

**Διάλογοι κειμένων και συγγραφέων.
Τα κείμενα ως εκφράσεις της γλωσσικής διαπραγμάτευσης της ταυτότητας του
υποκειμένου.**

Παρασκευή Σαχινίδου και Μαρία Δημάση

Περίληψη

Η κοινωνική τοποθέτηση της γλώσσας ως μίας δράσης που εμφανίζεται όχι αποπλαισιωμένη αλλά μέσα σε κοινωνικά συμφραζόμενα τα οποία διαπραγματεύεται και έτσι σχετίζεται με την κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας, καθώς και η ρευστή αμφίδρομη σχέση της με αυτά αποτέλεσαν την εκκίνηση πολλών ερευνών στα πλαίσια της κοινωνιογλωσσολογίας. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως διαδικασία μέσω της οποίας υποστηρίζεται η πραγμάτωση κοινωνικών ταυτοτήτων και η ένταξη των ατόμων σε ομάδες, πολιτισμούς και θεσμούς (Gee, 2005: 1). Αυτή η νοηματοδότηση της επηρέασε και τη διδασκαλία της στο σχολείο. Ο μαθητής καλείται να ασκηθεί σε ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες και κειμενικά είδη, εκκινώντας από την εμπειρική του πραγματικότητα και συνεχίζοντας σε σφαίρες της ζωής που εμπειρικά του είναι άγνωστες (Kress, 2000. Στην παρούσα εργασία, με σημείο αναφοράς το ΑΠΣ για το Λύκειο, αναλύουμε με υλικό τα γραπτά κείμενα μαθητών, τις ταυτότητες των υποκειμένων σε σχέση με το προς ανάγνωση κείμενο, τις οδηγίες συγγραφής και το πλαίσιο αξιολόγησης.

***Λέξεις κλειδιά :** Κείμενο, διαλεκτική φωνών, διαπραγματευτικές κινήσεις, σχολική κοινότητα λόγου, ταυτότητα υποκειμένου.*

Γραπτός λόγος-Κείμενο: Διάλογος φωνών και υποκειμένων, ζητήματα ταυτότητας

Το κείμενο δεν αποτελεί ένα στατικό προϊόν με δοσμένα και αδιαπραγμάτευτα νοήματα αλλά μία γλωσσική ενότητα με καθορισμένα όρια και εσωτερική συνοχή. Φέρνει τόσο στοιχεία από τις προθέσεις του δημιουργού όσο και νοήματα που συνδέονται με εξωγλωσσικές καταστάσεις και επικοινωνιακές συνθήκες. Τα νοήματά του παράγονται από την ερμηνευτική κοινωνία και συμβάλλουν στη δημιουργία συμβάσεων (Fish, 1980: 14).

Το κέντρο βάρους της άποψης για την κοινωνική διάσταση του γραπτού λόγου-κειμένου εντοπίζεται στον τρόπο με τον οποίο «*το άτομο είναι συστατικό του πολιτισμού του*» (Faigley, 1986: 535). Μιλάμε και γράφουμε δομώντας με λόγο μία εικόνα του εαυτού μας, εκφράζοντας έναν προσωπικό κύκλο εννοιών με βάση κομμάτια άλλων λόγων και εαυτών, αυτών που έχουμε διαβάσει, ακούσει, ζήσει. Η γλωσσική αυτή κατασκευή του υποκειμένου/προσώπου δεν είναι ίδια για όλες τις περιστάσεις επικοινωνίας ούτε ενιαία στο ίδιο κείμενο, αφού η φωνή του συγγραφέα στην περίπτωση του γραπτού λόγου είναι μία επιλογή των κοινωνικά διαθέσιμων πόρων σε μία συγκεκριμένη πολιτισμική στιγμή για τη γλωσσική δόμηση του εαυτού του, εξαρτάται από την αυτοβιογραφία του και από την ερμηνεία που προβάλλει για

την ταυτότητα του αναγνώστη του λόγου του (Hashimoto, 1989; Bakhtin, 1986). Ο φορέας του λόγου επομένως τοποθετείται σε μία δυναμική αλληλεπίδραση με τον αποδέκτη του που είτε έχει μπροστά του ως ζωντανή παρουσία είτε ως μακρινή αίσθηση. Ο συγγραφέας γράφει κατασκευάζοντας τη δική του ταυτότητα σε σχέση με τις άλλες ταυτότητες και λόγους που συνάντησε στη διαδρομή του και ερμηνεύοντας παράλληλα και την ταυτότητα του αναγνώστη του αλλά και αντίστροφα. Ο αναγνώστης διαβάζει την ταυτότητα του συγγραφέα την ερμηνεύει, την αξιολογεί και δομεί τη δική ταυτότητα σε σχέση με αυτή (Bizzel, 1994; Ivanic, 1998; Porter, 1986). Οι *διαπραγματευτικές αυτές κινήσεις* (Donahue, 2006; Francois, 1998) στην περίπτωση του γραπτού λόγου που έχει υψηλή αξιολόγηση στις δυτικές κοινωνίες, συνιστούν παράλληλα και ερμηνείες και αξιολογήσεις των πιθανών *θέσεων* (Jaffe, 2009) των υποκειμένων που εμπλέκονται σε μία επικοινωνιακή κατάσταση και οι φωνές τους έχουν ήδη κατοικηθεί από άλλους, φέρουν φορτία προσωπικής βιογραφίας και πολιτισμού ενσυνείδητα ή όχι. Είναι εμφανής επομένως η διαλεκτική, πολυφωνική ταυτότητα των λόγων, γραπτών και προφορικών, που δομούν την ταυτότητα των υποκειμένων και των κειμένων τους.

Η σχολική κοινότητα λόγου ως πλαίσιο παραγωγής γραπτού λόγου

Η έννοια του γραμματισμού ή της εγγραμματοσύνης δεν είναι σταθερά οριοθετημένη και δεν παραπέμπει σε ομοιογενείς χρήσεις του γραπτού λόγου αλλά ορίζεται ως μία επικοινωνιακά διαρκώς δομούμενη διαδικασία (Barton & Hamilton & Ivanic, 2000; Kress, 2000). Επαναπροσδιορίζεται με σημείο αναφοράς τις συνιστώσες του εκάστοτε επικοινωνιακού και πολιτισμικού περιβάλλοντος. Θεωρείται πρακτική που δεν αναφέρεται μόνο στις ανθρώπινες πράξεις αλλά και στις αξίες και τις ιδεολογίες που περιβάλλουν τη χρήση του γραπτού λόγου στην περίπτωσή μας (Baynham, 2002: 11). Έχει αντικατασταθεί στον επιστημονικό διάλογο από αυτή των πολυγραμματισμών που αναδεικνύουν την ετερογενή φύση του γραπτού λόγου, την ποικιλόμορφη φύση της εγγραμματοσύνης, όπως διαμορφώνεται σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο (Barton & Hamilton & Ivanic, 2000). Βασική μονάδα για τον ορισμό του είναι το κείμενο του οποίου η ανάγνωση και παραγωγή θεωρούνται κοινωνικά προσανατολισμένες διαδικασίες.

Η σχολική κοινότητα είναι μία κειμενική κοινότητα λόγων και πρακτικών με την έννοια της ομάδας ατόμων που επικοινωνούν στο πλαίσιο συγκεκριμένου σχολικού προγράμματος με ορισμένους τύπους κειμένων (Swales, 1990; Johns, 1997). Οι μαθητές στο σχολείο έρχονται σε επαφή με τους γραμματισμούς των κοινωνικών θεσμών και στη συνέχεια διαμορφώνουν τις ταυτότητές τους με την εισαγωγή τους σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα αποκτώντας πρόσβαση στην κατανόηση και παραγωγή διαφόρων ειδών λόγου και κειμένων.

Όλα αυτά συνεπάγονται σημαντικές αλλαγές στο περιεχόμενο του σχολικού γραμματισμού (Aronowitz & DiFazio, 1994), καθώς και μεθοδολογικές αλλαγές στη διδασκαλία και τη μάθηση του γραπτού λόγου και τη διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης. Η διδασκαλία του γραπτού λόγου αξιολογείται ως σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωση των παιδαγωγικών υποκειμένων (Bloome et al, 2005: 53). Τα μαθήματα και ιδιαίτερα το γλωσσικό, με σημείο αναφοράς το Αναλυτικό Πρόγραμμα,

το σχολικό εγχειρίδιο και τη διδασκαλία, διαμορφώνουν ένα πλαίσιο πρακτικών γραμματισμού, ενώ οι αντιλήψεις των υποκειμένων γι' αυτόν επηρεάζουν σημαντικά τη μάθηση (Barton & Hamilton, & Ivanic, 2000: 14).

Η υπόθεση που κάνουμε για τις ανάγκες της εργασίας σχετικά με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ότι οι κρίσεις του μαθητευόμενου συγγραφέα προσαρμόζονται σε κοινοτυπίες απόψεων, επικοινωνιακών, κειμενικών, γλωσσικών χαρακτηριστικών, στις θέσεις δηλαδή που ο μαθητευόμενος συγγραφέας πιστεύει ότι κυριαρχούν σε μία συγκεκριμένη πολιτισμική δομή. Αυτές τις θέσεις προβάλλει ως αποκτήματα και κριτήρια του αναγνώστη/δασκάλου και αξιολογητή του κειμένου στη σχολική κοινότητα. Για να διασφαλίσει την ένταξη του στην κοινότητα λόγου της σχολικής τάξης μιμείται τις θέσεις που προβάλλονται. Η επαναληπτικότητα των απόψεων, η ενσωμάτωσή τους στα σχολικά βιβλία, η αποτύπωσή τους στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, η έκφραση και η πρακτική τους από τον δάσκαλο, το τροφοδοτικό κείμενο που προηγείται της δικής του γραφής και οι αξιολογικές κρίσεις για το δικό του γραπτό κείμενο από τον δάσκαλο στοιχειοθετούν το περιβάλλον του γραπτού λόγου της σχολικής κοινότητας από το οποίο ο μαθητής εικάζει τι είναι αποδεκτό ως κυρίαρχο και τι θεωρείται περιφερειακό και άρα είναι πιθανό να μην γίνει αποδεκτό και επομένως να μεταφραστεί ως αποτυχία ή λάθος.

Η γλωσσική αυτονομία του υποκειμένου ως έκφραση της ταυτότητάς του

Η διδασκαλία του γραπτού λόγου, στο πλαίσιο των πρακτικών και των συμβάντων γραμματισμού με σημείο αναφοράς το επίσημο σχολικό πρόγραμμα διαμορφώνεται με βάση:

- την καθοδήγηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό για την εκτέλεση των δραστηριοτήτων του προγράμματος με άξονα κείμενα του σχολικού βιβλίου ή άλλα κείμενα που ο εκπαιδευτικός ή οι μαθητές εισάγουν προς επεξεργασία (εισαγωγή στο πρόγραμμα-curriculum initiation).
- τη συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικού για την επιτυχή ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων και στη συνέχεια την διερεύνηση του θέματος για την παραγωγή γραπτού λόγου (διαπραγμάτευση του προγράμματος- curriculum negotiation).
- την ανεξάρτητη εργασία κάθε μαθητή που καταλήγει στη συγγραφή ενός γραπτού κειμένου, το οποίο στη συνέχεια τίθεται υπό συζήτηση και σχολιάζεται στην τάξη (κλείσιμο του προγράμματος διδασκαλίας- curriculum closure) (Christie, 1997: 149-150).

Το γλωσσικό μάθημα, όπως και τα άλλα, συμβάλλει στη διαμόρφωση συγκεκριμένου είδους εγγράμματων ταυτοτήτων που υιοθετούν διαφορετικές θέσεις απέναντι στα κείμενα και το γραμματισμό αλλά και μέσα στον κόσμο και την κοινωνία (Bloome et al, 2005: xvii) με δεδομένο ότι η ταυτότητα κάθε υποκειμένου δεν έχει ένα στατικό και ενιαίο χαρακτήρα, αλλά παρουσιάζει ποικίλες εκδοχές ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο τοποθετείται (Fairclough, 2003: 112· Gee, 2005: 26). Η ομάδα καθηγητών και μαθητών που μετέχουν στο γλωσσικό μάθημα αποτελεί κοινότητα λόγου που κατορθώνει ή όχι να μοιράζεται πρακτικές και

αντιλήψεις σε σχέση με τα κείμενα και το γραμματισμό γενικότερα (Hyland, 2008: 549) Ο χαρακτήρας της κοινότητας λόγου κατά περίπτωση δεν καθορίζεται απόλυτα από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο. Ανιχνεύεται στις εκάστοτε γλωσσοδιδασκτικές κειμενικές πραγματώσεις και πρακτικές και στο ιδεολογικό τους υπόβαθρο, με άλλα λόγια στα κειμενικά είδη με τα οποία σχετίζονται οι πρακτικές της κοινότητας και στο είδος των πρακτικών αυτών (Hyland, 2008: 547), καθώς και στη διδακτική διαδικασία, όπου παράλληλα με τη διαμόρφωση ταυτοτήτων των μετεχόντων καθηγητών και μαθητών, αυτοί έχουν ενεργητικό ρόλο και αναπτύσσουν προσωπικές πρωτοβουλίες και έτσι, δυνητικά τουλάχιστον, συνδιαμορφώνουν τις δομές του γλωσσικού μαθήματος και τους λόγους αυτών των δομών.

Για την ελληνική πραγματικότητα, το ζητούμενο στα πλαίσια της γλωσσικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα, είναι η *αυτονομία* από το προς επεξεργασία κείμενο, που νοείται ως η κριτική επαναδιαπραγμάτευσή του με ένα νέο κείμενο. Η μαθητεία στη γλώσσα ξεκινά σύμφωνα με τα ΑΠΣ και ΔΕΠΣ ως *συνειδητοποίηση* και προοδευτικά φτάνει στην *αξιολόγηση* των πράξεων που κάνουμε με τη γλώσσα. Η συνειδητοποίηση και αξιολόγηση είναι πράξεις αυτονομίας αφού προϋποθέτουν ότι ο μαθητευόμενος συγγραφέας παίρνει αποστάσεις από τις φωνές των κειμένων και υποκειμένων με τα οποία έρχεται σε επαφή.

Η αυτονομία του λόγου του εκπαιδευόμενου συγγραφέα δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στην ποσότητα και ποικιλία των φωνών, των λόγων του και στην απόσταση μακρινής ηχώ που αποκτά από αυτούς. Η ικανότητά του να επιλέγει τους λόγους που η επικοινωνιακή περίσταση, ο στόχος της, οι αποδέκτες της, το είδος του κειμένου, οι κοινωνικές και πολιτισμικές συνιστώσες του θέτουν αλλά και η συζήτηση αυτών των θέσεων, διαμορφώνουν την αυτονομία του. Με αυτή την έννοια η αυτονομία του λόγου και συνακόλουθα της ταυτότητας των μαθητών θεωρείται κριτήριο της γλωσσικής τους ωρίμανσης και αποτιμάται ως επιτυχές αποτέλεσμα της γλωσσικής διδασκαλίας και συνακόλουθα του σχολικού γλωσσικού γραμματισμού. Η αυτονομία του λόγου των παιδιών θεωρείται ένα σημαντικό βήμα λογικής και, στην προκειμένη περίπτωση, γλωσσικής εξέλιξης.

Κάθε προσπάθεια αντιγραφής θεωρείται αποτυχημένη διαπραγμάτευση λόγου. Η αντιγραφή προσδιορίζεται αρχικά με ποσοτικά κριτήρια, πόσες δηλαδή λέξεις, φράσεις, προτάσεις, περιόδους αντλεί κάποιος από το δοθέν κείμενο. Η ποσότητα αυτή ορίζει την αυτονομία του κειμένου ή την αντιγραφή του και κατ' ανάλογο τρόπο την αξιολόγησή του (Ivanic, 1998). Η επίδραση των προηγούμενων κειμενικών διαπραγματεύσεων/συναντήσεων του παιδιού έχει συζητηθεί και έχει αποδειχθεί ότι εμφανίζεται στο νέο κείμενο που το καλούμε να παράγει, αλλά ως ηχώ μακρινή και όχι ως φωτοαντιγραφική αποτύπωση (Myhill, 2006). Ο διάλογος του κειμένου και του υποκειμένου με άλλα κείμενα και άλλα υποκείμενα είναι βασική θέση της κοινωνικής τοποθέτησης της γλώσσας και της γραφής της. Το ερώτημα που τίθεται είναι η δημιουργική συζήτηση που ένας τέτοιος διάλογος μπορεί να προάγει ή η επαναδιατύπωση απόψεων, κοινωνικών συμβάσεων και γλωσσικών χαρακτηριστικών που με αυτό τον τρόπο αναπαράγονται.

Οι επιχειρηματολογικές δεξιότητες ως αντικείμενο διδασκαλίας στην ελληνική εκπαίδευση

Η εκτίμηση που τρέφουν οι δυτικές κοινωνίες για την επιχειρηματολογία οφείλεται στο συσχετισμό της με την καλλιέργεια της λογικής και της επιστήμης. Είναι αυτονόητος επομένως ο απαιτητικός συνδυασμός λογικών και ψυχοσυναισθηματικών δεξιοτήτων που προϋποθέτει και η συνακόλουθη σύνδεσή της με την εκπαίδευση. Η εκκίνηση της επιχειρηματολογίας από τις διαφορετικές θέσεις των υποκειμένων την καθιστά βασικό εργαλείο των δημοκρατικών κοινωνιών. Τα υποκείμενα υπερασπίζονται ή αρνούνται θέσεις και ταυτόχρονα τις ταυτότητες των υποκειμένων που εκφράζονται με τις θέσεις αυτές. Η βάση επομένως της επιχειρηματολογίας είναι μια διαλεκτική θέσεων και ταυτοτήτων που διαπραγματεύονται τις αλήθειες τους στα πλαίσια σχέσεων εξουσίας ορατών ή μη.

Ο τρόπος ανάπτυξης των επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων στο επίπεδο του γραπτού λόγου είναι και αυτός διαλογικός, αφού ως επιχειρηματολογία νοείται η προσπάθεια του υποκειμένου να πείσει τον αποδέκτη του λόγου του για τη θέση που έχει υιοθετήσει, προκαλώντας πιθανόν και αλλαγή της διαφορετικής στάσης του. Η αλληλεξάρτηση κατανόησης και συγγραφής, δηλαδή ο διάλογος ιδεών συγγραφέα και αναγνώστη, είναι εμφανώς ισχυρά εγγύς στη σκοποθεσία του επιχειρηματολογικού κειμένου (Van Eemeren et al, 1996) του οποίου ο σκοπός επιτυγχάνεται όταν ο συγγραφέας κοινοποιεί στον αναγνώστη τις σκέψεις του τόσο σε επίπεδο μακροδομής όσο και στο πλαίσιο των γενικότερων δομικών συμβάσεων του επιχειρηματολογικού κειμένου (υπερδομή) (Golder & Coirer, 1996; Dolz, 1996) και ο αναγνώστης παρακολουθεί την οργάνωση του λόγου του συγγραφέα (Neuman, 2003). Για να ικανοποιήσουν αναγνώστης και συγγραφέας τον τελικό τους στόχο, πρέπει να διαθέτουν μεταγνωστικές δεξιότητες, προκειμένου να διαχειριστούν το γνωστικό τους φορτίο (Golder & Coirer, 1996; Fink-Chorzempa et al, 2005).

Για την ελληνική πραγματικότητα στη δευτεροβάθμια λυκειακή εκπαίδευση η γλωσσική καλλιέργεια στηρίζεται κατά κύριο λόγο στην ανάπτυξη των επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων του παιδιού, των δυσκολότερων και υψηλά αποτιμώμενων λογικών και γλωσσικών κατακτήσεων (Ματσαγγούρας, 2001: 323). Η κατανόηση και η συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων ανήκουν στη σκοποθεσία του γλωσσικού μαθήματος και υπαγόρευαν την επιλογή των κειμένων που διαπραγματεύεται η παρούσα εργασία.

Υλικό έρευνας και μεθοδολογικό πλαίσιο

Η μεθοδολογία έρευνας, με όσα έχουν σημειωθεί, λαμβάνει υπόψη της την ετερογένεια και πολυπλοκότητα της κατασκευής των κειμένων των μαθητών. Το μεθοδολογικό πλαίσιο για την ερμηνευτική ανάλυση που ακολουθεί στηρίζεται στις αρχές:

-της λειτουργικής γλωσσολογίας: το κείμενο συνδέεται με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση που ορίζεται πολιτισμικά. Το υποκείμενο του λόγου ηχεί με τον λόγο του και τις πολιτισμικά τοποθετημένες επιλογές του, την εκάστοτε επικοινωνιακή συνθήκη (Halliday, 1987; Paltridge, 1997).

-της θεωρίας σύνθεσης κειμένων: συζητά τις διαδικασίες με τις οποίες οι μαθητές εισάγονται στον γραπτό λόγο στα πλαίσια της εκπαίδευσής τους (Fulkerson, 2005 ·Bautier, 1995·Bizzel, 1994). Η κοινωνική δόμηση της ταυτότητας του συγγραφέα και οι θέσεις που αυτός κατασκευάζει με τον λόγο του είναι πολύτιμα εργαλεία για την ανάλυσή μας (Ivanic, 1998). Η κοινωνική αυτή δόμηση της ταυτότητας πλησιάζει συχνά στην αναίρεση του υποκειμένου που παρουσιάζεται ως εκφραστής κοινωνικών περιστάσεων και όχι ως ιδιαίτερο πρόσωπο. Η άποψή μας είναι ότι το υποκείμενο διαλέγεται παράλληλα με πολλές ταυτότητες και δομεί πολλαπλά τη δική του με τις επιλογές των ψηφίδων που διαθέτει.

-της θεωρίας της λογοτεχνίας: ανέλυσε τρόπους με τους οποίους τα διάφορα γένη λόγου λειτουργούν στις κοινότητες λόγου (Genette, 2002) και πρόσφερε εργαλεία ανάγνωσης κειμένων (Culler, 1986; Iser, 1980; Jauss, 1982).

Υλικό έρευνας.

Το υλικό: 24 κείμενα παιδιών

Ηλικία: 16 ετών.

Πλαίσιο παραγωγής: τελική γραπτή εξέταση του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Θέμα: Ο ελεύθερος χρόνος, η σημασία του και προτάσεις για την αξιοποίησή του.

Φοίτηση: δυτική Θεσσαλονίκη.

Σύνθεση πληθυσμού: γηγενείς και αλλοεθνείς, εργατικής τάξης.

Το πλαίσιο των κειμένων των εκπαιδευόμενων συγγραφέων

Το κείμενο που δόθηκε προς επεξεργασία στα παιδιά ήταν ένα άρθρο κυριακάτικης εφημερίδας χωρίς τίτλο. Πρόκειται για κυρίαρχη πρακτική στις τελικές γραπτές εξετάσεις της γλώσσας που στηρίζεται στη λογική ότι ο τίτλος παραλείπεται επειδή αποτελεί αναγνωστική ένδειξη που προδιαθέτει τον αναγνώστη για μία συγκεκριμένη ανάγνωση. Ο συγγραφέας δεν δηλώνεται, πρακτική που διαφέρει από τις συνήθειες.

Θέμα του κειμένου ήταν ο ελεύθερος χρόνος. Επισημαίνεται η σημασία του, παρατίθενται τα αποτελέσματα ερευνών που διαπιστώνουν ότι «δεν είναι αγαθό κύριας σημασίας και σοβαρός πολιτιστικός παράγοντας, αφού οι περισσότεροι των ανθρώπων τον δαπανούν σε ψυχαγωγία και σε μεταμεσονύχτιες απολαύσεις». Σημειώνεται ότι οι λίγοι πράγματι δημιουργούν το δικό τους είναι μέσα στον

ελεύθερο χρόνο τους και το βγάζουν προς τα έξω. Η τέχνη, η ποίηση, η μουσική, η λογοτεχνία το θέατρο και ζωγραφική δίνονται ως παραδείγματα αυτής της δημιουργίας που αποτιμάται θετικά. Η χαρά και η ψυχαγωγία που καθορίζονται από τον ελεύθερο χρόνο πλησιάζουν έννοιες όπως η ολοκλήρωση και η πολιτική συνείδηση. Οι άνθρωποι δεν τον αξιοποιούν προς αυτές τις κατευθύνσεις και αυτό είναι αποτέλεσμα, κατά την έρευνα, της οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που από την παιδική ηλικία, εξαφανίζει τον ελεύθερο χρόνο και για τα παιδιά και την οικογένεια. Μάθηση και εκπαιδευτική διαδικασία συσχετίζονται.

Από τα παιδιά ζητήθηκε να αποστείλουν ένα κείμενο στην επιτροπή του προγράμματος «Βουλή των εφήβων» σχετικά με τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών και αφού αναφερθούν στη σημασία του, να αναπτύξουν τις προτάσεις τους για δημιουργική αξιοποίησή του. Έτσι ορίζεται η οργανωτική του δομή, τι θα γραφεί πρώτο και τι δεύτερο. Το είδος του κειμένου δεν καθορίζεται με σαφήνεια, καθορίζονται όμως τα επικοινωνιακά πλαίσια του λόγου. Το κείμενο προσδιορίζεται επιπλέον από το όριο των 300-400 λέξεων. Η πρόσκληση γραφής τοποθετείται αξιολογώντας το θέμα. Η αποτίμηση του ελεύθερου χρόνου είναι θετική αφού γίνεται λόγος για σημασία και δημιουργική αξιοποίησή του με την άρρητη άποψη ότι ο ελεύθερος χρόνος δεν αξιοποιείται δημιουργικά ή ότι ζητά τις προτάσεις των νέων για μια τέτοια αξιοποίηση που μπορεί να διαφέρουν από τις μέχρι τώρα υπάρχουσες πρακτικές και σκέψεις. Τα κείμενα συναντώνται θεματικά και ευθύς εξ' αρχής αυτή η συνάντηση σηματοδοτεί την έναρξη *συνομιλιών* κειμένων και υποκειμένων. Η διάταξή τους, πρώτα το κείμενο ανάγνωσης και μετά το κείμενο γραφής, τοποθετεί άτυπα την έναρξη των συνομιλιών αυτών στο κείμενο ανάγνωσης που λειτουργεί έτσι τροφοδοτικά για την επικείμενη γραφή.

Το κείμενο ανάγνωσης είναι άρθρο ενώ το κείμενο γραφής εντάσσεται στα κείμενα που αποστέλλονται σε επιτροπές αποτελώντας έτσι τμήμα ενός διοικητικού κρατικού μηχανισμού. Επομένως τα παιδιά χρειάζεται να προβούν και σε μία αλλαγή γένους λόγου (Paltridge, 1996) κατά τη συγγραφή του κειμένου τους εγκαινιάζοντας και ένα άλλο διάλογο, ένα διάλογο γενών λόγου και ρητορικών τεχνικών που αυτός συνεπάγεται.

Να σημειώσουμε ακόμα και την ταυτότητα των δύο υποκειμένων γραφής, του δοκιμασμένου συγγραφέα ενός κειμένου που επιλέγεται από το δάσκαλο και έμμεσα τοποθετείται προτοτυπικά του κειμένου γραφής και του εκπαιδευόμενου συγγραφέα, του παιδιού που δοκιμάζεται, αξιολογείται για τη συγγραφική του ικανότητα. Επομένως η θεσμική επιλογή του δασκάλου για το κείμενο ανάγνωσης, η διάταξη των κειμένων, η διαφοροποίηση των γενών λόγου, άρθρο και επιστολικό κείμενο και η ταυτότητα των υποκειμένων των κειμένων, εκπαιδευμένος και εκπαιδευόμενος συγγραφέας δομούν την επικοινωνιακή περίσταση, τη σχολική κοινότητα λόγου και πρακτικής και ταυτόχρονα και το πλαίσιο αξιολόγησης της γλώσσας του εκπαιδευόμενου συγγραφέα.

Σημεία συνάντησης και απόκλισης στα γραπτά των μαθητών. Ο διάλογος με τα κείμενα.

Η συνανάντηση των κειμένων των παιδιών και του κειμένου που δόθηκε για να τροφοδοτήσει τη γραφή τους μας οδήγησε στον εντοπισμό κάποιων σημείων συνάντησης και απόκλισης. Οι συναντήσεις αυτές κινούνται από τη φωτοαντιγραφική αποτύπωση ως και την αλλαγή σε μικρό ή μεγάλο βαθμό των στοιχείων που ο εκπαιδευόμενος συγγραφέας εντόπισε στο δοθέν κείμενο. Βέβαια, δεν μπορούμε να αναγνωρίσουμε άλλες διαπραγματεύσεις που έχει κάνει στο παρελθόν το παιδί με άλλα κείμενα και άλλες ταυτότητες συγγραφέων.

Τα σημεία που εντοπίσαμε κατά την παράλληλη ανάγνωση είναι:

- Οι ιδέες και απόψεις/στάσεις από το δοθέν κείμενο.
- Η λογική οργάνωση και οι λεξιλογικοί της δείκτες.
- Οι κοινοί τόποι.
- Τα παραδείγματα.
- Το επικοινωνιακό πλαίσιο.
- Τα ρηματικά πρόσωπα.

Οι ιδέες και οι απόψεις/στάσεις.

Σημεία συνάντησης των κειμένων

-Ο ελεύθερος χρόνος είναι πολύτιμος και ελάχιστος. Η διαχείρισή του εμπλέκει θεσμούς όπως η εκπαίδευση και ο δήμος. Οι απόψεις συναντώνται στο δοθέν κείμενο και στα 24 κείμενα των παιδιών. Είναι όμως απόψεις που διαχέονται σε μεγάλο βαθμό στην ελληνική και δυτική κουλτούρα και άρα μπορεί να ενταχθούν και στην κατηγορία των κοινών τόπων που ενδυναμώνουν επαναλαμβανόμενα στερεότυπα σκέψης και ζωής.

-Όλες οι συνοδευτικές του ελεύθερου χρόνου έννοιες έχουν θετική σημασιοδότηση: *χαρά, απόλαυση, ξεκούραση.*

-Το δοθέν κείμενο δίνει μεγάλη έμφαση στον *ελεύθερο χρόνο ως δημιουργία*, μια δραστηριότητα που *αφήνει κάτι* στον ίδιο τον άνθρωπο και τους γύρω του. Αυτή η έμφαση υπάρχει σε 7/24 μαθητικά κείμενα.

-Σε 8/24 μαθητικά κείμενα επισημαίνεται ομόλογα με το προς επεξεργασία κείμενο ότι δεν αξιοποιείται *σωστά ή δημιουργικά* ο ελεύθερος χρόνος, με δραστηριότητες όπως η *μουσική, η ζωγραφική, η λογοτεχνία*. Πρόκειται για επιλογές φανερά ιδεολογικά φορτισμένες, αφού θεωρούνται για την κουλτούρα του δυτικού κόσμου ότι προσφέρουν στον άνθρωπο ψυχικά, συναισθηματικά. Εδώ να επισημαίνουμε ότι τα κείμενα των παιδιών ακολούθησαν το πλαίσιο του γραπτού λόγου που τους ζητήθηκε και αναζητούσε ανάλογες προτάσεις.

-Σε 20/24 κείμενα των μαθητών η *διαχείριση του ελεύθερου χρόνου* είναι αποτέλεσμα προσωπικής επιλογής και στα υπόλοιπα 4 κείμενα παρουσιάζεται ως *θεσμική ευθύνη με την εκπαίδευση, το δήμο και το κράτος* να συγκεκριμενοποιούν αυτή τη θεσμική διαχείριση. Η τρίτη παράγραφος του δοθέντος κειμένου τονίζει μόνο έμμεσα, με την επανάληψη του γ' πληθυντικού προσώπου, *αυτοί*, και την τοποθέτησή του στην αρχή των προτάσεων, *τη σημασία της προσωπικής επιλογής* ως του κύριου παράγοντα διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου.

-Η *σημασία του ελεύθερου χρόνου*, που αποτελεί και το πρώτο ερώτημα προς απάντηση για τα μαθητικά κείμενα, προκύπτει από την επιμήκυνση του εργασιακού, στοιχείο που συναντάται και στα μαθητικά κείμενα και στο τέλος του κειμένου προς επεξεργασία.

Σημεία διαφοροποίησης

- Η σύνδεση του ελεύθερου χρόνου με τη χαρά της ζωής στο δοθέν κείμενο διαφοροποιείται από τα κείμενα των παιδιών. Το κείμενο προς ανάγνωση τη συνδέει έμμεσα με αυτόν αφού υποστηρίζει, χωρίς εμφανή σύνδεση με τον ελεύθερο χρόνο, ότι η εργασία εγκλωβίζει τη χαρά της ζωής.

-Τα παιδιά συσχετίζουν τον ελεύθερο χρόνο με την ξεκούραση που τη θεωρούν σημαντική παράμετρό του. Επισημαίνουν με έμφαση τη σημασία της, ειδικά εφόσον η εκπαίδευσή τους καταναλώνει με εντατικούς ρυθμούς μεγάλο μέρος του χρόνου τους. Ο ελεύθερος χρόνος επομένως παρουσιάζεται ως αντίβαρο αυτής της έντασης. Η λέξη *χαλαρότητα* εμφανίζεται σε 4/24 μαθητικά κείμενα.

- Τα παιδιά αναφέρουν επιπλέον ως δραστηριότητες δημιουργικής αξιοποίησης τον εθελοντισμό (2 αναφορές), τις βιβλιοθήκες (1 αναφορά). Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια αναφέρονται ως δράση του ελεύθερου χρόνου αλλά όχι δημιουργική.

- Οι φίλοι και η επαφή μαζί τους είναι το σημείο στο οποίο διαφοροποιούνται 9/24 μαθητικά κείμενα. Το προς επεξεργασία κείμενο παραλείπει αυτή την παράμετρο της κοινωνικής επαφής ως δραστηριότητα του ελεύθερου χρόνου.

-Η *εκπαίδευση* στο δοθέν κείμενο θεωρείται υπεύθυνη για τη μάθηση και μάλιστα για την εκμάθηση διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου. Στα μαθητικά κείμενα ελαχιστοποιεί τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών λόγω του όγκου των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει. Η εκμάθηση διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου αναφέρεται μόνο σε 3 μαθητικά κείμενα.

Η λογική οργάνωση και οι λεξιλογικοί της δείκτες.

Σημεία συνάντησης των κειμένων

-Όλα τα μαθητικά κείμενα, ακολουθούν τις καθιερωμένες οδηγίες για την οργάνωση της κειμενικής εικόνας και λογικής: πρώτη παράγραφος εισαγωγική στο θέμα, παράγραφοι ανάπτυξης του θέματος και τελική επιλογική παράγραφος.

-Η προσπάθεια απόδειξης των θέσεων στα μαθητικά κείμενα και στο δοθέν κείμενο στηρίχθηκε σε τρεις ρητορικούς τρόπους, αναμενόμενους στα επιχειρηματολογικά κείμενα, την αιτιολόγηση, το αίτιο και αποτέλεσμα και την αντίθεση. Η σημασία του ελεύθερου χρόνου αιτιολογήθηκε μέσω των αποτελεσμάτων του.

-Στα μαθητικά κείμενα και στο προς επεξεργασία κείμενο εντοπίζουμε μία ακόμα βασική σχέση αιτίου και αποτελέσματος: Η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας συρρικνώνει τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών.

-Τα μαθητικά κείμενα διατρέχει μια αντίθεση και ταυτόχρονα μία σχέση αιτίου και αποτελέσματος που εμφανίζεται και στο τέλος του δοθέντος κειμένου. Ο ελεύθερος χρόνος είναι ελάχιστος σε σχέση με τον εργασιακό, που στην περίπτωση των παιδιών είναι ο χρόνος της εκπαίδευσής τους. Όσο αυξάνεται ο εργασιακός χρόνος τόσο μειώνεται ο ελεύθερος.

Σημεία διαφοροποίησης

- Οι δείκτες των σχέσεων αποτελεσμάτων και αιτών στα μαθητικά κείμενα είναι: *ώστε να, επειδή, έτσι, γιατί, για να*. Το προς επεξεργασία κείμενο αντίθετα στηρίζεται περισσότερο σε λέξεις που μεταφέρουν αντίστοιχες έννοιες παρά σε τέτοιους εμφανείς κειμενικούς δείκτες. Λέξεις όπως: *επιπτώσεις, αποτελέσματα, οι ευθύνες, η αφήγηση του τι κάνουν οι άνθρωποι στον ελεύθερο χρόνο τους* μαζί με τους κειμενικούς δείκτες, σε πολύ μικρότερη όμως αναλογία, : *γι' αυτό, λοιπόν, αφού, γιατί, με αποτέλεσμα* στοιχειοθετούν τη σχέση αιτίου και αποτελέσματος που οικοδομεί το κείμενο.

-Η αντίθεση ανάμεσα στα αποτελέσματα των ερευνών και στη δημιουργική διαχείριση του ελεύθερου χρόνου από λίγους που υπάρχει στο κείμενο προς επεξεργασία δεν υπάρχει παρά μόνο σε 2 μαθητικά κείμενα. Το κείμενο προς επεξεργασία με ένα άρρητο διδακτισμό επισημαίνει με βάση έρευνες τι κάνουν οι άνθρωποι στον ελεύθερο χρόνο τους, το οποίο αξιολογεί αρνητικά και τι θα έπρεπε να κάνουν λειτουργώντας δημιουργικά, όπως κάνουν οι λίγοι. Στα 17/ 24 κείμενα των παιδιών το δίλλημα αυτό δεν υφίσταται. Καταγράφουν τις δραστηριότητες με τις οποίες ασχολούνται στον ελεύθερο χρόνο τους τις οποίες και δικαιώνουν αιτιολογικά αφού τους προσφέρουν χαρά απόλαυση, ξεκούραση και κοινωνική επαφή με τους συνομηλίκους τους και τους αποφορτίζουν από το βάρος των εκπαιδευτικών τους δραστηριοτήτων.

Οι κοινοί τόποι.

Ως κοινούς τόπους θεωρούμε τις διαδεδομένες πολιτισμικές ερμηνείες για ένα ζήτημα σε μία συγκεκριμένη εποχή και κοινωνία, που στηρίζουν και αναπαράγουν κυριαρχίες τόσο κοινωνικές όσο και πολιτικές, θρησκευτικές, οικονομικές, γλωσσικές, ιδεολογικές. Οι κοινοί τόποι των κειμένων της εργασίας αποκαλύπτουν τις κυριαρχίες σχετικά με τον ελεύθερο χρόνο και τη μοιρασμένη γνώση της συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας σχετικά με αυτές.

Σημεία συνάντησης των κειμένων

-Ένα σημείο συμφωνίας των μαθητικών κειμένων και του κειμένου προς επεξεργασία είναι ότι η εκπαίδευση διογκώνει τον εργασιακό χρόνο των παιδιών και ελαχιστοποιεί τον ελεύθερο, αντίληψη που διαχέεται σε πολλές δυτικές κοινωνίες οι οποίες αναμορφώνουν τα προγράμματα σπουδών τους ώστε να μειωθούν οι ώρες των καθαρά γνωσιακών δραστηριοτήτων.

-Οι απόψεις ότι ο ελεύθερος χρόνος είναι χαρά, απόλαυση, απαραίτητος, δημιουργικός χρόνος προς αξιοποίηση αλλά και ελάχιστος είναι κοινοί τόποι των δυτικών κοινωνιών που το παιδί εύκολα αναγνωρίζει και αναπαράγει.

Σημεία διαφοροποίησης

-Η έρευνα που κυριαρχεί ποσοτικά στο κείμενο προς επεξεργασία υποστηρίζει ότι ο προς διάθεση ελεύθερος χρόνος δεν αξιοποιείται δημιουργικά ως αγαθό κύριας πολιτιστικής αξίας και δαπανάται σε ψυχαγωγία που συγκεκριμενοποιεί ως μεταμεσονύχτιες απολαύσεις και παρακολούθηση αθλητικών δρώμενων. Οι μαθητές διαφοροποιούνται με τα κείμενά τους σε αυτό τον κοινό τόπο, τοποθετώντας την προσωπική τους άποψη σε μία πιο ισχυρή θέση σε σχέση με την έρευνα. Στηρίζουν και δικαιώνουν τις επιλογές τους, την κοινωνική επαφή με φίλους και τις αθλητικές ενασχολήσεις τους.

Τα παραδείγματα

Τα παραδείγματα που χρησιμοποιούνται για τεκμηριώσουν τις απόψεις των παιδιών σε 9/24 κείμενα είναι αντλημένα από την εμπειρική τους πραγματικότητα. Η κοινωνική επαφή με φίλους αναφέρεται σε 9 περιπτώσεις, η άθληση σε 8, η μουσική σε 5, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες σε 3, ο εθελοντισμός σε 2 και η βιβλιοθήκη σε 1. Η προσέγγιση με την εμπειρική τους πραγματικότητα στοιχειοθετείται και με τη χρήση του α' προσώπου που πλησιάζει το εγώ του κειμένου με το πραγματικό εγώ του υποκειμένου, η οποία προκύπτει και από η διατύπωση του προς συγγραφή ζητούμενου κειμένου από τους μαθητές. Τους ζητήθηκε δηλαδή να γράψουν ως μαθητές, με μία συγγραφική ταυτότητα επομένως που έχουν στην πραγματικότητα.

Το επικοινωνιακό πλαίσιο

Ακολουθώντας το νόημα της διατύπωσης, *καλείστε να αποστείλετε ένα κείμενο*, τα παιδιά έδωσαν υποτυπωδώς τη μορφή μιας επιστολής μόνο σε 6/24 περιπτώσεις. Ο αποστολέας του κειμένου δεν αναφέρθηκε καμία φορά και ο αποδέκτης του κειμένου κατονομάστηκε 2 φορές. Η επιστολή, βέβαια, δεν διδάσκεται ως είδος κειμένου και η εμπειρική πραγματικότητά τους πλησιάζει στα γραπτά μηνύματα των κινητών τηλεφώνων και των υπολογιστών, των οποίων η έκταση είναι περιορισμένη. Ωστόσο, η συχνά παράλληλη χρήση του α' και β' προσώπου σε 8 και 7 αντίστοιχα περιπτώσεις φαίνεται να στηρίζει το επικοινωνιακό πλαίσιο που δόθηκε παρά τις μη σαφείς περαιτέρω ενδείξεις.

Ένα μόνο κείμενο αυτοχαρακτηρίστηκε ως άρθρο, παρακάμπτοντας το επικοινωνιακό περιβάλλον που δημιουργούσε το ρήμα αποστείλετε και ακολουθώντας το γένος του κειμένου προς ανάγνωση.

Τα ρηματικά πρόσωπα

Το τρίτο πρόσωπο εμφανίζεται σε 12/24 μαθητικά κείμενα. Η χρήση του μπορεί να αιτιολογηθεί από τη διατύπωση του ζητούμενου κειμένου που τοποθετεί την ταυτότητα *μαθητής* ως άλλη ταυτότητα για τα παιδιά¹ σε συνδυασμό με την εντύπωση ότι η επιχειρηματολογία στηρίζεται από το τρίτο πρόσωπο ως την αντωνυμική έκφραση της παρατήρησης και αντικειμενικότητας.

Το πρώτο πρόσωπο εμφανίζεται σε 8 κείμενα και το δεύτερο πρόσωπο σε 7 κείμενα σχεδόν παράλληλα το ένα με το άλλο. Η αυτονομία του πρώτου προσώπου, και μάλιστα του πρώτου ενικού, αναδεικνύει την πραγματική ταυτότητα του συγγραφέα του κειμένου: έφηβος μαθητής που διεκδικεί την ελκρύνεια και αυθεντικότητα των απόψεών του και ακολουθεί τη διατύπωση του επικοινωνιακού πλαισίου. Το β' πρόσωπο ανοίγει φαινομενικά ένα διάλογο και στα 7 κείμενα, ακολουθώντας τις επικοινωνιακές συνθήκες που υπαγορεύει το ρήμα *αποστείλετε* αλλά και λειτουργεί αντανakλαστικά για το *εγώ* του συγγραφέα. Ο συγγραφέας μιλά ως μαθητής για τους μαθητές. Το *εσύ* μοιάζει να μιλά με τον εαυτό του και για τον εαυτό του.

Η διαπραγμάτευση υποκειμένων και κειμένων/ συμπεράσματα

Τα κείμενα των μαθητών αναδεικνύουν στα περισσότερα σημεία τους την ιδεολογική σύμπνοια με το κείμενο που τους δίνεται προς ανάγνωση.

Ο ελεύθερος χρόνος έχει αξία, είναι ελάχιστος, δεν αξιοποιείται δημιουργικά παρά από λίγους και η οργάνωση του σχολείου ευθύνεται για την μείωσή του. Σ' αυτό το σημείο υπάρχει μια σημαντική διαφοροποίηση. Ο όγκος των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και όχι τόσο η οργάνωση του σχολείου είναι η αιτία για τη μείωση του ελεύθερου χρόνου. Τα παιδιά επιμένουν να βλέπουν τον ελεύθερο χρόνο ως χρόνο επαναφόρτισης ενέργειας σε 7/24 κείμενα, αντίληψη που τα διαφοροποιεί από το κείμενο προς ανάγνωση που, έστω και έμμεσα, θεωρεί τη δημιουργική αξιοποίηση διάφορη της ξεκούρασης. Υπάρχει ομοφωνία με το κείμενο επεξεργασίας ως προς τις δημιουργικές δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου με προτιμώμενη όμως, την ανύπαρκτη στο κείμενο ανάγνωσης, κοινωνική επαφή με φίλους.

Οι μαθητές φαίνεται να ακολουθούν το προς επεξεργασία κείμενο ως καθοδηγητικό της γραφής τους στο επίπεδο των ιδεών αλλά και όσον αφορά τις

¹...να αποστείλετε ένα κείμενο για τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών.

κυρίαρχες απόψεις για το θέμα, που διαμορφώνουν ένα ισχυρό πλαίσιο γραφής στο οποίο και τοποθετούνται με τα κείμενά τους. Διαφοροποιούνται σε κάποια σημεία, τοποθετώντας στο προσκήνιο του λόγου του κειμένου τους τη δική τους φωνή. Το θέμα ανήκει στην εμπειρική τους πραγματικότητα, παρέχοντάς τους έτσι τη δυνατότητα να έχουν εμπειρική και γνωσιακή ισχύ στο λόγο τους.

Στην περίπτωση του επικοινωνιακού πλαισίου αντιλαμβάνονται την αναγκαία διαφοροποίηση του λόγου σε ένα κείμενο που αποστέλλεται χωρίς όμως να την πραγματοποιούν κειμενικά. Σε ένα ποσοστό 50% των κειμένων, όταν γράφουν για μαθητές στο γ' πρόσωπο τοποθετούνται ως άλλα πρόσωπα, ως μία ξεχωριστή ομάδα από αυτή στην οποία ανήκουν εισάγοντας έτσι τον εαυτό τους στη θέση του παρατηρητή μίας κατάστασης στην οποία είναι αμέτοχοι ή που έχει ισχύ πέρα από την περιορισμένη δική τους πραγματικότητα. Το ενδιαφέρον είναι ότι παράλληλα εμφανίζονται και το α' και β' πρόσωπο που διεκδικούν την εμπειρική αποτύπωση των θέσεων και ταυτόχρονα την ισχύ του υποκειμένου που έχει δική του άποψη αλλά και τη ρηματική έκφραση μίας πλευράς της πραγματικής του ταυτότητας, αυτής του μαθητή και στην προκειμένη περίπτωση του μαθητευόμενου συγγραφέα..

Τέσσερα από τα παιδιά έχουν άλλη μητρική γλώσσα από τα ελληνικά. Μητρική γλώσσα για τα δύο είναι η γεωργιανή, η ρωσική και η ελληνική και για τα άλλα δύο η αλβανική. Τα τρία από αυτά βρίσκονται στην Ελλάδα τρία χρόνια, αλλά είχαν τακτική επαφή με τα ελληνικά στη χώρα τους. Τα κείμενά τους καταλαμβάνουν μία ή δύο παραγράφους. Δεν έχουν την οργανωτική δομή των κειμένων με εισαγωγή, κυρίως θέμα και επίλογο. Ακολουθούν πιστά τις απόψεις του κειμένου προς επεξεργασία με μόνη διαφοροποίηση το α' ενικό πρόσωπο που εμφανίζεται σε ένα από αυτά. Ένα από τα παιδιά με μητρική γλώσσα τα αλβανικά, καμία προηγούμενη επαφή με τα ελληνικά και παραμονή στην Ελλάδα και παρακολούθηση του σχολείου πέντε ετών, δεν έγραψε κείμενο.

Η αξιολόγηση των κειμένων που παρουσιάζουν τον μεγαλύτερο βαθμό επιλεκτικής προσαρμογής, όχι όμως και αντιγραφής, στο προς επεξεργασία κείμενο, είναι θετική. Οι μαθητές με τις υψηλότερες επιδόσεις αντλούν στοιχεία από το προς επεξεργασία κείμενο και τα ανασυνθέτουν στο νέο επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο κινούνται. Η αξιολόγηση, βέβαια, είναι και αυτή μία πράξη ερμηνείας, όχι η μοναδική. Μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο ερμηνείας, λοιπόν, αποτιμάται θετικά η ανασύνθεση στοιχείων του προς επεξεργασία κειμένου. Ευθύς εξ' αρχής άλλωστε η τοποθέτηση ενός κειμένου προς επεξεργασία δημιουργεί ένα περιβάλλον γραφής που τροφοδοτεί αυτή τη διαπραγματεύση.

Η γλωσσική κατασκευή της ταυτότητας των μαθητών υφίσταται σε ένα θεσμικό πλαίσιο, την εκπαίδευση με φανερές κυριαρχίες. Τα κείμενα των εκπαιδευόμενων συγγραφέων αναδεικνύουν διαπραγματευτικές κινήσεις προσαρμογής και παράλληλα διαφοροποίησης από αυτές τις κυριαρχίες που στην περίπτωσή μας αποτυπώνονται/αφορούν το κείμενο προς επεξεργασία. Μέσα στο ίδιο κείμενο ο συγγραφέας/μαθητής εμφανίζει και τις δύο κινήσεις ταυτόχρονα με στόχο να κινηθεί μέσα στο ζητούμενο πλαίσιο γραφής και με τρόπο που να αξιολογηθεί θετικά. Δεν μπορούμε να μιλάμε για μια ενιαία στάση μέσα στο ίδιο κείμενο αφού οι

διαπραγματευτικές ταυτότητες του υποκειμένου εναλλάσσονται (Donahue, 2006; Ivanic, 1998). Το είδος των διαπραγματεύσεων που αποτυπώνονται στα κείμενα των μαθητών εξαρτάται επομένως από την ταυτότητα που τους αποδίδεται μέσα στο εκάστοτε πλαίσιο γραφής που οικοδομεί η εκπαίδευση, από την ταυτότητα που θέλουν να κατασκευάσουν, από τον επικοινωνιακό τους στόχο, από τα όρια που θέτουν τα άλλα υποκείμενα στο επικοινωνιακό περιβάλλον του σχολείου και από τις ελευθερίες που αναγνωρίζουν στον εαυτό τους. Η μαθητεία γραφής προσδιορίζει τις ελευθερίες αυτές αφού ο μαθητής κινείται σε ένα πλαίσιο που δεν γνωρίζει καλά και που χρειάζεται να μάθει για να κινηθεί στις δομές του κόσμου μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aronowitz , S.& DiFazio, W. (1994), *The Jobless Future: Sci-Tech and the Dogma of Work*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Askehave, H. & Swales, J. (2001). Genre Indentification and Communicative Purpose. A problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, 22(2), 195-212.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* (V. W. McKee, Trans.). Austin: University of Texas Press.
- Barton, D. & Hamilton, M. & Ivanic. (2000). Literacy practices. In Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (eds). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge.
- Bautier, E. (1995). *Pratiques sociales, pratiques discursives*. Paris: L' Harmattan.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Μτφρ. Αραποπούλου. Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bizzell, P. (1994). *Academic discourse and critical consciousness*. Pittsburgh : University of Pittsburgh.
- Bloome, D., Carter, S.P., Christia, B.M., Otto, S. & Shuart- Fariw, N. (2005). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: a microethnographic perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boissinot, A. (1992). *Les textes argumentatifs. Collection Didactiques*. CRPP. de Toulouse: Bertrand-Lacoste.
- Christie, F. (1997). Curriculum macrogenres as forms of initiation into a culture. In Christie F. & Martin, J.R. (eds). *Genre and institutions: social processes in the workplace and school*. (pp.134- 160). London and Washington: Cassell.
- Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Culler, J. (1986). *On deconstruction: Theory and criticism after structuralism*. Ithaca: Cornell university Press.
- Dolz, J. (1996). Learning argumentative capacities. *Argumentation*, 1(1), 227-251.

- Donahue, C. (2004). Student writing as negotiation: Fundamental movements between the common and the specific in French essays. In F. Kostouli (Ed.), *Writing in context(s): Textual practices and learning processes in sociocultural settings* (pp. 137-163). Amsterdam, the Netherlands: Kluwer Academic.
- Faigley, L., (1986), Competing Theories of Process: A Critique and a Proposal. *College English*, 48(6), 527-542.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. London & New York: Routledge.
- Fink-Chorzempa B., Graham S. & Harris K. (2005) What can I do to help young children who struggle with writing? *Teaching Exceptional Children*, 37(5), 64-66.
- Fish, Stanley (1980). *Is there a text in this class?* Cambridge: Harvard University Press.
- François, F. (1998). *Le discours et ses entours*. Paris: L'Harmattan.
- Fulkerson, R. (2005). Composition at the Turn of the Twenty-First Century. *College Composition and Communication* 56(4), 654-87.
- Gee, J. (2005). *An introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London & New York: Routledge.
- Genette, G. (2002). *Figures V*. Paris: Seuil.
- Grabe, W & Kaplan, R. (1997). *Theory & Practice of writing. An Applied Linguistic Perspective*. New York: Addison Wesley Longman Limited.
- Golder C., Coirier P. (1996) The Production and Recognition of Typological Argumentative Test Markers, *Argumentation*, 10(2), 271-282.
- Halliday, M.A.K. (1987). Halliday, M.A.K. (1978). *Language as a Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London. New York. Melbourne: Edward Arnold.
- Hashimo, J. (1989). Voices as Juice: Some reservations about evangelic composition. *College Composition and Communication* 46, 223-254.
- Hyland, K. (2008). Genre and academic writing in the disciplines. *Language teaching*, 41(4), 543-562.
- Iser, W. (1980c). *The act of reading : A theory of aesthetic response*. Baltimore : The Johns Hopkins University Press.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and identity*. Amsterdam: John Benjamins
- Jaffe, A. (2009). *Stance, Sociolinguistics perspectives*. New York: Oxford university press.
- Jauss, H.R. (1982c). H. R.. *Toward an aesthetic of reception*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Johns, A.M. (1997). *Text, Role and Context. Developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, G. (2000). *Before Writing. Rethinking the Paths to Literacy*. London: Routledge.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου. Η αφού σκέπτονται γιατί δεν γράφουν;*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Myhill, D. (2006). Writing in context(s): Prior knowledge and the (re)production of school written genres. In T.F. Kostouli (Ed.), *Writing in context(s): Textual practices and learning processes in sociocultural settings* (pp. 117-136). Amsterdam, the Netherlands: Kluwer Academic.
- Nash, W. & Stacey, D. (1997). *Creating texts: An Introduction to the study of composition*. New York: Addison Wesley Longman Limited.
- Neuman, Y. (2003). Go ahead, prove that God does not exist! On high school students' ability to deal with fallacious arguments. *Learning and Instruction*, 13(4), 367-380.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, J. & Street, B. & Joans, C. (1999). *Students writing in the university. Studies in written language and literacy*. Amsterdam : John Benjamins.
- Paltridge, B. (1996). Genre, text type, and the language learning classroom. *Journal of Education and Language Learning*, 50(3), 237-43.
- Paltridge, B. (1997). *Genre, frames and writing in research settings*. Amsterdam: John Benjamins.
- Porter, J.E. (1986). Intertextuality and the Discourse Community. *Rhetoric Review*, 5, 34-47.
- Prat, E. (1990). The arts of the contact zone. In D. Bartolomae, & A. Petrofsky (Eds). *Ways of reading* (pp. 527-543). Boston : Bedford Books.
- Prior, P. (2001). Voices in text, mind, and society: Sociohistoric accounts of discourse acquisition and use. *Journal of Second Language Writing*, 10(1-2), 55-81.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών - Αναλυτικά Προγράμματα Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. & Henkenmans & Francisca Snoeck. (1996). *Fundamentals on Argumentation theory: A handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. Mahwah, N.J. : L. Erlbaum.