

Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες

Δημήτρης Κουτσογιάννης

Θεσσαλονίκη 2012
Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
1. ΤΠΕ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: ΟΙ ΤΡΕΙΣ ΑΛΛΗΛΕΝΔΕΤΟΙ ΚΥΚΛΟΙ.....	4
1.1 Εισαγωγή.....	4
1.2 Ο εσωτερικός πρώτος κύκλος: Ο υπολογιστής ως μέσο διδασκαλίας των γλωσσών (Computer Assisted Language Learning, CALL)	4
1.3 Ο δεύτερος κύκλος: Νέες τεχνολογίες και νέοι γραμματισμοί	6
1.4 Ο τρίτος κύκλος.....	8
1.4.1 Τοπικότητα και παγκοσμιότητα	9
Ο εργαλειακός λόγος.....	9
Τοπική προσαρμογή των ψηφιακών περιβαλλόντων παραγωγής λόγου και παγκόσμιοι λόγοι	10
1.4.2 Αλλαγές στον γραπτό κόσμο: η διαλεκτική μεταξύ τοπικού και παγκόσμιου.....	12
Το ελληνικό πληκτρολόγιο	12
Τα λατινοελληνικά (Greeklish).....	13
1.4.3 Η σπουδαιότητα της ιστορίας	15
Ιστορική ανάγνωση των ΤΠΕ στη γλωσσική εκπαίδευση	16
1.5 Συμπεράσματα.....	18
2. ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΩΝ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΤΑ ΤΑΞΗ	19
2.1 Εισαγωγή.....	19
2.2 Συνοπτική συζήτηση περιβαλλόντων του Α΄ κύκλου	20
2.2.1 Κλειστά περιβάλλοντα.....	20
2.2.2 Περιβάλλοντα προώθησης της συνεργασίας.....	24
2.2.3 Περιβάλλοντα κεντρικής παρουσίασης.....	25
2.2.4 Δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας	26
2.2.5 Ανοιχτά (διερευνητικά) περιβάλλοντα.....	28
2.2.6 Περιβάλλοντα προσομοίωσης.....	31
2.3 Δεύτερος κύκλος: οι ΤΠΕ ως μέσα πρακτικής γραμματισμού	32
2.3.1 Παραγωγή λόγου (συγγραφή)	32
2.3.2 Αλλαγές στην έννοια του κειμένου.....	36
2.3.3 Αναγνώστης	39
2.4 Τρίτος κύκλος.....	40
2.5 Αντί συμπεράσματος.....	43
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	45
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Συνοπτική παρουσίαση των τριών κύκλων	48

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης αποτελεί η διαμόρφωση ενός θεωρητικού πλαισίου για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για τον σκοπό αυτό, στην πρώτη ενότητα της μελέτης επιχειρείται μια ταξινόμηση των ως τώρα αναζητήσεων με εστίαση σε τομείς που έχουν διερευνηθεί ελάχιστα ή καθόλου. Για την ταξινόμηση δε αυτή, χρησιμοποιείται η μεταφορά των τριών ομόκεντρων και συγκοινωνούντων μεταξύ τους κύκλων ως προς την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Στον εσωτερικό πρώτο κύκλο τοποθετούνται οι αναζητήσεις που αντιμετωπίζουν τις ΤΠΕ ως μέσα που συνεισφέρουν σημαντικά στην καλύτερη διδασκαλία των γλωσσών. Στον δεύτερο κύκλο τοποθετούνται οι αναζητήσεις που αντιμετωπίζουν τις ΤΠΕ ως μέσα πρακτικής γραμματισμού και αναζητούν το νέο που προκύπτει στην επικοινωνία, επομένως στο περιεχόμενο και το συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Στον τρίτο κύκλο, τέλος, εντάσσονται οι αναζητήσεις που επιχειρούν μια κριτική προσέγγιση ως προς τη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ με έμφαση στο ιστορικό όλο, στο οποίο τοποθετείται η χρήση των νέων μέσων. Στη δεύτερη ενότητα της μελέτης, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται πιο κοντά στο διδακτικό δια ταύτα, στα περιβάλλοντα δηλαδή που μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο του κάθε κύκλου, αλλά και στον τρόπο που αυτό θα μπορούσε να γίνει. Η συζήτηση διεξάγεται σύμφωνα με σχετική κωδικοποίηση των περιβαλλόντων, κατά την οποία αποτυπώνεται το είδος των περιβαλλόντων που μπορούν να αξιοποιηθούν, δίνονται ενδεικτικά παραδείγματα, προτείνονται συγκεκριμένες τάξεις στις οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν, παρατίθεται επιγραμματικά η λογική με την οποία μπορεί αυτό να γίνει και η συχνότητα με την οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν.

1. ΤΠΕ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: ΟΙ ΤΡΕΙΣ ΑΛΛΗΛΕΝΔΕΤΟΙ ΚΥΚΛΟΙ

1.1 Εισαγωγή

Συμπληρώνονται ήδη περισσότερα από σαράντα χρόνια από τις πρώτες απόπειρες για αξιοποίηση των υπολογιστών στη γλωσσική διδασκαλία. Τα χρόνια αυτά είναι τόσο πλούσια σε επιστημονικό προβληματισμό και ποικιλία απόψεων, ώστε δικαίως να δημιουργείται σύγχυση ως προς το τι πράγματι νέο έχει εντωμεταξύ προκύψει και να υπάρχει ιδιαίτερη δυσκολία στην ομαδοποίηση των απόψεων αυτών.

Προκειμένου να γίνει αυτό σαφές χρησιμοποιείται στη συνέχεια η μεταφορά των τριών ομόκεντρων και συγκοινωνούντων¹ μεταξύ τους κύκλων (βλ. Σχήμα 1). Στον εσωτερικό πρώτο κύκλο τοποθετούνται οι αναζητήσεις που αντιμετωπίζουν τις Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και Πληροφορίας (ΤΠΕ) ως μέσα που συνεισφέρουν σημαντικά στην καλύτερη διδασκαλία των γλωσσών. Πρόκειται για τις παλιότερες, από χρονική άποψη, συζητήσεις που έχουν όμως ιδιαίτερη διάδοση και στις μέρες μας.

Στον δεύτερο κύκλο τοποθετούνται οι αναζητήσεις που αντιμετωπίζουν τις ΤΠΕ ως μέσα πρακτικής γραμματισμού και αναζητούν το νέο που προκύπτει στην επικοινωνία, επομένως στο περιεχόμενο και το συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας, μετά από την ευρεία διάδοση των ψηφιακών μέσων. Ο προβληματισμός αυτός εστιάζει κυρίως το ενδιαφέρον του (παρότι δεν το κατονομάζει ρητά) στις μεταβολές που έχουν προκύψει στο γνωστό τρίγωνο *συγγραφέας – κείμενο – αναγνώστης* και στις συνέπειες που οι μεταβολές αυτές έχουν στη διδασκαλία των γλωσσών. Μετά από μια σύντομη συζήτηση του περιεχομένου των δύο αυτών κύκλων, η εστίαση μεταφέρεται στην ανάδειξη ενός τρίτου κύκλου –ο οποίος προτείνεται ως το απαραίτητο πλαίσιο για την καλύτερη ανάγνωση των άλλων δύο– για τον προσδιορισμό του περιεχομένου του οποίου έχει επιδειχθεί πολύ μικρό ενδιαφέρον. Στο παρόν κείμενο δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάδειξη και συζήτηση ενδεικτικών πτυχών του κύκλου αυτού.

Πρώτος στόχος της μελέτης αυτής είναι να επιχειρήσει μια ταξινόμηση των ως τώρα αναζητήσεων και κυρίως να εστιάσει σε τομείς που έχουν διερευνηθεί ελάχιστα ή καθόλου. Η ταξινόμηση αυτή επιχειρείται στην πρώτη ενότητα της μελέτης. Στη συνέχεια, στη δεύτερη ενότητα καλύπτεται ο δεύτερος βασικός στόχος της παρούσας μελέτης που είναι η πρόταση συγκεκριμένου πλαισίου αξιοποίησης των ΤΠΕ και συγκεκριμένων υπολογιστικών περιβαλλόντων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το οποίο θα εξειδικεύεται για κάθε επιμέρους βαθμίδα (Γυμνάσιο και Λύκειο).

1.2 Ο εσωτερικός πρώτος κύκλος: Ο υπολογιστής ως μέσο διδασκαλίας των γλωσσών (Computer Assisted Language Learning, CALL)

Οι πρώτες απόπειρες για αξιοποίηση των υπολογιστών στη γλωσσική διδασκαλία τοποθετούνται στη δεκαετία του 1960, όταν καταβλήθηκαν οι πρώτες προσπάθειες να

¹ Αυτό δηλώνεται στο Σχήμα 1 με τις διακεκομμένες γραμμές των δύο εσωτερικών κύκλων.

αναζητηθεί στον υπολογιστή² το ιδανικό ευφρές μέσο, που θα μπορούσε να συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας της γλωσσικής διδασκαλίας, όπως γινόταν αντιληπτή τότε. Έμφαση δηλαδή δόθηκε στη διδασκαλία θεμάτων μικροδομής και ιδιαίτερη βαρύτητα στα επιφανειακά χαρακτηριστικά του κειμένου, όπως η ορθογραφία και η αξιολόγηση (Hawisher et al. 1996). Στο πλαίσιο της λογικής αυτής ο υπολογιστής αποτελούσε τον υπομονετικό δάσκαλο, που παρείχε στον μαθητή την ύλη σε μικρές ενότητες· ενίσχυε την επιτυχία με έπαινο και σε περίπτωση αποτυχίας του παρείχε την κατάλληλη ανατροφοδότηση, έτσι ώστε να οδηγηθεί στην κατανόηση του προβλήματος και στην επιλογή της ορθής απάντησης³. Η αντίληψη αυτή αντικατοπτρίζεται παραστατικά στον πρώτο τίτλο που αποδόθηκε στο νεοδημιουργηθέν τότε επιστημονικό ρεύμα, που είχε ως αντικείμενό του τη διδασκαλία της γλώσσας με τους υπολογιστές: *Computer Assisted Language Learning (CALL)*. Στο πλαίσιο αυτό ο υπολογιστής αντιμετωπίζεται ως μέσο που μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην καλύτερη διδασκαλία της γλώσσας ως πρώτης (Γ1) και ως δεύτερης ή ξένης (Γ2).

Η εκδοχή αυτή του CALL εμπλουτίστηκε θεαματικά κατά τις δύο επόμενες δεκαετίες, με δεδομένες και τις μεταδομιστικές αναζητήσεις στη διδασκαλία των γλωσσών. Στο πλαίσιο αυτό οι υπολογιστές έπαψαν σταδιακά να θεωρούνται ως διδακτικές μηχανές (Tutors), αλλά ως μέσα (Tools) που διευκολύνουν τη γλωσσική διδασκαλία. Είναι γνωστή για παράδειγμα η βαρύτητα που δόθηκε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 80 στην αξιοποίηση των Προγραμμάτων Επεξεργασίας Κειμένου (ΠΕΚ) και των τοπικών δικτύων επικοινωνίας (Local Area Networks), όπως είναι γνωστές και οι προσπάθειες (μετά από το 1990) για αξιοποίηση των ποικίλων δυνατοτήτων που παρέχει το διαδίκτυο για σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία, για άντληση αυθεντικού γλωσσικού υλικού, για επικοινωνία με πραγματικούς αποδέκτες (ή φυσικούς ομιλητές στην περίπτωση της Γ2), για εξ αποστάσεως διδασκαλία των γλωσσών (e-learning), αλλά και για αξιοποίηση των πολυμέσων (multimedia) και των σωμάτων κειμένων (text corpora)⁴. Τα τελευταία χρόνια μεγάλη συζήτηση γίνεται και για τις δυνατότητες που παρέχουν τα ποικίλα περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. blogs, Facebook), γνωστά ως περιβάλλοντα Web 2.0, στη γλωσσική διδασκαλία (π.χ. Karpati 2009, Παυλίδου 2010).

Σήμερα θα μπορούσαμε να πούμε ότι βρισκόμαστε στη φάση που έχει αποκληθεί ως «κάθετη διάχυση του CALL» (vertical spread of CALL), με την έννοια ότι θεωρείται αυτονόητη η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων και του διαδικτύου τόσο στην παραγωγή μαθησιακού υλικού όσο και στη διδασκαλία. Τα σχολικά βιβλία, για παράδειγμα, συνοδεύονται συχνά από CD-ROM, παραπέμπουν σε συγκεκριμένες ιστοσελίδες που υποστηρίζουν με επιπλέον υλικό το δάσκαλο και τους μαθητές, ενώ κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας θεωρείται αυτονόητη η χρήση του διαδικτύου για άντληση αυθεντικού γλωσσικού υλικού και η χρήση της σύγχρονης και ασύγχρονης διαδικτυακής επικοινωνίας. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει η Chapelle (2010b:67), «κατά μία έννοια, σήμερα σχεδόν όποιος επεξεργάζεται μαθησιακό υλικό

² Τότε ήταν τεράστιες υπολογιστικές μηχανές που διέθεταν λίγα ερευνητικά ιδρύματα, αφού οι προσωπικοί υπολογιστές κυκλοφόρησαν ευρύτερα στις αρχές της δεκαετίας του 1980.

³ Πολύ γνωστό τέτοιο σύστημα με ευρεία διάδοση στις ΗΠΑ κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970 ήταν το PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations), το οποίο χρησιμοποιήθηκε ευρύτατα από τη διδασκαλία της Αγγλικής και της Κινεζικής μέχρι τη διδασκαλία των Μαθηματικών και της Βιολογίας (Hawisher et al. 1996:35).

⁴ Για μια συνολική ανασκόπηση των ποικίλων αναζητήσεων στο πλαίσιο του CALL βλ. Hubbard 2009.

για τη γλωσσική διδασκαλία δουλεύει στο πεδίο του CALL».

Σχεδιάζοντας την αξιοποίηση των ΤΠΕ σε ευρεία κλίμακα στο ελληνικό σχολείο είναι απαραίτητο να τοποθετηθεί κανείς με σαφήνεια ως προς το τι, γιατί, πώς και πότε θα αξιοποιηθούν περιβάλλοντα και πρακτικές που έχουν σχέση με τη συγκεκριμένη παράδοση. Αυτό θα επιχειρηθεί στην τρίτη ενότητα της παρούσας μελέτης, όπου και θα επιδιωχθεί ο συνδυασμός της με το περιεχόμενο των άλλων δύο κύκλων που θα συζητηθούν στη συνέχεια.

1.3 Ο δεύτερος κύκλος: Νέες τεχνολογίες και νέοι γραμματισμοί

Στην προηγούμενη υποενότητα αναδείχτηκε το ενδιαφέρον για την αξιοποίηση των ΤΠΕ ως παιδαγωγικών μέσων στη διδασκαλία των γλωσσών. Οι ραγδαίες όμως εξελίξεις των τελευταίων τριών, κυρίως, δεκαετιών δημιουργούν πολλά νέα δεδομένα που μας αναγκάζουν να ξαναδούμε προσεχτικά τη σχέση μεταξύ ΤΠΕ και γλωσσικής διδασκαλίας. Ένα σημαντικό νέο δεδομένο είναι η ευρεία αξιοποίηση των ΤΠΕ – παράλληλα με τα παλιότερα μέσα (έντυπο, μολύβι, χαρτί)– σε κάθε πτυχή της καθημερινότητας ως μέσων για γράψιμο, διάβασμα, επικοινωνία και ψυχαγωγία, ως μέσων δηλαδή πρακτικής γραμματισμού. Έτσι, ο υπολογιστής από ειδικό μέσο που χρησιμοποιούνταν στην αρχή περισσότερο στις θετικές επιστήμες, καταλαμβάνει σταδιακά κεντρική θέση ως μέσο επικοινωνίας σε κάθε πεδίο της καθημερινότητας (εργασία, ψυχαγωγία, ενημέρωση, επιστήμη, εκπαίδευση, τέχνη κλπ.), γεγονός που οδηγεί στην ανάδυση μιας «νέας επικοινωνιακής τάξης πραγμάτων» ('New Communicative Order') (Street 2000).

Ο ακριβής προσδιορισμός των ιδιαιτεροτήτων που έχει η «νέα αυτή επικοινωνιακή τάξη πραγμάτων» αποτελεί σήμερα κεντρικό ζήτημα στον υπό συζήτηση επιστημονικό χώρο, αφού οι αλλαγές αυτές επαναπροσδιορίζουν το περιεχόμενο και το συγκείμενο της γλωσσικής εκπαίδευσης. Είναι δύσκολο να συζητηθούν εδώ όλες αυτές οι αναζητήσεις, γι' αυτό και θα θίξουμε απλώς ενδεικτικές πτυχές του ζητήματος που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη γλωσσική εκπαίδευση.

Κεντρικού ενδιαφέροντος ζήτημα αποτελούν τα νέα δεδομένα που δημιουργούνται με τη χρήση των ΤΠΕ ως μέσων επικοινωνίας σε όλες τις πλευρές του γνωστού τριγώνου *συγγραφέας – κείμενο – αναγνώστης*. Ο συγγραφέας μπορεί πιο εύκολα να γίνει συγγραφείς από τη στιγμή που η συμπαραγωγή γραπτού λόγου είναι πολύ πιο εύκολη, χωρίς να υπάρχουν οι χωροχρονικοί περιορισμοί που έθετε η παραδοσιακή επικοινωνιακή τεχνολογία. Διαφορετική είναι επίσης η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου στα ψηφιακά περιβάλλοντα από τη στιγμή που το κείμενο είναι ρευστό και ευμετάβλητο (Haas 1996, Κουτσογιάννης 1998). Πολύ πιο καινοτόμο είναι ωστόσο το γεγονός ότι μπορούμε να έχουμε για πρώτη φορά κείμενα με συλλογική (και παράλληλα άγνωστη) πατρότητα, όπως είναι για παράδειγμα τα κείμενα της Wikipedia.

Σημαντικές είναι και οι αλλαγές στην έννοια του κειμένου, όπως τη γνωρίζαμε λίγες δεκαετίες πριν. Οι ιδιαιτερότητες των ΤΠΕ, ο Kress χρησιμοποιεί τον όρο 'affordances' (Kress 2003), καθιστούν πολύ εύκολη τη μίξη σημειωτικών συστημάτων (semiotic modes), καθιστώντας παράλληλα εφικτή την ευρεία διάδοση των πολυτροπικών κειμένων (multimodal texts) (συνδυασμός κειμένου, εικόνας, βίντεο, ήχου κλπ.). Σημαντική ιδιαιτερότητα μπορεί να θεωρηθεί και το γεγονός της υπερκειμενι-

κότητας (hypertextuality) που χαρακτηρίζει κατά κύριο λόγο τα διαδικτυακά κείμενα. Τέλος, μεγάλη συζήτηση διεξάγεται και για τις νέες γλωσσικές ποικιλίες που χρησιμοποιούνται στα ψηφιακά περιβάλλοντα σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας (Crystal 2001, 2008).

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον ευρύτερων αλλαγών δεν μένει ανέπαφο και το είδος του αναγνώστη που θα πρέπει να καλλιεργείται κατά τη διδασκαλία της γλώσσας ως πρώτης ή δεύτερης. Η πολυτροπικότητα των κειμένων, η υπερκειμενικότητα και η δυνατότητα ανάκτησης πληροφοριών από τεράστιες βάσεις (γλωσσικών και πολυτροπικών) δεδομένων απαιτούν άλλου τύπου γνώσεις και αναγνωστικές δεξιότητες. Δεν πρέπει να υποτιμούμε την ευρύτατη πια διάδοση των ηλεκτρονικών βιβλίων (e-books), αλλά και των κινητών τηλεφώνων νέας γενιάς, μέσω των οποίων καθίσταται εφικτό πια να είναι κανείς «συνέχεια συνδεδεμένος στο διαδίκτυο» (“always online”, Baron 2010). Η ευρεία διάδοση του διαβάσματος στην οθόνη δεν συνιστά απλώς μια διαφορετική συνήθεια, αποτελεί σημαντικό νέο δεδομένο το οποίο δεν μπορούν να αγνοήσουν ούτε τα σημερινά προγράμματα σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία αλλά ούτε και οι όποιες άλλες προτάσεις κατατίθενται (βλ. και υποενότητα 1.4.3 «Ιστορική ανάγνωση των ΤΠΕ στη γλωσσική εκπαίδευση»).

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. Η έντονη συμμετοχή των νέων στα περιβάλλοντα αυτά συνδέεται με τις ποικίλες και συχνά διαφορετικές ταυτότητες που έχουν την ευκαιρία να πραγματώσουν⁵. Κάθε παιδί έχει τη δυνατότητα συμμετοχής και έκφρασης στον νέο αυτό κόσμο, αλλά και ανάπτυξης διαλόγου με ένα παγκόσμιο ακροατήριο (Koutsogiannis & Mitsikouroulou 2004). Στο πλαίσιο αυτό τα αυστηρά όρια στη χρήση των γλωσσών, που προσδιορίζονταν από τα εθνικά όρια, αίρονται, δημιουργώντας νέα δεδομένα στη γλωσσική κοινωνικοποίηση και την υπερτοπική επικοινωνία (Lam 2009).

Είναι προφανές ότι η νέα αυτή πραγματικότητα δεν θα μπορούσε παρά να αποτυπωθεί σε νέες θεωρίες για τη διδασκαλία των γλωσσών. Όροι όπως πολυγραμματισμοί (multiliteracies), πολυτροπικότητα (multimodality) και σχέδιο/ σχεδιασμός (design) ανήκουν στη νέα αυτή θεωρητική αναζήτηση, χρησιμοποιούνται ευρύτατα και αποτυπώνουν τους νέους προσανατολισμούς που αποκτά η διδασκαλία των γλωσσών υπό το πρίσμα της ευρείας χρήσης των ΤΠΕ ως μέσων πρακτικής γραμματισμού.

Από τη σύντομη αυτή ανασκόπηση είναι προφανές ότι η κλασική εστίαση του CALL στην αξιοποίηση των ΤΠΕ ως παιδαγωγικών μέσων στη διδασκαλία των γλωσσών (βλ. πρώτος κύκλος) δεν είναι επαρκής και χρειάζεται να επαναπροσδιοριστεί θεαματικά αυτό που θεωρούμε ως περιεχόμενο και συγκεκριμένο της γλωσσικής διδασκαλίας. Κάποιες πρόσφατες προσπάθειες που γίνονται για την αξιοποίηση κάθε νέου περιβάλλοντος (π.χ. περιβάλλοντα Web 2.0) στη διδασκαλία της γλώσσας (βλ. CALPER project) έχουν μεγάλο ενδιαφέρον, δεν είναι όμως, κατά τη γνώμη μας, επαρκείς. Άκρως απαραίτητες είναι και οι προσπάθειες για δημιουργία ψηφιακών

⁵ Για μια κριτική συζήτηση της σχετικής βιβλιογραφίας βλ. Κουτσογιάννης 2011.

γλωσσικών υποδομών (π.χ. ηλεκτρονικά λεξικά, σώματα κειμένων, αυτόματη μετάφραση κλπ.), αφού διευκολύνουν σημαντικά τη σύγχρονη επικοινωνία, αλλά και αυτές δεν επαρκούν. Είναι απαραίτητη πια μια συνολικότερη επανατοποθέτηση των στόχων, των περιεχομένων και των διδακτικών πρακτικών στη γλωσσική διδασκαλία και όχι απλώς η αξιοποίηση των ΤΠΕ ως μέσων διδασκαλίας και η ανάπτυξη των ανάλογων γλωσσικών ψηφιακών υποδομών. Για να γίνει όμως αυτό, χρειαζόμαστε μια ευρύτερη συζήτηση σε ζητήματα επικοινωνίας και γραμματισμού από μια σημερινή επικοινωνιακή οπτική.

Γνωρίζουμε από την ως τώρα εμπειρία μας με άλλα μέσα πρακτικής γραμματισμού, όπως είναι το έντυπο, ότι, όταν το περιεχόμενο και το συγκείμενο του γραμματισμού μεταβάλλονται, αυτό έχει σχέση με ευρύτερες ιστορικού χαρακτήρα μεταβολές και όχι απλώς με την εφεύρεση κάποιας νέας τεχνολογίας (Κουτσογιάννης 2011). Οι αλλαγές, για παράδειγμα, που είχαμε στο πώς άρχισε να προσεγγίζεται ο γραμματισμός στο σχολείο κατά τον 19^ο και 20^ο αιώνα, δεν είχαν απλώς σχέση με το γεγονός ότι χρησιμοποιούνταν η τεχνολογία του εντύπου, αλλά και με το γεγονός ότι είχαμε ευρύτερες αλλαγές στο πλαίσιο των τότε οικονομικών και εθνικών δεδομένων (Collins & Blot 2003). Ενδεικτικές κατευθύνσεις ενός τέτοιου συνολικότερου επαναπροσδιορισμού θα συζητηθούν στη συνέχεια.

Σχήμα 1. Η μεταφορά των τριών κύκλων



1.4 Ο τρίτος κύκλος

Όσα πολύ επιγραμματικά συζητήθηκαν ως περιεχόμενα του δεύτερου κύκλου, τα οποία όπως είδαμε επαναπροσδιορίζουν σημαντικά και τα περιεχόμενα του πρώτου κύκλου, αποτελούν σημαντική πτυχή των σύγχρονων επιστημονικών αναζητήσεων. Δυστυχώς, οι περισσότερες σχετικές συζητήσεις εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην αγγλική γλώσσα, για αυτό και είναι απαραίτητο να εμπλουτιστεί ο προβληματισμός με συνεισφορές και από άλλες γλωσσικές/ πολιτισμικές οπτικές γωνίες. Μια σημα-

ντική επομένως προτεραιότητα που θα πρέπει να αναδειχθεί είναι η τοπικότητα. Ξεκινώντας από αυτή την αφετηρία, θα δοθεί στη συνέχεια βαρύτητα στην ανάδειξη ζητημάτων που έχουν σχέση με λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες, όπως η ελληνική, γιατί πιστεύουμε ότι έτσι μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα την πολυπλοκότητα όσων θίξαμε στις δύο προηγούμενες ενότητες. Πιστεύουμε όμως ότι η προσέγγιση του φαινομένου της επικοινωνίας και της γλωσσικής διδασκαλίας με όρους καθαρά τοπικούς ή πολιτισμικούς δεν φωτίζει απολύτως όλες τις διαστάσεις τους, γι' αυτό θα επιχειρηθεί παράλληλα να αναδειχθούν κοινές ιστορικού χαρακτήρα μεταβλητές, οι οποίες έχουν διαφορετικές τοπικές εκδοχές. Είναι προφανές ότι το ζήτημα που συζητείται στην υποενότητα αυτή είναι εξαιρετικά εκτενές και πολύπλοκο, δεν μπορεί επομένως να εξαντληθεί στο πλαίσιο του παρόντος κειμένου. Εδώ θα δοθεί απλώς η κατεύθυνση μέσω ενδεικτικών παραδειγμάτων. Το ζήτημα αυτό έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη γλωσσική εκπαίδευση και θα πρέπει να εξεταστεί με προσοχή τι, πώς και με ποια λογική θα προταθεί να αξιοποιηθεί (βλ. Ενότητα 3).

1.4.1 Τοπικότητα και παγκοσμιότητα

Ο εργαλειώδης λόγος

Αν εστιάσει κανείς στην ιστορία του επιστημονικού πεδίου που εδώ συζητάμε, 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. Το ενδιαφέρον είναι ότι σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα η εστίαση αυτή εγκαταλείπεται ή συζητείται ελάχιστα στη συνέχεια. Είναι ενδεικτικό ότι το 1991, εν μέσω του ενθουσιασμού της επιστημονικής κοινότητας για τις δυνατότητες του *υπερκειμένου* (Hypertext) στη γλωσσική διδασκαλία, η Meyrowitz, για να ειρωνευτεί τις υπερβολές που λέγονταν και γράφονταν, επέλεξε να δώσει τον εξής τίτλο σε ομιλία της σε συνέδριο: «Υπερκείμενο- Μήπως μειώνει ακόμη και τη χοληστερίνη;» (Meyrowitz 1991). Το ίδιο ειρωνικό ερώτημα θα μπορούσε να τεθεί αρκετές φορές στην ιστορία του υπό μελέτη επιστημονικού πεδίου, με μόνη μεταβολή την αντικατάσταση του υποκειμένου στην ερωτηματική αυτή πρόταση. Στην αρχή ήταν τα προγράμματα *εξάσκησης και διδασκαλίας* (drills and practice), που θα μπορούσαν να πάρουν επάξια τη θέση αυτή, στη συνέχεια τα ΠΕΚ και τα *τοπικά δίκτυα* (Local Area Networks), μετά τα *πολυμέσα* και τα τελευταία χρόνια είναι η σειρά του διαδικτύου, με όλες τις επιμέρους γνωστές εφαρμογές του (παγκόσμιος ιστός, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία, Web 2.0 κλπ.).

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 *εργαλειώδη λόγο* (Κουτσογιάννης 2011). Θεωρούμε ότι αυτός ο λόγος (discourse) έχει αρνητικές επιπτώσεις στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία, επειδή δίνει αποκλειστική βαρύτητα στην τεχνολογία και υποτιμάει το γεγονός ότι η αλλαγή των διδακτικών πρακτικών είναι μια εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση (Lewis & Fabos 2008), η οποία συναρτάται με πολλές άλλες μεταβλητές.

Η υπερβολική έμφαση στη δύναμη της τεχνολογίας και η υποτίμηση άλλων

σύνθετων κοινωνικών παραμέτρων έχει βαθιές ρίζες, κατά τις Hawisher & Selfe (2004), στις ΗΠΑ, εξαπλώθηκε όμως πολύ γρήγορα και στην Ευρώπη, τουλάχιστον σε σχέση με τις ΤΠΕ στη διδασκαλία και την εκπαίδευση. Μια συνήθης πτυχή του εργαλειακού λόγου είναι η ιδιαίτερη έμφαση στην καταγραφή της προόδου με βάση τις στατιστικές: αριθμός παιδιών ανά υπολογιστή στο σχολείο, ποσοστά σύνδεσης στο διαδίκτυο, αριθμός εκπαιδευτικών που χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ, αριθμός λογισμικών για τη διδασκαλία της γλώσσας κλπ. Πρόκειται για πρακτική αρκετά διαδεδομένη και στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όλα αυτά οδηγούν σε βεβαιωμένες και πρόχειρες ενέργειες, οι οποίες αφήνουν κατά βάθος ανέπαφο τον πυρήνα των προβλημάτων, τα οποία στην πλειοψηφία τους δεν λύνονται με τη βελτίωση κάποιων επιφανειακών στατιστικών.

Οι αρνητικές συνέπειες του εργαλειακού λόγου έχουν επισημανθεί στη διεθνή βιβλιογραφία (Cuban 2001). Φαίνεται όμως ότι είναι πιο έντονες για τις λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες και τις λιγότερο αναπτυγμένες οικονομικά χώρες, γιατί υπεραπλουστεύουν σύνθετα ζητήματα, οδηγώντας στην κατασπατάληση των ούτως ή άλλως περιορισμένων οικονομικών πόρων (Κουτσογιάννης 2007, 2011).

Με βάση τα δεδομένα αυτά χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στο είδος των υπολογιστικών εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν, στους στόχους που θα επιδιωχθεί να επιτευχθούν, στο εύρος της χρήσης των ΤΠΕ 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 ΤΠΕ στο ελληνικό σχολείο και στη συγκεκριμένη περίπτωση στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας.

Τοπική προσαρμογή των ψηφιακών περιβαλλόντων παραγωγής λόγου και παγκόσμιοι λόγοι

Κάτι σημαντικό, που δεν έχει συζητηθεί ως τώρα, είναι το γεγονός ότι τα σύγχρονα ηλεκτρονικά 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.

Μια προσεχτική μελέτη των πιο γνωστών περιβαλλόντων παραγωγής γραπτού λόγου, όπως το *Word* και το *Power Point* της Microsoft στην εξελληνισμένη εκδοχή τους, δείχνει ότι ο εξελληνισμός αυτός είναι επιφανειακός και πραγματοποιείται, στο βαθμό που πραγματοποιείται, στην επιφάνεια επαφής χρήστη – μηχανής. Θα συζητήσουμε ενδεικτικά στη συνέχεια το πιο πολυχρησιμοποιημένο στην παραγωγή γραπτού λόγου περιβάλλον, το πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου *Microsoft Word for Windows*. Η πρώτη δυνατότητα που δίνεται είναι, μέσω της επιλογής *δημιουργία* (στην ενότητα *Αρχείο* στις παλιότερες εκδόσεις), να επιλεγεί ένα «πρότυπο» κειμενικό είδος (template), πάνω στο οποίο θα στηριχθεί η διαδικασία παραγωγής λόγου που θα ακολουθήσει. Σε κάθε έκδοση του ελληνικού *Microsoft Word* δίνεται μεγάλος αριθμός πρότυπων κειμενικών ειδών (π.χ. επιστολές, ημερολόγια, ευχετήριες κάρτες, προσκλήσεις, περιγραφές εργασίας, υπομνήματα, αναφορές, βιογραφικά), τα οποία αποτελούν πιστή κατά λέξη μεταφορά από τα αντίστοιχα αγγλικά και δεν αντλούνται από

την ελληνική κειμενική πραγματικότητα. Τα «πρότυπα» όμως δεν περιορίζονται στα συγκεκριμένα που συνοδεύουν το Word, αλλά μέσω της επιλογής *επιπλέον πρότυπα* παραπέμπεται ο Έλληνας χρήστης στη σελίδα της Microsoft, η οποία παρέχει αφθονία και ποικιλία αγγλικών κειμενικών «προτύπων», που δεν αφήνουν κανένα, σχεδόν, τομέα πρακτικής γραμματισμού ακάλυπτο. Το ίδιο ισχύει εν πολλοίς και για το *Power Point* της Microsoft, του οποίου οι διαθέσιμοι σημειωτικοί πόροι είναι επίσης ακριβής μετάφραση από τα αγγλικά.

Με βάση τις επισημάνσεις αυτές μπορούμε να πούμε ότι βρισκόμαστε μπροστά σε σημαντικά νέα δεδομένα. Γνωρίζαμε μέχρι τώρα ότι τα κείμενα, κάθε μορφής κείμενα, είναι διαθέσιμοι κοινωνικοί σημειωτικοί πόροι (available social semiotic resources) (NLG 2000), που διαμορφώνονται σε στενή συνάρτηση με τις κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της κάθε κοινωνίας. Όπως εύστοχα έχει επισημανθεί «τα κειμενικά είδη δεν είναι απλώς φόρμες. Είναι μορφές ζωής, τρόποι ύπαρξης. Είναι πλαίσια για κοινωνική δράση και περιβάλλοντα μάθησης» (Bazerman 1997:19). Αν κατανοήσουμε τα κειμενικά είδη (genres) σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ως «τρόπους ύπαρξης» (ways of being), τότε αυτό σημαίνει ότι τα νέα περιβάλλοντα παραγωγής γραπτού λόγου προτείνουν μέσω των «προτύπων» τους μορφές ζωής και «πλαίσια για κοινωνική δράση» (frames for social action) που δεν έχουν σχέση με την ελληνική πραγματικότητα. Έτσι, τα ψηφιακά περιβάλλοντα παραγωγής γραπτού λόγου, τα οποία διαφημίζονται στη βιβλιογραφία ως τα κατεξοχήν μέσα που ευνοούν τον πειραματισμό και τη δημιουργικότητα κατά το γράψιμο, μετά από μια προσεχτικότερη διερεύνηση διαπιστώνεται ότι προωθούν και την κατευθυνόμενη μίμηση για λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες, όπως η Ελληνική.

Το γεγονός ότι οι ΤΠΕ ως περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμού δεν είναι ουδέτερες, 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 πρώτου και του δεύτερου κύκλου (βλ. Koutsogiannis 2004).

Μέχρις εδώ καταβλήθηκε προσπάθεια να προσεγγιστούν τα ψηφιακά περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμού από μια τοπική, πολιτισμικά και γλωσσικά, αφετηρία. Κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο, αλλά δεν είναι επαρκές. Είναι καλύτερα να προσεγγιστεί το δεδομένο αυτό στο πλαίσιο ευρύτερων – παγκόσμιων αλλαγών, οι οποίες με όχημα και τη γλώσσα ωθούν σε νέους, παγκόσμιας μορφής, «τρόπους ύπαρξης». Θα παρατεθούν στη συνέχεια δύο ενδεικτικά παραδείγματα προς αυτή την κατεύθυνση. Οι Machin & van Leeuwen (2003) μελέτησαν 44 τοπικές εκδοχές του περιοδικού *Cosmopolitan* και εντόπισαν ότι η στενή σχέση μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού τείνει να διασπαστεί για πρώτη φορά στην ιστορία της ανθρωπότητας. Διαπίστωσαν ότι η τοπική (συχνά εθνική) γλώσσα είναι ένα επιφανειακό φαινόμενο που δεν παίζει ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας, αλλά λειτουργεί ως όχημα που μεταφέρει τις αξίες ενός «παγκόσμιου» μοντέλου γυναίκας, το οποίο προωθείται μέσω του περιοδικού, μιας γυναίκας «άνετης και άφοβης». Το κείμενο δείχνει ότι η τοπική εκδοχή είναι εξαιρετικά επιφανειακή και ότι τώρα είναι επείγον, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε τους λόγους (discourses) και τις πρακτικές που διαμορφώνουν τον κόσμο των μέσων ενημέρωσης.

Αλλά κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει μόνο στον χώρο της μόδας και του life style, αλλά και στις ίδιες τις λογικές που διαπερνούν τις επιστημονικές αναζητήσεις για τη

διδασκαλία της γλώσσας. Η Cameron επισημαίνει, λαμβάνοντας υπόψη τις «επικοινωνιακές δεξιότητες» (communication skills) που υιοθετούνται στη διδασκαλία των γλωσσών, ότι αυτές είναι πανομοιότυπες με τις κυρίαρχες οπτικές στον αγγλοσαξονικό κόσμο. Έτσι, σημειώνει χαρακτηριστικά «η γλώσσα μετατρέπεται σε ένα παγκόσμιο προϊόν διαθέσιμο σε διαφορετικές τοπικές εκδοχές» (Cameron, 2003: 70).

Δεν είναι, νομίζω, δύσκολο να συμφωνήσουμε ότι στην κατηγορία αυτή των «παγκόσμιων προϊόντων» που προωθούνται μέσω θεωριών για τη γλωσσική διδασκαλία και μέσω παγκόσμιων περιοδικών, όπως το *Cosmopolitan* –τα οποία μας φαίνονται καθόλα φυσικά– ανήκουν και πολλά από τα σύγχρονα περιβάλλοντα επικοινωνίας, όπως τα ΠΕΚ που εν συντομία συζητήσαμε εδώ. Αν όμως συμφωνήσουμε στη διαπίστωση αυτή, σημαίνει ότι θα πρέπει να ξαναδούμε με μεγαλύτερη προσοχή όσα συζητούνται στο πλαίσιο του πρώτου και του δεύτερου κύκλου.

Από τη συζήτηση στην παρούσα ενότητα προκύπτει ότι τα ψηφιακά περιβάλλοντα για διάβασμα, γράψιμο και επικοινωνία δεν είναι ουδέτερα και ότι είναι απαραίτητη μια κριτική προσέγγιση κατά την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία. Προκύπτει επίσης ότι η εστίαση στην τοπικότητα και την πολιτισμική διαφορά είναι μεν απαραίτητη αλλά δεν είναι επαρκής. Οι συγκεκριμένες επισημάνσεις δεν διαφέρουν κατά βάθος από αυτές της αμέσως προηγούμενης υποενότητας. Εκεί επισημάνθηκε το φαινόμενο του εργαλειακού λόγου, η ευρεία του διάδοση ως παγκόσμιου λόγου (global discourse) και οι επιπτώσεις που συνεπάγεται στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των λιγότερο, κυρίως, ομιλούμενων γλωσσών. Στην παρούσα ενότητα η εστίαση μεταφέρθηκε στη μη ουδετερότητα των ψηφιακών περιβαλλόντων παραγωγής λόγου και στις ενδεχόμενες συνέπειες για γλώσσες άλλες εκτός της Αγγλικής. Στη μία περίπτωση έχουμε έναν παγκόσμιο λόγο (global discourse) που θεωρείται ουδέτερος και υιοθετείται άκριτα, ενώ στην άλλη έχουμε παγκόσμια ψηφιακά περιβάλλοντα για γράψιμο που θεωρούνται ουδέτερα, ενώ δεν είναι.

Και στις δύο όμως περιπτώσεις, και κυρίως στη δεύτερη, επιχειρήθηκε να διαβαστούν τα παραδείγματα αυτά υπό το πρίσμα όχι μόνο τοπικών αλλά και ευρύτερων μεταβολών. Με το δεύτερο, κυρίως, παράδειγμα αρχίσαμε να στρέφουμε το ενδιαφέρον μας σε μια ευρύτερη προσέγγιση, όπου η εστίαση στην τοπικότητα, στις εθνικές γλώσσες και την πολιτισμική διαφορά θα διαλέγεται με ευρύτερες, παγκόσμιου χαρακτήρα αλλαγές των ημερών μας. Με αυτό το σκεπτικό θα συνεχίσουμε και στην επόμενη υποενότητα.

1.4.2 Αλλαγές στον γραπτό κόσμο: η διαλεκτική μεταξύ τοπικού και παγκόσμιου

Το ελληνικό ηλεκτρολόγιο

Μεγάλη συζήτηση έχει πραγματοποιηθεί στον χώρο της διδασκαλίας των γλωσσών ως προς τις θετικές επιπτώσεις που έχει η χρήση των υπολογιστών στην παραγωγή γραπτού λόγου (Hawisher et al. 1996, Κουτσογιάννης 1998). Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει δοθεί, επίσης, στην ανάλυση νέων μορφών γραπτού λόγου που έχουν σχέση με το γράψιμο στα περιβάλλοντα σύγχρονης (chat rooms, Instant messaging) και ασύγχρονης επικοινωνίας (E-mail, Fora) (βλ. υποενότητα 1.2). Πολύ μικρότερη βαρύτητα έχει δοθεί στις επιπτώσεις που έχει η ευρεία υιοθέτηση των υπολογιστών ως μέσων παραγωγής γραπτού λόγου στις λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες. Προσεγγίσαμε ήδη στην προηγούμενη υποενότητα μια πτυχή του θέματος αυτού (βλ. υποενότητα 1.4.1 «Τοπι-

κή προσαρμογή των ψηφιακών περιβαλλόντων παραγωγής λόγου και παγκόσμιοι λόγοι»). Θα αναφέρουμε στη συνέχεια κάποια ενδεικτικά παραδείγματα των νέων δεδομένων που εισάγει η χρήση των υπολογιστών ως μέσων παραγωγής γραπτού λόγου στην ελληνική γλώσσα. Το πρώτο πράγμα που διαπιστώνει κανείς, αν προσέξει ένα ελληνικό πληκτρολόγιο, είναι ότι δεν υπάρχει πλήκτρο για την ελληνική άνω τελεία. Η εισαγωγή της άνω τελείας σε ένα κείμενο δεν είναι επομένως εύκολη για το μέσο χρήστη. Στο διαδίκτυο προτείνονται ποικίλες τεχνικές για την εισαγωγή της, όπως ο παρακάτω συνδυασμός πλήκτρων: Alt + 729 ή Alt + 0183 ή 0387 + Alt + X.

Στο δικό μου υπολογιστή (Windows Vista, Microsoft Office 2003) κανένας από αυτούς τους συνδυασμούς δεν λειτουργεί, γι' αυτό και ακολουθώ την περίπλοκη διαδρομή: Menu, insert, symbol, Greek Semicolon. Το ενδιαφέρον είναι ότι το ζήτημα αυτό δεν έχει καν συζητηθεί, αλλά και δεν έχουμε έρευνες ως προς τις επιπτώσεις που έχει η έλλειψη αυτή στο σύστημα της στίξης της ελληνικής γλώσσας. Μια πρώτη δική μου αποτίμηση, που προέρχεται από αδημοσίευτη μελέτη σε σώματα κειμένων (text corpora) δημοσιογραφικού και σχολικού λόγου, δείχνει ότι υπάρχει σαφής τάση για μείωση στη χρήση της ελληνικής άνω τελείας, κυρίως σε κείμενα που δεν υφίστανται γλωσσική επιμέλεια ειδικών.

Το ζήτημα που έχει όμως συζητηθεί ιδιαίτερα και στο οποίο θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στη συνέχεια είναι αυτό της ευρείας χρήσης του λατινικού αλφαβήτου κατά την παραγωγή γραπτού λόγου στα ελληνικά.

Τα λατινοελληνικά (Greeklish)

Είναι γνωστές οι συζητήσεις που διεξάγονται τόσο σε επιστημονικούς κύκλους όσο και στον Τύπο σε σχέση με την ανάδυση και χρήση του λατινοελληνικού αλφαβήτου (Greeklish) (π.χ. Androutsopoulos 2007, Koutsogiannis & Mitsikopoulou 2003, Tseliga 2007).

Τα περισσότερα δεδομένα που διαθέτουμε για το θέμα αυτό προέρχονται από παλιές, σχετικά, έρευνες, γι' αυτό θα δώσω κάποια δεδομένα από μια πιο πρόσφατη δική μου έρευνα. Σε ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από 4.174 παιδιά 14-16 χρόνων από όλη την Ελλάδα⁶ υπήρχε ερώτηση αν χρησιμοποιούν ελληνική γραφή ή Greeklish όταν γράφουν σε περιβάλλοντα Chat Rooms. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1) φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών χρησιμοποιεί τα Greeklish (43,3%), έναντι 27,9% του ελληνικού αλφαβήτου και 28,8% και τα δύο, ανάλογα με την περίπτωση. Η διαπίστωση έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αν λάβουμε υπόψη ότι τα παιδιά αυτά εξοικειώθηκαν με τις ΤΠΕ μετά από το 2000, όταν δηλαδή τα προβλήματα με την ελληνική γραφή θα έπρεπε λογικά να έχουν ξεπεραστεί λόγω της υποστήριξης της ελληνικής γραφής από το διεθνές πρότυπο Unicode που στοχεύει στην κωδικοποίηση όλων των συστημάτων γραφής.

Πίνακας 1. Γράψιμο σε Chatrooms

		Αν συμμετέχεις σε chat rooms χρησιμοποιείς:			
		Ελληνικό αλφάβητο	Λατινικό	Και τα δύο, εξαρτάται	Σύνολο
Δημόσια σχολεία	%	31,5%	38,6%	29,9%	100,0%
Ιδιωτικά σχολεία	%	12,1%	63,9%	23,9%	100,0%
Σύνολο	%	27,9%	43,3%	28,8%	100,0%

⁶Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2006. Για μια λεπτομερή περιγραφή της βλ. Κουτσογιάννης 2011.

Το δεύτερο συμπέρασμα είναι ότι η χρήση του λατινικού αλφαβήτου δεν αποτελεί απλώς ένα γραφηματικό επίπεδο ύφους (register) (Androutsopoulos 2007), που χρησιμοποιείται από τα νέα παιδιά σε συγκεκριμένες ηλεκτρονικές χρήσεις. Φαίνεται να σχετίζεται περισσότερο με συγκεκριμένες κοινωνικές κατηγορίες παιδιών και συγκεκριμένες πρακτικές. Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι παιδιά που ανήκουν σε πιο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, που φοιτούν σε ακριβά ιδιωτικά σχολεία⁷ όπου χρησιμοποιούνται σε μεγαλύτερη έκταση οι υπολογιστές και τα αγγλικά, χρησιμοποιούν σε πολύ μεγαλύτερη έκταση τα Greeklish (63,9%) έναντι των παιδιών που φοιτούν στα δημόσια σχολεία (38,6%). Το ερώτημα είναι εύλογο: γιατί τα παιδιά αυτά να χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό το λατινικό και όχι το ελληνικό αλφάβητο;

Κατά τη γνώμη μας η απάντηση αυτή δεν μπορεί να δοθεί, αν δεν αντιμετωπίσουμε το θέμα στο σύνολο των πρακτικών των συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων με την αγγλική γλώσσα. Θεωρούμε ότι η χρήση του λατινικού αλφαβήτου είναι παρεπόμενο της ευρείας χρήσης και εξοικείωσης των παιδιών της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας με την αγγλική γλώσσα. Από άλλες αναλύσεις μας έχουμε διαπιστώσει ότι παιδιά με τα ίδια ακριβώς χαρακτηριστικά συμμετέχουν περισσότερο σε αγγλικά Chat Rooms (Κουτσογιάννης 2010). Διαπιστώσαμε, επίσης, ότι η εξοικείωση αυτή (με τη λειτουργική χρήση των Αγγλικών και των ΤΠΕ) αποτελεί βασική στρατηγική επιδίωξη των περισσότερων γονιών από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, στρατηγική (strategy) που υλοποιείται, μεταξύ άλλων, και με την αποστολή των παιδιών τους σε συγκεκριμένα ιδιωτικά σχολεία.

Εξυπακούεται ότι δεν θεωρούμε ότι το φαινόμενο των Greeklish είναι αποτέλεσμα της στρατηγικής αυτής, αλλά άλλων δεδομένων (κυρίως τεχνικών) που ανάδειξαν το φαινόμενο κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980. Δεν υποστηρίζουμε επίσης ότι το φαινόμενο αυτό ερμηνεύεται αποκλειστικά με την οπτική αυτή. Τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας όμως μας δίνουν ισχυρά επιχειρήματα να υποστηρίξουμε ότι το φαινόμενο της χρήσης της λατινικής γραφής τροφοδοτείται εν μέρει και από την τάση για ευρεία χρήση της αγγλικής γλώσσας από κάποια συγκεκριμένα κοινωνικά στρώματα. Θα μπορούσαμε να πούμε, δηλαδή, ότι ενισχύεται περισσότερο από την προσπάθεια κάποιων κοινωνικών στρωμάτων για ενίσχυση της εξωστρέφειας των παιδιών τους (Κουτσογιάννης 2011). Στο πλαίσιο της λογικής αυτής θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι όσο περισσότερο η Αγγλική (σε συνδυασμό προφανώς με την ευρεία χρήση των ΤΠΕ) διεισδύει στην καθημερινότητα των παιδιών, τόσο το γράψιμο με Greeklish θα θεωρείται ως κάτι αυτονόητο και θα επιτείνεται.

Είναι προφανές ότι η ευρεία αυτή χρήση του λατινικού αλφαβήτου σε ψυχαγωγικές κυρίως πρακτικές γραμματισμού των παιδιών έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και για το γλωσσικό μάθημα. Θα αγνοήσουμε το γεγονός αυτό στο σχολείο ή θα το προσεγγίσουμε; Και εφόσον το προσεγγίσουμε με ποιον τρόπο και γιατί θα γίνει αυτό; Πρόκειται για ένα λεπτό ζήτημα που θα το συζητήσουμε αναλυτικότερα στην τρίτη ενότητα της μελέτης.

⁷ Στο δείγμα μας υπήρχαν 759 παιδιά που φοιτούσα σε ακριβά ιδιωτικά σχολεία, όπου η Αγγλική διδάσκεται σε μεγάλη έκταση, κάποια δε μαθήματα σε αρκετά από τα σχολεία αυτά (π.χ. το μάθημα της Πληροφορικής) διδάσκονται στα αγγλικά.

Συζητήσαμε μέχρις εδώ κάποια νέα δεδομένα που σχετίζονται με την ευρεία χρήση των ΤΠΕ ως μέσων γραπτής έκφρασης στην ελληνική γλώσσα. Παρόμοια φαινόμενα έχουν επισημανθεί και σε άλλες γλώσσες και χώρες. Πρόκειται επομένως για δεδομένα που έχουν σχέση πρωτίστως με γλώσσες που δεν χρησιμοποιούν το λατινικό αλφάβητο. Επισημάνσαμε επίσης ότι για το φαινόμενο αυτό διεξάγονται έντονες συζητήσεις στον ελληνικό τύπο. Αυτή όμως είναι η μία μόνο πτυχή του θέματος. Αν δούμε το ζήτημα κάπως ευρύτερα, θα διαπιστώσουμε ότι ανάλογες συζητήσεις διεξάγονται και για την αγγλική γλώσσα, οι οποίες είναι μάλιστα το ίδιο έντονες, όπως οι ελληνικές. Μεγάλο μέρος του Τύπου και των μέσων ενημέρωσης γενικότερα επισημαίνει με έντονη ανησυχία ότι η γραπτή αγγλική γλώσσα μεταβάλλεται, δεν λείπουν δε δημοσιεύματα που επισημαίνουν ότι «η Τεχνολογικά Διαμεσολαβημένη Επικοινωνία σηματοδοτεί τον σταδιακό θάνατο της αγγλικής γλώσσας» (Thurlow 2006).

Θα μπορούσαμε επομένως να πούμε ότι δεν έχουμε αλλαγές που έχουν σχέση με κάποιες μόνο γλώσσες. Πρόκειται μάλλον για ευρύτερες αλλαγές που ενισχύονται ή παίρνουν συγκεκριμένο περιεχόμενο με την ευρεία χρήση των νέων μέσων, αλλά δεν οφείλονται μόνο σε αυτά. Μια προσεχτική ανάγνωση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι παρατηρούνται ευρύτερες αλλαγές στη γραπτή γλώσσα γενικότερα, εξαιτίας ευρύτερων αλλαγών (οικονομικών, κοινωνικών, πολιτισμικών) και δεν σχετίζονται οι αλλαγές αυτές αποκλειστικά με τα νέα μέσα (βλ. Crystal 2008, Baron 2008). Έρευνες δε σε σώματα κειμένων αναδεικνύουν ότι πράγματι παρατηρείται τάση για «προφορικότητα (colloquialisation) στο γραπτό λόγο, κυρίως τον δημοσιογραφικό (Hundt & Mair 1999). Αυτές οι παγκόσμιες τάσεις για αλλαγές στον γραπτό λόγο έχουν τις τοπικές τους εκδοχές, οι δε νέες τεχνολογίες παίζουν σίγουρα κάποιο ρόλο στο είδος και στο εύρος των αλλαγών αυτών, αλλά δεν είναι οι αποκλειστικά υπεύθυνες.

Και εδώ τα ερωτήματα είναι αυτονόητα: σε ποιο βαθμό, τότε και γιατί αυτή η τάση για προφορικότητα και η σχέση της με τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα μπορεί να αποτελέσει εστίαση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; Μπορεί αυτό το γεγονός να αγνοηθεί και πώς μπορεί να προσεγγιστεί στο σχολείο; Και αυτό το θέμα θα συζητηθεί στην τρίτη ενότητα της μελέτης.

1.4.3 Η σπουδαιότητα της ιστορίας

Στις αναλύσεις που επιχειρήσαμε στην προηγούμενη ενότητα εστίασαμε το ενδιαφέρον μας στην ανάδειξη τοπικών φαινομένων, αφού τα περισσότερα παραδείγματα προέρχονται από την ελληνική γλώσσα και πραγματικότητα. Έχοντας όμως υπόψη τον κίνδυνο που εγκυμονεί μια προσέγγιση με όρους τοπικούς, επιχειρήσαμε παράλληλα να αναδείξουμε σε κάθε περίπτωση που συζητήθηκε το γεγονός ότι η τοπική εκδοχή έχει ενδιαφέρον, αλλά καλό είναι να έχουμε υπόψη μας το ευρύτερο, ενδεχομένως παγκόσμιο πλαίσιο, εντός του οποίου είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε και τις τοπικές ιδιαιτερότητες. Από τη συζήτηση των παραδειγμάτων αυτών προκύπτει ότι η εστίαση σε ευρύτερες αλλαγές μας δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε καλύτερα και τις τοπικές ιδιαιτερότητες.

Αν όμως έχουμε τέτοιου είδους ευρύτερες αλλαγές, σαν τα παραδείγματα που συζητήθηκαν παραπάνω, σημαίνει ότι έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να φωτίσουμε απευθείας κάποιες από τις αλλαγές αυτές. Ακολουθώντας αυτή τη λογική, στην παρούσα

υποενότητα θα δώσουμε ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάδειξη του σημαντικού ρόλου του ιστορικού πλαισίου στην ανάγνωση των εξελίξεων. Έτσι, θα ξεφύγουμε συνειδητά από τη συζήτηση δεδομένων τοπικού χαρακτήρα και θα επιχειρήσουμε να εστιάσουμε σε ευρύτερες μεταβολές της εποχής μας, προκειμένου να ενισχύσουμε περισσότερο το επιχείρημα ότι μια ιστορικά υπονιασμένη ανάγνωση φωτίζει καλύτερα τη μελέτη επιμέρους τοπικών ιδιαιτεροτήτων. Η συζήτηση θα γίνει μέσω ενός ενδεικτικού παραδείγματος, το οποίο έχει σχέση με ό,τι συζητήθηκε στον πρώτο και το δεύτερο κύκλο.

Ιστορική ανάγνωση των ΤΠΕ στη γλωσσική εκπαίδευση

Ένα σημαντικό πρόβλημα στις συζητήσεις για την αξιοποίηση των ΤΠΕ 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.

Στην περίπτωση του πεδίου που συζητάμε, για παράδειγμα, τρία θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τα κρίσιμα ιστορικά δεδομένα που σημαδεύουν κάποιες από τις βασικές οπτικές για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της γλώσσας. Το πρώτο σχετίζεται με το ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο των δεκαετιών 1950-1970 και ειδικότερα με τις εκπαιδευτικές επιπτώσεις του *ψυχρού πολέμου*. Μετά από το τέλος του Β Παγκοσμίου 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, για να συνεισφέρουν στην επικράτηση αυτή και κυρίως στην εξουδετέρωση της μεγάλης αντιπάλου της εποχής, της Σοβιετικής Ένωσης. 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 et al. 1996).

Οι προσπάθειες αυτές δεν μπορούσαν παρά να στηριχθούν στα κυρίαρχα επιστημονικά παραδείγματα της εποχής, που ήταν ο συμπεριφορισμός ως προς τη μάθηση και ο δομισμός στον χώρο της μελέτης της γλώσσας. Οι αντιλήψεις αυτές, οι οποίες ήταν οι κυρίαρχες στις ΗΠΑ μέχρι και τη δεκαετία του 1960, παρότι είχαν αρχίσει να αμφισβητούνται επιστημονικά, αποτέλεσαν το υπόβαθρο στο οποίο στηρίχτηκαν και τα πρώτα προγράμματα σε υπολογιστή, όπως είδαμε στην υποενότητα 1.2 (πρώτος κύκλος).

Το δεύτερο ιστορικό δεδομένο συνδέεται με τη σταδιακή μετάβαση μετά από το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, και ειδικότερα κατά τις τελευταίες τρεις – τέσσερις δεκαετίες, προς μια μεταβιομηχανικού τύπου οικονομία και κοινωνία σε αρκετές χώρες της Δύσης και στις ΗΠΑ, όπου ο μαθητής δεν μπορεί να θεωρείται παθητικός δέκτης της γνώσης αλλά ενεργός συμμετοχος στις διαδικασίες παραγωγής της. Η έμφαση σε αυτό που αποκαλούμε σήμερα παραδοσιακό γραμματισμό (traditional literacy), γνωστό ως «βασικά» (basics) στον αγγλοσαξονικό κόσμο, 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 καλλιερ-

γούμενες δεξιότητες της ανάγνωσης και γραφής δεν αρκούσαν για το είδος των πολιτών που η νέα οικονομία και κοινωνία απαιτούσε. Η νέου τύπου οικονομία, που αρχίζει σταδιακά να απαιτεί περισσότερο σκεπτόμενους ανθρώπους και λιγότερο απλούς εκτελεστές εντολών, είναι προφανές πως έχει ανάγκη και από νέες θεωρίες. Σε ένα τέτοιο ερμηνευτικό πλαίσιο είναι, κατά τη γνώμη μας, πιο εύκολο να κατανοήσουμε τις έντονες επιστημονικές και τεχνολογικές αναζητήσεις των κρίσιμων δεκαετιών μετά από το 1970.

Αν αναλύσει κανείς προσεχτικά τις αναζητήσεις της ίδιας χρονικής περιόδου ως προς την αξιοποίηση των υπολογιστών στη γλωσσική διδασκαλία, θα διαπιστώσει ότι η μεταβολή αυτή ανιχνεύεται εύκολα στο είδος των ψηφιακών περιβαλλόντων και στις παιδαγωγικές θεωρίες που προτείνονται. Κατά βάθος δεν έχουμε απλώς μια «κοπερνίκεια επανάσταση» (“Copernical turn”) λόγω του γεγονότος ότι μέχρι τότε θεωρούνταν ότι ο υπολογιστής μπορούσε να διδάξει (=Tutor), ενώ από εκεί και ύστερα ο υπολογιστής θεωρούνταν ως μέσο που μπορούσε να διευκολύνει τη γλωσσική διδασκαλία (=Tool) (Hawisher et al. 1996:46). Έχουμε μια σημαντική επανάσταση ως προς το πώς εκλαμβάνονταν ο μαθητής, κατά προέκταση και ο δάσκαλος. Πιο απλά: έχουμε μια σημαντική στροφή στην ίδια την «τεχνολογία» της διδασκαλίας⁸, επομένως και στο είδος των μαθητικών ταυτοτήτων που προτείνεται να συγκροτηθούν και όχι απλώς στο μέσο που χρησιμοποιείται.

Το τρίτο δεδομένο το συζητήσαμε ήδη στην υποενότητα 1.3 (δεύτερος κύκλος) και έχει σχέση με τον δεύτερο κύκλο, όπου δίνεται βαρύτητα στην ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων που έχει η αναπαράσταση του νοήματος στην οθόνη σε σχέση με το έντυπο. Κατά βάθος όμως δεν έχει απλώς σχέση με το γεγονός ότι οι ΤΠΕ είναι μέσα πρακτικής γραμματισμού ή με το γεγονός ότι διευκολύνεται η πολυτροπική έκφραση. Η μεταβολή είναι και εδώ βαθύτερη και έχει σχέση με το είδος του αναγνώστη που συγκροτείται μέσω της ευρείας χρήσης της οθόνης στην επικοινωνία: ο Kress σε πολλά κείμενά του (βλ. Kress 2003, 2010) επισημαίνει εύστοχα ότι η μετάβαση από το έντυπο στην οθόνη και το πολυτροπικό κείμενο συνεπάγεται, αλλά και προϋποθέτει, και μια διαφορετική ταυτότητα αναγνωστών: από την πειθαρχία που επέβαλε στον αναγνώστη η αυστηρή συνταγματική διάταξη του γραπτού λόγου στο έντυπο, στην ανάγνωση ως χαλάρωση και απόλαυση που ευνοεί η πολυτροπική αναπαράσταση του νοήματος στην οθόνη· από τη συγκέντρωση που απαιτεί η ανάγνωση του γραπτού, στη χαλαρότητα του ξεφυλλίσματος που ευνοεί το διαδικτυακό κείμενο. Πρόκειται για εξέλιξη που αντιστοιχεί με παρόμοιες άλλες εξελίξεις σε πολλές πτυχές μιας, εν πολλοίς, καταναλωτικής καθημερινότητας.

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 κλπ. Το ζήτημα γίνεται βαθύτερα πολιτικό και απαιτείται να απαντήσουμε σε καίρια 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. ψηφιακά μέσα) Τεχνολογικά Διαμεσολαβημένης Επικοινωνίας που θα χρησιμοποιήσουμε και κατά βάθος ως προς το είδος των εγγράμματων ταυτοτήτων (literate identities) που μας ενδιαφέρει να καλλιεργήσουμε μέσω της γλωσσικής διδασκαλίας και εν τέλει ως προς το είδος της κοινωνίας που μας ενδιαφέρει. Πίσω επομένως από τις τε-

⁸ Με το περιεχόμενο που δίνει στον όρο τεχνολογία ο Foucault (βλ. Ball 1990).

χνολογίες και τα περιβάλλοντα που θα πρέπει να συζητήσουμε στην τρίτη ενότητα της παρούσας μελέτης είναι απαραίτητο να έχουμε πάντα υπόψη μας το είδος των μαθητικών εγγράμματων ταυτοτήτων που συνεισφέρουμε να συγκροτηθούν με τις επιλογές και προτάσεις μας.

1.5 Συμπεράσματα

Στο παρόν κείμενο επιχειρήσαμε να εντάξουμε τις συζητήσεις για τη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία σε τρεις κύκλους. Στον πρώτο κύκλο τοποθετήσαμε τις συζητήσεις που αντιμετωπίζουν τις ΤΠΕ ως παιδαγωγικά μέσα που θα συνεισφέρουν σημαντικά στη βελτίωση της διδασκαλίας και διαγράψαμε πολύ επιγραμματικά την ιστορική διαδρομή που έχει διανυθεί στον χώρο αυτό ως τώρα. Στον δεύτερο κύκλο τοποθετήσαμε μια άλλη κατηγορία επιστημονικών συζητήσεων που αντιμετωπίζει τις ΤΠΕ 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 τα νέα μέσα παράλληλα, τόσο ως μέσα πρακτικής γραμματισμού όσο και ως μέσα διδασκαλίας, αξιοποιώντας δημιουργικά και τις δύο παραδόσεις.

Δώσαμε όμως τη μεγαλύτερη βαρύτητα, προκειμένου να αναδείξουμε πτυχές που πολύ σπάνια αναδεικνύονται και συζητούνται, τις οποίες τοποθετήσαμε στον τρίτο κύκλο. Οι τομείς που συζητήσαμε είναι ενδεικτικοί, προκειμένου να αναδείξουμε τη λογική και όχι να εξαντλήσουμε ένα τόσο σύνθετο ζήτημα. Για τον κύκλο αυτό όμως δεν έχει τόση βαρύτητα η εστίαση στις περιπτώσεις και στα παραδείγματα, όσο στη λογική. Υποστηρίζουμε ότι οι περισσότερες από τις 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 τρίτος κύκλος που προτείνεται ως πλαίσιο, προκειμένου να διαβάζεται με μεγαλύτερη επιστημονική ψυχραιμία το περιεχόμενο των άλλων δύο. Νομίζω ότι είναι ο κύκλος που ταιριάζει απόλυτα στην ακαδημαϊκή ευρωπαϊκή παράδοση και μπορεί να αποτελέσει το πλαίσιο για χάραξη ευρωπαϊκής πολιτικής σε ένα τόσο σημαντικό ζήτημα, όπως αυτό της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία των γλωσσών. Κυρίως όμως προσφέρεται για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής σε λιγότερο οικονομικά εύρωστες χώρες, όπως η Ελλάδα, οι οποίες δεν έχουν την πολυτέλεια της κατασπατάλησης πόρων.

2. ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΩΝ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΤΑ ΤΑΞΗ

2.1 Εισαγωγή

Η προηγούμενη ενότητα είναι, θα μπορούσαμε να πούμε, περισσότερο θεωρητική, κωδικοποιώντας τις δυνατότητες αξιοποίησης των ΤΠΕ στη γλωσσική εκπαίδευση και αναζητώντας σχετικά παραδείγματα από τη διεθνή εμπειρία. Στην ενότητα αυτή η εστίαση μεταφέρεται πιο κοντά στο διδακτικό δια ταύτα: στα περιβάλλοντα που μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο του κάθε κύκλου, αλλά και στον τρόπο που αυτό

θα μπορούσε να γίνει. Η συζήτηση διεξάγεται με βάση την κωδικοποίηση που επιχειρείται σε πίνακες που παρατίθενται στο παράρτημα του παρόντος κειμένου (βλ. Παράρτημα Α). Πρόκειται για τρεις πίνακες, κάθε ένας από τους οποίους αποτυπώνει τις επιλογές που διαθέτουμε στο πλαίσιο του κάθε κύκλου. Στον κάθε πίνακα αποτυπώνεται το είδος των περιβαλλόντων που μπορούν να αξιοποιηθούν, δίνονται ενδεικτικά παραδείγματα, προτείνονται συγκεκριμένες τάξεις στις οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν, παρατίθεται επιγραμματικά η λογική με την οποία μπορεί αυτό να γίνει και η συχνότητα με την οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Το κείμενο που ακολουθεί παρακολουθεί κατά βάση και επεξηγεί το περιεχόμενο των συγκεντρωτικών αυτών πινάκων.

2.2 Συνοπτική συζήτηση περιβαλλόντων του Α΄ κύκλου

2.2.1 Κλειστά περιβάλλοντα

Αποκαλούνται κλειστά τα ψηφιακά περιβάλλοντα στα οποία δεν είναι δυνατή η παρέμβαση στο περιεχόμενό τους από δάσκαλο και μαθητές. Όπως είδαμε στην πρώτη ενότητα, από τη δεκαετία του 1960 ήδη αναζητήθηκε στη μηχανή το μέσο με τη μεγαλύτερη υπομονή και τη σταθερότερη συμπεριφορά, που θα μπορούσε να υλοποιηθεί κατά τον καλύτερο τρόπο τις αντιλήψεις της εποχής για τη διδασκαλία της γλώσσας. Οι αντιλήψεις αυτές - κατά περίεργη σύμπτωση; - μπορούσαν κάλλιστα να εξυπηρετηθούν από τις περιορισμένες δυνατότητες των υπολογιστών στην κατανόηση φυσικών γλωσσών. Στο πλαίσιο της λογικής αυτής ο υπολογιστής αποτελεί τον υπομονετικό δάσκαλο, που παρέχει την ύλη σε μικρές ενότητες στο μαθητή: ενισχύει την επιτυχία με έπαινο και σε περίπτωση αποτυχίας του παρέχει την κατάλληλη ανατροφοδότηση, έτσι ώστε να οδηγηθεί 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.

Η πρώτη αυτή κατηγορία λογισμικού εγκαινιάζει ουσιαστικά ένα ολόκληρο επιστημονικό ρεύμα, γνωστό διεθνώς ως CALL (Computer Assisted Language Learning) (βλ. ενότητα 1.2), το οποίο επιχειρεί να αξιοποιήσει τον υπολογιστή ως παιδαγωγικό περιβάλλον για την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των εκάστοτε γλωσσοδιδακτικών αντιλήψεων. Στην αρχική αυτή φάση που περιγράφουμε εδώ, οι πρώτες απόπειρες δημιουργίας λογισμικού στηρίζονται στις αρχές της προγραμματισμένης διδασκαλίας, όπως εκφράστηκαν από το κίνημα του συμπεριφορισμού, κατά το οποίο, σε αδρές γραμμές, η γλώσσα κατακτάται μέσω της μίμησης, της επανάληψης και της ενίσχυσης, και το κίνημα της γλωσσολογικής σχολής του δομισμού, κατά την οποία η γλώσσα λαμβάνεται ως σύστημα δομών, που αρθρώνονται σε επίπεδα φωνητικής, φωνολογίας, μορφολογίας και σύνταξης, ενώ τα εκάστοτε γλωσσικά φαινόμενα εξετάζονται σε επίπεδο πρότασης. Ως προς το περιεχόμενο λοιπόν η έμφαση δίνεται, κυρίως, στην εξάσκηση σε θέματα γραμματικής και σύνταξης που αντιμετωπίζονται κατά βάση σε προτασιακό επίπεδο.

Στην κατηγορία αυτή κατατάσσουμε τις παρακάτω υποκατηγορίες:

Περιβάλλοντα εξάσκησης (drill and practice)

Τα προγράμματα αυτά είχαν και έχουν ως στόχο την εξάσκηση των μαθητών σε επιμέρους ενότητες διδαγμένης ύλης. Θα μπορούσαμε να παραλληλίσουμε την ύλη που προσφέρεται με ένα αντίστοιχο βιβλίο ασκήσεων, με τη διαφορά πως στα προγράμματα εξάσκησης δεν χρειάζεται η παρέμβαση του δασκάλου, ενώ παράλληλα υπάρχει ποικιλία ασκήσεων αξιοποιώντας τις δυνατότητες της τεχνολογίας. Η διόρθωση και η ανατροφοδότηση γίνεται από το λογισμικό, το οποίο είναι δυνατό να προσαρμοστεί στις δυνατότητες του ασκούμενου και να παρουσιάσει στο τέλος την πορεία και την επίδοσή του. Τα λογισμικά αυτής της κατηγορίας, που στοχεύουν στη γλωσσική διδασκαλία, εξασκούν συνήθως τους μαθητές σε διάφορες ενότητες της γραμματικής και του συντακτικού ή στην εκμάθηση του λεξιλογίου. Πολλές φορές, επίσης, έχουν τη μορφή ασκήσεων κλειστού τύπου (πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης, συμπλήρωσης κενών κλπ.)

Τα λογισμικά αυτά εμφανίζονται είτε αυτόνομα είτε ενσωματωμένα σε άλλου τύπου λογισμικά (π.χ. παιχνίδια). Το πιο γνωστό περιβάλλον – γεννήτρια τέτοιων ασκήσεων είναι το *Hot Potatoes*.

Τα περιβάλλοντα αυτά προτείνεται να χρησιμοποιούνται σε περιορισμένη έκταση για πολλούς λόγους, μεταξύ των οποίων οι εξής:

- Υπεραπλουστεύεται το φαινόμενο κατάκτησης της γλώσσας στο σχήμα ερέθισμα – απάντηση – αξιολόγηση (E-A-A), γεγονός που δεν είναι πια αποδεκτό. Σήμερα είναι κοινώς αποδεκτό ότι η κατάκτηση της γλώσσας δεν είναι μια τόσο απλή – μηχανιστική διαδικασία και δίνεται μεγάλη βαρύτητα στην κοινωνική διάσταση της κατήχης της.
- Η υιοθέτηση του γνωστού αυτού παραδοσιακού μοντέλου (E-A-A) στη διδασκαλία της γλώσσας, έχει σημαντικές συνέπειες στο είδος των εγγράμματων μαθητικών ταυτοτήτων που καλλιεργούνται: ο ρόλος των παιδιών υποβιβάζεται στο να δίνουν συγκεκριμένου τύπου απαντήσεις σε κλειστά ερωτήματα.
- Με την έμφαση που δίνεται σε μικρές ενότητες λόγου (λέξεις, προτάσεις), και μάλιστα αποκομμένες από το επικοινωνιακό τους περιβάλλον, αγνοείται η κοινωνική, πολιτιστική και κειμενική διάσταση της γλώσσας.

Τα περιβάλλοντα αυτά προτείνεται να χρησιμοποιούνται μόνο ευκαιριακά στις μικρές τάξεις του Γυμνασίου και για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων (π.χ. ορθογραφίας) ή για την εξάσκηση σε ζητήματα ορολογίας, μεταγλώσσας σε επίπεδο πρότασης κλπ. Επίσης, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν (λελογισμένα και με ιδιαίτερη προσοχή) και σε περιπτώσεις δίγλωσσων μαθητών, όταν υπάρχουν επιπλέον δυσκολίες σε ζητήματα δομής ή μορφολογίας και στις περιπτώσεις που οι μαθητές αυτοί δεν έχουν παρακολουθήσει όλες τις τάξεις της υποχρεωτικής φοίτησης στην ελληνική εκπαίδευση. Σε καμία πάντως περίπτωση δεν αποτελούν περιβάλλοντα στα οποία αξίζει να στηριχθεί η γλωσσική διδασκαλία στις μέρες μας και γι' αυτό τον λόγο οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί με τη χρήση τους. Δεδομένης μάλιστα της ευρείας διάδοσης τέτοιου είδους περιβαλλόντων, η συνειδητή γνώση των εκπαιδευτικών για τις περιπτώσεις χρήσης τους αποτελεί καίριο ζήτημα.

Ο υπολογιστής ως δάσκαλος

Το λογισμικό αυτής της κατηγορίας αναλαμβάνει τη διδασκαλία μιας ενότητας με την παράλληλη εξάσκηση. Η ύλη παρουσιάζεται σε μικρές ενότητες και με κατάλληλες ερωτήσεις καταβάλλεται προσπάθεια να προκληθεί η συμμετοχή του μαθητή, από

τις απαντήσεις του οποίου εξαρτάται η συνέχιση της διδασκαλίας. Επιδιώκεται, δηλαδή, η δυνατότητα εξατομικευμένης μαθησιακής διαδικασίας που στηρίζεται στο διάλογο και παρακολουθεί την πορεία και ικανότητα του κάθε μαθητή. Το πιο γνωστό τέτοιο περιβάλλον που κυκλοφορεί στα ελληνικά για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας είναι η «Λογομάθεια».

Στην αρχή τα προγράμματα αυτά ήταν απλοϊκά και είναι διεθνώς γνωστά με τον όρο Tutoring Systems (TS). Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιων προγραμμάτων αποτελούν οι γνωστές «διδασκτικές μηχανές» (teaching machines), τις οποίες ο Skinner εισήγαγε στα μέσα της δεκαετίας του '50. Η φιλοσοφία των μηχανών αυτών, η οποία βασίστηκε στην κατάτμηση της ύλης, στην ιεραρχική οργάνωση της πληροφορίας και στη συμπεριφοριστικού τύπου ενίσχυση του μαθητή, επηρέασε αρκετά τα λογισμικά που αναπτύχθηκαν στη συνέχεια και τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ευρέως στη διδακτική πράξη. Ιδιαίτερα γνωστό σε διεθνές επίπεδο τέτοιου είδους περιβάλλον ήταν και το πρόγραμμα PLATO το οποίο περιείχε λεξιλογικές, γραμματικές και μετασηματιστικές ασκήσεις δομιστικού τύπου, σχετική θεωρία για τις γλωσσικές δομές και αντίστοιχα κριτήρια αξιολόγησης (Warschauer 1996). Στη συνέχεια, όμως, λόγω κυρίως των κατακτήσεων της τεχνητής νοημοσύνης, εξελίχθηκαν σημαντικά (Intelligent Tutoring Systems), κυρίως ως προς τη δυνατότητα επεξεργασίας της απάντησης που πληκτρολογεί ο κάθε μαθητής και τη διατήρηση των σχετικών πληροφοριών. Οι πληροφορίες αυτές διαμορφώνουν το «μοντέλο του μαθητή» και με βάση αυτό χαράσσουν στη συνέχεια την πορεία μάθησης που θα ακολουθηθεί.

Τα μειονεκτήματα των προγραμμάτων αυτών είναι πολλά, μεταξύ των οποίων θα μπορούσαμε εδώ να αναφέρουμε τα εξής:

- Τα περιβάλλοντα αυτά είναι μεν πιο σύνθετα και πιο εντυπωσιακά σε σχέση με την προηγούμενη κατηγορία (λογισμικό εξάσκησης), η διδακτική φιλοσοφία όμως που υιοθετούν δεν διαφέρει ουσιαστικά από αυτήν των προγραμμάτων εξάσκησης. Στηρίζονται και αυτά σε σημαντικό βαθμό στις αρχές της ψυχολογικής σχολής του συμπεριφορισμού και της δομιστικής αντίληψης για τη διδασκαλία της γλώσσας, γι' αυτό και η κριτική που ασκείται είναι παραπλήσια με αυτή που αναφέραμε για τα προγράμματα εξάσκησης.
- Η αποκαλούμενη και ως «άλλη» είναι ήδη διαμορφωμένη από κάποιους «ειδικούς», μακριά από το συγκεκριμένο διδακτικό γίνεσθαι και τις ανάγκες του. Με τα σημερινά δεδομένα η αντίληψη αυτή είναι εξαιρετικά στατική, αφού πλέον δίνεται μεγάλη βαρύτητα στον δημιουργικό ρόλο δασκάλου και μαθητή.
- Η γλώσσα και η διδασκαλία της εμφανίζεται ως ένα άθροισμα στοιχείων τα οποία καλείται ο υπολογιστής να «βάλει πιο εύκολα στο κεφάλι» των παιδιών. Πρόκειται για καθαρά παραδοσιακή αντίληψη, αφού παραβλέπονται δραστηριότητες ενεργού συμμετοχής των παιδιών σε πραγματικές συνθήκες, που καλλιεργούν τον διάλογο, την κριτική σκέψη και επιτρέπουν τη χρήση της γλώσσας με βάση τη ρητορική πρακτική.

Τα περιβάλλοντα αυτά, όπως και τα περιβάλλοντα εξάσκησης, αν είναι προσεχτικά σχεδιασμένα και εκμεταλλεύονται τις δυνατότητες της τεχνολογίας (π.χ. εικόνα, λόγος, τεχνητή νοημοσύνη), μπορούν να χρησιμοποιηθούν ευκαιριακά και για συγκεκριμένους στόχους (π.χ. εστίαση στη μεταγλωσσική ορολογία, στην κλητική μορφολογία, στη σύνταξη, στην ορθογραφία κλπ.). Είναι απαραίτητο, βέβαια, να έχουν υπόψη

τους οι δάσκαλοι ότι η αξιοποίηση τέτοιου είδους περιβαλλόντων θα πρέπει να γίνεται σπάνια και με συγκεκριμένη εστίαση.

Λογισμικά με γνωσιακή αφετηρία

Με τις αρνητικές επισημάνσεις της παραδοσιακής οπτικής ως αφετηρία και θεωρητική βάση τις κατακτήσεις της γνωσιακής ψυχολογίας στον τομέα των ιδιαιτεροτήτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, επιχειρήθηκε η δημιουργία υπολογιστικών περιβαλλόντων, τα οποία θα μπορούν να υποστηρίξουν και να κατευθύνουν τη σκέψη των μαθητών κατά το γράψιμο.

Η υπολογιστική βοήθεια που προσφέρεται στα περιβάλλοντα αυτά είτε είναι υπό μορφή ερωτήσεων, που στόχο έχουν να διευκολύνουν τα παιδιά ή να τα κατευθύνουν προς έναν συγκεκριμένο στόχο, είτε υπό μορφή έτοιμων πληροφοριών, τις οποίες, όταν χρειάζεται, μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν. Οι υποστηριχτές αυτών των προγραμμάτων πιστεύουν πως η συστηματική καθοδήγηση από τις μηχανές κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου θα οδηγήσει τελικά τους μαθητές στο να εσωτερικεύσουν και να κατακτήσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες, ώστε να καταστούν ικανοί γραφείς (experts). Προβλέπεται, δηλαδή, ένα είδος συστηματικής υποστήριξης των παραγωγών γραπτού λόγου.

Στο πλαίσιο αυτό ο υπολογιστής πια δεν διδάσκει αλλά καθοδηγεί, θέτοντας ερωτήματα και παρέχοντας πληροφορίες. Έτσι, παρότι έχουμε να κάνουμε με κλειστά περιβάλλοντα, κατά βάθος έχουμε μια σημαντική στροφή η οποία παρατηρήθηκε από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 και ύστερα: το ενδιαφέρον μεταφέρεται από την εξέταση του τελικού γραπτού προϊόντος στη διαδικασία παραγωγής του. Σε κάποιες περιπτώσεις, όπως στην περίπτωση του λογισμικού «Ιδεοκατασκευές», η έμφαση δίνεται και στη διδασκαλία συγκεκριμένων κειμενικών ειδών (γραπτός λόγος), η οποία επιτυγχάνεται με συγκεκριμένη και συστηματική υποστήριξη.

Η κατηγορία αυτή λογισμικού στηρίζεται οπωσδήποτε σε καλύτερο θεωρητικό υπόβαθρο σε σχέση με τις δύο προηγούμενες περιπτώσεις. Αυτός είναι ο λόγος που προτείνεται να χρησιμοποιείται κάποιες φορές, όταν ο δάσκαλος κρίνει ότι μπορεί να συνεισφέρει στην κατανόηση των δομών και ιδιαιτεροτήτων συγκεκριμένων κειμενικών τύπων και ειδών.

Και στην περίπτωση όμως αυτή, όπως γενικότερα σε κάθε υποκατηγορία κλειστού περιβάλλοντος, υπάρχουν προβλήματα. Το κυριότερο πρόβλημα στη συγκεκριμένη κατηγορία λογισμικού εντοπίζεται στο θεωρητικό υπόβαθρο που το συνοδεύει, αφού πρόκειται για μονομερή επιστημονικό προσανατολισμό (ψυχολογικό – γνωσιακό) ως προς τη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Αυτό έχει τις εξής επιπτώσεις:

- Η παραγωγή γραπτού λόγου αντιμετωπίζεται ως αποκομμένη διαδικασία και όχι ως μέρος μιας κοινωνικής πρακτικής στην οποία καλούνται τα παιδιά να συμμετέχουν, βάσει της οποίας προσδιορίζονται και οι βασικές αρχές κατασκευής ενός κειμένου. Η τεράστια σημασία της κοινωνικής πρακτικής και η δυναμική της δεν είναι εύκολο να συνειδητοποιηθεί με τη χρήση προκατασκευασμένων ερωτήσεων στο προσυγγραφικό στάδιο κλπ.
- Το πλαίσιο αυτό παραγωγής γραπτού λόγου είναι αρκετά δεσμευτικό. Δεν λαμβάνει υπόψη του π.χ. την αποσταθεροποίηση πολλών κειμενικών ειδών στις μέρες μας, την κειμενική πολυτροπικότητα κλπ.
- Στρέφεται το ενδιαφέρον στην κατασκευή περιβάλλοντος που θα υπο-

στηρίζει αποκλειστικά τα παιδιά ως παραγωγούς γραπτού λόγου και όχι στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα δίνει ρόλους στους συμμαθητές, στο δάσκαλο κλπ.

Διαπιστώσεις

Από τις περιγραφές και τη συζήτηση που προηγήθηκε είναι προφανές ότι τα κλειστά περιβάλλοντα δεν προτείνεται να αποτελούν λογισμικά που θα χρησιμοποιούνται συχνά στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κυρίως δεν προτείνεται να χρησιμοποιούνται ως κάτι νέο και καινοτόμο. Αντίθετα, προτείνεται να χρησιμοποιούνται με μέτρο και γνώση σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες και τα προβλήματα που παρουσιάζουν.

2.2.2 Περιβάλλοντα προώθησης της συνεργασίας

Τα ασφυκτικά πλαίσια που δημιούργησε η απόπειρα αξιοποίησης του υπολογιστή ως περιβάλλοντος υποστήριξης της διδακτικής διαδικασίας και της διαδικασίας παραγωγής λόγου, παράλληλα με τις επιστημονικές και τεχνολογικές κατακτήσεις της δεκαετίας του 1980 και της δεκαετίας του 1990 οδήγησαν στην ανάπτυξη μιας νέας κατηγορίας εκπαιδευτικού λογισμικού, το οποίο δεν στόχευε στο να μετατρέψει τον υπολογιστή σε μηχανή υποστήριξης ενός μοναχικού γράφοντος μαθητή, αλλά στο να μετατρέψει τον υπολογιστή σε περιβάλλον που θα ευνοεί την αντίληψη για κοινωνική διάσταση της γλώσσας και της μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό διευκολύνονται πρακτικές συνεργασίας, ανταλλαγής απόψεων και η ανεύρεση πραγματικού αναγνωστικού κοινού. Το κοινό αυτό, αποτελούμενο συνήθως από άλλους μαθητές, μπορεί να βρίσκεται στην ίδια αίθουσα ή το ίδιο σχολείο (τοπικά δίκτυα), στην ίδια ή και διαφορετική χώρα (σχολικά δίκτυα, διαδίκτυο, ιδιαίτερα μετά από τη δεκαετία του 1990).

Προς αυτή την κατεύθυνση άρχισαν να αξιοποιούνται από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 κυρίως στις ΗΠΑ τα τοπικά δίκτυα (και στη συνέχεια το διαδίκτυο), τα οποία συνέδεαν τους υπολογιστές μεταξύ τους στην τάξη ή στο σχολείο. Οι μαθητές μέσω των τοπικών δικτύων και με ειδικά σχεδιασμένα για τις ανάγκες της διδασκαλίας του γραπτού λόγου λογισμικά, μπορούν να ανταλλάσσουν κείμενα, να τα αποθηκεύουν ή να τα εκτυπώνουν, να τα αξιολογούν και να εκφράζουν τις απόψεις τους, να συνεργάζονται στενότερα για τη συμπαραγωγή τους, να συζητούν γραπτά ιδέες για κάποιο θέμα που διαπραγματεύονται ακολουθώντας της λογική της ιδεοθύελλας (brain storming) κλπ. Όπως είναι προφανές, αυτές οι δυνατότητες και αυτά τα περιβάλλοντα αποτέλεσαν και αποτελούν ιδιαίτερη πρόκληση για τους οπαδούς της κοινωνικοπολιτισμικής αντίληψης για τη γλώσσα.

Τέτοια περιβάλλοντα, με πιο γνωστό το «The Daedalus Integrated Writing Environment»⁹, δεν κυκλοφορούν στα ελληνικά, αλλά πολλές από τις δυνατότητες που παρέχουν μπορούν να πραγματοποιηθούν με άλλα περιβάλλοντα. Σε κάθε περίπτωση αυτό που είναι χρήσιμο να ξέρει ο δάσκαλος της γλώσσας είναι ότι μπορεί να είναι

⁹ Για μια περιγραφή του περιβάλλοντος αυτού βλ. το κείμενο του [Wayne M. Butler](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/conference_1999/contents.html) (1999). *Writing and Collaborative Learning on The Daedalus Integrated Writing Environment*, The Daedalus Group, Inc.
http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/conference_1999/contents.html

πολύ ωφέλιμη στη διδασκαλία του γραπτού λόγου η δημιουργία μιας μαθητικής κοινότητας – τάξης, όπου ο σχεδιασμός κειμένων, η ανταλλαγή και συζήτησή τους θα είναι καθημερινή πρακτική. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορούν να συνεισφέρουν ποικίλα άλλα περιβάλλοντα (από τα ΠΕΚ μέχρι τον διαδραστικό πίνακα) και δεν είναι απαραίτητο να υπάρχει κάποιο ειδικό λογισμικό.

2.2.3 Περιβάλλοντα κεντρικής παρουσίασης

Πρόκειται για περιβάλλοντα που ευνοούν την κεντρική προβολή και συζήτηση ενός ζητήματος εντός της τάξης. Αυτό μπορεί να γίνει είτε με ένα κεντρικό προβολικό μηχάνημα είτε με την αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα και των δυνατοτήτων του. Το μεγάλο πλεονέκτημα που παρουσιάζει η κεντρική παρουσίαση ενώπιον της τάξης είναι ότι δεν χρειάζονται ιδιαίτερες υποδομές, αφού ένας υπολογιστής αρκεί. Η ιδιαίτερη δυσκολία βρίσκεται στο γεγονός ότι τα περιβάλλοντα αυτά χρησιμοποιούνται συνήθως σε παραδοσιακού τύπου διδασκαλίες, στην ενίσχυση του ρόλου των διδασκόντων ή στη χρησιμοποίησή τους, προκειμένου το μάθημα να μετατρέπεται σε θέμα, κυρίως μέσω της προβολής βίντεο, ταινιών κλπ. Είναι απαραίτητο επομένως να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος ο εκπαιδευτικός, ώστε να γνωρίζει πώς θα μετατρέψει τα περιβάλλοντα αυτά σε μέσα συνεργασίας, πρωτοβουλίας και μάθησης των παιδιών. Σε μια τέτοια δημιουργική κατεύθυνση μπορεί να αξιοποιηθούν:

- Τα ΠΕΚ και τα Προγράμματα Παρουσίασης (ΠΠ). Μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον δάσκαλο προκειμένου να δείξει κάτι (π.χ. δομές ενός συγκεκριμένου κειμενικού είδους), να συζητήσει πάνω σε αυτό, κάνοντας το μάθημά του πιο εποπτικό. Μπορούν όμως να χρησιμοποιηθούν και από τα παιδιά, προκειμένου να παρουσιάσουν κείμενά τους, να γίνουν συζητήσεις και βελτιώσεις πάνω σε αυτά κλπ. Είναι δυνατή επίσης η εστίαση στις ιδιαιτερότητες των περιβαλλόντων αυτών ως μέσων πρακτικής γραμματισμού (π.χ. ποιες ιδιαιτερότητες έχει ο μηχανικός ορθογραφικός έλεγχος, πώς γράφεται μια παρουσίαση σε ΠΠ και γιατί κλπ.).
- Λογισμικά κατασκευής διαγραμμάτων (π.χ. Inspiration, Mind Map). Πρόκειται για περιβάλλοντα που μπορούν να αποτυπώσουν σε μορφή διαγραμμάτων σκέψεις, κειμενικές δομές κλπ. Τα λογισμικά αυτά χρησιμοποιούνται συχνά χωρίς ιδιαίτερη προσοχή και για ζητήματα κατά τα οποία δεν είναι απολύτως απαραίτητη η χρήση τους, αφού στη θέση τους θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί συχνά και ο πίνακας. Αν οι εκπαιδευτικοί ωστόσο κρίνουν σημαντική τη χρήση τους, μπορούν να τα αξιοποιήσουν, προκειμένου να αποτυπωθούν δομές πάνω στις οποίες θα γίνει συγκεκριμένη συζήτηση ή προκειμένου να συνεισφέρουν στην οπτικοποίηση της σκέψης των μαθητών και μέσω αυτής στη ρητή επίγνωση στρατηγικών σκέψης και μάθησης.

Όσες αλλαγές και να γίνουν στην εκπαίδευση η κεντρική παρουσίαση των εκπαιδευτικών ως δασκάλων που εξηγούν κάτι στα παιδιά ή των παιδιών που διαπραγματεύονται ιδέες και νοήματα ενώπιον της τάξης θα παίζει πάντα ένα σημαντικό ρόλο. Αυτό που έχει μεγάλη βαρύτητα είναι να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πώς θα οργανώνουν

τη μαθησιακή αυτή διαδικασία, έτσι ώστε να είναι περισσότερο επωφελής¹⁰.

2.2.4 Δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας

Οι Νέες Τεχνολογίες και ιδιαίτερα το διαδίκτυο έχουν αξιοποιηθεί και αξιοποιούνται, ιδιαίτερα μετά από τη δεκαετία του 1990, στο πλαίσιο ολιστικών/ επικοινωνιακών αντιλήψεων για τη διδασκαλία των γλωσσών. Οι προτάσεις που κατατίθενται προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες:

- Δημιουργία αυθεντικών περιστάσεων επικοινωνίας.
- Αναζήτηση και ανεύρεση ποικίλου περιεχομένου αυθεντικού γλωσσικού υλικού που μπορεί να αξιοποιηθεί στην πρόσληψη και παραγωγή λόγου.
- Παροχή πλήθους δυνατοτήτων για δημοσίευση του λόγου των παιδιών.

Θα συζητήσουμε εν συντομία στη συνέχεια την κάθε μία από αυτές τις τρεις κατηγορίες.

Δημιουργία αυθεντικών περιστάσεων επικοινωνίας

Είναι γνωστό ότι η επικοινωνιακή αντίληψη δίνει πολύ μεγάλη βαρύτητα στη δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας. Τα περιθώρια όμως για κάτι τέτοιο και για ύπαρξη, επομένως, πραγματικών αποδεκτών του μαθητικού λόγου είναι αρκετά στενά σε μια παραδοσιακή αίθουσα διδασκαλίας. Υποστηρίζεται πως μέσω του διαδικτύου η δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας είναι πια πολύ εύκολη, αφού η πληροφορική και επικοινωνιακή τεχνολογία καταρρίπτει τα τείχη που χώριζαν την αίθουσα διδασκαλίας από τον έξω κόσμο. Αναφέρουμε στη συνέχεια κάποιες ενδεικτικές δυνατότητες:

- Ανάπτυξη κοινών προγραμμάτων μεταξύ σχολείων από διάφορες περιοχές και διάφορες χώρες. Μπορούν να αξιοποιηθούν από πιο παραδοσιακά περιβάλλοντα, όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ή η σύγχρονη και ασύγχρονη συνομιλία, μέχρι περιβάλλοντα Δεύτερου Ιστού και κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. Facebook, Ιστολόγια, κλπ.). Ενδεικτικό τέτοιο ευρωπαϊκό πρόγραμμα είναι το “eTwinning” που ενισχύει την ανάπτυξη κοινών σχεδίων εργασίας μεταξύ σχολείων από διαφορετικές χώρες.
- Διεκπεραίωση γνωστών δραστηριοτήτων που λάμβαναν χώρα στο πλαίσιο των επικοινωνιακών αντιλήψεων (π.χ. επιστολές σε τοπικές αρχές, επικοινωνία με συλλόγους, συγγραφείς κλπ.) με πιο ενδιαφέροντα και ελκυστικό τρόπο, αφού η επαφή μπορεί να είναι πραγματική.
- Δημιουργία διαδικτυακών κοινοτήτων ανάγνωσης μέσω των οποίων οι μαθητές συζητούν για τα αναγνώσματά τους, καταθέτουν παρουσιάσεις και κριτικές βιβλίων και επικοινωνούν με τους συγγραφείς των βιβλίων που τους ενδιαφέρουν.

Αναζήτηση και ανεύρεση ποικίλου περιεχομένου αυθεντικού γλωσσικού υλικού

Στο διαδίκτυο είναι δυνατή η αναζήτηση και ανεύρεση ποικίλου γλωσσικού και πο-

¹⁰ Βλ. προς αυτή την κατεύθυνση το κείμενο των Κουτσογιάννη κ.ά. (2010) για την αξιοποίηση των διαδραστικών πινάκων στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων.

λυτροπικού υλικού, το οποίο με την πάροδο του χρόνου πολλαπλασιάζεται θεαματικά. Ποικίλα έντυπα (εφημερίδες, περιοδικά), ηλεκτρονικά και μη, διαφημιστικό υλικό, επιστημονικές εργασίες ή ανακοινώσεις, κείμενα ιστορικού ή καλλιτεχνικού περιεχομένου, λογοτεχνικά έργα κλπ. και όλα αυτά σε μια ποικιλία κειμενικών τύπων (κλασική μορφή, υπερκειμενική ή πολυμεσική μορφή κλπ.) είναι εύκολα προσβάσιμα από δασκάλους και μαθητές. Οι δάσκαλοι μπορούν να αναζητούν εύκολα και γρήγορα το υποστηρικτικό γλωσσικό υλικό για την προετοιμασία των μαθημάτων τους. Οι μαθητές μπορούν να αναζητούν από μια πληθώρα υπαρχουσών πληροφοριών τις καταλληλότερες για την εργασία που έχουν να διεκπεραιώσουν. Η εύκολη ανεύρεση καθώς και η εύκολη δυνατότητα αποθήκευσης και επεξεργασίας αυτού του υλικού αποτελούν σημαντικά πλεονεκτήματα. Στο πλαίσιο αυτό μπορούν, επίσης, τα παιδιά να εμπλουτίσουν τα κείμενά τους με παραπομπές, αποσπάσματα από άλλα κείμενα, αλλά και με πλούσιο εποπτικό υλικό (εικόνες, χάρτες κ.ά.).

Δημοσίευση του λόγου των παιδιών

Μια άλλη ευκαιρία η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί πολυποικίλα είναι η δυνατότητα για δημιουργία ξεχωριστού ηλεκτρονικού χώρου στο διαδίκτυο, όπου, πέραν των αυτοσυστατικών σελίδων, μπορούν να αναρτώνται οι εργασίες των παιδιών, να εκφράζονται απόψεις, με λίγα λόγια να διαμορφώνεται ένας χώρος έκφρασης και δημιουργικότητας μιας τάξης ή ενός σχολείου. Η δημιουργία του δυναμικού αυτού ιστοχώρου –που μπορεί να έχει τη μορφή ιστοσελίδας, ιστολογίου, Wiki κλπ.- και η δυνατότητα διαρκούς εμπλουτισμού του μπορούν να αποτελέσουν αφορμές για την ανάπτυξη και διεκπεραίωση εντυπωσιακών εργασιών, μέσω των οποίων θα είναι δυνατή η συστηματική γλωσσική αγωγή. Προς την κατεύθυνση αυτή άλλωστε αναπτύσσονται πολλές πρωτοβουλίες στην εντός και εκτός Ελλάδος εκπαίδευση.

Αξίζει να επισημανθεί εδώ η δυνατότητα που δίνεται να γεφυρωθεί ο σχολικός με τον εξωσχολικό χρόνο και χώρο. Εργασίες που ξεκινούν στο σχολείο μπορούν να συνεχίζονται στο σπίτι και το αντίθετο, ενώ παράλληλα δίνεται η δυνατότητα σε μαθητές και δασκάλους να επικοινωνούν μεταξύ τους σε εξωσχολικά πλαίσια για την πραγμάτωση των εκάστοτε εργασιών.

Στο πλαίσιο της παραπάνω λογικής, εξάλλου, κινούνται και πολλές από τις αναζητήσεις των τελευταίων ετών που σχετίζονται με την αξιοποίηση των περιβαλλόντων του WEB 2.0. Ιδιαίτερα δε διαδεδομένο περιβάλλον δεύτερου ιστού ως διδακτικό μέσο αποτελούν τα ιστολόγια. Οι έρευνες οι οποίες αντιμετωπίζουν τα ιστολόγια ως υποστηρικτικά μέσα για τη γλωσσική διδασκαλία προβάλλουν ως ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους τις δυνατότητες της εύκολης και άμεσης δημοσίευσης, του σχολιασμού των κειμένων, της αρχειοθέτησης των δημοσιεύσεων και της δημιουργίας συνδέσμων με άλλα ιστολόγια. Βάσει αυτών των χαρακτηριστικών τα ιστολόγια θεωρούνται αξιοποιήσιμα για τη διδασκαλία, γιατί προωθούν τον γραμματισμό με τη συγγραφή κειμένων σε αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις, επιτρέπουν τη συνεργατική μάθηση υποστηρίζοντας παράλληλα την εξατομικευμένη διδασκαλία, είναι προσβάσιμα σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή και από οποιοδήποτε μέρος, ενώ ταυτόχρονα προσφέρουν τη δυνατότητα διαθεματικής προσέγγισης των γνωστικών αντικείμενων (Huffaker 2005· Duffy & Bruns 2006).

Επιπλέον, υποστηρίζεται πως με τη χρήση των ιστολογίων προωθείται τόσο η ατομική μάθηση όσο και η κοινωνική, δεδομένου ότι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα της αυτοέκφρασης μέσω της συγγραφής κειμένων που δημοσιεύονται στο προσωπικό

τους ιστολόγιο, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να σχολιάζουν τα κείμενα άλλων παιδιών, προσφέροντας με αυτόν τον τρόπο ανατροφοδότηση στον γραπτό λόγο τους. Μέσω της διαδικασίας αυτής καλλιεργούνται και αναπτύσσονται όχι μόνο οι γνωστικές, αλλά και οι μεταγνωστικές δεξιότητες των παιδιών (Huffaker 2005). Σε άλλες περιπτώσεις, επίσης, θεωρείται πως τα ιστολόγια καλλιεργούν την κριτική και αναλυτική σκέψη και προωθούν τη δημιουργική και συνεργατική μάθηση μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που προσφέρουν, ενώ προτείνεται -ανάλογα με την εκπαιδευτική προσέγγιση- μια σειρά διδακτικών πρακτικών, όπως η δημιουργία φακέλου μαθήματος (portfolio) από κάθε μαθητή και ο σχολιασμός τόσο των κειμένων που παράγονται μέσα στην τάξη, όσο και των κειμένων που παράγονται από τα ίδια τα παιδιά στα ιστολόγια τους (Duffy & Bruns 2006).

Τα περιβάλλοντα που προωθούν τη λογική που περιγράφουμε εδώ προτείνεται να αξιοποιούνται συχνά, αφού ευνοούν την αναζήτηση αυθεντικού υλικού, τη συνεργασία, τη συμπαραγωγή λόγου τη δημιουργικότητα και τον πειραματισμό. Η συγκεκριμένη πρόταση δεν αγνοεί τις δυσκολίες που πρέπει να ξεπεραστούν σε ανάλογες πρωτοβουλίες, όπως οι δυσκολίες σε υποδομές, σε συντονισμό μεταξύ των σχολείων ή στον χειρισμό το σχολικού χρόνου.

2.2.5 Ανοιχτά (διερευνητικά) περιβάλλοντα

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν περιβάλλοντα που ευνοούν ποικίλα επίπεδα γλωσσο-διδασκαλίας πειραματισμού από τα πιο συντηρητικά μέχρι τα πιο σύγχρονα και αυτό επειδή τα περιβάλλοντα αυτά παρέχουν πλήθος δυνατοτήτων χωρίς να καθοδηγούν προς κάποια κατεύθυνση. Τέτοια περιβάλλοντα είναι τα Ηλεκτρονικά Σώματα Κειμένων (ΗΣΚ) και τα ηλεκτρονικά λεξικά, πρωτίστως. Μπορούν όμως να αξιοποιηθούν και περιβάλλοντα, όπως το *Wordle*, τα οποία αποτυπώνουν σε μορφή χάρτη τη λεξιλογική συχνότητα ενός κειμένου. Επειδή τα περιβάλλοντα αυτά είναι πολύ σημαντικά για τη διδασκαλία της γλώσσας, δίνεται ξεχωριστή έμφαση με ειδικό κείμενο για τα σώματα κειμένων στην τέταρτη ενότητα της παρούσας μελέτης. Παράλληλα, προτείνεται να διαβαστεί το κείμενο «Διδακτική αξιοποίηση των ηλεκτρονικών λεξικών και σωμάτων κειμένων» στη διεύθυνση:

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/cbt/utilization/theory.html

Θα εστιάσουμε όμως λίγο περισσότερο σε περιβάλλοντα που δεν έχει υπάρξει ως τώρα προβληματισμός και ειδικότερα στο *Wordle* και στο *Excel*.

Το πρώτο από αυτά είναι ελεύθερο λογισμικό το οποίο έχει τη δυνατότητα να αποτυπώνει στατιστικά τη λεξιλογική συχνότητα ενός κειμένου. Το συγκεκριμένο λογισμικό μπορεί να αξιοποιηθεί με τους εξής ενδεικτικούς τρόπους:

1. Σε περίπτωση που διερευνάται το λεξιλόγιο ενός συγκεκριμένου θεματικού πεδίου που μελετάται στην τάξη (π.χ. ζητήματα ανακύκλωσης, περιβάλλοντος κλπ.). Η ανάθεση σε μικρές ομάδες να αποτυπώσουν στατιστικά τις πιο συχνόχρηστες λέξεις σε μια ενδεικτική ομάδα κειμένων και η παρουσίαση στη συνέχεια των ευρημάτων μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στα παιδιά να αποτυπώσουν τα ίδια και να συζητήσουν τον λεξιλογικό χάρτη κάποιου πεδίου. Τα περιβάλλοντα όμως αυτά αποτυπώνουν μόνο τη συχνότητα σε επίπεδο λέξης και όχι των συμφραζομένων της, κάτι που έχει επίσης ενδιαφέρον για την

κατάκτηση της ιδιαιτερότητας του λόγου ενός πεδίου. Αυτό μπορεί να εξασφαλιστεί με την αναζήτηση στη συνέχεια και παρουσίαση των πιο συχνόχρηστων λέξεων σε περιβάλλοντα σωμάτων κειμένων, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα διερεύνησης των λέξεων στα πλαίσια των συμφραζομένων τους.

2. Με το λογισμικό αυτό μπορούν δάσκαλος και μαθητές να εστιάσουν το ενδιαφέρον τους όχι στο λεξιλόγιο αλλά στα μέρη του λόγου με τη μεγαλύτερη συχνότητα. Σε ένα επιστημονικό κείμενο για παράδειγμα είναι αναμενόμενη σε μεγαλύτερο ποσοστό η χρήση ονομάτων – ονοματοποιήσεων σε σχέση με ένα κείμενο καθημερινού λόγου.
3. Ενδιαφέρον έχει και η αξιοποίησή του κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και σε συνδυασμό με τους πίνακες συμφραζομένων του έργου ενός συγγραφέα ή ποιητή. Η λογική μπορεί να είναι παραπλήσια με αυτή του πρώτου προτεινόμενου τρόπου παραπάνω.

Τα περιβάλλοντα στατιστικής αποτύπωσης, όπως το Excel, έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον πρωτίστως για τα μαθηματικά. Το ενδιαφέρον στο μάθημα της γλώσσας έχει σχέση με το γεγονός ότι μπορεί να χρησιμοποιηθούν για την παραγωγή πολυτροπικών – ερευνητικών κειμένων, όπου θα αποτυπώνονται σε διαγράμματα ευρήματα μικρο-ποσοτικών ερευνών (π.χ. με ερωτηματολόγιο).

Τα ΠΕΚ

Είναι γνωστό ότι τα προγράμματα Επεξεργασίας Κειμένου είναι εμπορικά προϊόντα με ευρύτατη κοινωνική διάδοση, που δεν έχουν όμως κατασκευαστεί για εκπαιδευτική αξιοποίηση. Παρ' όλα αυτά είναι το ευρύτερα χρησιμοποιούμενο λογισμικό στη διδασκαλία τόσο της μητρικής όσο και της δεύτερης - ξένης γλώσσας. Η συζήτηση για την αξιοποίηση τους κατά τη γλωσσική διδασκαλία ξεκίνησε ήδη από τη δεκαετία του '80, ενώ συνδέθηκε έντονα με το γνωσιακών καταβολών κίνημα που είναι γνωστό ως «το γράψιμο ως διαδικασία» (writing process) (βλ. Newman 1984). Το συγκεκριμένο κίνημα πρεσβεύει μεταξύ άλλων πως η γραφή είναι μία διαδικασία κατά την οποία επιτελούνται διάφορα στάδια το καθένα από τα οποία μπορεί να ενυπάρχει στο άλλο και να επαναλαμβάνεται. Οι έρευνες που έγιναν στα πλαίσια του κινήματος αυτού ανέδειξαν ότι η λειτουργία του εγκεφάλου κατά τη γραφή δεν είναι γραμμική, ενώ παράλληλα αναζητήθηκε και ένα τεχνολογικό εργαλείο που να εκφράζει τη θεωρία αυτή, που δεν ήταν άλλο από τα ΠΕΚ. Κυρίαρχη αντίληψη που επικράτησε, λοιπόν, ως προς την αξιοποίηση των ΠΕΚ είναι ότι με τη χρήση τους το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από το τελικό προϊόν στην ίδια τη διαδικασία της γραφής, η οποία διευκολύνεται μέσω δυνατοτήτων όπως οι συνεχείς αναθεωρήσεις του κειμένου, η παρακολούθηση αλλαγών και ο σχολιασμός του, χωρίς ταυτόχρονα να επιβαρύνεται ο συγγραφέας.

Αναφέρουμε συνοπτικά τα κυριότερα από τα πλεονεκτήματα, που η πλούσια διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει (Κουτσογιάννης, 1998: 50-62) σε σχέση με την αξιοποίησή τους ως παιδαγωγικά περιβάλλοντα:

- Ευκολία στο γράψιμο και στη μορφοποίηση του κειμένου. Γράφοντας ο μαθητής σ' έναν επεξεργαστή κειμένου, έχει τη δυνατότητα να σχεδιάσει και να επανασχεδιάσει το κείμενό του σε μικρή ή σε μεγάλη έκταση, να το τροποποιήσει και να το βελτιώσει χωρίς το κόστος του ξαναγραψίματος. Αυτή η «ρευστότητα» του κειμένου θεωρήθη-

κε ως ιδιότητα εξαιρετικά χρήσιμη για την εξυπηρέτηση σύγχρονων αντιλήψεων στην παιδαγωγική του γραπτού λόγου.

- Η ύπαρξη της οθόνης διευκολύνει την ύπαρξη κειμένου αναφοράς, εύκολα ορατού από το δάσκαλο και τους συμμαθητές. Το γεγονός αυτό, και σε συνδυασμό με την ευκολία στη μορφοποίηση του κειμένου, καθιστά την ομαδική εργασία και συνεργασία ευκολότερη και πιο αποδοτική. Παράλληλα εξασφαλίζει τη δυνατότητα στο διδάσκοντα να συνεργάζεται ευκολότερα με την ομάδα και γενικότερα διευκολύνει την αλλαγή του ρόλου του σε συνεργάτη και βοηθού των μαθητών.

- Με ένα πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου ο διδάσκων έχει στη διάθεσή του έναν πλήρη εκδοτικό μηχανισμό. Έτσι διευκολύνεται η δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας, πράγμα που αποτελεί σταθερή επιδίωξη των προγραμμάτων γλωσσικής διδασκαλίας σήμερα, αλλά και εξαιρετικά δύσκολα πραγματοποιήσιμο με τα συμβατικά μέσα.

Θα δούμε στη συνέχεια αναλυτικότερα πώς το ηλεκτρονικό αυτό περιβάλλον παραγωγής γραπτού λόγου, με τα πλεονεκτήματα που επισημάνθηκαν, μπορεί να αξιοποιηθεί σε μια παιδαγωγική του γραπτού λόγου κατάλληλη για μια τάξη με πολλά επίπεδα μαθητών σε σχέση με τις δυνατότητές τους στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Ας φανταστούμε μια συνηθισμένη τάξη ελληνικού σχολείου με τριάντα περίπου μαθητές, μεταξύ των οποίων και μικρός ή μεγαλύτερος αριθμός δίγλωσσων μαθητών. Για την παραγωγή γραπτού λόγου ο δάσκαλος επιλέγει το εργαστήριο του σχολείου, όπου υπάρχουν δέκα σταθμοί εργασίας. Εφαρμόζοντας διάφορα κριτήρια, που δεν είναι του παρόντος να συζητήσουμε, χωρίζει την τάξη του σε δέκα τριάδες, φροντίζοντας να διασπαρούν κατάλληλα σ' αυτές και οι δίγλωσσοι μαθητές.

Οργανώνοντας τη διδασκαλία του κατ' αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζει αυτόματα περισσότερο χρόνο, αφού δεν έχει να αντιμετωπίσει τριάντα παραγόμενα κείμενα αλλά μόνο δέκα. Ο χρόνος αυτός του είναι πολύτιμος, τη στιγμή που έχει στην τάξη του μαθητικό πληθυσμό με περιορισμένη κατοχή της ελληνικής και επομένως με ιδιαίτερες διδακτικές ανάγκες. Αν η οργάνωση της διδασκαλίας του σε ομάδες του εξασφαλίζει τον απαραίτητο χρόνο, η κατάλληλη αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος μπορεί να του εξασφαλίσει την υλοποίηση της σύγχρονης παιδαγωγικής του γραπτού λόγου.

Συγκεκριμένα: μέσω της οθόνης βλέπει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η κάθε ομάδα του και μέσω των συζητήσεων των μελών της αντιλαμβάνεται το εύρος, την έκταση και το ποιόν των δυσκολιών. Έχει τη δυνατότητα να γίνει μέλος της, να πάρει μέρος στις συζητήσεις και στις αναζητήσεις της, να θέσει ερωτήματα και να κατευθύνει τις αναζητήσεις αυτές. Μπορεί με άλλα λόγια να γίνει η «σκαλωσιά», στην οποία μπορούν να στηριχθούν οι μαθητές και να ανέβουν σιγά - σιγά την κλίμακα της κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας.

Ας δούμε λεπτομερέστερα ποιες είναι οι ωφέλειες μιας αντίστοιχης οργάνωσης της παραγωγής γραπτού λόγου για τα παιδιά.

α. Βλέπουν τον δάσκαλό τους να τους στηρίζει εκεί που έχουν ανάγκη και τη στιγμή ακριβώς που χρειάζονται την υποστήριξή του. Η βοήθεια δεν δίνεται εκ των υστέρων σε κείμενα ήδη γραμμένα, τα οποία σε μεγάλο βαθμό έχουν ήδη ξεχαστεί, και σε μια

διαδικασία τυπικής διεκπεραίωσης και ρουτίνας. Εξαιρετικά σημαντικό είναι ότι η βοήθεια και η υποστήριξη μπορεί να επεκτείνεται σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα. Πρόκειται δηλαδή για εξατομικευμένη διδασκαλία, που μπορεί να ποικίλλει από ομάδα σε ομάδα, από μαθητή σε μαθητή και να συμπεριλαμβάνει από θέματα μικροδομής μέχρι θέματα μακροδομής της γλώσσας.

β. Στο πλαίσιο της μικρής ομάδας και με δεδομένη τη δυνατότητα πειραματισμού που παρέχει το ηλεκτρονικό περιβάλλον, οι χαμηλής σχολικής επίδοσης μαθητές είναι ευκολότερο να αποκτήσουν θάρρος και να αναλάβουν περισσότερες πρωτοβουλίες. Στο πλαίσιο αυτό είναι ευκολότερο να αναζητήσουν και να βρουν τη δική τους φωνή, τη δική τους προσωπικότητα, αφού δεν έχουν να αντιμετωπίσουν τον εφιάλτη του διορθωμένου και κοκκινισμένου από τα λάθη γραπτού τους.

γ. Τέλος, η έρευνα διαπιστώνει πως η στάση των μαθητών και ιδιαίτερα αυτών με δυσκολίες και αρνητική στάση στο γράψιμο είναι ιδιαίτερα θετική στην παραγωγή γραπτού λόγου μέσω των υπολογιστών (Κουτσογιάννης, 1998:50).

2.2.6 Περιβάλλοντα προσομοίωσης

Το λογισμικό αυτής της κατηγορίας επιχειρεί να αναπαραστήσει εν όλω ή εν μέρει αυθεντικά κοινωνικά συμβάντα και καθημερινές κοινωνικές πρακτικές, τα οποία μπορούν να ενσωματωθούν σε μια συνολική πρόταση γλωσσικής διδασκαλίας. Στην κατεύθυνση αυτή μπορούμε να διακρίνουμε δύο γενικότερες τάσεις.

Η πρώτη αξιοποιεί τα πολυμέσα προκειμένου να δημιουργήσει λογισμικά που ενσωματώνουν αυθεντικές γλωσσικές πράξεις σε ένα συνήθως συνολικό 'πακέτο' που επιχειρεί να διδάξει μια ξένη, συνήθως, γλώσσα. Η δομή του υλικού θυμίζει αρκετά έντυπες μεθόδους διδασκαλίας των γλωσσών που κινούνται γύρω από συγκεκριμένα κοινωνικά συμβάντα ή γλωσσικές πράξεις, τα οποία πλαισιώνονται από ασκήσεις συμπλήρωσης, αντικατάστασης κλπ. Οι περισσότερες από τις προσπάθειες επιχειρούν να ενσωματώσουν την καλλιέργεια των γνωστών δεξιοτήτων της ανάγνωσης (reading), της πρόσληψης προφορικού λόγου (listening), της παραγωγής προφορικού (speaking) και γραπτού λόγου (writing).

Η δεύτερη κατηγορία είναι πιο φιλόδοξη και επιχειρεί να αναπαραστήσει φαινόμενα της πραγματικότητας, τα οποία είναι δύσκολο, χρονοβόρο ή και ασύμφορο οικονομικά να παρακολουθήσουμε στην πραγματικότητα. Πολλά τέτοια προγράμματα υπάρχουν για την παρατήρηση φυσικών φαινομένων, για τα μαθηματικά, την ιατρική κλπ. Η φύση, βέβαια, του γλωσσικού μαθήματος είναι διαφορετική, γι' αυτό τα περιθώρια για προσομοίωση δεν είναι τόσο μεγάλα, όσο στις φυσικές, κυρίως, επιστήμες. Εντούτοις υπάρχουν προγράμματα που δίνουν στα παιδιά διάφορους ρόλους, όπως του δημοσιογράφου, του αρχαιολόγου, του γεωλόγου, και μέσω της συμμετοχής τους εξοικειώνονται με την αντίστοιχη επιστημονική ορολογία.

Ο μαθητής που υποδύεται ως πούμε τον δημοσιογράφο παίρνει εντολή από την εφημερίδα του να φέρει σε πέρας κάποια αποστολή, η οποία, συνήθως, είναι περιπετειώδης. Κατά τη διάρκεια της χρειάζεται να αναζητήσει και να διασταυρώσει επιπλέον στοιχεία, οδηγούμενος έτσι με φυσικό τρόπο στη χρήση πηγών (ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες, βάσεις δεδομένων). Με βάση τα στοιχεία αυτά και όσα κατά τη διάρκεια της αποστολής του ο ίδιος διαπίστωσε, θα γράψει στο τέλος το άρθρο του για την εφημερίδα. Έτσι ο γλωσσικός στόχος του πλουτισμού του λεξιλογίου και της σύνθεσης κειμέ-

νων επιτυγχάνεται μ' ένα τρόπο φυσικό και ευχάριστο.

Τέτοια περιβάλλοντα δεν κυκλοφορούν για την ελληνική γλώσσα. Ωστόσο, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι μία από τις προσφιλείς για τους μαθητές κατηγορίες ηλεκτρονικών παιχνιδιών είναι τα παιχνίδια προσομοίωσης, γεγονός που αναμφίβολα σχετίζεται με εκπαιδευτικές πολιτικές που προωθούν τη διδακτική αξιοποίηση σχετικών περιβαλλόντων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το Foodforce, ένα εκπαιδευτικό ηλεκτρονικό παιχνίδι προσομοίωσης που δημιουργήθηκε από το Παγκόσμιο Πρόγραμμα Σίτισης του ΟΗΕ (World Food Program), στόχος του οποίου είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε ζητήματα υποσιτισμού. Συγκεκριμένα, τα παιδιά καλούνται να ολοκληρώσουν κάποιες αποστολές, για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα σίτισης που αντιμετωπίζει ένα φανταστικό νησί εξαιτίας της ξηρασίας και του πολέμου. Η αξιοποίηση τέτοιου είδους λογισμικών στο γλωσσικό μάθημα μπορεί να γίνει στο πλαίσιο διαθεματικών προσεγγίσεων, όπως σε ένα πρόγραμμα Αγωγής Υγείας ή σε συνεργασία με το μάθημα των αγγλικών, και ο διδάσκων το γλωσσικό μάθημα να εστιάσει για παράδειγμα στην επιχειρηματολογία που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές για την ολοκλήρωση των αποστολών τους.

2.3 Δεύτερος κύκλος: οι ΤΠΕ ως μέσα πρακτικής γραμματισμού

Στον κύκλο αυτό εντάσσονται, όπως είδαμε, περιβάλλοντα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσα πρακτικής γραμματισμού, ως μέσα δηλαδή για διάβασμα, γράψιμο και επικοινωνία. Το ενδιαφέρον για τη γλωσσική διδασκαλία είναι ότι τα νέα αυτά μέσα επικοινωνίας έχουν πολλές ιδιαιτερότητες, οι οποίες –όπως είδαμε– αφορούν όλες τις πτυχές στην παραγωγή λόγου: από το συγγραφέα μέχρι το κείμενο και τον αναγνώστη. Οι ιδιαιτερότητες αυτές και η σχετική κωδικοποίηση επιχειρήθηκε ήδη στην πρώτη ενότητα της παρούσας μελέτης. Στην ενότητα αυτή θα επιχειρηθεί η συζήτηση να εξειδικευτεί περισσότερο, δίνοντας έμφαση σε κάποια περιβάλλοντα παραγωγής λόγου που έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα για τη διδασκαλία της γλώσσας.

2.3.1 Παραγωγή λόγου (συγγραφή)

Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου θα μπορούσαν να χωριστούν σε τέσσερις αδρές κατηγορίες. Στην πρώτη μπορούν να τοποθετηθούν όσα αποβλέπουν στην παραγωγή των γνωστών παραδοσιακών γραπτών κειμένων, που σε αρκετές περιπτώσεις γράφονται για να εκτυπωθούν. Ο κύριος αντιπρόσωπος της κατηγορίας αυτής είναι τα ΠΕΚ, τα οποία αποτελούν το πιο διαδεδομένο λογισμικό στην κοινωνία αλλά και στο σχολείο. Στη δεύτερη περίπτωση θα μπορούσαν να τοποθετηθούν όσα αποβλέπουν πρωτίστως στην παραγωγή ηλεκτρονικού λόγου. Στην κατηγορία αυτή ανήκει, για παράδειγμα, το λογισμικό δημιουργίας κειμένων για παρουσιάσεις ενώπιον ακροατηρίου (π.χ. PowerPoint, Prezi κ.ά.), το λογισμικό παραγωγής πολυμέσων (π.χ. Windows Movie Maker) και το λογισμικό συγγραφής ιστοσελίδων (π.χ. Blogger). Σε μια τρίτη κατηγορία θα μπορούσαν να τοποθετηθούν τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα σύγχρονης και ασύγχρονης γραπτής επικοινωνίας (π.χ. Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο, Chat κλπ.). Συζητάμε στη συνέχεια εν συντομία τα πιο συχνόχρηστα από τα περιβάλλοντα αυτά και τις ιδιαιτερότητές τους ως μέσα πρακτικής γραμματι-

σμού που έχουν ενδιαφέρον για την εκπαίδευση.

Τα ΠΕΚ ως περιβάλλοντα παραγωγής γραπτού λόγου

Μια πρώτη και εύκολη διαπίστωση είναι ότι με τη χρήση της μηχανής η διαδικασία της γραφής μεταβάλλεται σημαντικά. Μέχρι τώρα ένα χαρτί και ένα μολύβι ήταν αρκετά για να γράψει κανείς. Το ηλεκτρονικό γράψιμο είναι εξαιρετικά πιο περίπλοκο από τεχνολογική άποψη. Η πρώτη, φυσικά, και απαραίτητη προϋπόθεση για την παραγωγή ή ανάγνωση ψηφιακού κειμένου είναι η στοιχειώδης γνώση και εξοικείωση με την ιδιαίτερη γλώσσα των υπολογιστών, όπως είναι, για παράδειγμα, η λειτουργία της μηχανής και του ΠΕΚ, η ικανότητα πληκτρολόγησης και η στοιχειώδης γνώση της λειτουργίας των περιφερειακών εξαρτημάτων (ποντίκι, εκτυπωτής, πληκτρολόγιο, οθόνη κλπ.). Παρότι τα παιδιά είναι εξοικειωμένα σε μεγάλη έκταση με τα βασικά στη χρήση των ΤΠΕ (Κουτσογιάννης 2011), δεν σημαίνει ότι έχουν άνεση με την πληκτρολόγηση (Κουτσογιάννης 1998). Κάθε απόπειρα, επομένως, αξιοποίησης των ΠΕΚ στην παραγωγή γραπτού λόγου προϋποθέτει ότι τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με τις βασικές τεχνικές δεξιότητες που σχετίζονται με την παραγωγή λόγου σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα.

Επίσης, μια αξιοσημείωτη εξέλιξη είναι η τάση να ενσωματώνονται στα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου διάφορα γλωσσικά εργαλεία που στοχεύουν στην παροχή υποστήριξης κατά το γράψιμο. Τα πιο συνήθη είναι τα *εργαλεία ορθογραφικού και γραμματικού ελέγχου* (δεν υπάρχει ακόμη για την ελληνική γλώσσα) και το λεξικό συνωνύμων, ο γνωστός ως *θησαυρός*. 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 αναπόσπαστη ενότητα του βασικού λογισμικού που εισάγεται στα σχολεία και λόγω του ότι το λογισμικό αυτό είναι το συχνότερα χρησιμοποιούμενο στα γλωσσικά μαθήματα, αποτελούν μια νέα σημαντική μεταβλητή κατά τη διδασκαλία και την παραγωγή γραπτού λόγου. Ένα πρώτο σημαντικό θέμα είναι η επιστημονική εγκυρότητα των γλωσσικών αυτών βοηθημάτων. Τα παιδιά θα πρέπει να γνωρίζουν τόσο τον τρόπο λειτουργίας τους, όσο και το πώς θα αξιοποιούν τα εργαλεία αυτά κατά την παραγωγή γραπτού λόγου ελέγχοντας ταυτόχρονα την εγκυρότητα των προτάσεων που τους παρέχονται για τη διόρθωση και τη βελτίωση του γραπτού τους.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο είναι ο σχεδιασμός με βάση τις ιδιαιτερότητες του μέσου. Επισημάναμε ήδη ότι πολλά από τα κείμενα που γράφονται στα ΠΕΚ προορίζονται για δημοσίευση σε έντυπη μορφή. Σημαντικός όμως αριθμός από αυτά τα κείμενα προορίζονται να δημοσιευτούν σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Το πού ακριβώς θα δημοσιευτεί ένα κείμενο αποτελεί σημαντική παράμετρο κατά την ανάλυση της ρητορικής περίπτωσης. Ο συγγραφέας ενός κειμένου που προορίζεται για την οθόνη μπορεί (ίσως και επιβάλλεται, αλλά εξαρτάται από το συγκεκριμένο) να αξιοποιεί σε μεγαλύτερη έκταση στοιχεία πολυτροπικότητας, όπως το χρώμα, το μέγεθος των γραμματοσειρών, οι εικόνες κλπ. Είναι απαραίτητο επομένως να ενσωματώνεται στην παιδαγωγική του γραπτού λόγου και η ανάλυση του μέσου που θα δημοσιευτεί το κάθε κείμενο.

Τέλος, ενδιαφέρον έχει η εξοικείωση και με απλά – βασικά στοιχεία που σχετίζονται με το γράψιμο στη μηχανή, όπως το πού ακριβώς μπαίνουν τα σημεία στίξης, πώς αλλάζουμε παραγράφους ή ποιες είναι οι βασικές αρχές μορφοποίησης ενός κει-

μένου (π.χ. στοίχιση, συλλαβισμός κλπ.). Δεν είναι αποδεκτό πια να τελειώνει ένα παιδί την υποχρεωτική εκπαίδευση και να μην γνωρίζει τα βασικά στην παραγωγή λόγου σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα.

Τα Προγράμματα Παρουσίασης και ο υβριδικός λόγος

Η κατηγορία αυτή λογισμικού αξιοποιείται ευρύτατα σε ποικίλες κοινωνικές πρακτικές, σε κάποια δε κοινωνικά συμβάντα (π.χ. ανακοινώσεις σε συνέδρια) η χρήση τους τείνει να θεωρείται αυτονόητη. Τα κείμενα που δημιουργούνται με τα ΠΠ παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις από την παραδοσιακή κειμενική πραγματικότητα, αφού είναι κείμενα συνοδευτικά του προφορικού λόγου.

Τα περιβάλλοντα αυτά ως περιβάλλοντα παραγωγής λόγου έχουν απασχολήσει σε πολύ λίγες περιπτώσεις τον γλωσσολογικό και γλωσσοδιδακτικό προβληματισμό. Ανύπαρκτη είναι και η θεωρητική προσέγγιση των ιδιοτήτων που παρουσιάζουν τα προγράμματα αυτά ως περιβάλλοντα παραγωγής λόγου. Αυτά που επιγραμματικά θα μπορούσαμε απλώς να αναφέρουμε εδώ είναι:

- Η περιληπτική και επιγραμματική παρουσίαση της πληροφορίας, αφού τα κείμενα αυτά παίζουν συνήθως υποστηρικτικό ρόλο στις προφορικές παρουσιάσεις. Πρόκειται για σημαντική ιδιαιτερότητα, αφού τα παιδιά είναι απαραίτητο να μάθουν από τη μια πλευρά να πυκνώνουν την πληροφορία που θα τοποθετήσουν σε ένα ΠΠ και από την άλλη να αναπτύσσουν την πληροφορία αυτή εκτενώς προφορικά. Αυτού του είδους η συνομιλία μεταξύ προφορικού και γραπτού χρειάζεται αρκετή δουλειά στο σχολείο και συστηματική άσκηση.
- Ο σημαντικός ρόλος της πολυτροπικότητας (μέγεθος και χρώμα στις γραμματοσειρές, χρήση εικόνων και γραφικών, χρήση βίντεο κ.ά.). Ο βαθμός και το είδος τη πολυτροπικότητας θα εξαρτηθεί από την ανάλυση της ρητορικής περίπτωσης.
- Ο πολιτισμικός χρωματισμός των περιβαλλόντων αυτών αλλά και των ΠΕΚ συζητείται στο πλαίσιο του τρίτου κύκλου.

Περιβάλλοντα σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας

Μεγάλο μέρος της έρευνας έχει επικεντρώσει το ενδιαφέρον της στην περιγραφή της νέας γλωσσικής πραγματικότητας που αναδύεται με την ευρεία χρήση των περιβαλλόντων σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας (π.χ. Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο, Chat κλπ.) (βλ. Crystal 2001, 2008). Το θέμα είναι αρκετά ειδικό, για αυτό και δε θα μας απασχολήσει στο παρόν κείμενο. Τα περιβάλλοντα αυτά χρησιμοποιούνται πρωτίστως στο πλαίσιο του Α΄ κύκλου (δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας) και σε πολύ μεγάλη έκταση στην καθημερινότητα των παιδιών. Δεν έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να εστιάσει το σχολείο στις ιδιαιτερότητες του να παράγεται λόγος στα περιβάλλοντα αυτά, αφού ο παραγόμενος λόγος έχει κυρίως σχέση με την καθημερινότητα και όχι τόσο με τον σχολικό γραμματισμό. Έχει βέβαια ενδιαφέρον η εστίαση στη συγκεκριμένη γλώσσα, αν αυτό αποτελεί μέρος μεταγλωσσικής εστίασης μιας ευρύτερης ενότητας και για συγκεκριμένους σκοπούς. Επίσης, έχει ενδιαφέρον η οργάνωση τηλεδιασκέψεων σε περισσότερο επίσημες περιστάσεις επικοινωνίας, προκειμένου οι μαθητές να εξοικειωθούν συστηματικότερα με τέτοιου είδους πρακτικές γραμματισμού, τις οποίες είναι μάλιστα πιθανό να συναντήσουν μελλοντικά στον εργασιακό τους χώρο. Κατά την πραγματοποίηση μάλιστα αυτών οι μαθητές συχνά μπορεί να είναι απαραίτητο να κρατήσουν είτε σημειώσεις είτε πρακτικά. Έτσι, δίνε-

ται η δυνατότητα να εξοικειωθούν με τέτοιου είδους πρακτικές.

Συμπαράγωγή γραπτού λόγου

Λέγοντας *συμπαράγωγή γραπτού λόγου* (*collaborative writing*) εννοούμε κάθε παραγωγή γραπτού λόγου που γίνεται σε συνεργασία μεταξύ δύο ή περισσότερων μαθητών. Η συμπαράγωγή γραπτού λόγου δεν είναι μια άγνωστη υπόθεση στην ιστορία της διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος, η κύρια όμως εστίαση μέχρι και πριν από λίγα χρόνια ήταν κυρίως παιδαγωγική και αφορούσε πρωτίστως τον σχεδιασμό και την επανεξέταση των κειμένων (Lunsford & Ede 1990). Στο πλαίσιο αυτό (α΄ κύκλος) μπορούν να αξιοποιηθούν ποικίλα περιβάλλοντα (ΠΕΚ, ΠΠ, Wikis), προκειμένου να διευκολύνεται η όλη διαδικασία της συμπαράγωγής.

Εδώ όμως δεν αναφερόμαστε στην παιδαγωγική διάσταση αλλά σε αυτή του γραμματισμού. Αυτό σημαίνει ότι δεν δίνουμε απλώς βαρύτητα στο πώς θα διευκολύνεται η συμπαράγωγή λόγου αλλά και στο ποιες ιδιαιτερότητες έχει η συμπαράγωγή λόγου και τα ποικίλα περιβάλλοντα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Στην περίπτωση αυτή η εστίαση δίνεται στο να μάθουν τα παιδιά να γράφουν μαζί και να αξιοποιούν όλες τις τεχνικές ιδιαιτερότητες/ δυνατότητες των μέσων προς αυτή την κατεύθυνση.

Σε μια τέτοιου είδους κατεύθυνση τα ΠΕΚ ή τα Wikis δεν είναι απλώς περιβάλλοντα που διευκολύνουν το ομαδικό γράψιμο, αλλά και περιβάλλοντα που απαιτείται γνώση για το πώς μπορεί αυτό να γίνει: πώς αποτυπώνονται οι όποιες αλλαγές, πώς ανιχνεύεται ποιος έχει προσθέσει και τι, πώς ενσωματώνουμε ή αξιοποιούμε σχόλια και τέλος πώς μπορούμε να αξιολογήσουμε την ποιότητα ενός μη επώνυμου κειμένου, το οποίο είναι προϊόν συνεργασίας (π.χ. σε περιβάλλον Wiki).

Είναι προφανές ότι μια τέτοιου είδους εστίαση, όπως και πολλές άλλες που προαναφέρθηκαν, απαιτεί έναν διαφορετικό σχεδιασμό του σχολικού χρόνου και τελείως διαφορετική εστίαση στη διδασκαλία. Γνωρίζοντας ότι η συμπαράγωγή ενός κειμένου είναι μια χρονοβόρα διαδικασία και έχοντας ελάχιστες ώρες στη διάθεσή μας, προετοιμάζουμε συστηματικά, με κατάλληλες εργασίες που δίνουμε ως κατ' οίκον εργασία, το γράψιμο των κειμένων.

Παραγωγή πολυμεσικών κειμένων

Σε κάποια σύγχρονα προγράμματα σπουδών (βλ. υποενότητα 2.3) το κείμενο προσεγγίζεται με μια διευρυμένη αντίληψη, όπου συμπεριλαμβάνεται και η παραγωγή πολυμεσικών κειμένων με τη χρήση ποικίλων συσκευών (ψηφιακό μαγνητόφωνο, κάμερα κλπ.). Η επεξεργασία αυτού του υλικού και η ενσωμάτωση σε αυτό γλωσσικού υλικού (γραπτού ή προφορικού λόγου) θεωρείται ως μια νέα ενδιαφέρουσα διάσταση στη συγγραφή των κειμένων. Η πρότασή μας είναι αυτά τα κείμενα να αποτελούν μέρος του κειμενικού ρεπερτορίου που θα αναλύουν αλλά και θα παράγουν τα παιδιά. Η επεξεργασία/ παραγωγή τους κατά βάθος, πέρα από τις διαφορετικές τεχνικές δεξιότητες που απαιτούνται, δεν μπορεί παρά να εντάσσεται στην ίδια ευρύτερη λογική που ισχύει και για τα άλλα κείμενα (κριτική κατανόηση και ερμηνεία – παραγωγή με βάση την ανάλυση και τις ιδιαιτερότητες της ρητορικής περίπτωσης). Σε μια τέτοια περίπτωση η πρόσληψη και παραγωγή πολυμεσικών κειμένων δεν είναι μέρος μια «νέας ύλης», αλλά κάτι που προκύπτει από τις ανάγκες του ζητήματος που μελετάται.

Αλλαγές στην όλη διαδικασία της παραγωγής

Η ευρεία διάδοση των ΤΠΕ στην κοινωνία και το σχολείο συνεπάγεται σημαντικές αλλαγές στο όλο κύκλωμα της πρόσληψης και παραγωγής λόγου, από τη συλλογή του υλικού και την επεξεργασία του μέχρι την τελική του δημοσίευση. Ριζική είναι π.χ. η αλλαγή στον τρόπο αναζήτησης, αξιολόγησης και συλλογής του πρώτου υλικού (π.χ. δεξιότητες ηλεκτρονικής αναζήτησης και κριτικής αποτίμησης). Διαφορετική είναι και η διαδικασία συγγραφής σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα: τα παιδιά είναι απαραίτητο να εξοικειωθούν με τεχνικές πύκνωσης της διαδικτυακής πληροφορίας και επεξεργασίας της σε περιβάλλοντα ΠΕΚ. Τέλος, στο είδος του κειμένου που θα παραχθεί ιδιαίτερο ρόλο παίζει το μέσο που θα δημοσιευτεί: θα είναι διαδικτυακό κείμενο ή όχι και που θα δημοσιευτεί; Διαφορετική θα είναι η επεξεργασία σε ένα κείμενο που μπορεί να δημοσιευτεί σε ένα ιστολόγιο από ένα περιβάλλον Wiki.

2.3.2 Αλλαγές στην έννοια του κειμένου

Το σχολείο προωθεί συχνά μια στατική εκδοχή της κειμενικότητας. Τα κείμενα θεωρούνται δεδομένα και μετρήσιμα, τα οποία υπάρχουν στις σχολικές σελίδες 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 που συνδέονται με τα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα. Θα αναφερθούν εν συντομία κάποια από τα πιο συνηθισμένα χαρακτηριστικά των κειμένων που συνδέονται με τις ΤΠΕ.

Η πολυτροπικότητα

Είναι γνωστό ότι για τη μετάδοση του νοήματος σπάνια χρησιμοποιείται ένας μόνο τρόπος, ένα σημειωτικό σύστημα επικοινωνίας, αλλά συνδυασμός τρόπων, όπως για παράδειγμα ο συνδυασμός γλώσσας, επιτονισμού, κίνησης και έκφρασης προσώπου στην προφορική επικοινωνία. Η επικράτηση της τυπογραφίας έχει δώσει μια πρωτοκαθεδρία στη γραπτή γλώσσα και μια παράλληλη υποβάθμιση και υποτίμηση των άλλων τρόπων. Παρότι και ένα τυπωμένο κείμενο δεν είναι ποτέ μονοτροπικό, αφού παίζουν για παράδειγμα σημαντικό ρόλο ακόμη και οι γραμματοσειρές, η ποιότητα του χαρτιού και της έκδοσης και το εξώφυλλο, το σχολείο ταυτίζει την καλλιέργεια της επικοινωνίας με την αποκλειστική καλλιέργεια της μονοτροπικής γραπτής έκφρασης.

Στις μέρες μας, λόγω διαφόρων νέων οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών δεδομένων, η ούτως ή άλλως προβληματική μονοτροπικότητα στη γραπτή έκφραση τείνει να ανατραπεί δραματικά. Τα πολυτροπικά κείμενα αρχίζουν να αποτελούν τον κανόνα και τα παραδοσιακά μονοτροπικά γραπτά κείμενα την εξαίρεση. Μια σύγκριση ανάμεσα στα σχολικά βιβλία και στον Τύπο (καθημερινό και περιοδικό) των ημερών μας με αυτά της περασμένης εικοσαετίας μάς δίνουν ανάγλυφα το νέο επικοινωνιακό τοπίο που διαμορφώνεται (Kress 2003).

Οι υπολογιστές είναι τα μέσα που απλουστεύουν τη δυνατότητα παραγωγής πολυτροπικών κειμένων, η πολυτροπικότητα άλλωστε είναι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά των ψηφιακών κειμένων. Οι παρουσιάσεις ενώπιον ακροατηρίου, τα πολυμεσικά κείμενα, οι ιστοσελίδες αποτελούν τα ενδεικτικά νέα (πολυτροπικά) είδη λόγου με ευρύτερη κοινωνική διάδοση, γι' αυτό και δεν μπορούν να λείπουν από τα

σύγχρονα προγράμματα σπουδών για τη γλωσσική εκπαίδευση.

Η άσκηση στην παραγωγή και κατανόηση αντίστοιχων κειμένων δεν είναι μια απλή και εύκολη υπόθεση από γλωσσοδιδακτική άποψη, γιατί λείπει το αναγκαίο θεωρητικό υπόβαθρο. Ενώ διαθέτουμε μια καλή περιγραφή – μια γραμματική – του γλωσσικού τρόπου, δεν διαθέτουμε αντίστοιχες γραμματικές για τους άλλους τρόπους (π.χ. για την οπτική γλώσσα) αλλά και για τον συνδυασμό αυτών. Από τα λίγα που γνωρίζουμε μέχρι τώρα φαίνεται πως τα πολυτροπικά κείμενα δεν αποτελούν μια αθροιστική συνύπαρξη τρόπων, αλλά μια λειτουργική συνύπαρξη που αλληλοεπηρεάζει τα συλλειτουργούντα σημειωτικά συστήματα. Ενδεικτικά είναι όσα γράφει ο Kress (2000: 118) για το συγκεκριμένο θέμα, συγκρίνοντας τη λειτουργία των εικόνων στα σημερινά σχολικά εγχειρίδια με αυτά της περασμένης τριακονταετίας:

«Τώρα οι εικόνες έχουν μια ξεκάθαρη αναπαραστατική και επικοινωνιακή λειτουργία: δεν επαναλαμβάνουν όσα έχουν διατυπωθεί γραπτώς, αλλά εισάγουν με ανεξάρτητο τρόπο βασικά θέματα της ύλης του προγράμματος σπουδών. Στην πραγματικότητα, τείνει να υπάρξει ένας καταμερισμός, μια λειτουργική εξειδίκευση, όπου οι εικόνες χρησιμοποιούνται για την αναπαράσταση του βασικού περιεχομένου της ύλης των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος, ενώ ο γραπτός λόγος διαμορφώνει το πλαίσιο της ύλης, δηλαδή το παιδαγωγικό ή διδακτικό μέρος».

Η συνειδητή εξοικείωση με τη διάσταση της πολυτροπικότητας στην πρόσληψη και παραγωγή λόγου στο γλωσσικό μάθημα θεωρείται στις μέρες μας απαραίτητη. Η εξοικείωση αυτή είναι καλό να γίνει στο πλαίσιο της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας και των άλλων σημειωτικών τρόπων από τους μαθητές και όχι στο πλαίσιο μετάδοσης μιας «ύλης-θεωρίας» σχετικής με την πολυτροπικότητα.

Υπερκείμενο

Με τη διάδοση των υπολογιστών κάνουν την εμφάνισή τους νέες μορφές κειμενικότητας, όπως είναι και το υπερκείμενο. Το υπερκείμενο έκανε την εμφάνισή του σε ευρεία κλίμακα από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και ύστερα. Γράφτηκαν πάρα πολλά στην αρχή για τις δυνατότητες που έχει η νέα αυτή μορφή κειμενικότητας στη γλωσσική διδασκαλία (Snyder 1996). Πρόκειται, σε μεγάλο βαθμό, για τις γνωστές τεχνοκεντρικές αντιλήψεις που εμφανίζονται με κάθε νέα τεχνολογική δυνατότητα. Κατά τη διάρκεια των αρχών της δεκαετίας του 1990 παρατηρείται μια ευρείας έκτασης αξιοποίηση της λογικής του υπερκειμένου στην κατασκευή των πολυμέσων. Η ανάπτυξη του διαδικτύου με τη μορφή του παγκόσμιου ιστού (Web) κατέστησε, σε μεγάλο βαθμό, ταυτόσημη τη λογική του υπερκειμένου με το διαδικτυακό κείμενο.

Με το υπερκείμενο αμφισβητούνται οι ως τώρα βασικές αρχές της κειμενικότητας. Μέχρι τώρα γνωρίζαμε ότι το κείμενο έχει ενότητα (αρχή, μέση και τέλος), γραμμικότητα (οι σκέψεις ξεδιπλώνονται και ολοκληρώνονται σταδιακά), συνεκτικότητα (νοηματική συνάφεια μεταξύ των διαφόρων μερών του) και συνοχή (σύνδεση όλων των γλωσσικών μερών κατά τρόπο αποτελεσματικό). Το υπερκείμενο διαφέρει αισθητά από τους ως τώρα γνωστούς τύπους κειμένων. Κατ' αρχάς πρόκειται για υβριδικό κείμενο, στο οποίο συνυφαίνονται ο παραδοσιακός γραπτός τρόπος μετάδοσης του νοήματος με άλλους τρόπους που δημιούργησε ή ενσωμάτωσε η τεχνολογία των υπολογιστών. Από τα βασικά του χαρακτηριστικά μπορούν να θεωρηθούν η πολυτροπικότητα, η χρήση πολιτισμικού συμβολικού κώδικα ως περιβάλλοντος διεπαφής (π.χ. διάφορα εικονίδια κλπ.) και η οργάνωσή του κατά επίπεδα. Το διάβασμά του δεν γίνεται κατά τον συνήθη γραμμικό τρόπο 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.

Στο ηλεκτρονικό αυτό κειμενικό περιβάλλον η έλλειψη αρχής και τέλους, αυστηρής και συγκεκριμένης δομής, όπως μας είναι γνωστή από τα διάφορα είδη γραπτού λόγου, μπορεί να οδηγήσει τον αναγνώστη - πολύ δε περισσότερο αν είναι άπειρος - σε απώλεια προσανατολισμού, γι' αυτό και μπορεί να υποστηριχθεί πως η κατανόηση των σχέσεων ανάμεσα στις ιδέες που εκφράζονται είναι εξίσου σημαντική με την κατανόηση αυτών καθ' εαυτών των ιδεών. Η ευρύτητα της διάδοσης του υπερκειμένου, απόρροια της ευρύτατης διάδοσης του διαδικτύου, οδηγεί πολλούς 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 στο γλωσσικό curriculum.

Είναι γεγονός ότι τα παιδιά είναι αρκετά εξοικειωμένα με τη νέα αυτή μορφή κειμενικότητας, αφού είναι αρκετά εξοικειωμένα με το διαδίκτυο. Αυτό όμως δεν 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 (βλ. τρίτο κύκλο).

Η γλώσσα σε βάσεις δεδομένων

Η ψηφιοποίηση της γλωσσικής πληροφορίας και η αποθήκευσή της σε βάσεις δεδομένων - το υλικό του διαδικτύου αποτελεί σε μεγάλο βαθμό μια τεράστια βάση γλωσσικών/ πολυτροπικών δεδομένων - δημιουργεί νέα δεδομένα και νέες προκλήσεις για τον σχολικό γραμματισμό. Σημαντικά σημεία που είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη είναι τα κάτωθι:

- Ο ρόλος των μηχανών στον εντοπισμό της πληροφορίας που αναζητούμε. Αυτό δεν είναι ένα τεχνικό μόνο ζήτημα αλλά και ζήτημα που έχει σχέση με την ουσία του αποτελέσματος που προκύπτει. Παρότι φαίνεται ότι τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με τη διαδικασία αυτή, η έρευνα δείχνει ότι αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην άγνοση 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 (βλ. τρίτος κύκλος).
- 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 εμπειρεύουν τις λέξεις αυτές.

Νέες 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 η εισαγωγική σελίδα στο διαδίκτυο και τα κείμενα που παράγονται σε ποικίλα διαδικτυακά περιβάλλοντα (π.χ. ιστολόγια, τα κείμενα του Facebook κλπ.)

Σε κάποιες περιπτώσεις τα περιβάλλοντα αυτά έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την παραγωγή σχολικού λόγου, αφού μπορούν να αποτελέσουν το πλαίσιο για την παραγωγή ποικιλίας κειμενικών ειδών. Ο σχεδιασμός όμως και η παραγωγή νέων κειμενικών ειδών θα πρέπει να γίνεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε:

- να αξιοποιούνται όλοι οι διαθέσιμοι τρόποι (γλωσσικός, οπτικός, μουσικός κλπ.). Θα ήταν σκόπιμο να αναφερθεί εδώ ότι η αναλογία των σημειωτικών συστημάτων που θα χρησιμοποιηθούν, θα πρέπει να προέρχεται μετά από προσεχτική ανάλυση της συγκεκριμένης κάθε φορά ρητορικής σύμβασης (ποιοι οι αποδέκτες, ποιος ο στόχος, ποιο ύφος θέλουμε να υπάρξει κλπ.). 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.
- να εξασφαλίζεται η αναμενόμενη διαδραστικότητα (interactivity) με τους αναγνώστες. Στον τομέα αυτό, και κατά την ανάλυση βέβαια της ρητορικής περιστασης, είναι απαραίτητο να συνεξετάζεται το ενδεχόμενο να μπορεί να διερευνάται η σχεδιαζόμενη σελίδα από διαφορετικούς αναγνώστες με διαφορετικές ανάγκες.

2.3.3 Αναγνώστης

Σημαντικές είναι οι αλλαγές και στο άλλο σκέλος του τριγώνου, αυτό του αναγνώστη. Η πρώτη σημαντική εύκολα ανιχνεύσιμη αλλαγή έχει σχέση με την αναγνωστική κοινωνικοποίηση των παιδιών με τις οθόνες, οι οποίες αρχίζουν να αποκτούν σημαντικό μερίδιο στην αναγνωστική εμπειρία τους. Η κοινωνικοποίηση αυτή εξοικειώνει τα παιδιά με συγκεκριμένου τύπου αναγνωστικές εμπειρίες και πρακτικές, με συνέπεια ο παραδοσιακού τύπου σχολικός γραμματισμός του εντύπου να τους φαίνεται απόμακρος και ξένος. Ενδιαφέρον έχουν σχετικά με το ζήτημα αυτό μερικές από τις επισημάνσεις του Kress (2010, 38-39). Σύμφωνα με αυτές, οι ψηφιακές αναγνωστικές συνήθειες (habitus of reading) των νεότερων γενεών, και ιδιαίτερα όσες σχετίζονται με διαδικτυακές αναγνωστικές πρακτικές, βασίζονται σε διαδικασίες σχεδιασμού (design) που επιτελούνται κατά τα ενδιαφέροντα των αναγνωστών (read according to a design of the reader's interest). Κατά τον Kress, οι αναγνωστικές αυτές συνήθειες της νεότερης γενιάς (μαθητές) διαφοροποιούνται από τις αντίστοιχες της παλιότερης γενιάς (εκπαιδευτικοί), γεγονός που αποτελεί και ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα ως προς το ζήτημα της ανάγνωσης στο σχολείο. Η διαπίστωση αυτή είναι εν μέρει αληθής, αφού η εμπειρία των παιδιών έχει σχέση με συγκεκριμένου τύπου πρακτικές γραμματισμού, κυρίως αυτές που έχουν σχέση με την ψυχαγωγία (Κουτσογιάννης 2011). Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο είναι απαραίτητο να εξοικειώσει τα παιδιά και

με άλλου τύπου πρακτικές, όπως οι τεχνικές ανάγνωσης κειμένων που προέρχονται από μηχανές αναζήτησης. Κυρίως όμως είναι απαραίτητο να ασκηθούν τα παιδιά στο να προσεγγίζουν συνειδητά και με κριτική σκέψη την ανάγνωση ως μια διαδικασία σχεδιασμού (Kress 2003), όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ως μια διαδικασία δηλαδή αναζήτησης και επιλογής των κειμένων και των σημειωτικών πόρων, γενικότερα, που τους είναι απαραίτητοι, προκειμένου να επιτυγχάνουν τον εκάστοτε στόχο τους.

Η δεύτερη αλλαγή έχει σχέση με το γεγονός ότι η ανάγνωση μπορεί να είναι εμφανώς αλληλεπιδραστική, αφού τα ψηφιακά κείμενα παραμένουν ανοιχτά για συμπλήρωση ή σχολιασμό. Με την έννοια αυτή έχουμε μια σύγχυση ανάμεσα στους παραδοσιακούς ρόλους του συγγραφέα και του αναγνώστη, αφού ο αναγνώστης μπορεί κάλλιστα να γίνει και συγγραφέας. Η ιδιαιτερότητα αυτή μάλιστα έχει συνδεθεί ιδιαίτερα με τα περιβάλλοντα της δεύτερης διαδικτυακής γενιάς (WEB 2.0), μέσω των οποίων καθίσταται ευκολότερη η αλληλεπίδραση συγγραφέα- αναγνώστη. Σημαντικό ζητούμενο όμως είναι, μέσω της γλωσσικής διδασκαλίας, οι μαθητές να εξοικειωθούν συστηματικά και με λειτουργικό τρόπο με την αλληλεπίδραση αυτή και τις ιδιαιτερότητές της. Για παράδειγμα, είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι μαθητές σε ποιες περιπτώσεις και με ποιον σκοπό ο συγγραφέας ενός ιστολογίου επιτρέπει τον σχολιασμό ή τη συμπλήρωση των κειμένων του και τι περιθώρια αφήνει γι' αυτό στους αναγνώστες του. Δεδομένου του γεγονότος ότι στα ιστολόγια ο σχολιασμός κειμένων άλλων συγγραφέων λειτουργεί συχνά ως στρατηγική προώθησης του ιστολογίου του σχολιαστή, οι παραπάνω στόχοι είναι σημαντικοί, γιατί αναδεικνύουν λανθάνουσες διαστάσεις σχετικά με την αλληλεπίδραση συγγραφέα- αναγνώστη, τις οποίες συχνά αγνοούν οι μαθητές.

Μια τρίτη, τέλος, σημαντική εξέλιξη έχει σχέση με τον όγκο των κειμένων που μπορεί να βρει εύκολα και γρήγορα ο κάθε αναγνώστης σήμερα για οποιοδήποτε ζήτημα διερευνά. Ο μεγάλος όγκος των κειμένων, ο τρόπος με τον οποίο αυτά ανακτώνται αλλά και οι τρόποι που μπορούν να αξιοποιηθούν αποτελούν νέα δεδομένα, τα οποία συζητήσαμε σε αρκετά σημεία ως τώρα.

Όλα αυτά αποτελούν απαραίτητα στοιχεία του νέου γραμματισμού που είναι απαραίτητο να διαπερνά τα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών.

2.4 Τρίτος κύκλος

Το περιεχόμενο του συγκεκριμένου κύκλου συζητήθηκε εκτενώς στο πρώτο μέρος του παρόντος κειμένου. Λόγω του γεγονότος ότι η διδακτική εστίαση στο συγκεκριμένο κύκλο δεω σχετίζεται τόσο με συγκεκριμένα περιβάλλοντα, όσο με μια συγκεκριμένη – κριτική ανάγνωση των ποικίλων περιβαλλόντων πρακτικής γραμματισμού, βαρύτητα θα δοθεί εδώ στην ανάδειξη της λογικής αυτής.

Τα ποικίλα περιβάλλοντα παραγωγής και πρόσληψης λόγου μπορούν να αντιμετωπιστούν με τρεις κυρίως λογικές κατά την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της γλώσσας. Μία πρώτη λογική θα αδιαφορούσε για τις παιδαγωγικές δυνατότητες των περιβαλλόντων αυτών (βλ. πρώτο κύκλος, παραπάνω), αλλά και τις ιδιαιτερότητές τους ως μέσων πρακτικής γραμματισμού (βλ. δεύτερος κύκλος, παραπάνω). Στην περίπτωση αυτή η διδασκαλία θα ήταν προσκολλημένη στη λογική του βιβλίου και του παραδοσιακού σχολικού γραμματισμού. Πρόκειται για επιλογή που θα είχε προφανείς συνέπειες για τις εγγράμματα ταυτότητες των παιδιών, αφού θα είχαν δυσκολίες τό-

σο στη λειτουργική αξιοποίηση των ΤΠΕ ως μέσων επικοινωνίας όσο και στην κατάκτηση των ιδιαιτεροτήτων τους ως μέσων πρακτικής γραμματισμού.

Η δεύτερη λογική, κινούμενη κυρίως στο πλαίσιο των δύο εσωτερικών κύκλων, θα χρησιμοποιούσε με ευρύτητα τις ΤΠΕ τόσο ως παιδαγωγικά μέσα όσο και ως μέσα πρακτικής γραμματισμού. Αυτές οι επιλογές θα είχαν προφανείς επιπτώσεις στο είδος των εγγράμματων ταυτοτήτων που δυνάμει θα μπορούσαν να καλλιεργηθούν: παιδιά που θα μπορούσαν να συμμετέχουν σε μεγάλο εύρος πρακτικών γραμματισμού σύγχρονης λογικής (π.χ. συνεργασία, σύνθεση κλπ.), αλλά και σε μεγάλο εύρος πρακτικών, όπου οι νέοι γραμματισμοί θα διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο. Το μειονέκτημα στην προκειμένη περίπτωση θα μπορούσε να εντοπιστεί στο γεγονός ότι τα παιδιά αυτά θα φυσικοποιούσαν τα νέα μέσα και θα διέθεταν περιορισμένες δυνατότητες κριτικής ανάγνωσής τους.

Η τρίτη εκδοχή προϋποθέτει τη λογική του πρώτου και δεύτερου κύκλου, αλλά δεν περιορίζεται μόνο σε αυτές. Θεωρεί ότι τα ψηφιακά μέσα δεν είναι ουδέτερα μέσα πρακτικής γραμματισμού και κατά διαστήματα εστιάζει στην κριτική προσέγγιση και ανάγνωσή τους. Αναφέρονται στη συνέχεια ενδεικτικές τέτοιες περιπτώσεις.

1. Ψηφιακά περιβάλλοντα παραγωγής γραπτού και ο πολιτισμικός χρωματισμός τους. Ενδεικτικά:
 - a. Τα ΠΕΚ και τα ΠΠ προσεγγίζονται ως περιβάλλοντα που εμπεριέχουν έτοιμους σημειωτικούς πόρους που δεν σχετίζονται με την ελληνική πραγματικότητα. Τα παιδιά μέσω σχεδίων εργασίας μαθαίνουν να εντοπίζουν τους πόρους αυτούς και όπου αυτό είναι εφικτό να τους αντικαθιστούν. Ένα παράδειγμα: στις μεγάλες τάξεις του Λυκείου, όπου η εστίαση στα κειμενικά είδη είναι δεδομένη, θα μπορούσαν να αντικαταστήσουν τα έτοιμα και μεταφρασμένα από την Αγγλική κειμενικά είδη (templates) τα οποία παρέχει, για παράδειγμα, το Word με πρότυπα κείμενα που ανταποκρίνονται περισσότερο στις ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας και κοινωνίας.
 - b. Κάτι ανάλογο μπορεί να γίνει επίσης με τα ΠΠ: ποιες λογικές υπαγορεύουν οι έτοιμες παρουσιάσεις που δίνονται; Πώς θα μπορούσαν να γίνουν εναλλακτικές παρουσιάσεις που δεν θα ακολουθούν τις δομές αυτές;
2. Διαφήμιση και διαδίκτυο. Με μια ερευνητική εργασία τα παιδιά θα μπορούσαν να εστιάσουν στο πώς λειτουργεί η διαφήμιση στα σύγχρονα ψηφιακά περιβάλλοντα και κυρίως στο διαδίκτυο. Βαρύτητα θα μπορούσε να δοθεί στις εμφανείς διαφημίσεις, στις κρυφές διαφημίσεις, αλλά και στην εστιασμένη διαφήμιση που αντλεί από τις επιλογές των χρηστών του διαδικτύου (π.χ. κάποια αγορά), προκειμένου να διαμορφώσει την ομάδα στόχου.
3. Εστίαση στο γραφηματικό σύστημα. Μεγάλη αμηχανία δημιουργεί η παιδαγωγική ενασχόληση με τη χρήση του λατινικού γραφηματικού συστήματος κατά την παραγωγή λόγου στην ελληνική γλώσσα. Μια παραδοσιακή προσέγγιση θα το αντιμετώπιζε ως κάτι το μεμπτό και θα προέτρεπε τα παιδιά να το αποφεύγουν. Μια κοινωνιογλωσσολογικής αφετηρίας προσέγγιση θα το αντιμετώπιζε στο πλαίσιο της γραφηματικής ποικιλότητας που χαρακτηρίζει τις ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού. Στην προκειμένη περίπτωση η λατινοελληνική γραφή υπάρχει ενόσω χρησιμοποιείται και, αφού υπάρχει, το μόνο που

- θα μπορούσε να γίνει είναι να περιγραφεί ή να χρησιμοποιηθεί, ανάλογα με τη ρητορική περίσταση. Μια προσέγγιση από την οπτική του τρίτου κύκλου θα εστίαζε στο πότε και γιατί η συγκεκριμένη γραφηματική ποικιλότητα αναδείχθηκε. Θα έδινε βαρύτητα να αναδείξει τη στενή σχέση της συγκεκριμένης γραφής με τους πρώτους περιορισμούς που υπήρχαν στην παραγωγή λόγου σε γλώσσες των οποίων τα γραφηματικά συστήματα δεν στηρίζονταν στη λατινική γραφή και στο πώς οι περιορισμοί αυτοί οδήγησαν στην υιοθέτηση του λατινικού αλφαβήτου. Θα έδινε, τέλος, βαρύτητα να συνδεθεί η επιλογή αυτή με την «προστιθέμενη αξία» που δίνει κάθε επιλογή που σχετίζεται με την αγγλική γλώσσα, λόγω της θέσης που έχει στον χώρο της παγκόσμιας επικοινωνίας.
4. Πολυτροπικότητα και σχέση με την εποχή μας. Είναι γνωστό ότι υπάρχει μια προοδευτική επέκταση της εικόνας, των γραφημάτων και του βίντεο στη σύγχρονη επικοινωνία. Η τάση αυτή προς την πολυτροπικότητα δεν σχετίζεται μόνο με την αναπαράσταση του νοήματος στην οθόνη, αλλά και στο έντυπο. Και το ζήτημα αυτό μπορεί να προσεγγιστεί ποικιλοτρόπως. Μια προσέγγιση από την οπτική του δεύτερου κύκλου θα εξοικείωνε τα παιδιά με το να μπορούν να παράγουν κείμενα περισσότερο ή λιγότερο πολυτροπικά (βλ. δεύτερος κύκλος). Μια προσέγγιση από την οπτική του τρίτου κύκλου δεν θα αρκούταν μόνο στη χρήση, αλλά θα έθετε ευρύτερους προβληματισμούς γύρω από το πώς οι επιλογές στην αναπαράσταση του νοήματος έχουν σχέση με άλλες εξελίξεις στην κοινωνική μας ζωή, όπως για παράδειγμα με την έμφαση στο γρήγορο και στο εντυπωσιακό.
 5. Η λογική του υπερκειμένου. Επισημάνθηκαν οι ιδιαιτερότητες του υπερκειμένου και η ανάγκη για μια λειτουργική ένταξη του στην παραγωγή και πρόσληψη λόγου. Είναι όμως ιδιαίτερα χρήσιμο τα παιδιά να κατανοήσουν ότι ο τρόπος που δομούνται τα διάφορα επίπεδα, το πού γίνεται δεσμός (link) και πού παραπέμπει δεν είναι κάτι το ουδέτερο και φυσικό. Σε μια τέτοια περίπτωση η κριτική εστίαση στις δομές του υπερκειμένου έχει ιδιαίτερη προτεραιότητα.
 6. Τα ψηφιακά κείμενα και οι ψηφιακές βάσεις δεδομένων δεν είναι επίσης ουδέτερα περιβάλλοντα. Τα τελευταία χρόνια κάθε τι που είναι σε ψηφιακή μορφή προβάλλεται ως κάτι de facto θετικό, ιδιαίτερα αν είναι κάποιο παιδαγωγικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτής της λογικής έχουν πολλαπλασιαστεί τα περιβάλλοντα πολυμέσων που σχετίζονται με τη διδασκαλία σε παιδιά, όπως και η αποθήκευση γλωσσικού υλικού σε βάσεις δεδομένων. Μια προσέγγιση από την οπτική του πρώτου κύκλου θα έδινε βαρύτητα στην κατάλληλη παιδαγωγική αξιοποίησή τους. Η προσέγγιση από την οπτική του δεύτερου κύκλου θα έδινε βαρύτητα στην ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων τους ως μέσων πρακτικής γραμματισμού (π.χ. τα σώματα κειμένων). Μια αφετηρία από την οπτική του τρίτου κύκλου δεν θα υποτιμούσε τις άλλες δύο εκδοχές, αλλά θα επιχειρούσε παράλληλα να εξοικειώσει τα παιδιά και με την κριτική ανάγνωση τόσο των κειμένων αυτών, όσο και των περιβαλλόντων. Έτσι, τα παιδιά θα καλούνταν στο πλαίσιο ενός ευρύτερου σχεδίου εργασίας να συγκρίνουν το πώς προσεγγίζεται ένα γλωσσικό φαινόμενο σε ένα λογισμικό σε σχέση με μια επίσημη γραμματική και σε συνάρτηση με κάποια έρευνα που κάνουν τα ίδια τα παιδιά. Θα καλούνταν επίσης να ανιχνεύσουν τη λογική με βάση την οποία λειτουργεί το κάθε σώμα κειμένων: τι αναδεικνύει και τι όχι.

Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις:

- Οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται ως σύγχρονα παιδαγωγικά μέσα και μπορούν να αξιοποιηθούν ποικίλα περιβάλλοντα του πρώτου κύκλου.
- Οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται ως μέσα πρακτικής γραμματισμού και οι δάσκαλοι εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην κατάκτηση των ιδιαιτεροτήτων τους.
- Παράλληλα όμως τα παιδιά ασκούνται να αντιμετωπίζουν τα νέα μέσα με κριτική διάθεση και υποψία.

Στον Πίνακα 3 (βλ. Παράρτημα Α) προτείνεται η λογική του τρίτου κύκλου να αξιοποιείται πρωτίστως στο Λύκειο, όταν τα παιδιά θα έχουν κατακτήσει τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τα νέα μέσα λειτουργικά, θα γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητές τους και θα έχουν την ικανότητα να αναπτύσσουν κριτικές δεξιότητες ανάγνωσής τους. Αυτό βέβαια δεν αποκλείεται να γίνει και σε τάξεις του Γυμνασίου, αν οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί με το υπάρχον μαθητικό δυναμικό που έχουν στις τάξεις τους.

2.5 Αντί συμπεράσματος

Ανεξάρτητα από το σε ποιον κύκλο ή συνδυασμό τους κινούνται οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να τηρούνται κάποιες βασικές αρχές, όπως:

- Η χρήση των νέων μέσων δεν σημαίνει ότι υποτιμάται η χρήση των παλιότερων μέσων πρακτικής γραμματισμού. Ο συνδυασμός και η ισορροπία είναι απαραίτητα.
- Τα παιδιά θα πρέπει να έχουν ρόλο δημιουργικό, που σημαίνει ότι αξιοποιούν κάθε μέσο προκειμένου να ανακαλύψουν, να μάθουν, να συνεργαστούν, να γράψουν, να διαβάσουν, να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν.
- Οι δάσκαλοι θα πρέπει να γνωρίζουν ότι η μάθηση δεν προκύπτει αυτομάτως, επειδή τα παιδιά θα χρησιμοποιήσουν σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό τα νέα μέσα. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών γίνεται περισσότερο απαιτητικός στο νέο παιδαγωγικό και επικοινωνιακό τοπίο, αφού η μάθηση στηρίζεται στην κατάλληλη υποστήριξη των διδασκόντων.
- Η αντιμετώπιση όλων αυτών των νέων δεδομένων που προαναφέρθηκαν δημιουργεί συχνά πανικό σε εκπαιδευτικούς που προσεγγίζουν για πρώτη φορά το ζήτημα της αξιοποίησης των ΤΠΕ στα γλωσσικά μαθήματα. Αυτό οφείλεται πρωτίστως στο γεγονός ότι το όλο ζήτημα προσεγγίζεται αθροιστικά: «είχα να κάνω τόσα πολλά και τώρα προστίθενται άλλα τόσα». Μια τέτοιου είδους όμως προσέγγιση δεν είναι προς την ορθή κατεύθυνση. Αν οι ΤΠΕ αντιμετωπιστούν ως μη ουδέτερα μέσα πρακτικής γραμματισμού, κατά βάθος τρία είναι τα νέα δεδομένα. Το ένα έχει σχέση με την κατάσταση επικοινωνίας και την ανάλυσή της. Με βάση το γεγονός ότι οι ΤΠΕ είναι μέσα πρακτικής γραμματισμού με ιδιαιτερότητες, αυτό θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη τόσο κατά την παραγωγή λόγου, όσο και κατά την ανάλυση της ρητορικής παράστασης (π.χ. πού θα χρησιμοποιηθεί το κείμενο) (δεύτερος κύκλος). Το δεύτερο έχει σχέση με το γεγονός ότι τα μέσα αυτά δεν είναι ουδέτερα μέσα πρακτικής γραμματισμού (τρίτος κύκλος). Το τρίτο, τέλος, νέο δεδομένο έχει

σχέση με το πώς μπορούν να αξιοποιηθούν οι ΤΠΕ ως παιδαγωγικά περιβάλλοντα, προκειμένου να επιτευχθούν τα ανωτέρω, αλλά και όσα ως τώρα διδάσκονται στο σχολείο.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Androutsopoulos, J. (2009). 'Greeklish': Transliteration Practice and Discourse in the Context of Computer-Mediated Digraphia. In Georgakopoulou, A. & Silk, M. *Standard Languages and Language Standards: Greek, Past and present*. Aldershot, Hampshire: Ashgate Publishing Ltd.
- Ball, S. (1990). *Foucault and education. Disciplines and knowledge*. New York: Routledge.
- Baron, N. (2008). *Always on: Language in an Online and Mobile World*. Oxford: Oxford University Press.
- Bezerman, C. (1997). The life of genre, the life in the classroom. In Bishop, W. & Ostrum, H. (eds). *Genre and Writing* (pp. 19-26). Portsmouth: Boynton/Cook.
- Cameron, D. (2003). Globalisation and the teaching of 'communication skills'. In Block, D. & Cameron, D. (eds). *Globalisation and Language Teaching* (pp. 67-82). New York: Routledge.
- Chapelle, C. (2010). The spread of computer-assisted language learning. *Language Teaching*, 43(1), 66-74.
- Collins, J. & Blot R. (2003). *Literacy and Literacies: Texts, Power, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (eds) (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the Design of social futures*. London: Routledge.
- 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.
- Duffy, P. & Bruns A. (2006). The use of Blogs, Wikis and RSS in Education: A conversation of Possibilities. *Proceedings Online Learning and Teaching Conference 2006*. Brisbane: OLT. 31-38.
- Hawisher, G., LeBlanc, P., Moran, C. & Selfe, C. (1996). *Computers and the Teaching of Writing in American Higher Education, 1979-1994: A History*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Hubbard, P. (ed.) (2009). *Computer Assisted Language Learning: Critical Concepts in Linguistics*. London & New York: Routledge.
- Huffaker, D. (2005). The educated blogger: Using weblogs to promote literacy in the classroom. *AACE Journal*, 13(2), 1-98.
- Hund, M. & Mair Ch. (1999). "Agile" and "uptight" genres: The corpus-based approach to language change in progress. *International Journal of Corpus Linguistics* 4(2), 221-242.
- Κάρπατι (2009). Web 2 Technologies for Net Native Language Learners: A "Social CALL." *ReCALL*, 21(2), 139-156.
- Κουτσογιάννης, Δ. (1998). Περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου: έρευνα σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου. *Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή*, Τομέας Γλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή του Α.Π.Θ.



- Κουτσογιάννης Δ. (2007). Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και κυρίως στη διδασκαλία της ελληνικής. Έρευνα στους φιλολόγους που επιμορφώθηκαν στο πλαίσιο του έργου *Οδύσσεια*. Πύλη για την ελληνική γλώσσα. http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/education/educators/contents.html
- Κουτσογιάννης, Δ., Ακριτίδου, Μ. & Αντωνοπούλου, Σ. (2010). Οι διαδραστικοί πίνακες και η αξιοποίησή τους στα φιλολογικά μαθήματα. Στο Κουτσογιάννης, Δ. (επιμ.). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης* (τεύχος 3: κλάδος ΠΕ02). 247-279.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. & Παπαδοπούλου, Δ. (2008). Παραγωγή γραπτού λόγου και κατανόηση ηλεκτρονικού λόγου από εφήβους: ανάλυση λαθών. *Πρακτικά του συνεδρίου: Τα λάθη των μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της εκπαίδευσης;* (σελ. 172- 187). Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. http://www.kee.gr/html/newsfull_main.php?ID=2&topicID=84
- Koutsogiannis, D. (2004). Critical technoliteracy and "weak" languages. In Snyder, I. & Beavis, C. (eds). *Doing literacy online: Teaching, learning and playing in an electronic world* (pp.163-18). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Koutsogiannis, D. (2007). A political multi-layered approach to researching children's digital literacy practices. *Language and Education* 21(3), 216-231.
- Koutsogiannis, D. (2009). Discourses in researching children's digital literacy practices: Reviewing the "home/school mismatch hypothesis". In Koutsogiannis, D. & Arapopoulou, M. (eds). *Literacy, New Technologies and Education: Aspects of the Local and Global* (pp. 207-230). Thessaloniki: Zitis.
- Koutsogiannis, D. & Mitsikopoulou B. (2003). Greeklish and Greekness: Trends and discourses of "glocalness". *Journal of Mediated Communication Discourse* 9 (1), http://jcmc.indiana.edu/vol9/issue1/kouts_mits.html [15.1.2011]
- Koutsogiannis, D. & Mitsikopoulou, B. (2004). [The Internet as a glocal discourse environment](http://ilt.msu.edu/vol8num3/koutsogiannis/default.html). *Language Learning & Technology* 8 (3), 83-89, <http://ilt.msu.edu/vol8num3/koutsogiannis/default.html> [5.1.2011]
- Kress, G. 2000. Σχεδιασμός του Προγράμματος Σπουδών με βάση το μέλλον. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2: 111-124.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Routledge.
- Lam, W.S.E. (2009). Multiliteracies on Instant Messaging in Negotiating Local, Translocal, and Transnational Affiliations: A Case of an Adolescent Immigrant. *Reading Research Quarterly* 44(4), 377-397.
- Lankshear, C. & Knobel M. (2003). *New Literacies*. Buckingham: Open University Press.
- Lewis, C. & Fabos, B. (2008). Instant Messanging, literacies, and social identities. In Coiro J., Knobel, M., Lankshear, C. & Leu, D. (eds). *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 1109-1159). New York: Lawrence Erlbaum.
- Lunsford, A. & Ede, L. (1990). *Singular Texts / Plural Authors: Perspectives on Collaborative Writing*. Southern Illinois University Press.

- Machin, D. & Van Leeuwen, T. (2003). Global schemas and local discourses in Cosmopolitan. *Journal of Sociolinguistics* 7(4), 493–512.
- Meyrowitz, N. (1991). Hypertext – Does it Reduce Cholesterol, Too? In Nyce, J. & Kahn, P. (eds). *From Memex to Hypertext* (pp. 287-318). San Diego: Academic Press.
- Mitsikopoulou, B. (2007). The interplay of the global and the local in English language learning and electronic communication discourses and practices in Greece. *Language and Education* 21(3), 232-246.
- Paolillo, J. (2007). How much multilingualism? Language Diversity on the Internet. In Danet, B. and Herring, S. (eds.). *The Multilingual Internet* (pp. 408- 430). Oxford: Oxford University Press.
- Purdy, J. (2010). The Changing Space of Research: Web 2.0 and the Integration of Research and Writing Environments. *Computers and Composition* 27, 48–58.
- Selfe, C. & Hawisher, G. (2004). *Literate Lives in the Information Age: Narratives of Literacy from the United States*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Selfe, C. & Hilligoss, S. (eds) (1994). *Literacy and Computers*. New York: The MLA.
- Selwyn, N. (2010). *Schools and Schooling in the Digital Age: A Critical Analysis*. London & New York: Routledge.
- Snyder, I. (1996). *Hypertext: The Electronic Labyrinth*. New York: New York University Press.
- Snyder, I. & Bulfin, S. (2008). Using new media in the secondary English classroom. In Coiro J., Knobel, M., Lankshear, C. & Leu, D. (eds). *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 805-837). New York: Lawrence Erlbaum..
- Spilioti, T. (2009). Graphemic representation of text-messaging: alphabet-choice and code-switches in Greek SMS. *Pragmatics* 19 (3), 393- 412.
- Street, B. (2000). New Literacies in theory and practice: What are the implication for language in education? *Linguistics and Education* 10 (1), 1-24.
- Thurlow, C. (2006). From statistical panic to moral panic: The metadiscursive construction and popular exaggeration of new media language in the print media, *Journal of Computer-Mediated Communication* 11 (3) <http://jcmc.indiana.edu/vol11/issue3/thurlow.html> [15.5.2007].
- Tseliga, Th. (2007). “It’s all Greeklish to me!?”: Linguistic and sociocultural perspectives on Roman-alphabeted Greek in asynchronous computer-mediated communication. In Danet, B. & Herring, S. (eds.). *The Multilingual Internet* (pp. 116-141). Oxford: Oxford University Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Συνοπτική παρουσίαση των τριών κύκλων

Πίνακας 1. Πρώτος κύκλος: Οι ΤΠΕ ως παιδαγωγικά μέσα υποστήριξης της διδασκαλίας

Είδος περιβαλλόντων	Κατηγορίες	Παραδείγματα	Τάξεις	Λογική χρήσης	Συχνότητα χρήσης
Κλειστά περιβάλλοντα	Εξάσκησης	Hot Potatoes	Γυμνάσιο	Εστίαση σε γλωσσικές μικροδομές (π.χ. ορθογραφία)	Πολύ σπάνια και για συγκεκριμένους λόγους
	Λογισμικό διδασκαλίας	Λογομάθεια, λογοπλοήγηση κλπ.	Γυμνάσιο	Εστίαση σε γλωσσικές μικροδομές (π.χ. ορολογία, ορθογραφία, κλιτική μορφολογία κλπ.)	Σπάνια και για συγκεκριμένους λόγους
	Γνωσιακής αφετηρίας	Ιδεοκατασκευές κλπ.	Γυμνάσιο	Δομές και χαρακτηριστικά κειμενικών ειδών	Κάποιες φορές
Περιβάλλοντα προώθησης της συνεργασίας	Λογισμικό συνεργασίας (intranet/ internet)	Δαίδαλος	-----	-----	Δεν υπάρχει στα ελληνικά
Κεντρικής παρουσίασης	Περιβάλλοντα υποστήριξης διδασκαλίας ενώπιον της τάξης	Προγράμματα Επεξεργασίας Κειμένου (ΠΕΚ)	Όλες οι τάξεις	Επεξήγηση φαινομένων, παρουσίαση και επεξεργασία μαθητικών κειμένων	Συχνή, αλλά εναλλακτικά με άλλες μορφές διδασκαλίας
		Προγράμματα Παρουσίασης	Όλες οι τάξεις	Παρουσίαση μιας νέας θεματικής, παρουσιάσεις εργασιών των παιδιών	Συχνή, κυρίως από την πλευρά των παιδιών
		Διαδραστικά συστήματα (διαδραστικοί πίνακες)	Όλες οι τάξεις	Παρουσίαση μιας θεματικής, παρουσιάσεις εργασιών των παιδιών, επεξεργασία μαθητικών κειμένων	Συχνή, κυρίως από την πλευρά των παιδιών
		Λογισμικά κατασκευής διαγραμμάτων (π.χ. Inspiration)	Όλες οι τάξεις	Κατάκτηση των κειμενικών δομών	Σε περιπτώσεις που κρίνεται απαραίτητο (από το δάσκαλο αλλά και τα παιδιά)

Δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας	Διαδικτυακά περιβάλλοντα	Φυλλομετρητές και μηχανές αναζήτησης (Firefox, google κλπ.)	Όλες οι τάξεις	Άντληση αυθεντικού υλικού από εκπαιδευτικούς και μαθητές	Συχνή
		Περιβάλλοντα σύγχρονης/ ασύγχρονης επικοινωνίας	Όλες οι τάξεις	Δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας	Συχνή αλλά με ιδιαίτερη προσοχή
		Περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης (Instagram, Facebook)	Όλες οι τάξεις	Βήμα για δημοσίευση εργασιών των παιδιών, Διεύρυνση του σχολικού χρόνου και χώρου	Συχνή
		Περιβάλλοντα συμπαραγωγής λόγου (Wikis κλπ.)	Όλες οι τάξεις	Συμπαραγωγή λόγου	Συχνή
Ανοιχτά (διερευνητικά) περιβάλλοντα	Σώματα κειμένων	ΚΕΓ, ΙΕΛ	Όλες οι τάξεις	Γλωσσικές δομές, μεταγλωσσική ενημερότητα, κειμενικά είδη	Συχνή
	Ηλεκτρονικά Λεξικά	ΚΕΓ	Όλες οι τάξεις	Γλωσσικές δομές, μεταγλωσσική ενημερότητα	Συχνή
	Στατιστική αποτύπωση του λεξιλογίου	Π.χ. Wordle	Όλες οι τάξεις	Λεξιλογική συχνότητα	Κάποιες φορές
	ΠΕΚ	Word, Open Office Writer κλπ.	Όλες οι τάξεις	Παιδαγωγική του γραπτού λόγου	Συχνή
Περιβάλλοντα προσομοίωσης	Περιβάλλοντα που δίνουν ρόλους	π.χ. Foodforce	Όλες οι τάξεις	-----	Δεν υπάρχει στα ελληνικά

Πίνακας 2. Δεύτερος κύκλος: οι ΤΠΕ ως μέσα πρακτικής γραμματισμού

Τομέας	Κατηγορίες	Παραδείγματα	Τάξεις	Λογική χρήσης	Συχνότητα χρήσης
Παραγωγή λόγου (συγγραφή)	Παραγωγή γραπτού λόγου	ΠΕΚ	Όλες	Ιδιαιτερότητες της παραγωγής λόγου σε ΠΕΚ, ορθογραφικός έλεγχος κλπ. Ικανότητα στην παραγωγή λόγου στη νέα κειμενική πραγματικότητα	Συχνή, γραπτός λόγος
	Υβριδικός λόγος	ΠΠ	Όλες	Ιδιαιτερότητες της παραγωγής λόγου σε ΠΠ κλπ.	Συχνή, γραπτός και προφορικός λόγος
	Συμπαγωγή γραπτού λόγου	ΠΕΚ, Wikis κλπ.	Όλες	Ιδιαιτερότητες κατά τη συμπαγωγή γραπτού λόγου (σε σύγχρονη και ασύγχρονη μορφή: π.χ. παρακολούθηση αλλαγών)	Σε κάποιες περιπτώσεις
	Παραγωγή πολυμεσικών κειμένων		Γ' Γυμνασίου και Λύκειο	Πολυμεσικά κείμενα και ιδιαιτερότητες	Σε κάποιες περιπτώσεις - συνεργασία με καθηγητές πληροφορικής
	Διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου	Διαδίκτυο, ΠΕΚ, ΠΠ	Όλες	Έμφαση στο πώς μεταβάλλεται ο κύκλος παραγωγής γραπτού λόγου (από την αναζήτηση μέχρι το τελικό κείμενο)	Συχνή
Κείμενο	Πολυτροπικότητα	ΠΕΚ, ΠΠ κλπ.	Όλες	Η συνεισφορά των τρόπων στη διαμόρφωση του νοήματος	Συχνή
	Η γλώσσα σε βάσεις δεδομένων	Σώματα κειμένων, λεξικά, μηχανές αναζήτησης	Όλες	Ιδιαιτερότητες για τη γλώσσα	Συχνή
	Υπερκείμενο	Διαδίκτυο, ΠΕΚ	Όλες	Η κειμενική άρθρωση του υπερ-	Σε κάποιες

				κειμένου	περιπτώσεις
	Νέες κειμενικές οντότητες	Διαδικτυακά κείμενα, τα κειμενικά είδη της κοινωνικής δικτύωσης	Λύκειο	Ιδιαιτερότητες ως κειμένων	Σε κάποιες περιπτώσεις/ συχνή
Αναγνώστης/ υποκείμενο	Κείμενα της μηχανής, ανοιχτά κείμενα	Μηχανές αναζήτησης	Όλες	Διάβασμα στα γρήγορα και η γραμματική του. Αναγνώστης και συγγραφέας.	Συχνή
	Ικανότητα κριτικής ανάγνωσης, ο αναγνώστης ως σχεδιαστής.	Μηχανές αναζήτησης, διαδίκτυο	Όλες	Η αξιοπιστία και πώς ανιχνεύεται. Δεξιότητες δημιουργικού σχεδιασμού για τον αναγνώστη.	Συχνή

Πίνακας 3. Τρίτος κύκλος: Η κριτική διάσταση στην αξιοποίηση των ΤΠΕ

Τομέας	Κατηγορίες	Παραδείγματα	Τάξεις	Λογική χρήσης	Συχνότητα χρήσης
Η μη ουδετερότητα των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων	Έτοιμοι σημειωτικοί πόροι	ΠΕΚ, Προγράμματα Παρουσί-ασης, περιβάλλοντα 2 ^{ου} ιστού κλπ., έτοιμοι πολυτροπικοί σημειωτικοί πόροι (π.χ. εικό-νες, μουσικές κλπ.)	Λύκειο	Διερεύνηση του πολιτι-σμικού χρωματισμού έ-τοιμων σημειωτικών πό-ρων	Σε κάποιες περιπτώσεις
	Η διαφήμιση στα σύγχρονα διαδικτυ-ακά περιβάλλοντα	Διαφήμιση στις μηχανές ανα-ζήτησης και στα ποικίλα άλλα περιβάλλοντα	Λύκειο	Ιδιαιτερότητες της on line διαφήμισης	Μία – δύο φο-ρές, συνεργασία με Πληροφορι-κή
	Η δόμηση των ηλε-κτρονικών περιβαλ-λόντων στην αγγλι-κή.	Π.χ. λατινοελληνικά (Greek-lish), Άνω τελεία	Λύκειο (β', γ')	Αιτίες δημιουργίας των λατινοελληνικών, πώς και γιατί χρησιμοποι-ούνται	Μία – δύο φορές
Αλλαγές στον τρόπο ανα-παράστασης του νοήμα-τος και σχέση με τη σύγ-χρονη κοινωνία	Πολυτροπικότητα, διάβασμα στα πετα-χτά, υπερκειμένο.	Η πολυτροπικότητα στο έ-ντυπο και ηλεκτρονικό λόγο	Λύκειο (β', γ')	Νέα δεδομένα στην ανα-παράσταση του νοήματος και συσχέτιση με την επο-χή. Κριτική ανάγνωση των δομών	Σε κάποιες περιπτώσεις
Η κοινωνικοπολιτισμική διάσταση των κειμένων	Τα κείμενα δεν είναι ουδέτερα	Αξιοποίηση σωμάτων κειμέ-νων και λογισμικών (π.χ. Ιδε-οκατασκευές, Λογομάθεια)	Λύκειο (β', γ')	Κριτική ανάγνωση των κειμένων	Σε κάποιες περιπτώσεις

