



Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής
Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας

Άρθρο

«Διδασκαλία δεύτερης γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς I:
Εισαγωγή στο πεδίο και εφαρμογές γλωσσολογικών αναλύσεων»

Ελένη Αγαθοπούλου (συγγραφέας)

Περίληψη στα αγγλικά

This article introduces the readers to the concept of teaching language for academic purposes (LAP), with a focus on Greek. Part 1 starts with the origins of teaching language for specific purposes (LSP) and its main branches, which are LAP and Language for Professional/Vocational Purposes, and offers some examples of LSP courses. Part 2 discusses the difference between teaching language for general academic purposes and teaching language for specific academic purposes. Part 3 explains two basic terms in LSP, which are the ‘carrier content’ and the ‘real content’. The following parts are concerned with how evolving theories in linguistics affected LSP. Part 4 explains Register Analysis and shows how insights from this type of analysis of the differences between formal and informal varieties of language were employed in LSP. In Part 5, the focus turns to more recent developments in linguistic analyses, such as Discourse Analysis and Genre Analysis. These developments offered a new impetus for increased research on academic texts either of theoretical or of applied nature. Studies in the latter research strand have largely contributed to the further development of LAP. Unlike Register Analysis, which focused on lexico-grammatical characteristics of sentences in academic texts, Discourse and Genre Analysis have offered models that can account for the rhetorical structure of whole academic texts. These models are further elaborated in Unit 6, which presents Swales’s (1990) model of analyzing the genre “introductions to research papers”, and which, in various adaptations, has proved successful in revealing the rhetorical structure of other academic genres as well. Last, Part 7 deals with academic vocabulary and includes two subsections, one focusing on compound nouns (7.1) and the other one on ‘cell nouns’, an important category of nouns in academic texts. All units include examples from English and Greek and there are suggestions for classroom activities based on insights from relevant research.

Πρόλογος

Στην αρχή αυτού του άρθρου εξηγούμε τι σημαίνει διδασκαλία δεύτερης γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς (Γ2ΑΣ), πώς ξεκίνησε, τα είδη Γ2ΑΣ και κάποιες βασικές έννοιες στη διδασκαλία Γ2ΑΣ. Κατόπιν παρουσιάζουμε διάφορα είδη αναλύσεων κειμένων, όπως η γλωσσική ανάλυση κατά επίπεδα ύφους (register analysis), η ανάλυση λόγου (discourse analysis) και η ανάλυση κατά κειμενικά είδη (genre analysis). Το άρθρο τελειώνει με συζήτηση του ακαδημαϊκού λεξιλογίου: ποιες λέξεις απαντώνται συχνότερα σε ακαδημαϊκά κείμενα και ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους επίσης δίνεται έμφαση σε δύο κατηγορίες ουσιαστικών που παίζουν σημαντικό ρόλο στον ακαδημαϊκό λόγο, τα σύνθετα ονόματα και τα ουσιαστικά-κελύφη. Όλα αυτά συνοδεύονται από πολλά παραδείγματα. Επίσης προτείνονται δραστηριότητες για τη διδασκαλία Γ2ΑΣ.

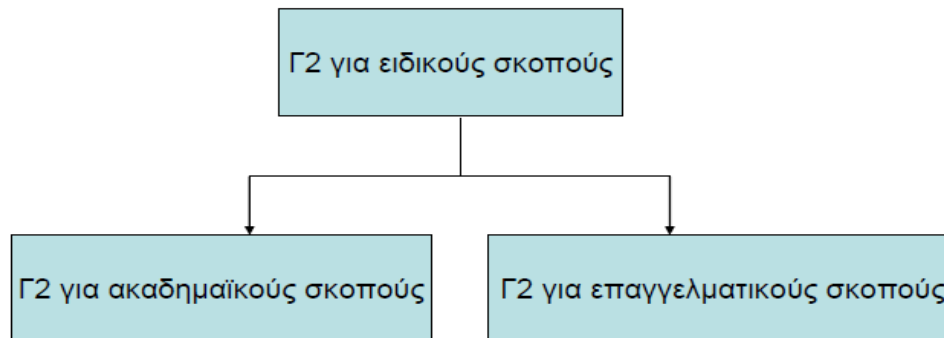
1 Εισαγωγή

Η διδασκαλία δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2) για ακαδημαϊκούς σκοπούς (εφεξής ΔΓ2ΑΣ) στοχεύει στην ανάπτυξη του ακαδημαϊκού γραμματισμού (academic literacy), δηλαδή στην ανάπτυξη της γνώσης των γλωσσικών χαρακτηριστικών και των γλωσσικών δεξιοτήτων που χρειάζονται για σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση¹. Ως παράδειγμα γλωσσικού χαρακτηριστικού μπορούμε να αναφέρουμε τη συχνή χρήση παθητικής φωνής, ενώ ένα παράδειγμα γλωσσικής δεξιότητας είναι η συγγραφή περίληψης που περιλαμβάνει άλλες δεξιότητες (ή υποδεξιότητες) όπως εντόπιση των κυριότερων σημείων του κειμένου και παράφραση. Σε επόμενες ενότητες δίνουμε επιπλέον παραδείγματα γλωσσικών χαρακτηριστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων που αφορούν τον ακαδημαϊκό γραμματισμό.

Η ΔΓ2ΑΣ έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα στο πεδίο προετοιμασίας για σπουδές σε αγγλόφωνα πανεπιστήμια από τη δεκαετία του 1980 και αποτελεί έναν από τους δύο κύριους κλάδους της διδασκαλίας Γ2 για ειδικούς σκοπούς (βλ. Jordan 1997, και για πρόσφατη επισκόπηση του θέματος Harwood & Petric 2011). Ο άλλος κλάδος είναι η διδασκαλία Γ2 για επαγγελματικούς σκοπούς, όπως π.χ. για πιλότους, μηχανικούς, γραμματείς, τεχνικούς ηλεκτρονικών υπολογιστών κτλ. (βλ. εικόνα 1). Ωστόσο η διάκριση μεταξύ Γ2 για ακαδημαϊκούς και Γ2 για επαγγελματικούς σκοπούς δεν είναι πάντα σαφής εφόσον, π.χ.

¹ Για λεπτομερή συζήτηση του όρου *γραμματισμός*, βλέπε Μητσικοπούλου (2001β) http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/index.html.

μια σειρά μαθημάτων Γ2 για μηχανικούς μπορεί να περιλαμβάνει ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης επιστημονικών κειμένων του κλάδου τους αλλά και ανάπτυξη δεξιοτήτων συγγραφής τεχνικών αναφορών που χρειάζεται ένας επαγγελματίας μηχανικός (βλ. Flowerdew & Peacock 2001)



Εικόνα 1. Οι κύριοι κλάδοι διδασκαλίας Γ2 για ειδικούς σκοπούς

2 Γενικός και ειδικός ακαδημαϊκός γραμματισμός

Η ΔΓ2ΑΣ μπορεί να αφορά γενικό ή ειδικό ακαδημαϊκό γραμματισμό (Blue 1988). Ο *γενικός ακαδημαϊκός γραμματισμός* ασχολείται με τη γλώσσα και τις γλωσσικές δεξιότητες που αφορούν όλους τους επιστημονικούς κλάδους, όπως: γενικό ακαδημαϊκό λεξιλόγιο, συγγραφή περίληψης ενός άρθρου, κράτηση σημειώσεων κατά τη διάρκεια μιας διάλεξης και γλωσσικές συμβάσεις ανά περίπτωση επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας (π.χ. κατάλληλος τίτλος προσφώνησης, χρήση ενικού/πληθυντικού αριθμού κτλ.). Από την άλλη μεριά, ο *ειδικός ακαδημαϊκός γραμματισμός* επικεντρώνεται στη γλώσσα και στις γλωσσικές δεξιότητες συγκεκριμένων επιστημονικών κλάδων (βλ. εικόνα 2). Για παράδειγμα, μια σειρά μαθημάτων εξειδικευμένης διδασκαλίας Γ2 για όσους/ες σπουδάζουν διοίκηση επιχειρήσεων μπορεί να περιλαμβάνει κατανόηση και συγγραφή εμπορικών επιστολών καθώς και ανάπτυξη δεξιοτήτων για την παρουσίαση επιχειρησιακών αναφορών, ενώ μια σειρά μαθημάτων για φοιτητές/ήτριες νομικής επιστήμης μπορεί να επικεντρώνεται σε κείμενα σχετικά με τη διατύπωση νόμων, συμβολαίων ή δικαστικών αποφάσεων.



Εικόνα 2. Παραδείγματα διδασκαλίας Γ2 για ειδικούς ακαδημαϊκούς σκοπούς (Γ2ΕΑΣ)

Τα κύρια επιχειρήματα που προβάλλονται υπέρ της Γ2ΕΑΣ από τον Hyland είναι τα παρακάτω (βλ. Hyland 2002, 2005, 2006a).

- Καλύπτει περισσότερο τις ανάγκες των διδασκόμενων.
- Υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των κειμένων των διαφόρων επιστημονικών κλάδων.
- Οι διδάσκοντες/ουσες το επιστημονικό αντικείμενο, δηλαδή οι καθηγητές/ήτριες π.χ. ιατρικής ή νομικής, δεν είναι ούτε αρμόδιοι/ες, ούτε πρόθυμοι/ες να διδάξουν την ακαδημαϊκή γλώσσα.

Ωστόσο, υπάρχουν ισχυρά επιχειρήματα υπέρ του να δίνεται προτεραιότητα στη διδασκαλία Γ2 για γενικούς ακαδημαϊκούς σκοπούς για τους εξής λόγους (βλ. Sprack 1998):

- Υπάρχει μικρή διαφοροποίηση στις γλωσσικές δεξιότητες μεταξύ των ακαδημαϊκών κλάδων. Για παράδειγμα, όλοι/ες όσοι/ες φοιτούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να μπορούν να κρατούν καλές σημειώσεις κατά τη διάρκεια μιας διάλεξης ή όταν μελετούν ένα κείμενο καθώς και να επιχειρηματολογούν υπέρ ή κατά απόψεων και θεωριών².
- Πιο σημαντικό είναι το γενικό ακαδημαϊκό λεξιλόγιο, δηλαδή λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιούνται από όλους τους επιστημονικούς κλάδους όπως, π.χ. δεδομένα, συνίσταται (από/σε), ορίζεται (ως)³.

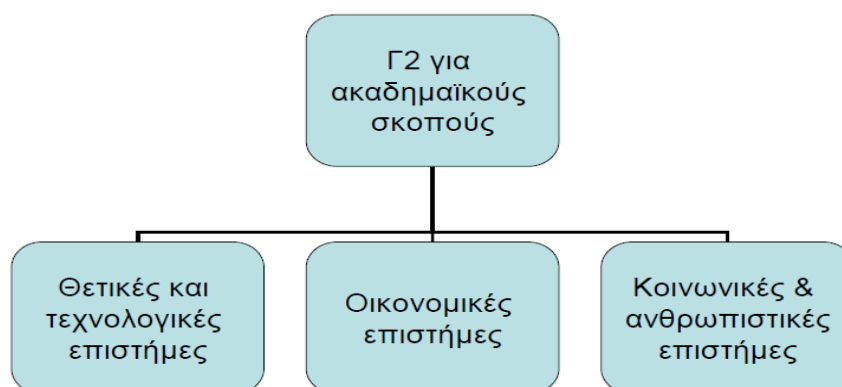
² Σχετικά με τις λειτουργίες της γλώσσας στην επιχειρηματολογία, βλέπε

http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Eldi_geni/geni/geni3.htm

³ Βλέπε παρακάτω τη συζήτηση για το γενικό και το εξειδικευμένο ακαδημαϊκό λεξιλόγιο.

- Τα περισσότερα προγράμματα διδασκαλίας ακαδημαϊκού γραμματισμού είναι σχετικά σύντομης διάρκειας και δεν υπάρχει αρκετός χρόνος ώστε να περιληφθούν και μαθήματα εξειδίκευσης κατά επιστημονικό κλάδο.
- Συνήθως υπάρχει έλλειψη διδακτικού προσωπικού κατάλληλου να προσφέρει μαθήματα ειδικού ακαδημαϊκού γραμματισμού ⁴ εφόσον, ο/η μέσος/η διδάσκων/ουσα Γ2 δεν γνωρίζει σε βάθος τις συμβάσεις των κειμενικών ειδών⁵ συγκεκριμένης επιστήμης, όπως π.χ. της ιατρικής ή της νομικής.
- Ο ειδικός ακαδημαϊκός γραμματισμός είναι αρμοδιότητα αυτών που διδάσκουν το επιστημονικό αντικείμενο και όχι αυτών που διδάσκουν γλώσσα. Για παράδειγμα, στον ιστότοπο του Τμήματος Οδοντικής Τεχνολογίας του Τεχνολογικού Επιστημονικού Ιδρύματος Αθηνών υπάρχουν οδηγίες για τη συγγραφή πτυχιακής εργασίας και στον ιστότοπο του Τμήματος Χημικών Μηχανικών της Πολυτεχνικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης υπάρχουν οδηγίες για τη συγγραφή εργαστηριακής αναφοράς που πρέπει να γίνει στο πλαίσιο του μαθήματος Εργαστήριο Μεταλλογονιδιακής Βιολογίας και Μηχανικής⁶.

Μια μέση λύση είναι η διδασκαλία Γ2ΑΣ κατά ευρύτερες ομάδες ακαδημαϊκών κλάδων, όπως το παράδειγμα στην Εικόνα 3.



Εικόνα 3. Παράδειγμα μέσης λύσης στη διδασκαλία Γ2 για ακαδημαϊκούς σκοπούς

Πρακτικά, σύμφωνα με τη μέση λύση, σειρές μαθημάτων Γ2 για ακαδημαϊκούς σκοπούς μπορεί να περιέχουν κείμενα με θέματα όπως τα εξής.

⁴ Βλέπε παρακάτω τη συζήτηση για το κατά πόσο οι διδάσκοντες Γ2ΑΣ οφείλουν να κατέχουν εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις.

⁵ Στα κειμενικά είδη (δηλαδή 'είδη κειμένων') και τη χρήση αυτής της έννοιας στη Γ2ΑΣ αναφερόμαστε αναλυτικά παρακάτω. Επί του παρόντος βλ. ορισμό στο http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/1_2/index.html

⁶ Βλ. http://www.bioinorglab.web.auth.gr/gr_site/.../overview.rtf.

- Για θετικές και τεχνολογικές επιστήμες: ιπτάμενες μηχανές, νέες τεχνολογίες, αιολική ενέργεια, διατροφικά συμπληρώματα, φαινόμενα γήρανσης του εγκεφάλου κτλ. (Βλ. ως παράδειγμα το βιβλίο της Felixa Eskey 2005, *Tech Talk: Better English through reading in science and technology*. University of Michigan Press⁷).
- Για οικονομικές επιστήμες: εταιρικές συγχωνεύσεις, μετοχές και μερίσματα, ομόλογα, δομή της αγοράς και ανταγωνισμό κτλ. (Βλ. ως παράδειγμα το βιβλίο του Ian MacKenzie 2008, *A course for business studies and economics students*. Cambridge University Press⁸).
- Για κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες: εκπαίδευση, φιλοσοφικά ρεύματα, κλάδοι κοινωνικών επιστημών, μεγάλοι ζωγράφοι κτλ. (Βλ. ως παράδειγμα το βιβλίο των Kristin Johannsen & Hector Sanchez Johannsen 2006, *English for the Humanities*. Heinle & Heinle Publishers⁹).

Από την άλλη μεριά, μια σειρά μαθημάτων Γ2 για ειδικούς ακαδημαϊκούς σκοπούς, π.χ. για φοιτητές/ήτριες των φυσικών επιστημών, θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει κείμενα σχετικά με τρόπους διάδοσης της θερμότητας, μηχανισμούς ραδιενεργών διασπάσεων, ηλεκτρισμό-φόρτιση κτλ. Τέλος, μια σειρά μαθημάτων Γ2 για γενικούς ακαδημαϊκούς σκοπούς μπορεί να εστιάσει σε διαθεματικά και διεπιστημονικά κείμενα που αφορούν π.χ. διαπολιτισμική επικοινωνία, οικολογικά θέματα, ζητήματα επιστήμης και μηχανικής, ζητήματα ιατρικής, βιολογίας κτλ.

3 'Πραγματικό περιεχόμενο' και 'φορέας περιεχομένου'

Μια βασική διάκριση στη διδασκαλία Γ2 για ειδικούς σκοπούς (ακαδημαϊκούς ή επαγγελματικούς) είναι αυτή μεταξύ του *φορέα περιεχομένου* (carrier content) και του *πραγματικού περιεχομένου* (real content) της ύλης ενός μαθήματος (Dudley-Evans & St. John 1998:11). Ειδικότερα, το *πραγματικό περιεχόμενο* αφορά το στόχο ενός μαθήματος, π.χ. συγκεκριμένο λεξιλόγιο ή ανάπτυξη μιας δεξιότητας γραπτού λόγου, όπως η συγγραφή περίληψης. Από την άλλη μεριά, το κείμενο που δίνεται στους διδασκόμενους/ες όπου εμφανίζεται το λεξιλόγιο-στόχος ή το κείμενο που δίνεται για τη συγγραφή περίληψης

⁷ <http://press.umich.edu/titleDetailDesc.do?id=114177>

⁸ <http://www.cambridge.org/aus/catalogue/catalogue.asp?isbn=9780521743419>

⁹ http://elt.heinle.com/cgi-telt/course_products_wp.pl?fid=M2b&discipline_number=301&product_isbn_issn=1413020526&from_series_id=1000001002&subject_code=EFS02&book=2

αποτελεί το *φορέα περιεχομένου*. Για να γίνει σαφέστερη η διάκριση που συζητούμε, ας υποθέσουμε ότι δίνουμε στην τάξη το παρακάτω κείμενο (του οποίου εδώ παρουσιάζουμε αποσπάσματα) και ζητούμε από τους διδασκόμενους/ες να βρουν σε ποια σημεία του κειμένου αναφέρονται οι υπογραμμισμένες φράσεις.

Κείμενο (1)

Ο ρόλος της αρχιτεκτονικής: Ο τρόπος σκέψης από το σχέδιο στην εφαρμογή¹⁰

Διαπιστώνουμε ότι η διαδικασία των διαδοχικών φάσεων της αρχιτεκτονικής μελέτης, από την πρώτη επαφή μας με το αντικείμενο και τη διατύπωση του προγράμματος έως την εφαρμογή της, οδηγεί σε σκέψεις οι οποίες προβάλλονται σε άλλες περιοχές της τέχνης και της ζωής πέρα από τα επεξηγηματικά κείμενα και τα σχέδια κατασκευής του έργου.

Αυτή η διαδικασία η οποία ακολουθείται σε κάθε οικοδόμημα, μικρής ή μεγάλης κλίμακας, το οποίο αναφέρεται στα δεδομένα του φυσικού ή του κτισμένου περιβάλλοντος και στην οργάνωση του χώρου και του χρόνου των κατοίκων, παραπέμπει στην αυτονόητη προϋπόθεση ότι κάθε παρέμβαση συμπληρώνει, βελτιώνει ή και αλλοιώνει επικίνδυνα μια υπάρχουσα κατάσταση.

.....

Η αρχιτεκτονική και ο σχεδιασμός της μελλοντικής κατευθυντήριας πολιτικής γραμμής αναφέρεται συχνά στους λόγους των υποψήφιων διαχειριστών της εξουσίας. **Αυτή η διαπίστωση** οδηγεί σε σκέψεις ως προς τη συσχέτιση του παρελθόντος με το παρόν και με τις προσδοκίες του μέλλοντος, και στην καίρια σχέση παράδοσης - νεωτερικότητας, σημαντικό αντικείμενο της αρχιτεκτονικής θεωρίας και πράξης.

Στο παραπάνω παράδειγμα, ο φορέας περιεχομένου είναι ο ρόλος της αρχιτεκτονικής, δηλαδή ένα κείμενο που πιθανόν θα ενδιέφερε φοιτητές/ήτριες του αντίστοιχου κλάδου, ενώ το πραγματικό περιεχόμενο της δραστηριότητας είναι να ευαισθητοποιήσουμε τους διδασκόμενους/ες ως προς τους τρόπους που επιτελείται η συνοχή ενός κειμένου με τη

¹⁰ Από το άρθρο της Σ. Αντωνάκη στην εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ, 5-8-2010
<http://www.tanea.gr/ellada/article/?aid=4587894>

χρήση δεικτικής αντωνυμίας ακολουθούμενης από ένα αφηρημένο όνομα¹¹ που συμπυκνώνει μια πληροφορία. (Ο ρόλος αυτών των ονομάτων αναπτύσσεται εκτενώς σε επόμενη ενότητα). Για τον ίδιο σκοπό θα μπορούσαμε να έχουμε διαφορετικό φορέα περιεχομένου, όπως ένα κείμενο με θέμα από τον κλάδο της ψυχολογίας ή των φυσικών επιστημών.

Ερώτηση σκέψης (1)

Ποιος είναι ο φορέας περιεχομένου και το πραγματικό περιεχόμενο στην παρακάτω διδακτική δραστηριότητα;

Κείμενο (2)

Στο παρακάτω κείμενο συμπληρώστε τα κενά χρησιμοποιώντας κάθε φορά μια διαφορετική φράση που να είναι συνώνυμη είτε με τη φράση (1) είτε με τη φράση (2).

Η σιδηροπενική αναιμία είναι μια μορφή αναιμίας που (1) **προκύπτει από** έλλειψη σιδήρου. Η ανεπάρκεια του σιδήρου (2) **καταλήγει σε** διαταραχή της λειτουργίας της αιμοσφαιρίνης, το οποίο (3) _____ περιορισμό της μεταφοράς του οξυγόνου στους ιστούς. Αυτή η μορφή αναιμίας (4) _____ αδυναμία του οργανισμού να προσλάβει επαρκές σίδηρο είτε γιατί δεν του παρέχεται μέσω της διατροφής είτε γιατί, ακόμη και όταν του παρέχεται, δε μπορεί να το απορροφήσει. Επίσης μπορεί να (5) _____ απώλεια σιδήρου που (6) _____ αιμορραγία.

Απαντήσεις στην Ερώτηση σκέψης (1)

Πραγματικό περιεχόμενο: φράσεις που συνδέουν αίτιο και αποτέλεσμα

Φορέας περιεχομένου: Πληροφορίες για τη μεσογειακή αναιμία

Συνώνυμες φράσεις

προκύπτει από: προκαλείται από, απορρέει από, οφείλεται σε

καταλήγει σε: οδηγεί σε

¹¹ Όνομα = ουσιαστικό.

Στη Γ2ΑΣ ο φορέας περιεχομένου έχει ιδιαίτερη σημασία, εφόσον η συνάφεια των κειμένων με το αντικείμενο σπουδών των διδασκόμενων ενισχύει τα κίνητρα για εκμάθηση (Dudley-Evans & St. John 1998: 46).

4 Γλωσσική ανάλυση κατά επίπεδα ύφους

Ένας σημαντικός παράγοντας στην ανάπτυξη της Γ2ΑΣ είναι οι διάφορες θεωρίες ανάλυσης κειμένων που προσφέρει η επιστήμη της γλωσσολογίας, κυρίως από τη δεκαετία του 1960. Σ' αυτήν την ενότητα θα αναφερθούμε στην ανάλυση κατά *επίπεδα ύφους* (register analysis) (Halliday, Kirkwood, McIntosh & Strevens 1964) που αναπτύχθηκε κυρίως κατά τις δεκαετίες 1960 και 1970. Όπως θα δούμε, αυτού του είδους η ανάλυση ανέδειξε χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ακαδημαϊκού λόγου, όπως π.χ. η χρήση της παθητικής σύνταξης που εμφανίζεται συχνότερα σε ακαδημαϊκά κείμενα από ό,τι στον καθημερινό ή στο δημοσιογραφικό λόγο για παράδειγμα. Η ανάλυση κατά επίπεδα ύφους είχε κυρίως παιδαγωγικό στόχο, δηλαδή να βοηθήσει ώστε το περιεχόμενο της διδασκαλίας Γ2ΑΣ να είναι σχετικό με τις ανάγκες των διδασκόμενων (Hutchinson & Waters 1987). Παρακάτω δίνουμε μια σύντομη περιγραφή της ανάλυσης κατά επίπεδα ύφους καθώς και ορισμένων χαρακτηριστικών των ακαδημαϊκών κειμένων βάσει αυτής της ανάλυσης.

Η γνώση μιας γλώσσας περιλαμβάνει την ικανότητα να ποικίλουμε το λόγο μας ή, με άλλα λόγια να χρησιμοποιούμε διαφορετικό *επίπεδο ύφους* ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας. Σύμφωνα με τους Halliday & Hasan (1989), το επίπεδο ύφους καθορίζεται από τα εξής:

- το σκοπό επικοινωνίας (π.χ. αν ένα κείμενο που αφορά ένα πρόβλημα υγείας απευθύνεται σε γιατρούς ή στο ευρύτερο κοινό),
- τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των συνομιλητών/τριών (επίπεδο οικειότητας, σχέσεις ιεραρχίας, διαφορά ηλικίας κτλ.) και
- το κανάλι επικοινωνίας, δηλαδή αν ο λόγος είναι γραπτός ή προφορικός¹².

Ιδιαίτερης σημασίας για τη διδασκαλία της Γ2 είναι η διαπίστωση ότι τα επίπεδα ύφους διακρίνονται μεταξύ τους ως προς τις γραμματικο-συντακτικές και λεξιλογικές διαφορές

¹² Για περισσότερα σχετικά με την ανάλυση κατά πεδία ύφους βλ. το κείμενο της Β. Μητσικοπούλου στο http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/1_3/thema_1_3.htm και τη μετάφραση του κειμένου του R. A. Hudson στο http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/Thema_a9/a_9_k_20.htm

τους¹³ (Halliday 1993/2004: 59). Για παράδειγμα, διαβάστε τα δύο παρακάτω κείμενα που έχουν το ίδιο θέμα και σκεφτείτε τα εξής. Πώς διαφέρουν γλωσσικά το ένα από το άλλο; Ποιο είναι το πιθανό κοινό στο οποίο απευθύνεται το κάθε ένα από αυτά;

Κείμενο (3)

Ο κύκλος του νερού

Το ταξίδι αρχίζει. Ο ήλιος ζεσταίνει τη θάλασσα. Το νερό της θάλασσας εξατμίζεται, ανεβαίνει στον ουρανό και γίνεται σύννεφα. Τα σύννεφα τα φυσάει ο αέρας και ταξιδεύουν στον ουρανό. Περνούν από πολλά μέρη και όταν βαρύνουν πέφτουν στη γη σαν βροχή. Το νερό της βροχής επιστρέφει πάλι στη γη και το ταξίδι ξαναρχίζει.

Κείμενο (4)

Ο κύκλος του νερού

Ο υδρολογικός κύκλος είναι η κίνηση των μορίων του νερού από την επιφάνεια της γης στην ατμόσφαιρα λόγω εξάτμισης και η επάνοδος τους με τη βροχή, το χιόνι και το χαλάζι.

Το κείμενο (3) περιγράφει το φαινόμενο πολύ απλά και αναλυτικά. Αποτελείται από έξι σχετικά σύντομες προτάσεις / περιόδους¹⁴ και περιέχει δώδεκα ρήματα. Από την άλλη μεριά, το κείμενο (4) αποτελείται από μία μόνο πρόταση και το μοναδικό ρήμα (*είναι*) είναι συνδεδετικό¹⁵, κάτι που χαρακτηρίζει τις προτάσεις που αποτελούν ορισμούς πραγμάτων ή διαδικασιών, όπως η συγκεκριμένη πρόταση. Επιπλέον το κείμενο (4) περιλαμβάνει πιο επίσημες / τεχνικές λέξεις όπως 'επάνοδος' και 'υδρολογικός' καθώς και μια μεγάλη

¹³ Περισσότερα για το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο θα πούμε στην ενότητα 3.

¹⁴ Για τη διαφορά μεταξύ πρότασης και περιόδου βλ. http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=190

¹⁵ Συνδεδετικά ρήματα είναι εκείνα που συνδέουν το υποκείμενο με ένα κατηγορούμενο (επίθετο, όνομα, αντωνυμία κ.ά.). Το κατ' εξοχήν συνδεδετικό ρήμα είναι το *είμαι*. Άλλα συνηθισμένα συνδεδετικά ρήματα είναι τα *γίνομαι*, *φαίνομαι*, *λέγομαι*, *ονομάζομαι*, *θεωρούμαι* κτλ.

ονοματική φράση¹⁶ ('η κίνηση των μορίων του νερού'). Το πρώτο κείμενο έχει ανεπίσημο ύφος και φαίνεται να απευθύνεται σε παιδιά δημοτικού ενώ το δεύτερο κείμενο έχει επίσημο ύφος και το αναγνωστικό κοινό του θα μπορούσε να είναι μαθητές/ήτριες λυκείου ή σε μορφωμένα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας. (Στην πραγματικότητα το κείμενο (3) έχει δημιουργηθεί για παιδιά δευτέρας δημοτικού¹⁷ ενώ το κείμενο (4) προέρχεται από εγχειρίδιο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για δασκάλους/ες και καθηγητές/ήτριες¹⁸.)

Παρακάτω θα αναφερθούμε σε μερικά σημαντικά χαρακτηριστικά των ακαδημαϊκών κειμένων, τα οποία είναι η συχνή παθητική σύνταξη, η αποφυγή του πρώτου ενικού προσώπου, η λεξική πυκνότητα, η ονοματοποίηση και οι δείκτες μετριασμού.

A. Παθητική σύνταξη

Μία από τις κύριες λειτουργίες της εκτεταμένης χρήσης παθητικής σύνταξης στα ακαδημαϊκά κείμενα οφείλεται στο ότι ο στόχος είναι να προβληθούν τα γεγονότα και όχι τα άτομα που επιτέλεσαν τα γεγονότα, όπως στα παρακάτω παραδείγματα¹⁹.

1. Επιπλέον, έχουν παρατηρηθεί διαφοροποιήσεις ...
2. Μελετήθηκε ξεχωριστά η ημερήσια και μηνιαία συμπεριφορά
3. Σημειώνεται ότι...
4. Βρέθηκε ότι...
5. Πιο συγκεκριμένα θα μελετηθούν μεταξύ άλλων ...
6. Για το σκοπό αυτό θα αξιοποιηθεί το θεωρητικό πλαίσιο της
7. Δημιουργήθηκε μια βάση δεδομένων όπου καταγράφηκε το λήμμα...
8. Ελέγχθηκε η χρήση των λημμάτων...
9. Από τη μελέτη του σώματος δεδομένων που συγκεντρώθηκε, διαπιστώθηκε ότι...
10. Επιλέχθηκαν ως ομάδες ελέγχου....

B. Αποφυγή πρώτου ενικού προσώπου

¹⁶ Ονοματική φράση ονομάζεται ένα ουσιαστικό μαζί με τα συμπληρώματά του (άρθρο, επίθετο, αριθμητικό, αντωνυμία κ.ά.), π.χ. *αυτοί οι τρεις ψηλοί άνδρες*.

¹⁷ Προσαρμοσμένο από παρουσίαση με διαφάνειες (ppt) στο διαδίκτυο, επιμέλεια Θωμάς Σιμόπουλος, δάσκαλος του 12ου Δημοτικού Σχολείου Βόλου.

¹⁸ Πηγή: http://www.alistraticave.gr/files/6_perivallontiki_teachers.pdf

¹⁹ Στην επόμενη ενότητα (Ανάλυση λόγου και κειμενικά είδη) θα αναφερθούμε και σε άλλες λειτουργίες της παθητικής φωνής στον ακαδημαϊκό λόγο.

Ένα άλλο υφολογικό γνώρισμα του γραπτού ακαδημαϊκού λόγου είναι ότι ο/η συγγραφέας συχνά αναφέρεται στον εαυτό του/της χρησιμοποιώντας ρήματα και αντωνυμίες στον πληθυντικό αριθμό, όπως φαίνεται από τα παρακάτω παραδείγματα που προέρχονται από κείμενα ενός/μίας μόνο συγγραφέα.

11. Στη συνέχεια θα περιγράψουμε....
12. Στόχος μας είναι...
13. Αναλύοντας τα δεδομένα μας, θα επισημάνουμε ...
14. Επιλέξαμε ν' ασχοληθούμε με ...
15. Θα επιχειρήσουμε να οριοθετήσουμε
16. Το ερώτημα που προκύπτει και θα μας απασχολήσει...
17. Όπως θα δούμε ...
18. Όπως θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε παρακάτω...
19. Με βάση την ανάλυσή μας θα υποστηρίξουμε ότι...²⁰
20. Θα λέγαμε ότι...
21. Θεωρούμε ότι ...
22. Ας κλείσουμε την παρούσα ανακοίνωση με κάποιες παρατηρήσεις

Γ. Λεξική πυκνότητα και ονοματοποίηση

Ένα άλλο φαινόμενο του ακαδημαϊκού/επιστημονικού λόγου είναι η *λεξική πυκνότητα* (βλ. Halliday 1993/2004:168), δηλαδή «η μεγάλη συχνότητα λέξεων περιεχομένου και σχετική απουσία γραμματικών λέξεων (π.χ. συνδέσμων, μορίων κτλ.) που θα υποβοηθούσαν την κατανόηση» (Αραποπούλου & Γιαννουλοπούλου 2001). Για παράδειγμα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η φράση 'κύκλος του νερού' είναι λιγότερο πυκνή από τη φράση 'υδρολογικός κύκλος', εφόσον στην πρώτη περίπτωση το είδος του κύκλου περιγράφεται με άρθρο + όνομα ενώ στη δεύτερη περίπτωση με ένα επίθετο.

Επίσης, στον ακαδημαϊκό λόγο γίνεται συχνή χρήση όρων, οι οποίοι εκφράζονται μέσω ονομάτων ή ονοματικών φράσεων και πολλές φορές είναι προϊόν *ονοματοποίησης*. Η ονοματοποίηση είναι «η μετατροπή μιας ρηματικής φράσης σε ονοματική, όπου το ρήμα έχει αντικατασταθεί από ομόρριζο²¹ μεταβατικό ουσιαστικό (εξοικονομώ ενέργεια → εξοικονόμηση ενέργειας)» (Πολίτης 2001). Έτσι, π.χ. «ενώ εμπειρικά οι άνθρωποι παρατηρούν το νερό να βράζει, η φυσική επιστήμη περιγράφει και αναλύει τη διαδικασία

²⁰ Από Γαβριηλίδου Γεωργία. Δεν υπάρχει από όσο γνωρίζω ένας ορισμός της.

²¹ Ομόρριζες λέξεις είναι αυτές που έχουν την ίδια ρίζα, όπως το παράδειγμα στην παρένθεση.

του βρασμού του ύδατος» (Αραποπούλου & Γιαννουλοπούλου 2001), και αντί να πούμε «Όσο περισσότερο έντονα καίει η φωτιά, τόσο περισσότερο καπνό αναδίδει», λέμε «Η ένταση της φωτιάς επηρεάζει σημαντικά την εκπομπή καπνού»²². Μάλιστα, η διερεύνηση μεγάλου σώματος ακαδημαϊκών κειμένων έχει δείξει ότι οι περισσότερες λέξεις σ' αυτά τα κείμενα είναι ουσιαστικά (57%), γεγονός που έχει αποδοθεί στην έντονη ονοματοποίηση που χαρακτηρίζει τον ακαδημαϊκό λόγο (Κατσαλήρου, υπό κρίση).

Επιπλέον παραδείγματα γραπτού ακαδημαϊκού ύφους δίνονται με τις παρακάτω προτάσεις όπου, και πάλι, η κάθε πρόταση αποτελείται από μόνο ένα ρήμα και πολλές ονοματικές φράσεις.

23. Οι έννοιες (concepts) είναι νοητικοί αντιπρόσωποι μεμονωμένων αντικειμένων (objects) ή συνόλων αντικειμένων με κοινά χαρακτηριστικά.²³
24. Η αξία της ποζιτρονικής τομογραφίας (PET) με τη χρησιμοποίηση της 18F-φθόριο δεσόξυ γλυκόζης (18F-FDG) έχει αποδειχθεί πλέον για τη διάγνωση, τη σταδιοποίηση, την επανασταδιοποίηση και την παρακολούθηση της ανταπόκρισης στη θεραπεία σε αρκετές μορφές καρκίνου²⁴.

Δ. Δείκτες μετριασμού

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του ακαδημαϊκού λόγου είναι η συχνή χρήση 'δεικτών μετριασμού', δηλαδή λέξεων ή φράσεων όπως π.χ. *ίσως, πιθανόν, γενικά, σύμφωνα με τις ενδείξεις, τείνουν να, νομίζουμε ότι, φαίνεται* κτλ²⁵. Μάλιστα έχει διαπιστωθεί ότι σε ελληνικά ακαδημαϊκά κείμενα το πιο συχνό ρήμα είναι το *φαίνεται* (Γούτσος & Κουτσουλέλου-Μίχου 2009). Οι κύριοι λόγοι για τους οποίους οι συγγραφείς επιστημονικών κειμένων χρησιμοποιούν τους δείκτες μετριασμού είναι οι εξής (πρβλ. Hyland 1996 και Κουτσουλέλου-Μίχου 2009, σ. 87)

- Να αποφύγουν να δηλώσουν ότι τα λεγόμενά τους ή τα συμπεράσματά τους συνιστούν απόλυτη αλήθεια. Αυτό εξυπηρετεί δύο σκοπούς.

²² Πηγή: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/articles/halliday/4.htm>

²³ Πηγή: http://www.eleto.gr/download/BooksAndArticles/TheGreekComplexTerm_Valeontis_Zeriti_Nikolaki_GR.pdf

²⁴ Πηγή: <http://nuclmed.web.auth.gr/magazine/eng/jan10/88.pdf>

²⁵ Βλ. και http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/2_1_4/index.html όπου ο Π. Πολίτης περιγράφει αυτό το χαρακτηριστικό ως «έντονη παρουσία της επιστημικής τροπικότητας (μορφών πιθανολόγησης)».

- Επιτρέπει την ορθότερη διατύπωση προτάσεων, εφόσον π.χ. ορισμένοι παράγοντες, όπως τα συναισθήματα των μαθητών/τριών απέναντι σε ένα μάθημα είναι δύσκολο να μετρηθούν ή να συσχετιστούν επακριβώς ή με κάποιον άλλο παράγοντα, όπως η επίδοση στο συγκεκριμένο μάθημα (παραδείγματα 25 και 26)²⁶.
 - Αποτρέπει το ενδεχόμενο να διαψευστούν οι ισχυρισμοί τους από επόμενες μελέτες, κάτι πιθανό εάν δήλωναν ότι π.χ. έχουν αποδείξει κάτι με βεβαιότητα, αντίθετα με το παράδειγμα (27).
- Να προωθήσουν μια επίμαχη θέση ή αντίρρηση με πιο διπλωματικό τρόπο²⁷ (παραδείγματα 28 και 29).

25. Οι πεποιθήσεις επάρκειας των μαθητών **φαίνεται να** προβλέπουν άμεσα και θετικά την επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά.
26. Αυτοί οι μαθητές **τείνουν να** είναι πιο δημιουργικοί.
27. Η τελευταία πρότασή μας **νομίζουμε ότι** επαληθεύεται από...
28. Η δεύτερη θεωρία **δε φαίνεται να** επιβεβαιώνεται από νεότερες μελέτες.
29. Ωστόσο, **κατά τη γνώμη μας**, το πρόβλημα δεν αντιμετωπίζεται επαρκώς.

Αντίθετα από τους δείκτες μετριασμού, οι 'δείκτες έμφασης' (boosters), που πραγματώνονται με λέξεις ή φράσεις όπως, π.χ. *πάντα, ποτέ, είναι ξεκάθαρο ότι, προφανώς* κτλ.. Οι δείκτες έμφασης σηματοδοτούν έλλειψη αβεβαιότητας, όπως φαίνεται από τα παρακάτω παραδείγματα.

30. **Χωρίς αμφιβολία**, αυτό είναι μια μεταφορική απεικόνιση της πραγματικότητας.
31. Η δυναμική του εκπαιδευτικού συστήματος **αναμφίβολα** συναρτάται από τις δυνατότητες συνεχούς προσαρμογής του.
32. **...είναι ξεκάθαρο** πλέον ότι τουλάχιστον οι ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες έχουν ήδη πει σε μια πρώιμη φάση «ψηφιακής» ωριμότητας...
33. Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να ισχυρισθούμε, **με βεβαιότητα**, ότι ...

Στην έρευνα του Hyland (2000) διαπιστώθηκε ότι κατά την ανάγνωση αγγλικών ακαδημαϊκών κειμένων οι μη φυσικοί/ές ομιλητές/ήτριες της αγγλικής γλώσσας συχνά

²⁶ Όλα τα παραδείγματα που ακολουθούν σ' αυτήν την ενότητα προέρχονται από αναζήτηση στο <http://scholar.google.gr/>

²⁷ Από το άρθρο του Π. Πολίτη στο http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/2_1_4/index.html

παραβλέπουν την ύπαρξη των δεικτών μετριασμού. Τούτο οδηγεί σε παρερμηνείες. Για παράδειγμα, αν αφαιρέσουμε από την πρόταση (26) το 'τείνουν να', το νόημά της αλλάζει σε π.χ. «χωρίς εξαίρεση, αυτοί οι μαθητές είναι πιο δημιουργικοί». Επίσης, η έρευνα των Hatzitheodorou & Mattheoudakis (2007, 2009) έδειξε ότι σε επιχειρηματολογικά δοκίμια που γράφτηκαν στην αγγλική γλώσσα, έλληνες/ελληνίδες φοιτητές/ήτριες χρησιμοποίησαν δείκτες μετριασμού σε σημαντικά μικρότερο βαθμό από ότι αμερικανοί/ές φοιτητές/ήτριες. Αντίστροφα, στα γραπτά των ελλήνων/ελληνίδων υπήρχαν σημαντικά περισσότεροι δείκτες έμφασης (boosters), όπως στις φράσεις 'είναι γεγονός ότι' και 'είναι φανερό ότι'. Μετά από έρευνα στο σώμα κειμένων του Ινστιτούτου Επεξεργασίας του Λόγου²⁸, οι Hatzitheodorou και Mattheoudakis (2007, 2009) διαπίστωσαν ότι σε ελληνικές εφημερίδες οι συγγραφείς άρθρων επιχειρηματολογίας συχνά χρησιμοποιούν δείκτες έμφασης όπως 'είναι γεγονός ότι' και 'είναι φανερό ότι'. Βάση αυτής της διαπίστωσης οι Hatzitheodorou & Mattheoudakis υπέθεσαν ότι η χρήση των προαναφερθέντων δεικτών έμφασης από τους έλληνες/ελληνίδες φοιτητές/ήτριες στα αγγλικά οφείλεται σε επίδραση της μητρικής τους γλώσσας.

Η επίδραση της μητρικής γλώσσας στη χρήση δεικτών έμφασης/μετριασμού της Γ2 έχει διαπιστωθεί και σε άλλες μελέτες, όπως π.χ. αυτή του Yokoyama (2009) που εξέτασε αγγλικά ακαδημαϊκά κείμενα γραμμένα από Γιαπωνέζους - φοιτητές/ήτριες. Συνεπώς, καλό είναι να βοηθούμε τους διδασκόμενους/ες Γ2ΑΣ να αναπτύξουν επίγνωση των δεικτών μετριασμού και των διάφορων λειτουργιών τους. Αυτό μπορεί να γίνει με δραστηριότητες σαν τις παρακάτω που βασίζονται στο Hyland (1996: 483-484). Ζητούμε από τους διδασκόμενους/ες να διαβάσουν ένα κείμενο και να κάνουν τα εξής.

- Να ανιχνεύσουν τις προτάσεις/περιόδους που αναφέρονται σε αποδεδειγμένα γεγονότα και εκείνες που αναφέρονται σε αναπόδεικτα γεγονότα. (βλ. τα παραδείγματα (29) και (32), αντίστοιχα.)
- Να υπογραμμίσουν τους δείκτες μετριασμού και να εξηγήσουν το νόημά τους. (Όπως στο παράδειγμα (26) το 'τείνουν να' σημαίνει ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει στον ίδιο βαθμό για όλους τους μαθητές.)
- Να βρουν ποιες λέξεις συνοδεύουν ορισμένους δείκτες μετριασμού (π.χ. το φαίνεται μπορεί να ακολουθείται από τις λέξεις 'ότι', 'να' ή 'πως' ενώ το τείνω μόνο από τη λέξη 'να').

²⁸ Βλ. Εθνικός Θησαυρός Ελληνικής Γλώσσας <http://hnc.ilsp.gr/>

- Να αφαιρέσουν τους δείκτες μετριασμού ή/και να τους αντικαταστήσουν με δείκτες επίτασης και να συζητήσουν πώς αυτές οι αλλαγές διαφοροποιούν το νόημα των προτάσεων/περιόδων. (Όπως στο παράδειγμα (26) όπου αν αφαιρέσουμε το 'τύνουν να' η πρόταση σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές αυτής της κατηγορίας είναι πιο δημιουργικοί.)
- Να μεταφράσουν στη μητρική τους γλώσσα (Γ1) μερικές από τις προτάσεις/περιόδους που περιέχουν δείκτες μετριασμού και να συζητήσουν ενδεχόμενες διαφορές στη μορφή αυτών των δεικτών μεταξύ της Γ1 και της Γ2 καθώς και αν αυτοί οι δείκτες χρησιμοποιούνται στον ίδιο βαθμό στη Γ1.

Σε επόμενη ενότητα, όπου θα συζητήσουμε την ανάλυση ακαδημαϊκού λόγου σύμφωνα με τη θεωρία των κειμενικών ειδών, θα δείξουμε ότι η συχνότητα της χρήσης δεικτών μετριασμού στον ακαδημαϊκό λόγο εξαρτάται από παράγοντες, όπως αν π.χ. οι συγγραφείς περιγράφουν τη μέθοδό τους ή αποπειρώνται να ερμηνεύσουν τα δεδομένα τους.

5 Ανάλυση λόγου και κειμενικά είδη

Όπως είδαμε, η ανάλυση κατά επίπεδα ύφους επικεντρώνεται σε λεξικο-γραμματικά στοιχεία των προτάσεων. Πιο πρόσφατες εξελίξεις στη γλωσσολογία έχουν προσφέρει άλλα είδη ανάλυσης, όπως η *ανάλυση λόγου* (discourse analysis) και η *ανάλυση κειμενικών ειδών* ή *κειμενική ανάλυση* (genre analysis) που βοηθούν να κατανοήσουμε τους τρόπους με τους οποίους δομούνται τα γραπτά ή προφορικά ακαδημαϊκά κείμενα.

Η *Ανάλυση λόγου* περιλαμβάνει οποιαδήποτε γλωσσική ανάλυση που αφορά επίπεδα υψηλότερα μιας πρότασης ή περιόδου, π.χ. διάλογοι, παράγραφοι ή ολόκληρα κείμενα. Η θεωρία της *κειμενικής ανάλυσης* κατατάσσει τα κείμενα σε είδη ανά κατηγορίες. Κάθε κατηγορία συνιστά ένα *κειμενικό είδος* (genre), που ξεχωρίζει από κάποιο άλλο βάση των συμβάσεων σύμφωνα με τις οποίες συγκροτείται. Οι συμβάσεις κάθε κειμενικού είδους απορρέουν από το σκοπό για τον οποίο έχουν γραφτεί και διαμορφώνονται από το εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον ή το κοινωνικό συγκείμενο (context) (βλ. Μητσικοπούλου 2001α). Μερικά παραδείγματα ακαδημαϊκών κειμενικών ειδών είναι το λογοτεχνικό δοκίμιο, η ερευνητική εργασία, το ερευνητικό άρθρο, το άρθρο επισκόπησης βιβλιογραφίας

σε έναν τομέα, η προφορική ανακοίνωση σε συνέδριο ή η γραπτή περίληψη μιας ανακοίνωσης σε συνέδριο, μια εργαστηριακή αναφορά κτλ.²⁹

Αργότερα θα δείξουμε πώς μπορεί να χρησιμεύσει στη διδασκαλία Γ2ΑΣ η επίγνωση της δομής ενός κειμένου όπως μας προσφέρεται από την ανάλυση λόγου ή από την ανάλυση κειμενικών ειδών. Για την ώρα, ας δώσουμε ένα παράδειγμα με τα δύο παρακάτω αποσπάσματα κειμένων που αφορούν το ίδιο θέμα από τον κλάδο της οπτικής επιστήμης. Κατά τη γνώμη σας ανήκουν στο ίδιο κειμενικό είδος; Γιατί ναι/όχι;

Κείμενο (5)

Μια πρώτη λογική εξήγηση του διαχωρισμού του ηλιακού φωτός (λευκό φως) στα διάφορα χρώματα του φάσματος προτάθηκε από τον Νεύτωνα (1663). Ο διαχωρισμός των χρωμάτων του ηλιακού φωτός έγινε με τη χρησιμοποίηση ενός γυάλινου πρίσματος.

Κείμενο (6)

Εκείνη τη χρονιά άρχισε να εκτελεί οπτικά πειράματα ένας φοιτητής στο Πανεπιστήμιο του Κέμπριτζ, ο μετέπειτα διάσημος άγγλος φυσικός Ισαάκ Νεύτων (1642-1727). Το διασημότερο από αυτά ήταν εκείνο με την ανάλυση του φωτός σε επιμέρους χρώματα, αν το φως περνούσε μέσα από ένα γυάλινο πρίσμα. [...] Το σύνολο αυτών των χρωμάτων ονομάστηκε φάσμα του φωτός και είναι γνωστό στον καθένα από το φαινόμενο του ουράνιου τόξου! Όταν ο ερευνητής χρησιμοποιούσε δύο πρίσματα σε κατάλληλη διάταξη, τότε γινόταν σύνθεση των χρωμάτων σε λευκό φως, όπως το αρχικό! Τα αποτελέσματα αυτά του Νεύτωνα δημοσιεύτηκαν το έτος 1704 στο βιβλίο του «Οπτική», σχεδόν 40 χρόνια μετά την πραγματοποίηση των πειραμάτων.

Το κείμενο (5) είναι πιο 'πυκνό' από το κείμενο (6), με μεγάλες ονομαστικές φράσεις (π.χ. μια πρώτη φωτός) και παθητική σύνταξη. Επίσης το ποιος και πότε έκανε τη συγκεκριμένη έρευνα αναφέρονται πολύ συνοπτικά (... Νεύτωνα (1663)). Από την άλλη μεριά, το κείμενο (6) είναι κάπως 'αφηγηματικό' (εκείνη τη χρονιά....), και γλαφυρό (προσέξτε τα θαυμαστικά), έχει πιο σύντομες ονομαστικές φράσεις και η παθητική σύνταξη εμφανίζεται μόνο μια φορά.

²⁹ Η θεωρία της κειμενικής ανάλυσης, που αποκαλείται και *κειμενοκεντρική θεωρία* έχει συνδεθεί με το κίνημα της παιδαγωγικής του κειμενικού γραμματισμού που διαμορφώθηκε αρχικά από τον Μ.Α.Κ. Halliday και τους συνεργάτες του (βλ. άρθρο των Τσίγκου & Νούτσου 2007).

Επιπλέον η αναφορά στον επιστήμονα και τη δημοσίευση του συγκεκριμένου έργου γίνεται με ολόκληρη πρόταση («Τα αποτελέσματα αυτά....πειραμάτων»). Η ίδια αναφορά στο κείμενο (54) θα μπορούσε να γίνει ως εξής: Νεύτων (1704). Προφανώς πρόκειται για δύο διαφορετικά κειμενικά είδη. Στην πραγματικότητα, το (5) είναι απόσπασμα από πανεπιστημιακό εγχειρίδιο για φοιτητές/ήτριες του τμήματος χημείας³⁰ ενώ το (6) προέρχεται από ιστότοπο που απευθύνεται σε ευρύτερο κοινό³¹.

Μία παιδαγωγική εφαρμογή ανάλυσης λόγου βασίζεται στο ρητορικό (ή οργανωτικό) σχήμα *πρόβλημα – λύση* που χαρακτηρίζει τη δομή των επιχειρηματολογικών κειμένων³². Συγκεκριμένα, αυτό το σχήμα αποτελείται από τα εξής μέρη: εισαγωγή/περίσταση – πρόβλημα – λύση – αξιολόγηση/συμπέρασμα.

Παράδειγμα παιδαγωγικής εφαρμογής

Διαβάστε το παρακάτω κείμενο και εντοπίστε τα μέρη που περιγράφουν (α) την εισαγωγή/περίσταση, (β) το πρόβλημα, (γ) την λύση και (δ) την αξιολόγηση/το συμπέρασμα. Για διευκόλυνση της δραστηριότητας, έχουμε αριθμήσει τις περιόδους.

(1) Πρόσφατα αυξήθηκαν οι επιστημονικές ενδείξεις ότι η στρατοσφαιρική μείωση του όζοντος είναι σοβαρότερη από ό,τι πιστευόταν στο παρελθόν. (2) Τούτο θέτει ένα σοβαρό πρόβλημα, καθώς το στρώμα του όζοντος λειτουργεί ως προστατευτική ασπίδα από την επιβλαβή ηλιακή υπεριώδη ακτινοβολία (UV-B). (3) Αν και η μείωση του όζοντος είναι εντονότερη στους πόλους, τα αποτελέσματά του θα είναι σοβαρά σε άλλα γεωγραφικά πλάτη, δεδομένου ότι το UV-B, όπως όλη την ηλιακή ακτινοβολία, εντείνεται περισσότερο προς τον ισημερινό. (4) Στα υψηλότερα γεωγραφικά πλάτη, οι άνθρωποι θα αντιμετωπίσουν έναν μεγαλύτερο κίνδυνο καρκίνου δέρματος στα χαμηλότερα γεωγραφικά πλάτη, είναι πιθανό να εμφανιστούν περισσότερες επιπτώσεις στην υγεία, όπως ο καταρράκτης και η εξασθένηση ανοσοποιητικών συστημάτων. (5) Επιπλέον μπορεί να διαρραγούν ζωτικής σημασίας

³⁰ Βαλαβανίδης, Α. (2006). *Φασματοσκοπία οργανικών ενώσεων*. Τμήμα Χημείας, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

³¹ <http://sfrang.com/historia/selida412.htm>

³² Βλ. Κορολή (2008: 5). «Από την Πρόσληψη στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου: Η Αλληλεπίδραση των Δεξιοτήτων του Γραπτού Λόγου στη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας» στο <http://www.primedu.uoa.gr/ergastiria/ergastirio-texnhs-kai-logoy/forum-newn-episthmonwn.html>

συνδέσεις της τροφικής αλυσίδας στο έδαφος και τη θάλασσα. (6) Ενώ το πρόβλημα του όζοντος έχει προκληθεί κυρίως από τις βιομηχανικές χώρες, οι αναπτυσσόμενες χώρες θα πρέπει να ενωθούν προς στην επίτευξη μιας λύσης. (7) Αν και η συμμετοχή αυτών των χωρών διευκολύνεται από το πρωτόκολλο του Μόντρεαλ του 1987, η επιτάχυνση της σταδιακής απόσυρσης των επιβλαβών ουσιών που καταστρέφουν τη στιβάδα του όζοντος απαιτεί πρόσθετα οικονομικά κίνητρα και μεγαλύτερη ευελιξία για την επίτευξη των σκοπών του πρωτοκόλλου.

Απάντηση

Εισαγωγή/Περίσταση: (1), Πρόβλημα: (2)-(5), Λύση: (6), Αξιολόγηση/Συμπέρασμα: (7).

Όταν θέλουμε να αναπτύξουμε την ικανότητα συγγραφής ενός επιχειρηματολογικού δοκίμιου, σε πρώτο στάδιο μπορούμε να διεξάγουμε στην τάξη δραστηριότητες σαν την παραπάνω. Κάτι τέτοιο βοηθάει ώστε οι διδασκόμενοι/ες να εξοικειωθούν με τη δομή ενός επιχειρηματολογικού δοκίμιου. Σε δεύτερο στάδιο, όταν οι διδασκόμενοι/ες πρέπει να γράψουν ένα επιχειρηματολογικό δοκίμιο, μπορούμε να τους/τις ζητήσουμε να ξεκινήσουν κάνοντας ένα περίγραμμα βάση του οργανωτικού σχήματος *πρόβλημα – λύση* όπου θα σημειώσουν κάποιες ιδέες τις οποίες θα αναπτύξουν αργότερα³³. Το παρακάτω παράδειγμα είναι ενδεικτικό και θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε περίπτωση που το θέμα αφορούσε οικολογικά προβλήματα όπως π.χ. το φαινόμενο του θερμοκηπίου³⁴.

³³ Σε προπαρασκευαστικό στάδιο οι διδασκόμενοι/ες θα πρέπει να έχουν διαβάσει υλικό σχετικό με το θέμα που πρόκειται να διαπραγματευτούν. Τέτοιο υλικό αφθονεί και στο διαδίκτυο. Για παράδειγμα, αν το θέμα αφορά την καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος, μπορούν να διαβάσουν το άρθρο του Γ. Φίλια στο http://archive.enet.gr/online/online_fpage_text/dt=29.08.2008,id=8602472 ή του Μ. Ανδρόνικου στο http://users.sch.gr/symfo/sholio/ekthesi/c_likiu/c11c.prostasia_perivalontos.htm. Άλλα σχετικά κείμενα μπορεί να βρει κάποιος/α γράφοντας στο google π.χ. 'πράσινη ανάπτυξη', ή αναζητώντας διεθνείς συμφωνίες για την προστασία του περιβάλλοντος, όπως το πρωτόκολλο Κυότο, το πρωτόκολλο Μόντρεαλ κτλ.

³⁴ Οι σημειώσεις στο περίγραμμα που ακολουθεί έχουν γίνει με βάση το κείμενο του Γ. Φίλια που αναφέρεται στην προηγούμενη υποσημείωση.

Διάγραμμα 1. Παράδειγμα περιγράμματος κειμένου βάση του οργανωτικού σχήματος πρόβλημα – λύση

Σχήμα	Περιγραφή
Εισαγωγή/Περίσταση	Βιομηχανική εποχή – χρήση ορυκτών καυσίμων
Πρόβλημα	Ρυπογόνα αέρια – φαινόμενο θερμοκηπίου - επιπτώσεις
Λύση	Μείωση στη χρήση πετρελαίου – υβριδικά αυτοκίνητα – αιολική ενέργεια – οικονομικοί λαμπτήρες – κρατικές συμφωνίες μείωσης ρυπογόνων αερίων
Αξιολόγηση/Συμπέρασμα	Ανάληψη ατομικής ευθύνης - άσκηση πίεσης στη διαμόρφωση κρατικών και διεθνών συμφωνιών

Στην επόμενη ενότητα θα μιλήσουμε εκτενέστερα για την ανάλυση κειμενικών ειδών. Οι έρευνες στις οποίες θα αναφερθούμε προσφέρουν σημαντικά ευρήματα που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία Γ2ΑΣ.

6 Ανάλυση κειμενικών ειδών

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 εμφανίζονται δύο άρθρα (Swales 1981, Tarone, Dwyer, Gillette & Icke 1981) στα οποία αναφέρεται για πρώτη φορά ο όρος 'ανάλυση κειμενικών ειδών' (ή κειμενική ανάλυση) στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς (Paltridge & Starfield 2011: 106).

Το κειμενικό είδος ενδιαφέροντος των Tarone κ.ά. (1981) ήταν αγγλικά επιστημονικά άρθρα αστροφυσικής. Αντίθετα από την αρχική υπόθεση, διαπίστωσαν ότι οι συγγραφείς αυτού του κειμενικού είδους δεν χρησιμοποιούσαν συχνότερα την παθητική από την ενεργητική σύνταξη. Επίσης, ένα από τα κριτήρια επιλογής των συγγραφέων μεταξύ παθητικής και

ενεργητικής σύνταξης ήταν το αν αναφέρονταν σε διαπίστωση δική τους ή άλλων ερευνητών (π.χ. «διαπιστώσαμε» και «έχει διαπιστωθεί» αντίστοιχα)³⁵.

Ο Swales (1981), εγκαινίασε μια νέα κατεύθυνση έρευνας στη Γ2ΑΣ

... η οποία ορίζει τα κειμενικά είδη ως "επικοινωνιακά γεγονότα" που χαρακτηρίζονται από επικοινωνιακούς στόχους και από στοιχεία δομής, ύφους, περιεχομένου και του ακροατηρίου στο οποίο απευθύνονται (Swales 1990, Bhatia 1993). Ένα από τα βασικά στοιχεία ενός κειμενικού είδους είναι, σύμφωνα με την άποψη αυτή, οι ρητορικές δομές³⁶ που το απαρτίζουν. Έτσι, για παράδειγμα, η συγγραφή μιας επιχειρηματικής επιστολής ή ενός επιστημονικού δοκιμίου αντιμετωπίζονται ως μια διαδοχική παράθεση ρητορικών δομών. Στόχος της ανάλυσης είναι η καταγραφή των ρητορικών δομών που συναντώνται σε διαφορετικά κειμενικά είδη, κυρίως σε επιστημονικά και ακαδημαϊκά κειμενικά είδη. (Μητσοικοπούλου 2001α).

Ένα από τα κειμενικά είδη είναι το επιστημονικό άρθρο, του οποίου η ρητορική δομή απαρτίζεται από τα τμήματα ή 'μονάδες λόγου' (Κουτσουλέλου-Μίχου 2009: 37) *εισαγωγή, μέθοδος, αποτελέσματα και συζήτηση/συμπέρασμα*. Με τη σειρά τους, κάθε ένα από αυτά τα τμήματα αποτελούν ένα ξεχωριστό κειμενικό είδος. Ο Swales (1981, 1990) πρότείνει το μοντέλο Create A Research Space (Δημιουργία Ερευνητικού Χώρου) συντομογραφικά γνωστό ως CARS, το οποίο αποπειράται να περιγράψει τη ρητορική δομή (δηλαδή τη σχηματική οργάνωση) της εισαγωγής των επιστημονικών άρθρων. Το μοντέλο CARS του 1990 (βλ. και την πρόσφατη παραλλαγή του στο Swales 2004) συνίσταται σε τρεις κινήσεις και κάθε κίνηση μπορεί να αποτελείται από επιμέρους τμήματα που αποκαλούνται 'βήματα'. Η παρακάτω σχηματική παρουσίαση του CARS αποτελεί απλοποιημένη εκδοχή του συγκεκριμένου μοντέλου και βασίζεται στο Swales & Feak (2000: 175). Η κάθε κίνηση σημειώνεται συντομογραφικά ως K και το κάθε βήμα ως B. (πρβλ. Κουτσουλέλου-Μίχου 2009: 38-39). Επίσης ορισμένα 'βήματα' είναι υποχρεωτικά ενώ άλλα είναι προαιρετικά.

³⁵ Βλ. Charles (2009) για περισσότερες πληροφορίες σχετικά μ' αυτό το θέμα.

³⁶ Δηλαδή ρητορικές σχέσεις οι οποίες απαιτούνται προκειμένου να αποτυπώνεται η συνοχή του λόγου.

K1: Καθορισμός του ευρύτερου ερευνητικού πεδίου

- B1.1 Προβολή της κεντρικότητας του θέματος (προαιρετικό)
- B1.2 Αναφορά/σχολιασμός προηγούμενων ερευνών (υποχρεωτικό)

K2: Δικαιολόγηση της ενασχόλησης με το συγκεκριμένο θέμα

- B2.1 Ένδειξη κενού στην ως τώρα υπάρχουσα έρευνα
ή
- B2.2 Αντίκρουση ισχυρισμών σε προηγούμενες έρευνες
ή
- B2.3 Διατύπωση ερωτημάτων

K3: Παρουσίαση του άρθρου

- B3.1 Παρουσίαση των στόχων του άρθρου ή της φύσης της παρούσας έρευνας (υποχρεωτικό)
- B3.2 Περιγραφή της έρευνας (προαιρετικό)
- B3.3 Παρουσίαση των κύριων αποτελεσμάτων (προαιρετικό)
- B3.4 Περιγραφή της δομής του άρθρου (προαιρετικό)

Σ' αυτό το σημείο ας επισημάνουμε ότι, πρώτον, οι κινήσεις και τα βήματα του CARS δεν εμφανίζονται υποχρεωτικά με αυτή τη σειρά όπως θα δούμε παρακάτω, οι συγγραφείς μπορεί να ξεκινούν π.χ. με την Κίνηση 3, και αργότερα να επανέρχονται σ' αυτήν την Κίνηση χρησιμοποιώντας το ίδιο ή άλλο βήμα. Δεύτερον, το CARS αποτελεί μια πρόταση ενδεικτικής ρητορικής δομής της εισαγωγής των ερευνητικών επιστημονικών άρθρων και όχι απαραίτητη συνταγή, όπως έχει υπογραμμίσει και ο ίδιος ο δημιουργός του CARS (Swales 2002). Επειδή, για λόγους οικονομίας χώρου δεν μπορούμε εδώ να αναλύσουμε τη ρητορική δομή ολόκληρης εισαγωγής άρθρου, θα δώσουμε παραδείγματα των παραπάνω κινήσεων και βημάτων χρησιμοποιώντας αποσπάσματα από τις εισαγωγές διαφορετικών άρθρων.

Στο παρακάτω απόσπασμα από το Χατζηδάκη (2007), η εισαγωγή ξεκινάει με την Κίνηση 1 (Καθορισμός του ευρύτερου ερευνητικού πεδίου), βήμα 1.1. (Προβολή της κεντρικότητας του θέματος), όπου περιγράφεται μια κατάσταση που χρήζει διερεύνησης και προβλημάτων που πρέπει να επιλυθούν:

Η αλλαγή της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού στη χώρα μας την τελευταία δεκαετία, εξαιτίας της σημαντικής από αριθμητική άποψη παρουσίας μαθητών από οικογένειες παλιννοστούντων και αλλοδαπών στα ελληνικά σχολεία, έστρεψε το ενδιαφέρον των ερευνητών στη διερεύνηση των γλωσσικών, εκπαιδευτικών, ψυχολογικών και κοινωνικών προβλημάτων αυτής της κατηγορίας μαθητών.

Συνεχίζει με την Κίνηση 2 (Δικαιολόγηση της ενασχόλησης με το συγκεκριμένο θέμα), Βήμα 2.1 (Ένδειξη κενού στην ως τώρα υπάρχουσα έρευνα), και τελειώνει με το Βήμα 1.2 (Αναφορά προηγούμενων ερευνών) που είναι μέρος της Κίνησης 1.:

Ωστόσο, έχουν δημοσιευτεί σχετικά λίγες έρευνες που να αφορούν το πώς οι παλιννοστούντες ή οι μετανάστες ανταποκρίνονται στις επικοινωνιακές απαιτήσεις μιας μονογλωσσικής κοινωνίας που απαξιώνει τις γλώσσες και τις κουλτούρες των διαφορετικών μελών της και επιβάλλει τη μάθηση μέσα από την πλειονοτική γλώσσα και μόνο (λ.χ. Κοιλιάρη, 1997, Τσοκαλίδου, 2005).

Παρακάτω μπορούμε να εντοπίσουμε επαναφορά στην Κίνηση 1 (Καθορισμός του ευρύτερου ερευνητικού πεδίου), Βήμα 1 (όπου, αυτή τη φορά, η Κίνηση 1 (Καθορισμός του ευρύτερου ερευνητικού πεδίου) γίνεται πιο συγκεκριμένη).

Η έρευνα στην οποία θα γίνει αναφορά στο παρόν άρθρο εγγράφεται ακριβώς στο πλαίσιο της διερεύνησης ζητημάτων που αφορούν τη σχέση μεταξύ διγλωσσίας και εκπαίδευσης.

Αμέσως μετά, διακρίνουμε την Κίνηση 3 (Παρουσίαση του άρθρου) όπου συνυπάρχουν τα Βήματα 3.2 (Περιγραφή της έρευνας) και 3.1 (Παρουσίαση των στόχων του άρθρου):

Πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2003, είχε ως υποκείμενα Αλβανούς γονείς μαθητών Δημοτικού σχολείου σε δύο μέρη της Ελλάδας και σκόπευε στο να συλλέξει πληροφορίες για (α) την εμπλοκή των μεταναστών γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους και (β) την (δι)γλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών τους (μοντέλα χρήσης των δυο γλωσσών από γονείς και παιδιά, ενθάρρυνση της καλλιέργειας της εθνοτικής γλώσσας, στάσεις των γονέων απέναντι στις δύο γλώσσες). Η παρούσα

συζήτηση θα περιστραφεί γύρω από τα ευρήματα σχετικά με το (α), δηλαδή τη γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση.

Τα επόμενα αποσπάσματα προέρχονται από διάφορα άλλα άρθρα.

Παραδείγματα της Κίνησης 2, Βήμα 2.2. (Αντίκρουση ισχυρισμών σε προηγούμενες έρευνες).

- Υποστηρίζουμε ότι οι τελευταίας τεχνολογίας αλγόριθμοι ευθυγράμμισης οντολογιών δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην προκειμένη περίπτωση λόγω ...³⁷
- Αντίθετα με την ιστορική αυτή προσέγγιση...³⁸
- Ωστόσο, η άποψη αυτή δεν είναι καθολικά αποδεκτή.

Παράδειγμα της Κίνησης 3, Βήμα 3.3. (Παρουσίαση των κύριων αποτελεσμάτων)³⁹.

Η εφαρμογή της μεθόδου της ευριστικής αξιολόγησης αποκάλυψε τριάντα οκτώ (38) ελαττώματα ευχρησίας που δεν είχαν βρεθεί στη φάση της σχεδίασης του ιστοχώρου του Ε.Α.Π. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι από τους δέκα κανόνες ευχρησίας του Nielsen, στους επτά εντοπίστηκαν σφάλματα, ενώ πολλά προβλήματα ανιχνεύθηκαν από τουλάχιστον δύο αξιολογητές. Η πειραματική μέθοδος στο εργαστήριο ποιότητας του Ε.Α.Π., επιβεβαίωσε τα προβλήματα ευχρησίας του ιστότοπου που βρέθηκαν με τη μέθοδο της ευριστικής αξιολόγησης.

Παράδειγμα της Κίνησης 3, Βήμα 3.4 (Περιγραφή της δομής του άρθρου)⁴⁰.

Το υπόλοιπο άρθρο δομείται ως εξής: το Τμήμα 2 επιχειρεί μία ποιοτική περιγραφή των χαρακτηριστικών και των τάσεων του ελληνικού ΙΤΣ . Το Τμήμα 3 παρέχει θεωρητικές εξηγήσεις και τις συνδέει με τα ιδιοσυγκρασιακά γνωρίσματα της ελληνικής περίπτωσης. Το Τμήμα 4 πραγματοποιεί εμπειρική αξιολόγηση της

³⁷ Πηγή: http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/5/4/e/metadata-dlib-053011fd9f1f06a0c10ad9055fea37cc_1246019897.tkl

³⁸ Πηγή: <http://users.ntua.gr/dennis/pubs/pandora.pdf>

³⁹ Από το άρθρο των Θ. Παπαδόπουλου & Μ. Ξένου (2007) στο http://quality.eap.gr/xenos_publications_gr.htm

⁴⁰ Από άρθρο του Α. Αναστασάτου, στο <http://62.1.43.74/5Ekdosis/UplPDFs//syllogikostomos/21-e%20Anastasatos%20377-398.pdf>

Διατηρησιμότητας του ΙΤΣ και των αναγκαίων προσαρμογών. Το Τμήμα 5 συγκεφαλαιώνει και προτείνει μέτρα πολιτικής.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω οι Κινήσεις και τα Βήματα σηματοδοτούνται από τις λεξιλογικές επιλογές των συγγραφέων, όπως π.χ. *‘έστρεψε το ενδιαφέρον των ερευνητών στη...’* (Β1.1 Προβολή της κεντρικότητας του θέματος), ο εναντιωματικός σύνδεσμος *ωστόσο* (*Ωστόσο, έχουν δημοσιευτεί σχετικά λίγες έρευνες...*) που εισάγει το Β1.2 (Ένδειξη κενού) ή το ρήμα *δομείται* στην πρόταση *‘Το υπόλοιπο άρθρο δομείται ως εξής’* που εισάγει το Βήμα 3.4 (Περιγραφή της δομής του άρθρου).

Ενδεικτικά, παραλλαγές του μοντέλου CARS έχουν υιοθετηθεί

(α) για την ανάλυση της ρητορικής δομής και άλλων κειμενικών ειδών (ή υπο-ειδών) επιστημονικών άρθρων ή διδακτορικών διατριβών όπως, λ.χ. η περίληψη, το κεφάλαιο περιγραφής της μεθόδου, το κεφάλαιο περιγραφής των αποτελεσμάτων και το κεφάλαιο συζήτησης των αποτελεσμάτων (βλ. αναφορές στο Dudley-Evans 2000),

(β) για την ανάλυση περιλήψεων ανακοινώσεων σε επιστημονικά συνέδρια (Halleck & Connor 2006, Agathoroulou 2009) και

(γ) για να διερευνηθεί η χρησιμότητά του στη διδασκαλία Γ2ΑΣ (π.χ. Hatzitheodorou 2011, Allen & Middleton 2011).

Πριν το τέλος αυτής της ενότητας, ας επανέλθουμε στους δείκτες μετριάσμου. Υπενθυμίζουμε ότι, όπως αναφέραμε στην Ενότητα 4, η ανάλυση κατά επίπεδα λόγου έχει δείξει ότι οι δείκτες μετριάσμου, π.χ. *φαίνεται (ότι/να), πιθανόν, μπορεί* κτλ. εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα στον ακαδημαϊκό απ’ ό,τι στο μη ακαδημαϊκό λόγο. Ωστόσο, έρευνες στα πλαίσια της κειμενικής ανάλυσης έχουν αποκαλύψει πως η συχνότητά των δεικτών μετριάσμου εξαρτάται από το κειμενικό είδος ή υπο-είδος. Για παράδειγμα, οι δείκτες μετριάσμου χρησιμοποιούνται περισσότερο σε άρθρα επιμέλειας ακαδημαϊκών βιβλίων ή τόμων περιοδικών (editorials) καθώς και σε άρθρα επισκόπησης ενός επιστημονικού πεδίου απ’ ό,τι σε ερευνητικά επιστημονικά άρθρα (Hyland 2006b). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι οι συγγραφείς ερευνητικών επιστημονικών άρθρων χρησιμοποιούν δείκτες μετριάσμου ως επί το πλείστον στο κεφάλαιο Συζήτηση/ Συμπεράσματα, ενώ στα άλλα κεφάλαια η χρήση αυτών των δεικτών έχει μικρή συχνότητα (π.χ. Salager-Meyer 1994, Hyland 1995, Hyland 1998). Όπως σημειώνει η Κουτσουλέλου-

Μίχου (2009: 87), όταν οι συγγραφείς επιστημονικών κειμένων συζητούν την συμβολή της έρευνάς τους χρησιμοποιούν μετριαστικές λέξεις όπως: *ελπίζω, νομίζω, τάσεις, ίσως, κάποιο*. Τα παρακάτω παραδείγματα, στα οποία έχουμε υπογραμμίσει τις μετριαστικές λέξεις, προέρχονται από την Κουτσουλέλου-Μίχου (σσ. 87-88).

- *Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο οι παρατηρήσεις που προκύπτουν από τα δεδομένα μας χαρακτηρίζονται ως ενδεικτικές τάσεις...*
- *Ελπίζω πως η εργασία αυτή θα έχει θέσει κάποιες βάσεις...*
- *Ακόμη γίνεται, νομίζω έμμεσα τουλάχιστον, φανερό ότι...*

Συνοψίζοντας, το μοντέλο CARS μπορεί να βοηθήσει τους διδασκόμενους/ες της Γ2ΑΣ «κατά την ανάγνωση και συγγραφή κειμένων που θα συναντήσουν στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους ζωή, καθώς τους παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για την οργάνωση και το ύφος αυτών των κειμένων» (Μητσικοπούλου 2001α).

Για τον ελληνικό ακαδημαϊκό λόγο, παραδείγματα μελετών εφαρμογής του μοντέλου CARS αποτελούν οι μελέτες στο βιβλίο της Κουτσουλέλου-Μίχου (2009) που αφορούν τη ρητορική δομή των προλόγων επιστημονικών βιβλίων, των επιλόγων επιστημονικών άρθρων, των εισαγωγών σε γλωσσολογικά άρθρα και των κειμένων στα οποία οι συγγραφείς εκφράζουν τις ευχαριστίες τους⁴¹.

Πρόταση για διδακτική δραστηριότητα

Ζητούμε από τους διδασκόμενους/ες τα εξής.

(A) Να διαβάσουν την εισαγωγή από δύο ερευνητικά επιστημονικά άρθρα και να συζητήσουν ποιες κινήσεις/βήματα του μοντέλου CARS μπορούν να διακρίνουν στην κάθε εισαγωγή.

(B) Να υπογραμμίσουν τα γλωσσικά στοιχεία μέσω των οποίων σηματοδοτούνται οι κινήσεις και τα βήματα.

⁴¹ Για την ανάλυση ευχαριστιών στον γραπτό λόγο βλ. και την ηλεκτρονική έκδοση στο Κουτσουλέλου-Μίχου (2002).

7 Ακαδημαϊκό λεξιλόγιο

Ως ακαδημαϊκές λέξεις μπορούν να χαρακτηριστούν εκείνες που εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα σε ακαδημαϊκά απ' ό,τι σε μη ακαδημαϊκά κείμενα. Εδώ αξίζει να αναφέρουμε τη λίστα αγγλικών ακαδημαϊκών λέξεων που έχει συνθέσει η Coxhead (2000) βάση ενός ηλεκτρονικού σώματος ακαδημαϊκών κειμένων⁴² που αποτελείται από 3,5 εκατομμύρια λέξεις⁴³. Αυτή η λίστα διαιρείται σε δέκα υπολίστες, κάθε μία εκ των οποίων περιλαμβάνει οικογένειες λέξεων⁴⁴ που έχουν καταταχθεί στην κάθε υπολίστα ανάλογα με τη συχνότητα εμφάνισής τους. Για παράδειγμα, λέξεις όπως *sector* και *involve* (= 'τομέας' και 'περιλαμβάνω') ανήκουν στην πρώτη υπολίστα, άρα εμφανίζονται συχνότερα στα ακαδημαϊκά κείμενα από τις λέξεις *potential* και *acquire* (= 'δυναμικός' και 'κατακτώ') της δεύτερης υπολίστας. Δυστυχώς στα ελληνικά δεν υπάρχει έρευνα ανάλογη σε μέγεθος με αυτήν της Coxhead. Ωστόσο πρόσφατα εμφανίστηκαν κάποιες σχετικές μελέτες στις οποίες θα αναφερθούμε παρακάτω.

Η έρευνα των Γούτσου & Κουτσουλέλου-Μίχου (2009), που βασίστηκε στο ηλεκτρονικό Σώμα Ελληνικών Κειμένων (ΣΕΚ, βλ. <http://sek.edu.gr> και Γούτσος 2003), ανέδειξε τις διαφορές στη συχνότητα λημμάτων ρημάτων και ουσιαστικών μεταξύ του συνόλου του ΣΕΚ και του υποσυνόλου του ΣΕΚ που περιλαμβάνει ακαδημαϊκά κείμενα, όπως φαίνεται από τους παρακάτω πίνακες (από το Γούτσος & Κουτσουλέλου-Μίχου 2009: 219).

Συνολικό δείγμα	είναι/ ήταν, υπάρχει, έχει, πρέπει, μπορεί, αποτελεί, αφορά, πρόκειται, γίνει/ γίνεται/ έγινε, κάνει
Ακαδημαϊκά κείμενα	φαίνεται

Πίνακας 1. Βασικοί τύποι ρημάτων στα δεδομένα του ΣΕΚ

⁴² Ένα ηλεκτρονικό Σώμα Κειμένων είναι μία συλλογή κειμένων σε ηλεκτρονική μορφή. Τα κείμενα έχουν επιλεγεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποτελούν όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικά δείγματα της γλωσσικής ποικιλίας που μελετάται.

⁴³ Βλ. <http://www.nottingham.ac.uk/~alzsh3/acvocab/index.htm>

⁴⁴ Οι οικογένειες λέξεων αποτελούνται από όλες τις λέξεις που γίνονται από την ίδια απλή λέξη. Για να δείτε παραδείγματα, μπειτε στο ηλεκτρονικό λεξικό <http://www.komvos.edu.gr/dictionaries/dictonline/DictOnLineTri.htm> γράψτε στο λήμμα τη ρίζα μιας λέξης ακολουθούμενη από το σύμβολο % (π.χ. **ζητ%**) και πατώντας αναζήτηση θα βρείτε τις λέξεις που ανήκουν στην ίδια οικογένεια.

Συνολικό δείγμα	αποτέλεσμα, απόφαση, βάση, γεγονός, διαδικασία, διάρκεια, Ελλάδα, έργο, εφαρμογή, θέμα/ θέματα, θέση/ θέσεις, λειτουργία, λόγο, μέλη, μέρος, νέα, παράδειγμα, περιοχή, περίπτωση/ περιπτώσεις, πρόβλημα/ προβλήματα, στοιχεία, σύστημα, τέλος, τομέα, φορά, χρήση, χρόνια, χρόνο, χώρα, χώρο
Ακαδημαϊκά κείμενα	ανάλυση, ανάπτυξη, αποτελέσματα, άποψη, αρχές, άτομο, αύξηση, βαθμό, δυσκολίες, έννοια, επίπεδο, κατάσταση, μελέτη, μορφή, ομάδα/ ομάδες, παράγοντες, πλαίσιο, ποσοστό, πρόγραμμα/ προγράμματα, ρόλο, σημασία, συνθήκες, τρόπο, χαρακτηριστικά

Πίνακας 2. Βασικοί τύποι ουσιαστικών στα δεδομένα του ΣΕΚ

Έτσι, βάσει της παραπάνω έρευνας είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε ποιες λέξεις μπορούν να χαρακτηριστούν ως ακαδημαϊκές στα ελληνικά.

Μια πιο πρόσφατη μελέτη του επιστημονικού λεξιλογίου και πάλι βάσει του ΣΕΚ⁴⁵ έγινε από την Κατσαλήρου (υπό κρίση). Τα δεδομένα αυτής της μελέτης βασίστηκαν σε «ηλεκτρονικά κείμενα 1.500.000 λέξεων που συναπαρτίζεται από τρία υποσώματα κειμένων αντιπροσωπευτικών για την κάθε επιστημονική περιοχή, 500.000 λέξεων το καθένα». Τα αποτελέσματα της Κατσαλήρου επιβεβαιώνουν τα δεδομένα στο Γούτσος & Κουτσουλέλου-Μίχου (2009) και επίσης μας δίνουν επιπλέον χρήσιμα στοιχεία, μεταξύ άλλων τα εξής⁴⁶.

- Οι πιο συχνοί ρηματικοί τύποι είναι *αποτελεί, φαίνεται, αποτελούν*, οι οποίοι ακολουθούνται σε συχνότητα από τους ρηματικούς τύπους *οφείλεται, οδηγεί, παρουσιάζουν, παρουσιάζει, εμφανίζεται, παρατηρείται, παρουσιάζεται*.
- Σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο, όπου συνήθως τα επίθετα έχουν θέση κατηγορουμένου (Λέκκα 2005: 210), στον επιστημονικό λόγο τα επίθετα λειτουργούν κυρίως ως επιθετικοί προσδιορισμοί σε γενικά κυρίως ονόματα (π.χ. *κυρίαρχη σχέση, κυρίαρχο στοιχείο, τυπική μορφή, τυπική εκδήλωση ...*)
- Τα επίθετα λειτουργούν κυρίως ως επιθετικοί προσδιορισμοί σε γενικά κυρίως ονόματα (π.χ. *κυρίαρχη σχέση, κυρίαρχο στοιχείο, τυπική μορφή, τυπική εκδήλωση ...*)⁴⁷.

⁴⁵ Η ανάλυση ηλεκτρονικών κειμένων γίνεται με επεξεργασία βάσει τη χρήσης προγραμμάτων, όπως π.χ. το Oxford WordSmith Tools 5.00 του M. Scott, που χρησιμοποίησε η Κατσαλήρου.

⁴⁶ Η παράθεση των ευρημάτων της Κατσαλήρου αποτελεί κατά λέξη ή ελαφρώς παραφρασμένη μεταφορά από το υπό κρίση άρθρο της.

⁴⁷ Όπως σημειώνει η Κατσαλήρου, αυτό είναι «Σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο, όπου συνήθως τα επίθετα έχουν θέση κατηγορουμένου (Λέκκα 2005: 210)». Δηλαδή, ενώ στον προφορικό λόγο

- Τα πιο συχνά επιρρήματα είναι όλα παράγωγα επιθέτων (*ανάλογα, ανεξάρτητα, συχνά, συνήθως, στατιστικώς, αντίστοιχα, αντίθετα, επομένως, κυρίως...*).

Τα ευρήματα των παραπάνω μελετών βάσει του ΣΕΚ μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά τους/τις διδάσκοντες/ουσες ως προς την επιλογή του λεξιλογίου στο οποίο θα επικεντρωθούν για τη διδασκαλία της Γ2ΑΣ.

Το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο μπορεί να διακριθεί σε **επιστημονικό λεξιλόγιο** και σε **λεξιλόγιο ορολογίας** (βλ. Γούτσος & Κουτσοπέλου-Μίχου 2009)⁴⁸. Το επιστημονικό λεξιλόγιο περιλαμβάνει λέξεις που απαντώνται σε όλους τους ακαδημαϊκούς κλάδους, όπως *έρευνα, μελέτη, δεδομένα, εμπειριστατωμένοι, τεκμηριώνω, αποδεικνύω, χρήζει* (π.χ. επιστημονικής απόδειξης) κτλ. Από την άλλη μεριά, το λεξιλόγιο ορολογίας αποτελείται από λέξεις που εμφανίζονται συχνότερα σε κείμενα συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου, όπως *αορτή, ανατέμνω και ονοματοποίηση, επίθημα* που είναι χαρακτηριστικοί όροι της ιατρικής και της γλωσσολογικής επιστήμης, αντίστοιχα.

Το κατά πόσο η διδασκαλία της Γ2ΑΣ πρέπει να ασχοληθεί ιδιαίτερα με λεξιλόγιο ορολογίας εξαρτάται από τις ανάγκες των συγκεκριμένων διδασκόμενων. Αν διδάσκουμε ειδικό ακαδημαϊκό γραμματισμό (βλ. Ενότητα 1) σε άτομα που πρόκειται να κάνουν π.χ. σπουδές στην ιατρική ή στη γλωσσολογία μπορεί να χρειαστεί να ασχοληθούμε και με λεξιλόγιο ορολογίας στους αντίστοιχους κλάδους. Για παράδειγμα, οι Chung & Nation (2003) έχουν διαπιστώσει ότι σε κείμενα ανατομίας και εφαρμοσμένης γλωσσολογίας τα ποσοστά ορολογίας δεν ήταν καθόλου ευκαταφρόνητα (31% και 20,6% αντίστοιχα) ενώ τα ποσοστά του επιστημονικού λεξιλογίου ήταν πολύ μικρότερα (3,7% και 6,9% αντίστοιχα). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Dudley-Evans & St John πρέπει να δοθεί προτεραιότητα σ' αυτό που αποκαλούν **υπο-τεχνικό λεξιλόγιο**. Το υπο-τεχνικό λεξιλόγιο αφορά λέξεις των οποίων η σημασία αλλάζει ανάλογα με το αν χρησιμοποιούνται στον μη επιστημονικό ή στον επιστημονικό λόγο (βλ. παρακάτω τις έννοιες του 'στοχαστικός' και 'βάση')· επίσης το υπο-τεχνικό λεξιλόγιο περιλαμβάνει λέξεις που χρησιμοποιούνται με διαφορετική έννοια σε έναν απ' ό,τι σε άλλον επιστημονικό κλάδο (βλ. παρακάτω τις έννοιες του 'άτυπος'). Ως παραδείγματα μπορούμε να δώσουμε τα παρακάτω.

είναι πιο σύνηθες να λέμε π.χ. *το στοιχείο είναι κυρίαρχο*, στον επιστημονικό λόγο εμφανίζεται πιο συχνά σε θέση επιθέτου πριν από το όνομα, π.χ. *το κυρίαρχο στοιχείο*.

⁴⁸ Άλλοι όροι που χρησιμοποιούνται για το *επιστημονικό λεξιλόγιο* και το *λεξιλόγιο ορολογίας* είναι 'γενικό επιστημονικό λεξιλόγιο' και 'ειδικό επιστημονικό λεξιλόγιο' ή 'τεχνικό λεξιλόγιο', αντίστοιχα (βλ. Dudley Evans & St John 1998).

Στοχαστικός

- Γενικά : αυτός που σκέφτεται, μυαλωμένος, που γίνεται με περίσκεψη⁴⁹
- Μαθηματικά/Στατιστική : που μπορεί να επηρεαστεί από τυχαίους παράγοντες, π.χ. *στοχαστική διαδικασία, στοχαστικό πείραμα*.
- Παιδαγωγική : βασιζόμενος στη θεώρηση και οργάνωση όλων των προηγούμενων γνώσεων, αντιλήψεων και εμπειριών, όπως στο *στοχαστική διδασκαλία*.

Βάση

- Γενικά : το κατώτερο μέρος (σχήματος, αντικειμένου) ή έδρα (π.χ. μιας εταιρίας)
- Χημεία : αλκαλική ένωση

Άτυπος

- Πολιτικές επιστήμες / Οικονομία : που δεν δηλώνεται επίσημα, χωρίς κοινωνική ασφάλιση, όπως στο *άτυπη απασχόληση*.
- Ιατρική : μη υποκείμενος σε φυσιολογική διαδικασία, π.χ. *άτυπη κυτταρική διαίρεση*.

7.1 Σύνθετα ονόματα στο ακαδημαϊκό λεξιλόγιο

Σχετική έρευνα που βασίστηκε σε σώματα κειμένων στην αγγλική γλώσσα έχει δείξει ότι τα σύνθετα ονόματα, π.χ. concept diagram (= εννοιοδιάγραμμα), εμφανίζονται τρεις φορές περισσότερο σε επιστημονικά άρθρα απ' ό,τι στον προφορικό λόγο (Biber & Gray 2010) και δέκα φορές περισσότερο σε ιατρικά κείμενα συγκρινόμενα με κείμενα γενικού ενδιαφέροντος (Salager 1984). Επίσης έχει βρεθεί ότι σε ακαδημαϊκά κείμενα χημικής επιστήμης τα σύνθετα ονόματα εμφανίζονται με συχνότητα 33% (Horsella & Perez 1991), δηλαδή σε πολύ ψηλό ποσοστό αν ισχύει το εύρημα ότι σε κείμενα γενικού ενδιαφέροντος το αντίστοιχο ποσοστό συχνότητας είναι 0.87% (Salager 1984). Η συχνή χρήση σύνθετων ονομάτων οφείλεται στην ανάγκη οικονομίας στον ακαδημαϊκό λόγο καθώς και στην ανάγκη δημιουργίας νέων όρων για να περιγραφούν νέες έννοιες ή αντικείμενα.

Ελλείψει σχετικής έρευνας, δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε κατά πόσο οι σύνθετες λέξεις είναι συχνότερες στον ακαδημαϊκό απ' ό,τι στον μη ακαδημαϊκό λόγο στην ελληνική γλώσσα. Αξίζει όμως να αναφέρουμε παραδείγματα μονολεκτικών σύνθετων λέξεων⁵⁰ που είναι ακαδημαϊκοί νεολογισμοί και συχνά αποτελούν μεταφράσεις όρων από άλλη γλώσσα,

⁴⁹ Από το *Ελληνικό Λεξικό των Τεγόπουλου-Φυτράκη* (1993).

⁵⁰ Σύνθετες λέξεις όπως π.χ. *ρυζόγαλο* οι οποίες έχουν μόνο ένα τόνο και στις οποίες μόνο το δεύτερο συνθετικό τους διαθέτει κλιτικά επιθήματα (ρυζόγαλ-ο, ρυζόγαλ-ου) (βλ. π.χ. Μανωλέσσου & Τσολακίδης 2009).

συνήθως από την αγγλική. Στα παρακάτω παραδείγματα δίνονται οι αντίστοιχοι αγγλικοί όροι στις παρενθέσεις (από το Βαλεοντής 2010).

34. δενδροδιάγραμμα (tree diagram)
35. γραμμοδιάγραμμα (line chart)
36. δικτυοδιάγραμμα (network diagram)
37. ραβδοδιάγραμμα (bar chart)
38. συντομομορφή (abbreviated form)
39. εικονοπαράσταση (iconic illustration)
40. εντονότυπος (in bold face)
41. μηχανοαγνώσιμα (δεδομένα) (machine-readable (data))
42. οροστοιχείο (term element)

Εκτός από τα μονολεκτικά σύνθετα, στον ελληνικό ακαδημαϊκό λόγο σημαντικό ρόλο έχουν και τα πολυλεκτικά σύνθετα, που αποτελούνται από ανεξάρτητες λέξεις⁵¹ και έχουν τη δομή επίθετο + όνομα ή ουσιαστικό (+άρθρο) + ουσιαστικό σε γενική πτώση ή ουσιαστικό + ουσιαστικό που συνήθως είναι στην ίδια πτώση⁵². Σύμφωνα με τη Ράλλη (2005: 200), τα πολυλεκτικά σύνθετα είναι «ιδιαίτερα παραγωγικά, κι η εκτεταμένη χρήση τους στην επιστημονική ορολογία ... τείνει να αντικαταστήσει τη χρήση των κοινών σύνθετων». Αυτό αποδίδεται στο ότι σχηματίζονται ευκολότερα απ' ό,τι τα μονολεκτικά σύνθετα. Επίσης, όπως υπογραμμίζει η Κίτσα (2006), «Γενικά τα πολυλεκτικά σύνθετα εκφράζουν την επιστημονική και τεχνική ορολογία και ... η διδασκαλία τους είναι απαραίτητη, γιατί συχνά έχουν αποκλειστική κατονομασία».

Πολλά από τα πολυλεκτικά σύνθετα είναι νεολογισμοί και συμβάλλουν στον εμπλουτισμό της ελληνικής γλώσσας. Παρακάτω παρατίθενται μερικά παραδείγματα επιστημονικών όρων που αποδίδονται με πολυλεκτικά σύνθετα (από το Βαλεοντής 2010).

⁵¹ Η Ράλλη (2005: 200) περιγράφει τα κριτήρια που διαφοροποιούν τα πολυλεκτικά σύνθετα από τις κοινές ονοματικές φράσεις. Μερικά απ' αυτά είναι ότι (α) «τα συστατικά που βρίσκονται σε θέση προσδιορισμού δεν μπορούν ανεξάρτητα να συνταχθούν με κάποιο άλλο προσδιοριστικό στοιχείο», ειδάλλως αλλάζει το νόημά τους, π.χ. 'πολύ ψυχρός πόλεμος' αντί για *ψυχρός πόλεμος* ή 'ζώνη μεγάλης ασφαλείας' αντί για *ζώνη ασφαλείας* και (β) δεν μπορούν να παρεμβληθούν στοιχεία μεταξύ των μερών, δηλ. δεν μπορούμε να πούμε, π.χ. 'η επιμελής η έννοια'.

⁵² Υπάρχει μία ακόμη κατηγορία πολυλεκτικών σύνθετων, τα λεγόμενα παρατακτικά σύνθετα, δηλαδή αυτά που χωρίζονται μεταξύ τους από μία παύλα και που αποτελούνται από όνομα+όνομα, π.χ. *λέξη-κλειδί*, *στόχος-επίτευξη* και *αποθησαύριση-καταγραφή* (βλ. Μανωλέσσου & Τσολακίδης 2009). Ωστόσο, διαισθητικά μιλώντας, τα παρατακτικά σύνθετα δεν φαίνεται να χρησιμοποιούνται τόσο πολύ στον ακαδημαϊκό λόγο όσο οι άλλες κατηγορίες σύνθετων.

43. γνωσιακές επιστήμες (cognitive sciences)
44. διαγλωσσικός δανεισμός (translingual borrowing)
45. θεματικό πεδίο (subject field)
46. αρνητική (/θετική) συνδήλωση (negative/positive connotation)
47. φορέας δεδομένων (data medium)
48. γλώσσα πηγής (source language)
49. γλώσσα στόχου (target language)
50. γλώσσα χειρισμού δεδομένων (data manipulation language)

Μερικές φορές οι συγγραφείς ακαδημαϊκών κειμένων 'χτίζουν' σταδιακά μια σύνθετη λέξη, όπως στο παράδειγμα (51), όπου πρώτα εμφανίζονται τα επίθετα *κυματικές* και *σωματιδιακές* σε ονομαστική φράση προσδιορίζοντας το όνομα *ιδιότητες*, μετά εμφανίζονται ως μέρη ενός πολυλεκτικού σύνθετου (*κύματος-σωματιδίου*) και τέλος ως το μονολεκτικό σύνθετο *κυματοσωματιδιακός*. Επίσης, πιθανόν συχνότερα, συμβαίνει το αντίστροφο όταν οι συγγραφείς εξηγούν έναν όρο. Για παράδειγμα, στο (52) ο όρος *μαγνητοαντίσταση* αναλύεται παρακάτω με αναφορά στα συστατικά του, *μαγνητικός* και *αντίσταση*.

51. Το φως εκδηλώνει κυματικές και σωματιδιακές ιδιότητες. Ο δυϊσμός κύματος–σωματιδίου ή κυματοσωματιδιακός δυϊσμός του φωτός αποτελεί γενική ιδιότητα της κβαντικής.
52. Το φαινόμενο της μαγνητοαντίστασης (MR) είναι η μεταβολή της ηλεκτρικής αντίστασης ενός υλικού (αγωγού) όταν αυτό τοποθετείται μέσα σε ένα μαγνητικό πεδίο.

Πρόταση για διδακτική δραστηριότητα (βλ. Agathorouliou 2011)

Όταν σε κάποια κείμενα υπάρχουν σύνθετες λέξεις που αναλύονται από τους συγγραφείς σε προηγούμενο ή επόμενο μέρος του κειμένου, ζητούμε από τους/τις διδασκόμενους/ες να εντοπίσουν τις λέξεις από τις οποίες αποτελείται το σύνθετο .

Με αυτόν τον τρόπο τους/τις βοηθήσουμε ώστε να μάθουν ή να αναπτύξουν την ικανότητα να κατανοούν σύνθετες λέξεις προσέχοντας το κείμενο που τις περιβάλλει.

7.2 Ουσιαστικά-κελύφη στο ακαδημαϊκό λεξιλόγιο

Τα *ουσιαστικά-κελύφη* είναι «ουσιαστικά που αποτελούν μεταγλώσσα⁵³ για μια πληροφορία, τη φύση της οποίας εξηγούν μες στο κείμενο» (Κουτσουλέλου-Μίχου 2006: 144) και τα οποία συμβάλουν στην συνοχή ενός κειμένου, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο συνδέονται μεταξύ τους οι προτάσεις. Λόγου χάριν, στο παράδειγμα (53) η λέξη *ερώτημα* στην ονομαστική φράση *αυτό το ερώτημα*, αποτελεί ουσιαστικό-κέλυφος, καθώς αποτελεί μεταγλωσσικό όρο της προηγούμενης πρότασης που τελειώνει με ερωτηματικό.

53. Ήταν όμως δυνατή η σύνθεση βιομορίων στις συνθήκες που επικρατούσαν τότε;
Απάντηση σ' **αυτό το ερώτημα** έδωσαν τα πειράματα...

Η Κουτσουλέλου-Μίχου (2006, 2009) διερεύνησε τη συχνότητα των ουσιαστικών-κελυφών σε κάθε ρητορική Κίνηση που εντόπισε στο επιστημονικό κειμενικό είδος «εισαγωγές σε γλωσσολογικά άρθρα». Παρακάτω παραθέτουμε τα είδη των Κινήσεων που διαπιστώθηκαν καθώς και τα συχνότερα ουσιαστικά-κελύφη ανά κίνηση. Η παρουσίαση των υπό συζήτηση ουσιαστικών είναι κατά σειρά συχνότητας εμφάνισης και υπό μορφή λήμματος⁵⁴.

Κίνηση 1: Καθορισμός του ευρύτερου ερευνητικού πεδίου

Άποψη, γεγονός, μορφή, στοιχείο, περίπτωση, τύπος, μελέτη, λειτουργία κ.ά.

Κίνηση 2: Καθορισμός ενός ερευνητικού κενού-προβλήματος

Ερώτημα, άποψη, πρόβλημα, απάντηση, διάσταση, ζήτημα, στοιχείο, αποτέλεσμα κ.ά.

Κίνηση 3: Παρουσίαση της ερευνητικής προσπάθειας

Στόχος, σκοπός, φαινόμενο, αντικείμενο, εργαλείο, θέμα, τύπος, υπόθεση κ.ά.

Εμφανώς, τα ουσιαστικά-κελύφη είναι ιδιαίτερης σημασίας στον ακαδημαϊκό λόγο. Ωστόσο σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι, ακόμη και σε προχωρημένα επίπεδα γνώσης της Γ2, οι μη φυσικοί/ές ομιλητές/ήτριες μειονεκτούν σημαντικά από τους/τις φυσικούς/ές ομιλητές/ήτριες ως προς τη χρήση αυτής της κατηγορίας ουσιαστικών (Flowerdew 2010, Mattheoudakis & Hatzitheodorou 2011). Έτσι, καλό είναι βοηθούμε τους/στις διδασκόμενους/ες να εμπλουτίσουν τα γραπτά τους με ποικιλία από ουσιαστικά κελύφη.

⁵³ Η γλώσσα που χρησιμοποιούμε όταν περιγράφουμε τη γλώσσα ως αντικείμενο (βλ. ορισμό στο <http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Lexiko/M/metaglossa.htm>)

⁵⁴ Στο σχετικό άρθρο διευκρινίζεται η συχνότητα ανά ενικό και πληθυντικό αριθμό των ουσιαστικών.

Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει μέσω ρητής διδασκαλίας με παραδείγματα, καθώς και μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων, όπως αυτές που περιγράφουμε παρακάτω.

Ενδεικτικές δραστηριότητες για ουσιαστικά-κελύφη

Αφού διαβάσουν το παρακάτω κείμενο⁵⁵ οι διδασκόμενοι/ες ζητούνται να κάνουν εξής. (Για διευκόλυνση, στο παρόν κείμενο έχουμε υπογραμμίσει τα ουσιαστικά-κελύφη.)

- A. Να εντοπίσουν τα ουσιαστικά-κελύφη
- B. Να συζητήσουν σε ποια τμήματα/φράσεις του κειμένου αναφέρονται.
- Γ. Να προτείνουν συνώνυμα ουσιαστικά-κελύφη.

Τα δεδομένα των μουσείων δημοσιεύονται είτε σε ιστοσελίδες στο Διαδίκτυο (Internet), είτε σε κλειστά δίκτυα (intranets) που απευθύνονται στους επισκέπτες τους. Το βασικό πρόβλημα που δημιουργείται έχει να κάνει με τις αργές ταχύτητες του Διαδικτύου, σε σχέση με το μεγάλο όγκο πληροφοριών – ειδικότερα των εικόνων – που πρέπει να διακινηθούν. Οι εικόνες αυτές πρέπει να έχουν υψηλή ανάλυση, για να αποδίδουν ικανοποιητικά τις λεπτομέρειες των εκθεμάτων. Κάτι τέτοιο συνεπάγεται εικόνες μεγάλου μεγέθους, γεγονός που δημιουργεί πρόβλημα τόσο σε επίπεδο αποθήκευσης των αρχείων, όσο και σε επίπεδο διακίνησής τους. Για να αντιμετωπιστούν αυτά τα ζητήματα δημιουργήθηκαν νέα είδη εικόνων, όπως το FlashPix και το JPEG2000, τα οποία διαχειρίζονται αποτελεσματικά σημαντικό όγκο δεδομένων-εικόνων υψηλής ανάλυσης.

Απαντήσεις

- A. 'γεγονός' και 'ζητήματα'
- B. Το 'γεγονός' αναφέρεται στο ότι οι υπό συζήτηση εικόνες πρέπει να είναι μεγάλες σε μέγεθος. Το 'ζητήματα' αναφέρεται στο ότι οι μεγάλες εικόνες επιβραδύνουν την ταχύτητα αποθήκευσης και διακίνησής τους.
- Γ. Συνώνυμο του 'γεγονός': 'δεδομένο', συνώνυμο του 'ζητήματα': 'προβλήματα'

Μία επιπλέον δραστηριότητα είναι να ζητήσουμε από τους/τις διδασκόμενους/ες να συμπληρώσουν τα κενά σε κείμενο απ' το οποίο έχουμε αφαιρέσει τις λέξεις που αποτελούν ουσιαστικά-κελύφη (π.χ. το 'γεγονός' και 'ζητήματα' από το προηγούμενο κείμενο).

⁵⁵ Πηγή: <http://nefeli.dsmc.eap.gr/ojs-2.1.1/index.php/HOUJOI/article/view/5>

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αραποπούλου, Μ. & Γιαννουλοπούλου, Γ. (2001). 'Η χρήση της γλώσσας στα μη γλωσσικά μαθήματα: ο λόγος των επιστημών'. Διαθέσιμο στο http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e7/e_6_thema.htm
- Βαλεοντής, Κ. (επιμ.) (2010). *Γενικοί και ειδικοί όροι του τομέα της Ορολογίας*. Διαθέσιμο στο <http://www.eleto.gr/download/Bodies/TE21-TerminologyTermsEd02.pdf>
- Γούτσος, Δ. (2003). 'Σώμα Ελληνικών Κειμένων: Σχεδιασμός και υλοποίηση'. Στα *Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 18-21 Σεπτεμβρίου 2003*. Δημοσίευση σε CD-ROM. Επίσης διαθέσιμο στο <http://www.philology.uoc.gr/conferences/6thICGL/gr.htm>
- Γούτσος, Δ. & Κουτσουλέλου-Μίχου, Σ. (2009). 'Η διδασκαλία του ακαδημαϊκού λεξιλογίου στα Ελληνικά με τη χρήση σωμάτων κειμένων'. *Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 22-23 Οκτωβρίου 2004*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, 213-223.
- Κατσαλήρου, Α. (υπό κρίση). 'Κατάλογος ακαδημαϊκού λεξιλογίου για την ελληνική γλώσσα: Δημιουργία και προοπτικές αξιοποίησής του'. *Πρακτικά της 32ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.*
- Κορολή, Κ. (2008). 'Από την Πρόσληψη στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου: Η Αλληλεπίδραση των Δεξιοτήτων του Γραπτού Λόγου στη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας'. *Πρακτικά Συνεδρίου Forum Νέων Επιστημόνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ*. Διαθέσιμο στο <http://www.primedu.uoa.gr/ergastiria/ergastirio-texnhs-kai-logoy/forum-newn-episthmonwn.html>
- Κουτσουλέλου-Μίχου, Σ. (2002). Οργάνωση και λειτουργία των ευχαριστιών στον γραπτό λόγο. *Γλωσσολογία 14*: 47-74. Διαθέσιμο στο http://glossologia.phil.uoa.gr/sites/default/files/03_koutsoulelou.pdf
- Κουτσουλέλου-Μίχου, Σ. (2006). Λεξιλογικές επιλογές στις εισαγωγές γλωσσολογικών άρθρων. *Γλωσσολογία 17*: 143-156. Διαθέσιμο στο <http://glossologia.phil.uoa.gr/sites/default/files/Koutsoulelou.pdf>

- Κουτσουλέλου-Μίχου, Σ. (2009). *Όψεις του ακαδημαϊκού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κίτσα, Β. (2006). 'Λεξιλογικό Βοήθημα για την υποστήριξη των διδασκόντων την Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα. Εισαγωγή'. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Κ.Ε.Γ. Διαθέσιμο στο http://www.greek-language.gr/greekLang/files/document/word2text/lexil_intro.pdf
- Λέκκα, Β. (2005). *Η γλώσσα των επιστημονικών κειμένων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μανωλέσσου, Ι. & Τσολακίδης, Σ. (2009). 'Τα παρατακτικά σύνθετα της ελληνικής: διαχρονική προσέγγιση'. *Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, Ιωάννινα, 30 Αυγ.-2 Σεπτ. 2007*. http://www.linguist-uoi.gr/cd_web/docs/greek/027_manolessoutsolCGL8.pdf
- Μητσικοπούλου, Β. (2001α). 'Λόγος-Κείμενο: Κείμενο και κειμενικό είδος'. (ΚΕΓ) http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/1_2/thema_1_2.htm
- Μητσικοπούλου, Β. (2001β). 'Γραμματισμός'. Στο *Γλώσσα: Θεωρία - Διδασκαλία Διδακτική της γλώσσας*. (ΚΕΓ) www.komvos.edu.gr.
- Πολίτης, Π. (2001). 'Μέσα μαζικής ενημέρωσης: Το επικοινωνιακό πλαίσιο και η γλώσσα τους'. Στο Α. Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κ Ε Γ. http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_b_10/b_10_thema.htm
- Ράλλη, Α. (2005). *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τσίγκου, Α. & Νούτσου, Α. (2007). 'Κειμενοκεντρική θεωρία: Θεωρητικό πλαίσιο και πειραματική εφαρμογή σε ΣΠΠΕ με στόχο τον περιβαλλοντικό γραμματισμό των μαθητών'. *Πρακτικά του 2^{ου} συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, 2006, 711-721*. Διαθέσιμο στο http://kpe-kastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe2/oral/PDFs/711-721_oral.pdf
- Χατζηδάκη, Α. (2007). 'Η εμπλοκή Αλβανών μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους: μια εμπειρική έρευνα'. Στο Χρ. Γκόβαρης, Ε., Θεοδωροπούλου & Αν. Κοντάκος (επιμ.), *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας: Ζητήματα θεωρίας και πράξης της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, (σσ. 133-52). Αθήνα: Ατραπός. Διαθέσιμο

στο http://www.polydromo.gr/httpdocs/files/Epistimoniko/ekpaideysh_goneis_/AspasiaXatzidaki_HEmplokAlvanwnMetanastwnSthnEkpaideyshtwnPaidiwntous.pdf

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Agathopoulou, E. (2009). 'Characteristics of high-rated and low-rated conference abstracts: a genre-based analysis'. In K. Katsaboxaki-Hodgets (ed.), *Proceedings of the International Conference "Options and Practices of LSP practitioners"*, University of Crete, (pp. 150-170). Crete: Crete University Press. Προδημοσίευση διαθέσιμη στο http://www.enl.auth.gr/staff/agathopoulou/AGATHOPOULOU_2009_LSP_conference_draft.pdf

Agathopoulou, E. (2011). 'EAP materials: Insights from corpus-based studies'. In E. Panourgia (ed.), *ESP/ EAP Innovations in Tertiary Settings: Proposals and Implementations, Proceedings of the 2nd ESP/EAP Conference, Kavala Institute of Technology*, (pp. 9-22). (CD-ROM: ISBN 978-969-363-037-1). Διαθέσιμο στο http://www.enl.auth.gr/staff/agathopoulou/EAP_materials_2011_agathopoulou.pdf

Allen, D. & Middleton, G. (2011). Short research articles as proxy models for research articles: the effects of brevity on the discourse structure of introductory sections. *Komaba Journal of English Education* 2: 67-94. Διαθέσιμο στο <http://park.itc.u-tokyo.ac.jp/eigo/KJEE/002/065-093.pdf>

Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre - Language Use in Professional Settings*. London: Longman.

Biber, D. & Gray, B. (2010). Challenging stereotypes about academic writing: Complexity, elaboration, explicitness. *Journal of English for Academic Purposes* 29(1): 2-20.

Blue, G. (1988). 'Individualising academic writing tuition'. In P. Robinson (ed.), *Academic Writing: Process and Product. ELT Documents 129*, (pp. 129-148). London: Modern English Publications and the British Council.

Charles, M. (2009). ' "Can I use I, should I use we, or do I have to use the passive?" A Pedagogic Approach to Stance in Academic Writing'. In K. Katsaboxaki-Hodgets (ed.),

Proceedings of the International Conference "Options and Practices of LSP practitioners", (pp. 69-93). Crete: University of Crete Publications,.

- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly* 34: 213-238.
- Chung, T. & I. S. P. Nation (2003). Technical vocabulary in specialised texts. *Reading in a Foreign Language* 15 (2): 103-116. Διαθέσιμο στο:
<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2003/chung/chung.pdf>
- Dudley-Evans, T. (2000). Genre analysis: A key to a theory of ESP? *Iberica* 2: 3-11. Διαθέσιμο και στο www.uv.es/aelfe/WebRAs/RA-2-Dudley.pdf
- Dudley-Evans, T. & St John, M. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. (2010). Use of signalling nouns across L1 and L2 writer corpora. *International Journal of Corpus Linguistics* 15(1): 36-55.
- Flowerdew, J. & Peacock, M. (2001). 'Issues in EAP: A preliminary perspective'. In J. Flowerdew & M. Peacock (eds), *Research perspectives on English for academic purposes*, (pp. 8-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Halleck, J. B. & U. M. Connor (2006). Rhetorical moves in TESOL conference proposals. *Journal of English for Academic Purposes* 5(1): 70-86.
- Halliday, M. A. K. (1993/2004). 'On the Language of Physical Science'. In M. A. K. Halliday & J. R. Martin (eds), *Writing Science: Literacy and Discursive Power*, (pp. 54-68). London: The Falmer Press.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K., Kirkwood, M. A., Angus McIntosh, A. & Strevens, P. D. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longmans Green and Co Ltd.
- Harwood, N. & Petrić, B. (2011). 'English for academic purposes'. In J. Simpson (ed.), *Routledge Handbook of Applied Linguistics*, (pp. 243-258). London: Routledge.

- Hatzitheodorou, A. M. (2011). 'Considering genre in ESP/EAP instruction: making a case for the research article abstract'. In E. Panourgia (ed.), *ESP/ EAP Innovations in Tertiary Settings: Proposals and Implementations, Proceedings of the 2nd ESP/EAP Conference, Kavala Institute of Technology*. (CD-ROM: ISBN 978-969-363-037-1).
- Hatzitheodorou, A. M. & Mattheoudakis M. (2007). 'The Projection of Stance in the Greek Corpus of Learner English (GRICLE)'. *Proceedings of the conference Corpus Linguistics, University of Birmingham, UK, 2007*. Available at http://ucrel.lancs.ac.uk/publications/CL2007/paper/86_Paper.pdf
- Hatzitheodorou, A. M. & Mattheoudakis M. (2009). 'It is More Than True That Television Reproduces Life: The Effect of Greek Rhetorical Conventions on Greek Learners' Academic Writing in English'. In A. Tsangalidis (ed.), *Selected Papers from the 18th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*, (pp. 167-176). Thessaloniki: Monochromia Publishing.
- Horsella, M. & Pérez F. (1991). Nominal Compounds in Chemical English Literature: Toward an Approach to Text Typology. *English for Specific Purposes* 10 (2): 125-138.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (1996). Nurturing hedges in the ESP curriculum. *System* 24 (4): 477-490.
- Hyland, K. (1998). Hedging in scientific research articles. Amsterdam: Benjamins.
- Hyland, K. (2000). Hedges, boosters and lexical invisibility: noticing modifiers in academic texts. *Language Awareness* 9 (4): 179-197.
- Hyland, K. (2002). Specificity revisited: how far should we go now? *English for Specific Purposes* 21 (4): 385-395. Διαθέσιμο στο http://www2.caes.hku.hk/kenhyland/files/2010/12/hyland-specificity.ESPJ_.pdf
- Hyland, K. (2005). 'Teaching ESP: how specific should we be?' In V. Kazamia (ed.), *Foreign Languages for Specific Purposes in Tertiary Education*, (15-33). Thessaloniki, Greece: Centre for Foreign Language Teaching.

- Hyland, K. (2006a). *English for academic purposes: An advanced resource book*. London: Routledge. Επίσης διαθέσιμο στο <http://www.kantakji.com/figh/Files/Research/t121.pdf>
- Hyland, K. (2006b). 'Medical discourse: hedges'. In K. Brown (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics 2nd edition*, (pp. 694-697). Oxford: Elsevier. Διαθέσιμο στο <http://www2.caes.hku.hk/kenhyland/files/2010/12/medical-hedges.pdf>
- Jordan, R. R. (1997). *English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mattheoudakis, M. & Hatzitheodorou, A. M. (2011). 'Discourse-organising nouns in American and Greek university students' argumentative essays: A contrastive study'. In E. Kitis, N. Lavidas, N. Topintzi & T. Tsangalidis (eds). *Selected Papers from the 19th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*, (pp. 320-336). Thessaloniki: Monochromia.
- Paltridge, B. & Starfield, S. (2011). Research in English for Specific Purposes. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Volume II, (pp. 106-121). New York/London: Routledge.
- Salager, F. (1984). Compound Nominal Phrases in Scientific-Technical Literature: Proportion and Rationale. In A. K. Pugh & J. M. Ulijn (eds), *Reading for Professional Purposes. Studies and Practices in Native and Foreign Languages*, (pp. 136-145). London: Heinemann.
- Salager-Meyer, F. (1994). Hedges and textual communicative function in medical English written discourse. *English for Specific Purposes* 13 (2): 149-171. Διαθέσιμο και στο <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/27713/1/hedges.pdf>
- Spack, R. (1988). Initiating ESL students into the academic discourse community: How far should we go? *TESOL Quarterly* 22 (1): 29-51.
- Swales, J. M. (1981). 'Aspects of article introductions'. *Aston ESP Research Reports, No 1*. Language Studies Unit, the University of Aston at Birmingham.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press.

- Swales, J. M. (2002). 'On models in applied discourse analysis'. In C. Candlin (ed.), *Research and practice in professional discourse*, (pp. 61–77). University of Macquarie: NCELTR.
- Swales, J. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. New York: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. & Feak, C. B. (2000). *English in today's research world: A writing guide*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Tarone, E., Dwyer, S., Gillette, S. & V., Icke (1981). On the use of the passive in two astrophysics journal papers. *English for Specific Purposes* 1: 123–140.
- Vázquez Orta, I. (2010). A contrastive analysis of the use of modal verbs in the expression of epistemic stance in Business Management research articles in English and Spanish. *Ibérica* 19: 77-96. http://www.aelfe.org/documents/04_19_Vazquez.pdf
- Yokoyama, S. (2009). A corpus-based analysis of stance in the Japanese medical students' essays. In K. Katsaboxaki-Hodgets (ed.), *Proceedings of the International Conference 'Options and Practices of LSP practitioners'*, (pp. 109-129). Crete: Crete University Press,.