

■ **Οργανωτική Επιτροπή Συνεδρίου**
Organizing Committee

Z o e G a v r i i l i d o u
A n g e l i k i E f t h y m i o u
E v a n g e l i a T h o m a d a k i
Penelope Kambakis-Vougiouklis

■ **Γραμματειακή Υποστήριξη**
Secretarial Support

Ioannis Anagnostopoulos
Maria Georganta
Polyxeni Intze
Nikos Mathioudakis
Lidija Mitits
Eleni Papadopoulou
Anna Sarafianou
Elina Chadjirapa

■ **ISBN 978-960-99486-7-8**

■ **Τυπογραφική επιμέλεια**

Νίκος Μαθιουδάκης
Ελένη Παπαδοπούλου
Ελίνα Χατζηπαπά

■ **Σχεδιασμός εξώφυλλου**

Νίκος Μαθιουδάκης

■ **Copyright © 2012**

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Democritus University of Thrace

Εργαστήριο Σύνταξης, Μορφολογίας, Φωνητικής, Σημασιολογίας, *+Μόρφωση* ΔΠΘ
Laboratory of Syntax, Morphology, Phonetics, Semantics, *+MorPhoSE* DUTH

Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας
International Conference of Greek Linguistics

www.icgl.gr

Η ΑΦΗΓΗΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΑΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΝΟΜΙΛΙΑΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ¹

Αργύρης Αρχάκης
Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελλάδα
archakis@upatras.gr

ABSTRACT

The present paper concentrates on the narrative management of the teacher-student relationship. Focusing on the construction of students' identities, the present study draws upon the social constructionism paradigm, thus considering identities as social constructs via discourse. More particularly, in the data examined, students construct powerful identities which allow them to project themselves as capable of acting independently from their teachers' directives and expectations. I intend to suggest that, via constructing powerful identities, students resist teacher authority. Their resistance is indicative of their will to free themselves from their teachers' directives, even if this can only take place during their conversational narratives with their peers.

Λέξεις κλειδιά: διεπίδραση στη σχολική τάξη, έναρξη-ανταπόκριση-ανάδραση, κοινωνική δομή/ατομική δράση, κατασκευή ταυτοτήτων, αφηγήσεις

1. Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή θα με απασχολήσει η αφηγηματική διαχείριση της σχέσης μαθητών και καθηγητών. Τα δεδομένα μου δεν προέρχονται από τους χώρους όπου κατεξοχήν μαθητές και καθηγητές συνυπάρχουν και συνδιαλέγονται, δηλαδή τη σχολική τάξη,² αλλά από συνομιλίες μεταξύ συμμαθητών σε εξωσχολικούς χώρους, απουσία των καθηγητών τους. Θα εστιάσω την προσοχή μου ειδικά σε περιπτώσεις όπου οι μαθητές προβαίνουν σε κατασκευές ισχυρών ταυτοτήτων μέσω των οποίων προβάλλουν τον εαυτό τους ικανό να δραστηριοποιείται ανεξάρτητα από τους περιορισμούς και τις κατευθύνσεις των καθηγητών τους, επιδιώκοντας έτσι τον αυτοπροσδιορισμό και την αυτοδιάθεσή τους στο πλαίσιο των συνομιλιών τους. Για το σκοπό αυτό θα αναλύσω ενδεικτικά ένα εκτεταμένο αφηγηματικό απόσπασμα μαθήτριας της γ' λυκείου, αξιοποιώντας για τη διάγνωση του τρόπου οικοδόμησης των προβαλλόμενων ταυτοτήτων, το μοντέλο αφηγηματικών τοποθετήσεων του Bamberg (1997, 2004).

2. Οι ρόλοι του καθηγητή και των μαθητών στο πλαίσιο της διεπίδρασης στη σχολική τάξη

Η συζήτηση για τους ρόλους του καθηγητή και των μαθητών του, όπως διαμορφώνονται στο σύγχρονο δυτικό κόσμο, θα λάβει υπόψη της τον ευρύτερο διεπιστημονικό προβληματισμό που προσδιορίζεται από δίπολα όπως: (κοινωνική) δομή (structure) / ατομική δράση (agency), κανονικότητα / επιτελεσματικότητα. Ακολουθώντας τις θέσεις του Coupland (2007: 107) και εντάσσοντας στο πλαίσιο της συζήτησης αυτής τη διερεύνηση των ρόλων του καθηγητή και των μαθητών του, θα ξεκινήσω επισημαίνοντας τις προβλεπόμενες δομικές διεπιδραστικές συμβάσεις και προσδοκίες που απορρέουν από τις κοινωνικές τους θέσεις στη σχολική τάξη, για να προχωρήσω στη διερεύνηση των δυνατοτήτων

¹ Πολλές θερμές ευχαριστίες οφείλω στη Βίλλυ Τσάκωνα, τον Άρη Δρουκόπουλο και τη Ράνια Καραχάλιου για τις υποδείξεις τους.

² Σχετικά με την ανάλυση διεπιδραστικών δεδομένων από ελληνικές τάξεις, βλ. Κονδύλη (1990), Τσολακίδου (1995), Παυλίδου (1999), Pavlidou (2001), Αρχάκης (2006).

ενεργητικής αναδιαμόρφωσης των προβλεπομένων συμβάσεων. Το ενδιαφέρον μου για τις δυνατότητες ενεργητικής αναδιαμόρφωσης των ρόλων θα περιοριστεί στην πλευρά των μαθητών δεδομένου ότι το υλικό μου αφορά και προέρχεται από μαθητές.

Οι ρόλοι του καθηγητή και των μαθητών είναι συνδεδεμένοι με ισχυρές συμβάσεις και προσδοκίες ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις αμοτέρων. Οι καθηγητές, ως ειδικοί, είναι επιφορτισμένοι με τη μετάδοση της γνώσης έχοντας θεσμική εξουσία να αναθέτουν καθήκοντα στους μαθητές, να ελέγχουν το αποτέλεσμα της δουλειάς τους και να το επιβραβεύουν ή να το απορρίπτουν (Spencer-Oatey 2000: 32). Δεδομένης της σαφούς και έντονης διάκρισης των ρόλων μεταξύ καθηγητών και μαθητών, το βασικό χαρακτηριστικό της διεπίδρασης στην τάξη (classroom interaction) είναι τα ασύμμετρα επικοινωνιακά δικαιώματα, με τους καθηγητές να έχουν την κύρια ευθύνη για την οργάνωση και εξέλιξη του μαθήματος (Stubbs 1983: 53, 58-60).

Σύμφωνα με τους Sinclair & Coulthard (1975: 21) μια συμβατική διδακτική ανταλλαγή (teaching exchange) μέσα σε μια τυπική, καθηγητοκεντρική τάξη όπου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία εξέτασης των μαθητών, περιλαμβάνει ι) μια εναρκτήρια κίνηση εκ μέρους του καθηγητή (*E*), λ.χ. μία ερώτηση ή μία οδηγία, ιι) μία κίνηση ανταπόκρισης εκ μέρους ενός μαθητή (*A*), λ.χ. μία απάντηση ή την εκτέλεση οδηγίας στη γνωστική περιοχή που έχει προσδιορίσει ο καθηγητής στο (ι), και τέλος ιιι) μια κίνηση ανάδρασης εκ μέρους του καθηγητή (*Av*), λ.χ. έναν αξιολογικό σχολιασμό των όσων ειπε ο μαθητής (βλ. σχετικά Τσολακίδου 1995: 23, 85, 199, 201). Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα (1)³ από την διεπίδραση στην τάξη, σε μάθημα ιστορίας στην γ' γυμνασίου (βλ. σχετικά Αρχακής 1995):

(1)

[1] Κ: (...) Τι ήταν το παιδομάζωμα, Παναγιώτη;

[2] Μ/Π: Εε οι Τούρκοι παίρνανε τα παιδιά των Ελλήνων και τα σκληραγωγούσανε, για να τα πάρουν μαζί τους.

[3] Κ: Μάλιστα.

Η καθηγήτρια (Κ) με μια εναρκτήρια κίνηση (συνεισφορά [1]) ρωτάει ένα μαθητή (Μ/Π) για το παιδομάζωμα στα χρόνια της τουρκοκρατίας. Ο μαθητής απαντάει (συνεισφορά [2]) και η καθηγήτρια παρέχει ένα σύντομο, θετικό επιβεβαιωτικό, σχόλιο αξιολόγησης (συνεισφορά [3]).

Ακολουθώντας τον Rampton (2006: 70-71), θεωρώ ότι η συμβατική δομή *E-A-Av* εκφράζει εκπαιδευτικές σχέσεις εξουσίας διότι οι μαθητές καλούνται να ανταποκριθούν μέσω προσδοκώμενων συνεισφορών σε γνωστικές περιοχές που προσδιορίζονται από τον καθηγητή και να αξιολογηθούν από αυτόν με κλίμακες καλύτερης και χειρότερης επίδοσης. Χρησιμοποιώντας όρους του Foucault, ο Rampton (2006: 71) εκλαμβάνει τη διδακτική ανταλλαγή *E-A-Av* ως μία από τις *τεχνικές πειθαρχικής εξουσίας* (techniques of disciplinary power) οι οποίες «δομούν τα πιθανά πεδία δράσης των άλλων» (Foucault 1982: 221). Εν προκειμένω, οι μαθητές καλούνται να ανταποκριθούν σε γνωστικές περιοχές που προσδιορίζονται από τον καθηγητή τους και να αξιολογηθούν από αυτόν με κλίμακες καλύτερης ή χειρότερης επίδοσης.

Ωστόσο, η εξέλιξη του μαθήματος δεν πραγματοποιείται πάντα με τον αναμενόμενο συμβατικό τρόπο που προϋποθέτει την εξαρτημένη, παθητική συμμετοχή των μαθητών μόνο σε θέσεις ανταπόκρισης (Α). Όπως παρατηρεί η Παυλίδου (1999), είναι δυνατόν οι μαθητές να εκδηλώσουν ποικίλες γλωσσικές πρωτοβουλίες, λ.χ. να αυτοεπιλεγούν (με ή χωρίς τη συναίνεση του καθηγητή) ζητώντας διευκρινίσεις από τον καθηγητή τους, διατυπώνοντας απορίες, αλλά και απόψεις για όσα ο καθηγητής μεταφέρει, συμφωνώντας ή διαφωνώντας με τις θέσεις που εκφράζει (βλ. σχετικά Orletti 1981: 534 κ.ε.). Ο Rampton (2006: 51, 64, 69) βασισμένος στα πορίσματα ερευνών του σε σχολεία της Αγγλίας καταγράφει επίσης περιπτώσεις αποκλίσεων και παραβιάσεων της αναμενόμενης συμβατικής ανταλλαγής *E-A-Av* όπου οι μαθητές επισημαίνουν λάθη, ασυνέπειες και αδικίες του καθηγητή τους. Εκλαμβάνει δε τις αποκλίνουσες αυτές κινήσεις των μαθητών ως αντιστάσεις στην προβλεπόμενη από τη συμβατική δομή υπόταξή τους στις καθηγητικές κατευθύνσεις, ως ενεργητικές προσπάθειες αυτοπροσδιορισμού και αυτοδιάθεσης των μαθητών (Rampton, ό.π.: 71-72· βλ. σχετικά Bruner 1996: 41).

³ Χρησιμοποιούμε τα ακόλουθα σύμβολα απομαγνητοφώνησης του προφορικού λόγου: /: αυτοδιακοπή, [χχχ]: επικάλυψη, χχχ: εμφατικός τονισμός, χχ:: επιμήκυνση συλλαβής, >χχχ<: επιτάχυνση ομιλίας, (): ακατανόητο εκφώνημα, (...): παράλειψη στοιχείων, ((χχχχ)): πρόσθετα διευκρινιστικά ή μεταγλωσσικά σχόλια, **έντονη γραμματοσειρά**: ευθείς λόγοι.

3. Το υλικό της έρευνας

Η δική μου έρευνα δεν βασίζεται σε υλικό από τη διεπίδραση στη σχολική τάξη και, ως εκ τούτου, τα ζητούμενά της δεν αφορούν την άμεση διεπιδραστική σχέση καθηγητή και μαθητών του. Το υλικό μου αποτελείται από συνομιλιακές αφηγήσεις μαθητών οι οποίες αναφέρονται σε γεγονότα της σχολικής ζωής. Για τους στόχους του παρόντος άρθρου, έλεγξα 16 περίπου από τις διαθέσιμες ώρες συνομιλίας⁴ οι οποίες περιλαμβάνουν πάνω από 300 συνομιλιακές αφηγήσεις. Από αυτές, περίπου οι 200 (2/3) αναφέρονται σε ζητήματα της σχολικής ζωής. Από τις αφηγήσεις αυτές, οι 94 (περίπου 1/3 του συνόλου των 300) αναφέρονται ειδικά στη σχέση των αφηγητών-μαθητών με τους καθηγητές τους, κυρίως σε αρνητικές αποτιμήσεις των μαθητών για τους καθηγητές τους. Από το σύνολο των 94 αφηγήσεων, σε 11 (περίπου 1/30 του συνόλου των 300) οι μαθητές επιχειρούν την κατασκευή ισχυρών ταυτοτήτων που τους δίνουν τη δυνατότητα να αγνοούν ή να μην συμμορφώνονται στην κανονικότητα των προβλέψεων της συμβατικής δομής *E-A-An* και την καθηγητική εξουσία όπως εκφράζεται μέσα από αυτή. Η αναλυτική προσοχή μου θα επικεντρωθεί σ' αυτές τις αφηγήσεις μαθητικής απειθαρχίας και ειδικότερα στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές-αφηγητές τοποθετούνται απέναντι στην αυθεντία του καθηγητή.

Ο λόγος για τον ιδιαίτερα περιορισμένο αριθμό αφηγήσεων μη συμμόρφωσης με τις προβλέψεις της δομής *E-A-An* εντοπίζεται προφανώς στο ότι τέτοιου τύπου απόκλιση συνεπάγεται αρνητικές συνέπειες για τους μαθητές. Το ακόλουθο αφηγηματικό απόσπασμα είναι αποκαλυπτικό:

(2)

X: (...) σηκώνεται ο Μένιος τον ρωτάει εκεί πέρα ((ο καθηγητής)), απαντάει, και του κάνει: **τι λες**

μορε () του κάνει, η απάντησή σου παίρνει δεκάξι, του λέει, και του κάνει ο Μένιος, ε το 'ξερα κύριε δεν είμαι ο θεός για να πάρω σ' εσάς είκοσι, ο Μένιος, και του κάνει, ανόητε κάτσε κάτω, ((μιμείται τον καθηγητή που φωνάζει)) και του βάζει δεκατέσσερα, στο τετράμηνο, και κάνει ο Μένιος, **τι ήθελα και μίλαγα ο ηλίθιος;**

Στο απόσπασμα αυτό ο αφηγητής Χρυσάνθος (X), αναφέρεται στον αποκλίνοντα τρόπο με τον οποίο ο συμμαθητής του Μένιος, μαθητής της γ' λυκείου, αντιμετώπισε τη διαδικασία της εξέτασής του. Ειδικότερα, και σύμφωνα με τον Χρυσάνθο, ο καθηγητής σηκώνει για εξέταση τον Μένιο, του θέτει μία ερώτηση (*E*), ο Μένιος απαντάει (*A*) και ο καθηγητής τον αξιολογεί (*η απάντησή σου παίρνει δεκάξι*) (*An*). Αν η διαδοχή των συνεισφορών σταματούσε εδώ, θα είχαμε μια τυπική και αναμενόμενη διαδοχή της μορφής *E-A-An*. Ωστόσο, ο Μένιος αντιδρά στην αξιολόγηση του καθηγητή του αναδεικνύοντας ως υπερβολικά τα κριτήριά του (*ε το 'ξερα κύριε δεν είμαι ο θεός για να πάρω σ' εσάς είκοσι*). Κατά τον αφηγητή Χρυσάνθο, η αντίδραση αυτή έχει ως αποτέλεσμα ο καθηγητής να επιπλήξει τον Μένιο (*ανόητε*) και να του αφαιρέσει το λόγο (*κάτσε κάτω*), κυρίως όμως έχει ως αποτέλεσμα τη χαμηλή βαθμολόγησή του στο τετράμηνο. Το γεγονός αυτό οδηγεί τον Μένιο στην αυτοκριτική (*τι ήθελα και μίλαγα ο ηλίθιος;*) και προφανώς πολλά άλλα παιδιά στη συμμόρφωση με τις κανονικές προβλέψεις της δομής *E-A-An*.

Στη συνέχεια θα συζητήσω έννοιες που θα εφαρμόσω κατά την αφηγηματική ανάλυση.

4. Το θεωρητικό πλαίσιο της ανάλυσης

Δεδομένου ότι κεντρικό ζητούμενο της ανάλυσής μου είναι οι κατασκευές ταυτοτήτων, ακολουθώ βασικές θέσεις της θεωρίας της κοινωνικής κατασκευής (βλ., λ.χ., Sarbin & Kitsuse 1994, Antaki & Widdicombe 1998· επίσης Αρχάκης & Τσάκωνα 2011). Ως εκ τούτου, στην αφήγηση που θα αναλύσω εκλαμβάνω τις προβαλλόμενες ταυτότητες όχι ως στατικά και παγιωμένα εσωτερικά χαρακτηριστικά της μαθήτριας-αφηγήτριας και των χαρακτήρων της εξιστόρησής της, αλλά ως γλωσσικές κοινωνικές κατασκευές.

Η αφήγηση, σύμφωνα με κοινά αποδεκτούς προσδιορισμούς, αποτελεί κειμενικό είδος το οποίο κωδικοποιεί *αξιωματημόνευτες* (reportable) παρελθοντικές (συνήθως) εμπειρίες θέτοντάς τις σε χρονική αλληλουχία⁵ (Labov 1972: 359-361). Σύμφωνα με ερευνητικά πορίσματα της τελευταίας εικοσαετίας,

⁴ Η έρευνα χρηματοδοτήθηκε από την Επιτροπή Ερευνών του Πανεπιστημίου Πατρών (*K. Καραθεοδωρής*, 2425).

⁵ Βλ. σχετικά Labov (1972), ο οποίος εισήγαγε τον όρο *reportable*, και Sacks (1995 τ. II: 3 κ.α.) ο οποίος χρησιμοποιεί τον όρο *tellable*.

η αφήγηση αποτελεί ένα ιδιαίτερα κατάλληλο πεδίο γλωσσικής κατασκευής ταυτοτήτων (De Fina 2003: 117). Πολύτιμη συμβολή στην κατανόηση του τρόπου αφηγηματικής κατασκευής ταυτοτήτων αποτελεί το μοντέλο αφηγηματικής ανάλυσης του Bamberg (1997, 2004). Το μοντέλο αυτό δίνει τη δυνατότητα να αντιληφθούμε την οικοδόμηση της ταυτότητας κατά την εκτύλιξη του αφηγηματικού γεγονότος ως μια σειρά *τοποθετήσεων* (positioning) τόσο στο πλαίσιο των τοπικών συμφραζομένων όσο και σε σχέση με τα ευρύτερα κοινωνικο-ιδεολογικά συμφραζόμενα. Διακρίνονται τρία επίπεδα τοποθέτησης: Πρώτον, αυτό του αφηγηματικού κόσμου, δηλαδή μεταξύ των χαρακτήρων μιας αφήγησης· δεύτερον, αυτό της αφηγηματικής διεπίδρασης, δηλαδή μεταξύ αφηγητή/τών και ακροατή/τών (Bamberg 1997: 337). Τα δύο πρώτα ‘τοπικά’ επίπεδα συμβάλλουν στην τρίτη και κεντρική τοποθέτηση του αφηγητή ως προς διάφορες απόψεις που εντοπίζονται στο ευρύτερο κοινωνικο-ιδεολογικό περιβάλλον. Με άλλα λόγια, στο τρίτο επίπεδο τοποθέτησης αναδύονται άμεσες ή έμμεσες σχολιαστικές στάσεις προς ιδεολογικές θέσεις που βρίσκονται σε κοινωνική κυκλοφορία (Bamberg 2004: 336). Ως εκ τούτου, μπορεί να εκληφθεί ως μία προσπάθεια των αφηγητών να δώσουν μια τοπική απάντηση στη γενική ερώτηση «ποιος είμαι;» (Bamberg 1997: 337, βλ. σχετικά Αρχάκης & Τσάκωνα 2011).

Στην ανάλυση που ακολουθεί θα αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο μία μαθήτρια της γ’ λυκείου, μέσω της αφηγηματικής της επιτέλεσης και τοποθέτησης, κατασκευάζει τον εαυτό της αρκούντως ισχυρό ώστε να αμφισβητήσει την καθηγητική εξουσία και να πλήσει το πρόσωπο του καθηγητή της. Θα υποστηρίξω ότι, στο πλαίσιο του αφηγηματικού κόσμου που κατασκευάζει, η μαθήτρια αποκλίνει από τον προβλεπόμενο ρόλο της συμμόρφωσης και υπόταξης στις καθηγητικές κατευθύνσεις.

5. Ανάλυση αφηγηματικού αποσπάσματος

Η αναλυτική προσοχή μου θα εστιαστεί στο αξιοσημείωτο γεγονός της αφήγησης, στις κατασκευές χαρακτήρων που επιχειρούνται κυρίως μέσω των ευθέων λόγων, καθώς και στις αξιολογήσεις χαρακτήρων.

Το αφηγηματικό απόσπασμα στο (3) προέρχεται από συνομιλία της Αρετής (Α) με τη στενή της φίλη και συμμαθήτρια Δέσποινα (Δ), παρουσία της ερευνήτριας (Ε), η οποία έχει περιορισμένη και κυρίως προτρεπτική συμμετοχή. Οι δύο φίλες, μαθήτριες της γ’ λυκείου, έχουν πολύ καλές επιδόσεις στα μαθήματα και, ως εκ τούτου, έχουν πολλές πιθανότητες να επιτύχουν στις εισαγωγικές εξετάσεις για το πανεπιστήμιο.

(3)

((Προηγείται αναφορά σε μια φιλόλογο-καθηγήτρια η οποία θα αντικαταστήσει τον φιλόλογο-καθηγητή Παπαντωνόπουλο στο δεύτερο τετράμηνο. Οι μαθήτριες τη συγκρίνουν μαζί του.))

[1] Α: (...) Κι αυτή:: είχα παρατηρήσει, δεν είναι απόλυτη όπως είναι ο Παπαντωνόπουλος, δηλαδή εγώ κάνω μάθημα με την φιλόλόγο μου ((εννοεί σε ιδιαίτερα μαθήματα)) και: σε μία λέξη, μπορεί να έχουνε δοθεί τρεις σημασίες, αυτή μου λέει να γράψω και τις τρεις για να ‘μαι μέσα, ο Παπαντωνόπουλος //

[2] Ε: //σου δίνει μία

[3] Α: μας δίνει μία.

[4] Δ: Ναι.

[5] Α: Δεν είναι σωστό αυτό ρε παιδιά όμως. Δεν είναι σωστό [γιατί ξέρεις τι; γιατί]

[6] Δ: [() όπως μας έκανε με το άγνωστο,] ξέρεις τι μας έκανε; σας το ‘πανε;

[7] Α: Ναι, αλλά του την είπα εγώ ((γελώντας))

[8] Δ: () εγώ την έβαλα αιτιολογική την πρόταση

((Γίνεται αναφορά στο γεγονός ότι μεγάλο ποσοστό της τάξης στο διαγώνισμα του αγνώστου κειμένου χαρακτήρισε μια πρόταση που εισάγεται με το *επειδή* ως αιτιολογική, ενώ ο καθηγητής είχε πει ότι σ’ αυτήν τη θέση το *επειδή* εισάγει χρονική πρόταση.))

[9] Δ: (...) και αυτός μας έλεγε ότι θα το κόψει, και ότι το παίρνει μόνο χρονική, και::, πες τι έκανες τώρα ((η Α γελάει))

[10] Α: Πρόσεξε, είχαμε ένα κείμενο

((Οι δύο μαθήτριες προσπαθούν να θυμηθούν ποιο ακριβώς ήταν το κείμενο στο οποίο η Α βρήκε αιτιολογική χρήση του *επειδή* στην αρχή περιόδου.))

[11] Α: (...) Λοιπόν, πρόσεξε, και ξεκίναγε με το ‘επειδή’, ‘επειδή’ στην αρχή προτάσεως ε:: αρχή περιόδου, και::

[12] Δ: Μεταφραζότανε με το ‘επειδή:’ εκεί [πέρα έχει ‘επειδή’]

[13] Α: [E::, e::, μετα] μεταφραζότανε αιτιολογικό.

[14] Δ: Ναι.

- [15] A: Εγώ εντωμεταξύ είχα λυσσάξει να βρω κείμενο να ξεκινάει με το 'επειδή' να έχει μετάφραση από κάτω,
- [16] E: μπράβο
- [17] A: γιατί μου 'χε, μου 'χε κολλήσει ρε, εμένα άμα μου κολλήσει κάτι, δεν υπάρχει περίπτωση να ησυχάσω. (...) Λοιπόν, πρόσεξε, και έψαχνα εγώ τώρα, ένα σωρό κείμενα. Είχα βρει κάποια, αλλά δεν μπορούσα ρε παιδί μου τώρα να πάω να του πω ορίστε να τα κείμενα... Λοιπόν, και:: είχαμε κάνει, είχαμε κάνει αυτό το κομμάτι. Και λέω, κοίτα λέω ρε γαμώ, να δεις τι θα του κάνω, θα τον αφήσω λέω, να το μεταφράσει, και, όχι, όχι στην παράδοση, γιατί μπορεί στην παράδοση να κάνει κάποιο λάθος αυτός, >γιατί μερικές φορές είναι αφηρημένος< στην εξέταση, που προσέχει πάρα πολύ τα παιδιά τι λένε.
- [18] E: Καλό.
- [19] A: Λοιπόν, βάζει τώρα μια κοπέλα, και:: το μετέφρασε αυτή, όταν/ ε:: 'επειδή' και μεταφράστηκε ως αιτιολογικό και αυτός μετά, το ξανάπε, 'επειδή', εντωμεταξύ μας είχε δώσει κάτι δικές του σημειώσεις, που είχανε τη μετάφραση μέσα, 'επειδή'.
- [20] E: Καλό.
- [21] A: Λοιπόν, λέω τώρα λέω, είναι τρία πράγματα, το 'πε ο ίδιος, το 'πε η μαθήτρια, και μας το 'χει δώσει κι αυτός, δεν μπορεί λέω τόσο μεγάλο λάθος να κάνει. Τελειώνει λοιπόν η:: εξέταση της:: μετάφρασης, σηκώνω εγώ το χέρι μου, και λέω, κύριε του λέω, τώρα [έχω μπερδευτεί] ((γελάει))
- [22] Δ: [Επειδή έχω μπερδευτεί] του κάνει.
- [23] A: Επειδή του λέω κύριε, έχω μπερδευτεί σ' ένα σημείο στη μετάφραση, θέλω να με βοηθήσετε, χάρηκε αυτός τώρα επειδή είχα απορία, ξέρεις. Του λέω κύριε, τι κάνω; εδώ μας έχετε πει εσείς, ότι το 'επειδή', στην αρχή της περιόδου είναι πάντοτε:: χρονικό, ε:: χρονικό, γιατί του λέω κύριε, γιατί το μεταφράσαμε αιτιολογικό; [Με κοιτάει αυτός]
- [24] Δ: [Εντωμεταξύ αυτός,] κόμπλαρε:: δηλαδή ένιωσε άσχημα, φάνηκε ότι [ένιωσε άσχημα]
- [25] A: [Ελα ρε συγγνώμη], εντάξει.
- [26] Δ: Κάνει αυτός, ε::ντάξει
- [27] A: εντάξει λέει μου κάνει, εσύ τώρα έχεις μείνει από το άγνωστο;, ναι του λέω κύριε, μου λέει εντάξει τώρα δε::, τι να σου πω, του λέω κύριε του λέω, δε μ' ενδιαφέρει να μου πείτε για τώρα, ή για το βαθμό μου για το άγνωστο, εμένα μ' ενδιαφέρει του λέω στο τέλος, αν μου τύχει σε μία ανάλογη περίπτωση, τι θα κάνω, αυτό του λέω μ' ενδιαφέρει. Και πεταχτήκαν και τ' άλλα τα παιδιά να πουν [ξέρεις]
- [28] Δ: [Του λέω] δηλαδή άμα () στο τέλος, άμα μας το βάλουν στο τέλος, στις εξετάσεις, του λέω θα ήταν και τα δυο σωστά; και λέει αυτός, μάλλον, λέει θα σας τα 'παιρνα και τα δυο σωστά.
- [29] A: Ε, τότε λέει η Γιώτα, γιατί δε μας τα παίρνετε και σεις. Και λέει αυτός, ε:: εδώ ήτανε, έβγαίνε καλύτερα χρονικό, ε του λέμε κύριε και το αιτιολογικό έβγαίνε όμως και τώρα, τι [να χάσουμε]
- [30] Δ: [Και λέει] αυτός, τελοςπάντων,
((ακολουθεί συζήτηση των μαθητριών γιατί την συντακτική λειτουργία του επειδή))
- [31] A: (...) συνήθως τις μετοχές βάζεις έτσι, μια πρόταση δεν μπορείς να πεις ότι είναι χρονικοαιτιολογική πρόταση. Δεν ξέρω.
- [32] E: Μάλιστα.
- [33] A: Πάντως του την είπα.
- [34] E: Καλά, [καλά του 'πες, καλά του 'πες, έτσι.]
- [35] A: [να δω τι βαθμό θα μου βάλει στο () όμως.]
- [36] E: Έλα ρε, δεν έχει σχέση.

Η Αρετή είναι η κύρια αφηγήτρια του αποσπάσματος στο (3), ενώ ενισχυτικό και υποστηρικτικό ρόλο στις απόψεις που καταθέτει παίζει η Δέσποινα, αλλά και η ερευνήτρια. Το κεντρικό αξιωματημένο γεγονός γύρω από το οποίο περιστρέφεται η αφήγηση της Αρετής είναι ότι τόλμησε να καταδείξει μέσα στην τάξη και ενώπιον του καθηγητή τις αντιφάσεις της διδασκαλίας του: ενώ ο καθηγητής θεωρεί ότι ο σύνδεσμος *επειδή* στην αρχή περιόδου εισάγει χρονική πρόταση και για το λόγο αυτό βαθμολόγησε αρνητικά σε διαγώνισμα άγνωστου κειμένου όσους το χαρακτήρισαν αιτιολογικό, ο ίδιος κατά τη διαδικασία εξέτασης στην τάξη αποδέχτηκε τον χαρακτηρισμό του συνδέσμου *επειδή* στην αρχή περιόδου ως αιτιολογικού. Ειδικότερα, στις συνεισφορές [21], [23] η Αρετή αναπαριστάνει τον εαυτό της να λειτουργεί ανεξάρτητα από τη συμβατική δομή *E-A-An*. Δηλαδή, ζητά η ίδια και παίρνει το λόγο με σκοπό να αμφισβητήσει μετωπικά την εξουσία του ειδικού που θεσμικά έχει ο καθηγητής, εν προκειμένω τη συνέπεια και την αξιοπιστία της διδασκαλίας του, πλήττοντας έτσι το θετικό του πρόσωπο (Brown & Levinson 1987): *σηκώνω εγώ το χέρι μου, και λέω,*

κύριε (...) Επειδή του λέω κύριε, έχω μπερδευτεί σ' ένα σημείο στη μετάφραση, θέλω να με βοηθήσετε (...)
Του λέω κύριε, τι κάνω; εδώ μας έχετε πει εσείς, ότι το 'επειδή', στην αρχή της περιόδου είναι πάντοτε:: χρονικό, ε:: χρονικό, γιατί του λέω κύριε, γιατί το μεταφράσαμε αιτιολογικό;

Σύμφωνα με την ανάλυση διεπιδραστικών δεδομένων από ελληνικές τάξεις γυμνασίου που επιχειρεί η Τσολακίδου (1995: 199 κ.ε., 291, 296), στο στάδιο της εξέτασης οι μαθητές δεν υποβάλλουν συχνά ερωτήσεις και δεν παίρνουν πρωτοβουλίες που να επηρεάζουν την πορεία της συζήτησης στην τάξη. Η Τσολακίδου (ό.π.: 292), ωστόσο, εντοπίζει ορισμένες 'τολμηρές' ερωτήσεις, όπως τις ονομάζει, οι οποίες «εκφράζουν τη στάση (απορία, έκπληξη ή και διαμαρτυρία) των μαθητών/τριών ...» (ό.π. 294). Θεωρώ ότι η ερώτηση της Αρετής στις συνεισφορές [21], [23] του (3) αποτελεί μία τέτοιου τύπου 'τολμηρή' ερώτηση, δεδομένου ότι δεν προβλέπεται από τη συμβατική δομή *E-A-An* στο στάδιο της εξέτασης και, επιπλέον, περιλαμβάνει τη διαμαρτυρία-καταγγελία της μαθήτριας για τις αντιφάσεις του καθηγητή της.

Ειδικότερα, η Αρετή σηκώνοντας το χέρι (συνεισφορά [21]) διεκδικεί το λόγο έξω από τη συμβατική δομή *E-A-An*. Όπως προκύπτει από τα λεγόμενά της ο καθηγητής, θεωρώντας ότι πρόκειται για διευκρινιστική ερώτηση/απορία, ασμένως της παραχωρεί το λόγο (βλ. *χάρηκε αυτός τώρα επειδή είχα απορία*, συνεισφορά [23]). Ωστόσο, η ερώτηση της Αρετής (*τι κάνω;*), αν και περιβάλλεται με το μανδύα των ερωτήσεων διευκρίνισης όπως δείχνει η συμφραστική της πλαισίωση (πρβλ. *έχω μπερδευτεί ... θέλω να με βοηθήσετε*), αποτελεί μάλλον καταχρηστική (abusive) πραγμάτωση διευκρίνισης (Austin, 1962). Όπως αποκαλύπτεται από την αναπαράσταση του εσωτερικού διαλόγου της (*Και λέω, κοίτα λέω ρε γαμώ, να δεις τι θα του κάνω*, συνεισφορά [17]), ο απώτερος στόχος της Αρετής φαίνεται να είναι η αποκάλυψη της αντίφασης του καθηγητή και, εντέλει, η καταγγελία του και η πλήξη του προσώπου τους. Η μαθήτρια, έχοντας επιτύχει τη νομιμοποιημένη κατοχή του βήματος σε εναρκτήρια θέση (E), σε θέση δηλαδή πρώτου σκέλους, μπορεί πλέον να προσδιορίσει αυτή και όχι ο καθηγητής το πλαίσιο, το περιεχόμενο και την ακολουθιακή εξέλιξη του λόγου και εν προκειμένω να προχωρήσει αυτή και οι συμμαθήτριές της σε διαδοχικές έμμεσες καταγγελίες. Όπως παρατηρεί η Καπελλίδη (2011: 222) ερευνώντας το σύστημα οργάνωσης του λόγου στην τάξη «η πιο εμφανής απόκλιση των παιδιών από αυτό είναι η κατοχή πρώτου σκέλους σε μια αλληλουχία». Δεν πρέπει να διαφύγει της προσοχής μας ότι ο φόβος της τελικής αρνητικής αξιολόγησης από τον καθηγητή ελλοχεύει (βλ. σχετικά και Καπελλίδη 2011: 214), γεγονός που οδηγεί την Αρετή να αναρωτηθεί *τι βαθμό θα μου βάλει* (συνεισφορά [35]) (βλ. και παράδειγμα 2). Το γεγονός αυτό επιπρόσθετα ενισχύει τον αποκλίνοντα και μη προβλεπόμενο χαρακτήρα της ερώτησης της Αρετής.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι η Αρετή για να κατοχυρώσει την ίσως μη αναμενόμενη για μια καλή μαθήτρια στάση αμφισβήτησης προς τον καθηγητή της, φροντίζει να δικαιολογήσει τη συμπεριφορά της οικοδομώντας μία άκρως απαξιωτική εικόνα για τον καθηγητή της μέσω αρνητικών αξιολογήσεων (βλ. συνεισφορές [1] –[5], [6], [17], [19], [21]). Από την άλλη, η εικόνα που η Αρετή οικοδομεί για τον εαυτό της είναι απολύτως θετική προβάλλοντας λ.χ. τον εαυτό της ως άτομο ιδιαίτερα επίμονο προκειμένου να βρει τα κατάλληλα επιχειρήματα που θα αποδείξουν την ασυνέπεια του καθηγητή (βλ. τις emphatic εκφράσεις *είχα λυσσάζει να βρω κείμενο και μού 'χε κολλήσει ρε, εμένα άμα μου κολλήσει κάτι, δεν υπάρχει περίπτωση να ησυχάσω* στις συνεισφορές [15] και [17] αντίστοιχα). Τέλος, το ίδιο το γεγονός ότι η Αρετή στο στάδιο εξέτασης σε μια καθηγητοκεντρική τάξη δεν περιορίζεται στη δομή *E-A-An*, αλλά υποβάλλει 'διευκρινιστική' ερώτηση αποσκοπώντας ουσιαστικά να δείξει την αντίφαση του καθηγητή και να πλήξει το πρόσωπό του (συνεισφορές [21], [23]), την συστήνει ως ιδιαίτερα τολμηρή και αποφασιστική.

Συνοψίζοντας τις παραπάνω διαπιστώσεις από την οπτική του Bamberg θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε τα εξής: Στον αφηγηματικό κόσμο η Αρετή παρουσιάζει τον καθηγητή της με απόψεις και συμπεριφορές που δεν βοηθούν αυτήν και τους συμμαθητές της κατά την προετοιμασία τους για τις εισαγωγικές εξετάσεις. Το γεγονός αυτό κινητοποιεί την Αρετή να οργανώσει την διαμαρτυρία της με στόχο να καταγγείλει και να προσβάλει τον καθηγητή της. Η Αρετή δηλαδή τοποθετεί τον εαυτό της σ' έναν αφηγηματικό ρόλο με τον οποίο α) ζητάει και παίρνει το λόγο, σε ακατάλληλη θέση, έξω από το πλαίσιο της συμβατικής δομής *E-A-An* με πρόσχημα τη διευκρίνιση, β) εναντιώνεται προς τον καθηγητή της και φορέα της θεσμικής εξουσίας του ειδικού αναδεικνύοντας τις αντιφάσεις του, και γ) καταγγέλλει έμμεσα τον καθηγητή σε διαδοχικές αντιπαραθέσεις μαζί του, πλήττοντας έτσι το θετικό του πρόσωπο.

Στο επίπεδο της αφηγηματικής διεπίδρασης η παρουσία της Δέσποινας είναι περιορισμένη, αλλά συστηματικά ενισχυτική της τοποθέτησης της Αρετής. Χαρακτηριστική είναι η παρέμβασή της για να καταδείξει την πλήρη 'κατατρόπωση' του καθηγητή μετά τη 'διευκρινιστική' ερώτηση της Αρετής προς αυτόν στη συνεισφορά [24]. Αντίστοιχα ενισχυτική είναι και η στάση της ερευνήτριας στις συνεισφορές [16], [18], [20] και κυρίως, όπως είδαμε, στη συνεισφορά [34].

Τέλος, στο τρίτο επίπεδο της κοινωνικο-ιδεολογικής τοποθέτησης η Αρετή από τη μια συντονίζεται με τις κοινωνικές νόρμες που επιβραβεύουν τους μαθητές με καλές επιδόσεις και στόχο την είσοδό

τους στο πανεπιστήμιο (γι' αυτό επιδιώκει να μαθαίνει τις 'σωστές' απαντήσεις). Από την άλλη όμως, η κεντρική αφηγηματική της τοποθέτηση, ενισχυμένη από την υποστήριξη των συνομιλητριών της, είναι αντίθετη με την προσδοκία συμμόρφωσης των μαθητών στη θεσμική και γνωστική εξουσία που έχουν οι καθηγητές. Ως εκ τούτου, κατασκευάζει για τον εαυτό της μια ισχυρή ταυτότητα δυναμικής και κυρίως κριτικής μαθήτριας, ικανής να μην περιορίζεται στο πλαίσιο της συμβατικής δομής *E-A-An* και, ως εκ τούτου, να παίρνει το λόγο για να αμφισβητήσει τον καθηγητή της αναδεικνύοντας τις αντιφάσεις του και, εντέλει, για να τον απαξιώσει.

6. Συζήτηση και συμπεράσματα

Σ' ό,τι προηγήθηκε η προσοχή μου εστιάστηκε στην ανάλυση ενός αφηγηματικού αποσπάσματος όπου η αφηγήτρια, μαθήτρια της γ' λυκείου, προβαίνει σε κατασκευή ισχυρής ταυτότητας. Πιο συγκεκριμένα, η μαθήτρια, αν και θεσμικά υποδεέστερη σύμφωνα με τις προβλέψεις της συμβατικής δομικής ανταλλαγής *E-A-An*, αξιοποιεί αφηγηματικά τον θεσμικά ισχυρό καθηγητή της για να επιδείξει τη δυνατότητά της να αντιπαρατεθεί προς αυτόν. Τελικός της στόχος είναι η οικοδόμηση και προβολή ισχυρής ταυτότητας που της εξασφαλίζει, στο επίπεδο της αφήγησής της, την ανεξαρτητοποίησή της από την καθηγητική εξουσία.

Ειδικότερα και σε σχέση με δίπολα όπως (κοινωνική) δομή / ατομική δράση, κανονικότητα / επιτελεστικότητα, οι ισχυρές διεπιδραστικές ταυτότητες μαθητών, όπως αυτή που είδαμε να κατασκευάζει η Αρετή, δεν θα πρέπει να αντιμετωπιστούν ως απότοκα δράσεων συγκροτημένης (πολιτικής) σκοπιμότητας με στόχο να αμφισβητηθεί ή έστω να τροποποιηθεί η κανονικότητα της δομής *E-A-An* (βλ. σχετικά Foucault 1982: 211-212). Αλλωστε, όπως είδαμε, η παρουσία τέτοιων αφηγήσεων είναι ιδιαίτερα περιορισμένη στο σύνολο του υλικού μου, ενώ πολιτικές ή άλλες συναφείς εθνογραφικές μαρτυρίες για τέτοιους τύπου δράσεις δεν υπήρξαν ούτε στη δική μου ούτε σε άλλες σχετικές έρευνες (βλ. Rampton 2006: 71-72).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι στην Ελλάδα οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να δαπανούν πολύ χρόνο για την προετοιμασία τους ενόψει του επικείμενου ελέγχου από τον καθηγητή τους στην τάξη, οι αφηγηματικές κατασκευές αυτών των ταυτοτήτων στα συμφραζόμενα των καθημερινών, μεταξύ συμμαθητών, συχνά 'εκτονωτικών' συνομιλιών, θα πρέπει μάλλον να αντιμετωπιστούν ως άμεσες και πιθανώς άναρχες αντιδράσεις προς τον δραστικό περιορισμό που ασκούν οι καθηγητές στον αυτοπροσδιορισμό και την αυτοδιάθεσή τους (πρβλ. Foucault 1982: 211-212).

Δεν αποκλείεται βέβαια οι αντιδράσεις αυτές, τόσο στην αφηγηματική τους διάσταση όσο και ενδεχομένως στην πραγματικότητα του σχολείου στο βαθμό που συμβαίνουν, σταδιακά και μακροπρόθεσμα να οδηγήσουν σε νέες διεπιδραστικές συμβάσεις στην τάξη.

Με βάση ωστόσο τα πορίσματα της ανάλυσής μου, είναι σκόπιμο να τονίσω το εξής: θεωρώντας ότι οι αντιδράσεις των μαθητών προς την καθηγητική εξουσία μέσω της αφηγηματικής κατασκευής ισχυρών ταυτοτήτων συνδέονται με την επιδίωξη του αυτοπροσδιορισμού και της αυτοδιάθεσής τους, δηλαδή της (παροδικής, στο πλαίσιο της συνομιλίας) ανεξαρτητοποίησής τους από τις περιοριστικές καθηγητικές κατευθύνσεις, η αφήγηση αναδεικνύεται σε ιδιαίτερα κατάλληλο επικοινωνιακό μέσο επίτευξης (διεπιδραστικών) επιδιώξεων (δηλ. την καταγγελία του καθηγητή) οι οποίες είναι συχνά αμφίβολο αν και σε ποιο βαθμό, έκταση και ένταση θα μπορούσαν να λάβουν χώρα στην πραγματικότητα της σχολικής τάξης (βλ. σχετικά Archakis & Tzanne 2005).

Ως εκ τούτου, τα ευρήματά μου συντονίζονται με τις γενικότερες παραδοχές του θεωρητικού ρεύματος της κοινωνικής κατασκευής σύμφωνα με το οποίο οι ταυτότητες, εν προκειμένω οι ισχυρές μαθητικές ταυτότητες, δεν είναι εγγενώς εγκαταστημένες στα άτομα, αλλά κατασκευάζονται κατά περιστάσεις με βασικό οικοδομικό υλικό το λόγο και αποσκοπώντας σε συγκεκριμένες κάθε φορά επιδιώξεις. Η παρούσα μελέτη, αξιοποιώντας το μοντέλο του Bamberg (1997) συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές μέσω των αφηγηματικών τους τοποθετήσεων κατασκευάζουν ισχυρές ταυτότητες, επιδιώκοντας, στο πλαίσιο των συνομιλιών τους, την ανεξαρτητοποίησή τους από την καθηγητική εξουσία.

Βιβλιογραφία

- Antaki, Charles, and Sue Widdicombe. 1998. "Identity as an Achievement and as a Tool." In *Identities in Talk*, edited by Charles Antaki and Sue Widdicombe, 1-14. London: Sage.
- Archakis, Argyris, and Angeliki Tzanne. 2005. "Narrative Positioning and the Construction of Situated Identities: Evidence from Conversations of a Group of Young People in Greece." *Narrative Inquiry* 15:267-291.

- Αρχάκης, Αργύρης. 1995. «Παρατηρήσεις στη Χρήση της Διόρθωσης (repair) στη Συνομιλική Διεπίδραση στην Τάξη.» *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 15:674-685.
- Αρχάκης, Αργύρης. 2006. «Το Φαινόμενο της Διακοπής στο Πλαίσιο της Διεπίδρασης στην Τάξη και η Κατά Φύλα Διαφοροποίησή του.» Στο *Γλώσσα – Γένος – Φύλο*, επιμέλεια Θεοδοσία-Σούλα Παυλίδου, 118-137. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Αρχάκης, Αργύρης, και Βίλλυ Τσάκωνα. 2011. *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Austin, John. 1962. *How to do Things with Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bamberg, Michael. 1997. "Positioning between Structure and Performance." *Journal of Narrative and Life History* 7:335-342.
- Bamberg, Michael. 2004. "Form and Functions of 'Slut-Bushing' in Male Identity Construction in 15-Year-Olds." *Human Development* 47:331-353.
- Brown, Penelope, and Stephen C. Levinson. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, Jerome. 1996. "The Remembered Self." In *The Remembering Self: Construction and Accuracy in Self Narrative*, edited by Ulric Neisser and Robyn Fivush, 41-54. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coupland, Nikolas. 2007. *Style: Language Variation and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Fina, Anna. 2003. *Identity in Narrative: A Study of Immigrant Discourse*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Foucault, Michel. 1982. The Subject and Power. In *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, edited by Hubert Dreyfus and Paul Rabinow, 208-226. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Καπελλίδη, Χαρίκελια. 2011. *Υποκειμενικότητα και Αυτο-παρουσίαση στη Γλωσσική Διεπίδραση*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κονδύλη, Μαριάννα. 1990. *Η Γλωσσική Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη. Ανάλυση Λόγου μιας Ασύμμετρης Περίστασης Επικοινωνίας*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Labov, William. 1972. *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Orletti, Franca. 1981. "Classroom Verbal Interaction: A Conversational Analysis." In *Possibilities and Limitations of Pragmatics*, edited by Herman Parret, Marina Sbisà and Jef Verschueren, 531-549. Amsterdam: John Benjamins.
- Παυλίδου, Θεοδοσία-Σούλα. 1999. «Η Γλωσσική Πρωτοβουλία στη Σχολική Διεπίδραση.» Στο *Ελληνική Γλωσσολογία '97. Πρακτικά του Γ' Διεθνούς Γλωσσολογικού Συνεδρίου για την Ελληνική Γλώσσα*, επιμέλεια Αμαλία Μόζερ κ.ά., 648-656. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pavlidou, Theodossia-Soula. 2001. "Politeness in the Classroom? Evidence from a Greek High School." In *Linguistic Politeness: The Case of Greek and Turkish*, edited by Arin Bayraktaroglu and Maria Sifianou, 105-136. Amsterdam: John Benjamins.
- Rampton, Ben. 2006. *Language in Late Modernity: Interaction in an Urban School*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, Harvey. 1995. *Lectures on Conversation*, Volumes I & II, edited by G. Jefferson. Oxford: Blackwell.
- Sarbin, Theodore R., and John I. Kitsuse. 1994. "A Prologue to *Constructing the Social*." In *Constructing the Social*, edited by Theodore R. Sarbin and John I. Kitsuse, 1-17. London: Sage.
- Spencer-Oatey, Hellen. 2000. "Rapport Management: A Framework for Analysis." In *Culturally Speaking: Managing Rapport through Talk across Cultures*, edited by Hellen Spencer-Oatey, 11-46. London: Continuum.
- Stubbs, Michael. 1983. *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Oxford: B. Blackwell.
- Sinclair, John McHardy and Malcolm Coulthard. 1975. *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- Τσολακίδου, Κατερίνα. 1995. *Η ερώτηση στη Διδασκαλία*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.