

Προχωρημένη επιμόρφωση για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη

Επιμόρφωση Β2 επιπέδου ΤΠΕ

Συστάδα: Β2.1 ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΑ

ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

ΕΝΙΑΙΟ ΤΕΥΧΟΣ (ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ 1-14)

Έκδοση 1η (β' κύκλος)

Ιανουάριος 2023

Πράξη:	ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ (ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ Β' ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΤΠΕ)/ Β' Κύκλος		
Φορείς Υλοποίησης:	Δικαιούχος φορέας: 		
	Συμπράττων φορέας:  ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ		
 ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων	 Ευρωπαϊκή Ένωση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης	 ΕΣΠΑ 2014-2020 ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περιεχόμενα

Προοίμιο	5
ΓΕΝΙΚΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
1 ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ	12
1.1 Ιστορικό πλαίσιο	12
1.1.1 Κοινωνία της γνώσης, ψηφιακές τεχνολογίες και ο πολίτης του μέλλοντος: η τεχνολογία ως μέρος της κοινωνικής πραγματικότητας	13
1.1.2 Μοντέλα εισαγωγής των ΨΤ στην εκπαίδευση	17
1.2 Ψηφιακές τεχνολογίες και εκπαίδευση: η σύγχρονη έρευνα και η πολυπλοκότητα του ζητήματος	19
1.3 Οι δυσκολίες ένταξης των ΨΤ στην ελληνική εκπαίδευση: η πολυπλοκότητα του ζητήματος μέσω παραδείγματος	20
1.4 Οι δυσκολίες ένταξης των ΨΤ στην ελληνική εκπαίδευση: παραδείγματα διδακτικών πρακτικών από την εμπειρία της πανδημίας	24
2 ΨΤ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ: νέα κειμενική πραγματικότητα και νέα ζητούμενα στις εγγράμματες ταυτότητες	30
2.1 Πολυτροπικότητα	31
2.2 Η ρευστότητα του κειμένου	33
2.3 Ψηφιακότητα	35
2.4 Υπερκειμενικότητα	35
2.5 Ψηφιακές κειμενικές οντότητες	37
2.5.1 <i>Web 2.0</i>	37
2.6 Ψηφιακές ταυτότητες και προσωπικά δεδομένα	38
2.7 Τεχνολογικά διαμεσολαβημένη επικοινωνία: γλωσσικές ποικιλίες (π.χ. Greeklish)	40
2.8 Το διαδίκτυο ως βάση δεδομένων και η αναζήτηση πληροφορίας ως πρακτική γραμματισμού	42
3 ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Ο ΚΥΚΛΟΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ. Διδακτικός σχεδιασμός	46
3.1 Ο κύκλος παραγωγής λόγου μέσα από αυθεντικές διδακτικές πρακτικές	46
3.2 Ο κύκλος παραγωγής λόγου ως αλυσίδα διδακτικών συμβάντων	50
3.3 Προς έναν πιο δημιουργικό κύκλο παραγωγής λόγου	52

3.4	Προς μια συστηματική παιδαγωγική του γραμματισμού _____	54
4	ΨΤ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ: το μοντέλο των τριών αλληλένδετων κύκλων _____	58
4.1	Άξονες ανάγνωσης του τρόπου διδακτικής αξιοποίησης των ΨΤ: το μοντέλο των τριών αλληλένδετων κύκλων _____	58
4.2	Το μοντέλο των τριών αλληλένδετων κύκλων με βάση ένα παράδειγμα τριών εκδοχών μιας διδασκαλίας με ΠΕΚ _____	64
4.3	Το μοντέλο των τριών αλληλένδετων κύκλων ως εργαλείο ανάγνωσης μαρτυριών από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας _____	66
5	ΨΤ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ: πολιτισμικός χρωματισμός, ιδιαιτερότητες (affordances) και κριτική γλωσσική επίγνωση _____	70
5.1	Ένα παράδειγμα κριτικής προσέγγισης στο πλαίσιο του γ΄ κύκλου: τα έτοιμα «κειμενικά πρότυπα» _____	70
5.1.1	Τα έτοιμα κειμενικά πρότυπα και οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των Προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου (ΠΕΚ) _____	70
5.1.2	Το βιογραφικό σημείωμα ως παράδειγμα ψηφιακής κειμενικής οντότητας στην πλατφόρμα LinkedIn _____	72
5.2	Οι ιδιαιτερότητες των εργαλείων ορθογραφικού ελέγχου _____	74
5.3	Ηλεκτρονικά λεξικά, ιδιαιτερότητες και γνώσεις για τη γλώσσα _____	79
5.3.1	Η διδακτική αξιοποίηση των ηλεκτρονικών λεξικών για την απόκτηση γνώσεων για τη γλώσσα _____	79
5.3.2	Το ηλεκτρονικό λεξικό ως γλωσσοδιδακτικό περιβάλλον _____	80
5.4	Σώματα κειμένων _____	88
6	ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΛΟΓΙΚΗΣ ΤΟΥΣ _____	91
6.1	Το θεωρητικό πλαίσιο _____	91
6.2	Ένα παράδειγμα αξιολόγησης γλωσσοδιδακτικών περιβαλλόντων _____	93
7	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ: Η έννοια της εγγράμματης ταυτότητας ως εργαλείο προσέγγισης διδακτικών σχεδιασμών (μοντέλο ρόμβου) _____	99
7.1	Ρεύματα διδασκαλίας: στοιχεία διδακτικών παραδόσεων _____	99
7.2	Άξονες ανάγνωσης διδακτικών σχεδιασμών: το μοντέλο του ρόμβου _____	104
7.3	Παράδειγμα: τρεις διδακτικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας των λόγιων ρηματικών τύπων. _____	111
7.4	Συμπεράσματα: η διδακτική αναπλαισίωση των ΨΤ _____	122
8	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ: το σενάριο (με βάση το μοντέλο του ρόμβου) _____	124
8.1	Το σενάριο. Δομή και περιεχόμενο _____	124
8.2	Από τα μικρής έκτασης σενάρια στα σχέδια εργασίας (πρότζεκτ) _____	135
9	ΑΡΧΕΣ ΣΧΕΔΙΑΣΗΣ, ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕΝΑΡΙΩΝ _____	137

9.1	Η ώς τώρα εμπειρία _____	137
9.2	Ένα παράδειγμα αξιολόγησης με προτάσεις μετασχηματισμού _____	139
9.3	Τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σεναρίου _____	142
10	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ. Αναπλαισίωση της διδασκαλίας: τρεις εκδοχές ενός σεναρίου με αξιοποίηση σωμάτων κειμένων _____	144
11	ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ. Από μια οριζόντια σε μια κάθετη προσέγγιση: η «γραμματική» της διδασκαλίας _____	158
11.1	Θεωρητικά ρεύματα διδασκαλίας και διδακτικές παραδόσεις ως καθοριστικά στοιχεία των διδακτικών πρακτικών. _____	158
11.2	Παραδείγματα _____	160
11.3	Συμπεράσματα: υβριδική διδακτική πραγματικότητα _____	167
12	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΤΟ ΕΥΡΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΝΗΣ _____	170
12.1	Σχολικός γραμματισμός: αξιοποίηση των ΨΤ στη ζώνη των ανθρωπιστικών μαθημάτων _	170
12.1.1	Τα δεδομένα _____	171
12.1.2	Σχολικές πρακτικές γραμματισμού και αξιοποίηση των ΨΤ _____	173
13	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ: Σύνδεση εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού των παιδιών με το σχολείο _____	182
13.1	Έρευνα Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες _____	182
13.2	Μια περίπτωση εξωσχολικής χρήσης μέσω κοινωνικής δικτύωσης από έφηβη _____	188
13.3	Από την εξωσχολική στη σχολική χρήση κινητού τηλεφώνου κατά τη διάρκεια της πανδημίας: αποτελέσματα έρευνας _____	191
13.3.1	Εισαγωγή. Η χρήση των κινητών τηλεφώνων κατά την πανδημία _____	191
13.3.2	Επιστημονικός προβληματισμός _____	191
13.3.3	Η ευρεία χρήση των κινητών τηλεφώνων κατά την τηλεκπαίδευση _____	194
13.3.4	Διαπιστώσεις. Η σχέση της χρήσης κινητού τηλεφώνου από μαθητές/τριες με τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών _____	198
13.4	Επίλογος: Προεκτάσεις για τους εκπαιδευτικούς _____	203
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ _____	206
	Παράρτημα Α: Σώματα κειμένων _____	206
	Παράρτημα Β: Ρεύματα διδασκαλίας _____	210
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ _____	230

Προοίμιο

Το παρόν επιμορφωτικό υλικό δημιουργήθηκε για να καλύψει τις ανάγκες της «Προχωρημένης Επιμόρφωσης για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη» (Επιμόρφωση Β2 επιπέδου ΤΠΕ) που υλοποιείται σε Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (Κ.Σ.Ε.) σε όλη την Ελλάδα, για εκπαιδευτικούς όλων των κλάδων και ειδικοτήτων. Η αρχική ανάπτυξη και στη συνέχεια, η επικαιροποίηση και ο εμπλουτισμός του επιμορφωτικού υλικού έγινε αντίστοιχα στο πλαίσιο των πράξεων «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Διδακτική Πράξη (Επιμόρφωση Β' επιπέδου Τ.Π.Ε.)» και «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Διδακτική Πράξη (Επιμόρφωση Β' επιπέδου Τ.Π.Ε.)/ Β' κύκλος», <http://e-pimorfosi.cti.gr>, του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού – Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», με τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, ΕΣΠΑ 2014-2020) και του Ελληνικού Δημοσίου.

Η επιμόρφωση Β2 επιπέδου Τ.Π.Ε. υλοποιείται σε ομάδες ενός κλάδου ή συναφών κλάδων εκπαιδευτικών, δηλαδή σε 13 «συστάδες» ως εξής: Β2.1 «Φιλολογικά», Β2.2 «Φυσικές Επιστήμες», Β2.3 «Μαθηματικά», Β2.4 «Πληροφορική», Β2.5 «Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση - Δάσκαλοι», Β2.6 Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση - Νηπιαγωγοί», Β2.7 «Ξένες Γλώσσες», Β2.8 «Καλές Τέχνες», Β2.9 «Φυσική Αγωγή και Υγεία», Β2.10 «Εκπαιδευτικοί Μηχανικοί», Β2.11 «Οικονομία, Διοίκηση και Κοινωνικές Επιστήμες», Β2.12 «Επαγγέλματα Γης» και Β2.13 «Ειδική Αγωγή».

Το επιμορφωτικό υλικό Β2 επιπέδου Τ.Π.Ε. είναι διαφορετικό για κάθε συστάδα και περιλαμβάνει υλικό μελέτης-αναφοράς και εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενώ εν γένει συνοδεύεται από υποστηρικτικό και άλλο πρόσθετο υλικό (οδηγίες προς τους επιμορφωτές και προς τους επιμορφούμενους, αρχεία παρουσιάσεων κ.ά.). Διατίθεται και αξιοποιείται στο πλαίσιο της επιμόρφωσης με τη μορφή «μαθήματος»/ e-course (ένα ανά συστάδα), μέσω της πλατφόρμας ηλεκτρονικής μάθησης του έργου, η οποία βασίζεται στο ελεύθερο λογισμικό ανοικτού κώδικα moodle.

Συντάχθηκε υπό την επίβλεψη και στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του ειδικού Επιστημονικού Συμβουλίου¹ του Ι.Τ.Υ.Ε. – «Διόφαντος», το οποίο έχει συσταθεί με την υπ' αριθ. Π568/28.07.2011 Απόφαση, και στην παρούσα Πράξη λειτουργεί ως εξειδικευμένο επιστημονικό συμβουλευτικό όργανο του Ι.Τ.Υ.Ε. - «Διόφαντος», δικαιούχου φορέα υλοποίησης της Πράξης.

Συμπληρωματικά και για την κάλυψη των απαιτήσεων των «νέο»-εισερχόμενων στην επιμόρφωση κλάδων / ειδικοτήτων εκπαιδευτικών (βλ. παραπάνω, συστάδες Β2.7 έως Β2.13), στο πλαίσιο της παρούσας Πράξης λειτουργεί ευρύτερη Επιστημονική Επιτροπή, η οποία αποτελείται από τους παρακάτω Καθηγητές, επιστημονικούς συνεργάτες του δικαιούχου (Ι.Τ.Υ.Ε. – «Διόφαντος»), καθώς και του συμπράττοντα φορέα υλοποίησης της Πράξης (Ι.Ε.Π.):

- Χαράλαμπο Ζαγούρα, Πανεπιστήμιο Πατρών, ο οποίος έχει την ευθύνη συντονισμού των εργασιών της Επιτροπής

¹ Το Επιστημονικό Συμβούλιο του Ι.Τ.Υ.Ε.-«Διόφαντος» για την επιμόρφωση, αποτελείται από τους Καθηγητές: i) Χαράλαμπο Ζαγούρα, Πανεπιστήμιο Πατρών, ο οποίος έχει την ευθύνη συντονισμού των εργασιών του Συμβουλίου, ii) Βασίλειο Δαγδιλέλη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, iii) Βασίλειο Κόμη, Πανεπιστήμιο Πατρών, iv) Δημήτριο Κουτσογιάννη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, v) Πολυχρόνη Κυνηγό, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και vi) Δημήτριο Ψύλλο, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

- Παναγιώτη Αντωνίου, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, ως Επιστημονικά Υπεύθυνο για τη Συστάδα «Φυσική Αγωγή και Υγεία»
- Βασίλειο Δαγδιλέλη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, ως Επιστημονικά Υπεύθυνο για τη συστάδα «Πληροφορική»
- Χαράλαμπο Καραγιαννίδη, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ως Επιστημονικά Υπεύθυνο για τη συστάδα «Ειδική Αγωγή»
- Βασίλειο Κόμη, Πανεπιστήμιο Πατρών, ως Επιστημονικά Υπεύθυνο για τις συστάδες «Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Δάσκαλοι» και «Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Νηπιαγωγοί»
- Δημήτριο Κουτσογιάννη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ως Επιστημονικά Υπεύθυνο για τη συστάδα «Φιλολογικά»
- Πολυχρόνη Κυνηγό, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ως Επιστημονικά Υπεύθυνο για τη συστάδα «Μαθηματικά»
- Βασιλική Μητσκοπούλου, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ως Επιστημονικά Υπεύθυνη για τη συστάδα «Ξένες Γλώσσες»
- Σπύρο Παπαδόπουλο, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ως Επιστημονικά Υπεύθυνο για τη συστάδα «Καλές Τέχνες»
- Κυπαρισσία Παπανικολάου, Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης ως Επιστημονικά Υπεύθυνη για τη συστάδα «Εκπαιδευτικοί Μηχανικοί»
- Παναγιώτη Σιμιτζή, Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών ως Επιστημονικά Υπεύθυνο για τη συστάδα «Επαγγέλματα Γης»
- Ιωάννη Τσίρμπα, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ως Επιστημονικά Υπεύθυνο για τη συστάδα «Οικονομία, Διοίκηση και Κοινωνικές Επιστήμες»
- Δημήτριο Ψύλλο, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Επιστημονικά Υπεύθυνο για τη συστάδα «Φυσικές Επιστήμες»

Ειδικότερα, **το Επιμορφωτικό Υλικό Β2 επιπέδου ΤΠΕ της Συστάδας Β2.1: «Φιλολογικά»** δημιουργήθηκε από συγγραφική ομάδα με επιστημονικό υπεύθυνο τον Δημήτριο Κουτσογιάννη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, και με τη συμμετοχή των:

- Μαρία Ακριτίδου, Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Δρ Νεοελληνικής Φιλολογίας
- Σταυρούλα Αντωνοπούλου, Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Δρ Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας
- Αναστάσιος Μάτος, Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Συντονιστής εκπαίδευσης, Δρ Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση
- Ιωάννα Χατζηκυριάκου, Εκπαιδευτικός ΠΕ02, υποψήφια διδάκτωρ γλωσσολογίας ΑΠΘ. καθώς και με τη συμβολή κειμένων από τους:
- Παπαδόπουλος Νικόλαος, Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Υπ. Δρ Γλωσσολογίας (υποκεφάλαιο 2.6 Ψηφιακές ταυτότητες και προσωπικά δεδομένα & υποκεφάλαιο 5.1.2 Το βιογραφικό σημείωμα ως παράδειγμα ψηφιακής κειμενικής οντότητας στην πλατφόρμα LinkedIn)
- Τοπαλίδου Λασκαρίδου Αναστασία, Εκπαιδευτικός ΠΕ02, ΜΔΣ Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (υποκεφάλαιο 13.2 Μια περίπτωση εξωσχολικής χρήσης μέσω κοινωνικής δικτύωσης από έφηβη).

Στο παρόν υλικό έχει κατάλληλα ενσωματωθεί ένα μικρό μέρος κοινού υλικού για όλες τις συστάδες (Γενικό Μέρος²), που αναπτύχθηκε για την Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β' επιπέδου Τ.Π.Ε. στο πλαίσιο της παραπάνω αναφερόμενης πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Διδακτική Πράξη (Επιμόρφωση Β' επιπέδου Τ.Π.Ε.)».

- Το επιμορφωτικό υλικό Β2 επιπέδου Τ.Π.Ε., αποτελεί ιδιοκτησία του ΥΠΑΙΘ και καλύπτεται από την ισχύουσα νομοθεσία για την προστασία των πνευματικών δικαιωμάτων των δημιουργών.

² Στην αρχική του μορφή το Γενικό Μέρος του Επιμορφωτικού υλικού δημιουργήθηκε από συγγραφική ομάδα, με επικεφαλής τον Βασίλη Δαγδιλέλη, Καθηγητή του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και συμμετέχοντες τους:

- Καψάλη Αχιλλέα, πρώην Καθηγητή στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπαδόπουλο Ιωάννη, Επίκουρο Καθηγητή στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Φαχαντίδη Νικόλαο, Αναπληρωτή Καθηγητή στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ταμπούρη Ευθύμιο, Καθηγητή στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Στην παρούσα έκδοση του Επιμορφωτικού Υλικού Γενικού Μέρους έχουν συμβάλει τα μέλη του Επιστημονικού Συμβουλίου Βασίλειος Δαγδιλέλης, Βασίλειος Κόμης, Δημήτριος Κουτσογιάννης, Πολυχρόνης Κυνηγός, Δημήτριος Ψύλλος, καθώς και οι εξής:

- Σταυρούλα Αντωνοπούλου, υποψήφια διδάκτωρ Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, ΑΠΘ
- Μαριάνθη Γριζιώτη, εκπαιδευτικός ΠΕ86 (ΠΕ19/20),
- Ελισάβετ Καλογερία, εκπαιδευτικός ΠΕ03,
- Ελένη Κουστριάβα, Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,
- Χρήστος Μάλλιαρης, εκπαιδευτικός ΠΕ03,
- Μάριος Ξένος, εκπαιδευτικός ΠΕ86 (ΠΕ19/20),
- Γεώργιος Πανσεληνάς, εκπαιδευτικός ΠΕ86 (ΠΕ19/20),
- Γεώργιος Σκουντζής, εκπαιδευτικός ΠΕ70,
- Μάριος Σπάθης, εκπαιδευτικός ΠΕ03,
- Αθανάσιος Ταραμόπουλος, εκπαιδευτικός ΠΕ04

Κατά τη δημιουργία του υλικού αυτού, χρησιμοποιήθηκαν πόροι από το αντίστοιχο εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό υλικό της εκπαίδευσης των επιμορφωτών Β' επιπέδου Τ.Π.Ε. στα ΠΑ.Κ.Ε. και εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης της Επιμόρφωσης (Κ.Σ.Ε.) που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο προηγούμενων σχετικών έργων επιμόρφωσης Β' επιπέδου ΤΠΕ*. Επομένως, στη δημιουργία του υλικού αυτού συνέβαλαν έμμεσα και όσοι είχαν συνεργαστεί στη δημιουργία του υλικού για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα ΠΑ.Κ.Ε. και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κ.Σ.Ε. στο πλαίσιο των έργων αυτών και οι οποίοι αναφέρονται αναλυτικά στα αντίστοιχα κείμενα επιμορφωτικού υλικού που δημοσιεύονται στους αντίστοιχους κόμβους ενημέρωσης*.

* Πράξη: «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία», ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Γ' ΚΠΣ, <http://b-epipedo.cti.gr>

Πράξεις: «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική πράξη», Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», ΕΣΠΑ 2007-2013, <http://b-epipedo2.cti.gr>

ΓΕΝΙΚΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ψηφιακές τεχνολογίες στην κοινωνία και την εκπαίδευση

Έχουν περάσει 40 περίπου χρόνια από τη δημιουργία της πρώτης μικροϋπολογιστικής μηχανής. Κανένας δεν ήταν δυνατό να προβλέψει ότι θα μπορούσε να προκύψει μια νέα τεχνολογία, αυτή του διαδικτύου και των σχετικών συσκευών (υπολογιστές, ταμπλέτες, κινητά τηλέφωνα), η οποία θα έδινε μια τελείως διαφορετική διάσταση σε κάθε πτυχή της καθημερινότητας, από την οικονομία και την εργασία μέχρι την ψυχαγωγία, την εκπαίδευση και τον έρωτα. Δεν έχει παρά να σκεφτεί κανείς πόσο διαφορετικές ήταν απλές καθημερινές πρακτικές γραμματισμού λίγες δεκαετίες πριν, όπως η επικοινωνία από απόσταση, η ανεύρεση και η συγγραφή ενός κειμένου ή η έκδοση ενός σχολικού περιοδικού. Εκεί που δινόταν μεγάλη προτεραιότητα στο να έχει το κάθε σχολείο τη βιβλιοθήκη του, κάτι που δεν έχει χάσει βέβαια την αξία του, τώρα πια η πρόσβαση στα βιβλία, στα κείμενα γενικότερα, είναι πολύ εύκολη και από οπουδήποτε. Η εξέλιξη αυτή δημιουργεί νέες πραγματικότητες για την εκπαίδευση, αφού η βασική και αποκλειστική αρμοδιότητα του σχολείου στο να μεταφέρει στα παιδιά τις βασικές γνώσεις που έχει αποθέσει η επιστήμη υποσκάπτεται από τα πράγματα· η πρόσβαση στην πληροφορία είναι πια, από τεχνική τουλάχιστον άποψη, μια σχετικά εύκολη υπόθεση.

Η συγκεκριμένη εξέλιξη θα πρέπει να συνεξεταστεί και με τη μετάβαση από τη γνωστή ως περίοδο Web 1.0 στη γνωστή ως περίοδο Web 2.0 από τις αρχές τις νέας χιλιετίας, αφού τώρα πια δίνεται η δυνατότητα στον κάθε πολίτη να δημιουργήσει τη δική του σελίδα, να αναρτά τα δικά του κείμενα σε ποικίλες μορφές και σε ποικίλα διαθέσιμα περιβάλλοντα (πλατφόρμες). Αυτή η πραγματικότητα περιπλέκει περισσότερο τα πράγματα για την εκπαίδευση, αφού η πληθώρα των διαθέσιμων πληροφοριών καθιστούν τη διαδικασία απόκτησης της γνώσης μια δύσκολη και απαιτητική διαδικασία. Έτσι, δεν υποσκάπτεται απλώς η λογική του σχολείου ως μεταδότη συγκεκριμένης ύλης, αλλά και ο τρόπος που αντιμετωπίζεται η γνώση. Η απλή μετάδοση πληροφοριών δεν έχει νόημα· σημαντική προτεραιότητα αποκτάει πια η ικανότητα απόκτησης γνώσεων μέσω της αναζήτησης, της εύρεσης δεδομένων, της αξιολόγησης, και βέβαια ιδιαίτερη βαρύτητα θα πρέπει να δίνεται στη διαδικασία σύνθεσής τους σε κείμενα στην κλασική τους έντυπη ή σε εναλλακτικές μορφές, όπως τα πολυτροπικά και πολυμεσικά κείμενα. Το σχολείο της δεδομένης ύλης και της εστίασης στην παραγωγή κειμένων 300-400 λέξεων σε μορφή σχολικής έκθεσης σε μια εποχή άπειρης πληροφόρησης φαίνεται απολύτως ξεπερασμένο.

Η εξέλιξη αυτή έχει και μια άλλη σημαντική συνέπεια που αγγίζει τον πυρήνα του σχολείου, όπως το ξέρουμε ως τώρα, αφού για πρώτη φορά στην ιστορία η συμμετοχή στην επικοινωνία δεν αποβλέπει απλώς να μεταφέρει ένα μήνυμα από κάποιον πομπό σε κάποιον δέκτη αλλά λειτουργεί πολύ πιο περίπλοκα και με όρους οικονομικούς: το ψηφιακό μήνυμα κωδικοποιείται αυτομάτως και συνεισφέρει στην πληρέστερη αλγοριθμική περιγραφή της ταυτότητας του αποστολέα ή του αναγνώστη. Έτσι, το γράψιμο και το διάβασμα, που αποτελεί την πρώτη ύλη στην οποία στηρίζεται το σχολείο, μετατρέπεται σε αλγοριθμικά δεδομένα, εμπορευματοποιώντας έτσι μεγάλο μέρος, αν όχι το σύνολο, των καθημερινών ψηφιακών επικοινωνιακών πρακτικών. Πρόκειται για δεδομένα τα οποία αποτελούν το νέο αργό πετρέλαιο (Zuboff 2020) που αντλείται όχι από τη φύση αλλά από τις ανθρώπινες πρακτικές ψηφιακού

γραμματισμού. Με άλλα λόγια, η νέα οικονομική πραγματικότητα³ στηρίζεται στην «άδεια για κλοπή της ανθρώπινης εμπειρίας» (license to steal human experience) (Zuboff 2020). Η αποστροφή «όποιος ελέγχει την πλατφόρμα έχει ασύμμετρη δύναμη» (Μπλέτσας, 2023), κάτι που στο παρελθόν είχαν μόνο μεγάλες χώρες, εκφράζει πολύ καλά τη νέα πραγματικότητα.

Για να μπορεί όμως να αντλούν οι πλατφόρμες συνεχώς δεδομένα από τους χρήστες του, είναι απαραίτητο να υπάρχουν περιβάλλοντα τα οποία θα είναι άκρως ελκυστικά και θα δημιουργούν την αίσθηση ότι είναι απαραίτητα σε κάθε ανθρώπινη δράση. Αυτό επιτυγχάνεται τώρα σε πολύ μεγάλο βαθμό με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τα οποία «θέλουν να μας κρατούν όσο γίνεται περισσότερη ώρα, να μας γνωρίσουν όσο γίνεται καλύτερα ώστε να μπορέσουν να στοχεύσουν διαφήμιση με όσο γίνεται μεγαλύτερη ακρίβεια. Γι' αυτό απευθύνονται στα βασικά μας ένστικτα περισσότερο από όσο στη λογική μας» (Μπλέτσας, 2023). Κινούνται, δηλαδή, ακριβώς προς την αντίθετη κατεύθυνση από τους στόχους του σχολείου.

Τέλος, σημαντικές εξελίξεις παρατηρούνται και στον χώρο της Τεχνητής Νοημοσύνης που έχουν άμεση σχέση με τη γλώσσα, επομένως και την εκπαίδευση. Δημιουργούνται σταδιακά έξυπνα περιβάλλοντα που αναλαμβάνουν να απαντήσουν σε κάθε ερώτηση που μπορεί να τους τεθεί και για κάθε ζήτημα. Ενδεικτική είναι η περίπτωση του Chat GPT που κυκλοφόρησε στα τέλη του 2022 και προκάλεσε τεράστιες συζητήσεις διεθνώς. Δεν θα είναι μεγάλη η χρονική απόσταση από το σήμερα που τα περιβάλλοντα αυτά, ακόμη και στην ελληνική γλώσσα, θα δίνουν απαντήσεις που θα φαίνονται ορθές και σίγουρα αυτό θα συμβεί σχετικά γρήγορα για τις ερωτήσεις ρουτίνας στις οποίες καλούνται να απαντήσουν στις κατ' οίκον εργασίες τα παιδιά στο ελληνικό σχολείο. Το ερώτημα είναι εύλογο: μπορεί να αντέξει το ισχύον σύστημα σε μια τέτοιου είδους εξέλιξη και ποιες πρέπει να είναι οι ικανότητες που πρέπει να έχουν εκπαιδευτικοί και παιδιά, για να ανταποκριθούν στη νέα πραγματικότητα; Και κάτι ακόμη, επίσης, σημαντικό: οι εξελίξεις θα είναι συνεχείς στο πεδίο της ψηφιακής επικοινωνίας: σήμερα είναι το συγκεκριμένο περιβάλλον, αύριο και μεθαύριο κάποια άλλα. Αυτό που είναι απαραίτητο δεν είναι απλώς η γνώση των περιβαλλόντων αυτών αλλά η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών να μπορούν να εξηγούν κριτικά τις όποιες εξελίξεις και να μπορούν να έχουν τις γνώσεις ως προς το πώς και αν θα τα εντάξουν στα μαθήματά τους. Είναι ένας από τους βασικούς στόχους του παρόντος υλικού.

Πρόκειται για ιστορικού τύπου αλλαγές, οι οποίες, αν συνεξεταστούν με τις ραγδαίες επιστημονικές αναζητήσεις σε ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης, αμφισβητούν ευθέως τον ρόλο του σημερινού σχολείου στις βασικές του παραδοχές: στο ποια μπορεί να είναι τα περιεχόμενα για διδασκαλία, αυτό που στο ελληνικό σχολείο αποκαλείται ύλη και παρέχεται σε μορφή βιβλίου· στο πώς αποκτάται η γνώση, όταν αυτή παρέχεται μέχρι τώρα μέσω των σχολικών βιβλίων, ενώ η νέα πραγματικότητα υπαγορεύει άσκηση σε τελείως διαφορετικές διαδικασίες και πρακτικές για την απόκτησή της· στο πώς μαθαίνει το παιδί, όταν οι παλιές λογικές της μετάδοσης συγκεκριμένης γνώσης είναι παρωχημένες και απαιτείται δράση, εμπλοκή, κριτική ικανότητα κ.λπ., μαζί με πολύ καλά εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς· στο είδος των εγγράμματων εμπειριών με τις οποίες έρχονται τα παιδιά στο σχολείο και οι οποίες διαμεσολαβούνται σημειωτικά· στο πώς η εξουσία και η προστιθέμενη οικονομική αξία συνδιαμορφώνονται σήμερα μέσω της χρήσης του λόγου.

Στη σύνθετη και πολύπλοκη αυτή σύγχρονη ψηφιακή πραγματικότητα, ιδιαίτερη μνεία είναι απαραίτητο να γίνει στις νέες, πρωτόγνωρες μορφές κοινωνικοποίησης των παιδιών, που

³ Χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι, όπως «Ο καπιταλισμός της επιτήρησης» (surveillance capitalism), «πλατφορμικός καπιταλισμός» (Srnicsek 2016) ή «ψηφιακός καπιταλισμός» (Buckingham 2020).

αφορούν σε πολύ σημαντικό βαθμό τις ψυχαγωγικές τους πρακτικές, οι οποίες απέχουν θεαματικά από το παρελθόν. Δεν έχει παρά να εξετάσει κανείς τον ρόλο των ψηφιακών παιχνιδιών, των κοινωνικών δικτύων και των μικροσυσκευών επικοινωνίας στην καθημερινότητά τους, για να διαπιστώσει τις έντονες διαφορές σε σχέση με την κοινωνικοποίηση και ψυχαγωγία των παιδιών λίγες μόλις δεκαετίες πριν. Η εξέλιξη αυτή δημιουργεί μεγάλη αμηχανία αλλά και έντονες συζητήσεις, οι οποίες είτε αναδεικνύουν τα οφέλη της εισαγωγής της νέας πραγματικότητας και στο σχολείο είτε τονίζουν τις αρνητικές της συνέπειες για τα παιδιά. Το ερώτημα είναι εύλογο: πώς θα λαμβάνει το σχολείο υπόψη τη νέα αυτή πραγματικότητα, με ποια λογική και πώς αυτή συνομιλεί με τις άλλες αλλαγές που παραθέσαμε παραπάνω;

Έχει ενδιαφέρον ότι οι εξελίξεις αυτές πραγματοποιήθηκαν μέσα σε λίγες δεκαετίες, κάτι ιδιαίτερα σημαντικό: η εποχή της σχετικής για μεγάλο χρονικό διάστημα σταθερότητας, πάνω στην οποία έχει δομηθεί το σημερινό (ελληνικό) σχολείο, και η οποία ταυτιζόταν με την κυριαρχία του εντύπου, έχει παρέλθει και στη θέση της έχουν μπει η αβεβαιότητα, η ρευστότητα και το μη προβλέψιμο. Απαιτείται, επομένως, επείγοντως ένα σχέδιο εκπαιδευτικής πολιτικής που θα λαμβάνει υπόψη τη νέα πραγματικότητα.

Το παρόν υλικό αποβλέπει συνειδητά στο να συνεισφέρει, ώστε οι εκπαιδευτικοί των ανθρωπιστικών μαθημάτων όχι απλώς να κατανοήσουν την νέα πραγματικότητα αλλά να μπορούν να κινούνται σε διδακτικές πρακτικές που θα είναι πολύ κοντά στις απαιτήσεις της. Είναι υλικό που ανανεώθηκε αρκετά, λαμβάνοντας υπόψη και την εμπειρία της τηλεκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας. Από την περίοδο αυτή μάθαμε πολλά, κυρίως όμως έγινε κατανοητό ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να είναι κάτι το επιφανειακό που θα εξοικειώνει με τα ψηφιακά μέσα. Θα πρέπει να προετοιμάζει εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να συνεισφέρουν στην προσαρμογή του σχολείου μας στα νέα δεδομένα.

Για να γίνει κατανοητό ποια είναι ακριβώς κάποια από αυτά τα δεδομένα, προτάσσεται ήδη στο πρώτο κεφάλαιο του παρόντος υλικού η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ευρείας έρευνας κατά την περίοδο της τηλεκπαίδευσης. Η έρευνα αυτή καθώς και οι αντίστοιχες έρευνες που παρουσιάζονται στην Ενότητα 13, αποτυπώνουν την πραγματικότητα στα σχολεία μας και τις προκλήσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί της πράξης. Το παρόν υλικό είναι έτσι δομημένο, ώστε να μπορεί να συνεισφέρει στην αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων.

Η διασύνδεση Β1 και Β2

Το παρόν επιμορφωτικό υλικό για τη συστάδα των φιλολογικών & ανθρωπιστικών διδακτικών αντικειμένων (συστάδα Β2.1) αποτελεί συνέχεια του υλικού που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της επιμόρφωσης Β1, καθώς στηρίζεται και επεκτείνει γνώσεις που έχουν ήδη κατακτηθεί στο πλαίσιο της προηγούμενης επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα, στην επιμόρφωση Β1 η εστίαση ήταν περισσότερο τεχνική, με στόχο μια πρώτη γνωριμία με τα ποικίλα ψηφιακά περιβάλλοντα που μπορούν να αξιοποιηθούν σε ένα εύρος διδακτικών αντικειμένων. Έτσι, καλύφθηκαν ζητήματα όπως η αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα, των ψηφιακά εμπλουτισμένων διδακτικών εγχειριδίων και ενός εύρους άλλων εργαλείων, κυρίως σε λειτουργικό επίπεδο, ως παιδαγωγικών μέσων. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε μια πρώτη αναφορά στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να αξιοποιηθεί οποιοδήποτε ψηφιακό μέσο, στοιχείο στο οποίο θα υπάρξει μεγαλύτερη εμβάθυνση στην παρούσα επιμόρφωση. Τέλος, οι επιμορφούμενοι ήρθαν σε μια πρώτη επαφή με τον διδακτικό σχεδιασμό, πλαισιώνοντας έτσι παιδαγωγικά τις ψηφιακές τεχνολογίες στον βαθμό που ήταν εφικτό.

Στο πλαίσιο της επιμόρφωσης Β2, η εστίαση βρίσκεται περισσότερο στο ζήτημα των γραμματισμών, ανεξάρτητα από το είδος του ψηφιακού εργαλείου που αξιοποιείται. Αξιοποιούνται θεωρητικά εργαλεία, όπως αυτό του ρόμβου και των τριών κύκλων, ώστε οι επιμορφούμενοι να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν κριτικά κάθε είδους διδακτική επιλογή, είτε πρόκειται για έτοιμα διδακτικά παραδείγματα είτε για δικούς τους διδακτικούς σχεδιασμούς, ενώ παράλληλα επιχειρείται μια σύνδεση με τις ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις που διαπερνούν τα διδακτικά αντικείμενα. Τέλος, πραγματοποιείται η μετάβαση σε ευρύτερους διδακτικούς σχεδιασμούς σε επίπεδο σεναρίου, λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο του σχολικού χρόνου.

Απώτερος στόχος του υλικού είναι να λειτουργήσει υποστηρικτικά στις επιμορφωτικές δραστηριότητες, ώστε οι επιμορφούμενοι να είναι σε θέση να μεταβούν σταδιακά από τη θεωρητική γνώση στην πράξη και στην πραγματική ενσωμάτωση των ΨΤ στη διδακτική τους καθημερινότητα.

1 ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ

1.1 Ιστορικό πλαίσιο

Γραμματισμός: ορισμός και θεωρητικοί προβληματισμοί

Βασική έννοια στα κεφάλαια που ακολουθούν είναι αυτή του γραμματισμού (χρησιμοποιείται συχνά και ο όρος εγγραμματισμός), που αποδίδει στα ελληνικά τον αγγλικό όρο literacy. Στα αγγλικά ο όρος χρησιμοποιείται με διπλό περιεχόμενο: με αυτό που αποκαλούμε στα ελληνικά αλφαβητισμό και με το περιεχόμενο που αποδίδουμε στον όρο γραμματισμός. Ο αλφαβητισμός είναι όρος που χρησιμοποιήθηκε κυρίως στο παρελθόν και έδινε βαρύτητα στην καλλιέργεια της ικανότητας για ανάγνωση και γραφή. Είχε επομένως στενή σχέση με την εποχή, όταν η κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής αποτελούσε πρωταρχικό στόχο των κοινωνιών. Ο όρος **γραμματισμός** περιλαμβάνει την έννοια του αλφαβητισμού, αφού προϋποθέτει την κατάκτηση της ικανότητας για ανάγνωση και γραφή, αλλά είναι πιο δυναμικός· σχετίζεται με τη δυνατότητα του σημερινού εγγράμματος ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορες καθημερινές κοινωνικές πρακτικές που συμπεριλαμβάνουν ανάγνωση και γραφή (και όχι μόνο) στις ποικίλες εκδοχές τους.

Πράγματι, σήμερα έχουμε ποικίλα νέα δεδομένα που δεν μπορούν να καλυφθούν από την έννοια του αλφαβητισμού: το γεγονός ότι οι κοινωνικές πρακτικές απαιτούν συχνά τη χρήση ποικίλων τεχνολογιών επικοινωνίας, από τις πιο παραδοσιακές (μολύβι, χαρτί, έντυπο) μέχρι τις πιο σύγχρονες (ΨΤ)· το γεγονός ότι η καθεμία από αυτές τις τεχνολογίες συνδυάζεται με την παραγωγή και κατανόηση διαφόρων κειμένων και κειμενικών ειδών που σχετίζονται άμεσα με ποικίλα καθημερινά κοινωνικά συμβάντα (π.χ. η ανάληψη χρημάτων από την τράπεζα, η εύρεση και αξιολόγηση μιας πληροφορίας από το διαδίκτυο, η διαμόρφωση μιας σχολικής ιστοσελίδας, η συγκρότηση μιας παρουσίασης στο PowerPoint) που απαιτούν συγκεκριμένου τύπου γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες δεν υπήρχαν στο παρελθόν. Θα μπορούσαμε, εν κατακλείδι, να πούμε ότι ο σημερινός εγγράμματος άνθρωπος θα πρέπει να είναι σε θέση να παράγει, να κατανοεί και να επεξεργάζεται με κριτικό τρόπο κείμενα γραπτού, προφορικού και ηλεκτρονικού λόγου, καθώς επίσης και πολυτροπικά κείμενα (κείμενα που δεν είναι μόνο γλωσσικά, αλλά διαμορφώνονται με την αξιοποίηση και άλλων σημειωτικών συστημάτων, όπως: εικόνας, ήχου, γραφημάτων κ.λπ.).

Είναι προφανές, επομένως, ότι το περιεχόμενο του όρου γραμματισμός δεν είναι σταθερό αλλά συναρτάται με ευρύτερες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβολές, μεταβολές που απαιτούν και την πιθανή χρήση ψηφιακής τεχνολογίας και την καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων-γνώσεων, ώστε να είναι ικανός κανείς να ανταπεξέλθει στη δεδομένη κοινωνία αλλά και να την «διαβάσει» κριτικά. Από τον ορισμό αυτό προκύπτει, επίσης, ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες (ΨΤ) θεωρούνται οργανικό μέρος της «νέας επικοινωνιακής τάξης πραγμάτων», η οποία με τη σειρά της δεν μπορεί να γίνει κατανοητή εκτός του ευρύτερου οικονομικού, κοινωνικού και πολιτισμικού σημερινού γίγνεσθαι. Πρόκειται για οπτική που μεταβάλλει σημαντικά το τοπίο στον χώρο της διδασκαλίας, όχι μόνο ως προς το πώς θα αξιοποιήσουμε καλύτερα τις ψηφιακές τεχνολογίες σε μια δεδομένη διδασκαλία αλλά και ως προς το πώς θα προσαρμόσουμε το

περιεχόμενο της διδασκαλίας, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις λειτουργικές αλλά και κριτικές διαστάσεις του νέου/ψηφιακού γραμματισμού. Ουσιαστικά, λοιπόν, απαιτείται μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την ένταξη των ΨΤ στην εκπαίδευση με σκοπό την ποιοτική αναβάθμιση της παιδείας.

Αν όμως έτσι έχουν τα πράγματα, τότε η αξιοποίηση των ΨΤ στη διδασκαλία (όλων των μαθημάτων) δεν μπορεί να είναι σε εθελοντική βάση ούτε να στηρίζεται στην καλή προαίρεση των διδασκόντων. Είναι απαραίτητο να αποτελεί οργανικό μέρος της διδασκαλίας, όπως αποτελεί και οργανικό μέρος των καθημερινών επικοινωνιακών πρακτικών. Θα μπορούσαμε εν κατακλείδι να πούμε ότι η ευρεία χρήση του όρου *γραμματισμός* στα ελληνικά εκπαιδευτικά συμφραζόμενα —όπως άλλωστε και στα διεθνή— δεν γίνεται από μόδα, αλλά εκφράζει μια νέα πραγματικότητα, η οποία αναπόφευκτα επηρεάζει δραματικά και το περιεχόμενο του γνωστού ως σχολικού γραμματισμού. **Όπως παλιά κάθε διδακτικό αντικείμενο αποτελούσε κατά βάθος μια καλλιέργεια της γλώσσας του σχολείου, έτσι και τώρα σε κάθε διδακτικό αντικείμενο είναι απαραίτητο να εμπεριέχονται στοιχεία ψηφιακού γραμματισμού.**

Αυτή η τόσο απλή και αυτονόητη εξέλιξη επιβάλλει τη συνειδητή μετατροπή του κάθε εκπαιδευτικού σε δάσκαλο του γραμματισμού και τη χρήση των ΨΤ σε κεντρικό εκπαιδευτικό ζήτημα, και αυτό όχι μόνο στα ανθρωπιστικά μαθήματα.

Οι υπο-ενότητες που ακολουθούν επιχειρούν να εμβαθύνουν περαιτέρω στην έννοια του γραμματισμού, εξετάζοντας κάποιες πτυχές του, και να τον συνδέσουν άμεσα με την ελληνική εκπαίδευση.

1.1.1 Κοινωνία της γνώσης, ψηφιακές τεχνολογίες και ο πολίτης του μέλλοντος: η τεχνολογία ως μέρος της κοινωνικής πραγματικότητας

Οι οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις καθιστούν επιτακτική την αξιοποίηση των ΨΤ στο σύνολο των μαθημάτων και ευρύτερα στη ζωή του σχολείου, και όχι απομονωμένα ή περιθωριακά. Η νέα αυτή πραγματικότητα οφείλεται στις ραγδαίες αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών σε όλους σχεδόν τους τομείς της καθημερινότητας: στους χώρους εργασίας, στην καθημερινή κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα, στην επικοινωνία, στους νέους τρόπους και στις νέες δυνατότητες δόμησης ανθρώπινων ταυτοτήτων, στους τρόπους που οι άνθρωποι μαθαίνουν.

Αυτές οι αλλαγές συνδέονται σημαντικά με τις ψηφιακές τεχνολογίες: στους χώρους εργασίας αποτελούν καθημερινό μέσο για συνεργασία, άντληση και επεξεργασία πληροφοριών, συμπαραγωγή λόγου κ.λπ.: στην καθημερινότητα αποτελούν σημαντικό μέσο για κοινωνική, πολιτισμική και ψυχαγωγική δραστηριότητα κ.λπ.: στον χώρο της επικοινωνίας είναι πλέον βασικό εργαλείο, καθώς η ανάγνωση και η γραφή διεξάγονται σε σημαντικό βαθμό σε ψηφιακά περιβάλλοντα με πολλές ιδιαιτερότητες: στον χώρο της διαμόρφωσης ταυτοτήτων έχουν σημαντικό ρόλο, αφού δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής σε διαδικτυακές-εικονικές κοινότητες πρακτικής (όπου εκφράζονται απόψεις, αναρτάται προσωπικό πολυσημειωτικό υλικό κ.λπ.)

Η ευρεία αξιοποίηση ποικίλων ψηφιακών περιβαλλόντων, και ιδιαίτερα των κοινωνικών δικτύων, ως **μέσων πρακτικής γραμματισμού** δεν είναι χωρίς συνέπειες για τις ταυτότητες των πολιτών: κάθε πολίτης αποκτάει πια την ψηφιακή εκδοχή των ταυτοτήτων του μέσω του τι διαβάζει, γράφει ή αναρτά στο διαδίκτυο. Αυτές οι **ψηφιακές ταυτότητες** γίνονται συχνά

αντικείμενο εμπορικής και πολιτικής εκμετάλλευσης, όπως έχουν δείξει πρόσφατα γεγονότα. Πρόκειται για ένα ζήτημα κρίσιμο για τη δημοκρατία, που όπως φαίνεται θα απασχολεί όλο και περισσότερο στο μέλλον, για αυτό και δεν μπορεί να αγνοείται από το σχολείο.

Πέραν των ανωτέρω, η σύγχρονη οικονομική και εργασιακή πραγματικότητα στηρίζεται όλο και περισσότερο στην πληροφορία και τη γνώση, με άλλα λόγια στο διάβασμα και στο γράψιμο, γεγονός που επισημαίνεται με έμφαση από διεθνείς οργανισμούς (UNESCO 2011).

Είναι επείγον το σχολείο να κάνει μια σημαντική στροφή, ώστε να διαβάσει τη νέα πραγματικότητα και κυρίως να την αξιοποιήσει με τρόπο δημιουργικό και κριτικό. Αυτό όμως προσκρούει σε δύο σημαντικές δυσκολίες. Η πρώτη έχει σχέση με το γεγονός ότι το ελληνικό σχολείο στηρίζεται σε πρακτικές που εκφράζουν μια άλλη, αρκετά ξεπερασμένη πραγματικότητα: αξιοποίηση των βιβλίων ως μοναδικών μαθησιακών πόρων, απομνημόνευση, ατομική εστίαση και όχι ομαδική συνεργασία, απόλυτη μόνωση των διδακτικών αντικειμένων κ.λπ. Η δεύτερη έχει σχέση με το πώς προσεγγίζονται οι ΨΤ σε σχέση με το σχολείο. Το πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί το πρώτο ζήτημα αποτελεί βασικό στόχο του παρόντος υλικού. Το δεύτερο ζήτημα συζητείται επίσης συχνά και μια πρώτη απόπειρα κωδικοποίησης των απόψεων που κυκλοφορούν επιχειρείται αμέσως παρακάτω.

• **Τεχνοκεντρική λογική / Εργαλειακός λόγος**

Συχνά οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (στο εξής ΤΠΕ) και τα Ψηφιακά Μέσα (ΨΜ) ή οι Ψηφιακές Τεχνολογίες (στο εξής ΨΤ) αντιμετωπίζονται ως καταλύτες αλλαγών σε ποικίλα επίπεδα: στην κοινωνία, στην οικονομία, στην εργασία, κ.ά.

- Στο κοινωνικοοικονομικό πεδίο, η πρόσβαση στις ψηφιακές τεχνολογίες και οι ποικίλοι δείκτες διείσδυσής τους σε μια κοινωνία αξιοποιούνται συνήθως ως ένας αυτόνομος δείκτης προόδου, ώστε να κατασκευάζονται διαιρέσεις μεταξύ των «αναπτυγμένων» και των «άλλων» κοινωνιών. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι ιδιαίτερα διαδεδομένος ο όρος «**ψηφιακό χάσμα**» (digital divide), ο οποίος παραπέμπει στο «έλλειμμα» μεταξύ των κοινωνιών που δεν έχουν επαρκή πρόσβαση και χρήση των ΨΤ και σε αυτές που έχουν.
- Στο κοινωνικό πεδίο, οι ΨΤ παίζουν σημαντικό ρόλο στον χαρακτηρισμό των παιδιών που μεγάλωσαν τις τελευταίες δύο δεκαετίες ως «ψηφιακές γενιές», με συγκεκριμένα ταυτοτικά χαρακτηριστικά. Γίνεται λόγος για «**ψηφιακούς ιθαγενείς**» και «**ψηφιακούς μετανάστες**», για τη διαφοροποίηση μεταξύ αυτών που μεγάλωσαν με τις ψηφιακές τεχνολογίες και όσων ήρθαν σε επαφή με αυτές αργότερα.
- Στο επαγγελματικό πεδίο, οι ΨΤ αντιμετωπίζονται ως καταλύτες αλλαγής του τρόπου εργασίας, των απαραίτητων δεξιοτήτων που πρέπει να κατέχει το εργατικό δυναμικό και γενικότερα ως σημαντικές μεταβλητές που καθορίζουν το είδος της οικονομίας που έχει μια χώρα.

Η παραπάνω προσέγγιση κινείται σε αυτό που θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε **τεχνοκεντρική προσέγγιση** ή **εργαλειακό λόγο** (Κουτσογιάννης 2011), η οποία αντιμετωπίζει τις ΨΤ ως έναν αυτόνομο καθοριστικό παράγοντα αλλαγής και εξέλιξης.⁴

Η τεχνοκεντρική λογική επηρέασε έντονα τον τρόπο με τον οποίο εντάσσονται οι τεχνολογίες στην εκπαίδευση, καθώς από τα πρώτα χρόνια αντιμετωπίστηκαν ως εργαλεία που μπορούν να βελτιώσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα και να της δώσουν έναν νέο, πιο προοδευτικό

⁴ Στη βιβλιογραφία η ίδια οπτική έχει ονομαστεί και τεχνο-ρομαντική οπτική (Hammond 2015) ή τεχνολογικός ντετερμινισμός (Andrews & Haythornthwaite 2007).

περιεχόμενο. Μάλιστα, συχνά θεωρείται πως οι ίδιες οι *δυνατότητες* (*affordances*⁵) των ΨΤ αρκούν για να υπάρξουν καλύτερες διδακτικές πρακτικές και, ως εκ τούτου, βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Στο πλαίσιο αυτής της λογικής, είτε οι ΨΤ εισάγονται στο σχολείο ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο, με τη διδασκαλία του μαθήματος της πληροφορικής, είτε αξιοποιούνται αρκετά επιφανειακά στα άλλα διδακτικά αντικείμενα (π.χ. συνεχής προβολή βίντεο, επίλυση ασκήσεων κλειστού τύπου, επιλογή κειμένων από το διαδίκτυο κ.λπ.)

- **Η κοινωνιοτεχνική λογική**

Στον αντίποδα του τεχνοκεντρικού μοντέλου βρίσκεται η κοινωνιοτεχνική λογική, η οποία επιχειρεί να συνδέσει τις ΨΤ με την κοινωνική πραγματικότητα (Barton & Lee 2013· Herring 2007· Kern 2015· Κουτσογιάννης 2011). Πρόκειται για μια προσέγγιση η οποία αναδεικνύει τη διαπλοκή τεχνολογίας – κοινωνίας – σχολικού θεσμού – ατομικότητας και μάθησης· επομένως οι ΨΤ κατανοούνται ως στοιχεία ενός πολυσύνθετου πλέγματος παραμέτρων.

Βασική παραδοχή της κοινωνιοτεχνικής οπτικής είναι ότι τα εργαλεία δεν μπορούν να κατανοηθούν εκτός της ανθρώπινης συμβίωσης, ότι αποτελούν αμαγάλματα (*amalgamations*) μεταξύ φύσης και κοινωνίας και ότι η κοινωνία προσδιορίζεται από αυτά τα αμαγάλματα και όχι μόνο από τα εργαλεία της (βλ. Deleuze & Guattari 1987: 99–100).

Η βασική αυτή παραδοχή μεταφέρει το κέντρο του προβληματισμού από τα εκάστοτε νέα μέσα στα κοινωνικά δεδομένα, τα οποία συνδέονται με την ανάδειξη και διάδοσή τους, αλλά και στο πώς οι τεχνολογίες αυτές επηρεάζουν την ίδια την κοινωνική πραγματικότητα. Έτσι, ο βασικός προβληματισμός μεταφέρεται σε ένα αρκετά υψηλότερο επίπεδο, αφορά το είδος της κοινωνίας που ανέδειξε τα νέα μέσα και τις νέες τεχνολογίες και κατά προέκταση στο είδος του σχολείου που θα σχεδιαστεί, προκειμένου να απαντάει στη συγκεκριμένη οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική και τεχνολογική συγκυρία. Αυτό σημαίνει, κατά βάθος, ότι είναι αδύνατη η κατανόηση των ΨΤ αφενός χωρίς τη ρητή συνεξέτασή τους με το νέο παγκόσμιο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό σκηνικό και αφετέρου χωρίς την εκάστοτε τοπική ιδιαιτερότητα.

Με αυτή την αφετηρία, κάθε παιδαγωγική απόπειρα αξιοποίησης των ΨΤ αποκτάει σαφές *πολιτικό* περιεχόμενο (πρβλ. Gee 2011· Κουτσογιάννης 2017· Roderick 2016: 5), με την αριστοτελική έννοια του όρου, αφού πρόκειται για συνειδητή ή μη απάντηση στις ιδιαιτερότητες της παρούσας ιστορικής συγκυρίας ως προς το τι είναι και τι θα πρέπει να είναι η εκπαίδευση. Έτσι, είναι κρίσιμη η εστίαση στο αν ο εκάστοτε εκπαιδευτικός σχεδιασμός ξεκινάει από την παραδοχή του βασικού αυτού προβληματισμού και τι είδους απάντηση δίνει. Ειδικότερα, κρίσιμο είναι το παρακάτω ερώτημα:

η εκάστοτε παιδαγωγική πρωτοβουλία και πρακτική προς ποια κατεύθυνση ωθεί το σχολείο, τι είδους ταυτότητες μελλοντικών πολιτών ενεργοποιούνται και πώς συνομιλούν με τα τοπικά και παγκόσμια δεδομένα σε ποικίλους τομείς (π.χ. αξιών, γραμματισμού, πρακτικών κ.λπ.);

Συνδέοντας την τεχνολογία με την κοινωνία, τη συνδέουμε αυτομάτως με τις κοινωνικές μεταβολές, κατά συνέπεια και με την ιστορία. Με αυτή την έννοια, κάθε τι κοινωνικό είναι και ιστορικό. Δυστυχώς, στις περισσότερες σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις παρατηρείται αυτό που έχει αποκληθεί «ιστορική αμνησία» (Freebody 2007: 68). Δίνεται βαρύτητα στο παρόν και αγνοείται η ιστορική του διάσταση. Στην περίπτωση της παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΨΤ η

⁵ Με τον όρο δυνατότητες αποδίδουμε τον όρο *affordances*, ο οποίος αφορά τις δυνατότητες για δράση που ορίζονται από τα τεχνικά χαρακτηριστικά ενός ψηφιακού περιβάλλοντος (Gibson 1979).

διαπίστωση αυτή ισχύει σε πολύ σημαντικό βαθμό και είναι κάτι που πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη σε κάθε εκπαιδευτικό σχεδιασμό και παιδαγωγική πρωτοβουλία. Παραθέτουμε στη συνέχεια τις κυριότερες παραμέτρους που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο ζήτημα αυτό.

- Η εκπαίδευση είναι ένας θεσμός που δεν εξελίσσεται γραμμικά, αλλά εμπεριέχει την ίδια την ιστορική εμπειρία στο πλαίσιο της οποίας διαμορφώθηκε. Δε χρειάζεται παρά να εξετάσει κανείς τη δόμηση του σχολικού χρόνου στο ελληνικό σχολείο. Η κατάτμησή του σε μικρές ενότητες των 45 λεπτών, συνοδευόμενη με συγκεκριμένη ύλη που «πρέπει να βγει» σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, αποτελεί κληρονομιά της λογικής του φορντισμού⁶ και του συμπεριφορισμού (για τις μαθησιακές θεωρίες, βλ. και **επιμορφωτικό υλικό Β1**). Η διατήρηση αυτών των δομών με την παράλληλη άκριτη αξιοποίηση των ΨΤ μπορεί να είναι εγγενώς αντιφατική, για αυτό και οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και οι πιο προσοντούχοι, δυσκολεύονται στη μακροχρόνια και δημιουργική αξιοποίησή τους. Η ιστορική προσέγγιση μάς δείχνει ότι οι θεωρίες (π.χ. *συμπεριφορισμός*) δεν είναι παιδαγωγική ύλη, αλλά εκδοχές που εμποτίζουν και επικαθορίζουν τις ίδιες τις εκπαιδευτικές δομές και τις παιδαγωγικές πεποιθήσεις/πρακτικές, κάτι ιδιαίτερα ανθεκτικό και δύσκολο στις αλλαγές. Με βάση το δεδομένο αυτό, είναι σημαντική η έμφαση στην ιστορικότητα του θεσμού της εκπαίδευσης, στο πώς οι ποικίλες δομές της διαπλέκονται με τη χρήση σύγχρονης τεχνολογίας και τι εν τέλει προκύπτει.
- Κάθε χώρος διδασκαλίας (πραγματικός ή διαδικτυακός) αποτελεί πεδίο όπου μπορούν να διασταυρωθούν ποικίλες παραδόσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Άλλες παραδόσεις σχετίζονται με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, άλλες με την ιδιαίτερη ιστορία του σχολείου ή των επιμέρους εκπαιδευτικών, άλλες με τοπικές οπτικές που προτείνουν συγκεκριμένους τρόπους αξιοποίησης των ΨΤ (βλ. Κουτσογιάννης κ.ά. 2015).
- Με βάση τα παραπάνω, προκύπτει ότι οι παιδαγωγικοί πρωταγωνιστές (εκπαιδευτικοί, παιδιά, γονείς) δεν προσέρχονται στο «παιδαγωγικό παιχνίδι» ως ουδέτεροι. Κουβαλούν εμπειρίες, απόψεις και «σιωπηρές» θεωρίες (Gee 2012) ως προς το πώς γίνεται αντιληπτή η διδασκαλία, η μάθηση, η συνεργασία, το σχολείο στο σύνολό του. Πρόκειται, επομένως, όχι απλώς για δασκάλους που μπαίνουν στη σχολική αίθουσα για να διδάξουν χρησιμοποιώντας και τις ΨΤ, αλλά για «ιστορικά σώματα» (historical bodies) (Scollon & Scollon 2004: 20). Μεγάλο μέρος αυτών των θεωριών τους οφείλεται στην ιστορική εκπαιδευτική εμπειρία τους, όπως είδαμε παραπάνω. Έτσι, κάθε ψηφιακό περιβάλλον και κάθε «καινοτόμα» πρόταση ή διδακτικό σενάριο **«αναπλασιώνεται»** (Bernstein 1996) στη συγκεκριμένη παιδαγωγική ιδεολογία των παιδαγωγικών πρωταγωνιστών.
- Χρησιμοποιείται συχνά με πολύ επιφανειακό τρόπο ο όρος **«ψηφιακός γραμματισμός»** και συνήθως ταυτίζεται με την εξοικείωση και χρήση των ΨΤ. Μια αναδρομή στην ιστορία δείχνει ότι το ζήτημα του γραμματισμού (ανάγνωση και γραφή) συνδέεται πάντα με κρίσιμες ιστορικές περιόδους και δεν μπορεί να ξετασθεί ανεξάρτητα από αυτές. Είναι γνωστό, για παράδειγμα, ότι η τεχνολογία της γραφής ανακαλύφθηκε, όταν κάποιες κοινωνίες αναζήτησαν εργαλεία επέκτασης της μνήμης, επειδή η ανθρώπινη μνήμη δεν επαρκούσε, και ότι η τεχνολογία του εντύπου συνέβαλε στη διαμόρφωση των εθνών κρατών (βλ. Anderson 1991). Αυτές οι τεχνολογίες και ο σχολικός τρόπος **αναπλασιώσης** τους με βάση τα εκάστοτε κοινωνικά συμφραζόμενα έχουν αναδείξει αυτό που αποκαλείται «σχολική λειτουργική ποικιλία» ή «σχολικός λόγος» μέχρι σήμερα, κάτι που δεν μπορεί να αγνοείται στη συζήτηση θεμάτων που έχουν σχέση με τον σχολικό γραμματισμό. Με απλά λόγια, η φυσική δεν κατανοείται χωρίς τη γλώσσα της

⁶ Ο φορντισμός ως έννοια προέρχεται από το όνομα του Henry Ford, τον πατέρα της βιομηχανικής λογικής στην παραγωγή και οικονομική ανάπτυξη. Αφορά το μοντέλο μαζικής παραγωγής στο οποίο υπάρχουν συγκεκριμένες δομημένες ενέργειες από τους εργαζόμενους, ώστε να παράγονται πανομοιότυπα προϊόντα, χωρίς να απαιτούνται ιδιαίτερες δεξιότητες.

φυσικής, όπως και η βιολογία, τα μαθηματικά κ.λπ. Είναι κρίσιμο επομένως πώς ο ψηφιακός γραμματισμός θα διαλέγεται με τον ισχύοντα σχολικό γραμματισμό.

Τα παραπάνω δείχνουν ότι το ζήτημα της αξιοποίησης των ΨΤ στο σχολείο, ιδιαίτερα στο ελληνικό σχολείο που δεν έχει την εμπειρία σοβαρών πρωτοβουλιών για αλλαγές, είναι ένα σύνθετο ζήτημα και όχι ένα απλό τεχνικό θέμα ή θέμα υποδομών. Βασικός στόχος του παρόντος υλικού και της συγκεκριμένης επιμόρφωσης είναι να αναδείξει θεωρητικά και πρακτικά το πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί η πολυπλοκότητα αυτή.

1.1.2 Μοντέλα εισαγωγής των ΨΤ στην εκπαίδευση

Είναι σημαντικό να επισημανθεί πως, σε αντίθεση με την κυρίαρχη αντίληψη, μια πρόχειρη ιστορική αναδρομή δείχνει εύκολα ότι τα παιδαγωγικά περιβάλλοντα που κατά περιόδους προωθούνται δεν συμβαδίζουν πάντα με τα επιστημονικά δεδομένα της εποχής.

Η χαρακτηριστικότερη περίπτωση είναι αυτή του αρχικού λογισμικού για διδασκαλία κατά τις δεκαετίες 1960–1970, βασικό χαρακτηριστικό του οποίου ήταν η έμφαση στην εξάσκηση σε συγκεκριμένη προκαθορισμένη ύλη (drills), π.χ. με τη μορφή ασκήσεων πολλαπλής επιλογής ή συμπλήρωσης κενών (*πρόκειται για στοιχεία που θα εξετάσουμε αναλυτικότερα στις ενότητες που αφορούν την κριτική αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών*). Είναι γνωστό ότι τα πρώτα αυτά περιβάλλοντα στηρίχθηκαν στον συμπεριφορισμό (ως θεωρία μάθησης) και στον δομισμό (ως διδακτική προσέγγιση για τα γλωσσικά μαθήματα: αποπλαισιωμένη εστίαση στο επίπεδο της λέξης και της πρότασης⁷), όταν οι επιστημονικές αναζητήσεις της εποχής κινούνταν ήδη προς τελειώς διαφορετικές κατευθύνσεις, ενώ εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται και σήμερα, παρότι έχουν αναπτυχθεί ποικίλες άλλες μαθησιακές προσεγγίσεις.

Επιστρέφοντας στο παρόν, το ερώτημα είναι: μιλάμε για αξιοποίηση των ΨΤ στο ελληνικό σχολείο, αλλά προς ποια κατεύθυνση; Το ερώτημα είναι πράγματι καίριο, αλλά η απάντηση δεν είναι δύσκολη. Η επιστημονική αναζήτηση των τελευταίων δεκαετιών συγκλίνει προς την κατεύθυνση της μετατροπής του σχολείου σε χώρο πρωτοβουλίας, δημιουργίας και αναζήτησης. Έναν χώρο που θα προετοιμάζει πολίτες δημιουργικούς αλλά και σκεπτόμενους. Κάτι τέτοιο δεν μπορεί να επιτευχθεί με τη μηχανιστική διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης αλλά ούτε και με υπολογιστικές εφαρμογές που εξυπηρετούν μια τέτοια λογική. Αντίθετα, αυτό μπορεί να εξυπηρετηθεί από ένα σχολείο που αναγνωρίζει την πρωτοβουλία των διδασκόντων, την ενίσχυση του ρόλου τους ως υποστηρικτών των μαθητών στην αναζήτηση της γνώσης και τη σύνθεση των απόψεών τους, τη διευκόλυνση των μαθητών να αποκτούν δημιουργικές πρωτοβουλίες και ρόλους, ώστε το σχολείο τελικά να ανταποκρίνεται στη λεγόμενη «Κοινωνία της Γνώσης» και να προετοιμάζει μελλοντικούς πολίτες οι οποίοι θα μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτή.

Ο ιστορικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και η αλλαγή σε σχέση με τις απαιτούμενες δεξιότητες των μαθητών έχει οδηγήσει στη δημιουργία διαφορετικών μοντέλων εισαγωγής των ΨΤ στην εκπαίδευση, ανάλογα με τον στόχο και την παιδαγωγική ιδεολογία που υιοθετείται κατά καιρούς. Ο χρόνος και ο τρόπος εισαγωγής τους στα σχολεία δεν είναι ενιαίος και εξαρτάται από πολλούς

⁷ Συνήθεις πρακτικές σε αυτό το πλαίσιο είναι οι ασκήσεις συμπλήρωσης κενών, οι πίνακες με κλίσεις ονομάτων και ρημάτων, οι ασκήσεις πολλαπλής αντιστοίχισης και επιλογής. Σε τέτοιου είδους ασκήσεις η γλώσσα απομονώνεται από το κοινωνικό και επικοινωνιακό της πλαίσιο, δεδομένου ότι βασικός σκοπός είναι η σωστή χρήση των δομών της καθώς επίσης και η γνώση της γλωσσικής ορολογίας (μεταγλώσσα). Βλ. και τη σχετική ενότητα Β΄ στο Παράρτημα.

παράγοντες, μεταξύ των οποίων και η εκπαιδευτική παράδοση αλλά και η οικονομικοτεχνολογική ανάπτυξη της κάθε χώρας.

Στην επιμόρφωση Β1 αναφέρθηκαν συνοπτικά κάποια μοντέλα εισαγωγής των ΨΤ στην εκπαίδευση:

- 1) Απομονωμένη τεχνική προσέγγιση/τεχνοκεντρικό μοντέλο
- 2) Πραγματολογική προσέγγιση
- 3) Ολιστική προσέγγιση

Επιχειρούμε στη συνέχεια μια βαθύτερη σύνδεση των παραπάνω προσεγγίσεων με τους λόγους και τις λογικές (τεχνοκεντρική, κοινωνιοτεχνική) που παρουσιάστηκαν παραπάνω.

Απομονωμένη τεχνική προσέγγιση στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος

Μία από τις κυριότερες εκφάνσεις της τεχνοκεντρικής λογικής είναι η συρρίκνωση του θέματος «διδασκαλία και ΨΤ» στην πολιτική ανάπτυξης και διάδοσης εκπαιδευτικού λογισμικού στα σχολεία, στην ύπαρξη του κατάλληλου εξοπλισμού —που θα είναι σε θέση να τρέξει τις σύγχρονες αυτές παιδαγωγικές εφαρμογές— και στην αγορά νέων τεχνολογικών προϊόντων, τα οποία θεωρείται ότι μπορούν να εκσυγχρονίσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Το πρότυπο αυτό εφαρμόστηκε στις αναπτυγμένες χώρες τη δεκαετία του 1970 και στις αρχές της δεκαετίας του 1980, όπως και στη χώρα μας με την εισαγωγή των υπολογιστών στα τεχνικά και πολυκλαδικά λύκεια την περίοδο 1983–1985. Ανώτερος σκοπός του ήταν η παροχή εξειδικευμένων τεχνολογικά γνώσεων στους μαθητές, ώστε να δημιουργηθούν ειδήμονες στις ψηφιακές τεχνολογίες (προγραμματιστές, σχεδιαστές κ.ά.). Το πρότυπο αυτό άρχισε από πολύ νωρίς να αμφισβητείται και ενώ οι παλαιότερες έρευνες (Pelgrum & Plomp 1993) αναδείκνυαν την κυριαρχία του στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, οι νεότερες έρευνες (Plomp et al. 2009) δείχνουν πως έχει αρχίσει να υποχωρεί σε μεγάλο βαθμό, δίνοντας τη θέση του στα άλλα πρότυπα.

Πρόκειται, θα λέγαμε, για μια προσέγγιση η οποία αποσυνδέει τις ΨΤ από τη σύνθετη κοινωνική, οικονομική, πολιτισμική και ιστορική πραγματικότητα στην οποία ανήκουν, γεγονός που εμπεριέχει τον κίνδυνο της άκριτης εισαγωγής τους στην εκπαίδευση. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημάνουμε πως η επιτυχία ένταξης των ΨΤ στην εκπαίδευση δεν εξαρτάται μόνο από την επαρκή υλικοτεχνική υποδομή και την ανάπτυξη λογισμικών (απαραίτητες προϋποθέσεις και οι δύο) αλλά και από ποικίλους, εξίσου σημαντικούς και καθοριστικούς παράγοντες όπως: η δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, η φιλοσοφία των προγραμμάτων σπουδών, ο τρόπος και ο βαθμός διάχυσης της φιλοσοφίας αυτής στα διδακτικά εγχειρίδια, το διοικητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος κ.ά. Με λίγα λόγια, εμπλέκεται όλο το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του και τα επιμέρους στοιχεία του μπορεί να ενισχύουν ή να εμποδίζουν την όλη προσπάθεια.

Πραγματολογική προσέγγιση στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος

Η τεχνολογική εξέλιξη, η ευρύτητα της κοινωνικής αποδοχής που έτυχε η νέα τεχνολογία, αλλά και ο επιστημονικός προβληματισμός που εντωμεταξύ αναπτύχθηκε οδήγησαν στην εγκατάλειψη του τεχνικού προτύπου και στην απόφαση να χρησιμοποιηθεί η ψηφιακή τεχνολογία σε όλα σχεδόν τα μαθήματα του Π.Σ., χωρίς να θίγεται όμως η φιλοσοφία του. Αυτή η προσέγγιση, που ονομάζεται «πραγματολογική», περιορίζει σημαντικά την έμφαση στον τεχνικό αλφαριθμητισμό και εφαρμόστηκε ή καταβλήθηκε προσπάθεια να εφαρμοστεί στις αναπτυγμένες χώρες τη δεκαετία

του 1980, αν και στην Ελλάδα οι προσπάθειες ξεκίνησαν πολύ αργότερα στα τέλη της δεκαετίας τους '90.

Για την υλοποίηση της απόφασης αυτής είναι γνωστό το κύμα ανάπτυξης πληθώρας εκπαιδευτικών προγραμμάτων υπολογιστή, κύριο χαρακτηριστικό των οποίων ήταν η έλλειψη επιστημονικής επάρκειας και παιδαγωγικού σχεδιασμού, κυρίως κατά την πρώτη φάση (Pelgrum & Plomp 1993: 238).

Ολοκληρωμένη προσέγγιση στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος

Οι ΨΤ χρησιμοποιούνται ευρύτερα στη ζωή του σχολείου στο πλαίσιο των επιμέρους Π.Σ. Στην προκειμένη περίπτωση η πληροφορική δε διδάσκεται ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο,⁸ αλλά η διδασκαλία της διαχέεται όχι μόνο σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου αλλά και σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής (Κοντογιαννοπούλου 1991: 79). Κατ' αυτόν τον τρόπο, ενώ επιτυγχάνεται λειτουργικά ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός, παράλληλα επιδιώκεται, και αυτή είναι η μεγάλη διαφορά από το πραγματολογικό πρότυπο, η αξιοποίηση της υπολογιστικής τεχνολογίας στην ανανέωση των Π.Σ. Στόχος, επομένως, δεν είναι η ποσοτική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης αλλά η ποιοτική αναβάθμισή της.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ο παραπάνω διαχωρισμός σε μοντέλα εισαγωγής είναι χρήσιμος, πρωτίστως γιατί μας βοηθάει να αντιληφθούμε ότι μορφές αξιοποίησης των ΨΤ που ισχύουν ήδη (π.χ. διδασκαλία του μαθήματος της πληροφορικής) ή προτείνονται ως κάτι νέο (π.χ. αξιοποίηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών λογισμικών στη διδασκαλία των επιμέρους διδακτικών αντικειμένων) έχουν ήδη μια ιστορία. Το πρόβλημα με τον διαχωρισμό αυτό είναι ότι στην πραγματική σχολική ζωή τα πράγματα είναι αρκετά πιο σύνθετα και στοιχεία διαφορετικών μοντέλων μπορεί να συνυπάρχουν.

Αυτό το ζήτημα αναλύεται στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο (1.2). Στη συνέχεια ακολουθούν δύο ακόμα κεφάλαια (1.3 και 1.4), με παραδείγματα, τα οποία δεν μπορούν να «διαβαστούν» αν δεν ληφθεί υπόψη η πολυπλοκότητα των πραγμάτων, όπως αναδεικνύεται από την κοινωνιοκεντρική λογική (βλ. παραπάνω). Προκειμένου να πραγματοποιηθεί ο στόχος αυτός, κρίνεται απαραίτητη μια σύντομη ανάλυση των νέων δεδομένων που δημιουργούνται για το σχολείο από την ευρεία χρήση ΨΤ στην κοινωνική καθημερινότητα.

1.2 Ψηφιακές τεχνολογίες και εκπαίδευση: η σύγχρονη έρευνα και η πολυπλοκότητα του ζητήματος

Η σύγχρονη έρευνα στον χώρο του ψηφιακού γραμματισμού είναι αρκετά παραγωγική και ανέδειξε πολλές όψεις της νέας πραγματικότητας: τις νέες μορφές αναπαράστασης του νοήματος (π.χ. Kress 2010), τη διάσταση του ψηφιακού γραμματισμού και των πολλών γραμματισμών (βλ. Cope & Kalantzis 2000), την κοινωνικοποίηση των παιδιών στη νέα ψηφιακή πραγματικότητα και τις συνέπειες που έχει αυτό (βλ. Bulfin & Koutsogiannis 2012, Koutsogiannis & Adampa 2022, Κουτσογιάννης 2011) και βεβαίως την αναγκαιότητα για

⁸ Σε ορισμένες περιπτώσεις το μάθημα της πληροφορικής εξακολουθεί να υπάρχει παράλληλα και ως αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο αλλά αφορά μόνο τις εξειδικευμένες τεχνολογικές γνώσεις των υπολογιστών, όπως είναι ο προγραμματισμός.

εξάσκηση των παιδιών στο να διαβάζουν κριτικά τη νέα πραγματικότητα (π.χ. Carrington 2018, Leander and Buriss 2020, Burnett & Merchant 2019, Bacalia et al. 2022).

Υπάρχει όμως ένα σημαντικό κενό στον ως τώρα προβληματισμό: δόθηκε έμφαση στην ανάδειξη της πολυπλοκότητας των ψηφιακών γραμματισμών, αλλά ελάχιστη βαρύτητα στο πώς η πολυπλοκότητα του θεσμού της εκπαίδευσης συνομιλεί με τη νέα αυτή πραγματικότητα. Το σχολείο στον προβληματισμό αυτόν υπάρχει ως ένας δυνάμει συντηρητικός θεσμός που δυσκολεύεται να κατανοήσει τη νέα πραγματικότητα (βλ. Bulfin & Koutsogiannis 2012), αλλά ελάχιστο ερευνητικό φως πέφτει τον ίδιο τον θεσμό: στη λειτουργία του κατά την προσαρμογή του στη νέα πραγματικότητα, στα αντανακλαστικά του.

Έτσι, οι αναλύσεις ως προς τη συνθετότητα των πρακτικών του σχολείου σε σχέση με τις ΨΤ είναι πάρα πολύ περιορισμένες. Είναι ενδεικτικό ότι το New London Group (Cope & Kalantzis 2000) —που δίνει έμφαση στο πώς και σε ποιους τομείς ο κόσμος άλλαξε, στο πώς μεταβλήθηκε θεαματικά ο τρόπος αναπαράστασης του νοήματος, στις αναγκαίες αλλαγές που πρέπει να γίνουν στο «τι» και το «πώς» της παιδαγωγικής— δεν αφιέρωσε ούτε μία σελίδα στο να αναδείξει την πολυπλοκότητα του ίδιου του θεσμού της εκπαίδευσης και στα αντανακλαστικά του σε σχέση με τη νέα πραγματικότητα.

Αξίζει να επισημανθεί, επίσης, ότι έρευνες που εστιάζουν στο πώς τα σχολεία επιχειρούν να αναπλαισιώσουν τις ΨΤ και τις νέες επιστημονικές αναζητήσεις στην καθημερινή εκπαιδευτική καθημερινότητα δεν είναι καθόλου ενθαρρυντικές ως προς τα αποτελέσματα που προκύπτουν (π.χ. Cuban 2018, Facer & Selwin 2021, Selwyn et al. 2017, Κουτσογιάννης κ.ά. 2015). Όμως και οι έρευνες αυτές αναδεικνύουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που υπάρχουν κατά την αξιοποίηση των ΨΤ στη διδασκαλία και δεν εστιάζουν στο είδος της νέας σχολικής πραγματικότητας που αναδεικνύεται με τη χρήση των νέων μέσων.

1.3 Οι δυσκολίες ένταξης των ΨΤ στην ελληνική εκπαίδευση: η πολυπλοκότητα του ζητήματος μέσω παραδείγματος

Η εισαγωγή των ΨΤ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθορίστηκε και συνεχίζει να καθορίζεται αναπόφευκτα από το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως προκύπτει και από το παράδειγμα που θα συζητηθεί στη συνέχεια.

Τα δεδομένα που θα αναλυθούν στη συνέχεια προέρχονται από διδασκαλία στη Β' Λυκείου και πραγματοποιήθηκε σε δημόσιο σχολείο κατά το σχολικό έτος 2014–2015. Προκειμένου να προστατευθεί η ανωνυμία του διδάσκοντος, θα δοθούν λίγες μόνο λεπτομέρειες, όσες είναι απαραίτητες για την κατανόηση της ανάλυσης που ακολουθεί.

Πρόκειται για μια διδασκαλία στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας που αποτελείται από τέσσερα μέρη:

- στο πρώτο μέρος τα παιδιά παρακολούθησαν στην ολομέλεια ένα βίντεο στο YouTube γύρω από τη θεματική του μαθήματος·
- στο δεύτερο άκουσαν ένα συναφές με το θέμα τραγούδι, βλέποντας πάλι στο YouTube το βίντεο κλιπ του τραγουδιού·
- στο τρίτο εργάστηκαν ανά ομάδες σε πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου, όπου έγραψαν τις απαντήσεις τους σε ερωτήσεις που είχαν στο φύλλο εργασίας που τους δόθηκε, και
- στο τελευταίο μέρος παρουσίασαν τις απαντήσεις τους στην τάξη.

Τα αποσπάσματα που αναλύονται στη συνέχεια προέρχονται από τη διαδικασία παραγωγής λόγου (τρίτη φάση της προαναφερθείσας διδασκαλίας), όταν τα παιδιά (26 μαθητές και μαθήτριες) μετακινήθηκαν από την αίθουσα διδασκαλίας που χρησιμοποιούσαν καθημερινά στο μοναδικό εργαστήριο υπολογιστών του σχολείου, προκειμένου να έχουν στη διάθεσή τους αρκετούς υπολογιστές για να εργαστούν ομαδικά. Εκεί τους δίνεται το φύλλο εργασίας, με ερωτήσεις, και καλούνται στη συνέχεια να γράψουν τις απαντήσεις τους σε Πρόγραμμα Επεξεργασίας Κειμένου (ΠΕΚ), στους υπολογιστές του εργαστηρίου. Τα δύο συμβάντα που ακολουθούν προέρχονται από την αρχή της τρίτης αυτής φάσης.

Συμβάν 1: Τα παιδιά της ομάδας Γ ζητούν το φύλλο εργασίας από τον καθηγητή

A= μαθητής/ τρια, E = εκπαιδευτικός⁹

99. A: Κύριε. ((Τον καλούν από την Ομάδα Γ όπου και πάει.)) Χάσαμε το φύλλο εργασίας. Μήπως έχετε κάποιο άλλο να μας δώσετε; (2) Έχουμε γράψει//

100. E: A, το έντυπο; Ναι. ((Πάει στην έδρα και παίρνει ένα χαρτί που τους το δίνει.)) (39) Σςς. (2)

101. A: Κύριε!

102. E: Ναι.

103. A: Ελάτε λίγο.

104. E: Ναι.

105. A: Απ' το τρίτο φύλλο εργασίας είχαμε τη δύο, μας αναθέσατε κι άλλη εργασία;

106. E: Τι είπες;

107. A: Μας αναθέσατε κι άλλη εργασία;

108. E: E: απ' το τέ/ κι απ' το τέταρτο. Το 'χεις το φυλλάδιο;

109. A: Ναι. Το 'χω. (4) Αλλά είναι πάνω στην τάξη.

110. E: Έχω, έχω περίμενε.

Συμβάν 2: Ο καθηγητής επιπλήττει έναν μαθητή

136. E: ((Κατευθύνεται προς την Ομάδα Α.)) (11) Ποιοι; Εσείς θέλετε το τραγούδι; Να το βάλω;

137. A2: Ναι, ναι, ναι.

138. E: ((Πάει προς την έδρα για να βάλει το τραγούδι να παίζει.)) (20) Κλείσ' το αυτό. ((Έχει αντιληφθεί τον Α1 από την Ομάδα Α να παίζει ένα παιχνίδι στον η/υ.)) (2) Βαγγέλη! (2) Βαγγέλη! ((Πολύ αυστηρά και δυνατά, μιας και ο μαθητής φαίνεται να μην του δίνει σημασία.))

139. A1: Το 'κλεισα.

Σε σχέση με τα παραδείγματα αυτά, θα μπορούσαμε να θέσουμε τους παρακάτω ενδεικτικούς άξονες προβληματισμού:

- Ποιες δυσκολίες προκύπτουν από τη μετάβαση στο σχολικό εργαστήριο;
- Ποιοι παράγοντες δυσκολεύουν την πραγματοποίηση τέτοιων δραστηριοτήτων στο Λύκειο;
- Πώς οι «τακτικές» των μαθητών σε σχέση με τη μάθηση και τις μαθησιακές δραστηριότητες και πώς επηρεάζουν τη διδασκαλία;
- Ποιος είναι ο ρόλος των ΨΤ;
- Τι διαφορετικό προσφέρουν στη διδασκαλία;
- Τι αλλάζει η ένταξη των ΨΤ σε σχέση με τα ισχύοντα στο σχολείο;

Και τα δύο διδακτικά συμβάντα που παρατίθενται εδώ είναι διαδικαστικά με την έννοια ότι δεν αφορούν το περιεχόμενο της διδασκαλίας, αλλά ζητήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία.

- Το πρώτο από αυτά αποτυπώνει μια αρκετά συνηθισμένη πρακτική στα ελληνικά σχολεία:¹⁰ τα παιδιά της ομάδας Γ' επισημαίνουν στον εκπαιδευτικό τους ότι έχασαν το

⁹ Τα αποσπάσματα είναι αποτέλεσμα απομαγνητοφώνησης της διδασκαλίας σε συνδυασμό με εθνογραφικού τύπου σημειώσεις που κρατήθηκαν από δύο ερευνήτριες που παρευρέθηκαν στο μάθημα. Οι σημειώσεις αυτές δίνονται σε διπλή παρένθεση. Σε μονή παρένθεση δίνεται ο χρόνος που μεσολαβεί κάθε φορά. Στα αποσπάσματα αξιοποιούνται ορισμένα σύμβολα απομαγνητοφώνησης και συγκεκριμένα: διπλή παρένθεση (...) = σχόλια του ερευνητή, απλή παρένθεση με αριθμό (2) = παύση και χρονική διάρκεια της, διπλή κάθετος // = διακοπή του συνομιλητή, απλή κάθετος / = αυτοδιόρθωση του ομιλητή.

¹⁰ Π.χ. «Κυρία ξέχασα το τετράδιο στο σπίτι».

φύλλο εργασίας που τους έδωσε (σειρά 99) ή ότι δεν το έχουν μαζί τους (109) και ο εκπαιδευτικός πηγαίνει και τους φέρνει ένα άλλο (110). Ρωτούν επίσης αν έχουν δύο ή τρεις εργασίες από το φύλλο εργασίας που τους δόθηκε (σειρά 105).

- Στο δεύτερο συμβάν, το οποίο είναι λίγη ώρα μετά από το πρώτο, τα παιδιά της ομάδας Α' ζητούν από τον εκπαιδευτικό να ακούσουν και πάλι το τραγούδι, επειδή σχετίζεται με ερώτημα που έχουν να απαντήσουν στο φύλλο εργασίας. Ο εκπαιδευτικός καθοδόν αντιλαμβάνεται έναν μαθητή (μαθητής Α1 της ομάδας Α') να παίζει ένα παιχνίδι στον υπολογιστή και τον επιπλήττει, επειδή δεν ασχολείται με το μάθημα.

Όπως επισημάνθηκε ήδη, τα δύο σχεδόν διαδοχικά αυτά συμβάντα φαίνεται να μην έχουν ειδικό ενδιαφέρον για ανάλυση, αφού είναι κυρίως διαδικαστικά και δεν αφορούν τον πυρήνα της διδασκαλίας που στο ελληνικό σχολείο ταυτίζεται με την ύλη. Θα επιχειρήσουμε, ωστόσο, στη συνέχεια να δείξουμε ότι αυτά τα διαδικαστικά συμβάντα αποτελούν κόμβους όπου αναδεικνύονται ποικίλες από τις διαστάσεις που συζητήθηκαν παραπάνω.

Το πρώτο ενδιαφέρον προς συζήτηση ζήτημα σχετίζεται με την επιλογή του εργαστηρίου ως χώρου διεξαγωγής του μαθήματος. Η κίνηση και μόνο αυτή του εκπαιδευτικού να αλλάξει αίθουσα διδασκαλίας έχει ιδιαίτερη σημασία, επειδή αυτό συμβαίνει σπάνια στο βιβλιοκεντρικά προσανατολισμένο ελληνικό σχολείο. Η επιλογή επομένως του εργαστηρίου είναι ένα στοιχείο που προσδίδει στην ταυτότητα του εκπαιδευτικού «τον αέρα» του εναλλακτικού (σε σχέση με τα ισχύοντα), που έχει την ικανότητα και την ευχέρεια να πειραματίζεται με τη χρήση των νέων μέσων στα μαθήματά του. Αποτελεί ωστόσο ερώτημα αν η συγκεκριμένη και μόνο επιλογή είναι αρκετή, κάτι που θα συζητηθεί στη συνέχεια.

Μια άλλη παράμετρος που επηρεάζει σημαντικά την πραγματοποίηση της διδασκαλίας είναι ότι πρόκειται για μάθημα της Β' Λυκείου, ένα χρόνο πριν από τις πανελλήνιες εξετάσεις για το πανεπιστήμιο, οι οποίες είναι πολύ σημαντικές για το μέλλον των μαθητών και περιλαμβάνουν συγκεκριμένου τύπου εξετάσεις για την ελληνική γλώσσα, μεταξύ των οποίων την κατανόηση γραπτών κειμένων και την παραγωγή γραπτού λόγου στη μορφή της έκθεσης. Έτσι, μπορεί ο εκπαιδευτικός σε επιστημονικό επίπεδο να δείχνει υψηλού βαθμού κινητικότητα, αλλά σε τοπικό επίπεδο η συγκεκριμένη εστίαση στη διδασκαλία έχει περιορισμένο ενδιαφέρον για τους μαθητές, αφού οι εξετάσεις τους δεν εστιάζουν στην κατανόηση μη γλωσσικών κειμένων ή στην παραγωγή ψηφιακού λόγου. Αυτό το σημαντικό «κέντρο» που είναι οι εξετάσεις, για να χρησιμοποιήσουμε τον όρο του Blommaert (2010), επηρεάζει αποφασιστικά ολόκληρη τη διδακτική διαδικασία.

Από την παρατήρηση που έγινε στην τάξη προκύπτει, για παράδειγμα, ότι μια ομάδα δέκα παιδιών ήρθε με αρκετή καθυστέρηση στο μάθημα, προσποιούμενα ότι δε γνώριζαν ότι το μάθημα θα πραγματοποιούνταν στο εργαστήριο, αντί για τη συμβατική αίθουσα του τμήματος. Αυτή η «τακτική» (De Certeau 1986) είναι εμφανής και στην πρώτη περίπτωση, όταν οι μαθητές της Ομάδας Γ' ισχυρίστηκαν ότι είχαν αφήσει το φύλλο εργασίας στην τάξη τους, όπως και στην περίπτωση του μαθητή που έπαιζε κάποιο παιχνίδι στον υπολογιστή. Αυτή η ρευστότητα στην αντίληψη του σχολικού χρόνου οφείλεται επίσης στο γεγονός ότι τα δεδομένα συλλέχθηκαν σε μια από τις τελευταίες ημέρες της σχολικής χρονιάς (στις αρχές Μαΐου), χρονική περίοδο κατά την οποία οι σχολικοί κανόνες, στο Λύκειο τουλάχιστον, χαλαρώνουν αρκετά.

Αυτό που αξίζει να επισημανθεί εδώ είναι ότι το φύλλο εργασίας, η ομαδική εργασία και η χρήση υπολογιστών στη γλωσσική διδασκαλία θεωρούνται καινοτόμες επιλογές στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πέραν τούτων ο δάσκαλος προβαίνει και σε άλλες πρωτοβουλίες που μπορεί να θεωρηθούν καινοτόμες σε σχέση με τα ισχύοντα τοπικά δεδομένα. Είναι εμφανές, για παράδειγμα, ότι έχει επηρεαστεί από συζητήσεις που προσεγγίζουν τα κείμενα σε μια

πολυσημειωτική διάσταση· έτσι αλλάζει δραματικά το είδος των κειμένων που δίνει στα παιδιά για «διάβασμα», παρέχοντας πολυτροπικά ψηφιακά κείμενα, όπως ντοκιμαντέρ και τραγούδια στο You Tube. Προσπαθεί, επίσης, να αλλάξει δραστικά την ισχύουσα κατανομή του σχολικού χρόνου, αποφεύγοντας το γνωστό σχήμα «Ερώτηση-Απάντηση-Αξιολόγηση» και δίνοντας στους μαθητές περισσότερο χρόνο για να εργαστούν σε ομάδες, με το δικό της η κάθε μία φύλλο εργασίας.

Η ειρωνεία είναι ότι, ενώ οι επιλογές αυτές χρησιμοποιούνται από τον δάσκαλο ως τα κύρια διδακτικά εργαλεία για να ενεργοποιήσουν μια ανανεωτικού τύπου διδασκαλία και μια προοδευτική ταυτότητα για τον ίδιο, κάποιοι από τους μαθητές τα αξιοποιούν ως μέρος μιας «τακτικής» για να αποφύγουν το μάθημα.

Είναι σαφές από την ανάλυση ότι στοιχεία παγκόσμιων και τοπικών παραδόσεων παίζουν σημαντικό ρόλο στη συγκρότηση της ιδιαιτερότητας των δύο συμβάντων. Χωρίς την ευρεία διάδοση πρόσφατων αντιλήψεων που συνδέουν τους ψηφιακούς γραμματισμούς με την πολυτροπικότητα και την κίνηση προς διδασκαλίες τύπου project, η συγκεκριμένη διδασκαλία δε θα υπήρχε. Όπως και δε θα υπήρχε χωρίς την ιδιαιτερότητα των τοπικών παραδόσεων. Τοπικές και διεθνείς παραδόσεις **αναπλασιάζονται** μοναδικά με βάση τα ενδιαφέροντα του εκπαιδευτικού, την προσωπικότητά του, τη μεγάλη του διάθεση να ανανεώσει τη διδασκαλία του, αλλά και το γεγονός ότι πρόκειται για ένα «ιστορικό σώμα» που κουβαλάει την τοπική εκπαιδευτική εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Το παραπάνω παράδειγμα αναδεικνύει τη συνθετότητα των πραγμάτων και την **ανεπάρκεια των τεχνοκεντρικών αντιλήψεων**. Το πρώτο εμφανές συμπέρασμα που προκύπτει είναι η μεγάλη κινητικότητα του εκπαιδευτικού: παρακολούθησε επιμορφώσεις που σχετίζονται με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΨΤ, αναζητούσε νέους τρόπους διδασκαλίας και χρησιμοποιούσε το εργαστήριό του σχολείου του προκειμένου να εφαρμόσει τις ιδέες του. Οι διδακτικές του πρωτοβουλίες διαπερνούνται από στοιχεία πολύ πρόσφατων επιστημονικών παραδόσεων, όπως των **πολυγραμματισμών**¹¹ (αξιοποίηση πολυμεσικών «κειμένων») και των παιδοκεντρικών αναζητήσεων (ακρόαση μουσικής από τον χώρο των ακουσμάτων που έχουν τα παιδιά, ομαδική εργασία). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι χρησιμοποιεί τα κρίσιμα στοιχεία (Blommaert & Varis 2013) που σε τοπικό επίπεδο θα τον αναγνώριζαν ως «ψηφιακό δάσκαλο»: χρήση του εργαστηρίου της πληροφορικής, φύλλο εργασίας στα παιδιά που εργάζονται σε ομάδες, παρουσίαση των εργασιών μέσω προγράμματος παρουσίασης σε όλη την τάξη.

Ένα δεύτερο σαφές συμπέρασμα είναι ότι οι γνώσεις και οι πρωτοβουλίες αυτές του εκπαιδευτικού δυσκολεύονται να βρουν γόνιμο έδαφος στο σημερινό ελληνικό Λύκειο. Από την ανάλυση προκύπτει ότι ποικίλα «κέντρα» παίζουν καθοριστικό ρόλο στο είδος της διδασκαλίας που διαμορφώνεται. Ένα πολύ σημαντικό «κέντρο» είναι οι πανελλήνιες εξετάσεις και το περιεχόμενό τους που προσανατολίζουν το Λύκειο προς τελείως διαφορετική κατεύθυνση από αυτή την οποία προσπαθεί να υποστηρίξει ο εκπαιδευτικός. Ένα δεύτερο «κέντρο» σχετίζεται με μια ευρέως διαδεδομένη σχολική κουλτούρα, ιδιαίτερα στο Λύκειο, ως προς το είδος των «τακτικών» που ακολουθεί μερίδα παιδιών, προκειμένου να «ξοδευτεί» ο σχολικός χρόνος, αφού συχνά το περιεχόμενο των μαθημάτων μπορεί να μην συμπίπτει με το είδος της κεντρικής

¹¹ Βασική θεώρηση αυτών των γλωσσοδιδακτικών οπτικών είναι ότι οι μαθητές καλούνται να κατακτήσουν πολλούς διαφορετικούς γραμματισμούς, σε άμεση σύνδεση με τις διαφορετικές κοινωνικές πρακτικές στις οποίες μπορούν να ενταχθούν. Οι γραμματισμοί αυτοί είναι ρευστοί και αλλάζουν ανάλογα με τις απαιτήσεις της εποχής. Ιδιαίτερα σημαντικοί είναι και οι ψηφιακοί γραμματισμοί, οι οποίοι αφορούν τις διαφορετικές ικανότητες για διάβασμα και σύνθεση κειμένων καθώς και τις ιδιαιτερότητες των κειμένων στον ψηφιακό κόσμο.

αξιολόγησης. Όλα αυτά οδηγούν στη δημιουργία μιας διδακτικής «πολυεπίπεδης συγχρονικότητας» (Blommaert 2005), όπου ποικίλες διδακτικές παραδόσεις από το παρελθόν, το παρόν, τη διεθνή και τοπική επιστημονική αναζήτηση αναμειγνύονται με έναν τρόπο μοναδικό.

Το παραπάνω παράδειγμα δείχνει ότι η έμφαση στη δύναμη των μέσων και η έλλειψη σοβαρής ανάλυσης και σχεδιασμού οδηγεί σε μια σχολική καθημερινότητα που έχει δύο όψεις. Η μία αφορά κάποια παιδιά που προσπαθούν να διεκπεραιώσουν τις εργασίες «γιατί είναι σημαντικό για τον κύριο», όπως στην ομάδα ΣΤ΄ επισήμανε ένα παιδί, προκειμένου να πιέσει τους συμμαθητές του να εργαστούν σοβαρά πάνω στην άσκηση που είχαν. Στην περίπτωση αυτή καλλιεργείται βέβαια η έννοια του φιλότιμου, αλλά σε καμία περίπτωση όλα όσα η σχετική τεχνοκεντρική ρητορεία διατείνεται ότι επιτυγχάνονται με την αξιοποίηση των ΨΤ.

Η άλλη αφορά σημαντική, αν όχι τη μεγαλύτερη μερίδα παιδιών, που μαθαίνουν να εφευρίσκουν ποικίλες τεχνικές προκειμένου να αποφεύγουν ό,τι το σχολείο τους ζητάει. Πρόκειται για μια πρακτική αρκετά διαδεδομένη στην ελληνική σχολική πραγματικότητα κατά τις τελευταίες δεκαετίες, κυρίως στο Λύκειο. Και στη μία αλλά και στην άλλη περίπτωση οι συγκεκριμένες πρακτικές είναι αποδοτικές για το ελληνικό συγκείμενο, αν ληφθεί υπόψη ότι οι μέσοι όροι της βαθμολογίας στο Λύκειο είναι πολύ υψηλοί και το σύνολο σχεδόν των παιδιών τελειώνουν τη συγκεκριμένη βαθμίδα. Είναι προφανές όμως ότι τα παιδιά αυτά δεν προετοιμάζονται ως εγγράμματοι μελλοντικοί πολίτες που θα μπορούν να λειτουργήσουν σε ένα εξαιρετικά ανταγωνιστικό ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον, όπου οι πρακτικές γραμματισμού και τα ψηφιακά μέσα αξιοποιούνται σε ένα τελείως διαφορετικό πλαίσιο.

1.4 Οι δυσκολίες ένταξης των ΨΤ στην ελληνική εκπαίδευση: παραδείγματα διδακτικών πρακτικών από την εμπειρία της πανδημίας

Στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι να αναδείξει το είδος των ψηφιακών περιβαλλόντων/ συσκευών που χρησιμοποιήθηκαν κατά την περίοδο της πανδημίας και το είδος της διδασκαλίας που αναδύθηκε.

Βαθύτερος στόχος είναι να κατανοηθεί η παιδαγωγική χρήση των ΨΤ ως μέρος μια πολύπλοκης και πολυστρωματικής πραγματικότητας (βλ. και παραπάνω, κεφ. 1.2).

Θεωρούμε ότι η περίοδος της πανδημίας μας τροφοδοτεί με πολλά δεδομένα, προκειμένου να αρχίσουμε να συλλαβίζουμε την πολυπλοκότητα των πραγμάτων. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η πανδημία είναι μια ειδική συνθήκη, πιστεύουμε όμως ότι η ανάλυσή της μπορεί να μας μάθει πάρα πολλά, λαμβάνοντας υπόψη και την ιδιαιτερότητα αυτή.

Με βάση την αδρή περιγραφή της νέας πραγματικότητας (βλ. κεφ. 1.2 παραπάνω), οργανικό στοιχείο της οποίας είναι οι ΨΤ, τα ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν στο παρόν κείμενο είναι: Ποια στοιχεία τοπικών και διεθνών λόγων μπορούν να ανιχνευτούν στις διδακτικές/μαθησιακές πρακτικές που κυριάρχησαν κατά την πανδημία; Ποιες τεχνολογίες χρησιμοποιήθηκαν, πώς και γιατί κατά την περίοδο της τηλεεκπαίδευσης; Και κυρίως: τι είδους διδασκαλία αναδύθηκε και ποιες χρήσιμες διαπιστώσεις μπορούμε να αντλήσουμε σε σχέση με τη νέα πραγματικότητα, όψεις της οποίας μόλις περιγράψαμε;

Προκειμένου να συζητήσουμε τα ζητήματα αυτά, θα χρησιμοποιήσουμε ποσοτικά (κυρίως) αλλά και ποιοτικά δεδομένα από την πρόσφατη έρευνά μας (βλ. Κουτσογιάννης υπό δημοσίευση).

Ψηφιακές τεχνολογίες, πανδημία και ελληνικό σχολείο

Ψηφιακές διδακτικές πρακτικές πριν και κατά την πανδημία¹²

Δύο από τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου αποσκοπούσαν στο να αποτυπώσουν τις ψηφιακές διδακτικές πρακτικές στις οποίες συμμετείχαν τα παιδιά πριν αλλά και κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Κρίνουμε ως απαραίτητες δύο επισημάνσεις σε σχέση με τα ερωτήματα αυτά. Η πρώτη έχει σχέση με το γεγονός ότι διερευνούμε το πώς τα παιδιά προσλαμβάνουν την παιδαγωγική χρήση των ΨΤ και όχι πώς βλέπουν το ζήτημα αυτό οι εκπαιδευτικοί, όπως συμβαίνει συνήθως στις έρευνες. Αυτό έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί η εστίαση μεταφέρεται στους τελικούς χρήστες, που είναι τα παιδιά, κάτι που πολύ σπάνια συμβαίνει, γενικότερα, και όχι μόνο κατά την περίοδο της τηλεκπαίδευσης. Η δεύτερη έχει σχέση με το γεγονός ότι τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε πρακτικές και όχι να διατυπώσουν απόψεις, είναι δε γνωστό ότι η καταγραφή των πρακτικών μπορεί να οδηγήσει στη βαθύτερη κατανόηση των διδακτικών ιδεολογιών και των ταυτοτήτων που ενεργοποιούνται (βλ. Κουτσογιάννης κ.ά. 2015).

Διδακτικές πρακτικές κατά και πριν από την περίοδο της πανδημίας

Στο ερωτηματολόγιο προς τα παιδιά υπήρχε ένα ερώτημα (το ερώτημα 19), το οποίο τα καλούσε να επιλέξουν διδακτικές πρακτικές στις οποίες συμμετείχαν κατά την περίοδο της πανδημίας και ήταν διατυπωμένο ως εξής:

«Σε τι από τα παρακάτω συμμετείχες, όσον αφορά τα μαθήματα του σχολείου και πόσο συχνά (συχνά, μερικές φορές, ποτέ);»

Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνονται συγκεντρωτικά οι μέσοι όροι των επιλογών που προκύπτουν από τη στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε.

¹² Κεφάλαιο (γραμμένο από τον Δ. Κουτσογιάννη) από το βιβλίο: Κουτσογιάννης, Δ. (επιμ.) (υπό δημοσίευση). *Η εμπειρία της πανδημίας ως αφετηρία βαθύτερης κατανόησης και ανασχεδιασμού της ελληνικής εκπαίδευσης*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Πίνακας 1. Παιδαγωγικές πρακτικές χρήσης των Ψηφιακών Μέσων κατά την πανδημία

	M.O. ¹³	E.T. ¹⁴	T.A. ¹⁵
1. Ο/η εκπαιδευτικός έστειλε υλικό (π.χ. ασκήσεις), εγώ τις έκανα στο τετράδιο και έστειλα με φωτογραφία τις απαντήσεις μου	1,1743	2,00	,80427
2. Ο/η εκπαιδευτικός έστειλε υλικό (π.χ. ασκήσεις), εγώ τις έκανα στον υπολογιστή/ή στο smartphone και τις έστειλα πίσω	1,4178	2,00	,75974
3. Συμπλήρωσα κάποιο κουίζ που έστειλε ο/η εκπαιδευτικός	1,2566	2,00	,79651
4. Συνεργάστηκα με συμμαθητές μου για να κάνω κάποια εργασία που μου ανέθεσαν οι εκπαιδευτικοί	,4671	,00	,71445
5. Παρακολούθησα ζωντανά μάθημα, κατά τη διάρκεια του οποίου ο/η εκπαιδευτικός παρουσίαζε και εγώ δεν μιλούσα	1,1151	2,00	,82955
6. Παρακολούθησα ζωντανά μάθημα, κατά τη διάρκεια του οποίου απαντούσα σε ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού ή έλυνα ασκήσεις	1,4408	2,00	,74439
7. Παρακολούθησα ζωντανά μάθημα, κατά τη διάρκεια του οποίου κάναμε συζητήσεις	1,3575	2,00	,77521
8. Παρακολούθησα ζωντανά μάθημα, κατά τη διάρκεια του οποίου έκανα εγώ ή κάποιος συμμαθητής μου παρουσίαση	,5724	,00	,77504

Από τον πίνακα αυτό προκύπτουν ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις.

Η πρώτη έχει σχέση με το μεγάλο εύρος των πρακτικών που συμμετείχαν τα παιδιά και των διαφορετικών ψηφιακών περιβαλλόντων που χρησιμοποίησαν: από το να φωτογραφίζουν τις απαντήσεις τους και να τις στέλνουν στους εκπαιδευτικούς μέχρι να συμπληρώνουν κουίζ ή να παρακολουθούν σύγχρονα μαθήματα, να συζητούν και να κάνουν παρουσιάσεις ή να συνεργάζονται με συμμαθητές τους. Το εύρος και η ποικιλία αυτή δείχνει τη μεγάλη προσπάθεια αλλά και διάθεση εκπαιδευτικών και παιδιών να ανταποκριθούν στη δυσκολία των περιστάσεων. Αυτό εν πολλοίς φαίνεται να επιτυγχάνεται και συμφωνεί με τις διαπιστώσεις της βιβλιογραφίας.

Η δεύτερη διαπίστωση έχει σχέση με την παιδαγωγική ιδεολογία των πρακτικών που ακολουθήθηκαν. Για να αποτυπωθεί αυτό καλύτερα, οι προαναφερθείσες πρακτικές μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη ανήκουν αυτές που θα μπορούσαν εύκολα να χαρακτηριστούν δασκαλοκεντρικές/ παραδοσιακές (επιλογές 1,2,3,5). Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα της επιλογής 5 («Παρακολούθησα ζωντανά μάθημα, κατά τη διάρκεια του οποίου ο/η εκπαιδευτικός παρουσίαζε και εγώ δεν μιλούσα»). Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν πρακτικές που εξακολουθούν να είναι δασκαλοκεντρικές, αφού ο δάσκαλος έχει τον κύριο ρόλο, αλλά με περισσότερο διάλογο με τα παιδιά (επιλογές 6 και 7) και στην τρίτη οι πρακτικές που είναι μαθητοκεντρικές (επιλογές 4 και 8). Είναι εμφανές από τους μέσους όρους του πίνακα ότι κυρίαρχες πρακτικές ήταν οι πρώτες και οι δεύτερες. Αντίθετα, πολύ λίγο χρησιμοποιήθηκαν οι ψηφιακές τεχνολογίες για διδασκαλίες που έδιναν ρόλους πρωταγωνιστών στα παιδιά. Έτσι, οι επιλογές 4 («Συνεργάστηκα με συμμαθητές μου για να κάνω κάποια εργασία που μου ανέθεσαν οι εκπαιδευτικοί») και 8 («Παρακολούθησα ζωντανά μάθημα, κατά τη διάρκεια του οποίου

¹³ Μέσος Όρος

¹⁴ Επικρατέστερη Τιμή

¹⁵ Τυπική Απόκλιση

έκανα εγώ ή κάποιος συμμαθητής μου παρουσίαση» έχουν τους χαμηλότερους μέσους όρους (0,4671) και (0,5724), αντίστοιχα.

Οι διαπιστώσεις αυτές μοιάζουν απόλυτα λογικές, αφού δεν μπορεί να αναμένει κανείς σε τόσο έκτακτες συνθήκες να εφαρμοστούν εναλλακτικές και σύγχρονες μορφές διδασκαλίας. Είναι αυτονόητο ότι η προτεραιότητα δόθηκε στο να μπορέσουν τα πράγματα να λειτουργήσουν και ως προς αυτό βλέπουμε μεγάλο βαθμού κινητικότητα, όπως προαναφέρθηκε ήδη. Θα λέγαμε με άλλα λόγια ότι είναι το αποτέλεσμα μιας έκτακτης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αποκλήθηκε διεθνώς ως «τηλεκπαίδευση έκτακτης ανάγκης» (emergency remote teaching) (Hodges et al. 2020), που δεν μπορούσε να έχει τα χαρακτηριστικά μιας καλά προετοιμασμένης διδακτικής παρέμβασης. Αρκετές έρευνες, άλλωστε, επισημαίνουν ότι η διδασκαλία ήταν παραδοσιακή, τουλάχιστον κατά την πρώτη φάση της πανδημίας (βλ. Fullan et al. 2020:5, Βαρνάβα-Σκούρα κ.ά. 2021).

Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι τα πράγματα είναι πιο σύνθετα και αυτό προκύπτει, αν μεταφερθεί το ενδιαφέρον στο αν υπάρχει κάποια συνέχεια στις διδακτικές πρακτικές που παρατηρήθηκαν κατά την πανδημία με αυτές που ήταν κυρίαρχες πριν από την πανδημία. Αυτό προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερωτήματος 15, από το ίδιο ερωτηματολόγιο, η διατύπωση του οποίου ήταν η εξής:

«Πριν κλείσουν τα σχολεία, τι από τα παρακάτω γινόταν στα μαθήματα του σχολείου και πόσο συχνά (κάθε μέρα, 2-4 φορές τη βδομάδα, 4-5 φορές τον μήνα, 1-3 φορές τον μήνα, ποτέ);»

<i>Πίνακας 2. Πρακτικές χρήσης των ΨΤ στην τάξη πριν από την πανδημία</i>			
	M.O.	E.T.	T.A.
1. Ο εκπαιδευτικός έδειχνε κάτι μέσω του βιντεοπροβολέα	2,0362	3,00	1,17689
2. Ο εκπαιδευτικός έδειχνε ασκήσεις μέσω του βιντεοπροβολέα και οι μαθητές μπορούσαν να λύσουν	1,1886	,00	1,29322
3. Πριν κλείσουν τα σχολεία χρησιμοποιούσα τον Η/Υ για αναζήτηση πληροφοριών ή για γραφή κειμένων την ώρα του μαθήματος (εκτός πληροφορικής)	,6689	,00	1,14099
4. Πριν κλείσουν τα σχολεία χρησιμοποιούσαμε τον Η/Υ την ώρα του μαθήματος (εκτός πληροφορικής) για να συνεργαστούμε	,6974	,00	1,11298
5. Παρουσιάζαμε μέσω του προβολέα εργασίες που φτιάξαμε στο σπίτι	,9101	,00	1,11896
6. Ο/η εκπαιδευτικός μας έδινε ψηφιακό υλικό (π.χ. ιστοσελίδες, κουίζ κλπ), για να το χρησιμοποιήσουμε στο σπίτι	1,0789	,00	1,23892
7. Πριν κλείσουν τα σχολεία χρησιμοποιούσαμε ιστοσελίδα που έφτιαξε ο εκπαιδευτικός για να αντλούμε πληροφορίες	,8750	,00	1,26498

Μια πρώτη επισήμανση, που μπορεί να γίνει εύκολα μετά από μια απλή ανάγνωση των επιλογών αλλά και των απαντήσεων, είναι ότι οι ΨΤ χρησιμοποιούνταν σε διαφορετικές διδακτικές πρακτικές σε σχέση με αυτές κατά την πανδημία και αυτό είναι λογικό, αφού η διδασκαλία πραγματοποιούνταν εκ του σύνεγγυς. Βλέπουμε, για παράδειγμα, ότι κυριαρχούν οι πρακτικές στις οποίες χρησιμοποιείται ευρέως ο βιντεοπροβολέας (επιλογές 1,2,5) αλλά και πρακτικές που αξιοποιούσαν τον εξωσχολικό χρόνο των παιδιών (5,6) ή αξιοποιούνταν ψηφιακό υλικό που κατασκεύαζαν (7) ή παρείχαν οι εκπαιδευτικοί (6). Δεν έχουμε συμπεριλάβει στις επιλογές των παιδιών τη χρήση του εργαστηρίου της πληροφορικής, επειδή δεν μας ενδιαφέρει τόσο ο χώρος όσο η λογική που χρησιμοποιούνταν οι ΨΤ και αυτό μπορούσε κάλλιστα να αποτυπωθεί στα ερωτήματα 3, 4 ή και 5.

Η διαπίστωση που προκύπτει από την πρώτη αυτή ανάλυση είναι προφανής: οι ΨΤ χρησιμοποιούνταν σε μεγάλο εύρος και σε μεγάλη ποικιλία πρακτικών πριν από την πανδημία. Φαίνεται, δηλαδή, ότι το ελληνικό σχολείο έχει ήδη φτάσει στην «πολυπόθητη» στιγμή που οι ΨΤ αποτελούν οργανικό μέρος της διδακτικής καθημερινότητας με τις όποιες ωφέλειες αυτό συνεπάγεται.

Αν όμως η εστίαση μεταφερθεί στη **διδακτική ιδεολογία** που διαπερνά τις πρακτικές αυτές, τότε θα δούμε ότι η πραγματικότητα είναι διαφορετική και είναι συγκρίσιμη με τα αποτελέσματα που αναδείχθηκαν κατά την πανδημία. Ειδικότερα, οι πρακτικές του ερωτήματος μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες.

- Στην πρώτη τοποθετούμε τις επιλογές 1 και 2, οι οποίες είναι οι κυρίαρχες (μέσος όρος 2,0362 και 1,1886, αντίστοιχα). Από τα αποτελέσματα προκύπτει δηλαδή ότι οι ΨΤ χρησιμοποιούνταν πριν από την πανδημία, κατά κύριο λόγο, σε πρακτικές γνωστές ως «δείχνω και λέω» (Show and tell). Η επιλογή 1, για παράδειγμα, («Ο εκπαιδευτικός έδειχνε κάτι μέσω του βιντεοπροβολέα») είναι μια κλασική παραδοσιακή διδακτική πρακτική ή μια βελτιωμένη εκδοχή της μέσω της χρήσης του βιντεοπροβολέα. Στην ίδια λογική είναι και η επιλογή 2 («Ο εκπαιδευτικός έδειχνε ασκήσεις μέσω του βιντεοπροβολέα και οι μαθητές μπορούσαν να λύσουν»). Πρόκειται για αρκετά γνωστή διδακτική πρακτική στην ελληνική πραγματικότητα, ο βιντεοπροβολέας να χρησιμοποιείται ως το μέσο που θα βλέπουν τα παιδιά τις ασκήσεις καλύτερα και θα τις λύνουν όλοι μαζί.
- Η δεύτερη κατηγορία σχετίζεται περισσότερο με το κατά πόσο χρησιμοποιούνται στο ελληνικό σχολείο οι ΨΤ ως μέσα, προκειμένου τα παιδιά να ψάχνουν πληροφορίες (επιλογή 6) ή να χρησιμοποιούν σελίδα του εκπαιδευτικού με εκπαιδευτικό περιεχόμενο (επιλογή 7), κάτι που δείχνει κινητικότητα προς την κατεύθυνση του ψηφιακού γραμματισμού, έστω σε μια πρώτη επιφανειακή κατεύθυνση. Αυτή η επιλογή είναι η δεύτερη σε ποσοστά χρήσης, αρκετά κάτω από τις δύο πρώτες επιλογές. Αυτό σημαίνει ότι δίνεται από το σχολείο, κατά περιόδους, στα παιδιά η δυνατότητα να ψάχνουν και να βρίσκουν κάτι στο διαδίκτυο.
- Η τρίτη κατηγορία συμπεριλαμβάνει τις πρακτικές που δίνουν πιο ενεργό ρόλο στα παιδιά και θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι μαθητοκεντρικές. Πρόκειται για τις επιλογές 3 («Πριν κλείσουν τα σχολεία χρησιμοποιούσα τον η/υ για αναζήτηση πληροφοριών ή για γραφή κειμένων την ώρα του μαθήματος) (μ.ο. 0,6689), 4 (Πριν κλείσουν τα σχολεία χρησιμοποιούσαμε τον η/υ την ώρα του μαθήματος (εκτός πληροφορικής) για να συνεργαστούμε») (μ.ο. 0,6974) και 5 («Παρουσιάζαμε μέσω του προβολέα εργασίες που φτιάξαμε στο σπίτι») (0,9101). Οι τρεις αυτές επιλογές δείχνουν έναν διαφορετικό τρόπο χρήσης της τεχνολογίας, με τα παιδιά να αναζητούν πληροφορίες, να συνεργάζονται και να παρουσιάζουν εργασίες. Και οι τρεις αυτές επιλογές είναι πολύ χαμηλές σε μέσους όρους που σημαίνει ότι χρησιμοποιούνταν στο ελληνικό σχολείο αρκετά περιφερειακά.

Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτουν ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις. Καταρχάς είναι εμφανές ότι παρατηρείται σημαντική κινητικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αυτό αποτυπώθηκε στις πρακτικές των παιδιών πριν αλλά και κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Η κινητικότητα αυτή συμπεριλαμβάνει και την ευρεία χρήση των ΨΤ, γεγονός μάλλον θετικό.

Η ανάλυση δείχνει, επίσης, ότι υπάρχουν μεγάλου βαθμού συνέχειες ανάμεσα στις δύο φάσεις που μελετάμε, αφού οι βαθύτερες λογικές που επικρατούσαν πριν, επικράτησαν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Έχουμε δηλαδή ένα είδος «δυναμικής σταθερότητας» (dynamic stability) Larsen-Freeman (2019:64), με την έννοια ότι φαίνεται να

αλλάζουν πολλά στοιχεία στη διδασκαλία κατά την πανδημία, τα οποία είναι όμως επιφανειακά και δεν διαφοροποιούνται σημαντικά από τη λογική των διδακτικών πρακτικών που επικρατούσαν πριν από την πανδημία. Με άλλα λόγια, η βαθύτερη ιδεολογία που διαπερνούσε τη διδακτική αξιοποίηση των ΨΤ είναι αυτή που βλέπουμε να κυριαρχεί και κατά την πανδημία. Αναδεικνύεται έτσι, για μια ακόμη φορά (βλ. Κουτσογιάννης 2017, 2020, Κουτσογιάννης κ.ά. 2015) ότι το μείζον ζήτημα της εκπαίδευσης, είναι οι κυρίαρχες διδακτικές ιδεολογίες, με άλλα λόγια ο ισχύων διδακτικός λόγος και εκεί χρειάζεται να δοθεί βαρύτητα.

Η διαπίστωση αυτή έχει ενδιαφέρον και σε σχέση με την γενικότερη έρευνα που πραγματοποιήθηκε διεθνώς κατά την πανδημία: η βαρύτητα δόθηκε στη μοναδικότητα της πανδημίας, στις ιδιαιτερότητές της, στην απότομη ρήξη σε σχέση με ό,τι επικρατούσε πριν και πρωτίστως στο γνωστό ως «ψηφιακό χάσμα» (digital divide). Κάποιες δημοσιεύσεις επεκτείνουν τον σχετικό προβληματισμό και επισημαίνουν ένα άλλο «χάσμα» το αποκαλούν «ψηφιακό χάσμα της χρήσης» (digital use divide), όπου δεν δίνεται μόνο βαρύτητα στην ύπαρξη της κατάλληλης τεχνολογίας αλλά πρωτίστως στη γνώση του πώς θα χρησιμοποιείται αποτελεσματικότερα, προκειμένου «να προωθείτε η αλληλεπίδραση στη μάθηση και διδασκαλία»¹⁶ (Hall et al. 2020: 440). Υπογραμμίστηκε, επίσης, ότι επρόκειτο για μια έκτακτη συνθήκη, για μια «προσωρινή εξ αποστάσεως εκπαίδευση», σε αντίθεση με τα χαρακτηριστικά μιας καλά οργανωμένης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Γιαβρίνης & Φερεντίνου 2022, Jimoγιannis et al., 2020, Hodges et al., 2020). Με βάση τις παραπάνω επισημάνσεις, σε μια τέτοια συνθήκη δεν έχει νόημα η εστίαση στην ποιότητα της διδασκαλίας.

Αυτό όμως που διαπιστώνουμε από την ως τώρα ανάλυση είναι ότι το πρόβλημα είναι βαθύτερο και δεν έχει να κάνει απλώς με το ψηφιακό χάσμα, το έκτακτο της περίπτωσης ή με την επιμόρφωση, γιατί επιμορφώσεις γίνονταν, έγιναν κατά την πανδημία πάρα πολλές και θα γίνονται. Κατά την περίοδο της πανδημίας, ιδιαίτερα, πραγματοποιήθηκαν πολλές επιμορφώσεις, μεγάλο μέρος εκ των οποίων ακολουθούσαν το γενικότερο πνεύμα της περιόδου αυτής: έμφαση δηλαδή στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με νέα περιβάλλοντα (π.χ. Kahoot, Padlet, Quiz), τα περισσότερα από τα οποία ακολουθούν παλιές θεωρητικές συνταγές με νέο τεχνολογικό ένδυμα. Το μείζον πρόβλημα είναι ότι φαίνεται να έχουν δημιουργηθεί ισχυροί «ελκυστές» (attractors) σε επίπεδο λόγων (dominant discourse attractors) που προσδίδουν ιδεολογική παιδαγωγική συνέχεια στις διδακτικές πρακτικές αλλά και στις αναζητήσεις των εκπαιδευτικών. Το ζητούμενο είναι να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις αλλαγής των βασικών χαρακτηριστικών του ισχύοντος λόγου και αυτό δεν λύνεται μόνο με επιμορφώσεις ή με νέα Προγράμματα Σπουδών. Είναι πολύ πιο σύνθετο.

Μπορούμε να πούμε, δηλαδή, με βάση την ως τώρα ανάλυση ότι δεν έχει αλλάξει κάτι σημαντικό κατά την περίοδο της τηλεεκπαίδευσης; Ότι η πραγματικότητα που αναδύθηκε ήταν ίδια με την προηγούμενη;

Στο ζήτημα θα επανέλθουμε στην Ενότητα 13, αναδεικνύοντας ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Προκειμένου δε να ρίξουμε περισσότερο φως στην κατανόηση των διδακτικών πρακτικών κατά την πανδημία, θα ασχοληθούμε με ένα κρίσιμο ζήτημα, το πώς ακριβώς πραγματώθηκε η παραδοσιακή λογική που περιγράψαμε παραπάνω και ιδιαίτερα ποια μέσα χρησιμοποιήθηκαν και γιατί (βλ. κεφ. 13.3 για τη χρήση κινητών τηλεφώνων).

¹⁶ "not only provide appropriate access to technology but also effective access to expertise in how best to use technology, especially to promote interactivity in learning and teaching.»

2 ΨΤ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ: νέα κειμενική πραγματικότητα και νέα ζητούμενα στις εγγράμματες ταυτότητες

Η ψηφιακή πραγματικότητα: αφηγήσεις ενηλίκων γύρω από τις χρήσεις των ΨΤ στην καθημερινότητά τους¹⁷

«Η αλήθεια είναι ότι στη δουλειά μου σπάνια θα χρειαστεί να γράψω κάτι στο χαρτί, εκτός κι αν πρόκειται για κάποια μικρή σημείωση. Καθημερινά επικοινωνώ με τους συνεργάτες μου, προμηθευτές και πελάτες μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Κρατάω όλα τα οικονομικά στοιχεία και τις καταστάσεις του προσωπικού αποκλειστικά σε ηλεκτρονική μορφή. Φροντίζω για την προώθηση της εταιρείας στα κοινωνικά δίκτυα σχεδόν σε καθημερινή βάση, με αναρτήσεις, με πληρωμένες διαφημίσεις ή πωλήσεις μέσω διαδικτύου. Γενικά, η ψηφιακή παρουσία της εταιρείας είναι πολύ βασική σήμερα».

«Συχνά αγοράζω προϊόντα μέσω του διαδικτύου. Αν μπορούσα, θα έκανα όλα μου τα ψώνια με αυτόν τον τρόπο. Με διευκολύνει πάρα πολύ, γιατί μπορώ πολύ εύκολα να συγκρίνω τιμές από διαφορετικούς πωλητές αλλά και να συγκρίνω τα χαρακτηριστικά των προϊόντων, ώστε να βρω ποιο είναι το καταλληλότερο για τις ανάγκες μου. Τις προάλλες ήθελα να αγοράσω μια παιδική κάμερα από γνωστό κινέζικο ηλεκτρονικό κατάστημα. Έψαξα και βρήκα ποιος πωλητής έχει την καλύτερη τιμή, διάβασα αξιολογήσεις για τον συγκεκριμένο πωλητή, διάβασα τη λεπτομερή περιγραφή του προϊόντος και τελικά του έστειλα μήνυμα στα αγγλικά για κάποιες διευκρινήσεις που ήθελα».

«Μπαίνω πολύ συχνά στη διαδικασία να συζητήσω κάποιο θέμα διαδικτυακά. Είμαι σε διάφορες ομάδες στο Facebook, όπως ειδησεογραφικές ιστοσελίδες, ομάδες ειδικών ενδιαφερόντων γύρω από ιστορικά θέματα και θέματα τεχνολογίας, μιας και αυτά είναι τα χόμπι μου, μέχρι και απλές σελίδες με χιουμοριστικό περιεχόμενο. Έχω παρατηρήσει πως στις δημόσιες ομάδες, κυρίως τις ειδησεογραφικές, ο κόσμος δεν ξέρει να συζητάει. Πολλές φορές, αντί να απαντάνε με επιχειρήματα, εξαπολύουν επιθέσεις. Αλλά από την άλλη, στις κλειστές ομάδες, έχω κάνει πολλές φορές ωραίες συζητήσεις, έχω πάρει γνώση από ανθρώπους που δε γνώριζα προηγουμένως και τελικά έχω κάνει νέους φίλους, αφού βρήκα άτομα με κοινά ενδιαφέροντα.»

«Μου αρέσει κάθε φορά που ταξιδεύω να ψάχνω και να διαβάζω τα πάντα εκ των προτέρων. Τι θα επισκεφτώ, πού θα φάω, τα μυστικά του τόπου. Γι' αυτόν τον λόγο διαβάζω ηλεκτρονικούς ταξιδιωτικούς οδηγούς, τους οποίους συνήθως κατεβάζω και στο κινητό μου. Πάντα διαβάζω κριτικές στο Tripadvisor ή στο Google ή ακόμα και σε ταξιδιωτικά φόρουμ. Και φυσικά ψάχνω τις καλύτερες διαδρομές, πώς θα βγάλω εισιτήρια, πώς θα πάω από το αεροδρόμιο στην πόλη κ.ο.κ. Την τελευταία φορά που είχα περισσότερο χρόνο έφτιαξα έναν διαδραστικό χάρτη, με τα μέρη που είχα επιλέξει ότι θέλω να επισκεφτώ, για να μην τα ψάχνω εκείνη την ώρα, και τον μοιράστηκα με τους φίλους μου που ταξιδεύαμε μαζί.»

«Είμαι πάντα πολύ προσεκτικός με το τι ανεβάζω στο διαδίκτυο. Βλέπω άλλους που κάνουν story κάθε τρεις και λίγο, για να μας δείξουν ότι περνάνε καλά, τα λεφτά τους και όλα τα σχετικά. Αλλά εγώ είμαι επιφυλακτικός απέναντί τους. Ή βλέπω πώς ένα Tweet που έκανες στο παρελθόν, μπορεί στο μέλλον να σε κάψει, όπως έγινε τις προάλλες με εκείνη την αθλήτρια και το tweet της που θεωρήθηκε ρατσιστικό. Ένας μελλοντικός εργοδότης μπορεί πολύ εύκολα να βρει το προφίλ σου στο Facebook ή στο twitter και, αν το έχεις δημόσιο, να σε κρίνει εκ των προτέρων. Προσωπικά, όχι μόνο έχω κλειστό προφίλ, αλλά χρησιμοποιώ και ψευδώνυμο και δίνω όσο το δυνατόν λιγότερες πληροφορίες.»

Τι είδους δεξιότητες γραμματισμού απαιτούνται από τους σημερινούς πολίτες και σε ποιο βαθμό αυτές οι δεξιότητες αναπτύσσονται στο σχολείο;

Από τις παραπάνω μαρτυρίες προκύπτουν ορισμένες **δεξιότητες γραμματισμού** που είναι απαραίτητες στον σύγχρονο κόσμο. Ενδεικτικά, δυνατότητα αναζήτησης σύγκρισης και σύνθεσης πληροφοριών, δυνατότητα επικοινωνίας μέσω email ή κοινωνικών δικτύων, ζητήματα διαμόρφωσης ψηφιακών ταυτοτήτων, κ.ά. Αυτές οι νέες ικανότητες συνοδεύονται από νέες κειμενικές μορφές, οι οποίες είναι σε ψηφιακή μορφή. Οι κριτικές στο Tripadvisor, οι διαδραστικοί χάρτες, τα Tweets, το προφίλ στο Facebook είναι **κειμενικά είδη**. Κάποια έχουν μεγάλες ομοιότητες με ανάλογα κείμενα στο παρελθόν (π.χ. τα

¹⁷ Δεδομένα συγκεντρωμένα από την Στ. Αντωνοπούλου.

κείμενα σε τουριστικούς οδηγούς) και κάποια είναι τελείως νέα και μάλιστα σε ψηφιακή μορφή αποκλειστικά (π.χ. Tweets, προφίλ στο Facebook).

Είναι εμφανές από τα παραπάνω ότι ο ψηφιακός κόσμος και, επομένως, οι πρακτικές που τον συνοδεύουν, επαναπροσδιορίζουν την έννοια του κειμένου και των χαρακτηριστικών του. Ο ψηφιακός κόσμος συνδέεται με νέα κειμενικά είδη, την απαίτηση για νέες δεξιότητες σύνθεσης και παραγωγής λόγου καθώς και αξιοποίησης ποικίλων σημειωτικών πόρων, εκτός της γλώσσας. Πρέπει εδώ να διευκρινιστεί ότι οι παρουσιάσεις που δημιουργούνται με αντίστοιχες ψηφιακές εφαρμογές, οι ιστοσελίδες, τα πολυτροπικά / πολυμεσικά κείμενα κ.λπ. από γλωσσολογική άποψη θεωρούνται «**κείμενα**».

Αντικείμενο των γλωσσικών μαθημάτων, επομένως, θα πρέπει να είναι και η εστίαση στις παραπάνω ιδιαιτερότητες (π.χ. πώς δομείται γλωσσικά μια παρουσίαση, πώς τοποθετούνται οι εικόνες, ποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά έχει μια ψηφιακή αφήγηση, πώς χρησιμοποιείται μια παρουσίαση στο πλαίσιο του προσχεδιασμένου προφορικού λόγου κ.ά.) και επομένως η αντιμετώπιση των ΨΤ ως μέσων πρακτικών γραμματισμού.

Ωστόσο, γνωρίζουμε πως το σχολείο προωθεί συχνά μια στατική εκδοχή της κειμενικότητας. Τα κείμενα θεωρούνται δεδομένα και μετρήσιμα, τα οποία υπάρχουν στις σχολικές σελίδες των βιβλίων και θα πρέπει να διδαχθούν–μεταφερθούν στα παιδιά. Πέρα από το γεγονός ότι προωθείται έτσι μια διάσταση της κειμενικότητας που δεν έχει σχέση με τη δυναμική της ζωής, όπου οι μεταβολές είναι πολύ συχνές, αγνοούνται και διαστάσεις που έχουν σχέση με νέες μορφές κειμενικότητας οι οποίες συνδέονται με τα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα. Τα νέα Π.Σ. για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αναγνωρίζουν, ευτυχώς, τη νέα κειμενική πραγματικότητα και διευκολύνουν έτσι σημαντικά τη δυναμική ένταξή της στη διδασκαλία.

2.1 Πολυτροπικότητα


Είναι γνωστό ότι για τη μετάδοση του νοήματος σπάνια χρησιμοποιείται ένας μόνο *τρόπος* (mode), ένα σημειωτικό σύστημα επικοινωνίας, αλλά συνδυασμός τρόπων (π.χ. γλώσσα, επιτονισμός, κίνηση, έκφραση προσώπου κ.λπ. στην προφορική επικοινωνία). Η επικράτηση της τυπογραφίας έχει δώσει μια πρωτοκαθεδρία στη γραπτή γλώσσα με παράλληλη υποβάθμιση και υποτίμηση των άλλων τρόπων. Παρ' ότι και ένα τυπωμένο κείμενο δεν είναι ποτέ μονοτροπικό (παίζουν π.χ. σημαντικό ρόλο οι γραμματοσειρές, η ποιότητα του χαρτιού και της έκδοσης, το εξώφυλλο κ.λπ.) (Χοντολίδου 1999), το σχολείο ταύτιζε για μεγάλο χρονικό διάστημα την καλλιέργεια της επικοινωνίας με την αποκλειστική καλλιέργεια της μονοτροπικής γραπτής έκφρασης.

Μια ιδιαίτερα διαδεδομένη επισήμανση είναι ότι με τις ΨΤ καθίσταται εύκολα δυνατή η μείξη πολλών σημειωτικών συστημάτων (γλώσσας, εικόνας, ήχου κ.λπ.), γεγονός που έχει οδηγήσει στην εύκολη δημιουργία και ευρεία χρήση υβριδικών κειμένων, όπως είναι π.χ. τα πολυμέσα και οι ιστοσελίδες. Η εξέλιξη αυτή δημιουργεί ένα επικοινωνιακό τοπίο,¹⁸ όπου τη θέση της μονοτροπικότητας (κυριαρχία του γραπτού λόγου, κυρίως— χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει πως ιστορικά δεν μπορούμε να διακρίνουμε στοιχεία πολυτροπικότητας) διαδέχεται η πολυτροπικότητα (η μείξη πολλών σημειωτικών συστημάτων). Η πολυτροπικότητα

¹⁸ Πρβ. και ανάλογες εξελίξεις στον εκδοτικό χώρο. Προς την κατεύθυνση της κάλυψης του κενού μιας συνολικής θεωρητικής προσέγγισης του σύγχρονου επικοινωνιακού τοπίου επιχειρεί να συμβάλει η έρευνα των Kress & van Leeuwen 2001 & 2006· Kress 2010· Bezemer & Kress 2016.


(multimodality) είναι ένα γενικότερο φαινόμενο, αφού ως πολυτροπικά *κείμενα* (με την ευρεία, θεωρητική έννοια) θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι εκπομπές της τηλεόρασης, οι κινηματογραφικές ταινίες κ.λπ., τα οποία έχουν τη δική τους πολυτροπική γραμματική (π.χ. οπτική γωνία, εστίαση, μουσική επένδυση κ.ά.). Η γενικότερη θεωρητική συζήτηση της πολυτροπικότητας είναι πολύ πλούσια, ωστόσο στη συνέχεια θα εστιάσουμε στον χώρο της διδακτικής πράξης.

- Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τα παιδιά θα πρέπει να εξοικειωθούν με την παραγωγή κάθε είδους κειμένου, επομένως και σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό πολυτροπικού. Αυτό όμως δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της λογικής της ύλης, ως μια επιπλέον γνώση που έρχεται να προστεθεί στις ήδη υπάρχουσες, όπως δείχνει το επόμενο παράδειγμα (Α' Γυμνασίου, ενότητα 3).



Ακούω και μιλώ

1. Για ποιους λόγους τα κείμενα αυτά είναι πιο πετυχημένα με τις εικόνες που τα συνοδεύουν από ό,τι θα ήταν χωρίς αυτές;
2. Το *κείμενο 12* είναι μια σελίδα του διαδικτύου. Ποιας εταιρείας την ιστοσελίδα επισκεφτήκαμε και βρήκαμε το κείμενο; • Τι είδους εταιρεία είναι αυτή; • Ποιες άλλες πληροφορίες για την εταιρεία αυτή είναι διαθέσιμες στην ίδια ιστοσελίδα;
3. Ποιο ρόλο παίζει η κεντρική φωτογραφία του *κειμένου 12*; • Για ποιο λόγο νομίζετε ότι την έβαλαν οι δημιουργοί της ιστοσελίδας; • Για ποιο λόγο έγραψαν τις λέξεις «λύκος», «μαζί», «μέλλον» με μεγαλύτερα γράμματα;





Οι πρώτες μου γνώσεις για την πολυτροπικότητα

Όπως είδαμε στην πρώτη ενότητα, στην εποχή μας υπάρχουν πολλά κείμενα που συνοδεύονται από εικόνες, χωρίς τις οποίες δεν έχουν νόημα μερικές φορές ή δε μεταφέρουν αποτελεσματικά το μήνυμά τους. Η **εικόνα**, δηλαδή, συχνά συμπληρώνει **το νόημα των λέξεων** (ιδιαίτερα όταν το κείμενο μας δίνει πληροφορίες) ή ενισχύει το μήνυμα που επιδιώκει να μεταφέρει το κείμενο (συνήθως σε διαφημίσεις ή αφίσες ευαισθητοποίησης σε κοινωνικά ζητήματα) ή κάνει απλώς πιο ελκυστικό το κείμενο. Υπάρχει βέβαια και η περίπτωση οι λέξεις να επεξηγούν απλώς την εικόνα, οπότε η εικόνα παίζει τον κύριο ρόλο, ενώ το κείμενο τον βοηθητικό.



Διαβάζω και γράφω

1. Ποιες από τις λειτουργίες της εικόνας, τις οποίες διαβάσατε παραπάνω (*Οι πρώτες μου γνώσεις για την πολυτροπικότητα*), επιτελεί κάθε εικόνα από αυτές που συνοδεύουν τα κείμενα 12 και 13;
2. Βρείτε φωτογραφίες και χάρτη μιας ήσυχης παραλίας από τη μια και ενός πολυσύχναστου τουριστικού θέρετρου από την άλλη. • Γράψτε τα αντίστοιχα κείμενα και φτιάξτε δύο αποσπάσματα οδηγών διακοπών που να έχουν τη μορφή του κειμένου 13. Τα κείμενά σας θα ενσωματωθούν σε πόστερ που φτιάχνει η τάξη σας (βλ. *Διαθεματική εργασία* στο τέλος της ενότητας).

Εικόνα 1 Απόσπασμα από το σχολικό εγχειρίδιο, Α' Γυμνασίου, ενότητα 3.

- Αντίθετα, τα παιδιά θα πρέπει να ασκηθούν από πολύ μικρά στο να αναλύουν τη σύνθετη κοινωνική – επικοινωνιακή πραγματικότητα και να δημιουργούν κείμενα που συνομιλούν δυναμικά με την πραγματικότητα αυτή. Σε άλλες περιπτώσεις, θα χρειαστεί να σχεδιάσουν κείμενα πιο κοντά στη λογική του εντύπου, σε άλλες ψηφιακά κείμενα κ.λπ. Η έννοια του *σχεδιασμού* που χρησιμοποιήσαμε ήδη σημαίνει ότι οι εικόνες, τα κείμενα, οι εκδοχές για την πραγματικότητα θα αποτελούν αυτά που το New London Group (βλ. Cope & Kalantzis 2000· Κουτσογιάννης 2017: κεφ. 6) αποκαλούν «διαθέσιμα σχέδια», τα οποία θα λάβουν υπόψη τους όχι για να τα μιμηθούν αλλά για να δημιουργήσουν τα δικά τους κείμενα. Σε μια τέτοιου είδους κατεύθυνση ο διαχωρισμός μεταξύ πολυτροπικών και μη πολυτροπικών κειμένων είναι τεχνικός, αφού όλα τα κείμενα κατά βάθος εμπεριέχουν μεγάλο ή μικρότερο βαθμό πολυτροπικών στοιχείων. Στο ανωτέρω παράδειγμα από το σχολικό εγχειρίδιο λείπουν αυτές οι διαστάσεις: η πολυτροπικότητα αντιμετωπίζεται ως ύλη και όχι ως μέρος κειμένων που συνομιλούν με τη δυναμική της κοινωνικής-επικοινωνιακής πραγματικότητας.

- Ο σχεδιασμός (πολυτροπικών) κειμένων δεν αφορά μόνο το μάθημα της γλώσσας αλλά κάθε μάθημα και κάθε πτυχή της σχολικής ζωής (ημιτυπικές και άτυπες διδακτικές πρακτικές). Όσο πιο πλούσια είναι η σχολική ζωή στην ανάγνωση και παραγωγή κειμένων (συμβατικών, ψηφιακών), τόσο και πιο πλούσια η εμπειρία των παιδιών σε ποικίλες όψεις του γραμματισμού. Αντίθετα, όσο περισσότερο κυριαρχεί η επίλυση ασκήσεων —με αποτέλεσμα να απουσιάζει η αναζήτηση σημειωτικών πόρων καθώς και η δυναμική ανάγνωση και αξιοποίησή τους στον σχεδιασμό νέων κειμένων— τόσο πιο φτωχή είναι η εγγράμματη εμπειρία των παιδιών και ελλιπής η προετοιμασία τους για το μέλλον.
- Η πολυτροπικότητα κατά τον Kress (2010) συνδέεται με νέες μορφές ζωής, ιδιαίτερα με τη λογική της κατανάλωσης, βασικού χαρακτηριστικού της εποχής μας. Αυτό σημαίνει ότι μέσω της πολυτροπικότητας εκφράζονται συχνά όψεις της ζωής μας, για αυτό και η ανάγνωση αυτών των κειμένων είναι απαραίτητο να γίνεται με τρόπο κριτικό.
- Τέλος, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι ο σχολικός λόγος, ο οποίος στηρίζεται στην αφαίρεση, στην ομαδοποίηση, στην ταξινόμηση, στην επιχειρηματολογία κ.λπ. δεν έχει χάσει την ισχύ του. Είναι απαραίτητο επομένως τα παιδιά να μπορούν να κινούνται με άνεση ανάμεσα σε παλιότερες και νεότερες κειμενικές μορφές.

Κατά τον σχεδιασμό κάθε κειμένου είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη ό,τι αποκαλούμε κύκλο παραγωγής λόγου, σημείο το οποίο θα αναλύσουμε στην επόμενη Ενότητα 3.

2.2 Η ρευστότητα του κειμένου

Στην επιμόρφωση Β1 ήδη σημειώθηκε η ρευστότητα του κειμένου ως βασική ιδιαιτερότητα των ψηφιακών μέσων πρακτικής γραμματισμού. Στο παρόν υλικό μας θα επεκταθεί ο προβληματισμός αυτός.

Οι θετικές συνέπειες της ρευστότητας του κειμένου

Ως εξαιρετικής σημασίας συνέπεια της κειμενικής ρευστότητας θεωρήθηκε η δυνατότητα διαρκών βελτιώσεων και επανεξετάσεων, χωρίς να χρειάζεται να ξαναγραφεί ό,τι σωστό υπάρχει. Η δυνατότητα αυτή θεωρήθηκε ως απελευθερωτική για τους μαθητές, οι οποίοι έχουν πια να ασχοληθούν με την ουσία του γραπτού τους και όχι με τις συμβάσεις που υπαγόρευαν οι περιορισμοί της παραδοσιακής τεχνολογίας. Θεωρήθηκε, επίσης, πως όχι μόνο απλουστεύεται η διαδικασία της παραγωγής λόγου, αλλά και πως οι δυνατότητες που δίνουν τα ψηφιακά περιβάλλοντα είναι πιο κοντά στον τρόπο σκέψης του ανθρώπου και στη φυσική διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου που ακολουθεί ο άνθρωπος (Snyder 1996: 5· Daiute 1985: xiii-xiv), η οποία μέχρι τώρα δεν μπορούσε να υλοποιηθεί πλήρως λόγω των συμβάσεων της παραδοσιακής τεχνολογίας.

Οι παραπάνω αντιλήψεις υποστηρίχθηκαν έντονα από το κίνημα της δεκαετίας του 1980 γνωστό ως «**το γράψιμο ως διαδικασία**». Βάσει αυτής της λογικής, η συγγραφή δεν αποτελεί μια γραμμική και άπαξ διαδικασία αλλά ένας συνεχής κύκλος επεξεργασίας, κατά τη διάρκεια του οποίου τα διάφορα στάδια της συγγραφής (σχεδιασμός, γραφή, επανέλεγχος, κ.ο.κ) επανέρχονται πολλές φορές. Σήμερα, η λογική αυτή αποτελεί και το κύριο επιχείρημα που προτάσσεται από τα περισσότερα προγράμματα σπουδών για την αιτιολόγηση της αξιοποίησης των κειμενογράφων στο μάθημα της γλώσσας.

Παρότι η επιχειρηματολογία αυτή αναπτύχθηκε κάποιες δεκαετίες πριν, εξακολουθεί να είναι χρήσιμη και σήμερα. Τα ψηφιακά περιβάλλοντα μπορούν να υποστηρίξουν μια παιδαγωγική του γραπτού λόγου που θα εστιάζει στη συνεχή βελτίωση των κειμένων, στον αλληλοσχολισμό κειμένων μεταξύ των μαθητών, στην κεντρική προβολή και βελτίωση κειμένων από όλη την

τάξη. Κυρίως όμως μπορεί να διευκολύνει την αλλαγή των κειμένων, την ενσωμάτωση σε αυτά της πολυτροπικότητας με βάση την ανάλυση της περίπτωσης επικοινωνίας.

Η κριτική αντίληψη

Θεωρούμε, επομένως, θετική, καταρχήν, την αξιοποίηση του λογισμικού αυτού (μπορεί να είναι ΠΕΚ, Προγράμματα Παρουσίασης, Google Docs) στο πλαίσιο μιας συστηματικής παιδαγωγικής του γραπτού λόγου που θα ευνοεί τον πειραματισμό και την αναζήτηση κατά στο γράψιμο. Κάποια σύγχρονα περιβάλλοντα, όπως το Google Docs, επιτρέπουν την συμπαραγωγή λόγου από συγγραφείς που εργάζονται σε διαφορετικούς χώρους. Διευκολύνουν έτσι σημαντικά νέες μορφές πειραματισμού και δίνουν ενδιαφέρον περιεχόμενο σε νέες μορφές διδασκαλίας, όπως είναι η Ανεστραμμένη Τάξη. Αυτό όμως είναι απαραίτητο να γίνει μόνο εφόσον υπερβούμε πολλές από τις αντιλήψεις που συνοδεύουν την πρόταση αυτή αλλά και πολλές από τις ισχύουσες αντιλήψεις ως προς την παραγωγή λόγου.

Μια τέτοια αντίληψη είναι η ψευδαίσθηση που καλλιεργείται πως η υιοθέτηση και μόνο των σύγχρονων ψηφιακών περιβαλλόντων παραγωγής γραπτού λόγου θα έχει σημαντικές θετικές συνέπειες στις επιδόσεις των μαθητών, λόγω των ευκολιών στον πειραματισμό που επισημάναμε. Η έρευνα έχει δείξει με σαφήνεια ότι δεν έχει τόση μεγάλη σημασία το μέσο/περιβάλλον που χρησιμοποιείται, όσο άλλες παράμετροι, όπως, για παράδειγμα, η συστηματικότητα με την οποία αντιμετωπίζεται η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο πρόγραμμα σπουδών, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την παιδαγωγική του γραπτού λόγου, καθώς και τα διδακτικά σχήματα εντός των οποίων εντάσσονται οι ΨΤ (Κουτσογιάννης κ.ά. 2015). Ενδεικτική είναι η ερευνητική επισήμανση ότι, παρά τις τεχνικές ευκολίες, οι συνήθειες διορθώσεων των μαθητών σε ψηφιακά κείμενα γίνονται σε επίπεδο μικροδομής, περιορίζονται μάλιστα στην έκταση του κειμένου που βλέπουν κάθε φορά στην οθόνη τους (Kantron 1991).

Είναι, επίσης, απαραίτητο να έχουμε υπόψη όσα μέχρι τώρα έχουν διαπιστωθεί όχι μόνο ως πλεονεκτήματα αλλά και ως μειονεκτήματα της κειμενικής ρευστότητας. Επισημαίνεται π.χ. ότι η ευκολία των διορθώσεων μπορεί να απαλλάσσει τον μαθητή από τον φόβο του λάθους και να βοηθάει στην ανάληψη ρίσκου (Kantron 1991), συχνά όμως μπορεί να τον παρασύρει σε απευθείας γράψιμο, χωρίς να προηγηθεί το απαραίτητο βήμα του προσεχτικού σχεδιασμού

Κυρίως, όμως, θα πρέπει να αποφευχθεί η συνήθης κουλτούρα του ελληνικού σχολείου που περιορίζεται στην παραγωγή λίγων κειμένων, τα οποία σπάνια αναλύονται, συζητούνται ή βελτιώνονται. Πολύ σπάνια επίσης η δημιουργία κειμένων συνδέεται με την κοινωνική κατάσταση στην οποία αναφέρεται ή αυτό γίνεται με τρόπο αρκετά επιφανειακό.

Η διάσταση της κειμενικής ρευστότητας, όπως διατυπώθηκε κατά τις δεκαετίες του 1980-1990 δεν λάμβανε υπόψη τη νέα κειμενική πραγματικότητα και την πολυτροπικότητα που συζητήθηκαν επιγραμματικά παραπάνω. Είναι, επομένως, απαραίτητο να εμπλουτιστεί με τις δύο παραπάνω έννοιες. Αυτό σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής σημαίνει:

- Η δυναμική βελτίωση κειμένων δεν περιορίζεται πια μόνο σε αυτά που παραδοσιακά χρησιμοποιούνταν στο σχολείο. Θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται σε αυτά ψηφιακά και επομένως πολυτροπικά κείμενα.
- Κάθε απόπειρα αλλαγής θα πρέπει να συνδυάζεται με προσεχτική ανάγνωση του συγκεκριμένου: ποιο είναι το πλαίσιο για το οποίο γράφεται το κείμενο αυτό; Τι είδους κείμενο θα είναι, ποιοι τρόποι θα αξιοποιηθούν και γιατί;

- Η όλη διαδικασία θα πρέπει να ενταχθεί σε αυτό που αποκαλείται παρακάτω «Κύκλος παραγωγής λόγου» (βλ. Ενότητα 3).

2.3 Ψηφιακότητα

Ένα βασικό χαρακτηριστικό της νέας κειμενικής πραγματικότητας είναι η ψηφιακότητα, η ύπαρξη των κειμένων σε ψηφιακή μορφή. Υπενθυμίζουμε και πάλι ότι χρησιμοποιούμε την έννοια του κειμένου με την πολυτροπική της διάσταση. Αυτό έχει τις εξής ιδιαιτερότητες/συνέπειες:

- Τα κείμενα μπορούν εύκολα να αντιγραφούν, να μεταφερθούν από το ένα περιβάλλον στο άλλο και να οικειοποιηθούν. Αυτό δημιουργεί νέα δεδομένα στην παραγωγή λόγου, αφού η αντιγραφή και η οικειοποίηση ιδεών είναι πολύ εύκολη. Η αναζήτηση νέων πρακτικών στην παραγωγή λόγου είναι άκρως απαραίτητη, για να αποφευχθούν οι γνωστές παθογένειες των αντιγραφών.
- Τα κείμενα μπορούν εύκολα να κωδικοποιηθούν και να συνδεθούν με τον παραγωγό αλλά και τον χρήστη τους. Αυτό σημαίνει ότι κάθε σημειωτική κίνηση στο διαδίκτυο (ποστάριασμα ενός κειμένου, μιας φωτογραφίας, ενός βίντεο ή το «απλό» like) μπορεί να συνδεθεί με τον δημιουργό ή αναγνώστη τους και να συνεισφέρει στη δημιουργία της ψηφιακής του ταυτότητας, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως.
- Η κωδικοποίηση των κειμένων δημιουργεί και μια άλλη πραγματικότητα: την αναζήτησή τους με μηχανές αναζήτησης. Κάτι τελείως, επίσης, νέο και διαφορετικό από ό,τι γνωρίζαμε στο παρελθόν.

Όλα αυτά οδηγούν σε νέα δεδομένα το διάβασμα και το γράψιμο και αυτό δεν αφορά μόνο τα γλωσσικά αλλά όλα τα μαθήματα. Θα συζητήσουμε εκτενώς το ζήτημα αυτό στη συνέχεια αλλά και στις ενότητες που ακολουθούν.

2.4 Υπερκειμενικότητα

Είναι γεγονός ότι η ευρεία διάδοση του διαδικτύου σε κάθε πτυχή της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής καθημερινότητας δημιουργεί νέες πραγματικότητες στον χώρο της επικοινωνίας, επομένως και νέες διαστάσεις εκπαίδευσης στον σχολικό γραμματισμό. Αναφέρονται στη συνέχεια βασικά χαρακτηριστικά αυτής της (κειμενικής) πραγματικότητας, που επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές όλων των μαθημάτων, τουλάχιστον των ανθρωπιστικών.

Υπερκειμενικότητα

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των διαδικτυακών κειμένων είναι η υπερκειμενικότητα. Μέχρι πριν από λίγα χρόνια γνωρίζαμε ότι το κείμενο έχει ενότητα (αρχή, μέση και τέλος), γραμμικότητα (οι σκέψεις ξεδιπλώνονται και ολοκληρώνονται σταδιακά), συνεκτικότητα (υπάρχει νοηματική συνάφεια μεταξύ των διάφορων μερών του) και συνοχή (σύνδεση όλων των γλωσσικών μερών κατά τρόπο αποτελεσματικό) (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 1999). Το κείμενο στηριζόταν εν πολλοίς στις αρχές της αριστοτελικής «τάξεως» (Μπασάκος 2002).

Το **υπερκείμενο** διαφέρει αισθητά από τη λογική αυτή. Από τα βασικά του χαρακτηριστικά μπορούν να θεωρηθούν η πολυτροπικότητα, η χρήση πολιτισμικού συμβολικού κώδικα ως περιβάλλοντος διεπαφής (π.χ. διάφορα εικονίδια κ.λπ.) και η οργάνωσή του κατά επίπεδα. Το

διάβασμά του δε γίνεται κατά τον συνήθη γραμμικό τρόπο των παραδοσιακών κειμένων αλλά επιλεκτικά και κατά επίπεδα· πρόκειται κατά τον Landow (1992) για μια ρητορική των αφίξεων και αναχωρήσεων. Η ρητορική των αναχωρήσεων προετοιμάζει τους αναγνώστες να εικάσουν πού μπορεί να τους οδηγήσει ένας συγκεκριμένος δεσμός (link). Η ρητορική των αφίξεων προσανατολίζει τους αναγνώστες, μετά από τη συγκεκριμένη επιλογή και άφιξη, σε ένα συγκεκριμένο δικτυακό (=κειμενικό) τόπο. Δεν είναι τυχαίο πως αντί για «διάβασμα» χρησιμοποιείται ο όρος «browsing», που θα μπορούσε να αποδοθεί ως διάβασμα στα πεταχτά ή ως ξεφύλλισμα.

Η ευρύτητα της διάδοσης της υπερκειμενικής οργάνωσης των κειμένων οδηγεί στη διαπίστωση πως δεν μπορεί η κατοχή της υβριδικής αυτής μορφής λόγου να λείπει από το ρεπερτόριο του μελλοντικού πολίτη. Δεν μπορεί επομένως παρά να ενσωματωθεί λειτουργικά όχι μόνο στη γλωσσική διδασκαλία αλλά και σε κάθε άλλο μάθημα.

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι τα παιδιά είναι αρκετά εξοικειωμένα με αυτή μορφή κειμενικότητας, αφού χρησιμοποιούν το διαδίκτυο σε καθημερινή βάση. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι μπορούν να διαβάσουν επαρκώς τα κείμενα αυτά ή ότι μπορούν να τα σχεδιάσουν/γράψουν. Κυρίως όμως δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι μπορούν να τα διαβάσουν με κριτική υποψία και να αντιληφθούν ότι η ιδεολογία των κειμένων αυτών δε βρίσκεται μόνο σε ό,τι λέγεται αλλά και στη δομή των υπερκειμένων τους, στα σημεία των αναχωρήσεων και αφίξεων. Μπορεί να υποστηριχθεί πως η κατανόηση των σχέσεων διασύνδεσης *ανάμεσα* στις ιδέες που εκφράζονται είναι εξίσου σημαντική με την κατανόηση αυτών καθ' εαυτών των ιδεών.

Το ίδιο ισχύει και για την ειδικότερη περίπτωση της «υπερκειμενικής λογοτεχνίας». Είναι συχνή η σύγχυση μεταξύ υπερκειμένου (όπως ορίστηκε παραπάνω) και υπερκειμενικής λογοτεχνίας (κυβερνολογοτεχνίας) (Αποστολίδου 2012: 6–7). Ό,τι ονομάζουμε «λογοτεχνικά υπερκείμενα» είναι κείμενα που δεν αξιοποιούν γενικά υπερσυνδέσμους προκειμένου να υπομνηματίσουν το κείμενο με πληροφοριακό και άλλο υλικό ή να παραπέμψουν εκτός κειμένου σε άλλα σημεία του διαδικτύου, αλλά προκειμένου να οργανώσουν αφηγηματικές διαδρομές (Αποστολίδου 2012: 7): π.χ. μια αναγνώστρια μπορεί να εγκαταλείψει τη γραμμική ανάγνωση και να οδηγείται σε διαφορετικά σημεία του κειμένου μέσω υπερσυνδέσμων ή να κατασκευάζει μέσω επιλογών τη δική της αφηγηματική πορεία. Ως προς τη διδακτική πράξη, δύο στοιχεία προκύπτουν έτσι ως κρίσιμα:

- το πρώτον, είναι ότι αν κάτι πρέπει να έχουμε στο νου μας, είναι η ιστορικότητα των πρακτικών τόσο γραφής όσο και ανάγνωσης, προκειμένου να αποφύγουμε την παγίδα μιας τεχνοκεντρικής ρητορικής: πολλά από τα χαρακτηριστικά που πιστώνεται η υπερκειμενική λογοτεχνία δεν ήταν άγνωστα στη λογοτεχνία που αξιοποιεί την τεχνολογία του εντύπου (Νικολαΐδου 2009: 84) - για παράδειγμα η ανατροπή της σταθερής δομής αρχής-μέσης-τέλους δεν είναι άγνωστη στη λογοτεχνία της νεωτερικότητας.
- το δεύτερο, είναι ότι η υπερκειμενική λογοτεχνία μπορεί να υποβάλει μια «διαφορετική διαδικασία εξαγωγής νοημάτων» (Αποστολίδου 2012: 9) — όπως επισημάνθηκε και παραπάνω, η διδακτική πράξη πρέπει να δίνει έμφαση όχι μόνο στο τι λέγεται αλλά και στο πώς: όπως και στην περίπτωση της λογοτεχνίας που παράγεται στην έντυπη συνθήκη, η δομή, η μορφή του κειμένου αποτελεί νοηματοδοτικό στοιχείο που πρέπει να διαβαστεί με κριτική υποψία.

Ένα τρίτο στοιχείο αφορά ευρύτερα τα ανθρωπιστικά μαθήματα και εν γένει τον ψηφιακό γραμματισμό:

- η κατανόηση της υπερκειμενικότητας ως μη ουδέτερης αποτελεί βασική προϋπόθεση στο να κατανοηθεί σήμερα ο διαδικτυακός κόσμος. Με δεδομένο ότι το διαδίκτυο κατά βάθος

σημαίνει σύνδεση μεταξύ κειμένων, επομένως, ιδεών, είναι πολύ κρίσιμο στο να κατανοούν τα παιδιά τι συνδέεται με τι και γιατί.

2.5 Ψηφιακές κειμενικές οντότητες

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά σχετίζονται απολύτως με νέες μορφές κειμενικότητας που συναντιούνται στα σύγχρονα ψηφιακά περιβάλλοντα επικοινωνίας. Πέρα όμως από τα επιμέρους διαφορετικά χαρακτηριστικά, έχουμε και νέες κειμενικές οντότητες, όπως είναι οι ιστοσελίδες και τα κείμενα που παράγονται σε ποικίλα διαδικτυακά περιβάλλοντα (βλ. Myers 2010). Ως μια κειμενική οντότητα μπορεί να θεωρηθεί και το «προφίλ» του κάθε χρήστη στις πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, Twitter, Instagram κ.ά.)

Σε κάποιες περιπτώσεις τα περιβάλλοντα αυτά έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την παραγωγή σχολικού λόγου και για τη διευκόλυνση της δικτύωσης, αφού μπορούν να αποτελέσουν το πλαίσιο για την παραγωγή ποικιλίας κειμενικών ειδών. Ο σχεδιασμός όμως και η παραγωγή κειμένων θα πρέπει να γίνεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να αξιοποιούνται όλοι οι διαθέσιμοι τρόποι (γλωσσικός, οπτικός, ηχητικός κ.λπ.).

Θα ήταν σκόπιμο να αναφερθεί εδώ ότι η αναλογία των σημειωτικών συστημάτων που θα χρησιμοποιηθούν θα πρέπει να προέρχεται μετά από προσεκτική ανάλυση της συγκεκριμένης κάθε φορά ρητορικής σύμβασης (ποιοι οι αποδέκτες, ποιος ο στόχος, τι είδους περίσταση θέλουμε να δημιουργηθεί, ποιο ύφος θέλουμε να υπάρχει; κ.λπ.). Το επισημαίνουμε αυτό, γιατί παρατηρείται συχνά μια απλουστευτική αντίληψη, η οποία ταυτίζει τον σχεδιασμό ιστοσελίδων με πολλά χρώματα, ήχους και άλλα «τρικ», χωρίς καμία σύνδεση με τη συγκεκριμένη ρητορική περίσταση.

Συζητώντας, βέβαια, για τη νέα κειμενικότητα είναι απαραίτητο να λαμβάνει υπόψη και την ψηφιακότητα (βλ. παραπάνω).

2.5.1 Web 2.0

Σε πολλά ψηφιακά περιβάλλοντα, οι ψηφιακές κειμενικές οντότητες παράγονται συνεργατικά. Πρόκειται για τα ψηφιακά περιβάλλοντα δεύτερης γενιάς, γνωστά ως Web 2.0.

Ο όρος Web 2.0 αναφέρεται στη δεύτερη γενιά του Παγκόσμιου Ιστού, η οποία διαφοροποιείται από την προηγούμενη (Web 1.0) εξαιτίας των δυνατοτήτων που παρέχει στους χρήστες για συμμετοχή και αλληλεπίδραση στη διαχείριση και διαμόρφωση των διαδικτυακών περιβαλλόντων και των πληροφοριών που διακινούνται μέσω αυτών. Η λογική, δηλαδή, που διαπερνά τις εφαρμογές του Web 2.0 (αλλά ολοένα και περισσότερο και όλες τις ιστοσελίδες που ενσωματώνουν πλέον δυνατότητες σχολιασμού κ.λπ.) κινείται περισσότερο στο πνεύμα της συμμετοχής, της αλληλεπίδρασης, της αυτοβουλίας των χρηστών και της διασύνδεσης μεταξύ τους. Μερικές χαρακτηριστικές εφαρμογές της διαδικτυακής αυτής πλατφόρμας είναι τα wikis (τα οποία πια δεν χρησιμοποιούνται σε μεγάλη έκταση), τα ιστολόγια (blogs) και τα περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, twitter, Instagram).

Το Web 2.0 έχει επιφέρει αλλαγές στην έννοια του κειμένου και του συγγραφέα καθώς ο αναγνώστης μπορεί να γίνει άμεσα και συγγραφέας (όπως στην περίπτωση των wikis), προάγεται η συνεργασία στην παραγωγή γραπτού λόγου (ευκολία συμπαραγωγής κειμένων) και η υβριδοποίηση των κειμενικών ειδών έναντι της σταθερότητας (Knobel & Lankshear 2007).

Παράλληλα, αλλά και σε συνάφεια με τις αλλαγές αυτές στο τρίγωνο συγγραφέας – κείμενο – αναγνώστης, θα πρέπει να επισημάνουμε και τις σημαντικές αλλαγές που έχουμε στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Αναπτύσσεται σήμερα ένας έντονος επιστημονικός προβληματισμός σε σχέση με το γεγονός ότι το διαδίκτυο και τα ποικίλα περιβάλλοντα του Web 2.0. διαμορφώνουν εναλλακτικά πεδία κοινωνικής συμμετοχής μέσω της χρήσης του λόγου.

Ένα παράδειγμα ψηφιακής κειμενικής οντότητας μπορεί να θεωρηθεί το νέου τύπου βιογραφικό σημείωμα στην πλατφόρμα LinkedIn, το οποίο παρουσιάζεται αναλυτικά στην Ενότητα 5.

2.6 Ψηφιακές ταυτότητες και προσωπικά δεδομένα

Στη βιβλιογραφία (βλ. Couldry & Hepp 2017· Srnicek 2016· van Dijck 2013) συζητείται ιδιαίτερα το γεγονός ότι οι πλατφόρμες που επιτρέπουν στους χρήστες τη δημιουργία δικών τους ιστοσελίδων κ.λπ. ή του ατομικού τους «προφίλ», δημιουργούνται με βασικό κίνητρο και κριτήριο το οικονομικό όφελος, το οποίο συναρτάται άμεσα με τον αριθμό των χρηστών που προσελκύει η κάθε πλατφόρμα. Τα δεδομένα των χρηστών κωδικοποιούνται ομαδοποιούνται και αξιοποιούνται για διαφημιστικούς λόγους.

Έτσι, έχουμε ένα νέο παγκόσμιο φαινόμενο στην επικοινωνία και στον γραμματισμό: να σχεδιάζεται το υπόβαθρο της δημιουργίας κειμενικών ειδών και κοινωνικής δικτύωσης με αφετηρία το είδος της επικοινωνίας που —πέραν των άλλων— θα οδηγήσει στην αύξηση των χρηστών και παράλληλα στην εύκολη δημιουργία της ψηφιακής ταυτότητάς τους, επομένως και στην εύκολη εμπορευματοποίησή τους.

Είναι προφανές ότι η επικοινωνία, όπως και το είδος των κειμένων που δημιουργούνται στις πλατφόρμες αυτές, δεν είναι τόσο αθώα και ουδέτερη υπόθεση. Το σχολείο είναι άκρως απαραίτητο αφενός να αξιοποιεί με προσοχή όπου και όταν χρειάζεται κάποια από τα περιβάλλοντα αυτά, κυρίως όμως να προετοιμάζει πολίτες που θα μπορούν να στέκονται κριτικά στη νέα αυτή διαδικτυακή κειμενική πραγματικότητα. Η διάσταση της **ψηφιακής ταυτότητας** που θίχτηκε στην Ενότητα 1 είναι μέρος της σύνθετης αυτής πραγματικότητας. (βλ. και ψηφιακότητα, παραπάνω).

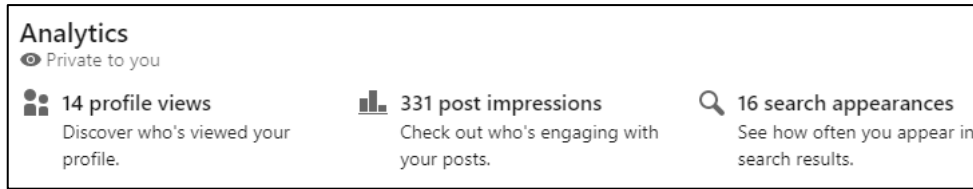
Μαζικά δεδομένα / bit data

Τα μαζικά δεδομένα (big data) είναι, σε γενικές γραμμές, ένα ετερογενές και εκτενές σύνολο δεδομένων που αφορούν την ψηφιακή δράση. Συλλέγονται μέσω της καταγραφής, αποθήκευσης και κωδικοποίησης οποιασδήποτε δράσης στα ψηφιακά περιβάλλοντα. Τα δεδομένα χωρίζονται σε δομημένα (π.χ. αριθμητικά δεδομένα από χρηματικές συναλλαγές, στατιστικά στοιχεία, ημερομηνίες κ.λπ.), αδόμητα (π.χ. δημοσιεύσεις οπτικοακουστικού περιεχομένου στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης) και ημι-δομημένα (π.χ. ένα μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου που περιλαμβάνει και δομημένα, όπως η ημερομηνία και η ώρα, και αδόμητα, όπως το περιεχόμενο). Τα μαζικά δεδομένα αναλύονται με τη χρήση διαγνωστικών, περιγραφικών και προγνωστικών αλγορίθμων.

Η δράση των αλγορίθμων αυτών είναι εμφανής στα παραδείγματα που δίνονται παρακάτω, και τα οποία προέρχονται από «προφίλ» χρηστών στο μέσο κοινωνικής δικτύωσης LinkedIn.

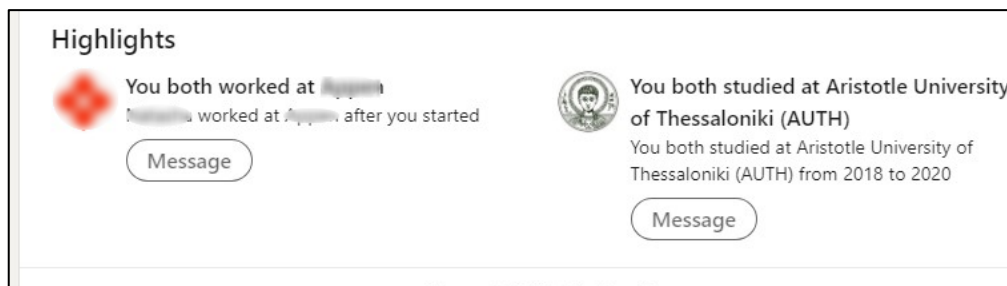
Πιο αναλυτικά, πρόκειται για δύο τομείς των προφίλ που δεν είναι ορατοί σε όλα τα μέλη του κοινωνικού δικτύου, αλλά εμφανίζονται μόνο στον κάτοχο του προφίλ, στην πρώτη περίπτωση

(τομέας Αναλυτικών Στοιχείων), και μόνο στον επισκέπτη ενός προφίλ, στην δεύτερη περίπτωση (τομέας Καλύτερων Στιγμών).



Εικόνα 2 Ο τομέας των Αναλυτικών Πληροφοριών

Ο τομέας των Αναλυτικών Πληροφοριών (Analytics) περιλαμβάνει στατιστικά στοιχεία που αφορούν τον κάτοχο του προφίλ. Συγκεκριμένα, εμφανίζει τον αριθμό των ατόμων που είδαν το προφίλ του, τις αντιδράσεις στις δημοσιεύσεις του, αλλά και των αριθμό εμφανίσεων του λογαριασμού του σε αναζητήσεις εταιρειών.



Εικόνα 3 Ο τομέας των Καλύτερων Στιγμών

Ο τομέας των Καλύτερων Στιγμών (Highlights) εμφανίζεται στους επισκέπτες κάποιου προφίλ και περιλαμβάνει πληροφορίες όπως οι κοινές συνδέσεις του κατόχου και του επισκέπτη, καθώς και μια σειρά από ενημερώσεις που αφορούν τον κάτοχο του προφίλ και μπορεί να σχετίζονται με εκπαιδευτικά ή επαγγελματικά νέα του. Στο παράδειγμα παρατηρούμε ότι οι δύο χρήστες (κάτοχος προφίλ και επισκέπτης) εργάστηκαν στην ίδια εταιρεία και φοίτησαν στον ίδιο εκπαιδευτικό φορέα.

Το αξιοσημείωτο είναι ότι το περιεχόμενο των τομέων αυτών συμπληρώνεται αυτόματα και μόνο από αλγόριθμους με βάση τα (μαζικά) δεδομένα των χρηστών (κατόχου και επισκέπτη αντίστοιχα), αποτελώντας χαρακτηριστικό παράδειγμα «δεδομενοποίησης», μετατροπής, δηλαδή, της δράσης σε μετρήσιμα, στατιστικά δεδομένα. Μάλιστα, στην περίπτωση των Καλύτερων Στιγμών ο συσχετισμός μεταξύ των χρηστών ακολουθείται και από μια αλγοριθμική προτροπή επικοινωνίας, με το διαδραστικό κομμάτι «message».

Αν αντιμετωπίσουμε το προφίλ ως μια νέα εκδοχή του βιογραφικού σημειώματος (βλ. Ενότητα 5), με την έννοια ότι δομείται περίπου με την ίδια λογική, αυτομάτως συνειδητοποιούμε ότι τα μαζικά δεδομένα και οι αλγόριθμοι δεν είναι παράγοντες άσχετοι με την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς πλέον συνδιαμορφώνουν το περιεχόμενο των κειμενικών ειδών στα ψηφιακά περιβάλλοντα.

Όπως είδαμε παραπάνω, ο δυναμικός ρόλος των (μη-ανθρώπινων) παραγόντων, ο ρόλος των μηχανών δηλαδή, είναι εμφανής τόσο στη διαδικασία παραγωγής του κειμενικού είδους, με την αυτόματη (αλγοριθμική) συμπλήρωση κειμενικού περιεχομένου με βάση τα μαζικά δεδομένα, όσο και στη διαδικασία διάδοσης του είδους, δεδομένου ότι το λογισμικό είναι αυτό που αποφασίζει πώς και πότε θα εμφανιστεί ο κάθε τομέας σε κατόχους ή επισκέπτες προφίλ, αντίστοιχα. Αν λάβουμε, λοιπόν, υπόψη ότι τα κειμενικά είδη αποτελούν κεντρικό άξονα στη

διδασκαλία της γλώσσας, συνειδητοποιούμε ότι η παρατηρούμενη συνέργεια ανθρώπινων και μη ανθρώπινων παραγόντων στην παραγωγή και τη διάδοση των κειμενικών ειδών δεν μπορεί να μένει εκτός εκπαιδευτικού διαλόγου, τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού όσο και πρακτικών.

2.7 Τεχνολογικά διαμεσολαβημένη επικοινωνία: γλωσσικές ποικιλίες (π.χ. Greeklish)

Ένα άλλο σημαντικό θέμα είναι η **τεχνολογικά διαμεσολαβημένη επικοινωνία** (computer-mediated communication) (Herring 2007) και τα χαρακτηριστικά της, δηλαδή οι νέες γλωσσικές ποικιλίες που αναδύονται από την ευρεία αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών ως μέσων για επικοινωνία.

Ιδιαίτερη συζήτηση έχει γίνει για μια νέα γλωσσική ποικιλία με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως το νέο λεξιλόγιο, η προφορικότητα (Lees 2017), η ιδιαίτερη χρήση της στίξης και της κεφαλαιογράμματος γραφής, η εμφάνιση των emoticon και των αρκτικόλεξων, κ.ά, κάτι που ο Crystal (2001) αποκαλεί *δικτυογλώσσα* (netspeak).¹⁹ Παρότι η προσέγγιση αυτή μπορεί να περιγράψει με λεπτομέρεια τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες, αντιμετωπίζει τις τεχνολογίες ως έναν ντετερμινιστικό παράγοντα που καθορίζουν τη γλωσσική δομή. Στο πλαίσιο αυτής της λογικής, δε λείπουν και οπτικές που δίνουν έμφαση και στις καταστροφικές επιρροές της τεχνολογίας απέναντι στη γλώσσα.

Αρκετές μελέτες έχουν γίνει επίσης και για το φαινόμενο της χρήσης του αγγλικού αλφαβήτου για τη γραφή της ελληνικής (Greeklish), φαινόμενο γνωστό στα σύγχρονα και ασύγχρονα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα επικοινωνίας (Georgakopoulou 1997· Ανδρουτσόπουλος 2001· Koutsogiannis & Mitsikoroulou 2003, Κουτσογιάννης 2012).

Συχνά αναφέρεται πως η χρήση των greeklish από τα παιδιά επιφέρει πολλές «καταστροφικές» συνήθειες όπως είναι ανορθογραφία, «λεξιπενία» κ.λπ.

Όπως δείχνει η έρευνα (Koutsogiannis & Mitsikoroulou 2003), αυτές οι αντιλήψεις είναι ιδιαίτερα διαδεδομένες στον τύπο και πηγάζουν από τη ρυθμιστική παράδοση των «καθαριστών» που κυριαρχούσε για χρόνια, αιώνες θα λέγαμε, στον ελληνικό χώρο σύμφωνα με την οποία οι όποιες γλωσσικές αλλαγές αποτελούν κίνδυνο για το μέλλον της γλώσσας. Σύγχρονες έρευνες δείχνουν ότι η λατινική γραφή στο διαδίκτυο δε χρησιμοποιείται πια σε μεγάλη έκταση (Lees 2017· Koutsogiannis 2015, Κουτσογιάσιου 2022) και ότι αρχίζει να συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο: χρησιμοποιείται ελληνική γραφή για να αποδοθούν λέξεις ή φράσεις της Αγγλικής (Greek-Alphabet English ή «Engreek») (βλ. Lees 2017· Spilioti 2014).

Προς την αντίθετη κατεύθυνση βρίσκεται η **κοινωνιοτεχνική προσέγγιση**, η οποία αποδέχεται μεν ότι οι ΨΤ οδηγούν σε συγκεκριμένες γλωσσικές ιδιαιτερότητες, ωστόσο δίνεται **έμφαση και στο είδος των κοινωνικών και πολιτισμικών πρακτικών** μέσα στις οποίες εντάσσονται οι τεχνολογίες (Barton & Lee 2013· Herring 2007· Kern 2015· Κουτσογιάννης 2011). Έτσι, για παράδειγμα, το γεγονός ότι υπάρχουν ορισμένες ιδιαιτερότητες στον ψηφιακό λόγο (π.χ. η χρήση συντομογραφιών) δε συνδέεται μόνο με τις ιδιαιτερότητες των ΨΤ αλλά περισσότερο με τις ανάγκες των πρακτικών (π.χ. ανάγκη για άμεση και γρήγορη επικοινωνία) και τα

¹⁹ Στη βιβλιογραφία έχουν χρησιμοποιηθεί και άλλοι όροι για την περιγραφή του ψηφιακού λόγου ως γλωσσική ποικιλία όπως emailism, e-language, chatspeak, textspeak, cyber language, internet slang κ.ά. (Barton & Lee 2013).

χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (π.χ. συνομιλία μεταξύ νεαρών ατόμων ή μεταξύ νεαρού ατόμου και ενήλικα) (βλ. σχετικά Herring 2007).

Το ερώτημα είναι αν και σε ποια έκταση ενδιαφέρει ο συγκεκριμένος προβληματισμός την εκπαίδευση. Καταρχάς δεν πρέπει να θεωρείται ως πρόβλημα το γεγονός ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν μια ιδιαίτερη κοινωνική γλώσσα, προκειμένου να επικοινωνούν σε συγκεκριμένες περιστάσεις μεταξύ τους (π.χ. όταν παίζουν ψηφιακά παιχνίδια). Σημασία έχει να μπορούν παράλληλα να χρησιμοποιούν και τη γλώσσα που το σχολείο επιδιώκει να καλλιεργήσει. Και η γλώσσα αυτή μπορεί κάλλιστα να καλλιεργηθεί, αν τα παιδιά αναλαμβάνουν να μελετήσουν (με μικρές έρευνες) και φαινόμενα χρήσης του γραφηματικού συστήματος από τα ίδια στο διαδίκτυο ή το είδος της κοινωνικής γλώσσας που χρησιμοποιούν. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να αξιοποιούνται ο κόσμος και οι εμπειρίες των παιδιών σε ζητήματα γραμματισμού.

Παρακάτω δίνονται αποσπάσματα από συζήτηση για τα Greeklish, όπου βλέπουμε να αναπτύσσονται τα γνωστά επιχειρήματα.

Πραγματική συζήτηση που εκτυλίχθηκε σε φόρουμ μεταξύ εφήβων και νεαρών ενηλίκων με θέμα τα Greeklish.

- **petros (19 ετών)**

Θεωρώ τα greeklish πάνω απ' όλα ακαλαίσθητα και γλώσσα των τεμπέληδων. Κάποτε θα μπορούσα να δικαιολογήσω τη χρήση τους δεδομένου ότι πολλοί υπολογιστές δεν υποστήριζαν ελληνικά και οι Έλληνες αναγκάζονταν να χρησιμοποιούν αγγλικό πληκτρολόγιο.

Έχω συναντήσει άτομα (κυρίως μικρής ηλικίας) που από συνήθεια να γράφουν greeklish, έχουν ξεχάσει να γράφουν καθαρά ελληνικά με το πληκτρολόγιο!

(δλδ δεν έχουν μάθει να πληκτρολογούν πατώντας τόνους και χρησιμοποιώντας χαρακτήρες οι, ει, αι κ.τ.λ.)

- **Costas (17 ετών)**

Τα greeklish εγώ δν τα χρησιμοποιώ ποτέ!! (εκτός από sites που δν εχει ελληνικά).. Το θεωρώ βασικά βλακεία να γράφω σε greeklish ενώ δν μου κάνει ιδιαίτερο κόπο να γράψω σε ελληνικά.. Με το να γράφει κάποιος greeklish νομίζω πως 1ον αρχίζει και χάνει την αίσθηση της ορθογραφίας και 2ον "φθείρει" την ελληνική γλώσσα μιας και αν δούμε σιγά-σιγά όλοι οι νέοι χρησιμοποιούν greeklish όχι μόνο σε γραπτό αλλά κ σε προφορικό λόγο λόγω συνήθειας!!!! Νομίζω πως πρέπει να σταματήσουμε όλοι να γράφουμε greeklish επειδή βασικά δν υπάρχει κανένας λόγος να το κάνουμε... Σήμερα πολλοί γράφουν greeklish για να είναι "in" και για άλλους τέτοιους λόγους που για μένα είναι χαζοί!! Πιστεύω πως αυτό είναι λάθος! Τέλος πάντων, επιλογή του καθενός είναι να γράφει όπως θέλει. Αυτά!!

- **Nick_source (18 ετών)**

εγώ πάλι δεν μπορώ με τίποτα να γράψω ελληνικά στο πληκτρολόγιο μου την σπάει!ευτυχώς υπάρχει το converter γιατί αλλιώς θέλω 15 ώρες για 10 γραμμές.ta greeklish είναι απίστευτη ευκολία! p.x. στο κινητό γλιτώνεις πολλές λέξεις ειδικά με τις συντομογραφίες!όλοι μου οι γνωστοί στο fb (150 επαφές) γραφουν greeklish!στην αρχή κ μένα μου την έσπαγαν γιατί το θεωρούσα "τρεντια" ..αλλα μετά είδα ότι έγγραφα 3 φορές πιο γρήγορα έτσι! **όλα είναι θέμα συνήθειας!!**

- **Krou (18 ετών)**

Μα τα greeklish παραμένουν ελληνικά αλλά με λατινικούς χαρακτήρες. Το λεξιλόγιο παραμενει το ίδιο, το συντακτικό επίσης, όλο το σημαίνόμενο της γλώσσας εκτός από τα γράμματα. Δεν σταματάς να μιλάς ελληνικά όταν γράφεις σε greeklish. Τέλος σημασία έχει η επικοινωνία, οπότε από τη στιγμή που καταλαβαίνετε τι λέει ο άλλος το πως το γράφει έχει μικρή σημασία.

- **~Baron!~ (16 ετών)**

αυτό κυρίως γιατί παρατήρησα ότι πολλά είναι τα παιδιά που εξαιτίας των greeklish έχουν κατακτήσει ανορθογραφα (π.χ εγο,σαβατο κτλ κτλ)

- **min (17 ετών)**
Να μιλήσω γενικά για το κατακριτέο φαινόμενο της γενιάς της ελάσσονος προσπάθειας; Το όλο ζήτημα είναι η βαρεμάρα που νιώθουν κάποιοι βαριεστημένοι (απορώ αν βαριούνται από τα 18 τι θα κάνουν στα 60...) να ξε-συνηθίσουν μια άχρηστη συνήθεια και να γυρίσουν στο μόνο πραγματικό αλφάβητο της γλώσσας τους...
- **crookshanks (16 ετών)**
Τα Greeklish με ζαλίζουν. Καταργούν τους κανόνες ορθογραφίας και συνεπώς φέρνουν απειθαρχία στα άτομα που τα χρησιμοποιούν (ή το αντίστροφο, τα άτομα που τα χρησιμοποιούν είναι, από λίγο έως πολύ, απειθάρχητα).
- **Nick_source (18 ετών)**
Δεν πρέπει να αισθάνετε κανεις τα greeklish ως μια απειλή για τη γλώσσα, μπορεί να την εκλαμβάνει ως μια προέκταση τις που αφορά κύριος το διαδίκτυο και τα sms!
- **EpaRon (18 ετών)**
Είμαι κατά...Έχουμε μια ωραιότατη γλώσσα η οποία διατηρήθηκε και εξελίχτηκε με το πέρασμα των χρόνων και είναι χρέος μας να την διατηρήσουμε και εμείς, χωρίς να την κακοποιούμε. Είναι κομμάτι της πολιτιστικής μας κληρονομιάς
- **Kate 2in1**
αλλα πιστεύεις οτι εφόσον κράτησε τοσσεο χιλιάδες χρόνια μπορεί ν την καταστρέψουν κάποιοι που απλά γράφουν αλλιώς?μακάρι ν ήταν μόνο αυτός ο λόγος που προβληματιζόμαστε γ την γλώσσα μας....αλλα δυστυχως ή ευτυχώς είμαστε κ λίγο δύματα της παγκοσμιοποίησης.

Το ζήτημα της χρήσης της λατινικής γραφής είναι σύνθετο και έχει απασχολήσει συχνά τον επιστημονικό προβληματισμό. Στο σχολείο χρησιμοποιείται συνήθως σε ένα τεχνοφοβικό πλαίσιο, κυρίως ως θέμα για την παραγωγή γραπτού λόγου (έκθεση). Θα είχε ενδιαφέρον να εξετάσουν οι εκπαιδευτικοί το πώς αλλιώς μπορεί να αξιοποιηθεί το θέμα αυτό στο σχολείο.

Για παράδειγμα θα ήταν ενδιαφέρον αν τα ίδια τα παιδιά έκαναν μια μικρή σχετική έρευνα με ερωτηματολόγιο στους συμμαθητές τους και έγραφαν μια μικρή ερευνητική εργασία. Τότε θα ήταν απαραίτητο να τεθούν ερωτήματα που σχετίζονται με πρακτικές γραμματισμού: *το ερωτηματολόγιο θα συμπληρωθεί διαδικτυακά ή όχι; πώς θα γίνει η επεξεργασία των αποτελεσμάτων στην πρώτη ή τη δεύτερη περίπτωση; Το κείμενο που θα γραφεί (η μικρή έρευνα) πού θα δημοσιευτεί; Θα έχει χαρακτηριστικά ψηφιακού κειμένου (αν δημοσιευτεί στο διαδίκτυο) και ποια;*

2.8 Το διαδίκτυο ως βάση δεδομένων και η αναζήτηση πληροφορίας ως πρακτική γραμματισμού

Σημαντικό νέο δεδομένο είναι και το γεγονός ότι κάθε τι που γράφεται σε ψηφιακή μορφή αποθηκεύεται σε βάσεις δεδομένων — το υλικό του διαδικτύου αποτελεί σε μεγάλο βαθμό μια τεράστια βάση γλωσσικών / πολυτροπικών δεδομένων, γεγονός που δημιουργεί νέα δεδομένα και νέες προκλήσεις για τον σχολικό γραμματισμό. Σημεία που είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη είναι τα κάτωθι:

- Παρότι φαίνεται ότι τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με τη διαδικασία διαδικτυακής αναζήτησης, η έρευνα δείχνει ότι αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση των αποτελεσμάτων που δίνουν οι μηχανές αναζήτησης (Κουτσογιάννης & Παπαδοπούλου 2008). Η λογική, επίσης, με βάση την οποία δουλεύουν οι μηχανές αναζήτησης δεν είναι ένα ουδέτερο ζήτημα.
- Η εστίαση στην πληροφορία με βάση λέξεις-κλειδιά και συνδυασμό λέξεων-κλειδιών. Με δεδομένο το γεγονός ότι οι λέξεις δεν είναι ουδέτερες αλλά έχουν *τοπικά τοποθετημένη σημασία*, η αναζήτηση είναι μια απαιτητική υπόθεση στην οποία είναι απαραίτητο να ασκηθεί από τη μαθητική ηλικία το παιδί.
- Η αναζήτηση με αφετηρία τις λέξεις έχει δύο σημαντικές ιδιαιτερότητες: αναδεικνύει ό,τι εκφράζεται με τις συγκεκριμένες λέξεις και αναδεικνύει τα συμφραζόμενα των συγκεκριμένων λέξεων-κλειδιών. Επομένως δεν αναδεικνύει νοήματα που δεν εμπεριέχουν τις λέξεις αυτές.

Η αναζήτηση μέσω των μηχανών αναζήτησης είναι απαραίτητο να αντιμετωπίζεται όχι ως τεχνικό ζήτημα αλλά ως βασική διάσταση του γραμματισμού σήμερα (βλ. και ψηφιακότητα, παραπάνω).

Μια μελέτη περίπτωσης

Όλα τα παραπάνω, τα οποία επισημαίνονται από τη σύγχρονη σχετική βιβλιογραφία, είναι ιδιαίτερα σημαντικά και δεν μπορούν παρά να αποτελούν μέρος του βασικού κορμού στην «εκπαίδευση στον γραμματισμό του 21ου αιώνα». Στις προσεγγίσεις όμως αυτές λείπει συνήθως ο κριτικός προσανατολισμός, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικά προβλήματα. Η απάντηση μπορεί να προέλθει, κατά τη γνώμη μας, από τη συστηματική κριτική διερεύνηση των συνεπειών και των διαστάσεων που συνεπάγεται η, σε μεγάλο βαθμό, διείσδυση των ΨΤ τόσο στο περιεχόμενο όσο και στην παιδαγωγική του γραμματισμού.

Παραθέτουμε στη συνέχεια ένα παράδειγμα κοριτσιού Γ' Γυμνασίου που παρουσιάζει σε συνέντευξη σε ερευνήτρια πώς αξιοποιεί τις ΨΤ, προκειμένου να αναζητήσει πληροφορίες αλλά και να γράψει. Αναφέρεται σε ένα μάθημα και περιγράφει τη διαδικασία που ακολούθησε για την αναζήτηση πληροφοριών και την παραγωγή γραπτού λόγου στο Πρόγραμμα Επεξεργασίας Κειμένου [Κ = Κατερίνα, Ε = Ερευνήτρια].

Κ: Βασικά μας είχε δώσει ένα site [ο καθηγητής] που βλέπουμε...βλέπουμε διαφορετικά θέματα από την πλευρά της Χημείας, χρησιμοποίησα αυτό. Χρησιμοποίησα αυτά τα site που μας έδωσε ο καθηγητής και χρησιμοποίησα...εντάξει το google, που έβαλα κάποια...επειδή συνήθως έτσι μ' αρέσει να δουλεύω, επειδή έτσι τα site είναι έτσι λίγο περίεργα, δεν με βολεύουνε, συνήθως βάζω στο google συγκεκριμένους όρους που με ενδιαφέρουνε, και βρίσκω από κει και πέρα τις πληροφορίες που θέλω.

Ε: Σ' αυτή την περίπτωση όμως, Κατερίνα, όταν βάζουμε τη λέξη κλειδί στο google, μας κατεβάζει αρκετές ιστοσελίδες. Εσύ πως διακρίνεις ποια είναι αυτή που θα σου χρησιμεύσει περισσότερο;

Κ: Όταν εμφανίζονται οι σελίδες έχει πολλές φορές από κάτω κάποια έτσι στοιχεία και κρίνω από κει πέρα...έτσι λίγο τις λέξεις και τους όρους, τι ύφος έχει το κείμενο, τι είδους πληροφορίες έχει και συνήθως αυτά που βγάζει πρώτες, δεν ξέρω, συνήθως έτσι...είναι πιο επίσημες. Βγάζει πρώτα τα official sites και μετά βγάζει έτσι τα πιο ψαγμένα.

Στο παραπάνω απόσπασμα η Κατερίνα αναπτύσσει μια δική της στρατηγική για το πώς να αναζητεί πληροφορίες στο διαδίκτυο. Είναι εμφανές από το απόσπασμα αυτό ότι είναι ένα δημιουργικό παιδί. Είναι όμως αυτοδίδακτη. Τι σημαίνει «βάζω στο Google συγκεκριμένους

όρους που με ενδιαφέρουν»; Ποιος της έχει δείξει πώς ψάχνουμε γλωσσικές πληροφορίες σε βάσεις δεδομένων, όπως είναι οι μηχανές αναζήτησης; Το ότι είναι αυτοδίδακτη φαίνεται επίσης από τον τρόπο που αξιολογεί τα αποτελέσματα του Google. Θεωρεί ότι «Βγάζει πρώτα τα official sites και μετά βγάζει έτσι τα πιο ψαγμένα», ενώ ο τρόπος που εργάζεται η μηχανή αυτή είναι πιο σύνθετος.

Η όλη διαδικασία της αναζήτησης και αξιολόγησης της γλωσσικής πληροφορίας στο διαδίκτυο είναι μια υπόθεση που σχετίζεται άμεσα με το νέο περιεχόμενο που πρέπει να έχει ο σχολικός γραμματισμός, γενικότερα, αλλά και το γλωσσικό μάθημα, ειδικότερα. Δεν είναι ένα τεχνικό ζήτημα, κάτι που θα έβλεπε ο καθηγητής της πληροφορικής, αλλά είναι ένα ζήτημα που έχει σχέση με την αναζήτηση και επεξεργασία γλωσσικής πληροφορίας, πρωτίτως. Η Κατερίνα το αισθάνεται αυτό καλά, λέγοντας: «έχει πολλές φορές από κάτω κάποια έτσι στοιχεία και κρίνω από κει πέρα...έτσι λίγο τις λέξεις και τους όρους, τι ύφος έχει το κείμενο, τι είδους πληροφορίες έχει...»

Ας δούμε στη συνέχεια και κάποια άλλα ενδιαφέροντα στοιχεία από τη συνέντευξη:

Ε: Και συνηθίζεις να μπαίνεις σε δυο τρία; Και μετά τι κάνεις; Πώς μεταφέρεις τις πληροφορίες σου;

Κ: Είναι ανάλογα το κατά πόσο με καλύπτει κάθε site. Μπορεί δηλαδή ένα site να είναι πλήρες και να μη χρειαστεί να πάω. Συνήθως μπαίνω σε περίπου πέντε. Μετά παίρνω...επειδή δε μ' αρέσει να τις χειρίζομαι τις πληροφορίες στο ίντερνετ, δε με βολεύει πάρα πολύ έτσι όπως είναι η σελίδα του ίντερνετ, παίρνω τις πληροφορίες απ' το ίντερνετ μετά τις κάνω paste στο word, μετά παίρνω και άλλες πληροφορίες τις κάνω όλες στο word και μετά τις επεξεργάζομαι, σβήνω, γράφω, ανοίγω τρία παράθυρα έτσι δίπλα και συγκρίνω, μεταφράζω, όταν είναι στα ελληνικά και την έχω στα αγγλικά έτσι μεταφράζω...βασικά κάπως έτσι. Διαβάζω, τις κάνω λίγο περίληψη, αλλάζω κάποιους όρους που είναι λίγο πολύπλοκοι, ή ώρες ώρες εμπλουτίζω το κείμενο αν είναι πολύ απλό, και συνήθως έτσι προσπαθώ με πολλά παράθυρα και επεξεργάζοντας το ένα...

Στο παραπάνω απόσπασμα έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον πώς η Κατερίνα αξιοποιεί τα νέα περιβάλλοντα αναζήτησης και παραγωγής λόγου, για να γράψει το κείμενό της:

- Έχει αντιληφθεί ότι είναι καλύτερα να συλλέγει ό,τι την ενδιαφέρει και να το μεταφέρει στο Πρόγραμμα Επεξεργασίας Κειμένου.
- Γνωρίζει ότι θα πρέπει αυτές τις πληροφορίες να τις επεξεργαστεί περαιτέρω, «κάνει λίγο περίληψη», που σημαίνει ότι κρατάει την ουσία του κάθε κειμένου και το «εμπλουτίζει» στη συνέχεια, προκειμένου να δημιουργήσει το δικό της κείμενο.
- Χρησιμοποιεί παράλληλα ιστοσελίδες στα ελληνικά αλλά και στα αγγλικά.
- Ανοίγει πολλά παράθυρα παράλληλα με διαφορετικά κείμενα και τα επεξεργάζεται.

Η όλη διαδικασία δείχνει ένα εξαιρετικά δημιουργικό παιδί που έμαθε μόνο του να εργάζεται στα ψηφιακά περιβάλλοντα. Το σχολείο, αντίθετα, είναι πιο στατικό: δε συμπεριλαμβάνει στα μαθήματα την όλη διαδικασία που περιγράφει η Κατερίνα· απομονώνει τα διδακτικά αντικείμενα μεταξύ τους και σπάνια δίνει δημιουργικούς ρόλους στα παιδιά.

Τα παραπάνω δείχνουν ότι δεν μπορεί παρά να αξιοποιούνται σήμερα οι ποικίλες μηχανές αναζήτησης, οι οποίες ταξινομούν/αναζητούν τις πληροφορίες σε τεράστιες βάσεις δεδομένων.

Από εκτενή όμως έρευνα ως προς το τι κάνουν τα παιδιά με τις ΨΤ (Κουτσογιάννης 2011) φαίνεται ότι η Κατερίνα δεν είναι ο κανόνας αλλά η εξαίρεση. Η Κατερίνα προέρχεται από μια προνομιούχα μορφωτικά και οικονομικά οικογένεια, φοιτά δε σε σχολείο που της δίνει αρκετές ευκαιρίες για εξάσκηση σε πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού, όπως αυτές που περιγράφει. Τα

παιδιά από λιγότερο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα δε γνωρίζουν να χρησιμοποιούν με την ίδια υποψία τις πτυχές της νέας επικοινωνιακής πραγματικότητας.

Θεωρούμε ότι το παράδειγμα ανήκει σε μια βαθύτερα κριτική προσέγγιση, επειδή αναδεικνύει πολλά κρίσιμα για την εκπαίδευση του 21ου αιώνα ζητήματα, όπως:

- Οι διαστάσεις του ψηφιακού γραμματισμού που αναδείχθηκαν μέσω του παραδείγματος **πρέπει να διαπερνούν όλα τα διδακτικά αντικείμενα** και όχι μόνο ένα. Το παιδί περιγράφει τις διαδικασίες που ακολουθεί με αφορμή εργασία στο μάθημα της Χημείας. Θα μπορούσε να είναι κάλλιστα οποιοδήποτε άλλο μάθημα. Η διάσταση του ψηφιακού γραμματισμού πρέπει να διαπερνάει κάθετα κάθε σχολική πρακτική και όχι ένα μόνο διδακτικό αντικείμενο (π.χ. γλώσσα).
- Οι πρωτοβουλίες του παιδιού είναι ενδιαφέρουσες και οι ανοιχτόμυαλοι δάσκαλοι μπορούν να μάθουν από το πώς χειρίζονται τις ΨΤ. Το ξέρουμε όμως πια καλά ότι τα περισσότερα παιδιά έχουν πολύ καλές γνώσεις/ δεξιότητες για πρακτικές ψυχαγωγικού τύπου (π.χ. παιχνίδια) και πολύ λιγότερο για σχολικού τύπου πρακτικές (π.χ. αναζήτηση, αξιολόγηση, οργάνωση πληροφοριών, παραγωγή λόγου κ.λπ.). Στην προκειμένη περίπτωση ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμος.
- Το σημαντικότερο είναι ότι, αν το σχολείο δεν το αντιλαμβάνεται αυτό, κατά βάθος συνεισφέρει στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων: παιδιά από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα θα έχουν ελάχιστες πιθανότητες να μπορούν να κινούνται με άνεση ανάμεσα σε ψυχαγωγικού τύπου με τις σχολικού τύπου πρακτικές. Θα υπάρχει δηλαδή δυσκολία σε σημαντική μερίδα παιδιών για «**ανακλιμάκωση**»: να κινούνται με άνεση ανάμεσα σε πρακτικές γραμματισμού οικείες από την εξωσχολική τους καθημερινότητα και σε πρακτικές γραμματισμού σχολικού τύπου.
- Οι συνέπειες, θα μπορούσαμε να πούμε, ότι είναι ευρύτερες: οι εκπαιδευτικοί θα είναι ευχαριστημένοι ότι διδάσκουν την ύλη των βιβλίων, οι γονείς γιατί τα παιδιά παίρνουν πολύ υψηλούς βαθμούς, ωστόσο τα παιδιά με διδακτικές πρακτικές όπως οι αυτές προετοιμάζονται σαν να επρόκειτο να ζήσουν σε ένα κλειστό τοπικό περιβάλλον, όπως πριν από κάποιες δεκαετίες. Αντίθετα, το σχολείο θα πρέπει να τα προετοιμάζει να ζήσουν σε έναν ανοιχτό κόσμο, όπου απαιτούνται ανεπτυγμένες δεξιότητες συνεργασίας με άλλους σε κάθε πτυχή της επαγγελματικής, οικονομικής, κοινωνικής, πολιτιστικής ζωής. Σημαντικό μέρος αυτών των δεξιοτήτων σχετίζεται άμεσα με ζητήματα γραμματισμού και σαφώς ψηφιακού γραμματισμού. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα που αγνοεί την πραγματικότητα αυτή και αυτοεγκλωβίζεται σε παραδοσιακού τύπου διεκπεραιωτικές πρακτικές αφαιρεί από τα παιδιά τη δυνατότητα της «**ανακλιμάκωσης**»: του να κινούνται με άνεση τόσο σε τοπικού τύπου πρακτικές γραμματισμού αλλά και σε πρακτικές που διαπερνούν σημαντικό μέρος της παγκόσμιας καθημερινής πραγματικότητας σήμερα. Κατά βάθος υποσκάπτεται το μέλλον των παιδιών και της χώρας.
- Η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν αντιμετωπίζει την επιμόρφωση από μια τεχνική σκοπιά, όπως συχνά επισημαίνεται στο παρόν υλικό, αλλά από μια βαθύτερη πολιτική οπτική: δεν ενδιαφέρει η ψηφιακή τεχνολογία ως αυτοσκοπός αλλά στο πλαίσιο του είδους των εκπαιδευτικών, μαθητών, μέλλοντος που προετοιμάζεται.

3 ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Ο ΚΥΚΛΟΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ. Διδακτικός σχεδιασμός

Όλα όσα παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα συνιστούν σημαντικές αλλαγές που επηρεάζουν τον πυρήνα του πώς κατανοείται η γλώσσα, η γνώση, το κείμενο, η επικοινωνία, η διαδικασία παραγωγής λόγου ακόμη και οι ταυτότητες των ανθρώπων. Έτσι, ριζική είναι π.χ. η αλλαγή στον τρόπο αναζήτησης και συλλογής υλικού (π.χ. δεξιότητες ηλεκτρονικής αναζήτησης), στην αρχειοθέτηση και ταξινόμησή του (ηλεκτρονικοί φάκελοι-portfolio), στη διαδικασία συγγραφής των κειμένων («ρευστότητα του κειμένου») και στις δυνατότητες δημοσίευσής του (έντυπη αλλά και ηλεκτρονική μορφή). Άλλα είναι επίσης τα εργαλεία αναφοράς και υποστήριξης της διαδικασίας αυτής και διαφορετική η λογική και λειτουργία τους (προγράμματα ορθογραφικού και συντακτικού ελέγχου κ.λπ.).

Τα δεδομένα αυτά υπαγορεύουν πλήθος αλλαγών στην παιδαγωγική του γραμματισμού, οι οποίες θα ενσωματώνουν τη νέα αυτή πραγματικότητα. Είναι προφανές ότι, όπως και στις άλλες περιπτώσεις, η στροφή προς αυτήν την κατεύθυνση απαιτεί μια συνολική επανεξέταση των ισχυόντων στο σχολείο και δεν αφορούν ένα και μόνο μάθημα. Θα λέγαμε ότι πρωτίστως απαιτούν εκπαιδευτικούς που μπορούν να διαβάζουν τόσο την παλιά όσο και τη νέα πραγματικότητα και μπορούν να κινούνται δυναμικά ανάμεσα στις δύο.

3.1 Ο κύκλος παραγωγής λόγου μέσα από αυθεντικές διδακτικές πρακτικές

Ένα στοιχείο που μας επιτρέπει να προσεγγίσουμε το σύνολο των σχολικών μαθημάτων ως μαθήματα γραμματισμού, είναι η **κοινή μαθησιακή διαδικασία** που τα ενώνει: η παραγωγή και η πρόσληψη λόγου. Με απλά λόγια το διάβασμα και το γράψιμο στο οποίο στηρίζεται το σχολείο.

Είναι σημαντικό και πάλι, προκειμένου να συζητήσουμε για απόπειρες αξιοποίησης ΨΤ, να μπορούμε να στηριχθούμε σε έρευνες για τη διαδικασία παραγωγής λόγου στην ελληνική Β/θμια εκπαίδευση — για τον λόγο αυτό παραθέσαμε ήδη στην προηγούμενη ενότητα μαρτυρίες και απομαγνητοφώνηση αυθεντικών διδακτικών στιγμιότυπων.

Η πρόσφατη έρευνα έδειξε (Κουτσογιάννης κ.ά. 2015) ότι, κατά την εφαρμογή διδακτικών σεναρίων με την παιδαγωγική αξιοποίηση ΨΤ, η συνήθης διδακτική πρακτική είναι, με αφετηρία τη διερεύνηση ενός θέματος, να δίνεται στα παιδιά κάποιο/-α κείμενο/-α από το διαδίκτυο, το οποίο θα πρέπει να διαβάσουν και να κατανοήσουν και στη συνέχεια να υπάρξει παραγωγή ψηφιακού λόγου (συνήθως ομαδική) με βάση τις πληροφορίες του αρχικού κειμένου και, τελικά, προφορική παρουσίαση. Το συνολικό σχήμα αποτυπώνεται ως εξής:

1. ΔΙΑΒΑΣΕ – 2. ΒΡΕΣ – 3. ΓΡΑΨΕ – 4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΕ ²⁰

Σε αυτόν τον κύκλο παραγωγής λόγου εντοπίζονται στοιχεία ψηφιακών γραμματισμών (όπως τους αναλύσαμε στην προηγούμενη ενότητα – σημείο στο οποίο θα επανέλθουμε και στην επόμενη ενότητα) αλλά παράλληλα και αρκετά στοιχεία του ισχύοντος σχολικού λόγου.

²⁰ Παλαιότερα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το ισχύον σχήμα ήταν «Διάβασε – κάνε ασκήσεις – έλα γράψε έκθεση».

Συγκεκριμένα, στο **1 (Διάβασμα)** φαίνεται να αλλάζει το είδος κειμένων που καλούνται να διαβάσουν οι μαθητές: πρόκειται για αυθεντικά κείμενα, σε υπερκειμενική μορφή, που βρίσκονται στα πραγματικά τους πλαίσια σε κάποια διαδικτυακή σελίδα. Πολύ συχνά επιλέγονται κείμενα από τη Βικιπαίδεια ή άλλες επίσημες ιστοσελίδες, τα οποία λειτουργούν ως ένα «δεύτερο» βιβλίο, καθώς πολλές φορές προεπιλέγονται από τον εκπαιδευτικό και δεν προκύπτουν ως αποτέλεσμα αναζήτησης από τους μαθητές. Συχνή είναι επίσης και η επιλογή κάποιων βίντεο, τα οποία προβάλλονται απευθείας από το Youtube (και μάλιστα συχνά χωρίς αναφορά πηγής ή διάκριση μεταξύ νόμιμης και παράνομης ανάρτησης). Με αυτόν τον τρόπο, διευρύνονται μεν οι παρεχόμενοι μαθησιακοί πόροι, ωστόσο φαίνεται πως αφενός αντανακλούν τις ίδιες σχολικές γνώσεις για τον κόσμο (ΓΚ)²¹ που έχει και το σχολικό εγχειρίδιο και αφετέρου σπάνια υπάρχει εστίαση στις ιδιαιτερότητες ανάγνωσης αυτών των ψηφιακών κειμένων. Έχουμε δηλαδή μια αλλαγή ως προς τα κείμενα που διαβάζουν τα παιδιά αλλά δεν είναι σημαντική και σίγουρα δεν εμπεριέχεται το πνεύμα των σημαντικών αλλαγών που επισημάνθηκαν στις προηγούμενες ενότητες.

Το είδος της ανάγνωσης που πραγματοποιείται γίνεται εμφανές από το **2 [ΒΡΕΞ]**, δηλαδή πώς γίνεται κατανοητή η άντληση πληροφοριών από ένα κείμενο. Συνήθως είτε πραγματοποιείται κάποια συζήτηση στην ολομέλεια (γύρω από το κάθε κείμενο) είτε δίνονται φύλλα εργασίας με απλές ερωτήσεις κατανόησης, όπως αντίστοιχα συμβαίνει και με τα έντυπα κείμενα των σχολικών βιβλίων. Με αυτόν τον τρόπο και η παραγωγή λόγου **[ΓΡΑΨΕ]**, παρότι γίνεται σε κάποιο ψηφιακό περιβάλλον (σε ΠΕΚ ή σε ΠΠ), δε φαίνεται να ξεφεύγει από το επίπεδο του σχολικού λόγου [στην αμέσως επόμενη υπο-ενότητα αναλύεται από αυτήν την οπτική ένα σχετικό φύλλο εργασίας].

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συμπαραγωγή λόγου (π.χ. στο πλαίσιο ομάδων) με τη χρήση των ΠΕΚ ή των ΠΠ ή ανάλογων εργαλείων/περιβαλλόντων. Παρότι πολλές φορές φαίνεται πως ο πρωταρχικός στόχος του μαθήματος δεν είναι η εστίαση στις ιδιαιτερότητες της ψηφιακής γραφής, ωστόσο κατά την υποστήριξη των εκπαιδευτικών αλλά και στις συζητήσεις μεταξύ των μαθητών, φαίνεται να αναδεικνύονται πολλές φορές τέτοια ζητήματα. Μάλιστα, σε ορισμένες (περιορισμένες) περιπτώσεις, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να στρέψουν την προσοχή των μαθητών σε στοιχεία ψηφιακού γραμματισμού.

Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα.

Παράδειγμα 1

((Οι μαθητές μιας ομάδας συντάσσουν από κοινού ένα κείμενο στον κειμενογράφο))

153. K20: Αχ, γιατί; Σβήσ' το ένα βήτα. ((Γέλια.))

154. A21: Ββββρισκόμαστε;

155. K19: Το βλέπεις που είναι λάθος;

156. K20: Συγγνώμη, γιατί; ((Είχαν βάλει τον ορθογραφικό έλεγχο και τους έβγαλε μια λάθος επιλογή.))

157. K19: Δεν ξέρω. (2) Κύριε, έρχεστε λίγο;

158. E: Ναι.

159. A21: Ίσως δεν υπάρχει η λέξη «βρισκόμαστε».

160. K19: Κύριε, γράψαμε εδώ πέρα το «βρισκόμαστε» και το λέει ως λάθος. ((Ενώ το έχουν γράψει σωστά.))

161. A21: Μήπως δεν υπάρχει η λέξη «βρισκόμαστε»;

162. E: Όχι, ντάξει.

163. A21: Ε; Να τ' αφήσουμε έτσι, ε;

²¹ Για μια αναλυτική παρουσίαση του όρου «γνώσεις για τον κόσμο», βλ. παρακάτω Ενότητα 7 & 8.

164. E: Άντε λίγο σύντομα.

Παράδειγμα 2

((Οι μαθητές μιας ομάδας συντάσσουν από κοινού μια παρουσίαση))

277. K2: Να τα γράφουμε σε κουκκίδες αυτά ή παράγραφο;

278. E: Ναι, εδώ πέρα είναι θέμα. Αυτό θα το παρουσιάσετε μετά, οπότε νομίζω ότι είναι καλό οι κουκκίδες//

279. K1: [Ναι, ναι, ναι και να εξηγούμε με λόγια.]

280. E: [και μετά μπορείτε να εξηγείτε με λόγια].

Παράδειγμα 3

((Οι μαθητές παρουσιάζουν στην ολομέλεια το ΠΠ που έχουν δημιουργήσει))

243. E: Χμ. Να ρωτήσω κάτι; Από πού τα βρήκατε;

244. A6: E:: πατ / ψάξαμε στο:: google τη:ν διαπολιτισμική εκπαί / διαπολιτισμική εκπαίδευση και μας έβγαλε διάφορες σελίδες και μπήκαμε εκεί μέσα//

245. E: Με ποιες / ποιες επιλέξατε και γιατί;

246. A6: Επιλέξαμε:: / μισό λεπτό λίγο. ((Ψάχνει στον Η/Υ))

247. A5: Επειδή είχε τον ορισμό.

248. E: Χμ. Όσες είχαν τον ορισμό. Και απ' αυτές;

249. A5: Πήραμε τις /

250. A6: Πήραμε τις δύο πρώτες, μία που είναι στο Wikipedia και μία διαπολιτισμική εκπαίδευση blogspot.

251. E: Αχά. Δηλαδή από δύο (.) διαλέξατε και κάνατε (.) τη δική σας. Και κρατήσατε τους δύο ορισμούς.=

Παράδειγμα 4

((Οι μαθητές παρουσιάζουν στην ολομέλεια το ΠΠ που έχουν δημιουργήσει))

101. E: Και γιατί διαλέξατε αυτές τις γραμματοσειρές και αυτά τα χρώματα;

102. K4: Γιατί://

103. K3: Για να: φαίνεται περισσότερο: στο φόντο και: επειδή ήταν πάνω στο βιβλίο με μικρά γράμματα για: να μοιάζει με εξώφυλλο και οπισθόφυλλο.

104. E: Έτσι. Άρα είδατε η κεντρική σας εικόνα ποια χρώματα είχε και θέλατε και το φόντο να είναι αυτό. [Και γιατί όλα αυτά τα χρώματα;]

105. K4: [Και τα χρώματα.]

106. E: Και δε διαλέξατε ένα μόνο χρώμα, αλλά διαβάθμιση χρωμάτων;=

107. K4: Γιατί τα χρώματα δείχνουν τη χαρά που: έχουνε τα παιδιά χωρίς τον ρατσισμό.

108. E: Ωραία. Εντάξει.

Στο **πρώτο παράδειγμα** αναδεικνύεται το ζήτημα χρήσης του ορθογράφου στο ΠΕΚ. Φαίνεται πως οι μαθητές γνωρίζουν ήδη τις ιδιαιτερότητες αυτού του εργαλείου (στις οποίες θα εμβαθύνουμε στην Ενότητα 5), καθώς μια λέξη σημειώνεται ως λανθασμένη («βρισκόμαστε») και αναρωτιούνται αν φταίει το εργαλείο (δηλαδή να μην υπάρχει αυτή η λέξη στο λεξικό του ορθογράφου) ή αν έχουν κάνει οι ίδιοι κάπου λάθος. Στο σημείο αυτό ζητούν τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, ο οποίος φαίνεται να προσπερνάει γρήγορα το συγκεκριμένο ζήτημα, χωρίς να δίνει σαφείς απαντήσεις, δίνοντας περισσότερο έμφαση στη γρήγορη εκπλήρωση της δραστηριότητας («Άντε λίγο σύντομα»). Ο δάσκαλος από το παραπάνω απόσπασμα θα πρέπει να πάρει την πληροφορία ότι τα παιδιά χρειάζονται επί τούτου εστίαση στο θέμα αυτό, για να μπορεί στη συνέχεια να τα υποστηρίζει και να κατανοούν τι εννοεί. Καλό θα ήταν, επομένως, να προβλέψει στα μαθήματά του κάποιου είδους διδακτικό σχεδιασμό (βλ. αμέσως παρακάτω, την υπο-ενότητα 3.2) με ανάλογη εστίαση.

Στο **δεύτερο παράδειγμα**, μια ομάδα ζητάει οδηγίες σχετικά με τη σύνταξη του κειμένου της παρουσίασης, αν δηλαδή απαιτείται η χρήση κουκίδων (bullets) ή η δημιουργία συνεχούς κειμένου σε μορφή παραγράφου, όπως άλλωστε συνηθίζεται στο σχολείο. Η καθοδήγηση που δίνει η εκπαιδευτικός, ότι δηλαδή θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν κουκίδες, μιας και στη συνέχεια το κείμενο θα παρουσιαστεί και τα παιδιά θα μπορούν να εξηγούν με δικά τους λόγια, ουσιαστικά βρίσκεται στον πυρήνα του ψηφιακού γραμματισμού: το ψηφιακό κείμενο της παρουσίασης έχει τις δικές του κειμενικές ιδιαιτερότητες, οι οποίες συνδέονται με τη χρήση του ενώπιον κοινού. Και εδώ όμως η έμφαση γύρω από το πώς χρησιμοποιούμε τα μέσα σε ποικίλες ρητορικές περιστάσεις θα πρέπει να αποτελεί συνειδητό μέλημα των εκπαιδευτικών και δεν πρέπει να διστάζουν να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση. Αντίθετα, το είδος του κειμένου που θα γράφουν τα παιδιά θα πρέπει να είναι το αποτέλεσμα της προσεχτικής ανάλυσης της περίπτωσης για την οποία γράφεται (για ποιον σκοπό γράφεται, τι θέλουμε να πετύχουμε, ποια μέσα θα χρησιμοποιήσουμε κλ.π.).

Στο **τρίτο παράδειγμα**, κατά τη διάρκεια της προφορικής παρουσίασης μιας ομάδας μαθητών, η εκπαιδευτικός στρέφει συνειδητά την προσοχή τους σε στοιχεία ψηφιακού γραμματισμού, καθώς ζητά από τους μαθητές να περιγράψουν τον τρόπο με τον οποίο εντόπισαν τις πληροφορίες στο διαδίκτυο και συνέθεσαν τα κείμενά τους. Με αυτόν τον τρόπο, επιχειρείται η συνειδητοποίηση των διαδικασιών που υπάρχουν πίσω από τον κύκλο παραγωγής ψηφιακού λόγου: ποια κείμενα εντοπίζω στο διαδίκτυο, ποια επιλέγω και πώς τα τοποθετώ στο δικό μου κείμενο. Στην παρούσα περίπτωση γίνεται μια απλή επισήμανση της διαδικασίας, κάτι που θα μπορούσε να επεκταθεί περαιτέρω, ώστε να υπάρξει συγκεκριμένη εστίαση —ίσως και με κριτική κατεύθυνση— στη χρήση των πληροφοριών και στη διαδικασία σύνθεσης ενός νέου κειμένου. Αυτό βέβαια καλύτερα είναι να γίνεται πριν από την παρουσίαση του τελικού κειμένου από τα παιδιά, κατά τη διαδικασία της διαμόρφωσής του.

Τέλος, στο **τέταρτο παράδειγμα**, πάλι κατά τη διάρκεια προφορικής παρουσίασης μιας ομάδας μαθητών κατά την οποία παρουσιάζουν το εξώφυλλο βιβλίου που συνέθεσαν, η εκπαιδευτικός επιχειρεί να αναδείξει διαστάσεις που σχετίζονται με τις σημειωτικές επιλογές των μαθητών, όπως είναι η χρήση των γραμματοσειρών και των χρωμάτων. Με αυτόν τον τρόπο αναγνωρίζονται οι ιδιαιτερότητες σύνθεσης ενός πολυτροπικού κειμένου, καθώς αναδεικνύεται η επίγνωση των μαθητών σε σχέση με τις επιλογές που έχουν κάνει.

Από τα παραπάνω παραδείγματα είναι σαφές πως ο κύκλος παραγωγής λόγου, σε όλα του τα στάδια, έχει αποκτήσει ποικίλες ιδιαιτερότητες τις οποίες θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του το σχολείο. Δεν είναι, λοιπόν, αυτονόητο πως η χρήση και μόνο ενός ψηφιακού μέσου οδηγεί και στην κατάκτηση δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού, αν η διδασκαλία δεν είναι εστιασμένη σε τέτοια στοιχεία. Αυτό που είναι σημαντικό είναι να αλλάξει το πώς γίνεται σήμερα κατανοητό το κείμενο, η ανάγνωση και η παραγωγή λόγου στο ελληνικό σχολείο στον σημερινό κόσμο των ψηφιακών κειμένων. Όσο περισσότερο γίνει κατανοητό ότι οι παλιές εποχές που οι δάσκαλοι δίδασκαν με τον αυτόματο πιλότο των ασκήσεων και της γραφής εκθέσεων έχει παρέλθει και ότι επιβάλλονται πια άλλες προτεραιότητες, τόσο και η διδασκαλία θα γίνεται πιο σύγχρονη και αποτελεσματική.

3.2 Ο κύκλος παραγωγής λόγου ως αλυσίδα διδακτικών συμβάντων

Στην επιμόρφωση Β1 έγινε λόγος για τα σενάρια και τις δραστηριότητες που τα απαρτίζουν, τα επιμέρους δηλαδή διδακτικά συμβάντα. Δόθηκε επίσης ένα παράδειγμα μικρής έκτασης σεναρίου, μέσω του οποίου επιχειρήθηκε η ανάδειξη της σπουδαιότητας που έχει η μεταφορά του ενδιαφέροντος στις δραστηριότητες. Η παρούσα υποενότητα θα εστιάσει το ενδιαφέρον της σε ένα κρίσιμο για τη διδασκαλία ζήτημα, στο πώς δομείται ο κύκλος παραγωγής λόγου εκ μέρους των παιδιών. Από την ως τώρα έρευνα προκύπτει (Κουτσογιάννης κ.ά. 2015) ότι τα διδακτικά σενάρια που εστιάζουν στην παραγωγή λόγου έχουν συνήθως την εξής μορφή:

- οι μαθητές διαβάζουν ψηφιακά κείμενα (1^η δραστηριότητα),
- οι μαθητές συνθέτουν μια παρουσίαση σε λογισμικό παρουσίασης με βάση τα κείμενα που έχουν διαβάσει (2^η δραστηριότητα) και, τέλος,
- οι μαθητές παρουσιάζουν τις εργασίες τους (3^η δραστηριότητα).

Και οι τρεις δραστηριότητες, ως συνδεδεμένα σκέλη μιας αλυσίδας διδακτικών συμβάντων, μπορούν να αποτελέσουν ένα πλήρες μικρής έκτασης σενάριο, το οποίο μπορεί να είναι μέρος ενός ευρύτερου σεναρίου.

Το παρακάτω φύλλο εργασίας είναι ενδεικτικό της λογικής ενός κύκλου παραγωγής λόγου που κινείται ακριβώς σε αυτό το σχήμα 1. ΔΙΑΒΑΣΕ – 2. ΒΡΕΣ – 3. ΓΡΑΨΕ – 4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΕ, μέσα από αντίστοιχες δραστηριότητες:

Φύλλο εργασίας για τον ρατσισμό

1) Να επισκεφτείτε την ιστοσελίδα

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A1%CE%B1%CF%84%CF%83%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82> και να ορίσετε τι είναι ρατσισμός και πού στηρίζεται η ανάπτυξή του.

2) Παρακάτω δίνονται διαφορετικά είδη ρατσισμού. Να δώσετε τον ορισμό τους και να γράψετε δικά σας παραδείγματα.

- φυλετικός =
- εθνικός =
- σεξισμός =
- κοινωνικός =
- θρησκευτικός =

3) Χρησιμοποιείστε κάποιο ηλεκτρονικό λεξικό, ώστε να αναζητήσετε την ερμηνεία των παρακάτω λέξεων. Στη συνέχεια, να φτιάξετε ένα συννεφόμελο με τις λέξεις αυτές, χρησιμοποιώντας το περιβάλλον Wordle.

προκατάληψη, στερεότυπα, ξενοφοβία, διακρίσεις, εθνικισμός, ισότητα, κοινωνικός αποκλεισμός, ανεκτικότητα, άνιση μεταχείριση, διαφορετικότητα, καταπίεση

4) Δείτε τα παρακάτω βίντεο και απαντήστε στις ερωτήσεις, αξιοποιώντας το λεξιλόγιο που γνωρίσατε στις προηγούμενες δραστηριότητες. Η κάθε ομάδα θα ασχοληθεί με διαφορετικό βίντεο. Τις απαντήσεις σας να τις τοποθετήσετε μέσα σε μια σύντομη παρουσίαση Power point, η οποία θα είναι και η τελική σας εργασία.

Ομάδες Α και Β

Ρατσιστική επίθεση σε στάση λεωφορείου (κοινωνικό πείραμα)
<https://www.youtube.com/watch?v=NhIaPWvW07o>

- Τι είδους ρατσισμός εμφανίζεται εδώ;
- Τι επιχειρήματα χρησιμοποιούν όσοι κάνουν τη ρατσιστική επίθεση και πού στηρίζονται αυτά;
- Τι επιχειρήματα χρησιμοποιούν οι υπερασπιστές του θύματος και πού στηρίζονται αυτά;
- Γράψτε ένα σύντομο κείμενο που να περιγράφει τα συναισθήματά σας, όταν βλέπετε αυτό το βίντεο και πώς θα αντιδρούσατε εσείς, αν ήσασταν παρόντες σε ένα παρόμοιο περιστατικό.

Ομάδα Γ

Ρατσισμός – Τζαφάρ <https://www.youtube.com/watch?v=6uTSxrWiazg>

- Τι είδους ρατσισμός εμφανίζεται εδώ; Πώς εκδηλώνεται και πού στηρίζεται;
- Ποιο μήνυμα προσπαθεί να περάσει η συγκεκριμένη ταινία μικρού μήκους;
- Γράψτε ένα σύντομο κείμενο με δικές σας, αληθινές ή φανταστικές ιστορίες, που να εκδηλώνεται κάποιου είδους ρατσισμός.

Ομάδα Δ και Ε

Ζωές σε αναμονή - <https://www.youtube.com/watch?v=pfNz0wZQakM&sns=fb>

Παρακολουθείστε το βίντεο και διαβάστε τα σχόλια κάτω από το βίντεο.

- Ποιο ζήτημα θίγει το βίντεο;
- Διαβάζοντας τα σχόλια, τι είδους ρατσισμός εμφανίζεται;
- Τι επιχειρήματα χρησιμοποιούν όσοι έχουν ρατσιστική στάση και πού στηρίζονται αυτά;
- Τι επιχειρήματα χρησιμοποιούν οι αντιρατσιστές και πού στηρίζονται αυτά;
- Γράψτε ένα σύντομο κείμενο, το οποίο θα μπορούσε να δημοσιευτεί ως σχόλιο κάτω από αυτό το βίντεο. Το κείμενό σας θα πρέπει να χρησιμοποιεί επιχειρήματα, τα οποία θα απαντούν σε κάποιο από τα υπάρχοντα ρατσιστικά σχόλια.

Στις πρώτες τρεις δραστηριότητες αυτό που ουσιαστικά ζητείται από τους μαθητές είναι να αναζητήσουν στο διαδίκτυο ορισμένους ορισμούς και να τους τοποθετήσουν ως απάντηση στο φύλλο εργασίας τους. Ο κύκλος παραγωγής λόγου είναι αρκετά απλός: αναζητώ πληροφορίες, εντοπίζω την απάντηση σε οποιαδήποτε πηγή, αντιγράφω την απάντηση στο φύλλο εργασίας. Αυτή η πρακτική δεν είναι τυχαία, σχετίζεται άμεσα με τις δομές των ασκήσεων που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια και θα λέγαμε ότι έχουν φυσικοποιήσει το τι σημαίνει εργάζομαι γύρω από κείμενα.

Τα τρικ με τα συννεφόλεξα, τη χρήση περιβαλλόντων όπως το Word ή η επί τούτου χρήση των λεξικών στο πλαίσιο ασκήσεων, αλλάζουν πολύ επιφανειακά το παιχνίδι αλλά όχι τους κανόνες του, όχι δηλαδή το τι κάνουμε με τα κείμενα, πώς κατανοούμε το γράψιμο, πώς εργαζόμαστε κ.λπ. Ο εκπαιδευτικός που εξαντλεί τη στόχευσή του σε τέτοιου είδους πρακτικές είναι καλό να γνωρίζει ότι ανανεώνει παλιές πρακτικές με την αξιοποίηση νέων μέσων και τίποτα περισσότερο.

Εξαιρεση θα μπορούσε να πει κανείς πως αποτελεί η τελευταία δραστηριότητα της τρίτης ομάδας, η οποία ζητάει την παραγωγή λόγου σε ένα ψηφιακό επικοινωνιακό πλαίσιο, το οποίο αφορά τον σχολιασμό βίντεο στο Youtube. Και εκεί όμως υπάρχει στενή καθοδήγηση των παιδιών ως προς το τι θα κάνουν, με αποτέλεσμα τα παιδιά να γράφουν απαντήσεις / ασκήσεις σε ερωτήσεις των δασκάλων, μια γνωστή παράδοση στο ελληνικό σχολείο. Θα είχε ενδιαφέρον αν η παρακολούθηση κάποιου βίντεο ήταν οργανικά ενταγμένη στην έρευνα/ανάγνωση/αξιοποίηση κειμένων από ποικίλες πηγές. Σε μια τέτοια περίπτωση τα παιδιά θα πρέπει να αποφασίσουν αν το συγκεκριμένο βίντεο τους είναι χρήσιμο και σε τι, αν θα αξιοποιήσουν κάποια του στοιχεία (ενδεχομένως περισσότερο αν είναι να δημιουργήσουν κάποιο πολυτροπικό κείμενο), αν θα το χρησιμοποιήσουν απλώς ως βιβλιογραφική αναφορά. Μαθαίνουν έτσι να αναπτύσσουν στρατηγικές που έχουν σχέση με τη ρητορική περίπτωση, με το τι θέλουν να κάνουν και όχι με το να λύνουν ασκήσεις.

Γενικά, η δομή του φύλλου εργασίας οριοθετεί τα όρια δράσης των παιδιών. Πρόκειται για δράση – διερεύνηση – συζήτηση περιορισμένης, σχετικά, έκτασης και προσφέρεται για εκπαιδευτικούς και παιδιά με περιορισμένη εμπειρία σε ανάλογες πρακτικές. Σε περίπτωση που ξεπεραστεί το επίπεδο αυτό επιβάλλεται τα παιδιά να αναλαμβάνουν ρόλους που ξεπερνούν το συγκεκριμένο σχήμα.

Το ερώτημα είναι βέβαια πώς μπορεί να γίνει η μετάβαση προς άλλου τύπου σχήματα, προς έναν πιο δημιουργικό κύκλο παραγωγής λόγου, και ποια θα είναι τα χαρακτηριστικά τους; Κατά

βάθος το πρόβλημα βρίσκεται στο πώς γίνεται αντιληπτή η κατανόηση και η παραγωγή λόγου από τα παιδιά. Το παραπάνω σχήμα εμπεριέχει την παραδοχή ότι το διάβασμα είναι πολύ καθοδηγητικό, αφορά την απλή κατανόηση κειμένων και ότι το γράψιμο είναι διεκπεραιωτικό. Κάτι τέτοιο όμως πολύ σπάνια μπορεί κανείς να συναντήσει στην πραγματική ζωή. Συνήθως, για να μάθει κανείς για ένα ζήτημα χρειάζεται να ψάξει αρκετά, να απορρίψει τις περισσότερες πληροφορίες που θα δει, να ξέρει ποιες θα επιλέξει και πρωτίστως να γνωρίζει ποιος είναι ο στόχος όλης της δουλειάς που κάνει.

Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να τεθούν εξαρχής μόνο 2-3 κεντρικά ερωτήματα. Τα ερωτήματα θα συνοδεύονται από φάκελο που θα υπάρχει ενδεικτικό υλικό, αλλά τα παιδιά μπορούν να αναζητήσουν περαιτέρω κείμενα κ.λπ. Το πώς θα εργαστούν, ποιες στρατηγικές θα αναπτύξουν, τι είδους βηματισμό θα ακολουθήσουν κ.λπ. δε θα είναι ένα ζήτημα που θα το ρυθμίζει ο εκπαιδευτικός αλλά τα ίδια τα παιδιά στις ομάδες τους, οι οποίες θα μπορούν να συνεργάζονται για την επίλυση των κεντρικών προβλημάτων που τέθηκαν. Στην περίπτωση αυτή ο ρόλος του δασκάλου θα πρέπει να είναι τελειώς διαφορετικός και να προσπαθεί να ανατροφοδοτεί την πορεία της όλης εργασίας.

Εύκολα μπορεί να φανταστεί κανείς το όφελος που μπορεί να προκύψει από έναν διδακτικό σχεδιασμό που κινείται στη λογική αυτή: τα παιδιά συγκεντρώνονται για να αποφασίσουν το πώς θα επιλύσουν το πρόβλημα, διαβάζουν τα κείμενα για να τα ταξινομήσουν, συσκέπτονται αν τα κείμενα αυτά επαρκούν, συζητούν αν έχουν υπόψη τους κείμενα που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν, αναζητούν βοήθεια από λεξικά κ.λπ., αν χρειάζεται. Δεν πρόκειται απλώς για δύο διαφορετικές λογικές διδακτικού σχεδιασμού (και με διαφορετικές φυσικά απαιτήσεις), αλλά για την προετοιμασία παιδιών ως διαφορετικών εγγράμματων υποκειμένων. Στη μία περίπτωση ασκούνται στο να μπορούν να δουλεύουν σε έτοιμα πράγματα και σε διαδικασίες ρουτίνας, στην άλλη να είναι δημιουργικά παιδιά, με πρωτοβουλίες και δυνατότητες να ανακαλύπτουν νέα πράγματα.

3.3 Προς έναν πιο δημιουργικό κύκλο παραγωγής λόγου

Ας υποθέσουμε ότι τα παιδιά έχουν να προετοιμάσουν μια εκδήλωση στο σχολείο τους για τις μορφές του ρατσισμού που συναντούν στην καθημερινότητα. Στην περίπτωση αυτή, είναι κρίσιμο να αποφασίσουν τι είδους «κείμενο» ή κείμενα θα είναι αυτά που θα δημιουργήσουν. Θα είναι ομιλίες και με τι θα συνοδεύονται; Θα υπάρχει κάτι σαν μικρό ντοκιμαντέρ; Τι ακριβώς; Αν η παραγωγή λόγου γίνεται στο πλαίσιο του μαθήματος (τυπικός γραμματισμός) και θα στηρίζεται σε κείμενα που θα δώσει ο εκπαιδευτικός, και πάλι τα παιδιά θα πρέπει να ξέρουν τι θα είναι αυτό που θα συνθέσουν: κάποια παρουσίαση, δοκίμιο, τι ακριβώς;

Η πρώτη απαραίτητη **κίνηση** θα λέγαμε, επομένως, είναι να γίνει κατανοητό το πλαίσιο εντός του οποίου θα κινηθούν τα παιδιά. Το πλαίσιο δεν μπορεί πια να είναι η επίλυση ασκήσεων.

Η κατανόηση του πλαισίου θα πρέπει να οδηγήσει στον προβληματισμό ως προς το τι είδους κείμενα θα δημιουργήσουν τα παιδιά για το εκάστοτε κάθε φορά κοινωνικό ή εκπαιδευτικό συμβάν. Όπως και στη ζωή, έτσι και στο σχολείο τα παιδιά θα πρέπει να σκέπτονται, να αναλύουν και να καταλήγουν το είδος των κειμένων που θα δημιουργήσουν. Δεν είναι δεδομένο το είδος των κειμένων που θα δημιουργηθεί, για παράδειγμα σε μια εκδήλωση για τον ρατσισμό. Και αυτό ακριβώς καθιστά το παιχνίδι της αναζήτησης του είδους των κειμένων που θα δημιουργηθούν ιδιαίτερα παραγωγικό και δημιουργικό. Για να καταλήξουν κάπου σημαίνει ότι θα αξιοποιήσουν την εμπειρία τους, τις γνώσεις τους, τη δημιουργικότητά τους. Σε ένα

δημιουργικό σχολείο ο στόχος δεν είναι όλα τα παιδιά να κάνουν τα ίδια πράγματα ή να λύνουν τις ίδιες ασκήσεις αλλά να δίνεται η δυνατότητα να αναζητούν εναλλακτικούς δρόμους. Κατά την αναζήτηση αυτή, θα τεθεί προς συζήτηση και αν θα χρησιμοποιηθεί τεχνολογία, τι είδους πόροι θα χρησιμοποιηθούν κ.λπ. Πρόκειται για πολύ απαιτητική διαδικασία αλλά άκρως απαραίτητη στη σημερινή σύνθετη πραγματικότητα.

Η δεύτερη **κίνηση** επομένως είναι τα παιδιά να αποφασίσουν το είδος των κειμένων που θα δημιουργήσουν. Εννοείται ότι σε όλα αυτά ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός, πρωτίστως στο να ωθήσουν σε καλή ανάλυση κ.λπ. της πραγματικότητας, και στο είδος των κειμένων που θα δημιουργηθούν. Είναι γνωστό ότι στο σχολείο συνήθως δίνεται το είδος των κειμένων που θα δημιουργηθούν και ένα υποτιθέμενο επικοινωνιακό πλαίσιο (π.χ. «Γράψτε ένα γράμμα στον Υπουργό για να διαμαρτυρηθείτε» ή «γράψτε ένα δοκίμιο τετρακοσίων λέξεων»). Στην πραγματική όμως ζωή μόνο αν είναι κανείς εκτελεστής εντολών ξέρει / του υπαγορεύεται το είδος του κειμένου που θα γράψει. Αν το σχολείο θέλει να καλλιεργεί τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη, απαραίτητο συστατικό είναι η ανάλυση της πραγματικότητας σε σχέση με το είδος της πραγματικότητας που θέλουν τα παιδιά να κατασκευάσουν μέσω του λόγου.

Η δημιουργία των κειμένων συνδέεται άμεσα με το είδος των δεδομένων που τα παιδιά χρειάζονται για να τα γράψουν. Αν είναι ένα μικρό ντοκιμαντέρ προφανώς χρειάζεται να ψάξουν υλικό σε μορφή βίντεο, αν είναι δοκίμιο θα πρέπει να βρουν σχετικά κείμενα, αν είναι πολυτροπική παρουσίαση θα χρειαστεί να βρουν κείμενα, εικόνες, βίντεο κ.λπ. Η αναζήτηση, η αξιολόγηση και η επιλογή της πληροφορίας είναι η επόμενη κίνηση που έχουν, επομένως, να κάνουν. Πρόκειται για πολύ απαιτητική διαδικασία και πάλι, αφού από κάποιο κείμενο ενδέχεται να χρειάζονται μία μόνο ιδέα, από κάποιο άλλο κάποια έκφραση ή κάποια εικόνα, από κάποιο βίντεο ένα μικρό του κομμάτι. Θα χρειαστεί ενδεχομένως να δημιουργήσουν και τα ίδια τα παιδιά υλικό, π.χ. να χρησιμοποιήσουν τα κινητά τους εκτός σχολείου για τη συλλογή δεδομένων κ.λπ.

Η συγγραφή είναι η επόμενη **κίνηση** που έχουν να κάνουν. Η συγγραφή συνδέεται με όλα τα προηγούμενα: με το είδος του κειμένου, με το είδος της πληροφορίας που θα αξιοποιηθεί κ.λπ. Και προφανώς θα πραγματοποιηθεί στο περιβάλλον που το κάθε κείμενο απαιτεί: αν είναι δοκίμιο σε ΠΕΚ, αν είναι πολυτροπική παρουσίαση σε πρόγραμμα παρουσίασης κ.λπ. Το κάθε περιβάλλον έχει τις δικές του ιδιαιτερότητες και απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να εξοικειώνουν τα παιδιά με στοιχεία ψηφιακού γραμματισμού, ώστε να μπορούν να λειτουργούν με άνεση στα περιβάλλοντα αυτά. Απαιτείται επίσης συστηματική υποστήριξη των παιδιών κατά την παραγωγή και όχι εκ των υστέρων, όπως γίνεται με την έκθεση.

Τέλος, τα κείμενα θα παρουσιαστούν (ή θα αναρτηθούν σε κάποιο περιβάλλον), ανάλογα με τον στόχο. Και εδώ δεν είναι τα πράγματα αυτονόητα: πώς θα παρουσιαστεί το κάθε κείμενο, πότε, ποιος θα είναι ο ρόλος του προφορικού λόγου κ.λπ.;

Θα μπορούσαμε επιγραμματικά να πούμε ότι προτείνεται η μετάβαση από το σχήμα 1 στο σχήμα 2:

Σχήμα 1

1. ΔΙΑΒΑΣΕ – 2. ΒΡΕΣ – 3. ΓΡΑΨΕ – 4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΕ

Σχήμα 2

α. Ανάλυση του πλαισίου -> **β.** να αποφασίσουν το είδος των κειμένων που θα δημιουργήσουν -> **γ.** αναζήτηση, αξιολόγηση και επιλογή της πληροφορίας -> **δ.** συγγραφή -> **ε.** παρουσίαση

Κάποιες χρήσιμες επισημάνσεις:

- Χρησιμοποιείται ο όρος «κίνηση», προκειμένου να αναδειχθεί ότι δεν είναι ένα υποχρεωτικό στάδιο που το υπαγορεύει ο δάσκαλος. Πρόκειται για κινήσεις που μπορεί να έχουν τελείως διαφορετική σειρά από αυτή που παρουσιάστηκε παραπάνω. Π.χ. πριν από την απόφαση για το είδος των κειμένων, μπορεί να προηγηθεί μια σύντομη έρευνα, προκειμένου να δουν τα παιδιά τι υπάρχει και στη συνέχεια να αξιοποιήσουν την πληροφορία αυτή στο είδος των κειμένων που θα γράψουν αλλά και στην ανάλυση του πλαισίου. Είναι κρίσιμο τα παιδιά να έχουν δει/μελετήσει άλλα κείμενα με ίδια ή παραπλήσια δομή με αυτό το οποίο θέλουν να γράψουν. Η συγγραφή επίσης μπορεί να οδηγήσει στη διαπίστωση ότι οι πληροφορίες που συνέλεξαν δεν είναι αρκετές και χρειάζεται περισσότερη έρευνα. Επομένως θα πρέπει να ξαναγυρίσουν σε συστηματικότερο ψάξιμο.
- Το ποιες, συνήθως, κινήσεις είναι καλό να γίνουν είναι χρήσιμο να το ξέρει ο εκπαιδευτικός αλλά είναι σημαντικό να αφήνει τα παιδιά να τις ανακαλύπτουν, να προβληματίζονται, να θέτουν ερωτήματα, να αμφισβητούν.
- Είναι εύλογο το ερώτημα που μπορεί να τεθεί ότι αυτά δε συνηθίζονται στο ελληνικό σχολείο και δεν υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος. Αυτό ακριβώς απαιτεί εκπαιδευτικούς που θα μπορούν να διαβάζουν κάθετα τη σχολική πραγματικότητα και θα αναζητούν λύσεις. Μπορεί, για παράδειγμα, να υπάρχουν εργασίες των παιδιών που θα απλώνονται σε όλη τη χρονιά, μπορεί να είναι προετοιμασίες για εκδηλώσεις, για γιορτές κ.λπ. Μπορεί να αξιοποιούνται στοιχεία από άλλες παραδόσεις, όπως η ανεστραμμένη τάξη, με πνεύμα αρκετά πιο ανοιχτό και δημιουργικό. Μπορεί ο δάσκαλος να μην προχωράει τη διδασκαλία του γραμμικά, με βάση το βιβλίο, αλλά να συνενώνει στοιχεία των περιεχομένων που θέλει να διδάξει. Ο σχολικός χρόνος δεν υπάρχει ακριβώς, γιατί δεν τον χρειάζεται στο είδος της διδασκαλίας που κυριαρχεί. Θα ήταν περίεργο μια στατική ισχύουσα πραγματικότητα να δίνει περιθώρια για εναλλακτικές λογικές. Αυτές θα πρέπει να δημιουργηθούν από εκπαιδευτικούς που μπορούν να διαβάσουν κριτικά τα ισχύοντα.
- Κρίσιμο είναι να επισημανθεί ότι πολλά από όσα διδάσκονται στην παρούσα επιμόρφωση δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν από τη μια μέρα στην άλλη. Απαιτείται εμπειρία και προσπάθεια αξιοποίησης στη λογική της κλίμακας: ξεκινάει κανείς από μικρά βήματα και προχωράει σε πιο σύνθετα, ανάλογα με την τάξη και τις εμπειρίες του.

3.4 Προς μια συστηματική παιδαγωγική του γραμματισμού

Με βάση τα παραπάνω, κρίνεται άκρως απαραίτητη μια συστηματική παιδαγωγική του γραμματισμού, όπου η αξιοποίηση των ΨΤ θα έχει κεντρικό ρόλο. Αναφέρονται στη συνέχεια οι κυριότερες δυνατότητες που θα καλλιεργεί αυτή η νέα παιδαγωγική του γραμματισμού.

1. Δυνατότητα αναζήτησης και εντοπισμού της απαραίτητης πληροφορίας στο διαδίκτυο. Η αναζήτηση μέσω των μηχανών είναι τελείως διαφορετική από την αναζήτηση σε έντυπα (π.χ. εγκυκλοπαίδειες). Κρίνεται άκρως απαραίτητο τα παιδιά να ασκούνται από πολύ μικρή ηλικία σε δεξιότητες αναζήτησης πληροφοριών που θα έχουν σχέση με τα ζητήματα που τους απασχολούν. Η έρευνα δείχνει ότι αυτές οι δεξιότητες αρχίζουν να καλλιεργούνται στο ελληνικό σχολείο (βλ. Κουτσογιάννης κ.ά. 2015), αλλά αυτό πραγματοποιείται σε ένα αρκετά ελεγχόμενο περιβάλλον, όπου συνήθως οι εκπαιδευτικοί δίνουν συγκεκριμένες ιστοσελίδες που τα παιδιά

επισκέπτονται και διαβάζουν. Βασική στρατηγική των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι η μετάβαση από την ελεγχόμενη στην ανεξάρτητη εργασία, όπου τα παιδιά θα έχουν τον κεντρικό ρόλο στην αναζήτηση. Για την επίτευξη της συγκεκριμένης στρατηγικής κρίνονται απαραίτητες βασικές ικανότητες γραμματισμού, όπως: η κατάρκτηση της ικανότητας για διάβασμα, κάτι που δεν είναι απολύτως αυτονόητο για πολλά παιδιά, η κατάρκτηση της ικανότητας για αποτύπωση του προβληματισμού τους σε λέξεις-κλειδιά (κάτι επίσης μη αυτονόητο) και τέλος η ικανότητα αξιολόγησης των πληροφοριών που εντοπίζουν (βλ. αμέσως παρακάτω).

2. Δυνατότητα αξιολόγησης των αποτελεσμάτων που δίνουν οι μηχανές αναζήτησης. Πρόκειται για απαιτητική διαδικασία, την οποία λίγα παιδιά μπορούν να υλοποιήσουν, όπως δείχνει η έρευνα στη χώρα μας (Κουτσογιάννης 2007· Κουτσογιάννης 2011). Συνήθως τα παιδιά επιλέγουν τα πρώτα κατά σειρά αποτελέσματα. Η δυνατότητα αξιολόγησης δεν είναι τεχνικό ζήτημα που μπορεί να καλλιεργηθεί με εστίαση σε κάποιες επιφανειακές δεξιότητες (π.χ. διάκριση αξιόπιστων από μη αξιόπιστες διαδικτυακές σελίδες), αλλά συνδέεται στενά με την ικανότητα για κριτική ανάγνωση των κειμένων (π.χ. εστίαση σε επίπεδα ύφους, στην ποιότητα των πληροφοριών, συνδυασμός με τεχνικά ζητήματα κ.λπ.). Όλα αυτά ξαναφέρνουν στο προσκήνιο την ικανότητα για ανάγνωση σε βάθος (παλιά και απαραίτητη ικανότητα) αλλά σε ένα διαφορετικό συγκεκριμένο πλαίσιο. Η ανάγνωση σε βάθος απαιτεί «αργό διάβασμα» (Slow reading), μια γνωστή φιλολογική πρακτική για την καλύτερη κατανόηση των κλασικών κειμένων. Θα λέγαμε επιγραμματικά: για να μπορούν τα παιδιά να δουλεύουν καλά/κριτικά με την πληθώρα των πληροφοριών στο διαδίκτυο είναι απαραίτητο να μάθουν να διαβάζουν αργά, να κατανοούν τα κείμενα σε βάθος και το γρήγορο διάβασμα να είναι το αποτέλεσμα και όχι η αφετηρία.

3. Δυνατότητα απομόνωσης των πληροφοριών που είναι απαραίτητες, ανάλογα με τον τελικό τους ρητορικό στόχο. Η διαδικασία σύνοψης ενός κειμένου, που μέσω της περίληψης διδάσκεται τελειώς αποπλαισιωμένα στο σχολείο, μπορεί να φανεί εν μέρει χρήσιμη στην προκειμένη περίπτωση. Εδώ θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το τελικό κείμενο που θα παραχθεί και με βάση αυτό θα επιλεγούν οι κατάλληλες πληροφορίες/δεδομένα, αφού άλλη διαδικασία και πληροφορία χρειάζεται για ένα κείμενο που θα είναι παρουσίαση σε ακροατήριο (ΠΠ, π.χ. PowerPoint) απ' ό,τι για ένα συνεχές κείμενο. Σε κάποιες περιπτώσεις ενδεχομένως να χρειάζονται εκτενείς σημειώσεις σε μορφή περίληψης, σε κάποιες όμως περιπτώσεις μπορεί να χρειάζεται απλώς ένα μικρό απόσπασμα ή μια επιμέρους πληροφορία από κάποιο κείμενο. Το τι ακριβώς θα χρειαστεί χρειάζεται ιδιαίτερο προβληματισμό και εξάσκηση με βάση πάντα την ανάλυση ως προς το κείμενο που θα προκύψει, το πού θα δημοσιευτεί, τι θέλουν να πετύχει κ.λπ. Το σημείο αυτό, όπως δείχνει η έρευνα (Κουτσογιάννης κ.ά. 2015), είναι το πιο δύσκολο για τα παιδιά λόγω του γεγονότος ότι δεν έχουν μάθει να αναλύουν τις ρητορικές περιστάσεις και δεν έχουν μάθει να γράφουν κείμενα άλλα πλην της λεγόμενης «έκθεσης».

4. Αξιοποίηση των πληροφοριών που έχουν συγκεντρώσει και αξιολογήσει ως αφετηρία για το τελικό κείμενο που θα παραχθεί (είτε σε ΠΕΚ είτε σε κάποιο άλλο περιβάλλον παραγωγής ψηφιακού λόγου). Η όλη αυτή διαδικασία χρειάζεται χρόνο και επιμονή. Αλλά αν αυτό δεν γίνει, θα συνεχιστεί αυτό που συχνά βλέπουμε να συμβαίνει με τις σχολικές εργασίες των παιδιών: παίρνουν τα πρώτα αποτελέσματα που βρίσκουν από το διαδίκτυο, τα αντιγράφουν στο ΠΕΚ ή στο ΠΠ και τα παρουσιάζουν. Η έρευνα δείχνει ότι και αυτό είναι ένα αδύνατο σημείο κατά την παραγωγή γραπτού λόγου σε ψηφιακά περιβάλλοντα: τα παιδιά τείνουν να αντιγράφουν σε πολύ μεγάλη έκταση και σπάνια να συνθέτουν. Δεν μπορεί όμως ένα παιδί να μάθει να συνθέτει, αν αυτό δεν αποτελεί επίμονο στόχο της διδασκαλίας.

5. Εστίαση στη διαμόρφωση του τελικού κειμένου. Η διαδικασία καταλήγει στην παραγωγή κειμένου, το είδος του οποίου προσδιορίζεται από τη ρητορική περίσταση. Είναι πολύ κρίσιμο τα παιδιά να έχουν μια καλή και πλήρη εικόνα της ρητορικής περιστασης (για ποιο λόγο γράφουν το κείμενο, τι είδους κείμενο αποφασίζουν να γράψουν και γιατί, ποια η δομή, το ύφος, τα χαρακτηριστικά του, ποια στοιχεία πολυτροπικότητας και γιατί). Είναι κρίσιμο να επισημανθεί εδώ ότι η γνωστή έκφραση «παράγεται ένα κείμενο με βάση την περίσταση επικοινωνίας» είναι εν μέρει ορθή. Ναι, η ρητορική περίσταση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη όχι όμως ως στατική αλλά ως περίσταση που μπορεί να θέλουν τα παιδιά να την επηρεάσουν με αφετηρία το κείμενο που θα γράψουν. Αυτό είναι σημαντικό γιατί οδηγεί στο να τίθεται το ερώτημα: τι κείμενα γράφονται συνήθως για τη συγκεκριμένη περίσταση; Μήπως θέλουμε να την επηρεάσουμε προς άλλη κατεύθυνση και γιατί; Η ευρεία χρήση των ΨΤ, με τις ιδιαιτερότητές τους, δεν επιβάλλει απλώς τη συστηματικότερη και πιο επίμονη διδασκαλία τους, αλλά τα νέα δεδομένα απαιτούν τη διεύρυνση αυτού που αντιλαμβανόμασταν ως γραπτό λόγο ως τώρα. Είναι απαραίτητο να αντιλαμβανόμαστε το κείμενο με αρκετά πιο διευρυμένη οπτική, που θα συμπεριλαμβάνει διάφορες μορφές υβριδικών κειμένων, όπως είναι π.χ. τα ποικίλα διαδικτυακά κείμενα ή το πολυμεσικό κείμενο.

Οι παραπάνω δυνατότητες μοιάζουν σαν συγκεκριμένες και χρονικά οριοθετημένες φάσεις ενός κύκλου παραγωγής λόγου που λαμβάνει υπόψη τη νέα πραγματικότητα. Αυτό γίνεται για λόγους μεθοδολογικούς: στην πραγματικότητα, οι φάσεις αυτές μπορεί να έχουν διαφορετική ακολουθία χρονική ή τα παιδιά να ξαναγυρνούν σε κάποια προηγούμενη φάση, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Η απόφαση, για παράδειγμα, του είδους του κειμένου που θα γράψουν (φάση 5) θα πρέπει να προηγηθεί, γιατί με βάση την απόφαση αυτή θα κριθεί το είδος της πληροφορίας που θα συλλεχθεί, το ποια ακριβώς πληροφορία θα ενσωματωθεί και σε ποια μορφή (θα είναι δική του απόδοση ή σε εισαγωγικά;).

Δεν πρόκειται επομένως για μια γραμμική αλλά για δυναμική διαδικασία, όπως ακριβώς συμβαίνει και στην πραγματική ζωή. Διαφορετικά, υπάρχει ο κίνδυνος η όλη διαδικασία να εκφυλιστεί σε μια στατική συνταγή, η οποία πόρρω απέχει από τη δυναμική των πραγμάτων στον χώρο της επικοινωνίας σήμερα. Βασικός στόχος, επομένως, δε θα πρέπει να είναι απλώς η παραγωγή κάποιων κειμένων αλλά η έμφαση στη δημιουργικότητα, στην κριτική ανάγνωση των πραγμάτων και στη δυναμική (όχι στατική) παρέμβαση των παιδιών. Μας ενδιαφέρει η ενεργοποίηση δημιουργικών και όχι στατικών ταυτοτήτων, παιδιών και εκπαιδευτικών.

Εν κατακλείδι, ο **κύκλος παραγωγής λόγου** προτείνεται να έχει τα παρακάτω βασικά χαρακτηριστικά (Κουτσογιάννης 2017):

(α) Να μπει τα παιδιά με λογικές δυναμικής ανάγνωσης των κειμένων. Ο Kress (βλ. Kress 2014· Bezemer & Kress 2016) επισημαίνει ότι είναι απαραίτητο τα παιδιά να ασκηθούν στο διάβασμα ως διαδικασία σχεδιασμού. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να μάθουν να διαβάζουν με βάση τις ανάγκες που έχουν και να επιλέγουν τις απαραίτητες κάθε φορά πληροφορίες. Παράλληλα, πρέπει να συνδυάζουν τις πληροφορίες που συλλέγουν με το είδος του κειμένου στο οποίο τις βρίσκουν, γεγονός κρίσιμο τόσο για την αξιολόγηση της εγκυρότητας των πληροφοριών, όσο και για τον σχεδιασμό των δικών τους κειμένων. Η διαδικασία αυτή διαφέρει σημαντικά από τη στατική λογική της ανάγνωσης των κειμένων για να επιλυθούν ασκήσεις ή για να γραφεί μια σχολικού τύπου περίληψη ή έκθεση — που είναι οι κυρίαρχες σχολικές πρακτικές.

(β) Να εξασκεί συστηματικά τα παιδιά, ώστε η ανάγνωση των κειμένων και η επιλογή των πληροφοριών να συνδέεται δυναμικά με το είδος του κειμένου που θα γράψουν. Και το είδος του κειμένου που θα γράψουν να διαλέγεται δυναμικά με τη ρητορική περίσταση για την οποία παράγεται.

(γ) Να εξοικειώνει τα παιδιά με την αξιοποίηση όλων των περιβαλλόντων παραγωγής λόγου, από τα παραδοσιακά μέχρι τα πιο σύγχρονα. Τα ψηφιακά περιβάλλοντα (π.χ. τα Προγράμματα Επεξεργασίας Κειμένου), ιδιαίτερα, μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο, αφού αποτελούν ιδανικά μέσα για καταγραφή σημειώσεων, για ομαδοποίηση επισημάνσεων, για εισαγωγή πρόσθετων σκέψεων, για συμπαραγωγή λόγου, για εισαγωγή πολυτροπικών στοιχείων, για συζήτηση των κειμένων και αλλαγή τους από το σύνολο των παιδιών της τάξης κ.λπ.

4 ΨΤ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ: το μοντέλο των τριών αλληλένδετων κύκλων

4.1 Άξονες ανάγνωσης του τρόπου διδακτικής αξιοποίησης των ΨΤ: το μοντέλο των τριών αλληλένδετων κύκλων

Ήδη σημειώσαμε πως «χρησιμοποιείται συχνά με πολύ επιφανειακό τρόπο ο όρος ψηφιακός γραμματισμός και συνήθως ταυτίζεται με την εξοικείωση και χρήση των νέων μέσων».

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένα μοντέλο κριτικής ανάγνωσης των λογικών παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΨΤ, το μοντέλο των τριών κύκλων. Δεδομένου και του τεράστιου επιστημονικού προβληματισμού κατά τις τελευταίες δεκαετίες ως προς την αξιοποίηση των ΨΤ στην (γλωσσική) εκπαίδευση και της ποικιλίας των απόψεων που έχουν εν τω μεταξύ αναπτυχθεί, αξιοποιούμε το μοντέλο αυτό για τρεις λόγους:

α) γιατί επιχειρεί μια συστηματική ομαδοποίηση των μέχρι τώρα προσεγγίσεων,

β) γιατί αναδεικνύει τα σημεία στα οποία έχει δοθεί έμφαση από τον επιστημονικό προβληματισμό αλλά και τα σημεία τα οποία ελάχιστα έχουν προσεγγιστεί και

γ) γιατί μπορεί να αξιοποιηθεί από τους ίδιους τους διδάσκοντες ως εργαλείο αξιολόγησης και κριτικής τοποθέτησης σε σχέση με τις πρακτικές που εφαρμόζουν κατά την αξιοποίηση των ΨΤ στα μαθήματά τους. Στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση κάθε διδακτικού σεναρίου που εμπλέκει ΨΤ, απαραίτητο στοιχείο αποτελεί ο αναστοχασμός ως προς την ύπαρξη ή μη «προστιθέμενης αξίας» των ψηφιακών αυτών μέσων σε σχέση με τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Σύμφωνα λοιπόν με το μοντέλο αυτό, για να γίνουν κατανοητές οι θεωρητικές αφετηρίες αξιοποίησης των ΨΤ στην εκπαίδευση, χρησιμοποιείται η μεταφορά των τριών ομόκεντρων και συγκοινωνούντων μεταξύ τους κύκλων.



Σχήμα 1 Η μεταφορά των τριών κύκλων

Α' κύκλος: ΨΤ ως παιδαγωγικά περιβάλλοντα

Οι ΨΤ αντιμετωπίζονται ως παιδαγωγικά περιβάλλοντα είτε σε παραδοσιακές είτε σε πιο καινοτόμες (μαθητοκεντρικές) μορφές διδασκαλίας.

Στον εσωτερικό πρώτο κύκλο τοποθετούνται οι αναζητήσεις εκείνες οι οποίες εστιάζουν στην αξιοποίηση των ΨΤ ως παιδαγωγικών μέσων/εργαλείων. Με άλλα λόγια, αναζητούνται στα εκάστοτε τεχνολογικά εργαλεία και περιβάλλοντα τα χαρακτηριστικά εκείνα τα οποία, εφόσον αξιοποιηθούν καταλλήλως, διευκολύνουν ή κάνουν αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία.

Οι ΨΤ επομένως αντιμετωπίζονται ως μέσα ή περιβάλλοντα που συνεισφέρουν σημαντικά στην καλύτερη διδασκαλία των γλωσσών ή των μαθημάτων, γενικότερα.

Στο πλαίσιο του α' κύκλου μπορεί να ενταχθεί και οποιαδήποτε άλλη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας, ανεξαρτήτως περιβάλλοντος, η οποία μπορεί να είναι μεν πιο λειτουργική αλλά δε στοχεύει στην εστιασμένη κατάκτηση δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού. Θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τις εξής τάσεις:

- Σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει ΨΤ απλά ως ένα εποπτικό μέσο, για να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να διαφωτίσει ορισμένα σημεία της ύλης. Η προσέγγιση αυτή αποδίδει στα παιδιά έναν παθητικό ρόλο στη μάθηση, προσεγγίζει τη διδασκαλία με έναν ξεπερασμένο επιστημονικά τρόπο και περιθωριοποιεί τον ρόλο του εκπαιδευτικού.

Στο πλαίσιο αυτής της λογικής εντάσσεται η αξιοποίηση των ΨΤ ως απλών εποπτικών μέσων (π.χ. οι διαδραστικοί πίνακες, ο βιντεοπροβολέας), ώστε να βελτιώσουν μια παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία και να κάνουν πιο «εύληπτη» την παράδοση του μαθήματος.

Στην ίδια λογική εντάσσονται και «κλειστά» περιβάλλοντα (π.χ. περιβάλλοντα πρακτικής και εξάσκησης), που παρέχουν την ύλη σε μικρές ενότητες στον μαθητή, ο οποίος καλείται να εξασκηθεί σε συγκεκριμένου τύπου ασκήσεις (π.χ. πολλαπλών επιλογών, συμπλήρωσης κενών, κ.λπ.). Τα περιβάλλοντα αυτά στηρίζονται στο κίνημα Computer Assisted Instruction ή, προκειμένου για τη διδασκαλία της γλώσσας, Computer Assisted Language Learning, που βασίζεται στις αρχές του συμπεριφορισμού και στην προσέγγιση της γλωσσολογικής σχολής

του δομισμού (αποπλαισιωμένη εστίαση στο επίπεδο της λέξης και της πρότασης, βλ. και παραπάνω 1.1.2). Με την αξιοποίηση αυτών των περιβαλλόντων, οι ΨΤ λειτουργούν ως ακούραστος δάσκαλος, που μπορεί να παρέχει ασκήσεις και ανατροφοδότηση, χωρίς να χρειάζεται η παρέμβαση του εκπαιδευτικού, ενώ οι μαθητές αλληλεπιδρούν αποκλειστικά με το μηχάνημα στο πλαίσιο των περιορισμένων ορίων που θέτει το ίδιο το λογισμικό (βλ. **επιμορφωτικό υλικό B1, συνεδρία 2**). Τα κλειστά αυτά περιβάλλοντα παραμένουν συνεχώς στο προσκήνιο και χρησιμοποιήθηκαν ιδιαίτερα κατά την περίοδο της τηλεκπαίδευσης (π.χ. Kahoot, Quiz).

- Σε πιο καινοτόμες μορφές διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί ΨΤ ως περιβάλλοντα που διευκολύνουν στην αποτελεσματικότερη ολοκλήρωση του μαθήματος, δίνοντας όμως παράλληλα έναν πιο ενεργό και δυναμικό ρόλο στους μαθητές κατά τη συμμετοχή τους στις μαθησιακές διαδικασίες ως προς την οικοδόμηση της γνώσης και της μάθησης. Στην κατεύθυνση αυτή μπορούν, για παράδειγμα, να αξιοποιηθούν ανοιχτά περιβάλλοντα, όπως ένα ιστολόγιο μέσω του οποίου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δημοσιεύσουν στην ευρύτερη κοινότητα τα αποτελέσματα ενός project στο οποίο συμμετείχαν.

Στη δεύτερη αυτή περίπτωση ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τις ΨΤ προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης του δημιουργικού ρόλου των μαθητών, οι οποίοι δεν παρακολουθούν απλώς τον δάσκαλο και δε διδάσκονται μέσω του υπολογιστή.

Εν κατακλείδι, στον εσωτερικό πρώτο κύκλο τοποθετούνται ψηφιακά περιβάλλοντα αλλά και διδακτικές πρακτικές που εστιάζουν στις παιδαγωγικές δυνατότητες των ΨΤ. Πολύ συχνά χρησιμοποιείται ο όρος «προστιθέμενη αξία» των ΨΤ. Πίσω από τον όρο αυτό υπάρχει η ευρέως διαδεδομένη αντίληψη ότι τα νέα μέσα εμπεριέχουν δυνατότητες που μπορούν να συνεισφέρουν στην αλλαγή της παιδαγωγικής πραγματικότητας. Όπως θα δούμε στη συνέχεια, αυτό είναι αρκετά πιο σύνθετο.

Β' κύκλος: ΨΤ ως μέσα πρακτικής γραμματισμού

Οι ΨΤ αντιμετωπίζονται ως μέσα πρακτικής γραμματισμού και δίνεται βαρύτητα στον ψηφιακό γραμματισμό.

Στην ενότητα 2 ασχοληθήκαμε εκτενώς με τα βασικά χαρακτηριστικά του ψηφιακού γραμματισμού, όπως αυτά προκύπτουν από την ευρεία χρήση των ΨΤ ως μέσων επικοινωνίας/πρακτικής γραμματισμού. Κάθε διδακτικός σχεδιασμός ή διδακτική πρακτική που λαμβάνει υπόψη τη νέα αυτή πραγματικότητα ανήκει στον δεύτερο κύκλο.

Μπορούμε να διακρίνουμε δύο προσεγγίσεις στο ζήτημα ψηφιακού γραμματισμού:

- Η μία δίνει βαρύτητα στην εξοικείωση από μια καθαρά τεχνική – τεχνολογική σκοπιά με τα νέα μέσα. Κάτι τέτοιο, ας πούμε, γίνεται στο μάθημα της Πληροφορικής ή ενυπάρχει σε πολύ γενικούς και ευρέως χρησιμοποιούμενους όρους, όπως ψηφιακές δεξιότητες.
- Η δεύτερη θεωρεί ότι η εξοικείωση με τις τεχνικές/τεχνολογικές διαστάσεις (πώς λειτουργεί ο υπολογιστής και τα ποικίλα ψηφιακά περιβάλλοντα) είναι απαραίτητη αλλά δεν αρκεί. Δίνει μεγάλη βαρύτητα στα νέα δεδομένα που αναδύονται στην επικοινωνία και στα κείμενα (βλ. κεφ. 2).

Θα μπορούσαμε να πούμε η δεύτερη προσέγγιση, που αντιμετωπίζει τις ΨΤ ως μέσα πρακτικής γραμματισμού, εστιάζει στις μεταβολές που έχουν προκύψει στο τρίγωνο *συγγραφέας – κείμενο – αναγνώστης* και στις συνέπειες των μεταβολών αυτών στη γλωσσική εκπαίδευση αλλά και ευρύτερα.

Για παράδειγμα, η έννοια του συγγραφέα έχει αλλάξει σημαντικά από τη στιγμή που ο καθένας μπορεί να δημοσιεύσει, να συνδημιουργήσει κείμενα ή να αντλήσει ποικιλία σημειωτικών πόρων από το διαδίκτυο. Για τις αλλαγές στην έννοια του κειμένου συζητήσαμε εκτενώς στις ενότητες 2 και 3. Συζητήθηκαν, επίσης, εν μέρει και οι αλλαγές στην έννοια του αναγνώστη (π.χ. ο αναγνώστης ως σχεδιαστής). Θα μπορούσε να υποστηριχθεί επίσης ότι οι έννοιες του συγγραφέα και αναγνώστη συχνά δεν διαχωρίζονται απόλυτα, όπως στο παρελθόν, από τη στιγμή που τα ψηφιακά κείμενα μένουν πάντα ανοιχτά για συμπλήρωση ή συνδιαμόρφωση. Αυτό είναι εύκολο να το δει κανείς στα ειδησεογραφικά κείμενα του ηλεκτρονικού τύπου, των οποίων το περιεχόμενο μπορεί να εμπλουτίζεται συνεχώς, ανάλογα με την εξέλιξη των γεγονότων στα οποία αναφέρονται κ.λπ. Αξίζει εδώ να προστεθεί και κάτι ακόμη: όλο και πιο συχνά θα συναντούμε κείμενα πια γράφονται αλλά και διαβάζονται από τις μηχανές. Ευφυείς μηχανές, για παράδειγμα, σαρώνουν το διαδίκτυο, εντοπίζουν κείμενα, «διαβάζουν» το περιεχόμενό τους και το κωδικοποιούν, προκειμένου να αξιοποιηθεί από μηχανές αναζήτησης.

Στο πλαίσιο των παραπάνω αναζητήσεων έχουν προκύψει θεωρητικά ρεύματα όπως οι *Πολυγλωσσισμοί* (multiliteracies) και οι *Νέοι Γλωσσισμοί* (New Literacies), τα οποία μετατοπίζουν το ενδιαφέρον της γλωσσικής εκπαίδευσης από την αξιοποίηση των ΨΤ ως μέσων διδασκαλίας στην αξιοποίησή τους ως μέσων πρακτικής γραμματισμού (μέσα για γράψιμο, διάβασμα και επικοινωνία).

Όπως ήδη σημειώσαμε, βασική θεώρηση αυτών των επιστημονικών παραδόσεων είναι ότι οι μαθητές καλούνται να κατακτήσουν πολλούς διαφορετικούς γραμματισμούς, σε άμεση σύνδεση με τις διαφορετικές κοινωνικές πρακτικές στις οποίες μπορούν να ενταχθούν. Οι γραμματισμοί αυτοί είναι ρευστοί και αλλάζουν ανάλογα με τις απαιτήσεις της εποχής. Ιδιαίτερα σημαντικοί είναι και οι ψηφιακοί γραμματισμοί, οι οποίοι αφορούν τις διαφορετικές ικανότητες για διάβασμα και σύνθεση κειμένων καθώς και τις ιδιαιτερότητες των κειμένων στον ψηφιακό κόσμο. Τελευταία δίνεται μεγάλη βαρύτητα στο να αναδειχθεί ο ρόλος της Τεχνητής Νοημοσύνης στη νέα πραγματικότητα του γραμματισμού, ένας ρόλος που είναι σίγουρο ότι θα παίζει όλο και μεγαλύτερο ρόλο στο μέλλον.

Όλα αυτά δείχνουν ότι δίπλα στον γνωστό ως «γραμματισμό του εντύπου» στον οποίο στηρίζεται αλλά και καλλιεργεί το σχολείο είναι άκρως απαραίτητο να αναγνωρίζεται και ο ψηφιακός γραμματισμός και να ασκούνται τα παιδιά στους νέους ρόλους της παραγωγής και πρόσληψης νέας μορφής κειμένων.

Με δεδομένο το γεγονός ότι όλα τα διδακτικά αντικείμενα σχετίζονται με την κατανόηση και παραγωγή λόγου, είναι προφανές ότι οι επισημάνσεις αυτές είναι γενικότερες και αφορούν όλα τα διδακτικά αντικείμενα.

Γ΄ κύκλος: Οι ΨΤ ως μέρος μια πολυσύνθετης πραγματικότητας

Οι ΨΤ αντιμετωπίζονται ως μη ουδέτερες και στρέφεται το ενδιαφέρον προς την κατεύθυνση του κριτικού ψηφιακού γραμματισμού.

Οι δύο παραπάνω κύκλοι κωδικοποιούν αλλά και φωτίζουν αρκετά τις κυρίαρχες αντιλήψεις ως προς τη σχέση των ΨΤ με την εκπαίδευση και τον γραμματισμό. Ο πρώτος κύκλος εστιάζει στην

παιδαγωγική διάσταση, στις δυνατότητες να αξιοποιηθούν διδακτικά τα νέα μέσα και τα ενδεχόμενα οφέλη που προκύπτουν. Συζητήσαμε ήδη τις διαφορετικές παραδόσεις που μπορούν να ενταχθούν στον κύκλο αυτό. Εστιάζοντας όμως η παράδοση αυτή στην παιδαγωγική διάσταση, δεν λαμβάνονται υπόψη τα νέα δεδομένα στον χώρο του γραμματισμού, τον ψηφιακό γραμματισμό. Ο δεύτερος κύκλος είναι αυτός ακριβώς που τονίζει τη νέα αυτή πραγματικότητα του τι σημαίνει *κείμενο*, *γράφω* και *διαβάζω* στη νέα ψηφιακή πραγματικότητα της επικοινωνίας.

Ο κύκλος που χωρίζει τις δύο παραδόσεις είναι *διακεκομμένος*, επειδή οι δύο αυτοί κύκλοι μαζί θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Με άλλα λόγια δεν μπορεί να διδάξω αγνοώντας της παιδαγωγική διάσταση ούτε βέβαια και αυτή του ψηφιακού γραμματισμού. Είναι σαφές επομένως ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κινούνται με άνεση στους δύο αυτούς κύκλους.

Υπάρχει ωστόσο ένα μεγάλο πρόβλημα, αν η εστίαση παραμείνει αποκλειστικά προσκολλημένη στους δύο αυτούς κύκλους: είναι σαν να προσεγγίζεται όλη η σύγχρονη πραγματικότητα με αποκλειστική εστίαση στις ΨΤ. Όσο σημαντικές και αν είναι οι τεχνολογίες αυτές, δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές εκτός της συνθετότητας της ίδιας της εποχής μας. Σε αυτό ακριβώς αποβλέπει ο τρίτος κύκλος, να αναδείξει πολλές άλλες διαστάσεις εντός των οποίων κατανοείται και η χρήση των ΨΤ. Οι διαστάσεις αυτές είναι πολλές, αλλά θα αναφερθούν στη συνέχεια κάποιες που θεωρούνται σημαντικές για τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς.

Ο εργαλειακός λόγος

Αν εστιάσει κανείς στην ιστορία του επιστημονικού πεδίου που συζητάμε εδώ, της αξιοποίησης των ΨΤ στη διδασκαλία, θα διαπιστώσει ότι ανά πενταετία, σχεδόν, το κέντρο βάρους μετατίθεται από το ένα στο άλλο ψηφιακό περιβάλλον, στο οποίο αποδίδονται κάθε φορά μοναδικές δυνατότητες για τη βελτίωση της γλωσσικής διδασκαλίας. Πρόκειται για υπερβολική έμφαση στη δύναμη της τεχνολογίας και υποτίμηση άλλων σύνθετων κοινωνικών παραμέτρων, κάτι που έχει, κατά τις Hawisher & Selfe (2004), στις ΗΠΑ, εξαπλώθηκε όμως πολύ γρήγορα σε όλον τον κόσμο. Οι αρνητικές συνέπειες του εργαλειακού λόγου έχουν επισημανθεί στη διεθνή βιβλιογραφία (Cuban 2001, 2018), και τις συζητήσαμε ήδη στις προηγούμενες ενότητες.

Με βάση τα δεδομένα αυτά χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στο είδος των ΨΤ που θα χρησιμοποιηθούν, στους στόχους που θα επιδιωχθεί να επιτευχθούν, στο εύρος της χρήσης τους αλλά και στον τρόπο που θα εντάσσονται στην καθημερινή διδακτική πραγματικότητα. Χρειάζεται προσοχή, κυρίως, στο να μη χρησιμοποιούνται περιβάλλοντα που ελάχιστα έχουν να συνεισφέρουν στη διδασκαλία, που οδηγούν σε χρονοβόρες διαδικασίες χωρίς ουσία και που συνεισφέρουν σε μια καταναλωτικού τύπου λογική στην αξιοποίηση των ΨΤ στο ελληνικό σχολείο. Αυτό είναι ιδιαίτερα κρίσιμο για την ελληνική σχολική πραγματικότητα, όπου χρησιμοποιούνται συνέχεια νέοι όροι χωρίς στην πραγματικότητα να αλλάζει κάτι (π.χ. πολυτροπικότητα και πολυγραμματισμοί, όπως χρησιμοποιούνται στα σχολικά εγχειρίδια).

Η αποκλειστική εστίαση στις δυνατότητες της τεχνολογίας (=στο εργαλείο) και η απομόνωσή της από άλλες σημαντικές μεταβλητές (οικονομικές, πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές, ανθρώπινες ταυτότητες) αποτελούν τον πυρήνα αυτού που έχουμε αποκαλέσει εργαλειακό λόγο (Κουτσογιάννης 2011).

Τοπική προσαρμογή των ψηφιακών περιβαλλόντων παραγωγής λόγου και παγκόσμιοι λόγοι

Τα ψηφιακά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου δεν είναι κενές λευκές σελίδες, στις οποίες καλούμαστε να συνθέσουμε το κείμενό μας με βάση το εκάστοτε επικοινωνιακό συμβάν.

Συνοδεύονται από βιβλιοθήκες σημειωτικών πόρων και οδηγούς συγγραφής κειμένων, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό την κατεύθυνση του παραγόμενου γραπτού λόγου.

Το γεγονός ότι τα ψηφιακά μέσα ως περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμού δεν είναι ουδέτερα, αλλά ενσαρκώνουν αντιλήψεις που έχουν σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον που δημιουργήθηκαν, είναι προφανές ότι δημιουργεί νέες προκλήσεις και δεδομένα για τις λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες και τη διδασκαλία τους. Τα νέα αυτά δεδομένα οδηγούν στο να δούμε από μια διαφορετική οπτική όσα υποστηρίζονται στο πλαίσιο του α' και του β' κύκλου.

[Αναλυτικότερα για τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μέσων πρακτικής γραμματισμού βλ. στην αμέσως επόμενη ενότητα 4]

Ιστορική ανάγνωση των ΨΤ

Ένα σημαντικό πρόβλημα στις συζητήσεις για την αξιοποίηση των ΨΤ στη διδασκαλία των γλωσσών έχει σχέση με το γεγονός ότι αυτές εξαντλούνται στο «εδώ και τώρα» της διδασκαλίας και σπάνια δίνεται βαρύτητα στην αναζήτηση των ενδεχόμενων, ιστορικού χαρακτήρα, εξελίξεων που συχνά διαπερνούν τις επιστημονικές αναζητήσεις. Αν προσεγγίσουμε όμως από μια τέτοια ιστορική οπτική τα πράγματα, τότε το ζήτημα δεν είναι μόνο ποια ακριβώς τεχνολογία θα χρησιμοποιήσουμε, ποια περιβάλλοντα θα αναπτύξουμε για τη γλώσσα μας, πόσους υπολογιστές χρειαζόμαστε στα σχολεία μας κ.λπ. Το ζήτημα γίνεται βαθύτερα πολιτικό και απαιτείται να απαντήσουμε σε καιρία ερωτήματα ως προς το είδος των διδακτικών πρακτικών που θέλουμε να ενισχύσουμε και γιατί, ως προς το μείγμα παλιότερης (π.χ. έντυπο) και νεότερης (π.χ. ΨΤ) Τεχνολογικά Διαμεσολαβημένης Επικοινωνίας που θα χρησιμοποιήσουμε και κατά βάθος ως προς το είδος των *εγγράμματων ταυτοτήτων* που μας ενδιαφέρει να καλλιεργήσουμε μέσω της διδασκαλίας και εν τέλει ως προς το είδος της κοινωνίας που μας ενδιαφέρει.

Πίσω επομένως από τις τεχνολογίες και τα περιβάλλοντα είναι απαραίτητο να έχουμε πάντα υπόψη μας το είδος των μαθητικών εγγράμματων ταυτοτήτων που συνεισφέρουμε να συγκροτηθούν με τις επιλογές και προτάσεις μας.

Η πολυπλοκότητα της εποχής μας, η μη γραμμικότητα των αλλαγών και η διαλεκτική μεταξύ τοπικού και παγκόσμιου

Η περίοδος της πανδημίας έδειξε, πέραν των άλλων, ότι η αξιοποίηση των ΨΤ στη διδασκαλία είναι μια υπόθεση πολύπλοκη, στην οποία είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη ποικίλες παράμετροι. Στην Ενότητα 1 παραθέσαμε τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας σε σχέση με τις διδακτικές πρακτικές που υιοθετήθηκαν. Στην Ενότητα 13 παραθέτουμε ένα ακόμα σκέλος της ίδιας έρευνας, που αφορά τη χρήση κινητών τηλεφώνων κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης.

Σύνοψη

Στον α' κύκλο τοποθετήσαμε τις συζητήσεις και τις πρακτικές που αντιμετωπίζουν τις ΨΤ ως παιδαγωγικά περιβάλλοντα που θα συνεισφέρουν σημαντικά στη βελτίωση της διδασκαλίας. Στον β' κύκλο τοποθετήσαμε μια άλλη κατηγορία επιστημονικών συζητήσεων και πρακτικών που αντιμετωπίζει τις ΨΤ ως μέσα πρακτικής γραμματισμού με συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες και

αναζητεί τις επιπτώσεις που έχει «η νέα επικοινωνιακή τάξη πραγμάτων» στο ίδιο το περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας.

Πρότασή μας είναι το περιεχόμενο των δύο κύκλων να συνεξετάζεται, να αντιμετωπίζονται δηλαδή οι ΨΤ παράλληλα, τόσο ως μέσα πρακτικής γραμματισμού όσο και ως μέσα διδασκαλίας, αξιοποιώντας δημιουργικά και τις δύο παραδόσεις.

Οι επιστημονικές συζητήσεις σήμερα, κινούμενες στο πλαίσιο των δύο εσωτερικών κύκλων, υπερτονίζουν τον ρόλο, τη δύναμη και τις ιδιαιτερότητες του μέσου, υποβαθμίζοντας ποικίλες διαστάσεις που έχουν σχέση με την ιδιαιτερότητα των γλωσσών και την τοπική πολιτισμική παράδοση. Παράλληλα, εστιάζοντας στο «εδώ και τώρα» της διδασκαλίας, «θαμπώνονται» από τη λάμψη της εκάστοτε νέας τεχνολογικής δυνατότητας και αδυνατούν να εντάξουν τις εξελίξεις σε ένα σαφές ιστορικό πλαίσιο.

Η έμφαση στο ιστορικό όλο είναι ο εξωτερικός γ΄ κύκλος που προτείνεται ως πλαίσιο, προκειμένου να διαβάζεται με μεγαλύτερη επιστημονική ψυχραιμία το περιεχόμενο των άλλων δύο κύκλων.

Γενικότερα, θα λέγαμε πως οι συζητήσεις του γ΄ κύκλου, που καταλαμβάνουν και τη μικρότερη μέχρι τώρα μερίδα στον επιστημονικό προβληματισμό, εστιάζουν σε κριτικές διαστάσεις κατά την αξιοποίηση ΨΤ, οι οποίες αφορούν τόσο τα ίδια τα μέσα και την τεχνολογικά διαμεσολαβημένη επικοινωνία όσο και τις συνέπειες από την αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση.

Οι παραπάνω εκδοχές μπορούν να πάρουν διαφορετικό περιεχόμενο ανάλογα με το εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο και τα εργαλεία που επιλέγονται, κρατώντας όμως σταθερές τις παιδαγωγικές αρχές που προϋποθέτουν.

Υπογραμμίζεται ότι αυτές οι τρεις διαστάσεις μπορεί κάλλιστα να συνυπάρχουν και δεν αποκλείει η μία την άλλη, το αντίθετο. Η διάσταση του τρίτου κύκλου είναι απαραίτητη πρωτίστως ως κριτική αυτοεπίγνωση εκ μέρους των εκπαιδευτικών, για να γνωρίζουν τι σχεδιάζουν, τι αξιοποιούν και γιατί.

Η τριπλή αυτή προσέγγιση, όπως περιγράφεται συνοπτικά παραπάνω, παραμένει ο άξονας ανάγνωσης και προσέγγισης κάθε ψηφιακού μέσου και περιβάλλοντος. Ένας από τους βασικούς γενικότερους στόχους του επιμορφωτικού προγράμματος είναι η ανάδειξη της «αόρατης» ή «κρυφής» θεωρίας που βρίσκεται πίσω από κάθε διδακτική πρακτική και η παροχή στους εκπαιδευτικούς εργαλείων με τη βοήθεια των οποίων θα μπορούν να επιλέγουν συνειδητά τη διδακτική λογική και πορεία που θα ακολουθήσουν.

4.2 Το μοντέλο των τριών αλληλένδετων κύκλων με βάση ένα παράδειγμα τριών εκδοχών μιας διδασκαλίας με ΠΕΚ

Για να γίνει περισσότερο κατανοητό το *μοντέλο των τριών κύκλων*, θα επιχειρήσουμε στο σημείο αυτό να δούμε ένα ενδεικτικό παράδειγμα εφαρμογής του στη διδακτική αξιοποίηση των Προγραμμάτων Επεξεργασίας Κειμένου (ΠΕΚ) που αποτελούν και ένα από τα πλέον διαδεδομένα περιβάλλοντα στην περίπτωση των γλωσσικών μαθημάτων. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε πως το παράδειγμα που ακολουθεί είναι ενδεικτικό και σε καμία περίπτωση δε

στοχεύει να καλύψει —και μάλιστα σε βάθος— όλο το φάσμα των προτάσεων που κατατίθενται στο μοντέλο των τριών κύκλων. Στοχεύει μόνο να γίνουν κατανοητές κάποιες βασικές γραμμές του μοντέλου στο πλαίσιο μιας υποθετικής καθημερινής διδακτικής εμπειρίας.

☞ Παράδειγμα

Ας υποθέσουμε πως μια εκπαιδευτικός θέλει να αξιοποιήσει τα ΠΕΚ στο μάθημά της, υποστηρίζοντας πως με τη χρήση τους διευκολύνεται κατά πολύ η συγγραφή ενός κειμένου, καθώς είναι δυνατό μεταξύ άλλων ο συγγραφέας να σβήσει άμεσα ένα απόσπασμα του κειμένου, να το μεταφέρει σε άλλο σημείο και γενικότερα να κάνει πολλαπλές διορθώσεις και αναθεωρήσεις στο κείμενό του εύκολα, γρήγορα και άμεσα. Πέρα από τα παραπάνω, ο συγγραφέας που έχει γράψει το κείμενό του σε έναν Επεξεργαστή Κειμένου έχει τη δυνατότητα να έχει μια ψηφιακή μορφή του κειμένου του, την οποία μπορεί επίσης εύκολα να τη δημοσιεύσει ή να την αποστείλει για παράδειγμα με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Σύμφωνα με τις παραπάνω αντιλήψεις της εκπαιδευτικού, θα λέγαμε πως αυτή αντιμετωπίζει τις ΨΤ ως μέσα που διευκολύνουν τη διδασκαλία, καθώς αποτελούν περιβάλλοντα εργασίας για την παραγωγή γραπτού λόγου, κινείται επομένως στο πλαίσιο της λογικής του α' κύκλου.

Καθώς η εκπαιδευτικός αξιοποιεί για αρκετό καιρό τα ΠΕΚ στο μάθημά της, αρχίζει να αντιλαμβάνεται, μέσα και από τις παρατηρήσεις των μαθητών της, και μία ακόμη διάσταση πέρα από την παραπάνω. Συγκεκριμένα, καθώς οι μαθητές έγραφαν σε ΠΕΚ το σενάριο για ένα κόμικ που ετοιμάζαν οι ίδιοι για τη σχολική τους εφημερίδα, παρατήρησαν πως έπρεπε να προσέξουν το μέγεθος και το είδος της γραμματοσειράς που θα διαλέξουν, επισημαίνοντας πως θα ήθελαν «μια γραμματοσειρά που θα είναι κάπως αστεία, παιδική και δεν θα είναι σοβαρή». Με την παραπάνω επισήμανση η εκπαιδευτικός αρχίζει να προσανατολίζεται στη σκέψη πως το μέγεθος ή το είδος της γραμματοσειράς αποτελούν στοιχεία σημειωτικών πόρων, οι οποίοι σε συνδυασμό με άλλα στοιχεία διαμορφώνουν το νόημα του κειμένου και επηρεάζουν τη ρητορική του περίπτωση. Ταυτόχρονα, καθώς οι μαθητές αξιοποιούν τα ΠΕΚ, διαπιστώνει πως αυτό που προηγουμένως η ίδια θεωρούσε ως απλή ευκολία, τη δυνατότητα δηλαδή συνεχών αναθεωρήσεων στα κείμενα, αποτελεί στην ουσία μία ακόμη ιδιαιτερότητα της ψηφιακής γραφής και συγκεκριμένα την ιδιαιτερότητα της ρευστότητας του κειμένου, σε αντίθεση με τα παραδοσιακά έντυπα κείμενα που είναι σταθερά και αμετάβλητα. Βάσει των παραπάνω διαπιστώσεων, που αντλούν από τη λογική του β' κύκλου, η εκπαιδευτικός αποφασίζει στο εξής να εστιάσει κατά τη διδασκαλία της και στην εξοικείωση των μαθητών με τις νέες κειμενικές ιδιαιτερότητες που έχουν προκύψει εξαιτίας της διάδοσης των νέων μέσων. Βλέποντας μάλιστα πως οι μαθητές της αξιοποιούν εκτεταμένα και αρκετά δημιουργικά τα τεχνολογικά περιβάλλοντα στις εξωσχολικές τους πρακτικές, θεωρεί πως κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο για την ευρύτερη γλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Η ίδια εκπαιδευτικός, καθώς διδάσκει το βιογραφικό σημείωμα που αποτελεί μέρος της ύλης της Β' Λυκείου και αφού έχει προηγουμένως διατρέξει με τους μαθητές τη σχετική θεωρία του σχολικού εγχειριδίου, αναθέτει στα παιδιά να γράψουν ένα βιογραφικό σημείωμά τους σε ΠΕΚ. Προς έκπληξη της διαπιστώνει πως όλοι σχεδόν οι μαθητές της φέρνουν ένα σχεδόν πανομοιότυπο πρότυπο βιογραφικού σημειώματος, όχι μόνο εντελώς διαφορετικό από αυτό που προτείνεται στο σχολικό βιβλίο αλλά και εντελώς διαφορετικό από αυτά που συνήθως αξιοποιούνται στην ελληνική πραγματικότητα. Τα παιδιά της εξηγούν πως άντλησαν το πρότυπο αυτό από τη λίστα των προτεινόμενων προτύπων (templates) που παρέχει η έκδοση του Microsoft Word που χρησιμοποιούν. Καθώς εξετάζει τα πρότυπα αυτά η εκπαιδευτικός, διαπιστώνει πως αποτελούν πιστή μετάφραση αγγλικών προτύπων. Προβληματίζεται λοιπόν για το ζήτημα της ομογενοποίησης των κειμένων και για το αν οι μαθητές είναι εφοδιασμένοι με την ανάλογη κριτική ενημερότητα που θα τους βοηθήσει να αξιολογούν τεκμηριωμένα ποιο πρότυπο χρησιμοποιούν και γιατί. Θεωρώντας ως πολύ σημαντική τη διάσταση αυτή μετατοπίζει το ενδιαφέρον της διδασκαλίας της σε κριτικές οπτικές, κινούμενη έτσι στο πλαίσιο του γ' κύκλου. Στόχος της πια είναι να αναδείξει ότι τα ποικίλα ψηφιακά περιβάλλοντα δεν είναι ουδέτερα.

Είναι προφανές ότι και οι τρεις διαστάσεις μπορούν θεωρητικά να αξιοποιηθούν σε μία διδασκαλία. Το ενδιαφέρον όμως είναι ότι όσο η εκπαιδευτικός προσπαθεί να προχωρήσει σε εκδοχές που κινούνται προς την αξιοποίηση ανοιχτών περιβαλλόντων του α' κύκλου, προς το β'

και γ' κύκλο τόσο περισσότερο θα κατανοεί ότι ο «χρόνος δεν αρκεί», ότι «δεν συμπίπτει η διδασκαλία της με την ύλη» και ότι «όλα αυτά είναι θεωρίες που δεν εφαρμόζονται».

Οι διαπιστώσεις της εκπαιδευτικού δεν είναι λάθος, απλώς το ελληνικό σχολείο χρειάζεται να διαβαστεί με διαφορετικό τρόπο προκειμένου να μπορούν να αξιοποιηθούν σύγχρονες προσεγγίσεις. Χωρίς διάθεση να διαβαστεί η «ύλη» με τρόπο διαφορετικό, χωρίς συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, χωρίς την αξιοποίηση των ΨΤ σε όλο το εύρος του σχολικού χρόνου δεν είναι εύκολο να βρεθούν δημιουργικές λύσεις.

4.3 Το μοντέλο των τριών αλληλένδετων κύκλων ως εργαλείο ανάγνωσης μαρτυριών από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας

Στην ενότητα αυτή αξιοποιούμε τέσσερις μαρτυρίες εκπαιδευτικών (καλοκαίρι 2020, βλ. Κουτσογιάννης υπό δημοσίευση) αναφορικά με το πώς κατανοούν τη δυναμική των ΨΤ στη διδασκαλία τους, με στόχο να εμβαθύνουμε περαιτέρω στις παιδαγωγικές εκδοχές αξιοποίησης της ψηφιακής τεχνολογίας. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί συζητούν στις συνεντεύξεις τους πώς σκέφτονται να αξιοποιήσουν μελλοντικά τις ΨΤ μετά και την εμπειρία τους κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αφού παραθέσουμε τις μαρτυρίες, συζητούμε τις προτάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ορατή ή αόρατη θεωρία (γλωσσοδιδασκτική ιδεολογία) που βρίσκεται πίσω από κάθε διδακτική πρακτική αλλά και σε σχέση με το είδος των μαθητικών εγγράμματων ταυτοτήτων που ενεργοποιούν οι εκάστοτε διδακτικές επιλογές.

Μαρτυρία 1

83. Ερευνήτρια: [...] Υπήρξε κάποιο που σας φάνηκε πιο χρήσιμο, ενδιαφέρον και είπατε ότι α! Αυτό θα μπορούσα να το αξιοποιήσω και μελλοντικά με αυτόν τον τρόπο.

84. Εκπαιδευτικός: Ναι, κοιτάξτε, εγώ κάτι το οποίο από δω και στο εξής θα το έχω, είναι (3) η ηλεκτρονική τάξη, για παράδειγμα. Με βοήθησε πάρα πολύ στη Γλώσσα της τρίτης λυκείου. Γιατί είμαι σε ... σχολείο και κάνω και μαθήματα και στο γυμνάσιο και στο λύκειο, στην τρίτη λυκείου συγκεκριμένα με βοήθησε πάρα πολύ στην οργάνωση του υλικού που είχα για τους μαθητές μου και στο να έχουν τη δυνατότητα οι μαθητές που ενδιαφέρονται να βρίσκουν υλικό, επιπλέον από το υλικό που τους δίνω εδώ στην τάξη, ή να το βρίσκουν στον χρόνο που αυτοί επιλέγουν.

Μαρτυρία 2

40. Εκπαιδευτικός: Οι διαδικτυακές ασκήσεις που έχει αυτή η ιστοσελίδα ((ελληνικός πολιτισμός)) είναι πραγματικά για μένα πάρα πολύ καλές, τις χρησιμοποίησα. Μακάρι να είχα τη δυνατότητα και στην τάξη να τις χρησιμοποιώ, για παράδειγμα, αντί για την κλασική εξέταση από το φύλλο εργασίας ή από τις ασκήσεις του βιβλίου ή από το να γράψω κάτι στον πίνακα, να ήτανε έτσι διαμορφωμένη η τάξη μας ώστε να ξεκινούσαμε το μάθημα, κατευθείαν έτσι. Είναι κάτι που πραγματικά το ζηλεύω και μακάρι να το είχα στην τάξη μου. Καθημερινά και σε κάθε μάθημα. Και στα παιδιά άρεσε.

Μαρτυρία 3

86.Εκπαιδευτικός: [...] Από κει και πέρα μου άρεσε πολύ αυτό το στυλ εργασίας που έκανα και στη Λογοτεχνία με το Google Forms δεν το ήξερα, δεν το είχα χρησιμοποιήσει ποτέ, το έβλεπα βέβαια σε ερωτηματολόγια. Και κάποια στιγμή η συντονίστριά μας, η συντονίστρια εκπαιδευτικού έργου μας έκανε μία έτσι σύντομη επιμόρφωση και μας παρουσίασε κάποια ψηφιακά μέσα, πώς μπορούμε να κάνουμε το μάθημα εξ αποστάσεως και μου άρεσε αυτή η ιδέα, και αυτή είχε παρουσιάσει κάτι στη Λογοτεχνία. Οπότε μετά μπήκα στη διαδικασία να ασχοληθώ, να το μάθω, εύκολο ήταν τελικά. Και αυτό θα το ξανακάνω για παράδειγμα με τους μαθητές.

87.Ερευνήτρια: Αυτό ας πούμε, αυτή η μορφή πού πιστεύετε ότι θα διευκόλυνε, τι θα άλλαζε;

88.Εκπ: Στο να φύγουμε από την παραδοσιακή εργασία, την οποία κάνουνε συνήθως τα παιδιά. Να δούνε έτσι μία διαφορετικού τύπου εργασία. Να σπάσει και η μονοτονία, να μην είναι δηλαδή σε κάθε μάθημα οι εργασίες οι γραπτές.

89.Ερ: Στο χαρτί ας πούμε;

90.Εκπ : Ναι, στο χαρτί. Να είναι με ένα διαφορετικό τρόπο.

Μαρτυρία 4

94.Εκπαιδευτικός: Ε:: (4) Κοίταξε, αυτό το οποίο θα παλέψω να συμβεί με νύχια και με δόντια [...] είναι η ψηφιακή τάξη. Να υπάρχει το περιβάλλον Edmodo να λειτουργεί κανονικά. [...] Πιο πολύ με ενδιαφέρει να δούνε κριτικά τη γλώσσα του διαδικτύου, αλλά να υπάρχει ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης για μένα είναι το άλφα και το ωμέγα. Δηλαδή είδα ας πούμε σε αυτό το διάστημα που ζωντάνεψε παραπάνω η ψηφιακή τάξη, φούντωσε παραπάνω το ενδιαφέρον κάποιων παιδιών που ήτανε που είναι ας πούμε λιγότερο βαθμοθήρες αλλά πιο πολύ έτσι οι αντιδραστικοί και δραστήριοι ((χαμογελάει)) φούντωσε περισσότερο το ενδιαφέρον τους.

95.Ερευνήτρια: Πώς το ερμηνεύετε αυτό, εάν το ερμηνεύετε;

96.Εκπ. Το ερμηνεύω, εντάξει τα παιδιά θέλουνε (5) ε ((το Edmodo)) είναι ένα περιβάλλον ουσιαστικά που δίνεται μεγαλύτερη αυτενέργεια. Είναι άλλο ας πούμε να παίρνω εγώ την έκθεση του παιδιού και να τη διαβάζω και είναι άλλο να την αναρτά το παιδί, να αναρτά το παιδί και να τη δημοσιεύει και να γίνεται ένας σχολιασμός, εντάξει λίγο από εμένα, να μαθαίνουνε και τα υπόλοιπα παιδιά να σχολιάζουνε. Γιατί έχουνε μάθει να σχολιάζουνε στο Instagram και στο αυτό και δεν έχουν μάθει να σχολιάζουνε τέτοιους είδους. Και τους αρέσει, είναι ωραίο πράγμα δηλαδή το παιδί να αισθάνεται ότι είναι πομπός εκείνη την ώρα με ένα κοινό πιο διευρυμένο ας πούμε. Δηλαδή όχι μόνο τη δασκάλα του. Είναι πολύ σημαντικό ότι μπορούνε και:: παίρνουνε ιδέες το ένα από το άλλο, γιατί πολλές φορές έχουνε τη δυνατότητα να δούνε το κείμενο του συμμαθητή τους. Έχουνε τη δυνατότητα δηλαδή, παίρνουνε αυτά στα χέρια τους τα πράγματα σε σχέση με τον δάσκαλο και από ένα σημείο και μετά αρχίζει και έχει μετά μεγαλύτερη κινητικότητα, και όσο πάει μετά τα παιδιά αρχίζουν και φέρνουν ιδέες μέσα. [...] Είναι πολλά τα σημαντικά που δίνουν τα περιβάλλοντα αλληλεπίδρασης, αλλά εγώ θεωρώ ότι δίνει στο παιδί μία οντότητα, πώς το λένε; Δημοσιεύει, έχει μία αίσθηση της ομάδας, παίρνει στα χέρια του αυτό που λέμε (2) και συγγραφή και ανάγνωση και:: (2) μπορεί να παράξει μέσα και διαφορετικές κειμενικές οντότητες, δε φτάνει το χαρτί μόνο, δε γίνεται.

Στις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών 1 και 2 διαγράφεται ευκρινώς ο πρώτος κύκλος, καθώς οι ΨΤ αντιμετωπίζονται ως παιδαγωγικά περιβάλλοντα σε παραδοσιακές διδασκαλίες. Η εκπαιδευτικός 1 αναγνωρίζει την αξία της ψηφιακής ασύγχρονης τάξης ως μέσου καλύτερης οργάνωσης του «έντυπου υλικού» που δίνεται στη φυσική τάξη αλλά και ως αποθετήριου υλικού το οποίο οι μαθητές αξιοποιούν στον χρόνο που επιλέγουν. Στη συγκεκριμένη πρακτική διαγράφεται η επίδραση των Πανελληνίων εξετάσεων, και η κατανόηση του γλωσσικού μαθήματος στη λογική της προσφοράς και ζήτησης συγκεκριμένου υλικού.

Η εκπαιδευτικός 2 προτείνει την αξιοποίηση ψηφιακών ασκήσεων (κλειστού τύπου) από συγκεκριμένη ιστοσελίδα με την πεποίθηση ότι η πρακτική αυτή διαφοροποιείται από τις συνήθεις κλασικές διδακτικές πρακτικές (*φύλλο εργασίας, ασκήσεις σχολικού βιβλίου, σχολικός πίνακας*), φέρει τον αέρα του σύγχρονου και αρέσει ιδιαίτερα και στους μαθητές. Εστιάζοντας όμως στην ιδεολογία που φέρει το ίδιο το τεχνολογικό εργαλείο, εύκολα διακρίνει κανείς ότι ανήκει στα περιβάλλοντα πρακτικής και εξάσκησης που συνδέονται με συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης. Παιδαγωγικά το περιβάλλον στοχεύει στην αποτελεσματικότερη μάθηση των γλωσσικών δομών μέσα από την κατάκτηση της ύλης σε μικρές ενότητες, όπου με κατάλληλες ερωτήσεις προκαλείται η συμμετοχή του μαθητή. Συνεπώς, το ψηφιακό μέσο δε φαίνεται να διαφοροποιείται ως προς το είδος της μαθησιακής αλληλεπίδρασης που προτείνουν οι πιο «παραδοσιακές» ασκήσεις του βιβλίου ή το φύλλο εργασίας ή οι ασκήσεις που γράφει η εκπαιδευτικός στον πίνακα. Η πεποίθηση, όμως, της εκπαιδευτικού ότι μέσω της συγκεκριμένης διδακτικής πρακτικής ανανεώνεται η διδασκαλία κατανοείται εύλογα στο πλαίσιο της *τεχνοκεντρικής* λογικής με την οποία είδαμε ότι αντιμετωπίζονται πολύ συχνά οι ΨΤ στην εκπαίδευση. Όταν υπερτονίζεται ο ρόλος της ψηφιακής τεχνολογίας, χωρίς να συνδέεται με συγκεκριμένες διδακτικές παραδόσεις στη γλωσσική διδασκαλία ή με συγκεκριμένο περιεχόμενο, τότε εύκολα κατασκευάζεται η εντύπωση ότι το μέσο δύναται από μόνο του να εκσυγχρονίσει το μάθημα και να οδηγήσει σε αποτελεσματικότερη διδασκαλία.

Η τεχνοκεντρική λογική φαίνεται να επιδρά και στην εκπαιδευτικό 3, η οποία προτείνει ως ενδιαφέρουσα την αξιοποίηση των Google Forms. Πρόκειται για ένα ιδιαίτερος γνωστό διαδικτυακό εργαλείο για τη δημιουργία ερωτηματολογίων, καθώς παρέχει τη δυνατότητα εισαγωγής διαφόρων τύπων ερωτήσεων (βλ. *επιμορφωτικό υλικό B1*). Η εκπαιδευτικός θέλει να το αξιοποιήσει στη λογική του να προσδώσει έναν ανανεωτικό χαρακτήρα στις πρακτικές της (*στο να φύγουμε από την παραδοσιακή εργασία, να δούνε έτσι μία διαφορετικού τύπου εργασία, να σπάσει και η μονοτονία, να μην είναι δηλαδή σε κάθε μάθημα οι εργασίες οι γραπτές*). Η ανανέωση γίνεται και στην περίπτωση αυτή αντιληπτή στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΨΤ σε εργαλειακό - τεχνικό επίπεδο. Όπως και στο παράδειγμα αξιοποίησης των κλειστών περιβαλλόντων πρακτικής και εκγύμνασης, η προτεινόμενη παιδαγωγική αλληλεπίδραση μαθητή με τη γνώση παραμένει εντός των ορίων της ερωταπόκρισης και της παραδοσιακής σχολικής «εργασίας», με τη διαφορά ότι η μορφή αλλάζει από έντυπη σε ψηφιακή. Στην εν λόγω διδακτική πρόταση φαίνεται η κινητικότητα των κοινωνικών πρωταγωνιστών (επιμόρφωση της συντονίστριας εκπαιδευτικού έργου, εκμάθηση εργαλείου από εκπαιδευτικό και χρήση του), ωστόσο δε φαίνεται να ενισχύονται εστιασμένα διδακτικές πρακτικές στο πλαίσιο του β' κύκλου. Οι μαθητές πιθανώς να αποκτούν κάποιες δεξιότητες σε τεχνικό επίπεδο, ωστόσο δεν φαίνεται να εξοικειώνονται με νέους τρόπους γραφής, διαβάσματος ή επικοινωνίας με τη χρήση των ΨΤ.

Και στα τρία παραπάνω παραδείγματα θα λέγαμε ότι οι προτεινόμενες διδακτικές πρακτικές με ΨΤ δε συνεισφέρουν σε κάποια σημαντική αλλαγή ως προς τα ισχύοντα αναφορικά με το είδος του γραμματισμού που προτείνεται αλλά και με το είδος των μαθητικών εγγράμματων ταυτοτήτων που ενεργοποιούνται.

Η μαρτυρία της εκπαιδευτικού 4 διαφοροποιείται από τις προηγούμενες, καθώς με τις διδακτικές πρακτικές που προτείνει περνά συνειδητά στη λογική του β' κύκλου, εστιάζοντας στις αλλαγές που έχουν προκύψει στην ψηφιακή επικοινωνιακή πραγματικότητα σε επίπεδο συγγραφέα – κειμένου – αναγνώστη. Η εκπαιδευτικός προτείνει τη χρήση ψηφιακών περιβαλλόντων με στόχο τη διεπίδραση και την αυτενέργεια των μαθητών της, αναθέτει ρόλους ώστε να αποκτήσουν εγγράμματη εμπειρία στην παραγωγή διαφορετικών κειμενικών οντοτήτων, στην ανάρτηση και

τη δημοσίευση, στην αλληλεπίδραση με τα κείμενα των συμμαθητών τους. Εν γένει στόχος της είναι να δημιουργεί στους μαθητές της την αίσθηση ότι λειτουργούν ως *πομπός* περιεχομένου, ότι συμμετέχουν σε μια ομάδα και *ότι παίρνουν στα χέρια τους αυτό που λέμε συγγραφή και ανάγνωση*. Σε άλλο σημείο της μαρτυρίας της διαβάζουμε ότι την *ενδιαφέρει πιο πολύ να δούνε οι μαθητές της κριτικά τη γλώσσα του διαδικτύου*, αναδεικνύοντας διαστάσεις του τρίτου κύκλου και της μη ουδετερότητας των ΨΤ. Η γλώσσα που χρησιμοποιεί η εκπαιδευτικός 4 στη μαρτυρία της καταδεικνύει σε κάθε περίπτωση εκπαιδευτική ταυτότητα επηρεασμένη από τα κινήματα των Πολυγραμματισμών και του κριτικού γραμματισμού.

Οι παραπάνω μαρτυρίες συνολικά αναδεικνύουν ότι ο παιδαγωγικός τρόπος αξιοποίησης των ΨΤ αναπλασιώνεται από αυτό που αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγική προτεραιότητα, από το πώς αντιλαμβάνεται τον ρόλο της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση και τις λογικές που κυκλοφορούν σε τοπικό ή διεθνές επίπεδο. Σε κάθε περίπτωση, η κριτική ανάγνωση της διδακτικής χρήσης ΨΤ ρίχνει φως στο πώς οι επιλογές του εκπαιδευτικού, είτε είναι κοντά στα ισχύοντα στο σχολείο είτε επιχειρεί να εισάγει στοιχεία από νέες επιστημονικές αναζητήσεις, έχουν συγκεκριμένες συνέπειες και στο είδος της εγγράμματης εμπειρίας που ενεργοποιείται (ή που επιχειρείται να ενεργοποιηθεί) στους μαθητές.

5 ΨΤ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ: πολιτισμικός χρωματισμός, ιδιαιτερότητες (affordances) και κριτική γλωσσική επίγνωση

5.1 Ένα παράδειγμα κριτικής προσέγγισης στο πλαίσιο του γ' κύκλου: τα έτοιμα «κειμενικά πρότυπα»

Στο επιμορφωτικό υλικό του προγράμματος Β1 είχαμε ήδη αναφερθεί στον πολιτισμικό χρωματισμό της Wikipedia και στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της εφαρμογής αυτόματης μετάφρασης Google Translate. Θυμίζουμε εδώ μια σύντομη πρόταση διδακτικής αξιοποίησης του δευτέρου, προς αυτήν την κατεύθυνση:

Θα μπορούσε μια διδασκαλία να εστιάσει ακριβώς στις ιδιαιτερότητες της αυτόματης μετάφρασης, τοποθετώντας, για παράδειγμα, ένα ελληνικό κείμενο και παρατηρώντας την αγγλική (ή όποια άλλη) μετάφραση ή και αντιστρόφως. Οι μαθητές θα μπορούσαν να εστιάσουν στα είδη των λαθών που κάνει η αυτόματη μετάφραση (π.χ. λανθασμένη επιλογή ερμηνείας, συντακτικά και γραμματικά λάθη κ.λπ.) και να προσπαθήσουν να αιτιολογήσουν τα λάθη αυτά (π.χ. δυσκολία επιλογής της σωστής ερμηνείας, όταν δε λαμβάνεται υπόψη το περιεχόμενο, γραμματικές και συντακτικές ιδιαιτερότητες της γλώσσας – στόχου κ.λπ.). Οι μαθητές θα μπορούσαν επιπλέον να εμπλακούν στην κοινότητα του Google Translate και με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών να βοηθήσουν στον εμπλουτισμό της εφαρμογής αυτής.

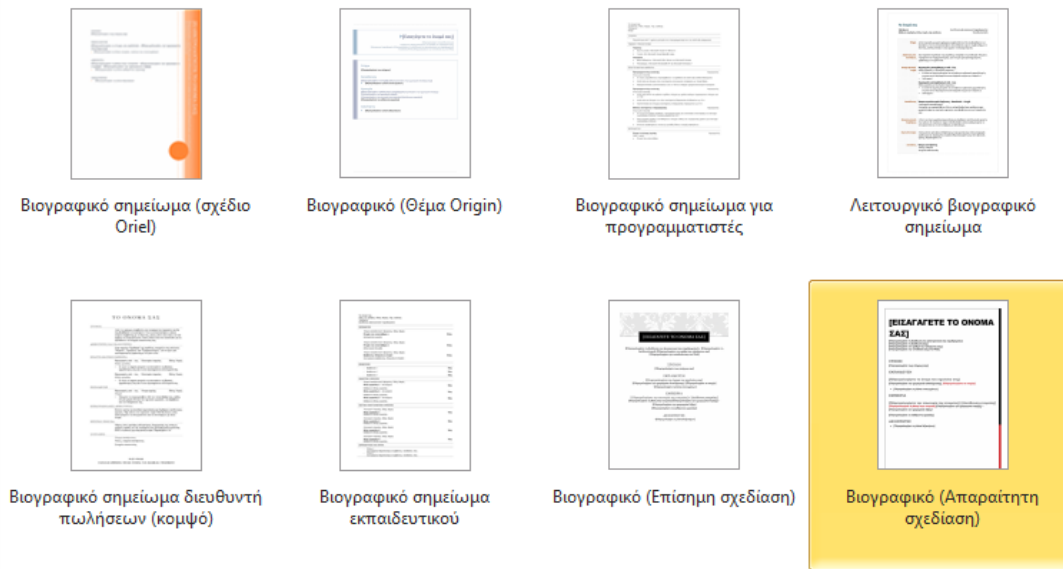
Στη συνέχεια θα αναφερθούμε εκτενέστερα σε αντίστοιχα παραδείγματα.

5.1.1 Τα έτοιμα κειμενικά πρότυπα και οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των Προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου (ΠΕΚ)

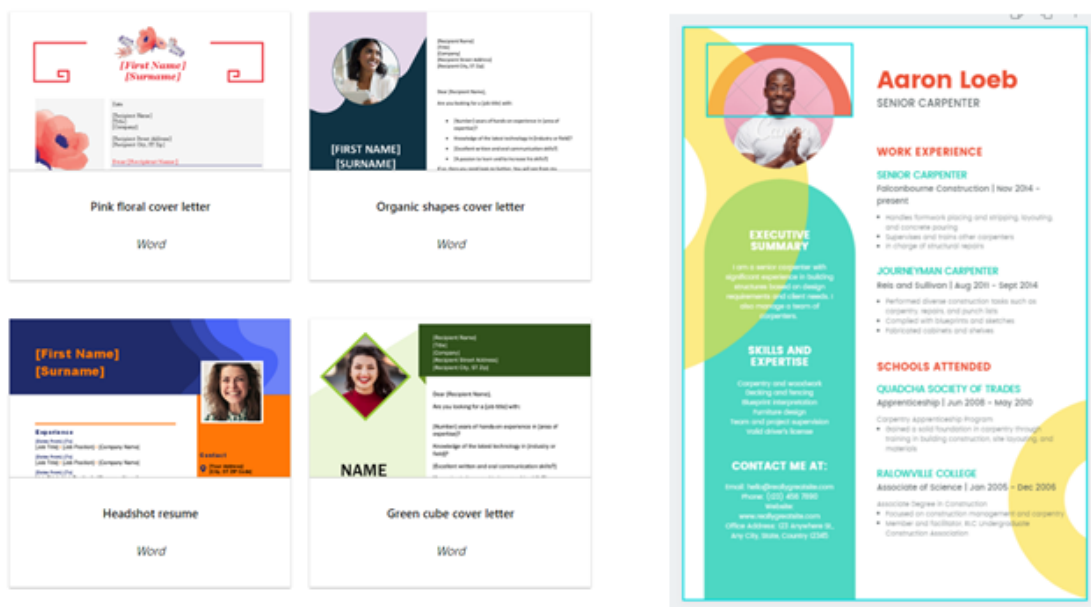
Κάτι σημαντικό, που σπάνια επισημαίνεται, είναι ότι τα σύγχρονα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου δεν είναι κενές λευκές σελίδες, στις οποίες καλούμαστε να γράψουμε. Συνοδεύονται από οδηγούς συγγραφής κειμένων, οι οποίοι στηρίζονται στην ύπαρξη κειμενικών «προτύπων». Έτσι, στα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου καθώς και στα προγράμματα παρουσιάσεων υπάρχουν έτοιμα πρότυπα πάνω στα οποία μπορεί να κινηθεί ο συγγραφέας. Πρόκειται για τακτική που υιοθετείται προφανώς, προκειμένου να καταστήσει φιλικότερη την αξιοποίηση των ΨΤ ως μέσων παραγωγής γραπτού λόγου στους λιγότερο εξοικειωμένους. Ωστόσο, τα πρότυπα αυτά δεν είναι ουδέτερα αλλά αντανακλούν συγκεκριμένες πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, τις οποίες πολλές φορές δεν είναι σε θέση να αναγνώσουν οι χρήστες.

Στο διαδίκτυο μπορεί κανείς να βρει μια πληθώρα από κειμενικά πρότυπα, ανεξάρτητα από το περιβάλλον που πρόκειται να χρησιμοποιήσει. Ενδεικτικά δίνονται στη συνέχεια ορισμένα πρότυπα για ένα αρκετά διαδεδομένο κειμενικό είδος, αυτό του βιογραφικού σημειώματος, τα οποία προέρχονται από την ελληνική έκδοση του Word 2010, τα πιο πρόσφατα πρότυπα που

προσφέρονται στην ιστοσελίδα του Office (<https://templates.office.com/>) και ένα δείγμα από πρότυπο βιογραφικό που δίνεται στο περιβάλλον Canva (<https://www.canva.com/>)



Εικόνα 4 Τα πρότυπα του Word 2010



Εικόνα 5 Πρότυπα από την ιστοσελίδα Office Templates & πρότυπο από το περιβάλλον Canva

Στην πρώτη περίπτωση, τα διαθέσιμα πρότυπα δίνονται απευθείας στην ελληνική γλώσσα, ωστόσο αποτελούν πιστή κατά λέξη μεταφορά από την αγγλική γλώσσα. Τα άλλα πρότυπα δίνονται στην αγγλική γλώσσα και απαιτείται από τον συγγραφέα να επεξεργαστεί και να μεταφράσει όλες τις πληροφορίες. Αυτό που οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι οι σημειωτικές επιλογές που προϋπάρχουν σε κάθε ένα από αυτά τα πρότυπα, συνδέονται αφενός με διαφορετικές περιστάσεις και ύφος (περισσότερο ή λιγότερο επίσημο) αλλά αντανακλούν και τις απαιτήσεις διαφορετικών πολιτισμών, κυρίως αυτόν του δυτικού αγγλόφωνου κόσμου. Έτσι, για παράδειγμα, τα πρότυπα που δίνει το Word μπορεί από έναν χρήστη να θεωρηθούν ως

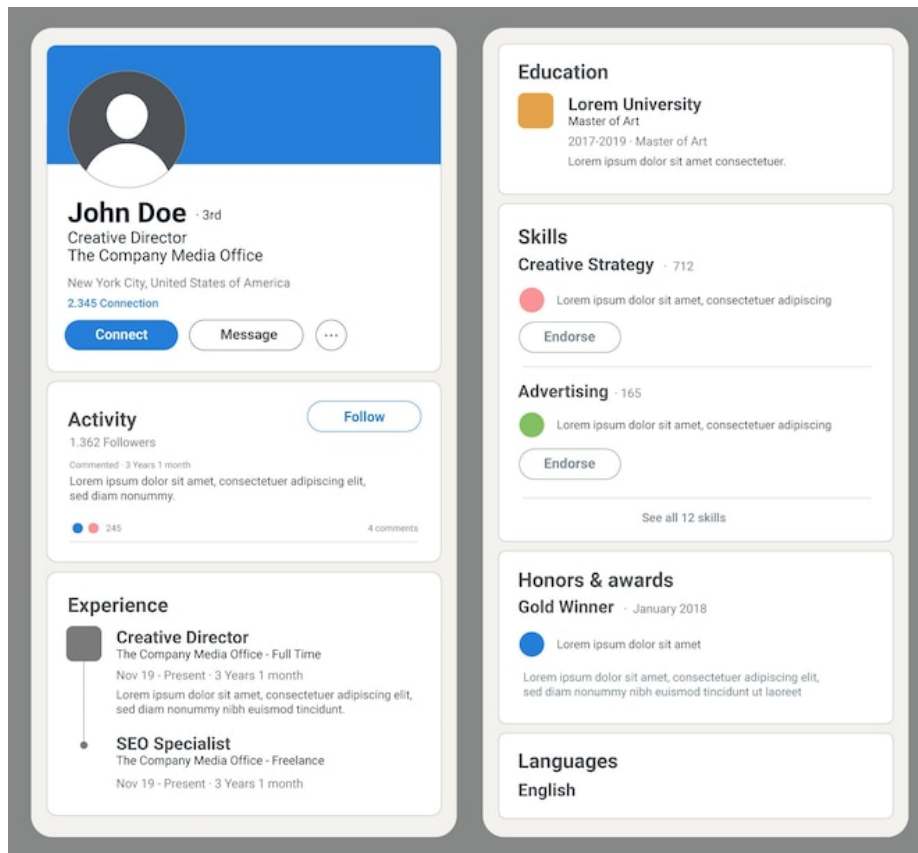
«παλιομοδίτικα» και ακατάλληλα για τη δημιουργία ενός σύγχρονου βιογραφικού. Από την άλλη, τα πρότυπα που προσφέρει το Canva ίσως θεωρηθούν λιγότερο κατάλληλα για την ελληνική περίπτωση. Σε κάθε περίπτωση, παρατηρείται γενικότερα πως τα διαθέσιμα κειμενικά πρότυπα, ανεξάρτητα του κειμενικού είδους, τείνουν να αλλάζουν με τον χρόνο, ανάλογα και με τις απαιτήσεις της εποχής (π.χ. από τα περισσότερο δομημένα και «αυστηρά» σε αυτά που κυριαρχεί περισσότερο το χρώμα και η εικόνα).

Τα παραπάνω δείχνουν πως τα ΠΕΚ δεν μπορούν να αξιοποιούνται άκριτα, καθώς τα διαθέσιμα πρότυπα δεν μπορούν να λειτουργήσουν ως «μαγικές συνταγές» επιτυχίας των κειμένων. Απαιτείται από τους μαθητές να διαβάσουν το πλαίσιο εντός του οποίου τοποθετείται το κείμενό τους, να κρίνουν την καταλληλότητα του προτύπου και, κυρίως, να είναι σε θέση να ανασχεδιάσουν ή ακόμα και να σχεδιάσουν εκ του μηδενός το δικό τους κείμενο.

5.1.2 Το βιογραφικό σημείωμα ως παράδειγμα ψηφιακής κειμενικής οντότητας στην πλατφόρμα LinkedIn

Ένα (ψηφιακό) περιβάλλον που επεκτείνει τον προβληματισμό που αναπτύξαμε σχετικά με τα ΠΕΚ και το κειμενικό είδος του βιογραφικού σημειώματος είναι το μέσο κοινωνικής δικτύωσης LinkedIn (www.linkedin.com), στο οποίο αναδύεται ένα αναπροσαρμοσμένο είδος βιογραφικού, το «προφίλ» του κάθε χρήστη.

Όπως βλέπουμε και στο παράδειγμα που δίνεται παρακάτω, η δομή των προφίλ στο LinkedIn θυμίζει αρκετά την τυπική δομή των βιογραφικών, τα οποία οργανώνονται σε τομείς με γραμμική σειρά (προσωπικά στοιχεία, επαγγελματική εμπειρία, εκπαίδευση, γλώσσες, επιμορφώσεις, συστάσεις κ.λπ.). Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι το προφίλ διαφοροποιείται, εν μέρει, από το κλασικό βιογραφικό, καθώς παρουσιάζει ορισμένες νέες τεχνικές, σημειωτικές, κοινωνικές και ιστορικές ιδιαιτερότητες.



Εικόνα 6 Η τυπική δομή του προφίλ στο LinkedIn

Συγκεκριμένα, στη δομή του προφίλ προστίθενται νέοι τομείς, όπως ο τομέας Δραστηριότητα (που παρουσιάζει τη δράση του χρήστη στο ψηφιακό περιβάλλον) αλλά και οι αναδυόμενοι τομείς που συζητήθηκαν στην Ενότητα 2, τα Αναλυτικά Στοιχεία και οι Καλύτερες Στιγμές, τομείς όμως που οργανώνονται γραμμικά, χωρίς δυνατότητα αναδιάταξης από τον δημιουργό του προφίλ. Επιπλέον, το προφίλ είναι ένα πολυσημειωτικό κειμενικό είδος που συμπεριλαμβάνει πόρους όπως ο γραπτός λόγος, η εικόνα, αλλά και διαδραστικά σημεία που οδηγούν σε υπερκειμενικές διαδρομές, όπως οι διάφορες ετικέτες (tags και hashtags) και οι υπερσύνδεσμοι. Ως προς τον γραπτό λόγο, δίνεται μεγάλη έμφαση, σε όλους τους τομείς του προφίλ, σε ορολογία της αγοράς, λ.χ. «δεξιότητες» (skills) και «προϋπηρεσία» (experience).

Οι χρήστες, επομένως, καλούνται να σχεδιάσουν το προφίλ τους, το νέο τύπο βιογραφικού, μέσα σε ένα οριοθετημένο γλωσσικά περιβάλλον. Ακόμη, αυτό που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, σε σχέση με τους σημειωτικούς πόρους, είναι ότι οι βασικές «τυπογραφικές» συμβάσεις του προφίλ, η γραμματοσειρά και το χρώμα, είναι προκαθορισμένες και μη επεξεργάσιμες. Τέλος, η φωτογραφία του «συντάκτη» είναι έμμεσα υποχρεωτική δεδομένου ότι, αν ο χρήστης δεν ανεβάσει κάποια φωτογραφία, ο σχετικός χώρος παραμένει μεν ορατός, συμπληρώνεται όμως αυτόματα από ένα εικονίδιο, όπως στο παράδειγμα. Οι προκαθορισμένες, αυτές, σημειωτικές συμβάσεις αποδεικνύουν πώς το κοινωνικό δίκτυο προωθεί τη δική του γλωσσική και αισθητική ομοιομορφία, «αναγκάζοντας» τους χρήστες να συμμορφώνονται στους «κανόνες» για το τι πρέπει να περιλαμβάνουν οι τομείς.

Σχετικά με τις κοινωνικές και ιστορικές ιδιαιτερότητες, το βιογραφικό σημείωμα, είτε στην πιο παραδοσιακή μορφή που προτείνεται στα ΠΕΚ, είτε στην ανανεωμένη εκδοχή που είδαμε στα πρότυπα του Canva, συνδέθηκε διαχρονικά με την αναζήτηση εργασίας, με «πρωταγωνιστές»

τον ενδιαφερόμενο που το συντάσσει και τον εργοδότη που το αξιολογεί. Στο LinkedIn, όμως, από τη μία οι πρωταγωνιστές επεκτείνονται, καθώς συμπεριλαμβάνονται, εκτός από τον χρήστη και την εταιρεία που αξιολογεί το προφίλ, τόσο οι σχεδιαστές του λογισμικού μέσα από τις συμβάσεις που επιβάλλουν, όσο και το λογισμικό αυτό καθαυτό μέσω των αλγορίθμων, όπως είδαμε στην περίπτωση της αυτόματης, αλγοριθμικής συμπλήρωσης περιεχομένου με βάση τα «μαζικά δεδομένα» (για τον όρο βλ. Ενότητα 2).

Ταυτόχρονα, σε αντίθεση με το κλασικό βιογραφικό που συνδέεται μόνο με την αναζήτηση εργασίας, το προφίλ συνδέεται και με την επαγγελματική δικτύωση των μελών της πλατφόρμας, είτε με πρωτοβουλίες των χρηστών (γράφοντας συστάσεις και επιβεβαιώνοντας τις δεξιότητες άλλων χρηστών μέσω του κομβίου «endorse» στον τομέα Skills), είτε μέσω αλγοριθμικής διαμεσολάβησης με το κομβίο προτροπής «message», όπως αναδείχθηκε στον τομέα των Καλύτερων Στιγμών. Η διασύνδεση αυτή του προφίλ με τη δικτύωση προκαλεί και μια «χωροχρονική» αναπλαισίωση στη λειτουργία του κειμενικού είδους. Ειδικότερα, από την τοπικά εστιασμένη και εφήμερη χρήση του κλασικού βιογραφικού κατά την αναζήτηση εργασίας, στο προφίλ που είναι πάντα «ενεργό» (online) για δικτύωση και έχει (δυσνητικά) παγκόσμια εμβέλεια.

Οι ιδιαιτερότητες των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων, συνεπώς, επενεργούν δυναμικά στη φύση του κειμενικού είδους του βιογραφικού, όπως αυτό αναπροσαρμόζεται στο LinkedIn. Είδαμε ότι το μέσο «επιβάλλει» συγκεκριμένες σημειωτικές και κοινωνικές συμβάσεις που καθορίζονται από τη διεπίδραση ανθρώπινων και μη ανθρώπινων (π.χ. αλγόριθμοι) παραγόντων. Παράλληλα, αναδείχθηκαν και οι νέες λειτουργίες του κειμενικού είδους, όπως η επαγγελματική δικτύωση.

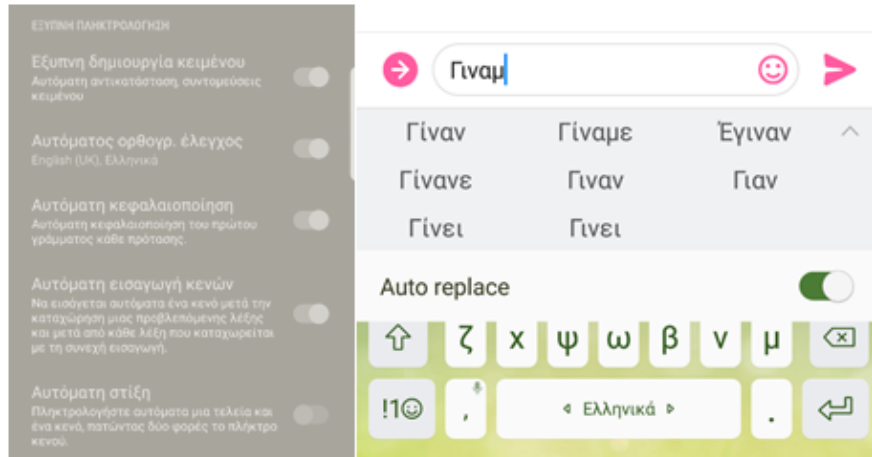
Η νέα αυτή κειμενική πραγματικότητα αποτελεί πρόκληση για εκπαιδευτικούς και μαθητές, καθώς απαιτεί συνεχή επικοινωνιακή «εγρήγορηση» και κριτική επίγνωση των κλασικών και νεότερων μορφών βιογραφικού σημειώματος, αλλά και γενικότερα των κειμενικών ειδών, τόσο ως πολυσημειωτικών αντικειμένων όσο και ως στοιχείων που συνδέονται με τον σύγχρονο πολιτισμικο-οικονομικό τρόπο ζωής.

Η νέα πραγματικότητα αναδεικνύει κάτι πολύ σημαντικό: ότι τα κείμενα αλλάζουν και ότι η αλλαγή αυτή δεν κατανοείται εκτός της νέας (οικονομικής, κυρίως) πραγματικότητας. Πρόκειται για μια κατεύθυνση τελείως διαφορετική από τις συνήθεις σχολικές προσεγγίσεις, όπου τα κείμενα προσεγγίζονται ως μονάδες με σταθερές δομές, οι οποίες πρέπει να διδαχθούν στα παιδιά ως ύλη. Το χαρακτηριστικό της κειμενικής ρευστότητας είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της εποχής μας. Πρόκειται για ένα ακόμη χαρακτηριστικό που θα μπορούσαμε να το εντάξουμε στον τρίτο κύκλο, επειδή μας οδηγεί να σκεφτόμαστε ευρύτερα σε σχέση με τα κείμενα που διδάσκουμε και τα χαρακτηριστικά τους (β΄ κύκλος).

5.2 Οι ιδιαιτερότητες των εργαλείων ορθογραφικού ελέγχου

Μια αξιοσημείωτη εξέλιξη είναι η τάση να ενσωματώνονται στα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου διάφορα γλωσσικά εργαλεία που στοχεύουν στην παροχή υποστήριξης κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Τα πιο συνήθη είναι τα προγράμματα ορθογραφικού και γραμματικού ελέγχου (δεν υπάρχει ακόμη για την ελληνική γλώσσα) και το λεξικό συνωνύμων, ο γνωστός ως θησαυρός.

Σημειώνεται πως τα προγράμματα ορθογραφικού ελέγχου έχουν πλέον επεκταθεί και εκτός των ΠΕΚ, καθώς βρίσκονται ενσωματωμένα σε φυλλομετρητές (π.χ. προεγκατεστημένος ορθογραφικός έλεγχος για την ελληνική γλώσσα στον Google Chrome), σε περιβάλλοντα αποστολής email αλλά και σε όλες τις φορητές συσκευές (smarthphones, tablet) με την εμφάνιση προτεινόμενων λέξεων, τη λειτουργία της «αυτοδιόρθωσης» (autocorrect) και αυτόματης συμπλήρωσης (autocomplete).



Ρυθμίσεις Πληκτρολογίου & Προτάσεις συμπλήρωσης σε περιβάλλον android και στην εφαρμογή Messenger

Στις περιπτώσεις των φορητών συσκευών, τα εργαλεία του ορθογράφου και της αυτόματης διόρθωσης δημιουργήθηκαν ώστε να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες του συγκεκριμένου μέσου: τη γρήγορη πληκτρολόγηση για άμεση επικοινωνία. Μάλιστα, το περιβάλλον αυτό λειτουργεί με «έξυπνο» τρόπο, καθώς τροφοδοτείται από τα δεδομένα του ίδιου του χρήστη και άλλων χρηστών, ώστε να εμπλουτίζει τις προτεινόμενες λέξεις βάσει της συχνότητας χρήσης τους αλλά και την πιθανότητα συνεμφάνισης δύο ή περισσότερων λέξεων. Έτσι, για παράδειγμα, ακόμα και αν πληκτρολογηθεί λάθος μια λέξη, όπως στην παραπάνω εικόνα, και εφόσον είναι ενεργοποιημένη η «αυτόματη αντικατάσταση», με το πάτημα του «κενού» αυτόματως η λέξη θα διορθωθεί στην πιο κοντινή πρόβλεψη (εδώ «γίναν»). Με αυτόν τον τρόπο καθίσταται ιδιαίτερα εύκολη υπόθεση η ορθογραφημένη γραφή καθώς και η εισαγωγή των τόνων (μιας και αυτό γίνεται αυτόματα). Λόγω αυτής της τεχνολογικής εξέλιξης παρατηρείται πως χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο η ελληνική γραφή στα περιβάλλοντα άμεσης επικοινωνίας (chat ή sms), ενώ παλαιότερα κυριαρχούσε η χρήση των Greeklish.

Τα βοηθήματα αυτά λειτουργούν, συνήθως, ως «έξυπνα» εργαλεία στο παρασκήνιο, είναι προγραμματισμένα να εντοπίζουν τυχόν αδυναμίες κατά τη συγγραφή και να προτείνουν εναλλακτικές λύσεις. Λόγω του ότι αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των ποικίλων περιβαλλόντων παραγωγής λόγου σήμερα αποτελούν μοιραία μια νέα σημαντική μεταβλητή κατά τη διδασκαλία και παραγωγή γραπτού λόγου, ανεξάρτητα από διδακτικό αντικείμενο. Ως τώρα η αξιοποίηση των βοηθημάτων αυτών από γλωσσοδιδακτική άποψη θεωρείται αυτονόητη και αντιμετωπίζεται, στον βαθμό που αντιμετωπίζεται, μόνο ως τεχνικό ζήτημα στο πλαίσιο του μαθήματος της πληροφορικής.

Η αξιοποίηση όμως των συγκεκριμένων βοηθημάτων εγείρει μια σειρά από θέματα:

Ένα πρώτο σημαντικό θέμα είναι η επιστημονική εγκυρότητα των γλωσσικών αυτών βοηθημάτων. Το γεγονός ότι δεν αποτελούν παιδαγωγικά αλλά εμπορικά προϊόντα δημιουργεί πολλά και επείγοντα ερωτηματικά. Είναι ενδεικτικό ότι, ενώ για τη συγγραφή μια σχολικής

γραμματικής ή ενός σχολικού λεξικού υπάρχει περίσκεψη, προβληματισμός και χρονοβόρες διαδικασίες (είναι ενδεικτικό ότι ορθογραφικό λεξικό π.χ. δεν υπήρχε μέχρι πρόσφατα στα σχολεία μας), όλα αυτά τα ηλεκτρονικά εργαλεία εισάγονται, αλλά και προωθείται η αξιοποίησή τους, χωρίς προβληματισμό και έρευνα.

Στην περίπτωση της ελληνικής το θέμα έχει πρόσθετες ιδιαιτερότητες, οι οποίες δεν καλύπτονται από τον περιορισμένο, ούτως ή άλλως, διεθνή προβληματισμό. Οι ιδιαιτερότητες αυτές έχουν σχέση με δύο κυρίως παράγοντες: ο ένας αφορά την περιορισμένη για την ελληνική γλώσσα αγορά, γεγονός που δεν «πιέζει» τις υπεύθυνες εταιρείες στο να επενδύσουν στην ανάπτυξη, βελτίωση αλλά και τον αυστηρό έλεγχο της ποιότητας των προϊόντων αυτών· ο δεύτερος σχετίζεται με τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας και τις συνέπειες που έχει η λειτουργική ένταξη των γλωσσικών αυτών βοηθημάτων στη διδασκαλία της ελληνικής.

Μια παλαιότερη έρευνα στο ορθογραφικό σύστημα ελέγχου του Word, που έχει εισαχθεί στα ελληνικά σχολεία, έδειξε ενδιαφέροντα στοιχεία για τους δύο αυτούς παράγοντες (Κουτσογιάννης & Μανουηλίδου 2001) και παρατίθεται στη συνέχεια:

Παράδειγμα αξιοποίησης του ορθογραφικού ελέγχου από παιδιά

Τα κείμενα ανήκουν σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου και γράφτηκαν απευθείας στον υπολογιστή, χωρίς να ενεργοποιηθεί πρόγραμμα ορθογραφικού ελέγχου. Το πρώτο από αυτά αποτελεί προϊόν συμπαραγωγής δύο μαθητών μέτριας σχολικής επίδοσης. Το δεύτερο γράφτηκε από παλιννοστούντα ελληνοπόντιο μαθητή χαμηλής σχολικής επίδοσης. Υπογραμμίζονται οι λέξεις που επισημάνθηκαν ως λαθεμένες ορθογραφικά ή δεν αναγνωρίστηκαν από το πρόγραμμα στην έκδοση του 1995, σχολικό έτος από το οποίο προέρχονται τα κείμενα. Στην έκδοση αυτής της περιόδου αναφέρονται και οι λύσεις που προτείνει το λογισμικό μηχανικής διόρθωσης.

Κείμενο 1

ΤΑ ΦΕΤΕΙΝΑ ΠΡΩΤΟΒΡΟΧΙΑ ...ΕΙΧΑΝ ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΙΚΕΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ

Φέτος το φθινόπωρο στην πατρίδα μας, μας έπιασαν καταστροφικές βροχές ,με άλλα λόγια έγινε κατακλιsmός. Πλημμύρησαν χωριά και πόλεις, γιναν πολλές καταστροφές π.χ. στις πόλεις πνίγηκαν πολοι άνθρωποι, οι δρόμοι πλημμυρησαν και η συγκοινωνία ήταν αδύνατη, ενώ στα χωριά καταστράφηκαν η σοδιές των αγροτών και πνίγηκαν πολύ άνθρωποι και ζώα.

Κύριες αιτίες του προβλήματος αυτού είναι παρά πολλές.Είναι το γεγονός ότι καιμε τα δάση για να τα κάνουν οικόπεδα. Άλλη αιτία το μπάζωμα των ποταμιων όπου κάνουν δρόμους ή οικόπεδα.

Κείμενο 2

Όταν ήρθα στην Ελλάδα μετά από ένα χρόνο άρχισα να ασχολούμαι με ένα ίδος σπορ το King Boxing είχα ασχοληθεί 8. μήνες και το είχα σταματήσει. Ύστερα είχα ασχοληθεί με πηνγκμαχια και με το τζοκινκυ ένα μήνα. Τώρα ασχολούμαι με το ΤΑΕΚWON-DO σχεδόν ένα χρόνο .Στο ΤΑΕΚWON-DO μου αρέσει να κάνω προπόνηση κάθε φορά όταν ερχομε για προπόνηση κάνουμε πρώτα ζέσταμα μετά ανοίγματα στα ποδια μετά κάνουμε ασκισης και παίζουμε αγώνες και στο τέλος κάνουμε αποθεραπεία. Έχουμε ορισμένους κανόνες 1ον να μη βεράμε κάτω από την ζώνη 2ον να μη χτυπάμε στο πρόσωπο με το χέρι. Όπως ξερεται το ΤΑΕΚWON-DO έχει προέρθει από την Κορέα, έχουμε διάφορες κλοτσιές η κάθε κλοτσιά έχει την ονομασία της στα κορεατικά 1τη παλτουμ στη κηλια 2η τολιο τσακι κλοτσιά στο κεφάλι 3η μπαντα τολιο τσακι γυριστή κλοτσιά στο κεφάλι 4τη τι τσακι γυριστή κλοτσιά στο στομάχι.

- Η πρώτη διαπίστωση είναι αρκετά θετική. Το πρόγραμμα εντοπίζει την πλειονότητα των ορθογραφικών λαθών στα δύο μαθητικά κείμενα. Εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι μέσω των περισσότερων από τις προτάσεις που διατυπώνονται είναι εύκολη, σχετικά, η αποκατάσταση του λάθους: π.χ. κατακλιsmός-κατακλυsmός, πλημμυρησαν-πλημμύρισαν. Η αποκατάσταση όμως γίνεται με μηχανικό τρόπο, χωρίς την κατανόηση του κανόνα του ορθογραφικού συστήματος που παραβιάστηκε.
- Σύγχυση μπορεί να προκαλέσει στους μαθητές το γεγονός ότι σημειώνεται ως λάθος η έλλειψη διαστήματος, χωρίς καμία προτροπή για διόρθωση. Έχουμε δύο τέτοιες περιπτώσεις στο πρώτο κείμενο: το «πολλές.Είναι» και το «π.χ.» αναγνωρίζονται ως ορθά με ενδιάμεσο διάστημα. Γι΄

αυτόν τον λόγο ο φιλόλογος καλείται να αναδείξει τις διάφορες ιδιαιτερότητες του ηλεκτρονικού λόγου, όπως το πότε μπαίνει το κενό (π.χ. είναι υποχρεωτικό να υπάρχει μετά από τα σημεία στίξης), πότε είναι απαραίτητες οι εσοχές στις παραγράφους (π.χ. η πρώτη παράγραφος συνήθως δεν έχει εσοχή), ποια στοίχιση πρέπει να χρησιμοποιείται ανάλογα με το κείμενο (π.χ. σε ένα κείμενο προς εκτύπωση συνήθως προτιμάται η πλήρης στοίχιση) κ.ά.

- Η σημείωση ως λάθους του ρήματος «γίναν» στο πρώτο κείμενο έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ως εναλλακτικές λύσεις προτείνονται κατά σειρά τα: έγιναν και γίνανε. Γνωρίζουμε ότι «για τους ομιλητές της κοινής νέας ελληνικής η ποικιλία των γλωσσικών πραγματώσεων (π.χ. διπλοτυπίες, επίπεδα γλώσσας κ.λπ.) δεν είναι αδιάφορη αλλά λειτουργικά διαφοροποιημένη» (Σετάτος 1991, 32). Έτσι, οι επιλογές που προτείνονται εδώ ξεφεύγουν από το απλό ορθογραφικό επίπεδο και επεκτείνονται, παίρνοντας ρυθμιστικό χαρακτήρα (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997, 29-34), σε θέματα επιπέδου ύφους. Το ενδιαφέρον είναι πως σε νεότερες εκδόσεις του ίδιου λογισμικού (έλεγχος στην έκδοση του 2007), δεν αναγνωρίζεται πως πρόκειται για ρηματικό τύπο και δίνονται ως επιλογές διόρθωσης τελείως άσχετες λέξεις, όπως γυνών, γανών, γενών, γέννα, γόνων. Σε αυτήν την περίπτωση, δε δίνεται κάποια σχετική λύση και ο μαθητής θα δυσκολευτεί ιδιαίτερα να κατανοήσει για ποιο λόγο ο τύπος που χρησιμοποίησε ήταν λάθος. Γι' αυτόν τον λόγο κρίνεται απαραίτητη η καλή γνώση εκ μέρους των εκπαιδευτικών των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζουν τα περιβάλλοντα αυτά, αλλά και του πότε και πώς υποστηρίζουν τα παιδιά στις περιπτώσεις αυτές.
- Η περίπτωση των ποταμιών είναι ακόμη πιο ενδιαφέρουσα: Το πρόγραμμα προτείνει κατά σειρά ποτάμιων (προκρίνεται η λύση του επιθέτου), ποταμίων (αντιμετώπιση ως επίθετο με καταβίβαση του τόνου – πρόταση μη συμβατή με τη σχολική γραμματική, σελ. 108-109), ποταμιών (δέχεται ως ονομαστική το ποτάμι), ποταμών (ονομαστική ο ποταμός), πόταμων (αδόκιμος τύπος). Εδώ η επιλογή δεν είναι εύκολη για τον μαθητή, αφού απαιτείται μια αρκετά καλή γνώση θεμάτων που άπτονται της δομής και λειτουργίας της γλώσσας για να επιλέξει το ορθό. Απαιτείται, επίσης, μια αρκετά καλή γνώση της γραμματικής μεταγλώσσας, προκειμένου να μπορέσει να αντιληφθεί πλήρως τον δάσκαλό του, σε περίπτωση που ζητήσει τη βοήθειά του.
- Τέλος, αξίζει να επισημανθούν ιδιαίτερα δύο περιπτώσεις του πρώτου κειμένου. Η περίπτωση του πολοι και του καιμε. Σε κάποιες εκδόσεις το πρόγραμμα προτείνει κατά σειρά: πόλοι, πόλη, πολλή, πολύ, πώλο, χωρίς να προβλέπει το σωστό πολλοί, το οποίο, αν πληκτρολογηθεί, αποδέχεται ως ορθό! Ακόμα και σε πρόσφατη έκδοση του λογισμικού (2007) που το ορθό πολλοί υπάρχει, είναι η τελευταία επιλογή στις προτεινόμενες που δίνονται. Ομοίως, σε κάποιες εκδόσεις και όχι καθολικά, το άτονο καιμε αναγνωρίζεται ως σωστό. Στο σημείο αυτό τίθεται και το θέμα των εκδόσεων του προγράμματος, καθώς υπάρχει ο κίνδυνος στην ίδια τάξη οι μαθητές να έρχονται αντιμέτωποι με διαφορετικές προτάσεις του ίδιου προγράμματος ή και διαφορετικών προγραμμάτων.
- Αντίστοιχου βαθμού δυσκολίες δημιουργούνται και στις εναλλακτικές προτάσεις που δίνονται σε λάθη του δευτέρου κειμένου. Για τον τύπο ιδος η πρώτη πρόταση είναι η λέξη ειδώς (λέξη της αρχαίας που απαντάται στο λεξικό των Τεγόπουλου-Φυτράκη), λέξη προφανώς άγνωστη σε μαθητές Α' Γυμνασίου, και κατόπιν ακολουθεί η σωστή υπόδειξη είδος. Για τον τύπο ερχομε προκρίνεται ο τύπος της κλητικής ερχομέ (ο οποίος είναι αδόκιμος και σπάνιος) και μετά το ερχομαι, που αποτελεί και τη σωστή υπόδειξη. Βέβαια η γνώση της λέξης στην προφορική της μορφή βοηθά την επιλογή, χωρίς όμως να μειώνει και τον προβληματισμό του μαθητή. Αντίθετα με τον τύπο ερχομε η φωνητική μορφή δε βοηθά στην επιλογή της σωστής λύσης για το ξερεται. Ως πρώτη επιλογή δίνεται το ξέρεται (αδόκιμος τύπος) και στη συνέχεια ο σωστός ξέρετε, ακολουθούμενος από έναν ακόμη αδόκιμο τύπο ξέεται. Είναι προφανές ότι η συσσώρευση αδόκιμων, λόγιων και λογοτεχνικών τύπων δυσκολεύει εξαιρετικά την ευχέρεια επιλογής του μαθητή και περιπλέκει την κατάσταση.

Είναι γνωστό ότι η διδασκαλία της ορθογραφίας είχε και έχει κεντρική θέση στο σχολείο, ιδιαίτερα στο μάθημα της γλώσσας, αλλά ορθογραφημένα γραπτά απαιτούν οι εκπαιδευτικοί όλων των διδακτικών αντικειμένων. Οι αλλαγές που αναφέρθηκαν παραπάνω επιλύουν προβλήματα (π.χ. βοηθούν στο να αποφεύγονται τα πολλά λάθη) αλλά από την άλλη δημιουργούν νέα και μεταφέρουν το ενδιαφέρον της διδασκαλίας αλλού:

- Ενδιαφέρον έχει πια η έμφαση στη σύνταξη, αφού για να κατανοήσει ένα παιδί την ορθογραφία μιας λέξης θα πρέπει να προσέξει τι προηγείται (κυρίως) και τι έπεται. Η έμφαση στη σύνταξη ήταν απαραίτητη και από παλιά, η ιδιαιτερότητα με τα νέα μέσα είναι ότι αναγνωρίζουν ως ορθούς τύπους (π.χ. έρχονταν, ερχόταν) των οποίων η γραφή εξαρτάται από το ποιο είναι το υποκείμενο.

- Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει πια η ανάλυση της ρητορικής περίπτωσης και το επίπεδο ύφους που θα χρησιμοποιηθεί. Οι ορθογράφοι δίνουν όλες τις επιλογές ως ορθές (π.χ. λέγαν, λέγανε, λεγόντουσαν), ενώ η επιλογή του τύπου εξαρτάται από το ύφος.
- Οι εξελίξεις αυτές μεταφέρουν το ενδιαφέρον από τη διδασκαλία της ορθογραφίας ως ύλης σε κριτική ικανότητα/δεξιότητα που διδάσκεται/εντάσσεται στις πρακτικές παραγωγής λόγου από τα παιδιά.

Με βάση τα παραπάνω τα συγκεκριμένα εργαλεία είναι απαραίτητο να εντάσσονται οργανικά στην παραγωγή λόγου με έμφαση στην απόκτηση κριτικής επίγνωσης εκ μέρους των παιδιών για τις ιδιαιτερότητές τους.

**στο πρόσθετο υλικό των δραστηριοτήτων δίνεται προς αξιολόγηση ένα φύλλο εργασίας που εστιάζει σε αυτό το ζήτημα και συγκροτείται γύρω από την ανάλυση των δύο κειμένων-παραδειγμάτων από τα ίδια τα παιδιά.*

5.3 Ηλεκτρονικά Λεξικά, ιδιαιτερότητες και γνώσεις για τη γλώσσα

Μια σημαντική παράμετρος της γλωσσικής εκπαίδευσης που έχει ιδιαίτερη βαρύτητα αλλά είναι υποβαθμισμένη ή δεν προσεγγίζεται κατά τρόπο συστηματικό και ικανοποιητικό στο ελληνικό σχολείο, είναι αυτή που σχετίζεται με τις Γνώσεις των μαθητών σε θέματα Γλώσσας (Knowledge About Language). Στο παρόν υλικό χρησιμοποιούμε τον όρο Γνώσεις για τη Γλώσσα (ΓΓ) (βλ. και Ενότητα 7). Μια όψη των ψηφιακών διαστάσεων που αποκτούν πια οι ΓΓ συζητήθηκαν παραπάνω με αφετηρία τα προγράμματα ορθογραφικού ελέγχου. Στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, η γραμματική και οι γνώσεις ευρύτερα για τη γλώσσα αξιοποιούνται ως εργαλεία για την αποκάλυψη και συζήτηση της βαθύτερης ιδεολογίας που διαπερνά τον κειμενικό μας και, κατά προέκταση, και τον κοινωνικό μας περίγυρο.

5.3.1 Η διδακτική αξιοποίηση των ηλεκτρονικών λεξικών για την απόκτηση γνώσεων για τη γλώσσα

Τα *ηλεκτρονικά λεξικά* (online dictionary) ως ψηφιακά περιβάλλοντα (μονόγλωσσα, δίγλωσσα, αντίστροφα, θεματικά κ.λπ.) δίνουν όλες τις πληροφορίες που δίνει και ένα έντυπο λεξικό, αλλά σε πιο σύντομο χρόνο και με πιο λειτουργικό τρόπο, δεδομένου ότι διαθέτουν εσωτερική μηχανή αναζήτησης της πληροφορίας και επιτρέπουν την αναζήτηση όχι μόνο με λέξεις αλλά και κάθε άλλο συνδυασμό χαρακτήρων. Έχουν τη δυνατότητα αποθήκευσης πάρα πολύ μεγάλου αριθμού λημμάτων και πάρα πολλών ερμηνευμάτων και παραδειγμάτων.

Από άποψη παιδαγωγική η αξιοποίησή τους μπορεί να είναι διπλή. Μπορούν καταρχάς να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία αναφοράς, όπως συνέβαινε/συμβαίνει και με τα έντυπα λεξικά. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά θα πρέπει να γνωρίζουν να χρησιμοποιούν τα βοηθήματα αυτά κατά τρόπο λειτουργικό, ανάλογα με τον στόχο τους. Στα προγράμματα σπουδών για το γυμνάσιο προβλέπεται, και ορθώς, η εξοικείωση των μαθητών με τα λεξικά. Η έμφαση δίνεται στην εξοικείωση με τη χρήση τους, μια πρώτη γνωριμία με τα είδη των λεξικών, που συνήθως κυκλοφορούν, και με τον τρόπο σύνταξής τους. Τα ψηφιακά λεξικά καλύπτουν τους στόχους αυτούς, αλλά παρέχουν και πολλές άλλες δυνατότητες. Είναι π.χ. εύκολη η εξοικείωση με τον τρόπο εργασίας σε ηλεκτρονικά λεξικά και με τις ποικίλες δυνατότητες που παρέχονται για αναζήτηση.

Προς αυτήν την κατεύθυνση μπορούν να αξιοποιηθούν αρκετά έγκυρα λεξικά σε ψηφιακή μορφή. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι [η ψηφιακή έκδοχή του Επίτομου Λεξικού της αρχαίας ελληνικής γλώσσας των Liddell & Scott](#), με δυνατότητες απλής αναζήτησης (όχι όμως και σύνθετης και χωρίς διασύνδεση με σώματα κειμένων, δυνατότητες τη σημασία των οποίων για τη διδακτική θα αναλύσουμε παρακάτω). Αντίστοιχα λειτουργούν και τα παρακάτω δίγλωσσα ή πολύγλωσσα λεξικά:

- Τα Λεξικά του Ινστιτούτου Επεξεργασίας Λόγου (<http://www.xanthi.ilsp.gr/dictionaries>): Πρόκειται για πέντε λεξικά, με τα λήμματα στην ελληνική και τα ερμηνεύματα στην ελληνική και σε πέντε διαφορετικές γλώσσες: ελληνο-αγγλικό, ελληνο-αραβικό, ελληνο-γερμανικό, ελληνο-ρωσικό, ελληνο-τουρκικό. Σε κάθε γλώσσα υπάρχουν έως και τέσσερις μεταφράσεις για κάθε λήμμα της ελληνικής γλώσσας. Εκτός από τις μεταφράσεις, δίνονται παραδείγματα χρήσης, συνώνυμα και αντώνυμα καθώς και άλλες λέξεις που σχετίζονται με το λήμμα. Αρκετά από τα λήμματα συνοδεύονται από εικόνες για την ευκολότερη κατανόησή τους.

- Το Πολυλεξικό (<https://bit.ly/2M11eHZ>): Πρόκειται για ένα εργαλείο που ενσωματώνει πέντε διαφορετικά λεξικά, για πέντε γλώσσες: Αλβανικά, Αραβικά, Γεωργιανά, Ουρντού-Παντζαμπί και Ρώσικα. Περιλαμβάνει την αναζήτηση λέξεων με αντίστροφη μετάφραση, φωνητική απόδοση και γραμματική διασύνδεση. Το εργαλείο αυτό απευθύνεται σε σπουδαστές των ελληνικών ως δεύτερη / ξένη γλώσσα και γι' αυτόν τον λόγο δεν περιέχει μόνο λεξικό αλλά και άλλου είδους υλικό, όπως πίνακες γραμματικής, διαλόγους βασισμένους σε καθημερινές καταστάσεις με κινούμενες εικονογραφήσεις και ασκήσεις.

Τα λεξικά μπορούν επίσης να αξιοποιηθούν προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης.

Η κριτική γλωσσική επίγνωση περιλαμβάνει τόσο διδασκαλία του λεξιλογίου όσο και μορφολογική επίγνωση, επίγνωση σημασιακής εξέλιξης των λέξεων στη διαχρονία τους (δυνατότητα παράλληλης αναζήτησης σε λεξικά διαφορετικών ιστορικών περιόδων), διερεύνηση της εξέλιξης του νεοελληνικού λεξιλογίου σε συνάρτηση με τις πολιτισμικές επαφές και το ιστορικό πλαίσιο και εξοικείωση με το φαινόμενο του δανεισμού (δυνατότητα σύνθετης αναζήτησης με κριτήρια όπως η ετυμολογία, το ειδικό λεξιλόγιο χρήσης κ.λπ.), καθώς και (κριτική) λεξικογραφική επίγνωση.

Προς αυτήν την κατεύθυνση μπορούν κυρίως να αξιοποιηθούν λεξικά που έχουν σχεδιαστεί, προκειμένου να εξυπηρετούν την κατεύθυνση αυτή.

Συγκεκριμένα, πέρα από τις βασικές δυνατότητες αναζήτησης που παρέχει κάθε έγκυρα δομημένο ψηφιακό λεξικό, σε πιο ολοκληρωμένα γλωσσοδιδασκτικά περιβάλλοντα δίνονται επιπλέον εναλλακτικοί τρόποι αναζήτησης (π.χ. με βάση το θέμα, τα συμφύματα, βλ. Ράλλη 2005, 41) ή/και σύνθετη αναζήτηση, δηλαδή αναζήτηση με τον συνδυασμό κριτηρίων (τα βασικά κριτήρια είναι η γραμματική κατηγορία του λήμματος, το κλιτικό παράδειγμα στο οποίο εμπίπτει, η ετυμολογία του, το σημασιολογικό πεδίο όπου ανήκει, η χρήση του κ.λπ.).

Στη συνέχεια ακολουθεί ένα κείμενο που δίνει έμφαση στην κριτική προσέγγιση των ψηφιακών λεξικών ως γλωσσοδιδασκτικών περιβαλλόντων, με παράδειγμα μια συγκεκριμένη συλλογή λεξικών στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και ιδιαίτερα στο ψηφιακό Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (ΛΚΝ): οι σύνθετες δυνατότητες αναζήτησης του συγκεκριμένου λεξικού καθώς και η διασύνδεση με σώματα κειμένων αυθεντικού λόγου, δυνατότητες που απουσιάζουν από τα περισσότερα άλλα ψηφιακά λεξικά, επιτρέπουν την προσέγγισή του ως διερευνητικού γλωσσοδιδασκτικού περιβάλλοντος.

5.3.2 Το ηλεκτρονικό λεξικό ως γλωσσοδιδασκτικό περιβάλλον

Η «Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση» του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας αποτελεί ένα περιβάλλον αυτομόρφωσης και υποστήριξης των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα. Αποτελεί ένα ενιαίο και ολοκληρωμένο περιβάλλον που περιλαμβάνει εργαλεία γλωσσικής τεχνολογίας τα οποία συνεργάζονται μεταξύ τους.

Πρόκειται για τέσσερα λεξικά κα ένα σώμα κειμένων που αποτελείται, κατά το μεγαλύτερο μέρος του, από κείμενα δημοσιογραφικού και εκπαιδευτικού λόγου:

- Το *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη (εκδόθηκε τον Δεκέμβριο του 1998). Στις δυνατότητες αυτού του λεξικού θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στη συνέχεια.

- Η *Επιτομή Λεξικού της Μεσαιωνικής Δημόδους Γραμματείας (110-1669)* (Α' τόμος α-κ, Β' τόμος λ-παραθήκη).
Πρόκειται για ψηφιακή έκδοση του «Λεξικού της Μεσαιωνικής Ελληνικής Δημόδους Γραμματείας» με λήμματα που καλύπτουν την περίοδο 1100-1669. Η Επιτομή καλύπτει τους τόμους Α' – ΙΔ' ως και το λήμμα «παραθήκη», καθώς αυτό ήταν και το τελευταίο λήμμα που δημοσιεύτηκε από τον Ε. Κριαρά. Δίνεται η δυνατότητα για σύνθετη αναζήτηση με κριτήρια όπως ο τύπος λήμματος ή η ετυμολογία του.
- Το *Ελληνο-αγγλικό λεξικό του Δ. Γεωργακά* (Α' Τόμος).
- Το *Αντίστροφο Λεξικό της Νέας Ελληνικής* (Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη) [βλ. παρακάτω, το υποκεφάλαιο «Μορφολογική επίγνωση και ειδικά λεξικά»]
- Σώμα κειμένων δημοσιογραφικού και εκπαιδευτικού λόγου.

Το όλο περιβάλλον είναι έτσι σχεδιασμένο, ώστε να επιτρέπεται:

1. Η επικοινωνία μεταξύ επιλεγμένων λεξικών και η παράλληλη αναζήτηση λημμάτων στα τρία πρώτα.
2. Η επικοινωνία του ΛΚΝ με το σώμα κειμένων.
3. Η έρευνα στο υλικό των λεξικών με τη δυνατότητα συνδυαστικής χρήσης διαφορετικών όρων αναζήτησης. Το χαρακτηριστικό αυτό επιδιώχθηκε εξ αρχής με στόχο τη δημιουργία ενός ανοιχτού και διερευνητικού περιβάλλοντος μάθησης.
4. Η έρευνα στο σώμα κειμένων είτε σε όλο το σώμα είτε στα δύο διαφορετικά πεδία, τον δημοσιογραφικό και εκπαιδευτικό λόγο. Η έρευνα αυτή είναι εφικτή είτε με αφετηρία τη λέξη είτε το κειμενικό είδος. Για μια αναλυτική περιγραφή βλ. την αμέσως επόμενη ενότητα («Σώματα κειμένων»).

Στον νεότερο δικτυακό τόπο «Ψηφίδες για την Ελληνική Γλώσσα» προστέθηκαν νέα γλωσσοδιδασκτικά ψηφιακά περιβάλλοντα και εργαλεία, μεταξύ άλλων και τα εξής δύο:

- *Λεξικά του δημοτικού* Τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού σε επεξεργασμένη μορφή (βάση δεδομένων), με σύνθετες δυνατότητες αναζήτησης.
- *Μορφολεξικό* (βλ. παρακάτω).

Διδασκαλία του λεξιλογίου: από τις λέξεις καθαυτές στη λειτουργία τους

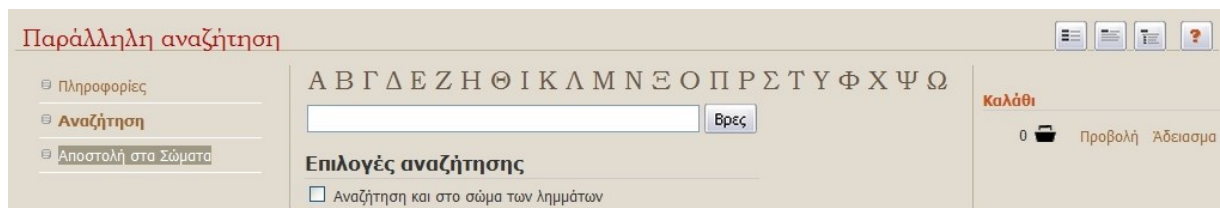
Υπάρχει μια μακρά παράδοση στην εκπαίδευση των δύο τελευταίων αιώνων που συνδέει άρρηκτα τη γλωσσική διδασκαλία με τη διδασκαλία του λεξιλογίου της μητρικής γλώσσας. Μια πρώτη ματιά στα παλιότερα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου και του Λυκείου καθιστά εμφανή την προτεραιότητα αυτή: σε ειδικό τμήμα κάθε διδακτικής ενότητας παρατίθενται πίνακες λέξεων, που οργανώνονται σε σημασιολογικές ή ετυμολογικές ομάδες και ακολουθούνται από ασκήσεις για την εμπέδωσή του παρουσιαζόμενου λεξιλογίου. Γενικότερος στόχος ήταν να αποκτήσουν οι μαθητές «τον απαραίτητο λεξιλογικό πλούτο» και να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη επάρκεια στις απαιτήσεις της παραγωγής —γραφτού κυρίως— λόγου, που συνήθως ακολουθεί ως προτεινόμενο καθήκον. Η αντίληψη ότι το λεξιλόγιο των μαθητών στη μητρική τους γλώσσα μπορεί να διευρυνθεί μέσα από την αποπλαισιωμένη παρουσίασή του, ανεξάρτητα δηλαδή από τη χρήση του και τις επικοινωνιακές ανάγκες που την υπαγορεύουν, προσκρούει στις σύγχρονες αντιλήψεις για τη διδασκαλία της γλώσσας εν γένει και του λεξιλογίου ειδικότερα (Κουτσογιάννης 2017).

Είναι γεγονός ότι η μεγαλύτερη έμφαση στα κείμενα και η τάση να προσεγγίζεται το λεξιλόγιο μέσα από αυτά, που χαρακτηρίζει τα νέα βιβλία του Γυμνασίου (που ίσχυσαν από το 2006 κ.ε.), βελτίωσε αρκετά την ισχύουσα κατάσταση, χωρίς ωστόσο να την ανατρέψει συνολικά. Θα

μπορούσαμε, εν κατακλείδι, να πούμε ότι η έμφαση στη διδασκαλία του λεξιλογίου της μητρικής γλώσσας αποτελεί πραγματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος με τη μία ή την άλλη μορφή, που δεν μπορεί να αγνοηθεί κατά τη διαμόρφωση διδακτικών σεναρίων που αποβλέπουν να ενσωματωθούν στο σχολικό πρόγραμμα.

Το γλωσσοδιδακτικό περιβάλλον της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα δημιουργήθηκε με ορισμένα χαρακτηριστικά που προσφέρουν διεξόδους στους εκπαιδευτικούς, ώστε από τη μια πλευρά να ανταποκρίνονται στη συγκεκριμένη απαίτηση του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ από την άλλη να ξεπερνούν τις αδυναμίες της παραδοσιακής αντίληψης για τη γλωσσική διδασκαλία.

Βασικό στοιχείο είναι να ανταποκρίνεται το περιβάλλον των λεξικών, ιδιαίτερα του **Λεξικού της Κοινής Νεοελληνικής**, σε μια από τις κύριες προτεραιότητες της σύγχρονης γλωσσοδιδασκτικής, που είναι να μην αντιμετωπίζονται οι λέξεις αποκομμένες, αλλά να τοποθετούνται στα συμφραζόμενά τους: στην πρόταση, στην παράγραφο, στο κειμενικό είδος (genre) και στο πεδίο που ανήκουν (π.χ. εκπαίδευση, δημοσιογραφία κ.λπ.). Ένα λεξικό όμως δεν μπορεί παρά να δώσει το ερμήνευμα μιας λέξης και παραδείγματα χρήσης της σε προτασιακό επίπεδο συνήθως, κάτι που είναι ανεπαρκές. Γι' αυτό, η αναζήτηση στο λεξικό συνδέθηκε με την παράλληλη δυνατότητα αναζήτησης σε σώμα κειμένων.



Εικόνα 7 Παράλληλη αναζήτηση στα λεξικά της Πύλης. Επισημαίνεται η δυνατότητα «Αποστολή στα σώματα κειμένων»

Το σημαντικό είναι ότι **η σύνδεση αυτή μεταξύ λεξικού και σώματος κειμένων** μεταθέτει το ενδιαφέρον της γλωσσικής διδασκαλίας από την ενασχόληση με τις λέξεις καθαυτές στο πώς το περιεχόμενο (context) καθορίζει τη σημασία και τη λειτουργία των λέξεων. Μέσα από τη δυνατότητα αυτή των παράλληλων αναζητήσεων διαμορφώνεται ένα διερευνητικό περιβάλλον, το οποίο δίνει στον δάσκαλο τη δυνατότητα να ξεφύγει από την καθημερινή στατική διδασκαλία του λεξιλογίου, να αναθέσει στα παιδιά μικρές ερευνητικές εργασίες, μέσα από τις οποίες θα ανακαλύψουν τη σημασία των λέξεων, θα μιλήσουν και θα κατανοήσουν τον ρόλο των συμφραζομένων, του επιπέδου ύφους, της κατάστασης επικοινωνίας, του λόγου στον οποίο ανήκουν κ.λπ. Παράλληλα, θα έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν υποστηρικτικά τις πληροφορίες του λεξικού: τους ορισμούς, τα παραδείγματα, την ετυμολογία κ.λπ.

Σημασιακή αλλαγή

Συχνά στο παρελθόν η αξιοποίηση των λεξικών στα σχολεία είχε στατικό και ρυθμιστικό χαρακτήρα, αντίληψη ανάλογη με αυτήν που επικρατούσε για τον ρόλο της γραμματικής (Halliday 2000· Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997). Το ηλεκτρονικό περιβάλλον των λεξικών και σωμάτων κειμένων δίνει τη δυνατότητα να αναθεωρηθούν τέτοιες αντιλήψεις και να γίνουν αντιληπτές μερικές πολύ βασικές διαστάσεις του φαινομένου γλώσσα, όπως είναι το θέμα της σημασιακής μεταβολής.

Μπορούν τα παιδιά, για παράδειγμα, να κατανοήσουν καλύτερα ότι οι αλλαγές στις γλώσσες δεν είναι τυχαίες, αλλά συναρτώνται άμεσα με τα υλικά δεδομένα του κάθε πολιτισμού, ότι «η ιστορία της γλώσσας είναι μέρος της ανθρώπινης ιστορίας» (Halliday 1993: 9) και ότι οι σημασίες των λέξεων δεν είναι κάτι το στατικό και αμετάβλητο. Η δυνατότητα παράλληλης έρευνας στα τρία διαφορετικά λεξικά, το υλικό των οποίων εκτείνεται από το 1100 μέχρι τα τέλη του 2000 (με ένα μικρό διάστημα κενό ενδιάμεσα) μπορεί εύκολα να αξιοποιηθεί, προκειμένου να γίνει αυτό ευκολότερα και σαφέστερα κατανοητό. Με αφετηρία τις λέξεις, τα παιδιά μπορούν να πάρουν μια εικόνα και να συζητήσουν για την υλική και πνευματική πορεία του ελληνισμού (Σετάνος 2001: 500-501), για κοινωνικές, τεχνολογικές και άλλες παραμέτρους που οδηγούν στις αλλαγές αυτές, για συγκεκριμένα «πολιτισμικά συμβάντα που ανακυκλώνονται στο χώρο της γλώσσας» (Χριστιδής 2001: 837), για μία από τις ιδιότητες της γλώσσας να δημιουργεί νέες σημασίες από υπάρχοντα σημαίνοντα.

Ο συνδυασμός από την άλλη πλευρά του *Λεξικού της Κοινής Νεοελληνικής* με το *Λεξικό Γεωργακά* και, κυρίως, με το **Σώμα Κειμένων** μπορεί να αναδείξει τη δυναμική της σημασίας των λέξεων στη συγχρονία τους και όχι μόνο στη διαχρονία.

Προς αυτήν την κατεύθυνση μπορεί να αξιοποιηθεί και ένα ακόμα, πρόσφατο, ψηφιακό λεξικό του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, που δεν ανήκει μεν στο διασυνδεδεμένο γλωσσολογικό περιβάλλον της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα, αλλά υιοθετεί τις αρχές του στη δομή του (με πρόσθετα κριτήρια αναζήτησης σύμφωνα με την ετυμολογία, τη χρήση, το ύφος κ.λπ.): Λεξικό της Λαϊκής και της Περιθωριακής μας γλώσσας – Γιώργος Κάτος (<http://georgakas.lit.auth.gr/dictionaries/index.php/to-leksiko/eisagogi-1>). Τα λήμματα αφορούν αποκλειστικά τη «λαϊκή» γλώσσα, ή αλλιώς, την αργκό, ενώ μεγάλο μέρος των λημμάτων καταλαμβάνουν οι φράσεις και η ερμηνεία τους.

Βέβαια κάθε ψηφιακό λεξικό έχει και τις **ιδιαιτερότητές** του ως προς τη δόμησή του σε βάση δεδομένων και για αυτό είναι απαραίτητη η ανάγνωση των σχετικών οδηγιών αλλά και η έμφαση στην εξοικείωση με το εκάστοτε λεξικό στο πλαίσιο του λειτουργικού γραμματισμού (στο συγκεκριμένο λεξικό η δυνατότητα αναζήτησης με σειρά χαρακτήρων δεν επιστρέφει αποτελέσματα αναζήτησης παρά μόνο αν χρησιμοποιηθεί τελεστής αναζήτησης πριν ή μετά τη σειρά χαρακτήρων).

Μορφολογική επίγνωση

Οι παρεχόμενες δυνατότητες αναζήτησης στο υλικό του ΑΚΝ, καθώς και η επικοινωνία των λεξικών με τα σώματα κειμένων προσφέρουν δυνατότητες που μπορούν να αξιοποιηθούν προς την κατεύθυνση της επίγνωσης των μαθητών σε θέματα ορθογραφίας και μορφολογίας της ελληνικής. Αναφορικά με το μορφολογικό σύστημα της ελληνικής, το περιβάλλον των λεξικών και των σωμάτων κειμένων παρέχει δύο επιμέρους εναλλακτικές δυνατότητες:

- α) την απόκτηση επίγνωσης σχετικά με τις ιδιαιτερότητες της κλιτικής μορφολογίας της νέας ελληνικής και
- β) την απόκτηση επίγνωσης σχετικά με το σύστημα παραγωγής νέου λεξιλογίου.

Στον τομέα της κλιτικής μορφολογίας είναι δυνατόν:

- να εστιάσει ο εκπαιδευτικός στους λεγόμενους «αρχαιοκλιτικούς» τύπους (π.χ. επιβιώσεις τριτόκλιτων επιθέτων και μετοχών, επιβιώσεις τύπων του β΄ αορίστου της αρχαίας ελληνικής κ.ά.) και γενικότερα σε όλους τους τύπους που παρουσιάζουν ιδιομορφίες και το παιδί δυσκολεύεται να κατακτήσει στο πλαίσιο της καθημερινής χρήσης του λόγου.

- να πραγματοποιηθούν αναζητήσεις στο λημματολόγιό του με κριτήριο το κλιτικό παράδειγμα στο οποίο ο χρήστης επιθυμεί να ανήκουν τα λήμματα που θα επιστραφούν στα αποτελέσματα της αναζήτησης.
- να χρησιμοποιηθούν και οι σχετικοί πίνακες κλιτικών παραδειγμάτων, οι οποίοι βρίσκονται στη διάθεση των χρηστών όπως ακριβώς είναι καταγεγραμμένοι και στην έντυπη έκδοση του ΛΚΝ.

Όσον αφορά στον τομέα του μορφολογικού συστήματος παραγωγής της νέας ελληνικής:

- Στο λημματολόγιο του ΛΚΝ, εκτός από πλήρη λεξήματα, καταχωρίζονται και μορφήματα που αποτελούν συστατικά για τη δημιουργία λεξημάτων, δηλαδή προθήματα (π.χ. δυσ-, ξε-, ανα-), επιθήματα (π.χ. -ισμός, -τήρας) ή συνθετικά (π.χ. τεχνο-, οικο-, -δοτώ, -δόχος).
- Από τα άρθρα των σχετικών λημμάτων μπορούν οι μαθητές να πληροφορηθούν τις επιμέρους σημασίες και χρήσεις αυτών των μορφημάτων, την εξέλιξή τους από άλλα μορφήματα και την ενδεχόμενη επίδραση άλλων παραμέτρων (όπως ο δανεισμός) στη σημερινή τους σημασία.
- Από το λημματολόγιο του ΛΚΝ καθώς και του Αντίστροφου λεξικού της Νέας Ελληνικής μπορούν να αντλήσουν καταλόγους λέξεων που σχηματίζονται με συγκεκριμένα κάθε φορά μορφήματα.
- Στο σώμα κειμένων οι λέξεις αυτές εμφανίζονται σε πλαίσιο αυθεντικής χρήσης.
- Με την κατάλληλη αξιοποίηση αυτών των δυνατοτήτων από τον εκπαιδευτικό, ο μαθητής μπορεί να κατακτήσει υψηλότερο βαθμό επίγνωσης για τους μηχανισμούς σχηματισμού του λεξιλογίου της ελληνικής που είναι παραγωγικοί στην παρούσα φάση της εξέλιξής του, για τη σημασία των παραγωγικών μορφημάτων και των παραγόμενων λέξεων και για τη σημασιακή διαφοροποίηση τόσο των μορφημάτων όσο και των λέξεων που σχηματίζουν ανάλογα με το σημασιολογικό πεδίο χρήσης τους.

Μορφολογική επίγνωση και ειδικά μορφολογικά λεξικά

Αναφέρθηκε ήδη ότι στο γλωσσοδιδακτικό περιβάλλον της Πύλης για την ελληνική γλώσσα διατίθεται το Αντίστροφο Λεξικό της Νέας Ελληνικής. Σε αυτό η αναζήτηση γίνεται με βάση την κατάληξη των λέξεων και όχι το αρχικό τους γράμμα. Αποτελεί μεταφορά του αντίστοιχου έντυπου λεξικού της Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη αλλά με τις αυξημένες δυνατότητες που προσφέρει το ψηφιακό περιβάλλον, όπως η γρήγορη αναζήτηση αλλά και η αποστολή στα σώματα κειμένων του ΚΕΓ.

Στον νεότερο δικτυακό τόπο «Ψηφίδες για την Ελληνική Γλώσσα» προστέθηκε το [Μορφολεξικό](#). Πρόκειται για λεξικό μορφημάτων περιλαμβάνει προθήματα, επιθήματα καθώς και πρώτα και δεύτερα συνθετικά. Η χρησιμότητα του ιδιότυπου αυτού λεξικού έγκειται στο ότι προσφέρεται στο δάσκαλο ως ένα εργαλείο, με τη βοήθεια του οποίου έχει την ευχέρεια να εφαρμόσει τη στρατηγική της μορφολογικής επίγνωσης κατά τη γλωσσική διδασκαλία (http://www.greek-language.gr/Resources/modern_greek/education/lex_first_grade/search.html?lex=3&lq=).

Ο μαθητής αξιοποιεί τα μορφήματα που συμπεριλαμβάνονται στο λεξικό, προκειμένου να ασκηθεί καταρχάς στην παραγωγή και τη σύνθεση και να προχωρήσει έτσι στην επίγνωση των μηχανισμών για τον σχηματισμό του λεξιλογίου.

Το Μορφολεξικό, εκτός από τη συμβολή του στη μορφολογική επίγνωση των μαθητών, λειτουργεί επίσης ως εργαλείο για την κατάκτηση της ορθογραφικής επίγνωσης, αφού, όσον αφορά την ελληνική γλώσσα, η κατάκτηση της ορθογραφίας συνδέεται σε μεγάλο ποσοστό με την κατάκτηση του μορφολογικού συστήματος της γλώσσας.

- Όσον αφορά την αρχαία ελληνική γλώσσα, ήδη αναφέρθηκε η ψηφιακή έκδοσή του *Ενδιάμεσου Λεξικού της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας* (An Intermediate Greek-English Lexicon, 1889) των Henry George Liddell & Robert Scott. Εδώ επισημαίνουμε την ψηφιακή έκδοσή ενός ειδικότερου εργαλείου. Πρόκειται για τον *Κατάλογο ρηματικών τύπων της Αρχαίας Ελληνικής του Αμερικανού καθηγητή John J. Bodoh* (An Index of Greek Verb Forms, Hildesheim & New York, 1970): κωδικοποιεί και καταλογογραφεί ρηματικούς τύπους της ελληνικής γλώσσας, για τους οποίους παρέχεται πλήρης γραμματική αναγνώριση [http://www.greek-language.gr/Resources/ancient_greek/tools/verb_forms/index.html]

Ο δανεισμός

Είναι γνωστό ότι το φαινόμενο του δανεισμού αποτελεί ένα από τα ευρύτερα συζητούμενα θέματα, που δεν απασχολεί μόνο τον χώρο της επιστήμης αλλά και τα μέσα ενημέρωσης. Στην τελευταία αυτή περίπτωση πολύ συχνά εκφράζεται η άποψη ότι η ελληνική γλώσσα κινδυνεύει με αφανισμό λόγω του υπερδανεισμού της από άλλες γλώσσες και κυρίως από την αγγλική. Το περιβάλλον των ηλεκτρονικών λεξικών παρέχει τη δυνατότητα, αντί για κινδυνολογία και αφοριστικού τύπου συζητήσεις, να εξοικειωθούν βαθύτερα τα παιδιά με το διαχρονικό φαινόμενο του δανεισμού και τις πραγματικές του διαστάσεις.


Ιδιαίτερα το ψηφιακό περιβάλλον του λεξικού του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη δίνει τη δυνατότητα να διερευνηθεί κατά τρόπο συστηματικό η προέλευση του λεξιλογίου που ανήκει σε διάφορα πεδία χρήσης της γλώσσας, να αναζητηθούν οι επαφές με άλλες γλώσσες και κατά πρόεκταση να συζητηθούν οι πολιτισμικές επαφές που οδήγησαν και στις γλωσσικές αλλαγές.

Στο παράδειγμα που ακολουθεί ζητείται να μας δοθούν οι λέξεις της ελληνικής που ανήκουν στο πεδίο του αθλητισμού και προέρχονται (ή αποτελούν σημασιολογικά δάνεια) από την αγγλική (στο πρώτο παράδειγμα) και οι αντίστοιχες λέξεις που προέρχονται (ή αποτελούν σημασιολογικά δάνεια) από την τουρκική (στο δεύτερο παράδειγμα).

Εικόνα 8 (φόρμα σύνθετης αναζήτησης)

Αναζήτηση για: Ετυμολογία: τουρκ. (τουρκικός), Σημασιολογικό Πεδίο: Αθλητικά

1 εγγραφή « < > »

 **τάπα** η [tápa] **Q25**: **α.** βούλωμα από φελλό, ξύλο ή σίδηρο: Τάπα της μπουκάλας / του βαρελιού. Βίδωσε την τάπα στην άκρη του σωλήνα, για να σταματήσει το νερό που έτρεχε. **β.** (αθλ., προφ.) κόψιμοζ. [ιταλ. tapp(o) –α ή μέσω του τουρκ. tapa]

< Προηγούμενο [1] Επόμενο > Μετάβαση στη σελίδα:

Εικόνα 9 (αποτελέσματα αναζήτησης)

Μια ανάλογη αναζήτηση στο πεδίο της διατροφής θα μας δώσει τα ακριβώς αντίθετα αποτελέσματα, διευκολύνοντας έτσι την αναζήτηση των αιτίων που οδηγούν στη δυσαναλογία αυτή κατά περίπτωση και τη σύνδεση του λεξιλογίου της γλώσσας μας με την ιστορία.

Στην «Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση» διατίθενται επιπλέον συγκεκριμένες παραδείγματα εφαρμογής [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/cbt/utilization/examples.html]

Γλωσσικές προκαταλήψεις και (κριτική) γλωσσική επίγνωση

Η απόκτηση «γνώσεων για τη γλώσσα» στην περίπτωση της ελληνικής θα πρέπει, κατά τη γνώμη μας, να δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα και στην ανατροπή των ευρέως διαδεδομένων στην ελληνική κοινωνία προκαταλήψεων για την ελληνική γλώσσα. Αξίζει να επισημανθεί ότι οι προκαταλήψεις αυτές δεν είναι απλώς λαθεμένες απόψεις για τη γλώσσα, αλλά μέρος μιας ευρύτερης οπτικής για το πώς αντιμετωπίζεται το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον της εκπαίδευσης, όπως και της ελληνικής κοινωνίας στο σύνολό της. Αποτελούν, δηλαδή, συνήθως μέρος ευρύτερων αφηγήσεων (narratives), συμβάλλοντας σημαντικά στη διαμόρφωση συγκεκριμένου τύπου ταυτοτήτων (Bernstein 1996). Από την άποψη αυτή αποτελούν λόγους (discourses) με έντονο πολιτικό χαρακτήρα και προσανατολισμό (Koutsogiannis & Mitsikoroulou 2003).

Η προσέγγιση των γλωσσικών προκαταλήψεων από αυτήν την οπτική γωνία είναι προφανές ότι προσδίδει διαφορετικό προσανατολισμό στη γλωσσική ενημερότητα. Από τη μια πλευρά, δίνεται η δυνατότητα να αξιοποιηθεί η διεθνής εμπειρία και αναζήτηση, ενώ από την άλλη γειώνεται στην ελληνική πραγματικότητα, στην απομυθοποίηση και κατανόηση των «λόγων» που κυκλοφορούν ευρύτατα γύρω μας και συνεισφέρουν στην κατασκευή αυτών που ο Bernstein (1996) αποκαλεί (αναδρομικές;) retrospective ταυτότητες.

(Κριτική) λεξικογραφική επίγνωση

Με τη δυνατότητα σύνδεσης που παρέχει το όλο περιβάλλον και με το σώμα κειμένων δημοσιογραφικού λόγου, καθίσταται ευκολότερα δυνατή η διερεύνηση και άλλων διαστάσεων, όπως για παράδειγμα η άσκηση στην αποδελτίωση αυθεντικού γλωσσικού υλικού και η συνειδητοποίηση της μετάβασης από τη λέξη στον λημματικό τύπο (Αναστασιάδη 1997: 164 & 166), προκειμένου να γίνει αντιληπτή η συστηματικότητα του τρόπου σύνταξης ενός λεξικού. Η διαδικασία κατανόησης της σύνταξης ενός λήμματος μπορεί να είναι χρονοβόρα, καθιστά όμως

διάφανη και ευκολότερα αξιολογήσιμη την ποιότητα ενός λεξικού, των ορίων και δυνατοτήτων του, τη στενή σχέση των σημασιών με την τρέχουσα κοινωνική πραγματικότητα.

Πέρα από αυτό, η διαδικασία αυτή μπορεί να βοηθήσει σημαντικά, ώστε να διαβάζονται με μεγαλύτερη υποψία απόψεις που κυκλοφορούν ευρύτατα και εμφανίζουν συνήθως τα λεξικά ως κάτι το ουδέτερο, το στατικό και το βέβαιο. Οι μαθητές ως μελλοντικοί πολίτες είναι απαραίτητο να έχουν βαθύτερη και πιο κριτική επίγνωση για τα βασικά αυτά εργαλεία. Το γεγονός ότι παρέχονται τόσα λεξικά σε βάση δεδομένων και επικοινωνούν μεταξύ τους —κάτι που καθιστά πολύ πιο εύκολη τη συγκριτική διερεύνησή τους— διευκολύνει δάσκαλο και μαθητές να εμβαθύνουν περισσότερο και να αποτιμήσουν τις διαφορές που παρουσιάζονται από λεξικό σε λεξικό, τόσο στη μακροδομή όσο και στη μικροδομή τους.

Επίλογος

Η όλη προσπάθεια αποβλέπει: στην εύκολη αξιοποίηση των λεξικών αυτών ως εργαλείων αναφοράς από δασκάλους και μαθητές, στην αξιοποίησή τους ως περιβαλλόντων λειτουργικού τεχνολογικού γραμματισμού και, τέλος, στην αξιοποίησή τους ως γλωσσοδιδασκτικών περιβαλλόντων (Κουτσογιάννης 2004α), κάτι που ενδιαφέρει και το παρόν κείμενο.

Είναι γεγονός ότι από τη δεκαετία του 1980 και ύστερα παρατηρείται σε αρκετές χώρες μια ιδιαίτερη έμφαση στην κατά συστηματικό τρόπο καλλιέργεια της γνώσης των μαθητών σε θέματα γλώσσας. Τα ηλεκτρονικά γλωσσικά περιβάλλοντα, όπως είναι τα λεξικά και τα σώματα κειμένων, είναι δυνατό να συνεισφέρουν προς μια διαφορετική διδακτική κατεύθυνση, κάτω υπό συγκεκριμένες, φυσικά, προϋποθέσεις (Κουτσογιάννης 2002). Σημαντικό δεν είναι μόνο ότι διατίθεται πλούσιο και αξιόπιστο γλωσσικό υλικό, αλλά ότι η γνώση μπορεί να προκύψει από την προσωπική έρευνα και αναζήτηση των διδασκομένων. Το πώς όμως μπορούν μεθοδολογικά να αξιοποιηθούν τα λεξικά στη διδασκαλία αποτελεί ξεχωριστή συζήτηση.

Κλείνοντας, θα πρέπει για άλλη μια φορά να τονιστεί ότι αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία δεν είναι τόσο οι τεχνολογικές δυνατότητες των ΨΤ. Όσο και αν αυτές οι δυνατότητες αποτελούν σημαντική παράμετρο, το στοιχείο που τελικά διαμορφώνει τον τρόπο αξιοποίησης των ψηφιακών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων στην εκπαίδευση είναι οι (γλωσσο)διδασκτικές λογικές και αντιλήψεις που ενυπάρχουν σε κάθε πρακτική αξιοποίησης. Για να γίνει αυτό κατανοητό, αρκεί να αντιπαραβάλει κανείς τις κατευθύνσεις που αναφέρθηκαν προηγουμένως ως προς τη διδακτική αξιοποίηση του ΛΚΝ με τις πρακτικές που ένας εκπαιδευτικός, όπως δήλωσε σε συνέντευξή του, ακολούθησε (Κουτσογιάννης 2007α):

«Οπότε όταν έμπαινα μέσα στη θεματική ενότητα του λεξιλογίου, δηλαδή λίγο πριν από την παραγωγή λόγου, κάναμε το λεξιλόγιο μιας θεματικής ενότητας [...] πήρα τους μαθητές μου, πήραν τα βιβλία τους, σημείωσαν πάνω στα βιβλία τους τις λέξεις που δεν εγνώριζαν και τους έδωσα την ηλεκτρονική διεύθυνση να μούνε για να ερμηνεύσουν, να βρουνε την ερμηνεία των λέξεων ή συνώνυμες, αντώνυμες, να βρουνε δηλαδή μόνοι τους χρησιμοποιώντας λεξικά μέσα από τον υπολογιστή να βρουν τη σημασία των λέξεων. Εκεί, δηλαδή, επικέντρωσα στη γλωσσική διδασκαλία το ενδιαφέρον μου.»

Από το αμέσως προηγούμενο παράδειγμα γίνεται κατανοητό το πώς ένα σύγχρονο εργαλείο, όπως τα ηλεκτρονικά λεξικά, και με τις τεχνολογικές δυνατότητες που αυτό διαθέτει (όπως αυτές παρουσιάστηκαν στο παρόν κεφάλαιο), χρησιμοποιείται στο πλαίσιο παραδοσιακών διδακτικών προσεγγίσεων. Αυτό που, επομένως, έχει ιδιαίτερη σημασία δεν είναι τόσο το είδος

του ψηφιακού εργαλείου που θα χρησιμοποιηθεί όσο το είδος του γραμματισμού που επιδιώκουμε να καλλιεργήσουν οι μαθητές.

5.4 Σώματα κειμένων

Ως *σώμα κειμένων* (corpus, πληθ. corpora) ορίζεται ένα αντιπροσωπευτικό σύνολο κειμένων (συχνά ψηφιοποιημένων από έντυπη μορφή), ειδικά επεξεργασμένο ώστε να αξιοποιείται ερευνητικά (συνήθως για γλωσσολογική ανάλυση) ή για διδακτικούς λόγους (π.χ. σώματα κειμένων με γραπτά μαθητών).

Τα σώματα κειμένων είναι το αποτέλεσμα ειδικής ψηφιακής επεξεργασίας και ενσωματώνουν γλωσσικά εργαλεία, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στον χρήστη να αντλήσει φωνολογικές, γραμματικές, συντακτικές και υφολογικές πληροφορίες από το κείμενο, να κάνει παρατηρήσεις σχετικά με τη συχνότητα χρήσης ενός τύπου, το συμφραστικό περιβάλλον του, καθώς για την πρώτη εμφάνιση ή σημασία ενός τύπου και τις τυχόν αλλαγές του διαχρονικά (ανάλογα με τη χρονική έκταση την οποία καλύπτει κάθε σώμα κειμένων).

Η έκταση ποικίλλει ανάλογα με τις πηγές και τον σκοπό για τον οποίο έχει παραχθεί: υπάρχουν σώματα κειμένων που καλύπτουν ολόκληρες γραμματειακές περιόδους (όπως από την Αρχαία Ελληνική, Λατινική έως τη νεότερη ελληνική γραμματεία) και άλλα, πιο περιορισμένα, που επιχειρούν να αποδώσουν στοιχεία του προφορικού λόγου ή και κοινωνιολέκτους. Ειδικά σώματα κειμένων αντλούν επιλεκτικά στοιχεία από έντυπο ή προφορικό λόγο, με σκοπό τη μελέτη ορισμένης γλωσσικής λειτουργίας. Τα σώματα κειμένων μπορούν να είναι μονόγλωσσα ή πολύγλωσσα, μπορεί να αφορούν συγκεκριμένη περίοδο της ιστορίας της γλώσσας και συχνά περιέχουν και πολλές άλλες πληροφορίες, χρήσιμες για την εκπόνηση γλωσσολογικών μελετών ή λεξικογραφικών έργων (Κόμης & Ντίνας 2011· Χαλσιάνη 2008· Γούτσος & Φραγκάκη 2015).

Τι δεν είναι τα σώματα κειμένων;

Η φράση «σώματα κειμένων» συνιστά ειδική ορολογία. Έτσι σώμα κειμένων δεν μπορεί να χαρακτηριστεί οποιαδήποτε συγκέντρωση κειμένων σε ψηφιακή μορφή. Δεν πρόκειται για απλές ψηφιακές βιβλιοθήκες, ανθολογίες, ή εγκυκλοπαιδικού τύπου έργα αλλά για επεξεργασμένα και ειδικά επιλεγμένα κειμενικά σύνολα με ενσωματωμένες ειδικές λειτουργίες αναζήτησης, σχεδιασμένα ως διερευνητικά ψηφιακά περιβάλλοντα.

Τα σώματα κειμένων προσφέρουν δυνατότητες αξιοποίησης προς ποικίλες κατευθύνσεις, κυρίως με την αξιοποίηση των σύνθετων εργαλείων αναζήτησης λεκτικών τύπων στα συμφραζόμενά τους, που επιτρέπει την αξιολόγηση της αυθεντικής χρήσης των λέξεων και των πολλαπλών σημασιών τους.

Σε μια πρώτη εκδοχή, δηλαδή την αξιοποίηση ως ένα παιδαγωγικό εργαλείο στο πλαίσιο περισσότερο παραδοσιακών διδακτικών προσεγγίσεων, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιεί τα περιβάλλοντα αυτά ώστε να αντλήσει αυθεντικό υλικό, με στόχο να αναδείξει οποιοδήποτε γλωσσικό φαινόμενο. Για παράδειγμα, μπορεί να προβάλλει τα αποτελέσματα από τα σώματα κειμένων, όταν υπάρχει κάποια άγνωστη λέξη, ώστε να εντοπίζονται πολλαπλά πραγματικά παραδείγματα χρήσης της λέξης αυτής και, τελικά, η ανάδειξη της σημασίας της λέξης να γίνεται μέσα από τα παραδείγματα.

Σε μια άλλη εκδοχή, πάλι ως παιδαγωγικό μέσο αλλά προς την κατεύθυνση περισσότερο καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει μια ανακαλυπτική δραστηριότητα, ενδεικτικά:

- σχετική με την ανάδειξη των διαφορετικών κλιτικών τύπων μιας λέξης: οι μαθητές αναζητούν μια λέξη (π.χ. άγω), καλούνται να συλλέξουν τα γλωσσικά τους δεδομένα και να συντάξουν το κλιτικό παράδειγμα και τις εξαιρέσεις του με βάση όσα θα βρουν στο σώμα κειμένων (εξαγωγή του κανόνα και όχι απομνημόνευση). Μπορούν επίσης να επεκτείνουν την αναζήτησή τους σε πολλαπλά σώματα κειμένων ώστε να δουν αν συναντώνται και άλλοι κλιτικοί τύποι ή ακόμη και ιδιωματισμοί, σε σύνδεση πάντα με το είδος κειμένου και την περίπτωση που συναντάται η λέξη αυτή. Μπορούν επίσης να προχωρήσουν σε σύγκριση των αποτελεσμάτων που εντοπίζουν σε διαφορετικά σώματα κειμένων προκειμένου να αναστοχαστούν πάνω στα ίδια τα κριτήρια συγκρότησης του κάθε σώματος και στη μη ουδετερότητά του ως ψηφιακού εργαλείου.
- σχετικά με τη σύνταξη. Π.χ. δίνοντας στους μαθητές έναν κατάλογο ρημάτων της αρχαίας ελληνικής, όπως μέμνημαι, ἐπιλανθάνομαι, ἀμελῶ, ἐπιμέλομαι, κ.ά. μπορεί να τους ζητήσει να βρουν και να τεκμηριώσουν με παραδείγματα την πτώση με την οποία συντάσσονται και να προσπαθήσουν να τα κατατάξουν σε κατηγορίες, ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι η πτώση του αντικειμένου σχετίζεται άμεσα με τη σημασία του ρήματος.
- σχετικά με τη σημασιολογία. Π.χ. σε ένα αρχαιοελληνικό σώμα κειμένων όπως η Μνημοσύνη (βλ. Παράρτημα Α΄) μπορούν να διερευνηθούν οι σημασίες του ρήματος φεύγω, το οποίο στα αρχαία ελληνικά, πέρα από τη σημασία που διατηρεί και σήμερα, σημαίνει επίσης και «ξεφεύγω, αποφεύγω», ενώ σε πολιτικά συμφραζόμενα έχει την ειδικότερη σημασία «εξορίζομαι» και σε δικανικά «κατηγορούμαι, ασκείται δίωξη εναντίον μου».
- σχετικά με την ετυμολογική συγγένεια και παραγωγή λέξεων. Π.χ. κάνοντας αναζήτηση με το θέμα ή με την παραγωγική κατάληξη (π.χ. αναζήτηση “τεον” και “ικος”).
- σχετικά με την ερμηνεία μεταφορικών ή σύνθετων εννοιών.
 - Π.χ. στο μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί να αξιοποιηθεί το σώμα κειμένων νεοελληνικής ποίησης (Ανεμόσκαλα, βλ. Παράρτημα Α΄) ή και το σώμα αρχαίας ελληνικής γραμματείας (Μνημοσύνη, βλ. Παράρτημα Β΄), προκειμένου να εντοπίσουν θεολογικές ή μη χρήσεις της έννοιας του «φωτός».
 - κατά τη διδασκαλία του «Επιτάφιου» του Θουκυδίδη θα μπορούσε να ζητηθεί από τους μαθητές, μέσω αναζήτησης του ονόματος του Περικλή σε ολόκληρο το έργο του Θουκυδίδη, να εντοπίσουν χωρία στα οποία γίνεται αναφορά στον Περικλή και να προσπαθήσουν να διακρίνουν την άποψη του ιστορικού για την πολιτική του. Επιπλέον, η αναζήτηση αυτή θα μπορούσε να επεκταθεί και σε άλλους συγγραφείς, π.χ. στον τρόπο που ο Πλάτωνας αντιμετωπίζει τον Περικλή ή στο πώς χρησιμοποιούν οι ρήτορες του 4ου αι. τον Περικλή ως παράδειγμα, όπως και άλλους πολιτικούς του 5ου αι.
 - Το ίδιο θα μπορούσε να γίνει και με μυθολογικά πρόσωπα, π.χ. να διερευνηθεί η αντιμετώπιση της μυθικής Ελένης σε ποικίλα κείμενα της αρχαιότητας (έπος, λυρική ποίηση, δράμα, ρητορική): επιπλέον μια τέτοια τύπου έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί και στην παρουσία της Ελένης στη νεοελληνική ποίηση με την αξιοποίηση του σώματος κειμένων νεοελληνικής ποίησης («Ανεμόσκαλα»).²² Η διερεύνηση μοτίβων είναι ιδιαίτερα κρίσιμη στην περίπτωση της ποίησης, είτε πρόκειται για ένα συγκεκριμένο έργο είτε για το συνολικό έργο ενός ποιητή ή για το σύνολο ενός ποιητικού γένους, όπως π.χ. η λειτουργία της άτης στο έπος και την τραγωδία.

Τα παραπάνω είναι μερικοί ενδεικτικοί τρόποι με τους οποίους θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν τα σώματα κειμένων προς την κατεύθυνση της διερευνητικής μάθησης και της αυτενέργειας των μαθητών. Τα παραδείγματα αυτά δίνονται ώστε να διαφανούν οι δυνατοί

²² Για αντίστοιχες προτάσεις αξιοποίησης σωμάτων κειμένων νεοελληνικής ποίησης βλ. Γιάννου 2010 και τις «[Προτάσεις για τη διδακτική αξιοποίηση της ΑΝΕΜΟΣΚΑΛΑΣ](#)».

τρόποι λειτουργίας των σωμάτων κειμένων αλλά δεν προτείνονται ως αυτούσιες συνταγές για τη διδακτική πράξη. Παρόμοιες δραστηριότητες καλό θα ήταν να ενσωματωθούν σε μια κεντρική αναζήτηση, όπου τα παιδιά θα είχαν να δουλέψουν γύρω από 1-2 σημαντικά ερωτήματα, που θα αποτελούν και τον βασικό στρατηγικό στόχο κάθε διδακτικής πορείας.

Τα σώματα κειμένων μπορούν επίσης να αξιοποιηθούν σε δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού. Στο κεφάλαιο «Η διδακτική αξιοποίηση ΨΤ ως διαδικασία διαμόρφωσης εγγράμματων υποκειμένων. Το παράδειγμα αξιοποίησης των σωμάτων κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία», δίνεται ένα αναλυτικό παράδειγμα που περιλαμβάνει όλη την ποικιλία των εκδοχών διδακτικής αξιοποίησης με αναφορά ειδικότερα στα Σώματα Κειμένων νεοελληνικού λόγου της Πύλης για την ελληνική γλώσσα.

Επίλογος

Τα σώματα κειμένων, όπως και τα ψηφιακά λεξικά, μπορούν (και συχνά έτσι γίνεται) να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο παραδοσιακών διδακτικών προσεγγίσεων. Ας υπογραμμίσουμε ξανά ότι αυτό που έχει σημασία δεν είναι τόσο το είδος του ψηφιακού εργαλείου που θα χρησιμοποιηθεί όσο το είδος του γραμματισμού που επιδιώκουμε να καλλιεργήσουν οι μαθητές.

Με βάση ό,τι επισημάνθηκε στις προηγούμενες ενότητες, ένα ψηφιακό περιβάλλον μπορεί να χαρακτηριστεί ανοιχτό ή /και διερευνητικό από διδακτική άποψη, όταν: δίνει τη δυνατότητα διερεύνησης ερωτημάτων, χωρίς έτοιμες προαποφασισμένες απαντήσεις· είναι ανοιχτό, χωρίς συγκεκριμένες πορείες που πρέπει να ακολουθηθούν.

Την ίδια στιγμή, τα περιβάλλοντα αυτά δεν πρέπει να θεωρούνται ως ουδέτερα, καθώς στη συγκρότησή τους υπόκεινται συγκεκριμένοι λόγοι, που με τη σειρά τους συναρτώνται με συγκεκριμένες επιλογές τόσο στη δομή όσο και στο περιεχόμενο.

Είναι ίσως χαρακτηριστικό ότι συχνά σε διδακτικά σενάρια περιβάλλοντα όπως σώματα κειμένων ή ψηφιακά λεξικά αναπλαισιώνονται ως μοναδικές πηγές αυθεντίας: για παράδειγμα, δίνεται η δραστηριότητα στα παιδιά να αναζητήσουν στο ψηφιακό ΛΚΝ μια λέξη που εντοπίζουν σε ένα λογοτεχνικό σώμα κειμένων όπως η *Ανεμόσκαλα*, και όταν διαπιστώνουν ότι αυτή η λέξη δεν υπάρχει στο λεξικό, καθοδηγούνται στο συμπέρασμα πως αποτελεί λεκτική δημιουργία του λογοτέχνη. Το λεξικό όμως, ψηφιακό ή έντυπο, είναι συγκροτημένο με συγκεκριμένες παραμέτρους. Η διαπίστωση ότι η λέξη δεν απαντά στο συγκεκριμένο λεξικό της κοινής νεοελληνικής, αποτελεί ένδειξη ότι δεν είναι κοινή λέξη, αλλά η έρευνα σε περισσότερα λεξικά (π.χ. ιδιωματικά, ιστορικά), μπορεί να αποκαλύψει παλαιότερες χρήσεις της. Με άλλα λόγια, η ανοιχτότητα ενός περιβάλλοντος δε συνεπάγεται ότι δεν καθορίζεται από τη δική του ιστορικότητα και ιδεολογία (κανένα ψηφιακό μέσο δεν είναι ουδέτερο λοιπόν).

Για ένα παράδειγμα κριτικής αξιολόγησης, βλέπε στην επόμενη ενότητα την προσέγγιση του ψηφιακού Λεξικού της Κοινής νεοελληνικής (ΛΚΝ) από αυτήν την οπτική.

6 ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΛΟΓΙΚΗΣ ΤΟΥΣ

6.1 Το θεωρητικό πλαίσιο

Στο υλικό αναφοράς του Β1 επιχειρήθηκε μια (συμβατική) ταξινόμηση των ΨΤ και έγινε αναφορά σε όλο το εύρος των διαθέσιμων ψηφιακών περιβαλλόντων. Ένα μείζον ζήτημα είναι πώς μπορούν να αξιολογηθούν από τους εκπαιδευτικούς τα περιβάλλοντα αυτά.

Μια πρώτη βασική έννοια είναι αυτή του **κειμένου**. Πρόκειται για έννοια που χρησιμοποιείται ευρύτατα στο σχολείο και συνήθως παραπέμπει σε γραπτά κείμενα, τα οποία χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένη δομή, ύφος και ανήκουν σε συγκεκριμένη κειμενική κατηγορία.²³ Στο Γυμνάσιο οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται παραπέμπουν σε κειμενικούς τύπους (π.χ. αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία), ενώ στο Λύκειο παραπέμπουν και σε κειμενικά είδη (π.χ. βιογραφικό σημείωμα, μικρή αγγελία, κριτική βιβλίου κ.λπ.). Χρησιμοποιούμε εδώ την έννοια αυτή με ένα πιο διευρυμένο περιεχόμενο και το θεωρούμε ως **κοινωνικοπολιτισμική μονάδα με πολυσημειωτική υπόσταση** (πραγματώνεται με ποικιλία τρόπων: γλώσσα, άλλοι τρόποι). Με βάση τον ορισμό αυτό αναγνωρίζεται πάντα η κοινωνική υπόσταση των κειμένων, επομένως και η ιστορικότητά τους, που σημαίνει ότι κείμενα γεννιούνται, αλλάζουν και χάνονται συνεχώς ανάλογα με τις κοινωνικές ανάγκες και τα κοινωνικά δεδομένα. Αναγνωρίζεται επίσης το γεγονός ότι τα κείμενα μπορεί να μην είναι μόνο γλωσσικά αλλά και **πολυτροπικά** (πολυσημειωτική υπόσταση). Με βάση τον διευρυμένο αυτό ορισμό το Facebook είναι κείμενο, το σενάριο είναι κείμενο, η διδασκαλία είναι κείμενο αλλά και κάθε ψηφιακό περιβάλλον είναι κείμενο.²⁴

Η συγκεκριμένη προσέγγιση θεωρεί ότι κάθε κείμενο, ως κοινωνικό προϊόν, εμπεριέχει ιδεολογίες και οπτικές σε σχέση με τον κόσμο. Προκειμένου να αποτυπώσουμε τη διάσταση αυτή χρησιμοποιούμε την έννοια των λόγων, όπως αποτυπώθηκε από τον Φουκώ και επεκτάθηκε από την Κοινωνική Σημειωτική και την Κριτική Ανάλυση Λόγου. Ο **λόγος**, με βάση τις παραδόσεις αυτές, αποτυπώνεται στον ενικό και στον πληθυντικό. Η έννοια του λόγου στον ενικό (ο λόγος) παραπέμπει στη χρήση της γλώσσας αλλά και άλλων γλωσσικών σημείων (κίνηση, έκφραση προσώπου κ.λπ.). Οι **λόγοι (discourses)** (στον πληθυντικό) παραπέμπουν σε κοινωνικά κατασκευασμένες γνώσεις/ αντιλήψεις για κάποια πτυχή της πραγματικότητας (Fairclough 2003· Kress & van Leeuwen 2001). Λέγοντας «κοινωνικά κατασκευασμένες γνώσεις» εννοείται ότι οι διάφορες γνώσεις έχουν αναπτυχθεί σε συγκεκριμένα κοινωνικά περικείμενα με τρόπο που συνάδει με τα ενδιαφέροντα των κοινωνικών πρωταγωνιστών αυτών των περικειμένων, ανεξάρτητα αν πρόκειται για περικείμενα ευρύτερα, στενότερα, ειδικότερα, ή όχι. Εννοείται, επίσης, ότι για κάθε πτυχή της πραγματικότητας υπάρχουν συνήθως διαθέσιμοι διαφορετικοί εναλλακτικοί λόγοι και χρησιμοποιούνται αυτοί που κρίνονται οι πιο κατάλληλοι στην κάθε περίπτωση (Kress & van Leeuwen 2001: 21). Η άρρηκτη σύνδεση των λόγων με την κοινωνική πρακτική οδηγεί και στην αναγνώριση της ιστορικότητας των λόγων: η μεταβολή των κοινωνικών πρακτικών οδηγεί συνήθως σε νέους λόγους (ως προς το πώς τα πράγματα είναι και

²³ Ένας ενδιαφέρων ορισμός προς αυτή την κατεύθυνση είναι ο ακόλουθος: ««κείμενο» (text στην αγγλική και *texte* στη γαλλική γλώσσα) είναι το σύνολο φράσεων που απαρτίζουν ένα ολοκληρωμένο νόημα και συνιστούν ένα κοινωνικά οριοθετημένο μήνυμα.» (Μητσοικοπούλου 2000).

²⁴ Για μια εκτενή συζήτηση της έννοιας του κειμένου και των ποικίλων θεωριών που προσεγγίζουν τα κείμενα από εκπαιδευτική άποψη, βλ. Κουτσογιάννης 2017: κεφ. 4.

πρέπει να είναι, τι είναι αξιόλογο, τι επιτρεπτό και τι όχι κ.λπ.) (Kress & van Leeuwen 2001: 114). Με βάση τη συγκεκριμένη οπτική κάθε διδασκαλία, κάθε σενάριο και στην προκειμένη περίπτωση κάθε ψηφιακό παιδαγωγικό περιβάλλον αντλεί από συγκεκριμένους λόγους, δεν είναι επομένως ουδέτερο. Έτσι, το μείζον ερώτημα είναι όχι πόσο καλό είναι κάποιο ψηφιακό περιβάλλον αλλά από ποιες παραδόσεις αντλεί. Η έννοια των λόγων επομένως είναι μια άλλη βασική έννοια για την ανάγνωση των εκπαιδευτικών πραγμάτων.

Κρίσιμη είναι και η έννοια της **αναπλαισίωσης**, την οποία χρησιμοποιούμε επανειλημμένα στο παρόν υλικό. Στην περίπτωση των ψηφιακών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων αυτό σημαίνει ότι ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες οποιουδήποτε περιβάλλοντος μεγάλη σημασία έχει πώς αυτό αναπλαισιώνεται εκπαιδευτικά, σε ποιους παιδαγωγικούς λόγους τοποθετείται κατά τη διδασκαλία.

Ένα παράδειγμα: τα ΠΕΚ δεν έχουν σχεδιαστεί για εκπαιδευτικές χρήσεις, επομένως δεν είναι εύκολο να ανιχνεύσουμε κάποιους εκπαιδευτικούς λόγους πίσω από τον σχεδιασμό τους. Αντίθετα, είναι πιο εύκολο να ανιχνεύσουμε τους λόγους ή στοιχεία από λόγους που οδήγησαν στην κατασκευή ενός εκπαιδευτικού λογισμικού όπως η *Λογομάθεια* (βλ. παρακάτω). Το πώς όμως έχει σχεδιαστεί κάθε περιβάλλον δεν εξασφαλίζει και το πώς θα αξιοποιηθεί εκπαιδευτικά. Κάποιος εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τα ΠΕΚ ως ένα περιβάλλον, προκειμένου να γράφει ασκήσεις γραμματικής για τα παιδιά (οπότε σε έναν λόγο πιο παραδοσιακό) και κάποιος άλλος ως περιβάλλον για να γράφουν τα παιδιά και να βελτιώνουν τα κείμενά τους (επομένως στον λόγο του «γραψίματος ως διαδικασία»).

Τα ίδια βέβαια τα ψηφιακά περιβάλλοντα έχουν **ιδιαιτερότητες** (affordances) και ωθούν συγκεκριμένες κατευθύνσεις κατά τη διδασκαλία. Τα ΠΕΚ, για παράδειγμα είναι περιβάλλοντα για να γράφει κανείς και έχουν όλα τα απαραίτητα εργαλεία προς αυτήν την κατεύθυνση. Δεν μπορεί κανείς να αλληλεπιδράσει με τον υπολογιστή στην προκειμένη περίπτωση, όπως για παράδειγμα με ένα λογισμικό όπως η *Λογομάθεια*, η οποία έχει σχεδιαστεί προκειμένου το παιδί να αλληλεπιδρά με τον υπολογιστή και έτσι να μαθαίνει. Οι ιδιαιτερότητες των ΨΤ είναι ένα σημαντικό ζήτημα, δεν επιβάλλουν όμως το πώς θα χρησιμοποιηθούν, αφού αυτό εξαρτάται από τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών.

Όταν λέμε **ταυτότητες** εννοούμε τους διαφορετικούς τρόπους που οι άνθρωποι έχουμε μάθει να υπάρχουμε και να δρούμε. Κάποιοι εκπαιδευτικοί έχουν μάθει να ενεργοποιούν ταυτότητες που είναι πιο κοντά στα ισχύοντα στο σχολείο, ενώ κάποιοι άλλοι προσπαθούν να εισάγουν στοιχεία από άλλους λόγους. Το ίδιο ισχύει και για τα παιδιά: το εύρος των εγγράμματος ταυτοτήτων που μπορούν να πραγματώσουν εξαρτάται από το εύρος της εμπειρίας που έχουν στη μάθηση. Παιδιά, για παράδειγμα, που έχουν ασκηθεί επί μακρόν στον ισχύοντα λόγο των πανελληνίων εξετάσεων, όπου σε κάποια μαθήματα απαιτείται απομνημόνευση, είναι προφανές ότι είναι πιο εύκολο να ενεργοποιήσουν τέτοιου είδους ταυτότητες. Εν προκειμένω, το σημαντικό ερώτημα είναι: τι είδους ψηφιακά περιβάλλοντα χρησιμοποιούνται, πώς αναπλαισιώνονται διδακτικά και τι είδους εγγράμματος ταυτότητες καλλιεργούν στα παιδιά;

Εν κατακλείδι, οι έννοιες: **κείμενα** – **λόγοι** – **αναπλαισίωση** – **ιδιαιτερότητες** και **ταυτότητες** είναι καθοριστικές για την κατανόηση του σχολικού γίνεσθαι και στην προκειμένη περίπτωση για την ανάγνωση των ποικίλων ψηφιακών περιβαλλόντων. Θα αξιοποιήσουμε στη συνέχεια τις έννοιες αυτές σε ένα παράδειγμα αξιολόγησης ψηφιακών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων.

6.2 Ένα παράδειγμα αξιολόγησης γλωσσοδιδακτικών περιβαλλόντων

Με αφετηρία το πλαίσιο που αναπτύχθηκε παραπάνω, θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να συζητήσουμε τρεις διαφορετικές προτάσεις της δεκαετίας του 1990 για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας με την αξιοποίηση των ΨΤ. Στόχος δεν είναι στην παρούσα φάση να παρουσιαστεί ένα πλήρες σύστημα αξιολόγησης, αλλά αφενός να εφαρμοστεί στην πράξη το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε παραπάνω και αφετέρου να αναδειχθεί η πολυπλοκότητα της αξιολόγησης κάθε υλικού, με τους δικούς μας όρους *κειμένου*, που σχεδιάζεται να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά. Παράλληλα, επιδιώκεται να αναδειχθούν σημαντικές θεωρητικές παραδόσεις (με δικούς μας όρους *λόγοι*).

Τα παιδαγωγικά ψηφιακά περιβάλλοντα που θα συζητηθούν στη συνέχεια αποτελούν τρεις διαφορετικές εκδοχές για τη διδασκαλία της ελληνικής με την αξιοποίηση των ΨΤ και διατυπώθηκαν στις αρχές, στα μέσα και στο τέλος της δεκαετίας του 1990 στη χώρα μας.

Επιλέγονται προκειμένου να αναδειχθεί η διαχρονικότητα συγκεκριμένων παιδαγωγικών λογικών – είναι άλλωστε χαρακτηριστικό ότι τα πρώτα δύο ήταν μέχρι πρόσφατα διαθέσιμα σε εξελιγμένες τεχνολογικά εκδοχές, ενώ το τρίτο (το ψηφιακό Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής) αποτελεί μια σταθερά της γλωσσικής εκπαίδευσης εδώ και δεκαετίες.

Επιπλέον, επιλέξαμε εσκεμμένα τρία ψηφιακά περιβάλλοντα που αφορούν στο ίδιο διδακτικό αντικείμενο και με τις κλασικές ταξινομήσεις θα μπορούσαν να αποτελέσουν τρία διαδοχικά στάδια στην εξέλιξη του λογισμικού: από το πιο παραδοσιακό στο πιο σύγχρονο. Με τις κλασικές ταξινομήσεις:

- το πρώτο παράδειγμα (*Λογομάθεια* του Ινστιτούτου Επεξεργασίας του Λόγου) θεωρείται χαρακτηριστική περίπτωση του κλασικού μοντέλου ο «υπολογιστής ως δάσκαλος», με συμπεριφοριστικού-δομιστικού τύπου θεωρητικές καταβολές (βλ. *επιμορφωτικό υλικό Β1, συνεδρία 2 και αναλυτικότερα στο Παράρτημα Β' του παρόντος υλικού*).
- το δεύτερο παράδειγμα (*Ο Ξεφτέρης και η Γραμματική* της εταιρίας SIEM) θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια απόπειρα δημιουργίας περιβάλλοντος προσομοίωσης (βλ. *επιμορφωτικό υλικό Β1, συνεδρία 2*), προκειμένου το παιδί να διδάσκεται μέσω της συμμετοχής του στο περιβάλλον αυτό, μια άποψη ιδιαίτερα διαδεδομένη από τη δεκαετία του 1980 και εξής, με γνωστικού κυρίως τύπου θεωρητικές καταβολές, ενσωματώνει ωστόσο πολλές δραστηριότητες συμπεριφοριστικού-δομικού τύπου.
- το τρίτο παράδειγμα (Ηλεκτρονικό περιβάλλον Λεξικού Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη) θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι αποτελεί απόπειρα υλοποίησης των κοινωνικών ή κοινωνιογνωστικών θεωριών μάθησης, όπως συνήθως αποκαλούνται, στο πλαίσιο των οποίων ο υπολογιστής αποτελεί περιβάλλον έρευνας και αναζήτησης (βλ. *επιμορφωτικό υλικό Β1, συνεδρία 2*).

Λογομάθεια

Η *Λογομάθεια*, το πρώτο παράδειγμα λογισμικού που επιλέγεται για συζήτηση, αποτέλεσε και την πρώτη σοβαρή προσπάθεια αξιοποίησης των πολυμέσων στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.²⁵ Η κυκλοφορία του πρώτου ψηφιακού δίσκου στις αρχές της δεκαετίας του 1990

²⁵ Αποτέλεσε πρωτοποριακό πρόγραμμα του Ινστιτούτου Επεξεργασίας Λόγου. Το κείμενο που ακολουθεί αφορά την πρώτη έκδοση του λογισμικού, της πρώτης εκπαιδευτικής πλατφόρμας που κατασκευάστηκε στον ελληνικό χώρο για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής γλώσσας (1993). Έκτοτε το ΙΕΛ έχει προχωρήσει σε συνεχείς ανασχεδιασμούς του περιβάλλοντος.

προκάλεσε ευρεία δημοσιότητα στον τύπο και για μεγάλο χρονικό διάστημα ταυτίστηκε με την ηλεκτρονική εκδοχή της αξιοποίησης των πολυμέσων στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Πρόκειται για εκπαιδευτικό λογισμικό, που απευθύνεται στις μαθητικές ηλικίες του Γυμνασίου και των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και θα μπορούσε να τοποθετηθεί στην κατηγορία των Tutorials (βλ. επιμορφωτικό υλικό Β1, συνεδρία 2). Ακολουθώντας το ρητορικό πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας (ερώτηση-απάντηση-αξιολόγηση), επιχειρεί να καλύψει τη διδασκαλία «όλων των γλωσσικών επιπέδων της ελληνικής: συντακτικό, γραμματική, ορθογραφία και λεξιλόγιο». Το ενδιαφέρον στην προκειμένη περίπτωση είναι ότι τον ρόλο του δασκάλου έχει αναλάβει ο Όμηρος, με βοηθό του μια άλλη αρχαιοελληνική φιγούρα, τον Αναξιμανδρο, η δε διδασκαλία διεξάγεται με φόντο την Ακρόπολη.



Εικόνα 10 Στιγμιότυπο οθόνης από τη *Λογομάθεια* (α' έκδοση, 1993)

Μια σημερινή ανάγνωση της *Λογομάθειας* (της πρώτης έκδοσής της, στις αρχές της δεκαετίας του 1990) μπορεί να θέσει αυθόρμητα δύο ερωτήματα: γιατί, στην προσέγγιση αυτή, η διδασκαλία της ελληνικής ταυτίζεται ουσιαστικά με τη διδασκαλία της δομής της γλώσσας και υποβιβάζεται η χρήση της; Και δεύτερο, γιατί επιλέγεται ένα αρχαιοελληνικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας;

Η απάντηση στα ερωτήματα αυτά θα είναι πρόχειρη, αν δεν ενταχθεί η όλη προσπάθεια, η *Λογομάθεια* δηλαδή ως *κείμενο*, στο συγκεκριμένο κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο της περιόδου που δημιουργήθηκε. Είναι γνωστό ότι κατά τη δεκαετία του 1980 αναπτύχθηκε μια έντονη αντιπαλότητα γύρω από το εάν υπάρχει ή όχι γλωσσικό πρόβλημα στους νέους ως αποτέλεσμα, όπως υποστήριζαν οι υπέρμαχοι της καταφατικής απάντησης, της μη συστηματικής διδασκαλίας της γραμματικής και της μη διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στο γυμνάσιο. Μια εκτενής ανάλυση του λογισμικού αυτού ως **κειμένου** (Koutsogiannis & Mitsikopoulou 2002) έδειξε ότι απηχεί τη μία από τις δύο αυτές απόψεις, μια ελληνική εκδοχή του γνωστού διεθνούς κινήματος: «πίσω στα βασικά» (back to basics) (Carter 1995: 5-10), την επιστροφή στον παραδοσιακό γραμματισμό (βλ. αναλυτικά στο Παράρτημα). Δύο είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του **λόγου (discourse)** αυτού, τα οποία διαπερνούν και το υπό συζήτηση λογισμικό: πρώτο, η έμφαση στη μεγάλη ιστορία της ελληνικής μέσω των σημείων που παραπέμπουν στην αρχαιότητα, αλλά και μέσω της εκτενούς αναφοράς στην ιστορία της ελληνικής γλώσσας και στη σημασία της (κυρίως στην εισαγωγή): δεύτερο, η ad hoc διδασκαλία της γραμματικής (σε αντίθεση με τη λογική που προωθούσαν τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού της ίδιας περιόδου) ως βασικής προϋπόθεσης για την ορθή χρήση της γλώσσας.

Η προσπάθεια, επομένως, ένταξης ενός ηλεκτρονικού προϊόντος στο κοινωνικοπολιτισμικό και ιστορικό του πλαίσιο γειώνει την ανάγνωσή του. Έτσι γίνεται αντιληπτό πως δεν πρόκειται για μια ουδέτερη προσπάθεια που αξιοποιεί την επιστήμη και την τεχνολογία, για να αναβαθμίσει τη διδασκαλία της ελληνικής, όπως συνήθως αντιμετωπίζονται τα πολυμέσα. Πρόκειται, αντίθετα, για την πραγμάτωση συγκεκριμένων λόγων (discourses), μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Ας συνοψίσουμε κάποιους από τους λόγους στους οποίους στηρίζεται το συγκεκριμένο λογισμικό-κείμενο: ο υπολογιστής μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία της γλώσσας ως δάσκαλος, η διδασκαλία της γλώσσας εκλαμβάνεται ως μια ατέρμονη εξάσκηση στις δομές της γλώσσας σε επίπεδο λέξης και πρότασης, υπάρχει στενή σχέση της αρχαίας με τη νέα ελληνική, η μάθηση προκύπτει μέσα από την επανάληψη και την επιβράβευση (συμπεριφορισμός).

Η *Λογομάθεια* ως ψηφιακό περιβάλλον εμπεριέχει ιδιαιτερότητες, κάποιες από τις οποίες είναι: οδηγεί τα παιδιά σε μια γραμμική προσέγγιση της ύλης (πρώτα κάνεις αυτό, μετά το άλλο κ.λπ.), θεωρεί ότι αυτό πραγματοποιείται με κλειστού τύπου ερωτήσεις, ο ρόλος του υπολογιστή είναι να καταγράφει την πορεία και αλληλεπίδραση των παιδιών και να δίνει αναφορά στον δάσκαλό τους. Η συγκεκριμένη λογική του περιβάλλοντος είναι ισχυρή και υπαγορεύει το τι μπορεί να γίνει με το συγκεκριμένο περιβάλλον, δεν επιβάλλει όμως τον τρόπο διδακτικής αξιοποίησής του. Αν κάποιος εκπαιδευτικός αναθέσει στα παιδιά να διερευνήσουν ζητήματα γραμματικής και πώς αυτά αποτυπώνονται σε ποικίλα περιβάλλοντα (π.χ. σχολική γραμματική, λογισμικά κ.λπ.), τότε προφανώς αναπλαισιώνει τη *Λογομάθεια* τελειώς διαφορετικά από τη λογική με την οποία κατασκευάστηκε. Ο τρόπος όμως αυτός **αναπλαισίωσης** στηρίζεται σε διαφορετικούς **λόγους** (π.χ. λογική πρότζεκτ, ρόλο πρωταγωνιστή στα παιδιά που ερευνούν κ.λπ.) και φυσικά προϋποθέτει άλλες **ταυτότητες** εκπαιδευτικών (που μπορούν να «χορέψουν» τους λόγους αυτούς). Μοιραία οι συνέπειες ως προς το είδος της εμπειρίας που αποκτούν τα παιδιά θα είναι διαφορετική: στη μία περίπτωση σκοπός θα είναι να μάθουν τη γραμματική ως ύλη μέσω του σχήματος Ερώτηση-Απάντηση-Αξιολόγηση και στην άλλη να ερευνήσουν συγκρίνοντας ποικιλία πηγών (ψηφιακών και μη). Στην τελευταία περίπτωση δεν είναι το λογισμικό που θέτει τα ερωτήματα αλλά τα παιδιά.

Ο Ξεφτέρης και η Γραμματική

Το ψηφιακό αυτό περιβάλλον²⁶ παίρνει τον τίτλο του από το κεντρικό πρόσωπο του προγράμματος, που είναι ένα ανθρωπόμορφο βιβλίο με το όνομα Ξεφτέρης. Ο Ξεφτέρης, αφού έχει μάθει να διαβάσει, σε μια προηγούμενη έκδοση του ίδιου λογισμικού που αφορά στη διδασκαλία της ανάγνωσης, σκέφτεται να γράψει ένα παραμύθι. Διαπιστώνει όμως πως αυτό είναι δύσκολο, γι' αυτό και επισκέπτεται τη «νονά του, τη Γραμματική». Η Γραμματική τού επισημαίνει πως, για να γράψει το παραμύθι, είναι απαραίτητο να συγκεντρώσει πρώτα τέσσερα πολύτιμα αντικείμενα: το μαγικό σκουφί της έμπνευσης, ένα φτερό από παγόني, λίγο μελάνι από χταπόδι που ζει σε ένα παλιό ναυάγιο και έναν πάπυρο που ζει στις όχθες μια χρυσής λίμνης. Έτσι ο Ξεφτέρης, δηλαδή ο μαθητής, αναλαμβάνει την προσπάθεια να βρει τα τέσσερα

²⁶ Παραγωγή της SIEM e-learning Technologies, εγκεκριμένο από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). Σήμερα είναι διαθέσιμο ως εφαρμογή για φορητές συσκευές: <https://play.google.com/store/apps/details?id=air.gr.siem.Grammar&hl=el&gl=US>
<https://apps.apple.com/gr/app/%CE%BF-%CE%BE%CE%B5%CF%86%CF%84%CE%AD%CF%81%CE%B7%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B7-%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE/id673710698?l=el>

αντικείμενα. Κατά τη διάρκεια της αναζήτησης αυτής και προκειμένου να φτάσει με επιτυχία ως το τέλος, θα πρέπει να αντιμετωπίσει διάφορα εμπόδια ή να βοηθήσει στην επίλυση προβλημάτων. Τα εμπόδια αυτά έχουν την κλασική μορφή ασκήσεων της γραμματικής (π.χ., ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει τα κενά στο πλαίσιο μιας μικρής ιστορίας). Ο μύθος είναι, επομένως, το δόλωμα για τη διδασκαλία ενοτήτων της γραμματικής.

Είναι προφανές ότι το αντικείμενο και στα δύο αυτά λογισμικά της δεκαετίας του 1990, τη *Λογομάθεια* και τον *Ξεφτέρη*, ως **κείμενα**, είναι κοινό και αφορά στη διδασκαλία της γραμματικής. Και στα δύο λογισμικά οι αντιλήψεις (οι **λόγοι**) από τις οποίες αντλούν είναι επίσης κοινές: ως προς τη σημασία της διδασκαλίας της γραμματικής, ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας της, ως προς το είδος της γραμματικής που επιλέγεται. Υπάρχει όμως μια σημαντική διαφορά. Στη μία περίπτωση επιλέγεται το γνωστό διδακτικό μοντέλο που ακολουθείται και σήμερα στις περισσότερες τάξεις: Ερώτηση-Απάντηση-Αξιολόγηση. Στη δεύτερη επιλέγεται το ρητορικό πλαίσιο της αφήγησης ενός μύθου, είδους ιδιαίτερα αγαπητού στα παιδιά (το λογισμικό αυτό απευθύνεται σε μικρότερες ηλικίες), με στόχο να κερδηθεί το ενδιαφέρον τους και να οδηγηθούν με μεγαλύτερη διάθεση στην επίλυση των ασκήσεων.

Η επιλογή όμως της αφήγησης ως μέσου για την καλύτερη διδασκαλία της γραμματικής αλλά και της αριθμητικής θα μπορούσαμε να πούμε πως αποτέλεσε σημαντικό κίνημα κατά τη δεκαετία του 1990 στη χώρα μας. Η επιλογή αυτή στον σχεδιασμό απηχεί απόψεις της νέας παιδαγωγικής αλλά και πρωτόλειες απόψεις προς την κατεύθυνση της αξιοποίησης του υπολογιστή όχι ως δασκάλου, αλλά ως περιβάλλοντος προσομοίωσης της πραγματικότητας (βλ. [επιμορφωτικό υλικό Β1, συνεδρία 2](#)). Εδώ ο δάσκαλος ως ρητή αναφορά χάνεται και καταβάλλεται προσπάθεια δημιουργίας περιβάλλοντος αλληλεπίδρασης με τον υπολογιστή στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου μύθου.

Στην προκειμένη περίπτωση στοιχεία παλιότερων λόγων (η διδασκαλία της γραμματικής εκτός των κειμένων αποτελεί προτεραιότητα του σχολείου, μαθαίνουμε μέσω του σχήματος E-A-A «Ερώτηση-Απάντηση-Αξιολόγηση») συνυπάρχουν με στοιχεία νεότερων λόγων (μαθαίνουμε καλύτερα αν παίζουμε ρόλους, αν είμαστε πρωταγωνιστές σε ιστορίες που έχουν νόημα και ενδιαφέρον). Είναι προφανές ότι κάποιος δάσκαλος μπορεί να αναπλαισιώσει το λογισμικό αυτό ως κείμενο, έχοντας ως προτεραιότητα το να μάθουν τα παιδιά τη γραμματική, και κάποιος άλλος προκειμένου να αποφύγει τη διδασκαλία της γραμματικής στην τάξη του και να αναθέσει στα παιδιά να τη μάθουν παίζοντας. Η αναπλαισίωση δηλαδή μπορεί να γίνει στο πλαίσιο διαφορετικών λόγων, παρότι το περιβάλλον αυτό είναι «κλειστό» και αυστηρά δομημένο (**ιδιαιτερότητες** του περιβάλλοντος). Είναι επίσης προφανές ότι οι δύο αυτές διαφορετικές αναπλαισιώσεις προϋποθέτουν εκπαιδευτικούς που μπορούν να χορέψουν αντίστοιχες **ταυτότητες** (του «συντηρητικού» και του «προοδευτικού»), οι οποίες με τη σειρά τους εκβάλλουν σε διαφορετικού τύπου μαθησιακές εμπειρίες (εγγράμματα ταυτότητες).

Ηλεκτρονικό περιβάλλον Λεξικού Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη: από λεξικογραφικό εργαλείο σε γλωσσοδιδακτικό περιβάλλον

Το τρίτο μας παράδειγμα είναι το *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), το οποίο από το πρωτογενές πεδίο χρήσης του ως λεξικογραφικό εργαλείο αναφοράς έχει «αναπλαισιωθεί» (Bernstein 1990) από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας σε ηλεκτρονικό παιδαγωγικό περιβάλλον για τη διδασκαλία της ελληνικής στο διαδίκτυο (Kazazis & Koutsogiannis 2001), όπως είδαμε αναλυτικά στην προηγούμενη ενότητα.

Το περιβάλλον που δημιουργήθηκε έχει τα χαρακτηριστικά αυτού που αποκαλείται συνήθως διερευνητικό περιβάλλον: δίνει τη δυνατότητα διερεύνησης ερωτημάτων και αναζήτησης απαντήσεων· δεν είναι στατικό, αφού δεν υπάρχουν έτοιμες προαποφασισμένες απαντήσεις, όπως συμβαίνει με τα κλειστά περιβάλλοντα (για τον διαχωρισμό μεταξύ κλειστών – ανοιχτών περιβαλλόντων, βλ. επιμορφωτικό υλικό Β1, συνεδρία 2)· είναι ανοιχτό, αφού δεν υπάρχουν συγκεκριμένες πορείες που πρέπει να ακολουθηθούν, και ο κάθε δάσκαλος και μαθητής μπορεί να επιλέξει το είδος και το περιεχόμενο της έρευνας που επιθυμεί.

Κατά τη μεταφορά του λεξικού σε ηλεκτρονική βάση δεδομένων αξιοποιήθηκε η διάρθρωση της εσωτερικής δομής (μικροδομής) του κάθε άρθρου του λεξικού. Με βάση τη λογική αυτή, το κάθε λήμμα τεμαχίστηκε σε τόσες υποενότητες/πεδία όσες και οι υποκατηγορίες του και μεταφέρθηκε σε βάση δεδομένων. Η επιλογή αυτή επιτρέπει την πολλαπλή διδακτική αξιοποίηση του γλωσσικού υλικού του λεξικού. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα για μεμονωμένη ή συνδυαστική αναζήτηση, μεταξύ άλλων, στα παρακάτω: λέξη ή συνδυασμός χαρακτήρων, γραμματική κατηγορία (ρήμα, επίθετο κ.λπ.), κλιτικό παράδειγμα, ερμήνευμα, παράδειγμα χρήσης, ετυμολογία, επίπεδο ύφους (π.χ. ειρωνικό, επίσημο, λαϊκό κ.λπ.).

Η επιλογή της μετατροπής ενός λεξικού σε γλωσσοδιδασκτικό περιβάλλον προϋποθέτει μια συγκεκριμένη θεωρητική αφετηρία ως προς τη διδασκαλία της γλώσσας, έστω και αν δεν είναι τόσο εμφανής στην περίπτωση αυτή: ότι π.χ. το υλικό ενός λεξικού, υλικό το οποίο επιτρέπει έρευνα σε επίπεδο λέξης και πρότασης, μπορεί να είναι αξιοποιήσιμο στη διδασκαλία της ελληνικής ή ότι η γλωσσική ενημερότητα που εξυπηρετείται από το περιβάλλον αυτό είναι χρήσιμη. Αξίζει, επίσης, να επισημανθεί ότι η αφετηρία αυτή, οι λόγοι δηλαδή ως προς το τι της γλωσσικής διδασκαλίας, δεν απέχουν θεαματικά σε σχέση με τα άλλα δύο ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που συζητήσαμε, καθώς και πάλι το πεδίο είναι η λέξη, η πρόταση και η γνώση της γραμματικής.

Αυτό το οποίο όμως διαφέρει είναι τόσο ο σχεδιασμός όσο και ο βαθμός προσαρμογής στις ιδιαιτερότητες του μέσου. Στην προκειμένη περίπτωση αυτό που κυριαρχεί δεν είναι το «δίδαξε», όπως στην πρώτη περίπτωση, ή το «λύσε την άσκηση για να συνεχίσει το παραμύθι», αλλά το «ερεύνησε, διασταύρωσε και διατύπωσε το συμπέρασμά σου». Ο υπολογιστής, με άλλα λόγια, μέσω του σχεδιασμού που ακολουθείται δε διδάσκει, αλλά αποτελεί το πλαίσιο για «διερευνητική μάθηση». Αυτή όμως η αλλαγή σε μικροεπίπεδο προτείνει ή προϋποθέτει ουσιαστικά ευρύτερες αλλαγές σε μέσο- και μακροεπίπεδο. Στη θέση ενός παιδιού που διδάσκεται πίσω από έναν υπολογιστή, κατά προτίμηση απομονωμένο από τα υπόλοιπα, ενισχύεται η αναζήτηση, ατομική ή ομαδική, η οποία υλοποιείται με διαφορετική προσέγγιση αυτού που αποκαλούμε διδακτέα ύλη, με αλλαγή της σχέσης διδασκόντων-διδασκομένων, με διαφορετική διάταξη των θρανίων στην περίπτωση της ομαδικής εργασίας και, τελικά, με ευρύτερη ανακατανομή του χρόνου και της όλης οργάνωσης του σχολείου. Πρόκειται για μια πρόταση ενίσχυσης μιας συγκεκριμένης εκδοχής όχι μόνο στην κατασκευή λογισμικού, αλλά στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, στις σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων, στο πώς συντελείται η μάθηση κ.λπ. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για σαφείς ενδείξεις μεταφοράς του ενδιαφέροντος από τη διδασκαλία συγκεκριμένης γνώσης στη διδασκαλία δεξιοτήτων, από τη μετάδοση της γνώσης στην αναζήτηση και κατάκτησή της.

Το συγκεκριμένο ηλεκτρονικό περιβάλλον, επομένως, προωθεί την αρκετά διαδεδομένη άποψη, που υποστηρίζει την αξιοποίηση των ΨΤ ως μέσων για την αλλαγή του σχολείου και τη δημιουργία ενός σχολείου του 21ου αιώνα, με σημαντικό και τον ρόλο των υπολογιστών ως εργαλείων αλλαγής (Papert 1993). Στο σχολείο αυτό ο μαθητής δε νοείται ως καταναλωτής ύλης, αλλά ως ενεργούν υποκείμενο.

Από την ανάλυση που προηγήθηκε προκύπτει ότι ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου περιβάλλοντος ως **κειμένου** εμπεριέχει στοιχεία ποικιλίας λόγων. Δεν είναι όμως βέβαιο ότι θα αξιοποιηθεί προς αυτή ακριβώς την κατεύθυνση στην τάξη. Οι περισσότερες διδασκαλίες ως τώρα δεν αξιοποιούν τη διερευνητική του λογική, αλλά τις δυνατότητές του ως εργαλείου αναφοράς και αυτό γιατί δεν είναι αρκετά διαδεδομένοι στην εκπαίδευσή μας οι διερευνητικού τύπου **λόγοι**. Επομένως, η **αναπλαισίωση** του περιβάλλοντος εξαρτάται από τις **ταυτότητες** των εκπαιδευτικών, οι οποίες πάλι συναρτώνται με το είδος των λόγων στους οποίους στηρίζονται. Και εδώ, όμως, όπως και στις προηγούμενες περιπτώσεις, οι επιλογές ως προς το είδος των λόγων και ταυτοτήτων που ενεργοποιούνται συνεπάγονται διαφορετική μαθησιακή εμπειρία για τα παιδιά, διαφορετικές δυνατότητες να «κάνουν πράγματα» με τον λόγο και τη γλώσσα.

Τι επομένως επιλέγεται και γιατί (ποιο λογισμικό) και πώς αναπλαισιώνεται είναι ένα κρίσιμο πολιτικό ζήτημα, κατά βάθος, με την έννοια ότι διαφορετικές επιλογές προετοιμάζουν διαφορετικά τα παιδιά για το μέλλον.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα υποενότητα αναπτύξαμε ένα εννοιολογικό πλαίσιο το οποίο κατανοεί τα ψηφιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ως **κείμενα**, τα οποία είναι κατάστικτα από ιδεολογίες (**λόγους**). Δώσαμε βαρύτητα να αναδείξουμε ότι τα ψηφιακά περιβάλλοντα έχουν ιδιαιτερότητες που παίζουν σημαντικό ρόλο ως προς το τι επιτρέπουν ή ωθούν να γίνει. Όλα αυτά όμως δεν οδηγούν σε προβλέψιμη διδακτική αξιοποίηση, αφού ο τρόπος αναπλαισίωσής τους εξαρτάται από τις **ταυτότητες** των παιδαγωγικών πρωταγωνιστών και παράλληλα αυτές οι ταυτότητες προσδιορίζουν το είδος των εγγράμματων ταυτοτήτων που θα ενεργοποιηθούν σε μια σχολική αίθουσα.

Τι επομένως επιλέγεται και γιατί (ποιο λογισμικό/ΨΤ) και πώς **αναπλαισιώνεται** είναι ένα κρίσιμο πολιτικό ζήτημα, κατά βάθος, με την έννοια ότι διαφορετικές επιλογές προετοιμάζουν διαφορετικά τα παιδιά για το μέλλον.

Η αντιμετώπιση των ΨΤ από αυτήν την οπτική γωνία δε δίνει απλώς τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν συνειδητά τι να επιλέγουν και τι να απορρίπτουν, αλλά τους δίνει επιπλέον τη δυνατότητα «να τα υποβάλλουν σε κριτικό έλεγχο, να τα χρησιμοποιούν αντισυμβατικά, να τα προσαρμόζουν στις ανάγκες τους ή ακόμη και να τα ξανασχεδιάζουν και, τέλος, να συμμετέχουν ενεργά στον μετασχηματισμό των κοινωνικών πρακτικών με όποιον τρόπο κρίνουν ότι είναι καταλληλότερος» (Snyder 2001: 115).

7 ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ: Η έννοια της εγγράμματης ταυτότητας ως εργαλείο προσέγγισης διδακτικών σχεδιασμών (μοντέλο ρόμβου)

7.1 Ρεύματα διδασκαλίας: στοιχεία διδακτικών παραδόσεων

Όπως φάνηκε από τις ενότητες του επιμορφωτικού υλικού που προηγήθηκαν, επιλογή μας υπήρξε η δόμηση του επιμορφωτικού υλικού αναφοράς με βάση αρχές που μπορεί να είναι χρήσιμες ανεξάρτητα από επιμέρους διδακτικά αντικείμενα.

Έτσι:

α) προτείνονται μοντέλα ανάγνωσης και αξιολόγησης διδακτικών πρακτικών, κοινά για όλα τα αντικείμενα και ανεξάρτητα από την εκάστοτε τεχνολογία που αξιοποιείται·

β) δίνεται υλικό για τον «κύκλο παραγωγής λόγου», κοινό βασικό στοιχείο γραμματισμού για όλα τα διδακτικά αντικείμενα, καθώς και το κεφάλαιο «Από μια οριζόντια σε μια κάθετη προσέγγιση: η «γραμματική» της διδασκαλίας (τέσσερα παραδείγματα)», το οποίο προσεγγίζει διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα με βάση ένα κοινό πλαίσιο.

Δεν δίνουμε, επίσης, βαρύτητα στην εξοικείωση με συγκεκριμένα ψηφιακά περιβάλλοντα, αφού —πέραν του γεγονότος ότι αυτό πραγματοποιήθηκε στο Β1— κάθε τεχνολογικό περιβάλλον ή σενάριο μπορεί να κατανοηθεί και να αναλυθεί με βάση τα θεωρητικά εργαλεία. Η προσέγγιση αυτή μας επιτρέπει να πάμε πιο εύκολα στο ζητούμενο, που είναι το είδος της μάθησης που ενεργοποιεί η επιμορφωτική διαδικασία και, επομένως, να υποστηριχθεί καλύτερα και η εκπόνηση σεναρίων.

Ακριβώς επειδή το υλικό δομήθηκε πάνω σε μοντέλα κοινά για τα επιμέρους διδακτικά αντικείμενα, επιλέχθηκε να μην υπάρχει επιμέρους προσέγγιση των διδακτικών παραδόσεων των διδακτικών αντικειμένων της συστάδας (κάτι που άλλωστε μόνο εξαιρετικά επιφανειακά μπορούσε να γίνει με δεδομένη την παράμετρο των 42 διδακτικών ωρών του επιμορφωτικού προγράμματος).

Ωστόσο θεωρήσαμε χρήσιμο να παραθέσουμε στη συνέχεια συνοπτικά στοιχεία των διδακτικών παραδόσεων των διαφορετικών διδακτικών αντικειμένων. Οι παραδόσεις αυτές έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά με μικρές διαφορές που σχετίζονται με την ιδιαίτερη παράδοση του κάθε διδακτικού αντικείμενου.

Βασική παραδοχή μας ότι η διδασκαλία δεν είναι ουδέτερη αλλά ανήκει σε κάποια διδακτική παράδοση ή διδακτικές παραδόσεις, οι οποίες με τη σειρά τους εντάσσονται σε ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο με συγκεκριμένες αντιλήψεις για τη γλώσσα και τη μάθηση.

Διδακτικές αντιλήψεις στη γλωσσική διδασκαλία

- Οι πιο *παραδοσιακές* διδακτικές αντιλήψεις στο πεδίο της γλωσσικής διδασκαλίας επικεντρώνονται στην απόκτηση γνώσεων για τη γλωσσική δομή και στην κατάκτηση της μεταγλώσσας. Οι γνώσεις αυτές βρίσκονται στο επίπεδο της λέξης (π.χ. κλιτική

μορφολογία) και αποτελούν, σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, αυτοσκοπό του γλωσσικού μαθήματος.

Αντίθετα, οι σύγχρονες επιστημονικές αναζητήσεις στον εν λόγω τομέα επισημαίνουν δύο σημαντικά ζητήματα σε σχέση με το παρελθόν:

- Ότι η εστίαση στις γνώσεις για τη γλώσσα (ΓΓ) δεν μπορεί να είναι αυτοσκοπός, αλλά θα πρέπει να εξυπηρετεί την κατανόηση και κριτική ανάγνωση των κειμένων, επομένως και του κόσμου.
- Ότι οι γνώσεις για τη γλώσσα δεν πρέπει να ταυτίζονται με τη διδασκαλία της γραμματικής, με το γνωστό παραδοσιακό περιεχόμενο και τρόπο.

Έτσι:

- οι *επικοινωνιακές* διδακτικές αντιλήψεις παραγκωνίζουν τις γνώσεις για τη γραμματική και εστιάζουν στις γνώσεις για το επικοινωνιακό συγκείμενο και πώς αυτό επηρεάζει τις γλωσσικές επιλογές.
- οι *κειμενοκεντρικές* και οι *κριτικές* προσεγγίσεις επαναφέρουν την εστίαση στις γνώσεις για τη γλώσσα, αλλά ενταγμένες στο κειμενικό επίπεδο και σε σύνδεση με την κριτική ανάλυση των κειμένων. [Αναλυτικότερα βλ. παρακάτω και στο Παράρτημα Β΄]

Πιο πρόσφατες παραδόσεις (Πολυγραμματισμοί) δίνουν βαρύτητα όχι μόνο στη γραμματική του έντυπου κειμένου αλλά στη «γραμματική» του πολυτροπικού κειμένου.

Διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών

Συνοπτικά, και επιχειρώντας μια σύνδεση με το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο για τις διδακτικές προσεγγίσεις της γλωσσικής διδασκαλίας, μπορούμε να σχηματοποιήσουμε ως εξής τις διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο.²⁷

A. Παραδοσιακές προσεγγίσεις

Στην παραδοσιακές προσεγγίσεις η ΑΕ Γλώσσα αντιμετωπίζεται ως αυταξία, ταυτόσημη με την αξία του ΑΕ πολιτισμού και της γραμματείας του, ενώ η διδακτική προσέγγιση συναρτάται με ό,τι αποκλήθηκε παραπάνω «παραδοσιακός / βασικός (γλωσσικός) γραμματισμός»

B. Προοδευτικές διδακτικές προσεγγίσεις

Στη σύγχρονη διδακτική, τόσο του μαθήματος των ΑΕ ως γλωσσικού όσο και ως μαθήματος γραμματείας/πολιτισμού (Γιάννου 2011):

- Έμφαση στη διδασκαλία και μάθηση του αρχαίου «κειμένου» στο σύνολό του, σε όλα τα επίπεδα (λεξιλογικό, σημασιολογικό, συντακτικό, υφολογικό, ιδεολογικό). Δεν μαθαίνουμε γλωσσικούς τύπους, αλλά προσπαθούμε να κατανοήσουμε βαθύτερα το κείμενο στο οποίο εντάσσονται (λεξιλογικά και σημασιολογικά, συντακτικά, υφολογικά και ιδεολογικά), έτσι ώστε να αναδειχθεί η τυπολογία του κειμένου, οι θεματικοί και εκφραστικοί κώδικες (λ.χ. συντακτική δομή, βασικό λεξιλόγιο, σχήματα λόγου) του γραμματολογικού γένους και είδους στα οποία ανήκει. (Γιάννου 2011: 14)
- Έμφαση στους τρόπους συγκρότησης του νοήματος των κειμένων.
- Έμφαση στη διάγνωση της τυπολογικής ταυτότητας του κειμένου (Γιάννου 2011: 5), σύμφωνα με το γραμματολογικό είδος και γένος στα οποία ανήκει και στη συνάρτηση της τυπολογικής ταυτότητας με τη λειτουργία των κειμένων εντός

²⁷ Αναλυτικότερα βλ. τις μελέτες Γιάννου & Τσέλικας 2011 (ιδιαίτερα το κεφάλαιο της Τριανταφυλλιάς Γιάννου στο οποίο κυρίως στηρίζεται η σύνοψη που επιχειρείται εδώ) και Πόλκας & Τουλούμης 2011.

ενός ευρύτερου πλαισίου επικοινωνίας του δημιουργού με τους αναγνώστες/ακροατές.

- Δεν μελετούμε κείμενα ερήμην των γραμματολογικών συμφραζομένων τους, αλλά ενταγμένα στο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο παραγωγής και πρόσληψής τους. (Γιάννου 2011: 14)

Γ. Κριτικές προσεγγίσεις

- Το κείμενο αντιμετωπίζεται ως φορέας, ως παράγωγο αλλά και ως παράγοντας μετασχηματισμού ιδεών της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται· λ.χ. ανιχνεύονται οι ιδεολογικές και πολιτικές αντιλήψεις με τις οποίες ο συγγραφέας διαλέγεται, οι αξίες και οι ιδέες που αποδέχεται και προβάλλει ή αμφισβητεί και επιδιώκει να ανατρέψει κ.ο.κ. (Γιάννου 2011: 7-8)
- Κριτική στάση απέναντι
 - α) στο αξιολογικό προβάδισμα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας έναντι της νεότερης ελληνικής, αλλά και των υπολοίπων ευρωπαϊκών γλωσσών
 - β) στον παραδειγματικό χαρακτήρα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, γενικότερα του αρχαιοελληνικού πολιτισμού, για την εξέλιξη του νεότερου, ελληνικού και ευρωπαϊκού (Πόλκας 2001).

Διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος της λογοτεχνίας

Για λόγους σχηματοποίησης, μπορούμε διακρίνουμε τις εξής προσεγγίσεις στη διδακτική της λογοτεχνίας (βλ. και Φρυδάκη 2003:189 κ.ε.):

	<i>Παραδοσιακό διδακτικό πρότυπο</i>	<i>Σύγχρονο διδακτικό πρότυπο</i>
Ιστορική προσέγγιση	Γραμματολογική προσέγγιση / Έμφαση στο γραμματολογικό κέλυφος: παράταξη συγγραφέων σε χρονολογική σειρά, ένταξη των έργων σε μια σειρά ομοειδούς παραγωγής, έμφαση στον λογοτεχνικό κανόνα, βιογραφισμός. Κέντρο βάρους: ο συγγραφέας.	Νέος τρόπος αντίληψης της ιστορικότητας: η ιστορικότητα της λογοτεχνίας ως θεσμού, η ιστορικότητα του λογοτεχνικού έργου, η ιστορικότητα του συγγραφέα, η ιστορικότητα του εκάστοτε αναγνώστη (Κουντουρά 2002). Έμφαση στην ευρύτερη ιστορικότητα της στιγμής πρόσληψης αλλά και της στιγμής συγγραφής (εξέταση του γενικότερου κοινωνικού – ιδεολογικού πλαισίου μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε το κείμενο). Κέντρο βάρους: το τρίπτυχο συγγραφέας, κείμενο, αναγνώστης στην πλήρη ιστορική του διάσταση.
Ποιητολογική προσέγγιση	Έμφαση στην αισθητική αξία. Κέντρο βάρους το κείμενο και ο αναγνώστης, ως παθητικός δέκτης.	Έμφαση στις δεξιότητες διευρυμένης ανάγνωσης, με εργαλεία και της ποιητικής, και στην τάξη ως ενεργή αναγνωστική κοινότητα. Στόχος: η φιλιαναγνωσία και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και του αφηγηματικού γραμματισμού. Παιγνιώδεις δραστηριότητες αναγνώρισης και τροποποίησης των αφηγηματικών συμβάσεων (κειμενοκεντρική αντίληψη) – Δημιουργικές δραστηριότητες με έμφαση στην αυθεντικότητα και τη βιωματικότητα (επικοινωνιακή αντίληψη). Κέντρο βάρους: ο αναγνώστης ως συν-αφηγητής και συν-συγγραφέας.
Ερμηνευτική προσέγγιση	Η ερμηνευτική ως σύστημα κανόνων με στόχο την εξακρίβωση ενός σταθερού και μοναδικού νοήματος. Κέντρο βάρους: το κείμενο.	Έμφαση στην ερμηνευτική πολλαπλότητα. Ο ρόλος του ερμηνευτή ως ενεργού υποκειμένου παραγωγής νοήματος. Κέντρο βάρους το κείμενο όπως προσλαμβάνεται από τον αναγνώστη (επικοινωνιακή αντίληψη). Κριτικός πολιτιστικός γραμματισμός με έμφαση στις συμβολικές πρακτικές οργάνωσης του νοήματος. Κέντρο βάρους: ο πολιτισμός ως σημειωτικό σύστημα (κοινωνικοπολιτισμική αντίληψη) και ως πεδίο «κατασκευής» ταυτοτήτων.

↳ Παράδειγμα

Παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνικής ιστορικότητας: Πριν από την ανάγνωση έργων της κρητικής αναγέννησης, ο εκπαιδευτικός δίνει πληροφορίες, αντλώντας και από το διαδίκτυο (αξιοποιώντας δηλαδή τις ΤΠΕ ως βιβλιοθήκη), για τη Βενετοκρατία στην Κρήτη και ζητήματα της βιογραφίας του Κορνάρου, ή αναθέτει ανάλογες εργασίες.

Σύγχρονη διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνικής ιστορικότητας: Πώς λειτούργησε ο *Ερωτόκριτος* στην εποχή του; Τι είδους ιστορικού αναγνώστη εγγράφει το κείμενο εντός του; Ποια η ιστορία της πρόσληψής του; Πότε και γιατί βρίσκει τη θέση του στον λογοτεχνικό κανόνα; (Κουντουρά 2002, 355).

Διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος της ιστορίας

Σύμφωνα με τον Γ. Κόκκينو (2006: 17), «η Διδακτική της Ιστορίας αρθρώνεται σε τέσσερα επίπεδα: το γεγονотоλογικό, το μεθοδολογικό, το εννοιολογικό και, τέλος, το επίπεδο της μελέτης των αναπαραστάσεων ή αλλιώς της διαμόρφωσης αντιλήψεων, στάσεων, πρακτικών και αξιών. Τα τέσσερα αυτά επίπεδα διαπερνώνται από δύο στρατηγικές μάθησης: τη δηλωτική γνώση και τη διαδικαστική γνώση».

Επιχειρείται στη συνέχεια μια συνοπτική επισκόπηση παραδοσιακών και σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων, που καλύπτουν και τα τέσσερα αυτά επίπεδα (βλ. και Νάκου 2000, Νάκου 2002):

Παραδοσιακές προσεγγίσεις

- Τα γεγονότα ταξινομούνται ώστε να αποκτήσουν συνοχή και να αναπλάσουν μια εικόνα του παρελθόντος, η οποία και εκλαμβάνεται ως μοναδική, απλή και δεδομένη.
- Αφήγηση – απομνημόνευση (δηλωτική γνώση)
- Ανάγνωση αφηγηματικών ιστορικών κειμένων ως αδιαπραγμάτευτων πηγών. Οι μη αφηγηματικές πηγές λειτουργούν ως εποπτικά στοιχεία εμπλουτισμού της αφήγησης.
- Ιστορία ως παροχή πληροφοριών και το μάθημα της ιστορίας ως διάλεξη (διδακτικός μονόλογος)
- Αναπαραγωγή της «μίας» και μοναδικής ιστορικής γνώσης – αξιολόγηση, με βάση ένα και μοναδικό διδακτικό εγχειρίδιο.

Σύγχρονες προσεγγίσεις

- Έμφαση όχι μόνο στη δηλωτική αλλά και στην εννοιολογική γνώση (όχι μόνο στην απарίθμηση γεγονότων αλλά στην κατάκτηση ιστορικών εννοιών).
- Έμφαση στη διαδικαστική γνώση: καλλιέργεια ιστορικής γνώσης μαθητών μέσα από την καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και δεξιοτήτων.
- Μελέτη και *ερμηνεία* πολλαπλών και αντικρουόμενων ιστορικών πηγών και εναλλακτικών ιστορικών κειμένων. Στόχος τα παιδιά όχι να μετατραπούν σε ιστορικούς αλλά να είναι ικανά να κατανοούν το παρελθόν, το παρόν αλλά και το μέλλον με ιστορικούς όρους. Αν αυτό είναι αποδεκτό, οι επιπτώσεις για την οργάνωση της διδασκαλίας της ιστορίας είναι σημαντικές: τα μαθήματα δεν έχουν κατεύθυνση / ορίζοντα μόνο προς τις πρωτογενείς πηγές αλλά και προς τις αφηγηματικές συνθέσεις.
- Άρθρωση ιστορικού λόγου από τους μαθητές
- Έμφαση στην παραγωγή λόγου (μέσα από οργανωμένες γραπτές δραστηριότητες)
- Εποικοδομιστικές θεωρίες μάθησης.

Κριτικές προσεγγίσεις

- Η ιστορική γνώση αντιμετωπίζεται ως σύνθετη έννοια. Η ιστοριογραφία δεν αποτελεί εικόνα της πραγματικότητας του παρελθόντος αλλά ανακατασκευή και αναπαραστάση του παρελθόντος αυτού, με βάση μια σειρά επιστημονικά ιστορικά δεδομένα.
- Δυναμικός και διαμεσολαβημένος χαρακτήρας ιστορικής γνώσης.
- Δεν αρκεί η μελέτη πολλαπλών και αντικρουόμενων πηγών. Οι πηγές δεν μιλάνε, απαντούν σε ερωτήματα που εμείς τους θέτουμε. Προβληματοποίηση της ίδιας της διαδικασίας απόκτησης ιστορικής γνώσης: οι πηγές δεν είναι ουδέτερες, όπως επίσης και τα ιστορικά ερωτήματα. Έμφαση στην κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση των πηγών: Η «βύθιση στις πηγές» δε θεωρείται αρκετή, για να ισχυριστεί κανείς ότι «κάνει» ιστορία. Γιατί οι πηγές δεν αποτελούν μονόδρομο προς την «αλήθεια», δεν αποτελούν ουδέτερες ιστορικές μαρτυρίες, αλλά ούτε και ο τρόπος ανάγνωσής τους από τον ιστορικό είναι ουδέτερος: το τι απαντήσεις δίνουν εξαρτάται από ποια ερωτήματα τους θέτουμε (Μαυροσκούφης 2005).²⁸

Διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος των Θρησκευτικών

Για μια επισκόπηση των διαφορετικών διαχρονικά διδακτικών προσεγγίσεων στο μάθημα των Θρησκευτικών βλ. Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου, Αναθεωρημένη Έκδοση 2014, Κεφάλαιο 1. *Οι ευρωπαϊκές εξελίξεις στη θρησκευτική εκπαίδευση: Από την κατήχηση στον θρησκευτικό γραμματισμό των μαθητών*²⁹ και ειδικότερα τις ενότητες. Εδώ παρουσιάζονται συνοπτικά.

Ομολογιακή εκπαίδευση – Κατήχηση

Στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης μέχρι περίπου τη δεκαετία του '60 ο χαρακτήρας της σχολικής θρησκευτικής εκπαίδευσης ήταν σαφέστατα ομολογιακός/κατηχητικός, αφού βασικός σκοπός της ήταν η εισαγωγή των μαθητών στη χριστιανική θρησκευτική κληρονομιά, η ενίσχυση της πίστης τους και η καλλιέργεια των χριστιανικών ηθικών αξιών.

Νεοομολογιακό – εμπειριακό μοντέλο

Ο νέος τύπος Θρησκευτικής Εκπαίδευσης που διαμορφώθηκε κατά τη δεκαετία του 1960, ο λεγόμενος νεο-ομολογιακός, είχε ως πυρηνική του ιδέα/κατεύθυνση την εμπειρία. Στα όριά του αναπτύχθηκαν μαθητοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας αποστασιοποιημένα από την κανονιστική επικέντρωση στα περιεχόμενα του μαθήματος.

Πολυθρησκευτικό – φαινομενολογικό μοντέλο

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η θρησκευτική μάθηση και διδασκαλία θα πρέπει να προάγουν τόσο ακαδημαϊκές όσο και προσωπικές μορφές γνώσης και κατανόησης, η δε σχολική Θρησκευτική Εκπαίδευση χρειάζεται να αναλύει τη θρησκεία στο πλαίσιο της παγκόσμιας συνάφειας και βάσει της πρακτικής της.

Γεφύρωση εμπειριακού και φαινομενολογικού μοντέλου

Έμφαση στην ανάγκη να βασιστεί η διδασκαλία της θρησκείας στο δημόσιο σχολείο πάνω σε εκπαιδευτικά κριτήρια: Μπορεί το μάθημα των θρησκευτικών να αναδειξει έναν τρόπο

²⁸ Βλ. και το εγχειρίδιο εκπαιδευτικού του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Κύπρου για την προσέγγιση των πηγών στο μάθημα της Ιστορίας <http://archeia.moec.gov.cy/sm/227/methodologia.pdf>

²⁹ <http://www.iep.edu.gr/el/thrskftika-odiqoi-ekpaideftikoy>

σκέψης και κατανόησης που να βοηθάει τον μαθητή να κατανοήσει τον εαυτό του και τη ζωή; Μπορεί να διευρύνει και να βαθιάνει τις αντιλήψεις και τις ιδέες των μαθητών; Μπορεί να διδάσκεται με τρόπους που να διασφαλίζουν την ανάπτυξη ανεξάρτητης σκέψης;

Συνεισφορά Θρησκευτικών στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών

Μοντέλα θρησκευτικής εκπαίδευσης που προσανατολίζονται στην επεξεργασία των θρησκευτικο-πολιτιστικών εμπειριών, στοχασμών και αλληλεπιδράσεων των μαθητών στοχεύοντας να τους βοηθήσουν να διαμορφώσουν προσωπικές θέσεις για τον θρησκευτικό πλουραλισμό, αναγνωρίζοντας την εσωτερική ποικιλία, τα διαπερατά όρια και την αντιθετική φύση των θρησκευτικών παραδόσεων, καθώς και την πολυπλοκότητα της πολιτιστικής έκφρασης. Να καταστούν, δηλαδή, ικανοί να σχετίζονται με έναν τρόπο ζωής διαφορετικό από τον δικό τους.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι όλες οι σύγχρονες παραδόσεις μοιράζονται κάποια κοινά χαρακτηριστικά, όπως:

- Βασική μονάδα αναφοράς είναι το κείμενο (όχι οι λέξεις, οι προτάσεις, οι παράγραφοι κ.λπ.), το οποίο προσεγγίζεται με βάση το συγκεκριμένο (κοινωνική, πολιτισμική, κριτική οπτική)
- Οι ρόλοι που δίνονται στα παιδιά είναι αυτοί των ενεργών υποκειμένων που ερευνούν, συνεργάζονται, συνθέτουν, κρίνουν και όχι αυτών που μαθαίνουν με βάση την προδιαγεγραμμένη ύλη.
- Οι ρόλοι των δασκάλων: συνολική θεώρηση του τι έχουν να διδάξουν, επιλογές με βάση τις ταυτότητες των παιδιών, συστηματική υποστήριξη για καλύτερη μάθηση με βάση τις ανάγκες.
- Αξιοποίηση όλων των μέσων: συμβατικών, ψηφιακών.

7.2 Άξονες ανάγνωσης διδακτικών σχεδιασμών: το μοντέλο του ρόμβου

Η κάθε διδακτική παράδοση που παρουσιάστηκε παραπάνω εμπεριέχει συγκεκριμένες αντιλήψεις σχετικά με το πώς ενσωματώνονται οι γνώσεις για τη γλώσσα (ή επιπρόσθετα και αντίστοιχα για τα άλλα διδακτικά αντικείμενα) στη διδακτική πρακτική.

Όπως ήδη υπογραμμίστηκε, ένας από τους βασικούς γενικότερους στόχους του επιμορφωτικού προγράμματος είναι η ανάδειξη της «αόρατης» ή «κρυφής» θεωρίας που βρίσκεται πίσω από κάθε διδακτική πρακτική και η παροχή εργαλείων με τη βοήθεια των οποίων οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να επιλέγουν συνειδητά τη διδακτική λογική και πορεία που θα ακολουθήσουν.

Ουσιαστικά, κάθε διδακτική παράδοση εκβάλλει και στη συγκρότηση διαφορετικού τύπου εγγράμματων ταυτοτήτων, αλλά και αντίστροφα, κάθε διδασκαλία προϋποθέτει συγκεκριμένου τύπου ταυτότητες εκπαιδευτικών και μαθητών, για να είναι δυνατό να μπορεί να ενεργοποιηθεί.

Σε αυτήν την ενότητα παρουσιάζεται ένα μοντέλο που μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ανάγνωσης των διδακτικών πρακτικών *με ή χωρίς* αξιοποίηση ΨΤ. Θα επιχειρήσουμε μια συνοπτική παρουσίαση αυτού του θεωρητικού εργαλείου.³⁰

Η έννοια των ταυτοτήτων αποτελεί κεντρική έννοια σε αυτό το θεωρητικό μοντέλο και συνδέεται άμεσα με τους υπόλοιπους τέσσερις άξονες: γνώσεις για τη γλώσσα, γνώσεις για τον κόσμο, γραμματισμοί, διδακτικές πρακτικές.

γνώσεις για τη γλώσσα³¹ ή/και τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα

Είναι φανερό πως οι γνώσεις για τη γλώσσα (ΓΓ), αλλά και οι αντιλήψεις γενικότερα για τη γλώσσα, αποτελούν βασικό άξονα κάθε διδακτικής παράδοσης.

Κάθε διδακτική προσέγγιση (παραδοσιακή, σύγχρονη, κριτική) θέτει και διαφορετικούς στόχους σε σχέση με αυτό το πεδίο (βλ. παραπάνω — για παράδειγμα, επισημάνθηκε πως στις κειμενοκεντρικές και κριτικές προσεγγίσεις η εστίαση στις γνώσεις για τη γλώσσα (ΓΓ) δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά θα πρέπει να εξυπηρετεί την κατανόηση και κριτική ανάγνωση των κειμένων, επομένως και του κόσμου.).

Αντίστοιχα, και στα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα: στο μάθημα της λογοτεχνίας υπάρχουν όροι που πρέπει να κατακτήσουν τα παιδιά, προκειμένου να τους χρησιμοποιούν ως εργαλεία στο μάθημα (π.χ. εγκιβωτισμός, αφηγηματικές τεχνικές, ιαμβικός 15σύλλαβος). Το ίδιο στην ιστορία και τα θρησκευτικά. Θα μπορούσαμε αυτές να τις αποκαλέσουμε Γνώσεις για τη λογοτεχνία (δεν εννοούμε την ιστορία της λογοτεχνίας), για την ιστορία κ.λπ.

Επιπλέον, γνώσεις για τη γλώσσα μπορεί να συνυπάρχουν με γνώσεις και για άλλα διδακτικά αντικείμενα, καθώς παραγωγή και κατανόηση λόγου ζητείται σε όλα τα ανθρωπιστικά μαθήματα (βλ. και τη γωνία του ρόμβου για τους «Γραμματισμούς» που διαπερνά κάθετα τα διδακτικά αντικείμενα).

γνώσεις για τον κόσμο

Το ζήτημα στο οποίο εστιάζει κάθε διδακτική πρόταση αφορά συνήθως τη διερεύνηση / κατάκτηση γνώσεων που έχουν σχέση με κάποιο κοινωνικό, πολιτισμικό κ.λπ. πεδίο (π.χ. περιβάλλον, μέσα ενημέρωσης, τέχνη, γεωμετρική περίοδος, η γενιά του 30).

Λ.χ. στόχος του σεναρίου είναι τα παιδιά να ευαισθητοποιηθούν σε περιβαλλοντικά ζητήματα και ιδιαίτερα στην επικινδυνότητα της ρύπανσης του υδροφόρου ορίζοντα από τα λιπάσματα ή στόχος του σεναρίου είναι τα παιδιά να αποκτήσουν κριτική στάση στα καταναλωτικά πρότυπα που καλλιεργούν οι διαφημίσεις και οι ποικίλες τηλεοπτικές εκπομπές κ.λπ.

³⁰ Βλ. Κουτσογιάννης 2012. Στο κείμενο αυτό αναλύονται εκτενέστερα οι θεωρητικές προϋποθέσεις του εργαλείου αυτού, σε απευθείας αναφορά με τη σχετική προσέγγιση του Bernstein.

³¹ Για τον ορισμό βλ. στην Ενότητα 4. Ο όρος *Γνώσεις των μαθητών σε Θέματα Γλώσσας* χρησιμοποιείται κυρίως στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, ενώ ο όρος *Γλωσσική Επίγνωση* (language awareness) στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών (Carter 1995, 81-87). Συχνά όμως οι δύο όροι χρησιμοποιούνται χωριστά διάκριση (Fairclough 1992), λογική που ακολουθείται και στο παρόν κείμενο. Η προσέγγιση ωστόσο που ακολουθείται στο παρόν κείμενο είναι αρκετά ευρύτερη από το περιεχόμενο του προβληματισμού στην Αγγλία, όπως θα φανεί στη συνέχεια.

Έτσι, ένας σημαντικός άξονας σε κάθε διδακτική παράδοση και γενικότερα σε κάθε διδασκαλία, είναι το είδος των γνώσεων για τον κόσμο που ενσωματώνονται και οι σχετικές αξίες, στάσεις, πρότυπα και πεποιθήσεις που εμπεριέχουν. Με άλλα λόγια, τι θέλουμε να μάθουν τα παιδιά και ποιες είναι οι αξίες κ.λπ. στις οποίες εστιάζει το μάθημα.

Για παράδειγμα, οι πιο παραδοσιακές διδακτικές παραδόσεις εστιάζουν σε γνώσεις που αφορούν στη συντήρηση του εθνικού κράτους με την ανάδειξη της παράδοσης ως της μεγαλύτερης αξίας, ενώ οι πιο πρόσφατες αναζητήσεις προχωρούν στη στήριξη της πολυπολιτισμικότητας και των αξιών του σημερινού «παγκόσμιου ανθρώπου». Το ίδιο ισχύει και για το μάθημα των θρησκευτικών, για το περιεχόμενο του οποίου γίνονται έντονες συζητήσεις. Οι προσεγγίσεις ποικίλουν ανάμεσα σε αυτές που δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην ορθοδοξία και σε αυτές που δίνουν ένα πιο θρησκευολογικό περιεχόμενο.

Γενικότερα, παρατηρείται μια σημαντική μεταβολή ως προς τα περιεχόμενα που διδάσκοντα στα σχολεία κατά τις τελευταίες δεκαετίες: όλα τα μαθήματα θεωρούνται μαθήματα που καλλιεργούν τον γραμματισμό στον σημερινό εγγράμματο πολίτη. Για παράδειγμα, δεν ενδιαφέρει απλώς να ξέρει κάποιος Χημεία αλλά πώς αυτή συνδέεται με φαινόμενα ή προϊόντα τα καθημερινότητάς μας. Δεν ενδιαφέρει να ξέρει κανείς την έννοια των αλγορίθμων στα Μαθηματικά αλλά πώς αυτοί διασυνδέονται με τον σύγχρονο ψηφιακό κόσμο. Το ίδιο θα μπορούσαμε να πούμε για τα Αρχαία Ελληνικά, δεν έχει απλώς ενδιαφέρον να μάθουν τα παιδιά για το πώς ο Αριστοτέλης προσεγγίζει τη φιλία αλλά να γίνουν προεκτάσεις στο σήμερα. Όχι προεκτάσεις που θα κάνει ο δάσκαλος αλλά που θα διερευνήσουν τα ίδια τα παιδιά.

Η συγκεκριμένη εξέλιξη ευνοεί την εστίαση σε θέματα και όχι σε ύλη. Π.χ. η εστίαση στη φιλία είναι ένα θέμα για το οποίο θα διερευνηθούν οι απόψεις του Αριστοτέλη (αρχαίος κόσμος), άλλων φιλοσόφων - κοινωνιολόγων (φιλοσοφία, κοινωνιολογία), του σύγχρονου προβληματισμού ως προς το τι σημαίνει «φιλία» στα σύγχρονα κοινωνικά δίκτυα (ψηφιακός κριτικός γραμματισμός) αλλά και το μάθημα της γλώσσας (πώς ψάχνω για όλα αυτά, τι αξιοποιώ, πώς συνθέτω κ.λπ., βλ. εδώ Ενότητα 3, για τον κύκλο παραγωγής λόγου).

Πρόκειται για εξελίξεις και τάσεις που υποσκάπτουν σοβαρά την έννοια της ύλης με διδακτικά αντικείμενα αυστηρά μονωμένα μεταξύ τους.

Μια άλλη σαφής τάση στον άξονα αυτόν είναι η έμφαση στην κριτική ανάγνωση της πραγματικότητας, στο τι κρύβεται, πώς κατανοείται πραγματικότητα κ.λπ. Στο πλαίσιο αυτό εμφανής είναι η κατεύθυνση της εξοικείωσης των παιδιών με πολλές και διαφορετικές απόψεις και όχι τη «μία επίσημη» ή τη «μία κριτική».

είδος και εύρος καλλιεργούμενων γραμματισμών

Εξίσου σημαντικός είναι και ο άξονας που αφορά το είδος και το εύρος των γραμματισμών που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν μέσω του γλωσσικού μαθήματος ή και μέσω των άλλων μαθημάτων.

Οι διαφορετικές διδακτικές παραδόσεις στοχεύουν και σε διαφορετικό είδος γραμματισμών. Στην περίπτωση των διαφορετικών γλωσσοδιδασκτικών παραδόσεων,

- οι παραδοσιακές προσεγγίσεις παραμένουν μόνο στο επίπεδο του *αναγνωριστικού* γραμματισμού (π.χ. ανάγνωση με στόχο αναγνώριση της σωστής απάντησης σε ερωτήσεις κατανόησης) ή του *σχολικού γραμματισμού* (π.χ. αποπλαισιωμένη παραγωγή λόγου, όπως μια σύντομη παράγραφος),
- οι προοδευτικές προχωρούν στο επίπεδο του *λειτουργικού* ή *επικοινωνιακού* γραμματισμού (π.χ. λειτουργική αξιοποίηση κάποιου περιβάλλοντος σε σύνδεση

με το επικοινωνιακό πλαίσιο παραγωγής κειμένου) ή ακόμα και του *κριτικού* γραμματισμού (π.χ. ικανότητα ανάγνωσης των διαφορετικών οπτικών),

- ενώ σήμερα γίνεται πλέον λόγος για ποικίλους γραμματισμούς με το ρεύμα των *πολυγραμματισμών*, όπως ήδη σημειώθηκε.

Κάποιες από τις εξελίξεις που περιγράψαμε στην ενότητα για τις ΓΚ, αλλά και στις προηγούμενες ενότητες, επηρεάζουν σαφώς και τον συγκεκριμένο άξονα:

- Η έμφαση δίνεται στα κείμενα (παραγωγή – πρόσληψη) όλων των ειδών (έντυπα, ψηφιακά κ.λπ.)
- Με δεδομένο το γεγονός ότι τα παιδιά έρχονται με διαφορετικά επίπεδα γραμματισμού στο σχολείο, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να ενισχύουν τα παιδιά στο να κατανοούν και να παράγουν κείμενα που ανήκουν στη σχολική λειτουργική ποικιλία.
- Είναι άκρως απαραίτητο να συνειδητοποιούν οι εκπαιδευτικοί ότι κάθε διδασκαλία εμπεριέχει διάβασμα (επομένως πώς εξοικειώνω τα παιδιά με το διάβασμα) και γράψιμο (πώς συνδέω το γράψιμο με το διάβασμα) (βλ. Κύκλος Παραγωγής Λόγου).

διδακτικές πρακτικές

Ο τέταρτος άξονας αφορά το είδος των διδακτικών πρακτικών εντός των οποίων οι γνώσεις για τη γλώσσα, οι γνώσεις για τον κόσμο και οι γραμματισμοί επιχειρείται να μετατραπούν σε παιδαγωγική γνώση. Στην ανάλυση των διδακτικών πρακτικών εμπεριέχεται η οπτική για τη διδακτική της γλώσσας ή των άλλων διδακτικών αντικειμένων (π.χ. *αθροιστική* λογική, όταν η διδασκαλία αντιμετωπίζεται ως ένα άθροισμα γνώσεων, *ολιστική* λογική όταν υπάρχει μια ευρύτερη διερευνητική λογική), οι θεωρίες της μάθησης που διαπερνούν τη διδασκαλία (π.χ. συμπεριφορισμός, κονστрукτιβισμός), οι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός, και η δόμηση του χρόνου και του χώρου.

Για παράδειγμα, στις πιο προοδευτικές διδασκαλίες η διδακτική ακολουθεί τις ολιστικές προσεγγίσεις και ομαδοσυνεργατικές πρακτικές, η θεωρία της μάθησης είναι ο *κοινωνικός κονστрукτιβισμός*: οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως υποστηρικτής, ο χώρος διαμορφώνεται ανάλογα, ώστε να εξυπηρετεί την ομαδική εργασία, ενώ ο χρόνος δομείται διαφορετικά και επεκτείνεται (π.χ. αξιοποίηση περιβαλλόντων κοινωνικής δικτύωσης).

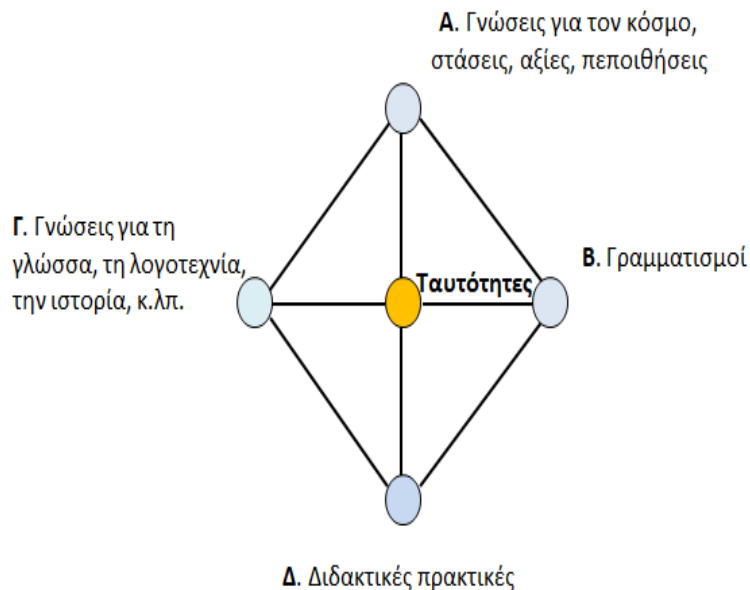
Οι σύγχρονες τάσεις στον άξονα αυτόν:

- Ευχέρεια από το δάσκαλο στη συνολική ανάγνωση του σχολικού χρόνου. Εδώ εμπίπτουν κάποιες πρόσφατες αναζητήσεις, όπως η τεχνική της «Ανεστραμμένης Τάξης», αλλά και οι δυνατότητες γενικά να διαβάζουν δυναμικά τον σχολικό και εξωσχολικό χρόνο.
- Ευχέρεια στο να αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων: άλλοτε περισσότερο δασκαλοκεντρικών, άλλοτε ομαδοσυνεργατικών κ.λπ. Το τι θα ακολουθήσουν εξαρτάται από τα παιδιά που έχουν και πού θα ήθελαν να φτάσουν.

Οι τέσσερις παραπάνω άξονες ενώνονται ώστε να σχηματίσουν το σχήμα του ρόμβου.

Το παρακάτω σχήμα αποτυπώνει συνολικά το θεωρητικό μοντέλο, ειδικά για τη γλωσσική διδασκαλία (στην αιχμή Γ του ρόμβου οι γνώσεις για τη γλώσσα αντικαθίστανται από τις γνώσεις για την ιστορία κ.λπ., ανάλογα με το εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο).

Η επιλογή αυτού του σχήματος γίνεται επειδή τονίζονται ιδιαίτερα οι άκρες που αποτελούν τους κυριότερους πόλους του μοντέλου, στους οποίους εντοπίζεται η εστίαση, και επειδή είναι εύκολη η σύνδεση μεταξύ των άκρων και του κέντρου (ταυτοτήτων).



Σχήμα 2. Οι άξονες του ρόμβου

Όλες οι πλευρές του ρόμβου έχουν σημαντικό ρόλο στο είδος των μαθητικών ταυτοτήτων που συγκροτούνται, για αυτό και οι ταυτότητες τοποθετούνται στο κέντρο του ρόμβου. Το είδος των επιλογών, με άλλα λόγια, σε κάθε άκρη του ρόμβου παίζει σημαντικό ρόλο στο είδος των μαθητικών ταυτοτήτων που διαμορφώνονται. Και το αντίστροφο: οι άκρες του ρόμβου ενεργοποιούνται από τους πρωταγωνιστές της διδασκαλίας, τον δάσκαλο και τους μαθητές. Επιπλέον, σημασία δεν έχουν μόνο οι άκρες του ρόμβου αλλά και πώς οι συγκεκριμένες άκρες συνδέονται μεταξύ τους. Με άλλα λόγια οι άξονες που συνδέουν τις αιχμές μεταξύ τους αλλά και τις αιχμές με το κέντρο του ρόμβου άλλοτε είναι έντονες άλλοτε πιο αχνές, ανάλογα με το πού δίνεται κάθε φορά η έμφαση, βλ. και τον πίνακα αμέσως παρακάτω.

Οι ΨΤ μπορεί να μην εντάσσονται ρητά στο συγκεκριμένο σχήμα, αλλά, όπως θα φανεί και στην ανάλυση των παραδειγμάτων που ακολουθεί, ο τρόπος ενσωμάτωσής τους συσχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με το περιεχόμενο της κάθε γωνίας του ρόμβου.

Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνονται επιγραμματικά οι κυριότερες επιλογές που είναι δυνατό να γίνουν σε κάθε άκρη του ρόμβου (της γλωσσικής ειδικά εκπαίδευσης), τι είδους διασυνδέσεις μπορεί να υπάρξουν και τι είδους εγγράμματα ταυτότητες μπορεί να ενεργοποιηθούν.

Πίνακας 1

	ΟΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ (ΜΟΝΤΕΛΟ ΡΟΜΒΟΥ)
Γνώσεις για τον κόσμο, στάσεις, αξίες, πρότυπα	<ul style="list-style-type: none"> • Απουσία ρητής αναφοράς σε γνώσεις για τον κόσμο· • Ανάδειξη ομοιογένειας, εθνικών αξιών, παράδοσης· • Ανάδειξη ποικιλότητας, πολυφωνίας, πολυπολιτισμικότητας· • Ο κόσμος ως κάτι σταθερό και συμπαγές, γνωριμία με μία ιδεολογική θεωρία για τον κόσμο, που προβάλλεται και ως η μοναδική σωστή θεωρία· • Έμφαση σε ό,τι ενδιαφέρει τους μαθητές και σχετίζεται με τις εμπειρίες και τα βιώματά τους· • Ανάδειξη των ιδεολογιών που λανθάνουν, των σχέσεων εξουσίας που διαμορφώνονται· • Ανάδειξη μιας εκδοχής ή ποικίλων εκδοχών της πραγματικότητας. • Μελέτη ενός θέματος μέσω διαφορετικών επιστημονικών παραδόσεων
Γραμματισμοί	<p>Τι προτείνεται να διαβάζουν και τι να γράφουν οι μαθητές;</p> <p><i>Διάβασμα:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • μηχανιστική ανάγνωση κειμένων με επιφανειακές ερωτήσεις κατανόησης· • ανάγνωση κειμένων προκειμένου να οδηγηθούν σε κάποια εργασία (παραγωγή κειμένου, προφορική παρουσίαση κ.λπ.) (σύνδεση με τις ΔΠ)· • ανάγνωση κειμένων με ή χωρίς εστίαση στις όψεις του κόσμου που αναπαριστούν (σύνδεση με τις ΓΚ)· • διάβασμα ποικιλίας κειμενικών ειδών, μονοτροπικών - πολυτροπικών· • αξιοποίηση ή όχι μεταγλώσσας για την ανάγνωση των κειμένων (σύνδεση με τις ΓΓ) • <i>Τα παιδιά διαβάζουν ως σχεδιαστές, με βάση δηλαδή το τι θέλουν να επιτύχουν με το διάβασμα.</i> <p><i>Παραγωγή λόγου:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • η γλώσσα γίνεται αντιληπτή ως άθροισμα στοιχείων τα οποία διδάσκονται αποκομμένα, π.χ. δίνεται έμφαση στην παραγωγή λέξεων, προτάσεων, παραγράφων, στα κείμενα ως φόρμες που πρέπει να αναπαραχθούν από τα παιδιά (συνήθως συνδέονται με παραδοσιακού τύπου ΔΠ και σπάνια συνδέονται με τις ΓΚ)· • η γλώσσα γίνεται αντιληπτή ως μέσο επικοινωνίας, δίνεται βαρύτητα στη χρήση σε συνδυασμό με ποικιλία περιστάσεων επικοινωνίας (συνήθως συνδέονται με διερευνητικές ΔΠ, χωρίς ιδιαίτερη έμφαση στις ΓΚ και χωρίς ιδιαίτερη έμφαση στις κειμενικές ιδιαιτερότητες - ΓΓ)· • η κοινωνικο-πολιτισμική πραγματικότητα γίνεται αντιληπτή και ως κειμενική πραγματικότητα, δίνεται έμφαση στις κειμενικές οντότητες που συγκροτούν την πραγματικότητα αυτή και στις γλωσσικές τους ιδιαιτερότητες (έμφαση στα κειμενικά είδη - σύνδεση με τις ΓΓ)· • η κειμενική πραγματικότητα δεν θεωρείται αθάνατη, δίνεται έμφαση στις ιδεολογίες των κειμένων, σύνδεσή τους με τις ΓΚ και με το πώς μπορούν να αξιοποιηθούν οι ΓΓ (κριτικές προσεγγίσεις)· • οι ΨΤ δημιουργούν νέα πραγματικότητα στον χώρο της επικοινωνίας, απαραίτητη η έμφαση στη δημιουργικότητα των παιδιών μέσω του σχεδιασμού (πολυγραμματισμοί): <i>Παραγωγή λόγου μέσω της αξιοποίησης ποικιλίας γλωσσικών/ σημειωτικών πόρων</i>
Γνώσεις για τη γλώσσα / σημείωση³²	<ul style="list-style-type: none"> • Εστίαση στην απόκτηση γνώσεων για τη γλωσσική δομή και στην κατάκτηση μεταγλώσσας χωρίς σύνδεση με τις άλλες άκρες (παραδοσιακές οπτικές). • Έμφαση στη χρήση της γλώσσας, χωρίς βαρύτητα στις ΓΓ (επικοινωνιακές αντιλήψεις).

³² Αντίστοιχα και για τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα. Επιπλέον, γνώσεις για τη γλώσσα μπορεί να συνυπάρχουν με γνώσεις και για άλλα διδακτικά αντικείμενα, καθώς παραγωγή και κατανόηση λόγου ζητείται σε όλα τα ανθρωπιστικά μαθήματα (βλ. και τη γωνία του ρόμβου για τους «Γραμματισμούς» που διαπερνά κάθετα τα διδακτικά αντικείμενα).

	<ul style="list-style-type: none"> • Οι ΓΓ είναι απαραίτητες για την κατανόηση των κειμένων και της κειμενικής πραγματικότητας. Ιδιαίτερη έμφαση στην ιδιαιτερότητα του σχολικού λόγου (κειμενικά είδη). • Οι ΓΓ είναι απαραίτητες για την κριτική ανάγνωση των κειμένων και του κόσμου (κριτικές προσεγγίσεις). • Βαρύτητα στις γνώσεις όχι μόνο της γλώσσας αλλά και των άλλων σημειωτικών συστημάτων (εικόνα, ήχος, έκφραση προσώπου κ.λπ.), οι οποίες αξιοποιούνται για την κατανόηση του κόσμου αλλά και για τον σχεδιασμό κειμένων από τα παιδιά. Γίνεται τότε λόγος για Γνώσεις για τη σημείωση (πολυγραμματισμοί).
Διδακτικές πρακτικές	<ul style="list-style-type: none"> • Παραδοσιακές: ο δάσκαλος «γεμίζει» τον σχολικό χώρο και χρόνο, τα παιδιά μαθαίνουν την ύλη. • Προοδευτικής παιδαγωγικής: τα παιδιά «γεμίζουν» τον σχολικό χρόνο και χώρο, δουλεύουν ομαδικά, έχουν πρωτοβουλία και εμπλέκονται ενεργά. Ο ρόλος του δασκάλου είναι διακριτικός. • Κοινωνικός κονστρουκτιβισμός: ίδιας λογικής με την προοδευτική παιδαγωγική, με τον ρόλο του δασκάλου πιο ενεργό και πιο κοντά στη λογική της «Ζώνης της επικείμενης εξέλιξης» και της «σκαλωσιάς».³³ • Συνολική ανάγνωση του σχολείου: σχεδιασμός των μαθημάτων μετά από κάθετη ανάγνωση του διαθέσιμου σχολικού χρόνου, των στόχων κ.λπ. με άξονα το είδος των μαθητικών ταυτοτήτων που επιδιώκεται να καλλιεργηθεί.
Ταυτότητες (μαθητής ως εγγράμματο υποκείμενο)	<p>Προκύπτουν από όλα τα παραπάνω:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ο μαθητής ως παθητικό υποκείμενο («Πάρε και μάθε») • Ο μαθητής ως ενεργό και ερευνητικό υποκείμενο («Ψάξε, μάθε, σύνθεσε και παρουσίασε») • Ο μαθητής ως ενεργό, ερευνητικό, αλλά και κριτικό υποκείμενο («Ψάξε, μάθε, σύνθεσε, παρουσίασε αλλά και δες ότι ο σημειωτικός κόσμος γύρω σου δεν είναι αθώος»)

Τα δύο μοντέλα-εργαλεία που παρουσιάστηκαν, αυτό των τριών κύκλων και αυτό του ρόμβου, μπορούν να συνεισφέρουν στην ανάλυση κάθε ψηφιακού περιβάλλοντος ή διδασκαλίας, κυρίως όμως μπορούν να συνεισφέρουν στο σχεδιασμό σεναρίων, όπου και θα αξιοποιηθούν συστηματικά (βλ. Ενότητα 8).

Για να γίνει αυτό σαφέστερο, θα δώσουμε μια ενδεικτική διδακτική πρόταση στο αντικείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας, η οποία θα παρουσιαστεί σε τρεις διαφορετικές διδακτικές εκδοχές. Θα μπορούσε να είναι κάτι παραπλήσιο και για τη διδασκαλία των άλλων διδακτικών αντικειμένων. Κατόπιν θα επιχειρήσουμε να διαβάσουμε τις τρεις αυτές διαφορετικές εκδοχές με άξονα το μοντέλο του ρόμβου και το μοντέλο των τριών κύκλων.

Επιχειρείται: να αναδειχθεί η οργανική σχέση των ΨΤ με τη (γλωσσική) εκπαίδευση, να τονιστεί ο σημαντικός ρόλος που έχει η τεχνολογία της διδασκαλίας (= ο ίδιος ο τρόπος διδασκαλίας) στην υποδοχή και παιδαγωγική αξιοποίηση των ΨΤ και, τέλος, να δείξει ότι κάθε διδασκαλία στηρίζεται πάντα σε συγκεκριμένο θεωρητικό υπόβαθρο.

³³ Η «Ζώνη επικείμενης εξέλιξης» είναι όρος του Vygotsky: (zone of proximal development): προβλήματα τα οποία βρίσκονται εντός της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης είναι τα προβλήματα τα οποία το παιδί δεν είναι σε θέση να επιλύσει προς στιγμήν μόνο του, έχει ωστόσο τη δυνατότητα να το κάνει με τη βοήθεια άλλων, είτε πιο έμπειρων συνομηλίκων είτε ενηλίκων. Ο όρος «σκαλωσιά» είναι όρος του J. Bruner που είναι και ο βασικότερος θεωρητικός της «ανακαλυπτικής μάθησης» αλλά προσάρμοσε τις απόψεις του δίνοντας έμφαση στο πολιτισμικό και το κοινωνικό πλαίσιο ανάπτυξης των γνωστικών διεργασιών (Bruner, 1997).

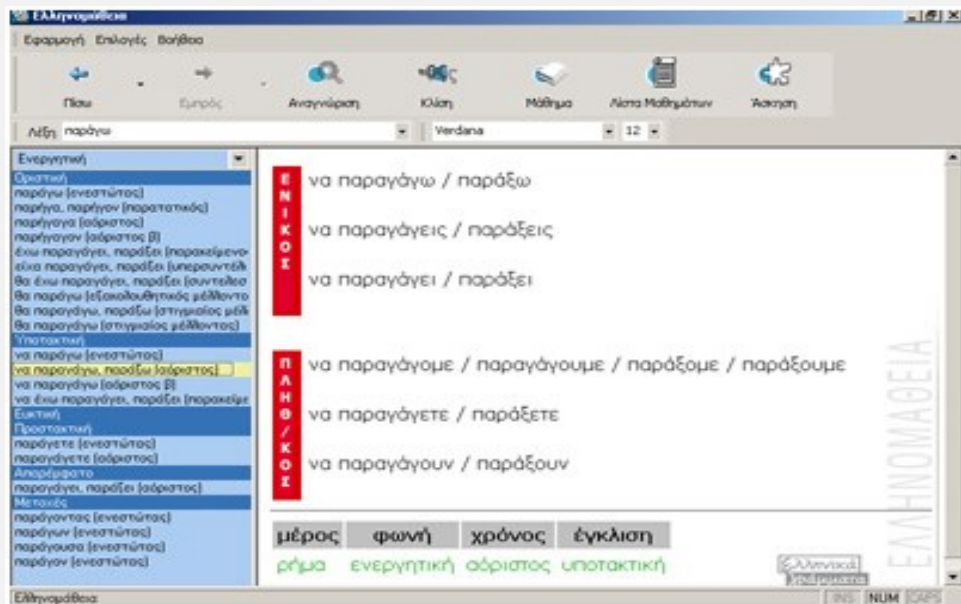
Όλα τα μαθήματα μπορούν να προσεγγιστούν, να αναλυθούν αλλά και να σχεδιαστούν διδασκαλίες με βάση τον ρόμβο. Ειδικά δε ως προς τους Γραμματισμούς (αφού όλα τα ανθρωπιστικά μαθήματα σχετίζονται με το διάβασμα και την παραγωγή κειμένων) και τις Διδακτικές Πρακτικές, η προσέγγιση είναι εν πολλοίς κοινή.

7.3 Παράδειγμα: τρεις διδακτικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας των λόγιων ρηματικών τύπων.

Ας υποθέσουμε ότι έχουμε τρεις εκπαιδευτικούς, οι οποίες δε μένουν ικανοποιημένες από τη διδασκαλία τους και εξετάζουν αν θα μπορούσαν να βοηθηθούν από τη χρήση των ΨΤ. Και οι τρεις εντοπίζουν και θέλουν να αντιμετωπίσουν το ίδιο πρόβλημα: τη σύγχυση που παρατηρείται σε πολλά παιδιά, όταν επιχειρούν να χρησιμοποιήσουν κάποιους λόγιους ρηματικούς τύπους. Ας εστιάσουμε για τις ανάγκες του παραδείγματος στα σύνθετα του ρήματος άγω (π.χ. παράγω), κάτι που πράγματι δυσκολεύει τα παιδιά και όχι μόνο.

Εκπαιδευτικός 1

Η πρώτη εκπαιδευτικός έχει ακούσει ότι το εκπαιδευτικό λογισμικό κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον, αλλά παράλληλα συνδέει τα παιδιά με το μέλλον, χάρη στη χρήση ΨΤ. Έτσι, στρέφεται στην αναζήτηση εκπαιδευτικού λογισμικού. Πράγματι, η έρευνά της αποδίδει, αφού βρίσκει αρκετά προϊόντα που εμπεριέχουν «την ύλη» που θέλει να διδάξει. Δίνουμε στη συνέχεια μια ενδεικτική εικόνα, όπου φαίνεται η λογική του συγκεκριμένου λογισμικού, το οποίο είναι ουσιαστικά ένα πιο δυναμικό βιβλίο γραμματικής: τα παιδιά μπορούν να «διερευνήσουν» την κλίση του ρήματος, να επιλέξουν χρόνους, εγκλίσεις κ.λπ. Στο παράδειγμά μας φαίνεται η κλίση της υποτακτικής αορίστου του ρήματος παράγω.



Εικόνα 11 Ενδεικτική οθόνη από το λογισμικό «Ελληνομάθεια»³⁴

³⁴ Δεν ενδιαφέρει εδώ, αν το συγκεκριμένο λογισμικό κυκλοφορεί ή όχι αλλά η λογική που υπάρχει. Η συγκεκριμένη λογική μπορεί να ενυπάρχει σε σχολικά βιβλία, στη διδασκαλία αλλά και σε κάποιες περιπτώσεις σε περιβάλλοντα όπως το "Hot potatoes", σε quiz ή στο Kahoot.

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί το παραπάνω λογισμικό στην τάξη της, όταν «ξεκλέβει» κάποιο χρόνο, με στόχο να κάνει πιο εποπτικό το μάθημά της και τα παιδιά «να μάθουν πιο εύκολα» πώς κλίνεται το συγκεκριμένο ρήμα. Μόλις τελειώσει με το ρήμα αυτό, εστιάζει με τον ίδιο τρόπο και σε άλλες παρόμοιες περιπτώσεις, ανάλογα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η τάξη της. Εστιάζοντας ιδιαίτερα στο παράδειγμα της εικόνας, επισημαίνει τη διπλοτυπία που παρατηρείται στην κλίση του συγκεκριμένου ρήματος (να παραγάγω/να παράξω), η οποία δεν υπάρχει στις σχολικές γραμματικές. Επισημαίνει στα παιδιά να μάθουν τους κύριους μόνο τύπους, αλλά να έχουν υπόψη τους ότι υπάρχει το ενδεχόμενο να συναντήσουν και τους δευτέρους τύπους.

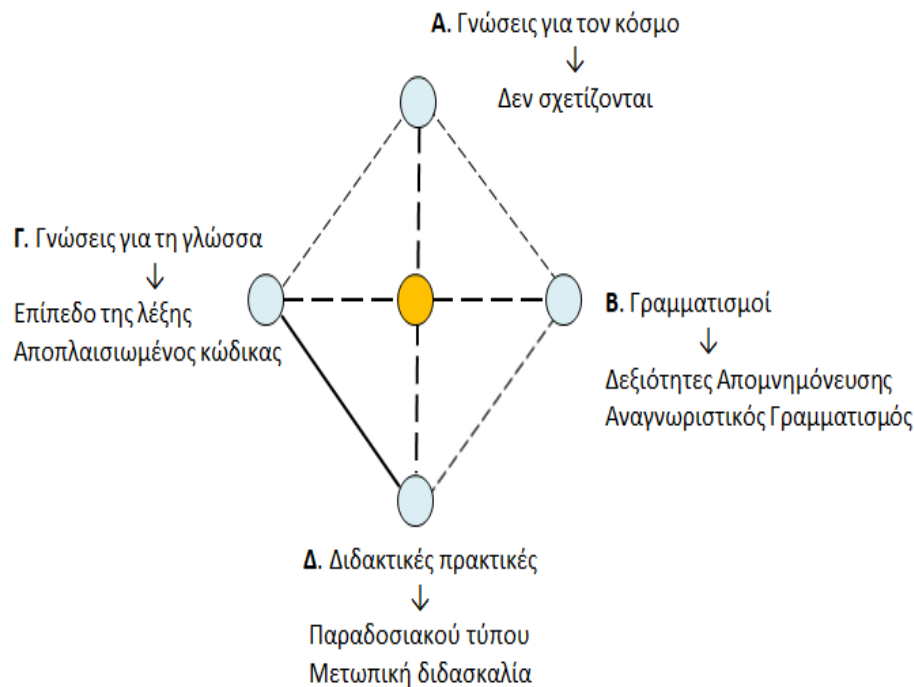
Θα μπορούσαμε σε ένα πρώτο επίπεδο να εξετάσουμε τα διδακτικά οφέλη και τα προβλήματα που προκύπτουν από την πρωτοβουλία της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού, τα οποία παραθέτουμε επιγραμματικά στη συνέχεια:

Πίνακας 2

Οφέλη	Προβλήματα
Τα παιδιά ζωηρεύουν και δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη γραμματική, κάτι που δεν έκαναν στο παρελθόν.	Τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με πιο «προχωρημένα» περιβάλλοντα (π.χ. ηλεκτρονικά παιχνίδια, διαδίκτυο, κοινωνικά δίκτυα) και πολύ γρήγορα θα βαρεθούν.
Τα περισσότερα χρώματα και η μικρή έστω αλληλεπίδραση που παρατηρείται καθιστούν ευκολότερη τη μάθηση, σε σχέση με μια έντυπη γραμματική.	Η μάθηση αυτή είναι επιφανειακή: δε συνδέει τη γλώσσα με την κοινωνία και ευνοεί την απομνημόνευση.
Αξιοποιώντας ΨΤ, πιστεύει ότι προετοιμάζει τα παιδιά για το μέλλον.	Πρόκειται για κάτι «ψεύτικα νέο»: το μέλλον δεν έχει σχέση με μηχανιστικές δυνατότητες.
Δεν ανατρέπεται ο διαθέσιμος σχολικός χρόνος και χώρος, αφού δε χρειάζονται ιδιαίτερες ανατροπές για να αξιοποιηθούν ΨΤ: με την προσθήκη μόνο ενός προτζέκτορα ή ενός διαδραστικού πίνακα, το θέμα λύνεται.	Δεν αλλάζει όμως κάτι σημαντικό σε σχέση με την ουσία της διδασκαλίας, αφού με το συγκεκριμένο λογισμικό ενισχύεται η μηχανιστική διάσταση της μάθησης.

Θα μπορούσαμε σε ένα δεύτερο επίπεδο να εστιάσουμε περισσότερο στο αόρατο θεωρητικό πλαίσιο που υπάρχει πίσω από τη συγκεκριμένη πρόταση, αξιοποιώντας τα εργαλεία του ρόμβου και των τριών κύκλων.

Παρατηρούμε πως η εστίαση βρίσκεται στην κατάκτηση γνώσεων για την «ορθή» γλώσσα σε σχέση με την κλίση του ρήματος, χωρίς να υπάρχει κάποια σύνδεση αυτών των γνώσεων με τον κόσμο. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως κώδικας αποκομμένος από την κοινωνία και τη χρήση, η δε διδασκαλία της αντιμετωπίζεται ως άθροισμα επιμέρους δομών και κλιτικών τύπων, οι οποίοι θα πρέπει να διδαχθούν στα παιδιά, για «να μάθουν τη γλώσσα τους». Πρόκειται για τη λεγόμενη «αθροιστική λογική» στη γλωσσική διδασκαλία, η οποία έχει ευρύτατη διάδοση στην ελληνική εκπαίδευση και δεν περιορίζεται μόνο στη διδασκαλία των δομών, αλλά και των κειμένων (Κουτσογιάννης 2010α). Πίσω από το συγκεκριμένο παράδειγμα είναι εύκολο να αναγνωριστούν παραδοσιακές θεωρίες ως προς τη μάθηση, αφού η έμφαση δίνεται στην απομνημόνευση και ο υπολογιστής χρησιμοποιείται ως ερέθισμα, για να γίνει η μάθηση ευκολότερη (*συμπεριφορισμός*). Τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες αναγνωριστικού γραμματισμού, καθώς καλούνται να απομνημονεύσουν γραμματικούς κανόνες και τύπους. Οι μετωπικού τύπου διδακτικές πρακτικές δίνουν στον μαθητή έναν περιορισμένο παθητικό ρόλο, ενώ ο εκπαιδευτικός αλλά και το λογισμικό είναι οι κάτοχοι της ορθής γνώσης, με τον σχολικό χωροχρόνο να παραμένει αμετάβλητος.



Σχήμα 3. Προσέγγιση της συγκεκριμένης διδασκαλίας μέσα από το μοντέλο του ρόμβου

Μέσα από την ανάλυση των τεσσάρων αξόνων του ρόμβου καθίσταται *εμφανές το είδος της εγγράμματος ταυτότητας που ενεργοποιείται* μέσω αυτής της διδασκαλίας (κέντρο του ρόμβου). Ο μαθητής, λοιπόν, θα αποκτήσει συγκεκριμένες γνώσεις για τη γλώσσα, περιορισμένες στο επίπεδο της λέξης, χωρίς κάποια σύνδεση με τις γνώσεις για τον κόσμο ή τους γραμματισμούς, ενώ θα αποκτήσει και την ικανότητα αναγνώρισης των ορθών τύπων. Επιπλέον, μέσω αυτών των διδακτικών πρακτικών, αναπτύσσεται περισσότερο η παθητικότητά του, καθώς παραμένει ο απλός αποδέκτης της μάθησης.

Όσον αφορά τι ΨΤ, αξιοποιείται ένα κλειστό περιβάλλον το οποίο αντιμετωπίζεται ως μέσο διδασκαλίας το οποίο παίρνει τον ρόλο του δασκάλου, καθώς μεταφέρει τη γνώση στους μαθητές. Πρόκειται για πρακτική που ανήκει στον α' κύκλο διδακτικής αξιοποίησης των ΨΤ.

Ιστορική ανάγνωση αυτής της προσέγγισης

Η συγκεκριμένη προσέγγιση ανήκει στις πρώτες απόπειρες αξιοποίησης των υπολογιστών στη διδασκαλία (δεκαετία 1970, βλ. αναλυτικά στο Παράρτημα Β'), όταν οι απόψεις για τη διδασκαλία της γλώσσας (και των άλλων διδακτικών αντικειμένων) κινούνταν σε σημαντικό βαθμό ακόμη σε ανάλογα παραδοσιακά πλαίσια (όπως αυτά που είναι βασισμένα στον συμπεριφορισμό). Η οπτική αυτή είναι συχνά ελκυστική από τους εκπαιδευτικούς, γιατί ταιριάζει εύκολα με το κυρίαρχο μοντέλο διδασκαλίας στην εκπαίδευση, μιας και μπορεί να υλοποιηθεί εύκολα, αν εξαιρέσει κανείς κάποιον απαραίτητο συντονισμό με την ύλη και την ύπαρξη κάποιων στοιχειωδών υποδομών. Η συγκεκριμένη λογική μπορεί να πάρει πολλές εκδοχές, βασικό χαρακτηριστικό των οποίων είναι ο παθητικός ρόλος που δίνεται στα παιδιά. Μια πολύ «σύγχρονη» εκδοχή της είναι η συνεχής (και όχι εστιασμένη σε ένα συνολικό διδακτικό πλαίσιο) προβολή ταινιών στον προτζέκτορα ή στον διαδραστικό πίνακα, προκειμένου τα παιδιά «να μην κάνουν φασαρία αλλά και να μαθαίνουν και κάτι». Είναι αξιομνημόνευτο ότι αρκετά ψηφιακά

περιβάλλοντα, όπως τα Quiz και το Kahoot, χρησιμοποιήθηκαν ευρέως κατά την περίοδο της τηλεκπαίδευσης.

Εκπαιδευτικός 2

Η δεύτερη εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι το πρόβλημα δε λύνεται με μια αποσπασματικού τύπου παρουσίαση της κλίσης του ρήματος και αποφασίζει να αφιερώσει μία ολόκληρη διδακτική ενότητα στα λόγια ρήματα και ιδιαίτερα στα σύνθετα με το -άγω. «Ξεκλέβει» για αυτό 3-4 ώρες, χωρίς να επηρεάζεται ουσιωδώς το πρόγραμμα διδασκαλίας της και αξιοποιεί τα σώματα κειμένων. Τα παραδείγματα δίνονται από την Πύλη για την ελληνική γλώσσα (www.greek-language.gr), αλλά θα μπορούσαν να αντληθούν και από άλλα σώματα κειμένων. Θεωρητική της αφετηρία είναι το τρίπτυχο: το παιδί μαθαίνει, όταν ψάχνει· η μελέτη της γλώσσας πρέπει να συνδέεται με τη χρήση της και η κατανόηση της γραμματικής δεν πρέπει να γίνεται αποκομμένα από τη χρήση της.

Η εκπαιδευτικός ζητάει από τα παιδιά να διερευνήσουν την κλιτική συμπεριφορά του συγκεκριμένου ρήματος, να συνδέσουν την κλίση του με τη χρήση (π.χ. σε ποια είδη κειμένων χρησιμοποιείται και σε ποιους χρόνους, κυρίως) και να δουν αν υπάρχει διαφορά ως προς το πώς χρησιμοποιείται το συγκεκριμένο ρήμα στον τύπο σε σχέση με το πώς χρησιμοποιείται στα σχολικά εγχειρίδια. Παρακάτω δίνονται ενδεικτικά αποτελέσματα από την έρευνα στο σώμα κειμένων, όπου μπορεί να ερευνηθεί η κλιτική συμπεριφορά του συγκεκριμένου ρήματος. Έτσι, τα παιδιά μπορούν να καταγράψουν μόνο τους πώς κλίνεται το συγκεκριμένο ρήμα κ.λπ. (εξαγωγή του κανόνα και όχι απομνημόνευση).

Αναζήτηση για: "παράγω"

16 λέξεις με 616 εμφανίσεις [1-16]

« < > »

παράγει (268) [παράγω - V:P3s:D3s:T3s]

- M0047 P024 L025 ...γενικών ιδιοτήτων των προϊόντων που παράγει ή διακινεί! -Γνωστοποίηση των νέω...
- M0487 P003 L005 ...ερικανικής κυβέρνησης, η Βερμανία παράγει το 90% του οπίου της Ασίας, αντιπ...
- M0811 P008 L011 ...ας αναπτύσσεται, με αποτέλεσμα να παράγει προϊόντα μεταβολισμού, όπως είναι...
- M0832 P011 L027 ...ητα να επιλέγει την εισαγωγή ή να παράγει την εξαγωγή και των δύο τιμών, χω...
- M1156 P026 L045 ...ρήλερ επιστημονικής φαντασίας που παράγει ψυχολογικό τρόμο, εξαιτίας της αν...

Q Εμφάνιση λέξης

παράγει (2) [παράγω - V:P2s:D2s:T2s]

- M3875 P010 L018 ...σωπική ταυτότητα. Δεν μπορείς να παράγεις όραμα, ενώ σου στέρησαν Ήμια θέσ...
- P4874 P003 L003 ...εις το νόμο της ταχύτητας και να παράγεις αυτόν με βάση πειραματικά δεδομ...

παράγετε (1) [παράγω - V:P2p:D2p:T2p:Y2p]

- P0790 P006 L014 ...σε συνεργασία με τον καθηγητή να παράγετε προφορικά και γραπτά το δικό σας...

παρήγαγαν (6) [παράγω - V:J3p]

- M2433 P004 L008 ...ριξε ότι ο ίδιος και η ομάδα του παρήγαγαν σειρά βλαστοκυττάρων από κλωνοπο...
- M4603 P006 L014 ...κήσεις που ξεπουλούσαν ό,τι καλό παρήγαγαν προς Αθήνα μεριά. Τα ίδια ισχύου...
- M4687 P018 L024 ...ας από ηλεκτρική ενέργεια που θα παρήγαγαν τα αιολικά πάρκα της Αττικής. | Α...
- N3730 P003 L006 ...υσίαση του νομοθετικού έργου που παρήγαγαν οι κυβερνήσεις του. | Κατά την πρ...
- P0472 P005 L013 ...ασία. | Αλλά οι αστροφυσικοί, που παρήγαγαν αυτές τις τεχνολογικά χρήσιμες γ...

Q Εμφάνιση λέξης

παρήγαγε (17) [παράγω - V:J3s]

- M2099 P004 L004 ...ης οποίας η ομάδα υποστήριξε ότι παρήγαγε το πρώτο ανθρώπινο έμβρυο για ερ...
- M2418 P012 L022 ...να προσθέσει ότι η δημοτική αρχή παρήγαγε όλα αυτά τα χρόνια έργο και αυτό...
- M2521 P001 L001 ...από τα περίπου 25.000 σχέδια που παρήγαγε εργοστάσιο στη Γερμανία για την ...
- M3236 P012 L016 ...το δεύτερο, το 2005, ανέφερε ότι παρήγαγε εμβρυονικά βλαστοκύτταρα για εξα...
- M3276 P004 L004 ...ο χρόνια η κυβέρνηση της ΝΔ δεν παρήγαγε έργο στον τομέα της Υγείας, αλλά...

Q Εμφάνιση λέξης

Εικόνα 12 Αποτελέσματα αναζήτησης

Διαπιστώνουν, επίσης, ότι χρησιμοποιείται περισσότερο σε κάποια κειμενικά είδη (π.χ. επιστημονικές περιγραφές, βλ. εικόνα 6) και προσπαθούν να κατανοήσουν γιατί.

Κειμενικό Είδος / Τύπος
κειμενικός τύπος
Ανάλυση διαδικασίας (9)
Αφήγηση (8)
Εξήγηση (97)
Επιχειρηματολογία (6)
Παροχή οδηγιών (50)
Περιγραφή (140)

Εικόνα 13 Αποτέλεσμα από την αναζήτηση στο Σώμα Κειμένων με τα βιβλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Στον επόμενο πίνακα συγκεντρώνονται τα οφέλη και τα προβλήματα που δημιουργεί η συγκεκριμένη επιλογή:

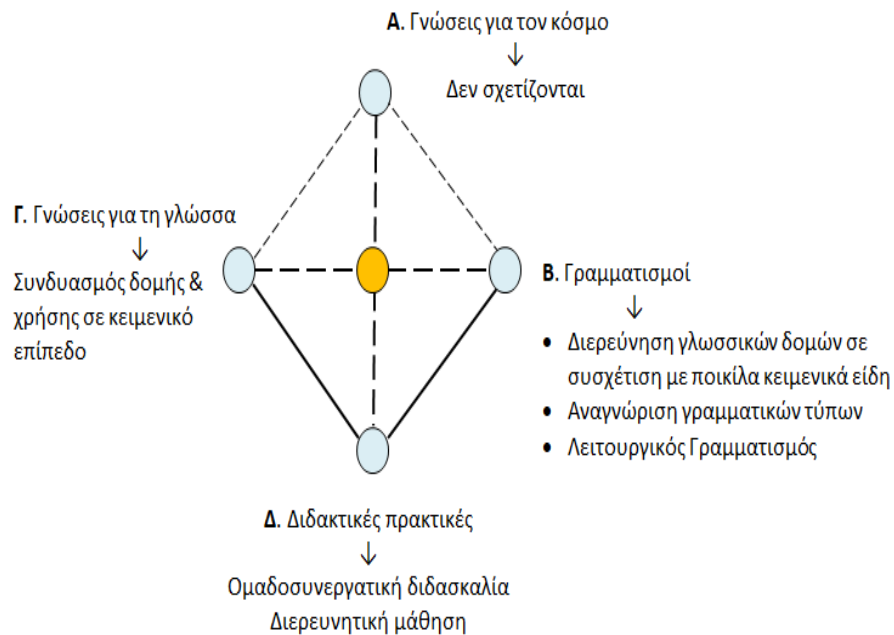
Πίνακας 3

Οφέλη	Προβλήματα
Δημιουργική εμπλοκή των παιδιών στη διερεύνηση της γνώσης – δημιουργικά εγγράμματα υποκείμενα.	Δύσκολη η υλοποίηση. Οι υπολογιστές χρησιμοποιούνται μόνο ευκαιριακά.
Σύνδεση της γλώσσας με τη ζωή και όχι κανόνες αποπλαισιωμένοι.	Οι ΨΤ χρησιμοποιούνται μόνο ως παιδαγωγικά περιβάλλοντα (α΄ κύκλος).
Σύνδεση της γραμματικής με την κειμενική πραγματικότητα.	Η έρευνα γίνεται μόνο σε κάποια πεδία (εφημερίδες, σχολικά βιβλία) – έλλειψη κριτικής διάστασης.

Στην περίπτωση αυτή, η εστίαση βρίσκεται και πάλι στη δομή της γλώσσας, ωστόσο οι γνώσεις για τη γλώσσα δεν αντιμετωπίζονται ως αποκομμένες αλλά σε συνδυασμό με τη χρήση τους σε συγκεκριμένα κειμενικά είδη. Η θεωρία ως προς τη διδασκαλία της γλώσσας, από την οποία αντλεί η εκπαιδευτικός, έχει πολλά στοιχεία επικοινωνιακών προσεγγίσεων: αυτό σημαίνει πως εντάσσει τη γλώσσα σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια.³⁵ Αντίστοιχα, ενέχει στοιχεία και κειμενοκεντρικών παραδόσεων, καθώς γίνεται σύνδεση με τα κειμενικά είδη (π.χ. διερεύνηση γλωσσικών δομών όχι αποκομμένα αλλά σε συσχέτιση με ποικίλα κειμενικά είδη).

Αναπτύσσεται ο λειτουργικός γραμματισμός, καθώς μέσα από τις διερευνητικές διδακτικές πρακτικές, οι μαθητές *ανακαλύπτουν* τις γλωσσικές δομές, συμμετέχοντας ενεργά σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία. Ο μαθητής είναι αυτός που «γεμίζει τον χώρο και χρόνο», ενώ η διδάσκουσα έχει βοηθητικό και υποστηρικτικό ρόλο. Ο χώρος διαμορφώνεται έτσι ώστε να ωφελείται η ομαδική εργασία, ενώ ο χρόνος θα πρέπει να επεκταθεί επαρκώς.

³⁵ Όπως σημειώσαμε ήδη, οι επικοινωνιακές προσεγγίσεις παραγκωνίζουν τις γνώσεις για τη γραμματική και εστιάζουν στις γνώσεις για το επικοινωνιακό συγκείμενο και πώς αυτό επηρεάζει τις γλωσσικές επιλογές.



Σχήμα 4. Προσέγγιση της συγκεκριμένης διδασκαλίας μέσα από το μοντέλο του ρόμβου

Μέσα από την ανάλυση των τεσσάρων αξόνων του ρόμβου καθίσταται εμφανής η εγγράμματη ταυτότητα που ενεργοποιείται μέσω αυτής της διδασκαλίας. Οι μαθητές αποκτούν συγκεκριμένες γνώσεις για τη γλώσσα με γνώσεις για τη χρήση της και κυρίως αποκτούν επίγνωση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο (γλώσσας και εκάστοτε χρήσης). Επιπλέον, αποκτούν διερευνητικές ικανότητες, γίνονται πιο ενεργά υποκείμενα, ενώ σε σχέση με τις ψηφιακές τεχνολογίες αποκτούν δεξιότητες λειτουργικής χρήσης τους ως περιβάλλοντα έρευνας. Βρισκόμαστε και πάλι στα όρια του α΄ κύκλου διδακτικής αξιοποίησης των ΨΤ, αλλά αυτή τη φορά αξιοποιείται λειτουργικά ένα ανοιχτό διερευνητικό περιβάλλον ως περιβάλλον διερεύνησης και όχι κάποιο κλειστό λογισμικό ως διδακτικό μέσο.

Είναι προφανές ότι μια τέτοιου είδους προσέγγιση είναι δύσκολο να αντιμετωπιστεί θετικά από εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία της γλώσσας ως ένα άθροισμα σελίδων που θα πρέπει να «καλυφθούν», αγνοώντας τι πράγματι είναι απαραίτητο να μάθουν τα παιδιά και πώς. Το ενδιαφέρον είναι βέβαια ότι υπάρχουν κάποιες ενότητες στα σχολικά βιβλία του Γυμνασίου παραπλήσιας λογικής (πρόκειται κυρίως για τις διαθεματικές δραστηριότητες στο τέλος των κεφαλαίων στα βιβλία της γλώσσας) και επομένως η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, θα μπορούσαμε να πούμε, ότι αξιοποιεί και επεκτείνει δυνατότητες που της δίνουν τα διδακτικά εγχειρίδια.

Ιστορική ανάγνωση αυτής της προσέγγισης

Η προσέγγιση αυτή είναι σαφώς μεταγενέστερη χρονικά (από τη δεκαετία του 1980 και ύστερα, κυρίως), όταν η διδασκαλία της γλώσσας δε στηριζόταν στην αποπλαισιωμένη διδασκαλία των δομών και τα επιμέρους γλωσσικά στοιχεία κατανοούνταν στο πλαίσιο των κειμένων και της επικοινωνίας (επικοινωνιακή και κειμενοκεντρική προσέγγιση, όπως σημειώσαμε αμέσως παραπάνω). Στο πλαίσιο αυτό οι υπολογιστές άρχισαν να αντιμετωπίζονται όχι ως διδακτικές μηχανές, αλλά ως διερευνητικά παιδαγωγικά περιβάλλοντα.

Η συγκεκριμένη διδασκαλία ανήκει σε μια συγκεκριμένη διδακτική παράδοση γενικότερη και δεν αφορά μόνο τα γλωσσικά μαθήματα. Σε κάθε μάθημα (ιστορία, λογοτεχνία, θρησκευτικά) ο μαθητής μπορεί να μαθαίνει ερευνώντας, να αναδεικνύει τη γνώση και όχι απλώς να την αναπαράγει, λογική που παραπέμπει σε μεγάλο βαθμό στις αρχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού.

Εκπαιδευτικός 3

Η επόμενη εκπαιδευτικός είναι εξαιρετικά πιο τολμηρή, σκέφτεται να προσεγγίσει το συγκεκριμένο πρόβλημα ευρύτερα και κινείται γύρω από τους επόμενους άξονες: αποφασίζει να συνδέσει τη διδασκαλία των συγκεκριμένων λόγιων ρηματικών τύπων με τη διδασκαλία του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών· να δώσει βαρύτητα στην ιδιαιτερότητα των ΨΤ ως περιβαλλόντων επικοινωνίας (ανάγνωση, γραφή) και να κάνει ένα ετήσιο σχέδιο εργασίας («λόγια ρήματα και η χρήση τους στη νέα ελληνική»), αξιοποιώντας χρόνο και από τα δύο αυτά διδακτικά αντικείμενα. Θα αξιοποιήσει επίσης το ιστολόγιο, όπου τα παιδιά θα αναρτήσουν τις εργασίες τους.

Η εκπαιδευτικός αυτή ξεκινάει από το πρόβλημα, το οποίο έχουν να διερευνήσουν τα παιδιά και θέτει τους άξονες που θα κινηθούν. Οι πτυχές του προβλήματος που έθεσε είναι οι εξής:

- Πώς συμπεριφέρονται τα συγκεκριμένα ρήματα στον καθημερινό λόγο και γιατί;
- Διαφέρουν οι επίσημες απόψεις (π.χ. σχολική γραμματική) από την πραγματικότητα;
- Ποιες ενδεχόμενες συζητήσεις γίνονται για τα ρήματα αυτά και τι υποστηρίζουν;

Ζητάει από τα παιδιά να γράψουν δύο ειδών κείμενα, μετά από την έρευνα που θα επιχειρήσουν: ένα σε πρόγραμμα παρουσίασης (π.χ. PowerPoint), το οποίο θα παρουσιαστεί στην τάξη και πιθανώς σε κάποια εκδήλωση που μπορεί να οργανώσουν, και ένα κείμενο σε μορφή ερευνητικής εργασίας για το ιστολόγιό τους (blog).

Τα παιδιά της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού είναι εξοικειωμένα με την ομαδική εργασία αυτής της μορφής και με τη διερευνητική χρήση των ΨΤ. Έτσι, δεν εστιάζει σε ιδιαίτερες λεπτομέρειες, αλλά θέτει με σαφήνεια το πλαίσιο που θα εργαστούν:

- Επισημαίνει τα πεδία χρήσης της γλώσσας που θα διερευνηθούν και θα είναι αφενός ο δημοσιογραφικός και εκπαιδευτικός λόγος μέσω των σωμάτων κειμένων στην Πύλη για την ελληνική γλώσσα, αφετέρου ο πιο καθημερινός λόγος του διαδικτύου.
- Προτείνει στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν ποικίλα βοηθήματα, όπως γραμματικές (αρχαίας & νέας), λεξικά σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, ενδεχομένως λογισμικά (βλ. π.χ. λογισμικό που χρησιμοποίησε η εκπαιδευτικός 1) και οτιδήποτε άλλο κρίνουν απαραίτητο (έντυπο, ηλεκτρονικό), προκειμένου να απαντήσουν με πληρότητα στα ερωτήματα που έχουν τεθεί.

Οι στόχοι της επιγραμματικά είναι οι εξής:

- Διερεύνηση του ζητήματος σε βάθος (εν μέρει και η εκπαιδευτικός 2).
- Σύνδεση με τη γλωσσική πραγματικότητα (εν μέρει και η εκπαιδευτικός 2).
- Κατανόηση και ερμηνεία των έντονων συζητήσεων σε μεταγλωσσικά ζητήματα.
- Κατανόηση της ιδιαιτερότητας του διαδικτύου ως επικοινωνιακού περιβάλλοντος (ψηφιακός γραμματισμός).
- Κατανόηση και παραγωγή λόγου σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα (ψηφιακός γραμματισμός). Για να ανταποκριθούν στα ερωτήματα που έχουν τεθεί τα παιδιά είναι αναγκασμένα να διερευνήσουν τα σώματα κειμένων και το διαδίκτυο. Ένα μέρος της εργασίας τους θα συμπεριλαμβάνει, επομένως, ό,τι είδαμε να κάνουν και τα παιδιά της εκπαιδευτικού 2. Εκεί θα διαπιστώσουν ότι στα σώματα κειμένων του ΚΕΓ δεν παρατηρείται χρήση δευτέρων τύπων του ρήματος παράγω. Ένα μέρος της εργασίας τους θα πρέπει να γίνει στο πώς το ρήμα αυτό χρησιμοποιείται στο διαδίκτυο. Εκεί τα

πράγματα είναι πολύ διαφορετικά. Ας δούμε και ας συζητήσουμε κάποιες ενδεικτικές εικόνες από την αναζήτηση αυτή.

αγω - Βασικό Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής
www.greek-language.gr/.../lemma.html? ... - Προσωρινά αποθηκευμένη
ΠΛ.Νομ 896ε **αγει** μὲν δὴ ψυχὴ πάντα τὰ κατ' οὐρανὸν καὶ γῆν καὶ θάλατταν ταῖς αὐτῆς
κινήσεων ... < **ΑΓΩ** >; Το **αγω** είναι αρχαίος θεματικός ενεστώτας ιε.

αγω ἢ **αγάγω** [παράγω, εισάγω]
www.translatum.gr/forum/index.php?...0 - Προσωρινά αποθηκευμένη
24 Δεκ. 2008 – Είναι τεράστιο το μπλέξιμο που κατατρώει πολλούς συμπατριώτες μας
ὅσον αφορά την λανθασμένη χρήση των χρόνων των ρημάτων **αγω**, ...
guider -> διευθύνω με τίμνη αυτοκίνητο, ἴθινα, καθηνοῦμαι, ζισανῶ ... - 1 Δεκ. 2011
Το ρῆμα «**αγω**» καὶ οἱ τύποι «**εξαγω**» καὶ «**εξαγάγω**» - 15 Σεπτ. 2008
Ρῆμα: κλίση, αὐξηση, αρχαιομορφὴ τύποι - 5 Απρ. 2006
Περισσότερα αποτελέσματα από το translatum.gr >

Εγκύκλιος Παιδεία: ΑΓΩ ... ΚΑΙ ΤΑ ΣΥΝΘΕΤΑ ΤΟΥ
egraid.blogspot.com/.../blog-post_7236.html ... - Προσωρινά αποθηκευμένη
4 Μάιος 2009 – Το ρῆμα **αγω** εἶχε αρχικὰ τὴ σημασία μεταφέρω, οδηγῶ ἀγέλη ζῶων ἢ
σκάβων. Στὸν Ὅμηρο ἡ ἔννοια διευρύνεται καὶ αποκτὰ τὴ σημασία γενικά ...

Αγω - Βικιεπιστήμιο
el.wikiversity.org/wiki/Αγω - Προσωρινά αποθηκευμένη
1 Σεπτ. 2010 – **Αγω**. Από Βικιεπιστήμιο. Μετάβαση σε: πλοήγηση, αναζήτηση. Κλίση
του ρήματος στους Αρχαίους του Χρόνου: ...

αγω - Ελληνοαγγλικό Λεξικό WordReference.com
www.wordreference.com/gren/αγω - Προσωρινά αποθηκευμένη
αγω - WordReference Greek-English Dictionary. ... Here are the lines from the English
to Greek side that include '**αγω**'. WordReference English-Greek Dictionary ...

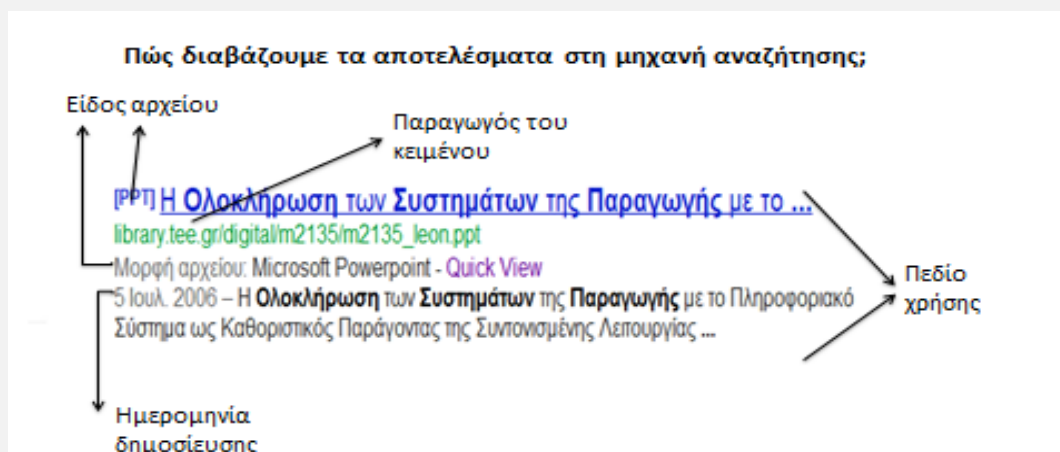
ellinikeslekseis - **Αγω**
ellinikeslekseis.wikispaces.com/Αγω - Προσωρινά αποθηκευμένη
αγω, φέρνω, κατευθύνω, μεταφέρω, οδηγῶ, διανύω, διατρέχω (στη Νέα Ελληνική ...
οδηγοῦμαι αναγκαστικά, χωρίς τὴ θέληση μου (πχ. **αγομαι** καὶ φέρομαι) ...

Αγω εἰς δίκην
agweisdikan.blogspot.com/ - Προσωρινά αποθηκευμένη
1 Μαρ. 2012 – Από τις 25/05/11 οἱ Ἕλληνες κατέκλισαν τὴς πλατεῖες ἀναγκασμένοι.

Εικόνα 14 Στιγμιότυπο οθόνης από την αναζήτηση στη μηχανή Google (Ιανουάριος 2013)

Οι πρώτες δύο διαπιστώσεις των παιδιών είναι ότι παρατηρείται έντονο μεταγλωσσικό ενδιαφέρον για το ρήμα αυτό στο διαδίκτυο και ότι σε αντίθεση με τα σώματα κειμένων, όπου προκύπτουν ὅλοι οι κλιτικοί τύποι, εδώ «βγαίνει» μόνο ο ρηματικός τύπος που πληκτρολογείται. Πρόκειται για χρήσιμη πληροφορία, που θα προσδιορίσει το πώς θα συνεχιστεί η έρευνα στο περιβάλλον του Google. Η καθηγήτρια δίνει έμφαση κατά την περιήγησή της από ομάδα σε ομάδα στο να αναδείξει το ζήτημα αυτό, προκειμένου τα παιδιά να αξιοποιήσουν τη γνώση αυτή για τη συνέχεια της έρευνάς τους.

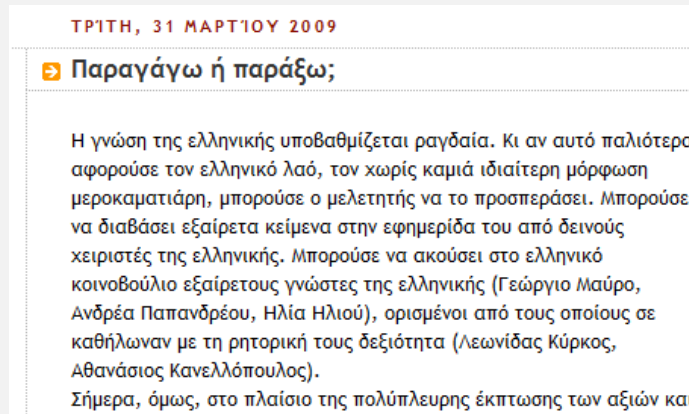
Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που θέλει να αναδείξει η καθηγήτρια αυτή είναι το πώς να διαβάζουν τα αποτελέσματα του Google ως κείμενα. Στην παρακάτω εικόνα αποτυπώνεται ένα παράδειγμα που χρησιμοποίησε η καθηγήτρια στον διαδραστικό πίνακα, προκειμένου να δείξει στα παιδιά ποια σημεία του κάθε αποτελέσματος θα πρέπει να προσέχουν, έτσι ώστε να φτάσουν σε γρήγορα και ασφαλή συμπεράσματα.



Εικόνα 15 Αποτέλεσμα αναζήτησης στη μηχανή Google

Έτσι τα παιδιά θα εξοικειωθούν με τρόπο λειτουργικό με πολλά στοιχεία του νέου γραμματισμού, όπως: με ποια λογική χρησιμοποιούνται οι λέξεις κλειδιά και γιατί, πώς γίνονται συνεχώς υποθέσεις έρευνας με βάση αυτό που ψάχνουν, την ιδιαιτερότητα του διαδικτύου ως γλωσσικού περιβάλλοντος και πώς διαβάζονται νέου τύπου κείμενα, όπως είναι τα «κειμενικά σπαράγματα» που δίνει το Google.

Θα διαπιστώσουν επίσης ότι στο διαδίκτυο χρησιμοποιούνται σε ευρεία έκταση οι δεύτεροι τύποι και ότι υπάρχουν έντονες συζητήσεις για το αν πρέπει ή όχι να χρησιμοποιούνται οι τύποι αυτοί



Εικόνα 16 Πηγή: http://mundusphilologiae.blogspot.com/2009/03/blog-post_31.html [10.5.2010]

Παράλληλα, τα παιδιά έχουν να γράψουν συγκεκριμένα κείμενα και να επιλέξουν: ποιες από τις παραπάνω πληροφορίες θα αξιοποιήσουν στην ψηφιακή παρουσίαση που θα δημιουργήσουν και ποιες στο κείμενο του ιστολογίου και γιατί; Τι είδους κείμενα θα είναι αυτά; Πώς θα οργανώσουν τη διαδικασία παραγωγής λόγου σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα; Ποια υποστηρικτικά εργαλεία θα χρησιμοποιήσουν και τι θα προσέξουν (π.χ. πώς θα χειριστούν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες του μηχανικού ορθογραφικού ελέγχου);

Παράλληλα, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη γραμματική, λεξικά ή σώματα κειμένων της αρχαίας ελληνικής ή άλλων χρονικών περιόδων, για να δουν πώς χρησιμοποιούνταν το ίδιο ρήμα σε παλαιότερες φάσεις της ελληνικής γλώσσας (κλίση και σημασία) αλλά και να συζητήσουν ζητήματα γλωσσικής αλλαγής.

Η καθηγήτρια είναι πάντα δίπλα τους. Δε δίνει έτοιμες απαντήσεις και δεν επικροτεί απλώς ή επιδοκιμάζει. Δίνει την κατάλληλη ανατροφοδότηση, για να μπορέσουν τα παιδιά να κατακτήσουν το επόμενο κάθε φορά σκαλί του γραμματισμού. Αυτό δεν μπορεί να γίνει, παρά με τη δική της συστηματική υποστήριξη.

Ας δούμε, όπως και στις άλλες περιπτώσεις, ποια είναι τα οφέλη και ποια τα προβλήματα από την προσέγγιση της συγκεκριμένης καθηγήτριας.

Πίνακας 4

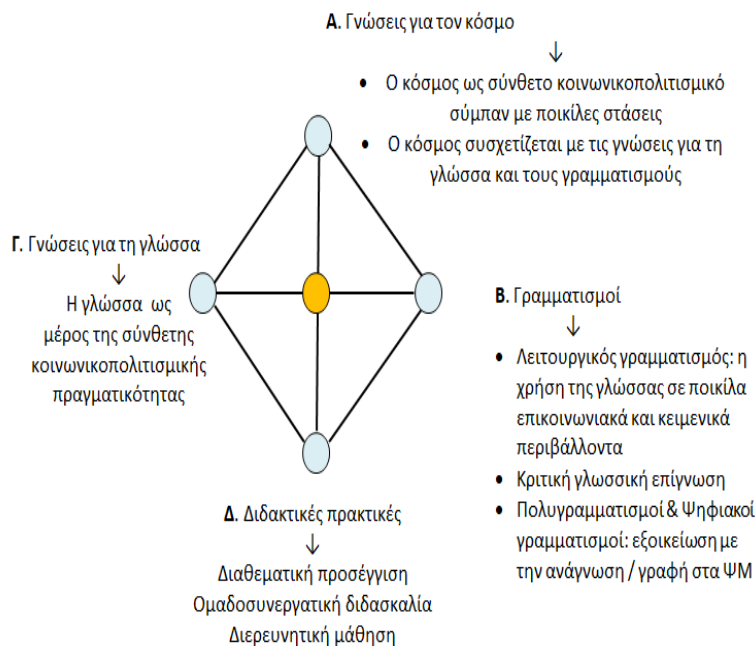
Οφέλη	Προβλήματα
Λειτουργική κατάρκτηση του νέου γραμματισμού.	Δύσκολη η υλοποίηση της διδασκαλίας αυτής.
Δημιουργία δημιουργικών εγγράμματος μαθητών.	Δύσκολη η ανεύρεση του χρόνου.
Οργανική σύνδεση της γραμματικής με ποικίλες όψεις της ζωής – κριτική οπτική.	Δεν προβλέπονται αυτά από τα σχολικά βιβλία.
Διαθεματική προσέγγιση	Δεν υπάρχουν οι απαραίτητες θεσμικές προϋποθέσεις (π.χ. υλικό, κατάτμηση του χρόνου, Π.Σ).

Στο παράδειγμα αυτό, ο άξονας των γνώσεων για τη γλώσσα αφορά στην απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων σε δομικό επίπεδο, αλλά σε άμεσο συσχετισμό όχι μόνο με το επικοινωνιακό και κειμενικό συγκείμενο, όπως είχε γίνει στην περίπτωση της εκπαιδευτικού 2, αλλά και ως μέρος της σύνθετης κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας. Οι τεχνολογίες εδώ αποτελούν ένα από τα περιβάλλοντα στο οποίο μπορούν να διερευνήσουν τα επίπεδα και τους τρόπους χρήσης της γλώσσας. Ο κόσμος, λοιπόν, αντιμετωπίζεται ως ένα σύνθετο κοινωνικοπολιτισμικό σύμπαν το οποίο φέρει ποικίλες στάσεις απέναντι στα γλωσσικά ζητήματα. Έτσι, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τις στάσεις αυτές και προχωρούν στην κριτική ανάγνωσή

τους. Οι τεχνολογίες εδώ αποτελούν το μέσο πρόσβασης στις γνώσεις για τον κόσμο, αν και δεν περιορίζονται μόνο σε αυτό.

Οι γραμματισμοί στους οποίους στοχεύει το γλωσσικό μάθημα του παραδείγματος είναι ποικίλοι. Ξεκινούν από τον λειτουργικό γραμματισμό σχετικά με τη χρήση της γλώσσας σε ποικίλα επικοινωνιακά και κειμενικά περιβάλλοντα και προχωρούν στο επίπεδο της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και των πολυγραμματισμών. Επιπλέον, οι τεχνολογίες αντιμετωπίζονται ως το νέο μέσο πρακτικής γραμματισμού που έχει δημιουργήσει και νέες γλωσσικές ιδιαιτερότητες. Έτσι, οι μαθητές αποκτούν γνώσεις για τη γλώσσα που αφορούν την «κειμενική ιδιαιτερότητα» των αποτελεσμάτων μιας μηχανής αναζήτησης αλλά και τις σημειωτικές ιδιαιτερότητες που μπορεί να υπάρχουν στα ψηφιακά περιβάλλοντα του προγράμματος πολυτροπικής παρουσίασης και του ιστολογίου. Φαίνεται λοιπόν πως δίνεται μεν έμφαση στα στοιχεία του νέου γραμματισμού αλλά δεν παραμελούνται και οι υπόλοιποι.

Σε σχέση με τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούνται, φαίνεται πως η οπτική που διαπερνά τη διδασκαλία είναι αυτή του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. Οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από την έρευνα και τη σύνθεση των πληροφοριών, ενώ η εκπαιδευτικός βρίσκεται εκεί για να υποστηρίξει τη μάθηση. Επιπλέον, η διαθεματική λογική που διέπει τη διδασκαλία (σύνδεση αρχαίας και νέας ελληνικής) απαιτεί και διαφορετική διαχείριση του σχολικού χρόνου, καθώς μιλάμε πια για «ζώνη φιλολογικών/ανθρωπιστικών μαθημάτων». Αντίστοιχα, και ο χώρος θα πρέπει να επαναδιαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να ωφελεί την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.



Σχήμα 5. Ανάλυση της διδασκαλίας της εκπαιδευτικού (3) με βάση το μοντέλο του ρόμβου

Το εγγράμματο υποκείμενο που ενεργοποιείται μέσω αυτής της διδασκαλίας (και το οποίο βρίσκεται στο κέντρο του ρόμβου), είναι σαφώς διαφορετικό απ' ό τι στις άλλες περιπτώσεις. Ο μαθητής αποκτά επικοινωνιακή και κειμενική ικανότητα, σε συνδυασμό με κριτική ικανότητα απέναντι στις αντιλήψεις που αφορούν τη γλώσσα. Ο μαθητής ενεργοποιείται και ερευνά,

μαθαίνει πώς να συνεργάζεται στο πλαίσιο μιας ομάδας και, τελικά, μαθαίνει «πώς να μαθαίνει». Επιπλέον, αποκτά και δεξιότητες νέου γραμματισμού, ιδιαίτερα σε σχέση με τις κειμενικές ιδιαιτερότητες των ΨΤ. Έτσι, οι ΨΤ δεν είναι απλώς μέσα που μπορούν να συνεισφέρουν στην καλύτερη διδασκαλία της γλώσσας, αλλά μέσα πρακτικής γραμματισμού με συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες, στοιχείο που μας πηγαίνει στον β΄ κύκλο διδακτικής αξιοποίησης των ΨΤ.

Η συγκεκριμένη πρόταση είναι σαφώς πιο πρόσφατη επιστημονικά. Το θεωρητικό υπόβαθρο που διαπερνά την πρόταση αυτή αναγνωρίζει ότι το επικοινωνιακό τοπίο είναι πιο σύνθετο σήμερα, ότι η επικοινωνία δε γίνεται μόνο με τα έντυπα, ότι το διάβασμα και το γράψιμο στα νέα περιβάλλοντα έχει ιδιαιτερότητες και ότι οι σχολικές γραμματικές μπορεί να μη μας παρουσιάζουν όλη την αλήθεια για τα γλωσσικά φαινόμενα. Παράλληλα αναδεικνύεται ότι ο τρόπος που οργανώνουμε τη διδασκαλία μας έχει ιδιαίτερη βαρύτητα για το είδος της μαθητικής ταυτότητας που συνεισφέρουν τα μαθήματά μας να δημιουργηθεί.

Και η συγκεκριμένη παράδοση είναι γενικότερη και δεν αφορά μόνο τα γλωσσικά μαθήματα. Η σύνδεση της γλώσσας (όλα τα μαθήματα χρησιμοποιούν τη γλώσσα) με τη σύνθετη κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα, η έμφαση στην κατάκτηση της μάθησης μέσω της συνδυαστικής αξιοποίησης ποικίλων περιβαλλόντων (συμβατικών ή ψηφιακών), η σύνδεση των διδακτικών αντικειμένων μεταξύ του, η έμφαση στο πώς όλα τα σημειωτικά συστήματα συνεισφέρουν στη συγκρότηση του νοήματος αποτελούν επείγουσες προτεραιότητες για όλα τα διδακτικά αντικείμενα και είναι απαραίτητο να αποτελεί βασικό στόχο όλων των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.

7.4 Συμπεράσματα: η διδακτική αναπλαισίωση των ΨΤ

Από την ενδεικτική και υποθετική συζήτηση των διαφορετικών διδακτικών πρακτικών των τριών εκπαιδευτικών είναι προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί αυτές **αναπλαισιώνουν** τελείως διαφορετικά τις ΨΤ στη δουλειά τους. Ο διαφορετικός αυτός τρόπος **αναπλαισίωσης** έχει σημαντικές συνέπειες για τη γλώσσα, για τα παιδιά, για το είδος του σχολείου που δημιουργείται σε κάθε περίπτωση. Αναδεικνύεται ότι το σχολείο και η διδασκαλία δεν είναι κάτι στατικό και δεδομένο, αλλά ότι κατασκευάζεται κάθε φορά διαφορετικά ανάλογα με τις θεωρίες που υιοθετούμε και τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουμε.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι πίσω από κάθε διδακτική πρόταση δεν υπάρχει απλώς μια διαφορετική θεωρητική αφετηρία, αλλά μια διαφορετική πολιτική οπτική, με την έννοια ότι η κάθε πρόταση εκβάλλει στην εκγύμναση διαφορετικού τύπου μελλοντικών πολιτών. Επομένως, το πρόβλημα δεν είναι η τεχνολογία (νέα και παλιότερη), αλλά η πολιτική κατεύθυνση που υπηρετεί στο ελληνικό σχολείο. Το ενδιαφέρον είναι ότι όσο πιο παλιά και ξεπερασμένη είναι η θεωρία, τόσο πιο έτοιμο είναι το εκπαιδευτικό μας σύστημα να την εφαρμόσει. Αυτό δεν είναι, βέβαια, περίεργο, αν σκεφτεί κανείς ότι το σχολείο στο σύνολό του είναι προϊόν μιας συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου, η οποία πολύ μικρή σχέση έχει με την εποχή μας.

Προσπαθήσαμε να δείξουμε δρόμους ως προς το πώς το ισχύον μπορεί να μεταβληθεί προς μια πιο σύγχρονη κατεύθυνση. Σίγουρα αυτό δεν είναι εύκολο και δεν εξαρτάται μόνο από τους εκπαιδευτικούς. Κρίνουμε όμως ως πολύ σημαντικό τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως καθοριστικού κρίκου στην εκπαιδευτική αλυσίδα, που μπορεί να επηρεάσει προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση. Έτσι, δεν είναι από άγνοια της ισχύουσας κατάστασης που συχνά στο υλικό αυτό προτείνονται πιο «προχωρημένα πράγματα» σε σχέση με αυτά που ισχύουν. Είναι επειδή

πιστεύουμε ότι οι ΨΤ μπορεί να είναι μια ευκαιρία, για να βοηθήσουμε τη γρηγορότερη κριτική προσαρμογή του σχολείου μας στα πολλά νέα δεδομένα της εποχής μας.

8 ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ: το σενάριο (με βάση το μοντέλο του ρόμβου)

8.1 Το σενάριο. Δομή και περιεχόμενο

Κατά την επιμόρφωση Β1, το **σενάριο** ορίστηκε ως η πλήρης καταγραφή μιας διδακτικής πρότασης σε όλα της τα μέρη, από την ταυτότητα του/των δημιουργού/ών μέχρι τη λεπτομερή περιγραφή της ολοκλήρωσής της. Απευθύνεται πρωτίστως σε διδάσκοντες, ενώ μέρος του σεναρίου και συγκεκριμένα το φύλλο εργασίας απευθύνεται στους μαθητές.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί ένα σχέδιο διδασκαλίας, με την κοινωνικο-σημειωτική διάσταση του όρου σχέδιο (design) (Kress & van Leeuwen 2001), με την έννοια δηλαδή ότι αποτελεί ένα διαθέσιμο σχέδιο (έναν διαθέσιμο εκπαιδευτικό πόρο) που μπορεί να αξιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους από τους διδάσκοντες: ως αφετηρία προβληματισμού και ανάπτυξης δικών τους προτάσεων, ως βάση για προσαρμογή στα δικά τους δεδομένα αλλά και ως πλαίσιο για επιλεκτική υιοθέτηση συγκεκριμένων μόνο διδακτικών πρακτικών ή ιδεών. Ως σχέδιο είναι προφανές ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί διαφορετικά (να **αναπλαισιωθεί** με άλλα λόγια) από τάξη σε τάξη και από διδάσκοντα σε διδάσκοντα, ανάλογα με τα μέσα, τις ισχύουσες διδακτικές πρακτικές και αντιλήψεις, τα διαφορετικά δεδομένα του κάθε σχολείου και της κάθε περιοχής. Αποτελεί, δηλαδή, ένα σχέδιο για το δέον γενέσθαι της διδασκαλίας και, ως τέτοιο, αντλεί από συγκεκριμένες παραδόσεις (παραδόσεις που έχουν σχέση με τη διδασκαλία και τη διδακτική αξιοποίηση των ΨΤ, αυτές που παραπάνω αποκαλέσαμε λόγους) και εμπεριέχει την ενεργοποίηση συγκεκριμένου τύπου εγγράμματων μαθητών (= ταυτοτήτων). Αυτή η δύναμη ενεργοποίηση συγκεκριμένου τύπου διδακτικών πρακτικών, επομένως η προϋπόθεση και η ενεργοποίηση συγκεκριμένου τύπου «φαντασιακών ταυτοτήτων» (Bernstein 1996) (διδασκόντων και διδασκόμενων) αποτελεί κατά βάθος την ουσία του σεναρίου.

Η λογική του σεναρίου δεν είναι νέα και κατά βάθος συνδέεται με θεωρητικές προτάσεις που δεν εκλαμβάνουν το σχολικό βιβλίο ως τον μόνο μαθησιακό πόρο — για αυτόν τον λόγο και έχει συνδεθεί με την αξιοποίηση των ΨΤ. Ο όρος καθιερώθηκε στη χώρα μας από την περίοδο των επιμορφώσεων της «Οδύσσειας» (1999–2001) και συνοδεύει έκτοτε κάθε σχεδόν απόπειρα αξιοποίησης των ΨΤ στη διδασκαλία. Υιοθετείται όλο και περισσότερο σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα και σε όλα τα Προγράμματα Σπουδών (βλ. πρόσφατα Π.Σ.).

Όπως κάθε όρος που αξιοποιείται εκτενώς (βλ. π.χ. *επικοινωνιακή αντίληψη, διαθεματική προσέγγιση, κριτικός γραμματισμός* κ.λπ.), έτσι και στην προκειμένη περίπτωση συχνά χρησιμοποιείται καταχρηστικά και το περιεχόμενό του καθίσταται ασαφές. Η λογική του *σεναρίου*, όπως τουλάχιστον χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο των παραδειγμάτων που αναπτύχθηκαν στην ελληνική εκπαίδευση ως τώρα, τείνει να κινείται ανάμεσα στη λογική του σχεδίου μαθήματος (lesson plan) — περιγράφεται ένα σύντομο σε διάρκεια μάθημα, σε στενή σύνδεση με τη σχολική ύλη και την ισχύουσα σχολική λογική— και στη λογική του σχεδίου εργασίας (project) (προσέγγιση της σχολικής ύλης με ευρύτητα, μεγαλύτερη πρωτοβουλία στην κίνηση των μαθητών, υιοθέτηση αρχών της προοδευτικής παιδαγωγικής σε μεγαλύτερη έκταση, διερευνητική λογική κ.λπ.).

Τα μικρής έκτασης σενάρια έχουν συνήθως τη λογική του σχεδίου μαθήματος (που βρίσκεται κοντά στη λογική του lesson plan, όπως περιγράφεται παραπάνω). Στο παρόν υλικό ο όρος χρησιμοποιείται στην πιο δυναμική του διάσταση, περισσότερο με τη λογική του σχεδίου εργασίας. Πρόκειται για προσέγγιση που προϋποθέτει, πέραν των άλλων, δυναμική ανάγνωση και αξιοποίηση των διαθέσιμων μαθησιακών πόρων (βιβλία, ψηφιακά περιβάλλοντα). Αυτό σημαίνει ότι οι διδάσκοντες διαβάζουν κάθετα τη σχολική ύλη και όχι απλώς οριζόντια, σχεδιάζουν επομένως από την αρχή της χρονιάς το είδος και την έκταση των σεναρίων που θα αναπτύξουν και δεν διεκπεραιώνουν απλώς την ύλη.

Ένα παράδειγμα: στην Α΄ Γυμνασίου προβλέπεται η διδασκαλία της περιγραφής, της αφήγησης και της επιχειρηματολογίας ως κειμενικών τύπων (μάθημα γλώσσας). Ο εκπαιδευτικός που σκέφτεται με όρους σεναρίου μπορεί να σχεδιάσει σενάρια που να εμπεριέχουν και τους τρεις αυτούς κειμενικούς τύπους, έχοντας κατά νου να δώσει διαφορετική έμφαση σε καθένα από αυτά από σενάριο σε σενάριο. Μπορεί να ξεκινήσει την προσέγγιση του κάθε κεφαλαίου με αφετηρία και τέλος την τελευταία ενότητα του κάθε κεφαλαίου (όπου προβλέπεται μια διαθεματικού τύπου εργασία), ενότητα η οποία παραλείπεται συνήθως στο σχολείο. Μπορεί, επίσης, να σχεδιάσει ένα διαθεματικό σενάριο (βλ. παραπάνω ενότητα 7 με παράδειγμα τη διδασκαλία του -άγω). Μια τέτοιου είδους οπτική προϋποθέτει την προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας σε κάθε τάξη σε επίπεδο στόχων και όχι τόσο σε επίπεδο ύλης (βλ. παρακάτω για τους στόχους).

Είναι προφανές όμως ότι μια τέτοια ενεργή εμπλοκή προϋποθέτει και διαφορετική διδακτική ταυτότητα εκ μέρους των διδασκόντων:

- Εκεί που η διδακτική διαδρομή εξασφαλιζόταν αποκλειστικά από το σχολικό εγχειρίδιο, τώρα θα πρέπει να αναδιατυπωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξωθείται η διδασκαλία από τη λογική της ορατής παιδαγωγικής πρακτικής (=έμφαση στη μετάδοση της γνώσης και στις ασκήσεις) προς την αόρατη (= έμφαση στην πρωτοβουλία των μαθητών, στον διαφορετικό ρόλο των διδασκόντων) (Bernstein 1989).
- Εκεί που ο μαθησιακός πόρος ήταν ένας και ταυτιζόταν με το έντυπο, τώρα θα πρέπει να δούμε τους μαθησιακούς πόρους στο σύνολό τους (έντυπα αλλά και ψηφιακά μέσα).
- Εκεί που τα μέσα πρακτικής γραμματισμού ταυτιζόταν με το χαρτί, το μολύβι και το έντυπο, τώρα θα πρέπει να καλλιεργήσουμε παράλληλα και τον ψηφιακό γραμματισμό με την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων ανάγνωσης, γραφής και επικοινωνίας.
- Εκεί που αρκούσε να βλέπει ο εκπαιδευτικός το μάθημα της ημέρας ή της βδομάδας, τώρα είναι απαραίτητο να διαμορφώσει ένα διδακτικό πλάνο από την αρχή της χρονιάς, όπου θα εντάσσονται τα επιμέρους σενάρια.
- Εκεί που ρύθμιζε τα της διδασκαλίας μόνος του, τώρα καλείται να μοιράσει τις σκέψεις του, να λάβει υπόψη του άλλες προτάσεις (άλλα σενάρια), να συνεργαστεί με τους συναδέλφους του στο σχολείο.
- Εκεί που οι μαθητές του υπήρχαν για να «λένε το μάθημα» και να λύνουν ασκήσεις, τώρα αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία στηρίζεται κάθε σχεδιασμός.

Κατά βάθος πρόκειται για πολλές αλλαγές ταυτόχρονα: πρόταση για αλλαγή του ισχύοντος κειμένου της διδασκαλίας (όλης της διδακτικής πορείας) και πρόταση για αλλαγή στο περιεχόμενο και το συγκείμενο της διδασκαλίας, που σημαίνει κατά βάθος διαφορετική πολιτική πρόταση για το είδος του εκπαιδευτικού που προϋποθέτει/ενεργοποιεί το ελληνικό σχολείο. Αλλά μια τέτοια διαφορετική οπτική αποβλέπει πρωτίστως στη διαμόρφωση διαφορετικών μαθητικών ταυτοτήτων, πιο ενεργών, με ικανότητα να χρησιμοποιούν όλα τα μέσα πρακτικής γραμματισμού (παλιότερα και σύγχρονα), με συνεργατικές δεξιότητες και ικανότητες κριτικής ανάγνωσης της νέας (αλλά και παλιότερης) σημειωτικής πραγματικότητας. Δεν πρόκειται επομένως για μια τυπική αλλαγή, όπως συνήθως εκλαμβάνεται, αλλά για αλλαγές σε επίπεδο ταυτοτήτων, κάτι ιδιαίτερα δύσκολο να πραγματοποιηθεί. Λόγω της δυσκολίας αυτής, δίνεται στη συνέχεια ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάλυση των χαρακτηριστικών του σεναρίου.

Η δομή ενός σεναρίου

Όπως ήδη αναφέρθηκε, σενάριο θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η πλήρης καταγραφή μιας διδακτικής πρότασης σε όλα της τα μέρη, από την ταυτότητα του δημιουργού μέχρι τη λεπτομερή περιγραφή της ολοκλήρωσής της. Απευθύνεται πρωτίστως σε διδάσκοντες, ενώ μέρος του σεναρίου και συγκεκριμένα το φύλλο εργασίας απευθύνεται στους μαθητές.

Το πιο εύκολο είναι να συμφωνήσουμε στη δομή και τα περιεχόμενα που θα έχει ένα σενάριο. Το πιο δύσκολο είναι να αντιληφθούμε και να συμφωνήσουμε στο βαθύτερα πολιτικό περιεχόμενο που αποκτάει η κάθε πρότασή μας για διδακτική αξιοποίηση των ΨΤ (ή γενικότερα η κάθε πρόταση) από τη στιγμή που καλλιεργεί συγκεκριμένου τύπου ικανότητες —επομένως και υποκειμενικότητες—, αναδεικνύει ή αποσιωπά θέματα, προτείνει την αξιοποίηση συγκεκριμένων τεχνολογιών με συγκεκριμένο τρόπο και επομένως συνεισφέρει στο πώς αντιλαμβανόμαστε τον σχολικό γραμματισμό στην εποχή μας. Επειδή η συμφωνία στο δεύτερο σκέλος είναι δύσκολη και συναρτάται σε σημαντικό βαθμό και με τις ιδιαιτερότητες των διδακτικών αντικειμένων, θα ξεκινήσουμε από την περιγραφή της δομής που μπορεί να έχει ένα σενάριο, αξιοποιώντας και άλλες προτάσεις που έχουν κατατεθεί ως τώρα.

Η διατύπωση μιας ενιαίας δομής έχει και αυτή τη σημασία της. Πρωτίστως γιατί μια συγκεκριμένη δομή μπορεί να βοηθάει να γίνεται περισσότερο διαφανές και το (πολιτικό) περιεχόμενο της πρότασης. Δευτερευόντως, γιατί συνεισφέρει στην καθιέρωση ενός συγκεκριμένου απαιτητικού κειμενικού είδους, απαραίτητο για προσπάθειες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Τέλος, και σε συνάρτηση με το προηγούμενο, γιατί πολλά από τα σενάρια μπορεί να αποτελέσουν το υλικό στο οποίο θα στηριχθεί μεγάλο μέρος της επιμορφωτικής διαδικασίας.

1. Ταυτότητα

Η ενότητα αυτή και η επόμενη αποβλέπει στο να διευκολύνει τον αναγνώστη να αντιληφθεί πολύ σύντομα αν η συγκεκριμένη πρόταση τον ενδιαφέρει ή όχι, γι' αυτόν τον λόγο η περιγραφή εδώ είναι εξαιρετικά συνοπτική έως επιγραμματική.

Καλό είναι να αποτυπώνονται εδώ τα κάτωθι:

-Κάποιος τίτλος.

-Δημιουργός-δημιουργοί.

-Αν το σενάριο δοκιμάστηκε στην τάξη ή αποτελεί πρόταση για διδασκαλία.

-Πεδίο, διδακτικό αντικείμενο και διδακτική ενότητα (αν πρόκειται για διαθεματική προσέγγιση ή για τη διδασκαλία μιας επιμέρους ενότητας).

-Τάξη ή ηλικίες στις οποίες θα μπορούσε να αξιοποιηθεί.

-Χρονική διάρκεια που απαιτείται.

-Προϋποθέσεις υλοποίησης για δάσκαλο και μαθητή (π.χ. βαθμός εξοικείωσης με κάποιο λογισμικό, βαθμός εξοικείωσης με τρόπους εργασίας –π.χ. ομαδοσυνεργατική).

2. Σύντομη περιγραφή (περίληψη)

Εδώ αποτυπώνονται πολύ επιγραμματικά (όχι περισσότερο από 4-5 σειρές) το περιεχόμενο και οι στόχοι της πρότασης.

3. Στόχοι – σκεπτικό

Διατυπώνονται και εδώ (με λιτό τρόπο):

-Τι επιδιώκεται να καλύψει η πρόταση και γιατί προτείνεται.

-Ποιες δεξιότητες επιδιώκεται να καλλιεργηθούν στα παιδιά.

-Οι στόχοι θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν στις παρακάτω κατηγορίες, οι οποίες διαχωρίζονται, για να αποτυπώνεται με μεγαλύτερη σαφήνεια το πολιτικό διακύβευμα της κάθε πρότασης:

- Γνώσεις για τον κόσμο και στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις
- Γνώσεις για τη γλώσσα ή τα άλλα διδακτικά αντικείμενα
- Γραμματισμοί.

4. Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

Η ενότητα αυτή θα διαβαστεί από όσους διαπίστωσαν ότι η πρόταση τους ενδιαφέρει. Είναι, επομένως, το εκτενέστερο μέρος του σεναρίου και εμπεριέχει πολλά από τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν. Η παρούσα ενότητα εστιάζει στην ανάλυση των διδακτικών πρακτικών που προτείνονται. Μέσα από την περιγραφή θα πρέπει να αναδεικνύεται η βαρύτητα που πρέπει να δίνεται σε διδασκαλίες που έχουν πρωταγωνιστές τα παιδιά και να προβλέπονται πρωτίστως έρευνες μικρής έκτασης, συλλογή δεδομένων, αναλύσεις, συγκρίσεις κ.λπ. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά δε θα καλούνται απλώς να μάθουν μια «νέα ύλη», αλλά να είναι πρωταγωνιστές στη διερεύνηση ποικίλων κοινωνικών, πολιτισμικών, γλωσσικών κ.λπ. ζητημάτων και προβλημάτων. Δε σημαίνει ότι όλα τα παρακάτω θα υπάρχουν σε κάθε πρόταση ή ότι θα υπάρχουν με αυτή ακριβώς τη σειρά. Είναι όμως χρήσιμο να αποτελούν άξονες που οι εκπαιδευτικοί θα λαμβάνουν υπόψη τους κατά τη σύνταξη των προτάσεών τους:

- **Αφετηρία**, το πρόβλημα – το θέμα που θα διερευνηθεί. Καλό είναι η πρόταση να έχει τον χαρακτήρα επίλυσης προβλήματος ή διερεύνησης ενός ζητήματος, να έχει επομένως ενδιαφέρον για τα παιδιά, εξασφαλίζοντας έτσι τη συμμετοχή τους.
- Το **θεωρητικό πλαίσιο** στο οποίο στηρίζεται η πρόταση. Σε περίπτωση που η πρόταση προϋποθέτει συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο, καλό είναι αυτό να αναφέρεται επιγραμματικά (αν είναι γνωστό) ή να αναπτύσσεται εκτενέστερα, αν δεν είναι γνωστό. Απαραίτητες είναι εδώ θεωρίες για τη διδασκαλία της γλώσσας ή των άλλων γνωστικών αντικειμένων.
- **Σύνδεση με τα ισχύοντα στο σχολείο**. Η πρόταση δηλαδή θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τα ισχύοντα Π.Σ., το μαθησιακό υλικό που παρέχεται, να συνυπολογίζει το σχολικό χρόνο κ.λπ.
- **Οι τεχνολογίες που θα χρησιμοποιηθούν**. Αναφέρονται επιγραμματικά οι τεχνολογίες (ΨΤ) που προτείνεται να αξιοποιηθούν και κάποιες επιπλέον πληροφορίες, αν πρόκειται για κάτι νέο και άγνωστο. Δίνεται κυρίως όμως έμφαση στο να αναδειχθεί αυτό που συνήθως αποκαλείται «προστιθέμενη αξία» από τη χρήση των ΨΤ. Η προστιθέμενη αυτή αξία μπορεί να εντοπιστεί σε τρεις κυρίως, συνήθως αλληλένδετους, τομείς: στην παιδαγωγική, στη μαθησιακή διάσταση και στον τομέα των γραμματισμών. Στην πρώτη και στη δεύτερη περίπτωση καλό είναι να προκύπτει με σαφήνεια σε τι διευκολύνει η χρήση των νέων μέσων την παιδαγωγική και τη μαθησιακή διαδικασία. Στην τρίτη περίπτωση είναι απαραίτητη η σύνδεση των νέων μέσων με τους νέους γραμματισμούς και τον κριτικό γραμματισμό.
- Η **μεθοδολογία της διδασκαλίας** (πώς). Η επαρκής και προσεκτική περιγραφή στην ενότητα αυτή είναι πολύ σημαντική, γιατί είναι ένας τομέας στον οποίο δε δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο ελληνικό σχολείο. Επισημαίνουμε με έμφαση ότι η πρωτοβουλία θα πρέπει να δίνεται στα παιδιά, στα οποία θα δίνονται πρωταγωνιστικοί ρόλοι. Εδώ μπορεί να εμπεριέχονται: η ενδεικτική κατανομή του χρόνου και πώς γίνεται αυτό κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας, ο

ρόλος των διδασκόντων, ο ρόλος των μαθητών (έκταση πρωτοβουλιών, περιγραφή σε περίπτωση συνεργασίας κ.λπ.), εργαλεία – πηγές που θα χρησιμοποιηθούν. Συγκεκριμένα:

- Ενδεικτική **κατανομή του χρόνου** και πώς γίνεται αυτό κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας.
- **Ρόλος των διδασκόντων, ρόλος των μαθητών** (έκταση πρωτοβουλιών, περιγραφή σε περίπτωση συνεργασίας κ.λπ.). Αυτό που έχει σημασία είναι η εστίαση στο **τι αναμένεται να κάνουν τα παιδιά** και κυρίως **πώς θα προκύψει μάθηση**. Οι προτάσεις πολύ συχνά αγνοούν την παράμετρο αυτή, υπονοώντας ότι η σχολική μάθηση είναι μια εύκολη και αυτόματη διαδικασία. Βοηθάει σημαντικά προς αυτήν την κατεύθυνση, αν λαμβάνονται υπόψη δύο σημαντικές παράμετροι: οι υπάρχουσες γνώσεις, δεξιότητες κ.λπ. των παιδιών και ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Στην πρώτη περίπτωση: είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη το επίπεδο των παιδιών σε σχέση με τον καθένα από τους τρεις άξονες που αναλύθηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Έχουμε δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στο να αναδειχθεί ο ρόλος των εγγράμματων ταυτοτήτων στον σχεδιασμό των μαθημάτων. Αυτό είναι απαραίτητο να γίνεται για όλα τα παιδιά αλλά και πρωτίστως για παιδιά που το έχουν περισσότερο ανάγκη (παιδιά μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων, δίγλωσσα κ.λπ.). Στη δεύτερη περίπτωση είναι απαραίτητο να δίνεται έμφαση στον ρόλο του δασκάλου, προκειμένου να επιτευχθεί η «σκαλωσιά» για την εξέλιξη των παιδιών σε ένα επόμενο μαθησιακό στάδιο.
- Τα **αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα**. Τα αναμενόμενα κείμενα που θα παραχθούν, οι δραστηριότητες που θα αναπτύξουν οι μαθητές. Μεγάλη βαρύτητα δίνεται στην **ακριβή αποτύπωση του είδους των γραμματισμών** (επομένως και των κειμενικών ειδών) με τους οποίους εξοικειώνονται τα παιδιά (διαβάζοντας, μιλώντας ή γράφοντας).
- Οι τυχόν **προαπαιτούμενες γνώσεις**.
- **Εργαλεία-πηγές** που θα χρησιμοποιηθούν.

- Απαραίτητο είναι να τίθεται και ένα πλαίσιο ως προς το πώς αντιλαμβάνονται οι συγγραφείς της πρότασης σε σχέση με μια ευρύτερη λογική της **αξιολόγησης**, στις παρακάτω κυρίως πτυχές της: μέσω ποιων και τι είδους πληροφοριών αναμένεται να κατανοήσουν οι διδάσκοντες τον βαθμό της επιτυχίας του διδακτικού εγχειρήματός τους και πώς θα συλλεχθούν οι πληροφορίες αυτές; Είναι προφανές ότι το πλαίσιο που τέθηκε στην ενότητα των στόχων μπορεί να βοηθήσει σημαντικά, ώστε η περιγραφή εδώ να είναι περισσότερο ακριβής και όχι γενική και αόριστη.

5. Φύλλο εργασίας

Είναι το μόνο το οποίο απευθύνεται στους μαθητές. Εμπεριέχει, επομένως, τα απαραίτητα στοιχεία, προκειμένου να ολοκληρωθεί το σενάριο:

- Αποτελεί οδηγό για την πορεία υλοποίησης του σεναρίου. Εδώ χρειάζεται προσοχή, ώστε να δίνεται αφενός σημαντική πρωτοβουλία και ευχέρεια κινήσεων στους μαθητές και να μην οδηγούνται μηχανιστικά στην κάθε τους ενέργεια. Μας ενδιαφέρει η ενεργοποίηση της πρωτοβουλίας, της αναζήτησης που θα μπορεί να υλοποιηθεί με βάση τις γνώσεις, τα βοηθήματα που θα έχουν στη διάθεσή τους, αλλά και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών.
- Καλό είναι να δίνεται έτσι το πρόβλημα, ώστε οι πορείες υλοποίησης να μπορεί να είναι διαφορετικές και η βοήθεια που θα δίνεται (στο πλαίσιο του φύλλου εργασίας αλλά και από τους διδάσκοντες) να ευνοεί αυτήν την προοπτική.
- Δίνονται τυχόν απαραίτητες πληροφορίες (ή τεχνολογικές γνώσεις-περιγραφές), για να ολοκληρωθεί το σενάριο.
- Περιγράφονται με λεπτομέρεια (με όρους κειμενικού είδους) τα προϊόντα που αναμένουμε να προκύψουν από την εμπλοκή αυτή. Για παράδειγμα: παρουσίαση στην τάξη μιας προφορικής ανακοίνωσης με τη χρήση του προγράμματος παρουσίασης, γραπτή εργασία σε ερευνητική μορφή που θα αναρτηθεί στη σελίδα του σχολείου κ.λπ. Στην προηγούμενη ενότητα του σεναρίου (4.

Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης) εξειδικεύονται τα αναμενόμενα κείμενα που θα παραχθούν και η υποστήριξη των διδασκόντων προς αυτήν την κατεύθυνση.

Η δημιουργία φύλου εργασίας είναι μια εξαιρετικά απαιτητική διαδικασία και σε πολλά σενάρια η ενότητα αυτή είναι προβληματική. Για την καλύτερη υλοποίηση αυτής της ενότητας προτείνεται να ξεκινάμε με αφετηρία τους στόχους που έχουμε θέσει και να λαμβάνουμε υπόψη μας ότι το φύλλο είναι ένα βοηθητικό εργαλείο για τα παιδιά προς τις εξής κατευθύνσεις: υποστηρίζει την ανεξάρτητη εργασία, υποστηρίζει το είδος της ταυτότητας που θέλουμε να ενεργοποιήσουμε, δίνει επιπλέον υλικό ή παραπέμπει σε άλλο υλικό, σελίδες κ.λπ.

6. Άλλες εκδοχές

Δίνονται πιθανές άλλες εκδοχές του σεναρίου και τονίζονται οι διαφορές από την προηγούμενη εκδοχή.

7. Κριτική

Αν πρόκειται για πρόταση διδασκαλίας, δίνονται πολύ σύντομα οι περιορισμοί: τι είναι δύσκολο να γίνει, ποια μέρη μπορεί να δυσκολέψουν, συσχέτιση με το ισχύον πρόγραμμα στο σχολείο κ.λπ.

Αν πρόκειται για σενάριο που έχει υλοποιηθεί, καταγράφεται η εμπειρία, τυχόν δυσκολίες και ιδιαιτερότητες, τεκμήρια από την εφαρμογή (π.χ. κείμενα παιδιών) κ.λπ.

8. Βιβλιογραφία

Καταγράφονται οι βιβλιογραφικές πηγές που αξιοποιήθηκαν.

Γνώσεις και γραμματισμοί: το περιεχόμενο των στόχων ενός διδακτικού σεναρίου

Όπως αναλύσαμε στην προηγούμενη ενότητα (μοντέλο ρόμβου), οι στόχοι θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν στις παρακάτω κατηγορίες, οι οποίες διαχωρίζονται, για να αποτυπώνεται με μεγαλύτερη σαφήνεια το επιστημονικό/πολιτικό διακύβευμα της κάθε πρότασης:

- Γνώσεις για τον κόσμο και στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις
- Γνώσεις για τη γλώσσα ή τα άλλα διδακτικά αντικείμενα (αν κάτι τέτοιο κρίνεται απαραίτητο)
- Γραμματισμοί.

Τις κατηγορίες αυτές ήδη τις γνωρίσαμε, ωστόσο παρακάτω δίνονται λίγα παραπάνω στοιχεία για κάθε μία από αυτές.

➤ Γνώσεις για τον κόσμο και στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις

Για τον καλύτερο προσδιορισμό των στόχων στη συγκεκριμένη κατηγορία είναι χρήσιμο να αναγνωρίσουμε ότι τα παιδιά σήμερα δεν πάσχουν από έλλειψη πληροφορίας και ενημέρωσης.

Το πρόβλημα είναι ακριβώς το αντίθετο, ότι υπάρχει υπερπληθώρα πληροφοριών, αλλά δεν καλλιεργείται στα παιδιά η δυνατότητα μετάλλαξης αυτής της υπερπληροφόρησης σε γνώση και κριτική απόσταση/ ανάγνωση. Σημαντικό νέο δεδομένο, που έχει στενή συνάρτηση με το προηγούμενο, είναι το γεγονός ότι η σύγχρονη κοινωνία αποβλέπει, και αυτό επιχειρείται από πολύ μικρές ηλικίες, στη διαμόρφωση καταναλωτικών υποκειμένων με ελάχιστες δυνατότητες αντίστασης. Το σχολείο, επομένως, με τις γνώσεις για τον κόσμο που θα δώσει καλείται να ανταποκριθεί στον νέο αυτό ρόλο, της δημιουργίας πολιτών που θα μπορούν να ανταποκρίνονται στις νέες αυτές προκλήσεις.

Παράλληλα, σημαντικές είναι οι εξελίξεις ως προς το είδος του πολίτη προς την κατεύθυνση του οποίου το σχολείο μπορεί να συνεισφέρει. Η συνθετότητα της καθημερινότητας και των προβλημάτων της απαιτεί πια έναν πολίτη ενεργό, που θα μπορεί να κατανοεί «τι παίζεται γύρω του», σε έναν κόσμο που αυτό που «παίζεται» έχει όλο και περισσότερο σχέση με την επικοινωνία. Απαιτεί, θα μπορούσαμε να πούμε, μια κοινωνία των πολιτών και αυτήν την κοινωνία δεν μπορεί να την επιδιώξει ο μελλοντικός πολίτης, αν δεν τη βιώσει στον σχολικό μικρόκοσμό του. Έχει επομένως ιδιαίτερη βαρύτητα να αποτυπώνονται συνειδητά στους στόχους οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και οι αξίες που επιδιώκουν να καλλιεργήσουν οι προτάσεις μας και σε ζητήματα πολιτειότητας.

Τέλος, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι τα παιδιά ζουν σε έναν κόσμο περισσότερο ανοιχτό σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη εποχή. Κρίνεται επομένως απαραίτητη η καλλιέργεια της εξωστρέφειας, της ευρωπαϊκής προοπτικής και του κοσμοπολιτισμού.

Με την τοποθέτηση αυτή φωτογραφίζουμε ένα μέρος της κειμενικής καθημερινότητας που θα πρέπει να αναπλαισιώνεται στα σενάρια και στις δραστηριότητες. Παράλληλα όμως δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι βαθύτερος στόχος του σχολείου είναι η παροχή ευρύτερης παιδείας, η οποία θα καλλιεργεί πολλές δεξιότητες στο παιδί, όπως: ευαισθησία σε ζητήματα λογοτεχνίας και τέχνης, δυνατότητα κριτικού αναστοχασμού σε τρέχοντα κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα, γνώσεις και προβληματισμό για τα τρέχοντα παγκόσμια και τοπικά προβλήματα, αλλά και γνώσεις/ προβληματισμό που έχουν σχέση με την εθνική πολιτισμική και ιστορική ιδιομορφία, την πολυπολιτισμικότητα και την ανοχή στο διαφορετικό.

Εύλογο είναι το ερώτημα: Ποιος μπορεί να είναι ο ρόλος των ΨΤ σε όλα αυτά; Δίνονται στη συνέχεια ενδεικτικοί τρόποι αξιοποίησης των ΨΤ για την καλύτερη κάλυψη της συγκεκριμένης κατηγορίας στόχων.

- Οι ΨΤ μπορεί να είναι τα μέσα που θα μας φέρουν σε επαφή με τον συγκεκριμένο κειμενικό κόσμο που καλούνται τα παιδιά να διερευνήσουν. Ας μην ξεχνάμε ότι μεγάλο μέρος της σύγχρονης κειμενικής πραγματικότητας υπάρχει και στο διαδίκτυο ή παράγεται αποκλειστικά εκεί.
- Οι διδακτικές προτάσεις μπορεί να διερευνήσουν τον ρόλο των ΨΤ στη διαμόρφωση της πραγματικότητας. Ο ρόλος των σύγχρονων επικοινωνιακών μέσων στη διαμόρφωση της πραγματικότητας σε κάποιο πεδίο μπορεί να είναι πολύ σημαντικός, όπως είναι για παράδειγμα στον χώρο της ενημέρωσης με τον διαδικτυακό τύπο, τα δημοσιογραφικά ιστολόγια κ.λπ. Έτσι, οι ΨΤ μπορεί να αποτελούν την εστίαση στον προβληματισμό που θα αναπτυχθεί, με δεδομένο το γεγονός ότι ο κόσμος που κατασκευάζεται κάθε φορά και από τα νέα μέσα (π.χ. κοινωνικά δίκτυα) δεν είναι ουδέτερος.
- Οι ΨΤ μπορεί να δημιουργήσουν το πλαίσιο για επαφή των παιδιών με τον έξω κόσμο, για την απόκτηση μιας κοσμοπολιτικής αντίληψης, για την ενίσχυση της εξωστρέφειας, αλλά και για τη διερεύνηση της τοπικής ιδιαιτερότητας. Ποικίλα κατά καιρούς ευρωπαϊκά (και όχι μόνο) προγράμματα διευκολύνουν κάτι τέτοιο.
- Οι διδακτικές πρακτικές μπορεί να συνεισφέρουν με κείμενα και παρεμβάσεις των παιδιών, ώστε να ενισχυθούν συγκεκριμένες «φωνές» και οπτικές στο διαδίκτυο.

Ένα σημαντικό ερώτημα που τίθεται είναι: εφόσον τα περισσότερα από τα ζητήματα αυτά εκδηλώνονται με περισσότερες από μία εκδοχές στη ζωή μας, ποια ακριβώς θα επιλεγεί; Βασικός στόχος μας είναι μέσω των γνώσεων για τον κόσμο να «εκτεθούν» (κυρίως να διερευνηθούν) τα παιδιά όχι μόνο σε μία μόνο από τις εκδοχές που κυκλοφορούν, αλλά στις κυριότερες από αυτές. Η έμφαση δεν θα δίνεται στην απλή αποκωδικοποίηση των κειμένων και σε ερωτήσεις κατανόησης, αλλά στην ανάδειξη των αντιτιθέμενων απόψεων, στην κατανόηση και συζήτηση της επιχειρηματολογίας και της λογικής τους.

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα είναι αν οι εκπαιδευτικοί θα ακολουθήσουν τη θεματολογία που προτείνεται από τα σχολικά εγχειρίδια ή αν έχουν την ευχέρεια να την αλλάξουν. Ως προς αυτό είναι χρήσιμο να έχουμε υπόψη μας τα εξής:

- Τα περισσότερα από τα ζητήματα που τίθενται προς διερεύνηση στα σχολικά εγχειρίδια είναι σύγχρονα και αποτελούν ούτως ή άλλως σημαντικά θέματα προς διερεύνηση. Επομένως σημαντικό μέρος των γνώσεων για τον κόσμο μπορεί να προέρχεται από τα προτεινόμενα στα ισχύοντα διδακτικά εγχειρίδια. Είναι καλό όμως να έχουμε υπόψη μας ότι στα ανθρωπιστικά μαθήματα δεν ισχύει ό,τι ισχύει στα μαθήματα των θετικών μαθημάτων. Δεν πρόκειται για ύλη που δε μεταβάλλεται, όπως είναι η βαρύτητα στη Φυσική ή η Ευκλείδεια Γεωμετρία που διδάσκονται και θα διδάσκονται πάντα. Το μάθημα της γλώσσας, τα ανθρωπιστικά μαθήματα γενικότερα, συνδέεται με τον σύγχρονο κάθε φορά κόσμο της επικοινωνίας και όσο αυτός ο κόσμος μεταβάλλεται, τόσο και τα περιεχόμενα του γλωσσικού μαθήματος θα πρέπει να ανανεώνονται. Είναι καλό επομένως ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίζει με αυτήν την κριτική οπτική «την ύλη» των σχολικών εγχειριδίων. Η παρέμβασή του και η ανανέωση των περιεχομένων της διδασκαλίας του, επομένως και των κειμένων που θα χρησιμοποιήσει, δεν προτείνεται απλώς, αλλά επιβάλλεται να γίνεται.
- Η επιλογή των κειμένων που θα μελετηθούν θα πρέπει να γίνεται σε συνδυασμό με όλα τα άλλα που ακολουθούν στη συνέχεια, επομένως θα πρέπει να μην είναι ένα απλό άθροισμα κειμένων, αλλά κείμενα που θα συνδυάζονται κατάλληλα με τους άλλους άξονες που ακολουθούν.

➤ Οι γνώσεις για το διδακτικό αντικείμενο (γλώσσα, κ.λπ.)

Πώς μπορούν να αξιοποιηθούν ΨΤ προς αυτήν την κατεύθυνση; Παλιότερα οι ΨΤ χρησιμοποιούνταν ως μέσα, προκειμένου να μεταδώσουν στα παιδιά γνώσεις «πιο γρήγορα και πιο ευχάριστα» (π.χ. με κλειστού τύπου λογισμικά για τη διδασκαλία της γραμματικής). Με την πάροδο του χρόνου έχει γίνει πια συνειδητό ότι κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει εξαιρετικά περιθωριακά και για συγκεκριμένους ειδικούς λόγους. Αντίθετα, οι ΨΤ αξιοποιούνται σήμερα προκειμένου τα παιδιά να κατακτήσουν με τρόπο δημιουργικό τις γνώσεις αυτές.

Ειδικά για τις γνώσεις για τη γλώσσα:

Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να επισημανθεί με έμφαση ότι θεωρούμε τις γνώσεις για τη γλώσσα ως εργαλεία που θα βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοούν αλλά και να παράγουν με μεγαλύτερη επάρκεια μεγάλη ποικιλία κειμένων. Παρότι, δηλαδή, οι γνώσεις για τη γλώσσα μπορεί να προσεγγίζονται σε διαφορετικές διδακτικές προτάσεις, προκειμένου να συνδέονται με τα ισχύοντα διδακτικά εγχειρίδια, προτείνουμε οι γνώσεις αυτές να αποτελούν καθημερινά εργαλεία, από τα οποία θα χρησιμοποιούνται τα καταλληλότερα για την εξυπηρέτηση των αναγκών που προκύπτουν.

Υπογραμμίζουμε, επομένως, με έμφαση ότι οι γνώσεις για τη γλώσσα δεν αποτελούν ύλη που διδάσκεται με συγκεκριμένη και δεδομένη χρονική σειρά. Αποτελούν τα εργαλεία που κρίνουμε ότι προσφέρονται για να καταστήσουν τα παιδιά επαρκείς εγγράμματους πολίτες σε μια κοινωνία, όπου η χρήση του λόγου και των κειμένων παίζει καθοριστικό ρόλο. Αυτή η οπτική θα πρέπει να είναι πάντα εμφανής στους στόχους μας.

➤ Γραμματισμοί

Μια προσεχτική διατύπωση των στόχων είναι πολύ χρήσιμο να αναδεικνύει δύο νέα στοιχεία: τη χρήση των ΨΤ ως μέσων πρακτικής γραμματισμού (μέσων για διάβασμα, γράψιμο και επικοινωνία) και την έμφαση στην ανάδειξη της κειμενικής πολυτροπικότητας. Και τα δύο αυτά στοιχεία έχουν σχέση με τον τρόπο που προσεγγίζουμε τη γλώσσα και τα κείμενα. Από τη στιγμή που κατανοούμε τη γλώσσα ως αδιαχώριστο στοιχείο με τα καθημερινά κοινωνικά συμβάντα και τις κοινωνικές πρακτικές που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο συγκεκριμένων θεσμών, είναι προφανές ότι δεν μπορούμε να αγνοήσουμε το γεγονός ότι ένα μέρος της επικοινωνίας σήμερα διεξάγεται μέσω των ΨΤ, όπου οι κειμενικές πραγματώσεις συχνά διαφέρουν και όπου η πολυτροπικότητα είναι περισσότερο εμφανής.

Θα μπορούσαμε να το διατυπώσουμε και διαφορετικά: ο στόχος δεν είναι να επιλέγουμε απλώς κείμενα τα οποία θα αναλύουμε, αλλά ο στόχος είναι να συνδέουμε τα κείμενα με τη ζωή καθημερινότητα στο πλαίσιο των θεσμών που παράγονται. Αν στο πλαίσιο συγκεκριμένων θεσμών και για συγκεκριμένες κειμενικές πραγματώσεις ο ρόλος των ΨΤ είναι σημαντικός, αυτό δεν μπορεί παρά να αναδειχθεί και να διατυπωθεί και στους στόχους. Το ίδιο φυσικά ισχύει και για την παραγωγή λόγου: η ανάλυση του εκάστοτε κοινωνικού συμβάντος είναι αυτή που θα μας υπαγορεύσει, πέραν των άλλων, και το είδος του κειμένου που θα παραχθεί (με μολύβι και χαρτί, σε υπολογιστή και σε ποιο περιβάλλον, πολυτροπικό και τι είδους πολυτροπικότητα κ.λπ.).

Ένα άλλο χρήσιμο σημαντικό στοιχείο για την ενότητα αυτή είναι ο τρόπος κατάκτησης των γραμματισμών που προτείνονται. Είναι γνωστό ότι τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με γραμματισμούς και κείμενα που έχουν σχέση με πεδία της κοινωνικής καθημερινότητας στην οποία συμμετέχουν (π.χ. ειδήσεις και συνεντεύξεις στην τηλεόραση, καθημερινού τύπου αφηγήσεις και περιγραφές), αλλά λιγότερο εξοικειωμένα, για παράδειγμα, με ακαδημαϊκού τύπου κείμενα που αναλύουν τις ειδήσεις και τις συνεντεύξεις. Είναι καλό να προτείνεται συνειδητά μια σταδιακή μετάβαση από το οικείο στο λιγότερο οικείο και από το καθημερινό στο ειδικό, επομένως από τον καθημερινό στον σχολικό λόγο. Αξίζει το συγκεκριμένο σημείο να υπογραμμιστεί με έμφαση, επειδή ο ρόλος του σχολείου είναι να μάθει τα παιδιά να ομαδοποιούν, να αναλύουν, να συγκρίνουν φαινόμενα και κάτι τέτοιο δεν μπορεί παρά να γίνει σε ειδικό λόγο, που αποκαλείται συχνά ακαδημαϊκός ή σχολικός λόγος. Όπως σωστά έχει επισημανθεί, η κατάκτηση του λόγου αυτού εξασφαλίζει επιτυχημένη σχολική διαδρομή στα παιδιά, αποτελεί δε την κυριότερη αιτία που τα παιδιά μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων αποκλείονται από το σχολείο. Είναι άκρως απαραίτητο επομένως οι εκπαιδευτικοί να καλλιεργούν με επιμονή τον λόγο αυτό σε κάθε διδακτικό αντικείμενο.

Τέλος, κατά τη συγγραφή των σεναρίων και δραστηριοτήτων, επομένως και κατά τη διατύπωση των στόχων, είναι απαραίτητο να έχουμε υπόψη μας ότι οι ΨΤ δημιουργούν συχνά μια νέα πραγματικότητα σε όλες τις πτυχές του γνωστού τριγώνου: παραγωγός, κείμενο, αναγνώστης (βλ. και Ενότητα 2). Η νέα αυτή πραγματικότητα, συμπυκνώνεται συχνά κάτω από τον όρο

«νέοι ή ψηφιακοί γραμματισμοί», και οι δεξιότητες που θα πρέπει να κατακτηθούν από τα παιδιά είναι απαραίτητο να ανιχνεύονται και στους στόχους των διδακτικών προτάσεων.

Χρειάζεται και εδώ μια ιδιαίτερη προσοχή. Οι στόχοι δεν μπορεί να είναι πολύ γενικοί (π.χ. εξοικείωση με το διαδίκτυο, εξοικείωση και χρήση των προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου), αλλά αρκετά ειδικοί, κάτι που θα βοηθήσει σημαντικά στην προσεχτικότερη ανάπτυξη της διδακτικής πρότασης.

Τέλος, είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη ζητήματα που θίχτηκαν ήδη παραπάνω: το ζήτημα του ψηφιακού γραμματισμού και ιδιαίτερα ο κύκλος παραγωγής λόγου.

Παρατηρήσεις:

- Είναι αυτονόητο ότι δεν είναι απαραίτητο να υλοποιούνται όλοι οι προαναφερθέντες στόχοι σε κάθε διδακτική πρόταση.
- Μεγάλη συζήτηση μπορεί να γίνει αν είναι απαραίτητη η σαφής διατύπωση στόχων ή αρκεί η έμφαση στις διδακτικές διαδικασίες. Κατά τη γνώμη μας η έμφαση στους στόχους είναι απαραίτητη, προκειμένου οι κατευθύνσεις της διδασκαλίας να είναι περισσότερο συνειδητές, αφού οι στόχοι δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά συνδέονται συνειδητά με το είδος των ταυτοτήτων (δασκάλων και μαθητών) που αναμένουμε να ενεργοποιηθούν.
- Με άλλα λόγια η ρητή διατύπωση συγκεκριμένων στόχων (εννοείται ότι αξιοποιούνται τα Προγράμματα Σπουδών προς αυτήν την κατεύθυνση) αποτελεί έναν σημαντικό «οδικό χάρτη» για τον δάσκαλο, αφού γνωρίζει συνειδητά πού κινείται και τι επιδιώκει. Παράλληλα, αποτελεί το πλαίσιο της αξιολόγησης των μαθημάτων, αφού κατά βάθος θα μπορεί να ελέγχει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του και κυρίως θα μπορεί να την αξιολογεί και να την ανατροφοδοτεί πιο εύκολα.
- Όλα τα επιμέρους που προαναφέρθηκαν είναι αποκομμένα, αν δεν έχουμε κατά βάθος υπόψη μας το είδος της εγγράμματης ταυτότητας που θα θέλαμε να καλλιεργηθεί στα μαθήματά μας. Συνειδητά ή όχι η κάθε σχολική αίθουσα και οι πρακτικές συνεισφέρουν να «γυμνάζονται» τα παιδιά με συγκεκριμένο τρόπο και προς συγκεκριμένη κατεύθυνση στα ζητήματα του γραμματισμού. Με τις δραστηριότητες και τα σενάρια αυτό θα πρέπει να γίνεται συνειδητά, λαμβάνοντας υπόψη ότι το παρόν σχολείο αποτελεί μια συγκεκριμένου τύπου υπόσχεση για το μέλλον (Cope & Kalantzis 2000).

Η λεπτομερής παρουσίαση ενός σεναρίου: απαραίτητα στοιχεία και διδακτικές πρακτικές

Η ενότητα αυτή της δομής του σεναρίου θα διαβαστεί από όσους διαπίστωσαν ότι η διδακτική πρόταση τους ενδιαφέρει, είναι επομένως το εκτενέστερο μέρος του σεναρίου/ δραστηριότητας και εμπεριέχει πολλά από τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν, τα οποία διαχέονται στην περιγραφή της πρότασης. Πριν εστιάσουμε στα απαραίτητα στοιχεία, που καλό είναι να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό μιας πρότασης, κρίνεται απαραίτητο να ξεκινήσουμε από έναν γενικότερο προβληματισμό που αφορά τις διδακτικές πρακτικές.

➤ Διδακτικές πρακτικές

Μέσα από την περιγραφή θα πρέπει να αναδεικνύεται η βαρύτητα που πρέπει να δίνεται σε διδασκαλίες που έχουν πρωταγωνιστές τα παιδιά και να προβλέπονται πρωτίστως έρευνες μικρής έκτασης, συλλογή δεδομένων, αναλύσεις, συγκρίσεις κ.λπ. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά δε θα καλούνται απλώς να μάθουν μια «νέα ύλη», αλλά να είναι πρωταγωνιστές στη διερεύνηση ποικίλων κοινωνικών, πολιτισμικών, γλωσσικών κ.λπ. ζητημάτων και προβλημάτων.

Η επαρκής και προσεχτική περιγραφή στην ενότητα αυτή είναι πολύ σημαντική, γιατί είναι ένας τομέας στον οποίο δε δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο ελληνικό σχολείο. Επισημαίνουμε με έμφαση ότι η πρωτοβουλία θα πρέπει να δίνεται στα παιδιά, στα οποία θα δίνονται πρωταγωνιστικοί ρόλοι.

Δίνουμε ένα ενδεικτικό παράδειγμα, για να γίνει περισσότερο σαφής η επισήμανση αυτή. Ας υποθέσουμε ότι η διδασκαλία μας επιδιώκει να γίνει κατανοητό το γεγονός ότι η γλώσσα δεν μεταφέρει απλώς μια ουδέτερη εξωτερική πραγματικότητα αλλά την κατασκευάζει, ανάλογα με την οπτική γωνία του συντάκτη ενός κειμένου. Η υλοποίηση του ίδιου στόχου μπορεί να γίνει με τελείως διαφορετικές διδακτικές πρακτικές.

□ Είναι δυνατό, για παράδειγμα, να επιλεγούν δύο ή περισσότερα κείμενα τα οποία θα διαβαστούν στην τάξη, στη συνέχεια θα συζητηθούν οι τυχόν δυσκολίες και, τέλος, θα τεθούν κάποιες ερωτήσεις που θα έχουν σχέση με την κατανόηση των κειμένων, κάποιες από τις οποίες θα μπορούσαν να συμπληρωθούν στο σχολείο και κάποιες στο σπίτι.

□ Είναι δυνατό επίσης να γίνει κάτι τελείως διαφορετικό: τα παιδιά καλούνται να εντοπίσουν σημεία και να αξιοποιήσουν γνώσεις για τη γλώσσα, προκειμένου να εντοπίσουν τα στοιχεία εκείνα που συγκροτούν τη διαφορετική οπτική στο ίδιο ζήτημα του κάθε συντάκτη (π.χ. παθητική σύνταξη, χρήση πρώτου πληθυντικού κ.λπ.). Αν η διαδικασία αυτή είναι μέρος μιας ευρύτερης διερεύνησης, όπου τα δύο κείμενα αποτελούν μέρος, και αν τα παιδιά κληθούν να παρουσιάσουν τα ευρήματά τους, τότε η διδακτική πρακτική είναι τελείως διαφορετική.

Οι διαφορετικές αυτές διδακτικές πρακτικές έχουν σημαντικές επιπτώσεις και στο είδος των εγγράμματων μαθητικών ταυτοτήτων που ενεργοποιούν/ κατασκευάζουν.

- ο Στην πρώτη περίπτωση οι πρωτοβουλίες που μαθαίνουν να παίρνουν τα παιδιά είναι ελάχιστες, η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι σε επίπεδο μικροάσκησης, ενώ τα παιδιά εξαντλούν την παρουσία τους στη διεκπεραιωτική επίλυση κάποιων ασκήσεων.
- ο Στις άλλες όμως περιπτώσεις τα παιδιά κάνουν διαφορετικά πράγματα με τη γλώσσα: συγκρίνουν κείμενα, προσπαθούν να εντοπίσουν κοινά σημεία και διαφορές, συνεργάζονται (ενδεχομένως) για την καλύτερη επίλυση των δυσκολιών, αναγκάζονται να χρησιμοποιήσουν βοηθήματα (π.χ. λεξικά, γραμματικές), αναζητούν τη συνεργασία των δασκάλων, παρουσιάζουν κείμενα προφορικά ή γράφουν ποικιλία κειμένων, ανάλογα με την περίπτωση.

Διδακτικές πρακτικές και φύλλο εργασίας

Όπως σημειώθηκε και κατά την επιμόρφωση Β1, η δημιουργία φύλλου εργασίας είναι μια εξαιρετικά απαιτητική διαδικασία και σε πολλά σενάρια η ενότητα αυτή είναι προβληματική. Για την καλύτερη υλοποίηση αυτής της ενότητας προτείνεται να ξεκινάμε με αφετηρία τους στόχους που έχουμε θέσει και να λαμβάνουμε υπόψη μας ότι το φύλλο είναι ένα βοηθητικό εργαλείο για τα παιδιά προς τις εξής κατευθύνσεις: υποστηρίζει την ανεξάρτητη εργασία, υποστηρίζει το είδος της ταυτότητας που θέλουμε να ενεργοποιήσουμε, δίνει επιπλέον υλικό ή παραπέμπει σε άλλο υλικό, σελίδες κ.λπ.

Συχνά τίθεται το ερώτημα αν υπάρχει κάποια φόρμα που μπορεί να ακολουθήσει κανείς για τη διαμόρφωση του φύλλου εργασίας. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι στο φύλλο εργασίας αποτυπώνεται μεγάλο μέρος της διδακτικής μας αντίληψης. Μια παραδοσιακού τύπου διδασκαλία είναι προφανές ότι θα έχει ένα αυστηρά καθοδηγητικό φύλλο εργασίας που θα

αναπαράγει γνωστές διδακτικές πρακτικές. Μια διδασκαλία πιο δημιουργική θα χειρίζεται διαφορετικά και το περιεχόμενο του φύλλου εργασίας. Το ίδιο ισχύει και για μια κριτικού τύπου διδασκαλία.

Σε κάθε περίπτωση καλό είναι να δίνονται στα παιδιά τα κάτωθι:

- Σύντομη διατύπωση του τι έχουν να κάνουν, σε περίπτωση που το σενάριο είναι εκτενές και δεν αρκεί η προφορική εξήγηση.
- Σύντομη περιγραφή του πώς θα γίνει (η ομάδα τους τι θα κάνει). Επισημαίνουμε τα σημεία που θέλουν προσοχή. Εδώ έχουμε υπόψη μας πολλά από όσα θίξαμε παραπάνω: αφετηρία των παιδιών, το είδος των ταυτοτήτων που θέλουμε να ενεργοποιήσουμε κ.λπ.
- Δίνουμε το επιπλέον υλικό, αν χρειάζεται, για να υποστηρίξουμε τη διδακτική διαδικασία.
- Διατυπώνουμε με ιδιαίτερη σαφήνεια το είδος του κειμένου/ων που θα πραγματώσουν (από τους γλωσσικούς στόχους).

Στο επιμορφωτικό υλικό Β1 εστίασαμε ιδιαίτερα στον ρόλο των *δραστηριοτήτων*, ως δομικών μονάδων του διδακτικού σχεδιασμού, προκειμένου να αναδειχθεί περισσότερο η σπουδαιότητα που έχει η εστίαση στο κύτταρο αυτό της διδασκαλίας.

Εκεί είχαμε σημειώσει, για παράδειγμα, πως έχει παρατηρηθεί ότι κατά την πραγμάτωση των δραστηριοτήτων (με ή χωρίς ΨΤ) δε δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα σε καίριες λεπτομέρειες, όπως οι ακριβείς ρόλοι και τα όρια δράσεων και πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών και των μαθητών, η αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη και η συσχέτισή της με τη μάθηση κ.λπ. Ακόμη, σε κάποιες περιπτώσεις, όταν επιλέγεται η παράθεση σχετικών λεπτομερειών, αυτό γίνεται με την αναφορά γενικόλογων θεωρητικών στοιχείων (π.χ. «ο εκπαιδευτικός δεν είναι αυθεντία, αλλά καθοδηγεί», «οι μαθητές συνεργάζονται» κ.λπ.), τα οποία είτε δε συνάδουν με τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων είτε λειτουργούν ως μηχανιστικές θεωρητικές αναφορές, που επαναλαμβάνονται συχνά σχεδόν αυτούσια σε ποικίλες προτάσεις διδασκαλίας, χωρίς να αποτυπώνουν στον μικροσκοπικό φακό τις ιδιαιτερότητες της κάθε διδασκαλίας.

Στο παρόν υλικό, στην ενότητα 3.2 εστίασαμε εκ νέου στις δραστηριότητες ως συστατικά στοιχεία του κύκλου παραγωγής λόγου, όπου και σχετική ανάλυση ενός σύντομου φύλλου εργασίας. Εκεί επισημάναμε τα οφέλη που μπορεί να προκύψουν από έναν διδακτικό σχεδιασμό κατά τον οποίο τα όρια δράσης των παιδιών δεν οριοθετούνται στενά από το φύλλο εργασίας. Στο επόμενο κεφάλαιο επανερχόμαστε στο ζήτημα, μέσα από την ανάλυση ενός σεναρίου μικρής έκτασης, κοντά στα ισχύοντα, και μέσα από προτάσεις μετασχηματισμού του.

8.2 Από τα μικρής έκτασης σενάρια στα σχέδια εργασίας (πρότζεκτ)

Είναι προφανές από την παραπάνω περιγραφή των χαρακτηριστικών του σεναρίου ότι απέχει σε σχέση με αυτό που ισχύει, κατά κανόνα, σήμερα. Η ως τώρα εμπειρία έδειξε ότι το βήμα αυτό είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί σε μια τέτοια εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως η ελληνική, η αλλαγή της οποίας μάλιστα δεν εξαρτάται μόνο από τους εκπαιδευτικούς.

Στο επιμορφωτικό υλικό του Β1 δόθηκε και μια ενδεικτική δομή ενός σεναρίου μικρής έκτασης (που δεν παύει να αποτελεί ολοκληρωμένη οντότητα διδακτικού σχεδιασμού), προτείνοντάς ως πρώτο βήμα απομάκρυνσης από την παραδοσιακή βιβλιοκεντρική εστίαση). Η εκεί ανάλυση υπήρξε εξίσου φιλόδοξη στο να αναδειχθεί η λεπτομέρεια και η πολυπλοκότητα της διδασκαλίας.

Οι διαφορές μεταξύ εκείνης της ενδεικτικής δομής ενός μικρής έκτασης σεναρίου και του σεναρίου στη λογική σχεδίου εργασίας, όπως περιγράφηκε παραπάνω είναι οι εξής:

- Βασικό διαφοροποιητικό στοιχείο είναι ότι τα μικρής έκτασης σενάρια, όπως αυτά που παρουσιάστηκαν στο Β1, αφορούν μικρό χρονικό εύρος σχεδιασμού. Δεν πρόκειται για ποσοτικό ζήτημα: τα σενάρια αυτά δεν προϋποθέτουν δυνατότητα κάθετης ανάγνωσης όλων των διαθέσιμων μαθησιακών πόρων και αναγωγής του μαθήματος σε επίπεδο στόχων, οι οποίοι αναδιατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς στην αρχή της χρονιάς. Η εστίαση, επομένως, είναι περισσότερο τοπική και μπορεί να παρακολουθεί με μεγαλύτερη πιστότητα τη διάταξη της ύλης, όπως παρέχεται στο σχολικό εγχειρίδιο.
- Η δομή παραμένει σε κάποιο βαθμό ίδια. Όμως η θεωρητική, όπως και η βιβλιογραφική τεκμηρίωση δεν είναι απαραίτητη στην περίπτωση ενός μικρής έκτασης-σεναρίου. Στα μικρής έκτασης σενάρια, δε χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να διατυπώνει ρητά τη θεωρητική τεκμηρίωση των επιλογών του (από πού αντλεί, ποια διδακτική προσέγγιση ακολουθεί, σε ποια θεωρία μάθησης βασίζεται κ.λπ.) ή να κάνει κάποια ιδιαίτερη αναφορά για το πώς συνδέεται με τα ισχύοντα στο σχολείο (π.χ. αφετηρία του σεναρίου, σύνδεση με το πρόγραμμα σπουδών).
- Η στοχοθεσία, επίσης, παρουσιάζεται με πιο συνοπτικό τρόπο, χωρίς να αξιοποιούνται απαραίτητα οι άξονες που γνωρίσαμε εδώ (γνώσεις για τη γλώσσα, γραμματισμοί, γνώσεις για τον κόσμο, διδακτικές πρακτικές).

Σε κάθε περίπτωση, παρά τη σημασία της δομής, καθώς διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τα δομικά στοιχεία και τις ιδιαιτερότητες των συγκεκριμένων κειμενικών ειδών (δηλαδή των σεναρίων ως κειμενικών ειδών), σημαντικό είναι να αντιληφθούμε και να συμφωνήσουμε στο βαθύτερο πολιτικό περιεχόμενο που αποκτάει η κάθε πρότασή μας για διδακτική αξιοποίηση των ΨΤ (ή γενικότερα η κάθε πρόταση) από τη στιγμή που καλλιεργεί συγκεκριμένου τύπου δεξιότητες —επομένως και υποκειμενικότητες—, αναδεικνύει ή αποσιωπά θέματα, προτείνει την αξιοποίηση συγκεκριμένων τεχνολογιών με συγκεκριμένο τρόπο και επομένως συνεισφέρει στο πώς αντιλαμβανόμαστε τον σχολικό γραμματισμό στην εποχή μας. Ως εκ τούτου, το βαθύτερο πολιτικό διακύβευμα κρύβεται στις προτάσεις που υπάρχουν στα όποια δομικά μέρη και στη λογική που τις διαπερνά.

Θα πρέπει να ληφθεί, βέβαια, υπόψη το γεγονός ότι όσο πιο «προχωρημένο» είναι ένα σενάριο τόσο πιο πολύ απέχει από τις συνήθεις διδακτικές πρακτικές και όσο πιο στατικό είναι τόσο πιο εύκολα εφαρμόσιμο. Σκοπός των επιμορφώσεων δεν πρέπει να είναι η εκπόνηση σεναρίων που δε θα εφαρμόσει τελικά κανένας ή θα εφαρμόσουν κάποιοι λίγοι μία ή δύο φορές. Σκοπός είναι να διευρυνθεί το «yet to be thought» (Bernstein 1996), τα όρια δηλαδή των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών και να αποκτήσουν μια ενημερότητα (=αποφυσικοποίηση) γύρω από τις διάφορες επιλογές τους. Αυτό σημαίνει ότι διευρύνεται το ρεπερτόριο των στρατηγικών που μπορούν να εφαρμόσουν.

Διαπιστώνεται, επομένως, η ανάγκη για καλλιέργεια της δυνατότητας ανάπτυξης σεναρίων ποικίλων επιπέδων. Είναι γνωστό ότι οι συνθήκες στα σχολεία δεν είναι ομοιόμορφες, όπως επίσης δεν είναι ενιαίες και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Έτσι, κρίνεται απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να κλιμακώνουν σε πολλά επίπεδα την ίδια τη λογική ενός σεναρίου: π.χ. σενάρια πιο κοντά στο σχολικό βιβλίο, σενάρια που αξιοποιούν το σχολικό βιβλίο αλλά με πιο δημιουργικό τρόπο, σενάρια που εστιάζουν στους διδακτικούς στόχους του Π.Σ., αξιοποιώντας όλες τις τεχνολογίες.

Στις επόμενες ενότητες θα αναλυθούν σενάρια σε εναλλακτικές εκδοχές.

9 ΑΡΧΕΣ ΣΧΕΔΙΑΣΗΣ, ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕΝΑΡΙΩΝ

9.1 Η ως τώρα εμπειρία

Ο/η εκπαιδευτικός σήμερα μπορεί να βρει εύκολα αρκετά σενάρια διδασκαλίας (σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή) με χρήση ΨΤ. Πολλές από αυτές τις διδακτικές προτάσεις είναι αξιόλογες, σε κάποιες όμως περιπτώσεις παρουσιάζονται και προβλήματα. Τα προβλήματα θα μπορούσαν να ταξινομηθούν στις παρακάτω κατηγορίες:

- Στην αντιμετώπιση των ΨΤ ως παιδαγωγικών εργαλείων και σπανίως ως μέσωσ πρακτικής γραμματισμού, παράλληλα. Το γεγονός αυτό είτε οδηγεί την αξιοποίηση ξεπερασμένης λογικής λογισμικού είτε σε ρηχή προσέγγιση, όταν έχουμε παραδείγματα με ανοιχτό λογισμικό. Αυτή η διαπίστωση θα πρέπει να αξιοποιηθεί ως αφετηρία, προκειμένου σε κάθε ανάπτυξη νέου σεναρίου να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο γιατί αξιοποιείται το κάθε ψηφιακό περιβάλλον και να συνδέεται αυτό πολύ στενά με τη θεωρία. Κάθε φορά, για παράδειγμα, που προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα ένα βίντεο, θα πρέπει να είναι σαφές γιατί γίνεται αυτό. Τι είδους γραμματισμοί θα αναπτυχθούν γύρω από αυτό και γιατί; Διαφορετικά θα πρόκειται για σπατάλη χρόνου. Πρόσφατη έρευνα δείχνει (βλ. εδώ Ενότητα 1 κεφ. 1.4 και Κουτσογιάννης υπό δημοσίευση) ότι η αξιοποίηση των ΨΤ συχνά γίνεται με πρόσχημα την ανανέωση της διδασκαλίας και χωρίς καλή γνώση του τι επιλέγεται και γιατί.
- Στη στατική αντίληψη ως προς τη διδασκαλία. Τα σενάρια έχουν συνήθως έναν αυστηρά καθοδηγητικό, σχεδόν ασφυκτικό, χαρακτήρα και θυμίζουν αρκετά τη λογική των σχολικών εγχειριδίων και τη ροή μιας συνήθους διδακτικής ώρας με τα διδακτικά εγχειρίδια. Σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζει η λογική με την οποία εφαρμόστηκαν μέχρι τώρα τα φύλλα εργασίας. Στο πλαίσιο αυτής της λογικής οι μαθητές δεν έχουν παρά να κάνουν κάποια κλικ στο διαδίκτυο και να συμπληρώνουν μηχανιστικά κάποιες έτοιμες φόρμες εργασίας, η δε συνεργασία που προτείνεται είναι προσχηματική και χωρίς βάθος. Σε αρκετές περιπτώσεις, επίσης, τα φύλλα εργασίας θυμίζουν ασκήσεις των σχολικών βιβλίων και κατά βάθος δεν αλλάζει κάτι σημαντικά. Λείπουν οι εναλλακτικές δυνατότητες, οι εναλλακτικές πορείες και η υποστήριξη προς αυτήν την κατεύθυνση, με αποτέλεσμα να μην καλλιεργούνται σημαντικές δεξιότητες, όπως: η πρωτοβουλία, η συνδυαστική αναζήτηση, η ουσιαστική συνεργασία, η αξιοποίηση ποικίλων σημειωτικών πόρων.
- Η παλαιότερη και μακροχρόνια χρήση της «έκθεσης» ως της μόνης κειμενικής οντότητας που καλλιεργούνταν στο ελληνικό σχολείο έχει δημιουργήσει ισχυρά πρότυπα (που ισχύουν ακόμα σε μεγάλο βαθμό) ως προς το πώς κατανοείται το κείμενο. Η κατανόηση του κειμένου ως δυναμικής κοινωνικοπολιτισμικής μονάδας σπάνια αναδεικνύεται στα σενάρια και η παραγωγή λόγου έχει στοιχεία που παραπέμπουν στη λογική της «έκθεσης ιδεών» (βλ. Κουτσογιάννης 2017). Στο γλωσσικό μάθημα πρέπει να συνεχίσει να δίνεται έμφαση στη ρητορική περίπτωση και στο κείμενο. Είναι απαραίτητο όμως να λαμβάνεται υπόψη η συνθετότητα των πραγμάτων και τα κείμενα να κατανοούνται ως δυναμικές σημειωτικές και ιστορικές οντότητες – κοινωνικοπολιτισμικοί πόροι και όχι ως σταθερά είδη κειμένων που αποτελούν την ύλη κάθε σχολικής τάξης.
- Πολύ σπάνια ακολουθείται η σε βάθος έμφαση σε νέες μορφές παραγωγής λόγου, οι οποίες να στηρίζονται στις ιδιαιτερότητες των ΨΤ (βλ. Ενότητα 3 για τον κύκλο παραγωγής λόγου).
- Στην εστίαση, κυρίως, στο μάθημα και λιγότερο σε όλο το εύρος της ζώνης ανθρωπιστικών μαθημάτων και της σχολικής ζωής. Είναι πράγματι πολύ λίγα τα σενάρια που αντιμετωπίζουν το σχολείο σε όλο του το εύρος και προτείνουν τρόπους αξιοποίησης των ΨΤ ευρύτερους από αυτούς του μαθήματος. Αλλά και το μάθημα αντιμετωπίζεται σε

κάποιες περιπτώσεις με τη λογική της διεκπεραίωσης της διδακτέας ύλης και όχι της δημιουργικής ανάγνωσής της.

- Συχνά επίσης θεωρούνται ως αυτονόητα ζητήματα που είναι εξαιρετικά σύνθετα. Δεν αρκεί π.χ. να λέμε ότι απλώς βάζουμε τα παιδιά να δουλεύουν σε ομάδες ή ότι ο εκπαιδευτικός βοηθάει τις ομάδες. Χρειάζεται περισσότερη εξειδίκευση (η οποία καλό είναι να ενσωματώνεται στο σενάριο) ως προς το τι σημαίνει δουλεύουν μαζί και υποστηρίζονται από τον δάσκαλο. Ο/η εκπαιδευτικός καλείται να πάρει μια σειρά αποφάσεις σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις της διδακτικής: ως προς τη δομή της συνεργατικής δραστηριότητας, τον καταμερισμό των ρόλων εντός της ομάδας και τη σύνθεση (ομοιογενή ή ετερογενή) της ομάδας, τη θέσπιση κανόνων λειτουργίας, τα κίνητρα της ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας, τον τρόπο αξιολόγησης κ.λπ.
- Συχνά η πρόθεση εκλαμβάνεται ως πραγματικότητα και δεν εξειδικεύεται. Διαβάζουμε συχνά, για παράδειγμα, ότι: «Στο πλαίσιο του διδακτικού σεναρίου οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες αντάλλαξαν απόψεις, διαφώνησαν, υπερασπίστηκαν/στήριξαν τη θέση τους με επιχειρήματα, αλλά τελικά λειτούργησαν ως ομάδα». Είναι πολύ συνηθισμένο στη χώρα μας η ευχή ή ο στόχος να εκλαμβάνεται ως πραγματικότητα. Πώς ελέγχθηκε ότι πράγματι συνέβη κάτι τέτοιο; Η έρευνα (διεθνώς και στην Ελλάδα) δείχνει ότι οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται πολύ δύσκολα. Η δυσκολία αυτή καλό είναι να λαμβάνεται υπόψη κατά την οργάνωση των διδακτικών προτάσεων.
- Συχνά το άρμα σέρνει το άλογο. Πολλές προτάσεις οδηγούν σε εκβιαστική χρήση των ΨΤ, ενώ μπορεί να είναι ένα από τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν. Γενικά, το σενάριο δεν συνδέεται μόνο με αξιοποίηση ΨΤ, αλλά θα πρέπει να είναι το μέσο που θα χρησιμοποιηθεί σε κάθε μάθημα και να συμπεριλαμβάνει τη χρήση όλων των τεχνολογιών και των μέσων πρακτικής γραμματισμού (π.χ. βιβλίο, χαρτί και μολύβι, πίνακας κ.λπ.).
- Τα τελευταία κυρίως χρόνια και με τη διάθεση μεγάλου μέρους ψηφιακού υλικού στο διαδίκτυο παρατηρείται η τάση να συνοδεύονται οι διδακτικές προτάσεις με υπερβολικό φόρτο πολυμεσικού υλικού (π.χ. βίντεο) με πολλαπλά αρνητικά αποτελέσματα, όπως: τα παιδιά μετατρέπονται σε θεατές, χωρίς να αλλάζει κάτι ουσιαστικά σε σχέση με το ρόλο τους· αλλοιώνεται συχνά ο στόχος της διδασκαλίας, κυρίως για μαθήματα που είναι κατά βάθος γλωσσικά (π.χ. αρχαία ελληνικά, λογοτεχνία), αφού το ενδιαφέρον μεταφέρεται στα πέριξ του κειμένου και όχι στο ίδιο το κείμενο. Είναι απαραίτητο να έχουμε κατά νου ότι βασικός στόχος της διδασκαλίας είναι και η κατάκτηση της ιδιαιτερότητας του σχολικού λόγου (όπως εκφράζεται στα μαθήματα που διδάσκονται), η οποία δεν επιτυγχάνεται με τη μεταφορά μεγάλου μέρους του ενδιαφέροντος στο θέαμα που εξασφαλίζουν τα πολυμέσα. Η χρήση πολλαπλών πηγών επομένως καλό είναι να γίνεται με προσοχή και σε συνάρτηση πάντα με πολλές άλλες παραμέτρους.

Με βάση το παρόν υλικό αλλά και του Β1, στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνονται επιγραμματικά οι επιλογές που έχουν οι εκπαιδευτικοί ως προς το είδος των διδασκαλιών που μπορούν να σχεδιάσουν:

Μονάδες σχεδιασμού της διδασκαλίας	Χαρακτηριστικά	Παραδείγματα
Μεσαίας και μεγάλης έκτασης σενάριο	Σχεδιάζεται σε πρακτικές που επιτρέπουν κάτι τέτοιο. Παραγωγή εργασιών ερευνητικής μορφής, μεγάλος βαθμός πρωτοβουλίας από τα παιδιά.	Στη διάρκεια της χρονιάς, συνεργασία με άλλα διδακτικά αντικείμενα, για ημιτυπικές (π.χ. εργαστήρια δεξιοτήτων) και άτυπες διδακτικές πρακτικές (σχολικές επισκέψεις, εκδρομές).
Μικρής έκτασης σενάριο	Διάβασμα πηγών - παραγωγή εργασιών (όχι ασκήσεων) μικρής έκτασης	Διδασκαλία ενός κεφαλαίου ή μιας διδακτικής ενότητας
Δραστηριότητα	Είναι μέρος των σεναρίων	Τα παιδιά ψάχνουν, προκειμένου να καταλήξουν στο ποια λεξικά θα χρησιμοποιήσουν· τα παιδιά (ομάδες) συζητούν, προκειμένου να καταλήξουν σε πώς θα οργανώσουν μια παρουσίαση που έχουν στην τάξη
Δραστηριότητα εμβόλιμη	Χρησιμοποιείται, όταν κρίνει ο δάσκαλος ότι χρειάζεται κεντρική διδασκαλία για κάτι.	Βλέπει ότι τα παιδιά, καθώς ψάχνουν, δεν αντιμετωπίζουν κριτικά τις πηγές και κρίνει ότι χρειάζεται κεντρική διδασκαλία, για να κατανοηθεί καλύτερα το ζήτημα.

Η παραπάνω ταξινόμηση δεν συμπεριλαμβάνει τη γνωστή γραμμική διδασκαλία των σχολικών εγχειριδίων και αυτό σκόπιμα. Βασική παραδοχή του παρόντος υλικού είναι ότι και το υλικό που δίνεται σε κάθε ενότητα είναι απαραίτητο να αναπλασιώνεται δημιουργικά από τους εκπαιδευτικούς με βάση τις αρχές που επισημάνθηκαν μέχρι εδώ. Ένα κρίσιμο ερώτημα είναι: Είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί έτοιμοι ή αρκούν κάποια μαθήματα επιμόρφωσης, για να γίνει η αλλαγή; Μια δεύτερη παραδοχή του υλικού είναι ο σεβασμός των ταυτοτήτων μαθητών – εκπαιδευτικών, αυτή είναι η αφετηρία και πάνω εκεί θα πρέπει να στηρίζεται κάθε επιμόρφωση ή διδασκαλία. Το κρίσιμο είναι να κατανοεί ο κάθε δάσκαλος αυτό που κάνει, να μπορεί να το αξιολογεί και να θέλει να το εξελίξει.

9.2 Ένα παράδειγμα αξιολόγησης με προτάσεις μετασχηματισμού

Αξιοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο της επιμόρφωσης και τα επίπεδα αξιολόγησης στα οποία αναφερθήκαμε παραπάνω, μπορούν αφενός να αναδειχθούν τα αδύνατα σημεία του παρακάτω διδακτικού σχεδιασμού και αφετέρου οι πιθανές κατευθύνσεις στις οποίες θα μπορούσε ο επιμορφωτής να ωθήσει τον εκπαιδευόμενο.

Παράδειγμα μικρής έκτασης σεναρίου

Τίτλος: Ερευνώ οικογένειες λέξεων

Γνωστικό αντικείμενο: Αρχαία ελληνικά από πρωτότυπο

Τάξη: Α' Γυμνασίου

Χρονική διάρκεια: 30 '

Διδακτικοί στόχοι

Οι μαθητές:

- Να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους
- Να κατανοήσουν τη χρονική συνέχεια της αρχαίας με τη νέα ελληνική γλώσσα.
- Να έρθουν σε επαφή με την πολυτροπική αναπαράσταση του νοήματος (συνδυασμός γλώσσας – εικόνας)
- Να εξοικειωθούν με ερευνητικές διαδικασίες και να αυτενεργήσουν
- Να αποκτήσουν δεξιότητες λειτουργικού και ψηφιακού γραμματισμού

Συνοπτική περιγραφή

Ο λεξιλογικός πίνακας αποτελεί μια σταθερή ενότητα σε όλες τις ενότητες του σχολικού βιβλίου των Αρχαίων Ελληνικών και πολλές φορές αντιμετωπίζεται μηχανιστικά: να διαβάσουμε το λεξιλόγιο, να εξηγήσουμε τις άγνωστες λέξεις και να συμπληρώσουμε τις ασκήσεις του βιβλίου ή επιπλέον ασκήσεις εμπέδωσης. Στην παρούσα δραστηριότητα οι μαθητές θα ενεργοποιηθούν, καθώς οι ίδιοι θα αναζητήσουν τις σημασίες των λέξεων αξιοποιώντας ΨΤ και θα εργαστούν ως μικροί γλωσσολόγοι, αναζητώντας επιπλέον λέξεις και αναλύοντας τα συνθετικά τους.

Αρχικά, θα αναζητήσουν τη σημασία όλων των λέξεων που υπάρχουν στον λεξιλογικό πίνακα στο Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής που βρίσκεται στην Πύλη για την ελληνική γλώσσα. Θα αντιγράψουν τις σημασίες αυτές στο αρχείο τους και θα αναζητήσουν εικόνες, οι οποίες θα βοηθούν στην κατανόηση αυτών των λέξεων. Η αναζήτηση των εικόνων καλό είναι να περιοριστεί σε μικρό αριθμό λέξεων, για οικονομία χρόνου.

Στη συνέχεια, θα συζητήσουμε στην ολομέλεια για τις διαφορετικές μορφές που παίρνει αυτή η λέξη ως α' ή β' συνθετικό (γεώ-, γη-, γαιο--γει-) και έπειτα θα έρθουν σε επαφή με τις ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντος του Λεξικού και τη χρήση του * για την αναζήτηση περισσότερων λέξεων της ίδιας οικογένειας λέξεων. Τα αποτελέσματα της αναζήτησης θα πρέπει να τοποθετηθούν σε πίνακα, με βάση τις διαφορετικές μορφές της λέξης. Σε κάθε λέξη θα πρέπει να χρωματίζουν το συνθετικό που προέρχεται από τη λέξη «γη» (π.χ. απογειώνω). Τέλος, ως εμπέδωση του λεξιλογίου, οι μαθητές θα δημιουργήσουν προτάσεις με 10 λέξεις της επιλογής τους.

Φύλλο/α εργασίας.

Στη σελίδα 39 του σχολικού βιβλίου υπάρχει ο λεξιλογικός πίνακας για τη λέξη ή γῆ.

α) Να αναζητήσετε στο [ηλεκτρονικό λεξικό](#) τη σημασία των λέξεων. Να σημειώσετε εδώ τη σημασία τους και να βρείτε μια εικόνα που να βοηθάει στην καλύτερη κατανόηση αυτών των λέξεων.

β) Η λέξη αυτή μπορεί να πάρει διαφορετικές μορφές ως α' ή β' συνθετικό. Ποιες είναι αυτές;

α' συνθετικό:

β' συνθετικό:

γ) Να αναζητήσετε στο λεξικό και άλλες λέξεις της ίδιας οικογένειας, είτε ως α' είτε ως β' συνθετικό. Για να γίνει πιο αποτελεσματική η αναζήτηση, χρησιμοποιήστε το σύμβολο *

Σε ένα έγγραφο, δημιουργείτε πίνακες στους οποίους θα βάλετε αυτές τις λέξεις, ανάλογα με τη μορφή της λέξης που χρησιμοποιείται.

δ) Φτιάξτε προτάσεις με 10 από τις λέξεις που βρήκατε, ώστε να φαίνεται η σημασία τους. Τη λέξη να την έχετε με διαφορετικό χρώμα.

Η διατύπωση των στόχων

Ένα σημαντικό ζήτημα που εντοπίζεται, το οποίο είναι ιδιαίτερα συχνό στις πρώτες προσπάθειες σχεδιασμού δραστηριοτήτων και σεναρίων, είναι η στοχοθεσία τόσο σε σχέση με τον τρόπο που αποτυπώνονται οι στόχοι όσο και στη σύνδεση μεταξύ των στόχων και της μετέπειτα περιγραφής της διδακτικής πορείας. Πολλές φορές οι στόχοι γράφονται με γενικό τρόπο (π.χ. να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους) ή δεν ανταποκρίνονται στις δραστηριότητες που έχουν αναπτυχθεί (π.χ. δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού). Προτείνεται προς αυτήν την κατεύθυνση να αξιοποιείται το μοντέλο του ρόμβου, ώστε οι στόχοι να συνδέονται με τις διαφορετικές πτυχές του μαθήματος (τι είδους ΓΚ, ΓΓ, ΓΡ και ΔΠ). Επίσης θα πρέπει να αναδειχθεί η ασυνέπεια μεταξύ στόχων – δραστηριοτήτων.

Η περιγραφή

Πριν περάσουμε στις δραστηριότητες και τον χαρακτήρα τους, θα πρέπει να επισημάνουμε πως ένα ακόμα ζήτημα υπάρχει στην περιγραφή, καθώς δεν υπάρχει εστίαση στη λεπτομέρεια. Με ερωτήσεις όπως «τι ρόλο έχουν οι μαθητές; τι ρόλο έχει ο εκπαιδευτικός; τι ακριβώς θα δημιουργήσουν και για ποιον λόγο; για ποιον λόγο πρέπει να αξιοποιηθούν εδώ οι ΨΤ και τι εξυπηρετούν», ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να καταγράψει με μεγαλύτερη λεπτομέρεια τον διδακτικό του σχεδιασμό αλλά και να κατανοήσει τη διδακτική του ιδεολογία.

Ξεκινώντας από την ιδεολογία πίσω από τη διδακτική της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, γίνεται αντιληπτό πως πρόκειται για δομιστική αντίληψη, η οποία εστιάζει στο επίπεδο της λέξης και την αποσύνδεσή της από οποιοδήποτε επικοινωνιακό πλαίσιο. Αυτό σημαίνει ότι δίνεται έμφαση στις ΓΓ ενώ ο γραμματισμός που αναπτύσσεται είναι σε μεγάλο βαθμό σχολικού τύπου, ιδιαίτερα με την άσκηση δ. Ο σχεδιασμός κινείται πολύ κοντά στο σχολικό εγχειρίδιο, με την αθροιστική δομή που το ίδιο παρουσιάζει και δεν ξεφεύγει από τα ισχύοντα του σχολικού χρόνου. Η «καινοτομία» του διδακτικού σχεδιασμού βρίσκεται στον ενεργό ρόλο που επιχειρεί να δώσει στους μαθητές και στην ένταξη των ΨΤ στη διδασκαλία ως μαθησιακών εργαλείων (α΄ κύκλος).

Προτάσεις εναλλακτικών εκδοχών

Σε σχέση με τις ΨΤ, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν και δραστηριότητες που θα οδηγούσαν και σε δεξιότητες ψηφιακού ή ακόμα και κριτικού γραμματισμού. Ενδεικτικά:

- Οι μαθητές θα μπορούσαν να δημιουργήσουν εννοιολογικούς χάρτες (Mindmap) με τις οικογένειες λέξεων, αντί να τις τοποθετούν σε πίνακες. Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορούσαν να συνδέσουν μεταξύ τους τις παράγωγες λέξεις και να δημιουργήσουν διαφορετικά κλαδιά για κάθε διαφορετική ρίζα. Παρότι παραμένουμε στην εργαλειακή χρήση των ΨΤ, η επιλογή ενός διαφορετικού εργαλείου εξυπηρετεί πιθανόν καλύτερα τον μαθησιακό στόχο ανάλυσης και διερεύνησης των οικογενειών λέξεων.
- Αν η προσπάθεια σταματούσε εδώ, η διαφορά θα ήταν μικρή. Δεν θα υπήρχε, για παράδειγμα, ιδιαίτερη εστίαση στο ζήτημα των γραμματισμών. Αν όμως οι χάρτες αυτοί ενσωματώνονταν σε μια μελέτη που θα δημοσιευόταν στο ιστολόγιο του σχολείου, τότε: θα ήταν αναγκασμένα τα παιδιά να αναλύσουν – καταλήξουν στο είδος του κειμένου που θα γράψουν· στα κείμενα που θα έγραφαν οι χάρτες αυτοί θα πρόσθεταν εποπτικότητα· θα διευκόλυναν την καλύτερη ανάγνωση του κειμένου (πολυτροπικότητα)· η συνεργασία θα ήταν οργανική ανάγκη, αφού η μικροέρευνα του κάθε παιδιού θα συνεισέφερε στην τελική συγγραφή του κειμένου και ο δάσκαλος θα βοηθούσε, όταν τα παιδιά έχουν πράγματι ανάγκη. Αυτή όμως η πιο απαιτητική λογική απαιτεί σχεδιασμό από την αρχή της χρονιάς, προκειμένου να έχουν τα παιδιά τον χρόνο να δουλέψουν την εργασία τους. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών θα διευκόλυνε σίγουρα την ανάθεση εργασιών που θα ξεδιπλώνονται στη διάρκεια της χρονιάς.

- Τα παιδιά θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν παράλληλα και άλλα λεξικά για τη συλλογή των λέξεών τους, όπως το Βικιλεξικό, ώστε να έρθουν σε επαφή με τις ιδιαιτερότητες και αυτού του περιβάλλοντος τύπου wiki. Συγκεκριμένα, οι μαθητές, μετά τη συλλογή των λέξεων από το ΛΚΝ, θα μπορούσαν να αναζητήσουν τα ίδια λήμματα στο Βικιλεξικό, ώστε να διαπιστώσουν πως αρκετά από αυτά λείπουν ή δεν υπάρχουν υπερσύνδεσμοι μεταξύ των λημμάτων (π.χ. στη λέξη «γη» δίνεται μια λίστα με σύνθετες λέξεις, η οποία δεν είναι πλήρης). Στη συνέχεια, θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν το Βικιλεξικό με τις λέξεις που έχουν οι ίδιοι εντοπίσει. Με αυτόν τον τρόπο έρχονται σε επαφή και με δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού που αφορά τη συγγραφή σε περιβάλλοντα wiki αλλά μπορούν να αναδειχθούν και ζητήματα κριτικού ψηφιακού γραμματισμού σε σχέση με την αξιοπιστία και την πληρότητα τέτοιων περιβαλλόντων, τη ρευστότητα των λημμάτων, τη συλλογική γνώση κοκ. Και αυτή η λογική θα μπορούσε να λειτουργήσει πολύ καλά με καλό σχεδιασμό από την αρχή της χρονιάς.
- Γενικότερα, αντί την εστίαση στα επιμέρους, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί ένας διδακτικός σχεδιασμός με μεγαλύτερο χρονικό εύρος, ο οποίος θα αξιοποιεί αφενός όλους τους λεξιλογικούς πίνακες του σχολικού βιβλίου της α.ε. γλώσσας και αφετέρου χρόνο από το μάθημα της γλώσσας, καθώς και εκεί θίγονται ζητήματα σύνθεσης και παραγωγής λέξεων. Ένα ευρύτερο πρότζεκτ θα μπορούσε να είναι η δημιουργία «λεξικού της τάξης» σε ψηφιακή μορφή (π.χ. wiki ή σε κάποιο άλλο κατάλληλο περιβάλλον), όπου οι μαθητές θα συλλέγουν λήμματα, θα δημιουργούν οικογένειες λέξεων, θα καταγράφουν δικούς τους, πιο απλούς ορισμούς και θα τους ενσωματώνουν σε ένα συνεργατικό ψηφιακό περιβάλλον το οποίο θα είναι κοινό για το σύνολο της τάξης. Με αυτόν τον τρόπο, οι ΨΤ θα ενταχθούν λειτουργικά στο μάθημα και θα μπορέσει να υπάρξει μεγαλύτερη εστίαση σε δεξιότητες νέου γραμματισμού. Στην προκειμένη περίπτωση θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και τα σώματα κειμένων, προκειμένου τα παιδιά να αντλούν παραδείγματα χρήσης των λέξεων που χρησιμοποιούν.

Όμως ο παραπάνω προβληματισμός μεταφέρει το ζήτημα της διδασκαλίας από την ύλη στη δημιουργική εμπλοκή των παιδιών, προκειμένου να συνθέτουν απαιτητικά κείμενα, για τη σύνθεση των οποίων χρειάζονται χρόνο και αξιοποίηση ποικιλίας πόρων (συμβατικών και ψηφιακών). Το μοντέλο του ρόμβου και των τριών κύκλων, όπως και ο κύκλος παραγωγής λόγου, λειτουργούν στο παρασκήνιο, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να εκτιμούν την πολιτική διάσταση των επιλογών τους. Δεν είναι μία ακόμη ύλη.

9.3 Τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σεναρίου

Η εκπόνηση, επομένως, ενός διδακτικού σεναρίου πρέπει να προκύπτει από έναν ευρύτερο προβληματισμό γύρω από την αξιοποίηση των ΨΤ στη σχολική πραγματικότητα. Τα σενάρια που εκπονούνται από τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια, όπως:

- ❑ Έμφαση στην αξιοποίηση ανοιχτών περιβαλλόντων (π.χ. ηλεκτρονικών λεξικών, σωμάτων κειμένων, διαδικτύου για το μάθημα της γλώσσας, χρήση πηγών).
- ❑ Έμφαση στη νέα κειμενικότητα (δημιουργία κειμένων που σχετίζονται με το διαδίκτυο και με τον υπολογιστή ως μέσο επικοινωνίας).
- ❑ Έμφαση στην καλλιέργεια της αξιοποίησης των ΨΤ ως περιβαλλόντων πρακτικής γραμματισμού (αξιοποίηση των επεξεργασιών κειμένου, των προγραμμάτων παρουσιάσεων – όπως PowerPoint κ.λπ.).
- ❑ Έμφαση στην καλλιέργεια της δεξιότητας για κριτική ανάγνωση-αξιολόγηση της διαδικτυακής πληροφορίας. Ανάδειξη των δυνατοτήτων που παρέχουν τα κοινωνικά μέσα.
- ❑ Παράλληλη καλλιέργεια κλασικού γραμματισμού με ψηφιακό γραμματισμό.

Πιο αναλυτικά ένα καλό σενάριο διακρίνεται από τα εξής χαρακτηριστικά:

- Θέσπιση ενός σαφούς πλαισίου το οποίο θα εξασφαλίζει ενδιαφέρον και νόημα για τους μαθητές, προκειμένου να υλοποιήσουν την εργασία που τους ανατίθεται. Τέτοιου είδους πλαίσιο εξασφαλίζεται συνήθως με τη δημιουργία σεναρίων που έχουν τα χαρακτηριστικά του σχεδίου εργασίας (project).
- Το πλαίσιο αυτό να εξασφαλίζει και την κατά λειτουργικό ή κριτικό τρόπο αξιοποίηση των ΨΤ. Για παράδειγμα, αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, προκειμένου να καταλήξουν τα παιδιά σε διαπιστώσεις για τα χαρακτηριστικά της ποίησης του Σεφέρη, ή στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, προκειμένου να οδηγηθούν επαγωγικά στη διαπίστωση συντακτικών ή γραμματικών κανόνων, και τέλος, στη διδασκαλία της ν.ε. γλώσσας, προκειμένου να οδηγηθούν στην κατανόηση δομών ή λεξιλογίου της νέας ελληνικής. Αυτή θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η παιδαγωγική διάσταση της αξιοποίησης των ΨΤ.
- Δόμηση του σεναρίου ώστε να αξιοποιούνται ψηφιακά περιβάλλοντα που καλλιεργούν τον νέο γραμματισμό στα παιδιά. Μέσα από τις δραστηριότητες, για παράδειγμα, που έχουν να ολοκληρώσουν οι μαθητές, εκπαιδεύονται παράλληλα στις ιδιαιτερότητες των προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου ή των προγραμμάτων παρουσίασης (PowerPoint) ως μέσων παραγωγής γραπτού λόγου, στις ιδιαιτερότητες που έχει το διαδίκτυο και οι βάσεις δεδομένων, στην αναζήτηση γλωσσικού υλικού κ.λπ.
- Καλλιέργεια της πρωτοβουλίας και αυτενέργειας των μαθητών. Ένα καλό σενάριο θέτει προβλήματα και δεν καθοδηγεί στενά, σχεδόν μηχανιστικά, τις κινήσεις των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτό αφήνουμε χώρο για αναζήτηση, προβληματισμό, χρήση άλλων μέσων (ψηφιακών ή μη), για συνεργασία με δάσκαλο και συμμαθητές, για εναλλακτικούς δρόμους υλοποίησης.
- Παροχή πολλών ευκαιριών για πρόσληψη και παραγωγή ποικίλων κειμένων: προφορικών, γραπτών και πολυτροπικών.
- Αποφυγή της παγίδας «το άρμα σέρνει το άλογο». Σε κάποιες περιπτώσεις στα σενάρια εκβιάζονται λύσεις, προκειμένου να αξιοποιηθούν οπωσδήποτε και αποκλειστικά οι ΨΤ. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι σε κάθε σενάριο μπορεί να αξιοποιούνται όλες οι τεχνολογίες πρακτικής γραμματισμού, ανάλογα με την πρακτική που διεκπεραιώνεται.
- Παροχή δυνατοτήτων για συνεργασία μεταξύ των μαθητών και συνεργατική αναζήτηση της γνώσης.
- Ενίσχυση της λογικής του *σχεδιασμού* (design), που σημαίνει ότι αξιοποιούνται ποικίλα περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμού και σημειωτικά συστήματα για τη συγγραφή των κειμένων τους.
- Εξασφάλιση δημιουργικού ρόλου, επίσης, στον εκπαιδευτικό. Που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός έχει σημαντικό μερίδιο στην υποστήριξη της μάθησης —και όχι στην παροχή έτοιμης γνώσης—, στη δημιουργία δηλαδή της «ζώνης για την επικείμενη εξέλιξη» (Vygotsky 1978).

10 ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ. Αναπλαισίωση της διδασκαλίας: τρεις εκδοχές ενός σεναρίου με αξιοποίηση σωμάτων κειμένων

Στη βιβλιογραφία συναντάμε συχνά την κατηγοριοποίηση των διδακτικών προσεγγίσεων (και των ρόλων διδασκόντων και μαθητών που αυτές συνεπάγονται) σε δασκαλοκεντρικές και μαθητοκεντρικές. Το σύγχρονο θεωρητικό πλαίσιο της διδακτικής των ανθρωπιστικών μαθημάτων και οι αντίστοιχες αναζητήσεις στη διδακτική αξιοποίηση των ΨΤ ευνοούν τη μαθητοκεντρική διδασκαλία. Χαρακτηριστικά μιας τέτοιας προσέγγισης είναι μεταξύ άλλων: η ομαδική εργασία και συνεργασία μεταξύ των μαθητών, ο πειραματισμός και η μεταφορά του κέντρου βάρους της διδασκαλίας στη διάρκεια της παραγωγής και πρόσληψης λόγου, στο πλαίσιο της οποίας ο ρόλος του διδάσκοντος μπορεί να είναι πιο ουσιαστικός και δημιουργικός.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί και σε άλλα σημεία του εκπαιδευτικού υλικού, μέρος της τεχνοκεντρικής ρητορείας είναι η προβολή ως αυτονόητης «αλήθειας» ότι τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν αυτόματα με την εισαγωγή των ΨΤ στην εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό εκφράσεις, όπως «οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή γίνονται πιο δημοκρατικές» και «ο δάσκαλος εγκαταλείπει τον παραδοσιακό του ρόλο και μετατρέπεται σε βοηθό και συμπαραστάτη των μαθητών» αποτελούν κυρίαρχες γενικότητες.

Στη συνέχεια προσπαθούμε να αποκρούσουμε την κυρίαρχη ρητορεία, ότι δηλαδή η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΨΤ στο μάθημα αποτελεί μια αυτονόητα θετική ενέργεια, για την επιτυχία της οποίας οι μόνες προϋποθέσεις είναι η τεχνολογική υποδομή και η καλή τεχνολογική κατάρτιση των διδασκόντων. Προσπαθούμε να δείξουμε, αντίθετα, ότι για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο χρειάζεται γνώση, αντίστοιχη λογική, κατάλληλη προετοιμασία και φυσικά κάποιες υποδομές, όπως προκύπτει και από τις μέχρι σήμερα έρευνες.

Στην Ενότητα 5.2 (με αναφορά στα παραδείγματα της *Λογομάθειας, Ο Ξεφτέρης και η Γραμματική* και το *Ηλεκτρονικό Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*) είδαμε τη σημασία που έχει το είδος του παιδαγωγικού λόγου (Bernstein 1996) στο πλαίσιο του οποίου θα αξιοποιηθούν οι ΨΤ στη διδασκαλία, καθώς διακρίναμε διδακτικές παραδόσεις και εκδοχές που μπορεί να διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους και που η υιοθέτησή τους οδηγεί στη συγκρότηση διαφορετικού τύπου εγγράμματος υποκειμένων.

Την πολιτική αυτή διάσταση της διδασκαλίας επιχειρήσαμε να αναδείξουμε χρησιμοποιώντας ένα παράδειγμα διδασκαλίας (των λόγων ρηματικών τύπων) με τρεις διαφορετικές εκδοχές (βλ. Ενότητα 7). Στη συνέχεια, επιχειρούμε μια ακόμα ανάλυση τριών εναλλακτικών παραδειγμάτων διδασκαλίας που αξιοποιεί με διαφορετικό τρόπο σώμα κειμένων δημοσιογραφικού και εκπαιδευτικού λόγου. Η επιλογή των σωμάτων κειμένων είναι ενδεικτική, όπως και του μαθήματος. Οι ίδιες εν πολλοίς επισημάνσεις είναι πολύ εύκολο να γίνουν για κάθε διδακτικό αντικείμενο.

Το παράδειγμα που θα αναπτυχθεί στη συνέχεια αξιοποιεί το σώμα κειμένων του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ). Πρόκειται για μικρό, σχετικά, σώμα κειμένων με έκταση 7.000.000 λεκτικούς τύπους (βλ. και [επιμορφωτικό υλικό Β1](#)). Η ιδιαιτερότητά του βρίσκεται στο γεγονός ότι έχει σχεδιαστεί για παιδαγωγική αξιοποίηση, γι' αυτό και δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην επικοινωνία του με λεξικά, αλλά και στην προσεχτική κατάτμηση του υλικού σε κειμενικά είδη / κειμενικούς τύπους (Πολίτης 2008) που μπορούν να εξυπηρετήσουν τη διδασκαλία της γλώσσας

(και όχι μόνο) στα σχολεία μας. Θα μας απασχολήσει ιδιαίτερα η διδασκαλία των κειμενικών ειδών, ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει τη βιβλιογραφία στο χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας.

Στο παράδειγμα που ακολουθεί θα επιχειρήσουμε να δούμε τρεις διαφορετικές εκδοχές του λόγου αυτού που ανήκουν σε διαφορετικές γλωσσοεκπαιδευτικές παραδόσεις, με σημαντικές διαφορές η καθεμία στη δόμηση της εγγράμματης μαθητικής υποκειμενικότητας. Οι διαφορετικές εκδοχές διδασκαλίας που ακολουθούν κινούνται γύρω από τη διδασκαλία δύο συγκεκριμένων κειμενικών ειδών, τη βιβλιοκριτική και τη βιβλιοπαρουσίαση. Προϋποθέτουμε ότι η εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή της τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και το Σώμα Κειμένων του ΚΕΓ. Το συγκεκριμένο σώμα προσφέρει:

- Αφθονία παραδειγμάτων που θα αναδείξουν την ποικιλότητα που υπάρχει στο πλαίσιο του ίδιου κειμενικού είδους.
- Ένα μέρος της ταυτότητας του κειμενικού είδους, αφού μπορεί να εντοπιστεί το έντυπο που δημοσιεύεται και η χρονολογία.

Παράλληλα λείπουν άλλα βασικά στοιχεία της ταυτότητάς του, όπως η θέση του στο έντυπο (π.χ. αν προέρχεται από κάποιο ένθετο, από κάποιο αφιέρωμα κ.λπ.) και η πολυτροπική του διάσταση (τονισμένα ή υπογραμμισμένα στοιχεία, φωτογραφίες, χρώμα κ.λπ.). Δεν είναι εύκολο, επίσης, να ανιχνεύσουμε την ιδιομορφία του εντύπου, γιατί δεν έχουμε το σύνολο του υλικού στη διάθεσή μας, προκειμένου να αντιληφθούμε την ποιότητά του και δε γνωρίζουμε άλλα καταστασιακά δεδομένα. Αυτό που έχουμε στη διάθεσή μας είναι το κείμενο/τα κείμενα, η δυνατότητα αναζήτησης κειμένων που ανήκουν στην ίδια κειμενική κατηγορία και κάποια στοιχεία της ταυτότητάς τους.

Αξίζει να επισημάνουμε, επίσης, ότι το πρωτογενές δημοσιογραφικό και εκπαιδευτικό υλικό αναπλασιώθηκε από τους δημιουργούς του σώματος κειμένων κατά τρόπο απρόβλεπτο για τους συγγραφείς τους: δημοσιογραφικά κείμενα εμφανίζονται δίπλα σε εκπαιδευτικό υλικό και παρέχονται ποικίλες δυνατότητες παράλληλης έρευνας και στα δύο, ενώ παράλληλα το όλο υλικό ταξινομείται σε συγκεκριμένα κειμενικά είδη και κειμενικούς τύπους. Παρ' ότι η αναπλασίωση αυτή έγινε με αυστηρά επιστημονικά κριτήρια, δεν είναι ουδέτερη.

Κρίσιμο, επομένως, ζήτημα στον τρόπο αξιοποίησης του όποιου γλωσσικού ή πολυτροπικού υλικού, στην προκειμένη περίπτωση του υλικού που περιλαμβάνεται στο συγκεκριμένο σώμα κειμένων, είναι το σενάριο διδασκαλίας που θα ακολουθήσουμε.

Προκειμένου να αναδείξουμε τις ποικίλες πτυχές που είναι απαραίτητο να λαμβάνουμε υπόψη κατά τον σχεδιασμό ενός σεναρίου, θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να αναπτύξουμε ένα ενδεικτικό σενάριο σε τρεις διαφορετικές εκδοχές. Η πρώτη θα είναι πιο κοντά στην ισχύουσα σχολική λογική και η τελευταία θα απέχει θεαματικά από αυτή. Στόχος της προσπάθειας αυτής είναι να αναδειχθεί η μη ουδετερότητα της διδασκαλίας, όπως ήδη επισημίσαμε.

Διδασκαλία της ενότητας «Παρουσίαση – Κριτική» (Β΄ Λυκείου). Τρία παραδείγματα αξιοποίησης των σωμάτων κειμένων

Έστω ότι μία εκπαιδευτικός θέλει να διδάξει στη Β΄ Λυκείου από την ενότητα «Παρουσίαση-Κριτική» την υποενότητα Ι: «Παρουσίαση και κριτική ενός βιβλίου». Ποιες επιπλέον δυνατότητες έχει με τη χρήση των νέων μέσων και ιδιαίτερα των σωμάτων κειμένων;

α) Διδασκαλία με βάση το ισχύον διδακτικό πρότυπο

Ας υποθέσουμε ότι σεβόμαστε σε πολύ μεγάλο βαθμό τις σχολικές συμβάσεις (σχολικό χρόνο, παρεχόμενα κείμενα κ.λπ.). Στην προκειμένη περίπτωση θα ακολουθήσουμε τη συνήθη τακτική που περιγράφεται στο παρακάτω απόσπασμα (από συνέντευξη εκπαιδευτικού):

«Μια ενότητα [των σχολικών εγχειριδίων] αποτελείται από πολλά μέρη. Καθένα έχει ένα εισαγωγικό κείμενο, το οποίο διαβάζουν τα παιδιά. Στη συνέχεια, εντοπίζουμε τις λέξεις που δεν ξέρουν, φράσεις, νοηματικές παρατηρήσεις, και αυτό το παίρνουμε σαν αφορμή, για να προχωρήσουμε στα γλωσσικά στοιχεία...».

Παρ' ότι το απόσπασμα αυτό αναφέρεται στις πρακτικές που ακολουθούνται στο Γυμνάσιο, η πρακτική της προσέγγισης των κειμένων είναι παραπλήσια και για το Λύκειο. Το πρώτο κείμενο για (λογοτεχνική) κριτική βιβλίου που βρίσκει η εκπαιδευτικός και πρέπει να συζητήσει με τα παιδιά είναι μια κριτική του Β. Βαρίκα για το μυθιστόρημα του Κοσμά Πολίτη, *Στου Χατζηφράγκου*. Ποιες δυνατότητες της παρέχουν οι ΨΤ για καλύτερη γλωσσική προσέγγιση του κειμένου αυτού;

Στην «Πύλη για την ελληνική γλώσσα» δίνεται η δυνατότητα να αναζητήσει και να δει αν υπάρχουν άλλα παραδείγματα από κριτικές βιβλίων στα σχολικά εγχειρίδια. Από την ενότητα «Νέα Ελληνική» επιλέγει τα «Σώματα Κειμένων» και συγκεκριμένα το σώμα κειμένων με τα διδακτικά βιβλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

The screenshot shows the website interface for 'www.greek-language.gr'. The main header includes the logo 'nύθη για την Ελληνική γλώσσα' and the text 'Νέα Ελληνική Γλώσσα'. A navigation menu lists categories like 'Νέα Ελληνική', 'Νεοελλ. Λογοτεχνία', 'Μεσαιωνική Ελληνική', 'Αρχαία Ελληνική', 'Θεωρία & Ιστορία', and 'Ενημέρωση'. The 'Εργαλεία' (Tools) section is highlighted, containing two numbered items:

- 01 Ηλεκτρονικά Λεξικά**: Λεξικό της κοινής νεοελληνικής (Τριανταφυλλίδη), Αντίστροφο λεξικό (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη), Ελληνο-αγγλικό λεξικό (Γεωργακά), Λεξικό γλωσσολογικών όρων, Δίγλωσσο γλωσσάριο όρων εφαρμοσμένης γλωσσολογίας.
- 02 Σώματα κειμένων**: Εφημερίδα "Μακεδονία", Εφημερίδα "Τα Νέα", Διδακτικά βιβλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Εικόνα 17 Η ενότητα της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα με γλωσσοδιδακτικά περιβάλλοντα του ΚΕΓ (http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/index.html)

Από εκεί, επιλέγοντας το «Σώμα Κειμένων» (από την αριστερή στήλη), έχει τη δυνατότητα να επιλέξει το κειμενικό είδος «Κριτική βιβλίου».

Διδακτικά Βιβλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Πληροφορίες
Αναζήτηση
Σώμα Κειμένων
Στατιστικά

Αναζήτηση

Βρες

Εμφάνιση
 Συμφραζόμενα λέξεις
 Ολόκληρη πρόταση

Περιεχόμενα

Θεματική Ενότητα

- › Ανάπτυξη Εφαρμογών σε Προγραμματιστικό Περιβάλλον (Γ' Λυκείου Τεχνολογικής Κατεύθυνσης)
- › Αρχαία Ιστορία (Α' Γυμνασίου)
- › Αρχές Οικονομικής Θεωρίας (Γ' Λυκείου)
- › Βιολογία Γενικής Παιδείας (Γ' Τάξη Ενιαίου Λυκείου)
- › Γλωσσικές Ασκήσεις (Ενιαίου Λυκείου)
- › Έκφραση Έκθεση Α' τεύχος - Αναθεωρημένη Έκδοση (Ενιαίου Λυκείου)
- › Έκφραση Έκθεση Β' τεύχος (Ενιαίου Λυκείου)
- › Εφαρμογές Πληροφορικής Υπολογιστών (Λυκείου)
- › Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας (Γ' Λυκείου Θεωρητικής Κατεύθυνσης)
- › Θρησκευτικά (Α' Γυμνασίου)
- › Θρησκευτικά (Α' Τάξη 1ου Κύκλου Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων)
- › Θρησκευτικά (Β' Γυμνασίου)
- › Θρησκευτικά (Γ' Γυμνασίου)
- › Ιστορία Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Α', Β', Γ' Γυμνασίου)
- › Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου (Α' Τάξη Ενιαίου Λυκείου Γενικής Παιδείας)
- › Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (Γ' Γυμνασίου)
- › Μαθηματικά (Γ' Τάξη Ενιαίου Λυκείου Θετικής Κατεύθυνσης)
- › Μαθηματικά και Στοιχεία Στατιστικής (Γ' Τάξη Ενιαίου Λυκείου)
- › Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία (Β' Γυμνασίου)
- › Νέα Ελληνικά (Α' Τάξη 1ου Κύκλου Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων)
- › Νέα Ελληνικά (Β' Τάξη 1ου Κύκλου Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων)
- › Νεοελληνική Γλώσσα (Α' Γυμνασίου)
- › Νεοελληνική Γλώσσα (Β' Γυμνασίου)
- › Νεοελληνική Γλώσσα (Γ' Γυμνασίου)
- › Περιλήψεις Ιστορίας (Β', Γ' Λυκείου)
- › Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Γ' Γυμνασίου)
- › Τεχνολογία Υπολογιστικών Συστημάτων και Λειτουργικά Συστήματα (Γ' Τάξη Ενιαίου Λυκείου)
- › Τοπική Ιστορία (Γ' Γυμνασίου)
- › Φυσική (Α' Τάξη 1ου Κύκλου Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων)
- › Φυσική (Β' Γυμνασίου)
- › Φυσική (Β' Τάξη 1ου Κύκλου Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων)
- › Φυσική (Γ' Τάξη Ενιαίου Λυκείου Γενικής Παιδείας)
- › Φυσική Αγωγή (Α', Β', Γ' Γυμνασίου)
- › Φυσική Γενικής Παιδείας - Εργαστηριακός Οδηγός (Α' Τάξη Ενιαίου Λυκείου)
- › Φυσική Γενικής Παιδείας (Α' Τάξη Ενιαίου Λυκείου)
- › Φυσική Θετικής και Τεχνολογικής κατεύθυνσης (Β' Τάξη Ενιαίου Λυκείου)
- › Χημεία (Β' Λυκείου Θετικής Κατεύθυνσης)
- › Χημεία (Γ' Λυκείου Θετικής Κατεύθυνσης)

Κειμενικό Είδος

- › Αίτηση
- › Ανακοίνωση
- › Ανάλυση
- › Αναφορά
- › Ανέκδοτο
- › Ανεπτυγμένη ειδηση-αφήγηση
- › Ανεπτυγμένη ειδηση-λόγος
- › Απομνημόνευμα
- › Άρθρο εκλαίκευσης
- › Αυτοβιογραφία
- › Αυτοβιογραφικό σημείωμα
- › Βιογραφία
- › Βιογραφικό σημείωμα
- › Γνώμη
- › Δελτίο καιρού
- › Δημοτικό τραγούδι
- › Διακήρυξη
- › Διαλογική συνέντευξη-πορτρέτο
- › Διάλογος
- › Διαμαρτυρία
- › Διαφήμιση
- › Διήγημα
- › Δοκίμιο
- › Δραματοποιημένη ειδηση
- › Έκθεση
- › Ελεύθερο ρεπορτάζ
- › Επιστημονική ανακοίνωση
- › Επιστημονική ειδηση
- › Επιστημονικό άρθρο
- › Επιστολή
- › Επικυλλίδα
- › Έπος
- › Έρευνα
- › Ευθυμογράφημα
- › Ηλεκτρονικό μήνυμα
- › Ημερολόγιο
- › Θέατρο
- › Καλλιτεχνική ειδηση
- › Κοινωνικό ρεπορτάζ
- › Κριτική βιβλίου
- › Κριτική εικαστικών
- › Κριτική θεάτρου
- › Κριτική κινηματογράφου
- › Κριτική μουσικής
- › Μαρτυρία
- › Μελέτη
- › Μήνυση
- › Μικρή αγγελία
- › Μυθιστόρημα
- › Μυθιστορηματική βιογραφία
- › Οικονομική ειδηση
- › Παραμύθι
- › Παραομιλός
- › Παρουσίαση βιβλίου
- › Παρουσίαση θεατρικού έργου
- › Παρουσίαση ταινίας
- › Ποίημα
- › Πολιτικό ρεπορτάζ
- › Πολιτικός λόγος
- › Πορτρέτο
- › Πρακτικά συνέλευσης
- › Πρόσκληση
- › Προσωπική αφήγηση
- › Πωλητήριο συμβόλαιο
- › Ρητορικός λόγος
- › Συνέντευξη-γνώμη
- › Συνταγές
- › Σύνομη ειδηση
- › Συστατική επιστολή
- › Σχόλιο
- › Ταξιδιωτική λογοτεχνία
- › Ταξιδιωτικό ρεπορτάζ
- › Ταξιδιωτικός οδηγός
- › Τραγούδι
- › Φιλοσοφικός διάλογος
- › Χρονικό
- › Χρονογράφημα

Κειμενικός Τύπος

- › Ανάλυση διαδικασίας
- › Αφήγηση
- › Εξήγηση
- › Επιχειρηματολογία
- › Παραομιλός
- › Περιγραφή

Εικόνα 18 Η ταξινόμηση του σώματος κειμένων «Διδακτικά βιβλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου»

Θα διαπιστώσει ότι υπάρχουν μόνο δύο τέτοια κείμενα στα σχολικά βιβλία που ανήκουν σε αυτήν την κειμενική κατηγορία, αυτά ακριβώς που υπάρχουν στο κεφάλαιο που διδάσκει. Η αναζήτηση αυτή θα της δώσει επομένως 2 μόνο αποτελέσματα, ένα εκ των οποίων είναι το προς διερεύνηση κείμενο.

Εικόνα 19 Απόσπασμα αποτελέσματος αναζήτησης

Στην πρώτη παράγραφο του κειμένου διαβάζουμε τα εξής:

«Τη "βιογραφία" μιας εποχής και μιας κοινωνίας βασισμένης στην πραγματικότητα και στολισμένη με φανταστικά επεισόδια επιχειρεί στο νέο του μυθιστόρημα "Στου Χατζηφράγκου" ο Κ. Πολίτης. Η πολιτεία που υπαινίσσεται είναι η οριστικά χαμένη, εδώ και σαράντα χρόνια, για τον ελληνισμό πρωτεύουσα της Ιωνίας, μια από τις λαϊκές συνοικίες της οποίας —όπου και διαδραματίζονται τα σημαντικότερα συμβεβηκότα του βιβλίου— ονοματίζει και ο τίτλος του μυθιστορήματος.»

Ο έμπειρος εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι θα υπάρξουν αρκετά παιδιά που θα δυσκολευτούν στην κατανόηση των λέξεων «υπαινίσσεται» και «διαδραματίζονται». Προκειμένου να διευκολύνει τους μαθητές του στην καλύτερη κατανόηση του παρόντος κειμένου, αλλά και να καλλιεργήσει το λεξιλόγιο των παιδιών, προτρέπει τα παιδιά να επισκεφτούν τα σώματα κειμένων της Πύλης και να αναζητήσουν παραδείγματα που να εμπεριέχουν τις δύο αυτές λέξεις αλλά και άλλες λέξεις που τους είναι άγνωστες. Κάποια παραδείγματα μπορεί να τα συζητήσει στην τάξη και κάποια μπορεί να τα δώσει για εξάσκηση στο σπίτι.

Η μορφή του φύλλου εργασίας που θα μπορούσε να δώσει στην περίπτωση αυτή στα παιδιά θα ήταν περίπου η εξής (υλοποιείται στο σχολικό εργαστήριο):

Φύλλο Εργασίας

Χωριστείτε σε τριάδες. Οι πρώτες τρεις τριάδες είναι το Α, οι επόμενες τρεις είναι το Β και οι τελευταίες τρεις το Γ (υποθέτουμε ότι έχει 27 παιδιά).

Πληκτρολογήστε τη σελίδα <http://www.greek-language.gr>

Εκεί θα βρείτε τα σώματα κειμένων:

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/index.html

Η ομάδα Α θα επισκεφθεί το σώμα της εφημερίδας Τα Νέα: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/nea/index.html

η ομάδα Β τα σώματα κειμένων σχολικού λόγου: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/pi/index.html

και η ομάδα Γ το σώμα κειμένων της εφημερίδας Μακεδονία: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/makedonia/index.html

Αναζητήστε παραδείγματα που να εμπεριέχουν τα ρήματα ή και άλλες λέξεις που σας δυσκολεύουν.

Γράψτε ποιες οι σημασίες των ρημάτων και ποια από αυτές ισχύει για το συγκεκριμένο κείμενο.

Ανοίξτε το λεξικό Τριανταφυλλίδη και δείτε αν κατανοήσατε καλά τη σημασία των ρημάτων.

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html

Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός, προκειμένου να εμπεδώσει στα παιδιά τη γνώση του λεξιλογίου στο συγκεκριμένο κείμενο ή κείμενα, δημιουργεί από τα ίδια σώματα κειμένων ασκήσεις τις οποίες δίνει τα παιδιά ως άσκηση για το σπίτι. Πληκτρολογεί π.χ. τη λέξη «υπαινίσσομαι», επιλέγει τα παραδείγματα να δίνονται σε επίπεδο πρότασης και έχει τα εξής αποτελέσματα (παραδειγμα από το σώμα κειμένων της εφημερίδας *Μακεδονία*):

υπαινίσσεται (1) [υπαινίσσομαι - V+P:P3s:D3s:T3s]

M0999 P005 L012 Ασφαλώς δεν φαντάζομαι ότι αυτές τις πρωτοβουλίες υπαινίσσεται ο κύριος Σύρρης με την έκφρασή του, ότι στις προσπάθειές του δεν χτυπά "βαρύγδουπες πόρτες μεγαλοπαραγόντων" όπως άλλωστε με διαβεβαίωσε προσωπικώς εις τηλεφώνημά του.

υπαινίσσομαι (2) [υπαινίσσομαι - V+P:W:P1s:D1s:T1s]

M2053 P005 L005 Ξεκινώντας πάλι μετά από έξι χρόνια, δέκα μήνες και δέκα μέρες (για ώρες δε θυμάμαι) αυτή τη στήλη με τον ίδιο τίτλο, θεωρώ σαν καθαρόαιμος γραφειοκράτης (με την καλή όμως έννοια) να διευκρινίσω για τους αναγνώστες μας τι... περίπου υπαινίσσομαι με το "Οκλαδόν" και το επέλεξα σαν "στέγη", για να φωλιάσουν προσωρινά μερικές σκέψεις μου.

M3375 P005 L008 Αντιλαμβάνεστε ότι υπαινίσσομαι τη δύναμη της τηλεοπτικής εικόνας.

υπαινίσσονται (3) [υπαινίσσομαι - V+P:P3p:D3p:T3p]

M1242 P069 L118 Άλλοτε υπαινίσσονται την πόλη και άλλοτε την κατονομάζουν.

M2510 P007 L011 Η εξαφάνιση στο επίσης μαγικό Παρίσι, η παρακολούθηση, η σύλληψη, οι φόβοι πως κι αυτή πρέπει να κρατήσει το στόμα της κλειστό, γιατί κινδυνεύει η ζωή της από ένα αόρατο παρακράτος που όλοι υπαινίσσονται αλλά κανένας δεν κατονομάζει.

M5592 P006 L006 Τα γνωστά γεωμετρικά μοτίβα της μας ταξιδεύουν σε αρχιτεκτονικά ανοίγματα, που πλασιώνουν περιβάλλοντα από μεταφυσικά τοπία, δάπεδα χαραγμένα με πλακάκια από τα οποία αναδύονται κύβοι, κίνες ή άλλα στερεά σχήματα, κλίμακες που υπαινίσσονται αναβάσεις.

υπαινίχθηκαν (1) [υπαινίσσομαι - V+P:J3p]

M0094 P031 L042 Την ίδια ώρα, παραμένει το ερωτηματικό κατά πόσον υπάρχει οργανωμένο σχέδιο εμπρηστών, όπως υπαινίχθηκαν οι Αλέκος Παπαδόπουλος και Γιώργος Ρωμαίος.

υπαινίχθηκε (2) [υπαινίσσομαι - V+P:J3s]

M2833 P002 L003 Ο σύνδεσμος των αθλητικών συντακτών καλεί τον αρχηγό του Παναθηναϊκού να προβεί άμεσα στην αποκάλυψη των όσων υπαινίχθηκε τονίζοντας, ότι σε διαφορετική περίπτωση θα προσφύγει αρμοδίως.

M2833 P003 L011 Επειδή, πάντως, δεν θα επιτρέψουμε να μας χρησιμοποιήσει ο κύριος Γκούμας στο επικοινωνιακό του παιχνίδι προς τους οπαδούς του Παναθηναϊκού, αναμένουμε τάχιιστα τα στοιχεία, που υπαινίχθηκε ότι έχει και τον καλούμε να προβεί σε αποκαλύψεις για να λάμψει η αλήθεια.

Με βάση τα αποτελέσματα αυτά, διαμορφώνει την εξής άσκηση ως κατ' οίκον εργασία:

Συμπληρώστε τα κενά με τον ορθό τύπο του ρήματος υπαινίσσομαι:

Ασφαλώς δεν φαντάζομαι ότι αυτές τις πρωτοβουλίεςο κύριος Σύρρης με την έκφρασίν του, ότι στις προσπάθειές του δεν χτυπά "βαρύγδουπες πόρτες μεγαλοπαράγοντων" όπως άλλωστε με διαβεβαίωσε προσωπικώς εις τηλεφώνημά του.

Άλλοτετην πόλη και άλλοτε την κατονομάζουν.

Την ίδια ώρα, παραμένει το ερωτηματικό κατά πόσον υπάρχει οργανωμένο σχέδιο εμπρηστών, όπως (παθητικός αόριστος) οι Αλέκος Παπαδόπουλος και Γιώργος Ρωμαίος.

Ο σύνδεσμος των αθλητικών συντακτών καλεί τον αρχηγό του Παναθηναϊκού να προβεί άμεσα στην αποκάλυψη των όσων (παθ. αόριστος) τονίζοντας, ότι σε διαφορετική περίπτωση θα προσφύγει αρμοδίως.

Προστιθέμενη αξία από την αξιοποίηση των ΨΤ και κριτική προσέγγισή της

Ας δούμε ποιο είναι το όφελος που έχει η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, εμπλουτίζοντας με τον συγκεκριμένο τρόπο το μάθημά της:

- Κάνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα. Είναι βέβαιο ότι τα παιδιά, κυρίως κατά τα πρώτα μαθήματα, θα δείξουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία, αφού θα αξιοποιούνται εν μέρει τα νέα μέσα.
- Αξιοποιεί αυθεντικό υλικό για ασκήσεις, αφού οι λέξεις που αναζητούν τα παιδιά εμφανίζονται σε αυθεντικά κείμενα δημοσιογραφικού και σχολικού λόγου.
- Εξοικειώνονται τα παιδιά με τη χρήση των νέων γλωσσικών εργαλείων. Τα παιδιά μπορούν να ψάχνουν σε κάθε μάθημα τόσο στα σώματα κειμένων όσο και στα ηλεκτρονικά λεξικά της Πύλης, αν έχουν περαιτέρω δυσκολίες με την κατανόηση κάποιων σημασιών.
- Κινείται στο πλαίσιο του βιβλίου και του σχολικού χρόνου. Η όλη διαδικασία δεν είναι χρονοβόρα και δεν ανατρέπει τον προγραμματισμό του σχολικού χρόνου.

Κατά βάθος όμως το όφελος των μαθητών είναι μικρό και επιφανειακό, αφού εξακολουθεί να κυριαρχεί η στατική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία. Η πρωτοβουλία των παιδιών είναι περιορισμένη και αυστηρά καθοδηγούμενη, η συνεργασία τους για την αναζήτηση και τη σύνθεση της γνώσης κινείται σε ένα πρώτο επίπεδο. Η καλλιέργεια της ικανότητά τους να μαθαίνουν και να κινούνται δημιουργικά και ανεξάρτητα δεν καλλιεργείται. Οι γραμματισμοί που καλλιεργούνται είναι ελάχιστοι, οι δε γνώσεις που αποκτούν πολύ λίγες (βλ. Μοντέλο Ρόμβου, Ενότητα 7).

Θα μπορούσαμε να πούμε, αξιοποιώντας τη λογική της *αναπλαισίωσης* που συζητήσαμε, ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός αναπλαισιώνει τα σώματα κειμένων με συγκεκριμένο τρόπο στο μάθημά της: ακολουθεί συγκεκριμένο βηματισμό ως προς τις ενέργειες που θα κάνουν τα παιδιά, παρέχει συγκεκριμένα όρια πρωτοβουλιών, ορίζει τι θα κάνουν με τα κείμενα και τις λέξεις, ορίζει τα όρια των ανταλλαγών μεταξύ τους και τα όρια της συνεργασίας κ.λπ. Συνεισφέρει, με άλλα λόγια, στην κατασκευή μιας εγγράμματης μαθητικής υποκειμενικότητας που κινείται σε συγκεκριμένα όρια και με αυτήν την έννοια η διδασκαλία της έχει καθαρά πολιτική διάσταση. Διαβάζοντας το θέμα μας από την οπτική της αξιοποίησης των ΨΤ στη διδασκαλία, δεν είναι δύσκολο να πούμε ότι κινείται στη λογική αυτού που έχει αποκληθεί «φεύτικά νέο» (Lankshear & Knobel 2003).

Αλλά και οι γνώσεις που αποκομίζουν τα παιδιά για τη γλώσσα είναι αποσπασματικές. Εκλαμβάνουν τη γλώσσα ως ένα άθροισμα στοιχείων τα οποία έχουν να μάθουν, προκειμένου να επιτύχουν στις εξετάσεις, και δεν κατανοούν τη σχέση της με την πραγματικότητα. Οι υπολογιστές στο συγκεκριμένο παράδειγμα μπορεί να σώσουν τα προσχήματα, δεν ανατρέπουν όμως αυτήν την οπτική, την εξυηρητούν.

β) Εκδοχή Β' του ίδιου σεναρίου: Η ενδιάμεση λογική

Μια άλλη εκπαιδευτικός, αξιοποιώντας το ίδιο περιβάλλον, κινείται κάπως διαφορετικά. Γνωρίζει από την εμπειρία της ότι τα παιδιά είναι πολύ πιθανό να έχουν λεξιλογικές δυσκολίες στην κατανόηση των κειμένων της ενότητας «Παρουσίαση και κριτική ενός βιβλίου» και αποφασίζει να αντιμετωπίσει συνολικά το ζήτημα, αξιοποιώντας ψηφιακά μέσα και, ειδικότερα, σώματα κειμένων.

Η μορφή του φύλλου εργασίας που θα μπορούσε να δώσει στην περίπτωση αυτή στα παιδιά θα ήταν περίπου η εξής (υλοποιείται στο σχολικό εργαστήριο):

Φύλλο Εργασίας

A. Πρώτο παράδειγμα: λεξιλογική εξομάλυνση διερευνητικού τύπου

Ομάδες Α, Β και Γ. Διαβάστε τα κείμενα (αναφέρει ποια κείμενα) της ενότητας Ι και υπογραμμίστε τις λέξεις που σας δυσκολεύουν.

Πληκτρολογήστε τη σελίδα <http://www.greek-language.gr> και επιλέξτε την ενότητα «Νέα Ελληνική»→ «Εργαλεία». Εκεί θα βρείτε τα σώματα κειμένων του ΚΕΓ.

Οι ομάδες Α και Β θα επισκεφθούν τα σώματα κειμένων δημοσιογραφικού λόγου (Τα Νέα και Μακεδονία, αντίστοιχα) και η ομάδα Γ τα σώματα κειμένων σχολικού λόγου. Αναζητήστε παραδείγματα που να εμπεριέχουν τις λέξεις αυτές.

Επιλέξτε συγκεκριμένα παραδείγματα που να αναδεικνύουν τις ποικίλες σημασίες των λέξεων αυτών. Αξιοποιήστε παράλληλα και τα ηλεκτρονικά λεξικά.

Παρουσιάστε στην τάξη μας το αποτέλεσμα. Αξιοποιήστε το πρόγραμμα παρουσίασης (PowerPoint). Ο στόχος της παρουσίασής σας είναι διπλός: να ενημερώσετε τους συμμαθητές για τις δυσκολίες που αντιμετωπίσατε στα κείμενα αυτά αλλά και να παρουσιάσετε τις σημασίες των λέξεων που διερευνήσατε με ενδεικτικά παραδείγματα αυθεντικού λόγου.

B. Δεύτερο παράδειγμα: διερεύνηση της κειμενικής ιδιομορφίας των δύο κειμενικών ειδών, κριτικής βιβλίου και βιβλιοπαρουσίασης

Δίνουμε στη συνέχεια και μια άλλη εκδοχή, συγγενή με την προηγούμενη, που δεν κινείται όμως σε επίπεδο λέξης αλλά σε επίπεδο κειμένου.

Επισκεφτείτε τα σώματα κειμένων των διδακτικών βιβλίων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Αναζητήστε, η κάθε μία από τις τρεις ομάδες, τρία ενδεικτικά παραδείγματα από τα κειμενικά είδη «Κριτική βιβλίου» και «Παρουσίαση βιβλίου» (για την κριτική βιβλίου υπάρχουν μόνο δύο, για την παρουσίαση βιβλίου δέκα. Η εκπαιδευτικός μπορεί να ορίσει να επισκεφθούν διαφορετικά κείμενα η κάθε ομάδα).

Διαβάστε τα κείμενα προσεχτικά και προσπαθήστε να εντοπίσετε διαφορές ανάμεσα στα δύο είδη: ποσοτικές (π.χ. έκταση) και ποιοτικές.

Δουλεύοντας ομαδικά καταγράψτε τις διαφορές και στηρίξτε τις σε ενδεικτικά παραδείγματα.

Η κάθε ομάδα θα παρουσιάσει τις διαπιστώσεις της με πρόγραμμα παρουσίασης στην τάξη.

Μετά από αυτή τη διαδικασία η τάξη ως όλο καταλήγει στα απαραίτητα συμπεράσματα ως προς το λεξιλόγιο και τις ιδιαιτερότητες των δύο κειμενικών ειδών. Μπορεί στη συνέχεια να διασταυρώσει τις διαπιστώσεις αυτές με αυτές του βιβλίου (π.χ. βλ. σχολικό βιβλίο σελ. 146).

Προστιθέμενη αξία από την αξιοποίηση των ΨΤ και κριτική προσέγγισή της

Η προσέγγιση της εκπαιδευτικού αυτής έχει διαφορές αλλά και ομοιότητες με αυτή της προηγούμενης. Η ομοιότητα έγκειται στο γεγονός ότι σέβεται και αυτή και ακολουθεί σε σημαντικό βαθμό την ύλη του βιβλίου. Αξιοποιεί επίσης τα νέα μέσα προκειμένου να κάνει τη διδασκαλία της πιο ενδιαφέρουσα.

Έχει όμως και σημαντικές διαφορές, αφού βλέπει και προσεγγίζει την ενότητα ως όλο, δίνει ρόλο στα παιδιά, προκειμένου να εντοπίζουν μόνα τους δυσκολίες και διαφορές και να βρουν λύσεις. Δίνει, επίσης, σημαντικό χρόνο για την παρουσίαση των διαπιστώσεων, οι οποίες δεν εντοπίζονται μόνο σε λεξιλογικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο κειμενικών ειδών. Είναι προφανές επομένως ότι δίνει διαφορετικό περιεχόμενο τόσο στις διδακτικές πρακτικές στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά όσο και σε επίπεδο γραμματισμών.

Τα πλεονεκτήματα θα μπορούσαν να συνοψιστούν στους παρακάτω τομείς:

Γλωσσικός γραμματισμός:

Καλύτερη κατάκτηση της «ύλης». Η εκπαιδευτικός δίνει ρόλους στα παιδιά, προκειμένου να διαβάσουν και να κατανοήσουν τα κείμενα, να εντοπίσουν τις δυσκολίες και να κατακτήσουν μέσω της δικής τους έρευνας τις ιδιαιτερότητες τους ως κειμενικά είδη.

Ψηφιακός γραμματισμός:

Παράλληλα με τον κλασικό γλωσσικό γραμματισμό, τα παιδιά επισκέπτονται ιστοσελίδες, διερευνούν γλωσσικό υλικό που είναι αποθηκευμένο σε βάσεις δεδομένων, αναγκάζονται να αναζητήσουν και να βρουν λύση στο πρόβλημα που έχουν να διερευνήσουν. Πρόκειται για γλωσσικές δεξιότητες εξαιρετικά χρήσιμες στην αποκαλούμενη κοινωνία της πληροφορίας. Παράλληλα, τα παιδιά οργανώνουν την παρουσίαση των διαπιστώσεών τους σε συγκεκριμένου τύπου λογισμικό (πρόγραμμα παρουσιάσεων), το οποίο είναι ένα από τα νέα μέσα πρακτικής γραμματισμού με τις δικές του ιδιαιτερότητες. Ασκούνται επομένως στην παραγωγή λόγου με ηλεκτρονικά μέσα, κάτι πολύ συνηθισμένο στις σημερινές κοινωνίες.

Κριτικός γραμματισμός:

Με βάση κάποιες από τις επιστημονικές παραδόσεις, η κριτική διάσταση είναι υπαρκτή και εντοπίζεται στη διαδικασία αναζήτησης των κοινών σημείων και των διαφορών στα δύο είδη κειμένων. Η όλη διαδικασία θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι καλλιεργεί την κριτική σκέψη σύμφωνα με ορισμένες επιστημονικές παραδόσεις (Mitsikoroulou & Koutsogiannis 2005).

Είναι προφανές ότι κατά τη διάρκεια της διδακτικής αυτής δραστηριότητας τα παιδιά αξιοποιούν με διαφορετικό τρόπο τα νέα μέσα σε σχέση με αυτά του προηγούμενου παραδείγματος, κινούνται με διαφορετικό βηματισμό κατά τη διδασκαλία, ασκούνται στο να ερευνούν, να συνεργάζονται και να οδηγούνται σε διαπιστώσεις. Η διδασκαλία, δηλαδή, και το συγκεκριμένο σενάριο οδήγησε στη δημιουργία πιο ενεργών μαθητών, παρ' ότι αξιοποίησε το ίδιο διαδικτυακό περιβάλλον.

Τα μειονεκτήματα που έχει η οπτική αυτή είναι επίσης εμφανή με βάση τα ισχύοντα στα σχολεία μας. Το κυριότερο μειονέκτημά της θα μπορούσε να χαρακτηριστεί το γεγονός ότι δε σέβεται το

σχολικό χρόνο, αφού θα «χάσει» η εκπαιδευτικός σαφώς περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσει τη συγκεκριμένη ενότητα. Αν μάλιστα ακολουθήσει την ίδια λογική για όλες τις ενότητες, είναι προφανές ότι θα δυσκολευτεί αρκετά να καλύψει «τη διδακτέα ύλη».

γ) Εκδοχή Γ' του ίδιου σεναρίου: Κοινωνικοπολιτισμική και κριτική οπτική

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός θέλει να δει τα πράγματα ευρύτερα και να μην προσεγγίσει το μάθημα της γλώσσας ως ύλη που πρέπει να μάθουν τα παιδιά. Αντίθετα, θέλει να συνδέσει τη γλώσσα και τα κειμενικά είδη που έχει να διδάξει με τον σύνθετο υλικό κόσμο που μας περιβάλλει, στο πλαίσιο του οποίου μόνο είναι κατανοητά τα κείμενα. Επιχειρεί δηλαδή να μεταφέρει το ενδιαφέρον στο πώς οι γραμματισμοί (στην προκειμένη περίπτωση τα κείμενα) συνδέονται πάντα με συγκεκριμένες όψεις του κόσμου (**Γνώσεις για τον κόσμο**). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ακολουθεί την προτροπή του Freire, να δίνουμε έμφαση στην ανάγνωση του κόσμου και όχι της λέξης.

Έτσι, δεν εκλαμβάνει τα πράγματα ως δεδομένα αλλά ως ζητούμενα. Είναι γεγονός ότι στις εφημερίδες, στα ποικίλα περιοδικά και στα σχολικά βιβλία υπάρχουν κειμενικά είδη που χαρακτηρίζονται «κριτική βιβλίου» από τη μια πλευρά και «παρουσίαση βιβλίου» από την άλλη.

- Υπάρχουν διαφορές μεταξύ τους; Πού βρίσκονται οι διαφορές αυτές; Στην έκταση, στη δομή, στη λεξικογραμματική;
- Υπάρχουν διαφορές σε σχέση με το πώς παρουσιάζεται η ταξινόμηση των δύο υπό συζήτηση κειμενικών ειδών, της βιβλιοκριτικής και της βιβλιοπαρουσίασης, στα σχολικά βιβλία σε σχέση με το πώς πράγματι είναι στον ημερήσιο (π.χ.) τύπο;
- Μήπως είναι δυσδιάκριτα τα όρια και αν ναι γιατί;
- Μήπως ποικίλλουν τα όρια από έντυπο σε έντυπο και γιατί;

Ας δούμε μια ενδεικτική εκδοχή που μπορεί να έχει ένα φύλλο εργασίας που κινείται προς αυτήν την κατεύθυνση.

Φύλλο εργασίας

Καταγράψτε σε έναν πίνακα τις διαφορές ανάμεσα στη βιβλιοπαρουσίαση και στην κριτική βιβλίου, όπως παρουσιάζονται στο οικείο κεφάλαιο του σχολικού εγχειριδίου.

Μπορούμε να δώσουμε έτοιμη την πρώτη στήλη, αν θέλουμε να βοηθήσουμε περισσότερο ή αν θέλουμε να έχουμε μια ίδια προσέγγιση από όλα τα παιδιά. Μπορούμε επίσης να έχουμε τη φόρμα έτοιμη και να τη δώσουμε όποτε κρίνουμε ότι είναι απαραίτητη σε ομάδες που πιθανώς δυσκολεύονται πολύ. Θα προκύψει μια εικόνα, περίπου σαν και αυτή που βλέπουμε παρακάτω:

	Παρουσίαση βιβλίου (βιβλιοπαρουσίαση)	Κριτική βιβλίου
Πού απαντάται (σ. 163)	Οπισθόφυλλα, περιοδικό και ημερήσιο τύπο	
Τι κάνει (σ. 163)	Παρουσιάζουν τα βασικά, σχολιάζουν ακροθιγώς το βιβλίο.	
Πού αποβλέπει (σ. 163)	Στην ενημέρωση των αναγνωστών και στην προβολή του βιβλίου.	
Υπάρχουν διαφορές (από την άσκηση στη σ. 163).	Ναι, ως προς την έκταση (κάποιες βιβλιοπαρουσιάσεις είναι εκτενέστερες, σε κάποιες υπάρχουν έμμεσες κρίσεις)	
Άλλα στοιχεία (δεν υπάρχουν στο βιβλίο)	-Οπισθόφυλλο: γράφεται συνήθως από τον συγγραφέα. -Διαφορές σε σχέση με τα ξένα έντυπα (παράθεση απόψεων, επισήμανση των θετικών και όχι περιγραφή).	

- Παρουσιάζονται από μία ομάδα οι διαπιστώσεις.

Στο βιβλίο του Λυκείου επισημαίνεται εύστοχα το εξής: «Πρέπει να σημειωθεί πάντως ότι τα όρια ανάμεσα στη βιβλιοκριτική και στη βιβλιοπαρουσίαση δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτα, ιδιαίτερα όταν η βιβλιοπαρουσίαση έχει ως στόχο να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τους αναγνώστες σχετικά με το βιβλίο, οπότε περιέχει αρκετά σχόλια» (σ. 165).

- Με αφορμή την παραπάνω διαπίστωση οι ομάδες θα προχωρήσουν σε μια έρευνα στα σώματα κειμένων.

Έρευνα: ερευνήστε με βάση τα σώματα κειμένων της «Πύλης για την ελληνική γλώσσα», προκειμένου να διαπιστώσετε τα όρια ανάμεσα στα δύο κειμενικά είδη.

Ομάδα Α: Αναζητήστε την απάντηση διερευνώντας το σώμα σχολικού λόγου: Είναι ευκρινή τα όρια εκεί; Ισχύουν οι διαφορές που εντοπίσατε; Καταγράψτε τις διαπιστώσεις σας σε ένα κείμενο σε μορφή σημειώσεων στο ΠΕΚ (πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου). Στηρίξτε τις διαπιστώσεις σας με παραδείγματα και αναφορές στα κείμενα που ερευνήσατε.

Ομάδα Β: Αναζητήστε την απάντηση διερευνώντας το σώμα της εφημερίδας Τα Νέα: Είναι ευκρινή τα όρια εκεί; Ισχύουν οι διαφορές που εντοπίσατε; Καταγράψτε τις διαπιστώσεις σας σε ένα κείμενο σε μορφή σημειώσεων στο ΠΕΚ. Στηρίξτε τις διαπιστώσεις σας με παραδείγματα και αναφορές στα κείμενα που ερευνήσατε.

Ομάδα Γ: Αναζητήστε την απάντηση διερευνώντας το σώμα κειμένων της εφημερίδα Μακεδονία: Είναι ευκρινή τα όρια εκεί; Ισχύουν οι διαφορές που εντοπίσατε; Καταγράψτε τις διαπιστώσεις σας σε ένα κείμενο σε μορφή σημειώσεων στο ΠΕΚ. Στηρίξτε τις διαπιστώσεις σας με παραδείγματα και αναφορές στα κείμενα που ερευνήσατε.

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα παρουσιαστούν προφορικά με τη χρήση γραπτών σημειώσεων στην τάξη. Θα μπορούσε σε δεύτερη φάση να ζητηθεί και η γραφή ενός μικρού (ερευνητικής λογικής) κειμένου, ανάλογα με τον χρόνο και την προτεραιότητα των εκπαιδευτικών.

Αναμένεται η ομάδα Α να οδηγηθεί στη διαπίστωση ότι όντως στα σχολικά βιβλία οι διαφορές είναι ευκρινείς. Η ομάδα Β σε πολύ μεγάλο βαθμό θα οδηγηθεί σε παρόμοια αποτελέσματα. Η ομάδα Γ θα διαπιστώσει ότι τα είδη δεν είναι ευκρινή τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Αναφέρω κάποια παραδείγματα: στο σχολικό βιβλίο η κριτική βιβλίου είναι 736 λέξεις. Στη Μακεδονία έχουμε τα εξής δεδομένα: «Μια αξιολογη προσφορά στον ιατρικό κόσμο»: 663 λέξεις, «Αλέξανδρος ή η προτροπή στους ηγέτες να υπερβούν τα όρια»: 322 λέξεις, «Τεκμήρια δαπανών διαβίωσης και πόθεν έσχες»: 238 λέξεις, «Τι να κάνουμε για την καταπολέμηση της ανεργίας»: 269 λέξεις.

- Ανασυγκρότηση των ομάδων. Συγκροτούνται νέες ομάδες στις οποίες ανήκει ένα τουλάχιστον παιδί από τις παλιές ομάδες. Το κάθε παιδί μεταφέρει την έρευνα και τις διαπιστώσεις της ομάδας του στη νέα ομάδα, όπου γίνεται η σύνθεση.

Από την τελική σύνθεση που θα επιχειρήσουν τα παιδιά είναι εύκολο να διαπιστώσουν ότι στα σχολικά εγχειρίδια τα όρια, όπως και τα χαρακτηριστικά των δύο συγγενών κειμενικών ειδών, είναι σαφή: η κριτική βιβλίου είναι κείμενο μεγαλύτερης έκτασης, εμπεριέχει κρίσεις για το βιβλίο και συχνά το συγκρίνει με άλλα (διακειμενικότητα). Είναι εύκολο επίσης να διαπιστώσουν ότι στην πράξη τα πράγματα δεν είναι απολύτως έτσι, αφού σε κάποιες περιπτώσεις τα όρια γίνονται εξαιρετικά ασαφή.

Η διαπίστωση αυτή οδηγεί στο επόμενο ερώτημα: είναι πράγματι έτσι και πού οφείλεται αυτό; Η απάντηση αυτή δεν μπορεί να δοθεί, αν δεν πραγματοποιηθεί μια νέα μικρή έρευνα που δε θα περιορίζεται αυτή τη φορά στα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, αλλά θα συμπεριλαμβάνει τη

συνολική οντότητα του κάθε εντύπου: είδος εντύπου και αποδέκτες, πού εμφανίζεται η κριτική ή η βιβλιοπαρουσίαση, επαγγελματίες κριτικοί ή όχι κ.λπ.

Στην προκειμένη περίπτωση το κειμενικό είδος δεν είναι μια νεκρή φόρμα, ένα κεφάλαιο σε ένα βιβλίο που έχουμε να μάθουμε, κάποιες σελίδες που θα γράψουμε στο βιβλίο ύλης. Έχει άμεση και στενή σχέση με τον υλικό κόσμο: το είδος του εντύπου, το ακροατήριό του και πιθανώς την οικονομική του ευρωστία. Έχει επίσης άμεση σχέση με την ιστορική συγκυρία, αφού είναι πολύ πιθανό για τους παραπάνω ή και άλλους λόγους να υπάρχει η τάση απορρόφησης της βιβλιοκριτικής από τη βιβλιοπαρουσίαση.

Προστιθέμενη αξία από την αξιοποίηση των ΨΤ και κριτική προσέγγισή της

Το όφελος για τα παιδιά είναι προφανές και πολλαπλό:

Γλωσσικός γραμματισμός:

Προσεγγίζουν τη γλώσσα ολιστικά ως οργανικό στοιχείο της σύνθετης πραγματικότητας. Δεν προσεγγίζουν τα κειμενικά είδη ως διδακτέα ύλη και ως φόρμες αμετάβλητες, αλλά ως ζωντανούς οργανισμούς που μπορεί να ποικίλλουν ή να μεταβάλλονται σε στενή συνάρτηση με την υλική πραγματικότητα (*σύνδεση κειμένων/ γραμματισμών με τον κόσμο*).

Ψηφιακός γραμματισμός:

Αξιοποιούν όλα τα μέσα πρακτικής γραμματισμού (έντυπα, ηλεκτρονικά) με τρόπο δημιουργικό, αφού τα αξιοποιούν παράλληλα για την απάντηση των ερωτημάτων τους. Και το κυριότερο: δε στέκονται ενεοί απέναντι στο νέο των ΨΤ, αλλά μαθαίνουν να τα προσεγγίζουν κριτικά και να μην αρκούνται στις απαντήσεις που αυτά τους παρέχουν.

Παράλληλα μαθαίνουν να αξιοποιούν λειτουργικά όλες τις δυνατότητες των ΨΤ, όπως περιγράφονται στη δεύτερη εκδοχή (συνδυασμός β' και γ' κύκλου).

Κριτικός γραμματισμός:

Είναι προφανές ότι με την πρόταση αυτή η κριτική διάσταση παίρνει νέο περιεχόμενο. Δεν περιορίζεται στη σχολικού τύπου σύγκριση για την ανεύρεση των κοινών σημείων και των διαφορών στα δύο είδη κειμένων και δεν εκλαμβάνει τη σχολική γνώση ως δεδομένη. Αντίθετα, η γνώση θεωρείται αποτέλεσμα της αναζήτησης και είναι αλληλένδετη με τη σύνθετη κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα. Με μια τέτοια προσέγγιση αποφεύγουμε επίσης μια κατηχητικού χαρακτήρα τροπή που έχει πάρει σε πολλές περιπτώσεις η κριτική προσέγγιση διεθνώς (Mitsikouroulou & Koutsogiannis 2005).

Δεν πρέπει να υποτιμήσουμε, τέλος, το γεγονός ότι στο πλαίσιο της συγκεκριμένης πρότασης τα παιδιά αξιοποιούν διαφορετικά το σχολικό χρόνο, χώρο και τα σχολικά έντυπα, που σημαίνει ότι διαμορφώνουν μια διαφορετική εγγράμματη υποκειμενικότητα.

Οι επιφυλάξεις που θα μπορούσαν να εκφραστούν είναι επίσης πολλές, όπως: δεν υπάρχει χρόνος για να γίνουν όλα αυτά, δεν είναι στη διδακτέα ύλη, δε ζητούν τέτοια πράγματα στις εξετάσεις κ.λπ.

Επίλογος

Αναφέραμε σε πολλά σημεία του παρόντος επιμορφωτικού υλικού ότι τα πιο συχνά ερωτήματα που ακούει κανείς, όταν ασχολείται με επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, είναι: «μη μας λέτε

θεωρίες, θέλουμε πράξη» ή «πες μας τι θα κάνουμε με τα βιβλία και όχι θεωρίες». Μια παραπλήσιας κατεύθυνσης επισήμανση που γίνεται πολύ συχνά κατά τις επιμορφώσεις για τη διδακτική αξιοποίηση των ΨΤ είναι να μην αναλωθούμε σε θεωρίες, αλλά να παρουσιάσουμε τα λογισμικά που κυκλοφορούν και να δούμε πώς θα τα αξιοποιήσουμε. Προσπαθήσαμε να δείξουμε με τις παραπάνω ενδεικτικές διδακτικές εκδοχές ότι κάθε διδακτική πρακτική έχει και τη θεωρία της, ότι η διδασκαλία μας δεν είναι ποτέ ουδέτερη και πως σημασία δεν έχει τόσο το λογισμικό που χρησιμοποιούμε όσο η θεωρητική μας σκευή που το υποδέχεται.

Ο Gee (1996) παρατηρεί εύστοχα ότι «κάθε δάσκαλος μπαίνοντας στην τάξη έχει ένα όπλο στα χέρια του, που όσο και αν θέλει είναι αδύνατο να το πετάξει». Πρώτιστης προτεραιότητας ζήτημα είναι, επομένως, η συνειδητή κατεύθυνση προς την οποία στρέφει το «όπλο» αυτό, αφού ουδετερότητα δεν υπάρχει. Σε μια τέτοια συνειδητή επιλογή, ακόμη και αν τα σχολικά δεδομένα δεν επιτρέπουν να υλοποιήσει ο εκπαιδευτικός τις προθέσεις του, θα έχει σαφή επίγνωση των διδακτικών του πρακτικών και των συνέπειών τους ως προς το είδος της μαθητικής υποκειμενικότητας που καλλιεργούν. Πρόκειται για σημαντικό βήμα, αφού εμπεριέχει τη δυναμική της αλλαγής του ελληνικού σχολείου.

Αξιοποιείται επίσης την έννοια της **αναπλαισίωσης**, η οποία ισχύει για όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Όπως ήδη σημειώσαμε στην Ενότητα 5, ο Bernstein (1996) χρησιμοποιεί την έννοια της αναπλαισίωσης (recontextualization), προκειμένου να αναδείξει τη σημαντική διάσταση της αποκόλλησης ενός υλικού από το φυσικό του συγκείμενο (context) και της ένταξής του στη διδασκαλία. Ένα κείμενο που γράφεται, για παράδειγμα, προκειμένου να είναι βιβλιοκριτική σε ένα ένθετο εφημερίδας ή σε λογοτεχνικό περιοδικό, αποκολλάται από το φυσικό του συγκείμενο και ενώ έπαιρνε την «αξία» του —για να επεκτείνουμε την έννοια του Saussure— πάντα σε σχέση με το συγκεκριμένο έντυπο, τη φυσιογνωμία του, τα άλλα κείμενα του περιοδικού, τον χρόνο και τον χώρο δημοσίευσής του κ.λπ., τώρα μετατρέπεται σε ύλη και υποτάσσεται στις προθέσεις των συγγραφέων του διδακτικού υλικού αρχικά και των διδασκόντων και διδασκομένων στη συνέχεια· μετατρέπεται σε ύλη με συγκεκριμένο βηματισμό και ρυθμό στη διδασκαλία, με συγκεκριμένες ενέργειες και σχέσεις διδασκόντων και διδασκομένων (Bernstein 1989). Αυτό όμως το νέο πλαίσιο, ο παιδαγωγικός λόγος κατά τον Bernstein (1996), δεν είναι μια απλή και ουδέτερη διαδικασία, αλλά οδηγεί στην εγχάραξη κάποιας μορφής ή μορφών συνείδησης και συνεισφέρει, θα μπορούσαμε να πούμε, στη διαμόρφωση συγκεκριμένου τύπου παιδαγωγικών υποκειμενικοτήτων. Με αυτήν την έννοια η αναπλαισίωση και ο παιδαγωγικός λόγος έχουν βαθιά πολιτική διάσταση.

Αναπλαισίωση υπάρχει για όλα τα διδακτικά αντικείμενα και σχετίζεται με το γεγονός ότι το σχολείο χρησιμοποιεί κείμενα (π.χ. λογοτεχνία, γλώσσα, αρχαία ελληνικά, θρησκευτικά) τα οποία δεν είχαν ως αρχικό στόχο την εκπαίδευση ή γνώσεις (π.χ. φυσική, χημεία, γεωγραφία), οι οποίες αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο διαφορετικών επιστημών. Το γεγονός ότι τα κείμενα ή οι γνώσεις αποσπώνται από το αυθεντικό τους περιβάλλον, δεν μπορεί παρά να χρησιμοποιηθούν σε ένα διαφορετικό πλαίσιο στην εκπαίδευση: μπορεί να γίνουν κείμενα που θα μπου σε συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες, με συγκεκριμένες ερωτήσεις, με την πρόβλεψη συγκεκριμένου σχολικού χρόνου κ.λπ. Εν κατακλείδι, παύουν να είναι αυτό που ήταν.

Αν αντιμετωπίσουμε από αυτήν την οπτική τη διδασκαλία, τότε πέρα από το τι θα διδαχθεί, το οποίο στην προκειμένη περίπτωση έχει σχέση με τα κειμενικά είδη που αποτελούν την ύλη της διδασκαλίας (θα μπορούσε να είναι οτιδήποτε άλλο), σημαντικότερο ρόλο παίζει και αυτό που αποκαλείται συχνά «διδακτικό σενάριο». Στο σενάριο ενυπάρχει με τρόπο ρητό ή άρρητο ο ρυθμιστικός λόγος της διδασκαλίας (Bernstein 1996) ή καλύτερα ο γλωσσοεκπαιδευτικός λόγος εντός του οποίου τοποθετείται η όλη διδασκαλία.

Από τη σύντομη παραπάνω συζήτηση επιχειρείται να γίνει σαφές ότι η διδασκαλία των κειμενικών ειδών, όπως και κάθε διδασκαλία, δεν είναι ένα τεχνικό ζήτημα, όπως συνήθως αντιμετωπίζεται στα σχολεία, ή παιδαγωγικό ζήτημα, γενικώς και αορίστως. Το πλαίσιο που θα χρησιμοποιηθεί, ο γλωσσοεκπαιδευτικός δηλαδή λόγος, παίζει καθοριστικό ρόλο.

11 ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ. Από μια οριζόντια σε μια κάθετη προσέγγιση: η «γραμματική» της διδασκαλίας

11.1 Θεωρητικά ρεύματα διδασκαλίας και διδακτικές παραδόσεις ως καθοριστικά στοιχεία των διδακτικών πρακτικών.

Μεγάλο μέρος του προβληματισμού στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΨΤ δίνει έμφαση σε εξαιρετικά επιφανειακά στοιχεία, όπως είναι η δημιουργία υποδομών, η ανάπτυξη λογισμικού και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διδακτική αξιοποίηση κάποιων ψηφιακών περιβαλλόντων. Πρόκειται για μια προσέγγιση εξαιρετικά ρηχή και κάθε άλλο παρά ουδέτερη από μια βαθύτερη πολιτική οπτική, την οποία έχουμε αποκαλέσει σε προηγούμενες ενότητες «τεχνοκεντρική προσέγγιση ή **εργαλειακό λόγο**» (βλ. Ενότητα 1). Οι συνέπειες της προσέγγισης αυτής είναι ήδη ορατές: παρά τους πόρους που έχουν επενδυθεί (ή καλύτερα σπαταληθεί) διεθνώς προς αυτήν την κατεύθυνση, τα αποτελέσματα είναι πολύ φτωχά.

Η συγκεκριμένη, βέβαια, κριτική εστιάζει στις τεχνικές και άλλες δυσκολίες του πράγματος, συνεχίζοντας μια σημαντική επιστημονική παράδοση ως προς τη γενικότερη δυσκολία εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαίδευση (π.χ. Fullan 1993, Κουτσογιάννης κ.ά. 2015) και υποβαθμίζει άλλες πολύ σημαντικές παραμέτρους, όπως το είδος των διδακτικών πρακτικών στο πλαίσιο των οποίων θα αξιοποιηθούν οι ΨΤ στη διδασκαλία. Αγνοείται, δηλαδή, το γεγονός ότι η διδακτική διαδικασία κινείται —συνειδητά ή ασύνειδα— στο πλαίσιο κάποιας ή κάποιων διδακτικών παραδόσεων με συγκεκριμένες συνέπειες ως προς το «τι», «πώς» και «πότε» της διδασκαλίας. Πρόκειται για διδακτικές παραδόσεις και εκδοχές που μπορεί να διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους και που η υιοθέτησή τους οδηγεί στη συγκρότηση διαφορετικού τύπου εγγράμματος υποκειμένων· με αυτήν την έννοια η διδασκαλία αποτελεί μια βαθιά πολιτική επιλογή, με το περιεχόμενο που δίνει ο Αριστοτέλης στον όρο «πολιτικός» (Gee 1996).

Όπως επανειλημμένα επισημάνθηκε, ένας από τους βασικούς γενικότερους στόχους του επιμορφωτικού προγράμματος είναι **η ανάδειξη της αόρατης θεωρίας που βρίσκεται πίσω από κάθε διδακτική πρακτική**.

Όπως ήδη σημειώθηκε στην Ενότητα 1, τα νέα κοινωνικά και τεχνολογικά δεδομένα έχουν οδηγήσει σε νέες κατευθύνσεις και τον σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών (Π.Σ.), διεθνώς. Στόχος δεν είναι απλώς η κατάκτηση της ύλης με έναν στατικό τρόπο —και επομένως η αξιοποίηση ξεπερασμένων και στατικών υπολογιστικών περιβαλλόντων— αλλά η συμβολή στη δημιουργία ενεργών υποκειμένων, που θα μπορούν να είναι δημιουργικά στους νέους χώρους εργασίας, ικανά να αξιοποιούν κάθε μέσο επικοινωνίας και όλους τους συμβολικούς-σημειωτικούς πόρους (λέξεις, εικόνες, μουσική, κείμενα) με τρόπο δημιουργικό και, επιπλέον, να διαθέτουν αυξημένη κριτική ικανότητα, προκειμένου να μπορούν να «διαβάζουν» την πολύπλοκη νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα και να στέκονται κριτικά απέναντί της (Kalantzis & Cope 1999).

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το ζήτημα, εν τέλει, δεν είναι μόνο ποια τεχνολογία θα χρησιμοποιηθεί —αν θα είναι το έντυπο, ο υπολογιστής, ο προτζέκτορας ή ο διαδραστικός πίνακας κ.λπ.— αλλά για ποιο λόγο θα χρησιμοποιηθεί, πώς θα χρησιμοποιηθεί και πότε. Όπως αναφέραμε και παραπάνω, το σχολείο είναι μια ιστορική κατασκευή και, έτσι όπως λειτουργεί σήμερα, είναι αποτέλεσμα μακροχρόνιων προσαρμογών σε μια κοινωνία όπου η αφομοίωση συγκεκριμένης ύλης και η απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων, ο περιορισμός της διδασκαλίας σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο εξυπηρετούσαν κατά βάθος το είδος των πολιτών που οι δυτικές κοινωνίες είχαν ανάγκη μέχρι και αμέσως μετά από το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο (βλ. Κουτσογιάννης 2017).

Αν αντιμετωπίσουμε από μια τέτοια οπτική τα πράγματα, τότε μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα την κρίση του σημερινού σχολείου, η οποία οφείλεται στην αναντιστοιχία ανάμεσα στο είδος των πολιτών που η σημερινή κοινωνία απαιτεί και το είδος των πολιτών που το ίδιο δημιουργεί. Αν το σημερινό σχολείο πρέπει να καλλιεργεί δεξιότητες όπως η ικανότητα στη συνεχή μάθηση, η ικανότητα στη συλλογική εργασία, η ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, η ανθρωπιστική παιδεία, ο κλασικός, ο ψηφιακός αλλά και ο κριτικός γραμματισμός και η αισθητική καλλιέργεια, τότε έχουμε εν πολλοίς έτοιμο το πλαίσιο και τη λογική βάση των οποίων θα αξιοποιηθούν οι ΨΤ στο σχολείο, όπως και κάθε τεχνολογία παλιότερη (πίνακας, έντυπο, χαρτί, μολύβι) ή πιο πρόσφατη (βίντεο, προτζέκτορας, υπολογιστής, διαδραστικός πίνακας κ.λπ.).

Η εστίαση στη διδασκαλία επιμέρους διδακτικών αντικειμένων είναι σημαντική και απαραίτητη, επειδή το κάθε διδακτικό αντικείμενο έχει τη δική του επιστημονική παράδοση, τον δικό του διδακτικό χρόνο και επομένως η κατανόηση των επιμέρους επιδιώξεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη. Ωστόσο θα πρέπει να υπογραμμιστούν με έμφαση δύο σημαντικές παράμετροι:

1. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να «διαβάζουν» το σχολείο στο σύνολό του, πέρα από τα διδακτικά αντικείμενα (π.χ. τις τυπικές, ημιτυπικές και άτυπες διδακτικές πρακτικές, ζήτημα στο οποίο θα επανέλθουμε αναλυτικότερα στην Ενότητα 13) και να μπορούν να σχεδιάζουν λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο του σχολικού χρόνου.
2. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να κατανοούν ότι, ενώ μπορεί να διδάσκουν διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα, το είδος των διδακτικών πρακτικών, το είδος της δραστηριοποίησης των παιδιών ή με άλλα λόγια το είδος των διδακτικών σχημάτων που ενεργοποιούνται στην τάξη μπορεί να είναι κοινά ακόμη και σε πολύ διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα, ανεξάρτητα από τα μέσα που χρησιμοποιούνται. Πρόκειται για ιδιαίτερα κρίσιμο ζήτημα, αφού αναδεικνύει τη «γραμματική» της διδασκαλίας, η δε συνειδητή επίγνωσή της είναι καθοριστική ως προς το είδος της εγγράμματης εμπειρίας που καλλιεργείται στην τάξη.

Το συγκεκριμένο θέμα μας απασχολεί στη συνέχεια μέσω ενδεικτικών παραδειγμάτων από διδασκαλίες διαφορετικών εκπαιδευτικών.³⁶

³⁶ Το κείμενο στηρίζεται στο Κουτσογιάννης κ.ά. 2018: 119-134.

11.2 Παραδείγματα

Περίπτωση 1

Η πρώτη περίπτωση αφορά τη διδασκαλία του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών (α.ε.) από το πρωτότυπο στην Α΄ Γυμνασίου.

Η εκπαιδευτικός, σύμφωνα με την καταγραφή μιας (ωριαίας) διδασκαλίας αλλά και τη συνέντευξή της, διδάσκει γραμμικά, κατά τον «παραδοσιακό τρόπο, όπως το βιβλίο», την [ενότητα 6 του ισχύοντος διδακτικού εγχειριδίου](#).

Αρχικά, δηλαδή, γίνεται κεντρική ανάγνωση του κειμένου της ενότητας (Αίσωπος, «Η ομορφιά δεν είναι το παν»), ενώ ακολουθούν στην ολομέλεια η προσπάθεια απόδοσης του νοήματός του με ερωτήσεις κατανόησής του, η διδασκαλία των λεξιλογικών στοιχείων και της γραμματικής, καθώς και η υλοποίηση των σχετικών ασκήσεων, όπως ακριβώς αυτά παρατίθενται στη σχετική ενότητα του σχολικού εγχειριδίου. Η διδασκαλία κατά την αλληλεπίδραση στην τάξη ακολουθεί κατά βάση το σχήμα *Ερώτηση - Απάντηση - Αξιολόγηση*.

Στη συνέχεια, παρεμβάλλεται ένα πρότζεκτ, το οποίο έχει ως θέμα τη δημιουργία στο ηλεκτρονικό περιοδικό του σχολείου μιας σελίδας αφιερωμένης στον Αίσωπο. Οι μαθητές, άλλοτε ατομικά και άλλοτε σε ομάδες, δουλεύοντας τόσο στο εργαστήριο υπολογιστών του σχολείου όσο και σε εξωδιδακτικό χρόνο, καλούνται, σύμφωνα με συγκεκριμένο φύλλο εργασίας που είχαν στη διάθεσή τους: να συνθέσουν ψηφιακά κείμενα με βιογραφικά στοιχεία του Αισώπου, να ανθολογήσουν κάποιους μύθους του, καθώς και να γράψουν οι ίδιοι παρόμοιους μύθους ή/και κόμικς.

Στην ολομέλεια, με κεντρική υποστήριξη από την εκπαιδευτικό, γίνεται προετοιμασία αλλά και ανατροφοδότηση των παραπάνω εργασιών. Επιδίωξη της εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τη συνέντευξή της, είναι το συγκεκριμένο πρότζεκτ να ολοκληρωθεί σταδιακά μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς, ενώ ενδιάμεσα θα συνεχίζεται η διδασκαλία και κάποιων άλλων ενοτήτων του βιβλίου με «τον παραδοσιακό τρόπο», ακολουθώντας δηλαδή τη λογική και το σχετικό υλικό του εγχειριδίου για κάθε ενότητα.

Η εκπαιδευτικός φαίνεται να οργανώνει τον σχολικό χρόνο σχεδιάζοντας με έναν ιδιαίτερο τρόπο τη διδακτική ενότητα, αφενός καθώς εστιάζει στο σχολικό βιβλίο και αφετέρου δημιουργώντας ένα πρότζεκτ, το οποίο παρεμβάλλεται χρονικά. Έτσι, ξεκινά με το ευρύτερο πρότζεκτ για τον Αίσωπο (επίσκεψη σε βιβλιοπωλείο με θέμα τη δημιουργία κόμικς και δημιουργία κόμικς από τους μαθητές), συνεχίζει με τις γνώσεις που προσφέρει το σχολικό βιβλίο (αρχαιοελληνικό κείμενο, λεξικογραμματικές γνώσεις και ασκήσεις εξάσκησης), επανέρχεται στο πρότζεκτ (δημιουργία κειμένων για το ηλεκτρονικό περιοδικό), επιστρέφει στο σχολικό βιβλίο, μετά πάλι στο πρότζεκτ κοκ.

Από την παραπάνω περιγραφή και τη δομική της ακολουθία είναι εμφανές πως η διδασκαλία που πραγματώνεται στη συγκεκριμένη περίπτωση εστιάζεται στο να διεκπεραιωθεί γραμμικά αυτό που γίνεται κατανοητό ως ύλη του μαθήματος, και το οποίο κατά βάση σχετίζεται με τις ΓΓ (α.ε. κείμενο, λεξιλογικά, γραμματική), με παράλληλη στόχευση στο να κάνουν και κάτι πιο δημιουργικό και καινοτόμο οι μαθητές σε επίπεδο ΔΠ (διδακτικών πρακτικών) και Γρ (γραμματισμών) (**μοντέλο του Ρόμβου**). Το μάθημα, επομένως, γίνεται κατανοητό με δύο τρόπους παράλληλα: (α) ως άθροισμα γνώσεων και δεξιοτήτων λεξικογραμματικής και κατανόησης α.ε. κειμένου από το πρωτότυπο (με γραμμική παρακολούθηση του σχολικού

εγχειριδίου) και (β) ως πρότζεκτ που εμπλέκει τους μαθητές σε γραμματισμούς και πρακτικές που αφορμώνται από α.ε. συγγραφείς και κείμενα (με πιο ελεύθερη πλοήγηση στο εγχειρίδιο).

Ενώ, λοιπόν, το εγχειρίδιο και ο ισχύων σε αυτό σχολικός λόγος αναδεικνύονται ως ένα ισχυρό κέντρο για τη διδασκαλία στη συγκεκριμένη περίπτωση, αποτυπώνεται παράλληλα, μέσω του πρότζεκτ, η δημιουργική πρωτοβουλία της εκπαιδευτικού και οι επακόλουθες τάσεις αναζήτησης εναλλακτικών διδακτικών δρόμων. Συγκεκριμένα, ως προς την υλοποίηση του πρότζεκτ, η εκπαιδευτικός αναφέρει ενδεικτικά στη συνέντευξή της:

205. Εκπαιδευτικός: Είχαμε ασχοληθεί με την αποδόμηση του κειμένου, ποια είναι τα βασικά σημεία ενός μύθου του Αισώπου, πώς ξεκινάει, ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές, ποια είναι τα χαρακτηριστικά, ποιο είναι το επιμύθιο, να μπορούν να αποδομήσουν ένα κείμενο και στη συνέχεια θα ασχοληθούν και με τη δημιουργική γραφή, πρέπει να συνθέσουν ίσως ένα κείμενο, βασισμένο στα πρότυπα του κειμένου που είδαμε ή κάποιοι άλλοι και εντελώς ελεύθεροι να γράψουν ένα άλλο κείμενο στη νέα ελληνική.

206. Ερώτηση: Πολυτροπικό κείμενο;

207. Εκπαιδευτικός: Πολυτροπικό και αυτό, εάν μπορέσουν και το καταφέρουν.

Από τα παραπάνω είναι εμφανές πως όψεις από διάφορες διδακτικές παραδόσεις, όπως η διδασκαλία των κειμενικών ειδών (εστίαση στη δομή σε επίπεδο όχι λέξης ή πρότασης αλλά κειμενικών ειδών), η πολυτροπικότητα (εστίαση σε διαφορετικούς σημειωτικούς πόρους που συνδυάζονται για την κατασκευή του νοήματος), η δημιουργική γραφή (εστίαση στην παραγωγή γραπτού λόγου με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών) και οι ψηφιακοί γραμματισμοί (β΄ κύκλος αξιοποίησης των ΨΤ), συνθέτουν το παζλ της συγκεκριμένης περίπτωσης διδασκαλίας, προσδίδοντάς της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά **υπερποικιλότητας** (Blommaert 2010). Με την υλοποίηση του πρότζεκτ, επομένως, η εκπαιδευτικός διαμορφώνει ένα παράλληλο, κατά κάποιον τρόπο, curriculum, το οποίο, μάλιστα, φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με τις εμπεδωμένες μαθησιακές ταυτότητες των παιδιών ως προς το τι είναι η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών. Όπως χαρακτηριστικά δηλώνει η εκπαιδευτικός στη συνέντευξή της: «Στην αρχή μου είπαν: “Εμείς κάνουμε αρχαία ελληνικά. Τώρα τι είναι αυτά που μας λέτε μ’ αυτά με τους μύθους, μ’ αυτά τα κόμικς”;»

Από την παραπάνω περιγραφή δεν είναι δύσκολο να διαπιστώσει κανείς ότι η εκπαιδευτικός επηρεάζεται στη διδασκαλία της από θεωρίες και παραδόσεις που σχετίζονται περισσότερο με τη διδασκαλία της ν.ε. γλώσσας αλλά και από γενικότερες θεωρίες που υποστηρίζουν τη λογική του πρότζεκτ. Φαίνεται δηλαδή ότι στο βάθος υπάρχει σαφής συνάφεια μεταξύ των διδακτικών αντικειμένων (α.ε και ν.ε γλώσσα), κάτι πολύ χρήσιμο αν πραγματοποιείται συνειδητά και όχι τυχαία.

Περίπτωση 2

Η εκπαιδευτικός πραγματώνει μια ευρύτερη διδακτική ενότητα η οποία ακολουθεί εν πολλοίς τη δομή της [Ενότητας 7 του σχολικού εγχειριδίου της Β΄ Γυμνασίου](#) για την α.ε. από πρωτότυπο.

Κατά τα πρώτα διδακτικά συμβάντα, η ολομέλεια, με την εκπαιδευτικό σε κυρίαρχο ρόλο, προχωρά στη γραμματικο-συντακτική ανάλυση του σχολικού κειμένου ανά πρόταση και στην παράλληλη κατά λέξη μετάφρασή του. Ακολουθεί η διδασκαλία του λεξιλογίου από το σχολικό βιβλίο, όπου σύμφωνα με την εκπαιδευτικό «κάνουν τον πίνακα και τις ασκήσεις» (συνέντευξη), ενώ η ενότητα συνεχίζει με τη διδασκαλία της γραμματικής, όπου όμως δεν ακολουθούνται οι προτάσεις του σχολικού εγχειριδίου, αλλά ο κεντρικός προγραμματισμός του σχολείου.

Η γραμματική διδάσκεται «παραδοσιακά», όπως επισημαίνει η εκπαιδευτικός, καθώς «πρέπει να τους τον δείξεις τον τύπο, να βάλεις την κατάληξη, να καταλάβουν πώς το φτιάχνεις», ενώ η διδακτική ενότητα κλείνει με επιπλέον επαναληπτικές ασκήσεις από φυλλάδια όπου η εκπαιδευτικός επιμένει «σε φαινόμενα που δυσκολεύουν τους μαθητές».

Είναι εμφανές ότι η διδασκαλία των α.ε. κατανοείται ως ένα άθροισμα από επιμέρους διδακτικές ενότητες, όπου βασικός είναι ο στόχος της διδασκαλίας των γλωσσικών δομών. Η διδασκαλία ξεκινά με το κείμενο του σχολικού βιβλίου και τη γραμματοσυντακτική του επεξεργασία. Ακολουθεί η προσφορά νέων γνώσεων για τη γλώσσα σε επίπεδο γραμματικής (π.χ. κλίση ονομάτων) και σε επίπεδο λέξης (π.χ. λεξιλογικές ασκήσεις) και τελειώνει με επιπλέον εξάσκηση στα φαινόμενα που έχουν διδαχθεί.

Πρόκειται ακριβώς για την ίδια δομή που προτείνει και το σχολικό εγχειρίδιο, η οποία διαπερνάται σε κάθε μέρος της από το διδακτικό σχήμα της Προσφοράς-Ζήτησης (βλ. Κουτσογιάννης κ.ά. 2015, 2ος τόμ.: 183). Ως προσφορά δίνεται κάποια θεωρία για το υπό μελέτη φαινόμενο (π.χ. κανόνες γραμματικής), ενώ ως ζήτηση νοείται η εξάσκηση για την κατάκτηση της συγκεκριμένης γνώσης.

Από την αναγκαστικά σύντομη ανάλυση που προηγήθηκε, είναι εμφανές ότι ο ρόλος του σχολικού εγχειριδίου ως «κέντρου» (Blommaert 2010) είναι αρκετά ισχυρός. Παράλληλα, ιδιαίτερα ισχυρό κέντρο αναδεικνύεται η πολιτική του συγκεκριμένου σχολείου, αφού εκεί οφείλεται σε σημαντικό βαθμό η ευρεία γραμματικο-συντακτική εστίαση, η οποία πραγματώνεται με την επίλυση κλειστού τύπου ασκήσεων που δίνονται στα παιδιά σε φυλλάδια, αλλά και η μετάφραση λέξη προς λέξη του αρχαιοελληνικού κειμένου.

Ενδεικτικό των πολλών επιπέδων που συνυπάρχουν στη διδασκαλία είναι το απόσπασμα από τη γραμματικοσυντακτική ανάλυση του αρχαίου κειμένου, όπως πραγματοποιείται στον διαδραστικό πίνακα:

76. Εκπαιδευτικός: ((προς την ολομέλεια)) Ποιος θα με βοηθήσει με τα αντικείμενα; Έλα ((Η μαθήτρια σηκώνεται στον διαδραστικό πίνακα και η Εκπ μεταφράζει αργά)) Όλοι γνωρίζουμε ότι ο Αγησίλαος δεν υπολόγιζε τους πόνους. Ποιος δεν υπολόγιζε; Ο Αγησίλαος. Τι δεν υπολόγιζε;

77. Μαθήτρια: Τους πόνους.

78. Εκπαιδευτικός: Ωραία, βάλ' το. ((Η μαθήτρια σέρνει το "Αντικείμενο ρήματος" πάνω από τη λέξη «πόνους»)) Πολύ ωραία. ((Οι υπόλοιποι μαθητές από τα θρανία τους παρακολουθούν σιωπηλοί, κοιτάνε στον πίνακα και αντιγράφουν στα φυλλάδια που έχουν μπροστά τους.))³⁷

Στο απόσπασμα αυτό εμφανής είναι η επίδραση της βαθιά εμπεδωμένης γραμματικοκεντρικής παράδοσης στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών, όπως και μια γνωστή παιδαγωγική κουλτούρα με τους ρόλους των παιδαγωγικών πρωταγωνιστών να περιορίζονται αυστηρά σε κλειστά σχήματα αλληλεπίδρασης τύπου *Ερώτηση - Απάντηση - Αξιολόγηση*. Ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι το σχολείο, θέλοντας να ενισχύσει τη διδασκαλία του μαθήματος, κατά βάθος ενισχύει παλιότερες διδακτικές οπτικές. Τα συγκεκριμένα επίπεδα συνυπάρχουν με την κινητικότητα της εκπαιδευτικού να εκσυγχρονίσει το μάθημά της, χρησιμοποιώντας τις

³⁷ Τα αποσπάσματα προέρχονται από το Κουτσογιάννης κ.ά. 2015. Στα αποσπάσματα αξιοποιούνται ορισμένα σύμβολα απομαγνητοφώνησης και συγκεκριμένα: διπλή παρένθεση ((...)) = σχόλια του ερευνητή, απλή παρένθεση με αριθμό (2) = παύση και χρονική διάρκειά της, διπλή κάθετος // = διακοπή του συνομιλητή, απλή κάθετος / = αυτοδιόρθωση του ομιλητή.

ψηφιακές τεχνολογίες. Ιδιαίτερα ενδιαφέρων ερευνητικά είναι ο τρόπος που η εκπαιδευτικός κατανοεί τη χρήση του διαδραστικού πίνακα ως ενός μέσου που καθιστά τη διδασκαλία της αποτελεσματικότερη, αλλά και που «εμπλέκει τους μαθητές στη διαδικασία και τους κινητοποιεί, καθώς σηκώνονται να κάνουν πράγματα» (συνέντευξη εκπαιδευτικού).

Εν κατακλείδι, στο συγκεκριμένο απόσπασμα, ποικίλα επίπεδα που σχετίζονται με το παρόν και το παρελθόν της διδασκαλίας του μαθήματος στην Ελλάδα συνυπάρχουν με την προσπάθεια της εκπαιδευτικού να «καινοτομήσει» αλλά και με την εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου. Είναι εμφανές ότι η χρήση των ΨΤ μπορεί να εξυπηρετήσει κάλλιστα παλιότερες, όπως και πιο σύγχρονες, διδακτικές παραδόσεις.

Περίπτωση 3

Η εκπαιδευτικός πραγματώνει ένα σενάριο διδασκαλίας που αφορά τη διδασκαλία της α.ε. από μετάφραση στη Β΄ Γυμνασίου, και συγκεκριμένα τη [ραψωδία Η της Ιλιάδας](#).

Εστίαση δίνεται στον ήρωα Αίαντα, η προσέγγιση του οποίου ξεκινάει μεν από τους στίχους της ραψωδίας αλλά συνδυάζεται, μέσα από διαφορετικά Φύλλα Εργασίας που δίνονται σε κάθε ομάδα, με άλλα αποσπάσματα του έπους, κείμενα από άλλους συγγραφείς και αγγειογραφίες, με στόχο να προσεγγιστούν διαφορετικές πτυχές της δράσης του ήρωα. Στόχος είναι, με βάση τα ερωτήματα των Φύλλων Εργασίας, οι ομάδες να δημιουργήσουν μια παρουσίαση σε Πρόγραμμα Παρουσίασης (ΠΠ), την οποία και παρουσιάζουν στην ολομέλεια.

Στη συνέχεια, οι ομάδες ανασυντίθεται και αρχικά συλλέγουν από το διαδίκτυο αγγειογραφίες με θέμα την “κρίση των όπλων” και έπειτα συντάσσουν ομαδικά ένα επιχειρηματολογικό κείμενο σε Πρόγραμμα Επεξεργασίας Κειμένου (ΠΕΚ), το οποίο αφορά τον λόγο που θα έβγαζε ο Αίαντας για να διεκδικήσει τα όπλα του Αχιλλέα από τους Αχαιούς.

Τέλος, ακολουθεί δραματοποίηση με την εκφορά του λόγου και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του.

Βλέπουμε πως η εκπαιδευτικός διαμορφώνει με διαφορετικό τρόπο τον διδακτικό χρόνο, καθώς σχεδιάζει μια διδακτική ενότητα με τη μορφή πρότζεκτ, το οποίο δεν ακολουθεί γραμμικά το σχολικό βιβλίο και το κείμενο αλλά δομείται γύρω από έναν συγκεκριμένο ήρωα. Έτσι, σε πρώτη φάση προηγείται η μελέτη κειμένων σχετικών με τη θεματική (του Αίαντα), η παραγωγή λόγου σε ΠΠ και η παρουσίασή τους. Σε δεύτερη φάση, έρχεται η ομαδική αναζήτηση αγγειογραφιών για το θέμα και η παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου, η οποία αξιοποιεί πληροφορίες από την πρώτη φάση, και η παρουσίαση του κειμένου σε μορφή δραματοποίησης.

Το μάθημα των α.ε. από μετάφραση αντιμετωπίζεται περισσότερο ως μάθημα λογοτεχνίας και γλωσσικής διδασκαλίας. Το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός δεν αντιμετωπίζει το κείμενο της *Ιλιάδας* γραμμικά αλλά θεματικά αναδεικνύει μια εκπαιδευτικό με ιδιαίτερη δημιουργική πρωτοβουλία, κάτι που σχετίζεται με την ευρύτερη αντίληψη που έχει απέναντι στο σχολικό βιβλίο, καθώς στη συνέντευξή της αναφέρει ότι «από τις δραστηριότητες του βιβλίου τις περισσότερες τις βλέπω τυπικά, για να έχω μια κοινή βάση για την τελική αξιολόγηση στις εξετάσεις». Σε συνδυασμό με το παραπάνω, η *υπερποικιλότητα* της διδασκαλίας αναδεικνύεται και μέσα από άλλα στοιχεία, όπως η προσφορά επιπλέον πόρων, εκτός της *Ιλιάδας*, με έμφαση στην ανάγνωση εικονιστικών πόρων (αγγειογραφίες) και οι πρακτικές προοδευτικής παιδαγωγικής, όπως η εργασία σε ομάδες και η δραματοποίηση. Επιπλέον, η αξιοποίηση των ΨΤ κατέχει κεντρικό ρόλο, καθώς λειτουργούν ως περιβάλλοντα εργασίας με στοιχεία νέων γραμματισμών, οι οποίοι βέβαια συνδυάζονται με πρακτικές που συναντώνται συχνά στη διδασκαλία της ν.ε. γλώσσας, όπως ζητούμενα στο Φύλλο Εργασίας του τύπου «Να απαντήσετε

τεκμηριώνοντας τη γνώμη σας σε μια οργανωμένη παράγραφο, την οποία θα προσθέσετε στην παρουσίασή σας». Τέλος, έμφαση δίνεται και στην επικοινωνιακή προσέγγιση των κειμένων, ιδιαίτερα κατά την παραγωγή του επιχειρηματολογικού κειμένου, κάτι που τονίζει συνεχώς η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και την παραγωγή γραπτού λόγου (π.χ. «Σκέψου σε ποιον απευθύνεσαι. Τα μέλη της ομάδας σου μπορεί να είναι οι σύντροφοί σου»).

Αυτό που επίσης αξίζει να σημειωθεί σε αυτήν την περίπτωση, είναι ο ρόλος των ταυτοτήτων των μαθητών στο είδος των διδακτικών πρακτικών που επιλέγει η εκπαιδευτικός. Στη συνέντευξή της η εκπαιδευτικός αναφέρει πως υπήρξαν αρκετές αντιστάσεις από ένα «στυγνά βαθμοθηρικό τμήμα», καθώς υπήρξαν μαθητές οι οποίοι εξέφραζαν την άποψή τους ότι «εμένα μ' αρέσει καλύτερα το παραδοσιακό μάθημα [...] θα ήθελα να ξέρω, να μου λέτε, θα διαβάσεις αυτό, γιατί είναι έτσι». Για τον ίδιο λόγο, η εκπαιδευτικός δικαιολογεί και τη δόμηση των Φύλλων Εργασίας ως ιδιαίτερα κατευθυντικών, καθώς «τα παιδιά στη Β' Γυμνασίου, είναι τόσο πολύ εθισμένα στο να κατευθύνονται από τον διδάσκοντα στο τι ακριβώς να κάνουνε, που όταν απουσιάζει αυτή η καθοδήγηση, συχνά πελαγοδρομούν». Πρόκειται για στοιχεία που τοποθετούν ιστορικά τη συγκεκριμένη διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο και την ισχύ που έχουν οι παραδοσιακές προσεγγίσεις στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων όλων των κοινωνικών πρωταγωνιστών και όχι μόνο των εκπαιδευτικών.

Περίπτωση 4

Στην τέταρτη περίπτωση, η υπό μελέτη διδασκαλία πραγματοποιείται στο πλαίσιο του μαθήματος της α.ε. από μετάφραση (δραματική ποίηση) στη Γ' Γυμνασίου, και, πιο συγκεκριμένα, της *Ελένης* του Ευριπίδη.

Η εκπαιδευτικός, σύμφωνα με την καταγραφή μιας δίωρης διδασκαλίας, επικεντρώνεται στη διδασκαλία της Παρόδου, με εστίαση στους [στίχους 196-288](#), στους οποίους περιγράφεται ο κομμός/θρήνος της Ελένης.

Η εκπαιδευτικός, αφού επιχειρεί μέσω *Ερώτησης – Απάντησης – Αξιολόγησης* τη σύνδεση με την ερμηνευτική επεξεργασία της Παρόδου που προηγήθηκε, θέτει στο επίκεντρο την προβολή του λυρικού στοιχείου. Εξηγεί στους μαθητές ότι θα εργαστούν με βάση τα ερωτήματα των Φύλλων Εργασίας που ετοίμασε η ίδια, και τα οποία αναφέρονται κυρίως στην αποτύπωση της κίνησης, της ενδυμασίας και των συναισθημάτων του Χορού και της Ελένης. Η εκπαιδευτικός προβάλλει κεντρικά στον διαδραστικό πίνακα εικόνες από αγγεία, σύγχρονες αναπαραστάσεις του Χορού, παραστάσεις της Ελένης, καθώς και ηχητικά αρχεία με απόπειρες αναπαράστασης αρχαιοελληνικής μουσικής και μοιρολόγια-θρήνους. Κατά την προβολή, η εκπαιδευτικός προκαλεί κυρίως συζήτηση στην ολομέλεια με βάση τα ερωτήματα του Φύλλου Εργασίας, ενώ παράλληλα προχωρά σε ανάκληση προηγούμενων γνώσεων των μαθητών/τριών, πάντα μέσω του σχήματος Ερώτηση – Απάντηση – Αξιολόγηση. Στο τέλος της διδασκαλίας, αναφέρει ότι στο επόμενο μάθημα οι μαθητές/τριες θα προχωρήσουν σε δραματοποίηση στίχων του κομμού της Ελένης.

Βλέπουμε πως η εκπαιδευτικός οργανώνει τον σχολικό χρόνο με αφετηρία το κείμενο της Ελένης, με έναν γραμμικό τρόπο: ξεκινά με την ανάγνωση και ερμηνευτική επεξεργασία του αποσπάσματος, προσφέρει επιπλέον πληροφορίες για το κείμενο με τη μορφή πολυτροπικών κειμένων και ολοκληρώνει με μια δραματοποίηση, ως εμπέδωση της συνολικής ενότητας.

Όπως είναι εμφανές από την παραπάνω περιγραφή, το κείμενο από μετάφραση αποτελεί την αφετηρία, ώστε να υπάρξει μεγαλύτερη εστίαση σε όψεις του αρχαιοελληνικού πολιτισμού (βλ. αγγεία, θεατρικές παραστάσεις αρχαίου δράματος, αρχαιοελληνικά όργανα και μουσική), με ανάδειξη της θεατρικότητας και γενικότερα του λυρικού στοιχείου του αρχαιοελληνικού

δράματος. Με αυτόν τον τρόπο, το μάθημα ευθυγραμμίζεται με τις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τη δραματική ποίηση ως προς τη θεατρική ανάγνωση/πρόσληψη του κειμένου.

Επιπλέον, το μάθημα των α.ε. από μετάφραση πραγματώνεται μέσω της παιδαγωγικής αξιοποίησης ΨΤ για τη δημιουργία μιας πολυτροπικής αισθητικής εμπειρίας/απόλαυσης, στοιχείο που προκρίνει η εκπαιδευτικός για το συγκεκριμένο μάθημα. Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά στη συνέντευξή της:

48. Εκπ.: Έχω μια ειδικότερη/μια ιδιαίτερη αγάπη στα αρχαία από μετάφραση και το γιατί θεωρώ ότι:: η διδασκαλία τους μέσω:: των Νέων Τεχνολογιών μπορεί πραγματικά να τα ζωντανέψει. Και να δώσει ευκαιρία στους μαθητές να κάνουν και πολύ πιο δημιουργικά πράγματα, ωραιότητες δραστηριότητες για να αγαπήσουνε τον αρχαίο ελληνικό λόγο. Αυτό με ενδιαφέρει.

Η εκπαιδευτικός επιδεικνύει αξιοσημείωτη κινητικότητα κυρίως σε επίπεδο διδακτικών πρακτικών, μέσω της χρήσης ψηφιακής τεχνολογίας για κεντρική προβολή πολυτροπικού υλικού, της αξιοποίησης Φύλλου Εργασίας, της φιλικής της ταυτότητας, καθώς και της επιλογής διδασκαλίας στον 'πολυφωνικό' χώρο του σπουδαστηρίου που διαθέτει το σχολείο (ως προς ζητήματα σχολικού χώρου, βλ. Koutsogiannis κ.ά. 2016). Επιπρόσθετα, η επιλογή της δραστηριότητας δραματοποίησης στο τέλος του διδασκαλίας δίνει τη δυνατότητα πολυτροπικής προσωπικής έκφρασης σε μαθητές/τριες.

Ωστόσο, σε επίπεδο γραμματισμών αναπτύσσονται περισσότερο κεντρομόλες προς τον ισχύοντα σχολικό λόγο τάσεις, με την κατασκευή ενός μαθήματος κεντρικής αλληλεπίδρασης (με κυρίαρχο το σχήμα Ερώτηση – Απάντηση – Αξιολόγηση), που φαίνεται να αποσκοπεί στην καλλιέργεια γραμματισμού σχολικών γνώσεων, κυρίως μέσω της απάντησης σε ερωτήματα Φύλλου Εργασίας που αντλούν από το βιβλίο και της ανάκλησης προηγούμενων γνώσεων (πρόσωπα, δράση, στοιχεία τραγωδίας κ.λπ.). Προς επίτευξη αυτού του στόχου η εκπαιδευτικός καταφεύγει σε σχολικού τύπου λογογένεση (κατάκτηση των περιεχομένων και του λόγου του συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου) σε σχέση με τη θεματική του αρχαιοελληνικού δράματος, ωστόσο κάποιοι μαθητές, σε μια προσπάθεια "ρήξης του πλαισίου" (βλ. Κουτσογιάννης κ.ά. 2015, 1ος τόμ.: 109) που έχει τεθεί από την ίδια, ευθυγραμμίζονται με περισσότερο εξωσχολικούς λόγους (λόγος παρέας, ποπ κουλτούρα), όπως φαίνεται και από το παρακάτω ενδεικτικό απόσπασμα από τη διδασκαλία:

1053. M5: Κυρία κυρία κυρία!
 1054. M: Είχανε μοιρολόγια;
 1055. M5: Ένα λεπτό. (3) Από πού είναι αυτή που τραγουδάει;
 1056. Εκπ: Αρχαία. (Αρχαίος.) [Δεν ξέρω.]
 1057. M5: Λέω κι εγώ [ποια τραγουδάει.]
 1058. M7: Χαχαχαχα!
 1059. Εκπ: ().
 1060. M7: Αγγελική Ηλιάδη. Γκουχ γκουχ γκουχ!
 1061. M8: Πάολα.

Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν τη μείξη ποικίλων παραδόσεων και εντέλει την **υπερποικιλότητα** στην υλοποίηση της συγκεκριμένης διδασκαλίας, η οποία συγκατασκευάζεται από τις δημιουργικές πρωτοβουλίες της εκπαιδευτικού, τον ισχύοντα σχολικό λόγο και τον ανατρεπτικό ρόλο των μαθητών, και έχει ως κύριο ζητούμενο, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, «να απολαύσουν το ίδιο το κείμενο, να μπουν στο παιχνίδι του κάθε ποιητή».

Περίπτωση 5

Η περίπτωση 5 αφορά εκπαιδευτικό η οποία σχεδιάζει τη διδασκαλία της στο μάθημα της Λογοτεχνίας της Β΄ Γυμνασίου έχοντας υπόψη της δύο θεματικές ενότητες οι οποίες προτείνονται από το πιλοτικό Προγράμματα Σπουδών (2011), τα *Πορτρέτα Εφήβων* και την *Ετερότητα*.

Η εκπαιδευτικός οργανώνει ποικιλία διδακτικών συμβάντων σε εύρος αρκετών διδακτικών ωρών με κεντρικό άξονα αποσπάσματα από το εφηβικό μυθιστόρημα «*Ιπτάμενες Σελίδες*» του Παπαθεοδώρου. Ο βασικός κορμός του διδακτικού σχεδιασμού της αποτελείται από φύλλα εργασίας με ερωτήματα που αφορούν την ψυχογράφιση των ηρώων, την τεκμηρίωση των χαρακτηρισμών τους με συγκεκριμένες παραπομπές στο κείμενο ή στο κοινωνικό – πολιτιστικό πλαίσιο της πλοκής (σε τι κοινωνία ζουν οι ήρωες, τι νόμοι υπάρχουν κτλ.). Τα φύλλα εργασίας και τα ερωτήματα προβάλλονται από τον διαδραστικό πίνακα της τάξης κεντρικά, ενώ οι μαθητές είναι διατεταγμένοι σε ομάδες των τεσσάρων ώστε να συνεργάζονται για μερικά λεπτά και να απαντάνε εν συνεχεία. Στα συμβάντα αυτά πραγματοποιείται τελικά μετωπική διδασκαλία με βασικό σχήμα αλληλεπίδρασης την «Ερώτηση – Απάντηση – Αξιολόγηση», καθώς οι μαθητές δε συζητάνε ιδιαίτερα μεταξύ τους, ενώ ο χρόνος φαίνεται να πιέζει.

Ενδιάμεσα στα συμβάντα αυτά (και εκτός του διδακτικού σαρανταπεντάλεπτου) πραγματοποιείται μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων και διδακτικών δράσεων όπου η ψηφιακή τεχνολογία παίζει κυρίαρχο ρόλο. Μία ομάδα μαθητών με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού διαμορφώνουν μία σκηνή του λογοτεχνικού έργου σε κόμικ με το λογισμικό Comic strip creator. Οι μαθητές ατομικά προχωρούνε στη σύνθεση συννεφόμενου (www.wordle.net), για να αποτυπώσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ηρώων. Η διδακτική ενότητα ολοκληρώνεται με τη συγγραφή (ατομικά) επιστολής διαμαρτυρίας προς τον συνήγορο του Παιδιού. Οι παραπάνω εργασίες «ανεβαίνουν» από τα ίδια τα παιδιά στην πλατφόρμα moodle της τάξης όπου η εκπαιδευτικός συχνά προχωράει σε σχολιασμό (απλή επιβράβευση, επισημάνσεις για την επιλογή των λέξεων ή το μέγεθος της γραμματοσειράς στο συννεφόμενο, βοήθεια σε τεχνικά ζητήματα κτλ.).

Από την περιγραφή γίνεται σαφές ότι στη διδασκαλία συλλειτουργούν ποικίλα επίπεδα που σχετίζονται με διδακτικές παραδόσεις και πρακτικές στο μάθημα της λογοτεχνίας, αλλά και με λογικές διδασκαλίας σε μορφή πρότζεκτ, όπου τα παιδιά «κάνουν πράγματα» με την αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας. Το μάθημα της Λογοτεχνίας σε επίπεδο γραμματισμού γίνεται κατανοητό με άξονα τη «σωστή» ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου μέσα από την αναγνώριση και τεκμηρίωση χαρακτηριστικών των ηρώων / του κοινωνικού πλαισίου. Στην προσέγγιση αυτή ο ρόλος της εκπαιδευτικού είναι κεντρικός, καθώς διαμεσολαβεί για να εκμαιεύσει τη γνώση μέσα από παραδοσιακά σχήματα αλληλεπίδρασης. Εμφανής είναι η παράλληλη επίδραση στρατηγικών προοδευτικής παιδαγωγικής (φύλλα εργασίας με ερωτήσεις που απαντώνται μέσω συνεργασίας σε ομάδες), τα οποία όμως φαίνεται να λειτουργούν κάπως επιφανειακά και να αναπλαισιώνονται από το παιδαγωγικό ζητούμενο της σωστής και γρήγορης ερμηνείας του κειμένου. Παράλληλα, το μάθημα της λογοτεχνίας εστιάζει ιδιαίτερα σε «γνώσεις για τον κόσμο», καθώς η εκπαιδευτικός επεκτείνει τα ερωτήματά της σε προβληματισμούς γύρω από αξίες και στάσεις ζωής, συνδέοντας με τον «πραγματικό», «εξωμυθιστορηματικό» κόσμο. Συγχρόνως, το μάθημα της Λογοτεχνίας γίνεται κατανοητό ως πρότζεκτ στο πλαίσιο του οποίου διαπλέκεται ο διδακτικός στόχος του ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών αλλά και του γραμματισμού σε κειμενικά είδη που συναντώνται στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας.

Χαρακτηριστικό της *υπερποικιλότητας* που εντοπίζεται στο μάθημα είναι και το παρακάτω διδακτικό συμβάν. Ανάμεσα στα φύλλα εργασίας η εκπαιδευτικός προβάλλει στον διαδραστικό

πίνακα μία κοινωνική διαφήμιση από τη μη κυβερνητική οργάνωση «Χαμόγελο του παιδιού». Πρόκειται για ένα βίντεο στο οποίο φαίνεται, αρχικώς, ένα αγοράκι να παίζει με το μπαμπά του πλένοντας τ' αυτοκίνητο μ' ένα λάστιχο και στη συνέχεια ένα «παιδί των φαναριών» να πλένει τζάμια αυτοκινήτων.

178. Εκπαιδευτικός: [...] Λοιπόν, τι μας έδειχνε αυτό το βίντεο; Καταλάβατε τα δύο παιδιά; Τι αντιπροσώπευε το ένα, τι αντιπροσώπευε το άλλο; Που ταιριάζουν ακριβώς με τα δύο δικά μας παιδιά, ε; Τους ήρωές μας. Σας ακούω λοιπόν. Μεταξύ σας σας παρακαλώ πρώτα! Συζητήστε το! ((Η ομάδα έψιλον συζητά για το θέμα, στην ομάδα Δ οι μαθητές Μ13 και Μ15 δε συζητούν καθόλου, στην ομάδα Γ οι Μ6 και Μ8 επίσης δεν ασχολούνται)) Ν' αρχίσουμε σσας! Να καταλήγουμε σε λέξεις, για να φτιάξετε το wordle σας (6) Άντε παιδιά καταλήξατε σε λέξεις; ((η ομάδα Ε σηκώνει ήδη το χέρι της και από τις ομάδες Α και Στ οι μαθητές Μ4 και Μ22 οι οποίοι δεν έχουν συζητήσει την ερώτηση με τους συμμαθητές τους)). [...]

182. Εκπαιδευτικός: Ας ξεκινήσουμε από τον Ερνστ. Έλα Ραλλία τι βρήκατε;

183. Μ22: Ε:: αποξενωμένος, μοναχικός, μυγιάγγιχτος=

Το συμβάν καταρχάς υπογραμμίζει την ιδιαίτερη κινητικότητα της εκπαιδευτικού, η οποία, με τη συμβολή των ΨΤ, προσφέρει ποικιλία «κειμένων» στη βάση της σύγκρισης και ανάδειξης γνώσεων για τον κόσμο (*Τι αντιπροσώπευε; Που ταιριάζουν ακριβώς με τα δύο δικά μας παιδιά, ε; Τους ήρωές μας*), επιχειρεί τη συνεργασία των μαθητών και την ανταλλαγή απόψεων (*συζητήστε το*), εστιάζει στον σχολικό λόγο και ενθαρρύνει τον ψηφιακό γραμματισμό (*να καταλήγουμε σε λέξεις και να φτιάξετε το worlde σας*). Στις επιλογές της λειτουργούν ποικίλα κέντρα όπως το Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία, τοπικές επιμορφώσεις στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΨΤ και τον σχεδιασμό της διδασκαλίας ως σχεδίου εργασίας, ο σχολικός λόγος κτλ. Παράλληλα, η σημαντική «αντίσταση» των παιδιών να συζητήσουν μεταξύ τους αναδεικνύει τη συνεργασία ως σύνθετη παιδαγωγική πρακτική που απαιτεί σημαντικές ταυτοτικές αλλαγές και από τον εκπαιδευτικό και από τους μαθητές.

Η διδασκαλία είναι ενδεικτική των νέων τάσεων που αναδύονται στο μάθημα της λογοτεχνίας και οι οποίες συνδέουν με το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας σε επίπεδο γραμματισμών και γνώσεων για τον κόσμο αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες ως παιδαγωγικά μέσα και ως μέσα πρακτικής γραμματισμού.

11.3 Συμπεράσματα: υβριδική διδακτική πραγματικότητα

Η ανάλυση των παραπάνω περιπτώσεων έδειξε ότι η διδασκαλία στην τάξη φαίνεται, με μια πρώτη ματιά, να μην είναι προβλέψιμη και να κατασκευάζονται διδασκαλίες που αποκλίνουν λιγότερο ή περισσότερο από τα αναμενόμενα. Στην πολυεπίπεδη αυτή πραγματικότητα που αναδεικνύεται, συνδυάζονται με ενδιαφέροντα τρόπο από την κάθε εκπαιδευτικό παλαιότερες τοπικές παραδόσεις (π.χ. τρόποι διδασκαλίας της γραμματικής, προσέγγιση των αρχαίων ελληνικών κειμένων), ισχύουσες επίσημες λογικές (π.χ. σχολικά βιβλία), σύγχρονες τοπικές αναζητήσεις (π.χ. δημιουργική γραφή, σχέδιο πρότζεκτ, φύλλα εργασίας) και διεθνείς τρέχουσες αναζητήσεις, όπως αναπλαισιώνονται στην Ελλάδα (π.χ. πολυτροπικότητα, ψηφιακός γραμματισμός). Σε όλα αυτά ο ρόλος των παιδαγωγικών πρωταγωνιστών, κυρίως των εκπαιδευτικών, φαίνεται να είναι ιδιαίτερα δημιουργικός. Ο συνδυασμός αυτός δείχνει ότι τα α.ε., η διδασκαλία της ν.ε. λογοτεχνίας αλλά και τα άλλα αντικείμενα, είναι μαθήματα σε μεγάλη ρευστότητα, τουλάχιστον στις συγκεκριμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών. Η διαπίστωση αυτή

συμβαδίζει απόλυτα και με τα συμπεράσματα των αναλύσεων που αφορούσαν τη διδασκαλία της ν.ε. γλώσσας (βλ. Κουτσογιάννης κ.ά. 2015, 2ος τόμ.: κεφ. 5), τα οποία είναι παραπλήσια.

Παρόμοιες είναι και οι διαπιστώσεις σε σχέση με το πώς η *υπερποικιλότητα* αυτή ευθυγραμμίζεται σε συγκεκριμένα διδακτικά σχήματα. Ειδικότερα, κοινό τους σημείο είναι η αθροιστική λογική στο πώς κατανοείται το πρότζεκτ αλλά και η δόμησή τους στη λογική “διαβάζω–βρίσκω–γράφω–παρουσιάζω”. Ενδιαφέρον έχει επίσης το γεγονός ότι, στο επίπεδο των γραμματισμών, το είδος των κειμένων που παράγουν τα παιδιά είναι παραπλήσια, ανεξάρτητα από το μάθημα: απαντήσεις σε σχολικού τύπου ερωτήσεις, συγγραφή επιχειρηματολογικών και πολυτροπικών κειμένων, προφορικές παρουσιάσεις σε μορφή ΠΠ, δημιουργική γραφή κ.λπ.

Σημαντική διαφορά παρατηρείται ωστόσο στο γεγονός ότι τα κλειστά σχήματα αλληλεπίδρασης στη διδασκαλία των α.ε. από το πρωτότυπο είναι περισσότερα και αφορούν πρωτίστως ενότητες που εστιάζουν στην προσέγγιση των αρχαίων κειμένων και στη διδασκαλία της γραμματικής. Θα μπορούσαμε, συμπερασματικά, να πούμε ότι η ανάλυση αναδεικνύει ένα ενδιαφέρον φαινόμενο: ενώ ειδικοί και λιγότερο ειδικοί ερίζουν για τις ώρες διδασκαλίας, αν η διδασκαλία θα είναι από πρωτότυπο ή από μετάφραση κ.λπ., στην πράξη φαίνεται ότι παρατηρούνται σαφείς τάσεις σύγκλισης των δύο διδακτικών αντικειμένων, κυρίως σε σχέση με τις εναλλακτικές προσεγγίσεις από τις οποίες αντλούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία. Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να υπογραμμιστεί το γεγονός ότι για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας των α.ε. από αυτό που χαρακτήριζε τη διδασκαλία του μαθήματος στο παρελθόν επιλέγονται, πρωτίστως, παραδόσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία του μαθήματος της ν.ε. γλώσσας ή γενικότερες σύγχρονες παιδαγωγικές παραδόσεις. Από αυτήν την άποψη η διδασκαλία του μαθήματος της α.ε. γλώσσας μετατρέπεται εν μέρει, και αυτό ασυνείδητα, σε μάθημα διδασκαλίας της ν.ε. γλώσσας. Αντίθετα, κάθε προσπάθεια των εκπαιδευτικών για προσέγγιση του α.ε. κειμένου και των γραμματικών δομών του ενεργοποιεί αυτομάτως παραδοσιακά διδακτικά σχήματα, σχεδόν ίδια με τις οδηγίες που στέλνονταν στους εκπαιδευτικούς κατά τα μέσα του 19ου αιώνα (βλ. Δημαράς 1973, 1ος τόμ.: 99–100). Πρόκειται για μια ενδιαφέρουσα υβριδική διδακτική πραγματικότητα, όπου η διδασκαλία της α.ε. από τη μια πλευρά συναντάει τη διδασκαλία της ν.ε. και από την άλλη διατηρεί στοιχεία ίδια με τη συγκρότηση του μαθήματος κατά τα πρώτα χρόνια της δημιουργίας του νεοελληνικού κράτους.

Τα παραπάνω παραδείγματα αναδεικνύουν με έμφαση και κάτι άλλο πολύ σημαντικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: όλες αυτές οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν ΨΤ και όλες προσπάθησαν να καινοτομήσουν. Για να μπορούν όμως να το πραγματοποιούν αυτό είναι άκρως απαραίτητο να γνωρίζουν συνειδητά ποιες διδακτικές παραδόσεις θα ακολουθούν και γιατί, ανεξάρτητα από το μέσο και το διδακτικό αντικείμενο.

Θα μπορούσαμε, εν κατακλείδι, να πούμε ότι στα παραπάνω παραδείγματα συνυπάρχουν φυγόκεντρες με κεντρομόλες τάσεις. Κεντρομόλες είναι οι διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν τα γνωστά κλειστά σχήματα στη διδασκαλία (π.χ. E-A-A) και αξιοποιούν με παραδοσιακό τρόπο τη σχολική ύλη. Φυγόκεντρες είναι οι πρακτικές που δίνουν ρόλο στα παιδιά, που προσπαθούν να σχεδιάσουν τα μαθήματα αξιοποιώντας ποικιλία πόρων και που προσπαθούν να κάνουν τα μαθήματα ευχάριστα. Σε όλες ωστόσο τις προσπάθειες χρειάζεται να γίνουν αρκετά ακόμη, ώστε: να δίνεται χρόνος αυτόνομης εργασίας στα παιδιά, με βάση κάποιο κεντρικό πρόβλημα που θα έχουν να επιλύσουν· να δημιουργούν/ συνθέτουν με βάση τον κύκλο παραγωγής λόγου (βλ. Ενότητα 3). Αξίζει να υπογραμμιστεί με έμφαση ότι όλα τα διδακτικά αντικείμενα είναι κατά

βάθος γλωσσικά μαθήματα, αφού έχουν να κάνουν με το διάβασμα και το γράψιμο. Κάθε δάσκαλος, επομένως, θα πρέπει να το έχει αυτό υπόψη, που σημαίνει ότι θα πρέπει να προβληματίζεται πάντοτε και με άξονα το διάβασμα και το γράψιμο, επομένως τον κύκλο παραγωγής λόγου.

12 ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΤΟ ΕΥΡΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΝΗΣ

12.1 Σχολικός γραμματισμός: αξιοποίηση των ΨΤ στη ζώνη των ανθρωπιστικών μαθημάτων

Η διεθνής και η ελληνική εμπειρία δείχνει ότι αντί οι ΨΤ να γίνουν η αφετηρία και η αφορμή για εισαγωγή αλλαγών στην εκπαίδευση, έγινε δυστυχώς ακριβώς το αντίθετο: η εισαγωγή τους έγινε πρόχειρα, βιαστικά και χωρίς σοβαρό πολιτικό σχεδιασμό, με αποτέλεσμα να αφομοιωθούν σε πολύ σημαντικό βαθμό από το ισχύον πλαίσιο. Έτσι, ενώ διατηρήθηκε το ισχύον «τι», «πώς» και «πότε» της διδασκαλίας, εισήχθησαν οι ΨΤ προκειμένου να επιτευχθεί αυτό καλύτερα. Χρησιμοποιήθηκε, δηλαδή, σε μεγάλη έκταση η Νέα Τεχνολογία στην υπηρεσία του παλιού σχολείου. Στο πλαίσιο της λογικής αυτής έχει αναπτυχθεί, όπως ήδη αναφέρθηκε (Ενότητα 1), μια εργαλειική (τεχνοκεντρική) προσέγγιση των ΨΤ στην εκπαίδευση, με κύριες εκφάνσεις τη συρρίκνωση του θέματος «διδασκαλία των μαθημάτων και ψηφιακές τεχνολογίες» στην πολιτική αξιοποίησης εκπαιδευτικού λογισμικού στα σχολεία, στην ταχύρρυθμη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και, βέβαια, στην ύπαρξη του κατάλληλου εξοπλισμού.

Στα ισχύοντα Π.Σ. και σχολικά εγχειρίδια ενυπάρχει, άλλοτε σε μικρότερη και άλλοτε σε μεγαλύτερη έκταση, η λογική αξιοποίησης των ΨΤ στο πλαίσιο της προσπάθειας για αναμόρφωση του ελληνικού σχολείου και κατά προέκταση για τη βελτίωση της διδασκαλίας, μια λογική που υπερβαίνει την εργαλειική αντιμετώπιση που θα σήμαινε απλή αξιοποίηση κάποιων ψηφιακών περιβαλλόντων στη διδασκαλία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι διαθεματικές εργασίες, όπως συναντώνται στα διδακτικά εγχειρίδια του Γυμνασίου για το μάθημα της γλώσσας.

Διαθεματική εργασία

«Εικόνες του εαυτού μας και του κόσμου στο διαδίκτυο»

- ▶ Συνεργαζόμενοι σε ομάδες των δύο ατόμων και με τον καθηγητή της Πληροφορικής, επιχειρήστε να διαμορφώσετε ένα ηλεκτρονικό λεύκωμα, στο οποίο θα περιγράφετε μέσα από ποικίλο ηλεκτρονικό υλικό, εικόνες (σχέδια, σκίτσα, φωτογραφίες κ.λπ.) και κείμενα σημαντικές πτυχές της καθημερινής ζωής αλλά και του χώρου ζωής σας. Πιο συγκεκριμένα:
 - Συλλογή φωτογραφικού υλικού.
 - Απόδοση-κατασκευή μέσα από τη ζωγραφική του πορτρέτου του άλλου.
 - Σκίτσα που σατιρίζουν τον κόσμο ή τον εαυτό σας.
 - Πολυποπτικό υλικό (μουσεία, αρχεία, επιλογή κινηματογραφικών ταινιών κ.λπ.).
 - Κείμενα με βιωματικό ή κριτικό περιεχόμενο για πρόσωπα και πράγματα-γεγονότα της κοινωνικής σας ζωής.

Εναλλακτικά:


- ▶ Οργανώστε μια ηλεκτρονική έκθεση της τάξης σας στο διαδίκτυο. «Η πλαστή εικόνα του κόσμου από τα σύγχρονα ΜΜΕ και η ανατροπή της»

Χαρισμένοι σε ομάδες, επιλέξτε ένα γεγονός της επικαιρότητας που απασχόλησε την κοινή γνώμη και συλλέξτε:

- Υλικό (φωτογραφίες, ήχο). Πώς παρουσιάστηκε από τα τηλεοπτικά δελτία;
- Πώς το παρουσίασαν το ραδιόφωνο και οι εφημερίδες;
- Πώς παρουσιάστηκε σε σελίδες του διαδικτύου;
- Πώς το αντιμετωπίσατε-κρίνατε εσείς (προσωπικά κείμενα);

Χρήσιμες ηλεκτρονικές διευθύνσεις

1. <http://www.ime.gr> (Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού)
2. <http://www.benaki.gr> (Μουσείο Μπενάκη)
3. <http://www.ert.gr> (Ελληνική Ραδιοφωνία-Τηλεόραση)
4. <http://www.google.com> (Μηχανή αναζήτησης στο διαδίκτυο)



Εικόνα 20 Προτεινόμενη εργασία στο εγχειρίδιο της Α' Γυμνασίου (2006, σ. 122)

Τέτοιου είδους παραδείγματα αφορούν τη λειτουργική ενσωμάτωση των ΨΤ στο γλωσσικό μάθημα με τη δημιουργική χρήση του διαδικτύου και των προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου. Ξεφεύγουν εμφανώς από την εργαλειακή αντίληψη και έχουν ως απώτερο σκοπό τη λειτουργική κατάρτηση του ψηφιακού/νέου γραμματισμού.

Στο ίδιο πλαίσιο προτείνουμε και την αξιοποίηση των ΨΤ σε όλο το εύρος των σχολικών δραστηριοτήτων και φυσικά στην καθημερινή διδακτική πρακτική, προκειμένου να κατακτηθεί λειτουργικά ο ψηφιακός γραμματισμός. Αν οι εκπαιδευτικοί δεν αντιληφθούν τη σημασία της καθημερινής αξιοποίησης ΨΤ σε όλο σχεδόν το εύρος της μαθησιακής διαδικασίας (σύνταξη και βελτίωση κειμένων, αναζήτηση και αξιολόγηση πληροφοριών, επικοινωνία-συνεργασία με άλλους για τη μάθηση, νέες διαδικασίες στο διάβασμα και το γράψιμο κ.λπ.), η αξιοποίηση των υπολογιστών στα σχολεία θα είναι ευκαιριακή και με ελάχιστα αποτελέσματα.

Για να γίνει αυτό, απαιτούνται νέες προσεγγίσεις στα ζητήματα της διδακτικής των ανθρωπιστικών μαθημάτων. Παρ' ότι γίνεται πολλή συζήτηση τελευταία για διαθεματικές προσεγγίσεις, διεπιστημονικού χαρακτήρα δραστηριότητες, όπως αυτή που παρατέθηκε παραπάνω, δεν υπάρχει κάποιο θεωρητικό κείμενο που να προσεγγίζει το ζήτημα αυτό από την οπτική των φιλολογικών/ ανθρωπιστικών μαθημάτων, τουλάχιστον στην ελληνική βιβλιογραφία. Το επόμενο κεφάλαιο επιχειρεί να καλύψει το κενό αυτό, τοποθετώντας την αξιοποίηση των ΨΤ σε ένα ευρύτερο από το μάθημα πλαίσιο και παρέχοντας ένα θεωρητικό υπόβαθρο για κάθε διαθεματικού χαρακτήρα πρωτοβουλία.

12.1.1 Τα δεδομένα

Κάθε απόπειρα που αποβλέπει στην ανανέωση της διδακτικής πρακτικής, όπως συμβαίνει με την περίπτωση της αξιοποίησης ΨΤ στη διδασκαλία, είναι απαραίτητο να αντιμετωπίσει συνειδητά το ζήτημα της πληθώρας των διδακτικών αντικειμένων που καλούνται οι φιλόλογοι να διδάξουν. Το γεγονός της διδασκαλίας πολλών διδακτικών αντικειμένων από έναν εκπαιδευτικό θεωρήθηκε συχνά στο παρελθόν ως μειονέκτημα, όταν το βάρος δινόταν στην αποκλειστική μετάδοση γνώσεων για κάθε διδακτικό αντικείμενο. Στις μέρες μας, που ενδιαφέρει παράλληλα με τις γνώσεις και η καλλιέργεια δεξιοτήτων, αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως πλεονέκτημα, αν αξιοποιηθεί κατάλληλα. Ας δούμε στη συνέχεια πώς μπορεί να γίνει αυτό.

Τα ανθρωπιστικά μαθήματα που διδάσκουν οι φιλόλογοι στην ελληνική Β/θμια εκπαίδευση θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες:

- Γλωσσικά μαθήματα (νέα ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία). Σε πολλές χώρες αποτελεί ενιαίο μάθημα και συνιστά τον πυρήνα αυτού που στον αγγλοσαξονικό κόσμο αποκαλείται τα τελευταία χρόνια literacy education και English education ή teaching L1 (συνήθως σε πολλές χώρες της Ευρώπης). Στην Ελλάδα η ν.ε. γλώσσα και η λογοτεχνία αποτελούν διαφορετικά μαθήματα και προσεγγίζονται συνήθως ξεχωριστά και από επιστημονική-διδακτική άποψη. Έχουν γίνει απόπειρες κατά τα τελευταία χρόνια τα μαθήματα αυτά να συνεξετάζονται, ιδιαίτερα στο Λύκειο, χωρίς ωστόσο κάποια μελέτη για το πώς και γιατί διασυνδέονται. Οι ώρες διδασκαλίας κυμαίνονται ανάμεσα σε 4-5 εβδομαδιαία, συνολικά. Τα περιθώρια αξιοποίησης ΨΤ στα μαθήματα αυτά είναι πάρα πολλά στο Γυμνάσιο, πρωτίστως, αλλά και στο Λύκειο. Στη διεθνή βιβλιογραφία, άλλωστε, έχει αναπτυχθεί πλούσιος προβληματισμός ως προς την αξιοποίηση των ΨΤ στα μαθήματα αυτά. Πολλές άλλωστε πρακτικές που προτείνονται για το μάθημα της λογοτεχνίας, όπως άλλωστε και σε όλα τα ανθρωπιστικά μαθήματα, αποτελούν σε μεγάλο βαθμό γλωσσοδιδακτικές δραστηριότητες (π.χ. αναζήτηση πληροφοριών, σύνθεση κειμένων, δημιουργική γραφή, γράψιμο ποικιλίας κειμενικών ειδών κ.λπ.).

- Αρχαίες γλώσσες (αρχαία ελληνικά και λατινικά). Τα αρχαία ελληνικά κατέχουν κυρίαρχη θέση στο πρόγραμμα σπουδών της Β/θμιας εκπαίδευσης. Τα λατινικά συνδέονται αποκλειστικά με τις εισαγωγικές εξετάσεις στα ΑΕΙ και επομένως τα περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης των ΨΤ είναι περιορισμένα. Αντίθετα, τα περιθώρια αξιοποίησης των ΨΤ στη διδασκαλία του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών είναι αρκετά.
- Ιστορία. Αποτελεί επίσης μάθημα με σημαντική θέση το σχολικό πρόγραμμα σπουδών και για το οποίο η αξιοποίηση των ΨΤ είναι εύκολα πραγματοποιήσιμη.
- Σε αυτά μπορούμε να προσθέσουμε μαθήματα όπως τα Θρησκευτικά, που διδάσκονται είτε από θεολόγους είτε από φιλόλογους, ανάλογα με τον καταμερισμό των διδακτικών αναθέσεων που προβλέπει κάθε φορά ο νόμος.
- Συχνή είναι και η διδασκαλία και άλλων μαθημάτων από τους εκπαιδευτικούς, όπως της «Ζώνης Δημιουργικών Δραστηριοτήτων» του Λυκείου. Και στην προκειμένη περίπτωση οι δυνατότητες αξιοποίησης των ΨΤ είναι πολλές, κυρίως σε συνδυασμό με άλλα διδακτικά αντικείμενα (π.χ. γλώσσα ή ιστορία ή θρησκευτικά).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τα ανθρωπιστικά μαθήματα εμπλέκονται στις περισσότερες από τις άτυπες και ημιτυπικές μορφές σχολικών πρακτικών γραμματισμού (βλ. αμέσως μετά), όπως η οργάνωση σχολικών γιορτών, εκπαιδευτικών εκδρομών κ.λπ.

Το ερώτημα που είναι απαραίτητο να απαντηθεί είναι σε ποιες δραστηριότητες και σε ποια από τα ανωτέρω μαθήματα θα αξιοποιηθούν ΨΤ στο ελληνικό σχολείο και επομένως πού θα δοθεί η δέουσα προτεραιότητα. Στο ερώτημα αυτό μπορούν να δοθούν δύο απαντήσεις:

Απάντηση πρώτη: σε όλα ή στα κυριότερα μαθήματα.

Πρόκειται για οπτική που θεωρείται σχεδόν αυτονόητη και απαιτεί: έμφαση στη διδακτική του κάθε διδακτικού αντικειμένου, επιλογή ΨΤ που προσφέρονται για κάτι τέτοιο και ανάπτυξη διδακτικών σεναρίων προς αυτήν την κατεύθυνση.

□ Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός επιλέγει να αξιοποιήσει στο μάθημα της αρχαίας ελληνικής ένα κλειστό λογισμικό με ασκήσεις συμπλήρωσης κενών. Τα παιδιά εξασκούνται σε αυτό το λογισμικό μία ώρα την εβδομάδα, όταν είναι ελεύθερο το εργαστήριο πληροφορικής ή όταν υπάρχει ο διαδραστικός πίνακας ή δίνεται ως κατ' οίκον εργασία. Κατά την εξάσκηση, δεν υπάρχει ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό, οι μαθητές εργάζονται ατομικά και η χρήση του έχει ως σκοπό την εύκολη αξιολόγηση των μαθητών από το μηχάνημα.

Η λύση αυτή είναι προβληματική για πολλούς λόγους· αναφέρονται οι κυριότεροι:

- Τα συνήθη λογισμικά που προσφέρονται για μια τέτοιου είδους προσέγγιση είναι εξαιρετικά στατικά, με αποτέλεσμα να ενισχύουν μια παραδοσιακού τύπου διδακτική πρακτική, την οποία η εισαγωγή των ΨΤ στην εκπαίδευση υποτίθεται ότι θέλει να υποσκάψει. Αλλά και νέα περιβάλλοντα, όπως το Kahoot, ακολουθούν σε γενικές γραμμές την ίδια παραδοσιακή λογική.
- Ο σχολικός χώρος και χρόνος επιτρέπει την ευκαιριακή και μόνο αξιοποίηση των ΨΤ στο πλαίσιο της λογικής αυτής. Τα ερωτήματα που μπορούν να τεθούν είναι απλά αλλά καιρία για την τύχη της εισαγωγής των ΨΤ στο σχολείο, με βάση τη λογική αυτή: Πόσες ώρες θα βρεθεί διαθέσιμο εργαστήριο στη διάρκεια της χρονιάς για το κάθε μάθημα; Πόσος πραγματικός χρόνος απομένει από μια μετακίνηση στο εργαστήριο των υπολογιστών; Η μέχρι σήμερα εμπειρία στη χώρα μας δείχνει ότι η έλλειψη διαθέσιμου εργαστηρίου αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που λειτουργεί ανασταλτικά στην ευρεία χρήση των ΨΤ στην ελληνική εκπαίδευση. Ο χρόνος επίσης των 45 λεπτών της κάθε διδακτικής ώρας σπαταλάται στη διαδικασία (άφιξη και

αναχώρηση στο εργαστήριο, εκκίνηση των υπολογιστών και κλείσιμο) και απομένει ελάχιστος χρόνος για την ουσία. Αλλά και στην περίπτωση ακόμη που υπάρχουν φορητοί υπολογιστές, η τεχνική διαδικασία (τροφοδοσία, απρόσκοπτη λειτουργία, καλή λειτουργία του λογισμικού κ.λπ.) δημιουργεί συχνά σημαντικά προβλήματα (Κουτσογιάννης 2007· Selwyn κ.ά. 2017). Η έρευνα δείχνει ότι αξιοποιείται κυρίως ο προβολέας, όπου και πραγματοποιούνται τέτοιου είδους ασκήσεις (βλ. Ενότητα 1, κεφ. 1.4).

- Η οπτική αυτή δεν προσεγγίζει από δημιουργική αλλά από στατική οπτική τη διδασκαλία, από τη στιγμή που αξιοποιεί τις ΨΤ για να απομονώσει περαιτέρω τα διδακτικά αντικείμενα. Αντίθετα, σήμερα έχουμε ανάγκη από μια δημιουργική προσέγγιση του σχολικού χρόνου, χώρου και των περιεχομένων της διδασκαλίας, από τη στιγμή που μία από τις βασικές σύγχρονες επιδιώξεις είναι η καλλιέργεια της πρωτοβουλίας των μαθητών.

Η συγκεκριμένη λύση δε λαμβάνει υπόψη της ότι οι υπάρχουσες σχολικές δομές διαμορφώθηκαν κάτω από συγκεκριμένες ιστορικές συγκυρίες, όταν η κατάκτηση βασικών γνώσεων και των βασικών στον γραμματισμό αποτελούσαν άμεση προτεραιότητα. Οι σημερινές προτεραιότητες του σχολείου, λόγω ευρύτερων αλλαγών στην κοινωνία, δεν μπορεί να είναι μόνο αυτές. Οι ενημερωμένοι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να γνωρίζουν να κινούνται δημιουργικά στο πλαίσιο των δομών αυτών αλλά να μπορούν και να τις ξεπερνούν.

Απάντηση δεύτερη: συνολικότερη προσέγγιση των διδακτικών πρακτικών και δημιουργική ανάγνωσή τους.

Στην προκειμένη περίπτωση επιχειρείται μια συνολική προσέγγιση των πρακτικών στις οποίες παίρνουν μέρος οι εκπαιδευτικοί. Κρίνεται απαραίτητη μια συνολική ανάγνωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και των περιθωρίων που δημιουργούν για διδακτική αξιοποίηση των ΨΤ. Θα επιχειρήσουμε κάτι τέτοιο στη συνέχεια.

12.1.2 Σχολικές πρακτικές γραμματισμού και αξιοποίηση των ΨΤ

Κρίνοντας ότι είναι απαραίτητη μια ευρύτερη ανάγνωση του σχολικού χρόνου, χώρου, αλλά και των περιεχομένων της διδασκαλίας —που θα επιτρέψει τη δημιουργικότερη αξιοποίηση των ΨΤ στη διδασκαλία— θεωρούμε το σχολείο ως έναν χώρο επαναλαμβανόμενων διδακτικών πρακτικών σχολικού γραμματισμού, στις οποίες σημαντικός είναι ο ρόλος της γλώσσας (γραπτής, προφορικής, πολυτροπικής). Η θεώρηση αυτή επιτρέπει την ευκολότερη σύγκριση του παρεχόμενου σχολικού γραμματισμού τόσο με τον πρωτογενή γραμματισμό των παιδιών (πρωτογενή εγγράμματη κοινωνικοποίησή τους) όσο και με τους απαιτούμενους κοινωνικούς πολυγραμματισμούς των ημερών μας. Εδώ θα συζητηθεί ιδιαίτερα η δεύτερη περίπτωση και θα συνδεθεί με την αξιοποίηση των ΨΤ.

Η ολιστική αυτή αντιμετώπιση επιτρέπει, επίσης, και την αποφυσικοποίηση των ισχυόντων, την έξοδο δηλαδή από τον φαύλο κύκλο του αυτονόητου και των εμβλωματικών προσεγγίσεων που συνήθως επιχειρούνται. Δίνει τη δυνατότητα, τέλος, ο οποίος σχεδιασμός να μην ξεκινήσει από τα επιμέρους αλλά από το σχολείο ως όλο, αναζητώντας τις δυνατότητες που παρέχει η ισχύουσα κατάσταση και πρακτική.

Για την καλύτερη προσέγγιση του θέματος, θα μπορούσαμε να εξειδικεύσουμε τον παρεχόμενο σχολικό γραμματισμό σε τρεις επιμέρους κατηγορίες με μεταβλητή τον βαθμό «ταξινόμησης»³⁸ των σχολικών πρακτικών: τυπικός, ημιτυπικός και άτυπος σχολικός γραμματισμός.

12.1.2.1 Τυπικές μορφές σχολικού γραμματισμού

Στην πρώτη κατηγορία, θα τον αποκαλέσουμε εδώ τυπικό σχολικό γραμματισμό, ανήκουν οι σχολικές πρακτικές που διακρίνονται για την «ισχυρή τους ταξινόμηση». Στην περίπτωση αυτή υπάρχει συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, βιβλία, οδηγίες, βιβλία ύλης και όλα όσα συνεπάγεται η διδασκαλία ενός μαθήματος στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν όλα τα μαθήματα του σχολικού προγράμματος, επομένως και οι κατηγορίες μαθημάτων που διδάσκουν οι φιλόλογοι και οι θεολόγοι και αναφέρθηκαν παραπάνω.

Βασικό χαρακτηριστικό του τυπικού σχολικού γραμματισμού, το οποίο παίζει σημαντικό ρόλο στο πώς θα αξιοποιηθούν οι ΨΤ, είναι η βιβλιοκεντρική εστίαση. Σε όλα τα διδασκόμενα (φιλολογικά και όχι μόνο) μαθήματα, ακόμη και αυτό της λογοτεχνίας, ο βασικός άξονας της διδακτικής πρακτικής είναι το βιβλίο και η διδακτέα ύλη. Κάθε απόπειρα αξιοποίησης των ΨΤ προσκρούει στη λογική αυτή.

Οι «λύσεις» που θα μπορούσαν να δοθούν, στο πλαίσιο του τυπικού σχολικού γραμματισμού, είναι οι εξής:

- προσκόλληση στη διδασκαλία της ύλης,
- εργασία στην τάξη με βάση στρατηγικές,
- αξιοποίηση όλου του εύρους της φιλολογικής ζώνης.

α) Προσκόλληση στη διδασκαλία της ύλης

Η αξιοποίηση των ΨΤ στη διδασκαλία κάποιου μέρους της ύλης, προκειμένου αυτή να γίνει καλύτερα κατανοητή, και με βασικό άξονα το διδακτικό εγχειρίδιο. Προς αυτήν την κατεύθυνση μπορούν να αξιοποιηθούν κάποια κλειστά ψηφιακά περιβάλλοντα, τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου για τη διδασκαλία και επεξεργασία του γραπτού λόγου, οι διαδραστικοί πίνακες και τα προγράμματα παρουσίασης ως εποπτικά μέσα κ.λπ. (βλ. **επιμορφωτικό υλικό B1**).

Τα προβλήματα στην περίπτωση αυτή είναι προφανή: δύσκολη η ύπαρξη ψηφιακού περιβάλλοντος που θα καλύπτει επακριβώς τη διδακτέα ύλη, υπερβολική απώλεια χρόνου στη διαδικασία με ελάχιστο επί της ουσίας όφελος, δύσκολος ο χρονισμός ανάμεσα στην ύλη που πρέπει να διδαχθεί, την εύρεση αντίστοιχου λογισμικού και τη διάθεση του εργαστηρίου τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Ακόμη και η αξιοποίηση φορητών συσκευών που θα φέρνουν τα ίδια τα παιδιά ή θα διαθέτει το σχολείο δεν θα διευκολύνει ιδιαίτερα τα πράγματα. Το μεγαλύτερο πρόβλημα όμως είναι ότι δεν επιχειρείται μια ανατροπή ή βελτίωση της ισχύουσας κατάστασης, τη στιγμή που οι ΨΤ υποτάσσονται απολύτως στη λογική του βιβλίου και ο εκπαιδευτικός παραμένει απλός διεκπεραιωτής της διδακτικής πρακτικής. Η εμπειρία και η

³⁸ Ο όρος χρησιμοποιείται με τη λογική που τον χρησιμοποιεί ο Bernstein (1989). Η ταξινόμηση «αναφέρεται στον βαθμό διαφύλαξης των συνόρων μεταξύ περιεχομένων» (67-68). Έχουμε «ισχυρή ταξινόμηση», όταν τα σύνορα μεταξύ διαφόρων περιεχομένων (π.χ. διδακτικών αντικειμένων) διαγράφονται με σαφήνεια και «ασθενή», όταν συμβαίνει το αντίθετο.

έρευνα στη χώρα μας έχει δείξει ότι μια στενή προσέγγιση με βάση τα ισχύοντα είναι θνησιγενής και αναποτελεσματική.

Πολύ συχνά πραγματοποιείται κατά τα τελευταία χρόνια και κάτι χειρότερο: χρησιμοποιούνται οι διαδραστικοί πίνακες ή οι προτζέκτορες προκειμένου να προβάλλονται ταινίες, όχι ως μέρος μιας μαθησιακής στρατηγικής, αλλά ως μέρος μιας τακτικής να «κάθονται τα παιδιά ήσυχα και παράλληλα να μαθαίνουν κάτι» (βλ. αναλυτικά για τους ΔΠ, **επιμορφωτικό υλικό Β1**). Είναι άξιο λόγου ότι κατά την περίοδο της πανδημίας χρησιμοποιήθηκαν κατά κύριο λόγο κλειστά περιβάλλοντα εξάσκησης στη διδασκαλία των επιμέρους διδακτικών αντικειμένων (βλ. Ενότητα 1, κεφ. 1.4).

Επειδή η πραγματικότητα της αυστηρής μόνωσης των διδακτικών αντικειμένων είναι γεγονός και θα πρέπει να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τι μπορούν να κάνουν σχετικά, δίνονται στη συνέχεια αρκετές ιδέες, σχετικά.

β) Εργασία στην τάξη με βάση στρατηγικές

Ένα μέρος του εκπαιδευτικού χρόνου μπορεί να διατεθεί όντως και προς την κατεύθυνση της κάλυψης της διδακτέας ύλης, αυτό όμως είναι απαραίτητο να γίνει κατά τρόπο δημιουργικό και όχι γραμμικό. Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός κινείται βάσει στρατηγικής και η τεχνολογία αποτελεί μέρος της τακτικής του για την καλύτερη επίτευξη της στρατηγικής αυτής: έχοντας κατά νου τους συνολικούς στόχους, μπορεί να κρίνει ποια τεχνολογία θα αξιοποιήσει και για ποιο/ποιους στόχους, να οργανώσει τον χρόνο του καλύτερα (π.χ. συνεχόμενα δώρα, προκειμένου να έχει χρονική άνεση στο εργαστήριο ή στην τάξη), να εκτιμήσει για ποιο μέρος των στόχων του θα αξιοποιήσει το εργαστήριο για όλη την τάξη ή θα αναθέσει κάποιες εργασίες σε ομάδες ή παιδιά, τα οποία θα αξιοποιήσουν τις σχολικές υποδομές (π.χ. βιβλιοθήκη, εργαστήριο) για την ολοκλήρωσή τους κ.λπ., να εκτιμήσει, επίσης, τι είδους ψηφιακά περιβάλλοντα ή παραδείγματα θα αξιοποιήσει ο ίδιος για την καλύτερη διδασκαλία ενώπιον όλης της τάξης (αξιοποιώντας ενδεχομένως βιντεοπροτζέκτορα ή διαδραστικό πίνακα).

Ας υποθέσουμε ότι ο εκπαιδευτικός διδάσκει γλώσσα σε κάποια τάξη του Γυμνασίου. Καλύτερα θα ήταν να μην αντιμετωπίζει το μάθημα ως το άθροισμα των κεφαλαίων ενός βιβλίου, αλλά να θέτει στόχους που έχει να καλύψει τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά. Στην περίπτωση αυτή, ο εκπαιδευτικός κινείται βάσει στρατηγικής και η τεχνολογία αποτελεί μέρος της τακτικής του για την καλύτερη επίτευξη της στρατηγικής αυτής. Η αξιοποίηση της τεχνολογίας σε μια τέτοιου είδους οπτική μπορεί να πάρει τις εξής μορφές:

Συστηματική χρήση ΨΤ, όχι ως συμπλήρωμα της διδασκαλίας αλλά όπου αυτό εξυπηρετεί συγκεκριμένο διδακτικό στόχο, ως μέρος ευρύτερης στρατηγικής. Π.χ. χρήση του προγράμματος επεξεργασίας κειμένου για την επεξεργασία κειμένου μαθητή ή μαθητών με τη συνεργασία όλης της τάξης· προετοιμασία των μαθητών του για γόνιμη αξιοποίηση του διαδικτύου κατά την αναζήτηση πληροφοριών (π.χ. κριτήρια αξιολόγησης της πληροφορίας), χρήση διαδραστικού πίνακα στο πλαίσιο στρατηγικής για διδασκαλία που απευθύνεται σε όλη την τάξη (ενσωματώνοντας διαφορετικούς τύπους μάθησης, π.χ. οπτικό, ακουστικό κ.λπ.), αξιοποίηση ψηφιακού περιβάλλοντος για ενδυνάμωση μαθητών στο πλαίσιο στρατηγικά διαφοροποιημένης διδασκαλίας ή για την ανάρτηση των εργασιών των παιδιών κ.λπ.

Ανάθεση εργασιών στην αρχή της χρονιάς (κυρίως) ή και ενδιάμεσως, οι οποίες θα απαιτούν αξιοποίηση των ΨΤ για την ολοκλήρωσή τους. Οι εργασίες αυτές (και η εξέλιξή τους) θα

παρουσιάζονται στην τάξη σε τακτά χρονικά διαστήματα, αφού ολοκληρώνονται με τη στενή καθοδήγηση των διδασκόντων. Οι εργασίες αυτές είναι πολύ σημαντικές, γιατί εμπλέκουν τα παιδιά σε σύγχρονες μορφές έρευνας, σύνθεσης κειμένων και παρουσίασης ενώπιον ακροατηρίου (ενώπιον της τάξης), καλλιεργώντας παράλληλα τη δημιουργικότητα.

Τα ισχύοντα Π.Σ. και σχολικά εγχειρίδια προσφέρονται για μια τέτοιου είδους προσέγγιση. Ας πάρουμε για παράδειγμα τα βιβλία που αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο. Οι διαθεματικές εργασίες στο τέλος του κάθε κεφαλαίου προσφέρονται θαυμάσια ως αφετηρία που θα ενσωματώσουν όλη την ύλη του κεφαλαίου, ενώ επιτρέπουν και την ευρεία χρήση των ΨΤ. Η διδασκαλία των δομών της γλώσσας μπορεί να γίνει επίσης συγκεντρωτικά με την αξιοποίηση της κατάλληλης τεχνολογίας.

✎ Ένας εκπαιδευτικός μπορεί ξεκινώντας το μάθημά του μέσα από την παρακάτω διαθεματική εργασία να ενσωματώσει όλη την ύλη του κεφαλαίου, που έχει ως συνολικότερο θέμα τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα. Θα μπορούσε κάλλιστα να κάνει κάτι πιο καινοτόμο: να αναθέσει σε ομάδες παιδιών να παρουσιάσουν αναλυτικά τη θεματική της κάθε ενότητας, αξιοποιώντας τα κείμενα του σχολικού βιβλίου αλλά και πολλά άλλα κείμενα από το διαδίκτυο. Στη συγκεκριμένη εργασία, ιδιαίτερα, η ενσωμάτωση των ΨΤ είναι απαραίτητη και με τρόπο που ξεφεύγει από τη συνήθη εργαλειακή λογική. Οι μαθητές θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν λειτουργικά το διαδίκτυο για την ανεύρεση πληροφοριών αλλά και ως χώρο τελικής δημοσίευσης των συμπερασμάτων (ΨΤ ως περιβάλλον εργασίας).



Διαθεματική εργασία

- ▶ Πολλοί ειδικοί υποστηρίζουν ότι τα παιδικά παιχνίδια έχουν κάποια σχέση με την αναπαραγωγή και τη διαιώνιση στερεότυπων αντιλήψεων σχετικά με τους ρόλους ανδρών και γυναικών.

Για να διερευνήσετε την άποψη αυτή:

- α. Φτιάξτε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο θα απευθύνετε σε γονείς που έχουν παιδιά ενός ως δεκαπέντε χρονών.
 - Επεξεργαστείτε τα στοιχεία που θα συλλέξετε με τη διαδικασία αυτή.
- β. Παρατηρήστε συστηματικά και καταγράψτε τα κείμενα και τα άλλα στοιχεία από διαφημίσεις παιχνιδιών και εντοπίστε τις διαφορές στον τρόπο με τον οποίο αυτές απευθύνονται στα αγόρια και στα κορίτσια. Επίσης, συγκεντρώστε στοιχεία από το Διαδίκτυο, χρησιμοποιώντας σε μηχανές αναζήτησης λέξεις-κλειδιά, όπως *στερεότυπο*, *προκατάληψη*, *σεξισμός*, *παιδικό παιχνίδι*.
- γ. Τέλος, δημοσιεύστε στην ιστοσελίδα του σχολείου σας καταχώριση με τίτλο: «Παιδικά παιχνίδια για αγόρια και κορίτσια». Εκεί μπορούν να υπάρχουν σύντομα κείμενα, κάποιες αφίσες που θα κατασκευάσετε εσείς, συνθήματα, καθώς και τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας, παρουσιασμένα με διαγράμματα και σχόλια.



Εικόνα 21 Το παράδειγμα προέρχεται από το βιβλίο της Γ' Γυμνασίου (2006, σ. 61)

Παράδειγμα 1:

Μία εκπαιδευτικός που διδάσκει στη Γ' Γυμνασίου βρίσκει ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα τη διαθεματική εργασία που προτείνεται στην τρίτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου Νεοελληνικής Γλώσσας. Θεωρεί πως μέσω της παραπάνω διαθεματικής εργασίας είναι δυνατό να καλύψει με περισσότερο δημιουργικό τρόπο τη διδακτέα ύλη της ενότητας του εγχειριδίου, αλλά και μέρος της διδακτέας ύλης της πρώτης ενότητας που αφορά στην εκπόνηση ερευνητικών εργασιών, το οποίο είχε παραλείψει όταν δίδασκε την πρώτη ενότητα στην αρχή της χρονιάς, καθώς σχεδίαζε να το εντάξει σε άλλο μέρος των πρακτικών της.

Χωρίζει λοιπόν τους μαθητές σε τετραμελείς ομάδες —βάσει κοινωνιογράμματος³⁹ που προηγουμένως σχεδίασε— και αξιοποιεί μεθοδολογικά αρχές των σχεδίων εργασίας (projects), για να υλοποιήσει τις διδακτικές πρακτικές που σχεδιάζει. Σε πρώτη φάση οι μαθητές συντάσσουν σε Επεξεργαστή Κειμένου ερωτηματολόγια, τα διανέμουν σε συμμαθητές του διπλανού δημοτικού σχολείου και έτσι συλλέγουν δεδομένα για τα παιδικά παιχνίδια και τα έμφυλα στερεότυπα. Κατόπιν επεξεργάζονται τα στοιχεία που συνέλεξαν σε Υπολογιστικά Φύλλα και δημιουργούν στατιστικές αναπαραστάσεις σε Επεξεργαστή Κειμένου.

Στη συνέχεια αποφασίζουν να δημοσιοποιήσουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους στην ιστοσελίδα του σχολείου. Με αφορμή τη δημοσίευση αυτή, η εκπαιδευτικός εστιάζει ιδιαίτερα στο να εξοικειωθούν οι μαθητές με το κειμενικό είδος της ερευνητικής εργασίας και τον κειμενικό τύπο της επιχειρηματολογίας, ενώ στέκεται, όποτε βρίσκει την κατάλληλη ευκαιρία, σε επιμέρους γλωσσικά φαινόμενα, όπως ο υποταγμένος λόγος -που αποτελεί και διδακτέα ύλη της Γ΄ Γυμνασίου- τον οποίο όμως προσεγγίζει σε σχέση με τη λειτουργία του στο κειμενικό είδος που πραγματώνουν οι μαθητές (ερευνητική εργασία, επιστημονικός λόγος, επιχειρηματολογία).

Τέλος, επειδή η εργασία θα δημοσιευτεί στην ιστοσελίδα του σχολείου, προσπαθεί να εστιάσει την προσοχή των μαθητών κατά τη συγγραφή της έρευνάς τους σε ζητήματα σχετικά με τη σημείωση (=χρήση των σημείων) και τη λειτουργία αυτής στη συνδιαμόρφωση του νοήματος των κειμένων, όπως για παράδειγμα το ζήτημα του μεγέθους και του είδους της γραμματοσειράς ή το ζήτημα του είδους των εικόνων που θα αξιοποιηθούν και των σημείων στα οποία θα ενσωματωθούν στο κείμενο.

Η υλοποίηση των παραπάνω πρακτικών διαρκεί περίπου οχτώ δίωρα και πραγματοποιείται είτε στη σχολική αίθουσα είτε στο εργαστήριο υπολογιστών του σχολείου.

Παράδειγμα 2:

Μία ακόμη εκπαιδευτικός που διδάσκει και αυτή στη Γ΄ Γυμνασίου βρίσκει επίσης ενδιαφέρουσα την παραπάνω διαθεματική εργασία και αποφασίζει να την υλοποιήσει κατά την έναρξη μάλιστα της σχολικής χρονιάς. Όπως και η προηγούμενη εκπαιδευτικός θεωρεί ότι μέσω της υλοποίησης της διαθεματικής εργασίας θα μπορέσει να καλύψει μεγάλο μέρος της διδακτέας ύλης, την οποία ανασχεδιάζει με άξονα την εκπόνηση της εργασίας. Αξιοποιεί λοιπόν και αυτή αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και των σχεδίων εργασίας και πραγματοποιεί βήμα-βήμα όλα τα στάδια που προτείνονται από την παραπάνω εργασία, προσεγγίζοντας τα εκάστοτε γλωσσικά φαινόμενα πιο λειτουργικά εντάσσοντάς τα πάντα στο επικοινωνιακό, κειμενικό και κοινωνικό τους περιεχόμενο.

Δεδομένης της μεγάλης έκτασης και της ποικιλίας των διδακτικών της πρακτικών εστιάζουμε εδώ σε δύο από αυτές. Η πρώτη στοχεύει ιδιαίτερα στις διαδικασίες κριτικής αναζήτησης και αξιολόγησης πληροφοριών από το διαδίκτυο, σκοπός για τον οποίο εστιάζει ιδιαίτερα στη συστηματική εξοικείωση των μαθητών με τα αποτελέσματα που εμφανίζονται σε μια διαδικτυακή μηχανή αναζήτησης, τις τεχνικές αναζήτησης αποτελεσμάτων αλλά και τους τρόπους ανάγνωσης με κριτική οπτική αυτών. Η δεύτερη πρακτική αφορά στη δημιουργία ενός ιστολογίου από την τάξη, μέσω του οποίου θα δημοσιοποιηθούν μεταξύ άλλων και τα αποτελέσματα της ερευνητικής εργασίας που θα υλοποιηθεί. Με αφορμή τη δημιουργία του εν λόγω ψηφιακού περιβάλλοντος η εκπαιδευτικός παρακινεί τους μαθητές να μελετήσουν ποικίλα ιστολόγια, ώστε να καταλήξουν ως προς τα χαρακτηριστικά που αυτά έχουν ως κειμενικά είδη που εντάσσονται σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά και κοινωνικά συμβάντα και να έχουν έτσι τη δυνατότητα να καταλήξουν με περισσότερο κριτική στάση ως προς τα χαρακτηριστικά που θα έχει το δικό τους ιστολόγιο.

Το σύνολο των πρακτικών της εκπαιδευτικού διαρκεί περίπου ένα τρίμηνο, ενώ για την υλοποίησή του αξιοποιείται μεγαλύτερο εύρος του διαθέσιμου διδακτικού και εξωδιδακτικού χρόνου, επιχειρώντας την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη και πιο λειτουργική διασύνδεση αυτών.

Στρατηγικές όπως οι παραπάνω δεν είναι προσανατολισμένες μόνο στην αξιοποίηση συγκεκριμένων ψηφιακών περιβαλλόντων ή του σχολικού εργαστηρίου, αλλά εργαλείων γενικότερης χρήσης, όπως είναι ο επεξεργαστής του κειμένου και το διαδίκτυο. Γνωρίζουμε ήδη

³⁹ Το κοινωνιογράμμα είναι τεχνική της κοινωνιομετρίας κατά την οποία απεικονίζεται γραφικά το σύνολο των σχέσεων που υπάρχουν σε μια τάξη, ώστε να έχει εποπτεία ο εκπαιδευτικός.

από έρευνες στη χώρα μας (Κουτσογιάννης 2011) ότι όλοι οι μαθητές μας είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση των ΨΤ, ανεξάρτητα από το αν έχουν ή όχι υπολογιστή στο σπίτι. Θα βοηθούσε πολύ, αν οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούσαν αυτή τη γνώση των μαθητών και την επέκτειναν περαιτέρω με την ανάθεση εργασιών που θα εμπλέκουν την αξιοποίηση των ΨΤ. Προς αυτήν την κατεύθυνση θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και η σχολική βιβλιοθήκη με τις υποδομές της, το σχολικό εργαστήριο πληροφορικής με μια κατάλληλη ρύθμιση, αλλά και το σπίτι των παιδιών, αφού όλα σχεδόν τα παιδιά διαθέτουν υπολογιστή ή κάποια φορητή ψηφιακή συσκευή.

Εδώ είναι απαραίτητη μια σημαντική επισήμανση: στις περισσότερες απόπειρες που έχουν διαθεματικό προσανατολισμό με λογική τύπου πρότζεκτ λείπει η εστίαση στην ενίσχυση της ιδιαιτερότητας του σχολικού λόγου. Δεν έχει νόημα η απλή συγκέντρωση γνώσεων από το διαδίκτυο, οι οποίες τις περισσότερες φορές μεταφέρονται με τη λογική της αντιγραφής και επικόλλησης. Απαιτείται ειδική έμφαση σε αυτό που αποκαλούμε νέο *κύκλο παραγωγής λόγου* (βλ. Ενότητα 4 του παρόντος υλικού & Κουτσογιάννης 2017).

Επειδή όλα τα παραπάνω απαιτούν χρόνο, προτείνεται να αξιοποιείται κάποια λογική της «ανεστραμμένης τάξης», προκειμένου να γίνονται εργασίες από τα παιδιά στο σπίτι και να εξοικονομείται χρόνος.

γ) Αξιοποίηση όλου του εύρους της ζώνης φιλολογικών/ανθρωπιστικών μαθημάτων

Η εστίαση στην ύλη και η βιβλιοκεντρική οπτική, γενικότερα, αποτελεί σημαντικό μειονέκτημα της ελληνικής εκπαίδευσης, το οποίο μπορεί εν μέρει να καλυφθεί στην προκειμένη περίπτωση με προσεγγίσεις σαν και αυτές που θίχτηκαν στην αμέσως παραπάνω. Η ελληνική εκπαίδευση διαθέτει παράλληλα και δύο σημαντικά πλεονεκτήματα σε κάθε βαθμίδα της, που μπορούν να παίξουν πολύ σημαντικό ρόλο στη δημιουργική διάχυση των ΨΤ στο σχολείο. Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τα πλεονεκτήματα αυτά ως «εν δυνάμει σημεία ανοιχτότητας» (Bernstein 1989: 107) του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Ως πρώτο πλεονέκτημα θεωρούμε το γεγονός ότι ένας εκπαιδευτικός (φιλόλογος στη Β/θμια ή διδασκων τα ανθρωπιστικά μαθήματα) και ένας δάσκαλος στο δημοτικό διδάσκουν πολλές ώρες στο ίδιο τμήμα τη βδομάδα. Αυτό έχει αξιοποιηθεί σπάνια ως τώρα. Οι ΨΤ αποτελούν θαυμάσια ευκαιρία, προκειμένου να γεφυρωθεί η απόσταση μεταξύ των ανθρωπιστικών (και όχι μόνο) διδακτικών αντικειμένων και να επιτευχθούν πολλοί από τους στόχους των ισχυόντων Π.Σ. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, αν υπάρξει μια συνδυαστική ανάγνωση, με ευρύτερο πνεύμα και λογική, των διδακτικών αντικειμένων που διδάσκει σε κάθε τάξη ο φιλόλογος. Δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο ο ίδιος διδασκων να διδάσκει στο ίδιο τμήμα αρχαία, νέα ελληνικά και ιστορία ή συνδυασμό των δύο από αυτά. Σε αυτήν την περίπτωση δεν είναι δύσκολη η αξιοποίηση των ΨΤ για τη συνδυαστική και αποτελεσματικότερη διδασκαλία.

- *Ένας από τους βασικούς στόχους του γλωσσικού μαθήματος στην Α΄ Γυμνασίου είναι η διδασκαλία της περιγραφής. Η ανάθεση εργασιών που θα περιγράφουν π.χ. πρόσωπα ή θεούς στην Οδύσσεια (Αθηνά, Πηνελόπη, Οδυσσεύς, Τηλέμαχος κ.λπ.) μπορεί να αποτελέσει πολύ καλή αφορμή για συνδυαστική διδασκαλία των δύο διδακτικών αντικειμένων, της νεοελληνικής γλώσσας και της αρχαιοελληνικής γραμματείας σε μετάφραση. Οι εργασίες μπορούν να έχουν αποκλειστικά γλωσσική μορφή και να γράφονται σε προγράμματα επεξεργασίας κειμένου ή να έχουν πολυτροπική μορφή με την ενσωμάτωση εικόνων από ποικίλες πηγές αλλά και από το διαδίκτυο.*
- *Κάτι αντίστοιχο μπορεί να γίνει με τον συνδυασμό της Αρχαίας Ιστορίας και της Γλώσσας στη διδασκαλία και πάλι της περιγραφής. Στην προκειμένη περίπτωση μπορεί να αξιοποιηθεί η περιγραφή των αρχαίων ναών κ.λπ. Δίνεται π.χ. η δυνατότητα στον*

εκπαιδευτικό να εστιάσει παράλληλα στην κατάκτηση της γλώσσας της ιστορίας και στην καλλιέργεια του κειμενικού τύπου της περιγραφής.

- *Είναι γνωστό ότι για ιστορικούς λόγους (χρήσης της καθαρεύουσας) έχουν επικρατήσει λόγοι τύποι στη γλώσσα μας (ιδιαίτερα στην κλιτική μορφολογία), οι οποίοι δυσκολεύουν ιδιαίτερα τους μαθητές. Η αξιοποίηση των ψηφιακών σωμάτων κειμένων για την αναζήτηση της συμπεριφοράς των τύπων αυτών στον νεοελληνικό λόγο μπορεί να αποτελέσει σημαντική αφετηρία γόνιμου συνδυασμού των δύο διδακτικών αντικειμένων της αρχαίας και της νέας ελληνικής.*

Πέρα από το πλεονέκτημα των πολλών διδακτικών ωρών σε μια τάξη, ένα δεύτερο πλεονέκτημα μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι το ελληνικό σχολείο αναπτύσσει πολλές πρωτοβουλίες σε δραστηριότητες εκτός της σχολικής τάξης (π.χ. γιορτές, εκπαιδευτικές εκδρομές κ.λπ.). Αυτές οι δραστηριότητες σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό με περιεχόμενα που εξετάζονται στη ζώνη φιλολογικών/ανθρωπιστικών μαθημάτων και μπορούν να αξιοποιηθούν θαυμάσια, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν κατά τρόπο λειτουργικό και δημιουργικό οι ΨΤ. Αυτή η δυνατότητα θα αναπτυχθεί στις υποενότητες που αφορούν τον ημιτυπικό και άτυπο σχολικό γραμματισμό.

12.1.2.2 Ημιτυπικές μορφές σχολικού γραμματισμού και ΨΤ

Ο δεύτερος τύπος σχολικού γραμματισμού είναι ο ημιτυπικός. Πρόκειται για πρόσφατο μάλλον φαινόμενο και αποτελεί αντανάκλαση των ευρύτερων αλλαγών που συμβαίνουν στην κοινωνία μας. Θα μπορούσαν να θεωρηθούν μικρές ρωγμές που αρχίζουν να παρατηρούνται στον παρεχόμενο τυπικό γραμματισμό προς τη κατεύθυνση της χαλαρότερης ταξινόμησης. Ενδεικτικές τέτοιες περιπτώσεις είναι τα εργαστήρια δεξιοτήτων, η Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων» στο Λύκειο κ.λπ.

Οι μορφές αυτές σχολικού γραμματισμού προσφέρονται θαυμάσια για γόνιμη αξιοποίηση των ΨΤ, επειδή παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό ευελιξίας σε σχέση με τον προηγούμενο τύπο. Στις μορφές αυτές δεν υπάρχει ο περιορισμός της ύλης, δεν υπάρχει αυστηρός χρονικός και χωρικός περιορισμός και για όλους αυτούς τους λόγους είναι δυνατές οι διδακτικές προσεγγίσεις τύπου μικρών εργασιών (πρότζεκτ), όπου ο ρόλος των μαθητών είναι πιο ενεργός και πιο εύκολη η κατάκτηση μορφών του ψηφιακού γραμματισμού. Τα παραδείγματα μπορεί να είναι πάρα πολλά. Ενδεικτικά:

- *Σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης οι μαθητές πολλές φορές καλούνται να δημιουργήσουν κάποιο υλικό στο τέλος του προγράμματος. Το υλικό αυτό προέρχεται από την έρευνα που έχουν εκπονήσει πάνω σε ένα περιβαλλοντικό θέμα, έρευνα που γίνεται είτε σε πηγές στο διαδίκτυο και αλλού, είτε από συνεντεύξεις, είτε από τις επισκέψεις τους. Η γλωσσική διδασκαλία μπορεί να ενσωματωθεί με μεγάλη ευκολία στη διαδικασία δημιουργίας αυτού του υλικού (π.χ. δημιουργία ιστοσελίδων, παρουσίαση φωτογραφιών, κείμενο προς εκτύπωση), σε συνδυασμό πάντα με τη λειτουργική ενσωμάτωση των ΨΤ.*

Οι εκπαιδευτικοί των ανθρωπιστικών μαθημάτων που αναλαμβάνουν τέτοιου είδους διδακτικές δραστηριότητες είναι απαραίτητο να τις σχεδιάζουν προσεχτικά, αξιοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο και τα παραδείγματα που συζητείται στο παρόν υλικό.

12.1.2.3 Άτυπες μορφές σχολικού γραμματισμού

Ο άτυπος σχολικός γραμματισμός έχει σχέση με την ευρύτερη σχολική, κυρίως εξωδιδασκτική, ζωή. Δεν είναι αυστηρά θεσμοθετημένος ως προς το περιεχόμενό του και είναι δυνατό να ποικίλλει από σχολείο σε σχολείο θεαματικά. Από έρευνες που έχουν γίνει γνωρίζουμε ότι στα περισσότερα δημόσια σχολεία οι ευκαιρίες που έχουν οι μαθητές για συμμετοχή σε πρακτικές άτυπου σχολικού γραμματισμού είναι πολύ λίγες και σχετίζονται συνήθως με τελετουργικού χαρακτήρα εκδηλώσεις (π.χ. σχολικές γιορτές, μαθητικές κοινότητες κ.λπ.) (Ξωχέλλης & Horf 2003). Η κατηγορία αυτή σχολικών πρακτικών έχει αναζωογονηθεί λόγω της ενίσχυσης που παρέχεται από τα διάφορα ευρωπαϊκά προγράμματα στα οποία συμμετέχουν πολλά ελληνικά σχολεία (π.χ. το πρόγραμμα eTwinning). Δε γνωρίζουμε όμως με βεβαιότητα το είδος των πρακτικών στις οποίες καλούνται τα παιδιά να συμμετέχουν, τον αριθμό των μαθητών που λαμβάνει μέρος και, κυρίως, αν και ποιους γραμματισμούς τα παιδιά κατακτούν συμμετέχοντας στα προγράμματα αυτά. Αυτό που είναι γνωστό είναι ότι προς την κατεύθυνση της διεύρυνσης των άτυπων μορφών σχολικού γραμματισμού κινούνται ήδη πολλά (ιδιωτικά κυρίως) σχολεία με τις επιπλέον δραστηριότητες που θεσμοθετούν και προσφέρουν ως επιλογές στα παιδιά ενώ στα Πειραματικά Σχολεία έχει θεσμοθετηθεί από το 2011 ο θεσμός των «ομίλων» (π.χ. όμιλος έκδοσης εφημερίδας, όμιλος θεάτρου, όμιλος τοπικής ιστορίας κ.λπ.). Σε κάθε περίπτωση ο τύπος αυτός σχολικού γραμματισμού προσφέρεται πάρα πολύ για την αξιοποίηση των ΨΤ για λόγους ευνότητας.

Αρχίζει να διαφαίνεται ήδη ότι οι διαφορές μεταξύ των σχολείων αλλά και η προσαρμογή των σχολείων στα νέα δεδομένα θα προσδιορίζεται από εδώ και ύστερα στη χώρα μας, με δεδομένο τον αυστηρά συγκεντρωτικό ρόλο του εκπαιδευτικού μας συστήματος, όχι τόσο στο επίπεδο του τυπικού αλλά του ημιτυπικού και άτυπου σχολικού γραμματισμού. Είναι τα μόνα πεδία, όπου το χαλαρό θεσμικό πλαίσιο επιτρέπει ουσιαστικές παρεμβάσεις εκ μέρους της διεύθυνσης των σχολείων και των εκπαιδευτικών. Πρόκειται, επίσης, για πεδία στα οποία μπορεί να ενσωματωθεί η καλλιέργεια πολλών από τους γραμματισμούς που απαιτεί η εποχή μας και όπου οι ΨΤ μπορούν να αξιοποιηθούν γόνιμα και δημιουργικά. Ενδεικτικά αναφέρονται εδώ κάποια παραδείγματα:

☞ *Σχολικές γιορτές και ΨΤ. Οι καθιερωμένες σχολικές γιορτές (28η Οκτωβρίου, 17η Νοεμβρίου, 25η Μαρτίου) θεωρούνται γιορτές που «ανήκουν», συνήθως, στους εκπαιδευτικούς των ανθρωπιστικών μαθημάτων. Σε πολλά σχολεία έχουν χάσει προ πολλού τη δυναμική τους και έχουν μετατραπεί σε επαναλαμβανόμενες ανούσιες τελετουργικού χαρακτήρα διαδικασίες. Οι γιορτές αυτές μπορούν να αποτελέσουν το πλαίσιο όπου ομάδες παιδιών θα αναλαμβάνουν να διερευνήσουν και να παρουσιάσουν πτυχές του γεγονότος που εορτάζεται. Μπορεί, για παράδειγμα, να ανατεθεί σε μια ομάδα μαθητών να δημιουργήσει μια παρουσίαση μέσω του λογισμικού παρουσιάσεων (PowerPoint) που θα αφορά σημαντικά πρόσωπα και γεγονότα που αφορούν την επέτειο του «Όχι». Το μάθημα της Ιστορίας καθώς και το ίδιο το γλωσσικό μάθημα έχουν άμεση σχέση με τέτοιου είδους εργασίες. Ακόμα, μπορεί να ανατεθεί σε μια ομάδα να δημιουργήσει μια χρονογραμμή γεγονότων της επανάστασης του 1821, την οποία θα παρουσιάσουν στη γιορτή. Αυτή η χρονογραμμή μπορεί να είναι εμπλουτισμένη με βίντεο, ήχο και κείμενο. Οι ΨΤ μπορούν να αξιοποιηθούν με γόνιμο τρόπο στη συγγραφή και παρουσίαση πολυτροπικών και πολυμεσικών κειμένων από τα παιδιά, τη διεξαγωγή έρευνας, την εμβάθυνση σε ιστορικά γεγονότα κ.λπ. Θα δώσει, επίσης, τη δυνατότητα συνεργασίας ανάμεσα σε φιλολόγους και καθηγητές άλλων ειδικοτήτων, όπως της πληροφορικής και των θρησκευτικών.*

☞ *Οργάνωση εκδρομών. Μεγάλο μέρος των σχολικών εκδρομών έχει χάσει, επίσης, σε πολλά σχολεία τον εκπαιδευτικό τους χαρακτήρα. Οι εκδρομές μπορούν να οργανωθούν και να*

προετοιμαστούν πολύ καλύτερα με την αξιοποίηση των ΨΤ: να μελετηθούν οι τόποι που θα επισκεφτούν, να συζητηθούν οι διαδρομές που θα επιλέξουν, να πραγματοποιηθεί λεπτομερής προετοιμασία των επισκέψεων κ.λπ. Οι ΨΤ μπορούν να παίξουν καταλυτικό ρόλο σε όλα αυτά, αν αξιοποιηθούν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνεται πρωτοβουλία στα παιδιά και να υποστηρίζεται η όλη εργασία τους.

Οι τομείς που θίχτηκαν παραπάνω μπορούν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά και δημιουργικά για την καλύτερη αξιοποίηση των ΨΤ με μια ευρύτερη λογική. Μια συνειδητή και καλά σχεδιασμένη αξιοποίηση της ζώνης φιλολογικών/ανθρωπιστικών, του ημιτυπικού και του άτυπου σχολικού γραμματισμού μπορεί να αποτελέσει αφενός τον άξονα γόνιμης αξιοποίησης των ΨΤ, αφετέρου την αφετηρία για αποτελεσματική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο.

Όσοι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, θεωρούν πως δεν μπορούν ακόμα να ξεφύγουν από την προσκόλληση στην ύλη, ώστε να ενσωματώσουν λειτουργικά τις ΨΤ στην καθημερινή διδακτική πρακτική, μπορούν πιο εύκολα να καταφύγουν σε άτυπες πρακτικές γραμματισμού. Αυτό που χρειάζεται είναι η αναζωογόνηση των θεσμών που υπάρχουν αλλά υπολειπούνται και η δημιουργία νέων. Κυρίως όμως χρειάζεται η οργάνωση των σχολικών αυτών δραστηριοτήτων προς την κατεύθυνση της αξιοποίησης των ΨΤ στο πλαίσιο του ψηφιακού γραμματισμού ή πολυγραμματισμών, τη δημιουργική εμπλοκή των μαθητών στο πλαίσιο της εποικοδομητικής (κονστрукτιβισμός) λογικής στη μάθηση και τη διδασκαλία των φιλολογικών-ανθρωπιστικών μαθημάτων με μία ευρύτερη λογική. Στο πλαίσιο αυτό είναι απαραίτητο να σχεδιάζονται λεπτομερώς οι στόχοι των εκάστοτε δραστηριοτήτων, η οργάνωση και η πορεία υλοποίησής τους, το είδος της τεχνολογίας που θα αξιοποιείται κ.λπ. Ανώτερος στόχος θα είναι η συνεισφορά προς την κατεύθυνση της δημιουργίας νέου τύπου μαθητών, που θα είναι πιο κοντά στη νέα εξωσχολική πραγματικότητα και στις νέες απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας.

Σε κάθε περίπτωση αυτό που προτείνεται είναι μια συνολικότερη προσέγγιση των διδακτικών πρακτικών και μια δημιουργική ανάγνωσή τους, στο πλαίσιο των θεωρητικών παραμέτρων του ψηφιακού γραμματισμού.

13 ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ: Σύνδεση εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού των παιδιών με το σχολείο

13.1 Έρευνα Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες

Η διερεύνηση των εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού των παιδιών και η σύνδεσή τους με τη σχολική τους επίδοση και πορεία αποτελεί σημαντική προτεραιότητα της κατά τα τελευταία τριάντα τουλάχιστον χρόνια έρευνας.⁴⁰

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζουμε και συζητάμε τα κυριότερα συμπεράσματα από σχετική ελληνική έρευνα και συνδέουμε τα συμπεράσματα αυτά με τους στόχους της παρούσας επιμόρφωσης. Βασικός μας στόχος είναι να διαβάσουμε τις πρακτικές νέου γραμματισμού των παιδιών ως συστατικό στοιχείο των ταυτοτήτων τους, τις οποίες κατανοούμε ως οργανικό στοιχείο του σύνθετου σημερινού κόσμου.

- ο Έρευνα «Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες» (υποενότητα 10)⁴¹

➔ η έρευνα αφορούσε τις ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού παιδιών ηλικίας 14-16 χρόνων, παιδιά που γεννήθηκαν στις αρχές του 1990 και επομένως αποτελούν την πρώτη γενιά που, θεωρητικά τουλάχιστον, μεγάλωσε με τον υπολογιστή και το διαδίκτυο. Είναι η πρώτη, επίσης, γενιά που θεωρητικά θα πρέπει να εισέπραξε τις επιπτώσεις από τις διαδοχικές ευρείας έκτασης απόπειρες —από το 1994 και ύστερα— εισαγωγής και παιδαγωγικής αξιοποίησης των υπολογιστών στην ελληνική εκπαίδευση. Το ερευνητικό corpus συγκροτείται από τριών ειδών δεδομένα, η συλλογή των οποίων πραγματοποιήθηκε το 2006: από 4.174 ερωτηματολόγια, από 77 συνεντεύξεις και από 23 μελέτες περίπτωσης. Σημειώνουμε τη συνειδητή προσπάθεια να υπάρχει στο corpus αυτό σημαντικός αριθμός δεδομένων από παιδιά που φοιτούν σε προνομιούχα ιδιωτικά σχολεία (759 παιδιά), γεγονός που βοηθάει σημαντικά στη σύνδεση των πρακτικών τους με τη δομημένη κοινωνική πραγματικότητα, ενώ παράλληλα αναδεικνύει σαφέστερα την κινητικότητα των κοινωνικών πρωταγωνιστών σε μια έντονα μεταβατική περίοδο, όπως η παρούσα.

Η συζήτηση που ακολουθεί στοχεύει, πέρα από το να συνοψίσει τα ευρήματα της έρευνας, στο να αναδείξει τη μη ουδετερότητα της επιστημονικής έρευνας και το βαθύτερο πολιτικό της χαρακτήρα.

⁴⁰ Το κείμενο που ακολουθεί βασίζεται στο Κουτσογιάννης 2011 (κεφ. 7, «Συμπεράσματα»), και αποτελεί συντομευμένη εκδοχή του.

⁴¹ Διαθέσιμη στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα (Κουτσογιάννης 2007): http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/teens/page_017.html

Ανάγνωση των εφηβικών πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού από την οπτική του εργαλειακού λόγου

Μια ανάγνωση των δεδομένων από την οπτική του εργαλειακού λόγου αναδεικνύει μια σχεδόν ειδυλλιακή εικόνα ως προς το εύρος της χρήσης των ΨΤ από τα παιδιά εκτός σχολείου. Πράγματι, από την έρευνα προκύπτει ότι το συντριπτικά μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών (82,6%) διαθέτει υπολογιστή στο σπίτι, αλλά και τα παιδιά που δεν έχουν, χρησιμοποιούν τους υπολογιστές είτε σε φιλικά και συγγενικά σπίτια είτε σε ίντερνετ καφέ. Στα ίδια υψηλά ποσοστά τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με τη χρήση βασικών εργαλείων παραγωγής και πρόσληψης λόγου, όπως τα Προγράμματα Επεξεργασίας Κειμένου και το διαδίκτυο, σε ένα πρώτο-τεχνικό, τουλάχιστον, επίπεδο. Είναι ενδεικτικό ότι δε συναντήσαμε στο δείγμα μας (ποιοτικό μέρος) ούτε ένα παιδί που να μη γνωρίζει να χρησιμοποιεί τα νέα αυτά περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμού και ιδιαίτερα το διαδίκτυο. Πρόκειται για δεδομένα που συμφωνούν απολύτως με ανάλογες διαπιστώσεις της διεθνούς έρευνας.

Στην απόκτηση των γνώσεων αυτών σημαντικός είναι ο ρόλος των σχολείων, κυρίως σε παιδιά που δεν είχαν αυτήν την ευκαιρία από το σπίτι τους. Από αυτήν την άποψη το μάθημα της Πληροφορικής παίζει έναν πρώτο αντισταθμιστικό ρόλο στην εξοικείωσή τους με την τεχνική διάσταση της νέας επικοινωνιακής τεχνολογίας. Πράγματι, πολλά παιδιά αποκτούν στο σχολείο τις πρώτες τους γνώσεις, τις οποίες επεκτείνουν στη συνέχεια μέσω της προσωπικής τους αναζήτησης. Δε λείπει, βέβαια, και η βοήθεια από φίλους και οικείους κατά τα πρώτα αυτά βήματα. Με την πάροδο, βέβαια, του χρόνου, και κυρίως με την ευρεία διάδοση φορητών ψηφιακών μηχανών (κινητό τηλέφωνο, ταμπλέτες κ.λπ.) τα παιδιά εξοικειώνονται με πτυχές του ψηφιακού γραμματισμού από πολύ μικρή ηλικία.

Η γνώση και ικανότητα αυτή των παιδιών δεν είναι μόνο σε επίπεδο τεχνικό αλλά και σε επίπεδο λειτουργικό, σε αρκετές περιπτώσεις: τα παιδιά όντως «κάνουν πράγματα» με τη χρήση των νέων μέσων, άλλοτε περισσότερο (σε ό,τι έχει σχέση με τον ελεύθερο χρόνο τους) και άλλοτε λιγότερο εντυπωσιακά (σε ό,τι έχει σχέση με σχολικές πρακτικές). Αν συνδύαζε κανείς τα αποτελέσματα αυτά με άλλα αποτελέσματα της έρευνάς μας, όπως το γεγονός ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν παράλληλα σε μεγάλη έκταση άλλες τεχνολογίες της οθόνης, όπως την τηλεόραση και το κινητό τηλέφωνο, θα μπορούσε εύκολα να συμφωνήσει με τους χαρακτηρισμούς που συχνά αποδίδονται στη γενιά αυτή των παιδιών ως «Generation I», «Net generation», «Generation C», «Digital generation» κ.λπ.

Βέβαια, και στο πλαίσιο του εργαλειακού λόγου θα δινόταν έμφαση σε μεταβλητές που χρειάζονται βελτίωση. Στο γεγονός, για παράδειγμα, ότι, ενώ η κατοχή υπολογιστών είναι σχετικά ικανοποιητική, η δυνατότητα των παιδιών για πρόσβαση στο διαδίκτυο από το σπίτι είναι πιο περιορισμένη. Θα επισημαινόταν, επίσης, το γεγονός ότι οι ταχύτητες πρόσβασης είναι σχετικά χαμηλές, αλλά και το γεγονός ότι υπάρχουν διαφορές με μεταβλητές τον τόπο κατοικίας των παιδιών και τη μητρική τους γλώσσα. Τα παιδιά των μεγαλύτερων αστικών κέντρων φαίνεται να έχουν προβάδισμα έναντι αυτών από μικρότερα επαρχιακά ή ημιαστικά κέντρα σε ποσοτικές κυρίως παραμέτρους, όπως η κατοχή υπολογιστή και η χρήση του διαδικτύου. Επίσης, τα παιδιά των οποίων οι γονείς μιλούν κάποια γλώσσα μετανάστευσης (π.χ. αλβανική, γεωργιανή, βουλγαρική) υστερούν ποσοτικά στην κατοχή υπολογιστών και στη σύνδεση με το διαδίκτυο. Έμφαση θα δινόταν, επίσης, στο γεγονός ότι τα κορίτσια υστερούν σε ποσοστά ως προς την κατοχή υπολογιστών και ως προς την πρόσβαση στο διαδίκτυο σε σχέση με τα αγόρια. Η συνήθης κατακλείδα που συνοδεύει τέτοιου είδους επισημάνσεις είναι ότι το «ψηφιακό χάσμα» εξακολουθεί να υφίσταται στην ελληνική κοινωνία και ότι χρειάζονται περισσότερες

επενδύσεις, προκειμένου να αποκτήσουν όλα τα παιδιά πρόσβαση «στις τεχνολογίες της γνώσης και της επικοινωνίας».

Θα μπορούσαμε, εν κατακλείδι, να πούμε ότι η αποκλειστική έμφαση στα νέα/ψηφιακά μέσα, κύριο χαρακτηριστικό του λόγου αυτού, αντιλαμβάνεται κατά βάθος τα ψηφιακά μέσα ως κάτι το μοναδικό και αποκομμένο από τον υπόλοιπο συμβατικό κόσμο, ως μια μορφή επομένως ασυνέχειας.

Ο λόγος αυτός όμως αποτελεί μια πραγματικότητα με ιδιαίτερη διείσδυση στην κοινωνία και το σχολείο, γι' αυτό είναι απαραίτητο να αναδειχθεί και κάτι άλλο, κατά τη γνώμη μας, εξαιρετικά σημαντικό: να αναλύσουμε, να αναδείξουμε και να ερμηνεύσουμε το βαθμό και την έκταση της επιρροής του συγκεκριμένου λόγου στην καθημερινότητα των πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού των παιδιών. Όπως θα συνοψίσουμε στη συνέχεια, από την έρευνα προκύπτει ότι ο συγκεκριμένος λόγος επηρεάζει πρωτίστως μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα αλλά και την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας, με σημαντικές συνέπειες για το εγγράμματο παρόν και μέλλον των παιδιών.

Ανάγνωση των εφηβικών πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού από την οπτική του λόγου του οικογραμματισμού

- Οι ΨΤ αποτελούν οργανικό μέρος της «οικολογίας του γραμματισμού», μέρος δηλαδή της επικοινωνιακής καθημερινότητας, και χρησιμοποιούνται παράλληλα με παλιότερα μέσα (έντυπο, χαρτί και μολύβι).

Η ανάγνωση, από την άλλη πλευρά, των δεδομένων από την οπτική του λόγου του **οικογραμματισμού** θα γείωνε αρκετά τις διαπιστώσεις αυτές και θα συνέδεε περισσότερο και με μεγαλύτερη συστηματικότητα τη χρήση των ΨΤ με ποικίλες κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβλητές, τις οποίες ο *εργαλειακός λόγος* είτε προσεγγίζει επιφανειακά είτε παραβλέπει.

Τα κοινωνικά στρώματα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, με οικονομική άνεση και με εργασίες στον τομέα των υπηρεσιών επενδύουν πολύ περισσότερο στις ΨΤ ως σημαντικό μέσο για το μέλλον των παιδιών τους σε σχέση με τις λιγότερο προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Αυτό εκδηλώνεται με ποικίλους τρόπους. Καταρχάς με την εξασφάλιση των κατάλληλων τεχνικών προϋποθέσεων: στα παιδιά του μεγαλύτερου μέρους αυτών των κοινωνικών στρωμάτων οι υπολογιστές στο σπίτι αλλά και η σύνδεση με το διαδίκτυο θεωρείται περισσότερο ως κάτι δεδομένο και αυτονόητο, σε σχέση με τα άλλα παιδιά. Επίσης, η χρονική διάρκεια επαφής με τους υπολογιστές είναι μεγαλύτερη, αφού τους έχουν στη διάθεσή τους από μικρότερες ηλικίες. Τέλος, υπάρχει μεγαλύτερη φροντίδα για το ποιοτικό σκέλος των πρακτικών γραμματισμού στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά τους με τη χρήση των ΨΤ.

Από την οπτική γωνία του συγκεκριμένου λόγου το ψηφιακό χάσμα είναι υπαρκτό, αλλά προσεγγίζεται με μια τελειώς διαφορετική λογική: ως μέρος ενός όλου, ως μέρος ενός οικοσυστήματος, όπως συχνά αποκαλείται, εντός του οποίου «καταναλώνονται» οι ΨΤ. Εκεί που υπάρχουν, δηλαδή, κοινωνικές διαφορές είναι πιο εύκολο να εντοπιστούν και διαφορές σε σχέση με τη χρήση των ΨΤ. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται απολύτως και από τα δικά μας δεδομένα: διαφορές που έχουν σχέση με το επάγγελμα, τη μόρφωση των γονιών ή τη γλώσσα ομιλίας στο σπίτι αποτυπώνονται πλήρως και στην κατοχή και χρήση των ΨΤ, ανεξάρτητα από το φύλο (Κουτσογιάννης 2011).

Διαπιστώσαμε ότι ο *εργαλειακός λόγος* δίνει έμφαση στην ανάδειξη της μοναδικότητας των νέων/ψηφιακών μέσων, τονίζοντας κατά βάθος την ασυνέχεια σε σχέση με άλλα μέσα

πρακτικής γραμματισμού. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι και η έρευνα που κινείται στο πλαίσιο του συγκεκριμένου λόγου (του **οικογραμματισμού**) αναδεικνύει και αυτή μια σημαντική, άλλου όμως είδους ασυνέχεια: τη δυσαναλογία ανάμεσα στις εξωσχολικές και ενδοσχολικές πρακτικές γραμματισμού των παιδιών.

Η συνήθης κατακλείδα του λόγου αυτού, σε αντίθεση με την έμφαση στη δημιουργία υποδομών που δίνει ο εργαλειακός λόγος, είναι η πρόταση για γεφύρωση των δύο κόσμων με τη μεταφορά του εκτός σχολείου κόσμου των παιδιών με τα ψηφιακά μέσα στις ενδοσχολικές διδακτικές πρακτικές τους. Η προσέγγιση αυτή, γνωστή ως «υπόθεση της δυσαναλογίας μεταξύ σπιτιού και σχολείου» (Luke 2004), αποτελεί την κατακλείδα πλήθους ερευνών και θεωρητικών κειμένων που κινούνται στο πλαίσιο του λόγου του οικογραμματισμού (Koutsogiannis 2015).

Θεωρούμε την πρόταση αυτή μάλλον ρηχή, πρωτίστως γιατί αγνοεί τη διαφορετική φύση του σχολικού από τον εξωσχολικό λόγο, αλλά και γιατί παρουσιάζει τάσεις εξιδανίκευσης ως προς το τι πράγματι κάνουν τα παιδιά με τα νέα μέσα. Μια σημαντική ερευνητική τάση που κινείται στο πλαίσιο του συγκεκριμένου λόγου εστιάζει αποκλειστικά στην ιδιαιτερότητα που έχει η κοινωνικοποίηση των παιδιών στα ψηφιακά περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμού, επισημαίνοντας το «νέο ήθος» που αναπτύσσουν εκεί τα παιδιά (Knobel & Lankshear 2007). Η έρευνά μας ανάδειξε κάποιες περιπτώσεις παιδιών των οποίων οι πρακτικές θα μπορούσαν να θεωρηθούν ότι ανήκουν στην κατηγορία αυτή. Τα δεδομένα μας όμως στο σύνολό τους έδειξαν ότι οι συγκεκριμένες περιπτώσεις παιδιών είναι εξαιρέσεις και προέρχονται κυρίως από πιο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Δεν επιβεβαιώνεται, επομένως, μια ισχυρή τάση της πρόσφατης διεθνούς βιβλιογραφίας με αποκλειστικά ποιοτική εστίαση, η οποία, εστιάζοντας σε ανάλογες περιπτώσεις παιδιών, οδηγείται στο εσφαλμένο (με τα δικά μας δεδομένα) συμπέρασμα ότι η νέα γενιά στο σύνολό της κινείται σε τέτοιου είδους δημιουργικές πρακτικές και πρωτοβουλίες με τη χρήση των νέων μέσων. Αντίθετα επιχειρήσαμε να δείξουμε ότι το ζήτημα είναι πιο σύνθετο, όπως θα συνοψίσουμε στη συνέχεια.

Ανάγνωση των εφηβικών πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού από μια εναλλακτική οπτική

Η αναστοχαστικότητα των κοινωνικών πρωταγωνιστών

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι αρκετά από τα συμπεράσματα που θα επισήμαινε ο λόγος του οικογραμματισμού είναι χρήσιμα σε πολλά επίπεδα, ενώ παράλληλα αναδεικνύουν τη ρηχότητα που διαπερνά τις προσεγγίσεις του εργαλειακού λόγου. Η έρευνα επιβεβαιώνει ότι τα πράγματα είναι εξαιρετικά πιο περίπλοκα από την ύπαρξη των υποδομών και ότι η κατοχή και το είδος της χρήσης των ΨΤ συναρτάται με πολλές άλλες κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους, με το περιβάλλον της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης των παιδιών να παίζει καθοριστικό ρόλο. Θεωρούμε ότι η εστίαση αυτή είναι προς την ορθή κατεύθυνση και προσπαθήσαμε να την εμπλουτίσουμε αξιοποιώντας το σύγχρονο θεωρητικό οπλοστάσιο της κριτικής κοινωνικής γλωσσολογίας, προκειμένου να δώσουμε μια βαθύτερη πολιτική και ιστορική διάσταση στη μελέτη των δεδομένων μας. Έτσι, δεν εξαντλήσαμε την όλη ανάλυση στο «εδώ και τώρα» των πρακτικών γραμματισμού των νέων, αλλά επιχειρήσαμε να αναδείξουμε το ιδεολογικό, οικονομικό, κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίζονται.

Ακολουθώντας σύγχρονες τάσεις στην έρευνα, θεωρούμε ότι η χαμένη συνέχεια, όπως επισημαίνεται από τους δύο λόγους που μόλις συζητήσαμε, θα μπορούσε να αποκατασταθεί με την εστίαση στην έννοια της **ταυτότητας**.

Με έκπληξη διαπιστώσαμε σε μια πρώτη φάση ανάλυσης των δεδομένων μας ότι υπάρχει μια σαφής συνέχεια βάθους ανάμεσα στον επιστημονικό προβληματισμό και στο πώς οι καθημερινοί κοινωνικοί πρωταγωνιστές (γονείς, μαθητές) προσλαμβάνουν τον κόσμο των ΨΤ.

Διαπιστώσαμε ότι ο εργαλειακός λόγος επηρεάζει περισσότερο γονείς και παιδιά από λιγότερο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, ενώ η λαϊκή εκδοχή του λόγου του οικογραμματισμού παιδιά και γονείς από περισσότερο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα.

Το ενδιαφέρον είναι εδώ ότι τα πιο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα διεθνώς φαίνεται να αντιλαμβάνονται πολύ πιο γρήγορα είτε τα νέα δεδομένα στο χώρο των ποικίλων θεωριών μάθησης (Gee 2005) είτε το νέο περιεχόμενο που παίρνει ο γραμματισμός των ημερών μας. Θα μπορούσαμε επομένως να πούμε, ακολουθώντας τον Gramsci (από τον Kiesling 2006: 262), ότι η πιο σημαντική πλευρά της ηγεμονίας, πέραν της κυριαρχίας, είναι η ικανότητά της να προσαρμόζεται στις προκλήσεις. Αυτή η δυνατότητα φαίνεται να είναι διαχρονική, όπως αναδεικνύεται και από τη δική μας έρευνα, αφού τα πιο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα αναπτύσσουν μεγαλύτερο βαθμό αναστοχαστικότητας και προσαρμογής στα νέα δεδομένα του γραμματισμού, όπως έκαναν και στο παρελθόν (Gee 2005). Η συγκεκριμένη διάσταση αναδεικνύει, πέραν των άλλων, ότι οι τεχνολογικές εξελίξεις δεν πρόκειται να λύσουν κάποιο πρόβλημα, επειδή η φύση των προβλημάτων είναι πολύ βαθύτερη.

Η δημιουργικότητα των κοινωνικών πρωταγωνιστών

Οι παραπάνω διαπιστώσεις αναδεικνύουν τη στενή σχέση των πρακτικών νέου γραμματισμού με την κοινωνική πλευρά της ταυτότητας.

Από την ανάλυση προκύπτει ότι οι κοινωνικοί πρωταγωνιστές δε μένουν παθητικοί. Από τις αναλύσεις μας αναδεικνύεται ένα είδος «παγκοσμιοποίησης από κάτω» (globalization from below· Fairclough 2006), μια σημαντική κινητικότητα των κοινωνικών πρωταγωνιστών μπροστά στα νέα δεδομένα του γραμματισμού. Η δυνατότητά τους όμως για αντίδραση και χάραξη στρατηγικής και «τα σχέδια» που διαθέτουν δεν είναι ίδια.

Επισημάναμε ότι οι πρωτοβουλίες που (δεν) αναλαμβάνει η πολιτεία και η ελάχιστη κινητικότητα που επιδεικνύεται από τη συντριπτική πλειοψηφία των δημόσιων σχολείων συνεισφέρουν σημαντικά στην αναπαραγωγή των κοινωνικών διαφορών παρά στη μείωσή τους.

Από το σύνολο των ποσοτικών και ποιοτικών αναλύσεων είναι ιδιαίτερα εμφανές ότι οι ΨΤ χρησιμοποιούνται ευρύτατα στο πλαίσιο των εξωσχολικών ψυχαγωγικών πρακτικών γραμματισμού των παιδιών.

Το πώς χρησιμοποιούνται όμως οι ΨΤ στο πλαίσιο των ψυχαγωγικών τους πρακτικών έχει σχέση με το είδος των εφηβικών – ψυχαγωγικών ταυτοτήτων που πραγματώνει το κάθε παιδί. Διαπιστώσαμε ότι η χρήση των ΨΤ συγχρονίζεται και υποτάσσεται στις ευρύτερες ψυχαγωγικού τύπου ταυτότητες που πραγματώνουν τα παιδιά (πρβ. Lytra 2006). Έτσι, αγόρια με ισχυρή αθλητικού τύπου ταυτότητα αξιοποιούν τα νέα, όπως και τα παραδοσιακά μέσα, στο πλαίσιο της ταυτότητάς τους αυτής: διαβάζουν αθλητικό τύπο, επισκέπτονται αθλητικού περιεχομένου ιστοσελίδες, παρακολουθούν αθλητικές εκπομπές στην τηλεόραση και στο ραδιόφωνο κ.ο.κ. Κορίτσια, από την άλλη πλευρά με ισχυρού «life style» ταυτότητα διαβάζουν ελαφρού περιεχομένου περιοδικά, επισκέπτονται σελίδες στο διαδίκτυο με ανάλογο περιεχόμενο,

κατεβάζουν συγκεκριμένου τύπου μουσική από όπου μπορεί να αντιγράψουν στίχους στο ΠΕΚ κ.ο.κ.⁴²

Ένα δεύτερο είδος ευρύτερης ταυτοτικής πραγμάτωσης στο πλαίσιο του οποίου μπορούμε να κατανοήσουμε τη χρήση των ΨΤ είναι οι σχολικές ταυτότητες, με άλλα λόγια το είδος των μαθητικών ταυτοτήτων που πραγματώνουν τα παιδιά. Κορίτσι π.χ. που πραγματώνει την ευρύτερη ταυτότητα της καλής μαθήτριας, όπως τη θέλει το ελληνικό δημόσιο σχολείο, κάνει συστηματικά τις ασκήσεις του στο Word και το PowerPoint, κάνει επαναλήψεις κατά διαστήματα για «να τα θυμάται», γράφει κάποιες σχολικές εργασίες σε ΠΕΚ, για να πάρει καλούς βαθμούς κ.λπ. Αντίθετα, κάποιο παιδί που πραγματώνει την ταυτότητα του καλού μαθητή σε κάποιο ιδιωτικό σχολείο γράφει συστηματικά τις εργασίες του σε Word και PowerPoint και επιχειρεί να τις παρουσιάζει στην τάξη, «για να πάρει καλύτερους βαθμούς».

Εν κατακλείδι, το πώς χρησιμοποιούνται οι ΨΤ από τα παιδιά έχει στενή σχέση με το εύρος των ευρύτερων **ταυτοτήτων** στις οποίες κινούνται και το εύρος αυτό από τα δικά μας δεδομένα έχει στενή σχέση με δύο πεδία πρακτικών γραμματισμού: το σχολικό και το εξωσχολικό-ψυχαγωγικό. Οι ψυχαγωγικού τύπου ταυτότητες έχουν περισσότερα κοινά μεταξύ τους, ενώ οι μεγάλες διαφορές εντοπίζονται στις σχολικού τύπου ταυτότητες, όπως ήδη επισημάναμε.

Χρειάζεται μια προσοχή εδώ: η επισήμανση του κεντρικού ρόλου που έχει η ευρύτερη ταυτότητα δε σημαίνει ότι η εμπειρία των παιδιών με τις ΨΤ δε δίνει και συγκεκριμένο περιεχόμενο στην ταυτότητα αυτή. Οι ταυτότητες δεν είναι δεδομένες, αλλά εμπλουτίζονται και μεταβάλλονται συνεχώς και ένα από τα μέσα με σημαντικό ρόλο στον εμπλουτισμό αυτό είναι και οι ΨΤ.

Εν κατακλείδι, τα παιδιά αφιερώνουν στην πλειοψηφία τους πολύ χρόνο στις τεχνολογίες της οθόνης, αλλά το τι ακριβώς κάνουν δεν είναι ουδέτερο. Προσδιορίζεται από σημαντικές κοινωνικοοικονομικές και άλλες παραμέτρους, τις οποίες επιχειρήσαμε να αναδείξουμε. Ο κόσμος των ΨΤ δεν είναι, επίσης, κάτι το μοναδικό. Το πώς αξιοποιούνται από τα παιδιά έχει σχέση με το είδος των ευρύτερων ταυτοτήτων που πραγματώνουν και οι ταυτότητες αυτές με ποικίλα δεδομένα των δύο θεσμών κοινωνικοποίησης (της οικογένειας και του σχολείου), αλλά και με την προσωπικότητά τους.

Από την παραπάνω έρευνα προκύπτει ότι οι γονείς των παιδιών, στην πλειοψηφία τους, έχουν αντιληφθεί πολύ πιο γρήγορα από την πολιτεία ότι κάτι αλλάζει στο περιεχόμενο του γραμματισμού και είδαμε ότι αντιδρούν. Διαπιστώσαμε όμως ότι τα περιθώρια αντίδρασης των λιγότερο προνομιούχων κοινωνικά στρωμάτων είναι πιο περιορισμένα, τα δε σχολεία συνεισφέρουν με τον τρόπο τους στην αναπαραγωγή και όχι στη γεφύρωση των κοινωνικών διαφορών. Ενόσω δε γίνεται κατανοητό ότι το ζήτημα είναι το είδος των εγγράμματων ταυτοτήτων που θα επιθυμούσε η ελληνική πολιτεία να αποφοιτούν από το ελληνικό σχολείο, οι ΨΤ δε θα αποτελούν τη λύση αλλά μέρος του προβλήματος. Ενόσω με άλλα λόγια σπαταλάται σχολικός χρόνος να γίνονται εκδρομές κατά βάθος για να χαθεί μάθημα, αφιερώνεται χρόνος σε

⁴² Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν μια τάση της σύγχρονης έρευνας που κινείται στο πλαίσιο του λόγου του οικογραμματισμού, ότι δηλαδή είναι καλύτερα να μιλάμε για διαφορές στη χρήση των νέων/ψηφιακών μέσων από τα κορίτσια, παρά για υστέρηση. Η έρευνα αναδεικνύει με μεγαλύτερη σαφήνεια τη διαπίστωση αυτή, επισημαίνοντας ότι τα κορίτσια, παρότι υστερούν ποσοτικά στη χρήση των υπολογιστών, αξιοποιούν τις ΨΤ πολύ περισσότερο σε συγκεκριμένου τύπου πρακτικές που έχουν σχέση πρωτίστως με το σχολείο. Παράλληλα, τα κορίτσια προνομιούχων κοινωνικά στρωμάτων κάθε άλλο παρά υστερούν στην κατοχή και χρήση των ΨΤ, έναντι των αγοριών (βλ. Koutsogiannis & Adampa 2012).

διεκπεραιωτικές διδακτικές διαδικασίες και για κατανάλωση της ύλης ή συνεχίζεται ο εκφυλισμός στη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων —όλα αυτά μπορούν να βελτιωθούν θεαματικά από επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς— η κατάσταση στο ελληνικό σχολείο δεν θα βελτιώνεται.

13.2 Μια περίπτωση εξωσχολικής χρήσης μέσω κοινωνικής δικτύωσης από έφηβη

Το παράδειγμα που ακολουθεί συνιστά μια περίπτωση εξωσχολικής εφηβικής χρήσης του κοινωνικού μέσου δικτύωσης Instagram, μιας εφαρμογής για κινητά τηλέφωνα που εξειδικεύεται στην παραγωγή και τη διανομή πολυσημειωτικού φωτογραφικού περιεχομένου. Σε αυτήν, η δεκατριάχρονη «Εύα» παράγει μια νέα μορφή πολυτροπικής αφήγησης, μιας μικρής και αποσπασματικής ιστορίας που προκύπτει ως συνάρτηση της ταυτότητάς της με τις ιδιαιτερότητες που παρέχει το κοινωνικό μέσο.

Η αφήγηση αποτελείται από πέντε, φαινομενικά ασύνδετες, αναρτήσεις στο περιβάλλον των «Ιστοριών», ενός χώρου με συγκεκριμένες σημειωτικές και τεχνικές δυνατότητες που επιτρέπουν την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων με σύντομη διάρκεια θέασης (δεκαπέντε δευτερόλεπτα) και εικοσιτετράωρη πρόσβαση για προβολή και επαναπροβολή. Το θέμα της αφήγησης είναι τα μονόπλευρα συναισθήματα της έφηβης για έναν συμμαθητή της, ο οποίος αναπαρίσταται συμβολικά ως ένα «πορτοκάλι», μέσω *υλικών αντικείμενων* (κουτί πορτοκαλάδας, κομμένο χαρτόνι με μοτίβο πορτοκαλιών), *του πορτοκαλί χρώματος στον εικονικό χαρακτήρα (emoji) της καρδιάς και του γραπτού λόγου.*



Εικόνα 22 Η εισαγωγή της ιστορίας

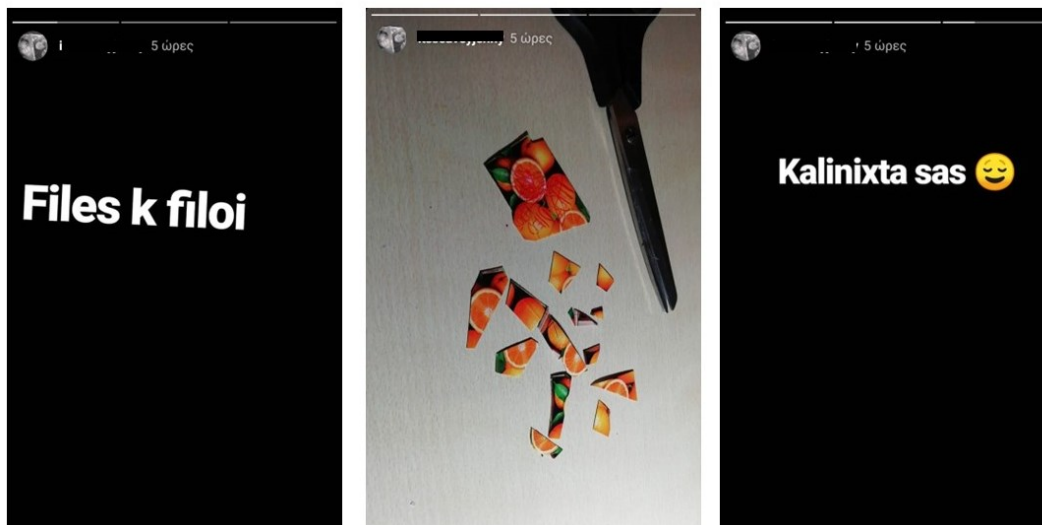
Πιο αναλυτικά, η ψηφιακή αφήγηση ξεκινάει «in medias res», με τη φωτογραφία ενός μπουκαλιού πορτοκαλάδας, στο οποίο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση με την προσθήκη επιπλέον σημειωτικών στοιχείων, όπως η πορτοκαλί καρδιά και η αγγλική λέξη «yasss». Με όρους αφηγηματολογίας, η συγκεκριμένη ανάρτηση μπορεί να εκληφθεί ως μια προσπάθεια «προσανατολισμού» του «μυημένου» κοινού στην ιστορία αγάπης που ήδη εκτυλίσσεται στον μη ψηφιακό (offline) κόσμο.

Στο επόμενο στιγμιότυπο και σε μεταγενέστερη χρονική στιγμή, η έφηβη ανακοινώνει την ανάρτηση μιας φίλης της, η οποία, λειτουργώντας ως δεύτερη αφηγήτρια, τεκμηριώνει την ύπαρξη των ερωτικών συναισθημάτων της πρώτης.



Εικόνα 23 Η εξέλιξη της ιστορίας

Μετά την παρέλευση δύο μηνών από την εν λόγω κοινοποίηση, η αφήγηση ολοκληρώνεται με μια διαδοχική τριλογία αναρτήσεων, στην οποία η Εύα ενημερώνει το κοινό της για την άδοση κατάληξη της ερωτικής της ιστορίας, όπως αυτό μαρτυρείται μεταφορικά από τα κομμένα χαρτόνια με το μοτίβο των πορτοκαλιών και την εξίσου μεταφορική χρήση της έκφρασης «καληνύχτα σας».



Εικόνα 24 Η καταληκτική τριλογία αναρτήσεων

Όπως υποδεικνύει η ποικιλία των σημειωτικών πόρων που αξιοποιούνται, η έφηβη, αναγνωρίζοντας την εφήμερη διάσταση των αναρτήσεων ως βασική ιδιαιτερότητα των Ιστοριών, χρησιμοποιεί με δημιουργικό τρόπο τις σημειωτικές παροχές της πλατφόρμας για να πετύχει δύο βασικούς στόχους:

- από τη μία, αναπαριστά το θέμα της ιστορίας της με τρόπο αξιομνημόνευτο, ώστε μέσα στη ροή των Ιστοριών των άλλων χρηστών, να εξασφαλίσει την προσοχή του αναγνωστικού της κοινού·

- από την άλλη, οριοθετεί το ποιοι μπορούν δυνητικά να «διαβάσουν» το περιεχόμενο της ιστορίας της, στοχεύοντας με τις σημειωτικές της επιλογές σε συγκεκριμένους αποδέκτες: τις φίλες (Files) και τους φίλους (filoi) που αναγνωρίζουν τη συμβολική σημασία του πορτοκαλιού. Σε αυτή τη στόχευση ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζει και η επιλογή του γραφηματικού συστήματος των λατινοελληνικών (greeklish), της γραπτής ποικιλίας που χρησιμοποιεί η Εύα κατά την επικοινωνία της με άτομα της ηλικιακής ομάδας στην οποία ανήκει.

Οι παραπάνω σημειωτικές επιλογές καταδεικνύουν ότι οι πέντε αναρτήσεις, παρά τον αποσπασματικό τους χαρακτήρα, διατηρούν μεταξύ τους μια σχέση συνοχής και συνιστούν προϊόν επιμελημένου σχεδιασμού. Στην καταληκτική τριλογία της ιστορίας, μάλιστα, αναδεικνύεται ότι η Εύα, πέρα από το ότι λαμβάνει υπόψη το κοινό της με ρητό τρόπο, ταυτόχρονα έχει επίγνωση ότι το ψηφιακό περιβάλλον, όπου κοινοποιεί την ιστορία της, είναι μια φωτογραφική πλατφόρμα στην οποία επικρατεί ο εικονικός παράγοντας. Αναγνωρίζει, συνακόλουθα, ότι το συγκεκριμένο μέσο έχει τις δικές του ιδιαιτερότητες και «διαλέγεται» δημιουργικά με αυτές, ακολουθώντας τη λογική «Δείξε – μην λες!». Έτσι, η ιστορία της ολοκληρώνεται με μια φωτογραφική δραματοποίηση του ματαιωμένου έρωτα, όπως απεικονίζεται στα κομμένα χάρτινα μοτίβα του πορτοκαλιού και στο ψαλίδι που υπονοεί τη δράση της κοπής τους, η οποία πλαισιώνεται από δύο αναρτήσεις με γραπτό λόγο σε λευκή γραμματοσειρά, μπροστά όμως από μαύρο φόντο, ως ένδειξη «πένθους».

Η ψηφιακή αφήγηση της έφηβης, λοιπόν, αποτελεί μια σύνθετη διεργασία που περιλαμβάνει τον συνυπολογισμό ψηφιακών και μη ψηφιακών παραγόντων: Από την οριοθέτηση του αναγνωστικού κοινού μέχρι την επίγνωση και την προσπάθεια διαχείρισης της διαμεσολάβησης του μέσου και των ιδιαιτεροτήτων του. Παράλληλα, συνιστά τεκμήριο του ότι η αφηγηματική σκέψη, ως διαδικασία εξιστόρησης ανθρώπινων και διανθρώπινων εμπειριών, ασκείται στο εξωσχολικό πλαίσιο, όχι όμως απαραίτητα (μόνο) γλωσσικά. Ο αφηγηματικός μηχανισμός ασκείται μάλλον ευρύτερα σημειωτικά, πρακτική η οποία, σε συνδυασμό με την επενέργεια του ίδιου του μέσου στις αφηγήσεις, φέρνει στην επιφάνεια ένα καίριο ερώτημα για τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση: Το πώς μπορούν οι πολυτροπικές αφηγήσεις που δημιουργούνται από παιδιά σε διάφορα και διαφορετικά περιβάλλοντα εμπλοκής να αναδειχθούν, να «μεταφραστούν» και να ανακλιμακωθούν στο σχολικό πλαίσιο.

13.3 Από την εξωσχολική στη σχολική χρήση κινητού τηλεφώνου κατά τη διάρκεια της πανδημίας: αποτελέσματα έρευνας

13.3.1 Εισαγωγή. Η χρήση των κινητών τηλεφώνων κατά την πανδημία

Η παρούσα έρευνα⁴³ δεν στόχευε αποκλειστικά στο αν και πώς χρησιμοποιήθηκαν τα κινητά τηλέφωνα αλλά στο ποια περιβάλλοντα και συσκευές χρησιμοποιήθηκαν, γενικότερα, κατά την τηλεκπαίδευση. Με έκπληξη διαπιστώσαμε, και αυτές είναι από τις πιο ευχάριστες εκπλήξεις στην έρευνα, ότι χρησιμοποιήθηκε μεγάλη ποικιλία συσκευών από τα παιδιά, προκειμένου να συμμετάσχουν στην τηλεκπαίδευση, όμως η συσκευή που χρησιμοποιήθηκε κατά κύριο λόγο ήταν τα κινητά τηλέφωνα. Δεν είδαμε κάποια άλλη έρευνα να αναδεικνύει το ζήτημα αυτό. Στον χώρο της πολιτικής αντιπαράθεσης, ωστόσο, υπήρξε έντονη συζήτηση κατά την περίοδο της τηλεκπαίδευσης, κυρίως κριτική προς την κυβέρνηση, προκειμένου να αναδειχθεί το ζήτημα της έλλειψης υποδομών, για να πραγματοποιηθεί απρόσκοπτα η διδασκαλία από απόσταση, και τα κινητά θεωρήθηκε ότι ήταν μια λύση ανάγκης για τα λιγότερο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Εμμέσως πλην σαφώς από η συζήτηση αυτή υπονοούσε ότι τα κινητά τηλέφωνα δεν μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες μιας σοβαρής εκπαίδευσης από απόσταση. Στο πνεύμα αυτό κινούνται και οι διαπιστώσεις της έρευνας των Βαρνάβα-Σκούρα κ.ά. (2021:71), οι οποίοι επισημαίνουν χαρακτηριστικά:

«Πολλοί μαθητές και μαθήτριες κατά την εφαρμογή της ΕΑΔ στην οποία αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί των οποίων τις απαντήσεις μελετήσαμε, δεν διέθεταν ηλεκτρονικό εξοπλισμό ή παρακολουθούσαν μέσα από ακατάλληλες συσκευές όπως είναι τα κινητά τηλέφωνα, κάτι που υποβαθμίζει όμως σοβαρά την διδακτική-μαθησιακή διαδικασία. Τα σχολεία έκαναν ότι μπορούσαν για να υποστηρίξουν τους μαθητές και τις μαθήτριες και ως προς τον εξοπλισμό.»

Ας κρατήσουμε από την επισήμανση αυτή ότι τα κινητά θεωρούνται «ακατάλληλες συσκευές» για τη διδασκαλία, «κάτι που υποβαθμίζει όμως σοβαρά την διδακτική-μαθησιακή διαδικασία».

13.3.2 Επιστημονικός προβληματισμός

Το ζήτημα των κινητών τηλεφώνων⁴⁴ σε σχέση με τα παιδιά και το σχολείο είναι πολυσυζητημένο και θα μας απασχολήσει εδώ αρκετά επιγραμματικά, προκειμένου απλώς να κατανοηθεί το αποτέλεσμα της δικής μας έρευνας.

Είναι γνωστό ότι τα κινητά τηλέφωνα αποτελούν «τη νέα κανονικότητα για τους νέους»⁴⁵ (Martin & Ito 2015), αφού χρησιμοποιούνται από αυτούς σε πολύ μεγάλη έκταση⁴⁶ και από πολύ

⁴³ Στη συνέχεια παρατίθενται στοιχεία από το Κουτσογιάννης, Δ. (επιμ.) (υπό δημοσίευση). *Η εμπειρία της πανδημίας ως αφετηρία βαθύτερης κατανόησης και ανασχεδιασμού της ελληνικής εκπαίδευσης*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

⁴⁴ Συχνά γίνεται η διάκριση μεταξύ «έξυπνων» (Smart phones) και απλών κινητών. Στο παρόν κείμενο, κάνοντας λόγο για «κινητό» συμπεριλαμβάνουμε και τις δύο κατηγορίες.

⁴⁵ «the new normal for youth».

μικρή ηλικία (Paradakis et al. 2019), όπως είναι επίσης γνωστό ότι το γεγονός αυτό απασχολεί γονείς, εκπαιδευτικούς και επιστήμονες. Γονείς και παιδιά φαίνεται να συμφωνούν ότι τα κινητά είναι απαραίτητα, γιατί διευκολύνουν την επαφή μεταξύ τους, συνεισφέροντας στη δημιουργία μεγαλύτερης αίσθησης ασφάλειας (Rose et al. 2022). Ωστόσο, γονείς, εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτικά συστήματα βρίσκονται μπροστά σε μια νέα πραγματικότητα, την οποία έχουν μεγάλη δυσκολία να χειριστούν. Λαμβάνοντας υπόψη τον σχετικό επιστημονικό προβληματισμό, μπορούμε να διακρίνουμε τις παρακάτω τάσεις στη βιβλιογραφία.

Μία από τις πιο ισχυρές παραδόσεις προσεγγίζει τις συσκευές αυτές ως παιδαγωγικά δυναμικές και επιχειρεί να αναδείξει τα πλεονεκτήματα που μπορεί να έχει η αξιοποίησή τους κατά τη διδασκαλία (βλ. Stockwell 2022). Πρόκειται για συνέχεια του γνωστού προβληματισμού ως προς την πρόσθετη παιδαγωγική αξία που έχει κατά καιρούς αποδοθεί σε πλήθος άλλων ψηφιακών συσκευών και περιβαλλόντων από τη δεκαετία του 1980 και εξής. Στο πνεύμα αυτό υπάρχει εκτενής έρευνα ως προς το αν η ύπαρξη των κινητών στις σχολικές αίθουσες έχει θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών, με τα αποτελέσματα να είναι αντιφατικά (Amez & Baert 2019, Wikström et al. 2002:2).

Ένας άλλος προβληματισμός έχει πρωτίστως λειτουργική αφετηρία και στηρίζεται στην παραδοχή ότι οι μικροσυσκευές αυτές αποτελούν οργανικό μέρος αφενός του ψηφιακού γραμματισμού και των ψηφιακών δεξιοτήτων που πρέπει να καλλιεργεί το σημερινό σχολείο (OECD 2016) και αφετέρου αποτελούν μια νέα πραγματικότητα που περισσότερο ή λιγότερο φανερά υπάρχει στις σχολικές τάξεις, αφού αποτελούν τις αγαπημένες συσκευές των παιδιών. Με βάση την αφετηρία αυτή, ένα μέρος της έρευνας από τον χώρο της Σκανδιναβίας, κυρίως, εστιάζει στις όποιες συνέπειες έχει η ύπαρξή τους στην κοινωνική ζωή της σχολικής τάξης.

Στο πνεύμα αυτό, οι Wikström et al. (2002) διερευνούν τις απόψεις όσων ασκούν εκπαιδευτική πολιτική, των διευθυντών και εκπαιδευτικών δύο Λυκείων στη Σουηδία. Διαπιστώνουν ότι οι απόψεις τους κινούνται ανάμεσα στο ότι πρόκειται για μια νέα πραγματικότητα την οποία δεν μπορεί να αγνοήσει το σημερινό ψηφιακά προσανατολισμένο σχολείο από τη μια πλευρά, και στο ότι η ύπαρξη των κινητών αποπροσανατολίζει τη διδασκαλία από την άλλη, και επομένως δεν πρέπει να έχουν θέση στο σχολείο. Άλλη έρευνα στην ίδια χώρα και στο ίδιο πνεύμα δείχνει ότι τα κινητά δεν αποπροσανατολίζουν τη διδασκαλία αλλά χρησιμοποιούνται από τα παιδιά σε ενδιάμεσες διδακτικές περιόδους, σε περιόδους που παρατηρείται μετάβαση (π.χ. από τη μία στην άλλη διδακτική ενότητα) ή ύφεση στη διδασκαλία (Olin-Scheller et al. 2020). Τέλος, η έρευνα των Sahlström et al. (2019) που πραγματοποιήθηκε σε Λύκεια στη Σουηδία και Φιλανδία εστιάζει στο αν η ύπαρξη κινητών επηρεάζει τις μετωπικού τύπου διδασκαλίες. Διαπιστώνουν ότι η ύπαρξη και χρήση κινητών από τους μαθητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων δεν ανατρέπει τη γνωστή δομή αλληλεπίδρασης Ερώτηση – Απάντηση – Αξιολόγηση (βλ. Κουτσογιάννης κ.ά. 2015) κατά τη μετωπική διδασκαλία, αλλά την επηρεάζει ως προς τον βαθμό συμμετοχής των παιδιών, ο οποίος είναι μικρότερος.

Κάποιες δημοσιεύσεις διασυνδέουν τις ιδιαιτερότητες των μικροσυσκευών αυτών με τον παρεχόμενο σχολικό γραμματισμό, κυρίως ως προς το γεγονός ότι είναι εύκολα μεταφερόμενες συσκευές πρακτικών γραμματισμού. Υποστηρίζεται ότι οι νέες αυτές συσκευές αλλάζουν το περιβάλλον παραγωγής και πρόσληψης λόγου και ότι οι πρακτικές γραμματισμού των παιδιών είναι πια περισσότερο «σωματοκεντρικές» (body-centered) (μπορούν να γράφουν και να

⁴⁶ Έρευνα στις ΗΠΑ τοποθετεί τα ποσοστά κατοχής κινητών τηλεφώνων από εφήβους στο 95% (Jee et al. 2021). Διεθνής έρευνα για τους ενήλικες εκτιμάει ότι για την Ελλάδα το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 90% (53% έξυπνο τηλέφωνο, και 32 κινητό μη έξυπνο) (Pew Research Center 2019).

διαβάζουν εν κινήσει, επομένως οπουδήποτε) από ό,τι «τεχνοκεντρικές» (techno-centered) (στενή σύνδεση με κάποια τεχνολογία, όπως οι σταθεροί υπολογιστές). Το γεγονός αυτό μπορεί να δημιουργεί αντιθέσεις ανάμεσα στα ισχύοντα θεσμικά περιβάλλοντα μάθησης (π.χ. σχολικές αίθουσες και οργάνωσή τους) και στην εξωσχολική εμπειρία των παιδιών (Ehret & Hollett 2014).

Θίγεται, επίσης, και πάλι το ζήτημα των ανισοτήτων και γίνεται λόγος για μια νέα μορφή ψηφιακού χάσματος από τη στιγμή που οι συσκευές αυτές χρησιμοποιούνται στο σχολείο (Martin & Ito 2015, Merchant 2019: 195). Το αποκαλούμενο «χάσμα των έξυπνων κινητών» (smartphone divide) θεωρείται ως πολύ πιο δύσκολο αντιμετώπισιμο από το ψηφιακό χάσμα του 1990, επειδή σε εκείνο αντέδρασαν τα σχολεία και δημιούργησαν υποδομές, ενώ η νέα μορφή είναι πιο δύσκολα αντιμετώπιση, λόγω του ότι διασυνδέεται στενά με τις ακριβές τεχνολογίες της κατανάλωσης και τις ατομικές υποδομές (Martin & Ito 2015). Στο πνεύμα του ψηφιακού χάσματος και των ανισοτήτων ερμηνεύεται και η ευρεία χρήση των κινητών τηλεφώνων κατά την πανδημία. Η Ferrante (2021) σημειώνει ότι τα κινητά ήταν τα πιο διαθέσιμα μέσα και αυτά που χρησιμοποιήθηκαν κατά την τηλεκπαίδευση στην Αργεντινή, αφού μόνο 47% των μαθητών διέθεταν υπολογιστή για σχολική χρήση. Χρησιμοποιήθηκε δε κυρίως το Whatsapp.

Ιδιαίτερα πλούσιος είναι ο προβληματισμός που αναλύει από μια κριτική οπτική γωνία τη νέα πολυμηντιακή οικολογία, στην οποία κεντρικός είναι ο ρόλος των κινητών τηλεφώνων ως πολυλειτουργικών συσκευών (Madianou 2014). Παρότι ο προβληματισμός αυτός προέρχεται από ποικίλες παραδόσεις, συγκλίνει στο ότι η νέα πραγματικότητα θα πρέπει να συνεξεταστεί με όψεις της νέας οικονομίας. Θα αναφερθούν παρακάτω ενδεικτικές έρευνες που κινούνται προς αυτή την κατεύθυνση στη συνέχεια.

Οι Djouon and van Leeuwen (2017, 2018) αναλύουν τον σημειωτικό σχεδιασμό ποικίλων ψηφιακών περιβαλλόντων/ πλατφορμών και επισημαίνουν ότι ο συχνός ανασχεδιασμός τους και οι αλλαγές τους πραγματοποιούνται, προκειμένου να εξυπηρετούν οικονομικά τους δημιουργούς τους και όχι απλώς τη λειτουργικότητα κατά την επικοινωνία. Πρόκειται για έρευνα που κινείται στην παράδοση της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και της Κοινωνικής Σημειωτικής, συγκοινωνεί δε εν μέρει με παραδόσεις που τονίζουν το γεγονός ότι τα σύγχρονα ψηφιακά περιβάλλοντα είναι δράστες που ενισχύουν συγκεκριμένου τύπου πρακτικές (βλ. κεφ. 2.1.)

Αν η κριτική στις προαναφερθείσες έρευνες εστίαζε στη σύνδεση της σημειωτικής ιδιαιτερότητας των σύγχρονων ψηφιακών περιβαλλόντων με τα δεδομένα της νέας οικονομικής πραγματικότητας, η έρευνα των Raakkari et al. (2019) κινείται στο ίδιο πνεύμα, αλλά μεταφέρει το ενδιαφέρον στα κινητά εντός των σχολείων, αντλώντας ερευνητικά δεδομένα από μαθητές που χρησιμοποιούν τα κινητά τους σε σχολεία στη Φιλανδία. Υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα για κατανόηση της τεχνολογίας ως οργανικό μέρος της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας και θεωρούν ότι τα κινητά αποτελούν «τον Δούρειο Ίππο» που δίνουν τη δυνατότητα στις ποικίλες εταιρείες να συμμετέχουν με ορατό ή και πολύ λιγότερο ορατό τρόπο στη σχολική αίθουσα. Επισημαίνουν ότι η απλήρωτη ψηφιακή εργασία (digital labour) «αποτελεί αδιαχώριστο μέρος της σχολικής ζωής»⁴⁷, (σ. 167), αφού όλα τα παιδιά χρησιμοποιούν φανερά ή κρυφά τα κινητά τους στο σχολείο. Πρόκειται για συσκευές με ποικίλες πλατφόρμες και υπηρεσίες που στηρίζονται στην ελκυστικότητά τους, μετατρέποντας τα παιδιά σε απλήρωτους εργαζόμενους.

Οι περισσότερες κριτικές προσεγγίσεις, ωστόσο, δίνουν βαρύτητα στο να αναδείξουν την αναγκαιότητα να καλλιεργηθεί στα παιδιά η δυνατότητα να διαβάζουν κριτικά τη νέα ψηφιακή

⁴⁷ "has become a permanent part of life in schools."

πραγματικότητα γύρω τους, στην οποία ανήκουν και τα κινητά τηλέφωνα. Αυτές οι κρυφές διαστάσεις που ενυπάρχουν στα κινητά τηλέφωνα και η ανάγκη για κριτική επίγνωση των μαθητών σε σχέση με αυτές αποτελεί μία ισχυρή τάση στον χώρο της βιβλιογραφίας. Ενδεικτικά του πνεύματος αυτού είναι τα παρακάτω ρητορικά ερωτήματα που θέτει ο Merchant (2019: 195):

«Εάν τα σχολεία δεν αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό και τις προσβολές στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ποιος θα το κάνει; Και αν δεν κατονομαστούν οι λεπτές αποχρώσεις της κρυφής ψηφιακής εργασίας, πώς θα το μάθουν οι μαθητές;»⁴⁸.

Στον χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής σε αρκετά σχολεία απαγορεύεται η χρήση τους από τα παιδιά κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, κάτι που ίσχυε μέχρι την έναρξη της πανδημίας για την ελληνική πραγματικότητα⁴⁹. Ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι η απαγόρευση στην ενδοσχολική χρήση τους υποστηρίζεται και από κριτικές φωνές. Οι Selwyn and Aagaard (2021), για παράδειγμα, βλέπουν την απαγόρευση των κινητών ως μια ευκαιρία των σχολείων να ξαναδούν παραμέτρους που δεν έχουν αντιμετωπιστεί ως τώρα και αναφέρουν πέντε σχετικούς τομείς ιδιαίτερης προτεραιότητας για τα παιδιά: τον εθισμό στην τεχνολογία (technology addiction), την ψηφιακή διάσπαση της προσοχής (digital distraction), τον κυβερνο-εκφοβισμό (cyberbullying), τον καπιταλισμό της επιτήρησης (surveillance capitalism) και την περιβαλλοντική βιωσιμότητα της ψηφιακής εκπαίδευσης (environmental sustainability of digital education).

Από τη σύντομη αυτή ανασκόπηση και ομαδοποίηση της σχετικής βιβλιογραφίας δεν είναι δύσκολο να διαπιστωθεί ότι το ζήτημα των κινητών τηλεφώνων σε σχέση με το σχολείο απασχολεί έντονα την έρευνα. Υπάρχουν, ωστόσο, δύο σημαντικά κενά στον προβληματισμό αυτόν, τα οποία επιχειρούνται να φωτιστούν περισσότερο από την παρούσα έρευνα. Το πρώτο σχετίζεται με το γεγονός ότι οι προσεγγίσεις που εστιάζουν σε παιδαγωγικές και λειτουργικές διαστάσεις είναι οι κυρίαρχες. Αυτό δεν συμβαίνει για πρώτη φορά αλλά αποτελεί οργανικό στοιχείο αυτού που έχουμε αποκαλέσει «εργαλειακό λόγο» (Κουτσογιάννης 2011, Bulfin & Koutsogiannis 2012). Η συγκεκριμένη εστίαση στις δυνατότητες/ιδιαιτερότητες των μέσων αυτών τα αποκόπτει από τη μεγάλη εικόνα της εποχής μας.

Όπως διαπιστώθηκε παραπάνω υπάρχουν προσεγγίσεις που επιχειρούν να κατανοήσουν τις συγκεκριμένες μικροσυσκευές ως μέρος της εποχής μας και τις συνέπειες που έχει η αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση. Ενδεικτική του πνεύματος αυτού είναι η έρευνα των Raakkari et al. (2019). Πολύ ενδιαφέρων είναι και ο προβληματισμός που επιχειρεί να καλλιεργήσει την κριτική επίγνωση των παιδιών σε σχέση με τα κινητά τηλέφωνα. Η παρούσα, ωστόσο, έρευνα και η πανδημία μάς δίνουν τη δυνατότητα για μια συνολικότερη και ευρύτερη ανάγνωση των πραγμάτων, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

13.3.3 Η ευρεία χρήση των κινητών τηλεφώνων κατά την τηλεεκπαίδευση

Το παρόν κεφάλαιο επιχειρεί να διερευνήσει με συστηματικό τρόπο το εύρος της χρήσης των κινητών τηλεφώνων και κυρίως το πώς η χρήση τους διασυνδέεται με ποικίλες άλλες

⁴⁸ «... If schools don't address bullying and shaming on social media who will? And if the subtleties of the hidden work of digital labour aren't named, how will students learn about them?».

⁴⁹ «Οι μαθητές δεν επιτρέπεται να έχουν στην κατοχή τους κινητά τηλέφωνα εντός του σχολικού χώρου.» Εγκύκλιος, 22-6-2018 Αρ. Πρωτ. Φ.25/103373/Δ1

παραμέτρους, η ανάδειξη των οποίων συνεισφέρει στην καλύτερη κατανόηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Σε ένα από τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου μας προς τους μαθητές, τούς ζητήθηκε να επιλέξουν το είδος της ψηφιακής συσκευής που χρησιμοποίησαν κατά την περίοδο της τηλεκπαίδευσης. Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνονται τα ποσοστά των απαντήσεων που έδωσαν τα 912 παιδιά στο ερώτημα: «Τι χρησιμοποίησες περισσότερο για να μπεις στα μαθήματα εξ αποστάσεως;»

Από τον πίνακα αυτόν, όπου φαίνονται οι επιλογές με το φύλο ως μεταβλητή, είναι εμφανές ότι δύο είναι οι επιλογές με τους μεγαλύτερους μέσους όρους. Η πρώτη δείχνει ότι τα παιδιά χρησιμοποίησαν υπολογιστές που μοιράζονται στο σπίτι με άλλους. Αυτή η επιλογή δείχνει ότι όντως υπήρξε πρόβλημα με τις ψηφιακές υποδομές των νοικοκυριών και αυτό δεν φαίνεται να έχει σχέση με το φύλο. Ωστόσο, βλέπουμε κάτι που χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση: φαίνεται ότι κοινούς υπολογιστές χρησιμοποίησαν πρωτίστως τα αγόρια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και λιγότερο τα κορίτσια. Είναι εμφανές, επίσης, ότι στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση το ποσοστό των παιδιών που χρησιμοποιούν υπολογιστή τον οποίο μοιράζονται με άλλο μέλος της οικογένειας λιγοστεύει σημαντικά (μέση όροι: 0,44 για τα αγόρια και 0,46 για τα κορίτσια έναντι 0,68 και 0,52 για την Πρωτοβάθμια, αντίστοιχα). Πρόκειται για αποτελέσματα που δεν εξηγούνται με τη λογική της έλλειψης υποδομών.

	ΔΗΜΟΤΙΚΟ						ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ					
	Αγόρια			Κορίτσια			Αγόρια			Κορίτσια		
Στα μαθήματα εξ αποστάσεως χρησιμοποίησα...	M.O.	T.A.	E.T.	M.O.	T.A.	E.T.	M.O.	T.A.	E.T.	M.O.	T.A.	E.T.
τον δικό μου υπολογιστή	.28	.45	.00	.29	.46	.00	.41	.49	.00	.30	.46	.00
υπολογιστή που μοιράζομαι με άλλους	.68	.47	1.00	.52	.50	1.00	.44	.50	.00	.46	.50	.00
δικό μου τάμπλετ	.21	.41	.00	.16	.37	.00	.14	.35	.00	.11	.32	.00
τάμπλετ που το μοιράζομαι με άλλους	.15	.36	.00	.10	.31	.00	.06	.23	.00	.07	.25	.00
το δικό μου smartphone	.28	.45	.00	.40	.49	.00	.68	.47	1.00	.73	.44	1.00
smartphone που μοιράζομαι με άλλους	.10	.30	.00	.09	.29	.00	.04	.20	.00	.03	.18	.00

Η απορία στο γιατί μπορεί να έχουμε τις διαφορές αυτές μπορεί να επιλυθεί, αν η εστίαση μεταφερθεί στους μέσους όρους της δεύτερης πολύ υψηλής επιλογής των παιδιών, και αυτή είναι η χρήση των κινητών τηλεφώνων. Εκεί φαίνεται ότι στο Δημοτικό Σχολείο τα αγόρια χρησιμοποίησαν τις συσκευές αυτές σε πολύ μικρό ποσοστό (μ.ο. 0,28) αλλά τα κορίτσια αρκετά περισσότερο (μ.ο. 0,40), διαφορά που αξίζει να διερευνηθεί αλλά δεν θα μας απασχολήσει στο παρόν κείμενο. Και αυτή η διαφορά όμως δείχνει ότι το επιχείρημα της έλλειψης υποδομών δεν

είναι πολύ ισχυρό. Το ενδιαφέρον είναι ότι η μεταφορά της εστίασης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δείχνει ότι η χρήση των κινητών τηλεφώνων πραγματοποιήθηκε σε πολύ υψηλότερα ποσοστά και παραπλήσια για τα δύο φύλα (0,68 για τα αγόρια και 0,73 για τα κορίτσια). Αν δούμε το αποτέλεσμα αυτό συνδυαστικά με την προηγούμενη επιλογή (του υπολογιστή που μοιράζονται με άλλους) διαπιστώνουμε ότι έχουμε μια σχέση αντιστρόφως ανάλογη: όταν μειώνονται τα ποσοστά στη χρήση των υπολογιστών που μοιράζονται με άλλους, αυξάνονται τα ποσοστά αξιοποίησης των έξυπνων τηλεφώνων. Αυτό, σε συνδυασμό με όλα τα παραπάνω, πολύ απλά σημαίνει ότι το ζήτημα της ευρείας χρήσης των κινητών είναι πιο σύνθετο για να αποδοθεί απλώς στην έλλειψη υποδομών. Άλλωστε, τα σύγχρονα έξυπνα τηλέφωνα δεν είναι κατά πολύ φτηνότερα από έναν φτηνό φορητό υπολογιστή ή μία ταμπλέτα. Τι ακριβώς λοιπόν συμβαίνει;

Το συγκεκριμένο ερώτημα μας οδήγησε στην μελέτη των ποιοτικών μας δεδομένων, τα οποία επιβεβαιώνουν και διαφωτίζουν το τι ακριβώς συνέβη.

Οι συνρευνητές μας Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (βλ. Κουτσογιάννης υπό δημοσίευση) κρατούσαν συστηματικά ημερολόγια, όπου αποτύπωναν το πνεύμα που επικρατούσε κατά τις συναντήσεις τους με τους εκπαιδευτικούς. Παραθέτουμε στη συνέχεια ενδεικτικά, σχετικά, αποσπάσματα από τρεις διαφορετικούς Σ.Ε.Ε.:

(1)

Ημερολόγιο 01_09 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ

«Από τις επιμορφωτικές συναντήσεις με τους φιλολόγους και τις καθιερωμένες και τακτικές συναντήσεις μας κάθε Δευτέρα στην εικονική μου αίθουσα, οι πληροφορίες μου σχετικά με την πορεία της τηλεκπαίδευσης ήταν ότι: συμμετέχει ένας μεγάλος αριθμός μαθητών /ριών στη σύγχρονη, κυρίως λόγω του φόβου των απουσιών, ενώ ένας μεγάλος αριθμός παιδιών παρακολουθεί την καθημερινή διαδικασία από κινητό τηλέφωνο. Σε ερώτησή μου εάν θα μπορούσε να καθοριστεί το ποσοστό των παιδιών, η απάντηση ήταν: «το ένα τρίτο των μαθητών/ριών συμμετέχει με κινητό», «τι το ένα τρίτο, σε μένα συμμετέχει το 80% των παιδιών», «και σε μένα συμμετέχουν τα περισσότερα παιδιά από κινητό», κ.λπ.

Στην ερώτησή μου γιατί συμβαίνει αυτό οι απαντήσεις που πήρα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: «επειδή είναι κι άλλα αδέρφια στο σπίτι και δεν έχουν τόσα λάπτοπ», «επειδή τους είναι πιο εύκολο» «επειδή το ανοίγουν το πρωί, και κάνουν ότι παρακολουθούν, χωρίς να σηκωθούν από τα κρεβάτι», «επειδή έχουν συνηθίσει να κάνουν τα περισσότερα πράγματα από το κινητό».

(2)

Ημερολόγιο 03/05/2020

παραθέτω ερωτήματα και σχόλια που τέθηκαν είτε προφορικά είτε στο chat από τους/τις συναδέλφους και αποτέλεσαν αντικείμενο διαλόγου κατά τις τηλεδιασκέψεις:

«Οι περισσότεροι μαθητές παρακολουθούν τα εξ αποστάσεως μαθήματα από τα κινητά τηλέφωνα. Μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος. Αφηγήσεις;»

(3)

Ημερολόγιο 30 / 11 / 2020 έως 23/12/2020

«Σκεφτείτε ότι το 70% των μαθητών μπαίνουν από το κινητό τους αυτό το μεταφέρατε στο ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ; Στα 40 λεπτά του μαθήματος ΠΟΣΗ υπομονή και επιμονή να έχουμε και εμείς και τα παιδιά!!!!»

Οι παραπάνω καταγραφές των Σ.Ε.Ε. επιβεβαιώνουν πλήρως τα πολύ υψηλά ποσοστά χρήσης των κινητών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτό δηλώνεται σαφώς και στα τρία ενδεικτικά παραδείγματα από τα ημερολόγια τους. Ενδιαφέρον έχει, ωστόσο, και η ερμηνεία που δίνεται από κάποιους εκπαιδευτικούς, όπως μεταφέρεται από τους Σ.Ε.Ε.

Υπογραμμίζεται ότι αυτό οφείλεται:

- Στην έλλειψη υποδομών: «επειδή είναι κι άλλα αδέρφια στο σπίτι και δεν έχουν τόσα λάπτοπ» (παράδειγμα 1)
- Στην «τακτική» των παιδιών να αποφεύγουν τα μαθήματα, ενώ φαίνεται ότι τα παρακολουθούν: «επειδή το ανοίγουν το πρωί, και κάνουν ότι παρακολουθούν, χωρίς να σηκωθούν από τα κρεβάτι» (παράδειγμα 1).
- Στο γεγονός ότι το κινητό είναι το μέσο που έχουν συνηθίσει περισσότερο από κάθε τι άλλο: «επειδή τους είναι πιο εύκολο», «επειδή έχουν συνηθίσει να κάνουν τα περισσότερα πράγματα από το κινητό» (παρ. 1).

Ενδιαφέρον έχει και η καταγραφή από το παράδειγμα (2), ότι οι απαιτήσεις του μαθήματος επιτρέπουν τη χρήση των κινητών, αφού πρόκειται για «αφηγήσεις» των εκπαιδευτικών και επομένως η παρακολούθηση πραγματοποιείται σχετικά εύκολα. «Μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος. Αφηγήσεις;»

Παραθέτουμε στη συνέχεια ενδεικτικά παραδείγματα από την κοινότητα «Εξ αποστάσεως εκπαίδευση»⁵⁰ (Facebook), στην οποία ο διαχειριστής της Μανόλης Κουσλόγου στις 20 Δεκεμβρίου (2020) στις 9:08 μ.μ. έκανε την παρακάτω ανάρτηση⁵¹:

«Συνάδελφοι, έχω πάθει ένα μικρό σοκ με το ποσοστό των μαθητών μου που παρακολουθούν το μάθημα με τη χρήση κινητού. Αυτό δεν θα ήταν κακό, αν οι ώρες παρακολούθησης δεν ήταν τόσο πολλές...

Περίπου το 1/3 των μαθητών μου παρακολουθούν με κινητό. Έτσι είναι και σε σας; Είναι τόσο γενικευμένο το φαινόμενο;»

Στο ερώτημα αυτό υπήρξαν εκατοντάδες απαντήσεις, στις οποίες δεν διαφώνησε κανείς εκπαιδευτικός, οι περισσότεροι επιβεβαίωσαν και κάποιοι έδωσαν ποσοστά. Τα ποσοστά που δόθηκαν κινούνταν από το 1/3 των παιδιών στην καλύτερη περίπτωση μέχρι το 90% σε κάποιες περιπτώσεις. Τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώνουν απολύτως τα ποσοτικά δεδομένα του ερωτηματολογίου. Αλλά και το περιεχόμενο των απαντήσεων που δόθηκαν είναι προς την ίδια κατεύθυνση με το περιεχόμενο των επισημάνσεων των ημερολογίων των Σ.Ε.Ε. που δόθηκαν αμέσως παραπάνω.

Καταχωρούνται στη συνέχεια και σχολιάζονται ενδεικτικές απαντήσεις εκπαιδευτικών.

Εκπαιδευτικός 1 (Ελένη)

«Δυστυχώς το ποσοστό είναι πολύ μεγαλύτερο 2/3 και παρατηρώ εγώ. Δυσκολεύονται να επεξεργαστούν και δεν έχουν ολοκληρωμένη εικόνα του τι γίνεται στην οθόνη. Αυτό που με λυπεί περισσότερο είναι ότι οι μαθητές που ξεκίνησαν με υπολογιστή τώρα και αυτοί χρησιμοποιούν μόνο το κινητό. Ψάχνω την αιτία. 😞»

⁵⁰ <https://www.facebook.com/groups/837504746729916>

⁵¹ Η συγκεκριμένη ανάρτηση αλλά και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατίθενται μετά από σχετική άδεια που δόθηκε στο αίτημά μου να δημοσιευτούν οι απαντήσεις. Χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα. Ευχαριστώ πολύ τον Μ. Κουσλόγου και τους εκπαιδευτικούς για την παραχώρηση της άδειας αυτής.

Η ανάρτηση αυτή επιβεβαιώνει το υψηλό ποσοστό χρήσης των κινητών αλλά επισημαίνει και τη δυναμική που σταδιακά απέκτησε η τάση αυτή. Επιβεβαιώνει, επίσης, ότι δεν είναι ένα απλό ζήτημα έλλειψης υποδομών.

Εκπαιδευτικός 2 (Κωνσταντίνα)

«Νομίζω ότι "βολεύονται" με το κινητό, από ένα σημείο και μετά: είναι πιο ελαφρύ, πιο εύχρηστο (είναι καθημερινό αξεσουάρ). Παρατήρησα όμως, ότι στην ώρα της αξιολόγησης από τα 22-23 άτομα του τμήματος, μόνο 2-3 άτομα μπόηκαν από κινητό: άρα υπήρχε κάποιος υπολογιστής, αλλά δεν τον χρησιμοποιούσαν/ προτιμούσαν.»

Στο παραπάνω απόσπασμα επισημαίνονται δύο ενδιαφέρουσες διαστάσεις. Η πρώτη έχει σχέση με τον ρόλο που παίζει η ιδιαιτερότητα του κινητού ως συσκευής, γεγονός που επηρεάζει το εύρος της χρήσης του. Πρόκειται για άποψη που δίνει βαρύτητα στον ρόλο της τεχνολογίας ως δράστη, όπως είδαμε κατά τη θεωρητική συζήτηση (κεφ. 2.1). Η δεύτερη επιβεβαιώνει το γεγονός ότι δεν είναι αποκλειστικά ζήτημα έλλειψης τεχνολογικών υποδομών η χρήση των κινητών, αφού στις εξετάσεις πολύ λίγα παιδιά τα χρησιμοποίησαν.

Εκπαιδευτικός 3, Θανάσης

«Δυστυχώς τα μαθήματα δεν μπορούν να γίνουν μέσω κινητού ή tablet λόγω μικρού μεγέθους !!!! 7 ώρες σε κινητό !!!! Αρκετά παιδιά δεν έχουν υπολογιστή γιατί δεν τους χρειάζεται αφού έχουν τα κινητά !!!! ή δεν μπορούν να πάρουν !!!!
Επίσης για Λύκειο θα αναφέρω ότι το πρωί και τις υπόλοιπες ώρες χρησιμοποιούν το κινητό ακόμα και εάν έχουν υπολογιστή γιατί βολεύει (κρεβάτι ..., παίζουν στον υπολογιστή ή αλλάζουν δωμάτια κ.λ.π)»

Από την παραπάνω ανάρτηση αξίζει να υπογραμμιστούν δύο ενδιαφέροντα στοιχεία. Το ένα έχει σχέση με το γεγονός ότι τα παιδιά «δεν έχουν υπολογιστή γιατί δεν τους χρειάζεται αφού έχουν τα κινητά !!!! ή δεν μπορούν να πάρουν !!!!». Το γεγονός ότι υπάρχουν παιδιά που δεν μπορούσαν να έχουν υπολογιστή το έχουμε ήδη υπογραμμίσει. Εδώ υπογραμμίζεται όμως κάτι ιδιαίτερα ενδιαφέρον, ότι δεν αγοράζουν, γιατί δεν τον χρειάζονται. Δεν δημιουργείται δηλαδή κάποια αναγκαιότητα για ευρεία χρήση ψηφιακών συσκευών, πέραν των έξυπνων τηλεφώνων.

13.3.4 Διαπιστώσεις. Η σχέση της χρήσης κινητού τηλεφώνου από μαθητές/τριες με τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών

Στην Ενότητα 1, κεφ. 1.4 παρουσιάζεται ένα άλλο μέρος της συγκεκριμένης έρευνας, το οποίο σχετίζεται με τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης λόγω πανδημίας. Τι προκύπτει, λοιπόν, από την ανάλυση των διδακτικών πρακτικών όπως ήδη παρουσιάστηκαν και από την ανάλυση της χρήσης κινητών τηλεφώνων που προηγήθηκε; Υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στον τρόπο διδακτικής αξιοποίησης της ΨΤ πριν, κατά την πανδημία και την ευρεία χρήση των κινητών τηλεφώνων;

Μια πρώτη διαπίστωση από την ανάλυση του δεύτερου μέρους είναι ότι πράγματι υπήρξαν παιδιά τα οποία δεν διέθεταν τις απαραίτητες υποδομές για την παρακολούθηση της τηλεεκπαίδευσης. Τα παιδιά αυτά προέρχονται συνήθως από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Σε κάθε σχετική συζήτηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι τα κινητά ως

συσκευές πωλούνται σε παραπλήσιες τιμές με άλλες ψηφιακές τεχνολογίες, οι οποίες είναι πολύ πιο πρόσφορες για δημιουργικού τύπου σχολικές πρακτικές (π.χ. φορητοί υπολογιστές). Η ανάλυση, ωστόσο, εδώ έδειξε ότι το ζήτημα των υποδομών είναι αρκετά πιο περίπλοκο και αυτό θα συζητήσουμε στη συνέχεια.

Από την ανάλυση φαίνεται, κυρίως από το ποιοτικό μέρος, ότι η ιδιαιτερότητα των τηλεφώνων ως συσκευών, όπως είναι η φορητότητα και πολυλειτουργικότητα (μπορεί να εξυπηρετήσουν πολλές ανάγκες παράλληλα), σε συνδυασμό με το γεγονός ότι είναι πια οι αγαπημένες συσκευές, τις οποίες χρησιμοποιούν καθημερινά τα παιδιά, έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην ευρύτητα της χρήσης τους. Σε αυτό συνεισέφερε σημαντικά και η ιδιαιτερότητα της πανδημίας, όπως η απαγόρευση κυκλοφορίας. Οι τηλεφωνικές μικροσυσκευές επέτρεψαν τα παιδιά να έχουν κάποια κινητικότητα, έστω στον περιορισμένο οικιακό χώρο, και να μην παραμένουν καθηλωμένα για πολλές ώρες σε ένα δωμάτιο/γραφείο. Λόγοι, δηλαδή, συναισθηματικοί αλλά και που έχουν σχέση με την ανάγκη για μετακίνηση φαίνεται να έπαιξαν σημαντικό ρόλο. Η διαπίστωση αυτή έχει ενδιαφέρον, γιατί δείχνει ότι πράγματι το συναισθηματικό ρόλο στο να κατανοηθεί η σημερινή παιδαγωγική επικοινωνία. Εξίσου σημαντική είναι και η διαπίστωση ότι όλες αυτές οι μικροσυσκευές φέρνουν στο προσκήνιο με ιδιαίτερη έμφαση τη σχέση του σώματος με τις πρακτικές γραμματισμού (Kontonourki 2022) από τη στιγμή που οι νέες τεχνολογίες επιτρέπουν τη συχνή μετακίνηση (Ehret & Hollett 2014).

Όλα αυτά είναι σημαντικά, όμως δεν απαντούν στο γιατί τα παιδιά κατείχαν, επομένως ήταν περισσότερο εξοικειωμένα και χρησιμοποίησαν, κινητά τηλέφωνα και όχι άλλες υπολογιστικές συσκευές, αφού το κόστος είναι παραπλήσιο. Στο ερώτημα αυτό δεν είναι δυνατό να δοθεί απάντηση, αν δεν δοθεί βαρύτητα στην ανάδειξη της μεγάλης εικόνας που σχετίζεται αφενός με τη σύγχρονη παγκόσμια πραγματικότητα και αφετέρου με το ελληνικό σχολείο. Θα ξεκινήσουμε με το δεύτερο.

Η διδακτική ιδεολογική βάση του ελληνικού σχολείου είναι ιδιαίτερα παραδοσιακή (βλ. Κουτσογιάννης 2017) και στο πλαίσιο αυτό χρησιμοποιούνταν πριν από την πανδημία οι ΨΤ, όπως διαπιστώσαμε παραπάνω. Ένα τέτοιο πλαίσιο δεν απαιτεί από τις οικογένειες να προμηθευτούν άλλου είδους υποδομές, πέρα από τα κινητά, τα οποία από κάποια ηλικία και ύστερα έχουν όλα τα παιδιά. Και κάποια επιμέρους αναζήτηση στο διαδίκτυο, που μπορεί να ζητήσουν οι εκπαιδευτικοί ως άσκηση για το σπίτι, είναι εύκολο να πραγματοποιηθεί μέσω του κινητού. Έχουμε δει από άλλη μας έρευνα (Κουτσογιάννης 2011) ότι το είδος των ψηφιακών μέσων που αγοράζουν οι οικογένειες (κυρίως οι λιγότερο προνομιούχες μορφωτικά) και το πότε τα αγοράζουν εξαρτώνται από την πίεση των παιδιών και από τις εξωσχολικές πρακτικές στις οποίες ωθεί το σχολείο.

Φαίνεται ότι κατά την τελευταία τουλάχιστον δεκαετία έχουμε μια ενδιαφέρουσα αλλαγή: παρότι οι ΨΤ διαδόθηκαν πολύ περισσότερο στο σχολείο, οι πρακτικές που επικράτησαν είναι παραδοσιακές (π.χ. παρουσίαση του μαθήματος μέσω του βιντεοπροβολέα), όπως διαπιστώσαμε από την ανάλυση που προηγήθηκε. Είναι ενδεικτικό ότι και αναλύσεις από άλλες έρευνες⁵² δείχνουν ότι και κατά την πανδημία το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών εστιάστηκε σε αναζητήσεις που μοιάζουν μεν ελκυστικές αλλά είναι πολύ κοντά στην ισχύουσα παραδοσιακή λογική (π.χ. Kahoot, Quizz). Θα λέγαμε, δηλαδή, επιγραμματικά ότι η ευρεία αξιοποίηση των ΨΤ στην ελληνική σχολική καθημερινότητα συνοδεύτηκε από μια σαφή τάση προς την αξιοποίησή

⁵² Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας (ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς) από την Ε. Ζάγκα στο συνέδριο: "Τηλεκπαίδευση στην εποχή της πανδημίας: Δυνατότητες και περιορισμοί", 3- 4 Απριλίου 2021.

<https://2pekeskm.sites.sch.gr/teleconference/>

τους σε παραδοσιακού τύπου λογικές. Αυτού του είδους οι λογικές όμως δεν ωθούν τις οικογένειες να δώσουν χρήματα για αγορά άλλου τύπου υποδομών, πέραν των κινητών, για τον απλούστατο λόγο ότι δεν είναι απαραίτητες. Δεν ωθούν, επίσης, και τα παιδιά να χρησιμοποιούν και άλλου τύπου συσκευές που θα εξυπηρετούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό σχολικού τύπους πρακτικές γραμματισμού.

Η οικονομική κρίση ενδεχομένως να έπαιξε σημαντικό ρόλο στις δυνατότητες των νοικοκυριών στην επένδυση σε ψηφιακές υποδομές. Οι γονείς βρέθηκαν κατά βάθος στην ανάγκη να αγοράσουν δύο συσκευές: το κινητό, που θεωρείται πια απαραίτητο εξάρτημα για κάθε παιδί, και ένα υπολογιστή για σχολικού τύπου ανάγκες. Είναι προφανές από τα αποτελέσματα ότι προτίμησαν το πρώτο, αφού το δεύτερο δεν φαίνεται να εξυπηρετεί επείγουσες σχολικές προτεραιότητες.

Η χρήση των κινητών ενισχύθηκε και από το γεγονός ότι βασικές διαστάσεις από την ισχύουσα παραδοσιακή λογική δεν μπορούσαν να λειτουργήσουν κατά την πανδημία, γιατί έλειπαν άλλες βασικές προϋποθέσεις που τις συνοδεύουν, όπως η βαθμολογία, τα διαγωνίσματα, οι παρουσίες και ο έλεγχος της πειθαρχίας μέσω της οπτικής επαφής. Οι βασικές αυτές προϋποθέσεις στις οποίες στηριζόταν και στηρίζεται το ελληνικό σχολείο δεν υπήρχαν, αφού οι απουσίες στην πρώτη φάση δεν μετρούσαν και στη δεύτερη φάση δεν έγιναν εν τέλει διαγωνίσματα, ζήτημα για το οποίο πραγματοποιήθηκε μεγάλη συζήτηση και αναπτύχθηκε έντονη αντιπαλότητα μεταξύ συνδικαλιστών και υπουργείου. Δεν λειτούργησε, επίσης, σε πολύ μεγάλο βαθμό η οπτική επαφή, αφού τα περισσότερα παιδιά δεν ενεργοποιούσαν τις κάμερες⁵³, ένα ζήτημα το οποίο συζητήθηκε αρκετά έντονα κατά την πρώτη φάση της πανδημίας. Έτσι, τα παιδιά, δεν είχαν κανένα λόγο να μετατρέψουν τον ιδιωτικό τους χώρο σε δημόσιο και η «τακτική» (De Certeau 1986) που ανέπτυξαν ήταν να ελαχιστοποιήσουν τα όποια ίχνη σχολικής λογικής στην καθημερινότητά τους. Εν κατακλείδι, η κατάρρευση βασικών στοιχείων του χρονοτοπικού συγκειμένου εντός του οποίου λειτουργούσε το ελληνικό σχολείο, σε συνδυασμό με τις παραδοσιακές λογικές που επικρατούν διαχρονικά, αλλά και την οικονομική κρίση, διευκόλυναν σημαντικά τη χρήση των κινητών, τα οποία τα παιδιά κατείχαν σε πολύ μεγάλα ποσοστά και εξυπηρετούσαν απολύτως τη νέα πραγματικότητα.

Θα μπορούσαμε να το διατυπώσουμε και αλλιώς. Όταν πραγματοποιούνται αλλαγές σε ένα σύστημα, συνήθως παρατηρούνται αλλαγές και σε άλλα. Πρόκειται για το φαινόμενο της συμπροσαρμογής (co-adaptation). Αυτό πράγματι πραγματοποιήθηκε και στην περίπτωση του ελληνικού σχολείου αλλά με μια φορά τελείως διαφορετική από το αναμενόμενο: το σχολείο προσαρμόστηκε στις πρακτικές και στις συσκευές που είναι εξοικειωμένα τα παιδιά και όχι το αντίστροφο.

Με βάση την παραπάνω ανάλυση, η ευρεία χρήση των κινητών αναδεικνύει την κρίση ταυτότητας που διέρχεται το ελληνικό σχολείο. Από την ανάλυσή μας προκύπτει, κάτι άλλωστε που είναι ευρέως γνωστό, ότι η κρίση αυτή είναι μεγαλύτερη στο Λύκειο. Από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι τα κινητά χρησιμοποιήθηκαν κυρίως από τα παιδιά του Λυκείου (Μ.Ο. 0,79, Τ.Α. 0,41, Ε.Τ. 1,0), δευτερευόντως από τα παιδιά του Γυμνασίου (Μ.Ο. 67, Τ.Α. 0,47, Ε.Τ 1.0) και πολύ λιγότερο στο Δημοτικό (Μ.Ο. 0,35, Τ.Α. 0,48, Ε.Τ. ,00). Αυτό σημαίνει ότι η κατάσταση στο Λύκειο επέτρεπε να μην χρειάζεται η ουσιώδης συμμετοχή, γεγονός που δεν

⁵³ Αξίζει να υπογραμμιστεί εδώ ότι εκδηλώθηκαν διάφορες μορφές «αντίστασης» κατά την πανδημία, όπως προκύπτει από τα δεδομένα μας. Κάποιες από αυτές ήταν: η άρνηση για συμμετοχή στη σύγχρονη τηλεκπαίδευση, η άρνηση να χρησιμοποιείται η κάμερα κατά τις σύγχρονες μορφές διδασκαλίας και η άρνηση της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών.

αποτελεί έκπληξη, αν λάβει κανείς υπόψη ότι πολύ σημαντικό ποσοστό των παιδιών στο Λύκειο παρακολουθεί φροντιστήρια και ο ρόλος του Λυκείου είναι υποβαθμισμένος. Επιτρέπει έτσι πιο εύκολα τη δήθεν συμμετοχή στα μαθήματα, κάτι που δεν ισχύει βέβαια μόνο για την περίοδο της πανδημίας.

Εστίασαμε ως τώρα στην ανάδειξη της μεγάλης εικόνας σε σχέση με το ελληνικό σχολείο και έχουμε αφήσει σε εκκρεμότητα τη διερεύνηση της παγκόσμιας πραγματικότητας που οδήγησε στην ευρεία χρήση των κινητών τηλεφώνων, με το οποίο θα ασχοληθούμε αμέσως παρακάτω.

Συζητήσαμε εν συντομία στην αρχή του παρόντος κεφαλαίου ότι ζούμε σε μια νέα οικονομική πραγματικότητα, βασικά χαρακτηριστικά της οποίας είναι η προσπάθεια για εμπορευματοποίηση κάθε σημειωτικής πρακτικής, του διαβάσματος και του γραψίματος, που αποτελούσαν και αποτελούν τον σκληρό πυρήνα των σχολικών πρακτικών. Η εξέλιξη των ψηφιακών συσκευών δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται μόνο ως μια αυτόνομη προσπάθεια των ειδικών να αναβαθμίσουν την ανθρώπινη επικοινωνία. Τα κινητά αποτελούν οργανικό στοιχείο της νέας οικονομικής πραγματικότητας και είναι οι «ιδανικές» συσκευές που επιτρέπουν συνεχή συμμετοχή σε σημειωτικές πρακτικές που τροφοδοτούν δυναμικά την νέα οικονομία. Παράλληλα, η ελκυστικότητα των μέσων αυτών σε συνδυασμό με το πλήθος των ψυχαγωγικών πρακτικών που επιτρέπουν/ωθούν τα καθιστά απαραίτητα καθημερινά εξαρτήματα για τους εφήβους. Πολλές πρόσφατες δημοσιεύσεις επισημαίνουν «την εμπορευματοποίηση της ελευθερίας» (the commodification of freedom) (Castells 2016:421)⁵⁴, που πραγματοποιείται με πολύ εκλεπτυσμένους τρόπους, και την ανάγκη ο εκπαιδευτικός προβληματισμός να στραφεί προς την ανάδυσση της «μεγαλύτερης εικόνας» (The bigger picture) Buckingham (2020). Και μέρος της μεγάλης εικόνας θα πρέπει να είναι σίγουρα η ανάδειξη των νέων μορφών εγγράμματων ταυτοτήτων που ενεργοποιούν τα παιδιά στην ψυχαγωγική ψηφιακή καθημερινότητά τους. Είναι απαραίτητη, δηλαδή, μια σημαντική στροφή από τα ψηφιακά μέσα ως δυναμικά παιδαγωγικά αντικείμενα στο νέο είδος ταυτοτήτων που ενεργοποιούνται, σε αυτό που η Turkle (2012: 157) αποκαλεί «the new state of the self».

Για να κατανοηθεί το ζήτημα αυτό, είναι απαραίτητο η προσέγγιση να πραγματοποιηθεί με όρους ιστορικούς. Στο γνωστό χωροχρονικό πλαίσιο εντός του οποίου λειτουργούσε το σχολείο μπορούσε να επιβάλει την απαραίτητη καθημερινή παρουσία των παιδιών και να αποκλείσει τη χρήση των κινητών εντός της σχολικής αίθουσας. Αυτό δεν σημαίνει ότι τα παιδιά ήταν όντως παρόντα ή ότι συμμετείχαν. Αν με βάση τα δεδομένα η διδασκαλία είναι παραδοσιακή, τότε ο χρόνος των παιδιών δεν είναι, μοιραία, χρόνος εμπλοκής. Το συγκεκριμένο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου απαιτεί συμμετοχή σε σχολικές πρακτικές που προϋποθέτουν/ επιβάλλουν τη βίωση του χρόνου με όρους έντυπης λογικής, που σημαίνει εργασία με βάση την ύλη που ξεδιπλώνεται γραμμικά και με βάση τον πυκνό χρόνο των διαδοχικών μαθημάτων (βλ. Κουτσογιάννης 2017: κεφ.2 & 3).

Τα παιδιά από την άλλη πλευρά, στο πλαίσιο της νέας ψηφιακής πραγματικότητας κινούνται σε μια διαφορετική λογική: έχουν ασκηθεί να κινούνται με τη λογική του στόχου, δεν υπάρχει αυστηρή χρονική δέσμευση και η όποια πρακτική μπορεί να πραγματοποιηθεί από οπουδήποτε, αφού το κάθε τι το έχουν όποτε θέλουν. Αυτό σημαίνει ότι δεν χρειάζεται να περιμένει ένα παιδί να πάει στη Γ' Γυμνασίου, στη σελίδα 80 του βιβλίου να μάθει κάτι, το οποίο ενδεχομένως θα χρειαστεί στο μέλλον. Το βρίσκει κάθε φορά που το έχει ανάγκη. Πρόκειται κατά βάθος για δύο

⁵⁴ «...the commodification of freedom: enclosing the commons of free communication and selling people access to global communication networks in exchange for surrendering their privacy and becoming advertising targets.» (Castells 2016:421)

διαφορετικές χρονοτοπικές πραγματικότητες που απαιτούν άλλου τύπου δράσεις και εγγράμματες ταυτότητες. Αυτές οι δράσεις και ταυτότητες δεν είναι ουδέτερες: η μία έχει σχέση με τον γνωστό ως βιομηχανικό καπιταλισμό, η άλλη με τον ψηφιακό ή αλγοριθμικό καπιταλισμό. Οι συγκεκριμένες πρακτικές των παιδιών με την ευρεία χρήση των κινητών ήταν, πέραν των άλλων, και αποτέλεσμα αυτής της πραγματικότητας, ότι παιδιά και σχολείο κινούνται σε δύο διαφορετικούς και ασύμβατους κόσμους.

Η εμπειρία της πανδημίας επιβεβαιώνει και κάτι που είναι ήδη ορατό εδώ και δύο τουλάχιστον δεκαετίες, όσες και οι προσπάθειες για εισαγωγή αλλαγών/ μεταρρυθμίσεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Υπάρχει μια κοινή παραδοχή ότι το σχολείο θα αλλάξει με την εισαγωγή νέων μαθημάτων· με αλλαγές (π.χ. «διαθεματική προσέγγιση», «ευέλικτη ζώνη», «εργαστήρια δεξιοτήτων») που δεν αγγίζουν την ισχύουσα σχολική λογική· με την αύξηση των ωρών του μαθήματος της πληροφορικής· με τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών· με την προσθήκη νέων μαθημάτων ή με τη δημιουργία νέων Π.Σ. Έχουμε, δηλαδή, κάτι πολύ γνωστό από ανάλογες διεθνείς πρακτικές: Πολλές επιφανειακού τύπου προσαρμογές αλλά «λίγες διαρθρωτικές αλλαγές στον πυρήνα της διδασκαλίας, στη σχολική και περιφερειακή διοίκηση, στη χρηματοδότηση και στην οργάνωση»⁵⁵ Cuban (2018: 164). Το μεγάλο πρόβλημα είναι ότι στις προσπάθειες αυτές δεν λαμβάνεται υπόψη η αλλαγή εποχής που επισημάναμε στο παρόν κεφάλαιο.

Και η αλλαγή εποχής δεν έχει απλώς σχέση με τα μέσα και τις συσκευές που χρησιμοποιούνται. Έχει σχέση με το είδος των εγγράμματων ταυτοτήτων που τα παιδιά ασκούνται συνεχώς στην καθημερινότητά τους. Αυτό παλιά δεν συνέβαινε, γιατί βασικός «χορηγός» του γραμματισμού στην καθημερινότητα των παιδιών ήταν το σχολείο. Τώρα ο βασικός χορηγός είναι οι πλατφόρμες και αυτό έχει αλλάξει θεαματικά τα πράγματα. Και αυτή η αλλαγή κάνει τους δύο κόσμους, αυτόν των παιδιών και αυτόν του σχολείου, ασύμβατους. Έτσι, με την έμφαση στις υποδομές, στα μαθήματα, στην ύλη και στα Π.Σ. μένει απaráλλαχτο το σύστημα, μοιραία τα παιδιά μένουν απέξω, και ξοδεύονται πόροι για τον καλλωπισμό του.

Αξίζει να κλείσει το παρόν κεφάλαιο με την εξής επισήμανση, η οποία αναδεικνύει και τον μεγάλο βαθμό της πολυπλοκότητας των πραγμάτων. Τα παιδιά μέσω των πρακτικών τους, στην έκτακτη συνθήκη της πανδημίας αλλά και κατά την περίοδο της κανονικής διάρκειας λειτουργίας των σχολείων (βλ. Raakkari et al. 2019: 166), χρησιμοποιούν τα κινητά τους τηλέφωνα ως «τακτική» (De Cetreau 1986), προκειμένου να υποσκάψουν τις γνωστές μορφές λειτουργίας των σχολείων και να κινηθούν με μεγαλύτερη ελευθερία. Αποφεύγοντας όμως τη σχολική ιεραρχία, τροφοδοτούν -χωρίς να το γνωρίζουν- μια άλλη εξουσία, αυτή της σύγχρονης οικονομικής πραγματικότητας, η οποία με ιδιαίτερα ευφυή τρόπο εμπορεύεται την «ελευθερία» (Castells 2016:421) που αναζητούν.

Πιστεύουμε ότι η παραπάνω έρευνα αναδεικνύει πολύ emphaticά το πόσο επικίνδυνο για το σχολείο και το μέλλον των παιδιών είναι η χρήση των ΨΤ στο πλαίσιο μιας μονότονης και ξεπερασμένης διδακτικής πραγματικότητας και πόσο επείγον είναι να υπάρχουν εκπαιδευτικοί κατάλληλα προετοιμασμένοι στην ανάγνωση της νέας πραγματικότητας.

⁵⁵ "few structural changes in the core craft of teaching, school and district governance, funding, and organization".

13.4 Επίλογος: Προεκτάσεις για τους εκπαιδευτικούς

Το ερώτημα που μπορεί να τεθεί είναι εύλογο: ποια χρησιμότητα μπορεί να έχουν όλες αυτές οι διαπιστώσεις των παραπάνω ερευνών για τους εκπαιδευτικούς της τάξης. Παρατίθενται στη συνέχεια συγκεκριμένες σκέψεις προς αυτήν την κατεύθυνση.

- Η αξιοποίηση της τεχνικής και λειτουργικής ικανότητας των παιδιών σε ψυχαγωγικού τύπου ψηφιακές πρακτικής προς την κατεύθυνση των σχολικών τύπου πρακτικών και γραμματισμών. Τα δεδομένα μας δείχνουν ότι τα παιδιά είναι ήδη έτοιμα ως προς την εξοικείωσή τους με τα νέα μέσα για μια σημαντική μεταρρύθμιση στην ελληνική εκπαίδευση, η οποία θα διαχέει τα ΨΤ σε όλο το εύρος των Π.Σ. στα γλωσσικά προγράμματα σπουδών, αλλά και ευρύτερα στα ανθρωπιστικά μαθήματα. Οι εκπαιδευτικοί, με άλλα λόγια, μπορούν να ξεκινήσουν από εκεί που τα παιδιά είναι και να αξιοποιήσουν τη γνώση και εμπειρία αυτή προς κατευθύνσεις των σχολικών Π.Σ. Η λογική του β' κύκλου ενισχύει αυτή ακριβώς την κατεύθυνση (μοντέλο των τριών κύκλων, βλ. Ενότητα 3). Το παράδειγμα της έφηβης (παραπάνω) δείχνει ότι το σχολείο μπορεί να αξιοποιήσει τις γνώσεις των παιδιών για νέες μορφές κειμενικών πραγματώσεων, οι οποίες δεν είναι μόνο γλωσσικές.
- Η αξιοποίηση της εμπειρίας αυτής έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να στέκονται κριτικά, κάτι που όπως είδαμε δε γίνεται και δε γίνεται, κυρίως, από την πλειοψηφία των παιδιών. Η διεθνής βιβλιογραφία τείνει να επικυρώνει τις πρακτικές των παιδιών με τα νέα μέσα, αγνοώντας το γεγονός ότι ο κόσμος της οθόνης και των ΨΤ είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τη εποχή μας και ενσωματώνει πολλά από τα χαρακτηριστικά της καταναλωτικής λογικής της: το γρήγορο στην ανάγνωση, το εντυπωσιακό-πολυμεσικό και συχνά το επιφανειακό. Αυτό φυσικά δεν έχει σχέση μόνο με τις τεχνολογίες της οθόνης, αλλά έχει επεκταθεί σταδιακά και σε κάθε άλλη τεχνολογία της επικοινωνίας. Σε έναν κόσμο που η με πολύ λεπτό τρόπο καθοδήγηση της συμπεριφοράς αποτελεί τον κανόνα (Rose 1999), έχει ιδιαίτερη βαρύτητα το σχολείο να αναπτύξει και άλλου τύπου πρακτικές γραμματισμού, που δε φυσικοποιούν αλλά ούτε δαιμονοποιούν τις ΨΤ, αλλά τα αξιοποιούν κριτικά και δημιουργικά. Η λογική του γ' κύκλου ενισχύει αυτή ακριβώς την κατεύθυνση.
- Είναι άκρως απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να ασκούνται στο να μπορούν να «διαβάζουν» τις ποικίλες ταυτότητες των παιδιών και να μπορούν να σχεδιάζουν τα μαθήματά τους με αυτές ως αφετηρία. Στην προκειμένη περίπτωση η γνώση ως προς το τι κάνουν τα παιδιά με τις ΨΤ είναι πολύ χρήσιμη, πολύ πιο χρήσιμη όμως είναι η ικανότητα του να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ανιχνεύουν το εύρος των εγγράμματων ταυτοτήτων που το κάθε παιδί μπορεί να κινηθεί (με ή χωρίς τη χρήση των ΨΤ). Πρόκειται για την πιο σύγχρονη, αλλά και άκρως απαραίτητη, εκδοχή εκπαιδευτικών που δε θα καταναλώνουν σελίδες ύλης αλλά θα κινούνται δυναμικά ανάλογα με το δυναμικό της τάξης τους. Η έρευνα που παρουσιάστηκε παραπάνω αναδεικνύει με έμφαση ότι αυτή η δυνατότητα είναι περισσότερο απαραίτητη για περιπτώσεις παιδιών που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Αναδεικνύει, επίσης, πώς κάθε τεχνολογία πρακτικής γραμματισμού, όπως έγινε παλιότερα με το έντυπο, αναπλασιώνεται στο σύνθετο κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι και δεν κατανοείται εκτός αυτού. Από την άποψη αυτή οι εκπαιδευτικοί δε θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι απλώς με τη χρήση της πιο πρόσφατης τεχνολογίας —η οποία άλλωστε πολύ σύντομα δε θα είναι η ίδια—, θα πρέπει να ασκούνται στο να αναγνωρίζουν αλλά και να επεκτείνουν με συστηματικότητα τις εγγράμματες ταυτότητες των παιδιών.

Για να γίνουν όμως όλα αυτά απαιτείται μια διαφορετικού τύπου προσέγγιση όχι μόνο των ΨΤ, αλλά του σχολείου και της εκπαίδευσης συνολικότερα. Μια προσέγγιση που θα ξεπερνάει τη λογική των «εδώ και τώρα» πρόχειρων λύσεων, οι οποίες προσφέρουν ένα πρόσκαιρο άλλοθι κινητικότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς μακροπρόθεσμο όφελος. Η λογική

αυτή υπερτιμάει τις εκάστοτε νέες δυνατότητες των ΨΤ, υποτιμώντας το γεγονός ότι το σχολείο είναι στενά συνυφασμένα με την ιστορία και δεν μεταβάλλεται τόσο εύκολα. Είναι γνωστό ότι το ισχύον σχολικό σύστημα δημιουργήθηκε κάτω από συγκεκριμένα ιστορικά δεδομένα, κάτι που αντανακλάται σε όλες τις εκφάνσεις της λειτουργίας του. Ο τρόπος που είναι δομημένα, για παράδειγμα, τα σχολικά εγχειρίδια στο πλαίσιο της λογικής Προσφορά – Ζήτηση – Σύνοψη (βλ. Κουτσογιάννης 2010β), στοιχεί απολύτως με τον τρόπο που δομείται ο σχολικός χωροχρόνος. Τα παιδιά κάθονται σε σειρές κατά μέτωπο προς το δάσκαλο, ο οποίος στα 45 λεπτά της ώρας θα πρέπει να τα «μεταβιβάσει την ύλη του βιβλίου». Χρόνος, χώρος και βιβλίο υπακούουν στην ίδια αθροιστική λογική.

Με βάση αυτή τη λογική, η εισαγωγή των ΨΤ, όπως διαπιστώσαμε στην ανάλυσή μας, είτε θα απομονωθεί σε ένα ξεχωριστό μάθημα, όπως συμβαίνει με το μάθημα της Πληροφορικής, το οποίο έχει αποκτήσει σταδιακά όλα τα χαρακτηριστικά του ισχύοντος συστήματος, είτε θα χρησιμοποιείται σε λίγες περιπτώσεις και ευκαιριακά, όταν οι συνθήκες το επιτρέπουν. Έτσι, δεν είναι τυχαίο ότι οι πιο δημιουργικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού των παιδιών, ακόμη και σε σχολικού τύπου γραμματισμούς έχουν σχέση με εξωσχολικές πρακτικές τους ή με σχολικές πρακτικές που είναι όμως στο περιθώριο της σχολικής ζωής, σε αυτό που ονομάσαμε άτυπες ή ημιτυπικές σχολικές πρακτικές (βλ. Ενότητα 7.1)

Η διαφορετικού όμως τύπου προσέγγιση απαιτεί διαφορετική αφετηρία και στόχευση με κατευθυντήρια γραμμή το είδος των εγγράμματος ταυτοτήτων που μας ενδιαφέρει να καλλιεργηθούν στο ελληνικό σχολείο. Η συμφωνία ως προς αυτό μπορεί να μην είναι εύκολη, αλλά η συζήτηση μεταφέρεται σε άλλο, βαθύτερα πολιτικό, επίπεδο. Η εστίαση έτσι μεταφέρεται στα περιεχόμενα και στις διδακτικές πρακτικές και όχι απλώς στα μέσα, κάτι το οποίο επιδιώκεται με επιμονή ως τώρα (δεν εννοούμε απλώς τα ψηφιακά μέσα αλλά και τα σχολικά βιβλία, η ανανέωση των οποίων συνδέεται πολύ συχνά με σημαντικές αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος).

Πολλές από τις μελέτες περιπτώσεων παιδιών που είδαμε αποτελούν πολύ καλά παραδείγματα για το πώς θα μπορούσαν με τρόπο δημιουργικό να αξιοποιηθούν οι ΨΤ στη διδασκαλία του γραπτού λόγου και της γλώσσας. Κάποιες, επίσης, πρακτικές γονιών για υποστήριξη των παιδιών τους αποτελούν καλά παραδείγματα ως προς το πώς οι δάσκαλοι θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν δημιουργικά τα νέα μέσα. Όλα αυτά όμως αποτελούν ενδεικτικά παραδείγματα που δεν μπορούν να δώσουν τη λύση, αν δεν υπάρξει δημιουργική συνολική σύλληψη του σχολικού χώρου και χρόνου και των προγραμμάτων Σπουδών που θα ενσωματώνουν γόνιμα παλιές και νέες τεχνολογίες πρακτικής γραμματισμού.

Αυτό μπορεί να ηχεί μεγαλεπήβολο, αλλά δεν είναι. Το ελληνικό σχολείο έχει μεγάλες δυνατότητες προσαρμογής στα νέα δεδομένα και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι διδάσκοντες της κάθε ειδικότητας έχουν περισσότερα από ένα μαθήματα. Υπάρχει έτσι μεγαλύτερη ευχέρεια για αναμόρφωση του σχολικού χρόνου και χώρου. Έχει, επίσης, μεσολαβήσει η εμπειρία της πανδημίας και η εξοικείωση με τις ΨΤ είναι πολύ μεγαλύτερη. Θα μπορούσαμε να πούμε, όσο οξύμωρο και αν ακούγεται, ότι το ελληνικό σχολείο, επειδή καθυστέρησε στο να προσαρμοστεί στα δεδομένα του 20ού αιώνα, είναι πιο εύκολο να γίνει πρωτοποριακό τον 21ο αιώνα. Αρκεί να ξαναδούμε συνολικά το όλο ζήτημα και επομένως τις συνολικές δομές του, που υποτάσσουν την κάθε τεχνολογία της επικοινωνίας στις ισχύουσες πρακτικές. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας συνολικής θεώρησης είναι πολύ πιο εύκολο να ενταχθεί η κάθε τεχνολογία πρακτικής γραμματισμού, να ενσωματωθεί η γνώση και εξοικείωση των παιδιών με τα νέα μέσα, να ενσωματωθούν στοιχεία κριτικού ψηφιακού γραμματισμού κ.ο.κ.

Η δημιουργία επιμορφωμένων εκπαιδευτικών που θα μπορούν να διαβάζουν τη σχολική πραγματικότητα στο σύνολό της μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία για σταδιακή αλλαγή της ισχύουσας σχολικής πραγματικότητας. Τρία ζητήματα φαίνεται να είναι ιδιαίτερα κρίσιμα από την ως τώρα συζήτηση.

- Πρώτο, η ικανότητα των εκπαιδευτικών να μπορούν να διαβάζουν τον σχολικό χρόνο σε επίπεδο διδακτικών αντικειμένων αλλά και στο σύνολό του (βλ. τυπικές, ημιτυπικές και άτυπες διδακτικές πρακτικές).
- Δεύτερο, η ικανότητα να αφήνουν τα βιβλία στην άκρη και να ξεκινούν από εκεί που τα παιδιά είναι, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στις δυνατότητές τους. Τα βιβλία θα είναι στην προκειμένη περίπτωση ένας από τους πόρους, όχι ο μοναδικός. Η βαθύτερη λογική της «Ζώνης της επικείμενης εξέλιξης» του Vygotsky (βλ. Ενότητα 7) είναι ακριβώς αυτή. Κατά τη δημιουργία των σεναρίων η συγκεκριμένη διάσταση θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη.
- Τρίτο, η δυνατότητα επιμορφωτών-εκπαιδευτικών να κατανοούν τις ΨΤ από μια σύγχρονη οπτική γωνία και όχι από μια τεχνοκεντρική οπτική, που σημαίνει ότι μπορούν να κινούνται με ευχέρεια στη λογική των τριών κύκλων, κατανοώντας τι ακριβώς επιδιώκουν να κατακτήσουν με τις διδασκαλίες τους (βλ. μοντέλο του Ρόμβου).

Η κίνηση με ευχέρεια ανάμεσα στα τρία αυτά επίπεδα θα διευκολύνει θεαματικά την ποιότητα της διδασκαλίας χωρίς να αναμένονται θεαματικές κεντρικού τύπου παρεμβάσεις και θα ωθήσει από μια αλλαγή από κάτω προς τα πάνω.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α: Σώματα κειμένων

Σώματα κειμένων στους εκπαιδευτικούς δικτυακούς τόπους του ΚΕΓ (Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα – Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα):

Σώμα Νέων Ελληνικών Κειμένων

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/index.html

Πρόκειται για τρία, ελεύθερα στην πρόσβαση, σώματα κειμένων με υλικό δημοσιογραφικού λόγου (εφημερίδες «Μακεδονία» και «Τα Νέα») και εκπαιδευτικού λόγου από τα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου και του Λυκείου (συνολικά 7.000.000 λεκτικοί τύποι).

Τα σώματα κειμένων του ΚΕΓ έχουν σχεδιαστεί για παιδαγωγική αξιοποίηση, γι' αυτό και δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην επικοινωνία του με λεξικά που επίσης βρίσκονται στην Πύλη για την Ελληνική γλώσσα, αλλά και στην προσεχτική κατάτμηση του υλικού σε κειμενικά είδη / κειμενικούς τύπους (Πολίτης 2007) που μπορούν να εξυπηρετήσουν τη διδασκαλία της γλώσσας (και όχι μόνο) στο σχολείο.

- Το υλικό είναι ομαδοποιημένο με βάση το αντικείμενο του άρθρου (π.χ. Αθλητικά) και η αναζήτηση λημμάτων μπορεί να γίνει είτε στο ένα μόνο είτε παράλληλα και στα τρία σώματα κειμένων.
- Τα αποτελέσματα εμφανίζονται, ανάλογα με τις επιλογές του χρήστη, σε επίπεδο πρότασης, παραγράφου ή ολόκληρου του άρθρου στο οποίο εμφανίζεται η λέξη.
- Επιπλέον, είναι δυνατή η σύνθετη αναζήτηση, ανά σώμα, βάσει της θεματικής ενότητας / διδακτικού αντικειμένου ή του κειμενικού είδους.
- Τα αποτελέσματα που εμφανίζονται δεν αφορούν μόνο τον τύπο που έχει εισαχθεί στην αναζήτηση αλλά όλο το κλιτικό παράδειγμα της λέξης αυτής (πρόκειται δηλαδή για λημματοποιημένα αποτελέσματα). Στο παρακάτω στιγμιότυπο οθόνης εμφανίζονται τα αποτελέσματα αναζήτησης της λέξης «φέρω» και με αλφαβητική σειρά όλοι οι σχετικοί τύποι που συναντώνται στο σώμα κειμένων (π.χ. έφερα, έφεραν, έφερε κ.λπ.).

Αναζήτηση για: "φέρω"

15 λέξεις με 479 εμφανίσεις [1-15]

φέρω (4) [φέρω - V:11s:J1s:C1s, φέρνω - V:J1s]

R0924 P002 L002 ...ηκώθη, αισθανθείς ρώμην* τινά, κ' έφερα ολίγους γύρους περί τον αιγιαλό, ...

R1178 P004 L014 ...ε να βλέπετε μόνο τ' άσχημα. Φτου! Έφερα 18 Αρχαία, 19 Νέα, 17 Έκθεση, 18 Γ...

R1183 P003 L003 ...ην έγκλιση και τη σημασία της.] α. Έφερα 18 Αρχαία, 19 Νέα, 17 Έκθεση, 18 Γ...

R4137 P003 L007 ...σα πάνω σε φτερούγες αετού και σας έφερα κοντά μου. Τώρα, αν πραγματικά θελ...

έφεραν (62) [φέρω - V:13p:J3p:C3p, φέρνω - V:J3p]

R0832 P002 L005 ...ν, αλλά και η εξέλιξη του υλικού, έφεραν σταδιακά αυτήν την τακτική στο πε...

R1080 P003 L003 ...α λογοτεχνικό βιβλίο το οποίο σας έφεραν δώρο στη γιορτή σας οι φίλοι σας...

R1428 P005 L021 ...Λερώνει την τιμή μου 14. του την έφεραν 15. στο κονινό μέλλον! 3. Οι λέξ...

R1458 P002 L004 ...σχήματα τους έγιναν κομψότερα και έφεραν διακόσμηση. Τα σχέδια αποτελούντα...

R1474 P004 L009 ...ποχτέυσης και αρκετοί χώροι τους έφεραν τοιχογραφίες. Από αυτές αντλούμε ...

Εμφάνιση λέξης

Αποτελέσματα αναζήτησης στα Σώματα Κειμένων της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα

- Σώμα κειμένων αρχαιοελληνικού λόγου με παράλληλες μεταφράσεις «**Μνημοσύνη**» (Ψηφίδες για την Ελληνική Γλώσσα) http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/index.html
- «**Ανεμόσκαλα**: Σώμα κειμένων και Συμφραστικοί πίνακες λέξεων για μείζονες Έλληνες ποιητές» είναι ένα ψηφιακό corpus με το ποιητικό έργο σημαντικών Ελλήνων ποιητών του 19ου και 20ού αιώνα (σημειώνεται ότι υπάρχει μια προηγούμενη εκδοχή Συμφραστικού Πίνακα του Γ. Σεφέρη στον δικτυακό τόπο του ΚΕΓ Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα). <http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/index.html>

Στα συγκεκριμένα σώματα (Μνημοσύνη, Ανεμόσκαλα) παρέχεται η δυνατότητα απλής αναζήτησης λέξεων ή μορφημάτων, η δημιουργία δηλαδή ad hoc συμφραστικών πινάκων λεκτικών τύπων.

- Απλή αναζήτηση λεκτικού τύπου: Στα αποτελέσματα αναζήτησης εμφανίζονται όλοι οι τύποι που ξεκινούν με την ακολουθία γραμμάτων που πληκτρολογήθηκε. Προσοχή: προτείνεται η αναζήτηση να γίνεται με αστερίσκο * ή το σύμβολο % πριν και μετά την ακολουθία γραμμάτων, προκειμένου να εντοπίζονται κάθε φορά όλοι οι πιθανοί τύποι. Για να δει κανείς όλα τα αποτελέσματα (όλους τους τύπους που συγκροτούν έναν αυτόματο συμφραστικό πίνακα λέξεων) μπορεί να αφήσει το πλαίσιο αναζήτησης κενό (ή να χρησιμοποιήσει μόνο τον χαρακτήρα αποκοπής % ή *).
- Συγκεκριμένα, με χαρακτήρα αποκοπής μπορούν να αναζητηθούν ομάδες λέξεων που περιέχουν το μόρφημα ή την ακολουθία χαρακτήρων που πληκτρολογείτε, π.χ. *κρατ* (όλες οι λέξεις που περιέχουν το "κρατ"), *ισμός (όλες οι λέξεις που λήγουν σε "ισμός"), κ*ισμός (όλες οι λέξεις που αρχίζουν από "κ" και λήγουν σε "ισμός") *Αλέξανδρος (ώστε τα αποτελέσματα να περιλαμβάνουν και τον τύπο Μεγαλέξανδρος) ή, *Αλέξανδρ* (ώστε τα αποτελέσματα να περιλαμβάνουν επιπλέον και όλους τους κλιτικούς τύπους), *δειξε (για να αναζητήσετε λέξεις που ξεκινούν με απόστροφο π.χ. 'δειξε).

Πέρα από την απλή αναζήτηση, κάθε σώμα κειμένων μπορεί να προσφέρει και σύνθετες δυνατότητες αναζήτησης, ανάλογα με τη δομή του.

Σε σχέση με τα σώματα κειμένων νεοελληνικού λόγου της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα τα παραπάνω δύο corpora (Μνημοσύνη, Ανεμόσκαλα) έχουν τις εξής διαφορές:

- τα αποτελέσματα αναζήτησης επιστρέφουν μη λημματοποιημένους λεκτικούς τύπους, καθώς δόθηκε έμφαση στην αξιοποίησή του για ερμηνευτικές αναζητήσεις. Τα αποτελέσματα αναζήτησης δεν είναι λημματοποιημένα, έτσι ομόγραφοι τύποι εμφανίζονται μαζί.
- στη *Μνημοσύνη* παρέχεται και σε συνδυασμούς γραμματειακών γενών ή ομάδων συγγραφέων.
- η *Ανεμόσκαλα* παρέχει σύνθετες δυνατότητες αναζήτησης λέξεων (λεκτικών τύπων) στο σύνολο των ποιητικών έργων αλλά και για κάθε ποιητή χωριστά ή ακόμα και σε κάθε συλλογή ξεχωριστά ή για συνδυασμό ποιητών της επιλογής μας (π.χ. παράλληλη αναζήτηση της λέξης «αρετή» στον Σολωμό και τον Κάλβο). Για όσα ποιητικά έργα εξασφαλιστηκε η σχετικά άδεια, ο χρήστης μπορεί να μεταβεί από τα αποτελέσματα αναζήτησης στην ανάγνωση ολόκληρου του ποιήματος. Για τους ποιητές για τους οποίους δεν έχει εξασφαλιστεί άδεια, ο χρήστης έχει τις ίδιες δυνατότητες αναζήτησης τύπων, σε επίπεδο συμφραζομένων, χωρίς όμως πρόσβαση στο πλήρες κείμενο.
- στην *Ανεμόσκαλα* για τη διευκόλυνση των ερμηνευτικών αναζητήσεων παρέχονται δυνατότητες αναζήτησης με σύνθετα κριτήρια (π.χ. περιορισμός της αναζήτησης μόνο σε τίτλους-υπότιτλους, μόνο σε μεταφράσεις, αναζήτηση λεκτικών τύπων που έχουν επισημανθεί ως αρχαίες ελληνικές ή ξένες λέξεις) καθώς και δυνατότητα επισκόπησης ειδικών καταλόγων λεκτικών τύπων.

Επιλογές αναζήτησης

Ποιητές Επιλογές Ακριβής αναζήτηση

Μηφραστικοί

Λέξεις που συμπεριλαμβάνονται στον ΣΠΛ

- Τίτλοι-υπότιτλοι συλλογών-ποιημάτων
- Τίτλοι έργων άλλων συγγραφέων
- Αρχαίες ελληνικές και ξένες λέξεις
- Κύρια ονόματα (ανθρωπωνύμια-τοπωνύμια)
- Μεταφράσεις

Λέξεις που δεν συμπεριλαμβάνονται στον ΣΠΛ

- Αφιερώσεις, μοτίβ, προμετωπίδες
- Παρακειμενικά στοιχεία (σκηνικές οδηγίες, τοποχρονολογίες κ.ά.)
- Συγγραφείς που μεταφράζονται

Αναζήτηση σε καταλόγους –ευρετήρια στην *Ανεμόσκαλα*

Μνημοσύνη

Ψηφιακή Βιβλιοθήκη της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας

Αρχική
Συγγραφείς
Γένη / Είδη
Συμφραστικός πίνακας

ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ / Όλυθιακός γ' (3) / ΔΗΜ 3 1-3
◀ ▶

ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ

Όλυθιακός γ' (3) (1-3)

ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ: Όλυ...

[1] Οὐχὶ ταῦτα παρίσταται μοι γινώσκων, ὦ ἄνδρες Ἀθηναῖοι, ὅταν τ' εἶς τὰ πράγματ' ἀποβλέψῃ καὶ ὅταν πρὸς τοὺς λόγους οὐς ἀκούω· τοὺς μὲν γὰρ λόγους περὶ τοῦ τιμωρήσασθαι Φίλιππον ἄρῳ γινόμενους, τὰ δὲ πράγματ' εἰς τοῦτο προσήκοντα, ὡσθ' ὅπως μὴ πεισθῆν' αὐτοὶ πρότερον κακῶς σκέψασθαι θέον. οὐδὲν οὖν ἄλλο μοι δοκοῦσιν οἱ τὰ τοιαῦτα λέγοντες ἢ τὴν ὑπόθεσιν, περὶ ἧς βουλευέσθε, οὐχὶ τὴν οὖσαν παριστάντες ὑμῖν ἀμαρτάνειν. [2] ἐγὼ δέ, ὅτι μὲν ποτ' ἔξῃν τῆ πόλει καὶ τὰ αὐτῆς ἔχειν ἀσφαλῶς καὶ Φίλιππον τιμωρήσασθαι, καὶ μάλ' ἀκριβῶς οἶδα· ἐπὶ ἐμοῦ γάρ, οὐ πάλα γέγονεν ταῦτ' ἀμφοτέρω· νῦν μὲνοι πέπεισμαι τοῦθ' ἰκανὸν προλαβεῖν ἡμῖν εἶναι τὴν πρώτην, ὅπως τοὺς συμμάχους σώσωμεν. ἐν νῶ τοῦτο θεθαίλω ὑπάσθῃ. τότε καὶ περὶ τοῦ τίνα τιμωροῦσθαι τις καὶ ἂν

Προοίμιο — Πῶς παρουσιάζεται ἡ κατάσταση.

[1] Δεν κάνω τις ίδιες σκέψεις, ἄνδρες Ἀθηναῖοι, ὅταν ἀπὸ τῆς μὲν ἐξετάσω τὴν πολιτικὴν κατάσταση καὶ ἀπὸ τῆς ἄλλῃ τους λόγους που ἀκούω. Γιατὶ βλέπω ὅτι οἱ λόγοι μιλοῦν γιὰ τὸ πῶς θὰ τιμωρηθεῖ ὁ Φίλιππος, ἐνῶ ἡ κατάσταση ἔχει φτάσει σὲ τέτοιο σημεῖο, που πρέπει νὰ κοιτάζουμε νὰ μὴν πάθουμε ἐμεῖς πρῶτοι κακὸ. Αὐτοὶ λοιπὸν που σὰς λένε τέτοια πράγματα μοι φαίνεται πῶς τίποτε ἄλλο δὲν κάνουν παρά σφάλλουν, ἐφόσον σὰς παρουσιάζουν τὴν ὑπόθεση που συζητεῖτε ὅχι ὅπως πραγματικὰ εἶναι. [2] Καὶ ἐγὼ τὸ ξέρω, καὶ πολὺ καλά, ὅτι κάποτε ἡ πόλις μας ἦταν σὲ θέση καὶ τὰ δικά της με ἀσφάλεια νὰ διαποήσει καὶ τὸν Φίλιππο νὰ τιμωροῦσε. Στὸ

Παράδειγμα παράλληλης μετάφρασης ἀπὸ τὸ περιβάλλον τῆς *Μνημοσύνης*, στὶς «Ψηφίδες γιὰ τὴν Ἑλληνικὴ Γλῶσσα». Γιὰ τὴν παιδαγωγικὴ ἀξία τῆς αξιοποίησης πολλαπλῶν δόκιμων μεταφράσεων στὸ μάθημα τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν βλ. καὶ τὴ σχετικὴ ὑποενότητα «Ἐνδογλωσσικὴ μετάφραση» στὴν ἐνότητα «Ἀρχαία Ἑλληνικὴ» τῆς Πύλης γιὰ τὴν Ἑλληνικὴ Γλῶσσα (http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/index.html).

Ἄλλα σώματα κειμένων

Σῶμα ἑλληνικῶν κειμένων – Πανεπιστήμιο Ἀθηνῶν & Πανεπιστήμιο Κύπρου

<http://www.sek.edu.gr/>

Πρόκειται γιὰ Σῶμα Κειμένων με μεγάλο ἀριθμὸ λημμάτων που προέρχεται ἀπὸ ἀποδελτίωση γραποῦ καὶ προφορικοῦ λόγου ἀπὸ διάφορα κειμενικὰ εἶδη. Πλεονεκτήματά του ἀποτελοῦν ἡ ὑπαρξὴ διαλεκτικῶν τύπων ἀπὸ τὴν κυπριακὴ διάλεκτο, ἡ μεγάλῃ ποικιλία στα κειμενικὰ εἶδη που παρέχει, ἡ ὑπαρξὴ λημμάτων ἀπὸ τὸν προφορικό λόγο καὶ ἡ ἐλεύθερη πρόσβασή του (μετὰ ἀπὸ ἐγγραφή με τὴ χρῆση email). Δίνονται ποικίλες ἐπιλογές ἀναζήτησης ὅπως, γιὰ παράδειγμα, βάσει κειμενικοῦ εἶδους ἢ γεωγραφικῆς ποικιλίας.

Ἐθνικὸς Θησαυρὸς Ἑλληνικῆς Γλῶσσας – Ἰνστιτούτο Ἐπεξεργασίας Λόγου

<http://hnc.ilsp.gr/>

Αποτελεί το μεγαλύτερο σε όγκο σώμα κειμένων για την ελληνική γλώσσα (περισσότερες από 47.000.000 λέξεις) και διαθέτει τη μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα σε κείμενα. Ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να αναζητήσει λήμματα χρησιμοποιώντας από ένα μέχρι τρία κριτήρια (λέξη, λήμμα ή γραμματικός προσδιορισμός) και να καθορίσει το υποσύνολο κειμένων στο οποίο θα περιοριστεί η αναζήτηση.

Διαχρονικό σώμα ελληνικών κειμένων του 20ού αιώνα - ΕΚΠΑ

<http://greekcorpus20.sek.edu.gr/>

Σε αυτό το Σώμα Κειμένων περιλαμβάνονται δεδομένα από τις εννέα πρώτες δεκαετίες του εικοστού αιώνα (1900-1989). Τα αποτελέσματα της αναζήτησης μπορούν να ταξινομηθούν σύμφωνα με την προηγούμενη ή επόμενη λέξη, το κειμενικό είδος και τη χρονολογία του κειμένου. Επιπλέον, εμφανίζονται στατιστικά στοιχεία που αφορούν τη συχνότητα εμφάνισης της λέξης ανά δεκαετία. Τα αποτελέσματα αφορούν μόνο τη λέξη όπως τη δίνει ο χρήστης και όχι όλους τους λημματικούς της τύπους, ενώ στην αναζήτηση δεν παίζει ρόλο η τοποθέτηση των τονικών σημείων.

Corpus Προφορικού λόγου – Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών

<http://corpus-ins.lit.auth.gr/corpus/>

Στο Σώμα Κειμένων Προφορικού λόγου το υλικό προέρχεται από φυσικές περιστάσεις επικοινωνίας, με διαφορετικό βαθμό θεσμικότητας και διαφορετικά είδη λόγου. Καθώς το υλικό αποτελείται από απομαγνητοφωνημένα κείμενα προφορικού λόγου, τα κείμενα αυτά δεν αποδίδονται με τη συνήθη ορθογραφική αναπαράσταση αλλά με ένα πλήθος συμβόλων που αποδίδουν τα χαρακτηριστικά του λόγου (π.χ. παύσεις, επικαλύψεις κ.ά.). Η πρόσβαση είναι εφικτή μετά από δωρεάν εγγραφή του χρήστη.

Παράρτημα Β: Ρεύματα διδασκαλίας

Α. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΘΕΩΡΙΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ

Θυμίζουμε εδώ προκαταβολικά την προσέγγιση της μάθησης, όπως παρουσιάζεται στο υλικό αναφοράς Β1 (βλ. συνεδρία 3). Στο αμέσως επόμενο υποκεφάλαιο (*Η διδασκαλία ως διαδικασία διαμόρφωσης εγγράμματος ταυτοτήτων*) θα συνδέσουμε συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές με στοιχεία των παρακάτω θεωριών μάθησης.

Συμπεριφορισμός: Κατά κάποιο τρόπο, το μανθάνον υποκείμενο, για τον συμπεριφορισμό, είναι ένα «μαύρο κουτί» του οποίου αγνοούμε το περιεχόμενο. Αυτό που ενδιαφέρει είναι μονό το εξωτερικό ερέθισμα από το περιβάλλον προς το άτομο και η ανταπόκριση του ατόμου στο δοσμένο ερέθισμα. Μάθηση σημαίνει η σύνδεση ερεθισμάτων-ανταπόκρισης. Οι επαναλήψεις ενισχύουν τις συνδέσεις και άρα τη μάθηση. Επίσης, οι θετικές ενισχύσεις (όπως οι ανταμοιβές) προωθούν μια συγκεκριμένη «μάθηση», ενώ οι αρνητικές την αποδυναμώνουν. Έτσι, κάθε είδος μάθησης μπορεί να αναλυθεί σε μικρότερα τμήματα, τα οποία μπορούν εύκολα να μεταδοθούν ως οντότητες - γνώσεις στους μαθητές.

Εποικοδομισμός (κονστрукτιβισμός): Η μάθηση δε μεταδίδεται, αλλά είναι μια διαδικασία προσωπικής κατασκευής της γνώσης, η οποία εδράζεται πάνω σε προγενέστερες γνώσεις. Κάθε μαθητής κατασκευάζει τη γνώση με τον δικό του τρόπο, ενεργητικά, και δεν αποτελεί έναν απλό παθητικό υποδοχέα «γνώσεων».⁵⁶

Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης: Η μάθηση και η γνωστική ανάπτυξη συντελούνται σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια και ουσιαστικά δημιουργούνται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλα άτομα, σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και μέσω κοινών δραστηριοτήτων. Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη μάθηση έχει η κοινωνική αλληλεπίδραση. Στην προσέγγιση του **κοινωνικού κονστрукτιβισμού** (με γνωστότερο εκπρόσωπο τον L. Vygotsky) για παράδειγμα, οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως υποστηρικτής, ο χώρος διαμορφώνεται ανάλογα, ώστε να εξυπηρετεί την ομαδική εργασία, ενώ ο χρόνος δομείται διαφορετικά και επεκτείνεται (π.χ. αξιοποίηση περιβαλλόντων κοινωνικής δικτύωσης). Είναι όπως σημειώσαμε ίδιας λογικής με την προοδευτική παιδαγωγική, με τον ρόλο του δασκάλου πιο ενεργό και πιο κοντά στη λογική της «Ζώνης της επικείμενης εξέλιξης» και της «σκαλωσιάς»,⁵⁷ δημιουργώντας μαθησιακές «γέφυρες» ανάμεσα σε όσα ήδη γνωρίζουν οι μαθητές και σε όσα αναμένεται να μάθουν. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει συστηματικά τη μάθηση των παιδιών, όχι δίνοντας τις λύσεις, αλλά καθοδηγώντας προς την αναζήτηση των λύσεων.

⁵⁶ Ο εποικοδομισμός, ανήκει στις γνωστικές θεωρίες μάθησης που βρίσκονται στον αντίποδα του συμπεριφορισμού: ο μαθητής οικοδομεί τη γνώση ή, την «ανακαλύπτει» σταδιακά, σύμφωνα με την ορολογία της «ανακαλυπτικής μάθησης» που επίσης ανήκει στις γνωστικές θεωρίες.

⁵⁷ Η «Ζώνη επικείμενης εξέλιξης» είναι όρος του Vygotsky: (zone of proximal development): προβλήματα τα οποία βρίσκονται εντός της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης είναι τα προβλήματα τα οποία το παιδί δεν είναι σε θέση να επιλύσει προς στιγμήν μόνο του, έχει ωστόσο τη δυνατότητα να το κάνει με τη βοήθεια άλλων, είτε πιο έμπειρων συνομηλίκων είτε ενηλίκων. Ο όρος «σκαλωσιά» είναι όρος του J. Bruner που είναι και ο βασικότερος θεωρητικός της «ανακαλυπτικής μάθησης» αλλά προσάρμοσε τις απόψεις του δίνοντας έμφαση στο πολιτισμικό και το κοινωνικό πλαίσιο ανάδυσης των γνωστικών διεργασιών (Bruner, 1997).

B. ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΑ

Οι αρχικές αναζητήσεις: θεωρητικό πλαίσιο και ο υπολογιστής ως δάσκαλος

Μετά από το τέλος του Β΄ Παγκόσμιου πολέμου αρχίζουν να μπαίνουν οι βάσεις για τη δημιουργία μιας μεταβιομηχανικής Αμερικής ως παγκόσμιας δύναμης. Οι επενδύσεις στην τεχνολογία και ιδιαίτερα στην πολεμική τεχνολογία ήταν μία από τις προτεραιότητες που επιλέχτηκαν με στόχο την παγκόσμια επικράτησή της και κυρίως την εξουδετέρωση της μεγάλης αντιπάλου της εποχής, της Σοβιετικής Ένωσης. Η εκτόξευση του πρώτου πυραύλου από την τότε Σοβιετική Ένωση στο διάστημα (1957) προκάλεσε πραγματικό σοκ στις ΗΠΑ (Sputnic Shock) και είναι ένα επιμέρους επεισόδιο με πολύ σημαντικές επιπτώσεις και στην εκπαίδευση, αφού οδήγησε σε ριζικές αλλαγές τόσο τα προγράμματα σπουδών όσο και την εκπαιδευτική πολιτική, γενικότερα. Η επένδυση πολλών κρατικών ή και ιδιωτικών κεφαλαίων στην τεχνολογία προς την κατεύθυνση της πολιτικής - τεχνολογικής επικράτησης των ΗΠΑ έδωσε τη δυνατότητα, παράλληλα με την έμφαση προς τις θετικές επιστήμες, να ενισχυθεί η έρευνα και στον τομέα της διδασκαλίας των γλωσσών και ιδιαίτερα των ξένων γλωσσών, για ευνόητους πολιτικούς λόγους (Hawisher κ.ά. 1996).

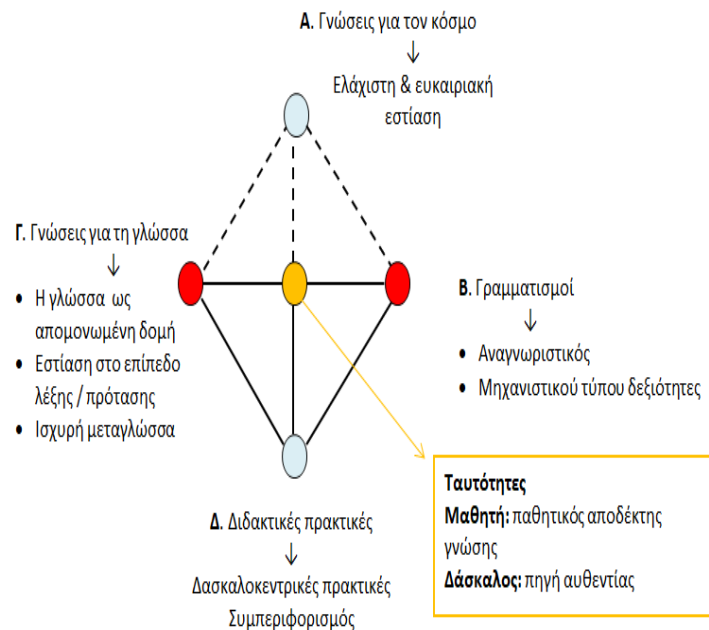
Οι πρώτες αυτές προσπάθειες δεν μπορούσαν παρά να στηριχθούν στα επιστημονικά παραδείγματα της εποχής, τον **συμπεριφορισμό** ως προς τη μάθηση και τον **δομισμό** ως προς τη μελέτη της γλώσσας, θεωρητικές προσεγγίσεις που συνυπήρχαν μέσω κυρίως του αμερικάνικου δομισμού. Με δεδομένο το γεγονός ότι στη γλωσσολογία η περιγραφή της γλώσσας άρχιζε από το φωνολογικό επίπεδο και κατέληγε στο επίπεδο της πρότασης, θεωρήθηκε ότι αυτή ήταν η ενδεδειγμένη πορεία και στη γλωσσική διδασκαλία. Από τη στιγμή, επίσης, που προτεραιότητα είχε ο προφορικός λόγος, αυτό θεωρήθηκε ως ενδεδειγμένο και στην περίπτωση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών. Οι διάλογοι, επομένως, και οι ασκήσεις σε επίπεδο πρότασης αποτελούσαν τη βάση της διδασκαλίας, προσέγγιση που είναι γνωστή ως *audio-lingual* στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Η θέση της τεχνολογίας στην αντίληψη αυτή είχε σημαντικό ρόλο και αξιοποιήθηκε πολύ το μαγνητόφωνο, το οποίο παρείχε τα απαραίτητα γλωσσικά πρότυπα.

Με ανάλογη οπτική προσεγγίστηκε και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, όπου έμφαση δινόταν και πάλι στην εξάσκηση σε επίπεδο πρότασης και στην ανατροφοδότηση (κυρίως θετική), με στόχο να μάθει το παιδί τις δομές της γλώσσας (Μήτσης 1996). Στην προκειμένη, βέβαια, περίπτωση δεν πρέπει να υποτιμάται ο σημαντικός ρόλος της ρυθμιστικής παράδοσης (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης 1997), η οποία επηρέαζε σημαντικά τις ισχύουσες έως και τη δεκαετία του 1960 διδακτικές πρακτικές. Αυτό συνέβαινε περισσότερο σε εκπαιδευτικά συστήματα, όπως το ελληνικό, με τη γνωστή έμφαση στο παρελθόν και την τυπολατρία.

Συνήθεις πρακτικές σε αυτό το πλαίσιο είναι οι ασκήσεις συμπλήρωσης κενών, οι πίνακες με κλίσεις ονομάτων και ρημάτων, οι ασκήσεις πολλαπλής αντιστοίχισης και επιλογής. Σε τέτοιου είδους ασκήσεις η γλώσσα απομονώνεται από το κοινωνικό και επικοινωνιακό της πλαίσιο, δεδομένου ότι βασικός σκοπός είναι η σωστή χρήση των δομών της καθώς επίσης και η γνώση της γλωσσικής ορολογίας (μεταγλώσσα).

Συνοπτικά, αξιοποιώντας το μοντέλο του ρόμβου που γνωρίσαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο η προσέγγιση του δομισμού μπορεί να αποτυπωθεί στο παρακάτω σχήμα:

ΔΟΜΙΣΜΟΣ



Σχήμα 6

Παρατηρούμε ότι ο δομισμός, ως μια παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση, ενεργοποιεί κυρίως τις γνώσεις για τη γλώσσα (ΓΓ) και συγκεκριμένου είδους γραμματισμούς (ΓΡ), ενώ δεν τίθεται ιδιαίτερη έμφαση στην κατάκτηση γνώσεων για τον κόσμο (ΓΚ). Στο σχήμα αποτυπώνεται με έντονες γραμμές η στενή σχέση μεταξύ ΓΓ-ΓΡ-ΔΠ (διδακτικών πρακτικών): οι ΓΓ σχετίζονται με αναγνωριστικού τύπου γραμματισμούς και μηχανιστικές δεξιότητες ενώ η κατάκτησή τους γίνεται μέσα από δασκαλοκεντρικού είδους ΔΠ. Η διαμόρφωση των ταυτοτήτων των μαθητών επηρεάζεται από αυτές τις πτυχές, όπως φαίνεται από τις έντονες γραμμές προς το κέντρο του ρόμβου, ενώ η διακεκομμένη γραμμή από τις ΓΚ προς τις ταυτότητες αποτυπώνει την απουσία σύνδεσης του μαθήματος με τον κόσμο.

Οι αντιλήψεις αυτές, οι οποίες ήταν οι κυρίαρχες στις ΗΠΑ μέχρι και τη δεκαετία του 1960, παρ' ότι είχαν αρχίσει πλέον να αμφισβητούνται επιστημονικά, αποτέλεσαν το υπόβαθρο στο οποίο στηρίχτηκαν και τα πρώτα προγράμματα σε υπολογιστή.

Στο πλαίσιο αυτό ο υπολογιστής γίνεται αντιληπτός ως υπομονετική διδακτική μηχανή που αναλαμβάνει τον ρόλο της διδασκαλίας ή (και) της εξάσκησης των μαθητών με σκοπό την καλύτερη μάθηση των γλωσσικών δομών. Η βαρύτητα δίνεται ακριβώς στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού κλειστού τύπου με τον διπλό αυτό ρόλο: προγράμματα εξάσκησης (Drill and Practice) και προγράμματα διδασκαλίας (Tutorials) με παράλληλη εξάσκηση.

Ο υπολογιστής, λοιπόν, ως υπομονετικός δάσκαλος παρέχει την ύλη σε μικρές ενότητες στον μαθητή: ενισχύει την επιτυχία με έπαινο και σε περίπτωση αποτυχίας τού παρέχει την κατάλληλη ανατροφοδότηση, έτσι ώστε να οδηγηθεί (ο μαθητής) στην κατανόηση του προβλήματος και στην επιλογή της ορθής απάντησης. Επιπλέον, έχει τη δυνατότητα να αξιολογεί τον ασκούμενο και να πληροφορεί έτσι τον φυσικό του δάσκαλο για την πορεία του. Το κίνημα αυτό γνωστό ως CAI (Computer Assisted Instruction) ή, προκειμένου για τη γλώσσα, Computer Assisted Language Learning (CALL), στηρίχτηκε κατά τις πρώτες του αναζητήσεις στις αρχές της προγραμματισμένης διδασκαλίας, όπως εκφράστηκαν από το κίνημα του

συμπεριφορισμού και το κίνημα της γλωσσολογικής σχολής του δομισμού. Στο πλαίσιο της λογικής του CALL, ο υπολογιστής αποτελούσε επιπλέον μέσο για καλύτερη αφομοίωση της «ύλης» και τη διευκόλυνση του διδάσκοντος.

Ο ρόλος των μαθητών και των εκπαιδευτικών είναι συγκεκριμένος. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το μηχάνημα στο πλαίσιο των ορίων που θέτει το λογισμικό, όρια τα οποία είναι συνήθως περιορισμένα. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι επίσης συγκεκριμένος και περιορίζεται στην αναζήτηση του λογισμικού, στην επιβολή της τάξης στη σχολική αίθουσα και στην παρακολούθηση της επίδοσης των μαθητών μέσω των στατιστικών στοιχείων που τους παρέχει το συγκεκριμένο λογισμικό.

ΨΑς δούμε ένα υποθετικό παράδειγμα:

Οι μαθητές καλούνται σε μια οθόνη να συμπληρώσουν τα κενά σε προτάσεις για να ασκηθούν στην κλίση του ρήματος. Η άσκηση αυτή έχει ως σκοπό περισσότερο την απόκτηση μηχανιστικών δεξιοτήτων πάνω σε γραμματικές γνώσεις, κάτι που γίνεται αποκλειστικά σε επίπεδο πρότασης, σύμφωνα με τις αρχές του δομισμού. Το λογισμικό δίνει συγκεκριμένα όρια επιλογών στους μαθητές. Αν ο μαθητής επιλέξει κάποια λάθος λέξη, τότε ο ήρωας του λογισμικού θα τον παροτρύνει να προσπαθήσει και πάλι, ενώ αν επιλέξει αμέσως τη σωστή λέξη, τότε τον επιβραβεύει.

Η οπτική αυτή στη διδασκαλία αντιστοιχεί σε αδρές γραμμές στον πυρήνα του α΄ κύκλου διδακτικής αξιοποίησης των ΨΤ, σύμφωνα με το μοντέλο των τριών κύκλων που είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο

Η έντονη επιστημονική ζύμωση στις δεκαετίες του 1970 και 1980 και οι συνέπειές της στην αξιοποίηση των ΨΤ

Η έμφαση σε αυτό που αποκαλούμε σήμερα παραδοσιακό γραμματισμό, γνωστό ως «βασικά» (basics) στον αγγλοσαξονικό κόσμο, τον οποίο περιγράψαμε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, δεν αρκούσε από τη στιγμή που οι ΗΠΑ και ο υπόλοιπος δυτικός κόσμος εισέρχονταν σταδιακά στο μεταβιομηχανικό στάδιο παραγωγής και οικονομικής ανάπτυξης. Αυτό σημαίνει ότι οι καλλιεργούμενες δεξιότητες της ανάγνωσης και γραφής δεν αρκούσαν για το είδος των πολιτών που η νέα οικονομία και κοινωνία απαιτούσε.

Είναι γεγονός ότι κατά την περίοδο που συζητάμε παρατηρούνται έντονες επιστημονικές αναζητήσεις οι οποίες χαρακτηρίζονται από μια μετατόπιση του επιστημονικού παραδείγματος από το μικροεπίπεδο στο μακροεπίπεδο σε πλήθος επιστημονικούς κλάδους και πεδία. Ιδιαίτερη βαρύτητα για το θέμα μας έχουν οι εξελίξεις στον χώρο της γλωσσολογίας. Οι εξελίξεις αυτές συνέβαλαν σημαντικά στη στροφή προς ολιστικές αντιλήψεις στη διδασκαλία της γλώσσας, στην έμφαση στο κείμενο και στον ιδιαίτερο ρόλο του συγκεκριμένου (context) και της περίπτωσης επικοινωνίας.

Προς αυτήν την κατεύθυνση ιδιαίτερα σημαντική ήταν η συμβολή των απόψεων των Halliday και Hymes. Από τη δεκαετία του 1960 ήδη ο M.A.K. Halliday κατέβαλε σοβαρές προσπάθειες στη Μ. Βρετανία να εισαγάγει στη διδασκαλία της γλώσσας την κειμενική διάσταση και να επισημάνει τον σημαντικό ρόλο του συγκεκριμένου (context). Παράλληλα, άρχισε να προσεγγίζει το σύνολο της διδασκαλίας στο σχολείο από την οπτική της γλώσσας, δίνοντας βαρύτητα στην ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων που έχει ο σχολικός λόγος. Πρόκειται για σκέψεις που βρήκαν

ευρεία εφαρμογή από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και ύστερα στο ρεύμα που είναι γνωστό ως «διδασκαλία με βάση τα κειμενικά είδη» στην Αυστραλία.

Σημαντική είναι και η συνεισφορά του Hymes (1971) ο οποίος εισήγαγε την έννοια της «επικοινωνιακής ικανότητας». Επισήμανε ότι η ικανότητα χρήσης της γλώσσας δεν εξαρτάται μόνο από την κατοχή του γλωσσικού συστήματος, αλλά επηρεάζεται σημαντικά και από καταστασιακές και εξωγλωσσικές κοινωνικοπολιτισμικές παραμέτρους. Η συνολική ικανότητα που διαθέτουν οι ομιλητές όχι μόνο να παράγουν και να κατανοούν γραμματικά ορθό-αποδεκτό λόγο, αλλά και να τον προσαρμόζουν κατάλληλα στην εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας αποκλήθηκε από τον Hymes επικοινωνιακή ικανότητα. Η επικοινωνιακή ικανότητα, δηλαδή, εμπερικλείει τη γλωσσική ικανότητα (όρο που χρησιμοποίησε ο Chomsky (1965) και αφορά στη γνώση και κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος), αλλά δεν περιορίζεται μόνο σε αυτήν. Είναι σαφές πως πρόκειται για μια μεγάλη στροφή που μετακινεί την έμφαση από τη δομή της γλώσσας στον ομιλητή ως παραγωγό λόγου, τονίζοντας τον ρόλο του εκάστοτε επικοινωνιακού πλαισίου. Οι επισημάνσεις αυτές επηρέασαν σημαντικά και τη γλωσσική διδασκαλία, καθώς η έμφαση μετατοπίστηκε από τη μελέτη των γλωσσικών τύπων και δομών στη χρήση της γλώσσας σε αυθεντικά επικοινωνιακά πλαίσια (Χαραλαμπόπουλος 1999).

Τέλος, ιδιαίτερη μνεία θα πρέπει να γίνει στη μετάφραση το 1978 της εργασίας του Vygotsky *Γλώσσα και σκέψη*, που αξιοποιήθηκε στη συνέχεια σημαντικά στην εκπαίδευση και τη γλωσσική διδασκαλία και συνδυάστηκε γόνιμα με τη σκέψη του Bruner. Είναι γνωστή η ευρεία διάδοση και χρήση των όρων *ζώνη της επικείμενης εξέλιξης* και *σκαλωσιά* (όρος του Bruner) από τις κονστρουκτιβιστικές θεωρίες της μάθησης στον χώρο της παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΨΤ (βλ. και εδώ Ενότητα 4.1).

Οι επιστημονικές αυτές αναζητήσεις και το νέο μεταβιομηχανικό τοπίο που αναδύεται όλο και περισσότερο κατά την περίοδο αυτή, δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για μια ριζική ανατροπή των ως τότε αντιλήψεων σε θέματα γλωσσικής διδασκαλίας. Το νέο αυτό πλαίσιο είναι απαραίτητο, προκειμένου να γίνουν κατανοητές και οι αναζητήσεις στον χώρο της αξιοποίησης των ΨΤ στη γλωσσική διδασκαλία· για τον λόγο αυτόν θα παρουσιαστεί εδώ με συντομία, πριν περάσουμε στην εκτενέστερη ενασχόληση με τις ειδικότερες αναζητήσεις που αφορούν τη σχέση γλωσσικής διδασκαλίας και ΨΤ.

Κινήματα προοδευτικής γλωσσοδιδασκτικής

Στο πλαίσιο των γλωσσολογικών αναζητήσεων που περιγράφηκαν εν συντομία παραπάνω, αλλά και παράλληλων αναζητήσεων από τον χώρο της ψυχολογίας και παιδαγωγικής, αναπτύσσονται στις δεκαετίες του '70 και του '80 δύο σημαντικά γλωσσοδιδασκτικά κινήματα στον αγγλοσαξονικό επιστημονικό χώρο που επιχειρούν να εισαγάγουν πολλά νέα δεδομένα στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Τα κινήματα αυτά είναι το «Whole Language» («η γλώσσα ως όλο») και το «Process Writing» («το γράψιμο ως διαδικασία»). Παρά τη διαφορετική τους αφετηρία, η κοινή εννοιολογική σύνταξη των δύο κινήματων οδήγησε στη σταδιακή συγχώνευσή τους, ενώ η διείσδυσή τους υπήρξε τεράστια στον αγγλόφωνο, κυρίως, κόσμο, αλλά όχι μόνο. Πρόκειται για προσέγγιση που αντιτίθεται στις συμπεριφοριστικές αρχές μάθησης και τις δομιστικές γλωσσοδιδασκτικές αντιλήψεις, που έδιναν βαρύτητα στη διδασκαλία απομονωμένων δεξιοτήτων με μηχανιστικό τρόπο.

α) Whole Language

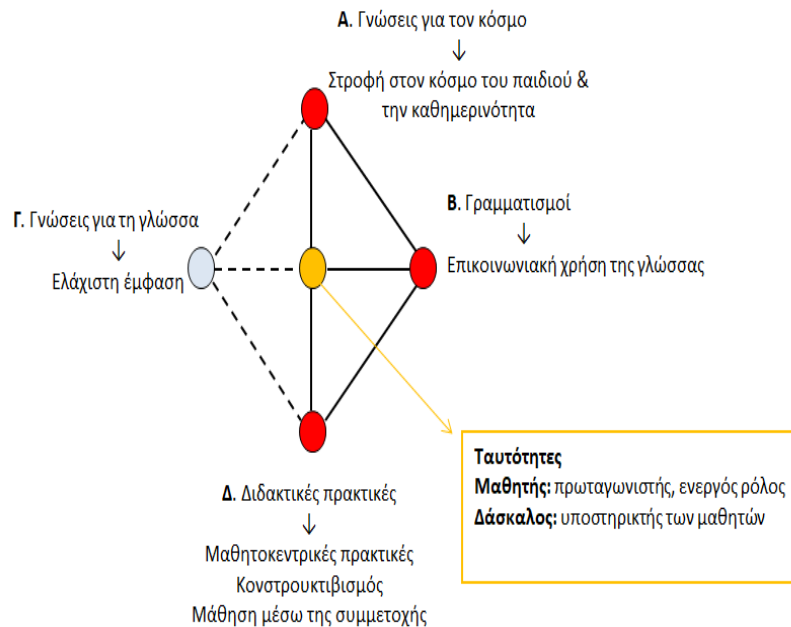
Η «γλώσσα ως όλο» είναι ένα κίνημα που ξεκίνησε από τη Νέα Ζηλανδία στα τέλη της δεκαετίας του 1960. Η διάδοσή του στις αγγλόφωνες χώρες ήταν πολύ μεγάλη και δημιούργησε τον άλλο πόλο γύρω από τον οποίο συσπειρώθηκαν πολλοί εκπαιδευτικοί και ερευνητές, προκειμένου να αντιμετωπίσουν την παραδοσιακή αντίληψη στη διδασκαλία. Σήμερα, παρά την έντονη κριτική, εξακολουθεί να αποτελεί διεθνές κίνημα με ιδιαίτερη διάδοση, κυρίως στον αγγλοσαξονικό εκπαιδευτικό χώρο.

Το κίνημα παίρνει την ονομασία του από την αντίληψη που υιοθετεί για τη γλώσσα, η οποία εκλαμβάνεται ως ένα αρραγές σύνολο και έτσι διδάσκεται, σε αντίθεση με ισχύουσες ως τότε πρακτικές διδασκαλίας, στο πλαίσιο της λογικής των οποίων η γλώσσα κατακερματίζεται και η έμφαση δίνεται στη διδασκαλία αποπλαισιωμένων από τη χρήση παραδειγμάτων. Στον χώρο της μάθησης, υιοθετούνται καταρχάς οι κονστρουκτιβιστικές απόψεις του Piaget και της μάθησης μέσω της συμμετοχής (learning by doing) του Dewey (Cope & Kalantzis 2003, 4), ενώ από τη δεκαετία του 1980 και ύστερα εμφανής είναι και η επιρροή της κοινωνικής θεωρίας ως προς τη μάθηση του Vygotsky (1978) (Goodman 1992, 358).

Η ανάλυση των επικοινωνιακών συμβάντων (ποιος γράφει ή μιλάει σε ποιον, πού, πότε και γιατί) παίρνει σημαντική θέση στην προσέγγιση αυτή. Και στο πλαίσιο αυτό γίνεται αρκετά συχνά επίκληση στις πρώιμες θεωρητικές τοποθετήσεις του Halliday (1978), ότι η γλώσσα αξιοποιείται για την εξυπηρέτηση κοινωνικολειτουργικών αναγκών και ότι η γλωσσική ανάπτυξη σχετίζεται με την ανάγκη του παιδιού για επικοινωνία (Grabe & Kaplan 1996, 103-105).

Επισημαίνεται ότι αυτή η «φυσική» διάσταση που έχει η διαδικασία κατάκτησης της προφορικής γλώσσας θα πρέπει να συνεχίζεται στο σχολείο και με την κατάκτηση του γραπτού λόγου και τονίζεται ότι δεν μπορεί να αποκόπτεται βίαια με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο. Αντίθετα, πρέπει να δημιουργούνται όλες οι προϋποθέσεις, ώστε το πλαίσιο να διατηρείται το ίδιο, για να μπορεί το παιδί να κατακτά κατά τρόπο φυσικό και τον σχολικό γραμματισμό.

Η γλώσσα ως όλο



Σχήμα 7 Ολιστικά μοντέλα: η γλώσσα ως όλο

Η περιγραφή που μόλις προηγήθηκε αποτυπώνεται στο παραπάνω σχήμα. Βλέπουμε εκεί ότι με τις ολιστικές αντιλήψεις ενεργοποιούνται πρωτίστως οι πτυχές των γνώσεων για τον κόσμο (ΓΚ), των γραμματισμών (ΓΡ), και των διδακτικών πρακτικών (ΔΠ) με συγκεκριμένο περιεχόμενο η καθεμία, ενώ υποβαθμίζεται θεαματικά η πτυχή των γνώσεων για τη γλώσσα (ΓΓ). Στο σχήμα αποτυπώνεται με τις έντονες γραμμές η στενή σχέση των τριών αυτών σημείων: οι ΓΚ συνοδεύονται από ΓΡ που έχουν μεγαλύτερη σχέση με την καθημερινότητα (επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας)· ο ΓΡ που αποκτάει ισχύ είναι αυτός της καθημερινής χρήσης της γλώσσας και όλα αυτά συνδέονται με τις μαθητοκεντρικές διδακτικές πρακτικές. Είναι προφανές ότι η στροφή αυτή επηρεάζει καθοριστικά το είδος των μαθητικών ταυτοτήτων που η συγκεκριμένη εκδοχή –λόγος με τους δικούς μας όρους (Κουτσογιάννης 2010β)– συνεισφέρει να διαμορφωθούν. Αυτό αποτυπώνεται με τις έντονες γραμμές που συνδέουν τα σημεία ΓΚ, ΓΡ, ΔΠ με τις ταυτότητες, ενώ είναι διακεκομμένη η γραμμή από τις ΓΓ προς τις ταυτότητες (κέντρο), λόγω του γεγονότος ότι υποβαθμίζονται οι γνώσεις για τη γλώσσα.

Θα μπορούσαμε, επιγραμματικά, να πούμε ότι από τη δεκαετία του 1970 και ύστερα έχουμε μια σημαντική στροφή στη γλωσσική διδασκαλία, ένα πέραςμα από τον λόγο του αναγνωριστικού γραμματισμού (παραδοσιακό λόγο) στον ολιστικό λόγο.

Είναι προφανές ότι το κίνημα αυτό δεν αποδέχεται τον τεμαχισμό της γλώσσας (φωνήματα, λέξεις, φράσεις κ.λπ.) κατά τη διδασκαλία της ούτε και υιοθετεί την κατανομή της σχολικής ύλης με μια τέτοια αφετηρία. Η προτεραιότητα δίνεται πάντα στο όλο, το οποίο δεν μπορεί να γίνει κατανοητό με την ανάλυσή του στα επιμέρους. Αποφεύγεται, επομένως, η αποσπασματική διδασκαλία και προτείνεται η ολική προσέγγιση, η έμφαση στην παραγωγή και κατανόηση αυθεντικών-αληθινών και όχι προκατασκευασμένων κειμένων για τη διδασκαλία κάποιου φαινομένου.

Αυτές, ωστόσο, οι εξελίξεις επηρέασαν σχετικά αργότερα (μετά από το δεύτερο μισό του 1980) τον τρόπο αξιοποίησης των ΨΤ στη διδασκαλία. Η αντίληψη που επηρέασε άμεσα είναι η *γνωσιακή αντίληψη για το γράψιμο* που αναπτύχθηκε στην αρχή στη Β. Αμερική και διαδόθηκε ιδιαίτερα στον αγγλοσαξονικό κόσμο μέσω του κινήματος «το γράψιμο ως διαδικασία».

β) Γνωσιακές αντιλήψεις στη διδασκαλία του γραπτού λόγου και το γράψιμο ως διαδικασία

Από την αρχή της δεκαετίας του 1970 και ύστερα, και ως αποτέλεσμα της μετάβασης από τον συμπεριφορισμό στον χώρο της γνωσιακής ψυχολογίας, το κέντρο βάρους του επιστημονικού ενδιαφέροντος (στο πεδίο της διδασκαλίας του γραπτού λόγου) μεταφέρθηκε από το τελικό γραπτό προϊόν στη διαδικασία παραγωγής του. Από το αποκλειστικό ενδιαφέρον, δηλαδή, του τι διδάσκει ο εκπαιδευτικός, στο τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια παραγωγής λόγου στους μαθητές· στο πώς π.χ. γράφουν, ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν, γιατί τις αντιμετωπίζουν και κατά προέκταση πώς είναι δυνατό να βοηθηθούν αποτελεσματικότερα. Στο πλαίσιο αυτών των αναζητήσεων ένα μεγάλο μέρος της έρευνας κατευθύνεται στην αναζήτηση του τρόπου παραγωγής κειμένων εκ μέρους των μαθητών («ικανών» και «λιγότερο ικανών») και κατά προέκταση στη διακρίβωση των δυσκολιών και των ιδιομορφιών που παρουσιάζουν (Kemp 1992).

Ανεξάρτητα από τις αντιρρήσεις που μπορεί να εκφραστούν ως προς την εγκυρότητα αυτών των μοντέλων, σημασία έχει να τονιστεί εδώ ότι άρχισε να απασχολεί την επιστημονική κοινότητα ο μαθητής ως γράφων, οι ιδιομορφίες και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Το κίνημα αυτό επηρέασε αρκετά, ιδιαίτερα κατά τη δεκαετία του 1980, τις απόψεις για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου και κατά προέκταση τον αντίστοιχο σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών.

Αυτό που θα μπορούσαμε να πούμε πως διαμορφώθηκε ως ισχυρό ρεύμα στον χώρο της διδακτικής του μαθήματος, ως συνέπεια της ανωτέρω εξέλιξης, ήταν η αντίληψη πως το γράψιμο δεν είναι μια γραμμική διαδικασία και μια άπαξ ενέργεια. Θεωρήθηκε, δηλαδή, λαθεμένη η κλασική αντίληψη πως τα στάδια της παραγωγής γραπτού λόγου είναι τρία και μάλιστα ανεξάρτητα μεταξύ τους: προηγείται δηλαδή ο σχεδιασμός, ακολουθεί η γραφή των σκέψεων με βάση το σχεδιάγραμμα και στο τέλος, μετά την ολοκλήρωση της γραφής, ακολουθεί το στάδιο της διόρθωσης, που γίνεται κυρίως σε επίπεδο μικροδομής (στίξη, ορθογραφία κ.λπ.). Στα στάδια αυτά θεωρούνταν ως δεδομένη η χρονική ακολουθία της υλοποίησής τους.

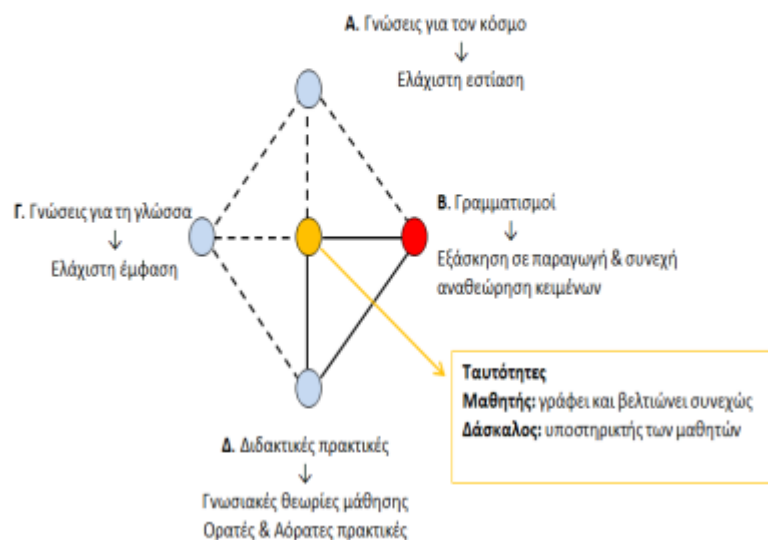
Αντίθετα, η σχετική έρευνα επισήμανε πως το γράψιμο είναι μια διαδικασία που δεν ολοκληρώνεται δια μιας, αρκετά γνωστό αυτό στους ενήλικες που γράφουν, όπως και τα στάδια που προαναφέρθηκαν δεν υλοποιούνται κατά διαδοχική χρονική ακολουθία. Συνήθως, και ανάλογα με τον τρόπο που ο καθένας γράφει, το ένα στάδιο ενυπάρχει στο άλλο και επανέρχονται πολλές φορές κατά τη διάρκεια της γραφής. Κατά το γράψιμο, δηλαδή, πολλές φορές σταματάει κανείς να ελέγξει ό,τι έχει γράψει. Αν διαπιστώσει πως δεν εξυπηρετείται ο στόχος που είχε, τότε μπορεί, αν η απόκλιση είναι μικρή, να βελτιώσει τα όσα έχουν γραφεί, αν όμως είναι μεγάλη, να ξανασχεδιάσει σε μικρό ή μεγάλο επίπεδο το σύνολο του κειμένου του. Συμβαίνει δηλαδή ένα είδος αλληλοεγκιβωτισμού των σταδίων και όχι γραμμικής χρονικής τους αλληλουχίας (Flower & Hayes 1981).

Η έρευνα επεσήμανε (Scardamalia & Bereiter 1986) ότι αυτή η διαδικασία είναι αρκετά δύσκολο να ολοκληρωθεί με επιτυχία από όλους. Οι μαθητές, σε αντίθεση με τους έμπειρους γραφείς, δεν έχουν αναπτύξει δεξιότητες και κριτήρια ελέγχου του κειμένου που παράγουν. Έτσι, όταν

διαβάζουν το κείμενό τους, δεν μπορούν να εντοπίσουν εύκολα αν αυτό πληροί ή όχι τους στόχους και τις απαιτήσεις τού προς ανάπτυξη θέματος. Έχουν γι' αυτό ανάγκη από συστηματική βοήθεια, όχι τόσο για να αναπτύξουν και να ολοκληρώσουν μόνο το συγκεκριμένο κείμενο που παράγουν, όσο για να αναπτύξουν δεξιότητες πιο σύνθετες (μετα-γνωστικές), οι οποίες θα τους καταστήσουν ικανότερους γραφείς. Τονίζεται ότι η βοήθεια αυτή είναι αποτελεσματικότερη, όταν δίνεται κατά τη διάρκεια της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν και, επομένως, αν αυτό είναι δυνατό να γίνει, κατά τη διάρκεια της παραγωγής λόγου.

Οι διαπιστώσεις αυτές, όπως είναι φυσικό, είχαν μεγάλες και σοβαρές επιπτώσεις στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος και, κυρίως, της διδασκαλίας του γραπτού λόγου. Κατά πρώτο λόγο αναθεωρήθηκε η μέχρι τότε ισχύουσα αντίληψη πως η διαδικασία παραγωγής λόγου υλοποιείται με τη γνωστή διόρθωση και επιστροφή των κειμένων στους μαθητές. Αντίθετα, θεωρήθηκε απαραίτητο να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να βελτιώνουν οι ίδιοι τα κείμενά τους, μετά, φυσικά, από μια κατάλληλη διδακτική μεθόδευση διόρθωσης, ώστε να γνωρίζουν τι θα βελτιώσουν και γιατί. Το γράψιμο, δηλαδή, κατά την αντίληψη αυτή, έπρεπε να πάρει τη μορφή μιας δυναμικής και όχι στατικής διαδικασίας. Κατά δεύτερο λόγο, επισημάνθηκε πως είναι απαραίτητο να παρέχεται βοήθεια και την ώρα που κυρίως την έχει ανάγκη ο μαθητής, κατά τη διάρκεια δηλαδή του γραψίματος και όχι μόνο εκ των υστέρων (για παραδείγματα σχετικών δραστηριοτήτων αλλά και για μια κριτική της αντίληψης που επικράτησε ότι τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου βελτιώνουν αυτομάτως την παραγωγή λόγου από τους μαθητές).

Η ΓΡΑΦΗ ΩΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ



Σχήμα 8. Τα βασικά στοιχεία του κινήματος «το γράψιμο ως διαδικασία» και η αποτύπωσή του με το μοντέλο του ρόμβου: Μετατόπιση ενδιαφέροντος από το τελικό γραπτό προϊόν στη διαδικασία παραγωγής του. Ο μαθητής ως γράφων, οι ιδιαιτερότητες και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει.

Στο παραπάνω σχήμα αποτυπώνεται η έμφαση στη γωνία των Γραμματισμών που δίνει το κίνημα της γραφής ως διαδικασίας, καθώς οι ΓΡ σε συνδυασμό με τις ΔΠ είναι οι μόνες πτυχές που συνδέονται με τη διαμόρφωση των ταυτοτήτων των μαθητών, ενώ δεν υπάρχει κάποια έμφαση είτε στις ΓΚ είτε στις ΓΓ.

Τα κινήματα προοδευτικής παιδαγωγικής εκφράστηκαν στη χώρα μας μέσω της γνωστής ως **επικοινωνιακής αντίληψης**.⁵⁸ Η ελληνική εκδοχή δεν έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου και στο *γράψιμο ως διαδικασία*, όσο στην καλλιέργεια της γλωσσικής ποικιλότητας στο πλαίσιο της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας. Η αντίληψη αυτή είχε (και εν μέρει έχει) ιδιαίτερη διάδοση στη χώρα μας από το 2000 και ύστερα είναι εμφανής η επιρροή της στα προγράμματα σπουδών και στα διδακτικά εγχειρίδια τόσο του Δημοτικού όσο και του Γυμνασίου.

Οι νέες θεωρητικές αναζητήσεις και ο υπολογιστής ως περιβάλλον εργασίας

Ο νέος όρος Computers and Composition, που από τις αρχές ήδη της δεκαετίας του 1980 κάνει την εμφάνισή του στις ΗΠΑ, εκφράζει τη στροφή από τα κλειστά συστήματα διδασκαλίας και την αντίληψη του υπολογιστή ως διδάσκοντας στον υπολογιστή ως μέσο εργασίας (Hawisher κ.ά. 1996). Μέσω της στροφής αυτής εκφράζεται καταρχάς η κυριαρχία των ψυχολογικών αντιλήψεων στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, όπως αποτυπώθηκε κυρίως στο κίνημα το γράψιμο ως διαδικασία (process writing), που αναφέρθηκε παραπάνω· στη συνέχεια (από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και ύστερα), εκφράζονται οι επιπτώσεις των ραγδαίων επιστημονικών εξελίξεων στον χώρο της γλωσσολογίας που ανέδειξαν τη σημασία της *κοινωνικής διάστασης της γλώσσας*:

Ο υπολογιστής θεωρείται πλέον όχι μέσο διδασκαλίας αλλά περιβάλλον που διευκολύνει την αναζήτηση και τον πειραματισμό κατά το γράψιμο, τη συνεργατική μάθηση και την αποτελεσματικότερη συνεργασία μεταξύ μαθητών - δασκάλου, τη δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας εντός και εκτός σχολείου, στο πλαίσιο της προώθησης της κοινωνικής διάστασης της μάθησης και της γλώσσας.

Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκε ιδιαίτερα η έρευνα και ο προβληματισμός για τη χρησιμότητα των προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, των τοπικών δικτύων επικοινωνίας, του υπερκειμένου στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές του 1990 και φυσικά του διαδικτύου από το 1990 και ύστερα. Μεγάλο μέρος της λογικής αυτής έχει εισαχθεί σε πολλά δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα, που επιδιώκουν την αξιοποίηση των υπολογιστών στη γλωσσική διδασκαλία.

Τα περιβάλλοντα που χρησιμοποιήθηκαν από το 1980 μέχρι σήμερα, στο πλαίσιο των θεωρητικών αντιλήψεων που μόλις περιγράψαμε, είναι πολλά. Πρόκειται κυρίως για περιβάλλοντα ανοιχτά, όπου παρέχεται το πλαίσιο για να διευκολυνθεί η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και η μετατροπή της τάξης σε χώρο κοινωνικού προβληματισμού, ανταλλαγής απόψεων, αξιοποίησης του διαδικτύου για άντληση και αξιοποίηση ποικίλου αυθεντικού υλικού κ.λπ. **Με τη χρήση των ανοιχτών ψηφιακών περιβαλλόντων στο επιστημονικό πλαίσιο που περιγράφηκε παραπάνω βρισκόμαστε στον Α΄ κύκλο και πάλι, αλλά όχι στις παραδοσιακές λογικές.**

Κλείνοντας την ενότητα αυτή είναι καλό να επισημανθεί ότι η αξιοποίηση της τεχνολογίας στη δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας απαιτεί τα ονομαζόμενα ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα ή τα προγράμματα τύπου σχεδίων εργασίας (project). Στο πλαίσιο των προγραμμάτων αυτών υπάρχει μεν προκαθορισμένη αντίληψη ως προς τη γλωσσική διδασκαλία,

⁵⁸ Βλ. και Χατζησαββίδης 2010. Για μια σύντομη παρουσίαση της επικοινωνιακής προσέγγισης με παραδείγματα από τη διδακτική πράξη βλ. το 18ο βιβλίο της σειράς «Κλειδιά και Αντικλειδιά» από το Πρόγραμμα Μουσουλμανοπαίδων, (Ιορδανίδου & Σφυρόερα 2003).

στηριγμένη σε σύγχρονο γλωσσολογικά και παιδαγωγικά θεωρητικό υπόβαθρο, δεν υπάρχει όμως συγκεκριμένη και αυστηρά προκαθορισμένη ύλη. Το γεγονός αυτό απαιτεί αυξημένη πρωτοβουλία από τον διδάσκοντα, σχετική εμπειρία, γιατί πρόκειται για εξαιρετικά απαιτητική διδακτική πρακτική, και επομένως πολύ καλό θεωρητικό εξοπλισμό. Αυτού του είδους η φιλοσοφία, βέβαια, δεν έχει καμία σχέση με τα κλασικά προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας που έχουν ως άξονά τους τα εγχειρίδια διδασκαλίας, κύρια χαρακτηριστικά των οποίων είναι η γραμμικότητα και η αυστηρή οργάνωση στην παρουσίαση της ύλης.

Βέβαια, αυτό δε σημαίνει πως ακόμα και στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού συστήματος, όπως το ελληνικό, δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα ψηφιακά μέσα ως περιβάλλοντα εργασίας. Απαιτείται η άρτια ενημέρωση των εκπαιδευτικών απέναντι στα θέματα αυτά, η σωστή οργάνωση του μαθήματος και η εκμετάλλευση όλων των ευκαιριών που δίνονται στα σχολικά πλαίσια (τυπικές, ημιτυπικές και άτυπες πρακτικές γραμματισμού) προς την κατεύθυνση αυτή.

Η δημιουργία, επομένως, προγραμμάτων σπουδών που θα αξιοποιούν κατά τον μέγιστο δυνατό τρόπο τα ψηφιακά μέσα για δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας δεν εξαρτάται μόνο από την τεχνολογία που χρησιμοποιείται. Εξαρτάται κυρίως από τη γνώση των αρχών της σύγχρονης γλωσσοδιδακτικής επιστήμης και από την εντωμεταξύ σχετική εμπειρία που έχει αποκτηθεί.

Πρόσφατες επιστημονικές αναζητήσεις

Τα κινήματα Whole Language (ολιστική αντίληψη για τη γλώσσα) και Process Writing (το γράψιμο ως διαδικασία), τα οποία παρουσιάσαμε παραπάνω, υποβάθμιζαν, όπως είναι προφανές, την ενασχόληση με την ίδια τη γλώσσα και οδήγησαν όχι μόνο στο να μην αποκτούν οι μαθητές γνώσεις για τη γλώσσα ως σύστημα και ως κοινωνικό φαινόμενο, αλλά και στο να αποφοιτούν από τα πανεπιστήμια γενιές εκπαιδευτικών με παντελή άγνοια των θεμάτων αυτών (Halliday 2000). Η εξέλιξη βέβαια αυτή δεν ήταν τυχαία, αλλά αποτελούσε αντίδραση στην παραδοσιακή αντίληψη της διδασκαλίας της γραμματικής κατά το πρότυπο της διδασκαλίας των νεκρών γλωσσών.

Στην ευρεία κυριαρχία των απόψεων αυτών υπήρξε σημαντική αντίδραση, από τη δεκαετία του 1980 και ύστερα, από τον χώρο της εκπαιδευτικής γλωσσολογίας. Τα κύρια επιχειρήματα που χρησιμοποιούνται είναι ότι η κατάκτηση της γλώσσας μπορεί να επιτευχθεί αποτελεσματικότερα με την καλύτερη γνώση της γλώσσας ως συστήματος και ως μέσου επικοινωνίας (Carter 1995, 84· Halliday 2000· Μπουτουλούση 2001).

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 και ύστερα αξίζει να επισημανθούν τρεις σημαντικές αναζητήσεις στον χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας: **η εστίαση στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών, η οπτική του κριτικού γραμματισμού και το κίνημα των πολυγραμματισμών**. Αξίζει να επισημάνουμε, επίσης, και τις ισχυρές τάσεις σε επίπεδο κυρίως εκπαιδευτικού σχεδιασμού στον αγγλοσαξονικό κόσμο προς κατευθύνσεις «επιστροφής στα βασικά», απόψεις δηλαδή που ανατράπηκαν από τα επικοινωνιακά κινήματα.

Διδασκαλία με βάση τα κειμενικά είδη

Από τη δεκαετία του 1980 και ύστερα, το ενδιαφέρον στη γλωσσική διδασκαλία μεταφέρεται στο κείμενο και ποικίλες σχολές σκέψης εστιάζουν έκτοτε στο πώς η εστίαση στα κείμενα ως σημαντικούς σημειωτικούς / κοινωνικούς πόρους μπορεί να συνεισφέρει καλύτερα στη γλωσσική εκπαίδευση ή και την εκπαίδευση γενικότερα. Οι πιο γνωστές από τις σχολές σκέψης που σχετίζονται με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας είναι η «νέα ρητορική» και η «παιδαγωγική των κειμενικών ειδών».

Η πιο επεξεργασμένη αντίληψη στον χώρο της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, που πρωτίστως μας ενδιαφέρει, είναι η δεύτερη, γνωστή και ως «Σχολή του Σίδνεϊ», η οποία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της επιστημονικής οπτικής του Halliday από μια ομάδα επιστημόνων με έδρα το Σίδνεϊ της Αυστραλίας.

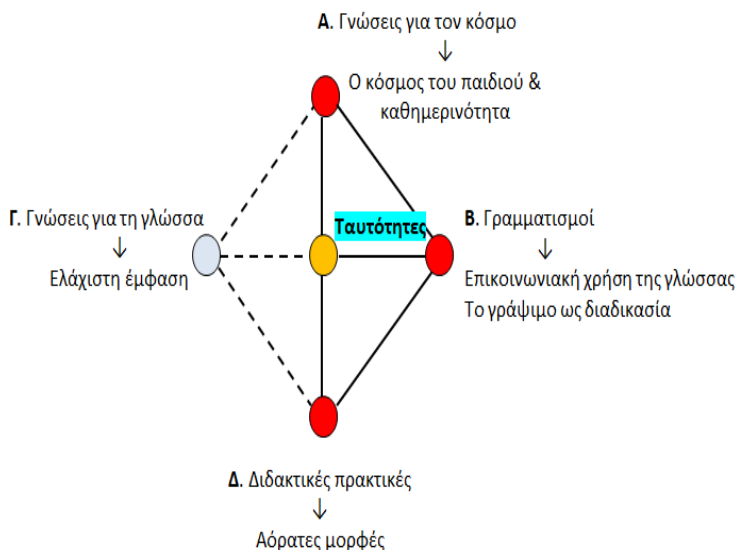
Η συγκεκριμένη επιστημονική ομάδα έδωσε μεγάλη βαρύτητα στο να αποτυπώσει και να περιγράψει τα κειμενικά είδη (ΚΕ) που συγκροτούν τη διδασκαλία του κάθε διδακτικού αντικειμένου, υποστηρίζοντας ότι η κατάκτηση του σχολικού λόγου και των ιδιομορφιών του μέσω της κατάκτησης των ΚΕ αποτελεί καθοριστική παράμετρο για την επιτυχή σχολική διαδρομή των παιδιών. Η προσπάθεια αυτή οδήγησε σε μια πολύ ενδιαφέρουσα καταγραφή των ΚΕ σε μεγάλο εύρος του Π.Σ. και σε μια αναλυτική περιγραφή της δομής και της λεξικογραμματικής τους, ακολουθώντας σε αυτήν την προσπάθεια τη συστημική λειτουργική γραμματική (Halliday 1994).

Τα ποικίλα ΚΕ με την ιδιαίτερη λεξικογραμματική τους, τα οποία δομούν τα σχολικά Προγράμματα Σπουδών, θεωρήθηκαν ως οι σημαντικοί πόροι και η αφετηρία για τη δόμηση μιας αποτελεσματικής παιδαγωγικής του σχολικού λόγου. Άξονας της παιδαγωγικής αυτής ήταν η διδασκαλία της ιδιαίτερης γλώσσας του κάθε διδακτικού αντικειμένου, η οποία αποκρυσταλλώνεται σε συγκεκριμένα είδη κειμένων και κειμενικούς τύπους. Επινοήθηκε προς τούτο σειρά μεθοδολογιών, η πρώτη από τις οποίες ήταν πολύ κοντά σε παραδοσιακότερες μορφές διδασκαλίας. Η πρώτη αυτή εκδοχή, γνωστή ως «μοντέλο του τροχού», προέβλεπε σειρά διδακτικών ενεργειών γραμμικού χαρακτήρα, που κινούνταν συνειδητά προς τελείως διαφορετική κατεύθυνση από τις αρχές των ολιστικών / επικοινωνιακών παραδειγμάτων. Έτσι, για τη διδασκαλία των διαφόρων ΚΕ χρησιμοποιήθηκαν ορισμένα κειμενικά πρότυπα τα οποία αποδομούσαν οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, ώστε να βρουν τα δομικά τους χαρακτηριστικά και να αναδείξουν τη λεξικογραμματική τους ιδιαιτερότητα. Στη συνέχεια, δάσκαλος και μαθητές επιχειρούσαν να συντάξουν από κοινού ένα παράδειγμα του υπό διδασκαλία ΚΕ. Τέλος, τα παιδιά καλούνταν να γράψουν το δικό τους κειμενικό δείγμα. Πρόκειται για μια γραμμική διαδικασία, που για αυτό και κατηγορήθηκε ότι μοιάζει με τις ρυθμιστικές αντιλήψεις των παραδοσιακών προσεγγίσεων.

Η σύντομη αυτή περιγραφή δείχνει ότι η συγκεκριμένη πρόταση μεταφέρει το κέντρο βάρος στους Γραμματισμούς με πυρήνα το κειμενικό είδος (βλ. σχήμα ρόμβου). Θεωρεί ότι η σαφής και ρητή διδασκαλία τους αποτελεί το κλειδί της επιτυχίας των παιδιών στο σχολείο. Έδωσε, επίσης, ιδιαίτερη βαρύτητα στη διδασκαλία των Γνώσεων για τη Γλώσσα, σε αντίθεση με τις επικοινωνιακές αντιλήψεις, τις γνώσεις όμως αυτές τις συνέδεσε ρητά με τη διδασκαλία των ΚΕ, δηλαδή τους Γραμματισμούς. Έχουμε δηλαδή μια αναβίωση της εστίασης στη διδασκαλία των ΓΓ, αλλά όχι ως αυτοσκοπό (όπως στις παραδοσιακές αντιλήψεις) αλλά για να κατανοηθεί καλύτερα η γραμματική του κειμένου. Η πρόταση αυτή έδωσε, επίσης, μεγάλη βαρύτητα σε μια παιδαγωγική «ορατή» και ρητή, η οποία εμπεριείχε συγκεκριμένα βήματα και προέβλεπε τον ενεργό ρόλο του δασκάλου. Σε αντίθεση με τις ολιστικές αντιλήψεις, ο ρόλος της άμεσης διδασκαλίας και της ενεργού εμπλοκής των εκπαιδευτικών θεωρείται καθοριστικής σημασίας

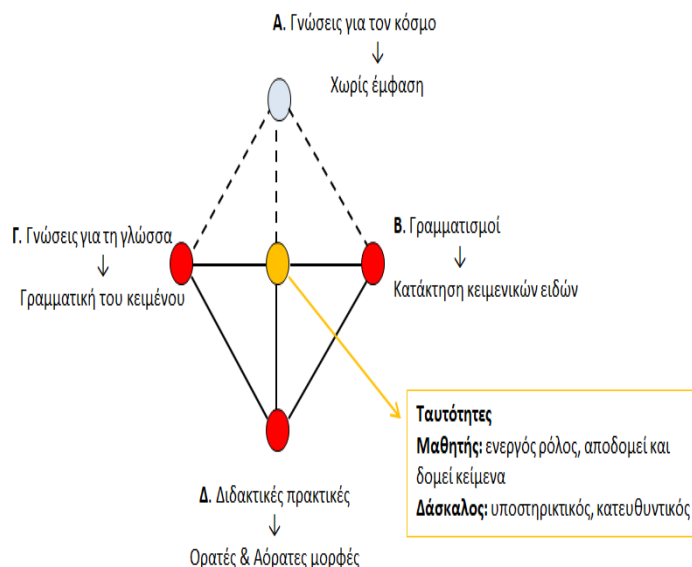
στην κατάκτηση του σχολικού γραμματισμού. Αντίθετα, δεν έδωσε βαρύτητα στις Γνώσεις για τον Κόσμο, αποδεχόμενη ό,τι ισχύει στο σχολείο και στα διάφορα διδακτικά αντικείμενα.

ΟΛΙΣΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ



Σχήμα 9. Ο λόγος των ολιστικών αντιλήψεων σε σχήμα ρόμβου


ΚΕΙΜΕΝΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ



Σχήμα 10. Οι κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις

Από την παραπάνω περιγραφή είναι εμφανές ότι η Σχολή του Σίδνεϊ κινήθηκε προς τελείως διαφορετικές κατευθύνσεις από τα επικοινωνιακά παραδείγματα. Η έντονη σύγκρουση που προκλήθηκε ανάμεσα στις δύο αντιλήψεις (επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική) οδήγησε τελικά σε σταδιακή αλλαγή και τις δύο οπτικές. Οι επικοινωνιακές αντιλήψεις υιοθετούν σταδιακά ως εξαιρετικά χρήσιμη τη διάσταση της κειμενικότητας και την ενσωματώνουν στις προτάσεις τους. Από την άλλη πλευρά, η διδασκαλία με άξονα τα κειμενικά είδη, στις πιο πρόσφατες εκδοχές της, έχει εγκαταλείψει σε σημαντικό βαθμό την ανελαστικότητα των πρώτων προσπαθειών και αναγνωρίζει έναν πιο ενεργό ρόλο σε δασκάλους και μαθητές — λογική που πλησιάζει επικοινωνιακές αντιλήψεις.


ΨΑυτή η τάση προς την αναγνώριση του κειμένου ως σημαντικής διδακτικής μονάδας εκφράζεται και στα ελληνικά Π.Σ., επομένως και στα τελευταία σχολικά εγχειρίδια, τόσο του Δημοτικού όσο και του Γυμνασίου. Το παρακάτω απόσπασμα είναι από το βιβλίο της Α' Γυμνασίου και αφορά τη διδασκαλία της αφήγησης και τον ρόλο των ρημάτων σε αυτό το είδος κειμένου. Ο μαθητής οδηγείται στην ανακάλυψη της λειτουργίας των γραμματικών στοιχείων στο συγκεκριμένο κ είδος της αφήγησης, με βάση ερωτήματα για τις λεξικογραμματικές επιλογές του συγγραφέα.



Διαπιστώνω ότι:

- ▶ Το **αφηγηματικό κείμενο** εμπεριέχει δράση και εξέλιξη και επομένως αξιοποιεί πολύ το ρήμα.
- ▶ Αναλυτικότερα, χρησιμοποιεί κυρίως ρήματα **δράσης**, π.χ. *πάω να τρέξω να κυνηγήσουμε* (κείμε. 1) και **έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων**, π.χ. *κι εκείνος θύμωσε...* (κείμε. 1).

3. Σε ποιους χρόνους βρίσκονται τα ρήματα του κειμένου 3; • Τι κοινό έχουν οι χρόνοι αυτοί; • Γιατί επιλέχτηκαν από το συγγραφέα;
4. «Περίπου στα 1930... και τους τεχνίτες του» (κείμε. 4): Σε ποιο χρόνο βρίσκονται τα ρήματα του αποσπάσματος; • Πότε έγιναν τα γεγονότα που αφηγείται το απόσπασμα; • Σας φαίνεται φυσική/λογική η επιλογή του συγκεκριμένου χρόνου; • Γιατί τον επέλεξε ο συγγραφέας;
5. Σε ποιο χρόνο αφηγείται την ιστορία του ο μαθητής στο διπλανό σκίτσο; • Τι χαρίζει στην αφήγησή του η επιλογή αυτού του χρόνου; • Πείτε τα λόγια του σε χρόνο αόριστο. • Πώς σας αρέσει περισσότερο η αφήγηση, όπως την έκανε το παιδί στο σκίτσο ή όπως την τροποποιήσατε εσείς; • Για ποιους λόγους;





Συμπεραίνω ότι:

- ▶ Όταν στην αφήγηση εξιστορούμε γεγονότα που συνέβησαν στο παρελθόν, τα ρήματα που χρησιμοποιούμε βρίσκονται συνήθως σε **παρελθοντικούς χρόνους** (αόριστο και παρατατικό).
- ▶ Μερικές φορές όμως χρησιμοποιούνται κι άλλοι χρόνοι, όπως ο ενεστώτας ή ακόμα και ο μέλλοντας, για να γίνει η αφήγηση **πιο ζωντανή** και να έρθουν τα γεγονότα πιο κοντά στη χρονική στιγμή της αφήγησης.

Απόσπασμα από το σχολικό εγχειρίδιο ΝΕ Γλώσσας Α' Γυμνασίου

Οι διαφορές, βέβαια, της ελληνικής οπτικής από τη Σχολή του Σίδνεϊ είναι πολλές και σημαντικές, όπως:

- η Σχολή του Σίδνεϊ ακολούθησε μια ευρύτερη λογική της γλωσσικής εκπαίδευσης, αγκαλιάζοντας όλο το εύρος του Π.Σ., κάτι που δεν είναι εύκολο να γίνει τόσο στην Ελληνική όσο και σε άλλες περιπτώσεις. Παράλληλα, στην περίπτωση της Αυστραλίας ακολουθήθηκε η συστημική λειτουργική γραμματική του Halliday (1994), κάτι που επίσης δεν είναι εύκολο να γίνει. Έτσι, στις περισσότερες περιπτώσεις αξιοποιείται η έμφαση στο κείμενο και το κειμενικό είδος ως μονάδα με ιδιαίτερη βαρύτητα στη

διδασκαλία, αλλά αυτό γίνεται στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος και της λογικής της ισχύουσας γραμματικής. Αξιοποιούνται προς τούτο περισσότερο κειμενογλωσσικές οπτικές από τον χώρο της κλασικής κειμενογλωσσολογίας (Αρχάκης 2005).

- Το ελληνικό αντιλαμβάνεται το κείμενο ως ένα άθροισμα γραμματικών στοιχείων και παραγράφων και όχι τόσο ως μια δυναμική κοινωνική οντότητα. Έτσι, η βαρύτητα δίνεται στο να μάθει το παιδί για αυτό (βλ. «Συμπεραίνω ότι») και όχι τόσο να χρησιμοποιήσει τα κείμενα σε στενό διάλογο με το συγκεκριμένο.⁵⁹

Η εστίαση της διδασκαλίας και στο κείμενο δεν υπάρχει αμφιβολία ότι αποτελεί σημαντική πρόοδο και δεν πρέπει να λείπει από τα σύγχρονα Π.Σ. Οι περισσότερες, ωστόσο, προσεγγίσεις έχουν κατά βάθος σημαντικά προβλήματα. Ας ξεκινήσουμε από τη Σχολή του Σίδνεϋ. Η προβληματικότητα της πρότασης ξεκινάει από την ίδια την αφετηρία της, την καταγραφή και αποτύπωση των ισχυόντων κειμενικών ειδών στο σχολείο και τη δόμηση της διδασκαλίας με αυτήν την αφετηρία. Έχει επισημανθεί ορθώς, κατά τη γνώμη μας, ότι η καταγραφή και αφετηρία αυτή φυσικοποιεί την ισχύουσα σχολική πραγματικότητα, μια πραγματικότητα που κάθε άλλο παρά ουδέτερη είναι (Luke 1997). Παράλληλα, η εστίαση στο κειμενικό είδος ως κάτι σταθερό, γύρω από το οποίο δομείται η διδασκαλία, είναι επίσης προβληματική. Επισημαίνεται και εδώ εύστοχα ότι ένα κύριο χαρακτηριστικό της εποχής μας είναι η αποσταθεροποίηση των κειμενικών ειδών και η υβριδοποίησή τους. Έτσι, η διδασκαλία αυτή μπορεί να αποβεί ρυθμιστική, αν ακολουθήσει αυστηρά την αρχή στην οποία στηρίζεται. Αυτό έγινε αντιληπτό από τη Σχολή της Αυστραλίας, η οποία και αναθεώρησε την αρχική εμμονή στη διδασκαλία με άξονα το κειμενικό είδος ως σταθερή μονάδα. Πέραν τούτου η διάδοση των ΨΤ δημιουργεί συνεχώς νέες μορφές κειμενικότητας που ξεφεύγουν από τις παραδοσιακές και τις οποίες δύσκολα μπορούν να παρακολουθήσουν τα σχολικά εγχειρίδια (όπως είναι το υπερκείμενο, οι ποικίλες μορφές ιστοσελίδων, τα αποτελέσματα των μηχανών αναζήτησης, τα ιστολόγια (blogs) κ.λπ.).

Η στροφή της διδασκαλίας προς το κείμενο δε μεταφράστηκε σε συγκεκριμένο και ευρέως διαδεδομένο ρεύμα στον χώρο της αξιοποίησης των ΨΤ στη διδασκαλία της γλώσσας. Αυτό είναι λογικό, από τη στιγμή που με τους υπολογιστές αναδεικνύονται, όπως επισημίναμε, νέες μορφές κειμενικότητας που υποσκάπτουν την ίδια τη λογική της διδασκαλίας με αφετηρία τα κείμενα του έντυπου σχολικού λόγου. Η ανάδειξη, ωστόσο, της σπουδαιότητας του κειμένου ως διδακτικής μονάδας ενταγμένης σε συγκεκριμένο κάθε φορά συγκεκριμένο αποτελεί βασική παρακαταθήκη για κάθε διδασκαλία έκτοτε (με ή χωρίς τη χρήση των ΨΤ).

Κριτικός γραμματισμός

Ο όρος «κριτικός γραμματισμός» (critical literacy) άρχισε να χρησιμοποιείται συστηματικά στη γλωσσική εκπαίδευση από τις αρχές κυρίως της δεκαετίας του 1990, παρότι οι καταβολές του τοποθετούνται στις αναζητήσεις του Freire κατά τη δεκαετία του 1960. Είναι τέτοιας έκτασης η επιρροή και η διάδοσή του ώστε από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και ύστερα τα περισσότερα διδακτικά ρεύματα να υποστηρίζουν ότι κινούνται και προς την κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού. Το ενδιαφέρον όμως είναι ότι η κάθε σχολή σκέψης κατασκευάζει και μια δική της σχετική εκδοχή. Η διδασκαλία με βάση τα κειμενικά είδη (βλ. Macken-Horarik 2000) και οι πολυγραμματισμοί (Cope & Kalantzis 2000), για παράδειγμα, είναι παραδόσεις που υποστηρίζουν ότι αξιοποιούν το πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, εντάσσοντάς τον όμως σε διαφορετικά επιστημονικά πλαίσια.

⁵⁹ Για μια αναλυτική παρουσίαση των κειμενοκεντρικών παραδόσεων, της Σχολής του Σίνδεϊ αλλά και μια κριτική ανάγνωση της ελληνικής εκδοχής βλ. Κουτσογιάννης (2017: κεφ. 4).

Παρότι η ταξινόμηση των ποικίλων σχολών που αυτοαποκαλούνται κριτικοί γραμματισμοί δεν είναι εύκολη, μπορούμε (βλ. Janks 2013· Luke 2012) να διακρίνουμε δύο κύριες σχολές σκέψης με διαφορετική θεωρητική (συχνά και γεωγραφική) αφετηρία, οι οποίες θα μπορούσαμε να πούμε πως αποτελούν τα άκρα ενός συνεχούς: τη φιλελεύθερη – ανθρωπιστική παράδοση και την κριτική θεωρητική παράδοση. Ανάμεσα σε αυτές τις δύο εκδοχές κινούνται οι περισσότερες προσεγγίσεις που απαντώνται σήμερα.

Παρότι οι δύο αυτές σχολές σκέψης διαφέρουν θεαματικά, έχουν ένα κοινό σημείο: στρέφουν το ενδιαφέρον τους στις Γνώσεις για τον Κόσμο. Στην πρώτη περίπτωση (ανθρωπιστική παράδοση), υποστηρίζεται ότι σε κάποιες περιπτώσεις η αλήθεια του κόσμου αυτού διαστρεβλώνεται, αποσιωπάται ή φενακίζεται και αυτό είναι απαραίτητο να αναδειχθεί κατά τη διδασκαλία. Κύριος στόχος, επομένως, στην οπτική αυτή είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής ανάγνωσης των κειμένων, προκειμένου να αποκατασταθεί η αλήθεια, για αυτό και ο όρος που συχνά χρησιμοποιείται στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία είναι «critical reading / thinking». Σε κάποιες εκδοχές της λογικής αυτής, ακόμη και η εμπάθунση στα κείμενα, στη συνδυαστική άντληση και αξιοποίηση πληροφοριών αποτελεί βασικό συστατικό της κριτικής ανάγνωσης. Πρόκειται για οπτική που έχει ιδιαίτερη παράδοση στη Β. Αμερική και έχει διαμορφωθεί από επιρροές είτε της ρητορικής είτε της γνωσιακής έρευνας στο ζήτημα της κατανόησης γραπτού λόγου (reading comprehension) (Luke 2012, 6· Mitsikopoulou 2013), αλλά αποτελεί και τη συνηθέστερη εκδοχή στα Προγράμματα Σπουδών των περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων, αν και όπου προτείνεται κάποια συνειδητή κριτική εκδοχή. Η χρονική αφετηρία της παράδοσης αυτής ανιχνεύεται στις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες, παρότι οι φιλοσοφικές της ρίζες είναι πολύ παλιότερες.

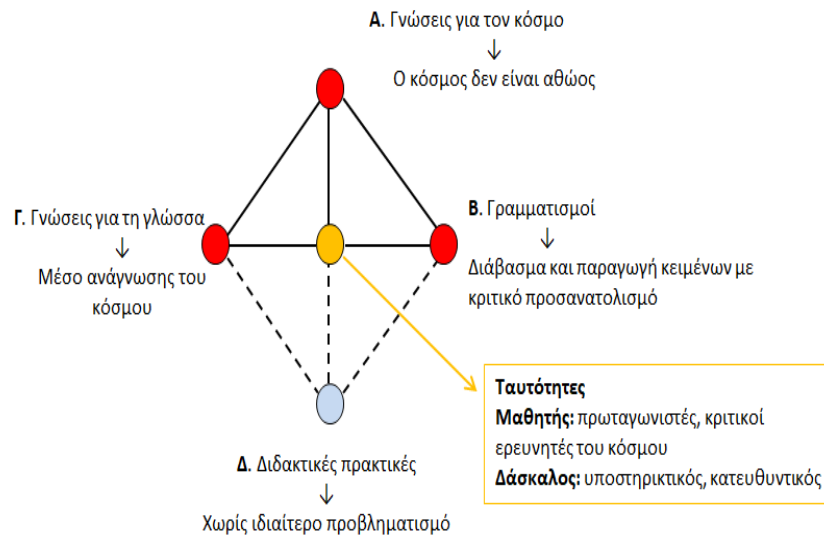
Στη δεύτερη περίπτωση, η εκπαίδευση, το σχολείο, η γλωσσική διδασκαλία και τα κείμενα δεν εκλαμβάνονται ως ουδέτερα μέσα μεταφοράς της αλήθειας, αλλά κατανοούνται σε στενή συνάρτηση με την οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα. Μέσω της γλώσσας δεν αποτυπώνεται, επομένως, η αντικειμενική πραγματικότητα αλλά η ιδεολογική συνθετότητα του καθημερινού μας κόσμου και οι ποικίλες δομές ανισότητας που τον διακρίνουν. Η αντίληψη αυτή στηρίζεται σε μια κοινωνικοπολιτισμική αντίληψη για τη γλώσσα και τον γραμματισμό, που δεν ενδιαφέρεται απλώς να διδάξει τη γλώσσα στα παιδιά αλλά επιζητεί να αναδείξει τη στενή σχέση της γλώσσας με το σύνθετο κοινωνικό γίνεσθαι. Στην οπτική αυτή, σε αντίθεση με την προηγούμενη, ενυπάρχει μια πιο ρητή πολιτική στόχευση, που αποβλέπει είτε σε ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές μεταβολές είτε στην καλλιέργεια μιας δημιουργικής ικανότητας για κριτική ανάγνωση του κόσμου μας, στον οποία τα κείμενα και οι λόγοι παίζουν καθοριστικό ρόλο. Πρόκειται για οπτική που έχει την εκπαιδευτική της αφετηρία στον Freire και διαφορετικές εκδοχές της μπορούμε να διακρίνουμε σε διάφορες χώρες.

Θα μπορούσαμε, με βάση τα παραπάνω, να κάνουμε μία πρώτη αδρή ταξινόμηση: στα ρεύματα εκείνα που τοποθετούν την κριτική σε επίπεδο κατανόησης και σύνθεσης των κειμένων ή σε επίπεδο διαπραγμάτευσης των νοημάτων της λογοτεχνίας και στα ρεύματα εκείνα που έχουν έναν ευρύτερο, με κοινωνική αφετηρία και στόχευση, κριτικό προσανατολισμό.

Στην περίπτωση του κριτικού γραμματισμού, η γραμματική, οι γνώσεις ευρύτερα για τη γλώσσα, αξιοποιούνται ως εργαλεία για την αποκάλυψη και συζήτηση της βαθύτερης ιδεολογίας που διαπερνά τον κειμενικό μας και, κατά προέκταση, και τον κοινωνικό μας περίγυρο. Η επικοινωνία, με άλλα λόγια, και τα κείμενα δε θεωρούνται ουδέτερα αλλά μέρος της σύνθετης, ιεραρχικά και ιδεολογικά δομημένης, πραγματικότητας. Σύμφωνα με την οπτική αυτή, στόχος του σχολείου δεν είναι να καλλιεργηθεί στα παιδιά απλά και μόνο η επικοινωνιακή ικανότητα

αλλά και η κριτική ικανότητα, η ικανότητα δηλαδή να αξιοποιούν τη λεξικογραμματική για ανάγνωση της σύνθετης επικοινωνιακής πραγματικότητας.

ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ



Σχήμα 11 Οι κριτικές προσεγγίσεις

Με βάση την παραπάνω περιγραφή, προκύπτει ότι ο κριτικός γραμματισμός στρέφει το ενδιαφέρον του στις Γνώσεις για τον Κόσμο και επιδιώκει να μετατρέψει τα παιδιά σε κριτικούς αναγνώστες. Η επιλογή αυτή επηρεάζει προφανώς και το πεδίο των Γραμματισμών, αφού, για να αναδειχθεί η κριτική αυτή εστίαση, είναι απαραίτητη η προσεχτική επιλογή των κειμένων που θα προσφερθούν στα παιδιά για διάβασμα, όπως και η έμφαση με «κριτική εστίαση» στο διάβασμα. Τέλος, στην πιο κοινωνική και ρητά διατυπωμένη εκδοχή του ο κριτικός γραμματισμός αξιοποιεί τις ΓΓ προκειμένου να αποδομήσει τα κείμενα και να αναδείξει τις κρυμμένες ιδέες και προθέσεις των δημιουργών τους. Ο συγκεκριμένος λόγος δεν έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στις ΔΠ, αφού η βαρύτητά του ήταν στην ανάγνωση του κόσμου, χρησιμοποιούνται ωστόσο στην πράξη ορατές και αόρατες μορφές Διδακτικών Πρακτικών.

Είναι γεγονός ότι η κριτική οπτική έχει αξιοποιηθεί σε αρκετές περιπτώσεις στη γλωσσική διδασκαλία. Πεποίθησή μας είναι ότι αυτή η οπτική είναι απαραίτητη στην περίπτωση της αξιοποίησης των ΨΤ στη διδασκαλία της ελληνικής για πολλούς λόγους. Ένας κύριος λόγος είναι η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας για την αναζήτηση και την αξιοποίηση των πηγών από το διαδίκτυο και ένας άλλος λόγος είναι η κριτική διαπραγμάτευση της ίδιας της μηχανής, στοιχεία που εμπίπτουν στη λογική του γ' κύκλου διδακτικής αξιοποίησης των ΨΤ. Γι' αυτό σε όλη την έκταση του παρόντος επιμορφωτικού υλικού δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάδειξη αυτής της οπτικής.

Ο υπολογιστής ως μέσο πρακτικής γραμματισμού και οι πολυγραμματισμοί

Στις θεωρητικές αναζητήσεις που εξετάσαμε ως τώρα ο υπολογιστής αποτελούσε το μέσο που θα διευκόλυνε τη γλωσσική διδασκαλία. Στις μέρες μας, σε επίπεδο ερευνητικού προβληματισμού, κυρίως, βρισκόμαστε μπροστά σε μια άλλη σημαντική στροφή: ο υπολογιστής δεν αντιμετωπίζεται απλώς ως μέσο που μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην καλύτερη υλοποίηση των σύγχρονων γλωσσοδιδακτικών αντιλήψεων, αλλά και ως μέσο που μεταβάλλει θεαματικά το τοπίο της επικοινωνίας, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις νέων κυρίως κειμενικών και επικοινωνιακών δεδομένων. Ιδιαίτερη έμφαση για την ανάδειξη του ρόλου των ΨΤ στον γραμματισμό που είναι απαραίτητο να καλλιεργήσει το σχολείο δίνει το κίνημα των Πολυγραμματισμών (Cope & Kalantzis 2000).

Η μετατόπιση αυτή του επιστημονικού ενδιαφέροντος, όπως άλλωστε συμβαίνει στις περισσότερες περιπτώσεις, δεν είναι τυχαία, αλλά αντανακλά βαθύτερες οικονομικές, κοινωνικοπολιτισμικές διεργασίες και μεταβολές, σε τοπικό και κυρίως σε ευρύτερο επίπεδο. Στο νέο αυτό παγκόσμιο περιβάλλον οι ΨΤ αξιοποιούνταν και αξιοποιούνται ευρύτατα τόσο ως μέσα παραγωγής, συνεισφέροντας σημαντικά στην αλλαγή του εργασιακού τοπίου, όσο και ως μέσα πρακτικής γραμματισμού, συνεισφέροντας σημαντικά στην αλλαγή του επικοινωνιακού τοπίου και στην ανάδειξη μιας «νέας επικοινωνιακής τάξης πραγμάτων» (new communicative order) (Street 2000).

Από τη στιγμή που οι υπολογιστές αποτελούν μέσα πρακτικής γραμματισμού με ευρεία διάδοση και σημαντικές νέες διαστάσεις στην επικοινωνία, δεν μπορεί παρά μεγάλο μέρος του ενδιαφέροντος να εστιαστεί στο τι συνεπάγεται αυτό για τη γλωσσική εκπαίδευση. Είναι προφανές ότι μια τέτοια προσέγγιση ξαναθέτει συνολικά το ζήτημα της αγωγής στον γραμματισμό, ανατρέποντας πολλές από τις ως τώρα σταθερές, και θέτει νέα ερευνητικά ζητούμενα (Κουτσογιάννης 2017). Κάθε προσπάθεια που δεν ενσωματώνει τη νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα στα γλωσσικά προγράμματα σπουδών και αρκείται σε μια παιδαγωγικού τύπου οπτική (στη λογική της αξιοποίησης του υπολογιστή ως διδακτικής μηχανής ή μέσου διδασκαλίας, επομένως αποκλειστικά στον Α΄ κύκλο), κρίνεται αναχρονιστική, γιατί συνεισφέρει —με τη μαζική μάλιστα εισαγωγή υπολογιστών στα σχολεία— στην καλλιέργεια ενός περιορισμένου γραμματισμού, ενός σχολείου που δε συμβαδίζει με τη νέα εξωσχολική επικοινωνιακή πραγματικότητα.

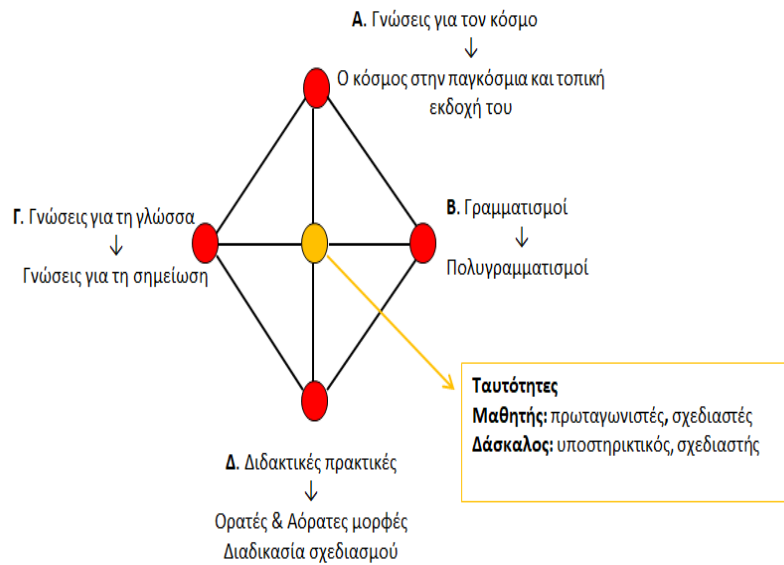
Θα μπορούσαμε συμπερασματικά να πούμε ότι από τις ως τώρα ερευνητικές αναζητήσεις αναδεικνύεται η ανάγκη καλλιέργειας ενός γραμματισμού τον οποίο έχουμε ήδη αποκαλέσει ψηφιακό ή νέο γραμματισμό (βλ. Β΄ κύκλος) και του οποίου η κοινωνική διάδοση είναι ευρύτατη, γεγονός που δεν μπορεί να αγνοηθεί από το σχολείο.

Μέσω της προτεινόμενης συμμετοχής των μαθητών/τριών σε κειμενικές και κοινωνικές πρακτικές που θα ενσωματώνουν λειτουργικά τα ψηφιακά μέσα, μέσω της καλλιέργειας νέων (γλωσσικών) δεξιοτήτων και με την απαραίτητη θεωρητική υποστήριξη, θα είναι δυνατό οι νέοι να προετοιμαστούν καλύτερα για το νέο κόσμο που τους περιβάλλει και στον οποίο θα κληθούν ως πολίτες να λειτουργήσουν. Με αυτή τη λογική ο ψηφιακός ή νέος γραμματισμός θεωρείται αναπόσπαστη ενότητα του γραμματισμού και κατά προέκταση του κοινωνικού γραμματισμού, που πρέπει να παρέχεται από το σύγχρονο σχολείο.

Παράλληλα, τείνει να δημιουργηθεί στη διεθνή έρευνα και βιβλιογραφία ένα μικρότερο επιστημονικό ρεύμα, αυτό του **κριτικού ψηφιακού γραμματισμού**, το οποίο δεν αρκείται στην πρόταση για καλλιέργεια του λειτουργικού νέου γραμματισμού, αλλά επιχειρεί να

προσθέσει την κριτική διάσταση στην προσέγγιση αυτή. Στον πυρήνα των σκέψεων αυτών υπάρχει η λογική της αμφισβήτησης και απομυθοποίησης των υπολογιστών ως ουδέτερων τεχνολογικών μέσων πρακτικής γραμματισμού και η προσπάθεια συνειδητής σύνδεσής τους με τη συγκεκριμένη οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα που τους δημιουργεί (Koutsogiannis 2017).

ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ



Σχήμα 12 Πολυγραμματισμοί

Στην προσέγγιση των πολυγραμματισμών, όπως αποτυπώνεται στο παραπάνω σχήμα, η έμφαση βρίσκεται σε όλες τις γωνίες του ρόμβου, με πρωταρχική την αλλαγή στην έννοια του γραμματισμού. Οι ΓΓ πλέον δεν αφορούν αποκλειστικά τη γλώσσα αλλά και τους άλλους σημειωτικούς τρόπους ενώ οι ΓΚ αφορούν τις πρόσφατες εξελίξεις σε παγκόσμιο και τοπικό επίπεδο. Ο «σχεδιασμός» ως παιδαγωγική οπτική αποτελεί βασικό στοιχείο, καθώς οι μαθητές παίρνουν τον ρόλο των σχεδιαστών νέων κειμενικών και πολυτροπικών πόρων, αξιοποιώντας όλους τους διαθέσιμους πόρους που μπορούν να εντοπίσουν. Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός είναι και αυτός συμμετέχων του σχεδιασμού και υποστηρικτής της όλης διαδικασίας.

Συμπεράσματα

Επιχειρήσαμε στο κεφάλαιο αυτό μια αναδρομή στις θεωρίες που αναπτύχθηκαν κατά την τελευταία, κυρίως, πενήνταετία για τη διδασκαλία της γλώσσας. Παράλληλα, επιχειρήσαμε να συνδέσουμε τις θεωρίες αυτές με τα ποικίλα κινήματα ή τάσεις που αναδείχθηκαν διεθνώς για την αξιοποίηση των υπολογιστών στη διδασκαλία της γλώσσας. Από την ανασκόπηση αυτή θα μπορούσαμε να οδηγηθούμε στις παρακάτω διαπιστώσεις.

Η ευρέως διαδεδομένη αντίληψη του υπολογιστή ως δασκάλου που έχει ακόμη ιδιαίτερη ισχύ στη χώρα μας είναι μια οπτική που αναπτύχθηκε στη δεκαετία του 1970 στις ΗΠΑ κάτω από συγκεκριμένα οικονομικά, πολιτικά και επιστημονικά δεδομένα. Τα δεδομένα αυτά δεν ισχύουν πια, γι' αυτό και έχει εγκαταλειφθεί η οπτική αυτή, τουλάχιστον σε επιστημονικό επίπεδο. Η

οπτική αυτή είναι, βέβαια, αρκετά ελκυστική ακόμη, πρωτίστως σε εκπαιδευτικά συστήματα στατικά, που δίνουν βαρύτητα σε ξεπερασμένες μορφές γλωσσικής διδασκαλίας.

Οι εξελίξεις αυτές συνοδεύονται και από μια άλλη σημαντική αλλαγή: στο γεγονός ότι οι ψηφιακές συσκευές επικοινωνίας και ψυχαγωγίας έχουν γίνει πια φορητές (βλ. φορητοί υπολογιστές, κινητά τηλέφωνα κ.λπ.). Όλα αυτά έχουν μεταφέρει το ενδιαφέρον από τη δημιουργία εργαστηρίων σε αυτό που αποκαλείται «Φέρτε τις συσκευές σας» (Bring your own devices), που σημαίνει ότι με μια καλή οργάνωση εκ μέρους του δασκάλου τα παιδιά μπορούν να φέρουν τις δικές τους συσκευές στο σχολείο και να δημιουργούνται εύκολα ψηφιακές υποδομές. Το ζήτημα βέβαια είναι όχι ποιες συσκευές αξιοποιούνται αλλά το πώς.

Διαπιστώσαμε ότι για τη διδασκαλία της γλώσσας δε μας χρειάζεται κάποιο ακριβό λογισμικό με πλούσια πολυμέσα κ.λπ. Δε μας χρειάζεται καν ειδικό λογισμικό. Αυτό που μας χρειάζεται είναι η αντίληψη ότι οι ΨΤ μπορούν να συνεισφέρουν στο να δώσουμε νέα ώθηση στη δημιουργική μάθηση και χρήση της γλώσσας και αυτό μπορεί να γίνει με τα βασικά περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμού που αξιοποιούνται ευρύτατα στην καθημερινότητά μας. Αυτά είναι πρωτίστως τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου (ΠΕΚ), το λογισμικό παρουσίασης (π.χ. PowerPoint) και το διαδίκτυο. Τα Π.Σ. και τα σχολικά εγχειρίδια παρέχουν τέτοιες δυνατότητες, κυρίως μέσω της τελευταίας ενότητας (διαθεματική εργασία) στα βιβλία του Γυμνασίου.

Τέλος, επισημάναμε ότι η ευρεία χρήση των ΨΤ στην παραγωγή και πρόσληψη λόγου και οι ιδιαιτερότητες των περιβαλλόντων αυτών οδήγησαν την επιστημονική αναζήτηση στο να θεωρούνται τα περιβάλλοντα αυτά ως απαραίτητο στοιχείο του νέου σχολικού γραμματισμού του 21ου αιώνα. Σύμφωνα με τη λογική αυτή, οι ΨΤ δεν αποτελούν απλώς τα περιβάλλοντα που θα ενεργοποιήσουν περισσότερο τους μαθητές μας, αλλά και τα περιβάλλοντα που προσθέτουν νέα δεδομένα στην επικοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό γίνεται λόγος για νέο/ψηφιακό γραμματισμό που είναι απαραίτητος να ενσωματωθεί στα γλωσσικά προγράμματα σπουδών. Δεν πρόκειται απλώς για μια νέα τεχνική διάσταση στην επικοινωνία αλλά για μια διαφορετική γλωσσική και κειμενική πραγματικότητα. Η ρευστότητα, η πολυτροπικότητα και το υπερκείμενο αποτελούν, ανάμεσα στα άλλα, βασικά χαρακτηριστικά του ψηφιακού λόγου, η ευρύτατη κοινωνική διάδοση και χρήση του οποίου, επιβάλλει να συμπεριληφθεί στα γλωσσικά προγράμματα του παρόντος και του μέλλοντος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Amez, S. and Stijn Baert, 2019. Smartphone Use and Academic Performance: A Literature Review. IZA Discussion Paper Series 12723. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3483961.
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities*. Λονδίνο: Verso.
- Andrews, R. & C. Haythornthwaite, (2007). Introduction to e-learning research. Στο των ίδιων (επιμ.), *The SAGE Handbook of E-learning Research*, 1-52. Λονδίνο: Sage Publications.
- Bacalja Alexander, Catherine Beavis & Annemaree O'Brien (2022). Shifting landscapes of digital literacy. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 45:253–263.
- Ball, St. J. (2015). Education, governance and the tyranny of numbers. *Journal of Education Policy* 30:3: 299-301.
- Barton, D., & C. Lee (2013). *Language Online: Investigating Digital Texts and Practices*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.
- Barton, K. C. (2004). Research on students' historical thinking and learning. *Perspectives* 42(7): <http://www.historians.org/perspectives/issues/2004/0410/0410tea1.cfm> (τελευταία πρόσβαση 26.07.2010).
- Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. 4ος τόμ. *Class, Codes and Control*. Λονδίνο: RKP.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, Research, Critique*. Λονδίνο: Taylor & Francis.
- Bezemer, J. & G. Kress (2016). *Multimodality, Learning and Communication: A social semiotic frame*. Λονδίνο, Routledge.
- Birkets, Sv. (1997). *Οι Ελεγείες του Γουτεμβέργιου. Η μοίρα της ανάγνωσης στην ηλεκτρονική εποχή*, Αθήνα: Καστανιώτης. [πρωτότυπο Birkets, S. 1995. *The Gutenberg Elegies: The Fate of Reading in an Electronic Age*. Λονδίνο: Faber].
- Blommaert, J. & P. Varis (2013). Enough is enough: the heuristics of authenticity in superdiversity. Στο *Linguistics superdiversity in urban areas: research approaches*, επιμ. J. Duarte & I. Gogolin, 143-159. Amsterdam: John Benjamins.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: a critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Breedon, P. & T. Jefferson (2000). Το γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών της Αγγλίας και πρακτικές γλωσσικής αγωγής σ' ένα σχολείο του Λονδίνου. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2(1-2): 125-147.
- Buckingham, D. (2020). *The media education manifesto*. Polity.
- Bulfin, S. & D. Koutsogiannis (2012). New literacies as multiply placed practices: expanding perspectives on young people's literacies across home and school. *Language and Education* 26(4): 331-346.
- Bulfin, S. & Koutsogiannis, D. (2012). New literacies as multiply placed practices: expanding perspectives on young people's literacies across home and school. *Language and Education*, 26 (4), 331-346.
- Burnett, C., & Merchant, G. (2019). Revisiting critical literacy in the digital age. *The Reading Teacher*, 73(3), 263– 266.
- Carrington, V., (2018). The Changing Landscape of Literacies: Big Data and Algorithms. *Digital Culture & Education*, 10 (1), 67-76.
- Carter, R. (1995). *Keywords in Language and Literacy*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.
- Carter, R. (1996). Politics and knowledge about language: the LINC project. Στο R. Hasan & G. Williams (επιμ.), *Literacy in Society*, 1-28. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Longman.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Cope, B. & M. Kalantzis (2003). Digital meaning and the case for a pedagogy of multiliteracies. Στο A. Pandian, G. Chakravarthy & P. Kell (επιμ.), *New Literacies, New Practices, New Times*, 26–52. University Putra Malaysia Press: Serdang-Malaysia.

- Cope, B. & M. Kalantzis, επιμ. (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Λονδίνο & Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Cope, B. & M. Kalantzis. επιμ. (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.
- Couldry, N. & Hepp, A. (2017). *The mediated Construction of reality*. Cambridge: Polity Press.
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2008). *Txtng. The gr8 db8*. Oxford: Oxford University Press.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cuban, L. (2018). *The flight of the butterfly or the path of a bullet: Using technology to transform teaching and learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Daiute, C. (1985). *Writing & Computers*. Reading, Mass.: Addison -Wesley.
- de Certeau, M. (1986). *Heterologies. Discourse on the other* (trans. Brian Massumi). Manchester: Manchester University Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (αναθεωρημένη έκδοση). Boston: D. C. Heath.
- Djonov, E. & van Leeuwen, T. (2018). Social media as semiotic technology and social practice: the case of ResearchGate's design and its potential to transform social practice." *Social Semiotics* 28 (5): 641-664. <https://doi.org/10.1080/10350330.2018.1504715>
- Djonov, E. & van Leeuwen, T. (2017). The power of semiotic software: a critical multimodal perspective. In *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*, ed. By John Flowerdew and John E. Richardson, 566-581. Abingdon: Routledge.
- Ehret, Ch. & Hollett, T.(2014). Embodied Composition in Real Virtualities: Adolescents' Literacy Practices and Felt Experiences Moving with Digital, Mobile Devices in School. *Teaching of English*, Volume 48, Number 4, 428-452.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Λονδίνο: Routledge.
- Fairclough, N. (2006). *Language and Globalization*. Λονδίνο: Routledge.
- Ferrante, Patricia. 2021. Schooling During COVID-19 Crisis: Argentina. RED (blog). <https://www.edudigitalinequality.org/schooling-during-covid-19argentina/>
- Flower, L. & J. Hayes (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication* 32: 365-387.
- Francom Gregory, Lee Sang Joon & Pinkney Halle (2021). Technologies, Challenges and Needs of K-12 Teachers in the Transition to Distance Learning during the COVID-19 Pandemic. *Tech Trends*, 65:589-601.
- Freebody, P. (2007). *Literacy Education in School: Research Perspectives from the Past, for the Future*. Camberwell Victoria: Australian Council for Educational Research. Ψηφιακή δημοσίευση ανοιχτής πρόσβασης: <https://research.acer.edu.au/aer/1/> (τελευταία πρόσβαση 6.3.2018).
- Fullan, M. (1993). *Change Forces Probing the Depths of Educational Reform*. Λονδίνο: The Falmer Press.
- Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M., Gardner, M. (2020), "Education Reimagined; The Future of Learning". A collaborative position paper between NewPedagogies for Deep Learning and Microsoft Education. <http://aka.ms/HybridLearningPaper>
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, Λονδίνο & Bristol: Taylor and Francis [=Gee, J. (2012). *Social linguistics and literacies: ideology in Discourses* (4th ed.). New York: Routledge].
- Gee, J. P. (2000). New people in new worlds: Networks, the new capitalism and schools. Στο B. Cope & M. Kalantzis (επιμ.), *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures* Cope, 43-68. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.
- Gee, J. P. (2013). Learning Systems, Not Games. *Texas Educational Review* 1: 147-153.
- Georgakopoulou, A. (1997). Self-presentation and interactional alliances in e-mail discourse: the style - and code- switches of Greek messages. *International Journal of Applied Linguistics* 7: 141-164.
- Gibson, J.(1979). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ & Λονδίνο: Lawrence Erlbaum Associates.

- Goodman, K. (1992). Why the whole language is today's agenda in education. *Language Arts* 19: 354-363.
- Grabe, W. & R. Kaplan (1996). *Theory and Practice of Writing*. Λονδίνο: Longman.
- Haas, C. (1996). *Writing Technology: Studies on the Materiality of Literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hall, T., Connolly, C., O Gradaigh, S., Burden, K., Kearney, M., Schuck, S., Bottema, J., Cazemier, G., Hustinx, W., Evens, M., Koenraad, T., Makridou, E., & Kosmas, P. (2020). Education in precarious times: A comparative study across six countries to identify design priorities for mobile learning in a pandemic. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 433–442. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0089>
- Halliday M.A.K. (1978). *Language as a Social Semiotic*. Λονδίνο: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & R. Hasan (1989). *Language, Context and Text. Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective*. Οξφόρδη: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. (1993). New ways of meaning: A challenge to applied linguistics. *Applied Linguistics Association of Australia (Occasional paper)* 13: 1-41.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. 2η έκδ. Λονδίνο: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (2000). Ανοιχτή επιστολή: «Η γραμματική στη σχολική εκπαίδευση». *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2(1-2): 47-55.
- Hammond, M. (2015). A Habermasian perspective on joint meaning making online: What does it offer and what are the difficulties? *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning* 10(3): 223–237.
- Hawisher, G. & C. Selfe (2004). *Literate lives in the information age: Narratives of literacy from the United States*. Mahwah, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hawisher, G., P. LeBlanc, C. Moran & C. Selfe (1996). *Computers and the Teaching of Writing in American Higher Education, 1979-1994: A History*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Heath, Sh. (1983). *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Νέα Υόρκη: McGraw-Hill; Oxford University Press.
- Herring, S. C. (2007). A Faceted Classification Scheme for Computer-Mediated Discourse. *Language @ Internet* 1: 1–37.
- Holloway J. & J. Brass (2018). Making accountable teachers: the terrors and pleasures of performativity. *Journal of Education Policy* 33(3): 361-382.
- Hymes, D.H. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Janks, H. (2013). Critical literacy in teaching and research. *Educational Inquiry* 4(2): 225-242.
- Jee M, Khan A, Nazneen N. (2021). Understanding Adolescents' Perceptions and Aspirations Towards Their Relationship With Personal Technology: Survey Study. *JMIR Form Res* 5(12):e27852
- Kalantzis, M. & B. Cope (1999). Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Α.-Φ. Χριστιδής (επιμ.), «*Ισχυρές*» και «*ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου), 680-695. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Kantrov, I. (1991). Keeping promises and avoiding pitfalls: Where teaching needs to augment word processing. *Computers and Composition* 8(2): 63-77.
- Kazazis, J. & D. Koutsogiannis (2001). Tradition and innovation in designing a Dictionaries and Text Corpora electronic environment for literacy education. Στο B. Cope & M. Kalantzis (επιμ.), *Learning for the future*, 1-17. Common Ground.
- Kemp, F. (1992). Who programmed this? Examining the instructional attitudes of writing – support software. *Computers and Composition* 10(1): 9-24.
- Kern, R. (2015). *Language, literacy and technology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knobel, M. & C. Lankshear, επιμ. (2007). *A New Literacies Sampler*. Νέα Υόρκη: Peter Lang. Publishing.
- Koutsogiannis, D. & Adampa, V. (2022). Videogames and (language) education: Towards a critical post-videogaming perspective. *Contribution to a special issue Gaming and Literacies, edited by Thorkild Hanghøj and Sandra Abrams. L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22, 1-28. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.2.366>
- Koutsogiannis, D. & B. Mitsikopoulou (2002). Educational linguistics in the New Century: New challenges and new perspectives for synthesis. Ανακοίνωση στο International Linguistics Conference on Reviewing Linguistic Thought: Perspectives into the 21st Century (Αθήνα, 21-24 Μαΐου).

- Koutsogiannis, D. & B. Mitsikopoulou (2003). Greeklish and Greekness: Trends and Discourses of "Glocalness". *Journal of Mediated Communication Discourse* 9 (1): <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2003.tb00358.x> (τελευταία πρόσβαση 18.11.2018).
- Koutsogiannis, D. & V. Adampa (2012). Girls, identities and agency in adolescents' digital literacy practices. *Journal of Writing Research* 3(3): 217-247.
- Koutsogiannis, D. (2011). ICTs and language teaching: the missing third circle. Στο G. Stickel & T. Váradi (επιμ.), *Language, Languages and New Technologies. ICT in the Service of Languages. Contributions to the Annual Conference 2010 of EFNIL in Thessaloniki*, 43-59. Διαθέσιμο ψηφιακά: <http://www.efnil.org/documents/conference-publications/thessaloniki-2010/language-languages-and-new-technologies/07-Dimitrios-Koutsogiannis.pdf> (τελευταία πρόσβαση 6.3.2018).
- Koutsogiannis, D. (2015). Translocalization in digital writing, orders of literacy, and schooled literacy. Στο S. Bulfin, N. Johnson, & C. Bigum (επιμ.), *Critical perspectives on technology and education*, 183-202. New York: Palgrave Macmillan.
- Kress, G. & T. van Leeuwen (1996). *Reading Images: The grammar of Visual Design*. Λονδίνο: Routledge.
- Kress, G. & T. van Leeuwen (2001). *Multimodal Discourse*. Λονδίνο: Arnold.
- Kress, G. (1997). Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: The potentials of new forms of text. Στο I. Snyder επιμ, *Page to Screen. Taking Literacy into Electronic Era*, 53-79. Σίδνεϋ: Allen & Unwin.
- Kress, G. (2000). Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2: 111-124.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.
- Kress, G. (2014). The rhetorical work of shaping the semiotic work. Στο A. Archer & D. Newfield (επιμ.), *Multimodal approaches to research and pedagogy: recognition, resources, and access*, 131-152. Λονδίνο: Routledge.
- Landow, G. P. (1992). *Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Βαλτιμόρη: Johns Hopkins University Press.
- Lankshear, C. & M. Knobel (2003). *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Leander K. & Burriss, S. (2020). Critical literacy for a posthuman world: When people read, and become, with machines. *British Journal of Educational Technology*. 51 (4), 1262-1276.
- Lee, P. (2004). Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αι.*, 37-70. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Lees, Ch. (2017). Γλωσσικές πρακτικές των νέων σε τόπους κοινωνικής δικτύωσης: Η περίπτωση του Facebook. Διδακτορική Διατριβή, τμήμα Δημοσιογραφίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Luke, A. (1997). Genres of power: Literacy education and the production of capital. Στο R. Hasan & G. Williams (επιμ.), *Literacy in society*, 308-338. Λονδίνο: Longman.
- Luke, A. (2004). On the material consequences of literacy. *Language & Education* 18(4): 331-335.
- Luke, A. (2012). Critical literacy: foundational notes. *Theory Into Practice* 51(1): 4-11.
- Lytra, V. (2006). Mass media, music making an identities in an Athens primary school. Στο Christa Dürscheid & J. Spitzmüller (επιμ.), *Trends and Developments in Youth Language Research*, 239-257. Frankfurt: Peter Lang.
- Madianou, Mirca. 2014. "Smartphones as polymedia." *Journal of Computer-Mediated Communication* 19: 667-680. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12069>
- Martin, C. & M. Ito (2015). Teens without smartphones encounter a new digital divide. <http://theconversation.com/teens-without-smartphones-encounter-a-new-digital-divide-40947>
- Merchant, G. (2019). Schooling the smartphone. *Learning, Culture and Social Interaction* 21, 194-195.
- Mitsikopoulou, B. & D. Koutsogiannis. (2005). Teaching the Iraq war in on-line educational material. *Journal of Language and Politics* 4(1): 93-117.
- Mitsikopoulou, B. (2013). *Rethinking online educational resources: ideologies, pedagogies and identities*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Myers, G. (2010). *The language of blogs and wikis*. Λονδίνο: Continuum.
- New London Group (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Στο B. Cope & M. Kalantzis (επιμ.), *Multiliteracies. Literacy learning and the Design of Social Futures*, 9-37. Λονδίνο: Routledge.

- OECD. 2016. Skills for a Digital World: 2016 Ministerial Meeting on the Digital Economy Background Report. OECD. Digital Economy Papers No. 250. Paris: OECD. doi:10.1787/5j1wz83z3wnw-en.
- Paakkari, A., Pauliina, R., Verner, V. (2019). Digital labour in school: Smartphones and their consequences in classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction* 21, 161–169.
- Papadakis, S., Zaranis, N. & Kalogiannakis, M. (2019). Parental involvement and attitudes towards young Greek children's mobile usage. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 1-14.
- Papert, S. (1993). *The Children's Machine. Rethinking School in the Age of the Computer*. Harvester - Wheatsheaf.
- Pew Research Center (2019). Smartphone ownership in advanced economies higher than in emerging. [https://www.pewresearch.org/global/2019/02/05/smartphone-ownership-is-growing-rapidly-around-the-world-but-not-always-equally/pg_global-technology-use-2018_2019-02-05_0-01/\(16/12/2022\)](https://www.pewresearch.org/global/2019/02/05/smartphone-ownership-is-growing-rapidly-around-the-world-but-not-always-equally/pg_global-technology-use-2018_2019-02-05_0-01/(16/12/2022)).
- Plomp T., E. R. Anderson, N. Law & A. Quale (2009). *Cross-national policies and practices on computers in education*. USA: IAP.
- Roderick, I. (2016). *Critical Discourse Studies and technology: A multimodal approach to analyzing technoculture*. London: Bloomsbury.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, Sarah E., Gears Annabel & Taylor Jennifer (2022). What are parents' and children's co-constructed views on mobile phone use and policies in school? *Children & Society*, 36:1418–1433.
- Row, C. (1986). *Plato: Phaedrus*. Warminster: Aris & Phillips.
- Sahlströma F., Tannerb, M., Valasmo, V. (2019). Connected youth, connected classrooms. Smartphone use and student and teacher participation during plenary teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, Volume 21, 311-331.
- Scardamalia, M. & C. Bereiter (1986). Research on written Composition. Στο M. Wittrock (επιμ.), *Handbook of Research on Teaching. A Project of the American Educational Research Association*. Νέα Υόρκη: MacMillan.
- Selge, C. (1999). *Technology and Literacy in the Twenty-first Century. The Importance of Paying Attention*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Selwyn, N. & Aagaard, J. (2021). Banning mobile phones from classrooms—An opportunity to advance understandings of technology addiction, distraction and cyberbullying. *British Journal of Educational Technology*, Vol 52, No 1: 8–19.
- Selwyn, N., Nemorin, S., Bulfin, S. & Johnson, N. (2017). *Everyday Schooling in the Digital Age*. Routledge.
- Selwyn, N., S. Nemorin, S. Bulfin & N. Johnson (2017). Left to their own devices: the everyday realities of one-to-one classrooms. *Oxford Review of Education* 43(3): 289-310.
- Snyder, I. (1996). *Hypertext: The electronic labyrinth*. Νέα Υόρκη: Νέα Υόρκη University Press.
- Snyder, I. (2001). Γραμματισμός, τεχνολογία και σχολική τάξη: Μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Στο Δ. Κουτσογιάννης (επιμ.), *Πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: Η διεθνής εμπειρία*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο ελληνικής Γλώσσας. στην «Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα» <http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/conference_1999/07m.html>.
- Spilioti, T. (2014). Greek-Alphabet English: vernacular transliterations of English in social media. Στο B. O'Rourke N. Bermingham & S. Brennan (επιμ.), *Opening New Lines of Communication in Applied Linguistics. Proceedings of the 46th Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics*, 435-445. London: Scitsiugnil Press.
- Srnicek, N. (2016). *Platform Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Stockwell, G. (2022). *Mobile assisted language learning: Concepts, contexts and challenges*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (2000). New Literacies in theory and practice: What are the implication for language in education? *Linguistics and Education* 10(1): 1-24.
- Stubbs, M. (1990). *Knowledge about language. Special Professional Lecture*. University of London: Institute of Education.
- Stubbs, M. (1996). English teaching, information technology and critical language awareness. Στο N. Fairclough (επιμ.), *Critical Language Awareness*, 203-222. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Longman.
- Tagg, C. & Lyons, A. (2022). Polymedia repertoires of networked individuals. A day-in-the-life approach. *Pragmatics and Society* 12:5 (2021), pp. 725–755. <https://doi.org/10.1075/ps.20051.tag>

- UNESCO (2011). ICT Competence Framework for Teachers. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Διαθέσιμο εδώ: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>.
- van Dijck, J. (2013). *The culture of connectivity*. Oxford: Oxford University Press.
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Λονδίνο: Routledge.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wikström, P., Duek, S., Nilsberth, M. & Olin-Scheller, Ch. (2022): Smartphones in the Swedish upper-secondary classroom: A policy enactment perspective, *Learning, Media and Technology*, DOI: 10.1080/17439884.2022.2124268
- Williamson, B., Macgilchrist, F. & Potter, J. (2021) Covid-19 controversies and critical research in digital education, *Learning, Media and Technology*, 46:2, 117-127, DOI: 10.1080/17439884.2021.1922437
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. New York, NY: Profile Books.
- Zuboff, S. (2020) ομιλία στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Βρυξέλλες, 9/12/2020, https://multimedia.europarl.europa.eu/en/panel-for-future-of-science-and-technology-annual-lecture-2020_20201209-1500-SPECIAL-STOA_vd
- Ακριτίδου, Μ. (2014). «Οι ΤΠΕ στη λογοτεχνία: 4.1. Εισαγωγή. Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πρακτική & 4.3 ΤΠΕ και διδασκαλία της λογοτεχνίας στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού». Στο Δ. Κουτσογιάννης (επιμ.), *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02*. Πάτρα: ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» (γ' έκδοση αναθεωρημένη).
- Ανδρουτσόπουλος, Γ. (2001). Πρακτικές γλωσσικής ποικιλότητας στην ηλεκτρονική συνομιλία (CHAT): Αλλαγή κώδικα στον χώρο #HELLAS. Ανακοίνωση στο 5ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας (13-15 Σεπτεμβρίου). Παρίσι.
- Αντωνοπούλου, Σ. (2011). *Το γλωσσικό μάθημα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Αγγλίας και η σχέση του με τις νέες τεχνολογίες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ψηφιακή δημοσίευση: http://old.greek-language.gr/sites/default/files/digital_school/agglia_bthmia-antonopoulou_0.pdf (τελευταία πρόσβαση 10.1.2020).
- Αποστολίδου, Β. & Ε. Χοντολίδου. επιμ. (2002). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.
- Αποστολίδου, Β. (2012). *Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: Κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.2_apostolidou.pdf (τελευταία πρόσβαση 10.1.2020).
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκη.
- Βαρνάβα-Σκούρα Τζέλα, Βασίλης Γιαλαμάς, Μαρία Ραγκούση, Μαρία Σφυρόερα (2021). Πανδημία Covid-19: Η εξ αποστάσεως διδασκαλία στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. *Ερευνητική έκθεση*. ΔΠΜΣ "Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση", <https://eee.uniwa.gr/el/seminaria-ekdiloseis/1387-covid-19>
- Βασιλειάδης, Β. (2012). «Οι τύχες του ρόμβου της γλωσσικής εκπαίδευσης στο μάθημα της λογοτεχνίας». Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Γαμβρού, Ειρ. (2011α). *Σύνταξη μεθοδολογικού πλαισίου για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τη γλωσσική διδασκαλία με παιδαγωγική τεκμηρίωση: Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας. Η περίπτωση του Βερολίνου*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Γαμβρού, Ειρ. (2011β). *Σύνταξη μεθοδολογικού πλαισίου για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τη γλωσσική διδασκαλία με παιδαγωγική τεκμηρίωση: Μεγάλη Βρετανία*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: <http://old.greek-language.gr/node/759> (τελευταία πρόσβαση 10.1.2020).
- Γιάννου. Τρ. (2011). «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών». Στο Γιάννου Τρ. & Τσέλικας Σ. Ανάπτυξη Μεθοδολογίας για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: old.greek-language.gr/sites/default/files/digital_school/p3.1.2_archaia.pdf (τελευταία πρόσβαση 10.1.2020).
- Δημαράς, Αλ. (1973). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Τόμ. Α. Αθήνα: Ερμής.
- Κόκκινος, Γ. & Ε. Νάκου. επιμ. (2006). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κόκκινος, Γ. (2006). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της ιστορίας: για μια νέα διδακτική μεθοδολογία στην υπηρεσία της κριτικής ιστορικής σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1991). Οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαστάσεις της χρήσης των νέων τεχνολογιών στο σχολείο. *Σύγχρονα Θέματα* 46-47:77-93. Ψηφιοποιημένο τεύχος διαθέσιμο στη βιβλιογραφική βάση ΠΑΝΔΗΜΟΣ: <http://pandemos.panteion.gr/index.php?lang=el&op=record&type=&a=&page=0&pid=cid> (τελευταία πρόσβαση 10.1.2020).
- Κουντουρά, Λ. (2002). Η ιστορία της λογοτεχνίας και η διδασκαλία της: ένα παλιό σχολικό είδος μπροστά στη σύγχρονη προβληματική. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, 349-357. Αθήνα: τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Κουτσογιάννης, Δ. & Α. Μάτος. επιμ. (2015). *Διαδίκτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών για τα γλωσσικά μαθήματα: σχεδιασμός και εμπειρία*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο ψηφιακά: <http://old.greek-language.gr/node/994> (τελευταία πρόσβαση 10.1.2020).
- Κουτσογιάννης, Δ. & Δ. Παπαδοπούλου (2008). Παραγωγή γραπτού λόγου και κατανόηση ηλεκτρονικού λόγου από τους εφήβους: Ανάλυση λαθών. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο ψηφιακά: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/practice/index.html (τελευταία πρόσβαση 10.1.2020).
- Κουτσογιάννης, Δ. & Μ. Παυλίδου (2012). *Μελέτη για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή διαθεματικών σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στη Β/θμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: <http://old.greek-language.gr/node//818> (τελευταία πρόσβαση 10.1.2020).
- Κουτσογιάννης, Δ. & Χ. Μανουηλίδου (2001). Ο αυτόματος ορθογραφικός έλεγχος ως μέρος των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων παραγωγής και διδασκαλίας του γραπτού λόγου. Ανακοίνωση στην Ετήσια Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας (Τμήμα Φιλολογίας) του Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη, Απρίλιος 2001.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2007). *Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού νέων εφηβικής ηλικίας και (γλωσσική) εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/teens/index.html (τελευταία πρόσβαση 7.10.2018).
- Κουτσογιάννης, Δ. (2008). *Διδακτική αξιοποίηση των λεξικών και σωμάτων κειμένων: θεωρητικό πλαίσιο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/cbt/utilization/theory.html (τελευταία πρόσβαση 7.10.2018).
- Κουτσογιάννης, Δ. (2010α). Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του γυμνασίου. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδου, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος, & Α. Στάμου (επιμ.), *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης"*, Νυμφαίο Φλώρινας: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας: <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/kiriaki/aithusa1/koutsogiannis.pdf> (τελευταία πρόσβαση 6.3.2018).
- Κουτσογιάννης, Δ. (2010β). Προς μια Γραμματική του Παιδαγωγικού Λόγου. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά της 30ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ – Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη. Διαθέσιμο ψηφιακά: http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=522&Itemid=179&lang=el (τελευταία πρόσβαση 7.10.2018).
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2012). Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 32ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας*, Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη, ΙΝΣ.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο: Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ – Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη.
- Κουτσογιάννης, Δ. (επιμ.) (υπό δημοσίευση). *Η εμπειρία της πανδημίας ως αφετηρία βαθύτερης κατανόησης και ανασχεδιασμού της ελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2011. *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ., Ι. Χατζηκυριάκου, Σ. Αντωνοπούλου, Β. Αδάμπα & Μ. Παυλίδου (2015). *Ανάλυση σχολικού λόγου: η γλωσσική διδασκαλία σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο*, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

- Κουτσογιάννης, Δ., Ι. Χατζηκυριάκου, Σ. Αντωνοπούλου, Β. Αδάμπα, & Μ. Παυλίδου (2015). *Ανάλυση σχολικού λόγου: η γλωσσική διδασκαλία σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο*. Τόμ. Α'-Β'. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο ψηφιακά: <http://old.greek-language.gr/node/994> (τελευταία πρόσβαση 10.1.2020).
- Κουτσογιάννης, Δ., Ι. Χατζηκυριάκου, Σ. Αντωνοπούλου, Β. Αδάμπα, & Μ. Παυλίδου (2018). Η διδασκαλία της αρχαίας και της νέας ελληνικής γλώσσας σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο: συγκλίσεις και αποκλίσεις. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 38: 119-134.
- Κουτσουτάσιου, Χ. (2022). Γραφηματική πολιτική των διαδικτυακών τόπων συζήτησης (φόρα) προς τα λατινοελληνικά και το ιδεολογικό της υπόβαθρο. Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Φιλολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας: Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μητσιοπούλου 2000: Λόγος – Κείμενο. Ψηφιακό εγκυκλοπαιδικό λήμμα: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/1_2/thema_1_2.htm
- Μητσιοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α.-Φ. Χριστίδης επιμ. σε συνεργ. με τη Μ. Θεοδωροπούλου, *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στην «Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα», ενότητα «Ενδογλωσσική Μετάφραση»: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/index.html (τελευταία πρόσβαση 7.10.2018).
- Μπασάκος, Π. (2002). Τάξεις, διάθεσις και υπερκείμενο. Ανακοίνωση στο εργαστήριο Τοπικά Ι', Μεστά Χίου, 5-8 Σεπτεμβρίου.
- Μπλέτσας, Μ. (2023), «Όποιος ελέγχει την πλατφόρμα έχει ασύμμετρη δύναμη», εφημ. Το Βήμα 2/1/2023, https://www.tovima.gr/printed_post/opoios-elegxei-tin-platforma-exei-asymmetri-dynami/
- Μπουτουλούση, Ε. (2001). Γλωσσική επίγνωση. Στο *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, επιμ Α.-Φ. Χριστίδης σε συνεργ. με τη Μ. Θεοδωροπούλου, 223-229. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία: ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Νάκου, Ε. (2002). Το επιστημολογικό υπόβαθρο της σχέσης μουσείου, εκπαίδευσης και ιστορίας. Στο *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*, επιμ. Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη, 115-128. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Νικολαΐδου, Σ. (2009). *Λογοτεχνία και νέες τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ξωχέλλης, Π. & D. Horf (2003). *Γυμνάσιο και λύκειο στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας (2004). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, επιμ. Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, Ε. Χοντολίδου. Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Παντζαρέλας, Π. (2012). Τα βασικά εργαλεία των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και οι χρήσεις τους: Περιβάλλοντα παραγωγής λόγου, λογισμικό παρουσίασης και διαδίκτυο. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.2_pantzarelis_0.pdf (τελευταία πρόσβαση 7.10.2018).
- Παυλίδου, Μ. (2015). Ανάλυση σχολικού λόγου σε ομαδοσυνεργατικές πρακτικές: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την υποστήριξη των ομάδων. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 35ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ.*, 669–680. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη).
- Πετρίδου, Ε. (2011α). Η ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση των ΗΠΑ με βάση τον Κοινό Πυρήνα Διαπολιτειακών Προδιαγραφών. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: <http://old.greek-language.gr/node//759> (τελευταία πρόσβαση 7.10.2018).
- Πετρίδου, Ε. (2011β). Η ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη γαλλική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση των ΗΠΑ με βάση τα οικεία Προγράμματα Σπουδών. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: <http://old.greek-language.gr/node//759> (τελευταία πρόσβαση 7.10.2018).
- Πολίτης, Π. (2007). Βελτίωση και επέκταση των σωμάτων κειμένων της Ηλεκτρονικής Πύλης του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στην «Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα»: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/bibliographies/corpora/pyli.html (τελευταία πρόσβαση 7.10.2018).

- Πόλκας, Λ. & Κ. Τουλούμης Κ. (2011). Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: http://old.greek-language.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.3ancient_greek_polkas-touloumis_0.pdf (τελευταία πρόσβαση 7.10.2018).
- Πόλκας, Λ. (2001). «Η διδασκαλία του μαθήματος της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στο γυμνάσιο και το λύκειο», Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στην «Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα»: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e6/index.html (τελευταία πρόσβαση 7.10.2018).
- Τικτοπούλου, Κ. (2015). Ψηφιακές αναγνωστικές πρακτικές. Στο Β. Βασιλειάδης & Κ. Δημοπούλου (επιμ.), *Σελιδοδείκτες για την ανάγνωση της λογοτεχνίας*, 145-151. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο ψηφιακά: <http://old.greek-language.gr/node/994> (τελευταία πρόσβαση 7.10.2018).
- Τσάφος, Β. (2004). *Η Διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας. Για μια Εναλλακτική Μαθητεία στον Αρχαίο Κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιβός, Α. (2010). Στρατηγικές αξιοποίησης του ψηφιακού ιστορικού υλικού στο διαδίκτυο. Διδακτικές προτάσεις διερευνητικής ιστορικής μάθησης. Στο *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας "Ψηφιακές και Διαδίκτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση"*, 1351-1366. Ημαθία. Ανακτήθηκε από <<http://www.ekped.gr/praktika10/gen/122.pdf>> (24.10.2010).
- ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000). *Ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. 2η έκδ. Αθήνα.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Χαλσιάνη, Ι. (2009). Εκδοχές αξιοποίησης των ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων της νέας ελληνικής στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Στο Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδου, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος, & Α. Στάμου (επιμ.), *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης"*, Νυμφαίο Φλώρινας: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας: <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> (τελευταία πρόσβαση 7.10.2018).
- Χαραλαμπόπουλος, Α. & Σ. Χατζησαββίδης (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών). *Φιλολόγος* 113: 405-414.
- Χοντολίδου Ε. & Κελεπούρη Μ. (2012). Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: <http://old.greek-language.gr/node//822> (τελευταία πρόσβαση 7.10.2018).
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1 (1): 114-118.