

12

ΓΛΩΣΣΟΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Figura in Praesentia

Μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή

Θανάση Νάκα

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Κώστας Ντίνας

Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας



Βιβλιογραφική παραπομπή:

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

12

ΓΛΩΣΣΟΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

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



ΠΑΝΑΓΗ ΤΣΑΛΔΑΡΗ (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 Παλαδοπούλου – 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>	
<i>mata-</i> and <i>-orulo</i> : 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>	
<i>Figurae per transmutationem</i>	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

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ*
ΙΩΑΝΝΑ ΧΑΤΖΗΚΥΡΙΑΚΟΥ**

Από τη διδασκαλία της γραμματικής στο παλίμψηστο της διδακτικής πραγματικότητας

Abstract

The present study attempts to examine how teaching grammar, or «Knowledge about discourse» on our terms, is constructed by studying the practices of three teachers. Having as a theoretical departure point the Social Semiotics and the Critical Sociolinguistics of Globalization, we attempt to showcase the broad range of teaching discourses and repertoires from which teachers draw. In order to do so, we focus on the teaching action as a nexus where multiple historical levels and features are interweaving, featuring the palimpsest of the teaching reality as far as the Knowledge about discourse.

Keywords

Grammar teaching, knowledge about language, classroom discourse analysis, nexus analysis, sociolinguistics, social semiotics.

Εισαγωγή

Στον χώρο της διδασκαλίας της γραμματικής, της διδασκαλίας των γνώσεων για τη γλώσσα (ΓΓ) ή των Γνώσεων για τον λόγο (ΓΛ) με βάση τη δική μας ορολογία (βλ. ενότητα 2), παρατηρείται σημαντική επιστημονική κινητικότητα σε διεθνές αλλά και σε τοπικό επίπεδο. Η κινητικότητα, βέβαια, αυτή γίνεται καλύτερα κατανοητή, αν εγγραφεί στη σημαντική επιστημονική πρόοδο που παρατηρείται κατά τις τελευταίες δεκαετίες στον χώρο της εκπαιδευτικής γλωσσολογίας, αφε-

* Καθηγητής, Τομέας Γλωσσολογίας, Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ / dkoutsog@lit.auth.gr.

** Υποψήφια Διδάκτωρ ΑΠΘ / inchatzik@lit.auth.gr.

νός, και, αφετέρου, στο ευρύτερο πλαίσιο της νέας παγκοσμιοποιημένης πραγματικότητας. Στο πλαίσιο αυτό, η σύγχρονη κοινωνιολογική έρευνα θεωρεί ότι οι κοινωνικοί πρωταγωνιστές δομούν την πολλαπλότητα των ταυτοτήτων τους μέσω της επιλογής ή μείξης στοιχείων από ποικίλους διαθέσιμους λόγους και ρεπερτόρια σε μια ενδιαφέρουσα δημιουργικότητα (Blommaert, 2010· Κουτσογιάννης κ.ά., 2015· Kress κ.ά., 2005). Η έρευνα που εστιάζει σε ζητήματα διδασκαλίας ΓΛ, παρότι πολύ πλούσια, πολύ σπάνια επιχειρεί να κατανοήσει τις κινήσεις των εκπαιδευτικών σε αυτό το νέο και δυναμικό τοπικοπαγκόσμιο πλαίσιο. Στόχος του παρόντος κειμένου είναι ακριβώς αυτός, να αναδείξει την κινητικότητα που παρατηρείται στις διδακτικές πρακτικές τριών εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη το ιστορικό «σώμα» του σχολείου, όπου τα ποικίλα επίπεδα του παρελθόντος συνυπάρχουν συχνά με τρέχουσες εναλλακτικές αναζητήσεις. Η ενότητα που ακολουθεί είναι αφιερωμένη στην παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου, στο οποίο στηρίζεται η διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας. Στην τρίτη ενότητα παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και στην τέταρτη παρουσιάζονται τα αποτελέσματα. Τέλος, στην πέμπτη ενότητα παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των διδασκαλιών τριών εκπαιδευτικών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Μια προσεχτική μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας που εστιάζει στο πώς αντιμετωπίζονται οι ΓΛ από μια παιδαγωγική σκοπιά, αναδεικνύει ότι η εστίαση έχει αλλάξει θεαματικά στον οικείο επιστημονικό προβληματισμό. Έτσι, από την παραδοσιακή αντίληψη που έδινε βαρύτητα στη λέξη και την πρόταση, το ενδιαφέρον μεταφέρεται σταδιακά στο κείμενο και στη γραμματική του, στον λόγο (discourse) και στη σχετική μεταγλώσσα, αλλά και στην ανάπτυξη μεταγλώσσας για όλα τα σημειωτικά συστήματα. Αυτή είναι η αιτία που όροι οι οποίοι χρησιμοποιούνταν στο παρελθόν, όπως «διδασκαλία της γραμματικής» ή «γνώσεις για τη γλώσσα» δεν ανταποκρίνονται πια στον τρέχοντα επιστημονικό προβληματισμό. Ενδεχομένως, ο όρος «γνώσεις για τη σημείωση», που περιλαμβάνει όλα τα σημειωτικά συστήματα, να κάλυπτε τη νέα πραγματικότητα, προτιμούμε ωστόσο τον όρο «γνώσεις για τον λόγο», με την παραδοχή ότι ο λόγος εμπεριέχει τη

γλώσσα αλλά και τη σημείωση, γενικότερα (βλ. Κουτσογιάννης, 2017). Ο τελευταίος αυτός όρος έχει το πλεονέκτημα ότι παραπέμπει στην πλούσια επιστημονική παρακαταθήκη της (Κριτικής) Ανάλυσης Λόγου.

Στη σχετική βιβλιογραφία οι τάσεις είναι εμφανείς: αδυνατίζουν σημαντικά οι φωνές που υποστηρίζουν ότι οι ΓΛ δεν χρειάζεται να διδάσκονται στο σχολείο, αλλά όλες οι νέες προτάσεις τις αποσυνδέουν από τη λογική της ύλης και τις προσεγγίζουν ως μέρος των κειμένων και του λόγου. Ανάμεσα στις τάσεις αυτές υπάρχουν, βέβαια, σημαντικές διαφορές ως προς το πώς θα αξιοποιούνται διδακτικά οι ΓΛ: κάποιες απόψεις προτείνουν να αξιοποιούνται για την καλύτερη αποτύπωση της κειμενικής ποικιλότητας (κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις), κάποιες για την καλύτερη σύνδεση της κειμενικής ποικιλότητας με τη δομημένη κοινωνική πραγματικότητα (κριτικός γραμματισμός) και κάποιες για τη σύνδεση όλων των σημειωτικών συστημάτων με τον σύνθετο κόσμο της επικοινωνίας (πολυγραμματισμοί) (Κουτσογιάννης, 2017).

Σε τοπικό επίπεδο, ένα σημαντικό μέρος των αναζητήσεων εστιάζει το ενδιαφέρον του στη βελτίωση των σχολικών γραμματικών (Νάκας, 2010) ή στην εισαγωγή νέων (Μπαμπινιώτης, 2017). Ένα άλλο μέρος των δημοσιεύσεων συνομιλεί με διεθνείς βιβλιογραφικές αναζητήσεις συνδέοντας τη γραμματική με τη διδασκαλία κειμενικών ειδών (Κωστούλη, 2009) και πιο πρόσφατα με την κριτική ανάγνωση των κειμένων (Αρχάκης, 2016) και την πολυσημειωτική αναπαράσταση του νοήματος (Ντίνας & Γιώτη, 2016). Αξίζει να τονιστεί ότι λείπουν έρευνες που επιχειρούν να αποτυπώσουν το τι ακριβώς συμβαίνει στη διδακτική καθημερινότητα.

Έχει, επίσης, ενδιαφέρον να επισημανθεί ότι στην Ελλάδα δεν βρήκαν γόνιμο έδαφος παραδόσεις του προσδευτισμού που υποστήριξαν την κατάργηση της διδασκαλίας της γραμματικής. Τουναντίον, φαίνεται ότι η γραμματικοκεντρική παράδοση, με βασικά της χαρακτηριστικά την κατανόηση της γραμματικής ως ύλης που διδάσκεται αθροιστικά και ανεξάρτητα από το κείμενο και το συγκεκριμένο, δεν διακόπηκε ποτέ από τη διδασκαλία της γλώσσας. Ισχυρός, όμως, παραμένει και ο ρόλος του σχολικού βιβλίου στη διδασκαλία της ελληνικής. Να σημειώσουμε εδώ ότι τα ισχύοντα στην Α/βάθμια σχολικά βιβλία χρησιμοποιούνται από το 2006 και, επομένως, έχουν ενσωμα-

τώσει στοιχεία που ίσχυαν στον διεθνή/ελληνικό προβληματισμό μέχρι τότε. Δεν είναι τυχαίο, για παράδειγμα, ότι είναι αρκετά πιο έντονη η επιρροή από επικοινωνιακές-κειμενικοκεντρικές προσεγγίσεις και απουσιάζει σχεδόν παντελώς η επιρροή από παραδόσεις του κριτικού γραμματισμού, αφού είναι ένα παράδειγμα που συζητήθηκε αργότερα στην ελληνική βιβλιογραφία.

Σε αυτή τη σύνθετη και συχνά αντιφατική πραγματικότητα διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί των ελληνικών σχολείων. Τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι εύλογα: πώς επηρεάζει η έντονη κινητικότητα (διθνής, τοπική, προσωπική) τις διδακτικές τους πρακτικές; Ποια στοιχεία αναγνωρίζονται στις διδασκαλίες τους και γιατί; Ποια «κέντρα» (Blommaert, 2010) φαίνεται να παίζουν τον σημαντικότερο ρόλο στο είδος της διδασκαλίας που κατασκευάζεται;

Θεωρούμε ότι, προκειμένου να μελετηθούν σήμερα οι παιδαγωγικές πρακτικές εκπαιδευτικών, όπως άλλωστε και κάθε κοινωνικό φαινόμενο ή συμπεριφορά, είναι απαραίτητη η εστίαση του προβληματισμού σε πολλαπλά επίπεδα, μεταξύ των οποίων: στην «ιστορικότητα των σωμάτων» (Scollon & Scollon, 2004) και στην κινητικότητα των παιδαγωγικών πρωταγωνιστών, στις τοπικές διδακτικές παραδόσεις, στα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά βιβλία, στις διεθνείς και τοπικές επιστημονικές αναζητήσεις. Η εστίαση αυτή μεταφέρει τον προβληματισμό από τα περιεχόμενα των ΓΛ, όπου δίνεται συνήθως και η μεγαλύτερη βαρύτητα, στην ανάδειξη του παλίμψηστου της κάθε διδασκαλίας, αυτού που ο Blommaert (2005) αποκαλεί «πολυεπίπεδη συγχρονικότητα», καθώς και στα ενδεχόμενα κέντρα επιρροής. Τα κέντρα αυτά ως εστίες κανονικότητας μπορεί να ωθούν προς την κατεύθυνση συγκεκριμένων λόγων αλλά και σε έντονη διαλογικότητα ως προς τον τρόπο διδασκαλίας, αφού τα κέντρα είναι συχνά πολυφωνικά, και αναπλαισιώνονται από τις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών. Σημαντικό είναι, επίσης, να αναδειχτούν οι διαφορετικές ταχύτητες αλλαγής των ετερόκλητων ιστορικά στοιχείων που συνυπάρχουν στη διδακτική πράξη, καθώς υπογραμμίζουν το τι ανθίσταται στον χρόνο αλλά και τι ενσωματώνεται ευκολότερα στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδασκαλίας ΓΛ.

Μεθοδολογία

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που περιγράφηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο, μελετούμε τις διδακτικές πρακτικές τριών εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί προέρχονται από τρία διαφορετικά σχολεία, που εδράζονται στα δύο μεγαλύτερα αστικά κέντρα της χώρας, ένα εκ των οποίων είναι πειραματικό, ένα διαπολιτισμικό κι ένα σύνηθες δημόσιο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί υπό μελέτη, η Μαρία¹, η Δώρα και ο Πέτρος, είναι ιδιαίτερα έμπειροι και προσοντούχοι, αφού η επιλογή τους πραγματοποιήθηκε² με κριτήριο τις επιπλέον σπουδές και τη διαπιστωμένη κινητικότητα τους όσον αφορά την ανάληψη πρωτοβουλιών σε επίπεδο σχολικών προγραμμάτων αλλά και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη γλωσσική διδασκαλία. Οι τρεις τους έχουν παρακολουθήσει την επιμόρφωση που προσφέρεται στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (ΚΣΕ) για τη διδακτική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), ενώ ένας από αυτούς είναι ήδη επιμορφωτής. Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχτηκαν μέσα από επιτόπια παρατήρηση και ηχητική καταγραφή δύο ωρών του γλωσσικού μαθήματος αλλά και από ημιδομημένη συνέντευξη των εκπαιδευτικών. Επιπλέον συγκεντρώθηκε φωτογραφικό υλικό από τη διάταξη και τη διακόσμηση των αιθουσών, αλλά και διδακτικό και μαθητικό υλικό που προέκυψε στο πλαίσιο της διδασκαλίας υπό μελέτη.

Επισημάναμε ήδη στο θεωρητικό μέρος ότι βασική μας προτεραιότητα είναι να αναδείξουμε τι είδους διδασκαλία της γραμματικής των ΓΛ με δικούς μας όρους, κατασκευάζεται. Εγγράψαμε την προτεραιότητα αυτή στα νέα δεδομένα, τοπικά και παγκόσμια, τα οποία υπαγορεύουν τη μεταφορά του ενδιαφέροντος από τη γραμματική ως όλη στη διδακτική δράση. Προκειμένου να το πετύχουμε αυτό, ως βασικές μονάδες ανάλυσης της κάθε διδασκαλίας θεωρούμε το κείμενο, τα διδακτικά συμβάντα και τα διδακτικά σχήματα (βλ. Κουτσογιάννης κ.ά., 2015). Θεωρούμε το κείμενο ως μια κοινωνικοπολιτισμική (επομένως και ιστορική) πολυσημειωτική μονάδα. Με βάση την αφετηρία αυτή, κείμενα θεωρούμε όχι μόνο αυτά που διαβάζουν ή γράφουν τα

¹ Χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα.

² Οι εκπαιδευτικοί υπό μελέτη επιλέχθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος «Διάλογος» (2010-2015) του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας.

παιδιά αλλά τόσο τη διδασκαλία όσο και τη σχολική αίθουσα (Kress et al., 2005). Έτσι, η κάθε διδακτική ενότητα αποτελεί ένα είδος κείμενου, αφού πληροί τις προϋποθέσεις του κλασικού ορισμού του Martin (1997), ότι αποτελεί μια «στοχοθετημένη κοινωνική διαδικασία». Θεωρούμε ότι η κάθε διδασκαλία ως κείμενο αποτελείται από αναγνωρίσιμες διδακτικές υποενότητες, οι οποίες έχουν συγκεκριμένο/-ους στόχο/-ους, εξελίσσονται σε συγκεκριμένο χωροχρόνο με συγκεκριμένα μέσα, έχουν συγκεκριμένη δομή και ενεργοποιούν συγκεκριμένους ρόλους για εκπαιδευτικούς και μαθητές, διαπερνώνται δηλαδή από συγκεκριμένου τύπου «διδακτικά σχήματα». Αποκαλούμε τις διδακτικές αυτές υποενότητες «διδακτικά συμβάντα», προσαρμόζοντας την πλούσια εθνογραφική παράδοση στα δικά μας δεδομένα. Σε κάθε διδακτικό συμβάν εγγράφονται, συνήθως, ποικίλα επίπεδα προσωπικής πρωτοβουλίας, τοπικότητας, εθνικού πλαισίου, διεθνών ή τοπικών επιστημονικών αναζητήσεων κτλ. Η ανάλυση, όμως, είναι κρίσιμο να επεκτείνεται και πέρα από το διδακτικό συμβάν, εστιάζοντας στην αναγνώριση των διδακτικών σχημάτων που διαπερνούν τη διδασκαλία, σχημάτων που αποτυπώνουν συγκεκριμένου τύπου κανονικότητες, με πιο γνωστό από τη βιβλιογραφία το σχήμα Ερώτηση - Απάντηση - Αξιολόγηση / Ανατροφοδότηση (E-A-A/A) (βλ. Κουτσογιάννης κ.ά. 2015, τ. Α', 61-64). Αφετηρία της ανάλυσης μπορεί να είναι κάθε διδακτικό συμβάν ή μέρος του, κάθε διδακτικό σχήμα ή και κάθε κείμενο με το περιεχόμενο που δόθηκε παραπάνω. Ακολουθώντας τους Scollon & Scollon (2004), θεωρούμε ότι η κάθε [διδακτική] «δράση» (action) (διδακτικό συμβάν ή κείμενο με τους δικούς μας όρους) αποτελεί κόμβο (nexus) γύρω από τον οποίο συνδέονται ποικίλα νήματα που μπορεί να παραπέμπουν σε ποικίλες παραμέτρους, εμφανείς και λιγότερο εμφανείς. Κυρίως, όμως, αποτυπώνεται ο μοναδικός τρόπος που όλα αυτά μπορεί να οργανώνονται από τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών σε διδακτική πράξη η οποία δεν συμβαίνει σε εκπαιδευτικό και πολιτικό κενό.

Ανάλυση

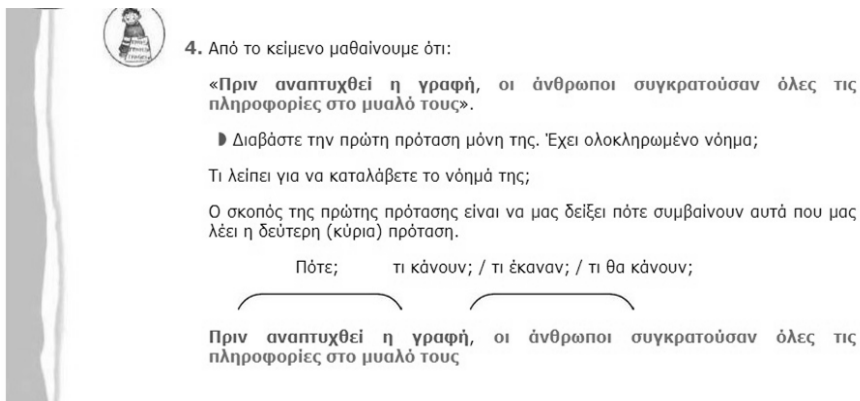
Στην παρούσα ενότητα θα αναλυθούν οι διδασκαλίες τριών ενδεικτικών περιπτώσεων εκπαιδευτικών, μέσω των οποίων επιχειρείται να ανοίξει το «μαύρο κουτί» της διδασκαλίας σε σχέση με το υπό συζήτηση ζήτημα.

Περίπτωση 1η

Η Μαρία διδάσκει στη Δ' Δημοτικού σε ένα πειραματικό σχολείο και εμείς παρακολουθήσαμε ένα δίωρο διδασκαλίας το οποίο πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο μιας ευρύτερης ενότητας μαθημάτων, τα οποία ακολούθησαν τη δομή της 10ης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου της γλώσσας.

Η διδασκαλία διεξάγεται στη σταθερή αίθουσα της τάξης, όπου στη μία πλευρά της βρίσκονται τα θρανία των μαθητών διατεταγμένα σε ομάδες των τεσσάρων και έξι, ενώ στην απέναντι βρίσκεται η έδρα όπου είναι τοποθετημένος σταθερός υπολογιστής συνδεδεμένος με προβολέα. Η δίωρη διδασκαλία διακρίνεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο, η εκπαιδευτικός προσφέρει ποικιλία κειμένων (από το σχολικό βιβλίο, από ψηφιακό λογισμικό, από το διαδίκτυο), οργανώνοντας διδακτικά συμβάντα κατανόησης τους στην ολομέλεια ή στις ομάδες. Η διδασκαλία αφορά την ιστορία της γραφής και η εστίαση κατά τη φάση αυτή βρίσκεται στην απόκτηση γνώσεων για το συγκεκριμένο θεματικό πεδίο και στη συνακόλουθη κατάκτηση νέου λεξιλογίου. Στο δεύτερο μέρος, η εκπαιδευτικός με οδηγό το σχολικό βιβλίο διδάσκει γραμματική. Στον πίνακα προβάλλεται (με τη χρήση του ψηφιακού προβολέα) το εξής απόσπασμα από το ψηφιακό βιβλίο της γλώσσας:

Εικόνα 1. Διδασκαλία της γραμματικής στο σχολικό βιβλίο



4. Από το κείμενο μαθαίνουμε ότι:

«Πριν αναπτυχθεί η γραφή, οι άνθρωποι συγκρατούσαν όλες τις πληροφορίες στο μυαλό τους».

► Διαβάστε την πρώτη πρόταση μόνη της. Έχει ολοκληρωμένο νόημα;

Τι λείπει για να καταλάβετε το νόημά της;

Ο σκοπός της πρώτης πρότασης είναι να μας δείξει πότε συμβαίνουν αυτά που μας λέει η δεύτερη (κύρια) πρόταση.

Πότε; τι κάνουν; / τι έκαναν; / τι θα κάνουν;

Πριν αναπτυχθεί η γραφή, οι άνθρωποι συγκρατούσαν όλες τις πληροφορίες στο μυαλό τους

Η λέξη «**πριν**», με την οποία ξεκινάει η πρώτη πρόταση, δηλώνει το χρόνο που συνέβη κάτι και είναι **χρονικός σύνδεσμος**.

Γ' αυτό και η πρόταση λέγεται **χρονική πρόταση**.

Άλλοι χρονικοί σύνδεσμοι είναι οι λέξεις:
όταν, σαν, ενώ, καθώς, αφού, αφότου, μόλις, προτού, ώσπου, ωστόσο, όσο που, όποτε.

Οι **άκλιτες λέξεις** που συνδέουν τις προτάσεις λέγονται **σύνδεσμοι**.

► Ενώστε τις προτάσεις χρησιμοποιώντας το χρονικό σύνδεσμο που είναι στην παρένθεση.

Άλλαξε γνώμη / Του εξήγησα τι είχε συμβεί (μόλις)

.....

Η εκπαιδευτικός ζητά να προσέξουν όλοι στον πίνακα. Κάποια παιδιά, εξαιτίας της διάταξης των θρανίων, για να μπορέσουν να παρακολουθήσουν, κάθονται ανάποδα στις καρέκλες τους ή γυρνάνε ολόκληρο το σώμα τους, ενώ υπάρχουν και μαθητές που συνεχίζουν να κάθονται με την πλάτη στον πίνακα και ασχολούνται με άλλα πράγματα. Η εκπαιδευτικός θυμίζει ΓΛ που αφορούν τις περιόδους, τον χωρισμό προτάσεων, τους συνδέσμους και εισάγει τη νέα μεταγλώσσα (δευτερεύουσες χρονικές προτάσεις), ενώ τα παιδιά διαβάζουν «τα πινακάκια» με τη σύνοψη της πληροφορίας που βρίσκεται τονισμένη με χρώμα πριν από τις ασκήσεις (βλ. εικόνα 1). Στη συνέχεια, ζητείται από τους μαθητές να εφαρμόσουν τη γνώση αυτή στην άσκηση του βιβλίου που ακολουθεί. Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα ³:

Ε: Λοιπόν, (1) έχοντας αυτά στο νου θα προσπαθήσουμε να κάνουμε την επόμενη άσκηση. Διαβάζουμε. Ενώστε τις προτάσεις χρησιμοποιώντας; (1) Σύνδεσμο που είναι στην παρένθεση.[...]

³ Σύντομος ερμηνευτικός οδηγός σημείων απομαγνητοφώνησης: Ε συνεισφορά Εκπαιδευτικού· Μ Μαθητή· (χ) χ δευτερόλεπτα παύσης· [...] παράλειψη κειμένου· [χχχ] επικάλυψη συνεισφορών· χ: το φωνήεν που προηγείται προφέρεται μακρό ανάλογα με τον αριθμό των ζευγών άνω και κάτω τελείας· ((χχχ)) επεξηγήσεις της ερευνήτριας (Παυλίδου, 2002).

(1) Λουπόν, ποιος θα προσπαθήσει; [...] Λέγε.

M: (4) Άλλαξε γνώμη ε::: [μόλις του] εξήγησα τι είχε συμβεί.

E: [Σσσσσς]

E: Ωραία, άλλαξε γνώμη, γράφουμε, μόλις του εξήγησα τι είχε συμβεί. Επειδή δεν έχουμε χρόνο τα γράφω εγώ, εντάξει; Γράφουμε ο καθένας μόνος του. (3) Προσπαθούμε να μην κάνουμε:: λάθη.

Αναλόοντας τα σημεία που συμμετέχουν στην πραγμάτωση και τη νοσηματοδότηση της διδασκαλίας των ΓΛ προκύπτουν πολύ ενδιαφέροντα συμπεράσματα ως προς τα ποικίλα επίπεδα ιστορίας που ενυπάρχουν κατά την παιδαγωγική αλληλεπίδραση.

Καταρχάς, το σχολικό εγχειρίδιο καταγράφεται ως ένα ισχυρό κέντρο επιρροής, καθώς η λογική με την οποία προσεγγίζει τις ΓΛ καθοδηγεί τις διδακτικές πρακτικές της εκπαιδευτικού. Η λογική αυτή προκύπτει από μία ιδιαίτερη τοπική αναπλαισίωση του κειμενοκεντρικού λόγου, όπου τα κείμενα δεν μελετώνται συστηματικά σε σύνδεση με την ιδιαίτερη λεξικογραμματική τους, αλλά λειτουργούν ως απλή αφορμή για να διδαχθούν γραμματικοί κανόνες ή γραμματικά φαινόμενα. Έτσι, οι ΓΛ, στην εν λόγω ενότητα, εισάγονται με την πρόταση ότι «από το κείμενο μαθαίνουμε ότι», ωστόσο, η λογική με την οποία ξεδιπλώνονται διολισθαίνει σε μία πιο παραδοσιακή προσέγγιση όπου η γλώσσα απομονώνεται από το κοινωνικό και επικοινωνιακό της πλαίσιο.

Η εστίαση δίνεται στην αναγνώριση της γραμματικής μεταγλώσσας που αφορά τις χρονικές προτάσεις, με τα προσδιοριστικά ρήματα *είναι* και *λέγεται* να κυριαρχούν στις γνώσεις που προσφέρει το βιβλίο. Αναδεικνύεται, με άλλα λόγια, η επίδραση της βαθύτερης συλλογιστικής του «αναγνωριστικού γραμματισμού» (Hasan, 1996), όπου η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως ένα άθροισμα επιμέρους στοιχείων (βλ. και παρακάτω για τη δόμηση του σχολικού χρόνου), χωρίς σύνδεση με τα κείμενα.

Το σχολικό εγχειρίδιο επηρεάζει, όμως, τις πρακτικές της εκπαιδευτικού και ως προς την παιδαγωγική ιδεολογία που πραγματώνεται κατά τη διδασκαλία των ΓΛ και η οποία αποτυπώνεται στο σχήμα της Προσφοράς-Ζήτησης (βλ. Κουτσογιάννης, 2010). Η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο να μεταδώσει τη γνώση και οι μαθητές να εξασκηθούν σε αυτή, προσέχοντας *να μην κάνουν λάθη, γράφοντας*

μόνοι τους και παραμένοντας ήσυχoi. Τελικά, η λογική της διδασκαλίας των ΓΛ φαίνεται να τροφοδοτείται από μια παλαιότερη παιδαγωγική κουλτούρα η οποία έδινε έμφαση όχι μόνο στη σωστή χρήση της γλώσσας αλλά και στον ρόλο του εκπαιδευτικού ως μεταδότη της γνώσης και στη συνακόλουθη πειθαρχία των μαθητών. Έχει, μάλιστα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον πώς οι πιο παραδοσιακές αυτές φωνές από τη μία ενθαρρύνονται και από την άλλη συγκρούονται με άλλα «σημεία» στον χώρο της διδασκαλίας.

Συγκεκριμένα, πίσω από την έδρα βρίσκονται αναρτημένοι δακτυλογραφημένοι κανόνες της τάξης οι οποίοι εστιάζουν στο να γίνονται τα πράγματα «αθόρυβα», «πάντα με την άδεια του δασκάλου», με τους μαθητές «να μη μιλάνε μεταξύ τους», «να μη παίζουν με την καρέκλα τους» κ.ά. Παρατηρούμε, όμως, κι έναν αναδυόμενο συμμετοχικό λόγο, ο οποίος αποτυπώνεται στην ομαδική διάταξη των θρανίων αλλά και σε συνεργατικές πρακτικές που υιοθετήθηκαν σε προηγούμενο διδακτικό συμβάν. Οι διεθνείς γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις του προοδευτισμού φαίνεται ότι εισχωρούν στο τοπικό πλαίσιο μέσω πρακτικών που είναι πιο εύκολο να υιοθετηθούν, όπως η διαρρύθμιση των θρανίων, παρόλο που σε ορισμένα συμβάντα, όπως στο προκείμενο, έρχονται σε σύγκρουση με τα παιδαγωγικά σχήματα που επιλέγονται.

Στην υπό συζήτηση παιδαγωγική δράση χρησιμοποιούνται και οι νέες τεχνολογίες, μια επιλογή που φαίνεται να διασυνδέει τη συγκεκριμένη διδασκαλία με σύγχρονες αναζητήσεις, οι οποίες δίνουν βαρύτητα στην παιδαγωγική σπουδαιότητα των νέων μέσων. Η εκπαιδευτικός, η οποία έχει έρθει σε επαφή με τις φωνές αυτές και μέσω των μεταπτυχιακών σπουδών της αλλά και μέσω της επιμόρφωσής της (Β' επίπεδο) στα ΚΣΕ, αναζητεί την αρωγή των νέων τεχνολογιών, προκειμένου να κάνει τη διδασκαλία της αποτελεσματικότερη. Έτσι, αξιοποιεί τα ψηφιακά μέσα εποπτικά, προβάλλοντας το ψηφιακό βιβλίο στον λευκό πίνακα και συμπληρώνοντας στα κενά των ασκήσεων τις απαντήσεις με μαρκαδόρο. Ο τρόπος αυτός παιδαγωγικής χρήσης των ψηφιακών μέσων δείχνει ότι η Μαρία τα κατανοεί ως τα εργαλεία που θα διευκολύνουν τη διδασκαλία της (Koutsogiannis, 2011). Ωστόσο, με τη χρήση τους το μάθημα μετατρέπεται σε περισσότερο συγκεντρωτικό και βιβλιοκεντρικό, αφού το βιβλίο με τις ασκήσεις του αποτελούν το κέντρο του ενδιαφέροντος που πρέπει να συγκε-

ντρώνει τα βλέμματα των παιδιών. Είναι ενδεικτικό ότι την κινητικότητα των μαθητών την αντιλαμβάνεται ως την κίνηση προκειμένου να σηκωθούν στην προβολή και να συμπληρώσουν τις απαντήσεις. Πέρα από τη συνολική αναπλαισίωση του σχολικού χώρου προς μια πιο συγκεντρωτική κατεύθυνση, και η στίξη του σχολικού χρόνου γίνεται αντιληπτή σε μια εξίσου παραδοσιακή λογική.

Για τη διάσταση του χρόνου και τις ανησυχίες της μιλά και στη συνέντευξή της:

Ε: Είμαι στο τέλος της χρονιάς, θέλω κάποια πράγματα να τα βγάλω, [] να ολοκληρώσουμε κάποια θέματα, έχει ας πούμε, για επίθετα και για επιρρήματα στο επόμενο τεύχος που δεν έχουμε πει καθόλου. Να ξέρω ότι έχει ολοκληρωθεί. Εδώ ναι, σ' αυτή τη φάση έχω λίγο φτάσει να κοιτάω ύλη.

Στο απόσπασμα αναδεικνύεται πολύ καλά η κρίσιμη διάσταση της δόμησης του σχολικού χρόνου και του αθροιστικού παιδαγωγικού μοντέλου που διαπερνά το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος στο πλαίσιο του οποίου η γνώση περιεχομένου σπάει σε διακριτές δεξιότητες. Η ευρύτερη «γραμματική» του σχολείου λειτουργεί ως ένα ακόμη σημαντικό κέντρο επιρροής, καθώς συμβάλλει στην κατασκευή ενός μαθήματος όπου οι ΓΛ αντιμετωπίζονται ως «ύλη» η οποία αθροίζεται ανά μάθημα, μέχρι να μεταδοθεί στο σύνολό της έως το τέλος της χρονιάς. Έτσι, ακόμα και η όποια πρωτοβουλία της εκπαιδευτικού φαίνεται να αναπλαισιώνεται στη διδακτική πράξη από την ανάγκη για μετρήσιμα αποτελέσματα.

Περίπτωση 2η

Η Δώρα σχεδιάζει τη διδασκαλία της στη Β' δημοτικού ενός διαπολιτισμικού σχολείου γύρω από την ενότητα 23 του σχολικού βιβλίου, στη σταθερή αίθουσα της τάξης. Τα θρανία είναι διατεταγμένα σε ομάδες, ενώ οι μαθητές έχουν κουβαλήσει κατά το διάλειμμα φορητούς υπολογιστές από το γραφείο των καθηγητών και τους έχουν τοποθετήσει σε αναλογία (κατά προσέγγιση) δύο μαθητές - ένας υπολογιστής. Δεξιά από την έδρα υπάρχει τροχήλατο με σταθερό υπολογιστή ο οποίος είναι συνδεδεμένος με ψηφιακό προβολέα. Ήδη, λοιπόν, διακρίνεται η ιδιαίτερη πρωτοβουλία (agency) της εκπαιδευτικού να

αναδιαμορφώσει τον χώρο, εισάγοντας τους διαθέσιμους υπολογιστές του σχολείου στο μάθημα της γλώσσας, ανατρέποντας τα συνήθη παιδαγωγικά δεδομένα. Η δίωρη διδασκαλία της χωρίζεται χονδρικά σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος, πραγματοποιείται με παιγνιώδη μορφή έλεγχος της ορθογραφίας και προηγούμενης γραμματικής γνώσης ⁴. Στο δεύτερο μέρος, η εκπαιδευτικός ακολουθεί τις δραστηριότητες κι ένα κείμενο του σχολικού βιβλίου με εστίαση στις γνώσεις για τον κόσμο (για το Παγγαίο), εμπλουτίζοντας τις διδακτικές πρακτικές της με τη χρήση ψηφιακών μέσων.

Στο τρίτο μέρος, διδάσκει ΓΛ με αφετηρία και πάλι το σχολικό εγχειρίδιο. Συγκεκριμένα, με αφόρμηση το κείμενο που διδάξε, εστιάζει στις καταλήξεις των επιθέτων σε *-ινός -ικός -ιμός*, και η ολομέλεια πηγαίνει στο τετράδιο εργασιών για να εξασκηθεί στον σωστό σχηματισμό τους. Βλέπουμε, δηλαδή, ότι και στην περίπτωση αυτή τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν σημαντικό κέντρο επιρροής, κατευθύνοντας τη διδασκαλία των ΓΛ προς την ιδιαίτερη τοπική μείξη του κειμενικοκεντρικού με τον παραδοσιακό λόγο. Εν συνεχεία, και η Δώρα θα αξιοποιήσει τα ψηφιακά μέσα, οργανώνοντας νέο διδακτικό συμβάν που αφορά τις ΓΛ: προβάλλει κεντρικά κρυπτόλεξο, σχεδιασμένο με ψηφιακό λογισμικό του εμπορίου, καλώντας τους μαθητές να εντοπίσουν λέξεις, να τις τεχνολογήσουν και να τις τοποθετήσουν στην κατάλληλη στήλη με τα μέρη του λόγου, ενώ παράλληλα θα ασκούνται στον σχηματισμό επιθέτων με κατάληξη *-ικός*. Στόχος της εκπαιδευτικού είναι, αφού παρουσιάσει στην ολομέλεια τη λογική της άσκησης, και δοθούν κάποιες πρώτες απαντήσεις, να αφήσει τις ομάδες να ασχοληθούν μόνες τους. Το απόσπασμα που ακολουθεί είναι ενδεικτικό της λογικής με την οποία προσεγγίζονται οι ΓΛ:

Ε: Έχω το ρήμα κουράζω, έχω όμως και μία θέση που γράφει επάνω ουσιαστικό, κι ένα επίθετο [...] ((απευθύνεται στην τάξη)) Τι είναι ρήμα;

ΜΜ: ((Τα παιδιά φωνάζουν όλα μαζί))

⁴ Χωρισμένοι σε ομάδες των δύο, τα παιδιά πρέπει να ανακαλύψουν τις λέξεις που κρύβονται σε κρυπτόλεξο, το οποίο προβάλλεται στους φορητούς υπολογιστές μπροστά τους, και στη συνέχεια να τις γράψουν σε φυλλάδιο ο καθένας μόνος του με μικρά γράμματα στην κατάλληλη στήλη (ουσιαστικό, ρήμα, επίθετο).

E: Χεράκια. Ανέστη.

Ανέστης: Κάτι που κάνω εγώ.

E: Έτσι.

Ανέστης: Ή παθαίνω.

E: Ή παθαίνω ωραία. Ουσιαστικό, τι είναι ουσιαστικό; Τι λες Μανώλη;

Μανώλης: Είναι:: [πρόσωπο]

E: [Ανέστη τώρα] εδώ είμαστε όλοι εντάξει;

Μανώλης: Είναι πρόσωπο, ζώο ή πράγμα.

E: Πολύ:: ωραία και επίθετο; Και επίθετο Φρόσω; Τι μας δείχνει το επίθετο; Ότι κά::τι κάτι κάτι κάνω; [...]

E: Ας πούμε από το ρήμα κουράζω μπορώ να φτιάξω επίθετο;

M: ((πετάγεται ένας μαθητής)) Κουρασμένος.

E: Κουρασμένος; [Κανονικά δεν είναι επίθετο]

M: ((πολλοί μαθητές μαζί)) [Κουρασμένη, κουρασμένο]

E: Αλλά κανονικά τι είναι; αφού βγαίνει από το ρήμα και τελειώνει σε μένος;

M: Μετοχή::

E: Είναι μετοχή, θέλω επίθετο αυτή τη φορά, κουράζω το ρήμα, [...]

Αλέξανδρος: E κουραστικός.

E: A:: να μπράβο! Αλέξανδρε αφού το βρήκες, έλα εδώ να το βρεις και να το μετακινήσεις εδώ μέσα, υπάρχει κάπου κουραστικός, η λέξη κουραστικός ((ο μαθητής σηκώνεται στον κεντρικό υπολογιστή, και «σέρνει» τη λέξη κουραστικός στη στήλη με τα επίθετα)).

Καταρχάς, έχει ιδιαίτερη αξία να εστιάσουμε στην κοινωνική γλώσσα (Gee 2011) της εκπαιδευτικού, και στο πώς προσεγγίζει τόσο η ίδια όσο και οι μαθητές της τη γραμματική μεταγλώσσα. Χαρακτηριστικές είναι οι συνεισφορές της που εστιάζουν στην αναγνώριση των μερών του λόγου (*Τι είναι ρήμα; Ουσιαστικό, τι είναι ουσιαστικό;*), με τη γραμματική ορολογία να βασίζεται είτε στη σημασία, τι σημαίνει η γραμματική δομή (*Είναι πρόσωπο, ζώο ή πράγμα*) είτε στη μορφή, πώς δηλαδή κατασκευάζεται μορφικά (*Αλλά κανονικά τι είναι; Αφού βγαίνει από το ρήμα και τελειώνει σε μένος;*). Να προσθέσουμε εδώ ότι η αποπλαισιωμένη αντίληψη για τη γλώσσα που εστιάζει σε επίπεδο λέξης αποτυπώνεται και σε άλλα σημεία στον χώρο, όπως στην πληθώρα

κανόνων γραμματικής που βρίσκονται αναρτημένοι στους πίνακες φελλού που αγκαλιάζουν την τάξη (βλ. εικόνα 2). Τα σημεία αυτά αλλά και η ίδια η επιλογή της δραστηριότητας τεχνολόγησης λέξεων μαρτυρούν ότι η γνώση της μεταγλώσσας καθίσταται αυτοσκοπός και παραπέμπουν σε ένα επίσης τοπικό ισχυρό κέντρο, τη γραμματικοκεντρική παράδοση, η οποία συνυφίνεται με τη ρυθμιστική λογική που διαπερνά μέρος των σχολικών εγχειριδίων.

Εικόνα 2. Πίνακας φελλού με γραμματική μεταγλώσσα



Επιπλέον, το διδακτικό σχήμα και οι ρόλοι που φαίνεται να αναλαμβάνουν τα παιδαγωγικά υποκείμενα μαρτυρούν επίσης ίχνη ρυθμιστικών πρακτικών. Η εκπαιδευτικός κάνει τις ερωτήσεις και μοιράζει τον λόγο, επιπλήττει έμμεσα όταν κάποιος μαθητής δεν προχωρά στην ανάταση του χεριού (*Χεράκια. Ανέστη!*) ή αποσπάται η προσοχή του (*Εδώ είμαστε όλοι εντάξει!*), επιβραβεύει τις σωστές απαντήσεις (*Πολύ:: ωραία, Α::να μπράβο!*). Χαρακτηριστικός, επίσης, είναι ο ταυτόχρονος από τους μαθητές μεγαλόφωνος σχηματισμός των καταλήξεων για να ελέγξουν εάν μία λέξη κατατάσσεται στα επίθετα.

Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου τρόπου διδασκαλίας των ΓΛ που παραπέμπει, όπως είπαμε και νωρίτερα, σε μακροχρόνιες τοπικές πρακτικές (ιδιαίτερα σε μαθητές τόσο μικρής ηλικία), η εκπαιδευτικός εισάγει τις νέες τεχνολογίες «για να δούνε (οι μαθητές) τη συγκεκριμένη δραστηριότητα σαν παιχνίδι», καθώς επρόκειτο για «δύσκολη δραστηριότητα», όπως μας πληροφορεί η ίδια στη συνέντευξή της. Η Δώρα, δηλαδή, αξιοποιεί τα ψηφιακά μέσα για να λειαιώνει τη δυσκολία των παιδαγωγικών της στόχων, αλλά και ως μια ευκαιρία για τον μαθητή να κινητοποιηθεί, να πάρει διδακτικό χρόνο, να κουνήσει πράγματα, αλλά και να συνεργαστεί.

Το εν λόγω διδακτικό συμβάν είναι ενδεικτικό του πώς συνυφαίνονται κατά τη διδακτική δράση ποικίλα επίπεδα ιστορίας. Ενώ διατηρούνται κυρίαρχες λογικές, όπως η γραμματικοκεντρική παράδοση και η ρυθμιστική αντίληψη για τη γλώσσα, παράλληλα η εκπαιδευτικός προσπαθεί να αναπλαισιώσει στη διδασκαλία της πιο σύγχρονες φωνές που έχουν σχέση με τις παιδαγωγικές δυνατότητες των νέων μέσων.

Περίπτωση 3η

Ενδιαφέρουσα είναι και η περίπτωση του Πέτρου, ιδιαίτερα έμπειρου εκπαιδευτικού, ο οποίος, καθώς εκτελεί χρέη διευθυντή, πραγματώνει μόνο εμβόλιμες διδασκαλίες στις τάξεις του σχολείου του ⁵, με στόχο να εμπλέξει ενεργά τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Συγκεκριμένα, εμείς παρακολούθησαμε δίωρη διδασκαλία του στην Στ' Δημοτικού, η οποία σχεδιάστηκε με αφορμή την 4^η ενότητα του σχολικού βιβλίου που αφορούσε τη διατροφή και πραγματοποιήθηκε σε ώρες της Ευέλικτης Ζώνης. Η διδασκαλία έλαβε χώρα στο εργαστήριο υπολογιστών του σχολείου και το μεγαλύτερο μέρος της εστίασε στα κατευθυντικά κείμενα, με τα εξής ευδιάκριτα μέρη:

1^ο: Κεντρική προβολή βίντεο που εισάγει στο θεματικό πεδίο και επεξεργασία του στην ολομέλεια, ακολουθούμενη από σύντομη εισήγηση του εκπαιδευτικού αναφορικά με τους διδακτικούς στόχους: «θα μάθουμε ποια είναι (2) τα δομικά στοιχεία (3) σε ένα κείμενο (1) συνταγής και πώς μπορούμε εμείς να τα ξεχωρίζουμε.».

2^ο: Παιγνιώδεις ομαδικές δραστηριότητες με σκοπό τότε την ανακαλυπτική μάθηση της δομής και της ιδιαίτερης λεξικογραμματικής του κειμενικού είδους υπό μελέτη (ρήματα, επιρρήματα) και τότε την εξάσκηση σε κάποια συγκεκριμένη γραμματική γνώση (εγκλίσεις). Οι δραστηριότητες ακολουθούνται πάντα από αναστοχαστική κεντρική συζήτηση ή από σύντομη σύνοψη της γνώσης από τον εκπαιδευτικό.

3^ο: Ανάθεση ατομικής εργασίας παραγωγής λόγου (έντυπου ή ψηφιακού) για το σπίτι στην οποία ο μαθητής, αφού συμβουλευτεί κάποιο οικογενειακό μέλος, γράφει μια συνταγή και τη συνδυάζει με ει-

⁵ Πρόκειται για κοινό δημόσιο σχολείο.

κόνες, αλλά και με πληροφορίες για τον τόπο προέλευσης της συνταγής (χάρτες, εγκυκλοπαιδικού τύπου πληροφορίες).

Το εν λόγω κείμενο της διδασκαλίας αποτελεί, επίσης, έναν κόμβο γύρω από τον οποίο συγχρονίζονται ποικίλες οπτικές και παράμετροι που αφορούν τη διδασκαλία των ΓΛ. Καταρχάς, είναι εμφανής η επίδραση της τοπικής μείξης του επικοινωνιακού με τον κειμενοκεντρικό γλωσσοδιδασκτικό λόγο, όπως αποτυπώνεται τόσο στην ενότητα του σχολικού εγχειριδίου όσο και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) της ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο. Εκεί αναγράφεται ότι: «το κύριο βάρος πέφτει στη γραμματική του κειμένου και της επικοινωνίας» και ότι «κάθε είδος λόγου χρειάζεται ειδική διδασκαλία ανάλογα με τα κειμενικά χαρακτηριστικά του... στα οποία ανήκει η τυπική οργάνωση κάθε κειμενικού είδους, οι φράσεις, οι συντακτικές δομές και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούνται συνήθως». Πράγματι, στην περίπτωση αυτή απομακρυνόμαστε από τη διδασκαλία μεταγλώσσας που εστιάζει σε επίπεδο λέξης ή πρότασης και η γραμματική δομή αντιμετωπίζεται με άξονα τη λειτουργία που επιτελεί στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου κειμενικού είδους. Χαρακτηριστική της διαφοροποιημένης προσέγγισης των γραμματικών στοιχείων είναι η κοινωνική γλώσσα που απευθύνει ο εκπαιδευτικός στην ολομέλεια:

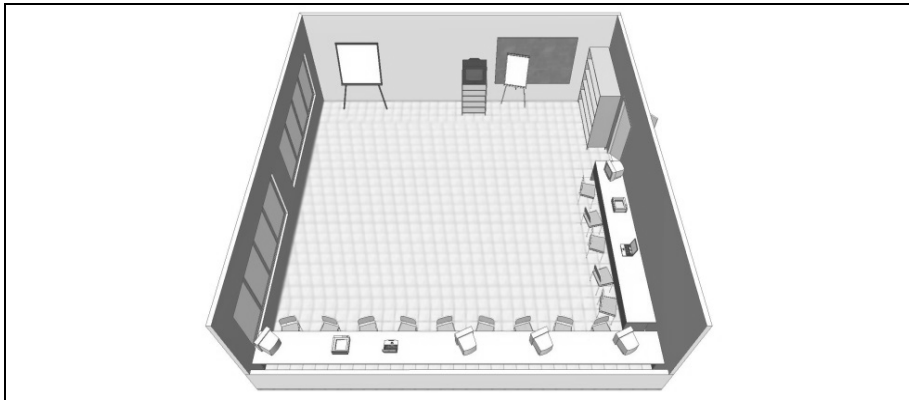
Ε: Στην ουσία, μέσα στις προτάσεις ποιο είναι αυτό το μέρος του λόγου που μας κατευθύνει να κάνουμε κάτι; Το ουσιαστικό, το επίθετο, το επίρρημα, το ρήμα, ποιο είναι;

Επιπλέον, μια προσεχτικότερη ματιά στον σχεδιασμό της αλυσίδας των διδακτικών συμβάντων μαρτυρά ως επιπλέον ενδεχόμενα κέντρα επιρροής διεθνείς γλωσσοδιδασκτικούς λόγους, με τους οποίους ο εκπαιδευτικός πιθανότατα έχει αναπτύξει τριβή μέσω της προσωπικής του επιστημονικής διαδρομής και κατάρτισης (π.χ. μεταπτυχιακό, επιμορφωτής στα ΚΣΕ). Οι φάσεις της αποδόμησης και δόμησης κειμένων μέσα από ομαδικές δραστηριότητες με τους μαθητές να παρατηρούν, να συζητούν, να συγκρίνουν τις ΓΛ και τον εκπαιδευτικό πότε να κατευθύνει και πότε να συνοψίζει, θυμίζουν πρακτικές που συναντώνται στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής των Κειμενικών Ειδών (βλ. «μοντέλο του τροχού», Rothery, 1994). Επίσης, στο τρίτο μέρος της διδασκαλίας αναπλαισιώνεται ο λόγος των πολυγραμματισμών, με «εμ-

βληματικά» στοιχεία (Latour, 2002) την πολυτροπικότητα και τη χρήση των ψηφιακών μέσων. Καθώς οι άλλοι τρόποι εκτός της γλώσσας (χάρτες, εικόνες) προσεγγίζονται μάλλον με τη λογική του εμπλουτισμού, πλαισιώνοντας αισθητικά τον γραπτό λόγο και το συγκεκριμένο κειμενικό είδος υπό μελέτη, δεν μπορούμε, μεν, να υποστηρίξουμε ότι η εστίαση μεταφέρεται ρητά σε γνώσεις για τη σημείωση (στο ειδικό σημασιολογικό φορτίο που φέρουν οι άλλοι τρόποι), ωστόσο, δε, είναι φανερό ότι ξεφεύγει από τα καθιερωμένα.

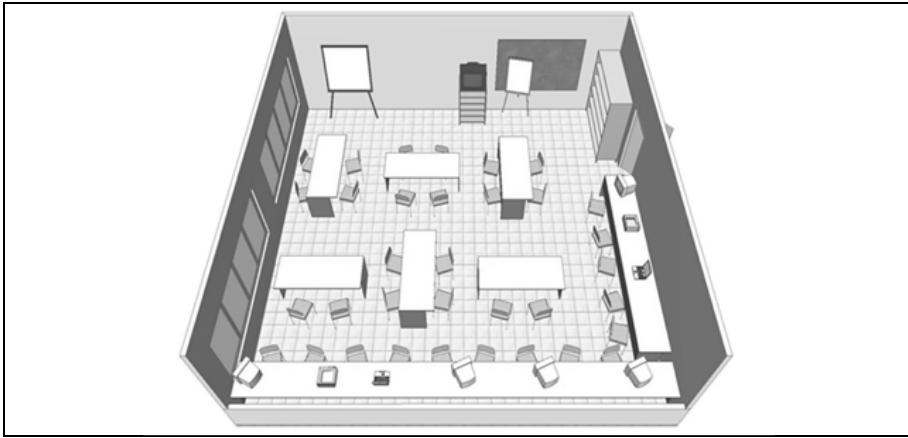
Μια άλλη πτυχή που αξίζει ιδιαίτερης εστίασης είναι η πρωτοβουλία που επιδεικνύει ο Πέτρος ως προς την οργάνωση του χώρου και των υλικών μέσων, καθώς με τη δράση του επανεγγράφει νέους λόγους (discourses in place) (Scollon & Scollon, 2004) στο εργαστήριο υπολογιστών ⁶. Η υπάρχουσα διάταξη σε Γάμα (βλ. εικόνα 3) με το σύνολο των μαθητών (20) να στριμώχνεται μπροστά σε μόλις πέντε υπολογιστές, καθώς μόνο τόσοι είναι λειτουργικοί (από τους εννιά), θέτει ποικίλους περιορισμούς, σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό. Καθώς ο χώρος δεν ικανοποιεί τις παιδαγωγικές ανάγκες που έχει στο νου του, λειτουργεί ως «εντολέας» (Goffman, 1981) μεταμορφώνοντάς τον με την τοποθέτηση έξι θρανίων στο κέντρο της τάξης γύρω από τα οποία συγκεντρώνονται μαθητές των τεσσάρων ή δύο ατόμων (βλ. εικόνα 4).

Εικόνα 3: εργαστήριο υπολογιστών



⁶ Ο χώρος του εργαστηρίου αντανακλά τον λόγο του μαθήματος της Πληροφορικής όπως διαμορφώθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1980 (Κουτσογιάννης υπό δημοσίευση).

Εικόνα 4: αναδιαμόρφωση από εκπαιδευτικό



Η συγκεκριμένη διάταξη επιτρέπει την παρακολούθηση κεντρικής προβολής στο ειδικό πανί (βλ. εικόνα 4, στο μπροστά και αριστερά τμήμα της αίθουσας), την παρακολούθηση κεντρικής διδασκαλίας με τον εκπαιδευτικό να σημειώνει στον πίνακα μαρκαδόρου (μπροστά και δεξιά), αλλά και την ομαδική εργασία. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων αποδόμησης των κειμένων, η συνεργασία επεκτείνεται ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικών ομάδων. Ενδεικτικά, στην εικόνα 5 φαίνεται η κίνηση του εκπροσώπου μιας ομάδας προς τους εκπροσώπους των υπόλοιπων ομάδων, κίνηση που πραγματώνεται στο πλαίσιο διαφορετικής παιδαγωγικής λογικής σε σχέση με τις άλλες δύο περιπτώσεις που αναλύσαμε. Εδώ οι μαθητές κινούνται με στόχο να ερευνήσουν, να συγκρίνουν στοιχεία τα οποία θα διαψεύσουν ή θα επαληθεύσουν τις υποθέσεις των ομάδων τους σχετικά με τις ΓΛ στο πλαίσιο του κειμενικού είδους που μελετούν.

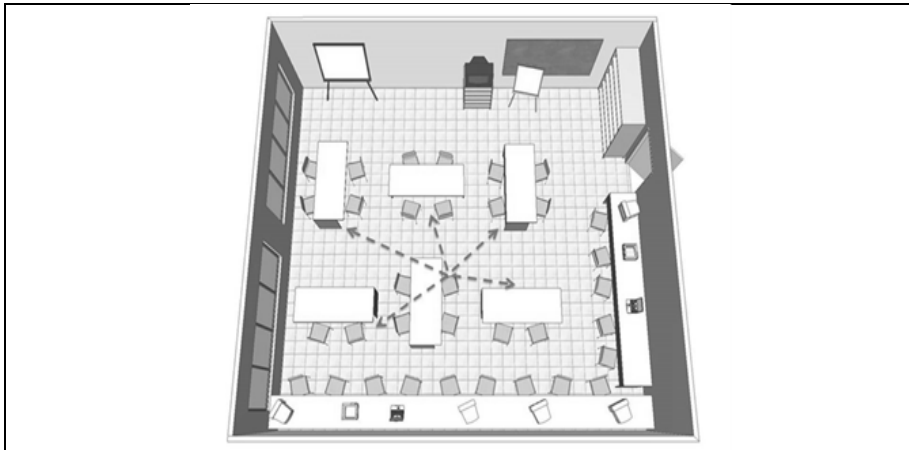
Να επισημάνουμε βέβαια ότι ο ενισχυμένος ρόλος των μαθητών πιθανότατα σχετίζεται με το γεγονός ότι ο Πέτρος δεν είναι ο σταθερός δάσκαλος της τάξης και ότι πραγματώνει τη διδασκαλία του σε ώρες της Ευέλικτης Ζώνης⁷. Με την επιλογή αυτή επιχειρεί να υπερπηδήσει σημαντικά εμπόδια που προκύπτουν από τους περιορισμούς της δόμησης του σχολικού χωροχρόνου αλλά και του σχολικού εγχει-

⁷ Ζώνη η οποία καθιερώθηκε στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης των διδακτικών αντικειμένων, μαζί με το νέο ΔΕΠΠΣ.

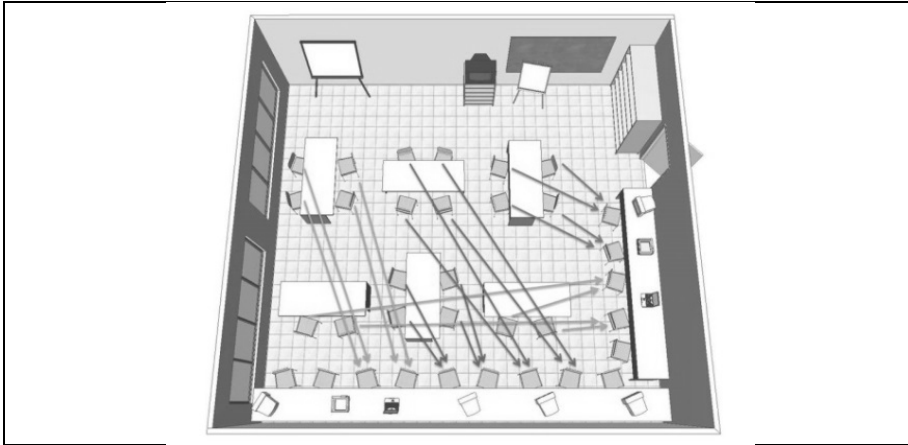
ριδίου και να ενορχηστρώσει μεταγλωσσικές δραστηριότητες οι οποίες απαιτούν σημαντικό διδακτικό χρόνο, καθώς δίνουν εστίαση στην παιδαγωγική διαδικασία. Ο χώρος θα μεταμορφωθεί για άλλη μια φορά, όταν θα επιστρατευτεί και στη διδασκαλία αυτή η παιδαγωγική χρήση των νέων τεχνολογιών. Αφού η ολομέλεια μελετήσει συγκριτικά τις εγκλίσεις των ρημάτων στο πλαίσιο ποικίλων κειμένων συνταγής, προχωρά στην εξάσκηση γνώσεων για τον σχηματισμό τους μέσω παιγνιώδους ψηφιακού λογισμικού του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Όλα τα μέλη των ομάδων μετακινούνται πίσω από τους πέντε λειτουργικούς υπολογιστές (βλ. εικόνα 6), και σε κάθε πρόταση της άσκησης αναλαμβάνει να μεταγράψει ένας μαθητής τα ρήματα στην Προστακτική Αορίστου, ενώ οι υπόλοιποι λένε την άποψή τους ή «βάζουν» κι αυτοί τα χέρια στο πληκτρολόγιο ή στο ποντίκι για να βοηθήσουν.

Συνοψίζοντας, ο Πέτρος πραγμάτωσε μια αρκετά διαφοροποιημένη διδασκαλία ως προς το πώς προσέγγισε διδακτικά τη γραμματική μεταγλώσσα και ως προς τις παιδαγωγικές σχέσεις που εφάρμοσε, επιδεικνύοντας εξαιρετική πρωτοβουλία ως προς τον σχεδιασμό του σχολικού χωροχρόνου και των διαθέσιμων υλικών και τεχνολογικών μέσων.

Εικόνα 5: ενδεικτική κινητικότητα μαθητή κατά τη δια-ομαδική συνεργασία



Εικόνα 6: κίνηση μαθητών για συμβάν με τη χρήση υπολογιστών



Συμπεράσματα

Από την ανάλυση που προηγήθηκε προκύπτουν ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις. Η πρώτη σχετίζεται με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν πράγματι ως δημιουργικοί σχεδιαστές, αφού αναμειγνύουν στις διδασκαλίες τους στοιχεία από ποικίλους λόγους, από τους πιο παραδοσιακούς μέχρι τους πιο σύγχρονους.

Στις διδασκαλίες που μελετήσαμε, διαπιστώθηκε, για παράδειγμα, ότι η διδασκαλία της γραμματικής (ΓΛ) έχει κεντρική θέση, συχνά με την πιο παραδοσιακή διδακτική λογική και λιγότερο με εναλλακτικότερες επιστημονικές παραδόσεις. Η καλά εμπεδωμένη τοπικά γραμματικοκεντρική παράδοση, το αθροιστικό παιδαγωγικό μοντέλο που διαπερνά ως αντίληψη το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και τα στοιχεία της ρυθμιστικής λογικής που συνεχίζουν να διαπερνούν τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν ισχυρά κέντρα τα οποία συμβάλλουν στη διδακτική αντιμετώπιση των ΓΛ ως ύλης. Οι εδραιωμένες αυτές λογικές εντοπίζονται και στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, καθώς φαίνεται να ανθίσταται στον χρόνο μια παλαιότερη δασκαλοκεντρική παιδαγωγική κουλτούρα, όπου ο ρόλος των παιδιών είναι ιδιαίτερα περιθωριακός.

Σε αυτό το ιστορικά περιοριστικό παιδαγωγικό πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ρωγμές με την πρωτοβουλία τους, επιλέγοντας

πρακτικές από σύγχρονους λόγους και φωνές, όπως βέβαια αυτά τους συστήνονται από τα τοπικά κέντρα επιρροής και όπως οι ίδιοι τα προσλαμβάνουν. Έτσι, υιοθετούν, για παράδειγμα, διάχστες παιδαγωγικά αντιλήψεις που αφορούν την ομαδική διάταξη της αίθουσας και την αξιοποίηση συνεργατικών πρακτικών ή την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, αλλαγές που, όπως φάνηκε από τα παραδείγματα ανάλυσης, δεν αγγίζουν πάντα την ουσία της διδακτικής προσέγγισης των ΓΛ.

Οι νέες τεχνολογίες επιστρατεύονται στην περίπτωση της Μαρίας και της Δώρας για να υπηρετήσουν τη γραμματικοκεντρική και τη ρυθμιστική παράδοση, προσδίδοντας είτε έναν παιγνιώδη χαρακτήρα σε παραδοσιακές πρακτικές είτε μια αίσθηση κινητικότητας των μαθητών. Συνεπώς, αποτελούν μια σχετικά εύκολη λύση στο να δώσουν την αίσθηση ότι κάτι αλλάζει, αφού οι ουσιώδεις εναλλακτικές προτάσεις που αφορούν τη διδασκαλία ΓΛ δεν φαίνεται να βρίσκουν κανάλια επικοινωνίας. Έτσι, αλλαγές πιο απαιτητικές, όπως η κατανόηση της γραμματικής ως οργανικού στοιχείου των κειμένων και της επικοινωνίας, διδακτικές προτάσεις για τις ΓΛ στο πλαίσιο κριτικών ή πολυσημειωτικών προσεγγίσεων, δύσκολα πραγματοποιούνται. Η περίπτωση του Πέτρου, ο οποίος πραγμάτωσε τη διδασκαλία του αντλώντας από διαθέσιμα σχέδια ιδιαίτερα εναλλακτικά για τα τοπικά δεδομένα, αναδεικνύει την μεγάλου βαθμού πρωτοβουλία που απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να υπερβούν τους περιορισμούς που εμπεριέχουν η δόμηση του σχολικού χωροχρόνου, του σχολικού εγχειριδίου αλλά και η εμπεδωμένη παραδοσιακή αντίληψη των ΓΛ. Αναδεικνύει, επίσης, τη συνθετότητα των πραγμάτων και τον ρόλο των κοινωνικών πρωταγωνιστών, καθώς ο Πέτρος, ο οποίος επιδεικνύει τη μεγαλύτερη επιστημονική κινητικότητα, εργάζεται σε ένα σύνηθες δημόσιο σχολείο. Αυτό δείχνει ότι ο τίτλος που δίνεται σε κάποιο σχολείο (π.χ. πειραματικό, πρότυπο, διαπολιτισμικό κτλ.) μπορεί να έχει ή να μην έχει σχέση με τη διδακτική καθημερινότητα σε μια εποχή έντονων μεταβολών.

Η παρούσα έρευνα, τέλος, δείχνει ότι η επιστημονική συζήτηση που ασχολείται με το να κάνει καλύτερες γραμματικές ταξινομήσεις, να φέρει σε επαφή με νέα ρεύματα ή με τη χρήση των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία δεν αρκεί, αν δεν συνοδεύεται από την εστίαση στο άνοιγμα «του μαύρου κουτιού» της διδακτικής πράξης. Η εστι-

αση στο διδακτικό γίνεσθαι αναδεικνύει τις ποικίλες μεταβλητές, τα ποικίλα επίπεδα ιστορίας που συνυφαίνουν το διδακτικό αποτέλεσμα, τις υβριδοποιήσεις και τις αναπλαισιώσεις των λόγων που προκύπτουν σε συνομιλία με τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Gee, J. (2011). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. Νέα Υόρκη: Routledge.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Φιλαδέλφεια: University of Pennsylvania Press.
- Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Χαραλαμπίδης Α. (επιμ.), *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση*, 134-189. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Koutsogiannis, D. (2011). ICTs and language teaching: the missing third circle. In Gerhard, S. & T. Váradi (eds.), *Language, Languages and New Technologies*. Frankfurt: Peter Lang Verlag: 43-59.
- Kress, G. & C. Jewitt & J. Bourne & A. Franks & J. Hardcastle & K. Jones & E. Reid. (2005). *English in Urban Classrooms: a Multimodal Perspective on Teaching and Learning*. London & New York: Routledge.
- Latour, B. (2002). Morality and technology: the end of the means. *Theory, Culture & Society*, 19/5-6: 247-260.
- Martin, J.R. (1997). Analysing genre: functional parameters. In Christie, F. & J.R. Martin (eds.), *Genre and Institutions*. London & Washington: Cassel: 3-39.
- Rothery, J. (1994). *Exploring Literacy in School English*. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
- Scollon, R. & S. Scollon (2004). *Nexus Analysis: Discourse and the Emerging Internet*. London: Routledge.
- Αρχάκης, Α. (2016). Διερευνώντας τις (καθημερινές) αφηγήσεις και τη θέση τους στην κριτική γλωσσική εκπαίδευση. Στο Ε. Χοντολίδου κ. ά. (επιμ.), *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη: Γλωσσ(ολογ)ικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg: 132-56.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2010). Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του Γυμνασίου. Στο Κ. Ντίνας κ.ά. (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου*

- με Διεθνή Συμμετοχή: Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως Πρώτης/ Μητρικής, Δεύτερης/Ξένης).
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική Διδασκαλία Χθες, Σήμερα, Αύριο. Μια Πολιτική Προσέγγιση*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Κουτσογιάννης, Δ. (υπό δημοσ.). Προς μια κριτική ανάλυση του ψηφιακού εκπαιδευτικού λόγου. Στο Β. Δενδρινού, Ευ. Καραβά & Β. Μητσικοπούλου (επιμ.), *Ο Κοινωνικός και Πολιτικός Λόγος για την Ξενογλώσση Εκπαίδευση στην Ελλάδα*.
- Κουτσογιάννης, Δ. & Ι. Χατζηκυριάκου & Σ. Αντωνοπούλου & Β. Αδάμπα & Μ. Παυλίδου. (2015). *Ανάλυση Σχολικού Λόγου: η Γλωσσική Διδασκαλία σε έναν Μεταβαλλόμενο Κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κωστούλη, Τ. (επιμ.) (2009). *Ο Γραπτός Λόγος σε Κοινωνικοπολιτισμικά Πλαίσια: Κειμενικές Πρακτικές και Διαδικασίες Μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2017). *Σύγχρονη Σχολική Γραμματική για Όλους*. Κέντρο Λεξικολογίας.
- Νάκας, Θ. (2010). *Σχολική Διδασκαλία Γραμματικοσυντακτικών Φαινομένων: μια Ουτοπία (;)*. Στο Κ. Ντίνας κ.ά. (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως Πρώτης/Μητρικής, Δεύτερης/Ξένης)*.
- Ντίνας, Κ. & Ευ. Γώτη. (2016). *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παυλίδου, Θ. (επιμ.) (2002). *Γλώσσα – γένος – φύλο*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.