

Δημητριάδου, Κ (2005). «Η Γλώσσα ως αντικείμενο διδασκαλίας και ως εργαλείο των διαδικασιών μάθησης στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση», *Τα Εκπαιδευτικά, τεύχ.* 73-74, σσ. 9-23.

Η Γλώσσα ως αντικείμενο διδασκαλίας και ως εργαλείο των διαδικασιών μάθησης στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση

Κάθε συστηματική προσπάθεια που εξετάζει πώς μπορεί το σημερινό σχολείο να βοηθήσει ώστε τα παιδιά να γίνουν επιδέξιοι χρήστες της γλώσσας, σύμφωνα με τις υπαγορεύσεις του ορθού λόγου και της καλλιεργημένης ευαισθησίας, είναι ανάγκη να λαμβάνει υπόψη τρεις τουλάχιστον παραμέτρους:

α) τις διαπιστώσεις της *ψυχολinguιστικής*, της *κοινωνιογλωσσολογίας* και της *εφαρμοσμένης γλωσσολογίας* για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων στο παιδί και τον έφηβο,

β) τα πρόσφατα *δεδομένα της παιδαγωγικής έρευνας* που ασχολείται με θέματα γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο και

γ) τη *θεωρία και την εμπειρία της διδακτικής πράξης*, όπου η υιοθέτηση ενός συγκεκριμένου παιδαγωγικού πλαισίου (δηλ. διδακτικών στόχων, περιεχομένων και μεθόδων διδασκαλίας σε κάθε μάθημα) συναρτάται με τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών, σε μια σχέση αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας ανατροφοδότησης.

Οι τρεις παραπάνω άξονες προβληματισμού, που διαπερνούν κάθε μορφής ενασχόληση με τη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού και του εφήβου, καθόρισαν και τη δομή του παρόντος άρθρου, το οποίο βασίζεται στην αρχή ότι η γλώσσα **προάγεται** αποτελεσματικά μέσα από ένα πλέγμα δυναμικών, εμπλουτισμένων και απαιτητικών διδακτικών τεχνικών, αλλά και **προάγει** – με τον πλούτο και τη δυναμική της – τη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στο σχολείο.

1. Η καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων συνδέεται με την ικανότητα αποκωδικοποίησης των λέξεων, τις γνωστικές διαδικασίες κατανόησης των κειμένων, την ανάπτυξη του λεξιλογίου κ.λπ. Ο σχεδιασμός της γλωσσικής διδασκαλίας, επομένως, και οι τεχνικές οργάνωσής της είναι καλό να διαμορφώνονται με βάση τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη σκέψη του παιδιού, τη γνωστική του ανάπτυξη και τη γλωσσική ωριμότητα που αντιστοιχεί στο νοητικό στάδιο στο οποίο βρίσκεται.

Το φαινόμενο της γλωσσικής δεξιότητας στα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης του παιδιού προσπάθησε πρώτος να το εξηγήσει ο Skinner, συνδέοντάς το με τους μηχανισμούς της *μίμησης* και της *ενίσχυσης* που αναπτύσσονται σε ένα εξωγλωσσικό πλαίσιο επικοινωνίας (Skinner 1957: 28-34, 56-58). Ο ρόλος των ενηλίκων εδώ είναι να προσφέρουν πρότυπα προς μίμηση και να ενισχύουν τη γλωσσική συμπεριφορά των νηπίων, καθώς αντίστοιχα το παιδί εκφράζει τις σχέσεις, τους διαχωρισμούς και τις ταξινομήσεις που έχει κατανοήσει. Και ενώ η γλώσσα βοηθάει στη δημιουργία αυτών των διαχωρισμών ή ταξινομήσεων, έχει αποδειχθεί ότι η έλλειψη λεκτικής ικανότητας για την αναπαραγωγή μιας έννοιας δε σημαίνει υποχρεωτικά και την έλλειψη κατανόησης της έννοιας (Βυγκότσκι 1988: 21-3, 355-378). Έτσι, δεν είναι ξεκάθαρη, ακόμη και σήμερα, **η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη γλώσσα και τη σκέψη.**

Η έρευνα γύρω από την ανάπτυξη της γλώσσας του παιδιού και τους γλωσσολογικούς κανόνες που τη διέπουν βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη θεωρία του Chomsky (1965), η οποία ασχολείται κυρίως με το φαινόμενο της *παραγωγικότητας* της γλώσσας, δηλαδή την ικανότητα του ομιλητή να παράγει και να κατανοεί έναν απεριόριστο αριθμό καινούριων προτάσεων της γλώσσας του.¹ Ξεκινώντας από την αφετηρία ότι κάθε παιδί ήδη από τη στιγμή της γέννησής του είναι εφοδιασμένο με έναν βιολογικά προκαθορισμένο μηχανισμό κατάκτησης της γλώσσας (Language Acquisition Device), ο Chomsky δίνει έμφαση στη *δημιουργική πλευρά* της γλώσσας (*Παραγωγική Γραμματική*) και ορίζει ως πρωταρχικό τομέα της το συντακτικό.² Νεότερες έρευνες έδωσαν προτεραιότητα στο *σημασιολογικό τομέα* της γλώσσας,³ καθώς και στο γενικότερο πλαίσιο της γλωσσικής επικοινωνίας, όπου η γλώσσα χρησιμοποιείται για την εκπλήρωση ορισμένων σκοπών (*πραγματολογικό μέρος* της γλώσσας). Η χρήση πάντως του γλωσσικού συστήματος, είτε ως εργαλείου για την ομιλία είτε ως προϊόντος της ομιλίας, καθώς και η γνώση των κανόνων που διέπουν τη χρήση αυτή σε επίπεδο φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό προϋποθέτει την κατάκτηση της *γλωσσικής ικανότητας*.⁴ πρόκειται για μια πολύπλοκη διαδικασία, που γίνεται σταδιακά κατά την παιδική ηλικία και συμβαδίζει με την ανάπτυξη της *επικοινωνιακής ικανότητας* του παιδιού, δηλαδή την υιοθέτηση συγκεκριμένης γλωσσικής πρακτικής από μέρους του για κάθε περίπτωση γλωσσικής επικοινωνίας. Οι δύο αυτές ικανότητες, γλωσσική και επικοινωνιακή, καθορίζουν και το βαθμό επάρκειας του ομιλητή σε ό,τι αφορά τη χρήση του λόγου (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997: 55-57).

Η μελέτη της παιδικής γλώσσας έχει ρίξει αρκετό φως στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν το συντακτικό και τη γραμματική της γλώσσας τους· αντίθετα, για την ανάπτυξη της σημασιολογίας της γλώσσας και για τα θέματα που αφορούν τις δεξιότητες των παιδιών να επικοινωνούν γλωσσικά και να αφηγούνται ιστορίες η έρευνα είναι περιορισμένη. Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον προσελκύουν σήμερα οι δεξιότητες που αφορούν τη χρήση και την κατανόηση από τα παιδιά της *μεταφοράς* και της *αναλογίας* στη γλώσσα, καθώς και γενικότερα οι *μεταγλωσσικές δεξιότητες*, που επιτρέπουν στο παιδί να εξετάζει τη γλώσσα ως αντικείμενο μελέτης (Βοσνιάδου 1992: 25). Η ανάπτυξη της τυπικής λογικής σκέψης, πάντως, και επομένως της ικανότητας για ανάλυση, σύνθεση, γενίκευση κ.λπ., που είναι συνυφασμένη με τη νοητική ωρίμανση του μαθητή, διευκολύνει γενικά τον

¹ Πρόκειται για το *δημιουργικό χαρακτήρα* της γλωσσικής επικοινωνίας του ανθρώπου, δηλ. «την ικανότητά του να κατανοεί, όταν τις ακούει (ή τις διαβάζει) και να παράγει, όταν τις χρειάζεται, *άπειρες* προτάσεις οι οποίες δεν είναι (πάντα και απολύτως) όμοιες μ' αυτές που έχει ξανακούσει ή ξαναχρησιμοποιήσει ο ίδιος ομιλητής και που – μ' αυτήν την έννοια – είναι *νέες προτάσεις*» (Μπαμπινιώτης 1985: 22).

² Αυτό σημαίνει ότι η σημασία των φράσεων από το υποκείμενο εξάγεται ύστερα από τη συντακτική τους ανάλυση. Βασικής σημασίας είναι ο διαχωρισμός που κάνει ο Chomsky ανάμεσα στη *βαθιά δομή* και την *επιφανειακή δομή* της πρότασης (η πρώτη αναφέρεται στη σημασιολογική και η δεύτερη στη φωνολογική ερμηνεία της). Η βαθιά δομή της πρότασης ορίζεται από τους *κανόνες της φραστικής δομής* και η επιφανειακή δομή δημιουργείται από τους *μετασχηματιστικούς κανόνες*, ύστερα από την επενέργειά τους πάνω στη βαθιά δομή της πρότασης (Βοσνιάδου 1992: 21).

³ Σύμφωνα μ' αυτόν, πρωταρχικής σημασίας είναι το νόημα των φράσεων *των ιδίων* των παιδιών, το οποίο βέβαια δεν εξάγεται από τις επιφανειακές δομές των φράσεων των ενηλίκων (Βάμβουκας 1992).

⁴ Από τη σχετική βιβλιογραφία δεν αποδεικνύεται ότι υπάρχουν ανθρώπινες γλώσσες που μαθαίνονται ευκολότερα ή δυσκολότερα από άλλες (Καβουκόπουλος 1996: 9).

εμπλουτισμό του λεξιλογίου του, καθώς και της πολυσημίας και πολυτυπίας της έκφρασης.⁵

2. Η διαμόρφωση ενός κατάλληλου παιδαγωγικού πλαισίου για τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης που προσφέρει το σχολείο μεταθέτει τη βάση της αποτελεσματικής διδασκαλίας από το υποκείμενο-μαθητή – του οποίου τα ψυχογλωσσικά χαρακτηριστικά ήδη αναφέρθηκαν – στο περιβάλλον (σχολικό χώρο και παιδαγωγική διαδικασία). Η σημασία του περιβάλλοντος⁶ στην επίδωξη της γνώσης ισχύει κατ' εξοχήν στην περίπτωση της διδασκαλίας της γλώσσας, αφού ο λόγος, προφορικός και γραπτός, με την κοινωνική δυναμική που διαθέτει, όχι μόνο συνδέει το παιδί με τον κοινωνικο-πολιτισμικό του περίγυρο, αλλά και ευθύνεται για τη γλωσσική διαφοροποίηση των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα.⁷ Ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν, για παράδειγμα, ότι παιδιά τα οποία φοιτούν σε σχολικές τάξεις που διαθέτουν βιβλιοθήκη διαβάζουν περισσότερο, έχουν καλύτερη στάση απέναντι στο διάβασμα και παρουσιάζουν σημαντικότερη πρόοδο στον τομέα της κατανόησης κειμένων (Anderson κ.ά 1994: 120-122).

Ανάλογη σημασία έχει και ο τρόπος με τον οποίο η διδακτική μεθοδολογία της γλωσσικής διδασκαλίας εξυπηρετεί την επιστημονική βάση του μαθήματος της Γλώσσας, δηλαδή το ίδιο το αντικείμενο που διδάσκεται. Αρχές, λόγου χάρη, όπως η συμφωνία ρήματος και υποκειμένου μπορούν να διδαχθούν καλύτερα όταν οι μαθητές ασχοληθούν με τη συστηματική γραφή κειμένων που έχουν ως στόχο τους την επικοινωνία με άλλα άτομα, παρά με την αποστήθιση κανόνων. Τέτοιες αφορμές επικοινωνίας δίνονται μέσα από ασκήσεις γραφής που αναφέρονται σε διάφορες ανακοινώσεις, σε προγράμματα για τις σχολικές δραστηριότητες, σε επιστολές, ημερολόγια, δελτία καιρού, μεταδόσεις αθλητικών αγώνων κ.λπ. (Anderson κ.ά 1994: 120-122).

Παρά την πρόοδο που έχει σημειωθεί *από την παραδοσιακή αντίληψη* για τη διδασκαλία της Γλώσσας, την οποία χαρακτήριζε φορμαλισμός, παθητικότητα, απομνημόνευση και στατικότητα, *μέχρι τη σύγχρονη*, που θέλει τη διαδικασία αυτή ζωντανή, ενεργητική, κριτική και δυναμική, η συνολική αντιμετώπιση του ζητήματος από επιστημολογική και πρακτική άποψη δεν έχει φτάσει ακόμη σε ικανοποιητικό επίπεδο. Είναι διαπιστωμένο, για παράδειγμα, πως οι κατά καιρούς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που έχουν οδηγήσει στον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας της Γλώσσας στο ελληνικό σχολείο, με ελάχιστες εξαιρέσεις, δεν έχουν βασιστεί σε έρευνες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα και αποκτούν τις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης, ούτε και έχουν

⁵ Η τυπική σκέψη ξεκινά από την ηλικία των 11-12 ετών και ολοκληρώνεται σε όλη τη διάρκεια της εφηβείας, με κύριο χαρακτηριστικό τις υποθετικο-απαγωγικές διεργασίες σε ένα αυτόνομο πεδίο θεωρητικής σκέψης, που είναι ανεξάρτητο από την πράξη (Πιαζέ 1999: 144, 170-173).

⁶ Σ' αυτό περιλαμβάνονται οι ενήλικες, η κοινωνική αλληλεπίδραση και η επικοινωνία γενικότερα.

⁷ Είναι γνωστή η θεωρία του Bernstein (1991) για τον *επεξεργασμένο* (elaborated) και τον *περιορισμένο* γλωσσικό κώδικα (restricted code), που συμβάλλουν στην αναπαραγωγή της εκπαιδευτικής ανισότητας. Ο περιορισμένος λόγος περιέχει μικρές και μισοτελειωμένες φράσεις, χρησιμοποιεί κυρίως την παράταξη κύριων προτάσεων, δυσκολεύεται να εκφράσει αφηρημένες έννοιες και το λεξιλόγιό του περιορίζεται σε είδη πρώτης ανάγκης και σε έννοιες του άμεσου περιβάλλοντος. Ο επεξεργασμένος ή καλλιεργημένος λόγος, αντίθετα, έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί λεξιλόγιο από την περιοχή των αφηρημένων εννοιών και της επιστημονικής σκέψης, καθώς και πιο περίπλοκες γλωσσικές δομές (πυκνή φρασεολογία, υποτακτική σύνταξη κ.λπ.) (Τομπαΐδης 1981: 399-400).

δοκιμαστεί πειραματικά.⁸ Τα παραπάνω επιστημονικά πεδία, ωστόσο, προσφέρουν θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα για τη διατύπωση ορισμένων αρχών που θα πρέπει να ακολουθούνται κατά τη γλωσσική διδασκαλία στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, ώστε οι μαθητές να γίνουν, όσο το επιτρέπει η ηλικία τους, επαρκείς χρήστες της γλώσσας σε όλες τις περιστάσεις της γλωσσικής επικοινωνίας, προφορικής και γραπτής. Οι αρχές αυτές αναφέρονται κυρίως στη διαδικασία ανάπτυξης και τελειοποίησης της γλωσσικής δεξιότητας μέσα από μια συνεχή ανατροφοδότηση παραγωγής και χρήσης του λόγου, στα χαρακτηριστικά της γλώσσας του παιδιού, τα οποία εξελίσσονται με τη γνωστική του ανάπτυξη,⁹ στην προτεραιότητα του προφορικού σε σχέση με το γραπτό λόγο¹⁰, στην **ενιαιοποίηση¹¹ του γλωσσικού μαθήματος**, στα κριτήρια της επιλογής των κειμένων που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία της Γλώσσας, στην επιστημονική και διδακτική επάρκεια του δασκάλου κ.λπ. (Βουγιούκας 1996: 70-75).

Σύμφωνα με μία από τις βασικότερες αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας, η συνεξέταση των γλωσσικών φαινομένων (συντακτικών, μορφολογικών και σημασιολογικών) θα πρέπει να οδηγεί επαγωγικά τους μαθητές σε μια «διαισθητική» σύλληψη της κανονικότητας που τα διέπει· έτσι, μπορούν να αποφεύγονται φορμαλιστικές διατυπώσεις αρχών και κανόνων, που απαιτούν την ενεργοποίηση απομνημονευτικών μηχανισμών για την εκμάθησή τους. Τα χαρακτηριστικά, ωστόσο, της γλωσσικής διδασκαλίας σήμερα στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση την καθιστούν ως επί το πλείστον ρυθμιστική, ενώ παράλληλα της επιτρέπουν να αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως γνωστικό αντικείμενο (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997: 29). Η διδασκαλία της Γλώσσας δηλαδή παίρνει συνήθως ως πλαίσιο μεμονωμένες προτάσεις-παραδείγματα ερήμην της επικοινωνιακής λειτουργίας τους και ζητά από τους μαθητές να κάνουν επιτυχείς συσχετισμούς όρων, να συμπληρώσουν κενά, να πραγματοποιήσουν γλωσσικούς μετασχηματισμούς κ.λπ., κατακερματίζοντας τη γλώσσα και εξισώνοντάς την με ένα άθροισμα παραδειγμάτων. Κάτι τέτοιο όμως δεν προάγει την ικανότητα των μαθητών για αποτελεσματική γλωσσική επικοινωνία, ούτε συμβάλλει στην εμπέδωση της γνώσης που προσφέρεται, γιατί αυτή είναι επιφανειακή, στείρα και επιπλέον έχει εφήμερο χαρακτήρα (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997: 34-35).

Η άσκηση στη χρήση της γλώσσας έξω από το εκάστοτε επικοινωνιακό της πλαίσιο με τον τρόπο που περιγράφηκε παραπάνω αποτελεί μια *μαθησιακή διαδικασία για τη γλώσσα*, κάτι που διαφέρει από την *εκμάθηση της γλώσσας*. Στην

⁸ Η προσπάθεια αναμόρφωσης της Γλωσσικής Διδασκαλίας στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση που σημειώθηκε στις αρχές της δεκαετίας του '80 δεν αξιολογήθηκε ποτέ (Μελάς 1996). Το ίδιο ισχύει και για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με εξαίρεση την έρευνα των Ξωχέλλη κ.ά. (1992) για την αξιολόγηση του Προγράμματος Γλωσσικής Διδασκαλίας στο Γυμνάσιο.

⁹ Στα πρώτα σχολικά χρόνια του το παιδί δείχνει μια εμμονή στα φωνολογικά, μορφολογικά και συντακτικά χαρακτηριστικά της λαϊκής γλώσσας και προτιμά την παρατακτική σύνταξη, την αναλυτική έκφραση, τη ρηματική από την ονοματική φράση, την ενεργητική από την παθητική σύνταξη, την αιτιατική από τη γενική πτώση. Ακόμη, ο λόγος του χαρακτηρίζεται από εγωκεντρισμό, συγκρητισμό και υπόδυση ρόλων στο επίπεδο του φανταστικού παιχνιδιού (Βουγιούκας 1996: 72).

¹⁰ Τόσο τα διδακτικά εγχειρίδια όσο και η όλη οργάνωση της διδασκαλίας θα πρέπει να αντιμετωπίζουν τον προφορικό λόγο ως διαφορετικό αλλά ισότιμο είδος λόγου με το γραπτό και να μεθοδεύουν την άσκηση των μαθητών στην καλλιέργεια και των δύο ειδών λόγου.

¹¹ Με τον όρο αυτόν εννοείται η διδασκαλία της γλώσσας ως ενιαίου μαθήματος και όχι κατακερματισμένου σε ανάγνωση, γραμματική και έκθεση, όπως γινόταν στο παρελθόν. «Ενιαιοποίηση δε σημαίνει συγχώνευση των επιμέρους τομέων της γλώσσας και των αντίστοιχων μαθησεων, ανέφικτη άλλωστε, αλλά συνύφανσή τους με τρόπο φυσικό, όπου και όσο είναι δυνατόν» (Βουγιούκας 1996: 74).

πρώτη περίπτωση στόχος της διδασκαλίας είναι η εξέταση της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας, πράγμα που μελετά η γλωσσολογία – όπως ακριβώς η βιολογία μελετά το φαινόμενο της ζωής – και στη δεύτερη η ενεργοποίηση, οικοδόμηση και επέκταση υποσυνείδητων μηχανισμών, πάνω στους οποίους στηρίζεται το *σημειολογικό σύστημα* της γλώσσας (Βουγιούκας 1996: 71). Μόνο έτσι μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά η δημιουργικότητα, οι λειτουργίες και οι ποικιλίες της γλώσσας, καθώς και οι τρόποι εκφοράς του λόγου (περιγραφικός, αφηγηματικός, αξιολογικός και οι ποικίλες μορφές μείξεών τους).

Οι ασκήσεις που αφορούν τη *γλωσσική επεξεργασία* ενός κειμένου αναφέρονται κυρίως στο περιεχόμενό του, στην οργάνωση του λόγου (νοηματικές ενότητες, θεματικούς πυρήνες κ.λπ.), στη γλώσσα του (ύφος, σύνταξη, σχήματα λόγου, επαναλήψεις, κειμενικούς δείκτες¹²) κ.λπ. Στην ίδια αντίληψη υπακούουν και οι *ασκήσεις πύκνωσης* (με γραφή πλαγιότιτλου ή περίληψης), ανάπτυξης (με εμπλουτισμό της φράσης ή της παραγράφου ή με σύγκριση κ.λπ.) και μετασχηματισμού του λόγου (με ανάπλαση π.χ. μιας πρότασης ή παραγράφου αρχίζοντας από το τέλος ή δίνοντας έμφαση σε συγκεκριμένα στοιχεία της). Πάντως, οι δραστηριότητες που συνήθως ζητούν από τους μαθητές να συμπληρώσουν κάποιο κενό, να κυκλώσουν ή να υπογραμμίσουν λέξεις ή να σημειώσουν μία ανάμεσα σε πολλές επιλογές προάγουν το γραπτό λόγο πολύ λιγότερο από τις ασκήσεις παραγωγής λόγου (περίληψη, σχολιασμό κ.λπ.) (Anderson κ.ά 1994: 114-115), ή την *έκθεση*, που αποτελεί μια πιο σύνθετη και δημιουργική προσπάθεια σύνταξης ενός αυτοτελούς και αυτόνομου κειμένου (Τσολάκης 1985: 43-46).

Σημαντικό ρόλο στην επιδίωξη της γλωσσικής επάρκειας των παιδιών όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνική τους ζωή, έχει η εξοικείωσή τους με την ανάγνωση. Η έρευνα σχετικά με τις πολύπλοκες δυσκολίες οι οποίες συχνά παρουσιάζονται κατά την εκμάθηση της δεξιότητας αυτής συνήθως προσανατολίζεται στην αναγνώριση ενός ελλείμματος στο παιδί, το οποίο μπορεί να είναι οργανικής, γνωστικής, κοινωνικο-συναισθηματικής ή κοινωνικο-οικογενειακής προέλευσης. Λιγότερο προσανατολισμένη είναι η έρευνα σε παράγοντες που αφορούν το περιβάλλον του παιδιού (Fijalkow 1997: 21-233, 235). Με στόχο την ενίσχυση και διεύρυνση του εγγραμματισμού, πάντως, ο δάσκαλος είναι καλό να αφιερώνει αρκετό χρόνο για τη διδασκαλία στρατηγικών εκμάθησης της ανάγνωσης, αλλά και για την εξάσκηση των μαθητών είτε με ανάγνωση κειμένων στην τάξη είτε με σιωπηρή ανάγνωση και στη συνέχεια διεξαγωγή συζήτησης, ακρόαση ή γραφή.¹³

3. Για τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είναι αναγκαία η διαμόρφωση πλούσιων παρωθητικών καταστάσεων, οι οποίες θα του δίνουν κίνητρα να λειτουργεί ως παραγωγός λόγου. Έτσι, η γλωσσική καλλιέργεια μπορεί να επιδιώκεται όχι μόνο με τη διδασκαλία της Γλώσσας ως ειδικού μαθήματος αλλά και μέσα από ολόκληρο το σχολικό πρόγραμμα, στο οποίο περιλαμβάνονται ειδικά μαθήματα και σχολικές δραστηριότητες (Βουγιούκας 1996: 74)¹⁴.

¹² Πρόκειται για τα μόρια της γλώσσας που μπορεί να σηματοδοτούν τη μετάβαση του ομιλητή/συγγραφέα από τη μια πρόταση στην άλλη, να δηλώνουν τη στάση του απέναντι στα λεγόμενά του ή να υπηρετούν καθαρά επικοινωνιακούς σκοπούς (Χριστοφίδου 1996).

¹³ Έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι μαθητές που έχουν συνηθίσει να γράφουν και στη συνέχεια να συζητούν τα όσα έχουν γράψει αποκτούν σταδιακά κριτική ματιά απέναντι στο γραπτό λόγο (Anderson κ.ά 1994: 120-122). Ακόμη, έχει αποδειχθεί ότι οι επιδόσεις των κοριτσιών στην ανάγνωση είναι καλύτερες από των αγοριών (Βάμβουκας 1987: 47-54).

¹⁴ Τα προγράμματα για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση που εκπονήθηκαν στη χώρα μας κατά τη δεκαετία του 1980 καθιέρωσαν την επικοινωνιακή προσέγγιση στο γραπτό λόγο και επιχειρήσαν να συνδέσουν τη θεματολογία που προτείνουν με τα μαθήματα της ημέρας (Ματσαγγούρας 2001: 61).

Η επιδίωξη της επαρκούς χρήσης της γλώσσας μέσα στη σχολική τάξη είναι δυνατό να συσχετίζεται με τον προγραμματισμό της ατομικής και συλλογικής πρακτικής που εφαρμόζεται σε κάθε μάθημα. Είναι χρήσιμο ο δάσκαλος οποιουδήποτε μαθήματος να βλέπει τη δική του συμπεριφορά και ομιλία σαν ένα είδος «κειμένου», που μπορεί να αναλυθεί όχι από γλωσσολογική, αλλά από **κοινωνιολογική άποψη**, αφού αντανακλά τις αξίες που ο ίδιος έχει υιοθετήσει και τη λειτουργία τους στη σύγχρονη κοινωνία (Boklund-Λαγοπούλου 1985: 114). Το γεγονός μάλιστα ότι στη σημερινή ελληνική σχολική τάξη επικρατεί μια ιδιαίτερα περίπλοκη κοινωνιολογική κατάσταση (μειονότητες, ιδιώματα κ.λπ.) αυξάνει την ευθύνη του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση προβλημάτων που αφορούν την καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών.¹⁵ Επιπλέον, το εκφραστικό ιδίωμα και το ειδικό λεξιλόγιο που προσιδιάζουν σε κάθε μάθημα, αλλά και τα ίδια τα μαθήματα καθαυτά, δημιουργούν κάθε φορά συγκεκριμένες επικοινωνιακές συνθήκες για την ανάπτυξη της γλωσσικής δεξιότητας των μαθητών. Σύμφωνα μάλιστα με τη θεωρία της *λειτουργικής χρήσης* της γλώσσας, **το πλαίσιο στο οποίο θα πρέπει να κινείται η γλωσσική διδασκαλία** δεν είναι η λέξη ούτε η πρόταση, αλλά το κείμενο, και μάλιστα το αυτοτελές και αυθεντικό, όπου και οι λέξεις και οι προτάσεις ενεργοποιούνται και παίρνουν συγκεκριμένη σημασία και αξία. Και, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, σε μια τέτοια διδακτική προσέγγιση της γλώσσας, όπου η συνειδητοποίηση της γλωσσικής δομής γίνεται μέσω της πραγματικής χρήσης της, **δεν έχουν κατεξοχήν θέση οι κανόνες και οι ασκήσεις της παραδοσιακής διδασκαλίας της γραμματικής** (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997: 97-99).¹⁶

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η νοηματική και γνωστική πειθάρχηση του λόγου ανάλογα με τη γνωστική περιοχή του εκάστοτε σχολικού μαθήματος δε θα πρέπει να αποτελεί φροντίδα μόνο του δασκάλου που διδάσκει Γλώσσα. Πέρα από το δάσκαλο και το φιλόλογο, ο εκπαιδευτικός κάθε ειδικότητας θα πρέπει να είναι πρώτα απ' όλα ένας δάσκαλος της γλώσσας (Μπασλής 1985: 146), που μπορεί να έχει ως μέλημά του ακόμη και τη γραφή εκθέσεων (Βουγιούκας 1996: 80). Αφορμές μπορούν να δοθούν από κάποιο απόσπασμα του σχολικού εγχειριδίου ή μια μαρτυρία ή μια λεζάντα ή ένα σχόλιο ή μια εικόνα που θα ενεργοποιήσει τη φαντασία των παιδιών, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους. Τα θέματα που προσφέρονται περισσότερο είναι αυτά που σχετίζονται με ποικίλους **τομείς της σύγχρονης ζωής** και έχουν ιδιαίτερη αξία όταν προωθούν την ορθολογική σκέψη και την κριτική ικανότητα των μαθητών.

Μια πρόχειρη σύγκριση των δυνατοτήτων που παρέχουν τα σχολικά μαθήματα για επαρκή χρήση της γλώσσας οδηγεί στην εξής διαπίστωση: οι ασκήσεις στα βιβλία της Γλώσσας συχνά περιορίζονται στην απαίτηση για επιφανειακή ανάγνωση κάποιων κειμένων και σπάνια ζητούν από τα παιδιά **να εξαγάγουν συμπεράσματα ή να αιτιολογήσουν γεγονότα**. Από την άλλη μεριά, οι ασκήσεις στα βιβλία της Ιστορίας, της Λογοτεχνίας, της Φυσικής, της Γεωγραφίας κ. λπ. δίνουν την ευκαιρία για νοηματική και κριτική προσέγγιση των κειμένων. Έτσι, μαθήματα όπως η Μελέτη του Περιβάλλοντος, η Γεωγραφία, η Αισθητική Αγωγή ή η Λογοτεχνία

¹⁵ Με τα προβλήματα αυτά συνδέεται και το ζήτημα της αξιολόγησης στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο αξιολογεί όχι τη νοητική και γλωσσική ικανότητα των μαθητών, αλλά την ικανότητά τους στη χρήση της *σχολικής* γλώσσας (Μπασλής 1985: 146).

¹⁶ Εξάλλου, όταν η διδασκαλία είναι προσανατολισμένη κυρίως στη μορφολογία, η εκμάθηση όλων των μορφολογικών κατηγοριών και τύπων που παρουσιάζουν οι δεκάδες ονοματικές και ρηματικές κλίσεις της γραμματικής Τριανταφυλλίδη μπορεί να είναι σε βάρος της ανάπτυξης συντακτικών δεξιοτήτων από τους μαθητές (Καβουκόπουλος 1996: 9-11).

προσφέρουν ευκαιρίες για τη συνέχιση του τρόπου φυσικής εκμάθησης της γλώσσας σε ένα πλαίσιο δραστηριοτήτων αβίαστης, μη κατασκευασμένης διαδικασίας παραγωγής λόγου, στις μικρές ιδίως τάξεις της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Εννοείται βέβαια ότι θα πρέπει να υπάρχει συνάφεια των ασκήσεων ή της συζήτησης κ.λπ. με το περιεχόμενο του κάθε μαθήματος.

Στο πλαίσιο αυτό, πολύ σημαντικό ρόλο παίζει η χρήση ερωτήσεων¹⁷ (Δανασσή-Αφεντάκης 1992: 151-152), οι οποίες καθοδηγούν τη σκέψη των παιδιών και ζητούν απαντήσεις με σαφές περιεχόμενο και ακριβολογημένη διατύπωση. Από την άλλη μεριά, ο δάσκαλος μπορεί να κινητοποιεί το ενδιαφέρον των παιδιών για τη **σημασία** και την **ετυμολογία** των λέξεων, δημιουργώντας ευκαιρίες για ερωτήσεις από μέρους τους σχετικά με σύγχρονα τοπικά ή παγκόσμια γεγονότα, προσωπικές εμπειρίες, θέματα κοινωνικού ή καλλιτεχνικού ενδιαφέροντος, φυσικά φαινόμενα κ.λπ. Εδώ αξίζει να τονιστεί ότι η αποσαφήνιση του σκοπού που τίθεται για κάθε δραστηριότητα, η υποστηρικτική στάση του δασκάλου, καθώς και η διατήρηση υψηλών προσδοκιών για μάθηση είναι στοιχεία που γενικά δημιουργούν κίνητρα μάθησης στους μαθητές και ευνοούν μια πετυχημένη διδασκαλία.

Για την ενθάρρυνση γενικότερα των μαθητών στην όσο το δυνατόν επαρκέστερη χρήση της γλώσσας μέσα στην τάξη, οι διδακτικές προσεγγίσεις που μπορούν να αναπτυχθούν στο πλαίσιο της διδασκαλίας είτε της Γλώσσας είτε των άλλων μαθημάτων είναι ανάγκη να υπακούν στις αρχές της αυτενεργού μάθησης, με το δάσκαλο διαμεσολαβητή σε μια πορεία φθίνουσας καθοδήγησης (Ματσαγγούρας 2001: 187-191).¹⁸ Στις μεθόδους αυτές περιλαμβάνονται οι μικτές μορφές διδασκαλίας, οι μαθητοκεντρικές και οι ομαδοκεντρικές (Ματσαγγούρας 2002α: 405-432)¹⁹, καθώς και η βιωματική – επικοινωνιακή μέθοδος (project). Για την εφαρμογή τέτοιων μεθόδων εξυπακούεται ότι θα πρέπει να έχει προηγηθεί ο κατάλληλος σχεδιασμός του μαθήματος και να διεκπεραιώνονται με ταχείς ρυθμούς χρονοβόρες διαδικασίες ρουτίνας, όπως είναι η μετάβαση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη, η διανομή υλικού, η παράδοση εργασιών, η μετακίνηση μαθητών και θρανίων κ.λπ.

Ας σημειωθεί ότι οι δυνατότητες για καλλιέργεια της γλωσσικής δεξιότητας στο σημερινό σχολείο αυξάνονται και με τη **θεσμοθέτηση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)**, που στοχεύει στην ενιαιοποίηση της μάθησης τόσο σε επίπεδο περιεχομένων της γνώσης όσο και σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας, προσδίδοντας στη μαθησιακή διαδικασία χαρακτηριστικά

¹⁷ Στο πλαίσιο της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας η ερώτηση δεν αποτελεί μόνο έκφραση άγνοιας, αλλά και γνώρισμα υγιούς διαλόγου και ώριμης κοινωνικής συμπεριφοράς. Είναι γνωστό ότι η ερώτηση κατέχει κεντρική θέση στην αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή ή μαθητών μεταξύ τους, σε όλες τις εποχές και κατά την εφαρμογή οποιουδήποτε μεθοδολογικού μοντέλου διδασκαλίας. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, εξάλλου, το 80% περίπου της σχολικής διαδικασίας αφιερώνεται σε ερωτήσεις και απαντήσεις (Βαϊνάς 1998: 13). Έτσι, η τέχνη των ερωτήσεων για της μεθόδευση της προσφοράς της διδακτικής ύλης αποτελεί μία από τις σημαντικότερες δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο δάσκαλος (Γιοκαρίνης 1988: 22).

¹⁸ Σύμφωνα με το Vygotsky (1978: 86), η μάθηση του παιδιού είναι αλληλένδετη με τη διαδικασία της ανάπτυξής του. Το επίπεδο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται το παιδί αντιστοιχεί σε ό,τι το ίδιο μπορεί πραγματικά να διεκπεραιώσει χωρίς τη βοήθεια κανενός, ενώ το αμέσως επόμενο επίπεδο μάθησης αναφέρεται σε ό,τι μπορεί να πραγματοποιήσει το παιδί χάρη στην εξωτερική βοήθεια από κάποιον παράγοντα του περιβάλλοντός του (παιδαγωγό, γονέα, συμμαθητή του κ.λπ.) Το διάστημα ανάμεσα σ' αυτά τα δύο επίπεδα, ο Βυγκότσκι το ονομάζει «**Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης**» (Zone of Proximal Development – ZPD).

¹⁹ Μερικά από τα προβλήματα που προκύπτουν από την ομαδοποίηση των μαθητών είναι δυνατό να αμβλυνθούν είτε με περιοδικές αλλαγές στη σύνθεση των ομάδων με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, είτε με την αύξηση του χρόνου που προβλέπεται για την ολοκλήρωση της διδασκαλίας.

όπως *ευελιξία, ευρύτητα, διαθεματική και ολιστική προσέγγιση της γνώσης, χρήση των νέων τεχνολογιών, ανάπτυξη μεθόδων καλλιέργειας της κριτικής σκέψης και επιδίωξη γενικής παιδείας* (Δημητριάδου 2004: 94-96). Ανάλογες ευκαιρίες δίνουν και οι δράσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης (Ματσαγγούρας 2002β), αφού εμπλουτίζουν το γνωστικό και παιδαγωγικό περιβάλλον του σχολείου και αναβαθμίζουν τον κοινωνικό και πολιτιστικό του ρόλο.

Σε ό,τι αφορά τώρα τη χρήση των μέσων διδασκαλίας και μάθησης που σχετίζονται με τη γλώσσα, ισχύει κι εδώ η παιδαγωγική πολυφωνία που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες μεθόδους των διδακτικών προσεγγίσεων. Ανάλογα με το διδακτικό μοντέλο που υιοθετείται από το δάσκαλο, το οποίο θεμελιώνεται πάνω σε μια αντίστοιχη θεωρητική βάση και στηρίζεται ως προς τη φιλοσοφία και πρακτική του στο σχολικό εγχειρίδιο, μπορούν να αξιοποιηθούν με διάφορους τρόπους τα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας και οι νέες τεχνολογίες, συνδυάζοντας την άμεση διαπροσωπική επικοινωνία με την αυτενεργό δράση των μαθητών (Κανάκης 1989: 11). Από τη χρήση της εικόνας μέχρι τη σύνταξη εκπαιδευτικών «σεναρίων» επάνω σε συγκεκριμένα θέματα γλωσσικής επικοινωνίας, υπάρχει μία ποικιλία τεχνικών που μπορούν να αναπτυχθούν για τον εμπλουτισμό και την αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων, αρκεί να μην καταδικάζουν το μαθητή σε παθητική στάση και άκριτη αποδοχή των όσων προσφέρουν. Τέτοια εκπαιδευτικά περιβάλλοντα αποβλέπουν σε στόχους οι οποίοι συνδυάζουν την καλλιέργεια της γλώσσας με την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας (δεξιότητες παρατήρησης, αναζήτησης ομοιοτήτων και διαφορών, απόκτηση ταξινομικών κριτηρίων για διάκριση κατηγοριών κ.λπ.) (Καρφοπούλου κ.ά. 2001: 723-725). Η εφαρμογή καινοτομιών, πάντως, που βασίζονται γενικότερα στη χρήση πολυμέσων απαιτεί τη δημιουργία νέων θεσμών διοικητικής και τεχνικής υποστήριξης, κατάλληλο παιδαγωγικό σχεδιασμό, ειδική διαμόρφωση του χώρου εργασίας των παιδιών, καθώς και εξοικείωση των μαθητών με το χειρισμό των νέων τεχνολογιών.

Ως κλειδί για την ανανέωση της διδακτικής πρακτικής στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση γενικότερα – και όχι μόνο στον τομέα της γλώσσας – συχνά προτάσσεται σήμερα η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, αν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν – τουλάχιστον κατά την προηγούμενη δεκαετία – ιδιαίτερα πρόθυμοι να εμπλακούν σε διαδικασίες εκπαίδευσης σχετικά με αυτούς (Μπίκος 1995: 97-101).²⁰ Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, ***η χρήση των νέων τεχνολογιών μπορεί να συμβάλει ιδίως στη διδασκαλία του γραπτού λόγου***, και μάλιστα στην εξάσκηση των μαθητών σε διαφορετικά είδη λόγου και διαφορετικά επίπεδα ύφους, καθώς και στη διευκόλυνση της συνεργασίας τους για συμπαραγωγή γραπτού λόγου. Στα πλεονεκτήματα γενικότερα μιας διαδικασίας ενσωμάτωσης της Πληροφορικής Τεχνολογίας στο μάθημα της Γλώσσας αναφέρονται κυρίως η θετική στάση των μαθητών απέναντι στη χρήση των Η/Υ για τη γλωσσική διδασκαλία, η εύκολη παρέμβαση του δασκάλου για βελτίωση ή αλλαγή των κειμένων και η δυνατότητα εύκολης πρόσβασης σε κείμενα αναφοράς, και μάλιστα μεταβλητά· στα μειονεκτήματα αναφέρονται ο χρόνος προσαρμογής στο νέο τρόπο διδασκαλίας, η απαραίτητη εξοικείωση των παιδιών με την τεχνολογία και η ανάγκη για διοικητική και τεχνική υποστήριξη, ενώ θα πρέπει να προϋπάρχει και μια συγκεκριμένη ανανεωτική διδακτική αντίληψη από μέρους του δασκάλου. Πάντως, ***έχει αποδειχτεί ότι η χρήση των υπολογιστών ως «περιβαλλόντων παραγωγής γραπτού λόγου» δεν***

²⁰ Οι αντιλήψεις ως προς την έκταση, τον τρόπο και τη λογική αξιοποίησης των υπολογιστών στον τομέα της γλωσσικής αγωγής έχουν μεταβληθεί αρκετά συχνά στη σύντομη ιστορία του οικείου επιστημονικού κλάδου (Κουτσογιάννης 2002: 26-27).

επιηρεάζει την επίδοση των μαθητών στο γραπτό λόγο (Κουτσογιάννης 1998: 218-228).

Όσα αναφέρθηκαν παραπάνω για την αλληλεπίδραση του έργου του εκπαιδευτικού με τη γλώσσα και τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών αποτελούν ένα ακόμη *sine qua non* κριτήριο για την αποτελεσματικότητα του δασκάλου στο σημερινό σχολείο, σε ό,τι αφορά την ανταπόκρισή του στις προκλήσεις του νέου αιώνα (Ξωχέλλης 1997-98: 3-4, 8-19). Η κατοχή ενός σώματος συστηματικής γνώσης και η ανάπτυξη ειδικών δεξιοτήτων σε σχέση με αυτές, καθώς και ο συνδυασμός της θεωρητικής κατάρτισης με την καθημερινή πρακτική είναι βέβαια οι βασικότερες προϋποθέσεις που απαιτούν από τον εκπαιδευτικό οι νέες συνθήκες.²¹ Η ετοιμότητά του ωστόσο να μπορεί να παίρνει κάθε φορά τις κατάλληλες αποφάσεις για θέματα σχεδιασμού και οργάνωσης της διδασκαλίας, η δυνατότητα επιλογής των περιεχομένων του μαθήματος, η ανάπτυξη κινήτρων μάθησης στους μαθητές, η εξασφάλιση ισορροπίας και ποικιλίας στις σχολικές δραστηριότητες, η ικανοποιητική χρήση σύγχρονου διδακτικού υλικού υποστήριξης και η ενθάρρυνση των μαθητών ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στη διεξαγωγή του μαθήματος είναι δεξιότητες που συνδέονται με τον επαρκή χειρισμό της γλώσσας από μέρους του ίδιου, αλλά και με την ικανότητά του να ενθαρρύνει αντίστοιχα τον εμπλουτισμό και τη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών του. Από τη γλώσσα που θα χρησιμοποιήσει κάθε φορά ο εκπαιδευτικός για να συντονίσει, να κινητοποιήσει ή να καθοδηγήσει τους μαθητές, για να διερευνήσει, να σχεδιάσει, να επεξεργαστεί ή να οργανώσει το μάθημά του και για να εκφράσει νοήματα και συναισθήματα, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η ενίσχυση της επιστημονικής διάστασης του έργου του, καθώς και η υπέρβαση των περιορισμών του στην καθημερινή πρακτική. Η γλώσσα τον βοηθά να κάνει πιο γόνιμη την επιστημονική του κατάρτιση, αφού του προσφέρει ερείσματα για να ορίζει και να επαναπροσδιορίζει διαρκώς το ρόλο του, καθώς και τις αντιλήψεις και αναπαραστάσεις που τον οδηγούν σε συγκεκριμένες στάσεις απέναντι στο επάγγελμά του.²²

²¹ Εξυπακούεται ότι η θεώρηση αυτή αναβαθμίζει συνολικότερα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και το βγάζει από την κατηγορία των ημιαπαγγελμάτων, ανατρέποντας την εικόνα που έχουν γι' αυτό οι κοινωνικές ομάδες αναφοράς (βλ. σχετ. Δοδοντσάκης 1993-94: 10-12).

²² Πρόκειται για χαρακτηριστικά που προκύπτουν από μια *στοχαστικο-κριτική ανάλυση της φύσης και των απαιτήσεων* της εργασίας του εκπαιδευτικού (*reflective practice*) και ανταποκρίνονται στο κοινωνικο-πολιτισμικό πρότυπο του δασκάλου ως «*στοχαζόμενου επαγγελματία*», ενισχύοντας τον εκπαιδευτικό του ρόλο και το επαγγελματικό του κύρος (Καλαϊτζοπούλου 2001: 111-146).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson R., Hiebert E., Scott J. & Wilkinson I. (1994), *Πώς να Δημιουργήσουμε ένα Έθνος από Αναγνώστες - Από την Ψυχολογία της Ανάγνωσης στην Εκπαιδευτική Πρακτική. Η Έκθεση της Επιτροπής για την Ανάγνωση της Εθνικής Ακαδημίας της Εκπαίδευσης των ΗΠΑ* (επιμ. Βοσνιάδου Σ.). Αθήνα: Gutenberg
- Βαϊνιάς Κ. (1998), *Η ερώτηση ως μέσο αγωγής της σκέψης*. Αθήνα: Gutenberg
- Βάμβουκας Μ. Ι. (1987), Η Αναγνωστική Δεξιότητα Μαθητών Ηλικίας 9-12 ετών, *Γλώσσα 13*, 40-54
- Βάμβουκας Μ. Ι. (1992), *Η αναγνώριση των σημασιακών σχέσεων των λέξεων από μαθητές του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Βοσνιάδου Σ. (1992), Η ανάπτυξη της γλώσσας και της ικανότητας για γλωσσική επικοινωνία, στο Βοσνιάδου Σ. (επιμ.), *Γλώσσα, Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*, τ. Α΄. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 17-33
- Βουγιούκας Α. (1996), Για μια σωστή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος στο Τσολάκης Χ. (επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Α΄ Πανελλήνιο Συνέδριο*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας, σσ. 70-83
- Βυγκότσκι Λ. (1988), *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση
- Bernstein B. (1991)², *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Boklund-Λαγοπούλου Κ. (1985), Η ανάλυση κειμένων: Θεωρία και εφαρμογή, στο *ΠΕΦ Σεμινάριο 5, Γλώσσα και Εκπαίδευση*, σσ. 99-116
- Vygotsky L. (1978), *Mind in Society*. Harvard: Harvard University Press
- Γιοκαρίνης Κ. Ν. (1988), *Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και την αξιολόγηση*. Δράμα (χωρίς εκδ. οίκο)
- Chomsky N. (1965), *Aspects of a Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press
- Δανασσής – Αφεντάκης Α. (1992)⁴, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, τ. Α΄. Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης – Παιδαγωγική Ανθρωπολογία – Παιδαγωγική Ηθική*. Αθήνα 1992
- Δημητριάδου Αικ. (2004), Διαθεματικές προσεγγίσεις και «κουλτούρα» της διδασκαλίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: η περίπτωση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών, *Μακεδόν12*, 93-103
- Δοδοντσάκης Γ. Σ. (1993-94). Ο Εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας, *Λόγος και Πράξη 55*, 8-24
- Καβουκόπουλος Φ. (1996), Ουσιαστικά, Επίθετα και Ρήματα. Στατιστικές και άλλες επισημάνσεις, στο Κατσιμαλή Γ., Καβουκόπουλος Φ. (επιμ.), *Ζητήματα Νεοελληνικής Γλώσσας, Διδακτική Προσέγγιση*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, σσ. 7-16
- Καλαϊτζοπούλου Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Κανάκης Ι. (1989), *Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Καρφοπούλου Δ., Μπενέκου Ε., Μάρκου Π. (2001), Η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην ανάπτυξη δεξιοτήτων «ανάγνωσης» της εικόνας από μαθητές του Δημοτικού Σχολείου. Το εκπαιδευτικό «σενάριο» του προγράμματος «Ιστός», στο Μακράκης Β. (επιμ.), *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση*. Πρακτικά Πανελληνίου

- Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 719-727
- Κουτσογιάννης Δ. (1998), *Περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου: έρευνα σε μαθητές της Α' Γυμνασίου*. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή που υποβλήθηκε στον Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής ΑΠΘ.
- Κουτσογιάννης Δ. (2002), Ελληνική γλώσσα και πληροφορική τεχνολογία: πρόταση για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 34, 26-43
- Ματσαγγούρας Η. (2001), *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας Η. (2002α), *Η σχολική τάξη. Χώρος – ομάδα – πειθαρχία – μέθοδος. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας Η. (2002β). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 6, *Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη*, 15-30
- Μελάς Δ. (1996), Το γλωσσικό μάθημα στην Α/θμια Εκπαίδευση τα τελευταία δέκα χρόνια, στο Τσολάκης Χ. (επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Α' Πανελλήνιο Συνέδριο*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας, σσ. 103-108
- Μπαμπινιώτης Γ. (1985), Γλωσσολογία και Διδασκαλία της Γλώσσας, στο *ΠΕΦ Σεμινάριο 5, Γλώσσα και Εκπαίδευση*, σσ. 21-40
- Μπασλής Ι. Ν. (1985), Απόψεις της κοινωνικής Γλωσσολογίας και συνέπειες στη διδασκαλία της γλώσσας, στο *ΠΕΦ Σεμινάριο 5, Γλώσσα και Εκπαίδευση*, σσ. 137-146
- Μπίκος, Κ. (1995), *Εκπαιδευτικοί και Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές, Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή ηλεκτρονικών υπολογιστών στη Γενική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ξωχέλλης Π., Κελπανίδης Μ., Τερζής Ν., Καψάλης Α., Χοντολίδου Ε. & Δάρα Β. (1992), Αξιολόγηση του Προγράμματος Γλωσσικής Διδασκαλίας στο Γυμνάσιο. Ερευνητικά Δεδομένα στο *Φιλολόγος* 67, 5-29
- Ξωχέλλης Π. Δ. (1997-98). Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες προκλήσεις, *Μακεδόν, Παιδαγωγικόν Δελτίον*, 4, 3-19
- Πιαζέ Ζ. (1999), *Η ψυχολογία της νοημοσύνης*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Skinner B. F. (1957), *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts
- Τομπαΐδης Δ. (1981), Η γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο, *Φιλολόγος* 25, 398-408
- Τσολάκης Χ.Π. (1985), Η Γλωσσική Διδασκαλία στη Μέση Εκπαίδευση. Πραγματικότητα. Προοπτική, στο *ΠΕΦ Σεμινάριο 5, Γλώσσα και Εκπαίδευση*, σσ. 41-63
- Fijalkow J. (1997), *Κακοί αναγνώστες. Γιατί;* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Χαραλαμπίδης Α. & Χατζησαββίδης Σ. (1997)³, *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας
- Χριστοφίδου Α. (1996), Κειμενικοί δείκτες. Θέση – χρήση – σημασία, στο Κατσιμαλή Γ., Καβουκόπουλος Φ. (επιμ.), *Ζητήματα Νεοελληνικής Γλώσσας, Διδακτική Προσέγγιση*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, σσ. 133-149