

12

ΓΛΩΣΣΟΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Figura in Praesentia

Μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή

Θανάση Νάκα

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Κώστας Ντίνας

Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας



ΕΚΔΟΣΕΙΣ
ΠΑΤΑΚΗ

Βιβλιογραφική παραπομπή:

Κώστας Ντίνας (επιμ.). 2018. *Figura in Praesentia* - Μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Θανάση Νάκα. Εκδόσεις Πατάκη

Figura in Praesentia

Μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή

Θανάση Νάκα

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Κώστας Ντίνας

Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας



ΕΚΔΟΣΕΙΣ
ΠΑΤΑΚΗ

Το παρόν έργο πνευματικής ιδιοκτησίας προστατεύεται κατά τις διατάξεις της ελληνικής νομοθεσίας (Ν. 2121/1993 όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει σήμερα) και τις διεθνείς συμβάσεις περί πνευματικής ιδιοκτησίας. Απαγορεύεται απολύτως άνευ γραπτής άδειας του εκδότη η κατά οποιονδήποτε τρόπο ή μέσο (ηλεκτρονικό, μηχανικό ή άλλο) αντιγραφή, φωτοανατύπωση και εν γένει αναπαραγωγή, εκμίσθωση ή δανεισμός, μετάφραση, διασκευή, αναμετάδοση στο κοινό σε οποιαδήποτε μορφή και η εν γένει εκμετάλλευση του συνόλου ή μέρους του έργου.

Το παρόν βιβλίο εκδόθηκε με δαπάνες και εποπτεία των συντελεστών του και η Σ. Πατάκης ΑΕΕΔΕ έχει αναλάβει, κατόπιν συμφωνίας, τη διακίνηση και διάθεσή του.

Εκδόσεις Πατάκη – Θεωρητικές επιστήμες/Γλωσσολογία
Σειρά: Γλωσσολογική Βιβλιοθήκη
Διεύθυνση σειράς: Θανάσης Νάκας

Copyright © 2018: Θανάσης Νάκας,
Τηλ.: 210 9521 366 – Email: anakas@primedu.uoa.gr

Πρώτη έκδοση: Αθήνα, Μάιος 2018

Εκδοτική Παραγωγή: **ΕΠΤΑΛΟΦΟΣ** ΑΒΕΕ

ISBN 978-960-16-7988-4



**ΕΚΔΟΣΕΙΣ
ΠΑΤΑΚΗ**

ΠΑΝΑΓΗ ΤΣΑΛΛΑΡΗ (ΠΡΩΗΝ ΠΕΙΡΑΙΩΣ) 38, 104 37 ΑΘΗΝΑ,
ΤΗΛ.: 210.36.50.000, 210.52.05.600, 801.100.2665, ΦΑΞ: 210.36.50.069
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΗ: ΕΜΜ. ΜΠΕΝΑΚΗ 16, 106 78 ΑΘΗΝΑ, ΤΗΛ.: 210.38.31.078
ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΗΜΑ: ΚΟΡΥΤΣΑΣ (ΤΕΡΜΑ ΠΟΝΤΟΥ - ΠΕΡΙΟΧΗ Β' ΚΤΕΟ),
570 09 ΚΑΛΟΧΩΡΙ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ, ΤΗΛ.: 2310.70.63.54, 2310.70.67.15, ΦΑΞ: 2310.70.63.55
Web site: <http://www.patakis.gr> • e-mail: info@patakis.gr, sales@patakis.gr

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος του επιμελητή	vi
Βιογραφικό σημείωμα – Εργογραφία Θανάση Νάκα	xi
<i>Αργύρης Αρχάκης – Άννα Φτερνιάτη – Ανθίπη Δούκα</i> Αναλύοντας κριτικά την ειδησεογραφική αξιολόγηση στον ημερήσιο τύπο	1
<i>Ιωάννης Γαλαντόμος</i> Η θεώρηση του μεταφορικού τρόπου έκφρασης στο πλαίσιο της Γνωστικής Γλωσσολογίας.....	30
<i>Μαρία Γκασούκα</i> Γλώσσα και φύλο: απόπειρες υπέρβασης του γλωσσικού σεξισμού.....	46
<i>Ελένη Γρίβα – Κώστας Ντίνας</i> Στρατηγικές κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου.....	57
<i>Μαρία Καμηλάκη – Γιώργος Μαρκόπουλος</i> Γλωσσικές αναπαραστάσεις της πολιτικής ταυτότητας	74
<i>Penelope Kambakis Vougiouklis</i> Mathematical models in language learning	93
<i>Αφροδίτη Καποθανάση – Ευγενία Μαγουλά</i> «Φοιτώ στο πανεπιστήμιο κι όλοι με λένε ‘φυτό’»: η αντίληψη του φαινομένου της ομοηχίας από φοιτητές.....	105
<i>Χρυσή Καρατσινίδου</i> «Ο Μεγάλος Χρόνος» και «Η φυλακή της γλώσσας».....	127
<i>Γραμματική Κάρλα</i> Η αυτο-σκηνοθέτηση του ρήτορα στους αυτοκρατορικούς λόγους	134

<i>Γεωργία Κατσούδα</i>	
Ετυμολογική επανεξέταση προβληματικών περιπτώσεων	151
<i>Γεωργία Κατσούδα – Θανάσης Νάκας</i>	
Σύμφυση και επανετυμολόγηση: νεολογισμών συνέχεια.....	167
<i>Γιώργος Κοτζόγλου</i>	
Για τον υποτακτικό σύνδεσμο και	197
<i>Δημήτρης Κουτσογιάννης – Ιωάννα Χατζηκυριακού</i>	
Από τη διδασκαλία της γραμματικής στο παλίμψηστο της διδακτικής πραγματικότητας.....	213
<i>Σταματία Κουτσουλέλου</i>	
«Αρχικά... στη συνέχεια... επίσης... τέλος»	236
<i>Peter Mackridge</i>	
Γλωσσικά αδιέξοδα σε φαναριώτικα κείμενα του 18 ^{ου} αιώνα.....	254
<i>Κωνσταντίνος Μαλαφάντης</i>	
Το «παιδαγωγικό μυθιστόρημα» και η εισδοχή του στη νεοελληνική λογοτεχνική παράδοση	266
<i>Μιχάλης Μερακλής</i>	
Η Αισθητική και η γλώσσα μας σήμερα.....	285
<i>Γεώργιος Μπαμπινιώτης</i>	
Ο γλωσσικός και μεταγλωσσικός Κώστας Μόντης.....	295
<i>Σταμάτης Μπουσές</i>	
Figurae paradoxorum	316
<i>Θεόδωρος Νημάς</i>	
Τουρκικές λέξεις στον προφορικό λόγο των κατοίκων της περιοχής Χασίων Τρικάλων	337
<i>Κ. Ντίνας – Α. Στάμου – Ε. Γρίβα – Κ. Μαρωνίτη</i>	
Τα παιδιά ‘διαβάζουν’ κριτικά τον λόγο της μαζικής κουλτούρας	368
<i>Μαρία Παπαδοπούλου – Ευγενία Παγκουρέλια</i>	
Η Ρητορική στην εκπαιδευτική πράξη: η επιχειρηματολογία στην ελληνική διαχρονία της.....	388

<i>Περικλής Πολίτης</i>	
«Τη σκότωσα, γιατί την αγαπούσα»:	
ρεπορτάζ εγκλημάτων πάθους στην ελληνική τηλεόραση	405
<i>Θεοδόσης Πολαρινός</i>	
Δύο ανέκδοτες ποιητικές συνθέσεις του Γεωργίου Μαρτινέλη	428
<i>Angela Ralli</i>	
mata- and -orulo : two cases of Greek affixoids.....	449
<i>Μαρίνα Ροδοσθένους - Μπαλάφα</i>	
Θανάσης Βαλτινός, ο επιδέξια ανατρεπτικός χρήστης	
του λόγου και των ειδών του	465
<i>Τριανταφυλλιά Σαραφίδου</i>	
Η ανάλυση του λόγου της <i>Θείας Λειτουργίας</i>	
του Ιωάννου του Χρυσοστόμου	485
<i>Σωκράτης Σκαρτσής</i>	
Η εικονιστική φύση της γλώσσας.....	502
<i>Μανώλης Στεργιούλης</i>	
Οι επιδράσεις της ιδεολογίας του Περικλή στον Ισοκράτη.....	510
<i>Χαράλαμπος Στεργιούλης</i>	
Figurae per transmutationem.....	526
<i>Σωτηρία Τριαντάρη</i>	
Η ηθική του ρήτορα στον Αριστοτέλη	
και η επικοινωνιακή της διάσταση	547
<i>Νικολέττα Τσιτσανούδη - Μαλλίδη</i>	
Νεολογισμοί της δημόσιας σφαίρας.....	564
<i>Γεώργιος Τσουκνίδας</i>	
Όψεις σχηματικού λόγου σε υμνογραφικά κείμενα	
και στα Διονυσιακά του Νόννου	581
<i>Αναστασία Χριστοφίδου</i>	
Κειμενικά είδη και τρόποι λόγου:	
μια συνολική κειμενογλωσσολογική πρόταση.....	604
<i>Γιούλη Χρονοπούλου</i>	
Έντεχνες και άτεχνες πίστεις στον Ιππόλυτο του Ευριπίδη	625

ΣΤΑΜΑΤΙΑ ΚΟΥΤΣΟΥΛΕΛΟΥ*

«Αρχικά... στη συνέχεια... επίσης... τέλος»
Προβλήματα και πρακτικές κατά την παραγωγή
ενός συνεκτικού κειμένου

Abstract

This article addresses the issue of students' coherent writing in secondary education. It examines the definitions of cohesion, coherence, connectors and discourse markers presented in textbooks, it highlights their misconceptions and clarifies their contribution to text organization. Subsequently, a metadiscourse framework is proposed with textual and interpersonal signals which will be more valuable than traditional models and approaches. Metadiscourse connects text with context and involves the interaction between writer and speaker thus becoming a useful guide for searching a text, understanding its structure and its writer's stance.

Λέξεις-κλειδιά

Συνοχή, συνεκτικότητα, δείκτες λόγου, διαρθρωτικές λέξεις, μετακειμενικοί δείκτες.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες τα σχολικά βιβλία έχουν εμπλουτισθεί με γλωσσολογικές έννοιες από τον χώρο της Ανάλυσης Λόγου με στόχο την παραγωγή από τους μαθητές συνεκτικών κειμένων. Παρά τις φιλότιμες προσπάθειες, όμως, διδασκόντων και διδασκομένων, οι μαθητικές εκθέσεις πάσχουν ως προς την οργάνωση των κειμένων τους.

Η κατανόηση των εννοιών της συνοχής και της συνεκτικότητας, καθώς και των μέσων με τα οποία αυτές επιτυγχάνονται, αποτελεί συχνά στόχο ακατόρθωτο. Οι συγκεκριμένοι ορισμοί των παραπάνω εννοιών στα σχολικά βιβλία, η μη σαφής διάκριση συνοχής και συνεκτι-

* Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Γλωσσολογίας, ΕΚΠΑ / skout@phil.uoa.gr.

κότητας, η έλλειψη διδασκαλίας των συνεκτικών δεσμών καθώς και οι κατάλογοι των πολύ αγαπητών στους μαθητές 'διαρθρωτικών λέξεων' συσκοτίζουν τη διδασκαλία των σχέσεων διαδοχικότητας του κειμένου.

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να διακρίνει σαφώς τις έννοιες της συνοχής / συνεκτικότητας και τους γλωσσικούς τρόπους έκφρασής τους, να διευκρινίσει τους όρους: σύνδεσμοι, δείκτες λόγου και τη συμβολή τους στην οργάνωση του κειμένου και να προτείνει έναν κατάλογο μετακειμενικών δεικτών με σαφή συμβολή στη διαπροσωπική και κειμενική λειτουργία του λόγου. Στο πλαίσιο αυτό, θα προτείνουμε ενδεικτικές ασκήσεις, ώστε οι μαθητές μας να κατανοήσουν τη λειτουργικότητα των ποικίλων συνδετικών σχέσεων ενός αυθεντικού κειμένου σε σχέση με το περιβάλλον χρήσης του.

Διάκριση των όρων συνοχή και συνεκτικότητα. Προβλήματα στα σχολικά βιβλία

Κάθε κείμενο είναι η γλωσσική καταγραφή ενός επικοινωνιακού συμβάντος, ένας μοναδικός συνδυασμός μορφής και λειτουργίας σε δεδομένο περιβάλλον. Η βασική ουσία του κειμένου είναι η οργάνωσή του. Επομένως, κεντρικοί κειμενικοί παράγοντες είναι η συνοχή και η συνεκτικότητα και οι τρόποι με τους οποίους αυτές επιτελούνται.

Συνοχή είναι ο κειμενικός παράγοντας που αναφέρεται στους γλωσσικούς τρόπους (γραμματικούς, λεξιλογικούς, φωνολογικούς) με τους οποίους οι προτάσεις συνδέονται μεταξύ τους, ώστε να αποτελέσουν μεγαλύτερες ενότητες λόγου. Πραγματώνεται δε με τους συνοχικούς δεσμούς της επανάληψης, της έλλειψης, των αντικαταστασιακών στοιχείων, του χρόνου, της τροπικότητας, της εναλλαγής θέματος-ρήματος (κατά τους Beaugrande & Dressler, 1981) και των λεξικών σχέσεων (Halliday & Hasan, 1976).

Με τον όρο συνεκτικότητα, αναφερόμαστε στην αλληλουχία σημασιών η οποία καθιστά ένα κομμάτι λόγου κατανοητό ως κείμενο. Υλοποιείται μέσω των σημασιολογικών-πραγματολογικών σχέσεων μεταξύ των εννοιών ενός κειμένου, π.χ. σχέσεις αιτίας, σκοπού, δράστη, μέσου, αντίθεσης, χαρακτηριστικού κτλ. (Beaugrande & Dressler, 1981, 84-110). Η συνοχή είναι, επομένως, μορφική αλληλουχία και ανιχνεύεται πάντα μέσα στο κείμενο, ενώ η συνεκτικότητα είναι αλληλουχία νοημάτων και είναι δυνατόν να μην υπάρχουν μορφικά

στοιχεία που να την δηλώνουν. Ο αποδέκτης του κειμένου, επομένως, είναι αυτός που μέσα από συνεπαγωγικές ερμηνείες και τη γνώση του κόσμου κατανοεί τους συνεκτικούς δεσμούς και προσδίδει συνεκτικότητας σε ένα κείμενο, ακόμη και όταν αυτό στερείται συνοχής:

–Χτυπάει το τηλέφωνο.

–Είμαι στο μπάνιο!

Αλλά και η παρουσία μόνο της συνοχής δεν εγγυάται και τη συνεκτικότητα του κειμένου:

Η Μαρία παντρεύτηκε τον Γιώργο. Ο Γιώργος κατάγεται από τη Θεσσαλονίκη. Η Θεσσαλονίκη είναι πολύ όμορφη πόλη. Κάθε πόλη έχει σχολεία.

Για τους λόγους αυτούς, η συνεκτικότητα θεωρείται από πολλούς ερευνητές ως σπουδαιότερη της συνοχής για την κατανόηση ενός κειμένου και χρησιμοποιείται ως υπερκείμενη έννοια που περιλαμβάνει και τη συνοχή¹. Στα σχολικά βιβλία, δεν γίνεται σαφής διάκριση μεταξύ συνοχής και συνεκτικότητας. Στον επόμενο ορισμό της συνοχής από το σχολικό βιβλίο της Α' Λυκείου, σ. 127:

«Μια σειρά προτάσεων αποτελούν *κείμενο* μόνο εφόσον υπάρχει συνοχή μέσα στις προτάσεις και ανάμεσα σ' αυτές, όταν δηλαδή η ερμηνεία/κατανόηση ενός στοιχείου της πρότασης εξαρτάται από την ερμηνεία κάποιου άλλου, στο οποίο αναγκαστικά καταφεύγει κανείς για μια αποτελεσματική ανάγνωση του κειμένου. Στην περίπτωση αυτή, όπως είναι φανερό, 'υφαίνονται'/διαπλέκονται τα νοήματα, και οι προτάσεις αποτελούν ένα συνεκτικό σύνολο/κείμενο. Τη συνοχή την πετυχαίνουμε, όταν με τους κατάλληλους τρόπους μεταβαίνουμε φυσικά και λογικά από τη μια λέξη στην άλλη, από τη μια πρόταση στην άλλη, από τη μια περίοδο στην άλλη και από τη μια παράγραφο στην άλλη χωρίς κενά και χάσματα».

η συνοχή αναδεικνύεται ο μόνος κειμενικός παράγοντας, ενώ αποσιωπώνται οι υπόλοιποι έξι. Συγχέεται με τη συνεκτικότητα, μιλώντας για «ερμηνεία/κατανόηση» κειμένου. Η μορφική, ορατή σχέση των στοιχείων της συνοχής δεν γίνεται κατανοητή μέσα από τη χρήση των λέ-

¹ Σχετικά με τη διάκριση των εννοιών της συνοχής-συνεκτικότητας και τις σχετικές αναφορές βλ. Κουτσοιλέλου-Μίχου, 1997, 95-97.

ξεων «φυσικά και λογικά», οι οποίες επίσης παραπέμπουν μόνο σε λογικές σχέσεις. Τέλος, η συνοχή εντοπίζεται, λανθασμένα, και μεταξύ λέξεων (στο επίπεδο της πρότασης). Εκεί, όμως, οι συντακτικοί δεσμοί αναλαμβάνουν τον ρόλο των συνοχικών δεσμών. Η συνοχή αφορά τη σύνδεση μεγαλύτερων της πρότασης τμημάτων λόγου. Και στα βιβλία του γυμνασίου, η συνοχή συνδέεται με την αλληλουχία των νοημάτων και, επομένως, καταλαμβάνει και τον χώρο της συνεκτικότητας.

Η συνοχή επιτυγχάνεται, σύμφωνα με τα σχολικά βιβλία, με τη χρήση των γνωστών στους εκπαιδευτικούς διαρθρωτικών/μεταβατικών λέξεων, ο κατάλογος των οποίων ποικίλλει (βλ. Έκφραση -Έκθεση Α' Λυκείου, σ. 322 και Έκφραση -Έκθεση Β' Λυκείου σ. 223). Στην Α' Λυκείου οι διαρθρωτικές λέξεις αποτελούν ένα μέρος των τρόπων συνοχής και παραπέμπουν στις συνδετικές λέξεις. Αντίθετα, στη Β' Λυκείου οι διαρθρωτικές λέξεις αποτελούν μια ευρύτερη κατηγορία η οποία περιλαμβάνει ένα συνονθύλευμα, από πλευράς λειτουργίας, λέξεων. Άλλες από αυτές είναι συνεκτικοί δεσμοί (αίτιο, αποτέλεσμα, αντίθεση), άλλες δρουν σε μακροκειμενικό επίπεδο (*γενικά, δηλαδή*) ή και δεν έχουν σχέση με την οργάνωση του κειμένου, αλλά εκφράζουν διαπροσωπική λειτουργία (π.χ. *εμφατικές λέξεις*)². Επομένως, η ορολογία που χρησιμοποιείται (διαρθρωτικές λέξεις, μεταβατικές λέξεις, λέξεις-γέφυρες), η σύγχυση ως προς την κειμενική λειτουργία που επιτελούν (συνοχή/συνεκτικότητα), η έλλειψη διάκρισης του πεδίου δράσης τους (μικροκείμενο/μακροκείμενο) καθώς και των αντίστοιχων λειτουργιών των λέξεων αυτών και η έλλειψη αποτελεσματικών ασκήσεων σχετικά με τη μορφή/θέση και λειτουργία τους καθιστά απαραίτητο τον επαναπροσδιορισμό των όρων στα σχολικά βιβλία με ασκήσεις σε διάφορα κειμενικά είδη και σε μακροκείμενο³.

Πρέπει, βέβαια, να επισημάνουμε ότι και στη διεθνή βιβλιογραφία, ενώ είναι σαφής η διάκριση μεταξύ συνοχής και συνεκτικότητας, για

² Βλ. και την κατατοπιστική κριτική σχετικά με τον προβληματικό κατάλογο των διαρθρωτικών λέξεων σε σχετικό ενδιαφέρον άρθρο του Νάκα (2003, 172-173), όπου τονίζεται η έλλειψη σαφών κριτηρίων ταξινόμησης, με αποτέλεσμα, επικαλύψεις και ασυνέπειες. Πιο περιορισμένη είναι η κριτική, με σύγχρονη παρουσίαση των καταλόγων διαρθρωτικών λέξεων, που εισηγούνται έλληνες επιστήμονες, από τη Βαρελά (2010, 45-48).

³ Τώρα οι σχετικές ασκήσεις εστιάζονται σε επίπεδο παραγράφου ή στο είδος της περιλήψης.

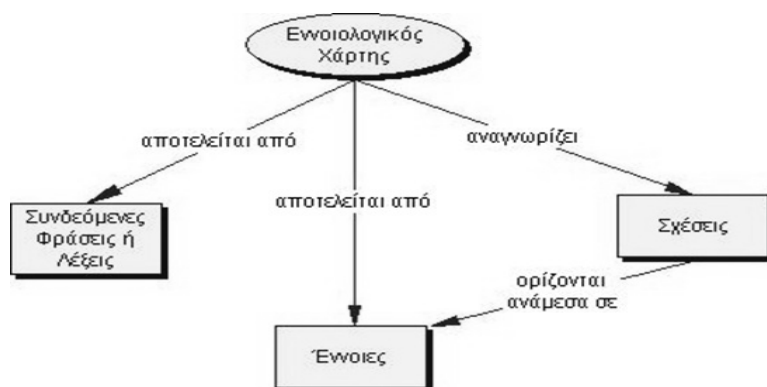
τους συνεκτικούς τρόπους υπάρχει ένας ικανός αριθμός όρων με δυσδιάκριτα και επικαλυπτόμενα όρια: coherence relations, discourse markers, pragmatic markers, pragmatic particle, connectives –όπως και στα ελληνικά: σύνδεσμοι, συνδέτες, συνδετικές λέξεις, δείκτες λόγου/κειμενικοί δείκτες, δείκτες οργάνωσης, μόρια λόγου, πραγματολογικοί δείκτες, ενδείκτες (Taboada, 2009, 128 · Jucker & Ziv, 1998, 1-2 · Celle & Huart, 2007, 2-3 –Γούτσος & Γεωργακοπούλου, 2011, 120-126 · Γούτσος, 2009 · Αρχάκης, 1996 · Χριστοφίδου, 1996 · Νάκας, 2003 · Λεξικό Όρων Ηλεκτρονικού Κόμβου για την υποστήριξη των διδασκόντων την Ελληνική Γλώσσα). Η έννοια των συνεκτικών σχέσεων εισήχθη για πρώτη φορά από τον Hobbs, 1979, και έκτοτε ένα πλήθος προσεγγίσεων (μεταξύ άλλων Schifffrin, 1987 · Mann & Thompson, 1988 · Sanders & Spooren & Noordman, 1992 · Renkema, 2004, 103), τις κατηγοριοποιεί σε διάφορα είδη και με διαφορετικά ονόματα. Η ποικιλία των όρων οφείλεται τόσο στις διαφορετικές προσεγγίσεις, όσο και στην πολυλειτουργικότητα των συνεκτικών δεσμών (σε σημασιολογικό ή/και πραγματολογικό, σε μικροκειμενικό ή/και μακροκειμενικό, σε αναπαραστατικό ή διαπροσωπικό επίπεδο)⁴. Φυσικά, όλη αυτή η πολυπλοκότητα όρων και λειτουργιών κάνει ακόμα πιο δύσκολο το έργο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να διδάξουν αλλά και να αξιολογήσουν στα γραπτά των μαθητών τους τις συνεκτικές σχέσεις, αφού αυτές δείχνουν την ικανότητα του μαθητή να κατανοεί και να παράγει κείμενα (Grabe & Kaplan, 1996), να οργανώνει τον λόγο του σύμφωνα με τις προθέσεις του και να κάνει αυτές τις προθέσεις κατανοητές από τον αναγνώστη του.

Προκειμένου να κατανοηθούν βασικές διακρίσεις των συνεκτικών σχέσεων είναι σημαντικό να ορισθεί το κειμενικό πεδίο δράσης τους. Για τον λόγο αυτό, πρέπει να διακριθούν σαφώς στη διδασκαλία οι σύνδεσμοι (παρατακτικοί ή υποτακτικοί) που συνδέουν με λογικο-σημασιολογικές σχέσεις δύο ή και περισσότερες προτάσεις σε επίπεδο παραγράφου, δηλαδή σε μικροκειμενικό επίπεδο, και οι δείκτες λόγου που δρουν μεταξύ ευρύτερων κειμενικών τμημάτων, δηλαδή στο μακροκείμενο.

⁴ Για μια αναλυτική παρουσίαση των θεωριών σχετικά με τις συνεκτικές σχέσεις και την κατηγοριοποίησή τους βλ. Gruber & Redeker 2014, 2-17 και Jucker & Ziv, 1998, 1-12.

Οι σύνδεσμοι ως συνεκτικοί δεσμοί. Οριοθέτηση, διδασκαλία

Η διδασκαλία των συνδέσμων είναι σημαντική για την κατανόηση του κειμένου, διότι εμφανίζονται σε διαφορετικές σχέσεις (αιτίου-αποτελέσματος, συμπεράσματος, αντίθεσης, χρόνου) και δηλώνουν τον τρόπο (λογικο-σημασιολογικό) με τον οποίο μια καινούρια πληροφορία ενώνεται με τις ήδη υπάρχουσες. Στα γραπτά των μαθητών, η δήλωση των διαφορετικών λογικο-σημασιολογικών σχέσεων δεν είναι πάντα σωστή ή και ξεκάθαρη (ενδεικτικά: η προβληματική χρήση της αιτιολογικής σχέσης, η προτίμηση στην έκφραση αιτίας κι όχι του αποτελέσματος, η χρήση του συνδέσμου *ωστόσο* για τη δήλωση αιτίας κι όχι αντίθεσης, η συχνή χρήση προσθετικών συνδετικών στοιχείων). Επομένως, χρειάζεται εξάσκηση των μαθητών στον εντοπισμό και τη δήλωση των λογικο-σημασιολογικών σχέσεων. Επίσης, είναι σημαντικό να κατανοήσουν ότι οι λογικές σχέσεις δεν έχουν πάντα επιφανειακούς δείκτες τους οποίους, όταν υπάρχουν, μπορούν να συμπληρώσουν σε ειδικές ασκήσεις. Η απομνημόνευση καταλόγων συνδετικών λέξεων, χωρίς να επισημάνουν τις συντακτικές και σημασιολογικές διαφορές, και, κυρίως, τη λειτουργία τους, είναι εντελώς αναποτελεσματική. Είναι ανάγκη οι μαθητές να μάθουν τον τρόπο σύνδεσης των εννοιών, ώστε να παρουσιάζουν τις δικές τους ιδέες κι όχι να συνδέουν προσθετικά πληροφορίες που έχουν απομνημονεύσει. Σε αυτή την κατεύθυνση, επίσης, πολύ βοηθητικοί είναι οι εννοιολογικοί χάρτες, οι οποίοι μπορούν να απεικονίσουν αναπαραστατικά τις λογικοσημασιολογικές σχέσεις ενός κειμένου ανάμεσα στις έννοιες που αυτό παρουσιάζει ⁵:



⁵ <http://www.slideshare.net/alexzampra/ss-2935188>.

Οι εννοιολογικοί χάρτες είναι μια απλουστευμένη μορφή του κειμενικού κόσμου των Beaugrande & Dressler (1981, 106), όπου οι έννοιες (πρωτεύουσες) ενώνονται σε ένα πλέγμα σχέσεων με τη βοήθεια των δευτερευουσών εννοιών (π.χ. δράστης, χαρακτηριστικό, σκοπός, αιτία, δείγμα κτλ.) ⁶ δημιουργώντας τον κειμενικό κόσμο του αποδέκτη. Οι μαθητές θα κατανοήσουν, έτσι, ότι όσο περισσότερες σχέσεις επισημαίνουμε σε ένα κείμενο, τόσο πλουσιότερη είναι η απεικόνισή του, και ότι ο κειμενικός κόσμος διαφέρει από άτομο σε άτομο. Κατ' αναλογία, όσο περισσότερες έννοιες και σχέσεις καταγράψουν στο σχεδιάγραμμα της έκθεσής τους, τόσο πιο έτοιμοι θα είναι να αναπτύξουν τις ιδέες τους σε ένα αποτελεσματικότερο κείμενο. Οι έρευνες σχετικά με την κατανόηση των δομικών στοιχείων των κειμένων ξεκίνησε ήδη από το 1970 μέσα από τα σχήματα ανάλυσης των κειμένων (βλ. Kintsch & van Dijk, 1978) και δείχνουν ότι η διδασκαλία τους και μέσω των εννοιολογικών χαρτών ή διαγραμμάτων βελτιώνει τόσο την επισήμανση και ανάκληση όσο και την ευκολότερη κατανόηση και συγκράτηση των πληροφοριών ενός κειμένου (Duke & Pearson, 2012, 295-296).

Σχετικές ασκήσεις θα μπορούσαν να είναι οι ακόλουθες:

- (1) Να φτιάξετε το σχεδιάγραμμα του παρακάτω κειμένου επισημαίνοντας τις λογικές σχέσεις με τις οποίες συνδέεται το θέμα της παραγράφου. Ποιες είναι οι λέξεις που τις φανερώνουν; Εντοπίστε τις σχέσεις αιτίας στο κείμενο. Προσδιορίστε τις (π.χ. αίτιο/αποτέλεσμα):

Η πρώτη σημαντική στροφή που έκανε ο Saussure ήταν να δει τη γλώσσα όχι σαν εκφραστικό μέσο της λογοτεχνίας ούτε σαν αντικείμενο φιλοσοφικών προβληματισμών αλλά σαν όργανο επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας. Αφού μέσω της γλώσσας επιτυγχάνεται επικοινωνία, η γλώσσα, τόσο στην γραπτή όσο και στην προφορική της έκφραση, πρέπει να αποτελεί ένα σύστημα. Πρέπει, δηλαδή, τα σημεία και τα σύμβολα που χρησιμοποιεί να λειτουργούν με κανονικότητα και συστηματικότητα.

Οι ασκήσεις συμπλήρωσης συνδέσμων και επισήμανσης των λογο-σημασιολογικών σχέσεων πρέπει να γίνεται σε αυθεντικά κείμενα:

⁶ Παράδειγμα απεικόνισης κειμενικού κόσμου βλ. στο Κουτσοιλέλου-Μιχου, 1997, 102.

- (2) Να συμπληρώσετε στο ακόλουθο κείμενο τις συνδεδεμένες λέξεις και να επισημάνετε τη λειτουργία τους. Με ποιες άλλες μπορείτε να τις αντικαταστήσετε;

Δεν θα πάμε στο θέατρο δεν βρήκαμε εισιτήρια. δεν έχω ακούσει καλά λόγια για το έργο.

Η «συγκατοίκηση» των δύο λειτουργικών στο ίδιο μηχάνημα θα προσέφερε στους κατασκευαστές δύο σημαντικά πλεονεκτήματα, συγκριτικά με τους συμβατικούς υπολογιστές και τα tablet που βασίζονται αποκλειστικά στα Windows, θα έδιναν τη δυνατότητα στους κατόχους smartphone με Android να χρησιμοποιούν στον υπολογιστή τους τα ίδια προγράμματα που έχουν εγκατεστημένα και στο κινητό τους.

....., θα έδιναν λύση στο σοβαρότερο ίσως ελάττωμα που παρουσιάζουν έως σήμερα τα Windows, το οποίο είναι ο περιορισμένος προς το παρόν αριθμός εφαρμογών που υποστηρίζουν οθόνες αφής.

Η κατανόηση των λογικο-σημασιολογικών σχέσεων του κειμένου και η έκφρασή τους με συγκεκριμένους συνδέσμους μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές μας –κι όχι μόνο– να παράγουν κείμενα κατανοητά, αλλά και να διορθώνουν κείμενα προβληματικά.

- (3) Διαβάστε τις παρακάτω παραγράφους και αφού επισημάνετε τις λογικές σχέσεις μεταξύ των εννοιών προσπαθήστε να αποκαταστήσετε τα προβληματικά σημεία δημιουργώντας σαφή κι αποτελεσματικά κείμενα:

Η αύξηση των αφίξεων που αναμένεται σύμφωνα με τις επίσημες προβλέψεις και φέτος για τη χώρα μας θα συμβάλει σημαντικά στην ενίσχυση των εσόδων των ελληνικών ξενοδοχείων, τα οποία είχαν υποστεί σημαντική οικονομική ζημία τα τελευταία χρόνια, με αποτέλεσμα βασικές μονάδες τόσο στο κέντρο των Αθηνών όσο και στην περιφέρεια να έχουν αναστείλει τη λειτουργία τους ως αποτέλεσμα της οικονομική κρίσης.

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, το 39% των Σκωτσέζων αναμένεται να ψηφίσουν υπέρ της ανεξαρτησίας, με το ποσοστό να είναι αυξημένο κατά 2% σε σχέση με έναν μήνα πριν. Ο αριθμός των πολιτών που καταψηφίζουν τη διάσπαση με τη Μεγάλη Βρετανία μειώθηκε στο 46% έναντι του 49% τον Φεβρουάριο ⁷.

⁷ Ποικιλία από ενδιαφέρουσες ασκήσεις για τη χρήση και λειτουργία των συνδεδεμένων λέξεων βλ. στο Βαρελά, 2010, παράρτημα 2.

Δείκτες λόγου. Διδασκαλία

Οι δείκτες λόγου ή κειμενικοί δείκτες ή δείκτες οργάνωσης, από την άλλη, δρουν στο μακροκείμενο και συνδέουν μεγαλύτερα κειμενικά τμήματα. Πρόκειται, κυρίως, για γραμματικές/λειτουργικές λέξεις οι οποίες λειτουργούν ως οδοδείκτες ή, καλύτερα, ως οδηγίες ανάγνωσης και κατανόησης του κειμένου. Πληροφορούν, δηλαδή, τον αναγνώστη/ακροατή για τη σχέση μεταξύ δύο κειμενικών τμημάτων και του υποδεικνύουν τη μετάβαση σε άλλη νοηματική ενότητα συμβάλλοντας, έτσι, στη συνεκτικότητα του κειμένου. Οι κειμενικοί δείκτες δεν φέρουν, συνήθως, λογικό/σημασιολογικό περιεχόμενο, κατέχουν περιφερειακό ρόλο στη σύνταξη, έχουν προτίμηση σε συγκεκριμένες θέσεις στην πρόταση (κυρίως αρχική), εμφανίζονται με αυξημένη συχνότητα στον προφορικό αλλά και τον γραπτό λόγο, και μπορούν να παραλειφθούν. Ως κειμενικοί δείκτες λειτουργούν οι σύνδεσμοι (π.χ. *και, όμως, κτλ.*), τα επιρρήματα (π.χ. *έτσι, τελοσπάντων, άλλωστε, αντίθετα, επομένως κτλ.*), οι επιρρηματικές φράσεις, οι παρενθετικές φράσεις και οι μεταγλωσσικές εκφράσεις (π.χ. *άκου να δεις, να σου πω κάτι, κτλ.*). Στα σχολικά βιβλία δεν υπάρχει διάκριση των κειμενικών δεικτών, ούτε, φυσικά, σχετικές ασκήσεις. Για τον λόγο αυτό, η σχέση των δεικτών με τη δομή του κειμένου δεν είναι κατανοητή από μαθητές, εξ ου και η σπανιότητα χρήσης τους στα γραπτά τους. Επομένως, πρέπει να γίνει κατανοητή η διάκριση μορφής και λειτουργίας (μία μορφή μπορεί να έχει πολλές λειτουργίες αλλά και μία λειτουργία μπορεί να εκφράζεται από πολλές μορφές). Στο επόμενο παράδειγμα, το *όμως*, ως μία μορφή, έχει διαφορετικές λειτουργίες:

(4α) συνδετικό στοιχείο αντίθεσης σε μικροκειμενικό επίπεδο

Θα έρθω στη συνάντηση, δεν μπορώ όμως να καθίσω πολύ.

(4β) κειμενικός δείκτης μετάβασης στην ενότητα του προβλήματος

***Όμως,** παρά τις αξιοσημείωτες μεταβολές που έχουν ήδη επέλθει στον χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας ... ο τομέας της γραμματικής συνεχίζει να αποτελεί ένα δυσεπίλυτο και πολύπλοκο πρόβλημα ... ακόμη και σήμερα*
[]

Αλλά και η αντίθεση ως λειτουργία εκφράζεται από ένα σύνολο μορφών.

Αντίθεση: *αλλά*

όμως

ωστόσο

από την άλλη κτλ.

Είναι σημαντικές οι ασκήσεις διάκρισης συνδέσμων και δεικτών λόγου ως προς το πεδίο λειτουργίας τους σε μια ποικιλία κειμενικών ειδών. Ενδεικτικά:

(5) Ποια η λειτουργία του *ωστόσο* στα επόμενα παραδείγματα. Σε ποιο επίπεδο λειτουργεί;

Το 2007 η απόφαση να κατεδαφιστούν ιστορικά κτίρια στη Διονυσίου Αρεοπαγίτου προκειμένου το Νέο Μουσείο της Ακρόπολης να έχει ανεμπόδι-στη θέα προς τον Ιερό Βράχο είχε πυροδοτήσει για άλλη μία φορά τον δη-μόσιο διάλογο.

Ωστόσο, ο καθηγητής Αρχιτεκτονικής και Πολεοδομίας στο ΕΜΠ κ. Ιωάννης Πολύζος μιλώντας στο «Βήμα» εκφράζει την άποψη ότι μια πόλη δημιουργείται με την προσθήκη νέων κατασκευών στον παλαιό ιστό.

Η δρ. Μάνσον είναι επικεφαλής και σε μια άλλη μελέτη... η οποία διερευνά την επίδραση της βιταμίνης D σε 26.000 άνδρες και γυναίκες. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης αναμένονται σε τρία έτη. Όπως σημειώνει η ειδικός μεγάλη μερίδα του πληθυσμού λατρεύει τα συμπληρώματα βιταμινών, **ωστόσο** αυτά δεν πρέπει να λαμβάνονται προτού δοκιμαστούν εν-δελεχώς.

(6) Ποια η λειτουργία του *και* στο επόμενο γνωστό τραγούδι; Σε ποιο επίπεδο λειτουργεί;

*Με κάνα δυο στιχάκια μου για πρόσχημα
παρκάρω τ' όχημα
και σου μιλάω*

και *συ που ξέρω πως δε νοιάζεσαι*

τάχα τaráζεσαι που σ' αγαπάω

.....

Και *τι ζητάω, τι ζητάω;*

Μια ευκαιρία στον Παράδεισο να πάω...

Με τις παρακάτω ασκήσεις συνδέεται η λειτουργία των κειμενικών δεικτών με το επίπεδο οργάνωσης του κειμένου.

(7) Ποια η λειτουργία των μακροδεικτών *ωστόσο*, *έτσι* στο παρακάτω κείμενο; (δήλωση του προβλήματος και της λύσης, αντίστοιχα).

Διάφορες εμπειρικές μελέτες έχουν ασχοληθεί με την εξεύρεση χρηματοοικονομικών δεικτών που να παρέχουν πληροφόρηση σχετική με τις εκλαμβανόμενες μελλοντικές συνθήκες αβεβαιότητας...

Ωστόσο, η εξήγηση της δυναμικής της συσχέτισης μετοχών-ομολόγων ειδικά για την Ελλάδα δεν έχει τύχει ιδιαίτερης προσοχής. Αν και η χώρα έχει περιστασιακά συμπεριληφθεί σε δείγματα ερευνών που εξετάζουν φαινόμενα στροφής προς την ποιότητα, δεν έχει γίνει μέχρι στιγμής διερεύνηση του θέματος ...στην Ελλάδα.

Έτσι, στην παρούσα μελέτη κύριος στόχος είναι να εκτιμηθεί ο βαθμός στον οποίο οι κινήσεις της συσχέτισης μετοχών-ομολόγων εξηγούνται από μεταβλητές σχετικές με χρηματοοικονομικούς κινδύνους...

Επίσης, πρέπει να διευκρινισθεί η διαφορετική χρήση και λειτουργία των συνδέσμων και των κειμενικών δεικτών, ανάλογα με το είδος του κειμένου και το επικοινωνιακό πλαίσιο, ώστε να σταματήσει η αδιάκριτη χρήση λέξεων μέσα από απομνημόνευση ασχολίαστων από τον εκπαιδευτικό καταλόγων.

Με την επόμενη άσκηση κατανοείται η χρήση του *επιπροσθέτως* μόνο σε επίσημο ύφος -επιστημονικός, νομικός λόγος- ή για λόγους ειρωνείας:

(8) Να εξετασθεί η λειτουργία του *επιπροσθέτως* στα διάφορα είδη κειμένων που ακολουθούν :

Επιπροσθέτως, όπως προκύπτει από το άρθρο17, παράγραφος1, της οδηγίας, η αρμόδια αρχή υποχρεούται να απαγορεύει τη δραστηριότητα εάν τα μέτρα που ο διαχειριστής προτίθεται να λάβει για την πρόληψη και τη μείωση των κινδύνων μεγάλων ατυχημάτων είναι προδήλως ακατάλληλα.

Όποιος τρώει αργά και βαριά το βράδυ, πίνει μεγάλες ποσότητες αλκοόλ ή καφέ κατά τη διάρκεια της ημέρας και, **επιπροσθέτως**, προσπαθεί να κοιμηθεί σε θορυβώδες δωμάτιο, είναι πολύ πιθανό να εμφανίσει τη διαταραχή.

Συναγερμός στο ΠΑΣΟΚ του Βενιζέλου... (σ.σ. **επιπροσθέτως**, σας αναφέρουμε ότι ... δεν κοιμήθηκαν) ...

Η έλλειψη της διδασκαλίας των κειμενικών δεικτών είναι αποτέλεσμα της έμφασης που δίνουν τα σχολικά βιβλία στο μικροκείμενο, δηλαδή στην παράγραφο. Αλλά και στην περίληψη, που αποτελεί ένα ολοκληρωμένο κείμενο, η οδηγία στους μαθητές να χρησιμοποι-

ούν συνδετικές λέξεις (διαρθρωτικές λέξεις, π.χ. *πρώτον, στη συνέχεια, τέλος*) μαζί με μεταγλωσσικές εκφράσεις, φθάνει να γίνεται αυτοσκοπός. Τα παιδιά δεν ασκούνται στη συγγραφή του περιληπτικού κειμένου μέσα από δραστηριότητες πύκνωσης του λόγου, χάνοντας την ευκαιρία για καλλιέργεια της αφαιρετικής τους σκέψης. Οι μαθητές οδηγούνται, μέσα από την επιλογή συνδετικών λέξεων που δηλώνουν χρονική σειρά, σε παραγωγή ενός επίπεδου λόγου όπου οι ιδέες αναπτύσσονται στον άξονα του χρόνου, σαν να πρόκειται για αφήγηση (π.χ. *Οι εγωιστές συχνά γίνονται ισχυρογνώμονες / Έπειτα, ουδέποτε παραδέχονται ότι έχουν άδικο / Τέλος, τις περισσότερες φορές γελοιοποιούνται.* –κάνουμε επιτυχή χρήση διαρθρωτικών λέξεων: *αρχικά, στη συνέχεια τέλος!!!*). Επομένως, η δόμηση ενός επιχειρηματολογικού κειμένου, όπως συνήθως είναι οι εκθέσεις των μαθητών, ιδιαίτερα του Λυκείου, στερούνται δομής, ανάπτυξης των ιδεών-επιχειρημάτων και κατάλληλων συνδετικών στοιχείων που θα αποκαλύψουν τον σχεδιασμό και θα διευκολύνουν την ανάπτυξη και κατανόηση των κειμένων τους.

Η διαδικασία παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου παραδοσιακά αποτελούσε καθαρά ατομική προσπάθεια και επίτευγμα. Η ικανότητα παραγωγής αποτελεσματικού λόγου συχνά θεωρείται χάρισμα του γράφοντος. Σήμερα, η διαδικασία αυτή διδάσκεται. Η διδακτική της χρήσης και συγγραφής των κειμενικών ειδών σε κατάλληλο περιβάλλον έχει εισαχθεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, άσχετα αν η πράξη δεν ακολουθεί πάντα τις εκπαιδευτικές προθέσεις. Οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν ότι κάθε κειμενικό είδος έχει διαφορετικό τρόπο δόμησης, ώστε να διακρίνεται από τα άλλα, και χρησιμοποιεί, επίσης, ορισμένες λεξικογραμματικές επιλογές, από ένα σύνολο διαθέσιμων στοιχείων για τη δόμηση των κειμένων, προκειμένου να ικανοποιήσει την προθετικότητα του παραγωγού του κειμένου. Άρα, διδασκαλία δομής και λεξικογραμματικών στοιχείων, μορφής και λειτουργίας είναι απαραίτητη και θα πρέπει η σημασία της να γίνει κατανοητή από τον διδάσκοντα.

Μια νέα πρόταση: μετακειμενικοί δείκτες

Προκειμένου να βοηθήσουμε στη διδασκαλία του συνεκτικού κειμένου και στο ξεκαθάρισμα της μορφής και της λειτουργίας των λεγόμενων διαρθρωτικών λέξεων, θεωρούμε σκόπιμο να χρησιμοποιήσουμε

την έννοια της μεταγλώσσας/μετακειμένου (metadiscourse), δηλαδή τον σχολιασμό του συγγραφέα σχετικά με την ανάπτυξη και τη διάρθρωση του κειμένου του.

Ο όρος χρησιμοποιείται ευρέως στον χώρο της Ανάλυσης Λόγου ως ομπρέλα που περιλαμβάνει διάφορες γλωσσικές επιλογές και αντικατοπτρίζει διάφορες προσεγγίσεις. Επινοήθηκε για πρώτη φορά από τον Harris το 1959, σε μια προσπάθεια κατανόησης των τρόπων με τους οποίους ο πομπός οδηγεί τον δέκτη στην ευκολότερη κατανόηση του μηνύματός του (Gholami et al., 2014, 3) και, στη συνέχεια, αναπτύχθηκε στις θεωρητικές προσεγγίσεις των Vande Kopple (1985), Crismore (1989), Hyland (2005), Ifantidou (2005). Στις προσεγγίσεις αυτές, η ταξινόμηση των μετακειμενικών επιλογών ακολουθεί κυρίως τη λειτουργική τριχοτόμηση της γλώσσας από τον Halliday, με έμφαση στην κειμενική και στη διαπροσωπική λειτουργία, ποικίλλει όμως στον αριθμό, ονομασία και λειτουργία των υποκατηγοριών με συχνά αλληλοεπικαλυπτόμενα λειτουργικά όρια (Ifantidou, 2005, 1330). Η έννοια του μετακειμένου αποκαλύπτει την παρουσία τόσο του πομπού όσο και του δέκτη του μηνύματος, φέρνει στην επιφάνεια την φροντίδα του πρώτου για την κατανόηση του κειμένου του από τον δεύτερο, καθώς και τη δημιουργία μιας διαπροσωπικής σχέσης-διαλόγου μεταξύ τους. Έτσι, ο πομπός παρέχει οδηγίες ανάγνωσης σχετικά με την οργάνωση του κειμένου του, τη σχέση των θεμάτων/εννοιών που αναπτύσσονται, αλλά και τη στάση του τόσο σε σχέση τόσο με το περιεχόμενο του κειμένου του, όσο και με τον αποδέκτη του (Hyland, 2005, 2).

Με βάση την κατηγοριοποίηση του Hyland (2005), προτείνουμε ένα μοντέλο διάκρισης των μετακειμενικών δεικτών κατάλληλο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με αρχική διαίρεση σε κειμενικούς δείκτες που δείχνουν την οργάνωση του κειμένου και σε διαπροσωπικούς που εκφράζουν τη σχέση και την εμπλοκή του συγγραφέα και του αναγνώστη του στην κειμενική διεπίδραση. Διαχωρίσαμε τους δείκτες σύζευξης από τους δείκτες μετάβασης για τους λόγους που προαναφέραμε και, επίσης, ενώσαμε σε μια κατηγορία τους δείκτες πλαισίου (frame markers) και τους ενδοφορικούς (endopforic markers), διότι αναφέρονται ή παραπέμπουν στα μέρη του κειμένου του συγγραφέα.

Κειμενικοί δείκτες

Δείκτες σύζευξης (δείχνουν τις λογικές σχέσεις μεταξύ προτάσεων)	προσθετικοί αντιθετικοί συμπερασματικοί αιτιολογικοί χρονικοί	και, επιπλέον, επίσης ... όμως, ωστόσο, αλλά ... επομένως, άρα, συμπερασματικά ... επειδή, διότι, γι' αυτόν τον λόγο ... μετά, ύστερα ...
Δείκτες μετάβασης (δείχνουν τη σχέση μετάβασης σε άλλη κειμενική ενότητα)	δείκτες λόγου	Και, Ωστόσο, Συμπερασματικά, Λοιπόν, Τέλος ...
Δείκτες πλαισίου (δείχνουν τα μέρη του κειμένου ή παραπέμπουν σε αυτά)		Για να συνοψίσουμε, Στο κεφάλαιο αυτό, ο στόχος μας είναι, πρώτον, δεύτερον, όπως προηγουμένως ανέφερα, παρακάτω θα δούμε ...
Επεξηγηματικοί δείκτες (επεξηγούν το περιεχόμενο του κειμένου)	παρενθετικός λόγος στήξη παραφραση επεξήγηση	() : ... με άλλα λόγια, π.χ., δηλαδή, για παράδειγμα ...
Δείκτες της πηγής της πληροφορίας (παραπέμπουν στην πηγή των πληροφοριών που αναφέρονται στο κείμενο)		ο χ πιστεύει, όπως υλοστηρίζει ο χ, κατά την άποψη του χ ...

Διαπροσωπικοί δείκτες

Δείκτες μετριάσμού (εκφράζουν μερική δέσμευση του συγγραφέα σχετικά με τη βεβαιότητα ή την αλήθεια πρότασης)	τροπικά ρήματα ρήματα δοξαστικά και νοητικά επίθετα αναφορικά ουσιαστικά επρρήματα υποθετικές προτάσεις	μπορεί, (θα έπρεπε, θα μπορούσε, έπρεπε, μπορούσε, δεν πρέπει) φαίνεται να, νομίζω, προτείνω, υλοθέτω ... πιθανό, δυνατό... υπόθεση, παράδειγμα... ίσως, πιθανώς, μερικές φορές, συνήθως, σχεδόν ... εάν ισχύει...
---	--	---

Δείκτες έμφασης (εκφράζουν ολική δέ-σμευση του συγγραφέα σχετικά με την βεβαιότητα ή αλήθεια πρότασης. Επίσης, τονίζουν τη σημαντικότητα των ενεργειών/ απόψεών του)	επίθετα, επιρρήματα, ρηματικές εκφράσεις, ρήματα επίθετα ρήματα	βέβαιο, είναι βέβαιο, αναντίρρητη, σημαντικό, εμφανής, ξεκάθαρο, ολοφάνερο, προφανώς, φαίνεται ότι... σημαντική, κύριος, καινотόμος, νέα... βασικός ενισχύει, ενδιαφέρον έχει
Δείκτες προσωπικής εμπλοκής του συγγραφέα (δείχνουν την παρουσία του συγγραφέα μέσα στο κείμενο)	α' πρόσωπο ενικού ή και πληθυντικού ρημάτων και αντωνυμιών	εγώ / εμείς / μας
Δείκτες στάσης (εκφράζουν τις απόψεις/ συναισθήματα του συγγραφέα)	ρήματα δεοντικά επιρρήματα ρηματικές εκφράσεις δοξαστικά ρήματα, ρήματα που εκφράζουν συναίσθημα	πρέπει, είναι ανάγκη, είναι απαραίτητο... δυστυχώς, ευτυχώς αποτελεί έκπληξη... πιστεύω, νομίζω, θεωρώ... ελπίζω...
Δείκτες σχέσης ή εμπλοκής του αναγνώστη (δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας εμπλέκει τον αναγνώστη του στην κειμενική διαδικασία)	ερωτήσεις (ρητορικές, άμεσες), σχόλια, προστακτική	θα συμφωνούσατε ότι...; σημειώστε...

Η εξάσκηση των μαθητών στην κατανόηση και χρήση των μετακειμενικών δεικτών μπορεί να γίνει με διάφορες ασκήσεις. Ενδεικτικά:

(9) Εντοπίστε στα επόμενα κείμενα μετακειμενικούς δείκτες και σχολιάστε τη λειτουργία τους. Αλλάξτε τον δείκτη (π.χ. ως προς τον βαθμό έντασης ή ως προς την κατηγορία) και παρατηρήστε την αλλαγή στη σημασία της πρότασης. Ποιες άλλες αλλαγές είναι απαραίτητες;

Το σχολείο πρέπει να δίνει στους νέους κατεθόνσεις, οράματα, ελπίδες. Πρέπει να είναι αφύπνιση συνειδήσεων και έμπνευση για κάτι καλύτερο. Οι νέοι είναι το μέλλον της κοινωνίας.

Είναι βέβαιο ότι τα τελευταία χρόνια έχουν υπάρξει σημαντικές βελτιώσεις στην Ακτινοθεραπεία και στις χειρουργικές τεχνικές.

«Νομίζω είμαστε ένα βήμα πιο κοντά σε μία κρίση δολαρίου» δήλωσε ο Γιού. Τόνισε επίσης πως η Κίνα ανησυχεί για την ασφάλεια των συναλλαγματικών της.

«Δυστοχώς στη χώρα υπάρχουν πολυεθνικές επιχειρήσεις που δεν σέβονται και δεν εφαρμόζουν την εθνική και κοινοτική νομοθεσία» είπε το Σάββατο

Η διδασκαλία των μετακειμενικών δεικτών στο σχολείο παρέχει βασικά πλεονεκτήματα στην προσέγγιση των κειμένων από τους μαθητές. Απελευθερώνονται από τη στείρα απομνημόνευση καταλόγων λέξεων των οποίων τον λειτουργικό ρόλο αγνοούν, παρατηρούν ότι κάθε κείμενο λειτουργεί σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο και απευθύνεται σε συγκεκριμένο/ους αποδέκτη/ες. Επίσης, κατανοούν ότι οι μετακειμενικές αυτές επιλογές τους βοηθούν να αναγνωρίσουν τις γνωστικές απαιτήσεις των κειμένων αλλά και τους τρόπους με τους οποίους αυτά οργανώνονται, τόσο στο μικροκείμενο όσο και το μακροκείμενο. Επομένως, μπορούν να ανιχνεύσουν τη νοηματική και θεματική ακολουθία του κειμένου, να εντοπίσουν την υποκειμενική θέση/στάση του πομπού σε σχέση με το μήνυμά του και τον αποδέκτη του και να κατανοήσουν τον βοηθητικό ρόλο των μετακειμενικών στοιχείων στην επεξεργασία ενός κειμένου (Hyland, 2005, 178-179). Μπορούν, επίσης, να εξαρτήσουν τη συνεκτικότητα ενός κειμένου από την προθετικότητα του πομπού να επικοινωνήσει αποτελεσματικά μέσα σε ένα περιβάλλον με τον αποδέκτη του. Η συνεκτικότητα δεν είναι η μόνη επιλογή του πομπού. Σημαντική γι' αυτόν είναι η διάδραση με τον αποδέκτη του. Αυτή τη διάδραση ικανοποιούν αποτελεσματικά οι μετακειμενικοί δείκτες.

Έρευνες δε των τελευταίων ετών έδειξαν ότι η επίγνωση της χρήσης και λειτουργίας των μετακειμενικών δεικτών βελτίωσε την απόδοση των μαθητών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης στην κατανόηση και στη συγγραφή κειμένων (βλ. τις σχετικές έρευνες στο Dastjerdi & Shirzad, 2010 και Gholami et al., 2014).

Συμπεράσματα

Για να μην μείνει γράμμα κενό η διδασκαλία της συνοχής/συνεκτικότητας/οργάνωσης των κειμένων, όπως δυστυχώς έγινε με την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας, και για να επανασυνδέσουμε το κείμενο με την έννοια του περιβάλλοντος (πομπός, δέκτης, στόχος κτλ.), είναι αναγκαία μια διδακτική πρόταση των εννοιών αυτών που θα παρέχει στους μαθητές μας τη δυνατότητα να διαβάζουν και να χρησιμοποιούν πίσω από τις γραμμές και τις λέξεις τα σημεία εκείνα (μετακειμενικούς δείκτες) που απευθύνονται στον αναγνώστη και τον διευκολύνουν να κατανοήσει τη δομή και τη λειτουργία ενός κειμένου.

Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Α. (1996). *Δείκτες Οργάνωσης του Λόγου: το «δηλαδή» και η Σχέση του με Συναφείς Εκφράσεις*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Βαρελά, Κ. (2010). *Συνδεδετικότητα και Κειμενικοί Δείκτες: Χρήση και Αξιοποίησή τους στη Διδακτική Πράξη της ΣΤ' Δημοτικού*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Γούτσος, Δ. (2009). Μόρια, δείκτες λόγου και κειμενικά επηρηήματα: Η οριοθέτηση των γλωσσικών κατηγοριών με τη χρήση ΗΣΚ. *Πρακτικά 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, 30 Αυγούστου -2 Σεπτεμβρίου, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: 754-768. Ηλεκτρονική δημοσίευση στην ιστοσελίδα: http://www.linguist-uoi.gr/cd_web/case2.html.
- Γούτσος, Δ. & Α. Γεωργακοπούλου (2011). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Duke, N. & D. Pearson (2012). Αποτελεσματικές πρακτικές για την ανάπτυξη της κατανόησης κειμένου. Στο Παπαδημητρίου Φ. (επιμ.), *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις του Γλωσσικού Γραμματισμού: από τη Γνωστική Προσέγγιση στο Διευρυμένο Πλαίσιο των Νέων Γραμματισμών*. Αθήνα: Επίκεντρο: 281-327.
- Κουτσουλέλου-Μίχου, Σ. (1997). *Η Γλώσσα της Διαφήμισης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νάκας, Α. (2003). Προσδιοριστικά ή συνδεδετικά στοιχεία και κειμενικοί (ή άλλοι) δείκτες (από μια διδακτική σκοπιά). Στο Νάκας, *Γλωσσοφιλολογικά Δ': Μελετήματα για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης: 169-223.
- Χριστοφίδου, Α. (1996) Κειμενικοί δείκτες. Θέση-χρήση-σημασία. Στο Κατσιμαλή Γ. & Φ. Καβουκόπουλος (επιμ.) *Ζητήματα Νεοελληνικής Γλώσσας. Διδακτική Προσέγγιση*. Πανεπιστήμιο Κρήτης: 133-149.
- Beaugrande de, R. & W. Dressler (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.

- Celle, A. & P. Huart (2007). Connectives as discourse landmarks: introduction. In Celle, A. & P. Huart (eds.), *Connectives as Discourse Landmarks*. Amsterdam: Benjamins: 1-11.
- Crismore, A. (1989). *Talking with Readers: Metadiscourse as Rhetorical Act*. New York: Peter Lang.
- Dastjerdi, H. & M. Shirzad (2010). The impact of explicit instruction of metadiscourse markers on EFL learners' writing performance, *The Journal of Teaching Language Skills*, 2: 155-174.
- Gholami, M. & G. Tajalli & N. Shokpoor (2014). An investigation of metadiscourse markers in english medical texts and their persian translation based in Hyland's model. *European Journal of English Language and Literature Studies*, 2: 1-41.
- Grabe, W. & R. Kaplan (1996). *Theory and Practice of Writing: an Applied Linguistic Perspective*. London: Longman.
- Gruber, H. & G. Redeker (2014). *The Pragmatics of Discourse Coherence: Theories and Applications*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Halliday, M.A.K. & R. Hasan (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Harris, Z. (1959). Linguistic transformations for information retrieval. *Papers in Structural and Transformational Linguistics*. Dordrecht: D. Reidel.
- Hobbs, J.R. (1979). Coherence and coreference. *Cognitive Science*, 3: 67-90.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse*. London: Continuum.
- Ifantidou, E. (2005). The semantics and pragmatics of metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 37: 1325-1353.
- Jucker, A. & Y. Ziv (1998). Discourse markers: introduction. In Jucker, A. & Y. Ziv (eds.), *Discourse markers: Descriptions and theory*. Amsterdam: J. Benjamins: 1-2.
- Kintsch, W. & T.A. van Dijk (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* 85: 363-394.
- Mann, W.C. & S.A. Thompson (1988). Rhetorical Structure Theory: toward a functional theory of text organization. *Text*, 8/3: 243-281.
- Renkema, J. (2004). *Introduction to Discourse Studies*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Sanders, T. & W. Spooren & L. Noordman (1992). Toward a taxonomy of coherence relations. *Discourse Processes*, 15: 1-35.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taboada, M. (2009). Implicit and explicit coherence relations. In J. Renkema (ed.), *Discourse of Course*. Amsterdam: J. Benjamins: 127-140.
- Vande Kopple, W. (1985). Some exploratory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication*, 36/1: 82-93.