

Η γλωσσική αγωγή στο δημοτικό σχολείο: η περίπτωση του νέου εκπαιδευτικού υλικού για την δ' τάξη

Μπέσιος Αντώνης, Γλωσσολόγος, Msc, Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπ/σης, Υπ. Δρ.

Με την αλλαγή στην φιλοσοφία της διδασκαλίας της γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο γενικά, και τα νέα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος ειδικότερα έχουμε ασχοληθεί σε προηγούμενες εργασίες μας (Μπέσιος 2005, Μπέσιος 2006). Εδώ εστιάζουμε την προσοχή μας σε ένα νέο εγχειρίδιο για το γλωσσικό μάθημα, το βιβλίο «Πετώντας με τις λέξεις» της Δ' Δημοτικού. Στο βιβλίο αυτό, με την ιδιαίτερης τεχνοτροπίας και αισθητικής εικονογράφηση, η ποιότητα κατασκευής (χαρτί, εκτύπωση, βιβλιοδεσία) δεν ξεπερνά τη μετριότητα που επιτρέπουν τα οικονομικά μεγέθη του εγχειρήματος της συγγραφής και έκδοσης των νέων διδακτικών πακέτων. Εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές θλίβονται όταν βλέπουν όλα τα νέα βιβλία να καταστρέφονται στις πρώτες μέρες της σύντομης ζωής τους.

Τα κείμενα που συναπαρτίζουν τη βάση του εκπαιδευτικού υλικού είναι, όπως απαιτεί η νέα αντίληψη για τη διδασκαλία της γλώσσας, πολλών ειδών. Συνυπάρχουν το υπέροχο «Σχολείο του Κόσμου» της Λείας Χατζοπούλου Καραβία, η «Μοβ Ομπρέλα» της Άλκης Ζέη, ο «μικρός Νικόλας», ο εκπληκτικός «Τρύπωνας ο Φαφαγάλος» της Άννας Κωσταλά, η Ευγενία Φακίνου και ο Ελύτης, με τα πρόχειρα κείμενα της Κ. Νικολούλια, της Φ. Χανή και της Μ. Ανδρούτσου. Συνυπάρχουν τα κόμιξ «Φρουτοπία» και «Ορνιθες» με τα δύσκολα ελληνικά του Γκασμέντ Καπλάνι, τη δύσκολη μετάφραση του Αλμπέρ Καμύ, τα ακροβατικά ελληνικά της Θέτης Χορτιάτη. Υπάρχουν ακόμα πολλοί «Εξερευνητές», πολλά κείμενα από το διαδίκτυο και τα (απαραίτητα) φασολάκια λαδερά, κουλουράκια λαδιού, βασιλόπιτα και κόκκινα αυγά. Ο Καζαντζάκης, το δημοτικό τραγούδι, η Κωστούλα Μητροπούλου, ο Σολωμός, ο Δροσίνης, ο Ρίτσος, ο Κολοκοτρώνης συμπεριλαμβάνονται στα εορταστικά κείμενα, εκεί που δεν μπορεί κάποιος να τα λιανίσει για να υποπτευθεί, έστω, πώς χτίζεται η ξεχωριστή γλώσσα τους. Για να επιχειρήσουμε μια σύγκριση, ενώ η Τρίτη δημοτικού επιλέγει τόσο κείμενα από τον εθνικό λογοτεχνικό κανόνα όσο και από τη σύγχρονη λογοτεχνική παραγωγή και τα χρηστικά κείμενα καθημερινής χρήσης, σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις ασκώντας τα παιδιά στην αναγνωστική απόλαυση όχι πάντα «εύκολων κειμένων» (λ.χ. Ίταλο Καλβίνο), η Δ' δεν χρησιμοποιεί κείμενα από τον εθνικό λογοτεχνικό κανόνα και δίνει στους μαθητές κείμενα της σύγχρονης λογοτεχνικής παραγωγής που αντί να ασκούν τα παιδιά στην ανάγνωση όλο και περισσότερο απαιτητικών κειμένων, τα γυρίζει σε ένα επίπεδο πίσω.

Τα κειμενικά είδη στη σειρά «Πετώντας με τις λέξεις» δεν παρουσιάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να ασκούνται μεν σε μια τυπική μορφή του κειμενικού είδους αλλά και να αντιλαμβάνονται και τις πολλαπλές κοινωνικές χρήσεις του, με γνώμονα πάντα την ηλικιακή τους βαθμίδα και το παιδαγωγικό πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών. Τα είδη λόγου αποτελούν στοχοθετημένες κοινωνικές διαδικασίες. Είναι προϊόντα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, διαμορφώνουν και διαμορφώνονται από τις κοινωνικές κουλτούρες και για τον λόγο αυτό είναι εξίσου σταθερά αλλά και ευέλικτα (Martin 1992). Ως στοχοθετημένες κοινωνικές διαδικασίες οι μορφές γλώσσας και οι τυπικές μορφές λεκτικών εκφορών, δηλαδή τα είδη λόγου που παράγονται σε μια συγκεκριμένη κοινότητα και σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας των ομάδων αυτής της κοινότητας, εισάγονται στην εμπειρία και τη συνείδηση των ατόμων/μελών της. Η συγγραφική ομάδα δεν φαίνεται επίσης να αξιοποιεί το γεγονός ότι στην πραγματικότητα τα κείμενα είναι συνήθως πολυγενετικά, ενσωματώνουν, δηλαδή, δομές από διαφορετικούς κειμενικούς τύπους. Για παράδειγμα, είναι συχνό το φαινόμενο η αφήγηση να αξιοποιείται στο επικοινωνιακό πλαίσιο μιας επιχειρηματολογικής στρατηγικής, ή η περιγραφή ενός αντικειμένου να αναδεικνύεται μέσα από τον παραινετικό λόγο της διαφήμισής του. Γενικότερα έχει κανείς να παρατηρήσει πως η διδακτική των κειμενικών ειδών και οι διδακτικοί στόχοι δεν βρίσκονται σε αντιστοιχία. Έτσι, ενώ ένα αφηγηματικό κείμενο αξιοποιείται για την παραγωγή επιχειρηματολογίας και την συγγραφή μιας επιστολής γύρω από ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα (δες τις δραστηριότητες της 4^{ης} ενότητας) τα

κειμενικά αυτά είδη καθώς και τα επίπεδα ύφους δεν διδάσκονται ρητά ενώ οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν σε αυτά τις ικανότητές τους με το δελτάριο αυτοαξιολόγησης.

Η επεξεργασία των κειμένων δεν αρθρώνεται σε μια ενιαία στρατηγική κατανόησης και ερμηνείας του νοήματος. Συχνά οι ερωτήσεις κατανόησης του νοήματος αποβλέπουν στην ανα-παραγωγή του περιεχομένου δίχως να επιχειρείται η σύνδεση της φωνής των μαθητών τόσο με ευρύτερες πληροφορίες όσο και με τα κείμενα που εξετάζονται (δες Α' τεύχος σσ. 60, 62, 64, 68).

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν το κείμενο δεν είναι οργανωμένες με τέτοιους τρόπους ώστε οι μαθητές να ανακαλύπτουν τη δομή του κειμενικού είδους καθώς και τα λεξικογραμματικά χαρακτηριστικά του. Για παράδειγμα η επεξεργασία των κειμένων της 4^{ης} ενότητας άλλες φορές δίνει έμφαση στη λεξιλογική εξομάλυνση και στην παραγωγή γραπτού κειμένου δίχως επεξεργασία της δομής και άλλες φορές η έμφαση δίνεται στην αναπαραγωγή του νοήματος δίχως την κριτική επεξεργασία του. Ενδεικτικά αναφέρεται η άσκηση 3 του μαθήματος «Στάση βροχοσταλίδων» όπου οι μαθητές καλούνται να γράψουν μια ανακοίνωση με στοιχεία επιχειρηματολογίας που θα τεκμηριώνουν την απόφαση των βροχοσταλίδων για στάση. Ωστόσο καμία προεργασία δεν γίνεται και ο μαθητής δεν έχει ασκηθεί ρητά σε στρατηγικές σύνταξης τέτοιων κειμένων καθώς και σε στρατηγικές εντοπισμού επιχειρημάτων για την αιτιολόγηση μιας συλλογικής απόφασης. Επιπλέον η ανάδειξη τέτοιων θεμάτων δεν συνδέεται με ερωτήσεις – δραστηριότητες αξιοποίησης ανάλογων κειμενικών τύπων από τη δραστηριότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Δεν προβλέπεται δηλαδή να αξιοποιηθούν στην τάξη μια σειρά από κείμενα – ανακοινώσεις διεκδικήσεων ούτως ώστε τα παιδιά και τη δομή τέτοιων κειμένων να ανακαλύψουν και η κριτική σύνδεση της σχολικής με την κοινωνική ζωή να επιτευχθεί –δεδομένου ότι η διδασκαλία των κειμενικών ειδών σχετίζεται με την επικοινωνιακή κουλτούρα των μαθητών, το ρεπερτόριο της εξωσχολικής επικοινωνιακής δράσης τους (Cope Kalantzis 2000).

Μπορεί ωστόσο να διακρίνει κανείς και δραστηριότητες σύμφωνα με τις οποίες τα παιδιά ασκούνται στην κατασκευή νοήματος μέσα από την αλληλεπίδραση και διαπραγμάτευση στην τάξη (δες Α' τεύχος 69 – 70). Παραμένει ωστόσο ανοιχτό το ζήτημα της προετοιμασίας των παιδιών για μια τέτοια δραστηριότητα.

Γενικότερα κρίνεται απαραίτητος ένας εξορθολογιστικός ανασχεδιασμός των δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό ώστε το εκπαιδευτικό υλικό να αποκτήσει έναν συγκεκριμένο – ανάλογα με την ομάδα – παιδαγωγικό βηματισμό. Για παράδειγμα, οι δραστηριότητες της σελίδας 33 του α' τεύχους του βιβλίου του μαθητή, ενώ δίνουν στην αρχή εξωκειμενικές πληροφορίες για τον κύκλο του νερού, στη συνέχεια επιστρέφουν στο κείμενο (άσκηση 2) όπου οι πληροφορίες που αντλούνται από το κείμενο σχετικά με το θέμα δίνονται έτοιμες, οι μαθητές δηλαδή δεν ασκούνται στον εντοπισμό συγκεκριμένων πληροφοριών, με σκοπό να διδαχθούν τις συντακτικές έννοιες του υποκειμένου και του κατηγορουμένου. Πρόκειται για πραγματική σύγχυση όπου οι εξωκειμενικές πληροφορίες, το περιεχόμενο του κειμένου και η διδακτική του συντακτικού δεν παρακολουθούν μια παιδαγωγική λογική, καθώς και η νοηματική επεξεργασία του κειμένου παραμένει εκκρεμής και η στοχοθεσία σύνδεσης της λεξικογραμματικής με τα κειμενικά είδη δεν έχει επιτευχθεί.

Είναι πραγματικά μεγάλη η ικανοποίησή μας που οι συγγραφείς του βιβλίου «Πετώντας με τις λέξεις» κατάφεραν –φανταζόμαστε με πόση γκρίνια– να εντάξουν τόση γραμματική μέσα στις σελίδες του. Θα προσπαθήσουμε να κάνουμε κάποιες παρατηρήσεις που θεωρούμε ότι θα συνεισφέρουν σ' αυτή την σημαντική προσπάθεια. Χωρίζουμε τις παρατηρήσεις μας σε τρεις κατηγορίες: στην α' κατηγορία περιλαμβάνονται παρατηρήσεις που αφορούν διαφωνίες μας σε ζητήματα γραμματικής και λεξιλογίου, έτσι όπως αυτά παρουσιάζονται στο σχολικό βιβλίο. Στη β' κατηγορία περιλαμβάνονται παρατηρήσεις σε διατυπώσεις κανόνων, ορισμών και εκφωνήσεων ασκήσεων, οι οποίες δεν είναι –κατά τη γνώμη μας– σωστές και θα πρέπει να αναθεωρηθούν γιατί οδηγούν σε εσφαλμένες εντυπώσεις. Στη γ' κατηγορία αναφέρουμε σύντομα κάποιες αβλεψίες και τυπογραφικά λάθη. Σε όλες τις περιπτώσεις κάνουμε μια πρόταση αποκατάστασης την οποία μπορεί να ελέγξει και να υιοθετήσει τουλάχιστον ο εκπαιδευτικός, αφού η επικοινωνία μας με τη συγγραφική ομάδα δεν ήταν όσο γόνιμη περιμέναμε.

A.

Βιβλίο Μαθητή 1 Σελίδα 34: Θεωρούμε λανθασμένη την ερμηνεία *ανώφελος = αυτός που δεν είναι*

χρήσιμος. Λάθος θεωρούμε, ασφαλώς, και την αντίθεση *ωφέλιμος – ανώφελος* του σχολικού λεξικού. Αντιγράφω από το Λεξικό της Κοινής Νοελληνικής *ανώφελος -η -ο* [anófelos] E5 : που δε φέρνει αποτέλεσμα, που δεν ωφελεί σε τίποτε· μάταιος, άσκοπος. Όταν κατάλαβαν ότι κάθε προσπάθεια ήταν ανώφελη, παραδόθηκαν. Τα λόγια είναι ανώφελα, όταν δε συνοδεύονται από πράξεις. Είναι ανώφελο να επιμένεις, γιατί δε θα με μεταπείσεις. **ανώφελα** ΕΠΠΡ: ~ θυσίασα τόσα χρόνια. [μσν. ανώφελος < αν- (δες α-¹) όφελ(ος)-ος ή αρχ. άνωφελ(ής) μεταπλ. -ος και μετακ. τόνου κατά τα επιθ. με στερ. α-¹]

Εξάλλου οι λέξεις **ωφελώ και οφείλω** είναι ετυμολογικά συγγενείς. Μια έκταση φωνήεντος έχει δώσει τις διαφορετικές –ορθογραφικά μόνο– «οικογένειες». Ως εκ τούτου όλες οι λέξεις θα έπρεπε να μπουν σε έναν πίνακα, με τις σημασίες απέναντι για αντιστοίχιση.

BM1 Σ60: Η παρουσίαση του φαινομένου της κλίσης των αρσενικών σε –ος γίνεται αντιεπιστημονικά και αντιπαιδαγωγικά, μόνο με κατηγορίες παραδειγμάτων, αφού δεν αναφέρονται τα κριτήρια με τα οποία καθορίζεται η κλιτική συμπεριφορά του ονόματος, που είναι πρωτίστως η λογιότητα και δευτερευόντως η πολυσυλλαβία της λέξης. Στην Δ΄ τάξη είναι ήδη γνωστή η πορεία της ελληνικής γλώσσας μέσα από την καθαρεύουσα και οι μαθητές μπορούν και πρέπει να ασκούν το γλωσσικό τους αισθητήριο στην αναγνώριση λέξεων και στην κατάταξή τους σε λόγιες και λαϊκές.

BM1 Σ60: Η *Μικρή Αρκούδα* θυμίζει όνομα ινδιάνου. Ο αστερισμός ονομάζεται Μικρή Άρκτος. Κάποια ονόματα είναι παγιωμένα –εδώ και χιλιάδες χρόνια– στη λόγια μορφή τους και με αυτή τη μορφή είναι φορείς της συγκεκριμένης σημασίας. Το Πεδίον του Άρεως δεν ταυτίζεται με το Πεδίο του Άρη, η οδός Ευριπίδου δεν ταυτίζεται με την οδό Ευριπίδη.

BM1 Σ63: Τα ουσιαστικά σε –ση βγαίνουν από ρήματα σε –ύνω, -αίνω, -εύω, κ.λ.π. (Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Ανδριώτης Ν. Π., ΛΚΝ κ.ά.). Η *μόλυνση* προέρχεται από το *μολύνω* και όχι *ανάποδα*. (Πβ. και *μεγεθύνω* → *μεγέθυνση*, *διευκολύνω* → *διευκόλυνση*, *επιβραδύνω* → *επιβράδυνση*, *επιμηκύνω* → *επιμήκυνση*, *οξύνω* → *όξυνση*, *διευθύνω* → *διεύθυνση* κ.ά.) Επίσης, το ρήμα *σκοτεινιάζω* προέρχεται από το ουσιαστικό *σκοτεινιά* το οποίο προέρχεται από το επίθετο *σκοτεινός* (Ανδριώτης, σ. 328).

Τετράδιο Εργασιών 1 Σελίδα 46: Συμπληρώστε τις παρακάτω προτάσεις με τα ρήματα που παράγονται από τις λέξεις που είναι μέσα στον κύκλο, λέει η άσκηση, αλλά το *λύνω* δεν προέρχεται από τη *λύση*· η *λύση* προέρχεται από το *λύνω*. Ομοίως το *στολίδι* προέρχεται από το *στολίζω* ή, κατ' άλλους, *στολίδι* και *στολίζω* προέρχονται ανεξάρτητα από την *στολή*. Και, αν δεν είναι υπερβολικό, το σχήμα που περικλείει τις λέξεις είναι έλλειψη και όχι κύκλος.

BM1 Σ82: Στην άσκηση 5 υπάρχουν τρία παραδείγματα (*λύνομαι – λυθείτε, απαντώ – απαντήστε, σκουπίζω – σκουπίστε*) τα οποία είναι και τα τρία σε χρόνο αόριστο και δημιουργούν την εντύπωση ότι τα ζητούμενα που ακολουθούν πρέπει να γραφούν στον αόριστο. Το *ακολουθείτε πάντα τις υποδείξεις των τροχονόμων* πρέπει να γραφεί στον ενεστώτα (ο οποίος έχει κατάληξη από αυτές που διδάσκονται παραπάνω χωρίς να αναφέρεται κάπου ο χρόνος). Θα πρέπει να συμπεριληφθεί στα παραδείγματα και ένας ενεστώτας προστακτικής ρήματος από τη δεύτερη τάξη της δεύτερης συζυγίας –*προσπαθείτε, ζείτε, εξαντλείτε* κτλ. Επίσης η πρόταση *Όταν βρίσκετε δυσκολίες, κατεβείτε από το ποδήλατο και κυκλοφορείστε πεζός* είναι αντιγραμματική. Θα έπρεπε να υπάρχουν τρεις αόριστοι (*όταν βρείτε δυσκολία ...*) ή τρεις ενεστώτες (*όταν βρίσκετε ... κατεβαίνετε... και κυκλοφορείτε...*)

TE1 Σ55: Η άσκηση 2 ζητά από τους μαθητές να συμπληρώσουν σε μια στήλη Α για τις *απλές*, Σ για τις *σύνθετες* και Ε για τις *ελλειπτικές* προτάσεις που υπάρχουν αριστερά. Μια πρόταση όμως μπορεί να είναι απλή και ελλειπτική ταυτόχρονα –όπως είναι η πέμπτη και η τρίτη– ή σύνθετη και ελλειπτική. Οι χαρακτηρισμοί αυτοί είναι αποτέλεσμα διαφορετικών κριτηρίων και ελέγχου σε διαφορετικές κατηγορίες και δεν αποκλείουν ο ένας τον άλλο όπως διδάσκει εδώ το εγχειρίδιο. Προτείνουμε να υπάρχουν δυο στήλες και κατάλληλη εκφώνηση για να μπορούν οι μαθητές να συμπληρώνουν ταυτόχρονα και Α και Ε.

TE1 Σ57: Θεωρούμε ότι το αρσενικό άρθρο *τον* πρέπει να εξαιρεθεί από αυτόν τον κανόνα, για να μη γίνεται σύγχυση με το ουδέτερο άρθρο. (Κατά τη γνώμη μας, ο κανόνας στο σύνολό του πρέπει να αφορά τον προφορικό και μόνο λόγο. Δεν είναι λογικό κάθε επιστήμονας, κάθε ομιλητής, κάθε

εποχή να προσπαθεί, εφευρίσκοντας κανόνες, να αποτυπώσει στον γραπτό λόγο τον τρόπο με τον οποίο μιλάει. Υπάρχουν πάμπολλες περιπτώσεις στην ελληνική όπου αυτό –ακόμα– δεν γίνεται: πιάτο, άδειος, κουρασμένος, συγγνώμη, άγχος, κτλ.).

TE1 Σ58: Η άσκηση 3 καλεί τους μαθητές να αναζητήσουν στο λεξικό τους τις λέξεις *ημιευθεία, ημίχρονο, ημιώροφος, ημίθεος* αν δυσκολευτούν με τη σημασία τους. Στο εγχειρίδιο “Ορθογραφικό – ερμηνευτικό λεξικό δ’, ε’, στ’ δημοτικού **Το λεξικό μας**”, των Καψάλη, Πασχάλη, Τσιάλου, Γουλή δεν υπάρχει καμιά από αυτές τις λέξεις (μετά το λήμμα *ηλικία* το λεξικό έχει το λήμμα *ήμερος*). Η ασυνέπεια αυτή χρεώνεται εξ’ ίσου στους συγγραφείς του εγχειριδίου της γλώσσας, στους συγγραφείς του λεξικού, στους κριτές αξιολογητές και των δύο εγχειριδίων αλλά και στους (ίδιους και στα δύο εγχειρίδια) υπεύθυνους κατά τη συγγραφή συμβούλους του Π.Ι.. Όλοι οι παραπάνω δεν μερίμνησαν ώστε να υπάρχουν οι λέξεις των νέων εγχειριδίων της γλώσσας ανάμεσα στα λήμματα των νέων λεξικών. Η συγγραφή των λεξικών ταυτόχρονα με τα εγχειρίδια της γλώσσας, η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των συγγραφικών ομάδων και η έλλειψη συντονισμού εκ μέρους του Π.Ι. ανάγκασε τους συγγραφείς των λεξικών να αποδελτιώσουν εν μέρει το λεξιλόγιο των προηγούμενων εγχειριδίων (!) (βλέπε απαντήσεις σε σχετικές ερωτήσεις μας προς τις κ.κ. Α. Ευθυμίου και Μ. Γαβριηλίδου στο 8^ο διεθνές συνέδριο ελληνικής γλωσσολογίας, Γιάννενα 9/07).

BM2 Σ17-18: Στους περισσότερους κλιτικούς πίνακες του βιβλίου υπάρχουν τα αλλόμορφα ρημάτων, ουσιαστικών, αντωνυμιών κτλ. Η απουσία των τύπων *καθόμασταν, καθόσασταν* καθώς και της παρέκτασης στα *καθόμουν(α), καθόσουν(α) καθόταν(ε)* σημαίνει ότι οι συγγραφείς δεν δέχονται αυτούς τους τύπους; Στην μεν πρώτη περίπτωση ο μέσος Έλληνας ομιλητής δεν μπορούσε να δεχτεί έναν παρατατικό ίδιο με τον ενεστώτα και έφτιαξε –και χρησιμοποιεί ως επί το πλείστον– τους τύπους *καθόμασταν, καθόσασταν*, στη δε δεύτερη η παρέκταση στα τρία ενικά πρόσωπα αποκαθιστά την κανονικότητα του τονισμού στην προπαραλήγουσα (δες σχετικά και Γραμματική Κλαίρη Μπαμπινιώτη σ. 521, 527). Παραθέτουμε την παρατήρηση αυτή γιατί θεωρούμε –ανεξαρτήτως των προσωπικών μας επιλογών στον γραπτό και στον προφορικό λόγο– ότι αντικείμενο της γλωσσολογίας είναι να περιγράφει το γλωσσικό σύστημα όπως αυτό πραγματώνεται και όχι να το ρυθμίζει.

BM2 Σ20: Το κείμενο *Ο εξάχρονος ήρωας της Ορλεάνης* είναι ένα απαράδεκτο κείμενο και δεν έχει θέση κατά τη γνώμη μας σε εγχειρίδιο του Δημοτικού σχολείου. Αναζητήσαμε το πρωτότυπο κείμενο στα αγγλικά αλλά και τη μετάφρασή του στο αρχείο της Απογευματινής. Το τελικό κείμενο δεν καταφέρνει να διασωθεί παρά την δραστική διασκευή του πρωτότυπου από τη συγγραφική ομάδα. Είναι μια κακή μετάφραση -στην οποία είναι ακόμα προφανείς κάποιοι αγγλισμοί– σε κακά ελληνικά, με κακή στίξη και κακή σύνταξη. Προβάλλει απαράδεκτα και δυσβάστακτα πρότυπα για ένα μικρό παιδί και είναι αντιπροσωπευτικό αντιπαραδείγμα για τη διδασκαλία της ελληνικής μέσα από “αυθεντικά” κείμενα.

BM2 Σ22: Από τον ορθογραφικό κανόνα παραλείπεται το *εννέα*, το οποίο αναφέρεται στη φράση *από το πέντε έως το ενενήντα εννέα* και υπάρχει και στην άσκηση που ακολουθεί.

BM2 Σ23: Στον πίνακα της άσκησης 4 δίνεται ως παράδειγμα σύνθεσης του *ένας μία, ένα* η λέξη *μονόδρομος*. Ο *μονόδρομος* (και η *μονογραφία, η μονοκατοικία* κτλ.) είναι σύνθετα με το *μονο-* στα οποία το *μονο* δεν σημαίνει *ένας* αλλά *απλός*. Πρέπει να δοθεί παράδειγμα όπου το *μονο-* σημαίνει *ένας* όπως: *μονοσέλιδο, μονοκοντυλιά, μονοήμερος, μονόχρωμος* κτλ..

BM2 Σ23: Δεν πρέπει να μπερδεύουμε το *μόριο δισ-*, *πρώτο συνθετικό του δύο (δίποντο, δισέγγονος)* με το *αχώριστο μόριο δυσ-*. Το *δισ-* δεν είναι πρώτο συνθετικό του *δύο* αλλά προέρχεται από το επίρρημα *δισ* (το οποίο είναι ομόρριζο ή παράγωγο του *δύο* του *διχο-* και του *δι-*)

BM2 Σ25: Η άσκηση του *Λεξιλογίου της ενότητας* ζητά από τους μαθητές να ξεχωρίσουν τις λέξεις που ακολουθούν σε *ουσιαστικά, επίθετα και ρήματα*. Μεταξύ των λέξεων υπάρχουν και τα *ολημερίς* (επίρρημα) και *πλημμυρισμένος* (μετοχή) τα οποία δεν κατατάσσονται σε καμιά από τις παραπάνω κατηγορίες. Επίσης, οι πέντε πρώτες λέξεις του *λεξιλογίου* δεν υπάρχουν σε κανένα από τα κείμενα της ενότητας ενώ, αντιθέτως, στο *λεξιλόγιο* δεν υπάρχει καμιά λέξη από το *Κορίτσι* (sic) του Ελύτη. Στο **BM2 Σ25** οι μαθητές και οι δάσκαλοι θα αναγκαστούν να εντάξουν τη μετοχή *πλημμυρισμένος* στα επίθετα αν δεν έχουν την τόλμη να φτιάξουν μια καινούργια κατηγορία. Στο **BM3 Σ59** οι μαθητές διδάσκονται την μετοχή του παθητικού παρακειμένου *η οποία συχνά προσδιορίζει ένα*

ουσιαστικό όπως τα επίθετα. Στο **BM3 Σ85** οι μαθητές καλούνται να φτιάξουν μια λίστα με ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα-μετοχές, επιρρήματα. Στο **BM3 Σ90** οι μαθητές καλούνται να καταχωρίσουν λέξεις σε στήλες που έχουν τίτλους ΜΕΤΟΧΕΣ, ΡΗΜΑΤΑ, ΕΠΙΘΕΤΑ, ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ. Στο **TE2 Σ63** οι μαθητές πρέπει να υπογραμμίσουν τα επίθετα και να κυκλώσουν τις μετοχές και να τις γράψουν στα τρία γένη τους σε χωριστά πεδία από κάτω. Στο Βιβλίο του Δασκάλου Σελίδα **8** αναφέρεται ο όρος ενεργητική μετοχή, στη σ. 10 αναφέρεται η διάκριση επιθέτων-μετοχών και ο όρος παθητική μετοχή και στη σ. 16 προτείνεται η οπτική παρουσίαση των βασικών σχημάτων κλίσης των κλιτών μερών του λόγου (άρθρου, ρήματος, ουσιαστικού, επιθέτου, αντωνυμίας, επιθετικής μετοχής).

Είναι πραγματικά αξιοσημείωτη η προχειρότητα και η ακαταστασία που υπάρχει στην διδασκαλία των μετοχών στον μαθητή αλλά και στον δάσκαλο.

BM2 Σ33 άσκηση 3: όταν λέξεις ή προτάσεις τοποθετούνται η μια δίπλα στην άλλη, χωρίς να υπάρχουν μεταξύ τους σύνδεσμοι (και, αλλά κτλ.) αλλά χωρίζονται μεταξύ τους με κόμμα (,) λέμε ότι έχουμε ασύνδετο σχήμα.

α) Ασύνδετο δεν μπορούμε να έχουμε όταν παρατάσσονται οποιοδήποτε όροι αλλά μόνο όροι που έχουν την ίδια συντακτική λειτουργία (υποκείμενα, προσδιορισμοί, δευτερεύουσες αιτιολογικές προτάσεις κτλ.) β) Ο ορισμός λέει ότι το αλλά με την απουσία του όπως και κάθε άλλος σύνδεσμος μπορεί να σχηματίσει ασύνδετο. Αυτό είναι λάθος γιατί στο ασύνδετο μπορεί να είναι υπεύθυνος μόνο συμπλεκτικός ή διαζευκτικός σύνδεσμος με την παρουσία ή την απουσία του. Οι άλλοι σύνδεσμοι δεν συνδέουν τους παρατασσόμενους όρους μεταξύ τους, δεν δημιουργούν σχέση μεταξύ των όρων αλλά σχέση κάθε όρου με το υπόλοιπο νόημα, τον πυρήνα του νοήματος. Έτσι μια πρόταση του τύπου *θα έρθει όταν φάει, όταν αλλάξει, όταν πλυθεί βρε αδερφέ!* είναι ασύνδετο παρά την παρουσία των *όταν* αφού αυτά συνδέουν κάθε ρήμα με την κύρια πρόταση, οι δευτερεύουσες όμως προτάσεις είναι ασύνδετες μεταξύ τους γιατί λείπουν τα *και* που θα μπορούσαν να υπάρχουν. γ) Η εκφώνηση της άσκησης που ακολουθεί ζητά από τους μαθητές να βρουν πρώτα τα ασύνδετα και μετά να βάλουν κόμματα. Ασύνδετο, όμως, σύμφωνα με τον ορισμό υπάρχει μόνο όταν *όροι χωρίζονται μεταξύ τους με κόμμα*.

BM2 Σ37: γράφονται με κεφαλαίο τα κύρια ονόματα (ανθρώπων, ζώων, ποταμών, βουνών κτλ.) και τα ονόματα των ημερών, τα εθνικά, τα ονόματα κτιρίων, οι τίτλοι έργων τέχνης και οι τιμητικοί τίτλοι. Η άσκηση στο **TE1 Σ72** ζητά να υπογραμμιστούν τα κύρια ονόματα και να γίνουν οι διορθώσεις πάνω στο κείμενο που ακολουθεί. Στο κείμενο, όμως, συμπεριλαμβάνονται το *πάσχα* και ο *απρίλης* που σύμφωνα με τον ορισμό δεν είναι κύρια ονόματα και σύμφωνα με την εκφώνηση δεν πρέπει να υπογραμμιστούν, αλλά πρέπει να διορθωθούν σύμφωνα με την κοινή λογική. Επειδή συμφωνούμε με τον ορισμό, προτείνουμε να αλλάξει η εκφώνηση της άσκησης και να μην αναφέρεται σε κύρια και κοινά ονόματα αλλά σε ονόματα που γράφονται με το αρχικό τους γράμμα κεφαλαίο.

BM2 Σ40, BM2 Σ55: Η Δ' είχε την ευκαιρία να αποφύγει αυτή την κατρακύλα των συνταγών στην οποία σύρεται το γλωσσικό μάθημα από την Α' ως την Στ'. Υπάρχουν, βεβαίως και άλλα κείμενα με οδηγίες.

BM2 Σ42-43: Οι λέξεις που δείχνουν ότι κάτι είναι μικρό λέγονται υποκοριστικά λέει ο ορισμός και τον θεωρούμε λάθος γιατί σπάνια τα υποκοριστικά σημαίνουν μέγεθος. Παραθέτω τον επιστημονικά ορθότερο και παιδαγωγικά ορθό ορισμό από το βιβλίο της Γ' τάξης: *Οι λέξεις που μας δείχνουν ότι κάτι είναι μικρό, είτε επειδή είναι πραγματικά μικρό είτε επειδή το λένε έτσι χαϊδευτικά ή κοροϊδευτικά, λέγονται υποκοριστικά.* (κι αυτός χωλαίνει δεδομένου ότι οι λέξεις που μας δείχνουν ότι κάτι είναι μικρό μπορεί να είναι το *μικρός, λίγος, τοσοδούλης, ασήμαντος* κτλ. που δεν είναι υποκοριστικά αλλά απλά επίθετα. Χρειάζεται και μια νότα ετυμολόγησης, συσχέτισης δηλ. του υποκοριστικού – παράγωγου με τη μητρική λέξη, κάτι που τα παιδιά κατανοούν ντε φάκτο, αφού συνήθως δίνουμε το *μικρός* για να φτιάξουν το *μικρούλης* ή το *σπίτι* για να φτιάξουν το *σπιτάκι*.)

BM2 Σ43: Στην άσκηση 5 το *από την πέτρα βγάξει λάδι* αποδίδεται ως είναι *άνθρωπος πολύ δραστήριος και αποτελεσματικός*. Θα λέγαμε καλύτερα: *δεν αφήνει ευκαιρία να πάει χαμένη*. β) Το *έριχνε λάδι στη φωτιά* αποδίδεται ως *να λύσουν τις διαφορές τους εκείνη τη στιγμή*. Θα λέγαμε καλύτερα: *να συνεχίσουν να διαφωνούν, να τσακώνονται*. *Ρίχνω λάδι στη φωτιά* σημαίνει, *οξύνω τα*

πάθη, τη φιλονικία με λόγια ή με ενέργειες (αντιγράφουμε από ΛΚΝ) γ) το με κούρασε δεν ακολουθείται ποτέ (όσο μας λέει το αισθητήριό μας) από το για να. Κουράστηκε (παθητική) για να σε αποκτήσω, να. Κι αυτό δεν ξέρουμε αν θα υπήρχε χωρίς το τραγούδι. Με κούρασε για να του εξηγήσω, όχι μέχρι να του εξηγήσω, ίσως.

TE2 Σ7: Οι μαθητές καλούνται στην άσκηση 2 να φτιάξουν σύνθετη λέξη από τη σκηνή + θέση. Αν περιμένουμε το σκηνοθέτης είναι δύσκολο, αν περιμένουμε το σκηνοθεσία είναι λάθος. Το σκηνοθεσία είναι παράγωγο του σκηνοθέτης ή σκηνοθετώ και όχι σύνθετο από σκηνή και θέση (δες και ΛΝΕΓ λήμμα –θεσία).

TE2 Σ20 άσκηση 4: συμπληρώστε τα ρήματα που είναι στην παρένθεση στον κατάλληλο χρόνο. Στην πρόταση *Του είπαν επίσης ότι τα σκηνικά ___ (κατασκευάζω) και οι γονείς ___ (ενημερώνομαι)*, το ρήμα *κατασκευάζω* είναι στην ενεργητική φωνή και το ρήμα *ενημερώνομαι* είναι στην παθητική. Το *κατασκευάζω* πρέπει να γίνει *κατασκευάζομαι* (ή το *ενημερώνομαι* *ενημερώνω* και να συμπληρωθεί ταυτόχρονα και η εκφώνηση ... και στην κατάλληλη φωνή.)

BM2 Σ65: Στην άσκηση 4 υπάρχει η ερώτηση *Τι φανερώνουν οι λέξεις που συμπληρώσατε;* και παρακάτω *Τα επιρρήματα που μας φανερώνουν χρόνο λέγονται χρονικά και απαντούν στην ερώτηση: πότε;* Διαφωνούμε με την χρήση των οδηγίων (συνταγών) για τη διδασκαλία των χρονικών επιρρημάτων. Το τέλος (και το αρχικά) εδώ και παντού –και επειδή χωρίζεται με κόμμα αλλά και από τη φύση του– δεν είναι αντιπροσωπευτικό χρονικό επίρρημα. Είναι κειμενικό επίρρημα / δείκτης. Όλα τα παρόμοια “χρονικά” επιρρήματα σε οδηγίες είναι κειμενικοί δείκτες. Προσδιορίζουν την ακολουθία των ενεργειών ή τη σχέση μεταξύ τους. Τοποθετούν κάτι στον εσωτερικό χρόνο του κειμένου χωρίς να το τοποθετούν στον απόλυτο εξωτερικό χρόνο. Όλα αυτά που γίνονται *αρχικά* ή *στη συνέχεια* ή *κατόπιν* μπορεί να συνέβησαν ήδη *αρχικά* ή να συμβούν αύριο *αρχικά* κ.λ.π. Και φυσικά δεν απαντούν στο *πότε* (*πότε;* *τέλος* [!]) αλλά στο *με ποια σειρά;*

BM2 Σ67A *Μια μέρα βρήκε ένα κόμικ... Ο Ρωμαίος βρήκε στο κόμικ...* **BM2 Σ69** *Βρείτε τα λόγια του μέσα στο κόμικ...* **E2 Σ34** [...] *τη σημασία των παρακάτω λέξεων του κόμικ... Φέρτε στην τάξη αγαπημένα σας κόμικ* **ΒΔ Σ8** *Αστεία εικονογραφημένη ιστορία (κόμικ)* **ΒΔ Σ8** *Αστείες εικονογραφημένες ιστορίες (κόμικς)* **ΒΔ Σ40** *Η υποεπότητα 3 έχει ως βασικό κείμενο ένα κόμικ...* Παρατηρείται εδώ το φαινόμενο μια ξένη λέξη να γράφεται με ελληνικούς χαρακτήρες μέσα σε ένα κείμενο στην ελληνική γλώσσα και να κλίνεται στα αγγλικά. Το *κόμιξ* είναι δάνειο άμεσο, κωδικοποιημένο και ασυμμόρφωτο. Ως τέτοιο απλογραφείται και δεν κλίνεται. Κανείς δεν είναι υποχρεωμένος να γνωρίζει το κλιτικό σύστημα της αγγλικής και να το υφίσταται μεταγραμμένο με ελληνικούς χαρακτήρες.

BM2 Σ72A Ο υπερσυντέλικος τοποθετεί και ένα γεγονός στο μακρινό παρελθόν χωρίς να το συσχετίζει χρονικά με τίποτα. *Είχα γνωρίσει έναν Ιταλό κάποτε...* Ο Αόριστος είναι χρόνος “άχρονος”. Περισσότερο καταθέτει ποιόν ενέργειας παρά χρόνο. Είναι λάθος η συσχέτισή του στη χρονογραμμή με τον υπερσυντέλικό από τη στιγμή μάλιστα που ο αόριστος χρησιμοποιείται ελεύθερα για οποιαδήποτε χρονική στιγμή του παρελθόντος και μπορεί συχνά να αντικαταστήσει τον υπερσυντέλικό. *Γνώρισα έναν Ιταλό κάποτε...* Πιστεύουμε ότι η γραφική παράσταση των χρόνων πρέπει να αποφεύγεται στο δημοτικό γιατί δημιουργεί τις λανθασμένες εντυπώσεις για τους χρόνους των ρημάτων με τις οποίες μεγάλωσε η δική μας γενιά.

BM2 Σ76 άσκηση 3: *Οι λέξεις που χρησιμοποιούμε όταν ρωτάμε λέγονται ερωτηματικές αντωνυμίες. Αν κάποιος μαθητής, επομένως, συμπεριλάβει στις ερωτηματικές αντωνυμίες το γιατί, το πού, το πότε, το πώς, δεν θα έχει άδικο. Ο σωστός ορισμός θα ήταν όταν θέλουμε να μάθουμε μια συγκεκριμένη πληροφορία για πρόσωπα ή πράγματα ή για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες έγινε κάτι, κάνουμε ερωτήσεις που ξεκινούν με ερωτηματικές αντωνυμίες ή ερωτηματικά επιρρήματα. Οι ερωτηματικές αντωνυμίες είναι... τα ερωτηματικά επιρρήματα είναι...*

BM2 Σ91-92 άσκηση 5: α) *Με ποιο τρόπο νιώθει η Ευγενία σαν να πετάει; (!)* Ο μαθητής πρέπει να απαντήσει: *χορεύοντας*. Όσο και να προσπαθήσει η ερώτηση να κάνει τη μετοχή τροπική το *χορεύοντας* είναι ξεκάθαρα χρονική μετοχή. Δεν απαντάει στο *πώς* αλλά στο *πότε*. β) *Για να εκφράσουμε τον τρόπο, λέει το βιβλίο, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε εκφράσεις που δηλώνουν τρόπο (!) π.χ. σιγά σιγά, έτσι κι αλλιώς, έτσι κι έτσι κτλ.* Η έκφραση *έτσι κι αλλιώς* δεν εκφράζει τρόπο, είναι βεβαιωτική. γ) Ο τρόπος εκφράζεται κατά το βιβλίο με *τροπικά επιρρήματα, εκφράσεις*

που δηλώνουν τρόπο, μετοχές του ενεστώτα της ενεργητικής και λέξεις που συνοδεύονται από προθέσεις. Για τη δήλωση μιας επιρρηματικής σχέσης στα ελληνικά χρησιμοποιούνται τα εξής: 1. Φράση επιρρήματος: *είπε σιγά-σιγά* 2. Εμπρόθετη φράση: *είπε με στόμφο* 3. Φράση μετοχής: *είπε φωνάζοντας, προβληματισμένος, ωρούμενος* 4. Εξαρτημένη πρόταση: *είπε όπως (χωρίς να, με το να) συνηθίζει* 5. Φράση ουσιαστικού / Επιρρηματική χρήση πτώσης: *είπε νεράκι* 6. Επιρρηματικό κατηγορούμενο *είπε όρθιος, καθιστός* (δες σχετικά και Γραμματική Κλαίρη Μπαμπινιώτη σ. 810). δ) Οι τροπικές μετοχές γράφονται με *ο*, όταν δεν τονίζονται (π.χ. *τρέχοντας*) και με *ω*, όταν τονίζονται (π.χ. *τραγουδώντας*). Οι μετοχές τονίζονται όλες, δεν υπάρχει στα νέα ελληνικά άτονη μετοχή. Επίσης, όπως γράφονται οι τροπικές μετοχές υποθέτουμε ότι γράφονται και οι χρονικές και άλλες επιρρηματικές. Ο ορθογραφικός κανόνας θα πρέπει να γίνει: *Οι άκλιτες μετοχές γράφονται με ο, όταν δεν τονίζονται στην παραλήγουσα (π.χ. τρέχοντας) και με ω, όταν τονίζονται στην παραλήγουσα (π.χ. τραγουδώντας)*. ε) Στην πρώτη πρόταση στην άσκηση της σ. 92 το ισοδύναμο των προθετικών φράσεων με *πολύ κόπο και προσπάθεια* είναι *κοπιάζοντας και προσπαθώντας πολύ*. Η εκφώνηση όμως δεν δίνει την ευκαιρία στον μαθητή να μετατρέψει το επίθετο σε επιρρηματικό προσδιορισμό της μετοχής. στ) Η πρόταση *Η δασκάλα της την κοίταξε με υπερηφάνεια και την αγκάλιασε* θα μετατραπεί από τους μαθητές σε *Η δασκάλα της την κοίταξε υπερήφανα και την αγκάλιασε*. Θεωρούμε ότι το *με υπερηφάνεια* είναι διαφορετικό από το *υπερήφανα*. Στην πρώτη περίπτωση η υπερηφάνεια είναι συναίσθημα του υποκειμένου που μπορεί να μην σχετίζεται με το βλέμμα του, στη δεύτερη η υπερηφάνεια προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο κοιτάζει το υποκείμενο και δεν έχει απαραίτητα σχέση με τα συναισθήματά του.

BM2 Σ94: *Αυτοί οι χαρακτήρες εμπνέονται μερικές φορές...* Ακόμα κι αν το έγραψε (μετέφρασε) κάποιος τελειόφοιτος λυκείου σε κάποιο βιβλίο γνώσεων, αυτό το γλωσσικό ολίσθημα χρεώνεται και στο βιβλίο που το αναδημοσιεύει ως πρότυπο γλωσσικής χρήσης.

BM2 Σ87: *ή αὔρα προσέπνεε θυμῆρης, οἱ πυργῖται ἔψαλλον κεκρυμμένοι...* **BA Σ42:** *Η απόδοση του αποσπάσματος στη δημοτική είναι ως εξής: φύσαγε ευχάριστο αεράκι, οι πυργίτες κελαηδούσαν κρυμμένοι...* Προτείνουμε οι *πυργίτες* να αποδοθούν ως *σπουργίτες* ή *σπουργίτια*.

M3 Σ18: α) Το θαυμαστικό είναι στίξη· δεν αποτελεί μέρος του λήμματος αλλά του (γραπτού) κειμένου ή του εκφωνήματος. β) *ο!* και *ω!* σε τι διαφέρουν σημασιολογικά; γ) Θεωρούμε λανθασμένη την κατηγοριοποίηση και πινακοποίηση των επιφωνημάτων δεδομένου ότι καθένα από αυτά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε διαφορετικές περιστάσεις από αυτές που προβλέπονται. Ο πίνακας αυτός του Τριανταφυλλίδη μετράει ήδη 56 χρόνια ζωής. Η σύγχρονη γραμματική οφείλει να αντιμετωπίζει με πιο φρέσκο μάτι τα επιφωνήματα.

E2 Σ40: Οι δύο στήλες *ουσιαστικό* και *επίθετο* ως γραμματική κατηγορία ‘μέρος του λόγου’ θα έπρεπε να έχουν το ίδιο χρώμα, όπως ίδιο χρώμα έχουν οι τρεις στήλες της κατηγορίας γένος, οι δύο της κατηγορίας αριθμός και οι τρεις της κατηγορίας πτώση.

M3 Σ35 άσκηση 6: *Η λέξη γη όταν ενώνεται με άλλες λέξεις αλλάζει και γράφεται διαφορετικά. Έτσι τότε γίνεται γεω-, όταν είναι α' συνθετικό, και τότε -γειος, γεια, γειο όταν είναι β' συνθετικό.* Συμπληρώνουμε: *πότε γίνεται γαιο (γαιοκτήμονας, γαιάνθρακας), πότε γίνεται γειω ή γειώ (απογείωση, προσγειώνω, γειώνω, γείωση) και πότε μένει γη (γήπεδο, γηγενής, γήινος).*

M3 Σ38: *Οι λέξεις που χρησιμοποιούμε για να ξεχωρίσουμε ένα πρόσωπο ή ένα πράγμα από άλλα του ίδιου είδους λέγονται οριστικές αντωνυμίες και είναι οι εξής:* Σύμφωνα με τον ορισμό, στις φράσεις *ο μεσαίος παπαγάλος, ο πάνω παπαγάλος, ο παπαγάλος του Γιάννη, τα μεσαίος, πάνω, του Γιάννη* είναι οριστικές αντωνυμίες. Γενικότερα, πιστεύουμε ότι οι ορισμοί στο δημοτικό δεν πρέπει να ξεκινούν έτσι, δηλαδή από το αφηρημένο στο συγκεκριμένο αλλά ανάποδα: *Οι λέξεις ο ίδιος κ.λ.π. που χρησιμοποιούμε για να ... ονομάζονται οριστικές ...*

Στο παράδειγμα της ίδιας άσκησης, καθώς και στα ζητούμενα παρακάτω, υπάρχουν οι φράσεις από την ίδια χώρα, στην ίδια τάξη, στο ίδιο θρανίο, τις ίδιες δυσκολίες. Και στις τέσσερις περιπτώσεις τα *ίδια, ίδια, ίδιο, ίδιες* είναι επίθετα και όχι αντωνυμίες. Η Γραμματική Holton-Mackridge-Φιλίππιακη τα ονομάζει σ' αυτή τη λειτουργία προσδιοριστές. Στο **E2 Σ49**, άσκηση 2, στις φράσεις *με τον ίδιο τρόπο, στο ίδιο θρανίο, ίδιες ασκήσεις τα ίδιο, ίδιο, ίδιες* είναι επίθετα (ή προσδιοριστές). Ίδια περίπτωση και στις φράσεις *τα ίδια δικαιώματα, τις ίδιες τιμές* στο **E2 Σ49** άσκηση 5.

M3 Σ58: α) Το *μολονότι* αναφέρεται στις γραμματικές ως εναντιωματικός σύνδεσμος. β) Η

γραμματική χωρίζει τους συνδέσμους σε «παρατακτικούς» και «υποτακτικούς». Μ' αυτή τη λογική όλοι οι σύνδεσμοι στο πλαίσιο ανήκουν στην κατηγορία **παρατακτικοί**. γ) Το ούτε που ήθελε δεν είναι σύνδεσμος. Δεν συνδέει τίποτα. δ) Το *όχι μόνο αλλά και* αναφέρεται από την Γραμματική Κλαίρη Μπαμπινιώτη ως ειδική περίπτωση συμπλεκτικού συνδέσμου, ούτε μόνο του το *όχι μόνο* ούτε το *αλλά χωρίς το και*. ε) Το *πέρασαν όμως αρκετά χρόνια ώσπου* εκφράζει αντίθεση μόνο αν ακολουθήσει υποτακτική: *να καταφέρουν να πετάξουν*.

M3 Σ59: *Αλλά και το ουσιαστικό που παράγεται από τη μετοχή αυτή γράφεται με δύο μ π.χ. γράφω → γραμμένος, -η, -ο → γράμμα.* α) Τα ουσιαστικά σε -μα παράγονται από τα ρήματα και συχνά από τον παρακειμένό τους και όχι από τη μετοχή. β) Απουσιάζει και από εδώ η υπόδειξη ότι η μετοχή του παθητικού παρακειμένου παράγεται από το θέμα του αορίστου (λέμε αορίστου και όχι αορίστου της παθητικής -όπως είναι ορθότερο- για να μην ψάχνουν ματαιώς οι μαθητές τους παθητικούς αορίστους των *πεινώ, διψώ, σκύβω* κτλ.)

B.

TE1 Σ29: ο αριθμός που αντιστοιχεί στα στοιχεία του καταναλωτή βρίσκεται σε διαφορετικό πεδίο από αυτό που υποδεικνύει το βιβλίο.

BM1 Σ65 άσκηση 3: Η εκφώνηση *αντιγράψτε από το κείμενο ποια πράγματα λέμε μιας χρήσης* είναι μη αποδεκτή. Δεν μπορεί το *ποια* να είναι αντικείμενο του *αντιγράψτε* (αντιγράψτε ποιοι μιλούν? αντιγράψτε ποια λουλούδια?)

BM1 Σ66: *Ένα εργοστάσιο ανακύκλωσης επεξεργάζεται γυάλινα μπουκάλια, φιάλες και δοχεία.* Στο ΛΝΕΓ και στο ΛΚΝ οι λέξεις *μπουκάλι* και *φιάλη* είναι συνώνυμες. Η μόνη διαφορά τους είναι στο ύψος και αυτή η διαφορά δεν δικαιολογεί την συμπλεκτική τους σύνδεση στην πρόταση.

TE1 Σ56 άσκηση 5: *Βρείτε ποια έγκλιση χρησιμοποιείται σε κάθε οδηγία και γράψτε την στις άλλες δυο εγκλίσεις.* Γράψτε ποια; θα ρωτήσουν οι μαθητές. Αντικείμενο του *βρείτε* και υποκείμενο του *χρησιμοποιείται* είναι το *έγκλιση*. Το *γράψτε την* όμως, που συνδέεται συμπλεκτικά με τα προηγούμενα ρήματα έχει ως αντικείμενο το *οδηγία*, που είναι ουσιαστικό σε φράση πρόθεσης, δεν είναι από τους κύριους όρους των προτάσεων που προηγήθηκαν.

BM2 Σ33: *Διαβάστε τις παραπάνω φράσεις βάζοντας στη θέση του κόμματος (,) το σύνδεσμο «και».* Τι παρατηρείτε; Πράγματι δεν γνωρίζουμε την απάντηση σε αυτήν την ερώτηση. Πιθανόν να έπρεπε η εκφώνηση να διατυπωθεί αλλιώς. Ίσως: *πώς ακούγεται η πρόταση, πώς σας φαίνεται η πρόταση...*

BM2 Σ36: Η ερώτηση *Πώς το καταλαβαίνετε αυτό;* αφορά τον τρόπο με τον οποίο επιτύχαμε την κατανόηση του κειμένου (αν το αυτό αναφέρεται στο κείμενο). Ή μήπως η ερώτηση εννοεί *τι καταλαβαίνουμε από το κείμενο, ή τι εννοεί το κείμενο, ή τι σημαίνει «οι ποιητές θα είχαν χάσει μια πηγή έμπνευσης»;*

TE1 Σ73 άσκηση 2: Η φράση *ένα λεκέ από λάδι* δεν μπορεί να αντικατασταθεί από τη λέξη *λαδιά* χωρίς το αόριστο άρθρο *μια* και η φράση *αυτά που μαγειρεύονται με λάδι* δεν μπορεί να αντικατασταθεί από τη λέξη *λαδερά* χωρίς το άρθρο *τα*. Η πιθανή ανάγκη άρθρων, επομένως, οφείλει να προβλέπεται από την εκφώνηση.

TE1 Σ74: α) Το ελαιόλαδο παράγεται και συσκευάζεται κατόπιν επεξεργασίας ή όχι. Δεν παρασκευάζεται. Επομένως στην ετικέτα μπορεί να αναγράφεται *ο παραγωγός ή ο συσκευαστής* και όχι *ο παρασκευαστής ή ο συσκευαστής*. β) Η *καθαρή ποσότητα* δεν είναι δόκιμος όρος της φυσικής. Υπάρχει το καθαρό βάρος, το μικτό βάρος και ο όγκος ενός προϊόντος. γ) Συμφωνούμε με το *εξαιρετικά παρθένο*, διαφωνούμε με το *εξαιρετικό παρθένο* που θυμίζει το κακόηχο *επιστημονικός υπεύθυνος*.

TE2 Σ8 άσκηση 3: [...] *συμπληρώστε το διάλογο του Ρωμαίου με το Τρίτο Κουδούνι, ώστε ...*

α) Το Τρίτο Κουδούνι είναι κάποιο “πρόσωπο” που δεν γνωρίζουμε. β) Τα εισαγωγικά δεν ταιριάζουν πουθενά.

TE2 Σ14: Αν και η παρατήρηση αφορά περισσότερο την κυρία Άλκη Ζέη, ο Μπενουά, ήξερε δεν ήξερε ελληνικά, το '46 θα προσπαθούσε τουλάχιστον να γράψει σε πολυτονικό.

BM2 Σ62: α) Η σύνταξη *για να φτιάξουμε ένα ... φροντίζουμε να είναι*, είναι κακή. Δεν μπορεί μια συνοπτική υποτακτική να ακολουθείται από ενεστώτα. Προτείνουμε *όταν φτιάχνουμε ... φροντίζουμε να είναι*, ή *για να φτιάξουμε... πρέπει να φροντίσουμε...* β) *Τέλος, επειδή ο Αρλεκίνος παίζει με κάποια μπαλάκια σχεδιάζουμε πάνω από το κεφάλι του κύκλους και τους γεμίζουμε με*

κομφετί. Το κάποιος- κάποια- κάποιο δεν συνηθίζεται (στα ελληνικά) μπροστά από άψυχα. ... κάτι μπαλάκια θα ήταν ορθότερο. γ) Ποια είναι τα κάποια μπαλάκια; Μήπως στην παράσταση με κάτι μπαλάκια ή συνήθως με κάτι μπαλάκια; δ) Χρειάζεται απαραίτητα κόμμα μετά τα ... μπαλάκια.

BM2 Σ72 άσκηση 2: [...] *Είχαμε φοβηθεί μήπως αργούσαμε και δεν προλαβαίναμε την παράσταση. Τελικά, η αγωνία μας έγινε χαρά μόλις ξεκίνησε η παράσταση*». Η πρόταση είναι αντιγραμματική. Δεν μπορούμε να τοποθετήσουμε έναν παρατατικό στο χρονικό περιβάλλον ενός υπερσυντέλικου και μάλιστα με ενδοιαστική πρόταση. Το σωστό: *Φοβηθήκαμε μήπως (ότι θα) αργήσουμε και δεν (θα) προλάβουμε ή είχαμε φοβηθεί ότι θα αργήσουμε και δεν θα προλάβουμε...*

TE2 Σ26 άσκηση 2: *Φτιάξτε χρονικές προτάσεις για να δείξετε πότε έγιναν αυτά που μας λέει η κύρια πρόταση*. Οι προτάσεις που ακολουθούν είναι όλες κύριες. Θα ξεχωρίσουν σε κύριες και δευτερεύουσες μετά τη σύνδεσή τους με τους συνδέσμους. Η εκφώνηση πρέπει να τροποποιηθεί. Να υποδείξει πιθανόν τις προτάσεις με τα έντονα γράμματα, τις πρώτες ή τις δεύτερες προτάσεις κτλ.

M3 Σ22 άσκηση 4: *Βάλτε X στο κουτάκι που δείχνει τι είναι η χρωματισμένη λέξη*. Αν προσπαθήσουμε να ταιριάξουμε την εκφώνηση με τις απαντήσεις θα πάρουμε την εξής πρόταση: *η χρωματισμένη λέξη είναι ουσιαστικό, ουδέτερο, πληθυντικός αριθμός, αιτιατική*. Προτείνουμε να αλλάξει η εκφώνηση: *... που δείχνει το μέρος του λόγου, το γένος, τον αριθμό και την πτώση της χρωματισμένης...* ή να αλλάξει και το στήσιμο της άσκησης και να μουν και οι ονομασίες των κατηγοριών: *μέρος του λόγου, γένος, αριθμός, πτώση*.

M3 Σ24 άσκηση 7: *Τα ρήματα αυτά που σχηματίζονται με περίεργο τρόπο στον Ενεστώτα και στον Αόριστο λέγονται ανώμαλα ρήματα*. Ο ρηματικός τύπος του ενεστώτα της οριστικής είναι ο τύπος αναφοράς, ο πρωτότυπος. Δεν μπορούμε να πούμε ότι κάποια λέξη σχηματίζει την πρωτοτυπική της μορφή περίεργα. Περίεργα μπορεί να σχηματίζεται ένας παράγωγος τύπος: χρόνος, έγκλιση, πτώση, παράγωγη, σύνθετη λέξη.

E2 Σ37: *Για να τα καταφέρετε μην ξεχνάτε ότι [...] Φτιάξτε διαλόγους για να γίνει πιο ζωντανή η ιστορία σας*. Καλύτερα η δεύτερη πρόταση να γίνει: *οι διάλογοι κάνουν πιο ζωντανή την ιστορία σας ή πρέπει να φτιάξετε διαλόγους για να γίνει πιο ζωντανή η ιστορία σας*.

E2 Σ38: άσκηση 3: *Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα γράφοντας τα ρήματα στον αόριστο και στον κατάλληλο τύπο*. Προτείνουμε την εκφώνηση: *... γράφοντας τα ρήματα στον αόριστο και στο ίδιο πρόσωπο και στον ίδιο αριθμό με το ρήμα της πρώτης στήλης*.

M3 Σ35 άσκηση 5: [...] *στο Πακιστάν, είχα ένα (φύλλο, φίλο, φύλο)*. Αν στην εκφώνηση δεν γίνει ένα(ν) οι μαθητές πρέπει ανεπιφύλακτα να συμπληρώσουν φύλλο ή φύλο.

E2 Σ49 άσκηση 3: *Ο Μπίλι ξέχασε πότε τονίζονται οι λέξεις που, πως και δεν έβαλε τόνο σε καμιά από τις παρακάτω προτάσεις*. Προτείνουμε: [...] *και δεν τους έβαλε τόνο στις παρακάτω προτάσεις ή ... και δεν τις τόνισε στις παρακάτω προτάσεις*.

E2 Σ56 άσκηση 2: *Κάθε σύνδεσμος να χρησιμοποιείται μόνο μια φορά*. Η άσκηση δεν λύνεται αν δεν μπει το **ούτε** τουλάχιστον δυο φορές. Προτείνουμε να αφαιρεθεί η πρόταση ή να δημιουργηθούν δυο χωριστές ασκήσεις: μια για τον συμπλεκτικό σύνδεσμο και μια για τους αντιθετικούς.

M3 Σ57: *Τα ρήματα που τελειώνουν σε -ται (τε) γράφονται με **αι** στον ενικό αριθμό και με **ε** στον πληθυντικό*. Σύμφωνα με αυτόν τον κανόνα οι μαθητές μπορούν να γράφουν *λούζοντε, κρύβοντε, εργάζοντε* [Τελειώνουν σε ται (τε) και είναι στον πληθυντικό]. Προτείνουμε να μουν και τα ρήματα σε -νται στον κανόνα.

M3 Σ64: *Τοποθετήστε στον ιστό του ηλεκτρονικού υπολογιστή όσες λέξεις και φράσεις από το «λεξιλόγιο της τεχνολογίας» έχουν σχέση μ' αυτόν*. Το αυτόν δεν αναφέρεται στον ιστό που είναι ο προηγούμενος όρος σε αιτιατική αλλά στη γενική υπολογιστή. Προτείνουμε: *Τοποθετήστε στον ιστό όσες λέξεις και φράσεις από το «λεξιλόγιο της τεχνολογίας» έχουν σχέση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή*.

M3 Σ80: α) 1. *Αυτή η περιοχή κάθε καλοκαίρι γεμίζει από χιλιάδες...* Έτσι όπως διατυπώνεται ο ορισμός αυτός, έχει ως ζητούμενο το όνομα της περιοχής και όχι τις πεταλούδες. Προτείνουμε: *η ήρεμη κοιλάδα γεμίζει κάθε καλοκαίρι από...* β) 2. *Το μοναστήρι αυτό της Παναγίας πήρε το όνομά του από το όρος που είναι χτισμένο*. Αυτό το που σημαίνει το οποίο. Για να σημαίνει στο οποίο

πρέπει να γίνει όπου ή στο οποίο.

M3 Σ81: [...] ή περιφραστικά με περισσότερες από μία λέξη ... Το σωστό: με περισσότερες από μία λέξεις...

Γ.

BM1 Σ30: Μια διαρροή νερού μπορεί να γεμίσει → μια διαρροή νερού που μπορεί να γεμίσει. **TE1 Σ41:**... αντωνυμίας όπως το παράδειγμα → όπως στο παράδειγμα. **BM2 Σ8:** Κορίτσι Ο τίτλος του Ελύτη μπορεί να αλλάξει μόνο αν μπει και «διασκευή». **TE1 Σ61:** Ο Δαμιανός πήρε κάποιες «Μεγάλες Αποφάσεις». Τα κεφαλαία δεν δικαιολογούνται. **TE2 Σ7** άσκηση 2: σύνθετες λέξεις ... που συνδέονται με το φωνήεν ο → σύνθετες λέξεις των οποίων τα συνθετικά συνδέονται με το φωνήεν ο. **BM2 Σ71:** Η «μοβ ομπρέλα» είναι των εκδόσεων ΚΕΔΡΟΣ. **BM2 Σ84** άσκηση 5: —λ—σ —α → —λ—σσα. **M3 Σ23** άσκηση 6: φαράζενα φουλιά ... Πρώτα σου μαθαίνουν → Φαράζενα φουλιά ... Φρώτα σου μαθαίνουν **BA Σ10** Α' ΤΕΥΧΟΣ → Γ' ΤΕΥΧΟΣ. **M3 Σ56** άσκηση 3: του προσώπου με τον → του προσώπου με το

Οι συγγραφείς, οι κριτές – αξιολογητές και οι υπεύθυνοι της συγγραφής του βιβλίου «Πετώντας με τις λέξεις» της Δ' Δημοτικού είχαν μια ξεχωριστή ευκαιρία. Να λάβουν υπόψη τους τα σχολικά εγχειρίδια για το γλωσσικό μάθημα των οποίων η συγγραφή προηγήθηκε, τον ρυθμό και την ύλη τους, τις αδυναμίες και τα προτερήματά τους, τις πρώτες παρατηρήσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας για τα κείμενα, τη διαχείριση του χρόνου, τη διδασκαλία της γραμματικής. Το βιβλίο της Δ' θα μπορούσε να παρέμβει ομαλά, προοδευτικά και ισορροπητικά ανάμεσα στην Γ' και στην Ε' τάξη και να γίνει το σωστότερο και το καλύτερο διδακτικό εγχειρίδιο. Δυστυχώς δεν έγινε έτσι.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- (ΛΚΝ=) 1998: Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο / Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών / Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- (ΛΝΕΓ=) Μπαμπινιώτης, Γ. 2002²: Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα.
- Ανδριώτης, Ν. Π. 1983: Ετυμολογικό Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, Θεσσαλονίκη.
- Adam J. M., (1999) Τα κείμενα: τύποι και πρότυπα. Αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία, εξήγηση και διάλογος (επιμ.: Ερ. Γ. Καψωμένος / μτφρ.: Γιάννης Παρίσης), Αθήνα, Πατάκης
- Apple, Michael W, (1986). Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα. μετ. Δαρβέρης, Τ., Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.
- Baynham, M. (2002). Πρακτικές Γραμματισμού. Μτφρ. Μ.Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρόλλιος, Γ. (1999) Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση, Αθήνα, Gutenberg.
- Ιντζίδης Β.- Παπαρίζος Χ. (2005), Σχεδιάζοντας το μάθημα της γλώσσα ως μάθημα γραμματισμού, στα Πρακτικά της 26^{ης} ετήσιας συνάντησης του τομέα γλωσσολογίας, ΑΠΘ, 14-15 Μαΐου 2005, Θεσσαλονίκη 2006: 131-141.
- Κλαίρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (Σε συνεργασία με τους: Α. Μόξερ, Α. Μπακάκου- Ορφανού, Σ. Σκοπετέα). 2005: Γραμματική της Νέας Ελληνικής (Δομολειτουργική- Επικοινωνιακή), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας Η. (2001). Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Μήτσης Ν. (2004). Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης, Αθήνα, Gutenberg.
- Μπέσιος, Αντ. 2006: Διαθεματικό πλαίσιο, επικοινωνιακή προσέγγιση και διδασκαλία Λεξιλογίου, Γραμματικής και Συντακτικού, Συνέδριο "Το Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας", Ιωάννινα, 2-14 Μαΐου.
- Μπέσιος, Αντ. 2007: Η γλωσσική αγωγή στο δημοτικό σχολείο: η περίπτωση του νέου εκπαιδευτικού υλικού για την γ' τάξη, Συνέδριο "Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας", Πανεπιστήμιο

- Ιωαννίνων, 17 - 20 Μαΐου.
- Νάκας, Θαν. 1987: Τα Επιρρηματικά της Νέας Ελληνικής, Πανεπιστήμιο Αθηνών / Βιβλιοθήκη Σοφίας Ν. Σαριπόλου, αρ. 50.
- Νάκας, Θαν. 2003α: “«...αρνούμενος κάθε νεωτερισμό...». Για τη μετοχή του μεσοπαθητικού ενεστώτα (τι θα πρέπει να γνωρίζουμε, προτού να τη διδάξουμε)”, Γλωσσοφιλολογικά, Δ' (4η έκδ.), Αθήνα, Πατάκης, σσ. 35-168.
- Νάκας, Θαν. 2003β: “Σημαιοσυντακτικά της άκλιτης μετοχής σε -οντας / -ώντας”, 6ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας (18-21 Σεπτ), Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Νάκας, Θαν.-Μπέσιος, Αντ. 2007: Μεταρρηματικά σε -μεν(-ος/-η/-ο), παροξύτονα και προπαροξύτονα: επίθετα ή κλιτές μετοχές στη Νέα Ελληνική;, 8ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας, (30 Αυγ – 1 Σεπτ.) Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Παπαρίζος Χρ. (2004). Γλωσσική Πολιτική και Γλωσσική Παιδεία, Αθήνα, Gutenberg.
- Ράλλη, Α. 2005: Μορφολογία, Αθήνα, Πατάκης.
- Ράλλη, Α. 2007: Η σύνθεση λέξεων. Διαγλωσσική, μορφολογική προσέγγιση, Αθήνα, Πατάκης.
- Σαλβαράς Γ. (2000). Γλωσσική διδασκαλία για όλους τους μαθητές. Αθήνα
- Τζάρτζανος, Αχ. Νεοελληνική Σύνταξις (της Κοινής Δημοτικής), τόμ. Α': 1946, τόμ. Β': 1953, ΟΕΣΒ.
- (Τριανταφυλλίδης, Μ. κ.ά.) 1941: Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής), ΟΕΣΒ –(ανατύπ. 2005): Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης / Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών / Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- ΥΠΕΠΘ - Π.Ι., Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, τ. Α' και Β', Σεπτέμβριος 2002, ΕτΚ Μάρτιος 2003
- Holton, D. & Mackridge, P. & Φιλιππάκη- Warburton, Ει. 1999. Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας, ελλην. μτφρ. Β. Σπυρόπουλος, Αθήνα, Πατάκης.
- Holton, D. & Mackridge, P. & Φιλιππάκη- Warburton, Ει. 1007). Βασική Γραμματική της Σύγχρονης Ελληνικής Γλώσσας, ελλην. μτφρ. Μ. Γεωργιαφέντης, Αθήνα, Πατάκης.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barton, D., M. Hamilton. (1998). *Local Literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Cope B. & M. Kalantzis, eds (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Cope, B., M. Kalantzis. (1990). *Social Literacy*. Sydney: NSW University Press
- Derewianka, Beverly (1990). *Exploring how texts work*. Primary English Teaching Association
- Gee, J.-P. (1996). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. London: Taylor and Francis.
- Halliday, M.A.K. & J. R. Martin (1993). *Writing Science: literacy and discursive power*. London: Falmer Press.
- Halliday, M.A.K. & R. Hasan (1989). *Language, Context and Text Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective*. London: Eduard Arnold.
- Hasan, Ruqaiya & G. Williams, eds. (1996). *Literacy in Society*, New York: Longman.
- Janks, H. (1993). *Language, Identity and Power*. Johannesburg: Hodder.
- Kress, Gunther (1994). *Learning to Write*. London: Routledge.
- Lankshear, C. (1997). *Language and the new capitalism*. *The International Journal of Inclusive Education* 1 (4): 310-345.
- Martin, J. R. (1993). “A Contextual Theory of Language”, στο Cope, Bill & M. Kalantzis, eds (1993). *The Powers of Literacy: a Genre Approach to teaching Writing*. London: Falmer Press, 116–136.
- Martin, J. R. (2000a). “Design and practice: enacting functional linguistics”, *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 116–126.
- Martin, J. R. (2000b). “Grammar meets Genre: Reflections on the ‘Sydney School’”, *Inaugural Lecture*, Sydney University Arts Association, 1–31
- Rothery, Joan (1996). “Making changes: developing an educational linguistics”, στο Hasan, Ruqaiya & G. Williams, eds. (1996). *Literacy in Society*, New York: Longman, 86–123.
- Write it Right Project (1994). *English Curriculum Resource Pack*. Erskineville, Sydney: Disadvantaged School Program (Met East)