

■ **Οργανωτική Επιτροπή Συνεδρίου**
Organizing Committee

Z o e G a v r i i l i d o u
A n g e l i k i E f t h y m i o u
E v a n g e l i a T h o m a d a k i
Penelope Kambakis-Vougiouklis

■ **Γραμματειακή Υποστήριξη**
Secretarial Support

Ioannis Anagnostopoulos
Maria Georganta
Polyxeni Intze
Nikos Mathioudakis
Lidija Mitits
Eleni Papadopoulou
Anna Sarafianou
Elina Chadjirapa

■ **ISBN 978-960-99486-7-8**

■ **Τυπογραφική επιμέλεια**

Νίκος Μαθιουδάκης
Ελένη Παπαδοπούλου
Ελίνα Χατζηπαπά

■ **Σχεδιασμός εξώφυλλου**

Νίκος Μαθιουδάκης

■ **Copyright © 2012**

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Democritus University of Thrace

Εργαστήριο Σύνταξης, Μορφολογίας, Φωνητικής, Σημασιολογίας, *+Μόρφωση* ΔΠΘ
Laboratory of Syntax, Morphology, Phonetics, Semantics, *+MorPhoSE* DUTH

Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας
International Conference of Greek Linguistics

www.icgl.gr

Ο ΤΡΟΠΟΣ ΕΚΦΟΡΑΣ ΤΗΣ ΓΡΑΠΤΟΤΗΤΑΣ ΣΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΚΥΠΡΙΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ: ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Αναστασία Γ. Στάμου

Πανεπιστήμιο Δυτικής
Μακεδονίας, Ελλάδα

astamou@uowm.gr

Ελένη Γρίβα

Πανεπιστήμιο Δυτικής
Μακεδονίας, Ελλάδα

egriva@uowm.gr

ABSTRACT

Adopting a qualitative perspective, the present study enriches a previous quantitative analysis of Greek Cypriot primary school students' writings. It was found that the school children of our sample seemed not to be quite familiar with writing conventions, not only because they did not frequently employ them, but primarily because, when they attempted to introduce them in their texts, these writing elements functioned in oral terms, resulting in the production of texts not appropriate for the school writing context. Moreover, the qualitative analysis refined our sociolinguistic hypotheses regarding the social differences governing the production of school written discourse.

Λέξεις κλειδιά: προφορικότητα, γραπτότητα, Κύπρος, γλώσσα του σχολείου, υποτακτική σύνδεση, συνδετικά, μετακειμενικοί δείκτες, κοινωνιογλωσσολογία

1. Εισαγωγή

Η ανάπτυξη των πεδίων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και της κοινωνιογλωσσολογίας από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και μετά οδήγησαν στην ανάδειξη της γλώσσας του σχολείου ως κεντρικού μηχανισμού αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως η εκπαίδευση προωθεί μια συγκεκριμένη γλωσσική ποικιλία η οποία έχει θεμελιώδεις δομικές διαφορές από τον γλωσσικό κώδικα στον οποίο εκτίθενται τα παιδιά στο σπίτι. Σύμφωνα με τον Bernstein (1990), τα παιδιά είναι εξοπλισμένα από το σπίτι τους με τον λεγόμενο «περιορισμένο» (restricted) κώδικα, ενώ το σχολείο απαιτεί τον «επεξεργασμένο» (elaborated) κώδικα. Στο ίδιο πνεύμα, ο Halliday (1999) υποστηρίζει πως τα παιδιά στο σχολείο υφίστανται αναμόρφωση της γλωσσικής τους εμπειρίας, καθώς μεταβαίνουν από «πλαισιωμένους» (contextualized) σε «αποπλαισιωμένους» (decontextualized) πόρους παραγωγής νοήματος. Από την άλλη πλευρά, στον χώρο της εκπαιδευτικής γλωσσολογίας η μετάβαση του παιδιού στο σχολείο προσεγγίζεται ως μια προσπάθεια κατάκτησης του γραπτού λόγου σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο που ήδη διαθέτει το παιδί πριν εισέλθει στην εκπαίδευση (π.χ. Stubbs 1986).

Σε κάθε περίπτωση, παρά το γεγονός ότι η σχολική νόρμα συμβάλλει στη συγκρότηση μιας ενιαίας εκπαίδευσης και παρέχει ίσες ευκαιρίες για κοινωνική άνοδο (Κακριδή 2000), αποτελεί μια γλωσσική ποικιλία που έρχεται σε σύγκρουση με το κοινωνιογλωσσικό σύστημα αξιών πολλών μαθητών/τριών οι οποίοι/ες κοινωνικοποιούνται πρωτογενώς σε ανταγωνιστικές προς το σχολείο μορφές κοινωνικής σημασιοδότησης. Με άλλα λόγια, καθώς η (γραπτή) γλώσσα του σχολείου βασίζεται στην κοινωνιόλεκτο των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων (Trudgill 1975), τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων έχουν μειωμένες δυνατότητες πρόσβασης στον λόγο της σχολικής γνώσης. Αν και σύγχρονες τάσεις της γλωσσικής διδασκαλίας (π.χ. επικοινωνιακή και κειμενοκεντρική προσέγγιση) δίνουν σημαντική θέση στον προφορικό λόγο, το παραδοσιακό σχολείο —στο πλαίσιο του οποίου τοποθετείται και η παρούσα έρευνα— εξακολουθεί να προωθεί τη γραπτή σχολική γλώσσα. Υπό αυτό το πρίσμα, όπως εύστοχα παρατηρεί και ο Αρχάκης (2008), για να αρθούν οι κοινωνικές διαφορές στο σχολείο, ο γραπτός λόγος είναι αυτός που πρέπει κυρίως να καλλιεργηθεί.

Πράγματι, εμπειρικές έρευνες σε έλληνες/ίδες μαθητές/τριες, τόσο της πρωτοβάθμιας (Archakis & Papazachariou 2000, Κωστούλη 1998), όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Παΐζη & Καβουκόπουλος 2001, Παΐζη & Κονδύλη 2011) κατέδειξαν ότι οι κοινωνικές διαφορές των παιδιών (εργατική εν. μεσοαστική τάξη) στην πρόσβαση στη σχολική νόρμα αντανακλώνται στον γραπτό λόγο

που παράγουν, με τα παιδιά που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα να έχουν μεγαλύτερη αδυναμία να ανταπεξέλθουν στις συμβάσεις της γραπτότητας και να δομούν σε μεγαλύτερο βαθμό τα κείμενά τους με όρους προφορικότητας (π.χ. επαναλήψεις, ασάφειες, διαδραστικότητα). Από την άλλη πλευρά, μια ανάλογη έρευνα που πραγματοποιήσαμε σε μαθητές/τριες των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού στο σχολικό πλαίσιο της Κύπρου διαπίστωσε πως στα γραπτά των μαθητών/τριών κυριάρχησαν τα στοιχεία προφορικότητας, ενώ ανέδειξε και έμφυλες διαφορές στην παραγωγή του γραπτού σχολικού λόγου, με τις μαθήτριες να ανταποκρίνονται ικανοποιητικότερα από τους μαθητές στις γλωσσικές απαιτήσεις του σχολείου (Στάμου & Γρίβα 2011). Τέλος, η ερευνητική δραστηριότητα που συνέκρινε μαθητικά γραπτά διαφορετικών τάξεων (Παϊζή & Καβουκόπουλος 2001, Παϊζή & Κονδύλη 2011, Στάμου & Γρίβα 2011) κατέδειξε πως η έκθεση των μαθητών/τριών στη συστηματική διδασκαλία βελτιώνει την ανταπόκρισή τους στις κειμενικές συμβάσεις του σχολείου.

Επικεντρώνοντας σε ορισμένα χαρακτηριστικά προφορικότητας (Archakis & Papazachariou 2000) ή/και γραπτότητας (Παϊζή & Καβουκόπουλος 2001), οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τον γραπτό λόγο των μαθητών/τριών είχαν κυρίως ποσοτικό προσανατολισμό, επιχειρώντας να καταγράψουν τη συχνότητα χρήσης αυτών των χαρακτηριστικών και της στατιστικής τους συσχέτισης με τα κοινωνικά ή άλλα (π.χ. τάξη) χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών του εκάστοτε δείγματος. Ωστόσο, εστιάζοντας σε ένα πρωτοτυπικό χαρακτηριστικό του γραπτού λόγου, τις δευτερεύουσες προτάσεις, η Κωστούλη (1998) δεν βρήκε ποσοτική διαφοροποίηση στη συχνότητα χρήσης τους μεταξύ μαθητών/τριών δημοτικού της μεσοαστικής και της εργατικής τάξης, αλλά ανέδειξε ποιοτικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών/τριών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης ως προς τα είδη δευτερευουσών προτάσεων και τον τρόπο με τον οποίο τις χρησιμοποιούν στις γραπτές τους αφηγήσεις. Με παρόμοιο τρόπο, οι Παϊζή & Κονδύλη (2011) επικεντρώθηκαν στον μηχανισμό της ονοματοποίησης ως βασικού μέσου διατύπωσης του αποπλαισιωμένου γραπτού λόγου και διαπίστωσαν πως οι μαθητές/τριες λυκείου που προέρχονται από οικογένειες χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων δεν υπολείπονται μόνο ποσοτικά στη χρήση της ονοματοποίησης αλλά και ποιοτικά, καθώς αδυνατούν να τη χειριστούν, αναπαράγοντας μηχανιστικά στερεοτυπικές διατυπώσεις και επανερχόμενοι/ες στη συνέχεια στην προφορική χρήση της γλώσσας.

Υιοθετώντας επίσης μια ποιοτική προοπτική, στην παρούσα εργασία εστιάζουμε στις συμβάσεις γραπτότητας που έχουν καταγραφεί στα γραπτά των κύπριων μαθητών/τριών μετά από μια προκαταρκτική ποσοτικού τύπου επεξεργασία των δεδομένων μας (Στάμου & Γρίβα 2011), με σκοπό να διερευνήσουμε πώς αυτά τα στοιχεία γραπτότητας λειτουργούν σε κειμενικό επίπεδο. Επίσης, θεωρώντας τους γλωσσικούς πόρους ως λειτουργικά μη ομοιογενείς κατηγορίες, θέλουμε να εξετάσουμε αν οι συγκεκριμένες γλωσσικές συμβάσεις εξυπηρετούν τη γραπτότητα ή λειτουργούν με όρους προφορικότητας, καθώς στα κείμενα των μαθητών/τριών κυριάρχησαν τα στοιχεία προφορικότητας. Επιμέρους στόχοι της εργασίας είναι να διαπιστώσουμε αν η ποσοτική διαφοροποίηση στα χαρακτηριστικά γραπτότητας βάσει του φύλου και της τάξης των μαθητών/τριών που καταγράψαμε στην ποσοτική μας ανάλυση εκφράζεται και ποιοτικά, καθώς και αν η μη ποσοτική διαφοροποίηση σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονέων εκφράζεται ωστόσο σε ποιοτικό επίπεδο.

2. Ερευνητική διαδικασία και μεθοδολογία

2.1 Το κοινωνιογλωσσικό περιβάλλον της Κύπρου

Η κυπριακή γλωσσική κοινότητα συγκεντρώνει όλα τα τυπικά γνωρίσματα της «κοινωνικής διγλωσσίας» (diglossia) κατά Ferguson ή του «διδιαλεκτισμού» (bidialectism) (βλ. π.χ. Arvaniti 2006).¹ Συγκεκριμένα, υπάρχει λειτουργική διαφοροποίηση μεταξύ της υψηλής (δηλ. της νεοελληνικής κοινής) και χαμηλής ποικιλίας (δηλ. της κυπριακής διαλέκτου) ανάλογα με το πεδίο χρήσης (δημόσιο ή ιδιωτικό, επίσημο ή καθημερινό κ.λπ.), η χαμηλή ποικιλία κατακτάται με φυσικό τρόπο ενώ η υψηλή ποικιλία αποτελεί προϊόν συστηματικής διδασκαλίας, και τέλος η υψηλή ποικιλία απολαμβάνει εμφανές γόητρο σε αντίθεση με τη χαμηλή ποικιλία που είναι συνδεδεμένη με αφανές κύρος (π.χ. Papapanlou 1998).²

¹ Η Arvaniti (2002) επισημαίνει πως ορισμένοι γλωσσολόγοι προτιμούν τον όρο “bidialectism” (διδιαλεκτισμός) έναντι του όρου “diglossia” (κοινωνική διγλωσσία), λόγω των αρνητικών συνδηλώσεων που φέρει γενικά.

² Ωστόσο, η αντιμετώπιση της κοινωνικής διγλωσσίας στην Κύπρο ως απόλυτης διχοτομίας μεταξύ νεοελληνικής κοινής (υψηλή ποικιλία) και κυπριακής διαλέκτου (χαμηλή ποικιλία) αποτελεί υπεραπλούστευση (βλ. σχετικά Arvaniti 2002). Αφενός, η κυπριακή διάλεκτος που λειτουργεί ως χαμηλή ποικιλία δεν είναι ομοιογενής αλλά

Στο κυπριακό σχολείο ασκείται πίεση στα παιδιά για τη χρήση της υψηλής ποικιλίας, ενώ η χρήση της χαμηλής ποικιλίας αποθαρρύνεται και στιγματίζεται.³ Ωστόσο, με δεδομένο πως η νέα ελληνική δεν κατακτάται με φυσικό τρόπο στην Κύπρο, οι μαθητές/τριες συχνά παραβιάζουν τους κοινωνιογλωσσικούς κανόνες του σχολείου, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται εντάσεις στην τάξη (Ioannidou 2009). Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως οι μαθητές/τριες του δημοτικού αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου στην υψηλή ποικιλία (Pavlou & Christodoulou 2001). Τέλος, έρευνες στα ίδια τα γραπτά κύπριων μαθητών/τριών έχουν διαπιστώσει παρεμβολές της κυπριακής διαλέκτου στα κείμενα που αυτοί/ές παράγουν (Papapanlou & Yiakoumetti 2003).

Με εξαίρεση την προηγούμενη ποσοτική μας ανάλυση (Στάμου & Γρίβα 2011), η ως τώρα ερευνητική δραστηριότητα έχει μελετήσει τον γραπτό λόγο των κύπριων μαθητών/τριών αποκλειστικά αναφορικά με τις παρεμβολές από την κυπριακή διαλέκτο που αυτός περιλαμβάνει, και όχι σε σχέση με τον βαθμό ανταπόκρισής τους στις συμβάσεις της γραπτότητας και την έκταση των στοιχείων προφορικότητας που αυτά περιλαμβάνουν. Αφενός, η προφορικότητα δεν μπορεί να ταυτιστεί κατ' ανάγκη με την κυπριακή διάλεκτο/ χαμηλή ποικιλία και η γραπτότητα με τη νεοελληνική κοινή/ υψηλή ποικιλία. Αφετέρου, σχετικές εργασίες σε διαλεκτόφωνους/ες μαθητές/τριες διεθνώς έχουν δείξει πως τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στον γραπτό λόγο τους είναι η αδυναμία τους να ανταπεξέλθουν στις συμβάσεις της γραπτότητας (π.χ. χρήση δευτερευουσών προτάσεων), παρά οι διαλεκτικές παρεμβολές (π.χ. Williamson & Hardman 1997).

2.2 Συμμετέχοντες

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 321 μαθητές/τριες (154 αγόρια και 167 κορίτσια) 8 δημοτικών σχολείων από αστικές περιοχές της Λεμεσού, στα οποία είχαμε πρόσβαση. Από το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών, 131 μαθητές/τριες φοιτούσαν στην Ε΄ τάξη και 190 φοιτούσαν στη Στ΄ τάξη. Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το 8,3% των πατεράδων των μαθητών/τριών ήταν απόφοιτοι δημοτικού, το 62,0% γυμνασίου/ λυκείου και το 29,7% ήταν πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Μικρές διαφοροποιήσεις καταγράφηκαν σχετικά με το μορφωτικό προφίλ των μητέρων, καθώς μόλις το 3,9% είχαν απολυτήριο δημοτικό, το 61,2% ήταν απόφοιτες γυμνασίου/ λυκείου και το 34,9% είχαν πτυχίο πανεπιστημίου.

Με βάση τις απαντήσεις των μαθητών/τριών, τα επαγγέλματα των δύο γονέων ομαδοποιήθηκαν από τις ερευνήτριες σε δύο βασικές κατηγορίες: επαγγέλματα «χαμηλής» και «υψηλής αυτονομίας». Τα πρώτα αφορούν επαγγέλματα τα οποία προϋποθέτουν μεγάλη εξάρτηση από την υλική βάση της εργασίας και δεν δίνουν τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων καθώς και άσκησης ελέγχου σε άλλους εργαζομένους (π.χ. υπάλληλοι γραφείων ή επιχειρήσεων, τεχνίτες). Αντίθετα, τα επαγγέλματα υψηλής αυτονομίας δεν προϋποθέτουν εξάρτηση από την υλική βάση της εργασίας και προσφέρουν ελευθερία επιλογών στον χώρο της εργασίας και άσκησης ελέγχου σε άλλους εργαζόμενους (π.χ. εκπαιδευτικοί, επιχειρηματίες μικρής ή μεγάλης επιχείρησης, γιατροί-δικηγόροι-μηχανικοί) (Morgeson et al. 2005). Σύμφωνα με την ερευνητική εργασία της Hasan (1989) σε διαλόγους μεταξύ μαμάδων και νηπίων, η δυνατότητα ή όχι επιλογής και καθορισμού του εργασιακού χώρου επηρεάζει τον λόγο που αναπτύσσουν οι γονείς προς τα παιδιά τους, καθώς βρέθηκε πως όσες μαμάδες ασκούσαν επαγγέλματα υψηλής αυτονομίας, στα οποία η γλωσσική διαμεσολάβηση παίζει σημαντικό ρόλο, έτειναν να απευθύνουν έναν πιο αποπλαισιωμένο λόγο προς τα παιδιά τους. Οι γονείς των μαθητών/τριών του δείγματος εξασκούσαν σε υψηλότερο ποσοστό επαγγέλματα χαμηλής αυτονομίας (61,6% των πατεράδων και 78,3% των μητέρων) παρά επαγγέλματα υψηλής αυτονομίας (38,4% των πατεράδων και 21,7% των μητέρων).

2.3 Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Για τους σκοπούς της έρευνας, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να συνθέσουν ένα σύντομο κείμενο 60-120 λέξεων με θέμα:

αποτελεί ένα διαλεκτικό συνεχές που συγκροτείται από πολλές επιμέρους βασιλέκτους. Αφετέρου, η νέα ελληνική που λειτουργεί ως υψηλή ποικιλία στην Κύπρο δεν ταυτίζεται με την αντίστοιχη πρότυπη ποικιλία που χρησιμοποιείται στην Ελλάδα. Έτσι, γίνεται λόγος για την «πρότυπη κυπριακή» (βλ. σχετικά Arvaniti 2006).

³ Στα νέα υπό συγγραφή αναλυτικά προγράμματα του δημοτικού η κυπριακή διάλεκτος αποτελεί πλέον αντικείμενο διδασκαλίας.

«Γράψε ένα μικρό άρθρο στην εφημερίδα του σχολείου στη στήλη του επαγγελματικού προσανατολισμού για το ποιο επάγγελμα θα επέλεγες μελλοντικά και γιατί».

Η ανάλυση του μαθητικού γραπτού λόγου βασίζεται στη νεότερη αντίληψη που φέρνει το πεδίο των «Σπουδών Νέου Γραμματισμού» (New Literacy Studies: π.χ. Gee 1991), σύμφωνα με την οποία ο γραπτός λόγος δεν σχηματίζει δίπολο με τον προφορικό εξωσχολικό λόγο αλλά ένα συνεχές *γραπτότητας-προφορικότητας* στο οποίο τοποθετούνται τα αυθεντικά κείμενα. Με άλλα λόγια, νεότερες εξελίξεις στη γλωσσολογία έχουν δείξει πως η σαφής διάκριση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου δεν είναι εύκολο να γίνει σε πραγματικά κείμενα, καθώς αυτά είναι συνήθως υβριδικά. Επομένως, κάποια κείμενα είναι «πιο προφορικά» από κάποια άλλα που είναι «πιο γραπτά» (Πολίτης 2001). Τα πρωτοτυπικά γνωρίσματα της γραπτότητας είναι πως είναι ένας λόγος σχεδιασμένος, αποπλαισιωμένος, απρόσωπος, τυπικός, ενώ η προφορικότητα αφορά μια απροσχεδιασμένη, πλαισιωμένη, διαδραστική και μη τυπική μορφή επικοινωνίας (βλ. π.χ. Tannen 1982).

Για τους σκοπούς της ποσοτικής ανάλυσης των κύριων μαθητών/τριών, προσδιορίσαμε ορισμένους «δείκτες προφορικότητας» και «γραπτότητας», με βάση τη σχετική βιβλιογραφία (π.χ. Eggins 1994) καθώς και την ερευνητική δραστηριότητα σε γραπτά ελλήνων μαθητών/τριών (π.χ. Archakis & Papazachariou 2000, Κωστούλη 1998, Παΐζη & Καβουκόπουλος 2001). Από την ανάλυση προέκυψε πως οι κύπριοι/ες μαθητές/τριες δομούν σε μεγάλο βαθμό τα κείμενά τους με όρους προφορικότητας, χρησιμοποιώντας κυρίως την παρατακτική σύνδεση και περιλαμβάνοντας στα γραπτά τους πολλές ασάφειες, επαναλήψεις λέξεων και διαδραστικά στοιχεία. Όσον αφορά τα στοιχεία γραπτότητας που κυριάρχησαν στα γραπτά τους αυτά ήταν η υποτακτική σύνδεση και οι επίσημοι γλωσσικοί τύποι, ενώ χρησιμοποίησαν σε μικρότερο βαθμό συνδετικά και μετακειμενικούς δείκτες. Επίσης, καταγράφηκαν ενδιαφέρουσες διασυνδέσεις μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών του φύλου και της τάξης και των δεικτών γραπτότητας, με τα κορίτσια και τους/τις μαθητές/τριες της Στ' τάξης να αντλούν από περισσότερες συμβάσεις γραπτότητας από τα αγόρια και τους/τις μαθητές/τριες της Ε' τάξης. Αντίθετα, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα γονέων των μαθητών/τριών, πιθανόν γιατί οι μαθητές/τριες του δείγματός μας είχαν σχετικά ομοιογενές κοινωνικό προφίλ (για περισσότερα στοιχεία, βλ. Στάμου & Γρίβα 2011).

Έχοντας ως οδηγό την προηγούμενη ποσοτική μας ανάλυση, στην παρούσα εργασία επικεντρωθήκαμε στις συμβάσεις γραπτότητας (δηλ. επίσημοι γλωσσικοί τύποι, υποτακτική σύνδεση, συνδετικά, μετακειμενικοί δείκτες) που καταγράφηκαν στα γραπτά των κύριων μαθητών/τριών, με σκοπό να διερευνήσουμε τον τρόπο λειτουργίας τους σε κειμενικό επίπεδο. Η διερεύνηση αυτή θα γίνει με τη βοήθεια των κριτηρίων κειμενικότητας των de Beaugrande & Dressler (1981). Οι ερευνητές αυτοί προσπάθησαν να προσδιορίσουν τα κριτήρια εκείνα που κάνουν ένα σύνολο προτάσεων να αποτελεί «κείμενο», δηλαδή ένα αυτοτελές επικοινωνιακό συμβάν και όχι μια απλή ακολουθία προτάσεων. Από τα επτά κριτήρια κειμενικότητας των de Beaugrande & Dressler, στην παρούσα εργασία θα αξιοποιήσουμε τη «συνοχή», τη «συνεκτικότητα», την «πληροφοριακότητα» και την «καταστασιακότητα». Η συνοχή αναφέρεται στους επιφανειακούς και ρητούς γλωσσικούς μηχανισμούς μέσω των οποίων τα στοιχεία του κειμένου συνδέονται μεταξύ τους και δημιουργούν μια ενότητα (*κείμενο ως ολότητα γλώσσας*). Η συνεκτικότητα αφορά την υποκείμενη εννοιολογική σύνδεση του κειμένου, η οποία δεν ταυτίζεται απαραίτητα με τη γραμματική (συνοχική) σύνδεση (*κείμενο ως ολότητα νοήματος*). Η πληροφοριακότητα αναφέρεται στην ιδιότητα του κειμένου να μεταδίδει νέες πληροφορίες αξιοποιώντας και ανασύροντας γνωστές και δεδομένες γνώσεις (*κείμενο ως ολότητα πληροφορίας*). Όσο πιο αναμενόμενες και γνωστές είναι οι πληροφορίες που μεταδίδονται, τόσο πιο χαμηλή είναι η πληροφοριακότητα (και άρα και η κειμενικότητα) ενός κειμένου. Τέλος, η καταστασιακότητα αφορά τον προσδιορισμό της επικοινωνιακής περιστασης/ καταστασιακού πλαισίου (π.χ. θέμα, σχέση συνομιλητών/τριών, κανάλι επικοινωνίας) στα οποία παράγεται και προσλαμβάνεται το κείμενο (*κείμενο ως ολότητα καταστάσεων*).

Επίσης, θεωρώντας τους γλωσσικούς πόρους ως λειτουργικά μη ομοιογενείς κατηγορίες, θα εξετάσουμε αν οι συγκεκριμένες γλωσσικές συμβάσεις στις οποίες εστιάζουμε εξυπηρετούν τη γραπτότητα στα δεδομένα μας ή λειτουργούν με όρους προφορικότητας, καθώς στα κείμενα των μαθητών/τριών κυριάρχησαν τα στοιχεία προφορικότητας. Οι έννοιες της «γραπτότητας» και της «προφορικότητας» ορίστηκαν με βάση τα πρωτοτυπικά τους γνωρίσματα που αναφέρθηκαν παραπάνω.

3. Ποιοτική ανάλυση των μαθητικών γραπτών

3.1 Επίσημοι γλωσσικοί τύποι

Στα περισσότερα μαθητικά γραπτά παρατηρήθηκε πως οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούσαν μεμονωμένους επίσημους γλωσσικούς τύπους που παρεμβάλλονταν στα γραπτά τους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την παρείσφρηση στοιχείων γραπτότητας σε ένα κατεξοχήν προφορικό κειμενικό περιβάλλον, καθώς και τη μίξη επίσημου και ανεπίσημου ύφους.⁴ Π.χ. στο (1) παρατηρούμε πως η χρήση του λόγιου αιτιολογικού συνδέσμου «διότι» έρχεται σε αντίθεση με όλα τα υπόλοιπα στοιχεία προφορικότητας της περιόδου, όπως την ασάφεια («να ασχολούμαι με το ρεύμα»), την επανάληψη («μου αρέσει...μου αρέσει») και τις καθημερινές λέξεις («δωρεάν»)⁵. Με παρόμοιο τρόπο στο (2) η ρηματική φράση «μειώνω το έγκλημα» λειτουργεί ως παρεμβολή στο υπόλοιπο περιβάλλον προφορικότητας του αποσπάσματος, όπως είναι ο τύπος που έχει υποστεί έκθλιψη «μ'αρέσει», οι επαναλήψεις («θέλω να γίνω...θέλω να γίνω», «αστυνομικός...αστυνομικός...αστυνομικός») και η έλλειψη σύνδεσης μεταξύ των δύο περιόδων. Αντίθετα, ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις όπου οι μαθητές (αλλά κυρίως οι μαθήτριες με γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και που ασκούσαν επαγγέλματα υψηλής αυτονομίας) εισήγαγαν περισσότερα επίσημα γλωσσικά στοιχεία στα γραπτά τους, με αποτέλεσμα να μην απομονώνονται τα στοιχεία γραπτότητας από το ύφος του υπόλοιπου κειμένου. Π.χ. στο (3) έχουμε ένα σύνολο επίσημων γλωσσικών τύπων όπως το «διότι», «θεωρώ» και «ενδιαφέρον επάγγελμα». Δεν παρατηρήθηκαν ποιοτικές διαφοροποιήσεις βάσει της τάξης των μαθητών/τριών. Από πλευράς κειμενικότητας, διαπιστώνεται πως ο τρόπος χρήσης των επίσημων γλωσσικών τύπων στον γραπτό μαθητικό λόγο θέτει ένα ζήτημα επίτευξης της καταστασιακότητας των κειμένων, καθώς η παρεμβολή των επίσημων γλωσσικών τύπων σε ένα περιβάλλον προφορικότητας δεν εξυπηρετεί μια τυπική περίσταση επικοινωνίας, με την οποία συνδέεται η γραπτότητα, αλλά ένα ανεπίσημο καταστασιακό συμφραζόμενο, το οποίο χαρακτηρίζει την προφορικότητα:

- (1) *«Όταν μεγαλώσω θέλω να γίνω ηλεκτρολόγος διότι μου αρέσει να ασχολούμαι με το ρεύμα και μου αρέσει να βοηθώ τους άλλους δωρεάν»*
 (2) *«Θέλω να γίνω αστυνομικός γιατί μ'αρέσει να πηγαίνω σε επικίνδυνες αποστολές, να μειώνω το έγκλημα. Αστυνομικός θέλω να γίνω γιατί πάντα θαύμαζα την θεία μου που είναι αστυνομικός»*
 (3) *«Θα ήθελα να γίνω δασκάλα ζωγραφικής διότι το θεωρώ ενδιαφέρον επάγγελμα και γιατί μου αρέσει να ζωγραφίζω»*

3.2 Υποτακτική σύνδεση

Το πιο συχνό είδος δευτερευουσών προτάσεων που εντοπίστηκε στα μαθητικά γραπτά ήταν οι αιτιολογικές (59%), μέσω των οποίων οι μαθητές/τριες προσπαθούσαν να παρουσιάσουν τους λόγους επιλογής του μελλοντικού τους επαγγέλματος (βλ. παραδείγματα 4, 5, 6, 7). Αρκετά συχνές ήταν και οι χρονικές προτάσεις (28%), τις οποίες οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούσαν για να δηλώσουν τι θα γίνουν «όταν μεγαλώσουν» (π.χ. *«Όταν μεγαλώσω θα ήθελα να σπουδάσω δασονόμος. Μου αρέσει αυτή η δουλειά γιατί βοηθάς τα ζώα, τα δέντρα, τα πουλιά και τη φυσική βλάστηση. Θα έπαιρνα πολλές εμπειρίες από αυτή τη δουλειά»*). Αντίθετα, λιγότερες ήταν οι τελικές προτάσεις (10%), μέσω των οποίων οι μαθητές/τριες στήριζαν περαιτέρω την επιχειρηματολογία τους αναφέροντας τους σκοπούς που έθεταν με την επιλογή του μελλοντικού τους επαγγέλματος (π.χ. *«Που θα μεγαλώσω θα ήθελα το επάγγελμα μου να είναι αστυνομικός για να σώζω τους ανθρώπους και να μη πεθαίνουν»*), και ελάχιστες οι αναφορικές προτάσεις (3%: π.χ. *«Το επάγγελμα που θέλω να κάνω είναι δασκάλα αγγλικών. Επέλεξα δασκάλα αγγλικών γιατί μου αρέσουν πολύ τα Αγγλικά»*).

Εξετάζοντας από μια ποιοτική προοπτική τις αιτιολογικές προτάσεις που επικράτησαν στα δεδομένα μας, παρατηρήθηκε πως η λειτουργία τους ήταν συνήθως προφορική, καθώς η χρήση τους έτεινε να είναι πλεοναστική (π.χ. στο παράδειγμα 4 η δεύτερη αιτιολογική πρόταση στην πρώτη περίοδο: *«γιατί πιστεύω ότι αυτό το επάγγελμα που μου ταιριάζει καλύτερα από όλα»*) ή λανθασμένη (π.χ. στο παράδειγμα 5 η πρώτη αιτιολογική πρόταση: *«γιατί μου αρέσει πάρα πολύ»* και στο

⁴ Στο σημείο αυτό πρέπει να διακρίνουμε μεταξύ της συστηματικής μίξης επίσημων και καθημερινών γλωσσικών στοιχείων ως χιουμοριστικής στρατηγικής που χρησιμοποιούν πολλοί έλληνες συγγραφείς, όπως ο Τριβιζάς (Stamou in pre-printed version) και η Ακρίτα (Canakis 1994), και της μεμονωμένης υφολογικής μίξης, όπως στην περίπτωση μας, η οποία δεν αποτελεί συνειδητή ρητορική επιλογή αλλά έλλειψη εξοικείωσης με τις συμβάσεις της γραπτότητας.

⁵ Διατηρείται η ορθογραφία και τα σημεία στίξης των μαθητών/τριών.

παράδειγμα 6 η δεύτερη αιτιολογική πρόταση της δεύτερης περιόδου: «επειδή η μια δουλειά είναι κυβερνητική και η άλλη είναι ιδιωτική»), με αποτέλεσμα να θυμίζει τον απροσχεδιαστο χαρακτήρα της προφορικότητας. Επίσης, συχνά η αιτιολόγηση περιείχε ασάφειες (π.χ. στο παράδειγμα 5 η αιτιολογική πρόταση: «γιατί στην οικογένεια μου είχα κάποια προβλήματα»), γεγονός που συνάδει με τον πλαισιωμένο προφορικό λόγο. Από πλευράς κειμενικότητας, ο τρόπος χρήσης των αιτιολογικών προτάσεων στα μαθητικά γραπτά δεν εξυπηρετεί τη συνεκτικότητα (συγκρότηση εννοιολογικά ασύνδετων κειμένων) καθώς επίσης και την πληροφοριακότητα των κειμένων (συγκρότηση κειμένων με χαμηλή πληροφοριακότητα λόγω συγκέντρωσης επαναλαμβανόμενης και ασαφούς αιτιολόγησης). Δεν παρατηρήθηκαν ποιοτικές διαφοροποιήσεις βάσει της τάξης των μαθητών/τριών. Αντίθετα, οι μαθήτριες προερχόμενες από οικογένειες επαγγελματιών υψηλής αυτονομίας και πανεπιστημιακής εκπαίδευσης έτειναν να χρησιμοποιούν τις αιτιολογικές προτάσεις με καταλληλότερο τρόπο για το σχολικό γραπτό συγκείμενο (π.χ. βλ. παράδειγμα 7):

(4) «Διάλεξα το επάγγελμα αυτό γιατί πιστεύω ότι μου πάει αυτό το επάγγελμα, γιατί πιστεύω ότι αυτό το επάγγελμα που μου ταιριάζει καλύτερα από όλα. Μου αρέσει να γίνω γιατρός γιατί ο γιατρός σώζει ζωές»

(5) «Όταν μεγαλώσω θέλω να γίνω δικηγόρος γιατί μου αρέσει πάρα πολύ γιατί στην οικογένεια μου είχα κάποια προβλήματα»

(6) «Θέλω να σπουδάσω Ζητάς επειδή μου αρέσει να οδηγώ μοτόρα για να πιάνω τους ανθρώπους. Και θέλω να γίνω ποδοσφαιριστής επειδή μου αρέσει το ποδόσφαιρο. Μου αρέσει επειδή θέλω να με αποθεώνουνε τα άλλα άτομα, επειδή η μια δουλειά είναι κυβερνητική και η άλλη είναι ιδιωτική»

(7) «Το επάγγελμα που θα επιλέξω θα είναι αρχιτέκτονας επειδή είμαι καλή στην τέχνη και στα μαθηματικά. Δεν θα αλλάξω την γνώμη μου γιατί θέλω και εγώ να φτιάχνω ωραία σπίτια, ξενοδοχεία, πολυκατοικίες και να μου λένε μπράβο και συγχαρητήρια»

3.3 Συνδεδετικά

Η «συνδεδετικότητα» (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 1999) ή «σύζευξη» (Αρχάκης 2005) (conjunction) αποτελεί έναν από τους τέσσερις βασικούς τύπους συνοχικών δεσμών (βλ. και Halliday & Hasan 1976), στην οποία χρησιμοποιούνται σύνδεσμοι και συνδεδετικές εκφράσεις για τη δήλωση λογικοσημασιολογικών σχέσεων (π.χ. αιτιακή, αντιθετική, προσθετική, συμπερασματική) μεταξύ των μονάδων του κειμένου. Τα συνδεδετικά αποτελούν τυπικό χαρακτηριστικό του κειμενικού είδους της επιχειρηματολογίας, από το οποίο άντλησαν τα μαθητικά γραπτά του δείγματος. Η λογικοσημασιολογική σχέση που δηλώθηκε πιο συχνά στα γραπτά ήταν η προσθετική (92%) και σπάνια η συμπερασματική (8%: π.χ. βλ. παράδειγμα 12), ενώ το πιο συχνό συνδεδετικό που χρησιμοποιήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες ήταν το «επίσης». Ωστόσο, αντί να συμβάλει στη γραπτότητα, διαπιστώθηκε πως η χρήση των συνδεδετικών εξέφρασε τον απροσχεδιαστο χαρακτήρα της προφορικότητας καθώς ήταν συνήθως λανθασμένη (π.χ. στο παράδειγμα 8 το «επίσης» στην τρίτη περίοδο είναι λανθασμένο καθώς το παιδί θέλει μάλλον να εκφράσει αντιθετική παρά προσθετική σχέση: «Επίσης που θα γίνω ποδοσφαιριστής πρέπει να τρώω υγιεινά πράγματα και να αθλούμαι», και στο παράδειγμα 9 το προσθετικό «ακόμα» και πάλι επιλέγεται λανθασμένα αντί ενός αντιθετικού: «Ακόμα άκουσα πως είναι δύσκολο να το σπουδάσεις στην Κύπρο») ή πλεοναστική (π.χ. στα παραδείγματα 10 και 11 το «επίσης» στην αρχή της τρίτης περιόδου και το «ακόμα» στην αρχή της δεύτερης περιόδου, αντίστοιχα, δεν χρειάζονται). Ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποίησαν οι μαθητές/τριες τα συνδεδετικά δείχνει πως αναπαρήγαγαν μάλλον μηχανιστικά στα κείμενά τους τον κειμενικό μηχανισμό της συνοχής χωρίς όμως τελικά να την αξιοποιήσουν για τη σύσταση συνεκτικών κειμένων. Είναι αξιοσημείωτο πως η πιο αποτελεσματική χρήση των συνδεδετικών έγινε από μαθητές/τριες των οποίων οι γονείς ασκούσαν επαγγέλματα υψηλής αυτονομίας και ήταν κάτοχοι πτυχίου πανεπιστημίου (βλ. παράδειγμα 12). Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκαν ποιοτικές διαφοροποιήσεις στη χρήση των συνδεδετικών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ή/και μαθητών/τριών Ε' και Στ' τάξης:

(8) «Όταν μεγαλώσω θα ήθελα να γίνω ποδοσφαιριστής και μου αρέσει πολύ η μπάλα. Επίσης ο ποδοσφαιριστής πιάνει πολλά λεφτά. Εγώ παίζω μπάλα και μου αρέσει πολύ. Επίσης που θα γίνω ποδοσφαιριστής πρέπει να τρώω υγιεινά πράγματα και να αθλούμαι»

(9) «Το αποφάσισα επειδή είδα ότι αυτοί που τα κατασκευάζουν παίρνουν και ένα δωρεάν. Ακόμη άκουσα πως είναι δύσκολο να το σπουδάσεις στην Κύπρο αλλά αν η οικογένεια μου και εγώ είμαστε καλά οικονομικά θα πάω να σπουδάσω στην Αμερική ή στην Ιαπωνία»

(10) «Μου λένε ότι είμαι καλός και ο θείος μου ασχολείται με ηλεκτρονικά. Σπίτι μου σάζω πολλά πράγματα ηλεκτρονικά παιχνίδια μου και φυσικά ο ηλεκτρολόγος πιάνει πολλά λεφτά. Επίσης για να γίνω

ηλεκτρολόγος πρέπει να πάω σε ένα λύκειο ειδικό για τους ηλεκτρολόγους και να πάω σε πανεπιστήμιο που σπουδάζουν ηλεκτρολόγοι»

(11) «Μου αρέσει αυτό το επάγγελμα γιατί θα εξετάζω ανθρώπους, θα γνωρίζω άλλον κόσμο που δεν ξέρω. Ακόμα θα αγοράζα δική μου τσάντα που θα έχει σήραγγες, κόλτες όπου θα έγραφα τα φάρμακα που θα χρειάζονταν οι ασθενείς»

(12) «Όταν μεγαλώσω θα ήθελα να γίνω graphic designer γιατί με ενθουσιάζει να κατασκευάζω καινούργια πράγματα. Ακόμη μου αρέσει αυτό το επάγγελμα γιατί δουλεύει πάνω στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Επίσης θα μπορούσα να συνεργαστώ μαζί με την αδερφή μου που λέει ότι θα δουλεύει στην δουλειά του πατέρα μου, δηλαδή θα τυπώνει χαρτομάντιλα, καθαριστικά και νερό. Έτσι θα μπορούσα να της φτιάχνω τα κλισέ»

3.4 Μετακειμενικοί δείκτες

Οι μετακειμενικοί δείκτες, δηλαδή τα γλωσσικά στοιχεία που δείχνουν τα μέρη οργάνωσης ενός κειμένου, ανήκουν επίσης στα πρωτοτυπικά χαρακτηριστικά της γραπτότητας (Πολίτης 2001). Οι δείκτες που χρησιμοποιήθηκαν στα μαθητικά γραπτά ήταν όροι απαρίθμησης, με σκοπό οι μαθητές/τριες να προσδιορίσουν ποσοτικά τους λόγους επιλογής του μελλοντικού επαγγέλματος. Παρόλα αυτά, μέσα από την ποιοτική διερεύνηση της χρήσης των μετακειμενικών δεικτών διαπιστώθηκε πως η λειτουργία τους ήταν ως επί το πλείστον προφορική, καθώς χρησιμοποιούνταν με λανθασμένο τρόπο, συμβάλλοντας στον απροσχεδίαστο προφορικό λόγο, ή/και οι λόγοι που προβάλλονταν περιελάμβαναν ασάφειες, εκφράζοντας τον παισιωμένο χαρακτήρα της προφορικότητας. Π.χ. στο (13) έχουμε μια περίπτωση λανθασμένης χρήσης όπου, ενώ ο μαθητής αναφέρει αρχικά τους λόγους για τους οποίους θέλει να γίνει ποδοσφαιριστής, στη συνέχεια τους επαναλαμβάνει λίγο διαφορετικά χρησιμοποιώντας αυτή τη φορά και όρους απαρίθμησης. Στο (14) παρατηρούμε πως οι λόγοι που αναφέρει η μαθήτρια για να δικαιολογήσει την επιλογή της να γίνει κομμώτρια περιλαμβάνουν πολλές ασάφειες (π.χ. «έμαθα να τα κάνω τα μαλλιά μου ωραία»). Από την άλλη πλευρά, στο (15) έχουμε περίπτωση λανθασμένης και ασαφούς χρήσης. Ο πρώτος λόγος που αναφέρεται από τον μαθητή είναι ασαφής («πρώτα από όλα θέλω να νιώθω άνετα»), ενώ ο λόγος που παρουσιάζεται ως δεύτερος («και το δεύτερο θέλω να κερδίζω τις κούρσες με μοτόρες ταχύτητας») δεν είναι στην πραγματικότητα λόγος επιλογής επαγγέλματος, και με βάση τη σειρά εμφάνισης αποτελεί τον τρίτο λόγο, καθώς ο δεύτερος λόγος έχει αναφερθεί προηγουμένως («και επίσης μου αρέσει η ταχύτητα που με κάνει να νιώθω ελεύθερος»). Από πλευράς κειμενικότητας, διαπιστώνεται πως ο τρόπος χρήσης των μετακειμενικών δεικτών στα γραπτά των μαθητών/τριών δεν εξυπηρετεί τη συνεκτικότητα και την πληροφοριακότητα των κειμένων, καθώς η μάλλον και πάλι (όπως στην περίπτωση των συνδετικών) παθητική αναπαραγωγή τους οδηγεί στη σύσταση κειμένων με έλλειψη εννοιολογικής σύνδεσης και με χαμηλή πληροφοριακότητα. Ωστόσο, ακόμη και στις περιπτώσεις που ο/η μαθητής/τρια χρησιμοποιεί σωστά τους μετακειμενικούς δείκτες (π.χ. βλ. παράδειγμα 16), η χρήση τους μάλλον αυτο-ακυρώνεται από τη στιγμή που βρίσκονται σε ένα περιβάλλον όπου κυριαρχεί η προφορικότητα, όπως είναι οι επαναλήψεις (π.χ. «δουλεύεις τη νύχτα...δουλεύω τη νύχτα»), οι ασάφειες (π.χ. «να δω μερικά σπίτια»), οι καθημερινές λέξεις (π.χ. «μου έδειξε και λίγο») και η διαδραστικότητα (π.χ. «και εμένα μου αρέσει να δουλεύω τη νύχτα»). Τέλος, δεν παρατηρήθηκαν ποιοτικές διαφοροποιήσεις βάσει του επαγγελματικού-μορφωτικού επιπέδου των γονέων, του φύλου ή/και της τάξης των μαθητών/τριών:

(13) «Θα επέλεγα ποδοσφαιριστής επειδή για μένα είναι μια ωραία δουλειά. Πάνω πάνω από 90.000 ευρώ και γίνομαι διάσημος και όλοι σε θέλουν. Πρώτος λόγος που διάλεξα αυτή την δουλειά είναι ότι μου αρέσει η μπάλα και δεύτερο μου αρέσει να είμαι γνωστός. Ο παίκτης που μου αρέσει είναι ο Messi»

(14) «Θα ήθελα να σπουδάσω αυτά τα επαγγέλματα γιατί : 1) έμαθα να μπορώ να χτενίζομαι μόνη μου, 2) έμαθα να τα κάνω τα μαλλιά μου ωραία και 3) γιατί μου αρέσει να χτενίζω τους άλλους»

(15) «Όταν μεγαλώσω θέλω να γίνω οδηγός αυτοκινήτου για ράλλι για μοτόρες. Γιατί πρώτα από όλα θέλω να νιώθω άνετα και επίσης μου αρέσει η ταχύτητα που με κάνει να νιώθω ελεύθερος. Και το δεύτερο θέλω να κερδίζω τις κούρσες με μοτόρες ταχύτητας. Επίσης είναι και πολύ επικίνδυνο γιατί μπορείς να πέσεις από την μοτόρα και να σπάσεις το χέρι σου»

(16) «Όταν μεγαλώσω θέλω να γίνω μηχανικός γιατί μου αρέσει αυτή η δουλειά. Επίσης η δουλειά είναι του πατέρα μου και ξέρω την δουλειά και μου έδειξε και λίγο. Άλλος ένας λόγος είναι ότι δουλεύεις την νύχτα και εμένα μου αρέσει να δουλεύω την νύχτα. Ακόμα όλη μέρα θα πηγαίνω συνέχεια με το αυτοκίνητο μου για να δω μερικά σπίτια, όλη μέρα θα πηγαίνω Λευκωσία, Πάφο, Λάρνακα και άλλες πόλεις»

4. Συμπεράσματα

Φωτίζοντας από μια ποιοτική προοπτική τα δεδομένα που προέκυψαν από τα γραπτά κύπριων μαθητών/τριών του δημοτικού, η παρούσα εργασία εμπλουτίζει μια προγενέστερη ποσοτική επεξεργασία των μαθητικών γραπτών. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται πως οι κύπριοι μαθητές/τριες του δείγματος φαίνεται να μην είναι εξοικειωμένοι/ες με τις συμβάσεις γραπτότητας, όχι μόνο γιατί δεν τις χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό (όπως διαφάνηκε από την ποσοτική ανάλυση που προηγήθηκε), αλλά κυρίως γιατί όταν επιχειρούν να εντάξουν ορισμένες από αυτές στα γραπτά τους, αυτές λειτουργούν με όρους προφορικότητας, παράγοντας μη αποτελεσματικά (για το σχολικό γραπτό συμφραζόμενο) κείμενα. Έτσι, τα παιδιά φαίνεται να μην είναι σε θέση να αξιοποιήσουν με ενεργητικό τρόπο κειμενικούς μηχανισμούς όπως τα συνδετικά και την υποτακτική σύνδεση, αναπαράγοντάς τα μηχανιστικά στα γραπτά τους. Αυτό το ποιοτικό στοιχείο που προκύπτει —και το οποίο επιβεβαιώνει άλλες ποιοτικές αναλύσεις μαθητικών γραπτών (βλ. π.χ. Παΐζη & Κονδύλη 2011 για τη μηχανιστική χρήση διατυπώσεων που περιλαμβάνουν ονοματοποιήσεις στα γραπτά μαθητών/τριών λυκείου)— μάλλον αναδεικνύει τις αδυναμίες εφαρμογής της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο, η οποία συχνά γίνεται αποπλαισιωμένα και δεν απέχει και πολύ από την παραδοσιακή γραμματοκεντρική αντίληψη (για μια σύνοψη των κριτικών θεωρήσεων για τα γλωσσικά εγχειρίδια του γυμνασίου που εντάσσονται σε μια τέτοια προσέγγιση, βλ. Αρχάκης 2005).

Η ποιοτική ανάλυση που εφαρμόστηκε στα μαθητικά γραπτά επίσης εμπλούτισε τις κοινωνιογλωσσικές μας υποθέσεις σχετικά με τις κοινωνικές διαφορές που υπάρχουν στην παραγωγή του μαθητικού γραπτού λόγου. Η προγενέστερη ποσοτική μας έρευνα είχε διαπιστώσει πως τα κορίτσια και οι μαθητές/τριες της Στ' τάξης εισάγουν σε μεγαλύτερο βαθμό συμβάσεις γραπτότητας στα κείμενά τους από τα αγόρια και τους/τις μαθητές/τριες της Ε' τάξης. Αντίθετα, δεν είχαν εντοπιστεί ποσοτικές διαφορές στη χρήση στοιχείων γραπτότητας με βάση το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα γονέων των μαθητών/τριών. Η ποιοτική διερεύνηση των μαθητικών γραπτών επιβεβαίωσε τις έμφυλες διαφοροποιήσεις που υπάρχουν στη σύσταση της σχολικής γλώσσας, με τα κορίτσια να χρησιμοποιούν όχι μόνο περισσότερο αλλά και αποτελεσματικότερα από τα αγόρια επίσημους γλωσσικούς τύπους και δευτερεύουσες προτάσεις. Αντίθετα, η αυξανόμενη έκθεση των παιδιών στη γραπτή σχολική νόρμα (σύγκριση μεταξύ μαθητών/τριών Ε' και Στ' τάξης) φαίνεται πως βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν περισσότερο αλλά όχι ικανοποιητικότερα τις συμβάσεις γραπτότητας στα κείμενά τους. Από την άλλη πλευρά, αν και η ποσοτική ανάλυση δεν κατάφερε να καταγράψει στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ μαθητών/τριών διαφορετικής κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης (ίσως λόγω του περιορισμού του δείγματος σε μαθητές/τριες με σχετικά ομοιογενές κοινωνικό προφίλ), η ποιοτική μας έρευνα ανέδειξε ενδιαφέρουσες διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές (αλλά κυρίως οι μαθήτριες) των οποίων οι γονείς ήταν πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και ασκούσαν επαγγέλματα υψηλής αυτονομίας χρησιμοποίησαν αποτελεσματικότερα από τα παιδιά (και κυρίως τα αγόρια) οικογενειών χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου και επαγγελμάτων χαμηλής αυτονομίας στα γραπτά τους τα επίσημα γλωσσικά στοιχεία, την υποτακτική σύνδεση και τα συνδετικά. Μάλιστα, από την παρούσα ανάλυση διαφαίνεται —το οποίο βέβαια χρήζει περαιτέρω διερεύνησης— πως όσο πηγαίνουμε σε πιο εκλεπτυσμένους κειμενικούς μηχανισμούς γραπτότητας (όπως είναι τα συνδετικά), οι ταξικές διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών εντείνονται ενώ οι έμφυλες αμβλύνονται. Τέλος, φαίνεται να υπάρχουν συμβάσεις γραπτότητας, όπως οι μετακειμενικοί δείκτες, που οι μαθητές/τριες στο σύνολό τους δεν έχουν κατακτήσει.

Συμπερασματικά, η παρούσα εργασία αναδεικνύει την αξία ποιοτικών αναλύσεων του μαθητικού γραπτού λόγου που να λειτουργούν συμπληρωματικά των ποσοτικών ερευνών, με σκοπό την εκλέπτυνση των ερευνητικών μας υποθέσεων για την κοινωνιογλωσσική συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο. Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται η επιλογή του δείγματος, καθώς προήλθε από μια συγκεκριμένη περιοχή της Κύπρου με μαθητές/τριες σχετικά ομοιογενούς κοινωνικού προφίλ. Μέσα στους μελλοντικούς μας στόχους περιλαμβάνεται η διεύρυνση της έρευνας και σε άλλες περιοχές της Κύπρου, καθώς και η σύγκριση του γραπτού λόγου μεταξύ κύπριων και ελλαδιτών/ισσών μαθητών/τριών.

Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Αργύρης. 2005. *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση Κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
Αρχάκης, Αργύρης. 2008. «Η Διδασκαλία του Προφορικού Λόγου στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Ζητήματα, Ζητούμενα και Προοπτικές». Στο *Τόμος Αφιερωμένος στον Καθηγητή Γεώργιο Μπαμπινιώτη*, επιμέλεια από

- Αμαλία Μόζερ, Αικατερίνη Μπακάκου-Ορφανού, Χριστόφορο Χαραλαμπάκη, Δέσποινα Χειλά-Μαρκοπούλου, 545-556. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Archakis, Argiris and Papazachariou, Dimitirs. 2000. "Oral Elements in Pupils' Writings: Evidence from Greek Classroom Discourse". In *Selected Papers from the 7th International Pragmatics Conference*, edited by Eniko Németh (ed.), 39-51. Antwerp: International Pragmatics Association.
- Arvaniti, Amalia. 2002. "The Maintenance of Diglossia in Cyprus and the Emergence of Cypriot Standard Greek". Accessed April 25 2010. <http://ling.ucsd.edu/~arvaniti/diglossia2002.pdf>
- Arvaniti, Amalia. 2006. "Linguistic Practices in Cyprus and the Emergence of Cypriot Standard Greek". *San Diego Linguistic Papers* 2: 1-24.
- Bernstein, Basil. 1990. *Class, Codes and Control, Vol. IV, The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Canakis, Costas. 1994. Diglossia as an Agent of Humor in the Writings of Elena Akrita. *Journal of Modern Greek Studies* 12: 221-237.
- de Beaugrande, Robert Alain and Dressler, Wolfgang Ulirich. 1981. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Eggs, Suzanne. 1994. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter.
- Γεωργακοπούλου, Αλεξάνδρα και Γούτσος, Διονύσης. 1999. *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gee, James Paul. 1991. *Social Linguistics: Ideology in Discourses*. London: Falmer Press.
- Halliday, Michael. 1999. «Η Γλώσσα και η Αναμόρφωση της Ανθρώπινης Εμπειρίας». *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1.
- Halliday, Michael and Hasan, Ruqaiya, 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hasan, Ruqaiya. 1989. "Semantic Variation and Sociolinguistics". *Australian Journal of Linguistics* 9, 221-275.
- Ioannidou, Elena. 2009. "Using the Improper Language in the Classroom: The Conflict between Language Use and Legitimate Varieties in Education. Evidence from a Greek Cypriot classroom". *Language and Education* 23: 263-278.
- Κακριδή, Μάρω. 2000. «Νόρμα, Γλωσσική Ποικιλία και Εκπαίδευση». *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2.
- Κωστόυλη, Τριανταφυλλιά. 1998. «Κοινωνικές Διαφορές στη Χρήση της Γλώσσας: Δευτερεύουσες Προτάσεις». *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 18: 289-303.
- Morgeson, Frederick P., Delaney-Klinger, Kelly A. and Hemingway, Monica A. 2005. The Importance of Job Autonomy, Cognitive Ability, and Job-Related Skill for predicting Role Breadth and Job Performance. *Journal of Applied Psychology* 90: 399-406.
- Παϊζή, Λίτσα. & Καβουκόπουλος, Φώτης. 2001. *Η Γλώσσα στο Σχολείο: Κοινωνιολinguιστικές Διαφορές και Σχολική Πρόοδος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα, Νεφέλη.
- Παϊζή, Λίτσα & Κονδύλη, Μαριάννα. 2011. «Η Ονοματοποίηση σε Μαθητικά Γραπτά: Γραμματική Μεταφορά και Σημασιολογική Ποικιλότητα». Στο *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση*, επιμέλεια από Μάριο Α. Πουρκό και Ελένη Κατσαρού, 204-218. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Πολίτης, Περικλής. 2001. «Προφορικός και Γραπτός Λόγος». Στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, επιμέλεια από Αναστάσιο-Φοίβο Χριστίδη (συνεργασία με Μαρία Θεοδοροπούλου), 58-62. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Papavrou, Andreas. 1998. "Attitudes toward the Greek Cypriot Dialect: Sociocultural Implications". *International Journal of the Sociology of Language* 134: 15-28.
- Papavrou, Andreas and Yiakoumetti Androula. 2003. "The Analysis and Classification of Non-Standard Occurrences in the Writing of Greek Cypriot Primary School Children". In *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics*, edited by Elizabeth Mela-Athanassopoulou, 340-348. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki.
- Pavlu, Pavlos and Christodoulou, Niki. 2001. "Bidialectalism in Cyprus and its Impact on the Teaching of Greek as a Foreign Language". *International Journal of Applied Linguistics* 11: 75-91.
- Στάμου, Αναστασία Γ. και Γρίβα, Ελένη. 2011. «Διερεύνηση Στοιχείων Προφορικότητας στα Γραπτά Κείμενα Κύπριων Μαθητών/τριών του Δημοτικού». *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 31: 472-484.
- Stamou, Anastasia G. in pre-printed version. "Representations of Linguistic Variation in Children's Books: Register Stylization as a Resource for (Critical) Language Awareness". *Language Awareness*.
- Stubbs, Michael. 1986. *Educational Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Tannen, Deborah. 1982. "The Oral/ Literate Continuum in Discourse". In *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*, edited by Deborah Tannen, 1-16. Norwood: Ablex.
- Trudgill, Peter. 1975. *Accent, Dialect and the School*. London: Arnold.
- Williamson, John and Hardman, Frank. 1997. "Those Terrible Marks of the Beast: Non-Standard Dialect and Children's Writing". *Language and Education* 11: 287-299.