

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΑΡΧΕΙΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ & ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:  
“ΙΣΤΟΡΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ - ΜΟΥΣΕΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ”

UNIVERSITY OF PATRAS  
DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION  
LABORATORY OF MODERN GREEK & INTERNATIONAL EDUCATION-HISTORICAL ARCHIVE  
PROGRAMS OF POSTGRADUATE STUDIES:  
“HISTORY OF EDUCATION - MUSEUM OF PEDAGOGICS”

Αφιερωμένο  
στη μνήμη του  
Σπυρ. Ράση

6ο ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ  
ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
με διεθνή συμμετοχή  
**ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ  
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

6th SCIENTIFIC CONFERENCE  
ON HISTORY OF EDUCATION  
with international guest speakers  
**GREEK LANGUAGE  
AND EDUCATION**

**30 Σεπτεμβρίου & 1-2 Οκτωβρίου 2011**  
Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών

**30 September & 1-2 October 2011**

Conference & Cultural Center of the University of Patras

ΧΟΡΗΓΟΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ



**Gutenberg**  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΑ  
τυπωθήτω

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

**[www.eriande.elemedu.upatras.gr](http://www.eriande.elemedu.upatras.gr)**  
[bouzakis@upatras.gr](mailto:bouzakis@upatras.gr), τηλ.: 2610 99 76 85

## Περιεχόμενα

<b>1. ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ</b>	12
Σήφης Μπουζάκης Χαιρετισμός	13
<b>2. ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΟΜΙΛΙΑ</b>	15
Κεντρική Ομιλία (προεδρείο: Α. Δημαράς) από τον Ομότιμο Καθηγητή Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, π. πρότανη κ. Γεώργιο Μπαμπινιώτη, με θέμα: «Η διδασκαλία της γλώσσας στην εκπαίδευση»	16
<b>3. ΕΘΝΟΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ</b>	26
<b>Caterina Carpinato</b> Υπεύθυνη Καθηγήτρια του Τμήματος Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Ca' Foscari της Βενετίας <b>Ελένη Γαλάνη</b> Υποψήφια Διδάκτωρ του Τμήματος Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Ca' Foscari της Βενετίας <b>Tatiana Bovo</b> Υποψήφια διδάκτωρ του Τμήματος Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Ca' Foscari της Βενετίας Τα Βενετσιάνικα ελληνικά - παρόν και μέλλον	27
<b>Henri Tonnet</b> Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Σορβόνης Η γραπτή νεοελληνική γλώσσα στην αρχή του 19ου αιώνα: Η περίπτωση του «Ερμίλου» 1817 του Μιχαήλ Περδικάρη	40
<b>Carl Wolhuter</b> Οι γλώσσες στο σχολικό πρόγραμμα, μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση	46
<b>Χάρης Αθανασιάδης</b> Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Η ιστορική έρευνα για τον Εκπαιδευτικό Δημοτικισμό	55
<b>Δημήτρης Χαραλάμπους</b> Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ <b>Γιάννης Μπέτσας</b> Λέκτορας Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας «Είμεθα οι μόνοι θεματοφύλακες και κλειδοκράτορες των προγονικών κειμηλίων». Οι φοιτητές στην υπηρεσία της γλωσσικής καθαρότητας (1901)	60
<b>4. ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ</b>	72
<b>Γεώργιος Λεοντσίνης</b> Ομότιμος Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών Εισαγωγικό σημείωμα συντονιστή Στρογγυλού Τραπεζιού	73
<b>Γεώργιος Λεοντσίνης</b> Ομότιμος Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών Ιστορική κατάρτιση και ορθολογική χρήση του δημόσιου και ιδιωτικού λόγου. Εννοιολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα	74
<b>Χρυσούλα Γαλάνη</b> Υπ. Δρ. στη Διδακτική της Ιστορίας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών Επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών από τη διδασκαλία του μαθήματος ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	83

<b>Γιώργος Γιώτης</b> <i>Εκπαιδευτικός Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στη Διδακτική της Ιστορίας, Υπ. Δρ. Ιστορίας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών</i> Γλωσσικοί κώδικες: Αξιολογικές κρίσεις και επιμέρους νοήματα στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	93
<b>Γιώργος Γρόλλιος</b> <i>Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.</i> Το γλωσσικό σύστημα και η εκπαιδευτική πολιτική της μεταπολιτικής αριστεράς: Οι απόψεις του παιδαγωγού Γιώργη Αθανασιάδη	101
<b>Ηρακλής Καλλέργης</b> <i>Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών</i> Η λογοτεχνική γλώσσα ως μέσο σχολικής αγωγής: Μια ιστορική ανασκόπηση	121
<b>Βενέττα Λαμπροπούλου</b> <i>Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών</i> Ελληνική νοηματική γλώσσα: ιστορική διαδρομή, κοινωνιολογικά και γλωσσολογικά δεδομένα	129
<b>5. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΜΟΣ , ΤΥΠΟΣ, ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΣΩΜΑΤΕΙΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ</b>	144
<b>Κωνσταντίνος Γαλάνης</b> <i>Εκπαιδευτικός Πολιτικός Επιστήμονας Υποψήφιος Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου</i> Ελληνικός Διδασκαλικός Σύλλογος: προτάσεις του για το γλωσσικό μάθημα στη στοιχειώδη και μέση εκπαίδευση κατά το έτος 1876-1877	145
<b>Κωνσταντίνος Κωσταβασίλης</b> <i>Φιλολόγος, Διδάκτωρ Ιστορίας</i> Συνδικαλιστική εκπαιδευτική γλώσσα και συνδικαλισμός (1975-1995): Μια παράλληλη πορεία	156
<b>Παρασκευάς Μεϊμέτης</b> <i>Δάσκαλος, Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών</i> Ο λόγος της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.) για το γλωσσικό ζήτημα (Δημοτική Γλώσσα, Μονοτονικό) κατά την περίοδο 1974 – 1982 μέσα από το Διδασκαλικό Βήμα	167
<b>Παναγιώτης Παπαδούρης</b> <i>Δάσκαλος Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών</i> Συνδικαλιστικός τύπος εκπαιδευτικών και γλωσσικό ζήτημα στο μεσοπόλεμο: Η περίπτωση του διδασκαλικού βήματος	180
<b>Περικλής Χριστίδης</b> <i>Δάσκαλος, Διδάκτωρ Δημοσίου Δικαίου και Πολιτικών Επιστημών</i> Ο λόγος των εκπαιδευτικών της εποχής του Μεσοπολέμου για το ζήτημα της σχολικής γλώσσας	191
<b>6. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ - ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ</b>	206
<b>Γεώργιος Αλεξανδρόπουλος</b> <i>Υποψήφιος διδάκτορας πανεπιστημίου Πατρών</i> Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 και δημοτική γλώσσα. Μια ανασκόπηση της σχετικής επιχειρηματολογίας	207
<b>Κατερίνα Βαρελά</b> <i>Ιστορικός</i> Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Γεωργίου Παπανδρέου και το γλωσσικό ζήτημα (1964/65)	225
<b>Νικόλαος Ζαχαράκης</b> <i>Δάσκαλος, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Δ/ντής 1ου Δημοτικού Σχολείου Κορωπίου</i> Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στο γλωσσικό μάθημα (1917-1931)	236



<b>Πέλλα Καλογιαννάκη</b> <i>Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Κρήτης</i> <b>Κωνσταντίνος Καρράς</b> <i>Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Κρήτης</i> «Τα graffiti στο Παν/μιο Κρήτης ... γιατί οι τοίχοι έχουν και γλώσσα»	247
<b>Βικτωρία Κονιδάρη</b> <i>Καθηγήτρια Γαλλικής Φιλολογίας Aix-Marseille, Μεταδιδακτορική φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών</i> Ελληνική και ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Η εικόνα του προτεινόμενου κόσμου μέσα από την γλώσσα των νομοθετικών κειμένων	265
<b>Χαρά Κοσεγιάν</b> <i>Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων</i> <i>ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ: πρωτότυπο ή μετάφραση; Η διαμάχη όπως αποτυπώνεται σε εκπαιδευτικά περιοδικά πριν από τη μεταρρύθμιση του 1922.</i>	274
<b>Δημήτρης Μαυροσκούφης</b> <i>Καθηγητής Α.Π.Θ.</i> <b>Γιάννης Μπέτσας</b> <i>Λέκτορας Πανεπιστημίου Δ. Μακεδονίας</i> «Τι πρέπει να κάνουμε για να αφομοιώσουμε τους ξενόφωνους». Το γλωσσοεκπαιδευτικό πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου για τη Γλωσσική Αφομοίωση των Ξενόγλωσσων (σε Αττική και Κορινθία)	285
<b>Λαμπρινή Σκούρα</b> <i>Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών</i> Γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση και γλωσσικό ζήτημα (1917-1927)	299
<b>Γεώργιος Τζάρτζας</b> <i>Ερευνητής, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας</i> Νεοουμανισμός και εκπαίδευση στην Ελλάδα του 19ου αιώνα	314
<b>Χρήστος Τζήκας</b> <i>Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.</i> Ο Ζήσης Ζαμάνης και η γλωσσική μεταρρύθμιση 1917-1920	324
<b>Βασίλης Φούκας</b> <i>Λέκτορας Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ. (υπό διορισμό)</i> «Είμαι ακόμη ένας δρόμος μακρινός!...»: Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από μετάφραση στο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων του Ελ. Βενιζέλου και οι απόψεις των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης (1929-1935)	338
<b>7. ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΗΝ ΟΜΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ</b>	354
<b>Χριστίνα Διπλάρη</b> <i>Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών</i> Το Νεοελληνικό Ινστιτούτο της Σορβόνης: Δράση και προοπτικές	355
<b>Ανδρέας Δούμας</b> <i>Διδάκτωρ, Εκπαιδευτικός</i> <b>Φωτεινή Φιλίππου</b> <i>Διδάκτωρ, Εκπαιδευτικός</i> Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών Τμήμα Ελληνικών και Λατινικών Σπουδών Τομέας Νέων Ελληνικών στο Πανεπιστήμιο του Γιοχάννεσμπουργκ (University of Johannesburg)	368
<b>Ελένη Κιούση</b> <i>Φοιτήτρια Φιλολογίας</i> Η νεοελληνική γλώσσα στην ομοιογένεια	372

<b>Αναστάσιος Κουντούρης</b> <i>Φιλόλογος, Δρ. Ιστορίας Τέχνης</i> <b>Καλλιόπη Κουντούρη</b> <i>Φιλόλογος Δρ. Ιστορίας Τέχνης Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ</i> Η καθαρεύουσα στην εκπαίδευση: Η εθνική και πολιτική σημασία της στα ιταλοκρατούμενα Δωδεκάνησα (1912-1943)	377
<b>Γιούλα Κωνσταντοπούλου</b> <i>Δρ. Πανεπιστημίου Πατρών</i> <b>Χαράλαμπος Μπαμπούνης</b> <i>Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών</i> Σπουδές ελληνικής γλώσσας και ιστορίας στο πανεπιστήμιο της Γρανάδα	385
<b>Χαράλαμπος Μπαμπούνης</b> <i>Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών</i> Έδρες ελληνικής γλώσσας και ελληνικές σπουδές στο Βέλγιο (15 <sup>ος</sup> -21 <sup>ος</sup> αι.)	391
<b>Δημήτριος Β. Ντούτσης</b> <i>Διδάκτωρ Σχολής Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων</i> Θεσμικές παρεμβάσεις για τη γλωσσική κατάρτιση των νηπίων στα ξενόφωνα νηπιαγωγεία της Ηπείρου κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου (1918-1940): οι πρακτικές των επιθεωρητών	399
<b>Αντώνης Παυλίδης</b> <i>Δρ. Ιστορίας Εκπαίδευσης Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ</i> Ιδεολογικές συγκρούσεις στην Κωνσταντινούπολη στις αρχές του 20ού αιώνα: Η περίπτωση του γλωσσικού ζητήματος	411
<b>Ευανθία Συνώδη</b> <i>Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης</i> <b>Μαρίνα Τζακώστα</b> <i>Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης</i> Η γλώσσα στο νηπιαγωγείο της Ελλάδας και της Κύπρου τον 21ο αιώνα	425
<b>8. ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ, ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ</b>	436
<b>Σωτήρης Γκαρμπούνης</b> <i>Φιλόλογος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης</i> <b>Βασίλης Συμεωνίδης</b> <i>Φιλόλογος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης</i> Η επιβίωση τύπων του παρελθόντος στη γλωσσική διδασκαλία και το χάσμα με τη γλωσσική πραγματικότητα. Η περίπτωση των ρημάτων δεύτερης συζυγίας στην παθητική φωνή.	437
<b>Χρυσούλα Καραντζή-Ανδρειωμένου</b> <i>Ερευνήτρια Κέντρου Ερεύνης Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων</i> Γλωσσικές ποικιλίες και εκπαίδευση: Όψεις της ελληνικής εμπειρίας	446
<b>Λήμητρα Κανκά</b> <i>Δρ Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας</i> <b>Δημήτριος Σάκκης</b> <i>Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας</i> Η γλώσσα των αρχείων της παιδείας κατά τον 19 <sup>ο</sup> αιώνα: πραγματολογικά και ιδεολογικά στοιχεία	255
<b>Παναγιώτης Κιμουρτζής</b> <i>Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου</i> <b>Μαρία Ματούση</b> <i>Τελειόφοιτη του ΜΠΣ του Τμ.Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου</i> Η λογοτεχνία ιστορεί. Η ιστορία λογοτεχνεί; Γλώσσα και ύφος στην ιστορία και στη λογοτεχνία	464
<b>Αικατερίνη Κουτουζιάδου</b> <i>Φιλόλογος-Ιστορικός Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου, Επιστημονική Συνεργάτις Κ.Ε.Ν.Ι.</i> Γλωσσικές ιδιοτυπίες σε ιδιόγραφες διαθήκες ευεργετών εκπαίδευσης (19ος-αρχές 20ού)	478

<b>Θεοχαρούλα Νιφτανίδου</b> <i>Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών</i> Η συμβολή του Ιωάννη Συκουτρή στη διαμόρφωση της επιστημονικής ορολογίας της ελληνικής φιλολογίας	490
<b>Βασίλειος Οικονομίδης</b> <i>Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης</i> Η επίδραση της γεωγραφικής περιοχής μόνιμης κατοικίας στο δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών προσχολικής ηλικίας	499
<b>Μαρίνα Τζακώστα</b> <i>Λέκτορας Γλωσσικής Ανάπτυξης και Αγωγής του παιδιού προσχολικής ηλικίας Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης</i> Ιστορικές μεταρρυθμίσεις του ορθογραφικού συστήματος της ελληνικής: Μια αναθεώρηση που επίκειται	510
<b>Νικολέττα Τσιτσανούδη-Μαλλίδη</b> <i>Λέκτορας Γλωσσολογίας Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (υπό διορισμό), Δημοσιογράφος</i> <b>Ελένη Μπακάλμπαση</b> <b>Γιάννης Δημητρίου</b> Η λαϊκή γλώσσα στο νεότερο τηλεοπτικό δημοσιογραφικό λόγο: από τη δομική και λειτουργική συρρίκνωση των διαλέκτων στην «εκ νέου χρήση»	522
<b>9. ΣΧΟΛΙΚΗ ΓΝΩΣΗ (ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ – ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ)</b>	532
<b>Αγγελική Βουδούρη</b> <i>Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών</i> <b>Αντώνιος Μπούρας</b> <i>Διδάσκων Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας</i> <b>Ευπραξία Τριανταφύλλου</b> <i>Εκπαιδευτικός ΠΕ 70 Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.</i> <b>Ηλιάνα Χατζή</b> <i>Δασκάλα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αθηνών</i> Συγκριτική μελέτη των σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας του δημοτικού σχολείου που χρησιμοποιήθηκαν από τα μέσα του 20ού αιώνα	533
<b>Ιωάννα-Δάφνη Γιαννοπούλου</b> <i>Δασκάλα</i> Τα σχολικά αναγνωστικά της τετάρτης δημοτικού της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917, του μεσοπολέμου, της δεκαετίας του '50 και της δεκαετίας του '80: Μια ιστορικοσυγκριτική προσέγγιση	542
<b>Ευθυμία Γώτη</b> <i>Σχολική Σύμβουλος Πανεπιστημίου Αθηνών</i> <b>Κωνσταντίνος Ντίνας</b> <i>Καθηγητής Παν. Δυτ. Μακεδονίας</i> Αναλυτικά προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας για την προσχολική εκπαίδευση: διαδρομή ενός αιώνα	553
<b>Ευγενία Δανηλίδου</b> <i>Σχολική σύμβουλος Δ.Ε.</i> <b>Ιωάννα Βορβή</b> <i>Σχολική σύμβουλος Δ.Ε.</i> Η γραπτή έκφραση των μαθητών στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του γυμνασίου από τη μεταπολίτευση έως σήμερα	565
<b>Μαρία Καγιάφα</b> <i>Δασκάλα, Δρ. Αρχαιολογίας</i> Η γλώσσα της αρχαιολογίας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο	575

<b>Ράνυ Καλούρη</b> <i>Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ</i> <b>Δημήτριος Λαγός</b> <i>Αν. Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ</i> <b>Αναστασία Παμουκτσόγλου</b> <i>τ. Πρόεδρος Π.Ι.</i> <b>Γιάννης Τσακιράκης</b> <i>Καθηγητής εφ. ΑΣΠΑΙΤΕ</i> <b>Κώστας Αργύρης</b> <i>Καθηγητής εφ. ΑΣΠΑΙΤΕ</i> Τυποποιημένη ή δημιουργική χρήση της γλώσσας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της ΤΕΕ από τη δεκαετία του 1960 μέχρι σήμερα;	589
<b>Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη</b> <i>Επίκουρος Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών</i> <b>Αριστείδης Λουκόπουλος</b> <i>Μεταπτυχιακός φοιτητής Πανεπιστημίου Πατρών</i> <b>Ελένη Σιμάτη</b> <i>Εκπαιδευτικός</i> Αξιολόγηση και διαθεματικότητα στα αναλυτικά προγράμματα της γλώσσας σε σχέση με την αξιολόγηση του μαθητή	596
<b>Μιχάλης Μελαχροινούδης</b> <i>Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης</i> «...και ύστερα μόνο το όνομα άλλαξε: από Ο.Ε.Σ.Β. σε Ο.Ε.Δ.Β....» Λόγος περί διδακτικών βιβλίων και σχολικών εγχειριδίων τη δεκαετία του '60	606
<b>Αθανάσιος Μιχάλης</b> <i>Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου</i> Η σχολική γραμματική του Μανώλη Τριανταφυλλίδη και ο ρόλος της στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: Κριτική αποτίμηση	621
<b>Κωνσταντίνος Πανίτσας</b> <i>Οικονομολόγος</i> Ίδρυση φροντιστηρίου (σχολείου) στην πόλη των Πατρών κατά την περίοδο της Β' Τουρκοκρατίας (1767) και η συμβολή των μαθηματαρίων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρουσίαση μαθηματαρίου εκ του αρχείου	645
<b>Εμμανουήλ Φυριπής</b> <i>Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών</i> <b>Χρυσάνθη Ίτκου</b> <i>Εκπ/κός Π.Ε., Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών</i> Γλωσσικό ζήτημα, ιδεολογία και γλωσσικά εγχειρίδια του ελληνικού δημοτικού σχολείου κατά το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα	658
<b>Δημήτρης Φωτεινός</b> <i>Λέκτορας Ιστορίας της Εκπαίδευσης Φ.Π.Ψ. Πανεπιστημίου Αθηνών</i> Η γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας ή ως μήνυμα ιδεολογίας; (το παράδειγμα των βιβλίων του Ευγενιδείου ιδρύματος, κατά τη δεκαετία 1950-1960)	668
<b>Ευσεβία Χασάπη-Χριστοδούλου</b> <i>Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων</i> Από την έκθεση ιδεών στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας. Τα βιβλία <i>Νεοελληνική γλώσσα</i> (1983-2006) και <i>Έκφραση-έκθεση</i> (1986- Σήμερα)	677

<b>10. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΔΗΜΟΤΙΚΙΣΜΟΣ – ΚΑΘΑΡΕΥΟΥΣΙΑΝΙΣΜΟΣ</b>	692
<b>Άννα Αγγελοπούλου</b> <i>Διδάκτωρ Ιστορίας, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Δυτ. Θεσσαλονίκης</i> Δημοτική γλώσσα και εκπαίδευση: εικόνες εκπαιδευτικού δημοτικισμού από τις πρώτες παιδαγωγικές συνεδριάσεις του πειραματικού σχολείου του πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1934-1945)	693
<b>Χριστίνα Αργυροπούλου</b> <i>Επίτιμη Σύμβουλος του Π.Ι., Αντιπρόεδρος της Π.Ε.Φ.</i> Θέμα : Γλώσσα και εξουσία μέσα απο ποικίλα κείμενα στην καθαρεύουσα και τη δημοτική μορφή της ελληνικής γλώσσας	705
<b>Γεώργιος Βλάχος</b> <i>Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Μ.Α Υπ. Δρ. Φιλοσοφίας University of Johannesburg</i> Το γλωσσικό ζήτημα. Ιστορική αναδρομή. Ο ρόλος και το έργο των Δ. Καταρτζή, Αδαμ. Κοραή, Νικ. Σοφιανού, Παν. Σούτσου, Γιάν. Ψυχάρη, Αλέξ. Πάλλη στο θέμα αυτό. Η επίλυση του προβλήματος	720
<b>Τριαντάφυλλος Δούκας</b> <i>Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών</i> Η «εθνική γλώσσα» και η γλώσσα της εκπαίδευσης κατά την ύστερη φάση της δικτατορίας (1971-74)	727
<b>Θεόδωρος Ελευθεράκης</b> <i>Λέκτορας Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης</i> Το ελληνικό γλωσσικό ζήτημα και οι εκπαιδευτικές ανισότητες	735
<b>Γεώργιος Καλαντζής</b> <i>Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης</i> <b>Νικόλαος Ουδατζής</b> <i>Υπ. Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας</i> Οι εκπαιδευτικές πολιτικές προτάσεις και η συμβολή του διανοούμενου/βουλευτή Ι. Κουτσοχέρα στην καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας και του μονοτονικού κατά την πρώτη μεταπολιτευτική περίοδο	750
<b>Ευαγγελία Καλεράντε</b> <i>Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας</i> Η διαλεκτική των εκπαιδευτικών αλλαγών: Η περίπτωση της πολιτικής βούλησης στη νομοθετική ρύθμιση του μονοτονικού συστήματος	758
<b>Αθανάσιος Καραφύλλης</b> <i>Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ.</i> Οι απόψεις του παιδαγωγού Θ. Καστάνου για τον εκπαιδευτικό δημοτικισμό και τη χρήση της δημοτικής γλώσσας στα σχολεία	772
<b>Παναγιώτης Λαζανάς</b> <i>Καθηγητής Φιλολογος στη Δ/θμια Εκπ/ση, Διδάκτωρ Πολιτικής Επιστήμης &amp; Ιστορίας Παντείου Πανεπιστημίου</i> «Γλωσσικός συντηρητισμός & ιδεολογικές αγκυλώσεις στον επίσημο εκπαιδευτικό λόγο της δεκαετίας του 1960»	777
<b>Σταυρούλα Λυκιαρδοπούλου-Κονταρά</b> <i>Προϊσταμένη Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Α/θμιας Εκπ/σης Βορείου Αιγαίου</i> Η εμφάνιση και διάδοση του δημοτικισμού στην τουρκοκρατούμενη Λέσβο	784
<b>Σοφία Μπαλτά</b> <i>Δρ. Φιλολογίας, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων</i> Δημοτικισμός και «νέο σχολείο»: Ανιχνεύουμε τη σχέση τους βασισμένοι στα παιδαγωγικά περιοδικά των αρχών του 20ού αιώνα	791
<b>Μαρία Μποντίλα</b> <i>Καθηγήτρια Φιλολογος.</i> Γλώσσα και ιδεολογία: οι γλωσσικές απόψεις των συνταγματαρχών της δικτατορίας του 1967	800



<b>Περσεφόνη Σιμενή</b> <i>Δρ. Πανεπιστημίου Πατρών</i> Η γλώσσα του δημοτικού σχολείου και η αντιπαράθεση των Γεωργίου Χατζηδάκι και Δημήτρη Γληνού με αφορμή το συνέδριο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος το 1923	811
<b>Πασχαλίνα Χατζημπέη</b> <i>Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.</i> «Γλώσσα ψεύτικη και τρισάθλια»: Οι απόψεις των Δημοτικιστριών στη συζήτηση για το γλωσσικό ζήτημα	819
<b>11. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ</b>	829
<b>Αθανάσιος Αγάθος</b> <i>Λέκτορας Νέας Ελληνικής Φιλολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών</i> <b>Αλίκη Τσοτσορού</b> <i>Ε.Ε.Δ.Ι.Π. Διδασκαλείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας Πανεπιστημίου Αθηνών, Δ.Φ.</i> <b>Βασιλική Γιαννακού</b> <i>Ε.Ε.Δ.Ι.Π. Διδασκαλείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας Πανεπιστημίου Αθηνών, Μ.Δ.Ε.</i> <b>Βαρβάρα Δημοπούλου</b> <i>Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αθηνών, Δ.Φ.</i> <b>Νίκος Ρουμπής</b> <i>Μ.Δ.Ε, Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας Πανεπιστημίου Αθηνών</i> Διδακτική της γλώσσας: το λογοτεχνικό κείμενο ως διδακτικό υλικό και η εξέλιξη της προσεγγισής του στα εγχειρίδια διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης	830
<b>Μαρία Γιαννακού</b> <i>Υποψήφια Διδάκτωρ στην Ιστορία της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Leuven Βελγίου</i> Γλώσσα και διδασκαλία στα σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων το 18ο και 19ο αιώνα	840
<b>Ευαγγελία Κανκούλα</b> <i>Δασκάλα, Μ.Ε.Δ., Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών</i> Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά την περίοδο της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου (1827-1880)	857
<b>Δήμητρα Μόσχου</b> <i>Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Εκπαιδευτικός</i> Η διδακτική της ελληνικής γλώσσας ως αντικείμενο διαγωνισμού (1869). Η πείρα και η δοκιμή (1873) του Μαρίνου Δ. Βεργωτή	869
<b>Λεωνίδας Μπόμπας</b> <i>Συγκριτικός της Εκπαίδευσης, Δ/ντής Σπουδών «Νέα Εκπαιδευτήρια Γ. Μαλλiάρα»</i> Η «γλωσσική εκδοχή» των μάχιμων δασκάλων του δημοτικού σχολείου	875
<b>Κωνσταντίνος Ντίνας</b> <i>Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας</i> <b>Ελισάβετ Χλαπουτάκη</b> <i>Φιλολόγος-Φοιτήτρια</i> <i>ΠΜΣ Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας</i> <b>Ευθυμία Γώτη</b> <i>Σχολική Σύμβουλος Π.Α.</i> Η γλωσσική διδασκαλία στην εκπαίδευση ως μέσο αφομοίωσης των ξενόφωνων πληθυσμών μέσα από τις εκθέσεις των επιθεωρητών της εκπαίδευσης στην περιφέρεια Φλώρινας (1918-1925)	888
<b>Αναστάσιος Ξανθόπουλος</b> <i>Δάσκαλος ΠΕ70, Med PhD.</i> Μονοτάξιο διδασκαλείο Καστοριάς (1923-1927). «Ποια διδασκαλική μέθοδο θα μεταχειρισθούμε για να μάθουν οι μαθηταί την ελληνική γλώσσα»	900

<b>Άννα Φτερνιάτη</b> <i>Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών</i> Η διδακτική της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα: ένα σύντομο ιστορικό μεταρρυθμιστικών προσπαθειών	913
<b>12. ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ</b>	926
<b>Παναγιώτα Βάθη</b> <i>Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια</i> <b>Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη</b> <i>Επίκουρη Καθηγήτρια</i> Η γλώσσα στα ελληνικά σχολεία διαχρονικά. Με προβολή στη διδασκαλία-μάθηση-αξιολόγηση στα σχολεία του σήμερα	927
<b>Αθανάσιος Γκαραγκούνης</b> <i>Δρ. Ανθρωπογεωγραφίας Διδάσκων στο Τμήμα Αρχιτεκτόνων Πανεπιστήμιο Πατρών</i> Το φάρμακο, η κάλπικη λίρα και μη-αγοραίες ανταλλαγές: Derrida, ιστορία και γλώσσα	940
<b>Ειρήνη Ιωσηφίδου</b> <i>Φιλολόγος</i> Η ιστορία της ελληνικής γραφής και η συμβολή του φοινικικού αλφαβήτου στη διαμόρφωση του αρχαίου ελληνικού αλφαβήτου	948
<b>13. ΤΥΠΟΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ</b>	955
<b>Αλεξάνδρα Διαμαντοπούλου</b> <i>Υπ. Διδάκτωρ του ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστημίου Πατρών, Καθηγήτρια Γαλλικών</i> <b>Παντελής Κυπριανός</b> <i>Αναπληρωτής Καθηγητής του ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστημίου Πατρών</i> Το γλωσσικό ζήτημα στον Πατραϊκό τύπο (1899-1934)	956
<b>Σοφία Ηλιάδου-Τάχου</b> <i>Επίκουρη Καθηγήτρια</i> <i>Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας</i> <b>Κωνσταντίνος Φωτιάδης</b> <i>Καθηγητής, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας</i> <b>Παρασκευή Πουγαρίδου</b> <i>Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας</i> Οι περί γλώσσας αντιλήψεις του μητροπολίτη Τραπεζούντας Χρυσάνθου Φιλιππίδη και ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός της εφημερίδας «Εποχή» (Τραπεζούντα 1920)	967
<b>Δήμητρα Κοκκινάκη</b> <i>Καθηγήτρια Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Πατρών</i> <b>Το γλωσσικό ζήτημα στον τοπικό τύπο. Τα ευαγγελικά μέσα από την εφημερίδα των Πατρών «Νεολόγος»</b>	980
<b>Γεράσιμος Κουστουράκης</b> <i>Επίκουρος Καθηγητής Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών</i> Παιδαγωγικός λόγος και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση του διάλογου των διανοουμένων διαμέσου του Αθηναϊκού Τύπου για τους συντελεστές της γλωσσικής εκπαίδευσης	994
<b>Γεωργία Ρογάρη</b> <i>Εκπαιδευτικός, Δρ. Ιστορίας Εκπαίδευσης</i> Εκφάνσεις του γλωσσικού ζητήματος, όπως καταγράφονται στο δημοσιογραφικό όργανο του εκπαιδευτικού ομίλου	1007

<b>14. ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ</b>	1012
<b>Χρήστος Αντωνίου</b> <i>Καθηγητής Α.Π.Θ.</i> Ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Ινστιτούτο Ξένων Γλωσσών και Φιλολογιών (Ι.Ξ.Γ.Φ.) του Α.Π.Θ. (1961-1982)	1013
<b>Μιχάλης Δαμανάκης</b> <i>Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας</i> Εκπαιδευτικό υλικό για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά (1970-2010)	1020
<b>Χρήστος Θεοφιλλίδης</b> <i>Καθηγητής Πανεπιστημίου Λευκωσίας</i> Πανεπιστήμιο και γλώσσα διδασκαλίας: Η περίπτωση του πανεπιστημίου Κύπρου	1034
<b>Γεώργιος Καψάλης</b> <i>Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων</i> <b>Όλγα Βαρτζιώτη</b> <i>Λέκτορας Τμήματος Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών</i> Η ελληνική γλώσσα ως αντικείμενο Διεθνών Προγραμμάτων Σπουδών: Συνεργασία Πανεπιστημίου Ιωαννίνων & University of Washington (2002-2011), τα δεδομένα και οι προοπτικές της	1044
<b>Παναγιώτης Περσιάνης</b> <i>π. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κύπρου</i> Προσπάθεια ερμηνείας της μεγάλης καθυστέρησης, σε σύγκριση με την Ελλάδα, εισαγωγής της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση της Κύπρου: Ο ρόλος των δυνάμεων εξουσίας, της ιδεολογίας και των πρακτικών αναγκών επικοινωνίας	1056
<b>Κωνσταντίνος Φωτιάδης</b> <i>Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων</i> <b>Σοφία Ηλιάδου-Τάχου</b> <i>Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας</i> <b>Ελένη Γρίβα</b> <i>Λέκτορας Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας</i> <b>Μαριάμ Νταβλιανίτζε</b> <i>Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας</i> Ιστορική θεώρηση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στη Γεωργία (μέσα 19ου-σήμερα)	1062

# **Η Διδακτική της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τις τρεις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα. Ένα σύντομο ιστορικό μεταρρυθμιστικών προσπαθειών**

**Άννα ΦΤΕΡΝΙΑΤΗ**

**Επίκουρη Καθηγήτρια**

**ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών**

**[afterniati@upatras.gr](mailto:afterniati@upatras.gr)**

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Μετά το 1970, τόσο η εμπειρία από την υλοποίηση των προσεγγίσεων που κυριαρχούσαν μέχρι τότε στη διδακτική της γλώσσας, όσο και η εξέλιξη της γλωσσολογίας, αλλά και η ανάπτυξη άλλων συναφών επιστημών του ανθρώπου οδήγησαν διεθνώς στην αναθεώρηση βασικών θέσεων της διδακτικής των γλωσσικών μαθημάτων σχετικών με τη γλωσσική ικανότητα του μαθητή. Στην Ελλάδα προβλήθηκαν ως καρποί αυτού του προβληματισμού το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Γλώσσα του Δημοτικού Σχολείου του 1982 και το διδακτικό υλικό με τίτλο *Η Γλώσσα μου*. Τα αποθαρρυντικά αποτελέσματα ερευνών όμως, αναφορικά με τη δυνατότητα επίτευξης των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος μέσω του συγκεκριμένου διδακτικού υλικού, καθώς και νεότερες μελέτες που αφορούσαν τη διδασκαλία της γλώσσας διεθνώς συνέβαλαν στη συνειδητοποίηση, από την πολιτεία και τους εκπαιδευτικούς, της ανάγκης για την υιοθέτηση ενός νέου, κειμενικά-επικοινωνιακά προσανατολισμένου, τρόπου διδασκαλίας της Γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. Πριν μερικά χρόνια, στο γενικότερο πλαίσιο της ανανέωσης των Προγραμμάτων Σπουδών και του εκπαιδευτικού υλικού όλων των μαθημάτων για την υποχρεωτική εκπαίδευση, θεσμοθετήθηκε νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα το 2003 και συγγράφηκε καινούριο εκπαιδευτικό υλικό για το μάθημα της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τα οποία φαίνεται να διαπνέονται από σύγχρονες αντιλήψεις και πρακτικές. Η παρούσα εργασία έχει στόχο να παρουσιάσει και να αναδείξει τις διδακτικές αρχές από τις οποίες προέκυψε η μεταρρυθμιστική προσπάθεια. του 1982, την κριτική που δέχτηκε και το πλαίσιο αρχών και στόχων με βάση τα οποία προέκυψε η τελευταία μεταρρυθμιστική προσπάθεια, που ξεκινάει το 1998 και ολοκληρώνεται με την εισαγωγή του ΑΠ του 2003 και με την εφαρμογή νέου διδακτικού υλικού το 2006.

## **ABSTRACT**

The purpose of this paper is to present the general principles of the reform effort of 1982, concerning Language Arts curriculum and textbooks for the Greek Elementary School along with its criticism. Furthermore, the paper outlines the reforms initiated by the last legislated Language Arts curriculum for the Greek Elementary School. It also presents the framework used to develop the Language textbooks and teaching materials implemented since 2006, as it is reflected in teaching practices.

## **1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, η διδασκαλία της γλώσσας άρχισε να εξελίσσεται σε αυτόνομο επιστημονικό τομέα υπό την επίδραση της γλωσσολογίας και ιδιαίτερα ενός κλάδου της που είναι γνωστός ως *εφαρμοσμένη γλωσσολογία* (εξετάζει τα θέματα που



προκύπτουν από την εφαρμογή των γενικών αρχών ανάλυσης της γλώσσας και μελετά τις συνέπειες των πορισμάτων της γλωσσικής επιστήμης στη διδασκαλία της γλώσσας). Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από μια διάθεση αντικειμενικοποίησης και ομοιομορφοποίησης της γλωσσικής διδασκαλίας, η οποία ερμηνεύεται αν λάβει κανείς υπόψη το γενικό μεταπολεμικό κλίμα αισιοδοξίας και εμπιστοσύνης για την αναπτυσσόμενη τεχνολογία και τις θετικές επιστήμες.

## 2. Η ΔΟΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Σε αυτό το πλαίσιο εμφανίστηκε και αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ η *δομική προσέγγιση* (structural approach) στη γλωσσική διδασκαλία. Συνδέθηκε στενά με τη γλωσσολογική σχολή του *δομισμού* και, ιδιαίτερα του αμερικανικού (Bloomfield), και με τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία της ψυχολογικής *θεωρίας της συμπεριφοράς* (behaviorism) [Skinner, 1957].

Σύμφωνα με την αντίληψη της δομικής προσέγγισης, επίκεντρο της διδασκαλίας γίνεται το γλωσσικό σύστημα. Η γλώσσα μελετήθηκε ως δομή και ως βασικός στόχος τέθηκε η γλωσσική ικανότητα (linguistic competence) [Chomsky 1957, 1965] του μαθητή, δηλαδή ο συνδυασμός των γλωσσικών στοιχείων σύμφωνα με τους κανόνες του γλωσσικού συστήματος.

Ως ελάχιστη γλωσσική μονάδα ορίστηκε η πρόταση, που εξετάζεται συνθετικά ως σχέση των λέξεων που την απαρτίζουν, και ως βασικό αντικείμενο της γραμματικής ανάλυσης ο έλεγχος της ορθότητάς της. Δίνεται προτεραιότητα στον προφορικό λόγο. Οι προτάσεις μιας γλώσσας διακρίνονται σε γραμματικά ορθές και γραμματικά μη ορθές. Κριτήριο της ορθότητας αποτελεί το γλωσσικό ένστικτο του φυσικού ομιλητή, ο οποίος παράγει άπειρο αριθμό ορθών προτάσεων.

Οι παραδοσιακοί τομείς (ορθογραφία, ανάγνωση, γραμματική, έκθεση, συντακτικό), που διδάσκονταν αποσπασματικά και ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο, συγχωνεύονται, και το γλωσσικό μάθημα αντιμετωπίζει τη γλώσσα σφαιρικά, με ενιαίο τρόπο. Γίνεται διδασκαλία της ίδιας της γλώσσας και όχι περιγραφή της απλώς, όπως σε προηγούμενες παραδοσιακές προσεγγίσεις.

Κατά τη διδακτική διαδικασία προβάλλονται σταδιακά όλο και πιο πολύπλοκα δομικά πρότυπα (φράσεις-μοντέλα, νόρμες), τα οποία εμπεδώνονται με τη συνεχή άσκηση και χρήση, όπου βασικό ρόλο παίζει η μίμηση. Όταν εσωτερικευτούν, θεωρείται ότι με μια αυτόματη διαδικασία επέρχεται η ικανότητα παραγωγής γραμματικά ορθών προτάσεων (γλωσσική ικανότητα) και στη συνέχεια πραγματώνεται η γλωσσική πλήρωση και η επικοινωνία, η οποία θεωρείται αυτονόητο επακόλουθο.

Ακολουθείται αυστηρά συγκεκριμένη μέθοδος με προκαθορισμένα στάδια μαθησιακής πορείας κοινά για όλους τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως διεκπεραιωτής γνώσεων που παρέχονται από μία συγκεκριμένη μέθοδο, σε κλειστά προγράμματα επικεντρωμένα στην ύλη.

Η διδασκαλία πραγματώνεται σε τρία στάδια:

- 1) Κείμενο που περιέχει τη δομή ή τις δομές που πρέπει να διδαχτούν.
- 2) Ασκήσεις αφομοίωσης των παραπάνω δομών.
- 3) Αυθόρμητη έκφραση.

Κύρια κριτήρια για την επιλογή κειμένων είναι να εμφανίζονται σ' αυτά οι προκαθορισμένες γλωσσικές δομές και να έχουν συνταχθεί στο προκαθορισμένο για το ανάλογο επίπεδο μάθησης βασικό λεξιλόγιο. Επειδή όμως δεν είναι εύκολο να βρεθούν κείμενα που να ανταποκρίνονται στον προκατασκευασμένο τρόπο οργάνωσης της ύλης, στα πρώτα κυρίως στάδια μάθησης, τα κείμενα εμφανίζονται κατασκευασμένα από τους συγγραφείς των εγχειριδίων ή «φιλτραρισμένα».

Η μάθηση θεωρείται ότι επιτυγχάνεται με διαισθητικό τρόπο, χωρίς να διατυπώνονται αρχές λειτουργίας ή σχετικοί κανόνες. Σε αυτό το πλαίσιο χρησιμοποιήθηκαν και οι δομικές ασκήσεις, που στοχεύουν στην απόκτηση γλωσσικών αυτοματισμών και βασίζονται στη μνήμη και στη μηχανική αντίδραση. Οι κυριότεροι τύποι τους είναι ασκήσεις επανάληψης, αντικατάστασης, αλλαγής, συμπλήρωσης και έκτασης, κυρίως κλειστές και έντονα

καθοδηγούμενες, διατεταγμένες σύμφωνα με την αυστηρά προκαθορισμένη οργάνωση της ύλης. Συχνά ακολουθούνται από ασκήσεις «ελεύθερης έκφρασης» (π.χ., περιλήψεις, αφηγήσεις).

Η δομική προσέγγιση γνώρισε μεγάλη διάδοση, χρησιμοποιήθηκε με διάφορες παραλλαγές και ονομασίες και οι βασικές αρχές της επηρέασαν τη διδακτική των γλωσσών σε διεθνές επίπεδο, κυρίως από το 1950 έως το 1970 περίπου. Στις χώρες όπου υιοθετήθηκε πολλοί συμπεριέλαβαν και την Ελλάδα μετά την εισαγωγή των εγχειριδίων για τη Γλώσσα του Δημοτικού Σχολείου το 1982.

### 3. ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΘΕΣΕΩΝ

Μετά το 1970, τόσο η εμπειρία από την υλοποίηση των προσεγγίσεων που κυριαρχούσαν μέχρι τότε στη διδακτική της γλώσσας, όσο και η εξέλιξη της γλωσσολογίας, αλλά και η ανάπτυξη άλλων συναφών επιστημών του ανθρώπου οδήγησαν διεθνώς στην αναθεώρηση βασικών θέσεων της διδακτικής των γλωσσικών μαθημάτων σχετικών με τη *γλωσσική ικανότητα* (linguistic competence) του μαθητή.

Μετά από πορίσματα σημαντικών εθνολογικών (Hymes, 1972) και κοινωνιογλωσσολογικών ερευνών (Labov, 1972), η *γλωσσική πλήρωση* (linguistic performance), για την οποία τοποθετήθηκε για πρώτη φορά ο Chomsky (1959, 1965), δηλαδή η πραγμάτωση της γλωσσικής ικανότητας σε συγκεκριμένες συνθήκες ομιλίας, πήρε την έννοια της χρησιμοποίησης του γλωσσικού συστήματος στους κόλπους μιας κοινότητας σε ποικίλες κοινωνικές καταστάσεις ανάλογα με συγκεκριμένους κοινωνικούς κανόνες και επικοινωνιακές ανάγκες. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έννοια, πρέπει κανείς όχι μόνο να μπορεί να παράγει άπειρες φράσεις ορθές γραμματικά, αλλά και να χρησιμοποιεί, σωστά και ταιριαστά, άπειρα φράσεων σε άπειρο αριθμό περιστάσεων (Widdowson, 1981). Προτάθηκε, έτσι, μια νέα αντίληψη της γλωσσικής ικανότητας, που διευρύνθηκε περιλαμβάνοντας και την έννοια της κατάλληλης χρησιμοποίησης του λόγου σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας. Πρόκειται για την επικοινωνιακή ικανότητα (communicative competence) [Hymes, 1972] στην οποία εμπεριέχεται η γλωσσική ως αναπόσπαστο συστατικό της. Ως επικοινωνιακή νοείται η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τη γλώσσα αποτελεσματικά, σύμφωνα με ένα εξωγλωσσικό πλαίσιο αναφοράς (παραλήπτης, σκοπός, χώρος, χρόνος).

Κοινό σημείο όλων των παραπάνω θεωρήσεων αποτελεί η μελέτη του κοινωνικού ρόλου της γλώσσας. Ο ρόλος αυτός συνδέεται με τη χρήση της γλώσσας μέσω της οποίας σημαίνονται και συμβολίζονται κοινωνικά δεδομένα. Η έρευνα του συστήματος γίνεται όχι πια με βάση τα δεδομένα μιας ιδανικής γλώσσας, αλλά με βάση την πραγματική παραγωγή των ομιλητών μέσα σε κοινωνικές καταστάσεις, η οποία χαρακτηρίζεται από ποικιλία.

Τα παραπάνω είχαν ως αποτέλεσμα να μετατοπιστεί το κέντρο βάρους των στόχων της γλωσσικής διδασκαλίας από την απόκτηση γλωσσικής ικανότητας στη διεύρυνση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Η γλωσσική διδασκαλία αντιμετώπιζε πλέον το αντικείμενό της σε δύο διαστάσεις, μία γλωσσική και μία εξωγλωσσική. Έγινε αποδεκτό ότι δεν είναι αρκετό οι μαθητές να μάθουν να συνδυάζουν τα γλωσσικά στοιχεία σύμφωνα με τους κανόνες του γλωσσικού συστήματος. Πρέπει να κατανοήσουν ότι οι γλωσσικές τους επιλογές καθορίζονται από τους περιορισμούς που επιβάλλονται από τις παραμέτρους της επικοινωνιακής πράξης -τον παραλήπτη στον οποίο απευθύνεται ο λόγος τους, το σκοπό για τον οποίο παράγεται και το χώρο και το χρόνο παραγωγής (εξωγλωσσικά στοιχεία)- και συνεπώς να οδηγηθούν στην παραγωγή, όχι μόνο γλωσσικά, αλλά και κοινωνικά αποδεκτών ειδών λόγου.

Η ευρεία διάδοση των παραπάνω απόψεων και η έντονη κριτική που ασκήθηκε στο δομικό μοντέλο διδασκαλίας ενίσχυσαν τις θέσεις πολλών θεωρητικών της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, οι οποίοι έδωσαν έμφαση στην επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας.

Σ' αυτό το πλαίσιο εμφανίστηκε και αναπτύχθηκε η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της Γλώσσας.

#### 4. Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Το θέμα της ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας ως βασικού άξονα της γλωσσικής διδασκαλίας τέθηκε καταρχήν ως αίτημα από τη διδακτική των ξένων γλωσσών κατά τη δεκαετία του 1960 ως δευτερογενής συνέπεια των ανακατατάξεων που επέφερε ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος. Η εισαγωγή τεχνολογίας από τις ΗΠΑ καθώς και το μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα που προκάλεσε η μη ισόρροπη βιομηχανική ανάπτυξη της Ευρώπης είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία σημαντικών προβλημάτων επικοινωνίας αλλά και μιας νέας προβληματικής στους διδακτικούς. Η προβληματική αυτή κατέληξε, κατά τη δεκαετία του 1970, σε νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών οι οποίες εφαρμόστηκαν προσαρμοσμένες κατάλληλα και στη διδακτική της μητρικής γλώσσας.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση εντάσσεται σε ένα γενικότερο κλίμα ευαισθητοποίησης γύρω από κοινωνικά προβλήματα και συνειδητοποίησης των δυνατοτήτων και των ορίων της τεχνολογίας για τη διευθέτησή τους. Επικεντρώνεται στο μαθητή ενταγμένο στο κοινωνικό του πλαίσιο και στρέφεται προς την αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων του.

Ως κύριες θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές του επικοινωνιακού μοντέλου (Cazden, John and Hymes, 1972· Coste, 1981· Coste et al., 1976· van Ek, 1981· Galisson, 1980· Johnson and Morrow, 1981· Littlewood, 1981· Long, 1976· Savignon, 1983· Widdowson, 1981· Wilkins, 1976), που έγιναν ευρύτερα αποδεκτές και στη διδακτική της μητρικής γλώσσας κατά τη δεκαετία του 1970, μπορούν να αναφερθούν οι εξής:

##### α. Αρχές και στόχοι γλωσσικής διδασκαλίας

- Τονίζεται η επικοινωνιακή λειτουργία του γλωσσικού κώδικα
- Δίνεται έμφαση στην έννοια του περιβάλλοντος (context), γλωσσικού και εξωγλωσσικού
- Βασικά χαρακτηριστικά της γλώσσας θεωρούνται η πολυμορφία, η ποικιλία και η διαφοροποίηση.
- Η γλωσσική διδασκαλία οφείλει να ακολουθεί τη φυσιολογική διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας, κατά την οποία, στους φυσικούς ομιλητές, η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας (συνδυασμός των γλωσσικών στοιχείων σύμφωνα με τους κανόνες του γλωσσικού συστήματος) βαίνει παράλληλα με την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας.

Ως ελάχιστη γλωσσική μονάδα εκλαμβάνεται η λεκτική πράξη (η λεκτική δράση κατά την εκφορά του λόγου κάτω από ορισμένες συνθήκες) μέσω της οποίας κάθε γλωσσικό στοιχείο ενεργοποιείται και αποκτά συγκεκριμένο νόημα και αξία στα πλαίσια συγκεκριμένων συνθηκών επικοινωνίας.

- Η γνώση του συστήματος της γλώσσας θεωρείται βασικός όχι όμως και επαρκής παράγοντας για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας. Παράλληλα λοιπόν με την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας, βασικός στόχος θεωρείται και η επικοινωνιακή ικανότητα.

Μια τέτοια διατύπωση αρχών και στόχων οδηγεί σε αντίστοιχα κριτήρια επιλογής ύλης, μεθόδων διδασκαλίας και τρόπων αξιολόγησης.

##### β. Περιεχόμενο γλωσσικής διδασκαλίας και μεθοδολογικές αρχές

- Η αναγνώριση της διαφορετικότητας των μαθητών έχει ως συνέπεια να αποφεύγεται συχνά η χρήση συγκεκριμένου εγχειριδίου καθώς και ο καθορισμός συγκεκριμένης διδακτέας ύλης. Εφαρμόζονται ανοιχτά προγράμματα (curricula) προσαρμόσιμα στις ανάγκες του μαθητικού κοινού. Ευνοούνται όχι τα προκατασκευασμένα, όμοια για όλους τους μαθητές ογκώδη βιβλία, αλλά συλλογές υλικού, που συχνά εκπονούνται ή τροποποιούνται από τους διδάσκοντες με τη συμβολή των μαθητών. Το υλικό αυτό οφείλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των συγκεκριμένων κάθε φορά μαθητών και να είναι αυθεντικό. Αυθεντικά θεωρούνται τα κείμενα που δεν έχουν κατασκευαστεί ειδικά για τις ανάγκες του γλωσσικού μαθήματος, αλλά έχουν προκύψει από αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας του κοινωνικού χώρου.

- Η οργάνωση του περιεχομένου και η ταξινόμηση της ύλης γίνεται κατά λεκτικές πράξεις και όχι σύμφωνα με τις ομοιότητες μορφής των γλωσσικών τύπων. Οι λεκτικές πράξεις προέρχονται από τις περιστάσεις επικοινωνίας και αυτές υπαγορεύουν τις γλωσσικές μορφές.
- Είναι αποδεκτά όλα τα είδη λόγου και κειμένων με κριτήριο την καταλληλότητά τους για τους συγκεκριμένους κάθε φορά μαθητές και νομιμοποιούνται όλες οι μορφές και οι ποικιλίες της γλώσσας.
- Γίνεται μια νέα «αποκατάσταση» του γραπτού λόγου, μετά την αδιαφιλονίκητη προτεραιότητα που έδινε η δομική προσέγγιση στον προφορικό, καθώς σκοπός του σχολείου δεν είναι να μάθει στον μαθητή να χρησιμοποιεί τη γλώσσα του, την οποία έχει ήδη κατακτήσει, αλλά να του διευρύνει την υπάρχουσα επικοινωνιακή ικανότητα σε απαιτητικότερες χρήσεις της, όπως η περίπτωση του γραπτού λόγου.

### γ. Τεχνικές αξιοποίησης του διδακτικού υλικού

- Βασική τεχνική η οποία χρησιμοποιείται για την παραγωγή οποιουδήποτε είδους λόγου είναι η αξιοποίηση κάθε περίπτωσης επικοινωνίας, πραγματικής ή υποθετικής, η οποία εμπλέκει το μαθητή σε κάποιο επικοινωνιακό πρόβλημα στο οποίο πρέπει να δοθεί λύση. Ο μαθητής ενθαρρύνεται να προκαλεί ο ίδιος περιστάσεις, να εντοπίζει και να καθορίζει ο ίδιος τις παραμέτρους τους, με αποτέλεσμα οι κλασικές σχολικές ασκήσεις να αντικαθίστανται από δραστηριότητες μάθησης, οι οποίες πολύ συχνά διεξάγονται μέσω εργασιών σε ομάδες.
- Δεν καθορίζεται συγκεκριμένος χρόνος αλλά ελαστικά διαστήματα οργάνωσης δραστηριοτήτων, ανάλογα με τις δυνατότητες ή τις δυσκολίες των εκάστοτε μαθητών. Οι ασκήσεις είναι ανοιχτές και απαιτούν ενεργοποίηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων, όχι μόνο γνώσεων.
- Ο μαθητής δεν ασκείται μόνο σε δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται και επιβραβεύονται στα όρια του γλωσσικού μαθήματος, αλλά και σε δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται και επιβραβεύονται στον κοινωνικό χώρο.
- Η τάση αυτή για τη σύνδεση σχολείου και κοινωνικού χώρου και για τον απεγκλωβισμό της γλωσσικής διδασκαλίας από τα στενά όρια ενός μαθήματος συχνά παίρνει επίσης και τη μορφή επέκτασης σε άλλα μαθήματα του σχολικού προγράμματος, τα οποία θεωρούνται μέρος της κοινωνικής ζωής του μαθητή (διαθεματική προσέγγιση), με τη μορφή *σχεδίων εργασίας* (projects), που ξεπερνούν το χώρο και το χρόνο του μαθήματος.

### δ. Παιδαγωγικές αρχές

- Το μεθοδολογικό πλαίσιο της προσέγγισης είναι αρκετά ευρύ και αφήνει πολλά περιθώρια πρωτοβουλίας στο διδάσκοντα, του οποίου η συνεχής επιμόρφωση και η διεπιστημονική συγκρότηση θεωρούνται απαραίτητες προκειμένου να ανταποκριθεί στο βάρος της ευθύνης που επωμίζεται.
- Η οργάνωση του περιεχομένου της διδασκαλίας επηρεάζεται από την επικέντρωση της διδακτικής διαδικασίας στο μαθητή. Προβάλλεται ως μία από τις βασικές αρχές της προσέγγισης η στήριξη στη μαθησιακή αυτοδυναμία του μαθητή ως σκεπτόμενης προσωπικότητας με προτιμήσεις, ικανότητες και επιλογές.
- Οι τρόποι εξάσκησης είναι ανοιχτοί για την πρόσκτηση νέων γλωσσικών συμπεριφορών και δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη σκέψη και τη δημιουργικότητα παρά στα αντανakλαστικά και τη μνήμη.
- Μεταφέρεται ένα σεβαστό μέρος της διαχείρισης της διδακτικής διαδικασίας –που αφορά την προετοιμασία, την επεξεργασία και την αξιολόγηση– στους μαθητές. Πιστεύεται ότι η επικέντρωση στο υποκείμενο που πραγματώνει τη γλώσσα οδηγεί στην εξατομικευμένη διδασκαλία.

### ε. Αξιολόγηση

- Σημαντικό μέρος της διαδικασίας παραγωγής λόγου αποτελεί η αξιολόγηση με διάφορες μορφές. Θεωρούμενη βασικό χαρακτηριστικό μιας μεθοδολογίας μαθητοκεντρικής, δεν



εμφανίζεται ως απλή αξιολόγηση του μαθητή από το διδάσκοντα, αλλά ως συνεχής διαμορφωτική αξιολόγηση, εργαλείο για ανάδραση και ανατροφοδότηση.

- Οι γλωσσικές παραγωγές των μαθητών αξιολογούνται όχι μόνο ως προς τη γραμματικότητα αλλά και ως προς την κοινωνική αποδεκτότητα. Καθορίζονται τρία επίπεδα αξιολόγησης: η αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση και, στα πλαίσια των ομάδων και της τάξης, η συλλογική αξιολόγηση. Ο λόγος που παράγεται στην τάξη αξιολογείται ως προς την ορθότητα και την αποτελεσματικότητά του από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι με τη συζήτηση, το σχολιασμό και τον ανάλογο προβληματισμό οδηγούνται στη διόρθωση του παραγόμενου λόγου.
- Σημαντικό χαρακτηριστικό της διαδικασίας αξιολόγησης αποτελεί η «αποποινικοποίηση» του λάθους, το οποίο γίνεται αποδεκτό, εφόσον δεν αλλοιώνεται η σημασία του μηνύματος. Το λάθος θεωρείται στοιχείο υγιούς συστηματοποίησης της γλώσσας. Προωθείται μάλιστα η διδακτική αξιοποίησή του.

## 5. Η ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η υιοθέτηση θέσεων όπως οι παραπάνω είχε ως συνέπεια σημαντικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά προγράμματα για το γλωσσικό μάθημα πολλών ανεπτυγμένων χωρών (Ευρώπη, ΗΠΑ) από τη δεκαετία του 1970 και μετά, με εμφανείς εκδηλώσεις στα διδακτικά υλικά, στις διδακτικές πρακτικές και στους τρόπους αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος (Conseil de l'Europe, 1981).

Στην Ελλάδα προβλήθηκαν ως καρποί αυτού του προβληματισμού το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) για τη Γλώσσα του Δημοτικού Σχολείου του 1982 (Π.Δ. 583/1982 ΦΕΚ 107 τ. α') και τα εγχειρίδια με τίτλο *Η Γλώσσα μου* -καθώς και τα βιβλία δασκάλου- για το γλωσσικό μάθημα. Στο συγκεκριμένο Α.Π. πράγματι διαφάνηκε μια νέα προοπτική στην προσέγγιση της γλώσσας και της διδασκαλίας της, επικεντρωμένη στην επικοινωνία. Καθοριστικό ρόλο στη μεταρρύθμιση του γλωσσικού μαθήματος φάνηκε να παίζει η προβολή του επικοινωνιακού μοντέλου ως σημείου αναφοράς όλων των διδακτικών ενεργειών. Η εκμάθηση της γλώσσας νοείται ως ικανότητα για επικοινωνία. Η οποιαδήποτε διδακτική ενέργεια οφείλει να συντελείται σε συνθήκες πραγματικής επικοινωνίας. Ως ένα από τα βασικά κριτήρια αξιολόγησης της προφορικής και γραπτής έκφρασης τίθεται η αποτελεσματική ή μη επικοινωνία.

Ήδη κατά τη δεκαετία του 1980 όμως, ξεκίνησαν οι πρώτες έρευνες (Κουτσοσίμου-Τσίνογλου, 1985· Παπαρίζος, 1993) σχετικά με το κατά πόσο τα διδακτικά βιβλία της σειράς *Η Γλώσσα μου* ευθυγραμμίζονταν με τους στόχους του τότε πρόσφατα θεσμοθετημένου Α.Π. και κατά πόσο υιοθετούσαν τις κύριες επιλογές της διδακτικής διεθνώς. Αυτές κατέληγαν στα εξής συμπεράσματα: Υπήρχε διάσταση ανάμεσα στους στόχους ως προθέσεις του Αναλυτικού Προγράμματος και στους στόχους που πραγματικά υπηρετούνταν από τις επιλογές ύλης, υλικού και τεχνικών των διδακτικών εγχειριδίων. Στο γλωσσικό μάθημα δε λήφθηκαν καθόλου υπόψη οι μετά το 1970 συνεισφορές στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Παρά την εμφανή πρόθεση για εκσυγχρονισμό και ανανέωση, το γλωσσικό μάθημα εγγραφόταν στα όρια της διδακτικής των γλωσσών της εικοσαετίας 1950-1970, δηλαδή της δομικής προσέγγισης.

Τα επόμενα χρόνια ανακοινώθηκαν αρκετές ακόμα έρευνες και μελέτες (ενδεικτικά: Κωστούλη, 1997· Παπούλια-Τζελέπη, 2000· Papoulia-Tzelepi and Spinthourakis, 2000· Φτερνιάτη, 2000· Χατζησαββίδης, 1994), που αφορούσαν όχι τόσο το ίδιο το διδακτικό υλικό, όσο την ποιότητα της διδασκαλίας της γλώσσας στην Α/βάθμια Εκπαίδευση και τι αποκάλυπτε γι' αυτήν η παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών. Επίσης σ' αυτές προβάλλονταν τόσο τα κοινά προβλήματα που τα παιδιά διαφορετικών κοινωνικών ομάδων αντιμετωπίζουν κατά την παραγωγή γραπτού κειμένου όσο και οι κοινωνικά προσδιοριζόμενες διαφορές στη χρήση της γλώσσας. Επιπλέον διατυπώθηκαν και νέες προτάσεις (Αλβανούδη κ.ά., 2000· Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης, 1997· Χαραλαμπίδης και Κωστούλη, 2000· Ιορδανίδου και Φτερνιάτη, 2000· Μανταγοπούρας,

2001) στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας στην Α/βάθμια Εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών που αφορούσαν την ποιότητα της διδασκαλίας του γραπτού λόγου (Παπούλια-Τζελέπη, 2000· Papoulia-Tzelepi and Spinthourakis, 2000), στην Ελλάδα φαίνεται ότι κυριαρχούσε -τουλάχιστον μέχρι πριν την εφαρμογή του ισχύοντος Α.Π. (ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003 τ. β', τόμος α') και του εκπαιδευτικού υλικού- στην Α/βάθμια Εκπαίδευση μια αντίληψη για την παραγωγή του γραπτού λόγου των μαθητών ως ελεύθερης έκφρασης απόψεων, της οποίας η ποιότητα δεν εξαρτάται από τα κατάλληλα προγράμματα και διδακτικά υλικά και την κατάλληλη διδασκαλία και πρακτική, αλλά από κάποιο «χάρισμα» που οι μαθητές κατέχουν ή όχι. Ο γραπτός λόγος δε θεωρείτο καν ένα θέμα για διδασκαλία. Περιστασιακά μόνο δίνονταν κάποιες οδηγίες όμοιες για όλα τα είδη κειμένου, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ότι κάθε είδος κειμένου απαιτεί μια ιδιαίτερη οργάνωση και διαφορετικές στρατηγικές.

Η αξιολόγηση περιοριζόταν στη συζήτηση λαθών που αφορούσαν τη γραμματικότητα του γραπτού, ενώ το περιεχόμενο και η οργάνωσή του καταλάμβανε ένα πολύ μικρό μέρος της. Άρα δε γινόταν ανατροφοδότηση, με την έννοια της ουσιαστικής καθοδήγησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό στη συνειδητοποίηση τυχόν αδυναμιών του και στην προσπάθεια ανεύρεσης λύσεων, αλλά μόνο διόρθωση τυπικών σφαλμάτων. Ο εκπαιδευτικός άλλωστε εμφανιζόταν μόνο ως κριτής του γραπτού προϊόντος των μαθητών και όχι ως συνεργάτης και βοηθός και αγνοούνταν μορφές και διαδικασίες αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, όπως και των μαθητών μεταξύ τους.

Κυρίως αγνοήθηκε η κοινωνικοπολιτισμική και επικοινωνιακή διάσταση της παραγωγής γραπτού λόγου. Γι' αυτό το λόγο, ενώ ο μαθητής πληροφορείτο από τα κείμενα του γλωσσικού μαθήματος για μέσα και τρόπους γραπτής επικοινωνίας που χρησιμοποιούν διάφορα πρόσωπα, ο ίδιος έμενε θεατής αυτής της επικοινωνίας.

Ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής λειτουργούσαν βάσει μιας πρακτικής η οποία αγνοεί την πολυπλοκότητα της κειμενικής επικοινωνίας, όπως φάνηκε από τις έρευνες που εξέτασαν το γραπτό προϊόν των μαθητών, και εμμένει στην κατάτμηση του γλωσσικού φαινομένου, περιορίζοντας έτσι την επικοινωνία στο προτασιακό επίπεδο.

Επίσης αποθαρρυντικά υπήρξαν και τα αποτελέσματα των ερευνών που διερεύνησαν τα προβλήματα που τα παιδιά διαφορετικών κοινωνικών ομάδων αντιμετωπίζουν κατά την παραγωγή γραπτού κειμένου, κατά τις οποίες έγινε κειμενική ανάλυση ενός μεγάλου αριθμού διαφόρων ειδών κειμένου που έχουν γραφεί από μαθητές διαφορετικής κοινωνικομορφωτικής καταγωγής (Κωστούλη, 1997· Παπούλια-Τζελέπη, 2000· Φτερνιάτη, 2000). Από τις έρευνες αυτές καταδεικνυόταν ότι η βαθμολογία των κειμενικών επιδόσεων του μεγαλύτερου ποσοστού των μαθητών συγκεντρώνεται στις μεσαίες και χαμηλές κυρίως κατηγορίες και η επιτυχία τους σχετίζεται άμεσα με την κοινωνικομορφωτική καταγωγή τους.

## 6. ΝΕΟΤΕΡΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Στη συνέχεια, κατά τη δεκαετία του 1980, σημαντική στον προβληματισμό για την έννοια της επικοινωνίας και κυρίως για τη λειτουργία της στο γραπτό λόγο (κειμενική ικανότητα) υπήρξε η συμβολή των κειμενικών θεωρήσεων και η διδακτική αξιοποίησή τους. Οι προσεγγίσεις αυτές, που στηρίζονται σε κειμενοκεντρικές θεωρητικές βάσεις, δε διαφοροποιούνται από την επικοινωνιακή προσέγγιση ως προς τις βασικές περί της γλώσσας θέσεις, τις σχετικές με την επικοινωνιακή της διάσταση, αλλά προβάλλουν κάποιες πλευρές της γλωσσικής διδασκαλίας που συνδέονται με τη διδακτική αξιοποίηση της έννοιας του κειμένου και αναδεικνύουν σε βασικό σημείο προβληματισμού την έννοια της διαδικασίας (process) ή στρατηγικής.

Τα αποθαρρυντικά αποτελέσματα των ερευνών που αναφέρθηκαν παραπάνω και οι μελέτες που αφορούσαν τη διδασκαλία της γλώσσας διεθνώς συνέβαλαν στη συνειδητοποίηση, από την πολιτεία και τους εκπαιδευτικούς, της ανάγκης για την υιοθέτηση ενός νέου, κειμενικά-επικοινωνιακά προσανατολισμένου, τρόπου διδασκαλίας του γραπτού λόγου που παράγεται στο δημοτικό σχολείο. Οι θέσεις αυτές υποδείκνυαν την εφαρμογή

κατάλληλων επικοινωνιακών-κειμενοκεντρικών προσεγγίσεων που να διαμορφώνουν και να προσδιορίζουν ένα ευέλικτο πλαίσιο επικοινωνιακών αρχών και θέσεων. Η διδασκαλία της γλώσσας όφειλε να στηρίζεται, μεταξύ άλλων, στην κατανόηση της λειτουργίας της ως βασικού οργάνου επικοινωνίας.

Η διδασκαλία του γραπτού λόγου, ειδικότερα, θα έπρεπε να αποκτήσει ως περιεχόμενο την άσκηση σε τρόπους δόμησης διαφορετικών ειδών κειμένου μέσω της κατάλληλης χρήσης μορφοσυντακτικών δομών. Μέσα από μια τέτοια οπτική, οι στόχοι προσανατολίζονται όχι απλώς στο να αποκτήσουν οι μαθητές ένα νέο σύστημα λεξιλογικών και συντακτικών στρατηγικών κατάλληλων για χρήση στο γραπτό λόγο, αλλά και να διαμορφώσουν ένα διαφορετικό ορισμό, να συγκροτήσουν μια διαφορετική σύλληψη του τρόπου με τον οποίο τα διάφορα γλωσσικά στοιχεία μπορούν να συνδυαστούν για τη δόμηση ενός αποτελεσματικού κειμένου.

Οι παραπάνω θέσεις ισχυροποιήθηκαν και από το γεγονός ότι η έρευνα στη διδακτική της γλώσσας εστίαζε όλο και περισσότερο στη συστηματική μελέτη της δομής των κειμένων εν γένει, καθώς επίσης και στην εξέταση των γλωσσικών και εξωγλωσσικών παραγόντων που συμβάλλουν στην παραγωγή ενός επικοινωνιακά αποτελεσματικού κειμένου. Σ' αυτό το πλαίσιο εξαιρετικά ενδιαφέρουσες θεωρήθηκαν οι προτάσεις που διατυπώθηκαν από πολύ σημαντικούς ερευνητές στην Αυστραλία (*γραμματισμός με βάση τα κειμενικά είδη-genre based literacy pedagogy*) [Baynham, 2002· Cope & Kalantzis, 1993· Halliday & Martin, 1993· Kress, 1994· Macken-Horarik, 2000· Martin, 1991, 2000]. Αυτές στη συνέχεια συμπληρώθηκαν από νέες διδακτικές προτάσεις με στόχο τη διδασκαλία της γλώσσας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία που διαθέτει μέσα *πολυγραμματισμού* (multiliteracies) [New London Group, 1996].

## **7. ΚΕΙΜΕΝΟΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

Ως κύριες μεθοδολογικές αρχές των κειμενοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων μπορούν να αναφερθούν οι εξής:

### **α. Αρχές διδασκαλίας**

- Δίνεται έμφαση στην επικοινωνιακή και κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση της παραγωγής γραπτού λόγου
- Η παραγωγή λόγου αντιμετωπίζεται ως αλληλεπιδραστική (interactive) κοινωνική διαδικασία
- Κοινό σημείο όλων των σύγχρονων κειμενοκεντρικών προσεγγίσεων αποτελεί η θεώρηση της επεξεργασίας του παραγόμενου λόγου των μαθητών ως μιας μακράς και απαιτητικής διαδικασίας ιδιαίτερας σημαντικής προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές τις συμβάσεις εκείνες που προσδιορίζουν την επικοινωνία στα ποικίλα είδη των κειμένων, ώστε να είναι κοινωνικοπολιτισμικά αποδεκτά.

### **β. Στόχοι διδασκαλίας**

Ως βασικός στόχος τίθεται η διεύρυνση του κοινωνικού *γραμματισμού* (literacy) σε συνάρτηση με τη διεύρυνση της κειμενικής ικανότητας.

- Ως κειμενική ικανότητα νοείται η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τη γλώσσα αποτελεσματικά, σύμφωνα με ένα εξωγλωσσικό πλαίσιο αναφοράς (παραλήπτης, σκοπός, χώρος, χρόνος), για την παραγωγή και επεξεργασία ποικίλων ειδών κειμένου, αποδεκτών όχι μόνο γλωσσικά αλλά και κοινωνικά.
- Ο κοινωνικός γραμματισμός ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί, να ερμηνεύει, να αντιμετωπίζει κριτικά και να παράγει όλα τα είδη λόγου και κειμένου που είναι απαραίτητα για την κοινωνία στην οποία ζει και γενικά να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του μέσω του γραπτού λόγου

Η υιοθέτηση του στόχου αυτού νοείται ως μια κοινωνικά προσανατολισμένη διαδικασία που αποσκοπεί όχι μόνο στην αποτελεσματική χρήση (παραγωγή και κατανόηση)

του λόγου, αλλά και στη διαμόρφωση μιας κριτικής στάσης απέναντι στην κάθε κειμενική δομή (Fairclough, 1992).

#### **γ. Περιεχόμενο διδασκαλίας**

Στη διδακτική πράξη τα παραπάνω μεταφράζονται με την προσπάθεια διεύρυνσης της κειμενικής ικανότητας του λόγου μέσα από την υλοποίηση τριών βασικών σταδίων:

- την επεξεργασία ποικίλων ειδών αυθεντικών κειμένων, όπως πραγματώνονται στα πλαίσια επικοινωνίας τους
- την παραγωγή ανάλογων τύπων κειμένου από τους ίδιους τους μαθητές
- την επεξεργασία των παραχθέντων κειμένων.

#### **δ. Τεχνικές αξιοποίησης του διδακτικού υλικού**

Βασική διδακτική πρακτική αποτελεί η συγκριτική μελέτη αυθεντικών κειμένων (γραπτών, προφορικών, ηλεκτρονικών, πολυτροπικών) που χαρακτηρίζονται από γλωσσική ποικιλία και μπορούν να διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους, ώστε να γίνει κατανοητή η κειμενική επικοινωνία. Ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές επιλέγει συγκεκριμένους τύπους κειμένων και μελετούν την ποικιλία με την οποία ένας κειμενικός τύπος πραγματώνεται μέσα από αυθεντικά κείμενα (αφηγήσεις, περιγραφές, επιχειρηματολογικά κείμενα κτλ.).

Στη σύγχρονη έρευνα είναι σαφής η τάση να ενταχθούν η παραγωγή και η επεξεργασία του κειμένου μέσα σε ευρύτερες επικοινωνιακές δραστηριότητες. Υποστηρίζεται ότι μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών σε διάφορα επικοινωνιακά γεγονότα, όπου καλούνται να παίζουν ποικίλους ρόλους και να επεξεργαστούν με κριτικό τρόπο συγκεκριμένους κάθε φορά τύπους κειμένου, επιτυγχάνεται όχι μόνο η διεύρυνση της κειμενικής τους ικανότητας, αλλά καθίσταται δυνατή και η αλληλεπίδραση του σχολείου με τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο.

#### **ε. Αξιολόγηση**

Η διαμόρφωση ενός κειμένου –τόσο στο επίπεδο του περιεχομένου, όσο και σε εκείνο της γλωσσικής μορφής– νοείται ως το αποτέλεσμα μιας μακράς διαδικασίας (Bereiter and Seardamalia, 1987) η οποία χαρακτηρίζεται από τρία αλληλοεπικαλυπτόμενα στάδια (Flower and Hayes, 1994· Hayes, 2000):

- α) το στάδιο του σχεδιασμού
- β) το στάδιο της παραγωγής μιας πρώτης εκδοχής του κειμένου
- γ) το στάδιο της επεξεργασίας της πρώτης εκδοχής με στόχο τη δημιουργία του τελικού κειμένου.

Η επιτυχία πραγμάτωσης των παραπάνω σταδίων θεωρείται ότι επηρεάζεται καθοριστικά από τη συνεργασία των παιδιών μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό και η παραγωγή λόγου εκλαμβάνεται ως αλληλεπιδραστική κοινωνική διαδικασία, που απαιτεί μεγάλο διάστημα χρόνου για την επεξεργασία των παραγόμενων κειμένων.

### **8. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΟΥΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟ ΙΣΧΥΟΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.**

Η υιοθέτηση θέσεων όπως οι παραπάνω, οδήγησε στην ανάγκη να ενσωματωθεί στην πρακτική του γλωσσικού μαθήματος στην Ελλάδα η αντίληψη για μια επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική διδασκαλία της γλώσσας και να εκπονηθούν καινούριο Αναλυτικό Πρόγραμμα και εκπαιδευτικό υλικό.

Τελικά, στο γενικότερο πλαίσιο της ανανέωσης των Προγραμμάτων Σπουδών και του εκπαιδευτικού υλικού όλων των μαθημάτων για την υποχρεωτική εκπαίδευση, εκπονήθηκε



νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα (1998-2003) [ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003 τ. β', τόμος α'] και συγγράφηκε καινούριο εκπαιδευτικό υλικό για το μάθημα της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (2003-2006), τα οποία φαίνεται να διαπνέονται από τις παραπάνω αρχές (βλ. ενδεικτικά: Γλώσσα, 2002· Καψάλης και Κατσίκης, 2007· Φτερνιάτη, 2007, 2008, 2010).

Οι μεταρρυθμίσεις που εισήχθησαν από το συγκεκριμένο Α.Π. για το γλωσσικό μάθημα, ενώ δεν αποτελούν καινοτομίες για τη διεθνή πραγματικότητα, εφαρμόζονται εντούτοις για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαίδευση. Αυτές συμπεριλαμβάνουν την υιοθέτηση κειμενικά προσανατολισμένων προσεγγίσεων, καθώς επίσης και συνεργατικών μορφών εργασίας στο πλαίσιο διαθεματικών δραστηριοτήτων και σχεδίων εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, τα καινοτομικά, για τα ελληνικά δεδομένα, στοιχεία του ισχύοντος Α.Π. αφορούν την προσπάθεια:

- ♦ να λάβει υπόψη του τις μεγάλες αλλαγές που συντελέστηκαν στην Ελλάδα και τον κόσμο, κατά το χρονικό διάστημα που χωρίζει την εκπόνηση του (1998-2003) από την εποχή που είχε εκπονηθεί το προηγούμενο (1982-85)
- ♦ να εντάξει δοκιμασμένες στην Ελλάδα (ερευνητικά μόνο) και στο εξωτερικό διδακτικές πρακτικές, που προκύπτουν από τα σύγχρονα δεδομένα των προσεγγίσεων για το γλωσσικό μάθημα, οι οποίες περιλαμβάνουν:

1. την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής με αξιοποίηση των θεωριών της ανάδυσης του γραμματισμού και υιοθέτηση ολιστικών προσεγγίσεων (whole language)
2. τη διδασκαλία του γραπτού λόγου
3. τη δημιουργία μιας κουλτούρας αξιολόγησης με τη μορφή αυτοαξιολόγησης και αλληλο/ετεροαξιολόγησης
4. την υιοθέτηση της διαθεματικής προσέγγισης
5. την πραγμάτευση της ετερότητας (γλωσσικής, φυλετικής, θρησκευτικής) και των ατομικών διαφορών
6. την έμφαση στις δεξιότητες επικοινωνίας, επίλυσης προβλήματος, διαχείρισης της πληροφορίας και αυτοβελτίωσης
7. το διαχωρισμό του μαθήματος της λογοτεχνίας από το μάθημα της γλώσσας

Τα παραπάνω χρησιμοποιήθηκαν ως προδιαγραφές για τη συγγραφή των νέων εγχειριδίων για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο.

Οι κύριες επιλογές των νέων βιβλίων για το γλωσσικό μάθημα αφορούν την υιοθέτηση κάποιων από τις αρχές της σύγχρονης διδακτικής για την επεξεργασία (πρόσληψη-κατανόηση) και παραγωγή λόγου από το μαθητή με βάση τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών. Στο πλαίσιο αυτό περιλαμβάνεται η πρόβλεψη επικοινωνιακών και αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων (μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού) με πρακτικές που προωθούν τη συνειδητοποίηση των κειμενικών ιδιαιτεροτήτων, καθώς και η διάθεση χρόνου για την επεξεργασία του γραπτού λόγου των μαθητών από τους ίδιους.

Ειδικότερα το πλαίσιο αρχών και στόχων που υιοθετήθηκε από τις αρμόδιες επιτροπές που επιμελήθηκαν τα εγχειρίδια περιλαμβάνει:

- ♦ επεξεργασία με ομαδοσυνεργατικές μεθόδους αυθεντικών κειμένων κάθε είδους λόγου από το κοινωνικό περιβάλλον μέσα σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας
- ♦ διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου με τη χρήση της τυπολογίας των κειμένων και την εισαγωγή της αντίληψης της σύνθεσης κειμένων ως διαδικασίας τριών σταδίων (το στάδιο του σχεδιασμού, το στάδιο της παραγωγής μιας πρώτης εκδοχής του κειμένου και το στάδιο της επεξεργασίας της πρώτης εκδοχής με στόχο τη δημιουργία του τελικού κειμένου)
- ♦ ανάδειξη των κειμενικών χαρακτηριστικών και έμφαση στη λειτουργική γραμματική

- ♦ αυτοαξιολόγηση του μαθητή και ανάπτυξη μεταγνωστικών-μεταγλωσσικών ικανοτήτων. Ο μαθητής εμπλέκεται σε διαδικασίες αυτό/ετεροαξιολόγησης και συλλογικής αξιολόγησης του λόγου που παράγεται μέσα στην τάξη, αλλά και εκείνου που τίθεται προς επεξεργασία, με σκοπό τη βελτίωση του παραγόμενου λόγου
- ♦ υιοθέτηση αλληλεπιδραστικών πρακτικών σύνδεσης σχολείου και κοινωνίας

## 9. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Όπως αναφέρθηκε, οι αλλαγές που σημειώθηκαν στο ισχύον Α.Π. για τη Γλώσσα θεωρείται ότι εναρμονίζονται σε κάποιο βαθμό με σύγχρονες θεωρίες για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Είναι πολύ ελπιδοφόρο επίσης το γεγονός ότι το ισχύον εκπαιδευτικό υλικό φαίνεται να διαπνέεται από τις ίδιες αρχές.

Εδώ θα πρέπει να σημειωθούν τα εξής: είναι αυτονόητο ότι η εφαρμογή καινοτομιών στην εκπαίδευση προϋποθέτει επαφή και εξοικείωση του εκπαιδευτικού με νέα πεδία γνώσεων και πληροφοριών, έτσι ώστε να αποκτήσει την κατάλληλη κατάρτιση για καινούριες στρατηγικές διδασκαλίας, που δεν είναι συνηθισμένες στη μέχρι σήμερα διδακτική πρακτική. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι, παρά την πρόθεση για αλλαγές στην εκπαιδευτική πρακτική, αυτές ακυρώνονται στην πράξη όταν δεν έχει γίνει καθόλου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ή μειώνεται κατά πολύ η καινοτομική δυναμική τους αν αυτή περιορίζεται σε ολιγοήμερες εναρκτήριες ενημερωτικές συναντήσεις χωρίς συνέχεια. Πολύ σημαντική για την αποτελεσματική εφαρμογή της νέας προσέγγισης είναι και η συμβολή ενημερωμένων και υποστηρικτικών σχολικών συμβούλων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### α. Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αλβανούδη, Ζ., Γρόσδος, Σ., Καλέτος, Γ., Ντάγιου, Ε. και Χαραλαμπίδης, Α. (επιμ.) (2000). *Γλωσσικές δραστηριότητες για το δημοτικό σχολείο*. Θεσ/νικη: εκδ. Κώδικας.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*, μτφρ. Μ. Αραποπούλου, επιμ. Ε. Καραντζόλα. Αθήνα: Μεταίχμιο (Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts. London: Longman, 1995).
- Γλώσσα. (2002). Αφιέρωμα στο Πρόγραμμα Σπουδών Γλώσσας του Δημοτικού. *Γλώσσα* 54
- Ιορδανίδου, Α., & Φτερνιάτη, Α. (2000). *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στην Α/θμια Εκπ/ση*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη. 398 σελ.
- Καψάλης, Γ και Κατσίκης, Α. (επιμ.). (2007). *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Ιωάννινα: Παν/μιο Ιωαννίνων.
- Κουτσοσίμου-Τσίνογλου, Β. (1985). *Η επικοινωνία και τα νέα προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας στο δημοτικό*. Διπλωματική εργασία στη Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κωστούλη, Τ. (1997). Κοινωνικό περιβάλλον, κειμενικές δεξιότητες και σχολική επίδοση. *Γλώσσα*, 41, 43-57.
- Macken-Horarik, M., (2000). Γλωσσική Αγωγή στη Β/βάθμια Εκπαίδευση στην Αυστραλία, Στο *Γλωσσικός υπολογιστής*, 2(1-2), 73-95. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (βλ. επίσης [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr)).
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Παπαρίζος, Χ. (1993). *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2000). Η γραπτή έκφραση στο δημοτικό σχολείο: πρώτες εκτιμήσεις. Στο: *Γραμματισμός στα Βαλκάνια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- ΦΕΚ, τεύχος Β', αρ. φύλλου 303/13-03-03, τόμος Α'. Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο. ΥΠΕΠΘ. ΠΙ.
- Φτερνιάτη, Α. (2000). Η επικοινωνιακή δεξιότητα στο γραπτό λόγο μαθητών του δημοτικού σχολείου στο μάθημα της Γλώσσας. Στο Σ. Γεωργίου, Α. Κυριακίδης και Κ. Χρίστου, (επιμ.). *Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής*. Κύπρος: Πανεπιστήμιο Κύπρου. 329-335.
- Φτερνιάτη, Α. (2007). Οι μεθοδολογικές κατευθύνσεις του νέου Αναλυτικού Προγράμματος και οι προσεγγίσεις που υιοθετούνται στα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του δημοτικού σχολείου. Στο Γ. Καψάλης και Α. Κατσίκης (επιμ.), *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Ιωάννινα: Παν/μιο Ιωαννίνων. 545 -553
- Φτερνιάτη, Α. (2008). Τα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου: οι αρχές στις οποίες βασίστηκε η συγγραφή τους και τα σημαντικότερα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά τους. Το παράδειγμα των μεγάλων τάξεων. *Νέα Παιδεία* 126: 51-68.
- Φτερνιάτη, Α. (2010) Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. *Νέα Παιδεία* 135 : 37-61.
- Χαραλαμπίδης, Α. και Κωστούλη, Τρ. (2000). *Διδασκαλία λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Γλωσσικές δραστηριότητες για το Δημοτικό Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χαραλαμπίδης, Α. και Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κώδικας.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1994). Παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 20-21, 105-134.

## β. Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Cazden, C., John, V. & Hymes, D. (Eds) (1972). *Functions of Language in the Classroom*. Columbia (N. York): Teachers College Press.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton
- Chomsky, N. (1959). Review of Verbal Behavior by B.F. Skinner. *Language*, 35, 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Conseil de l' Europe (1981). *Langues vivantes. 1971-1981*. Strasbourg.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (1993). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. Bristol: Falmer Press.
- Coste, D. (1981). *Méthodologie de la communication*. Strasbourg: Conseil de l' Europe.
- Coste, D., Courtillon, J. , Ferenzi, V., Martins-Baltar, M. et Papo, E. (1976). *Un niveau-seuil*. Paris: Hatier.
- Ek van, J.A., (1981). *Spécification des objectifs de communication*. Strasbourg: Conseil de l' Europe.
- European Commission. (1996). *Teaching and learning towards the learning society* (White Paper). Luxembourg: European Commission Office of Official Publications.
- Fairclough, N. (1992) (ed.). *Critical language awareness*. London: Longman.
- Flower, L. & Hayes, J. (1994). A cognitive process theory of writing. In Rudell, R.; Rudell, M.; Singer, H. (Eds). *Theoretical Models and Processes of Reading* (p.p. 928-950). Newark, D.E. International Reading Association.
- Fterniati, A. & Spinthourakis, J..A. (2004) The L1 communicative-textual competence of Greek upper elementary school students. *L1. Educational Studies in Language and Literature* ,4, 221-240. Netherlands: Kluwer Academic Publishers .
- Galisson, R. (1980). *D' hier à aujourd' hui la didactique générale des langues étrangères*. Du structuralisme au fonctionnalisme. Paris: CLE international.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J. R. (1993). *Writing Science: literacy and discursive power*. London: Falmer Press.

- Hayes, J. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In R. Indrisano & J. Squire (Eds.), *Perspectives on writing*. Newark, D.E.: International Reading Association.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In Pride, J. B. and Holmes, J. (Eds). *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Baltimore: Penguin.
- Johnson, K. & Morrow, K. (Eds). (1981). *Communication in the classroom: Applications and methods for a communicative-approach*. Essex: Longman.
- Kress, G. (1994). *Learning to write*. London: Routledge.
- Labov, W. (1972a). Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular. *Conduct and Communication*, 3. Philadelphia.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. (1976). Group work and communicative competence in the ESOL classroom. In Burt, M. and Dulay, H. (Eds). *On TESOL '75*. Washington, DC: TESOL.
- Martin, J. R. (1991). Intrinsic functionality: implications for contextual theory, *Social Semiotics*, 1(1), 98-162.
- Martin, J. R. (2000). Design and practice: enacting functional linguistics, *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 116-126.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66 (1), p. 60-92
- Papoulia – Tzelepi, P. & Spinthourakis, J. (2000). Greek teacher's personal theory on writing at the elementary level. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 5(1), 55-75.
- Savignon, S. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Croft.
- Widdowson, H. (1981). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1976). *National syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.