

Η ΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΣΤΑΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

ΔΙΟΝΥΣΗΣ ΓΟΥΤΣΟΣ & ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΜΠΑΚΑΚΟΥ-ΟΡΦΑΝΟΥ

This paper explores the phenomenon of discourse stance, as introduced by Berman (2004), in texts written by first and second/foreign language Greek secondary education students. Discourse stance involves, according to Berman, orientation to the writer, reader etc., the writer's attitude and generality. We identify the means by which these aspects of discourse stance are presented in our data and suggest that their treatment by students can be improved by the methodical teaching of genre conventions in school.

1. Η ανάπτυξη του γραπτού λόγου

Η διεθνής έρευνα για το γραπτό λόγο και τη διαδικασία της γραφής γνώρισε πραγματική άνθηση τις τελευταίες δεκαετίες (βλ., μεταξύ άλλων, Witte & Cherry 1986, Grabe & Kaplan 1996: 84 κ.εξ., Weigle 2002). Μπορούμε να θεωρήσουμε ως κύριο χαρακτηριστικό της σύγχρονης έρευνας τη μετάβαση από τον *εκφραστικό* ρόλο της γραφής, που κυριαρχούσε στην παραδοσιακή διδασκαλία, στην έμφαση στον πολυδιάστατο χαρακτήρα της γραφής. Έτσι, ενώ παραδοσιακά ο γραπτός λόγος αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως πεδίο διατύπωσης των συναισθημάτων και απόψεων του μαθητή, οι σύγχρονες τάσεις της έρευνας τονίζουν το *γνωστικό*, *κοινωνικο-πολιτισμικό* και *επικοινωνιακό* ρόλο της, αναπτύσσοντας αντίστοιχες σε αυτόνομες θεωρητικές προσεγγίσεις.

Ειδικότερα, οι γνωστικές θεωρίες του γραμματισμού (cognitive literacy) αντιμετωπίζουν τη γραφή ως μια διαδικασία επίλυσης γνωστικών-νοητικών προβλημάτων που απαιτούν αυξημένη εννοιολογική κινητοποίηση εκ μέρους των μαθητών (λ.χ. Bereiter & Scardamalia 1983). Τα δημοφιλέστερα μοντέλα περιγραφής της γνωστικής αυτής διεργασίας, που ανάγονται στις αρχές της δεκαετίας του 1980 (Flower & Hayes 1981, de Beaugrande 1984, Frederiksen 1986), επισημαίνουν τις διαδικασίες του σχεδιασμού, της οργάνωσης, της δόμησης, της έκφρασης, του ελέγχου, της αξιολόγησης κ.λπ., που δραστηριοποιούνται με τη γραφή σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (τις ρητορικές απαιτήσεις, το θέμα, το κοι-

νό, τα συμφραζόμενα κ.λπ.) και τη γνωστική προπαρασκευή του συγγραφέα (μνήμη, γνώσεις, προϋποθέσεις, παραδοχές, αντιλήψεις, στάσεις κ.λπ.). Η διαδικασία της σύνθεσης αποτελεί επομένως μια «διανοητική, εσωτερική επεξεργασία» και το προϊόν της συγγραφής αποτέλεσμα «επίπονης δουλειάς, νοητικά και συναισθηματικά ελεγχόμενης εργασίας» (Μπαμπινιώτης 1984: 47).

Από την άλλη πλευρά, οι κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες του γραμματισμού (social-cultural literacy), που ακολούθησαν, δίνουν έμφαση στις κριτικές και ιδεολογικές διαστάσεις της γραφής ως κοινωνικής πρακτικής. Όπως επισημαίνει ο Barton, «οι άνθρωποι δεν διαβάζουν για να διαβάσουν, ούτε γράφουν για να γράψουν, αλλά διαβάζουν και γράφουν με σκοπό να κάνουν άλλα πράγματα, με σκοπό να επιτύχουν άλλους στόχους» (1991: 8). Επομένως, η διαδικασία της σύνθεσης ενός γραπτού κειμένου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τους στόχους, τις χρήσεις και τις αξίες του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο πραγματοποιείται. Οι λεγόμενες «νέες μελέτες γραμματισμού» (new literacy studies) (λ.χ. Barton & Ivanič 1991, Street 1993, Barton 1994, Baynham 1995) επισημαίνουν την ποικιλία των συνθηκών που συνδέονται με διαφορετικές πρακτικές γραφής σε επιμέρους κοινωνικές και πολιτισμικές κοινότητες, αλλά και την πολλαπλότητα των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών ή άλλων θεσμικών πρακτικών και των αντιλήψεων για το γραπτό λόγο.

Οι επικοινωνιακές θεωρίες της γραφής, τέλος, στις οποίες δίδεται έμφαση στο «περικείμενο» ή το επικοινωνιακό περιβάλλον, ενδιαφέρονται για το πώς οι συγγραφείς χρησιμοποιούν τα μέσα που διαθέτει κάθε γλώσσα ως ανεπτυγμένο σημειωτικό σύστημα, για να δραστηριοποιήσουν τα νοήματα που τους ενδιαφέρουν στον καθημερινό λόγο (Couture 1986, Halliday & Hasan 1989). Οι σχετικοί μελετητές επισημαίνουν ότι κάθε γλωσσική κοινότητα διαθέτει μια ποικιλία τρόπων κατασκευής και οργάνωσης των νοημάτων και, κατά συνέπεια, η αποτελεσματική συμμετοχή στην κοινωνική ζωή προϋποθέτει την εξοικείωση με όλο το φάσμα των ειδών οργάνωσης του λόγου (Martin 1989, Cope & Kalantzis 1993). Η σημασία των θεωριών αυτών έγκειται στη σύνδεση των αναλύσεων της γλώσσας με την επικοινωνιακή ή λειτουργική χρήση της, που επιτρέπει να αντιληφθούμε τον ευρύτερο ρόλο των μεμονωμένων γλωσσικών επιλογών (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997, Γεωργακοπούλου & Γούτσος 1999). Η δημιουργία του γραπτού κειμένου επηρεάζεται άμεσα από τον επικοινωνιακό στόχο που επιδιώκεται να επιτευχθεί κάθε φορά: το γραπτό κείμενο δεν παράγεται στο κενό, όπως ίσως θα υπέθετε κανείς από την εκπαιδευτική πρακτική, αλλά συνδέεται πάντοτε με συγκεκριμένες λειτουργίες και σκοπούς και ορίζεται από δεδομένες σχέσεις μεταξύ του δημιουργού και του αποδέκτη. Με αυτή την έννοια, τόσο οι διάφορες (λεξιλογικές και γραμματικές) πτυχές της γλωσσικής ικανότητας όσο και οι επιμέρους κειμενικές δεξιότητες της συνοχής, θεματικής ανάπτυξης κ.λπ. συντονίζονται με βάση το ρόλο του κειμένου στο περικείμενό του.

Οι παραπάνω επισημάνσεις υπονοούν, με άλλα λόγια, ότι η σημασία ενός

εκφωνήματος μέσα στο κείμενο δεν είναι μονοδιάστατη, γιατί ακριβώς αποτελεί συγκερασμό και συμπύκνωση σημασιών που αποτυπώνουν τόσο την αντικειμενική πραγματικότητα όσο και τακτικές και στρατηγικές ή ακόμη και συμβάσεις πολιτισμικοκοινωνικές, που καθορίζουν την γλωσσική έκφραση και επιλογή. Κάθε γλωσσική οντότητα ή ακόμη και γραμματική κατηγορία, εκτός από την γραμματική της λειτουργία, όταν βρίσκεται στο κείμενο αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει και άλλους ρόλους που σχετίζονται με τους συντελεστές της επικοινωνίας (δημιουργό και αποδέκτη) ή με το ίδιο το κείμενο ή καλύτερα το είδος του κειμένου. Τέτοιου είδους λειτουργίες είναι αναπόσπαστες από τον επικοινωνιακό ρόλο του κειμένου, και μάλιστα η επιλογή τους συχνά κωδικοποιείται για να χαρακτηρίσει συγκεκριμένα κειμενικά είδη.

Η κειμενική επάρκεια του γραπτού κειμένου εξαρτάται επομένως από διάφορες αλληλοσυνδεόμενες πτυχές, όπως η τήρηση των συμβάσεων της κειμενικής ποικιλίας (διάκριση σε είδη λόγου), η γνώση της οργάνωσης των κειμενικών ειδών, η εξοικείωση με τη διάκριση του τρόπου του λόγου σε προφορικό και γραπτό και η κατάλληλη δήλωση των διαπροσωπικών σχέσεων, δηλαδή των σχέσεων συγγραφέα-κειμένου-αναγνώστη. Στην τελευταία αυτή πτυχή της παραγωγής γραπτού λόγου στρέφουμε την προσοχή μας στο άρθρο αυτό, ακολουθώντας το θεωρητικό πλαίσιο της Berman (2004).

2. Η έννοια της κειμενικής στάσης (discourse stance)

Ο όρος *κειμενική στάση* (discourse stance) έχει εισαχθεί από την Berman (2004) ως μια έννοια συσχετιστική για να αποκαλύψει τη σύνδεση και την αλληλεξάρτηση του κειμένου με τον συγγραφέα και τον αναγνώστη. Αποκαλύπτει τη διαχείριση της γλωσσικής έκφρασης κατά τέτοιο τρόπο ώστε να γίνονται έστω και εμμέσως φανερές οι σχέσεις κειμένου, δημιουργού και αποδέκτη, συμβατές τόσο με τον κύριο σκοπό του κειμένου όσο και τον τρόπο ή το κειμενικό είδος του.

Η έννοια της κειμενικής στάσης έχει εφαρμοστεί στη μελέτη της ανάπτυξης της γραπτής κειμενικής ικανότητας σε πλήθος γλωσσών. Έτσι, για παράδειγμα, οι Reilly et al. (2004) μελετούν το συντάκτη του κειμένου και την πολυδιάστατη παρουσία και σχέση του με το κείμενο στα Αγγλικά, κάνοντας λόγο για στάση συγγραφέα/ομιλητή (writer/speaker stance), στην οποία περιλαμβάνουν από την αναφορά στο συγγραφέα υπό την έννοια της εμπλοκής μέχρι την κοινωνικά υπαγορευόμενη αξιολόγηση, στην οποία εμπεριέχεται και η δεοντική τροπικότητα, και μέχρι την επιστημική τροπικότητα και τη συγκινησιακή απόχρωση του περιεχομένου. Οι πολλαπλές αυτές πληροφορίες που περιβάλλουν τον κεντρικό πυρήνα του μηνύματος δηλώνονται με συγκεκριμένες επιλογές λεξικο-γραμματικών τύπων. Οι τύποι αυτοί, μαζί με εκείνους προς τους οποίους αντιτίθενται λειτουργικά, σηματοδοτούν διάφορα συνεχή, όπως του προσωπι-

κού προς το γενικό, του συγκεκριμένου προς το αφηρημένο, του ειδικού προς τα γενικά, του εμπλεκόμενου προς το αποστασιοποιημένο.

Η πολυδιάστατη αυτή πτυχή της κειμενικής δημιουργίας εξειδικεύεται περαιτέρω, σύμφωνα με την Bergman (2004: 107 κ.εξ.), σε τρεις τομείς που ονομάζονται αντίστοιχα: προσανατολισμός (orientation), τοποθέτηση του δημιουργού (attitude) και γενικευτική/ειδική αναφορά (generality). Ο προσανατολισμός περιλαμβάνει την αναφορά στον δημιουργό, στο ίδιο το υπό πραγμάτευση θέμα, καθώς και την αναφορά στον ακροατή/αναγνώστη του κειμένου. Η Bergman διακρίνει τον προσανατολισμό α) προς τον πομπό, που αντικατοπτρίζει την προσωπική εμπλοκή του ομιλητή/συγγραφέα στα γεγονότα και τις ιδέες που περιγράφονται (π.χ. πιστεύω, νομίζω κ.λπ.), β) προς τον αποδέκτη, που έχει επικοινωνιακά κίνητρα και λαμβάνει υπόψη του, τουλάχιστον φαινομενικά, τον ακροατή/αναγνώστη σε εκφράσεις όπως *ξέρεις...* και με τη χρήση δευτεροπρόσωπων αντωνυμιών με γενική αναφορά (*θα μπορούσες να πεις ότι...*) και γ) προς το κείμενο, που λαμβάνει υπόψη του το υπό διαμόρφωση αντικείμενο ως νοηματικό σημείο αναφοράς συνδεδεμένο με το περιεχόμενο του λόγου καθαυτό και γίνεται με προσωπικούς ή πιο απομακρυσμένους όρους (π.χ. *Η ιστορία που θα σας αφηγηθώ – Γράφοντας γι' αυτό το θέμα...*, αντίστοιχα).

Η τοποθέτηση του δημιουργού του κειμένου αναφέρεται στη σχέση του με το περιεχόμενο του κειμένου και συγκεκριμένα ως προς την επιστημική τροπικότητα (τη βεβαιότητα με την οποία παρουσιάζει τις πληροφορίες), ως προς την αναγκαιότητα και την αξιολογική εκτίμησή του και τέλος ως προς τη συναισθηματική και συγκινησιακή του κάλυψη. Παρουσιάζεται με τη μορφή συνεχούς που αρχίζει με τη γνωστική τοποθέτηση στο περιεχόμενο και μέσω της αξιολογικής καταλήγει στη συναισθηματική κάλυψη του περιεχομένου. Έτσι μπορεί να διακριθεί σε α) επιστημική, που εκφράζει τη σχέση μεταξύ ενός γνωστικού υποκειμένου και της πιθανότητας ή βεβαιότητας μιας δεδομένης κατάστασης πραγμάτων, β) δεοντική, που αναφέρεται στην οπτική κρίσης ή αξιολόγησης και γ) συναισθηματική, που περιλαμβάνει τα συναισθήματα του δημιουργού σε σχέση με μια κατάσταση πραγμάτων.

Τέλος, η γενικευτική/ειδική χρήση τύπων περιλαμβάνει την προσωπική ειδική αναφορά, τη γενικευτική αναφορά και τις απρόσωπες εκφράσεις, με τις οποίες ο συντάκτης του κειμένου ρυθμίζει την αποστασιοποίησή του από το περιεχόμενο του κειμένου. Και αυτή μπορεί να διακριθεί σε α) προσωπική και ειδική (π.χ. *εγώ πιστεύω/οι γονείς μου νομίζουν*), β) γενικευτική (π.χ. *Ο κόσμος νομίζει, Θα υποστήριζε κάποιος*) και γ) απρόσωπη (π.χ. *Είναι γνωστό ότι/Αξίζει να υποστηριχθεί ότι κ.λπ.*). Ο βαθμός γενικευτικότητας σχετίζεται φυσικά με τις άλλες δύο πτυχές: έτσι λ.χ. ο προσανατολισμός στο δημιουργό είναι συνήθως αρκετά ειδικός, ενώ η γνωστική τοποθέτηση είναι τυπικά πιο γενικευτική.

Η μελέτη των ρητορικών μέσων για την επίτευξη των παραπάνω κειμενικών λειτουργιών βασίζεται σε δύο κεντρικές παραδοχές. Η πρώτη είναι ότι μπο-

ρούμε να αναπαραστήσουμε γλωσσικά την πραγματικότητα ή καταστάσεις φανταστικές με πολλούς τρόπους, υιοθετώντας διαφορετικές προοπτικές στα γεγονότα. Δεν υπάρχει δηλαδή ένας και μοναδικός τρόπος απόδοσης του νοήματος, γεγονός που υποδηλώνει την ύπαρξη εκφραστικών επιλογών ως προς το τι και το πώς θα διαμορφωθεί γλωσσικά το μήνυμα. Η δεύτερη κοινή παραδοχή είναι ότι το ίδιο γλωσσικό στοιχείο χρησιμοποιείται για περισσότερες από μία λειτουργίες (π.χ. το δεύτερο πρόσωπο της προσωπικής αντωνυμίας στην ονομαστική ενικού χρησιμοποιείται, ανάλογα με το περιβάλλον, τόσο για συγκεκριμένη όσο και για γενικευτική αναφορά.)

Οι σχετικές έρευνες μπορούν να έχουν ως αφετηρία το γλωσσικό στοιχείο ή τις κειμενικές λειτουργίες. Επιπροσθέτως, μπορούν να συνδεθούν με χαρακτηριστικά κειμενικών ειδών ή κειμενικών στόχων και σκοπών. Τέλος, εξαιρετικά ενδιαφέρουσα είναι και η μελέτη της σταδιακής κατάκτησης, της πολυλειτουργικότητας των μορφικών στοιχείων ή μιας φάσης στην πορεία ανάπτυξης των κειμενικών δεξιοτήτων σε σχέση πάντα με τις απαιτήσεις του κειμενικού είδους ή της συγκεκριμένης επικοινωνιακής περίπτωσης. Με την τελευταία προσέγγιση μελετώνται τα στάδια διαμόρφωσης της κειμενικής επάρκειας των ομιλητών μιας γλώσσας ή ακόμη και αυτών που την μαθαίνουν ως ξένη ή δεύτερη γλώσσα. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας προσέγγισης εντάσσεται και η παρούσα μελέτη, που εστιάζεται στην αποτίμηση της κειμενικής στάσης στη βαθμίδα του Γυμνασίου τόσο στους φυσικούς ομιλητές της ελληνικής όσο και στους αλλοδαπούς μαθητές.

3. Δεδομένα και μεθοδολογία

Για να μελετήσουμε την ανάπτυξη της κειμενικής ικανότητας των μαθητών, θα χρησιμοποιήσουμε δεδομένα από γηγενείς (φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής) και αλλόγλωσσους μαθητές (μαθητές που χρησιμοποιούν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα) από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, οι οποίοι φοιτούν σε ένα ευρύ φάσμα σχολείων με πληθυσμό διαφορετικής κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης. Τα δεδομένα αυτά αναλύθηκαν στο πλαίσιο έρευνας για την «Εκπαίδευση Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών» του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕΔΑ) με αντικείμενο την αξιολόγηση της παραγωγής γραπτού λόγου των αλλόγλωσσων μαθητών που φοιτούν στο Γυμνάσιο και στόχο την επισήμανση των κύριων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στη συγκεκριμένη αυτή δεξιότητα. Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και αξιολογήθηκαν έτσι ώστε να μας δώσουν τη δυνατότητα να έχουμε μια σαφή εικόνα του επιπέδου του γραπτού λόγου που παράγεται σε Γυμνάσια με μεικτό πληθυσμό μαθητών. Τα πορίσματα της έρευνας καθώς και οι προτάσεις της ερευνητικής ομάδας για τη διαμόρφωση σχετικών περιγραφικών δεικτών αξιολόγησης παρουσιάζονται στο Αννίνου et al. (υπό έκδ.).

Στο άρθρο αυτό αντλούμε από τα ίδια δεδομένα για να επικεντρώσουμε στον παράγοντα της *κειμενικής στάσης*, που μας ενδιαφέρει. Πιο συγκεκριμένα, μελετούμε τη γλωσσική παραγωγή γηγενών και αλλόγλωσσων μαθητών με δεδομένα από εκθέσεις, ο αριθμός λέξεων των οποίων συνοψίζεται στον ακόλουθο πίνακα:

	<i>Γηγενείς</i>	<i>Αλλόγλωσσοι</i>	<i>ΣΥΝΟΛΟ</i>
A' τάξη	4.600	3.500	8.100
B' τάξη	2.800	3.700	6.500
Γ' τάξη	4.400	3.300	7.700
	11.800	10.500	22.300

4. Ανάλυση της κειμενικής στάσης

Εκτιμώντας συνολικά τα γραπτά κείμενα παρατηρούμε ότι, είτε πρόκειται για αφήγηση, περιγραφή, είτε για ένα πρώιμο στάδιο επιχειρηματολογικού κειμένου με θέματα του τύπου «*ποιο βιβλίο σας έκανε να ξενοχτήσετε διαβάζοντάς το και για ποιους λόγους σας άρεσε*», εμφανίζουν ύφος οικείο, απλοϊκό με έντονα βιωματικά στοιχεία ρητώς εκπεφρασμένα. Είναι προφανές ότι κυριαρχούν η έκφραση συναισθημάτων περιορισμένου εύρους (*μου αρέσει, δεν μου αρέσει, νιώθω κάπως άσχημα γιατί τα έχω όλα ενώ κάποια παιδιά όχι*¹) ή ακόμη αξιολογικές διατυπώσεις στην κλίμακα του ωραίου-μη ωραίου (*ήταν πολύ ωραία*). Γενικά, δηλαδή, τα κείμενα φαίνεται να καλύπτουν το ανώριμο στάδιο της παραγωγής γραπτού λόγου.

Η διάκριση συμβάσεων γραπτού-προφορικού λόγου φαίνεται ανύπαρκτη, αφού στο γραπτό λόγο κυριαρχούν στοιχεία προφορικότητας, τα οποία αναμειγνύονται και με συνάψεις ή λεξικά στοιχεία του γραπτού λόγου, προερχόμενα από τα κείμενα των εγχειριδίων ή από τις ιδιαίτερες λεξιλογικές στήλες που απαντούν σε αυτά (π.χ. *τα σκουπίδια ρυπαίνουν το περιβάλλον, γράφω αυτό το γράμμα για να σας πω τα οικολογικά προβλήματα της περιοχής μου...*, *τα εργοστάσια που ρυπαίνουν σε μεγάλο βαθμό το περιβάλλον και ο αέρας είναι πολύ βρόμικος*). Εκείνο πάντως που αξίζει να επισημάνουμε είναι ότι τα κείμενα που ανταποκρίνονται καλύτερα στις απαιτήσεις του θέματος με επαρκή νοηματική ανάπτυξη και αντίστοιχη λεξιλογική ευστοχία εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα άλλα γραπτά ορθή διαχείριση και της απαιτούμενης κειμενικής στάσης. Αυτό μας κάνει να υποθέσουμε ότι οι διάφορες πλευρές του γραπτού λόγου συναναπτύσσονται σε μεγάλο βαθμό με τη γνωστική ωρίμανση του κειμενικού είδους και της πρόδηλης σχέσης κειμένου και στόχου.

1. Τα αποσπάσματα από τα κείμενα των μαθητών παρατίθενται με τις ορθογραφικές και άλλες ιδιαιτερότητες του λόγου των συντακτών τους.

Ειδικότερα, ως προς τις διάφορες πτυχές της κειμενικής στάσης επισημαίνουμε ότι η αναφορά στο συγγραφέα μπορεί να είναι ρητή: *εγώ θα έλεγα, λέω εγώ τώρα, αυτά είναι τα συναισθήματά μου...* ή έμμεση υπονοούμενη: *δεν είναι κρίμα*. Η πρώτη είναι η συχνότερη και αυτή που εμφανίζεται πρώτη στο γραπτό λόγο. Μπορεί όμως να αξιολογηθεί περαιτέρω ως προς τις συγκεκριμένες επιλογές, όπως αναφορά στο συγγραφέα με τη χρήση της προσωπικής αντωνυμίας, χωρίς πρόθεση έμφασης ή άλλης πραγματολογικής πληροφορίας (*εγώ την πρωτομαγιά πέρασα τέλεια*), η οποία χαρακτηρίζεται αρχική και αδόκιμη στην πορεία ανάπτυξης του γραπτού λόγου. Αντίθετα, σε άλλα κείμενα η αναφορά γίνεται μέσω των ρηματικών καταλήξεων, χωρίς προσωπική αντωνυμία, ή μέσω της χρήσης πληθυντικού προσώπου (*τα προβλήματα που μας απασχολούν είναι πολλά, θα σας αναφέρω τα πιο σημαντικά*), ενώ σε περισσότερο επεξεργασμένα κείμενα συχνά συνυπάρχει με δομές τροπικότητας, ενδεικτικές της μετριαστικής διάθεσης του συγγραφέα προς το μήνυμα ως στρατηγικής ευγένειας (*θα μπορούσα να προτείνω μια ιδέα*).

Ενδεικτικά, όσον αφορά τη χρήση των αντωνυμιών, μπορούμε εδώ να αναφερθούμε στα ποσοτικά δεδομένα που παρατίθενται στο Παράρτημα και αφορούν τη χρήση πρωτοπρόσωπων αντωνυμιών στα δεδομένα μας. Στους σχετικούς πίνακες παρουσιάζονται οι εμφανίσεις των διαφόρων τύπων των αντωνυμιών στα γραπτά των μαθητών των τριών τάξεων του Γυμνασίου σε απόλυτους αριθμούς (και σε παρένθεση «κανονικοποιημένες» ανά 1000 λέξεις). Όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε, η χρήση των πρωτοπρόσωπων αντωνυμιών του ενικού παρουσιάζει φθίνουσα πορεία από την Α΄ στην Γ΄ τάξη και σχεδόν χωρίς εξαίρεση η ίδια πορεία παρατηρείται τόσο σε γηγενείς όσο και σε αλλόγλωσσους μαθητές. Αντίθετα, είναι χαρακτηριστικό ότι οι πρωτοπρόσωπες αντωνυμίες του πληθυντικού εμφανίζουν γενικά αντίθετη πορεία αύξησης στα γραπτά των μαθητών των τριών τάξεων. Τα δεδομένα αυτά υποδεικνύουν μια τάση διαφοροποίησης του προσανατολισμού προς τον πομπό από μια ρητή προσωπική στάση (*εγώ*) σε μια στάση που αρχίζει να τοποθετεί το συντάκτη του κειμένου ως μέλος μιας ομάδας (*εμείς*). Υποθέτουμε έτσι ότι η χωρίς σκοπιμότητα χρήση των προσωπικών αντωνυμιών υποχωρεί σταδιακά προς όφελος της δήλωσης του προσώπου μέσω καταλήξεων και γενικότερα εξελίσσεται σε πιο επεξεργασμένες εκδοχές.

Περνώντας στον προσανατολισμό προς τον αποδέκτη, ανάλογα με το θέμα που αναπτύσσεται στο γραπτό κείμενο, όπως «*επιστολή στο δήμαρχο στον οποίο εκθέτετε τα προβλήματα της περιοχής σας*», παρατηρείται άμεση αναφορά στον αναγνώστη: *σας λέω, σας προτείνω, δεν συμφωνείτε μαζί μου;, μην ξεχνάτε, πιστεύω να δώσετε, θυμάστε*. Όταν το θέμα δεν επιβάλλει αναφορά σε υποτιθέμενο αναγνώστη, ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις στις οποίες παρατηρείται μια εξελιγμένη κατασκευή του συγγραφέα που περιλαμβάνει και τον αναγνώστη μέσα στο κείμενο: *Γι' αυτό ας προσπαθήσουμε όλοι μαζί..., Γι' αυτό ας ενωθούμε όλοι μαζί....* Αυτές οι περιπτώσεις εντοπίζονται στα καλύ-

τερα γραπτά του δείγματός μας. Γενικά, στα δεδομένα μας, το γεγονός ότι το ύφος είναι οικείο, απλοϊκό και αφηγηματικό-βιωματικό επηρεάζει την αναφορά στο συγγραφέα, η οποία μπορεί να παρουσιάζει και προβλήματα συνέχειας π.χ. *θα θέλαμε να σας πούμε-ευχαριστώ που*.

Ως προς την κειμενική τοποθέτηση του συγγραφέα στα μαθητικά γραπτά του Γυμνασίου, είναι εντυπωσιακή η απουσία δήλωσης κλιμακούμενης βεβαιότητας με την οποία παρουσιάζονται τα νοήματα. Είναι σπάνιες οι εκφράσεις που δείχνουν βαθμό βεβαιότητας (...*θέλω να σας εκφράσω κάποια ανεκπλήρωτα αιτήματα που βασανίζουν την πόλη μας που ίσως δεν έχετε αντιληφθεί*), πιθανόν γιατί οι πληροφορίες εξαντλούνται σε γεγονότα ως προσωπικές εμπειρίες που δεν επιδέχονται αμφισβήτηση, ενώ η αξιολόγησή τους κινείται στην κλίμακα του ωραίου-μη ωραίου, στην οποία περιλαμβάνεται και το αρεστό-μη αρεστό. Αντίθετα, η δεοντική αξιολόγηση, που εντάσσεται στη δεοντική τοποθέτηση του συγγραφέα, είναι συχνότατη, με περιορισμένες όμως ρητορικές επιλογές. Αυτές περιλαμβάνουν με εντυπωσιακή συχνότητα τύπους της προστακτικής (*στείλτε μια μπουλντόζα, σας παρακαλώ κάντε κάτι, να δώσετε εντολές να έρθουν να καθαρίσουν παιδική χαρά, να βάλετε φανάρια γιατί δημιουργούνται ατυχήματα*) και λιγότερο συχνά τα τροπικά ρήματα *πρέπει* και *μπορεί* (*η χωματερή δεν πρέπει να γίνει στην πόλη μας, πρέπει να έχουμε μεγάλα πάρκα, δεν μπορεί να συνεχιστεί αυτό το χάλι*). Παρατηρούνται επίσης σποραδικά κάποιες μετριασμένες αποδόσεις της δεοντικής τοποθέτησης, ανάμεικτες με την έκφραση συναίσθηματος σε μια τυποποιημένη μορφή που χαρακτηρίζει ένα αρχικό στάδιο παραγωγής λόγου (*θα ήθελα πολύ να με βοηθήσετε, θα ήθελα να βοηθήσετε δημιουργώντας...*).

Στο ανώριμο στάδιο παραγωγής γραπτού λόγου, οι κυριότερες ενδείξεις συναισθηματικής εμπλοκής είναι του τύπου: *ευτυχώς...*, *είναι άδικο...*, *νώθω κάπως άσχημα γιατί εγώ τα έχω όλα ενώ κάποια παιδιά όχι*. Αυτές συνυπάρχουν, όπως προαναφέραμε, με την άμεση αναφορά στο συγγραφέα. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν κάποια μεμονωμένα παραδείγματα αποστασιοποίησης του συγγραφέα, η οποία επιτυγχάνεται είτε με την άμεση αναφορά στο θέμα (*εδώ και χρόνια ο Ασπρόπυργος έχει αρκετά οικολογικά προβλήματα, τα οποία χρειάζονται τη βοήθειά σας*), είτε παράλληλα με τη χρήση του εγκλειστικού πληθυντικού του προσώπου (βλ. Μπακάκου 1989) και με μια γενικευτική απόδοση του μηνύματος απόλυτης βεβαιότητας (*όπως γνωρίζουμε όλοι, η περιοχή μας είναι από τα πιο μολυσμένα μέρη της Ελλάδος και γι αυτό ήμαστε όλοι υπεύθυνοι*), ενώ χαρακτηριστικά απουσιάζει η χρήση της παθητικής φωνής.

Όπως διαπιστώσαμε και στα ποσοτικά δεδομένα, δεν παρατηρείται ιδιαίτερη διαφοροποίηση της κειμενικής στάσης ανάμεσα στα γραπτά γηγενών και αλλόγλωσσων μαθητών. Τα γραπτά των αλλόγλωσσων μαθητών παρουσιάζουν την ίδια διαβάθμιση από το άμεσο, απλοϊκό, λακωνικό, προφορικό, αφηγηματικό, «εξομολογητικό» ύφος στο πιο ανεπτυγμένο με ανάλογη χρήση των δεικτών κειμενικής της στάσης, όπως μπορούμε να δούμε σε χαρακτηριστικά διαβαθμισμένα παραδείγματα από γραπτά παιδιών της ίδιας ηλικιακής ομάδας:

*Εγώ στη χώρα μου την Αίγυπτο όταν..., Εμένα δεν μου αρέσει αυτό
Κσέρεται βέβεια ότι τα πιο πολλα παιδιά πανε να δουλεύουνε σε βαρια δουλγια
σας παρακαλώ να δώσετε, πιστέψτε με, το ξέρετε ότι;
Τα συναισθήματα που έχουμε εμείς αυτονών τους λείπουν, καθώς εμείς δια-
σκεδάζουμε με τα πάντα αυτοί το μόνο που κάνουν είναι να δουλεύουν...
πιστεύω πως, θα σνιστούσα
Η κατάντια αυτών των παιδιών βασίζεται στη δική μας αδιαφορία...
Γι' αυτό πρέπει να ενδιαφερθούμε για αυτή τη κατάσταση...*

Η διαπίστωση αυτή μας οδηγεί στην υπόθεση ότι η αναπτυξιακή πορεία της κειμενικής στάσης δεν εξαρτάται τόσο από ατομικούς ή ηλικιακούς παράγοντες όσο από τη συνειδητή και στοχευμένη διδασκαλία ή μάλλον την απουσία της.

5. Κειμενική στάση και κειμενική δομή

Για να κατανοήσουμε το πλαίσιο λειτουργίας της κειμενικής στάσης θα πρέπει να αναφερθούμε στην ευρύτερη κειμενική δομή και την ανάπτυξή της στο γραπτό λόγο. Οι ιδιαιτερότητες της παραγωγής γραπτού λόγου καθορίζουν μια ιδιότυπη σχέση μεταξύ του δημιουργού του κειμένου (συγγραφέα) και του αποδέκτη (αναγνώστη). Ο μαθητής πρέπει να αποκτήσει σταδιακά και μέσω της γλωσσικής εκπαίδευσης μια *έννοια του κοινού* (Kirby & Kantor 1983), μια βασική αντίληψη δηλαδή για το πώς συνδέεται ο ίδιος ως συγγραφέας με τους (υποτιθέμενους και πραγματικούς) αναγνώστες του. Σε πρώιμα στάδια ανάπτυξης του γραπτού λόγου, επικρατεί η βιωματική, υποκειμενική εμπλοκή του συγγραφέα και η λανθάνουσα παραδοχή ότι ο αναγνώστης μοιράζεται μαζί του το ίδιο περιβάλλον επικοινωνίας. Γι' αυτό συχνά το κείμενο χρειάζεται εξωκειμενικές αναφορές για να γίνει κατανοητό. Έτσι μπορεί λ.χ. να αρχίζει με μια φράση όπως: *Ο λόγος είναι ότι...* ή *Εγώ δε συμφωνώ γιατί...* Η άμεση αναφορά στον αναγνώστη και μάλιστα η επεξεργασμένη αποτελεί το πρώτο βήμα συνειδητοποιημένης διαχείρισης της σχέσης πομπού-αποδέκτη, ενώ στο ανεπτυγμένο επίπεδο ο μαθητής μπορεί να χειριστεί διαφορετικές οπτικές γωνίες στο ίδιο θέμα, «κατασκευάζοντας» για τον εαυτό του ένα συγκεκριμένο ύφος συγγραφέα με αντίληψη του κοινού στο οποίο απευθύνεται.

Κατά συνέπεια, οι μαθητές πρέπει να έχουν την ευκαιρία για παραγωγή γραπτού λόγου που απευθύνεται σε διαφορετικό κάθε φορά κοινό π.χ. τον ίδιο το συγγραφέα (λίστα για ψώνια, ημερολόγιο), έναν οικείο αναγνώστη (προσωπική επιστολή), έναν άγνωστο αναγνώστη (επαγγελματική επιστολή), μια μικρή ομάδα οικείων αναγνωστών (διαδικασία, κήρυγμα), μια μικρή ομάδα άγνωστων αναγνωστών (ερωτηματολόγιο, ειδήσεις, σχέδιο δράσης), το ευρύτερο κοινό (λογοτεχνία, δοκίμιο) (Grabe & Kaplan 1996: 4). Η αντίληψη του κοινού και, μέσω αυτού, του ίδιου του δημιουργού και της σχέσης του με το θέμα συν-

δέεται φυσικά με τις ευρύτερες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή, που σχετίζονται με την αντίληψη του κοινωνικού πλαισίου δράσης του (Grabe & Kaplan 1996: 241). Η γνωριμία με τα διάφορα κειμενικά είδη, καθώς και η σταδιακά αυξανόμενη εξοικείωση με τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, αναμένεται να βοηθήσουν στην ανάπτυξη μιας ικανοποιητικής αντίληψης του κοινού και γενικότερα στον επιτυχέστερο χειρισμό της κειμενικής στάσης.

Εξαιτίας της έλλειψης συστηματικής διδασκαλίας της κειμενικής ποικιλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τόσο οι γηγενείς όσο και οι αλλόγλωσσοι μαθητές παρουσιάζουν καταρχάς παρόμοια προβλήματα, ιδίως σε μη αφηγηματικά κειμενικά είδη. Βασικότερο χαρακτηριστικό των μαθητικών γραπτών αποτελεί η προσφυγή σε γνώριμους αφηγηματικούς, βιωματικούς τρόπους έκφρασης, ακόμη κι όπου απαιτείται μια μη αφηγηματική, περιγραφική ή επιχειρηματολογική προσέγγιση στο θέμα. Η αναφορά σε γεγονότα και προσωπικά βιώματα εκεί που απαιτείται περιγραφή καταστάσεων και γενικών διαδικασιών αποτελεί έτσι τυπικό γνώρισμα της αδυναμίας επέκτασης σε μη αφηγηματικά κειμενικά είδη. Επίσης, η τηλεγραφική απαρίθμηση ιδεών χωρίς ανάπτυξη οφείλεται συχνά στην έλλειψη εξοικείωσης με τις συμβάσεις μη αφηγηματικών κειμένων.

Συναφής είναι και η αδυναμία στοιχειώδους επιχειρηματολογίας, δηλαδή συστηματικής σύγκρισης ή αιτιολόγησης σε κείμενα όπως: *Οι βασικοί λόγοι που αναγκάζονται ορισμένα παιδιά να εγκαταλείψουν το σχολείο είναι κάποι-οι λόγοι, είναι ότι άμα οι γονείς των παιδιών δεν έχουν λεφτά για να πληρώ-σουν κάποια χρέοι και τα παιδιά αναγκάζονται να βοηθήσουν τους γονείς τους.* Στο απόσπασμα αυτό μπορούμε να διαπιστώσουμε την αδυναμία συ-γκροτημένης αιτιολόγησης που οφείλεται τόσο στη χρήση συμβάσεων του προ-φορικού λόγου (λεξιλόγιο: *άμα, παρατακτική σύνδεση κ.λπ.*) όσο και στην ελ-λιπή εξοικείωση με τις συμβάσεις της μη αφηγηματικής επιχειρηματολογίας (π.χ. φραστικές δομές όπως *οι εξής/ακόλουθοι λόγοι, μεταξύ άλλων κ.λπ.*).

Η έλλειψη εξοικείωσης με τις βασικές οργανωτικές συμβάσεις των διάφο-ρων κειμενικών ειδών εμφανίζεται, μεταξύ άλλων, και στα ακόλουθα:

- απευθείας εισαγωγή στο θέμα χωρίς πρόλογο και απότομο κλείσιμο, όπως στην προφορική συζήτηση με διακοπές λόγου,
- επαναφορές θεμάτων,
- χρήση ακατάλληλων για το κειμενικό είδος μέσων: π.χ. σε επίσημη επιστο-λή: *αγαπητό κοινό - με αγάπη, με χαρά - η δημοσιογράφος, η συμμαθήτριά σας. Ευχαριστώ που διαβάσατε το άρθρο της τάξης μας, γειά σας και καλό καλοκαίρι,*
- έλλειψη σύνδεσης μεταξύ των μερών: π.χ. η κατακλείδα αρχίζει με τις φρά-σεις: *θα πρέπει*, η εισαγωγή αρχίζει με τις φράσεις: *σήμερα θα γράψω, γιατί το λέω αυτό;*

Ιδιαίτερη περίπτωση αποτελούν κάποιες περιπτώσεις «ιστορικής αναδρο-μής» εν είδει προλόγου: *Από τα πολύ παλιά χρόνια ως και τις μέρες μας..., Ένα μεγάλο πρόβλημα που έχει δημιουργηθεί από τα παλιά χρόνια αλλά έχει*

αυξηθεί σημαντικά στις μέρες μας... ή άλλες τυπικές εισαγωγικές φράσεις όπως: *Στις ημέρες μας υπάρχουν πολλά παιδιά που αντί κανονικά να φοιτούν στο σχολείο, εργάζονται, Κάθε χρόνο πολλά ανήλικα παιδιά αναγκάζονται να εγκαταλείψουν το σχολείο τους για να εργαστούν.* Στις περιπτώσεις αυτές οι μαθητές φαίνεται ότι έχουν κάνει κάποια βήματα προς την κατάκτηση των βασικών οργανωτικών σχημάτων και γι' αυτό το ζητούμενο είναι να εξοικειωθούν με μια μεγαλύτερη ποικιλία μέσων έκφρασης για την επίτευξη του ίδιου στόχου.

Όλες αυτές οι επισημάνσεις αποδεικνύουν την ανεπαρκή γνώση των κειμενικών συμβάσεων που δικαιολογεί τα φαινόμενα που διαπιστώθηκαν πιο πάνω σχετικά με την κειμενική στάση. Όπως συμβαίνει και με τους άλλους κειμενικούς δείκτες και όπως είδαμε στην ποσοτική ανάλυση των δεδομένων μας πιο πάνω, η διαφορά γηγενών και αλλόγλωσσων μαθητών είναι ποσοτική μάλλον παρά ποιοτική. Αυτό οφείλεται στο ότι η εξοικείωση με την οργάνωση των κειμενικών ειδών δεν προκύπτει άμεσα από την κατάκτηση της γλώσσας, αλλά πρέπει να διδαχθεί ρητά. Στα περισσότερα γραπτά παρατηρείται μικρή προσαρμογή στις συμβάσεις του ζητούμενου είδους, ιδίως εάν πρόκειται για μη αφηγηματικό-βιωματικό είδος. Τα γραπτά μιας κατηγορίας αλλόγλωσσων μαθητών πλήττονται ιδιαίτερα όσον αφορά την οργάνωση του κειμενικού είδους, καθώς η σύνδεση του περιεχομένου, η συνοχή, η παραγραφοποίηση κ.λπ. είναι ανεπαρκείς.

Συμπερασματικά, θα πρέπει να εντάξουμε τα δεδομένα μας που αφορούν την κειμενική στάση στο ευρύτερο πλαίσιο της εξοικείωσης με τις συμβάσεις των κειμενικών ειδών και του γραπτού λόγου. Επομένως, η διερεύνηση της κειμενικής στάσης θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της σε κάθε περίπτωση το εύρος των κειμενικών ειδών με τα οποία είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές. Έτσι ερμηνεύεται το γεγονός ότι, ενώ η εξέλιξη δεικτών της κειμενικής στάσης όπως η τροπικότητα, η αναφορά στο δημιουργό και η γενικευτική αναφορά στα ελληνικά γραπτά (π.χ. από την προσωπική στη γενική αναφορά) συμπίπτει με τα ευρήματα της Berman (2004) και των σχετικών εργασιών για άλλες γλώσσες, κάτι ανάλογο δεν φαίνεται να συμβαίνει για τη διαφοροποίηση μεταξύ κειμενικών ειδών.

6. Διδακτικός σχεδιασμός

Με βάση τα δεδομένα της ανάλυσης, είναι σαφές ότι πρώτο μέλημα της εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι να γίνει πιο συστηματική η διδασκαλία των κειμενικών ειδών στο Γυμνάσιο. Με αυτόν τον τρόπο θα γίνει δυνατό να διευρυνθεί το κειμενικό «ρεπερτόριο» που διαθέτουν οι συγκεκριμένοι μαθητές και θα σχεδιαστούν κατάλληλες παρεμβάσεις ώστε να καλυφθούν κενά και να διορθωθούν στρεβλώσεις. Αυτό που απαιτείται προπάντων είναι η παροχή ευκαιριών στους μαθητές για να εξασκηθούν σε κειμενικά είδη με τα οποία είναι λιγότερο εξοικειωμένοι και να πειραματιστούν με τη συγγραφή σε ένα πλήθος περιβαλλόντων επικοινωνίας.

Βασική προϋπόθεση κάθε δραστηριότητας παραγωγής γραπτού λόγου είναι η σαφής διατύπωση του επικοινωνιακού στόχου του κειμένου που ζητείται να παραχθεί. Με βάση τον επικοινωνιακό στόχο καθορίζεται η λειτουργία του κειμένου στο περιβάλλον του και επομένως το κειμενικό είδος το οποίο απαιτείται να χρησιμοποιηθεί στη συγκεκριμένη περίπτωση.

Η εξοικείωση με διάφορα κειμενικά είδη μπορεί να ξεκινήσει με τη σύγκριση κειμένων με παρόμοιο περιεχόμενο αλλά διαφορετικούς στόχους και λειτουργίες (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997: 68). Οι συνθετικές δραστηριότητες παραγωγής περιλαμβάνουν τους ρητορικούς μετασχηματισμούς από ένα κειμενικό είδος σε άλλο (Johnson 1983). Για παράδειγμα, μπορεί να ζητηθεί να μετατραπεί μια αφήγηση σε τεχνική ή επιστημονική αναφορά ή το αντίστροφο. Σε επόμενη φάση, τα αφηγηματικά και περιγραφικά κείμενα μπορούν να μετατραπούν σε διαδικαστικά. Π.χ. με βάση στοιχεία και σημειώσεις οι μαθητές μπορούν να κατασκευάσουν ένα χάρτη μιας περιοχής και μετά να δώσουν οδηγίες για μετακίνηση από ένα σημείο σε άλλο. Παρόμοια, μπορούν να κατασκευάσουν ένα σχεδιάγραμμα μιας μηχανής και να δημιουργήσουν ένα εγχειρίδιο χρήσης της. Τέλος, τα αφηγηματικά, περιγραφικά και διαδικαστικά είδη μπορούν να μετατραπούν σε επιχειρηματολογικά π.χ. με τη δημιουργία επιστολών διαμαρτυρίας ή ενημέρωσης για ένα θέμα κ.λπ. Φυσικά, η σειρά αυτή είναι ενδεικτική και μπορεί να αλλάξει με βάση τις ανάγκες του μαθήματος. Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να επισημαίνονται οι συμβάσεις του κατάλληλου κειμενικού είδους και η στενή σχέση γλωσσικής μορφής και περιεχομένου.

Το βασικότερο μέλημα του διδάσκοντος, επίσης, πρέπει να είναι η παροχή ευκαιριών για παραγωγή λόγου που απευθύνεται σε ένα ευρύ φάσμα αναγνωστών από το στενό, οικείο κοινό (τάξη) στον ευρύτερο και υποθετικό αναγνώστη. Οι ασκήσεις μετασχηματισμού του ίδιου κειμένου για διαφορετικό κοινό αλλά και η επαναγραφή του ίδιου κειμένου από διαφορετικούς υποτιθέμενους συγγραφείς συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κειμενικής στάσης. Χρησιμοποιώντας τα γραπτά των ίδιων των μαθητών ως αφετηρία, οι διδάσκοντες μπορούν να διερευνήσουν τις συνέπειες των λεξιλογικών και συντακτικών επιλογών για τη διαμόρφωση της κειμενικής στάσης και να επισημάνουν την ανάγκη για εξοικείωση με τις συμβάσεις του κειμενικού είδους. Είναι σαφές ότι η κειμενική στάση αποτελεί μια κεντρική ερευνητική πτυχή στο πεδίο της ανάπτυξης της κειμενικής ικανότητας, που προσφέρεται για περαιτέρω μελέτη και επεξεργασία. Η παρούσα ανάλυση αποτελεί απλώς μια προκαταρκτική ανίχνευση των σχετικών ζητημάτων, η αντιμετώπιση των οποίων, εκτός από προφανές επιστημονικό ενδιαφέρον, παρουσιάζει αδιαμφισβήτητη παιδαγωγική σκοπιμότητα.

Διονύσης Γούτσος
Πανεπιστήμιο Αθηνών
e-mail: dgoutsos@phil.uoa.gr

Αικατερίνη Μπακάκου-Ορφανού
Πανεπιστήμιο Αθηνών
e-mail: aimpakak@phil.uoa.gr

Παράρτημα: Πρωτοπρόσωπες αντωνυμίες στα δεδομένα

<i>εγώ</i>	<i>Γηγενείς</i>	<i>Αλλόγλωσσοι</i>	<i>ΣΥΝΟΛΟ</i>
A' τάξη	14 (3)	7 (2)	21 (2.6)
B' τάξη	8 (2.8)	8 (2.1)	16 (2.5)
Γ' τάξη	7 (1.6)	7 (2.1)	14 (1.8)
	29 (2.4)	22 (2)	

<i>εμένα/μένα</i>	<i>Γηγενείς</i>	<i>Αλλόγλωσσοι</i>	<i>ΣΥΝΟΛΟ</i>
A' τάξη	7 (1.5)	6 (1.7)	13 (1.6)
B' τάξη	1 (0.35)	2 (0.6)	3 (0.4)
Γ' τάξη	1 (0.2)	1 (0.3)	2 (0.25)
	9 (0.75)	9 (0.9)	

<i>με</i>	<i>Γηγενείς</i>	<i>Αλλόγλωσσοι</i>	<i>ΣΥΝΟΛΟ</i>
A' τάξη	24 (5.2)	17 (4.9)	41 (5)
B' τάξη	2 (0.7)	2 (0.5)	4 (0.6)
Γ' τάξη	4 (0.9)	2 (0.6)	6 (0.7)
	30 (2.5)	21 (2)	

<i>μου ΠΡΟΣ</i>	<i>Γηγενείς</i>	<i>Αλλόγλωσσοι</i>	<i>ΣΥΝΟΛΟ</i>
A' τάξη	33 (7)	21 (6)	54 (6.6)
B' τάξη	5 (1.8)	6 (1.6)	11 (1.7)
Γ' τάξη	6 (1.4)	4 (1.2)	10 (1.3)
	44 (3.7)	31 (2.9)	

<i>μου ΚΤΗΤ</i>	<i>Γηγενείς</i>	<i>Αλλόγλωσσοι</i>	<i>ΣΥΝΟΛΟ</i>
A' τάξη	72 (15.6)	63 (18)	135 (16.6)
B' τάξη	11 (3.9)	11 (2.9)	22 (3.4)
Γ' τάξη	16 (3.6)	12 (3.6)	28 (3.6)
	99 (8.4)	86 (8.1)	

εμείς	Γηγενείς	Αλλόγλωσσοι	ΣΥΝΟΛΟ
Α' τάξη	2 (0.4)	2 (0.6)	4 (0.5)
Β' τάξη	1 (0.35)	3 (0.8)	4 (0.6)
Γ' τάξη	16 (3.6)	3 (0.9)	19 (2.5)
	19 (0.2)	8 (0.8)	

μας ΠΡΟΣ	Γηγενείς	Αλλόγλωσσοι	ΣΥΝΟΛΟ
Α' τάξη	2 (0.4)	6 (1.7)	8 (0.9)
Β' τάξη	5 (1.8)	7 (1.9)	12 (1.8)
Γ' τάξη	2 (0.5)	6 (1.8)	8 (1)
	9 (0.8)	19 (1.8)	

μας ΚΤΗΤ	Γηγενείς	Αλλόγλωσσοι	ΣΥΝΟΛΟ
Α' τάξη	11 (2.4)	5 (1.4)	16 (1.9)
Β' τάξη	6 (2.1)	3 (0.8)	9 (1.4)
Γ' τάξη	25 (5.7)	22 (6.6)	47 (6.1)
	42 (3.5)	30 (2.9)	

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αννίνου Τ., Βαροκώστα Σ., Γούτσος Δ. & Μπακάκου-Ορφανού Α. (υπό έκδ.): "Η αξιολόγηση του γραπτού λόγου των αλλόγλωσσων μαθητών του Γυμνασίου". *Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 22-23 Οκτωβρίου 2004*.
- Barton, D. 1991: "The social nature of writing". Στο D. Barton & R. Ivanič (εκδ.), *Writing in the Community*. London: Sage, 1-13.
- Barton, D. 1994: *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D. & Ivanič (2.9), R. (εκδ.): 1991: *Writing in the Community*. London: Sage.
- Baynham, M. 1995: *Literacy Practices*. London: Longman.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1983: "Does learning to write have to be so difficult?". Στο A. Freedman, I. Pringle & J. Yalden (εκδ.), *Learning to Write: First Language/Second Language*. London: Longman, 20-33.

- Berman, R. A. 2003: "Introduction: Developing discourse stance in different text types and languages". *Journal of Pragmatics* 37, 105-124.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. 1999: *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (εκδ.) 1993: *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Couture, B. (εκδ.) 1986: *Functional Approaches to Writing. Research Perspectives*. London: Pinter.
- de Beaugrande, R. 1984: *Text Production: Toward a Science of Composition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Flower, L. & Hayes, J. R. 1981: "A cognitive process theory of writing". *College Composition and Communication* 32, 365-387.
- Frederiksen, C. H. 1986: "Cognitive models and discourse analysis". Στο C. R. Cooper & S. Greenbaum (εκδ.), *Studying Writing: Linguistic Approaches*. London: Sage, 227-267.
- Grabe, W. & Kaplan, R. 1996: *Theory and Practice of Writing. An Applied Linguistic Perspective*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. 1989: *Language, Context and Text. Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, K. 1983: "Communicative writing practice and Aristotelian rhetoric". Στο A. Freedman, I. Pringle & J. Yalden (εκδ.), *Learning to Write: First Language/Second Language*. London: Longman, 247-257.
- Kirby, D. R. & Kantor, K. J. 1983: "Toward a theory of developmental rhetoric". Στο A. Freedman, I. Pringle & J. Yalden (εκδ.), *Learning to Write: First Language/Second Language*. London: Longman, 87-97.
- Martin, J. R. 1989: *Factual Writing. Exploring and Challenging Social Reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Μπακάκου-Ορφανού, Αικ. 1989: *Χρήσεις του πληθυντικού του προσώπου στη Νέα Ελληνική*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μπαμπινιώτης, Γ. 1984: *Γλωσσολογία και λογοτεχνία*. Αθήνα.
- Reilly, J., Zamora, A. & McGivern, R. F. 2004: "Acquiring perspective in English: the development of stance". *Journal of Pragmatics* 37, 185-208.
- Street, B. (εκδ.) 1993: *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weigle, S. C. 2002: *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Witte, S. P. & Cherry, R. D. 1986: «Writing process and written products in composition research». Στο C. R. Cooper & S. Greenbaum (εκδ.), *Studying Writing: Linguistic Approaches*. London: Sage, 112-154.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. 1997: *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.