

Η αναπλαισίωση του λόγου της Ιστορίας στο διδακτικό λόγο: σχολιασμός μιας διδακτικής παρέμβασης σε Νηπιαγωγείο

Μ. Πομενίδου* – Μ. Παπαδοπούλου**

Περίληψη

Το άρθρο προσπαθεί να διερευνήσει τα χαρακτηριστικά του λόγου της Ιστορίας και την σημασία τους στη συγκρότηση του νοήματος. Μέσω της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής, της Θεωρίας των Κειμενικών Ειδών και της κοινωνιολογικής προσέγγισης των παιδαγωγικών πρακτικών σύμφωνα με τον Bernstein, γίνεται ανάλυση λόγου μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας σε Νηπιαγωγείο με αντικείμενο την άλωση της Κωνσταντινούπολης και την περίοδο της τουρκοκρατίας. Στο δείγμα που αναλύεται παρατηρούνται τροποποιήσεις του αφηγηματικού λόγου στην Ιστορία τόσο στο επίπεδο του κειμενικού είδους όσο και στις βασικές συμβάσεις της ιστορικής αφήγησης. Αποτέλεσμα των τροποποιήσεων είναι η αλλοίωση του επικοινωνιακού στόχου της δραστηριότητας, η αναπαραγωγή κατεστημένων αντιλήψεων για τους ρόλους και τα χαρακτηριστικά των λαών, που δεν συνάδουν με την ιστορική επιστήμη και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: αφηγηματικός λόγος, εθνική ταυτότητα, κειμενικά είδη.

1. Η συγκρότηση της ιστορικής γνώσης

Η κατανόηση του παρελθόντος είναι μια βασική ανθρώπινη ανάγκη τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ενήλικες. Τα παιδιά συνδέονται με το παρελθόν τους αυθόρμητα μέσα από την οικογένεια, το περιβάλλον και την πολιτισμική κληρονομιά (Wood, 1995:86). Καθώς η καθημερινή προσέγγιση σε γεγονότα του παρελθόντος γίνεται μέσα από αφηγήσεις, κάθε παιδί όταν έρχεται στο σχολείο κουβαλάει τις δικές του εικόνες για το παρελθόν. Επομένως, η γνώση του παρελθόντος δεν είναι μόνο αποτέλεσμα της ιστορικής έρευνας. η συλλογική μνήμη, σε συνδυασμό με την επικρατούσα κουλτούρα καθορίζουν την αντίληψη του παρελθόντος και σύμφωνα με τον Λιάκο (2007: 108) *‘οι άνθρωποι γίνονται συν-συγγραφείς της ιστορίας τους’*.

Η προδιάθεση του ανθρώπου να οργανώνει τα βιώματά του με αφηγηματική μορφή καθιστά την αφήγηση ένα σημαντικό εργαλείο για την κατανόηση της ανθρώπινης ύπαρξης και της ζωής γενικότερα (Bruner, 1997:75). Έτσι ο καθημερινός λόγος προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα βιώνουν τον κόσμο (Horkheimer κ.α., 1996:40) και διαφοροποιούν το εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους. Σύμφωνα με τον Bruner (2004:114), *‘οι αφηγηματικές πράξεις διαμορφώνουν τον εαυτό καθώς καθοδηγούνται συνήθως από άρρητα, υπονοούμενα πολιτισμικά πρότυπα σχετικά με το τι πρέπει να είναι, τι θα μπορούσε να είναι και φυσικά τι δεν πρέπει να είναι ο εαυτός’*. Συνεπώς, κάθε πολιτισμός μέσα από τις αυτο-αφηγήσεις για τον εαυτό ή σε άλλους για τον εαυτό, σκιαγραφεί τις προϋποθέσεις, τα όρια και τις προοπτικές του εαυτού.

Ένα μέρος ένα μέρος της συγκρότησης του εαυτού αφορά την εθνική ταυτότητα, η οποία παρουσιάζεται ως αρχέγονη, αναγκαία, ενοποιημένη και συνεχής (McCrone, 2000:140). Στην πραγματικότητα αυτά τα χαρακτηριστικά αποδίδονται αρχικά στην έννοια του έθνους. Σύμφωνα με κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, τα ίδια τα έθνη είναι αφηγήσεις ιστοριών που αφορούν την ταυτότητα και την καταγωγή τους (McCrone, 2000:138), ενώ ο προσδιορισμός της εθνικής ιδιαιτερότητας είναι κατά βάση πολιτισμικός (Λέκκας, 1996:139). Έτσι, η «αφήγηση» του έθνους πραγματοποιείται διαρκώς μέσα από φορείς της κουλτούρας, όπως η εθνική ιστορία, η λογοτεχνία, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και ο λαϊκός πολιτισμός, που στο σύνολό τους παρέχουν μια σειρά από ιστορίες, εικόνες, τοπία, ιστορικές πλοκές και γεγονότα, εθνικά σύμβολα και τελε-

τουργίες. Σύμφωνα με τον Λέκκα (1996:151) τα έθνη *‘αποκτούν τον ξεχωριστό τους χαρακτήρα με διαρκείς στερεοτυπικές αντιδιαστολές, που προκύπτουν από διαδικασίες συνεχών συγκρίσεων και ετεροπροσδιορισμών’*. Αντίστοιχα, οι εθνικές ταυτότητες κατηγοριοποιούν τους εαυτούς και τους άλλους μέσα από συγκεκριμένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως η γλώσσα, τα ήθη, η θρησκεία κα.

2. Ο αφηγηματικός λόγος στην Ιστορία

Για τους ιστορικούς η Ιστορία αναφέρεται σε αίτια και αποτελέσματα αλλαγών μέσα στο χρόνο, δηλαδή αντικείμενό της αποτελεί η διερεύνηση των αιτιών της διαφορετικότητας και των μετασχηματισμών κάθε κοινωνίας (Cooper, 1992:6), ενώ, η μελέτη της Ιστορίας γίνεται σε συνάρτηση με κατηγορίες που εκφράζουν τη σύγχρονη, κάθε φορά, εποχή και αποτελούν και οι ίδιες προϊόντα ιστορικής εξέλιξης (Καστοριάδης, 1981: 54). Όμως, η Ιστορία ως πεπραγμένα γεγονότα είναι το αποτέλεσμα της ιστορίας ως εξιστόρησης. Η εξιστόρηση, δηλαδή η αφήγηση, συγκροτεί το παρελθόν ως ιστορία προσδίδοντάς του χρονική συνοχή και αφηγηματική συνάφεια (Λιάκος, 2007: 95).

Μελέτες πάνω στο λόγο της Ιστορίας αναφέρουν την ύπαρξη πέντε βασικών κειμενικών ειδών, δηλαδή πολιτισμικά καθιερωμένων κειμενικών πρακτικών, όσον αφορά την αφήγηση (Coffin, 2000:202): την εξιστόρηση προσωπικών εμπειριών (personal recount), τη βιογραφία (biographical recount), την αυτοβιογραφία (autobiographical recount), την ιστορική αφήγηση (historical recount), και τον ιστορικό απολογισμό (historical account), ενώ πολλές φορές η αφήγηση συνυπάρχει σε μικτούς τύπους κειμένων (Martin, 2002:273). Η ιστορική αφήγηση στα γραπτά κείμενα, σύμφωνα με τον Martin (2002:271), οργανώνεται κειμενικά μέσα από δύο στάδια, την ανασκόπηση του υπόβαθρου και την καταγραφή των γεγονότων με χρονολογική σειρά, ενώ η Coffin (2000:204) αναφέρει και το συμπέρασμα ως προαιρετικό στάδιο που δίνει όμως ιδιαίτερη αξία στο κείμενο. Τα γλωσσικά χαρακτηριστικά της ιστορικής αφήγησης, που αποτελεί και αντικείμενο της παρούσας μελέτης, είναι η χρονική διάταξη των γεγονότων, η τριτοπρόσωπη αφήγηση και η γενική αναφορά στους συμμετέχοντες, ενώ υπάρχει επώνυμη μνεία σημαντικών προσώπων.

3. Η Ιστορία στα Αναλυτικά Προγράμματα του νηπιαγωγείου

Σύμφωνα με τον Bruner κάθε γνωστικό αντικείμενο θα μπορούσε να διδαχτεί σε οποιοδήποτε παιδί, με την προϋπόθεση όμως ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων να εκφράζει τη δομή κάθε γνωστικού πεδίου (Bruner, 1977: ix & 32). Όσον αφορά την ιστορική συνείδηση είναι δεδομένο ότι δεν συγκροτείται μόνο από τα δεδομένα της ιστορικής έρευνας. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ιστορίας ως γνωστικού αντικείμενου, επιτελεί η παιδεία καθώς επίσης η λογοτεχνία και οι τέχνες (Λιάκος, 2007:125). Η Wood (1995:88) σχολιάζοντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) του αγγλικού νηπιαγωγείου αναφέρει ότι η ιστορία υπήρξε ακούσιο θύμα των Πιαζετιανών αντιλήψεων, σύμφωνα με τις οποίες το δυναμικό του προσχολικού παιδιού για την κατάκτηση της ιστορικής γνώσης θεωρούνταν ελλειμματικό. Στην ίδια κατεύθυνση, διαχρονικά τα Α.Π. του ελληνικού νηπιαγωγείου έχουν ελάχιστες αναφορές στην ιστορία (Α. Π. του 1962, 1980, 1989). Στο πρόσφατο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το νηπιαγωγείο (2006:222) η έμφαση δίνεται στη συγκρότηση του ιστορικού χρόνου μέσα από δραστηριότητες που αναφέρονται στο κεφάλαιο της Μελέτης Περιβάλλοντος και αφορούν δράσεις τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και σε μουσεία (ΔΕΠΠΣ, 2006:263 & 277). Ωστόσο, πέρα από ελάχιστες, αποσπασματικές αναφορές σε θέματα που συνδέονται με την Ιστορία, πουθενά δεν εξειδικεύονται οι μεθοδολογικές απαιτήσεις για την συγκρότηση της ιστορικής γνώσης ούτε το πλαίσιο κειμενικής οργάνωσης που κρίνεται αποτελεσματικότερο για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων με αντικείμενο την ιστορία. Όμως, η επιτυχής οργάνωση κάθε δραστηριότητας προϋποθέτει εκ μέρους των εκπαιδευτικών τη γνώση της δομής και του περιεχομένου ενός γνωστικού αντικείμενου, ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσουν πλήρως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του (Wood, 1995:90).

Επιπλέον, η ιστόρηση του παρελθόντος σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις μπορεί να ειπωθεί ως μια επικοινωνιακή διαδικασία μέσω της οποίας ερμηνεύεται το παρελθόν κάθε φορά με βάση τις αξίες και τα ενδιαφέροντα κάθε εποχής. Σύμφωνα με τον Λιάκο (2007:165) το παρελθόν δεν αποτελεί ένα συγκροτημένο σύνολο, καθώς κοινωνικές και πολιτισμικές ανάγκες διαφοροποιούν τους τρόπους προσέγγισης και ερμηνείας του παρελθόντος. Αντίστοιχα, οι δραστηριότητες με ιστορικό πε-

ριεχόμενο χρειάζεται να αντανakλούν τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και τους σκοπούς της εκπαίδευσης.

4. Η συγκρότηση του λόγου στο νηπιαγωγείο

Το σχολείο, ξεκινώντας από την προσχολική εκπαίδευση, φέρνει τα παιδιά σε επαφή με την επιστήμη και κατά συνέπεια με το λόγο της επιστήμης. Ωστόσο, η γλώσσα του σχολείου δεν οικειοποιείται τον επιστημονικό λόγο, αλλά τον τροποποιεί μέσα από τη διαδικασία της αναπλαισίωσης (recontextualization). Ο παιδαγωγικός λόγος για τον Bernstein αναπλαισιώνει άλλους λόγους με βάση τις δικές του αρχές συλλεκτικής επαναδιάταξης και επικέντρωσης και λειτουργεί ως πρακτική πολιτισμικής αναπαραγωγής (Bernstein, 1990:183-4).

Σύμφωνα με τον Misson (1998:108), κάθε κείμενο μέσα από συναισθηματικές και λογικές διαδικασίες κατασκευάζει για τους αποδέκτες του μια ιδεολογική αντίληψη του κόσμου. Μελέτες πάνω στις λειτουργίες της αφήγησης αναφέρουν ότι η αφήγηση δεν μιμείται την πραγματικότητα, δεν 'μεταφέρει' απλώς, αλλά δημιουργεί νόημα και σε τελική ανάλυση παράγει δομές ή πρακτικές (Μπενβενίστε, 1994:6). Αντιστοιχεί δηλαδή με την έννοια του «habitus» που σύμφωνα με το τον Bourdieu (1973:72-5) πρόκειται για ένα σύνολο κοινωνικών κανόνων οι οποίοι έχουν εσωτερικευθεί από τα μέλη των κοινωνικών ομάδων και μέσα από κοινώς αποδεκτές συμπεριφορές δημιουργούν κοινωνικά προσδιορισμένες δομές που οργανώνουν την κοινωνική ζωή. Αυτό το γεγονός εναποθέτει ένα μεγάλο μερίδιο ευθύνης στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι οφείλουν να είναι ενήμεροι για την ιδεολογική διάσταση του έργου τους, που δεν θα πρέπει να θεωρείται ουδέτερο αξιών, καθώς κάθε κείμενο αναπόφευκτα εισάγει συγκεκριμένους τρόπους σκέψης και συγκεκριμένη αξιολόγηση (Misson, 1998:106). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ιδεολογική διάσταση του έργου του εκπαιδευτικού σε περιπτώσεις εισαγωγής σύγχρονων κοινωνικών προσεγγίσεων στα Α.Π.. Έτσι, για παράδειγμα, στο ΔΕΠΠΣ ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει το ρόλο του πολιτισμικού διερμηνέα και να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας (ΔΕΠΠΣ, 2006:35). Ωστόσο, η περιορισμένη αναφορά στην νέα

αυτή διάσταση του εκπαιδευτικού έργου δεν προετοιμάζει κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς.

Ποικίλες έρευνες εντοπίζουν δύο χαρακτηριστικά στο λόγο που αναπτύσσεται στο νηπιαγωγείο τόσο από τις νηπιαγωγούς όσο και επακόλουθα από τα νήπια: τη χρήση της αφήγησης σε μεγάλο εύρος των δραστηριοτήτων (Halliday & Martin, 2004:254), καθώς και την απουσία εξειδικευμένου επιστημονικού προφορικού λόγου (Tsatsaroni et al., 2004:394). Αυτή η ιδιαιτερότητα στη συγκρότηση του λόγου στην προσχολική εκπαίδευση στηρίζεται στο γεγονός ότι η αφήγηση συνιστά την κύρια μορφή της ανθρώπινης επικοινωνίας (Bernstein, 1991:133) και τροφοδοτείται από την επικρατούσα παιδαγωγική αντίληψη που θεωρεί την επιστήμη δύσκολη για τα παιδιά (Halliday & Martin, 2004:254). Αυτά τα δύο χαρακτηριστικά καθορίζουν τη συγκρότηση του λόγου στο νηπιαγωγείο όσον αφορά στην κειμενική του οργάνωση όσο και στα επιμέρους δομικά στοιχεία του. Έτσι, στην προσπάθεια συγκρότησης λόγου οικείου στα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί εγκλωβίζονται και απλώς αναπαράγουν τον καθημερινό λόγο. Ωστόσο, κατά την επιτέλεση του έργου του ο εκπαιδευτικός καλείται να ερμηνεύσει αυτό το ρόλο σύμφωνα με τις κανονιστικές απαιτήσεις που εγείρονται θεσμικά για τον κάτοχο της θέσης αυτής (Goffman, 1996:171). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση στο πλαίσιο δραστηριοτήτων Ιστορίας, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει σύμφωνα με τον Ricoeur (2000:27) το ρόλο του 'ιστορητή'. Αυτό σημαίνει ότι το κύρος του ρόλου του απορρέει από τα ιστορικά ντοκουμέντα, στα οποία ανατρέχει και παρουσιάζει και όχι από μια παράδοση που έχει κληρονομήσει (Ricoeur 2000: 30). Η διάσταση αυτή απομπλέκει τους εκπαιδευτικούς από την αυτό- παραπλάνηση κατά την διαδικασία επιλογής και παρουσί-ασης στοιχείων που σύμφωνα με τον Goffman (1990:86) εκδηλώνεται σε κάθε αφηγητή. Η διάσταση των ρόλων αφηγητή και ιστορητή μπορεί να αποδοθεί ως μετάβαση από τον κόσμο της καθημερινότητας και του λόγου των προσωπικών αφηγήσεων στον κόσμο της επιστήμης και το ρόλο του ερευνητή που αναγνωρίζει τη διαμορφωτική και στοχαστική διάσταση της αφηγηματικής πράξης η οποία δομείται γλωσσικά έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στους παιδαγωγικούς στόχους.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας που διαπραγματεύεται την παραγωγή λόγου στο νηπιαγωγείο με στόχο τη διερεύνηση των κειμενικών ειδών που παράγονται στο νηπιαγωγείο κατά την διάρκεια οργανωμένων δραστηριοτήτων. Στο πλαίσιο της έρευνας έγιναν βιντεοσκοπήσεις διδασκαλιών σε έξι τμήματα νηπιαγωγείων του Νομού Μαγνησίας και του Νομού Αττικής από τον Μάιο του 2004 έως το Μάιο του 2005. Η ερευνήτρια με την συγκατάθεση των εκπαιδευτικών είχε το ρόλο του παρατηρητή, χωρίς παρέμβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συνεργασία με κάθε σχολείο ήταν μακροχρόνια και οι καταγραφές γινότανε σε προγραμματισμένες δραστηριότητες χωρίς υποδείξεις της ερευνήτριας ώστε να εξασφαλιστεί η αυθεντικότητα του δείγματος.

Η παρούσα εργασία είναι μελέτη περίπτωσης (case study) και εστιάζεται σε μια δραστηριότητα με αντικείμενο την εθνική ιστορία και στόχο να γνωρίσουν τα παιδιά την άλωση της Κωνσταντινούπολης και την περίοδο της τουρκοκρατίας. Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο της Νέας Ιωνίας Μαγνησίας, στο πλαίσιο του εορτασμού της επετείου της 25ης Μαρτίου. Το σύνολο της βιντεοσκοπημένης διδασκαλίας μεταγράφηκε σε ηλεκτρονικά αρχεία όπως προτείνει η μεθοδολογία κοινωνιογλωσσολογικών ερευνών (Johnstone 2000, Eggins & Slade 1997) και έγινε Ανάλυση Λόγου με επιλεκτική χρήση της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής (Systemic Functional Grammar), της θεωρίας των Κειμενικών ειδών (genre theory) και κριτική προσέγγιση με βάση την εκπαιδευτική κοινωνιολογική θεωρία του Bernstein.

Ανάλυση δεδομένων μέσω της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής

Μέχρι τώρα στο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού νηπιαγωγείου αλλά και στην επικρατούσα αντίληψη για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση δραστηριοτήτων έχει υποτιμηθεί ο ρόλος της γλώσσας. Η εφαρμογή της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής (ΣΛΓ) στην ανάλυση του παραγόμενου λόγου της τάξης αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για την κατανόηση των λειτουργιών του λόγου αλλά και τη διερεύ-

νηση της αποτελεσματικότητάς του στη συγκρότηση του νοήματος. Η ανάλυση του κειμένου της δραστηριότητας που μελετάται έγινε με βάση τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική, που ως εργαλείο ανάλυσης λόγου εφαρμόζει τα εργαλεία της γραμματικής για να αναγνωρίσει το ρόλο των λέξεων στο κείμενο, και επιπλέον τα εργαλεία της κοινωνικής επιστήμης για να εξηγήσει πώς και γιατί συγκροτείται το νόημα κάθε κειμένου με ένα συγκεκριμένο τρόπο (Martin & Rose, 2007:4). Η ΣΛΓ, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αναδεικνύει τη συγκρότηση του νοήματος μέσα από τη γραμματική ανάλυση, που σημαίνει ότι η γραμματική ερμηνεύει την εμπειρία και επιπλέον κατασκευάζει τον κόσμο των γεγονότων και των αντικειμένων (Halliday & Matthiessen, 2006:17). Η δε δυνατότητα σύγκρισης μεταξύ κειμένων -παραδειγμάτων και προτύπων κειμενικών ειδών βασίζεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε κειμένου και η ανάλυση λόγου εστιάζει στον τύπο και την λειτουργία δειγμάτων αυθεντικού λόγου (Johnstone, 2000:103). Παράλληλα προσανατολίζεται από τις υποθέσεις και τις προϋποθέσεις που θέτει το κοινωνικό πλαίσιο και διαμορφώνουν το κείμενο, συνεπώς έχει τα χαρακτηριστικά άτυπης προσέγγισης όπως προτείνεται και σε άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην ανάλυση κειμένων (Perdkiδ, 2005:872)

Αντίστοιχα, η κοινωνιολογική προσέγγιση του Bernstein αποτελεί μια θεωρία ανάλυσης των παιδαγωγικών πρακτικών και σύνδεσής τους με το 'κοινωνικό όλον' (Σολομών, 1991:33). Σύμφωνα με τον Bernstein (1999:159) διαφορετικοί λόγοι παράγουν διαφορετικούς τύπους γνώσης. Ο καθημερινός προφορικός λόγος αντιστοιχεί στην κοινή λογική γνώση που έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: είναι κυρίως προφορική, τοπική, εξαρτημένη από το συγκείμενο, εξειδικευμένη, συναινετική, πολυστρωματική και συνεπής προς το πλαίσιο αναφοράς, αλλά αντιφατική μεταξύ πλαισίων. Ο βαθμός εξειδίκευσης του λόγου ρυθμίζει τη μορφή της επικοινωνίας και διαμορφώνει τη λειτουργική ποικιλία της γλώσσας που κάθε φορά χρησιμοποιείται (Bernstein, 1991:176), δηλαδή το επίπεδο ύφους (register). Σύμφωνα με τη ΣΛΓ, το επίπεδο ύφους συγκροτείται από τρεις παραμέτρους: το πεδίο (field), τους συνομιλιακούς ρόλους (tenor) και τον τρόπο (mode) που αντιστοιχούν στα τρία είδη νοήματος που η γλώσσα είναι δομημένη να κατασκευάζει (Eggins, 2004:110): το αναπαραστατικό (ideational), το διαπροσωπικό (interpersonal) και το κειμενικό (textual), όπως αναλύονται από τον Halliday (Halliday & Martin, 2004:72). Το πεδίο, που αποτελεί το 'θέμα' της δραστηριότητας, αντιστοιχεί σε ορισμένα μέρη του γλωσσικού συστήματος και συγκεκριμένα πραγματώνεται μέσα από γραμματικούς τύπους που φανερώνουν διαδικασίες-δρά-

Η αναπλαισίωση του λόγου της Ιστορίας στο διδακτικό λόγο

σεις, συμμετέχοντες και περιστάσεις (Halliday, 1994:106), ενώ από σημασιολογικής άποψης, πυρήνα του θεματικού πεδίου αποτελούν οι δράσεις και οι συμμετέχοντες (Martin & Rose, 2007: 75). Οι συνομιλιακοί ρόλοι αντιστοιχούν στις σχέσεις που αναπτύσσονται καθώς οι συνομιλητές υιοθετούν κοινωνικούς ρόλους και τέλος, ο τρόπος σχετίζεται με τη συγκρότηση του κειμενικού νοήματος (Eggins, 2004:111).

Στη συγκεκριμένη έρευνα θα μας απασχολήσουν το πεδίο και οι συνομιλιακοί ρόλοι. Τα ερωτήματα που τίθενται είναι:

- αν παρουσιάζονται αποκλίσεις στη συγκρότηση της δραστηριότητας που αναλύεται από το τυπικό κειμενικό είδος της ιστορικής αφήγησης
- ποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά παρουσιάζονται στο επιπέδου ύφους όσον αφορά το πεδίο και τους συνομιλιακούς ρόλους και πως αυτά επηρεάζουν τη συγκρότηση του νοήματος
- ποιος είναι τελικά ο επικοινωνιακός στόχος της δραστηριότητας.

2. Ερευνητικά Αποτελέσματα

Το κείμενο της δραστηριότητας ακολουθεί το πρότυπο οργάνωσης της ιστορικής αφήγησης και συγκροτείται σε δύο στάδια: μια ανασκόπηση που αφορά στο υπόβαθρο του ζητήματος το οποίο αποτελεί το θέμα της δραστηριότητας, ενώ ακολουθεί η εξιστόρηση των γεγονότων που αποτελούν το θέμα της αφήγησης.

Στο συγκεκριμένο κείμενο δεν υπάρχει το προαιρετικό στάδιο του συμπεράσματος που αναφέρει η Coffin (2000:204), το οποίο ουσιαστικά αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης. Αντ' αυτού υπάρχουν διάσπαρτα αξιολογικά σχόλια αντίστοιχα με αυτά που καταγράφουν οι Eggins & Slade (1997:237) στο κειμενικό είδος της προσωπικής εξιστόρησης.

Ιστορικός χρόνος

Η ιστορική αφήγηση αποτελεί την καταγραφή γεγονότων του παρελθόντος με χρονολογική σειρά. Τα γεγονότα αυτά κατανέμονται σε επεισόδια, τα οποία ακολουθούν μια χρονική διάταξη και, κατά συνέπεια, η χρήση χρονικών προσδιορισμών αποτελεί λειτουργικό στοιχείο των ιστορικών κειμένων (Martin, 2002:271). Επειδή αποδέκτες της αφήγησης εί-

να παιδιά προσχολικής ηλικίας, οι χρονικοί προσδιορισμοί είναι γενικοί και δεν αναφέρονται χρονολογίες όπως συνήθως γίνεται σε ιστορικές αφηγήσεις:

Πριν από πολλά-πολλά χρόνια
 Και οι μέρες περνούσαν
 Και φτάσαμε στο Μάιο
 Είχε φτάσει μεσημέρι
 Κόντευε να βραδιάσει
 Τρεις ολόκληρες ημέρες
 Και τα χρόνια περνούσαν

Ανασκόπηση

Το έθνος αποτελεί μια αφηρημένη έννοια και κατ' επέκταση κάθε αναφορά σε στοιχεία που προκύπτουν από την έννοια του έθνους ή εθνότητας είναι αφηρημένα και πολύπλοκα, όπως για παράδειγμα το εθνικό κράτος, η εθνική ανεξαρτησία κ.α.. Ωστόσο, από το κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον τα παιδιά αναγνωρίζουν εθνικά σύμβολα όπως η σημαία και ο χάρτης της Ελλάδας. Αντίστοιχα, μέσα από διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναγνωρίζουν την ελληνικότητα κάποιων πολιτισμικών στοιχείων όπως η γλώσσα, η θρησκεία και κάποια έθιμα και προσδιορίζουν τον εαυτό τους ως Έλληνα/Ελληνίδα.

Ο προσανατολισμός στο θέμα της δραστηριότητας ξεκινά με εποπτικό υλικό τον χάρτη της Ελλάδας, σε μια προσπάθεια ανάκλησης των γνώσεων που διαθέτουν τα παιδιά και ταυτόχρονα την ανάδειξη των σταθερών χαρακτηριστικών του έθνους μέσα από τα σύνορα του κράτους.

N- Λοιπόν, βλέπετε αυτόν εδώ το χάρτη; Εντάξει;

OM- Ναι

N- Ποια χώρα λέτε να είναι αυτή; Τη γνωρίζετε καθόλου; Αυτήν εδώ τη χώρα. Ε;

M- Νομίζω είναι η Κέρκυρα.

N- Ας πούμε, εδώ πέρα λέει.... Βόλος. (Η νηπιαγωγός έχει σηκωθεί και δείχνει το χάρτη).

M- Α! εδώ που μένουμε.

N- Εδώ είναι το μέρος μας, ε; Επομένως όλη αυτή η χώρα που είναι εδώ στο χάρτη, ποια λέτε να είναι;

M- Η Ελλάδα.

.....

N- Η Ελλάδα βρε παιδιά, όλη αυτή εδώ η χώρα,

Η αναπλαισίωση του λόγου της Ιστορίας στο διδακτικό λόγο

Τα παιδιά μέσα από την διερεύνηση ανακάλεσαν προϋπάρχουσες γνώσεις οι οποίες μέσα από το λόγο της νηπιαγωγού απόκτησαν εγκυρότητα. Η δραστηριότητα συνεχίζεται συνδέοντας τα νήπια με το θέμα της δραστηριότητας.

N- Κι εσύ Δημήτρη τι είσαι;

Δ- Εγώ;

N- Ναι. Τι είσαι;

Δ- Έλληνας.

N- Έλληνας.....

Στο παραπάνω απόσπασμα δεν γίνεται απλώς σύνδεση και επέκταση της αφηρημένης έννοιας του έθνους με την έννοια του πολίτη, μέσα από αναφορά σε υπαρκτά και συγκεκριμένα πρόσωπα, που είναι τα νήπια. Η επίκληση της εθνικής ταυτότητας των νηπίων λειτουργεί και σε ένα δεύτερο επίπεδο, που όπως θα φανεί στην περαιτέρω ανάλυση, αποδίδει στους μαθητές ενεργό ρόλο μέσα στην αφηγηματική δράση, τροποποιώντας μια από τις βασικές συμβάσεις της ιστορικής αφήγησης που είναι η αναφορά σε πρόσωπα και γεγονότα της ιστορικής περιόδου που εξετάζεται.

Καταγραφή των γεγονότων

Το θέμα πάνω στο οποίο αναπτύσσεται η δραστηριότητα είναι η άλωση της Κωνσταντινούπολης και ακολούθως η περίοδος της τουρκοκρατίας. Τα δρώντα υποκείμενα μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες: Έλληνες και Τούρκοι.

Τα υποκείμενα – δράστες

Καινούργιος εχθρός Ο αυτοκράτορας

Οι Τούρκοι

Ο Κωνσταντίνος Παλαιολόγος

Ο Μωάμεθ

Οι λίγοι υπερασπιστές της Πόλης

Οι στρατηγοί

Οι Έλληνες

Οι στρατιώτες

Ο καθένας (Έλληνας)

Ιδιαίτερο στοιχείο στην αφήγηση αποτελεί το ονοματικό σύνολο «οι λίγοι υπερασπιστές της Πόλης». Η ονοματοποίηση 'υπερασπιστές' αποτελεί γραμματική μεταφορά, ένα σχήμα που κατ' αρχάς χαρακτηρίζει τον λόγο της νηπιαγωγού, αφού ονοματοποιήσεις χρησιμοποιούνται κυρίως στον γραπτό, επιστημονικό λόγο. Επιπλέον, σε συνδυασμό με το επίθετο λίγοι χαρακτηρίζει και προσδίδει αξία στους Έλληνες (αυτό δεν είναι απόλυτο, αφού και αριθμητικά οι υπερασπιστές της Πόλης ήταν λίγοι).

Αντίστοιχα το ονοματικό σύνολο «καινούργιος εχθρός» που αναφέρεται και χαρακτηρίζει τους Τούρκους, αποκαλύπτει ταυτόχρονα την τοποθέτηση του αφηγητή και προϋδεάζει το ακροατήριο για την εξέλιξη της αφήγησης

Στην ιστορική αφήγηση, όπως γενικά στην αφήγηση, χρησιμοποιούνται κυρίως ρήματα που δηλώνουν δράση και βρίσκονται στον Αόριστο ή στον Παρατατικό, όταν πρόκειται να αποδώσουν την διάρκεια των συμβάντων. Επιπλέον χρησιμοποιείται το τρίτο πρόσωπο του πληθυντικού αριθμού σε γενικές αναφορές, ενώ το τρίτο πρόσωπο του ενικού σε αναφορές στους πρωταγωνιστές.

Η δράση (τα ρήματα)

(Καινούργιος εχθρός) παρουσιάστηκε..

(ο Μωάμεθ) στρατοπέδευσε..

(ο Κωνσταντίνος Παλαιολόγος) έκλεισε τις πόρτες από τα τείχη

(ο Μωάμεθ) έστειλε αγγελιοφόρους

(οι Τούρκοι) άρχισαν τις επιθέσεις τους

(Οι λίγοι υπερασπιστές της Πόλης) τις απέκρουαν (δεν είναι πολύ δύσκολο ρήμα για νήπια αυτό;)

(Οι Έλληνες και ο αυτοκράτορας) πήγανε στην Αγια-Σοφία, κάνανε μια λειτουργία, παρακαλέσανε την Παναγία....

(ο Μωάμεθ) χτυπούσε, μαστίγωνε, έβαζε τιμωρίες

η Πόλη έπεσε στα χέρια των Τούρκων

(οι Τούρκοι) άνοιξαν όλες οι πύλες

(οι Τούρκοι) αρχίσανε να χτυπάνε, να σφάζουνε, να σκοτώνουνε, να βιάζουνε, να καίνε, να κλέβουνε, να βιάζουνε....

Τα ρήματα που χρησιμοποιούνται περιγράφουν πολεμικές δράσεις, αλλά με έναν ιδιαίτερα σκληρό τρόπο που διαφοροποιείται τόσο από τον λόγο που συνήθως βρίσκουμε σε ιστορικές αφηγήσεις όσο και από το λόγο που απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι Martin & Rose (2007:45) σχολιάζουν ότι η επιλογή του κειμενικού είδους καθορίζει την επιλογή των λέξεων που εκφράζουν συμπεριφορά και χρωματίζουν τα συναισθήματα.. Επιπροσθέτως, η επίδραση της αίσθησης που προκαλεί η χρήση του συγκεκριμένου λεξιλογίου, επιτείνεται από την αντίθεση που παρατηρείται με τα ρήματα που περιγράφουν τη δράση των Ελλήνων. Η χρήση του λεξιλογίου αυτού, στο συγκεκριμένο κείμενο, νομιμοποιείται ως αναφορά στον εχθρό. Η αφήγηση, μέσα από τις συγκεκριμένες επιλογές, κατασκευάζει μια αρνητική εικόνα των άλλων, διαμορφώνοντας μια γενικότερη αντίληψη για τους Τούρκους.

Η αναπλαισίωση του λόγου της Ιστορίας στο διδακτικό λόγο

Αξιολογικές κρίσεις

Στην ιστορική αφήγηση που εξετάζουμε, οι αξιολογικές κρίσεις βρίσκονται διάσπαρτες μέσα στο κείμενο.

...αλλά το μυαλό μας εμάς των Ελλήνων δουλεύει, και δουλεύει πολύ καλά...

Βέβαια, εμείς οι Έλληνες που είμαστε πολύ περήφανος λαός και ποτέ δεν αφήνουμε κάτι, αν πρώτα δεν πολεμήσουμε να το υπερασπιστούμε...

Σκεφτείτε (*πώς θα αισθανόσασταν*) λοιπόν εσείς τώρα, να πρέπει να περπατάτε στο δρόμο και όποιον συναντάτε να τον προσκυνάτε.

...οι Τούρκοι (*είναι/ ήταν*) μπουνταλάδες αυτοί. Δεν καταλαβαίνουν αν το παιδάκι αυτό είναι αγόρι ή κορίτσι.

Η σκλαβιά παιδιά μου, το να μην μπορείς να πας στο σχολείο, να μην μπορείς να πας στην εκκλησιά, να μην μπορείς να βγεις μια βόλτα, να μην έχεις λεφτά, να πεινάς, να έχεις τον άλλον με το παραμικρό να πρέπει να τον προσκυνάς συνέχεια, με το παραμικρό που θα κάνεις να σε σκοτώσει....

Τα παραπάνω παραθέματα που λειτουργικά χρησιμοποιούνται ως αξιολογικά σχόλια του αφηγητή έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

Τα ρήματα όλων των προτάσεων βρίσκονται στον ενεστώτα, αφορούν δηλαδή το σήμερα.

Στις περιπτώσεις 1, 2 & 3 τα ρήματα βρίσκονται στο πρώτο ή δεύτερο πρόσωπο, δηλαδή έχουν ως υποκείμενα το σύνολο της τάξης (παιδιά-δασκάλα), τα παιδιά, ή τον άνθρωπο γενικά.

Στις περιπτώσεις 2, 3 & 5, παρατηρείται χρήση ισχυρής τροπικότητας που στην πρώτη περίπτωση το 'ποτέ' δηλώνει βεβαιότητα, ενώ στις άλλες δύο δηλώνει υποχρέωση: 'να πρέπει να', 'να μην μπορείς να'.

Στην περίπτωση 2, η χρήση του συνδέτη 'βέβαια' προβάλλει την ισχυρή πεποίθηση για το αλάνθαστο της αξιολόγησης.

Στις περιπτώσεις 1, 2 & 4, η χρήση του επιρρηματικού προσδιορισμού 'πολύ καλά' και του επιθετικού προσδιορισμού 'πολύ περήφανος,' αποδίδουν την κρίση του ομιλητή και με την συνδρομή της λέξης 'πολύ' που λειτουργεί ως ενισχυτής (*intensifier*), στοχεύουν στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων σχετικά με τα χαρακτηριστικά των Ελλήνων, ενώ ο προσδιορισμός (κατηγορούμενο σύμφωνα με ρυθμιστική γραμματική) 'μπουνταλάδες' χαρακτηρίζει αρνητικά τους Τούρκους.

Σημαντικό στοιχείο που αναδεικνύει η ανάλυση του λόγου αποτελεί το γεγονός ότι η αξιολόγηση δεν αναφέρεται στους δράστες και τη δράση της περιόδου που συνιστούν το αντικείμενο της ιστορικής αφήγησης. Η

ενοποίηση των υποκειμένων της αφήγησης με τα υποκείμενα της εκπαίδευσης, όπως πιο χαρακτηριστικά καταγράφεται στη φράση «εμείς οι Έλληνες», αποτελεί παρέκκλιση από τα χαρακτηριστικά του λόγου της ιστορίας. Τα σχόλια υποστηρίζουν την ύπαρξη πάγιων εθνικών χαρακτηριστικών, που μπορεί κάποιος να αναγνωρίσει τόσο στο παρελθόν όσο και στο παρόν, και προβάλλονται ως στοιχεία της εθνικής ταυτότητας την οποία στοχεύουν να διαμορφώσουν.

3. Συμπεράσματα

Έρευνες παγκοσμίως διαπιστώνουν διάσταση μεταξύ επίσημου αναλυτικού προγράμματος και των εφαρμογών του καθώς πολιτισμικοί και κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες επανακαθορίζουν και διαμορφώνουν το αναλυτικό πρόγραμμα, όπως τελικά αυτό εφαρμόζεται στη σχολική τάξη (Donelly, 2005:12). Οι παραλείψεις, ακούσιες ή εκούσιες, από το ΔΕΠΠΣ ζητημάτων που απασχολούν τις δράσεις του νηπιαγωγείου επιτείνουν αυτό το πρόβλημα και οδηγούν σε επιλογές που δεν στηρίζονται κατ' ανάγκη σε ασφαλή επιστημονικά δεδομένα. Η έλλειψη μιας εκτενούς αναφοράς στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, στο ισχύον πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου, δεν δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να θέσουν διδακτικούς στόχους ανάλογους με τους σύγχρονους προβληματισμούς και προσανατολισμούς του επιστημονικού αντικείμενου της Ιστορίας. Οι εκπαιδευτικοί δεν αποπλαισιώνουν μόνο το λόγο αλλά και ρόλο τους δίνοντας φωνή στον αφηγητή και όχι στον ιστορική δηλαδή στον ανεπίσημο λόγο της καθημερινότητας. Η/Ο νηπιαγωγός, χωρίς να διαθέτει τα κατάλληλα εφόδια, αναπαράγει ακούσια κατεστημένες αντιλήψεις και δοξασίες γεγονόσ που δεν συνάδει με το ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού.

Στην συγκεκριμένη περίπτωση, η παιδαγωγική που στηρίζει την αποσπασματική οργάνωση της γνώσης επιτρέπει να εκφραστεί ένα σύνολο εκτιμήσεων που δεν συνάδει με τις σύγχρονες αξίες και αντιλήψεις. Επιπλέον, η ανάπτυξη της δραστηριότητας με τη μορφή αφήγησης-μονόλογου καθίσταται ισχυρό μέσο για την έκφραση προσωπικών απόψεων που καταγράφονται ως αντικειμενική εξιστόρηση γεγονότων και με τον τρόπο αυτό διαμορφώνονται οι αντιλήψεις και οι απόψεις των μαθητών.

Η αναπλαισίωση του επιστημονικού λόγου είναι μια πρακτική που χα-

Η αναπλαισίωση του λόγου της Ιστορίας στο διδακτικό λόγο

ρακτηρίζει τη συγκρότηση του εκπαιδευτικού λόγου. Σε κάθε περίπτωση όμως πρέπει να πραγματοποιείται ως συνειδητή επιλογή του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διευκόλυνσης του εκπαιδευτικού έργου. Στο κείμενο που εξετάζουμε η χρήση γενικών χρονικών προσδιορισμών π.χ. πριν από πολλά-πολλά χρόνια, και οι μέρες περνούσαν, και φτάσαμε στο Μάιο (όπως αναφέρθηκαν παραπάνω), είναι μια επιλογή κατάλληλη που ανταποκρίνεται στην γνωστική ανάπτυξη των νηπίων.

Η έλλειψη γλωσσικών στόχων στο ΑΠ, στο επίπεδο της επιλογής κειμενικών ειδών, που να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού στόχου επιτρέπουν την τροποποίηση των κειμενικών ειδών. Χαρακτηριστικά του κειμένου όπως τα διάσπαρτα αξιολογικά σχόλια, αλλά και το γεγονός ότι οι αποδέκτες γίνονται ταυτόχρονα αντικείμενα της αξιολόγησης, αλλοιώνουν και κατά συνέπεια διαφοροποιούν τον επικοινωνιακό στόχο της δραστηριότητας .

Το κειμενικό είδος που διαμορφώνεται στη δραστηριότητα παρουσιάζει χαρακτηριστικά προσωπικής εξιστόρησης, ενός κειμενικού είδους που ανήκει στην οικογένεια της αφήγησης και συνήθως χρησιμοποιείται στον καθημερινό λόγο που είναι οικείος και κατανοητός από τα παιδιά. Η αφήγηση και στις δύο διαστάσεις της, ως αφηγηματική πράξη και ως πολιτισμική κειμενική πρακτική τοποθετεί τους μαθητές στον παθητικό ρόλο του δέκτη που αδυνατεί να έχει άποψη και ενστερνίζεται τον έγκυρο λόγο του εκπαιδευτικού. Η παράθεση εποπτικού υλικού θα μπορούσε να δώσει στα παιδιά την δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη δραστηριότητα. Επιπλέον, η αφήγηση τόσο μέσα από τη συγκρότηση του θεματικού πεδίου όσο και μέσα από τα διάσπαρτα αξιολογικά σχόλια, λειτουργεί παραδειγματικά διαμορφώνοντας απόψεις για τον εαυτό και τους άλλους. Όπως φάνηκε, μέσα από το κείμενο εκφέρεται ένας εθνικός λόγος που με τις συγκεκριμένες λεξικές επιλογές επηρεάζει συναισθηματικά τους αποδέκτες του. Ενώ η αντίθεση μπορεί να στηριχτεί στη διαφορετικότητα, οι επιλογές στην ανάπτυξη της δραστηριότητας προβάλλουν μόνο αρνητικές εκτιμήσεις. Η προβολή της βιαιότητας και των έντονων αντιθέσεων λειτουργεί στο δίπολο καλό-κακό και διαχωρίζει τις δράσεις και τις συμπεριφορές σε θετικές ή αρνητικές. Μέσα από αυτή τη διαδικασία σχηματίζεται η εικόνα του εαυτού, πάντα σε αντίθεση με την αρνητική εικόνα του άλλου και αναπαράγονται στερεότυπες αντιλήψεις για τους ρόλους και τα χαρακτηριστικά των λαών.

Τελικά, ενώ ο λόγος αυτός φαίνεται αποτελεσματικός στο συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς, έρχεται σε αντίθεση με τον λόγο που εξυπηρετεί την ανάπτυξη διαπροσωπικού και διαπολιτισμικού διαλόγου και επο-

μένως δεν διευκολύνει την ομαλή συνύπαρξη των πολιτών στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Βιβλιογραφία

- Bernstein, B., *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, Routledge and Kegan Paul, London, 1974.
- Bernstein, B., *The structure of Pedagogic Discourse*, Routledge, London, 1990.
- Bernstein, B., *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, Αλεξάνδρεια., Αθήνα, 1991.
- Bernstein, B., «Vertical and Horizontal Discourse: an essay», *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, No. 2, 1999, p. 157- 173.
- Bourdieu, P., Cultural Reproduction and Social Reproduction, στο R. Brown (επιμ.) *Knowledge, Education and Cultural Change*, Tavistock, London, 1973.
- Bruner, J., *The process of education*, Harvard University Press, USA, 1977.
- Bruner, J., *Πράξεις νοήματος*, Ελληνικά Γράμματα ,Αθήνα, 1997.
- Bruner, J., *Δημιουργώντας Ιστορίες. Νόμος, Λογοτεχνία, Ζωή*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2004.
- Coffin, C., Constructing and giving value to the past: an investigation into secondary school history, στο Christie, F. and Martin, J. R. (eds.): *Genres and Institutions: Social process in the workplace and school* [Open Linguistics], Cassell, London, 2000.
- Cooper, H., *The teaching of History*, London, David Fulton, 1992.
- Donelly, V., Benchmarking Australian Primary School Curriculum, 2005, retrieved February 10, 2007, from Word Wide Web: <http://www.acer.edu.au>
- Eggs, S., *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*, Continuum, London, 2004.
- Eggs, S. & Slade, D., *Analysing Casual Conversation*, Cassell, London, 1997.
- Goffman, E., *The presentation of self in everyday life*, Penguin Books, G.B., 1990.
- Goffman, E. *Συναντήσεις. Δύο μελέτες στην κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1996.
- Halliday, M.A.K., *An Introduction to Functional Grammar*, Edward Arnold, London, 1994.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J. R., *Η Γλώσσα της Επιστήμης*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004.

Η αναπλασίωση του λόγου της Ιστορίας στο διδακτικό λόγο

- Halliday, M.A.K. & Matthiessen. Cr., *Construing experience through meaning*, Continuum, London:(2006)
- Horkheimer, M., Fromm, E., & Marcuse, H., *Αυθεντία και οικογένεια*, Νήσος, Αθήνα, 1996.
- Johnstone, B., *Qualitive Methods in Sociolinguistics*, Oxford University Press, N.Y., 2000.
- Καστοριάδης, Κ., *Η Φανταστική Θέσμιση της κοινωνίας*, Ράππα, Αθήνα, 1981.
- Λέκκας, Π., *Η Εθνικιστική Ιδεολογία. Πέντε υποθέσεις εργασίας στην ιστορική κοινωνιολογία*, Κατάρτι, Αθήνα, 1996.
- Λιάκος, Α., *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία;*, Πόλις, Αθήνα, 2007.
- Martin, J. R. A universe of meaning- how many practices?, στο A. Johns, *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, London 2002.
- Martin, J. & Rose, D., *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*, London: Continuum, 2007.
- McCrone, D., *Η Κοινωνιολογία του Εθνικισμού. Οι αυριανοί μας πρόγονοι*,. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000.
- Misson, R., Telling tales out of school, στο F. Christie and R. Misson *Literacy and Schooling*, Routledge, London, 1998.
- Μπενβενίστε, Ρ., Αφήγηση και Ιστορία: Μια εισαγωγή στη συζήτηση περί αφηγηματικότητας στην Ιστορία, στο Ρ. Μπενβενίστε – Θ. Παραδέλλης (Επιμ.) *Αφηγηματικότητα, Ιστορία και Ανθρωπολογία*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μυτιλήνη, 1994.
- Perd̄kyl̄d, A., Analyzing Talk and Texts, In N. Denzin & Y. Lincon, *The Sage Handbook of Qualitive Research* , Sage, California, 2005.
- Riceour, P., *Η Αφηγηματική Λειτουργία*, Καρδαμίτσα, Αθήνα, 1990
- Σολομών, Ι., Εισαγωγή, στο Β. Bernstein, *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1991.
- Tsatsaroni, An., Ravanis, K. & Falaga, An., «Studing the Recontextualisation of Science in pre-school classrooms: drawing on Bernstein's insights into teaching and learning practices», *International Journal of Science and Mathematics Education*, τεύχος 1, 2003, σελ.385-417
- Wood, E., History, στο Angela Anning (Ed.), *A National Curriculum for the early years*, Open University Press, USA, 1995.