχθούν τα υποθέματα και κατόπιν επανέρχεται.

Κλείνοντας αυτή την ενότητα, είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι επαληθεύεται και η δεύτερη ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία «κείμενα που συγκαταλέγονται στον ίδιο τρόπο ποικίλλουν ως προς τα σχήματα θεματικής εξέλιξης και πραγματικά εμφανίζουν μοτίβα ανάλογα με το κειμενικό είδος». Αυτό φάνηκε ξεκάθαρα στα αφηγηματικά και περιγραφικά κείμενα, στα οποία το κειμενικό είδος αλλά και το περιεχόμενό τους ή ο ειδικότερος σκοπός των συγγραφέων επιφέρουν διαφοροποιήσεις στους τρόπους θεματικής ανάπτυξης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ανατρέπονται οι βασικές τάσεις. Για παράδειγμα, είδαμε ότι γενικά στα αφηγηματικά κείμενα υπερτερεί η ανάπτυξη με σταθερό θέμα. Ωστόσο, στα ειδησεογραφικά παραμένει μεν η υψηλή συχνότητα του σταθερού θέματος, αλλά σε κάποια από αυτά απαντά εξίσου ή και περισσότερο η γραμμική εξέλιξη. Επιπρόσθετα, στα επιχειρηματολογικά, μπορεί η

---

<sup>144</sup> Βλ. παράρτημα σε ξεχωριστό σώμα, (ενδεικτικά) κείμενα: 15 & 16.



γραμματική ανάπτυξη να αποτελεί τη συνηθέστερη μέθοδο ανάπτυξης, όμως υπάρχουν κείμενα όπου υπερέχει η επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο. Τέλος, αν και στον εν λόγω τύπο κειμένων αποφεύγεται η εξέλιξη με παραγόμενο θέμα, συναντήσαμε λιγιστά κείμενα που τη χρησιμοποιούν. Όλα αυτά ερμηνεύονται αν λάβουμε υπόψη ότι μολονότι τα κείμενα που αναλύσαμε ανήκουν κατεξοχήν σε κάποιον από τους τρεις τύπους, σε κάποια σημεία τους καταφεύγουν σε χαρακτηριστικά των άλλων δύο τρόπων για να πετύχουν τους στόχους τους. Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα αποτελούν τα κείμενα του Γιώργου Καββαδία<sup>145</sup>: «Από το αυτονόητο στο α-νόητο!» και του Άγγελου Στάγκου<sup>146</sup>: «Μαύρα και πυκνά τα σύννεφα», τα οποία περιγράφουν την κατάσταση και παρουσιάζουν διάφορες πτυχές της, με σκοπό να φτάσουν σε ένα συμπέρασμα. Έτσι, εξηγούνται οι συχνές πραγματώσεις της εκτύλιξης με παραγόμενο ή διασπασμένο θέμα, χωρίς όμως η τελευταία να αποτελεί τη συνηθέστερη μέθοδο ανάπτυξης και σε αυτά.

---

<sup>145</sup> Βλ. παράρτημα α': επιπλέον δεδομένα κειμενογλωσσολογικής έρευνας, σσ. 385-387.

<sup>146</sup> Βλ. παράρτημα σε ξεχωριστό σώμα, επιχειρηματολογικό κείμενο 16.

### 3.4.2. Διερεύνηση Υπόθεσης (Γ)

Προχωρούμε στον έλεγχο της τρίτης ερευνητικής υπόθεσης, σύμφωνα με την οποία «αναμένουμε να εντοπίσουμε διαφορετικά σημασιολογικά και γραμματικά χαρακτηριστικά ιδίως του θέματος προσανατολισμού αλλά και του αναπαραστατικού-κεντρικού στους εξεταζόμενους τύπους κειμένων».

Ξεκινούμε με τα αφηγηματικά κείμενα και παρατηρούμε ότι σε 26 από τα 34 κείμενα, δηλαδή σε ποσοστό 76,5% υπερτερούν ή κυριαρχούν οι εκφράσεις χρόνου περισσότερο με επιρρηματικές φράσεις που ενέχουν εμπειρική (experiential) λειτουργία και λιγότερο με κειμενικά θέματα χρόνου. Από τα υπόλοιπα 8, σε 5 κείμενα ο χρόνος δηλώνεται είτε μεμονωμένα είτε περισσότερες φορές, όπως συμβαίνει και με άλλες έννοιες. Προκειμένου να ερμηνεύσουμε αυτά τα ευρήματα, χρειάζεται να δούμε αναλυτικά την παρουσία του χρόνου στα επιμέρους κειμενικά είδη της αφήγησης:

Υπεροχή Εκφράσεων Χρόνου σε Αφηγηματικά Κείμενα					
	Αφήγηση ιστορικών γεγονότων (12)	Προσωπικές αφηγήσεις (8)	Ειδήσεις (9)	Λαϊκά παραμύθια (3)	Βιογραφίες (2)
Συχνότητα	11/12	7/8	3/9	3/3	2/2
Ποσοστό	91.6%	87.5%	33.3%	100%	100%

Πίνακας 24: Υπεροχή εκφράσεων χρόνου σε αφηγηματικά κείμενα

Από τον Πίνακα 24 και από τη λεπτομερή ανάλυση, φαίνεται ότι η έννοια του χρόνου κυριαρχεί στα *λαϊκά παραμύθια* και στις *βιογραφίες* και πραγματώνεται ιδίως με εξαρτημένες προτάσεις, προθετικά σύνολα και άλλες επιρρηματικές φράσεις πλήρους σημασίας, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις με κειμενικά θέματα, όπως: *ύστερα, τότε, τώρα, στο μεταξύ* κ.ά.

Επιπρόσθετα, σημαντικές παρατηρήσεις που προκύπτουν από την ανάλυση στα *λαϊκά παραμύθια* είναι: α) στα δύο εκτενή από αυτά, διακρίνεται πληθώρα κειμενικών θεμάτων μεταβατικότητας-ακολουθίας με τους δείκτες: *λοιπόν* (Γούτσος 2009, Βαρελά 2010), *έτσι*<sup>147</sup>, β) εκφράζονται ακόμα ο τόπος, η αντίθεση με κειμενικά θέματα, η αιτία, ο τρόπος, τα διαπροσωπικά θέματα<sup>148</sup> και πιο σπάνια άλλες έννοιες. Στις *βιογραφίες* που μελετήθηκαν, οι όποιες άλλες πραγματώσεις εκτός του χρόνου (π.χ. τόπος, αιτία, αντίθεση με κειμενικά θέματα) είναι μεμονωμένες.

<sup>147</sup> Πρέπει να επισημάνουμε ότι ο τύπος *έτσι* στα παραμύθια, μαζί με τη μετάβαση στον λόγο, είναι δυνατό ταυτόχρονα να ενέχει τρόπο ή αποτέλεσμα ή και τα δυο.

<sup>148</sup> Στα διαπροσωπικά θέματα, έχουμε συμπεριλάβει και τις κλητικές προσφωνήσεις, σύμφωνα με τους Halliday & Matthiessen (ό.π.: 108).

Περνούμε στο είδος της *αφήγησης ιστορικών γεγονότων*, στο οποίο η έκφραση του χρόνου είναι σχεδόν καθολική (91.6%). Όμως, εδώ, χρειάζεται να κάνουμε μια επισήμανση: παρατηρούμε ότι και στα 3 κείμενα που έχουν ληφθεί από *ταξιδιωτικούς οδηγούς*, ο χρόνος και μάλιστα με φράσεις που ενέχουν εμπειρική λειτουργία δεσπόζει (το κειμενικό θέμα χρόνου και οι άλλες σημασίες είναι σπανιότατες), αντίθετα στα κείμενα, πηγή των οποίων είναι η *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, φαίνεται μια μικρή διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα, ο χρόνος παραμένει μεν σταθερή επιρρηματική έννοια με καθολική παρουσία, όμως υπερτερεί στα 8 από τα 9 κείμενα (ποσοστό: 88.9%). Στο ένα ιστορικό κείμενο που δεν υπερέχει (αφηγηματικό κείμενο: 5), πραγματώνεται ο χρόνος μία φορά με φράση εμπειρικής λειτουργίας και μία φορά με κειμενικό θέμα, αλλά επίσης στον ίδιο περίπου βαθμό εκφράζονται το καταστασιακό πλαίσιο και η αντίθεση. Επιπρόσθετα, στα άλλα κείμενα αυτής της προέλευσης εμφανίζονται περισσότερα κειμενικά θέματα χρόνου και επίσης εκφράζονται σε μεγαλύτερο βαθμό και άλλες σημασίες, όπως η αντίθεση κυρίως με κειμενικά θέματα και λιγότερο με φράσεις πλήρους σημασίας, ο τρόπος ιδίως με εκφράσεις που ενέχουν εμπειρική λειτουργία και πιο σπάνια με κειμενικά θέματα, ο τόπος, το καταστασιακό πλαίσιο, η αιτία, κειμενικά θέματα μεταβατικότητας κ.ά. Η περιγραφόμενη τάση συνδέεται άμεσα με τη συχνότητα της ανάπτυξης με σταθερό θέμα<sup>149</sup> σε αυτό το είδος και ερμηνεύεται κατά τον ίδιο τρόπο, δηλαδή στους *ταξιδιωτικούς οδηγούς* απλά παρατίθενται γεγονότα του παρελθόντος, ενώ στην *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους* τα ιστορικά γεγονότα παρουσιάζονται με περισσότερες λεπτομέρειες, βαθύτερη ανάλυση και συνδέσεις μεταξύ τους. Τέλος, συνολικά στο είδος της *αφήγησης ιστορικών γεγονότων* σπανιότατα εμφανίζεται το διαπροσωπικό θέμα.

Ακολουθούν οι *προσωπικές αφηγήσεις*. Σε αυτή την κατηγορία, ο χρόνος υπερτερεί ή κυριαρχεί στα 7 από τα 8 κείμενα (ποσοστό: 87.5%) και εκφράζεται περισσότερο με επιρρηματικές φράσεις πλήρους σημασίας και λιγότερο με κειμενικά θέματα χρόνου. Στο μοναδικό κείμενο όπου δεν υπερτερεί (αφηγηματικό κείμενο: 17), εμφανίζονται στην αρχή περιόδου πολλά διαπροσωπικά θέματα που δηλώνουν πόσο συχνά συμβαίνει ένα γεγονός (π.χ. *κάθε μέρα, πού και πού, καμιά φορά, μια φορά*). Βέβαια, πρέπει να επισημάνουμε ότι ακολουθώντας τους Halliday & Matthiessen (2014: 109) συγκαταλέγουμε στα διαπροσωπικά θέματα τις επιρρηματικές εκφράσεις που δηλώνουν συνήθεια (usuality). Ωστόσο, θα μπορούσαν να θεωρηθούν και θέματα

---

<sup>149</sup> Βλ. σελ. 144.

προσανατολισμού χρόνου, σύμφωνα με τις σύγχρονες γραμματικές των Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2004) και Holton κ.ά. (2012). Φυσικά, στο εν λόγω κείμενο, απαντούν και άλλες εκφράσεις χρόνου, όπως: *τον καιρό της Κατοχής, την ώρα του φαγητού*. Γενικά, βλέπουμε ότι στο είδος των αφηγημάτων απαντούν στην αρχή της περιόδου αρκετά διαπροσωπικά θέματα (*αλίμονο, κατά καλή μας τύχη, θυμάμαι, πραγματικά κ.ά.*), με τα οποία ο αφηγητής δείχνει τη στάση του στα γεγονότα. Επίσης, ο τόπος εκφράζεται συχνά με παρουσία σε όλα τα κείμενα. Ειδικότερα, σε 6 από τις 8 προσωπικές αφηγήσεις πραγματώνεται περισσότερες από μία φορές στην αρχή περιόδων, ενώ μία φορά (στην αρχή περιόδου) δηλώνεται μόνο σε 2 κείμενα. Από τις άλλες σημασίες, συνηθέστερες είναι η αντίθεση με κειμενικά θέματα, ο τρόπος περισσότερο με φράσεις που ενέχουν εμπειρική λειτουργία και ακολουθούν η αιτία, η υπόθεση, τα κειμενικά θέματα μεταβατικότητας, προσθήκης κ.ά.

Τέλος, διαφορετική από τα υπόλοιπα αφηγηματικά είναι η εικόνα στα ειδησεογραφικά κείμενα. Αναλυτικότερα, ο Πίνακας 24 δείχνει ότι ο χρόνος υπερέχει μόνο στα 3 από τα 9 κείμενα (ποσοστό: 33.3%), με χαρακτηριστικά, όμως, παρόμοια με αυτά που συναντήσαμε και στα άλλα είδη, δηλαδή συχνότερα με επιρρηματικές φράσεις εμπειρικής λειτουργίας και κατά δεύτερο λόγο με κειμενικά θέματα χρόνου. Σε 3 ειδήσεις, ο χρόνος εμφανίζεται στην αρχή περιόδου είτε μέσω φράσεων πλήρους σημασίας είτε μέσω κειμενικών θεμάτων από 1 έως περισσότερες φορές, αλλά δεν υπερτερεί από τις άλλες έννοιες. Σε αυτά τα κείμενα, βέβαια, δεν διαφαίνεται κάποια τάση, αλλά περισσότερο υπάρχει ποικιλία. Ακόμα, σε 1 κείμενο πραγματώνεται μόνο 1 φορά και μάλιστα εντός περιόδου, ενώ σε 2 δεν απαντά καθόλου. Άλλο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των ειδήσεων είναι η συχνή παρουσία του θέματος προσανατολισμού πηγής-τεκμηρίωσης, το οποίο απαντά σε 6 από τα 9 κείμενα είτε μεμονωμένα είτε 2 φορές. Αυτό το θέμα διακρίνει την κειμενική σύσταση των ειδήσεων και πραγματώνεται με: α) *σύμφωνα με*-φράση, β) *όπως*-πρόταση (Πολίτης 2003). Τα παραπάνω συνθέτουν μια διαφορετική εικόνα, συγκριτικά με τα άλλα είδη των αφηγήσεων. Επιπλέον, αξίζει να αναφέρουμε την παρουσία του τόπου, ο οποίος εμφανίζεται στην αρχή περιόδων σε 6 από τα 9 κείμενα από 1 έως 2 φορές. Λιγότερο συχνό είναι το διαπροσωπικό θέμα (σε 4 από τα 9 κείμενα). Θα ήταν παράλειψη αν δεν αναφέραμε την πολύ συχνή παρουσία μόνο σε ένα κείμενο (αφηγηματικό κείμενο: 23) κειμενικών θεμάτων και ιδιαίτερα αντίθεσης και αντιδιαστολής (στην αρχή της περιόδου). Αυτό ίσως οφείλεται στην προσπάθεια του δημοσιογράφου να σχολιάσει το

γεγονός, αντί απλά να το αφηγηθεί. Αντίθετα, στα άλλα οι πραγματώσεις των κειμενικών θεμάτων (π.χ. αντίθεση) είναι περιορισμένες.

Ως προς το αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα, παρατηρούμε ότι το σημασιολογικό περιεχόμενό του διαφοροποιείται στα ποικίλα κειμενικά είδη, αλλά οι συντακτικοί του ρόλοι παραμένουν σταθεροί. Συγκεκριμένα, στα ιστορικά κείμενα από την *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, ως αναπαραστατικά-κεντρικά θέματα τίθενται κύρια και δευτερεύοντα ιστορικά πρόσωπα, γεγονότα, καταστάσεις ή ακόμα στρατεύματα και αντιμαχόμενες πλευρές σε κείμενα σχετικά με μάχες. Στα κείμενα που παρουσιάζουν την ιστορία διάφορων τόπων από *ταξιδιωτικούς οδηγούς*, ο εν λόγω τόπος συνιστά το βασικό ΑΚΘ και κατά δεύτερο λόγο κάποιες πτυχές του (π.χ. *κάτοικοι, ναυτικό κ.ά.*) ή άλλα πρόσωπα και λαοί που ήρθαν σε επαφή με αυτόν τον τόπο. Στις *προσωπικές αφηγήσεις*, κύριο ΑΚΘ είναι ο δραματοποιημένος αφηγητής σε α' ενικό με τον εκάστοτε περίγυρό του σε α' πληθυντικό πρόσωπο. Ακόμα, αυτή τη λειτουργία δύνανται να επιτελέσουν πρόσωπα που σχετίζονται με τον αφηγητή είτε φιλικά είτε εχθρικά (π.χ. *Τούρκος, Ιταλοί*), αντικείμενα (όπως *πλοίο, υποβρύχιο κ.ά.*), τμήματα στρατού κ.ά. Στα *ειδησεογραφικά κείμενα*, τα εμπλεκόμενα πρόσωπα στην είδηση και τα συμβάντα αποτελούν συνήθη ΑΚΘ, στα *λαϊκά παραμύθια* οι βασικοί και δευτερεύοντες ήρωες, ενώ στις *βιογραφίες* τα πρόσωπα για τα οποία γίνεται λόγος ή πιο σπάνια συστατικά της ζωής τους (π.χ. *το πρώτο της βιβλίο κ.ά.*).

Ο συντακτικός ρόλος των περισσότερων ΑΚΘ είναι αυτός του υποκειμένου και έπεται ο ρόλος του αντικειμένου με αντωνυμική επανάληψη (Κατσιμαλή 1996, Κλαίρης & Μπαμπινιώτης ό.π., Holton κ.ά. ό.π.). Οφείλουμε να αναφέρουμε ότι συναντήσαμε και περιπτώσεις, όπου το προρρηματικό αντικείμενο λειτουργεί ως θέμα χωρίς αντωνυμική επανάληψη. Αυτό, όμως, οφείλεται στο ότι λειτουργεί ταυτόχρονα ως προτασιακό και ως προσθιωμένο θέμα λόγου (fronted discourse topic), παρατήρηση που επιβεβαιώνει τους ισχυρισμούς της Gryllia<sup>150</sup> (ό.π.). Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω παραδείγματα:

(48) *Κατοικημένο ήδη από την Προϊστορική εποχή, το Ναύπλιο, πρωτεύουσα της Αργολίδας, είναι μια από τις πιο ιστορικές πόλεις της Ελλάδας. Σύμφωνα με το μύθο, την πόλη (Ναυπλία) έχτισε και περιέβαλε με κυκλώπεια τείχη ο Ναύπλιος, γιος του Ποσειδώνα.* («Ναύπλιο», στο *Πελοπόννησος Ένας πλήρης ταξιδιωτικός οδηγός* (2012), Εκδόσεις Explorer, σελ. 44)

<sup>150</sup> Για τα πορίσματα της έρευνας της Gryllia, βλ. ενότητα 2.2.1. σσ. 54-56.

(49) ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗ<sup>151</sup> έξω από τα υπουργεία Εργασίας και Εσωτερικών και τη Βουλή πραγματοποίησαν χθες το πρωί, στο πλαίσιο της 24ωρης απεργίας τους, σχολικές καθαρίστριες από όλη την Ελλάδα. Τις συγκεντρώσεις στήριξε η Ομοσπονδία Ιδιωτικών Υπαλλήλων Ελλάδας και το ΠΑΜΕ.

(Μ.Α. Κωνσταντόπουλος: «Δυναμικές κινητοποιήσεις από τις σχολικές καθαρίστριες», στην *Εφημερίδα των Συντακτών*, 1-2 Απριλίου 2017)

Στα παραπάνω αποσπάσματα, τα προρρηματικά αντικείμενα: την πόλη, κινητοποίηση<sup>152</sup>, τις συγκεντρώσεις αποτελούν προτασιακά θέματα στις περιόδους όπου ανήκουν, αφού για το καθένα έχει γίνει λόγος παραπάνω στο συγκεκριμένο και ως εκ τούτου είναι γνωστή πληροφορία. Παράλληλα, όμως, συνιστούν προσθιωμένα θέματα λόγου, καθώς η συνέχεια του κειμένου περιστρέφεται γύρω από αυτά. Έτσι, ερμηνεύεται η απουσία επανάληψης του κλιτικού.

Συνεχίζουμε με τα περιγραφικά κείμενα. Σε αυτόν τον κειμενικό τύπο, από τα 32 κείμενα που αναλύθηκαν σε 21, δηλαδή σε ποσοστό 65.6% υπερέχει ή κυριαρχεί το θέμα προσανατολισμού τόπου. Βέβαια, σε αυτά τα 21 χρειάζεται να προστεθούν και 3 ακόμα, όπου η έκφραση του τόπου είναι αρκετά συχνή και βρίσκεται στην πρώτη θέση με άλλες έννοιες (π.χ. χρόνος, διαπροσωπικό θέμα κ.ά.), χωρίς όμως να υπερτερεί από αυτές.

Για να σχολιάσουμε αυτά τα αποτελέσματα, καθίσταται απαραίτητο να εξετάσουμε την παρουσία του τόπου και άλλων σημασιών στα επιμέρους είδη των περιγραφικών κειμένων:

<b>Υπεροχή Εκφράσεων Τόπου σε Περιγραφικά Κείμενα</b>				
	<b>Περιγραφές τόπων-χώρων (ταξιδιωτικοί οδηγοί) (11)</b>	<b>Ενημερωτικές αναφορές (φυσικές επιστήμες) (12)</b>	<b>Επιστημονικές αναφορές (φυσικές επιστήμες) (4)</b>	<b>Περιγραφές εικαστικού έργου (επιστημονικό εγχειρίδιο) (5)</b>
Συχνότητα	10/11	5/12	1/4	5/5
Ποσοστό	90.9%	41.7%	25%	100%

Πίνακας 25: Υπεροχή εκφράσεων τόπου σε περιγραφικά κείμενα

Όπως δείχνει ο παραπάνω πίνακας, σε περιγραφές τόπων-χώρων από ταξιδιωτικούς οδηγούς, το θέμα προσανατολισμού τόπου παρουσιάζει πολύ υψηλά ποσοστά

<sup>151</sup> Για το ειδησεογραφικό κείμενο και την ανάλυσή του, βλ. παράρτημα α': επιπλέον δεδομένα κειμενογλωσσολογικής έρευνας, σσ. 373-375.

<sup>152</sup> Αναφέρεται στον τίτλο της είδησης.

συχνότητας (90.9%), καθώς υπερέχει ή κυριαρχεί σε 10 από τα 11 αναλυθέντα κείμενα. Στο κείμενο όπου δεν υπερτερεί (περιγραφικό κείμενο: 3)<sup>153</sup>, ο τόπος, όπως και η αναφορά ή σκοπός και το κειμενικό θέμα εμφατικής προσθήκης (*αλλά και*) πραγματώνονται από μία φορά. Πρόκειται για συνοπτικό κείμενο με λιγιστά θέματα προσανατολισμού και στο οποίο τα περισσότερα αναπαραστατικά-κεντρικά δηλώνουν επίσης τόπο. Μετά τον τόπο, ο χρόνος εκφράζεται σε 7 από τα 11 κείμενα είτε μεμονωμένα είτε περισσότερες φορές κυρίως με επιρρηματικές φράσεις που ενέχουν εμπειρική λειτουργία και λιγότερο με κειμενικά θέματα. Επίσης, σε 6 από τα 11 πραγματώνεται το διαπροσωπικό θέμα (*μπορείτε να, αξίζει να, σίγουρα, ευτυχώς για εσάς κ.ά.*) από 1 έως περισσότερες φορές. Από τα υπόλοιπα θέματα προσανατολισμού, πιο συχνό είναι το κειμενικό θέμα προσθήκης, ενώ όλα τα άλλα εμφανίζονται σποραδικά.

Κατόπιν, στο είδος των *ενημερωτικών αναφορών* από τον χώρο των φυσικών επιστημών, παρατηρούμε ότι από τα 12 κείμενα, μόνο στα 5 υπερέχει ο τόπος, δηλαδή σε ποσοστό 41.7%. Σε 2 ακόμα, οι πραγματώσεις του είναι αρκετές και βρίσκονται στην πρώτη θέση: α) σε συνδυασμό με τις εκφράσεις χρόνου (περιγραφικό κείμενο: 18) και β) ταυτόχρονα εκφράζεται το χωροχρονικό πλαίσιο (προθετικά σύνολα, προτάσεις με το *όταν* στο περιγραφικό κείμενο (23)<sup>154</sup>. Το καθένα από τα υπόλοιπα 5 κείμενα παρουσιάζει τη δική του ιδιοτυπία. Συγκεκριμένα, α) στο κείμενο (17) υπερτερεί η έκφραση του χρόνου, ενώ ο τόπος δεν εμφανίζεται καθόλου, β) στο κείμενο (16) πιο συχνά είναι τα διαπροσωπικά θέματα, ενώ ο τόπος απαντά λίγες φορές στην αρχή περιόδου, γ) στην ενημερωτική αναφορά (15), με παρόμοια περίπου και μικρή συχνότητα πραγματώνονται ο τόπος, ο χρόνος, το διαπροσωπικό θέμα και κάποια κειμενικά θέματα, από τα οποία μόνο η προσθήκη (*επίσης*) βρίσκεται στην αρχή περιόδου, δ) στην περιγραφή: αναφορά (13)<sup>155</sup>, απαντά μία φορά ο τόπος και μία φορά το κειμενικό θέμα προσθήκης και ε) στο κείμενο (21), υπάρχει ποικιλία κειμενικών θεμάτων με συνηθέστερα αυτά που δηλώνουν αποτέλεσμα και επεξήγηση, ενώ ο τόπος εμφανίζεται σποραδικά (2 φορές).

Μετά το θέμα προσανατολισμού τόπου, άλλα συνηθέστερα θέματα προσανατολισμού στις *ενημερωτικές αναφορές* είναι αυτό του χρόνου, της προσθήκης και το διαπροσωπικό θέμα. Ειδικά, το διαπροσωπικό (*συνήθως, πολλές φορές, γενικά,*

<sup>153</sup> Βλ. παράρτημα σε ξεχωριστό σώμα.

<sup>154</sup> Βλ. παράρτημα σε ξεχωριστό σώμα.

<sup>155</sup> Βλ. παράρτημα α': επιπλέον δεδομένα κειμενογλωσσολογικής έρευνας, σσ. 383-385.

πιθανόν κ.ά.) έχει την πιο έντονη παρουσία, αφού εκτός του κειμένου (16) στο οποίο υπερέχει, εμφανίζεται είτε μεμονωμένα είτε με περισσότερες πραγματώσεις σε άλλα 8 κείμενα. Ως προς τον χρόνο, εκτός από τα προαναφερθέντα 3 κείμενα, στα οποία η συχνότητά του είναι υψηλή, εμφανίζεται και σε άλλα 5 με μικρότερη συχνότητα περισσότερο με φράσεις που ενέχουν εμπειρική λειτουργία και λιγότερο με κειμενικά θέματα. Αντίστροφα, με κειμενικά θέματα (επίσης, ακόμα κ.ά.) και μόλις μία φορά με φράση πλήρους σημασίας παρουσιάζεται η προσθήκη σε 8 από τα 12 κείμενα. Εκτός της προσθήκης, εμφανίζονται και άλλα κειμενικά θέματα και μάλιστα στην ενημερωτική αναφορά (21) υπερτερούν. Στο σύνολο των 12 κειμένων, περισσότερες πραγματώσεις εμφανίζει η αντίθεση και έπονται τα κειμενικά θέματα μεταβατικότητας, αποτελέσματος, επεξήγησης και χρόνου.

Προχωρούμε στις *επιστημονικές αναφορές*, επίσης από τον χώρο των φυσικών επιστημών. Από τα 4 αναλυθέντα κείμενα αυτού του είδους, το θέμα προσανατολισμού τόπου έχει έντονη παρουσία στα 2 (κείμενα: 25, 26) και από αυτά μόνο στην επιστημονική αναφορά (25) υπερέχει. Στις αναφορές (24, 27) εμφανίζεται μεμονωμένα. Το διαπροσωπικό θέμα πραγματώνεται και στα 4 πάνω από μία φορά και μάλιστα στο κείμενο (27) υπερτερεί από τα άλλα θέματα, στοιχεία που δείχνουν σχετικά υψηλή συχνότητα σε αυτό το κειμενικό είδος. Ο χρόνος εμφανίζεται σε 2 (κείμενα: 24, 27) από τα 4, αλλά μόνο στο κείμενο (24) η παρουσία του είναι αισθητή. Επίσης, η αιτία εμφανίζεται σε 2 από τα 4 και μάλιστα στο κείμενο (27) με ιδιαίτερα αισθητή παρουσία, περισσότερο με φράσεις πλήρους σημασίας και λιγότερο με κειμενικά θέματα. Ακόμα, η αντίθεση δηλώνεται σε 3 κείμενα με κειμενικά θέματα και μάλιστα στο κείμενο 27 δηλώνεται μία φορά εκτός από κειμενικό θέμα και με φράση πλήρους σημασίας. Γενικά, ως προς τα κειμενικά θέματα, πιο συχνά είναι αυτά που εκφράζουν προσθήκη, αντίθεση και έπονται αυτά που εκφράζουν αιτία. Τέλος, στην επιστημονική αναφορά (26), οι δείκτες *άλλωστε* και *εξάλλου* εκφράζουν μεταβατικότητα με προσθήκη.

Ολοκληρώνουμε με τις *περιγραφές εικαστικού έργου* από επιστημονικό εγχειρίδιο. Βλέπουμε ότι και στα 5 κείμενα υπερτερεί ή κυριαρχεί το θέμα προσανατολισμού τόπου (ποσοστό 100%). Μεμονωμένα σε 3 κείμενα εμφανίζεται το κειμενικό θέμα διάρθρωσης-απαρίθμησης (τέλος) στην αρχή της περιόδου. Οφείλουμε να αναφέρουμε ότι μόνο στην περιγραφή (29)<sup>156</sup> εκτός από τον τόπο που υπερέχει, υπάρχει ποικιλία

<sup>156</sup> Βλ. παράρτημα α': επιπλέον δεδομένα κειμενογλωσσολογικής έρευνας, σσ. 379-383.



και άλλων πραγματώσεων, όπως κειμενικά θέματα επεξήγησης (*αναλυτικά, πιο συγκεκριμένα*), διαπροσωπικά (*πιθανότατα, το πιθανότερο*), ενώ μεμονωμένα παρουσιάζονται φράσεις με εμπειρική λειτουργία, όπως ο τρόπος, η υπόθεση, η αντίθεση-εναντίωση και το κειμενικό θέμα συμπεράσματος. Το ότι μόνο σε αυτό εμφανίζονται και άλλες πραγματώσεις οφείλεται στην προθετικότητα του που είναι εκτός από το να περιγράψει, να πείσει για τον δημιουργό και τις επιρροές του έργου, στοιχείο άμεσα σχετιζόμενο και με την υψηλή συχνότητα της γραμμικής ανάπτυξης στο εν λόγω κείμενο.

Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι ο τόπος είναι το κατεξοχήν θέμα προσανατολισμού για τις περιγραφές τόπων-χώρων από ταξιδιωτικούς οδηγούς και για τις περιγραφές εικαστικού έργου. Στις ενημερωτικές αναφορές, παραμένει το πιο σύνθητες θέμα αλλά όχι με τόσο υψηλή συχνότητα. Ειδικότερα, όταν περιγράφονται ζώα και φυτά, ο τόπος πολλές φορές δηλώνει είτε συστατικά μέρη του ζώου ή φυτού που περιγράφεται είτε υποκατηγορίες στις οποίες χωρίζεται. Όπως είδαμε προηγουμένως, σε αυτό το κειμενικό είδος αυξημένη είναι η συχνότητα και άλλων θεμάτων, όπως: α) τα διαπροσωπικά, κυρίως με τα επιρρήματα συχνότητας (Halliday & Matthiessen ό.π.), για να εκφραστούν συνήθειες της ζωής των εκάστοτε ειδών, β) χρόνου περισσότερο με εμπειρική λειτουργία, προκειμένου να γίνει σύγκριση με το παρελθόν ή να δηλωθεί πώς ζουν στις διαφορετικές εποχές και γ) κειμενικά θέματα ιδίως προσθήκης για να προστεθούν χαρακτηριστικά και λιγότερο αντίθεσης, αποτελέσματος κ.ά., όταν χρειάζεται να γίνουν μικρές αναλύσεις και διαπιστώσεις. Τέλος, στις επιστημονικές αναφορές, ο τόπος έχει μικρότερη παρουσία από τις ενημερωτικές. Στο εν λόγω είδος, τα διαπροσωπικά θέματα παρουσιάζονται αυξημένα όχι μόνο με επιρρήματα συχνότητας-συνήθειας αλλά και με απρόσωπες εκφράσεις στην αρχή περιόδου που ενέχουν τροπικότητα, όπως: *είναι δυνατό να, πιθανολογείται ότι, όπως φαίνεται, είναι γνωστό ότι* κ.ά. Ακόμα, συχνά εμφανίζεται και η αιτία, προκειμένου να εξηγηθεί πώς δημιουργούνται τα περιγραφόμενα φυσικά φαινόμενα. Η παρουσία και άλλων κειμενικών θεμάτων (π.χ. αντίθεση, προσθήκη κ.ά.) ερμηνεύεται από το γεγονός ότι γίνονται βαθύτερες αναλύσεις συγκριτικά με τα άλλα είδη του περιγραφικού τρόπου.

Σχετικά με τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά του αναπαραστατικού-κεντρικού θέματος στα περιγραφικά κείμενα, διαπιστώνουμε ποικιλία, ανάλογα με τα εμπριεχόμενα κειμενικά είδη και το εκάστοτε αντικείμενο αναφοράς τους (subject matter). Συγκεκριμένα, στις περιγραφές τόπων-χώρων από ταξιδιωτικούς οδηγούς, τα αναπαραστατικά-κεντρικά θέματα δηλώνουν ως επί το πλείστον τόπο είτε δηλαδή τον

βασικό τόπο που περιγράφεται είτε υπώνυμα στοιχεία αυτού. Στις ενημερωτικές αναφορές, ως αναπαραστατικά-κεντρικά τίθενται τα περιγραφόμενα είδη, τα υποείδη τους ή μέρη του σώματός τους. Ακόμα, ανάλογα με το περιεχόμενο του κειμένου, ως ΑΚΘ είναι δυνατό να τεθούν οι διάφορες μορφές του γεωγραφικού αναγλύφου, όπως θάλασσες, βουνά, ποτάμια κ.ά. καθώς και υπώνυμα-χαρακτηριστικά τους (π.χ. *οι φυσικές ομορφιές των βουνών, η αλατότητα της θάλασσας*) ή τα φυσικά φαινόμενα, αέρια της ατμόσφαιρας κ.ά. Στις επιστημονικές αναφορές, σταθερά ΑΚΘ είναι τα φυσικά φαινόμενα, οι κατηγορίες τους, τα χαρακτηριστικά τους, εμπλεκόμενοι παράγοντες (π.χ. *ταχύτητα του ανέμου, ανάγλυφο*), σχετιζόμενες χημικές ουσίες, αίτια αυτών, αποτελέσματα κ.ά. Τέλος, στις περιγραφές εικαστικού έργου, τα κύρια και δευτερεύοντα εικονιζόμενα πρόσωπα αποτελούν τα βασικά ΑΚΘ και επιπλέον τα χαρακτηριστικά του σώματός τους, τα ενδύματά τους ή ακόμα και η εκάστοτε εικόνα στο σύνολό της.

Κλείνουμε αυτή την ενότητα για τα περιγραφικά κείμενα με τον συντακτικό ρόλο των ΑΚΘ. Όπως και στα αφηγηματικά κείμενα, τα περισσότερα αναπαραστατικά-κεντρικά θέματα λειτουργούν στην πρόταση ως υποκείμενα. Όμως, σε αυτόν τον κειμενικό τύπο έπεται του υποκειμένου όχι μόνο ο συντακτικός ρόλος του αντικειμένου αλλά και του κατηγορουμένου, στοιχείο που ερμηνεύεται από το ότι ως ΑΚΘ τίθενται χαρακτηριστικά ή ιδιότητες των περιγραφόμενων αντικειμένων. Για το προρρηματικό αντικείμενο οφείλουμε να επισημάνουμε ότι, όπως και στα αφηγηματικά, απαντούν πραγματώσεις του με επανάληψη κλιτικού, μόνο με το κλιτικό αλλά και χωρίς αντωνυμική επανάληψη όταν συνιστά προσθιωμένο θέμα λόγου<sup>157</sup> (fronted discourse topic) (Gryllia ό.π.).

Μεταβαίνουμε, τώρα, στα χαρακτηριστικά κατά πρώτο λόγο του θέματος προσανατολισμού και κατά δεύτερο λόγο του αναπαραστατικού-κεντρικού στα επιχειρηματολογικά κείμενα. Σε αυτόν τον κειμενικό τύπο, διαγράφεται ένα διαφορετικό τοπίο, σε σύγκριση με τα αφηγηματικά και περιγραφικά κείμενα. Συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι στα περισσότερα άρθρα γνώμης και αναλύσεις εμφανίζονται αρκετά έως πολλά κειμενικά και διαπροσωπικά θέματα. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι απουσιάζουν τα θέματα προσανατολισμού που ενέχουν εμπειρική (experiential) λειτουργία. Απλά, παρουσιάζονται σε μικρότερη συχνότητα από τους προηγούμενους τύπους κειμένων, ενώ παράλληλα αρκετά κείμενα διακρίνονται από

---

<sup>157</sup> Για παράδειγμα, βλ. *παράρτημα σε ξεχωριστό σώμα: περιγραφικό κείμενο* (31).

ποικιλία, καθώς στην αρχή των περιόδων βρίσκονται τόσο επιρρηματικές φράσεις πλήρους σημασίας όσο κειμενικά και διαπροσωπικά θέματα.

Η έντονη παρουσία πρώτα των κειμενικών θεμάτων αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα:

<b>Παρουσία Κειμενικών Θεμάτων σε 34 Επιχειρηματολογικά Κείμενα</b>					
	0 κειμενικά θέματα	1 κειμενικό θέμα	2 <sup>158</sup> κειμενικά θέματα	3 κειμενικά θέματα	4 κ.θ. και πάνω
Αριθμός κειμένων	1	2	1	4	26

Πίνακας 26: Παρουσία Κειμενικών Θεμάτων σε 34 Επιχειρηματολογικά Κείμενα

Όπως φαίνεται, σε 26 από τα 34 κείμενα που αναλύθηκαν παρουσιάζονται από 4 κειμενικά θέματα και πάνω, φτάνοντας στο σημείο να υποστηρίξουμε ότι σε αρκετά κείμενα η χρήση τους υπερτερεί και σε κάποια<sup>159</sup> κυριαρχεί. Ακόμα, βλέπουμε ότι μόλις σε 1 κείμενο απουσιάζουν τα κειμενικά θέματα. Στο εν λόγω άρθρο γνώμης<sup>160</sup>, στο οποίο ο συγγραφέας περιγράφει την κατάσταση στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια και παρουσιάζοντας διάφορες πτυχές της καταλήγει σε ένα συμπέρασμα, απαντούν αρκετά θέματα προσανατολισμού χρόνου πλήρους σημασίας και τύπου (μεταφορικά). Επίσης, έντονα περιγραφικό χαρακτήρα έχουν και τα 2 κείμενα<sup>161</sup> με 1 κειμενικό θέμα το καθένα, ενώ το άρθρο (επιχ/κό κείμενο 28) με τα 2 κειμενικά στην αρχή περιόδου είναι ιδιαίτερα συνοπτικό και έχει μεγάλες περιόδους.

Ασχολούμενοι σε περισσότερο βάθος με αυτά, εξετάσαμε τις σημασίες με τις οποίες απαντούν στα 34 επιχειρηματολογικά κείμενα καθώς και τη συχνότητα αυτών:

<b>Σημασίες και Συχνότητα Κειμενικών Θεμάτων</b>						
Σημασίες	Αντίθεση	Μεταβατικότητα	Επεξήγηση	Χρόνος	Προσθήκη	Διάρθρωση-Απαρίθμηση
Σύνολο κειμένων	24	16	14	13	12	10
1 φορά	9	11	11	8	8	4
Πάνω από 1 φορά	15	5	3	5	4	6

Πίνακας 27<sup>α</sup>: Σημασίες και Συχνότητα Κειμενικών Θεμάτων

<sup>158</sup> Η επανάληψη του ίδιου κειμενικού θέματος 2 φορές σε ένα κείμενο υπολογίζεται ως 2 κειμενικά θέματα στην παρούσα έρευνα.

<sup>159</sup> Για παραδείγματα, βλ. παράρτημα α': επιπλέον δεδομένα κειμενογλωσσολογικής έρευνας, σσ. 387-391.

<sup>160</sup> Βλ. παράρτημα α': επιπλέον δεδομένα κειμενογλωσσολογικής έρευνας, σσ. 385-387.

<sup>161</sup> Ενδεικτικά, βλ. παράρτημα σε ξεχωριστό σώμα, επιχειρηματολογικό κείμενο 6.

### Σημασίες και Συχνότητα Κειμενικών Θεμάτων

Σημασίες	Αποτέλεσμα	Αιτία	Προβολή-Εστίαση	Συμπέρασμα	Τρόπος	Υπόθεση
Σύνολο κειμένων	10	9	6	5	4	2
1 φορά	5	7	5	5	4	2
Πάνω από 1 φορά	5	2	1	0	0	0

Πίνακας 27<sup>β</sup>: Σημασίες και Συχνότητα Κειμενικών Θεμάτων

Όπως δείχνουν τα δύο τμήματα (27<sup>α</sup> και 27<sup>β</sup>) του πίνακα 27, η αντίθεση είναι η συχνότερη σημασία των κειμενικών θεμάτων στα επιχειρηματολογικά κείμενα, αφού εμφανίζεται σε 24 από τα 34 κείμενα και μάλιστα σε 15 από αυτά απαντά περισσότερες από 1 φορές. Συχνόχρηστα κειμενικά θέματα με αυτή τη σημασία είναι οι τύποι: *όμως, αλλά, ωστόσο*, ενώ λιγότερο συχνά απαντούν συνδεδεμένα στοιχεία, όπως: *αντίθετα, ενώ, πάντως, μόνο που, παρά ταύτα* κι ο τύπος: *από την άλλη πλευρά* που δηλώνει περισσότερο αντιδιαστολή. Ακολουθεί σε συχνότητα η σημασία της μεταβατικότητας ή ακολουθίας, η οποία εμφανίζεται σε 16 κείμενα (σε 11 κείμενα 1 φορά, σε 5 πάνω από μία φορά). Η μεταβατικότητα-ακολουθία εκφράζεται σε αρχικές θέσεις της περιόδου με τους δείκτες: α) *λοιπόν, όμως* (Γούτσος 2009, Βαρελά 2010, Goutsos 2017), *αλλά*, οι οποίοι σε κάποια συγκεκριμένα δεν εκφράζουν συμπέρασμα και αντίθεση αντίστοιχα, αλλά χρησιμοποιούνται, προκειμένου ο γράφων να μεταβεί στην επόμενη σκέψη, β) *άλλωστε*<sup>162</sup> (Βαρελά ό.π.), με τον οποίο εισάγεται μια άλλη πτυχή του θέματος γ) *πάντως, σε κάθε περίπτωση, εν πάση περιπτώσει*<sup>163</sup>, για να κλείσει ο συγγραφέας ένα ζήτημα και να περάσει στο επόμενο και δ) *γιατί* ως παρατακτικός σύνδεσμος στην αρχή περιόδου. Έπονται σε συχνότητα κατά φθίνουσα σειρά οι σημασίες της επεξήγησης (*δηλαδή, με απλά λόγια, με λίγα λόγια, ενδεικτικά, για παράδειγμα* κ.ά.), χρόνου (*ήδη, τότε, μετά, ταυτόχρονα* κ.ά.) και προσθήκης. Ειδικά για την προσθήκη, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι στην παρούσα έρευνα έχουμε συμπεριλάβει τύπους, όπως *επίσης, ακόμα, επιπλέον, επιπρόσθετα, πέραν τούτων, εκτός των άλλων* και ακόμα τύπους στην αρχή περιόδου που δηλώνουν εμφιαστική προσθήκη, όπως *ακόμα και*. Συνδεδεμένα στοιχεία, όπως *κατ' αρχάς, πρώτον (α), δεύτερο(ν), σε*

<sup>162</sup> Ο δείκτης *άλλωστε* είναι δυνατό σε κάποια συγκεκριμένα να ενέχει και προσθήκη μαζί με τη μεταβατικότητα.

<sup>163</sup> Συγκαταλέγουμε στα κειμενικά θέματα μεταβατικότητας αυτά που οι Halliday & Matthiessen (ό.π.: 108) χαρακτηρίζουν dismissive και στα Αγγλικά αποδίδονται ως *in any case, anyway etc.*

δεύτερο πλάνο, τρίτο, τέταρτο, τέλος κ.ά., τα οποία επίσης εμφανίζονται αρκετά συχνά συγκαταλέγονται στη σημασία της διάρθρωσης-απαρίθμησης, ακολουθώντας την ταξινόμηση της Βαρελά (ό.π.: 152). Βέβαια, η διάκριση μεταξύ της προσθήκης και διάρθρωσης-απαρίθμησης είναι πολύ λεπτή σε ορισμένους τύπους (π.χ. *δεύτερο, τρίτο* κ.ά.). Ανεξάρτητα, όμως, από την ταξινόμηση που θα υιοθετηθεί, η παρούσα έρευνα δείχνει ότι δείκτες με τις παραπάνω σημασίες αποτελούν διακριτικό γνώρισμα των επιχειρηματολογικών κειμένων. Τέλος, οφείλουμε να αναφέρουμε ότι εκτός από τα συνδετικά στοιχεία με τις σημασίες του αποτελέσματος, αιτίας, συμπεράσματος, τρόπου, προβολής-εστίασης και υπόθεσης που παρουσιάζονται στους πίνακες 27<sup>α</sup> και 27<sup>β</sup>, απαντούν στην αρχή περιόδου από μία φορά τα κειμενικά θέματα *λες και*<sup>164</sup> (*Λες και αυτή εξασφαλίζει από μόνη της την πολιτική τους επιβίωση*), *σαν να* (*Σαν να μαζεύονται πυκνά και μαύρα σύννεφα που σκεπάζουν τον ουρανό, απειλώντας...*) με τη σημασία της αναφορικής παραβολικής σύνδεσης, ιδίως το *σαν να*.

Ως προς τα διαπροσωπικά θέματα, τα οποία αναλογικά είναι λιγότερα από τα κειμενικά θέματα σε ένα κείμενο, παρατηρήσαμε πληθώρα αυτών σε ορισμένα άρθρα γνώμης<sup>165</sup>. Επιπλέον, εντοπίσαμε μόλις 7 από τα 34 κείμενα στα οποία η χρήση τους είναι πολύ σπάνια:

Σπάνιες Χρήσεις Διαπροσωπικών Θεμάτων		
	0 διαπροσωπικά θέματα	1 διαπροσωπικό θέμα
Αριθμός κειμένων	3	4

Πίνακας 28: Σπάνιες Χρήσεις Διαπροσωπικών Θεμάτων

Από αυτά, μηδενική παρουσία παρατηρείται σε 3 κείμενα, αλλά χρειάζεται να σημειώσουμε ότι στα εν λόγω κείμενα εμφανίζονται τύποι με τις σημασίες των διαπροσωπικών θεμάτων είτε εντός της περιόδου για τη σύνδεση διαφορετικών σχολίων<sup>166</sup> είτε μετά τις πρώτες θέσεις στην περίοδο, όπου τα έχουμε συγκαταλέξει στο πεδίο του σχολίου.

Επιπρόσθετα, σχετικά με τα θέματα προσανατολισμού που ενέχουν εμπειρική λειτουργία, αναφέρουμε ότι, όπως προέκυψε από την έρευνα, οι συνηθέστερες σημασίες που εκφράζονται στα επιχειρηματολογικά κείμενα, κατά φθίνουσα σειρά,

<sup>164</sup> Ο Γούτσος (ό.π.) και Goutsos (ό.π.), με κριτήριο τα ποσοστά αποκλειστικής εμφάνισής του στην πρώτη θέση συντακτικής πρότασης, θεωρεί το *λες και* υποτακτικό σύνδεσμο ή επιρρηματικό υποτακτικό συνδέτη.

<sup>165</sup> Για αντιπροσωπευτικά παραδείγματα, βλ. υποκεφ. 3.3. Ανάλυση Λόγου (κειμένων), Θ) επιχειρηματολογικό κείμενο, σσ. 133-137. Επίσης, ενδεικτικά, βλ. *παράρτημα σε ξεχωριστό σώμα*: άρθρο 15 (Νίκος Κωνσταντάρας: «Διαφορά και Τύπος» στην *Καθημερινή*, 18 Σεπτεμβρίου 2016).

<sup>166</sup> Βλ. *παράρτημα σε ξεχωριστό σώμα*: κείμενο 28.

είναι: ο χρόνος, η κατάσταση, η αντίθεση, ο τόπος, η υπόθεση και ο τρόπος. Επισημαίνουμε ότι τα θέματα προσανατολισμού κατάστασης (καταστασιακό πλαίσιο) είναι δυνατό να εμπεριέχουν και τις σημασίες του χρόνου ή αιτίας:

(50) Γιατί όταν ο όποιος δήμαρχος και η όποια δημοτική επιχείρηση λειτουργούν πέρα και πάνω από τα όρια που θέτει η νόμιμη κυβέρνηση της χώρας, καταντά αφελής η προσδοκία πως η κρίση μπορεί να έχει ημερομηνία λήξης.

Κείμενο (14) (Ανώνυμος) «Αδύνατη η έξοδος από την κρίση αν δεν ξεριζωθούν οι παθογένειες που τη δημιούργησαν», στο *Έθνος της Κυριακής*, 27 Ιουλίου 2014

(51) Καθώς ο φόβος και η οργή γίνονται πια τα κυρίαρχα πολιτικά αισθήματα...καταλαβαίνουμε ότι η προστασία των κανόνων του δημοκρατικού παιχνιδιού και η υπεράσπιση των δημοκρατικών θεσμών δεν μπορεί πια να θεωρούνται κάτι δεδομένο και αυτονόητο.

Κείμενο (20) Π. Τσίμας, στα *ΝΕΑ*, 23-25 Δεκεμβρίου 2016

Στο παράδειγμα (50), η υπογραμμισμένη πρόταση με το *όταν* δηλώνει το καταστασιακό πλαίσιο που ενέχει χρόνο και ακόμα αιτία, ενώ στο παράδειγμα (51), η προτασόμενη εξαρτημένη πρόταση φανερώνει την κατάσταση με έντονο το στοιχείο της αιτίας.

Ολοκληρώνουμε αυτή την ενότητα με τα χαρακτηριστικά του αναπαραστατικού-κεντρικού θέματος στα άρθρα γνώμης και αναλύσεις. Αναλυτικότερα, τα δεδομένα μας δείχνουν ότι ως ΑΚΘ τίθενται πρόσωπα, ενέργειες-γεγονότα, καταστάσεις, αφηρημένες έννοιες, εκφράσεις λεκτικών διαδικασιών (π.χ. *η δήλωση αυτή, το μέγα ερώτημα κ.ά.*) και ιδιότητες (π.χ. *αποκαλυπτική, αδιάψευστο παράδειγμα, τραγική ειρωνεία κ.ά.*), τα οποία σχετίζονται άμεσα με το περιεχόμενο του κειμένου. Αυτά τα ΑΚΘ λειτουργούν τις περισσότερες φορές ως υποκείμενα της συντακτικής πρότασης, λιγότερο συχνά ως αντικείμενα<sup>167</sup> και πιο σπάνια ως κατηγορούμενα<sup>168</sup> για την απόδοση ιδιότητας.

Από τον παραπάνω σχολιασμό των αποτελεσμάτων, προκύπτει εμφανώς ότι οι κειμενικοί τρόποι πρώτα και στη συνέχεια τα εμπεριεχόμενα σε αυτούς κειμενικά είδη

<sup>167</sup> Τα αντικείμενα εκφέρονται συνήθως με επανάληψη του κλιτικού και ελάχιστες φορές χωρίς το κλιτικό, όταν συνιστούν προσθιωμένο θέμα λόγου (fronted discourse topic) (Gryllia ό.π.).

<sup>168</sup> Ενδεικτικά παραδείγματα: α) *Ένα εύλωτο και χαρακτηριστικό παράδειγμα για τα παραπάνω ήταν η τελευταία αναθεώρηση του Απριλίου του 2011, κατά την οποία...* κείμενο (34), Κ.Π. Γκιουλέκας, Εφημερίδα *Μακεδονία*, ληφθέν από την *Πύλη για την ελληνική γλώσσα* ([www.greek-language.gr](http://www.greek-language.gr)), βλ. παράρτημα (ξεχωριστό σώμα), β) *Τραγική ειρωνεία για τη χώρα μας είναι ότι η αναγγελία του προγράμματος έγινε από τον Μάριο Ντράγκι στις 23 Ιανουαρίου 2015...* κείμενο (25), Πάνος Αμυράς: «Πώς χάσαμε το QE λόγω ΣΥΡΙΖΑ», *Ελεύθερος Τύπος*, Παρασκευή 30 Ιουνίου 2017, βλ. παράρτημα (ξεχωριστό σώμα).

επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τα σημασιολογικά και συντακτικά χαρακτηριστικά κυρίως του θέματος προσανατολισμού αλλά και του αναπαραστατικού-κεντρικού, ευρήματα που επιβεβαιώνουν και την τρίτη ερευνητική υπόθεση. Όμως, όπως αποδείχτηκε από την έρευνα, εκτός του κειμενικού τρόπου και των κειμενικών ειδών, και το περιεχόμενο του κειμένου υπαγορεύει τις εκάστοτε θεματικές επιλογές.

### 3.4.3. Διερεύνηση Υπόθεσης (Δ)

Ερχόμαστε στον έλεγχο της τελευταίας ερευνητικής υπόθεσης, η οποία αφορά στη συχνότητα δομών, όπως αριστερά και δεξιά εκτόπιση (left and right dislocation or detachment), δίπτυχες, ψευδοδίπτυχες και αντίστροφες ψευδοδίπτυχες προτάσεις (cleft, pseudocleft and reverse pseudocleft sentences) στους τρεις υπό διερεύνηση κειμενικούς τύπους. Το πρώτο στοιχείο που παρατηρήσαμε είναι ότι δεν εντοπίστηκε δεξιά εκτόπιση και δίπτυχες δομές στα εκατό αναλυθέντα κείμενα. Ειδικά, για τη δεξιά εκτόπιση, φαίνεται ξεκάθαρα ότι είναι γνώρισμα του προφορικού λόγου. Για τις άλλες δομές, διαγράφεται η ακόλουθη εικόνα:

<b>34 Αφηγηματικά κείμενα</b>		
	<b>Αριστερή Εκτόπιση</b>	<b>Ψευδοδίπτυχες-Αντίστροφες Ψευδοδίπτυχες</b>
Σύνολο κειμένων	4	4
1 φορά	4	3
2 φορές	0	1

Πίνακας 29: Αριστερή εκτόπιση, Ψευδοδίπτυχες (και αντίστροφες ψ/δ) προτάσεις σε αφηγηματικά κείμενα

<b>32 Περιγραφικά κείμενα</b>		
	<b>Αριστερή Εκτόπιση</b>	<b>Ψευδοδίπτυχες-Αντίστροφες Ψευδοδίπτυχες</b>
Σύνολο κειμένων	4	4
1 φορά	4	4
2 φορές	0	0

Πίνακας 30: Αριστερή εκτόπιση, Ψευδοδίπτυχες (και αντίστροφες ψ/δ) προτάσεις σε περιγραφικά κείμενα

34 Επιχειρηματολογικά κείμενα		
	Αριστερή Εκτόπιση	Ψευδοδίπτυχες-Αντίστροφες Ψευδοδίπτυχες
Σύνολο κειμένων	10	7
1 φορά	7	5
2 φορές	3	2

Πίνακας 31: Αριστερή εκτόπιση, Ψευδοδίπτυχες (και αντίστροφες ψ/δ) προτάσεις σε επιχειρηματολογικά κείμενα

Όπως φαίνεται από τους πίνακες (29-31), η αριστερή εκτόπιση απαντά συχνότερα σε επιχειρηματολογικά κείμενα, αφού εμφανίζεται σε 10 άρθρα γνώμης και αναλύσεις και μάλιστα σε 3 από αυτά από δύο φορές. Σημειώνουμε ότι στα επιχειρηματολογικά κείμενα πραγματώνεται με εκφράσεις<sup>169</sup>, όπως *όσον αφορά σε...*, *(όσο) για...*, *σε... κ.ά.*, οι οποίες εξυπηρετούν τη δήλωση, μετατόπιση ή επαναφορά του θέματος και στην παρούσα έρευνα χαρακτηρίζονται επίσης ως θέματα προσανατολισμού αναφοράς:

(52) *Στην υγεία η κατάσταση έχει φτάσει στο μη πειραιτέρω και όλη η δραστηριότητα στον συγκεκριμένο τομέα επικεντρώνεται στις επιδόσεις bullying του Π. Πολάκη. Στο προσφυγικό κανείς δεν γνωρίζει τι ακριβώς γίνεται και πώς χρησιμοποιούνται οι γενναίες επιδοτήσεις από την Ευρωπαϊκή Ένωση.*

Κείμενο (16) Α. Στάγκος, *Καθημερινή*, Κυριακή 18 Σεπτεμβρίου 2016

(53) *Για την καταπολέμηση του ISIS και την επίλυση του Συριακού, για παράδειγμα, οι Κούρδοι είναι για τους Αμερικανούς η μόνη αξιόπιστη δύναμη.*

Κείμενο (21) Κ. Αρβανιτόπουλος, στα *Νέα*, Τρίτη 4 Απριλίου 2017

Αντίθετα, στα περιγραφικά και αφηγηματικά κείμενα, η αριστερή εκτόπιση παρουσιάζεται σποραδικά (σε μόλις 4 κείμενα 1 φορά). Άξιο αναφοράς είναι ότι, με παρόμοιες φράσεις όπως και στα επιχειρηματολογικά κείμενα, τη συναντούμε σε 2 από τις 4 επιστημονικές αναφορές (περιγραφικά κείμενα) που εξετάστηκαν, πιθανότατα για υφολογικούς λόγους (επίσημο ύφος). Με την πρωτοτυπική μορφή της, δηλαδή με ονοματική φράση στην αρχή σε διαφορετική πτώση από το κλιτικό με το οποίο συναναφέρεται, απαντά σε 3 προσωπικές αφηγήσεις, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στον ασθματικό ρυθμό τους (απλό-λαϊκό ύφος):

(54) *Το καράβι της γραμμής με Τούρκο καπετάνιο, άλλες διαταγές του δίνει ένας αξιωματικός, άλλες άλλος....*

Αφηγηματικό κείμενο (14) «Ο ποιητής Απόστολος Μαμμέλης» Εξιστορεί μια δασκάλα. Στο Έλλη Παπαδημητρίου (2005) *Ο Κοινός Λόγος*, πρώτος τόμος, Αθήνα: Ερμής, σσ. 61-63.

<sup>169</sup> Βλ. ενότητα 2.1.2., σσ. 38-39.



Σχετικά με τις ψευδοδίπτυχες και αντίστροφες ψευδοδίπτυχες προτάσεις, βλέπουμε ότι, όπως και με την αριστερή εκτόπιση, υπερτερούν στα επιχειρηματολογικά κείμενα, καθώς ο αρθρογράφος τις χρησιμοποιεί, προκειμένου να δώσει ιδιαίτερη έμφαση σε κάποιες απόψεις του:

*(55) Αντίθετα αυτές που παρουσιάζονται άτολμες είναι πολλές φορές οι κυβερνήσεις που αναδεικνύουν οι Έλληνες πολίτες.*

Επιχειρηματολογικό κείμενο (34) Κ.Π. Γκιουλέκας: «Αναθεώρηση τώρα», στην εφημερίδα *Μακεδονία*, 15/01/2006, ληφθέν από την *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*

Ακόμα, από σύνολο 18 τέτοιων πραγματώσεων στο σύνολο των εκατό (100) κειμένων, οι 15 είναι ψευδοδίπτυχες προτάσεις και μόλις 3 είναι αντίστροφες ψευδοδίπτυχες δομές.

Συνοψίζοντας, υποστηρίζουμε ότι ο κειμενικός τρόπος και το κειμενικό είδος σαφώς επηρεάζουν την πρόθεση του εκάστοτε δημιουργού να χρησιμοποιήσει την αριστερή εκτόπιση και τις ψευδοδίπτυχες προτάσεις, σύμφωνα και με την τέταρτη ερευνητική υπόθεση. Ωστόσο, τόσο η μικρή συχνότητά τους συνολικά στα δεδομένα μας όσο και η απουσία δεξιάς εκτόπισης και δίπτυχων προτάσεων σε αυτά δείχνουν ότι η χρήση τέτοιων δομών γενικά είναι περιορισμένη στον γραπτό λόγο και υπαγορεύεται από ειδικές ανάγκες.

#### **3.4.4. Σύγκριση με προγενέστερες έρευνες - Διαπιστώσεις**

Αν και το πρότυπο αναγνώρισης του θέματος και ανάλυσης των κειμένων που χρησιμοποιήθηκε στα 100 κείμενα της παρούσας έρευνας παρουσιάζει κάποιες διαφορές με αυτό που έχουν χρησιμοποιήσει ερευνητές σε άλλες γλώσσες, παρατηρούνται σημαντικές ομοιότητες και μικρές διαφορές στα μοτίβα των αφηγηματικών, περιγραφικών και επιχειρηματολογικών κειμένων.

Αναλυτικότερα, σχετικά με τα αφηγηματικά κείμενα, τόσο παλαιότερες έρευνες (Fries 1983, Martin 1993, Martin & Rothery 1993) όσο και πιο σύγχρονες, όπως Lavid (2000), Caffarel (2000, 2006), Lavid κ.ά. (2010) επισημαίνουν σε γενικές γραμμές ότι ως θέμα τίθενται εκφράσεις που δείχνουν τους εμπλεκόμενους κύριους και δευτερεύοντες χαρακτήρες, τη χρονική διαδοχή των γεγονότων ή το χρονικό πλαίσιο, στοιχεία που επιβεβαιώνονται και στην παρούσα έρευνα. Ειδικότερα, συγκρίνουμε τις παρατηρήσεις μας με αυτές της Caffarel (2006) για επιμέρους είδη της αφήγησης, όπως τις βιογραφίες και τα ειδησεογραφικά κείμενα στη γαλλική γλώσσα. Για τις βιογραφίες, υπάρχει συμφωνία στο ότι η θεματική ανάπτυξη κινείται μεταξύ των τρόπων: σταθερό

θέμα και γραμμική εξέλιξη, αλλά στα δεδομένα μας δεν εντοπίζεται τόσο μεγάλη χρήση της γραμμικής εκτύλιξης, όπως επισημαίνει η Caffarel. Αυτό φαίνεται από το ότι εμφανίζεται μεν και στις 2 αναλυθείσες βιογραφίες αλλά ως δεύτερος τύπος σε συχνότητα μετά την ανάπτυξη με σταθερό θέμα και μάλιστα με μικρή διαφορά έπεται αυτής η εξέλιξη με παραγόμενο θέμα, αφού υπάρχουν εκφράσεις, για την παραγωγή των οποίων εμπλέκονται και οι δύο αυτές μέθοδοι<sup>170</sup>. Ακόμα, συμφωνία παρατηρείται και ως προς τη χρονική μέθοδο ανάπτυξης, καθώς και τα δεδομένα του δείγματός μας δείχνουν ότι στο θέμα προσανατολισμού κυριαρχεί η δήλωση του χρόνου τόσο για στάδια της ζωής των προσώπων (π.χ. *από πολύ μικρή ηλικία, με την επιστροφή της στην Πόλη κ.ά.*) όσο και για κατεξοχήν χρονικές εκφράσεις (π.χ. *το 1964, αργότερα, το καλοκαίρι του 1914 κ.ά.*). Ως προς τα ειδησεογραφικά κείμενα, διαπιστώνουμε ότι τόσο η Caffarel όσο και η παρούσα έρευνα καταλήγουν περισσότερο σε έναν συνδυασμό του σταθερού θέματος με τη γραμμική εκτύλιξη. Όμως, όσον αφορά στο θέμα προσανατολισμού, η Caffarel, βασισμένη μόνο σε ένα κείμενο, παρατηρεί ότι σε αρχική θέση βρίσκονται μη παρεμφατικές (nonfinite) εξαρτημένες προτάσεις, οι οποίες δηλώνουν στην εν λόγω είδηση τα γεγονότα που ένωσαν τον Γάλλο πρόεδρο με τους Γάλλους πολίτες, περνώντας έμμεσα το επιδιωκόμενο κοινωνικό και πολιτικό μήνυμα. Από την άλλη, στα εννέα κείμενα της παρούσας έρευνας, κάποιες φορές είναι δυνατό να προτάσσονται μετοχικές φράσεις που δείχνουν την ένταση των γεγονότων, αλλά βασικά χαρακτηριστικά τους<sup>171</sup> είναι η έκφραση του χρόνου, της πηγής-τεκμηρίωσης, του τόπου, λιγότερο συχνά των διαπροσωπικών θεμάτων και ενίοτε ορισμένων κειμενικών θεμάτων. Μερική συμφωνία φαίνεται και με τα πορίσματα του Πολίτη (2003) για τις σύντομες ειδήσεις-ιστορίες<sup>172</sup>, καθώς: α) ως προς τη θεματική ανάπτυξη, ο Πολίτης δεν διαβλέπει κάποιο ενιαίο τρόπο, αλλά τα δεδομένα του δείχνουν ότι το σταθερό θέμα και η γραμμική εξέλιξη είναι οι πιο διαδεδομένοι τύποι ανάπτυξης, β) κοινό σημείο των δύο ερευνών είναι η συχνότητα του θέματος προσανατολισμού πηγής-τεκμηρίωσης και γ) στις σύντομες ειδήσεις-ιστορίες κυριαρχούν τα επιρρηματικά χρόνου ως ελάσσονα θέματα<sup>173</sup>, ενώ εδώ ο χρόνος υπερτερεί μόνο στις 3 από τις 9 και στις άλλες παρατηρείται ποικιλία. Αυτό, ίσως να οφείλεται στο γεγονός

<sup>170</sup> Βλ. παράρτημα α': επιπλέον δεδομένα κειμενογλωσσολογικής έρευνας, σσ. 376-378.

<sup>171</sup> Βλ. σσ. 154-155.

<sup>172</sup> Ο Πολίτης διακρίνει τις σύντομες ειδήσεις σε: α) ιστορίες και β) λόγους, με κριτήριο την περιπέτεια στις μεν και τον «αγώνα λόγων» δημόσιου ενδιαφέροντος στις δε. Πιστεύουμε ότι οι ειδήσεις του δείγματός μας προσιδιάζουν περισσότερο στις ιστορίες, αλλά κάποιες ενέχουν στοιχεία που τις κατατάσσουν στους λόγους.

<sup>173</sup> Αποκαλεί έλασσον θέμα το θέμα προσανατολισμού.

ότι κάποια ειδησεογραφικά κείμενα του δείγματός μας<sup>174</sup> δεν είναι μόνο αφηγήσεις, αλλά ο δημοσιογράφος σχολιάζει το γεγονός ή περισσότερο αναφέρει το τι ειπώθηκε και όχι τόσο το τι έγινε.

Περνώντας στα περιγραφικά κείμενα, οφείλουμε πρώτα απ' όλα να αναφέρουμε ότι στην παρούσα μελέτη έχουν συγκαταλεχθεί σε αυτόν τον τύπο και οι ενημερωτικές και επιστημονικές αναφορές, κείμενα που άλλοι ερευνητές (Lavid ό.π.) κατατάσσουν στα εκθετικά (expository). Σε γενικές γραμμές, και σε αυτόν τον κειμενικό τρόπο, διαπιστώνονται ομοιότητες μεταξύ της διεξαχθείσης έρευνας και προηγούμενων (Fries ό.π., Lavid κ.ά. ό.π.) σε άλλες γλώσσες. Πιο συγκεκριμένα, η πραγμάτωση του τύπου ως σημείο αφετηρίας της εκάστοτε περιόδου συνιστά κοινό τόπο των ερευνών. Σύμφωνα με το πρότυπο ανάλυσης που προτείναμε, ο τόπος δηλώνεται κυρίως μέσω του θέματος προσανατολισμού αλλά και του αναπαραστατικού-κεντρικού. Στις ενημερωτικές αναφορές, το περιγραφόμενο είδος, τα υποείδη ή συστατικά του τίθενται ως αναπαραστατικό θέμα (κυρίως ως ΑΚΘ αλλά και ΘΠ με εμπειρική λειτουργία), στοιχείο που υποστηρίζεται και από τον Martin (ό.π.). Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσουμε τη σύμπτωση των πορισμάτων της εν λόγω έρευνας σχετικά με τις περιγραφές τύπων από ταξιδιωτικούς οδηγούς με αυτά της Caffarel (ό.π.) από μια γεωγραφική περιγραφή (προερχόμενη επίσης από ταξιδιωτικό οδηγό), αφού η μαρκαρισμένη θεματική οργάνωση για την Caffarel ή θέμα προσανατολισμού για μας δηλώνουν τον τόπο, ενώ η αμαρκάριστη θεματική οργάνωση ή αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα εκφράζουν συστατικά μέρη αυτού που περιγράφεται. Και οι δύο αυτές παρατηρήσεις έχουν επισημανθεί από τον Fries, ο οποίος μιλά για τη σχετική τοποθεσία/θέση (relative position) και τα συστατικά μέρη (component parts) ως βασικές μέθοδοι ανάπτυξης των περιγραφών. Στην παρούσα έρευνα, τόσο το θέμα προσανατολισμού όσο και το αναπαραστατικό κεντρικό θέμα, όταν εκφράζουν τοπικά σημεία, μέρη του γενικότερου τύπου που είναι θέμα λόγου συγκαταλέγονται στην ανάπτυξη με παραγόμενο ή διασπασμένο θέμα, η οποία χαρακτηρίζει αυτό το κειμενικό είδος. Αυτός ο τρόπος ανάπτυξης επιβεβαιώνεται και από την Caffarel για τις περιγραφές από ταξιδιωτικούς οδηγούς. Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας της Lavid (2000) και των Lavid κ.ά. (2010) για περιγραφές από την ισπανική γλώσσα. Και στην ανάλυση των Lavid κ.ά. φαίνεται η ανάπτυξη με παραγόμενο θέμα από τα αρχικά τοπικά προθετικά σύνολα (π.χ. al norte, al sur κ.ά.), που είναι τμήματα

---

<sup>174</sup> Βλ. παράρτημα α': επιπλέον δεδομένα κειμενογλωσσολογικής έρευνας, σσ. 373-375.

ενός τύπου. Εκτός, όμως από αυτόν τον τύπο, οι Lavid κ.ά. αναφέρουν και τη γραμμική εξέλιξη. Η τελευταία παρατηρείται και στα δεδομένα μας, αλλά ως τρίτος τύπος συχνότητας για αυτό το κειμενικό είδος μετά την εκτύλιξη με σταθερό θέμα.

Ολοκληρώνουμε με τα άρθρα γνώμης και αναλύσεις. Τα 34 επιχειρηματολογικά κείμενα του δείγματός μας δείχνουν ότι η γραμμική εξέλιξη είναι ο κατεξοχήν τρόπος ανάπτυξής τους, στοιχείο που έχει διαγνωστεί και από τον Fries για το εν λόγω κειμενικό είδος. Επιπλέον, η πληθώρα κειμενικών και διαπροσωπικών θεμάτων αναφέρεται στους McCarthy & Carter (1994), οι οποίοι κάνουν λόγο για λογικά και συμπεριφορικά συνδετικά στοιχεία (logical and attitudinal connectives) και ακόμα στην έρευνα της Lavid (ό.π.), η οποία μιλά για θέματα κατασκευής κειμένου (text-builder themes).

Από τα παραπάνω, φαίνεται ξεκάθαρα ότι ο κειμενικός τρόπος/τύπος, το κειμενικό είδος και ακόμα το περιεχόμενο του κειμένου επηρεάζουν σαφέστατα τη θεματική οργάνωση και ανάπτυξη, ευρήματα που επαληθεύουν τις ερευνητικές μας υποθέσεις.

## **4. Παιδαγωγική - Διδακτική Αξιοποίηση**

Η γλωσσολογική θεωρία από την οπτική της Ανάλυσης Λόγου που αναλύθηκε στο πρώτο κεφάλαιο, το θεωρητικό μοντέλο που υιοθετήθηκε για το θέμα, το σχόλιο και την εστία καθώς και τα πορίσματα της διεξαχθείσης κειμενογλωσσολογικής έρευνας φωτίζουν ποικίλες πτυχές της γραμματικής των κειμένων και ειδικότερα της θεματικής οργάνωσης και ανάπτυξής τους. Συνάμα, είναι δυνατό να αξιοποιηθούν από διάφορους επιστημονικούς χώρους, όπως εν προκειμένω από την Παιδαγωγική και Διδακτική επιστήμη, αποδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο στην πράξη τη συνεισφορά της Γλωσσολογίας στην Εκπαίδευση (Hudson<sup>175</sup> 2004). Συνεπώς, τα παραπάνω έχουν αποτελέσει τη βάση για τη διαμόρφωση του προτεινόμενου κειμενικού μοντέλου γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο.

### **4.1. Αναγκαιότητα Διδασκαλίας Θεματικής Οργάνωσης και Ανάπτυξης**

Πριν, όμως, προχωρήσουμε στη διεξοδική ανάλυση του εν λόγω μοντέλου διδασκαλίας, οφείλουμε να αναφέρουμε πρώτα κάποιες παρατηρήσεις ερευνητών που καθιστούν απαραίτητη στο σχολείο την εισαγωγή των παραπάνω στοιχείων και στη συνέχεια να παρουσιάσουμε συνοπτικά κάποιες συναφείς ερευνητικές μελέτες στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία που δείχνουν τα επερχόμενα αποτελέσματα στον γραπτό λόγο μαθητών και φοιτητών μέσω της διδασκαλίας δομικών σχημάτων και γενικότερα γλωσσικών χαρακτηριστικών του κειμένου.

Ξεκινούμε με την επισήμανση του Μιχάλη (2014), ο οποίος διαβλέπει κάποιες αστοχίες στις απαντήσεις που θεωρούνται αποδεκτές από τους φιλόλογους στο ζήτημα της χρήσης της ενεργητικής ή παθητικής σύνταξης στις πανελλαδικές εξετάσεις, καθώς η σχετική θεωρία στα διδακτικά εγχειρίδια του Λυκείου<sup>176</sup> δεν λαμβάνει υπόψη τις κειμενικές λειτουργίες. Αναλυτικότερα, στο εγχειρίδιο της Β' Λυκείου τονίζεται ότι η ενεργητική σύνταξη επιλέγεται για να δοθεί έμφαση στο υποκείμενο που ενεργεί, ενώ η παθητική για να τονιστεί η πράξη του υποκειμένου, χωρίς να γίνεται καμιά αναφορά

---

<sup>175</sup> Ο Hudson υποστηρίζει ότι αυτό που χρειάζεται η εκπαίδευση από την επιστήμη της γλωσσολογίας είναι γενικές ιδέες για τη γλώσσα, θεωρητικά μοντέλα για το πώς η γλώσσα οργανώνεται και σχετίζεται με άλλα πράγματα και κατάλληλες περιγραφές των σχετικών γλωσσικών συστημάτων, ιδίως των δομικών σχημάτων που πρόκειται να διδαχτούν.

<sup>176</sup> Μπορεί η έρευνά μας να εστιάζει στο Γυμνάσιο, αλλά αυτό δεν αποκλείει τη διατύπωση κάποιων στοιχειωδών παρατηρήσεων για τη διδασκαλία της γλώσσας στα σχετικά διδακτικά εγχειρίδια του Λυκείου.

στο συγκείμενο (context). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα στα παρακάτω αποσπάσματα, το α) από τις πανελλαδικές του 1999 και το β) από το εγχειρίδιο «Γλωσσικές Ασκήσεις», η παραπάνω θεωρία να μην καλύπτει (ιδίως στο α) τους λόγους χρήσης του υποκειμένου ούτε στην ενεργητική ούτε στην παθητική σύνταξη:

α) *Η ενημέρωση του είδους αυτού, υποστηρίζει στο βιβλίο του “Homo videns”, διαφθείρει τη δημοκρατία, χειραγωγεί την κοινή γνώμη, προσδιορίζει την ηγετική τάξη, δημιουργεί τον «βιντεο-ηγέτη», αφαιρεί τη σημασία των κομμάτων και θεσμών, μειώνει το επίπεδο της κριτικής σκέψης των πολιτών* (ληφθέν από Μιχάλης ό.π.).

β) *Ανάλογη με τις εικόνες του Αντιφωνητή είναι και η περίπτωση των βάρβαρα αποτοιχισμένων μωσαϊκών από την εκκλησία της Κανακαριάς, που βρίσκεται επίσης στην κατεχόμενη Κύπρο. Τα μωσαϊκά μετάλλια με τις μορφές Αποστόλων, που χρονολογούνται στον έκτο αιώνα και θεωρούνται από τα λίγα δείγματα ψηφιδωτών προεικονομαχικής περιόδου, εντοπίστηκαν σε έμπορο τέχνης στην Ιντιανάπολη και ύστερα από δικαστικό αγώνα της εκκλησίας και της κυπριακής κυβέρνησης αποδόθηκαν στον νόμιμο κύριό τους, δηλαδή στην Εκκλησία της Κύπρου.* (ληφθέν από [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/corpora/pi/content.html?t=3,1440](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/pi/content.html?t=3,1440))

Στο παράδειγμα (α), οι ερμηνευτές φιλόλογοι απάντησαν ακολουθώντας τη σχετική θεωρία και δεν έλαβαν καθόλου υπόψη το συγκείμενο, ότι δηλαδή το υποκείμενο: η ενημέρωση του είδους αυτού αποτελεί εστία στην προηγούμενη περίοδο και εδώ γίνεται θέμα διευκολύνοντας την αναγνωστική πράξη, ενώ η έμφαση δίνεται στα αποτελέσματα της ενημέρωσης μέσω των σχολίων (*διαφθείρει τη δημοκρατία, χειραγωγεί την κοινή γνώμη, προσδιορίζει την ηγετική τάξη, δημιουργεί τον «βιντεο-ηγέτη», αφαιρεί τη σημασία των κομμάτων και θεσμών, μειώνει το επίπεδο της κριτικής σκέψης των πολιτών*). Το ίδιο συμβαίνει και με το παράδειγμα (β), όπου δεν γίνεται λόγος για το ότι το υποκείμενο: *Τα μωσαϊκά μετάλλια* προτάσσεται ως γνωστό στοιχείο του εκφωνήματος, ως θέμα δηλαδή το οποίο πρόκειται να σχολιαστεί στη συνέχεια της παραγράφου (Μιχάλης ό.π.). Κατά συνέπεια, στο εν λόγω ζήτημα, το οποίο ερωτάται συνεχώς τα τελευταία χρόνια, οι μαθητές υποχρεούνται να δώσουν μια τυποποιημένη απάντηση, βασισμένη σε αυτό που διδάχθηκαν, χωρίς στην ουσία να αιτιολογούν την επιλογή της εκάστοτε σύνταξης στο συγκεκριμένο σημείο του κειμένου.

Ο σημαντικότερος ρόλος των παραπάνω στην οργάνωση του λόγου (discourse) και η ανάγκη διδασκαλίας τους στο πλαίσιο των κειμενικών ειδών (genre) επισημαίνεται και από τον Hyland (2016), ο οποίος, βασιζόμενος στη θεωρία της σχολής της Πράγας και του Halliday, θεωρεί πολύ ουσιαστική τη διαδοχή θέματος – ρήματος (theme) σε ένα κείμενο, γιατί με αυτόν τον τρόπο προωθείται η επικοινωνία και διευκολύνονται οι αναγνώστες στην κατανόηση του μηνύματος. Σε διαφορετική περίπτωση,

διαταράσσεται η αλληλουχία του κειμένου και η δυνατότητα επεξεργασίας του από τον αναγνώστη.

Επίσης, η Myhill (2008) σημειώνει ότι η διαμόρφωση των προτάσεων με γνώμονα το θέμα και το ρήμα (rheme), το αρχικό συστατικό σε μια περίοδο το οποίο επηρεάζει την ερμηνεία αυτού που θα ακολουθήσει, η τοποθέτηση της εστίας (focus) στο τέλος και τα εναλλακτικά μέσα με τα οποία αυτή δηλώνεται, όπως παθητική φωνή, δίπτυχες δομές (cleft), αντιστροφές στη σειρά των όρων συνιστούν επιλογές σχεδιασμού (design choices) στον γραπτό λόγο, τις οποίες ο μαθητής χρειάζεται να μάθει να χειρίζεται. Μέσω αυτών των επιλογών, μπορεί να αποκτήσει επίγνωση (awareness) της διαφοράς που υπάρχει ανάμεσα σε μια γραπτή πρόταση και ένα προφορικό εκφώνημα (oral utterance).

#### **4.1.1. Συναφείς Προηγούμενες Ερευνητικές Μελέτες**

Οι συναφείς προηγούμενες ερευνητικές μελέτες, στις οποίες αξίζει να σταθούμε, θα μπορούσαν, κατά τη γνώμη μας, να διακριθούν σε: α) αυτές που εστιάζουν στη διδασκαλία ανάλυσης της θεματικής δομής (topical structure analysis) σε ενήλικους σπουδαστές που μαθαίνουν την αγγλική ως δεύτερη/ξένη<sup>177</sup> γλώσσα και β) σε αυτές που έχουν ως αντικείμενο τη διδασκαλία διάφορων πλευρών γραμματικής του κειμένου στην αγγλική και ΝΕ ως μητρικές γλώσσες.

##### ***4.1.1.1. Έρευνες για τη διδασκαλία της θεματικής δομής στην αγγλική ως δεύτερη γλώσσα***

Η ανάλυση της θεματικής δομής<sup>178</sup> (topical structure analysis) έχει μελετηθεί στην αγγλική γλώσσα πρώτα ως βασικό κριτήριο διάκρισης των γραπτών χαμηλής ποιότητας από τα γραπτά υψηλής ποιότητας. Σημαντικές προς αυτή την κατεύθυνση είναι οι έρευνες του Witte (1983α, β), κίνητρο για τις οποίες αποτέλεσε η υπόθεση πως αν κειμενικά χαρακτηριστικά, όπως η θεματική δομή μπορούν να αναγνωριστούν, τότε η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου είναι δυνατό να βελτιωθεί σημαντικά (Witte ό.π. β: 177). Για τις έρευνές του με δείγμα φοιτητές στο πανεπιστήμιο του Τέξας, ο Witte ακολούθησε τη διάκριση της Lautamatti (1978 & 1987) σχετικά με τη θεματική ανάπτυξη: α) παράλληλη (parallel), δηλαδή με σταθερό θέμα, β) επακόλουθη ή

<sup>177</sup> Οι όροι: δεύτερη – ξένη γλώσσα χρησιμοποιούνται εναλλακτικά σε αυτή τη διατριβή.

<sup>178</sup> Ο όρος θεματική δομή (topical structure) ταυτίζεται με τον όρο θεματική ανάπτυξη, βλ. 2.5. *Θεματική ανάπτυξη (thematic progression) κειμένων*.

διαδοχική (sequential), η οποία αντιστοιχεί περισσότερο στη γραμμική και γ) εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη<sup>179</sup> (extended parallel progression). Τα αποτελέσματα στα οποία κατέληξε και από τις δυο έρευνες είναι ότι οι συγγραφείς των υψηλής ποιότητας κειμένων είχαν τη δυνατότητα να αναπτύσσουν και να επεξεργάζονται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό λιγότερα προτασιακά θέματα και μπόρεσαν να διακρίνουν καλύτερα από τους συγγραφείς των χαμηλής ποιότητας κειμένων τα θέματα που θεωρούνταν βασικά για την κύρια ιδέα ενός κειμένου από τα επουσιώδη. Για παράδειγμα, στην πρώτη έρευνα (Witte ό.π. α), όπου ζητήθηκε από 80 φοιτητές με διαφοροποιημένες επιδόσεις ως προς την παραγωγή λόγου να αναθεωρήσουν (revise) ένα αρχικό κείμενο ώστε να είναι πιο εύκολο για κάποιον να το διαβάσει και να το καταλάβει, χωρίς όμως να χάσει την πληροφοριακή αξία του, η ομάδα με χαμηλές επιδόσεις δεν κατανόησε το θέμα λόγου (discourse topic) του αρχικού κειμένου και κατά συνέπεια δεν κατόρθωσε να το βελτιώσει. Αυτό φαίνεται από το ότι εισήγαγε αρκετά προτασιακά θέματα, μη συνδεδεμένα με το θέμα του αρχικού κειμένου. Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα της δεύτερης έρευνας (Witte ό.π. β), στην οποία αρχικά ζητήθηκε από έμπειρους αναγνώστες να αξιολογήσουν 180 επιχειρηματολογικά κείμενα πρωτοετών φοιτητών και στη συνέχεια ο ερευνητής ανέλυσε 48 από αυτά τα οποία ανήκαν στη χαμηλότερη και υψηλότερη βαθμολογική κλίμακα. Από τα παραπάνω, απορρέει ότι και στις δυο έρευνες τα γραπτά υψηλής επίδοσης αξιοποίησαν πολύ περισσότερο την παράλληλη και εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη από τα αντίστοιχα χαμηλής επίδοσης, τα οποία βασίστηκαν σε ένα μεγάλο μέρος στην επακόλουθη ανάπτυξη και κατά συνέπεια, ήταν λιγότερο συνεκτικά (coherent).

Όμως, σε διαφορετικά ευρήματα κατέληξε η έρευνα των Schneider & Connor (1990). Σύμφωνα με αυτούς, οι βαθμολογημένες με υψηλό βαθμό γραπτές παραγωγές σπουδαστών της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας περιείχαν αναλογικά περισσότερους επακόλουθους τύπους θεματικής ανάπτυξης και λιγότερους παράλληλους. Προσπαθώντας να ερμηνεύσουν αυτές τις διαφορές, παρατήρησαν ότι ήταν διαφορετικά τα κριτήρια με τα οποία ορίζουν τους τύπους παράλληλη και επακόλουθη εξέλιξη από αυτά του Witte. Πιο συγκεκριμένα, ως προς την επακόλουθη εκτύλιξη, αυτοί πρότειναν 3 κατηγορίες επακόλουθων θεμάτων: τα άμεσα σχετιζόμενα, τα έμμεσα σχετιζόμενα και τα άσχετα θέματα. Τα άμεσα και έμμεσα σχετιζόμενα

---

<sup>179</sup> Βλ. υποκεφ. 2.5., σσ. 74-75.



περιελάμβαναν αυτά που προέρχονταν από το προηγούμενο σχόλιο, τις παράγωγες λέξεις και τις γλωσσικές πραγματώσεις που στη διεξαχθείσα από τον γράφοντα έρευνα θεωρούνται ανάπτυξη με παραγόμενο ή διασπασμένο θέμα. Τα άσχετα είναι αυτά που δεν συνδέονται σημασιολογικά με το προηγούμενο προτασιακό ή θέμα λόγου. Η τελευταία κατηγορία είναι αυτή που χαρακτηρίζει τις παραγωγές χαμηλού επιπέδου στην έρευνα του Witte. Επομένως, η έρευνα των Schneider & Connor προσέφερε περισσότερο λεπτές και χρήσιμες διακρίσεις<sup>180</sup> στους τρόπους θεματικής εξέλιξης, ιδίως αναφορικά με την επακόλουθη.

Κοινή διαπίστωση στις μελέτες των παραπάνω ερευνητών είναι πως η ανάλυση της θεματικής δομής είναι ένα μέσο αξιολόγησης της συνεκτικότητας των γραπτών, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά. Αυτό έδωσε το έναυσμα για διενέργεια πληθώρας ερευνητικών μελετών στη διδασκαλία του εν λόγω φαινομένου σε ενήλικους σπουδαστές της αγγλικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Καταρχάς, οι Connor & Farmer<sup>181</sup> (1990) δίδαξαν επί σειρά ετών σε ενδιάμεσους και προχωρημένους σπουδαστές της αγγλικής γλώσσας στο πανεπιστήμιο Ινδιάννα την ανάλυση της θεματικής δομής ως στρατηγική αναθεώρησης (revision strategy) του αρχικού τους κειμένου. Η μέθοδος διδασκαλίας τους περιελάμβανε την εξοικείωση των μαθητών με τη διάταξη της πληροφορίας σε μια πρόταση και φυσικά με τις έννοιες: *θέμα* και *σχόλιο*, χωρίς να χρειάζεται να επιδοθούν σε εξαντλητικές αναλύσεις. Πρώτα, ζητήθηκε από τους μαθητές να αναγνωρίσουν το θέμα σε απομονωμένες προτάσεις και κατόπιν σε αποσπάσματα. Μετά την ανάγνωση των αποσπασμάτων, ανατέθηκε στους μαθητές να διαβάσουν το συνολικό κείμενο και να πουν περί τίνος πρόκειται, με σκοπό να συνδέσουν τα προτασιακά θέματα με το θέμα του λόγου. Στη συνέχεια, με διαγράμματα, οι μαθητές ασκήθηκαν στη διαδικασία να παρατηρούν πώς τα προτασιακά θέματα χτίζουν τη σημασία μέσω είτε της παράλληλης είτε της επακόλουθης (διαδοχικής) ή της εκτεταμένης παράλληλης εξέλιξης. Η εν λόγω διδακτική πρακτική βρήκε θετική ανταπόκριση στους σπουδαστές. Οι ίδιοι διαπίστωσαν πως με αυτόν τον τρόπο εξέτασαν προσεχτικά τις σημασίες των

---

<sup>180</sup> Ο Wu (1997, στο Sakontawut 2003: 30), ακολουθώντας τις διακρίσεις στους τρόπους θεματικής εξέλιξης των Schneider & Connor, βρήκε ότι στα κείμενα υψηλής επίδοσης προσφύγων φοιτητών της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας χρησιμοποιούνται πιο πολλοί σχετιζόμενοι τύποι επακόλουθης ανάπτυξης, στοιχείο που συμφωνεί με τα ευρήματα των Schneider & Connor. Ακόμα, στα κείμενα υψηλής επίδοσης απαντούν περισσότεροι τύποι εκτεταμένης παράλληλης ανάπτυξης απ' ό,τι στα κείμενα χαμηλής επίδοσης, στοιχείο που συμφωνεί με Witte.

<sup>181</sup> Οι Connor & Farmer ακολουθούν το πλαίσιο ανάλυσης της θεματικής δομής των Lautamatti (ό.π.) και Witte.

προτάσεων και κατόρθωσαν να τις συσχετίσουν με το κύριο θέμα και τον σκοπό του κειμένου τους. Η προσοχή τους, κατά την επανεξέταση του αρχικού κειμένου, πλέον κατευθύνθηκε στο να αξιολογούν τη λειτουργία κάθε πρότασης, με σκοπό να φωτίζεται το κύριο θέμα του λόγου και όχι στο να απαριθμούν απλά ιδέες και παραδείγματα. Επομένως, οι Connor & Farmer συμπέραναν ότι η ανάλυση της θεματικής δομής βοηθά τους μαθητές να ελέγχουν τη συνεκτικότητα στα κείμενά τους και σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα σχόλια του δασκάλου και των συμμαθητών συμβάλλει καθοριστικά στη βελτίωση των μαθητικών γραπτών.

Η ίδια μέθοδος με παρόμοια επιτυχή αποτελέσματα αλλά σε περιβάλλον υπολογιστή (Computer-Assisted Instruction) χρησιμοποιήθηκε και από τους Cerniglia & Medsker κ.ά. (1990). Και εδώ, το πρόγραμμά τους<sup>182</sup> εμπειρείχε την κατανόηση των προτασιακών θεμάτων, τη διαγραμματοποίηση της θεματικής δομής, την αναγνώριση του τύπου εξέλιξης σε κειμενικά αποσπάσματα και την αξιολόγηση κειμένων συνεκτικών και μη. Κατά τη διδασκαλία, επισημάνθηκε στους σπουδαστές ότι με την παράλληλη εξέλιξη εδραιώνεται μια ιδέα στο μυαλό του αναγνώστη, αλλά η υπερβολική επανάληψη μπορεί να αποβεί κουραστική. Ακόμα, με την επακόλουθη εξέλιξη αναπτύσσεται μια ιδέα, αλλά τα πολλά νέα θέματα είναι δυνατό να αποπροσανατολίσουν τον αναγνώστη από την κύρια ιδέα του κειμένου. Τέλος, η εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη συμβάλλει στην επανεισαγωγή του βασικού θέματος μετά την ανάπτυξη των υποθεμάτων και έτσι επέρχεται ένα ομαλό κλείσιμο είτε της παραγράφου είτε ολόκληρου του κειμένου.

Επιπλέον, ο Lovejoy (1998), μέσω της περίπτωσης ενός φοιτητή που κλήθηκε να αναθεωρήσει το αρχικό του γραπτό (περίληψη επιστημονικού άρθρου) μετά τη διδασκαλία του θέματος, του σχολίου, της γνωστής και νέας πληροφορίας, σημειώνει:

«η ανάλυση των προτασιακών θεμάτων είναι μια στρατηγική που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να εστιάσουν την προσοχή τους στην πληροφορία που θα τοποθετήσουν σε θέση θέματος και πώς αυτή η πληροφορία συμβάλλει στην επιτυχέστερη μετάδοση του μηνύματος στους αναγνώστες» (Lovejoy ό.π.: 9).

Άλλη μελέτη περίπτωσης (case study) είναι αυτή του Chiu (2004), ο οποίος ως δάσκαλος-ερευνητής προσπάθησε να εκπαιδεύσει μια φοιτήτρια, σε ενδιάμεσο επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας, να αναπτύξει τη συνεκτικότητα στα κείμενά της μέσω

---

<sup>182</sup> Εφαρμόστηκε επίσης στο πανεπιστήμιο Ινδιάνα σε φοιτητές της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας για τη διδασκαλία του γραψίματος (writing).

της ανάλυσης της θεματικής δομής (topical structure analysis). Σε αυτή την έρευνα εξετάστηκαν τα κείμενα (μία αρχική και δύο αναθεωρημένες παραγωγές) της σπουδάστριας πάνω σε δύο θέματα βασισμένα στους κειμενικούς τύπους: αφήγηση και περιγραφή. Από τις τελικές αναθεωρημένες παραγωγές και στα δύο θέματα, παρατηρήθηκε μεγαλύτερη χρήση της εκτεταμένης παράλληλης εξέλιξης, στοιχείο που δείχνει ότι έχει αρχίσει να καταλαβαίνει πώς να αναπτύσσει τις ιδέες της και να επανέρχεται στα βασικά θέματα. Επίσης, μέσω της ανάλυσης της θεματικής δομής, ασκήθηκε στο να επανεξετάζει και να βελτιώνει τα αρχικά της κείμενα.

Επιπρόσθετα, ο Sakontawut (2003), στο πλαίσιο της διδακτορικής του διατριβής, διερεύνησε τη σχέση μεταξύ των ρητορικών χαρακτηριστικών (rhetorical features) στη Λειτουργική Προοπτική της Πρότασης (Functional Sentence Perspective), της ποιότητας του γραπτού λόγου των Ταϊλανδών φοιτητών της αγγλικής ως ξένης γλώσσας και της δυνατότητας να γίνουν κατανοητά (readability) τα γραπτά τους. Το δείγμα του αποτελούνταν από 20 Ταϊλανδούς φοιτητές, οι οποίοι συμμετείχαν σε ένα εργαστήριο γραπτού λόγου (writing workshop) τεσσάρων εβδομάδων με έμφαση στην εφαρμογή της Λειτουργικής Προοπτικής της Πρότασης κατά την αναθεώρηση (revision) των αγγλικών επιχειρηματολογικών κειμένων. Για τη συλλογή δεδομένων και τις αναλύσεις, χρησιμοποιήθηκε μικτή μεθοδολογία (mixed methodology)<sup>183</sup>. Οφείλουμε να αναφέρουμε ότι για την ανάλυση των κειμένων υιοθετήθηκαν οι τύποι θεματικής ανάπτυξης της Lautamatti (ό.π.) και ελήφθησαν υπόψη οι διακρίσεις στην επακόλουθη ανάπτυξη των Schneider & Connor (ό.π.). Έτσι, για αυτήν την κατηγορία επινοήθηκε μια ανάλυση θεματικής ανιχνευσιμότητας (topical traceability analysis), σύμφωνα με την οποία το θέμα είναι δυνατό να ανιχνευθεί: α) από το άμεσο συγκεκριμένο (immediate context), β) από το μακρινό συγκεκριμένο (distant context), γ) από το μακρινό συγκεκριμένο αλλά με κίνδυνο σύγχυσης και δ) δεν είναι δυνατή η ανίχνευσή του ούτε από το άμεσο ούτε από το μακρινό συγκεκριμένο<sup>184</sup>. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν μικρές αξιοσημείωτες θετικές αλλαγές στις γλωσσικές πραγματώσεις των Ταϊλανδών φοιτητών κατά την αναθεώρηση των γραπτών τους μετά τη διδασκαλία της ΛΠΠ. Πιο συγκεκριμένα, αυξήθηκε ελαφρώς η παράλληλη ανάπτυξη και η θεματική

---

<sup>183</sup> Πιο συγκεκριμένα, έγινε ποσοτική ανάλυση στα γραπτά πριν και μετά την εφαρμογή της ΛΠΠ, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα περιείχαν τα ημερολόγια των σπουδαστών (students' learning logs), ημιδομημένες συνεντεύξεις, βιντεοσκοπήσεις των μαθημάτων, τα ημερολόγια του ερευνητή αναφορικά με τη διαδικασία (researcher's research process journals) και τις συζητήσεις με έναν κριτικό ειδικευμένο φίλο (peer debriefing). Τέλος, ο δάσκαλος ήταν ταυτόχρονα και ερευνητής.

<sup>184</sup> Για περισσότερες λεπτομέρειες και παραδείγματα, βλ. Sakontawut (ό.π.: 67-69).

ανιχνευσιμότητα από το άμεσο συγκείμενο που αντιστοιχεί στη γραμμική εξέλιξη, ενώ μειώθηκαν συνολικά οι τύποι επακόλουθης ανάπτυξης και ιδίως η θεματική ανιχνευσιμότητα τύπου (δ), όταν δηλαδή το θέμα δεν μπορεί να ανιχνευτεί από το συγκείμενο ούτε το άμεσο ούτε και το πιο μακρινό. Με αυτόν τον τρόπο, βελτιώθηκε η ποιότητα των γραπτών τους και ήταν πλέον περισσότερο κατανοητά στον αναγνώστη. Γενικά, μετά την εκμάθηση στοιχείων της ΛΠΠ, οι σπουδαστές φάνηκε ότι απέκτησαν μεγαλύτερη επίγνωση/συναίσθηση (awareness) του πόσο κατανοητά είναι τα γραπτά τους και εξέφραζαν ανησυχίες για το αν το κοινό μπορεί να καταλάβει ορισμένα σημεία, για παράδειγμα αυτά με διασκορπισμένα υποθέματα, προσπαθώντας έτσι να βελτιώσουν τα κείμενά τους. Ακόμα, μείωσαν ελαφρά τις διορθώσεις που αφορούσαν επιφανειακά χαρακτηριστικά (π.χ. γραμματική συμφωνία, ορθογραφία κ.ά.) στα γραπτά και αύξησαν κάπως αυτές που αφορούσαν σημασιολογικά χαρακτηριστικά. Το γεγονός ότι όλα τα άνω αναφερθέντα αποτελέσματα δεν είναι τόσο αισθητά, κατά τον ερευνητή, ίσως οφείλεται στη σύντομη διάρκεια του εργαστηρίου, αφού για να φανεί σημαντική διαφορά στον γραπτό λόγο χρειάζεται περισσότερος χρόνος διδασκαλίας.

Στην ίδια κατεύθυνση αλλά με πιο αισθητά αποτελέσματα κινείται η έρευνα του Fan (2008) και των Fan & Hsu (2008)<sup>185</sup>. Το δείγμα, εδώ, περιελάμβανε 40 προπτυχιακούς φοιτητές στον χώρο των επιστημών και της μηχανικής (science and engineering) που μάθαιναν την αγγλική ως ξένη γλώσσα, από τους οποίους 25 αποτελούσαν την πειραματική ομάδα και 15 την ομάδα ελέγχου. Η πειραματική ομάδα ασκήθηκε από τον ερευνητή για οκτώ εβδομάδες στη διάκριση των θεμάτων από τα σχόλια, στον καθορισμό των διαφορετικών τύπων θεματικής ανάπτυξης στον λόγο και στην εφαρμογή της ανάλυσης της θεματικής δομής κατά τη διαδικασία της αναθεώρησης των κειμένων. Συγκρίθηκαν οι γραπτές παραγωγές (αρχικές και αναθεωρημένες) των δύο ομάδων ως προς τη συνεκτικότητα και τη συνολική ποιότητα του γραπτού λόγου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στα αναθεωρημένα κείμενα της πειραματικής ομάδας παρατηρήθηκαν περισσότερες αναλογίες και υψηλότερης ποιότητας παράλληλοι, επακόλουθοι και εκτεταμένοι παράλληλοι τύποι ανάπτυξης, στοιχεία που συμβάλλουν στην καλύτερη συνολική συνεκτικότητα. Ως προς την επακόλουθη ανάπτυξη, η οποία παρουσίασε τη μεγαλύτερη συχνότητα στα μαθητικά γραπτά, διαπιστώθηκε πιο εύστοχη χρήση της στα αναθεωρημένα κείμενα, ακολουθώντας τη σειρά γνωστή-νέα

---

<sup>185</sup> Πρόκειται για την ίδια έρευνα.

πληροφορία και διευκολύνοντας έτσι την αναγνωστική διαδικασία. Όσον αφορά στην παράλληλη ανάπτυξη, η χρήση της μειώθηκε ελαφρά στα βελτιωμένα κείμενα, ενώ παράλληλα διαγνώστηκε μεγαλύτερη ποικιλία τρόπων πραγμάτωσής της, δηλαδή αντί των αυτολεξεί επαναλήψεων του προτασιακού θέματος, εμφανίζονται και άλλα σχήματα, όπως το ίδιο ουσιαστικό-κεφαλή με το αμέσως προηγούμενο προτασιακό θέμα ή ο αντωνυμικός τύπος με ακριβές αντικείμενο αναφοράς. Επίσης, μετά τη διδασκαλία, η εκτεταμένη παράλληλη ανάπτυξη άρχισε να χρησιμοποιείται κάπως περισσότερο. Με όλα αυτά, επετεύχθη καλύτερη ροή στην οργάνωση των ιδεών, καλύτερες σχέσεις ανάμεσα στα προτασιακά θέματα και στα θέματα λόγου και έτσι, αποφεύχθηκαν οι παρεκβάσεις και οι άσχετες ιδέες. Από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές ανέπτυξαν θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση της ανάλυσης της θεματικής δομής. Πλέον, με αυτή τη στρατηγική της αυτό-αναθεώρησης (self-revision), μπήκαν στη διαδικασία να αξιολογούν τη συνεκτικότητα των κειμένων και καλλιέργησαν την αυτενέργεια στη μάθηση. Βέβαια, είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι οι μαθητές συνάντησαν ιδιαίτερες δυσκολίες στη διάκριση του θέματος από το σχόλιο και ζήτησαν περισσότερη εξάσκηση στην τάξη και καταλληλότερο διδακτικό υλικό.

Παρόμοια και με μικρές διαφοροποιήσεις είναι τα αποτελέσματα της έρευνας των Liangprayoos κ.ά. (2013). Στην εν λόγω έρευνα, μετά από ένα πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης δώδεκα εβδομάδων, στο οποίο η ανάλυση της θεματικής δομής συνδυάστηκε με τη διαδικαστική προσέγγιση (process approach), βρέθηκε ότι η συνολική ποιότητα του γραπτού λόγου και η συνεκτικότητα στα μαθητικά γραπτά της πειραματικής ομάδας αυξήθηκαν σε σύγκριση με αυτά της ομάδας ελέγχου. Ιδιαίτερα σημαντικό κρίνεται το εύρημα ότι περισσότερο ωφελήθηκαν οι μαθητές με χαμηλή επίδοση παρά αυτοί με υψηλή. Υποστηρίζουν πως αυτό οφείλεται στο ότι οι μαθητές υψηλής επίδοσης ήταν ήδη εξοικειωμένοι με τη διαδικασία και τις στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου και αναθεώρησης των κειμένων τους τόσο σε επιφανειακό όσο και σε επίπεδο λόγου. Αντίθετα, οι μαθητές χαμηλής επίδοσης πριν τη διδασκαλία της θεματικής δομής συνήθιζαν κατά τη διαδικασία της αναθεώρησης να προσκολλώνται σε επιφανειακά στοιχεία, ενώ μετά την παρέμβαση άρχισαν να εστιάζουν σε ζητήματα λόγου και συνεκτικότητας. Ακόμα, οι μετρήσεις έδειξαν ότι η επακόλουθη ανάπτυξη κυριαρχεί στα μαθητικά γραπτά και ιδίως σε αυτά των μαθητών χαμηλής επίδοσης της ομάδας ελέγχου. Η τελευταία παρατήρηση θεωρείται, κατά τη γνώμη μας, εύλογη, αν σκεφτούμε ότι οι Liangprayoos κ.ά. εμπερικλείουν σε αυτή την

κατηγορία και τις πραγματώσεις γραμμικής ανάπτυξης και τα ασύνδετα προτασιακά θέματα. Οι ίδιοι, βέβαια, συσχετίζουν την υψηλή συχνότητα της επακόλουθης ανάπτυξης και με τα χαρακτηριστικά του εκθετικού λόγου, δηλαδή του κειμενικού τύπου<sup>186</sup> στον οποίο κλήθηκαν να γράψουν οι σπουδαστές. Σχετικά με την παράλληλη και εκτεταμένη παράλληλη ανάπτυξη, φάνηκε ότι οι φοιτητές της πειραματικής ομάδας τις χρησιμοποιούν περισσότερο από την ομάδα ελέγχου. Γενικά, υποστηρίζεται ότι η καλή ισορροπία στη χρήση και των τριών ειδών ανάπτυξης εξασφαλίζει την υψηλή ποιότητα και τη συνεκτικότητα των κειμένων. Και σε αυτή την έρευνα, από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις προέκυψε ότι τα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας ανέπτυξαν θετική στάση για την ανάλυση της θεματικής δομής και μάλιστα απέκτησαν περισσότερη επίγνωση (awareness) της κειμενικής συνεκτικότητας, όμως επεσήμαναν και πάλι τη δυσκολία τους να βρίσκουν το θέμα σε κάθε πρόταση.

Τέλος, η Lee (2002) δίδαξε γενικές αρχές της συνεκτικότητας<sup>187</sup>, όπως την πληροφοριακή κατανομή (information distribution), τη θεματική ανάπτυξη του κειμένου, τους συνοχικούς μηχανισμούς, τη μακροδομή, τους δείκτες λόγου κ.ά., σε 16 πρωτοετείς φοιτητές που μάθαιναν την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα σε ένα πρόγραμμα διάρκειας περίπου 42 ωρών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στις αναθεωρημένες παραγωγές των φοιτητών εμφανίζονταν περισσότερες προτάσεις για κάθε προτασιακό θέμα απ' ό,τι στις αρχικές, στοιχείο που σημαίνει ότι έχουν αρχίσει να επεξεργάζονται κάθε θέμα, να εστιάζουν σε βασικά σημεία και έτσι να παράγουν πιο συνεκτικά κείμενα. Ακόμα, από τα πρωτόκολλα εκφώνησης των σκέψεών τους (think-aloud protocols), κατά την αναθεώρηση των κειμένων, φάνηκε ότι οι σπουδαστές ασχολούνταν ιδιαίτερα με τις πτυχές της συνεκτικότητας που είχαν διδαχτεί. Επίσης, διευρύνθηκε η αντίληψή τους για το τι σημαίνει «καλή γραπτή παραγωγή» (“good writing”), αφού στις απαντήσεις τους, κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων στο τέλος της παρέμβασης, περιλαμβάνονταν και άλλα στοιχεία εκτός από τη γραμματική και την προτασιακή δομή, όπως η οργάνωση, η συνεκτικότητα, οι δείκτες λόγου κ.ά. Η Lee κλείνει το άρθρο της με μια ενδιαφέρουσα, κατά τη γνώμη μας, παρατήρηση: υποστηρίζει ότι σε αυτή την έρευνα η συνεκτικότητα διδάχτηκε με τη μορφή γενικευμένων αρχών ανεξαρτήτως κειμενικού τύπου. Προτείνει, λοιπόν, για περαιτέρω

---

<sup>186</sup> Κατά τη γνώμη μας, αυτή η διαπίστωση κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική. Για ερμηνεία της, βλ. σσ. 181-182.

<sup>187</sup> Για πλήρη παρουσίαση των συστατικών της συνεκτικότητας που διδάχτηκαν σε αυτό το πρόγραμμα, βλ. Lee (ό.π.: 139-140).

έρευνα<sup>188</sup> η διδασκαλία να λαμβάνει υπόψη τους διαφορετικούς κειμενικούς τύπους και τα είδη, ώστε οι μαθητές να καταλάβουν πώς τα συστατικά της συνεκτικότητας λειτουργούν στα διάφορα κειμενικά είδη.

Όλες οι παραπάνω έρευνες επισημαίνουν ότι η ανάλυση της θεματικής δομής είναι ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο που δύναται να χρησιμοποιηθεί στη γλωσσική διδασκαλία, ιδίως ως στρατηγική αναθεώρησης (revision strategy) των κειμένων, με σκοπό την παραγωγή πιο συνεκτικών και γενικότερα πιο υψηλής ποιότητας κειμένων. Βέβαια, σημειώνεται ότι οι μαθητές συνάντησαν αρκετές δυσκολίες στη διάκριση του θέματος από το σχόλιο σε μια περίοδο και στην εξοικείωση με τους τύπους θεματικής ανάπτυξης, στοιχεία που σημαίνουν ότι απαιτείται αρκετός χρόνος διδασκαλίας για την εκμάθησή τους και την εφαρμογή στα δικά τους κείμενα.

Ωστόσο, έχουμε δύο παρατηρήσεις: Πρώτον, στον τύπο της επακόλουθης ανάπτυξης, εμπρικλείουν κάθε πραγμάτωση διαφορετικού θέματος, δηλαδή τη δημιουργία θέματος από προηγούμενο σχόλιο, το διασπασμένο ή παραγόμενο θέμα και κάθε άσχετο θέμα. Φυσικά, οι Schneider & Connor (ό.π.) έχουν προσπαθήσει να επιμερίσουν αυτή την κατηγορία και ο Sakontawut (ό.π.) έχει επινοήσει μια ανάλυση θεματικής ανιχνευσιμότητας. Αυτές οι προτάσεις, ιδίως των Schneider & Connor, λαμβάνονται υπόψη σε αρκετές έρευνες (βλ. Liangprayoon κ.ά. ό.π.). Πιστεύουμε, όμως ότι δεν είναι δυνατό να μπαίνουν στην ίδια κατηγορία η δημιουργία θέματος από προηγούμενο σχόλιο και η παράθεση διαφορετικών θεμάτων, γιατί αναφερόμαστε σε διαφορετικές διαδικασίες. Η μια συμβάλλει στη δημιουργία συλλογιστικής πορείας και αποτελεί χαρακτηριστικό των συνεκτικών κειμένων, ενώ η άλλη αποτυπώνει μια προβληματική εικόνα του γραπτού λόγου. Συνεπώς, μια τέτοια κατηγοριοποίηση δημιουργεί σύγχυση στον αναγνώστη και δεν καθιστά ευκρινή τα ακριβή ευρήματα της κάθε έρευνας. Δεύτερον, οι άνω αναφερθείσες έρευνες δεν συσχετίζουν τους τρόπους θεματικής εξέλιξης με τους κειμενικούς τύπους και τα κειμενικά είδη, εκτός από μια μικρή αναφορά<sup>189</sup> στους Liangprayoon κ.ά. Κρίνουμε ότι η συσχέτιση αυτή είναι πολύ

---

<sup>188</sup> Η συγκεκριμένη πρόταση της Lee αποτελεί βασικό στοιχείο της διδακτικής μεθοδολογίας στην εκπαιδευτική έρευνα της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

<sup>189</sup> Οι Liangprayoon κ.ά. συνδέουν στην έρευνά τους την υψηλή συχνότητα της επακόλουθης ανάπτυξης στα γραπτά των μαθητών με το ότι οι τελευταίοι κλήθηκαν να γράψουν ένα κείμενο στο είδος της ταξινόμησης (classification) και ένα άλλο στο είδος της σύγκρισης και αντίθεσης (comparison and contrast), τα οποία οι ίδιοι συγκαταλέγουν στον εκθετικό τύπο. Υποστηρίζουν ότι το εκθετικό κείμενο απαιτεί την παράθεση λεπτομερειών και παραδειγμάτων για τα θέματα που αναφέρονται, χαρακτηριστικά που συνεπάγονται την επακόλουθη ανάπτυξη. Όμως, στην τελευταία δίνουν μια τόσο διευρυμένη διάσταση, χωρίς να εξηγούν ποια υποκατηγορία της συνδέεται με τον εκθετικό τύπο ούτε κατά πόσο αυτό συμβάλλει στη συνεκτικότητα των μαθητικών γραπτών ή όχι.

σημαντική, γιατί όπως αποδείχτηκε στο κεφάλαιο της κειμενογλωσσολογικής έρευνας της παρούσας διατριβής, τα σχήματα θεματικής εκτύλιξης παρουσιάζουν κάποιες κοινές τάσεις ανάλογα με τον τύπο των κειμένων, το κειμενικό είδος και το περιεχόμενό τους και αυτό εξηγεί γιατί σε κάποια κείμενα η ανάπτυξη με σταθερό θέμα είναι αυτή που συμβάλλει στη συνεκτικότητά τους, ενώ σε άλλα είναι η γραμμική ή η εκτύλιξη με παραγόμενο θέμα. Η έλλειψη της εν λόγω πτυχής στη διδασκαλία επισημαίνεται από τη Lee, η οποία τονίζει την ανάγκη οι μαθητές να κατανοήσουν πως οι αρχές της συνεκτικότητας ποικίλλουν ανάλογα με τα διαφορετικά κειμενικά είδη.

#### ***4.1.1.2. Έρευνες για τη διδασκαλία κειμενικών χαρακτηριστικών στην αγγλική και ΝΕ ως μητρικές γλώσσες***

Εκτός από τις άνω αναφερθείσες έρευνες που έχουν αποκλειστικά ως αντικείμενο τη διδασκαλία της θεματικής δομής, έχουν διενεργηθεί πληθώρα άλλων που αφορούν στη διδασκαλία κειμενικών χαρακτηριστικών, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών. Εδώ, θα περιοριστούμε σε παρουσίαση, ενδεικτικά, των σημαντικότερων, κατά την κρίση μας.

Αρχικά, προβαίνουμε σε εκτενή<sup>190</sup> μνεία σχετικών ερευνών και μελετών που έλαβαν χώρα στην Αγγλία από την καθηγήτρια Debra Myhill και τους συνεργάτες της στο Πανεπιστήμιο του Έξετερ. Πρώτα-πρώτα, απέδειξαν (Myhill & Jones κ.ά. 2012, Jones & Myhill κ.ά. 2013) ότι η διδασκαλία της (περι)συγκειμενοποιημένης (contextualised) γραμματικής βελτιώνει σημαντικά την παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών και ιδιαίτερα των μαθητών με γενικά υψηλή επίδοση. Η διαπίστωση αυτή προέκυψε μετά από μεγάλης κλίμακας (large-scale) έρευνα σε περισσότερους από 700 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας 12-13 ετών από 31 διαφορετικά σχολεία. Για την παρέμβαση, διαμορφώθηκαν τρεις διδακτικές ενότητες, ευθυγραμμισμένες με το εθνικό πρόγραμμα μαθημάτων (national curriculum), καθεμιά από τις οποίες είχε ως βάση ένα διαφορετικό κειμενικό είδος (genre), δηλαδή είτε φανταστική αφήγηση (fictional narrative) είτε επιχειρηματολογία είτε ποίηση. Από τα τελικά αποτελέσματα (σύγκριση μαθητών πειραματικής και ομάδας ελέγχου), φάνηκε ότι περισσότερο

---

<sup>190</sup> Η κάπως εκτεταμένη αναφορά εξηγείται κατά πρώτον λόγο από το γεγονός ότι η Myhill και οι συνεργάτες της καταπιάνονται με ζητήματα που σχετίζονται είτε έμμεσα είτε άμεσα με την παρούσα διατριβή, όπως (περι)συγκειμενοποιημένη (contextualised) γραμματική, κειμενικά είδη και κατά δεύτερον επειδή βασικά στοιχεία της διδακτικής μεθοδολογίας τους, όπως μεταγλωσσική συζήτηση (metalinguistic discussion), ρητή διδασκαλία (explicit teaching) κ.ά. υιοθετούνται και κατά την εφαρμογή της παρούσας πρότασης.



επωφελήθηκαν οι μαθητές που βρίσκονταν πάνω από το μέσο επίπεδο στις αρχικές μετρήσεις, ενώ οι λιγότερο ικανοί δεν παρουσίασαν ιδιαίτερη βελτίωση, στοιχείο που σημαίνει ότι η παρέμβαση ήταν περισσότερο ταιριαστή στις ανάγκες των πιο ικανών μαθητών, οι οποίοι κατείχαν υψηλότερο επίπεδο γνωστικής κατανόησης των εννοιών που διδάσκονταν και ήταν σε θέση να το μεταφέρουν στο γραπτό τους. Αυτό οδήγησε τους Myhill & Jones κ.ά. (2018) σε επακόλουθη, μικρότερης εμβέλειας (περίπου 240 μαθητές, ηλικίας 12 και 13 ετών), έρευνα η οποία απευθυνόταν αποκλειστικά σε μαθητές με χαμηλή επίδοση στον γραπτό λόγο<sup>191</sup>. Αφού πρώτα έγινε διερεύνηση των αδυναμιών τους, εκπονήθηκε διδακτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους. Μετά την εφαρμογή του σε διάστημα τεσσάρων εβδομάδων, διαπιστώθηκε βελτίωση στον γραπτό λόγο των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με αυτούς της ομάδας ελέγχου.

Οι παραπάνω διδακτικές παρεμβάσεις στηρίζονται θεωρητικά στη ΣΛΓ του Halliday (Halliday & Mathiessen 2004 & 2014). Σε εναρμόνιση με το εν λόγω θεωρητικό πλαίσιο, βρίσκονται βασικές αρχές της διδακτικής μεθοδολογίας τους, όπως το ότι οι μαθητές εισάγονται σε ένα «ρεπερτόριο άπειρων δυνατοτήτων» (“repertoire of infinite possibilities”) που τους δείχνει πώς οι διαφορετικές λεξικογραμματικές επιλογές ανά κειμενικό είδος προκαλούν ποικίλες δυνατότητες δημιουργίας σημασίας (Myhill & Lines κ.ά. 2011). Ο σκοπός μιας τέτοιας προσέγγισης είναι να αποκτήσουν οι μαθητές τα μέσα που θα τους βοηθήσουν να ελέγχουν τα δικά τους κείμενα και να κάνουν κατάλληλες επιλογές, ώστε και οι ίδιοι να εκφράζονται και να μεταδίδεται το επικοινωνιακό μήνυμα (Myhill & Lines κ.ά. ό.π.). Για την πραγμάτωση αυτού, έγινε προσπάθεια, κατά την παρέμβαση, για σύνδεση πλήρους σημασίας (meaningful connection) ανάμεσα στο γραμματικό στοιχείο που εξεταζόταν και την παραγωγή γραπτού λόγου, δηλαδή διδάσκονταν οι γραμματικές δομές που επηρέαζαν τη σημασία στο εκάστοτε κειμενικό είδος (Myhill & Jones κ.ά. 2012). Έτσι, η διδασκαλία εστίαζε στο να κατανοήσουν οι μαθητές τη λειτουργία των γραμματικών φαινομένων στον γραπτό λόγο και όχι στην εκμάθηση της σχετικής ορολογίας (Myhill & Watson 2014, Myhill & Jones κ.ά. ό.π.).

Επιπλέον, ένας άλλος σημαντικότερος στόχος, που επιτεύχθηκε μέσω αυτών των δύο διδακτικών παρεμβάσεων καθώς και μέσω μιας άλλης έρευνας (Myhill & Jones

---

<sup>191</sup> Κριτήριο για την επιλογή τους ήταν τα αποτελέσματα στις εθνικές εξετάσεις γραπτού λόγου στην ηλικία των 11 ετών.

κ.ά., 2016) που αφορούσε μαθητές ηλικίας 10-11 ετών από 54 δημοτικά σχολεία της Αγγλίας, είναι η ανάπτυξη της μεταγλωσσικής αντίληψης (metalinguistic understanding) των μαθητών. Με αυτόν τον όρο νοείται: «η ρητή (explicit) και συνειδητή μεταφορά της προσοχής στη γλώσσα σαν αυτή να είναι δημιούργημα (artifact) και η συνειδητή και συστηματική παρακολούθηση και χρήση της γλώσσας με σκοπό τη δημιουργία επιθυμητών νοημάτων που βασίζονται σε κοινωνικά κοινές και κατανοητές αντιλήψεις» (Myhill 2011: 250). Προσπαθώντας να αναλύσουν τα συστατικά της μεταγλωσσικής αντίληψης κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, οι Myhill & Jones (2015) διατείνονται ότι υπάρχει ένα ευρύτερο σύνολο εμπλεκόμενων στον γραπτό λόγο μεταγλωσσικών κατηγοριών, όπως η γραμματική (grammatical), η λογοτεχνική (literary) μεταγλώσσα (metalanguage), η άμεσα συνδεδεμένη με το κειμενικό είδος (genre-specific) και η μεταγλώσσα της διαδικασίας (process)<sup>192</sup>. Μηχανισμός-κλειδί μέσω του οποίου η μεταγλωσσική αντίληψη αναπτύσσεται και εκφράζεται ευκρινώς (articulated) είναι η συζήτηση στην τάξη (Myhill & Jones κ.ά. 2016) για τις γλωσσικές επιλογές και τα αποτελέσματά τους. Στον συντονισμό της συζήτησης βασικότατος είναι ο ρόλος του δασκάλου<sup>193</sup>, ο οποίος χρειάζεται, αξιοποιώντας τις πλούσιες ευκαιρίες που παρέχονται κάθε φορά, να ενθαρρύνει τους μαθητές να σκεφτούν γιατί οι συγγραφείς έκαναν συγκεκριμένες επιλογές και να ωθεί τους ίδιους να σκεφτούν και να δικαιολογήσουν τις δικές τους επιλογές (Myhill 2016). Σε αυτό το πλαίσιο, γίνεται κατανοητό ότι η διδασκαλία των γλωσσικών χαρακτηριστικών είναι ρητή (explicit) (Myhill & Jones κ.ά. ό.π., Myhill ό.π.), στοιχείο που μπορεί να επιτευχθεί και χωρίς τη χρήση της μεταγλώσσας (metalanguage)<sup>194</sup>. Με τα παραπάνω, διεξάγεται πλέον στην τάξη μεταγλωσσική συζήτηση (metalinguistic discussion or talk), η οποία, κάνοντας την κρυφή λήψη αποφάσεων (decision-making) διαθέσιμη για σκέψη και διάλογο, καλλιεργεί τη μεταγλωσσική γνώση (metalinguistic knowledge) και αντίληψη (understanding) (Myhill & Jones κ.ά. ό.π., Myhill ό.π.).

Για τη NE, η διερεύνηση της διδασκαλίας πτυχών κειμενικής γραμματικής και η σχέση αυτών με τον γραπτό λόγο των μαθητών δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς.

---

<sup>192</sup> Για λεπτομερέστερη ανάλυση αυτών των μεταγλωσσικών κατηγοριών, βλ. Myhill & Jones (2015).

<sup>193</sup> Βρέθηκε ότι το επίπεδο γλωσσολογικής γνώσης των δασκάλων επιδρά σημαντικά στην εκμάθηση της γραμματικής από τους μαθητές (Myhill & Jones κ.ά. 2012, Jones & Myhill κ.ά. 2013) και στη διαχείριση της μεταγλωσσικής συζήτησης αναφορικά με τον γραπτό λόγο (Myhill & Jones κ.ά. 2016).

<sup>194</sup> Για παραδείγματα συζήτησης στην τάξη των γλωσσικών δομών τόσο με και όσο χωρίς τη χρήση μεταγλώσσας, βλ. Myhill & Jones (2015).

Σημαντική, βέβαια, προς αυτή την κατεύθυνση είναι η διατριβή της Βαρελά (2010). Η Βαρελά, βασιζόμενη σε ένα δείγμα 28 μαθητών για την πειραματική ομάδα και 27 για την ομάδα ελέγχου, έδειξε ότι η συστηματική διδασκαλία<sup>195</sup> της χρήσης και λειτουργίας των κειμενικών δεικτών σε μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού, κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους, αύξησε αισθητά τη χρήση τους στα μαθητικά κείμενα και βελτίωσε σαφώς την ποιότητα του γραπτού λόγου των μαθητών. Μετά τη διδακτική παρέμβαση, οι τελευταίοι πλέον συνειδητοποίησαν ότι το κείμενο αποτελεί ένα ενιαίο όλο, διαπνεόμενο από σχέσεις συνοχής και αλληλουχίας σε κάθε επίπεδο.

Επίσης, η Εγγλέζου (2011), μέσω ενός προγράμματος<sup>196</sup> διδακτικής παρέμβασης διάρκειας επτά μηνών σε 25 μαθητές της Ε΄ Δημοτικού (πειραματική ομάδα), επιχείρησε να καλλιεργήσει δεξιότητες επιχειρηματολογικής γραφής στους μαθητές της. Μετά την περάτωση του προγράμματος, στο τελικό κείμενο των μαθητών της πειραματικής ομάδας, παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση της επίγνωσης στη δομή του επιχειρηματολογικού σχήματος, εμπλουτισμός της ποικιλίας των αποδεικτικών στοιχείων, αύξηση του αριθμού των συνδετικών και επιχειρηματολογικών δεικτών και κατά συνέπεια αρκετά υψηλός βαθμός συνοχής και συνεκτικότητας. Αντίθετα, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου παρουσίασαν τις ίδιες δυσκολίες κατά τη συγγραφή του τελικού κειμένου με αυτές που είχαν στο αρχικό, παρά την παρέλευση ενός σχολικού έτους.

Άλλες αξιοσημείωτες μελέτες είναι πρώτα αυτή της Ιορδανίδου (2007), η οποία, μετά την ανάλυση των γνωρισμάτων της κειμενοκεντρικής προσέγγισης στο πλαίσιο του σχολικού εγγραμματισμού, παρουσιάζει τον διδακτικό χειρισμό της σύνδεσης κειμένου-γραμματικής σε μια δειγματική διδασκαλία της στην Ε΄ Δημοτικού. Σε αυτή τη διδασκαλία, η ερευνήτρια εστίασε στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές της τον ρόλο και τη λειτουργία του βιογραφικού σημειώματος και τους άσκησε στο να εντοπίσουν τα κειμενικά χαρακτηριστικά του. Κατά τη διδασκαλία, επιδιώχθηκε η άμεση σύνδεση μεταξύ γραμματικής και παραγωγής λόγου, στοιχείο που επετεύχθη μέσω μετατροπών από ονοματική σε ρηματική φράση ή το αντίστροφο. Αυτή η

---

<sup>195</sup> Σε αυτή την έρευνα, η διδασκαλία έγινε από τη δασκάλα του σχολείου με υλικό κατάλληλα διαμορφωμένο από την ερευνήτρια. Για περισσότερες λεπτομέρειες, βλ. Βαρελά (ό.π.).

<sup>196</sup> Το πρόγραμμα περιελάμβανε ποικίλες διδακτικές στρατηγικές, όπως μοντελοποίηση της δομής των επιχειρηματολογικών κειμένων με διαγράμματα, διαλογικές συζητήσεις, άμεση διδασκαλία, συνεργατική γραφή, εξοικείωση με ποικίλα κείμενα επιχειρηματολογικού λόγου κ.ά. Για περισσότερες λεπτομέρειες, βλ. Εγγλέζου, Φωτεινή. 2011. *Η Γραφή του Επιχειρηματολογικού Λόγου στη Διδακτική του Γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο*, Διδακτορική Διατριβή, Παν/μιο Ιωαννίνων: Σχολή Επιστημών Αγωγής.

δραστηριότητα είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές να εμπλακούν σε μια «ανακαλυπτική» διαδικασία των δυνατοτήτων της ΝΕ, σε διατύπωση υποθέσεων για τις σημασίες και χρήσεις των φράσεων (Ιορδανίδου ό.π.: 370) και εν τέλει στην ανάπτυξη του σχολικού εγγραμματισμού.

Σε παρόμοιο πλαίσιο κινείται και η έρευνα των Χατζηλουκά-Μαύρη & Ιορδανίδου (2010), οι οποίες, αφορμώμενες από το σχολικό εγχειρίδιο *Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού* (Φιλιππάκη-Warburton κ.ά. 2008), πρότειναν τρόπους κειμενοκεντρικής διάστασης της διδασκαλίας της γραμματικής στο δημοτικό και παρουσίασαν ενδεικτικές δράσεις από μια πειραματική διδασκαλία. Στα βασικά τους σημεία, οι προτάσεις τους συνίσταντο σε μια δυναμική-κριτική προσέγγιση των κειμενικών ειδών μέσα από δραστηριότητες αποδόμησής τους, όπως η κατανόηση της λειτουργίας των μορφοσυντακτικών, λεξιλογικών και υφολογικών δομών της γλώσσας και η σύνδεση τους με το εκάστοτε κειμενικό είδος και ακόμα ασκήσεις μετασχηματισμών από το ένα είδος στο άλλο ή ανα-δόμησης «νέων» ειδών για διαφορετικό σκοπό και αποδέκτη επικοινωνίας, αξιοποιώντας τα νοήματα που εκφράζονταν στα αρχικά κείμενα που διδάχτηκαν. Στόχος με όλα αυτά είναι η καλλιέργεια του κριτικού εγγραμματισμού.

Σε παιδιά του δημοτικού αναφέρεται και η εργασία του Καζάκη (2006), η οποία παρουσιάζει τα αποτελέσματα της δοκιμαστικής εφαρμογής του προγράμματος «Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας» για τρία συνεχή σχολικά χρόνια. Από την έρευνα, ο Καζάκης διαπιστώνει ότι τα παιδιά διαθέτουν διαισθητική γνώση για την οργάνωση και τη λειτουργία διάφορων κειμενικών ειδών και αν εργαστούν σε κατάλληλο πλαίσιο, έχουν τη δυνατότητα να διευρύνουν αυτή τη γνώση τόσο σε έκταση όσο και σε βάθος. Ειδικότερα, μέσω των συνεχών προσπαθειών για βελτίωση του αρχικού τους κειμένου, κατανοούν τη σχέση ανάμεσα σε χαρακτηριστικά της δομής και οργάνωσης του κειμένου με τον επιδιωκόμενο επικοινωνιακό στόχο. Με την εν λόγω πρόταση, τα κείμενα αντιμετωπίστηκαν ταυτόχρονα ως προϊόντα, ως διαδικασίες και ως κοινωνικές κατασκευές, στοιχείο ζητούμενο στη διδακτική πρακτική.

## 4.2. Διδασκαλία κειμενικών ειδών

Ένα κοινό στοιχείο των ερευνών στη ελληνική και αγγλική γλώσσα (βλ. Myhill κ.ά. ό.π.), οι οποίες παρουσιάστηκαν στην αμέσως προηγούμενη ενότητα, είναι η έμφαση στο κειμενικό είδος (genre) ως αφετηρία της διδασκαλίας του κειμένου και των γνωρισμάτων του. Στην παρόν πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης<sup>197</sup>, τα θεματικά χαρακτηριστικά και τα σχήματα θεματικής ανάπτυξης διδάσκονται πάντα σε σχέση με το κειμενικό είδος (genre) και τον τρόπο (mode), όπου ανήκει το εκάστοτε κείμενο. Ως εκ τούτου, επιβάλλεται μια σύντομη θεωρητική τεκμηρίωση της εν λόγω πρότασης.

Είναι γεγονός ότι από τις τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα έως σήμερα, παρατηρείται μεγάλη αύξηση του επιστημονικού ενδιαφέροντος για τη σύνδεση των κειμενικών ειδών με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου είτε στη μητρική είτε στη δεύτερη γλώσσα. Αυτή η σύνδεση γίνεται από την οπτική τριών θεωρητικών προσεγγίσεων: α) της *Παιδαγωγικής του εγγραμματισμού βασισμένης στα κειμενικά είδη* (genre-based literacy pedagogy), από τη Σχολή του Σίδνεϊ (Sydney School), β) της *Διδασκαλίας της γλώσσας για ειδικούς σκοπούς* (English for specific purposes) και γ) της *Νέας Ρητορικής* (New Rhetoric).

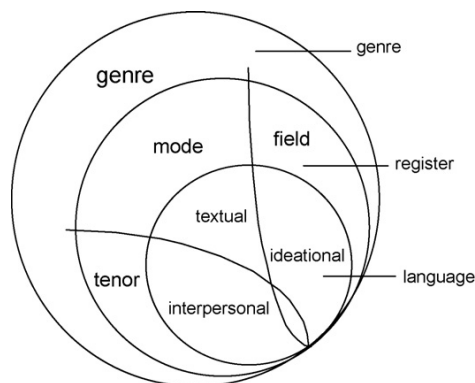
Σύμφωνα με την *Παιδαγωγική του εγγραμματισμού βασισμένη στα κειμενικά είδη* ή αλλιώς *Παιδαγωγική των κειμενικών ειδών* (genre pedagogy) (Martin 1997 & 2009, Rose 2012 & 2015), το κειμενικό είδος ορίζεται ως: «σταδιακή, στοχοθετημένη κοινωνική διαδικασία» (staged goal-oriented social process) (Martin 1997: 13 & 2009: 13). Ειδικότερα, είναι κοινωνική, επειδή το χρησιμοποιούμε κατά τη διάδραση με άλλους, σταδιακή, γιατί οι σημασίες που εκφράζει διαμορφώνονται σε στάδια ή φάσεις και συνήθως ένα είδος εμπεριέχει διάφορα στάδια και στοχοθετημένη, καθώς οι φάσεις ξεδιπλώνονται προκειμένου να εκπληρωθεί κάποιος (κοινωνικός/επικοινωνιακός) στόχος (Martin ό.π., Rose 2012, Hyland ό.π.: 148-149). Συνεπώς, η Σχολή του Σίδνεϊ εστιάζει στη λεξικογραμματική και ρητορική πραγμάτωση των επικοινωνιακών στόχων του κειμενικού είδους (Flowerdew 2002: 91).

Θεωρητική της αφετηρία είναι η ΣΛΓ (Halliday & Matthiessen ό.π.). Ο Martin, όμως, επεξεργάστηκε περισσότερο το μοντέλο του Halliday για τη γλώσσα, προσθέτοντας το κειμενικό είδος ως επίπεδο ξεχωριστό από τους τρεις παράγοντες της λειτουργικής ποικιλίας<sup>198</sup> (register), δηλαδή το πεδίο, τους συνομιλιακούς ρόλους/τόνο

<sup>197</sup> Βλ. ενότητα 5.3.2.2. *Αναλυτική παρουσίαση σχεδίου*.

<sup>198</sup> Για επεξήγηση της λειτουργικής ποικιλίας και των παραγόντων που τη συνιστούν, βλ. *Εισαγωγή: Κειμενική Γραμματική*, σελ. 11.

και τον τρόπο, το οποίο όμως τους περιλαμβάνει. Με αυτόν τον τρόπο, είναι δυνατό να εξεταστούν οι μετατοπίσεις των παραπάνω παραγόντων στα διάφορα στάδια ενός κειμενικού είδους καθώς και οι παραλλαγές (variations) τους στις ποικίλες πραγματώσεις του ίδιου κειμενικού είδους (Martin 2009: 12-13):



(σχήμα 5)

Στόχος της Παιδαγωγικής των κειμενικών ειδών είναι να φέρει τα παιδιά και κυρίως τα προερχόμενα από μη προνομιούχες μορφωτικά οικογένειες σε επαφή με γραπτά κειμενικά είδη, να τους καταστήσει προσβάσιμη τη σχολική γνώση και να τους καλλιεργήσει τις γλωσσικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη σχολική επιτυχία (Κουτσογιάννης 2017). Επεκτείνοντας τον παραπάνω στόχο, οι εισηγητές της συνδέουν μια τέτοια εκπαίδευση και με το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης, γιατί μέσω αυτής όλοι οι μαθητές αποκτούν ίσες δυνατότητες εκμάθησης και κατά συνέπεια ίσης πρόσβασης σε χώρους κοινωνικής εξουσίας (Μητσιοπούλου 2000).

Οι βασικοί εκφραστές της, Martin (ό.π.) και Rose (2015), διακρίνουν τρεις φάσεις<sup>199</sup> στη μακρόχρονη διδακτική εφαρμογή της πρότασής τους. Η πρώτη εστίαζε στη διδασκαλία του γραπτού λόγου στο Δημοτικό σχολείο και έχει ενονομαστεί: *The Writing Project and Language and Social Power*. Η δεύτερη, με το όνομα *Write it Right*, αφορούσε σε έρευνα μεγάλης έκτασης πάνω στις σχέσεις ανάμεσα στη γνώση που κατακτάται και χρησιμοποιείται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και στους βιομηχανικούς χώρους εργασίας, στα κειμενικά είδη στα οποία αποτυπώνεται αυτή η γνώση και στον σχεδιασμό κατάλληλων διδακτικών υλικών, παράλληλα με την επιμόρφωση στους δασκάλους, για τη βελτίωση της παιδαγωγικής του γραπτού λόγου. Η τρίτη φάση, γνωστή ως *Reading to Learn*, αξιοποιώντας την εμπειρία των προηγούμενων, έδινε έμφαση στην κατανόηση του γραπτού λόγου (reading), την οποία

<sup>199</sup> Για εμπειριστατωμένη παρουσίαση των τριών φάσεων, βλ. Κουτσογιάννης (ό.π.: 190-204).

θεωρούσε ως θεμελιώδη τρόπο μάθησης στο σχολείο και τη συνέδεε άμεσα με την παραγωγή γραπτού λόγου.

Γενικά χαρακτηριστικά της διδακτικής μεθοδολογίας<sup>200</sup> και των τριών φάσεων είναι η μεγάλη βαρύτητα στη ρητορική δομή<sup>201</sup> και στα λεξικογραμματικά στοιχεία του κειμένου με ρητή (explicit) χρήση της μεταγλώσσας, η ρητή διδασκαλία των κειμενικών ειδών του σχολικού λόγου, η σύνδεση του κειμένου με το περιεχόμενο (context) και η αναβάθμιση του ρόλου του δασκάλου από «απλό διευκολυντή», όπως είθιστο στο ρεύμα του Προοδευτισμού<sup>202</sup>, σε «συνειδητό υποστηρικτή των παιδιών και της διδακτικής διαδικασίας» (Κουτσογιάννης ό.π.: 183-184).

Το όλο εγχείρημα είχε πολύ θετικά αποτελέσματα στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι Core & Kalantzis κ.ά. (1993) αναφέρουν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα της α' φάσης παρήγαγαν μια ευρεία ποικιλία πραγματολογικών (factual) κειμένων, όπως διαδικαστικά, περιγραφικά, εκθετικά και μάλιστα επιτυχώς. Αντίθετα, όσοι μαθητές δεν συμμετείχαν παρήγαγαν μόνο κείμενα προσωπικής αναδιήγησης (personal response texts). Επίσης θετική ήταν και η ανταπόκριση από την πλευρά των δασκάλων που έλαβαν μέρος, αφού, όπως υποστήριξαν, το εν λόγω σχέδιο (project) τούς έδωσε τη δυνατότητα να παρέχουν στους μαθητές μια σαφή κατεύθυνση για το πώς, τι και γιατί να γράψουν και έτσι άλλαξε η στάση των τελευταίων απέναντι στη δραστηριότητα της παραγωγής γραπτού λόγου. Επιπρόσθετα, ο Rose (ό.π.) σημειώνει ότι μετά από μια μακροχρόνια διδακτική παρέμβαση με τη μεθοδολογία Reading to Learn, τα παιδιά από το νηπιαγωγείο έως το γυμνάσιο βελτιώθηκαν αισθητά και ακόμα γεφυρώθηκε το χάσμα ανάμεσα στους μαθητές χαμηλής, μέσης και υψηλής επίδοσης. Από την άλλη πλευρά, στους μαθητές

---

<sup>200</sup> Στοιχεία της μεθοδολογίας της Σχολής του Σίδνεϊ, όπως η έμφαση στη ρητορική δομή και στα λεξικογραμματικά στοιχεία του κειμένου, η ρητή διδασκαλία των κειμενικών ειδών κ.ά. υιοθετούνται και στην παρούσα παιδαγωγική πρόταση, βλ. ενότητα 5.3.2.1. *Διδακτική Μεθοδολογία*.

<sup>201</sup> Οφείλουμε να σημειώσουμε ότι μέλη της Σχολής του Σίδνεϊ, όπως ο Kress (1993), αν και αναγνωρίζει τη σημασία της τοποθέτησης σε ακολουθία (sequencing) ή της διαδοχής σταδίων ('staging') στα κείμενα, δεν δίνει τόση έμφαση στη δομή των σταδίων, όπως ο Martin. Ο Kress έχει μια πιο ευρεία αντίληψη για το κειμενικό είδος και περισσότερο ασχολείται με την πραγμάτωση των σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στους εκάστοτε συμμετέχοντες. Για αυτόν, το κειμενικό είδος είναι μία από τις κατηγορίες που χρειάζονται για να παραχθεί μια έκθεση αναφορικά με το τι είναι κείμενο και ποιοι κοινωνικοί παράγοντες συντελούν στη γλωσσική διαμόρφωσή του. Αντί, λοιπόν, να ταξινομεί τα κείμενα, σύμφωνα με τα τυπικά χαρακτηριστικά τους, προτιμά να βλέπει το κειμενικό είδος ως έναν μηχανισμό ερμηνείας και της σταθερότητας και της δυναμικής ποικιλίας από κείμενο σε κείμενο. Κατά συνέπεια, η παιδαγωγική των κειμενικών ειδών χρειάζεται να κατευθυνθεί δημιουργικά προς τις διαφορές στην ισχύ και τις πολιτιστικές διαφορές σε ένα πολυπολιτισμικό και ετερόγλωσσο περιβάλλον.

<sup>202</sup> Για τον λόγο του Προοδευτισμού, βλ. Κουτσογιάννης (ό.π.: 96-149).

που διδάχτηκαν με τις καθιερωμένες (standard) διδακτικές πρακτικές, το χάσμα παρέμεινε και διογκώθηκε.

Συνεχίζουμε με την προσέγγιση: *Διδασκαλία της γλώσσας για ειδικούς σκοπούς* (English for specific purposes). Η Διδασκαλία της γλώσσας για ειδικούς σκοπούς παρουσιάζει σαφείς ομοιότητες<sup>203</sup> με τη Σχολή του Σίδνεϊ, αφού και αυτή εστιάζει στις γλωσσικές συμβάσεις και στους επικοινωνιακούς σκοπούς των κειμενικών ειδών, αλλά υιοθετεί μια στενότερη αντίληψη του κειμενικού είδους, με το να το θεωρεί ιδιότητα συγκεκριμένων κοινοτήτων λόγου (discourse communities) (Hyland 2016). Οι παιδαγωγικές της εφαρμογές έχουν να κάνουν με την περιγραφή κειμενικών ειδών που προορίζονται να διδαχτούν σε διάφορες επαγγελματικές ομάδες ή σε φοιτητές στο πανεπιστήμιο. Το πιο γνωστό παράδειγμα είναι το σχηματικό πρότυπο του Swales (1990, στο Κουτσουλέλου-Μίχου 2006 & στο Hyland ό.π.) για το τμήμα της εισαγωγής στα επιστημονικά άρθρα, γνωστό με το όνομα *δημιούργησε έναν ερευνητικό χώρο* (*create a research space* ή *CARS model*), το οποίο περιλαμβάνει τρεις κύριες κινήσεις (moves), δηλαδή λειτουργικές ενότητες με ξεχωριστά βήματα (steps) για την καθεμιά<sup>204</sup>.

Τέλος, η *Νέα Ρητορική* (New Rhetoric) αποκλίνει αρκετά από τις δύο προηγούμενες προσεγγίσεις. Η εν λόγω σχολή, σύμφωνα με τους βασικούς εκπροσώπους της (π.χ. Miller 1984, Coe 2002), δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική διάσταση των κειμενικών ειδών, μελετώντας περισσότερο τα χαρακτηριστικά του κοινωνικοπολιτισμικού περικειμένου τους και αντιμετωπίζοντας τις ρητορικές συμβάσεις των ειδών ως δευτερογενείς ιδιότητες ή παράγωγες ειδικών μορφών κοινωνικής δραστηριότητας (Τσιπλάκου 2016). Κατά συνέπεια, καταφεύγει σε ερευνητικά εργαλεία περισσότερο εθνογραφικά παρά γλωσσολογικά (Flowerdew ό.π., Hyland 2004). Οι παιδαγωγικές της εφαρμογές είναι περιορισμένες, αφενός γιατί οι θιασώτες της πιστεύουν ότι τα κειμενικά είδη θα μπορούσαν να διδαχτούν μόνο αν ήταν στατικές οντότητες, αφού δεν υπάρχει λόγος διδασκαλίας σε κάτι που επιδέχεται συνεχή αλλαγή και αναδιαμόρφωση από τους ατομικούς χρήστες και αφετέρου, γιατί οι σχολικές τάξεις συνιστούν ένα μη αυθεντικό περιβάλλον για την κατάκτηση της δεξιότητας της παραγωγής γραπτού λόγου (Hyland ό.π.). Γι' αυτό αντιπροτείνουν να

---

<sup>203</sup> Γι' αυτό και ο Flowerdew (ό.π.) τις κατατάσσει στις γλωσσολογικές προσεγγίσεις, ενώ τη Νέα Ρητορική στις μη γλωσσολογικές.

<sup>204</sup> Για ανάλυση του μοντέλου του Swales, βλ. Κουτσουλέλου-Μίχου (ό.π.: 80-81) και Hyland (ό.π.: 151).



δίνονται «ευκαιρίες στους μαθητές ώστε να παρατηρούν τα κειμενικά είδη σε πραγματικές περιστάσεις χρήσης» (actual situations of use) (Hyland 2016: 152).

Από την παραπάνω πραγμάτευση, είναι εμφανές ότι η διδακτική μεθοδολογία της παρούσας παρέμβασης<sup>205</sup> εμπεριέχει αρκετές από τις αρχές της Σχολής του Σίδνεί, καθώς η τελευταία διαθέτει την πιο τεκμηριωμένη παιδαγωγική πρόταση για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και επίσης αξιοποιεί τα πορίσματα της Ανάλυσης Λόγου.

#### 4.2.1. Οφέλη από τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών

Η έκρηξη του ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών τις τελευταίες δεκαετίες οφείλεται στα πολλαπλά οφέλη που προσφέρει στους μαθητές. Για τα τελευταία<sup>206</sup>, ιδιαίτερα διαφωτιστικό είναι το παρακάτω πλαίσιο κειμένου από τον Hyland (2016) που τα παρουσιάζει συγκεντρωμένα:

#### Πλεονεκτήματα Διδασκαλίας Παραγωγής Γραπτού Λόγου

##### Βασισμένης στο Κειμενικό Είδος

**Ρητή (Explicit):** κάνει σαφές στους μαθητές αυτό που πρόκειται να μάθουν, προκειμένου να διευκολύνει την κατάκτηση δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου

**Συστηματική (Systematic):** προσφέρει ένα συνεκτικό πλαίσιο εστίασης και στη γλώσσα και στο περιεχόμενο (context)

**Βασισμένη σε ανάγκες (Needs-based):** εξασφαλίζει ότι οι στόχοι και το περιεχόμενο των μαθημάτων έχουν άμεση σχέση με τις μαθητικές ανάγκες

**Υποστηρικτική (Supportive):** δίνει στους δασκάλους κεντρικό ρόλο στην υποστήριξη (scaffolding) της μάθησης και δημιουργικότητας των σπουδαστών

**Ενδυναμωτική/Ενισχυτική (Empowering):** παρέχει πρόσβαση σε σχήματα (patterns) και δυνατότητες ποικιλίας κειμένων ιδιαίτερης αξίας (valued)

**Κριτική (Critical):** εξασφαλίζει στους διδασκόμενους τους πόρους για να κατανοήσουν, να κρίνουν και να αμφισβητήσουν τους λόγους (discourses) με αξία και ισχύ στην κοινωνία

**Καλλιεργεί τη Συνειδητοποίηση (Consciousness raising):** αναπτύσσει στους δασκάλους την επίγνωση (awareness) για τα κείμενα ώστε αυτοί να είναι σε θέση να συμβουλεύουν πιο αποτελεσματικά τους μαθητές στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Hyland (2016: 148)

<sup>205</sup> Βλ. ενότητα 5.3.2.1. *Διδακτική Μεθοδολογία*.

<sup>206</sup> Τα πλεονεκτήματα της διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου βασισμένης στο κειμενικό είδος (advantages of genre-based writing instruction) επεξηγούνται στον Hyland (2004: 10-16).

Τα παραπάνω πλεονεκτήματα, τα οποία συνάμα συνιστούν χαρακτηριστικά της διδασκαλίας, υιοθετούνται και σχολιάζονται αναλυτικά κατά την εφαρμογή του παρόντος διδακτικού μοντέλου.

Βέβαια, έχουν διατυπωθεί από χώρους, όπως η μάθηση που βασίζεται σε πραγματικές καταστάσεις (situated learning), η κριτική Παιδαγωγική, η διαδικαστική προσέγγιση (process approach) και η Νέα Ρητορική κάποιες επιφυλάξεις σχετικά με τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι τα κειμενικά είδη θα έπρεπε να διδάσκονται στο αυθεντικό πλαίσιο δημιουργίας και εκτύλιξής τους και όχι στη σχολική τάξη, πως ευνοούν και ενισχύουν τους κυρίαρχους λόγους (dominant discourses) και τις κυρίαρχες ιεραρχίες της κοινωνίας, ότι καταπνίγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών και εν τέλει πως ο ρευστός και δυναμικός χαρακτήρας τους δεν επιτρέπει την παιδαγωγική προοπτική τους (Hyland 2004).

Αυτές οι επιφυλάξεις είναι δυνατό να αρθούν αν ληφθούν υπόψη τα ακόλουθα:

Καταρχάς, οι υποστηρικτές της μάθησης σε πραγματικές καταστάσεις (situated learning) δεν προτείνουν κάποιον ξεκάθαρο ρόλο για τους δασκάλους της παραγωγής γραπτού λόγου ούτε εξηγούν σαφώς πώς οι ξένοι σπουδαστές ή οι ανήλικοι μαθητές με τη σχετική άγνοια που έχουν πάνω σε αληθινά (naturalistic) κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια θα καταφέρουν με την παρατήρηση να κατακτήσουν τα κειμενικά είδη. Αντίθετα, η διδασκαλία των κειμενικών ειδών, μέσω της προσομοίωσης και προσαρμογής των αυθεντικών πλαισίων στα όρια της σχολικής τάξης, δύναται να τους καλλιεργήσει τις απαραίτητες δεξιότητες, ώστε να ανταποκριθούν σε πραγματικές περιστάσεις χρήσης του λόγου (Hyland ό.π.: 17-18).

Επίσης, ο ισχυρισμός της κριτικής Παιδαγωγικής<sup>207</sup> ότι η διδασκαλία των κειμενικών ειδών δεν συμβάλλει στην αλλαγή των δομών εξουσίας ή την αμφισβήτηση των κοινωνικών ανισοτήτων, κατά τη γνώμη μας, ευσταθεί αν η διδακτική πράξη ολισθήσει σε αυτό που οι Cope & Kalantzis (1993) αποκαλούν παιδαγωγική μετάδοσης (transmission pedagogy) των γλωσσικών και κοινωνικοπολιτισμικών συμβάσεων. Όμως, η παιδαγωγική των κειμενικών ειδών εμπεριέχει την κριτική ανάλυση λόγου, που μπορεί να εξελιχθεί σε πολύτιμο εργαλείο για την κριτική αξιολόγηση (Hyland ό.π.) και αναδόμηση της κοινωνίας.

---

<sup>207</sup> Αναφέρουμε ότι η κριτική Παιδαγωγική δέχεται ότι η διδασκαλία των κειμενικών ειδών είναι ένα μέσο που μπορεί να προσφέρει στους διδασκόμενους πρόσβαση σε λόγους (discourses) και κατά συνέπεια χώρους κοινωνικής εξουσίας (Hyland ό.π.).

Επιπρόσθετα, παρά την κριτική, κυρίως από υποστηρικτές του διαδικαστικού μοντέλου αλλά και από ερευνητές, όπως ο Kress<sup>208</sup> με διαφορετική οπτική από τον Martin (ό.π.) ότι μια τέτοια διδασκαλία ενέχει τον κίνδυνο να είναι ρυθμιστική (prescriptive) με στατική προσέγγιση των ειδών και χωρίς περιθώρια ελεύθερης έκφρασης των μαθητών, θεωρούμε ότι δεν υπάρχει εγγενώς κανένα ρυθμιστικό στοιχείο σε αυτή τη μεθοδολογία (Hyland ό.π.). Ο λόγος είναι ότι η τελευταία δεν υπαγορεύει στον μαθητή τι να γράψει, αλλά του παρέχει επιλογές και περιορισμούς ώστε να εκφραστεί πιο εύστοχα στις εκάστοτε περιστάσεις και έτσι να συμμετάσχει πιο αποτελεσματικά σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά περιβάλλοντα (Rothery 1989).

Όσον αφορά στις επιφυλάξεις<sup>209</sup> διδακτικής προοπτικής των ειδών, λόγω του ευμετάβλητου χαρακτήρα τους, χρειάζεται να σημειωθεί ότι οι αλλαγές τους είναι σχετικά αργές. Επίσης, αν κάθε αναλυτικό πρόγραμμα περιελάμβανε γνώσεις και πρακτικές που είχαν σταθεροποιηθεί, τότε πολλές εξελίξεις κυρίως από τις θετικές επιστήμες και τις τεχνολογίες θα έπρεπε να απαλειφθούν (Hyland ό.π.).

Τέλος, είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι το κειμενοκεντρικό πρότυπο διδασκαλίας δεν αποκλείει, αλλά αντίθετα εμπερικλείει πρακτικές που προβλέπονται από τη διαδικαστική προσέγγιση, όπως ο σχεδιασμός, η αρχική συγγραφή του προσχεδίου, η αναθεώρηση του αρχικού κειμένου, η ομαδοσυνεργατική μορφή κ.ά. Η βασική διαφορά τους είναι ότι η γραμματική του κειμένου, ενώ είναι υποβαθμισμένη κατά το διαδικαστικό μοντέλο, το οποίο ανήκει στο ρεύμα του Προοδευτισμού (Κουτσογιάννης ό.π.), με την κειμενοκεντρική προσέγγιση διδάσκεται από την αρχή ως πόρος (resource) για τη διαμόρφωση των σημασιών. Έτσι, οι μαθητές έχουν σαφείς κατευθυντήριες γραμμές για το πώς να γράψουν κείμενα ποικίλων ειδών και τύπων (Hyland ό.π.).

Από τα παραπάνω, συνάγεται ότι η παιδαγωγική των κειμενικών ειδών μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη σύνθετων μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, αφού τόσο η ανάλυση της σχηματικής δομής και η μελέτη της λειτουργικότητας των λεξικογραμματικών στοιχείων τους όσο και η διερεύνηση των κοινωνικών συνθηκών και λόγων που επηρεάζουν τη δόμηση της πληροφορίας, το ύφος κ.ά. είναι γνωστικά πολύ απαιτητικές δραστηριότητες (Τσιπλάκου ό.π.: 348-349). Με όλα αυτά, επιτυγχάνεται η κριτική

---

<sup>208</sup> Βλ. σημ. 201.

<sup>209</sup> Διατυπώνονται κυρίως από τους θιασώτες της Νέας Ρητορικής.

γλωσσική επίγνωση (critical language awareness), βασικότατος στόχος της σύγχρονης γλωσσικής διδασκαλίας (Μιχάλης 2006: 308-309).

## **5. Διεξαγωγή Εκπαιδευτικής Έρευνας: Διδακτική Παρέμβαση**

Στο ιδιαίτερα εκτενές πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συστατικά που συναπαρτίζουν τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας, όπως ο σκοπός, οι υποθέσεις και η μεθοδολογία της, η προετοιμασία και φυσικά η υλοποίηση ενός ειδικά σχεδιασμένου, για τις ανάγκες και τον σκοπό της παρούσας έρευνας, προγράμματος διδακτικής παρέμβασης σε μαθητές που φοιτούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα στο Γυμνάσιο. Είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι για την παρέμβαση, έχει εκπονηθεί ένα κειμενοκεντρικό μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας, που είναι βασισμένο στο θεωρητικό πλαίσιο της διατριβής και στα πορίσματα της κειμενογλωσσολογικής έρευνας, όπως αναπτύχθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια.

### **5.1. Σκοπός και Υποθέσεις της Έρευνας**

Βασικός σκοπός αυτής της εκπαιδευτικής έρευνας είναι ο έλεγχος της δυνατότητας των μαθητών να κατανοούν βασικές πτυχές της κειμενικής γραμματικής κατά τη διδακτική διαδικασία, να τις πραγματώνουν επιτυχώς στον γραπτό λόγο τους και ως αποτέλεσμα αυτών να παράγουν κείμενα περισσότερο συνοχικά (cohesive) και συνεκτικά (coherent).

Σε συνάφεια με όλα τα παραπάνω, διατυπώνονται οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

1) Αναμένεται μετά τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές να αναγνωρίζουν αρκετά ικανοποιητικά το θέμα, το σχόλιο και την εστία στις περιόδους των κειμένων καθώς και τα ενυπάρχοντα σχήματα θεματικής ανάπτυξης στα υπό επεξεργασία κείμενα.

2) Υποθέτουμε ότι μετά τη διδασκαλία της θεματικής δομής, τα τελικά μαθητικά γραπτά θα είναι βελτιωμένα στο ζήτημα της συνεκτικότητας συγκριτικά με τα αρχικά, μέσω της εφαρμογής των κατάλληλων σχημάτων θεματικής ανάπτυξης για τον εκάστοτε κειμενικό τρόπο, της ομαλής διαδοχής θέματος - σχολίου (και εστίας) με τοποθέτησή τους στις κατάλληλες προτασιακές θέσεις, της άμεσης σύνδεσης των προτασιακών με το γενικότερο θέμα λόγου και γενικότερα της αλληλουχίας στην ανάπτυξη ιδεών και συλλογισμών.

3) Προσδοκούμε ότι οι μαθητές θα κατανοήσουν τον μηχανισμό συνοχικών σχέσεων που διαπνέει τα κείμενα και πώς τα γλωσσικά μέσα έκφρασης του διαφοροποιούνται ανάλογα με τον κειμενικό τύπο και το είδος. Ως εκ τούτου, θα επιτευχθεί πιο εύστοχη χρήση του θέματος προσανατολισμού. Πιο συγκεκριμένα,

πιθανολογείται ότι θα χρησιμοποιούν περισσότερο και καταλληλότερα για το εκάστοτε κείμενο κειμενικά και διαπροσωπικά θέματα καθώς και λέξεις-φράσεις για τη δήλωση του χρονικού, τοπικού, αιτιολογικού κ.ά. πλαισίου και μάλιστα θα τα διατάσσουν στις αρχικές θέσεις της περιόδου.

4) Σε άμεση συνάρτηση με τις υποθέσεις (2) και (3), προβλέπεται ότι θα βελτιωθούν στη δόμηση και χρήση των παραγράφων, τηρώντας τις συμβάσεις του εκάστοτε κειμενικού τρόπου και είδους.

5) Μέσω της παρέμβασης και της συνεχούς άσκησης, οι μαθητές θα αποκτήσουν τη δεξιότητα να επανεξετάζουν και να αναθεωρούν τα αρχικά γραπτά τους. Θα σκέφτονται για το αν οι επιλογές τους ανταποκρίνονται στον στόχο του κειμένου, για το αν συνδέουν ομαλά και με τις ορθές λέξεις-φράσεις τα νοήματά τους και θα προβαίνουν μόνοι τους ή μέσα στην ομάδα τους σε διορθώσεις.

## **5.2. Μεθοδολογία Έρευνας**

Για τη διερεύνηση των ανωτέρω υποθέσεων, έχει επιλεγθεί η Έρευνα-Βάσει Σχεδίου (Design-Based Research), καθώς, όπως θα εξηγήσουμε παρακάτω, κρίνουμε ότι είναι καταλληλότερη για την πειραματική διδασκαλία της θεματικής οργάνωσης (thematic organization) και ανάπτυξης (progression)<sup>210</sup>. Η μη συχνή υιοθέτησή της σε εκπαιδευτικές έρευνες στην Ελλάδα καθιστά αναγκαία μια σύντομη εισαγωγή για αυτή.

### **5.2.1. Εισαγωγή στην Έρευνα-Βάσει Σχεδίου (Design-Based Research)**

Η Έρευνα-Βάσει Σχεδίου (Design-Based Research) ή όπως αρχικά διατυπώθηκε Πείραμα βασισμένο στο Σχέδιο (Design Experiment<sup>211</sup>) προτάθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1990 από τους Brown (1992) και Collins (1992) ως μια προσέγγιση που συνδέει τη θεωρία και την πρακτική στην εκπαιδευτική έρευνα (Reimann 2011). Γεννήθηκε από την ανάγκη να αντιμετωπιστεί η συνθετότητα, η πολλαπλότητα των μεταβλητών, η αταξία, η σύγχυση (messiness) και γενικότερα οι αστάθμητοι παράγοντες που παρουσιάζονται σε αυθεντικά φυσικά περιβάλλοντα (naturalistic

---

<sup>210</sup> Έχουμε εξηγήσει στο κεφ. 1. *Εισαγωγή: Κειμενική Γραμματική* ότι η θεματική οργάνωση και ανάπτυξη αποτελεί τμήμα (κεντρική πτυχή) της κειμενικής γραμματικής. Όμως, στο εξής, όροι, όπως: *θεματική οργάνωση και ανάπτυξη, πτυχές κειμενικής γραμματικής, κειμενική γραμματική/γραμματική του κειμένου και κειμενοκεντρικό μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας* χρησιμοποιούνται αδιακρίτως, διότι η συνεχής επανάληψη του ίδιου όρου αποβαίνει κουραστική για τον αναγνώστη.

<sup>211</sup> Προτιμάται στη βιβλιογραφία (DBR Collective 2003) ο όρος *Έρευνα Βάσει Σχεδίου* (Design-Based Research, DBR) αντί του όρου *Πείραμα βασισμένο στο Σχέδιο* (Design Experiment), για να αποφευχθεί η λαθεμένη ταύτιση με το πειραματικό σχέδιο (experimental design) στο εργαστήριο.

contexts), όπως είναι το σχολικό (Cobb κ.ά. 2003, Barab & Squire 2004, Collins κ.ά. 2004). Αναλυτικότερα, υποστηρίζεται ότι οι παραδοσιακές εργαστηριακές μελέτες (laboratory studies) και οι τυχαιοποιημένες κλινικές δοκιμές (randomized clinical trials) αδυνατούν να ελέγξουν τις αναφαινόμενες μεταβλητές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και δεν παρέχουν λεπτομερείς, σφαιρικές και «λεπτές» (nuanced) πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι διαχειρίζονται τις μαθησιακές ανάγκες ή για το πώς οι μαθητές ατομικά μαθαίνουν σε πραγματικές συνθήκες<sup>212</sup> (Reimann ό.π.). Δεν μπορούν, δηλαδή να εξηγήσουν φαινόμενα που εξαρτώνται από το περιεχόμενο (contextually dependent) ή από τη διάδραση πολλών παραγόντων (DBR Collective 2003). Αυτό ενέχει τον κίνδυνο να εμποδίσουν καινοτόμες έρευνες, κρίνοντας πρόωρα την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης (DBR Collective ό.π.). Τέλος, τα πορίσματα πολλών ερευνών που διεξάγονται σε εργαστήρια δεν είναι συναφή με τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τις απαιτήσεις και τους περιορισμούς της σχολικής τάξης και οι δάσκαλοι δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τους παραγόμενους νεωτερισμούς (Reimann ό.π.). Το παραπάνω κενό έρχεται να καλύψει η Έρευνα-Βάσει Σχεδίου (στο εξής ΕΒΣ).

Τα βασικά χαρακτηριστικά της είναι τα ακόλουθα:

Α) Το εκπονούμενο σχέδιο «προάγει τη θεωρητική ατζέντα, αποκαλύπτει, διερευνά και επιβεβαιώνει θεωρητικές αρχές» (Barab & Squire 2004: 5). Πιο συγκεκριμένα, με την ΕΒΣ, οι εκάστοτε θεωρίες εφαρμόζονται, ελέγχονται και τροποποιούνται. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Cobb κ.ά. (ό.π.: 10): «η θεωρία πρέπει να κάνει αληθινή δουλειά στην πράξη» (*The theory must do real work*). Έτσι, η όποια εκπαιδευτική βελτίωση δύναται να ξεπεράσει το τοπικό πλαίσιο, να αναχθεί σε ευρύτερο φάσμα και να εξελιχθεί σε μακρόχρονη, παραγωγική διαδικασία (Cobb κ.ά. ό.π.). Ακόμα, ο έλεγχος των θεωριών και η προαγωγή της θεωρητικής γνώσης αποτελεί διαφοροποιητικό στοιχείο της ΕΒΣ από την Έρευνα Δράσης (Action Research) (Anderson & Shattuck 2012) και από τη διαμορφωτική αξιολόγηση (formative evaluation) (Barab & Squire ό.π.).

---

<sup>212</sup> Οφείλουμε να σημειώσουμε ότι δεν αποκλείουμε τη χρήση τυχαιοποιημένων κλινικών δοκιμών με τυποποιημένες μετρήσεις (standardized measures) στον χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας, αλλά αντίθετα προσβέψουμε τη συμπληρωματική συμβολή της κάθε μεθοδολογίας στον επιδιωκόμενο στόχο. Για παράδειγμα, η ΕΒΣ (DBR) είναι δυνατό να αποτελέσει τη βάση για συστηματικές τυχαιοποιημένες δοκιμές (DBR Collective ό.π.), ιδιαίτερα χρήσιμες, όταν είναι μεγάλης κλίμακας, στην αθροιστική έρευνα (summative research) (Collins κ.ά. ό.π.).

Β) Η ΕΒΣ έχει ως αφετηρία ένα υπαρκτό πρόβλημα και παρέχει πρακτική λύση σε αυτό (McKenney & Reeves 2013), προκειμένου να φανεί η επίδραση του σχεδίου έρευνας στην ανάπτυξη της μάθησης σε τοπικό πλαίσιο. Αυτό συνδέεται άμεσα με ένα άλλο διακριτικό γνώρισμα αυτής της μεθοδολογίας που είναι η υψηλή παρεμβατική φύση της (highly interventionist nature), αφού πρόθεση της ερευνητικής ομάδας είναι η διερεύνηση των δυνατοτήτων για εκπαιδευτική βελτίωση με την εισαγωγή νέων πρακτικών προς μελέτη (Cobb κ.ά. ό.π.).

Γ) Περιλαμβάνει πολλαπλές επαναλήψεις (multiple iterations) της εφαρμογής του σχεδίου με στόχο τον διαρκή έλεγχο και τις συνεχείς βελτιώσεις (Cobb κ.ά. ό.π., Anderson & Shattuck ό.π.). Έτσι, διαμορφώνονται κύκλοι με σχεδιασμό – δοκιμή - ανάλυση - επανασχεδιασμό (Shavelson κ.ά. 2003). Οι πολλαπλές επαναλήψεις δείχνουν ότι η ΕΒΣ είναι μια μεθοδολογία ιδιαίτερα επικεντρωμένη στο σχέδιο (design focus).

Δ) Είναι εστιασμένη στη διαδικασία (process focused), μέσω της διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο επιτυγχάνεται η μάθηση (DBR Collective ό.π.) και της εξέτασης των διαδοχικών σχημάτων (patterns) στη σκέψη από τη δοκιμή των εκπαιδευτικών προϊόντων (artifacts) ή μοντέλων (Shavelson κ.ά. ό.π.). Τα παραπάνω κρίνονται πολύ σημαντικά, διότι, όπως υποστηρίζει ο Reimann, οι ερμηνείες που είναι βασισμένες στη διαδικασία (process-oriented explanations) είναι δυνατό να αναπληρώσουν αυτό που προσφέρουν οι ομάδες ελέγχου. Ειδικότερα, οι εν λόγω ερμηνείες δεν καταγράφουν απλά την ακολουθία (sequence) των γεγονότων, αλλά επικεντρώνονται στην αιτιότητα/αιτιακή συνάφεια (causality), δηλαδή στο στοιχείο που προκάλεσε την αλλαγή και τη βελτίωση. Με αυτόν τον τρόπο, αποκλείεται το τυχαίο (contingent) και ο ερευνητής πλέον διακρίνει το εκάστοτε απαραίτητο (necessary) συστατικό για την επίτευξη της μάθησης. Η αναγνώριση απαραίτητων μέσων, στρατηγικών, εργαλείων κ.ά., προσδίδει λογική και εγγύηση (warrant) στους ισχυρισμούς, που είναι βασικά γνωρίσματα της επιχειρηματολογικής γραμματικής (argumentative grammar) (Kelly 2004) και καθιστούν τη μεθοδολογία ώριμη επιστημονικά.

Ε) Εκτός από τη μελέτη της διαδικασίας, η ΕΒΣ στην εκπαίδευση αποσκοπεί φυσικά και στην παραγωγή καινοτόμων προτύπων (DBR Collective ό.π.), προϊόντων/δημιουργημάτων (artifacts) (Kelly ό.π.), τα οποία θα βελτιώνουν τη μάθηση (Walker 2011). Αυτά μπορεί να είναι διδακτικά μοντέλα, τύποι αξιολόγησης, καινοτόμες μαθησιακές δραστηριότητες, διδακτικά υλικά, διοικητικές αλλαγές, τεχνολογικά μέσα κ.ά.



Στ) Προβλέπει τη συνεργασία μεταξύ ερευνητών και επαγγελματιών (practitioners) και την εξασφάλιση ισορροπιών από κάθε πλευρά τόσο για να βρεθούν πρακτικές λύσεις στα προβλήματα του σχολείου όσο και για να προαχθεί η θεωρητική γνώση (Dede 2004, Anderson & Shattuck ό.π.).

Ζ) Οι ερευνητές που υιοθετούν την εν λόγω μεθοδολογία χρησιμοποιούν, ανάλογα με την περίπτωση, μικτές μεθόδους (mixed methods) (Anderson & Shattuck ό.π.), τριγωνοποιούν (triangulate) πολλαπλές πηγές και είδη δεδομένων και επαναλαμβάνουν τις αναλύσεις τους για να διασφαλίσουν αντικειμενικότητα (objectivity), αξιοπιστία (reliability) και εγκυρότητα (validity) στα αποτελέσματά τους. Ειδικά για την εγκυρότητα των πορισμάτων, είναι δυνατό να αξιοποιούν και το προηγούμενο χαρακτηριστικό της (Στ), δηλαδή τη συνεργασία ερευνητών και επαγγελματιών (DBR Collective ό.π.).

Η διεξαγωγή της ΕΒΣ περιλαμβάνει 3 φάσεις (Cobb κ.ά. ό.π., Reimann ό.π.): Η πρώτη φάση αφορά στην προετοιμασία της. Σε αυτό το στάδιο, η έρευνα εντάσσεται σε θεωρητικό πεδίο, διασαφηνίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι, προσδιορίζονται τα αναρκτήρια σημεία των επιδιωκόμενων τύπων μάθησης, ανιχνεύοντας για παράδειγμα το τρέχον επίπεδο των μαθητών, διατυπώνονται υποθέσεις, σκιαγραφείται η μαθησιακή πορεία, σχεδιάζεται νέο υλικό και δραστηριότητες και ακόμα διευκρινίζεται ο ρόλος του δασκάλου. Επιπρόσθετα, σε χώρους όπου έχει προηγηθεί ελάχιστη έρευνα, χρειάζεται πιλοτική δουλειά (pilot work), για να διαγνωστεί η δυνατότητα κατανόησης και αξιοποίησης από τους μαθητές της εκάστοτε καινοτομίας. Η δεύτερη φάση είναι η πειραματική εφαρμογή, η οποία έχει ως πρωταρχικό στόχο τη βελτίωση του σχεδίου μέσω του ελέγχου και της τροποποίησης των εικασιών/υποθέσεων (conjectures) για την επικείμενη μαθησιακή διαδικασία και για τα μέσα που την υποστηρίζουν. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, ο ερευνητής ή η ερευνητική ομάδα εμβαθύνει στο φαινόμενο που μελετά και ανακαλύπτει περαιτέρω πτυχές του. Για να επιτευχθούν τα παραπάνω, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας ανάμεσα στα άτομα που πλαισιώνουν την έρευνα (π.χ. τακτικές συνεδριάσεις ανασκόπησης) και η προσεκτική συλλογή και ερμηνεία των δεδομένων. Φυσικά, τα δεδομένα δεν πρέπει να εμπεριέχουν μόνο τις πρακτικές που εφαρμόζονται, αλλά να καλύπτουν τη συνολική μαθησιακή διαδικασία (π.χ. συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, ημερολόγια, ηχογραφήσεις, βιντεοσκοπήσεις κ.ά.). Τέλος, στην τρίτη φάση λαμβάνει χώρα η αναδρομική ανάλυση (retrospective analysis) του σχεδίου. Πιο συγκεκριμένα, παράγεται μια καταστασιακή (situated), αφηγηματική

(narrative) και αιτιολογική (causal) έκθεση/απολογισμός (account) που δίνει λεπτομέρειες της κατάστασης που διερευνήθηκε και επεξηγεί τα μέσα με τα οποία οργανώθηκε και υποστηρίχθηκε η μάθηση. Σε αυτή την έκθεση, «αυτό που λειτουργεί στην πράξη» (what works) χρειάζεται να συνοδεύεται από το «πώς, πότε και γιατί λειτουργεί» (how, when and why it works) (Cobb κ.ά. ό.π.: 13). Η συστηματική εργασία μέσα σε αυτά τα εκτεταμένα δεδομένα για τη διατύπωση στην έκθεση αξιόπιστων και εμπειρικά θεμελιωμένων ισχυρισμών αποτελεί πραγματική πρόκληση για τον κάθε ερευνητή. Επιπλέον, στο στάδιο της αναδρομικής ανάλυσης είναι αναγκαία η τοποθέτηση της έρευνας σε ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο, για να διαφανεί ότι είναι μια παραδειγματική περίπτωση του γενικότερου φαινομένου που προσδιορίζεται από την αρχή και για να υποστηριχτεί η δυνατότητα γενίκευσης (generalizability) (Cobb κ.ά. ό.π., Shavelson κ.ά. ό.π.).

Πριν ολοκληρώσουμε αυτή την εισαγωγή στη ΕΒΣ, οφείλουμε να αναφέρουμε συνοπτικά κάποια ζητήματα ή περιορισμούς που έχουν ανακύψει κατά τη διεξαγωγή της:

Α) Πολλές ερευνητικά σχέδια φαίνεται ότι έχουν «ελλιπή εννοιολογική βάση και κάνουν χρήση υπερβολικής μεθοδολογίας» (under-conceptualized and over-methodologized) (Dede ό.π.: 107). Αυτό σημαίνει ότι δεν διαθέτουν θεωρητικό υπόβαθρο, ενώ από την άλλη για τη διενέργειά τους, συσσωρεύεται τεράστια ποσότητα δεδομένων μη διαχειρίσιμων από τον ερευνητή. Βέβαια, το ελλιπές εννοιολογικό πλαίσιο και η χρήση υπερβολικής μεθοδολογίας δεν είναι εγγενή χαρακτηριστικά της ΕΒΣ, αφού αρκετές μελέτες τέτοιου είδους οδηγούν σε πολύτιμα πορίσματα, χρησιμοποιώντας κατάλληλες στρατηγικές συλλογής και ανάλυσης.

Β) Τίθεται ζήτημα γενίκευσης (generalization) των περιγραφών και ερμηνειών σε περισσότερα υποκείμενα, αφού το δείγμα που χρησιμοποιείται είναι μικρό (Kelly ό.π.). Το πρόβλημα της γενίκευσης<sup>213</sup> αφορά και στις συμπεριφορές (behaviors) και στα περικείμενα (contexts), γιατί οι ΕΒΣ συντελούνται συχνά σε μοναδικά περιβάλλοντα, για να εξυπηρετήσουν τοπικές αναδυόμενες ανάγκες, χωρίς αυστηρό πειραματικό έλεγχο και έτσι τα αποτελέσματά τους δεν μπορούν να γενικευτούν (Kelly ό.π.).

Γ) Δεν έχουν θεσπιστεί ακόμα καθολικά αποδεκτά σταθμισμένα μέτρα-πρότυπα<sup>214</sup> (standards), τα οποία θα καθορίζουν πότε ένα σχέδιο σε πρώιμο στάδιο κρίνεται

<sup>213</sup> Για αναλυτικότερο σχολιασμό του ζητήματος της γενίκευσης (generalization), βλ. Kelly ό.π.: 120-123.

<sup>214</sup> Για συζήτηση των σταθμισμένων μέτρων (standards), βλ. Dede ό.π.: 108-112.

κατάλληλο να προχωρήσει και τα οποία θα διασφαλίζουν και θα βελτιώνουν την ποιότητα των ερευνών (Dede ό.π.).

Δ) Σε άμεση συνάρτηση με τον κατακλυσμό από δεδομένα (data deluge) και την έλλειψη σταθμισμένων μέτρων βρίσκεται και το θέμα της προκατάληψης του ερευνητή (researcher bias) για αυτά που θα επιλέξει να αναλύσει και να παρουσιάσει<sup>215</sup> (Kelly ό.π.), πρόβλημα γνωστό στη βιβλιογραφία (Walker ό.π.) ως “Bartlet effect”.

### **5.2.2. Γιατί Έρευνα-Βάσει Σχεδίου;**

Η παραπάνω εισαγωγή δείχνει ότι η ΕΒΣ είναι ένα μεθοδολογικό παράδειγμα που ενδείκνυται για την πειραματική διδασκαλία της θεματικής οργάνωσης και ανάπτυξης σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό εξηγείται αν λάβουμε υπ’ όψη τα ακόλουθα: Πρώτα-πρώτα, το εν λόγω φαινόμενο βασίζεται στην κειμενογλωσσολογική θεωρία, αναφορικά με τη γραμματική του κειμένου, τις κειμενικές λειτουργίες και τη διαφοροποίησή τους, ανάλογα με τον κειμενικό τρόπο (mode) και το είδος (genre). Μέσω της ΕΒΣ, η θεωρία και η προηγηθείσα κειμενογλωσσολογική έρευνα με τα πορίσματά της για το θέμα, το σχόλιο, την εστία, τη σειρά των όρων στα ΝΕ και τα σχήματα θεματικής ανάπτυξης εισέρχονται στη διδακτική πράξη και έτσι δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να διαπιστώσει αν το θεωρητικό πλαίσιο που έχει αναπτυχθεί μπορεί να κάνει αληθινή δουλειά (Cobb κ.ά. ό.π.), προκειμένου να βελτιωθεί η παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών. Κατά δεύτερον, όπως έχει αναφερθεί<sup>216</sup>, αφορμή της παρούσας διατριβής είναι ότι οι μαθητές συνεχώς εισάγουν διαφορετικά θέματα στην ίδια παράγραφο, χωρίς να τα αναπτύσσουν, δεν κάνουν ορθή χρήση των κειμενικών δεικτών και γενικότερα δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις συμβάσεις του εκάστοτε κειμενικού είδους. Τα παραπάνω στοιχειοθετούν πρόβλημα, το οποίο είναι η αφετηρία για τη διεξαγωγή της ΕΒΣ (McKenney & Reeves ό.π.). Χρειάζεται, επομένως, συστηματική διδακτική παρέμβαση για να διαπιστωθεί, σε πρώτη φάση, κατά πόσο μπορεί να αντιμετωπιστεί η γλωσσική ανεπάρκεια σε επίπεδο σχολικής τάξης και στη συνέχεια, ανάλογα με τα αποτελέσματα, να γίνει εφαρμογή σε ευρύτερο μαθητικό δείγμα. Επιπλέον, η διδασκαλία της θεματικής οργάνωσης και ανάπτυξης σε μαθητές Γυμνασίου αποτελεί δύσκολο εγχείρημα, καθώς είναι σύνθετο<sup>217</sup> φαινόμενο με το οποίο οι μαθητές δεν είναι

<sup>215</sup> Για ερωτήματα σχετικά με την προκατάληψη του ερευνητή, βλ. Kelly ό.π.: 124.

<sup>216</sup> Βλ. κεφ. 1., σσ. 4-6.

<sup>217</sup> Για τις πολλαπλές όψεις του στη διδασκαλία, βλ. ενότητα 5.3.2.2. *Αναλυτική παρουσίαση σχεδίου*.

εξοικειωμένοι στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Το τελευταίο, σε συνδυασμό με το ότι διερευνώνται και οι συνέπειες στον γραπτό τους λόγο από τη διδασκαλία αυτής της πτυχής κειμενικής γραμματικής, απαιτούν την εκπόνηση ενός σχεδίου, το οποίο χρειάζεται να διδαχτεί κάποιους μήνες. Το σχέδιο είναι αναγκαίο να εφαρμόζεται και λαμβάνοντας υπόψη κυρίως την ανατροφοδότηση από τους μαθητές αλλά και τις όποιες ανάγκες και ελλείψεις που διαγιγνώσκονται από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή και τους παρατηρητές<sup>218</sup>, να βελτιώνεται και να επαναλαμβάνεται στην τάξη, όπως ακριβώς προβλέπεται από την ΕΒΣ. Ακόμα, η εκτεταμένη διάρκεια της παρέμβασης και η διεξαγωγή της σε αληθινές συνθήκες με όλα τα απρόοπτα και την πληθώρα των μεταβλητών που αναδύονται στο σχολικό περιβάλλον καθιστούν απαραίτητη την υιοθέτηση τέτοιας μεθοδολογίας που διαφωτίζει το περικείμενο, αναγνωρίζει και επισημαίνει πώς τα εμπλεκόμενα στοιχεία λειτουργούν στην μάθηση (Collins κ.ά. ό.π.).

Κλείνοντας, θα ήταν παράλειψη αν δεν αναφέραμε ότι η συστηματική διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο επιτυγχάνεται η μάθηση συνιστά χαρακτηριστικό και των εθνογραφικών σχεδιασμών (ethnographic designs). Γι' αυτό και στην παρούσα έρευνα έχουν υιοθετηθεί εργαλεία, όπως η παρατήρηση και η συνέντευξη που είναι ιδιαίτερα δημοφιλή στην εθνογραφία (Creswell 2016). Ο βασικός λόγος, όμως, για τον οποίο δεν επιλέχτηκε η τελευταία είναι η ανάγκη μας για μεθοδολογία με υψηλή παρεμβατική φύση και έμφαση στο εκπονούμενο σχέδιο. Είναι γεγονός ότι ο κατεξοχήν παρεμβατικός χαρακτήρας της ΕΒΣ είναι αυτό που τη διαφοροποιεί από την εθνογραφία, καθώς η δεύτερη εστιάζει στην παραγωγή πλούσιων περιγραφών, για να γίνει κατανοητό τι συμβαίνει και γιατί και όχι τόσο άμεσα στην αλλαγή της εκπαιδευτικής πρακτικής (Collins κ.ά. ό.π.). Ακόμα και στη μορφή της κριτικής εθνογραφίας, πρώτα παρέχεται μια αναλυτικότερη παρουσίαση της μελετώμενης κατάστασης, με στόχο βέβαια την προώθηση κάποιων αλλαγών (Creswell ό.π.). Κρίνουμε ότι στην περίπτωση μας θα ταίριαζε μόνο αν η επιδίωξή μας ήταν, για παράδειγμα, η κριτική και λεπτομερής εξέταση του τρόπου με τον οποίο διδάσκεται η γραμματική σε ένα ή περισσότερα σχολεία και βάσει αυτού η πρόταση νέων μεθόδων.

---

<sup>218</sup> Για τα μεθοδολογικά εργαλεία που υιοθετούνται στην παρούσα έρευνα, βλ. ενότητα 5.2.3.

### 5.2.3. Μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα και λαμβάνοντας υπόψη τα άνω αναφερθέντα διακριτικά γνωρίσματα των ΕΒΣ, αξιοποιήσαμε τα παρακάτω μεθοδολογικά εργαλεία:

Πρώτον, το κυριότερο εργαλείο στο οποίο καταφύγαμε είναι η συλλογή εγγράφων (documents) (Creswell ό.π.). Τα έγγραφα, στην περίπτωσή μας, αφορούν κυρίως στα αρχικά (pre-tests) και τελικά (post-tests) μαθητικά κείμενα και χρησιμεύουν στην αξιολόγηση του μαθησιακού αποτελέσματος, δηλαδή μέσω αυτών δίνεται η δυνατότητα στον διδάσκοντα και ταυτόχρονα ερευνητή να διακρίνει αν και κατά πόσο έχει επέλθει βελτίωση στον γραπτό λόγο των μαθητών μετά την εφαρμογή του προγράμματος διδακτικής παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, πριν τη διδασκαλία της θεματικής οργάνωσης και ανάπτυξης, ανατέθηκε στους μαθητές και των δύο τμημάτων να γράψουν στο σχολείο τέσσερα κείμενα. Τα δύο από αυτά ήταν αφηγηματικά και τα άλλα δύο επιχειρηματολογικά<sup>219</sup>. Η διαδικασία περιελάμβανε να γράψουν πρώτα ένα αφηγηματικό κείμενο (πρώτη εκδοχή) και κατόπιν, βάσει των διορθώσεων του εκπαιδευτικού-ερευνητή και των δικών τους σκέψεων, να προσπαθήσουν να το βελτιώσουν (αναθεωρημένη εκδοχή). Ακριβώς η ίδια πορεία ακολουθήθηκε και για το επιχειρηματολογικό κείμενο. Προς το τέλος της διδακτικής παρέμβασης, οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν και πάλι δύο αφηγηματικά και δύο επιχειρηματολογικά κείμενα (πρώτη και αναθεωρημένη εκδοχή), αλλά με διαφορετικά θέματα από αυτά των αρχικών παραγωγών. Τα παραγόμενα γραπτά συγκρίθηκαν και αναλύθηκαν ως προς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά τους από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή, δηλαδή επιχειρήθηκε να διαγνωστεί το κατά πόσο η συνολική δομή τους και ιδίως η θεματική οργάνωση και ανάπτυξη ακολουθεί τις συμβάσεις του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκουν, διασφαλίζει τη συνοχή και συνεκτικότητα του κειμένου και αν η δομή επηρεάζει τη συνολική εικόνα του γραπτού. Προκειμένου, όμως, ο προσδιορισμός των τάσεων (tendencies), χαρακτηριστικών και αλλαγών των κειμένων να είναι ακριβέστερος, κατέστη απαραίτητη και η μέτρηση-ποσοτικοποίησή τους (Ιωσηφίδης 2008: 187-188). Έτσι, τα γραπτά βαθμολογήθηκαν: α) ως προς τη δομή, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων<sup>220</sup> για το κάθε είδος που έχουν προκύψει από το θεωρητικό

<sup>219</sup> Δεν τους ανατέθηκε να γράψουν κατεξοχήν περιγραφικό κείμενο για λόγους περιορισμούς των δεδομένων της έρευνας.

<sup>220</sup> Τα κριτήρια αξιολόγησης της δομής για τον αφηγηματικό τρόπο βρίσκονται στη σελ. 217 και τα αντίστοιχα για τον επιχειρηματολογικό στη σελ. 228.

πλαίσιο και τη διεξαχθείσα κειμενογλωσσολογική έρευνα και β) ως προς τη συνολική εικόνα<sup>221</sup> (περιεχόμενο, δομή, μορφή). Επιπρόσθετα, προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία (reliability) των αποτελεσμάτων, αξιολογήθηκαν (Ιωσηφίδης ό.π., Creswell ό.π.) και από άλλους δύο έμπειρους εκπαιδευτικούς (και ερευνητές)<sup>222</sup>, στους οποίους προηγήθηκε αναλυτική παρουσίαση του φαινομένου από τον υπεύθυνο της έρευνας και κατόπιν δόθηκε η λίστα με τα κριτήρια αξιολόγησης. Τελικά, για κάθε γραπτό δόθηκε ένας βαθμός για τη δομή και ένας για το σύνολο, όπως προέκυψε από τις συζητήσεις μεταξύ των τριών αξιολογητών, κυρίως στις ενδεχόμενες αποκλίσεις και τον μέσο όρο στις όποιες διαφορές.

Θα ήταν παράλειψη αν δεν αναφέραμε ότι τα έγγραφα αποτέλεσαν πολύτιμη πηγή πληροφοριών ακόμα και για την αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας και την ανίχνευση αναπτυξιακών σταδίων στον γραπτό λόγο των μαθητών. Αναλυτικότερα, μέσω κάποιων γραπτών δοκιμασιών (διαγνωστικών κριτηρίων) στην τάξη, δύο μήνες περίπου μετά τη διδακτική παρέμβαση, ο ερευνητής είχε την ευκαιρία να δει τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές είναι σε θέση μόνοι τους να διακρίνουν σε ένα κείμενο το αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα, το θέμα προσανατολισμού, το σχόλιο, τους τρόπους θεματικής ανάπτυξης και το είδος του. Επιπλέον, η διερεύνηση των ενδιάμεσων (πριν την τελική) μαθητικών παραγωγών έδωσε τη δυνατότητα στον ερευνητή να παρατηρήσει την εξέλιξη και κάποια στάδια που διαφαίνονταν στον γραπτό λόγο τους. Επομένως, οι γραπτές δοκιμασίες και οι ενδιάμεσες εκθέσεις χρησίμευσαν ως τεράστια ανατροφοδότηση, ώστε ο εκπαιδευτικός να αναδιαμορφώσει, αναπροσαρμόσει το διδακτικό υλικό ή και να εξατομικεύσει, ανάλογα με την περίπτωση, τη διδασκαλία του.

Ένα άλλο πολύ σημαντικό εργαλείο της παρούσας έρευνας είναι η παρατήρηση (observation), η οποία χρησιμοποιήθηκε για να καταγραφούν και να αποτιμηθούν η διδακτική και η μαθησιακή διαδικασία. Η διενεργηθείσα παρατήρηση είχε δύο ξεχωριστές μορφές: Καταρχάς, εφαρμόστηκε ο τύπος του αμέτοχου ή πλήρως παρατηρητή (Ιωσηφίδης ό.π., Creswell ό.π.), ο οποίος συνηθέστερα καθόταν στο πίσω

---

<sup>221</sup> Για την αξιολόγηση της συνολικής εικόνας του κάθε γραπτού, εφαρμόστηκε περισσότερο η ισόποση μοριοδότηση των τριών επιμέρους κριτηρίων, σύμφωνα με τις Οδηγίες του ΙΕΠ (2016) *Κριτήρια Αξιολόγησης για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο*.

<sup>222</sup> Ο ένας δίδασκε στο ίδιο σχολείο και γνώριζε τους μαθητές του δείγματός μας και τη μαθησιακή τους πορεία στον γραπτό λόγο, μέσω παρατηρήσεων του ίδιου στη σχολική τάξη και συζητήσεων με τον ερευνητή. Ο άλλος ήταν εξωτερικός αξιολογητής, μέλος της συγγραφικής ομάδας των διδακτικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο που χρησιμοποιούνται τα τελευταία χρόνια και ερευνητής με πλούσιο γλωσσολογικό υπόβαθρο (Μέλος Ε.Ε.Π. στο Διδακταλείο ΝΕ του ΕΚΠΑ).

μέρος της σχολικής αίθουσας και κρατούσε περισσότερο περιγραφικές (descriptive) αλλά και στοχαστικές σημειώσεις πεδίου (reflective field notes) (Creswell ό.π.: 217). Στα αρχικά στάδια της διδακτικής παρέμβασης, οι σημειώσεις πεδίου ακολουθούσαν τις προδιαγραφές μιας κλείδας παρατήρησης<sup>223</sup>, διαμορφωμένης από κοινού με τον διδάσκοντα-ερευνητή. Στη συνέχεια, όμως, πήραν πιο ελεύθερο και στοχαστικό χαρακτήρα. Πρέπει να αναφερθεί ότι στον ρόλο του αμέτοχου ή πλήρως παρατηρητή βρίσκονταν τρία άτομα<sup>224</sup>. Αυτό κατέστη απαραίτητο τόσο για λόγους αντικειμενικότητας,<sup>225</sup> μέσω της σύγκρισης των σημειώσεων (Βάμβουκας 2010) όσο και για πρακτικούς λόγους, όπως η πληθώρα διδακτικών ωρών που απαιτούνταν για παρακολούθηση. Εκτός, όμως, από τον εν λόγω τύπο παρατήρησης, έγινε προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή<sup>226</sup> να ανταποκριθεί και στον ρόλο του συμμετέχοντος παρατηρητή<sup>227</sup> (participant observer), αφού μετά το πέρας της διδακτικής ώρας κατέγραφε όσο ήταν δυνατό περισσότερο αναστοχαστικές σημειώσεις στο προσωπικό ερευνητικό ημερολόγιό του. Οι τελευταίες διασταυρώνονταν με αυτές των αμέτοχων παρατηρητών. Μέσω της διασταύρωσής τους και των συζητήσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων κάθε φορά είτε πριν είτε μετά το πέρας της διδακτικής ώρας, παρέχονταν μια πληρέστατη εικόνα για το κάθε μάθημα και έτσι τροφοδοτούνταν ο διδάσκων-ερευνητής για επικείμενες αλλαγές στον σχεδιασμό.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός-ερευνητής λειτουργούσε ως πλήρως συμμετέχων παρατηρητής και στο πλαίσιο της ενισχυτικής διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας που είχε περισσότερο τη μορφή εργαστηρίου γραπτού λόγου (writing workshop). Στο εργαστήριο γραπτού λόγου, δεν υπήρχε η δυνατότητα για καθαρά πρακτικούς λόγους<sup>228</sup> ύπαρξης άλλων παρατηρητών· γι' αυτό οι διδασκαλίες ηχογραφούνταν. Το ηχογραφημένο υλικό εξεταζόταν πολύ προσεκτικά από τον ερευνητή αμέσως μετά το

---

<sup>223</sup> Η κλείδα παρατήρησης τροποποιούνταν ανάλογα με το κείμενο. Ενδεικτικά, για μια κλείδα παρατήρησης, βλ. *παράρτημα γ': κλείδα και φύλλα παρατήρησης*, σελ. 414.

<sup>224</sup> Οι δύο παρατηρητές ήταν μεταπτυχιακοί φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ, ενώ ο τρίτος ήταν έμπειρος φιλόλογος που δίδασκε στο Ζάννειο Πειραματικό Γυμνάσιο.

<sup>225</sup> Ο Βάμβουκας (2010: 200) υποστηρίζει ότι η συλλογική παρατήρηση συνιστάται κατά την προσέγγιση σημαντικών παιδαγωγικών ζητημάτων, όπως η δοκιμαστική εφαρμογή ενός αναλυτικού προγράμματος, γιατί με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα.

<sup>226</sup> Για θέματα που εγείρονται όταν ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη είναι παράλληλα και ερευνητής καθώς και γενικότερα για ζητήματα δεοντολογίας στην εκπαιδευτική έρευνα, βλ. Βέρδης (2016: 39-43).

<sup>227</sup> Σύμφωνα με την ταξινόμηση του Ιωσηφίδη (ό.π.: 126-127), για τις κατηγορίες συμμετοχικής παρατήρησης, ανάλογα με τον βαθμό συμμετοχής, στην προκειμένη περίπτωση εφαρμόζεται η κατηγορία του πλήρως συμμετέχοντος (complete participant) παρατηρητή.

<sup>228</sup> Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (ό.π.: 207-208), τέτοιες δυσκολίες είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν με τη χρήση οργάνων παρατήρησης, όπως μαγνητοφώνηση, κινηματογράφηση κ.ά.

τέλος κάθε μαθήματος και σε συνδυασμό με τις παρατηρήσεις του ίδιου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας γραφόταν μια διαφωτιστικότερη αναφορά για το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, τυχόν προβλήματα κ.ά. στο προσωπικό ερευνητικό ημερολόγιό του.

Μια τελευταία μέθοδος για άντληση ποιοτικών δεδομένων, η οποία χρησιμοποιήθηκε συμπληρωματικά με τα έγγραφα και τις μορφές παρατήρησης, είναι η διενέργεια συνεντεύξεων. Είναι γεγονός ότι μέσω των συνεντεύξεων, δίνεται η δυνατότητα στους μελετητές να «αποκτήσουν πρόσβαση σε όσα βρίσκονται στο μυαλό του ατόμου» (Tuckman 1972, στο Cohen κ.ά. 2008: 451) και έτσι «να φέρουν στην επιφάνεια τις απόψεις, τις εμπειρίες, καθώς και τις ιδέες τις οποίες χρησιμοποιεί για να ερμηνεύσει αυτά που αντιλαμβάνεται» (Βέρδης 2016: 229-230). Από τις μορφές συνέντευξης, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, επιλέχτηκε ο τύπος της εστιασμένης ομαδικής συνέντευξης (focus group interview) (Creswell ό.π.), γιατί η τελευταία δεν είναι χρονοβόρα και ταυτόχρονα παρέχει την ευκαιρία στα άτομα να αλληλεπιδράσουν και να εστιάσουν σε συγκεκριμένα θέματα (Cohen κ.ά. ό.π., Creswell ό.π.). Κατά συνέπεια, με την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης, συγκροτήθηκαν τέσσερις ομάδες και από τα δύο τμήματα, αποτελούμενες από 3 έως 4 μαθητές η καθεμιά. Για τη σύσταση των ομάδων, εφαρμόστηκαν από κοινού η στρατηγική της ομοιογενούς δειγματοληψίας και η δειγματοληψία επιβεβαίωσης ή διάψευσης (Creswell ό.π.). Βάσει της πρώτης, κάποιες ομάδες είχαν μαθητές υψηλής, ενώ άλλες μέτριας επίδοσης. Επίσης, η δεύτερη επιλέχτηκε, γιατί οι διενεργηθείσες συνεντεύξεις δεν ήταν το κύριο ερευνητικό εργαλείο, αλλά αποσκοπούσαν στον έλεγχο και στην επαλήθευση της ακρίβειας των προηγούμενων ευρημάτων (Creswell ό.π.: 209) της έρευνάς μας. Επιπρόσθετα, ανάλογα με τον βαθμό δόμησής τους, οι συνεντεύξεις της παρούσας μελέτης ήταν ημιδομημένες (semi-structured interview) (Ιωσηφίδης ό.π.: 112), αφού ναι μεν υπήρχαν προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά ταυτόχρονα υπήρχε ευελιξία στη σειρά με την οποία ετίθεντο και ελευθερία ως προς την υποβολή κάποιων βολιδοσκοπήσεων/ερωτήσεων εμβάθυνσης<sup>229</sup> (probes) (Ιωσηφίδης ό.π., Creswell ό.π.), προκειμένου οι μαθητές<sup>230</sup> να εκφραστούν περισσότερο προσωπικά για τη διδακτική παρέμβαση.

---

<sup>229</sup> Για τα είδη των ερωτήσεων εμβάθυνσης (probes), βλ. Ιωσηφίδη ό.π.: 117-118.

<sup>230</sup> Πρέπει να αναφερθεί ότι οι συνεντεύξεις ήταν ανώνυμες και η ηχογράφησή τους γινόταν εν γνώσει των μαθητών.



Βασική επιδίωξή μας, μέσα από τη χρήση και τον συνδυασμό των παραπάνω ερευνητικών εργαλείων, ήταν η τριγωνοποίηση (triangulation) ή μεθοδολογική σύγκλιση (convergence) (Ιωσηφίδης ό.π., Creswell ό.π.) των δεδομένων μας. Είναι αλήθεια ότι η διασταύρωση και επιβεβαίωση των ευρημάτων από διαφορετικές πηγές και διαφορετικά άτομα παρέχει στα πορίσματα της έρευνάς μας ακρίβεια, εγκυρότητα και αξιοπιστία.

#### **5.2.4. Επιλογή Δείγματος**

Η αξιοποίηση ερευνητικών εργαλείων, όπως έγγραφα, παρατηρήσεις, συνεντεύξεις και ηχογραφημένο υλικό με τον ανωτέρω επεξηγηθέντα τρόπο δείχνουν ότι η έρευνά μας είναι κατεξοχήν ποιοτική, στοιχείο που συνεπάγεται την ποιοτική «σκοπίμη δειγματοληψία» (purposeful sampling). Από τις στρατηγικές σκόπιμης δειγματοληψίας, επιλέχθηκε η ομοιογενής δειγματοληψία (homogeneous sampling) (Creswell ό.π.), καθώς το πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης σχεδιάστηκε για τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου. Τα κριτήρια επιλογής της συγκεκριμένης τάξης για τη διδασκαλία της κειμενικής γραμματικής είναι τα εξής: Πρώτα απ' όλα, το διδακτικό εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Α΄ Γυμνασίου παρουσιάζει αναλυτικά τους τρεις βασικούς κειμενικούς τύπους, δηλαδή αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία και επομένως αναμένεται οι μαθητές να διαθέτουν τη βασική γνώση αυτών και να είναι στοιχειωδώς προετοιμασμένοι να δεχτούν μια κειμενοκεντρική διδασκαλία. Κατά δεύτερο λόγο, στο εγχειρίδιο Νεοελληνικής Γλώσσας της Β΄ Γυμνασίου παρέχονται αρκετές συναφείς ενότητες με τη διδασκαλία της θεματικής οργάνωσης και ανάπτυξης, για παράδειγμα τρόποι ανάπτυξης της παραγράφου, συνοχή ευρύτερου κειμένου, οργάνωση και συνοχή της περιγραφής και αφήγησης, συνδετικές λέξεις, αξιολόγηση και διατύπωση επιχειρημάτων κ.ά. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή-εκπαιδευτικό να διδάξει αυτές τις ενότητες, εμπλουτίζοντάς τες με σύγχρονα πορίσματα της κειμενογλωσσολογικής έρευνας και λαμβάνοντας υπόψη παράλληλα το Πρόγραμμα Σπουδών (2011) και τις Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας (σχολικό έτος: 2018-19). Τρίτον, αρκετά από τα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα που παρουσιάζονται στο εν λόγω βιβλίο, όπως υποκείμενο, αντικείμενο, επιρρηματικοί προσδιορισμοί και αντωνυμίες είναι δυνατό να συνδεθούν με τη θεματική οργάνωση και ανάπτυξη, δίνοντάς τους κειμενική διάσταση. Επομένως, τα παραπάνω τρία χαρακτηριστικά μας οδήγησαν στην επιλογή της Β΄ Γυμνασίου,

μολονότι στην αρχή υπήρχε έντονος προβληματισμός για το αν μαθητές αυτής της ηλικίας θα είναι σε θέση να αφομοιώσουν ένα τόσο δύσκολο φαινόμενο.

Επιπρόσθετα, η διδακτική παρέμβαση αποφασίστηκε να γίνει σε δύο τμήματα (B3 και B4) με 26 μαθητές<sup>231</sup> το καθένα. Όμως, στο δείγμα μας δεν συμπεριλήφθησαν οι παραγωγές 2 μαθητών του B4 με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες και συνεπώς ο αριθμός των ερευνητικών υποκειμένων ήταν τελικά 50 μαθητές<sup>232</sup>. Επισημαίνουμε ότι η συγκεκριμένη διεύρυνση υπαγορεύτηκε από την επιδίωξη να γίνουν συγκρίσεις από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή και τους εμπλεκόμενους παρατηρητές τόσο μεταξύ των τμημάτων<sup>233</sup> όσο και ανάμεσα σε περισσότερους μαθητές υψηλής, μέτριας και χαμηλής επίδοσης σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις πτυχές της κειμενικής γραμματικής και κατορθώνουν να τις εφαρμόζουν στον γραπτό τους λόγο. Τέλος, είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι ο μέσος όρος βαθμολογίας των δύο τμημάτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην Α΄ Γυμνασίου, ήταν περίπου ίδιος (15.5/20), ενώ, κατά την εκτίμηση της εκπαιδευτικού<sup>234</sup>, που δίδασκε Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία την προηγούμενη χρονιά και στα δύο, το B4 (περσινό A4) παρουσίαζε ελαφρώς καλύτερη προφορική εικόνα από το B3 (περσινό A3).

### 5.2.5. Χρονοδιάγραμμα Έρευνας

Η διδακτική παρέμβαση ξεκίνησε και στα δύο τμήματα στις 22 Οκτωβρίου 2018 και ολοκληρώθηκε με τη συγγραφή των αναθεωρημένων εκδοχών στον επιχειρηματολογικό τρόπο στις 15 για το B3 και στις 18 Απριλίου 2019 για το B4. Πρέπει να αναφέρουμε ότι μέχρι τις 22 Οκτωβρίου είχε παραγματοποιηθεί η παραγωγή των αρχικών κειμένων (pre-tests). Μετά τη συγγραφή των τελικών κειμένων (post-tests), ακολούθησε η διενέργεια συνεντεύξεων σε τέσσερις ομάδες εστίασης (focus

---

<sup>231</sup> Επρόκειτο για μαθητές που φοιτούσαν στο Ζάννειο Πειραματικό (τώρα Πρότυπο) Γυμνάσιο. Είναι απαραίτητο να διευκρινίσουμε ότι οι μαθητές του δείγματός μας είχαν εισαχθεί στο σχολείο με κλήρωση, ενώ η μετονομασία του σε Πρότυπο με την επακόλουθη διαδικασία των εισαγωγικών εξετάσεων για τους μαθητές έγινε έναν χρόνο μετά την ολοκλήρωση της έρευνας (Μάιος-Ιούνιος 2020).

<sup>232</sup> Αναφέρουμε ότι στο δείγμα των 50 μαθητών συγκαταλέγονταν 7 παιδιά οικονομικών μεταναστών, τα οποία, όμως, γεννήθηκαν στην Ελλάδα και εξαρχής ακολούθησαν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ως εκ τούτου, δεν υπολείπονταν σε αισθητό βαθμό από τους συμμαθητές τους, όπως κρίθηκε από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή.

<sup>233</sup> Οφείλουμε να σημειώσουμε ότι η εφαρμογή της παρέμβασης σε δύο τμήματα και η σύγκριση μεταξύ τους με σκοπό τη βαθύτερη εξέταση του φαινομένου δείχνουν ότι η έρευνά μας εμπεριέχει χαρακτηριστικά που ανήκουν κυρίως στη μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων (multiple case studies) (Yin 2003).

<sup>234</sup> Πρόκειται για διαφορετικό πρόσωπο από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή.

groups) μαθητών και στους δύο (από τους τρεις) παρατηρητές. Οι συνεντεύξεις έγιναν το διάστημα 9 έως 17 Μαΐου 2019.

Είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι η εκπαιδευτική έρευνα διεξήχθη κατόπιν έγκρισης από το Υπουργείο Παιδείας.

Τέλος, σημειώνεται ότι το προηγούμενο σχολικό έτος και ειδικότερα την περίοδο από τα μέσα Απριλίου έως τα μέσα Μαΐου 2018 είχε προηγηθεί πιλοτική μελέτη διάρκειας 9 διδακτικών ωρών.

### **5.3. Αναδρομική Ανάλυση (retrospective analysis) του Σχεδίου**

Σύμφωνα με την ΕΒΣ, μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης, παράγεται αναδρομικά μια αφηγηματική και αιτιολογική έκθεση (narrative and causal account), στην οποία γίνεται σύνδεση των ενεργειών και των διαδικασιών με τα αποτελέσματα (Cobb κ.ά. ό.π., DBR Collective ό.π., Reimann ό.π.). Η έκθεση εμπεριέχει τη λεπτομερή αφήγηση όσων έγιναν στις δύο προηγούμενες φάσεις: α) στην προετοιμασία του σχεδίου και β) στην πειραματική εφαρμογή του.

#### **5.3.1. Προετοιμασία Σχεδίου**

Η προετοιμασία του σχεδίου στην παρούσα έρευνα περιλαμβάνει τη διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων<sup>235</sup>, την πιλοτική μελέτη, τον σχεδιασμό του καινούργιου διδακτικού υλικού<sup>236</sup>, τη διδασκαλία απαραίτητων ενοτήτων, προκειμένου να εισαχθεί ομαλά η θεματική οργάνωση και ανάπτυξη στους μαθητές και την ανίχνευση του τρέχοντος επιπέδου τους, μέσω της βαθμολόγησης και ποιοτικής ανάλυσης των αρχικών κειμένων τους.

##### **5.3.1.1. Πιλοτική Έρευνα**

Πριν την εφαρμογή του κύριου προγράμματος διδακτικής παρέμβασης, διεξήχθη πιλοτική έρευνα του εξεταζόμενου φαινομένου στη Β΄ Γυμνασίου, δηλαδή στην τάξη, όπου πρόκειται να διενεργηθεί η κύρια έρευνα αλλά φυσικά σε διαφορετικούς μαθητές από αυτούς για τους οποίους προορίζεται η τελευταία. Σημειώνουμε ότι η πιλοτική μελέτη προβλέπεται από το μεθοδολογικό παράδειγμα της ΕΒΣ σε χώρους με ελάχιστη προγενέστερη έρευνα, προκειμένου να ανιχνευτούν οι αρχικές αντιδράσεις και ερμηνείες των μαθητών (Cobb κ.ά. ό.π.: 11). Η ελάχιστη ερευνητική δραστηριότητα ισχύει και για την περίπτωση της διδασκαλίας της θεματικής οργάνωσης και ανάπτυξης στα Νέα Ελληνικά<sup>237</sup>. Επίσης, οι έρευνες αναφορικά με τη διδασκαλία της θεματικής δομής στην αγγλική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα απευθύνονταν σε ενήλικους φοιτητές και όχι σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, η πιλοτική έρευνα ήταν επιβεβλημένη, για να εξετάσουμε αν η διδασκαλία του φαινομένου σε μαθητές της Β΄ Γυμνασίου είναι λειτουργική και αποβαίνει προς όφελός τους. Πιο συγκεκριμένα,

---

<sup>235</sup> Βλ. υποκεφ. 5.1. σσ. 195-196.

<sup>236</sup> Αντιπροσωπευτικό τμήμα του νέου διδακτικού υλικού παρουσιάζεται κατά την εφαρμογή του και παρατίθεται στο παράρτημα β΄: πειραματικό διδακτικό υλικό, σσ. 391-412.

<sup>237</sup> Όπως είδαμε (βλ. σσ. 185-186), στα ΝΕ έχουν γίνει κάποιες σημαντικές μελέτες αναφορικά με τη διδασκαλία των κειμενικών δεικτών, των δεξιοτήτων επιχειρηματολογικής γραφής και των χαρακτηριστικών των κειμενικών ειδών, κυρίως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

στόχος μας ήταν να έχουμε μια πρώτη εικόνα για το αν οι μαθητές αυτής της ηλικίας είναι σε θέση να κατανοήσουν έννοιες, όπως θέμα, σχόλιο, τους τύπους θεματικής ανάπτυξης, αν μπορούν να εντοπίσουν τα παραπάνω σε ένα κείμενο καθώς και να τα εφαρμόσουν στα δικά τους γραπτά, ποιες είναι οι δυσκολίες τους και αν πιστεύουν οι ίδιοι ότι η κειμενική ανάλυση με αυτόν τον τρόπο τους βοηθά σε κάποια πτυχή του γραπτού τους λόγου.

Συνοπτικά, παραθέτουμε βασικά στοιχεία αυτής της εφαρμογής. Καταρχάς, υλοποιήθηκε σε 2 τμήματα<sup>238</sup> της Β΄ Γυμνασίου, την περίοδο από τα μέσα Απριλίου έως τα μέσα Μαΐου 2018 και διήρκεσε 9 διδακτικές ώρες. Η παρέμβαση συνδέθηκε με το πρόγραμμα μαθημάτων Νεοελληνικής Γλώσσας της Β΄ Γυμνασίου και έτσι ενσωματώθηκε στην 7<sup>η</sup> διδακτική ενότητα του σχολικού εγχειριδίου (Γαβρηλίδου κ.ά., Ι.Τ.Υ.Ε. «Διόφαντος»): «Βιώνοντας προβλήματα της καθημερινής ζωής», δηλαδή στο σημείο όπου βρίσκονταν τα τμήματα τη δεδομένη χρονική στιγμή, αξιοποιώντας κείμενα περισσότερο από το σχολικό βιβλίο και λιγότερο από άλλες πηγές. Η διδακτική μεθοδολογία αποτελούνταν κυρίως από τρία στάδια, σύμφωνα με «το μοντέλο του τροχού<sup>239</sup> για το κειμενικό είδος» (teaching/learning cycle for mentoring genre) (Martin 2009, Rose 2015): α) στάδιο της αποδόμησης (deconstruction) των κειμένων, β) στάδιο της συμπαραγωγής (joint construction), γ) στάδιο της ανεξάρτητης παραγωγής (independent construction).

Για το στάδιο της αποδόμησης, δημιουργήθηκαν φύλλα εργασίας με ερωτήματα, που αφορούσαν στο είδος και στο γενικό θέμα του κειμένου, σε αυτό για το οποίο γίνεται λόγος σε μια περίοδο, στις γνωστές και νέες πληροφορίες, στα αρχικά συστατικά των περιόδων, στη σημασία και λειτουργικότητα των τελευταίων, στις εμφατικές πληροφορίες και τη θέση τους στην πρόταση, στη νοηματική σύνδεση των περιόδων και των βασικών συστατικών κ.ά. Η απάντηση σε πολλά από τα παραπάνω ζητήματα<sup>240</sup> απαιτούσε τον εντοπισμό και την υπογράμμιση με τη χρήση χρωματιστών μαρκαδόρων λέξεων και φράσεων του κειμένου. Έτσι, απεικονίστηκε πάνω στο κείμενο η δομή του. Οφείλουμε να σημειώσουμε ότι στο στάδιο της λεπτομερούς αποδόμησης μάς προβληματίσε ιδιαίτερα το γεγονός ότι τα πρώτα φύλλα εργασίας

---

<sup>238</sup> Το ένα τμήμα (B3) χαρακτηρίζεται με βάση τις προφορικές και γραπτές επιδόσεις τους στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας ως πολύ καλό, ενώ το άλλο (B2) μέτριο έως καλό.

<sup>239</sup> Για αναλυτική παρουσίαση των φάσεων «του μοντέλου του τροχού» (Rothery 1994), όπως παρατίθεται στους Martin (2009) και Rose (2015), βλ. ενότητα 5.3.2.1., σσ. 245-247.

<sup>240</sup> Για παράδειγμα, αυτό για το οποίο γίνεται λόγος, τα αρχικά συστατικά, οι γνωστές και νέες πληροφορίες κ.ά.

ήταν παραφορτωμένα με ερωτήματα, στοιχείο που προκάλεσε ένα αρχικό μούδιασμα στους μαθητές. Θεωρούμε, όμως, ότι αυτό είναι απαραίτητο, προκειμένου τα παιδιά να μνηθούν σταδιακά στο πνεύμα της κειμενικής ανάλυσης, δηλαδή να αρχίσουν να «ψάχνουν» στο κείμενο, να αναρωτιούνται για τη λειτουργία και τη θέση του κάθε προτασιακού συστατικού και για το πώς η μια πληροφορία διαδέχεται την άλλη. Άλλωστε μετά το αρχικό μούδιασμα, η φύση των ερωτημάτων: ανεύρεση και υπογράμμιση στοιχείων με διαφορετικά χρώματα στο κείμενο, σύντομες απαντήσεις και αποφυγή όσο είναι δυνατό της μεταγλωσσικής ορολογίας συνέβαλαν ώστε η επεξεργασία του κάθε φύλλου εργασίας να είναι παιγνιώδης, γρήγορη και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες για τους μαθητές, όπως δήλωσαν και οι ίδιοι. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι όροι *θέμα* και *σχόλιο* εισήχθησαν κατόπιν συζήτησης στην τάξη και αφού είχαν προηγηθεί απόπειρες των μαθητών να αποδώσουν αυτές τις σημασίες. Επιπλέον, η αναλυτική διατύπωση των ερωτήσεων έδωσε στους μαθητές υλικό με το οποίο άρχισαν να συζητούν σε πολύ πρωταρχικό στάδιο για τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών και τις γλωσσικές επιλογές των συγγραφέων (Myhill & Jones κ.ά. ό.π., Myhill ό.π.), χωρίς να είναι αναγκαία η χρήση ειδικών όρων, όπως τύποι θεματικής ανάπτυξης, θέμα προσανατολισμού, γραμμική ανάπτυξη, δίπτυχες δομές κ.ά. Βέβαια, ανέφεραν ότι συνάντησαν κάποιες δυσκολίες στην αρχή μέχρι να καταλάβουν τι γίνεται, αλλά από το δεύτερο κείμενο και μετά άρχισαν να εξοικειώνονται. Ωστόσο, ορισμένοι δήλωσαν ότι χρειάζονται περισσότερη εξάσκηση, γιατί τους δυσκολεύει ακόμα η εύρεση του θέματος, του σχολίου και η διαδοχή τους σε ένα κείμενο. Τέλος, η σύνθετη διατύπωση κάποιων ερωτήσεων στα φύλλα εργασίας και η ύπαρξη μεταγλωσσικών όρων, όπως *συστατικά* δημιούργησαν σε μερίδα μαθητών προβλήματα κατανόησης, στοιχεία που δείχνουν ότι απαιτείται η τροποποίηση αυτών κατά τον σχεδιασμό της κύριας εκπαιδευτικής έρευνας.

Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση των άλλων σταδίων της διδακτικής παρέμβασης, είναι απαραίτητο να δώσουμε κάποιες επεξηγήσεις για το διδακτικό υλικό και τον τρόπο αξιοποίησής του. Καταρχάς, οι μαθητές με την καθοδήγηση του διδάσκοντα αποδόμησαν λεπτομερώς τρία κείμενα: ένα αφηγηματικό ειδησεογραφικό από το *Σώμα Ελληνικών Κειμένων*<sup>241</sup> και δύο με περιγραφικά, πληροφοριακά και επιχειρηματολογικά στοιχεία από την 7<sup>η</sup> διδακτική ενότητα του σχολικού τους

---

<sup>241</sup> Πρόκειται για το κείμενο: «Σύλληψη μαιευτήρα για «φακελάκι»» ([www.sek.edu.gr](http://www.sek.edu.gr)), το οποίο διδάχθηκε με αλλαγές από το πρωτότυπο, βλ. *παράρτημα β΄: πειραματικό διδακτικό υλικό*, σελ. 392.

εγχειριδίου<sup>242</sup>. Στη συνέχεια, επεξεργάστηκαν ένα ειδησεογραφικό κείμενο με περιγραφικό και πληροφοριακό χαρακτήρα από το τετράδιο εργασιών τους<sup>243</sup> με διαφορετικό τρόπο: πρώτα απάντησαν σε βασικές ερωτήσεις κατανόησης<sup>244</sup> για κάθε περίοδο και στη συνέχεια, αξιοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις τους, εργάστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων πάνω σε φύλλο εργασίας που τους ζητούσε να διακρίνουν το είδος του κειμένου, τα θέματα και σχόλια κάθε περιόδου καθώς και το ποια θέματα επαναλαμβάνονται, δηλαδή μετέβησαν στη φάση, όπου η αποδόμηση δεν χρειαζόταν πλέον να είναι λεπτομερής. Ως πολύ θετικό κρίνεται που στις ομάδες τους προβληματίζονταν και αναρωτιούνταν για τα εκάστοτε προτασιακά θέματα και σχόλια.

Μετά την αποδόμηση, ακολούθησε το στάδιο συμπαραγωγής, το οποίο υλοποιήθηκε με τη μορφή της από κοινού (2 ή 4 άτομα) δημιουργίας μιας παραγράφου με θεματική πρόταση: *Κατά τη γνώμη μου, οι τελικές εξετάσεις του Γυμνασίου πρέπει να καταργηθούν*. Μετά τη συγγραφή, διαβάστηκαν στην ολομέλεια του κάθε τμήματος τρία κείμενα και οι υπόλοιποι μαθητές έκριναν τα γραπτά των συμμαθητών τους. Η πλειονότητα των μαθητών ανταποκρίθηκε θετικά τόσο στη συγγραφή όσο και στη διόρθωση, ενώ ιδιαίτερη εντύπωση μας έκανε το ότι οι μαθητές του τμήματος πιο υψηλής επίδοσης μόνοι τους εντόπιζαν πλέον τα προβλήματα των άλλων γραπτών, εστιάζοντας στην αρχική προτασιακή θέση και κατόπιν, με τη βοήθεια του διδάσκοντα, προσπαθούσαν μαζί να αποκαταστήσουν δομικά τα κείμενα.

Ολοκληρώνουμε με την ανεξάρτητη παραγωγή γραπτού λόγου, η οποία περιελάμβανε την πρώτη και την αναθεωρημένη εκδοχή των κειμένων τους, βάσει των παρατηρήσεων του διδάσκοντα και της συνεργασίας με άλλον συμμαθητή. Το θέμα που δόθηκε (σχετικό με το σχολικό εγχειρίδιο, σελ. 113) ήταν το ακόλουθο:

*Υποθέστε ότι σας ζητούν να υποβάλετε στον Συνήγορο του παιδιού μια επιστολή στην οποία θα παρουσιάζετε και θα επεξηγείτε αναλυτικά τα σοβαρότερα προβλήματα που αντιμετωπίζετε τόσο στην καθημερινή σας ζωή όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζείτε, ζητώντας παράλληλα παρέμβαση από αυτόν τον φορέα. (250 λέξεις περίπου)*

Η διόρθωση από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή των γραπτών τόσο των αρχικών όσο και των τροποποιημένων και η σύγκριση που επακολούθησε με δείγμα κειμένων από

<sup>242</sup> Πρόκειται για τα κείμενα: «Πρωταθλητές στα τροχαία ατυχήματα!» και «Η ντροπή των πλαστικών». Σημειώνουμε ότι λόγω μεγάλης έκτασης του παραρτήματος, τα ληφθέντα απόσπασματα από το βιβλίο της *Νεοελληνικής Γλώσσας* δεν παρατίθενται σε αυτό και απλά αναφέρεται η σελίδα όπου βρίσκονται στο σχετικό βιβλίο. Τα εν λόγω απόσπασματα βρίσκονται στις σσ. 101 και 102 αντίστοιχα.

<sup>243</sup> Πρόκειται για το κείμενο: «Η Ελλάδα τούς...πληγώνει», προερχόμενο από το τετράδιο εργασιών της *Νεοελληνικής Γλώσσας Β΄ Γυμνασίου*, σελ. 59.

<sup>244</sup> Ο στόχος ήταν να προΐδαστούν για τα θέματα και τις σημαντικές πληροφορίες της κάθε περιόδου.

τους ίδιους μαθητές πριν τη διδακτική παρέμβαση έδειξε σχετική βελτίωση στα περισσότερα αλλά όχι σε όλα τα μαθητικά κείμενα. Ειδικότερα, παρατηρήσαμε στις περισσότερες δύο εκδοχές<sup>245</sup> καλύτερη χρήση των παραγράφων με ανάπτυξη του ίδιου θέματος σε καθεμιά και περιορισμό του πλατειασμού και των παρεμβολών άσχετων πληροφοριών ή των επαναλήψεων πληροφοριών άλλων παραγράφων. Πλέον, άρχισε να αναπτύσσεται σε έναν βαθμό συλλογιστική πορεία, στοιχείο το οποίο, κατά τη γνώμη μας, οφείλεται στην αξιοποίηση της γραμμικής εξέλιξης. Επιπρόσθετα, στα τελικά γραπτά υπήρχε κάπως πιο εύστοχη σύνδεση των παραγράφων και των περιόδων με χρήση των κατάλληλων κειμενικών και διαπροσωπικών θεμάτων.

Κατά τη συζήτηση με τους μαθητές για την αξιολόγηση της εν λόγω διδακτικής διαδικασίας, τα σχόλιά τους ήταν αρκετά θετικά. Αναλυτικότερα, μια συχνότερη παρατήρηση των μαθητών ήταν ότι *δεν γράφουν πια αφηρημένα, δηλαδή δεν γράφουν τις σκέψεις τους, όπως τους έρχονται στο μυαλό, αλλά σκέφτονται αρκετά πώς να τις συνδέσουν και με το γενικότερο θέμα αλλά και με ό,τι έχουν αναφέρει προηγουμένως, προσέχοντας ιδιαίτερα την αρχική θέση στην πρόταση. Έτσι, δεν ξεφεύγουν από τη βασική ιδέα που θέλουν να πουν και φροντίζουν την ομαλή ροή του γραπτού τους.* Μια δεύτερη επισήμανση αφορούσε στην αγωνία και στον φόβο που εξέφραζαν πολλοί μαθητές και από τα δύο τμήματα, πριν την πρώτη παραγωγή γραπτού λόγου, σχετικά με το αν μπορούν να εφαρμόσουν στα δικά τους γραπτά αυτά που εντόπιζαν στα κείμενα. Όμως, μετά την παραγωγή, δήλωσαν ότι *στην πράξη δεν είναι τόσο δύσκολο όσο φαίνεται, αλλά χρειάζονται πολλή προπόνηση.* Ένα άλλο σχόλιο από αρκετούς μαθητές ήταν ότι η διαδικασία της αναθεώρησης τους κάνει να *σκεφτούν πιο προσεκτικά τις επιλογές τους. Ακόμα, με το να ξαναγράφουν την έκθεση, καταλαβαίνουν καλύτερα τα λάθη τους και τα διορθώνουν...*

Συνεπώς, η πιλοτική εφαρμογή της εν λόγω διδακτικής πρότασης μάς έδωσε θετικές ενδείξεις για τη λειτουργικότητά της στη διδακτική πράξη και τη βελτίωση της συνοχής και συνεκτικότητας των μαθητικών κειμένων. Θεωρούμε, όμως, ότι η θεματική οργάνωση και ανάπτυξη απαιτεί έναν ευρύτερο διδακτικό σχεδιασμό με επεξεργασία πολλών κειμένων, ποικίλες δραστηριότητες και περισσότερες ευκαιρίες παραγωγής γραπτού λόγου. Αυτά συνεπάγονται μεγαλύτερο χρονικό διάστημα διδασκαλίας, για να φανούν πιο ασφαλή και σταθερά αποτελέσματα. Η ανάγκη αφιέρωσης περισσότερου διδακτικού χρόνου σημειώθηκε από τους μαθητές και επίσης έχει

---

<sup>245</sup> Αρχική και αναθεωρημένη μετά τη διδασκαλία της θεματικής οργάνωσης και εξέλιξης.



επισημανθεί και σε προηγούμενες σχετικές έρευνες στην αγγλική ως δευτερη/ξένη γλώσσα (Sakontawut ό.π., Fan & Hsu ό.π.). Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη την ανατροφοδότηση από τους μαθητές, κάποιες ερωτήσεις των φύλλων εργασίας πρέπει να τροποποιηθούν.

### **5.3.1.2. Διδασκαλία προηγούμενων (απαραίτητων) ενότητων**

Πριν την κύρια πειραματική εφαρμογή, κρίθηκε απαραίτητο να έχουν διδαχτεί κάποια κεφάλαια από το βιβλίο Νεοελληνικής Γλώσσας της Β΄ Γυμνασίου (Γαβριηλίδου κ.ά., Ι.Τ.Υ.Ε. «Διόφαντος»), ώστε οι μαθητές να είναι έτοιμοι να δεχτούν τη νέα γνώση. Πιο συγκεκριμένα, διδάχτηκε η 1<sup>η</sup> ενότητα: *Από τον τόπο μου σ' όλη την Ελλάδα*, που περιελάμβανε ερωτήσεις κατανόησης και συζήτηση πάνω στα ενυπάρχοντα κείμενα, μελέτη του υποκειμένου, της παραγωγής λέξεων με αχώριστα μόρια (αρκετά συνοπτικά), των μερών και των τρόπων ανάπτυξης της παραγράφου καθώς και του σχετικού λεξιλογίου. Στη συνέχεια, έγινε μετάβαση στην 4<sup>η</sup> ενότητα, από την οποία επιλέχτηκαν τα ζητήματα: μεταβατικά και αμετάβατα ρήματα, αντικείμενο – μονόπρωτα και δίπρωτα ρήματα, για να γίνει ομαλά η σύνδεση με το υποκείμενο. Ακολούθησε η διδασκαλία των επιρρηματικών προσδιορισμών που βρίσκονται στην 7<sup>η</sup> ενότητα. Αυτή η πορεία θεωρήθηκε αναγκαία για τους εξής λόγους:

A) Η θεματική οργάνωση και ανάπτυξη είναι μια πτυχή της γραμματικής του κειμένου και έτσι οι μαθητές ασχολούμενοι με τα μέρη και τους τρόπους ανάπτυξης της παραγράφου εισάγονται σε κειμενικό επίπεδο.

B) Μπορεί η θεματική οργάνωση και εκτύλιξη να αφορά στο κείμενο συνολικά, αλλά η ανάλυση λόγου γίνεται σε επίπεδο περιόδου. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές χρειαζόταν να είναι εξοικειωμένοι με βασικά προτασιακά συστατικά, όπως το υποκείμενο, που πολύ συχνά λειτουργεί ως αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα, το αντικείμενο, το οποίο συνηθέστερα βρίσκεται μέσα στο σχόλιο, αλλά είναι δυνατό κυρίως με αντωνυμική επανάληψη, όταν τοποθετηθεί σε αρχική θέση, να τεθεί και ως αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα και τους επιρρηματικούς προσδιορισμούς, που στην αρχή της περιόδου λειτουργούν ως θέματα προσανατολισμού με διάφορες σημασίες, ενώ στο τέλος αποτελούν εστιακά συστατικά. Η στοιχειώδης αναγνώριση αυτών των όρων στην πρόταση και η εννοιολογική κατανόησή τους (conceptual understanding) είναι απαραίτητα προκαταρκτικά βήματα (Myhill 2003), προκειμένου οι μαθητές να

μπορέσουν να αντιληφθούν ευκολότερα τις παραπάνω πιο σύνθετες κειμενικές λειτουργίες.

Σημειώνουμε ότι η διδασκαλία των εν λόγω φαινομένων έγινε μόνο σε προτασιακό επίπεδο, ακολουθώντας με ακρίβεια τις δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου. Κείμενα αξιοποιήθηκαν μόνο από την 1<sup>η</sup> ενότητα, καθώς από αυτή αντλήθηκε το θέμα των τεσσάρων αρχικών παραγωγών.

Κατά τη διάρκεια και προς το τέλος, λοιπόν, της διδασκαλίας των ανωτέρω στοιχείων, ανατέθηκε στους μαθητές να γράψουν πρώτα ένα αφηγηματικό και κατόπιν ένα επιχειρηματολογικό κείμενο σε δύο εκδοχές: πρώτη και αναθεωρημένη (βάσει των παρατηρήσεων του διδάσκοντα και των δικών τους προθέσεων για τροποποιήσεις). Πριν τη συγγραφή του κάθε είδους, προηγήθηκε στη σχολική τάξη προσπάθεια ανάκλησης και υπενθύμιση από τον διδάσκοντα των γνώσεων της προηγούμενης χρονιάς για αυτά, όπως παρουσιάζονταν στο σχετικό βιβλίο. Επισημαίνουμε ότι η συζήτηση για τα χαρακτηριστικά του κάθε τρόπου διεξήχθη μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, χωρίς δηλαδή αντίχρευσή τους σε αποσπάσματα. Αυτό κρίθηκε σκόπιμο, γιατί έτσι θα φαίνονταν ευκρινέστερα τα αποτελέσματα στην παραγωγή γραπτού λόγου μιας παραδοσιακής διδασκαλίας και ο εκπαιδευτικός ερευνητής θα μπορούσε να διαγνώσει πιο καθαρά αν και κατά πόσο η διαφορετική μέθοδος που θα εφαρμοζόταν μετέπειτα θα επέφερε αλλαγές ή τυχόν βελτιώσεις στη διερευνώμενη δεξιότητα.

### 5.3.1.3. Αξιολόγηση Αρχικών Μαθητικών Κειμένων – Διάγνωση Λαθών

Προκειμένου να βρεθεί με ακρίβεια το αρχικό επίπεδο των μαθητών του δείγματός μας και να διαγνωστούν τα κειμενικά λάθη τους στον γραπτό λόγο, δόθηκαν προς ανάπτυξη δύο θέματα που απαιτούσαν τη συγγραφή, όπως προαναφέραμε, ενός αφηγηματικού και ενός επιχειρηματολογικού κειμένου. Το θέμα του αφηγηματικού κειμένου ήταν:

*Ένα καλοκαιρινό απόγευμα στο(ν) ή στη(ν):* Αφηγήσου στην τάξη σου τι έγινε προσπαθώντας να τραβήξεις την προσοχή των συμμαθητών σου. (περίπου 250 λέξεις)

Από την άλλη, το θέμα για το επιχειρηματολογικό ήταν:

Σε μια στήλη του σχολικού περιοδικού, αφιερωμένη στους *αγαπημένους προορισμούς*, προσπαθείς να πείσεις και να προσελκύσεις τους συμμαθητές σου να επισκεφτούν τον τόπο που εσύ επιθυμείς. (περίπου 250 λέξεις)

Κατόπιν, αυτά αξιολογήθηκαν, όπως περιγράφεται παρακάτω.

#### Αφηγηματικό Κείμενο

Ξεκινούμε την αξιολόγηση των αρχικών μαθητικών κειμένων στον αφηγηματικό τρόπο, παραθέτοντας τον μέσο όρο βαθμολογίας των τριών αξιολογητών. Σημειώνουμε ότι για καθεμιά από τις δύο εκδοχές, δηλαδή την πρώτη και την αναθεωρημένη, παρέχονται δύο βαθμοί: ένας συνολικός<sup>246</sup> στην κλίμακα του 20 που περιλαμβάνει περιεχόμενο, δομή και μορφή και ένας για τη δομή στην κλίμακα του 10, σύμφωνα με τα ακόλουθα κριτήρια:

- A) Χωρισμός παραγράφων με βάση τον χρόνο ή την αλλαγή σκηνής.
- B) Παρουσία στην αρχή των περιόδων ή των παραγράφων Θεμάτων Προσανατολισμού Χρόνου (κατά δεύτερο λόγο τόπου, αιτίας, αντίθεσης, διαπροσωπικών θεμάτων κ.ά.).
- Γ) Διατήρηση Σταθερών (αναπαραστατικών-κεντρικών) Θεμάτων που συνήθως στην αφήγηση είναι οι βασικοί πρωταγωνιστές.
- Δ) Μετατροπή σε κάποιες περιπτώσεις των Σχολίων σε Θέματα ή ακόμα πιο σπάνια επεξηγήσεις σχολίων με διαδοχικά σχόλια.
- Ε) Ύπαρξη της κλασικής δομής του αφηγηματικού κειμένου, δηλαδή στην αρχή πληροφορίες για το σκηνικό (τόπο-χρόνο), πρωταγωνιστές, κατόπιν την εξέλιξη γεγονότων με ενδεχόμενη πράξη επιλοκής, την έκβασή τους και τέλος τη λύση της ιστορίας με τη γνώμη του αφηγητή (επιμύθιο).

---

<sup>246</sup> Βλ. σημ. 221.

Ακολουθώντας τα ανωτέρω, στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται οι βαθμοί των 26 μαθητών του Β3:

<b>Β3</b>				
<b>ΜΑΘΗΤΗΣ</b>	<b>ΒΑΘΜΟΣ ΔΟΜΗΣ</b>		<b>ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ</b>	
	<b>.../10</b>		<b>ΒΑΘΜΟΣ .../20</b>	
<b>ΑΡΙΘΜΟΣ</b>	<b>ΑΠ<sup>247</sup>: ΠΕ<sup>248</sup></b>	<b>ΑΠ:ΑΕ<sup>249</sup></b>	<b>ΑΠ:ΠΕ</b>	<b>ΑΠ:ΑΕ</b>
1.	3,5	4,5	8,5	10
2.	5	5	9	9
3.	6	6,5	12,5	13
4.	5,5	5,5	11	11,5
5.	6	7	11,5	13
6.	6,5	6,5	12,5	12,5
7.	5,5	6	11	12
8.	4	6	8	12
9.	5,5	5,5	11	11
10.	3,5	4	6,5	7,5
11.	7	7,5	14	15
12.	6,5	6,5	14	14
13.	5	5,5	9	11
14.	4	4,5	7,5	9
15.	6,5	6,5	13	13
16.	6,5	6,5	13	13
17.	6	6,5	12	13
18.	7,5	8,5	15,5	17,5
19.	6	6,5	12	13
20.	4,5	6	10	12
21.	7	7,5	14,5	15,5
22.	6,5	7,5	14	15
23.	6	7	12	14
24.	5,5	5,5	11	11,5
25.	5	4,5	10,5	9
26.	5	5,5	11	11,5
<b>Μ.Ο.</b>	<b>5,59</b>	<b>6,09</b>	<b>11,32</b>	<b>12,25</b>
<b>ΜΕΓΙΣΤΟ</b>	<b>7,5</b>	<b>8,5</b>	<b>15,5</b>	<b>17,5</b>
<b>ΕΛΑΧΙΣΤΟ</b>	<b>3,5</b>	<b>4</b>	<b>6,5</b>	<b>7,5</b>

Πίνακας (32)

<sup>247</sup> ΑΠ = Αρχική Παραγωγή

<sup>248</sup> ΠΕ = Πρώτη Εκδοχή

<sup>249</sup> ΑΕ = Αναθεωρημένη Εκδοχή

Παρατηρώντας τον πίνακα (32), βλέπουμε ότι ο μέσος όρος βαθμολόγησης των μαθητών του Β3 στην πρώτη εκδοχή είναι 5.59/10, στοιχείο που συνιστά χαμηλή επίδοση, ενώ στην αναθεωρημένη εκδοχή αυξάνει κατά 0.5 και γίνεται 6.09. Άξιο αναφοράς είναι ότι ο ελάχιστος βαθμός στην πρώτη εκδοχή είναι 3.5, βαθμός που απαντά 2 φορές, ενώ και ο αμέσως επόμενος (4) απαντά επίσης 2 φορές. Στην τροποποιημένη παραγωγή, ο ελάχιστος βαθμός είναι 4 μονάδες (απαντά 1 φορά), ενώ και ο βαθμός 4.5 εμφανίζεται 3 φορές. Από την άλλη, ο μέγιστος βαθμός (α΄ δοκιμή), 7.5, έχει 1 παρουσία, ενώ ο αμέσως προηγούμενος 7 έχει 2 παρουσίες, όμως, στη β΄ δοκιμή ο μέγιστος βαθμός ανέρχεται στο 8.5 (1 φορά) και έπεται το 7.5 (3 φορές). Αξίζει να σημειωθεί ότι συγκριτικά με την πρώτη παραγωγή, 1 αναθεωρημένη παραγωγή παρουσιάζει μείωση κατά 0.5 μονάδα, 8 κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα, ενώ οι υπόλοιπες βελτιώνονται από 0.5 έως 2 μονάδες. Πρέπει να επισημάνουμε ότι η χαμηλή επίδοση στη δομή έχει άμεσο αντίκτυπο και στη συνολική εικόνα, αφού ο μέσος όρος (α΄ δοκιμή) κινείται στο 11.32/20 με ελάχιστη τιμή το 6.5 (1 φορά), ενώ στην τροποποιημένη φτάνει στο 12.25/20 με ελάχιστη τιμή το 7.5 (1 φορά).

Ακολουθεί ο πίνακας με τους βαθμούς των 24 μαθητών του Β4:

<b>B4</b>					
<b>ΜΑΘΗΤΗΣ</b>	<b>ΒΑΘΜΟΣ ΔΟΜΗΣ .../10</b>		<b>ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ .../20</b>		
	<b>ΑΡΙΘΜΟΣ</b>	<b>ΑΠ: ΠΕ</b>	<b>ΑΠ:ΑΕ</b>	<b>ΑΠ:ΠΕ</b>	<b>ΑΠ:ΑΕ</b>
1.		4,5	5	9,5	10,5
2.		6,5	7	12	14
3.		7	7,5	13,5	14,5
4.		6	6,5	11,5	12,5
5.		7	7	13,5	14
6.		6	7	13	14,5
7.		6	6,5	12	13
8.		6,5	7	13,5	14,5
9.		4	6	9,5	12,5
10.		6	6,5	12	12,5
11.		6	6,5	12	13
12.		7	8	14,5	16,5
13.		6,5	7,5	13	15
14.		5,5	6,5	12	13
15.		5,5	6	11	12,5
16.		5	6	11,5	13,5
17.		6,5	7	13	14
18.		6,5	7,5	12,5	14

19.	6	7	12	14
20.	6	6,5	12	13
21.	6	6,5	11	12,5
22.	3,5	4	7,5	8
23.	6,5	6	12,5	12
24.	5,5	6,5	11	13
<b>Μ.Ο.</b>	<b>5,89</b>	<b>6,56</b>	<b>11,89</b>	<b>13,18</b>
<b>ΜΕΓΙΣΤΟ</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>14,5</b>	<b>16,5</b>
<b>ΕΛΑΧΙΣΤΟ</b>	<b>3,5</b>	<b>4</b>	<b>7,5</b>	<b>8</b>

Πίνακας (33)

Από τον πίνακα φαίνεται ότι ο μέσος όρος βαθμολόγησης των μαθητών του Β4 στην πρώτη εκδοχή είναι 5.89/10, δηλαδή κατ' ελάχιστον (0.3) μεγαλύτερος από το Β3, ενώ στην αναθεωρημένη αυξάνει κατά 0.67 και γίνεται 6.56/10. Μπορεί η επίδοση του Β4 να είναι λίγο καλύτερη από του Β3, αλλά κινείται επίσης σε χαμηλά επίπεδα. Αξίζει να αναφερθεί ότι ο μικρότερος βαθμός στις πρώτες παραγωγές των αρχικών γραπτών είναι 3.5 μονάδες (1 φορά) και ο αμέσως επόμενος είναι 4 (1 φορά). Στις τροποποιημένες αρχικές εκδοχές είναι 4 μονάδες (1 φορά) και ακολουθεί ο βαθμός 5 (1 φορά). Από την άλλη, η υψηλότερη επίδοση (α' εκδοχή), 7 μονάδες, απαντά 3 φορές και η αμέσως προηγούμενη, 6.5 μονάδες, εμφανίζεται 6 φορές, ενώ στα τροποποιημένα κείμενα είναι 8 μονάδες (1 φορά) με την αμέσως προηγούμενη, 7.5 μονάδες, να εμφανίζεται 3 φορές. Επίσης, χρειάζεται να αναφέρουμε ότι σε όλα τα αναθεωρημένα γραπτά, η βελτίωση στη δομή κυμαίνεται από 0.5 έως 2 μονάδες, εκτός από 1, όπου πέφτει κατά 0.5 και 1 άλλο που κινείται στα ίδια επίπεδα. Τέλος, σημειώνουμε ότι και στο Β4 η χαμηλή επίδοση στη δομή αντικατοπτρίζεται στη συνολική εικόνα, αφού ο μέσος όρος του τμήματος στην πρώτη δοκιμή είναι 11.89/20 με ελάχιστη τιμή το 7.5/20 (1 φορά), ενώ στη δεύτερη είναι 13.18/20 με ελάχιστη τιμή το 8/20 (1 φορά).

Η ανωτέρω βαθμολόγηση δείχνει ότι τα αρχικά μαθητικά κείμενα (pre-tests) στον αφηγηματικό τρόπο τόσο στην πρώτη όσο και στην τροποποιημένη εκδοχή παρουσιάζουν ιδιαίτερα προβλήματα. Μελετώντας τα, διαπιστώνεται ότι προκύπτουν κάποια μοτίβα κοινά και για τα δύο τμήματα σχετικά με τα υποθέματα της εν λόγω διατριβής.

Καταρχάς, σε ό,τι έχει σχέση με το θέμα προσανατολισμού, διαπιστώνεται ότι τα περισσότερα γραπτά διαθέτουν στοιχειώδη θέματα προσανατολισμού χρόνου, στοιχείο που σημαίνει ότι οι μαθητές έχουν κατακτήσει τον χρονικό άξονα και μπορούν να αφηγηθούν ένα γεγονός. Παρατηρώντας όμως πιο προσεκτικά τα δεδομένα μας, είναι

δυνατό να διαγνώσουμε κάποια επιμέρους ζητήματα. Πιο συγκεκριμένα, ενώ στα κείμενά τους γίνεται χρήση θεμάτων προσανατολισμού χρόνου, υπάρχουν αρκετά σημεία, ιδίως στις πρώτες εκδοχές, όπου τα θέματα χρόνου ή έστω άλλης σημασίας απουσιάζουν, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η κειμενική συνοχή. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

(56)...*Δυστηχώς*<sup>250</sup> δεν υπήρχε βενζινάδικο μέσα στο χωριό, αλλά εγώ και η αδελφή μου θέλαμε πολύ να πάμε να κολυμπήσουμε και έτσι κι έγινε. Οι οικογένειά μου κι εγώ περπατήσαμε δυο χιλιόμετρα για να πάμε στη θάλασσα. Ένα μπαρ που υπήρχε στη παραλία είχε ένα πλαστικό κανό στο οποίο χωρούσαν 2 άτομα. Ο πατέρας μου το πήρε γιατί ήταν δωρεάν για μια βόλτα. Έτσι πήγαμε μια βόλτα στη θάλασσα με το κανό και το επιστρέψαμε. Ευτυχώς υπήρχε ένα ταξί με το οποίο γυρίσαμε σπίτι.

(α' εκδοχή)

Πρέπει να αναφέρουμε ότι σε γενικές γραμμές τα θέματα προσανατολισμού χρόνου ή άλλης σημασίας αυξάνονται στις τροποποιημένες δοκιμές, αλλά παραμένουν κάποια βασικά προβλήματα, όπως θα δείξουμε λίγο παρακάτω<sup>251</sup>.

Επίσης, στις πρώτες εκδοχές τους γίνεται συχνότατη επανάληψη βασικών κειμενικών θεμάτων χρόνου, όπως: *μετά, όταν, τότε, έπειτα*, ενώ στις αναθεωρημένες, το πρόβλημα περιορίζεται σε μικρό βαθμό. Από αυτό φαίνεται το φτωχό λεξιλογικό εύρος των μαθητών.

Επιπρόσθετα, πρέπει να αναφέρουμε πως παρά το ότι τα περισσότερα γραπτά είναι αφηγήσεις με χρονική εξέλιξη των γεγονότων, απαντά στο δείγμα μας μικρός αριθμός, δηλαδή τριών κειμένων από το B3 και δύο από το B4, όπου δεσπόζει το περιγραφικό στοιχείο με θέματα προσανατολισμού τόπου στην αρχή των περιόδων:

(57)...*Μπαίνοντας, δεξιά είδαμε τα γυμναστήρια στα οποία γυμνάζονταν οι αθλητές και την παλαίστρα. Προχωρώντας πιο μέσα είδαμε αρκετούς ναούς στους οποίους λατρεύονταν θεοί. Δίπλα από αυτά ήταν οι χώροι προετοιμασίας των αθλητών πριν από τους αγώνες αλλά και τα λουτρά τους στα οποία έμπαιναν και συζητούσαν για το πως νιώθουν πριν τον αγώνα τους. Στον αρχαιολογικό χώρο υπήρχαν ακόμη και κάτι κτήρια τα οποία τα ονόμαζαν ξενοδοχεία και λειτουργούσαν ως χώροι φιλοξενίας για τους ξένους. Ένα από τα πιο ωραία δημιουργήματα που είδα...* (α' εκδοχή)

Στη συνέχεια της παραγράφου, η μαθήτρια συνεχίζει να περιγράφει ό,τι είδε και μόνο προς το τέλος της αφηγείται κάποιες ενέργειες. Στις δεύτερες εκδοχές, ύστερα από επισήμανση του διδάσκοντα, οι τέσσερις από τους πέντε μαθητές προσπαθούν, όχι πάντα ιδιαίτερα επιτυχημένα, να μειώσουν το περιγραφικό και να αυξήσουν το

<sup>250</sup> Υπενθυμίζουμε ότι στα παραδείγματα, διατηρείται η μορφή και η έκφραση των αυθεντικών μαθητικών κειμένων.

<sup>251</sup> Βλ. σελ. 223.

αφηγηματικό στοιχείο. Μία μαθήτρια αλλάζει εντελώς περιεχόμενο, επιχειρώντας να αφηγηθεί ένα γεγονός. Το εν λόγω λάθος δείχνει ότι οι μαθητές στο σύνολό τους δεν έχουν κατακτήσει τα διακριτικά γνωρίσματα των κειμενικών τρόπων και ειδών.

Ένα άλλο μοτίβο μεγάλης συχνότητας στο μαθητικό δείγμα είναι η αστοχία στον χωρισμό και στη χρήση των παραγράφων. Αναλυτικότερα, στις πρώτες εκδοχές, παρατηρείται ποικιλία στον αριθμό των παραγράφων, δηλαδή από μία μέχρι εννέα σε ελάχιστα γραπτά. Όμως, τα περισσότερα γραπτά (ιδίως στο B4) χωρίζονται σε τρεις παραγράφους: μία για τον πρόλογο, μία για το κυρίως μέρος και μία για τον επίλογο. Στην παράγραφο για το κυρίως μέρος, οι μαθητές εμπλέκουν όλα τα γεγονότα, συχνά ασύνδετες πληροφορίες, ακόμα και ενδεχόμενη πράξη επιλοκής:

*(58) Με το που μπήκα στο δωμάτιο είδα τον αδελφό μου αναμαλιασμένο να χοροπηδάει πολύ χαρούμενος στο κρεβάτι. Τον ρώτησα τι συμβαίνει και μου είπε ότι επιτέλους βγήκε το ξενοδοχείο για τέρατα 3. Ήξερα ότι ήταν η αγαπημένη του ταινία. Με ρώτησε αν μπορούσα να του την κατεβάσω σε ένα στικάκι για να την δει το βράδυ με τους φίλους του. Φυσικά του απάντησα ναι και έβαλα την ταινία να κατεβαίνει. Στη συνέχεια έτρεξε μέσα μέσα, άρπαξε το σταθερό και άρχισε να τηλεφωνεί όλους τους φίλους του για να τους ζητήσει να έρθουν το βράδυ να δουν όλοι μαζί την ταινία. Του είπα ότι δεν μπορούσε να τους καλέσει πρωτού ρωτήσει την μαμά αλλά μου απάντησε ότι την είχε ήδη ρωτήσει. Εγώ τον πίστεψα που να 'ξερα. Το βράδυ έφτασε και οι φίλοι του Χρήστου ήρθαν. Φώναξα την μαμά για να φτιάξει ποπ κορν και να βάλει την ταινία να παίζει αλλά δεν πήρα καμία απάντηση. Την έψαξα σε όλα τα δωμάτια του σπιτιού αλλά δεν τη βρήκαμε μέχρι που την πήρα τηλέφωνο. Μου είπε ότι είχε βγει με τον μπαμπά και δε θα γυρνούσαν για περίπου 3 ώρες. Τότε ο εφιάλτης ξεκίνησε. Έβαλα την ταινία να παίζει και πήγα να φτιάξω ποπ κορν. Τα έβαλα να γίνονται και πήγα να δω τα παιδιά. Μετά από λίγη ώρα ο αδελφός μου πήγε να πει νερό. Άκουσα τον αδελφό μου να φωνάζει φωτιά φωτιά. Πήγα αμέσως μέσα και είδα ότι η κατσαρόλα είχε πιάσει φωτιά. Τότε αρχίσαμε να ρίχνουμε νερό. (α' εκδοχή)*

Η παραπάνω παράγραφος είναι ιδιαίτερα ενδεικτική, καθώς ο μαθητής αναφέρεται σε διαφορετικά θέματα, όπως: *κατέβασμα αγαπημένης ταινίας, πρόσκληση φίλων, φωτιά*. Το πρόβλημα είναι πολύ πιο έντονο στα λιγιστά<sup>252</sup> γραπτά, στα οποία στο σύνολό τους εμφανίζεται μόνο μία παράγραφος.

Κατά την αναθεώρηση του γραπτού τους, εκτός από ιδιαίτερα χαρακτηριστικές περιπτώσεις<sup>253</sup>, αρκετοί διατηρούν τον ίδιο αριθμό, ενώ οι περισσότεροι προσθέτουν

<sup>252</sup> Ειδικότερα, στο B3 απαντούν τέσσερα γραπτά με μία παράγραφο στην πρώτη εκδοχή, εκ των οποίων τα τρία στη συνέχεια χωρίζονται σε περισσότερες, ενώ ένα παραμένει ως έχει. Στο B4, μόνο ένα κείμενο έχει μία παράγραφο στην αρχή και ακολούθως αυτή διακρίνεται σε δύο.

<sup>253</sup> Εντύπωση προκαλούν δύο περιπτώσεις: στην πρώτη, ο μαθητής, αν και αρχικά δημιουργεί τρεις παραγράφους, στην τροποποιημένη εκδοχή στην προσπάθειά του ίσως να εστιάσει σε ένα γεγονός τις



μία ή περισσότερες παραγράφους είτε με το υπάρχον περιεχόμενο είτε με περισσότερες λεπτομέρειες. Παρά τις όποιες τροποποιήσεις και βελτιώσεις, συχνά ο χωρισμός δεν είναι εύστοχος, καθώς οι μαθητές δεν λαμβάνουν υπ' όψιν το κριτήριο της αλλαγής σκηνής ή χρόνου στην αφήγηση. Πιο συγκεκριμένα, ενώ χρησιμοποιούν θέματα προσανατολισμού χρόνου που σηματοδοτούν μια σημαντική αλλαγή, δεν προβαίνουν σε χωρισμό της παραγράφου:

*(59) Η ώρα πέρασε και έπρεπε να φύγω για να συναντήσω τα παιδιά στην πλατεία. Πήγαμε στη νότια πλευρά της παραλίας που δεν έχει πολύ κόσμο. Απλώσαμε τις πετσέτες και φτιάξαμε τα υπόλοιπα πράγματα. Έπειτα τρέξαμε στην θάλασσα. Κάναμε βουτιές, μακροβούτια, παίζαμε κονταρομαχίες, αμμοπόλεμο ώσπου κουραστήκαμε και καθήσαμε να φάμε και να παίζουμε ένα κινέζικο παιχνίδι που ονομάζεται «Titsu». Αφού είχε περάσει λίγη ώρα αφού είχαμε φάει μπήκαμε στη θάλασσα. Καθώς παίζαμε ακούσαμε τον Γιάννη να φωνάζει. Αμέσως τρομάξαμε και πήγαμε κοντά του να δούμε τι είχε συμβεί. Ο Γιάννης δεν μπορούσε να κολυμπήσει και εμείς νομίζαμε ότι χτύπησε κάπου το πόδι του και τον βγάλαμε έξω. Μόλις είδαμε το πόδι του καταλάβαμε ότι κάτι τον είχε δαγκώσει, πήραμε τηλέφωνο τους γονείς του για να τον πάμε στο νοσοκομείο. Τελικά αυτό που δάγκωσε τον φίλο μας ήταν μια σμέρνα. Οι γιατροί μας είπαν ότι έχει ξεπεράσει τον κύνδυνο και ευτυχώς είναι καλά. (β' εκδοχή)*

Στο παραπάνω παράδειγμα, η μαθήτρια είτε στο σημείο: *Καθώς παίζαμε* είτε στο: *Αφού είχε περάσει λίγη ώρα* θα έπρεπε να αλλάξει παράγραφο.

Από την άλλη πλευρά, διαμορφώνουν παραγράφους χωρίς θέματα προσανατολισμού χρόνου σε αρχική θέση ως δείκτες μετάβασης:

*(60) Ο αδελφός μου ήταν πολύ τρομαγμένος από το γεγονός ότι καρχαρίες πλησίαζαν αυτή την ακτή και δεν ήθελε να κολυμπήσει. Εγώ αντιθέτως ήμουν υπερβολικά μαγεμένος από το θέαμα του ηλιοβασιλέματος και ήθελα να κολυμπήσω. Πήρα μία από αυτές τις σανίδες που επιπλέουν και βούτηξα στη θάλασσα.*

*Το νερό είχε την κατάλληλη θερμοκρασία. Ξάπλωσα πάνω στην σανίδα και άρχισα να κολυμπάω σιγά-σιγά. Ο ορίζοντας άρχισε να πορτοκαλίζει η θάλασσα ήταν ήρεμη και το κλίμα ήταν πολύ χαλαρωτικό. Έτσι κι εγώ αφαιρέθηκα και άφησα την ροή της θάλασσας να με πάει όπου θέλει. (β' εκδοχή)*

Στην αρχή της δεύτερης παραγράφου του παραπάνω αποσπάσματος, ο μαθητής θα μπορούσε να προσθέσει το θέμα προσανατολισμού χρόνου: *Μόλις/Όταν έπεσα στο νερό*, για δείξει την αλλαγή σκηνής. Επίσης, δεδομένης της μικρής έκτασης της δεύτερης παραγράφου, ίσως δεν θα έπρεπε να προβεί σε χωρισμό σε αυτό το σημείο και κατά συνέπεια να αναδιατάξει διαφορετικά το κείμενό του.

---

ενώνει σε μία, στη δεύτερη περίπτωση η μαθήτρια ξεκινά με τρεις παραγράφους και στη συνέχεια προβαίνει σε μια υπερβολή στον χωρισμό και τις κάνει έντεκα, χωρίς να διαφοροποιεί το περιεχόμενο.

Συνεχίζοντας την ανάλυσή μας, ασχολούμαστε με τα υποθέματα: αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα, σχόλιο, εστία και την κλασική δομή του αφηγηματικού λόγου. Ειδικότερα, παρατηρείται ότι σε αρκετά γραπτά η αφήγηση έχει τη μορφή της απαρίθμησης συνηθισμένων (ή και ανούσιων) γεγονότων, χωρίς οι μαθητές να εστιάζουν σε κάποιο ώστε να τραβήξουν την προσοχή. Αντιπροσωπευτικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα:

(61) *Μετά από λίγη ώρα ήμουν έτοιμος είχα βάλει μια μαύρη μπλούζα με ένα άσπρο σορτσάκι και μαύρα παπούτσια. Ξεκίνησα την ώρα που είχα υπολογίσει στο δρόμο άκουγα μουσική για να περάσει πιο γρήγορα η ώρα. Έφτασα στο σημείο συνάντησης μας αλλά δεν ήταν κανένας από τους φίλους μου και συνέχισα να ακούω μουσική για να μη βαριέμαι και για να μην εσθάνομαι μόνος. Μετά από λίγο ήρθαν όλοι οι φίλοι μου. Αρχήσαμε να πηγένουμε προς την πολή για να δούμε γνωστούς μας για να φάμε και για να δούμε τους τουρίστες οι οποίοι ήταν παραπολύ... Έπειτα από λίγη ώρα φτάσαμε στην πολύ, επειδή όλοι μας θέλαμε νερό πήγαμε και αγοράσαμε μπουκαλάκια για να ξεδιψάσουμε...* (α' εκδοχή)

Από την παραπάνω παράγραφο, η οποία συνεχίζει να αναπτύσσεται κατά τον ίδιο τρόπο<sup>254</sup>, φαίνεται ότι ο αφηγητής και οι φίλοι του είναι μεν οι πρωταγωνιστές και επομένως σταθερό αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα, αλλά ο μαθητής δεν στέκεται σε κάποιο συμβάν ώστε να το κάνει θέμα και βάσει αυτού να δημιουργήσει κάποια πιο ενδιαφέρουσα εξέλιξη. Το αναφερόμενο χαρακτηριστικό είναι πιο έντονο στις πρώτες εκδοχές τους, καθώς στις αναθεωρημένες οι μισοί από αυτούς, ύστερα από παραίνεση του διδάσκοντα, παρεμβάλλουν έστω προς το τέλος της αφήγησης κάποια πράξη επιπλοκής. Οι υπόλοιποι, όμως, εξακολουθούν την απαρίθμηση, μεγαλώνοντας μόνο την έκταση του κειμένου τους.

Ένα άλλο βασικό μοτίβο είναι ότι αυτή η πράξη επιπλοκής, χαρακτηριστικό της δομής του αφηγηματικού λόγου (Labov & Waletzky 1967, στο Πολίτης 2000, Γεωργακοπούλου & Γούτσος ό.π.), όταν υπάρχει στα μαθητικά κείμενα της πρώτης εκδοχής, εμφανίζεται προς το τέλος τους. Το ίδιο συμβαίνει και στα αναθεωρημένα, όταν προστίθεται, όπως αναφέραμε προηγουμένως, ύστερα από διδακτική υπόδειξη. Η τοποθέτησή της προς το τέλος έχει ως αποτέλεσμα να μην αναπτύσσεται επαρκώς και να μην παίρνει την αρμόζουσα θέση στην αφήγηση, αφού στις κατοπινές περιόδους δεν μετατρέπεται σε σταθερό ΑΚΘ. Ιδιαίτερα διαφωτιστικό είναι το παρακάτω παράδειγμα από γραπτό μαθητή υψηλής επίδοσης:

<sup>254</sup> Για το γραπτό στο σύνολό του, βλ. παράρτημα δ': αρχικά και τελικά μαθητικά κείμενα, σελ. 429.

(62) (7<sup>η</sup> παράγραφος) Ξαφνικά κάτι τραβάει την σανίδα και την σχίζει στα δύο. Ήταν ένας καρχαρίας. Αρχισα να πανικοβάλλομαι πάρα πολύ. Άφησα το άλλο μισό της σανίδας το οποίο έφαγε ο καρχαρίας λίγο πιο μετά.

(8<sup>η</sup> παράγραφος) Αρχισα να κολυμπάω όσο πιο γρήγορα μπορούσα. Όταν έφτασα τον ναυαγοσώστη με έβγαλε στην στεριά. Με ρώτησε αν είχα χτυπήσει και του απάντησα όχι. Οι γονείς μου φυσικά με μάλωσαν για το πόσο επικίνδυνο ήταν....

(α' εκδοχή)

Όπως φαίνεται, η πράξη επιλοκής εμφανίζεται στην έβδομη από τις εννέα παραγράφους του κειμένου μέσω του σχολίου: Ήταν ένας καρχαρίας. Η εστία της πρότασης: καρχαρίας δεν γίνεται καθόλου ΑΚΘ στις επόμενες προτάσεις ή περιόδους και γενικά μικρό κομμάτι του υπόλοιπου κειμένου περιστρέφεται γύρω από αυτό, αφού ολοκληρώνεται η ιστορία.

Στην αναθεωρημένη εκδοχή αυτού του κειμένου, ο μαθητής καθιστά την εστία: καρχαρίας ΑΚΘ δύο φορές και προσθέτει λίγο περισσότερες λεπτομέρειες, στοιχεία που συνιστούν σχετική βελτίωση. Και πάλι, όμως, η πράξη επιλοκής εμφανίζεται στις τελευταίες παραγράφους, με αποτέλεσμα η ανάπτυξη να μην είναι επαρκής:

(63) Ξαφνικά κάτι τραβάει την σανίδα μου και την σχίζει στα δύο. Ήταν ένας καρχαρίας. Πανικοβάλλομαι και προσπαθώ να κολυμπήσω στην ακτή. Ξαφνικά τραβιέται το άλλο μισό της σανίδας μέσα στο νερό. Εγώ τραβάω προς τα έξω και ο καρχαρίας προς τα μέσα. Τελικά ο καρχαρίας παίρνει και το άλλο μισό της σανίδας.

Με φτάνει ο ναυαγοσώστης και πηγαίνουμε στην ακτή. Με ρωτάει αν πληγώθηκα και του είπα πως πονάει το χέρι μου... . (αναθεωρημένη εκδοχή)

Ένα άλλο παράδειγμα που δείχνει την αδυναμία ανάπτυξης ενός κεντρικού θέματος είναι η περίπτωση ενός μαθητή, επίσης υψηλής επίδοσης, οποίος χειρίστηκε την υπόδειξη του δασκάλου να εισαγάγει πιο μπροστά και να περιπλέξει περισσότερο το απρόοπτο συμβάν με τον ακόλουθο τρόπο: συντόμευσε όλα τα προηγούμενα, ενώ δεν άλλαξε τίποτα στο περιστατικό πέρα από μια πρόταση και παρέδωσε ένα πολύ συνοπτικό κείμενο.

Βέβαια, χρειάζεται να αναφερθεί ότι σε αρκετά γραπτά η πράξη επιλοκής εμφανίζεται μετά τον πρόλογο και η αφήγηση περιστρέφεται γύρω από αυτή, αλλά αυτά τα γραπτά παρουσιάζουν το καθένα διαφορετικά προβλήματα, όπως θα δείξουμε παρακάτω.

Ένα από τα προβλήματα που απαντά τόσο σε αυτά τα γραπτά όσο και σε εκείνα χωρίς πράξη επιλοκής είναι η συνεχής αναπήδηση από το ένα ΑΚΘ στο άλλο, με αποτέλεσμα να δημιουργείται σύγχυση στον αναγνώστη. Το παρακάτω απόσπασμα είναι ενδεικτικό:

(64) *Ξαφνικά η μαμά μου εξαφανίστηκε και εγώ φοβήθηκα πάρα πολύ, τρομοκρατήθηκα. Ο μπαμπάς μου φώναζε απέξω, προσπαθούσε να με βγάλει και του είπα πως δεν πρόκειται να βγω χωρίς τη μαμά μου. Η μαμά μου επιτέλους πήρε ανάσα καθώς συνέχισα την χτυπούσαν αλύπητα τα κύματα. Εγώ την έβλεπα και δάκρυζα διότι χαροπάλευε με τον θάνατο. Ύστερα ο μπαμπάς ήρθε και με πήρε από μέσα μετά βίας. Όταν βγήκα έξω με την αδερφή μου ανησυχούσαμε για το τι πρόκειται να συμβεί.... Ευτυχώς όμως μετά από 5 λεπτά και οι δύο γονείς μας βγήκαν και ήταν καλά.* (α' εκδοχή)

Στο παραπάνω απόσπασμα από γραπτό μαθήτριας που αφηγείται μια θαλασσοταραχή κατά τη διάρκεια καλοκαιρινού μπάνιου, η συνεχής εναλλαγή των βασικών ΑΚΘ (*μαμά, εγώ, μπαμπάς*) εμποδίζει τη συνέχεια στις ενέργειες του καθενός και έτσι δεν γίνεται κατανοητό πώς στο τέλος βγήκαν και οι δύο γονείς.

Επιπρόσθετα, ένα πολύ συχνό πρόβλημα που συναντάται τόσο σε κείμενα με πράξη επιπλοκής όσο και περισσότερο σε αυτά χωρίς την τελευταία είναι η υποτυπώδης ύπαρξη (ή και απουσία) σχολιασμού των γεγονότων, δηλαδή η καταγραφή προσωπικών σκέψεων και συναισθημάτων, διαδικασίες που υπαγορεύουν την πραγμάτωση των κατάλληλων σχημάτων θεματικής ανάπτυξης με αρμονική διαδοχή θέματος - σχολίου. Η εν λόγω τάση είναι πιο έντονη στις πρώτες εκδοχές, ενώ στις δεύτερες, σε περίπτωση τροποποίησης, τις περισσότερες φορές προστίθεται μια σχετική πρόταση ή φράση. Άμεσα συνδεδεμένη με το εν λόγω ζήτημα είναι και η περιορισμένη χρήση στα περισσότερα γραπτά διαπροσωπικών θεμάτων. Από τα τελευταία, συνηθέστερα εμφανίζονται οι τύποι: *ευτυχώς, δυστυχώς, θυμάμαι, ελπίζω να, επιτέλους, συνήθως, φυσικά*.

Κλείνουμε αυτή την ενότητα με δύο συναφή ζητήματα μικρής συχνότητας αλλά άξια αναφοράς. Το πρώτο είναι ότι σε μικρό αριθμό γραπτών δεν δίνονται επαρκείς πληροφορίες στην αρχή για το σκηνικό, τα πρόσωπα. Έτσι, δημιουργούνται θέματα, χωρίς να έχουν προετοιμαστεί ως σχόλια και ο αναγνώστης χρειάζεται να ψάξει αρκετά στο γραπτό για να καταλάβει.

Το δεύτερο έχει σχέση με το ότι πιο σπάνια ορισμένοι μαθητές δεν αναφέρονται καν σε ένα καλοκαιρινό απόγευμα αλλά σε ολόκληρες ημέρες διακοπών, μέσα στις οποίες είναι και ένα απόγευμα ή γράφουν γενικά για διάφορα απογεύματα:

(65) *Αυτό το καλοκαίρι στην Πάρο πήγα πάρα πολλές βόλτες. Μία από αυτές ήταν όταν πήγαμε πρώτα στην Νάουσα της Πάρου κάναμε βόλτα στα μαγαζιά ψωνίσαμε και μετά πήγαμε και κάτσαμε σε μια καφετέρια (...). Όταν τελιώναμε<sup>255</sup> πήγαινα εγώ*

<sup>255</sup> Στα κείμενα αυτής της κατηγορίας υπάρχει μια εναλλαγή τέλειου και ατελούς ποιού ενέργειας.

*με τα ξαδέλφια μου για απογευματινό μπάνιο στη θάλασσα μιας και τα νερά ήταν πολύ καθαρά και χαλαρά μπορούσαμε να το απολαύσουμε. Όταν γυρνάγαμε... (α' εκδοχή)*

Αυτό το φαινόμενο εμφανίζεται σε τέσσερα γραπτά πρώτης εκδοχής από το Β3, εκ των οποίων σε τρία από αυτά, οι μαθητές προσπαθούν στην αναθεωρημένη εκδοχή να περιοριστούν σε ένα απόγευμα. Όμως, ένα γραπτό παρουσιάζει το ίδιο πρόβλημα και κατά τη δεύτερη δοκιμή. Στο Β4, αυτό είναι πολύ σπάνιο, αφού μόνο ένας μαθητής το εμφανίζει αρχικά, ενώ στη συνέχεια το περιορίζει αισθητά. Προσπαθώντας να το ερμηνεύσουμε, θα λέγαμε ότι συνδέεται με τα παραπάνω, δηλαδή με την αδυναμία εστίασης σε κάτι συγκεκριμένο. Ίσως, βέβαια, και να δείχνει αδυναμία κατανόησης του θέματος, αν και το τελευταίο επεξηγήθηκε από τον εκπαιδευτικό.

### Επιχειρηματολογικό Κείμενο

Συνεχίζουμε τη διάγνωση των κειμενικών λαθών με την αξιολόγηση των αρχικών μαθητικών κειμένων που ανήκουν στον επιχειρηματολογικό τρόπο. Κατά τον ίδιο τρόπο με τα αφηγηματικά, παραθέτουμε τη βαθμολογία των τριών αξιολογητών, όπως προέκυψε από τον διάλογο μεταξύ τους και τον μέσο όρο στις όποιες αποκλίσεις. Πριν, όμως, από αυτό, είναι απαραίτητο να αναφέρουμε τα κριτήρια αξιολόγησης που έχουν τεθεί, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο και την κειμενογλωσσολογική έρευνα, για τα επιχειρηματολογικά κείμενα:

- A) Χωρισμός παραγράφων με ύπαρξη θεματικής πρότασης, λεπτομερειών και ίσως κατακλείδας σε καθεμιά.
- B) Μετατροπή Σχολίου σε Θέμα, ώστε να δημιουργείται συλλογισμός.
- Γ) Διατήρηση του κεντρικού Θέματος στην παράγραφο σταθερού με ίσως επαναφορά του στο τέλος (όχι δηλαδή άσχετα θέματα και πληροφορίες στην ίδια παράγραφο).
- Δ) Επεξήγηση Σχολίου με διαδοχικό σχόλιο.
- Ε) Κατάλληλοι Κειμενικοί δείκτες και Διαπροσωπικά θέματα στην αρχή περιόδων και παραγράφων.
- Στ) Ύπαρξη κλασικής δομής, δηλαδή πρόλογος, κυρίως θέμα και επίλογος με ομαλή σύνδεση μεταξύ τους.

Ξεκινούμε πρώτα με το **B3**:

ΜΑΘΗΤΗΣ	ΒΑΘΜΟΣ ΔΟΜΗΣ .../10		ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ .../20	
	ΑΠ: ΠΕ	ΑΠ:ΑΕ	ΑΠ:ΠΕ	ΑΠ:ΑΕ
1.	6	6	12	12,5
2.	5	5	10	10,5
3.	5,5	6	12	13
4.	5,5	5	10,5	10,5
5.	5,5	5	11	10,5
6.	6,5	7	13	13,5
7.	5,5	6,5	11	13
8.	5,5	5,5	11	11
9.	5,5	5,5	11	11
10.	5,5	5,5	11,5	11,5
11.	4	5	8,5	10,5
12.	2,5	4	4,5	9
13.	5,5	6	10,5	11,5
14.	2,5	4	5	9
15.	5	5,5	10	11

16.	5,5	6	11,5	12,5
17.	5	5,5	10,5	11
18.	6	6,5	12	14
19.	6,5	6,5	12,5	13
20.	5,5	6,5	11	13
21.	5,5	6	11,5	12
22.	5	5,5	10	11,5
23.	6	6	12	12
24.	3,5	4,5	7,5	9
25.	4	4,5	8,5	9,5
26.	6	6	12	12
<b>Μ.Ο.</b>	<b>5,15</b>	<b>5,57</b>	<b>10,4</b>	<b>11,44</b>
<b>Μέγιστο</b>	<b>6,5</b>	<b>7</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>Ελάχιστο</b>	<b>2,5</b>	<b>4</b>	<b>4,5</b>	<b>9</b>

Πίνακας (34)

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, στις πρώτες εκδοχές των αρχικών επιχειρηματολογικών/αποδεικτικών<sup>256</sup> κειμένων, ο μέσος όρος βαθμολόγησης των μαθητών του Β3 στη δομή είναι 5.15/10 μονάδες, δηλαδή μικρότερος κατά 0.4/10 από τα αντίστοιχα αφηγηματικά, ενώ στην αναθεωρημένη εκδοχή είναι 5.57/10 μονάδες, μεγαλύτερος μεν κατά 0.4 από την πρώτη δοκιμή, αλλά μικρότερος κατά 0.5 από την αντίστοιχη αφηγηματική. Ο ελάχιστος βαθμός είναι 2.5 μονάδες, τιμή που εμφανίζεται 2 φορές, ενώ ο αμέσως επόμενος είναι 3.5 μονάδες (1 φορά). Θυμίζουμε ότι ο μικρότερος βαθμός στα αντίστοιχα αφηγηματικά ήταν 3.5 μονάδες. Στη δεύτερη δοκιμή των αποδεικτικών κειμένων, η χαμηλότερη τιμή είναι 4 μονάδες (2 φορές) και έπεται το 4.5 (2 φορές), τιμές παρόμοιες με αυτές στην αντίστοιχη αφηγηματική εκδοχή. Ο μέγιστος βαθμός στην α' προσπάθεια είναι 6.5 (2 φορές) και ο αμέσως προηγούμενος 6 (4 φορές). Οι ανάλογοι στα αφηγηματικά είναι 7.5 και 7. Στην τροποποιημένη παραγωγή του επιχειρηματολογικού είδους, η υψηλότερη τιμή είναι 7 (1 φορά) και έπεται το 6.5 (4 φορές), ενώ οι αντίστοιχες στο αφηγηματικό είναι 8.5 και 7.5. Χρειάζεται να αναφέρουμε ότι κατά την αναθεώρηση των γραπτών, 2 αποδεικτικά κείμενα σημειώνουν μείωση κατά 0.5 μονάδα, συγκριτικά με την πρώτη παραγωγή, 8 γραπτά κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα και τα υπόλοιπα παρουσιάζουν άνοδο από 0.5 έως 1.5 μονάδες. Τα ανωτέρω στοιχεία δείχνουν ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση στη δομή του αποδεικτικού λόγου για το σύνολο των μαθητών του Β3 τόσο στην α' όσο και στη

<sup>256</sup> Οι όροι επιχειρηματολογικός και αποδεικτικός χρησιμοποιούνται εναλλακτικά.

β' δοκιμή. Επίσης, παρατηρούμε ότι η επίδοσή τους είναι χαμηλότερη, περίπου κατά 0.5 μονάδα, από την αντίστοιχη στον αφηγηματικό λόγο.

Οπωσδήποτε, η αδυναμία στη δομή αντικατοπτρίζεται και στον συνολικό βαθμό των μαθητών. Ειδικότερα, στην πρώτη εκδοχή, ο μέσος όρος είναι 10.4 μονάδες με ελάχιστο βαθμό: 4.5 μονάδες (1 φορά) και μέγιστο: 13 (1 φορά), ενώ στην αναθεωρημένη εκδοχή ο μέσος όρος είναι 11.44 μονάδες με ελάχιστη τιμή: 9 μονάδες (3 φορές) και μέγιστη: 14 (1 φορά).

Ακολουθεί ο πίνακας με τη βαθμολογία του **B4**:

ΜΑΘΗΤΗΣ	ΒΑΘΜΟΣ ΔΟΜΗΣ .../10		ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ .../20	
	ΑΠ: ΠΕ	ΑΠ:ΑΕ	ΑΠ:ΠΕ	ΑΠ:ΑΕ
1.	3	3,5	6	7
2.	4,5	5	10,5	11
3.	5,5	5,5	11	11
4.	3,5	4,5	7,5	9
5.	4	5	8,5	11
6.	6	6,5	12	13
7.	5,5	5,5	11,5	12
8.	6,5	7,5	13,5	15
9.	4,5	6	10	12,5
10.	4	5,5	9	12
11.	5	6	10,5	12
12.	5,5	6,5	11,5	13
13.	5	5,5	10	11
14.	6	6,5	12	12,5
15.	4	4,5	9,5	10,5
16.	6	6,5	13	14
17.	5	5,5	11	12
18.	5,5	6	11,5	12,5
19.	4	4,5	8,5	9,5
20.	5	6,5	10	12,5
21.	5	6,5	11	13,5
22.	3	4	7	8,5
23.	5	5,5	10,5	11,5
24.	6,5	7	12,5	13,5
<b>Μ.Ο.</b>	<b>4,89</b>	<b>5,64</b>	<b>10,33</b>	<b>11,66</b>
<b>Μέγιστο</b>	<b>6,5</b>	<b>7,5</b>	<b>13,5</b>	<b>15</b>
<b>Ελάχιστο</b>	<b>3</b>	<b>3,5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

Πίνακας (35)



Σύμφωνα με τον πίνακα (35), ο μέσος όρος των μαθητών του B4 στην πρώτη επιχειρηματολογική παραγωγή είναι 4.89/10 μονάδες, δηλαδή κατά 1/10 μονάδα χαμηλότερη από την αντίστοιχη αφηγηματική, στοιχείο που από μόνο του συνιστά εξαιρετικά χαμηλή επίδοση. Στην τροποποιημένη παραγωγή, ο μέσος όρος είναι 5.64/10, βελτιωμένος δηλαδή κατά 0.75/10 από την αρχική. Παραμένει, όμως, χαμηλότερος κατά 0.92/10 μονάδες από την ανάλογη αφηγηματική. Ο ελάχιστος βαθμός στην α' προσπάθεια είναι 3/10 μονάδες (2 φορές) και ο αμέσως επόμενος 3.5/10 (1 φορά), ενώ στην αντίστοιχη αφηγηματική είναι 3.5 και 4. Στη β' προσπάθεια, ο μικρότερος βαθμός<sup>257</sup> είναι 3.5 μονάδες (1 φορά) και έπεται η τιμή 4 (1 φορά). Ο μέγιστος βαθμός στην πρώτη επιχειρηματολογική<sup>258</sup> εκδοχή είναι 6.5 (2 φορές) και ο αμέσως προηγούμενος είναι 6 μονάδες (3 φορές). Στη δεύτερη δοκιμή, οι υψηλότερες<sup>259</sup> τιμές είναι 7.5 και 7 μονάδες από 1 φορά. Άξιο αναφοράς είναι ότι σε κανέναν μαθητή δεν παρατηρείται πτώση στη δομή κατά την αναθεώρηση των κειμένων, 2 μαθητές κινούνται στο ίδιο επίπεδο, ενώ οι υπόλοιποι βελτιώνονται από 0.5 μέχρι 1.5 μονάδες. Από τα παραπάνω στοιχεία, διαπιστώνεται ότι η επίδοση των μαθητών του B4 είναι πολύ χαμηλή ιδίως στις πρώτες εκδοχές, αφού πρώτον είναι κατά 1 μονάδα (στην κλίμακα του 10) κατώτερη από τις ανάλογες αφηγηματικές και δεύτερον υπολείπεται του B3 κατά 0.26/10. Στις τροποποιημένες εκδοχές, παραμένει αρκετά χαμηλή, αφού είναι κατώτερη κατά 0.9 μονάδα (στην κλίμακα του 10) από τις αντίστοιχες αφηγηματικές, αλλά βελτιώνεται κατά 0.75 από τις αρχικές και κυμαίνεται στην ίδια περίπου<sup>260</sup> τιμή με το B3.

Φυσικά, η συνολική εικόνα των γραπτών είναι άμεσα επηρεασμένη από την ανεπαρκή γνώση της δομής του αποδεικτικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, ο πίνακας (35) δείχνει ότι ο μέσος όρος βαθμολογίας στις αρχικές παραγωγές είναι 10.33/20 μονάδες με μέγιστο βαθμό: 13.5 (1 φορά) και ελάχιστο: 6 μονάδες στην κλίμακα του 20 (1 φορά). Από την άλλη, στις τροποποιημένες παραγωγές, ο μέσος όρος είναι 11.66/20 με μέγιστη τιμή: 15 (1 φορά) και ελάχιστη: 7 μονάδες (στην κλίμακα του 20), που απαντά επίσης 1 φορά.

Η ανωτέρω παρουσίαση δείχνει ευκρινώς ότι οι μαθητές του B3 και του B4 αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες κατά τη συγγραφή του επιχειρηματολογικού

---

<sup>257</sup> Στην αντίστοιχη αφηγηματική, οι μικρότεροι βαθμοί είναι 4 και 5 μονάδες.

<sup>258</sup> Στην ανάλογη αφηγηματική είναι 7 (3 φορές) και 6.5 μονάδες (6 φορές) αντίστοιχα.

<sup>259</sup> Αντιστοίχως στην αφήγηση είναι 8 (1 φορά) και 7.5 μονάδες (3 φορές).

<sup>260</sup> Για την ακρίβεια είναι κατ' ελάχιστον (0.05) μεγαλύτερη.

κειμένου τόσο ως προς τη δομή, που είναι το αντικείμενο της παρούσας διατριβής, όσο και στο περιεχόμενο και τη μορφή. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της βαθμολόγησης δείχνουν ότι το αποδεικτικό κείμενο δυσκολεύει τους μαθητές περισσότερο από το αφηγηματικό. Μάλιστα η διαφορά ίσως να ήταν μεγαλύτερη, αν η συγγραφή των κειμένων είχε γίνει την ίδια χρονική στιγμή. Πρέπει δηλαδή να λάβουμε υπόψη ότι οι δύο επιχειρηματολογικές εκδοχές γράφτηκαν περίπου από δύο έως τρεις εβδομάδες μετά τις αντίστοιχες αφηγηματικές, χρονική περίοδος όπου το αντικείμενο διδασκαλίας ήταν τα μέρη και οι τρόποι ανάπτυξης της παραγράφου, όπως ακριβώς υπαγορεύει το διδακτικό εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β΄ Γυμνασίου. Φυσικά, η εν λόγω δυσκολία είναι αναμενόμενη, αφού τα παιδιά είναι περισσότερο εξοικειωμένα με την αφήγηση έναντι του επιχειρήματος, όχι μόνο από τη σχολική αλλά και από την εξωσχολική εμπειρία τους (Martin 1989, Kellogg 1994, Γούτσος 2007). Ωστόσο, το τελευταίο δεν σημαίνει, όπως δείξαμε αναλυτικά, ότι γνωρίζουν να γράφουν αφηγηματικά κείμενα σε ικανοποιητικό βαθμό.

Προχωρούμε στην παρουσίαση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του επιχειρηματολογικού λόγου των μαθητών. Καταρχάς, παρατηρούμε ότι η επίδοση των δύο τμημάτων είναι παρόμοια με ελάχιστες διαφοροποιήσεις. Επίσης, μελετώντας προσεκτικά τα δεδομένα μας, διαπιστώνουμε ότι εμφανίζονται λάθη που έχουν τη μορφή μοτίβων κοινών και για τα δύο τμήματα, όπως συνέβη και με τον αφηγηματικό τρόπο.

Ένα πρώτο πολύ σημαντικό μοτίβο είναι ότι σχεδόν όλοι οι μαθητές<sup>261</sup> στην πρώτη δοκιμή έχουν καταφύγει αποκλειστικά στον περιγραφικό τρόπο, προκειμένου να αναπτύξουν αυτό που τους ζητείται. Βέβαια, το εν λόγω θέμα τους καλεί να πείσουν και να προσελκύσουν τους συμμαθητές τους να επισκεφτούν τον τόπο που οι ίδιοι επιθυμούν. Οπότε, είναι φυσικό να απαιτείται και η χρήση του περιγραφικού τρόπου. Όμως, αυτό που λείπει από τα γραπτά της α΄ εκδοχής, εκτός μεμονωμένων περιπτώσεων, είναι η τεκμηρίωση αυτού που γράφουν, δηλαδή δεν αιτιολογούν ή εξηγούν γιατί τα γραφόμενά τους είναι σημαντικά και ελκυστικά για τους συμμαθητές τους και έτσι απλά δίνουν κάποιες πληροφορίες για τον τόπο που επέλεξαν. Αντιπροσωπευτικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα, στο οποίο ο μαθητής αναφέρεται στον Πειραιά:

---

<sup>261</sup> Ένας μαθητής πολύ χαμηλής επίδοσης στην α΄ εκδοχή έγραψε ένα καθαρά αφηγηματικό κείμενο με αφορμή έναν τόπο, ξεφεύγοντας τελείως από το θέμα, βλ. *παράρτημα δ΄: αρχικά και τελικά μαθητικά κείμενα*, σελ. 430.

(66)...*Αρχικά πρέπει να επισκευτείτε το ναυτικό μουσείο. Περιέχει διάφορα έργα τέχνης και μινιατούρες πλοίων. Έχει επίσης ένα μαρμάρινο άγαλμα του Ποσειδώνα. Όχι πολύ μακριά από το μουσείο βρίσκεται μια τριήρης, η οποία λειτουργεί ως μουσείο και μπορείς να δεις πώς ήταν η ναυπηγική τότε.*

*Επίσης, όχι πολύ μακριά από το ναυτικό μουσείο βρίσκεται ένα αρχαιολογικό μουσείο στο οποίο κάποιες φορές τον χρόνο παίζονται αρχαίες παραστάσεις. Στο κέντρο του Πειραιά βρίσκεται το Δημοτικό θέατρο που είναι ένα νεοκλασικό κτίριο από τον 19<sup>ο</sup> αι και χρησιμοποιήθηκε ως παλάτι του αυτοκράτορα και πρόσφατα ανακαινίστηκε και έγινε θέατρο. Έχει μεγάλη αξία για τους Πειραιώτες και είναι το γνωστότερο αξιοθέατο του Πειραιά...*

Στην αναθεωρημένη δοκιμή, ύστερα από διδακτική υπόδειξη, κάποιοι μαθητές, ιδίως υψηλής επίδοσης, αποκτούν επίγνωση του προβλήματός τους και προσπαθούν να επιχειρηματολογήσουν. Έτσι, εμφανίζονται περιστασιακά δομές αιτιολόγησης και ακόμα, σποραδικά (ή και πιο συστηματικά σε ελάχιστους) γίνεται χρήση της γραμμικής εξέλιξης και πιο σπάνια της επέκτασης σχολίου με διαδοχικό σχόλιο, χωρίς φυσικά αυτοί οι τρόποι θεματικής ανάπτυξης να έχουν διδαχτεί. Θυμίζουμε ότι, σύμφωνα με τη διεξαχθείσα κειμενογλωσσολογική έρευνα, η γραμμική εκτύλιξη και η επεξήγηση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο παρουσιάζουν υψηλή συχνότητα στα αποδεικτικά κείμενα.

Εκτός από αυτό, υπάρχουν και άλλες ενδείξεις σχετικά με το ότι οι μαθητές έχουν καταφύγει στον περιγραφικό τρόπο. Πρώτον, σε κάποια γραπτά γίνεται χρήση στην αρχή των περιόδων θεμάτων προσανατολισμού τύπου. Το παράδειγμα (66) αποτυπώνει και αυτό το πρόβλημα με την ύπαρξη εκφράσεων, όπως: *όχι πολύ μακριά από το μουσείο, όχι πολύ μακριά από το ναυτικό μουσείο, στο κέντρο του Πειραιά*. Επίσης, σε πολλά μαθητικά κείμενα της πρώτης εκδοχής, δεν δηλώνεται ξεκάθαρα στον πρόλογο ο σκοπός του κειμένου τους, δηλαδή να προσελκύσουν τους συμμαθητές τους στον τόπο τους και έτσι αρκετές φορές ξεκινούν αναφέροντας απλά το αγαπημένο τους μέρος ή δίνοντας κάποιες πληροφορίες για αυτό. Ενδεικτικά είναι τα παραδείγματα (67) και (68):

(67)...*Θα σας περιγράψω για την χώρα την οποία κατάγωμαι την Αλβανία μια χώρα με ωραία τοπία κτήματα με την πιο καταπληκτική πόλη που δεν κοιμάτε ποτέ.*

(68)*Έχω επισκεφτεί πολλούς τόπους κατά την διάρκεια της ζωής μου, στο εξωτερικό αλλά και στη χώρα μου, όμως ένας από τους αγαπημένους μου θα είναι πάντα η πανέμορφη Αθήνα.*

Βέβαια, χρειάζεται να σημειώσουμε ότι ύστερα από επισήμανση του διδάσκοντα, αρκετοί συνειδητοποιούν το εν λόγω λάθος και αναφέρουν τον σκοπό του κειμένου τους στις βελτιωμένες δοκιμές.

Ένα δεύτερο εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό των αρχικών μαθητικών γραπτών, το οποίο παρατηρείται εντονότατα στην πρώτη παραγωγή, είναι η ανάμειξη πολλών και διαφορετικών θεμάτων σε μια παράγραφο, χωρίς κάποια συλλογιστική πορεία. Αυτό είναι άμεσα συνδεδεμένο με την έλλειψη τεκμηρίωσης που παρουσιάσαμε παραπάνω. Αναλυτικότερα, σε ορισμένες παραγράφους του κειμένου τους, οι μαθητές αναφέρουν μια πληροφορία με τη μορφή σχολίου και χωρίς αυτή να γίνει ΑΚΘ ή να επεξηγηθεί, παραθέτουν την επόμενη, φτάνοντας στο σημείο η παράγραφός τους να έχει πολλαπλά θέματα. Συχνά μάλιστα είναι δυνατό να επαναφέρουν σε κατοπινό σημείο προηγούμενη πληροφορία, διαταράσσοντας έτσι τη συνεκτικότητα του κειμένου τους. Όλα αυτά αποτυπώνονται στα παρακάτω δύο παραδείγματα:

*(69) Στην Κρήτη πρέπει να πάτε όχι μόνο για την ομορφιά του νησιού αλλά και για τους ανθρώπους της. Είναι δύσκολο στην σήμερα εποχή να αναζητήσετε τέτοιους ανθρώπους γι' αυτό πρέπει να επισκεφτείτε τα μικρά χωριά που είναι έξω από την πόλη ή πάνω στο βουνό. Στην συνέχεια πρέπει να δοκιμάσετε τα φαγητά τους, τα οποία είναι πεντανόστιμα. Όταν θα σας πρωτομιλήσουν δεν θα καταλάβετε πολλά πράγματα επειδή έχουν μια άλλη προφορά από εμάς αλλά πάνω από όλα είναι καλοί άνθρωποι. Συνήθως στα μικρά χωριά κάθε βράδυ κάνουν πανηγύρια και όλο το χωριό μαζεύετε χορεύουν, τρώνε έως το ξημέρωμα.* (α' εκδοχή)

*(70) Η Ρόδος είναι ένα μεγάλο και πανέμορφο νησί με πολλές ωραίες παραλίες αλλά λίγο πράσινο. Έχει πολλά μαγαζιά, το κάστρο και πολύ όμορφα χωριά. Οι άνθρωποι είναι φιλόξενοι, γενναιόδωροι και ο καθένας αγαπάει αυτό που κάνει. Βέβαια, τα βουνά δεν έχουν δέντρα, είναι ξεραμένα από τον πολύ ήλιο. Τα βέρνες γεμίζουν κάθε βράδυ σε κάθε χωριό με θέα την θάλασσα.* (α' εκδοχή)

Όπως επισημαίνεται στη βιβλιογραφία (Bereiter & Scardamalia 1987, στο Σπαντιδάκης 2004), το μοντέλο της παράθεσης πληροφοριών χαρακτηρίζει πολύ συχνά τους μαθητές με προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Επιπλέον, με αυτό τον τρόπο δεν δημιουργούνται στις παραγράφους σταθερά ΑΚΘ, τα οποία συνιστούν έναν πολύ βασικό τρόπο θεματικής ανάπτυξης στα επιχειρηματολογικά κείμενα<sup>262</sup>. Βέβαια, οφείλουμε να πούμε ότι σε κάποια γραπτά υπάρχουν παράγραφοι με σταθερό ΑΚΘ,

---

<sup>262</sup> Τα επιχειρηματολογικά κείμενα αναπτύσσονται κατά πρώτο λόγο με γραμμική εξέλιξη και κατά δεύτερο με σταθερό θέμα και επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο, βλ. ενότητα 3.4.1., σσ. 142-143, 150.

αλλά σχεδόν σε όλους τους μαθητές, εκτός μεμονωμένων περιπτώσεων σε κάθε τμήμα, μία ή περισσότερες παράγραφοι παρουσιάζουν το περιγραφόμενο πρόβλημα.

Στη δεύτερη εκδοχή, η εν λόγω αδυναμία παραμένει στην πλειονότητα των μαθητών. Ωστόσο, κάποιοι μαθητές με πιο υψηλό επίπεδο προσπαθούν να ομαδοποιήσουν τις ιδέες τους, έστω και αν αυτό δεν γίνεται ιδιαίτερα επιτυχημένα:

*(71) Στα Ιωάννινα υπάρχουν πολλά ενοικιαζόμενα δωμάτια, ξενοδοχεία και αυτό που ξέρουν όλοι είναι τα πανέμορφα λουλούδια. Όπου και να πάτε γύρω σας υπάρχουν φυτά. Έχει πάρα πολλά ξενοδοχεία που μπορείτε να διαλέξετε, τα οποία είναι σχεδόν όλα περιτρυγυρισμένα από δέντρα και διακοσμημένα με διάφορα όμορφα λουλούδια.*  
(β' εκδοχή<sup>263</sup>)

Επιπρόσθετα, η ανάμειξη διαφορετικών θεμάτων σε κάθε παράγραφο δυσχεραίνει την ορθή δόμηση των τελευταίων στο κείμενο, καθώς δεν διαμορφώνονται παράγραφοι που να περιστρέφονται γύρω από ένα θέμα με την κατάλληλη θεματική πρόταση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, κυρίως στην πρώτη παραγωγή να σχηματίζονται πολύ συχνά εκτενείς παράγραφοι<sup>264</sup> με πολλές διάσπαρτες πληροφορίες. Επίσης, είναι δυνατό ένα θέμα να αναφέρεται μαζί με άλλα σε κάποια παράγραφο και στη συνέχεια το ίδιο θέμα να αναπτύσσεται περισσότερο στην κατοπινή παράγραφο:

*(72)...Για αυτό τα λιγότερων αστέρων ξενοδοχεία που προσφέρουν εξίσου ευχάριστη διαμονή, μπορούν να σου κάνουν δώρο διάφορα πακέτα. Εισητήρια για να ανέβεις στον Πύργο του Αιφελ που σου προσφέρει εξαιρετικής ομορφιάς θέα και άλλα είναι λίγα από αυτά που μπορείς να έχεις. Αν όμως έχετε επισκεφτεί το Παρίσι οικογενειακός τότε σίγουρα πρέπει να πάτε στην ονειρεμένη Disneyland.*

*Μπορεί κάποιος να μείνει εκεί ή απλά να βγάλει ένα εισιτήριο ώστε να μπει κατευθύναν στο πάρκο. Τότε αρχίζει το τρέξιμο. Θα ξεχιθείτε στα τρενάκια, στα συγκροούμενα, στις θεματικές ενότητες και σε πολλά άλλα. Αν είστε πιο ρομαντικοί τύποι θα λατρέψετε το ατιμόπλοιο που κάνει το γύρο του Πάρκου. Ή ακόμα και για κάποιους γενναίους θα λατρέψετε το "the House of Fear"...*

Το παράδειγμα (72) έχει ληφθεί από κείμενο δύο παραγράφων αποκλειστικά στο σύνολό του. Όπως φαίνεται, δεν υπάρχει κάποιος λόγος που να εξηγεί γιατί έπρεπε να γίνει αλλαγή παραγράφου μετά τη λέξη *Disneyland*, αφού η επόμενη παράγραφος αναφέρεται σε αυτήν.

Ως προς τον αριθμό των παραγράφων, στην πρώτη δοκιμή παρατηρείται ποικιλία και για τα δύο τμήματα, αφού εμφανίζονται γραπτά από μία έως επτά παραγράφους. Όμως, ο μεγαλύτερος αριθμός των μαθητών του B4 (13) δημιουργεί τρεις

<sup>263</sup> Για την αντίστοιχη παράγραφο στην α' εκδοχή της, βλ. παράρτημα δ': αρχικά και τελικά μαθητικά κείμενα, σελ. 431.

<sup>264</sup> Βλ. παράρτημα δ': αρχικά και τελικά μαθητικά κείμενα, σελ. 432.

παραγράφους, ενώ στο Β3 οι περισσότεροι μαθητές (15) δομούν το κείμενό τους σε τρεις και τέσσερις παραγράφους κατά φθίνουσα σειρά. Επίσης, είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι παρά το γεγονός ότι το αντικείμενο διδασκαλίας εκείνη τη χρονική περίοδο ήταν τα μέρη και οι τρόποι ανάπτυξης της παραγράφου, 5 μαθητές από τους 50 εξακολουθούν να εμπερικλείουν πρόλογο, κυρίως μέρος και επίλογο σε μία παράγραφο. Ενδεικτικό είναι το παρακάτω παράδειγμα:

*(73) Ο προορισμός που σας προτείνω να πάτε είναι το Αττικό Πάρκο. Μπορείται να δείτε τα ζώα και να μάθεται πολλά πράγματα που δεν ξέρατε. Μπορείται επίσης να δείτε ένα σόου με δελφίνια που είναι τρομερή ευκαιρία και θα σας μείνει αξέχαστη. Μπορείται να πάρετε και δώρα για τους φίλους σας. Διάφορα ζώα, λούτρινα και μάσκες. Μπορείς να δεις από κοντά λιοντάρια, λεμούριους, αγελάδες, κάμπιες, υποπόταμους και τσιτάχ. Σε έναν τεράστιο χώρο έχουν κλουβιά με φίδια και σαύρες. Ελπίζω να πάτε και να περάσετε καλά.*

Θα ήταν παράλειψη αν δεν σχολιάζαμε και την υπερβολικά μικρή έκταση αρκετών παραγράφων σε γραπτά με περισσότερες από τρεις. Οι τελευταίες μάλιστα συνηθέστατα εμπεριέχουν μόνο μία περίοδο:

*(74) Μην μιλήσω για τις καφετέριες που έχει και τις πλατείες, στις οποίες μπορείς να κατσεις με την παρέα στην πλατεία πίνοντας το αγαπημένο σου ρόφημα.*

*(75) Ένα άλλο μεγάλο θετικό που έχει αυτή η μικρή πόλη είναι ότι δεν υπάρχουν σχεδόν πουθενά «τουριστικές atraxion» ούτε μικρά καταστήματα με σουβενήρ τα οποία ελκουν τους τουρίστες και έτσι μπορείς να απολαύεις ήρεμα της διακοπές σας.*

Αν και υποστηρίζεται στη βιβλιογραφία (Μπακάκου-Ορφανού & Κουτσοιλέλου-Μίχου 1999, Μιχάλης 2019) πως είναι δυνατό να υπάρξουν στον λόγο<sup>265</sup> βραχείες παράγραφοι με μία ή ελάχιστες περιόδους για λόγους προβολής του αναφερόμενου στοιχείου, στα δεδομένα μας, εξετάζοντας τα γραπτά στο σύνολό τους, φαίνεται ξεκάθαρα ότι αυτό συμβαίνει λόγω αδυναμίας επέκτασης του συλλογισμού.

Κατά την αναθεώρηση των γραπτών, αυτό το πρόβλημα παραμένει<sup>266</sup> και μάλιστα εντείνεται, καθώς οι μαθητές διασπούν τις εκτενείς παραγράφους τους σε περισσότερες πολύ συνοπτικές, χωρίς να προσθέτουν σχετικές λεπτομέρειες σε αυτές:

---

<sup>265</sup> Οι Μπακάκου-Ορφανού & Κουτσοιλέλου-Μίχου, διερευνώντας χαρακτηριστικά του δημοσιογραφικού λόγου και ιδιαίτερα του σχολιαστικού, παρατηρούν πως εκτός από τις συνηθείς παραγράφους περιεχομένου, απαντούν και οι ρητορικές, οι οποίες παίρνουν τη μορφή είτε βραχειών (πιο συχνά) είτε οπισθοσκοπικών παραγράφων (βλ. Μπακάκου-Ορφανού & Κουτσοιλέλου-Μίχου ό.π.: 728-731).

<sup>266</sup> Χαρακτηριστικό είναι ότι οι παράγραφοι των παραδειγμάτων (74) και (75) διαφοροποιούνται μόνο ως προς τη διατύπωση και την ορθογραφία κατά τη δεύτερη δοκιμή.

(76<sup>267</sup>) Όταν βραδιάσει ιδανικά θα είναι να πάτε μιά βόλτα στην πλατεία του Ευδήλου για να φάτε, να περπατήσετε ή να κάνετε κατί άλλο. (β' εκδοχή)

Γενικότερα, παρατηρείται ότι οι περισσότεροι μαθητές προσπαθούν στη δεύτερη εκδοχή να δομήσουν πιο εύστοχα το κείμενό τους, χωρίς όμως το αποτέλεσμα να είναι ικανοποιητικό σε αρκετές περιπτώσεις. Στα θετικά συγκαταλέγεται το γεγονός ότι στην τροποποιημένη εκδοχή δεν εμφανίζεται κανένα κείμενο με μία παράγραφο, ενώ στο B4 δεν υπάρχουν παραγωγές ούτε με δύο παραγράφους, στοιχείο που δεν ισχύει για το B3<sup>268</sup>. Ειδικότερα, για το B4 τα περισσότερα κείμενα (22/24) διαθέτουν πλέον από τρεις έως πέντε παραγράφους, ενώ στο B3 η πλειονότητα (22/26) έχει από δύο έως πέντε. Παρά ταύτα, αυτό που πρέπει να τονίσουμε είναι ότι οι αλλαγές τους<sup>269</sup> συχνά δεν είναι εύστοχες.

Ένα τελευταίο μοτίβο είναι η περιορισμένη και σε κάποιες περιπτώσεις άστοχη χρήση των σχετικών θεμάτων προσανατολισμού για τον αποδεικτικό λόγο και πιο συγκεκριμένα των κειμενικών θεμάτων. Στο δείγμα μας, από τα κειμενικά θέματα, αυτό που κυριαρχεί είναι ο δείκτης για τη δήλωση της προσθήκης *επίσης*, ο οποίος μάλιστα συχνά επαναλαμβάνεται στο ίδιο γραπτό. Άλλα κειμενικά θέματα που εμφανίζονται συνηθέστερα είναι οι τύποι: *ακόμα, όμως, τέλος, εκτός από*. Σποραδικά, απαντούν σε κάποια γραπτά της α' και λίγο περισσότερο της β' εκδοχής οι δείκτες: *επιπλέον, επιπρόσθετα, ωστόσο, έτσι, για παράδειγμα, γι' αυτό*.

Χαρακτηριστικό είναι ότι στον επίλογο<sup>270</sup> μόνο 4 από τους 50 μαθητές χρησιμοποιούν κειμενικά θέματα για τη δήλωση συμπεράσματος-σύνοψης, όπως: *συνοπτικά* (α' και β' εκδοχή), *με λίγα λόγια* (α' και β' εκδοχή), *έτσι* (α' και β' εκδοχή) και *έτσι λοιπόν* (μόνο στη β' εκδοχή). Βέβαια, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι ο ένας μαθητής που κάνει χρήση του τύπου *έτσι* στον επίλογο<sup>271</sup>, έχει ήδη χρησιμοποιήσει αυτό τον δείκτη καταχρηστικά σε δύο προηγούμενες περιόδους του λόγου του:

---

<sup>267</sup> Το παράδειγμα (76) προέρχεται από κείμενο επτά παραγράφων στη δεύτερη δοκιμή, ενώ στην πρώτη παραγωγή, το γραπτό χωριζόταν σε τρεις.

<sup>268</sup> Στο B3 εμφανίζονται στην αναθεωρημένη εκδοχή έξι κείμενα με δύο παραγράφους.

<sup>269</sup> Στο παράρτημα δ': *αρχικά και τελικά μαθητικά κείμενα*, σσ. 433-434, παρατίθενται η πρώτη εκδοχή μαθητή σε δύο παραγράφους και η δεύτερη σε τέσσερις. Στη δεύτερη εκδοχή, ενώ στην αρχή ο χωρισμός των παραγράφων είναι ορθός, στο τέλος είναι λανθασμένος, αφού στην τρίτη παράγραφο γίνεται αναφορά σε δύο θέματα, ενώ στην τέταρτη ο επίλογος συνυπάρχει με πληροφορία της προηγούμενης παραγράφου.

<sup>270</sup> Στον επίλογο και περισσότερο στη β' εκδοχή συνήθως τοποθετείται κάποιο διαπροσωπικό θέμα, όπως: *ελπίζω να, πιστεύω πως, κατά τη γνώμη μου* κ.ά. ή λιγότερο συχνά το θέμα προσανατολισμού αιτίας: *για όλους αυτούς τους λόγους (για τους παραπάνω λόγους)*.

<sup>271</sup> Ως επίλογο στο παράδειγμα (77) εκλαμβάνουμε την τελευταία περίοδο, η οποία δεν τίθεται σε ξεχωριστή παράγραφο από το κυρίως μέρος, όπως θα έπρεπε.

(77) ...Πριν πολλά χρόνια οι Γερμανοί είχαν εισβάλει στην Κέρκυρα. Με τα «τανκ» τους διέλυσαν την γέφυρα η οποία ονομάζεται «Η γέφυρα του Κάιζερ». Έτσι η βασίλισσα Ελισάβετ έφτιαξε το παλάτι της ακριβώς επάνω από την Γέφυρα του Κάιζερ. Έτσι αυτή την εποχή είναι διαθέσιμο για ξενάγηση. Εγώ έχω πάει δύο φορές και ήταν υπέροχο. Έτσι για αυτούς τους λόγους θα ήταν καλό να δείτε και να θαυμάσετε τις ομορφιές της Κέρκυρας. (α' και β' εκδοχή)

Επιπλέον, η μαθήτρια που τοποθετεί εύστοχα τους τύπους *έτσι λοιπόν*<sup>272</sup> στην αρχή του epilόγου, τους χρησιμοποιεί επίσης και στην αρχή της δεύτερης παραγράφου μετά τον πρόλογο, σε σημείο δηλαδή που δεν ταιριάζει. Στην αρχή του epilόγου, τίθεται από κάποιους μαθητές και το κειμενικό θέμα διάρθρωσης-απαρίθμησης τέλος, το οποίο συνιστά μη κατάλληλη επιλογή για τη συγκεκριμένη θέση:

(78) Τέλος, σας το προτείνω ανεπιφύλακτα να επισκεφτείτε τα μέρη που σας ανέφερα. (β' εκδοχή)

Επιπρόσθετα, αστοχία ή κουραστική επανάληψη παρατηρείται στη χρήση των δεικτών: *παρόλα αυτά, έπειτα, όμως, για παράδειγμα*. Παραθέτουμε δύο ενδεικτικά παραδείγματα:

(79) Στη Πάτρα υπάρχουν αρκετές παραλίες με καταπληκτικά νερά. Υπάρχουν όμως και πολλές καφετέριες τις οποίες θα μπορούσατε να επισκεφτείτε. Υπάρχουν και μέρη όμως που συχνάζουν παιδιά του Πανεπιστημίου στην περιοχή της Αγνάς. Οι ντόπιοι την ονομάζουν φοιτητούπολη. Όσο αναφορά όμως ένα εστιατόριο για να δειπνήσετε...

(80) ...Πρώτα εμένα γενικά μου αρέσουν τα ζώα και όταν μεγαλώσω σκέφτομαι να σώζω τα ζώα. Σε όποιον αρέσουν τα ζώα θα ενδιαφερθεί περισσότερο. Για παράδειγμα έχει κροκόδιλους, φίδια, λάμες, ζέβρες, καμηλοπάρδαλες, λεμούριους, διάφορα πτηνά όπως παπαγάλους, αετούς, κότσιφες, κοράκια και άλλα πολλά που δε θαυμάμαι τώρα.

Στο παράδειγμα (79), η πρώτη πραγμάτωση του τύπου *όμως* είναι δυνατό να δικαιολογηθεί ως δείκτης συνδετικότητας-ακολουθίας (Γούτσος 2009, Goutsos 2017), στις κατοπινές, όμως, όπου ο μαθητής πιθανότατα επιδιώκει να εκφράσει τη σημασία της προσθήκης, υπάρχει αστοχία και κατάχρηση της λέξης. Στο παράδειγμα (80), το κειμενικό θέμα επεξήγησης για παράδειγμα ορθά χρησιμοποιείται για την αναφορά των ζώων, αλλά τόσο το κειμενικό θέμα όσο και ό,τι έπεται αυτού δεν συνδέονται νοηματικά με τα προηγούμενα συμφραζόμενα.

<sup>272</sup> Για γραπτό στο σύνολό του, βλ παράρτημα δ': αρχικά και τελικά μαθητικά κείμενα, σελ. 434.



Σε αντίθεση με τα κειμενικά θέματα, η εικόνα στα διαπροσωπικά θέματα δεν είναι το ίδιο προβληματική, αφού ιδίως στη β' εκδοχή παρατηρούνται εκφράσεις, όπως: *κατά τη γνώμη μου (για εμένα), θα ήταν ωραίο να, πιστεύω ότι, ελπίζω να, προτείνω να, μπορείτε να (μπορείς να), αξίζει να, πρέπει σίγουρα να, φυσικά, κ.ά.*, οι οποίες τις περισσότερες φορές ταιριάζουν στο συγκεκριμένο τους (context).

Από τα παραπάνω, συνάγεται ότι οι μαθητές του Β3 και του Β4, εκτός από μεμονωμένες περιπτώσεις, αδυνατούν να γράψουν επιχειρηματολογικά κείμενα. Συνοπτικά, τα προβλήματά τους επικεντρώνονται σε: α) αξιοποίηση αποκλειστικά του περιγραφικού τρόπου με έλλειψη τεκμηρίωσης για όσα γράφουν, β) απλή παράθεση διαφορετικών θεμάτων σε μια παράγραφο, χωρίς εφαρμογή των κατάλληλων σχημάτων θεματικής ανάπτυξης, γ) λανθασμένη χρήση και δόμηση των παραγράφων στο γραπτό τους και δ) περιορισμένη και συχνά άστοχη χρήση των κειμενικών θεμάτων. Η εν λόγω αδυναμία συνδέεται άμεσα και με την άρνησή τους να γράψουν αποδεικτικά κείμενα, καθώς κατά τη διάρκεια της συγγραφής έλεγαν στον εκπαιδευτικό-ερευνητή: «δεν μου αρέσει και δεν μπορώ να γράφω επιχειρήματα, προτιμώ να γράφω ιστορίες».

### **5.3.2. Πρόγραμμα Διδακτικής Παρέμβασης – Πειραματική Διδασκαλία**

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζεται η αφηγηματική και αιτιολογική έκθεση που αφορά στο πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης που διεξήχθη τόσο στο κανονικό μάθημα (εντός του ωρολογίου προγράμματος) όσο και στο εργαστήριο γραπτού λόγου που λειτουργούσε στο πλαίσιο ενισχυτικής διδασκαλίας για τη Νεοελληνική Γλώσσα μετά τη λήξη των μαθημάτων. Οφείλουμε να αναφέρουμε ότι το εργαστήριο οργανώθηκε σε δύο ομάδες των 12 περίπου παιδιών<sup>273</sup>, προερχόμενοι και από τα δύο υπό μελέτη τμήματα (B3 και B4). Για κάθε ομάδα αφιερώθηκε ένα εβδομαδιαίο μεσημεριανό μάθημα μίας (1) έως μιάμιση (1.30) ώρας.

Ξεκινούμε με τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στη διδασκαλία εντός του ωρολογίου προγράμματος και στην ενισχυτική.

#### **5.3.2.1. Διδακτική Μεθοδολογία**

Η διδακτική μεθοδολογία κατά την παρέμβαση τήρησε βασικές παιδαγωγικές αρχές που απορρέουν από τις θεωρίες των γνωστικών ψυχολόγων για τη μάθηση και εντάσσονται στο ευρύτερο κίνημα του κονστρουκτιβισμού.

Καταρχάς, η διδασκαλία οργανώθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να οικοδομούν ενεργητικά τη γνώση, σύμφωνα με τον ατομικό κονστρουκτιβισμό του Piaget (Piaget 1970, 1972, στο Φρυδάκη 2009). Σε αυτό το πλαίσιο, λαμβάνει χώρα η διαδικασία της *αφομοίωσης* και της *συμμόρφωσης* (assimilation – accommodation), καθώς «οι μαθητές αφομοιώνουν τη νέα πληροφορία σε πιο απλές, προϋπάρχουσες έννοιες, ιδέες και γνώσεις και τροποποιούν την κατανόησή τους στο φως νέων δεδομένων» (Φρυδάκη ό.π.: 249). Στην περίπτωση μας, βασισμένοι σε προγενέστερες γνώσεις, αναφορικά με τα μέρη και τους τρόπους ανάπτυξης της παραγράφου, το υποκείμενο, το αντικείμενο, τους επιρρηματικούς προσδιορισμούς κ.ά. είναι δυνατό να χτίζουν σταδιακά τη θεματική οργάνωση και ανάπτυξη του κειμένου στον εγκέφαλό τους και ταυτόχρονα να επαναδομούν σταθερά κατά τη διδασκαλία τη σύλληψη της γραμματικής, δίνοντάς της ολοένα και περισσότερο κειμενική διάσταση και αναθεωρώντας την αρχική αντίληψή τους για αυτήν.

Άμεσα συνδεδεμένη με την ενεργητική οικοδόμηση της γνώσης είναι και η ανακάλυψή της από τον ίδιο τον μαθητή, άποψη που υποστηρίζεται όχι μόνο από τον

---

<sup>273</sup> Σημειώνουμε ότι οι μαθητές συμμετείχαν με γραπτή συγκατάθεση του γονέα και είχαν το δικαίωμα να επιλέξουν την ημέρα που εξυπηρετούσε τον καθένα.

Piaget αλλά και τον Bruner (Bruner 1961, 1986, στο Κασσωτάκης & Φλουρής 2013). Κατά την ανακαλυπτική μάθηση<sup>274</sup>, χρειάζεται να παρέχονται στο άτομο ευκαιρίες, με σκοπό να πειραματίζεται, (να) θέτει ερωτήματα, διερευνά, συγκρίνει, συνθέτει, επινοεί και προσπαθεί μόνο του να φτάσει στη λύση. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται από τον Piaget: «Διδασκαλία σημαίνει δημιουργία καταστάσεων, όπου οι δομές μπορούν να ανακαλυφθούν και όχι να μεταδοθούν απλώς, οπότε μπορούν να αφομοιωθούν σε λεκτικό μόνο επίπεδο» (Duckworth 1964: 3, στο Κασσωτάκης & Φλουρής ό.π.: 102).

Επιπλέον, έγινε προσπάθεια ώστε οι δύο παραπάνω αρχές να συνδυαστούν με τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό του Vygotsky, σύμφωνα με τον οποίο, ο βασικότερος παράγοντας για τη μάθηση και τη γνωστική ανάπτυξη είναι η κοινωνική διάδραση των παιδιών (Vygotsky 1978, 1997, στο Φρυδάκη ό.π.). Αυτό συνέβαλε στην ανάπτυξη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, κατά την οποία ο δάσκαλος λειτουργεί περισσότερο ως διευκολυντής, καθοδηγητής και συνεργάτης (Κασσωτάκης & Φλουρής ό.π.). Παράλληλα, στο πλαίσιο του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, γεννήθηκαν οι έννοιες της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης<sup>275</sup> (zone of proximal development) και της υποστηρικτικής διδασκαλίας<sup>276</sup> (scaffolding instruction), καθώς καλλιεργούνται σε περιβάλλοντα αλληλεπίδρασης των μαθητών τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και με πιο ικανούς συνομηλίκους τους (Φρυδάκη ό.π.). Πρέπει να επισημάνουμε ότι αυτές οι δύο έννοιες εμπλέκονται σταθερά και στα τρία στάδια της διδακτικής μεθοδολογίας που θα παρουσιάσουμε παρακάτω.

Ακόμα, η υιοθέτηση των ανωτέρω αρχών της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας του Vygotsky δημιούργησε τις προϋποθέσεις και τις δυνατότητες για την αξιοποίηση της επικοινωνιακής προσέγγισης κατά τη διδακτική διαδικασία. Είναι γεγονός ότι με τη συνεχή διάδραση στη σχολική τάξη τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ δασκάλου και μαθητών και κυρίως με την οργάνωση δυαδικών και ομαδοσυνεργατικών δράσεων, επιτυγχάνεται ένας βασικότατος στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας, που είναι η επικοινωνία, δηλαδή η ανταλλαγή μηνυμάτων ανάμεσα στους συμμετέχοντες (Σπανός & Μιχάλης 2012). Στην προσπάθειά μας να εφαρμόσουμε την επικοινωνιακή προσέγγιση στην πράξη, πρώτα επιλέξαμε κείμενα αυθεντικά, κατάλληλα για την ηλικία, ταιριαστά με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και συνάδοντα

---

<sup>274</sup> Παραδείγματα για το πώς η ανακαλυπτική μάθηση και οι άλλες διδακτικές αρχές και μέθοδοι της ενότητας εφαρμόστηκαν στην παρούσα παρέμβαση, βρίσκονται στην ενότητα 5.3.2.2. *Αναλυτική παρουσίαση σχεδίου*.

<sup>275</sup> Αναλυτικά για τη ΖΕΑ, βλ. Κασσωτάκης & Φλουρής ό.π.: 33 και Φρυδάκη ό.π.: 269-273.

<sup>276</sup> Αναλυτικά για την υποστηρικτική διδασκαλία, βλ. Φρυδάκη ό.π.: 403-423.

με τα θέματα των ενοτήτων του εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β΄ Γυμνασίου από διάφορες πηγές, όπως πρακτικά της *βουλής των εφήβων*, το διαδίκτυο, τα ηλεκτρονικά σώματα κειμένων (π.χ. ΣΕΚ), το υλικό του προγράμματος: «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» ([www.museduc.gr/el/εκπαιδευτικα-υλικά](http://www.museduc.gr/el/εκπαιδευτικα-υλικά)) κ.ά., χωρίς αυτό να σημαίνει ότι παραβλέψαμε και αρκετά από το σχετικό διδακτικό εγχειρίδιο. Στη συνέχεια, σχεδιάσαμε τέτοιες δραστηριότητες που να κινητοποιούν τους μαθητές, ανάλογα με την περίπτωση είτε κατά μόνας είτε σε ομάδες των δύο ή περισσότερων ατόμων, ώστε να ψάχνουν ενεργητικά μέσα στο κείμενο για τον εντοπισμό των δομικών στοιχείων του, των ιδεών-νοημάτων του και τον τρόπο εκφοράς τους και να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους για τα αποτελέσματα της αναζήτησής τους, να συγκατασκευάζουν σε διαγράμματα τη θεματική δομή του, να συγγράφουν από κοινού παραγράφους και να ετεροδιορθώνονται σε δημοκρατικό κλίμα, καθιστώντας έτσι την τάξη «επικοινωνιακό εργαστήριο» (Σπανός & Μιχάλης ό.π.: 243).

Ένα εκπαιδευτικό εργαλείο για την εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης, άμεσα συνδεδεμένο με τις άνω αναφερθείσες γνωστικές θεωρίες, είναι η διεξαγωγή τόσο στο κανονικό μάθημα όσο και στο εργαστήριο γραπτού λόγου μεταγλωσσικής συζήτησης<sup>277</sup> (metalinguistic discussion or talk) (Myhill & Jones κ.ά. 2016, Myhill 2016) ή διαφορετικά «μετασυζήτησης» (“metatalk”) (Myhill 2018) σχετικά με τη δεξιότητα του γραψίματος (writing). Με αυτόν τον όρο εννοούμε την οργάνωση στη σχολική τάξη συζητήσεων ανάμεσα στον δάσκαλο και τους μαθητές αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών, σε πρώτη φάση για τις γλωσσικές επιλογές των συγγραφέων στα κείμενα που δίνονταν προς μελέτη και για το αποτέλεσμα (effect) που είχαν οι τελευταίες στη μετάδοση του μηνύματος του κειμένου. Ο δάσκαλος, δηλαδή, καλούσε τους μαθητές να ανιχνεύουν τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του αποσπάσματος, για παράδειγμα τα αρχικά προτασιακά συστατικά, τα αναπαραστατικά-κεντρικά θέματα κ.ά. και να ερμηνεύουν πώς αυτά συμβάλλουν στη διαμόρφωση του νοήματος (meaning making) του κειμένου, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τον κειμενικό τρόπο και

---

<sup>277</sup> Η μεταγλωσσική συζήτηση διεξήχθη με τις ακόλουθες μορφές: α) συζήτηση ενώπιον όλης της τάξης καθοδηγούμενη από τον δάσκαλο για γλωσσικά χαρακτηριστικά κειμένων είτε δημοσιευμένων είτε των παιδιών, β) συζήτηση και διερεύνηση φαινομένων σε ομάδες δύο ή περισσότερων ατόμων και γ) συζήτηση ενός προς ένα μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή, καθώς ο δάσκαλος μετακινούνταν στην τάξη κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας (Myhill 2016). Ο τρίτος τύπος χρησιμοποιήθηκε περισσότερο στο εργαστήριο γραπτού λόγου λόγω του μικρότερου αριθμού μαθητών (περίπου 12).

το είδος. Έτσι, οι μαθητές προέβαιναν σε συνδέσεις ανάμεσα στο γραμματικό στοιχείο που εισαγόταν και τον αντίκτυπό του στη σημασία κατά την παραγωγή γραπτού λόγου (Myhill & Jones κ.ά. ό.π., Myhill ό.π.). Σε δεύτερη φάση, η μεταγλωσσική συζήτηση περιελάμβανε τον σχολιασμό είτε των προσωπικών είτε των επιλογών των συμμαθητών τους σε παραγράφους ή σε ολόκληρα γραπτά που διαβάζονταν στη σχολική τάξη. Ειδικότερα, τα παιδιά παροτρύνονταν να προβληματιστούν και να δικαιολογήσουν τις γλωσσικές αποφάσεις τους ή να εξηγήσουν αν οι συμμαθητές τους έχουν πετύχει τον επικοινωνιακό σκοπό τους, παραδείγματος χάριν χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα σχήματα θεματικής ανάπτυξης για τον επιδιωκόμενο κειμενικό τύπο, την αρμόζουσα σειρά των προτασιακών όρων για τη δήλωση της γνωστής και νέας πληροφορίας, της έμφασης κ.ά., προβαίνοντας φυσικά και σε προτάσεις αυτοδιόρθωσης ή ετεροδιόρθωσης για τις επακόλουθες αναθεωρημένες εκδοχές τους. Με αυτόν τον τρόπο, εισάγονταν σε ένα «ρεπερτόριο άπειρων δυνατοτήτων» ('repertoire of infinite possibilities') που τους έδειχνε πώς οι διαφορετικές λεξικογραμματικές πραγματώσεις στο κάθε είδος μπορούν να δημιουργήσουν διαφορετικές σημασίες και αποχρώσεις (Myhill & Lines κ.ά. 2011), με απώτερο στόχο να μπορούν οι ίδιοι να ελέγχουν συνειδητά τις δικές τους συγγραφικές επιλογές. Τα παραπάνω δείχνουν ότι κατά την παρούσα παρέμβαση πραγματοποιήθηκε ρητή<sup>278</sup> (explicit) και συστηματική διδασκαλία των εν λόγω πτυχών κειμενικής γραμματικής και όχι διαισθητική προσπέλασή τους (Knapp & Watkins 2005, Σπανός & Μιχάλης ό.π., Myhill & Jones κ.ά. ό.π., Myhill ό.π.), χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητα τη χρήση μεταγλώσσας<sup>279</sup> (metalinguage). Είναι γεγονός ότι με τη ρητή διδασκαλία των φαινομένων πάντα μέσα σε κειμενικό περιβάλλον και με τη συζήτηση στην τάξη, η γνώση των μαθητών για τη γλώσσα «είναι δυνατό να συνειδητοποιηθεί (can be brought into awareness) και δυνητικά προσφέρεται για λεκτική διατύπωση», συστατικά που, σύμφωνα με τη Roehr (2007: 179), συναπαρτίζουν τη ρητή γνώση (explicit knowledge) και τη διαφοροποιούν από την υπόρρητη (implicit). Επομένως, έγινε προσπάθεια ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν μεταγλωσσική γνώση (metalinguistic knowledge) ή

---

<sup>278</sup> Η ρητή διδασκαλία της γραμματικής αλλά με αρκετή χρήση μεταγλώσσας υποστηρίζεται από τους εκπροσώπους της σχολής του Σίδνεϊ (Rothery 1989, Macken-Horarik 2002, Rose 2015).

<sup>279</sup> Η σχετική μεταγλωσσική ορολογία περιορίστηκε στη χρήση βασικών εννοιών, όπως *θέμα*, *σχόλιο*, *εστία*. Για λεπτομέρειες, βλ. ενότητα 5.3.2.2. *Αναλυτική παρουσίαση σχεδίου*.

αντίληψη<sup>280</sup> (understanding) για τη δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου (Myhill 2011, Myhill & Jones 2015).

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να υποστηρίξουμε ότι η μεταγλωσσική συζήτηση συνδέεται άμεσα με τη χρήση κονστρουκτιβιστικών μοτίβων στη διδασκαλία, όπως την (κοινωνιο) γνωστική σύγκρουση (Φρυδάκη 2001, Φρυδάκη ό.π.). Είναι γεγονός ότι με την οργάνωση συζητήσεων οι μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία να αιτιολογούν τον τρόπο γραφής τους, να ακούνε τις τεκμηριωμένες τοποθετήσεις του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών τους, να αντιπαρατίθενται με επιχειρήματα, να προβληματίζονται, να διερωτώνται με κριτικό τρόπο και εν τέλει να αυτοδιορθώνονται, στοιχεία που συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στη γνωστική ανάπτυξή τους.

Εκτός από την (κοινωνιο)γνωστική σύγκρουση, όλα τα παραπάνω συνεπάγονται τη χρήση και άλλων κονστρουκτιβιστικών μοτίβων στη διδακτική διαδικασία. Ένα από αυτά<sup>281</sup>, στο οποίο εστίασε η διδασκαλία μας, είναι η θεμελιώδης δομή του γνωστικού αντικειμένου, όπως την αποκάλυψε ο Bruner (1960, 1966, στο Φρυδάκη 2009). Αναλυτικότερα, όταν ο μαθητής συλλάβει τη θεμελιώδη δομή ενός μαθήματος, σημαίνει ότι έχει κατανοήσει τις κύριες αρχές και έννοιές του και βάσει αυτών οργανώνει και συσχετίζει τις άλλες πληροφορίες και γνώσεις που συναντά και ανακαλύπτει, δημιουργώντας έτσι στον εγκέφαλό του σχηματικές αναπαραστάσεις και αποκτώντας τη δυνατότητα να προχωρά στη συνέχεια μόνος του (Φρυδάκη 2001, Φρυδάκη ό.π., Κασσωτάκης & Φλουρής ό.π.). Στο παρόν σχέδιο, ως θεμελιώδεις έννοιες τίθενται το *θέμα* και το *σχόλιο*, οι οποίες διαχέονται σε όλα τα επιλεγμένα κείμενα προς διδασκαλία από διάφορα κειμενικά είδη, εξειδικεύονται στις επιμέρους κατηγορίες τους, δηλαδή αναπαραστατικό-κεντρικό<sup>282</sup> θέμα, θέμα προσανατολισμού, εστία, δίπτυχες δομές κ.ά., εμπλέκονται στην κατανόηση και εφαρμογή στον γραπτό λόγο των μαθητών των τεσσάρων κειμενικών σχημάτων: ανάπτυξη με σταθερό θέμα, γραμμική εξέλιξη, εκτύλιξη με παραγόμενο θέμα και επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο και ενσωματώνουν σε νέο πλαίσιο στοιχεία της παραδοσιακής γραμματικής που υπάρχουν στο διδακτικό εγχειρίδιο, όπως υποκείμενο, αντικείμενο, αντωνυμίες κ.ά. Με

---

<sup>280</sup> H Myhill (2011: 250) ορίζει τη μεταγλωσσική γνώση ή αντίληψη ως «τη ρητή (explicit) και συνειδητή μεταφορά της προσοχής στη γλώσσα σαν αυτή να είναι δημιούργημα (artifact) και τη συνειδητή και συστηματική παρακολούθηση και χρήση της γλώσσας με σκοπό τη δημιουργία επιθυμητών νοημάτων που βασίζονται σε κοινωνικά κοινές και κατανοητές αντιλήψεις»

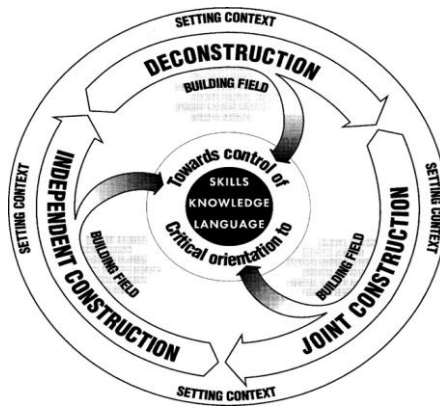
<sup>281</sup> Η Φρυδάκη (2009: 258-288) αναφέρει τη θεμελιώδη δομή των γνωστικών αντικειμένων, τις προϋπάρχουσες γνώσεις/ιδέες του μαθητή, τη γνωστική σύγκρουση, τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης, τα μαθησιακά στιλ και τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης, τη νέα νοηματοδότηση της κουλτούρας και την αφήγηση ιστοριών.

<sup>282</sup> Για τη χρήση μεταγλωσσικών όρων, βλ. σημ. 279.

την περιγραφόμενη μέθοδο, προωθείται η ολιστική διδασκαλία πτυχών κειμενικής γραμματικής, διαμορφώνεται ένα ενιαίο όλο και αποφεύγεται η αποσπασματικότητα και ο κατακερματισμός.

Μια τελευταία γνωστική θεωρία που υιοθετήθηκε επιλεκτικά στην παρούσα διδακτική παρέμβαση είναι αυτή του Ausubel σχετικά με την εκθετική διδασκαλία (expository teaching) και την αντίστοιχη δεκτική μάθηση (receptive learning) (Ausubel 1960, 1968, 1977, στο Κασσωτάκης & Φλουρής ό.π.). Τα σημεία σύγκλισης της μεθοδολογίας μας με την εν λόγω θεωρία είναι: α) η κατάλληλη οργάνωση της ύλης από τον εκπαιδευτικό ώστε να αντιληφθούν οι μαθητές τη σχέση ανάμεσα στα νέα και οικεία γνωστικά στοιχεία, β) η προοδευτική διαφοροποίηση (progressive differentiation), διδάσκοντας πρώτα πιο γενικές και περιεκτικές έννοιες, όπως το θέμα και το σχόλιο και προχωρώντας στη συνέχεια σε πιο ειδικές (π.χ. εστία, αριστερή εκτόπιση κ.ά.), γ) η οργανική ένταξη ή αλλιώς ολοκληρωμένη συσχέτιση των επιμέρους στοιχείων της ύλης του μαθήματος (integrative reconciliation) και δ) η παροχή των λεγόμενων προοργανωτών ή προωθημένων οργανωτών (advanced organizers) της μάθησης (Ausubel ό.π., στο Κασσωτάκης & Φλουρής ό.π. και Ματσαγγούρας 2004) στα αρχικά στάδια του σχεδίου. Στην προκειμένη περίπτωση, τα τελευταία μπορεί να έχουν τη μορφή αναλυτικών φύλλων εργασίας, τα οποία, όμως, δεν δίνουν έτοιμη τη γνώση σε τελική μορφή, αλλά κατευθύνουν πολύ συστηματικά τον μαθητή να την ανακαλύψει και τον εισάγουν σε έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης και εργασίας. Ακόμα, δύνανται να έχουν τη μορφή διαγραμμάτων, πινάκων ή σχημάτων, όχι στην αρχή της επεξεργασίας των κειμένων, όπως θα υπαγόρευε η θεωρία, αλλά στο τέλος, αφότου έχει ολοκληρωθεί η διερεύνηση των ερωτημάτων από τους μαθητές με τη βοήθεια του δασκάλου. Με τον τρόπο αυτό, αποτυπώνεται καλύτερα στο μυαλό τους η θεματική δομή του κειμένου και στη συνέχεια είναι σε θέση μόνοι τους να γνωρίζουν τι ψάχνουν και να δημιουργούν οι ίδιοι διαγράμματα των εκάστοτε κειμενικών σχημάτων. Συνεπώς, η θεωρία του Ausubel επιλεκτικά προσφέρει χρήσιμες ιδέες για την εφαρμογή καινοτόμων προτάσεων.

Μετά την παρουσίαση των ανωτέρω θεωριών και αρχών που διέπουν την πρότασή μας, προχωρούμε στην ανάλυση των φάσεων που ακολουθήθηκαν στη διδακτική πράξη. Πιο συγκεκριμένα, η μεθοδολογία βασίστηκε, κατά κύριο λόγο, στο «μοντέλο του τροχού για το κειμενικό είδος» (genre teaching/learning cycle) (Rothery 1994, στους Martin 2009 και Rose 2015), το οποίο προσαρμόστηκε στις παρούσες ανάγκες:



Σχήμα (6)

Σύμφωνα με το μοντέλο του τρόχου, προηγείται το στάδιο της αποδόμησης (deconstruction) διάφορων κειμένων από το κειμενικό είδος στο οποίο καλούνταν να γράψουν οι μαθητές. Στην παρούσα παρέμβαση, το εν λόγω στάδιο περιελάμβανε την κειμενική ανάλυση πληθώρας κειμένων και από τους τρεις κειμενικούς τρόπους, δηλαδή αφήγηση, περιγραφή και επιχειρηματολογία, με σκοπό τα παιδιά να παρατηρούν, να ανακαλύπτουν δομές, να συγκρίνουν τον διαφορετικό τρόπο θεματικής οργάνωσης και ανάπτυξής τους και να επιλέγουν τα κατάλληλα γλωσσικά χαρακτηριστικά για τα προσωπικά τους κείμενα. Με αυτόν τον τρόπο, δεν επιδιώκαμε να τους μεταδώσουμε έτοιμες κειμενικές φόρμες, αναστέλλοντας τη δημιουργικότητά τους, κατηγορίες που διατυπώνονται για την εν λόγω μεθοδολογία από τους Kress (1993) και Coe (2002, στο Κουτσογιάννης ό.π.), αλλά να εφοδιάσουμε τους μαθητές με γλωσσικούς πόρους, από τους οποίους μπορούσαν να αντλήσουν όσους χρειάζονταν για να συνθέσουν και να δημιουργήσουν τη δική τους εργασία. Επιπλέον, τα φύλλα εργασίας που χρησιμοποιούνταν για την αποδόμηση των αποσπασμάτων ήταν διαβαθμισμένης μορφής και δυσκολίας, δηλαδή στην αρχή διέθεταν αναλυτικές ερωτήσεις, για να καθοδηγηθούν οι μαθητές με σταθερά βήματα στον νέο τρόπο επεξεργασίας των κειμένων και συχνά απαιτούσαν συνεργατική δράση. Επίσης, προκειμένου να μνηθούν τα παιδιά σε αυτή τη μέθοδο, έπρεπε ο δάσκαλος να είναι ιδιαίτερα υποστηρικτικός στις προσπάθειές τους. Στη συνέχεια, όμως και προς το τέλος, οι ερωτήσεις στα φύλλα εργασίας ήταν πιο συνοπτικές, καθώς οι μαθητές ήταν σε θέση να αυτονομηθούν, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν εμπεριείχαν ομαδοσυνεργατικές δράσεις. Επιπρόσθετα, στη φάση της αποδόμησης, περιλαμβάνεται και η συζήτηση για τα εκάστοτε νοήματα, η διασαφήνιση των δύσκολων σημείων και η παρότρυνση για έκφραση σχετικών προσωπικών βιωμάτων, ώστε, σύμφωνα με το σχήμα (6), να χτίσουν το πεδίο (building field), δηλαδή να



αποκτήσουν περαιτέρω ιδέες και πληροφορίες για τη διδασκόμενη θεματική ενότητα και κατά συνέπεια να ανταποκριθούν στα επόμενα στάδια. Συνεπώς, δινόταν μεγάλη έμφαση γενικότερα στην κατανόηση γραπτού λόγου (reading), ενσωματώνοντας στοιχεία και από την τρίτη φάση της παιδαγωγικής πρότασης της Σχολής του Σίδνεί, γνωστή ως Reading to Learn και ιδίως από το 2<sup>ο</sup> επίπεδο: λεπτομερής ανάγνωση (detailed reading) (Rose ό.π.: 7-8).

Το δεύτερο στάδιο αφορά στη συμπαραγωγή (joint construction) κειμένων ή περισσότερο παραγράφων στην περίπτωσή μας. Οι μαθητές, δηλαδή, με την υποστήριξη του δασκάλου και σε συνεργασία μεταξύ τους, έγραφαν παραγράφους άμεσα συνδεδεμένες ως προς το θέμα με την ενότητα στην οποία βρίσκονταν, προσπαθώντας να υιοθετήσουν κατόπιν επιλογής τα δομικά σχήματα και τα γλωσσικά στοιχεία που έμαθαν. Κατόπιν, διάβαζαν τα κείμενά τους και βάσει των παρεμβάσεων είτε των συμμαθητών είτε του εκπαιδευτικού προσπαθούσαν να τα βελτιώσουν. Είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι λόγω έλλειψης επαρκούς διδακτικού χρόνου στο κανονικό πρόγραμμα, η φάση της συμπαραγωγής υλοποιούνταν συχνότερα στο εργαστήριο γραπτού λόγου.

Όπως φαίνεται από το σχήμα (6), η τρίτη φάση σχετίζεται με την ανεξάρτητη παραγωγή (independent construction) κειμένων από τους μαθητές. Στην παρούσα παρέμβαση διακρίνεται σε δύο υποφάσεις: στη μια διεξαγόταν η συγγραφή κατά μόνος της πρώτης εκδοχής, βάσει όσων διδάχτηκαν στα προηγούμενα στάδια και στην άλλη η αναθεώρησή (revision) της, συνδυάζοντας έτσι στοιχεία και από το διαδικαστικό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου (process model of writing instruction) (Hyland 2016, Μιχάλης 2015, Σπανός & Μιχάλης ό.π.). Για την αναθεώρηση των πρώτων δοκιμών, οι μαθητές λάμβαναν υπόψη τις γραπτές παρατηρήσεις του διδάσκοντα και τα σχόλια των συμμαθητών σε όσα κείμενα διαβάζονταν στην τάξη. Οφείλουμε να αναφέρουμε ότι τα σχόλια, με καθοδήγηση του διδάσκοντα, επικεντρώνονταν κυρίως σε ζητήματα, όπως ανάμειξη διαφορετικών θεμάτων χωρίς ανάπτυξη, τήρηση ή όχι των κατάλληλων σχημάτων θεματικής ανάπτυξης για τον απαιτούμενο κειμενικό τρόπο και είδος, ορθή και συμβατή με το είδος σύνδεση περιόδων και παραγράφων, πληρότητα περιεχομένου κ.ά. Η τροποποιημένη εκδοχή γραφόταν είτε στο εργαστήριο, με δυνατότητα περαιτέρω ανατροφοδότησης από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές είτε στο σπίτι από μαθητές που δεν συμμετείχαν σε αυτό.

Στο σημείο αυτό καθίσταται αναγκαίο να σημειώσουμε ότι η αναθεώρηση συνιστά μια πολύ απαιτητική κοινωνιογνωστική, μεταγνωστική και αναστοχαστική

δραστηριότητα με τεράστιες δυσκολίες στην εκμάθησή της σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Κέκια 2016). Γι' αυτό η εφαρμογή της στα αρχικά μαθήματα συνάντησε μεγάλες αντιδράσεις από τους μαθητές. Στην πορεία, όμως, βλέποντας και οι ίδιοι<sup>283</sup> τα επερχόμενα οφέλη, άρχισαν να εξοικειώνονται με τη διαδικασία και να προτιμούν να έρχονται στο εργαστήριο για να βελτιώσουν το κείμενό τους από το να το διορθώνουν στο σπίτι ή να αδιαφορούν για αυτό. Βέβαια, μαθητές πολύ χαμηλής επίδοσης αδυνατούσαν να προβούν σε επανασχεδιασμό ή έστω σε κάποιες διορθώσεις. Για αυτούς επιλεγόταν ένας πιο ικανός συμμαθητής που τους βοηθούσε κατά τη διάρκεια της ενισχυτικής διδασκαλίας να τροποποιήσουν το γραπτό τους.

Από την ανάλυση και των τριών σταδίων της διδακτικής μεθοδολογίας και ιδιαίτερα από αυτό της συμπαραγωγής κειμένων, φαίνεται ευκρινώς η αξιοποίηση αρχών της θεωρίας του Vygotsky, όπως «η ζώνη της επικειμένης ανάπτυξης» και «η υποστηρικτική διδασκαλία», αφού τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι συμμαθητές και το διδακτικό υλικό (φύλλα εργασίας κ.ά.) λειτουργούσαν ως «σκαλωσιές», προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση. Επισημαίνουμε ότι η επίδραση του Vygotsky στη μεθοδολογία της σχολής του Σίδνεϊ, ιδίως σε σχέση με τον υποστηρικτικό ρόλο του δασκάλου, τονίζεται και από τον Κουτσογιάννη (ό.π.).

Όμως, αν και κάθε μορφή υποστήριξης στη μαθησιακή διαδικασία είναι σημαντική, είναι επίσης σημαντικό και απαραίτητο κατά την παραγωγή γραπτού λόγου το άτομο να συλλογιστεί με μεγάλη συγκέντρωση πάνω στο κείμενό του και να προσπαθήσει να το ολοκληρώσει μόνο του (Knapp & Watkins ό.π.), παίρνοντας προσωπικές και συνειδητές γλωσσικές αποφάσεις. Γι' αυτό και στην τρίτη φάση, κάθε μαθητής ήταν υποχρεωμένος να γράψει μια τουλάχιστον ανεξάρτητη παραγωγή (σε δύο εκδοχές: πρώτη και αναθεωρημένη).

Ολοκληρώνουμε με την αναφορά σε ένα βασικό συστατικό της μεθοδολογίας που εμπεριέχεται στο κέντρο του μοντέλου του τροχού. Πρόκειται για την κατάκτηση δεξιοτήτων (skills), γνώσεων (knowledge) και φυσικά της γλώσσας (language) με κριτικό τρόπο (critical orientation to). Θεωρούμε ότι η υιοθέτηση στη διδακτική πράξη των ανωτέρω θεωριών, αρχών και σταδίων διασφαλίζει τις απαραίτητες προϋποθέσεις, ώστε η διδασκαλία μας να καταστεί κριτική (Ματσαγγούρας ό.π.: 138).

---

<sup>283</sup> Βλ. παράρτημα ε': αποσπάσματα συνεντεύξεων σε μαθητές (και παρατηρητές), σσ. 467-473.

### 5.3.2.2. Αναλυτική Παρουσίαση Σχεδίου

Το σχέδιο οργανώθηκε σε πέντε κύκλους, που εφαρμόζονταν διαδοχικά με επαναλήψεις (iterations) δραστηριοτήτων και συνεχείς επανασχεδιασμούς, κατά το πρότυπο της ΕΒΣ (Cobb κ.ά. ό.π., Shavelson κ.ά. ό.π.). Κάθε κύκλος συμπεριλαμβάνει και τα τρία άνω αναφερθέντα στάδια από «το μοντέλο του τροχού» και είναι βασισμένος σε μια θεματική ενότητα του διδακτικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β΄ Γυμνασίου (Γαβρηλίδου κ.ά., Ι.Τ.Υ.Ε. «Διόφαντος»). Στο τέλος του τέταρτου κύκλου πραγματοποιήθηκε από τους μαθητές η συγγραφή του πρώτου τελικού κειμένου, που ανήκει στον αφηγηματικό τρόπο σε δύο εκδοχές, ενώ στο τέλος του πέμπτου παρήχθη το δεύτερο τελικό, δηλαδή το επιχειρηματολογικό και πάλι σε δύο εκδοχές.

#### Πρώτος Κύκλος

Ο πρώτος κύκλος εντάχθηκε στην 7<sup>η</sup> ενότητα του διδακτικού εγχειριδίου με τίτλο: *Βιώνοντας προβλήματα της καθημερινής ζωής*, καθώς το πρόγραμμα παρέμβασης ξεκίνησε αμέσως μετά τη διδασκαλία των επιρρηματικών προσδιορισμών που βρίσκονταν σε αυτήν. Συνεπώς, σχεδόν όλα τα επιλεγμένα κείμενα σχετίζονταν με διάφορα προβλήματα στη ζωή. Όπως και στην πιλοτική εφαρμογή, η έναρξη έγινε με ένα συνοπτικό αφηγηματικό ειδησεογραφικό κείμενο<sup>284</sup> από το *Σώμα Ελληνικών Κειμένων*, διασκευασμένο για διδακτικές ανάγκες. Το τελευταίο δόθηκε αρχικά στους μαθητές με ανακατεμένη<sup>285</sup> τη σειρά των περιόδων του. Ο στόχος της δραστηριότητας ήταν παρατηρώντας τη δομή του να εισαχθούν ομαλά στην έννοια και σημασία της συνεκτικότητας. Μετά την πρώτη ανάγνωσή του, όπως προκύπτει από τα σχόλια του παρατηρητή και το προσωπικό ερευνητικό ημερολόγιο, οι μαθητές στο σύνολό τους και ιδίως αυτοί του Β4 δήλωσαν ότι κατάλαβαν το θέμα του, ότι τους ενδιέφερε και άρχισαν να καταθέτουν βιώματα. Στην ερώτηση, όμως, αν κάτι τους κάνει εντύπωση ή τους δυσκολεύει, ορισμένοι μαθητές του Β3 υποστήριξαν ότι δημιουργείται ένα μπέρδεμα στην κατανόηση, επειδή κάποιες πληροφορίες παρουσιάζονται «ανακατωμένες», δίχως, όμως, να κατορθώσουν να διατυπώσουν τι ακριβώς συμβαίνει. Από την άλλη, η πλειονότητα των μαθητών του Β4, οι οποίοι έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το θέμα του, έμειναν σε αυτό και δεν μπορούσαν να υποψιαστούν την μπλεγμένη σειρά των περιόδων, εκτός από τρία παιδιά που

<sup>284</sup> Βλ. παράρτημα β΄: πειραματικό διδακτικό υλικό, σελ. 392.

<sup>285</sup> Βλ. παράρτημα β΄: πειραματικό διδακτικό υλικό, σελ. 393.

παρατήρησαν ότι υπάρχουν ανακολουθίες και «δημιουργούνται κενά στο νόημά του». Κατά τη γνώμη μας, η αδυναμία εύρεσης του προβλήματος, ίσως, οφείλεται στο ότι δεν έχουν μάθει να εμβαθύνουν στο κείμενο ή ίσως και στο ότι οι ίδιοι γράφουν με κάπως παρόμοιο τρόπο, όπως διαγνώσαμε στα αρχικά κείμενα, χωρίς να συνειδητοποιούν τι ακριβώς δεν κάνουν σωστά. Στη συνέχεια, χωρισμένοι σε ομάδες των τριών ή τεσσάρων ατόμων, προσπάθησαν να αποκαταστήσουν τη σωστή διάταξη, αιτιολογώντας της απάντησή τους, άσκηση για την οποία χρειάστηκαν αρκετό χρόνο, αλλά με επιτυχές αποτέλεσμα από τις περισσότερες ομάδες.

Η όλη δραστηριότητα λειτούργησε περισσότερο ως αφόρμηση για τη λεπτομερή αποδόμηση (deconstruction) του κειμένου που θα ακολουθούσε, βάσει αναλυτικού φύλλου εργασίας. Επισημαίνουμε ότι λαμβάνοντας υπόψη την ανατροφοδότηση από τους μαθητές, κατά την πιλοτική εφαρμογή, απλοποιήσαμε τη διατύπωση σε κάποια ερωτήματα και αφαιρέσαμε μεταγλωσσικούς όρους που τους δυσκόλεψαν (π.χ. συστατικά, όρος κ.ά.). Επομένως, το πρώτο φύλλο εργασίας<sup>286</sup> διαμορφώθηκε ως εξής:

#### Φύλλο εργασίας

- 1) Μπορείτε να αναγνωρίσετε το είδος του κειμένου;
- 2) Ποιο είναι το γενικό θέμα του κειμένου και πώς αυτό συνδέεται με τον τίτλο;
- 3) α) Ποια είναι η σχέση της πρώτης περιόδου της είδησης με τον τίτλο;  
β) Σε ποιες φράσεις αυτής της περιόδου είναι μεγαλύτερη η έμφαση;
- 4) Ποια είναι η σχέση της δεύτερης περιόδου με την πρώτη;
- 5) α) Ποιο είναι αυτό για το οποίο γίνεται λόγος στην τρίτη περίοδο του κειμένου;  
β) Ποιος είναι ο συντακτικός του ρόλος;  
γ) Συνδέεται αυτή η φράση με κάποια πληροφορία σε προηγούμενο σημείο του κειμένου;  
δ) Τι λέει το υπόλοιπο τμήμα της περιόδου για αυτή τη φράση;
- 6) α) Ποια είναι η αρχική φράση (δευτερεύουσα πρόταση) στην τέταρτη περίοδο του κειμένου; Συνδέεται με πληροφορία σε προηγούμενο σημείο του κειμένου; Πιστεύετε ότι αυτή η φράση ταιριάζει με το κειμενικό είδος της είδησης και γιατί; Μπορείτε να τη διατυπώσετε με διαφορετικά λόγια;  
β) Ποια είναι η γνωστή πληροφορία στην κύρια πρόταση; Ποιος είναι ο συντακτικός της ρόλος;  
γ) Ποια είναι η νέα πληροφορία;
- 7) Ποιες είναι οι γνωστές και ποιες οι νέες πληροφορίες στην πέμπτη περίοδο;
- 8) α) Ποια είναι η αρχική φράση στην έκτη περίοδο; Ποια σημασία εκφράζει και ποιος είναι ο συντακτικός της ρόλος; Γιατί χρειάζεται η έκφραση της σημασίας που βρήκατε σε αυτό το σημείο του κειμένου;  
β) Για ποιους γίνεται λόγος σε αυτή την πρόταση; Εκφράζεται λεκτικά; Πώς διακρίνετε αυτόν τον όρο στην πρόταση;  
γ) Ποια είναι η νέα πληροφορία;

<sup>286</sup> Για τους λόγους παράθεσης ενδεικτικά κάποιων ολόκληρων φύλλων εργασίας κατά την παρουσίαση του σχεδίου, βλ. ενότητα: Σύνοψη, σελ. 293.

- 9) Με τον διπλανό σου, αναλύστε την έβδομη, όγδοη και ένατη περίοδο του κειμένου, όπως ακριβώς κάνατε και στην έκτη (π.χ. αρχικές λέξεις-φράσεις, αυτό για το οποίο γίνεται λόγος, γνωστή-νέα πληροφορία).
- 10) α) Έχει αναφερθεί προηγουμένως στο κείμενο αυτό για το οποίο γίνεται λόγος στην τελευταία περίοδο; Γιατί πιστεύετε ότι επαναλαμβάνεται σε αυτό το σημείο;  
β) Ποια πληροφορία δίνουν τα υπόλοιπα στοιχεία της περιόδου για αυτή τη φράση;
- 11) α) Με ποια λέξη ή φράση θα μπορούσαμε να δηλώσουμε αυτό για το οποίο γίνεται λόγος στην περίοδο και με ποια το κομμάτι που δίνει πληροφορίες για αυτό;  
β) Σε ποια θέση βρίσκονται συνήθως στην περίοδο;
- 12) Καταγράψτε τα γλωσσικά χαρακτηριστικά αυτού του κειμένου; Πιστεύετε ότι ταιριάζουν με το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει και γιατί;

Κατά την επεξεργασία των παραπάνω ερωτημάτων, με συνειδητή υποστήριξη από τον διδάσκοντα, οι μαθητές, είτε κατά μόνος είτε ανά ζεύγη, άρχισαν να μπαίνουν στη διαδικασία να «ψάχνουν» μέσα στο κείμενο. Έτσι, παρά τις δυσκολίες, οι οποίες σε αυτό το στάδιο συζητούνταν με τον εκπαιδευτικό, κατόρθωναν να εντοπίζουν σε κάθε περίοδο: αυτό για το οποίο γίνεται λόγος και τον συντακτικό ρόλο του, τις γνωστές και νέες πληροφορίες συνδέοντάς τες με την προτασιακή θέση τους, τις αρχικές λέξεις-φράσεις με τη σημασία τους, χωρίς να γίνει καθόλου χρήση μεταγλωσσικής ορολογίας, όπως αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα, θέμα προσανατολισμού, σχόλιο κ.ά. Επίσης, αξιοποιήθηκε η χρήση χρωματιστών μαρκαδόρων, καθώς τούς δόθηκε η οδηγία να υπογραμμίζουν με διαφορετικά χρώματα<sup>287</sup> και έτσι να ξεχωρίζουν από την αρχή τρία βασικά δομικά στοιχεία: α) αυτό για το οποίο γίνεται λόγος που συνήθως είναι γνωστή πληροφορία, β) τη νέα πληροφορία και γ) τις αρχικές λέξεις-φράσεις με τη μορφή επιρρηματικών εκφράσεων ή συνδετικών λέξεων. Το αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας ήταν: πρώτον να διακρίνουν τα σταθερά ΑΚΘ του κειμένου, όπως: *γιατρός, συγγενείς* και να παρατηρήσουν ότι στο τέλος του κειμένου επανέρχεται το πιο κεντρικό (ΑΚΘ) *γιατρός*, δεύτερον να αναγνωρίσουν τις εκάστοτε νέες πληροφορίες σε κάθε περίοδο και ότι από αυτές παράγονται γνωστές σε κατοπινές προτάσεις, τρίτον να αντιληφθούν ότι οι περισσότερες αρχικές φράσεις (π.χ. *στη συνέχεια, στις 12 χτες το μεσημέρι* κ.ά.) εξέφραζαν χρόνο, συσχετίζοντας αυτό το εύρημα με το αφηγηματικό κείμενο και τέταρτον να προβληματιστούν ιδιαίτερα για τη σημασία των εκφράσεων: *όπως κατήγγειλαν στην αστυνομία, σύμφωνα με τις καταγγελίες, χρειαζόμενοι την καθοδήγηση του δασκάλου για να οδηγηθούν στην απόδοση του όρου: πηγή-τεκμηρίωση, αλλά συνδέοντας χωρίς δυσκολία την τελευταία σημασία με το κειμενικό*

<sup>287</sup> Και ο εκπαιδευτικός, επίσης, με διαφορετικά χρώματα έγραφε στον πίνακα τις απαντήσεις των μαθητών.

θέμα των ειδήσεων. Μετά από αυτή τη λεπτομερή αποδόμηση, προβλήθηκε από τον εκπαιδευτικό σε powerpoint συνολικά το κείμενο με διαφορετικά χρώματα για τα ζητήματα που διερευνήθηκαν, με σκοπό να αποτυπωθούν στο μυαλό τους τα γλωσσικά χαρακτηριστικά, η δομή του και η προτασιακή θέση των βασικών συστατικών του. Στο τέλος, έγιναν κάποιες απόπειρες από τους μαθητές για την εξεύρεση δύο όρων που να αποδίδουν: α) αυτό για το οποίο γίνεται λόγος στην περίοδο και β) το κομμάτι που δίνει νέες πληροφορίες για αυτό. Ομολογούμε ότι πλησίασαν αρκετά, οπότε, όταν ο διδάσκων έθεσε τις έννοιες: *θέμα – σχόλιο*, δεν διατυπώθηκαν κάποιες απορίες. Όπως φαίνεται από την παραπάνω περιγραφή, η εισαγωγή αυτών των δύο βασικών εννοιών έγινε μέσω της επαγωγικής μεθόδου (Σπανός & Μιχάλης ό.π., Φρυδάκη ό.π.), δηλαδή διερευνώντας, συζητώντας και επεξηγώντας πρώτα τη λειτουργία τους στις επιμέρους προτάσεις.

Τέλος, καταθέτουμε ότι για την ολοκλήρωση της εν λόγω διδακτικής ενότητας σε όλα τα μέρη της: διάλογος στην τάξη για το γενικό θέμα του κειμένου, αποκατάσταση της ορθής διάταξης των περιόδων και λεπτομερής αποδόμηση, αφιερώθηκαν δύομισι διδακτικές ώρες στο Β3 και δύο στο Β4, όπου ο ρυθμός του μαθήματος ήταν πιο γρήγορος. Κατά τη διάρκεια αυτών των ωρών και στα δύο τμήματα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν πολύ ενεργός και καθοδηγητικός, παροτρύνοντας συνεχώς τους μαθητές να διατηρούν επαφή με το κείμενο και να συμμετέχουν στο μάθημα.

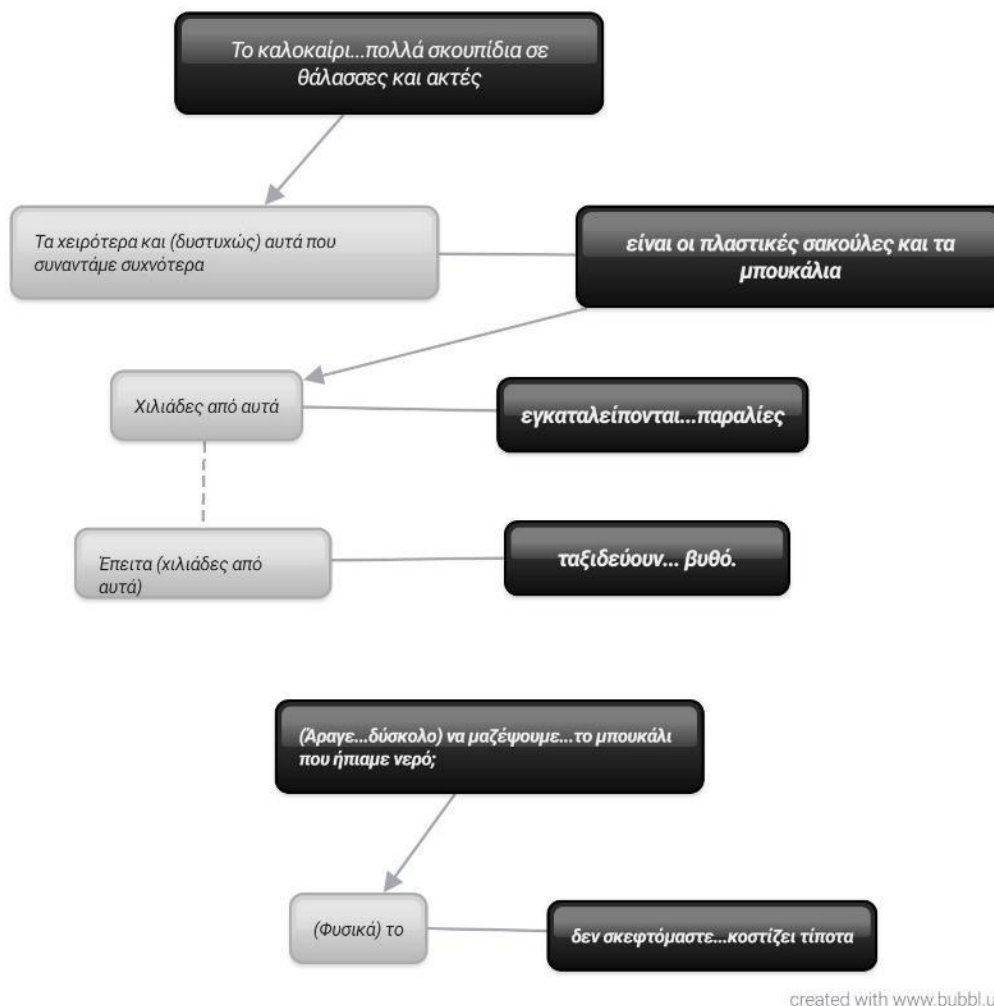
Με τον ίδιο λεπτομερή τρόπο συνεχίστηκε η επεξεργασία τριών ακόμα κειμένων. Αναλυτικότερα, αποδομήθηκε πρώτα το απόσπασμα: «Η ντροπή των πλαστικών»<sup>288</sup> από το σχετικό διδακτικό εγχειρίδιο. Σε αυτό έγινε προσπάθεια για εμπέδωση των εννοιών: *θέμα – σχόλιο*, καθώς, σύμφωνα με τη διασταύρωση των σχολίων του παρατηρητή και του ερευνητή, μόνο οι μαθητές υψηλής επίδοσης μπορούσαν από την αρχή του μαθήματος να τις διατυπώνουν και να τις αναγνωρίζουν στο νέο κείμενο. Βέβαια, από τις σημειώσεις πεδίου και των δύο, διαπιστώνεται ότι άρχισαν να εξοικειώνονται περισσότερο με τα ερωτήματα του φύλλου εργασίας<sup>289</sup>, αφού απαντούσαν με μεγαλύτερη ταχύτητα και ήταν σε θέση να κατατάξουν το κείμενο στον επιχειρηματολογικό τρόπο με περιγραφικά στοιχεία και να το αντιδιαστείλουν από το αμέσως προηγούμενο. Όμως χρειάστηκε, ιδίως στο Β3, η μεσολάβηση του διδάσκοντα

---

<sup>288</sup> Βλ. Διδακτικό εγχειρίδιο *Νεοελληνικής Γλώσσας Β΄* Γυμνασίου, Κείμενο 3 *Η ντροπή των πλαστικών*, σελ. 102. Υπενθυμίζουμε ότι λόγω μεγάλης έκτασης του παραρτήματος, τα διδαχθέντα απόσπασματα από το βιβλίο της *Νεοελληνικής Γλώσσας* δεν παρατίθενται σε αυτό και απλά αναφέρεται η σελίδα όπου βρίσκονται στο σχετικό βιβλίο. Το διάγραμμα στη σελ. 253 αφορά σε αυτό το κείμενο.

<sup>289</sup> Για το εν λόγω φύλλο εργασίας, βλ. *παραρτήμα β΄: πειραματικό διδακτικό υλικό*, σελ. 394-395.

για να διατυπώσουν τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του και να τα συνδέσουν με το κειμενικό είδος. Ακόμα, κατά την κειμενική ανάλυση, φάνηκε ότι η πλειονότητα των μαθητών δυσκολεύονταν με την παραγωγή του θέματος από το προηγούμενο σχόλιο. Γι' αυτό σχεδιάσαμε το παρακάτω φύλλο εργασίας με το διάγραμμα του κειμένου:



(σχήμα 7)

- 1) Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω σχήμα και την επεξεργασία του κειμένου «Η ντροπή των πλαστικών», διατυπώστε τις παρατηρήσεις σας για το θέμα και το σχόλιο.
- 2) Καταγράψτε τα γλωσσικά χαρακτηριστικά αυτού του κειμένου και συνδέστε τα με το είδος στο οποίο ανήκει.

Το εν λόγω διάγραμμα, οπτικοποιώντας την κειμενική δομή, πραγματικά συνέβαλε στο να ξεδιαλύνουν στον νου τους τη γραμμική ανάπτυξη αλλά και την εκτύλιξη με σταθερό ΑΚΘ. Πρόκειται για ένα είδος προοργανωτή, σύμφωνα με τη θεωρία του Ausubel (ό.π., στο Κασσωτάκης & Φλουρήs ό.π. και Ματσαγγούρας ό.π.), που σε αυτόν τον κύκλο του σχεδίου σκόπιμα παρασχέθηκε έτοιμο για να τους διευκολύνει, αλλά σε κατοπινούς κύκλους σταδιακά ζητήθηκε από τους μαθητές να το σχεδιάσουν μόνοι τους ή σε ομάδες.

Στη συνέχεια, στο εργαστήριο γραπτού λόγου έγινε λεπτομερής αποδόμηση του κειμένου: «Η Μονεμβασία σήμερα<sup>290</sup>», ληφθέν από ταξιδιωτικό οδηγό. Αν και το γενικό θέμα του δεν έχει σχέση με προβλήματα της ζωής, κρίθηκε απαραίτητο σε αυτή τη φάση να διδαχτεί ένα κατεξοχήν περιγραφικό κείμενο, για να συγκριθούν τα χαρακτηριστικά του με αυτά των άλλων ειδών. Κατά την επεξεργασία του φύλλου εργασίας, διεγνώσθη<sup>291</sup> κάπως μεγαλύτερη άνεση στην εύρεση του ΑΚΘ και του σχολίου σε κάθε περίοδο, ακολουθώντας τον τρόπο διατύπωσης των ερωτημάτων στο φύλλο εργασίας και οι δύο έννοιες άρχισαν να χρησιμοποιούνται από περισσότερους μαθητές. Επίσης, ήταν σε θέση να διακρίνουν τη σημασία του τόπου στις αρχικές επιρρηματικές εκφράσεις. Πιο πολύ δυσκολεύτηκαν για τη σχέση των υποθεμάτων: *ο ανηφορικός λιθόστρωτος δρόμος, το κάστρο, τα κτίσματα* με το υπερθέμα *Μονεμβασία*, την οποία κατάλαβαν μεν μέσω των συνεχών παραδειγμάτων, αλλά δεν μπορούσαν να την εκφράσουν με ακρίβεια. Τέλος, δόθηκε το έναυσμα για ανάπτυξη σε μικρό βαθμό μεταγλωσσικού προβληματισμού<sup>292</sup> (Κατσιμαλή 2007), αφού με αφορμή κυρίως την παρακάτω άσκηση του φύλλου εργασίας σκέφτονταν, αναρωτιούνταν και εξέφραζαν κάποιες υποθέσεις γιατί τα υπογραμμισμένα συστατικά μπαίνουν στις συγκεκριμένες προτασιακές θέσεις:

(Άσκηση 9 Φύλλου εργασίας) Εξηγήστε γιατί στο παρακάτω τμήμα από το κείμενο οι υπογραμμισμένες επιρρηματικές φράσεις βρίσκονται σε αυτή την προτασιακή θέση:

*Ο ανηφορικός λιθόστρωτος δρόμος στην πλαγιά του βουνού οδηγεί στο κάστρο<sup>1</sup>. Από το κάστρο<sup>2</sup> η θέα προς τη θάλασσα και την πόλη είναι μοναδική, ιδιαίτερα το πρωί, την ώρα της ανατολής<sup>3</sup>. Στο κάστρο, στο πιο απόκρημνο σημείο του βράχου<sup>4</sup>, δεσπόζει η εκκλησία της Αγίας Σοφίας... (Πελοπόννησος Ένας πλήρης ταξιδιωτικός Οδηγός, 2012, Εκδόσεις Explorer, σελ. 306)*

Το τέταρτο κείμενο που απαιτούσε λεπτομερή αποδόμηση είχε τίτλο: «Πρωταθλητές στα τροχαία ατυχήματα<sup>293</sup>». Η διασταύρωση των παρατηρήσεων<sup>294</sup> σε αυτό το κείμενο έδειξε ότι η παρέμβαση του εκπαιδευτικού κατά την ανάλυση λόγου ήταν μικρότερη, αφού όλο και περισσότεροι μαθητές εντόπιζαν με μεγαλύτερη ευχέρεια τα διερευνώμενα ζητήματα στο κείμενο, χρησιμοποιώντας τους

<sup>290</sup> Βλ. παράρτημα β': πειραματικό διδακτικό υλικό, σσ. 395-396.

<sup>291</sup> Οι διαπιστώσεις για τη μαθησιακή πορεία στο εργαστήριο γραπτού λόγου έχουν προκύψει από την εξέταση του ηχογραφημένου υλικού σε συνδυασμό με τις σημειώσεις του εκπαιδευτικού-ερευνητή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, βλ. ενότητα: 5.2.3. *Μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων*, σσ. 205-206.

<sup>292</sup> Η Κατσιμαλή (ό.π.: 171) υποστηρίζει ότι ο μεταγλωσσικός προβληματισμός πρέπει να αποτελέσει κέντρο της γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο.

<sup>293</sup> Βλ. Διδακτικό εγχειρίδιο *Νεοελληνικής Γλώσσας Β' Γυμνασίου*, Κείμενο 2 *Πρωταθλητές στα τροχαία ατυχήματα*, σελ. 101. Τα αποσπάσματα που ακολουθούν στην επόμενη σελίδα (σελ. 255) έχουν ληφθεί από αυτό το κείμενο του σχολικού εγχειριδίου.

<sup>294</sup> Για σημειώσεις αμέτοχου παρατηρητή, αναφορικά με το εν λόγω κείμενο, βλ. παράρτημα γ': *κλείδα και φύλλα παρατήρησης*, σελ. 415.



χρωματιστούς μαρκαδόρους. Από τα ερωτήματα του φύλλου εργασίας αξίζει να σταθούμε στα ακόλουθα:

A) Εξηγήστε γιατί οι υπογραμμισμένες φράσεις στο παρακάτω κομμάτι βρίσκονται σε αυτή τη θέση της πρότασης:

*Πριν ασχοληθούμε με τα αίτια, θα εξετάσουμε τους βασικούς παράγοντες που εμπλέκονται στα τροχαία ατυχήματα. Οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται σε πέντε ομάδες: τους οδηγούς, τους επιβάτες, τους πεζούς, το όχημα και την κατάσταση των δρόμων ή του καιρού.*

B) Ποια είναι η σχέση των 3 πρώτων περιόδων της δ' παραγράφου με το αμέσως προηγούμενο κομμάτι λόγου; Για ποια στοιχεία γίνεται λόγος και ποιες πληροφορίες δίνονται;

*Οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται σε πέντε ομάδες: τους οδηγούς, τους επιβάτες, τους πεζούς, το όχημα και την κατάσταση των δρόμων ή του καιρού.*

(δ' παρ.) Ο κυριότερος παράγοντας των τροχαίων ατυχημάτων είναι οι οδηγοί.

*Σχεδόν το 80% των τροχαίων ατυχημάτων οφείλονται σ' αυτούς και ακολουθούν σε μεγάλη απόσταση οι πεζοί. Πολύ μικρότερο ρόλο παίζουν οι δρόμοι ή ο καιρός και ακόμα μικρότερο το όχημα και οι επιβάτες.*

Γ1) Με ποια φράση συνδέεται η τρίτη με τη δεύτερη περίοδο του κειμένου και ποια είναι η σημασία της;

Γ2) Ποια άλλη λέξη βρίσκεται στην αρχή της πέμπτης περιόδου; Ποια είναι η σημασία της; Τι εκφράζει με αυτή τη λέξη ο συγγραφέας;

Στο (A), είχαν την ευκαιρία να δουν πως η αλλαγή της θέσης της υπογραμμισμένης φράσης συνδέεται με την αλλαγή κειμενικής λειτουργίας, δηλαδή από εμφατικό μέρος του σχολίου σε ΑΚΘ. Στο (B), προβληματίστηκαν για τη λειτουργία της επεξήγησης σχολίου με διαδοχικά σχόλια, στοιχείο στο οποίο είχε γίνει μικρή αναφορά και σε προηγούμενα μαθήματα. Στο (Γ) ασχολήθηκαν με τις σημασίες των κειμενικών (για το λόγο αυτό) και διαπροσωπικών θεμάτων (δυστυχώς) που εντόπισαν. Σημειώνουμε ότι για τα κειμενικά θέματα στη σχολική τάξη χρησιμοποιήθηκε ο όρος *συνδετική λέξη* ή *φράση*, όπως υπαγορεύει το διδακτικό εγχειρίδιο, ενώ για τα διαπροσωπικά αναφέρθηκε η μορφή (π.χ. επίρρημα) και η σημασία τους.

Με αυτά τα τέσσερα κείμενα ολοκληρώθηκε η υποφάση, όπου η αποδόμηση ήταν λεπτομερής με φύλλα εργασίας «παραφορτωμένα» αλλά με σαφείς κατευθυντήριες οδηγίες για το πώς να εργαστούν οι μαθητές. Θεωρούμε, πως η παροχή τέτοιων φύλλων εργασίας ήταν απαραίτητη σε αυτό το στάδιο, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν τα εργαλεία και τους τρόπους μιας διαφορετικής επεξεργασίας του κειμένου και κατά συνέπεια να μνηθούν σε αρχικό επίπεδο στη θεματική οργάνωση και ανάπτυξη.

Τα επακόλουθα φύλλα εργασίας σταδιακά έδιναν όλο και λιγότερες οδηγίες και εμπεριείχαν πίνακες και ημιτελή διαγράμματα. Παραθέτουμε ενδεικτικά το επόμενο φύλλο εργασίας που αφορούσε στο απόσπασμα: «Ρινοκερίτις<sup>295</sup>!...»

Φύλλο εργασίας (*Ρινοκερίτις!*...)

- 1) Ποιο είναι το γενικό θέμα αυτού του κειμένου και πώς αυτό συνδέεται με τον τίτλο;
- 2) α) Ποια είναι η σχέση ως προς τη σημασία της 1<sup>ης</sup> περιόδου της 2<sup>ης</sup> παραγράφου με την 1<sup>η</sup> παράγραφο; Ποιες είναι οι συνδετικές λέξεις και ποια η σημασία τους;
- β) Ποια είναι η σχέση ως προς τη σημασία των περιόδων: *Από παχύδερμα...τροφή τους και Το τραγικό...ρινόκεροι* με την αρχική περίοδο της 2<sup>ης</sup> παραγράφου;
- γ) Τι προσφέρουν ως προς τη σημασία οι δύο τελευταίες περίοδοι στη 2<sup>η</sup> παράγραφο σε ό,τι αναφέρεται προηγουμένως και πώς συνδέονται μεταξύ τους;
- δ) Πού αναφέρεται η αντωνυμία *άλλοι*;
- 3) Για κάθε περίοδο της 3<sup>ης</sup> και 4<sup>ης</sup> παραγράφου του κειμένου, συμπληρώστε στον παρακάτω πίνακα αυτό που λείπει:

ΘΕΜΑ	ΣΧΟΛΙΟ
1) .....	.....
2) <i>Τα οποία (μέντια)</i>	A) ..... B) .....
3) Δεν χρειάζεται	<i>Και ενώ στα παλιά...γλυτώσει.</i>
4).....	A)..... B).....
5) .....	.....
6) Δεν υπάρχει	<i>«Σίριαλ» -οι γνωστές «σαπουνόπερες»...ευάλωτος.</i>
7) <i>Έτσι ο απλός πολίτης</i>	.....
8) Δεν υπάρχει	<i>Έναν κόσμο φανταστικό...φοβίζει.</i>
9) .....	<i>αναγκάζει να στραφεί προς τον εαυτό του.</i>
10) Δεν χρειάζεται	.....

- 4) Να εξηγήσετε αν οι φράσεις: *η ρινοκερίτις αυτή και Στη ζοφερή αυτή προοπτική* στις δύο τελευταίες παραγράφους του κειμένου αποτελούν θέμα ή σχόλιο στις προτάσεις όπου ανήκουν. Ποιος είναι ο ρόλος της αντωνυμίας σε αυτές τις φράσεις;
- 5) Ποια θέματα επαναλαμβάνονται σε αυτό το κείμενο και πώς δημιουργούνται;

Οι παραπάνω δραστηριότητες τούς έδωσαν τη δυνατότητα να ψάξουν και να εντοπίσουν την επεξήγηση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο, λέγοντας: (το επόμενο σχόλιο) «αναλύει, δίνει περισσότερες πληροφορίες-λεπτομέρειες» και ο διδάσκων τους κατηύθυνε στο ότι επεξηγεί και επεκτείνει. Επίσης, αφορμώμενοι από τις φράσεις: *η ρινοκερίτις αυτή, στη ζοφερή αυτή προοπτική* σχολίασαν, με την καθοδήγηση του δασκάλου, τη συμβολή της αντωνυμίας: *αυτός, ή, ό* στον χαρακτηρισμό των φράσεων ως θέμα. Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι συμπλήρωσαν επιτυχώς τον πίνακα για το θέμα και το σχόλιο, αιτιολογώντας την απάντησή τους. Στο σημείο αυτό, οφείλουμε να

<sup>295</sup> Βλ. Διδακτικό εγχειρίδιο *Νεοελληνικής Γλώσσας Β΄ Γυμνασίου, Κείμενο 1 Ρινοκερίτις!*..., σελ. 100.

πούμε ότι δεν ζητούμε εξαντλητικές αναλύσεις από μαθητές της Β΄ Γυμνασίου για τις εν λόγω έννοιες, παρά μόνο τα βασικά χαρακτηριστικά τους. Προκειμένου, λοιπόν, να μην αναλωθούν σε άσκοπες αναζητήσεις, σε ορισμένες στήλες του πίνακα για το θέμα αναγράφεται: *δεν υπάρχει* ή *δεν χρειάζεται*. Ως προς τα ζητήματα, λοιπόν, της έρευνάς μας, το μάθημα έληξε με τη συναγωγή από τους μαθητές της διαπίστωσης ότι το εν λόγω κείμενο, που είναι χρονογράφημα, έχει γλωσσικά χαρακτηριστικά που ταιριάζουν περισσότερο στο επιχειρηματολογικό είδος.

Στη συνέχεια, από την προσεκτική μελέτη των σημειώσεων (πεδίου) συνολικά, προέκυψε ότι οι μαθητές δυσκολεύονταν να αναγνωρίσουν τις σημασίες των κειμενικών και διαπροσωπικών θεμάτων. Ως εκ τούτου κρίθηκε<sup>296</sup> αναγκαίο για το κειμενικό θέμα: α) να ανατεθούν και να αναλυθούν εμφατικά στην τάξη οι σχετικές ασκήσεις από το διδακτικό εγχειρίδιο (σελ. 109) και β) να αξιοποιηθεί διδακτικά ο πίνακας από τη διδακτορική διατριβή της Βαρελά (ό.π.: 152) που παρουσιάζει συγκεντρωμένους τους κειμενικούς δείκτες με τις σημασίες τους.

Η φάση της αποδόμησης συνεχίστηκε με ποικιλία άλλων κειμένων, από τα οποία ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκάλεσαν στους μαθητές τα σχετιζόμενα με τη σχολική βία και τον εκφοβισμό<sup>297</sup>. Τα τελευταία είχαν ληφθεί από τα πρακτικά της *Βουλής των Εφήβων* και έδωσαν το ερέθισμα για πλούσιες συζητήσεις με κατάθεση προσωπικών βιωμάτων τόσο στο κανονικό μάθημα όσο και στο εργαστήριο. Πρέπει να καταθέσουμε ότι το περιεχόμενο των εν λόγω κειμένων ανανέωσε και το ενδιαφέρον τους για την κειμενική ανάλυση. Κατά τη διερεύνηση, λοιπόν, των ζητημάτων μας, φάνηκε έμπρακτα, ιδίως στο Β4, μια μεγαλύτερη εξοικείωση και ευχέρεια<sup>298</sup> στην αναγνώριση των θεμάτων και σχολίων, στη διάγνωση των σταθερών θεμάτων και των περιπτώσεων όπου το τελευταίο δημιουργείται από το προηγούμενο σχόλιο, στον χαρακτηρισμό του είδους ως επιχειρηματολογικού καθώς και στην εξεύρεση με συνεχείς αλληλοδιορθώσεις της σημασίας των κειμενικών δεικτών, καταφεύγοντας στον πίνακα της Βαρελά για δύσκολες σημασίες, όπως της μεταβατικότητας για τον δείκτη *εξάλλου*. Αυτό που τους δυσκόλεψε περισσότερο είναι οι λίγες πραγματώσεις της ανάπτυξης με παραγόμενο ή

---

<sup>296</sup> Η συστηματική διδασκαλία των διαπροσωπικών θεμάτων αποφασίστηκε να γίνει σε μεταγενέστερο κύκλο, αφού πρώτα εμπεδωθούν οι σημασίες των κειμενικών θεμάτων.

<sup>297</sup> Για κάποια σχετικά κείμενα με τα φύλλα εργασίας τους, βλ. *παράρτημα β΄: πειραματικό διδακτικό υλικό*, σσ. 397-399.

<sup>298</sup> Για σχόλια αμέτοχου παρατηρητή, αναφορικά με το κείμενο «σχολική βία και εκφοβισμός», βλ. *παράρτημα γ΄: κλείδα και φύλλα παρατήρησης*, σελ. 416.

διασπασμένο θέμα<sup>299</sup> που εμφανίστηκαν σε αυτά τα αποσπάσματα. Ειδικότερα, ενώ εντόπιζαν τα παραγόμενα ΑΚΘ: *θύτες, θύματα, αυτό το οποίο τρέφει τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό*, δυσκολεύονταν να καταλάβουν ότι είναι μέρη μιας γενικότερης έννοιας (*ηλεκτρονικός εκφοβισμός*).

Η φάση της αποδόμησης στον πρώτο κύκλο ολοκληρώθηκε με κάποια επιπρόσθετα κείμενα<sup>300</sup> σε αυτό το πλαίσιο διδασκαλίας. Με την ολοκλήρωσή της, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι στον πρώτο κύκλο το θεωρητικό μας μοντέλο για το θέμα έχει υποστεί κάποιους μετασχηματισμούς για διδακτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, ταυτίστηκε μόνο με το είδος *αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα*, χωρίς φυσικά καμιά αναφορά στους όρους *αναπαραστατικό-κεντρικό*, με τα βασικά χαρακτηριστικά του να είναι: αυτό για το οποίο γίνεται λόγος σε κάθε περίοδο, που συνήθως είναι γνωστή πληροφορία και βρίσκεται σε αρχικές προτασιακές θέσεις. Σχετικά με το θέμα *προσανατολισμού*, η διδασκαλία περιορίστηκε στην αναγνώριση αρχικών (επιρρηματικών) λέξεων ή φράσεων που εκφράζουν διάφορες σημασίες και στις συνδετικές λέξεις-φράσεις με τις σημασίες τους, ενώ η εισαγωγή της έννοιας του προσανατολισμού αποφασίστηκε να γίνει σε μεταγενέστερο κύκλο. Ως προς το σχόλιο, ακολουθήθηκε ήδη από την πρώτη φάση ο ορισμός του θεωρητικού μας μοντέλου, δηλαδή μια πληροφορία σχετική με το θέμα, η οποία είναι νέα στον αναγνώστη/ακροατή και τείνει να τοποθετηθεί από τη μέση μέχρι το τέλος της πρότασης, αφού αυτός ο ορισμός δεν δημιουργούσε προβλήματα κατανόησης στους μαθητές.

Έπεται η παρουσίαση του σταδίου της από κοινού παραγωγής (joint construction) κειμένων. Αναλυτικότερα, ανατέθηκε στους μαθητές να γράψουν σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων παραγράφους με τις παρακάτω θεματικές προτάσεις:

- A) *Τα περιστατικά βίας και εκφοβισμού στο σχολείο μου με ανησυχούν ιδιαίτερα.*
- B) *Χθες ήμουν μάρτυρας σε ένα περιστατικό βίας στον χώρο του σχολείου μου.*
- Γ) *Με προβληματίζει ιδιαίτερα η κατάσταση κάποιων συμμαθητών μου που δεν έχουν χρήματα να αγοράσουν φαγητό από το κυλικείο.*

Η πρώτη θεματική πρόταση αναπτύχθηκε στο μάθημα εντός του ωρολογίου προγράμματος, ενώ οι υπόλοιπες στο εργαστήριο γραπτού λόγου.

---

<sup>299</sup> Σημειώνουμε ότι σύμφωνα με τη διεξαχθείσα κειμενογλωσσολογική έρευνα, η εκτύλιξη με παραγόμενο θέμα δεν συνηθίζεται στα επιχειρηματολογικά κείμενα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι απουσιάζει η χρήση της.

<sup>300</sup> Για παράδειγμα, αξιοποιήθηκε με σχετικό φύλλο εργασίας το κείμενο: «Η Ελλάδα τούς...πληγώνει», προερχόμενο από το τετράδιο εργασιών της *Νεοελληνικής Γλώσσας Β΄ Γυμνασίου*, σελ. 59.

Κατά τη συγγραφή και τον σχολιασμό των παραγράφων στο κανονικό μάθημα, παρατηρήθηκε μια εμφανής διαφοροποίηση μεταξύ των δύο τμημάτων. Πιο συγκεκριμένα, στο Β4, η όλη διαδικασία αντιμετωπίστηκε με μεγάλη σοβαρότητα και πειθαρχία, στοιχείο το οποίο δικαιολογείται από την ποιότητα των παραγράφων που διαβάστηκαν στην τάξη και από τα σχόλια των συμμαθητών. Ως προς τα τελευταία, μας έκαναν εντύπωση οι εύστοχες υποδείξεις κάποιων μαθητών στα αναγνωσθέντα γραπτά για ζητήματα, όπως η δημιουργία θέματος από προηγούμενο σχόλιο για να ομαλοποιηθεί η σύνδεση ή η αναγκαιότητα να μπουν παραδείγματα για να επεξηγηθεί η προηγούμενη πληροφορία. Τέτοιες παρατηρήσεις είναι δείγματα διεξαγωγής μεταγλωσσικής συζήτησης (metalinguistic talk) στη σχολική τάξη (Myhill & Jones κ.ά. ό.π., Myhill ό.π.) και μάλιστα ανάμεσα σε συμμαθητές. Όμως, στο Β3, η δραστηριότητα δεν αντιμετωπίστηκε με την ίδια σοβαρότητα και οι παραγωγές τους παρουσίαζαν μια προχειρότητα. Επίσης, οι ίδιοι αδυνατούσαν να σχολιάσουν γραπτά συμμαθητών τους σε ζητήματα συνοχής και συνεκτικότητας και οι προτάσεις τους έμεναν σε επιφανειακό επίπεδο (π.χ. επαναλήψεις λέξεων). Συνεπώς, χρειαζόταν απαραίτητα η παρέμβαση του διδάσκοντα για να διακρίνουν ότι σε κάποιες παραγράφους έλειπαν τα παραδείγματα για να επεξηγηθεί η κεντρική πληροφορία. Βέβαια, η εξέλιξη που είχε επιτευχθεί στις παραγράφους τους ήταν ότι δεν παρέκκλιναν από το βασικό θέμα, αλλά το διατηρούσαν σταθερό, στοιχείο που φυσικά συνέβαινε και στο Β4.

Η συμπαραγωγή παραγράφων συνεχίστηκε και στην ενισχυτική διδασκαλία με τις θεματικές προτάσεις (Β) και (Γ) σε διαδοχικά μαθήματα. Κατά τη διάρκεια της συγγραφής, ο εκπαιδευτικός μετακινούνταν σε κάθε ομάδα για επίλυση αποριών και συζήτηση ορισμένων γλωσσικών επιλογών τους. Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα διάβαζε στην ολομέλεια την εργασία της και οι υπόλοιποι με παρότρυνση του διδάσκοντα καλούνταν να προβούν σε προφορικές παρατηρήσεις, κυρίως αναφορικά με τα ζητήματα της έρευνας. Πολύ θετικά αξιολογείται το γεγονός ότι προβληματίζονταν, έψαχναν και συχνά εντόπιζαν στα γραπτά των συμμαθητών τους το ΑΚΘ, το σχόλιο, τις δομές γραμμικής ανάπτυξης, την πορεία και σύνδεση των νοημάτων ανάλογα με το αν ζητείται αφήγηση (Β) ή αιτιολόγηση-επεξήγηση (Γ), την έλλειψη ή ύπαρξη παραδειγμάτων και έκαναν στους άλλους ή ακόμα και στους εαυτούς τους προτάσεις για διόρθωση. Μάλιστα κάποιες παρατηρήσεις αφορούσαν και στην κατακλείδα, για παράδειγμα: «δεν ταιριάζει με τα προηγούμενα». Πρέπει να σημειώσουμε ότι η ποιότητα των παραγράφων και ο βαθμός ευστοχίας των σχολίων τους σε αυτό τον

κύκλο ήταν άμεσα συνδεδεμένα με το επίπεδο του κάθε μαθητή. Επομένως, στο εργαστήριο πραγματοποιήθηκε πιο ικανοποιητικά η μεταγλωσσική συζήτηση, στην οποία άρχισαν να συμμετέχουν και μαθητές του Β3. Αυτό οφείλεται στον μικρότερο αριθμό ατόμων (12 περίπου μαθητές) και στο μεγαλύτερο ενδιαφέρον των συγκεκριμένων παιδιών. Ωστόσο, για την ανάπτυξη της τελευταίας και κυρίως για την εφαρμογή στον προσωπικό γραπτό λόγο τους όσων έβρισκαν στα αποσπάσματα απαιτούνταν περισσότερο χρόνος και εξάσκηση, στοιχείο που επισημάνθηκε και από τους ίδιους.

Μετά τη συμπαραγωγή παραγράφων, ακολούθησε η πρώτη ανεξάρτητη παραγωγή (independent construction) στην α΄ εκδοχή της. Το θέμα που ανατέθηκε στους μαθητές και των δύο τμημάτων (σχετικό με το σχολικό εγχειρίδιο, σελ. 113) ήταν το εξής:

*Υποθέστε ότι σας ζητούν να υποβάλετε στον Συνήγορο του παιδιού μια επιστολή, στην οποία θα παρουσιάζετε και θα επεξηγείτε αναλυτικά τα σοβαρότερα προβλήματα που αντιμετωπίζετε τόσο στην καθημερινή σας ζωή όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζείτε, ζητώντας παράλληλα παρέμβαση από αυτόν τον φορέα. (250 λέξεις περίπου)*

Επειδή ήταν η πρώτη απόπειρα συγγραφής ολοκληρωμένου κειμένου μετά τη διδασκαλία της θεματικής οργάνωσης και ανάπτυξης, ταυτόχρονα τους δόθηκαν και κάποιες κατευθυντήριες οδηγίες ή αλλιώς πλαίσια γραπτού λόγου (writing frames) (Hyland ό.π.), Τα πλαίσια γραπτού λόγου<sup>301</sup> περιελάμβαναν οδηγίες δομής και οργάνωσης των παραγράφων του κειμένου τους στο συγκεκριμένο κειμενικό είδος, υπενθύμιση της χρήσης των συνδετικών λέξεων-φράσεων στην αρχή των παραγράφων και των περιόδων και ερωτήματα πάνω στο θέμα που θα βοηθούσαν τη σκέψη τους να ξεδιπλωθεί. Σε καμία περίπτωση, δεν τους δόθηκαν έτοιμες ιδέες και φράσεις ή συγκεκριμένες συνδετικές λέξεις.

Από την αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων προέκυψαν οι ακόλουθες παρατηρήσεις. Καταρχάς, τα γραπτά μαθητών υψηλής επίδοσης παρουσίασαν σημαντική βελτίωση, συγκριτικά με τις αρχικές παραγωγές τους, ενώ μικρή πρόοδος άρχισε να διαφαίνεται και σε αρκετά γραπτά μαθητών που ανήκαν και στις άλλες βαθμολογικές κλίμακες και οι οποίοι προέρχονταν περισσότερο από το Β4. Βέβαια, υπήρχαν και λίγοι μαθητές από το κάθε τμήμα, κυρίως χαμηλής δυναμικής, που παρέμειναν στο ίδιο επίπεδο. Η εν λόγω βελτίωση συνίσταται στη σχετικά ομαλή διαδοχή θέματος σχολίου και στο ότι οι μαθητές στις περισσότερες παραγράφους τους δεν αναμείγνυαν διαφορετικά και άσχετα θέματα. Όμως, στην προσπάθειά τους να

---

<sup>301</sup> Βλ. παράρτημα β΄: πειραματικό διδακτικό υλικό, σελ. 400.

κρατήσουν το θέμα σταθερό, κάποιοι επαναλάμβαναν συνεχώς τις ίδιες λέξεις ή φράσεις. Δεν ήταν σε θέση, δηλαδή, να μετασχηματίσουν το προηγούμενο σχόλιο σε ονοματική φράση πλήρους σημασίας και κατέφευγαν πολύ συχνά στη χρήση τύπων, όπως αυτό, αυτό το πρόβλημα. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω παράδειγμα:

(81) *Αγαπητέ Συνήγορε,*

*Αντιμετωπίζουμε καθημερινά πολλά προβλήματα στο σχολείο μου. Αυτά τα προβλήματα συνεχώς γίνονται όλο και πιο σοβαρά χωρίς οι καθηγητές να δίνουν σημασία. Για τον λόγο αυτό, απευθύνομαι σε εσάς που μπορείτε να κάνετε πολλά για να μας βοηθήσετε.*

*Αρχικά, ένα μεγάλο πρόβλημα στο σχολείο μου είναι η σχολική βία. Η σχολική βία στο σχολείο μου γίνεται καθημερινά σε πολλά παιδιά. Αυτά τα παιδιά στενοχοριούνται και νιώθουν άσχημα. Η σχολική βία εκδηλώνεται σε σωματική ή λεκτική από παιδιά τα οποία έχουν κάποιο πρόβλημα μαθησιακό ή στο σπίτι. Για αυτό το λόγο, για να μη νιώθουν κατώτεροι ή διαφορετικοί με αυτό τον τρόπο κάνουν τους άλλους να νιώθουν κατώτεροι. Αυτό το πρόβλημα είναι πολύ σοβαρό. Πολλά παιδιά αυτοκτονούν λόγω της σχολικής βίας. Επίσης κάποιο παιδί μπορεί να χτυπήσει πολύ σοβαρά...*

Η παραπάνω δυσκολία συνδέεται, κατά τη γνώμη μας, με τη γενικότερη γλωσσική και εκφραστική αδυναμία τους και θεωρείται ένα πρώτο αναπτυξιακό στάδιο στην κατεύθυνση της ποιοτικής διαδοχής θεμάτων - σχολίων. Ταυτόχρονα, λειτούργησε και ως πηγή ανατροφοδότησης για τον εκπαιδευτικό-ερευνητή, προκειμένου να ανασχεδιάσει και να προσαρμόσει το διδακτικό υλικό στην αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος.

Επιπρόσθετα, αυξήθηκε αρκετά επιτυχώς η χρήση κειμενικών δεικτών ανάμεσα στις παραγράφους. Όμως, μεταξύ των περιόδων διεγνώσθησαν κάποια χάσματα στη σύνδεση, κυρίως κατά τη μετάβαση από τη θεματική πρόταση στις λεπτομέρειες.

Οι εκθέσεις επιστράφησαν στα παιδιά με αναλυτικές γραπτές παρατηρήσεις από τον διδάσκοντα και ακολούθησε η επεξεργασία τους στην τάξη. Ο τελευταίος εστίασε την προσοχή τους στα άνω αναφερθέντα προβλήματα και αφού διαβάστηκαν στην τάξη κάποιες γλωσσικές αστοχίες προτάθηκαν από τους ίδιους εναλλακτικοί τρόποι έκφρασης<sup>302</sup>. Στο τέλος, διαβάστηκε ένα σχεδόν άριστο μαθητικό γραπτό, το οποίο ταυτόχρονα προβαλλόταν στον βιντεοπροβολέα για να το βλέπει όλη η τάξη και σχολιάστηκαν από τους μαθητές<sup>303</sup>, με την καθοδήγηση του δασκάλου, η πληρότητα του περιεχομένου, το σταθερό θέμα, η χρήση παραγράφων και δομών γραμμικής εκτύλιξης σε κατάλληλα σημεία και η ποικιλία κειμενικών δεικτών.

<sup>302</sup> Βλ. Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας (2011).

<sup>303</sup> Βλ. Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας (ό.π.).

Η τρίτη φάση ολοκληρώθηκε με την αναθεώρηση (revision) των εκθέσεων, η οποία έλαβε χώρα στο εργαστήριο γραπτού λόγου. Κατά την αναθεώρηση, ο καθένας καλούνταν να συγκεντρωθεί και να ασχοληθεί με το δικό του γραπτό, βάσει των διορθώσεων του διδάσκοντα και της επεξεργασίας που προηγήθηκε στην τάξη. Είχαν μαζί τα φυλλάδια με τους κειμενικούς δείκτες και έψαχναν ποια λέξη-φράση ταιριάζει στο εκάστοτε σημείο που παρουσίαζε πρόβλημα. Επίσης, προσπαθούσαν να περιορίσουν τις επαναλήψεις λέξεων ως θεμάτων και να μετατρέπουν το προηγούμενο σχόλιο σε ονοματική φράση πλήρους σημασίας ως ΑΚΘ, χωρίς τη συχνή χρήση του *αυτός*. Ακόμα, προβληματίζονταν για το κατά πόσο οι θεματικές προτάσεις τους εμπρικλείουν όλα όσα αναφέρουν στην παράγραφο, για το πού χρειαζόταν να βάλουν παραδείγματα κ.ά. Κυρίως, η μεταγλωσσική συζήτηση γινόταν με τον διδάσκοντα, ο οποίος βοηθούσε ξεχωριστά τον κάθε μαθητή, ενώ πιο σπάνια ζητούσαν τη γνώμη συμμαθητή τους. Η μαθήτρια<sup>304</sup>, της οποίας η δομή και το περιεχόμενο κρίθηκαν επαρκή, μετά από κάποιες διορθώσεις ορθογραφικών και συντακτικών λαθών, ασχολήθηκε αποκλειστικά με την έκθεση συμμαθητή της με πολλαπλές αδυναμίες και μαζί (συζητώντας) προσπαθούσαν να τη βελτιώσουν. Κάθε φορά που δύο μαθητές τελείωναν την αναθεωρημένη έκδοσή τους, αντάλασσαν τα γραπτά τους και έκαναν θετικές και αρνητικές παρατηρήσεις ο ένας στον άλλον. Ακολουθούσαν οι τελικές υποδείξεις του διδάσκοντα. Σημειώνουμε ότι αυτοί που δεν παρακολουθούσαν ενισχυτική διδασκαλία υποχρεούνταν να τροποποιήσουν τα γραπτά τους στο σπίτι<sup>305</sup>.

#### Δεύτερος Κύκλος

Ο δεύτερος κύκλος εντάχθηκε στη θεματική της 4<sup>ης</sup> ενότητας του σχολικού εγχειριδίου: *Το σχολείο στο χρόνο*. Το βασικό διαφοροποιητικό χαρακτηριστικό αυτού του κύκλου<sup>306</sup> από τον πρώτο, όπως φαίνεται και από την παρακάτω παρουσίαση, είναι ότι το στάδιο της συμπαραγωγής παραγράφων πραγματοποιούνταν αμέσως μετά την αποδόμηση σχεδόν κάθε κειμένου, αφού οι μαθητές είχαν πλέον εξοικειωθεί με τις βασικές έννοιες.

Η εξοικείωση, λοιπόν, με το θέμα και το σχόλιο έδωσε τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό-ερευνητή να εισαγάγει την έννοια *θέμα προσανατολισμού*. Επειδή, όμως,

---

<sup>304</sup> Αναφέρθηκε λίγο παραπάνω.

<sup>305</sup> Σχεδόν οι μισοί από αυτούς έφεραν τα κείμενά τους διορθωμένα στον διδάσκοντα.

<sup>306</sup> Το ίδιο έχει συμβεί και στους επόμενους τρεις κύκλους.



υποθέσαμε ότι η τελευταία θα προκαλούσε σύγχυση στα παιδιά, λόγω της ταύτισης του τύπου θέμα με αυτό για το οποίο γίνεται λόγος και συνήθως τη γνωστή πληροφορία, θεωρήσαμε σκόπιμο να αναφερθούμε σε «λέξεις, φράσεις ή προτάσεις προσανατολισμού». Για τη διδασκαλία, αξιοποιήσαμε τα παρακάτω κείμενα με τα φύλλα εργασίας (Α και Β), που αποδίδουν την ακριβή μεθοδολογία:

Α' Φύλλο εργασίας («Να 'σαι καλά δάσκαλε!»<sup>307</sup>)

Πρώτο μέρος

- 1) Σε ποιο είδος κειμένου ανήκει το απόσπασμα που μόλις διαβάσατε και γιατί;
- 2) α) Ποιο είναι το θέμα σε κάθε περίοδο του τμήματος: *Και σε λίγον καιρό...το παράδειγμα;*  
β) Ποιος είναι ο συντακτικός του ρόλος;  
γ) Εκφράζεται λεκτικά σε όλες τις περιόδους και γιατί;
- 3) Ποιο είναι το θέμα σε κάθε πρόταση του τμήματος: *Τα παιδιά...κατενθουσιάστηκε;*
- 4) Στην παρακάτω περίοδο του κειμένου, βρείτε: α) λέξη, φράση ή πρόταση που να μας προσανατολίζει για το βασικό μήνυμα  
β) το (α) σχόλιο (α) της περιόδου  
*Και πραγματικά, βγαίνοντας διάλειμμα, από τις ερωτήσεις που μας έκαναν τα άλλα παιδιά, διαπιστώσαμε πως μόνο το χειροκρότημά μας είχαν ακούσει.*
- 5) α) Υπογραμμίστε σε όλες τις περιόδους του κειμένου συνδετικές λέξεις, φράσεις ή προτάσεις που να μας προσανατολίζουν για ό,τι θα ακολουθήσει στην περίοδο και δηλώστε τη σημασία τους.  
β) Ποια σημασία κυριαρχεί και γιατί;

Δεύτερο μέρος

- 1) Μπορείτε να καταλάβετε το νόημα της παρακάτω παραγράφου;
- 2) Υπάρχει κάτι που να σας δυσκολεύει ή να σας κάνει εντύπωση στο παρακάτω απόσπασμα; Διατυπώστε το  
*... Ένα μεγάλο γεγονός στη ζωή του ήταν η είσοδος ενός μαθητή στο Γυμνάσιο τον καιρό εκείνο. Όπου δεν υπήρχαν τώρα δάσκαλοι αλλά «καθηγηταί» με ψηλά σκληρά κολλάρια, άνθρωποι αμίλητοι και βλοσυροί, που απαιτούσαν σεβασμό, εδώ, σ' αυτό το κτίριο. Επικρατούσε ένα κλίμα βαρύ στον χώρο αυτό, που γεννούσε τον τρόμο σ' όλους τους νεοφώτιστους. Και οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων με την αποκτημένη πείρα, που ήταν πιο ζωηροί, πιο τολμηροί και διηγούνταν ασυνήθιστες ιστορίες για τη συμπεριφορά μερικών καθηγητών και για την αυστηρότητά τους σ' αυτό συνέβαλλαν. Να 'ναι αυστηρός ο καθηγητής, σχεδόν βάνουσος το πνεύμα της Παιδείας εξάλλου το απαιτούσε. Ήταν κάτι ανάλογο με την κρίση της Δευτέρας Παρουσίας, όσο για το μάθημα. Όλοι παγώναμε στα θρανία, μόλις στην τάξη ο καθηγητής απρόσιτος και βλοσυρός έμπαινε...*

Β' Φύλλο εργασίας («Τα δημόσια σχολεία»)

*...<sup>1</sup>Τον καιρό εκείνο η είσοδος ενός μαθητή στο Γυμνάσιο ήταν ένα μεγάλο γεγονός στη ζωή του. <sup>2</sup>Εδώ, σ' αυτό το κτίριο, όπου δεν υπήρχαν τώρα δάσκαλοι αλλά «καθηγηταί» με ψηλά σκληρά κολλάρια, άνθρωποι αμίλητοι και βλοσυροί, που απαιτούσαν σεβασμό. <sup>3</sup>Στον χώρο αυτό επικρατούσε ένα κλίμα βαρύ, που γεννούσε τον τρόμο σ' όλους τους νεοφώτιστους. <sup>4</sup>Σ' αυτό συνέβαλλαν και οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων με την*

<sup>307</sup> Βλ. Διδακτικό εγχειρίδιο *Νεοελληνικής Γλώσσας Β'* Γυμνασίου, Κείμενο 2 *Να 'σαι καλά δάσκαλε!*, σελ. 59.

αποκτημένη πείρα, που ήταν πιο ζωηροί, πιο τολμηροί και διηγούνταν ασυνήθιστες ιστορίες για τη συμπεριφορά μερικών καθηγητών και για την αυστηρότητά τους. <sup>5</sup> Εξάλλου, το πνεύμα της Παιδείας το απαιτούσε να 'ναι αυστηρός ο καθηγητής, σχεδόν βάνουσσος. <sup>6</sup> Όσο για το μάθημα, ήταν κάτι ανάλογο με την κρίση της Δευτέρας παρουσίας. <sup>7</sup> Μόλις έμπαινε στην τάξη ο καθηγητής, απρόσιτος και βλοσυρός, όλοι παγώναμε στα θρανία...

Γ.Θ. Βαφόπουλος, Σελίδες αυτοβιογραφίας, εκδ. Ιανός, διασκευή (ληφθέν για ερευνητικούς σκοπούς από Π. Εμμανουηλίδης & Ε. Πετρίδου-Εμμανουλίδου. 2017. *Εκθέσεις Β' Γυμνασίου*, Μεταίχμιο, σελ. 88)

1) α) Γράψτε στον πίνακα που ακολουθεί λέξεις, φράσεις ή προτάσεις από το κείμενο που να προσανατολίζουν τον αναγνώστη για το σχόλιο της κάθε περιόδου (εκτός της 4<sup>ης</sup>).

β) δηλώστε τη σημασία που εκφράζουν στην εκάστοτε περίοδο.

Περίοδος	Λέξη-Φράση-Πρόταση Προσανατολισμού	Σημασία
1		
2		
3		
5		
6 <sup>308</sup>		
7		

2) α) Ποιο είναι το θέμα και ποιο το σχόλιο στην 4<sup>η</sup> περίοδο του κειμένου;

β) Ποιος είναι ο συντακτικός ρόλος του θέματος;

3) Να συγκρίνετε τη στάση των δασκάλων στο παραπάνω κείμενο με αυτή του κειμένου: «Να 'σαι καλά δάσκαλε!» σε μια παράγραφο 100 λέξεων.

Κατά την επεξεργασία του φύλλου εργασίας (Α), πρώτα και τα δύο τμήματα σχετικά εύκολα αναγνώρισαν και αιτιολόγησαν το είδος του κειμένου, δηλαδή αφηγηματικό, όπως επίσης το θέμα και το σχόλιο στις εξεταζόμενες περιόδους. Στη συνέχεια, μέσω των ερωτημάτων (4) και (5), δεν δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα, ιδίως στο Β4, για την έννοια *προσανατολισμός*. Δήλωσαν ότι την αντιλαμβάνονται: «ως φράσεις που οδηγούν ή κατευθύνουν στο βασικό μήνυμα της περιόδου». Αφού τις εντόπισαν, παρατήρησαν οι περισσότεροι ότι κυριαρχεί η σημασία του χρόνου, συνδέοντας επομένως το θέμα προσανατολισμού χρόνου με το αφηγηματικό κείμενο. Για το δεύτερο μέρος του φύλλου εργασίας (Α), οι περισσότεροι μαθητές του Β4 διατύπωσαν με ακρίβεια το πρόβλημα του κειμένου. Μια μαθήτρια μάλιστα παρατήρησε αυθόρμητα: «στην πρώτη και τελευταία περίοδο, η φράση προσανατολισμού είναι στο τέλος της περιόδου και όχι στην αρχή, όπως θα έπρεπε». Από την άλλη, οι μαθητές του Β3 πλησίασαν αρκετά λέγοντας ότι κάποια θέματα είναι στο τέλος και τα σχόλια στην αρχή και ότι με τον

<sup>308</sup> Αν και με την έκφραση: *Όσο για το μάθημα* πραγματώνεται δομής αριστερής εκτόπισης, σε αυτή τη φάση της διδασκαλίας αρκεστήκαμε μόνο στη σημασία της αναφοράς.

τρόπο που είναι γραμμένο δυσκολεύονται να το κατανοήσουν. Επιτυχώς, οι μαθητές και των δύο τμημάτων αποκατέστησαν τη σειρά των λέξεων σε κάθε περίοδο.

Ως προς το Β' φύλλο εργασίας σε επόμενη διδακτική ώρα, η διασταύρωση των σημειώσεων πεδίου έδειξε ότι δεν χρειαζόταν επεξήγηση της έννοιας προσανατολισμός στο Β4, ενώ στο Β3 αυτό ζητήθηκε από τους μαθητές. Κατόπιν, με σχετική ευκολία και με αλληλοδιορθώσεις, έγινε η ανεύρεση των σημασιών των θεμάτων προσανατολισμού και διασαφηνίστηκε με συνεχή διάλογο ότι αυτή τη λειτουργία δύνανται να την επιτελέσουν σε αρχική θέση επιρρήματα, επιρρηματικές προσδιορισμοί που μπορεί να είναι ακόμα και προτάσεις και τέλος συνδυαστικές λέξεις-φράσεις. Επιπλέον, μετά την ανάγνωση των μαθητικών παραγράφων που είχαν γραφτεί στο σπίτι (άσκηση 3), ενδιαφέρον έχουν ορισμένα δείγματα μεταγλωσσικής συζήτησης με τη μορφή παρατηρήσεων στις γλωσσικές επιλογές των συμμαθητών τους. Παραθέτουμε ενδεικτικά:

- *Η θεματική πρόταση αναλύεται με σωστά σχόλια ή λείπει η θεματική πρόταση.*
- *Το θέμα δάσκαλος μένει σταθερό.*
- *Λείπουν οι συνδυαστικές λέξεις «αντίθετα, ωστόσο» για να φανεί η αντίθεση μεταξύ των δασκάλων.*
- *Δε συνδέονται σωστά οι περίοδοι μεταξύ τους.*

Στο επακόλουθο εργαστήριο, έγινε συμπαραγωγή, ανά ζεύγη, παραγράφων με θεματική πρόταση: *Πιστεύω ότι οι τελικές εξετάσεις (προαγωγικές, απολυτήριες) του Γυμνασίου θα πρέπει να καταργηθούν.* Αυτή τη φορά, η διαδικασία συντελέστηκε με διαφορετικό τρόπο<sup>309</sup>. Ειδικότερα, κάθε ζεύγος μαθητών, μόλις ολοκλήρωνε την πρώτη εκδοχή του, την αντάλασσε με την παράγραφο άλλης δυάδας που επίσης τελείωνε εκείνη τη στιγμή. Η οδηγία ήταν, αφού μελετήσουν προσεκτικά τη δημιουργία των συμμαθητών τους, να γράψουν μία θετική και δύο αρνητικές παρατηρήσεις με προτάσεις βελτίωσης, αν ήταν δυνατό, έχοντας φυσικά την υποστήριξη του δασκάλου. Στη συνέχεια, οι δύο μικρές ομάδες συνδιαλέγονταν για τα σχόλια, συμφωνώντας ή διαφωνώντας, ενώ ο εκπαιδευτικός επενέβαινε, αν χρειαζόταν. Βάσει των παρατηρήσεων, το κάθε ζεύγος αναθεωρούσε το γραπτό του. Τα τροποποιημένα κείμενα διαβάζονταν δυνατά στην ολομέλεια, δεχόμενα ακόμα κάποιες διορθώσεις.

Συνεχίζουμε με την παρουσίαση δραστηριοτήτων από διάφορα κείμενα που δημιούργησαν στα παιδιά ευκαιρίες προβληματισμού και μεταγλωσσικής συζήτησης πάνω στα υποθέματα της έρευνάς μας. Καταρχάς, μετά την ανάγνωση του

---

<sup>309</sup> Ιδέες για τη δραστηριότητα έχουν ληφθεί από τους Chin (2014) και Κέκια (ό.π.).

αποσπάσματος: «Διαβατήριο για τη ζωή η βασική εκπαίδευση<sup>310</sup>», μια μαθήτρια χαμηλής επίδοσης από το Β4 ρώτησε γιατί η φράση *βασική εκπαίδευση* επαναλαμβάνεται στη δεύτερη παράγραφο, στοιχείο που σημαίνει ότι προβληματίστηκε για τη συχνή χρήση της. Οι συμμαθητές της απάντησαν ότι επαναλαμβάνεται γιατί αποτελεί το θέμα του κειμένου και το θέμα (ΑΚΘ) αρκετών περιόδων στην εν λόγω παράγραφο. Κατά δεύτερον, από την αποδόμηση του αποσπάσματος: «Οι νέες τεχνολογίες θα αλλάξουν την εκπαίδευση<sup>311</sup>», εστιάζουμε σε τρία σημεία:

Α) Στη συζήτηση με διάφορες υποθέσεις που αναπτύχθηκε στην τάξη σχετικά με τη σημασία του επιρρήματος *παράλληλα* και ακόμα περισσότερο του δείκτη *όμως* στην ακόλουθη περίοδο του κειμένου: *Παράλληλα, όμως, θα πρέπει να αλλάξει και ο ρόλος του δασκάλου*. Ειδικά για τον τύπο *όμως*<sup>312</sup>, εξετάζοντας με προτροπή και καθοδήγηση του δασκάλου το συγκείμενο (context), μπόρεσαν να παρατηρήσουν ότι εδώ δεν εκφράζεται αντίθεση αλλά μετάβαση σε νέα σκέψη-ιδέα.

Β) Στις απαντήσεις και σκέψεις των μαθητών με αφορμή την παρακάτω ερώτηση του φύλλου εργασίας:

α) Ποια είναι η λειτουργία του σημείου στίξης που εμπεριέχεται στο τμήμα της 3<sup>ης</sup> παραγράφου του κειμένου: *Η τάξη του αυριανού σχολείου δε θα περικλείεται πλέον από τους γνωστούς τέσσερις τοίχους, αλλά θα «μεταφέρεται» όπου το παιδί μπορεί να μάθει: κάθε τάξη θα είναι συνδεδεμένη μέσω του διαδικτύου με έναν απέραντο ιστό μάθησης, όπου το παιδί θα μπορεί να στραφεί για να αναζητήσει γνώσεις, παραδείγματα, απαντήσεις...μορφωτικά ενδιαφέροντα.* (από το σχετικό κείμενο του σχολικού εγχειριδίου, σελ. 61)

β) Ποιες λέξεις-φράσεις θα μπορούσαν να αντικαταστήσουν αυτό το σημείο στίξης;

Από τις σημειώσεις πεδίου φαίνεται ότι αρκετοί μαθητές και των δύο τμημάτων βρήκαν ότι η άνω-κάτω τελεία χρησιμοποιείται για την επεξήγηση σχολίου με άλλο σχόλιο, ενώ το θέμα παραμένει σταθερό και εύστοχα την αντικατέστησαν με το *δηλαδή*. Σε αυτό το σημείο, εντύπωση μας έκανε η ερώτηση ενός μαθητή (Β4) μέτριας επίδοσης: *Η άνω-κάτω τελεία δε χρησιμοποιείται όταν μετά από αυτή ακολουθούν φράσεις που συνδέονται με λέξεις: πρώτον, δεύτερον, τρίτον;* Η τελευταία έδωσε έναυσμα για περαιτέρω σχολιασμό.

<sup>310</sup> Βλ. Διδακτικό εγχειρίδιο *Νεοελληνικής Γλώσσας Β΄ Γυμνασίου*, Κείμενο 3 *Διαβατήριο για τη ζωή η βασική εκπαίδευση*, σελ. 60.

<sup>311</sup> Βλ. Διδακτικό εγχειρίδιο *Νεοελληνικής Γλώσσας Β΄ Γυμνασίου*, Κείμενο 4 *Οι νέες τεχνολογίες θα αλλάξουν την εκπαίδευση*, σελ. 61.

<sup>312</sup> Για τον τύπο *όμως* ως δείκτη συνδετικότητας ή ακολουθίας, βλ. Γούτσος (2009) και Goutsos (2017).

Γ) Στον διάλογο που διεξήχθη στο Β3 ανάμεσα σε δύο μαθητές κατά την ανάλυση της θεματικής δομής στην τελευταία παράγραφο:

Μαθ. (1): *Γιατί ο «Σωκράτης» γίνεται τώρα θέμα, αφού έχει αναφερθεί αρκετά πριν;*

Μαθ. (2): *Μπορεί να αναφέρθηκε αρκετά πριν, αλλά το περιεχόμενο των λόγων του υπάρχει στα προηγούμενα σχόλια.*

Τα παραπάνω είναι ενδείξεις μεταγλωσσικής συζήτησης που συντελέστηκε με περισσότερη επιτυχία στο Β4.

Στο μεταξύ, διδάχτηκε η σύνθεση της περίληψης, όπως υπαγορεύεται από το διδακτικό εγχειρίδιο και κατά την ανάγνωση των μαθητικών περιλήψεων του αμέσως προηγούμενου αποσπάσματος στην τάξη, διερευνήθηκε, ανάμεσα στα άλλα, και η αρμονική διαδοχή θέματος - σχολίου. Βέβαια, πρέπει να ομολογήσουμε ότι είναι δύσκολο για μαθητές αυτής της ηλικίας να συνοψίσουν ένα κείμενο, έχοντας στο μυαλό τους και αυτά τα ζητήματα. Ως εκ τούτου, στο Β3, η πρώτη απόπειρα δημιουργίας περιληπτικών κειμένων παρουσίασε αρκετά προβλήματα όχι μόνο ως προς το θέμα - σχόλιο αλλά και ως προς την παράλειψη σημαντικών πληροφοριών του αρχικού αποσπάσματος. Όμως, στο Β4, η εικόνα ήταν καλύτερη και μάλιστα σε κάποιες περιλήψεις μαθητών υψηλής επίδοσης υπήρχε κατάλληλος τρόπος θεματικής ανάπτυξης. Επίσης, τα παιδιά έκαναν εύστοχες παρατηρήσεις στους συμμαθητές τους για τη θεματική πρόταση της περίληψης, τις συνδετικές λέξεις-φράσεις, τη ροή του κειμένου, ενώ στο Β3 οι διορθώσεις γίνονταν γίνονταν περισσότερο με παρέμβαση του διδάσκοντα.

Προχωρούμε στην επεξεργασία κειμένου που έδωσε ερεθίσματα τόσο ως προς το ενδιαφέρον περιεχόμενό του για μαθητές όσο και ως προς κάποια δομικά στοιχεία για πλούσια και γνήσια διάδραση (genuine interaction) (Brown 2001) στη σχολική τάξη. Ο τίτλος του είναι: «Σκασιαρχείο: Απόδραση από την καταπίεση ή από τη ρουτίνα τότε και τώρα<sup>313</sup>». Μέσω σχετικών δραστηριοτήτων, έγινε σύνοψη όσων είχαν διδαχτεί και προστέθηκε η ανίχνευση της λειτουργίας της ψευδοδίπτυχης<sup>314</sup> δομής (pseudocleft). Παραθέτουμε ενδεικτικά από το φύλλο εργασίας:

<sup>313</sup> Έχει ληφθεί από το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος: «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», βλ. Σχολικό Βιβλίο Γλώσσας Β΄ Γυμνασίου, 4<sup>η</sup> ενότητα: «Το σχολείο στον χρόνο», [https://museduc.gr/docs/Glossa/gymnasio/B/4\\_B\\_gymnasiou.pdf](https://museduc.gr/docs/Glossa/gymnasio/B/4_B_gymnasiou.pdf), σελ. 10. Τα αποσπάσματα του φύλλου εργασίας στην επόμενη σελίδα (σελ. 268) έχουν ληφθεί από αυτό το κείμενο και παρατίθενται με αλλαγές για διδακτικές ανάγκες.

<sup>314</sup> Για τις δίπτυχες (cleft) δομές συνολικά, βλ. ενότητα 2.2.1.2., σσ. 57-60. Υπενθυμίζουμε ότι δεν έγινε καμία αναφορά στον μεταγλωσσικό όρο κατά τη διδασκαλία.

1) Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα<sup>315</sup> με το θέμα, την έκφραση προσανατολισμού (στις αρχικές θέσεις) και το σχόλιο:

Περ.	Έκφραση Προσανατολισμού	Θέμα	Σχόλιο
1	.....	.....	.....
2	.....	.....	.....
3	.....	.....	.....
4	.....	.....	α) ..... β) .....
5	Δεν υπάρχει	(κοπάνες)	.....
6	.....	Δεν υπάρχει	.....

- 2) Ποιες είναι οι σημασίες των εκφράσεων προσανατολισμού που μόλις εντοπίσατε;  
 3) Προκαλείται, κατά τη γνώμη σας, κάποιο πρόβλημα στο κείμενο, αν στη 2<sup>η</sup> περίοδο η σειρά των όρων ήταν: *Το σχολείο ήταν πιο αυταρχικό, συγκεντρωτικό, σκληρό, αντίστοιχο με τις κοινωνικές συνθήκες, τα χρόνια πριν από τον πόλεμο μέχρι το τέλος της δεκαετίας του '70*;  
 Αν ναι, ποιο;  
 4) Ποια διαφορά δημιουργείται αν στην 9<sup>η</sup> περίοδο ο συγγραφέας είχε γράψει: *Οι μαθητές στις σύγχρονες συνθήκες δεν αντέχουν τη μεγάλη πίεση που υφίστανται από τον ανταγωνισμό και...*; Γιατί ο συγγραφέας προτίμησε την εκδοχή<sup>316</sup> του κειμένου;

Η διασταύρωση των παρατηρήσεων<sup>317</sup> έδειξε ότι οι περισσότεροι μαθητές με ευχέρεια μπορούσαν να αναγνωρίσουν τα θέματα, τα σχόλια, τις εκφράσεις προσανατολισμού με τις σημασίες τους καθώς και τον τρόπο παραγωγής των θεμάτων. Για την ερώτηση (3), απάντησαν ότι αν η φράση: «*Τα χρόνια... του '70*», είχε τοποθετηθεί στο τέλος, θα δινόταν μεγαλύτερη έμφαση σε αυτή, ενώ εδώ η έμφαση δίνεται στα χαρακτηριστικά του σχολείου και ένας μαθητής ανέφερε χαρακτηριστικά: *χρειάζεται να μπει στην αρχή για να δώσει τις απαραίτητες πληροφορίες χρόνου για το σχόλιο*. Ως προς την ερώτηση (4), χρειάστηκε η υποστήριξη του δασκάλου για να κατανοήσουν και να διατυπώσουν μόνοι τους τον εμφατικό χαρακτήρα της ψευδοδίπτυχης δομής. Μάλιστα, ένας μαθητής (B3) μέτριας επίδοσης έκανε μια σύνδεση με την τηλεοπτική επικαιρότητα, παραθέτοντας παραδείγματα από τηλεπαιχνίδια: *Αυτός που κερδίζει είναι..., Αυτός που περνάει στον επόμενο γύρο είναι...* Έτσι, καλλιέργησε το έδαφος στους άλλους για να σκεφτούν γλωσσικά περιβάλλοντα χρήσης σχετικών εκφράσεων. Συνεπώς, ύστερα από συνεδρία και με τους παρατηρητές, αυτό που προκύπτει, ενάμισι έως δύο μήνες μετά την έναρξη της παρέμβασης, είναι ότι η πλειονότητα των μαθητών έχουν μπει στο πνεύμα της

<sup>315</sup> Στο φύλλο εργασίας που δόθηκε στους μαθητές, ο πίνακας αφορούσε σε ολόκληρο το κείμενο.

<sup>316</sup> Εκδοχή κειμένου: *Αυτό που δεν αντέχουν οι μαθητές στις σύγχρονες συνθήκες είναι η μεγάλη πίεση που υφίστανται από τον ανταγωνισμό και την εντατικοποίηση των σπουδών (κυρίως στο Λύκειο) σε συνδυασμό με τα κοινωνικά αδιέξοδα (ανεργία)* ([https://museduc.gr/docs/Glossa/gymnasio/B/4\\_B\\_gymnasiou.pdf](https://museduc.gr/docs/Glossa/gymnasio/B/4_B_gymnasiou.pdf), σελ. 10).

<sup>317</sup> Για σχετικό φύλλο παρατήρησης, βλ. παράρτημα γ': κλείδα και φύλλα παρατήρησης, σσ. 416-417.

κειμενικής ανάλυσης, εντοπίζουν τα διερευνώμενα ζητούμενα, αιτιολογώντας την απάντησή τους, αλλά δυσκολεύονται ακόμα να τα εφαρμόσουν επιτυχώς στον προσωπικό γραπτό λόγο τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, ο δεύτερος κύκλος συνεχίστηκε τόσο στο κανονικό μάθημα όσο και στο εργαστήριο με κείμενα ανήκοντα στη θεματική του σχολείου, προερχόμενα από τη *Βουλή των Εφήβων*. Για το καθένα παρέχουμε ενδεικτικά κάποιες δραστηριότητες, μέσω των οποίων χτίζεται βήμα-βήμα στο νου των εκπαιδευόμενων η θεματική οργάνωση και ανάπτυξη. Για το πρώτο<sup>318</sup>:

- 1) α) Ποιος είναι ο συντακτικός ρόλος της αρχικής λέξης στην παρακάτω περίοδο της 2<sup>ης</sup> παραγράφου; *Ελάχιστοι είναι αυτοί οι οποίοι μας παροτρύνουν να αναζητήσουμε μια διαφορετική προσέγγιση και να σκεφτούμε διαφορετικά και πιο δημιουργικά*  
(X. Αντωνόπουλος 2008, *Βουλή των Εφήβων*)  
β) Γιατί ο συγγραφέας επέλεξε να διατυπώσει τις σκέψεις του με αυτή τη διατύπωση; Τι θέλει να πετύχει;
- 2) α) Ποια είναι η σημασία και η λειτουργία της έκφρασης: *όσον αφορά σε* στην ακόλουθη περίοδο της τελευταίας παραγράφου του κειμένου; *Όσον αφορά στις εξετάσεις, εφόσον διατηρηθεί το ίδιο σύστημα, δηλαδή, πανελλήνιες εξετάσεις για εισαγωγή στα Α.Ε.Ι., επιβάλλεται να διαμορφωθεί ένα σύστημα, το οποίο...*  
(X. Αντωνόπουλος ό.π.)  
β) Σκεφτείτε για αυτή την έκφραση κι άλλες συνώνυμες φράσεις.
- 3) Γράψτε κι εσείς μια παράγραφο για το σύγχρονο σχολείο με θέμα μία από τις φράσεις στις οποίες ο συγγραφέας δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην 1<sup>η</sup> περίοδο.

Ως προς την (1), βρήκαν με ευκολία την έμφαση που προσδίδεται στον λόγο με τη χρήση της αντίστροφης ψευδοδίπτυχης δομής (reverse pseudocleft), «πατώντας» στην αμέσως προηγούμενη γνώση. Σχετικά με τη (2), που αφορά σε πραγμάτωση αριστερής εκτόπισης<sup>319</sup> (left dislocation), προβληματίστηκαν αρκετά για τη λειτουργία της φράσης *όσον αφορά σε*, διατύπωσαν διάφορες υποθέσεις, ώσπου μία μαθήτρια (υψηλής επίδοσης) είπε ότι χρησιμοποιείται για την εισαγωγή θέματος. Με δυσκολία, επίσης, ανέφεραν συνώνυμες εκφράσεις.

Για την (3), η οποία πραγματοποιήθηκε στο εργαστήριο, χωρίστηκαν σε μικρές ομάδες των δύο ή τριών ατόμων και έγραψαν μια παράγραφο με θέμα είτε *τη μέθοδο με την οποία γίνονται τα μαθήματα του σχολείου μας* είτε *το σχολικό πρόγραμμα* είτε *τις εξετάσεις*. Το αποτέλεσμα ήταν ικανοποιητικό σχεδόν για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως του τμήματος προέλευσης. Κατά τη διόρθωσή τους, επιλέγουμε να αναφέρουμε:

<sup>318</sup> Βλ. παράρτημα β': πειραματικό διδακτικό υλικό, σελ. 401.

<sup>319</sup> Για την αριστερή εκτόπιση, βλ. ενότητα 2.1.2., σσ. 38-40.

A) Τον διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικού και μιας μικρής ομάδας, ώστε να κατανοήσουν οι τελευταίοι τη σχέση δύο διαδοχικών περιόδων, δηλαδή ότι ένα σχόλιο επεξηγείται με το επόμενο, καλώντας τους να ανατρέξουν στις σημειώσεις τους για την κατάλληλη συνδετική λέξη-φράση (π.χ. *δηλαδή, με άλλα λόγια, πιο συγκεκριμένα*).

B) Το πολύ εύστοχο σχόλιο μαθήτριας, κατά την ανάγνωση παραγράφου συμμαθητών της, αναφορικά με τη σύνδεση δύο περιόδων. Πιο συγκεκριμένα, παρατήρησε ότι δεν είναι σωστή η χρήση της λέξης *επιπρόσθετα*, γιατί, όπως είπε: *αναφέρουν το πρόβλημα, άρα θα πρέπει να ακολουθήσει το αποτέλεσμα*. Επομένως πρότεινε την επιλογή σε αυτό το σημείο της φράσης: *αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα*.

Γ) Την προτροπή του δασκάλου για αντικατάσταση της αντωνυμίας *αυτό* με ΟΦ πλήρους σημασίας από το προηγούμενο σχόλιο και τον ιδιαίτερα θετικό σχολιασμό σε ένα τμήμα μαθητικού γραπτού, όπου ως θέμα είχε χρησιμοποιηθεί ΟΦ συνώνυμη του προηγούμενου σχολίου.

Επιπλέον, οι δραστηριότητες (1,2,3) του παρακάτω φύλλου εργασίας που αναφέρονται σε άλλο κείμενο<sup>320</sup> της *Βουλής των Εφήβων* συνέβαλαν, κατά τη γνώμη μας, σε βαθιά κατανόηση της θεματικής δομής και στην αντιστοίχησή της με το κατάλληλο κειμενικό είδος. Αναλυτικότερα, έγινε προσπάθεια ώστε μέσω του διαγράμματος να αντιληφθούν ότι το σχόλιο μπορεί να μετατραπεί και σε θέμα προσανατολισμού, σύμφωνα με το θεωρητικό μας πλαίσιο. Όμως, για διδακτικούς λόγους, έχει γίνει λόγος για έκφραση προσανατολισμού. Παρατηρώντας, λοιπόν, το παράδειγμα (βλ. διάγραμμα παρακάτω): *Για να εξασφαλιστούν αυτοί οι πόροι, διέκριναν ότι σε αυτή την έκφραση προσανατολισμού ενυπάρχει η πληροφορία αυτοί οι πόροι που προέκυψε από το προηγούμενο σχόλιο και επομένως στην εν λόγω περίοδο έγινε θέμα*. Οφείλουμε να καταθέσουμε ότι από αυτή τη διδακτική αναπλαισίωση, φαίνεται ευκρινώς πόσο δύσκολη υπόθεση είναι ο μετασχηματισμός της γλωσσολογικής θεωρίας σε γνώση προσβάσιμη για μαθητές.

Βέβαια, η πορεία του μαθήματος έδειξε ότι η ανωτέρω επεξήγηση λειτούργησε ως «σκαλωσιά», γιατί κατόρθωσαν μόνοι τους να συμπληρώσουν στο σωστό κουτάκι το επόμενο συναφές θέμα προσανατολισμού, αποκαλώντας το οι ίδιοι έκφραση προσανατολισμού: *Για να συνειδητοποιήσουμε την αξία αυτού του μέτρου και στη συνέχεια να ολοκληρώσουν με αλληλοδιορθώσεις το διάγραμμα, αιτιολογώντας τη*

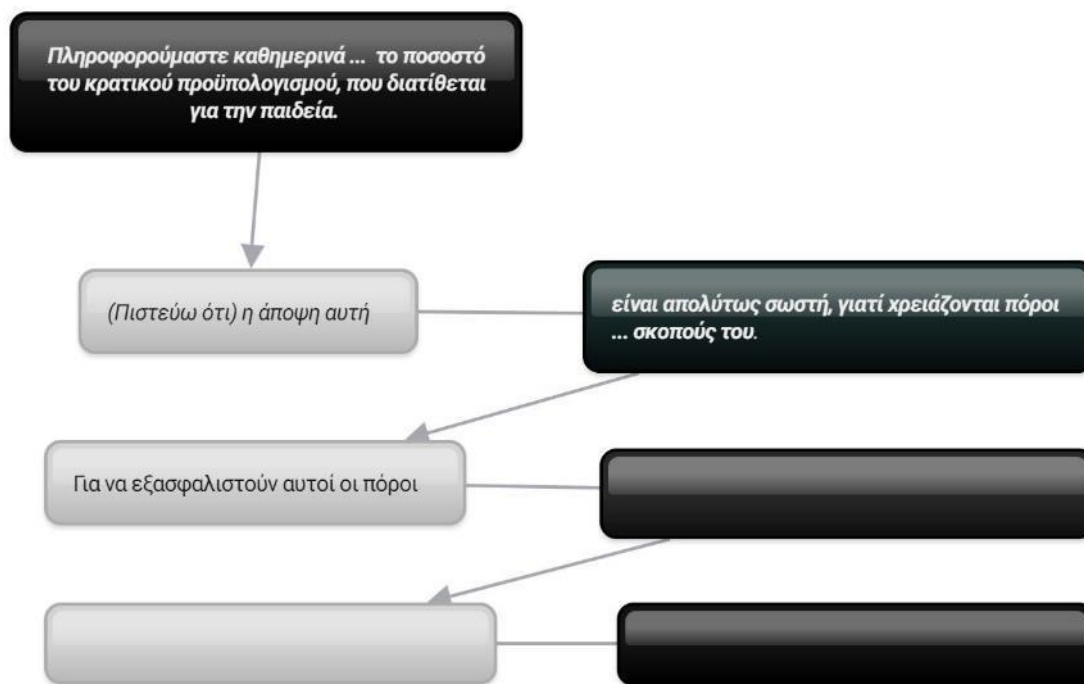
---

<sup>320</sup> Οι δραστηριότητες αφορούν σε κείμενο της Σ. Γκάνη από τη *Βουλή των Εφήβων*, 2008. Βλ. παράρτημα β': *πειραματικό διδακτικό υλικό*, σελ. 402.



γνώμη τους. Τέλος, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, συνέδεσαν τη συχνή εμφάνιση της γραμμικής ανάπτυξης σε αυτό το κείμενο με τον επιχειρηματολογικό τρόπο.

- 1) Σε ποιο είδος ανήκει αυτό το κείμενο; Πώς το καταλαβαίνετε;
- 2) Παρακάτω, παρατίθεται σε μορφή διαγράμματος το θέμα, η έκφραση προσανατολισμού και το σχόλιο για τις αρχικές περιόδους της 1<sup>ης</sup> παραγράφου:



- 3) Συνεχίστε το για τις υπόλοιπες περιόδους αυτής της παραγράφου και για ολόκληρη τη 2<sup>η</sup> είτε χρησιμοποιώντας την εφαρμογή [www.bubbl.us](http://www.bubbl.us) είτε σχεδιάζοντάς το οι ίδιοι στο χαρτί. Τι παρατηρείτε;
- 4) Γράψτε 2 παραγράφους με θέμα *τρόπους βελτίωσης του σύγχρονου σχολείου*, προσπαθώντας στο μέτρο του δυνατού να ακολουθήσετε τη μέθοδο που παρουσιάζεται στην παραπάνω άσκηση.

Για την άσκηση (4), διαβάστηκαν οι παράγραφοι ενός μαθητή χαμηλής έως μέτριας και ενός αρκετά καλής επίδοσης από το κάθε τμήμα. Σε γενικές γραμμές, παρατηρήθηκε ότι οι παράγραφοι των αδύνατων μαθητών, αν και δεν είχαν εμπειρίαν διαφορετικά θέματα, δεν διέθεταν ακόμα συλλογισμό με ορθές μετατροπές των σχολίων σε θέματα. Αντίθετα, οι παράγραφοι των παιδιών με καλύτερο επίπεδο είχαν δομή, συλλογισμό, συνεχές παραγωγές ΑΚΘ και ΘΠ από πρότερα σχόλια, χωρίς παρέκκλιση από το κεντρικό θέμα. Ο ένας στις συνδέσεις του έκανε χρήση των κειμενικών θεμάτων διάρθρωσης-απαρίθμησης: *πρώτον, δεύτερον, τρίτον, τέταρτον* και του επισημάνθηκε ότι θα ήταν προτιμότερο να χρησιμοποιεί κειμενικούς δείκτες προσθήκης. Από αυτή την άσκηση στο σύνολό της, συνάγεται ότι το φαινόμενο

χρειάζεται περαιτέρω διδασκαλία σε μεγαλύτερη διάρκεια για να μπορούν και πιο αδύνατοι μαθητές να το εφαρμόζουν στον γραπτό τους λόγο.

Σε αυτό το σημείο, κρίθηκε σκόπιμη η γραπτή εξέταση<sup>321</sup> τετραμήνου των μαθητών, η οποία θα χρησίμευε στον εκπαιδευτικό-ερευνητή ως διαγνωστικό κριτήριο, προκειμένου να αξιολογήσει αν, ύστερα από δύομισι μήνες διδακτικής παρέμβασης, οι μαθητές είναι σε θέση μόνοι τους να διακρίνουν και να εφαρμόζουν τα διδαχθέντα ζητήματα. Από την αξιολόγηση, προέκυψε ότι μόνο 8 από τους 50 μαθητές δυσκολεύονταν σοβαρά να κατανοήσουν τη θεματική οργάνωση και ανάπτυξη του κειμένου ανεξάρτητα από το τμήμα προέλευσης, ενώ η βαθμολογία των υπολοίπων κυμαινόταν από αρκετά καλή έως άριστη. Η ανατροφοδότηση που πήραμε από τη γραπτή δοκιμασία είναι ότι χρειαζόταν πρώτον περισσότερη έμφαση κατά τη διδασκαλία και σχετική επανορθωτική άσκηση για ταύτιση του ΑΚΘ με ΟΦ, γιατί ένας μικρός αριθμός μαθητών συμπεριελάμβαναν στο θέμα και άλλα αρχικά στοιχεία που ανήκαν στην επόμενη ρηματική φράση (π.χ. το ρήμα). Επίσης, διαγνώσαμε ορισμένες μεμονωμένες δυσκολίες στην αναγνώριση της σημασίας εκφράσεων προσανατολισμού, όπως: *πιο συγκεκριμένα, με άλλα λόγια, δυστυχώς*. Τέλος, κάποιοι μαθητές του Β3 χαρακτήρισαν το κείμενο ως περιγραφικό, στοιχείο που ισχύει στις πρώτες παραγράφους του, αλλά δεν εντόπισαν ότι περισσότερο κυριαρχεί ο επιχειρηματολογικός τρόπος.

Η διόρθωση της γραπτής εξέτασης ξεκίνησε από το μάθημα εντός του ωρολογίου προγράμματος και συνεχίστηκε στο εργαστήριο. Ένα βασικό συστατικό της είναι ότι ο διδάσκων καλούσε τους μαθητές να εξηγήσουν πώς σκέφτηκαν και έδωσαν τις συγκεκριμένες απαντήσεις. Κατόπιν οι υπόλοιποι ή ο ίδιος τους καθοδηγούσαν με συνεχή αιτιολόγηση να συνειδητοποιήσουν το λάθος τους και να το διορθώσουν. Με αυτόν τον τρόπο, δόθηκαν πολλές ευκαιρίες για μεταγλωσσική συζήτηση<sup>322</sup>. Σε

---

<sup>321</sup> Τα θέματα ήταν διαφορετικά για κάθε τμήμα και με επιμέρους μικρή διαφοροποίηση εντός του τμήματος. Ενδεικτικά, για τα θέματα ενός τμήματος, βλ. *παράρτημα β΄: πειραματικό-διδακτικό υλικό*, σσ. 403-405. Σημειώνουμε ότι οι γραπτές δοκιμασίες περιείχαν και άλλα ερωτήματα, όπως μέρη, τρόποι ανάπτυξης της παραγράφου κ.ά.

<sup>322</sup> Παραθέτουμε απόσπασμα μεταγλωσσικής συζήτησης που αφορούσε στο είδος του κειμένου: «Ο νέος αναλφαβητισμός» (από το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος: «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», βλ. Σχολικό Βιβλίο Γλώσσας Β΄ Γυμνασίου, 4<sup>η</sup> ενότητα: «Το σχολείο στον χρόνο», [https://museduc.gr/docs/Glossa/gymnasio/B/4\\_B\\_gymnasiou.pdf](https://museduc.gr/docs/Glossa/gymnasio/B/4_B_gymnasiou.pdf), σελ. 15):

Διδάσκων: *Να τα πάρουμε από την αρχή, ένα αφηγηματικό κείμενο τι πρέπει να έχει;*

Μαθητής Α΄: *Να αφηγείται μια ιστορία.*

Μαθητής Β΄: *Να έχει στην αρχή εκφράσεις χρόνου.*

Μαθητές: *Αυτό δεν είναι αφηγηματικό.*

Διδάσκων: *Το περιγραφικό;*

Μαθητές: *Περιγράφει αντικείμενο, γεγονός-κατάσταση, τόπο, ανθρώπους.*

μαθητές με άριστη έως πολύ καλή βαθμολογία, ανατέθηκε να λύσουν ομαδικά το διαγώνισμα του άλλου τμήματος.

Λαμβάνοντας υπόψη την ανωτέρω ανατροφοδότηση σχετικά με την οριοθέτηση του ΑΚΘ και αυτήν από την πρώτη ανεξάρτητη παραγωγή ως προς τις συνεχείς επαναλήψεις του τύπου αυτό ή πρόβλημα σε θέση ΑΚΘ, σχεδιάσαμε την παρακάτω δραστηριότητα:

Συνεχίστε τα παρακάτω αποσπάσματα, με τον τρόπο που επιθυμείτε, μετατρέποντας το σχόλιο ή μέρος αυτού σε θέμα (Προσοχή: αποφύγετε τη χρήση της λέξης αυτός-ή-ό και πρόβλημα στο θέμα).

1) *Οι γονείς αναγκάζονται να δουλεύουν ολόένα και περισσότερο σε εργασίες, που γίνονται σταδιακά όλο και πιο απαιτητικές.*

*Γονείς: όταν τα πράγματα...δεν πάνε καλά, ενημερωτικό φυλλάδιο του ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000, ληφθέν από διδακτικό εγχειρίδιο Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου*

2) *Ο Καποδίστριας ... έφτασε στις 11 Ιανουαρίου στην Αίγινα, όπου τον ανέμεναν η αντικυβερνητική επιτροπή, η Βουλή, οι λοιπές Αρχές και δεκάδες χιλιάδες λαού που συγκεντρώθηκαν από όλη την Αίγινα στην πρωτεύουσα για να τον υποδεχτούν.*

*Ιστορία του Ελληνικού Έθνους Τόμος ΙΒ': Η Ελληνική Επανάσταση (1821-1832), σελ. 480*

3) *Σίγουρα η Δύση δεν κάνει όσα θα μπορούσε για τον ιό....* Τ. Καραϊσκάκη, *Καθημερινή*, 03/08/2014

4) *Η ρινοκερίτις αυτή...είναι επιδημική και μεταδίδεται από...τα «μίντια».*

*Κ. Βούλγαρης, στο Ένας αιώνας χρονογράφημα 1899-1999, εκδ Καστανιώτη, 1999, ληφθέν από Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου*

5) *Μια από τις σημαντικότερες αιτίες θανάτου στη χώρα μας είναι τα τροχαία ατυχήματα, τα οποία συνεχώς αυξάνονται....*

*Μανώλης Γ. Δρεττάκης. «Οδηγοί: Φταίνε για το 80% των ατυχημάτων», ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 16/12/2000, ληφθέν από διδακτικό εγχειρίδιο Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου.*

6) *Στην κατοχή του 28χρονου, που μεταφέρθηκε στο νοσοκομείο, βρέθηκαν δύο αυτόματα οπλοπολυβόλα και τρεις χειροβομβίδες....*

*Ανώνυμος: «Πιστολίδι στο κέντρο της αθήνας – Ληστές με τα μαύρα», στην εφημερίδα Μακεδονία, 16/1/2006, από την Πύλη για την Ελληνική γλώσσα.*

Το (1) έγινε με την υποστήριξη του δασκάλου και οι μαθητές, συμπληρώνοντας ο ένας τον άλλο, παρήγαγαν εύστοχες ΟΦ ως ΑΚΘ, όπως οι απαιτητικές δουλειές των

---

Διδάσκων: Υπάρχουν περιγραφικά στοιχεία στο κείμενο με τον αναλφαβητισμό;

Μαθητής: Ναι, περιγράφει την κατάσταση στην Αμερική, στη Γαλλία, στην Ελλάδα.

Διδάσκων: Μετά συνεχίζει να είναι περιγραφικό;

Μαθητής: Όχι γιατί... (κομπιάζει ο μαθητής)

Διευκρινίσεις από δάσκαλο

Μαθητής Α': Συνδέει ιδέες, τις αιτίες του γεγονότος ότι πολλοί άνθρωποι είναι αναλφάβητοι.

Μαθητής Β': Είναι επιχειρηματολογικό γιατί εξηγεί, αναλύει το θέμα.

Μαθητής Γ': Είναι επιχειρηματολογικό γιατί ο συγγραφέας δίνει επιχειρήματα - πληροφορίες για την αιτία του αναλφαβητισμού.

γονέων... . Όμως, όταν εργάστηκαν κατά μόνους ή ανά ζεύγη, συχνά, δεν επέλεξαν από το σχόλιο πληροφορία κατάλληλη για θέμα. Αφορμώμενος από αυτό, ο διδάσκων τους ρώτησε πού βρίσκεται η σημαντικότερη πληροφορία κάθε πρότασης και μπόρεσαν να πουν ότι βρίσκεται στο τέλος. Στη συνέχεια, έγινε διάλογος για το πώς θα την ονόμαζαν. Διατυπώθηκαν διάφορες υποθέσεις, όπως *έμφαση* και ο διδάσκων τους κατήθυνε στον γλωσσολογικό όρο *εστία* του μηνύματος, που δεν φάνηκε<sup>323</sup> να προκαλεί καμιά σύγχυση. Αναζητώντας, λοιπόν, πιο προσεκτικά την εστία σε κάθε πρόταση, μετέτρεπαν τις ΡΦ σε ΟΦ, δημιουργώντας πιο συναφή συνέχεια με την περίοδο που τους παρεχόταν, χωρίς βέβαια να απουσιάζουν και κάποιες αστοχίες. Θεωρούμε ότι είναι πολύ χρήσιμη δραστηριότητα· γι' αυτό επαναλήφθηκε σε μεταγενέστερο κύκλο.

Με την εισαγωγή, λοιπόν και της *εστίας* συμπληρώθηκε η μεταγλωσσική ορολογία της παρούσας παρέμβασης. Έτσι, από τη δεξαμενή του θεωρητικού μας πλαισίου, χρησιμοποιήθηκαν στη διδακτική πράξη οι εξής όροι-έννοιες:

<i>(Έκφραση) Προσανατολισμού</i>	<i>Θέμα</i>	<i>Σχόλιο</i>	<i>(Εστία)</i>
----------------------------------	-------------	---------------	----------------

Μάλιστα, η σημασία των δύο πρώτων, κατά τη διδασκαλία, είναι κάπως παρηλλαγμένη, αφού η έκφραση προσανατολισμού αντιστοιχεί στο θέμα προσανατολισμού, ενώ το θέμα ισοδυναμεί με το αναπαραστατικό-κεντρικό θέμα. Για όλους τους άλλους, όπως γραμμική ανάπτυξη, εκτύλιξη με παραγόμενο ή διασπασμένο θέμα, δίπτυχες δομές, αριστερή εκτόπιση κ.ά., διερευνώνται μονάχα οι λειτουργίες τους στον λόγο, πάντα μέσα σε κειμενικό περιβάλλον και οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να τις διακρίνουν, να τις σχολιάζουν και να τις εφαρμόζουν με ταιριαστό τρόπο στα προσωπικά κείμενά τους.

Οδεύοντας προς την ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου, αποφασίσαμε να δώσουμε στους μαθητές το *μοντέλο του τρένου της επιχειρηματολογίας*<sup>324</sup> από τη διδακτορική διατριβή της Εγγλέζου (ό.π.: 263), διότι με πολύ παραστατικό τρόπο για παιδιά, παραδείγματος χάριν με τα *βαγόνια*, τις *σιδηροδρομικές γραμμές* και τους *γάντζους σύνδεσης*, δείχνει ότι για την ισχυροποίηση της θέσης μας δεν αρκεί η εκφορά ενός επιχειρήματος, αλλά απαιτείται η εύρεση σχετικού αντεπιχειρήματος, η ανασκευή του, η χρήση αποδείξεων για οτιδήποτε λέγεται ή γράφεται και η σύνδεση όλων με τις

<sup>323</sup> Για σχετικό φύλλο παρατήρησης, βλ. *παράρτημα γ': κλείδα και φύλλα παρατήρησης*, σσ. 417.

<sup>324</sup> Είναι βασισμένο στο «διαδικαστικό» επιχειρηματολογικό μοντέλο του Toulmin (στο Εγγλέζου ό.π.: 72-77).

κατάλληλες λέξεις-φράσεις. Το εν λόγω μοντέλο ενσωματώθηκε στη διδασκαλία της θεματικής δομής. Συνεπώς, τους ανατέθηκε η συγγραφή μιας παραγράφου με θεματική πρόταση: *το σχολείο είναι απαραίτητο στη ζωή του παιδιού, έχοντας ως οδηγίες: α) να τηρήσουν την ομαλή διαδοχή θέματος – σχολίου και β) για το επιχειρήμα τους να σκεφτούν αντεπιχείρημα και να προσπαθήσουν να το ανασκευάσουν.*

Μετά την ανάγνωση των μαθητικών παραγράφων, αναπτύχθηκε πλούσια μεταγλωσσική συζήτηση στο Β4, καθώς εξέφραζαν τη γνώμη τους και συνδιαλέγονταν για το αν ο συμμαθητής τους έχει βάλει την κατάλληλη θεματική πρόταση ή ακόμα και κατακλείδα<sup>325</sup>, αν έχει μετατρέψει το σχόλιο σε θέμα (παράδειγμα από λόγια μαθητή: στην 3<sup>η</sup> περίοδο γράφει ως σχόλιο την έκφραση «πληθώρα γνώσεων» και στην επόμενη το κάνει θέμα: «κάποιες από αυτές τις γνώσεις»), αν χρησιμοποιεί αντεπιχείρημα και το ανατρέπει. Από την άλλη στο Β3, χρειάστηκε πάλι μεγάλη κινητοποίηση από τον διδάσκοντα για να σχολιάσουν τα κείμενα των άλλων. Ακόμα, πρέπει να αναφέρουμε ότι οι ίδιοι μαθητές που παρενέβαιναν με παρατηρήσεις είτε εύστοχες είτε άστοχες στο εργαστήριο, αδυνατούσαν να συζητήσουν για τις γλωσσικές επιλογές των συμμαθητών τους στην τάξη, στοιχείο που μας προβλημάτισε έντονα. Διερευνώντας το με τους παρατηρητές, το αποδίδουμε σε μεγάλο βαθμό στα προβλήματα πειθαρχίας και προσαρμοστικότητας ορισμένων παιδιών, που εμποδίζουν την ενεργητική ακρόαση, λειτουργούν αποπροσανατολιστικά για τους άλλους και κατά συνέπεια δυσκολεύουν τη διδακτική διαδικασία.

Ο δεύτερος κύκλος ολοκληρώθηκε με την ανεξάρτητη παραγωγή κειμένου στο παρακάτω θέμα (ληφθέν από σχολικό εγχειρίδιο, σελ. 71):

*Ένας φίλος σας που μένει μακριά σας γράφει ότι σκέφτεται να εγκαταλείψει το σχολείο. Γράψτε του μια απάντηση τονίζοντας τους λόγους για τους οποίους πρέπει να το συνεχίσει.*

(250 λέξεις περίπου)

Όπως και στον πρώτο κύκλο, μαζί με το θέμα δόθηκαν και κάποιες κατευθυντήριες οδηγίες<sup>326</sup> που αφορούσαν στη δομή του γραπτού τους και κυρίως των επιχειρημάτων σε κάθε παράγραφο.

---

<sup>325</sup> Παραθέτουμε ένα απόσπασμα μεταγλωσσικού διαλόγου για την ύπαρξη ή όχι κατακλείδας σε παράγραφο συμμαθητή:

Μαθητής 1: *Ναι πιστεύω πως έχει κατακλείδα, διότι στο τέλος της παραγράφου του έχει γράψει «για αυτό το λόγο».*

Μαθητής 2: *Εγώ δεν πιστεύω πως έχει, γιατί λέει και άλλα πράγματα μέσα στην πρόταση.*

Μαθητής 3: *Και εγώ θεωρώ πως έχει κατακλείδα διότι μπορεί να προσθέτει, αλλά το κάνει για να καταλήξει, όχι για να προσθέσει, σαν να συνοψίζει.*

<sup>326</sup> Βλ. παράρτημα β': πειραματικό-διδακτικό υλικό, σσ. 406.

Από την αξιολόγηση των εκθέσεων διαπιστώθηκε ότι η βελτίωση δεν περιορίστηκε στους μαθητές υψηλής επίδοσης, αλλά άρχισε να διευρύνεται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό και σε αυτούς αρκετά καλής, μέτριας ή ακόμα και χαμηλής επίδοσης, ανεξαρτήτως του τμήματος προέλευσης, στοιχείο που σημαίνει ότι το Β3, αν και υστερεί κατά τη μεταγλωσσική συζήτηση και στις συμπαραγωγές μέσα στην τάξη, μπορεί να ανταποκρίνεται αρκετά ικανοποιητικά, όταν ο καθένας γράφει μόνος του και εστιάζει στο δικό του γραπτό. Έτσι, η διαφορά στην ποιότητα των εκθέσεων υπέρ του Β4 δεν ήταν ιδιαίτερα αισθητή. Ειδικότερα, η προσεκτική εξέτασή τους από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή έδειξε τα ακόλουθα για το σύνολο των μαθητών:

Α) Μειώθηκε η υπερβολική χρήση του τύπου *αυτό*, ως αποτέλεσμα πιθανότατα της διδακτικής αξιοποίησης της σχετικής ανώ περιγραφείσης δραστηριότητας. Βέβαια, το πρόβλημα δεν εξαλείφτηκε.

Β) Αρκετοί μαθητές διαμόρφωσαν πλέον επιτυχημένες παραγράφους με μετατροπή του σχολίου σε θέμα και διατηρώντας το τελευταίο σταθερό, όπως εισήχθη στη θεματική πρόταση. Όμως, κάποιοι δεν συνέδεαν εύστοχα τις ιδέες τους. Για παράδειγμα, δεν τεκμηριώναν πώς οι γνώσεις και τα εφόδια θα τους βοηθήσουν στον επαγγελματικό τομέα, ή πώς συμβάλλουν στη βελτίωση της συμπεριφοράς. Ως εκ τούτου, οι παράγραφοί τους είχαν δύο θέματα. Άλλοι δεν συσχέτισαν την κοινωνικοποίηση με τη φιλία και τις ανέπτυξαν σε δύο μικρές παραγράφους. Κατά τη γνώμη μας, τα παραπάνω δεν οφείλονται σε άγνοια της δομής αλλά στη δυσκολία των παιδιών, λόγω μικρής ηλικίας, να εμβαθύνουν σε ένα επιχείρημα και να αντιληφθούν τις διαστάσεις κάθε έννοιας.

Γ) Σε διάφορα σημεία ορισμένων γραπτών, παρατηρήθηκαν κειμενικά λάθη. Αναλυτικότερα, αν και διέθεταν σταθερό θέμα και γραμμική εξέλιξη, έλειπαν οι εκφράσεις προσανατολισμού ή δεν απαντούσαν οι κατάλληλες. Ακόμα, σε άλλα κείμενα υπήρχαν μεν ορθές εκφράσεις προσανατολισμού μεταξύ παραγράφων, αλλά όχι ανάμεσα στις περιόδους, όπως κατά τη μετάβαση από τη θεματική πρόταση στις λεπτομέρειες ή το αντίστροφο.

Δ) Μικρός αριθμός μαθητών (περίπου 3) σε μία παραγραφή τους επιδόθηκαν σε τόσο έντονη χρήση της γραμμικής εκτύλιξης, με αποτέλεσμα να έχουν παρεκκλίνει από

το βασικό θέμα της παραγράφου τους<sup>327</sup>. Αυτό είχε διαγνωστεί πρωτίτερα και σε άλλους εκπαιδευόμενους, κυρίως στη φάση της συμπαραγωγής παραγράφων.

Η ανωτέρω αξιολόγηση στο σύνολό της μας οδηγεί σε δύο σημαντικούς ισχυρισμούς (claims), άμεσα συνυφασμένους με βασικά χαρακτηριστικά της μεθοδολογίας ΕΒΣ. Πρώτον, η βελτίωση των μαθητών αλλά και τα παρατηρούμενα μεταβατικά στάδια στις παραγωγές τους δεν έχουν προκύψει τυχαία, αλλά οφείλονται στην εφαρμογή του εκπονηθέντος κειμενοκεντρικού μοντέλου. Υπάρχει, δηλαδή, μεγάλη αιτιότητα/αιτιακή συνάφεια (causality) μεταξύ αυτού που διδάχτηκε και του αποτελέσματός του (Reimann ό.π.) στον γραπτό μαθητικό λόγο. Έτσι, ο εκπαιδευτικός-ερευνητής είναι σε θέση να διακρίνει το απαραίτητο (necessary) συστατικό που έχει προωθήσει την αλλαγή και τη μάθηση (Kelly ό.π.). Δεύτερον, κρίνεται αναγκαία η συνέχιση της παρέμβασης με αυτό το μοντέλο διδασκαλίας για να περιοριστούν οι γλωσσικές αστοχίες και οι ορθές πραγματώσεις της θεματικής δομής στα μαθητικά κείμενα να αποκτήσουν περισσότερη συστηματικότητα.

Ακολούθησε η διόρθωση στην τάξη, η οποία έγινε με τον ίδιο περίπου τρόπο, όπως και στον πρώτο κύκλο. Συνοπτικά<sup>328</sup>, αναφέρουμε ότι διαβάζονταν εκθέσεις κάθε βαθμολογικής κλίμακας και οι μαθητές τις σχολίαζαν εστιάζοντας στα γνωστά υποθέματα με την προσθήκη του αντεπιχειρήματος και της ανασκευής του. Οφείλουμε να σημειώσουμε ότι και στο Β3, λιγότερο πετυχημένα βέβαια, εκφράζονταν θετικές και αρνητικές παρατηρήσεις από τους ίδιους προς τους συμμαθητές τους, στοιχείο που κατακτάται με πολύ κόπο και παρότρυνση από τον δάσκαλο. Παρακάτω, παραθέτουμε ορισμένα σχόλια από το προσωπικό ερευνητικό ημερολόγιο, που ειπώθηκαν και στα δύο τμήματα:

- Δεν ταιριάζει να ξεκινά ο επίλογος με τη φράση «Με άλλα λόγια», είναι καλύτερο το «Συνοψίζοντας».
- Είναι απότομο που γράφεις για τις γνώσεις σε θέση σχολίου και μετά αμέσως για τη δουλειά. Δε συνδέονται. Είναι καλύτερα να κάνεις το γνώσεις θέμα.
- Δεν αναλύονται οι γνώσεις σε αυτή την παράγραφο. Πρέπει να γράψεις ένα παράδειγμα.

---

<sup>327</sup> Παράδειγμα κατάχρησης γραμμικής ανάπτυξης σε μαθητικό γραπτό: (82) Επίσης ένα πρόβλημα που σίγουρα θα αντιμετωπίσεις είναι η εύρεση δουλειάς. Χωρίς τις βασικές γνώσεις που δεν θα διαθέτεις αν σταματήσεις το σχολείο, δεν θα μπορείς να βρεις δουλειά. Ακόμα και αν βρεις όμως το επάγγελμα αυτό δεν θα μπορεί να σε συντηρεί οικονομικά. Αυτό θα σε επηρεάσει και σε άλλους τομείς όπως στην προσωπική σου ζωή. Δεν θα μπορείς να κάνεις οικογένεια καθώς δε θα μπορείς να την αναθρέψεις. Παρόλα αυτά αν ο σύζυγός μπορεί να σας συντηρεί σκέψου πως θα εξαρτάσαι πλήρως από αυτόν και θα χάσεις την ανεξαρτησία σου.

<sup>328</sup> Για αναλυτικές πληροφορίες αναφορικά με τη διόρθωση στην τάξη, βλ. παράρτημα γ': κλείδα και φύλλα παρατήρησης, σελ. 418 για Β3 και σσ. 418-419 για Β4.

Η αναθεώρηση φυσικά πραγματοποιήθηκε στο εργαστήριο γραπτού λόγου ή ανατέθηκε για το σπίτι σε όσους δεν το παρακολουθούσαν. Πρέπει, όμως να επισημάνουμε ότι περισσότεροι<sup>329</sup> μαθητές, συγκριτικά με τις προηγούμενες φορές, εκδήλωσαν επιθυμία να συμμετάσχουν για να βελτιώσουν τα κείμενά τους. Η διαδικασία ήταν ίδια με αυτήν που τηρήθηκε στον πρώτο κύκλο.

### Τρίτος Κύκλος

Προχωρούμε στον τρίτο κύκλο με θεματική από την 6<sup>η</sup> διδακτική ενότητα: *Παρακολουθώ, ενημερώνομαι και ψυχαγωγούμαι από διάφορες πηγές (ΜΜΕ, Διαδίκτυο κτλ.)*. Με την έναρξη του κύκλου, το πρώτο στοιχείο που μας απασχολούσε ήταν η εμπέδωση της έννοιας *εστία*. Με σχετικά φύλλα εργασίας, η τελευταία μαζί με τα προηγούμενα υποθέματα: έκφραση προσανατολισμού, θέμα, σχόλιο, δίπτυχες δομές αναζητήθηκαν σε περιόδους των κειμένων: «Αυτή η μαγική εικόνα<sup>330</sup>» και «Όταν η τηλεόραση «το παίζει» σοβαρή<sup>331</sup>» από το σχολικό εγχειρίδιο. Η ακριβής διατύπωση του εν λόγω όρου και ο εντοπισμός του στα παραπάνω αποσπάσματα έγινε εύκολα στο Β4, ενώ στο Β3 χρειάστηκε περισσότερη υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό.

Επιπλέον, στην 6<sup>η</sup> ενότητα προβλέπεται η διδασκαλία των αντωνυμιών. Για τη διδασκαλία τους, εκτός από την αξιοποίηση του σχολικού βιβλίου και της Γραμματικής<sup>332</sup>, η δεξαμενή του θεωρητικού μας πλαισίου μάς τροφοδότησε με ιδέες για δραστηριότητες που εντάσσονται στο πλαίσιο της θεματικής οργάνωσης και ανάπτυξης. Κατά πρώτον, μέσω των φράσεων από τα αποσπάσματα: *αυτό και μόνο το γεγονός, αυτός ο κόσμος*, οι περισσότεροι μαθητές, χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία, αναγνώρισαν και αιτιολόγησαν τη συμβολή της δεικτικής αντωνυμίας στη θεματοποίηση<sup>333</sup> των ΟΦ, καθώς τέτοιες δομές πραγματώνονταν με καταχρηστικό τρόπο στις πρώτες ανεξάρτητες παραγωγές τους. Κατά δεύτερον, διδάχτηκε συστηματικά η θεματοποίηση του αντικειμένου με αντωνυμική επανάληψη (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης ό.π., Holton κ.ά. ό.π.), βάσει του παρακάτω φύλλου εργασίας:

<sup>329</sup> Πιο συγκεκριμένα, ενώ συνήθως συμμετείχαν περίπου 12 μαθητές την κάθε ημέρα (Σύνολο: 24), για την αναθεώρηση της δεύτερης ανεξάρτητης παραγωγής ήρθαν από 15 παιδιά κάθε μέρα (Σύνολο: 30).

<sup>330</sup> Βλ. Διδακτικό εγχειρίδιο *Νεοελληνικής Γλώσσας Β΄ Γυμνασίου*, Κείμενο 1 *Αυτή η μαγική εικόνα*, σελ. 88.

<sup>331</sup> Βλ. Διδακτικό εγχειρίδιο *Νεοελληνικής Γλώσσας Β΄ Γυμνασίου*, Κείμενο 2 *Όταν η τηλεόραση «το παίζει» σοβαρή*, σσ. 88-89.

<sup>332</sup> Βλ. Χατζησαββίδης, Σωφρόνης & Αθανασία Χατζησαββίδου. *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α΄ Β΄ Γ΄ Γυμνασίου*, Ι.Τ.Υ.Ε. «Διόφαντος», ΥΠΕΠΘ – ΙΕΠ.

<sup>333</sup> Για τη στενή σύνδεση των δεικτικών αντωνυμιών και γενικότερα των οριστικών φράσεων με το θέμα, βλ. υποκ. 2.3. +/-*Οριστικότητα (Definiteness)* σσ. 61-66.



- 1) Υπογραμμίστε τη σωστή απάντηση σε κάθε ερώτηση και δικαιολογήστε την επιλογή σας.
- A) - Πώς να σου φτιάξω τον καφέ;  
 - Τον καφέ τον πίνω σκέτο.  
 - Τον καφέ πίνω σκέτο.
- B) - Πόσο καιρό το έχεις το αυτοκίνητο;  
 - Το αυτοκίνητο αυτό έχω από το '82.  
 - Το αυτοκίνητο αυτό το έχω από το '82.
- Γ) - Και ο Αντώνης τι θα κερδίσει από αυτήν τη δουλειά;  
 - Τού Αντώνη θα δώσουνε σίγουρα έναν πολύ καλό μισθό.  
 - Τού Αντώνη θα του δώσουνε σίγουρα έναν πολύ καλό μισθό.
- Δ) - Θα πάρω τηλέφωνο τον Γιάννη. Θα πάρεις κι εσύ κανένα τηλέφωνο;  
 - Εντάξει, θα πάρω τηλέφωνο τη Μαρία.  
 - Εντάξει, θα την πάρω τηλέφωνο τη Μαρία.  
 (παραδείγματα, ληφθέντα από τους Κλαίρης & Μπαμπινιώτης ό.π.: 688-689)
- 2) Ποια από τις 2 προτάσεις σε κάθε ζευγάρι είναι σωστή και ποια λανθασμένη; (Βάλτε Σ ή Λ) Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας.
- A) Δυσκολίες θα συναντήσεις πολλές. (...)  
 Δυσκολίες θα τις συναντήσεις πολλές. (...)
- B) Ποιον θα ήθελες να τον συναντήσεις; (...)  
 Ποιον θα ήθελες να συναντήσεις; (...)
- Γ) Τίποτα δεν μπορούμε να το κάνουμε. (...)  
 Τίποτα δεν μπορούμε να κάνουμε. (...)
- Δ) Κάποιον ήθελα να συναντήσω, αλλά δεν ήρθε. (...)  
 Κάποιον ήθελα να τον συναντήσω, αλλά δεν ήρθε. (...)  
 (παραδείγματα, ληφθέντα από τους Κλαίρης & Μπαμπινιώτης ό.π.: 689)
- 3) α) Βρείτε δύο παραδείγματα στο κείμενο 2 του σχολικού βιβλίου<sup>334</sup>, στα οποία ο αδύνατος τύπος της προσωπικής αντωνυμίας και το ουσιαστικό στο οποίο αναφέρεται να υπάρχουν μαζί στην ίδια πρόταση.  
 β) Να εξηγήσετε τι εξυπηρετεί αυτός ο συνδυασμός.
- 4) Για καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις, γράψε ένα (πολύ) μικρό κείμενο, διαλογικό ή όχι, στο οποίο να εμφανίζεται με ταιριαστό τρόπο η κάθε πρόταση:  
 α) *Τους τελευταίους ρητορικούς αγώνες τους διοργάνωσε το Ράλλειο Γυμνάσιο Θηλέων.*  
 β) *Τον Παναγιώτη όρισαν σημαιοφόρο στο σχολείο.*

Η επεξεργασία των ασκήσεων στην τάξη έγινε με τη μέθοδο της «καθοδηγούμενης ανακάλυψης» (Σπανός & Μιχάλης ό.π.: 189) του λόγου για τον οποίο επιβάλλεται η χρήση της εκάστοτε δομής, με στοιχεία συνάδοντα με την προσέγγιση της «από κοινού επίλυσης προβλήματος» (collaborative problem solving) (Φρυδάκη ό.π., Κατσιμαλή ό.π.), καθώς τα παιδιά, ανά ζεύγη, προβληματίζονταν, διατύπωναν υποθέσεις, διαφωνούσαν, μέχρι που στο τέλος, με μικρότερη ή μεγαλύτερη ανά τμήμα καθοδήγηση από τον δάσκαλο, κατέληγαν στη σωστή απάντηση δικαιολογώντας τη. Ενδεικτικά, παραθέτουμε τις τελικές απαντήσεις τους για την (1.Α.):

<sup>334</sup> Πρόκειται για το κείμενο με τίτλο: *Όταν η τηλεόραση «το παίζει» σοβαρή*, σσ. 88-89.

- (B4) Η αντωνυμία χρειάζεται επειδή το αντικείμενο «τον καφέ» είναι γνωστή πληροφορία, έχει αναφερθεί πριν και τώρα γίνεται θέμα.
- (B3) Υπάρχει ο αδύνατος τύπος, γιατί η λέξη «καφές» έχει αναφερθεί στην ερώτηση.
- (B4) «Τον καφέ πίνω σκέτο» θα ταίριαζε σε ερώτηση, όπως: «Πίνεις το τσάι σκέτο»;
- (B3) «Τον καφέ πίνω σκέτο» θα ήταν σωστό αν η ερώτηση ήταν για κάτι άλλο, π.χ. το γάλα. Οπότε, θα δίναμε έμφαση στη λέξη «καφέ».

Επομένως, μέσω αυτών των δραστηριοτήτων, ήρθαν σε επαφή με ποικίλα παραδείγματα αντικειμένου ως θέματος και εστίας και συνειδητοποίησαν ότι για να γίνει το αντικείμενο θέμα πρέπει να συνοδεύεται από τον αδύνατο τύπο της προσωπικής αντωνυμίας.

Ο τρίτος κύκλος συνεχίστηκε με αποδόμηση ποικίλων κειμένων και συμπαραγωγές παραγράφων. Επειδή, όμως, οι ασκήσεις επαναλαμβάνονταν, θα παρουσιάσουμε αποκλειστικά μέρη από τρία σχέδια διδασκαλίας, το καθένα για διαφορετικούς λόγους.

Το πρώτο<sup>335</sup> είχε περισσότερο διεπιστημονικό χαρακτήρα (Ματσαγγούρας 2012), αφού υλοποιήθηκε στο πλαίσιο των μαθημάτων: Νεοελληνική Γλώσσα και Θρησκευτικά, με ταυτόχρονη παρουσία στην τάξη του εκπαιδευτικού-ερευνητή και του θεολόγου. Δεν εντάσσεται στη θεματική της 6<sup>ης</sup> ενότητας, αλλά εφαρμόστηκε με αφορμή την εορτή των *Τριών Ιεραρχών*. Αναλυτικότερα, την 1<sup>η</sup> διδακτική ώρα, μετά την αρχική συζήτηση για τους Τρεις Ιεράρχες και την προσφορά τους στην παιδεία, ο θεολόγος έδειξε στους μαθητές μια εικόνα<sup>336</sup> των Τριών Ιεραρχών του Κων/νου Φανέλλη. Τούς ανέφερε τα απαραίτητα στοιχεία για αυτήν και διάβασε την περιγραφή<sup>337</sup> της, όπως την είχε γράψει ο ίδιος στη διατριβή του (Φριλίγκος 2005: 139-140). Μετά τη συζήτηση για την εικόνα, ο φιλόλογος τούς μοίρασε φύλλο εργασίας με ερωτήματα, που αφορούσαν στη θεματική οργάνωση και ανάπτυξη του συγκεκριμένου περιγραφικού κειμένου. Οι μαθητές, σε ομάδες των 2 ή 3 ατόμων, εντόπισαν τα βασικά χαρακτηριστικά του, όπως τα θέματα προσανατολισμού τόπου στην αρχή των περιόδων καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται τα θέματα σε όλο το κείμενο, δηλαδή την εκτύλιξη με παραγόμενο θέμα. Κατόπιν, μόνοι τους τα

<sup>335</sup> Ο τίτλος του ήταν: «Η Εικόνα των Τριών Ιεραρχών του Αγιογράφου Κων/νου Φανέλλη στη Διδακτορική Διατριβή του Ι. Φριλίγκου: Θεολογική Προσέγγιση και Ανάλυση της Θεματικής Δομής του Περιγραφικού Κειμένου».

<sup>336</sup> Η φιλοτεχνημένη από τον αγιογράφο Κων/νο Φανέλλη εικόνα βρίσκεται στο Αίγιο και παρουσιάζεται στη διδακτορική διατριβή του Φριλίγκου (2005: 289).

<sup>337</sup> Οι περιγραφές εικόνων από τη διδακτορική διατριβή του Φριλίγκου έχουν αξιοποιηθεί στην παρούσα κειμενογλωσσολογική έρευνα για την άντληση μοτίβων θεματικής οργάνωσης και ανάπτυξης στον περιγραφικό τρόπο. Ενδεικτικά για μια περιγραφή και την ανάλυσή της, βλ. παράρτημα α': επιπλέον δεδομένα κειμενογλωσσολογικής έρευνας, σσ. 379-383.

συσχέτισαν με τον περιγραφικό λόγο και τα αντιδιέστειλαν από χαρακτηριστικά που ανήκουν σε άλλα είδη, όπως αφήγηση, επιχειρηματολογία.

Τη δεύτερη διδακτική ώρα, τούς δόθηκαν και άλλες εικόνες του Κων/νου Φανέλλη και οι ίδιοι σε ομάδες έγραψαν περιγραφικά κείμενα για αυτές. Τα τελευταία διαβάστηκαν στην τάξη, σχολιάστηκαν και στο τέλος έγινε σύγκριση με την περιγραφή που είχε κάνει για τις εν λόγω εικόνες ο συγγραφέας. Σε γενικές γραμμές, οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και εντυπωσιάστηκαν από την ταυτόχρονη διεξαγωγή Θρησκευτικών και Νεοελληνικής Γλώσσας.

Το δεύτερο αφορά στην αποδόμηση του κειμένου: «Μ.Μ.Ε. και κοινωνία<sup>338</sup>», το οποίο έδωσε έναυσμα για πλούσια κουβέντα σχετικά με την τηλεόραση. Από την όλη επεξεργασία, επιλέξαμε τις παρακάτω δύο ασκήσεις του φύλλου εργασίας, καθώς η συμπλήρωση του διαγράμματος ήταν, συγκριτικά με προηγούμενες φορές, περισσότερο απαιτητική για τους εκπαιδευόμενους:

- 1) *Η τηλεόραση πληροφορεί* (4<sup>η</sup> παράγραφος)...*με γυμνό μάτι*: Συμπλήρωσε το παρακάτω διάγραμμα, γράφοντας για κάθε περίοδο αυτού του τμήματος το θέμα ή την έκφραση προσανατολισμού στα ανοιχτόχρωμα κουτάκια και το σχόλιο στα σκουρόχρωμα (Κάποια είναι έτοιμα για σένα):

---

<sup>338</sup> Έχει ληφθεί από το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος: «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», βλ. Σχολικό Βιβλίο Γλώσσας Β' Γυμνασίου, 6<sup>η</sup> ενότητα: *Παρακολουθώ, ενημερώνομαι και ψυχαγωγούμαι από διάφορες πηγές (ΜΜΕ, Διαδίκτυο κτλ.)*, σελ. 5-7. [https://museduc.gr/docs/Glossa/gymnasio/B/6\\_B\\_gymnasiou.pdf](https://museduc.gr/docs/Glossa/gymnasio/B/6_B_gymnasiou.pdf). Οι δύο ασκήσεις που παρουσιάζονται στις σελίδες 281-282 αφορούν σε αυτό το κείμενο.



created with [www.bubbl.us](http://www.bubbl.us)

2) Με τα άλλα μέλη της ομάδας σου, βάλε βελάκια που να δείχνουν: α) από ποιο σχόλιο δημιουργούνται κάποια θέματα (ή ακόμα και σχόλια) και β) τα θέματα που επαναλαμβάνονται.

Η διασταύρωση των σημειώσεων πεδίου έδειξε ότι ακόμα και μέτριοι μαθητές (και από τα δύο τμήματα) συμμετείχαν ενεργά στις παραπάνω δραστηριότητες. Τελικά, οι περισσότεροι, με σχετική ευκολία, μπόρεσαν να το συμπληρώσουν ορθά, βάζοντας τα κατάλληλα βελάκια. Μάλιστα μόνοι τους, με αφορμή ένα σημείο του κειμένου, παρατήρησαν ότι από ένα σχόλιο είναι δυνατό να προκύψουν δύο θέματα.

Ανεβάζοντας τον βαθμό δυσκολίας, στο πλαίσιο του τρίτου σχεδίου, αναθέσαμε στα παιδιά την παρακάτω άσκηση, που αναφέρεται στο κείμενο από το διαδίκτυο της Μ.-Ν. Γεωργαντά: «Ψηφιακή ηρωίνη τα βιντεοπαιχνίδια για τα παιδιά – Καμπανάκι από τον ΠΟΥ<sup>339</sup>»:

Με τον διπλανό σου, φτιάξτε τώρα μόνοι σας ένα διάγραμμα, είτε με την εφαρμογή [www.bubbl.us](http://www.bubbl.us) είτε σχεδιάζοντάς το, για το θέμα και το σχόλιο των περιόδων της παρακάτω παραγράφου (Σημείωση: να βάλετε και βέλη που να δείχνουν πώς δημιουργείται το θέμα).

<sup>339</sup> Για το κείμενο και το σχετικό φύλλο εργασίας στο σύνολό του, βλ. παράρτημα β': πειραματικό διδακτικό υλικό, σσ. 407-409.

*Σύμφωνα με τη ΜΕΥ, η χρήση του Διαδικτύου πάνω από 10 ώρες την εβδομάδα μπορεί να οδηγήσει σε προβληματική χρήση. Το παραπάνω εύρημα είναι σε συμφωνία με τις κατευθυντήριες οδηγίες της Αμερικανικής Παιδιατρικής Ακαδημίας για τα παιδιά και τους εφήβους, η οποία θέτει ως όριο ημερήσιας χρήσης οθόνης (screentime) τηλεόρασης και ηλεκτρονικού υπολογιστή τις δύο ώρες. Το όριο όμως αυτό εξατομικεύεται και θα μπορούσε, όπως αναφέρει η ΜΕΥ, για τα Σαββατοκύριακα να είναι 3-4 ώρες.*

(Μ.-Ν. Γεωργαντά, *Ελεύθερος Τύπος*, 19/06/2018)

Το διάγραμμα σχεδιάστηκε επιτυχώς από τους ίδιους με μικρή καθοδήγηση του διδάσκοντα, στοιχείο που σημαίνει ότι σε εκείνη τη χρονική φάση, δηλαδή τρεις περίπου μήνες μετά την έναρξη της παρέμβασης, οι περισσότεροι μαθητές είχαν εμπειρώσει τη θεματική δομή του κειμένου. Αυτή η διαπίστωση, σε συνδυασμό και με προηγούμενες αποτιμήσεις της μαθησιακής πορείας, επιβεβαιώνουν την πρώτη ερευνητική υπόθεση, που αφορά στην αναγνώριση των υποθεμάτων μας στα κείμενα.

Απομένει, λοιπόν, η αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους στον προσωπικό γραπτό λόγο του καθενός. Ως εκ τούτου, κρίθηκε σκόπιμη η περαιτέρω εξάσκηση των παιδιών σε αυτή τη δεξιότητα, αξιοποιώντας καταρχάς την πρώτη δραστηριότητα του σχετικού φύλλου εργασίας, που ανατέθηκε για το σπίτι:

*Ενημέρωσε την τάξη σου για το περιεχόμενο του παραπάνω κειμένου σε μια παράγραφο 100-120 λέξεων (περίληψη).*

Από την ανάγνωση των μαθητικών περιλήψεων διεγνώσθη, ύστερα από συνεδρία και με τον παρατηρητή<sup>340</sup>, βελτίωση ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή. Αναλυτικότερα, διαβάστηκε στο Β4 σχεδόν άριστη παράγραφο με τήρηση των κριτηρίων: συμπύκνωση των βασικών πληροφοριών του αρχικού κειμένου και οργάνωσή τους με συνοχή και συνεκτικότητα αλλά και περίληψη μέτριου μαθητή στο Β3, όπου μπορεί μεν να υπήρχαν κάποια προβλήματα σύνδεσης των ιδεών, αλλά το αποτέλεσμα του ήταν εμφανέστατα καλύτερο, συγκρινόμενο με προηγούμενες προσπάθειες του ίδιου. Βέβαια, το ιδιαίτερα ενθαρρυντικό για εμάς συστατικό αυτής της διδακτικής ώρας στο Β3 ήταν η ενεργός συμμετοχή τους με σχόλια για τα γραπτά των συμμαθητών τους. Για παράδειγμα ανέφεραν:

- *Έχει ροή, γιατί κρατά το θέμα σταθερό, γράφει δηλαδή «η νόσος αυτή» και παρακάτω «επιπλέον ο εν λόγω εθισμός», μετά «τα εθισμένα άτομα»...*
- *Έχει συνδετικές λέξεις και καλή θεματική πρόταση, αλλά δεν συνδέονται και τόσο μεταξύ τους ορισμένες προτάσεις.*

<sup>340</sup> Για σχετικό φύλλο παρατήρησης, βλ. παράρτημα γ': κλείδα και φύλλα παρατήρησης, σσ. 419-420.

Βάσει των σχολίων που ακούστηκαν και στα δύο τμήματα, η περίληψη αναθεωρήθηκε στο εργαστήριο με υποστήριξη από τον διδάσκοντα ή ανατέθηκε ως εργασία για όσους δεν το παρακολουθούσαν.

Ο τρίτος κύκλος ολοκληρώθηκε με ανεξάρτητη παραγωγή κειμένου στην τάξη, το θέμα της οποίας ήταν:

*Μετά την ανάγνωση του κειμένου για τα βιντεοπαιχνίδια, οι γονείς σου σου απαγόρευσαν να ασχολείσαι με αυτά. Εσύ, με κατάλληλα επιχειρήματα, προσπαθείς να τους πείσεις ότι αυτή η ενασχόληση είναι απαραίτητη στη ζωή σου για διάφορους λόγους. (Το κείμενό σου θα έχει τη μορφή επιστολής, την οποία αφήνεις στο τραπέζι για να τη διαβάσουν) (250 λέξεις περίπου)*

Σημειώνουμε ότι οι οδηγίες που δόθηκαν αυτή τη φορά ήταν περιορισμένες και είχαν περισσότερο τη μορφή σύντομων υποδείξεων, όπως:

Μετά τον πρόλογο, σε κάθε παράγραφο να αναλύεις σε βάθος από ένα επιχειρήμα.

Γράψε τουλάχιστον 3 επιχειρήματα.

Πρόσεξε τη σύνδεση περιόδων και παραγράφων.

Επιπρόσθετα, επισημαίνουμε ότι η επιλογή του εκπαιδευτικού-ερευνητή να γράψουν και στην τρίτη ανεξάρτητη παραγωγή επιχειρηματολογικό κείμενο, παρά το γεγονός ότι το αφηγηματικό και το περιγραφικό ήταν επίσης αντικείμενα επεξεργασίας, κατά τη διάρκεια των φάσεων της αποδόμησης και συμπαραγωγής, υπαγορεύτηκε από την ανατροφοδότηση που λάμβανε από τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, τόσο στα αρχικά γραπτά όσο και στις συμπαραγωγές παραγράφων κατά την παρέμβαση, παρατηρούνταν σαφέστατα μεγαλύτερη δυσκολία των μαθητών να ανταποκριθούν στις συμβάσεις του αποδεικτικού τρόπου, συγκριτικά με τους άλλους.

Η αξιολόγηση των εν λόγω γραπτών έδειξε ότι η γνώση της θεματικής οργάνωσης και ανάπτυξης, εκτός από τους μαθητές καλής έως πολύ καλής επίδοσης, είχε διαχυθεί και σε πολλούς μέτριους ή και αδύνατους, σε επίπεδο πλέον εφαρμογής της στον προσωπικό τους λόγο. Αυτό αποδεικνύεται από το ότι όλοι είχαν δημιουργήσει παραγράφους και μόνο 8/50 αναμείγνυαν διαφορετικά θέματα στην ίδια παράγραφο. Επίσης, στις παραγράφους τους, είχαν προσπαθήσει να τηρήσουν τα σχήματα της γραμμικής εξέλιξης και επέκτασης σχολίου με διαδοχικό σχόλιο, συχνά επιτυχώς αλλά και με κάποια προβλήματα, όπως την υπερβολική χρήση του πρώτου ή τον περιορισμό του δεύτερου σε ένα μόνο σχόλιο, με αποτέλεσμα να μην επεξηγείται επαρκώς πώς, για παράδειγμα, παίζοντας βιντεοπαιχνίδια μαθαίνουν και αγγλικά. Ακόμα, είχαν προσέξει να κρατήσουν τα βασικά θέματα σταθερά, αλλά κατέφευγαν σε επαναλήψεις λέξεων, λόγω του φτωχού λεξιλογίου τους. Ωστόσο, ο τύπος αυτό δεν εμφανιζόταν έντονα, εκτός από μεμονωμένες περιπτώσεις. Επιπλέον, οι περισσότεροι είχαν

εξελιχθεί και στη χρήση των θεμάτων προσανατολισμού, με τα λάθη να εστιάζονται περισσότερο σε παράλειψή τους σε ορισμένα σημεία παρά σε άστοχες επιλογές. Τέλος, δεν πρέπει να παραβλέψουμε τη σημαντική πρόοδο που σημείωσαν παιδιά, που από την αρχή των μαθημάτων παρουσίαζαν έφεση στον γραπτό λόγο.

Η διόρθωση στην τάξη έγινε με ανάγνωση γραπτών διαφορετικής βαθμολογικής κλίμακας και με σχολιασμό τους κυρίως ως προς τα υποθέματα της έρευνας από τον εκπαιδευτικό και τους άλλους μαθητές. Η μόνη διαφορά στη διαδικασία συγκριτικά με τους δύο προηγούμενους κύκλους είναι ότι, όπως επιβεβαιώνεται και από τους παρατηρητές<sup>341</sup>, στη μεταγλωσσική συζήτηση συμμετείχαν αρκετά ενεργητικά και τα παιδιά του Β3 με σχόλια, θετικά ή αρνητικά, για τις εκθέσεις των συμμαθητών τους. Παραθέτουμε κάποια από αυτά που ειπώθηκαν και στα δύο τμήματα:

- *Λείπουν οι συνδετικές λέξεις και φαίνεται σα να είναι σε μια παράγραφο όλα.*
- *Κάνει το σχόλιο θέμα εκεί που γράφει: «μέσα από τα βιντεοπαιχνίδια μαθαίνω να σκέφτομαι» και μετά «Η σκέψη καλλιεργείται...».*
- *Στη θεματική πρόταση γράφει για «ψυχαγωγία των βιντεοπαιχνιδιών» και μετά έβαλε ότι «με τα βιντεοπαιχνίδια μπορεί το παιδί να μάθει κιόλας» και δε συνδέονται καλά.*

Τόσο τα παραπάνω μαθητικά σχόλια όσο κι αυτά του εκπαιδευτικού-ερευνητή κατά την αξιολόγηση των εκθέσεων αποδεικνύουν ρητά τη μεγάλη αιτιώδη συνάφεια (causality) ανάμεσα στο διδασκόμενο επί τρεισήμισι μήνες μοντέλο κειμενικής γραμματικής και στη διαφαινόμενη βελτίωση των μαθητών (Reimann ό.π.).

Ολοκληρώνοντας, η τροποποίηση των αρχικών εκδοχών πραγματοποιήθηκε στο εργαστήριο γραπτού λόγου, εφαρμόζοντας, ανά περίπτωση, κάποιες από τις τεχνικές που έχουν παρουσιαστεί στον πρώτο κύκλο. Σημειώνουμε την αυξητική τάση του αριθμού των συμμετεχόντων μελών, ο οποίος, για την αναθεώρηση της τρίτης ανεξάρτητης παραγωγής τους, ανήλθε στους 32 μαθητές συνολικά και για τις δύο ημέρες.

---

<sup>341</sup> Βλ. παράρτημα γ': κλειδα και φύλλα παρατήρησης, σσ. 420-422 για φύλλα παρατήρησης Β3 και σελ. 420 για φύλλο παρατήρησης Β4.

### Τέταρτος Κύκλος<sup>342</sup>

Ο τέταρτος κύκλος εντάχθηκε στη θεματική της 3<sup>ης</sup> διδακτικής ενότητας: *Φίλοι για πάντα*. Λαμβάνοντας υπόψη μαθητικά λάθη στις παραγωγές των προηγούμενων κύκλων, η πρώτη μας σκέψη ήταν να αξιοποιήσουμε περισσότερο από τη δεξαμενή του θεωρητικού μας πλαισίου τον τύπο «εκτεταμένη παράλληλη ανάπτυξη» (extended parallel progression) της Lautamatti (1987) ή αλλιώς «επανεισαγόμενο ή συνεχιζόμενο θέμα» (resumed topic) (Dik 1997α), ώστε να βοηθήσουμε τους μαθητές να επαναφέρουν στο τέλος της παραγράφου το βασικό θέμα, αφότου πρωτύτερα έχουν καταφύγει στη χρήση των σχημάτων: γραμμική εξέλιξη και επεξηγήση σχολίου με επακόλουθο σχόλιο για να αναπτύξουν τον συλλογισμό τους. Προς αυτή την κατεύθυνση, σχεδιάσαμε την παρακάτω δραστηριότητα:

- α) Σε κάθε περίοδο της παρακάτω παραγράφου, υπογραμμίστε με πράσινο χρώμα το θέμα, με κόκκινο το σχόλιο και με μπλε τις συνδετικές λέξεις στην αρχή των περιόδων.
- β) Με τον διπλανό σου, δημιουργήστε ένα διάγραμμα για το θέμα και το σχόλιο των περιόδων της παρακάτω παραγράφου, είτε με την εφαρμογή [www.bubbl.us](http://www.bubbl.us) είτε σχεδιάζοντάς το. (Σημείωση: να βάλετε και βέλη που να δείχνουν πώς δημιουργείται το θέμα)

*Ορισμένες παιδικές φιλίες διαρκούν μια ολόκληρη ζωή. Σε τέτοιες μακροχρόνιες φιλίες η σχέση συμβαίνει να είναι ισότιμη και κανένας φίλος να μην αναλαμβάνει έναν πιο σαφή ή σταθερό ρόλο. Συνήθως, οι νέοι που συντηρούν τις φιλικές τους σχέσεις για πολύ χρόνο έχουν κοινές αξίες, στάσεις και προσδοκίες. Η «κοινότητα» αυτή των «πιστεύω» και των «οραμάτων» αποτελεί τον συνεκτικό ιστό της φιλίας τους. Επομένως, οι άνθρωποι που διατηρούν μακροχρόνια φιλία σπάνια έχουν εντελώς αντίθετους χαρακτήρες.*

G.J. Craig, D. Baucum. (2007). *Η ανάπτυξη του ανθρώπου*. (Επιμέλεια μετάφρασης Α. Ιωαννίδου), τ. Α', 656-657. Αθήνα: Παπαζήση (διασκευή), <https://www.patakis.gr/files2/additional/d-meros.pdf>

Μέσω αυτής, προσπαθήσαμε να τους βάλουμε στη διαδικασία να ανακαλύψουν ότι το ΑΚΘ της ανωτέρω τελευταίας περιόδου: *οι άνθρωποι που διατηρούν μακροχρόνια φιλία έχει επανέλθει*, γιατί είναι βασικό θέμα, αφού έχει εισαχθεί μέσω της θεματικής πρότασης (*Ορισμένες παιδικές...ζωή*), ενώ εντός της παραγράφου έχει παρεμβληθεί με γραμμική εκτύλιξη και άλλο ΑΚΘ: *Η «κοινότητα» αυτή των «πιστεύω» και των «οραμάτων»*. Η δραστηριότητα υλοποιήθηκε με επιτυχία από την πλειονότητα των εκπαιδευόμενων, καθώς κατάφεραν να εντοπίσουν το επανεισαγόμενο θέμα στο τέλος, αιτιολογώντας τη γνώμη τους.

Επιπρόσθετα, δεδομένου ότι στο τέλος του 4<sup>ου</sup> κύκλου θα έγραφαν την πρώτη τελική ανεξάρτητη παραγωγή στον αφηγηματικό τρόπο, θεωρήθηκε σκόπιμη η ανάκληση στη

<sup>342</sup> Αναφέρουμε ότι ο τέταρτος και κυρίως ο πέμπτος κύκλος παρουσιάζονται συνοπτικά, γιατί εμπεριέχουν αρκετές δραστηριότητες που έχουν ήδη περιγραφεί σε προηγούμενους κύκλους και τώρα επαναλαμβάνονται, με σκοπό την εμπέδωση των υποθεμάτων σε περισσότερους μαθητές και την επιτυχέστερη πραγμάτωση των σχημάτων θεματικής ανάπτυξης στον προσωπικό γραπτό λόγο τους.



μνήμη τους των πρωτοτυπικών γνωρισμάτων ρητορικής οργάνωσής του. Όμως, σε αντίθεση με ό,τι είχε συμβεί κατά τη διδασκαλία<sup>343</sup> πριν τα αρχικά γραπτά, οι ίδιοι τα εντόπισαν πρώτα στο κείμενο: «Η ιστορία της φώκιας»<sup>344</sup>. Στην αρχή, τους ανατέθηκε η αναζήτηση των δομικών στοιχείων της αφήγησης, σύμφωνα με το πρότυπο των Labon & Waletzky (ό.π. στο Πολίτης ό.π., Γεωργακοπούλου & Γούτσος ό.π.), δηλαδή πληροφορίες για ήρωες, χώρο, χρόνο, εξέλιξη ιστορίας, πράξη επιλοκής, κλιμάκωση και επίλυση, τα οποία συνιστούν περσινή γνώση. Κατόπιν, τους δόθηκε το παρακάτω φύλλο εργασίας με τη φετινή γνώση:

Φύλλο εργασίας (για δυνατούς παίκτες!)

- 1) Ποιο ή ποια από τα παρακάτω σχήματα εμφανίζεται πιο συχνά στο κείμενό σας;
  - A) Ανάπτυξη με σταθερό Θέμα (επανάληψη θέματος)
  - B) Δημιουργία Θέματος από το προηγούμενο Σχόλιο ή από ολόκληρη την προηγούμενη περίοδο
  - Γ) Επεξήγηση Σχολίου (ή ολόκληρης περιόδου) με επόμενο Σχόλιο
  - Δ) Παραγωγή μικρότερων Θεμάτων (υποθεμάτων) από ένα μεγαλύτερο Θέμα (υπερθέμα)  
Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας με παραδείγματα από το κείμενο
- 2) α) Να εντοπίσετε τις εκφράσεις προσανατολισμού και τη σημασία τους σε αυτό το κείμενο.
  - β) Ποια σημασία κυριαρχεί και γιατί;
- 3) Βασισμένοι στις απαντήσεις που δώσατε στις προηγούμενες ασκήσεις, να συγκεντρώσετε τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του είδους στο οποίο ανήκει το κείμενο.

Σε ομάδες των δύο ατόμων κατόρθωσαν, με μεγάλη ευκολία, να βρουν τα σταθερά ΑΚΘ: *ψαράς, φώκια, γυναίκα του ψαρά*, να παρατηρήσουν ότι η φώκια γίνεται θέμα από προηγούμενο σχόλιο και με μικρή καθοδήγηση, διαπίστωσαν ότι στα αφηγηματικά κείμενα εμφανίζεται πιο συχνά η ανάπτυξη με σταθερό θέμα (Α) και έπεται η γραμμική εξέλιξη (Β). Στη συνέχεια, έγινε σύγκριση με κατεξοχήν περιγραφικά κείμενα που είχαν διδαχτεί: *Μονεμβασιά*<sup>345</sup>, *Τρεις Ιεράρχες*<sup>346</sup>, με σκοπό τη συναγωγή ότι σε αυτά κυριαρχεί η εκτύλιξη με παραγόμενο θέμα (Δ). Ως προς το θέμα προσανατολισμού, δεν δυσκολεύτηκαν να επισημάνουν ότι κυριαρχεί η σημασία του χρόνου, υπογραμμίζοντας τις σχετικές εκφράσεις. Παράλληλα, «ανακάλυψαν» στο κείμενο και κάποιες σποραδικές πραγματώσεις του τόπου, αντίθεσης και μεταβατικότητας. Στο σημείο αυτό, είναι απαραίτητο να αναφέρουμε ότι από το σύνολο των ασκήσεων για την εύρεση του θέματος προσανατολισμού, φαίνεται ότι οι μαθητές δυσκολεύονται

<sup>343</sup> Βλ. σελ. 216.

<sup>344</sup> Μπορεί το εν λόγω κείμενο να προέρχεται από το περσινό βιβλίο (Βλ. Διδακτικό εγχειρίδιο *Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου, Κείμενο 2 Ιστορία μιας φώκιας*, σελ. 41), αλλά το περιεχόμενό του, δηλαδή η εξέλιξη της σχέσης του ανθρώπου με το ζώο άπτεται της θεματικής της φιλίας.

<sup>345</sup> Βλ. Πρώτο Κύκλο.

<sup>346</sup> Βλ. Τρίτο Κύκλο.

περισσότερο στη διατύπωση της ακριβούς μεταγλώσσας για τη μορφή, για παράδειγμα: *αιτιατική (του χρόνου), επιρρηματική μετοχή, προθετικό σύνολο*, παρά στη δήλωση της όποιας σημασίας.

Για περισσότερη εμπάθυση στον αφηγηματικό τύπο, διερεύνησαν τα ανωτέρω χαρακτηριστικά στο κειμενικό είδος των βιογραφιών και πιο συγκεκριμένα στο βιογραφικό σημείωμα της Μ. Ιορδανίδου<sup>347</sup>. Σε αυτό, εκτός από το βασικό ΑΚΘ (*Μ. Ιορδανίδου*) σε θέση υποκειμένου, είχαν την ευκαιρία να έρθουν πάλι σε επαφή με ΑΚΘ στον συντακτικό ρόλο του αντικειμένου: *την καριέρα της, το πρώτο της βιβλίο* και αρκετοί θυμούνταν ότι αυτό συμβαίνει όταν συνοδεύονται από αδύνατο τύπο προσωπικής αντωνυμίας.

Κατόπιν, τους ανατέθηκε να γράψουν στο σπίτι είτε κατά μόνας είτε ανά ζεύγη μια ιστορία, εμπνεόμενοι από μια σειρά εικόνων με τίτλο: «μια σταλίτσα<sup>348</sup>», που αφορούσαν στην εξέλιξη της σχέσης δύο παιδιών. Οι ιστορίες που διαβάστηκαν στην τάξη προκάλεσαν το ενδιαφέρον των άλλων μαθητών τόσο για το ελκυστικό περιεχόμενό τους όσο και για τη «ροή των γεγονότων», όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν κάποιοι, στοιχείο που δείχνει ότι είχε γίνει σε αρκετά μεγάλο βαθμό ορθή τήρηση των γνωστών υποθεμάτων. Τα παραπάνω καταγράφονται αναλυτικά στις σημειώσεις των παρατηρητών<sup>349</sup>.

Ο τέταρτος κύκλος συνεχίστηκε με αποδόμηση και άλλων κειμένων σχετικών με τη φιλία από διάφορα είδη, συνθέσεις περιλήψεων και μεμονωμένες ή ανά δύο παραγωγές παραγράφων. Από όλα αυτά, θα σταθούμε μόνο στο φύλλο εργασίας για το κείμενο της Χ. Πουλίδου: «Οι «φίλοι» του facebook είναι φίλοι,<sup>350</sup>», ληφθέν από το διαδίκτυο, γιατί προσπαθήσαμε να συμπεριλάβουμε πολλά από τα διδαχθέντα ζητήματα και παράλληλα να προσθέσουμε πιο στοχευμένα την αναζήτηση και σημασία των διαπροσωπικών θεμάτων:

- 1) Ποιες απόψεις αναφέρονται στο παραπάνω απόσπασμα για τη διαδικτυακή φιλία; Να τις συνοψίσετε σε μια παράγραφο περίπου 80 λέξεων.
- 2) Υπογραμμίστε τις εκφράσεις προσανατολισμού στην 1<sup>η</sup> παράγραφο και δηλώστε τη σημασία τους.

---

<sup>347</sup> Η επιλογή της εν λόγω συγγραφέως έγινε, επειδή εκείνη την περίοδο διδασκόταν στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας το απόσπασμα: «Στην εποχή του τσιμέντου και της πολυκατοικίας» από το πεζογράφημά της *Η αυλή μας*.

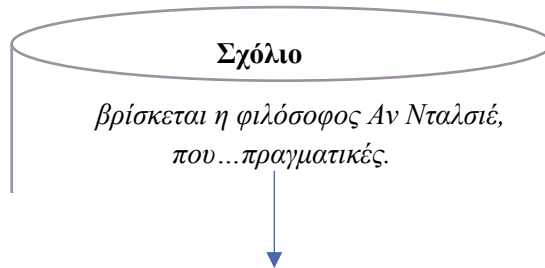
<sup>348</sup> Οι εικόνες έχουν ληφθεί από το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος: «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», βλ. Σχολικό Βιβλίο Γλώσσας Β' Γυμνασίου, 3<sup>η</sup> ενότητα: «Φίλοι για πάντα», σελ. 40-43. [https://museduc.gr/docs/Glossa/gymnasio/B/3\\_B\\_gymnasiou.pdf](https://museduc.gr/docs/Glossa/gymnasio/B/3_B_gymnasiou.pdf)

<sup>349</sup> Βλ. *παράρτημα γ'*: κλείδα και φύλλα παρατήρησης. Για φύλλο παρατήρησης Β3, βλ. σσ. 422-423, ενώ για φύλλο παρατήρησης Β4, βλ. σσ. 423-424.

<sup>350</sup> Για το εν λόγω κείμενο, βλ. *παράρτημα β'*: πειραματικό διδακτικό υλικό, σελ. 410.

- 3) α) Ποια είναι η σημασία της φράσης με την οποία συνδέεται η 3<sup>η</sup> με την 4<sup>η</sup> παράγραφο;  
 β) Δώστε συνώνυμες εκφράσεις αυτής.
- 4) Διαβάστε την παρακάτω περίοδο του κειμένου χωρίς την υπογραμμισμένη φράση και πείτε τι προσδίδει η εν λόγω φράση στο νόημα της περιόδου:  
Είναι αναμφίβολο ότι οι νέες τεχνολογίες διευκολύνουν την οικοδόμηση μιας φιλίας άλλου τύπου. (Χ. Πουλίδου, *Protagon*, 09/01/2014)
- 5) Σε ποιο σημείο η συγγραφέας εκφράζει την προσωπική της άποψη; Ποιες λέξεις-φράσεις σας βοηθούν να το καταλάβετε;
- 6) Συνεχίστε το διάγραμμα για την 4<sup>η</sup> παράγραφο του παραπάνω κειμένου, βάζοντας τα θέματα, τις εκφράσεις προσανατολισμού και τα σχόλια στα κατάλληλα πλαίσια (Μην ξεχάσετε τα βελάκια):

<p>Έκφραση Προσανατολισμού:          .....</p>
--



Πιο συγκεκριμένα, μέσω των ασκήσεων (4) και (5), επιδιώχθηκε η σύλληψη του βαθμού βεβαιότητας που εκφράζεται μέσω της φράσης: *είναι αναμφίβολο ότι* και η εστίαση στο γεγονός ότι με τη χρήση του επιρρήματος *προσωπικά* εισάγεται η προσωπική μας άποψη. Ταυτόχρονα, με προτροπή του διδάσκοντα, οι μαθητές παρατήρησαν την αρχική προτασιακή θέση τους και τις κατέταξαν στις εκφράσεις προσανατολισμού για τον αναγνώστη. Στη συνέχεια, και για τις δύο εκφράσεις, σκέφτηκαν και βρήκαν συνώνυμες λέξεις-φράσεις.

Επιπλέον, για να αντιληφθούν οι εκπαιδευόμενοι περισσότερο την ποικιλία και τις λειτουργίες στον λόγο των διαπροσωπικών θεμάτων, σχεδιάσαμε την παρακάτω δραστηριότητα, με αποσπάσματα από τη δεξαμενή κειμένων που αξιοποιήθηκαν στη διεξαχθείσα κειμενογλωσσική έρευνα. Ενδεικτικά, παραθέτουμε ορισμένα:

Αφού πρώτα διαβάσετε τα παρακάτω κειμενικά αποσπάσματα χωρίς τις υπογραμμισμένες λέξεις-φράσεις:

- α) πείτε τι προσδίδει στο νόημα του αποσπάσματος, όπου βρίσκεται, η καθεμιά από αυτές τις λέξεις-φράσεις,  
 β) σχολιάστε τη θέση της σε κάθε περίοδο,  
 γ) βρείτε συνώνυμες εκφράσεις για την καθεμιά,  
 δ) σε τι είδους κείμενα μπορείτε να συναντήσετε πιο συχνά τέτοιες λέξεις-φράσεις;  
 Α)...Νομίζω ότι ο καθένας μπορεί να διαπιστώσει, ότι το ποδόσφαιρο της Β' εθνικής παρουσιάζει διαρκή άνοδο..... Θεωρώ πως ακόμη κανείς δεν είναι σε θέση να προβλέψει τι θα γίνει στις θέσεις που οδηγούν στην Α' και τη Γ' εθνική... Ακόμη και για την Καλαμαριά πιστεύω ότι θα ήταν σε θέση να διεκδικήσει την άνοδο. Και θεωρώ ότι ακόμη δεν έχει χάσει το τρένο.

(Μάκης Κατσαβάκης, στην εφημερίδα *Μακεδονία*, ληφθέν από την *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*)

Β)...Και είναι πραγματικό σκάνδαλο που η Πολιτεία δεν παίρνει τη γενναία απόφαση να το καταστήσει (το Πολυτεχνείο), αυτό που πραγματικά είναι: ένα ιστορικό σύμβολο της πόλης. Διότι δεν είναι δυνατόν να βρίσκεται σε ουσιαστική αχρηστία ένα τέτοιο συγκρότημα, μόνο και μόνο γιατί το υπουργείο Παιδείας, και δεν ξέρω ποιος άλλος, αποφεύγει να μετακινήσει μερικούς καθηγητές, φίλους προφανώς της κυβέρνησης, από τα γραφεία που διατηρούν εντός του κτιριακού συγκροτήματος...

(Γιώργος Χρ. Παπαχρήστου, στα ΝΕΑ, 23-25 Δεκεμβρίου 2016)

Γ)...Ο,τι κι αν πει κανείς για τον Τύπο στην Ελλάδα -και πολλά απ' αυτά θα ευσταθούν- παραμένει ελεύθερος και συμβάλλει στην ενημέρωση και στη διαμόρφωση απόψεων. Ασφαλώς θέλει βελτίωση. Σήμερα κλονίζεται, οι εργαζόμενοι σε κάθε μορφής μέσο περνούν δύσκολα, ενώ ...

(Νίκος Κωνσταντάρας, στην Καθημερινή, 18 Σεπτεμβρίου 2016)

Δ) Τον πέμπτο χρόνο της κρίσης, δυστυχώς, εκείνο που συχνά-πυκνά διαπιστώνεται δεν είναι μόνο ο μακρύς δρόμος τον οποίο θα πρέπει να διανύσουμε για να βρεθούμε κοντά στην άκρη του τούνελ, αλλά και το απαράδεκτο φαινόμενο να συνεχίζονται πρακτικές και {...} καταστάσεις εξαιτίας των οποίων βρεθήκαμε στα πρόθυρα της χρεοκοπίας.... Θα περίμενε κανείς ότι τέτοια τουλάχιστον φαινόμενα θα είχαν εκλείψει στα χρόνια της κρίσης...

(Ανώνυμος «Αδύνατη η έξοδος από την κρίση αν δεν ξεριζωθούν οι παθογένειες που τη δημιούργησαν», στο Έθνος της Κυριακής, 27 Ιουλίου 2014)

Ε)...Βεβαίως το αμερικανικό νόμισμα έχει ξεπεράσει πολλές κρίσεις από το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου όταν αντικατέστησε το χρυσό και εδραίωσε την ηγεμονία στο παγκόσμιο χρηματοπιστωτικό σύστημα...

(Γιώργος Παπαϊωάννου, στο Βήμα, 10 Αυγούστου 2014)

Στ)...Τότε το τρομερό κρύο σιγά σιγά μας πάγωνε. Ήταν αδύνατο να σταθούμε, πολλοί στρατιώτες έφεψαν ξεπαγιασμένοι και ακούγονταν φωνές: «Κυρ Λοχία, κύριε Διμοιρίτη, ο τάδε πάγωσε»... (παρεμβάλλεται κείμενο)... Ευτυχώς δεν προχώρησαν. Εμείς μαζί μ' αυτό το θαυμάσιο παιδί με τ' οπλοπολυβόρο μείναμε εκεί, τους χτυπούσαμε. Ίσως γι' αυτό να μην προχώρησαν καταπάνω μας κι αυτοί.

(«Η υπεροχή των Ιταλών σε όπλα μάς αφάνισε». Στο Έλλη Παπαδημητρίου (2005) Ο Κοινός Λόγος Α' Τόμος, σσ. 81-85)

Ζ) Χώρα. Είναι χτισμένη σε υψόμετρο 320 μ. και συνδέεται με τα Κατάπολα με ένα ασφαλτόδρομο 5 χλμ. Αξίζει να περπατήσετε μέσα στα γραφικά σοκάκια της με τα κατάλευκα σπίτια, που είναι από τα πιο αντιπροσωπευτικά της κυκλαδίτικης αρχιτεκτονικής.

(«Αμοργός - Γνωριμία με το νησί», στο Γιάννης Δεσπυρής (2008) 777 Πανέμορφα Ελληνικά Νησιά, εκδ. Μ. Τούμπης, σσ. 79)

Τα παραπάνω αποσπάσματα τούς έδωσαν τη δυνατότητα να προβληματιστούν και να συζητήσουν για τη σημασία των διαπροσωπικών θεμάτων, η οποία έγινε περισσότερο αντιληπτή, όταν διάβαζαν δυνατά τα κομμάτια λόγου, χωρίς τις υπογραμμισμένες λέξεις-φράσεις. Ακόμα, μελετώντας τα προσεκτικά, κατόρθωσαν να συνδέσουν τα διαπροσωπικά θέματα κατά πρώτον με τον επιχειρηματολογικό τρόπο και κατά δεύτερον με άλλα κειμενικά είδη, όπως οι προσωπικές αφηγήσεις (απόσπασμα Στ) και οι ταξιδιωτικοί οδηγοί (απόσπασμα Ζ). Επίσης, με καθοδήγηση του διδάσκοντα, τα ταξινομήσαν σε τρεις κατηγορίες: α) έκφραση γνώμης: νομίζω ότι, πιστεύω ότι, θεωρώ ότι, κατά τη γνώμη μου, προσωπικά κ.ά., β) έκφραση στάσης-συναισθημάτων: δυστυχώς, ευτυχώς, δεν είναι δυνατόν, είναι πραγματικά σκάνδαλο που, αξίζει να κ.ά. γ) δήλωση βαθμού βεβαιότητας: βεβαίως, ασφαλώς, είναι αναμφίβολο,

ίσως κ.ά. Η διαδικασία δεν φάνηκε να δημιουργεί προβλήματα κατανόησης στους περισσότερους μαθητές και των δύο τμημάτων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο παρατηρητής: «Παιδιά που αρχικά δυσκολεύονταν πολύ πλέον συζητούν ενεργά και ουσιαστικά για τις γλωσσικές επιλογές των συγγραφέων αλλά και για εναλλακτικές επιλογές έκφρασης».

Στο τέλος του τέταρτου κύκλου, οι μαθητές έγραψαν την πρώτη τελική ανεξάρτητη παραγωγή στον αφηγηματικό τρόπο<sup>351</sup> με το ακόλουθο θέμα:

*Τις τελευταίες ημέρες είχες μια έντονη σύγκρουση με έναν (μία) πολύ καλό (ή) φίλο (η) σου. Αυτό το περιστατικό αισθάνεσαι την ανάγκη να το καταγράψεις σε μια από τις σελίδες του ημερολογίου σου. Προσπάθησε, ώστε η αφήγησή σου να είναι όσο το δυνατόν πιο αληθινή και παραστατική. (περίπου 250 λέξεις)*

Η διαφορά της από τις ανεξάρτητες παραγωγές προηγούμενων κύκλων είναι ότι δεν τους δόθηκαν καθόλου γραπτές οδηγίες παρά μόνο κάποιες προφορικές διευκρινίσεις από τον διδάσκοντα. Η αναθεώρησή της πραγματοποιήθηκε αυτή τη φορά στην τάξη, έχοντας τις γραπτές παρατηρήσεις του τελευταίου, ο οποίος, όμως, κατά τη διάρκεια της τροποποίησης των γραπτών, προσπάθησε να είναι πολύ φειδωλός σε σχόλια, προκειμένου να εξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα για την πορεία του γραπτού μαθητικού λόγου, ύστερα από περίπου τεσσερισημίσι έως πέντε μήνες διδασκαλίας της κειμενικής γραμματικής.

### Πέμπτος Κύκλος

Ολοκληρώνουμε την αναλυτική παρουσίαση του σχεδίου με τον πέμπτο κύκλο, του οποίου η θεματική συνδέθηκε με την 5<sup>η</sup> ενότητα του διδακτικού εγχειριδίου: *Συζητώντας για την εργασία και το επάγγελμα*. Σε αυτόν τον κύκλο, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με πληθώρα κειμένων σχετικών με την εργασία και το επάγγελμα, συζήτησαν για το περιεχόμενό τους, εκφράστηκαν προσωπικά, τα επεξεργάστηκαν ως προς όλα τα υποθέματα της έρευνας και παράλληλα επιδίδονταν σε συνθέσεις περιλήψεων καθώς και ελεύθερες παραγωγές παραγράφων. Επισημαίνουμε ότι με αφορμή την αποδόμηση διάφορων αποσπασμάτων<sup>352</sup>, δόθηκε έμφαση στα κειμενικά σχήματα που

<sup>351</sup> Η αξιολόγηση και η ποιοτική ανάλυση της πρώτης και αναθεωρημένης εκδοχής των τελικών μαθητικών κειμένων στον αφηγηματικό τρόπο βρίσκεται στο υποκεφ. 6.1.1. *Αποτελέσματα Εκπαιδευτικής Έρευνας, Ποιοτική Ανάλυση Αποτελεσμάτων – Αφηγηματικά κείμενα*, σσ. 294-308.

<sup>352</sup> Στο παράρτημα β': *πειραματικό διδακτικό υλικό*, σσ. 411-412, παρατίθεται ενδεικτικά το κείμενο *Για τα κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος* του Κ. Κιουρκιόλη με το φύλλο εργασίας του.

κυριαρχούν στον επιχειρηματολογικό λόγο: α) στη γραμμική ανάπτυξη και β) στην εκτύλιξη με σταθερό θέμα και την επεξήγηση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο. Επιπρόσθετα, επαναλήφθηκε η άσκηση που αφορούσε στη μετατροπή σχολίου σε επακόλουθο θέμα δικής τους επιλογής με ΟΦ πλήρους σημασίας. Η μόνη προσθήκη ήταν ότι αυτή τη φορά είχαν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν και έκφραση προσανατολισμού από το προηγούμενο σχόλιο:

Συνεχίστε τα παρακάτω αποσπάσματα, με τον τρόπο που επιθυμείτε, μετατρέποντας το σχόλιο ή την εστία του σε θέμα ή έκφραση προσανατολισμού (Προσοχή: αποφύγετε τη χρήση της λέξης *αυτός-ή-ό* και *πρόβλημα* στο θέμα):

1) *Σύμφωνα με την Αστυνομία, ενδεχομένως ο βοσκός να αισθάνθηκε αδιαθεσία και να υπέκυψε αβοήθητος...*

Κώστας Καντούρης: «Πάγωσαν τα όνειρα 17χρονου - Άλλος ένας νεκρός και πέντε αγνοούμενοι από τον χιονιά», στην εφημερίδα *Τα Νέα* από την *Πύλη για την Ελληνική γλώσσα*.

2) *Θα περίμενε κανείς ότι τέτοια τουλάχιστον φαινόμενα θα είχαν εκλείψει στα χρόνια της κρίσης...*

(Ανώνυμος) «Αδύνατη η έξοδος από την κρίση αν δεν ξεριζωθούν οι παθογένειες που τη δημιούργησαν», στο *Έθνος της Κυριακής* (στήλη: *Γνώμη της Κυριακής*), 27 Ιουλίου 2014

3) *...μετά την επικράτησή του, ο Ερντογάν θα επιχειρήσει να αποκαταστήσει τις σχέσεις του τόσο με την ΕΕ όσο και με τις ΗΠΑ.*

Κωνσταντίνος Αρβανιτόπουλος, στα *Νέα* (στήλη: *Αντίλογος*), 04 Απριλίου 2017

Από τη διασταύρωση των σημειώσεων πεδίου<sup>353</sup>, προκύπτει ότι τα παιδιά έχουν μπει βαθιά στο πνεύμα της κειμενικής ανάλυσης και είναι σε θέση- με μεγαλύτερη ή μικρότερη ευχέρεια ανάλογα με το επίπεδο του καθενός- να αναγνωρίζουν βασικά συστατικά της θεματικής οργάνωσης και ανάπτυξης των κειμένων. Έτσι, επιβεβαιώνεται πλήρως η πρώτη ερευνητική υπόθεση, στοιχείο που άλλωστε είχε συμβεί σε μεγάλο βαθμό από το τέλος του τρίτου κύκλου.

Κλείνοντας, η τελική ανεξάρτητη παραγωγή στον επιχειρηματολογικό τρόπο<sup>354</sup> καλούσε τους μαθητές να αναπτύξουν το παρακάτω θέμα:

*Σε ένα κείμενο που πρόκειται να δημοσιευτεί στη σχολική εφημερίδα στη στήλη: «Στηρίζω τις επιλογές μου με επιχειρήματα...», εκφράζεις την επιλογή σου για το επάγγελμα που σε ενδιαφέρει, εξηγώντας τους λόγους για τους οποίους είναι πιο κατάλληλο για σένα. Προσπάθησε ώστε τα επιχειρήματά σου να είναι διατυπωμένα με σαφήνεια και να αναλύονται σε βάθος. (περίπου 250 λέξεις)*

<sup>353</sup> Βλ. ενδεικτικά ένα φύλλο παρατήρησης 5<sup>ου</sup> κύκλου, στο παράρτημα γ': κλείδα και φύλλα παρατήρησης, σσ. 425-427.

<sup>354</sup> Η αξιολόγηση και η ποιοτική ανάλυση της πρώτης και αναθεωρημένης εκδοχής των τελικών επιχειρηματολογικών κειμένων βρίσκεται στο υποκεφ. 6.1.2. *Αποτελέσματα Εκπαιδευτικής Έρευνας, Ποιοτική Ανάλυση Αποτελεσμάτων – Επιχειρηματολογικά κείμενα*, σσ. 309-326.

Όπως και στην αφήγηση, δεν δόθηκαν γραπτές οδηγίες παρά μόνο κάποιες διευκρινίσεις, κατά τη διάρκεια της συγγραφής. Η αναθεώρηση έγινε και πάλι στη σχολική τάξη εντός του ωρολογίου προγράμματος. Τέλος, αναφέρουμε ότι τα επιχειρηματολογικά κείμενα παρήχθησαν περίπου πεντέμισι έως έξι μήνες μετά την έναρξη του προγράμματος διδακτικής παρέμβασης.

### Σύνοψη

Θεωρούμε ότι η ανωτέρω αναλυτική παρουσίαση του σχεδίου καλύπτει τις προδιαγραφές της ΕΒΣ, αφού δείχνει με εμπειριστατωμένο τρόπο τα μέσα και τις μεθόδους με τα οποία επιτεύχθηκε η μάθηση και τους επανασχεδιασμούς που γίνονταν ανά κύκλο, λαμβάνοντας υπόψη την ανατροφοδότηση από τους μαθητές και τα σχόλια των παρατηρητών. Σε αυτό το πλαίσιο, κρίθηκε αναγκαία η παράθεση ενδεικτικά κάποιων φύλλων εργασίας, όπως ακριβώς δόθηκαν στους εκπαιδευόμενους, γιατί τα τελευταία δείχνουν με ευκρίνεια πρώτον πόση και ποια μεταγλώσσα από ένα τόσο σύνθετο γλωσσικό φαινόμενο παρείχαμε σε κάθε χρονική φάση, ώστε να μην προκληθεί σύγχυση στα παιδιά και δεύτερον τη σταδιακή αύξηση του γνωστικού φορτίου με κλιμάκωση στη δυσκολία των δραστηριοτήτων. Έτσι, πιστεύουμε ότι έχει περιγραφεί πληρέστατα η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Για να προβούμε όμως σε ασφαλέστερες αιτιακές αλληλεξαρτήσεις (causal interrelationships) (Dede ό.π.) ανάμεσα στη διαδικασία και στα αποτελέσματα, απαιτείται η αξιολόγηση και η ποιοτική ανάλυση των τελικών μαθητικών κειμένων, τα οποία συνιστούν αντικείμενο του επόμενου κεφαλαίου.

## 6. Αποτελέσματα Εκπαιδευτικής Έρευνας

Στο έκτο κεφάλαιο παρατίθενται: πρώτον η αξιολόγηση των τελικών μαθητικών κειμένων και η ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων τους, κάνοντας συγκρίσεις με τα αντίστοιχα στα αρχικά γραπτά, δεύτερον η ερμηνεία των αποτελεσμάτων με τη συνδρομή του εργαλείου των συνεντεύξεων σε μαθητές και παρατηρητές και τρίτον η επιβεβαίωση της ακρίβειας των ευρημάτων του συνόλου της εκπαιδευτικής έρευνας μέσω της στρατηγικής της τριγωνοποίησης.

### 6.1. Ποιοτική Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων ξεκινά με τα αφηγηματικά και συνεχίζεται με τα επιχειρηματολογικά κείμενα.

#### 6.1.1. Αφηγηματικά Κείμενα

Μετά τη διδασκαλία της θεματικής οργάνωσης και ανάπτυξης, τα τελικά μαθητικά κείμενα που ανήκουν στον αφηγηματικό τρόπο, συγκριτικά με τα αρχικά, παρουσίασαν περισσότερο στη δομή αλλά και στο σύνολό τους σημαντική βελτίωση και για τα δύο τμήματα. Για την αποτύπωσή της, παραθέτουμε δύο σχετικούς πίνακες με την οριστική βαθμολογία τους, όπως προέκυψε από τη συζήτηση μεταξύ των τριών αξιολογητών και τον μέσο όρο στις όποιες αποκλίσεις. Ο πρώτος αφορά στο Β3:

#### Τμήμα Β3

ΜΑΘΗΤΗΣ ΑΡΙΘΜΟΣ	ΒΑΘΜΟΣ ΔΟΜΗΣ .../10				ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ .../20			
	ΑΠ <sup>355</sup> : ΠΕ <sup>356</sup>	ΑΠ: ΑΕ <sup>357</sup>	ΤΠ <sup>358</sup> : ΠΕ	ΤΠ: ΑΕ	ΑΠ: ΠΕ	ΑΠ: ΑΕ	ΤΠ: ΠΕ	ΤΠ: ΑΕ
1.	3,5	4,5	7	8	8,5	10	13,5	15
2.	5	5	6	7	9	9	12	13
3.	6	6,5	8	8	12,5	13	15,5	16
4.	5,5	5,5	7	7,5	11	11,5	13,5	15
5.	6	7	7,5	8	11,5	13	14,5	15,5
6.	6,5	6,5	8	8,5	12,5	12,5	15,5	16,5
7.	5,5	6	7,5	7,5	11	12	14,5	15
8.	4	6	7	7,5	8	12	13,5	15
9.	5,5	5,5	7	7	11	11	13	14
10.	3,5	4	7	7,5	6,5	7,5	13	14
11.	7	7,5	8	8,5	14	15	15,5	16,5

<sup>355</sup> ΑΠ = Αρχική Παραγωγή

<sup>356</sup> ΠΕ = Πρώτη Εκδοχή

<sup>357</sup> ΑΕ = Αναθεωρημένη Εκδοχή

<sup>358</sup> ΤΠ = Τελική Παραγωγή



12.	6,5	6,5	8	8,5	14	14	15	16
13.	5	5,5	6,5	7	9	11	12,5	13
14.	4	4,5	5,5	6,5	7,5	9	11	12,5
15.	6,5	6,5	7,5	8	13	13	14,5	15,5
16.	6,5	6,5	7,5	8	13	13	13,5	15
17.	6	6,5	7	7,5	12	13	13	14
18.	7,5	8,5	8,5	9	15,5	17,5	17,5	18
19.	6	6,5	8	8	12	13	15	16,5
20.	4,5	6	7,5	8	10	12	14	15,5
21.	7	7,5	8,5	9	14,5	15,5	17	18
22.	6,5	7,5	7,5	8	14	15	14,5	15,5
23.	6	7	8	8,5	12	14	15,5	16,5
24.	5,5	5,5	6,5	7	11	11,5	12,5	13,5
25.	5	4,5	6	6,5	10,5	9	11,5	12,5
26.	5	5,5	6,5	7	11	11,5	13,5	14,5
<b>Μ.Ο.</b>	<b>5,59</b>	<b>6,09</b>	<b>7,26</b>	<b>7,75</b>	<b>11,32</b>	<b>12,25</b>	<b>14,01</b>	<b>15,07</b>
<b>ΜΕΓΙΣΤΟ</b>	<b>7,5</b>	<b>8,5</b>	<b>8,5</b>	<b>9</b>	<b>15,5</b>	<b>17,5</b>	<b>17,5</b>	<b>18</b>
<b>ΕΛΑΧΙΣΤΟ</b>	<b>3,5</b>	<b>4</b>	<b>5,5</b>	<b>6,5</b>	<b>6,5</b>	<b>7,5</b>	<b>11</b>	<b>12,5</b>

Πίνακας (36)

Από τον παραπάνω πίνακα, φαίνεται ότι ο μέσος όρος βελτίωσης στη δομή μεταξύ των αρχικών και τελικών κειμένων της πρώτης εκδοχής είναι 1.67 μονάδες στην κλίμακα του 10. Παρόμοια τιμή (1.66) εμφανίζεται και ανάμεσα στις αναθεωρημένες εκδοχές των αρχικών και τελικών γραπτών. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε κανένα γραπτό δεν εμφανίστηκε πτώση ή στασιμότητα, αν συγκρίνουμε μεταξύ τους τόσο τις πρώτες εκδοχές των αρχικών και τελικών κειμένων όσο και τις αναθεωρημένες. Η βελτίωση ανάμεσα στις α' δοκιμές κυμαίνεται από 1 μέχρι 3.5/10 μονάδες<sup>359</sup>, ενώ στις δεύτερες από 0.5 μέχρι 3.5/10 μονάδες επίσης. Ακόμα, αντιπαραβάλλοντας την πρώτη και αναθεωρημένη εκδοχή των τελικών κειμένων, ο μέσος όρος βελτίωσης είναι 0.5 μονάδες, ενώ χρειάζεται να σημειωθεί ότι σε κανένα γραπτό δεν παρουσιάστηκε πτώση<sup>360</sup>. Επιπρόσθετα, παρατηρώντας τον πίνακα, βλέπουμε ότι ο ελάχιστος βαθμός στη δομή στις τελικές παραγωγές της α' εκδοχής είναι 5.5 μονάδες (1 φορά), ενώ στις β' εκδοχές είναι 6.5 (2 φορές). Τα τελευταία στοιχεία κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικά, διότι ο ελάχιστος βαθμός στη δομή των τελικών κειμένων (α' εκδοχή), δηλαδή 5.5 μονάδες είναι σχεδόν ο ίδιος με τον μέσο όρο (5.59) του τμήματος στην πρώτη εκδοχή

<sup>359</sup> Ενδεικτικά, για μια περίπτωση ενός μαθητή με βελτίωση 3.5 μονάδες, βλ. παράρτημα δ': αρχικά και τελικά μαθητικά κείμενα, σελ. 436 για αρχική παραγωγή-πρώτη εκδοχή και σσ. 437-439 για τελική παραγωγή-πρώτη εκδοχή.

<sup>360</sup> Στα αρχικά κείμενα, σε ένα αναθεωρημένο γραπτό είχε σημειωθεί πτώση 0.5 μονάδας συγκριτικά με την πρώτη εκδοχή.

των αρχικών κειμένων. Επίσης, ο μικρότερος βαθμός στη β' εκδοχή των τελικών κειμένων, δηλαδή 6.5/10, υπερτερεί κατά λίγο (0.41/10) από τον μέσο όρο του τμήματος στην αρχή που είναι 6.09/10. Από όλα αυτά, είναι δυνατό να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι τα τελικά κείμενα του Β3, τόσο στην πρώτη όσο και στην αναθεωρημένη εκδοχή, παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση στη δομή τους.

Σε ό,τι αφορά στον συνολικό βαθμό των γραπτών, τα στοιχεία δείχνουν βελτίωση των τελικών κειμένων συγκριτικά με τα αρχικά, όχι όμως ανάλογη με αυτήν που παρουσιάζει η δομή. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος εξέλιξης του τμήματος στις α' δοκιμές μεταξύ των αρχικών και τελικών κειμένων είναι 2.69 μονάδες στην κλίμακα του 20, ενώ στις δεύτερες δοκιμές είναι 2.82/20. Ακόμα, ο ελάχιστος βαθμός (11) στις α' εκδοχές των τελικών κειμένων είναι σχεδόν ίδιος με τον μέσο όρο του τμήματος (11.32) στα αρχικά κείμενα. Παρόμοια είναι η εικόνα και στις τροποποιημένες παραγωγές, αφού ο μικρότερος βαθμός (12.5) στα τελικά γραπτά είναι σχεδόν ίδιος με τον μέσο όρο στα αρχικά κείμενα (12.25). Από τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι η βελτίωση στη δομή έχει επηρεάσει το περιεχόμενο και τη μορφή<sup>361</sup>, αλλά φυσικά ο βαθμός δεν έχει ανέβει τόσο όσο στη δομή.

Συνεχίζουμε με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων για το Β4:

#### Τμήμα Β4

ΜΑΘΗΤΗΣ ΑΡΙΘΜΟΣ	ΒΑΘΜΟΣ ΔΟΜΗΣ .../10				ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ .../20			
	ΑΠ: ΠΕ	ΑΠ: ΑΕ	ΤΠ: ΠΕ	ΤΠ: ΑΕ	ΑΠ: ΠΕ	ΑΠ: ΑΕ	ΤΠ: ΠΕ	ΤΠ: ΑΕ
1.	4,5	5	6	6	9,5	10,5	11,5	12
2.	6,5	7	6,5	8	12	14	13	15
3.	7	7,5	8	8,5	13,5	14,5	15,5	16,5
4.	6	6,5	7	7	11,5	12,5	13,5	14
5.	7	7	7,5	8,5	13,5	14	15	16
6.	6	7	8	8,5	13	14,5	15,5	16,5
7.	6	6,5	8	8,5	12	13	15	16,5
8.	6,5	7	7,5	8	13,5	14,5	15	15,5
9.	4	6	7	8	9,5	12,5	13,5	15
10.	6	6,5	7,5	8	12	12,5	15	16
11.	6	6,5	7,5	8	12	13	14,5	16
12.	7	8	8	8,5	14,5	16,5	16	17
13.	6,5	7,5	7	8,5	13	15	14	16,5
14.	5,5	6,5	7,5	8	12	13	14,5	15,5
15.	5,5	6	7,5	8	11	12,5	14,5	15,5

<sup>361</sup> Μεταξύ του περιεχομένου και της μορφής, και οι τρεις αξιολογητές παρατήρησαν περισσότερο βελτίωση στο περιεχόμενο και για τα δύο τμήματα.

16.	5	6	9	9,5	11,5	13,5	17,5	18,5
17.	6,5	7	7,5	8	13	14	15	15,5
18.	6,5	7,5	8	9	12,5	14	15,5	17
19.	6	7	6,5	8	12	14	13	15
20.	6	6,5	7,5	8	12	13	14	15
21.	6	6,5	7	7	11	12,5	13	14
22.	3,5	4	6,5	7,5	7,5	8	12,5	14
23.	6,5	6	6,5	7,5	12,5	12	13,5	14,5
24.	5,5	6,5	8	8,5	11	13	15	16,5
<b>M.O.</b>	<b>5,89</b>	<b>6,56</b>	<b>7,37</b>	<b>8,04</b>	<b>11,89</b>	<b>13,18</b>	<b>14,37</b>	<b>15,56</b>
<b>ΜΕΓΙΣΤΟ</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>9,5</b>	<b>14,5</b>	<b>16,5</b>	<b>17,5</b>	<b>18,5</b>
<b>ΕΛΑΧΙΣΤΟ</b>	<b>3,5</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>7,5</b>	<b>8</b>	<b>11,5</b>	<b>12</b>

Πίνακας (37)

Ο ανωτέρω πίνακας δείχνει ότι οι πρώτες εκδοχές των τελικών κειμένων του Β4 έχουν βελτιωθεί στη δομή κατά μέσον όρο 1.48 μονάδες στην κλίμακα του 10, συγκριτικά με τις αντίστοιχες των αρχικών, ενώ η ίδια τιμή (1.48), κατά μέσον όρο, έχει εμφανιστεί και ανάμεσα στις δεύτερες δοκιμές. Κατά συνέπεια, η βελτίωση κυμαίνεται στα ίδια περίπου επίπεδα με το Β3 με μια ελάχιστη διαφορά (0.19 στις α' και 0.18 στις β') υπέρ του Β3. Αξίζει να αναφερθεί ότι σε κανένα γραπτό μεν δεν υπήρξε πτώση, αλλά σε 2 εμφανίστηκε στασιμότητα, αν αντιπαραβάλουμε τις α' εκδοχές των αρχικών και τελικών κειμένων, ενώ η βελτίωση κυμαίνεται από 0.5 μέχρι 4 μονάδες<sup>362</sup>. Ως προς τις τροποποιημένες τελικές παραγωγές συγκριτικά με τις αρχικές, δεν παρατηρείται ούτε πτώση ούτε στασιμότητα σε καμιά, ενώ η βελτίωση ξεκινά από 0.5 μονάδες και φτάνει στις 3.5 μονάδες<sup>363</sup>. Ακόμα, μεταξύ της πρώτης και τροποποιημένης εκδοχής των τελικών κειμένων, ο μέσος όρος βελτίωσης είναι 0.67 μονάδες, χωρίς να έχει παρουσιαστεί πτώση<sup>364</sup> σε κανένα αναθεωρημένο κείμενο. Επιπλέον, σύμφωνα με τον πίνακα, ο μικρότερος βαθμός στην α' εκδοχή των τελικών κειμένων είναι 6 (1 φορά) και έπεται ο βαθμός 6.5 που απαντά 4 φορές, ενώ στις δεύτερες δοκιμές τους, παραμένει μεν ο βαθμός 6 (1 φορά), αλλά έπεται ο βαθμός 7 και μάλιστα μόλις 2 φορές, αφού ο μέσος όρος του τμήματος έχει ανέλθει στο 8.04. Επίσης, ο ελάχιστος βαθμός (6) των τελικών πρώτων εκδοχών είναι σχεδόν ίδιος με

<sup>362</sup> Για την εξέλιξη του μαθητή με βελτίωση 4 μονάδες, βλ. παράρτημα δ': αρχικά και τελικά μαθητικά κείμενα, σελ. 440 για αρχική παραγωγή-πρώτη εκδοχή και σσ. 441-442 για τελική παραγωγή-πρώτη εκδοχή.

<sup>363</sup> Για ένα παράδειγμα, βλ. παράρτημα δ': αρχικά και τελικά μαθητικά κείμενα, σελ. 443 για αρχική παραγωγή-αναθεωρημένη εκδοχή και σελ. 444 για τελική παραγωγή-αναθεωρημένη εκδοχή.

<sup>364</sup> Αναφέρουμε ότι στα αρχικά κείμενα, σε ένα αναθεωρημένο γραπτό είχε σημειωθεί πτώση 0.5 μονάδας συγκριτικά με την πρώτη εκδοχή.

τον μέσο όρο (5.89) των αρχικών πρώτων εκδοχών, ενώ στις αναθεωρημένες δοκιμές ο ελάχιστος βαθμός (6) είναι λίγο μικρότερος (0.56) από τον μέσο όρο (6.56) των αρχικών κειμένων. Επομένως, τα ανωτέρω στοιχεία δείχνουν σαφέστατη βελτίωση και για το B4.

Σε ό,τι έχει σχέση με τον συνολικό βαθμό των γραπτών, είναι εμφανής η βελτίωση των τελικών κειμένων του B4 και στις δύο εκδοχές. Όμως, όπως και στο B3, η συνολική εικόνα δεν έχει εξελιχθεί αναλογικά στον ίδιο βαθμό, όπως και η δομή. Ειδικότερα, ο μέσος όρος διαφοράς μεταξύ των αρχικών και τελικών πρώτων παραγωγών είναι 2.48 μονάδες στην κλίμακα του 20, ενώ ανάμεσα στις δεύτερες δοκιμές είναι 2.38/20, δηλαδή κατ' ελάχιστον (0.21) μικρότερη από το B3 στις α' δοκιμές και λίγο μικρότερη (0.44) στις β' εκδοχές.

Οι παραπάνω μετρήσεις βοηθούν στον σαφέστερο προσδιορισμό των τάσεων στα τελικά αφηγηματικά γραπτά. Προκειμένου, λοιπόν να ερμηνεύσουμε σε τι ακριβώς συνίσταται η ευρεθείσα βελτίωση στο κομμάτι της δομής, στο οποίο επικεντρώθηκε η διδασκαλία, προβαίνουμε σε ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων, η οποία βασίζεται στις ερευνητικές υποθέσεις πριν τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας<sup>365</sup>.

Ξεκινούμε με το θέμα προσανατολισμού χρόνου, που είναι ένα βασικότατο χαρακτηριστικό της θεματικής οργάνωσης των αφηγηματικών κειμένων και μάλιστα των προσωπικών αφηγήσεων, όπως αποδείχτηκε από τη διενεργηθείσα κειμενογλωσσολογική έρευνα. Αναλυτικότερα, παρατηρείται σε όλα τα γραπτά σημαντική αύξηση των θεμάτων προσανατολισμού χρόνου και μάλιστα αρκετά εύστοχη χρήση τους, εκτός από κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις. Τα τελευταία χρησιμοποιούνται τόσο εντός όσο και κυρίως ανάμεσα στις παραγράφους για να σηματοδοτηθεί η αλλαγή σκηνής ή η μετάβαση σε άλλο χρονικό σημείο και διατάσσονται σε αρχική θέση στην περίοδο. Από τα θέματα προσανατολισμού χρόνου, περισσότερο απαντούν επιρρηματικές φράσεις πλήρους σημασίας και λιγότερο κειμενικά θέματα χρόνου, διαπίστωση που συμφωνεί με τα ευρήματα της κειμενογλωσσολογικής έρευνας για το είδος των προσωπικών αφηγήσεων. Ιδιαίτερα σημαντικό κρίνεται το γεγονός ότι στα 96 από τα 100 γραπτά υπάρχουν φράσεις με εμπειρική λειτουργία, οι οποίες προκύπτουν είτε από το προηγούμενο σχόλιο ή ολόκληρη την προηγούμενη περίοδο είτε από κάποιο πολύ κοντινό σχόλιο στο κείμενο, με το οποίο υπάρχει νοηματική συνάφεια. Η συχνότητα του εν λόγω τρόπου, δηλαδή

---

<sup>365</sup> Βλ. υποκεφ. 5.1., σσ. 195-196.

της γραμμικής ανάπτυξης<sup>366</sup> στα μαθητικά γραπτά είναι από μία έως περισσότερες φορές, ανάλογα είτε με την ποιότητα του μαθητικού κειμένου είτε με το κατά πόσο είναι απαραίτητη και κατάλληλη στην εκάστοτε περίπτωση. Παραθέτουμε δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα επιτυχούς πραγμάτωσης τέτοιας δομής σε συνεχή λόγο:

(83)...Τις<sup>367</sup> τα μαρτύρησα όλα με κάθε λεπτομέρεια και η συμβουλή της ήταν να ξεκόψω την παρέα μαζί της. Όταν το άκουσα αυτό από το στόμα της θύμωσα τόσο πολύ που ούτε Τούρκος να ήμουν.

(84) .... Αμέσως έτρεξα στο δωμάτιο μου. Μπαίνοντας μέσα έσπρωξα με δύναμη την πόρτα και την κλείδωσα... (α' εκδοχή)

Βέβαια, ιδίως στις πρώτες εκδοχές των τελικών κειμένων, έχουν εμφανιστεί κάποια μεμονωμένα προβλήματα. Κατά πρώτον, σε 3 γραπτά (2 από το B4 και 1 από το B3) από τα 50 της πρώτης εκδοχής υπάρχουν επαναλήψεις βασικών κειμενικών θεμάτων, όπως: *μετά, ύστερα, έπειτα, τότε, μόλις*. Σε 1 (B4) από αυτά, η επανάληψη συνοδεύεται από καταχρηστική χρήση της γραμμικής ανάπτυξης, με αποτέλεσμα να κουράζεται ο αναγνώστης:

(85)...*Μόλις ήρθε (ο διευθυντής) μας είπε να πάμε μετά το διάλειμμα στο γραφείο. Καθώς πηγαίναμε προς το γραφείο του διευθυντή έβλεπα την κολλητή μου να είναι πολύ εκνευρισμένη. Μόλις φτάσαμε μας ρώτησε ο διευθυντής τι έγινε. Τότε η κολλητή μου άρχισε να λέει ψέματα για το τι συνέβει. Όταν την άκουσα νευρίασα πάρα πολύ και αρχίσαμε να μαλώνουμε στο γραφείο του διευθυντή. Τότε νευριασμένος σηκώθηκε και μας είπε ότι μας αποβάλλει. Εκνευρισμένες και οι δύο μαζεύσαμε τα πραγματά μας για να φύγουμε. Τότε της είπα ότι δεν το περίμενα αυτό από εκείνην, και το ίδιο είπε αυτή για μένα. Μόλις βγήκαμε από το γραφείο δεν αποχαιρετήσαμε η μία την άλλη, και με μάτια δακρυσμένα και σαν άγνωστες μεταξύ μας φύγαμε.* (α' εκδοχή)

Ακόμα, πρέπει να αναφέρουμε ότι σε 1 γραπτό από το B4 υπάρχει μια αοριστία στην έκφραση του χρόνου σε κάποια σημεία:

(86) ...*Αυτή η φρυχτή μέρα πέρασε μέχρι που ήρθε μια άλλη μέρα με ανάμηκτα συναισθήματα. Στο πρώτο διάλειμμα εκείνης της μέρας που πήγα ευθέως και την ρώτησα...*

Στην αναθεωρημένη εκδοχή των γραπτών τους, οι μαθητές έχουν προβεί στις ακόλουθες διορθώσεις: α) αυξάνουν εύστοχα τη χρήση των θεμάτων προσανατολισμού χρόνου σε σημεία που τυχόν λείπουν και πραγματώνουν περισσότερες περιπτώσεις

<sup>366</sup> Η γραμμική ανάπτυξη αποτελεί τον δεύτερο σε συχνότητα τύπο θεματικής ανάπτυξης στα αφηγηματικά κείμενα, σύμφωνα με το σχετικό πόρισμα της κειμενογλωσσολογικής έρευνας.

<sup>367</sup> Όπως και στα αρχικά γραπτά, διατηρείται η μορφή και η έκφραση των αυθεντικών μαθητικών κειμένων.

γραμματικής εξέλιξης, β) επανατοποθετούν τα υπάρχοντα σε πρώτη προτασιακή θέση, γ) προσθέτουν μεγαλύτερη ποικιλία στο σχετικό λεξιλόγιο (π.χ. *για να τα πάρω από την αρχή, αργότερα, στο μεταξύ, παράλληλα* κ.ά. και δ) διορθώνουν τον τρόπο εκφοράς τους, μετατρέποντας συχνά τις χρονικές προτάσεις σε επιρρηματικές μετοχές<sup>368</sup>. Για το (δ), χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω παράδειγμα:

(87α)...Όταν είδα την ώρα είδα ότι είχα αργήσει και έτρεξα προς το σχολείο όσο πιο γρήγορα μπορούσα... (α' εκδοχή)

(87β)...Βλέποντας την ώρα, συνειδητοποίησα ότι είχα αργήσει και έτρεξα προς το σχολείο όσο πιο γρήγορα μπορούσα... (β' εκδοχή)

Ολοκληρώνοντας ό,τι σχετίζεται με τον χρόνο, οφείλουμε να καταθέσουμε ότι σε 5 γραπτά (4 από το Β4 και 1 από το Β3) έχει παρουσιαστεί σε κάποια σημεία μια ανακολουθία στον χρόνο. Για παράδειγμα, ενώ στις πρώτες παραγράφους εμφανίζεται ως θέμα προσανατολισμού το επίρρημα *χτες*, σε κατοπινές υπάρχει η επιρρηματική φράση: *μετά από τρεις μέρες*. Επειδή, όμως, σε αυτά τα γραπτά, η έκτασή τους είναι μεγάλη, υπάρχει λογική διαδοχή των γεγονότων, ορθή δόμηση των παραγράφων, τήρηση και άλλων χαρακτηριστικών του αφηγηματικού λόγου, όπως θα δείξουμε παρακάτω, κρίνουμε ότι είναι απλά μια απροσεξία των μαθητών. Χαρακτηριστικό είναι ότι τα εν λόγω σφάλματα διαγνώστηκαν στην αρχή μόνο από τον έναν μεταξύ των τριών αξιολογητών.

Μια άλλη κατηγορία θεμάτων προσανατολισμού, μεγαλύτερης συχνότητας από τα αντίστοιχα στις αρχικές παραγωγές, είναι τα διαπροσωπικά θέματα<sup>369</sup>, με τα οποία εκφράζεται η γνώμη και η στάση του αφηγητή απέναντι σε ό,τι συνέβη. Πιο συγκεκριμένα, τα τελευταία απαντούν από μία έως περισσότερες φορές στα 96 από τα 100 τελικά γραπτά είτε στην πρώτη είτε σε μεγαλύτερο βαθμό στην αναθεωρημένη εκδοχή και εκφέρονται μέσω ποικίλων επιρρηματικών ή ρηματικών φράσεων που δηλώνουν τροπικότητα. Αντιπροσωπευτικά διαπροσωπικά θέματα που απαντούν στο δείγμα μας είναι τα ακόλουθα: *ευτυχώς, δυστυχώς, βέβαια, ήταν φανερό ότι, είμαι πλέον σίγουρος ότι, ξέρω ότι, σίγουρα, πραγματικά, πιστεύω ότι, νομίζω πως, από την πλευρά μου υποστηρίζω ότι, σκέφτηκα ότι δεν άξιζε να, κατάλαβα ότι, για να πω την αλήθεια, η αλήθεια είναι ότι, ελπίζω να, συνήθως, για καλή μου τύχη, επιτέλους* κ.ά. Η συχνή

<sup>368</sup> Αυτή τη μορφή διόρθωσης κάνει και η μαθήτρια του παραδείγματος (85), μόνο που σε κάποια σημεία η χρήση επιρρηματικών μετοχών είναι λίγο υπερβολική, όμως σε καμία περίπτωση στον ίδιο βαθμό όσο στην α' εκδοχή.

<sup>369</sup> Πρέπει να αναφέρουμε ότι σε ελάχιστα μαθητικά κείμενα τα διαπροσωπικά θέματα δεν εμφανίζονται στην αρχή της περιόδου αλλά στην αρχή της δεύτερης πρότασης (ανεξάρτητης ή εξαρτημένης) εντός της περιόδου.

ύπαρξή τους συμπύπτει με το εύρημα της κειμενογλωσσολογικής έρευνας για τα διαπροσωπικά θέματα στο κειμενικό είδος των προσωπικών αφηγήσεων.

Επιπρόσθετα, στα τελικά κείμενα δηλώνονται και κάποιες άλλες σημασίες στην αρχή των περιόδων. Συνηθέστερη είναι η αντίθεση (ή και εναντίωση) μέσω κειμενικών θεμάτων, όπως *όμως, ωστόσο, αντιθέτως, παρόλα αυτά (παρά ταύτα)*. Έπεται η σημασία του αποτελέσματος και συμπεράσματος μέσω των κειμενικών θεμάτων: *έτσι, λοιπόν, επομένως, συνοψίζοντας*. Λιγότερο συχνή είναι η αιτία περισσότερο μέσω επιρρηματικών φράσεων πλήρους σημασίας (*εξαιτίας των συνεχόμενων καβγάδων, λόγω του ότι είχαμε πιάσει μία πολύ ενδιαφέρουσα συζήτηση, από τον θυμό μου, επειδή ο μπαμπάς μου είχε απολυθεί κ.ά.*) και λιγότερο μέσω κειμενικών θεμάτων (*γι' αυτό*). Είναι γεγονός ότι κατά την έκφραση της αιτίας οι μαθητές πραγματώνουν δομές γραμμικής ανάπτυξης<sup>370</sup>, στοιχείο που προσδίδει συνοχή στο κείμενό τους. Επίσης, αξίζει να αναφέρουμε ότι στον γραπτό λόγο κάποιων μαθητών αρχίζουν να εμφανίζονται κειμενικά θέματα επεξήγησης<sup>371</sup> με ποικίλες μορφές, όπως: *δηλαδή, πιο συγκεκριμένα, με άλλα λόγια, με λίγα λόγια, για παράδειγμα (παραδείγματος χάριν)*. Τέλος, εντύπωση προκαλεί η σπάνια παρουσία θεμάτων προσανατολισμού τόπου, σημασία που ενυπάρχει στα αφηγηματικά κείμενα. Για την ερμηνεία αυτού, θα υποστηρίζαμε ότι οι μαθητές στην προσπάθειά τους να μην ολισθήσουν στον κειμενικό τρόπο της περιγραφής, όπως είχε συμβεί σε κάποια αρχικά<sup>372</sup> κείμενα και από την εστιασμένη προσοχή τους για δήλωση του χρόνου στην αρχή των περιόδων, αποφεύγουν τα ΘΠ τόπου σε αρχική προτασιακή θέση και μάλιστα σε υπερβολικό βαθμό.

Η βελτίωση, λοιπόν, στη χρήση του θέματος προσανατολισμού και η επακόλουθη ενίσχυση της συνοχής των μαθητικών γραπτών επιβεβαιώνει την τρίτη ερευνητική υπόθεση.

Προχωρώντας στην ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων μας, ασχολούμαστε με τη δόμηση και τη χρήση των παραγράφων στα τελικά κείμενα, ζήτημα στο οποίο σημειώθηκε έντονη αστοχία στα αρχικά γραπτά και το οποίο αποτελεί αντικείμενο της τέταρτης ερευνητικής υπόθεσης. Παρατηρώντας προσεκτικά το δείγμα μας,

---

<sup>370</sup> Παράδειγμα γραμμικής ανάπτυξης μέσω θέματος προσανατολισμού αιτίας: (88) *Την ώρα του διαλείμματος, ενώ μιλούσα με κάτι παιδιά από άλλο τμήμα, τα οποία η Κωνσταντίνα δεν γνώριζε, ήρθε και με βρήκε και μου είπε πως ήθελε να μου μιλήσει. Λόγω του ότι είχαμε πιάσει μία πολύ ενδιαφέρουσα συζήτηση με την παρέα στην οποία βρισκόμουν, της είπα ότι θα έρθω σε 10 λεπτά και τότε θα μπορούσε να μου πει οτιδήποτε την απασχολούσε.* (πρώτη και αναθεωρημένη εκδοχή)

<sup>371</sup> Για την επεξήγηση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο, βλ. σσ. 306-307.

<sup>372</sup> Βλ. σσ. 221-222.

διαπιστώνουμε πρώτον αύξηση του αριθμού των παραγράφων συγκριτικά με τα αρχικά γραπτά και δεύτερον αρκετά ορθό χωρισμό τους, ο οποίος μάλιστα τροποποιείται εύστοχα στις δεύτερες εκδοχές. Όσον αφορά στον αριθμό των παραγράφων, βλέπουμε ότι πλέον δεν υπάρχει κανένα κείμενο με μία ή δύο παραγράφους, στοιχείο που συνέβαινε στην αρχή. Επίσης, ενώ τα περισσότερα αρχικά κείμενα δομούνταν σε τρεις παραγράφους, τώρα από τους 50 μαθητές και των δύο τμημάτων, μόνο 3 υποκείμενα στην πρώτη παραγωγή χωρίζουν το γραπτό τους σε τρεις παραγράφους, ενώ στην αναθεωρημένη και οι 3 το χωρίζουν εύστοχα σε περισσότερες. Όμως, οφείλουμε να καταθέσουμε ότι 1 μαθήτρια του Β4, ενώ στην α' εκδοχή έχει τέσσερις παραγράφους, στη β' έχει τρεις, γιατί, πιθανότατα από απροσεξία<sup>373</sup>, παρέλειψε την τελευταία που αφορούσε στη γνώμη της αφηγήτριας για την ιστορία. Ακόμα, φαίνεται μια μικρή διαφοροποίηση ανά τμήμα στον αριθμό των συχνότερων παραγράφων. Ειδικότερα, στο Β3 από τους 26 μαθητές του τμήματος, στην α' προσπάθεια, οι περισσότεροι (15) δημιουργούν έξι και πέντε παραγράφους, ενώ στους υπόλοιπους παρατηρείται ποικιλία, αφού δημιουργούν από τρεις μέχρι εννέα και πάνω. Στη β' προσπάθεια, η ποικιλία περιορίζεται, αφού η πλειονότητα των μαθητών (19) διαμορφώνει έξι, πέντε και επτά παραγράφους κατά φθίνουσα κλίμακα, ενώ δεν εμφανίζεται κανένα κείμενο με τρεις ή τέσσερις παραγράφους. Στο Β4, από τους 24 μαθητές, οι περισσότεροι (10) χωρίζουν το κείμενο σε πέντε και οκτώ παραγράφους, ενώ και εδώ εμφανίζεται ποικιλία με πιο πολλούς (8), όμως, να το χωρίζουν είτε σε τέσσερις είτε σε εννέα και πάνω. Στη δεύτερη προσπάθεια, η πλειονότητα (18) των υποκειμένων δημιουργεί πέντε, έξι και εννέα και πάνω παραγράφους κατά φθίνουσα κλίμακα. Η διαμόρφωση πολλών παραγράφων ιδίως στο Β4 από αρκετούς μαθητές δικαιολογείται από τη μεγάλη έκταση<sup>374</sup> των κειμένων τους.

Ως προς τα κριτήρια με τα οποία δομούν το κείμενό τους σε παραγράφους, αυτά είναι, εκτός του προλόγου και epilόγου, η αλλαγή σκηνής ή η μετάβαση σε νέο χρονικό σημείο και η ανάλυση κάποιας σκέψης ή συναισθήματος. Γι' αυτό στην αρχή των παραγράφων, τοποθετούνται κυρίως θέματα προσανατολισμού χρόνου (π.χ. *την επόμενη ημέρα, όλη την εβδομάδα, αργότερα, αμέσως όταν χτύπησε το κουδούνι, τότε ξαφνικά κ.ά.*) και μερικές φορές κάποιο διαπροσωπικό (π.χ. *σίγουρα, κ.ά.*) ή κειμενικό

<sup>373</sup> Ίσως, η εν λόγω μαθήτρια στη β' δοκιμή να εστίασε την προσοχή της στα πολλά ορθογραφικά λάθη και στην έλλειψη τόνων, στοιχεία που βελτίωσε: γι' αυτό παρέλειψε την παράγραφο.

<sup>374</sup> Σημειώνουμε ότι σε όλες τις παραγωγές υπήρχε το όριο των 250 λέξεων, αλλά λόγω της έντονης επιθυμίας των μαθητών να γράψουν πλούσιες ιστορίες με αληθινά ή φανταστικά στοιχεία, ο διδάσκων-ερευνητής τους έδωσε την ελευθερία να το ξεπεράσουν.



θέμα (επομένως κ.ά.). Βέβαια, στην α' εκδοχή, εμφανίζονται ορισμένες εκτενείς παράγραφοι που εύστοχα χωρίζονται στην τροποποιημένη παραγωγή ή άλλες ιδιαίτερα συνοπτικές, πολλές από τις οποίες στη συνέχεια ενοποιούνται με τις γειτονικές. Όμως, ακόμα και στη β' εκδοχή, εμφανίζονται λίγες πολύ συνοπτικές παράγραφοι που θα έπρεπε είτε να επεξηγηθούν περισσότερο είτε να ενωθούν με ό,τι προηγείται ή έπεται.

Από την παραπάνω ανάλυση, προκύπτει σημαντική βελτίωση στη δόμηση των τελικών μαθητικών κειμένων σε παραγράφους σε σύγκριση με τις αρχικές παραγωγές, επαληθεύοντας την τέταρτη ερευνητική υπόθεση. Οι μαθητές, στο σύνολό τους, πλέον είναι σε θέση να οργανώνουν τη σκέψη τους σε τμήματα, τηρώντας τις συμβάσεις του αφηγηματικού τρόπου, αλλά υπάρχει ακόμα περιθώριο περαιτέρω εξέλιξης.

Συνεχίζουμε την παρουσίαση των ποιοτικών χαρακτηριστικών με τους τύπους θεματικής ανάπτυξης που απαντούν συχνότερα στα τελικά μαθητικά κείμενα. Εξετάζοντας το δείγμα μας, βλέπουμε ότι σε όλα τα γραπτά σταθερό ΑΚΘ είναι κατά πρώτο λόγο ο πρωτοπρόσωπος δραματοποιημένος αφηγητής και κατά δεύτερο ο φίλος του με τον οποίο έγινε η σύγκρουση. Ακόμα, παρά το γεγονός ότι στα κείμενα τα εν λόγω ΑΚΘ συνυπάρχουν και εναλλάσσονται μεταξύ τους στους συντακτικούς ρόλους του υποκειμένου και αντικειμένου, η εναλλαγή δεν είναι τέτοια που να μην επιτρέπει τη συνέχεια και σταθερότητα στις ενέργειες και σκέψεις (ή συναισθήματα) του καθενός, στοιχείο που συνέβαινε στα αρχικά κείμενα. Παραθέτουμε ενδεικτικά το παρακάτω παράδειγμα:

(89)...Μόλις τελειώσαμε την συζήτηση μας, έτρεξα αμέσως στην Κωνσταντίνα για να μου πει αυτό που ήθελε. Εκείνη, αντί να συζητήσει μαζί μου δεν μου μιλούσε. Την ρώτησα αν είχε συμβεί κάτι αλλά μιλούσε και δεν έβγαίνε από το στόμα της. Όσο κι αν προσπάθησα να καταλάβω τι είχε γίνει τελικά δεν τα κατάφερα με αποτέλεσμα να φύγουμε από το σχολείο χωρίς να αλλάξουμε κουβέντα. Το απόγευμα, της έστειλα μήνυμα μήνυμα στο κινητό ρωτώντας την αν της είχα κάνει κάτι όμως δεν πήρα καμία απάντηση. Την πήρα πολλές φορές τηλέφωνο αλλά η προσπάθειές μου αποδείχθηκαν μάταιες.

Το επόμενο πρωί πήγαμε πάλι στο σχολείο. Με το που την είδα έτρεξα προς το μέρος της για να μπορέσω επιτέλους να μάθω τι είχε συμβεί. Τότε, η Κωνσταντίνα με πήρε από το χέρι, πήγαμε κάπου μόνες μας και ξεκινήσαμε να μιλάμε για την παρεξήγηση που είχε δημιουργηθεί. Μου είπε...

Στο σημείο αυτό, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι περίπου στις μισές (22/50) από τις πρώτες εκδοχές δεν αναφέρεται στον πρόλογο, δηλαδή στο στάδιο του

προσανατολισμού, σύμφωνα με το δομικό σχήμα της αφήγησης<sup>375</sup>, το όνομα του φίλου που είναι το δεύτερο βασικό ΑΚΘ και μάλιστα σε κάποιες από αυτές δεν δίνεται καθόλου σε όλο το κείμενο, στοιχείο που προκαλεί μικρή ασάφεια στον αναγνώστη. Στις τροποποιημένες, όμως, παραγωγές σε όλα τα γραπτά, εκτός από 1, δίνεται το όνομα του φίλου στην αρχή, όπως φυσικά και οι υπόλοιπες επαρκείς πληροφορίες.

Επιπρόσθετα, άλλα (σταθερά) ΑΚΘ, ασφαλώς μικρότερης παρουσίας στο κείμενο, είναι κάποια πρόσωπα που εισάγονται στην ιστορία, όπως: *ένας τρίτος φίλος, η μητέρα, ο εξάδελφος, η δασκάλα, ο διευθυντής του σχολείου* κ.ά.. Αυτά, πέρα από μεμονωμένες περιπτώσεις, προετοιμάζονται και μέσω της γραμμικής ανάπτυξης γίνονται ΑΚΘ. Επίσης, ως ΑΚΘ τίθενται και τα ουσιαστικά *φιλία* και *διαφωνία*, τα οποία επαναλαμβάνονται από 2 έως 3 φορές στα κείμενα όπου απαντούν. Αυτό παρατηρείται σε κείμενα (α και β' έκδοχή) 2 μαθητριών (B3) για το ουσιαστικό *φιλία* και σε κείμενα 1 μαθητή (B4) για το ουσιαστικό *διαφωνία*. Μάλιστα, προκειμένου να αποφευχθεί η κουραστική επανάληψη, η μία μαθήτρια εναλλάσσει ως ΑΚΘ τις ονοματικές φράσεις: *η φιλία* και *ο δυνατός δεσμός αυτός* σε διαδοχικές περιόδους. Τέλος, άξιο αναφοράς είναι ότι και στις 2 περιπτώσεις των μαθητριών<sup>376</sup>, πέρα από την αναφορά του ΑΚΘ *φιλία* μέσα στο κείμενο (πρόλογος, κυρίως μέρος), το τελευταίο επανέρχεται και στον επίλογο, πραγματώνοντας με αυτόν τον τρόπο το είδος της εκτεταμένης παράλληλης εξέλιξης, υποκατηγορία της ανάπτυξης με σταθερό θέμα, σύμφωνα με την τυποποίηση που υιοθετείται σε αυτή τη διατριβή.

Επομένως, η ανωτέρω ανάλυση δείχνει ότι οι μαθητές στο σύνολό τους έχουν κατανοήσει και τηρήσει επιτυχώς το σχήμα ανάπτυξη με σταθερό θέμα, που κυριαρχεί στις προσωπικές αφηγήσεις.

Σε ό,τι αφορά στον δεύτερο προτιμώμενο τρόπο θεματικής εξέλιξης για τα αφηγηματικά κείμενα, δηλαδή τη γραμμική εκτύλιξη, παρατηρήσαμε στο δείγμα μας ότι οι περισσότεροι μαθητές έχουν αρχίσει να τον εφαρμόζουν αρκετά ικανοποιητικά. Καταρχάς, όπως αναφέρθηκε παραπάνω<sup>377</sup>, οι 48 από τους 50 τον χρησιμοποιούν για τη δήλωση του θέματος προσανατολισμού χρόνου. Επίσης, γίνεται χρήση του σποραδικά σε κείμενα για να εκφραστεί στην αρχή της περιόδου το θέμα

<sup>375</sup> Για το δομικό σχήμα της αφήγησης, βλ. Labov & Waletzky ό.π. στο Πολίτης ό.π. [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr) και Γεωργακοπούλου & Γούτσος ό.π.

<sup>376</sup> Ενδεικτικά, για ένα τέτοιο γραπτό, βλ. *παράρτημα δ': αρχικά και τελικά μαθητικά κείμενα*, σελ. 466.

<sup>377</sup> Βλ. σσ. 298-299.

προσανατολισμού αιτίας (π.χ. *εξαιτίας όλων αυτών, λόγω του γεγονότος*) ή τόπου<sup>378</sup> (*εκεί*).

Εκτός, όμως, από θέμα προσανατολισμού, η γραμμική ανάπτυξη απαντά στα μαθητικά κείμενα και για την εισαγωγή του ΑΚΘ. Πιο συγκεκριμένα, η πραγμάτωσή της είναι καθολική στα κείμενα (εκτός από 2: α' και β' εκδοχή<sup>379</sup>) τουλάχιστον μία φορά κυρίως για την εισαγωγή ως ΑΚΘ του φίλου με τον οποίο έγινε η σύγκρουση. Ακόμα, με αυτόν τον τρόπο εμπλέκονται στην αφήγηση τα δευτερεύοντα πρόσωπα<sup>380</sup>. Μια σημαντική ένδειξη ότι οι μαθητές είναι σε θέση να την εφαρμόζουν αποτελεί το γεγονός ότι 35 από τα 50 ερευνητικά υποκείμενα, μέσω του εν λόγω τύπου ανάπτυξης, θέτουν ως ΑΚΘ σε αρχική θέση στην περίοδο, εκτός από τους τύπους *φιλία, διαφωνία*, και άλλα ουσιαστικά, κυρίως αφηρημένα, πολλά από τα οποία συνιστούν ουσιαστικά-κελύφη<sup>381</sup> (shell nouns) (Κουτσουνιέλου & Μικρός 2004-2005, Κουτσουνιέλου 2014), όπως: *γεγονός, περιστατικό (συμβάν), κατάσταση, σύγκρουση, αιτία (λόγος, αφορμή), αποτέλεσμα, μάθημα, σχέδιο, πράξη, ερώτημα, απάντηση, αντίδραση κ.ά.*

Αντιπροσωπευτικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα:

(90)...*Μετά από τρεις ημέρες που είχαμε ξανά σχολείο δεν ήθελε ούτε να με δει. Μόλις μπήκαμε στην τάξη που συνήθως καθόμασταν δίπλα-δίπλα, σήμερα ήταν ο ένας στην μία γωνιά της τάξης και ο άλλος στην άλλη. Αυτή η κατάσταση δεν μου άρεσε καθόλου και έτσι αποφάσισα να του μιλήσω...* (α' και β' εκδοχή)

Είναι γεγονός ότι τα ουσιαστικά με την ιδιότητα του κελύφους<sup>382</sup> εμπεριέχουν ή συμπυκνώνουν είτε αυτό που προηγείται στον λόγο, όπως στο παράδειγμα (90), είτε αυτό που έπεται και έτσι ενισχύουν τη συνοχή και συνεκτικότητα του κειμένου (Κουτσουνιέλου & Μικρός ό.π., Κουτσουνιέλου ό.π.).

Στο δείγμα μας, οι περισσότεροι από τους 35 μαθητές τα χρησιμοποιούν 1 φορά στο κείμενο, ενώ λιγότεροι (από τους 35) περισσότερες φορές. Αξίζει να σημειωθεί ότι η χρήση τους αυξάνεται στην αναθεωρημένη εκδοχή των γραπτών. Ακόμα, πολύ συχνά το ουσιαστικό-κελύφος συνοδεύεται από τη δεικτική αντωνυμία *αυτός-ή-ό*. Επιπλέον, αντί του εν λόγω ουσιαστικού, 10 μαθητές καταφεύγουν ως ΑΚΘ στη χρήση αποκλειστικά του ουδέτερου της δεικτικής αντωνυμίας (*αυτό*), χωρίς όμως να

<sup>378</sup> Σπάνιες πραγματώσεις.

<sup>379</sup> Σε αυτά τα κείμενα, ο φίλος εισάγεται από την αρχή του κειμένου ως ΑΚΘ.

<sup>380</sup> Βλ. σελ. 304.

<sup>381</sup> Για τα ουσιαστικά-κελύφη, βλ. Κουτσουνιέλου & Μικρός (2004-2005) και Κουτσουνιέλου (2014).

<sup>382</sup> Αναλυτικά, για τις κατηγορίες, τις λειτουργίες τους και τη χρήση τους σε μαθητικές εκθέσεις, βλ. Κουτσουνιέλου & Μικρός ό.π., Κουτσουνιέλου ό.π.

προβαίνουν σε συνεχείς επαναλήψεις, όπως συνέβαινε σε αρκετά κείμενά τους<sup>383</sup> πριν τα τελικά.

Από τα παραπάνω, απορρέει ότι οι μαθητές εφαρμόζουν αρκετά επιτυχώς τη γραμμική ανάπτυξη, αλλά η τελευταία είναι ένα στοιχείο που σε συνδυασμό με τα ουσιαστικά-κελύφη χρειάζεται περαιτέρω διδασκαλία.

Ολοκληρώνουμε αυτή την ενότητα με την επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο, που είναι το τρίτο προτιμώμενο σχήμα στις προσωπικές αφηγήσεις, σύμφωνα με τη διεξαχθείσα κειμενογλωσσολογική έρευνα. Τα δεδομένα μας δείχνουν ότι στις πρώτες εκδοχές, μόνο 5 μαθητές (4 από το Β3 και 1 από το Β4) δεν επεξηγούν (ή επεξηγούν υποτυπωδώς) τις πληροφορίες που παραθέτουν. Στη δεύτερη προσπάθειά τους, οι 3 από αυτούς επεκτείνουν (ή προσπαθούν να επεκτείνουν) τα σχόλια με διαδοχικά σχόλια. Γενικότερα, πάντως, η επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο εφαρμόζεται πιο ικανοποιητικά στη δεύτερη δοκιμή των μαθητών, αφού στην αρχή και οι υπόλοιποι 45 που τη χρησιμοποιούν δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερα εύστοχες παραγωγές, ενώ στη συνέχεια τις βελτιώνουν. Το παρακάτω παράδειγμα είναι από την πρώτη και δεύτερη δοκιμή του ίδιου μαθητή:

(91α)...Η σύγκρουση συνεχίστηκε και την επόμενη μέρα. Η μέρα αυτή έμοιαζε με εφιάλτη. Ο Μάριος είχε πει σε όλα τα παιδιά της τάξης για την αντιπαράθεση που είχαμε. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να πάρουν όλοι οι συμμαθητές το μέρος του και να μη μου μιλάνε. Υπήρχε μόνο ένας που πίστευε ότι εγώ είχα δίκιο δίκιο, Η Ευγενία. Το άτομο αυτό με έκανε να νιώσω καλύτερα. Μου δημιουργήθηκαν ανάμεικτα συναισθήματα. Καταρχάς χαράς γιατί υπήρχε ένα άτομο που πίστευσε σε εμένα αλλά και λύπεις γιατί οι συμμαθητές μου δεν μου μιλάγαν. Πια όμως ήξερα ότι είχα χάσει ένα φίλο αλλά είχα κερδίσει έναν άλλο.... (α' εκδοχή)

(91β) Η σύγκρουση συνεχίστηκε και την επόμενη μέρα. Η μέρα αυτή έμοιαζε με εφιάλτη. Ο Μάριος είχε πει σε όλα τα παιδιά της τάξης για την αντιπαράθεση που είχαμε και την παρουσίασε με τρόπο που να φαίνεται ότι εκείνος είχε δίκιο. Πιο συγκεκριμένα τους είπε πως εγώ άρχισα τον τσακωμό και πως στο τέλος τον χτύπησα. Έτσι, όλοι οι συμμαθητές μου πήραν το μέρος του και δεν μου ζαναμίλησαν. Υπήρχε μόνο ένας που πίστευε ότι εγώ είχα δίκιο, η Ευγενία. Το άτομο αυτό με έκανε να νιώσω καλύτερα. Το αποτέλεσμα μιας τέτοιας εξέλιξης ήταν να μου δημιουργηθούν ανάμεικτα συναισθήματα. Καταρχάς, ένιωσα χαρά γιατί υπήρχε ένα άτομο που πίστευε σε εμένα αλλά και λύπη γιατί οι συμμαθητές μου δεν μου μιλάγαν. Πλέον ήξερα ότι είχα χάσει ένα φίλο αλλά είχα κερδίσει έναν άλλο.... (β' εκδοχή)

<sup>383</sup> Κυρίως συνέβαινε στις παραγωγές στο τέλος του πρώτου κύκλου και η υπερβολική χρήση του μειωνόταν σταδιακά.

Βέβαια, το συγκεκριμένο σχήμα απαιτεί συστηματικότερη διδασκαλία, γιατί παρά την προσπάθειά τους οι μαθητές να επεξηγήσουν, ακόμα και στην αναθεωρημένη εκδοχή τους, αυτό που γράφουν κάποιες φορές δεν κρίνεται επαρκές, όπως φαίνεται και από το παράδειγμα (92):

(92)...Προσπάθησα να της εξηγήσω τι είχε γίνει και ευτυχώς το κατάλαβε. Πιο συγκεκριμένα της είπα γιατί το έκανα πως σκέφτηκα εκείνη την ώρα και της ζανα ζήτησα συγγνώμη...

Επίσης, οφείλουμε να καταθέσουμε ότι αν και στα παραπάνω παραδείγματα οι μαθητές χρησιμοποιούν κειμενικά θέματα (*πιο συγκεκριμένα, καταρχάς*) πριν την παράθεση του σχολίου, στις περισσότερες παραγωγές αυτό δεν συμβαίνει.

Άμεσα συνδεδεμένη με την εύστοχη χρήση σχημάτων, όπως επεξήγηση σχολίου αλλά και γραμμική ανάπτυξη είναι η ύπαρξη πλέον στα μαθητικά κείμενα σκέψεων και συναισθημάτων<sup>384</sup> κατά τη διάρκεια της ιστορίας ή η κρίση του αφηγητή για τη λύση της (επιμύθιο). Ειδικότερα, μόνο 5 μαθητές και ιδιαίτερα στην πρώτη δοκιμή εκφράζουν υποτυπωδώς σκέψεις και συναισθήματα, ενώ οι υπόλοιποι (45) σε αρκετά σημεία της αφήγησής τους δηλώνουν πώς νιώθουν και τι σκέφτονται για το γεγονός. Μάλιστα, αρκετοί κλείνουν το κείμενό τους με επιμύθιο:

(93) *Επωμένος, το μάθημα που πήρα είναι ποτέ να μην προσπαθώ να ξεφύγω από κάτι που έκανα και να είμαι συνένοχος όχι γιατί θα πληρώσω με χρήματα αλλά θα πληρώσω με κάτι πολύ πιο σημαντικό, με φίλους.* (α' εκδοχή)

Στην τροποποιημένη παραγωγή τους, οι 2 από τους 5 με υποτυπώδη ανάπτυξη σκέψεων και συναισθημάτων έχουν βελτιωθεί αισθητά. Γενικότερα, οι αναθεωρημένες εκδοχές χαρακτηρίζονται από μια τάση αύξησης των σκέψεων και συναισθημάτων.

Η δυνατότητα σχολιασμού των γεγονότων από τους μαθητές τόσο στην πρώτη όσο και περισσότερο στη δεύτερη δοκιμή αξιολογείται ως ιδιαίτερα σημαντική εξέλιξη, αν λάβουμε υπόψη τη στοιχειώδη ύπαρξη (ή και απουσία) σκέψεων και συναισθημάτων στις αρχικές<sup>385</sup> παραγωγές, όπου αρκετοί μάλιστα αρκούσαν σε ξερή απαρίθμηση των γεγονότων.

Επιπρόσθετα, η εφαρμογή των παραπάνω κειμενικών μεθόδων σχετίζεται εν μέρει και με την ικανότητα πλέον των περισσότερων μαθητών να εστιάζουν στην πράξη επιλοκής και να την αναπτύσσουν επαρκώς. Αναλυτικότερα, στην πρώτη προσπάθεια,

<sup>384</sup> Η παρουσία σκέψεων και συναισθημάτων στα τελικά μαθητικά κείμενα συνδέεται επίσης με την ύπαρξη σε αυτά διαπροσωπικών θεμάτων, βλ. σσ. 300-301.

<sup>385</sup> Βλ. σελ. 226.

μόνο 5 επίσης μαθητές έχουν καθυστερήσει να μπουν στο στάδιο της «περιπέτειας» και έχουν παρεμβάλει άσχετα γεγονότα, με αποτέλεσμα αυτό το βασικό στάδιο να μην παίρνει στο κείμενο τον απαιτούμενο χώρο. Πολύ σημαντικό, όμως είναι το γεγονός ότι ύστερα από διδακτική υπόδειξη, στη δεύτερη εκδοχή και οι 5 προβαίνουν σε διόρθωση και αναδιατάσσουν το κείμενό τους. Θυμίζουμε ότι σε πολλές από τις αρχικές παραγωγές η πράξη επιπλοκής<sup>386</sup> είτε απουσίαζε είτε εμφανιζόταν προς το τέλος των κειμένων και κατά συνέπεια δεν αναπτυσσόταν επαρκώς.

Επομένως, η πλειονότητα των μαθητών και των δύο τμημάτων έχουν χρησιμοποιήσει αρκετά εύστοχα τα κατάλληλα για τον αφηγηματικό τρόπο σχήματα θεματικής εκτύλιξης, βελτιώνοντας τη συνεκτικότητα και γενικότερα την ποιότητα των γραπτών τους, διαπίστωση που επιβεβαιώνει τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση.

Κλείνοντας την ενότητα για τα αφηγηματικά κείμενα, είναι απαραίτητο να επισημάνουμε ότι η ανωτέρω παρουσίαση των ποιοτικών χαρακτηριστικών τους με τα παρεχόμενα παραδείγματα καθώς και η βαθμολόγηση<sup>387</sup> δείχνει ότι οι μαθητές, λιγότερο ή περισσότερο, έχουν προβεί σε εύστοχες διορθώσεις κατά την αναθεώρηση των κειμένων. Κατά συνέπεια, επαληθεύεται σε μεγάλο βαθμό και η πέμπτη ερευνητική υπόθεση.

---

<sup>386</sup> Βλ. σσ. 224-225.

<sup>387</sup> Χαρακτηριστικό είναι ότι ο βαθμός στη δομή βελτιώνεται σε όλους τους μαθητές στη δεύτερη εκδοχή, εκτός από 7/50, στους οποίους παραμένει ίδιος. Και οι 7, όμως, ανεβάζουν τον συνολικό βαθμό κατά τη δεύτερη προσπάθειά τους, καθώς αναθεωρούν στοιχεία που άπτονται του περιεχομένου και της μορφής.

### 6.1.2. Επιχειρηματολογικά Κείμενα

Συνεχίζουμε την ανάλυση των αποτελεσμάτων με τα επιχειρηματολογικά κείμενα. Κατά τον ίδιο τρόπο με τα αφηγηματικά, παραθέτουμε σε πίνακες τον κοινό βαθμό των αξιολογητών σε καθεμιά από τις τέσσερις σχετικές παραγωγές των μαθητών του δείγματός μας, προκειμένου να γίνει η σύγκριση μεταξύ τους. Προηγείται ο πίνακας για το Β3:

#### B3

ΜΑΘΗΤΗΣ	ΒΑΘΜΟΣ ΔΟΜΗΣ .../10				ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ .../20			
	ΑΠ: ΠΕ	ΑΠ: ΑΕ	ΤΠ: ΠΕ	ΤΠ: ΑΕ	ΑΠ: ΠΕ	ΑΠ: ΑΕ	ΤΠ: ΠΕ	ΤΠ: ΑΕ
1.	6	6	7	7,5	12	12,5	13,5	15
2.	5	5	6	7	10	10,5	11,5	13,5
3.	5,5	6	7	8	12	13	14	15,5
4.	5,5	5	7,5	8	10,5	10,5	14,5	15
5.	5,5	5	6,5	7,5	11	10,5	12,5	14,5
6.	6,5	7	8,5	9	13	13,5	16	17,5
7.	5,5	6,5	7	7,5	11	13	14	14,5
8.	5,5	5,5	6,5	7	11	11	12,5	13,5
9.	5,5	5,5	7	7,5	11	11	13	14
10.	5,5	5,5	6,5	7	11,5	11,5	13	14
11.	4	5	7	8	8,5	10,5	13,5	16
12.	2,5	4	7	7,5	4,5	9	14	15
13.	5,5	6	7	7,5	10,5	11,5	13,5	14,5
14.	2,5	4	5,5	6,5	5	9	11	12,5
15.	5	5,5	7	7,5	10	11	13,5	14,5
16.	5,5	6	7,5	8	11,5	12,5	14	15
17.	5	5,5	7	8	10,5	11	13	14,5
18.	6	6,5	8	8,5	12	14	15,5	16,5
19.	6,5	6,5	7,5	8,5	12,5	13	14,5	16
20.	5,5	6,5	7	8,5	11	13	13,5	16
21.	5,5	6	8	8	11,5	12	15,5	16
22.	5	5,5	7	8	10	11,5	13,5	15
23.	6	6	7	8	12	12	14	15,5
24.	3,5	4,5	6,5	7	7,5	9	12,5	14
25.	4	4,5	6	7	8,5	9,5	11,5	13,5
26.	6	6	7,5	9	12	12	14,5	17
<b>Μ.Ο.</b>	<b>5,15</b>	<b>5,57</b>	<b>7</b>	<b>7,75</b>	<b>10,4</b>	<b>11,44</b>	<b>13,53</b>	<b>14,94</b>
<b>Μέγιστο</b>	<b>6,5</b>	<b>7</b>	<b>8,5</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>17,5</b>
<b>Ελάχιστο</b>	<b>2,5</b>	<b>4</b>	<b>5,5</b>	<b>6,5</b>	<b>4,5</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>12,5</b>

Πίνακας (38)

Από τον πίνακα (38), φαίνεται ότι ως προς τη δομή ο μέσος όρος διαφοράς μεταξύ των αρχικών και τελικών κειμένων της πρώτης εκδοχής είναι 1.85 στην κλίμακα του 10, ενώ της αναθεωρημένης είναι 2.18/10, τιμές που δείχνουν αρκετά σημαντική βελτίωση, ιδίως στη δεύτερη δοκιμή. Αναλυτικότερα, η διαφορά στις πρώτες εκδοχές κυμαίνεται από 1 έως 4.5 μονάδες και στις δεύτερες από 1 μέχρι 3.5 μονάδες<sup>388</sup>. Ακόμα, αξίζει να αναφέρουμε ότι τρεις<sup>389</sup> μαθητές βελτιώθηκαν κατά 3 μονάδες στην α' δοκιμή και επίσης τρεις<sup>390</sup> μαθητές κατά 3 στη β' δοκιμή. Μια άλλη σαφής ένδειξη της ανόδου του επιπέδου των μαθητών είναι πρώτα ότι ο ελάχιστος βαθμός (5.5) στην πρώτη προσπάθεια των τελικών παραγωγών υπερτερεί κατά λίγο (0.35) από τον μέσο όρο του τμήματος (5.15) στην πρώτη προσπάθεια των αρχικών παραγωγών. Επίσης, ο ελάχιστος βαθμός (6.5) στη δεύτερη εκδοχή των τελικών παραγωγών είναι υψηλότερος κατά 0.93 από τον μέσο όρο (5.57) του τμήματος στην αντίστοιχη εκδοχή των αρχικών κειμένων. Επιπρόσθετα, στην τροποποιημένη δοκιμή, δύο<sup>391</sup> μαθητές βαθμολογήθηκαν με βαθμό «άριστα» (9/10). Όλα τα παραπάνω στοιχεία φανερώνουν με ευκρίνεια ότι οι μαθητές του Β3 ανταποκρίθηκαν σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό στον επιχειρηματολογικό λόγο, στοιχείο που φαίνεται πιο έντονα στις αναθεωρημένες παραγωγές τους.

Σε συνέχεια της τελευταίας διαπίστωσης, αν συγκρίνουμε την πρώτη και δεύτερη εκδοχή των τελικών κειμένων, παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος βελτίωσης είναι 0.75/10, κανένας μαθητής δεν έχει παρουσιάσει πτώση, ένας μαθητής έχει παραμείνει στο ίδιο επίπεδο, ενώ οι υπόλοιποι βελτιώνονται από 0.5 έως 1.5 μονάδες. Θυμίζουμε ότι στις αντίστοιχες αρχικές (επιχειρηματολογικές) παραγωγές τους, ο μέσος όρος βελτίωσης ήταν 0.42/10, δύο μαθητές παρουσίασαν μείωση κατά 0.5 μονάδα, οκτώ κυμαίνονταν στα ίδια επίπεδα και οι υπόλοιποι παρουσίαζαν άνοδο από 0.5 έως 1.5 μονάδες.

---

<sup>388</sup> Πρόκειται για τον ίδιο μαθητή, ο οποίος βελτιώθηκε κατά 4.5 μονάδες στην α' εκδοχή και 3.5 στη β'. Στο παράρτημα δ': αρχικά και τελικά μαθητικά κείμενα, σσ. 445-450, παρατίθενται και οι τέσσερις επιχειρηματολογικές παραγωγές του. Οφείλουμε, ως εκπαιδευτικός-ερευνητής, να σημειώσουμε από τη μια τη μεγάλη άρνηση του εν λόγω υποκειμένου για τον γραπτό λόγο και ιδιαίτερα για τον αποδεικτικό στην αρχή των μαθημάτων και από την άλλη τη σταδιακή εξοικείωσή του με την εφαρμοζόμενη μέθοδο και την αποτελεσματικότητά του στις τελικές παραγωγές.

<sup>389</sup> Στο παράρτημα δ': αρχικά και τελικά μαθητικά κείμενα, παρατίθενται ενδεικτικά η α' εκδοχή της αρχικής παραγωγής (σελ. 451) και η αντίστοιχη της τελικής παραγωγής (σελ. 452) ενός μαθητή.

<sup>390</sup> Στο παράρτημα δ': αρχικά και τελικά μαθητικά κείμενα, παρατίθενται ενδεικτικά οι αναθεωρημένες εκδοχές της αρχικής παραγωγής (σσ. 453, 455) και οι αντίστοιχες της τελικής παραγωγής (σσ. 454, 456) δύο μαθητών.

<sup>391</sup> Η αναθεωρημένη εκδοχή ενός από τους μαθητές που βαθμολογήθηκαν στη δομή με 09/10 παρουσιάζεται και σχολιάζεται στις σσ. 324-326.



Όσον αφορά στη συνολική εικόνα των γραπτών, παρατηρούμε ότι είναι άμεσα επηρεασμένη από τη βελτίωση στη δομή. Ειδικότερα, ο μέσος όρος ανόδου των μαθητών στις πρώτες εκδοχές είναι 3.13 μονάδες στην κλίμακα του 20 και στις δεύτερες είναι 3.5/20. Επιπλέον, ο μικρότερος βαθμός (11/20) στην α΄ δοκιμή των τελικών κειμένων είναι υψηλότερος κατά 0.6/20 από τον μέσο όρο (10.4) στην αντίστοιχη εκδοχή των αρχικών. Μάλιστα στη β΄ προσπάθεια, ο ελάχιστος βαθμός (12.5) των τελικών γραπτών υπερτερεί κατά 1.06 μονάδα από τον μέσο όρο (11.44) στα αντίστοιχα αρχικά. Βέβαια, όπως διαπιστώνεται από τα παραπάνω δεδομένα, η βελτίωση στη συνολική εικόνα του κειμένου δεν είναι ανάλογη της βελτίωσης στη δομή.

Έπεται ο πίνακας για το Β4:

#### **B4**

<b>ΜΑΘΗΤΗΣ</b>	<b>ΒΑΘΜΟΣ ΔΟΜΗΣ</b>				<b>ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ</b>			
	<b>.../10</b>				<b>.../20</b>			
<b>ΑΡΙΘΜΟΣ</b>	<b>ΑΠ: ΠΕ</b>	<b>ΑΠ: ΑΕ</b>	<b>ΤΠ: ΠΕ</b>	<b>ΤΠ: ΑΕ</b>	<b>ΑΠ: ΠΕ</b>	<b>ΑΠ: ΑΕ</b>	<b>ΤΠ: ΠΕ</b>	<b>ΤΠ: ΑΕ</b>
1.	3	3,5	6	7	6	7	11	13
2.	4,5	5	7,5	8	10,5	11	14	15
3.	5,5	5,5	7,5	8	11	11	14	15
4.	3,5	4,5	6,5	7,5	7,5	9	13	14,5
5.	4	5	8	8,5	8,5	11	15	16
6.	6	6,5	7,5	8	12	13	14	16
7.	5,5	5,5	7,5	7,5	11,5	12	14	15
8.	6,5	7,5	8,5	8,5	13,5	15	16	16,5
9.	4,5	6	7	8	10	12,5	13,5	15,5
10.	4	5,5	7,5	8	9	12	14,5	15,5
11.	5	6	7,5	8	10,5	12	14,5	15,5
12.	5,5	6,5	7,5	8,5	11,5	13	15	17
13.	5	5,5	6,5	7,5	10	11	13	14,5
14.	6	6,5	7,5	8	12	12,5	14	15,5
15.	4	4,5	7	8	9,5	10,5	14	15,5
16.	6	6,5	7,5	9	13	14	15,5	17
17.	5	5,5	7	8	11	12	14	15
18.	5,5	6	7	7,5	11,5	12,5	13,5	14,5
19.	4	4,5	8	8	8,5	9,5	15	16
20.	5	6,5	7	7,5	10	12,5	13,5	15
21.	5	6,5	6,5	7,5	11	13,5	13	14
22.	3	4	7,5	8	7	8,5	14,5	16
23.	5	5,5	6,5	7	10,5	11,5	12,5	13,5
24.	6,5	7	8,5	8,5	12,5	13,5	16	16,5

<b>Μ.Ο.</b>	<b>4,89</b>	<b>5,64</b>	<b>7,29</b>	<b>7,91</b>	<b>10,33</b>	<b>11,66</b>	<b>14,04</b>	<b>15,31</b>
<b>Μέγιστο</b>	<b>6,5</b>	<b>7,5</b>	<b>8,5</b>	<b>9</b>	<b>13,5</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>
<b>Ελάχιστο</b>	<b>3</b>	<b>3,5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>13</b>

Πίνακας (39)

Ο ανωτέρω πίνακας δείχνει μια σαφέστατη άνοδο στην επίδοση των μαθητών του Β4 στον γραπτό λόγο. Πιο συγκεκριμένα, ως προς τη δομή, ο μέσος όρος διαφοράς ανάμεσα στις πρώτες εκδοχές των αρχικών και τελικών κειμένων είναι 2.4 μονάδες στην κλίμακα του 10, ενώ ανάμεσα στις τροποποιημένες είναι 2.27/10. Παρατηρούμε, δηλαδή ότι η βελτίωση είναι κατά 0.55/10 μεγαλύτερη από το Β3 στις α΄ δοκιμές και κατά 0.09 στις β΄. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι η ανοδική πορεία (α΄ εκδοχές) ξεκινά από 1.5 μονάδες και φτάνει τις 4.5 σε έναν μαθητή<sup>392</sup>, ενώ 2 μαθητές<sup>393</sup> παρουσιάζουν αύξηση κατά 4 μονάδες. Στις β΄ εκδοχές, η βελτίωση ξεκινά από 1 και φτάνει τις 4 μονάδες<sup>394</sup>, ενώ τέσσερις μαθητές<sup>395</sup> παρουσιάζουν αύξηση κατά 3.5 μονάδες. Θα ήταν παράλειψη αν δεν αναφέραμε ότι ο ελάχιστος βαθμός (6/10) στην πρώτη προσπάθεια των τελικών γραπτών είναι κατά 1.11/10 υψηλότερος από τον μέσο όρο (4.89) του τμήματος στην αντίστοιχη των αρχικών. Παρομοίως και στην αναθεωρημένη δοκιμή, ο μικρότερος βαθμός (7/10) στις τελικές παραγωγές υπερτερεί κατά 1.36/10 από τον μέσο όρο (5.64/10) στην αντίστοιχη των αρχικών. Από τα παραπάνω στοιχεία, συνάγεται ότι οι μαθητές του Β4 σημείωσαν πολύ σημαντική πρόοδο στη δομή του αποδεικτικού λόγου, η οποία, αντίθετα με το Β3, είναι πιο έντονη (2.4 έναντι 1.85/10 μονάδες) στις πρώτες δοκιμές μεταξύ αρχικών και τελικών κειμένων, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι υπολείπονται και στις αναθεωρημένες (2.27 έναντι 2.18 μονάδες).

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να γίνει και μια σύγκριση ανάμεσα στις πρώτες και αναθεωρημένες εκδοχές των τελικών κειμένων. Καταρχάς, όπως φαίνεται από τον πίνακα, ο μέσος όρος βελτίωσης<sup>396</sup> των τροποποιημένων γραπτών είναι 0.62/10.

<sup>392</sup> Στο παράρτημα δ΄: αρχικά και τελικά μαθητικά κείμενα, σσ. 457-458 παρατίθενται συγκριτικά τα δύο κείμενα αυτού του μαθητή.

<sup>393</sup> Στο παράρτημα δ΄: αρχικά και τελικά μαθητικά κείμενα, σσ. 459-460 βρίσκονται η αρχική και η τελική παραγωγή (πρώτη εκδοχή) ενδεικτικά του ενός μαθητή.

<sup>394</sup> Βλ. παράρτημα δ΄: αρχικά και τελικά μαθητικά κείμενα, σσ. 461-462, όπου υπάρχουν συγκριτικά οι δεύτερες εκδοχές αυτού του μαθητή. Πρόκειται για τον ίδιο που στην α΄ εκδοχή βελτιώθηκε κατά 4.5 μονάδες.

<sup>395</sup> Βλ. παράρτημα δ΄: αρχικά και τελικά μαθητικά κείμενα, σσ. 463-465 για τις δεύτερες δοκιμές ενδεικτικά ενός μαθητή.

<sup>396</sup> Και στα αρχικά επιχειρηματολογικά γραπτά των παιδιών από το Β4 υπήρχε βελτίωση μεταξύ της α΄ και β΄ εκδοχής και μάλιστα κατ' ελάχιστον (0.13/10) μεγαλύτερη από τα τελικά. Ωστόσο, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι αυτή η διαφορά οφείλεται περισσότερο στην πολύ χαμηλή επίδοσή τους στην α΄ δοκιμή (Μ.Ο. 4.89/10), η οποία δημιούργησε μεγάλο περιθώριο ανόδου με τις γραπτές παρατηρήσεις του διδάσκοντα. Αντίθετα, ο μέσος όρος βαθμολογίας στην α΄ εκδοχή των τελικών κειμένων ήταν ήδη αρκετά υψηλός (7.29/10), βαθμός που επιδέχεται βελτίωση, όπως και επιτεύχθηκε (0.62/10), αλλά όχι

Ακόμα, σε κανένα γραπτό δεν σημειώθηκε πτώση, τέσσερα κινήθηκαν στο ίδιο επίπεδο και τα υπόλοιπα παρουσίασαν άνοδο από 0.5 έως 1.5 μονάδες.

Εκτός από τη δομή, σημαντική εξέλιξη έχει σημειωθεί και στο σύνολο του γραπτού. Αναλυτικότερα, ο μέσος όρος βελτίωσης μεταξύ των αρχικών και τελικών κειμένων στις πρώτες εκδοχές τους είναι 3.71 μονάδες στην κλίμακα του 20, ενώ παρόμοια ( $3.65/20$ ) είναι η εξέλιξη και στις τροποποιημένες. Επίσης, ο ελάχιστος βαθμός ( $11/20$ ) στις α' δοκιμές των τελικών κειμένων υπερέρχει κατά 0.67 από τον μέσο όρο του τμήματος ( $10.33/20$ ) στην αντίστοιχη προσπάθεια των αρχικών γραπτών. Επιπρόσθετα, αυτή η διαφορά<sup>397</sup> είναι πιο μεγάλη στις αναθεωρημένες εκδοχές, αφού ο μικρότερος βαθμός ( $13/20$ ) στα τελικά κείμενα υπερτερεί κατά 1.34 μονάδες από τον μέσο όρο του τμήματος ( $11.66$ ) στα αρχικά γραπτά. Όμως, από τα άνω αναφερθέντα στοιχεία, διαπιστώνεται ότι η πρόοδος στη συνολική εικόνα δεν είναι ανάλογη της προόδου στη δομή, στοιχείο που ισχύει και για το B3.

Ολοκληρώνουμε την ποσοτικοποίηση των δεδομένων μας, συγκρίνοντας τη βελτίωση των μαθητών στον αφηγηματικό και αποδεικτικό λόγο. Μια πρώτη κοινή παρατήρηση είναι ότι οι μαθητές τόσο του B3 όσο και του B4 παρουσιάζουν μεγαλύτερη βελτίωση<sup>398</sup> στον επιχειρηματολογικό τρόπο και στις δυο εκδοχές τους. Ωστόσο, μεταξύ των τμημάτων διαφαίνονται κάποιες μικρές διαφοροποιήσεις. Ειδικότερα, για το B3 και ως προς τη δομή των πρώτων εκδοχών, η διαφορά είναι ανεπαίσθητη, δηλαδή  $0.18/10$ , αφού ο μέσος όρος βελτίωσης μεταξύ αρχικών και τελικών κειμένων στον αποδεικτικό λόγο είναι  $1.85/10$ , ενώ στον αφηγηματικό είναι  $1.67/10$ . Για τις αντίστοιχες παραγωγές των μαθητών του B4, όμως, η διαφορά είναι αρκετά μεγαλύτερη και ανέρχεται περίπου στη 1 μονάδα (για την ακρίβεια  $0.92$ ), καθώς η άνοδος του τμήματος στον επιχειρηματολογικό τύπο είναι  $2.4/10$ , ενώ στον αφηγηματικό είναι  $1.48/10$ . Στις δεύτερες εκδοχές των μαθητών του B3, η διαφορά είναι  $0.52/10$ , δηλαδή μεγαλύτερη από τις αντίστοιχες πρώτες, αφού η εξέλιξη στον επιχειρηματολογικό τρόπο είναι  $2.18/10$ , ενώ στον αφηγηματικό είναι  $1.66/10$ . Τέλος, ως προς τις αναθεωρημένες δοκιμές των μαθητών του B4, είδαμε ότι ο μέσος όρος βελτίωσης ανάμεσα στα αρχικά και τελικά αποδεικτικά κείμενα είναι  $2.27/10$  και από

---

ιδιαίτερα μεγάλη, ίσως ακόμα λόγω του ότι οι δυνατότητες των μαθητών δεν επέτρεπαν κάτι περισσότερο.

<sup>397</sup> Σε σχέση με τη σύγκριση ανάμεσα στον ελάχιστο βαθμό των τελικών κειμένων και τον μέσο όρο των αρχικών, παρόμοια είναι η εικόνα και για το B3, βλ. σελ. 311.

<sup>398</sup> Για την ερμηνεία της μεγαλύτερης βελτίωσης στον επιχειρηματολογικό τρόπο έναντι του αφηγηματικού, βλ. υποκ. 6.2., σσ. 327-328.

την άλλη στα αφηγηματικά είναι 1.48/10, στοιχεία που δείχνουν μια σημαντική διαφορά: 0.79/10. Βέβαια, χρειάζεται να αναφέρουμε ότι λόγω του πολύ χαμηλού σημείου αφετηρίας των μαθητών στο επιχείρημα, παρά τη μεγαλύτερη βελτίωσή τους στο τελευταίο, η επίδοση στη δομή καθώς και ο συνολικός βαθμός των τελικών αφηγήσεων είναι κατ' ελάχιστον υψηλότεροι από τους αντίστοιχους του επιχειρήματος, εκτός μόνο από τη δομή στις (τελικές) αναθεωρημένες εκδοχές των μαθητών του Β3, όπου ο βαθμός για αφηγηματικό και επιχειρηματολογικό κείμενο είναι ίδιος: 7.75.

Λαμβάνοντας υπόψη την ανωτέρω ποσοτικοποίηση των δεδομένων, προχωρούμε στην ποιοτική ανάλυσή τους, σύμφωνα με τις διατυπωθείσες ερευνητικές υποθέσεις.

Ένα πρώτο κοινό χαρακτηριστικό και για τα δύο τμήματα είναι η εφαρμογή των κατάλληλων για τον επιχειρηματολογικό τύπο σχημάτων θεματικής εκτύλιξης. Πιο συγκεκριμένα, όπως προέκυψε από τη διεξαχθείσα κειμενογλωσσολογική έρευνα, το προτιμώμενο σχήμα στα αποδεικτικά κείμενα είναι η γραμμική εξέλιξη. Η τελευταία πραγματώνεται, κατά την ανάπτυξη των ιδεών μέσα στην παράγραφο, από μία φορά σε μία τουλάχιστον παράγραφο έως περισσότερες φορές, στα 48<sup>399</sup> από τα 50 τελικά μαθητικά κείμενα της α' εκδοχής, ενώ στα γραπτά της β' εκδοχής, η εφαρμογή της είναι σχεδόν καθολική (49<sup>400</sup>/50). Ακόμα, αξιοποιείται για την παραγωγή τόσο ΑΚΘ όσο και ΘΠ. Ακολουθεί ένα παράδειγμα επιτυχούς πραγμάτωσής της σε μια παράγραφο:

(94) *Ο δεύτερος λόγος για τον οποίο θέλω να γίνω μάγειρας είναι διότι έτσι θα πάω να σπουδάσω σε μια καλή σχολή μαγειρικής μιας χώρας του εξωτερικού δικής μου επιλογής, δηλαδή της Ιταλίας. Πηγαίνοντας σε μια χώρα του εξωτερικού, θα γνωρίσω όχι μόνο μια καινούρια γλώσσα και έναν καινούριο πολιτισμό, αλλά θα γνωρίσω και καινούριες γεύσεις εμπλουτίζοντας με αυτό τον τρόπο τις μαγειρικές μου ικανότητες. Αν εμπλουτίσω τις μαγειρικές μου ικανότητες, θα έχω πιο πολλές ελπίδες να εκπληρώσω το όνειρό μου, το οποίο είναι να ανοίξω ένα καλό εστιατόριο στην Ελλάδα φέρνοντας με αυτό τον τρόπο τουρίστες. Ξέρω πως κάτι τέτοιο στις μέρες μας είναι πολύ δύσκολο αλλά με σκληρή δουλειά και σωστή εκπαίδευση, ξέρω πως θα τα καταφέρω.* (β' εκδοχή<sup>401</sup>)

<sup>399</sup> Δεν εφαρμόζεται για την ανάπτυξη των ιδεών μέσα στην παράγραφο μόνο σε δύο κείμενα της α' εκδοχής. Σε αυτά τα κείμενα, πραγματώνεται μόνο για να συνδέσει τον πρόλογο με τη 2<sup>η</sup> παράγραφο του κειμένου τους, π.χ. (Πρόλογος) *Το επάγγελμα που θα επιθυμούσα να ακολουθήσω στο μέλλον μου είναι του πυροσβέστη. (2<sup>η</sup> παράγραφος) Ο λόγος που επιλέγω αυτό το επάγγελμα είναι η ανάγκη που νιώθω μέσα μου να...*

<sup>400</sup> Ο μαθητής που δεν την εφαρμόζει ούτε στη β' εκδοχή χρησιμοποιεί στις παραγράφους του την επεξήγηση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο.

<sup>401</sup> Για ολόκληρη την παραγωγή, βλ. σελ. 454.

Στην α' εκδοχή, ο παραπάνω μαθητής είχε ολοκληρώσει την παράγραφο του στο σημείο *τις μαγειρικές μου ικανότητες*, σχηματίζοντας μόνο μία γραμμική εξέλιξη και βάζοντας το υπόλοιπο κομμάτι με διαφορετική διατύπωση στην επόμενη παράγραφο. Στη β' εκδοχή, όμως, αναδιατάσσει τις ιδέες του, διασφαλίζοντας μεγαλύτερο βαθμό συνοχής και συνεκτικότητας στο κείμενό του.

Επίσης, παρατηρώντας το παράδειγμα (94), αξίζει να σημειωθεί η αρμονική διαδοχή θέματος - σχολίου που έχει επιτύχει ο μαθητής, τοποθετώντας τα ΑΚΘ και ΘΠ: *Ο δεύτερος λόγος για τον οποίο θέλω να γίνω μάγειρας, πηγαίνοντας σε μια χώρα του εξωτερικού, αν εμπλουτίσω τις μαγειρικές μου ικανότητες, (ξέρω πως) κάτι τέτοιο στις μέρες μας στις αρχικές θέσεις των περιόδων της παραγράφου, ενώ τα σχόλια με την εστία τους από τη μέση μέχρι το τέλος της περιόδου.*

Ένα άλλο σχήμα μικρότερης συχνότητας, κατά την κειμενογλωσσολογική έρευνα, που βοηθά επίσης στην οικοδόμηση του συλλογισμού είναι η επεξήγηση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο. Αυτή χρησιμοποιείται στα 45 από τα 50 κείμενα της πρώτης δοκιμής, ενώ στη δεύτερη δοκιμή τη χρησιμοποιούν όλοι οι μαθητές. Οφείλουμε να αναφέρουμε ότι οι 5 μαθητές που δεν την εφαρμόζουν στην αρχή προέρχονται από το Β3, ενώ σε ένα γραπτό δεν είναι και τόσο απαραίτητη, καθώς υποκαθίσταται επιτυχώς από τη γραμμική εξέλιξη. Παρακάτω παρατίθεται ένα παράδειγμα, στο οποίο η επέκταση σχολίου εφαρμόζεται συνδυαστικά με τη γραμμική εκτύλιξη με εύστοχο τρόπο:

*(95) Εκτός από αυτά για να γίνει κανείς γιατρός πρέπει να διαθέτει ορισμένα στοιχεία στον χαρακτήρα του. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να έχει μεγάλη υπομονή και ψυχραιμία. Πολλές φορές, οι γιατροί, έρχονται σε δύσκολη θέση όταν έχουν να αντιμετωπίσουν ένα περιστατικό το οποίο δεν έχουν ξανασυναντήσει. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την δημιουργία άγχους πράγμα το οποίο μπορεί να τους οδηγήσει σε λανθασμένες αποφάσεις. Επειδή, όμως, πιστεύω πως διαθέτω τα προαναφερόμενα θεωρώ πως μπορώ να καταφέρω να γίνω γιατρός. (α' εκδοχή)*

Στη β' εκδοχή, η εν λόγω μαθήτρια τροποποιεί λίγο τη διατύπωση στον λόγο της.

Όπως φαίνεται κι από τα παραδείγματα (94) και (95), στα τελικά κείμενα της α' αλλά και σε πιο διευρυμένη μορφή στη β' εκδοχή, απαντούν δομές αιτιολόγησης στον λόγο τους με τους συνδέσμους: *γιατί*<sup>402</sup>, *διότι*, *επειδή*, *καθώς*, *αφού*, *εφόσον* και την πρόθεση *λόγω*. Αυτό μπορεί να μη συνδέεται άμεσα με τα υποθέματα της διατριβής, αποτελεί όμως χαρακτηριστικό του επιχειρηματολογικού λόγου, καθώς είναι ένας δείκτης τεκμηρίωσης των θέσεων που υποστηρίζονται. Θυμίζουμε<sup>403</sup> ότι ένα από

<sup>402</sup> Ο αιτιολογικός σύνδεσμος *γιατί* χρησιμοποιείται συχνότερα από τους άλλους.

<sup>403</sup> Βλ. σσ. 232-233.

προβλήματα των αρχικών επιχειρηματολογικών κειμένων ήταν η έλλειψη αιτιολόγησης όσων έγραφαν και η απλή παράθεση πληροφοριών.

Θα ήταν παράλειψη αν δεν αναφέραμε ότι 5 από τους 50 μαθητές τόσο στην α΄ όσο και πιο εύστοχα στη β΄ δοκιμή, έχουν εισαγάγει στις παραγράφους τους αντεπιχειρήματα<sup>404</sup> των ισχυρισμών τους και επιχειρούν να τα ανασκευάσουν, αξιοποιώντας με αυτόν τον τρόπο το μοντέλο «του τρένου της επιχειρηματολογίας<sup>405</sup>» (Εγγλέζου ό.π.). Κατά την ανασκευή τους, συχνά καταφεύγουν στη χρήση της γραμμικής εξέλιξης, όπως φαίνεται και από το παρακάτω παράδειγμα:

*(96) Καταρχάς ο πρώτος και πιο σημαντικός λόγος για τον οποίο θα ήθελα να ακολουθήσω το επάγγελμα της ζωγράφου είναι το πόσο κερδοφόρο είναι. Πολλοί άνθρωποι συμπεριλαμβανομένων και των γονέων μου θεωρούν ότι το να ακολουθεί κανείς ένα τέτοιο επάγγελμα ειδικά κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης έχει ως αποτέλεσμα κανείς να μην έχει αρκετά χρήματα για να αγοράσει τα έργα ενός καλλιτέχνη και ο ίδιος να παραμένει με περισσότερα έξοδα παρά έσοδα. Ωστόσο αυτό το φαινόμενο εμφανίζεται περισσότερο στην Ελλάδα λόγω της κρίσης και λιγότερο στο εξωτερικό και κυρίως σε μεγάλες και ανεπτυγμένες χώρες. Κατά συνέπεια θα μπορούσα να προσπαθήσω να κάνω τα έργα μου πιο ενδιαφέροντα και πρωτοποριακά ώστε οι άνθρωποι να πιστεύουν ότι αξίζει να αγοραστούν. Ταυτόχρονα στην περίπτωση που αυτή η μέθοδος δεν λειτουργήσει θα μπορούσα να εγκατεστηθώ στο εξωτερικό πουλώντας με μεγαλύτερη ευκολία τα έργα μου.*

(β΄ εκδοχή)

Το παράδειγμα (96), έχει ληφθεί από αναθεωρημένη δοκιμή μαθητή. Στην πρώτη δοκιμή, ο εν λόγω μαθητής έχει χρησιμοποιήσει το ίδιο αντεπιχείρημα, αλλά η διατύπωση γενικά στην παράγραφο παρουσιάζει αρκετά προβλήματα, στοιχείο που περιπλέκει τη δομή. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν λάθη διατύπωσης και στην τροποποιημένη εκδοχή του.

Παρά τις ανωτέρω αρκετά επιτυχείς χρήσεις δομικών σχημάτων, σπανιότατα εξακολουθούν να εμφανίζονται κάποια από τα προβλήματα που έχουν παρουσιαστεί στις ενδιάμεσες παραγωγές τους. Ένα από αυτά είναι η κατάχρηση της γραμμικής εξέλιξης, σε σημείο που ο μαθητής να ξεφεύγει από το βασικό θέμα της παραγράφου<sup>406</sup>. Το εν λόγω πρόβλημα απαντά σε μόλις δύο τελικά κείμενα α΄ εκδοχής, ενώ στη β΄ εκδοχή περιορίζεται. Επίσης, στην πρώτη τελική προσπάθεια συναντήσαμε ένα

<sup>404</sup> Για τη χρήση του μακροδομικού σχήματος: ισχυρισμός-αντεπιχείρημα (claim-counterclaim) στην παράγραφο, βλ. Μιχάλης (2019).

<sup>405</sup> Για αναλυτική παρουσίασή του, βλ. σσ. 274-275.

<sup>406</sup> Για αναλυτική παρουσίαση αυτού του προβλήματος με παραδείγματα, βλ. σσ. 276-277, σημ. 327.

κείμενο, όπου τρεις παράγραφοι του κυρίως μέρους<sup>407</sup> είναι αναπτυγμένες σε μία μόνο περίοδο. Στη δεύτερη προσπάθεια, όμως, οι παράγραφοι του εν λόγω κειμένου διαθέτουν τουλάχιστον δύο περιόδους, χωρίς βέβαια το τελευταίο να σημαίνει ότι η ανάπτυξη είναι επαρκής:

*(97) Επίσης, ένα σημαντικό όφελος που προσφέρει η νομική είναι το οικονομικό. Το οικονομικό όφελος θα με βοηθήσει πολύ στο να κάνω σεμινάρια σε άλλες χώρες ή ακόμα και να φτιάξω το δικό μου δικηγορικό γραφείο.*

Τέλος, ένας μαθητής, επιχειρώντας να διαχωρίσει τα θέματα από την ίδια παράγραφο, σχηματίζει στη β' δοκιμή μία παράγραφο με μία περίοδο. Όμως, το γεγονός ότι στις τελικές εκδοχές αυτά είναι μεμονωμένα, ενώ στις αρχικές παρουσιάζονταν συχνά, δείχνει την εξέλιξη των μαθητών.

Επιπρόσθετα, ένα πρόβλημα που δεν άπτεται άμεσα της δομής, αλλά τη δυσχεραίνει στα μαθητικά γραπτά είναι ο τρόπος διατύπωσης στον λόγο τους. Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι ενώ κάνουν χρήση των απαραίτητων σχημάτων για να ξεδιπλώσουν τις ιδέες τους, το αποτέλεσμα ιδιαίτερα στην πρώτη εκδοχή δεν είναι πάντα επιτυχημένο. Αντιπροσωπευτικό είναι το παράδειγμα (98<sup>408</sup>):

*(98α) Ένας παραπάνω λόγος για τον οποίο θέλω να ακολουθήσω τη μαγειρική είναι, επειδή μπορώ να την υποστηρίξω με διάφορους τρόπους. Για παράδειγμα με αυτά που έχω μάθει από τον όμιλο Οικολογίας στο σχολείο. Εκεί μας έχουν μάθει να φτιάχνουμε κάποια φαγητά. Όπως σπιτική πίτσα, κορμό, σπιτική μερέντα, σκωτζέζικα κουλουράκια και άλλα πολλά. Το αγαπημένο μου φαγητό που είχαμε μαγειρέψει ήταν ο κορμός. Ένας τρόπος ήταν πως έμαθα να μαγειρεύω κάποια φαγητά. Ένας άλλος τρόπος για το πως μπορώ να υποστηρίξω τη μαγειρική είναι η εξάσκηση. Με την εξάσκηση μαθαίνεις καινούργια εξελισσόμενα πράγματα. Συγκεκριμένα πως να κόβω πιο σωστά λαχανικά, φρούτα. Επίσης να καθαρίζω καλύτερα τα ψάρια απ' τα κόκκαλα κ.ά. Με λίγα λόγια πιστεύω πως έχω τη δυνατότητα να υποστηρίξω τη μαγειρική.*  
(α' εκδοχή)

Στη β' δοκιμή, το παράδειγμα (98α) βελτιώνεται, όπως συμβαίνει και σε άλλες παρόμοιες περιπτώσεις και η δομή αναδεικνύεται καλύτερα, αλλά φυσικά υπάρχει περιθώριο περαιτέρω εξέλιξης:

---

<sup>407</sup> Σημειώνουμε ότι για το κριτήριο της μιας περιόδου στην παράγραφο έχουμε μετρήσει μόνο τις παραγράφους του κυρίως μέρους, όπου αναπτύσσεται ο συλλογισμός και όχι τον πρόλογο και επίλογο, οι οποίοι είναι δυνατό να είναι πιο συνοπτικοί.

<sup>408</sup> Προέρχεται από γραπτό μαθήτριας, της οποίας οι γονείς είναι οικονομικοί μετανάστες στην Ελλάδα (βλ. σημ. 232). Αξίζει να αναφέρουμε ότι τα παιδιά μεταναστών δεν δυσκολεύονταν περισσότερο από τα Ελληνόπουλα στην κατανόηση και παραγωγή της θεματικής οργάνωσης και ανάπτυξης, αλλά παρουσίαζαν κυρίως προβλήματα στη διατύπωση του λόγου, τα οποία επενεργούσαν αρνητικά στη δομή του κειμένου τους.

(98β) Ένας παραπάνω λόγος για τον οποίο θέλω να ακολουθήσω τη μαγειρική είναι, επειδή διαθέτω τα απαραίτητα εφόδια και μπορώ να αποκτήσω κι άλλα. Για παράδειγμα με αυτά που έχω μάθει από τον όμιλο Οικολογίας στο σχολείο. Εκεί μας έχουν μάθει να φτιάχνουμε κάποια φαγητά. Όπως σπιτική πίτσα, σπιτική μερέντα, σκωτζέζικα κουλουράκια, κορμό και άλλα πολλά. Το αγαπημένο μου φαγητό που είχαμε μαγειρέψει ήταν ο κορμός. Έχω μάθει λοιπόν να μαγειρεύω κάποια φαγητά. Άλλες γνώσεις κι εφόδια θα αποκτήσω μέσω της εξάσκησης. Με την εξάσκηση μαθαίνω καινούργια εξελισσόμενα πράγματα. Συγκεκριμένα πως να κόβω πιο σωστά λαχανικά, φρούτα. Επίσης να καθαρίζω καλύτερα τα ψάρια απ' τα κόκκαλα κ.ά. Με λίγα λόγια πιστεύω πως έχω τη δυνατότητα να υποστηρίξω τη μαγειρική.

Ολοκληρώνουμε την παρουσίαση των τύπων θεματικής ανάπτυξης που αξιοποιούν οι μαθητές στα αποδεικτικά τους κείμενα με την εκτύλιξη με σταθερό θέμα<sup>409</sup>.

Καταρχάς, παρατηρούμε ότι στην πρώτη δοκιμή η πλειονότητα των μαθητών, δηλαδή 45 από τους 50, στηριζόμενοι στη θεματική τους πρόταση, έχουν διατηρήσει σταθερό το βασικό θέμα των παραγράφων του κυρίως μέρους. Αυτή η τάση κρίνεται πολύ σημαντική αν σκεφτούμε ότι ένα βασικό χαρακτηριστικό των αντίστοιχων αρχικών κειμένων ήταν η ανάμειξη διάφορων θεμάτων στην ίδια παράγραφο, χωρίς κάποια συλλογιστική πορεία. Από τους 5<sup>410</sup> μαθητές που συνεχίζουν να παρουσιάζουν το ίδιο λάθος, μόνο 1 το κάνει και στις δύο κεντρικές παραγράφους του, ενώ οι υπόλοιποι εμφανίζουν αυτό το πρόβλημα μόνο σε μία παράγραφο τους, κρατώντας στις άλλες σταθερό θέμα. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι και οι 5 διορθώνουν σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό την εν λόγω αδυναμία στις αναθεωρημένες εκδοχές τους. Παραθέτουμε την πρώτη και τη βελτιωμένη προσπάθεια ενδεικτικά ενός μαθητή:

#### Α' εκδοχή

(99α) (2<sup>η</sup> παράγραφος) *Ο πρώτος λόγος για τον οποίο με ώθησε στο να στοχεύσω σ' αυτή την καριέρα πως πιστεύω πως ταιριάζει με τον χαρακτήρα μου. Με άλλα λόγια από μικρός μου άρεσε να πηγαίνω στα μουσεία και να μαθαίνω τις ιστορίες των ευρυμάτων στο πέρασμα του χρόνου. Κάποιες φορές μάλιστα ονειρευόμουν πως έκανα κι εγώ τέτοιες μεγάλες ανακαλύψεις. Υπήρξαν φορές μάλιστα όπου στο χωριό μου όταν ήμουν πιο μικρός έπαιρνα τους φίλους μου και σκάβαμε στα χώματα με φτιάκια και τσάπες ψάχνοντας για κάτι που θα το θεωρούσαμε «εύρημα». {Παρόλα αυτά όμως οι γονείς μου είναι αντίθετοι με το θέμα της καριέρας μου με το επιχείρημα*

<sup>409</sup> Θυμίζουμε ότι, όπως προέκυψε από την κειμενογλωσσολογική έρευνα, η ανάπτυξη με σταθερό θέμα δεν αποτελεί γνώρισμα μόνο των επιχειρηματολογικών κειμένων αλλά και των αφηγηματικών και περιγραφικών.

<sup>410</sup> Ανάμεσα σε αυτούς έχουμε συμπεριλάβει και την περίπτωση μιας μαθήτριας που χρησιμοποιεί την εξής εγκλειστική θεματική πρόταση: *Εκτός από αυτά ένα τέτοιο επάγγελμα έχει να μου προσφέρει αμέτρητα πλεονεκτήματα.* Αν και η θεματική της πρόταση προβλέπει την παράθεση των ακόλουθων πλεονεκτημάτων, τα τελευταία δεν είναι δυνατό να αναπτυχθούν ικανοποιητικά σε μια παράγραφο.



της ανεργίας. Μου λένε συχνά πως σαν αρχαιολόγος με πτυχίο δεν θα βρίσκω δουλειά με αποτέλεσμα να καταλήξω να είμαι ξεναγός σε μουσείο. Εγώ διαφωνώ διότι υπάρχουν πολλοί τομείς όπου μπορείς να διαλέξεις ανάλογα με αυτά που σου αρέσουν}.

### Β' εκδοχή

(99β) (2<sup>η</sup> παράγραφος) *Ο πρώτος λόγο που με ώθησε στο να στοχεύσω σ' αυτή την καριέρα είναι η πεποίθησή μου πως ταιριάζει με τον χαρακτήρα μου. Με άλλα λόγια από μικρός μου άρεσε να πηγαίνω στα μουσεία και να μαθαίνω τις ιστορίες των ευρυμάτων στο πέρασμα του χρόνου. Κάποιες φορές μάλιστα ονειρευόμουν πως έκανα κι εγώ τέτοιες μεγάλες ανακαλύψεις. Υπήρξαν όμως και φορές όπου στο χωριό μου μάζευα τους φίλους μου και κάναμε «ανασκαφές» σκάβοντας στα χώματα με φτυάρια για να βρούμε κάτι που θα το θεωρούσαμε πολύτιμο.*

(παρεμβάλλεται η 3<sup>η</sup> παράγραφος) -----

(4<sup>η</sup> παράγραφος) *Παρόλα αυτά όμως οι γονείς μου είναι αντίθετοι με αυτή την επιλογή μου εκφράζοντας ως επιχείρημα την ανεργία και τους χαμηλούς μισθούς. Μου λένε συχνά πως σαν αρχαιολόγος ενώ θα έχω πτυχίο, λόγο της ανεργίας θα καταλήξω να είμαι ξεναγός σε κάποιο μουσείο όπου θα πρέπει να ξεναγώ τους τουρίστες και να τους εξηγώ τι βλέπουν και από που προέρχεται. Επίσης, δεν θα έχω καμία δράση και πως θα βαρεθώ κάνοντας συνέχεια την ίδια ρουτίνα. Εγώ όμως διαφωνώ και πιστεύω πως θα βρω δουλειά στον τομέα μου και άμα κάνω σπουδαίες ανακαλύψεις θα παίρνω μια υψηλή ανταμοιβή. <sup>(411)</sup> Απ' την άλλη υπάρχει αρκετά μεγάλος κίνδυνος για την ζωή μου αλλά πιστεύω ότι αξίζει τον κόπο να ρισκάρω για να φέρω στο φως κάποιο πολύτιμο εύρημα).*

Από τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές και των δύο τμημάτων έχουν συνειδητοποιήσει την αξία του να αναπτύσσουν σε βάθος ένα θέμα. Όμως, χρειάζεται να σημειώσουμε ότι στην προσπάθειά τους να κρατήσουν το βασικό τους θέμα σταθερό, ένας μικρός αριθμός αυτών επαναλαμβάνει λιγότερο ή περισσότερο συνεχώς τις ίδιες λέξεις ή εκφράσεις, στοιχείο που κουράζει τον αναγνώστη. Ενδεικτικό είναι το παρακάτω παράδειγμα και μάλιστα από δεύτερη εκδοχή μαθητή, όπου η επανάληψη είναι εντονότατη:

(100) *Ένας ακόμα λόγος για τον οποίο θέλω να γίνω ερπετολόγος είναι οι γνώσεις που μου προσφέρει. Ξέρω πολλά πράγματα για τα ερπετά και μου αρέσει πολύ να μαθαίνω κι άλλα. Πιστεύω πως έτσι λειτουργεί το μυαλό και οι γνώσεις είναι πολύ εύκολες. Για παράδειγμα ξέρω πολύ τους τρόπους ζωής των ερπετών. Αργότερα, οι γνώσεις αυτές θεωρώ πως θα με βοηθήσουν για το μέλλον μου. Γι' αυτό το λόγο πιστεύω πως οι γνώσεις που μαθαίνω αλλά και θα μάθω θα μου ανοίξουν τον δρόμο για το επαγγελματικό μου μέλλον.*

---

<sup>411</sup> Η τελευταία περίοδος θα έπρεπε να απαλειφτεί, καθώς δεν σχετίζεται νοηματικά άμεσα με τα προηγούμενα. Αυτό δείχνει ότι και η δεύτερη παραγωγή του μαθητή χρήζει περαιτέρω βελτίωσης.

Επανάληψη παρατηρείται, επίσης, κάποιες μεμονωμένες φορές και στη χρήση της δεικτικής αντωνυμίας *αυτός-ή-ό*, στοιχείο που διέκρινε τις ενδιάμεσες παραγωγές.

Από την ανωτέρω ανάλυση, είναι δυνατό να υποστηρίξουμε ότι επαληθεύονται η δεύτερη και η πέμπτη ερευνητική μας υπόθεση. Ειδικότερα, βλέπουμε ότι οι μαθητές τηρούν αρκετά εύστοχα τα δομικά σχήματα που αρμόζουν στον επιχειρηματολογικό λόγο και διατάσσουν τα ΑΚΘ, ΘΠ και τα σχόλια αρμονικά στο γραπτό τους και μάλιστα στις κατάλληλες θέσεις της περιόδου. Κατά συνέπεια, τα κείμενά τους είναι βελτιωμένα στο ζήτημα της συνεκτικότητας, που είναι το αντικείμενο της δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης. Επιπλέον, από τη βαθμολόγηση αλλά και από την ποιοτική ανάλυση, συνάγεται ότι έχουν καλλιεργήσει τη δεξιότητα να επανεξετάζουν και να αναθεωρούν το γραπτό τους, ζητούμενα της πέμπτης υπόθεσης. Αυτό φαίνεται πιο έντονα στους μαθητές του Β3, αν λάβουμε υπόψη τη βαθμολόγηση<sup>412</sup> των γραπτών.

Συνεχίζουμε με την τέταρτη ερευνητική υπόθεση, που αφορά στη δόμηση των παραγράφων στα τελικά μαθητικά γραπτά. Χρειάζεται να επισημάνουμε ότι η δόμηση των παραγράφων στον επιχειρηματολογικό λόγο είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη ενός βασικού θέματος στην καθεμιά, ζήτημα το οποίο απασχόλησε τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση και εξετάστηκε αναλυτικά προηγουμένως. Στα τελικά αποδεικτικά κείμενα τόσο της πρώτης όσο και περισσότερο της δεύτερης εκδοχής, παρατηρούμε ότι οι μαθητές και των δύο τμημάτων είναι πια σε θέση να χωρίζουν τις παραγράφους με ορθά κριτήρια. Καταρχάς, στα 48 από τα 50 κείμενα α' δοκιμής, ο πρόλογος και ο επίλογος βρίσκονται σε ξεχωριστή παράγραφο από το κυρίως μέρος. Οι δύο μαθητές του Β3 που παρουσιάζουν αυτό το πρόβλημα βελτιώνονται στις β' δοκιμές τους, τοποθετώντας πλέον ο ένας τον πρόλογο και ο άλλος τον επίλογο σε διαφορετικές παραγράφους από το κυρίως μέρος. Επιπρόσθετα, οι κεντρικές παράγραφοι περιστρέφονται γύρω από ένα σταθερό θέμα, το οποίο εισάγεται με τη μορφή σχολίου στη θεματική πρόταση, όπως φαίνεται από το παρακάτω παράδειγμα:

*(101) Ο πρώτος λόγος για τον οποίο θέλω να γίνω παίκτη ποδοσφαίρου είναι η αγάπη μου για το άθλημα. Το αίσθημα αυτό εκδηλώθηκε για πρώτη φορά στην ηλικία των πέντε ετών όταν είδα...*

Για να γίνουμε πιο ακριβείς, είδαμε παραπάνω ότι μόνο 5 από τους 50 μαθητές εμπρικλείουν, κατά την πρώτη τελική προσπάθεια, στις κεντρικές παραγράφους τους δύο θέματα, οι οποίοι, όμως, βελτιώνονται αρκετά ικανοποιητικά, κατά την

---

<sup>412</sup> Η διαφορά στη δομή μεταξύ πρώτων και αναθεωρημένων παραγωγών στα τελικά κείμενα είναι 0.75/10 για το Β3 και 0.62/10 για το Β4.

αναθεωρημένη προσπάθεια. Σε αυτούς πρέπει να συνυπολογίσουμε και άλλους 2 που αναπτύσσουν το ίδιο θέμα σε δύο διαφορετικές παραγράφους τους. Και αυτοί διορθώνουν το εν λόγω λάθος στις δεύτερες δοκιμές τους.

Η βελτίωση των μαθητών στον χωρισμό των παραγράφων φαίνεται και από τον αριθμό των τελευταίων ανά κείμενο. Αναλυτικότερα, στις πρώτες εκδοχές δεν απαντά κανένα κείμενο με μία ή δύο παραγράφους στο σύνολό του και μόλις ένα γραπτό έχει τρεις<sup>413</sup> παραγράφους, ο αριθμός των οποίων στη συνέχεια αυξάνεται ορθά. Ακόμα, ο μεγαλύτερος αριθμός των μαθητών του B3 (17) σχηματίζει τέσσερις παραγράφους στις α΄ δοκιμές, ενώ στις β΄ η πλειονότητα (19) σχηματίζει πέντε παραγράφους. Αυτή η αύξηση οφείλεται κυρίως σε προσθήκη ενός επιχειρήματος σε ξεχωριστή παράγραφο. Στο B4, οι περισσότεροι μαθητές, δηλαδή 13 και 8 δημιουργούν πέντε και τέσσερις παραγράφους αντίστοιχα στις πρώτες παραγωγές. Η παρουσία στην αρχή περισσότερων παραγράφων στους μαθητές του B4 εξηγείται από την ύπαρξη ενός επιχειρήματος παραπάνω στο γραπτό τους, συγκριτικά με το B3. Χαρακτηριστικό είναι ότι στις τροποποιημένες παραγωγές και στο B4, η πλειοψηφία (18) έχει πλέον πέντε παραγράφους, ενώ από τους 8 που είχαν δημιουργήσει αρχικά τέσσερις, στις αναθεωρημένες δοκιμές, μόλις 3 παραμένουν σε αυτόν τον αριθμό, στοιχείο που αποδίδεται περισσότερο σε προσθήκη και λιγότερο σε αναδιάταξή τους. Επομένως, καθίσταται σαφές ότι σχεδόν όλοι οι μαθητές, όπως φαίνεται από τις αναθεωρημένες εκδοχές τους, έχουν μάθει να δομούν τις παραγράφους του επιχειρηματολογικού κειμένου με ορθά κριτήρια.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις συνιστούν πολύ σημαντική βελτίωση, αν φέρουμε στο νου τα σχετικά προβλήματα που διαγνώσαμε στα αρχικά κείμενα (πρώτες και αναθεωρημένες παραγωγές). Συνοπτικά, αναφέρουμε τον σχηματισμό από τη μια εκτενών παραγράφων με πολλές και διάσπαρτες πληροφορίες σε τέτοιο βαθμό μάλιστα που ολόκληρα γραπτά να διαθέτουν μία ή δύο παραγράφους, κυρίως στις πρώτες παραγωγές και από την άλλη την υπερβολικά μικρή έκταση ορισμένων, ιδίως στις αναθεωρημένες εκδοχές, τον άστοχο χωρισμό χωρίς σαφή κριτήρια κ.ά<sup>414</sup>. Συνεπώς, επιβεβαιώνονται κατά πρώτον η τέταρτη ερευνητική υπόθεση και κατά δεύτερον η πέμπτη, καθώς, όπως δείξαμε, οι μαθητές μπόρεσαν να προβούν σε εύστοχες αλλαγές στην τροποποιημένη τελική εκδοχή τους.

---

<sup>413</sup> Πρόκειται για αυτό στο οποίο ο πρόλογος βρισκόταν στην ίδια παράγραφο με το κυρίως μέρος.

<sup>414</sup> Για αναλυτικές πληροφορίες σχετικά με τα προβλήματα που παρουσίαζαν τα αρχικά κείμενα στον χωρισμό και χρήση των παραγράφων, βλ. σσ. 234-237.

Προχωρούμε στη διερεύνηση της τρίτης ερευνητικής υπόθεσης, που έχει σχέση με την κατανόηση από πλευράς των μαθητών του μηχανισμού συνοχικών σχέσεων που διαπνέει τα αποδεικτικά κείμενα και ειδικότερα με την εύστοχη χρήση του θέματος προσανατολισμού στα δικά τους γραπτά. Σύμφωνα με τη διεξαχθείσα κειμενογλωσσολογική έρευνα, ένα βασικότατο χαρακτηριστικό του ΘΠ των επιχειρηματολογικών κειμένων είναι η έντονη παρουσία κειμενικών θεμάτων με ποικιλία σημασιών<sup>415</sup>. Στα τελικά μαθητικά κείμενα τόσο της πρώτης όσο και πιο εύστοχα της δεύτερης δοκιμής, παρατηρείται συστηματική χρήση πληθώρας κειμενικών θεμάτων και μάλιστα με διάταξή τους σε αρχικές θέσεις της περιόδου. Οι σημασίες που εκφράζονται μέσω αυτών κατά φθίνουσα σειρά είναι:

A) Προσθήκη με τους δείκτες: *επιπλέον, ακόμα, επιπρόσθετα, επίσης, εκτός από αυτά, μεταξύ άλλων*. Εδώ, είναι δυνατό να προσθέσουμε και τους τύπους: *καταρχάς, αρχικά, τέλος*, που, σύμφωνα με την ταξινόμηση της παρούσας διατριβής, συγκαταλέγονται στη συναφή έννοια της διάρθρωσης-απαρίθμησης.

B) Αποτέλεσμα - Συμπεράσμα (Σύνοψη) με τα κειμενικά θέματα: *επομένως, έτσι, άρα, λοιπόν, συνεπώς (κατά συνέπεια), συνοψίζοντας, συμπερασματικά, οπότε*. Η θέση στην οποία τίθενται συνηθέστατα είναι στην αρχή του επιλόγου. Πιο συγκεκριμένα, οι 45<sup>416</sup> από τους 50 μαθητές χρησιμοποιούν κειμενικό θέμα συμπεράσματος (σύνοψης) στον επίλογο της α' εκδοχής, ενώ στη δεύτερη εκδοχή υπάρχει αύξηση κατά 1 μαθητή (46/50). Ειδικά για τον επίλογο, οι μαθητές καταφεύγουν τις περισσότερες φορές στη χρήση των τύπων: *επομένως, συνοψίζοντας* και σπανιότερα στις λέξεις: *συμπερασματικά (συμπεραίνοντας), συνεπώς, λοιπόν*. Εκτός, όμως, από τον επίλογο, κειμενικά θέματα αποτελέσματος - συμπεράσματος τίθενται και μέσα στις άλλες παραγράφους, για να παρουσιαστεί το αποτέλεσμα ενός συλλογισμού και ιδίως στην κατακλείδα. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι 24/50 μαθητές στις πρώτες από τις τελικές παραγωγές τους, βάζουν σε μία ή περισσότερες παραγράφους τους κατακλείδα. Ο αριθμός των μαθητών ανέρχεται στους 31 στις δεύτερες παραγωγές τους. Για την εισαγωγή της κατακλείδας, οι περισσότεροι<sup>417</sup> από αυτούς τους μαθητές χρησιμοποιούν κειμενικό θέμα αποτελέσματος – συμπεράσματος.

<sup>415</sup> Για τα κειμενικά θέματα στα αποδεικτικά κείμενα και τις σημασίες τους, βλ. ενότητα 3.4.2. *Διερεύνηση Υπόθεσης (Γ)*, σσ. 161-163.

<sup>416</sup> Οι 5 μαθητές στην α' και οι 4 στη β' εκδοχή που δεν χρησιμοποιούν κειμενικά θέματα συμπεράσματος, τοποθετούν στην αρχή του επιλόγου κάποιο διαπροσωπικό θέμα (*εύχομαι να κ.ά.*) ή το ΘΠ αιτίας: *γι' αυτούς τους λόγους*.

<sup>417</sup> Κάποιες φορές στην αρχή της κατακλείδας απαντά και το κειμενικό θέμα αιτίας: *γι' αυτό (το λόγο)*.

Γ) Επεξήγηση, συχνότερα με τους δείκτες: *(πιο) συγκεκριμένα, για παράδειγμα (παραδείγματος χάρη)* και λιγότερο συχνά με τους: *δηλαδή, αναλυτικότερα, με άλλα λόγια, με λίγα λόγια*. Η ύπαρξη αυτών των τύπων συνδέεται άμεσα με τη συχνή παρουσία του σχήματος επεξήγηση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο<sup>418</sup>.

Δ) Αντίθεση, συνηθέστερα με το *όμως* και έπονται οι τύποι: *αντίθετα (αντιθέτως), αλλά, ωστόσο, παρόλα αυτά*.

Ε) Αιτία με την έκφραση *γι' αυτό (τον λόγο)*. Απαντά περισσότερο στις λεπτομέρειες της παραγράφου και λίγες φορές στην κατακλείδα.

Στ) Τρόπο με τον δείκτη *έτσι* και σπανιότερα με την έκφραση *με αυτόν τον τρόπο*.

Τέλος, άλλες δύο σημασίες με σπανιότερες πραγματώσεις στα γραπτά των μαθητών είναι ο χρόνος και η προβολή-εστίαση. Ο χρόνος εμφανίζεται με τα κειμενικά θέματα: *(από) τότε, αργότερα, στη συνέχεια, στο μεταξύ*, όταν ο μαθητής, προκειμένου να εξηγήσει την προτίμησή του για ένα επάγγελμα, αφηγείται πώς γεννήθηκε η αγάπη του για αυτό. Η προβολή-εστίαση πραγματώνεται με τους δείκτες: *μάλιστα, κυρίως*.

Ωστόσο, στα τελικά γραπτά, ιδίως της α' δοκιμής, εμφανίζονται και κάποια μεμονωμένα προβλήματα. Κατά πρώτον, παρατηρούνται κάποιες αστοχίες που δημιουργούνται κυρίως από την υπερβολική χρήση τους, όπως συμβαίνει με τους τύπους: *ωστόσο, αλλά, όμως*. Επίσης, διακρίνονται και ορισμένες επαναλήψεις, για παράδειγμα στους δείκτες: *επίσης, ακόμα, όμως*. Πρέπει, όμως, να επισημάνουμε ότι οι επαναλήψεις δεν ηχούν τόσο άσχημα όσο στα αρχικά γραπτά, λόγω της εκτενούς ανάπτυξης των τελικών κειμένων και της ύπαρξης αρκετών άλλων κειμενικών θεμάτων στο ίδιο γραπτό. Στις αναθεωρημένες παραγωγές, βλέπουμε ότι οι μαθητές, ύστερα από διδακτική υπόδειξη, στέκονται ιδιαίτερα στις αστοχίες, προβαίνοντας, τις περισσότερες φορές, σε εύστοχες διορθώσεις.

Η άνω περιγραφείσα εικόνα είναι πολύ διαφορετική από την αντίστοιχη στις μαθητικές παραγωγές πριν τη διδακτική παρέμβαση. Και αυτό, γιατί στις τελευταίες<sup>419</sup>, τα κύρια μοτίβα, εκτός εξαιρέσεων, ήταν η περιορισμένη και συχνά λανθασμένη χρήση δεικτών, ενώ αυτό που κυριαρχούσε ήταν ο τύπος *επίσης*. Κατά συνέπεια, διαπιστώνεται αισθητή βελτίωση στο σύνολο σχεδόν των μαθητών.

Τέλος, ένα άλλο γνώρισμα του ΘΠ των επιχειρηματολογικών κειμένων είναι τα διαπροσωπικά θέματα, τα οποία χρησιμοποιούνται ευρύτατα στις τελικές παραγωγές

<sup>418</sup> Βλ. παραδείγματα (95) και (98α&β).

<sup>419</sup> Για αναλυτική παρουσίαση των κειμενικών θεμάτων στις αρχικές παραγωγές, βλ. σσ. 237-238.

τόσο στην πρώτη όσο και περισσότερο στη δεύτερη προσπάθεια. Αν και, όπως αναφέραμε<sup>420</sup>, γινόταν χρήση τους και στα αρχικά κείμενα, στα τελικά, η παρουσία τους είναι καθολική και στα 100 κείμενα (α΄ και β΄ εκδοχής). Ως εκ τούτου, υπάρχει μεγάλη ποικιλία ρημάτων και εκφράσεων επιστημικής και δεοντικής τροπικότητας (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης ό.π.) και μάλιστα ταιριαστών στο συγκεκριμένο. Ενδεικτικά, αναφέρουμε: *πιστεύω πως (ότι), θεωρώ πως, νομίζω ότι, προσωπικά, κατά τη γνώμη μου, (μιλώντας) για εμένα, για να είμαι ειλικρινής, είναι γεγονός ότι, είναι αλήθεια ότι, όπως όλοι ξέρουμε, θυμάμαι πως, πάντα, γενικά, καταλαβαίνετε πως, βέβαια, φυσικά, μου φαίνεται ότι, ίσως, πιθανότατα (δε θα υπάρχει πιθανότητα να), είμαι σίγουρος ότι, ξέρω ότι, θέλω να (θα ήθελα να), είμαι διατεθειμένη να, θα μπορούσα να (μπορώ να), εύχομαι να, δε θα είμαι υποχρεωμένη να, πρέπει να, χρειάζεται να κ.ά.* Στα προβλήματα συγκαταλέγουμε κάποιες επαναλήψεις, όπως στο ρήμα *πιστεύω*.

Επομένως, η ευχέρεια στη χρήση κειμενικών και διαπροσωπικών θεμάτων στα γραπτά μετά τη διδακτική παρέμβαση επιβεβαιώνει και την τρίτη ερευνητική υπόθεση.

Ολοκληρώνουμε την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων για τα επιχειρηματολογικά κείμενα, με την παρουσίαση ενός μαθητικού γραπτού<sup>421</sup> αναθεωρημένης εκδοχής, που βαθμολογήθηκε με «άριστα» (09/10) στη δομή και από τους τρεις αξιολογητές και βάσει αυτού παρέχουμε μια σύνοψη των μοτίβων που παρουσιάστηκαν ανωτέρω. Σημειώνουμε ότι προέρχεται από μαθητή<sup>422</sup> του Β3 και ο συνολικός βαθμός του είναι (17.5/20):

(102) *Αγαπητοί αναγνώστες,*

*μέσω αυτής της στήλης επιθυμώ να εκφράσω την επαγγελματική μου κλίση. Πιο συγκεκριμένα, από πολύ μικρή ηλικία έχω δείξει μια προτίμηση στην οδοντιατρική. Η οδοντιατρική είναι ένα επάγγελμα που έχει στόχο την πρόληψη και τη θεραπεία παθήσεων και ασθενειών του στόματος και των δοντιών.*

*Καταρχάς, ο πρώτος λόγος για τον οποίο θέλω να ακολουθήσω την οδοντιατρική είναι η επιθυμία μου να ακολουθήσω τα βήματα του πατέρα μου. Ο πατέρας μου είναι το πρότυπό μου και θέλω πολύ να του μοιάσω. Με έχει πάρει πολλές φορές στο ιατρείο του και μου έχει δείξει πολλά πράγματα που μου κίνησαν το ενδιαφέρον. Για παράδειγμα, μου έχει μάθει πως να εμφανίζω ακτινογραφίες, να κάνω σφράγισμα*

<sup>420</sup> Βλ. σελ. 239.

<sup>421</sup> Μπορεί να υπήρχαν και άλλα δύο γραπτά που να βαθμολογήθηκαν με (09), αλλά ο βαθμός στο συγκεκριμένο δεν προέκυψε ούτε από συζήτηση ούτε από τον μέσο όρο, αλλά εξαρχής είχε τη σύμφωνη γνώμη και των τριών αξιολογητών.

<sup>422</sup> Για τον ίδιο μαθητή παρατίθεται και η αναθεωρημένη εκδοχή του αρχικού επιχειρηματολογικού κειμένου του, για να διαφανεί η εξέλιξή του, βλ. *παράρτημα δ΄: αρχικά και τελικά μαθητικά κείμενα*, σελ. 435.

*καθώς και πως να κάνω καθαρισμό, αφαιρώντας τις χρωστικές που έχουν τα δόντια. Όσα μου έχει μάθει με αφήνει να τα εφαρμόζω πάνω του, ενθαρρύνοντάς με συνεχώς.*

*Επιπλέον, πιστεύω πως μου ταιριάζει αυτό το επάγγελμα, καθώς ασκώντας το θα έρχομαι σε επαφή με ανθρώπους. Τους ανθρώπους αυτούς θα τους βοηθώ να μην πονάνε, να είναι υγιείς και να έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, αφού θα φαίνονται πιο όμορφοι. Αντιθέτως, δε θα μου άρεσε ένα πληκτικό επάγγελμα, στο οποίο θα ήμουν απομονωμένος, πίσω από ένα γραφείο διορθώνοντας και υπογράφοντας χαρτιά.*

*Επιπρόσθετα, όποιος ασκεί αυτό το επάγγελμα μπορεί να επιλέξει να το ασκήσει σε ιδιωτικό ή δημόσιο τομέα. Με άλλα λόγια, οι οδοντίατροι έχουν τη δυνατότητα να δουλέψουν ως ελεύθεροι επαγγελματίες ή ως δημόσιοι υπάλληλοι, ανάλογα με τα οικονομικά τους συμφέροντα. Ως αποτέλεσμα, τους εξασφαλίζονται βιώσιμες προοπτικές.*

*Για τους παραπάνω λόγους, λοιπόν, έχω αγαπήσει αυτό το επάγγελμα κι ελπίζω να καταφέρω να το σπουδάσω και να το ασκήσω. Ο εν λόγω στόχος είναι ο πιο σημαντικός που έχω θέσει για το μέλλον μου.*

Καταρχάς, το γραπτό είναι ευδιάκριτα χωρισμένο σε πέντε παραγράφους, οι οποίες αντιστοιχούν στον πρόλογο, σε τρεις κεντρικές και στον επίλογο. Η καθεμιά από τις τρεις παραγράφους του κυρίως μέρους περιστρέφεται γύρω από ένα σταθερό θέμα, το οποίο εισάγεται με τη μορφή σχολίου στη θεματική πρόταση: α) *είναι η επιθυμία μου να ακολουθήσω τα βήματα του πατέρα μου*, β) *(καθώς ασκώντας το) θα έρχομαι σε επαφή με ανθρώπους και* γ) *επιλέξει να το ασκήσει σε ιδιωτικό ή δημόσιο τομέα*. Η δεύτερη παράγραφος του κειμένου, από την οποία έχει ληφθεί το (α) σχόλιο αναπτύσσεται με γραμμική εξέλιξη, σταθερό ΑΚΘ και επεξήγηση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο. Αναλυτικότερα, η εστία (*του πατέρα μου*) του σχολίου (α), η οποία εύστοχα τοποθετείται στην τελευταία θέση της πρώτης περιόδου, μετατρέπεται σε ΑΚΘ (*Ο πατέρας μου*) στην επόμενη. Σε όλες τις άλλες περιόδους αυτής της παραγράφου, το ΑΚΘ παραμένει σταθερό και δηλώνεται μέσω του κλιτικού επιθήματος των ρημάτων. Επιπλέον, διακρίνεται και η επέκταση σχολίου, καθώς το σχόλιο: *μου έχει δείξει πολλά πράγματα που μου κίνησαν το ενδιαφέρον* επεξηγείται με τα επακόλουθα σχόλια: *μου έχει μάθει πως να εμφανίζω ακτινογραφίες, να κάνω σφράγισμα καθώς και πως να κάνω καθαρισμό, αφαιρώντας τις χρωστικές που έχουν τα δόντια*. Η μετάβαση σε αυτά γίνεται πολύ ομαλά, μέσω του κειμενικού θέματος επεξήγησης: *για παράδειγμα*. Η τρίτη παράγραφος, όπου ανήκει το (β) σχόλιο αναπτύσσεται με γραμμική εκτύλιξη και επεξήγηση σχολίου. Η γραμμική εκτύλιξη δημιουργείται με τη μετατροπή της εστίας (*με ανθρώπους*) σε ΑΚΘ (*Τους ανθρώπους αυτούς*) στην επόμενη περίοδο, ενώ η τελευταία περίοδος (*δε θα μου άρεσε ένα*

πληκτικό...υπογράφοντας χαρτιά) λειτουργεί περισσότερο ως επεξήγηση στη θεματική πρόταση, λειτουργία την οποία ενισχύει το κειμενικό θέμα αντίθεσης: *αντιθέτως*. Στη συνέχεια, στην τέταρτη παράγραφο με το (γ) σχόλιο υπεισέρχονται τα σχήματα: σταθερό θέμα και επέκταση σχολίου. Το σταθερό θέμα εκφράζεται με τις φράσεις ή λέξεις: *όποιος ασκεί αυτό το επάγγελμα, οι οδοντίατροι, τους* για κάθε περίοδο. Η επεξήγηση σχολίου φαίνεται στη δεύτερη περίοδο (*δουλέψουν ως ελεύθεροι επαγγελματίες ή ως δημόσιοι υπάλληλοι, ανάλογα με τα οικονομικά τους συμφέροντα*) και διευκολύνεται με το κειμενικό θέμα επεξήγησης: *με λίγα λόγια*. Ακόμα, σε αυτή την παράγραφο, υπάρχει και κατακλείδα που εκφέρεται στην αρχή της με το κειμενικό θέμα αποτελέσματος: *ως αποτέλεσμα*.

Εκτός, όμως, από τους δείκτες που συνδέουν τις περιόδους<sup>423</sup> των παραγράφων, απαντούν και αυτοί που συνδέουν τις παραγράφους μεταξύ τους. Εμφανίζονται, δηλαδή, τα κειμενικά θέματα διάρθρωσης-απαρίθμησης: *καταρχάς*, προσθήκης: *επιπλέον, επιπρόσθετα* και συμπεράσματος: *λοιπόν* (στον επίλογο).

Τέλος, παραθέτουμε και κάποια διαπροσωπικά θέματα: *επιθυμώ να, πιστεύω πως, μπορεί να κ.ά.*

Από τα παραπάνω, συνάγεται ότι ο μαθητής έχει αφομοιώσει τα βασικά συστατικά της θεματικής οργάνωσης και ανάπτυξης και μπορεί να τα εφαρμόσει επιτυχώς στο γραπτό του. Επιπλέον, είναι σε θέση να επανεξετάζει και να βελτιώνει το κείμενό του, καθώς στη δεύτερη εκδοχή έχει προσθέσει μια ολόκληρη παράγραφο: *Επιπρόσθετα, όποιος ασκεί αυτό το επάγγελμα...προοπτικές*, η οποία δεν υπήρχε στην πρώτη δοκιμή του.

---

<sup>423</sup> Στον πρόλογο, εμφανίζεται και το κειμενικό θέμα επεξήγησης: *πιο συγκεκριμένα*.



## 6.2. Ερμηνεία Αποτελεσμάτων - Συζήτηση

Η ανωτέρω αξιολόγηση και ποιοτική ανάλυση των τελικών μαθητικών κειμένων δύνανται να μας οδηγήσουν στη διατύπωση κάποιων ισχυρισμών βασισμένων σε αποδείξεις (evidence-based claims), σχετικά με την επιτευχθείσα μάθηση (Barab & Squire 2004), μέσω του εν λόγω προγράμματος διδακτικής παρέμβασης.

Αρχικά, τα αποτελέσματα δείχνουν σαφέστατη βελτίωση σχεδόν<sup>424</sup> για όλα τα παιδιά, αν συγκρίνουμε τις τέσσερις τελικές με τις αντίστοιχες αρχικές δοκιμές. Μάλιστα, η εν λόγω βελτίωση, μικρότερη ή μεγαλύτερη, φαίνεται ότι δεν έχει εξαρτηθεί από τη βαθμολογική κλίμακα (υψηλή, μέτρια, χαμηλή) στην οποία ανήκει γενικά ο κάθε μαθητής, καθώς τα δεδομένα μας φανερώνουν ότι σε ορισμένες παραγωγές είναι δυνατό να βελτιώνονται στη δομή κατά 0.5 ή και 4 μονάδες μαθητές είτε υψηλής είτε μέτριας επίδοσης. Φυσικά, το αποτέλεσμα δεν προέκυψε τυχαία, καθώς είδαμε ότι σε αντίθεση με την πρώτη ανεξάρτητη παραγωγή<sup>425</sup>, στην τρίτη ανεξάρτητη παραγωγή στο τέλος του τρίτου κύκλου, η γνώση της θεματικής οργάνωσης και ανάπτυξης είχε διαχυθεί σε πολλούς μέτριους ή και αδύνατους μαθητές. Συνεπώς, όσο περισσότερο χρόνο αφιερώνουμε σε ρητή (explicit) και συστηματική διδασκαλία (Knapp & Watkins ό.π., Σπανός & Μιχάλης ό.π., Myhill & Jones κ.ά. 2016) της κειμενικής γραμματικής τόσο αυξάνεται η γκάμα μαθητών που επηρεάζεται θετικά.

Μια άλλη ένδειξη των επερχόμενων ωφελειών από τη ρητή και συστηματική διδασκαλία είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι σημείωσαν περισσότερη εξέλιξη στον επιχειρηματολογικό από τον αφηγηματικό τρόπο<sup>426</sup>. Από την αναλυτική παρουσίαση του σχεδίου, διακρίνεται καθαρά ότι κατά τη διάρκεια της παρέμβασης δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση στον αποδεικτικό τύπο, όχι τόσο στη φάση της αποδόμησης όσο κυρίως στις φάσεις της συμπαραγωγής και ανεξάρτητης παραγωγής κειμένων. Αυτό υπαγόρευτηκε κατά πρώτον από άμεση διδακτική ανάγκη: οι μαθητές παρουσίασαν εξαιρετικά χαμηλές επιδόσεις στα αρχικά επιχειρηματολογικά γραπτά τους. Επιπλέον, ελήφθη υπόψη και σχετική πρόταση στη βιβλιογραφία (Γούτσος & Μπακάκου-Ορφανού 2006: 137) «Αυτό που απαιτείται προπάντων είναι η παροχή ευκαιριών στους

<sup>424</sup> Μόνο δύο μαθητές του Β4 παρουσίασαν ίδια επίδοση (6.5/10) στη δομή, συγκρίνοντας τις πρώτες εκδοχές των αρχικών και τελικών αφηγηματικών γραπτών. Όμως, στις δεύτερες εκδοχές των τελικών, ο βαθμός τους ανεβαίνει αισθητά (8/10 και 7.5/10) και υπερέρχει κατά 1 και 1.5 μονάδες από τις αντίστοιχες αρχικές.

<sup>425</sup> Στο τέλος του πρώτου κύκλου.

<sup>426</sup> Για σύγκριση των μαθητικών επιδόσεων στον αφηγηματικό και επιχειρηματολογικό τρόπο, βλ. σσ. 313-314.

μαθητές για να εξασκηθούν σε κειμενικά είδη με τα οποία είναι λιγότερο εξοικειωμένοι».

Βάσει όλων των ανωτέρω, εκφράζουμε τον ισχυρισμό ότι είναι έντονη η αιτιακή αλληλεξάρτηση (causal interrelationship), ανάμεσα στη διαδικασία και το αποτέλεσμα (Dede 2004, Reimann 2011). Πιο συγκεκριμένα, η εστίαση της διδασκαλίας στην κατανόηση και παραγωγή των πρωτοτυπικών χαρακτηριστικών θεματικής οργάνωσης και ανάπτυξης του κάθε κειμενικού τρόπου και είδους καθώς και των ενδεχόμενων αποκλίσεων, ανάλογα με τον επικοινωνιακό στόχο του κάθε κειμένου (Κουτσουλέλου 2006), επέφερε σημαντική βελτίωση στα τελικά μαθητικά γραπτά του αφηγηματικού και κυρίως του επιχειρηματολογικού τρόπου. Για παράδειγμα, με τον εντοπισμό των συχνών πραγματώσεων γραμμικής ανάπτυξης και σταθερού θέματος σε άρθρα γνώμης ή την υπογράμμιση της σημασίας του χρόνου ως θέμα προσανατολισμού σε ποικίλα είδη αφήγησης κ.ά., τις συνεχείς εφαρμογές και αλληλοδιορθώσεις στις προσωπικές τους συνθέσεις, οι μαθητές κατόρθωσαν στο τέλος να παραγάγουν κείμενα, ανταποκρινόμενα στις συμβάσεις του απαιτούμενου είδους και βελτιωμένα-αρκετά έως πολύ- ως προς τη συνοχή και συνεκτικότητά τους, συγκριτικά πάντα με τα αρχικά γραπτά.

Προς επίρρωση του ισχυρισμού ότι υπάρχει μεγάλη αιτιώδης συνάφεια<sup>427</sup> (causality) μεταξύ της διδακτικής διαδικασίας και του αποτελέσματος, αξιοποιήσαμε το ερευνητικό εργαλείο των συνεντεύξεων, θέτοντας σε ομάδες εστίασης<sup>428</sup> (focus groups) μαθητών και από τα δύο τμήματα τις παρακάτω βασικές ερωτήσεις<sup>429</sup>:

- 1) α) *Τώρα που βρισκόμαστε στο τέλος των μαθημάτων, κατά τη γνώμη σας, ποια στοιχεία δείχνουν ότι ένα κείμενο έχει υψηλή ποιότητα και επομένως εσείς τα προσέχετε ιδιαίτερα όταν γράφετε;*
  - β) *Είχατε την ίδια γνώμη στην αρχή των μαθημάτων, δηλαδή τον Σεπτέμβριο και Οκτώβριο; Ποια στοιχεία προσέχετε τότε;*
- 2) *Συγκρίνετε το κείμενο που γράψατε τον Οκτώβριο με το κείμενο που γράψατε τον Απρίλιο. Βλέπετε βελτίωση στον εαυτό σας; Και αν ναι, πείτε συγκεκριμένα*

---

<sup>427</sup> Η εύρεση αιτιώδους συνάφειας (causality) ανάμεσα σε συστατικά της διαδικασίας (π.χ. διδακτικό υλικό, μέθοδοι κ.ά.) και στο ενδεχόμενο αποτέλεσμα αποτελεί βασικό ζητούμενο στις ΕΒΣ (Reimann ό.π.).

<sup>428</sup> Βλ. ενότητα 5.2.3. *Μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων*, σσ. 206.

<sup>429</sup> Σημειώνουμε ότι σε κάθε ομάδα οι ερωτήσεις ετίθεντο με διαφορετική σειρά και διατύπωση και συχνά ο εκπαιδευτικός-ερευνητής κατέφευγε σε βολιδοσκοπήσεις (Creswell 2016) ή αλλιώς υποερωτήματα εμβάθυνσης (Ιωσηφίδης 2008), προκειμένου οι μαθητές να επεκτείνουν τις σκέψεις τους με περισσότερες λεπτομέρειες, να αποσαφηνίσουν κάποια σημεία του λόγου τους και να αιτιολογήσουν την άποψή τους με παραδείγματα. Βλ. *παράρτημα ε΄: αποσπάσματα συνεντεύξεων σε μαθητές και παρατηρητές*, σσ. 467-474.

*ποιες αλλαγές παρατηρείτε στα κείμενά σας;*

Καταρχάς, από τις απαντήσεις τους στην πρώτη ερώτηση, παρατηρείται μια σαφέστατη αλλαγή στις πεποιθήσεις τους, ανεξαρτήτως μαθησιακού επιπέδου, για τα στοιχεία που συγκροτούν ένα κείμενο υψηλής ποιότητας και κατά συνέπεια οι ίδιοι προσέχουν όταν γράφουν. Ειδικότερα, όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν ότι στο τέλος της παρέμβασης εστιάζουν την προσοχή περισσότερο στη «δομή» και «ροή» του κειμένου, εκφέροντας μάλιστα η πλειονότητα στον λόγο τους τις παραπάνω έννοιες:

- *Πιστεύω πως τα χαρακτηριστικά που κάνουν ένα κείμενο πιο καλό είναι η ομαλή ροή των περιόδων καθώς και των παραγράφων.*

Κάποιοι τις επεξηγούσαν λέγοντας:

- *...Αναλύω σε βάθος το θέμα της παραγράφου και κάνω το σχόλιο θέμα.*
- *... θα θεωρήσω ένα κείμενο υψηλής ποιότητας αν δω να τηρεί το θέμα σχόλιο.*
- *Τα στοιχεία που δείχνουν ότι ένα κείμενο είναι καλό είναι...αν έχει πολλές παραγράφους, όπου στην καθεμία επεξηγείται ένα συγκεκριμένο θέμα. Δηλαδή δεν υπάρχουν πολλές και διαφορετικές πληροφορίες και έτσι είναι και πιο κατανοητό σε αυτόν που το διαβάζει. Να υπάρχουν συνδετικές λέξεις οι οποίες μας προσανατολίζουν... και γενικά να έχει μία δομή όλο το κείμενο.*

Επίσης, πολλοί μαθητές είπαν ότι πλέον λαμβάνουν υπόψη το είδος του κειμένου, γράφοντας «τις αντίστοιχες συνδετικές λέξεις» ή εμπεριέχοντας «στοιχεία του είδους, να αιτιολογεί το κάθε επιχείρημα σε ένα επιχειρηματολογικό».

Όμως, στην αρχή των μαθημάτων, η γνώμη τους ήταν τελείως διαφορετική, διότι, όπως υποστήριζαν, έδιναν σημασία αποκλειστικά στην ορθογραφία, το λεξιλόγιο, το μέγεθος του κειμένου, το περιεχόμενο-ιδέες και τα επίθετα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τώρα δεν θεωρούν όλα αυτά σημαντικά. Μόνο δύο μαθήτριες έκαναν λόγο για τη δομή και τη ροή, εκ των οποίων η μία σημείωσε χαρακτηριστικά:

- *Επίσης κάτι άλλο που θεωρούσα σημαντικό ήταν να υπήρχε ροή στο κείμενο, κάτι όμως που δεν ήξερα πώς μπορούσα να το επιτύχω κάτι που έμαθα στη συνέχεια.*

Κατά δεύτερον, στην ερώτηση που αφορούσε στην αυτοαξιολόγηση της εξέλιξής τους στον γραπτό λόγο, όλοι ισχυρίστηκαν ότι έχουν βελτιωθεί. Για να διαπιστωθεί αν οι ίδιοι ήταν σε θέση να τεκμηριώσουν την εν λόγω πρόοδο, τους ζητήθηκε να συγκρίνουν δύο δείγματα<sup>430</sup> προσωπικού γραπτού λόγου για τον καθένα, δηλαδή δύο επιχειρηματολογικά κείμενα (α' εκδοχής), που γράφτηκαν τον Οκτώβριο και τον

<sup>430</sup> Τα δύο γραπτά είχαν δοθεί στον καθένα εκ των προτέρων, ώστε να υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος προετοιμασίας για τη σύγκριση.

Απρίλιο αντίστοιχα. Οι απαντήσεις τους δείχνουν ότι μπορούν να διακρίνουν τις αλλαγές στα γραπτά τους. Μια συχνότερη αλλαγή που ανέφεραν είναι ότι πλέον δεν αναμειγνύουν όλα τα θέματα σε μια παράγραφο, όπως πριν, αλλά η καθεμιά περιστρέφεται γύρω από ένα ζήτημα. Ιδιαίτερα αντιπροσωπευτικό είναι το παρακάτω παράδειγμα:

Μαθ.: Στην αρχή έβαζα διαφορετικά θέματα σε κάθε παράγραφο. Για παράδειγμα στην πρώτη παράγραφο είχα γράψει την ομορφιά μαζί με τους ανθρώπους και μετά τα φαγητά.

Εκπ.: Ωραία ομορφιά, ανθρώπους, μετά πήγαινες στα φαγητά και μετά πού επανερχόσουν;

Μ: Στους ανθρώπους και μετά στα πανηγύρια.

Ε: Μάλιστα. Τώρα έχεις σταθερό θέμα στις παραγράφους σου; Για δώσε μας ένα παράδειγμα στην έκθεση του Απρίλη.

Μ: Πιστεύω ότι έχω σταθερό θέμα και δεν εμπλέκω διαφορετικά θέματα σε μία παράγραφο.

Ε: Ωραία πες μας ένα παράδειγμα. Ένα παράδειγμα που το θέμα σου σε μία παράγραφο να είναι σταθερό.

Μ: Στην πρώτη παράγραφο που γράφω ότι ο πρώτος λόγος για τον οποίο θέλω να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο επάγγελμα είναι επειδή βοηθάω ανήμπορους ανθρώπους. Μετά αρχίζω και το αναλύω π.χ. με αυτόν τον τρόπο όχι μόνο χαρίζω υγεία σε αυτούς τους ανθρώπους αλλά και εγώ η ίδια θα γεμίζω με χαρά. Με αυτή τη χαρά...

Μια άλλη σημαντική παρατήρηση είναι ότι αρκετοί μαθητές μόνοι τους διέκριναν και «εκφώνησαν» ότι το γραπτό τους τον Οκτώβριο δεν ανταποκρινόταν στις συμβάσεις του επιχειρηματολογικού είδους, καθώς ήταν περιγραφικό<sup>431</sup>:

Ε: ... Δηλαδή στο κείμενο του Οκτώβρη τι είδος κειμένου χρειαζόταν να γράψουμε;

Μ: Επιχειρηματολογικό αλλά μοιάζει πιο πολύ σαν περιγραφικό.

Ε: Γιατί μοιάζει με περιγραφή;

Μ: Επειδή απλώς περιγράφω τι υπάρχει στην Αθήνα και δεν λέω το γιατί είναι τόσο ωραία και για ποιο λόγο θα έπρεπε κάποιος να την επισκεφτεί.

Ε: Ωραία στην άλλη έκθεση τι είδος κειμένου πάλι ήταν;

Μ: Είναι επιχειρηματολογικό.

Ε: Έμεινες πιστή στο είδος;

Μ: Νομίζω πως ναι.

Ε: Γιατί; Τι κάνεις δηλαδή που το δείχνει αυτό;

Μ: Δίνω παραδείγματα το επεξηγώ για ποιο λόγο...

Ε: Επεξηγείς για ποιο λόγο. Άλλη τεχνική;

Μ: Εφαρμόζω την τεχνική του σχολίου-θέματος. Κάνω ένα σχόλιο θέμα και έτσι

<sup>431</sup> Για περισσότερα παραδείγματα, βλ. παράρτημα ε': αποσπάσματα συνεντεύξεων σε μαθητές και παρατηρητές, σσ. 470-471.

*μένει σταθερό το θέμα.*

Όπως φαίνεται και στο τελευταίο παράδειγμα, οι μαθητές χρησιμοποιούν συχνά στον λόγο τους την τεχνική της παραγωγής θέματος από το προηγούμενο σχόλιο ή της επεξήγησης σχολίου με διαδοχικό σχόλιο για να αναπτύξουν το θέμα της παραγράφου και να ξεδιπλώσουν τον συλλογισμό τους<sup>432</sup>.

Επιπρόσθετα, στάθηκαν εμφαντικά και στην αύξηση των κειμενικών θεμάτων στα τελικά τους κείμενα:

*M: ...Επίσης συνδετικές λέξεις.*

*E: Για πες μία συνδετική λέξη που έχεις στο τελευταίο σου κείμενο ενώ δεν έχεις στο αρχικό.*

*M: Στην τελευταία παράγραφο έχω βάλει το "Επομένως".*

*E: Το οποίο τι δηλώνει το "Επομένως";*

*M: Συμπέρασμα.*

*E: Ενώ εδώ στον επίλογο σου έχεις συμπέρασμα;*

*M: Όχι δεν έχω βάλει.*

Από τα παραπάνω, συνάγεται ότι οι γλωσσικές επιλογές των παιδιών στα τελικά κείμενα δεν ήταν τυχαίες αλλά συνειδητές και άμεσα συνυφασμένες με συστατικά της διδακτικής διαδικασίας.

Επιπλέον, από το περιεχόμενο των συνεντεύξεων καθώς και από τις μεταγλωσσικές συζητήσεις που διενεργήθησαν διαρκούς της παρέμβασης, είναι δυνατό να ισχυριστούμε ότι οι μαθητές έχουν καλλιεργήσει σε κάποιο βαθμό μεταγλωσσική γνώση (metalinguistic knowledge) ή αντίληψη (understanding) (Myhill 2011, Myhill & Jones 2015) και ειδικότερα περισσότερο μετακειμενική (metatextual), σύμφωνα με την ταξινόμηση του Gombert<sup>433</sup> (1992). Η μεταγλωσσική ανάπτυξη κρίνεται πολύ σημαντική για την παραγωγή γραπτού λόγου, διότι η τελευταία είναι μια πράξη επιλογής, διάκρισης, διαμόρφωσης νοημάτων, στοχασμού και αναθεώρησης (Myhill ό.π.: 253) και συνεπώς απαιτεί το άτομο να παρακολουθεί (monitor) και να αξιολογεί συνεχώς τη σκέψη του και τον τρόπο με τον οποίο αυτή μετουσιώνεται σε γραπτό κείμενο (Kellogg 1994: 17). Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι με όλες τις περιγραφόμενες δραστηριότητες έχει αρχίσει να καλλιεργείται στους μαθητές η ευρύτερη λειτουργία

<sup>432</sup> Για περισσότερα παραδείγματα, βλ. παράρτημα ε': αποσπάσματα συνεντεύξεων σε μαθητές και παρατηρητές, σσ. 469-471.

<sup>433</sup> Ο Gombert (ό.π. στο Myhill & Jones ό.π.) διακρίνει πέντε υποκατηγορίες μεταγλωσσικής αντίληψης: α) μεταφωνολογική (metaphonological), β) μεταλεξική/μετασημασιολογική (metalexical/metasemantic), γ) μετασυντακτική (metasyntactic), δ) μεταπραγματολογική (metapragmatic) και ε) μετακειμενική (metatextual), σημειώνοντας ότι η μεταπραγματολογική και η μετακειμενική αναπτύσσονται μετά τις τρεις πρώτες.

της μεταγνώσης (metacognition<sup>434</sup>) κατά τη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου, όπως αποκαλείται από τους γνωστικούς ψυχολόγους (Kellogg ό.π.).

Στη συνέχεια, στην προσπάθειά μας να ερμηνεύσουμε πιο σφαιρικά πού οφείλεται η βελτίωση των μαθητών, τους θέσαμε άλλη μια ερώτηση:

3) *Τι, πιστεύετε ότι συνέβαλε στην πρόοδό σας;*

Σημειώνουμε ότι για αυτό το ζήτημα ρωτήθηκαν και οι παρατηρητές των διδασκαλιών. Η εκτίμηση μαθητών και παρατηρητών συγκλίνει με αυτή του εκπαιδευτικού-ερευνητή σε βασικά σημεία.

Καταρχάς, φαίνεται ότι καθοριστικός παράγοντας για την εξέλιξη των εκπαιδευόμενων ήταν η συνεχής ανάλυση των κειμένων με το εκπονηθέν μοντέλο. Είναι γεγονός ότι η επαφή των μαθητών με πληθώρα αποσπασμάτων από ποικίλα είδη, η διαρκής εξάσκηση στον εντοπισμό του τρόπου θεματικής οργάνωσης και εκτύλιξης αυτών και η οπτικοποίηση της δομής τους με διαγράμματα<sup>435</sup>, η παρατήρηση των ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στους κειμενικούς τρόπους με αιτιολόγηση της εκφερόμενης γνώμης, τα κλιμακούμενης δυσκολίας φύλλα εργασίας, η αναγωγή των επιμέρους γραμματικοσυντακτικών φαινομένων (π.χ. υποκείμενο, αντικείμενο, επιρρηματικοί προσδιορισμοί κ.ά.) στις δύο κεντρικές έννοιες: *θέμα – σχόλιο*, πάντα μέσα σε κειμενικό περιβάλλον και η σταθερή ανατροφοδότηση με κατάλληλο, ανά περίπτωση, υλικό συνέβαλαν στην εξοικείωσή τους με την εν λόγω πτυχή κειμενικής γραμματικής και κατ' επέκταση στην παραγωγή περισσότερο συνοχικών, συνεκτικών αλλά και ποιοτικών γραπτών. Οι ίδιοι χαρακτηριστικά δηλώνουν<sup>436</sup>:

- *Πιστεύω πως αυτό που συνέβαλε στην πρόοδό μου είναι πως δεν μαθαίναμε μόνο τη θεωρία αλλά την εφαρμόζαμε κιόλας με συνεχείς ασκήσεις αναλύοντας τα κείμενα.*
- *Βλέπαμε διάφορα κείμενα και έπρεπε να δούμε ποιο είναι το θέμα και το σχόλιο σε κάθε πρόταση. Η μας δινόταν μία πρόταση και έπρεπε να την αναπτύξουμε.*
- *Εμένα με βοήθησε πολύ και τα σχήματα με τα βελάκια που δείχναμε το σχόλιο ή το προηγούμενο σχόλιο ώστε να το κάνουμε θέμα. (...) Με βοήθησε να εφαρμόζω στην έκθεση, να αναλύω και να κάνω σωστή τη δομή.*
- *Πιστεύω ότι στη βελτίωσή μου συνέβαλε πάρα πολύ το ότι, ό,τι κάναμε φέτος ήταν εντελώς καινούργιο για εμάς. Δεν κάναμε τα συνεχή επαναλαμβανόμενα*

<sup>434</sup> Σύμφωνα με τις Myhill & Jones κ.ά. (2012: 5), η μεταγλωσσική γνώση (metalinguistic knowledge) αποτελεί υποσύνολο (subset) της μεταγνωστικής γνώσης (metacognitive knowledge).

<sup>435</sup> Η χρησιμότητα των διαγραμμάτων υποστηρίζεται επίσης από την Κατσιμαλή (2007) και την Εγγλέζου (ό.π.) για τη διδασκαλία της εσωτερικής δομής της πρότασης και της επιχειρηματολογικής γραφής αντίστοιχα.

<sup>436</sup> Για αναλυτικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις σχετικά με το παραπάνω ερώτημα, βλ. *παράρτημα ε'*: *αποσπάσματα συνεντεύξεων σε μαθητές και παρατηρητές*, σσ. 472-474.

*γραμματικά φαινόμενα που κάναμε σε όλες τις τάξεις. (...) Εξασκούμασταν σε αυτό περισσότερο καθημερινά μέσω των κειμένων που κάναμε στην τάξη και τα εξηγούσαμε. Ήταν πιο εύκολο για εμάς και μπορούσαμε και το εφαρμόζαμε και στο γραπτό μας λόγο.*

Επομένως, μελετώντας, κατανοώντας και αναλύοντας τα κείμενα, σταδιακά ανέπτυξαν τη δεξιότητα της γραφής (writing). Η στενή σύνδεση μεταξύ των δύο δεξιοτήτων έχει επισημανθεί από τον Rose (ό.π.) στην τρίτη φάση: Reading to Learn της παιδαγωγικής πρότασης της σχολής του Σίδνεϊ, ενώ για τη Νέα Ελληνική τονίζεται από την Εγγλέζου (ό.π.), κατά τη διερεύνηση της εκμάθησης της δομής του επιχειρηματολογικού λόγου από μαθητές ΣΤ΄ Δημοτικού.

Επίσης, εξίσου σημαντικός παράγοντας της μαθητικής βελτίωσης ήταν οι πολύ συχνές παραγωγές ή συμπαραγωγές παραγράφων, ολόκληρων κειμένων και η επακόλουθη διόρθωση και αναθεώρησή τους. Ειδικά, για τη συμπαραγωγή παραγράφων, κάποιοι μαθητές έκαναν αναφορά στα επερχόμενα οφέλη από την ώσμωση διαφορετικών απόψεων και οπτικών:

- *...που πολλές φορές μας έβαζε ο καθηγητής να κάνουμε εργασίες ομαδικές, να γράφουμε μικρές παραγράφους ανά δύο ή ανά τρεις καμιά φορά. (...) Γιατί βλέπαμε και το σκεπτικό του άλλου παιδιού ή των άλλων παιδιών και μπορούσαμε να τα εντάξουμε μαζί με τις δικές μας ιδέες και έβγαινε ένα πολύ ωραίο αποτέλεσμα στο τέλος.*

Όσον αφορά στη διαδικασία της τροποποίησης των αρχικών εκδοχών τους, οι ίδιοι θεωρούν ότι η εστίαση της προσοχής στα λάθη τους και η προσπάθεια να ξαναγράψουν το κείμενο, κυρίως στο εργαστήριο γραπτού λόγου, κάνοντας διορθώσεις με την υποστήριξη του δασκάλου ή των συμμαθητών, τους βοήθησε πολύ.

Άλλοι υπογράμμισαν την αξία της μεταγλωσσικής συζήτησης:

- *(Βοηθήθηκα περισσότερο) Από τη συζήτηση μέσα στην τάξη. (...) Για μία έκθεση ενός άλλου μαθητή και συζητάγαμε τα λάθη της αλλά τονίζαμε και τα θετικά στοιχεία της. Έτσι την επομένη... αυτό με βοήθησε επειδή την επόμενη φορά που θα έγραφα μία έκθεση θα θυμόμουν αυτά που είχαμε επισημάνει τότε και θα προσπαθούσα να το αποφύγω να κάνω τα ίδια λάθη.*
- *Επειδή συζητάγαμε πολύ τα λάθη μας, θα μπορούσαμε να τα διορθώσουμε πιο εύκολα.*

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να αναφέρουμε ότι στις απαντήσεις τους, αρκετές φορές, έγινε λόγος για τη συνεισφορά της ενισχυτικής διδασκαλίας τόσο λόγω της ευκαιρίας που παρέχει για περαιτέρω εξάσκηση στην επεξεργασία και συγγραφή κειμένων (*εξασκούμασταν πολύ στην καινούργια μέθοδο που μάθαμε, το σχόλιο θέμα*)

όσο και λόγω του μικρότερου αριθμού ατόμων (*Ημασταν λιγότερα παιδιά*), με αποτέλεσμα ο καθηγητής να μπορεί να ασχολείται περισσότερο με τον καθένα.

Επιπλέον, κάποιοι μαθητές<sup>437</sup> και παρατηρητές μίλησαν και για τον ρόλο του δασκάλου στη βελτίωση. Συνοπτικά, παραθέτουμε φράσεις που να αποδίδουν την εν λόγω θέση:

- *επιμονή του καθηγητή*
- *δασκάλους που να ενδιαφέρονται...*
- *προσωπική εμπλοκή του διδάσκοντα ο οποίος είχε μία πολύ καλή σχέση δασκάλου-μαθητή.*

Ο τελευταίος παρατήρησε, ακόμα, αισθητή αλλαγή στη στάση των μαθητών απέναντι στον γραπτό λόγο. Αναλυτικότερα, στις αρχικές παραγωγές, οι περισσότεροι μαθητές ήθελαν να ολοκληρώσουν όσο το δυνατόν πιο γρήγορα την έκθεσή τους και αντιμετώπιζαν πολύ αρνητικά τη διαδικασία της αναθεώρησης. Μάλιστα, η άρνηση είχε εκδηλωθεί εντονότατα, κατά τη συγγραφή του επιχειρηματολογικού κειμένου: «δεν μου αρέσει και δεν μπορώ να γράφω επιχειρήματα, προτιμώ να γράφω ιστορίες». Στις τελικές, όμως, είχαν μεγάλη επιθυμία να γράψουν και ιδίως για την αφήγηση, ζητούσαν περισσότερο χρόνο για να την εμπλουτίσουν και να τη διορθώσουν, στοιχεία που δικαιολογούν και τη μεγάλη αύξηση της έκτασης των κειμένων τους. Η μεταβολή της στάσης τους είναι άμεσα συνυφασμένη με το γεγονός ότι οι ίδιοι έβλεπαν το σταδιακά βελτιωμένο αποτέλεσμα στα γραπτά τους και αυτό τόνωνε την αυτοπεποίθησή τους. Χαρακτηριστικές είναι ορισμένες δηλώσεις από τις συνεντεύξεις:

- *Τα κείμενά μου αν κάποιος τα διαβάσει μπορεί να τα καταλάβει, ενώ πιο παλιά όχι... δεν ήταν πάντα εύκολο να τα καταλάβει κάποιος.*
- *Βλέπω μεγάλη βελτίωση από την αρχή της χρονιάς. (...) Πιστεύω ότι έχω αρχίσει να γράφω ένα κείμενο με ροή και να βγάζει νόημα και όχι όπως στην αρχή.*

Ολοκληρώνουμε την ερμηνεία των αποτελεσμάτων με τη θεωρητική αφετηρία της παρούσας παρέμβασης, ζήτημα το οποίο απασχολεί σε μεγάλο βαθμό τους ερευνητές που ακολουθούν τη μεθοδολογία *ΕΒΣ* (Barab & Squire ό.π., Cobb κ.ά. 2003). Πιστεύουμε ότι για το συγκεκριμένο ερευνητικό περιβάλλον έχουμε παράσχει τις απαραίτητες αποδείξεις, ώστε να ισχυριστούμε ότι το εκπονηθέν θεωρητικό μοντέλο θεματικής οργάνωσης και ανάπτυξης των κειμένων, σε συνδυασμό με τα πορίσματα

---

<sup>437</sup> Οι σαφείς απαντήσεις τους στις ερωτήσεις που τέθηκαν στο πλαίσιο της συνέντευξης δείχνουν ότι οι μαθητές έχουν αρχίσει να αναπτύσσουν ρυθμιστικές μεταγνωστικές δεξιότητες (Κασσωτάκης & Φλουρής ό.π.: 141-142), καθώς είναι σε θέση να εκφράσουν και να δικαιολογήσουν τη γνώμη τους με παραδείγματα για το περιεχόμενο των γνώσεων που έλαβαν, τη διαδικασία απόκτησής τους και τις συνθήκες, κάτω από τις οποίες επιτεύχθηκε η εν λόγω μάθηση.



της διεξαχθείσης κειμενογλωσσολογικής έρευνας, δύνανται να κάνουν αληθινή δουλειά στην πράξη (Cobb κ.ά. ό.π.) και να επιφέρουν ορατή εξέλιξη στον γραπτό λόγο των μαθητών. Σημειώνουμε, βέβαια, ότι το εφαρμοζόμενο σχέδιο είχε υποστεί τους κατάλληλους διδακτικούς μετασχηματισμούς<sup>438</sup>, εμπειριείχε (διδακτικό) υλικό ταιριαστό με το επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και στη σχολική τάξη τηρούνταν παιδαγωγικές αρχές και μέθοδοι<sup>439</sup>, εντασσόμενες στο ευρύτερο κίνημα του κονστρουκτιβισμού και οι οποίες αναπροσαρμόζονταν ανάλογα με την κάθε διαφορετική περίπτωση.

---

<sup>438</sup> Βλ. ενότητα 5.3.2.2. *Αναλυτική παρουσίαση σχεδίου.*

<sup>439</sup> Βλ. ενότητα 5.3.2.1. *Διδακτική μεθοδολογία.*

### 6.3. Επικύρωση Ακρίβειας Ευρημάτων

Όπως αποδεικνύεται από την ανωτέρω διεξοδική ανάλυση<sup>440</sup>, η επικύρωση της ακρίβειας των ευρημάτων μας που αφορούν τόσο στη διαδικασία όσο και στα αποτελέσματα εξασφαλίζεται με τη συνήθη σε ΕΒΣ (Anderson & Shattuck ό.π., DBR Collective ό.π.) στρατηγική της *τριγωνοποίησης* (triangulation) (Creswell ό.π.). Διασαφηνίζοντας περισσότερο τη χρήση της στην παρούσα έρευνα, τονίζουμε ότι η τριγωνοποίηση έχει επιτευχθεί κατά πρώτον λόγο με την εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων<sup>441</sup> συγκέντρωσης δεδομένων και δευτερευόντως μέσω της συλλογής και επιβεβαίωσης στοιχείων από διαφορετικά άτομα. Πιο συγκεκριμένα, ως προς τις μεθόδους, έχουν χρησιμοποιηθεί: α) τα έγγραφα, που στην περίπτωση μας ήταν κυρίως οι τέσσερις αρχικές μαθητικές και οι τέσσερις τελικές παραγωγές, β) οι σημειώσεις από τους παρατηρητές και γ) οι συνεντεύξεις.

Σχετικά με τα αρχικά και τελικά γραπτά, υπογραμμίζουμε ότι η αξιολόγησή τους βάσει ειδικών κριτηρίων<sup>442</sup> έγινε από τρία άτομα: τον εκπαιδευτικό-ερευνητή, έναν εσωτερικό και έναν εξωτερικό αξιολογητή<sup>443</sup>, προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία (βασιμότητα) των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, εκτός από τα αρχικά και τελικά κείμενα, αξιοποιήθηκαν ως πηγές δεδομένων τα διαγνωστικά κριτήρια στην τάξη και οι ενδιάμεσες (γραπτές) παραγωγές που έδειχναν τη σταδιακή εξέλιξη των μαθητών.

Όσον αφορά στην παρατήρηση, επισημαίνουμε ότι υπήρχαν τρεις αμέτοχοι ή πλήρως παρατηρητές<sup>444</sup> (Creswell ό.π., Ιωσηφίδης ό.π.) στο μάθημα εντός του ωρολογίου προγράμματος, ενώ στο εργαστήριο γραπτού λόγου, η απουσία τους λόγω αντικειμενικών δυσκολιών αναπληρωνόταν από την ηχογράφηση των διδασκαλιών. Η παρουσία τριών παρατηρητών έδινε τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό-ερευνητή να διασταυρώνει τις παρεχόμενες σημειώσεις πεδίου. Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός-ερευνητής προσπαθούσε να λειτουργεί και ως συμμετέχων παρατηρητής (participant observer), καταγράφοντας περισσότερο αναστοχαστικές σημειώσεις στο προσωπικό ερευνητικό ημερολόγιό του. Επιπρόσθετα, οργανώνονταν τακτικές συνεδρίες μεταξύ

<sup>440</sup> Βλ. ενότητα. 5.3.2.2. *Αναλυτική παρουσίαση σχεδίου*, υποκεφ. 6.1. *Ποιοτική ανάλυση αποτελεσμάτων* (6.1.1. & 6.1.2.) και 6.2. *Ερμηνεία αποτελεσμάτων – Συζήτηση*.

<sup>441</sup> Βλ. 5.2.3. *Μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων*, σσ. 203-207

<sup>442</sup> Για τη δομή του αφηγηματικού κειμένου, βλ. σελ. 217, ενώ για τη δομή του επιχειρηματολογικού βλ. σελ. 228. Για το γραπτό στο σύνολό του, βλ. σημ. 221.

<sup>443</sup> Βλ. σημ. 222.

<sup>444</sup> Για αναλυτικές πληροφορίες σχετικά με τους παρατηρητές, βλ. σελ. 205, σημ. 224.

του εκπαιδευτικού-ερευνητή και των παρατηρητών για την αποτίμηση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, οι οποίες, σε συνδυασμό με τις σημειώσεις, προσέφεραν τεράστια ανατροφοδότηση στον ερευνητικό σχεδιασμό. Είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι το περιεχόμενο των σημειώσεων και των συζητήσεων αποτυπώνει ευκρινέστατα την εξελικτική πορεία των μαθητών και ταυτόχρονα παρέχει μια λογική εξήγηση για τη βελτίωση στον γραπτό λόγο που διαπιστώθηκε από τη σύγκριση των εγγράφων (αρχικών και τελικών κειμένων).

Τέλος, οι διενεργηθείσες συνεντεύξεις σε τέσσερις ομάδες εστίασης (focus group interview) και από τα δύο τμήματα αποσκοπούσαν στον έλεγχο των ευρημάτων που προέρχονταν από τις δύο προηγούμενες μεθόδους (Creswell ό.π.). Στην περίπτωση μας, καταρχάς, ενίσχυσαν τον ισχυρισμό ότι υπάρχει μεγάλη αιτιώδης συνάφεια ανάμεσα στη διδασκαλία με το εν λόγω κειμενοκεντρικό πρότυπο και στις γραπτές παραγωγές των μαθητών, διότι οι τελευταίοι μπορούσαν σε αρκετά μεγάλο βαθμό να αιτιολογούν τις γλωσσικές επιλογές τους<sup>445</sup> και να αντιλαμβάνονται την πρόοδό τους. Παράλληλα, από κοινού, οι συνεντεύξεις, με την ευρεία συμμετοχή των ίδιων των ερευνώμενων και τα αρκετά επαρκή στοιχεία από τα υπόλοιπα ανωτέρω μεθοδολογικά εργαλεία δείχνουν ρητά ότι η εκπονηθείσα πρόταση μπορεί να «μεταφερθεί» και σε άλλα περιβάλλοντα, καθιστώντας έτσι δυνατή την έννοια της «μεταφερσιμότητας» (transferability), που συνιστά ζητούμενο στην ποιοτική έρευνα (Βέρδης 2016: 36-37).

Θεωρούμε λοιπόν πως με τη χρήση όλων των παραπάνω έχει επιτευχθεί η τριγωνοποίηση και κατά συνέπεια η επικύρωση της ακρίβειας των αποτελεσμάτων και ερμηνειών μας. Ωστόσο, στην προσπάθειά μας «να προσεγγίσουμε τη φερεγγυότητα» (Creswell ό.π.: 249) όσο το δυνατόν περισσότερο, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε τον παρακάτω περιορισμό στις μεθόδους της έρευνας: η διδασκαλία της κειμενικής γραμματικής πραγματοποιήθηκε από έναν εκπαιδευτικό, που ήταν και ο ερευνητής. Αυτό, βέβαια, ήταν επιβεβλημένο, καθώς η εκπόνηση του μοντέλου έγινε από τον ίδιο και έπρεπε συνεχώς να το αναπροσαρμόζει, λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία του. Όμως, στο μέλλον χρειάζεται να επαναληφθούν διδασκαλίες με αυτόν τον τρόπο και από άλλους εκπαιδευτικούς, αφού προηγουμένως τους παρασχεθεί συστηματική επιμόρφωση, με σκοπό τη σφαιρικότερη αξιολόγηση και περαιτέρω εξέλιξη του διδακτικού μοντέλου.

---

<sup>445</sup> Βλ. υποκ. 6.2. *Ερμηνεία αποτελεσμάτων – Συζήτηση*, σσ. 329-333.

## 7. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Στο τελευταίο κεφάλαιο της διατριβής, παρουσιάζεται συνοπτικά το ουσιαστικό μέρος των αποτελεσμάτων από την (κειμενο)γλωσσολογική και εκπαιδευτική προσέγγιση του θέματος και διατυπώνονται κάποιες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Ξεκινούμε με την (κειμενο)γλωσσολογική προσέγγιση, η οποία μας προσέφερε μια τεράστια «δεξαμενή» γραμματικής του κειμένου, πρόσφορη για διδακτική αξιοποίηση. Αυτή η γραμματική συνίσταται στα εξής:

Κατά πρώτον, διαμορφώθηκε ένα στέρεο και αποτελεσματικό θεωρητικό μοντέλο θεματικής οργάνωσης και ανάπτυξης για τα ΝΕ. Για την παραγωγή του, προηγήθηκε πολυπρισματική και ενδεδειγμένη διερεύνηση της θεματικής οργάνωσης και εξέλιξης, μέσα πρώτα από τη ΣΛΓ του Halliday (Halliday & Matthiessen ό.π.) αλλά και άλλες λειτουργικές θεωρίες, όπως τη ΛΠΠ της σχολής της Πράγας, τη Λειτουργική Γραμματική του Dik (ό.π.) και την πληροφοριακή δομή της πρότασης, σύμφωνα με τη Lambrecht (ό.π.). Επιπρόσθετα, ελήφθησαν σοβαρά υπόψη οι επιστημάνσεις και προτάσεις του Goutsos (1997), Γούτσου (2013), φυσικά των Γεωργακοπούλου & Γούτσου (ό.π.) καθώς και αυτές της Vasconcellos (ό.π.) και της Mauranen (ό.π.). Βασικά σημεία του παραχθέντος προτύπου είναι τα ακόλουθα:

Α) Θεωρούμε ότι το θέμα είναι μια υπερκείμενη έννοια, η οποία διακρίνεται σε αναπαραστατικό-κεντρικό (ΑΚΘ) και θέμα προσανατολισμού (ΘΠ). Το ΑΚΘ είναι αυτό για το οποίο γίνεται λόγος σε μια πρόταση, συνήθως είναι γνωστή πληροφορία, βρίσκεται συχνά σε αρχικές προτασιακές θέσεις και δηλώνεται είτε με αυτόνομη ΟΦ είτε με το κλιτικό επίθημα του ρήματος. Το ΘΠ περιλαμβάνει όλα εκείνα τα συστατικά τα οποία προσανατολίζουν (προετοιμάζουν, συνδέουν με τα προηγούμενα κ.ά.) τον αναγνώστη/ακροατή για το περιεχόμενο του μηνύματος που θα επακολουθήσει και πολλές φορές αλλά όχι πάντα προτάσσονται του ΑΚΘ. Πρόκειται για τα κειμενικά, διαπροσωπικά θέματα και για τις λέξεις, φράσεις ή προτάσεις που εκφράζουν το χρονικό, τοπικό, υποθετικό, αιτιολογικό και γενικότερα καταστασιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται η εκάστοτε κεντρική πληροφορία. Όπως έδειξε η κειμενική ανάλυση, σε κάθε περίοδο μπορεί να υπάρχουν ένα ή περισσότερα κυρίως ΘΠ αλλά και ΑΚΘ.

Β) Το σχόλιο είναι όλο το υπόλοιπο κομμάτι της περιόδου, το οποίο σχολιάζει το θέμα (κυρίως το ΑΚΘ), δηλαδή εκφράζει μια πληροφορία σχετική με αυτό, η οποία είναι νέα ή σημαντική για τον αναγνώστη/ακροατή και έτσι συμβάλλει στην προώθηση της επικοινωνίας. Ως εκ τούτου, διαθέτει υψηλότερο βαθμό επικοινωνιακού δυναμισμού

από το θέμα. Τα εν λόγω χαρακτηριστικά του μας έχουν οδηγήσει να δεχτούμε ότι σε ορισμένα κειμενικά περιβάλλοντα υπάρχουν προτάσεις ή περίοδοι μόνο με σχόλιο (χωρίς θέμα), καθώς σε αυτές είναι δυνατό να εκφέρεται μια εξολοκλήρου καινούργια πληροφορία ή να επεξηγείται και να επεκτείνεται μια προηγούμενη θέση (συχνά μέσω παραδείγματος). Παρόμοια άποψη υποστηρίζεται από τη ΛΠΠ της Πράγας και από τη θεωρία της Lambrecht.

Φυσικά, όλα τα τμήματα του σχολίου δεν ενέχουν τον ίδιο βαθμό επικοινωνιακού δυναμισμού. Αντίθετα, σε κάποιο εκφράζεται είτε *το πιο σημαντικό και προεξέχον κομμάτι της νέας πληροφορίας είτε πληροφορία γνωστή αλλά εξαιρετικά βαρύνουσα σημασίας στο εκάστοτε περι(συ)κείμενο*, η οποία τονίζεται *εμφατικά* ή *αντιδιαστέλλεται/αντιτίθεται* με άλλη που είτε εννοείται είτε είναι λεκτικά εκπεφρασμένη και κατά συνέπεια ο δέκτης πρέπει να προσέξει ιδιαίτερα. Ο επικρατέστερος γλωσσολογικός όρος για αυτή τη λειτουργία είναι η *εστία* (focus). Τα μέσα που διαθέτει η ΝΕ για να τη δηλώσει στον γραπτό λόγο είναι η σειρά των όρων, οι ψευδοδίπτυχες (pseudo-cleft) και αντίστροφες ψευδοδίπτυχες προτάσεις και κάποιες εκφράσεις, όπως *ακόμα και, μόνο, κανείς, πάντα* κ.ά. Η φυσική της θέση σε αμαρκάριστες δομές είναι στο τέλος της πρότασης, ενώ σε μαρκαρισμένες μπορεί να τοποθετηθεί και σε άλλες θέσεις, ακόμα και στην αρχή.

Η θεωρητική τεκμηρίωση και εφαρμογή του παραπάνω μοντέλου θεματικής οργάνωσης σε δεδομένα της ΝΕ έδειξε ότι διαθέτει σταθερά κριτήρια για την αναγνώριση στον λόγο του θέματος (ΑΚΘ και ΘΠ), σχολίου και εστίας. Όμως, οφείλουμε να εκφράσουμε την επιφύλαξη ότι σε κάποια διαφορούμενα γλωσσικά περιβάλλοντα η ερμηνεία επαφίεται στην υποκειμενικότητα του αναλυτή. Και αυτό γιατί συνειδητά δεν έχουμε προβεί σε απόλυτες θέσεις για το πού ακριβώς (και πάντα) στην περίοδο βρίσκεται η κάθε κειμενική λειτουργία, απόφαση που υπαγορεύτηκε από την ευελιξία που παρουσιάζει η σειρά των όρων στα ΝΕ και από υφολογικούς παράγοντες που εμπλέκονται στη διατύπωση του μηνύματος.

Κατά δεύτερον, η εκπονηθείσα γραμματική του κειμένου περιλαμβάνει *πρωτοτυπικά χαρακτηριστικά θεματικής οργάνωσης και δομικά σχήματα (patterns) ανάπτυξης ανάλογα με τον κειμενικό τρόπο (mode) και το είδος (genre)*. Η ανίχνευσή τους πραγματοποιήθηκε μέσω της **ανάλυσης λόγου σε εκατό (100) αυθεντικά κείμενα** της ΝΕ, ανήκοντα στους τρεις τρόπους/τύπους που προβλέπεται, σύμφωνα με το ΠΣ (2011) και τις σχετικές Οδηγίες του ΙΕΠ των τελευταίων ετών, να διδάσκονται στο Γυμνάσιο, δηλαδή αφηγηματικό, περιγραφικό και επιχειρηματολογικό.

Σημειώνουμε ότι η ανάλυση λόγου έγινε με την επιτυχή εφαρμογή του ανωτέρω προτύπου και την αξιοποίηση, ανά περίπτωση, εργαλείων προερχόμενων από τις τέσσερις θεωρίες του θεωρητικού μας πλαισίου. Παρακάτω, παρουσιάζονται συνοπτικά τα ευρήματα της κειμενογλωσσολογικής έρευνας:

Καταρχάς, όσον αφορά στο ΘΠ των αφηγηματικών κειμένων, βρέθηκε ότι στην πλειονότητα (26/34) των κειμένων του δείγματός μας κυριαρχεί ή υπερτερεί η σημασία του χρόνου, περισσότερο με επιρρηματικές φράσεις που ενέχουν εμπειρική (experiential) λειτουργία και λιγότερο με κειμενικά θέματα χρόνου. Επίσης, από τα υπόλοιπα, στα πιο πολλά ο χρόνος δηλώνεται από μία έως περισσότερες φορές, μαζί με άλλες έννοιες. Ειδικότερα, παρατηρούνται κάποιες διαφοροποιήσεις ανάλογα με το κειμενικό είδος. Για παράδειγμα, ενώ στα λαϊκά παραμύθια και στις βιογραφίες, η παρουσία του είναι καθολική, δεν συμβαίνει το ίδιο με τις ειδήσεις, καθώς ορισμένες από αυτές δεν είναι μόνο αφηγήσεις, αλλά ο δημοσιογράφος σχολιάζει το γεγονός ή περισσότερο αναφέρει όχι το τι έγινε αλλά τι είπαν οι πρωταγωνιστές.

Εκτός από το ΘΠ χρόνου, παρατηρήθηκαν και ΘΠ με σημασίες μικρότερης συχνότητας που χαρακτηρίζουν τα επιμέρους είδη. Ενδεικτικά αναφέρουμε την πηγή-τεκμηρίωση για τα ειδησεογραφικά κείμενα, τα κειμενικά θέματα μεταβατικότητας-ακολουθίας για τα λαϊκά παραμύθια, τα διαπροσωπικά θέματα για τις προσωπικές αφηγήσεις, ενώ στο είδος της αφήγησης ιστορικών γεγονότων, όταν τα κείμενα έχουν ληφθεί από την *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους* και όχι από ταξιδιωτικούς οδηγούς εκφράζονται ακόμα η αντίθεση, ο τρόπος, η αιτία, το καταστασιακό πλαίσιο κ.ά. Τέλος, σε όλα αυτά τα είδη περισσότερο ή λιγότερο συχνά εμφανίζονται και τα ΘΠ τόπου.

Σε ό,τι έχει σχέση με τα σχήματα θεματικής εξέλιξης, τα δεδομένα μας έδειξαν ότι η εκτύλιξη με σταθερό θέμα είναι το επικρατέστερο σχήμα για τα αφηγηματικά κείμενα, ενώ δεύτερος προτιμώμενος τύπος είναι η γραμμική ανάπτυξη. Από τα δύο άλλα σχήματα με περίπου παρόμοια παρουσία, θα λέγαμε ότι η επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο χαρακτηρίζει περισσότερο τον αφηγηματικό τρόπο.

Βέβαια, λεπτότερες διαφοροποιήσεις διαφαίνονται ανάλογα με το είδος. Πιο συγκεκριμένα, οι ειδήσεις ξεδιπλώνονται με συνδυασμό σταθερού θέματος και γραμμικής εξέλιξης (έχει ελάχιστη υπεροχή), διότι υπάρχουν μεν σταθερά ΑΚΘ, αλλά καθώς εκτυλίσσεται η αφήγηση εισάγονται νέα πρόσωπα ή συμβάντα. Σε παρόμοιο αποτέλεσμα καταλήγει και η Caffarel (ό.π.) για το ειδησεογραφικό κείμενο στη γαλλική γλώσσα. Στα υπόλοιπα αναλυθέντα είδη, η διεξαχθείσα έρευνα έδειξε ότι υπερτερεί η εξέλιξη με σταθερό θέμα, όμως, όταν ο σκοπός του δημιουργού δεν είναι

απλά να αφηγηθεί το γεγονός αλλά να το σχολιάσει ή ερμηνεύσει, δημιουργούνται οι συνθήκες για την πραγμάτωση πρώτα της γραμμικής εκτύλιξης και δεύτερον της επέκτασης σχολίου με διαδοχικό σχόλιο. Τέλος, ακόμα και το περιεχόμενο των κειμένων ενδέχεται να επηρεάσει τον τρόπο θεματικής ανάπτυξής τους.

Στη συνέχεια, ως προς το περιγραφικό γένος λόγου, παρατηρήθηκε ότι στα 21 από τα 32 κείμενα, υπερτερεί ή κυριαρχεί το ΘΠ τόπου, ενώ και σε 3 επιπλέον η έκφραση του τόπου είναι αρκετά συχνή και βρίσκεται στην πρώτη θέση μαζί με άλλες έννοιες. Και στον περιγραφικό τρόπο, τα επιμέρους κειμενικά είδη ανέδειξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Για παράδειγμα, ενώ στις περιγραφές εικαστικού έργου και στις περιγραφές τόπων-χώρων από ταξιδιωτικούς οδηγούς<sup>446</sup>, ο τόπος<sup>447</sup> είναι το κατεξοχήν ΘΠ, στις ενημερωτικές και ιδίως στις επιστημονικές αναφορές από τον χώρο των φυσικών επιστημών, δεν δηλώνεται με την ίδια συχνότητα. Ειδικότερα, στις ενημερωτικές αναφορές, η σημασία του τόπου υπερέχει μεν, αλλά συνυπάρχει με άλλες σημασίες, όπως αυτές (κυρίως συχνότητα-συνήθεια) των διαπροσωπικών θεμάτων, του χρόνου, της προσθήκης κ.ά. Στις επιστημονικές αναφορές, η παρουσία του είναι μικρότερη, ενώ στο εν λόγω είδος αυξημένα παρουσιάζονται τα διαπροσωπικά θέματα, όχι μόνο με επιρρήματα συχνότητας-συνήθειας αλλά και με απρόσωπες εκφράσεις τροπικότητας, όπως: *πιθανολογείται ότι, είναι δυνατό ότι, όπως φαίνεται* κ.ά. Τέλος, εδώ εμφανίζονται περισσότερα (από τα άλλα είδη του περιγραφικού τρόπου) κειμενικά θέματα αιτίας, αντίθεσης, προσθήκης κ.ά.

Επιπρόσθετα, αναφορικά με τον τύπο θεματικής εξέλιξης, στην πλειονότητα των περιγραφικών κειμένων ξεχωρίζει η ανάπτυξη με παραγόμενο ή διασπασμένο θέμα. Έπονται πρώτα η εκτύλιξη με σταθερό θέμα και κατόπιν η γραμμική. Σημειώνουμε πως η επεξήγηση σχολίου δεν συνηθίζεται, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αποκλείεται. Διερευνώντας τα δεδομένα μας σε μεγαλύτερο βάθος, διαπιστώσαμε πως σε όλα τα εμπεριεχόμενα είδη προτιμάται το παραγόμενο ή διασπασμένο θέμα, εκτός από τις επιστημονικές αναφορές, όπου είναι πολύ έντονη η παρουσία του γραμμικού σχήματος. Η ευρεθείσα τάση συνδέεται άμεσα με την ύπαρξη αρκετών διαπροσωπικών και κειμενικών θεμάτων σε αυτές και ερμηνεύεται αν σκεφτούμε ότι ο εκάστοτε συγγραφέας τη χρησιμοποιεί, προκειμένου να εξηγήσει πώς δημιουργούνται τα φυσικά

---

<sup>446</sup> Σε αρκετές περιγραφές τόπων-χώρων από ταξιδιωτικούς οδηγούς πραγματώνονται ακόμα διαπροσωπικά θέματα, όπως *αξίζει να, μπορείτε να, σίγουρα* κ.ά. καθώς και η σημασία του χρόνου περισσότερο με φράσεις εμπειρικής λειτουργίας και λιγότερο με κειμενικά θέματα.

<sup>447</sup> Στις περιγραφές τόπων-χώρων από ταξιδιωτικούς οδηγούς, η σημασία του τόπου εκφράζεται επίσης και μέσω του ΑΚΘ.

φαινόμενα, στοιχείο που θα κατέτασσε τα εν λόγω κείμενα στις περιγραφικές εξηγήσεις φαινομένων.

Ολοκληρώνουμε με τα επιχειρηματολογικά κείμενα, τα οποία παρουσιάζουν διαφορετική εικόνα από τα αφηγηματικά και περιγραφικά τόσο ως προς την οργάνωση όσο και ως προς την ανάπτυξη. Αναλυτικότερα, ως προς το ΘΠ, η έρευνα έδειξε ότι δεσπόζουν τα κειμενικά θέματα και επίσης αρκετά συχνά απαντούν τα διαπροσωπικά. Οι σημασίες τις οποίες δηλώνουν τα κειμενικά θέματα στο δείγμα μας κατά φθίνουσα σειρά είναι: αντίθεση, μεταβατικότητα, επεξήγηση, χρόνο, προσθήκη, διάρθρωση-απαρίθμηση, αποτέλεσμα, αιτία, προβολή-εστίαση, συμπέρασμα κ.τ.λ. Βέβαια, η πληθωρική παρουσία κειμενικών αλλά και διαπροσωπικών θεμάτων δεν σημαίνει ότι απουσιάζουν ως ΘΠ και οι επιρρηματικές φράσεις εμπειρικής λειτουργίας. Απλά, δεν εμφανίζονται με την ίδια συχνότητα, όπως στα κείμενα των δύο άλλων τρόπων. Συχνά, μάλιστα παρατηρήθηκε ποικιλία, καθώς στην αρχή των περιόδων βρίσκονταν πολλαπλά ΘΠ, δηλαδή επιρρηματικές φράσεις πλήρους σημασίας<sup>448</sup>, κειμενικά και διαπροσωπικά θέματα.

Σχετικά με τη μέθοδο εξέλιξής τους, από τα δεδομένα μας φάνηκε ότι τα επιχειρηματολογικά κείμενα εκτυλίσσονται περισσότερο με το γραμμικό σχήμα και ακολουθούν η επεξήγηση/επέκταση σχολίου με διαδοχικό σχόλιο και το σταθερό θέμα, ενώ η εξέλιξη με παραγόμενο/διασπασμένο θέμα δεν συνιστά συνήθη μέθοδο για αυτά. Το παραπάνω εύρημα δικαιολογείται αν λάβουμε υπόψη ότι ο αρθρογράφος, προκειμένου να πείσει τους αναγνώστες και να αναλύσει το εκάστοτε ζήτημα, αναπτύσσει συλλογισμούς, κάνει συσχετίσεις ώστε κάθε νέο στοιχείο ή ιδέα να απορρέει από τα προηγούμενα, εμβαθύνει, παραθέτει αποδείξεις, παραδείγματα και ως εκ τούτου χρειάζεται τη γραμμική εξέλιξη και την επεξήγηση σχολίου. Επίσης, έχει ανάγκη και το σταθερό θέμα τόσο στις ενδιάμεσες παραγράφους όσο και στον επίλογο (εκτεταμένη παράλληλη εξέλιξη), για να διατηρηθεί η συνεκτικότητα του κειμένου και να οδηγηθεί σε ένα συμπέρασμα. Βέβαια, σε κάποια αποδεικτικά κείμενα, ο εκάστοτε αναλυτής δύναται να περιγράψει κάποιες καταστάσεις, με σκοπό να πείσει ή να ερμηνεύσει σε βάθος ένα κοινωνικό ή πολιτικό φαινόμενο· γι' αυτό στα τελευταία<sup>449</sup>, όπως διαγνώστηκε από τα δεδομένα μας, εμφανίζεται και ο τρόπος με παραγόμενο/διασπασμένο θέμα, χωρίς όμως να είναι ο επικρατέστερος.

<sup>448</sup> Συνηθέστερα εκφράζουν χρόνο, κατάσταση, αντίθεση, τόπο, υπόθεση και τρόπο.

<sup>449</sup> Όπως διαπιστώθηκε από το δείγμα μας, σε αυτά τα κείμενα δεν είναι συχνά τα κειμενικά θέματα αλλά περισσότερο πραγματώνονται ΘΠ χρόνου πλήρους σημασίας, κατάστασης και τόπου (μεταφορικά).



Με αφορμή την τελευταία διαπίστωση, είναι απαραίτητο να υπογραμμίσουμε ότι τα ευρήματά μας δείχνουν απλά τάσεις, μοτίβα και όχι απόλυτες κατηγοριοποιήσεις για τα τρία γένη λόγου, καθώς και τα τέσσερα σχήματα είναι δυνατό να εμπλέκονται στην ανάπτυξη καθενός αλλά με διαφορετική συχνότητα.

Κλείνουμε τη σύνοψη των αποτελεσμάτων της κειμενογλωσσολογικής έρευνας με τα σημασιολογικά και γραμματικά χαρακτηριστικά του ΑΚΘ. Αναλυτικότερα, όπως περιγράφεται εκτενώς στη σχετική ενότητα<sup>450</sup>, από τα δεδομένα μας προέκυψε ότι τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά του ΑΚΘ ποικίλλουν και εξαρτώνται από τον τρόπο λόγου, το κειμενικό είδος και το εκάστοτε περιεχόμενο του κειμένου. Επιπρόσθετα, ο προτιμώμενος συντακτικός ρόλος του ΑΚΘ και στα τρία γένη λόγου είναι αυτός του υποκειμένου, έπεται ο ρόλος του αντικειμένου, ενώ στα περιγραφικά και επιχειρηματολογικά κείμενα το ΑΚΘ μπορεί να επιτελέσει και τη λειτουργία του κατηγορουμένου. Για το προρρηματικό αντικείμενο, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι απαντούν πραγματώσεις του με ΟΦ και κλιτικό, μόνο με το κλιτικό αλλά και σπανιότερα χωρίς αυτό όταν συνιστά προσθιωμένο θέμα λόγου (fronted discourse topic), εύρημα που επιβεβαιώνει τους ισχυρισμούς της Gryllia (ό.π.) σε κειμενικό περιβάλλον. Κρίνουμε, όμως, ότι το τελευταίο χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Είναι γεγονός ότι το ανωτέρω θεωρητικό μοντέλο και τα πορίσματα της κειμενογλωσσολογικής έρευνας στοιχειοθετούν πραγματικά μια πλούσια *δεξαμενή γραμματικής του κειμένου*, η οποία εν προκειμένω, με κατάλληλους μετασχηματισμούς, **αξιοποιήθηκε καθ' ολοκληρίαν στην Παιδαγωγική επιστήμη**, με σκοπό να ελεγχθεί η δυνατότητα συμβολής της στην παραγωγή περισσότερο συνοχικών και συνεκτικών μαθητικών κειμένων, ώστε να αντιμετωπιστεί σε ένα βαθμό το πρόβλημα που αποτέλεσε και την αφορμή της παρούσας διατριβής. Ως εκ τούτου, διεξήχθη **εκπαιδευτική έρευνα** στη Β΄ Γυμνασίου, μέσω του μεθοδολογικού παραδείγματος της *Έρευνας-Βάσει Σχεδίου* (ΕΒΣ). Η εν λόγω μεθοδολογία, με την ευελιξία που διαθέτει, μας παρείχε τα απαραίτητα εργαλεία τόσο για τη διερεύνηση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας όσο και για την αποτίμηση των αποτελεσμάτων στον μαθητικό λόγο. Ταυτόχρονα, με τη συμβολή της, *σχεδιάστηκε, δοκιμάστηκε, τροποποιήθηκε και διαμορφώθηκε ένα κατεξοχήν κειμενοκεντρικό πρότυπο γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο*. Η λειτουργικότητά του εξετάστηκε σε διάρκεια 6 (περίπου) μηνών.

---

<sup>450</sup> Βλ. ενότητα 3.4.2. *Διερεύνηση Υπόθεσης (Γ)*.

Συνοπτικά, παρουσιάζουμε ουσιαστικά σημεία του:

Ως προς τη διδακτική διαδικασία, το εκπονηθέν σχέδιο οργανώθηκε σε πέντε κύκλους<sup>451</sup>, κατά το πρότυπο της ΕΒΣ (Cobb κ.ά. ό.π., Shavelson κ.ά. ό.π.), οι οποίοι, παρά τον αρχικό σχεδιασμό του ερευνητή-εκπαιδευτικού, επανασχεδιάζονταν, αναθεωρούνταν και βελτιώνονταν, λαμβάνοντας υπόψη την ανατροφοδότηση από τους μαθητές και τις συνεδρίες με τους παρατηρητές. Κάθε κύκλος εμπεριείχε, αναπροσαρμοσμένα ανάλογα με την περίπτωση, και τα τρία στάδια από το μοντέλο του τροχού, δηλαδή αποδόμηση, από κοινού παραγωγή και ανεξάρτητη παραγωγή παραγράφων και ολόκληρων κειμένων, στα οποία σταδιακά εισάγονταν οι υπό διερεύνηση πτυχές κειμενικής γραμματικής.

Βασικά συστατικά της κειμενοκεντρικής διδασκαλίας που πραγματοποιήθηκε είναι τα παρακάτω:

Καταρχάς, το παραχθέν πρότυπο θεματικής οργάνωσης μετασχηματίστηκε για διδακτικές ανάγκες με τον ακόλουθο τρόπο. Το ΑΚΘ και οι ιδιότητές του ταυτίστηκαν για τους μαθητές με το *Θέμα*, ενώ το ΘΠ μετονομάστηκε σε *Έκφραση Προσανατολισμού* για να μην προκληθεί σύγχυση. Οι όροι *Σχόλιο* και *Εστία* χρησιμοποιήθηκαν ως έχουν, καθώς η συγκεκριμένη ονομασία βοηθούσε τους μαθητές να συλλάβουν το εννοιολογικό περιεχόμενό τους. Σημειώνουμε ότι δεν χρησιμοποιήθηκε κανένας άλλος μεταγλωσσικός όρος. Για όλα τα υπόλοιπα, όπως σχήματα θεματικής ανάπτυξης, αριστερή εκτόπιση, ψευδοδίπτυχες δομές κ.τ.λ. ανιχνεύονταν και συζητούνταν μονάχα οι λειτουργίες τους με κατάλληλες δραστηριότητες και μέσα από αποσπάσματα ελκυστικά και ταιριαστά με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και φυσικά προερχόμενα από ποικίλα είδη. Σε γενικές γραμμές, το μάθημα οργανωνόταν με βάση τρεις θεμελιώδεις έννοιες: *θέμα – έκφραση προσανατολισμού – σχόλιο*, οπτική που προϋπέθετε πολλά επιμέρους γραμματικά φαινόμενα του διδακτικού εγχειριδίου, όπως υποκείμενο, αντικείμενο, ρηματική φράση, επιρρηματικοί προσδιορισμοί και αντωνυμίες να ανάγονται και να εντάσσονται σε αυτές. Έτσι, διαμορφωνόταν ένα ενιαίο «όλον» (Κασσωτάκης & Φλουρής ό.π.: 349) και περιοριζόταν σε μεγάλο βαθμό ο αποπροσανατολιστικός για τους μαθητές κατακερματισμός της διδακτέας ύλης.

---

<sup>451</sup> Κάθε κύκλος είναι βασισμένος θεματικά σε μια ενότητα του σχολικού εγχειριδίου *Νεοελληνικής Γλώσσας* της Β΄ Γυμνασίου.

Επιπλέον, αξιοποιούνταν στην πράξη οι αρχές της υποστηρικτικής διδασκαλίας (scaffolding) και της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky. Αυτές επιτυγχάνονταν πρώτα με τον ρόλο του δασκάλου, ο οποίος ήταν ιδιαίτερα καθοδηγητικός και υποστηρικτικός στην αρχή, με αναλυτικά φύλλα εργασίας, προκειμένου οι μαθητές να μυηθούν στο πνεύμα της κειμενικής ανάλυσης. Βέβαια, σε καμία περίπτωση δεν έδινε έτοιμες απαντήσεις, αλλά δημιουργούσε τις συνθήκες, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να ανακαλύψουν μόνοι τους τη νέα γνώση. Επίσης, την εξυπηρέτηση των ανωτέρω αρχών εξυπηρετούσαν και οι ομαδοσυνεργατικές δράσεις τόσο στο κανονικό μάθημα εντός του ωρολογίου προγράμματος όσο και περισσότερο στο εργαστήριο γραπτού λόγου με τη συμπαραγωγή παραγράφων.

Ένα άλλο κομβικό συστατικό της διδασκαλίας ήταν η συχνή οργάνωση στη σχολική τάξη μεταγλωσσικής συζήτησης (metalinguistic discussion) ή διαφορετικά «μετασυζήτησης» (“metatalk”) για τον γραπτό λόγο (Myhill & Jones κ.ά. ό.π., Myhill ό.π.), χωρίς να απαιτούνταν η χρήση ειδικής μεταγλώσσας, εκτός από τους στοιχειώδεις όρους. Στα αρχικά στάδια, η συζήτηση γινόταν στη φάση της αποδόμησης των κειμένων και είχε ως αντικείμενο τις γλωσσικές επιλογές των συγγραφέων, αναφορικά με τα διερευνώμενα ζητήματα και τον αντίκτυπό τους στη μετάδοση του επικοινωνιακού μηνύματος. Στη συνέχεια, όσο οι μαθητές εξοικειώνονταν με τη θεματική οργάνωση και ανάπτυξη, αφορούσε στον σχολιασμό κυρίως παραγράφων αλλά και ολόκληρων γραπτών είτε των συμμαθητών τους είτε των προσωπικών, συνεισφέροντας με τεκμηριωμένες προτάσεις για ετεροδιόρθωση ή αυτοδιόρθωση. Είναι γεγονός ότι ο μεταγλωσσικός διάλογος συνιστά ένα αμιγώς κονστρουκτιβιστικό μοτίβο στη διδασκαλία, καθώς με τη συνεχή αλληλεπίδραση για τον γραπτό λόγο προκαλείται κοινωνιογνωστική σύγκρουση (Φρυδάκη ό.π.) και χτίζεται η αλλαγή και η βελτίωση.

Προεκτείνοντας τα παραπάνω, τονίζουμε ότι η μεταγλωσσική συζήτηση ευνοούνταν από το θεωρητικό πρότυπο της ΣΛΓ του Halliday που έχουμε υιοθετήσει. Και αυτό, διότι η αντίληψη για τη γραμματική ως «πόρο διαμόρφωσης σημασίας», για το «κείμενο ως διαδικασία δημιουργίας σημασίας στο περικείμενο» (Halliday & Mathiessen 2014: 3) και γενικότερα η ιδέα της μελέτης «της γλώσσας στην ολότητά της» (Halliday & Matthiessen ό.π.: 20) υπαγόρευαν έναν τρόπο διδασκαλίας, κατά τον οποίο οι μαθητές, με τη συνδρομή του εκπαιδευτικού, συνδιαλέγονταν για το πώς οι διαφορετικές λεξικογραμματικές επιλογές δημιουργούν ποικιλία νοημάτων και πραγματολογικών αποχρώσεων στα διάφορα κειμενικά είδη. Ενθαρρυνόμενοι να

εκφράσουν τις σκέψεις τους ώστε να ερμηνεύσουν και να δικαιολογήσουν τα σχήματα θεματικής ανάπτυξης στα τρία γένη λόγου, τις διαφορετικές λειτουργίες λέξεων-φράσεων ανάλογα με τη θέση τους στην περίοδο καθώς και επιμέρους δομών, όπως εκτόπιση, ψευδίπτυχες εκφράσεις κ.ά., είχαν τη δυνατότητα να αποκτήσουν επίγνωση του «ρεπερτορίου» επιλογών που ήταν διαθέσιμες σε αυτούς, για να επιτύχουν τον επικοινωνιακό στόχο τους.

Τέλος, το περιεχόμενο των εν λόγω μεταγλωσσικών συζητήσεων και η δυνατότητα των μαθητών, σταδιακά και κατά τη μετάβαση από τον έναν κύκλο στον άλλον, να συμμετέχουν πιο ενεργά και ουσιαστικά σε αυτές δείχνουν ότι οικοδομούσαν την αλλαγή στον τρόπο σκέψης και στον γραπτό λόγο τους, βάσει της διδασκαλίας της κειμενικής γραμματικής. Πρόκειται για μια πρώτη ένδειξη της αιτιώδους σχέσης/αιτιότητας (causality) μεταξύ αυτού που διδασκόταν και των συνεπειών του, στοιχείο ζητούμενο κατά τη διεξαγωγή ΕΒΣ (Reimann ό.π.).

Το αποτέλεσμα της διαδικασίας στο σύνολό της ήταν οι μαθητές να ωφεληθούν πολλαπλά:

Πρώτα απ' όλα, όπως επιβεβαιώνεται και από τους τρεις παρατηρητές, βαθμιαία και με συνεχή άσκηση, *κατανόησαν σε βάθος πώς οργανώνεται και ξεδιπλώνεται ένα κείμενο και πώς οι κειμενικοί τύποι και οι συμβάσεις των ειδών επιδρούν στη δομή του*, όντας σε θέση να αιτιολογούν τη γνώμη τους. Έτσι, επαληθεύεται η πρώτη ερευνητική υπόθεση.

Κατά δεύτερον, η παραγωγή γραπτού λόγου καλλιεργήθηκε με περισσότερο κόπο, γιατί, ιδιαίτερα στην αρχή, δυσκολεύονταν να εφαρμόσουν αυτά που εντόπιζαν στα κείμενα, στοιχείο αρκετά έντονο στα γραπτά μαθητών μέτριας και χαμηλής επίδοσης. Ως εκ τούτου, γενικά πέρασαν από διάφορα αναπτυξιακά στάδια, όπως συνεχείς επαναλήψεις λέξεων (π.χ. *αυτό, πρόβλημα* κ.τ.λ.), κατάχρηση γραμμικής εκτύλιξης κ.ά. Όμως, η εστίαση της διδασκαλίας σε αυτή τη μέθοδο με ποικίλες δραστηριότητες και οι πλούσιες ευκαιρίες για εξάσκηση στη συγγραφή και αναθεώρηση, έχοντας και τη συμβολή του εργαστηρίου, έχτισαν βήμα-βήμα την εξέλιξη του καθενός. Έτσι, από τη σύγκριση των αρχικών και τελικών μαθητικών γραπτών, διαπιστώθηκε και από τους τρεις αξιολογητές σαφέστατη βελτίωση στη δομή, η οποία επηρέασε και τη συνολική εικόνα.

Επιχειρώντας να την αποτυπώσουμε περιληπτικά, θα λέγαμε: *Η σημαντικότερη κατάκτηση για όλους τους μαθητές είναι ότι σταμάτησαν στις παραγράφους τους, πέρα από μεμονωμένες περιπτώσεις, να παραθέτουν απλά πληροφορίες και άσχετα μεταξύ*

τους θέματα και μπήκαν στη διαδικασία να αναπτύσσουν συλλογιστική πορεία. Πρόκειται για αξιοσημείωτο βήμα, το οποίο, φυσικά, χρειάζεται να εξελιχθεί περαιτέρω. Ειδικότερα, η τήρηση των κατάλληλων σχημάτων θεματικής εκτύλιξης και η ορθή χρήση των ΘΠ, ανάλογα με τον κειμενικό τρόπο και το είδος είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία περισσότερο συνοχικών και συνεκτικών κειμένων, συγκριτικά πάντα με τα αρχικά γραπτά. Ταυτόχρονα, απέκτησαν τη δεξιότητα να επανεξετάζουν και να αναθεωρούν το κείμενό τους. Επομένως, επαληθεύονται σε μεγάλο βαθμό και οι υπόλοιπες τέσσερις διατυπωθείσες ερευνητικές υποθέσεις.

Θα ήταν παράλειψη αν δεν αναφέραμε επιγραμματικά και κάποιες επιμέρους παρατηρήσεις:

- I. Η βελτίωση στα τελικά κείμενα δεν φαίνεται να είναι εξαρτημένη από τη βαθμολογική κλίμακα στην οποία ανήκει ο κάθε μαθητής, διότι όλοι, ανεξαρτήτως επιπέδου (και ανάλογα με τις δυνατότητές τους), παρουσίασαν μεγαλύτερη ή μικρότερη άνοδο.
- II. Η εξέλιξη είναι πιο έντονη στον επιχειρηματολογικό από τον αφηγηματικό τρόπο<sup>452</sup>.

Τόσο το (I.) όσο και το (II.) δεν έχουν προκύψει τυχαία, αλλά οφείλονται στη ρητή (explicit) και συστηματική διδασκαλία (Knapp & Watkins ό.π., Σπανός & Μιχάλης ό.π., Myhill & Jones κ.ά. ό.π.) της κειμενικής γραμματικής, η οποία διήρκεσε σε βάθος χρόνου (περίπου 6 μήνες) και έδωσε περισσότερη έμφαση στην παραγωγή αποδεικτικών κειμένων. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι η πρόοδος δεν ήταν τυχαία αλλά άμεσα συνυφασμένη με τη διδακτική διαδικασία αποδεικνύεται και από το ερευνητικό εργαλείο των συνεντεύξεων, μέσου του οποίου φαίνεται ευκρινέστατα ότι οι μαθητές έχουν προβεί σε συνειδητές γλωσσικές αποφάσεις, τις οποίες είναι σε θέση να ελέγξουν και να δικαιολογήσουν. Η τελευταία διαπίστωση αποκαλύπτει έμπρακτα ότι έχουν αρχίσει να καλλιεργούν μεταγλωσσική αντίληψη και γνώση (metalinguistic understanding and knowledge) για τον γραπτό λόγο (Myhill ό.π., Myhill & Jones ό.π.), κάτι που επίσης είναι αναγκαίο να αναπτυχθεί περισσότερο.

Επομένως, μέσω της παρούσας ΕΒΣ, κατορθώσαμε να διαγνώσουμε την αιτιακή αλληλεξάρτηση (causal interrelationship) (Dede ό.π.) ανάμεσα στη διδαχθείσα πτυχή κειμενικής γραμματικής και στα αποτελέσματά της στον γραπτό λόγο με την παραγωγή

---

<sup>452</sup> Επαναλαμβάνουμε ότι αν και ο περιγραφικός τρόπος διδάχτηκε στους μαθητές (βλ. 5.3.2.2. *Αναλυτική Παρουσίαση Σχεδίου*), δεν τους ανατέθηκε να γράψουν κατεξοχήν περιγραφικά κείμενα στις αρχικές και τελικές δοκιμασίες για λόγους περιορισμού των δεδομένων της έρευνας.

περισσότερο συνοχικών και συνεκτικών γραπτών και γενικότερα κειμένων με συλλογιστική πορεία. Είμαστε λοιπόν σε θέση να ισχυριστούμε βάσει αποδείξεων<sup>453</sup> (evidence-based claims) (Barab & Squire ό.π.) ότι η διδασκαλία της γραμματικής του κειμένου μπορεί πραγματικά να συμβάλει στη βελτίωση του γραπτού μαθητικού λόγου, να καλλιεργήσει κριτική γλωσσική επίγνωση και γενικότερα να προαγάγει τη μάθηση. Αυτό που απαιτείται στο μέλλον είναι:

α) η συστηματική θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση δασκάλων και φιλολόγων ώστε να αποκτήσουν κειμενοκεντρική οπτική και να προσδίδουν στο γλωσσικό μάθημα κειμενικό χαρακτήρα ολιστικά και όχι αποσπασματικά και

β) η συγγραφή σύμφωνων με το ανωτέρω πνεύμα διδακτικών εγχειριδίων Νεοελληνικής Γλώσσας τόσο για την πρωτοβάθμια όσο και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Κλείνοντας τη διατριβή, καταθέτουμε δύο προτάσεις για περαιτέρω έρευνα:

Πρώτον, προτείνουμε τη συνεργασία των επιστημών της Γλωσσολογίας και ιδίως των χώρων της Ανάλυσης Λόγου - Κειμενογλωσσολογίας καθώς και της Πραγματολογίας με τη Διδακτική για την εκπόνηση και άλλων πτυχών κειμενικής γραμματικής, οι οποίες θα επηρεάζουν άμεσα την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού (και προφορικού) λόγου. Κατά τη γνώμη μας, είναι πλέον αναγκαιότητα η διδασκαλία της γραμματικής στην Ελλάδα να απαγκιστρωθεί από τα συνεχή αποσπασματικά γραμματικά φαινόμενα και να οργανωθεί γύρω από κεντρικές και εγκλειστικές (κειμενικές) έννοιες με κατανοητό περιεχόμενο για τους μαθητές, οι οποίες θα εμπερικλείουν επιμέρους δομές και στοιχεία, άμεσα σχετιζόμενα με τους κειμενικούς τρόπους, τα είδη και τα επίπεδα ύφους και στοχεύοντα στην κατάκτηση των δύο ανωτέρω δεξιοτήτων γραπτού αλλά και προφορικού λόγου. Από τη διδακτική εμπειρία μας, φαίνεται ότι όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως το διδασκόμενο γραμματικό φαινόμενο τους βοηθά να κατανοούν, να γράφουν ή να μιλούν καλύτερα, αυξάνει το ενδιαφέρον τους για την εκμάθησή του. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω λόγια μαθήτριας, κατά τη διενέργεια των συνεντεύξεων:

*Είναι σημαντικά τα γραμματικά φαινόμενα, όμως μέσω των κειμένων δεν είναι μόνο ότι μαθαίνεις περισσότερα. Σου κεντρίζει και το ενδιαφέρον γιατί δεν είναι τόσο μονότονα όσο να λύνεις ασκήσεις συνέχεια. Να διαβάζεις, να αποστηθίζεις τους κανόνες. Μέσα από το κείμενο βλέπεις αυτά πώς εφαρμόζονται στον γραπτό λόγο. Είναι πιο εύκολο θεωρώ για το μαθητή να κατανοήσει.*

<sup>453</sup> Χρησιμοποιώντας τη στρατηγική της τριγωνοποίησης (βλ. 6.3. Επικύρωση ακρίβειας ευρημάτων).

Δεύτερον, θεωρούμε ότι απαιτείται να διεξαχθεί εμπειριστατωμένη έρευνα στην Ελλάδα για τις παραμέτρους, τις προεκτάσεις και την ανάδειξη της αξίας της μετασυζήτησης γύρω από τον γραπτό λόγο (metatalk about writing). Και αυτό, γιατί η σχετική συζήτηση που συνήθως συμβαίνει στις σχολικές τάξεις αφορά σε ιδέες, προκειμένου να αξιοποιηθούν κατά τη συγγραφή της έκθεσης. Όμως, η μετασυζήτηση είναι ένα ειδικό είδος συζήτησης σχετικά με το γράψιμο που έχει ως αντικείμενο τη σχέση ανάμεσα στις συγγραφικές προθέσεις, τις γλωσσικές επιλογές που την πραγματώνουν και το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα στον αναγνώστη (Myhill & Newman 2019). Πρόκειται για ένα χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς που παράλληλα θα τους δώσει τη δυνατότητα να αξιολογήσουν το επίπεδο σκέψης και αντίληψης που έχουν αναπτύξει οι μαθητές (Myhill & Newman ό.π.). Φρονούμε ότι έτσι μπαίνουν τα θεμέλια για την προαγωγή της μάθησης σε μετα-επίπεδο (meta-level learning) (Sfard 2015)...

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, Terry & Julie Shattuck. 2012. "Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research?". Στο *Educational Researcher*, Vol. 41, No. 1, σσ. 16-25.
- Angouri, Jo. 2010. "Quantitative, Qualitative or Both? Combining methods in Linguistic Research". Στο Lia Litosseliti (επιμ.) *Research Methods in Linguistics*, Continuum IPG, σσ. 29-45.
- Αρχάκης, Αργύρης. 2013. *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*, Αναθεωρημένη έκδοση, Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.
- Βάμβουκας, Μιχάλης Ι. 2010. *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, ένατη έκδοση, Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βαρελά, Κάντια Λ. 2010. *Συνδετικότητα και Κειμενικοί Δείκτες: Χρήση και αξιοποίησή τους στη διδακτική πράξη της ΣΤ' Δημοτικού*, Διδακτορική Διατριβή, Παν/μιο Κρήτης: Σχολή Επιστημών Αγωγής – Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Ρέθυμνο.
- Βέρδης, Αθανάσιος Ν. 2016. *Εκπαιδευτική Έρευνα και Αξιολόγηση*, δεύτερη έκδοση, Αθήνα: εκδόσεις Ηρόδοτος.
- Bannan-Ritland, Brenda. 2003. "The Role of Design in Research: The Integrative Learning Design Framework". Στο *Educational Researcher*, Vol.32, No. 1, σσ. 21-24.
- Barab, Sasha & Kurt Squire. 2004. "Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground". Στο *The Journal of the Learning Science*, 13 (1), σσ. 1-14.
- Baxter, Judith. 2010. "Discourse-Analytic Approaches to Text and Talk". Στο Lia Litosseliti (επιμ.) *Research Methods in Linguistics*, Continuum IPG, σσ. 117-137.
- Beaugrande, Robert de & Wolfgang Dressler. 1981. *Introduction to Text Linguistics*, London and New York: Longman.
- Bhatia, Vijay K. 2002. "Applied Genre Analysis: Analytical Advances and Pedagogical Procedures". Στο Ann M. Johns (ed.) *Genre in the Classroom Multiple Perspectives*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, σσ. 279-283.
- Brown, Douglas H. 2001. *Teaching by Principles An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Second Edition, Longman, Pearson Education.
- Brown, Gillian & George Yule. 1983. *Discourse Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Γεωργακοπούλου, Αλεξάνδρα & Διονύσης Γούτσος. 2011. *Κείμενο και Επικοινωνία*, Ανανεωμένη έκδοση, Αθήνα: Εκδ. Πατάκη.



- Γιαννουλοπούλου, Γιαννούλα. 2007. «Η ανάδυση του οριστικού άρθρου στην ελληνική και την ιταλική: συγκριτική μελέτη. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα (Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Παν/μίου Θεσ/νίκης 6-7 Μαΐου 2006)*, τομ. 27, ΑΠΘ: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, σσ. 78-89.
- Γούτσος, Διονύσης. 2004. «Η Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Α΄ Γυμνασίου: Περιεχόμενο και Περικείμενο». Στο Ι.Ν. Περυσινάκης & Αναστάσιος Τσαγγαλίδης (επιμ.) *Γλώσσα και Λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Ιωάννινα, 16-17 Μαΐου 2003*, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φιλολογίας, σσ. 527-541.
- Γούτσος, Διονύσης. 2007. «Τα κειμενικά “λάθη” των μαθητών Γυμνασίου και η σημασία τους». Στο *Πρακτικά του συνεδρίου του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας «Τα Λάθη των Μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης», Αθήνα 1-2 Νοεμβρίου 2007*. Ηλεκτρονική δημοσίευση στην ιστοσελίδα:  
[http://www.kee.gr/attachments/file/praktika\\_lathi.pdf](http://www.kee.gr/attachments/file/praktika_lathi.pdf).
- Γούτσος, Διονύσης. 2009. «Μόρια, Δείκτες Λόγου και Κειμενικά Επιρρήματα: Η οριοθέτηση των γλωσσικών κατηγοριών με τη χρήση ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων». Στο Γιώργος Κ. Γιαννάκης, Μαρία Μπαλτατζάνη, Γιώργος Ι. Ξυδόπουλος & Τάσος Τσαγγαλίδης (επιτροπή έκδοσης) *Πρακτικά του 8<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (30 Αυγούστου έως 2 Σεπτεμβρίου 2007)*, Ιωάννινα, σσ. 754-768.
- Γούτσος, Διονύσης. 2012. *Γλώσσα Κείμενο, ποικιλία, σύστημα*, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική, Επιστημονική Βιβλιοθήκη.
- Γούτσος, Διονύσης. 2013. «Γλώσσα και Επικοινωνία». Στο Γιώργος Ξυδόπουλος, Έλενα Αναγνωστοπούλου, Διονύσης Γούτσος, Σωφρόνης Χατζησαββίδης & Βίλλυ Τσάκωνα *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση Εγχειρίδιο Μελέτης*, ΘΕ ΕΚΠ 61 «Σπουδές στην Εκπαίδευση», Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σσ. 165-276.
- Γούτσος, Διονύσης & Αικατερίνη Μπακάκου-Ορφανού. 2006. «Η κειμενική στάση κατά την ανάπτυξη του γραπτού λόγου». Στο *Γλωσσολογία* 17, σσ. 127-141.
- Caffarel, Alice. 2000. “Interpreting French Theme as a Bi-layered Structure: Discourse Implications”. Στο Eija Ventola (ed.) *Discourse and Community. Doing Functional Linguistics*, Tübingen: Gunter Narr, σσ. 242-272.

- Caffarel, Alice, J.R. Martin & Christian M.I.M. Matthiessen (eds). 2004. *Language Typology A Functional Perspective*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Caffarel, Alice. 2006. *A Systemic Functional Grammar of French. From Grammar to Discourse*, London/New York: Continuum, British Library Cataloguing-in-Publication Data.
- Cerniglia, C. S., K.L. Medsker & U. Connor. 1990. "Improving Coherence by Using Computer-Assisted Instruction". Στο U. Connor & A.M. Johns (eds.) *Coherence: Research and pedagogical perspectives*, Washington, D.C.: TESOL, σσ. 229-241.
- Chafe, Wallace L. 1976. "Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view". Στο Li, C. N. (ed.) *Subject and Topic*, σσ. 25-55.
- Chafe, Wallace L. 1994. *Discourse, Consciousness and Time. The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*, Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Chin, Beverly Ann. 2014. *Teaching Meaningful Revision: Developing and Deepening Students' Writing*, Sadlier School: Professional Development Series.
- Chiu, Yi-hui Florence. 2004. "Coaching a student to develop coherence based upon topical structure analysis: A case study". Στο *Journal of Language and Learning*, Vol. 2, No2, σσ. 154-170.
- Cloran, Carmel. 1995. "Defining and Relating Text Segments: Subject and Theme in Discourse". Στο Ruqaiya Hasan & Peter H. Fries (eds.) *On Subject and Theme. A Discourse Functional Perspective*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, σσ. 361-403.
- Cobb, Paul, Jere Confrey, Andrea diSessa, Richard Lehrer & Leona Schauble. 2003. "Design Experiments in Educational Research". Στο *Educational Researcher*, Vol.32, No. 1, σσ. 9-13.
- Coe, Richard M. 2002. "The New Rhetoric of Genre: Writing Political Briefs". Στο Ann M. Johns (ed.) *Genre in the Classroom Multiple Perspectives*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, σσ. 197-207.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion & Keith Morrison. 2008. *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coll, Miriam Urgelles. 2009. *'Anyway' A Formal Approach to the Syntax and Semantics of Discourse Markers*, PhD thesis, University of Essex: Department of Language and Linguistics.

- Collins, Allan, Diana Joseph & Katerine Bielaczyc. 2004. "Design Research: Theoretical and Methodological Issues". Στο *The Journal of the Learning Science*, 13 (1), 15-42.
- Connor, Ulla & Mary Farmer. 1990. "The teaching of topical structure analysis as a revision strategy for ESL writers". Στο Barbara Kroll (ed.) *Second Language Writing Research insights for the classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, σσ. 126-139.
- Cope, Bill & Mary Kalantzis (eds). 1993. *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*, London/Washington: The Falmer Press.
- Cope, Bill & Mary Kalantzis. 1993. "Introduction: How a Genre Approach to Literacy can transform the way Writing is taught". Στο Bill Cope & Mary Kalantzis (eds). 1993. *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*, London/Washington: The Falmer Press, σσ. 1-21.
- Cope, Bill, Mary Kalantzis, Gunther Kress and Jim Martin; compiled by Lorraine Murphy. 1993. "Bibliographical Essay: Developing the Theory and Practice of Genre-based Literacy". Στο Bill Cope & Mary Kalantzis (eds). 1993. *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*, London/Washington: The Falmer Press, σσ. 231-247.
- Cresswell, John. 2016. *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, δεύτερη ελληνική έκδοση, μτφρ. Ν. Κουβαράκου, επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης, Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Daneš, František. 1974. "Functional sentence perspective and the organization of the text". Στο František Daneš (επιμ.) *Papers in Functional Sentence Perspective*, The Hague: Mouton, σσ. 106-128.
- Daneš, František. 1995. "The Paragraph - a Central Unit of the Thematic and Compositional Build-up of Texts". Στο Brita Warvik, Sanna-Kaisa Tanskanen & Risto Hiltunen (eds.) *Organization in Discourse Proceedings from the Turku Conference*, Anglicana Turkuensia 14, Finland: University of Turku: σσ. 29-40.
- Dede, Chris. 2004. "If Design-Based Research is the Answer, What is the Question? A Commentary on Collins, Joseph, and Bielaczyc; diSessa and Cobb; and Fishman, Marx, Blumenthal, Krajcik, and Soloway in the *JLS* Special Issue on Design-Based Research". Στο *The Journal of the Learning Science*, 13 (1), 105-114.
- Design-Based Research Collective. 2003. "Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry". Στο *Educational Researcher*, Vol.32, No. 1, σσ. 5-8.

- Dik, Simon C. 1997α. *The Theory of Functional Grammar Part 1: The Structure of the Clause*, Hengeveld Kees (ed.), second revised edition, Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Dik, Simon C. 1997β. *The Theory of Functional Grammar Part 2: Complex and Derived Constructions*, Hengeveld Kees (ed.), Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Dik, Simon et al. 1981. “On the typology of Focus Phenomena”, Στο Teun Hoekstra, Harry van der Hulst & Michael Moortgat (eds.) *Perspectives on Functional Grammar*, Dordrecht, Holland/Cinnaminson & USA: Foris Publications, σσ. 41-74.
- Downing, Angela. 1991. “An alternative approach to theme: A systemic-functional perspective”. Στο *Word* 42, Routledge, σσ. 119-143.
- Εγγλέζου, Φωτεινή. 2011. *Η Γραφή του Επιχειρηματολογικού Λόγου στη Διδακτική του Γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο*, Διδακτορική Διατριβή, Παν/μιο Ιωαννίνων: Σχολή Επιστημών Αγωγής Τμήμα Π.Τ.Δ.Ε., Ιωάννινα.
- Fan, Yu-shan Grace. 2008. *Topical Structure Analysis as an alternative learning strategy for coherent writing*, Unpublished Master’s thesis, University of Japan
- Fan, Yu-shan Grace & Angela Yi-Ping Hsu. 2008. “Topical Structure Analysis as an alternative learning strategy for coherent writing”. Στο *Journal of Applied English* 1, σσ. 115-137.
- Firbas, Jan. 1966 “On defining the theme in Functional Sentence Analysis”. Στο F. Daneš, K. Horálek, V. Skalička, P. Trost & J. Vachek (eds.) *Travaux Linguistiques de Prague 1 L’ École de Prague d’ aujourd’hui*, Prague : Academia Éditions de l’ Académie Tchecoslovaque des sciences, σσ. 267-280.
- Firbas, Jan. 1972. “On the Interplay of Prosodic and Non-Prosodic Means of Functional Sentence Perspective (A Theoretical Note on the Teaching of English Intonation)”. Στο V. Fried (ed.) *The Prague School of Linguistics and Language Teaching*, London: Oxford University Press, σσ. 77-94
- Firbas, Jan. 1992. *Functional sentence perspective in written and spoken communication*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, John. 2002. “Genre in the Classroom: A Linguistic Approach”. Στο Ann M. Johns (ed.) *Genre in the Classroom Multiple Perspectives*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, σσ. 91-102.
- Francis, Gill. 1989. “Thematic selection and distribution in written discourse”. Στο *Word*, 40, σσ. 201-221.

- Francis, Gill. 1990. "Theme in the daily press". Στο *Occasional Papers in Systemic Linguistics*, 4, σσ. 51-87.
- Fries, Peter H. 1983. "On the status of theme in English: Arguments from Discourse". Στο János S. Petöfi & Emel Sözer (eds.) *Micro and Macro Connexity of Texts*, Helmut Buske Verlag Hamburg, σσ. 116-152.
- Fries, Peter H. 1994. "On Theme, Rheme and discourse goals". Στο Malcolm Coulthard *Advances in Written Text Analysis*, London: Routledge, σσ. 229-249.
- Fries, Peter H. 1995. "Themes, Methods of Development, and Texts". Στο Ruqaiya Hasan & Peter H. Fries (eds.) *On Subject and Theme A Discourse Functional Perspective*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, σσ. 317-359.
- Georgakopoulou, Alexandra & Dionysis Goutsos. 1996. "Connectives as Discourse Markers in Modern Greek". Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα (Πρακτικά της 16<sup>ης</sup> Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Παν/μίου Θεσ/νίκης 4-6 Μαΐου 1995)*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σσ. 411-422.
- Georgakopoulou, Alexandra and Dionysis Goutsos. 2000. "Revisiting discourse boundaries: The narrative and non-narrative modes". Στο *TEXT*, 20 (1), Walter de Gruyter, σσ. 63-82.
- Georgakopoulou, Alexandra & Dionysis Goutsos. 2004. *Discourse Analysis: An Introduction*, 2nd edition, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Georgakopoulou, Alexandra. 2005. "Text-type approach to narrative". Στο David Herman, Manfred Jahn and Marie-Laure Ryan (eds) *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*, London and New York: Routledge, σσ. 763-765.
- Givon, T. 1988. "The pragmatics of word order: predictability, importance and attention". Στο Michael Hammond, Edith Moravcsik & Jessica Wirth (eds.) *Studies in Syntactic Typology*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, σσ. 243-284.
- Goutsos, Dionysis. 1992. "Texture in Translation: Thematic aspects of English and Greek texts", Στο *Proceedings of the 6<sup>th</sup> International Symposium on the Description and/or Comparison of English and Greek, 15-17 April, 1992*, Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki, σσ. 132-160.
- Goutsos, Dionysis. 1994α. "Exploring Discourse Conditions on Word Order Phenomena in Greek". Στο *Journal of Modern Greek Studies* 12, σσ. 171-183.

- Goutsos, Dionysis. 1994β. Review of Firbas, Jan. Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication. Στο T. Eaton (ed.) *Journal of Literary Semantics* 23 (2), σσ. 124-128.
- Goutsos, Dionysis. 1997. *Modeling Discourse Topic: Sequential Relations and Strategies in Expository Text*, Norwood & New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Goutsos, Dionysis. 2017. “A corpus-based approach to functional markers in Greek: Exploring the role of position”. Στο Fedriani, Chiara & Andrea Sansó (eds) *Pragmatics Markers, Discourse Markers and Modal Particles: New Perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. [SLCS 186], σσ. 125-149.
- Grabe, William. 2002. “Narrative and Expository Macro-Genres”. Στο Ann M. Johns (ed.) *Genre in the Classroom Multiple Perspectives*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, σσ. 249-267.
- Greenberg, J.H. 1963. “Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements”. Στο J. H. Greenberg (ed.) (1966) *Universals of Language*, Cambridge, Mass.: MIT Press, σσ. 73-113.
- Gryllia, Styliani. 2008. *On the nature of preverbal Focus in Greek A theoretical and experimental approach*, PhD Dissertation, Universiteit Leiden, The Netherlands: LOT.
- Guardiano, Christina. 2012. “Demonstratives, Word Order and the DP between Syntax and Semantics: Crosslinguistic Remarks”. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα (Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Παν/μίου Θεσ/νίκης 6-8 Μαΐου 2011)*, τομ. 32, ΑΠΘ: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, σσ. 100-115.
- Gundel, Jeanette K. 1988. “Universals of topic-comment structure”. Στο Michael Hammond, Edith Moravcsik & Jessica Wirth (eds.) *Studies in Syntactic Typology*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, σσ. 209-239.
- Halliday, Michael A.K. 1978. *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*, Great Britain: Edward Arnold.
- Halliday, Michael A.K. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*, London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael A.K. & Ruqaiya Hasan. 1989. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*, Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, Michael A.K. & Christian Matthiessen. 2004. *An Introduction to Functional Grammar* (third edition), Great Britain: Hodder Arnold.

- Halliday, Michael A.K. & Christian Matthiessen. 2014. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*, (fourth edition), Abingdon: Routledge.
- Hasan, Ruquaiya & Gillian Perret. 1994. "Learning to function with the other tongue: A systemic functional perspective on second language teaching". Στο Terence Odlin (ed.) *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge: Cambridge University Press, σσ. 179-226.
- Hellmuth, Sam & Stavros Scopeteas. 2007. "Information Structure in Linguistic Theory and in Speech Production: Validation of a Cross-Linguistic Data Set". Στο S. Ishihara, S. Jannedy & A. Schwarz (eds.) *Interdisciplinary Studies on Information Structure*, Vol 8, σσ. 141-186.
- Holton, David, Peter Mackridge και Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton. 1999. *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*, μετάφραση: Βασίλης Σπυρόπουλος, Αθήνα: Εκδ. Πατάκη.
- Holton, David, Peter Mackridge, Irene Philippaki-Warburton and Vassilios Spyropoulos. 2012. *Greek: A Comprehensive Grammar*, 2<sup>nd</sup> edition, London: Routledge.
- Hudson, Richard. 2004. "Why education needs linguistics (and vice versa)". Στο *Journal of Linguistics*, 40 (1), σσ. 105-130.
- Hyland, Ken. 2004. *Genre and Second Language Writing*, USA: The University of Michigan Press.
- Hyland, Ken. 2016. *Teaching and Researching Writing*, 3rd Edition, New York and London: Routledge.
- Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δήμητρα, Γιωργία Κατσιμαλή, Αμαλία Μόζερ, Βασιλική Νικηφορίδου & Δέσποινα Χειλά-Μαρκοπούλου (επιμ.). 1998. *Θέματα Νεοελληνικής Σύνταξης: Θεωρία-Ασκήσεις*, Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α – Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας.
- Ιορδανίδου, Άννα. 2007. «Κειμενοκεντρικές Προσεγγίσεις του Σχολικού Εγγραμματισμού: Κείμενο-Συμφραζόμενα-Γραμματική». Στο Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας (επιμ.) *Σχολικός Εγγραμματισμός Λειτουργικός Κριτικός Επιστημονικός*, Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη, σσ. 353-374.
- Ιωσηφίδης, Θεόδωρος. 2008. *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: εκδόσεις Κριτική (Επιστημονική Βιβλιοθήκη).
- Jones, Susan M., Debra Myhill & Trevor Bailey. 2013. "Grammar for Writing? An investigation into the effect of Contextualised Grammar Teaching on Student Writing". Στο *Reading and Writing*, 26(8), 1241-1263.

- Καζάκης, Δημήτριος Λ. 2006: «Γλωσσική διδασκαλία και καλλιέργεια της επίγνωσης της κειμενικής δομής στους μαθητές» Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 26 (Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Παν/μίου Θεσ/νίκης 14-15 Μαΐου 2005)* «*Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σήμερα: προκλήσεις και προοπτικές*», ΑΠΘ: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, σσ. 160-178.
- Καραφώτη, Παναγιώτα. 2003. «Θέση και λειτουργία των κειμενικών δεικτών σε αφηγηματικά και μη αφηγηματικά κείμενα». Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 23*, ΑΠΘ, σσ. 31-42.
- Κασσωτάκης, Μιχάλης & Γιώργος Φλουρής. 2013. *Μάθηση και Διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας*, Αναθεωρημένη έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κατσιμαλή, Γεωργία. 1996. «Διάταξη/Σειρά των κύριων όρων της πρότασης». Στο Γεωργία Κατσιμαλή και Φώτης Καβουκόπουλος (επιμ.), *Ζητήματα Νεοελληνικής Γλώσσας Διδακτική προσέγγιση*, Παν/μιο Κρήτης: Τμήμα Φιλολογίας-Τομέας Γλωσσολογίας, σσ. 121-131.
- Κατσιμαλή, Γεωργία. 1999. «Η Μεθοδολογική Διαφοροποίηση στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης, ως Δεύτερης και ως Μητρικής Γλώσσας». Στο Μιχάλης Δαμανάκης & Θεοδοσία Μιχελακάκη (επιμ.) *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό (Πρακτικά Πανελλήνιου-Πανομογενειακού Συνεδρίου Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998)*, Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. σσ. 283-291.
- Κατσιμαλή, Γεωργία. 2007. *Γλωσσολογία σε εφαρμογή*, Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου - Α. Καρδαμίτσα.
- Κέκια, Μέλλω-Αιμιλία. 2016. «Ο Γραπτός Λόγος ως Αναθεώρηση: Θεωρία και Πράξη». Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης & Κ. Βακαλόπουλος (επιμ.) *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη Γλωσσ(ολογ)ικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις*, Gutenberg, Αθήνα, σσ. 194-216.
- Kellogg, Ronald T. 1994. *The Psychology of Writing*, New York & Oxford: Oxford University Press.
- Kelly, Anthony (Eamonn). 2004. "Design research in Education: Yes, but is it Methodological?". Στο *The Journal of the Learning Science*, 13 (1), 115-128.
- Κλαίρης, Χρήστος & Γεώργιος Μπαμπινιώτης (συνεργ. με Α.Μόζερ - Αικ. Μπακάκου-Ορφανού – Στ. Σκοπετέα). 2004. *Γραμματική της Νέας Ελληνικής Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



- Knapp, Peter & Megan Watkins. 2005. *Genre, Text, Grammar Technologies for teaching and assessing writing*, Australia: University of New South Wales Press.
- Kostouli, Triantafillia. 1992. "On the structure of Textual Rhetoric: Some evidence from Greek narratives". Στο *Text 12 (3)*, Walter de Gruyter, σσ. 373-395.
- Κουτούπη-Κητή, Ελίζα. 2000. «Γενικές και Ειδικές Παρατηρήσεις σε Υποτακτικούς Συνδέσμους της Νεοελληνικής». Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα [MEG] 20*, ΑΠΘ, σσ. 222-233.
- Κουτσογιάννης, Δημήτρης, Ιωάννα Χατζηκυριάκου, Σταυρούλα Αντωνοπούλου, Βασιλική Αδάμπα & Μαρία Παυλίδου. 2015. *Ανάλυση σχολικού λόγου: η γλωσσική διδασκαλία σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο*, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δημήτρης. 2017. *Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο Μια πολιτική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- Κουτσουλέλου-Μίχου, Σταματία. 2004. *Η Γλώσσα της Διαφήμισης. Κειμενογλωσσολογική προσέγγιση του διαφημιστικού κειμένου*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κουτσουλέλου, Σταματία & Γιώργος Μικρός. 2004-2005. «Το "Γεγονός" ως ουσιαστικό-κέλυφος. Χρήση και Λειτουργία σε ηλεκτρονικά σώματα κειμένων της Ελληνικής». Στο *Γλωσσολογία 16*, Αθήνα, σσ. 65-95.
- Κουτσουλέλου-Μίχου, Σταματία. 2006. «Τα κειμενικά είδη και η διδασκαλία τους». Στο *Παρουσία Ευεργεσίη: τόμος χαριστήριος στον Παναγιώτη Ι. Κοντό*, Τόμος Α', Τεύχος 1, Αθήνα, σσ. 77-85.
- Κουτσουλέλου-Μίχου, Σταματία. 2014. «Ουσιαστικά-κελύφη: η χρήση τους στις μαθητικές εκθέσεις (διδασκτική παρέμβαση)». Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 34*, ΑΠΘ, σσ. 259-272.
- Kress, Gunther. 1993. "Genre as Social Process". Στο Bill Cope & Mary Kalantzis (eds). 1993. *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*, London/Washington: The Falmer Press, σσ. 22-37.
- Κρύσταλ, Ντέιβιντ. 2003. *Λεξικό Γλωσσολογίας και Φωνητικής*, Μετάφραση Γιώργος Ευδόπουλος, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Λασκαράτου, Χρυσούλα & Μιχάλης Γεωργιαφέντης. 2006. «Βασικά χαρακτηριστικά της σειράς των προτασιακών όρων στην Ελληνική και στην Τούρκικη». Στο Σπύρος Α. Μοσχονάς (επιμ.) *Η Σύνταξη στη Μάθηση και στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας*, Αθήνα: Εκδ. Πατάκη, σσ. 11-61.

- Lambrecht, Knud. 1994. *Information structure and sentence form. Topic, focus and the mental representations of discourse referents*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lambrecht, Knud. 1995. "The pragmatics of case: On the relationship between semantic, grammatical and pragmatic roles in English and French". Στο Masayoshi Shibatani & Sandra Thompson (eds.) *Essays in Semantics and Pragmatics. In honor of Charles J. Fillmore*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, σσ. 145-190.
- Lambrecht, Knud. 2001. "A framework for the analysis of cleft constructions". Στο Monica Doherty (ed.) *Linguistics (an interdisciplinary journal of the language sciences)*, vol.39-3 [373], Berlin/New York: Mouton de Gruyter, σσ. 463-516.
- Lambropoulou, Stella I. 2003. *Topic in Narrative Discourse: The Case of Temporal Otan-Clauses in Modern Greek*, PhD Dissertation, Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki.
- Lascaratou, Chryssoula. 1989. *A Functional Approach to Constituent Order with Particular Reference to Modern Greek. Implications for Language Learning and Language Teaching*, Παρουσία - Παράρτημα Αρ. 5, Αθήνα.
- Lascaratou, Chryssoula. 1994. *Performance principles in word order variation*, Parousia Journal Monograph Series No 29, Athens.
- Lautamatti, Litsa. 1987. "Observations on the Development of the Topic of Simplified Discourse". Στο Ulla Connor & Robert B. Kaplan (eds) *Writing across languages: Analysis of L2 text*, Reading, Mass.: Addison-Wesley, σσ. 87-114.
- Lee, Icy. 2002. "Teaching coherence to ESL students: A classroom inquiry". Στο *Journal of Second Language Writing*, 11, σσ. 135-159.
- Liangprayoon, Somlak, Walaiporn Chaya & Tipa Thep-ackraphong. 2013. "The Effect of Topical Structure Analysis Instruction on University Students' Writing Quality". Στο *English Language Teaching*, Vol.6, No 7, σσ. 60-71.
- Lavid, Julia. 2000. "Contextual constraints on thematization in written discourse: An empirical study". Στο P. Bonzon, M. Cavalcanti & R. Nossun (eds), *Formal Aspects of Context*, Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, σσ. 37-47.
- Lavid, Julia, Jorge Arús & Juan Rafael Zamorano-Mansilla. 2010. *A Systemic Functional Grammar of Spanish. A Contrastive Study with English* (Volume 1 & 2), London/New York: Continuum International Publishing Group.
- Leech, Geoffrey N. 1983: *Principles of Pragmatics*, London/New York: Longman.

- Λύκου, Χριστίνα. 2000. «Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του M.A.K. Halliday». Στο *Γλωσσικός Υπολογιστής. Περιοδική Έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή*, τομ.2, τ. 1-2, Θεσ/νίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σσ. 57-71.
- Lovejoy, Kim Brian. 1998. “An Analysis of Sentential Themes in Academic Writing: Implications for Teaching Sentence Style and Revision”. Paper presented at the *Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication* (49<sup>th</sup>, Chicago, IL, April 1-4, 1998). ERIC ED 421 708.
- Lyons, Christopher. 1999. *Definiteness*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Μαγγανά, Αναστασία. 2017. «Από το πείραμα στην τάξη: παραδείγματα διδακτικής αξιοποίησης ερευνητικών συμπερασμάτων που αφορούν στην κατάκτηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας». Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 37, σσ. 445-464.
- Macken-Horarik, Mary. 2002. “ ‘Something to Shoot for’: A Systemic Functional Approach to Teaching Genre in Secondary School Science”. Στο Ann M. Johns (ed.) *Genre in the Classroom Multiple Perspectives*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., σσ. 17-42.
- Macken-Horarik, Mary, Carmel Sandiford, Kristina Love & Len Unsworth. 2015. “New ways of working ‘with grammar in mind’ in School English: Insights from systemic functional grammatics”. Στο *Linguistics and Education* 31, Elsevier, σσ. 145-158.
- Μαλμίν, Ευάγγελος Π. 2014. «Μια πρόταση για τη διδασκαλία του Κατηγορουμένου: Αξιοποίηση των Σύγχρονων Γραμματικών». Στο *Νέα Παιδεία*, τεύχος 149, σσ. 42-51.
- Μανωλέσσου, Ιώ. 1999. «Από την ιστορία του άρθρου». Στο Αμαλία Μόξερ (επιμ.) *Ελληνική Γλωσσολογία Πρακτικά του Γ’ Διεθνούς Γλωσσολογικού Συνεδρίου για την Ελληνική Γλώσσα*, Παν/μιο Αθηνών: Τομέας Γλωσσολογίας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 492-499.
- Mangana, Anastasia. 2006. *L1 effects on L2 comprehension, production and acceptability judgments: evidence from English and Albanian learners of Greek*, PhD Dissertation, Edinburgh: University of Edinburgh, College of Humanities and Social Sciences.
- Manolessou, Io & Geoffrey Horrocks. 2007. “The Development of the Definite Article in Greek”. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα (Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Παν/μίου Θεσ/νίκης 6-7 Μαΐου 2006)*, τομ. 27, ΑΠΘ: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, σσ. 224-236.

- Martin, J. R. 1989. *Factual writing: exploring and challenging social reality*, Oxford: Oxford University Press
- Martin, J.R. 1993. “A Contextual Theory of Language”. Στο Bill Cope & Mary Kalantzis (eds) *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*, London/Washington: The Falmer Press, σσ. 116-136.
- Martin, J.R. & Joan Rothery. 1993. “Grammar: Making Meaning in Writing”. Στο Bill Cope & Mary Kalantzis (eds) *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*, London/Washington: The Falmer Press, σσ. 137-153.
- Martin, J.R. 1997. “Analysing genre: functional parameters”. Στο Frances Christie & J. R. Martin (Eds) *Genre and Institutions Social Processes in the Workplace and School*, London and New York: Continuum, σσ. 3-39.
- Martin, J.R. 2002. “A Universe of Meaning-How Many Practices?”. Στο Ann M. Johns (ed.) *Genre in the Classroom Multiple Perspectives*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, σσ. 269-278.
- Martin, J.R. 2009. “Genre and language learning: A social semiotic perspective”. Στο *Linguistics and Education 20*, ScienceDirect, Elsevier, σσ. 10-21.
- Mathesius, Vilém. 1928. “On Linguistic Characterology with Illustrations from Modern English”. Στο *Actes du Premier Congrès International de Linguistes à La Haye*, Reprinted in Josef Vachek (ed.). 1964. *A Prague School Reader in Linguistics*, Indiana University Press, σσ. 59-68.
- Mathesius, Vilém. 1939. “O tak zvaném aktuálním členění větěném” [On the so-called Functional Sentence Perspective], Reprinted in *Čeština (1947) [The Czech Language and General Linguistics]*, Prague, σσ. 234-242.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας Γ. 2004. *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τόμος 2, Στρατηγικές Διδασκαλίας Η Κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, 5<sup>η</sup> έκδοση, Αθήνα: Gutenberg, Παιδαγωγική Σειρά.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας Γ. 2012. *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, 2<sup>η</sup> έκδοση επαυξημένη, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Matsuoka, Jan. 2003. “Revising Revision: How my students transformed writers’ workshop”. Στο *The Quartely 20* (1), σσ. 9-17.
- Mauranen, Anna. 1993. “Theme and Prospection in Written Discourse”. Στο Mona Baker, Gill Francis & Elena Tognini-Bonelli (eds.) *Text and Technology. In Honour of John Sinclair*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, σσ. 95-114.

- McCarthy, Michael. 1991. *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, Michael & Ronald Carter. 1994. *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*, London and New York: Longman.
- McKenney, Susan & Thomas C. Reeves. 2013. "Systematic review of design-based research progress: Is a little knowledge a dangerous thing?". Στο *Educational Researcher*, Vol. 42, Issue 2, σσ. 97-100.
- Μήτσης, Ναπολέον. 2008. «Γλωσσική Θεωρία και Γλωσσική Διδασκαλία: απόπειρα καταγραφής των διαδικασιών και των σταδίων μετάβασης από τη Θεωρητική στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία». Στο Αμαλία Μόζερ, Αικατερίνη Μπακάκου-Ορφανού, Χριστόφορος Χαραλαμπάκης & Δέσποινα Χειλά-Μαρκοπούλου (επιμ.) *γλώσσης χάριν (Τόμος αφιερωμένος από τον Τομέα Γλωσσολογίας στον Καθηγητή Γεώργιο Μπαμπινιώτη)*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 602-614.
- Μητσκοπούλου, Βασιλική. 2000. «Λόγος, Κείμενο, Κειμενικό Είδος και Επίπεδο Ύφους». Στο *Ηλεκτρονικός Κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων την Ελληνική Γλώσσα. Γλώσσα: Θεωρία-Διδασκαλία, Λόγος-Κείμενο*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr).
- Μιχάλης, Αθανάσιος. 1998. *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης της γραμματικής: παιδαγωγική, ψυχολογική και γλωσσολογική προσέγγιση*, Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ: Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Μιχάλης, Αθανάσιος. 2006. «Κειμενοκεντρική διδασκαλία με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης». Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 26 (Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Παν/μίου Θεσ/νίκης 14-15 Μαΐου 2005)* «Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σήμερα: προκλήσεις και προοπτικές», ΑΠΘ: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, σσ. 305-316.
- Μιχάλης, Αθανάσιος. 2013. «Σύγχρονες τάσεις της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας». Στο Ευαγγελία Φρυδάκη, Θεοδώρα Κάββουρα, Ευανθία-Ελλη Μηλίγκου & Μαρία-Ζωή Φουντοπούλου (επιμ.) *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας*, Παν/μιο Αθηνών-Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας - Π.Μ.Σ.: «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Αθήνα, σσ. 171-186.
- Μιχάλης, Αθανάσιος. 2014. «Κριτική ανάλυση λόγου: δυνατότητες και προβλήματα εφαρμογής στη γλωσσοεκπαιδευτική διαδικασία». Στο Έλενα Γρίβα, Δημήτρης

- Κουτσογιάννης, Κωνσταντίνος Ντίνας, Αναστασία Στάμου, Άννα Χατζηπαναγιωτίδη & Σωφρόνιος Χατζησαββίδης (επιμ.) *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*, Ηλεκτρονική δημοσίευση στην ιστοσελίδα:  
[http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis\\_files/Θανάσης%20Μιχάλης2.pdf](http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/Θανάσης%20Μιχάλης2.pdf)
- Μιχάλης, Αθανάσιος. 2015. «Παραγωγή γραπτού κειμένου: σύγχρονες δημιουργικές προσεγγίσεις». Στο *iPaideia*, <https://www.ipaidia.gr/paideia/paragogi-graptou-keimenou-sigxrones-dimiourgikes-proseggiseis-1>
- Μιχάλης, Αθανάσιος. 2019. «Γραμματική της παραγράφου: άξονας της κειμενικής γραμματικής ή κενή περιεχομένου έννοια της παραδοσιακής διδασκαλίας;» Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 39, ΑΠΘ, σσ. 671-688.
- Μιχάλης, Αθανάσιος (υπό δημοσίευση) «Διδασκαλία των κειμενικών ειδών στην ελληνική εκπαίδευση: προβλήματα και προοπτικές». Στο *Γραμματισμοί και Γλωσσική Εκπαίδευση* (υπό έκδοση).
- Μπακάκου-Ορφανού, Αικατερίνη. 2002. «Η Εισαγωγική Πρόταση των Τηλεοπτικών Ειδήσεων», Στο *Γλωσσολογία* 14, Αθήνα, σσ. 83-101.
- Μπακάκου-Ορφανού, Αικατερίνη & Σταματία Κουτσουλέλου-Μίχου. 1999. «Μηχανισμοί αξιολόγησης στο δημοσιογραφικό κείμενο». Στο Αμαλία Μόζερ (επιμ.) *Πρακτικά του Γ' Διεθνούς Γλωσσολογικού Συνεδρίου για την Ελληνική Γλώσσα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 728-736.
- Μπαμπινιώτης, Γιώργος. 1998. *Θεωρητική γλωσσολογία: Εισαγωγή στη σύγχρονη γλωσσολογία*, Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γιώργος. 1998. *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Myhill, Debra. 2003. "Principled Understanding? Teaching the Active and Passive Voice". Στο *Language and Education*, Vol.17. No.5, σσ. 355-370.
- Myhill, Debra. 2008. "Towards a Linguistic Model of Sentence Development in Writing". Στο *Language and Education*, 22(5), 271-288.
- Myhill, Debra. 2011. "The Ordeal of Deliberate Choice: Metalinguistic Development in Secondary Writers". Στο Berninger V (Ed) *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology*, Psychology Press/Taylor Francis Group, 247-274.
- Myhill, Debra. 2016. "Writing Conversations: Metalinguistic Talk about Writing". Στο *Bulletin Vals-ASLA*, Vol. 103, σσ. 153-166.

- Myhill, Debra. 2018. "Grammar as a meaning-making resource for improving writing". Στο *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-21.
- Myhill Debra & Annabel Watson. 2014. "The role of grammar in the writing curriculum: a review of the literature". Στο *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 41-62.
- Myhill, Debra & Susan Jones. 2015. "Conceptualising Metalinguistic Understanding in Writing". Στο *Cultura Y Educacion*, 27(4), 839-867.
- Myhill, Debra, Susan Jones, Helen Lines & Annabel Watson. 2012. "Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding". Στο *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166.
- Myhill, Debra, Helen Lines & Annabel Watson. 2011. "Making Meaning with Grammar: a Repertoire of Possibilities". Στο *mETaphor*, 2, 1-10.
- Myhill Debra, Susan Jones & Anthony Wilson. 2016. "Writing conversations: fostering metalinguistic discussion about writing". Στο *Research Papers in Education*, 31(1), 23-44.
- Myhill, Debra, Susan Jones & Helen Lines. 2018. "Supporting Less-Proficient Writers through Linguistically-Aware Teaching". Στο *Language and Education* 32 (4), σσ. 333-349.
- Myhill, Debra & Ruth Newman. 2019. "Writing Talk: Developing Metalinguistic Understanding through Dialogic Teaching". Στο N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Eds.) *Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*, London: Routledge.
- Olshtain, Elite. & Marianne Celce-Murcia. 2001. "Discourse Analysis and Language Teaching". Στο Deborah Schiffrin, Deborah Tannen & Heidi E. Hamilton (eds) *The Handbook of Discourse Analysis*, Oxford: Blackwell Publishing Ltd, σσ. 707-724.
- Paltridge, Brian. 2002. "Genre, Text Type and the English for Academic Purposes (EAP) Classroom". Στο Ann M. Johns (ed.) *Genre in the Classroom Multiple Perspectives*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, σσ. 73-90.
- Pang, Terence T. T. 2002. "Textual Analysis and Contextual Awareness Building: A Comparison of Two Approaches to Teaching Genre". Στο Ann M. Johns (ed.) *Genre in the Classroom Multiple Perspectives*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, σσ. 145-161.
- Παπαδοπούλου, Δέσποινα, Αλέξανδρος Τάντος, Maja Pejić & Σωτήρης Τάντος. 2014. «Η Προτεραιότητα του Φορέα Εμπειρίας: Θεματικοί Ρόλοι και Σειρά Όρων στα

- Ελληνικά». Στο G. Kotzoglou et al. (eds) *Selected Papers of the 11th International Conference on Greek Linguistics*, Rhodes: University of the Aegean, σσ. 1301-1314.
- Πολίτης, Περικλής. 2000. «Γένη και είδη του λόγου». Στο *Ηλεκτρονικός Κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα. Γλώσσα: Θεωρία-Διδασκαλία Λόγος-Κείμενο*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr).
- Πολίτης, Περικλής. 2003. «Θεματοποίηση, θεματική ανάπτυξη και ρητορική δομή των σύντομων ειδήσεων» Στην Ηλεκτρονική Έκδοση των *Πρακτικών του 6<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας (18-21 Σεπτεμβρίου 2003)*, Ρέθυμνο: Παν/μιο Κρήτης, Ιστοσελίδα: <http://www.philology.uoc.gr/conferences/6thICGL/gr.htm>
- Πολίτης, Περικλής. 2015. «Τα κείμενα στα εγχειρίδια του Δημοτικού για το γλωσσικό μάθημα Ζητήματα τυπολογίας και διδακτικής». Στο *Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, [http://www.greek-language.gr/digitalResources/modern\\_greek/education/gram\\_first\\_grade/index.html?id=05](http://www.greek-language.gr/digitalResources/modern_greek/education/gram_first_grade/index.html?id=05)
- Prince. Ellen. F. 1997. “On the functions of Left-Dislocation in English Discourse”. Στο Akio Kamio (ed.) *Directions in Functional Linguistics*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, σσ. 117-143.
- Reimann, Peter. 2011. “Design-Based Research”. Στο Lina Markauskaite, Peter Freebody & Jude Irwin (eds.) *Methodological Choice and Design Scholarship, Policy and Practice in Social and Educational Research*, Methodos Series 9, Springer Dordrecht Heidelberg London New York, σσ. 37-50.
- Rodgers, Theodore S. 2001. “Language Teaching Methodology” Issue Paper. Στο *ERIC*, ERIC Clearinghouse on Language and Linguistics, Washington, DC, σσ. 3-6.
- Rose, David. 2012. “Genre in the Sydney school”. Στο James Paul Gee & Michael Handford (Eds.) *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, Oxon: Routledge, σσ. 209-225.
- Rose, David. 2015. “New developments in genre-based literacy pedagogy”. Στο C.A. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (Eds.) *Handbook of Writing Research*, 2<sup>nd</sup> Edition, New York: Guilford, σσ. 1-20.
- Rothery, Joan. 1989. “(Reading 1) Two varieties of writing: Report and Exposition”. Στο J. R. Martin (1989) *Factual writing: exploring and challenging social reality*, Oxford: Oxford University Press, σσ. 71-82.



- Sakontawut, Narat. 2003. *Functional sentence perspective and second language composition: A study of revision process in a writing workshop for Thai college students*, Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania.
- Σαραφίδου, Τριανταφυλλιά. 2003. *Θέματα Σύνταξης και Λόγου της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* Δεύτερη Έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Schleppegrell, Mary J. 2012. "Systemic functional linguistics". Στο James Paul Gee & Michael Handford (Eds.) *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, Oxon: Routledge, σσ. 21-34.
- Schmid, H. J. 2000. *English Abstract Nouns as Conceptual Shells. From Corpus to Cognition*, Berlin: de Gruyter.
- Schneider, Melanie & Ulla Connor. 1990. "Analyzing Topical Structure in ESL Essays: Not all topics are equal". Στο *Studies in Second Language Acquisition*, 12, Cambridge University Press, σσ. 411-427.
- Sfard, Anna. 2015. "Why All This Talk About Talking Classrooms? Theorizing the Relation Between Talking and Learning". Στο L. B. Resnick, C. Asterhan and S. Clarke (Eds.) *Socializing Intelligence through Academic Talk and Dialogue*, Washington, DC: AERA.
- Shavelson, Richard J., D. C. Phillips, Lisa Towne and Michael J. Feuer. 2003. "On the Science of Education Design Studies". Στο *Educational Researcher*, Vol.32, No. 1, σσ. 25-28.
- Σκοπετέας, Σταύρος. 2008. «Ο Ρόλος της Πραγματολογίας στην Επιλογή του Μηνύματος». Στο Αμαλία Μόζερ, Αικατερίνη Μπακάκου-Ορφανού, Χριστόφορος Χαραλαμπίκης & Δέσποινα Χειλά-Μαρκοπούλου (επιμ.) *γλώσσας χάριν. Τόμος αφιερωμένος από τον Τομέα Γλωσσολογίας στον Καθηγητή Γεώργιο Μπαμπινιώτη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 83-95.
- Skopeteas, Stavros & Gisbert Fanselow. 2010. "Focus types and argument asymmetries: a cross-linguistic study in language production". Στο C. Breul & E. Göbbel (eds) *Contrastive information structure. Linguistik Aktuell/Linguistics Today*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, σσ. 169-197.
- Skopeteas, Stavros & Gisbert Fanselow. 2011. "Focus and the exclusion of alternatives: On the interaction of syntactic structure with pragmatic inference". Στο *Lingua*, 121, σσ. 1693-1706.

- Σπανός, Γεώργιος Ι. και Αθανάσιος Ν. Μιχάλης. 2012. *Η Νεοελληνική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση Αναλυτικού προγράμματος*, Αθήνα: Εκδ. Κριτική – Επιστημονική Βιβλιοθήκη.
- Σπαντιδάκης, Ιωάννης Ι. 2004. *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας: Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Steiner, Erich & Elke Teich. 2004. “Metafunctional profile of the grammar of German”. Στο Alice Caffarel, J.R. Martin & Christian M.I.M. Matthiessen (eds) *Language Typology A Functional Perspective*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, σσ. 139-184.
- Tzanidaki, Dimitra-Irini. 1998. “Clause Structure and Word Order in Modern Greek”. Στο Brian D. Joseph, Geoffrey C. Horrocks & Irene Philippaki-Warbuton (eds) *Themes in Greek Linguistics 2*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, σσ. 229-254.
- Τσιπλάκου, Σταυρούλα. 2016. «Κειμενικά Είδη και Κριτικός Γραμματισμός Μια «ανοιχτή» σχέση;». Στο Ελένη Χοντολίδου, Ρούλα Τσοκαλίδου, Φίλιππος Τεντολούρης, Αργύρης Κυρίδης & Κωνσταντίνος Βακαλόπουλος (επιμ.) *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη Γλωσσολογικές & Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 336-354.
- Tsiplakou, Stavroula & Georgios Floros. 2013. “Never mind the text types, here’s textual force: Towards a pragmatic reconceptualization of text type”. Στο *Journal of Pragmatics*, 45, σσ. 119-130.
- Vasconcellos, Muriel. 1992. “The theme as message onset: its structure and characteristics”. Στο *Linguistics*, 30, σσ. 147-163.
- Φιλιππάκη-Warbuton, Ειρήνη. 1982. «Προβλήματα σχετικά με τη σειρά των όρων στις ελληνικές προτάσεις». Στο *Γλωσσολογία*, 1, σσ. 99-107.
- Φιλιππάκη-Warbuton, Ειρήνη. 1985. «Η σημασία της σειράς Ρήμα-Υποκείμενο-Αντικείμενο στα Νέα Ελληνικά». Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα (Πρακτικά της 3<sup>ης</sup> Ετήσιας Συνάντησης του Τμήματος Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Παν/μίου Θεσ/νίκης 26-28 Απριλίου 1982)*, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, σσ. 135-158.
- Φιλιππάκη-Warbuton, Ειρήνη. 1992. *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*, Αθήνα: Νεφέλη.
- Φιλιππάκη-Warbuton, Ειρήνη. 2001. «Γλωσσολογική Θεωρία και Σύνταξη της Ελληνικής: Η Ποικιλία στη Σειρά των Όρων και η Ερμηνεία της». Στο *Ελληνική*

- Γλωσσολογία '99 (Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας Λευκωσία, 17-19 Σεπτεμβρίου 1999)*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σσ. 217-231.
- Φρυδάκη, Ευαγγελία. 2001. *Επιστημολογία και Διδακτική. Διαστάσεις και όρια μιας τομής*. Στο Ευαγγελία Φρυδάκη, *Πέντε Μελετήματα για τη Θεωρία και την Πράξη της Διδασκαλίας* β' έκδοση, Αθήνα, σσ. 15-39.
- Φρυδάκη, Ευαγγελία. 2008. *Γενική Διδακτική Α': Φάκελος Μαθήματος*, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Φρυδάκη, Ευαγγελία. 2009. *Η Διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*, Αθήνα: εκδόσεις Κριτική (Επιστημονική Βιβλιοθήκη).
- Φρυδάκη, Ευαγγελία. 2016. «Διερευνώντας τα αίτια της χαμηλής ικανότητας ανάπτυξης συλλογιστικής σκέψης σε φοιτητές μεταπτυχιακού προγράμματος». Στο *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση, Τομ. 4, Τευχ. 1*, Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο Παιδαγωγικών Ερευνών & Εφαρμογών, σσ. 196-211.
- Χατζηλουκά-Μαύρη, Ειρήνη & Άννα Ιορδανίδου. 2010. «Η κειμενοκεντρική διάσταση της διδασκαλίας της γραμματικής στο δημοτικό: προτάσεις και προβληματισμοί» Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 30 (Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Παν/μίου Θεσ/νίκης 2-3 Μαΐου 2009)*, ΑΠΘ: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, σσ. 665-677.
- Χατζησαββίδης, Σωφρόνης & Αθανασία Χατζησαββίδου. *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α' Β' Γ' Γυμνασίου*, Ι.Τ.Υ.Ε. «Διόφαντος», ΥΠΕΠΘ – ΙΕΠ.
- Χριστοφίδου, Αναστασία. 1996. «Κειμενικοί Δείκτες Θέση – Χρήση – Σημασία». Στο Γεωργία Κατσιμαλή και Φώτης Καβουκόπουλος (επιμ.), *Ζητήματα Νεοελληνικής Γλώσσας Διδακτική προσέγγιση*, Παν/μιο Κρήτης: Τμήμα Φιλολογίας-Τομέας Γλωσσολογίας, σσ. 133-149.
- Walker, Richard. 2011. "Design-Based Research: Reflections on Some Epistemological Issues and Practices". Στο Lina Markauskaite, Peter Freebody & Jude Irwin (eds.) *Methodological Choice and Design Scholarship, Policy and Practice in Social and Educational Research*, Methodos Series 9, Springer Dordrecht Heidelberg London New York, σσ. 51-56.
- Ward, Gregory & Betty J. Birner. 2001. "Discourse and Information Structure". Στο Deborah Schiffrin, Deborah Tannen & Heidi E. Hamilton (eds.) *The Handbook of Discourse Analysis*, Oxford: Blackwell Publishing Ltd, σσ. 119-137.

- Witte, Stephen P. 1983a. "Topical Structure and Revision: An exploratory Study". Στο *College, Composition and Communication*, 34, σσ. 313-341.
- Witte, Stephen P. 1983b. "Topical Structure and Writing Quality: Some Possible Text-Based Explanations of Readers' Judgements of Student Writing" Στο *Visible Language*, 17, σσ. 177-205.
- Wray, Alison & Aileen Bloomer. 2013. *Projects in Linguistics and Language Studies*, third edition, London and New York: Routledge.
- Yin, Robert K. 2003. *Case Study Research: Design and Methods*, third edition, (Applied social research methods series vol. 5), Sage Publications, Inc.
- Zimmermann, Malte & Edgar Onea. 2011. "Focus marking and focus interpretation". Στο *Lingua* 121, σσ. 1651-1670.
- Ακαδημία Αθηνών. 2014. *Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη. 1998. *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html).
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας & Γραμματείας στην υποχρεωτική εκπαίδευση - Επιστημονικό πεδίο: Γλώσσα-Λογοτεχνία*. 2011. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, <http://ebooks.edu.gr>.
- Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2017 – 2018*. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας και της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2018 – 2019*. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

## Παράρτημα

Τα παρακάτω πέντε μέρη του παραρτήματος:

- α) *επιπλέον δεδομένα της κειμενογλωσσολογικής έρευνας,*
- β) *αντιπροσωπευτικό πειραματικό διδακτικό υλικό,*
- γ) *κλείδα και φύλλα παρατήρησης,*
- δ) *αρχικά και τελικά μαθητικά κείμενα (ενδεικτικά)*
- ε) *αποσπάσματα από συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης μαθητών και στους παρατηρητές*

διατίθενται σε όποιον ενδιαφέρεται μόνο κατόπιν επικοινωνίας με τον συγγραφέα της διδακτορικής διατριβής.

