

Η ΚΕΙΜΕΝΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ
ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ:
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

Ειρήνη Χατζηλουκά-Μαυρή

Άννα Ιορδανίδου

ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Abstract

The present paper deals with the teaching of genre based grammar in the primary school, specifically, and focuses on critical language awareness, in general. Hence, it deals with one of the most important prerequisites of critical literacy. Firstly, it briefly refers on a piece of work, relative to a research programme that was carried out in Grade 3, in Cyprus, and includes a corpus of suggestions about genre based grammar teaching. Secondly, it raises some questions about the potentialities of the new school grammar book for grades 5th and 6th and its future role in bridging the gap between the traditional and the modern way of grammar teaching. Actually, the main question is whether the particular edition will finally manage to contribute to the establishment of a dynamic way of grammar teaching and add a power dimension to literacy pedagogy.

1. Εισαγωγή

Η κειμενοκεντρική διάσταση της διδασκαλίας της γραμματικής συνιστά σήμερα ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον ερευνητικό αντικείμενο (Knapp & Watkins, 1994, 2005). Σχετική έρευνα, η οποία διεξήχθη στην Γ' Δημοτικού στην Κύπρο, αφορούσε τη δυναμική προσέγγιση ποικίλων κειμενικών ειδών και της γραμματικής τους (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2008). Μέσα από ένα σύνολο πειραματικών διδασκαλιών εξετάστηκε πώς οι διάφοροι μορφοσυντακτικοί τύποι διασυνδέονται με συγκεκριμένες κειμενικές λειτουργίες και τις σημασιολογικές-πραγματολογικές συνυποδηλώσεις τους (Christie & Martin, 2007). Σε ό,τι αφορά τη συγκεκριμένη έρευνα, παρουσιάζονται καταρχήν ορισμένες διδακτικές προτάσεις και περιγράφονται αναλυτικά ενδεικτικές δράσεις από μία πειραματική διδασκαλία.

Στη συνέχεια, το όλο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας συσχετίζεται με διαπιστώσεις και προβληματισμούς, αναφορικά με το νέο σχολικό εγχειρίδιο «Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού» (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008)¹. Η συζήτηση επικεντρώνεται στις διαγραφόμενες δυνατότητες του εν λόγω εγχειριδίου που προβλέπεται να αντικαταστήσει τη βασιζόμενη στο έργο του Μ. Τριανταφυλλίδη σχολική γραμματική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ως προς τη γεφύρωση του χρόνιου χάσματος μεταξύ της ισχυρά ριζωμένης παράδοσης της σχολικής γραμματικής και

¹ Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://pi-schools.sch.gr/dimotiko>. Από το σημείο αυτό το σχολικό εγχειρίδιο «Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού» θα αναφέρεται και ως «Νέα Σχολική Γραμματική».

της νέας (κειμενοκεντρικής) διάστασης της διδασκαλίας της γραμματικής. Το κύριο, υπό διερεύνηση, ερώτημα αφορά το βαθμό στον οποίο η Νέα Σχολική Γραμματική μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και, επομένως, στον κριτικό γραμματισμό.

2. Σύγχρονες κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις και διδασκαλία της γραμματικής

Σύγχρονες κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις αντιμετωπίζουν τα κειμενικά είδη και τις άπειρες πραγματώσεις τους ως ένα από τα βασικά εργαλεία ανάπτυξης της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, μέσω των οποίων ανιχνεύονται και αναλύονται οι ανάλογες, προς τις εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες, γλωσσικές επιλογές (Luke, O'Brien & Comber, 2001). Αντίστοιχα, η γραμματική διδασκαλία συνιστά ένα δυναμικό πλαίσιο δράσης «με τα κείμενα και έναντι των κειμένων» (Emmitt & Wilson, 2005), το οποίο: α) κινείται παράλληλα στο μακρο-πραγματολογικό και το μικρο-αναλυτικό επίπεδο, β) συσχετίζει τα μακροδομικά με τα μικροδομικά στοιχεία και γ) εστιάζει στην περικειμενοποιημένη επεξεργασία και αξιολόγηση των στοιχείων αυτών (Celce-Murcia & Olshtain, 2000).

Η στατική μελέτη ενός αποπλαισιωμένου γραμματικού στοιχείου καταργείται και επιδιώκεται η αποτελεσματική χρήση ενός συνόλου γραμματικών στοιχείων, απαραίτητων για τη δόμηση² ενός κειμενικού είδους και την κατασκευή των νοημάτων του. Καμία γλωσσική επιλογή δεν είναι ουδέτερη ή αδιάφορη, αφού έχει ως συνέπεια την κατασκευή διαφοροποιημένων, κατά περίπτωση, νοημάτων (Halliday, 2000). Στην πραγματικότητα, κάθε γλωσσική επιλογή συνιστά και κριτήριο αποτελεσματικότητας του κειμένου που δομείται.

3. Προτάσεις κειμενοκεντρικής διδασκαλίας της γραμματικής

Το ερευνητικό πρόγραμμα «Η γραμματική στο δημοτικό σχολείο – Η περίπτωση της Κύπρου: Πρόταση πειραματικής εφαρμογής της κειμενοκεντρικής προσέγγισης στην Γ' Δημοτικού» σχεδιάστηκε με τρόπο που να πληροί τις παραπάνω προδιαγραφές. Στοχεύοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικού γραμματισμού με την οργάνωση ανάλογων δραστηριοτήτων, εστίασε στη διάδραση και τον αναστοχασμό των μετεχόντων στη διδασκαλία-μάθηση και επιδίωξε την αξιοποίηση των «φωνών» τους, μέσα από το συνεργασιακό, κυρίως, διάλογο. Κάθε κειμενική πραγμάτωση είχε ως προϋπόθεση την κριτική διερεύνηση του εκάστοτε επικοινωνιακού και του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος, ήταν δε συνεχώς εξελισσόμενη και διαπραγματεύσιμη, τόσο ως διαδικασία όσο και ως προϊόν. Ορισμένες από τις απορρέουσες από την πειραματική αυτή εφαρμογή προτάσεις κειμενοκεντρικής διδασκαλίας της γραμματικής είναι:

- ο προσδιορισμός του σκοπού ανάλυσης ενός κειμενικού είδους
- η πολλαπλή κριτική ανάγνωσή του (από διάφορες οπτικές)

² Ο όρος «δόμηση», αναφορικά με τα κειμενικά είδη (και σχετικών με τον όρο αυτό εκφράσεων) χρησιμοποιείται εναλλακτικά ή/και ταυτόχρονα με τον όρο «πραγμάτωση», υπό την έννοια ότι μία τέτοια διαδικασία οδηγεί ουσιαστικά σε ποικίλες πραγματώσεις κειμενικών ειδών.

- η διατύπωση υποθέσεων και η εξαγωγή συμπερασμάτων, όσον αφορά τα νοήματά του
- η αντιπαραβολή μίας ήδη διαμορφωμένης, από το κείμενο, πραγματικότητας με άλλες
- η συλλογή δεδομένων για τις υπό χρήση λεξικογραμματικές δομές του (όπως και για τυχόν άλλα σημειωτικά μέσα επικοινωνίας)
- η αντικατάσταση των δομών του με άλλες και η σύγκριση των κειμενικών πραγματώσεων που προκύπτουν
- ο μετασχηματισμός του κειμενικού είδους σε άλλο
- η κριτική αποτίμηση και η διαμόρφωση προσωπικής θέσης έναντί του
- η δόμηση «νέων» κειμενικών ειδών για διαφορετικό σκοπό και αποδέκτη επικοινωνίας (με ανάλογες διαφοροποιήσεις στα διάφορα επίπεδα δομής και δόμησής τους).

4. Ενδεικτικές δράσεις κειμενοκεντρικής διδασκαλίας της γραμματικής

Οι δράσεις που έχουν επιλεγεί για να καταδείξουν πρακτικές κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, μέσα από τη διασύνδεση περικειμένου, κειμένου και γραμματικής, αφορούν τις αφηγήσεις μύθων, παρ' όλο που τα συγκεκριμένα κειμενικά είδη δεν είναι έντονα περικειμενοποιημένα ή και περικειμενοποιητικά, και έχουν ως ακολούθως:

- Αρχικά προ-αναλύθηκε, από την εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/μαθήτριες, η «ταυτότητα μύθων» με διερευνητικές ερωτήσεις, όπως: «Γιατί να ασχοληθούμε με μύθους;», «Ποιον ή ποιους μπορεί να ενδιαφέρουν οι μύθοι; Για ποιον ή ποιους λόγους;», «Ποια είναι, συνήθως, τα κυρίαρχα μηνύματα τους;», «Υπάρχουν επαναλαμβανόμενοι ρόλοι (στερεότυπα) στους μύθους; Γιατί;», «Ποιοι είναι, συνήθως, σε θέση ισχύος σε αυτούς;» κ.ά. Στη διάρκεια της προ-ανάλυσης αυτής διατυπώθηκαν σχετικές υποθέσεις.
- Ακολούθησε αποδόμηση γνωστών μύθων, όπως «Ο ψεύτης βοσκός», «Η χελώνα και ο λαγός» κ.ά. Οι μύθοι αναγνώστηκαν και κρίθηκαν ως δυναμικές συμβολικές θεάσεις του κόσμου. Το περιεχόμενο, τα συμφραζόμενα, η λεξικογραμματική, η μορφή τους προσεγγίστηκαν κριτικά και ελέγχθηκαν οι υποθέσεις που προηγήθηκαν. Τα παιδιά περιέγραψαν και σχολίασαν «καλούς και κακούς» χαρακτήρες μύθων: τις πράξεις, τον τρόπο ζωής και ομιλίας τους, την εξωτερική εμφάνιση και τα ηθογραφικά-ηθοπλαστικά γνωρίσματά τους. Διαπίστωσαν ότι τις περισσότερες φορές οι πρωταγωνιστές είναι ζώα και εξέφρασαν σχετικές απόψεις. Κάποιοι/ες μαθητές/μαθήτριες, για παράδειγμα, υποστήριξαν ότι «έτσι οι μύθοι διαβάζονται με περισσότερη ευχαρίστηση και γίνονται πιο εύκολα κατανοητοί, ειδικά στην περίπτωση που θα τον διαβάσουν παιδιά». Η θέση αυτή συνιστούσε ένδειξη κατανόησης της προθετικότητας και, εν μέρει, της «εξουσίας» του λόγου των μύθων. Σημαντικό, επίσης, μέρος της αποδόμησης των υπό διδασκαλία κειμενικών ειδών αφορούσε τα διάφορα επίπεδα γραμματικής και διενεργήθηκε μέσω παρατηρήσεων και κρίσεων, γύρω

από τα εξής δομικά στοιχεία³: «Πώς αρχίζουν οι μύθοι;», «Τι περιλαμβάνουν αμέσως μετά την αρχή τους;», «Ποιο είναι το περισσότερο σημαντικό “κομμάτι” τους;», «Γιατί στις αφηγήσεις μύθων χρησιμοποιούνται, συνήθως, πολλά ρήματα στον αόριστο;», «Τι χρειάζονται οι διάλογοι σε τέτοιες αφηγήσεις;», «Τι θα συνέβαινε, αν δεν υπήρχαν διάλογοι;», «Υπάρχουν πάντα προσωποποιήσεις στους μύθους;» κ.ο.κ. Η κριτική περι-κειμενική και γραμματική ανάλυση των μύθων περιλάμβανε και την εξαγωγή ανάλογων συμπερασμάτων. Ο λειτουργικός ρόλος των αόριστων και των οριστικών άρθρων, κατά την εισαγωγή και κατά την εξέλιξη των αφηγήσεων αντίστοιχα, και η διαδοχική σχέση τους κατά την παράθεση νέας και γνωστής πληροφορίας, καταγράφηκαν ως «σημεία» ενός απλού υπερδομικού χάρτη. Στον ίδιο χάρτη σημειώθηκε ο λειτουργικός ρόλος των περιγραφικών επιθέτων και ουσιαστικών, της χρήσης αορίστου, της τριτοπρόσωπης ρηματικής σύνταξης, όσον αφορά τη διατύπωση του επιμύθιου κ.ο.κ. Μελετήθηκαν, έτσι, οι επικρατέστερες γλωσσικές επιλογές, σε σχέση με το πλαίσιο δόμησης των μύθων που αποδομήθηκαν. Σχολιάστηκε ιδιαίτερα το επιμύθιο, ως «κειμενικό είδος εντός κειμενικού είδους», και η «δύναμη επιβολής» του, λόγω: α) της σειράς διατύπωσής του («στο τέλος πάντα του μύθου»), β) του τρόπου διατύπωσής του (μέσω «μίας γλώσσας» -της απρόσωπης, της τριτοπρόσωπης ή και της πρωτοπρόσωπης ρηματικής σύνταξης- που οδηγεί στη γενίκευση και «διδάσκει όλους μας») και γ) των νοημάτων που κατασκευάζονται με τη χρήση της γλώσσας αυτής (οι οποίοι και δηλώνουν «ποιο είναι το καλό και ποιο είναι το κακό»).

- Στη συνέχεια τα παιδιά ενεπλάκησαν σε δράσεις ανα-δόμησης, με στόχο «να ακουστεί η δική τους φωνή», μέσω νέων κειμενικών πραγματώσεων. Το πλαίσιο επικοινωνίας, ο τρόπος δομής και οργάνωσης, η δομική σύσταση και, κατ' επέκταση, τα δομικά υλικά και τα νοήματα των μύθων που αποδομήθηκαν αποτέλεσαν σημεία αναφοράς για τις συγκεκριμένες δράσεις και το σχετικό με αυτές πλαισιωμένο λόγο. Κάθε δράση αφορούσε ένα «άλλο», στην ουσία, κειμενικό είδος, ένα διαφορετικό περικείμενο και ένα σύνολο διαφοροποιημένων γλωσσικών επιλογών. Η δασκαλομαθητική – διαμαθητική επικοινωνία, κατά την πραγμάτωση και τον κριτικό αλληλεπιδραστικό έλεγχο των κειμένων, ήταν εμφανής ως ένα συνεχές που στόχο είχε τη διαπραγμάτευση και εξέλιξη καθενός από αυτά, μέχρι να καταστεί αποτελεσματικό, με κριτήρια περικειμενικά, κειμενικά και γραμματικά. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι, στη διάρκεια της δόμησης πλαισιωμένου λόγου «με τη φωνή των παιδιών», ορισμένες από τις πάγιες συμβάσεις των αφηγήσεων μύθου ανατράπηκαν και, παράλληλα, κάποιοι γραμματικοί κανόνες παραβιάστηκαν, ενώ προέκυψαν εναλλακτικές γλωσσικές λύσεις. Μερικές από τις επακόλουθες της αποδόμησης δράσεις ήταν οι ακόλουθες:

- Η αρχή γνωστών μύθων αναδομήθηκε έτσι ώστε να είναι συμβατή με το σύγχρονο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον διαβίωσης των παιδιών. Ως εκ τούτου, χρησιμοποιήθηκαν ζεύγη περιγραφικών επιθέτων και ουσιαστικών για

³ Ως δομικά στοιχεία εκλαμβάνονται τα στοιχεία που αφορούν τη δομική σύσταση και την οργάνωση ενός κειμένου.

την περιγραφή «κατάλληλων, για την περίπτωση, χαρακτήρων και σκηνικών», και, κατ' επέκταση, για τη διαμόρφωση μίας άλλης, περισσότερο ρεαλιστικής, αντίληψης του κόσμου. Η εικόνα του ψεύτη βοσκού, για παράδειγμα, ανασκευάστηκε δραματικά, με τη χρήση ανάλογα διαφοροποιημένης γλώσσας, όπως και το σκηνικό όπου λαμβάνει χώρα ο αγώνας δρόμου λαγού και χελώνας. Η δράση αυτή αποτέλεσε το έναυσμα για τη δόμηση / πραγμάτωση κειμενικών ειδών που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως «μοντέρνοι μύθοι», με ανάλογο σκοπό και αποδέκτη επικοινωνίας, κατάλληλες γλωσσικές επιλογές και αντίστοιχα νοήματα.

- Η δόμηση επιμυθίων κατέληξε, ορισμένες φορές, σε μη συμμόρφωση με τη συνήθη ή «πρότυπη» πραγμάτωση του συγκεκριμένου κειμενικού είδους, με αποτέλεσμα τα προκύπτοντα κείμενα να λειτουργήσουν, και πάλι, ως ενδείκτες νοημάτων σχετικών με την τρέχουσα πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, δομήθηκαν επιμύθια τέτοια «που να έχουν περισσότερο ενδιαφέρον και αξία για τη μαθητική (κειμενική) κοινότητα της τάξης». Επιμύθια όπως: «Η βία μόνο βία μπορεί να φέρει», «Οτιδήποτε παράνομο θέλει το χρόνο του για να τιμωρηθεί» κ.ά. αντικατέστησαν τα κατά μίμηση επιμύθια, τα οποία κριθηκαν από τα ίδια τα μέλη της κοινότητας ασύμβατα προς τις ορατές, τουλάχιστον, ανάγκες τους. Ο τρόπος γλωσσικής πραγμάτωσης και, εντέλει, γλωσσικής διατύπωσης των επιμυθίων συνιστά ένα αξιοσημείωτο πεδίο κειμενικής ανάλυσης, και έρευνας, με την τριτοπρόσωπη ρηματική σύνταξη να επικρατεί, προφανώς γιατί ο επικοινωνιακός στόχος ήταν «να περάσουν τα μηνύματα σε όλους». Η χρήση της πρωτοπρόσωπης ή της δευτεροπρόσωπης ρηματικής σύνταξης θεωρήθηκε, πιθανόν, αποκλειστική για το σύνολο των αποδεκτών προς τους οποίους το κειμενικό είδος προοριζόταν να απευθυνθεί και τους οποίους προοριζόταν να επηρεάσει.
- Το κλασικό, με την έννοια «του στατικού και του αδιαπραγμάτευτου», οργανωτικό σχήμα του μύθου ανατράπηκε σε δύο καταγεγραμμένες περιπτώσεις, με το επιμύθιο να προτάσσεται αντί να τοποθετείται στο τέλος του μύθου. Στη μία περίπτωση αμφισβητήθηκε η αποτελεσματικότητα της υπερδομής του κειμενικού είδους, μέσω του ακόλουθου προβληματισμού: «Μα αν μείνει τελευταίο το επιμύθιο, πώς μπορεί να είναι και το πιο σπουδαίο κομμάτι του μύθου;». Στην άλλη περίπτωση, και από μία συνεχώς υποβοηθούμενη κριτική αξιολόγηση, προέκυψε το επιχείρημα ότι «έτσι ο αναγνώστης προβλέπει αμέσως το τι ακολουθεί και μπορεί να αποφασίσει αν ο μύθος τον ενδιαφέρει ή όχι». Η διαπραγμάτευση μίας αυστηρά επαναλαμβανόμενης «φόρμας λόγου» οδήγησε σε μία ασταθή, αντί παγιωμένη, οργανωτική αφηγηματική δομή. Η αστάθεια αυτή, απολύτως σχετική με το υπό δόμηση κείμενο και τη γλώσσα πραγμάτωσής του, παραπέμπει σε ένα συνδηλωτικό επίπεδο, όπου οι ειδολογικές συμβάσεις μπορεί να μεταβάλλονται όχι μόνο ανάλογα με την άμεση κοινωνική περίπτωση αλλά και κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα, ως αποτέλεσμα, βέβαια, των διαδραστικών όσο και αναστοχαστικών συνομιλιών εκπαιδευτικού-παιδιών και παιδιών-παιδιών.
- Η κατά παράδοση συντήρηση της γλωσσικής νόρμας έδωσε τη θέση της σε μία ελεύθερη επιλογή ανάμεσα σε εναλλακτικούς γλωσσικούς τύπους, σχετικούς

με: α) το ύφος, και τη σημασία του υπό δόμηση λόγου, β) την ατομική ή και την κοινωνική ταυτότητα των μελών της κειμενικής κοινότητας (τις συνήθειες και τις «προτιμήσεις τους) και γ) το συγκεκριμένο γλωσσικό και εξωγλωσσικό περιβάλλον δόμησης λόγου (Θεοφανοπούλου-Κοντού, 1999). Μύθοι των οποίων η υλική πραγμάτωση παρουσίαζε τυχόν αποκλίσεις από τον επίσημο «κλειστό» γλωσσικό κώδικα αντιμετωπίστηκαν χωρίς προκατάληψη, με την επιβαλλόμενη ελαστικότητα αλλά και τον κατάλληλο χειρισμό προβλημάτων, όσον αφορά τη μηχανική προσέγγιση των κανονικοτήτων της γλώσσας. Στην πρώτη σχετική αναφορά δηλώνεται πώς έγινε σεβαστή μία από τις φωνές της κειμενικής κοινότητας ως προς το κείμενο το οποίο δόμησε. Πρόκειται για κείμενο με οικολογικό μήνυμα-νόημα, το οποίο παρουσίαζε ένα επεισόδιο με πρωταγωνιστές «τα σταχτί πλάσματα του σταχτί πλανήτη [...] που έμεναν στο σπίτι, δίπλα από τη σταχτή⁴ λίμνη». Πρόκειται, με άλλα λόγια, για περίπτωση υλικής πραγμάτωσης μύθου, όπου χρησιμοποιήθηκε ο άκλιτος τύπος «σταχτί», κατά τα άκλιτα «μπλε», «ροζ», «μοβ» κτλ., για το οξύτονο τριγενές τρικατάληκτο επίθετο «ο σταχτής» [σχήμα κλίσης: -ής, ο σταχτής (γενική ενικού: του σταχτιού), η σταχτιά, το σταχτί]. Οι εναλλακτικοί αυτοί κλιτικοί τύποι προτιμήθηκαν αντί των «επίσημα ορθών» κλιτικών τύπων («τα σταχτιά πλάσματα του σταχτιού πλανήτη [...] που έμεναν στο σπίτι, δίπλα από τη σταχτιά λίμνη»), εφόσον αντιπροσώπευαν τη «γλώσσα που μιλιέται στο σπίτι». Στη δεύτερη αναφορά φαίνεται πώς αντιγραμματικές δομές, που οφείλονται σε παρωχημένους τρόπους γραμματικής διδασκαλίας, είναι δυνατό να καταστούν γραμματικά ορθές, μέσα από τις συνομιλίες εκπαιδευτικού-παιδιών, οι οποίες και στηρίζουν τις διαδικασίες κατασκευής νοημάτων. Για την καλύτερη κατανόηση των διαδικασιών αυτών, καταγράφεται αυτούσια η παρακάτω συνομιλία εκπαιδευτικού (Ε.) και μαθητή (Μ.):

Ε.: Για να δούμε το επιμύθιο...

Μ.: Ναι. Το γράφω εδώ: «Δε βάζω το προσωπικό συμφέρον πάνω από το γενικό καλό». Θέλω να πω ακόμα ότι «δεν κλείνω τα μάτια μπροστά στην αδικία» αλλά...

Ε.: Είναι ένα επιμύθιο που ενδιαφέρει πολλούς, νομίζω. Τι λες κι εσύ; Μπορούμε να το διατυπώσουμε έτσι ώστε να προκαλέσουμε το ενδιαφέρον όσο γίνεται περισσότερου κόσμου; Να μην αφορά, δηλαδή, μόνο εσένα;

Μ.: Να μην αφορά μόνο εμένα... Να αφορά όλους; Να το μετατρέψω, δηλαδή, στον πληθυντικό; «Δε βάζουμε το προσωπικό συμφέρον πάνω από το γενικό καλό και δεν κλείνουμε τα μάτια μπροστά στην αδικία...»;

Ε.: Θα μπορούσε να γίνει και έτσι. Θα ήταν, όμως, ακόμα πιο αποτελεσματικό, αν μιλούσαμε στο τρίτο πρόσωπο. Όχι «εγώ», «εμείς»... Ας δοκιμάσουμε να αλλάξουμε τη σύνταξη, να χρησιμοποιήσουμε, δηλαδή, παθητική σύνταξη. Ας αρχίσουμε έτσι: «Το προσωπικό συμφέρον...»...

Μ.: Α... Κατάλαβα, νομίζω. «Το προσωπικό συμφέρον δε ...». Πώς να συνεχίσω; «Το προσωπικό συμφέρον δε βάζεται πάνω από το γενικό καλό και τα μάτια δεν κλείνονται μπροστά στην αδικία...»;

⁴ Έτσι αποδόθηκε γραπτώς το συγκεκριμένο ζεύγος επιθέτου-ουσιαστικού και όχι ως «(τη) σταχτί λίμνη», προφανώς γιατί η κατάληξη -η συνυφάνεται περισσότερο με τις ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις παιδιών της Γ' Δημοτικού για τα θηλυκά επίθετα (και ουσιαστικά) που τελειώνουν σε /i/.

Οι παραπάνω διαλογικές στρατηγικές συνεχίστηκαν με μερικούς ακόμα μετασχηματισμούς της γλώσσας του επιμυθίου και ανάλογες ανακατασκευές του νοήματος του, μέχρι την τελική διατύπωσή του, ως εξής: «Το προσωπικό συμφέρον δεν μπαίνει (ή δεν τοποθετείται) πάνω από το γενικό καλό και τα μάτια δεν κλείνουν μπροστά στην αδικία». Είναι προφανές ότι, επειδή το ενεργητικό ρήμα «βάζω» δεν μπορεί να έχει ως παθητικό ενεστώτα το «βάζομαι», η μετατροπή της ενεργητικής σύνταξης σε παθητική έγινε με τη χρήση ενός ενεργητικού μορφολογικά ρηματικού τύπου, με παθητική σημασία («μπαίνει»). Επίσης, προτάθηκε η χρήση ενός άλλου τριτοπρόσωπου παθητικού ρήματος, κατάλληλου σημασιολογικά («τοποθετείται»). Όσον αφορά τη ρηματική έκφραση «δεν κλείνω τα μάτια μπροστά στην αδικία», λόγω της προβληματικής χρήσης της παθητικής φωνής («τα μάτια δεν κλείνονται...»), διατηρήθηκε η ενεργητική φωνή του ρήματος «κλείνω» με παθητική, και πάλι, σημασία («τα μάτια δεν κλείνουν...»). Με τις παραπάνω επιλογές επιλύθηκαν μερικά από τα προβλήματα τα οποία εγείρονται από την τυποποιημένη όσο και περιοριστική χρήση της γλώσσας, η οποία, στην προκειμένη περίπτωση, επιβάλλει απλώς την παθητικοποίηση των ενεργητικών ρηματικών τύπων, και από άποψη μορφής, αγνοώντας, για παράδειγμα, ότι ένα ενεργητικό μορφολογικά ρήμα μπορεί να έχει και ενεργητική και παθητική διάθεση. Οι περιπτώσεις όμως αυτές, όπως και άλλες που θα μπορούσαν να σχολιαστούν, διαφεύγουν της όποιας μηχανιστικής προσέγγισης της γραμματικής διδασκαλίας, η οποία και οδηγεί στην εφαρμογή άκαμπτων κανόνων κλίσης, σύνταξης και έκφρασης (Κωστούλη, 2000· Φιλιππάκη, 2000).

- Οι δράσεις ανα-δόμησης ολοκληρώθηκαν με τη μορφή μίας πλήρους συνεργασιακής κριτικής έρευνας και όχι μίας απλής γραμμικής διαδικασίας. Έτσι, οι μετέχοντες-συνομιλητές μπόρεσαν, αφενός, να αντισταθούν σε παραδοσιακές πρακτικές δόμησης λόγου και, αφετέρου, να καταλήξουν, μέσω διαπραγμάτευσης, σε πραγματώσεις κειμενικών ειδών όπου οι προσωπικές φωνές τους εξακολουθούσαν να είναι αναγνωρίσιμες. Όπως χαρακτηριστικά παρατηρήθηκε, μερικά από τα κειμενικά αυτά είδη (π.χ. «μύθοι με βάση ένα σύγχρονο κοινωνικό πρόβλημα», «μύθοι με βάση το επιμύθιο», «μύθοι εκ του μηδενός» κ.ά.) διαμόρφωσαν νέες πραγματικότητες και νοήματα, μέσω μίας ανάλογα διαφοροποιημένης χρήσης της γλώσσας. Το παρακάτω κειμενικό είδος, με τίτλο «Κουκουβάγια και αλεπού», το οποίο και πραγματώθηκε στο πλαίσιο των περιγραφόμενων δράσεων, δηλώνει τις «θέσεις του υποκειμένου» σε όλα τα επίπεδα γραμματικής, δηλαδή της λέξης, της πρότασης και της επικοινωνίας / του κειμένου, οι οποίες και προβάλλουν σαφώς την πολυτυπία, την πολυμορφία και την ποικιλότητα της γλώσσας:

«Ήταν μία πονηρή και άπληστη κουκουβάγια και μία σοφή αλεπού. Η αλεπού νοιαζόταν για το καλό όλων, ενώ η κουκουβάγια μόνο για τον εαυτό της. Μια μέρα η αλεπού πήγε και βρήκε την κουκουβάγια και της είπε:

- Σταμάτα να είσαι τόσο άπληστη. Τα θέλεις όλα δικά σου! Σπίτια, οικόπεδα, διαμερίσματα. Δεν άφησες τίποτα για τους άλλους. Μέχρι πού θα πάει αυτό;

- Άσε μας, κυρα-αλεπού, στην ησυχία μας! Τι ζόρι τραβάς εσύ; Όλοι σήμερα το ίδιο κάνουν. Θέλουν να αποκτήσουν όσο γίνεται περισσότερα.
- Ο καιρός περνούσε έτσι, ώσπου η πονηρή κουκουβάγια έχασε πολλά πολλά λεφτά στο χρηματιστήριο. Ήταν πραγματικά απαρηγόρητη. Πήγε και βρήκε τη σοφή αλεπού και άρχισε να κλαίει:
 - Κακό που με βρήκε! Πάνε όλα όσα είχα και δεν είχα. Τι να κάνω τώρα;
 - Τι να κάνεις; Να δουλέψεις, να ζήσεις την οικογένειά σου. Σταμάτα να κυνηγάς το εύκολο κέρδος!
- Η κουκουβάγια δεν είχε άλλη επιλογή. Ο φόος φέρνει κόλαση, λαλεί τζιαι η παροιμία⁵. Άρχισε τη δουλειά και εκράταν⁶ τον εαυτό της μακριά από την απληστία για όλο το υπόλοιπο της ζωής της.»

5. Κριτικός γραμματισμός και Νέα Σχολική Γραμματική

Όπως προκύπτει από τη μέχρι στιγμής συζήτηση, ο κριτικός γραμματισμός σχετίζεται άμεσα με τη γραμματική και τη διδασκαλία της. Η παιδαγωγική του γραμματισμού περιλαμβάνει όχι μόνο γραμματισμικές αλλά και γραμματικές δεξιότητες / στρατηγικές, με την έννοια της αποτελεσματικής χρήσης της γλώσσας για τη δόμηση πλαισιωμένου λόγου και σχετικών κοινωνικών σχέσεων (Lin, 2006). Υπό τις εξελίξεις αυτές, η Νέα Σχολική Γραμματική επιφορτίζεται με την ευθύνη της δημιουργίας μίας γλωσσοδιδακτικής κουλτούρας που να μπορεί να εκτιμήσει και να στηρίξει αρκούντως την δυναμική κειμενοκεντρική διάσταση της γραμματικής διδασκαλίας. Η διάσταση αυτή αναδεικνύεται εντός περίπτωσης επικοινωνίας και συγκεκριμένου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου. Περαιτέρω, πραγματώνεται με: α) τα διαφοροποιητικά και τα διαφοροποιημένα, μεταξύ τους, κειμενικά είδη που εκάστοτε δομούνται, β) τα διαφοροποιητικά και τα διαφοροποιημένα, μεταξύ τους, νοήματα που εκάστοτε κατασκευάζονται, γ) τις διαφοροποιητικές και τις διαφοροποιημένες, μεταξύ τους, δομές της γλώσσας (μορφοσυντακτικές, λεξιλογικές, υφολογικές κ.ο.κ.) που εκάστοτε επιλέγονται, με διαδικασίες δηλαδή που δηλώνονται με ανοικτούς κώδικες, οι οποίοι δεν είναι πανομοιότυποι και μεταβάλλονται ανάλογα με το κοινωνιογλωσσικό επίπεδο μίας κειμενικής κοινότητας.

Σύμφωνα με τους Knapp & Watkins (1994, 2005), ανάμεσα στις πρωτοβάθμιες προδιαγραφές μίας κειμενοκεντρικής σχολικής γραμματικής περιλαμβάνεται η κριτική ανάλυση ποικίλων κειμενικών ειδών, με ενδεικτικά παραδείγματα γραμματικο-συντακτικών πληροφοριών, συνδυασμένων με «μοτίβα» ύφους, κειμενικότητας, λεξιλογίου και την κατάλληλη μεταγλώσσα. Στις δευτεροβάθμιες προδιαγραφές μίας τέτοιας γραμματικής περιλαμβάνεται, επίσης, ο εμπλουτισμός της με πολυτυπικές, όπου είναι δυνατό, γλωσσικές μορφές και εναλλακτικές γλωσσικές λύσεις που να μπορεί να χρησιμοποιηθούν ανάλογα με το περιεχόμενο γενικά, αλλά και την ιδιομορφία του νεοελληνικού γλωσσικού

⁵ «Ο φόβος φέρνει κόλαση, λείει και μία παροιμία». Πρόκειται για χρήση της κυπριακής διαλέκτου, όπως συνήθως καταγράφεται στις καθημερινές προφορικές συνομιλίες, που στόχο έχει να καταδείξει αλλαγή σε στάσεις, συμπεριφορές, πεποιθήσεις, λόγω φόβου.

⁶ Πρόκειται, και πάλι, για χρήση της κυπριακής διαλέκτου, και, συγκεκριμένα, του ρηματικού τύπου «εκράταν» αντί «κρατούσε», ο οποίος και δηλώνει εμφαντικά τη μεγάλη χρονική διάρκεια της περιγραφόμενης αλλαγής (και, επομένως, σχετίζεται με το εξακολουθητικό ποίον ενεργείας).

συστήματος ειδικότερα⁷. Οι διαπιστώσεις και προβληματισμοί που έπονται περιορίζονται, για τις ανάγκες της παρούσας ανακοίνωσης, στο πρωτοβάθμιο επίπεδο και αναφέρονται στις διαγραφόμενες δυνατότητες της Νέας Σχολικής Γραμματικής σε σχέση με τις γραμματικές, τις κειμενικές και τις περικειμενικές κανονικότητες αλλά και δυναμικές κάθε κειμενικού είδους, έτσι ώστε να μπορεί, τελικά, να συνδράμει την πραγματικά αποτελεσματική επικοινωνία.

Καταρχήν σημειώνεται ότι είναι η πρώτη φορά που σε σχολική γραμματική, η οποία προγραμματίζεται να χρησιμοποιηθεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ελλάδας και Κύπρου, αναπτύσσονται υπό μία οικονομική, όσον αφορά την έκταση και το βάθος, οπτική ορισμένα πραγματολογικά ζητήματα. Συγκεκριμένα, το Πρώτο Μέρος («Πραγματολογία – Γλωσσική χρήση»), το οποίο τιτλοφορείται «Χρησιμοποιώ τη γλώσσα για να επικοινωνήσω», καλύπτει δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα αναφέρεται στις λεκτικές πράξεις («Τι κάνω με τα λόγια;» / «εύχομαι, υπόσχομαι, δηλώνω, συμβουλεύω, παρακαλώ κ.ο.κ.») και η δεύτερη στην αναγνώριση και στη σύνθεση κειμενικών ειδών και κειμένων, αντίστοιχα. Και στις δύο ενότητες γίνεται λόγος για χρήση της γλώσσας που, συχνά, συνδέεται με συγκεκριμένους γραμματικούς τύπους. Μία προκαταρκτική ανάγνωση του πραγματολογικού μέρους της Νέας Σχολικής Γραμματικής καταγράφει τις ακόλουθες θετικές διαπιστώσεις:

- Μερικοί γραμματικοί όροι, όπως «κειμενικοί δείκτες», «λεκτικές πράξεις», «πιόν ενεργείας» εμπλέκονται σκόπιμα στη γλωσσική διδασκαλία και περιλαμβάνονται σε ένα μινιμαλιστικής μορφής και περιεχομένου γλωσσάρι. Η χρήση οικείων και προσιτών γραμματικών όρων, τόσο από τον παραδοσιακό όσο και από το σύγχρονο γλωσσοδιδακτικό χώρο, συνάδει με τις υποδείξεις ερευνητών όπως οι Hudson & Walmsley (2005), δεδομένου μάλιστα ότι διευκολύνουν και τη δηλωτική και τη διαδικαστική όψη του γραμματισμού.
- Η έννοια της λεκτικής πράξης αναβαθμίζεται και, διευρυνόμενη, μεσολαβεί για τη μετάβαση προς τις έννοιες «είδος λόγου» και «είδος κειμένου».
- Τα είδη λόγου κατηγοριοποιούνται σε δύο κατηγορίες («αναφορικός λόγος» και «κατευθυντικός λόγος») και τα κειμενικά είδη ταξινομούνται σε τέσσερις ταξινομίες («περιγραφή» και «αφήγηση» για τον αναφορικό λόγο, «οδηγίες» και «επιχειρήματα» για τον κατευθυντικό λόγο). Κάθε κειμενικό είδος φαίνεται να αντιμετωπίζεται (ορθά) πέρα από προϊόν, και ως διαδικασία, αφού κατά την παρουσίαση των ειδών κειμένου χρησιμοποιούνται εκφράσεις της μορφής «ρήμα-ουσιαστικό», όπως: «περιγράφο – περιγραφή», «αφηγούμαι – αφήγηση», «δίνω οδηγίες – οδηγίες», «χρησιμοποιώ επιχειρήματα – επιχειρήματα» (σ. 20-24). Το γεγονός αυτό είναι σημαντικό, εφόσον μπορεί να επιτρέψει τη συσχέτιση της δομικής και της κοινωνικής πλευράς και να οδηγήσει στην αξιοποίηση του κειμενικού είδους, όχι μόνο στο κατώτερο, υπό τις περιστάσεις, επίπεδο της γραμματικής αλλά και στο ανώτερο επίπεδο των συμφραζομένων.
- Τα είδη κειμένου, όπως ήδη αναφέρθηκε, συσχετίζονται με ορισμένα γραμματικά χαρακτηριστικά. Με τον τρόπο αυτό, τίθενται, τουλάχιστον, οι βάσεις για μία

⁷ Είναι γεγονός ότι στη Νέα Σχολική Γραμματική καταγράφονται φαινόμενα πολυτυπίας σε διάφορα επίπεδα λόγου, με τρόπους «γλωσσικά συναφείς αλλά και επικοινωνιακά διακριτούς», σ. 6).

ουσιαστική, και όχι προσχηματική, πολυεπίπεδη μελέτη, επεξεργασία και διερεύνηση των κειμένων καθεαυτών (Καραντζόλα, 2000). Επίσης, τίθενται οι βάσεις για ανάδειξη της κειμενοκεντρικής διάστασης της γραμματικής, του πώς δηλαδή τα γραμματικά φαινόμενα και στοιχεία μπορούν να διδαχθούν μέσα από κείμενα και όχι ανεξάρτητα από αυτά (Κωστούλη 2000).

Μία περισσότερο προσεκτική ανάγνωση, ωστόσο, του πραγματολογικού μέρους της Νέας Σχολικής Γραμματικής εγείρει προβληματισμούς που δεν μπορεί να είναι άσχετοι με τις προτάσεις για μία δυναμική-κριτική προσέγγιση των κειμενικών ειδών και της γραμματικής τους, που παρουσιάστηκαν προηγουμένως. Οι προβληματισμοί επικεντρώνονται γύρω από τους περιορισμούς τους οποίους μπορεί να θέσει, άμεσα ή έμμεσα, ως προς την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του κριτικού γραμματισμού.

Ο πρώτος προβληματισμός είναι θεωρητικός και αφορά τον τρόπο που η εν λόγω γραμματική ερμηνεύει τον όρο «κειμενικό είδος», ο οποίος προσεγγίζεται μάλλον υπεραπλουστευτικά και, κατ' επέκταση, ισοπεδωτικά. Παρ' όλο που υπαινίσσεται την ύπαρξη μεικτών κειμενικών ειδών, μιλώντας για πιθανό συνδυασμό περισσότερων από μίας λειτουργιών σε ένα κείμενο (σ. 24)⁸, φαίνεται να προωθεί την αντίληψη ότι τα είδη κειμένου είναι διακριτά κειμενικά επίπεδα-μορφές, που δομούνται με και από ένα σταθερό σύνολο επίσης διακριτών στοιχείων⁹. Η αντίληψη αυτή μπορεί να οδηγήσει σε υπερεκτίμηση των γραμματικών στοιχείων και, επομένως, σε υποεκτίμηση των περικειμενικών στοιχείων, τα οποία διαφοροποιούν δυναμικά τα κείμενα μεταξύ τους. Για διδακτικούς σκοπούς, θα ήταν προτιμότερο να γίνεται μία ευρύτερη όσο και πολυδύναμη χρήση των συγκεκριμένων όρων. Αντί, δηλαδή, των όρων «περιγραφή» και «αφήγηση» να χρησιμοποιούνται οι όροι «περιγραφές» και «αφηγήσεις», οι οποίες μπορεί να αφορούν διαφημίσεις, ειδήσεις, οδηγίες χρήσης αντικειμένων κτλ. Η «λύση» αυτή επιτρέπει στα κειμενικά είδη να είναι αναγνωρίσιμα, σε κάποιο βαθμό, λόγω της υπεροχής ορισμένων ορατών χαρακτηριστικών και, ταυτόχρονα, ανοικτά και διαπερατά.

Ο δεύτερος προβληματισμός σχετίζεται με τον πρώτο, αλλά είναι πρακτικής φύσεως, αφού έχει να κάνει με συνακόλουθα γλωσσοδιδασκτικά ζητήματα. Το σημαντικότερο από τα ζητήματα αυτά αφορά το πώς μπορεί να υλοποιηθούν αποτελεσματικά οι πρακτικές κριτικού γραμματισμού, μέσω περιγραφικών, αφηγηματικών και επιχειρηματολογικών κειμένων, τα οποία ορίζονται, κατά τρόπο μάλλον περιοριστικό, ως αμετάβλητα κειμενικά πλαίσια, περισσότερο, παρά ως μεταβλητές ή ρευστές κειμενικές πλαισιώσεις. Εφόσον δεν υπάρξει μία πιο διευρυμένη θεώρηση των κειμένων, ενέχει ο κίνδυνος της απαθούς και όχι της ενεργού εμπλοκής των μετεχόντων στις συνομιλίες αναδόμησής τους. Αυτό σημαίνει ότι η όλη κειμενοκεντρική διάσταση της γραμματικής μπορεί τελικά να

⁸ Οι Τσιπλάκου, Χατζηγιάννου & Κωνσταντίνου (2006) μιλούν για σύγχυση των ειδών λόγου και κειμένου με τις γλωσσικές λειτουργίες.

⁹ Χαρακτηριστική είναι η δραστηριότητα που περιλαμβάνεται στη Νέα Σχολική Γραμματική, η οποία εκφονείται ως εξής: «Διαλέγω τρία μικρά κείμενα από ένα περιοδικό και βρίσκω σε ποιο είδος ανήκει το καθένα. Αιτιολογώ την απόφασή μου με βάση τα χαρακτηριστικά τους.» (σ. 25).

εξαντλείται στην αναζήτηση και αξιολόγηση των παρόντων ή απόντων γραμματικών χαρακτηριστικών των υπό διδασκαλία κειμένων. Η κειμενοκεντρική όμως διάσταση της γραμματικής επεκτείνεται και στη διερεύνηση των προσδοκιών των συνομιλητών και στον επαναπροσδιορισμό τους, ανάλογα με την κοινωνική φύση των κειμένων, η οποία αναδεικνύεται μέσα από προηγούμενες και νέες εμπειρίες με αυτά (Κωστούλη, 2006).

Οι δύο εν λόγω προβληματισμοί¹⁰ ενισχύονται περαιτέρω, λόγω και του μεγάλου χρονικού διαστήματος που μεσολάβησε από την έκδοση των νέων γλωσσικών εγχειριδίων για τη γλώσσα στο Δημοτικό μέχρι την έκδοση της Νέας Σχολικής Γραμματικής, με αποτέλεσμα η στροφή από τη μορφοκρατική γραμματική στην κειμενοκεντρική γραμματική να καθίσταται ακόμα δυσκολότερη (Ιορδανίδου, 2007).

6. Επίλογος

Η παρούσα ανακοίνωση, αφορμώμενη από την επικείμενη έκδοση του νέου σχολικού εγχειριδίου «Γραμματική Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού», επικεντρώθηκε στην κειμενοκεντρική διάσταση της γραμματικής και της διδασκαλίας της. Τόσο οι διδακτικές προτάσεις που παρουσιάστηκαν όσο και οι προβληματισμοί που προέκυψαν, στο πλαίσιο μίας πρώτης κριτικής θεώρησης της Νέας Σχολικής Γραμματικής, κατέδειξαν τις προοπτικές από μία δυναμική προσέγγιση των κειμενικών ειδών και, παράλληλα, τους περιορισμούς από μία κλειστού τύπου θεώρησή τους. Υπό το πρίσμα αυτό, η διασφάλιση της αποτελεσματικής διδασκαλίας της γραμματικής με τρόπους που να αναπτύσσουν την κριτική γλωσσική επίγνωση και να συνάδουν, σε τελική ανάλυση, με την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, αποτελεί ευθύνη της γραμματικής της διδασκαλίας, η οποία καλείται σήμερα να αναδείξει και να υποστηρίξει το μετασχηματιστικό-κοινωνικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η γλώσσα.

Βιβλιογραφία

- Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. 2000. *Discourse and context in language teaching*. New York, Cambridge University Press.
- Christie, F. & Martin, J.R. (eds). 2007. *Language, knowledge and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives*. London, Continuum.
- Emmitt, M. & Wilson, L. 2005. The significance of language in critical literacy. Paper for the AATE/ALEA National Conference 2005, 1th – 4th July. Broadbeach QLD.
- Halliday, M.A.K. 2000. Ανοικτή επιστολή: η γραμματική στη σχολική εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής (τόμος 2)*. Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: www.komvos.edu.gr).

¹⁰ Ένας τρίτος προβληματισμός θα μπορούσε να αφορά την αδυναμία της Νέας Σχολικής Γραμματικής να υποστηρίξει όχι απλά την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, αλλά την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και, επομένως, συνιστά ένα ιδιαίτερο προς ανάπτυξη ζήτημα.

- Hudson, R. & Walmsley, G. 2005. The english patient: English grammar and teaching in the twentieth century. *Journal of Linguistics* 41 (3), 593-622.
- Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ. 1999. Η ανατομία του λάθους. Στο *Συνέδριο για την ελληνική γλώσσα 1976-1996: Είκοσι χρόνια από την καθιέρωση της Νεοελληνικής (Δημοτικής) ως επίσημης γλώσσας. Πρακτικά συνεδρίου, Αθήνα, 29/11-1/12 1996*. Αθήνα, Τσιβεριώτης, 253-259.
- Ιορδανίδου, Α. 2007. Κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις του σχολικού εγγραμματισμού: κείμενο – συμφραζόμενα – γραμματική. Στο Η. Γ. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός γραμματισμός*. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, 355-371.
- Καραντζόλα, Ε. 2000. Γραμματική, γλωσσικό μάθημα και προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα. *Γλωσσικός Υπολογιστής (τόμος 2)*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: www.komvos.edu.gr).
- Knapp, P. & Watkins, M. 1994. *Context - Text - Grammar: teaching the genres and grammar of school writing in infants and primary classrooms*. Australia, Text Productions.
- Knapp, P. & Watkins, M. 2005. *Genre, Text, Grammar: technologies for teaching and assessing writing*. Sydney, UNSW Press.
- Κωστούλη, Τρ. 2000. Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα. Στο Α. Φ. Χρηστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: www.komvos.edu.gr/odigos).
- Κωστούλη, Τρ. (επιμ.). 2006. *Αναδομώντας τα κειμενικά είδη του σχολικού γραμματισμού* (μτφρ. Γ. Κουρμένταλα). Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις, Επίκεντρο.
- Lin, B. 2006. Vygotskian principles in genre-based approach to teaching writing. *Asian EFL Journal*, 8 (3), 69-83.
- Luke, A., O' Brien, J. & Comber, B. 2001. Making community texts objects of study. In H. Fehring & P. Green (eds), *Critical literacy: a collection of articles from the Australian Literacy Educators Association (IRA & ALEA)*. Newark and Adelaide.
- Τσιπλάκου, Στ., Χατζηιωάννου, Ξ., & Κωνσταντίνου, Κ. 2006. Δέκα μύθοι για την επικοινωνιακή προσέγγιση. *Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα στην Κύπρο (Πρακτικά IX Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου & Κ.Ο.Ε.Ε.)*. Λευκωσία, Πανεπιστήμιο Κύπρου, 581-590.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. 2008. *Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού* (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://pi-schools.sch.gr/dimotiko>).
- Φιλιππάκη-Warburton, Ει. 2000. Γραμματική και σχολική παιδεία. *Γλωσσικός Υπολογιστής (τόμος 2)*. Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: www.komvos.edu.gr).
- Χατζηλοκά-Μαυρή, Ει. 2008. *Η γραμματική στο δημοτικό σχολείο: η περίπτωση της Κύπρου – Πρόταση πειραματικής εφαρμογής της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης στην Γ' Δημοτικού* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πάτρα, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.

Λέξεις-κλειδιά: παιδαγωγική του γραμματισμού, κριτική γλωσσική επίγνωση, κριτικός γραμματισμός, παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, γραμματική διδασκαλία, κειμενοκεντρική γραμματική, σχολική γραμματική.