

Ανάλυση του εκπαιδευτικού λόγου: Αξιολογικά σχόλια των εκπαιδευτικών σε γραπτά κείμενα μαθητών

Αθανάσιος Μιχάλης

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

michathan@ppp.uoa.gr

Abstract

This paper concerns a research attempt at analyzing the professional educational discourse. Specifically, we investigate the evaluative comments of language teachers of the Greek secondary education on a number of high school students' texts. The methodological tools of this study were the interaction analysis and the critical discourse analysis, according to the theory and the research practices of the analysis of the institutional discourse and the educational discourse. The results of this study show the essential influence of the traditional / pre – scientific discourse over the evaluative discourse of the teachers, and the asymmetry of knowledge characterizing the relationship between teachers and students in the institutional framework.

Keywords: professional educational discourse, institutional educational discourse, asymmetry of knowledge, critical discourse analysis, traditional discourse

1 Θέμα του άρθρου

Θεματικός άξονας της παρούσας μελέτης είναι η ανάλυση του εκπαιδευτικού λόγου (educational discourse analysis). Στη διεθνή βιβλιογραφία, ο εκπαιδευτικός λόγος εξετάζεται σε δύο επίπεδα (Roberts 2011, Mayr 2015):

- i. Ως θεσμικός εκπαιδευτικός λόγος (institutional discourse): η εκπαίδευση ως θεσμός συνιστά κοινωνική πρακτική, η οποία διαμεσολαβείται σημειωτικά από καθορισμένες τάξεις λόγων (orders of discourses), δηλαδή από κείμενα συγκεκριμένων κειμενικών ειδών (νομικά / διοικητικά έγγραφα, προγράμματα σπουδών, εκπαιδευτικά εγχειρίδια, επιστημονικά άρθρα), τα οποία αποτελούν μέσα επικοινωνίας μεταξύ των μελών των εκπαιδευτικών οργανισμών και συνδέονται με δεδομένους λόγους (π.χ. επιστημονικό, διοικητικό, πολιτικό, παιδαγωγικό) (Fairclough 2014).
- ii. Ως επαγγελματικός εκπαιδευτικός λόγος (professional discourse): πρόκειται για τη διαδραστικού τύπου επικοινωνία (ανταλλαγή γραπτών / προφορικών μηνυμάτων) μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους στο πλαίσιο των διδακτικών δραστηριοτήτων.

Η παρούσα μελέτη αναφέρεται στη δεύτερη κατηγορία του εκπαιδευτικού λόγου, τον επαγγελματικό εκπαιδευτικό λόγο, καθώς συνιστά διερεύνηση του αξιολογικού λόγου των εκπαιδευτικών: συγκεκριμένα, πρόκειται για ανάλυση των σχολίων των φιλόλογων σε γραπτά κείμενα των μαθητών τους, τα οποία παράχθηκαν στο πλαίσιο δραστηριοτήτων συγγραφής κειμένων.

2 Μεθοδολογικό υπόβαθρο της έρευνας

Η διερεύνηση του αξιολογικού λόγου των φιλολόγων στην παρούσα μελέτη θα μπορούσε να ενταχθεί στις εκλεκτικού τύπου έρευνες (eclectic research approach), με την έννοια ότι αξιοποιούνται δύο βασικές ερευνητικές προσεγγίσεις (Roberts 2011, Tsui 2011, Adger και Wright 2015, Mayr 2015):

- i. η ανάλυση του διαδραστικού λόγου (interaction analysis),
- ii. η κριτική ανάλυση λόγου (critical discourse analysis).

Ο τρόπος της αξιοποίησης των προσεγγίσεων αυτών αναλύεται στις ακόλουθες υποενότητες.

2.1 Ανάλυση διαδραστικού λόγου

Στη σύγχρονη ανάλυση του επαγγελματικού εκπαιδευτικού λόγου, η έμφαση δίνεται στη μορφή και τα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων που συμμετέχουν σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα (participants / interactants). Όπως είναι αποδεκτό από την πλειονότητα των ερευνητών, η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών ως συνομιλιακό κειμενικό είδος διέπεται, βάσει της κατηγοριοποίησης του Halliday για τις διαστάσεις της προφορικής επικοινωνίας, από το οργανωτικό σχήμα της διαδραστικής συζήτησης (exchange). Συγκεκριμένα, η διαδραστική συζήτηση μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών περιγράφεται αποτελεσματικά μέσω του δομικού σχήματος «Εισαγωγή θέματος από τον εκπαιδευτικό / ερώτηση – Ανταπόκριση μαθητή – Αξιολόγηση της ανταπόκρισης / Διευκρινιστική ερώτηση / σχόλιο» (Initiation – Response – Evaluation / Follow up (I-R-E/F)): με άλλα λόγια, κάθε διδακτική διαδικασία απαρτίζεται από ένα σύνολο διαδραστικών συζητήσεων, στο πλαίσιο των οποίων ο εκπαιδευτικός θέτει ένα ζήτημα, οι μαθητές ανταποκρίνονται με συγκεκριμένες τοποθετήσεις, τις οποίες ο εκπαιδευτικός αξιολογεί (Tsui 2011, Mayr 2015).

Στο άρθρο αυτό υποστηρίζεται η άποψη ότι τα σχόλια στα γραπτά κείμενα των μαθητών είναι δυνατό να αναλυθούν με βάση το πιο πάνω δομικό σχήμα και, συγκεκριμένα, να υπαχθούν στο τρίτο σκέλος του, στην αξιολόγηση της ανταπόκρισης των μαθητών. Η υπαγωγή των αξιολογικών σχολίων των εκπαιδευτικών στο δομικό σχήμα της διαδραστικής συζήτησης δικαιολογείται, με βάση την άποψη του γράφοντος, από τα ακόλουθα δεδομένα:

- τα αξιολογικά σχόλια των εκπαιδευτικών αναφέρονται στο γραπτό κείμενο που παρήγαγαν οι μαθητές ως ανταπόκριση (response) σε συγκεκριμένο θέμα, το οποίο τους έθεσε ο / η φιλόλογος (initiation).
- μεγάλο ποσοστό από τις γλωσσικές επιλογές των εκπαιδευτικών στα σχόλιά τους ανήκουν στο συνομιλιακό ύφος (colloquialism), όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα:

Συνομιλιακά χαρακτηριστικά	Λόγος των εκπαιδευτικών
<i>Χρήση β' ενικού προσώπου / Κλητικές προσφωνήσεις</i>	Επιθυμείτε να συνεργαστείτε Ανδριάννα. Καλή η προσπάθειά σου. Οι συλλογισμοί σου είναι ημιτελείς.

<i>Χρήση κατευθυντικού λόγου (commands)</i>	Προσπάθησε να κάνεις ευανάγνωστα γράμματα Να είσαι πιο αναλυτικός στη σκέψη σου. Να χρησιμοποιείς συνδετικές λέξεις. Πρόσεχε πώς χρησιμοποιείς τους συνδέσμους. Προσοχή στην ορθογραφία.
<i>Τηλεγραφικός / ελλειπτικός λόγος (incomplete sentences)</i>	Αρκετές ιδέες! Εναλλαγή προσώπων. Χωρίς συνοχή το κείμενο. Περιορισμένο λεξιλόγιο. Εκφραστικά λάθη. Απουσία συνοχής. Ασάφειες.
<i>Επιφωνηματικά εκφωνήματα (exclamations)</i>	Μπράβο σου!

Πίνακας 1 | Διαστάσεις του συνομιλιακού ύφους των εκπαιδευτικών

Συγκεκριμένα, στην παρούσα μελέτη, διερευνήθηκαν τα σχόλια των εκπαιδευτικών σε πενήντα τέσσερα γραπτά μαθητών του γυμνασίου (είκοσι τέσσερα της πρώτης τάξης, επτά της δευτέρας και είκοσι τρία της τρίτης). Τα αξιολογικά σχόλια των εκπαιδευτικών αναλύθηκαν μέσω συγκεκριμένου εργαλείου ανάλυσης του διαδραστικού λόγου, δηλαδή της επεξεργασίας πληροφοριών (information processing research approach). Μέσω του εργαλείου αυτού, εξετάστηκε ο ανατροφοδοτικός λόγος των εκπαιδευτικών ως προς τη μορφή του με βάση τους ακόλουθους άξονες:

- i. τη διορθωτική ανατροφοδότηση (corrective feedback) και
- ii. τη σχολιαστική ανατροφοδότηση (responding feedback).

Όσον αφορά τις διορθωτικές ανατροφοδοτήσεις των εκπαιδευτικών, αυτές ελέγχθηκαν με κριτήριο τις ακόλουθες παραμέτρους (Harmer 2004, Ellis 2006):

- αν πρόκειται για έμμεσες διορθώσεις (implicit corrective feedback), οι οποίες έχουν ως στόχο την ενεργοποίηση της σκέψης του μαθητή (prompting): αφορούν την απλή υπογράμμιση των αντιγραμματικών τύπων, των λεξιλογικών και των δομικών αστοχιών των μαθητών (underlining) ή την υπογράμμιση των μαθητικών λαθών με ταυτόχρονη δήλωση, μέσω χαρακτηριστικού συμβόλου, του επιπέδου γλωσσικής ανάλυσης όπου ανήκει το κάθε λάθος (using corrective symbols as negative feedback).
- αν πρόκειται για άμεσες διορθώσεις (explicit corrective feedback): αναφέρονται στην απλή επισήμανση του γραμματικού / αποδεκτού γλωσσικού τύπου (reformulation as positive feedback) ή στην επισήμανση του αποδεκτού τύπου παράλληλα με τη διατύπωση των σχετικών κανόνων (metalinguistic feedback).
- αν πρόκειται για πλήρη διόρθωση των λαθών των μαθητών ή για επιλεκτική διόρθωση (selective correction) σφαλμάτων που ανήκουν σε συγκεκριμένη κατηγορία.

Όσον αφορά τις σχολιαστικές ανατροφοδοτήσεις των εκπαιδευτικών, αυτές διερευνώνται βάσει των εξής αξόνων (Harmer 2004):

- αν πρόκειται για γενικού χαρακτήρα σχόλια του εκπαιδευτικού σχετικά με το περιεχόμενο, τη δομή και τις γλωσσικές επιλογές των μαθητών (post – writing task comments).
- αν πρόκειται για σχόλια αποφαντικού λόγου (evaluation statements), για ερωτηματικά ή για κατευθυντικά εκφωνήματα.

Επίσης, τα ανατροφοδοτικά σχόλια των εκπαιδευτικών αναλύονται στην παρούσα έρευνα και ως προς τα διαδραστικά στοιχεία τους, με βάση τους ακόλουθους άξονες (Roberts 2011, Mayr 2015):

- i. τον στοχοθετικό προσανατολισμό (goal orientation): στο πλαίσιο κάθε διαδραστικής επικοινωνίας, αναδεικνύονται μέσω συγκεκριμένων εκφωνημάτων κάποιου / κάποιων ομιλητών οι στόχοι της συζήτησης.
- ii. Τους περιορισμούς διαδραστικής συζήτησης (particular interactional constraints): σε κάθε επικοινωνιακή ανταλλαγή, υφίστανται συγκεκριμένοι περιορισμοί ως προς τα δικαιώματα συμμετοχής στη συζήτηση (participation rights) και τους κανόνες συνεισφοράς (turn-taking) που αφορούν τον κάθε συνομιλητή.
- iii. Την κατανόηση από τους μαθητές των συνυποδηλώσεων των σχολίων των φιλολόγων (special inferential framework):

2.2 Κριτική ανάλυση λόγου

Θεωρείται σκόπιμο να τονιστεί ότι η ανάλυση του διαδραστικού λόγου εκπαιδευτικού και μαθητών συνιστά προϋπόθεση της κριτικής ανάλυσης του εκπαιδευτικού λόγου, η οποία ακολουθεί. Αυτό συμβαίνει, διότι μέσω της διαδραστικής συζήτησης αναδεικνύεται η κοινωνική δύναμη (social power) του κάθε συμμετέχοντος, η οποία απορρέει από το επαγγελματικό του κύρος και τη δυνατότητα ελέγχου του περιεχομένου της συζήτησης (control of content of interaction). Ειδικότερα, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών υφίσταται ασυμμετρία γνώσης (asymmetry of knowledge), η οποία είναι αποτέλεσμα της επαγγελματικής εξειδίκευσης του εκπαιδευτικού, και προσδιορίζει τις υφολογικές επιλογές του και τον συνομιλιακό του ρόλο κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασής του με τους μαθητές.

Προκειμένου για την παρούσα έρευνα, η διαδικασία της κριτικής ανάλυσης λόγου συνίσταται στη συσχέτιση του αξιολογικού λόγου των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο συγκεκριμένων επικοινωνιακών ανταλλαγών με τους μαθητές τους (discourses με μικρό d) με το θεσμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο παράγεται ο λόγος αυτός, με τις δράσεις, τα κείμενα και τις ταυτότητες που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με το συγκεκριμένο περιβάλλον (Discourses με κεφαλαίο το D, σύμφωνα με την ορολογία του Foucault), όπως και με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό και πολιτικό συγκείμενο.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της κριτικής ανάλυσης του αξιολογικού λόγου των εκπαιδευτικών επιχειρούνται οι πιο κάτω διαδικασίες:

- i. ανάλυση (βάσει των μεθοδολογικών αρχών της συστημικής - λειτουργικής θεωρίας) των γλωσσικών και των υφολογικών επιλογών των εκπαιδευτικών (register) σε σχέση με το πεδίο (field), δηλαδή τη δραστηριότητα στο πλαίσιο της οποίας πραγματοποιήθηκε η επικοινωνιακή ανταλλαγή, με στόχο τη διερεύνηση των επιστημονικών και των εκπαιδευτικών λόγων (discourses) που αναπλαισιώνονται στον αξιολογικό λόγο των φιλολόγων (Fairclough 2014): συγκεκριμένα, διερευνάται αν αναπλαισιώνεται στον λόγο του εκπαιδευτικού
 - ο σύγχρονος γλωσσολογικός λόγος (κειμενογλωσσολογικός / πραγματολογικός), ο οποίος αφορά την εξέταση της παραγωγής εκφωνημάτων και κειμένων βάσει σαφώς προσδιορισμένων κριτηρίων, όπως τα αξιώματα της ποσότητας, της ποιότητας, του τρόπου και της συνάφειας, οι κειμενικές ορίζουσες της πληροφορητικότητας, της αποδεκτότητας, της

προθετικότητας, της συνοχής και της συνεκτικότητας, της καταστασιακότητας, η καταλληλότητα (appropriateness) και η δυνατότητα προσπέλασης (feasibility) ως διατάξεις της επικοινωνιακής ικανότητας (Αρχάκης 2005, Leech κ. ά. 2006)

- ή ο προεπιστημονικός / παραδοσιακός εκπαιδευτικός λόγος, στο πλαίσιο του οποίου τα κείμενα αξιολογούνται βάσει κριτηρίων, όπως η πληρότητα, η σαφήνεια, η ακρίβεια, η πυκνότητα, η καλλιέπεια, η λεπτότητα και η συνθετότητα της σκέψης και η αλληλουχία νοημάτων (Kroll 1997, Μήτσης 2002).
- ii. εξέταση και απόπειρα ερμηνείας του πλέγματος των σχέσεων καθηγητή – μαθητή και της αντίστοιχης ιεραρχίας που δημιουργείται μέσω των γλωσσικών επιλογών των εκπαιδευτικών στα σχόλιά τους.
- iii. ανάλυση των γλωσσικών και των υφολογικών επιλογών των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον τόνο (tenor), τη μορφή των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές, με στόχο τη διερεύνηση της πιθανής χρήσης από την πλευρά τους τεχνικών, όπως ο ευφημισμός (euphemisation).

3 Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία του αξιολογικού λόγου των εκπαιδευτικών με βάση τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις της ανάλυσης διαδραστικού λόγου και της κριτικής ανάλυσης λόγου παρατίθενται στις ακόλουθες υποενότητες:

3.1 Ανάλυση διαδραστικού λόγου

Όπως επισημάνθηκε στην ενότητα 2.1, το πρώτο στοιχείο που διερευνάται στο πλαίσιο της ανάλυσης του διαδραστικού λόγου είναι ο άμεσος ή ο έμμεσος χαρακτήρας της διορθωτικής ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού. Από την ανάλυση του εκπαιδευτικού λόγου που μελετήθηκε στην παρούσα έρευνα προκύπτει ότι ο άμεσος ή ο έμμεσος χαρακτήρας των διορθωτικών παρεμβάσεων είναι εξαρτημένος από τις αντιλήψεις του κάθε εκπαιδευτικού για την αξιολόγηση των μαθητών: κάποιοι εκπαιδευτικοί (όπως οι φιλόλογοι της β' και της γ' τάξης του γυμνασίου) εφαρμόζουν συστηματικά μορφές της έμμεσης αξιολόγησης (πίνακας 2), ενώ άλλοι (όπως ο/η φιλόλογος της α' τάξης του γυμνασίου) αξιοποιούν στις περισσότερες περιπτώσεις την άμεση (πίνακας 3).

Μορφή έμμεσης διόρθωσης	Μαθητικό κείμενο (οι υπογραμμίσεις των λέξεων έγιναν από τους εκπαιδευτικούς)	Προσθήκη εκπαιδευτικού
Υπογράμμιση λάθους	<p>Η Ελλάδα, παρόλο που είναι μικρή <u>σαν</u> έκταση...</p> <p>Θα θέλαμε να συνεργαστούμε με <u>άλλα</u> σχολεία από <u>άλλες</u> ευρωπαϊκές χώρες, καθώς είναι δεδομένο ότι δεν έχουμε συνεργασία με σχολεία <u>άλλων</u> περιοχών.</p> <p>...για να γνωριστούν μεταξύ τους οι μαθητές που θα συμμετέχουν στο πρόγραμμα <u>αυτό</u>. <u>Όπως</u> και οι μαθητές μας θα μπορέσουν να επισκευτούν...</p>	----

	<p>Η Ευρωπαϊκή ένωση είναι σαν ένα ανοικτό παράθυρο το οποίο άμα κλείσει θα <u>καταστραφούν πολύ νέοι</u></p> <p>Δημιουργικό <u>Οστόσο</u> Της ανταλλαγής Πλυθησμό</p>	
<p><i>Χρήση συμβόλου / επισημάνση του επιπέδου γλωσσικής ανάλυσης</i></p>	<p>Το να συνεργαστούμε με εξωτερικά σχολεία <u>από άλλες χώρες</u></p> <p>Το σχολείο στο Λονδίνο <u>όπου</u> εγώ και οι συμμαθητές μου</p> <p>Επιπλέον, η χώρα αυτή έχει πολλά χωριά, φτηνά αντικείμενα, πολλά αξιωθέατα, ώστε ένας τουρίστας να ευχαριστηθεί τη <u>επίσκεψη στην Ελλάδα. Επί προσθέτως, θα μπορούσε το σχολείο μας να ξεκινήσει ένα πρόγραμμα...</u></p> <p>...έχουμε λάβει αρκετά ερεθίσματα για την αξία της συνεργασίας χωρών της Ευρώπης <u>λόγω της συγγένειας των πολιτισμών που κυριαρχούν στο συγκεκριμένο πλαίσιο.</u></p> <p>Σας γράφουμε αυτή την επιστολή προκειμένου να συνεργαστούμε σε <u>θέμα που αφορούν άμεσα εμάς...</u></p> <p>Υπάρχουν έθουσες και για ξεχωριστά μαθήματα <u>όπως η πληροφορική που για να πραγματοποιηθεί έχουμε έθουσες...</u></p> <p>Όλη αυτή η κατάσταση με τα κινητά και τις οθόνες πρέπει να <u>αλλάξει</u></p>	<p><i>Έκφραση</i></p> <p><i>Χρήση αναφορικού</i></p> <p><i>Συνοχή</i></p> <p><i>Έκφραση / ασάφεια</i></p> <p><i>Σύνταξη</i></p> <p><i>Διατύπωση</i></p> <p>;</p>

Πίνακας 2 | Παραδείγματα έμμεσης διορθωτικής ανατροφοδότησης

Μορφή άμεσης ανατροφοδότησης	Μαθητικό κείμενο (οι υπογραμμίσεις έγιναν από τους εκπαιδευτικούς)	Διόρθωση εκπαιδευτικού
<p><i>Αναδιαμόρφωση του εκφωνήματος του μαθητή (reformulation)</i></p>	<p>Υπάρχουν κι άλλοι λόγοι <u>στους</u> οποίους</p> <p>...θα ήταν καλύτερο να διαβάζουν τα παιδιά βιβλία, διότι θα ήταν <u>πιο έξυπνα</u> και θα είχαν καλό γραπτό και <u>ομιλητικό λόγο</u></p> <p>Ένας άλλος λόγος είναι ότι <u>όταν διαβάζουν ένα βιβλίο, η ανάγνωσή του ταυτίζεται με την μελέτη για τις τελικές εξετάσεις.</u></p> <p>Άλλα <u>πράγματα</u> μας <u>κυριεύουν</u> και <u>έχουμε αφήσει στην άκρη τα βιβλία</u></p>	<p><i>για τους οποίους</i></p> <p><i>καλλιεργημένα προφορικό</i></p> <p><i>Για τα παιδιά η ανάγνωση ενός βιβλίου / τελικές</i></p> <p><i>Ενδιαφέροντα / προσελκύουν / παραμερίζει</i></p>
<p><i>Μεταγλωσσική ανατροφοδότηση</i></p>	<p>Μερικά παιδιά δεν διαβάζουν βιβλία διότι έχουν πολύ διάβασμα για το σχολείο, αλλά γιατί έχουν δραστηριότητες και φροντιστήρια ξένων γλωσσών και <u>πολλά άλλα.</u></p> <p>Πιστεύουν ότι <u>κανένα παιδί</u> δεν προτιμάει να διαβάσει...</p> <p>Αγαπητοί μαθητές του αγγλικού σχολείου. Είναι γεγονός ότι στην Ευρωπαϊκή Ένωση γίνονται πολλές</p>	<p><i>Να αποφεύγεις τις αοριστίες στο γραπτό σου</i></p> <p><i>Γενίκευση ανυπόστατη: η πλειονότητα</i></p> <p><i>Η προσφώνηση δεν είναι μέρος της παραγράφου του προλόγου.</i></p>

	προσπάθειες για τη συνεργασία... Προτιμούν να βγαίνουν βόλτες και να συζητούν με τους φίλους τους παρά να διαβάζουν.	<i>Αυτό είναι συμπέρασμα που θα μπορούσε να συμπληρώσει όσα γράφεις στον πρόλογο ως περιγραφή του φαινομένου</i>
--	---	--

Πίνακας 3 | Παραδείγματα άμεσης διορθωτικής ανατροφοδότησης

Θεωρείται σκόπιμο να προστεθεί ότι η μορφή της μεταγλωσσικής ανατροφοδότησης επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς σε πολύ μικρότερο ποσοστό σε σχέση με την απλή αναδιαμόρφωση του αντιγραμματικού / μη αποδεκτού εκφωνήματος του μαθητή. Επιπρόσθετα, δεν παρατηρείται σύνδεση της μεθοδολογίας ανατροφοδότησης με το επίπεδο και τα χαρακτηριστικά του μαθητή.

Όσον αφορά την πληρότητα ή τον επιλεκτικό χαρακτήρα της διορθωτικής ανατροφοδότησης, από την παρατήρηση του ερευνητικού υλικού προκύπτει ότι ένα σημαντικό ποσοστό μαθητικών λαθών δεν διορθώνεται από τους εκπαιδευτικούς (πίνακας 4), αλλά το στοιχείο αυτό δεν καθιστά τη διόρθωση επιλεκτική, καθώς δεν παρατηρείται εστίαση της διόρθωσης σε συγκεκριμένη κατηγορία λαθών σε κάθε περίπτωση.

Κατηγορία λάθους	Μη διορθωμένα λάθη από τους εκπαιδευτικούς
<i>Ορθογραφικά</i>	Κτύριο Συντηρίτε Δημιουργηκό Σκεφτήτε Πιο πολύ
<i>Σημασιολογικά</i>	Παρά τις διαχρονικές ζημιές Θέλουμε να συνεργαστούμε κάνοντας συναλλαγή με άλλους μαθητές
<i>Συντακτικά</i>	Έχουμε ειδικευμένος καθηγητές Τα παιδιά διάφορων ηλικιών δεν συνηθίζουν να αφιερώνουν τον ελεύθερό τους χρόνο διαβάζοντας ένα βιβλίο...
<i>Μορφολογικά</i>	Των δύο σχολείων
<i>Υφολογικά (μη εκφραστική επανάληψη / expressive repetition)</i>	Δεν το θεωρεί αναγκαίο και απαραίτητο...
<i>Κειμενικά: συνοχή / συνεκτικότητα</i>	Τα παιδιά στη σημερινή κοινωνία δεν εκτιμούν αυτόν τον πλούτο, τον οποίο ονομάζουμε βιβλία... και αδιαφορούν. Αυτοί που δεν ενδιαφέρονται καθόλου είναι τα παιδιά.

Πίνακας 4 | Παραδείγματα μη διορθωμένων μαθητικών λαθών

Δεν είναι εύκολο να εντοπιστούν τα κριτήρια βάσει των οποίων παραλείπεται η διόρθωση συγκεκριμένων σφαλμάτων από τους φιλολόγους. Θα μπορούσε να πιθανολογηθεί η αβλεψία εκ μέρους τους για μεμονωμένες περιπτώσεις ή η θεώρηση συγκεκριμένων μαθητικών λαθών ως ολισθημάτων λόγω απροσεξίας. Ωστόσο, κρίνεται σκόπιμη η επισήμανση κάποιων περιπτώσεων ασυνέπειας ως προς τη διόρθωση των μαθητικών λαθών από τον ίδιο καθηγητή, στοιχείο που υποδηλώνει μη εφαρμογή σαφών κριτηρίων διόρθωσης:

- i. Σε κείμενο εξηγητικού τύπου, κάποιοι μαθητές κατέταξαν τις ιδέες τους βάσει της κλίμακας της φθίνουσας σπουδαιότητας (front - focus), ενώ κάποιοι άλλοι τις παρέθεσαν με βάση κλιμάκωσης την αύξουσα σπουδαιότητά τους (end – focus). Ο εκπαιδευτικός αποδέχτηκε και τα δύο οργανωτικά σχήματα, χωρίς κάποια

σύνδεση της ιεράρχησης των ιδεών με τον στόχο (πειθώ ή πληροφόρηση;) και τους αποδέκτες του κειμένου (πίνακας 5).

Κειμενική οργάνωση	Μαθητικό κείμενο
Ιεράρχηση βάσει αύξουσας σπουδαιότητας	Υπάρχουν πολλοί λόγοι... Τα παιδιά ισχυρίζονται ότι δεν προλαβαίνουν... Άλλοι λόγοι είναι... Ο κύριος λόγος είναι κατά την γνώμη μας ότι δεν έχουν πρότυπα...
Ιεράρχηση βάσει φθίνουσας σπουδαιότητας	Αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι... Ένας κύριος λόγος που τα παιδιά δεν διαβάζουν βιβλία...Καθώς λοιπόν... Ο κυριότερος λόγος είναι η τεχνολογία...Ένας άλλος λόγος... Ο κυριότερος λόγος είναι ότι πολλά παιδιά κάνουν υπερβολική χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών...Μερικά παιδιά... Ένας σημαντικός λόγος είναι ότι...

Πίνακας 5 | Ιεράρχηση των κειμενικών ιδεών

- ii. Επιπρόσθετα, σε κάποιες περιπτώσεις πραγματοποιήθηκε από τον εκπαιδευτικό αναπροσαρμογή του ανεπίσημου ύφους συγκεκριμένων εκφωνημάτων σε επίσημο (χωρίς, ωστόσο, σύνδεση με το κειμενικό είδος, που είναι άρθρο), ενώ σε κάποιες άλλες δεν επιχειρήθηκε ανάλογη αναπροσαρμογή (πίνακας 6).

Υφολογική κατηγορία	Μαθητικό κείμενο	Διόρθωση εκπαιδευτικού
Διόρθωση του ανεπίσημου ύφους	Προτιμούν να <u>χάνουν</u> τον ελεύθερο χρόνο τους... Πολλοί λόγοι που ένα παιδί μπορεί να <u>σκεφτεί</u> ...η τεχνολογία έχει <u>προχωρήσει</u> τόσο πολύ που τα παιδιά παίζουν στο διαδίκτυο... Πολλά παιδιά... <u>δίνουν</u> δικαιολογίες για να μη διαβάσουν... Τα παιδιά ίσως να μη θέλουν να διαβάσουν εξωσχολικό βιβλίο, γιατί τους <u>μιάζει σαν</u> το διάβασμα των εξετάσεων...	<i>να περνούν επικαλεστεί</i> <i>κυριαρχήσει</i> <i>προβάλλουν</i> <i>τους θυμίζει</i>
Αποδοχή του ανεπίσημου ύφους από τον εκπαιδευτικό	Λένε πως τους τρώει πολύ χρόνο ... Δεν έχουν ελεύθερο χρόνο εξαιτίας των εξωσχολικών δραστηριοτήτων που τους <u>τρώει</u> χρόνο Επίσης, κάποιες φορές παρομοιάζουν το διάβασμα με τις εξετάσεις...	— «τρώνε» —

Πίνακας 6 | Υφολογικές επισημάνσεις των εκπαιδευτικών

- iii. Τέλος, υφίστανται περιπτώσεις όπου συγκεκριμένη γλωσσική επιλογή των μαθητών διορθώνεται σε κάποιες περιπτώσεις, ενώ σε άλλες γίνεται αποδεκτή (πίνακας 7).

Μαθητικό κείμενο	Διόρθωση εκπαιδευτικού
Υπάρχουν πολλοί λόγοι που οι έφηβοι δεν διαβάζουν βιβλία... Κατ' αρχάς υπάρχουν πολλοί λόγοι που ένα παιδί... Καταλαβαίνουμε πως ένας άλλος λόγος είναι οι δραστηριότητες	----

Υπάρχουν <u>πολλοί</u> λόγοι που το παιδί έχει απομακρυνθεί από το βιβλίο.	κάποιοι
Ένας <u>άλλος</u> λόγος είναι ότι θεωρούν το διάβασμα τιμωρία...	ακόμη

Πίνακας 7 | Αοριστίες στα μαθητικά γραπτά

Προκειμένου για τον σχολιαστικό ανατροφοδοτικό λόγο των εκπαιδευτικών είναι δυνατό να λεχθεί ότι χαρακτηρίζεται από μορφική ποικιλία, όπως αναδεικνύεται μέσω του ακόλουθου πίνακα:

Μορφή του σχολίου εκπαιδευτικού	Σχόλιο του εκπαιδευτικού
Γενικό σχόλιο για το μαθητικό κείμενο / αποφαντικός λόγος	<i>Πολύ μικρή έκταση του κειμένου. Η αναφορά σου στο σχολείο είναι πολύ σύντομη. Το θέμα δεν αναπτύχθηκε. Το κείμενο δεν έχει δομή. Δεν έχει παραγράφους.</i>
Ειδικό σχόλιο σε σχέση με συγκεκριμένο τμήμα του κειμένου	<i>Δε διακρίνεται ο επίλογος με σαφήνεια Το ωστόσο το χρησιμοποιούμε στις αντιθέσεις Στον πρόλογο δεν περιγράφεις το φαινόμενο. Ξεκινάς απότομα με τους λόγους. Μεγάλοι περίοδοι με δομικά προβλήματα</i>
Οδηγία / κατευθυντικός λόγος	<i>Πρόσεχε τον τονισμό. Θα μπορούσες να εμπλουτίσεις το γραπτό σου με περισσότερα στοιχεία για το φαινόμενο.</i>
Σχόλιο με μεταγλωσσική ανατροφοδότηση	<i>Εκφραστικά λάθη (δε γράφουμε όπως μιλάμε στον προφορικό λόγο) Να χρησιμοποιείς συνδετικές λέξεις, προκειμένου η μετάβαση από τον ένα ισχυρισμό στον άλλο να έχει συνοχή Ο επίλογός σου χρειάζεται μια μικρή συμπλήρωση, ώστε να κλείσει ομαλά η παραγωγή λόγου με μια προτροπή για ανάγνωση βιβλίων, αφού αυτό διαφαίνεται από το γραπτό σου. Θέματα συνοχής κειμένου (η κάθε περίοδος θα πρέπει αν υποστηρίζει την προηγούμενη και όχι να αφορά άλλο θέμα). Η προσφώνηση δεν είναι μέρος της παραγράφου του προλόγου.</i>
Διατύπωση παρατηρήσεων / οδηγιών με μορφή ελλειπτικού λόγου	<i>Συνοχή παραγράφων. Σύνταξη περιόδων . Τα επιχειρήματα αδύνατα. Μη ικανοποιητικό περιεχόμενο. Απουσία επιλόγου. Αδύναμο σε συνοχή κείμενο.</i>
Ερώτηση μερικής αγνοίας / διαλογική μορφή σχολίου	<i>Αναφέρεις ότι η μη ανάγνωση βιβλίων κάνει κακό στη χώρα. Τι εννοείς; Χρειάζεται ανάλυση.</i>
Τύπος ρητορικής ερώτησης	<i>Η επιστολή πώς κλείνει; Πώς το γνωρίζουν; Πού είναι η κύρια;</i>
Επιφωνηματική ερώτηση	<i>Αυτό είναι ο πρόλογος;</i>
Ενίσχυση / αμοιβή του μαθητή	<i>Καλή προσπάθεια. Πολύ καλή. Μπράβο σου!</i>

Πίνακας 8 | Σχολιαστική ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών

Τέλος, όσον αφορά τα διαδραστικά χαρακτηριστικά της σχολιαστικής ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών, με βάση τα κριτήρια που τέθηκαν στην ενότητα 2.1, είναι δυνατό να υποστηριχθούν τα ακόλουθα (Roberts 2011, Mayr 2014):

- i. Στην επικοινωνιακή αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών – καθηγητών είναι σαφές, βάσει της κοινωνικοπολιτισμικής γνώσης των συμμετεχόντων, ότι στόχος της είναι η βελτίωση της γλωσσικής και της κειμενικής ικανότητας των μαθητών. Ωστόσο, αυτός ο στόχος αναδεικνύεται και ρητά και όχι μόνο υπονοουμένως, μέσα από συγκεκριμένες μεταγλωσσικές ανατροφοδοτήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες έχουν τη μορφή εξαρτημένων τελικών / αποτελεσματικών προτάσεων: π.χ. *Πρόσεχε πώς χρησιμοποιείς τους συνδέσμους, ώστε να έχει λογική συνοχή το γραπτό σου, Πρέπει να διαβάζεις περισσότερο, για να βελτιώσεις το λεξιλόγιό σου και να διευρύνεις τις γνώσεις σου.*
- ii. Οι περιορισμοί στη διατύπωση των αξιολογικών σχολίων απορρέουν αποκλειστικά από το μέσο (medium) της επικοινωνίας, δηλαδή από τον περιορισμένο χώρο της κόλλας χαρτιού στην οποία αναπτύσσουν οι μαθητές το κείμενό τους (στοιχείο που πολλές φορές υπαγορεύει συγκεκριμένη μορφή ανατροφοδότησης).
- iii. Όσον αφορά την κατανόηση των συνυποδηλώσεων στο πλαίσιο της διάδρασης, η κοινωνικοπολιτισμική γνώση εκπαιδευτικών και μαθητών σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία τους καθιστά ικανούς να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα αξιώματα της ποσότητας και της συνάφειας στο πλαίσιο της διαλογικής τους συνεργασίας: επομένως, οι μαθητές ερμηνεύουν τον τηλεγραφικό λόγο των αξιολογικών σχολίων ως παράθεση οδηγιών βελτίωσης του κειμένου τους και ως καταγραφή των κειμενικών αδυναμιών. Παρόμοια, ερμηνεύουν και τις ρητορικές ερωτήσεις του τύπου «*μήπως καταλήγεις σε απόλυτη διατύπωση;*» ως έμμεση διόρθωση και παρατήρηση.

3.2 Κριτική ανάλυση του εκπαιδευτικού λόγου

Από την κριτική ανάλυση των σχολίων των εκπαιδευτικών προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- i. Στον αξιολογικό λόγο των εκπαιδευτικών δεν παρατηρείται αναπλαισίωση του σύγχρονου γλωσσολογικού και γλωσσοεκπαιδευτικού λόγου (παρόλο που ο ρόλος των αξιωμάτων του Grice στην αποτελεσματικότητα των εκφωνημάτων και του κειμένου ως επικοινωνιακής πράξης, με βάση την οπτική πομπού και δεκτών, αναπτύσσεται στα σχολικά εγχειρίδια, στα οποία έχουν συμπεριληφθεί και βασικές κειμενογλωσσολογικές έννοιες).
- ii. Αντίθετα, παρατηρείται σε μεγάλο βαθμό αναπλαισίωση του προεπιστημονικού / παραδοσιακού λόγου, με βάση τα κριτήρια που παρουσιάστηκαν στην ενότητα 2.2. (πίνακας 9):

Στοιχείο παραδοσιακού λόγου	Σχόλια εκπαιδευτικών
Πληρότητα	Το θέμα δεν αναπτύχθηκε. Μη ικανοποιητικό περιεχόμενο. Θα μπορούσες να εμπλουτίσεις το γραπτό σου με περισσότερες απόψεις.

	Βιαστική ανάπτυξη. Θα μπορούσες να εμπλουτίσεις το γραπτό σου με περισσότερα επιχειρήματα. Παραθέτεις τους λόγους χωρίς να τους αναπτύξεις. Αρκετά μικρή έκταση κειμένου.
<i>Ακρίβεια / σαφήνεια (clarity)</i>	Αδύναμο κείμενο εκφραστικά Εκφραστικά λάθη. Ασαφές και άστοχο Στρωτό γράψιμο. Προσεγμένη η δομή και το λεξιλόγιο.
<i>Σύνθεση / λεπτή σκέψη</i>	Θα μπορούσες να αναπτύξεις περισσότερο τις σκέψεις σου σχετικά με τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας. Αναπτύσσεις πολύ καλά τις σκέψεις σου. Να είσαι πιο αναλυτικός στις σκέψεις σου. Οι συλλογισμοί σου, οι απόψεις σου είναι ημιτελείς. Πρόβλημα οργάνωσης των σκέψεών σου.
<i>Πυκνότητα λόγου (economy)</i>	Φλυαρία.
<i>Αλληλουχία</i>	Χωρίς συνοχή το κείμενο. Το θέμα δεν έχει δομή.
<i>Καλλιέπεια / καλλιγραφία</i>	Προσπάθησε να κάνεις ευανάγνωστα γράμματα. Περιορισμένο λεξιλόγιο.
<i>Έμφαση στην παράγραφο</i>	Απουσία παραγράφων. Συνοχή παραγράφων. Το κείμενο δεν έχει παραγράφους. Θα έπρεπε σε μία παράγραφο να αναπτύξεις τα «θετικά» του βιβλίου και σε άλλη τους λόγους που η φιλιαναγνωσία δεν υπάρχει σήμερα. Δεν χρειάζεται αλλαγή παραγράφου, αφού γράφεις κι άλλο λόγο. Θα έπρεπε να παρουσιάσεις τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά δεν διαβάζουν σε μία παράγραφο και να προτείνεις τρόπους εξάλειψης του φαινομένου σε άλλη παράγραφο.

Πίνακας 9 | Αναπλαισίωση του παραδοσιακού λόγου στα αξιολογικά σχόλια

iii. Επιπρόσθετα, η αναφορά σε σύγχρονους επιστημονικούς όρους, όπως συνοχή, θα μπορούσε βάσιμα να υποστηριχθεί ότι δεν συνιστά αναπλαισίωση του κειμενογλωσσολογικού λόγου, αλλά ότι η λέξη χρησιμοποιείται ως συνώνυμη του παραδοσιακού όρου αλληλουχία. Η υπόθεση αυτή βασίζεται στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

- ο όρος συνοχή χρησιμοποιείται εναλλακτικά προς τον όρο λογική συνοχή, ο οποίος παραπέμπει σε πιο παραδοσιακή ορολογία (π.χ. *Πρόσεχε πώς χρησιμοποιείς τους συνδέσμους, ώστε να έχει λογική συνοχή το κείμενό σου*),
- ο όρος συνοχή συγγέεται με τον όρο συνεκτικότητα στα σχόλια των εκπαιδευτικών: το συγκεκριμένο απόσπασμα μαθητικού κειμένου «*Η χώρα αυτή, έχει πολλά χωριά... και πολλά αξιωθέατα, ώστε ένας τουρίστας να ευχαριστηθεί την επίσκεψή του στην Ελλάδα. Επί προσθέτως, θα μπορούσε το σχολείο μας να ξεκινήσει ένα πρόγραμμα που οι μαθητές να μπορούν να ανακαλύψουν τα έθιμα μιας ευρωπαϊκής χώρας...*» χαρακτηρίζεται από περιορισμένη συνεκτικότητα (*sequential coherence*) μεταξύ των δύο περιόδων που το απαρτίζουν και εσφαλμένη επιλογή συνοχικού δείκτη, και όχι από απουσία συνοχής, όπως επισημαίνει ο / η φιλόλογος. Επιπρόσθετα, στο σχόλιο «. *Θέματα συνοχής του κειμένου: περνάς από την μια περίοδο στην άλλη και από τη μια παράγραφο στην άλλη χωρίς να λαμβάνεις υπόψη σου τη συνεκτικότητα*» αναδεικνύεται η σύγχυση μεταξύ των δύο όρων.

- iv. Δεν αξιοποιούνται ουσιαστικά το καταστασιακό, το κειμενικό και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των θεμάτων των μαθητικών κειμένων (ο σκοπός, ο αποδέκτης, οι χωροχρονικοί άξονες, το κειμενικό είδος):
- από τα είκοσι τέσσερα μαθητικά κείμενα της πρώτης γυμνασίου, σε ένα μόνο σχόλιο γίνεται αναφορά στο κειμενικό είδος (*αφιερώνεις δύο γραμμές στην πρόταση που χρησιμοποιείς ως τίτλο του άρθρου σου*), σε δύο η λέξη τίτλος, ενώ σε επτά κείμενα γίνεται αναφορά σε πρόλογο και επίλογο, οι οποίες αποτελούν δομικές ενότητες της παραδοσιακής σχολικής έκθεσης (*current - traditional approach*), σε αντίθεση με το άρθρο, το οποίο ως κειμενικό είδος διέπεται από συγκεκριμένα δομικά χαρακτηριστικά.
 - σε κείμενο που ανήκει στο είδος της επιστολής, τα ελάχιστα σχόλια του εκπαιδευτικού που αφορούσαν το κειμενικό είδος αναφέρονταν αποκλειστικά στα τυπικά δομικά στοιχεία της προσφώνησης και της αποφώνησης: *Η επιστολή πώς κλείνει; Δεν ξεκινάει έτσι μια επιστολή, Η προσφώνηση δεν είναι μέρος του προλόγου.*
 - δίνονται οδηγίες για αποφυγή μακροπερίοδου λόγου αποκλειστικά με όρους νοηματικής επεξεργασίας του κειμένου, χωρίς να γίνεται αναφορά στην πιθανή ανάγκη ανάδειξης λεπτών νοηματικών σχέσεων μεταξύ των εκφωνημάτων μέσω υποτακτικής σύνδεσης ή στις συμβάσεις του κειμενικού είδους: *π.χ. Να φροντίζεις να γράφεις μικρές προτάσεις, Μεγάλοι (sic) περίοδοι με δομικά προβλήματα,*
 - σε κείμενο εξηγητικού τύπου γίνεται αναφορά από τον εκπαιδευτικό σε επιχειρήματα (*Θα μπορούσες να εμπλουτίσεις το κείμενό σου με περισσότερα επιχειρήματα*).
- v. Η εφαρμογή από τους εκπαιδευτικούς παραδοσιακών αντιλήψεων φαίνεται και από τις ακόλουθες διορθωτικές παρεμβάσεις τους:
- αξιολόγηση της αντωνυμικής επανάληψης ως πλεοναστικού στοιχείου και όχι ως δείκτη θεματοποίησης ή ως ένδειξη υφολογικής προφορικότητας μέσω εκτόπισης (*left dislocation*) (πίνακας 10):

Μαθητικό κείμενο	Παρέμβαση καθηγητή
Πολλές φορές στα παιδιά δεν τους αρέσει το διάβασμα Ένα τόσο ενδιαφέρον θέμα, το οποίο πολλοί το περιφρονούν	<u>τους</u> <u>το</u>

Πίνακας 10 | Αντωνυμικές επανάληψη ως πλεοναστικό στοιχείο

- απόρριψη της χρήσης αόριστου άρθρου ως πλεονασμού (*ο διευθυντής μας είναι ένας υπεύθυνος άνθρωπος*), στοιχείο που ταυτίζεται πιθανότατα με αντιλήψεις για την απόρριψη του μεταφραστικού δανεισμού (γαλλισμού).
 - απόρριψη της διπλής άρνησης: η έκφραση «*δεν έχουν κανένα γονιό*» μετασχηματίστηκε ως «*δεν έχουν κάποιο γονιό*».
- vi. Από την κριτική ανάλυση του εκπαιδευτικού λόγου είναι εμφανείς οι συνέπειες της ασυμμετρίας της γνώσης που υφίσταται μεταξύ των συμμετεχόντων στη διαδραστική συζήτηση. Ο συνομιλιακός ρόλος των εκπαιδευτικών απορρέει από το επαγγελματικό τους κύρος στο θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης (*professional status*) και προσδιορίζει τα δικαιώματά τους στη διαδραστική διαδικασία: δηλαδή, ο εκπαιδευτικός είναι εισηγητής νέων θεμάτων και τελικός αξιολογητής

των μαθητών. Από τη διαδικασία της ανάλυσης του διαδραστικού λόγου (ενότητα 3.1), προκύπτει η γνωστική ανωτερότητα του εκπαιδευτικού και το δικαίωμά του για έλεγχο της διαδραστικής διαδικασίας (σύγκριση πινάκων 8 και 11):

Μορφή ανατροφοδότησης	Λειτουργία σχολίου	Κύρος εκπαιδευτικού
Διατύπωση σχολίων / αποφαντικός λόγος	Επιστημική τροπικότητα: δήλωση βεβαιότητας	Κάτοχος γνώσης
Οδηγίες / κατευθύνσεις	Δεοντική τροπικότητα	Υπεύθυνος για την καθοδήγηση των μαθητών λόγω γνωστικής υπεροχής
Ενίσχυση	Συναισθηματική παρέμβαση	Υπεύθυνος για αμοιβές / ποινές
Μεταγλωσσική ανατροφοδότηση	Χρήση ορολογίας	Κάτοχος εξειδικευμένης γνώσης

Πίνακας 11 | Γνωστική ασυμμετρία μεταξύ εκπαιδευτικού μαθητών

vii. Ωστόσο, η ανάλυση του εκπαιδευτικού λόγου αναδεικνύει και την περιορισμένη χρήση ευφημισμών από τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή την επιλογή εκφράσεων δηλωτικών οικειότητας και ευγένειας προς τους μαθητές (πίνακας 12). Παρόλα αυτά, οι ευφημισμοί δεν φαίνονται να αναδεικνύουν την υιοθέτηση από τους εκπαιδευτικούς διαφορετικών ρόλων από αυτόν του αναπαραγωγού της γνώσης (π.χ. συντονιστή συζήτησης, συμμετοχού σε δράση, βοηθού, παρόχου ψυχολογικής στήριξης), σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές, αλλά αποτελούν μέσα μετριαστικής δήλωσης της γνωστικής υπεροχής στο εκπαιδευτικό θεσμικό πλαίσιο (simulation of equality), το οποίο ενισχύει την αντιαιταρχική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού σε λεκτικό επίπεδο.

Ευφημισμοί	Εκπαιδευτικός λόγος
Συμβουλή με οικειότητα	Έλλη, είναι προφανές ότι μελέτησες. Ωστόσο, κάπου τα μέρδευες! Προσοχή, λοιπόν! Δημήτρη, πρέπει να διαβάζεις περισσότερο, για να διευρύνεις τις γνώσεις σου.
Χρήση μετριαστικών / ευγενικών εκφράσεων	Καλό είναι να χρησιμοποιείς συνδετικές λέξεις και φράσεις. Θα μπορούσες να εμπλουτίσεις το κείμενό σου με περισσότερα επιχειρήματα.
Αποφαντικού χαρακτήρα ερωτήσεις	Πώς συνδέεται η ανάγνωση βιβλίων με το σεβασμό του άλλου;
Χρήση γενικευτικού πρώτου προσώπου αντί για δεύτερο	Δεν ξεκινώ έτσι μια επιστολή.
Επιδοκμασία / αμοιβή	Μπράβο σου!

Πίνακας 12 | Λεκτικά εκπεφρασμένη οικειότητα των εκπαιδευτικών

4 Συμπεράσματα

Βάσει όσων αναπτύχθηκαν στις προηγούμενες ενότητες προκύπτει ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικιλία μέσων αξιολόγησης των γραπτών κειμένων των μαθητών τους, δέχονται έντονες επιδράσεις από τις παραδοσιακές πρακτικές και αντιλήψεις. Επίσης, η γνωστική ασυμμετρία που διέπει πολλές από τις πτυχές του σύγχρονου θεσμικού λόγου σε πολλά επίπεδα, χαρακτηρίζει σε σημαντικό βαθμό και τον επαγγελματικό λόγο των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Adger, Carolyn, και Wright Laura. 2015. "Discourse in Education Settings". Στο Deborah Tannen, Heidi Hamilton and Deborah Schiffrin (επιμ.), *The Handbook of Discourse Analysis*, 755-774. Oxford: Blackwell.
- Αρχάκης, Αργύρης. 2005. *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση Κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Fairclough, Norman. 2014. "Critical Discourse Analysis". Στο James P. Gee και Michael Handford (επιμ.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, 9-20. London: Routledge.
- Harmer, Jeremy. 2004. *How to Teach Writing*. Cambridge: CUP.
- Kroll, Barbara, 1997. *Second Language Writing*. Cambridge: CUP.
- Leech, Geoffrey, Margaret Deuchar, και Robert Hoogenraad. 2006. *English Grammar for Today*. London: Palgrave MacMillan.
- Mayr, Andrea. 2015. "Institutional Discourse". Στο Deborah Tannen, Heidi Hamilton και Deborah Schiffrin (επιμ.), *The Handbook of Discourse Analysis*, 858-878. Oxford: Blackwell.
- Μήτσης, Ναπολέον. 2002. *Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. 1833-1993*. Αθήνα: Gutenberg.
- Roberts, Celia. 2011. "Institutional Discourse". Στο James Simpson (επιμ.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London: Routledge.
- Tsui, Amy. 2011. "Classroom Discourse". Στο James Simpson (επιμ.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London: Routledge.