

## Η θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας

Νίκος Ρουμπής\*

Η εκτενής συζήτηση που γίνεται στη διεθνή βιβλιογραφία για τον ρόλο της λογοτεχνίας στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας αποδεικνύει τη μεγάλη σημασία που δίνουν οι μελετητές στη διδακτική δύναμη των λογοτεχνικών κειμένων στο ιδιαίτερο αυτό μαθησιακό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, υπάρχουν μελέτες (Bredella 1996, Hall 2005) για τη διδασκαλία της γλώσσας που όχι μόνο αναγνωρίζουν την αξία και τα πλεονεκτήματα της ενσωμάτωσης της λογοτεχνίας στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας αλλά επισημαίνουν και τις προκλήσεις από τις οποίες συνοδεύεται ένα τέτοιο εγχείρημα.

Σημείο αφετηρίας για την ένταξη της λογοτεχνίας στη διδακτική της δεύτερης / ξένης γλώσσας αποτέλεσαν οι παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές του 19<sup>ου</sup> αιώνα περί «υψηλής» λογοτεχνίας και «λογοτεχνικού κανόνα», συγκροτημένου από τα κλασσικά κείμενα κάθε γλώσσας (Maley 2001, 180-181). Η αντίληψη αυτή μεταφέρθηκε στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών με τη μελέτη υψηλών δημιουργημάτων πρότυπων γλωσσών, η οποία γινόταν κατά το «κλασικό ουμανιστικό» πρότυπο. Σύμφωνα με αυτή, οι σπουδαστές οφείλουν να μελετήσουν την υψηλή λογοτεχνία, προκειμένου να καλλιεργήσουν το ήθος και να διευρύνουν τους πνευματικούς ορίζοντές τους (Hall 2005, 49). Κάποιος, λόγου χάρη, που διδασκόταν Αγγλικά έπρεπε να γνωρίσει τη γλώσσα μέσα από τα έργα του Σαίξπηρ, ενώ κάποιος που μάθαινε Γερμανικά έπρεπε να μελετήσει τον Γκαίτε. Με τη μέθοδο αυτή, όμως, ο πολιτισμός που εκφραζόταν μέσω της λογοτεχνίας έπαιρνε το προβάδισμα απέναντι στην ικανότητα για ευχέρεια στην επικοινωνία με τη χρήση της ξένης γλώσσας (Maley 2001, 180).

Αυτή η διδακτική τακτική σύντομα αποδείχτηκε αναποτελεσματική για την εκμάθηση των ζωντανών γλωσσών και τη χρήση τους για επικοινωνιακούς σκοπούς σε περιβάλλοντα όπου η γλώσσα-στόχος ομιλείται ως μητρική και σε γλωσσικές συναλλαγές στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής. Με άλλα λόγια, αποκαλύφθηκε ότι το γλωσσικό επίπεδο των λογοτεχνικών κειμένων, η εκφραστική πρωτοτυπία τους λόγω των ποικίλων μη κυριολεκτικών εκφράσεων και σχημάτων λόγου, η σύνδεση του κειμένου με τον κόσμο του συγγραφέα, ο οποίος πιθανόν είναι άγνωστος στον σπουδαστή – όλα αυτά τα στοιχεία κατέληξαν να αποτελούν μειονεκτήματα για την αποτελεσματική εκμάθηση της ξένης γλώσσας, επομένως ο ρόλος της λογοτεχνίας στην κατάκτηση της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας-στόχου δεν ήταν ιδιαίτερα σημαντικός. Σύμφωνα με μια τέτοια αντίληψη, η οποία κυριάρχησε στο χώρο της διδακτικής των γλωσσών τη δεκαετία του 1970, η λογοτεχνία και κάθε είδους κείμενο με πολιτισμική πληροφόρηση αποτελούν δευτερεύοντα ως ακατάλληλα υλικά και κατά συνέπεια μένουν εκτός κατά τη

---

\* Νίκος Ρουμπής, Διδακταλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας Πανεπιστημίου Αθηνών & INEΔΙΒΙΜ. Email: (rouniko@gmail.com).

διδασκαλία της δεύτερης / ξένης γλώσσας. Τη στάση αυτή ενίσχυσε και η *δομιστική* θεώρηση στην ανάλυση της γλώσσας που κυριάρχησε εκείνη την περίοδο, βάση της οποίας αποτελεί η λέξη και η πρόταση και όχι το κείμενο.

Οι εξελίξεις στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία και η σύνδεση της διδακτικής της γλώσσας με μια σειρά από άλλες επιστήμες, όπως η παιδαγωγική, η κοινωνιολογία και η ψυχολογία έφεραν στο προσκήνιο τη χρήση μιας νέας μεθόδου, της *επικοινωνιακής*. Δύο στοιχεία αποτελούν τη βάση αυτής της προσέγγισης και τη διαφοροποιούν από τις προηγούμενες: α) η έμφαση στην επικοινωνία στην ξένη γλώσσα και β) η *χρήση αυθεντικού υλικού στη διδασκαλία*. Αν και οι μελετητές της μεθόδου αυτής δίνουν έμφαση στα *επικοινωνιακά* κυρίως κείμενα, εντούτοις είναι οι πρώτοι που μελέτησαν την ένταξη (και) της λογοτεχνίας στη διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Σύμφωνα με αυτούς η διδασκαλία και η μάθηση δεν χαρακτηρίζονται από μια σχέση αιτίου και αποτελέσματος, ενώ οι τεχνικές διδασκαλίας αντιμετωπίζονται ως συνυφασμένες με τις στρατηγικές μάθησης των μαθητών. Οι παιδαγωγικοί στόχοι αφορούν κυρίως στην ανάπτυξη της κοινωνικοπολιτισμικής δεξιότητας και της αυτονομίας των μαθητών.

Στα πλαίσια αυτά η διδασκαλία εστιάζει πλέον στη ζωντανή χρήση της γλώσσας και βασικός σκοπός της καθίσταται η απόκτηση και η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας (Larsen-Freeman 1986, 123, Cook 1992, 138-145, Σπανός 2001, 189-190). Το υλικό πρέπει να δίνει ερεθίσματα στους μαθητές να εξασκήσουν τις δομές της ξένης γλώσσας που έχουν κατακτήσει και τις δεξιότητες που σχετίζονται με αυτές. Η λογοτεχνία, η οποία πλέον γίνεται αντιληπτή ως τύπος συνομιλίας, αποτελεί μια εξαιρετικά πλούσια διδακτική πηγή, καθώς παρέχει λεξιλογικό πλούτο, εκφραστική ποικιλία, διαφορετικά είδη και επίπεδα λόγου – δηλαδή στοιχεία που μπορούν να αποτελέσουν έναν ιδιαίτερα δυναμικό γλωσσικό οπλισμό για τον ξένο σπουδαστή, εφόσον τα εκμεταλλευτεί επικοινωνιακά (Αγάθος, Γιαννακού, Δημοπούλου, Ρουμπής, Τσοτσρορού, 2011, 833). Επιπλέον, τα λογοτεχνικά κείμενα οδηγούν τον διδασκόμενο στη συναισθηματική, αναλυτική και κριτική άποψη, στη διατύπωση θέσεων και επιχειρημάτων κατά συνέπεια στον διάλογο, επομένως στην επικοινωνία (Maley 2001, 182, Lazar 1993, 3).

Από την άλλη πλευρά τα γλωσσικά στοιχεία δεν αποτελούν μόνο γραμματικές δομές αλλά μέρη ενός ευρύτερου συστήματος – διαδικασίας που στόχο έχουν τη μεταφορά πληροφοριών. Αξιοποιώντας τις μελέτες για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία αλλά και το συσχετισμό τους, οι μελετητές προέκριναν και την ένταξη της λογοτεχνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, με το σκεπτικό ότι μπορεί αυτή να αποτελέσει παράδειγμα δημιουργικής χρήσης της γλώσσας. Η διδακτική αξιοποίηση της λογοτεχνίας εντάσσεται στην ευρύτερη διαδικασία γραμματισμού στη δεύτερη/ξένη γλώσσα, που γίνεται αντιληπτή, στην περίπτωση αυτή, ως αλυσίδα διαδοχικών μεταβάσεων από τον προφορικό στον γραπτό λόγο, από τον καθημερινό στον επίσημο, από τον μη πρότυπο στον πρότυπο, από τον αυθόρμητο στον επιμελημένο (Baynham 1990, 16 -17). Το λογοτεχνικό κείμενο κρίνεται απαραίτητο εργαλείο στην εκμάθηση

της γλώσσας, στην περίπτωση μας της απαιτητικής ελληνικής, αφού παρέχει στον σπουδαστή πληροφορίες για τις γραμματικοσυντακτικές δομές, αποτελεί δείγμα αυθεντικού λόγου και λειτουργεί ως πηγή πληροφοριών για τις ιστορικές συνθήκες, τις κοινωνικές δομές και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος στο οποίο η Γ2, εν προκειμένω η Ελληνική, ομιλείται ως μητρική, καθώς και για τον τρόπο σκέψης των φυσικών της ομιλητών, δεδομένα που σχετίζονται άμεσα με την ορθή χρήση και την κατάκτηση της νέας γλώσσας. Παράλληλα, μέσα από τη χρήση διαβαθμισμένων λογοτεχνικών αναγνωσμάτων καλλιεργείται η αναγνωστική ευχέρεια με την ανάπτυξη της ταχύτητας στην ανάγνωση (μπορεί να εφαρμοστεί ακόμα και σε αρχικό επίπεδο προσέγγισης της γλώσσας) και της ευκολίας στην κατανόηση των κειμένων, παγιώνεται το ήδη γνωστό λεξιλόγιο, διδάσκονται νέες λέξεις, αναγνωρίζονται και σταθεροποιούνται στο γλωσσικό σύστημα των μαθητών οι γραμματικές και κειμενικές δομές, βελτιώνεται η παραγωγή γραπτού λόγου, χτίζεται η εμπιστοσύνη του αναγνώστη στον εαυτό του, στοιχείο που προάγει την ανεξαρτησία στη μάθηση διαμορφώνοντας συνάμα θετικές στάσεις για την ξένη γλώσσα και τον πολιτισμό της. Επιπλέον, ενισχύεται η ομιλία, η γραφή, η κριτική σκέψη, η ερμηνεία της πραγματικότητας αλλά και η έκφραση της ελεύθερης σκέψης, η σύγκριση, η εύρεση των ιδιαιτεροτήτων και κυρίως των ομοιοτήτων και κατ'επέκταση ο αλληλοσεβασμός. Τέλος, μέσα από τη λογοτεχνία αναπτύσσονται ποικίλα συναισθήματα, αφού οι σπουδαστές απολαμβάνουν την ομορφιά της φύσης, ταξιδεύουν νοερά στον χώρο και τον χρόνο, ζουν όσα δεν μπορούν να ζήσουν στην πραγματική ζωή και συνεπώς, η αντίληψη για την πραγματικότητα οξύνεται (Rosenblatt 1995, 38 & 184).

Οι εκτιμήσεις των σπουδαστών της ξένης γλώσσας, της ελληνικής στην περίπτωση αυτή, σχετικά με τα λογοτεχνικά κείμενα ως μέρος της ύλης, αποκαλύπτουν την επιθυμία τους να ασχοληθούν συστηματικά με την ελληνική λογοτεχνία, η διδασκαλία της οποίας στο πλαίσιο του μαθήματος της ξένης γλώσσας λειτουργεί ως αφορμή για την ευρύτερη επαφή τους με τα έργα της. Ακόμα και σε ένα αρχικό στάδιο που αφορά μόνο στην εκμάθηση νέου λεξιλογίου, η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να έρθουν σε επαφή και να κατανοήσουν καλύτερα πολύπλοκες δομές της γλώσσας ενώ η σύνδεση με το πολιτισμικό πλαίσιο της γλώσσας-στόχου γίνεται πιο φυσικά. Μπορούμε να υποστηρίξουμε λοιπόν ότι υποδέχονται τη λογοτεχνία με ενθουσιασμό<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι σπουδαστές του Διδασκαλείου Νέας Ελληνικής και η στάση τους απέναντι στο λογοτεχνικό κείμενο: ενθουσιάζονται όταν βρεθούν απέναντι σε κείμενα Ελλήνων λογοτεχνών, ιδιαίτερα των πιο αναγνωρίσιμων και μεταφρασμένων, π.χ. σε έναν “πρωτότυπο” Καζαντζάκη, Καβάφη αλλά και νεότερους όπως η Δημουλά κ.ά. Τις περισσότερες φορές ζητούν συνοδευτικά κείμενα από τον λογοτεχνικό χώρο. Ακόμα και στα αρχάρια επίπεδα, όπου ενδεικτικό και αποτελεσματικό παράδειγμα αξιοποίησης λογοτεχνίας μπορεί να αποτελέσει ένα δημοτικό τραγούδι ή ένας λαϊκός μύθος, οι σπουδαστές ζητούν την υπόδειξη του δασκάλου για περαιτέρω λογοτεχνικά αναγνώσματα προκειμένου να εξασκηθούν στη νέα γλώσσα, αλλά και να προσεγγίσουν την πλούσια λογοτεχνική παράδοση.

Ως προς την επιλογή κειμένου στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να αναφέρουμε ότι δεν συνεισφέρουν ούτε τα κατασκευασμένα κείμενα με τον κάπως αφύσικο χαρακτήρα τους με το περιεχόμενο τους προσανατολισμένο στην υπηρεσία της εκμάθησης γραμματικοσυντακτικών δομών, ούτε κείμενα όπως τα δοκίμια με το στυλιζαρισμένο και κάπως πιο οριοθετημένο ύφος, αλλά ούτε και η προσέγγιση στα λογοτεχνικά κείμενα πρέπει να γίνεται με παρόμοιο στόχο γιατί τότε χάνεται η ουσία και το νόημα της χρήσης. Σημαντικό είναι το απόσπασμα να είναι μεν αυθεντικό, με μέγεθος ευσύνοπτο, με τις απαραίτητες προϋποθέσεις της νοηματικής, γλωσσικής και αισθητικής αυτοτέλειας και άρα κατάλληλο για προσέγγιση και επεξεργασία. Δεν είναι απαραίτητο στο επιλεγμένο κείμενο ο σπουδαστής να κατανοήσει και την τελευταία λέξη όσο το γενικότερο νόημα που θα τον οδηγήσει σε άλλες προεκτάσεις. Το αποτέλεσμα έτσι θα είναι διττό, αφού από τη μια πλευρά θα έρθει σε επαφή με την αυθεντική γραπτή γλώσσα αλλά και με το πολιτιστικό περιεχόμενο.

Μέσα σε αυτά τα νέα πλαίσια η διδακτική της λογοτεχνίας αποκτά έναν χαρακτήρα διαπολιτισμικότητας. Ο εκπαιδευόμενος μπαίνει στη διαδικασία διαμόρφωσης μιας νέας πολιτισμικής ταυτότητας η οποία του δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής στον πολιτισμό της γλώσσας-στόχου, κατ'επέκταση στις κοινωνικές και λοιπές δραστηριότητες των φυσικών ομιλητών. Η λογοτεχνία θεωρείται πλέον κατάλληλο υλικό για να παρέχει τα απαραίτητα εφόδια στον σπουδαστή, προκειμένου αυτός να έχει πρόσβαση στον πολιτισμό της γλώσσας-στόχου. Επιπλέον, έξω από τα ατομικά όρια του μαθητή, η συγκεκριμένη διάσταση διδασκαλίας της ξένης γλώσσας οδηγεί στη λεγόμενη διαπολιτισμική προσέγγιση ατόμων και λαών, η οποία απορρέει από τη συνειδητοποίηση των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ του περιβάλλοντος της μητρικής γλώσσας και αυτού της ξένης. Μέσα από αυτό το πρίσμα, το λογοτεχνικό διδακτικό υλικό δεν γίνεται πλέον αντιληπτό ως πηγή μονοδιάστατου νοήματος, αλλά θεωρείται ερέθισμα που προκαλεί ποικίλες αντιδράσεις ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, τη φυλή, την εθνικότητα κ.λπ. του αναγνώστη, αποκτά νόημα και ερμηνεύεται αναλόγως (Πασχαλίδης 2002, 324-325).

Μέσω της λογοτεχνίας και των πολιτισμικών στοιχείων ο σπουδαστής μπορεί να διδαχθεί και τις τέσσερις δεξιότητες: την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Ο διδάσκων μπορεί να αξιοποιήσει ασκήσεις παραδοσιακού τύπου, όπως οι απαντήσεις σε ερωτήσεις γραπτά ή προφορικά, η συγγραφή παραγράφου ή ολόκληρου κειμένου ανάλογα με το επίπεδο. Ωστόσο, είναι δυνατό να υπάρχουν και ασκήσεις δημιουργικής επέμβασης στο κείμενο, όπως να αλλάξουν την πλοκή, το σκηνικό, την εξέλιξη των χαρακτήρων, ή να συντάξουν γραπτή ή προφορική επικοινωνία με τους ήρωες του κειμένου στέλνοντάς τους για παράδειγμα μια επιστολή.

Το ιδανικό για ένα λογοτεχνικό κείμενο που επιλέγεται για την ένταξη του στη μαθησιακή διαδικασία είναι να συνδυάζει την επικοινωνιακή μέθοδο με την αισθητική-αναγνωστική απόλαυση. Ωστόσο, κρίσιμο παράγοντα στην επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων

αποτελεί η πολιτισμική ταυτότητα των σπουδαστών της ξένης γλώσσας, τα γενικότερα ενδιαφέροντά τους οι ανάγκες τους και το γλωσσικό τους επίπεδο.

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχει γίνει ένα άνοιγμα στη διδασκαλία της νέας Ελληνικής με μια προσπάθεια για αναβάθμιση του υπάρχοντος υλικού, με τεχνικές και μεθόδους που ξεφεύγουν από την αυστηρή δομολειτουργική προσέγγιση της γλώσσας, παρουσιάζουν τον πολιτισμό της χώρας, τις συνήθειες, τις παραδόσεις αλλά και την Ελλάδα του σήμερα. Την τελευταία δεκαετία τα εγχειρίδια Ελληνικής παρουσιάζουν μια σταδιακή αλλά σαφή και συνειδητή ενσωμάτωση λογοτεχνικών κειμένων, συνδέοντας τα κυρίως με τη θεματική των ενοτήτων. Σε τέσσερα μάλιστα από τα πιο καινούργια (*Ακολουθώντας το κείμενο, Ανακαλύπτοντας το κείμενο, Μαθαίνουμε Ελληνικά, Ταξίδι στην Ελλάδα 3*) συναντάμε λογοτεχνικά κείμενα όχι μόνο κλασικών συγγραφέων -υπάρχουν και αυτοί- αλλά και νεότερων που καταγίνονται με τη σύγχρονη πραγματικότητα, ακόμα και με την καθημερινότητα, επιτυγχάνοντας έτσι μια ενδιαφέρουσα λογοτεχνική συνέχεια και εξέλιξη συνάμα (Καζαντζάκης, Σεφέρης, Θεοτοκάς, Ελύτης, Ταχτσής, Σαμαράκης, Τριανταφύλλου, Φακίνου, Κουμανταρέας, Γρηγοριάδης, Ξανθούλης, Δούκα). Τα περισσότερα υποστηρίζονται από ένα λεξιλόγιο μέσου επιπέδου. Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου, χαρακτηρισμού ηρώων, παραλληλισμού με δικά τους βιώματα αλλά και γραμματολογική αφόρμηση για μια πρώτη γνωριμία με το άμεσο και το έμμεσο αντικείμενο ενδεικτικά, αποτελούν ουσιαστικά και επιτυχή παραδείγματα της αξιοποίησής τους στην εκμάθηση της Ελληνικής.

Η επιλογή των κειμένων αν και όχι αυστηρή πρέπει να γίνεται με προσοχή από τον διδάσκοντα. Καλό είναι οι επιλογές να αντιπροσωπεύουν το ευρύ φάσμα της νεοελληνικής λογοτεχνίας με ποικίλους συγγραφείς, θεματικές και είδη λογοτεχνικού λόγου. Στην επιλογή πρέπει να εκπροσωπούνται βασικοί εκπρόσωποι της λογοτεχνικής ιστορίας και των αντίστοιχων ρευμάτων. Ωστόσο, όμως αυτό δε σημαίνει ότι πρέπει να απουσιάζουν και συγγραφείς της σύγχρονης γενιάς, που πιθανόν γράφουν με έναν τρόπο και σε μια θεματική πιο οικεία στους σπουδαστές, αντικρίζουν τον κόσμο του παρόντος με τις ιδέες και τα παρεπόμενα του. Για τον λόγο αυτό δεν είναι απαραίτητο να υπάρχει χρονολογική διάταξη με τους γραμματολογικούς αυστηρούς προσδιορισμούς, αλλά μια παράθεση από τα απλούστερα στα πιο σύνθετα, πιθανόν από τα νεότερα στα πιο παλιά. Πληροφορίες για τον συγγραφέα, το περιεχόμενο, μικρότερα και περισσότερα αποσπάσματα είναι συνοδευτικά εργαλεία. Για τη μέγιστη δυνατή συμμετοχή του σπουδαστή μπορεί να ζητηθεί ως προεργασία το υλικό αυτό να προέλθει από τον ίδιο. Παράλληλα, στόχος του διδάσκοντα δεν θα πρέπει να είναι η εξύψωση της ελληνικής λογοτεχνίας και της όποιας ποιότητας της, αλλά το να την γνωρίσει στους αλλοδαπούς σπουδαστές, ώστε να συμπορευτούν με αφορμή αυτήν σε στοιχεία και παραλληλισμούς της αντίστοιχης δικής τους. Σε ένα ανώτερο επίπεδο μπορεί να υπάρχει και συνδυασμός με ενδεχόμενη κριτική που έχει γίνει στα λογοτεχνικά έργα, που με τη σειρά της θα οδηγήσει σε ένα ανοικτό διάλογο συμφωνίας ή διαφωνίας. Κατ' επέκταση και οι συνοδευτικές ασκήσεις

πρέπει να μην είναι ασκήσεις επέμβασης, όσο εντοπισμού, διάκρισης, κατανόησης, εμπάθυνσης και επέκτασης.

## Βιβλιογραφία

- Αγάθος, Θ., Γιαννακού, Β., Δημοπούλου Β., Τσοτσορού Α.: *Ακολουθώντας το κείμενο, Κείμενα για το προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθεια*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών 2004.
- Αγάθος, Θ., Γιαννακού, Β., Δημοπούλου Β., Τσοτσορού Α.: *Ανακαλύπτοντας το κείμενο, Κείμενα για το επίπεδο επάρκειας*. Φιλομάθεια 2009.
- Αγάθος, Θ., Γιαννακού, Β., Δημοπούλου, Β., Ρουμπής, Ν., Τσοτσορού, Α.: “Διδακτική της Γλώσσας: Το λογοτεχνικό κείμενο ως διδακτικό υλικό και η εξέλιξη της προσέγγισης του στα εγχειρίδια διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης” στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.) *Πρακτικά 6<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου για την Ιστορία της Εκπαίδευσης*. Gutenberg (2011): 833-839.
- Αντωνίου, Μ., Γαλαζούλα, Μ., Δημητράκου, Σ., Μαγγανά, Α.: *Μαθαίνουμε Ελληνικά: Ακόμα καλύτερα! Εγχειρίδιο Διδασκαλίας για το επίπεδο Β*. Κέδρος 2011.
- Baynham, M.: *Πρακτικές γραμματισμού*, (μτφ. Μ. Αραποπούλου). Μεταίχμιο 1990.
- Bredella, L.: *Challenges of literary texts in the foreign language classroom*. Narr 1996.
- Γκαρέλη, Ε., Καπούλα, Ε., Μοντζολή, Α., Νεστοράτου, Σ., Πρίτση, Ε., Ρουμπής, Ν., Συκαρά, Γ.: *Ταξίδι στην Ελλάδα 3, Επίπεδα Γ1 & Γ2*. Γρηγόρης 2014.
- Cook, V.: *Second Language Learning and Language Teaching*, Edward Arnold 1992.
- Hall, G.: *Literature in Language Education*. Hampshire: Palgrave Macmillan 2005.
- Larsen-Freeman, D.: *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press 1986.
- Lazar, G.: *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press 1993.
- Maley, A.: “Literature in language classroom”. In: R. Carter & D. Numan (Eds.) *The Cambridge guide to Teaching English to Speakers of Others Languages*. Cambridge University Press (2001): 180-185.
- Πασχαλίδης, Γ. “Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας” στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Τυπωθήτω, Γιώργος Δάρδανος (2002): 319-333.
- Rosenblatt, L. : *Literature as exploration*. The Modern Language Association of America 1995.
- Σπανός, Γ. Ι. : “Επικοινωνιακή – κειμενοκεντρική προσέγγιση της Γλώσσας και διδακτική αξιοποίηση λογοτεχνικού κειμένου” στο Γ. Ι. Σπανός & Ε. Φρυδάκη (επιμ.) *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*. Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν (2001): 185-210.