

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

4 - 6 Σεπτεμβρίου 2009 • Νυμφαίο Φλώρινας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία
της Ελληνικής Γλώσσας
(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΝΥΜΦΑΙΟ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
4, 5 και 6 Σεπτεμβρίου 2009

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

Τομπαΐδης Δημήτριος
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μέλη:

Δαμανάκης Μιχάλης, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ιορδανίδου Άννα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πάτρας
Καλλογέρου Τζίνα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Καμαρούδης Σταύρος, επίκ. καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Καψάλης Γεώργιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κουτσογιάννης Δημήτρης, επίκ. καθηγητής Φιλοσοφικής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ματσαγγούρας Ηλίας, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Μήτσος Ναπολέων, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μπερελής Πέτρος, σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Νάκας Αθανάσιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Ντίνας Κώστας, αν. καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σουλιώτης Μίμης, καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τσιάκαλος Γιώργος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, επίκ. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου
Χατζησαββίδης Σωφρόνης, καθηγητής ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Κώστας Δ. Ντίνας

Γραμματέας

Άννα Βακάλη

Ταμίας

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη

Μέλη

Αναστασία Στάμου
Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος

Γραμματεία

Έφη Γώτη
Ευδοξία Τραϊανού
Δημήτρης Χασανίδης
Ελένη Παπαϊωάννου
Στεφανία Τσακίροπούλου

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)", βλ. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> ημερομηνία πρόσβασης ηη/μμ/εε

Παρασκευή, 4 Σεπτεμβρίου 2009

16.00-17.30 Εγγραφές

Ωρα **Αίθουσα 1**
Η ελληνική γλώσσα ως μητρική (πρώτη)
 Θεματική: **Γλωσσολογικά**
 Προεδρείο: **Α. Αναστασιάδη - Α. Αϊδίνης**

17.30-17.50 *Ψευδόφιλες μονάδες: οι διαχρονικοί άσπονδοί φίλοι στην ελληνική*
Ε. Βλήστη, Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη

17.50-18.10 *Η χρήση μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή του θέματος λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια*
Μ. Ζυγούρη, Α. Αϊδίνης

18.10-18.30 *Δείκτες αποτελεσματικότητας γραπτού λόγου στο σχολικό περιβάλλον, πειθαρχίες και απειθαρχίες στο περιβάλλον του γραπτού λόγου του σχολείου. Η αυτονομία των κειμένων και των υποκειμένων*
Π. Σαχινίδου

18.30-18.50 *Το μάθημα της Γλώσσας ή η γλώσσα των μαθημάτων: Μια εκπαιδευτική παρέμβαση*
Α. Σιάτρας, Π. Τοπούζα

18.50-19.10 Διάλειμμα - Καφές

Προεδρείο: **Τζ. Καλογήρου, Κ. Καρατάσου**

19.10-19.30 *Γλωσσική εμπειρία και παιδική/νεανική λογοτεχνία*
Γ. Παπαντωνάκης, G. Frazis

19.30-19.50 *Τα λογοτεχνικά κείμενα και πώς αξιοποιούνται στη διδασκαλία της γλώσσας. Έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας των Γ', Δ', Ε' & ΣΤ' τάξεων του δημοτικού σχολείου*
Α. Ξανθόπουλος, Κ. Ντίνας

19.50-20.10 *Αλληγορίες ενηλικίωσης. Η αξιοποίηση των ειδών στη λογοτεχνική εκπαίδευση*
Κ. Καρατάσου

20.10-20.30 *Λογοτεχνική εκπαίδευση, μαθηματική παιδεία και διαθεματικότητα στη δημοτική εκπαίδευση*
Κ. Καρατάσου, Ρ. Πανασούρα

20.30-20.50 *Οπτικός γραμματισμός και γλωσσική διδασκαλία μέσα από τη δημιουργία κόμικς: μια διδακτική παρέμβαση στη Β' δημοτικού*
Σ.Π. Παπαδόπουλος, Κ. Δημητριάδου

20.50-21.10 *Το επιμορφωτικό ενδιαφέρον της γλωσσικής αφύπνισης στα θέματα συνεργατικής ειρήνης και εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο*
Μουμτζίδου Αργ.

21.10-21.30 Συζήτηση

Δείπνο

Δείκτες αποτελεσματικότητας γραπτού λόγου στη σχολική τάξη

Παρασκευή Σαχινίδου

Abstract

Literacy is for the western post industrial world a crucial factor of social, educational and personal success. In literacy education we try to organize and systematize the ways which literacy exploits in order for the person to function in different communicative environments. One of these ways is discourse, both written and oral. Texts read and produced during language classes represent the obvious, visual, apparent aspect of the discourse community that teachers and students conform along with the writers of the texts read. Our aim is to describe the environment in which the written discourse is produced in school during language classes using as theoretical tools the texts of the school books read, the texts produced by children, the digital texts that children read for language assignments and the elaboration “texts” of teachers connected with children’s written discourse. We try to see what kind of relationships arise between those texts, disciplinary or not, conscious or not, constructive or not, in linguistically level, using the tools that text linguistic and discourse analysis theory offer. These relationships reflect at the same time and issues of identity both personal and cultural.

We find that the school discourse community is an obscure, differential environment even though there are common written instructions in an institutional area as school is, having as consequence an obscurity of the criteria for the effectiveness of the written discourse produced in educational environments. Secondly is affected the very same participation of students in the school discourse community and the success of school and general literacy. The teacher arises as a major factor of this effectiveness, given the fact that he/she is the intermediate of school literacy and at the same time the evaluator.

Key words: educational literacy, environment, effectiveness of written language, text linguistic analysis, discourse analysis.

1. Γραμματισμός

Η αποτελεσματικότητα των παραμέτρων του σχολικού γραμματισμού ήταν και είναι αντικείμενο διαρκών συζητήσεων όχι μόνο μέσα στα πλαίσια της σχολικής και ακαδημαϊκής κοινότητας, αλλά και ευρύτερα της κοινωνίας. Για το σύγχρονο πολιτισμό

που στηρίζεται και οριοθετείται από το γραπτό λόγο, ένας από τους δείκτες αυτής της αποτελεσματικότητας είναι και η ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου σε ποικίλες περιστάσεις και συνθήκες επικοινωνίας με στόχο την αποτελεσματική επικοινωνία των εμπλεκομένων σε αυτή. Το σχολείο είναι σε θεσμικό επίπεδο το περιβάλλον εκείνο όπου το παιδί μαθαίνει και καλλιεργεί συστηματικά αυτή την ικανότητα.

Έρευνες όπως του Fairclough (1992), και του Freire, (1973) με τη συνεργασία ποικίλων τομέων όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η γλωσσολογία και η εθνογραφία έχουν αναδείξει ως απαραίτητη συνθήκη μιας σύγχρονης δημοκρατικής, ευρωπαϊκής, και όχι μόνο, εκπαίδευσης την καλλιέργεια μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας, γραπτής και προφορικής σε ποικίλα περιβάλλοντα, της ικανότητας δηλαδή εγγραματοσύνης. Ο γραμματισμός βέβαια δεν αφορά μόνο γλωσσικές δεξιότητες αλλά όλες τις δεξιότητες και ικανότητες που διαμορφώνουν και διαμορφώνονται από τη προσπάθεια του ατόμου να λειτουργήσει αποτελεσματικά επικοινωνιακά σε διάφορα περιβάλλοντα επικοινωνίας, αναπαράστασης, νοηματοδότησης. Αυτές οι μη γλωσσικές δεξιότητες και ικανότητες χαρακτηρίζονται ως *μη γλωσσικά κείμενα* (εικόνες, σχέδια, γραφήματα, χάρτες). (Kress, 2000). Στις σημερινές, τεχνολογικά ανεπτυγμένες κοινωνίες που μετακινούνται από μια περιοχή που οριζόταν από τη βιομηχανική παραγωγή και σε μια άλλη περιοχή που ορίζεται από την πληροφορία, ο γραμματισμός διευρύνει το περιεχόμενό του. Κάνουμε λόγο πια για *multiliteracies*, *πολυγλωσσισμούς* αναγνωρίζοντας την πολυτροπικότητα της γνώσης και των κειμένων. Η γλώσσα βέβαια παραμένει το βασικό εργαλείο της γνωστικής κατάκτησης, «*το μέσο που όλοι κατανοούμε και ξέρουμε καλά*». (Kress, 2000:2) Για τον σύγχρονο δυτικό κόσμο δηλαδή, το περιεχόμενο του γραμματισμού συνίσταται ευρύτερα στη δημιουργία των προϋποθέσεων ενεργητικής και κριτικής λειτουργίας του ατόμου σε κάθε κοινωνικό περιβάλλον εμπειρικό, γνωστικό, πραγματικό, ψηφιακό, τόσο σε τοπικό επίπεδο, δηλαδή επίπεδο κοινωνικό, όσο και σε εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο με την έννοια ότι ένα επικοινωνιακό φαινόμενο συλλειτουργεί παράλληλα σε όλα αυτά τα πεδία είτε εμείς το περιορίζουμε ερευνητικά είτε όχι. Στη διερεύνησή του όμως πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας και αυτά τα περιβάλλοντα.

Είναι φανερό λοιπόν ότι με την έννοια περιβάλλον δεν αναφερόμαστε μόνο στο σχολείο, αλλά και στο γενικότερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του ατόμου που επηρεάζει και επηρεάζεται από το γραμματισμό του σχολείου. Το σχολείο δεν είναι

δηλαδή το μοναδικό περιβάλλον εγγραμματοσύνης, είναι όμως ένα σημαντικό περιβάλλον εγγραμματοσύνης όπου η εγγραμματοσύνη είναι ένας από τους φανερά δηλούμενους και θεωρητικά καταγεγραμμένους και στηριγμένους στόχους του, εκεί όπου η εγγραμματοσύνη εκφράζεται κατεξοχήν θεσμικά και αποτελεί αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας.

Η εγγραμματοσύνη του σύγχρονου ανθρώπου διαμορφώνεται σε μια περισσότερο ή λιγότερο δυναμική, συνεχή και ποικίλη διάδραση με το περιβάλλον του, που σύμφωνα με τα νέα παιδαγωγικά αιτούμενα επιδιώκεται να είναι όσο το δυνατόν κριτική, να συζητά δηλαδή τον εαυτό της, να μην παίρνει τα πράγματα ως δεδομένα, να κοιτά κάτω από την επιφάνεια τους, να θέτει ερωτήματα αμφισβητώντας την εξουσία θεσμών, λόγων, ιδεολογιών (Baynham, 2000).

1.1 Δείκτες αποτελεσματικότητας σχολικού γραμματισμού

Οι δείκτες αποτελεσματικότητας στο σχολείο, σε μια τουλάχιστον διάστασή τους, την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού, εξαρτώνται από την αποτελεσματικότητα του γραμματισμού που το σχολείο αντιπροσωπεύει, με βασικά κριτήρια : α) τα ζητούμενα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών του σχολείου, β) τις συνθήκες που αυτά τα τελευταία διαμορφώνουν στη σχολική τάξη, συνθήκες που βρίσκονται σε μια δυναμική ροής, αφού εμπλέκουν υποκείμενα που μέσα σε ένα συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο και μια αντίστοιχα συγκεκριμένη κοινωνική τάξη αλληλεπιδρούν και γ) τη δυνατότητα του παιδιού να παρουσιάζει γραπτά και προφορικά με τον πιο κατάλληλο κατά περίπτωση τρόπο τις γνώσεις που σταδιακά αποκτά με τα διάφορα μαθήματα στο σχολείο (Fairclough, 1992).

Ως γενικός σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο σύμφωνα με το νέο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του 2003 ορίζεται *«να αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση συνειδητά, υπεύθυνα και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους»* (ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Δημοτικού και Γυμνασίου, 2003) και *«να μάθει να χειρίζεται όσο το δυνατόν καλύτερα την ελληνική γλώσσα: να την καταλαβαίνει, να τη μιλεί, να τη γράφει ώστε να συμμετέχει ενεργά στη σχολική και ευρύτερη κοινωνία του...να κατανοεί ως σημασία και ως πρόθεση το*

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

περιεχόμενο του κάθε είδους λόγου,.. να χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα ώστε να παράγει λόγο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας.. και να συνειδητοποιεί την κοινωνική και γεωγραφική ποικιλία της ελληνικής γλώσσας... και να αποκτήσει τις βάσεις μιας κριτικής γλωσσικής επίγνωσης». Η διατύπωση αυτή συντάσσεται με το πνεύμα του γραμματισμού και μάλιστα του κριτικού και λειτουργικού γραμματισμού, του γραμματισμού δηλαδή που συνειδητοποιεί, δομεί και αποδομεί την επικοινωνιακή πραγματικότητα, με δύο όμως επισημάνσεις. Πρώτον οι κοινωνικές και γεωγραφικές ποικιλίες της ελληνικής *συνειδητοποιούνται*, αλλά δεν διδάσκονται. Ο κανόνας είναι ένας, και αυτός είναι άδηλα στο ΔΕΠΠΣ του 2003 φανερά στο προηγούμενο ΕΠΠΣ του 1998, η κοινή νεοελληνική γλώσσα. Αυτό βέβαια δεν συνεπάγεται διδασκαλία της ποικιλίας της γλώσσας αλλά μόνο την επισήμανσή της με άξονα τον κανόνα της νεοελληνικής. Δεύτερον, δηλώνει με ασάφεια δύο όρους, την *αποτελεσματικότητα και καταλληλότητα* της γλώσσας όρους που φαίνεται να θεωρεί σαφείς και συμπαγείς χωρίς καμία ανομοιογένεια παρά μόνο αυτή που σχετίζεται με το επικοινωνιακό περιβάλλον χρήσης του λόγου. Αντίστοιχες διαπιστώσεις έχουν γίνει και για τη βρετανική πραγματικότητα από τον Fairclough (1992) και άλλους ερευνητές στο χώρο της κοινωνιογλωσσολογίας (Romaine, 1991) που σημειώνουν την ηγεμονία και την αντίστοιχη εξουσία της τυποποιημένης αγγλικής γλώσσας στα βρετανικά εκπαιδευτικά προγράμματα ως πολιτική της κυρίαρχης ιδεολογίας που εκφράζει μια τέτοια γλώσσα (Tollefson, 1995).

Στο παραδοσιακό πρόγραμμα διδασκαλίας επικεντρωνόμαστε στην καλλιέργεια των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων του παιδιού προκειμένου να αποσαφηνίσουμε τους δείκτες αυτής της σχολικής αποτελεσματικότητας. Στα νεότερα ωστόσο προγράμματα που ορίζουν την εγγραμματοσύνη ως μια κοινωνικοπολιτισμικά πλαισιωμένη διαδικασία που αφορά την παραγωγή κειμενικών δομών με κοινωνικοπολιτισμική απήχηση (Barton, D., Hamilton, M. and Ivanic, R., 2001) το ερευνητικό ενδιαφέρον μετατοπίστηκε προς τη μελέτη των *μαθησιακών πλαισίων ή κειμενικών γεγονότων* που οικοδομούνται στη σχολική πραγματικότητα με στόχο τη σταδιακή εξοικείωση με τις ποικίλες μορφές της εγγραμματοσύνης και παράλληλα τη σταδιακή κριτική τους (Barton, D., Hamilton, M. and Ivanic, R. 2001).

Σ' αυτό το πλαίσιο η έννοια της εγγραμματοσύνης και μάλιστα η έννοια της κριτικής εγγραμματοσύνης νοούμενης ως κατάκτησης γραφής και ανάγνωσης με έναν

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

τρόπο κριτικό σε ποικίλα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, άνοιξε νέους δρόμους στην έρευνα και τη διδασκαλία. Το μαθησιακό σχολικό πλαίσιο δεν είναι πια μόνο οι επιδιώξεις του αναλυτικού προγράμματος, ούτε απλώς η αξιολόγησή τους από το δάσκαλο. Το μαθησιακό πλαίσιο διαμορφώνουν και οι προσδοκίες του δασκάλου, οι τρόποι που χρησιμοποιεί για να οδηγήσει τα παιδιά στην εγγραμματοσύνη, η αντίληψη που έχει για αυτή, ο δικός του γραμματισμός, ο γραμματισμός του κοινωνικού περιβάλλοντος του ατόμου, τόσο του/της μαθητή/τριας όσο και του/της δασκάλου/λας, ο γραμματισμός της οικογένειάς του, της τοπικής κοινωνίας, της άποψης που η εκάστοτε εποχή εκφράζει για τις απαραίτητες επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητες. Στο φως του κριτικού σχολικού γραμματισμού όλοι αυτοί οι γραμματισμοί συναντώνται και συζητούν την παραγωγή και ανάγνωση λόγου είτε γραπτού είτε προφορικού με στόχο την αποτελεσματικότερη επικοινωνία σε συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτισμικές δομές. Η επιτυχής είσοδος και ενσυνείδητη συμμετοχή του παιδιού στην *σχολική κοινότητα λόγου* (Cooper, 1989· Nystrand, 1986· Swales, 1990) προσδιορίζει και την αντίστοιχη αξιολόγηση του σχολικού γραμματισμού του. Η σχολική του δηλαδή επίδοση με όρους ιδεολογικά φορτισμένους και κοινωνικά ιεραρχημένους είναι επιτυχής ή αποτυχημένη, ελλιπής ή ολοκληρωμένη, αν ο μαθητής κατορθώσει αυτή την ένταξή του και μάλιστα συνειδητά και κριτικά (ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, 2003).

Η κριτική διάσταση του γραμματισμού είναι και το φυσικό επακόλουθο μιας αντίληψης που επιδιώκει την επαναδιαπραγμάτευση των κοινωνικών δομών, τη συζήτησή τους με την έννοια ότι θέτει υπό σκέψη το δεδομένο των πραγμάτων, των νοημάτων και κατ' αυτό το λόγο εκφράζει και το εκπαιδευτικό ζητούμενο της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης ακριβώς επειδή η γλώσσα, μία από τις πτυχές του γραμματισμού, είναι κοινωνική πρακτική που τοποθετεί, καθηλώνει, αποκαθηλώνει τα οριζόμενα από αυτή. Η έρευνα που ακολούθησε μετά από αυτές τις παραδοχές/διαπιστώσεις εμπλούτισε το ρεπερτόριο των ερμηνειών για τα συμβάντα του γραμματισμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον και προχώρησε και σε αντίστοιχες διδακτικές προτάσεις με γνώμονα την ευρύτερη κοινωνική και όχι μόνο επικοινωνιακή πλαισίωση και αναφορά του σχολικού γραμματισμού. Βέβαια, για μας τους δασκάλους, αυτό το πλούσιο και υπό συνεχή διαπραγμάτευση ρεπερτόριο του σχολικού γραμματισμού, δεν χρειάζεται να σημειωθεί από την έρευνα για να καταστεί ορατό. Το

βλέπουμε κάθε μέρα στην τάξη και αισθανόμαστε συχνά τη μειονεξία της μιας φωνής που αντιπροσωπεύουμε.

1.1.1 Τα κείμενα ως ορατά συμβάντα σχολικού γραμματισμού

Βασικό, ορατό και απτό συμβάν γραμματισμού σύμφωνα και με την κειμενική προσέγγιση του νέου ΔΕΠΣΣ ΚΑΙ ΑΠΣ του 2003 είναι τα *κείμενα* που κατασκευάζονται στη σχολική τάξη, κείμενα τόσο προφορικά όσο και γραπτά. Στα πλαίσια της κειμενογλωσσολογίας ήδη από το 1980 (Van Dijk, 1972·1977), μονάδα μελέτης έγινε το κείμενο, τόσο προφορικό όσο και γραπτό, ως μια σειρά προτάσεων που απηχεί ένα συγκεκριμένο κοινωνικά αναγνωρίσιμο τύπο κειμένου μέσα από το οποίο ο συγγραφέας επιδιώκει να επικοινωνήσει και παράλληλα να αναγνωριστεί αυτή η επικοινωνία του από τον αναγνώστη/ ακροατή. Το ενδιαφέρον μας εστιάζεται επομένως στην κειμενική διάσταση της γλωσσικής χρήσης και όχι μοναδικά στους γραμματικοσυντακτικούς, λεξιλογικούς και προτασιακούς κανόνες εκτός της κειμενικής δομής, δομής την οποία συζητάμε μέσα σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο που αντιγράφει, πλησιάζει ή μιμείται την πραγματικότητα. Η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία μέσα σ' αυτή τη λογική αλληλεπιδρούν για να συζητήσουν, να αναπαράγουν, να ελέγξουν τοπικά διαμορφούμενες επικοινωνιακές διαδικασίες μέσα από τις οποίες συντελείται η οικειοποίηση λεξιλογικών, γραμματικοσυντακτικών και κειμενικών δομών. Η γραμματική αντιμετωπίζεται ως μέσο παραγωγής νοημάτων επικοινωνίας και όχι ως ανεξάρτητο πεδίο γνώσης.

Η γραμματική συνδέεται στενά με το κείμενο (*text grammar*) (Halliday, 1978) και εξετάζει στο μακροεπίπεδο του κειμένου αυτό που εξέταζε μέχρι σήμερα η γλωσσολογία στο μικροεπίπεδο επίπεδο της λέξης ή της πρότασης. Ο λόγος, γραπτός και προφορικός, χαρακτηρίζεται από *γλωσσική συνοχή* δηλαδή από γραμματικούς τρόπους σύνδεσης των δομικών στοιχείων του κειμένου και *νοηματική συνεκτικότητα* δηλαδή από εννοιολογικές συνδέσεις των δομικών στοιχείων του κειμένου, Πρόκειται για μετάφραση των αγγλικών όρων *cohesion* και *coherence* αντίστοιχα (*discourse analysis*), (Fairclough, 1992a· Brown & Yule 1993· Celce-Murcia & Olshtain, 2000). Από τη στιγμή που γίνεται αποδεκτό ότι το κείμενο είναι διδάξιμο, προκύπτει το ζήτημα της ανάπτυξης στρατηγικών για την κατανόηση και παραγωγή πλαισιωμένου

επικοινωνιακά λόγου με τρόπο ώστε να επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι στόχοι του, που είναι πάντοτε επικοινωνιακά και πολιτισμικά προσδιορισμένοι. Το παιδί καλείται να ασχοληθεί σκόπιμα με διάφορους τύπους κειμένων που διέπονται από συγκεκριμένες, διακριτές συμβάσεις και παράγονται για να επιτελέσουν διάφορες επικοινωνιακές πράξεις. Η διακριτότητα των τύπων κειμένου δεν αποτρέπει βέβαια την ποικιλία τους που καθορίζεται από τον εκάστοτε επικοινωνιακό τους στόχο. Πληθώρα ερευνών σήμερα έχει αναγνωρίσει ότι η γνώση του σχήματος δόμησης των πληροφοριών ενός κειμένου με τη συστηματική διδασκαλία, διευκολύνει την κατανόηση και παραγωγή αντίστοιχου τύπου κειμένων (Gordon, 1990b· Hilloks, 1986· Slater, 1985· Gordon, 1990c).

Σ' αυτή τη λογική, η διδακτική της γλώσσας επικεντρώνεται και στη διαδικασία παραγωγής λόγου και στο τελικό προϊόν και πραγματώνεται με τη σταδιακή συγγραφή κειμένου. Επηρεάζει και τη γλωσσική μάθηση αυτή καθ' αυτή και την εξελικτική οικοδόμηση και συστηματοποίηση της γνώσης γενικά και του γραπτού λόγου ειδικότερα, με τη δυναμική δράση του ίδιου του διδασκόμενου (Ιορδανίδου, 2007). Πληθώρα ερευνών σήμερα έχει αναγνωρίσει ότι η γνώση του σχήματος δόμησης των πληροφοριών του κειμένου. Η άρρηκτη σχέση γλώσσας και γραπτού λόγου οδήγησε στην πρόταση η διδασκαλία της γλώσσας να διατρέχει όλο τον κορμό του αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων, *teaching writing across the curriculum* (Cope & Kalatzis, 1993).

Καθώς η γλωσσική διδασκαλία επιδιώκει να διαπραγματευτεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ποικιλία τύπων κειμένου, οι συμβάσεις των οποίων διδάσκονται, προέκυψε η ανάγκη προσδιορισμού αυτών των διακριτών συμβάσεων. Ο όρος *genre*, γένος στα ελληνικά, χρησιμοποιείται στη διεθνή βιβλιογραφία για να δηλώσει τη διαδικασία ή/και το τελικό προϊόν της γλώσσας. Οι Knapp & Watkins (1994) κατηγοριοποίησαν τις διαδικασίες και τα αντίστοιχα προϊόντα αφηγούμαι-αφήγηση, εκθέτω-έκθεση, περιγράφω-περιγραφή, εξηγώ-εξήγηση, καθοδηγώ-καθοδήγηση, επιχειρηματολογώ-επιχειρηματολογία. Διακρίνουμε λοιπόν αντίστοιχα τα κείμενα σε *αφηγηματικά, περιγραφικά, πραγματολογικά, επιχειρηματολογικά και κείμενα ιδιωτικής επικοινωνίας* (Ματσαγγούρας, 2001) ή σε γενικότερα πλαίσια σε *αφηγηματικά, περιγραφικά, επιχειρηματολογικά, και διαδικασιακά*.

Οι όροι της *κειμενικότητας* (Beaugrande & Dressler, 1981), οι όροι δηλαδή που μετατρέπουν τα δομικά στοιχεία ενός κειμένου σε ενιαίο σύνολο είναι:

1. Η *συνοχή*, οι γραμματικοί τρόποι σύνδεσης των δομικών στοιχείων ενός κειμένου.
2. Η *συνεκτικότητα*, οι εννοιολογικές δηλαδή συνδέσεις των δομικών στοιχείων του κειμένου.
3. Η *προθετικότητα*, ο επικοινωνιακός δηλαδή στόχος του κειμένου και το μήνυμα που έχει την πρόθεση να μεταδώσει ο συγγραφέας.
4. Η *αποδεκτικότητα*, που αναφέρεται στις στάσεις και τις προσδοκίες του αναγνώστη.
5. Η *καταστασιακότητα*, ο χειρισμός δηλαδή των συνθηκών επικοινωνίας από τον συγγραφέα.
6. Η *πληροφορητικότητα*, ο τρόπος και ο βαθμός που το κείμενο επαληθεύει ή διαψεύδει τις κειμενικές προσδοκίες του αναγνώστη.
7. Η *διακειμενικότητα*, η παρουσία δηλαδή στοιχείων μέσα στο κείμενο, ο διάλογος δημιουργικός ή όχι του κείμενου με άλλα κείμενα.

Η παραπάνω διάκριση των όρων της κειμενικότητας λαμβάνει υπόψη της και τον συγγραφέα και το κείμενο και τον αναγνώστη και αναγνωρίζει ότι βρίσκονται σε διαρκή διαπραγμάτευση και αλληλεπίδραση.

Η έρευνα για τον σχολικό γραμματισμό στη Βρετανία και την Αυστραλία ακολουθώντας κειμενογλωσσολογικές κατευθύνσεις, διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται τα σχολικά εγχειρίδια από τα παιδιά. Για να το κάνει αυτό, παρατήρησε τη σχολική τάξη και ανέλυσε τη δομή των κειμένων των σχολικών εγχειρίδιων χρησιμοποιώντας πολλές από τις διακρίσεις που προαναφέραμε (Stubbs, 1988 σ.50-51 · Lunzer & Gardner, 1978.)

Στην περιοχή ειδικότερα του σχολικού γραμματισμού τα κείμενα των μαθητών μας, τα κείμενα των σχολικών βιβλίων τα κείμενα των ψηφιακών περιβαλλόντων που χρησιμοποιούν τα παιδιά στα πλαίσια των σχολικών μαθημάτων και τα δικά μας κείμενα των δασκάλων με τη μορφή των γραπτών και προφορικών υποδείξεων, συνιστούν ένα από περιβάλλον γραμματισμού που επηρεάζει και επηρεάζεται από τα υπόλοιπα. Οι έρευνες όπως αυτή του Candlin και Hyland (1999) σε ακαδημαϊκό,

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ
(ως πρότυπος/μητρική γλώσσα/επίσης/ξένης)

πανεπιστημιακό επίπεδο υπογραμμίζουν ότι αν και υπάρχουν γενικές παραδοχές σχετικά με τον τρόπο που χειριζόμαστε τα διδακτικά εγχειρίδια καθώς και οι αντίστοιχες κατευθύνσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα, ωστόσο, τόσο με τη διδασκαλία και τη συζήτηση, τον προφορικό δηλαδή λόγο των εμπλεκομένων στη διαδικασία της μάθησης, όσο και με τις γραπτές υποδείξεις μας στα κείμενα των μαθητών διαμορφώνουμε ένα διαφορετικό περιβάλλον γραμματισμού από αυτό που οριοθετούν τα διδακτικά εγχειρίδια και άρα και ένα διαφορετικό περιβάλλον παραγωγής γραπτού κειμένου από αυτό που αμιγώς προτάσσει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τα σχολικά ή ακαδημαϊκά βιβλία. Η παραπάνω έρευνα ανέδειξε ως σημαντικό συντελεστή αυτού του γραμματισμού τον εκπαιδευτικό και έθεσε ζητήματα κατασκευής ταυτοτήτων τόσο υποκειμένων όσο και κοινωνικού περιβάλλοντος και πολιτισμού γενικότερα, μέσα από τις πειθαρχίες ή απειθαρχίες που τα κείμενα των φοιτητών επιδείκνυαν στα διδακτικά εγχειρίδια και τις γραπτές υποδείξεις των εκπαιδευτικών.

4 5 6 7 8 9

Αντίστοιχες κατευθύνσεις θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε και στο επίπεδο της βασικής εκπαίδευσης που διαφοροποιούνται όχι μόνο από τα υποκείμενα λόγου της σχολικής κοινότητας και τάξης αλλά και από το υπό διδασκαλία αντικείμενο, όπως άλλωστε και στο ακαδημαϊκό επίπεδο. Διαφορετικά ζητούμενα προτάσσονται σε διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα τόσο στο αναλυτικό πρόγραμμα όσο και μέσα στα διδακτικά εγχειρίδια και από τους δασκάλους των αντίστοιχων γνωστικών πεδίων. Αυτή η ποικιλία στις συνθήκες διαμόρφωσης του γραπτού κειμένου των μαθητών, αλλά κυρίως η ασάφεια, το θολό και συχνά ετερόκλιτο τοπίο αυτών των συνθηκών, όπως σημειώνεται και στην παραπάνω μελέτη του Cadlin, φέρνει συχνά σε αμηχανία τους μαθητές και φοιτητές που δεν ξέρουν σε ποια κατεύθυνση να κινηθούν για να θεωρηθεί το κείμενό τους αποτελεσματικό επικοινωνιακά στο σχολικό ή αντίστοιχα ακαδημαϊκό περιβάλλον και επομένως να αξιολογηθεί ως τέτοιο. Η σύγχυση αυτή επιδεινώνεται όταν πρόκειται για μαθητές που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη κοινωνικά ή εθνικά κουλτούρα που συχνά αντιπροσωπεύεται από το θεσμικό πλαίσιο του σχολείου (Baynham, 2000). Από καθαρά βέβαια επιστημονική οπτική θα μπορούσε κανείς να αντιτάξει ότι η γλωσσική ποικιλία δεν είναι λάθος ή ασάφεια αλλά ενδιαφέρον ερευνητικό, δεδομένο και αναμενόμενο κοινωνιολογικό χαρακτηριστικό. Παιδαγωγικά και μαθησιακά όμως, η έλλειψη σαφούς πλαισίου για την παραγωγή λόγου που εδώ

συζητάμε, δυσχεραίνει την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας που επιδιώκει ο σχολικός, στην προκειμένη περίπτωση, γραμματισμός.

Μια καθαρά γλωσσολογική ανάλυση των κειμένων που παράγουν οι μαθητές στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, στηριζόμενοι σε στοιχεία όπως : 1) οι γραμματικοσυντακτικές δομές που χρησιμοποιούν, 2) το λεξιλόγιο που χειρίζονται, 3) η χρήση των κειμενικών δομών του είδους που τους ζητείται να γραφεί, 4) η ενσωμάτωση του επικοινωνιακού πλαισίου που τίθεται υπό διαπραγμάτευση (ανακοίνωση, αναφορά, περιγραφή, αφήγηση, άρθρο, επιστολή, ομιλία, επιχειρηματολογία κτλ.) σε σχέση με τις αντίστοιχα καταγεγραμμένες στα διδακτικά εγχειρίδια δομές, θα έπρεπε να συμπληρωθεί και από άλλα στοιχεία. Οι κατευθύνσεις που ο δάσκαλος τόσο προφορικά όσο και γραπτά δίνει στα παιδιά κατασκευάζοντας νέα «κείμενα», η πιθανή επαναδιαπραγμάτευση του αρχικού κειμένου από τους/τις μαθητές/τριες και οι διαφορές που προέκυψαν ώστε να παραχθεί ένα αποτελεσματικότερο επικοινωνιακό κείμενο είναι εξίσου σημαντικά στοιχεία που πρέπει να προστεθούν στη γλωσσολογική ανάλυση των αρχικών κειμένων των μαθητών. Γιατί ο σχολικός γραμματισμός όσο αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου δεν μπορεί να διερευνηθεί αποπλαισιωμένα, μόνο σε σχέση με τις κατευθύνσεις των διδακτικών εγχειριδίων, αλλά μέσα στα πλαίσια της κειμενικής κοινότητας της σχολικής τάξης που «συνομιλεί» για να κατασκευάσει το κείμενο. Αυτή η συνομιλία της τόσο προφορική όσο και γραπτή διαμορφώνει το τελικό κείμενο και επηρεάζει την επικοινωνιακή του αποτελεσματικότητα.

Σχετικές μελέτες όπως αυτή της Κ. Αδαλόγλου (2007) για την ελληνική πραγματικότητα της βασικής εκπαίδευσης έδειξαν διαφοροποιήσεις στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν την κειμενική πραγματικότητα με ανάλογες διαφοροποιήσεις στις προφορικές και γραπτές κατευθύνσεις που έδιναν στους μαθητές τους, αποτελέσματα αντίστοιχα με αυτά που μας πρόσφερε και η προαναφερόμενη έρευνα του Candlin. Με δεδομένο ότι ο κυριαρχικός ρόλος ενός ομιλητή σε μια συνομιλία επηρεάζεται από το βαθμό εξοικείωσης του ατόμου με το γνωστικό τομέα που τίθεται υπό συζήτηση αλλά και από τη γνώση του κατάλληλου λεξιλογίου (Παυλίδου, 1999), μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι παραπάνω έρευνες αναδεικνύουν και μια έντονη διαφοροποίηση και ανοικείωση του σχετικού με την παραγωγή και την ανάγνωση κειμενικών ειδών γραμματισμού από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Η σημασία της διαφοροποίησης αυτής γίνεται μεγαλύτερη αν αναλογιστούμε πως ο εκπαιδευτικός

είναι βασικός συντελεστής της κοινότητας λόγου της τάξης ο διαμεσολαβητής του γραμματισμού, αλλά και ο αξιολογητής της αποτελεσματικότητας του σχολικού γραμματισμού.

Αλλά και στα σχολικά εγχειρίδια διαπιστώνονται ανεπάρκειες στην προσπάθειά τους να ενσωματώσουν την επικοινωνιακή ή κειμενοκεντρική διδασκαλία της γλώσσας κυρίως στο επίπεδο της επεξεργασίας και πολύ περισσότερο της κριτικής επεξεργασίας του παραγόμενου κειμένου με στόχο τη διαμόρφωση μιας κατά προσέγγιση τελικής μορφής αποτελεσματικότερης επικοινωνιακά για την εκάστοτε περίπτωση (Flower and Hanes 1981· Ντίνας & Ξανθόπουλος 2008).

Η διερεύνηση επομένως της αποτελεσματικότητας του σχολικού γραμματισμού των παιδιών, ακόμα και με αποκλειστικά γλωσσολογικά κριτήρια, πρέπει να γίνει με γνώμονα τις εκάστοτε διδακτικές και μαθησιακές συνθήκες που τον διαμορφώνουν. Τις θέσεις, συμφωνίες, διαφωνίες, πειθαρχίες, απειθαρχίες με το λόγο των κειμένων των διδακτικών εγχειριδίων, των ψηφιακών κειμένων που χρησιμοποιούνται για σχολική γλωσσική χρήση, του δασκάλου της τάξης, των δασκάλων της σχολικής μονάδας, θέσεις υποκειμένων που δεν είναι σταθερές ούτε ομοιογενείς, αλλά δυναμικά διαμορφούμενες, και την εξουσιαστική δύναμη που αυτές οι σχέσεις εκφράζουν είτε φανερά είτε όχι, εφόσον καθορίζουν, προσδιορίζουν και χαρακτηρίζουν θεσμικά την αποτελεσματικότητα του σχολικού γραμματισμού και την επικοινωνιακή δεξιότητα του παιδιού. Ακόμα και η επίτευξη του τελικού στόχου, η αποτελεσματικότητα δηλαδή της επικοινωνίας γραπτής και προφορικής σε ποικίλα περιβάλλοντα, προσδιορίζεται από τη συνάντηση των λόγων των υποκειμένων στα πλαίσια της κοινότητας λόγου που συγκροτούν, στην περίπτωση μας τη σχολική κοινότητα λόγου και το στόχο αυτής της επικοινωνίας έτσι όπως ορίζεται θεσμικά στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, αλλά και ουσιαστικά, κοινωνικά, σε σχέση δηλαδή με τα εκάστοτε κοινωνικά αιτούμενα (Nystrand, 1986). Γιατί δεν είναι ποτέ βέβαιο ότι διαθέτουν τους ίδιους ορισμούς για τις διάφορες κειμενικές έννοιες, πράγμα που αντανακλάται στα «λάθη» των κειμένων των παιδιών και στην αντίστοιχη αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του λόγου τους με όρους που αντιστοιχούν στη σχολική ή όχι επιτυχία τους, όρους με γενικότερες κοινωνικές αντιστοιχίες. Είναι σαφές δηλαδή, ότι η παραπάνω επιτυχία ή αποτυχία μεταφράζεται γρήγορα στο δυτικό κόσμο και σε προσωπική και κοινωνική επιτυχία ή

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

αποτυχία ή τουλάχιστον συμβάλλει στην εμφάνισή της, γεγονός που τη σημασιοδοτεί ως ευρύτερο, πέραν του σχολικού γραμματισμού, κοινωνικό συμβάν.

Με υλικό τα κείμενα των μαθητών μας αλλά και το μαθησιακό και διδακτικό πλαίσιο που οικοδομεί η κοινότητα λόγου της τάξης, μπορούμε να διερευνήσουμε τις διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου, την αποτελεσματικότητα των υπαρχόντων συντελεστών διδασκαλίας της γλώσσας (διδακτικών εγχειριδίων, εκπαιδευτικών, διδακτικών μεθόδων) υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού που αναζητά την ενσυνείδητη επίγνωση, συζήτηση, κατασκευή και αλλαγή του κόσμου μέσω της γλώσσας και τη διαμόρφωση ταυτοτήτων υποκειμένου στα πλαίσια της κοινότητας λόγου της τάξης.

(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

4 -6 Σεπτεμβρίου 2009

Νυμφαίο Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τμήμα Νηπιαγωγών
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων
Γλωσσικής Διδασκαλίας

Βιβλιογραφία

- Αδαλόγλου, Κ. 2007. *Η γραπτή αξιολόγηση των μαθητών στην έκφραση έκθεση*. Αθήνα: Κέδρος.
- Αδαλόγλου, Κ. 2000. *Η αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης των μαθητών*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. www.komvos.edu.gr.
- Adams, J.M. 1999. *Linguistic textuelle – Des genres de discours aux texts*. Paris: Nathan.
- Αθανασίου, Λ. 1993. *Γλώσσα-Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ιωάννινα : Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. 2004. Β' έκδοση. *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα : Νήσος.
- Αρχάκης, Α. 2005. *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση κειμένων*. Αθήνα : Πατάκης.
- Αρχάκης, Α. 2000. « Ο προφορικός λόγος στα μαθητικά γραπτά ». *Γλώσσα*. 51, 24-44.
- Barton, D., Hamilton, M. and Ivanic, R. 2001. *Situated literacies: Reading and writing in Context*. London : Routledge.
- Baynham, M. 2000. *Πρακτικές γραμματισμού*. Μτφρ. Αραποπούλου, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bernstein, B. 1990. *The Structuring of the Pedagogic Discourse. Class Codes and Control*. Vol. IV. London: Routledge.
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.
- Besnier, N. 1995. *Literacy, Emotion and Authority: Reading and Writing on a Polynesian Atoll*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. 1991. *Language and Symbolic Power*. eds. J. Thompson. Cambridge MA: Polity Press.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. 1997. *Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Candlin, C.N. and Hyland, K. (eds) 1999. *Writing: Texts, processes and Practices*. London: Longman.
- Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. 2000. *Discourse and Context in Language Teaching. A Guide for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Γεωργακόπουλος, Α. & Γούτσος, Δ. 1999. *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fairclough, N. 1992. *Critical Language awareness*. London: Longman.
- Fairclough, N. 1991. *Language and power*. London: Longman.
- ΦΕΚ, 2003.303B/13-03-2003.
- ΦΕΚ, 2003. 304B/ 13-03-2003.

- Flower, L. and Hayes, J. 1981. «A cognitive process theory of writing». *College Composition and Communication* 32, 365-87
- Freire, P. 1973 *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin
- Freire, P. 1985. *The politics of education*. London: Macmillan.
- Gordon, C. 1990b. Contexts for expository text structure use. *Reading Research and Instruction* 29.
- Gordon, C. 1990c. Modeling an expository text structure. *Reading Horizons* 31(2).
- Halliday M.A.K. 1978. *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday M.A.K. . 1991. *Language and Society*. Vol.10 The collected works of M.A.K. Halliday. London: Continuum.
- Hasan,R. and Williams,G. 1991. *Literacy in Society*. London: Longman.
- Hillocks, G. 1986. *Research on Written composition: New Directions for Teaching*. Urbana, III: NCTE.
- Ιορδανίδου, Α. 2007. *Κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις του σχολικού γραμματισμού: κείμενο- συμφραζόμενα – γραμματική*. Ανακοίνωση στο συνέδριο για τη Διδασκαλία της γλώσσας. 2006. Κύπρος: Λευκωσία.
- Ivanic, R. 1998. *Writing and Identity. Issues of identity in academic writing*. Studies in Written Language and Literacy, Volume 5. Amsterdam: John Benjamins.
- Knapp, P. & Watkins, M. 1994. *Context-Text-Grammar: Teaching the genres and grammar of school writing in infants and primary classrooms*. Australia: Text Productions.
- Kress, G. 2000. *Before Writing. Rethinking the Paths to Literacy*. London: Routledge.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2007. *Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού νέων εφηβικής ηλικίας και (γλωσσική) εκπαίδευση*. Έρευνα του Κέντρου Ελληνικής γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Κέντρο ελληνικής γλώσσας.
- Κωστούλη, Τ. 2001 *Κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας. Λευκωσία 17-19 Σεπτεμβρίου 1999. Θεσσαλονίκη : University Studio Press, 623-630.
- Ματσαγγούρας, Η. 2001α. *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ντίνας, Κ. & Ξανθόπουλος, Α. 2008. *Η διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου στα νέα βιβλία της ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο (τάξεις Γ' Δ' Ε' & Στ')*. Πρακτικά Ημερίδας του ΠΕΚ Ηπείρου. Ιωάννινα.
- Nystrand, M. 1986. *The structure of written communication Studies in Reciprocity between Writers and Readers*. London: Routledge.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. 2003. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών για το δημοτικό σχολείο. Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. 2003. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών για το Γυμνάσιο. Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. 1998. Ενιαίο πλαίσιο σπουδών. Η νεοελληνική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. 1998. έργο: αναδιατύπωση και εκσυγχρονισμός των προγραμμάτων σπουδών στον τομέα της γλώσσας με σύγχρονη παραγωγή διδακτικού υλικού, ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών στο γυμνάσιο και το λύκειο. Αθήνα.

Παυλίδου, Θ. 1999. Η γλωσσική πρωτοβουλία στη σχολική διεπίδραση, *Πρακτικά του Γ' Διεθνούς Συνεδρίου για την Ελληνική Γλώσσα*, (σσ.648-656). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τοκατλίδου, Β. 2003. *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Romaine, S. 1991. *Language in Society*. Oxford: Oxford University Press.

Ravelli, L. & Ellis, R. 2004. *Analyzing academic writing*. London: Continuum.

Stubbs, M. 1988. *Educational Linguistics*. London: Basil Blackwell.

Stubbs, M. 1986. *Discourse Analysis*. Oxford: Basil Blackwell.

Stubbs, M. 1976. *Language Schools and Classrooms*. London: Methuen.

Street, B.V. 1984. *Literacy in Theory and in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. 1990. *Genre Analysis: English in academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tollefson, J. 1991. *Planning language, planning inequality: Language policy in the community*. London: Longman.

Tollefson, J. 1995. *Power and inequality in language education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Dijk. 1972. *Some Aspects of the Text Grammar*. The Hague: Mouton.

Van Dijk, T. & Petlofi, J. 1977. *Grammars and descriptions: Studies in text theory and text analysis*. Berlin. N.Y. W. de Gruyter.

Van Dijk, T.A. 1997. *The study of discourse*. in T.A. van Dijk (ed) *Discourse as Structure and Process*. Vol.1 (pp1-34). Sage: London Van Dijk, T.A.