

Ε.Π. Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, ΕΣΠΑ (2007 – 2013)

**ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ**

**Επιμορφωτικό υλικό
για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης**

Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02

γ' έκδοση

Αναθεωρημένη



Διεύθυνση Επιμόρφωσης & Πιστοποίησης

Πάτρα, Μάρτιος 2014



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Προόμιο

Το επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης εκπονήθηκε αρχικά στο πλαίσιο της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία» του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Γ' ΚΠΣ, και αφορούσε στους κλάδους εκπαιδευτικών ΠΕ02 (Φιλολόγοι), ΠΕ03 (Μαθηματικοί), ΠΕ04 (Φυσικές Επιστήμες) και ΠΕ60/70 (Δάσκαλοι και Νηπιαγωγοί). Στο πλαίσιο της Πράξης «Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του ΕΣΠΑ (2007-2013), επικαιροποιήθηκε το παραπάνω υλικό, ενώ εκπονήθηκε το επιμορφωτικό υλικό για τους κλάδους ΠΕ19/20 (καθηγητές Πληροφορικής).

Το επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει έξι τεύχη, ένα τεύχος για το Γενικό Μέρος και πέντε ακόμη τεύχη για τους πέντε κλάδους (ή ζεύγη κλάδων) του Ειδικού Μέρους. Το κείμενο του Τεύχους 3 που ακολουθεί περιλαμβάνει το αναθεωρημένο επιμορφωτικό υλικό για το Ειδικό Μέρος της εκπαίδευσης επιμορφωτών του κλάδου ΠΕ02 στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (ΚΣΕ).

Το υλικό του παρόντος τεύχους εκπονήθηκε και επικαιροποιήθηκε από συγγραφική ομάδα με επικεφαλής τον αναπληρωτή καθηγητή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Δημήτρη Κουτσογιάννη. Πιο συγκεκριμένα, στην κατάρτιση του υλικού¹ συμμετείχαν οι:

- Δημήτρης Κουτσογιάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής Α.Π.Θ., Τμήμα Φιλολογίας (επικεφαλής της ομάδας σύνταξης, υπεύθυνος για το σύνολο του παρόντος υλικού και συγγραφέας για: Ενότητα Ι, Ενότητα ΙΙ: κεφ. 2 & κεφ. 6, Ενότητα ΙΙΙ κεφ. 1,2,3 & 5, Ενότητα ΙV: κεφ. 1-4 & κεφ. 5.1, Ενότητα V: κεφ.1-2)
- Ακριτίδου Μαρία, Εκπαιδευτικός ΠΕ02 / Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, υποψήφια δρ. Νεοελληνικής Φιλολογίας (Ενότητα ΙΙ: κεφ. 4.1 & κεφ. 4.3, Ενότητα ΙΙΙ: κεφ. 5 (σε συνεργασία) και Ενότητα V: κεφ. 3.5.),
- Αντωνοπούλου Σταυρούλα, Γλωσσολόγος, μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία με ειδίκευση στη γλωσσική διδασκαλία μέσω ΤΠΕ (Ενότητα ΙΙΙ: κεφ. 5 (σε συνεργασία) και Ενότητα V: κεφ. 3.8.),
- Βακαλούδη Αναστασία Δ., Εκπαιδευτικός ΠΕ02, δρ. ιστορικός-βυζαντινολόγος, σχολική σύμβουλος φιλόλογων, επιμορφώτρια ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Ενότητα ΙΙ: κεφ. 5.1, Ενότητα V: κεφ. 3.6 & 3.7),

¹ Τα κείμενα των συγγραφέων στην αναθεωρημένη έκδοση του υλικού έχουν ενοποιηθεί σύμφωνα με τη νέα σχολική *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α', Β', Γ' Γυμνασίου* (Σ. Χατζησαββίδης σε συνεργασία με Αθ. Χατζησαββίδου). Τη φιλολογική επιμέλεια της αρχικής έκδοσης είχε η Μαρία Αραποπούλου, γλωσσολόγος – επιστημονική συνεργάτιδα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Την ευθύνη της ηλεκτρονικής σελιδοποίησης και ψηφιακής επιμέλειας είχε η Μ. Ακριτίδου, μέλος της συγγραφικής ομάδας.

- Γιάννου Τριανταφυλλιά, Εκπαιδευτικός ΠΕ02 / Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, δρ. Κλασικής Φιλολογίας, επιμορφώτρια ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Ενότητα II: κεφ. 3, Ενότητα III: κεφ. 5.3, Ενότητα V: κεφ. 3.4),
- Γκίκα Ελένη, Εκπαιδευτικός ΠΕ02, δρ. Διδακτικής της Ιστορίας, (Ενότητα II: κεφ. 5.2),
- Μαυροσκούφης Δημήτρης, Αναπληρωτής Καθηγητής Α.Π.Θ., Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής (Ενότητα II: κεφ. 5.3),
- Νέζη Μαρία, Εκπαιδευτικός ΠΕ02, δρ. Διδακτικής των Νέων Ελληνικών, επιμορφώτρια ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Ενότητα III: κεφ. 4.3),
- Νικολαΐδου Σοφία, Εκπαιδευτικός ΠΕ02, δρ. Διδακτικής της Λογοτεχνίας και ΤΠΕ, επιμορφώτρια ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Ενότητα II: κεφ. 4.2, Ενότητα V: κεφ. 3.1),
- Παυλίδου Μαρία, Γλωσσολόγος, μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία με ειδίκευση στη γλωσσική διδασκαλία μέσω ΤΠΕ (Ενότητα III: κεφ. 4.1, 4.2),
- Τουλούμης Κοσμάς, Εκπαιδευτικός ΠΕ02, δρ. Ιστορίας, επιμορφωτής ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Ενότητα V: κεφ. 3.2),
- Τσέλικας Σωτήρης, Εκπαιδευτικός ΠΕ02 / Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Ενότητα III: κεφ. 5.2, Ενότητα V: κεφ. 3.3).

Μεγάλο μέρος του διδακτικού υλικού στηρίζεται σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα που έχουν αναπτυχθεί από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και κυρίως στην «Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση». Ευχαριστούμε θερμά το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας για τη δυνατότητα που μας έδωσε να αξιοποιήσουμε και να ενσωματώσουμε στα παραδείγματά μας το υλικό αυτό.

Το επιμορφωτικό υλικό συντάχθηκε στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων της ειδικής επιστημονικής επιτροπής, αποτελούμενης από τους:

- Χαράλαμπος Ζαγούρας, Καθηγητή Πανεπιστημίου Πατρών, ο οποίος έχει την ευθύνη συντονισμού των εργασιών της επιτροπής
- Βασίλειο Δαγδιλέλη, Καθηγητή Πανεπιστημίου Μακεδονίας
- Βασίλειο Κόμη, Καθηγητή Πανεπιστημίου Πατρών
- Δημήτριο Κουτσογιάννη, Αναπληρωτή Καθηγητή Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
- Χρόνη Κυνηγό, Καθηγητή Πανεπιστημίου Αθηνών
- Δημήτριο Ψύλλο, Καθηγητή Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Η ως άνω ειδική επιστημονική επιτροπή λειτουργεί στην παρούσα Πράξη ως Επιστημονική Επιτροπή του ΙΤΥΕ «Διόφαντος», συμπράττοντος επιστημονικού φορέα υλοποίησης του έργου.

Το παρόν επιμορφωτικό υλικό αποτελεί ιδιοκτησία του Υ.ΠΑΙ.Θ και καλύπτεται από την ισχύουσα νομοθεσία για την προστασία των πνευματικών δικαιωμάτων των δημιουργών.

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ. Περιγραφή και τρόπος χρήσης του επιμορφωτικού υλικού.....	9
[ΕΝΟΤΗΤΑ Ι]	15
1. Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων.....	16
1.1 Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Από το τεχνικοκεντρικό στο ολοκληρωμένο πρότυπο.....	16
1.2 Σύνδεση του ολοκληρωμένου προτύπου με τη νέα οικονομική πραγματικότητα: η κοινωνία της γνώσης και οι απαιτήσεις για δημιουργικότητα.....	18
1.3 Η διεθνής εμπειρία.....	20
1.4 Η ελληνική εμπειρία. Συνήθεις δυσκολίες κατά την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία	22
2. ΤΠΕ και γραμματισμός.....	30
2.1 Γραμματισμός: ορισμός και θεωρητικοί προβληματισμοί.....	30
2.2 Η σχέση των ΤΠΕ με τη διδασκαλία των ανθρωπιστικών μαθημάτων.....	39
2.3 Σχολικός γραμματισμός και φιλολογικές πρακτικές: Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη ζώνη των φιλολογικών μαθημάτων	42
2.4. Η διδασκαλία ως διαδικασία διαμόρφωσης εγγράμματων ταυτοτήτων	55
2.4.1 Τρεις διδακτικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας των λόγιων ρηματικών τύπων	58
2.5. Άξονες ανάγνωσης των διδακτικών πρακτικών: το μοντέλο του ρόμβου	71
2.5.1 Εφαρμογή του θεωρητικού μοντέλου ανάγνωσης διδακτικών πρακτικών. Οι 3 διδακτικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας λόγιων ρηματικών τύπων μέσα από το μοντέλο του ρόμβου.	74
[ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙ]: Διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων και ΤΠΕ	79
1. Εισαγωγή	80
2. Θεωρητικό πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας και αξιοποίηση των ΤΠΕ	81
2.1 Οι αρχικές αναζητήσεις: θεωρητικό πλαίσιο και ο υπολογιστής ως δάσκαλος	81
2.2 Η έντονη επιστημονική ζύμωση στις δεκαετίες του 1970 και 1980 και οι συνέπειές της στην αξιοποίηση των ΤΠΕ.....	86
2.3 Οι νέες θεωρητικές αναζητήσεις και ο υπολογιστής ως περιβάλλον εργασίας	95
2.4 Πρόσφατες επιστημονικές αναζητήσεις	98
2.5 Ο υπολογιστής ως μέσο πρακτικής γραμματισμού και οι πολυγραμματισμοί.....	106

2.6 Συμπεράσματα	112
3. Οι ΤΠΕ στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών	114
3.1 Το μάθημα των αρχαίων ελληνικών (αντικείμενο, μέθοδοι, στόχοι).....	114
3.2. Διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών και ΤΠΕ.....	120
3.3 Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη.....	137
4. Οι ΤΠΕ στο μάθημα της λογοτεχνίας.....	140
4.1 Εισαγωγή. Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πρακτική	140
4.2. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με ηλεκτρονικούς υπολογιστές.....	145
4.3 ΤΠΕ και διδασκαλία της λογοτεχνίας στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού	156
5. ΤΠΕ και διδασκαλία της Ιστορίας.....	164
5.1 Διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της ιστορίας	164
5.2. Διδάσκοντας Ιστορία με την υποστήριξη ΤΠΕ	171
5.3 Διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης... 185	
5.3.1. Το περιεχόμενο της κριτικής σκέψης – Στρατηγικές ανάπτυξης της κριτικής σκέψης.....	185
5.3.2. Διδασκαλία με την αξιοποίηση των ΤΠΕ και σκοπό την ιστορική κατανόηση. Στρατηγικές χρήσης των πηγών.....	192
5.4 Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη. Ανακεφαλαίωση: διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος της ιστορίας.	201
6. Αναδυόμενοι ρόλοι, παραδοχές και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών	205
[ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙΙ]: Χρήση βασικών εργαλείων πληροφορικής στα φιλολογικά μαθήματα	207
1. Εισαγωγή	208
2. Η εισαγωγή της μηχανής στην παιδαγωγική του γραπτού λόγου και οι συνέπειές της.....	209
3. Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου	211
3.1 Κατηγοριοποίηση και πολιτισμικός χρωματισμός των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων παραγωγής λόγου.....	211
3.2 Προγράμματα επεξεργασίας κειμένου: Η ρευστότητα του κειμένου	223
3.3 Διαδίκτυο, ηλεκτρονικά περιβάλλοντα γραπτής επικοινωνίας και διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων	228
3.4 Διαδίκτυο και γλωσσική διδασκαλία στη χώρα μας: δυνατότητες και περιορισμοί.....	233

4. Το Web 2.0 και η αξιοποίησή του στα φιλολογικά μαθήματα.....	237
4.1 Εισαγωγή	238
4.2 Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και χρήση των ιστολογίων (blogs): Ιδιαιτερότητες, ερευνητικές αναζητήσεις και αξιοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία	242
4.3 Εκπαιδευτικές εφαρμογές Wiki.....	254
5. Οι Διαδραστικοί Πίνακες και η αξιοποίησή τους στα φιλολογικά μαθήματα	270
5.1.Εισαγωγή	270
5.2 Η διεθνής εμπειρία.....	272
5.3. Εκδοχές διδακτικής αξιοποίησης του διαδραστικού πίνακα	276
5.4 Συμπεράσματα	301
[ΕΝΟΤΗΤΑ IV]: Χρήση λογισμικών ειδικότητας για την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία και τη μάθηση.....	303
1. Εισαγωγή	304
2. Κατηγορίες εκπαιδευτικού λογισμικού	305
Α. Κατηγοριοποίηση σύμφωνα με τον βαθμό αλληλεπίδρασης.....	306
Β. Κατηγοριοποίηση σύμφωνα με τη χρήση στη μαθησιακή διαδικασία	309
3. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού	316
4. Ένα παράδειγμα αξιολόγησης λογισμικών με βάση την κοινωνικο-σημειωτική προσέγγιση.....	319
5. Παρουσίαση λογισμικών (ανοιχτά διερευνητικά περιβάλλοντα).....	327
5.1 Η διδακτική αξιοποίηση των ηλεκτρονικών λεξικών για την απόκτηση γνώσεων για τη γλώσσα.....	328
5.2 Ανοιχτά διερευνητικά περιβάλλοντα και διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών.....	340
5.3 Σώματα κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας.	348
5.3.1 Ηλεκτρονικοί συμπραστικοί πίνακες λέξεων σε λογοτεχνικά έργα: Ένα παράδειγμα διδακτικής αξιοποίησης	353
5.4 Άλλα διαδικτυακά περιβάλλοντα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους φιλόλογους	360
[ΕΝΟΤΗΤΑ V]: Αξιολόγηση και προσαρμογή εκπαιδευτικών σεναρίων και δραστηριοτήτων.....	361
1. Εισαγωγή	362
2. Σεναρία: δομή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών σεναρίων	363

2.1 Η δομή ενός σεναρίου	363
2.1.1. Γνώσεις και γραμματισμοί: το περιεχόμενο των στόχων ενός διδακτικού σεναρίου.....	368
2.2 Η ως τώρα εμπειρία. Τα χαρακτηριστικά ενός καλού σεναρίου	374
2.3 Η διδακτική αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων ως διαδικασία διαμόρφωσης εγγράμματων υποκειμένων ή η ιδεολογική διάσταση των σεναρίων	378
2.4. Άξονες ανάγνωσης του τρόπου διδακτικής αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων (ΤΠΕ) στη γλωσσική εκπαίδευση: το μοντέλο των τριών αλληλένδετων κύκλων	396
2.4.1. Εφαρμογή του θεωρητικού μοντέλου ανάγνωσης διδακτικής αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων.....	398
3. Διδακτικές προτάσεις και παραδείγματα εκπαιδευτικών σεναρίων.....	401
3.1 ΤΠΕ και λογοτεχνία. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη: δύο διδακτικές προτάσεις....	403
3.2 Από τις λέξεις στις έννοιες και στις ιδέες: Η «μνήμη». Διαθεματικό σενάριο διδασκαλίας	421
3.3 «Ρήματα της ΑΕ που συντάσσονται με απαρέμφατο ή κατηγορηματική μετοχή: Διερεύνηση της σημασίας τους». Σενάριο για την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων στη διδασκαλία του συντακτικού της αρχαίας ελληνικής	430
3.4 «Η τύφλωση του Πολύφημου» στην Οδύσσεια και στην τέχνη, από την αρχαϊκή έως και την ελληνιστική εποχή	435
3.5 «Γυναίκες, ιστορία και εργασία: Οι Ελληνίδες του Μεσοπολέμου». Μια διδακτική παρέμβαση με χρήση ΤΠΕ	445
3.6 «Μια αρχαιολογική ανασκαφή στις Μυκήνες». Διδακτική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού λογισμικού Μυκηναϊκός Πολιτισμός/Αβάκιο E-Slate και του διαδικτύου.....	459
3.7 «Αρχαίο ελληνικό θέατρο σε σύγκριση με το ιαπωνικό θέατρο Noh-Kyogen και δυνατότητα προέκτασης στην Comedia dell' Arte». Διαθεματική εργασία τύπου WebQuest.....	468
3.8 Μια πολυήμερη εκπαιδευτική εκδρομή: αξιοποίηση των άτυπων σχολικών πρακτικών στο πλαίσιο του γλωσσικού γραμματισμού.....	474
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. ΣΧΟΛΙΑΣΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	480
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΚΑΙ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ	488
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ - ΧΡΗΣΙΜΟΙ ΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ.....	495
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ - ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ.....	506
[ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ]	507

ΕΙΣΑΓΩΓΗ. Περιγραφή και τρόπος χρήσης του επιμορφωτικού υλικού

Δημήτρης Κουτσογιάννης

Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη χρήση, γενική αλλά και παιδαγωγική, των *Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας* (ΤΠΕ) αποτελεί μόνιμο στόχο της πολιτικής πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων στον δυτικό, και όχι μόνο, κόσμο κατά τις τελευταίες δύο τουλάχιστον δεκαετίες. Αυτό είναι εμφανές και στην Ελλάδα, ιδιαίτερα από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και εξής. Η όλη προσπάθεια κυριαρχείται από μια αντίληψη που θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε *εργαλειακή λογική*. Στο πλαίσιο της λογικής αυτής η έμφαση δίνεται στον υπολογιστή ως εργαλείο και τις δυνατότητές του να συμβάλει στην αλλαγή των δεδομένων στην εκπαίδευση. Το θέμα όμως είναι εξαιρετικά πιο σύνθετο, καθώς στην όλη αυτή διαδικασία εμπλέκεται το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του και με τα επιμέρους στοιχεία του που μπορεί να ενισχύουν ή να εμποδίζουν την όλη προσπάθεια.

Κάποια ενδεικτικά παραδείγματα θα καταστήσουν την επισήμανση αυτή σαφέστερη. Οι εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελούν σημαντικό στοιχείο του συστήματος που προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τα όρια των πρωτοβουλιών που μπορούν να αναπτυχθούν από τους εκπαιδευτικούς στο λύκειο. Μοιραία, επομένως, το στοιχείο αυτό του συστήματος με τον τόσο ισχυρό ρόλο στο «τι» και το «πώς» της διδασκαλίας στη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης προσδιορίζει και τα όρια των πρωτοβουλιών σε σχέση με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Το ίδιο συμβαίνει και με τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών, τα διδακτικά εγχειρίδια και τις ισχύουσες διδακτικές πρακτικές, μέρος των οποίων μπορεί να ευνοεί τη χρήση των ΤΠΕ και μέρος να την αποτρέπει.

Και ένα τελευταίο ενδεικτικό παράδειγμα από τον χώρο των διδασκόντων. Σπάνια συνειδητοποιούμε, όσοι διδάσκουμε για πολλά χρόνια στην εκπαίδευση, ότι έχουμε αποκτήσει μια συγκεκριμένη ταυτότητα διδάσκοντος, η οποία είναι το αποτέλεσμα της μακροχρόνιας συμμετοχής μας στις διδακτικές πρακτικές του συγκεκριμένου διδακτικού συστήματος. Η ταυτότητά μας αυτή θέτει τα όρια των πρωτοβουλιών που μπορούν να αναπτυχθούν και με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Συνήθως νιώθουμε απόλυτα εξοικειωμένοι με μορφές διδασκαλίας και εκπαιδευτικά λογισμικά τα οποία είναι πιο κοντά στη διδακτική μας ταυτότητα και το αντίθετο. Δεν είναι τυχαίο ότι τα κύρια ζητήματα-ερωτήματα που τίθενται σε κάθε επιμορφωτική διαδικασία εκ μέρους των εκπαιδευτικών είναι η «εστίαση στη διδακτική πράξη και όχι στις θεωρίες», στο

«τι θα κάνουμε μέσα στην τάξη», «πώς θα διδάξουμε καλύτερα συγκεκριμένες ενότητες των εγχειριδίων» κτλ.

Είναι προφανές ότι ως ένα βαθμό τα ερωτήματα αυτά είναι απολύτως κατανοητά, αφού μέρος των επιμορφώσεων στη χώρα μας έχει τον χαρακτήρα του «γενικού και αόριστου» ή διακατέχεται ενδεχομένως από θεωρίες που δε συνδέονται με το διατάτα της εκπαιδευτικής πρακτικής. Από την άλλη πλευρά, πίσω από τα ερωτήματα αυτά δεν είναι δύσκολο να αναγνωριστεί μια τάση για φυσικοποίηση του ισχύοντος και αποθεωρητικοποίησή του. Με άλλα λόγια, στα ερωτήματα αυτά η διδακτική πρακτική εκλαμβάνεται ως κάτι το φυσικό και ουδέτερο, στο πλαίσιο του οποίου *πρέπει* να κινηθεί η κάθε επιμορφωτική διαδικασία.

Κάτι τέτοιο όμως δεν ισχύει: πίσω από κάθε ερώτημα, όπως και από κάθε διδακτική πρακτική, υπάρχει θεωρία είτε αυτό το αντιλαμβανόμαστε είτε όχι. Πρώτιστο καθήκον κάθε επιμορφωτικής διαδικασίας πιστεύουμε πως είναι η ανάδειξη αυτής της αόρατης θεωρίας και η παροχή στους εκπαιδευτικούς εργαλείων με τη βοήθεια των οποίων θα μπορούν να επιλέγουν συνειδητά –και όχι επειδή κάτι τέτοιο ισχύει– τη διδακτική λογική και πορεία που θα ακολουθήσουν. Ένας από τους άξονες γύρω από τους οποίους διαμορφώθηκε η λογική του επιμορφωτικού υλικού που ακολουθεί είναι αυτός. Δεν πρόκειται για υλικό «τυφλοσούρτη» που θα μας παρέχει παραδείγματα και λογισμικά για την εφαρμογή τους στο σχολείο, αλλά για υλικό με στόχο την ανάπτυξη προβληματισμού που θα ισορροπεί ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη.

Η αναγνώριση της εκπαιδευτικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών ως σημαντικής παραμέτρου για την τύχη που θα έχει κάθε απόπειρα αξιοποίησης των υπολογιστών στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων αποτελεί, όπως επισημάναμε ήδη, έναν σημαντικό άξονα που προσδιόρισε το είδος και τη μορφή του επιμορφωτικού υλικού που παρέχεται. Πρόθεσή μας δεν είναι να δώσουμε απλώς εύπεπτα σενάρια, τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν χωρίς δυσκολία στο πλαίσιο του ισχύοντος διδακτικού παραδείγματος. Σε αυτή την περίπτωση η προστιθέμενη από τις ΤΠΕ παιδαγωγική αξία είναι ελάχιστη και δε δικαιολογείται η επένδυση τόσων υλικών και ανθρώπινων πόρων. Αντίθετα, πρόθεσή μας είναι να ενισχύσουμε υπάρχουσες αναζητήσεις (στα προγράμματα σπουδών (Π.Σ.), στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και στις σχολικές διδακτικές πρακτικές, γενικότερα) προς τον εκσυγχρονισμό του ελληνικού σχολείου, παρέχοντας υλικό για προβληματισμό και πολλές ιδέες για διδακτική αξιοποίηση. Φροντίσαμε έτσι ώστε κάποιες από αυτές τις ιδέες να έχουν ήδη αξιοποιηθεί διδακτικά στο ελληνικό σχολείο.

Ένα εύλογο όμως ερώτημα μπορεί να τεθεί: εκσυγχρονισμός του ελληνικού σχολείου, ναι, αλλά προς ποια κατεύθυνση; Το ερώτημα είναι πράγματι καίριο, αλλά η απάντηση δεν είναι δύσκολη. Η επιστημονική αναζήτηση των τελευταίων δεκαε-

τιών συγκλίνει προς την κατεύθυνση της μετατροπής του σχολείου σε χώρο πρωτοβουλίας, δημιουργίας και αναζήτησης. Έναν χώρο που θα προετοιμάζει πολίτες δημιουργικούς αλλά και σκεπτόμενους. Κάτι τέτοιο δεν μπορεί να επιτευχθεί με τη μηχανιστική διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης αλλά ούτε και με υπολογιστικές εφαρμογές που εξυπηρετούν μια τέτοια λογική. Αντίθετα, αυτό μπορεί να εξυπηρετηθεί από ένα σχολείο που αναγνωρίζει την πρωτοβουλία των διδασκόντων, την ενίσχυση του ρόλου τους ως υποστηρικτών των μαθητών στην αναζήτηση της γνώσης και τη σύνθεση των απόψεών τους. Είναι προφανές ότι μια τέτοια κατεύθυνση στην επιμορφωτική διαδικασία μπορεί να υποστηριχθεί από επιμορφωτικό υλικό που ενισχύει την αναζήτηση και τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών, τους παρέχει θεωρητικό πλαίσιο αλλά και παραδείγματα δημιουργικής αξιοποίησης. Αποτελεί, επομένως, συνειδητή μας επιλογή να ενισχύσουμε αυτές τις κατευθύνσεις στο υλικό που ακολουθεί.

Σημαντικό ρόλο στο είδος του παρεχόμενου υλικού παίζουν και δύο άλλοι παράγοντες: το υπάρχον Π.Σ. για την επιμόρφωση και το ειδικά εκπαιδευμένο σώμα επιμορφωτών για την υλοποίηση της όλης διαδικασίας. Η εκπαίδευση επιμορφωτών δε γίνεται για πρώτη φορά στην Ελλάδα και αποτελεί μια σημαντική κατάκτηση, αφού οι επιμορφωτές προέρχονται από το σώμα των εκπαιδευτικών και επομένως γνωρίζουν καλά τις ισχύουσες πρακτικές και ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού συστήματος. Για πρώτη φορά, ωστόσο, παρέχεται ένα Π.Σ. για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας. Το παρόν υλικό κινείται στο πλαίσιο του ισχύοντος Π.Σ. και παράλληλα αποβλέπει στο να αποτελέσει ένα στήριγμα στην προσπάθεια των επιμορφωτών να κάνουν καλύτερα τη δουλειά τους. Παρ' ότι, επομένως, μπορεί να διαβαστεί αυτόνομα, δε γράφεται ως μια «μέθοδος διδασκαλίας άνευ διδασκάλου». Αντίθετα, προϋποθέτει τον εκπαιδευμένο επιμορφωτή που μπορεί να επιλέξει ενότητες ή σενάρια για διδασκαλία, συζήτηση ή και αμφισβήτηση.

Αξίζει, τέλος, να πούμε λίγα λόγια για την ομάδα που συνέθεσε το υλικό αυτό. Πρόκειται για μια μικτή ομάδα από πανεπιστημιακούς, οι οποίοι έχουν εργαστεί αρκετά χρόνια ως εκπαιδευτικοί, και προσοντούχους εκπαιδευτικούς που τους απασχολεί το ζήτημα της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Η ομάδα αυτή έχει μια ευρύτερη συναντίληψη σε θέματα θεωρίας και διδασκαλίας. Είναι προφανές όμως ότι δεν υπάρχει απόλυτη ταύτιση, κάτι που θα ήταν εξαιρετικά δύσκολο να επιτευχθεί και δεν ξέρουμε, άλλωστε, αν υπάρχει λόγος να επιδιωχθεί κάτι τέτοιο.

Σύντομη περιγραφή των περιεχομένων

Το υλικό που ακολουθεί σκοπό έχει να παράσχει το θεωρητικό υπόβαθρο και να υποστηρίξει τις δραστηριότητες που θα αναπτυχθούν κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης. Απαρτίζεται από

θεωρητικά κείμενα, διδακτικά σενάρια, σχολιασμένη βιβλιογραφία και καταλόγους χρήσιμων διαδικτυακών διευθύνσεων. Τα θεωρητικά κείμενα αφορούν ζητήματα διδακτικής και αξιοποίησης των ΤΠΕ, εφαρμογής και αξιολόγησης λογισμικού, ανάλυσης της μέχρι σήμερα εμπειρίας κτλ. Τα κείμενα επιδιώκουν να διευκολύνουν τους ΠΕ02 να αντιμετωπίσουν το σχολείο ως ιστορική κατασκευή και να αντιληφθούν τον ρόλο τους, όχι απλώς ως υποστηρικτών της εισαγωγής των ΤΠΕ στη διδασκαλία των μαθημάτων αλλά ως υποστηρικτών της αλλαγής του ελληνικού σχολείου προς ένα σχολείο δυναμικό και σύγχρονο. Το επιμορφωτικό αυτό υλικό έχει, επομένως, ευρύτερο θεωρητικό προσανατολισμό και δε σκοπεύει τόσο στην παρουσίαση συγκεκριμένων λογισμικών όσο στην άσκηση στην κριτική ανάγνωση του προσφερόμενου λογισμικού και στην τεκμηριωμένη αξιολόγηση των διαθέσιμων διδακτικών σεναρίων.

Η **Ενότητα Ι** περιλαμβάνει δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος με τίτλο **«Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων»** αναλύονται τα δεδομένα της διεθνούς και ελληνικής πραγματικότητας σε σχέση με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιχειρείται, επιπλέον, να γίνει σαφές ότι η γόνιμη αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της ελληνικής και των φιλολογικών μαθημάτων δεν είναι μια εύκολη και απλή διαδικασία που εξαντλείται στην απόφαση για δημιουργία κάποιου λογισμικού παιγνιώδους χαρακτήρα, προκειμένου να υποστηριχθεί η διδασκαλία στα σχολεία. Αντίθετα, πρόκειται για μια πολύπλοκη και σύνθετη υπόθεση. Αυτή που αποκαλέσαμε ήδη *εργαλειακή λογική* είναι, επομένως, απαραίτητο να δώσει τη θέση της σε μια σαφή στρατηγική, η οποία θα αποτελεί την αφετηρία και το σημείο αναφοράς για κάθε επιμέρους ενέργεια. Το παρόν επιμορφωτικό υλικό και η όλη λογική του στοχεύουν ακριβώς προς αυτή την κατεύθυνση: του εξοπλισμού των φιλολόγων με θεωρητικά εφόδια και παραδείγματα που θα καθιστούν εφικτή μια συνολική, ιστορικά υποψιασμένη, ανάγνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στο πλαίσιο της οποίας θα γίνεται αντιληπτή και η αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Το θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς για την προτεινόμενη ανάγνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και της δημιουργικής αξιοποίησης των ΤΠΕ είναι το πλαίσιο του *γραμματισμού* και αναπτύσσεται αναλυτικά στο δεύτερο κεφάλαιο της ίδιας ενότητας με τίτλο **«ΤΠΕ και γραμματισμός»**. Εδώ επιχειρείται ο ορισμός της έννοιας και η παρουσίαση της σχετικής διαμάχης στη βάση δύο θεωρητικών μοντέλων: του *αυτόνομου* και του *ιδεολογικού*. Η έννοια του *γραμματισμού* δεν έχει για όλους το ίδιο περιεχόμενο, είναι όμως σαφώς κάτι διαφορετικό από την απλή γνώση γραφής και ανάγνωσης, καθώς αφορά *τη δυνατότητα του εγγράμματος ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορες συνθήκες επικοινωνίας που επιβάλλει η εκάστοτε κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική πραγματικότητα*. Με μια τέτοια οπτική μεταβάλλεται σημαντικά το τοπίο στον χώρο της διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων, όχι μόνο ως προς το πώς θα αξιοποιήσουμε καλύτερα τις ΤΠΕ σε μια δεδομένη διδασκαλία αλλά και πώς θα προσαρμόσουμε το περιεχόμενο της διδασκαλίας, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις

λειτουργικές αλλά και κριτικές διαστάσεις του νέου γραμματισμού (που συμπεριλαμβάνει τις ΤΠΕ).

Στα επιμέρους κεφάλαια της ενότητας αυτής θα επιχειρηθεί η ανάδειξη της ιστορικότητας των τεχνολογιών πρακτικής γραμματισμού και μια σύντομη αναδρομή στην ιστορία του οικείου επιστημονικού χώρου με έμφαση στη διαμόρφωση του νέου περιεχομένου της γλωσσικής εκπαίδευσης: τον ψηφιακό (digital) ή νέο γραμματισμό² (new literacy). Στη συνέχεια θα διερευνηθούν οι ευρύτερες αλλαγές της εποχής μας και ο τρόπος με τον οποίο αυτές συνδέονται με τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, με τις συγκεκριμένες διδακτικές επιδιώξεις και πρακτικές τους. Τέλος, θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στην ανάλυση των πρακτικών σχολικού γραμματισμού που διαπερνούν το σημερινό δευτεροβάθμιο σχολείο, και σχετίζονται εμμέσως ή αμέσως με τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, καθώς και στους τρόπους σύνδεσης των πρακτικών αυτών με τη γόνιμη αξιοποίηση των ΤΠΕ. Στην αναθεωρημένη παρούσα έκδοση του υλικού προστίθεται ένα ακόμη κεφάλαιο: μια ενδεικτική διδακτική πρόταση στο αντικείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας σε τρεις διαφορετικές διδακτικές εκδοχές, προκειμένου να αναδειχθεί η σημασία που έχει η διδακτική πρακτική στην υποδοχή και παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Η Ενότητα II, «**Διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων και ΤΠΕ**», περιλαμβάνει κεφάλαια που εξετάζουν χωριστά την αξιοποίηση των ΤΠΕ σε κάθε διδακτικό αντικείμενο: γλώσσα, αρχαία ελληνική γραμματεία και γλώσσα, λογοτεχνία, ιστορία. Σε κάθε κεφάλαιο τίγονται ζητήματα που άπτονται της διδακτικής, της ιστορίας και της ιδεολογίας της αξιοποίησης των ΤΠΕ στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο. Η περιδιάβαση στην ιστορία του οικείου επιστημονικού κλάδου κρίνεται απαραίτητη, καθώς η θεώρησή μας βασίζεται στην πεποίθηση –κάτι που εκφράζεται και στο Π.Σ.– ότι πρέπει να αποφευχθεί η προσέγγιση του κάθε λογισμικού ως ουδέτερου περιβάλλοντος που δεν απομένει παρά να το εφαρμόσουμε στην τάξη ερήμην της διδακτικής του οικείου επιστημονικού κλάδου. Στην αναθεωρημένη έκδοση τα κείμενα συντομεύθηκαν σε ορισμένα σημεία, προκειμένου να προστεθούν περισσότερα παραδείγματα που να συνοδεύουν τη θεωρία, ενώ εμπλουτίστηκαν με επιπλέον κείμενα τα κεφάλαια για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και της ιστορίας.³

Στην επόμενη Ενότητα III με τίτλο «**Χρήση βασικών εργαλείων πληροφορικής στα φιλολογικά μαθήματα**» παρουσιάζονται κριτικές αναγνώσεις λογισμικού γενικής χρήσης, όπως τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου και το διαδίκτυο. Το λογισμικό αυτής της κατηγορίας λειτουργεί ως μέσο πρακτικής γραμματισμού και ως τέτοιο αναλύεται και εντάσσε-

² Ο J. Lemke (1998) αποκαλεί αυτού του είδους τον γραμματισμό *πληροφορικό γραμματισμό* (informatic literacies), ενώ στον χώρο της επιστήμης του γραμματισμού χρησιμοποιείται χωρίς διάκριση και ορός *τεχνολογικός γραμματισμός* (technological literacy) ή *τεχνογραμματισμός*. Στην παρούσα αναθεωρημένη έκδοση του υλικού προτιμάται ο όρος *ψηφιακός γραμματισμός*.

³ Στην αναθεωρημένη έκδοση έχει αλλάξει η δομή της ενότητας με τη συγχώνευση των κειμένων που αφορούν το διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας σε ένα κεφάλαιο.

ται στη διδακτική διαδικασία των φιλολογικών μαθημάτων. Βασική θέση είναι ότι τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται από την τεχνική τους μόνο πλευρά. Δίνεται έμφαση, επομένως, στην ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους και των συνεπειών που έχει η χρήση τους στη γλωσσική διδασκαλία και στο σύνολο του Π.Σ. Επιπλέον, στην αναθεωρημένη έκδοση του υλικού προστίθενται δύο ακόμη κεφάλαια, ένα για τα εργαλεία «δεύτερου ιστού» (WEB 2.0) και ένα για τη χρήση των δραστηρίων πινάκων.

Στην Ενότητα IV, «**Χρήση λογισμικών ειδικότητας για την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία και τη μάθηση**», επιχειρείται μια ταξινόμηση του εκπαιδευτικού λογισμικού με βάση τις θεωρητικές προϋποθέσεις που έχουν προηγηθεί, εμπλουτισμένη με παραδείγματα, ενώ παρουσιάζονται βασικές παιδαγωγικές αρχές και κριτήρια αξιολόγησης. Στη συνέχεια αναλύονται με μια κριτική οπτική συγκεκριμένα περιβάλλοντα και λογισμικά στο πλαίσιο πάντα της ευρύτερης θεωρητικής τοποθέτησης.

Η Ενότητα V, «**Αξιολόγηση και προσαρμογή εκπαιδευτικών σεναρίων και δραστηριοτήτων**», ολοκληρώνει το θεωρητικό μέρος της επιμόρφωσης με έμφαση στην πρακτική της διδασκαλίας. Παρουσιάζεται μια πρόταση ορισμού της δομής και των κριτηρίων αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού σεναρίου, ενώ στη συνέχεια παρατίθενται έτοιμα διδακτικά παραδείγματα αξιοποίησης των ΤΠΕ στα φιλολογικά μαθήματα, τα οποία οι επιμορφούμενοι θα έχουν την ευκαιρία να αναλύσουν και να αξιολογήσουν.⁴

Ακολουθούν τα «**Παραρτήματα**», όπου οι επιμορφούμενοι μπορούν να βρουν χρήσιμα διαδικτυακά περιβάλλοντα ανά διδακτικό αντικείμενο, κατάλογο λογισμικού για τα διαθέσιμα ανοιχτά περιβάλλοντα για τη διδασκαλία (σώματα κειμένων, ηλεκτρονικά λεξικά κτλ.) και σχολιασμένη βιβλιογραφία.

Στη γ' αναθεωρημένη έκδοση του επιμορφωτικού τεύχους προστέθηκαν τα κεφάλαια 2.5 στην Ενότητα I και 2.4 στην Ενότητα V, ενώ εμπλουτίστηκαν τόσο τα κεφάλαια της διδακτικής των αντικειμένων όσο και το κεφ. 2.1 για τη δομή του σεναρίου στην Ενότητα V. Επιμέρους αλλαγές και προσθήκες έγιναν και στα παραρτήματα καθώς και σε άλλα σημεία του υλικού.

⁴ Από την ενότητα αυτή αφαιρέθηκε το δεύτερο κεφάλαιο της 1ης έκδοσης, με τίτλο «Ανάπτυξη διαθεματικών διδακτικών δραστηριοτήτων στο σχολικό περιβάλλον. Παραδείγματα ένταξης της χρήσης των ΤΠΕ στο ΑΠΣ», καθώς ενοποιήθηκε ουσιαστικά με το αντίστοιχο κεφάλαιο της Ενότητας I, κεφ. [2.3 Σχολικός γραμματισμός και φιλολογικές πρακτικές: Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη ζώνη των φιλολογικών μαθημάτων](#).

[ΕΝΟΤΗΤΑ Ι]

Σύνδεση με το Ειδικό Μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.):

- Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων.

Επισκόπηση της διεθνούς και ελληνικής εμπειρίας από την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και ιδιαίτερα τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων (Νεοελληνική Γλώσσα, Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Ιστορία). Σύνδεση της εισαγωγής των ΤΠΕ στη διδασκαλία με ευρύτερα ζητήματα, όπως η νέα οικονομική πραγματικότητα, η κοινωνία της γνώσης και οι νέες δεξιότητες που απαιτούνται στους εργασιακούς χώρους. Έμφαση στις δυσκολίες και ιδιαιτερότητες που παρουσιάζονται και ιδιαίτερα στην ελληνική εμπειρία.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν α) Βασικά στάδια κατά την εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδασκαλία και την εκπαίδευση. β) Να κατανοούν την εισαγωγή των ΤΠΕ σε συνάρτηση με ευρύτερα θέματα, όπως η κοινωνία της γνώσης και της δημιουργικότητας. γ) Να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν τις συστημικού τύπου δυσκολίες που έχει η εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία.

- ΤΠΕ και Γραμματισμός

Σύνδεση των ΤΠΕ με το γραμματισμό και τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Νέος γραμματισμός και διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Ανάλυση των σχολικών διδακτικών πρακτικών και των περιθωρίων που δίνουν για αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατανοήσουν την ευρύτερη σχέση των ΤΠΕ με τις νέες μορφές γραμματισμού που ισχύουν πια στην κοινωνία και που είναι απαραίτητο να διατρέχουν τα σχολικά Π.Σ. Θα πρέπει να μπορούν να διαβάζουν δημιουργικά τις σχολικές διδακτικές πρακτικές και να μπορούν να αναπτύξουν τις απαραίτητες στρατηγικές για την γόνιμη αξιοποίηση των ΤΠΕ σε κάθε μία από αυτές.

1. Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων

Δημήτρης Κουτσογιάννης

1.1 Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Από το τεχνικοκεντρικό στο ολοκληρωμένο πρότυπο

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 ξεκίνησε σε πολλές χώρες ο εξοπλισμός των σχολείων με υπολογιστές. Ο χρόνος και ο τρόπος εισαγωγής τους στα σχολεία δεν είναι ενιαίος και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, μεταξύ των οποίων και η εκπαιδευτική παράδοση αλλά και η οικονομικοτεχνολογική ανάπτυξη της κάθε χώρας. Θα μπορούσαμε πάντως να πούμε πως η ως τώρα διεθνής εμπειρία δείχνει ότι η αξιοποίηση της πληροφορικής τεχνολογίας στην εκπαίδευση μπορεί να γίνει με έναν από τους παρακάτω τρεις τρόπους, χωρίς να αποκλείεται και κάποιος συνδυασμός τους (Κοντογιαννοπούλου 1991· Κυνηγός 1995· Μακράκης & Κοντογιαννοπούλου 1995) (βλ. και Γενικό Μέρος, Ενότητα 1.2.).⁵

«απομονωμένη τεχνική προσέγγιση»

α. Η πληροφορική τεχνολογία χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία του μαθήματος της πληροφορικής, το οποίο εισάγεται στο σχολείο ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο. Ονομάζεται «απομονωμένη τεχνική προσέγγιση» (Κοντογιαννοπούλου 1991), επειδή μοναδικός στόχος είναι ο τεχνικός αλφαριθμητισμός και η τεχνολογία δε σχετίζεται με τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων.

Το πρότυπο αυτό εφαρμόστηκε στις αναπτυγμένες χώρες τη δεκαετία του 1970 και στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Απώτερος σκοπός του ήταν η παροχή εξειδικευμένων τεχνολογικά γνώσεων στους μαθητές, ώστε να δημιουργηθούν ειδήμονες πάνω στις νέες τεχνολογίες (προγραμματιστές, σχεδιαστές κ.ά.). Το πρότυπο αυτό άρχισε από πολύ νωρίς να αμφισβητείται και ενώ οι παλαιότερες

⁵ Στο εξής οι παραπομπές στο «Γενικό Μέρος» του επιμορφωτικού υλικού αφορούν το Δαγδιλέλης, Β., κ.ά. 2013. *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία*. Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης. Τεύχος 1: Γενικό Μέρος. Πάτρα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος» (γ' αναθεωρημένη έκδοση).

έρευνες (Pelgrum & Plomp 1993) αναδείκνυαν την κυριαρχία του στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, οι νεότερες έρευνες (Plomp et al. 2009) δείχνουν πως έχει αρχίσει να υποχωρεί σε μεγάλο βαθμό, δίνοντας τη θέση του στα άλλα πρότυπα.

«πραγματολογική προσέγγιση»

β. Η τεχνολογική εξέλιξη, η ευρύτητα της κοινωνικής αποδοχής που έτυχε η νέα τεχνολογία, αλλά και ο επιστημονικός προβληματισμός που εντωμεταξύ αναπτύχθηκε οδήγησαν στην εγκατάλειψη του τεχνικού προτύπου και στην απόφαση να χρησιμοποιηθεί η υπολογιστική τεχνολογία σε όλα σχεδόν τα μαθήματα του Π.Σ., χωρίς να θίγεται όμως η φιλοσοφία του. Η νέα αυτή προσέγγιση, που ονομάζεται «πραγματολογική», περιορίζει σημαντικά την έμφαση στον τεχνικό αλφαριθμητισμό και εφαρμόστηκε ή καταβλήθηκε προσπάθεια να εφαρμοστεί στις αναπτυγμένες χώρες τη δεκαετία του 1980.

Για την υλοποίηση της απόφασης αυτής είναι γνωστό το κύμα ανάπτυξης πληθώρας εκπαιδευτικών προγραμμάτων υπολογιστή, κύριο χαρακτηριστικό των οποίων ήταν η έλλειψη επιστημονικής επάρκειας και παιδαγωγικού σχεδιασμού (Pelgrum & Plomp 1993, 238). Οι παιδαγωγικοί στόχοι που επιδιώκονται με την αξιοποίηση της τεχνολογίας, συνήθως, είναι: η εξατομίκευση της διδασκαλίας, η ποικιλία και βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας που ήδη ισχύουν και η εξασφάλιση του ίδιου επιπέδου διδασκαλίας, ανεξάρτητα από τις επιμέρους συνθήκες. Η λογική αυτή, λαμβανομένης υπόψη και της πρακτικής που ισχύει στα σχολεία, είναι λογικό να ενισχύει κυρίως την αντίληψη της χρησιμοποίησης του υπολογιστή ως δασκάλου (για την αντίληψη αυτή βλ. [Ενότητα II, κεφ.2.1](#)).

«ολοκληρωμένη προσέγγιση»

γ. Η πληροφορική τεχνολογία χρησιμοποιείται ευρύτερα στη ζωή του σχολείου στα πλαίσια των επιμέρους Π.Σ. Στην προκειμένη περίπτωση η πληροφορική δε διδάσκεται ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, αλλά η διδασκαλία της διαχέεται όχι μόνο σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου αλλά και σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής (Κοντογιαννοπούλου 1991, 79). Κατ' αυτόν τον τρόπο, ενώ επιτυγχάνεται λειτουργικά ο πληροφορικός αλφαριθμητισμός, παράλληλα επιδιώκεται, και αυτή είναι η μεγάλη διαφορά από το «πραγματολογικό πρότυπο», η αξιοποίηση της υπολογιστικής τεχνολογίας στην ανανέωση των Π.Σ.

Στόχος, επομένως, δεν είναι η ποσοτική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης αλλά η ποιοτική αναβάθμισή της. Το πρότυπο αυτό, γνωστό ως «ολοκληρωμένη προσέγγιση», για άλλους μεν αποτελεί μια ουτοπία (Mc Grath 1992, 13), ενώ για άλλους πρέπει να είναι το αίτημα των ημερών από όλες τις αναπτυγμένες εκπαιδευτικά χώρες (Kontogiannopoulou & Kynigos 1993, 377· Pelgrum & Plomp 1991· Soloway 1990) και να αποτελεί τη μοναδική αιτία ευρύτερης εισαγωγής των ΤΠΕ στο σχολείο (Chomienne 1988, 90). Προς την κατεύθυνση αυτή έχουν γίνει αρκετά σε επίπεδο έρευνας, επειδή όμως είναι αρκετά δύσκολη η ευρύτερη εφαρμογή του προτύπου αυτού στην πράξη, η επιδίωξη αυτή αποτελεί ζητούμενο για τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα του δυτικού κόσμου· ωστόσο, όπως φαίνεται από τις πρόσφατες έρευνες (Pelgrum et al. 2009), ήδη εφαρμόζεται επιτυχώς.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το σχήμα αυτό είναι χρήσιμο, πρωτίστως γιατί μας βοηθάει να αντιληφθούμε ότι μορφές αξιοποίησης των ΤΠΕ που ισχύουν ήδη (π.χ. διδασκαλία του μαθήματος της πληροφορικής) ή προτείνονται ως κάτι νέο (π.χ. αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία με χρήση κάποιων κατηγοριών λογισμικού) είναι ήδη ξεπερασμένες. Και η ίδια όμως η ταξινόμηση αυτή είναι εξαιρετικά τεχνοκεντρική, γιατί κρίνει το θέμα της εκπαίδευσης με βασικό κριτήριο το είδος και το εύρος της χρήσης των υπολογιστών. Έτσι δίνεται βαρύτητα στο μέσο και όχι στον κόσμο που σχετίζεται με το νέο μέσο.

1.2 Σύνδεση του ολοκληρωμένου προτύπου με τη νέα οικονομική πραγματικότητα: η κοινωνία της γνώσης και οι απαιτήσεις για δημιουργικότητα

Οι πρόσφατες οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις καθιστούν επιτακτική την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο σύνολο των μαθημάτων και ευρύτερα στη ζωή του σχολείου, και όχι απομονωμένα ή περιθωριακά. Το γεγονός αυτό οφείλεται στις ραγδαίες αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών σε όλους σχεδόν τους τομείς της καθημερινότητας: στους χώρους εργασίας, στην καθημερινή κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα, στην επικοινωνία, στους νέους τρόπους και στις νέες δυνατότητες δόμησης της ταυτότητας.

Αυτές οι αλλαγές συνδέονται σημαντικά με τις ΤΠΕ: στους χώρους εργασίας αποτελούν καθημερινό μέσο για συνεργασία, άντληση και επεξεργασία πληροφοριών, συμπαραγωγή λόγου κτλ.· στην καθημερινότητα αποτελούν σημαντικό μέσο για κοινωνική, πολιτισμική και ψυχαγωγική δραστηριότητα κτλ.· στον χώρο της επικοινωνίας είναι πλέον βασικό εργαλείο, καθώς η ανάγνωση και η γραφή αφενός διεξάγονται σε σημαντικό βαθμό σε νέα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα με πολλές ιδιαιτερότητες και, αφετέρου, έχουν πολλά από τα χαρακτηριστικά της αποκαλούμενης «νέας κειμενικότητας» (πολυτροπικά-πολυμεσικά κείμενα, βλ. σχετικά [Ενότητα II, κεφ. 2.5](#))· στον χώρο της διαμόρφωσης ταυτοτήτων έχουν σημαντικό ρόλο, αφού δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής σε διαδικτυακές-εικονικές κοινότητες πρακτικής (βλ. σχετικά Γενικό Μέρος Ενότητα 2.3.1).

Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται λόγος για νέα τάξη πραγμάτων (Street 2000) σε όλους τους παραπάνω τομείς –νέα εργασιακή τάξη πραγμάτων (new work order), νέα επικοινωνιακή τάξη πραγμάτων (new communicative order) κτλ.– και ότι οι κλασικές διδακτικές που ασχολούνται με τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων έχουν κάνει σημαντική στροφή, προκειμένου να διαβάσουν τη νέα πραγματικότητα και κυρίως να την ενσωματώσουν στις επιστημονικές τους προτάσεις.

Η σύγχρονη επιστημονική τάση και εκπαιδευτική αναζήτηση επιδιώκουν να προσαρμόσουν το σχολείο στην κοινωνία της γνώσης, της πρωτοβουλίας και της αναζήτησης, οργανικό μέρος της οποίας είναι οι ΤΠΕ.

Αυτά τα νέα δεδομένα έχουν οδηγήσει σε νέες κατευθύνσεις και τον σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών (Π.Σ.), διεθνώς. Στόχος δεν είναι απλώς η κατάκτηση της ύλης με ένα στατικό τρόπο –και επομένως η αξιοποίηση ξεπερασμένων και στατικών υπολογιστικών περιβαλλόντων– αλλά η συμβολή στη δημιουργία ενεργών υποκειμένων, που θα μπορούν να είναι δημιουργικά στους νέους χώρους εργασίας, ικανά να αξιοποιούν κάθε μέσο επικοινωνίας και όλους τους συμβολικούς-σημειωτικούς πόρους (λέξεις, εικόνες, μουσική, κείμενα) με τρόπο δημιουργικό και, επιπλέον, να διαθέτουν αυξημένη κριτική ικανότητα, προκειμένου να μπορούν να «διαβάζουν» την πολύπλοκη νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα και να στέκονται κριτικά απέναντί της (Kalantzis & Cope 1999).

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το ζήτημα, εν τέλει, δεν είναι μόνο ποια τεχνολογία θα χρησιμοποιηθεί –αν θα είναι το έντυπο, ο υπολογιστής, ο προτζέκτορας ή ο διαδραστικός πίνακας κτλ.– αλλά για ποιο λόγο θα χρησιμοποιηθεί (= το «τι» της διδασκαλίας), πώς θα χρησιμοποιηθεί και πότε θα χρησιμοποιηθεί. Το σχολείο, όπως λειτουργεί μέχρι σήμερα ως προς το «τι», το «πώς» και το «πότε», είναι αποτέλεσμα μακροχρόνιων προσαρμογών σε μια κοινωνία όπου η αφομοίωση συγκεκριμένης ύλης και η απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων, η διδασκαλία στο πρότυπο του σχήματος «Ερώτηση-Απάντηση-Αξιολόγηση» και ο περιορισμός της διδασκαλίας σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο εξυπηρετούσαν κατά βάθος το είδος των πολιτών που οι δυτικές κοινωνίες είχαν ανάγκη μέχρι και δύο-τρεις δεκαετίες μετά από το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο (βλ. Κουτσογιάννης 2006, 2010α).

Αν αντιμετωπίσουμε από μια τέτοια οπτική τα πράγματα, τότε μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα την κρίση του σημερινού σχολείου, η οποία οφείλεται στην αναντιστοιχία ανάμεσα στο είδος των πολιτών που η σημερινή κοινωνία απαιτεί και το είδος των πολιτών που το ίδιο δημιουργεί. Αν, όπως φαίνεται, όλοι συμφωνούμε ότι βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να καλλιεργεί το σημερινό σχολείο είναι η ικανότητα στη συνεχή μάθηση, η ικανότητα στη συλλογική εργασία, η ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, η ανθρωπιστική παιδεία, ο κλασικός, ο νέος γραμματισμός αλλά και ο κριτικός γραμματισμός και η αισθητική καλλιέργεια, τότε έχουμε εν πολλοίς έτοιμο το πλαίσιο και τη λογική βάση των οποίων θα αξιοποιηθούν οι ΤΠΕ στο σχολείο, όπως και κάθε τεχνολογία παλιότερη (πίνακας, έντυπο, χαρτί, μολύβι) ή πιο πρόσφατη (βίντεο, προτζέκτορας, υπολογιστής, διαδραστικός πίνακας κτλ.).

1.3 Η διεθνής εμπειρία

Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι αντιλήψεις ως προς την έκταση, τον τρόπο και τη λογική αξιοποίησης των υπολογιστών έχουν μεταβληθεί αρκετά συχνά στη σύντομη ιστορία του οικείου επιστημονικού κλάδου. Οι υπολογιστές χρησιμοποιήθηκαν στη διδασκαλία ήδη από τη δεκαετία του '70, στο πλαίσιο της προσπάθειας να κάνουν ταχύτερα, φτηνότερα και αποτελεσματικότερα ό,τι έκαναν τότε οι δάσκαλοι, εξ ου και ο παραδοσιακός φόβος ότι οι υπολογιστές θα αντικαταστήσουν τον δάσκαλο (παραδοσιακή λογική: ο υπολογιστής ως μέσο διδασκαλίας). Από τις αρχές της δεκαετίας του '80 και ύστερα ο υπολογιστής παύει να θεωρείται μέσο διδασκαλίας, αλλά περιβάλλον

που διευκολύνει την αναζήτηση και τον πειραματισμό κατά το γράψιμο, τη συνεργατική μάθηση, την αποτελεσματικότερη συνεργασία μεταξύ μαθητών-δασκάλου και τη δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας εντός και εκτός σχολείου, στο πλαίσιο της προώθησης της κοινωνικής διάστασης της επικοινωνίας και της μάθησης (βλ. σχετικά [Ενότητα II, κεφ.2.3](#)).

Με την πάροδο του χρόνου και με τον διαφορετικό προσανατολισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων, επομένως και της διδασκαλίας, οι υπολογιστές χρησιμοποιούνται περισσότερο ως *περιβάλλοντα εργασίας* και λιγότερο ως μέσα διδασκαλίας⁶ διασκεδάζοντας έτσι τις εντυπώσεις για τον κίνδυνο που συνεπάγεται η διάδοσή τους για τους εκπαιδευτικούς και μεταθέτοντας το πρόβλημα στην κατάλληλη προετοιμασία τους (Cox 2002). Έτσι, στη θέση του υπολογιστή που διδάσκει προωθείται στις μέρες μας ο υπολογιστής ως *περιβάλλον εργασίας*, στη θέση του μαθητή που μαθαίνει ο μαθητής και κυρίως οι ομάδες μαθητών που αναζητούν, συγκρίνουν, ανακαλύπτουν, συνθέτουν και παρουσιάζουν (Κουτσογιάννης 2001α). Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η εξέλιξη αυτή απαιτεί νέες γνώσεις από τους εκπαιδευτικούς και νέες δεξιότητες στη μεθόδευση της διδασκαλίας.

Η διεθνής εμπειρία (Pelgrum et al. 2009) αναδεικνύει πως σήμερα το κυρίαρχο πρότυπο είναι το *πραγματολογικό* με τη λειτουργική χρήση των ΤΠΕ ως περιβαλλόντων εργασίας. Η απομονωμένη προσέγγιση με την αποκλειστική αξιοποίηση των υπολογιστών ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο έχει αρχίσει να εγκαταλείπεται από τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα. Όμως, αυτό δε σημαίνει πως εγκαταλείπεται γενικότερα το μάθημα της πληροφορικής. Αυτό ποικίλλει από χώρα σε χώρα. Η ύπαρξή του θεωρείται πολλές φορές απαραίτητη, καθώς η απόκτηση κάποιων αποκλειστικά τεχνικών δεξιοτήτων αποτελεί προϋπόθεση, για να προχωρήσει κανείς στη λειτουργική χρήση των υπολογιστών στα υπόλοιπα μαθήματα σε ένα *πραγματολογικό* πρότυπο εισαγωγής.⁷ Παρόλο, ωστόσο, που το *πραγματολογικό* πρότυπο παραμένει ακόμα το κυρίαρχο, παρατηρείται πως πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, κυρίως του

⁶ Η χρήση τους ως μέσα διδασκαλίας είναι περιορισμένη σε χώρες με περισσότερο συντηρητική νοοτροπία, όπως η Κίνα, όπου χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ ως δάσκαλο ή αποκλειστικά ως εποπτικό μέσο.

⁷ Έτσι, για παράδειγμα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Αγγλίας, οι μαθητές μαθαίνουν πρώτα στο μάθημα της πληροφορικής σχετικά με τη λειτουργία των μηχανών αναζήτησης και τις διάφορες τεχνικές αναζήτησης στις πηγές του διαδικτύου και στη συνέχεια εφαρμόζουν αυτή τους τη γνώση και στα υπόλοιπα μαθήματα. Αυτό γίνεται, για να εξασφαλιστεί πως όλοι οι μαθητές θα κατέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες και δεν θα χρειαστεί ο εκπαιδευτικός του γλωσσικού μαθήματος να επιφορτιστεί με τη διδασκαλία τους.

Για περισσότερες πληροφορίες βλ. <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/secondary>.

αγγλοσαξονικού κόσμου, κινούνται ήδη προς το ολοκληρωμένο πρότυπο αντιμετώπιζοντας τις ΤΠΕ ως φορέα αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι συντελούμενες κοινωνικές, οικονομικές κτλ. αλλαγές σε συνδυασμό με την ταχύτατη διάδοση των ΤΠΕ δημιουργούν μια νέα πραγματικότητα, ένα νέο γραμματισμό (new literacy), που επηρεάζει σημαντικά το περιεχόμενο της γλωσσικής εκπαίδευσης, και όχι μόνο, σε όλες τις σχολικές βαθμίδες (για την έννοια του γραμματισμού βλ. [κεφ. 2. ΤΠΕ και γραμματισμός](#) της παρούσας ενότητας). Ο ψηφιακός ή νέος γραμματισμός θεωρείται αναπόσπαστο τμήμα του γραμματισμού και κατά προέκταση του κοινωνικού γραμματισμού που πρέπει να παρέχεται από το σύγχρονο σχολείο. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων νέου γραμματισμού με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της ικανότητας της ίδιας της μάθησης («μαθαίνω πώς να μαθαίνω» / learn how to learn) στα πλαίσια της κοινωνίας της γνώσης αποτελεί ζητούμενο στα πιο πρόσφατα προγράμματα σπουδών (π.χ. της Αγγλίας του 2008 και της Αυστραλίας του 2009).

Από τα ανωτέρω επιχειρείται να γίνει σαφές ότι η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση δεν αποτελεί παιδαγωγική πανάκεια, αλλά έρχεται να υποστηρίξει μια συνολική προσπάθεια αλλαγής του σχολείου.

1.4 Η ελληνική εμπειρία. Συνήθεις δυσκολίες κατά την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία

Η διεθνής βιβλιογραφία είναι πλούσια από αναφορές και έρευνες που δείχνουν ότι έχουν γίνει πολλές απόπειρες εισαγωγής καινοτομιών στα σχολεία, προκειμένου να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα που έχουν προκύψει, και έχουν επενδυθεί τεράστια κονδύλια προς την κατεύθυνση της κατάλληλης προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, για να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες. Τα αποτελέσματα, ωστόσο, είναι δυσανάλογα σε σχέση με τους πόρους που επενδύθηκαν και επενδύονται, αφού οι επιτυχημένες προσπάθειες είναι πράγματι πολύ λίγες διεθνώς. Ο γνωστός αμερικάνος θεωρητικός της εκπαίδευσης Larry Cuban ενσωματώνει πολύ επιγραμματικά στον τίτλο του βιβλίου του *Oversold and Underused: Computers in the Classroom [Υπερπουλημένοι και Αχρησιμοποίητοι: Υπολογιστές στην τάξη]* (Cuban 2001) τις ανύπαρκτες ουσιαστικές συνέπειες από την εισαγωγή των υπολογιστών στην εκπαίδευση. Υποστηρίζει ότι οι υπολογιστές πράγματι διαδόθηκαν θεαματικά στην αμερικάνικη εκπαίδευση αλλά χωρίς καμία ουσιαστική συνέπεια.

Όσον αφορά την ελληνική εμπειρία, η εισαγωγή των ΤΠΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθορίστηκε και συνεχίζει να καθορίζεται αναπόφευκτα από το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Θα μπορούσαμε συνοπτικά να πούμε ότι η διδακτική ιδεολογία των διδασκόντων τα φιλολογικά μαθήματα, αλλά και του μεγαλύτερου μέρους της ελληνικής κοινωνίας (γονέων, μαθητών κτλ.), διαμορφώνεται από δύο καθοριστικούς παράγοντες: το πρότυπο της διδασκαλίας των νεκρών γλωσσών και το συγκεκριμένο πρότυπο (περιεχόμενο, δομή, γλωσσοδιδασκτική λογική) του ενός ισχύοντος διδακτικού εγχειριδίου (Koutsogiannis 2001· Κουτσογιάννης 2001β, 2010α).

Από την άλλη πλευρά, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυστηρά συγκεντρωτικό. Έτσι, οι ευκαιρίες που δίνονται στους εκπαιδευτικούς για ανάληψη πρωτοβουλιών είναι εξαιρετικά περιορισμένες. Οι αλλαγές που κατά καιρούς έχουν επιχειρηθεί αφορούν κατά κύριο λόγο τον τρόπο επιλογής των υποψηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ολόκληρο, σχεδόν, το σύστημα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζεται σημαντικά από το περιεχόμενο των εξετάσεων αυτών, η διεξαγωγή των οποίων αποτελεί κεντρικό θέμα στα μέσα ενημέρωσης και συχνά στην κεντρική πολιτική σκηνή. Το πλαίσιο αυτό παίζει καθοριστικό ρόλο και σε όποια απόπειρα εισαγωγής των ΤΠΕ στο ελληνικό σχολείο.

Υπολογιστές υπάρχουν σε ελληνικά σχολεία από το 1986. Σοβαρή όμως και συστηματική προσπάθεια παιδαγωγικής αξιοποίησής τους ξεκινάει από το 1996 και ύστερα μέσω ενός μεγάλου προγράμματος με το όνομα «Οδύσσεια». Στόχος του ήταν η σταδιακή εισαγωγή και παιδαγωγική αξιοποίησή τους στα σχολεία της δευτεροβάθμιας, κυρίως, εκπαίδευσης. Σήμερα, και αυτό είναι αποτέλεσμα των πρωτοβουλιών που αναπτύχθηκαν από το συγκεκριμένο πρόγραμμα και ύστερα, πολλά σχολεία διαθέτουν από ένα εργαστήριο με δέκα-δώδεκα σύγχρονους σταθμούς εργασίας, οι οποίοι συνδέονται μεταξύ τους με τοπικό δίκτυο και έχουν άμεση πρόσβαση στο διαδίκτυο. Έχει αναπτυχθεί μεγάλης έκτασης εκπαιδευτικό λογισμικό και τα σχολεία αυτά υποστηρίχθηκαν (ιδιαίτερα κατά την περίοδο 1999-2002) σε συστηματική, καθημερινή βάση από κατάλληλα προετοιμασμένους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται, δηλαδή, για μια προετοιμασία σοβαρή και συστηματική, χωρίς προηγούμενο στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης.

Παράλληλα, έχουν αναπτυχθεί αρκετές άλλες πρωτοβουλίες, όπως η επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (ΚΣΕ) και επιμορφωτών

στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης (ΠΑΚΕ), ενώ έγινε μια πρώτη απόπειρα εισαγωγής των φορητών υπολογιστών στην Α΄ Γυμνασίου (σχ. έτος 2009-2010) και έχει αναγγελθεί η εισαγωγή των διαδραστικών πινάκων, ενώ στο πλαίσιο του ΕΣΠΑ 2007-2013 εκπονείται πρόγραμμα για το λεγόμενο «Ψηφιακό Σχολείο».



Εικόνα 1. Η αρχική οθόνη της πλατφόρμας ανάπτυξης ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου («Ψηφιακό Σχολείο <http://dschool.edu.gr/>).

Όλες οι μέχρι σήμερα έρευνες που αφορούν τις διάφορες προσπάθειες εισαγωγής των ΤΠΕ στην ελληνική εκπαίδευση (Koutsogiannis 2001· Κουτσογιάννης 1998, 2001, 2007α) ανέδειξαν τη συνθετότητα του υπό συζήτηση θέματος. Από μια έρευνα που εκπονήθηκε από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, με τίτλο «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και κυρίως στη διδασκαλία της ελληνικής. Έρευνα στους φιλόλογους που επιμορφώθηκαν στο πλαίσιο του έργου *Οδύσσεια*»,⁸ προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που επιμορφώθηκαν στο πρωτόλειο αυτό επιμορφωτικό πρόγραμμα έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και προθυμία για την παρακολούθηση της επιμόρφωσης, βρήκαν δε τα

⁸ Κουτσογιάννης 2007α. Αναρτημένο στην «Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση»: <http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/education/index.html>.

προγράμματα επιμόρφωσης ιδιαίτερα επιτυχή. Παρ' όλα αυτά, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία κατά τη διάρκεια της επιμορφωτικής διαδικασίας ήταν εξαιρετικά περιορισμένη. Ιδιαίτερα περιορισμένη έως ανύπαρκτη υπήρξε και η διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ τα χρόνια που ακολούθησαν, μετά το πέρας της επιμορφωτικής διαδικασίας. Από την ανάλυση προκύπτει, επίσης, ότι και σε όσες περιπτώσεις αξιοποιήθηκαν οι ΤΠΕ στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, αυτό έγινε κατά τρόπο μάλλον στατικό στις περισσότερες από αυτές, στα πρότυπα παραδοσιακών αντιλήψεων που κυριαρχούν στην ελληνική εκπαίδευση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της επιμορφωτικής διαδικασίας παρέμειναν ανέγγιχτα τα διδακτικά πρότυπα των εκπαιδευτικών, κάτι βέβαιο στο οποίο δε στόχευε ούτε ως ή άλλως η συγκεκριμένη επιμόρφωση και το οποίο για να πραγματοποιηθεί απαιτείται συντονισμένη παρέμβαση στο ευρύτερο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και της σχολικής μονάδας.

Γενικότερα, τα ζητήματα που ανέδειξαν αυτές οι έρευνες, μέχρι τουλάχιστον το 2007, είναι συνοπτικά τα εξής:

- Υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που εμποδίζουν την ευρύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ. Οι κυριότεροι είναι: η έλλειψη σταθερότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού στην περιφέρεια (λόγω των μεταθέσεων-αποσπάσεων), με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η σε μακροχρόνια βάση απόδοση των ενδοσχολικών επιμορφώσεων· ο δισταγμός των μεγαλύτερων σε ηλικία να εμπλακούν στην περιπέτεια της παιδαγωγικής αξιοποίησης της τεχνολογίας· η σύνδεση του λυκείου με τις εξετάσεις, γεγονός που καθιστά εξαιρετικά δύσκολη την απομάκρυνση από την παραδοσιακή λογική της διδακτέας ύλης· η εισαγωγή των ΤΠΕ στο πρόγραμμα σπουδών σε εθελοντική βάση και χωρίς παροχή ιδιαίτερων κινήτρων δεν μπορεί να αποδώσει· τα πολλά νέα δεδομένα που έχουν σε κάθε διδασκαλία να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί: ένα νέο και ανοίκειο γι' αυτούς μέσο, όπως ο υπολογιστής, νέες μορφές εργασίας, όπως η ομαδική εργασία, η οποία χρησιμοποιείται ελάχιστα στα ελληνικά σχολεία, καθώς και η για πρώτη φορά εγκατάλειψη του βιβλίου ως αποκλειστικού μέσου ερ-

γασίας. Φυσικά σε όλα αυτά θα πρέπει να προστεθούν και τα προβλήματα στις υποδομές κτλ.

- Η συνήθης αντίληψη συνδέει τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των άλλων μαθημάτων με τη διεκπεραίωση κάποιας συγκεκριμένης ύλης, ενός συγκεκριμένου διδακτικού εγχειριδίου. Οποιαδήποτε προσπάθεια αξιοποίησης των ΤΠΕ με αυτή τη στενή αντίληψη θα ήταν απαράδεκτη, και εν τέλει δε θα είχε να προσφέρει κάτι το ουσιαστικό. Ακόμα και η προσπάθεια αλλαγής των διδακτικών εγχειριδίων με προσθήκες στοιχείων νέου γραμματισμού (π.χ. μελέτη ιστοσελίδων, η έννοια της πολυτροπικότητας) δε φαίνεται να αποτελεί ουσιαστική αλλαγή, καθώς εξακολουθεί να κινείται σε παραδοσιακές παιδαγωγικές αντιλήψεις (Κουτσογιάννης 2010α). Από την άλλη πλευρά, οποιαδήποτε προσπάθεια εγκατάλειψης της λογικής αυτής προσκρούει στις πολύ καλά ριζωμένες αντιλήψεις και είναι πολύ δύσκολο να υποστηριχθεί από τους εκπαιδευτικούς.

Παράδειγμα χρήσης του διαδικτύου ως βιβλίου:

Ο εκπαιδευτικός εντοπίζει κάποιες διευθύνσεις στο διαδίκτυο (εφημερίδες, μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους κτλ.), ανάλογες θεματικά με το θέμα της συγκεκριμένης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου. Από τις διευθύνσεις αυτές αναζητά κάποιες συγκεκριμένες σελίδες πληροφορίας, που θα είχαν αντίστοιχο όγκο και λογικής πληροφορίες με αυτές του βιβλίου, έτσι ώστε να μπορούν να τις αντικαταστήσουν. Στη συνέχεια διαμορφώνει κάποιες ερωτήσεις κατανόησης, αντίστοιχης λογικής με αυτές που έχουν τα σχολικά βιβλία κάτω από τα κείμενα. Δίνεται σε φύλλο εργασίας η πορεία που θα ακολουθήσουν οι μαθητές: πρώτα θα ανοίξουν τις συγκεκριμένες σελίδες, θα τις διαβάσουν και στη συνέχεια θα απαντήσουν, συμπληρώνοντας το φύλλο εργασίας.

- Μία τακτική, αρκετά διαδεδομένη, είναι η χρήση του διαδικτύου ως βιβλίου. Την ακολουθούν πολλές από τις διδασκαλίες που έχουν γίνει μέχρι τώρα. Συγκεκριμένα: κάθε διδακτική πρόταση συνδέεται με συγκεκριμένο κεφάλαιο και, σε αρκετές περιπτώσεις, με συγκεκριμένες σελίδες των διδακτικών εγχειριδίων· καταβάλλεται προσπάθεια να μην υπάρχει αισθητή απόκλιση από τον χρόνο που προβλέπεται να αφιερωθεί για τη συγκεκριμένη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου.
- Μια άλλη συνήθης τακτική είναι η αντικατάσταση της αυθεντίας του βιβλίου με την υιοθέτηση της αυθεντίας των διδακτικών προτάσεων των επιμορφωτών. Αυτές οι διδασκαλίες είναι πιο

ενδιαφέρουσες, γιατί ξεφεύγουν αρκετά από τη λογική των βιβλίων και

είναι πολύ κοντά στα σύγχρονα θεωρητικά ζητούμενα. Υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς, που πείθονται να εγκαταλείψουν για λίγο την πιστή προσήλωση στο εγχειρίδιο. Οι διδασκαλίες όμως αυτές δε δημιουργούνται από τους διδάσκοντες με τη συμμετοχή των επιμορφωτών, αλλά επιλέγονται αυτούσια τα διδακτικά παραδείγματα που δίνουν κατά τις επιμορφώσεις τους οι επιμορφωτές ως παραδείγματα προβληματισμού. Έτσι παρατηρήθηκε συχνά το φαινόμενο να υπάρχει ένα παρα-βιβλίο, επικυρωμένο από την αυθεντία των επιμορφωτών και άρα από το σύστημα.

Παρόλο, λοιπόν, που επιμέρους στοιχεία του προγράμματος ήταν επιτυχή και πρέπει να αξιοποιηθούν μελλοντικά, περιορισμένα αποτελέσματα είχε η συνολική προσπάθεια αξιοποίησης των ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Επισημαίνεται δε ότι για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο απαιτείται ευρύτερος εκπαιδευτικός σχεδιασμός με σαφείς στόχους και όχι απομονωμένη προσέγγιση με βάση την εισαγωγή των ΤΠΕ.

Το πρόβλημα που αναδεικνύεται είναι σημαντικό και σχετίζεται με τον τρόπο που οι ΤΠΕ προσεγγίζονται σε σχέση με την εκπαίδευση. Από τη μακροχρόνια έρευνα προκύπτει ότι το θέμα είναι εξαιρετικά πιο σύνθετο και το συμπέρασμα προφανές: δεν είναι δυνατό να σχεδιάζονται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία ως απομονωμένες δραστηριότητες. Αυτό (η εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία) θα πρέπει να αντιμετωπιστεί στο πλαίσιο μιας συνολικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπου τα επιμέρους στοιχεία του συστήματος θα συλλειτουργούν προς έναν τελικό στόχο.

Αυτή τη στιγμή πολλά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος λειτουργούν προς την ακριβώς αντίθετη κατεύθυνση και περιορίζουν σημαντικά ή και εξουδετερώνουν τις όποιες πρωτοβουλίες αναλαμβάνονται. Το πρόβλημα επομένως δεν είναι τόσο η ύπαρξη υποδομών, η ανάπτυξη λογισμικού και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά η χάραξη μιας συνολικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι περισσότερες συζητήσεις γύρω από την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία, όπως άλλωστε και συνολικότερα στο θέμα της παιδαγωγικής αξιοποίησής τους στο *εργαλειακή λογική* σχολείο, κινούνται σ' αυτό που θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε *εργαλειακή λογική*.

Μία από τις κυριότερες εκφάνσεις της εργαλειακής λογικής είναι η συρρίκνωση του θέματος «διδασκαλία και ΤΠΕ» στην πολιτική ανάπτυξης και διάδοσης εκπαιδευτικού λογισμικού στα σχολεία, στην ύπαρξη του κατάλληλου εξοπλισμού, που θα είναι σε θέση να «τρέξει τις σύγχρονες αυτές παιδαγωγικές εφαρμογές» και στην αγορά νέων τεχνολογικών προϊόντων.

Συνήθως, λοιπόν, προωθείται μια αρκετά «στενή» και αποπροσανατολιστική αντίληψη περί λογισμικού, η προσκόλληση στην οποία μπορεί να έχει οδυνηρές συνέπειες για τη διδασκαλία της ελληνικής στο σύνολό της. Παράλληλα, ήδη εξετάστηκε παραπάνω ο τρόπος που αντιμετωπίζεται μέχρι σήμερα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η πολυπλοκότητα όμως του θέματος δεν περιορίζεται στους δύο αυτούς τομείς. Εξίσου σημαντικοί και καθοριστικοί στην επιτυχία του όλου εγχειρήματος είναι και άλλοι παράγοντες όπως: η δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, η φιλοσοφία των προγραμμάτων σπουδών, ο τρόπος και ο βαθμός διάχυσης της φιλοσοφίας αυτής στα διδακτικά εγχειρίδια, το διοικητικό πλαίσιο της εκπαίδευσής μας κτλ.

Από τις επίμονες όμως προσπάθειες αλλαγής του εκπαιδευτικού τοπίου έχουν προκύψει ωφέλιμα ερευνητικά συμπεράσματα, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμο οδηγό για κάθε αντίστοιχη προσπάθεια στο μέλλον. Η έρευνα, για παράδειγμα, είναι σαφής στην περίπτωση των εκπαιδευτικών: για να έχει πιθανότητα επιτυχίας κάθε αλλαγή, κάθε καινοτομία που εισάγεται, είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη η προϋπάρχουσα κατάρτιση των διδασκόντων, οι στάσεις και πεποιθήσεις τους, η εμπεδωμένη καθημερινή διδακτική τους πρακτική (Fullan 1993· Karavas-Doukas 1998· Κουτσογιάννης 2007α).

Τα ερευνητικά αυτά δεδομένα και οι διαπιστώσεις στις οποίες κατέληγαν, ήδη από τα πρώτα χρόνια εισαγωγής των υπολογιστών στην εκπαίδευση, αγνοήθηκαν και η έμφαση δόθηκε στη δημιουργία υποδομών και στην ανάπτυξη λογισμικού. Η σημαντική στροφή που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια προς μιας μεγάλης έκτασης επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι οπωσδήποτε σοβαρή και είναι βέβαιο ότι θα αποδώσει, αν συνοδευτεί και από παράλληλα άλλα μέτρα (π.χ. σοβαρές αλλαγές στα Π.Σ.).

Είναι προφανές ότι κάθε σοβαρή προσπάθεια ευρείας αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των άλλων φιλολογικών μαθημάτων δεν μπορεί να αγνοεί τα δεδομένα αυτά ούτε μπορεί να επαφίεται στις «θαυματουργές»

δυνατότητες των υπολογιστών. Οι πρώτες έρευνες που έχουμε στη χώρα μας επιβεβαιώνουν τις ερευνητικές διαπιστώσεις άλλων χωρών: οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν με τις ΤΠΕ τίποτα πέρα από αυτό που γνώριζαν να κάνουν καλά και πριν από αυτές (Κουτσογιάννης 2000, 2007· Koutsogiannis 2001).

Αν βέβαια η όλη προσπάθεια αξιοποίησης των υπολογιστών στη διδασκαλία της ελληνικής και των φιλολογικών μαθημάτων γενικότερα εστιαστεί στην ανάπτυξη λογισμικού, τότε πρόβλημα δεν υφίσταται. Σ' αυτήν όμως την περίπτωση δεν είναι δυνατό να γίνεται λόγος για εισαγωγή σημαντικών αλλαγών στην εκπαίδευσή μας. Οι εκπαιδευτικοί είτε θα προσαρμόσουν, δυσκολότερα ή ευκολότερα, το λογισμικό που θα τους αποσταλεί στα υπάρχοντα δεδομένα είτε θα το εγκαταλείψουν στις σχολικές αποθήκες, όπως έχει συμβεί σε αρκετές περιπτώσεις στο παρελθόν με άλλες τεχνολογίες. Το πρόβλημα υφίσταται από τη στιγμή που γίνεται λόγος για σημαντικές αλλαγές και διαμόρφωση φιλόδοξων Π.Σ. Στην περίπτωση αυτή και η επιμόρφωση είναι απαραίτητη αλλά και το περιεχόμενό της είναι απαραίτητο να συμβαδίζει με τη συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Γίνεται, επομένως, σαφές ότι η γόνιμη αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της ελληνικής και των φιλολογικών μαθημάτων δεν είναι μια εύκολη και απλή διαδικασία που εξαντλείται στην απόφαση για δημιουργία κάποιου λογισμικού παιγνιώδους χαρακτήρα, προκειμένου να υποστηριχθεί η διδασκαλία στα σχολεία, ή για τη δημιουργία καλύτερων υποδομών (π.χ. φορητοί υπολογιστές). Αντίθετα, πρόκειται για μια πολύπλοκη και σύνθετη υπόθεση. Η εργαλειακή λογική, με άλλα λόγια, είναι απαραίτητο να δώσει τη θέση της σε μια σαφή πολιτική-πλαίσιο, η οποία θα αποτελεί την αφετηρία και το σημείο αναφοράς για κάθε επιμέρους ενέργεια: προγράμματα σπουδών, περιεχόμενο προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, αλλαγές στο ισχύον διοικητικό πλαίσιο, ανάπτυξη λογισμικού κτλ.

Το παρόν επιμορφωτικό υλικό λαμβάνει υπόψη του όλες αυτές τις παραμέτρους και επιχειρεί να βρει τα νήματα εκείνα που θα μπορέσουν, χωρίς να αγνοήσουν το ισχύον, να ενισχύσουν γόνιμες ήδη αναζητήσιμες εκπαιδευτικών και δυναμικές πρωτοβουλίες σχολείων.

2. ΤΠΕ και γραμματισμός

Δημήτρης Κουτσογιάννης

2.1 Γραμματισμός: ορισμός και θεωρητικοί προβληματισμοί

Βασική έννοια στα κεφάλαια που ακολουθεί είναι αυτή του *γραμματισμού*. Στη θέση του χρησιμοποιείται συχνά και ο όρος *εγγραμματισμός*. Οι όροι αυτοί αποδίδουν στα ελληνικά τον αγγλικό όρο *literacy*. Στα αγγλικά ο όρος χρησιμοποιείται με διπλό περιεχόμενο: με αυτό που αποκαλούμε στα ελληνικά *αλφαβητισμός* και με το περιεχόμενο που αποδίδουμε στον όρο *γραμματισμός*. Ο *αλφαβητισμός* είναι όρος που χρησιμοποιήθηκε κυρίως στο παρελθόν και έδινε βαρύτητα στην καλλιέργεια της ικανότητας για ανάγνωση και γραφή. Ο όρος *γραμματισμός* περιλαμβάνει την έννοια του αλφαβητισμού αλλά είναι πιο δυναμικός. Η δεύτερη έννοια σχετίζεται με τη δυνατότητα του εγγράμματος ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορες καθημερινές κοινωνικές πρακτικές που συμπεριλαμβάνουν ανάγνωση και γραφή (και όχι μόνο) στις ποικίλες εκδοχές τους.

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

την αξιοποίηση και άλλων σημειωτικών συστημάτων, όπως: εικόνας, ήχου, γραφημάτων κτλ.).⁹

Είναι προφανές, επομένως, ότι το περιεχόμενο του όρου *γραμματισμός* δεν είναι σταθερό αλλά συναρτάται με ευρύτερες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβολές, μεταβολές που απαιτούν και την πιθανή χρήση νέων τεχνολογιών και την καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων-γνώσεων, ώστε να είναι ικανός κανείς να ανταπεξέλθει στη δεδομένη κοινωνία αλλά και να την «διαβάζει» κριτικά. Από τον ορισμό αυτό είναι προφανές, επίσης, ότι οι ΤΠΕ θεωρούνται οργανικό μέρος της «νέας επικοινωνιακής τάξης πραγμάτων», η οποία με τη σειρά της δεν μπορεί να γίνει κατανοητή εκτός του ευρύτερου οικονομικού, κοινωνικού και πολιτισμικού σημερινού γίνεσθαι. Πρόκειται για οπτική που μεταβάλλει σημαντικά το τοπίο στον χώρο της διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων, όχι μόνο ως προς το πώς θα αξιοποιήσουμε καλύτερα τις ΤΠΕ σε μια δεδομένη διδασκαλία αλλά και πώς θα προσαρμόσουμε το περιεχόμενο της διδασκαλίας, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις λειτουργικές αλλά και κριτικές διαστάσεις του νέου γραμματισμού (που συμπεριλαμβάνει τις ΤΠΕ). Ουσιαστικά, λοιπόν, απαιτείται μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση με σκοπό την ποιοτική αναβάθμιση της παιδείας.

Αν όμως έτσι έχουν τα πράγματα, τότε η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων δεν μπορεί να είναι σε εθελοντική βάση ούτε να στηρίζεται στην καλή προαίρεση των διδασκόντων. Είναι απαραίτητο να αποτελεί οργανικό μέρος της διδασκαλίας, όπως αποτελεί και οργανικό μέρος των καθημερινών επικοινωνιακών πρακτικών. Οι τρεις ενότητες που ακολουθούν επιχειρούν να εμβαθύνουν περαιτέρω στην έννοια του γραμματισμού, εξετάζοντας κάποιες πτυχές του, και να τον συνδέσουν άμεσα με την ελληνική εκπαίδευση.

2.1.1 Η ιστορικότητα των τεχνολογιών πρακτικής γραμματισμού¹⁰

Η αναζήτηση κάποιας σχέσης ανάμεσα στη γλώσσα και την τεχνολογία, πρόσφατη ή παλιότερη, μοιάζει παραδοξολόγημα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι από τον χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών, ιδιαίτερα, υπάρχει μια παραδοσιακή επιφύλαξη προς την

⁹ Για την έννοια της πολυτροπικότητας βλ. [Ενότητα II, κεφ. 2.5.1](#) καθώς και Μητσικοπούλου 2001, Χοντολίδου 1999, Kalantzis & Cope 1999.

¹⁰ *Πρακτική γραμματισμού*: κοινωνική πρακτική όπου χρησιμοποιείται η ανάγνωση και η γραφή (έντυπος, ηλεκτρονικός λόγος).

τεχνολογία, ιδιαίτερα προς τις ΤΠΕ. Έτσι αυτές εμφανίζονται συνήθως ως κάτι νέο και εντυπωσιακό, η κυριότερη δε συνεισφορά, αν όχι η αποκλειστική, προς τη μελέτη τους θεωρείται ότι μπορεί να προέλθει από τον χώρο των θετικών επιστημών και ιδιαίτερα της πληροφορικής.

Με δεδομένο όμως το γεγονός ότι οι ΤΠΕ αποτελούν στις μέρες μας πια ένα μέσο *πρακτικής γραμματισμού* (μέσο για διάβασμα, γράψιμο και επικοινωνία), μεγάλη μπορεί να είναι και η συνεισφορά που προέρχεται από τις επιστήμες που ασχολούνται με την τεχνολογικά διαμεσολαβημένη επικοινωνία, δηλαδή τους διάφορους κλάδους της γλωσσολογίας, και αυτούς που ασχολούνται με τον γραμματισμό. Ανάμεσα στην πρώτη, από χρονολογική άποψη, τεχνολογικά διαμεσολαβημένη επικοινωνία (τη γραφή) και την ύστερη (τις ΤΠΕ) μπορούν να βρεθούν πολλές αναλογίες. Πολλά, επίσης, από τα ζητήματα που συζητούνται στις μέρες μας έχουν ήδη σε σημαντικό βαθμό συζητηθεί στο πλαίσιο δύο άλλων τεχνολογιών της επικοινωνίας: της γραφής και της τυπογραφίας.

Ως αρχαιότερο παράδειγμα που θίγει τις επιπτώσεις που έχει η διάδοση της γραφής, και του γραμματισμού κατά προέκταση, αναφέρεται συνήθως (Eco 2003· Gee 1996, 26-31· Murray 2000, 44-45) ένα απόσπασμα του διαλόγου μεταξύ Σωκράτη και Φαίδρου, στον *Φαίδρο* του Πλάτωνα (385-368 π.Χ.). Παρ' ότι στη βιβλιογραφία ο διάλογος αυτός αναφέρεται συνήθως ως κλασική περίπτωση του φόβου ή των επιφυλάξεων που δημιουργεί κάθε νέα τεχνολογία πρακτικής γραμματισμού (γραφή, βιβλίο, υπολογιστής), υποστηρίζω στη συνέχεια ότι το απόσπασμα αυτό εμπεριέχει τα βασικότερα επιχειρήματα για τις θέσεις που έχουν διατυπωθεί ως σήμερα σχετικά με τη γραφή και τον γραμματισμό, και κατά προέκταση σχετικά με τον νέο γραμματισμό των ΤΠΕ.

Στο απόσπασμα αυτό ο Σωκράτης αφηγείται την ιστορία του Αιγύπτιου θεού Θευθ, ο οποίος μεταξύ των άλλων που ανακάλυψε πρώτος (λογαριασμούς, γεωμετρία, αστρονομία κτλ.) ήταν και η γραφή. Ο Θευθ έφθασε στον Θαμούς, βασιλιά της Άνω Αιγύπτου (Θήβες), προκειμένου να δείξει την τέχνη του και να υποστηρίξει τη διάδοσή της στους υπόλοιπους Αιγυπτίους. Εκεί ο Θευθ υποστήριξε με επιχειρήματα τα θετικά της κάθε εφεύρεσής του και όταν έφτασε και στα γράμματα (γραφή), είπε:¹¹

¹¹ Μετάφραση από το Θεοδωρακόπουλος 2000.

(1)Τούτο δα το μάθημα βασιλιά μου θα κάμει τους Αιγύπτιους πιο σοφούς, και το μνημονικό τους πιο καλό, γιατί για τη μνήμη και για τη σοφία βρέθηκε το φάρμακο (274e).

Αξίζει όμως να δούμε και την απάντηση του Θαμούς, ουσιαστικά την άποψη του Πλάτωνα:

(2) Πολύτεχνε Θευθ, άλλος έχει τη δύναμη να γεννάει τις τέχνες, κι άλλος πάλι να κρίνει πόσο θε να βλάψουν και θε να ωφελήσουν εκείνους πού μέλλουν να τις μεταχειρισθούν. Και συ τώρα, σαν πατέρα των γραμμάτων, από εύνοια είπες το αντίθετο απ' εκείνο που αυτά μπορούν. Γιατί τα γράμματα στις ψυχές εκείνων που θα τα μάθουν, θα φέρουν λησμονιά, μια και αυτοί θα παραμελήσουν τη μνήμη τους, γιατί από εμπιστοσύνη στη γραφή θα φέρνουν τα πράγματα στη μνήμη τους απ' έξω με ξένα σημάδια, όχι από μέσα από τον εαυτό τους τον ίδιο. Όστε δεν ευρήκες το φάρμακο για τη μνήμη την ίδια, άλλα για το να ξαναφέρνεις κάτι στη θύμηση. Κι από τη σοφία δίνεις στους μαθητές σου μια δόκηση, κι όχι την αλήθεια· γιατί έχοντας πολλά ακούσει χωρίς να τα διδαχθούμε θάχουν τη γνώμη πως ξέρουνε πολλά, ενώ είναι ανίδεοι στα πιο πολλά και φορτικοί στη συντροφιά τους, και θα έχουν γίνει αντίς σοφοί δοκησίσοφοι (274e-275b).

Στα αποσπάσματα αυτά παρατίθενται πολύ επιγραμματικά τα επιχειρήματα για δύο από τις κυριότερες απόψεις που έχουν διατυπωθεί γύρω από τις επιπτώσεις του γραμματισμού. Στο πρώτο απόσπασμα διατυπώνεται η άποψη ότι η γραφή και η ευρεία κοινωνική διάδοσή της (γραμματισμός) αποτελούν καταλύτες αλλαγών. Πρόκειται για την πρώτη μορφή ενός από τα κυριότερα επιχειρήματα που συνδέει τη διάδοση του γραμματισμού με θετικές επιπτώσεις στη γνώση και τη μόρφωση, στην ανάπτυξη και την πρόοδο, κατά προέκταση.

Η αναζήτηση αναλογιών με τις απόψεις που διατυπώνονται για τις θετικές συνέπειες που έχει η διάδοση των ΤΠΕ στην κοινωνία και την εκπαίδευση δεν είναι δύσκολη. Η ρητορεία, πολιτική και πολύ συχνά επιστημονική, ως προς τις θετικές συνέπειες των ΤΠΕ στην κοινωνία και την εκπαίδευση είναι γνωστή και δε διαφέρει ως προς την ουσία της από την πρώτη αυτή διατύπωση. Αρκεί να αναφέρουμε ένα ενδεικτικό παράδειγμα της λογικής αυτής, προερχόμενο αυτή τη φορά από τον κόσμο των ΤΠΕ: «Το μόνο που χρειάζεται πια ο κόσμος μας είναι να δώσουμε σε κάθε παιδί ένα φορητό υπολογιστή, κατεβάζοντας το κόστος του στα 100 δολάρια μέσα στα επόμενα πέντε χρόνια» (Νεγκρεπόντε Νίκολας, *Το Βήμα* 2/5/2004). Είναι γνωστό όμως ότι οι φορητοί υπολογιστές που δόθηκαν στην Α΄ Γυμνασίου κατά το 2009-2010 δε βελτίωσαν την ελληνική εκπαίδευση.

Το δεύτερο απόσπασμα έχει θεωρηθεί ως κλασική περίπτωση προσπάθειας για αμφισβήτηση της νέας ακόμη, παρ' ότι είχαν περάσει ήδη κάποιοι αιώνες από την

ανακάλυψή της, τεχνολογίας της γραφής. Υποστηρίζεται ότι μέσω της γραφής οι άνθρωποι θα παραμελούν τη μνήμη, αφού «*θα φέρνουν τα πράγματα στη μνήμη τους απέξω με ξένα σημάδια, όχι από μέσα από τον εαυτό τους τον ίδιο*». Παράλληλα, στο ίδιο απόσπασμα (2), ο Πλάτωνας φαίνεται να επιτίθεται στη γραφή μέσω της γραφής και να υποστηρίζει την ανωτερότητα της απευθείας διδασκαλίας έναντι της υπενθύμισης που προσέφερε η νέα τότε τεχνολογία. Το απόσπασμα αυτό χρησιμοποιείται κατά κόρον ως ενδεικτικό της επιφυλακτικότητας, του φόβου που έχουν οι άνθρωποι σε κάθε νέα τεχνολογία πρακτικής γραμματισμού, ως η πρώτη ουσιαστικά και σημαντικότερη επίθεση εναντίον της πρώτης τεχνολογικά διαμεσολαβημένης επικοινωνίας (Eco 2003· Murray 2000).

Και εδώ δεν είναι δύσκολο να αναζητηθούν αναλογίες με τις απόψεις που συχνά διατυπώνονται ως προς τις αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχει η διάδοση των ΤΠΕ. Ας θυμηθούμε, ενδεικτικά, την ανακοίνωση της Ακαδημίας Αθηνών για τον κίνδυνο που διατρέχει το ελληνικό αλφάβητο από τη χρήση των Greeklish στους υπολογιστές (Koutsogiannis & Mitsikoroulou 2003).

Η αποσπασματική ωστόσο αυτή προσέγγιση αδικεί την οπτική του Πλάτωνα, αλλά και τον όλο προβληματισμό που αναπτύχθηκε στην αρχαιότητα γύρω από τις συνέπειες που μπορεί να έχει η διάδοση της γραφής. Θα δούμε στη συνέχεια κάποια επιπλέον αποσπάσματα, προκειμένου να αποτιμήσουμε καλύτερα την άποψη που εκφράζεται. Παρακάτω πάλι ο Σωκράτης:

(3) Όποιος λοιπόν νομίζει πως μέσα στα γραμμένα αφήνει για τους κατοπινούς καμιά τέχνη, και όποιος πάλι παραδέχεται, πως από τα γραμμένα θα βγει τίποτε καθαρό και βέβαιο, θα είναι πολύ απλοϊκός ... αφού νομίζει πως οι γραμμένοι λόγοι είναι κάτι πιο πολύ από το να ξαναθυμίζουν τα πράγματα που λένε τα γραφτά σ' εκείνον που τα ξέρει (275c).

(4) Γιατί αυτό δα το κακό, Φαίδρε, έχει το γράψιμο και μοιάζει, μα την αλήθεια, με τη ζωγραφική. Κι αυτής δα τα έργα στέκονται μπροστά σου σαν να είναι ζωντανά, αν όμως τα ρωτήσεις σιωπούνε με πολλή σοβαροφάνεια (275d).

(5) Το ίδιο λοιπόν κάνουν και οι γραμμένοι λόγοι: πας δηλαδή να πιστέψεις πως αυτοί έχουνε νόηση και μιλάνε, αν όμως τους ρωτήσεις κάτι για κείνα πού λένε, γιατί θέλεις να το καταλάβεις, δηλώνουν ένα μονάχα πράγμα, το ίδιο πάντοτε. Και όταν μια φορά γραφτεί, κυλιέται παντού ο κάθε λόγος, όμοια και σε κείνους που τον νοιώθουν, όπως και σε κείνους πάλι πού καθόλου δεν τους ταιριάζει, και δεν ξέρει ο ίδιος να λέγει για ποιους είναι και για ποιους δεν είναι. Και όταν τον κακομεταχειρίζονται και τον κακολογούν άδικα, πάντα έχει ανάγκη από τον πατέρα του για βοηθό· γιατί ο ίδιος δεν μπορεί ούτε ν' αμυνθεί ούτε να βοηθήσει τον εαυτό του (275e).

Για την καλύτερη ανάγνωση της ενότητας στο σύνολό της είναι απαραίτητο να έχουμε υπόψη μας δύο σημαντικά δεδομένα:

1. Οι απόψεις αυτές του Πλάτωνα μπορούν να διαβαστούν καλύτερα στο πλαίσιο της αντίθεσης που φαίνεται πως υπήρχε στην αρχαιότητα ως προς τη σπουδαιότητα ή όχι της γραφής (Dihle 1992). Στο απόσπασμα φαίνεται να παρατίθενται γνωστά επιχειρήματα της μιας και της άλλης άποψης, ενώ είναι προφανές ότι ο Πλάτων ανήκε στην παράδοση που ήταν αντίθετη με την υπερεκτίμηση της γραφής. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι πολεμούσε τη γραφή μέσω της γραφής.

2. Δεν μπορούμε να κατανοήσουμε, επίσης, τον προβληματισμό αυτόν εκτός της διαλεκτικής, της βασικής αντίληψης του Πλάτωνα για τη φιλοσοφία και την αποτελεσματική διδασκαλία. Στο πλαίσιο αυτό «η διαλεκτική διαδικασία της αληθινής φιλοσοφίας προκύπτει από το αξίωμά της για το ατελεύτητο» (Dihle 1992). Ο δρόμος μένει πάντα ανοιχτός προς το άγνωστο, ενώ η οριστική γραπτή διατύπωση ενός συμπεράσματος ανατρέπει τη διαλεκτική αυτή διαδικασία. Το ίδιο ισχύει και για την πραγματική διδασκαλία: υπάρχει στο πλαίσιο του ενδεδειγμένου διαλόγου, όπου ο μαθητής μπορεί να ελέγξει τον δάσκαλο και ο δάσκαλος να υποστηρίξει τις απόψεις του. Αντίθετα, το γραπτό κείμενο δεν μπορεί να απαντήσει σε ερωτήματα, μένει σταθερό και «ανυπεράσπιστο» (Row 1986, 10-11).

Για τον Πλάτωνα «η σωκρατική μέθοδος» είναι αυτή που οδηγεί τον ομιλητή να σκεφτεί σε μεγαλύτερο βάθος και κριτικά τις ιδέες του. Η συνεισφορά του συνομιλητή οδηγεί σε μεγαλύτερο βάθος και πιθανώς στην επανεξέταση της θέσης, στην προσέγγιση του θέματος από μια άλλη οπτική γωνία. Δεν πρόκειται επομένως για άρνηση, αφού ο ίδιος ο Πλάτων σε άλλα κείμενά του (π.χ. *Νόμοι*) επισημαίνει και τη χρησιμότητα του γραπτού λόγου (Dihle 1992). Πρόκειται για επίθεση προς αυτό που αποκλήθηκε αιώνες αργότερα *θέση του γραμματισμού* (literacy thesis), η οποία, όπως θα δούμε στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο, αντιστοιχεί στο *αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού*. Με όρους της πληροφορικής θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο Πλάτων κάνει από πολύ νωρίς τη διάκριση μεταξύ πληροφορίας και γνώσης, δίνοντας μεγάλη βαρύτητα στη δεύτερη. Με αυτή τη λογική, ο Πλάτων εκφράζει απόψεις παράλληλες με αυτές που σήμερα επικρίνουν την ευρέως διαδεδομένη αντίληψη ότι η διάδοση της γραφής και ο γραμματισμός συνδέονται νομοτελειακά με την ανάπτυξη και την πρόοδο, επικρίνει δηλαδή τον μύθο περί γραμματισμού της εποχής του. Από την άποψη

αυτή θυμίζει πολύ τον σύγχρονο προβληματισμό γύρω από το θέμα, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

2.1.2 Το αυτόνομο και το ιδεολογικό μοντέλο

Στον χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών, και ιδιαίτερα αυτών που ασχολούνται με ζητήματα γλώσσας και γραμματισμού, έχει αναπτυχθεί πλούσιος προβληματισμός που μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην καλύτερη προσέγγιση ζητημάτων που σχετίζονται με τον ψηφιακό γραμματισμό ή την εισαγωγή και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Τίποτα σχεδόν δεν είναι νέο από τα σημαντικά ζητήματα που σήμερα συζητούνται σε σχέση με την κοινωνική ή την εκπαιδευτική διάσταση των ΤΠΕ. Οι απόψεις που εκφράζονται ανήκουν συνήθως σε κάποια από τις αντιλήψεις που για αιώνες πριν από εμάς απασχόλησαν και προβλημάτισαν. Η γνώση των συζητήσεων αυτών και των επιχειρημάτων τους συνεισφέρει σημαντικά, ώστε οι επιλογές μας να είναι πιο συνειδητές, που σημαίνει πιο ξεκάθαρες πολιτικά. Και αυτήν την πολιτική καθαρότητα νομίζω πως έχουμε σήμερα ανάγκη περισσότερο από κάθε άλλη φορά, ιδιαίτερα στον χώρο της πληροφορικής σε σχέση με την εκπαίδευση.

Υπάρχουν δύο κατευθύνσεις στην πρόσφατη έρευνα ως προς το πώς αντιμετωπίζεται η διάδοση του γραμματισμού και ιδιαίτερα η κυριότερη έκφασή του, η διάδοση της γραφής. Η πρώτη αναζητά τις γενικές επιπτώσεις (ψυχολογικές, πολιτιστικές, πολιτικές, οικονομικές) και υποστηρίζει ότι η διάδοση της ανάγνωσης και της γραφής, της τυπογραφίας στη συνέχεια και των ΤΠΕ πρόσφατα αποτελούν σημαντικούς παράγοντες αλλαγών. Η τεχνολογία του γραμματισμού, εν ολίγοις, αντιμετωπίζεται ως ανεξάρτητη μεταβλητή, οι επιπτώσεις της οποίας μπορούν να απομονωθούν και να μελετηθούν.

Η προσέγγιση αυτή αποκαλείται «αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού», επειδή οι υποστηρικτές της αφενός υποβιβάζουν το θέμα του περιεχομένου σε τεχνικής φύσεως θέματα (π.χ. στα εγχειρίδια, στα προγράμματα, στις εξετάσεις πιστοποίησης κτλ.) και αφετέρου υποτιμούν το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο η ανάγνωση και η γραφή εισάγεται (Street 1984· 1993· 1995, 161).

Στον αντίποδα της προηγούμενης άποψης είναι αυτή που υποστηρίζει ότι δεν μπορεί να γίνεται λόγος για γενικές επιπτώσεις του γραμματισμού. Μία από τις πιο γνωστές εκδοχές της προέρχεται από τον χώρο της εθνογραφίας του γραμματισμού. Η άποψη αυτή δεν παραγνωρίζει τον κεφαλαιώδη χαρακτήρα του γραπτού λόγου στον

σύγχρονο κόσμο. Δε θεωρεί όμως αυτονόητο το περιεχόμενο του γραμματισμού και αμφισβητεί την άποψη ότι η διάδοση της ανάγνωσης και της γραφής αφ' εαυτών μπορούν να καταστούν οι κύριοι παράγοντες μετασχηματισμού των κοινωνιών, κάνει δε λόγο για «μύθο του γραμματισμού» (The literacy myth) (Graff 1979). Πρόκειται για μύθο, γιατί ο γραμματισμός που αντιμετωπίζεται αφηρημένα, ανεξάρτητα από ιστορικά δεδομένα και κοινωνικές πρακτικές, δεν μπορεί να έχει προβλέψιμες επιπτώσεις. Ο γραμματισμός (συμβατικός ή ψηφιακός) μπορεί να έχει συνέπειες μόνο εάν συλλειτουργεί με μια σειρά από άλλες κοινωνικές παραμέτρους, μεταξύ των οποίων πολιτικές και οικονομικές προϋποθέσεις, κοινωνικές δομές και επιτόπιες ιδεολογίες.

Η δεύτερη αυτή προσέγγιση αποκαλείται «ιδεολογικό μοντέλο γραμματισμού» και υποστηρίζει ότι η εισαγωγή του γραμματισμού δεν επηρεάζει μόνο, αλλά και επηρεάζεται από την κοινωνία στην οποία εισάγεται (Street 1984, 1993).

Η οπτική αυτή αντιμετωπίζει τις πρακτικές γραμματισμού ως αναπόσπαστα συνδεδεμένες με πολιτισμικές δομές αλλά και δομές εξουσίας μιας κοινωνίας. Δεν υποτιμά την τεχνική διάσταση ή τις νοητικές διαστάσεις της ανάγνωσης και της γραφής, αλλά τις κατανοεί όπως ενσωματώνονται σε κοινωνικοπολιτισμικές ολότητες και όχι αποσπασματικά (Gee 1996· Street 1995).

2.1.3 Γραμματισμός και νέος γραμματισμός

Είναι περιττό να πούμε ότι σήμερα κυρίαρχη είναι η λογική του «αυτόνομου μοντέλου» σε ό,τι έχει σχέση με τον νέο γραμματισμό και την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (σε παγκόσμιο σχεδόν επίπεδο). Οι αντιλήψεις αυτές αντανακλώνονται στις μαζικές προσπάθειες εξοπλισμού των σχολείων με εργαστήρια υπολογιστών, στους ποσοτικούς δείκτες της Ε.Ε. που αποτιμούν τον βαθμό προόδου των εκπαιδευτικών συστημάτων με βάση την αναλογία μαθητών ανά υπολογιστή και τον βαθμό πρόσβασης στο διαδίκτυο, στα προγράμματα και στις διακηρύξεις των κομμάτων που υποσχονται «περισσότερους υπολογιστές στα σχολεία για ένα καλύτερο μέλλον» και όλα τα σχετικά (Κουτσογιάννης 2005).

Βασικό χαρακτηριστικό της λογικής αυτής είναι ότι η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ αντιμετωπίζεται ως ανεξάρτητη από το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και παιδαγωγικό περιβάλλον, στο οποίο εισάγονται, μεταβλητή με προβλεπόμενα θετικά αποτελέσματα σε

πολλούς τομείς, π.χ. παιδαγωγικό, επαγγελματικής προοπτικής, κοινωνικής και οικονομικής προόδου κτλ.

Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής έχουν αναπτυχθεί μια σειρά από αυτονόητες οικουμενικές «αλήθειες» και μια έντονη τεχνοκεντρική ρητορεία, που υιοθετούνται αυτομάτως από κάθε εκπαιδευτικό σύστημα μαζί με την πολιτική εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Αναφέρουμε ενδεικτικά κάποιες από τις «αλήθειες» αυτές, που προβάλλονται ιδιαίτερα για τη διδασκαλία των γλωσσών, και όχι μόνον: οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή γίνονται πιο δημοκρατικές· ο δάσκαλος εγκαταλείπει τον παραδοσιακό του ρόλο και μετατρέπεται σε βοηθό και συμπαραστάτη των μαθητών· υλοποιείται πιο εύκολα η ομαδοκεντρική διδασκαλία· οι ΤΠΕ βοηθούν στον πειραματισμό κατά το γράψιμο· η επικοινωνιακή τεχνολογία ρίχνει τα τείχη που χώριζαν τα σχολεία από τον έξω κόσμο, επιτρέποντας τη δημιουργία αυθεντικών περιστάσεων επικοινωνίας, δυνατότητα ιδιαίτερα σημαντική στη γλωσσική διδασκαλία (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997).

Τα βήματα που είναι απαραίτητο να ακολουθηθούν για την υλοποίηση της λογικής αυτής φαίνονται σαφή και συγκεκριμένα: αγορά-εγκατάσταση σύγχρονου εξοπλισμού, ανάπτυξη «πολυμεσικού και δικτυακού λογισμικού», εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη χρήση του λογισμικού αυτού και ανάπτυξη κατάλληλων σεναρίων διδασκαλίας, για να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς ως «παραδείγματα ενδεδειγμένης διδακτικής πρακτικής». Όμως σημαντικοί και καθοριστικοί στην επιτυχία κάθε τέτοιου εγχειρήματος είναι και άλλοι παράγοντες, όπως: η δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, η φιλοσοφία των προγραμμάτων σπουδών, ο τρόπος και ο βαθμός διάχυσης της φιλοσοφίας αυτής στα διδακτικά εγχειρίδια, το διοικητικό πλαίσιο της εκπαίδευσής μας κτλ.

Όπως στην περίπτωση του γραμματισμού, έτσι και στην περίπτωση της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία του γραμματισμού, έχουμε ανάγκη από τη διαμόρφωση ενός *ιδεολογικού μοντέλου*. Αυτό στην προκειμένη περίπτωση σημαίνει πως δεν μπορούμε να μελετάμε τις επιπτώσεις από τη χρήση της τεχνολογίας ανεξάρτητα από το περιεχόμενό της, αλλά και «από έναν ευρύ αριθμό άλλων κοινωνικών παραμέτρων, συμπεριλαμβανομένων των πολιτικών και οικονομικών προϋποθέσεων, της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, τις τοπικές ιδεολογίες» (Ge 1996, 58) και την ποικιλία των ισχυουσών παιδαγωγικών πρακτικών.

2.2 Η σχέση των ΤΠΕ με τη διδασκαλία των ανθρωπιστικών μαθημάτων

Η διεθνής και η ελληνική εμπειρία δείχνει ότι, δυστυχώς, αντί οι ΤΠΕ να γίνουν η αφετηρία και η αφορμή για εισαγωγή αλλαγών στην εκπαίδευση, έγινε ακριβώς το αντίθετο: η εισαγωγή τους έγινε πρόχειρα, βιαστικά και χωρίς σοβαρό πολιτικό σχεδιασμό, με αποτέλεσμα να αφομοιωθούν σε πολύ σημαντικό βαθμό από το ισχύον πλαίσιο. Έτσι, ενώ διατηρήθηκε το ισχύον «τι», «πώς» και «πότε» της διδασκαλίας, εισήχθησαν οι ΤΠΕ προκειμένου να επιτευχθεί αυτό καλύτερα. Χρησιμοποιήθηκε, δηλαδή, σε μεγάλη έκταση η Νέα Τεχνολογία στην υπηρεσία του παλιού σχολείου. Στο πλαίσιο της λογικής αυτής έχει αναπτυχθεί, όπως ήδη αναφέρθηκε, μια *εργαλειοακή προσέγγιση* των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, με κύριες εκφάνσεις τη συρρίκνωση του θέματος «διδασκαλία των (φιλολογικών) μαθημάτων και ΤΠΕ» στην πολιτική ανάπτυξης και διάδοσης εκπαιδευτικού λογισμικού στα σχολεία, στην ταχύρρυθμη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και, βέβαια, στην ύπαρξη του κατάλληλου εξοπλισμού (βλ. και [κεφ. 2.1 της παρούσας ενότητας](#)).

Στα ισχύοντα Π.Σ. και σχολικά εγχειρίδια ενυπάρχει, άλλοτε σε μικρότερη και άλλοτε σε μεγαλύτερη έκταση, η λογική αξιοποίησης των ΤΠΕ στο πλαίσιο της προσπάθειας για αναμόρφωση του ελληνικού σχολείου και κατά προέκταση για τη βελτίωση της διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων, μια λογική που υπερβαίνει την εργαλειοακή αντιμετώπιση που θα σήμαινε απλή αξιοποίηση κάποιων λογισμικών στη διδασκαλία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι διαθεματικές εργασίες, όπως συναντώνται στα διδακτικά εγχειρίδια του Γυμνασίου για το μάθημα της γλώσσας. Η παρακάτω εργασία είναι από το βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου (2006, σελ. 122):

Διαθεματική εργασία

«Εικόνες του εαυτού μας και του κόσμου στο διαδίκτυο»

- ▶ Συνεργαζόμενοι σε ομάδες των δύο ατόμων και με τον καθηγητή της Πληροφορικής, επιχειρήστε να διαμορφώσετε ένα ηλεκτρονικό λεύκωμα, στο οποίο θα περιγράφετε μέσα από ποικίλο ηλεκτρονικό υλικό, εικόνες (σχέδια, σκίτσα, φωτογραφίες κ.λπ.) και κείμενα σημαντικές πτυχές της καθημερινής ζωής αλλά και του χώρου ζωής σας. Πιο συγκεκριμένα:
 - Συλλογή φωτογραφικού υλικού.
 - Απόδοση-κατασκευή μέσα από τη ζωγραφική του πορτρέτου του άλλου.
 - Σκίτσα που σατιρίζουν τον κόσμο ή τον εαυτό σας.
 - Πολιτιστικό υλικό (μουσεία, αρχεία, επιλογή κινηματογραφικών ταινιών κ.λπ.).
 - Κείμενα με βιωματικό ή κριτικό περιεχόμενο για πρόσωπα και πράγματα-γεγονότα της κοινωνικής σας ζωής.



Εναλλακτικά:

- ▶ Οργανώστε μια ηλεκτρονική έκθεση της τάξης σας στο διαδίκτυο. «Η πλαστή εικόνα του κόσμου από τα σύγχρονα ΜΜΕ και η ανατροπή της» Χωρισμένοι σε ομάδες, επιλέξτε ένα γεγονός της επικαιρότητας που απασχόλησε την κοινή γνώμη και συλλέξτε:
 - Υλικό (φωτογραφίες, ήχο). Πώς παρουσιάστηκε από τα τηλεοπτικά δελτία;
 - Πώς το παρουσίασαν το ραδιόφωνο και οι εφημερίδες;
 - Πώς παρουσιάστηκε σε σελίδες του διαδικτύου;
 - Πώς το αντιμετωπίσατε-κρίνατε εσείς (προσωπικά κείμενα);



Χρήσιμες ηλεκτρονικές διευθύνσεις

1. <http://www.ime.gr> (Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού)
2. <http://www.benaki.gr> (Μουσείο Μπενάκη)
3. <http://www.ert.gr> (Ελληνική Ραδιοφωνία-Τηλεόραση)
4. <http://www.google.com> (Μηχανή αναζήτησης στο διαδίκτυο)

Εικόνα 2

Τέτοιου είδους παραδείγματα αφορούν τη λειτουργική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο γλωσσικό μάθημα με τη δημιουργική χρήση του διαδικτύου και των προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου. Ξεφεύγουν εμφανώς από την εργαλειακή αντίληψη και έχουν ως απώτερο σκοπό τη λειτουργική κατάρκτηση του νέου γραμματισμού (New literacy).

Στο ίδιο πλαίσιο προτείνουμε και την αξιοποίηση των ΤΠΕ σε όλο το εύρος των σχολικών δραστηριοτήτων και φυσικά στην καθημερινή διδακτική πρακτική, προκειμένου να κατακτηθεί λειτουργικά ο νέος γραμματισμός. Αν οι εκπαιδευτικοί δεν αντιληφθούν τη σημασία της καθημερινής αξιοποίησης των ΤΠΕ σε όλο σχεδόν το εύρος της μαθησιακής διαδικασίας (σύνταξη και βελτίωση κειμένων, αναζήτηση και αξιολόγηση πληροφοριών, επικοινωνία-συνεργασία με άλλους για τη μάθηση,

αξιοποίηση για το σχολικό μάθημα κτλ.), η αξιοποίηση των υπολογιστών στα σχολεία θα είναι ευκαιριακή και με ελάχιστα αποτελέσματα.

Για να γίνει αυτό απαιτούνται νέες προσεγγίσεις στα ζητήματα της διδακτικής των φιλολογικών μαθημάτων. Παρ' ότι γίνεται πολλή συζήτηση τελευταία για διαθεματικές προσεγγίσεις, διεπιστημονικού χαρακτήρα δραστηριότητες, όπως αυτή που παρατέθηκε παραπάνω, δεν υπάρχει κάποιο θεωρητικό κείμενο που να προσεγγίζει το ζήτημα αυτό από την οπτική των φιλολογικών μαθημάτων και ιδιαίτερα της γλώσσας, τουλάχιστον στην ελληνική βιβλιογραφία. Το επόμενο κεφάλαιο επιχειρεί να καλύψει το κενό αυτό, τοποθετώντας την αξιοποίηση των ΤΠΕ σε ένα ευρύτερο από το μάθημα πλαίσιο και παρέχοντας ένα θεωρητικό υπόβαθρο για κάθε διαθεματικού χαρακτήρα πρωτοβουλία.

2.3 Σχολικός γραμματισμός και φιλολογικές πρακτικές: Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη ζώνη των φιλολογικών μαθημάτων

2.3.1 Τα δεδομένα

Κάθε απόπειρα που αποβλέπει στην ανανέωση της διδακτικής πρακτικής, όπως συμβαίνει με την περίπτωση της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία, είναι απαραίτητο να αντιμετωπίσει συνειδητά το ζήτημα της πληθώρας των διδακτικών αντικειμένων που καλούνται οι φιλόλογοι να διδάξουν. Το γεγονός της διδασκαλίας πολλών διδακτικών αντικειμένων από έναν εκπαιδευτικό θεωρήθηκε συχνά στο παρελθόν ως μειονέκτημα, όταν το βάρος δινόταν στην αποκλειστική μετάδοση γνώσεων για κάθε διδακτικό αντικείμενο. Στις μέρες μας, που ενδιαφέρει παράλληλα με τις γνώσεις και η καλλιέργεια δεξιοτήτων, αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως πλεονέκτημα, αν αξιοποιηθεί κατάλληλα. Ας δούμε στη συνέχεια πώς μπορεί να γίνει αυτό.

Τα αντικείμενα που διδάσκουν οι φιλόλογοι στην ελληνική Β/θμια εκπαίδευση θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες:

- Γλωσσικά μαθήματα ή μαθήματα γραμματισμού (νέα ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία). Σε πολλές χώρες αποτελεί ενιαίο μάθημα και συνιστά τον πυρήνα αυτού που στον αγγλοσαξονικό κόσμο αποκαλείται τα τελευταία χρόνια literacy education και English education. Στην Ελλάδα η ν.ε. γλώσσα και η λογοτεχνία αποτελούν διαφορετικά μαθήματα και προσεγγίζονται συνήθως ξεχωριστά και από επιστημονική-διδακτική άποψη. Οι ώρες διδασκαλίας κυμαίνονται ανάμεσα σε 4-5 εβδομαδιαία, συνολικά. Τα περιθώρια αξιοποίησης των ΤΠΕ στα μαθήματα αυτά είναι πάρα πολλά στο Γυμνάσιο, πρωτίστως, αλλά και στο Λύκειο. Στη διεθνή βιβλιογραφία, άλλωστε, έχει αναπτυχθεί πλούσιος προβληματισμός ως προς την αξιοποίηση των ΤΠΕ στα μαθήματα αυτά.
- Αρχαίες γλώσσες (αρχαία ελληνικά και λατινικά). Τα αρχαία ελληνικά κατέχουν κυρίαρχη θέση στο πρόγραμμα σπουδών της Β/θμιας εκπαίδευσης, η δε θέση τους ενισχύθηκε κατά τα τελευταία χρόνια. Τα λατινικά διδάσκονται μόνο στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου και μόνο στη θεωρητική κατεύθυνση, συνδέονται δε αποκλειστικά με τις εισαγωγικές εξετάσεις στα ΑΕΙ και επομένως τα περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης των ΤΠΕ είναι σχεδόν ανύπαρκτα. Αντίθετα, τα περιθώρια αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών είναι αρκετά.

- **Ιστορία.** Αποτελεί επίσης μάθημα με σημαντική θέση το σχολικό πρόγραμμα σπουδών και για το οποίο η αξιοποίηση των ΤΠΕ είναι εύκολα πραγματοποιήσιμη.

Συχνή είναι και η διδασκαλία και άλλων μαθημάτων από τους εκπαιδευτικούς ΠΕ02, όπως είναι η «Κοινωνική και πολιτική αγωγή». Και στην προκειμένη περίπτωση οι δυνατότητες αξιοποίησης των ΤΠΕ είναι πολλές, κυρίως σε συνδυασμό με άλλα διδακτικά αντικείμενα (π.χ. γλώσσα ή ιστορία).

Τέλος, οι φιλόλογοι εμπλέκονται στις περισσότερες από τις άτυπες και ημιτυπικές μορφές σχολικών πρακτικών γραμματισμού (βλ. [κεφ. 2.3.2](#) αμέσως μετά), όπως η οργάνωση σχολικών γιορτών, εκπαιδευτικών εκδρομών κτλ.

Το ερώτημα που είναι απαραίτητο να απαντηθεί είναι σε ποιες δραστηριότητες και σε ποια από τα ανωτέρω μαθήματα θα αξιοποιηθούν οι ΤΠΕ στο ελληνικό σχολείο και επομένως πού θα δοθεί η δέουσα προτεραιότητα. Στο ερώτημα αυτό μπορούν να δοθούν δύο απαντήσεις:

Απάντηση πρώτη: σε όλα ή στα κυριότερα μαθήματα.

Πρόκειται για οπτική που θεωρείται σχεδόν αυτονόητη και απαιτεί: έμφαση στη διδακτική του κάθε διδακτικού αντικειμένου, επιλογή λογισμικού που προσφέρεται για κάτι τέτοιο και ανάπτυξη διδακτικών σεναρίων προς αυτή την κατεύθυνση.

👉 Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός επιλέγει να χρησιμοποιήσει στο μάθημα της αρχαίας ελληνικής ένα κλειστό λογισμικό με ασκήσεις συμπλήρωσης κενών. Τα παιδιά εξασκούνται σε αυτό το λογισμικό μία ώρα την εβδομάδα, όταν είναι ελεύθερο το εργαστήριο πληροφορικής ή όταν υπάρχει ο διαδραστικός πίνακας (βλ. παραδείγματα στην [Ενότητα III κεφ. 5](#)). Κατά την εξάσκηση, δεν υπάρχει ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό, οι μαθητές εργάζονται ατομικά και η χρήση του έχει ως σκοπό την εύκολη αξιολόγηση των μαθητών από το μηχάνημα.

Η λύση αυτή είναι προβληματική για πολλούς λόγους: αναφέρονται οι κυριότεροι:

- Τα συνήθη λογισμικά που προσφέρονται για μια τέτοιου είδους προσέγγιση είναι εξαιρετικά στατικά, με αποτέλεσμα να ενισχύουν μια παραδοσιακού τύπου διδακτική πρακτική, την οποία η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση υποτίθεται ότι θέλει να υποσκάψει.

- Ο σχολικός χώρος και χρόνος επιτρέπει την ευκαιριακή και μόνο αξιοποίηση των ΤΠΕ στο πλαίσιο της λογικής αυτής. Τα ερωτήματα που μπορούν να τεθούν είναι απλά αλλά καίρια για την τύχη της εισαγωγής των ΤΠΕ στο σχολείο, με βάση τη λογική αυτή: Πόσες ώρες θα βρεθεί διαθέσιμο εργαστήριο στη διάρκεια της χρονιάς για το κάθε μάθημα; Πόσος πραγματικός χρόνος απομένει από μια μετακίνηση στο εργαστήριο των υπολογιστών; Η ως τώρα εμπειρία στη χώρα μας δείχνει ότι η έλλειψη διαθέσιμου εργαστηρίου αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που λειτουργεί ανασταλτικά στην ευρεία χρήση των ΤΠΕ στην ελληνική εκπαίδευση. Ο χρόνος επίσης των 45 λεπτών της κάθε διδακτικής ώρας σπαταλάται στη διαδικασία (άφιξη και αναχώρηση στο εργαστήριο, εκκίνηση των υπολογιστών και κλείσιμο) και απομένει ελάχιστος χρόνος για την ουσία. Αλλά και στην περίπτωση ακόμη που υπάρχουν φορητοί υπολογιστές, η τεχνική διαδικασία (τροφοδοσία, απρόσκοπτη λειτουργία, καλή λειτουργία του λογισμικού κτλ.) δημιουργεί συχνά σημαντικά προβλήματα (Κουτσογιάννης 1998).
- Η οπτική αυτή δεν προσεγγίζει από δημιουργική αλλά από στατική οπτική τη διδασκαλία, από τη στιγμή που αξιοποιεί τις ΤΠΕ για να απομονώσει περαιτέρω τα διδακτικά αντικείμενα. Αντίθετα, σήμερα έχουμε ανάγκη από μια δημιουργική προσέγγιση του σχολικού χρόνου, χώρου και των περιεχομένων της διδασκαλίας, από τη στιγμή που μία από τις βασικές σύγχρονες επιδιώξεις είναι η καλλιέργεια της πρωτοβουλίας των μαθητών.

Απάντηση δεύτερη: συνολικότερη προσέγγιση των διδακτικών πρακτικών στις οποίες εμπλέκονται οι φιλόλογοι και δημιουργική ανάγνωσή τους.

Στην προκειμένη περίπτωση επιχειρείται μια συνολική προσέγγιση των διδακτικών πρακτικών στις οποίες παίρνουν μέρος οι διδάσκοντες τα φιλολογικά μαθήματα. Κρίνεται επομένως απαραίτητη μια συνολική ανάγνωση των εκπαιδευτικών πρακτικών στις οποίες οι εκπαιδευτικοί-φιλόλογοι εμπλέκονται και των περιθωρίων που δημιουργούν για διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Θα επιχειρήσουμε κάτι τέτοιο στη συνέχεια.

2.3.2 Σχολικές πρακτικές γραμματισμού και αξιοποίηση των ΤΠΕ

Κρίνοντας ότι είναι απαραίτητη μια ευρύτερη ανάγνωση του σχολικού χρόνου, χώρου, αλλά και των περιεχομένων της διδασκαλίας –που θα επιτρέψει τη δημιουργικότερη αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία– θεωρούμε το σχολείο ως έναν χώρο επαναλαμβανόμενων διδακτικών πρακτικών σχολικού γραμματισμού, στις οποίες σημαντικός είναι ο ρόλος της γλώσσας (γραπτής, προφορικής, πολυτροπικής). Η θεώρηση αυτή επιτρέπει την ευκολότερη σύγκριση του παρεχόμενου σχολικού γραμματισμού τόσο με τον πρωτογενή γραμματισμό των παιδιών όσο και με τους απαιτούμενους κοινωνικούς πολυγραμματισμούς των ημερών μας. Εδώ θα συζητηθεί ιδιαίτερα η δεύτερη περίπτωση και θα συνδεθεί με την αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Η ολιστική αυτή αντιμετώπιση επιτρέπει, επίσης, και την αποφυσικοποίηση των ισχυόντων, την έξοδο δηλαδή από τον φαύλο κύκλο του αυτονόητου και των εμβλωματικών προσεγγίσεων που συνήθως επιχειρούνται. Δίνει τη δυνατότητα, τέλος, ο οποίος σχεδιασμός να μην ξεκινήσει από τα επιμέρους αλλά από το σχολείο ως όλο, αναζητώντας τις δυνατότητες που παρέχει η ισχύουσα κατάσταση και πρακτική.

Για την καλύτερη προσέγγιση του θέματος, θα μπορούσαμε να εξειδικεύσουμε τον παρεχόμενο σχολικό γραμματισμό σε τρεις επιμέρους κατηγορίες με μεταβλητή τον βαθμό «ταξινόμησης»¹² των σχολικών πρακτικών: τυπικός, ημιτυπικός και άτυπος σχολικός γραμματισμός.

1) Τυπικός σχολικός γραμματισμός

Στην πρώτη κατηγορία, θα τον αποκαλέσουμε εδώ τυπικό σχολικό γραμματισμό, ανήκουν οι σχολικές πρακτικές που διακρίνονται για την «ισχυρή τους ταξινόμηση». Στην περίπτωση αυτή υπάρχει συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, βιβλία, οδηγίες, βιβλία ύλης και όλα όσα συνεπάγεται η διδασκαλία ενός μαθήματος στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν όλα τα μαθήματα του

¹² Ο όρος χρησιμοποιείται με τη λογική που τον χρησιμοποιεί ο Bernstein (1989). Η ταξινόμηση «αναφέρεται στον βαθμό διαφύλαξης των συνόρων μεταξύ περιεχομένων» (67-68). Έχουμε «ισχυρή ταξινόμηση», όταν τα σύνορα μεταξύ διαφόρων περιεχομένων (π.χ. διδακτικών αντικειμένων) διαγράφονται με σαφήνεια και «ασθενή», όταν συμβαίνει το αντίθετο.

σχολικού προγράμματος, επομένως και οι κατηγορίες μαθημάτων που διδάσκουν οι φιλόλογοι και αναφέρθηκαν παραπάνω.

Βασικό χαρακτηριστικό του τυπικού σχολικού γραμματισμού, το οποίο παίζει σημαντικό ρόλο στο πώς θα αξιοποιηθούν οι ΤΠΕ, είναι η βιβλιοκεντρική εστίαση. Σε όλα τα διδασκόμενα φιλολογικά μαθήματα, ακόμη και αυτό της λογοτεχνίας, ο βασικός άξονας της διδακτικής πρακτικής είναι το βιβλίο και η διδακτέα ύλη. Κάθε απόπειρα αξιοποίησης των ΤΠΕ προσκρούει στη λογική αυτή.

Οι «λύσεις» που θα μπορούσαν να δοθούν, στα πλαίσια του τυπικού σχολικού γραμματισμού, είναι οι εξής:

- προσκόλληση στη διδασκαλία της ύλης,
- εργασία στην τάξη με βάση στρατηγικές,
- αξιοποίηση όλου του εύρους της φιλολογικής ζώνης.

α) Προσκόλληση στη διδασκαλία της ύλης

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία κάποιου μέρους της ύλης, προκειμένου αυτή να γίνει καλύτερα κατανοητή, και με βασικό άξονα το διδακτικό εγχειρίδιο. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορούν να αξιοποιηθούν τα λογισμικά που κυκλοφορούν στη χώρα μας (π.χ. *Λογομάθεια* για τη διδασκαλία κάποιας συγκεκριμένης ύλης στη γραμματική, *Ηρόδοτος* για τη διδασκαλία του Ηροδότου κτλ.), τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου για τη διδασκαλία και επεξεργασία του γραπτού λόγου κτλ.

Τα προβλήματα στην περίπτωση αυτή είναι προφανή: δύσκολη η ύπαρξη λογισμικού που θα καλύπτει επακριβώς τη διδακτέα ύλη, υπερβολική απώλεια χρόνου στη διαδικασία με ελάχιστο επί της ουσίας όφελος, δύσκολος ο χρονισμός ανάμεσα στην ύλη που πρέπει να διδαχθεί, την εύρεση αντίστοιχου λογισμικού και τη διάθεση του εργαστηρίου τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Το μεγαλύτερο πρόβλημα όμως είναι ότι δεν επιχειρείται μια ανατροπή ή βελτίωση της ισχύουσας κατάστασης, τη στιγμή που οι ΤΠΕ υποτάσσονται απολύτως στη λογική του βιβλίου και ο εκπαιδευτικός παραμένει απλός διεκπεραιωτής της διδακτικής πρακτικής. Η εμπειρία και η έρευνα στη χώρα μας έχει δείξει ότι μια στενή προσέγγιση με βάση τα ισχύοντα είναι θνησιγενής και αναποτελεσματική.

β) Εργασία στην τάξη με βάση στρατηγικές

Ένα μέρος του εκπαιδευτικού χρόνου μπορεί να διατεθεί όντως και προς την κατεύθυνση της κάλυψης της διδακτέας ύλης, αυτό όμως είναι απαραίτητο να γίνει κατά τρόπο δημιουργικό και όχι γραμμικό. Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός κινείται βάσει στρατηγικής και η τεχνολογία αποτελεί μέρος της τακτικής του για την καλύτερη επίτευξη της στρατηγικής αυτής: έχοντας κατά νου τους συνολικούς στόχους, μπορεί να κρίνει ποια τεχνολογία θα αξιοποιήσει και για ποιο/ποιους στόχους, να οργανώσει τον χρόνο του καλύτερα (π.χ. συνεχόμενα δίωρα, προκειμένου να έχει χρονική άνεση στο εργαστήριο), να εκτιμήσει για ποιο μέρος των στόχων του θα αξιοποιήσει το εργαστήριο για όλη την τάξη ή θα αναθέσει κάποιες εργασίες σε ομάδες ή παιδιά, τα οποία θα αξιοποιήσουν τις σχολικές υποδομές (π.χ. βιβλιοθήκη, εργαστήριο) για την ολοκλήρωσή τους κτλ., να εκτιμήσει, επίσης, τι είδους λογισμικά ή παραδείγματα θα αξιοποιήσει ο ίδιος για την καλύτερη διδασκαλία ενώπιον όλης της τάξης (αξιοποιώντας ενδεχομένως βιντεοπρωτόζεκτορα ή διαδραστικό πίνακα).

Τα ισχύοντα Π.Σ. και σχολικά εγχειρίδια προσφέρονται για μια τέτοιου είδους προσέγγιση. Ας πάρουμε για παράδειγμα τα βιβλία που αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο. Οι διαθεματικές εργασίες στο τέλος του κάθε κεφαλαίου προσφέρονται θαυμάσια ως αφετηρία που θα ενσωματώσουν όλη την ύλη του κεφαλαίου, ενώ επιτρέπουν και την ευρεία χρήση των ΤΠΕ. Η διδασκαλία των δομών της γλώσσας μπορεί να γίνει επίσης συγκεντρωτικά με την αξιοποίηση της κατάλληλης τεχνολογίας. Το παρακάτω παράδειγμα προέρχεται από το βιβλίο της Γ' Γυμνασίου (2006, σελ. 61):



Διαθεματική εργασία

- ▶ Πολλοί ειδικοί υποστηρίζουν ότι τα παιδικά παιχνίδια έχουν κάποια σχέση με την αναπαραγωγή και τη διαιώνιση στερεότυπων αντιλήψεων σχετικά με τους ρόλους ανδρών και γυναικών.

Για να διερευνήσετε την άποψη αυτή:

- Φτιάξτε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο θα απευθύνετε σε γονείς που έχουν παιδιά ενός ως δεκαπέντε χρονών.
 - Επεξεργαστείτε τα στοιχεία που θα συλλέξετε με τη διαδικασία αυτή.
- Παρατηρήστε συστηματικά και καταγράψτε τα κείμενα και τα άλλα στοιχεία από διαφημίσεις παιχνιδιών και εντοπίστε τις διαφορές στον τρόπο με τον οποίο αυτές απευθύνονται στα αγόρια και στα κορίτσια. Επίσης, συγκεντρώστε στοιχεία από το Διαδίκτυο, χρησιμοποιώντας σε μηχανές αναζήτησης λέξεις-κλειδιά, όπως *στερεότυπο*, *προκατάληψη*, *σεξισμός*, *παιδικό παιχνίδι*.
- Τέλος, δημοσιεύστε στην ιστοσελίδα του σχολείου σας καταχώριση με τίτλο: «Παιδικά παιχνίδια για αγόρια και κορίτσια». Εκεί μπορούν να υπάρχουν σύντομα κείμενα, κάποιες αφίσες που θα κατασκευάσετε εσείς, συνθήματα, καθώς και τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας, παρουσιασμένα με διαγράμματα και σχόλια.



Εικόνα 3

➤ Ένας εκπαιδευτικός μπορεί ξεκινώντας το μάθημά του μέσα από αυτή τη διαθεματική εργασία να ενσωματώσει όλη την ύλη του κεφαλαίου, που έχει ως συνολικότερο θέμα τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα. Στη συγκεκριμένη εργασία, ιδιαίτερα, η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών είναι απαραίτητη και με τρόπο που ξεφεύγει από τη συνήθη εργαλειακή λογική. Οι μαθητές θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν λειτουργικά το διαδίκτυο για την ανεύρεση πληροφοριών αλλά και ως χώρο τελικής δημοσίευσης των συμπερασμάτων (ΤΠΕ ως περιβάλλον εργασίας).

Στρατηγικές σαν αυτή δεν είναι προσανατολισμένες μόνο στην αξιοποίηση συγκεκριμένων λογισμικών ή του σχολικού εργαστηρίου, αλλά εργαλείων γενικότερης χρήσης, όπως είναι ο επεξεργαστής του κειμένου και το διαδίκτυο. Γνωρίζουμε ήδη από έρευνες στη χώρα μας (Κουτσογιάννης 2011) ότι όλοι οι μαθητές μας είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση των ΤΠΕ, ανεξάρτητα από το αν έχουν ή όχι υπολογιστή στο σπίτι. Θα βοηθούσε πολύ, αν οι φιλόλογοι αξιοποιούσαν αυτή τη γνώση των μαθητών και την επέκτειναν περαιτέρω με την ανάθεση εργασιών που θα εμπλέκουν την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και η σχολική βιβλιοθήκη με τις υποδομές της, το σχολικό εργαστήριο πληροφορικής με μια κατάλληλη ρύθμιση, αλλά και το σπίτι των παιδιών, αφού όλα σχεδόν τα παιδιά διαθέτουν υπολογιστή (Κουτσογιάννης 2011).

👉 Ας υποθέσουμε ότι ο εκπαιδευτικός διδάσκει γλώσσα σε κάποια τάξη του Γυμνασίου. Καλύτερα θα ήταν να μην αντιμετωπίζει το μάθημα ως το άθροισμα των κεφαλαίων ενός βιβλίου, αλλά να θέτει στόχους που έχει να καλύψει τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά. Στην περίπτωση αυτή, ο εκπαιδευτικός κινείται βάσει στρατηγικής και η τεχνολογία αποτελεί μέρος της τακτικής του για την καλύτερη επίτευξη της στρατηγικής αυτής. Η αξιοποίηση της τεχνολογίας σε μια τέτοιου είδους οπτική μπορεί να πάρει τις εξής μορφές:

- Συστηματική χρήση ΤΠΕ, όχι ως συμπλήρωμα της διδασκαλίας αλλά όπου αυτό εξυπηρετεί συγκεκριμένο διδακτικό στόχο, ως μέρος ευρύτερης στρατηγικής. Π.χ. χρήση του προγράμματος επεξεργασίας κειμένου για την επεξεργασία κειμένου μαθητή ή μαθητών με τη συνεργασία όλης της τάξης· προετοιμασία των μαθητών του για γόνιμη αξιοποίηση του διαδικτύου κατά την αναζήτηση πληροφοριών (π.χ. κριτήρια αξιολόγησης της πληροφορίας), χρήση διαδραστικού πίνακα στο πλαίσιο στρατηγικής για διδασκαλία που απευθύνεται σε όλη την τάξη (ενσωματώνοντας διαφορετικούς τύπους μάθησης, π.χ. οπτικό, ακουστικό κτλ.), αξιοποίηση λογισμικού για ενδυνάμωση μαθητών στο πλαίσιο στρατηγικά διαφοροποιημένης διδασκαλίας κτλ..
- Ανάθεση εργασιών στην αρχή της χρονιάς (κυρίως) ή και ενδιάμεσως, οι οποίες θα απαιτούν αξιοποίηση των ΤΠΕ για την ολοκλήρωσή τους. Οι εργασίες αυτές θα παρουσιάζονται στην τάξη σε τακτά χρονικά διαστήματα, αφού ολοκληρώνονται με τη στενή καθοδήγηση των διδασκόντων. Οι εργασίες αυτές είναι πολύ σημαντικές, γιατί εμπλέκουν τα παιδιά σε σύγχρονες μορφές έρευνας, σύνθεσης κειμένων και παρουσίασης ενώπιον ακροατηρίου (ενώπιον της τάξης), καλλιεργώντας παράλληλα τη δημιουργικότητα.

γ) Αξιοποίηση όλου του εύρους της φιλολογικής ζώνης

Η εστίαση στην ύλη και η βιβλιοκεντρική οπτική, γενικότερα, αποτελεί σημαντικό μειονέκτημα της ελληνικής εκπαίδευσης, το οποίο μπορεί εν μέρει να καλυφθεί στην προκειμένη περίπτωση με προσεγγίσεις σαν και αυτές που θίχτηκαν στην αμέσως παραπάνω. Η ελληνική εκπαίδευση διαθέτει παράλληλα και δύο σημαντικά πλεονεκτήματα σε κάθε βαθμίδα της, που μπορούν να παίξουν πολύ σημαντικό ρόλο στη δημιουργική διάχυση των ΤΠΕ στο σχολείο. Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τα πλεονεκτήματα αυτά ως «εν δυνάμει σημεία ανοιχτότητας» (Bernstein 1989, 107) του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Ως πρώτο πλεονέκτημα θεωρούμε το γεγονός ότι ένας εκπαιδευτικός (φιλόλογος στη Β/θμια) και ένας δάσκαλος στο δημοτικό διδάσκουν πολλές ώρες στο ίδιο τμήμα τη βδομάδα. Αυτό έχει αξιοποιηθεί σπάνια ως τώρα. Οι ΤΠΕ αποτελούν

θαυμάσια ευκαιρία, προκειμένου να γεφυρωθεί η απόσταση μεταξύ των φιλολογικών (και όχι μόνο) διδακτικών αντικειμένων και να επιτευχθούν πολλοί από τους στόχους των ισχυόντων Π.Σ. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, αν υπάρξει μια συνδυαστική ανάγνωση, με ευρύτερο πνεύμα και λογική, των διδακτικών αντικειμένων που διδάσκει σε κάθε τάξη ο φιλόλογος. Δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο ο ίδιος διδάσκων να διδάσκει στο ίδιο τμήμα αρχαία, νέα ελληνικά και ιστορία ή συνδυασμό των δύο από αυτά. Σε αυτή την περίπτωση δεν είναι δύσκολη η αξιοποίηση των ΤΠΕ για τη συνδυαστική και αποτελεσματικότερη διδασκαλία.

Παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά μερικά παραδείγματα εφαρμογών στο πλαίσιο της αξιοποίησης όλου του εύρους της φιλολογικής ζώνης:

↳ Ομηρικά έπη και διδασκαλία της γλώσσας. Ένας από τους βασικούς στόχους του γλωσσικού μαθήματος στην Α' Γυμνασίου είναι η διδασκαλία της περιγραφής ως κειμενικού είδους. Η ανάθεση εργασιών που θα περιγράφουν π.χ. πρόσωπα ή θεούς στην *Οδύσσεια* (Αθηνά, Πηνελόπη, Οδυσσεύς, Τηλέμαχος κτλ.) μπορεί να αποτελέσει πολύ καλή αφορμή για συνδυαστική διδασκαλία των δύο διδακτικών αντικειμένων. Οι εργασίες μπορούν να έχουν αποκλειστικά γλωσσική μορφή και να γράφονται σε προγράμματα επεξεργασίας κειμένου ή να έχουν πολυτροπική μορφή με την ενσωμάτωση εικόνων από ποικίλες πηγές αλλά και από το διαδίκτυο.

↳ Κάτι αντίστοιχο μπορεί να γίνει με τον συνδυασμό της Αρχαίας Ιστορίας και της Γλώσσας στη διδασκαλία και πάλι της περιγραφής. Στην προκειμένη περίπτωση μπορεί να αξιοποιηθεί η περιγραφή των αρχαίων ναών κτλ. Δίνεται π.χ. η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εστιάσει παράλληλα στην κατάκτηση της γλώσσας της ιστορίας και στην καλλιέργεια του κειμενικού είδους της περιγραφής.

↳ Είναι γνωστό ότι για ιστορικούς λόγους (χρήσης της καθαρεύουσας) έχουν επικρατήσει λόγοι τύποι στη γλώσσα μας (ιδιαίτερα στην κλιτική μορφολογία), οι οποίοι δυσκολεύουν ιδιαίτερα τους μαθητές. Η αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων για την αναζήτηση της συμπεριφοράς των τύπων αυτών στον νεοελληνικό λόγο μπορεί να αποτελέσει σημαντική αφετηρία γόνιμου συνδυασμού των δύο διδακτικών αντικειμένων της αρχαίας και της νέας ελληνικής (βλ. σχετικό παράδειγμα στο κεφ. 2.4 "Η διδασκαλία ως διαδικασία διαμόρφωσης εγγράμματων ταυτοτήτων" της παρούσας ενότητας).

↳ Ένας εκπαιδευτικός ΠΕ02, που διδάσκει στη Β' Λυκείου Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και Νεοελληνική Γλώσσα, αποφασίζει να εκμεταλλευτεί αυτά τα δύο μαθήματα προς μια κοινή κατεύθυνση. Γνωρίζει πως στη διδακτέα ύλη του γλωσσικού μαθήματος εντάσσεται η παρουσίαση και η κριτική ενός βιβλίου. Αναθέτει στους μαθητές, κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς, να παρουσιάζουν τα κείμενα που μελετώνται στο μάθημα της

λογοτεχνίας καθώς και ένα βιβλίο της επιλογής τους σε ένα ιστολόγιο (blog) που θα έχουν δημιουργήσει για αυτόν τον σκοπό. Πέρα από χώρο δημοσίευσης, αυτός ο ιστοχώρος θα λειτουργεί και ως χώρος σχολιασμού των ίδιων των παρουσιάσεων μέσα από τα σχόλια που θα παραθέτουν οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός σε κάθε δημοσίευση. Έτσι τελικά, οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις που αποκτούν στο μάθημα της γλώσσας συνδυαστικά με τις γνώσεις που αποκτούν στο μάθημα της λογοτεχνίας δημοσιεύοντας την άποψή τους και, τελικά, αποκτώντας δεξιότητες που αφορούν τις ΤΠΕ και τον νέο γραμματισμό.

Πέρα από το πλεονέκτημα των πολλών διδακτικών ωρών σε μια τάξη, ένα δεύτερο πλεονέκτημα μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι το ελληνικό σχολείο αναπτύσσει πολλές πρωτοβουλίες σε δραστηριότητες εκτός της σχολικής τάξης (π.χ. γιορτές, εκπαιδευτικές εκδρομές κτλ.). Αυτές οι δραστηριότητες σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό με περιεχόμενα που εξετάζονται στη φιλολογική ζώνη μαθημάτων και μπορούν να αξιοποιηθούν θαυμάσια, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν κατά τρόπο λειτουργικό και δημιουργικό οι ΤΠΕ. Αυτή η δυνατότητα θα αναπτυχθεί στις υποενοότητες που αφορούν τον ημιτυπικό και άτυπο σχολικό γραμματισμό.

2) Ημιτυπικές μορφές σχολικού γραμματισμού και ΤΠΕ

Ο δεύτερος τύπος σχολικού γραμματισμού είναι ο ημιτυπικός. Πρόκειται για πρόσφατο μάλλον φαινόμενο και αποτελεί αντανάκλαση των ευρύτερων αλλαγών που συμβαίνουν στην κοινωνία μας. Θα μπορούσαν να θεωρηθούν μικρές ρωγμές που αρχίζουν να παρατηρούνται στον παρεχόμενο τυπικό γραμματισμό προς τη κατεύθυνση της χαλαρότερης ταξινόμησης. Ενδεικτικές τέτοιες περιπτώσεις είναι η «ευέλικτη ζώνη», η διαθεματικότητα, το 25% του χρόνου που παρέχεται στο δημοτικό σχολείο στους δασκάλους για κατά βούληση αξιοποίηση του χρόνου που διατίθεται για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η αγωγή υγείας κτλ.

Οι μορφές αυτές σχολικού γραμματισμού προσφέρονται θαυμάσια για γόνιμη αξιοποίηση των ΤΠΕ, επειδή παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό ευελιξίας σε σχέση με τον προηγούμενο τύπο. Στις μορφές αυτές δεν υπάρχει ο περιορισμός της ύλης, δεν υπάρχει αυστηρός χρονικός και χωρικός περιορισμός και για όλους αυτούς τους λόγους είναι δυνατές οι διδακτικές προσεγγίσεις τύπου μικρών εργασιών (πρότζεκτ),

όπου ο ρόλος των μαθητών είναι πιο ενεργός και πιο εύκολη η κατάκτηση μορφών του νέου γραμματισμού.

Τα παραδείγματα μπορεί να είναι πάρα πολλά. Ενδεικτικά αναφέρεται το παρακάτω:

☞ Σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής αγωγής οι μαθητές πολλές φορές καλούνται να δημιουργήσουν κάποιο υλικό στο τέλος του προγράμματος. Το υλικό αυτό προέρχεται από την έρευνα που έχουν εκπονήσει πάνω σε ένα περιβαλλοντικό θέμα, έρευνα που γίνεται είτε σε πηγές στο διαδίκτυο και αλλού, είτε από συνεντεύξεις, είτε από τις επισκέψεις τους. Η γλωσσική διδασκαλία μπορεί να ενσωματωθεί με μεγάλη ευκολία στη διαδικασία δημιουργίας αυτού του υλικού (π.χ. CD-ROM, παρουσίαση φωτογραφιών, κείμενο προς εκτύπωση), σε συνδυασμό πάντα με τη λειτουργική ενσωμάτωση των ΤΠΕ (βλ. Κουτσογιάννης 2006 και αντίστοιχη δραστηριότητα στην Ενότητα III, κεφ.5.3. Εκδοχές διδακτικής αξιοποίησης του διαδραστικού πίνακα).

3) Άτυπες μορφές σχολικού γραμματισμού

Ο άτυπος σχολικός γραμματισμός έχει σχέση με την ευρύτερη σχολική, κυρίως εξω-διδασκτική, ζωή. Δεν είναι αυστηρά θεσμοθετημένος ως προς το περιεχόμενό του και είναι δυνατό να ποικίλλει από σχολείο σε σχολείο θεαματικά. Από έρευνες που έχουν γίνει γνωρίζουμε ότι στα περισσότερα δημόσια σχολεία οι ευκαιρίες που έχουν οι μαθητές για συμμετοχή σε πρακτικές άτυπου σχολικού γραμματισμού είναι πολύ λίγες και σχετίζονται συνήθως με τελετουργικού χαρακτήρα εκδηλώσεις (π.χ. σχολικές γιορτές, μαθητικές κοινότητες κτλ.) (Ξωχέλλης & Hopf 2003). Η κατηγορία αυτή σχολικών πρακτικών έχει αναζωογονηθεί κατά την τελευταία πενταετία, λόγω της ενίσχυσης που παρέχεται από τα διάφορα ευρωπαϊκά προγράμματα στα οποία συμμετέχουν πολλά ελληνικά σχολεία (π.χ. το πρόγραμμα eTwinning). Δε γνωρίζουμε όμως με βεβαιότητα το είδος των πρακτικών στις οποίες καλούνται τα παιδιά να συμμετέχουν, τον αριθμό των μαθητών που λαμβάνει μέρος και, κυρίως, αν και ποιους γραμματισμούς τα παιδιά κατακτούν συμμετέχοντας στα προγράμματα αυτά. Αυτό που είναι γνωστό είναι ότι προς την κατεύθυνση της διεύρυνσης των άτυπων μορφών σχολικού γραμματισμού κινούνται ήδη πολλά (ιδιωτικά κυρίως) σχολεία με τις επί πλέον δραστηριότητες που θεσμοθετούν και προσφέρουν ως επιλογές στα παιδιά (π.χ. ομάδες έκδοσης εφημερίδας, ομάδες θεάτρου κτλ.). Σε κάθε περίπτωση όμως ο τύπος

αυτός σχολικού γραμματισμού προσφέρεται πάρα πολύ για την αξιοποίηση των ΤΠΕ για λόγους ευνότητος.

Αρχίζει να διαφαίνεται ήδη ότι οι διαφορές μεταξύ των σχολείων αλλά και η προσαρμογή των σχολείων στα νέα δεδομένα θα προσδιορίζεται από εδώ και ύστερα στη χώρα μας, με δεδομένο τον αυστηρά συγκεντρωτικό ρόλο του εκπαιδευτικού μας συστήματος, όχι τόσο στο επίπεδο του τυπικού αλλά του ημιτυπικού και άτυπου σχολικού γραμματισμού. Είναι τα μόνα πεδία, όπου το χαλαρό θεσμικό πλαίσιο επιτρέπει ουσιώδεις παρεμβάσεις εκ μέρους της διεύθυνσης των σχολείων και των εκπαιδευτικών. Πρόκειται, επίσης, για πεδία στα οποία μπορεί να ενσωματωθεί η καλλιέργεια πολλών από τους γραμματισμούς που απαιτεί η εποχή μας και όπου οι ΤΠΕ μπορούν να αξιοποιηθούν γόνιμα και δημιουργικά. Ενδεικτικά αναφέρονται εδώ κάποια παραδείγματα:

↳ *Σχολικές γιορτές και ΤΠΕ.* Οι καθιερωμένες σχολικές γιορτές (28η Οκτωβρίου, 17η Νοεμβρίου, 25η Μαρτίου) θεωρούνται γιορτές που «ανήκουν», συνήθως, στους φιλολόγους. Σε πολλά σχολεία έχουν χάσει προ πολλού τη δυναμική τους και έχουν μετατραπεί σε επαναλαμβανόμενες ανούσιες τελετουργικού χαρακτήρα διαδικασίες. Οι γιορτές αυτές μπορούν να αποτελέσουν το πλαίσιο όπου ομάδες παιδιών θα αναλαμβάνουν να διερευνήσουν και να παρουσιάσουν πτυχές του γεγονότος που εορτάζεται. Μπορεί, για παράδειγμα, να ανατεθεί σε μια ομάδα μαθητών να δημιουργήσει μια παρουσίαση μέσω του λογισμικού παρουσιάσεων (PowerPoint) που θα αφορά σημαντικά πρόσωπα και γεγονότα που αφορούν την επέτειο του «Όχι». Το μάθημα της Ιστορίας καθώς και το ίδιο το γλωσσικό μάθημα έχουν άμεση σχέση με τέτοιου είδους εργασίες. Ακόμα, μπορεί να ανατεθεί σε μια ομάδα να δημιουργήσει μια χρονογραμμή γεγονότων της επανάστασης του 1821, την οποία θα παρουσιάσουν στη γιορτή. Αυτή η χρονογραμμή μπορεί να είναι εμπλουτισμένη με βίντεο, ήχο και κείμενο. Οι ΤΠΕ μπορούν να αξιοποιηθούν με γόνιμο τρόπο στη συγγραφή και παρουσίαση πολυτροπικών και πολυμεσικών κειμένων από τα παιδιά, τη διεξαγωγή έρευνας, την εμβάθυνση σε ιστορικά γεγονότα κτλ. Θα δώσει, επίσης, τη δυνατότητα συνεργασίας ανάμεσα σε φιλολόγους και καθηγητές άλλων ειδικοτήτων, όπως της πληροφορικής.

↳ *Οργάνωση εκδρομών.* Μεγάλο μέρος των σχολικών εκδρομών έχει χάσει, επίσης, σε πολλά σχολεία τον εκπαιδευτικό τους χαρακτήρα. Οι εκδρομές μπορούν να οργανωθούν και να προετοιμαστούν πολύ καλύτερα με την αξιοποίηση των ΤΠΕ: να μελετηθούν οι τόποι που θα επισκεφτούν, να συζητηθούν οι διαδρομές που θα επιλέξουν, να πραγματοποιηθεί λεπτομερής προετοιμασία των επισκέψεων κτλ. Οι ΤΠΕ μπορούν να παίξουν καταλυτικό ρόλο σε όλα αυτά, αν αξιοποιηθούν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνεται πρωτοβουλία στα παιδιά

και να υποστηρίζεται η όλη εργασία τους. (για ένα σχετικό διδακτικό σενάριο βλ. [Ενότητα V, κεφ. 3.7.](#))

Οι τομείς που θίχτηκαν παραπάνω μπορούν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά και δημιουργικά για την καλύτερη αξιοποίηση των ΤΠΕ στα φιλολογικά μαθήματα με μια ευρύτερη λογική.

Μια συνειδητή και καλά σχεδιασμένη αξιοποίηση της φιλολογικής ζώνης, του ημιτυπικού και του άτυπου σχολικού γραμματισμού μπορεί να αποτελέσει αφενός τον άξονα γόνιμης αξιοποίησης των ΤΠΕ, αφετέρου την αφετηρία για αποτελεσματική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο.

Όσοι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, θεωρούν πως δεν μπορούν ακόμα να ξεφύγουν από την προσκόλληση στην ύλη, ώστε να ενσωματώσουν λειτουργικά τις ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική πρακτική, μπορούν πιο εύκολα να καταφύγουν σε άτυπες πρακτικές γραμματισμού. Αυτό που χρειάζεται είναι η αναζωογόνηση των θεσμών που υπάρχουν αλλά υπολειτουργούν και η δημιουργία νέων. Κυρίως όμως χρειάζεται η οργάνωση των σχολικών αυτών δραστηριοτήτων προς την κατεύθυνση της αξιοποίησης των ΤΠΕ στο πλαίσιο των νέων γραμματισμών ή πολυγραμματισμών, τη δημιουργική εμπλοκή των μαθητών στο πλαίσιο της εποικοδομητικής (κονστрукτιβισμός) λογικής στη μάθηση και τη διδασκαλία των φιλολογικών-ανθρωπιστικών μαθημάτων με μία ευρύτερη λογική. Στο πλαίσιο αυτό είναι απαραίτητο να σχεδιάζονται λεπτομερώς οι στόχοι των εκάστοτε δραστηριοτήτων, η οργάνωση και η πορεία υλοποίησής τους, το είδος της τεχνολογίας που θα αξιοποιείται κτλ. Απώτερος στόχος θα είναι η συνεισφορά προς την κατεύθυνση της δημιουργίας νέου τύπου μαθητών, που θα είναι πιο κοντά στη νέα εξωσχολική πραγματικότητα και στις νέες απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας.

Σε κάθε περίπτωση αυτό που προτείνεται είναι μια συνολικότερη προσέγγιση των διδακτικών πρακτικών στις οποίες εμπλέκονται οι φιλόλογοι και μια δημιουργική ανάγνωσή τους, στο πλαίσιο των θεωρητικών παραμέτρων του νέου γραμματισμού.

Στην [Ενότητα V](#) παρατίθενται ενδεικτικά διδακτικές προτάσεις και παραδείγματα εκπαιδευτικών σεναρίων για αξιοποίηση των ΤΠΕ στα φιλολογικά μαθήματα και στις άτυπες σχολικές πρακτικές.

2.4. Η διδασκαλία ως διαδικασία διαμόρφωσης εγγράμματων ταυτοτήτων

Μέχρις εδώ δόθηκε βαρύτητα σε μια, θα μπορούσαμε να πούμε, οριζόντια ανάγνωση των σχολικών διδακτικών πρακτικών και στο πώς θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν γόνιμα οι ΤΠΕ στο πλαίσιο αυτό. Είναι όμως απαραίτητη και μια προσπάθεια για κάθετη ανάγνωση της διδασκαλίας. Αν μέχρις εδώ απαντούσαμε στο ερώτημα «πώς μπορούμε να διαβάσουμε κριτικά το σύνολο των σχολικών διδακτικών πρακτικών στις οποίες εμπλέκονται οι φιλόλογοι, έτσι ώστε να ενσωματώσουμε δημιουργικά τις ΤΠΕ;», τώρα θα επιχειρήσουμε να δείξουμε ότι ο τρόπος που αυτό θα γίνει έχει σημαντικές επιπτώσεις στη συγκρότηση της εγγράμματης ταυτότητας των μαθητών μας.

Όπως έχει ήδη γίνει φανερό, μεγάλο μέρος του προβληματισμού στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ δίνει έμφαση σε εξαιρετικά επιφανειακά στοιχεία, όπως είναι η δημιουργία υποδομών, η ανάπτυξη λογισμικού και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διδακτική αξιοποίηση του λογισμικού. Πρόκειται για μια προσέγγιση εξαιρετικά ρηχή και κάθε άλλο παρά ουδέτερη από μια βαθύτερη πολιτική οπτική, την οποία έχουμε αποκαλέσει σε προηγούμενες ενότητες «εργαλειακή λογική» (βλ. [Εισαγωγή και Ενότητα I, κεφ. 1.4](#)). Οι συνέπειες της προσέγγισης αυτής είναι ήδη ορατές: παρά τους πόρους που έχουν επενδυθεί (ή καλύτερα σπαταληθεί) διεθνώς προς αυτή την κατεύθυνση, τα αποτελέσματα είναι πολύ φτωχά. Αναφέραμε ενδεικτικά στο [κεφ. 1.4. της ενότητας I](#) τον τίτλο του βιβλίου του Larry Cuban *Oversold and Underused*, το οποίο αναφέρεται στην εικοσαετή εμπειρία των ΗΠΑ, όπου οι υπολογιστές πουλήθηκαν κατά εκατοντάδες χιλιάδες στα σχολεία, αλλά έμειναν σχεδόν αχρησιμοποίητοι.

Η συγκεκριμένη, βέβαια, κριτική εστιάζει στις τεχνικές και άλλες δυσκολίες του πράγματος, συνεχίζοντας μια σημαντική επιστημονική παράδοση ως προς τη γενικότερη δυσκολία εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαίδευση¹³ και υποβαθμίζει άλλες πολύ σημαντικές παραμέτρους, όπως το είδος των διδακτικών πρακτικών στο πλαίσιο των οποίων θα αξιοποιηθούν οι ΤΠΕ στη διδασκαλία. Αγνοείται, δηλαδή, το γεγονός ότι η διδακτική διαδικασία κινείται –συνειδητά ή ασύνειδα– στο πλαίσιο κάποιας ή

¹³ Βλ. π.χ. Fullan 1993.

κάποιων διδακτικών παραδόσεων με συγκεκριμένες συνέπειες ως προς το «τι», «πώς» και «πότε» της διδασκαλίας. Πρόκειται για διδακτικές παραδόσεις και εκδοχές που μπορεί να διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους και που η υιοθέτησή τους οδηγεί στη συγκρότηση διαφορετικού τύπου *εγγράμματων υποκειμένων*¹⁴ με αυτή την έννοια η διδασκαλία αποτελεί μια βαθιά πολιτική επιλογή, με το περιεχόμενο που δίνει ο Αριστοτέλης στον όρο «πολιτικός» (Gee 1996).

Προκειμένου να γίνει αυτό κατανοητό μπορούμε να διακρίνουμε τρεις διαφορετικές εκδοχές αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία, με βάση τον βαθμό της καινοτομίας τους:

□ **Αξιοποίηση των ΤΠΕ σε πιο παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας**

Στο πλαίσιο μιας περισσότερο παραδοσιακής και δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τις ΤΠΕ απλά ως ένα εποπτικό μέσο, για να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να διαφωτίσει ορισμένα σημεία της ύλης. Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και τα λογισμικά που εστιάζουν στην εκμάθηση των γλωσσικών δομών με στατικό και μηχανιστικό τρόπο. Η προσέγγιση αυτή αποδίδει στα παιδιά έναν ιδιαίτερα παθητικό ρόλο.

□ **Αξιοποίηση των ΤΠΕ σε πιο καινοτόμες κατευθύνσεις**

Οι ΤΠΕ δίνουν ευκαιρίες σε εκπαιδευτικούς να κινηθούν και σε πιο σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις,¹⁴ κυρίως προς την κατεύθυνση του δημιουργικού ρόλου των μαθητών, οι οποίοι δεν παρακολουθούν απλώς τον δάσκαλο, αλλά εμπλέκονται δημιουργικά στην παραγωγή της σχολικής γνώσης, αναπτύσσουν γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες υψηλότερου επιπέδου, ενώ εξοικειώνονται ταυτόχρονα με πρακτικές του ψηφιακού γραμματισμού αξιοποιώντας λειτουργικά τα νέα μέσα (λειτουργικός ψηφιακός γραμματισμός / λειτουργικός νέος γραμματισμός). Στο πλαίσιο αυτό η τάξη μετατρέπεται σταδιακά σε κοινότητα δημιουργικής μάθησης. Μια τέτοιου είδους διδακτική λογική απαιτεί από τον δάσκαλο να διαβάσει «την ύλη» που έχει να διδάξει περισσότερο δημιουργικά και κάθετα και λιγότερο διεκπεραιωτικά – γραμμικά.

□ **Αξιοποίηση των ΤΠΕ προς την κατεύθυνση του κριτικού και νέου γραμματισμού.**

¹⁴ Με τον όρο «σύγχρονες προσεγγίσεις» νοούνται οι σύγχρονες διδακτικές θεωρήσεις των γλωσσικών - φιλολογικών μαθημάτων αλλά και οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης, όπως η προσέγγιση του εποικοδομισμού (η μάθηση ως διαδικασία δημιουργίας της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές) και οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις (η μάθηση ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης και συμμετοχής σε κοινωνικές ομάδες). Βλ. Γενικό Μέρος, Ενότητα 2.1.

Η εκπαιδευτική πρόταση του κριτικού νέου γραμματισμού δεν αρκείται στην αξίωση για απλή καλλιέργεια του λειτουργικού ψηφιακού γραμματισμού, αλλά επιχειρεί να προσθέσει την κριτική διάσταση στην προσέγγιση του νέου γραμματισμού. Στον πυρήνα των σκέψεων αυτών υπάρχει η λογική της αμφισβήτησης και απομυθοποίησης των υπολογιστών ως ουδέτερων τεχνολογικών μέσων πρακτικής γραμματισμού και η προσπάθεια συνειδητής σύνδεσής τους με τη συγκεκριμένη οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα που τους δημιουργεί (Koutsogiannis 2004).

Οι παραπάνω εκδοχές μπορούν να πάρουν κάπως διαφορετικό περιεχόμενο ανάλογα με το εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο, χωρίς αυτό να αλλάζει τις διδακτικές και παιδαγωγικές αρχές που προϋποθέτουν.

Για να γίνει αυτό σαφέστερο, θα δώσουμε μια ενδεικτική διδακτική πρόταση στο αντικείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας, η οποία θα παρουσιαστεί σε τρεις διαφορετικές διδακτικές εκδοχές. Μέσω του συγκεκριμένου παραδείγματος επιχειρείται: να αναδειχθεί η οργανική σχέση των ΤΠΕ με τη γλωσσική εκπαίδευση, να τονιστεί ο σημαντικός ρόλος που έχει η τεχνολογία της διδασκαλίας (= ο ίδιος ο τρόπος διδασκαλίας) στην υποδοχή και παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ και, τέλος, να δείξει ότι κάθε διδασκαλία στηρίζεται πάντα σε συγκεκριμένο θεωρητικό υπόβαθρο.

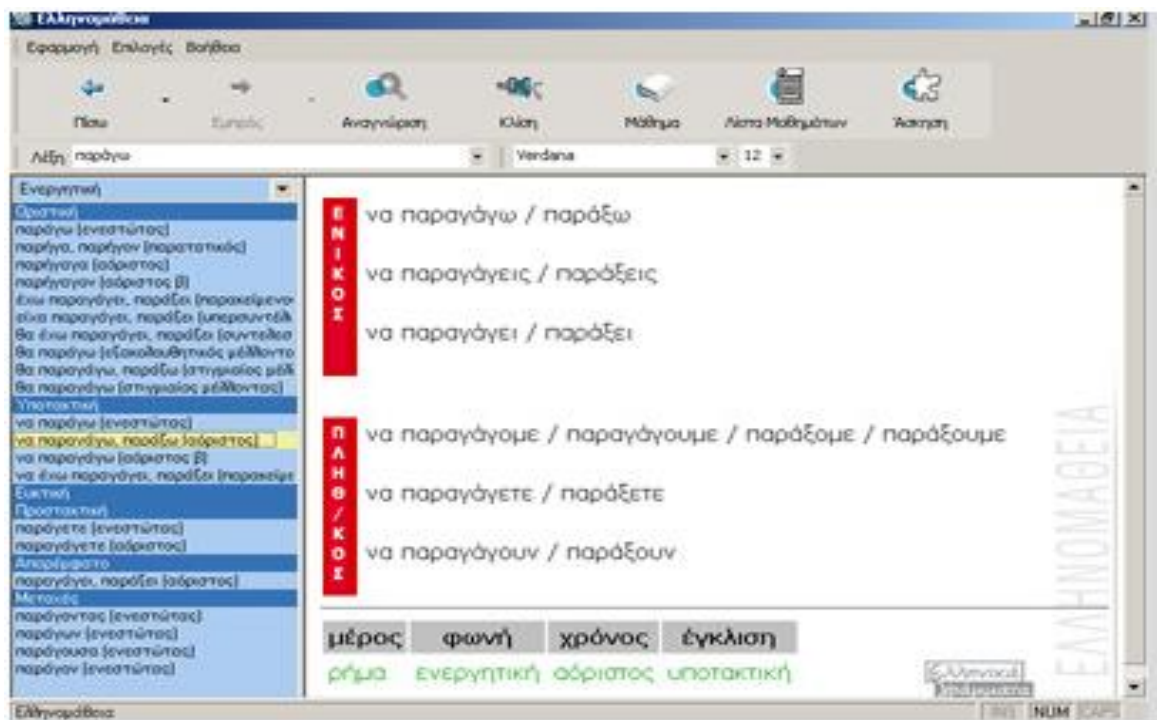
Το συγκεκριμένο παράδειγμα παίζει και έναν άλλο συμπληρωματικό ρόλο: αποτελεί το πλαίσιο γύρω από το οποίο είναι δομημένο μεγάλο μέρος και του υπόλοιπου υλικού, για αυτό είναι καλύτερα να διαβαστεί συμπληρωματικά με τις ενότητες που θα ακολουθήσουν, ιδιαίτερα με τα κεφάλαια [2.5 Άξονες ανάγνωσης των διδακτικών πρακτικών: το μοντέλο του ρόμβου \(Ενότητα Ι\)](#), [5.3 "Εκδοχές διδακτικής αξιοποίησης του διαδραστικού πίνακα" \(Ενότητα ΙΙΙ\)](#) και [2.3. "Η διδακτική αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων ως διαδικασία διαμόρφωσης εγγράμματων υποκειμένων ή η ιδεολογική διάσταση των σεναρίων" \(Ενότητα V\)](#).

2.4.1 Τρεις διδακτικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας των λόγιων ρηματικών τύπων

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

Εκπαιδευτικός 1

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



Εικόνα 4

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί το παραπάνω λογισμικό στην τάξη της, όταν «ξεκλέβει» κάποιο χρόνο, με στόχο να κάνει πιο εποπτικό το μάθημά της και τα παιδιά «να μάθουν πιο εύκολα» πώς κλίνεται το συγκεκριμένο ρήμα. Μόλις τελειώσει με το ρήμα αυτό, εστιάζει με τον ίδιο τρόπο και σε άλλες παρόμοιες περιπτώσεις, ανάλογα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η τάξη της. Εστιάζοντας ιδιαίτερα στο παράδειγμα της εικόνας 4, επισημαίνει τη διπλοτυπία που παρατηρείται στην κλίση του συγκεκριμένου ρήματος (να παραγάγω/να παράξω), η οποία δεν υπάρχει στις σχολικές γραμματικές. Επισημαίνει στα παιδιά να μάθουν τους κύριους μόνο τύπους, αλλά να έχουν υπόψη τους ότι υπάρχει το ενδεχόμενο να συναντήσουν και τους δευτέρους τύπους.

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

Πίνακας 1

Οφέλη	Προβλήματα
Τα παιδιά ζοηρεύουν και δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη γραμματική, κάτι που δεν έκαναν στο παρελθόν.	Τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με πιο «προχωρημένα» περιβάλλοντα (π.χ. ηλεκτρονικά παιχνίδια, διαδίκτυο) και πολύ γρήγορα θα βαρεθούν.
Τα περισσότερα χρώματα και η μικρή έστω αλληλεπίδραση που παρατηρείται καθιστούν ευκολότερη τη μάθηση, σε σχέση με μια έντυπη γραμματική.	Η μάθηση αυτή είναι επιφανειακή: δε συνδέει τη γλώσσα με την κοινωνία και ευνοεί την απομνημόνευση.
Αξιοποιώντας τις ΤΠΕ, πιστεύει ότι προετοιμάζει τα παιδιά για το μέλλον.	Πρόκειται για κάτι «ψεύτικα νέο»: το μέλλον δεν έχει σχέση με μηχανιστικές δυνατότητες.
Δεν ανατρέπεται ο διαθέσιμος σχολικός χρόνος και χώρος, αφού δε χρειάζονται ιδιαίτερες ανατροπές για να αξιοποιηθούν οι ΤΠΕ: με την προσθήκη μόνο ενός προτζέκτορα ή ενός διαδραστικού πίνακα (βλ. Ενότητα III, κεφ. 5), το θέμα λύνεται.	Δεν αλλάζει όμως κάτι σημαντικό σε σχέση με την ουσία της διδασκαλίας, αφού με το συγκεκριμένο λογισμικό ενισχύεται η μηχανιστική διάσταση της μάθησης.

Θα μπορούσαμε σε ένα δεύτερο επίπεδο να εστιάσουμε περισσότερο στο αόρατο θεωρητικό πλαίσιο που υπάρχει πίσω από τη συγκεκριμένη πρόταση (βλ. πίνακα 2).

Πίνακας 2

Θεωρ. πλαίσιο	Παράδειγμα 1
Γλώσσα	Γλώσσα = αποπλαισιωμένος κώδικας
Διδ. Γλώσσας	Άθροιστική λογική, διδασκαλία των δομών
Θεωρία μάθησης	Παραδοσιακή / Συμπεριφορισμός
Μαθητής ως Υποκείμενο (Υ)	Γνώσεις για τη δομή, ελάχιστη ενεργοποίηση
Ο υπολογιστής	Μέσο διδασκαλίας
Σχολικός χρόνος - χώρος	Ο ισχύων

Η γλώσσα στο συγκεκριμένο παράδειγμα αντιμετωπίζεται ως κώδικας αποκομμένος από την κοινωνία και τη χρήση, η δε διδασκαλία της αντιμετωπίζεται ως άθροισμα επιμέρους δομών και κλιτικών τύπων, οι οποίοι θα πρέπει να διδαχθούν στα παιδιά, για «να μάθουν τη γλώσσα τους». Πρόκειται για μια *άθροιστική λογική* στη γλωσσική διδασκαλία, που έχει ευρύτατη διάδοση στην ελληνική εκπαίδευση και δεν περιορίζεται μόνο στη διδασκαλία των δομών, αλλά και των κειμένων (Κουτσογιάννης 2010α). Πίσω από το συγκεκριμένο παράδειγμα είναι εύκολο να αναγνωριστούν παραδοσιακές θεωρίες ως προς τη μάθηση, αφού η έμφαση δίνεται στην απομνημόνευση και ο υπολογιστής χρησιμοποιείται ως ερέθισμα, για να γίνει η μάθηση ευκολότερη (συμπεριφορισμός). Η συγκεκριμένη πρόταση κατασκευάζει και συγκεκριμένου τύπου

μαθητές: οι γνώσεις τους αφορούν τη δομή της γλώσσας, οι δυνατότητες δε ανάληψης πρωτοβουλιών συνεργασίας, κριτικής σκέψης κτλ. που αποκτούν είναι ανύπαρκτες. Τέλος, στο παράδειγμα αυτό ο υπολογιστής αντιμετωπίζεται ως μέσο διδασκαλίας (βλ. [Ενότητα II, κεφ 2.1](#)), ενώ είναι εμφανές ότι δε θίγεται ο ισχύων σχολικός χρόνος και χώρος, κάτι που διευκολύνει σημαντικά την αξιοποίησή του υπολογιστή στην τάξη.

Ιστορική ανάγνωση αυτής της προσέγγισης

Η συγκεκριμένη προσέγγιση ανήκει στις πρώτες απόπειρες αξιοποίησης των υπολογιστών στη διδασκαλία (δεκαετία 1970), όταν οι απόψεις για τη διδασκαλία της γλώσσας κινούνταν σε σημαντικό βαθμό ακόμη σε ανάλογα παραδοσιακά πλαίσια (βλ. [Ενότητα II, κεφ 2.1](#)). Η οπτική αυτή είναι συχνά ελκυστική από τους εκπαιδευτικούς, γιατί ταιριάζει εύκολα με το κυρίαρχο μοντέλο διδασκαλίας στην εκπαίδευσή μας και μπορεί να υλοποιηθεί εύκολα, αν εξαιρέσει κανείς κάποιον απαραίτητο συντονισμό με την ύλη και την ύπαρξη κάποιων στοιχειωδών υποδομών.

Εκπαιδευτικός 2

Η δεύτερη εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι το πρόβλημα δε λύνεται με μια αποσπασματικού τύπου παρουσίαση της κλίσης του ρήματος και αποφασίζει να αφιερώσει μία ολόκληρη διδακτική ενότητα στα λόγια ρήματα και ιδιαίτερα στα σύνθετα με το -άγω. «Ξεκλέβει» για αυτό 3-4 ώρες, χωρίς να επηρεάζεται ουσιωδώς το πρόγραμμα διδασκαλίας της και αξιοποιεί τα σώματα κειμένων. Τα παραδείγματα δίνονται από την *Πύλη για την ελληνική γλώσσα* (www.greek-language.gr), αλλά θα μπορούσαν να αντληθούν και από άλλα σώματα κειμένων.¹⁵ Θεωρητική της αφετηρία είναι το τρίπτυχο: το παιδί μαθαίνει, όταν ψάχνει· η μελέτη της γλώσσας πρέπει να συνδέεται με τη χρήση της και η κατανόηση της γραμματικής δεν πρέπει να γίνεται αποκομμένα από τη χρήση της.

Στο πλαίσιο αυτό ζητάει από τα παιδιά να διερευνήσουν την κλιτική συμπεριφορά του συγκεκριμένου ρήματος, να συνδέσουν την κλίση του με τη χρήση (π.χ. σε

¹⁵ Άλλα διαθέσιμα ηλεκτρονικά σώματα κειμένων για τη νεοελληνική γλώσσα είναι το *Σώμα Ελληνικών Κειμένων* <<http://www.sek.edu.gr>> (ΣΕΚ), προϊόν συνεργασίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με το Πανεπιστήμιο Κύπρου και ο *Εθνικός Θησαυρός της Ελληνικής Γλώσσας* <<http://hnc.ilsp.gr/>> (ΕΘΕΓ) από το Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου. Βλ. και Παράρτημα Β.

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

Αναζήτηση για: "παράγω"

16 λέξεις με 616 εμφανίσεις [1-16]

« < > »

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

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

Εμφάνιση λέξης

παράγεις (2) [παράγω - V:P2s:D2s:T2s]

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

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

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

παρήγαγαν (6) [παράγω - V:J3p]

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

Εμφάνιση λέξης

παρήγαγε (17) [παράγω - V:J3s]

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

Εμφάνιση λέξης

Εικόνα 5

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

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

Εικόνα 6 Αποτέλεσμα από την αναζήτηση στο Σώμα Κειμένων με τα βιβλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

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

Πίνακας 3

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

Θα μπορούσαμε, με βάση τη συγκεκριμένη διδακτική πορεία, να αναδείξουμε το κρυμμένο θεωρητικό υπόβαθρο που διαπερνά τη διδασκαλία της εκπαιδευτικού (βλ. πίνακα 4).

Πίνακας 4

Θεωρ. πλαίσιο	Παράδειγμα 1	Παράδειγμα 2
Γλώσσα	Γλώσσα = δομή, κώδικας	Γλώσσα = δομή σε συνδυασμό με τη χρήση
Διδ. Γλώσσας	Αθροιστική λογική, διδασκαλία των δομών	Στοιχεία επικοινωνιακής και κειμενοκεντρικής οπτικής
Θεωρία μάθησης	Παραδοσιακή / Συμπεριφορισμός	Μαθαίνω ερευνώντας (διερευνητική μάθηση)
Μαθητής ως Υ	Γνώσεις για τη δομή, ελάχιστη ενεργοποίηση	Γνώσεις για τη δομή σε σχέση με τη χρήση και τα κείμενα, σημαντική ενεργοποίηση
Ο υπολογιστής	Μέσο διδασκαλίας	Διερευνητικό περιβάλλον
Σχολικός χρόνος - χώρος	Ο ισχύων	Δεν αρκούν τα ισχύοντα

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός εξακολουθεί να εστιάζει στη διδασκαλία της δομής της γλώσσας, αλλά την αντιμετωπίζει σε συνδυασμό με τη χρήση της γλώσσας και όχι αποκομμένα, όπως η εκπαιδευτικός 1. Η θεωρία ως προς τη διδασκαλία της γλώσσας, από την οποία αντλεί, έχει πολλά στοιχεία επικοινωνιακών και κειμενοκεντρικών παραδόσεων (βλ. [Ενότητα II, κεφ. 2.2](#)). Στο πλαίσιο αυτό ο μαθητής είναι αυτός που «γεμίζει τον διδακτικό χώρο και χρόνο» με βοηθητικό τον ρόλο της διδάσκουσας. Έτσι, τα παιδιά ενεργοποιούνται, αποκτώντας παράλληλα γνώσεις για τη γλώσσα. Αλλάζοντας το όλο διδακτικό πλαίσιο, μεταβάλλεται και ο ρόλος του υπολογιστή, ο οποίος δεν είναι πια μέσο διδασκαλίας, αλλά περιβάλλον που παρέχει τις δυνατότητες για έρευνα (βλ. [Ενότητα II, κεφ. 2.2](#)). Είναι προφανές ότι μια τέτοιου είδους προσέγγιση είναι δύσκολο να αντιμετωπιστεί θετικά από εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία της γλώσσας ως ένα άθροισμα σελίδων που θα πρέπει να «καλυφθούν», αγνοώντας τι πράγματι είναι απαραίτητο να μάθουν τα παιδιά και πώς.

Το ενδιαφέρον είναι ότι υπάρχουν κάποιες ενότητες στα σχολικά βιβλία του Γυμνασίου παραπλήσιας λογικής (πρόκειται κυρίως για τις διαθεματικές δραστηριότητες στο τέλος των κεφαλαίων στα βιβλία της γλώσσας) και επομένως η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, θα μπορούσαμε να πούμε, ότι αξιοποιεί και επεκτείνει δυνατότητες που της δίνουν τα διδακτικά εγχειρίδια.

Ιστορική ανάγνωση αυτής της προσέγγισης

Η προσέγγιση αυτή είναι σαφώς μεταγενέστερη χρονικά (από τη δεκαετία του 1980 και ύστερα, κυρίως), όταν η διδασκαλία της γλώσσας δε στηριζόταν στην αποπλαισιωμένη διδασκαλία των δομών και τα επιμέρους γλωσσικά στοιχεία κατανοούνταν στο πλαίσιο των κειμένων και της επικοινωνίας (βλ. [Ενότητα II, κεφ. 2.2](#)). Στο πλαίσιο αυτό οι υπολογιστές άρχισαν να αντιμετωπίζονται όχι ως διδακτικές μηχανές, αλλά ως διερευνητικά παιδαγωγικά περιβάλλοντα.

Εκπαιδευτικός 3

Η επόμενη εκπαιδευτικός είναι εξαιρετικά πιο τολμηρή, σκέφτεται να προσεγγίσει το συγκεκριμένο πρόβλημα ευρύτερα και κινείται γύρω από τους επόμενους άξονες: αποφασίζει να συνδέσει τη διδασκαλία των συγκεκριμένων λόγιων ρηματικών τύπων

με τη διδασκαλία του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών· να δώσει βαρύτητα στην ιδιαιτερότητα των ΤΠΕ ως περιβαλλόντων επικοινωνίας (ανάγνωση, γραφή) και να κάνει ένα ετήσιο σχέδιο εργασίας («λόγια ρήματα και η χρήση τους στη νέα ελληνική»), αξιοποιώντας χρόνο και από τα δύο αυτά διδακτικά αντικείμενα. Θα αξιοποιήσει επίσης το ιστολόγιο, όπου τα παιδιά θα αναρτήσουν τις εργασίες τους.

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

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

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

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

-Επισημαίνει τα πεδία χρήσης της γλώσσας που θα διερευνηθούν και θα είναι αφενός ο δημοσιογραφικός και εκπαιδευτικός λόγος μέσω των σωμάτων κειμένων του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας από την *Πύλη για την ελληνική γλώσσα* (http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/index.html), αφετέρου ο πιο καθημερινός λόγος του διαδικτύου.

-Προτείνει στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν ποικίλα βοηθήματα, όπως γραμματικές (αρχαίας & νέας), λεξικά σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, ενδεχομένως λογισμικά (βλ. π.χ. λογισμικό που χρησιμοποίησε η εκπαιδευτικός 1) και οτιδήποτε άλλο κρίνουν απαραίτητο (έντυπο, ηλεκτρονικό), προκειμένου να απαντήσουν με πληρότητα στα ερωτήματα που έχουν τεθεί.

Οι στόχοι της επιγραμματικά είναι οι εξής:

- Διερεύνηση του ζητήματος σε βάθος (εν μέρει και η εκπαιδευτικός 2).
- Σύνδεση με τη γλωσσική πραγματικότητα (εν μέρει και η εκπαιδευτικός 2).
- Κατανόηση και ερμηνεία των έντονων συζητήσεων σε μεταγλωσσικά ζητήματα.
- Κατανόηση της ιδιαιτερότητας του διαδικτύου ως επικοινωνιακού περιβάλλοντος (νέος γραμματισμός).
- Κατανόηση και παραγωγή λόγου σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα (νέος γραμματισμός).

Για να ανταποκριθούν στα ερωτήματα που έχουν τεθεί τα παιδιά είναι αναγκασμένα να διερευνήσουν τα σώματα κειμένων και το διαδίκτυο. Ένα μέρος της εργασίας τους θα συμπεριλαμβάνει, επομένως, ό,τι είδαμε να κάνουν και τα παιδιά της εκπαιδευτικού 2. Εκεί θα διαπιστώσουν ότι στα σώματα κειμένων του ΚΕΓ δεν παρατηρείται χρήση δευτέρων τύπων του ρήματος *παράγω*. Ένα μέρος της εργασίας τους θα πρέπει να γίνει στο πώς το ρήμα αυτό χρησιμοποιείται στο διαδίκτυο. Εκεί τα πράγματα είναι πολύ διαφορετικά. Ας δούμε και ας συζητήσουμε κάποιες ενδεικτικές εικόνες από την αναζήτηση αυτή.

The screenshot shows a Google search for the word "παράγω". The search bar contains "παράγω" and the search button is labeled "Αναζήτηση". Below the search bar, there are options for "Αναζήτηση" (radio buttons) for "παγκόσμιος ιστός", "σελίδες στα Ελληνικά", and "σελίδες από Ελλάδα". The search results are displayed under the heading "Ιστός" and "Αποτελέσματα 1 - 10 από περίπου 131.000".

The first result is titled "ἀγωγή ή ἀγάγω [παράγω, εισάγω]" and includes a snippet: "7 δημοσιεύσεις - 4 συντάκτες - Τελευταία καταχώρηση: 24 Δεκ. 2008 ἀγωγή ή ἀγάγω [παράγω, εισάγω] Οι χρόνοι του: Ενεστώτας: ἀγωγή Παρατατικός: ἤγα Αόριστος: ἤγαγα Μέλλοντας Διαρκείας: θα ἀγωγή Μέλλοντας Στιγμιαίος: θα ἀγωγή ...". To the right of this result, there is a vertical double-headed arrow with the text "Έντονο μεταγλωσσικό ενδιαφέρον".

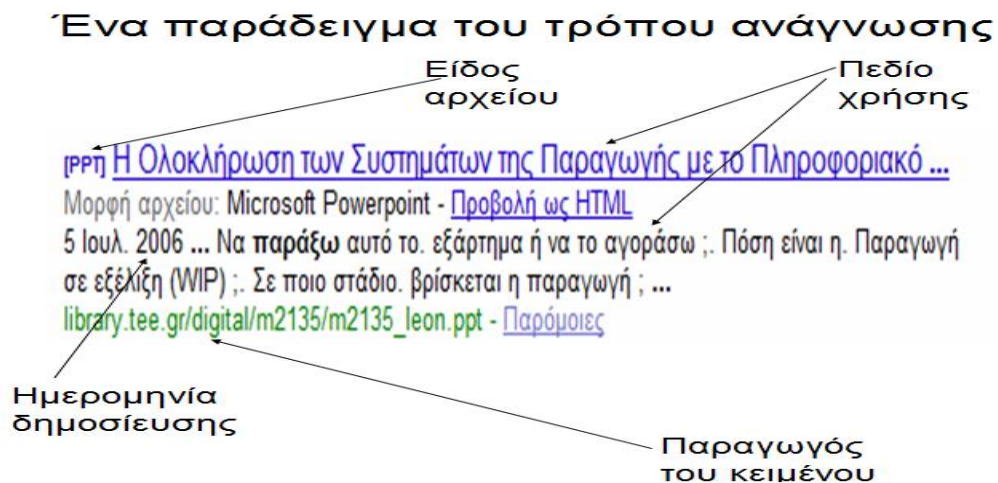
The second result is titled "second aorist participle for παράγω: meaning?" and includes a snippet: "second aorist participle for παράγω: meaning? - 6 Οκτ. 2009 concordance -> (ουσ.) συμφραστικός πίνακας, πίνακας συμφραζομένων ... - 26 Μαρ. 2009". To the right of this result, there is a vertical double-headed arrow with the text "Βγαίνει το ίδιο Πρόσωπο κλπ.".

Other visible results include "εισάγετε ή εισαγάγετε: (προστακτική αορίστου) - 8 Οκτ. 2008" and "Υπάρχει τύπος 'θα παράξω': - 14 Ιουν. 2008".

Εικόνα 7

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

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



Εικόνα 8

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

Θα διαπιστώσουν επίσης ότι στο διαδίκτυο χρησιμοποιούνται σε ευρεία έκταση οι δεύτεροι τύποι και ότι υπάρχουν έντονες συζητήσεις για το αν πρέπει ή όχι να χρησιμοποιούνται οι τύποι αυτοί (βλ. εικόνα 9).

ΤΡΙΤΗ, 31 ΜΑΡΤΙΟΥ 2009

➤ Παραγωγή ή παράξω;

Η γνώση της ελληνικής υποβαθμίζεται ραγδαία. Κι αν αυτό παλιότερα αφορούσε τον ελληνικό λαό, τον χωρίς καμιά ιδιαίτερη μόρφωση μεροκαματιάρη, μπορούσε ο μελετητής να το προσπεράσει. Μπορούσε να διαβάσει εξαιρετα κείμενα στην εφημερίδα του από δεινούς χειριστές της ελληνικής. Μπορούσε να ακούσει στο ελληνικό κοινοβούλιο εξαιρετους γνώστες της ελληνικής (Γεώργιο Μαύρο, Ανδρέα Παπανδρέου, Ηλία Ηλιού), ορισμένοι από τους οποίους σε καθήλωναν με τη ρητορική τους δεξιότητα (Λεωνίδας Κύρκος, Αθανάσιος Κανελλόπουλος). Σήμερα, όμως, στο πλαίσιο της πολύπλευρης έκπτωσης των αξιών και

Εικόνα 9 (http://mundusphilologiae.blogspot.com/2009/03/blog-post_31.html) [10.5.2010]

Παράλληλα, τα παιδιά έχουν να γράψουν συγκεκριμένα κείμενα και να επιλέξουν: ποιες από τις παραπάνω πληροφορίες θα αξιοποιήσουν στην ψηφιακή παρουσίαση που θα δημιουργήσουν και ποιες στο κείμενο του ιστολογίου και γιατί; Τι είδους κείμενα θα είναι αυτά; Πώς θα οργανώσουν τη διαδικασία παραγωγής λόγου σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα; Ποια υποστηρικτικά εργαλεία θα χρησιμοποιήσουν και τι θα προσέξουν (π.χ. μηχανικός ορθογραφικός έλεγχος, βλ. σχετικά παραδείγματα στην [Ενότητα III, κεφ. 3](#));

Η καθηγήτρια είναι πάντα δίπλα τους. Δε δίνει έτοιμες απαντήσεις και δεν επικροτεί απλώς ή επιδοκιμάζει. Δίνει την κατάλληλη ανατροφοδότηση, για να μπορέσουν τα παιδιά να κατακτήσουν το επόμενο κάθε φορά σκαλί του γραμματισμού. Αυτό δεν μπορεί να γίνει, παρά με τη δική της συστηματική υποστήριξη. Ας δούμε, όπως και στις άλλες περιπτώσεις, ποια είναι τα οφέλη και ποια τα προβλήματα από την προσέγγιση της συγκεκριμένης καθηγήτριας (πίνακας 5).

Πίνακας 5

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

Στην τρίτη στήλη του πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 6) παρατίθενται επιγραμματικά οι θεωρητικές απόψεις που διαπερνούν το συγκεκριμένο παράδειγμα. Είναι εμφανές ότι οι διαφορές της κάθε μιας άποψης είναι σημαντικές και εκτείνονται από το πώς γίνεται αντιληπτή η γλώσσα και η διδασκαλία της, μέχρι το πώς γίνεται αντιληπτός ο μαθητής ως εγγράμματο υποκείμενο και ο σχολικός χρόνος και χώρος.

Τρεις διαφορετικοί τρόποι διδακτικής αναπλαισίωσης των ΤΠΕ (Πίνακας 6)

Θεωρ. πλαίσιο	Παράδειγμα 1	Παράδειγμα 2	Παράδειγμα 3
Γλώσσα	Γλώσσα = δομή, κώδικας	Γλώσσα = δομή σε συνδυασμό με τη χρήση	Η γλώσσα (δομές) κατανοείται ως μέρος της σύνθετης κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας
Διδ. Γλώσσας	Αθροιστική λογική, διδασκαλία των δομών	Στοιχεία επικοινωνιακής και κειμενοκεντρικής οπτικής	Στοιχεία επικοινωνιακής και κειμενοκεντρικής οπτικής, κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, και πολυγραμματισμών.
Θεωρία μάθησης	Παραδοσιακή / Συμπεριφορισμός	Μαθαίνω ερευνώντας	Μαθαίνω ερευνώντας και συνθέτοντας.
Μαθητής ως Υ	Γνώσεις για τη δομή, ελάχιστη ενεργοποίηση	Γνώσεις για τη δομή σε σχέση με τη χρήση και τα κείμενα, σημαντική ενεργοποίηση	Επικοινωνιακή, κειμενική, κριτική ικανότητα -γνώσεις για τη γλώσσα, σημαντική ενεργοποίηση.
Ο υπολογιστής	Μέσο διδασκαλίας	Διερευνητικό περιβάλλον	Περιβάλλον διερεύνησης – συνεργασίας – παραγωγής λόγου (πρακτικής γραμματισμού), έμφαση στον νέο γραμματισμό.
Σχολικός χρόνος - χώρος	Ο ισχύων	Δεν αρκούν τα ισχύοντα	Διαθεματική λογική, διαφορετικός χειρισμός των ισχυόντων

Η συγκεκριμένη πρόταση είναι σαφώς πιο πρόσφατη επιστημονικά. Στο πλαίσιο αυτό οι υπολογιστές δεν είναι απλώς μέσα που μπορούν να συνεισφέρουν στην καλύτερη διδασκαλία της γλώσσας, αλλά μέσα πρακτικής γραμματισμού με συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες (βλ. [Ενότητα II, κεφ. 2.5](#)). Το θεωρητικό υπόβαθρο που διαπερνά την πρόταση αυτή αναγνωρίζει ότι το επικοινωνιακό τοπίο είναι πιο σύνθετο σήμερα, ότι η επικοινωνία δε γίνεται μόνο με τα έντυπα, ότι το διάβασμα και το γράψιμο στα νέα περιβάλλοντα έχει ιδιαιτερότητες και ότι οι σχολικές γραμματικές μπορεί να μη μας παρουσιάζουν όλη την αλήθεια για τα γλωσσικά φαινόμενα. Παράλληλα αναδεικνύεται ότι ο τρόπος που οργανώνουμε τη διδασκαλία μας έχει ιδιαίτερη βαρύτητα για το είδος της μαθητικής ταυτότητας που συνεισφέρουν τα μαθήματά μας να δημιουργηθεί.

Συμπεράσματα

Από την ενδεικτική και υποθετική συζήτηση των διαφορετικών διδακτικών πρακτικών των τριών εκπαιδευτικών είναι προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί αυτές *αναπλαισιώνουν*¹⁶ τελείως διαφορετικά τους υπολογιστές στη δουλειά τους. Ο διαφορετικός αυτός τρόπος αναπλαισίωσης έχει σημαντικές συνέπειες για τη γλώσσα, για τα παιδιά, για το είδος του σχολείου που δημιουργείται σε κάθε περίπτωση. Αναδεικνύεται ότι το σχολείο και η διδασκαλία δεν είναι κάτι στατικό και δεδομένο, αλλά ότι κατασκευάζεται κάθε φορά διαφορετικά ανάλογα με τις θεωρίες που υιοθετούμε και τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουμε.

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

Προσπαθήσαμε στο κεφάλαιο αυτό να δείξουμε δρόμους ως προς το πώς το ισχύον μπορεί να μεταβληθεί προς μια πιο σύγχρονη κατεύθυνση. Σίγουρα αυτό δεν είναι εύκολο και δεν εξαρτάται μόνο από τους εκπαιδευτικούς. Κρίνουμε όμως ως πολύ σημαντικό τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως καθοριστικού κρίκου στην εκπαιδευτική αλυσίδα, που μπορεί να επηρεάσει προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση. Έτσι, δεν είναι από άγνοια της ισχύουσας κατάστασης που συχνά στο υλικό αυτό προτείνονται πιο «προχωρημένα πράγματα» σε σχέση με αυτά που ισχύουν. Είναι επειδή πιστεύουμε ότι οι ΤΠΕ μπορεί να είναι μια ευκαιρία, για να βοηθήσουμε τη γρηγορότερη κριτική προσαρμογή του σχολείου μας στα πολλά νέα δεδομένα της εποχής μας.

Ένας από τους βασικούς γενικότερους στόχους του επιμορφωτικού προγράμματος είναι η ανάδειξη της αόρατης θεωρίας που βρίσκεται πίσω από κάθε διδακτική πρακτική. Στο επόμενο κείμενο παρουσιάζεται ένα μοντέλο που μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ανάγνωσης κάθε διδακτικής πρακτικής.

¹⁶ Για το ακριβές περιεχόμενο του όρου βλ. [2.3. "Η διδακτική αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων ως διαδικασία διαμόρφωσης εγγράμματων υποκειμένων ή η ιδεολογική διάσταση των σεναρίων" \(Ενότητα V\).](#)

2.5. Άξονες ανάγνωσης των διδακτικών πρακτικών: το μοντέλο του ρόμβου

Ένας από τους βασικούς γενικότερους στόχους του επιμορφωτικού προγράμματος είναι η ανάδειξη της αόρατης θεωρίας που βρίσκεται πίσω από κάθε διδακτική πρακτική και η παροχή στους εκπαιδευτικούς εργαλείων με τη βοήθεια των οποία θα μπορούν να επιλέγουν συνειδητά τη διδακτική λογική και πορεία που θα ακολουθήσουν. Στο παρόν κείμενο παρουσιάζεται ένα μοντέλο που μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ανάγνωσης των διδακτικών πρακτικών με ή χωρίς τις νέες τεχνολογίες. Θα επιχειρήσουμε μια συνοπτική παρουσίαση αυτού του θεωρητικού εργαλείου,¹⁷ δίνοντας τις βασικές αρχές του και εφαρμόζοντάς το στο παράδειγμα που αναλύθηκε αμέσως παραπάνω, στο κεφ. 2.4 (βλ. και παρακάτω [2.5.1 Εφαρμογή του θεωρητικού μοντέλου ανάγνωσης διδακτικών πρακτικών: οι 3 διδακτικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας λόγων ρηματικών τύπων μέσα από το μοντέλο του ρόμβου](#)).

Πρόκειται για βασική παραδοχή ότι η διδασκαλία οποιουδήποτε φιλολογικού αντικειμένου δεν είναι ουδέτερη αλλά ανήκει σε κάποια διδακτική παράδοση ή διδακτικές παραδόσεις, οι οποίες με τη σειρά τους εντάσσονται σε ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο με συγκεκριμένες αντιλήψεις για τη γλώσσα και τη μάθηση. Ουσιαστικά, κάθε διδακτική παράδοση εκβάλλει και στη συγκρότηση διαφορετικού τύπου εγγράμματων ταυτοτήτων, αλλά και αντίστροφα, κάθε διδασκαλία προϋποθέτει συγκεκριμένου τύπου ταυτότητες εκπαιδευτικών και μαθητών. Η έννοια των ταυτοτήτων, λοιπόν, αποτελεί κεντρική έννοια στο παρόν μοντέλο και συνδέεται άμεσα με τους υπόλοιπους τέσσερις άξονες: γνώσεις για τη γλώσσα, γνώσεις για τον κόσμο, γραμματισμοί, διδακτικές πρακτικές (οι έννοιες αυτές αναλύονται αμέσως παρακάτω, πρβλ. όμως και [κεφ. 2.1.1 Γνώσεις και γραμματισμοί: το περιεχόμενο των στόχων ενός διδακτικού σεναρίου \(Ενότητα V. Αξιολόγηση και προσαρμογή διδακτικών σεναρίων\)](#)).

Η κάθε διδακτική παράδοση εμπεριέχει συγκεκριμένες αντιλήψεις σχετικά με το πώς ενσωματώνονται οι γνώσεις για τη γλώσσα (ή αντίστοιχα για τα άλλα

¹⁷ Κουτσογιάννης, Δ. 2012. Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 32ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας*, Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη, ΙΝΣ. Στο κείμενο αυτό αναλύονται εκτενέστερα οι θεωρητικές προϋποθέσεις του εργαλείου αυτού, σε απευθείας αναφορά με τη σχετική προσέγγιση του Bernstein.

διδασκτικά αντικείμενα) στη διδακτική πρακτική. Οι πιο παραδοσιακές διδακτικές αντιλήψεις στο πεδίο της γλωσσικής διδασκαλίας, για παράδειγμα, επικεντρώνονται στην απόκτηση γνώσεων για τη γλωσσική δομή και στην κατάκτηση της μεταγλώσσας. Οι γνώσεις αυτές βρίσκονται στο επίπεδο της λέξης (π.χ. κλιτική μορφολογία) και αποτελούν αυτοσκοπό του γλωσσικού μαθήματος (βλ. και παρακάτω Ενότητα II, κεφ. 2). Από την άλλη, οι πιο επικοινωνιακές διδακτικές αντιλήψεις, παραγκωνίζουν τις γνώσεις για τη γραμματική και εστιάζουν στις γνώσεις για το επικοινωνιακό συγκείμενο και πώς αυτό επηρεάζει τις γλωσσικές επιλογές. Αντίθετα, οι κειμενοκεντρικές και οι κριτικές προσεγγίσεις, επαναφέρουν την εστίαση στις γνώσεις για τη γλώσσα, αλλά ενταγμένες στο κειμενικό επίπεδο και σε σύνδεση με την κριτική ανάλυση των κειμένων. Είναι φανερό, λοιπόν, πως οι γνώσεις για τη γλώσσα, αλλά και οι αντιλήψεις γενικότερα για τη γλώσσα, αποτελούν βασικό άξονα κάθε διδακτικής παράδοσης (βλ. και Ενότητα II, κεφ.2.). Αντίστοιχα, και στα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα: οι γνώσεις λ.χ. για την ιστορία, αλλά και η ίδια η επιστημονική σύλληψη της έννοιας και του αντικειμένου της επιστήμης της ιστορίας, αποτελεί βασικό άξονα της διδακτικής προσέγγισης του μαθήματος (βλ. την επόμενη Ενότητα II για ανάλυση των διδακτικών παραδόσεων ανά διδακτικό αντικείμενο).

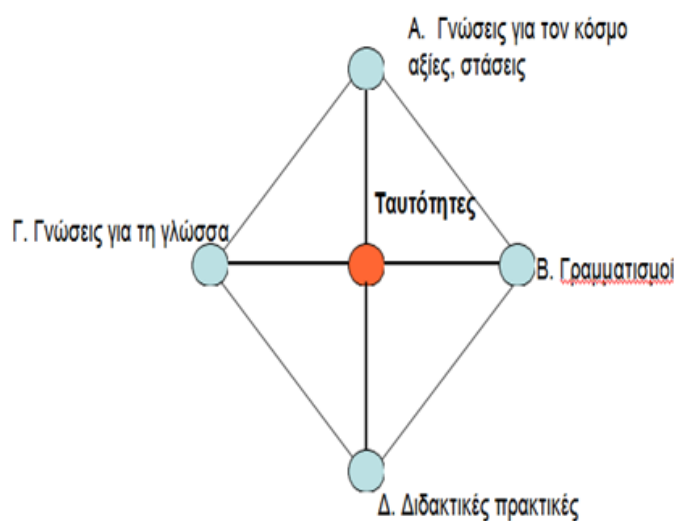
Ένας άλλος σημαντικός άξονας σε κάθε διδακτική παράδοση και γενικότερα σε κάθε διδασκαλία, είναι το είδος των γνώσεων για τον κόσμο που ενσωματώνονται και οι σχετικές αξίες, στάσεις, πρότυπα και πεποιθήσεις που εμπεριέχουν. Για παράδειγμα, οι πιο παραδοσιακές διδακτικές παραδόσεις εστιάζουν σε γνώσεις που αφορούν στη συντήρηση του εθνικού κράτους με την ανάδειξη της παράδοσης ως της μεγαλύτερης αξίας, ενώ οι πιο πρόσφατες αναζητήσεις προχωρούν στη στήριξη της πολυπολιτισμικότητας και στις αξίες του σημερινού «παγκόσμιου ανθρώπου».

Εξίσου σημαντικός είναι και ο άξονας που αφορά το είδος και το εύρος των γραμματισμών που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν μέσω του γλωσσικού μαθήματος. Κάθε διδακτική παράδοση στοχεύει και σε διαφορετικό είδος, με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις να παραμένουν μόνο στο επίπεδο του αναγνωριστικού γραμματισμού, τις προοδευτικές να προχωρούν στο επίπεδο του λειτουργικού ή του κριτικού γραμματισμού, ενώ σήμερα να γίνεται πλέον λόγος για ποικίλους γραμματισμούς με το ρεύμα των πολυγραμματισμών.

Ο τέταρτος άξονας αφορά το είδος των διδακτικών πρακτικών εντός των οποίων οι γνώσεις για τη γλώσσα, οι γνώσεις για τον κόσμο και οι γραμματισμοί

επιχειρείται να μετατραπούν σε παιδαγωγική γνώση. Στην ανάλυση των διδακτικών πρακτικών εμπεριέχεται η οπτική για τη διδακτική της γλώσσας ή των άλλων διδακτικών αντικειμένων (π.χ. αθροιστική ή ολιστική λογική), οι θεωρίες της μάθησης που διαπερνούν τη διδασκαλία (π.χ. συμπεριφορισμός, κονστρουκτιβισμός), οι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός, και η δόμηση του χρόνου και του χώρου. Για παράδειγμα, στις πιο προοδευτικές διδασκαλίες η διδακτική ακολουθεί τις ολιστικές προσεγγίσεις και ομαδοσυνεργατικές πρακτικές, η θεωρία της μάθησης είναι ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός, οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως υποστηρικτής, ο χώρος διαμορφώνεται ανάλογα ώστε να εξυπηρετεί την ομαδική εργασία, ενώ ο χρόνος δομείται διαφορετικά και επεκτείνεται (π.χ. αξιοποίηση περιβαλλόντων κοινωνικής δικτύωσης).

Οι τέσσερις αυτοί άξονες ενώνονται ώστε να σχηματίσουν το σχήμα του ρόμβου. Η επιλογή αυτού του σχήματος γίνεται, επειδή τονίζονται ιδιαίτερα οι άκρες που αποτελούν τους κυριότερους πόλους του μοντέλου, στους οποίους βρίσκεται η εστίαση, και επειδή είναι εύκολη η σύνδεση μεταξύ των άκρων και του κέντρου (ταυτοτήτων). Το παρακάτω σχήμα αποτυπώνει συνολικά το θεωρητικό μοντέλο, ειδικά για τη γλωσσική διδασκαλία (στην αιχμή Γ του ρόμβου οι γνώσεις για τη γλώσσα αντικαθίστανται από τις γνώσεις για την ιστορία κλπ., ανάλογα με το εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο).



Σχήμα 1

Όλες οι πλευρές του ρόμβου έχουν σημαντικό ρόλο στο είδος των μαθητικών ταυτοτήτων που συγκροτούνται, για αυτό και οι ταυτότητες τοποθετούνται στο κέντρο του ρόμβου. Το είδος των επιλογών, με άλλα λόγια, σε κάθε άκρη του ρόμβου παίζει σημαντικό ρόλο στο είδος των μαθητικών ταυτοτήτων που διαμορφώνονται. Και το αντίστροφο: οι άκρες του ρόμβου ενεργοποιούνται από τους πρωταγωνιστές της διδασκαλίας, το δάσκαλο και τους μαθητές. Επιπλέον, σημασία δεν έχουν μόνο οι άκρες του ρόμβου αλλά και πώς οι συγκεκριμένες άκρες συνδέονται μεταξύ τους.¹⁸ Οι νέες τεχνολογίες μπορεί να μην εντάσσονται ρητά στο συγκεκριμένο σχήμα, αλλά, όπως θα φανεί και στην ανάλυση των παραδειγμάτων που ακολουθεί, ο τρόπος ενσωμάτωσής τους συσχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με το περιεχόμενο της κάθε γωνίας του ρόμβου. Ειδικότερα πάντως για ένα μοντέλο ανάγνωσης των τρόπων αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων στη διδακτική πρακτική, βλ. [Ενότητα V, κεφ. 2.4 Αξονες ανάγνωσης του τρόπου διδακτικής αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων \(ΤΠΕ\) στη γλωσσική εκπαίδευση: το μοντέλο των τριών αλληλένδετων κύκλων](#).

Για την καλύτερη ανάδειξη του συγκεκριμένου σχήματος, ας το δούμε εφαρμοσμένο στις 3 εκδοχές της γλωσσικής διδασκαλίας που είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο (2.4).

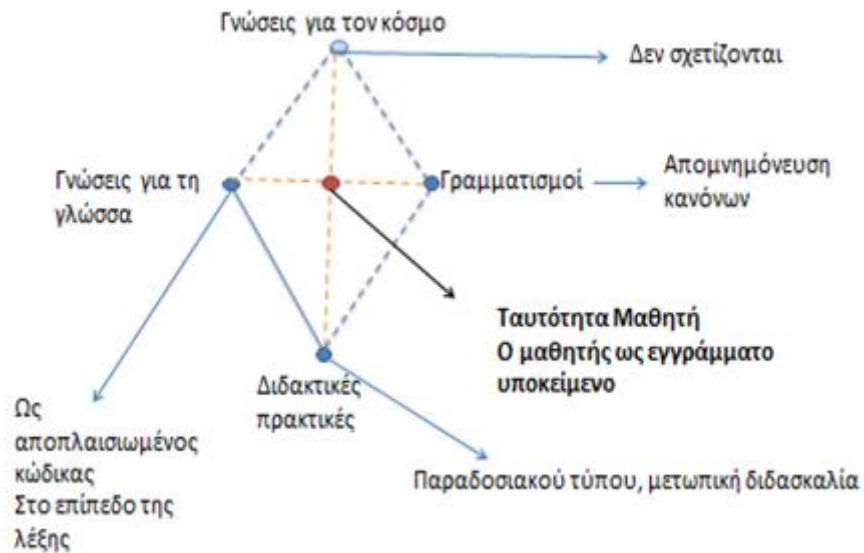
2.5.1 Εφαρμογή του θεωρητικού μοντέλου ανάγνωσης διδακτικών πρακτικών. Οι 3 διδακτικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας λόγιων ρηματικών τύπων μέσα από το μοντέλο του ρόμβου.

Εκπαιδευτικός 1

Στην πρώτη περίπτωση που αναλύθηκε παραπάνω, η απόκτηση της «ορθής» γλώσσας και ο αναγνωριστικός γραμματισμός επιτυγχάνεται μέσα από συγκεκριμένους είδους διδακτικές πρακτικές, κυρίως μετωπικού τύπου, με τον υπολογιστή να παίρνει το ρόλο του δασκάλου. Ο μαθητής έχει περιορισμένο παθητικό ρόλο, ο εκπαιδευτικός και ο υπολογιστής είναι οι κάτοχοι της ορθής γνώσης, ο χώρος και ο χρόνος δεν υφίστανται κάποια αλλαγή και η διδακτική της γλώσσας κινείται περισσότερο στα πλαίσια της αθροιστικής λογικής. Η θεωρία της μάθησης που διαπερνά τη

¹⁸ Με άλλα λόγια οι άξονες που συνδέουν τις αιχμές μεταξύ τους αλλά και τις αιχμές με το κέντρο του ρόμβου άλλοτε είναι έντονες άλλοτε πιο αχνές, ανάλογα με το πού δίνεται κάθε φορά η έμφαση, βλ. αμέσως παρακάτω.

συγκεκριμένη διδασκαλία είναι ο συμπεριφορισμός και ενισχύεται περισσότερο και από το ίδιο το λογισμικό, καθώς θεωρείται ότι ο μαθητής αποκτά τη γνώση με παθητικό τρόπο.



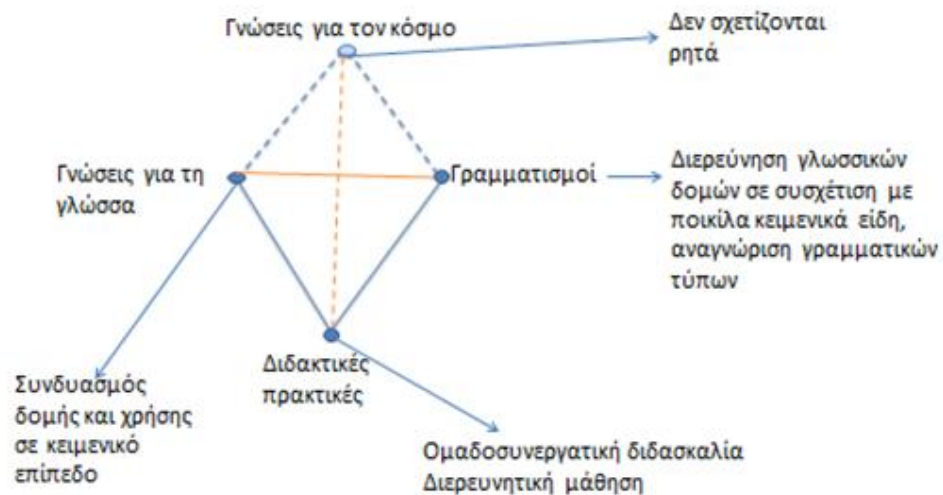
Σχήμα 2

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

Εκπαιδευτικός 2

Στη δεύτερη περίπτωση που αναλύθηκε παραπάνω, η απόκτηση των συγκεκριμένων γνώσεων για τη γλώσσα και η ανάπτυξη του λειτουργικού γραμματισμού, γίνονται μέσα από τις διδακτικές πρακτικές που επιλέγει η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός. Συγκεκριμένα, μέσα από τη διερευνητική μάθηση, οι μαθητές ανακαλύπτουν τις γλωσσικές δομές, συμμετέχοντας ενεργά σε όλη τη

μαθησιακή διαδικασία. Ο μαθητής είναι αυτός που «γεμίζει το χώρο και χρόνο», ενώ η διδάσκουσα έχει βοηθητικό και υποστηρικτικό ρόλο. Ο χώρος διαμορφώνεται έτσι ώστε να ωφελείται η ομαδική εργασία, ενώ ο χρόνος θα πρέπει να επεκταθεί επαρκώς. Σε αυτό το διδακτικό πλαίσιο, ο υπολογιστής αναλαμβάνει διαφορετικό ρόλο, καθώς δεν αποτελεί πλέον το μέσο διδασκαλίας, όπως στο πρώτο παράδειγμα, αλλά ένα περιβάλλον εργασίας που παρέχει δυνατότητες για έρευνα.



Σχήμα 3

Μέσα από την ανάλυση των τεσσάρων αξόνων του ρόμβου, καθίσταται εμφανής η **εγγράμματα ταυτότητα** που ενεργοποιείται μέσω αυτής της διδασκαλίας και που κανονικά βρίσκεται στο κέντρο του ρόμβου. Οι μαθητές αποκτούν συγκεκριμένες γνώσεις για τη γλώσσα με γνώσεις για τη χρήση της και κυρίως αποκτούν επίγνωση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο (γλώσσας και εκάστοτε χρήσης). Επιπλέον, αποκτούν διερευνητικές ικανότητες, γίνονται πιο ενεργά υποκείμενα, ενώ σε σχέση με τις νέες τεχνολογίες αποκτούν δεξιότητες λειτουργικής χρήσης τους ως περιβάλλοντα έρευνας.

Εκπαιδευτικός 3

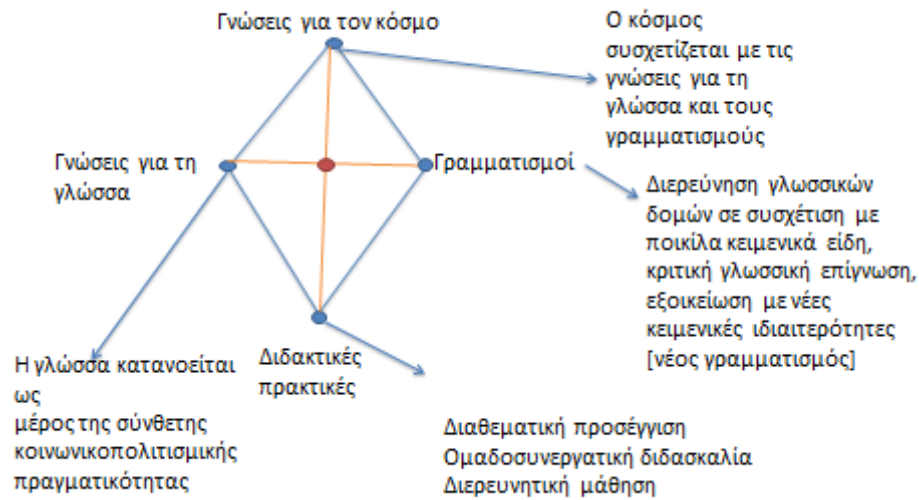
Στην τρίτη περίπτωση που αναλύθηκε παραπάνω, ο άξονας των γνώσεων για τη γλώσσα, αφορά στην απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων σε δομικό επίπεδο, αλλά σε άμεσο συσχετισμό όχι μόνο με το επικοινωνιακό και κειμενικό συγκείμενο, όπως είχε γίνει στην περίπτωση της εκπαιδευτικού 2, αλλά και ως μέρος της σύνθετης

κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας. Οι τεχνολογίες εδώ αποτελούν ένα από τα περιβάλλοντα στο οποίο μπορούν να διερευνήσουν τα επίπεδα και τους τρόπους χρήσης της γλώσσας. Επιπλέον, οι τεχνολογίες αντιμετωπίζονται ως το νέο μέσο πρακτικής γραμματισμού που έχει δημιουργήσει και νέες γλωσσικές ιδιαιτερότητες. Έτσι, οι μαθητές αποκτούν γνώσεις για τη γλώσσα που αφορούν την «κειμενική ιδιαιτερότητα» των αποτελεσμάτων μιας μηχανής αναζήτησης αλλά και τις σημειωτικές ιδιαιτερότητες που μπορεί να υπάρχουν στα περιβάλλοντα του PowerPoint και του ιστολογίου.

Στο παράδειγμα αυτό, οι γνώσεις για τον κόσμο συνδέονται άμεσα με τις γνώσεις για τη γλώσσα. Ο κόσμος, λοιπόν, αντιμετωπίζεται ως ένα σύνθετο κοινωνικοπολιτισμικό σύμπαν το οποίο φέρει ποικίλες στάσεις απέναντι στα γλωσσικά ζητήματα. Έτσι, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τις στάσεις αυτές και προχωρούν στην κριτική ανάγνωσή τους. Οι τεχνολογίες εδώ αποτελούν το μέσο πρόσβασης στις γνώσεις για τον κόσμο, αν και δεν περιορίζονται μόνο σε αυτό.

Οι γραμματισμοί στους οποίους στοχεύει το γλωσσικό μάθημα του παραδείγματος είναι ποικίλοι. Ξεκινούν από το λειτουργικό γραμματισμό σχετικά με τη χρήση της γλώσσας σε ποικίλα επικοινωνιακά και κειμενικά περιβάλλοντα και προχωρούν στο επίπεδο της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και των πολυγραμματισμών. Επιπλέον, αναπτύσσονται σαφώς και στοιχεία νέων γραμματισμών, που αφορούν την γραφή και την ανάγνωση σε ψηφιακά περιβάλλοντα (συγγραφή σε περιβάλλον παρουσίασης και ιστολογία και ανάγνωση στο περιβάλλον μηχανής αναζήτησης). Φαίνεται λοιπόν πως δίνεται μεν έμφαση στα στοιχεία του νέου γραμματισμού αλλά δεν παραμελούνται και οι υπόλοιποι.

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



Σχήμα 4

Το **εγγράμματο υποκείμενο** που δημιουργείται μέσω αυτής της διδασκαλίας (και το οποίο βρίσκεται στο κέντρο του ρόμβου), είναι σαφώς διαφορετικό απ' ότι στις άλλες περιπτώσεις. Ο μαθητής αποκτά επικοινωνιακή και κειμενική ικανότητα, σε συνδυασμό με κριτική ικανότητα απέναντι στις αντιλήψεις που αφορούν τη γλώσσα. Επιπλέον, αποκτά και στοιχεία του νέου γραμματισμού, ιδιαίτερα σε σχέση με τις κειμενικές ιδιαιτερότητες των ψηφιακών μέσων. Ο μαθητής ενεργοποιείται και ερευνά, μαθαίνει πώς να συνεργάζεται στα πλαίσια μιας ομάδας και, τελικά, μαθαίνει «πώς να μαθαίνει».

Στην επόμενη ενότητα, τα ζητήματα διδακτικής τίθενται πιο αναλυτικά, ανά διδακτικό αντικείμενο. Οι άξονες ανάγνωσης των διδακτικών πρακτικών, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω, αποτελούν καλό οδηγό για τη συστηματικότερη προσπέλαση των ποικίλων επιστημονικών προσεγγίσεων που ακολουθούν.

[ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙ]: Διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων και ΤΠΕ

Σύνδεση με το Ειδικό Μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.):

Βασικές αρχές στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Λογοτεχνίας, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας και της Ιστορίας. Επιδιώκεται να τονιστεί η συνάφεια με τις ΤΠΕ.

- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατανοήσουν βασικές κατακτήσεις στη διδακτική του κάθε διδακτικού αντικειμένου με την αξιοποίηση των ΤΠΕ.
- Θα πρέπει να μπορούν να συνδέουν τις κατακτήσεις αυτές με τη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ.
- Θα πρέπει να κατανοήσουν, κυρίως, τις κοινές διδακτικές αρχές που διαπερνούν τις επιστημονικές αναζητήσεις των φιλολογικών μαθημάτων.

1. Εισαγωγή

Στην ενότητα αυτή εξετάζεται το θεωρητικό πλαίσιο για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Η περιδιάβαση στην ιστορία του οικείου επιστημονικού κλάδου κρίνεται απαραίτητη, καθώς η θεώρησή μας βασίζεται στην πεποίθηση ότι πρέπει να αποφευχθεί η προσέγγιση του κάθε λογισμικού ως ουδέτερου περιβάλλοντος, που δεν απομένει παρά να το εφαρμόσουμε στην τάξη ερήμην της διδακτικής του αντικειμένου.

Η ενότητα χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια, πέραν της εισαγωγής, που εξετάζουν χωριστά την αξιοποίηση των ΤΠΕ σε κάθε συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο:

- *ΤΠΕ και γλώσσα*
- *ΤΠΕ και λογοτεχνία*
- *ΤΠΕ και αρχαία ελληνική γραμματεία και γλώσσα*
- *ΤΠΕ και ιστορία*

Σε κάθε κεφάλαιο τίγονται ζητήματα που άπτονται της διδακτικής, της ιστορίας και της ιδεολογίας της αξιοποίησης των ΤΠΕ στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο.

2. Θεωρητικό πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας και αξιοποίηση των ΤΠΕ

Δημήτρης Κουτσογιάννης

Με το παρόν κείμενο επιχειρούμε να αναδείξουμε μέρος της πολυπλοκότητας του θέματος γλωσσική εκπαίδευση και νέες τεχνολογίες (Κουτσογιάννης 2004β). Η πολυπλοκότητα αυτή οφείλεται εν πολλοίς στο γεγονός ότι ο Η/Υ δεν είναι πια να υπολογιστικό μηχάνημα, αλλά είναι σε σημαντικό βαθμό ένα μέσο για γράψιμο, διάβασμα και επικοινωνία· ένα μέσο πρακτικής γραμματισμού, δηλαδή. Πριν όμως θίξουμε τη σχέση ΤΠΕ και γλωσσικής διδασκαλίας, θα παρουσιάσουμε συνοπτικά τις τάσεις της επιστημονικής έρευνας που έχουν σχέση με τη διδασκαλία της γλώσσας και θα επιχειρήσουμε μια σύντομη σύνδεση των αναζητήσεων αυτών με τη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ.

2.1 Οι αρχικές αναζητήσεις: θεωρητικό πλαίσιο και ο υπολογιστής ως δάσκαλος

Μετά από το τέλος του Β' Παγκόσμιου πολέμου αρχίζουν να μπαίνουν οι βάσεις για τη δημιουργία μιας μεταβιομηχανικής Αμερικής ως παγκόσμιας δύναμης. Οι επενδύσεις στην τεχνολογία και ιδιαίτερα στην πολεμική τεχνολογία ήταν μία από τις προτεραιότητες που επιλέχθηκαν με στόχο την παγκόσμια επικράτησή της και κυρίως την εξουδετέρωση της μεγάλης αντιπάλου της εποχής, της Σοβιετικής Ένωσης. Η εκτόξευση του πρώτου πυραύλου από την τότε Σοβιετική Ένωση στο διάστημα (1957) προκάλεσε πραγματικό σοκ στις ΗΠΑ (Sputnic Shock) και είναι ένα επιμέρους επεισόδιο με πολύ σημαντικές επιπτώσεις και στην εκπαίδευση, αφού οδήγησε σε ριζικές αλλαγές τόσο τα προγράμματα σπουδών όσο και την εκπαιδευτική πολιτική, γενικότερα. Η επένδυση πολλών κρατικών ή και ιδιωτικών κεφαλαίων στην τεχνολογία προς την κατεύθυνση της πολιτικής - τεχνολογικής επικράτησης των ΗΠΑ έδωσε τη δυνατότητα, παράλληλα με την έμφαση προς τις θετικές επιστήμες, να ενισχυθεί η έρευνα και στον τομέα της διδασκαλίας των γλωσσών και ιδιαίτερα των ξένων γλωσσών, για ευνόητους πολιτικούς λόγους (Hawisher et al. 1996).

Οι πρώτες αυτές προσπάθειες δεν μπορούσαν παρά να στηριχθούν στα επιστημονικά παραδείγματα της εποχής, τον συμπεριφορισμό ως προς τη μάθηση (βλ. Γενικό Μέρος, Ενότητα 2.1) και τον δομισμό ως προς τη μελέτη της γλώσσας, θεωρητικές προσεγγίσεις που συνυπήρχαν μέσω κυρίως του αμερικάνικου δομισμού. Οι προσεγγίσεις αυτές αποτέλεσαν το υπόβαθρο στο οποίο στηρίχτηκαν οι πρώτες απόπειρες αξιοποίησης των υπολογιστών στη διδασκαλία των γλωσσών.

Σύμφωνα με τη θεωρία του συμπεριφορισμού –που παρείχε το θεωρητικό πλαίσιο της «μάθησης της γλώσσας»– ο ανθρώπινος οργανισμός είναι ικανός να αναπτύξει ευρεία γκάμα συμπεριφορών. Για να επιτευχθεί αυτό απαιτείται αρχικά ένα ερέθισμα, μέσω του οποίου θα προκληθεί η συμπεριφορά, το ερέθισμα αυτό οδηγεί σε μια απάντηση-αντίδραση, η οποία μπορεί να είναι η επιθυμητή ή όχι. Στην πρώτη περίπτωση η συμπεριφορά επαινείται, στη δεύτερη η διαδικασία επαναλαμβάνεται. Η ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς (π.χ. έπαινος) είναι εξαιρετικά σημαντική, γιατί οδηγεί στην ικανοποίηση των σπουδαστών, στην επανάληψή της και κυρίως γιατί θα αποβεί συνήθεια, που αποτελεί και τον τελικό στόχο της όλης διαδικασίας (Richards & Rodgers 1986, 50).

Το περιεχόμενο της διδασκαλίας προσδιοριζόταν από τις θεωρητικές βάσεις του δομισμού, κυρίαρχο γλωσσολογικό ρεύμα κατά την περίοδο εκείνη. Με δεδομένο το γεγονός ότι στη γλωσσολογία η περιγραφή της γλώσσας άρχιζε από το φωνολογικό επίπεδο και κατέληγε στο επίπεδο της πρότασης, θεωρήθηκε ότι αυτή ήταν η ενδεδειγμένη πορεία και στη γλωσσική διδασκαλία. Από τη στιγμή, επίσης, που προτεραιότητα είχε ο προφορικός λόγος, αυτό θεωρήθηκε ως ενδεδειγμένο και στην περίπτωση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών. Οι διάλογοι, επομένως, και οι ασκήσεις σε επίπεδο πρότασης αποτελούσαν τη βάση της διδασκαλίας, προσέγγιση που είναι γνωστή ως *audio-lingual* στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Η θέση της τεχνολογίας στην αντίληψη αυτή είχε σημαντικό ρόλο και αξιοποιήθηκε πολύ το μαγνητόφωνο, το οποίο παρείχε τα απαραίτητα γλωσσικά πρότυπα. Τα γλωσσικά εργαστήρια, στηριγμένα στη χρήση του μαγνητοφώνου, είχαν επίσης σημαντική θέση στα μαθήματα. Παρείχαν τη δυνατότητα ανεξάρτητης εξάσκησης, χωρίς τους χρονικούς περιορισμούς των τυπικών μαθημάτων (Richards & Rodgers *ό.π.*, 57).

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

Με ανάλογη οπτική προσεγγίστηκε και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, όπου έμφαση δινόταν και πάλι στην εξάσκηση σε επίπεδο πρότασης και στην ανατροφοδότηση (κυρίως θετική), με στόχο να μάθει το παιδί τις δομές της γλώσσας (Μήτσης 1996). Στην προκειμένη, βέβαια, περίπτωση δεν πρέπει να υποτιμάται ο σημαντικός ρόλος της ρυθμιστικής παράδοσης (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης 1997), η οποία επηρέαζε σημαντικά τις ισχύουσες έως και τη δεκαετία του 1960 διδακτικές πρακτικές. Αυτό συνέβαινε περισσότερο σε εκπαιδευτικά συστήματα, όπως το ελληνικό, με τη γνωστή έμφαση στο παρελθόν και την τυπολατρία.

Στον τομέα της *ανάγνωσης* η βαρύτητα δινόταν στην καλλιέργεια της ικανότητας για «σπάσιμο του κώδικα», για κατανόηση, δηλαδή, του γραπτού λόγου. Η προσέγγιση που ακολουθήθηκε, γνωστή ως «phonics», επικεντρωνόταν στη μεμονωμένη αντιστοίχιση γράμματος-φωνής έξω από οποιοδήποτε πλαίσιο που μπορεί να ενταχθεί η ανάγνωση. Στον τομέα της *παραγωγής γραπτού λόγου* στο μάθημα της μητρικής γλώσσας μεγάλη διάδοση είχε η θεωρία των τριών σταδίων. Ως πρώτο στάδιο θεωρούνταν η *προετοιμασία* (planning, pre-writing) για γράψιμο. Πολλές έρευνες της δεκαετίας του 1960 στις ΗΠΑ προσπαθούσαν να αποδείξουν τη σπουδαιότητα του σχεδιασμού στην παραγωγή γραπτού λόγου. Ως δεύτερο στάδιο θεωρούνταν το *γράψιμο* (writing) και ως τρίτο η *επανεξέταση* (revision) του τελικού γραπτού προϊόντος. Ιδιαίτερη βαρύτητα στη διδασκαλία του γραπτού λόγου δινόταν στη βελτίωση των επιφανειακών χαρακτηριστικών του μαθητικού κειμένου και στο τελικό γραπτό προϊόν, για τη βελτίωση του οποίου αρκούσε η γνώση των γλωσσικών δομών, της ορθογραφίας και της στίξης. Η αξιολόγηση του γραπτού λόγου συνήθως γινόταν μέσω της απλής διόρθωσης αυτών των επιφανειακών λαθών από τον εκπαιδευτικό και της επιστροφής των «διορθωμένων» γραπτών στους μαθητές, χωρίς κάποια άλλη συζήτηση πάνω στις γλωσσικές ιδιαιτερότητες των γραπτών τους.

Οι αντιλήψεις αυτές, οι οποίες ήταν οι κυρίαρχες στις ΗΠΑ μέχρι και τη δεκαετία του 1960, παρ' ότι είχαν αρχίσει πλέον να αμφισβητούνται επιστημονικά, αποτέλεσαν το υπόβαθρο στο οποίο στηρίχτηκαν και τα πρώτα προγράμματα σε υπολογι-

στή. Οι πρώτες αυτές απόπειρες αξιοποίησης της τεχνολογίας στη γλωσσική εκπαίδευση προσδιόρισαν σε μεγάλο βαθμό και τον τρόπο αξιοποίησης της υπολογιστικής τεχνολογίας στη διδασκαλία της γλώσσας μέχρι και σήμερα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι από αυτές τις πρώτες αλλά και τις συναφείς απόπειρες που ακολούθησαν μέχρι και σήμερα αναδύθηκε μια κυρίαρχη αντίληψη η οποία εκδηλώθηκε με την ανάπτυξη δύο ή τριών κύριων κατηγοριών εκπαιδευτικού λογισμικού. Στο πλαίσιο αυτό ο υπολογιστής γίνεται αντιληπτός ως υπομονετική διδακτική μηχανή που αναλαμβάνει τον ρόλο της διδασκαλίας ή (και) της εξάσκησης των μαθητών με σκοπό την καλύτερη μάθηση των γλωσσικών δομών. Η βαρύτητα δίνεται ακριβώς στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού κλειστού τύπου (βλ. [Ενότητα IV, κεφ. 2](#)) με τον διττό αυτό ρόλο: προγράμματα εξάσκησης (Drill and Practice) και προγράμματα διδασκαλίας (Tutorials) με παράλληλη εξάσκηση.

Ο υπολογιστής, λοιπόν, ως υπομονετικός δάσκαλος παρέχει την ύλη σε μικρές ενότητες στον μαθητή: ενισχύει την επιτυχία με έπαινο και σε περίπτωση αποτυχίας του παρέχει την κατάλληλη ανατροφοδότηση, έτσι ώστε να οδηγηθεί (ο μαθητής) στην κατανόηση του προβλήματος και στην επιλογή της ορθής απάντησης. Επιπλέον, έχει τη δυνατότητα να αξιολογεί τον ασκούμενο και να πληροφορεί έτσι τον φυσικό του δάσκαλο για την πορεία του. Το κίνημα αυτό γνωστό ως CAI (Computer Assisted Instruction) ή, προκειμένου για τη γλώσσα, Computer Assisted Language Learning (CALL), στηρίχτηκε κατά τις πρώτες του αναζητήσεις στις αρχές της προγραμματισμένης διδασκαλίας, όπως εκφράστηκαν από το κίνημα του συμπεριφορισμού και το κίνημα της γλωσσολογικής σχολής του δομισμού. Στο πλαίσιο της λογικής του CALL, ο υπολογιστής αποτελούσε επιπλέον μέσο για καλύτερη αφομοίωση της «ύλης» και τη διευκόλυνση του διδάσκοντος. Ως πλεονεκτήματα επισημαίνονται μεταξύ άλλων: η δυνατότητα αυτονομίας στη μάθηση, γεγονός που διευκολύνεται από τις δυνατότητες αλληλεπίδρασης που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες: η παραστατικότητα στην παρουσίαση· η ποικιλία στον τρόπο μετάδοσης της διδασκόμενης ύλης και η έλξη που ασκεί το εκπαιδευτικό λογισμικό στα παιδιά.

Ο ρόλος των μαθητών και των εκπαιδευτικών είναι συγκεκριμένος. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το μηχανήμα στο πλαίσιο των ορίων που θέτει το λογισμικό, όρια τα οποία είναι συνήθως περιορισμένα. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι επίσης συγκεκρι-

Ο υπολογιστής ως δάσκαλος

Οι ρόλοι μαθητών / εκπαιδευτικών

κριμένος και περιορίζεται στην αναζήτηση του λογισμικού, στην επιβολή της τάξης στη σχολική αίθουσα και στην παρακολούθηση της επίδοσης των μαθητών μέσω των στατιστικών στοιχείων που τους παρέχει το συγκεκριμένο λογισμικό.

Η αντίληψη αυτή, παρ' ότι εκφράζει ξεπερασμένες συμπεριφοριστικές και δομιστικές αντιλήψεις για τη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή και παρ' ότι εγκαταλείφθηκε πολύ νωρίς από την επιστημονική κοινότητα, εξακολουθεί να έχει ακόμη αρκετή διάδοση στη χώρα μας και σε πολλές άλλες χώρες μέχρι και σήμερα. Από τη στιγμή που η βαρύτητα δίνεται σχεδόν αποκλειστικά στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού και στην περαιτέρω αξιοποίησή του στο σχολείο, η τεχνολογία θεωρείται κάτι επιπρόσθετο, ένα εξαιρετικά σύγχρονο υποστηρικτικό μέσο, προκειμένου να γίνει αποτελεσματικότερη η αφομοίωση της «διδασκτέας ύλης». Τα πολυμέσα είναι η τεχνολογία που έδωσε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 νέα πνοή στην κατηγορία αυτή λογισμικού, αφού επιχειρήθηκε η αναζωογόνηση μιας ξεπερασμένης διδακτικής οπτικής με την αξιοποίηση μιας νέας τεχνολογικής πλατφόρμας. Η χρήση τέτοιων λογισμικών πολλές φορές στηρίζεται στην αντίληψη της τεχνολογίας ως μέσου εντυπωσιασμού και προσέλκυσης του ενδιαφέροντος των παιδιών, κάτι που, όπως γνωρίζουμε, θα διαρκέσει μόνο για λίγο.

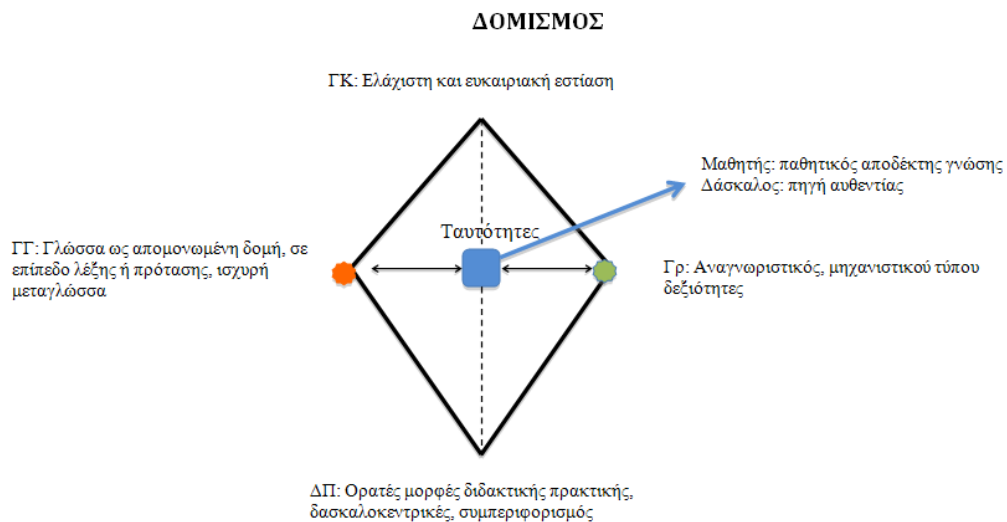
👉 Ας δούμε ένα υποθετικό παράδειγμα:

Οι μαθητές καλούνται σε μια οθόνη να συμπληρώσουν τα κενά σε προτάσεις για να ασκηθούν στην κλίση του ρήματος. Η άσκηση αυτή έχει ως σκοπό περισσότερο την απόκτηση μηχανιστικών δεξιοτήτων πάνω σε γραμματικές γνώσεις, κάτι που γίνεται αποκλειστικά σε επίπεδο πρότασης, σύμφωνα με τις αρχές του δομισμού. Το λογισμικό δίνει συγκεκριμένα όρια επιλογών στους μαθητές. Αν ο μαθητής επιλέξει κάποια λάθος λέξη, τότε ο ήρωας του λογισμικού θα τον παροτρύνει να προσπαθήσει και πάλι, ενώ αν επιλέξει αμέσως τη σωστή λέξη, τότε τον επιβραβεύει.

Η οπτική αυτή στη διδασκαλία αντιστοιχεί σε αδρές γραμμές με την πρώτη διδακτική οπτική στο πλαίσιο παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας, όπως τη συζητήσαμε στην [Ενότητα I, κεφ. 2.4 "Η διδασκαλία ως διαδικασία διαμόρφωσης εγγράμματων ταυτοτήτων"](#). Συνοπτικά, με βάση το θεωρητικό μοντέλο που παρουσιάστηκε στο κεφ. 2.5 της ίδιας ενότητας, μπορούμε να εντοπίσουμε τα εξής:

- Μελέτη της γλώσσας στο επίπεδο της πρότασης
- Έμφαση στις δομές της γλώσσας και στην απόκτηση της ορολογίας (μεταγλώσσα) που τις περιγράφουν

- Γλώσσα απομονωμένη από το κειμενικό/κοινωνικό/πολιτισμικό συγκείμενο
- Απόκτηση της ανάγνωσης μέσα από το «σπάσιμο του κώδικα» – φωνηματική προσέγγιση
- Γράψιμο με τρία στάδια: προετοιμασία – γράψιμο –επανεξέταση (για τη βελτίωση επιφανειακών χαρακτηριστικών)



Σχήμα 5

2.2 Η έντονη επιστημονική ζύμωση στις δεκαετίες του 1970 και 1980 και οι συνέπειές της στην αξιοποίηση των ΤΠΕ

Η έμφαση σε αυτό που αποκαλούμε σήμερα παραδοσιακό γραμματισμό, γνωστό ως «βασικά» (basics) στον αγγλοσαξονικό κόσμο, τον οποίο περιγράψαμε στην προηγούμενη ενότητα, δεν αρκούσε από τη στιγμή που οι ΗΠΑ και ο υπόλοιπος δυτικός κόσμος εισέρχονταν σταδιακά στο μεταβιομηχανικό στάδιο παραγωγής και οικονομικής ανάπτυξης. Αυτό σημαίνει ότι οι καλλιεργούμενες δεξιότητες της ανάγνωσης και γραφής δεν αρκούσαν για το είδος των πολιτών που η νέα οικονομία και κοινωνία απαιτούσε. Η νέου τύπου οικονομία που αρχίζει σταδιακά να απαιτεί νέου είδους πολίτες είναι προφανές πως έχει ανάγκη και από νέες θεωρίες. Σε ένα τέτοιο ερμηνευτικό πλαίσιο είναι πιο εύκολο να κατανοήσουμε τις έντονες επιστημονικές και τεχνολογικές αναζητήσεις των κρίσιμων δεκαετιών του 1970 και 1980. Θα δώσουμε πολύ επιγραμματικά στη συνέχεια κάποιες τέτοιες εξελίξεις και θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας σε αυτές που επηρέασαν σημαντικά την αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Είναι γεγονός ότι κατά την περίοδο που συζητάμε παρατηρούνται έντονες επιστημονικές αναζητήσεις οι οποίες χαρακτηρίζονται από μια μετατόπιση του επιστημονικού παραδείγματος από το μικροεπίπεδο στο μακροεπίπεδο σε πλήθος επιστημονικών κλάδους και πεδία. Ιδιαίτερη βαρύτητα για το θέμα μας έχουν οι εξελίξεις στον χώρο της γλωσσολογίας. Μετά από την απόρριψη των απόψεων του συμπεριφορισμού για την κατάκτηση της γλώσσας από τον Chomsky (1959) και τη μεταφορά του ενδιαφέροντος στη *γλωσσική ικανότητα*, με την ανάπτυξη νέων κλάδων της γλωσσολογίας δίνεται παράλληλα ιδιαίτερη έμφαση στη *γλωσσική ποικιλότητα* (κοινωνιογλωσσολογία), στη μελέτη ευρύτερων, πέραν της πρότασης, γλωσσικών μονάδων (κείμενο - κειμενογλωσσολογία), αλλά και στην προσέγγιση της γλώσσας σε επίπεδο λόγου (πραγματολογία, ανάλυση λόγου). Οι εξελίξεις αυτές συνέβαλαν σημαντικά στη στροφή προς ολιστικές αντιλήψεις στη διδασκαλία της γλώσσας, στην έμφαση στο κείμενο και στον ιδιαίτερο ρόλο του συγκεκριμένου (context) και της περιστασης επικοινωνίας.

Προς αυτή την κατεύθυνση ιδιαίτερα σημαντική ήταν η συμβολή των απόψεων των Halliday και Hymes. Από τη δεκαετία του 1960 ήδη ο M.A.K. Halliday κατέβαλε σοβαρές προσπάθειες στη Μ. Βρετανία να εισαγάγει στη διδασκαλία της γλώσσας την κειμενική διάσταση και να επισημάνει τον σημαντικό ρόλο του συγκεκριμένου (context). Παράλληλα, άρχισε να προσεγγίζει το σύνολο της διδασκαλίας στο σχολείο από την οπτική της γλώσσας, δίνοντας βαρύτητα στην ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων που έχει ο σχολικός λόγος. Πρόκειται για σκέψεις που βρήκαν ευρεία εφαρμογή από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και ύστερα στο ρεύμα που είναι γνωστό ως «διδασκαλία με βάση τα κειμενικά είδη» στην Αυστραλία.

Σημαντική είναι και η συνεισφορά του Hymes (1971) ο οποίος εισήγαγε την έννοια της «επικοινωνιακής ικανότητας». Επισημάνει ότι η ικανότητα χρήσης της γλώσσας δεν εξαρτάται μόνο από την κατοχή του γλωσσικού συστήματος, αλλά επηρεάζεται σημαντικά και από καταστασιακές και εξωγλωσσικές κοινωνικοπολιτισμικές παραμέτρους. Η συνολική ικανότητα που διαθέτουν οι ομιλητές όχι μόνο να παράγουν και να κατανοούν γραμματικά ορθό-αποδεκτό λόγο, αλλά και να τον προσαρμόζουν κατάλληλα στην εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας αποκλήθηκε από τον Hymes *επικοινωνιακή ικανότητα*. Η επικοινωνιακή ικανότητα δηλαδή εμπερικλείει τη *γλωσσική ικανότητα* (όρο που χρησιμοποίησε ο Chomsky (1965) και αφορά τη γνώση και κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος), αλλά δεν περιορίζεται μόνο σε αυτήν. Είναι

σαφές πως πρόκειται για μια μεγάλη στροφή που μετακινεί την έμφαση από τη δομή της γλώσσας στον ομιλητή ως παραγωγό λόγου, τονίζοντας τον ρόλο του εκάστοτε επικοινωνιακού πλαισίου. Οι επιστημόνες αυτές επηρέασαν σημαντικά και τη γλωσσική διδασκαλία, καθώς η έμφαση μετατοπίστηκε από τη μελέτη των γλωσσικών τύπων και δομών στη χρήση της γλώσσας σε αυθεντικά επικοινωνιακά πλαίσια (Χαραλαμπίδης 1999).

Οι απόψεις αυτές του Hymes έστρεψαν κατά την ίδια περίπου περίοδο (τέλη της δεκαετίας του 1970) την έρευνα προς την κατεύθυνση της μελέτης των εξωσχολικών γλωσσικών πρακτικών των παιδιών και προς την αναζήτηση της σχέσης των σχολικών με τις εξωσχολικές γλωσσικές πρακτικές. Ενδεικτική προς αυτή την κατεύθυνση είναι η έρευνα της Heath (1983), η οποία στηριζόμενη στο θεωρητικό πλαίσιο του Hymes, μελέτησε συστηματικά τη σχέση των εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού με τις σχολικές επιδόσεις. Πρόκειται για έρευνα που εγκαινιάζει πλήθος ανάλογων εθνογραφικού χαρακτήρα ερευνών, οι οποίες αναδεικνύουν τον σημαντικό ρόλο της πρωτογενούς γλωσσικής κοινωνικοποίησης των παιδιών και τη στενή της σχέση με τη μετέπειτα σχολική πορεία του κάθε παιδιού. Η έρευνα αυτή επιβεβαιώνει με άλλη θεωρητική αφετηρία ό,τι ο Bernstein επισήμανε ήδη από τη δεκαετία του 1960: τη στενή σχέση της πρωτογενούς γλωσσικής κοινωνικοποίησης με τη σχολική πορεία των παιδιών: παιδιά από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα έχουν καλύτερη σχολική πορεία σε σχέση με τα μη προνομιούχα.

Τέλος, ιδιαίτερη μνεία θα πρέπει να γίνει στη μετάφραση το 1978 της εργασίας του Vygotsky *Γλώσσα και σκέψη*, που αξιοποιήθηκε στη συνέχεια σημαντικά στην εκπαίδευση και τη γλωσσική διδασκαλία και συνδυάστηκε γόνιμα με τη σκέψη του Bruner. Είναι γνωστή η ευρεία διάδοση και χρήση των όρων *ζώνη της επικείμενης εξέλιξης* και *σκαλωσιά* (όρος του Bruner) από τις κονστρουκτιβιστικές θεωρίες της μάθησης (βλ. Γενικό Μέρος, ενότητα 2.1.) στον χώρο της παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ.

Οι επιστημονικές αυτές αναζητήσεις και το νέο μεταβιομηχανικό τοπίο που αναδύεται όλο και περισσότερο κατά την περίοδο αυτή, δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για μια ριζική ανατροπή των ως τότε αντιλήψεων σε θέματα γλωσσικής διδασκαλίας. Το νέο αυτό πλαίσιο είναι απαραίτητο, προκειμένου να γίνουν κατανοητές και οι αναζητήσεις στον χώρο της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία· για τον λόγο αυτόν

θα παρουσιαστεί εδώ με συντομία, πριν περάσουμε στην εκτενέστερη ενασχόληση με τις ειδικότερες αναζητήσεις που αφορούν τη σχέση γλωσσικής διδασκαλίας και ΤΠΕ.

2.2.1 Κινήματα προοδευτικής γλωσσοδιδασκαλίας

Στο πλαίσιο των γλωσσολογικών αναζητήσεων που περιγράφηκαν εν συντομία παραπάνω, αλλά και παράλληλων αναζητήσεων από τον χώρο της ψυχολογίας και παιδαγωγικής, αναπτύσσονται στις δεκαετίες του '70 και του '80 δύο σημαντικά γλωσσοδιδασκαλικά κινήματα στον αγγλοσαξονικό επιστημονικό χώρο που επιχειρούν να εισαγάγουν πολλά νέα δεδομένα στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Τα κινήματα αυτά είναι το «Whole Language» («η γλώσσα ως όλο») και το «Process Writing» («το γράψιμο ως διαδικασία»). Παρά τη διαφορετική τους αφετηρία, η κοινή εννοιολογική σύνταξη των δύο κινήματων οδήγησε στη σταδιακή συγχώνευσή τους, ενώ η διεξόδυσή τους υπήρξε τεράστια στον αγγλόφωνο, κυρίως, κόσμο, αλλά όχι μόνο.

α) Whole Language

Η «γλώσσα ως όλο» είναι ένα κίνημα που ξεκίνησε από τη Νέα Ζηλανδία στα τέλη της δεκαετίας του 1960. Η διάδοσή του στις αγγλόφωνες χώρες ήταν πολύ μεγάλη και δημιούργησε τον άλλο πόλο γύρω από τον οποίο συσπειρώθηκαν πολλοί εκπαιδευτικοί και ερευνητές, προκειμένου να αντιμετωπίσουν την παραδοσιακή αντίληψη στη διδασκαλία. Σήμερα, παρά την έντονη κριτική, εξακολουθεί να αποτελεί διεθνές κίνημα με ιδιαίτερη διάδοση, κυρίως στον αγγλοσαξονικό εκπαιδευτικό χώρο.

Πρόκειται για προσέγγιση που αντιτίθεται στις συμπεριφοριστικές αρχές μάθησης και τις δομιστικές γλωσσοδιδασκαλικές αντιλήψεις, που έδιναν βαρύτητα στη διδασκαλία απομονωμένων δεξιοτήτων με μηχανιστικό τρόπο.

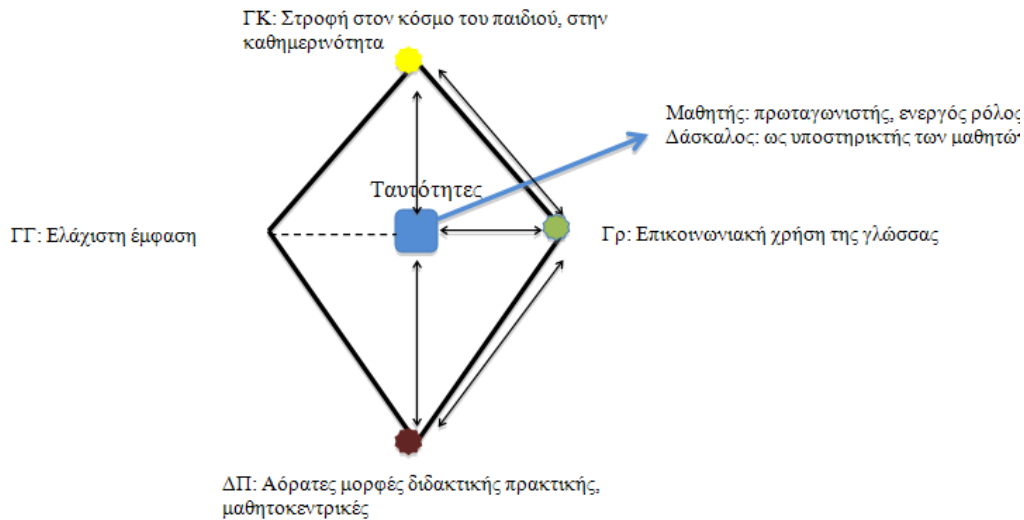
Το κίνημα παίρνει την ονομασία του από τη αντίληψη που υιοθετεί για τη γλώσσα, η οποία εκλαμβάνεται ως ένα αρραγές σύνολο και έτσι διδάσκεται, σε αντίθεση με ισχύουσες ως τότε πρακτικές διδασκαλίας, στο πλαίσιο της λογικής των οποίων η γλώσσα κατακερματίζεται και η έμφαση δίνεται στη διδασκαλία αποπλαι-

σιωμένων από τη χρήση παραδειγμάτων. Στον χώρο της μάθησης, υιοθετούνται καταρχήν οι κονστρουκτιβιστικές απόψεις του Piaget και της μάθησης μέσω της συμμετοχής (learning by doing) του Dewey (Cope & Kalantzis 2003, 4), ενώ από τη δεκαετία του 1980 και ύστερα εμφανής είναι και η επιρροή της κοινωνικής θεωρίας ως προς τη μάθηση του Vygotsky (1978) (Goodman 1992, 358).

Η ανάλυση των επικοινωνιακών συμβάντων (ποιος γράφει ή μιλάει σε ποιον, πού, πότε και γιατί) παίρνει σημαντική θέση στην προσέγγιση αυτή. Και στο πλαίσιο αυτό γίνεται αρκετά συχνά επίκληση στις πρώιμες θεωρητικές τοποθετήσεις του Halliday (1978), ότι η γλώσσα αξιοποιείται για την εξυπηρέτηση κοινωνικολειτουργικών αναγκών και ότι η γλωσσική ανάπτυξη σχετίζεται με την ανάγκη του παιδιού για επικοινωνία (Grabe & Kaplan 1996, 103-105). Από αυτή την άποψη η μάθηση/κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν παρά ως προέκταση της λειτουργικής δυνατότητας της γλώσσας και στον κόσμο του γραπτού λόγου, μια επέκταση δηλαδή των λειτουργιών της γλώσσας (Grabe & Kaplan ό.π., 103· Halliday ό.π., 57).

Επισημαίνεται ότι αυτή η «φυσική» διάσταση που έχει η διαδικασία κατάκτησης της προφορικής γλώσσας θα πρέπει να συνεχίζεται στο σχολείο και με την κατάκτηση του γραπτού λόγου και τονίζεται ότι δεν μπορεί να αποκόπτεται βίαια με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο. Αντίθετα, πρέπει να δημιουργούνται όλες οι προϋποθέσεις, ώστε το πλαίσιο να διατηρείται το ίδιο, για να μπορεί το παιδί να κατακτά κατά τρόπο φυσικό και τον σχολικό γραμματισμό.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ



Σχήμα 6 Ολιστικά μοντέλα: η επικοινωνιακή προσέγγιση

Είναι προφανές ότι το κίνημα αυτό δεν αποδέχεται τον τεμαχισμό της γλώσσας (φωνήματα, λέξεις, φράσεις κτλ.) κατά τη διδασκαλία της ούτε και υιοθετεί την κατανομή της σχολικής ύλης με μια τέτοια αφετηρία. Η προτεραιότητα δίνεται πάντα στο όλο, το οποίο δεν μπορεί να γίνει κατανοητό με την ανάλυσή του στα επιμέρους. Αποφεύγεται, επομένως, η αποσπασματική διδασκαλία και προτείνεται η ολική προσέγγιση, η έμφαση στην παραγωγή και κατανόηση αυθεντικών-αληθινών και όχι προκατασκευασμένων κειμένων για τη διδασκαλία κάποιου φαινομένου.

Αυτές, ωστόσο, οι εξελίξεις επηρέασαν σχετικά αργότερα (μετά από το δεύτερο μισό του 1980) τον τρόπο αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Η αντίληψη που επηρέασε άμεσα είναι η *γνωσιακή αντίληψη για το γράψιμο που αναπτύχθηκε στην αρχή στη Β. Αμερική και διαδόθηκε ιδιαίτερα στον αγγλοσαξονικό κόσμο μέσω του κινήματος «το γράψιμο ως διαδικασία».*

β) Γνωσιακές αντιλήψεις στη διδασκαλία του γραπτού λόγου και το γράψιμο ως διαδικασία

Από την αρχή της δεκαετίας του 1970 και ύστερα, και ως αποτέλεσμα της μετάβασης από τον συμπεριφορισμό στον χώρο της γνωσιακής ψυχολογίας, το κέντρο βάρους του επιστημονικού ενδιαφέροντος (στο πεδίο της διδασκαλίας του γραπτού λόγου) μεταφέρθηκε από το τελικό γραπτό προϊόν στη διαδικασία παραγωγής του. Από το

αποκλειστικό ενδιαφέρον, δηλαδή, του τι διδάσκει ο εκπαιδευτικός, στο τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια παραγωγής λόγου στους μαθητές· στο πώς π.χ. γράφουν, ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν, γιατί τις αντιμετωπίζουν και κατά προέκταση πώς είναι δυνατό να βοηθηθούν αποτελεσματικότερα. Στο πλαίσιο αυτών των αναζητήσεων ένα μεγάλο μέρος της έρευνας κατευθύνεται στην αναζήτηση του τρόπου παραγωγής κειμένων εκ μέρους των μαθητών («ικανών» και «λιγότερο ικανών») και κατά προέκταση στη διακρίβωση των δυσκολιών και των ιδιομορφιών που παρουσιάζουν (Kemp 1992).

Ανεξάρτητα από τις αντιρρήσεις που μπορεί να εκφραστούν ως προς την εγκυρότητα αυτών των μοντέλων, σημασία έχει να τονιστεί εδώ ότι άρχισε να αποσχολεί την επιστημονική κοινότητα ο μαθητής ως γράφων, οι ιδιομορφίες και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Το κίνημα αυτό επηρέασε αρκετά, ιδιαίτερα κατά τη δεκαετία του 1980, τις απόψεις για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου και κατά προέκταση τον αντίστοιχο σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών.

Αυτό που θα μπορούσαμε να πούμε πως διαμορφώθηκε ως ισχυρό ρεύμα στον χώρο της διδακτικής του μαθήματος, ως συνέπεια της ανωτέρω εξέλιξης, ήταν η αντίληψη πως το γράψιμο δεν είναι μια γραμμική διαδικασία και μια άπαξ ενέργεια. Θεωρήθηκε, δηλαδή, λαθεμένη η κλασική αντίληψη πως τα στάδια της παραγωγής γραπτού λόγου είναι τρία και μάλιστα ανεξάρτητα μεταξύ τους: προηγείται δηλαδή ο σχεδιασμός, ακολουθεί η γραφή των σκέψεων με βάση το σχεδιάγραμμα και στο τέλος, μετά την ολοκλήρωση της γραφής, ακολουθεί το στάδιο της διόρθωσης, που γίνεται κυρίως σε επίπεδο μικροδομής (στίξη, ορθογραφία κτλ.). Στα στάδια αυτά θεωρούνταν ως δεδομένη η χρονική ακολουθία της υλοποίησής τους.

Αντίθετα, η σχετική έρευνα επισήμανε πως το γράψιμο είναι μια διαδικασία που δεν ολοκληρώνεται δια μιας, αρκετά γνωστό αυτό στους ενήλικες που γράφουν, όπως και τα στάδια που προαναφέρθηκαν δεν υλοποιούνται κατά διαδοχική χρονική ακολουθία. Συνήθως, και ανάλογα με τον τρόπο που ο καθένας γράφει, το ένα στάδιο ενυπάρχει στο άλλο και επανέρχονται πολλές φορές κατά τη διάρκεια της γραφής. Κατά το γράψιμο, δηλαδή, πολλές φορές σταματάει κανείς να ελέγξει ό,τι έχει γράψει. Αν διαπιστώσει πως δεν εξυπηρετείται ο στόχος που είχε, τότε μπορεί, αν η απόκλιση είναι μικρή, να βελτιώσει τα όσα έχουν γραφεί, αν όμως είναι μεγάλη, να ξανασχεδιάσει σε μικρό ή μεγάλο επίπεδο το σύνολο του κειμένου του. Συμβαίνει δηλαδή

ένα είδος αλληλοεγκιβωτισμού των σταδίων και όχι γραμμικής χρονικής τους αλληλουχίας (Flower & Hayes 1981).

Η έρευνα επισήμανε (Scardamalia & Bereiter 1986) ότι αυτή η διαδικασία είναι αρκετά δύσκολο να ολοκληρωθεί με επιτυχία από όλους. Οι μαθητές, σε αντίθεση με τους έμπειρους γραφείς, δεν έχουν αναπτύξει δεξιότητες και κριτήρια ελέγχου του

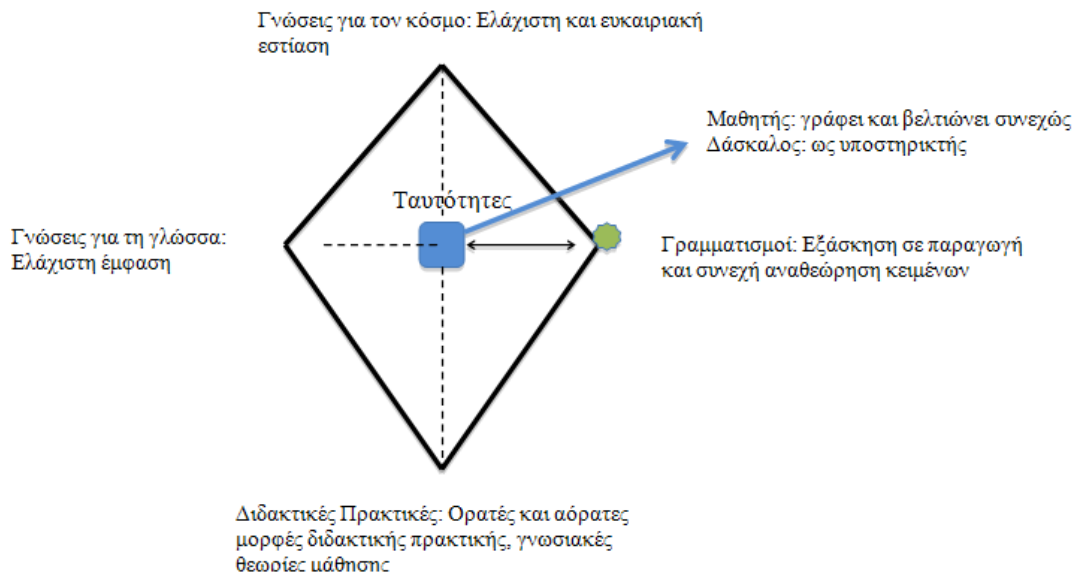
Ανατροπή της αντίληψης των τριών σταδίων για την παραγωγή κειμένων. Γράψιμο ως δυναμική διαδικασία στην οποία αλληλοεγκιβωτίζονται στάδια. Έμφαση στις συνεχείς αναθεωρήσεις των κειμένων των μαθητών από τους ίδιους με μεθοδικότητα και συστηματικότητα ως προς τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου.

κειμένου που παράγουν. Έτσι, όταν διαβάζουν το κείμενό τους, δεν μπορούν να εντοπίσουν εύκολα αν αυτό πληροί ή όχι τους στόχους και τις απαιτήσεις τού προς ανάπτυξη θέματος. Έχουν γι' αυτό ανάγκη από συστηματική βοήθεια, όχι τόσο για να αναπτύξουν και να ολοκληρώσουν μόνο το συγκεκριμένο κείμενο που παράγουν, όσο για να αναπτύξουν δεξιότητες πιο σύνθετες (μετα-γνωστικές), οι οποίες θα τους καταστήσουν ικανότερους γραφείς. Τονίζεται ότι η βοήθεια αυτή είναι αποτελεσματικότερη, όταν δίνεται

κατά τη διάρκεια της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν και, επομένως, αν αυτό είναι δυνατό να γίνει, κατά τη διάρκεια της παραγωγής λόγου.

Οι διαπιστώσεις αυτές, όπως είναι φυσικό, είχαν μεγάλες και σοβαρές επιπτώσεις στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος και, κυρίως, της διδασκαλίας του γραπτού λόγου. Κατά πρώτο λόγο αναθεωρήθηκε η μέχρι τότε ισχύουσα αντίληψη πως η διαδικασία παραγωγής λόγου υλοποιείται με τη γνωστή διόρθωση και επιστροφή των κειμένων στους μαθητές. Αντίθετα, θεωρήθηκε απαραίτητο να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να βελτιώνουν οι ίδιοι τα κείμενά τους, μετά, φυσικά, από μια κατάλληλη διδακτική μεθόδευση διόρθωσης, ώστε να γνωρίζουν τι θα βελτιώσουν και γιατί. Το γράψιμο, δηλαδή, κατά την αντίληψη αυτή, έπρεπε να πάρει τη μορφή μιας δυναμικής και όχι στατικής διαδικασίας. Κατά δεύτερο λόγο, επισημάνθηκε πως είναι απαραίτητο να παρέχεται βοήθεια και την ώρα που κυρίως την έχει ανάγκη ο μαθητής, κατά τη διάρκεια δηλαδή του γραψίματος και όχι μόνο εκ των υστέρων (για παραδείγματα σχετικών δραστηριοτήτων αλλά και για μια κριτική της αντίληψης που επικράτησε ότι τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου βελτιώνουν αυτομάτως την παραγωγή λόγου από τους μαθητές/τριες βλ. [Ενότητα III, κεφ. 3.2 "Προγράμματα επεξεργασίας κειμένου: Η ρευστότητα του κειμένου"](#)).

ΓΡΑΦΗ ΩΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ



Σχήμα 7. Τα βασικά στοιχεία του κινήματος «το γράψιμο ως διαδικασία» και η αποτύπωσή του με το μοντέλο του ρόμβου: Μετατόπιση ενδιαφέροντος από το τελικό γραπτό προϊόν στη διαδικασία παραγωγής του. Ο μαθητής ως γράφων, οι ιδιαιτερότητες και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει.

Τα κινήματα προοδευτικής παιδαγωγικής εκφράστηκαν στη χώρα μας μέσω της γνωστής ως *επικοινωνιακής* αντίληψης.¹⁹ Η ελληνική εκδοχή δεν έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου και στο *γράψιμο ως διαδικασία*, όσο στην καλλιέργεια της γλωσσικής ποικιλότητας στο πλαίσιο της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας. Η αντίληψη αυτή έχει ιδιαίτερη διάδοση στη χώρα μας, κυρίως κατά την τελευταία δεκαετία: από το 2000 και ύστερα είναι εμφανής η επιρροή της στα προγράμματα σπουδών και στα διδακτικά εγχειρίδια τόσο του Δημοτικού όσο και του Γυμνασίου (για τον ρόλο του διαδικτύου στη νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα βλ. στη συνέχεια [κεφ. 2.5.1 "Η νέα κειμενική πραγματικότητα"](#) αυτής της ενότητας).

¹⁹ Βλ. και Χατζησαββίδης 2010. Για μια σύντομη παρουσίαση της επικοινωνιακής προσέγγισης με παραδείγματα από τη διδακτική πράξη βλ. το 18ο βιβλίο της σειράς «Κλειδιά και Αντικλειδιά» από το Πρόγραμμα Μουσουλμανοπαίδων, στο <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book18/book18.pdf> (Ιορδανίδου & Σφυρόρα 2003).

2.3 Οι νέες θεωρητικές αναζητήσεις και ο υπολογιστής ως περιβάλλον εργασίας

Ο νέος όρος Computers and Composition, που από τις αρχές ήδη της δεκαετίας του 1980 κάνει την εμφάνισή του στις ΗΠΑ, εκφράζει τη στροφή από τα κλειστά συστήματα διδασκαλίας και την αντίληψη του υπολογιστή ως διδάσκοντος στον υπολογιστή ως μέσο εργασίας (Hawisher et al. 1996). Μέσω της στροφής αυτής εκφράζεται καταρχάς η κυριαρχία των ψυχολογικών αντιλήψεων στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, όπως αποτυπώθηκε κυρίως στο κίνημα *το γράψιμο ως διαδικασία* (process writing) (βλ. παραπάνω)· στη συνέχεια (από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και ύστερα), εκφράζονται οι επιπτώσεις των ραγδαίων επιστημονικών εξελίξεων στον χώρο της γλωσσολογίας που ανέδειξαν τη *σημασία της κοινωνικής διάστασης της γλώσσας*:

Ο υπολογιστής θεωρείται πλέον όχι μέσο διδασκαλίας αλλά περιβάλλον που διευκολύνει την αναζήτηση και τον πειραματισμό κατά το γράψιμο, τη συνεργατική μάθηση και την αποτελεσματικότερη συνεργασία μεταξύ μαθητών-δασκάλου, τη δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας εντός και εκτός σχολείου, στο πλαίσιο της προώθησης της κοινωνικής διάστασης της μάθησης και της γλώσσας.

Ο υπολογιστής ως περιβάλλον εργασίας

Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκε ιδιαίτερα η έρευνα και ο προβληματισμός για τη χρησιμότητα των προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, των τοπικών δικτύων επικοινωνίας, του υπερκειμένου στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές του 1990 και φυσικά του διαδικτύου από το 1990 και ύστερα. Μεγάλο μέρος της λογικής αυτής έχει εισαχθεί σε πολλά δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα, που επιδιώκουν την αξιοποίηση των υπολογιστών στη γλωσσική διδασκαλία.

Τα περιβάλλοντα που χρησιμοποιήθηκαν από το 1980 μέχρι σήμερα, στο πλαίσιο των θεωρητικών αντιλήψεων που μόλις περιγράψαμε, είναι πολλά. Πρόκειται κυρίως για περιβάλλοντα *ανοιχτά*, όπου παρέχεται το πλαίσιο για να διευκολυνθεί η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και η μετατροπή της τάξης σε χώρο κοινωνικού προβληματισμού, ανταλλαγής απόψεων, αξιοποίησης του διαδικτύου για άντληση και αξιοποίηση ποικίλου αυθεντικού υλικού κτλ.

Θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τέσσερα είδη λογισμικού που αξιοποιούνται κατά και μετά την περίοδο του 1980 μέχρι και σήμερα [Για μια πιο λεπτομερή παρουσίαση και ανάλυση λογισμικών με παραδείγματα βλ. [Ενότητα IV](#)]:

1. Όπως ήδη αναφέρθηκε, στο πλαίσιο της παραπάνω προβληματικής αναπτύχθηκε ιδιαίτερα η έρευνα και ο προβληματισμός για τη χρησιμότητα *προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου* (και αργότερα και του *διαδικτύου*) στη διδασκαλία του γραπτού λόγου (βλ. και [Ενότητα III. Χρήση βασικών εργαλείων πληροφορικής στα φιλολογικά μαθήματα](#)).

2. Η επιστημονική στροφή προς τον μαθητή ως παραγωγό λόγου, παράλληλα με τις άλλες επιστημονικές αναζητήσεις που αποδομούσαν τις παραδοσιακές αντιλήψεις, είναι φυσικό να μεταφράζεται και σε νέες αναζητήσεις στην κατασκευή λογισμικού για τη γλωσσική διδασκαλία. Πρόκειται για λογισμικά που δε λειτουργούν πλέον ως μέσα καθοδηγούμενης διδασκαλίας (όπως π.χ. τα προγράμματα εξάσκησης και πρακτικής) αλλά ως περιβάλλοντα εργασίας, υποστηρικτικά του γράφοντα μαθητή, δηλαδή για *προγράμματα υποστήριξης της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου* (writing process).

3. Στην ίδια κατηγορία ανήκουν και τα *προγράμματα προσομοίωσης* π.χ. προγράμματα που δίνουν στα παιδιά διάφορους ρόλους, του δημοσιογράφου, του αρχαιολόγου, του γεωλόγου κτλ. και μέσω της συμμετοχής τους εξοικειώνονται με την αντίστοιχη επιστημονική ορολογία και έχουν ευκαιρίες για χρήση αυθεντικού γλωσσικού υλικού.

3. Τέλος, παράλληλα με την κατασκευή υποστηρικτικού λογισμικού, ιδιαίτερη έμφαση άρχισε να δίνεται κατά τα τελευταία χρόνια –και ως συνέπεια της επανεξέτασης του ρόλου της γραμματικής στη διδασκαλία– στην αξιοποίηση των *σωμάτων κειμένων* και των *ηλεκτρονικών λεξικών* στη διδασκαλία της γλώσσας (βλ. [Ενότητα IV, κεφ. 5](#)). Πρόκειται για προσπάθειες που επαναφέρουν το ζήτημα της διδασκαλίας των γλωσσικών δομών ή της γλωσσικής ενημερότητας, καλύτερα, με μια πιο επικοινωνιακή (όσο οξύμωρο και αν φαίνεται) λογική.

Κλείνοντας την ενότητα αυτή είναι καλό να επισημανθεί ότι η αξιοποίηση της επικοινωνιακής τεχνολογίας στη δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας απαιτεί τα ονομαζόμενα *ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα* ή τα προγράμματα τύπου μικρών εργασιών (project) (βλ. και Γενικό Μέρος, ενότητα 2.2). Στο πλαίσιο των προγραμμάτων αυτών υπάρχει μεν προκαθορισμένη αντίληψη ως προς τη γλωσσική

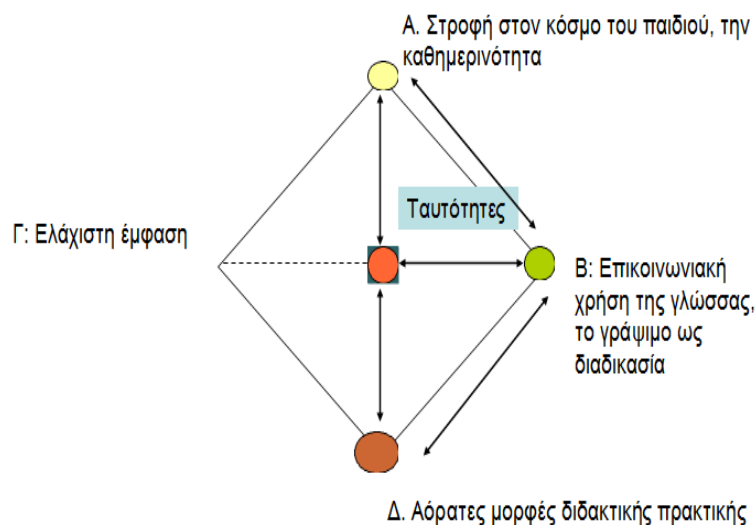
διδασκαλία, στηριγμένη σε σύγχρονο γλωσσολογικά και παιδαγωγικά θεωρητικό υπόβαθρο, δεν υπάρχει όμως συγκεκριμένη και αυστηρά προκαθορισμένη ύλη. Το γεγονός αυτό απαιτεί αυξημένη πρωτοβουλία από τον διδάσκοντα, σχετική εμπειρία, γιατί πρόκειται για εξαιρετικά απαιτητική διδακτική πρακτική, και επομένως πολύ καλό θεωρητικό εξοπλισμό. Αυτού του είδους η φιλοσοφία, βέβαια, δεν έχει καμία σχέση με τα κλασικά προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας που έχουν ως άξονά τους τα εγχειρίδια διδασκαλίας, κύρια χαρακτηριστικά των οποίων είναι η γραμμικότητα και η αυστηρή οργάνωση στην παρουσίαση της ύλης.

Βέβαια, αυτό δε σημαίνει πως ακόμα και στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού συστήματος, όπως το ελληνικό, δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι ΤΠΕ ως περιβάλλοντα εργασίας. Απαιτείται η άρτια ενημέρωση των εκπαιδευτικών απέναντι στα θέματα αυτά, η σωστή οργάνωση του μαθήματος και η εκμετάλλευση όλων των ευκαιριών που δίνονται στα σχολικά πλαίσια (τυπικές, ημιτυπικές και άτυπες πρακτικές γραμματισμού) προς την κατεύθυνση αυτή.

Η δημιουργία, επομένως, προγραμμάτων σπουδών που θα αξιοποιούν κατά τον μέγιστο δυνατό τρόπο τις ΤΠΕ για δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας δεν εξαρτάται μόνο από την τεχνολογία που χρησιμοποιείται. Εξαρτάται κυρίως από τη γνώση των αρχών της σύγχρονης γλωσσοδιδακτικής επιστήμης και από την εντωμεταξύ σχετική εμπειρία που έχει αποκτηθεί.

2.4 Πρόσφατες επιστημονικές αναζητήσεις

Μέχρι και τη δεκαετία του 1980 επικρατούσαν, όπως είδαμε, σε αρκετές αγγλόφωνες χώρες, τα διάφορα κινήματα «προοδευτικής παιδαγωγικής» και οι «ρομαντικές απόψεις» για τη διδασκαλία της γλώσσας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Carter 1996). Βαρύτητα δινόταν στη χρήση της γλώσσας και στην ενίσχυση των παιδιών να ανακαλύψουν τη δική τους «αυθεντική έκφραση» και «δημιουργικότητα». Πρόκειται για μια «φιλελεύθερης» λογικής ενίσχυση της διαφορετικότητας, στο πλαίσιο του παιδοκεντρικού προοδευτισμού (Stubbs 1990). Σε αυτήν την κατεύθυνση αυτή εντάσσονται κυρίως τα κινήματα *Whole Language* (ολιστική αντίληψη για τη γλώσσα) και *Process Writing* (το γράψιμο ως διαδικασία), τα οποία παρουσιάσαμε παραπάνω (κεφάλαιο 2.2).



Σχήμα 8 Ο λόγος των ολιστικών αντιλήψεων σε σχήμα ρόμβου (β. παραπάνω κεφάλαιο 2.2)

Οι προσεγγίσεις αυτές υποβάθμιζαν, όπως είναι προφανές, την ενασχόληση με την ίδια τη γλώσσα και οδήγησαν όχι μόνο στο να μην αποκτούν οι μαθητές γνώσεις για τη γλώσσα ως σύστημα και ως κοινωνικό φαινόμενο, αλλά και στο να αποφοιτούν από τα πανεπιστήμια γενιές εκπαιδευτικών με παντελή άγνοια των θεμάτων αυτών (Halliday 2000). Η εξέλιξη βέβαια αυτή δεν ήταν τυχαία, αλλά αποτελούσε αντίδραση

στην παραδοσιακή αντίληψη της διδασκαλίας της γραμματικής κατά το πρότυπο της διδασκαλίας των νεκρών γλωσσών.

Στην ευρεία κυριαρχία των «ρομαντικών» αυτών απόψεων υπήρξε σημαντική αντίδραση, από τη δεκαετία του 1980 και ύστερα, από τον χώρο της εκπαιδευτικής γλωσσολογίας. Τα κύρια επιχειρήματα που χρησιμοποιούνται είναι ότι η κατάκτηση της γλώσσας μπορεί να επιτευχθεί αποτελεσματικότερα με την καλύτερη γνώση της *γλώσσας ως συστήματος και ως μέσου επικοινωνίας* (Carter 1995, 84· Halliday 2000· Μπουτουλούση 2001).

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 και ύστερα αξίζει να επισημανθούν τρεις σημαντικές αναζητήσεις στον χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας: *η εστίαση στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών, η κριτική οπτική και το κίνημα των πολυγραμματισμών*. Αξίζει να επισημάνουμε, επίσης, και τις ισχυρές τάσεις σε επίπεδο κυρίως εκπαιδευτικού σχεδιασμού στον αγγλοσαξονικό κόσμο προς κατευθύνσεις «επιστροφής στα βασικά», απόψεις δηλαδή που ανατράπηκαν από τα επικοινωνιακά κινήματα.

Με το κίνημα των *πολυγραμματισμών* θα ασχοληθούμε ιδιαίτερα στη συνέχεια (κεφάλαιο 2.5). Εδώ θα δώσουμε κάποια βασικά στοιχεία για τα δύο πρώτα κινήματα, επειδή δεν επηρέασαν σε σημαντικό βαθμό το πώς αντιμετωπίζουμε τις ΤΠΕ στη γλωσσική εκπαίδευση. Θα αναφερθούμε, επίσης, και στην έντονη προσπάθεια που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια για επιστροφή σε μορφές και περιεχόμενα διδασκαλίας που επικρατούσαν πριν από τη δεκαετία του 1950 (back to basics).

2.4.1 Διδασκαλία με βάση τα κειμενικά είδη

Η μεταφορά του ενδιαφέροντος στον *λόγο*, στην *περίσταση επικοινωνίας* και στο *κείμενο* οδήγησε και στην ανάδυση νέων τάσεων στη γλωσσική διδασκαλία. Κοινή θα λέγαμε ότι είναι σήμερα η αναγνώριση της σημασίας που έχει η *κειμενική ποικιλότητα* στη γλωσσική διδασκαλία. Το ζήτημα της αναγνώρισης του κειμένου και του κειμενικού είδους ως μονάδας με ιδιαίτερη βαρύτητα στη γλωσσική διδασκαλία έχει εκφραστεί σε ποικίλες τάσεις. Εδώ θα ασχοληθούμε κυρίως με την πιο επεξεργασμένη και δοκιμασμένη στην εκπαίδευση.

Η πιο επεξεργασμένη αντίληψη για τη *διδασκαλία με βάση τα κειμενικά είδη* προέρχεται από την Αυστραλία και επιχειρεί να επεκτείνει απόψεις της χαλιντεϊανής παράδοσης στη διδασκαλία. Έχοντας ως αφετηρία τον Halliday, ο οποίος επισήμανε την ιδιαιτερότητα του σχολικού λόγου και τον ρόλο του στην επιτυχή σχολική πορεία των παιδιών, μια ομάδα επιστημόνων και εκπαιδευτικών στο Σίδνεϋ της Αυστραλίας επιχείρησε να αποτυπώσει τις ιδιαιτερότητες του σχολικού λόγου (σε όλο το εύρος των διδακτικών αντικειμένων) με άξονα το κειμενικό είδος (genre). Η προσπάθεια αυτή οδήγησε σε πολύ ενδιαφέρουσα καταγραφή των κειμενικών ειδών και κειμενικών τύπων²⁰ που αποτελούν τη βάση της διδασκαλίας του κάθε διδακτικού αντικειμένου και σε μια αναλυτική περιγραφή της γραμματικής τους, ακολουθώντας και σε αυτή την προσπάθεια τη συστημική λειτουργική γραμματική (Halliday 1994).


Τα ποικίλα κειμενικά είδη με την ιδιαίτερη λεξικογραμματική τους, τα οποία δομούν τα σχολικά προγράμματα σπουδών, θεωρήθηκαν ως οι σημαντικοί πόροι-αφετηρία για τη δόμηση μιας αποτελεσματικής παιδαγωγικής του σχολικού λόγου. Άξονας της παιδαγωγικής αυτής ήταν η διδασκαλία της ιδιαίτερης γλώσσας του κάθε διδακτικού αντικειμένου, η οποία αποκρυσταλλώνεται σε συγκεκριμένα είδη κειμένων και κειμενικούς τύπους. Επινοήθηκε προς τούτο σειρά μεθοδολογιών, η πρώτη από τις οποίες ήταν πολύ κοντά σε παραδοσιακότερες μορφές διδασκαλίας. Η πρώτη αυτή εκδοχή, γνωστή ως «μοντέλο του τροχού», προέβλεπε σειρά διδακτικών ενεργειών γραμμικού χαρακτήρα, που κινούνταν συνειδητά προς τελείως διαφορετική κατεύθυνση από τις αρχές της προοδευτικής γλωσσοδιδασκτικής. Για τη διδασκαλία των διαφόρων κειμενικών ειδών χρησιμοποιήθηκαν ορισμένα κειμενικά πρότυπα τα οποία αποδομούσαν οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, ώστε να βρουν τα δομικά τους χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια, δάσκαλος και μαθητές επιχειρούσαν να συντάξουν από κοινού ένα παράδειγμα του υπό διδασκαλία κειμενικού είδους. Τέλος, τα παιδιά καλούνταν να γράψουν το δικό τους κειμενικό είδος. Πρόκειται για μια γραμμική διαδικασία, για αυτό και κατηγορήθηκε ότι μοιάζει με τις ρυθμιστικές αντιλήψεις των παραδοσιακών προσεγγίσεων.²¹

²⁰ Για μια ενδιαφέρουσα συζήτηση των όρων αυτών βλ. Πολίτης 2007.

²¹ Το μοντέλο του τροχού αποτελείται από 4 φάσεις: τη φάση της διαπραγμάτευσης του πεδίου, τη φάση της αποδόμησης προτύπων κειμένων, τη φάση της από κοινού δόμησης νέου γραπτού κειμένου και τη φάση της ανεξάρτητης δόμησης του κειμένου.

Η έντονη σύγκρουση που προκλήθηκε ανάμεσα στις δύο αντιλήψεις (επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική) οδήγησε τελικά σε σταδιακή αλλαγή και τις δύο οπτικές. Οι επικοινωνιακές αντιλήψεις υιοθετούν σταδιακά ως εξαιρετικά χρήσιμη τη διάσταση της κειμενικότητας και την ενσωματώνουν στις προτάσεις τους. Από την άλλη πλευρά, η διδασκαλία με άξονα τα κειμενικά είδη, στις πιο πρόσφατες εκδοχές της, έχει εγκαταλείψει σε σημαντικό βαθμό την ανελαστικότητα των πρώτων προσπαθειών και αναγνωρίζει έναν πιο ενεργό ρόλο σε δασκάλους και μαθητές –λογική που πλησιάζει επικοινωνιακές αντιλήψεις.

Αυτή η τάση εκφράζεται και στα ελληνικά Π.Σ., επομένως και στα τελευταία σχολικά εγχειρίδια, τόσο του Δημοτικού όσο και του Γυμνασίου. Το παρακάτω απόσπασμα είναι από το βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου και αφορά τη διδασκαλία της αφήγησης και τον ρόλο των ρημάτων σε αυτό το κειμενικό είδος. Ο μαθητής οδηγείται στην ανακάλυψη της λειτουργίας των γραμματικών στοιχείων στο συγκεκριμένο κειμενικό είδος της αφήγησης, με βάση ερωτήματα για τις λεξικογραμματικές επιλογές του συγγραφέα.


 Διαπιστώνω ότι:


- ▶ Το αφηγηματικό κείμενο εμπριέχει δράση και εξέλιξη και επομένως αξιοποιεί πολύ το ρήμα.
- ▶ Αναλυτικότερα, χρησιμοποιεί κυρίως ρήματα δράσης, π.χ. *πάω να τρέξω να κυνηγήσουμε* (κείμε. 1) και έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων, π.χ. *κι εκείνος θύμωσε...* (κείμε. 1).

3. Σε ποιους χρόνους βρίσκονται τα ρήματα του κειμένου 3; • Τι κοινό έχουν οι χρόνοι αυτοί; • Γιατί επιλέχθηκαν από το συγγραφέα;

4. «Περίπου στα 1930... και τους τεχνίτες του» (κείμε. 4): Σε ποιο χρόνο βρίσκονται τα ρήματα του αποσπάσματος; • Πότε έγιναν τα γεγονότα που αφηγείται το απόσπασμα; • Σας φαίνεται φυσική/λογική η επιλογή του συγκεκριμένου χρόνου; • Γιατί τον επέλεξε ο συγγραφέας;

5. Σε ποιο χρόνο αφηγείται την ιστορία του ο μαθητής στο διπλανό σκίτσο; • Τι χαρίζει στην αφήγησή του η επιλογή αυτού του χρόνου; • Πείτε τα λόγια του σε χρόνο αόριστο. • Πώς σας αρέσει περισσότερο η αφήγηση, όπως την έκανε το παιδί στο σκίτσο ή όπως την τροποποιήσατε εσείς; • Για ποιους λόγους;



 Συμπεραίνω ότι:

- ▶ Όταν στην αφήγηση εξιστορούμε γεγονότα που συνέβησαν στο παρελθόν, τα ρήματα που χρησιμοποιούμε βρίσκονται συνήθως σε **παρελθοντικούς χρόνους** (αόριστο και παρατατικό).
- ▶ Μερικές φορές όμως χρησιμοποιούνται κι άλλοι χρόνοι, όπως ο ενεστώτας ή ακόμα και ο μέλλοντας, για να γίνει η αφήγηση **πιο ζωντανή** και να έρθουν τα γεγονότα πιο κοντά στη χρονική στιγμή της αφήγησης.

Εικόνα 10

Η διαφορά, βέβαια, σε σχέση με την ελληνική προσέγγιση είναι ότι η Σχολή του Σίδνεϋ ακολούθησε μια ευρύτερη λογική της γλωσσικής εκπαίδευσης, αγκαλιάζοντας όλο το εύρος του Π.Σ., κάτι που δεν είναι εύκολο να γίνει τόσο στην Ελληνική όσο και σε άλλες περιπτώσεις. Παράλληλα, στην περίπτωση της Αυστραλίας ακολουθήθηκε η συστημική λειτουργική γραμματική του Halliday (1994), κάτι που επίσης δεν είναι εύκολο να γίνει. Έτσι, στις περισσότερες

περιπτώσεις αξιοποιείται η έμφαση στο κείμενο και το κειμενικό είδος ως μονάδα με ιδιαίτερη βαρύτητα στη διδασκαλία, αλλά αυτό γίνεται στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος και της λογικής της ισχύουσας γραμματικής. Αξιοποιούνται προς τούτο περισσότερο κειμενογλωσσικές οπτικές από τον χώρο της κλασικής κειμενογλωσσολογίας (Αρχάκης 2005).

Η εστίαση της διδασκαλίας και στο κείμενο δεν υπάρχει αμφιβολία ότι αποτελεί σημαντική πρόοδο και δεν πρέπει να λείπει από τα σύγχρονα Π.Σ. Οι περισσότερες, ωστόσο, προσεγγίσεις έχουν κατά βάθος σημαντικά προβλήματα. Ας ξεκινήσουμε από τη Σχολή του Σίδνεϋ. Η προβληματικότητα της πρότασης ξεκινάει από την ίδια την αφετηρία της, την καταγραφή και αποτύπωση των ισχυόντων κειμενικών ειδών στο σχολείο και τη δόμηση της διδασκαλίας με αυτή την αφετηρία. Έχει επισημανθεί ορθώς, κατά τη γνώμη μας, ότι η καταγραφή και αφετηρία αυτή φυσικοποιεί την ισχύουσα σχολική πραγματικότητα, μια πραγματικότητα που κάθε άλλο παρά ουδέτερη είναι (Luke 1997). Παράλληλα, η εστίαση στο κειμενικό είδος ως κάτι σταθερό, γύρω από το οποίο δομείται η διδασκαλία, είναι επίσης προβληματική. Επισημαίνεται και εδώ εύστοχα ότι ένα κύριο χαρακτηριστικό της εποχής μας είναι η αποσταθεροποίηση των κειμενικών ειδών και η υβριδοποίησή τους. Έτσι, η διδασκαλία αυτή μπορεί να αποβεί ρυθμιστική, αν ακολουθήσει αυστηρά την αρχή στην οποία στηρίζεται. Αυτό έγινε αντιληπτό από τη Σχολή της Αυστραλίας, η οποία και αναθεώρησε την αρχική εμμονή στη διδασκαλία με άξονα το κειμενικό είδος ως σταθερή μονάδα. Πέραν τούτου η διάδοση των ΤΠΕ δημιουργεί συνεχώς νέες μορφές κειμενικότητας που ξεφεύγουν από τις παραδοσιακές και τις οποίες δύσκολα μπορούν να παρακολουθήσουν τα σχολικά εγχειρίδια (όπως είναι το υπερκείμενο, οι ποικίλες μορφές ιστοσελίδων, τα αποτελέσματα των μηχανών αναζήτησης, τα ιστολόγια (blogs) κτλ.).

Η στροφή της διδασκαλίας προς το κείμενο δε μεταφράστηκε σε συγκεκριμένο και ευρέως διαδεδομένο ρεύμα στον χώρο της αξιοποίησης των υπολογιστών στη διδασκαλία της γλώσσας. Αυτό είναι λογικό, από τη στιγμή που με τους υπολογιστές αναδεικνύονται, όπως επισημάναμε, νέες μορφές κειμενικότητας που υποσκάπτουν την ίδια τη λογική της διδασκαλίας με αφετηρία τα κείμενα του έντυπου σχολικού λόγου. Η ανάδειξη, ωστόσο, της σπουδαιότητας του κειμένου ως διδακτικής μονάδας ενταγμένης σε συγκεκριμένο κάθε φορά συγκεκριμένο μπορεί να αποβεί πολύ γόνιμη και στον χώρο της αξιοποίησης των ΤΠΕ.

2.4.2 Η κριτική γλωσσολογία

Σύμφωνα με την παράδοση της κριτικής γλωσσολογίας η γλώσσα δεν αντανακλά παθητικά την πραγματικότητα αλλά τη δημιουργεί, και είναι η λεξικογραμματική που συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στη δημιουργία αυτής της πραγματικότητας (Halliday 1993, 2000). Η γραμματική δε νοείται, κατά συνέπεια, παρά σε άμεση συνάρτηση με τη σημασία, «ως θεωρία της ανθρώπινης εμπειρίας» (Halliday 2000). Έτσι η γλωσσική εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να είναι αλληλένδετη με τη διδασκαλία της γραμματικής.

Πρόκειται για άποψη που έχει δώσει πολλούς και πλούσιους καρπούς στον χώρο της γλωσσικής εκπαίδευσης· τα γνωστότερα ρεύματα που διαμορφώθηκαν είναι η εκπαίδευση με βάση τα κειμενικά είδη, που παρουσιάστηκε αμέσως παραπάνω, και ο *Κριτικός Γραμματισμός* (Critical Literacy) (Muspratt et al. 1997· Janks 2000). Στην πρώτη περίπτωση (εκπαίδευση με βάση τα κειμενικά είδη) θεωρείται ότι η συνειδητή κατάκτηση των κυριότερων κειμενικών ειδών (genres) και των ιδιαίτερων δομικών, οργανωτικών και λεξικογραμματικών τους χαρακτηριστικών συμβάλλει στην απόκτηση των απαραίτητων σημειωτικών πόρων για την επιτυχία των μαθητών εντός και εκτός σχολείου. Δεν μπορεί παρά να αποτελούν, επομένως, άμεσο στόχο του γλωσσικού μαθήματος. Η αντίληψη αυτή συζητήθηκε αναλυτικότερα στην προηγούμενη ενότητα και η κριτική εστίασή της είναι συζητήσιμη.

Στην περίπτωση του *κριτικού γραμματισμού* η γραμματική, οι γνώσεις ευρύτερα για τη γλώσσα, αξιοποιούνται ως εργαλεία για την αποκάλυψη και συζήτηση της βαθύτερης ιδεολογίας που διαπερνά τον κειμενικό μας, και κατά προέκταση, και τον κοινωνικό μας περίγυρο. Η επικοινωνία, με άλλα λόγια, και τα κείμενα δε θεωρούνται ουδέτερα, αλλά μέρος της σύνθετης ιεραρχικά και ιδεολογικά δομημένης πραγματικότητας. Σύμφωνα με την οπτική αυτή στόχος του σχολείου δεν είναι η καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας στα παιδιά, αλλά και της κριτικής ικανότητας· της ικανότητας, δηλαδή, να αξιοποιούν τη λεξικογραμματική για ανάγνωση της σύνθετης επικοινωνιακής πραγματικότητας. Στοιχεία του πνεύματος της ευρύτερης αυτής παράδοσης αξιοποιεί και η πολυσυζητημένη πρόταση των *Πολυγραμματισμών* (Multiliteracies) (New London Group 2000), που έχει επηρεάσει γόνιμα την εκπαίδευση στον γραμματισμό κατά την τελευταία πενταετία και για την

οποία θα συζητήσουμε εκτενέστερα στη συνέχεια, στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο (2.5).

Είναι γεγονός ότι η κριτική οπτική έχει αξιοποιηθεί σε πολύ λίγες περιπτώσεις στη γλωσσική διδασκαλία και κυρίως στην Αυστραλία. Πεποίθησή μας είναι ότι αυτή η οπτική είναι απαραίτητη στην περίπτωση της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία της ελληνικής για πολλούς λόγους. Ένας κύριος λόγος είναι η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας για την αναζήτηση και την αξιοποίηση των πηγών από το διαδίκτυο και ένας άλλος λόγος είναι η κριτική διαπραγμάτευση της ίδιας της μηχανής. Γι' αυτό θα δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάδειξη αυτής της οπτικής (βλ. στη συνέχεια καθώς και την προβληματική της Ενότητας I, ιδιαίτερα το [κεφ. 2.4 "Η διδασκαλία ως διαδικασία διαμόρφωσης εγγράμματων ταυτοτήτων"](#)).

2.4.3 Πίσω στα βασικά

Αναπτύσσεται κατά τις τελευταίες δεκαετίες και μια έντονη προσπάθεια, με ανύπαρκτο επιστημονικό υπόβαθρο και έντονα συντηρητικό πολιτικό χαρακτήρα, για επιστροφή σε μορφές και περιεχόμενα διδασκαλίας που επικρατούσαν πριν από τη δεκαετία του 1950. Πρόκειται για την «επάνοδο στη διδασκαλία των βασικών» (back to basics), όπου «βασικά»²² θεωρούνται συνήθως η παραδοσιακή γραμματική και η έμφαση στη διδασκαλία της ορθογραφίας με τον παραδοσιακό φορμαλιστικό τρόπο, η έμφαση στη διδασκαλία της επίσημης γλώσσας χωρίς αποκλίσεις, η έμφαση στη μετάδοση των σταθερών πολιτισμικών αξιών κάθε έθνους ή εθνότητας και η μεταφορά του κέντρου βάρους στην εύκολα μετρήσιμη γνώση (τεστ αξιολόγησης, αποτίμηση των επιδόσεων κτλ.) (Carter 1995, 7-10· Breedon & Jefferson 2000). Η υιοθέτηση των απόψεων αυτών συνοδεύεται συνήθως από «κλαυθμούς και οδυρμούς» για το χαμηλό επίπεδο των μαθητών στη γλώσσα και την πτώση του επιπέδου της διδασκαλίας στα σχολεία. Έχει ορθώς επισημανθεί πως το κίνημα αυτό δεν αποτελεί αποκομμένο φαινόμενο που σχετίζεται αποκλειστικά με τη γλωσσική διδασκαλία, αλλά πολιτική άποψη που προτείνει τη φυγή προς πίσω (στις προ του 20ου αιώνα χαμένες αξίες

²² Είναι προφανές ότι το περιεχόμενο των *βασικών* ποικίλλει από χώρα σε χώρα. Για την ελληνική εκδοχή π.χ. σημαντική παράμετρο αποτελεί η προσέγγιση του αρχαιοελληνικού κόσμου και η κεντρική του θέση στο σχολείο.

και ήθη) ως απάντηση στα πολύπλοκα προβλήματα του σημερινού κόσμου (Carter 1995, 7-10).²³

Είναι προφανές ότι για τη λογική αυτή προσφέρεται πάρα πολύ η οπτική που βλέπει τον υπολογιστή ως δάσκαλο και δίνει έμφαση στην κατάκτηση των «βασικών». Προσφέρεται, επίσης, η αξιοποίηση των υπολογιστών στο σχολείο ως μέσων καταγραφής της επίδοσης μαθητών/εκπαιδευτικών και ταξινόμησής τους. Η λογική αυτή όμως, όπως παρουσιάστηκε στο [κεφ. 2.1](#) της παρούσας ενότητας, θεωρείται ξεπερασμένη επιστημονικά και η επάνοδος σε τέτοιου είδους πρακτικές αποτελεί φυγή από την πραγματικότητα και σημαντική συντηρητική στροφή.

²³ Για μια συζήτηση της ελληνικής εκδοχής της άποψης αυτής βλ. Koutsogiannis & Mitsikopoulou 2003.

2.5 Ο υπολογιστής ως μέσο πρακτικής γραμματισμού και οι πολυγραμματισμοί

Στις θεωρητικές αναζητήσεις που εξετάσαμε ως τώρα ο υπολογιστής αποτελούσε το μέσο που θα διευκόλυνε τη γλωσσική διδασκαλία. Στις μέρες μας, σε επίπεδο ερευνητικού προβληματισμού, κυρίως, βρισκόμαστε μπροστά σε μια άλλη σημαντική στροφή: ο υπολογιστής δεν αντιμετωπίζεται απλώς ως μέσο που μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην καλύτερη υλοποίηση των σύγχρονων γλωσσοδιδασκτικών αντιλήψεων, αλλά και ως μέσο που μεταβάλλει θεαματικά το τοπίο της επικοινωνίας, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις νέων κυρίως κειμενικών και επικοινωνιακών δεδομένων. Ιδιαίτερη έμφαση για την ανάδειξη του ρόλου των ΤΠΕ στον γραμματισμό που είναι απαραίτητο να καλλιεργήσει το σχολείο δίνει το κίνημα των *Πολυγραμματισμών* (Cope & Kalantzis 2000).

Η μετατόπιση αυτή του επιστημονικού ενδιαφέροντος, όπως άλλωστε συμβαίνει στις περισσότερες περιπτώσεις, δεν είναι τυχαία, αλλά αντανακλά βαθύτερες οικονομικές, κοινωνικοπολιτισμικές διεργασίες και μεταβολές, σε τοπικό και κυρίως σε ευρύτερο επίπεδο. Στο νέο αυτό παγκόσμιο περιβάλλον οι ΤΠΕ αξιοποιούνταν και αξιοποιούνται ευρύτατα τόσο ως μέσα παραγωγής, συνεισφέροντας σημαντικά στην αλλαγή του εργασιακού τοπίου, όσο και ως μέσα πρακτικής γραμματισμού, συνεισφέροντας σημαντικά στην αλλαγή του επικοινωνιακού τοπίου και στην ανάδειξη μιας «νέας επικοινωνιακής τάξης πραγμάτων» (new communicative order) (Street 2000).

Από τη στιγμή που οι υπολογιστές αποτελούν μέσα πρακτικής γραμματισμού με ευρεία διάδοση και σημαντικές νέες διαστάσεις στην επικοινωνία, δεν μπορεί παρά μεγάλο μέρος του ενδιαφέροντος να εστιαστεί στο τι συνεπάγεται αυτό για τη γλωσσική εκπαίδευση. Είναι προφανές ότι μια τέτοια προσέγγιση ξαναθέτει συνολικά το ζήτημα της αγωγής στον γραμματισμό, ανατρέποντας πολλές από τις ως τώρα σταθερές, και θέτει νέα ερευνητικά ζητούμενα (Κουτσογιάννης 2002). Κάθε προσπάθεια που δεν ενσωματώνει τη νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα στα γλωσσικά προγράμματα σπουδών και αρκείται σε μια παιδαγωγικού τύπου οπτική (στη λογική της αξιοποίησης του υπολογιστή ως διδακτικής μηχανής), κρίνεται αναχρονιστική, γιατί συνεισφέρει –με τη μαζική μάλιστα εισαγωγή υπολογιστών στα σχολεία– στην καλλιέρ-

για ενός περιορισμένου γραμματισμού, ενός σχολείου που δε συμβαδίζει με τη νέα εξωσχολική επικοινωνιακή πραγματικότητα.

Θα μπορούσαμε συμπερασματικά να πούμε ότι από τις ως τώρα ερευνητικές αναζητήσεις αναδεικνύεται η ανάγκη καλλιέργειας ενός νέου γραμματισμού, τον οποίο έχουμε ήδη αποκαλέσει *ψηφιακό* ή *νέο γραμματισμό* και του οποίου η κοινωνική διάδοση είναι ευρύτατη, γεγονός που δεν μπορεί να αγνοηθεί από το σχολείο.

Μέσω της προτεινόμενης συμμετοχής των μαθητών/τριών σε κειμενικές και κοινωνικές πρακτικές που θα ενσωματώνουν λειτουργικά τις ΤΠΕ, μέσω της καλλιέργειας νέων (γλωσσικών) δεξιοτήτων και με την απαραίτητη θεωρητική υποστήριξη, θα είναι δυνατό οι νέοι να προετοιμαστούν καλύτερα για το νέο κόσμο που τους περιβάλλει και στον οποίο θα κληθούν ως πολίτες να λειτουργήσουν. Με αυτή τη λογική ο *ψηφιακός* ή *νέος* γραμματισμός θεωρείται αναπόσπαστη ενότητα του γραμματισμού και κατά προέκταση του κοινωνικού γραμματισμού, που πρέπει να παρέχεται από το σύγχρονο σχολείο.

Παράλληλα, τείνει να δημιουργηθεί στη διεθνή έρευνα και βιβλιογραφία ένα μικρότερο επιστημονικό ρεύμα, αυτό του *κριτικού γραμματισμού*, το οποίο δεν αρκείται στην πρόταση για καλλιέργεια του λειτουργικού νέου γραμματισμού, αλλά επιχειρεί να προσθέσει την κριτική διάσταση στην προσέγγιση αυτή. Στον πυρήνα των σκέψεων αυτών υπάρχει η λογική της αμφισβήτησης και απομυθοποίησης των υπολογιστών ως ουδέτερων τεχνολογικών μέσων πρακτικής γραμματισμού και η προσπάθεια συνειδητής σύνδεσής τους με τη συγκεκριμένη οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα που τους δημιουργεί (Koutsogiannis 2004). Ιδιαίτερη βαρύτητα προς αυτή την κατεύθυνση δίνεται στις Ενότητες I και III.

Είναι γεγονός ότι οι εξελίξεις που σύντομα περιγράψαμε έχουν στρέψει μεγάλο μέρος του επιστημονικού ενδιαφέροντος, ιδιαίτερα κατά την τελευταία δεκαετία και ως συνέπεια της ραγδαίας εξάπλωσης του διαδικτύου, προς την κατεύθυνση της σε βάθος διερεύνησης της νέας επικοινωνιακής πραγματικότητας. Στη συνέχεια επιχειρείται μια σύντομη καταγραφή πτυχών της νέας γλωσσικής πραγματικότητας που αναδύεται από την ευρύτητα της αξιοποίησης των υπολογιστών στην εποχή μας ως γλωσσικών μηχανών.

2.5.1 Η νέα κειμενική πραγματικότητα

α) Διαδίκτυο και νέα κειμενική πραγματικότητα

Πολλές είναι οι πρόσφατες μελέτες που συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι η αυξανόμενη κοινωνική διάδοση των ΤΠΕ συνεπάγεται σημαντικές αλλαγές στην επικοινωνία. Παρά τις επιφυλάξεις που μπορεί να έχει κανείς για τέτοιου είδους απόλυτες διαπιστώσεις, κυρίως για τον τεχνολογικά ντετερμινιστικό τους χαρακτήρα και την ανάγνωση των γλωσσικών αλλαγών ερήμην των ευρύτερων οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικοπολιτισμικών δεδομένων, δεν μπορεί παρά να επισημάνει τη δυναμική της έρευνας που αναπτύσσεται στο συγκεκριμένο πεδίο. Θα αναφέρουμε τρία ενδεικτικά παραδείγματα που δείχνουν την κατεύθυνση και την έκταση των συζητήσεων.

Νέα δεδομένα δημιουργεί η ευρύτατη διάδοση των υπερκειμένων (Hypertext).

Υπερκείμενο

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 (υπάρχει νοηματική συνάφεια μεταξύ των διάφορων μερών του) και συνοχή (σύνδεση όλων των γλωσσικών μερών κατά τρόπο αποτελεσματικό) (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 1999). Το κείμενο στηριζόταν εν πολλοίς στις αρχές της αριστοτελικής «τάξεως» (Μπασάκος 2002).

Το υπερκείμενο διαφέρει αισθητά από τη λογική αυτή. Από τα βασικά του χαρακτηριστικά μπορούν να θεωρηθούν η πολυτροπικότητα (multimodality), η χρήση πολιτισμικού συμβολικού κώδικα ως περιβάλλοντος διεπαφής (π.χ. διάφορα εικονίδια κτλ.) και η οργάνωσή του κατά επίπεδα. Το διάβασμά του δε γίνεται κατά τον συνήθη γραμμικό τρόπο αλλά επιλεκτικά και κατά επίπεδα. Δεν είναι τυχαίο πως αντί για διάβασμα χρησιμοποιείται ο όρος *browsing*, που θα μπορούσε να αποδοθεί ως διάβασμα στα πεταχτά ή ως *ξεφύλλισμα* (Heba 1997).

Δικτυογλώσσα

Ένα άλλο σημαντικό θέμα που συζητείται πρόσφατα είναι η νέα γλώσσα που αναδύεται από την ευρεία αξιοποίηση των υπολογιστών ως μέσων για επικοινωνία. Ο David Crystal (2001) κάνει λόγο για δικτυογλώσσα (*netlish*), κάτι μεταξύ

Συχνά αναφέρεται πως η χρήση των greeklish από τα παιδιά επιφέρει πολλές «καταστροφικές» συνήθειες όπως είναι ανορθογραφία, «λεξιπενία» κτλ. Όπως δείχνουν οι έρευνες (Koutsogiannis & Mitsikopoulou 2003), αυτές οι αντιλήψεις είναι ιδιαίτερα διαδεδομένες στον τύπο και πηγάζουν από τη ρυθμιστική παράδοση των «καθαριστών» που κυριαρχούσε για χρόνια, αιώνες θα λέγαμε, στον ελληνικό χώρο σύμφωνα με την οποία οι όποιες γλωσσικές αλλαγές αποτελούν κίνδυνο για το μέλλον της γλώσσας. Όμως, αυτή η κινδυνολογία στηρίζεται σε απόψεις πεπαλαιωμένες και σε απόσταση από τις σύγχρονες αντιλήψεις της γλωσσολογίας που θεωρούν τη γλωσσική αλλαγή όχι ως φθορά αλλά ως εξέλιξη.

προφορικού και γραπτού λόγου, αναλύοντας τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στα σύγχρονα και ασύγχρονα περιβάλλοντα επικοινωνίας. Αρκετές μελέτες έχουν γίνει επίσης και για το φαινόμενο της χρήσης του αγγλικού αλφαβήτου για τη γραφή της ελληνικής (Greeklish), φαινόμενο γνωστό στα σύγχρονα και ασύγχρονα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα επικοινωνίας (Georgakopoulou 1997· Ανδρουτσόπουλος 2001· Koutsogiannis & Mitsikopoulou 2003).

Τέλος, δεν είναι ασήμαντες οι αλλαγές που, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, συνεπάγεται η ευρεία διάδοση των ΤΠΕ στην κοινωνία και το σχολείο στη διαδικασία σύνθεσης ενός κειμένου, που αποτελεί και τον κεντρικό πυρήνα των γλωσσικών προγραμμάτων σπουδών. Ριζική είναι π.χ. η αλλαγή στον τρόπο αναζήτησης και συλλογής του πρώτου υλικού (π.χ. δεξιότητες ηλεκτρονικής αναζήτησης), στην αρχειοθέτηση και ταξινόμησή του (ηλεκτρονικοί φάκελοι-portfolios), στη διαδικασία συγγραφής του (*ρευστότητα* του κειμένου, βλ. και Ενότητα III, κεφ. [3.2 Προγράμματα επεξεργασίας κειμένου: Η ρευστότητα του κειμένου](#)) και στις δυνατότητες δημοσίευσής του (έντυπη αλλά και ηλεκτρονική μορφή). Άλλα είναι επίσης τα εργαλεία αναφοράς και υποστήριξης της διαδικασίας αυτής και διαφορετική η λογική και λειτουργία τους (προγράμματα ορθογραφικού και συντακτικού ελέγχου, σώματα κειμένων κτλ.) (βλ. σχετικά και Ενότητα III, [κεφ. 3](#)). Επισημαίνεται άλλωστε ότι το Web 2.0 έχει επιφέρει ακόμα περισσότερες αλλαγές στην έννοια του κειμένου και του συγγραφέα καθώς ο αναγνώστης μπορεί να γίνει άμεσα και συγγραφέας (όπως στην περίπτωση των wikis), προάγεται η συνεργασία στην παραγωγή γραπτού λόγου και όχι ο ανταγωνισμός και η υβριδοποίηση των κειμενικών ειδών έναντι της σταθερότητας (Knobel & Lankshear 2007). Μάλιστα αναφέρεται πως το διαδίκτυο έχει επιφέρει τη λεγόμενη «διανεμημένη εξειδίκευση» και τη «συλλογική νοημοσύνη», σύμφωνα με τις οποίες δε χρειάζεται κανείς να είναι ειδήμων σε κάποιο θέμα ατομικά· αντίθετα, η πληροφορία γίνεται πλήρης μέσα από τις γνώσεις των πολλών.

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

σεων που συνεπάγεται η, σε μεγάλο βαθμό, διείσδυση των νέων τεχνολογιών τόσο στο περιεχόμενο όσο και στην παιδαγωγική του γραμματισμού.

β) Πολυτροπικότητα

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

Στις μέρες μας, λόγω ποικίλων 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· χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο περιοδικός τύπος (εφημερίδες και περιοδικά).

Μια ιδιαίτερα διαδεδομένη επισήμανση είναι ότι με τις ΤΠΕ καθίσταται εύκολα δυνατή η μίξη πολλών σημειωτικών συστημάτων (γλώσσας, εικόνας, ήχου κτλ.), γεγονός που έχει οδηγήσει στην εύκολη δημιουργία και ευρεία χρήση υβριδικών κειμένων, όπως είναι π.χ. τα πολυμέσα και οι ιστοσελίδες. Η εξέλιξη αυτή δημιουργεί ένα νέο επικοινωνιακό τοπίο,²⁴ όπου τη θέση της μονοτροπικότητας (κυριαρχία του γραπτού λόγου, κυρίως) διαδέχεται η πολυτροπικότητα (η μίξη πολλών σημειωτικών συστημάτων). Η πολυτροπικότητα ως εξέλιξη δεν αφορά μόνο τα ηλεκτρονικά κείμενα αλλά είναι ένα γενικότερο φαινόμενο, αφού ως πολυτροπικά κείμενα θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι εκπομπές της τηλεόρασης, οι κινηματογραφικές ταινίες κτλ., τα οποία έχουν τη δική τους πολυτροπική γραμματική (π.χ. οπτική γωνία, εστίαση, μουσική επένδυση κ.ά.).

²⁴ Πρβλ. και ανάλογες εξελίξεις στον εκδοτικό χώρο. Προς την κατεύθυνση της κάλυψης του κενού μιας συνολικής θεωρητικής προσέγγισης του σύγχρονου επικοινωνιακού τοπίου επιχειρεί να συμβάλει η έρευνα των Kress & van Leeuwen (2001, 2006), Kress (2010).

Πρόκειται, αναμφίβολα, για σημαντικές εξελίξεις με σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στη γλωσσική εκπαίδευση. Οι παρουσιάσεις ενόπιον ακροατηρίου, τα πολυμεσικά κείμενα, οι ιστοσελίδες αποτελούν τα ενδεικτικά νέα (πολυτροπικά) είδη κειμένων με ευρύτατη 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 γλωσσοδιδασκτική άποψη, γιατί λείπει το αναγκαίο θεωρητικό υπόβαθρο. Ενώ διαθέτουμε μια καλή περιγραφή –μια γραμματική– του γλωσσικού τρόπου, δε διαθέτουμε αντίστοιχες (πολυτροπικές) γραμματικές για τους άλλους τρόπους (π.χ. για την οπτική γλώσσα), αλλά και του συνδυασμού τους.

Από όσα 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 Gunter 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.

2.6 Συμπεράσματα

Επιχειρήσαμε στο κεφάλαιο αυτό μια αναδρομή στις θεωρίες που αναπτύχθηκαν κατά την τελευταία, κυρίως, πενήκονταετία για τη διδασκαλία της γλώσσας. Παράλληλα, επιχειρήσαμε να συνδέσουμε τις θεωρίες αυτές με τα ποικίλα κινήματα ή τάσεις που αναδείχθηκαν διεθνώς για την αξιοποίηση των υπολογιστών στη διδασκαλία της γλώσσας. Από την ανασκόπηση αυτή θα μπορούσαμε να οδηγηθούμε στις παρακάτω διαπιστώσεις.

Η ευρέως διαδεδομένη αντίληψη του υπολογιστή ως δασκάλου που έχει ακόμη ιδιαίτερη ισχύ στη χώρα μας είναι μια οπτική που αναπτύχθηκε στη δεκαετία του 1970 στις ΗΠΑ κάτω από συγκεκριμένα οικονομικά, πολιτικά και επιστημονικά δεδομένα. Τα δεδομένα αυτά δεν ισχύουν πια, γι' αυτό και έχει εγκαταλειφθεί η οπτική αυτή, τουλάχιστον σε επιστημονικό επίπεδο. Η οπτική αυτή είναι, βέβαια, αρκετά ελκυστική ακόμη, πρωτίστως σε εκπαιδευτικά συστήματα στατικά, που δίνουν βαρύτητα σε ξεπερασμένες μορφές γλωσσικής διδασκαλίας.

Διαπιστώσαμε, επίσης, ότι για τη διδασκαλία της γλώσσας δε μας χρειάζεται κάποιο ακριβό λογισμικό με πλούσια πολυμέσα κτλ. Δε μας χρειάζεται καν ειδικό λογισμικό. Αυτό που μας χρειάζεται είναι η αντίληψη ότι ο υπολογιστής μπορεί να συνεισφέρει στο να δώσουμε νέα ώθηση στη δημιουργική μάθηση και χρήση της γλώσσας και αυτό μπορεί να γίνει με τα βασικά περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμού που αξιοποιούνται ευρύτατα στην καθημερινότητά μας. Αυτά είναι πρωτίστως τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου (ΠΕΚ), το λογισμικό παρουσίασης (π.χ. Power-Point) και το διαδίκτυο. Τα Π.Σ. και τα σχολικά εγχειρίδια παρέχουν τέτοιες δυνατότητες, κυρίως μέσω της τελευταίας ενότητας (διαθεματική εργασία) στα βιβλία του Γυμνασίου.

Τέλος, είδαμε ότι η ευρεία χρήση των ΤΠΕ στην παραγωγή και πρόσληψη λόγου και οι ιδιαιτερότητες των περιβαλλόντων αυτών οδήγησαν την επιστημονική αναζήτηση στο να θεωρούνται τα περιβάλλοντα αυτά ως απαραίτητο στοιχείο του νέου σχολικού γραμματισμού του 21ου αιώνα. Σύμφωνα με τη λογική αυτή, οι ΤΠΕ δεν αποτελούν απλώς τα περιβάλλοντα που θα ενεργοποιήσουν περισσότερο τους μαθη-

τές μας, αλλά και τα περιβάλλοντα που προσθέτουν νέα δεδομένα στην επικοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό γίνεται λόγος για *νέο γραμματισμό* που είναι απαραίτητος να ενσωματωθεί στα γλωσσικά προγράμματα σπουδών. Δεν πρόκειται απλώς για μια νέα τεχνική διάσταση στην επικοινωνία αλλά για μια διαφορετική γλωσσική και κειμενική πραγματικότητα.

Η ρευστότητα, η πολυτροπικότητα και το υπερκείμενο αποτελούν, ανάμεσα στα άλλα, βασικά χαρακτηριστικά του ψηφιακού λόγου, η ευρύτατη κοινωνική διάδοση και χρήση του οποίου, επιβάλλει να συμπεριληφθεί στα γλωσσικά προγράμματα του παρόντος και του μέλλοντος.

3. Οι ΤΠΕ στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών

Τριανταφυλλιά Γιάννου

Το επόμενο κεφάλαιο χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο καταγράφονται μέθοδοι διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών και παρουσιάζονται συνοπτικά στοιχεία της πλούσιας θεωρητικής παράδοσης γύρω από τη διδακτική των κλασικών γλωσσών, ενώ στο δεύτερο εξετάζονται τρόποι ένταξης των ΤΠΕ στο μάθημα αυτό.

3.1 Το μάθημα των αρχαίων ελληνικών (αντικείμενο, μέθοδοι, στόχοι)

Τι σημαίνει η εισαγωγή των ΤΠΕ στο μάθημα των ΑΕ; Για να μπορέσουμε να απαντήσουμε στο ερώτημα, πρέπει πρωτίστως να απαντήσουμε σε καιρία ζητήματα σχετικά με το περιεχόμενο (τι διδάσκουμε), τη μέθοδο (πώς διδάσκουμε) και, κυρίως, τους στόχους (γιατί διδάσκουμε). Ουσιαστικά, δηλαδή, καλούμαστε για άλλη μια φορά να σκεφτούμε σχετικά με τη θέση του μαθήματος στο σύγχρονο σχολείο, πριν συζητήσουμε για την αναγκαιότητα ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση, τα πλεονεκτήματα αλλά και τα ζητούμενά της.

Σχηματοποιώντας, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις κυρίαρχες τάσεις κατά τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο:

- (α) Τα ΑΕ ως μάθημα γλώσσας
- (β) Τα ΑΕ ως μάθημα λογοτεχνίας
- (γ) Τα ΑΕ ως μάθημα πολιτισμού

3.1.1 Τα ΑΕ ως μάθημα γλώσσας

Ένα μεγάλο μέρος του αναλυτικού προγράμματος αφιερώνεται αποκλειστικά για την εκμάθηση της ΑΕ γλώσσας. Στο Γυμνάσιο διδάσκονται ανθολόγια σύντομων ή αποσπασματικών κειμένων, τα οποία συνοδεύονται από παρατηρήσεις και ασκήσεις για την εκμάθηση της γραμματικής, του συντακτικού και του λεξιλογίου. Στο Λύκειο δεν υπάρχει ειδικό εγχειρίδιο διδασκαλίας της γλώσσας, αλλά χρησιμοποιούνται (α) εκτενέστερα τμήματα από τα πεζά και ποιητικά έργα της ΑΕ γραμματείας που διδάσκονται από το πρωτότυπο (δηλαδή αποσπάσματα από ιστορικά, ρητορικά, φιλοσοφικά και δραματικά κείμενα), και (β) σύντομα

αποσπάσματα «άγνωστων» στους μαθητές κειμένων, τα οποία επιλέγει ο καθηγητής, συγκροτώντας σταδιακά μια «θεματογραφία».

Στόχος είναι οι μαθητές να κατακτήσουν τη δομή και λειτουργία του ΑΕ λόγου, ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν γλωσσικά ΑΕ έργα από το πρωτότυπο, να συνειδητοποιούν την εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας από την αρχαία στη νέα μορφή της και να βελτιώσουν τη γλωσσική τους κατάρτιση.

- ❑ Σε μεγάλο βαθμό χρησιμοποιείται η «γλωσσοκεντρική» ή «γραμματικο-συντακτική» μέθοδος διδασκαλίας, όπου τα μικρής έκτασης αποσπάσματα του ΑΕ λόγου χρησιμοποιούνται ως αφορμή για τη διεξοδική εξέταση της γραμματικής, του συντακτικού και του λεξιλογίου. Στο Λύκειο η εξαντλητική γλωσσική επεξεργασία του κειμένου συχνά αποσκοπεί στη μετάφρασή του.
- ❑ Η «δομολειτουργική» προσέγγιση εστιάζει στην εκμάθηση βασικών μόνο παραμέτρων της γραμματικής και του συντακτικού, οι οποίες είναι απαραίτητες για να γίνει κατανοητή η παρουσία ενός οργανωμένου δικτύου σχέσεων στον λόγο και να διερευνηθεί η λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων για την κατασκευή του κειμένου. Οι μορφολογικές και συντακτικές δομές αποκτούν νόημα στο πλαίσιο της φράσης και γίνονται κλειδιά για την ανάγνωση του κειμένου.
- ❑ Σύμφωνα με την «επικοινωνιακή»-«κειμενογλωσσολογική» προσέγγιση, όλα τα κείμενα συνιστούν γλωσσικές μονάδες, οι οποίες νοηματοδοτούνται κατά τη χρήση τους σε συγκεκριμένες περιστάσεις. Οι γλωσσικές αυτές νοηματικές μονάδες βρίσκονται σε αντιστοιχία με το άμεσο επικοινωνιακό πλαίσιο παραγωγής τους, αλλά και με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους (βλ. και Τσάφος 2004, 227 κ.εξ.). Συνεπώς, δίνεται έμφαση αφενός στη διάγνωση της τυπολογικής ταυτότητας του κειμένου, καθώς «κάθε κείμενο υπακούει σε θεματικούς και εκφραστικούς κώδικες του γραμματολογικού είδους και γένους στα οποία ανήκει» (Μαρωνίτης 2000)· αφετέρου στη συνειδητοποίηση ότι ο γλωσσικός κώδικας του κειμένου διαμορφώνεται ανάλογα με τις συνθήκες σύνταξης και πρόσληψής του και με τις διαφορετικές επικοινωνιακές και θεσμικές ανάγκες που καλείται να καλύψει σε κάθε εποχή.
- ❑ Η συγκριτική προσέγγιση της ΑΕ μέσω της ΝΕ γλώσσας επιτρέπει την προσπέλαση φαινομένων της ΑΕ γλώσσας μέσα από γλωσσικούς παραλληλισμούς με τη νεοελληνική, την προσέγγιση του άγνωστου για τους μαθητές γλωσσικού στοιχείου

μέσα από τα κοινά ή γνωστά στοιχεία, την κατανόηση των ομοιοτήτων και των διαφορών και των δύο μορφών της ελληνικής γλώσσας, την επισήμανση της εξέλιξης και της συνέχειας, τη συνειδητοποίηση του συνθετικού χαρακτήρα της ΑΕ και του αναλυτικού χαρακτήρα της ΝΕ. Η προσέγγιση αυτή μπορεί να αποτρέψει ιδεολογικές παρεξηγήσεις σχετικά με την υπεροχή της ΑΕ έναντι της ΝΕ, αλλά και εκπαιδευτικές διαστρεβλώσεις, λ.χ. ότι η εκμάθηση της ΑΕ μπορεί να αντικαταστήσει τη διδασκαλία της ΝΕ.

3.1.2 Τα ΑΕ ως μάθημα λογοτεχνίας

Η λογοτεχνική παραγωγή της αρχαιότητας αντιπροσωπεύεται από τα ομηρικά έπη σε μετάφραση (*Οδύσσεια*: Α΄ Γυμνασίου, *Ιλιάδα*: Β΄ Γυμνασίου), τη δραματική ποίηση σε μετάφραση (Ευριπίδη *Ελένη*, Αριστοφάνη *Όρνιθες*, *Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων*: Γ΄ Γυμνασίου) και από το πρωτότυπο (Σοφοκλή *Αντιγόνη*: Β΄ Λυκείου), καθώς και από ένα ανθολόγιο αρχαϊκής λυρικής ποίησης από το πρωτότυπο (Β΄ Λυκείου). Παράλληλα διδάσκονται αποσπάσματα από την ΑΕ ιστοριογραφία από μετάφραση (Α΄ Γυμνασίου) και από το πρωτότυπο (Α΄ Λυκείου, Γ΄ Λυκείου), ρητορική από το πρωτότυπο (Β΄ Λυκείου), φιλοσοφία από το πρωτότυπο (Γ΄ Λυκείου), καθώς και ένα ανθολόγιο μεταφρασμένων κειμένων με θέματα αντλημένα από την ιδιωτική και δημόσια ζωή των αρχαίων (Β΄ Γυμνασίου).

Στόχος της διδασκαλίας είναι η ερμηνευτική προσέγγιση αντιπροσωπευτικών έργων της ΑΕ γραμματείας, η εκτίμηση της λογοτεχνικής τους αξίας, η καλλιέργεια της φαντασίας και της γλώσσας, η ενδυνάμωση της επικοινωνιακής ικανότητας, της συναισθηματικής συμμετοχής και των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, η αισθητική απόλαυση.

- Σύμφωνα με την *κειμενοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας*, έμφαση δίνεται στο ίδιο το κείμενο, στο σύνολο του, στη βαθύτερη κατανόησή του από διδάσκοντες και διδασκόμενους σε όλα τα επίπεδα (λεξιλογικό, σημασιολογικό, συντακτικό, υφολογικό, ιδεολογικό). «Η ερμηνευτική διαδικασία στηρίζεται στην αντίληψη ότι το κείμενο αποτελεί οργανικό σύνολο, του οποίου τα μέρη σχετίζονται στενά μεταξύ τους και επομένως φωτίζονται και ερμηνεύονται αμοιβαία. Έτσι, ξεκινάει από μια συνολική θεώρηση του κειμένου, επισημαίνει τα θεματικά κέντρα και τη δομή του, προχωρεί αναλυτικά στη διερεύνηση του περιεχομένου (δομή, πλοκή, ύφος, χαρακτήρες, αφηγηματικοί τρόποι κ.ο.κ.) και της μορφής (λεξιλόγιο, συντακτική

δομή, σχήματα λόγου κ.ο.κ.) και κλείνει με συνολική συνθετική εκτίμηση των ουσιωδών στοιχείων του κειμένου» (Ε.Π.Π.Σ.). Όταν η μελέτη του έργου γίνεται από το πρωτότυπο, η πρόσληψή του δεν προϋποθέτει τη συντακτική ή λεκτική του επεξεργασία, αλλά την κατανόηση της πραγματικής εφαρμογής της γλώσσας, όπως αυτή εμφανίζεται στο κείμενο, την προσέγγιση της ιδιαιτερότητας της λογοτεχνικής γλώσσας, την ανάδειξη του μεταφορικού και συμβολικού χαρακτήρα της και την ανακάλυψη της αισθητικής λειτουργίας της.

- Η *φιλολογική* ή *ιστορικο-ιδεολογική προσέγγιση* εστιάζει στα εξωκειμενικά δεδομένα που βοηθούν στην κατανόηση ενός έργου: ενδιαφέρουν η βιογραφία του συγγραφέα, οι πληροφορίες για το ιστορικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό πλαίσιο συγγραφής του έργου, οι γνώσεις σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά του γένους-είδους στο οποίο ανήκει, η συγκέντρωση στοιχείων για τον χρόνο, τον τόπο, τα πρόσωπα και τα γεγονότα που αναφέρονται στο συγκεκριμένο απόσπασμα. Το κείμενο αντιμετωπίζεται ως φορέας αλλά και ως παράγωγο ιδεών της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται. Επιδιώκεται, λοιπόν, η διερεύνηση του ιδεολογικού πλαισίου του έργου και των ιστορικών και πολιτιστικών του συντεταγμένων· λ.χ. ανιχνεύονται οι ιδεολογικές και πολιτικές αντιλήψεις με τις οποίες ο συγγραφέας διαλέγεται, οι αξίες και οι ιδέες που αποδέχεται και προβάλλει ή αμφισβητεί και επιδιώκει να ανατρέψει κ.ο.κ.
- Κατά τη *βιοματική πρόσληψη* του ΑΕ κειμένου δίνεται βάρος στον προσωπικό διάλογο του μαθητή με αξίες, αντιλήψεις και έννοιες που προβάλλουν τα ΑΕ έργα, συχνά και σε διακειμενική σύγκριση με αντίστοιχες σύγχρονες (λ.χ. η εξουσία, η τιμωρία, η βία, η ενοχή, η φιλία κ.ά.). Αυτό που ενδιαφέρει περισσότερο είναι η ενδυνάμωση της συγκριτικής και κριτικής ικανότητας των μαθητών και η ενίσχυση της δυνατότητάς τους να διαμορφώνουν προσωπική άποψη και στάση. Προς την κατεύθυνση αυτή αξιοποιούνται οι σύγχρονες *λογοτεχνικές θεωρίες* (λ.χ. η *θεωρία της αισθητικής ανταπόκρισης* και η *θεωρία της πρόσληψης*), οι οποίες μεταφέρουν το κέντρο βάρους κατά την προσέγγιση της λογοτεχνίας από το κείμενο, με τα συμφοραζόμενα και την κυρίαρχη ερμηνεία του, στις πολλαπλές αναγνωστικές εκδοχές που απορρέουν από τον ορίζοντα πρόσληψης των μαθητών-αναγνωστών. Γιατί το κάθε κείμενο λειτουργεί διαφορετικά σε διαφορετικά ιστορικά-πολιτισμικά πλαίσια και εμπεριέχει τη δυνατότητα πολλαπλών

νοηματοδοτήσεων, οι οποίες βρίσκονται σε συνάρτηση με την εποχή, το κοινωνικό πλαίσιο και τις προσωπικές εμπειρίες του αναγνώστη.

- Άλλοτε η ερμηνευτική διαδικασία συμπληρώνεται και άλλοτε ταυτίζεται με τη μεταφραστική άσκηση για την απόδοση του ΑΕ λόγου σε νεοελληνικό. Η μετάφραση αποτελεί ένα πρώτο είδος ανάγνωσης του κειμένου, το οποίο αποτελεί ταυτόχρονα μέσο για την κατανόηση και ερμηνεία του, αλλά και αποτέλεσμα της ερμηνευτικής προσέγγισης. Επιπλέον, είναι ένα πεδίο συστηματικής και απαιτητικής δοκιμασίας των γλωσσικών γνώσεων του μαθητή, καθώς ενεργοποιεί και τις δύο γλώσσες, σε γραμματικό, σημασιολογικό και υφολογικό επίπεδο.

3.1.3 Τα ΑΕ ως μάθημα πολιτισμού

Πρόκειται για τάση που βρίσκει εφαρμογή σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα: τόσο στη διδασκαλία των ΑΕ από μετάφραση (στο γυμνάσιο) όσο και στη διδασκαλία των ΑΕ από το πρωτότυπο (στο γυμνάσιο και στο λύκειο). Εστιάζει στο περιεχόμενο των κειμένων, όπου αναζητά πληροφορίες σχετικά με την ιστορία και την πολιτική (Α΄ Γυμνασίου, Α΄ Λυκείου), τον δημόσιο βίο και τους θεσμούς (Β΄ Γυμνασίου, Β΄ Λυκείου), τον καθημερινό βίο και την ιδιωτική ζωή (Β΄ Γυμνασίου), την πνευματική και καλλιτεχνική δραστηριότητα (Γ΄ Γυμνασίου, Β΄ Λυκείου, Γ΄ Λυκείου).

Στόχος της διδασκαλίας είναι η γνώση του ΑΕ πολιτισμού: η επικοινωνία με τα πνευματικά και καλλιτεχνικά επιτεύγματα του αρχαίου κόσμου, η συνειδητοποίηση της σημασίας των επιτευγμάτων αυτών για την πορεία του σύγχρονου πολιτισμού, η ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας και της ιστορικής συνείδησης των μαθητών.

- Σύμφωνα με την *αρχαιογνωστική μέθοδο διδασκαλίας*, το ΑΕ κείμενο αντιμετωπίζεται ως πηγή ιστορικών πληροφοριών, που βοηθούν στην ανασύνθεση της εικόνας του ΑΕ πολιτισμού. Επιδιώκεται τόσο η γνωριμία με την πνευματική δημιουργία των Αρχαίων, όπως αυτή παραδίδεται σε κείμενα όλων των εποχών και όλων των γραμματειακών ειδών-γενών (με έμφαση στην κλασική εποχή), και με αντιπροσωπευτικές στιγμές της καλλιτεχνικής και πολιτισμικής δραστηριότητας· όσο και η γνώση ποικίλων εκφάνσεων του ΑΕ δημόσιου και ιδιωτικού βίου της κοινωνίας που τα παρήγαγε.

- ❑ Η *ουμανιστική προσέγγιση* αναδεικνύει την ανθρωποκεντρική διάσταση του ΑΕ πολιτισμού, τη σημασία που έδωσε στον άνθρωπο, όχι στο μεμονωμένο άτομο, αλλά στην ανθρώπινη ύπαρξη συνολικά. Επιδιώκεται, λοιπόν, η ενίσχυση του σεβασμού στον άνθρωπο· η προβολή θετικών αξιών και μοντέλων συμπεριφοράς· ο στοχασμός πάνω σε διαχρονικές αξίες, αντιλήψεις, έννοιες, οι οποίες συντέλεσαν αποφασιστικά στη διαμόρφωση του δυτικού πολιτισμού (λ.χ. δίκαιο, αλήθεια, δημοκρατία, πολίτης, αγωγή κ.ά.). Ουσιαστικά δίνεται έμφαση στην παραδειγματική λειτουργία της λογοτεχνίας.
- ❑ Κατά την *εθνοκεντρική προσέγγιση* το μάθημα των αρχαίων ελληνικών αντιμετωπίζεται ως μέσο αγωγής, όχι μόνο γλωσσικής, με εθνικό και συχνά φρονηματιστικό χαρακτήρα. Επιδιώκεται «η συνειδητοποίηση της αφετηρίας και της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας και του εθνικού βίου (με επισήμανση όλων των εξελικτικών φάσεων: επιδράσεων, μεταβολών και μεταλλάξεων, αλλοιώσεων και συγκράσεων κτλ.)» (Ε.Π.Π.Σ.) και, επομένως, η ενίσχυση της αυτοσυνειδησίας και των ιδιαιτεροτήτων της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, η διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας και ιστορικής συνείδησης.
- ❑ Η *διαπολιτισμική προσέγγιση* των ΑΕ κειμένων επιχειρεί αφενός να διαγνωστούν οι οφειλές του ΑΕ κόσμου σε άλλους λαούς (κυρίως της ανατολικής Μεσογείου) και αφετέρου να επισημανθούν τα επιτεύγματα της ελληνικής αρχαιότητας που συνέβαλαν στη διαμόρφωση του ελληνορωμαϊκού πολιτισμού και στη θεμελίωση του δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού. Επιδιώκεται, δηλαδή, να γίνουν κατανοητές οι διαλεκτικές διαδικασίες μέσα από τις οποίες πορεύτηκε ο αρχαιοελληνικός λόγος και πολιτισμός, αλλά και η αναγωγή σύγχρονων επιστημονικών κατακτήσεων και επιστημολογικών θεωρήσεων στην ελληνική αρχαιότητα.

3.2. Διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών και ΤΠΕ

3.2.1 Διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών και ΤΠΕ: Γιατί;

Η καταγραφή των μεθόδων που εφαρμόζονται κατά τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών έγινε για να αναδειχθεί η πλούσια θεωρητική παράδοση που υπάρχει γύρω από τη διδακτική των κλασικών γλωσσών. Παραμένει ασφαλώς ζητούμενο ποιες επιλογές γίνονται σε κάθε περίπτωση: ποιες προκρίνονται από το Ε.Π.Π.Σ., ποιες προβάλλονται από το σχολικό εγχειρίδιο, ποιες υποδεικνύονται από το ίδιο το αντικείμενο και με ποιες στρατηγικές υλοποιούνται.

Πριν, όμως, προχωρήσουμε να διερευνήσουμε την αναγκαιότητα ή μη αξιοποίησης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών, προέχει να δώσουμε απάντηση σε ένα γενικότερο ερώτημα: Τι είδους άτομα και πολίτες θέλουμε να δημιουργήσει το εκπαιδευτικό μας σύστημα;

Αν θέλουμε να είμαστε συνεπείς με τις απαιτήσεις της εποχής μας, η παιδεία οφείλει να ισοδυναμεί με διαρκή μόρφωση του ατόμου, ώστε να συγκεντρώνει δεδομένα, να χειρίζεται ετερόκλητες πληροφορίες, να επιλύει προβλήματα, να κατέχει εξειδικευμένες τεχνικές γνώσεις. Στόχος ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορεί να είναι παρά η δημιουργία ενεργών υποκειμένων, που θα είναι σε θέση να αξιοποιούν κάθε μέσο επικοινωνίας και όλους τους σημειωτικούς πόρους (κείμενα, εικόνες, μουσική κ.ά.) και θα διαθέτουν την ικανότητα να κατανοούν και να χρησιμοποιούν κριτικά την πολύπλοκη νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα.

Σε αυτό το πλαίσιο, λοιπόν, θα εντάξουμε τον προβληματισμό μας σχετικά με τη θέση του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών στη σύγχρονη εκπαίδευση και τις δυνατότητες που δίνονται να γίνει αποτελεσματικότερη με τη χρήση των ΤΠΕ.

Γιατί τα αρχαία ελληνικά, όπως και όλα τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, μπορούν να έχουν θέση σε ένα σύγχρονο πρόγραμμα σπουδών, αν γίνει η μετάθεση του κέντρου βάρους της διδασκαλίας από την παροχή γνώσεων στην ενεργητική-κριτική μάθηση, από την παθητική απομνημόνευση στην ανάπτυξη ικανοτήτων για γόνιμη διαχείριση της γνώσης. Η εφαρμογή ενός αντίστοιχου μοντέλου γραμματισμού στο μάθημα των ΑΕ συνεπάγεται την ενθάρρυνση ποικίλων παραμέτρων: τη δημιουργική

σύνδεση αρχαίου και σύγχρονου κόσμου· την εξέταση κοινών σημείων της ΑΕ με τη ΝΕ γλώσσα· τη σύγκριση με τη σύγχρονη ζωή· τη μελέτη της ανθρώπινης εμπειρίας· την πολύπλευρη ευαισθητοποίηση του μαθητή ως προς το γνωστικό αντικείμενο.

Σε αυτή την περίπτωση η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να είναι πολλαπλώς ωφέλιμη, αν αξιοποιηθούν όχι ως άλλο ένα εργαλείο (με τη λογική του βιβλίου) αλλά ως ένα περιβάλλον εργασίας, που συμβάλλει σε μια νέα λογική διδακτικής και παιδαγωγικής προσέγγισης του μαθήματος, καθώς διευκολύνει:

- την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αναζήτηση πληροφοριών·
- την κριτική επεξεργασία και συνθετική παρουσίαση των δεδομένων που συλλέγονται·
- τη χρήση πολυτροπικών κειμένων και ποικίλων σημειωτικών πόρων·
- την πραγμάτευση ενός θέματος από διαφορετικές οπτικές γωνίες·
- τον πειραματισμό κατά το γράψιμο και την παραστατικότητα στην παρουσίαση·
- τη συνεργατική μάθηση και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών εντός της ομάδας.

Με αυτούς τους όρους, το μάθημα των αρχαίων ελληνικών μπορεί να επιτρέψει: τη συστηματική ανασκαφή και ανασυγκρότηση του παρελθόντος· τον παραλληλισμό του παρελθόντος με το παρόν· και την προετοιμασία των μαθητών για την, ιστορικά προσδιορισμένη, ένταξή τους στο μέλλον. Οι μαθητές δε θα γνωρίσουν απλώς τα δημιουργήματα ενός πολιτισμού που συνέβαλε στη θεμελίωση του σύγχρονου πολιτισμού και στη διαμόρφωση της φυσιογνωμίας του· θα διδαχθούν συγκεκριμένους τρόπους διερευνητικής προσέγγισης και κριτικής διαχείρισης της γνώσης, προκειμένου να μπορούν αντίστοιχα να τους χρησιμοποιήσουν αποδοτικά στη ζωή τους.

3.2.2 Διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών και ΤΠΕ: Πού και πώς;

Δε χρειάζεται να εφεύρουμε νέες μεθόδους προσέγγισης της αρχαιότητας μέσω των ΤΠΕ, αλλά να επιλέξουμε αυτές που μπορούν να συνδυαστούν με νέες στρατηγικές διδακτικής εφαρμογής τους και να αξιοποιηθούν σε μια σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική, που στοχεύει στην ενίσχυση της ενεργητικής-κριτικής μάθησης, τη διεύρυνση της γλωσσικής κατάρτισης και την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Ας επιχειρήσουμε, λοιπόν, στη συνέχεια να καταγράψουμε τις βασικές στρατηγικές που ευνοούν τη δημιουργική αξιοποίηση των ΤΠΕ κατά την εκμάθηση της

ΑΕ γλώσσας, την ανάγνωση της ΑΕ γραμματείας και την προσέγγιση του ΑΕ πολιτισμού.

α) ΑΕ γλώσσα και γραμματεία

Όταν συζητούμε για τη διδασκαλία της ΑΕ γλώσσας, δεν πρέπει να ξεχνούμε ότι είναι μια γλώσσα του παρελθόντος, την οποία οι μαθητές δεν πρόκειται να χρησιμοποιήσουν σε αυθεντικά συμφραζόμενα επικοινωνίας. Συνεπώς, δεν είναι δυνατόν κατά την εκμάθησή της να αξιοποιηθούν επαρκώς οι πρακτικές διδασκαλίας της μητρικής ή της δεύτερης-ξένης γλώσσας.

Ωστόσο, η ΑΕ γλώσσα, όπως κάθε άλλη γλώσσα, ήταν ένας ζωντανός οργανισμός σε εξέλιξη, του οποίου τα αποτυπώματα διασώζονται σε ποικίλα κείμενα διαφορετικών εποχών (λογοτεχνικά έργα, επιστημονικά συγγράμματα, επιγραφές, δημόσια έγγραφα, ιδιωτικά κείμενα κτλ.). Ο γλωσσικός κώδικας του κάθε κειμένου διαμορφώνεται ανάλογα με τις συνθήκες σύνταξης και πρόσληψής του και ανάλογα με τις διαφορετικές επικοινωνιακές και θεσμικές ανάγκες που καλείται να καλύψει σε κάθε εποχή. Γι' αυτό κατά τη διδασκαλία της ΑΕ γλώσσας οφείλουμε να παίρνουμε υπόψη μας τις ακόλουθες παραμέτρους:

- Δε μαθαίνουμε μεμονωμένους τύπους γραμματικής ή κανόνες σύνταξης λέξεων, αλλά προσπαθούμε να κατανοήσουμε τις μορφολογικές και συντακτικές δομές μιας φράσης και τη λειτουργία τους για την κατασκευή του κειμένου.
- Δε μελετούμε μεμονωμένες προτάσεις ή σύντομα αποσπάσματα, αλλά ευρύτερες ενότητες λόγου με λογική και θεματική αυτοτέλεια.
- Δε μαθαίνουμε γλωσσικούς τύπους, αλλά προσπαθούμε να κατανοήσουμε βαθύτερα το κείμενο στο οποίο εντάσσονται (λεξιλογικά και σημασιολογικά, συντακτικά, υφολογικά και ιδεολογικά), έτσι ώστε να αναδειχθεί η τυπολογία του κειμένου, οι θεματικοί και εκφραστικοί κώδικες (λ.χ. συντακτική δομή, βασικό λεξιλόγιο, σχήματα λόγου) του γραμματολογικού γένους και είδους στα οποία ανήκει.
- Δε μελετούμε κείμενα ερήμην των γραμματολογικών συμφραζομένων τους, αλλά ενταγμένα στο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο παραγωγής και πρόσληψής τους.

Προς την κατεύθυνση αυτή παρέχουν χρήσιμο υποστηρικτικό υλικό οι ΤΠΕ:

- Τα λογισμικά πρακτικής και εξάσκησης (Drill and Practice, βλ. και [Ενότητα II, κεφ. 2.1](#) για «τον υπολογιστή ως δάσκαλο»), παρόλο που στην πλειονότητά τους αποτελούν μέσο σε ένα γραμματισμό που στηρίζεται και λειτουργεί με άξονα την τεχνολογία του εντύπου, μπορούν να χρησιμοποιηθούν υποστηρικτικά, προκειμένου να γίνει αποτελεσματικότερη η αφομοίωση τύπων και δομών του ΑΕ λόγου, καθώς παρέχουν δυνατότητες αυτονομίας στη μάθηση και προσωπικής εξάσκησης.

🔗 Ένα χρήσιμο παράδειγμα αποτελούν οι "Ηλεκτρονικές ασκήσεις" στην *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*

<http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/workshop/exercise/index.html>.

Παρόλο που δεν ξεφεύγουν από τη συμπεριφοριστική λογική αυτού του τύπου των λογισμικών, μπορούν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά τόσο ως ένα μέσο εκμάθησης ή εμπέδωσης γραμματικών και συντακτικών φαινομένων (στο πλαίσιο της "Γλωσσοκεντρικής" ή "γραμματικο-συντακτικής" μεθόδου διδασκαλίας) όσο και ως ένα περιβάλλον εξάσκησης, που ευνοεί την αποτελεσματικότερη αφομοίωση δομών του ΑΕ λόγου (στο πλαίσιο της "Δομολειτουργικής" προσέγγισης).

- Τα λογισμικά επεξεργασίας κειμένου υποστηρίζουν δημιουργικά τη γλωσσική επεξεργασία και την αναγνωστική διαδικασία (βλ. [Ενότητα III, κεφ. 3](#) για μια γενική κριτική παρουσίαση).
 - Επιτρέπουν τη σύνταξη απλών ή σύνθετων διαγραμμάτων, όπου αναδεικνύονται η δομή και ο τρόπος συγκρότησης του κειμένου: τα θεματικά κέντρα, τα υποκείμενα, ο χώρος και ο χρόνος δράσης, τα γεγονότα και η διαδοχή τους, η σχέση αιτίου-αιτιατού κ.ο.κ.. Για τον ίδιο σκοπό μπορούν να αξιοποιηθούν και λογισμικά κατασκευής εννοιολογικών χαρτών.
 - Δίνουν τη δυνατότητα αναδόμησης ενός κειμένου, με αντικαταστάσεις λέξεων ή φράσεων στον συνταγματικό ή τον παραδειγματικό άξονα, τονισμό κρίσιμων γλωσσικών στοιχείων (λ.χ. συνδέσμων, ονοματικών συνόλων, υφολογικών σχημάτων κ.ο.κ.), γεγονός που αναδεικνύει τον τρόπο σύνταξης, τους θεματικούς και εκφραστικούς κώδικες του κειμένου.

Τα λογισμικά επεξεργασίας κειμένου μπορούν να αξιοποιηθούν (ιδιαίτερα στον διαδραστικό πίνακα) ως ένα βασικό εργαλείο εκμάθησης της ΑΕ γλώσσας και ενίσχυσης των αναγνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών.

🔗 Σε ένα πρώτο επίπεδο (αξιοποίηση σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας), επιτρέπουν τη δημιουργία πινάκων και διαγραμμάτων, που προσφέρουν εποπτική παρουσίαση των γλωσσικών φαινομένων και διευκολύνουν την απομνημόνευση κανόνων (στο πλαίσιο της "Γλωσσοκεντρικής" ή "γραμματικο-συντακτικής" μεθόδου διδασκαλίας). Παράδειγμα:

σὺν ἄλλαις σφαίραις, μετ' ἄλλων σφαιρῶν - mit anderen Kugeln

<ul style="list-style-type: none"> • ἀμφὶ τὴν σφαῖραν - (rund) um die Kugel (herum) • ἀνά τὴν σφαῖραν - die Kugel hinauf, kugelaufwärts, über die Kugel hin • ἀπὸ τῆς σφαίρας - von der Kugel (weg, entfernt) • διὰ τῆς σφαίρας - durch die Kugel (hindurch) • ἐν τῇ σφαίρᾳ - in der Kugel • εἰς τὴν σφαῖραν - in die Kugel (hinein) • ἐκ τῆς σφαίρας - aus der Kugel (heraus) • ἐπὶ τῆς σφαίρας, ἐπὶ τῇ σφαίρᾳ - auf der Kugel • ἐπὶ τὴν σφαῖραν - auf die Kugel • κατὰ τῆς σφαίρας - die Kugel hinab (herab); unter die Kugel, unter der Kugel • κατὰ τὴν σφαῖραν - über die Kugel hin, kugelabwärts 	<ul style="list-style-type: none"> • παρὰ τῆς σφαίρας - von der Kugel (her) • παρὰ τῇ σφαίρᾳ - bei der Kugel • παρὰ τὴν σφαῖραν - neben der Kugel (hin, entlang, vorbei) • περὶ τὴν σφαῖραν - um die Kugel (herum) • πρὸ τῆς σφαίρας - vor der Kugel • πρὸς τὴν σφαῖραν - zur Kugel hin • ὑπὲρ τῆς σφαίρας - über (oberhalb) der Kugel • ὑπὲρ τὴν σφαῖραν - über die Kugel hinaus • ὑπὸ τῆς σφαίρας - unter der Kugel • ὑπὸ τῇ σφαίρᾳ - unten an der Kugel • ὑπὸ τὴν σφαῖραν - unter die Kugel
---	---

Εικόνα 11. Ένας παραστατικός τρόπος καταγραφῆς των προθέσεων σε ψηφιακό εγχειρίδιο γραμματικής. Από τὴν ιστοσελίδα: <http://www.gottwein.de/GrGr/praeapos01.php> (Ενότητα: Griechische Grammatik, κεφάλαιο: Präpositionen).

↩ Σε ένα δεύτερο επίπεδο (αξιοποίηση σε πιο καινοτόμες κατευθύνσεις), μπορούν να υποστηρίξουν την ομαδο-συνεργατική γλωσσική επεξεργασία ενός κειμένου και την αναγνωστική διαδικασία (α) είτε στο πλαίσιο της "Δομολειτουργικής" προσέγγισης (β) είτε στο πλαίσιο της "Επικοινωνιακής"- "κειμενογλωσσολογικής" προσέγγισης. Παράδειγμα:

Ξενοφώντας <i>Ελληνικά</i> , 2.2.16-23		
[16] [17]	Τοιούτων δὲδόντων Θηραμένης εἶπεν ἐν ἐκκλησίᾳ ὅτι εἰ βούλονται αὐτὸν πέμψαι παρὰ Λύσανδρον, εἰδὼς ἦξει Λακεδαιμονίους πότερον ἐξανδραποδίσασθαι τὴν πόλιν βουλόμενοι ἀντέχουσι περὶ τῶν τειχῶν ἢ πίστεως ἔνεκα. Πεμφθεὶς δὲ διέτριβε παρὰ Λυσάνδρῳ τρεῖς μῆνας καὶ πλειῶν, ἐπιτηρῶν ὅποτε Ἀθηναῖοι ἔμελλον διὰ τὸ ἐπιλελοιπέναί τὸν σῆτον ἅπαντα ὃ τι τις λέγοι ὁμολογήσειν. Ἐπεὶ δὲ ἦκε τετάρτῳ μηνί, ἀπήγγειλεν ἐν ἐκκλησίᾳ ὅτι αὐτὸν Λύσανδρος τέως μὲν κατέχει, εἴτα κελεύει εἰς Λακεδαίμονα ἵεσθαι· οὐ γὰρ εἶναι κύριος ὧν ἐρωτῶτο ὑπ' αὐτοῦ, ἀλλὰ τοὺς ἐφόρους· μετὰ ταῦτα ἠρέθη πρεσβευτὴς εἰς Λακεδαίμονα αὐτοκράτῳ δέκατος αὐτός.	Ο πρωταγωνιστικός ρόλος του Θηραμένη
[18] [19]	Λύσανδρος δὲ τοῖς ἐφόροις ἔπεμψεν ἀγγελοῦντα μετ' ἄλλων Λακεδαιμονίων Ἀριστοτέλην, φυγάδα Ἀθηναίων ὄντα, ὅτι ἀποκρίναιτο Θηραμένει ἐκείνους κυρίου εἶναι εἰρήνης καὶ πολέμου. Θηραμένης δὲ καὶ οἱ ἄλλοι πρέσβεις ἐπεὶ ἦσαν ἐν Σελλασίᾳ, ἐρωτῶμενοι δὲ ἐπὶ τίνι λόγῳ ἦκοιεν εἶπον ὅτι αὐτοκράτορες περὶ εἰρήνης, μετὰ ταῦτα οἱ ἐφοροὶ καλεῖν ἐκέλευον αὐτούς. Ἐπεὶ δ' ἦκον , ἐκκλησίαν ἐποίησαν, ἐν ἧ ἄντελεγον Κορίνθιοι καὶ Θηβαῖοι μάλιστα, πολλοὶ δὲ καὶ ἄλλοι τῶν Ἑλλήνων, μὴ σπένδεσθαι Ἀθηναίοις, ἀλλ' ἐξαιρεῖν.	Κρίσιμη συνεδρίαση στη Σπάρτη
[20]	Λακεδαιμόνιοι δὲ οὐκ ἔφρασαν πόλιν Ἑλληνίδα ἀνδραποδεῖν μέγα ἀγαθὸν εἰργασμένην ἐν τοῖς μεγίστοις κινδύνοις γενομένοις τῇ Ἑλλάδι, ἀλλ' ἐποιοῦντο εἰρήνην ἐφ' ᾧ τὰ τε μακρὰ τεῖχη καὶ τὸν Πειραιᾶ καθελόντας καὶ τὰς ναῦς πλὴν δώδεκα παραδόντας καὶ τοὺς φυγάδας καθέντας τὸν αὐτὸν ἐχθρὸν καὶ φίλον νομίζοντας Λακεδαιμονίους ἔπεσθαι καὶ κατὰ γῆν καὶ κατὰ θάλατταν ὅποι ἂν ἠγῶνται. Θηραμένης δὲ καὶ οἱ σὺν αὐτῷ πρέσβεις ἐπανεφέρον ταῦτα εἰς τὰς Ἀθήνας.	Η απόφαση της Σπάρτης
[21] [22] [23]	Εἰσιόντας δ' αὐτούς ὄχλος περιεχεῖτο πολὺς, φοβούμενοι μὴ ἄπρακτοι ἦκοιεν· οὐ γὰρ ἔτι ἐνεχώρει μέλλειν διὰ τὸ πλῆθος τῶν ἀπολλυμένων τῷ λιμῷ. Τῇ δὲ ὑστεραίᾳ ἀπήγγελλον οἱ πρέσβεις ἐφ' οἷς οἱ Λακεδαιμόνιοι ποιοῖντο τὴν εἰρήνην· προηγόρει δὲ αὐτῶν Θηραμένης, λέγων ὡς χρὴ πειθεσθαι Λακεδαιμονίοις καὶ τὰ τεῖχη περιαιρεῖν· ἀντειπόντων δὲ τινῶν αὐτῷ, πολὺ δὲ πλειόνων συνεπαινεσάντων, ἔδοξε δέχεσθαι τὴν εἰρήνην. Μετὰ δὲ ταῦτα Λύσανδρός τε κατέπει εἰς τὸν Πειραιᾶ καὶ οἱ φυγάδες κατῆσαν καὶ τὰ τεῖχη κατέσκαπτον ὑπ' αὐλητρίδων πολλῇ προθυμίᾳ, νομίζοντες ἐκείνην τὴν ἡμέραν τῇ Ἑλλάδι ἄρχειν τῆς ἐλευθερίας.	Η παράδοση των Αθηνών

Εικόνα 12

Πρόταση διδασκαλίας για την ενότητα Ξενοφώντας *Ελληνικά*, 2.2.16-23 <http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/support_practice/page_002.html>:

Με τη χρήση κειμενογράφου θα μπορούσαν να διακρίνονται παράγραφοι (ώστε να αναδειχθούν τα θεματικά κέντρα τους), τονίζονται –ακόμα και με χρωματισμό ή επισήμανση-

οι συνδετικοί αρμοί των περιόδων (ώστε να διαφανεί η τυπολογία της ιστορικής αφήγησης) και επισημαίνονται τα υποκείμενα της δράσης (ώστε να προβληθούν οι πρωταγωνιστές των γεγονότων).

□ *Οι αρχαιογνωστικοί δικτυακοί τόποι* (που περιέχουν σώματα ΑΕ κειμένων και μεταφράσεων, λεξικά γλωσσικά και εγκυκλοπαιδικά της ΑΕ γλώσσας και γραμματείας, εγχειρίδια γραμματικής και σύνταξης, σχόλια πραγματολογικού και ερμηνευτικού τύπου, γραμματολογικές πληροφορίες, μελέτες, αρχαιολογικό εικονογραφικό υλικό, χάρτες, βάσεις δεδομένων, βιβλιογραφικούς καταλόγους κ.ά.) λειτουργούν ως ψηφιακές βιβλιοθήκες, που εξασφαλίζουν άμεση πρόσβαση σε άφθονες γραμματειακές και αρχαιολογικές πηγές, πολλές από τις οποίες είναι δύσκολο να εντοπιστούν ακόμη και σε έντυπη μορφή. Συνεπώς:

- Διευκολύνουν τη γλωσσική διερεύνηση, καθώς επιτρέπουν την αναζήτηση γενικού ή ειδικού λεξιλογίου στα λεξικά (λ.χ. των δικανικών όρων), ειδικών συντακτικών δομών στα εγχειρίδια (λ.χ. τα σχήματα λόγου) κ.ο.κ.

- Παρέχουν τη δυνατότητα σταδιακής εξοικείωσης με τα λεξικά και τα εγχειρίδια γραμματικής-συντακτικού ως βιβλίων αναφοράς (και όχι απομνημόνευσης).

- Διευρύνουν το γνωστικό υπόβαθρο του μαθητή, καθώς προσφέρουν τη δυνατότητα αναζήτησης και κριτικής επεξεργασίας πραγματολογικών και γραμματολογικών πληροφοριών που χρειάζονται για την ανάγνωση του κειμένου: σχετικά με πρόσωπα και γεγονότα του κειμένου, τον συγγραφέα και το γραμματειακό γένος-είδος στο οποίο εντάσσεται το κείμενο, τον χώρο και χρόνο συγγραφής του έργου, το ιδεολογικό και πολιτιστικό πλαίσιο παραγωγής και πρόσληψης του έργου.

Πολλοί αρχαιογνωστικοί δικτυακοί τόποι προσφέρουν άμεση πρόσβαση σε βιβλία αναφοράς, που μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο την ενίσχυση της γλωσσομάθειας των μαθητών, στο πλαίσιο του κλασικού/λειτουργικού γραμματισμού. Παραδείγματα:

☞ Στην *Πύλη για την ελληνική γλώσσα* υπάρχει ένας ηλεκτρονικός οδηγός με τις «Αρχές Σύνταξης της Αρχαιοελληνικής Γλώσσας»: ο χρήστης μπορεί να διαβάσει το κεφάλαιο για τις «Αιτιολογικές προτάσεις» ή «Εμπρόθετος προσδιορισμός της αιτίας» ή να δει σε έναν συγκεντρωτικό πίνακα όλους τους τρόπους δήλωσης της αιτίας στον αρχαίο ελληνικό πεζό λόγο <http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/composition/02.html>.

➤ Στην *Πύλη για την ελληνική γλώσσα* υπάρχει ένας ηλεκτρονικός οδηγός για τον «Σχηματισμό των λέξεων στην Αρχαία Ελληνική» (του A. Debrunner): ο χρήστης μπορεί να βρει θεωρητικές πληροφορίες για τον τρόπο σύνθεσης του αρχαιοελληνικού λεξιλογίου, αλλά και πρακτικές γνώσεις, όπως λ.χ. σχετικά με την ορθογραφία των επιθέτων σε *-ινος* (*-εινός*, *-ινός*, *-ινος*, *-ῖνος* και *-υνος*) και την αντίστοιχη διαφοροποίηση της σημασίας τους (δήλωση χρόνου, ύλης, καταγωγής κτλ).

Albert Debrunner

Ο Σχηματισμός των λέξεων στην Αρχαία Ελληνική

3. Τα χρονικά επίθετα σε *-ινός*

§ 318. Πρόκειται για επιθετικοποιήσεις επιρρηματικών τύπων σε *ί*: *έαρινός* (Όμ. με μετρική έκταση *έιαρινός*) 'ανοιξιάτικος' από το *έαρι* 'την άνοιξη' (απ. *ήρι - ήρινός*), *περυσινός* (κλασ.) από το *πέρυσι* 'τον περασμένο χρόνο, "μακριά"'. Η κλασική εποχή μεταφέρει ευχαρίστως το *-ινός* σε άλλες απολήξεις: το *έσπερινός* 'απογευματινός' (Ξεν.) από τα *έσπερος έσπέρα* είναι μετασχηματισμός του *έσπεριος* (Όμ.), παρομοίως το *χειμερινός* 'χειμωνιάτικος' (κλασ.) αντικαθιστά το ομηρικό *χειμέριος* και το *νυκτερινός* (από τον Πλάτωνα και εξής) αντικαθιστά μάλλον το *νύκτερος* (τραγικοί: *νυκτερίς* 'νυχτερίδα' ήδη στον Όμηρο). Η αναλογία πάνει κάθε είδους χρονικούς προσδιορισμούς: *μεσημβρινός* 'μεσημεριανός' (κλασ.) από το *μεσημβρία*, *χθεσινός* (ελληνιστ.) από το *χθές*, *σημερινός* (παρασελιδια σχόλια) από το *σήμερον*, *ταχινός* 'προσεχής' (ελληνιστ.) από το *τάχα* 'σύντομα'. Πρβ. λατ. *v ē rnis* 'ανοιξιάτικος' από το *v ē r*, *nocturnus* όπως το *νύκτωρ* 'βραδιάτικα'.

1. Το απλό *-(ᾶ)νο-*
2. *-εινός*
3. Τα χρονικά επίθετα σε *-ινός*
4. Τα δηλωτικά ύλης επίθετα σε *-ινος* (*-ίνεος*)
5. *-ῖνος* (*-ῖνός*, *-ηνός*)
6. *-συνος*

Εικόνα 13 <http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/structure/page_126.html>

➤ Στην ιστοσελίδα *Ελληνική ιστορία* του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού μπορεί ο χρήστης να αναζητήσει πληροφορίες για τον πολιτισμό της γεωμετρικής εποχής, ώστε να κατανοήσει καλύτερα τον τρόπο σύνθεσης των ομηρικών επών και ειδικότερα τη λειτουργία των *λογότυπων* σε συνάρτηση με τους μηχανισμούς παραγωγής και πρόσληψης της προφορικής, πολύστιχης, αφηγηματικής ποίησης, <<http://www.fhw.gr/chronos/03/gr/index.html>> και <<http://www.fhw.gr/chronos/03/gr/culture/literature/index.html>>.

□ Τα ανοιχτά διερευνητικά περιβάλλοντα (που περιέχουν σώματα ΑΕ κειμένων και εργαλεία για την αναζήτηση λέξεων ή/και τη δημιουργία συμπραστικών πινάκων σε ΑΕ κείμενα) προσφέρουν πολλαπλές δυνατότητες γλωσσικής επεξεργασίας

των ΑΕ κειμένων και διερευνητικής εκμάθησης της ΑΕ γλώσσας. Ειδικότερα, προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα:

- να εξοικειωθούν με γλωσσικά φαινόμενα και συντακτικές δομές στο πλαίσιο κειμένων, όπου γίνεται κατανοητή η λειτουργία τους, χωρίς να απαιτείται γνώση της σχετικής ορολογίας (λ.χ. το ρήμα και το πρόσωπο που ενεργεί, το ρήμα με τα συμπληρώματά του, αντικείμενα και προσδιορισμούς κ.ο.κ.).
- να γνωρίσουν ποικίλες δυνατότητες έκφρασης, αλλά και διαφορετικής σημασιодότησης του ίδιου τύπου σε διαφορετικά συμφραζόμενα, ώστε να γίνει κατανοητός ο μηχανισμός ενεργοποίησης της γλώσσας για την παραγωγή νοήματος.
- να συνειδητοποιήσουν τη λειτουργία των λέξεων στον συνταγματικό άξονα, αλλά και τις δυνατότητες αντικατάστασής τους στον παραδειγματικό άξονα (μέσα από την επαγωγική ή παραγωγική μέθοδο προσέγγισης, όπου μέσα από πολλά παραδείγματα θα μπορούν να συλλάβουν τους κανόνες ή να τους εφαρμόσουν σε επιμέρους περιπτώσεις (βλ. Βαρμάζης 1999, 67 κ.εξ.).
- να διερευνήσουν τις κατασκευαστικές αρχές των λέξεων και τους στενούς δεσμούς ετυμολογίας και σημασίας, ώστε να κατανοήσουν ότι αφενός είναι σφαιερή η ταύτιση μορφολογικών παραγώγων και λεξικών σημασιών και αφετέρου η γνώση ενός αριθμού θεμάτων και της λειτουργίας παραγωγικών παραθημάτων μπορεί σχετικά εύκολα να οδηγήσει στην κατανόηση της σημασίας μεγάλου αριθμού λέξεων.

Βλ. στην [Ενότητα IV, κεφ. 5.2](#) μια πρόταση για τη διδακτική αξιοποίηση των αρχαίων ελληνικών σωμάτων κειμένων.

□ *Τα ανοιχτά διερευνητικά περιβάλλοντα* (που περιέχουν σώματα ΝΕ κειμένων και λεξικά) διευκολύνουν τη συγκριτική προσέγγιση της ΑΕ μέσω της ΝΕ γλώσσας, τη συνειδητοποίηση της εξέλιξης της ελληνικής γλώσσας από την αρχαία στη νέα μορφή της και τη διεύρυνση της γλωσσικής κατάρτισης των μαθητών. Ειδικότερα, επιτρέπουν:

- την προσπέλαση φαινομένων της ΑΕ γλώσσας μέσα από γλωσσικούς παραλληλισμούς με τη νεοελληνική, την προσέγγιση του άγνωστου για τους μαθητές γλωσσικού στοιχείου μέσα από τα κοινά ή γνωστά στοιχεία, γεγονός που μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για την εξαγωγή περισσότερων συμπερασμάτων σχετικά με τους μηχανισμούς της γλώσσας και της εξέλιξής της.

- την κατανόηση των ομοιοτήτων και των διαφορών των δύο μορφών της ελληνικής γλώσσας, τη συνειδητοποίηση του συνθετικού χαρακτήρα της ΑΕ και του αναλυτικού χαρακτήρα της ΝΕ·
- τη διερεύνηση της πολυσημίας των λέξεων συγχρονικά και διαχρονικά (με παραδείγματα σχετικά με τη μεταβολή σημασίας, τις διαφορετικές σημασίες, τη διεύρυνση και τον περιορισμό της σημασίας, τη σημασιολογική υποβάθμιση και αναβάθμιση των λέξεων), ώστε να φανεί η ιστορική διάσταση και η κοινωνική λειτουργία της γλώσσας·
- τη συνειδητοποίηση, μέσω της αναγνώρισης λέξεων-δανείων από ή σε άλλες γλώσσες, των μηχανισμών της γλωσσικής επαφής μεταξύ των λαών, καθώς και του ρόλου που διαδραματίζουν τα ΑΕ στη διαμόρφωση του επιστημονικού λεξιλογίου των νεότερων χρόνων.

🔗 Παράδειγμα εφαρμογής στην Α΄ Γυμνασίου (Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Ενότητα 6)

Μύθος Αισώπου "Η ομορφιά δεν είναι το παν"

Υπόθεση εργασίας: Στο πλαίσιο συγκρότησης του βασικού λεξιλογίου της ενότητας, διερευνούμε το σημασιολογικό εύρος των λέξεων *κόσμος*, *φύσις*, *ἴδιος*, *φέρω* από την ΑΕ γλώσσα έως σήμερα.

(α) Αναζητούμε τη σημασία των λέξεων στο ΝΕ και ΜΕ λεξικό της *Πύλης για την ελληνική γλώσσα* (χρησιμοποιούμε τη γενική αναζήτηση στην αρχική σελίδα, www.greek-language.gr) και στο ΑΕ λεξικό

(http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/lexicon/index.html).

(β) Καταγράφουμε τα αποτελέσματα σε έναν πίνακα με τέσσερις στήλες: στη δεύτερη καταγράφουμε τη σημασία της λέξης στην ΑΕ γλώσσα, στην τρίτη και στην τέταρτη τη ΜΕ δημώδη (αν υπάρχει στο λεξικό) και τη ΝΕ σημασία της λέξης αντιστοίχως, ενώ στην πρώτη στήλη συμπληρώνουμε τις γενικές χρήσεις της λέξης και τα σημασιολογικά πεδία χρήσης της (βλ. το παράδειγμα σχηματισμού του πίνακα για τη λέξη *κόσμος*, όπου δίνεται η σημασία της λέξης στην ΑΕ γλώσσα).

(γ) Προσπαθούμε να επισημάνουμε:

- Ποιες σημασίες είναι ίδιες από την αρχαιότητα έως σήμερα;
- Ποιες σημασίες δεν υπάρχουν σήμερα;
- Ποιες σημασίες είναι νέες;

β) ΑΕ γραμματεία και πολιτισμός

Η γλωσσική επεξεργασία και η γραμματολογική και πραγματολογική εργασία που προηγήθηκε δεν αποτελούν το «τέλος», αλλά μέρος μιας ολιστικής αναγνωστικής διαδικασίας, η οποία έχει ως στόχο όχι μόνο να συγκροτήσει ένα υπόβαθρο που θα εξοπλίσει τους μαθητές ως αναγνώστες της ΑΕ γραμματείας, αλλά να συμβάλει στην ανάπτυξη γενικότερων αναγνωστικών δεξιοτήτων, να ενισχύσει την αυτογνωσία και τη δυνατότητα κριτικής ένταξης των μαθητών στον σύγχρονο κόσμο. Προς αυτή την κατεύθυνση:

- Προκρίνονται η κειμενική, διακειμενική και διαθεματική προσέγγιση.
- Επιλέγονται στοιχεία του αρχαίου κόσμου και πολιτισμού που μπορούν να τοποθετηθούν σε ένα αναγνωρίσιμο συγχρονικό πλαίσιο, δηλαδή στοιχεία που βοηθούν να υποδηλωθούν οι σύγχρονες εκείνες παράμετροι, οι οποίες, τηρουμένων των ιστορικών αναλογιών, διαθέτουν σημαντική ιστορική αξία, καθώς μας επιτρέπουν να δούμε το παλαιό με σύγχρονους πολιτισμικούς και ιδεολογικούς όρους ή, αντίστροφα, να μετρήσουμε τη σύγχρονη εμπειρία με μέτρα και σταθμά που συνάγουμε ιστορικά από το παρελθόν (βλ. Παπαγγελής 2005).
 - Αναδεικνύεται το κοινό βιοματικό υπόστρωμα συγγραφέα και μαθητών, μέσα από κείμενα που φωτίζουν θεμελιακές ανθρώπινες αντιδράσεις και ψυχικές διαθέσεις και επιτρέπουν την κατανόηση των βασικών αρχών της ανθρώπινης συμπεριφοράς· επιδιώκεται, δηλαδή, να καλλιεργηθεί η δυνατότητα αναγωγής του ειδικού σε γενικές αρχές, του συγκεκριμένου σε αφηρημένες έννοιες και του παραδείγματος σε καθολικής αξίας στάσεις και συμπεριφορές.
 - Προβάλλεται η διαλεκτική σχέση γραμματειακού έργου-κοινωνίας, τόσο σε επίπεδο παραγωγής όσο και πρόσληψης.
- Οι *αρχαιογνωστικοί δικτυακοί τόποι* (που περιέχουν σώματα ΑΕ κειμένων, μεταφράσεων και μελετών) ευνοούν την αναγνωστική διαδικασία, τις πολλαπλές ερμηνείες των λογοτεχνικών κειμένων και τη διακειμενική προσέγγιση. Γενικότερα, λειτουργούν ως ψηφιακές βιβλιοθήκες:
 - Παρέχουν μια ποικιλία ΑΕ γραμματειακών κειμένων, μέσα από τα οποία ο μαθητής μπορεί να μελετήσει το ίδιο θέμα σε διαφορετικές εποχές και γραμματειακά γένη-είδη και να εξοικειωθεί με ένα από τα πιο σημαντικά και ενδιαφέροντα

χαρακτηριστικά του αρχαιοελληνικού πολιτισμού, τη ρευστότητα του μύθου – που σημαίνει ότι δεν υπάρχει μία και ορισμένη ιστορία αλλά πολλές και, συχνά, αντιφατικές εκδοχές της· ότι ο μύθος δεν είναι ένας, αλλά είναι όλες οι διαφορετικές αφηγήσεις του, επικές, δραματικές, λυρικές, εικαστικές· ότι οι ποιητές και οι καλλιτέχνες είχαν όχι απλώς το δικαίωμα αλλά και την «υποχρέωση» να διαλεχθούν με την παράδοση και να προτείνουν τη δική τους παραλλαγή.

- Διαθέτουν ολόκληρα κείμενα και μεταφράσεις, διορθώνοντας την περιορισμένη και αποσπασματική επαφή των μαθητών με τα ΑΕ λογοτεχνικά έργα.

- Περιέχουν ποικίλο ερμηνευτικό υλικό, δηλαδή σχόλια και προσεγγίσεις που γράφτηκαν σε διαφορετικές εποχές από αναγνώστες διαφορετικής εθνικότητας και από διαφορετική οπτική. Έτσι παύει ο εκπαιδευτικός να βρίσκεται σε ένα κυριαρχικό ρόλο κατόχου ενός γενικής ισχύος νοήματος μέσα στο κείμενο και ο μαθητής να είναι ο παθητικός δέκτης της μιας και μοναδικής «ορθής» ερμηνείας του κειμένου.

- Προσφέρουν νεότερα λογοτεχνικά κείμενα που διαλέγονται με την ΑΕ παράδοση, δίνοντας στον μαθητή τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσει ότι κάθε κείμενο λειτουργεί διαφορετικά σε διαφορετικά ιστορικά-πολιτισμικά πλαίσια και εμπεριέχει τη δυνατότητα πολλαπλών νοηματοδοτήσεων, οι οποίες βρίσκονται σε συνάρτηση με την εποχή, το κοινωνικό πλαίσιο και τις προσωπικές εμπειρίες του αναγνώστη.

- Συμπεριλαμβάνουν ποικίλα σύγχρονα κείμενα (λογοτεχνικά έργα, δοκίμια, άρθρα σε εφημερίδες κ.ά.) για το ίδιο θέμα, που επιτρέπουν τις συγκρίσεις με τη σύγχρονη πραγματικότητα και τον κόσμο των μαθητών, ενδυναμώνουν την κριτική ικανότητα των μαθητών και ενισχύουν τη δυνατότητά τους να διαμορφώνουν προσωπική άποψη και στάση.

🔗 Ενδεικτικά θέματα διακειμενικής ανάγνωσης:

- Γ' Γυμνασίου, «Η Ελένη ως αιτία-αφορμή του Τρωικού πολέμου: στο έπος, τη λυρική και το δράμα»
- Α' Γυμνασίου, «Κυκλώπεια και λαϊκές αφηγήσεις: Ο έξυπνος άνθρωπος ενάντια στον βάρβαρο γίγαντα»
- Β' Λυκείου (κατά τη διδασκαλία του ποιήματος του Σεφέρη "Τελευταίος σταθμός"), «Ο γυρισμός του ξενιτεμένου: στο έπος, στη δημοτική ποίηση, στον Σεφέρη»
- Β' Λυκείου (κατά τη διδασκαλία του ποιήματος του Σεφέρη "Πάνω σ' έναν ξένο στίχο"), «Η μορφή του Οδυσσέα: στον Όμηρο και στον Σεφέρη»

□ Οι *αρχαιογνωστικοί δικτυακοί τόποι* (που περιέχουν σώματα ΑΕ κειμένων και ΝΕ μεταφράσεων) αναδεικνύουν τη μεταφραστική εργασία ως ερμηνευτικό εργαλείο και ως τόπο συνάντησης των δύο πολιτισμών, του συγγραφέα και του μεταφραστή.

- Επιτρέπουν την εκμετάλλευση δόκιμων μεταφράσεων του ίδιου κειμένου, ώστε μέσα από τη σύγκριση και την κριτική των μεταφραστικών επιλογών να αναδεικνύεται η σύνδεση μετάφρασης και ερμηνείας. Επίσης, οι διαφορετικές μεταφράσεις προσφέρονται για τη συγκριτική μελέτη του λεξιλογίου και των δομών της αρχαιοελληνικής και της νεοελληνικής γλώσσας, η οποία μπορεί να έχει πολλές διδακτικές εφαρμογές: αναζήτηση συντακτικών και λεξιλογικών αντιστοιχιών και διαφορών μεταξύ των δύο γλωσσών· σύγκριση μεταξύ των διαφορετικών τρόπων προσέγγισης και νεοελληνικής απόδοσης της αρχαιοελληνικής σκέψης κ.ο.κ.

- Ευνοούν τη συνθετική εργασία ομάδων μαθητών (με τη βοήθεια επεξεργαστή κειμένου) πάνω σε ευρεία ενότητα αρχαίου ελληνικού κειμένου, στην οποία μπορεί να παρατίθεται δική τους μεταφραστική πρόταση, αιτιολογημένη βάσει του σχολιασμού του κειμένου, αλλά και κριτική άλλων, δημοσιευμένων μεταφράσεων του ίδιου κειμένου, ώστε να προκληθεί γόνιμος προβληματισμός πάνω στο κείμενο.

Λ.χ. θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μελετηθούν συγκριτικά μεταφράσεις των *Ορνίθων* του Αριστοφάνη (Γ' Γυμνασίου), ώστε να διαγνωσθεί και η μεταβολή της αίσθησης του κωμικού ανά εποχή — στην αρχαιότητα και στην εποχή μας, αλλά και στις αρχές, στα μέσα και στα τέλη του 20ού αιώνα.

Δύο προτάσεις διδασκαλίας, όπου αξιοποιούνται εναλλακτικές μεταφραστικές πρακτικές (βλ. και ανάλογη δραστηριότητα στο [κεφ. 5.3 "Εκδοχές διδακτικής αξιοποίησης του διαδραστικού πίνακα"](#) (Ενότητα III):

☞ «Προίμια Ιστοριογραφίας: Ένα υπόδειγμα διδασκαλίας χωρίς μετάφραση» (του Δ.Ν. Μαρωνίτη)

<http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/support_practice/page_000.html>:

Προτείνεται η συγκριτική ανάγνωση τριών ιστοριογραφικών προοιμίων, με σκοπό τη διάγνωση της κοινής τυπολογικής τους ταυτότητας και τη βαθύτερη κατανόησή τους από διδάσκοντες και διδασκόμενους σε όλα τα επίπεδα (λεξιλογικό, σημασιολογικό, συντακτικό, υφολογικό και ιδεολογικό). Το κύριο χαρακτηριστικό της συγκριτικής ανάγνωσης των τριών αυτών μικροκειμένων είναι η αναζήτηση του νοήματος, δίχως την προσφυγή στη γραπτή σχολική μετάφραση.

☞ «Σοφοκλέους Αντιγόνη, στ.726-746 & 631-640: Η μετάφραση των ποιητικών κειμένων στο Λύκειο» (του Β. Τσάφου)

<http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/support_practice/page_006.html>:

Παρουσιάζονται δύο προσπάθειες αξιοποίησης εναλλακτικών βιβλιογραφικών προτάσεων στο μάθημα της Δραματικής ποίησης. Η πρώτη αφορά στην προφορική-εναλλακτική μετάφραση, και βασίζεται στην πρόταση του Δ.Ν. Μαρωνίτη, και η δεύτερη στην αξιοποίηση των παράλληλων μεταφράσεων.

□ Τα λογισμικά και πολυμέσα, οι αρχαιογνωστικοί δικτυακοί τόποι (που περιέχουν σώματα κειμένων, λεξικά και εγχειρίδια, μελέτες, αρχαιολογικό εικονογραφικό υλικό, χάρτες, βάσεις δεδομένων, βιβλιογραφικούς καταλόγους κ.ά.), αλλά και γενικότερα το διαδίκτυο, αποτελούν τον κατεξοχήν χώρο ενοποίησης ξεχωριστών μέχρι σήμερα κλάδων αρχαιομάθειας –της φιλολογίας, της αρχαιολογίας, της ιστορίας, της γεωγραφίας, της τέχνης κ.ά.– και, συνεπώς, ευνοούν τη διαθεματική προσέγγιση των ΑΕ κειμένων.

▪ Η παράλληλη προσέγγιση έργων της ΑΕ λογοτεχνίας και τέχνης επιτρέπει στον μαθητή να συνειδητοποιήσει ότι η ΑΕ λογοτεχνία και τέχνη αποτελούν συμβατικά συστήματα αναπαράστασης της πραγματικότητας (ότι δηλαδή αναπαριστάνουν τον κόσμο με βάση όχι την υποκειμενική εμπειρία, αλλά μια συλλογική πίστη, αντίληψη και ερμηνεία του). Έτσι δίνεται στον μαθητή η δυνατότητα να κατανοήσει ευκολότερα τους κοινούς κώδικες επικοινωνίας ανά εποχή.

▪ Οι τεχνολογικές δυνατότητες των πολυμέσων επιτρέπουν την ανασύνθεση και προσομοίωση ποικίλων όψεων της ΑΕ δραματικής τέχνης, ενός σύνθετου θεσμού που όχι μόνο επιτρέπει αλλά και επιζητεί τη διαθεματική μέθοδο διδασκαλίας, την πολύπλευρη προσέγγιση με τα εφόδια της ιστορίας, της πολιτικής θεωρίας, της κοινωνιολογίας, της ανθρωπολογίας, της αρχαιολογίας, της θεατρολογίας και της θεατρικής πρακτικής. Λ.χ. το πλήθος των δραματικών μνημείων που σώζονται είναι η σημαντικότερη πηγή μας (μετά από τα ίδια τα κείμενα) για τα οπτικά δεδομένα της σκηνικής δράσης· επίσης, τα θεατρικά οικοδομήματα δίνουν μια ιδέα για τις φυσικές διαστάσεις μιας παράστασης, για τη σχέση μέσα στον χώρο ανάμεσα στους υποκριτές και το κοινό. Αντιστοίχως, βιντεοσκοπημένα αποσπάσματα σύγχρονων παραστάσεων εξοικειώνουν τον μαθητή με νεότερες χρήσεις του ΑΕ δραματικού υλικού, αναδεικνύουν τη σύγχρονη διάσταση του ΑΕ δράματος και προβάλλουν τον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα του αρχαίου δράματος αξιοποιήθηκαν σε διαφορετικές εποχές και από διαφορετικούς πολιτισμούς. Μέσα από την πολύπλευρη σύγκριση του «τότε-τώρα», οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν σχετικά με: (α) το πέρασμα από τη συμβατική ΑΕ θεατρική τέχνη στη σύγχρονη προσωπική καλλιτεχνική έκφραση και (β) τη ζωογόνο δύναμη του παρελθόντος στο παρόν.

▪ Με τη διαθεματική προσέγγιση ο μαθητής αποκτά αμεσότερη και πληρέστερη εικόνα της ιστορικής πραγματικότητας που μελετά και είναι σε θέση να εντάξει το κείμενο στο κοινωνικό, πολιτικό και ιδεολογικό γίγνεσθαι και να κατανο-

ήσει τόσο το λογοτεχνικό κείμενο ως έργο τέχνης και αισθητικό φαινόμενο στενά δεμένο με την εποχή του όσο και τον τρόπο διαμόρφωσης των βασικών χαρακτηριστικών των γραμματειακών γενών-ειδών. Λ.χ. συνειδητοποιεί τη σχέση της δημοκρατίας με τον εμπειρικό τρόπο αντικρίσματος της ζωής στην τέχνη και με την κριτική αναπαράσταση του μυθικού παρελθόντος στο θέατρο· ή τη σχέση του σοφιστικού κινήματος με τη δραματική ποίηση της κλασικής εποχής.

- Μέσα από τους ποικίλους σημειωτικούς πόρους του διαδικτύου και των πολυμέσων οι μαθητές γνωρίζουν τους διαφορετικούς ανά εποχή και πολιτισμό κώδικες επικοινωνίας και ταυτόχρονα έχουν πολλαπλά ερείσματα για γόνιμες συγκρίσεις με τη σύγχρονη εποχή. Με τη βοήθεια των διαπολιτισμικών συγκρίσεων, έχουν τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν την εξελικτική πορεία της ανθρώπινης σκέψης, τη σχετικότητα της ιστορικής αλήθειας και τη διαλεκτική σχέση των πολιτισμών, αλλά και να προχωρήσουν στην απομυθοποίηση της αρχαιότητας. Συνεπώς, γίνονται ικανότεροι να αντιμετωπίζουν κριτικά, ως ενεργοί πολίτες, την κοινωνική πραγματικότητα την οποία βιώνουν.

Αξιοποίηση εικονογραφικού σε παραδοσιακές και σε πιο καινοτόμες μορφές διδασκαλίας

Το διαδίκτυο αποτελεί βασική πηγή εικονογραφικού (και γενικότερα οπτικο-ακουστικού) υλικού. Συχνά, ωστόσο, η αξιοποίησή του στη διδασκαλία εξαντλείται σε ένα πρωτοβάθμιο (από την άποψη αξιοποίησης των ΤΠΕ) επίπεδο συλλογής εικόνων. Λ.χ. προσφιλή θέματα διαθεματικών εργασιών είναι «Οι περιπέτειες του Οδυσσέα στην τέχνη» ή «Η ενδυμασία στη μυκηναϊκή εποχή». Ανάμεσα στις άλλες αντιρρήσεις που εγείρουν παρόμοια θέματα είναι και η μετάθεση του κέντρου βάρους από το κείμενο στην εικόνα και από τη λογοτεχνία στην ιστορία της τέχνης.

Ωστόσο, ακόμη και αυτού του είδους οι εργασίες μπορούν να αξιοποιήσουν πιο δημιουργικά τις ΤΠΕ και να γίνουν ουσιαστικά διαθεματικές, αν δώσουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη σχέση εικόνας και κειμένου και, παράλληλα, αν κινητοποιήσουν την κριτική ικανότητα του μαθητή. Λ.χ. η υπόθεση εργασίας θα μπορούσε να διατυπωθεί ως εξής:

↳ Να συγκεντρωθούν εικόνες για τις περιπέτειες του Οδυσσέα (στους «Απολόγους») από την αρχαία αγγειογραφία ή από τη νεότερη και σύγχρονη τέχνη (λ.χ. από την αναγέννηση έως σήμερα):

(α) και να πλαισιωθούν με λεζάντες που αναδεικνύουν τη σχέση τους με την ομηρική αφήγηση· ή

(β) και να πλαισιωθούν με λεζάντες που αναδεικνύουν το κύριο σημείο απόκλισης από την ομηρική αφήγηση.

Ασφαλώς το εικονογραφικό υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί πιο δημιουργικά στο πλαίσιο της διερευνητικής προσέγγισης της γνώσης και της πολύπλευρης ευαισθητοποίησης του μαθητή ως προς το γνωστικό αντικείμενο. Παραδείγματα:

☞ Να ενθαρρυνθεί η συγκριτική ανάγνωση δύο έργων, της ποιητικής και της εικαστικής τέχνης, της ίδιας ή διαφορετικών εποχών. Βλ. τη διδακτική πρόταση 3.4 «Η τύφλωση του Πολύφημου» στην Οδύσσεια και στην τέχνη, από την αρχαϊκή έως και την ελληνιστική εποχή (Ενότητα V).

☞ Να αποτελέσει η εικόνα ένα εργαλείο για την ανασύσταση όψεων του αρχαίου κόσμου. Λ.χ. θα μπορούσαμε να συγκεντρώσουμε τις παρομοιώσεις της ραψωδίας ε της *Οδύσσειας* και σχετικές αγγειογραφίες, ώστε να μελετήσουμε τον τρόπο με τον οποίο η ναυτική ζωή περνά στο ομηρικό έπος. Αντιστοίχως, θα μπορούσαμε να συγκεντρώσουμε παρομοιώσεις της *Ιλιάδας* που αφορούν σε ασχολίες της καθημερινής ζωής ή του αγροτικού βίου και σχετικές αγγειογραφίες, ώστε να κατανοήσουμε όψεις της ομηρικής κοινωνίας που εικονογραφούνται μέσα από τις παρομοιώσεις στο ηρωικό έπος.

☞ Να αξιοποιηθεί το οπτικο-ακουστικό υλικό στο πλαίσιο μιας διαθεματικής προσέγγισης, ώστε να διαγνωστεί η σχέση του σύγχρονου αναγνώστη με την αρχαιότητα. Λ.χ. θέματα όπως «*Η αφήγηση του τρωικού μύθου στον σύγχρονο κόσμο*» μπορεί να αποτελέσουν το έναυσμα για να καταγράψουμε τον τρόπο πρόσληψης κλασικών έργων από την αρχαιότητα έως τις μέρες μας. Βλ. την παρουσίαση «*Σινεμά... Η Οδύσσεια*» (της Δήμητρας Μήττα και του Κωνσταντίνου Βακουφτσή)

<http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/workshop/dokimes/odyssea-cinema.html>.

☐ Τα λογισμικά πολυτροπικής παρουσίασης, τα εργαλεία δικτυακής δημοσίευσης, οι δυνατότητες σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας και τα λογισμικά επεξεργασίας κειμένου είναι κάποιες από τις σύγχρονες τεχνολογικές δυνατότητες που μπορεί να αξιοποιήσουν οι μαθητές, για να περάσουν από την ανάγνωση και πρόσληψη στη γραφή και δημιουργία.

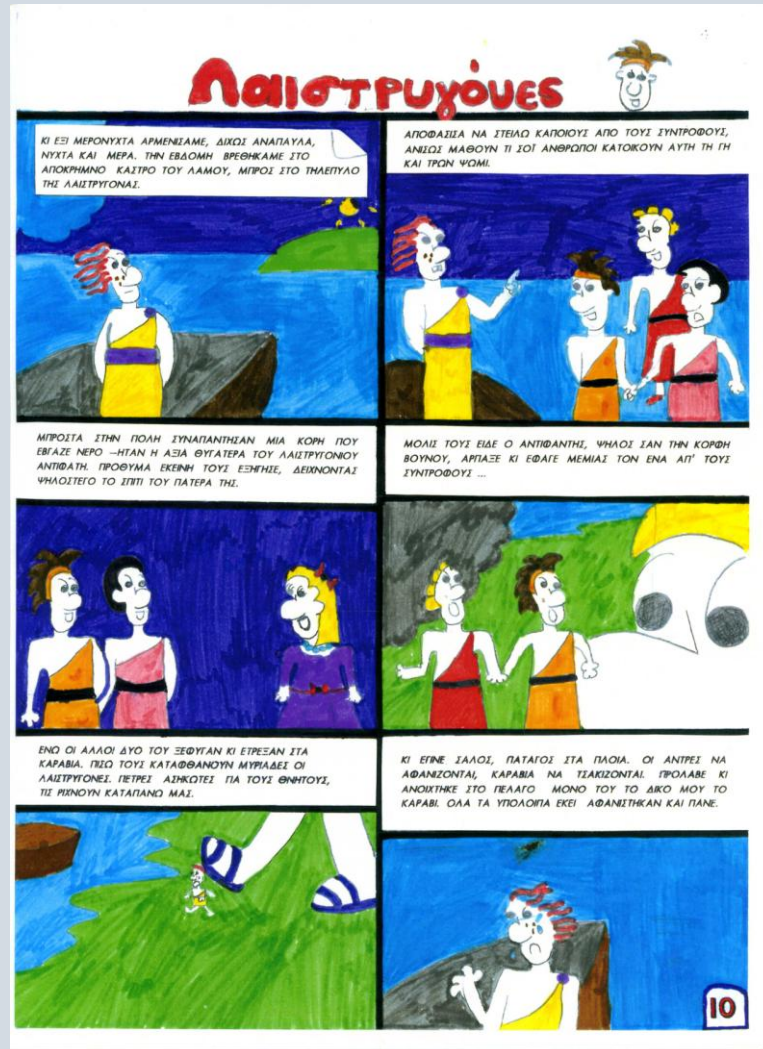
Παραδείγματα:

☞ Οι μαθητές θα μπορούσαν να αναζητήσουν στο διαδίκτυο στοιχεία για τον αρχαίο Αιγυπτιακό πολιτισμό και με αυτά να συντάξουν μια διαφημιστική αφίσα και ένα ενημερωτικό φυλλάδιο, ώστε να προσελκύσουν ταξιδιώτες να επισκεφτούν την Αίγυπτο και να γνωρίσουν από κοντά τον αρχαίο πολιτισμό της [διαθεματική εργασία στο πλαίσιο διδασκαλίας της ΑΕ γραμματείας από μετάφραση (Ηροδότου *Ιστορία*) και της ΝΕ γλώσσας (Ενότητα 10: Γνωρίζω τον τόπο μου και τον πολιτισμό του)].

☞ Οι μαθητές θα μπορούσαν να οργανώσουν μια θεματική έκθεση σε ένα ψηφιακό μουσείο με θέμα την εκπαίδευση των νέων στην Αρχαία Ελλάδα. Για να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται μια θεματική έκθεση, θα μπορούσαν να επικοινωνήσουν μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας με υπεύθυνους μουσείων ή συλλογών (βλ. Touloumis 2008).

☞ Η ανάθεση σύνταξης μιας εικονογραφημένης ιστορίας μπορεί να δώσει το έναυσμα για την ανάγνωση των ομηρικών επών ή της ηροδότειας ιστορίας και για μια συνεργατική και δημιουργική έκφραση των μαθητών του Γυμνασίου. Η δημοσίευση των καλύτερων

εικονογραφημένων ιστοριών στην ιστοσελίδα του σχολείου ή στο ιστολόγιο της τάξης θα μπορούσε να αποτελέσει το έπαθλο ενός ενδοσχολικού διαγωνισμού. Βλ. ένα δείγμα εικονογραφημένης απόδοσης μιας περιπέτειας του Οδυσσέα (από τη μαθήτριά της Α΄ Γυμνασίου Ρ.Φ.):

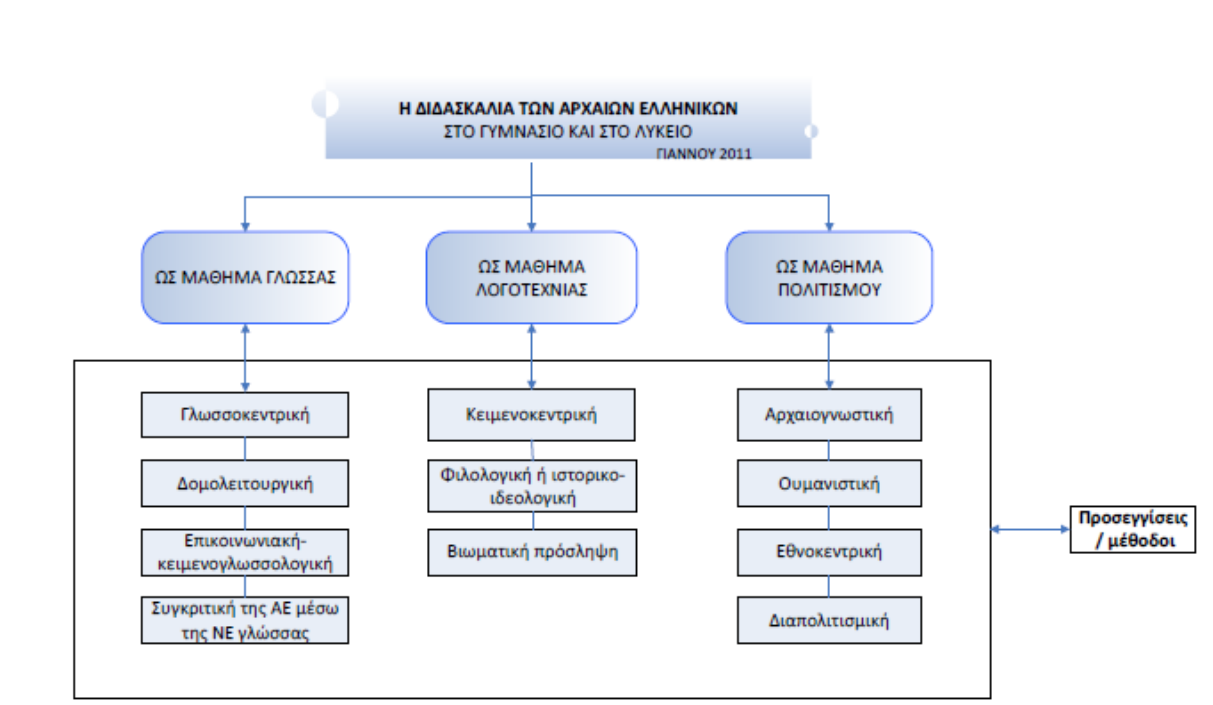


Εικόνα 14

Στην ενότητα V, ο αναγνώστης θα βρει το διδακτικό σενάριο [3.4 «Η τύφλωση του Πολύφημου» στην Οδύσσεια και στην τέχνη, από την αρχαϊκή έως και την ελληνιστική εποχή.](#)

3.3 Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη.²⁵

Ανακεφαλαιώνοντας, χρήσιμο είναι το παρακάτω σχήμα:



Εικόνα 15. Πηγή σχήματος: Πόλκας Λ. & Τουλούμης Κ. 2011. [Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση](#). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

Σύμφωνα με το παραπάνω σχήμα και όσα παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες υποενότητες, μπορούμε να σχηματοποιήσουμε ως εξής τις διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών.

Α. Παραδοσιακές προσεγγίσεις

Στην παραδοσιακές προσεγγίσεις η ΑΕ Γλώσσα αντιμετωπίζεται ως αυταξία, ταυτόσημη με την αξία του ΑΕ πολιτισμού και της γραμματείας του.

- Γλωσσοκεντρική ή γραμματοσυντακτική προσέγγιση διδασκαλίας:
 - Μικρά αποσπάσματα ασύνδετων κειμένων

²⁵ Το συγκεκριμένο υποκεφάλαιο προστέθηκε στη γ' έκδοση και αντλεί στοιχεία από τα εξής κείμενα: Λ. Πόλκας 2001, «Η διδασκαλία του μαθήματος της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στο γυμνάσιο και το λύκειο», Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα, Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ (διαθέσιμο στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e6/index.html), και Λ. Πόλκας & Κ. Τουλούμης Κ. 2011. *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

- Διεξοδική μελέτη της γραμματικής, του συντακτικού και του λεξιλογίου
 - Έμφαση στην κατάκτηση των ορθών γραμματικών τύπων
 - Έμφαση στην κατάκτηση της μεταγλώσσας
 - Έμφαση στην κατά γράμμα μετάφραση
- Δομολειτουργική προσέγγιση
- Εκμάθηση βασικών μόνο παραμέτρων της γραμματικής και του συντακτικού, οι οποίες είναι απαραίτητες για να γίνει κατανοητή η παρουσία ενός οργανωμένου δικτύου σχέσεων στον λόγο.
 - Διερεύνηση της λειτουργίας των γλωσσικών στοιχείων για την κατασκευή του κειμένου. Οι μορφολογικές και συντακτικές δομές αποκτούν νόημα στο πλαίσιο της φράσης και γίνονται κλειδιά για την ανάγνωση του κειμένου.
- Εθνοκεντρική προσέγγιση
- Εστίαση στο περιεχόμενο των κειμένων ως μέσο αγωγής με εθνικό και φρονηματιστικό χαρακτήρα
 - Αντιμετώπιση του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού με αξιολογικές προθέσεις (η πολιτισμική ανωτερότητα της αρχαιότητας)
 - Εστίαση στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών (με την παραδοσιακή έννοια)
- Ουμανιστική προσέγγιση (με παραδοσιακό περιεχόμενο)
- Εστίαση στο ανθρωποκεντρικό περιεχόμενο των κειμένων ως μέσο αγωγής
 - Αντιμετώπιση του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού με αξιολογικές προθέσεις (πρότυπο αξιών και μοντέλων συμπεριφοράς)
 - Εστίαση στην παραδειγματική λειτουργία της αρχαίας γραμματείας

Μια αποτίμηση της παραδοσιακής προσέγγισης στη διδακτική των αρχαίων ελληνικών είναι και η παρακάτω διαπίστωση του Λ. Πόλκα:

Με την υπαγωγή του μαθήματος στην εξυπηρέτηση γενικόλογα ανθρωπιστικών και υπεραπλουστευμένων εθνικών στόχων ο αρχαιοελληνικός κόσμος (γλωσσικός και γραμματειακός), αντί να αποτελεί αντικείμενο κριτικής διερεύνησης, ώστε να αναδειχθεί η πολυπλοκότητά του και η σχέση του με το νεοελληνικό και ευρωπαϊκό παρόν, περιχαρακώθηκε σε έναν υπερβατικό χώρο, κατεξοχήν, αντιστορικό και αντικοινωνικό. [Λ. Πόλκας, «Η διδασκαλία του μαθήματος της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στο γυμνάσιο και το λύκειο», Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα, Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ (διαθέσιμο στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e6/index.html]

B. Προοδευτικές διδακτικές προσεγγίσεις

Στη σύγχρονη διδακτική, τόσο του μαθήματος των ΑΕ ως γλωσσικού όσο και ως μαθήματος γραμματείας/πολιτισμού, το περιεχόμενο και η ερμηνεία του αρχαίου κειμένου υποκαθιστούν τη μίμηση της γλωσσικής μορφής και την αποστήθιση κανόνων της γραμματικής και του συντακτικού:

- Έμφαση στη διδασκαλία και μάθηση του αρχαίου «κειμένου» στο σύνολό του, στη βαθύτερη κατανόησή του από διδάσκοντες και διδασκόμενους σε όλα τα επίπεδα (λεξιλογικό, σημασιολογικό, συντακτικό, υφολογικό, ιδεολογικό).
- Μετακίνηση του ενδιαφέροντος από τη μεμονωμένη λέξη ή και φράση, στον ρόλο που αυτές διαδραματίζουν στη συνοχή του «κειμένου».
- Στόχος η εξοικείωση με γλωσσικά φαινόμενα και συντακτικές δομές στο πλαίσιο κειμένων, όπου γίνεται κατανοητή η λειτουργία τους, χωρίς να απαιτείται γνώση της σχετικής ορολογίας
- Έμφαση στους τρόπους συγκρότησης του νοήματος των κειμένων.
- Έμφαση στη διάγνωση της τυπολογικής ταυτότητας του κειμένου, σύμφωνα με το γραμματολογικό είδος και γένος στα οποία ανήκει και στη συνάρτηση της τυπολογικής ταυτότητας με τη λειτουργία των κειμένων εντός ενός ευρύτερου πλαισίου επικοινωνίας του δημιουργού με τους αναγνώστες/ακροατές.

Οι διδακτικές πρακτικές μπορούν να κωδικοποιηθούν ως εξής:

▪ Δε μαθαίνουμε γλωσσικούς τύπους, αλλά προσπαθούμε να κατανοήσουμε βαθύτερα το κείμενο στο οποίο εντάσσονται (λεξιλογικά και σημασιολογικά, συντακτικά, υφολογικά και ιδεολογικά), έτσι ώστε να αναδειχθεί η τυπολογία του κειμένου, οι θεματικοί και εκφραστικοί κώδικες (λ.χ. συντακτική δομή, βασικό λεξιλόγιο, σχήματα λόγου) του γραμματολογικού γένους και είδους στα οποία ανήκει.

▪ Δε μελετούμε κείμενα ερήμην των γραμματολογικών συμφραζομένων τους, αλλά ενταγμένα στο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο παραγωγής και πρόσληψής τους. Το κάθε κείμενο λειτουργεί διαφορετικά σε διαφορετικά ιστορικά-πολιτισμικά πλαίσια και εμπεριέχει τη δυνατότητα πολλαπλών νοηματοδοτήσεων, οι οποίες βρίσκονται σε συνάρτηση με την εποχή, το κοινωνικό πλαίσιο και τις προσωπικές εμπειρίες του αναγνώστη.

Γ. Κριτικές προσεγγίσεις

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

4. Οι ΤΠΕ στο μάθημα της λογοτεχνίας

4.1 Εισαγωγή. Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πρακτική

Μαρία Ακριτίδου

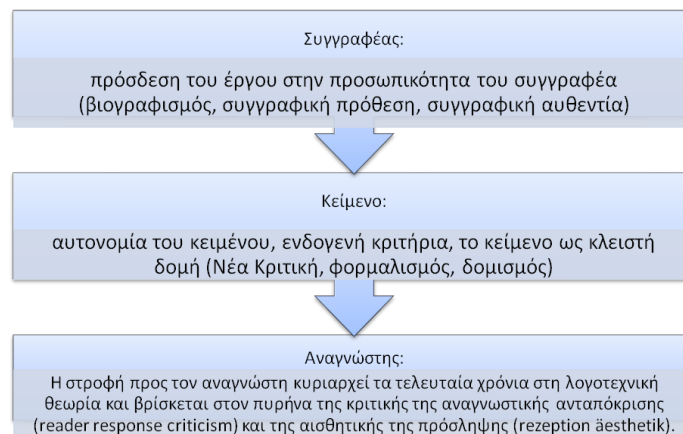
Τα ερωτήματα που θέτει κάθε λογοτεχνική θεωρία μπορούν να κωδικοποιηθούν ως εξής (Compagnon 2003, 25):

- Τι είναι η λογοτεχνία;
- Ποια είναι η σχέση της λογοτεχνίας με τον συγγραφέα;
- Ποια είναι η σχέση της λογοτεχνίας με την πραγματικότητα;
- Ποια είναι η σχέση της λογοτεχνίας με τον αναγνώστη;
- Ποια είναι η σχέση της λογοτεχνίας με τη γλώσσα;

Δεν πρόκειται φυσικά να επιχειρήσουμε εδώ μια απάντηση σε όλα αυτά. Πρέπει, ωστόσο, να σημειώσουμε ότι η έρευνα παρουσιάζει συχνά τις ΤΠΕ να επηρεάζουν δραματικά πολλά, αν όχι όλα, από τα παραπάνω πεδία, μεταβάλλοντας την έννοια της λογοτεχνίας (με έμφαση στις νέες μορφές κειμενικότητας), την έννοια του συγγραφέα (από την καλλιτεχνική ιδιοφυία στη συνεργατική γραφή), την έννοια του αναγνώστη και της ανάγνωσης (νέες αναγνωστικές πρακτικές) κτλ. Συχνά τέτοιες διαπιστώσεις ελέγχονται ως ανιστορικές και τεχνοκεντρικές, καθώς αποδίδουν στις ΤΠΕ ρόλο αποκλειστικού καταλύτη αλλαγών (σύμφωνα με το «αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού», βλ. [Ενότητα I, κεφ. 2.1.2](#)), χωρίς να λαμβάνουν υπόψη άλλες παραμέτρους (ιδεολογικές, κοινωνικές κτλ.) και αγνοώντας την ιστορία της ίδιας της έννοιας της λογοτεχνίας: η τελευταία μας διδάσκει ότι η λογοτεχνία επηρεάζεται μεν από τις αλλαγές στην τεχνολογία του μέσου γραφής, αλλά με τρόπους πολύ πιο σύνθετους από όσο πρεσβεύουν όσοι θρηνούν το θάνατό της, εξαιτίας της επικράτησης των ψηφιακών μέσων, καθώς η πρακτική της συγγραφής και της ανάγνωσης είναι συνάμα μια κοινωνική πρακτική που μετασχηματίζεται μεν, δεν εξαρτάται, ωστόσο,

αποκλειστικά από το υλικό μέσο παραγωγής και διάδοσης (π.χ. έντυπο βιβλίο ή χειρόγραφο ή και προφορική μετάδοση).²⁶

Τα παραπάνω ερωτήματα τίθενται εδώ προκαταρκτικά, εν είδει εισαγωγής στο ζήτημα της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Η σχέση βέβαια λογοτεχνικής θεωρίας και διδακτικής της λογοτεχνίας δεν είναι μονοσήμαντη.²⁷ Από τον σύνθετο χώρο της θεωρίας τα τελευταία χρόνια φαίνεται να επικρατεί στη διδακτική του μαθήματος μία από τις βασικές αλλαγές παραδείγματος: η άνοδος του αναγνώστη. Για να κατανοήσουμε την αλλαγή αυτή, βοηθητικό είναι το παρακάτω σχήμα, που απεικονίζει την πορεία από τον συγγραφέα στο κείμενο και από το κείμενο στον αναγνώστη, στη σύντομη ιστορία της λογοτεχνικής θεωρίας κατά τον περασμένο αιώνα.



Εικόνα 16

²⁶ Η ίδια άλλωστε ρητορική έχει χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν για τη διαπίστωση των κινδύνων από το νέο μέσο της τυπογραφίας ή ακόμα και από την αλλαγή του αναγνωστικού κοινού και τη διάδοση του μυθιστορήματος κατά τον 18^ο αι. (βλ. και Δημητρούλια 2008).

²⁷ Για τη σχέση θεωρίας και διδακτικής της λογοτεχνίας άλλωστε, δεν μπορούμε παρά να συμφωνήσουμε τον Α. Λαμπρόπουλο (2006), που διακρίνει τις εξής θέσεις της θεωρίας στο μάθημα της λογοτεχνίας:

- α) η θεωρία ως προαιρετικό και ευπρόσδεκτο συμπλήρωμα που θα εμπλουτίσει και θα ανανεώσει τη διδακτική, χωρίς απαραίτητα και να την κλονίσει·
- β) η θεωρία ως νομιμοποιητικός λόγος που έρχεται συμπληρωματικά να ενισχύσει ή εκ των υστέρων να επικυρώσει τα προτάγματα της παιδαγωγικής·
- γ) η θεωρία ως 'κατασταλαγμένη σοφία', ως απόσταγμα διαφόρων ερευνητικών σχεδίων ή και ως απομεινάρι τής, ίσως και αδύνατης, απόπειρας συγκερασμού τους·
- δ) η θεωρία ως αποθεματικό πιθανών προσεγγίσεων της λογοτεχνίας ή του πολιτισμού·
- ε) η θεωρία ως ένδειξη ότι καμιά διδακτική στάση δεν μπορεί να πάψει να είναι επιστημολογικά ατελής και πολιτικά ανεπαρκής, αλλά και ως παρότρυνση να αποφευχθεί η αδράνεια που μια τέτοια αντίληψη μπορεί να επιφέρει·
- ς) τέλος, η θεωρία ως φορέας μετασχηματισμού και μετεξέλιξης του ίδιου του διδασκόμενου αντικειμένου».

Το σύνολο του επιμορφωτικού υλικού επιχειρεί να αντιμετωπίσει τη *θεωρία* με τους δύο τελευταίους τρόπους.

Αν και πλέον στον ακαδημαϊκό χώρο οι αναγνωστικές θεωρίες τείνουν να αντικατασταθούν από νέες προτάσεις κριτικής επεξεργασίας, που θέτουν στο επίκεντρο όχι μόνο το ενεργό υποκείμενο της ανάγνωσης αλλά και τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των διαφόρων λόγων εντός και εκτός του λογοτεχνικού κειμένου, στο χώρο της διδακτικής το στοιχείο που ενσωματώνεται στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών είναι το κοινό σημείο όλων των αναγνωστικών θεωριών: ο δημιουργικός ρόλος του αναγνώστη, ο οποίος αναλαμβάνει ενεργητικό ρόλο ως νοηματοδότης του λογοτεχνικού έργου (Καπλάνη & Κουντουρά 2004· Γεωργίου 2006).

Η επικοινωνιακή αντίληψη δεν είναι εμφανής μόνο στα Προγράμματα Σπουδών της Γλώσσας αλλά και σε αυτά της Λογοτεχνίας. Στην περίπτωση αυτή μετατοπίζεται η έμφαση από τον συγγραφέα στον μαθητή ως αναγνώστη και στην ανάγνωση ως μια δυναμική διαδικασία, αλλά και στον μαθητή ως συγγραφέα (βλ. Νικολαΐδου 2009, 61).

ΚΙΝΗΜΑΤΑ ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

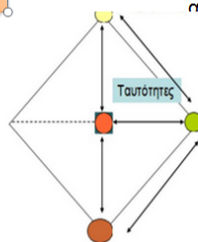
Κάθε πλευρά του ρόμβου, ανάλογα με το πόσο και πώς ενεργοποιείται, οδηγεί και στη διαμόρφωση διαφορετικού είδους ταυτοτήτων (στο κέντρο του ρόμβου). Ανάλογα με το που δίνεται η έμφαση, οι πλευρές του ρόμβου γίνονται πιο έντονες ή πιο αχνές.

Γνώσεις για τη λογοτεχνία

- η λογοτεχνία ως κατασκευή / αναπαράσταση, οι λογοτεχνικές συμβάσεις και η σχέση σημειωτικού τρόπου και παραγωγής νοήματος
- η λογοτεχνία στην ιστορικότητά της κατανοείται ως μέρος μια σύνθετης πολιτισμικής παραγωγής
- η λογοτεχνία ως ανοιχτή και πολύσημη δημιουργική έκφραση

Διδακτικές πρακτικές

- ομαδοσυνεργατική διδασκαλία
- συνδυασμός κειμενοκεντρικής και επικοινωνιακής προσέγγισης
- δημιουργικές δραστηριότητες



Γνώσεις για τον κόσμο

Σύνδεση της λογοτεχνίας με τη ζωή: διερεύνηση στάσεων και αξιών, διερεύνηση προσωπικών στερεοτύπων, μέσω της έμφασης στην προσωπική αναγνωστική ανταπόκριση και στην ιστορική και κοινωνικοπολιτισμική διάσταση των κειμένων

Γραμματισμοί

- διατύπωση προσωπικού και βιωματικού λόγου, δημιουργική γραφή
- χρήση κριτικής μεταγλώσσας για τη λογοτεχνία
- παραγωγή ποικιλίας κειμενικών ειδών κειμενικά είδη όπως: σελίδα ημερολογίου κλπ., δραματοποίηση κειμένου

Σχήμα 9²⁸

²⁸ Η σχηματοποίηση του «ρόμβου» με τους άξονες ανάγνωσης για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας οφείλεται στον Β. Βασιλειάδη, ερευνητή του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, τον οποίο και ευχαριστώ.

Παρά την εμφανή κυριαρχία, ωστόσο, της στροφής προς τον αναγνώστη και στη διδακτική της λογοτεχνίας, η αντίληψη αυτή συνυπάρχει με άλλες, λιγότερο ή περισσότερο καινοτόμες. Για λόγους σχηματοποίησης, μπορούμε διακρίνουμε τις εξής προσεγγίσεις (βλ. και Φρυδάκη 2003, 186 κ.ε.):

Πίνακας 7

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

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

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

Σύμφωνα και με το παραπάνω, εν πολλοίς απλουστευτικό, σχήμα, δύο άξονες μπορούμε να διακρίνουμε στη σύγχρονη διδακτική της λογοτεχνίας, ως προς τις δραστηριότητες που προβλέπονται για τους ίδιους τους μαθητές:

- ❑ η ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας και της δημιουργικότητας, κυρίως μέσω της δημιουργίας αναγνωστικών κοινοτήτων και την παραγωγή προσωπικού λόγου (μονοτροπικού ή πολυτροπικού)·
- ❑ η κατανόηση, ανάλυση, ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων (συμπεριλαμβανομένου και του ιστορικού, κοινωνικού περικειμένου κτλ.).

Είναι προφανές ότι στην πράξη οι διδακτικές αυτές προσεγγίσεις δεν υπάρχουν ανεξάρτητα η μία από την άλλη, καθώς π.χ. τα στοιχεία της ποιητικής ή η διερεύνηση της βαθιάς ιστορικότητας συνιστούν αδιαμφισβήτητα εργαλεία και στην ερμηνευτική προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού. Η κριτική προσέγγιση, ωστόσο, όπως θα δούμε παρακάτω στο κεφ. 4.3., διατυπώνει και μια σειρά από ενστάσεις προς την κυρίαρχη επικοινωνιακή προσέγγιση, που με τη σειρά της είχε ανανεώσει το παραδοσιακό πρότυπο στη διδακτική της λογοτεχνίας.

Το ερώτημα που τίθεται είναι: ποιος είναι ο ρόλος των ΤΠΕ στο μάθημα της λογοτεχνίας, σύμφωνα και με το παραπάνω πλαίσιο διδασκαλίας;

Τα δύο κείμενα που ακολουθούν σε αυτό το ερώτημα επιχειρούν να απαντήσουν. Το πρώτο παρουσιάζει κάποια από τα νέα δεδομένα που δημιουργούν οι ΤΠΕ για τη συγγραφή, την πρόσληψη και τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και δίνει βάρος στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να συμβάλουν οι ΤΠΕ στην ανανέωση του μαθήματος, κυρίως ως προς την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φιλιαναγνωσίας. Το δεύτερο, με αφετηρία την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και κυρίως την έννοια του πολιτισμικού γραμματισμού, δίνει έμφαση στον ρόλο των ΤΠΕ σε ένα πλαίσιο διδασκαλίας της κατανόησης, ανάλυσης και ερμηνείας του λογοτεχνικού λόγου και των πολιτισμικών αναπαραστάσεων.

4.2. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με ηλεκτρονικούς υπολογιστές

Σοφία Νικολαΐδου

4.2.1. ΤΠΕ και Λογοτεχνία: νέα δεδομένα για τη συγγραφή, την πρόσληψη και τη διδασκαλία της λογοτεχνίας²⁹

Η επικράτηση των ηλεκτρονικών μέσων και το νέο νοητικό περιβάλλον που αυτά δημιουργούν επηρεάζουν όχι μόνο τη συγγραφή της έντυπης λογοτεχνίας, με τη χρήση του επεξεργαστή από τους συγγραφείς (Eco 1997· Sagan, Bazin & Djian 1997). Επηρεάζουν επίσης την πρόσληψη του λογοτεχνικού έργου, καθώς και την παραγωγή θεωρητικού λόγου που το αφορά.³⁰

Ορισμένοι μεμψιμοιρούν ότι η εποχή της τυπογραφίας παραχωρεί τη θέση της στην ηλεκτρονική εποχή (Kernan 2001· Bloom 2000· Birkets 1997). Ο σύγχρονος αναγνώστης, εθισμένος *homo sapiens*, εξαρτημένος από τη διαρκή εναλλαγή καναλιών στην οθόνη της τηλεόρασης (Postman 1985), προσλαμβάνει τη λογοτεχνία πολύ διαφορετικά, σε σύγκριση με τον αναγνώστη του 19ου αιώνα.

Τα ψηφιακά κείμενα ευαγγελίζονται τη συναίρεση της *ενδοκειμενικότητας* (intratextuality) με την *διακειμενικότητα* (intertextuality) (Δημητρούλια 2005), την ασυνέχεια, την κειμενική ρευστότητα, τη δομική ευελιξία. Τα υπερκείμενα³¹ και τα πολυτροπικά κείμενα προτείνουν ένα διαφορετικό, διαδραστικό και δυναμικό, επικοινωνιακό μοντέλο συγγραφής και πρόσληψης της λογοτεχνίας. Παράλληλα, προτείνουν ένα διαφορετικό είδος αναγνωστικής προσέγγισης και θεωρητικού λόγου για τη λογοτεχνία.

Βέβαια, στοιχεία υπερκειμενικής δομής και μορφής μπορούμε να ανιχνεύσουμε και σε έντυπα έργα, κυρίως σε μοντερνιστές ή μεταμοντέρνους συγγραφείς, οι οποίοι αξιοποίησαν το στοιχείο του παιχνιδιού στα κείμενά τους.³²

²⁹ Βλ. Νικολαΐδου 2009, όπου συζητείται διεξοδικά το θέμα της αξιοποίησης των ΤΠΕ για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Ελλάδα, την Αγγλία και τις ΗΠΑ, παρουσιάζονται και εξετάζονται λεπτομερώς σχετικά σενάρια διδασκαλίας.

³⁰ Βλ. Bolter 2006, ιδίως το κεφάλαιο «Η κριτική θεωρία σε έναν νέο χώρο γραφής», 223-257· επίσης Landow & Delany 1993.

³¹ Για την κατασκευή του όρου και τη λειτουργία του υπερκειμένου, βλ. Bush 1991, Nelson 1974, Nelson 1992.

³² Βλ. για παράδειγμα, Χ. Λ. Μπόρχες, *Άπαντα πεζά* (εισαγ., μτφρ., σχόλια Α. Κυριακίδης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2005), Η. Cortasar, *Το Κουτσό* (Αθήνα: Εξάντας, 1988), Μ. Pavic, *Dictionary of Khazars* (Νέα Υόρκη: Knopf, 1988), Τ. Pynchon, *V*, (Λονδίνο: Jonathan Cape, 1963), Τ. Pynchon, *Gravity's Rainbow* (Νέα Υόρκη: Penguin, 1995), J. Joyce, *Οδυσσέας* (μτφρ. Σ. Καμάσκης, Αθήνα:

Όμως το λογοτεχνικό υπερκείμενο είναι έντονα διαδραστικό. Προϋποθέτει την ενεργητική συμμετοχή του αναγνώστη, για να διαβαστεί (Νικολαΐδου & Γιακουμάτου 2001 και Γιακουμάτου 2002). Εμβληματικό –και κλασικό πια– υπερλογοτεχνικό έργο θεωρείται το *Afternoon* του Michael Joyce (1987). Το συγκεκριμένο έργο συνδυάζει τη μυθοπλαστική τέχνη, η οποία συνδέεται με την έντυπη λογοτεχνία, με τη διαδραστικότητα ενός περιπετειώδους παιχνιδιού: προϋποθέτει εξοικείωση με την ανάγνωση στην οθόνη του υπολογιστή και δεξιότητες πλοήγησης σε υπερκείμενο. Το *Afternoon* δεν αφηγείται μια συγκεκριμένη ιστορία. Αυτή είναι η θεμελιώδης διαφορά του από λογοτεχνικά κείμενα που έχουν γραφτεί για να τυπωθούν στο χαρτί. Ο αναγνώστης, πατώντας κουμπιά και απαντώντας σε ερωτήματα, διαμορφώνει την προσωπική του αναγνωστική διαδρομή. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι, στην περίπτωση του *Afternoon*, δεν υπάρχει καθόλου ιστορία. Υπάρχουν μόνο αναγνώσεις (Bolter 2006). Η σημαία κάθε επεισοδίου, ο τρόπος με τον οποίο αυτό εντάσσεται στη δυναμική δομή του έργου, εξαρτάται από το πού βρισκόταν ο αναγνώστης πριν και πού θα μεταβεί στη συνέχεια (Douglas 2000).

Το υπερκείμενο συχνά υιοθετεί δομικές αρχές και αφηγηματικές τεχνικές, τις οποίες συνδέουμε με τη μοντερνιστική ή τη μεταμοντέρνα μυθοπλασία: εσωτερικό μονόλογο, μετατόπιση της αφηγηματικής γωνίας, παλίνδρομες κινήσεις στον αφηγηματικό χρόνο. Αν η αφήγηση των γεγονότων σε χρονολογική σειρά μοιάζει να αποτελεί τον «φυσικό» τρόπο διήγησης, η φυσική αφηγηματική τάξη έχει υπονομευτεί ήδη από την ομηρική *Οδύσσεια*. Οι εγκιβωτισμοί, ανάδρομες και πρόδρομες αφηγήσεις που περιέχει το συγκεκριμένο έπος αναδιαμορφώνουν τη χρονολογική σειρά της αφήγησης, με τον τρόπο που θα συναντήσουμε πολύ αργότερα στα υπερκείμενα (Bakker 1999).

Έτσι λοιπόν, η υπερλογοτεχνία (hyperliterature) παρουσιάζει με εμφανή τρόπο στην οθόνη του υπολογιστή τεχνικές οργάνωσης και διασάλευσης της αφηγηματικής τάξης, οι οποίες είχαν ήδη αναπτυχθεί στην έντυπη λογοτεχνία. Παρά ταύτα, το

Κέδρος, 1990), L. Sterne, *The life and opinions of Tristram Shandy, gentleman*, (I. Watt, επιμ., Βοστόνη: Houghton Mifflin, 1965). Ειδικά ο Μπόρχες, σε ορισμένες σύγχρονες μελέτες, συνδέεται άμεσα με τη διαδικτυακή λογοτεχνία «όπου ο αναγνώστης μετέχει ενεργά». Βλ. Sassón-Henry 2007, όπου εξερευνάται η σχέση του συγγραφέα με το διαδίκτυο, το YouTube, τα ιστολόγια και τα συναφή. Βλ. επίσης Rollason 2004, http://www.themodernword.com/borges/borges_papers_rollason2.html (προσπελάστηκε: 15 Ιανουαρίου 2008). Βλ. επίσης την υπό έκδοση συλλογή δοκιμίων από τον Bucknell University Press, με τίτλο *Cy-Borges*, η έκδοση της οποίας αναμενόταν μέσα στο 2008, σύμφωνα με τον Cohen 2008.

ψηφιακό μέσο ορίζει τον τρόπο πρόσληψης: η υπερκειμενική μυθοπλασία προσλαμβάνεται ως *de facto* αναμόρφωση της έντυπης μυθοπλασίας. Το υπερκείμενο συχνά παρουσιάζεται από τη φύση του ως επαναστατικό. Οι συνεχείς παραβιάσεις της αφηγηματικής και χρονικής ακολουθίας, η δυναμική δομή και η ελαστικότητα στον χώρο κατανοούνται ως προσπάθειες υπονόμησης δομών και τρόπων, τους οποίους η έντυπη παραδοσιακή λογοτεχνία φαίνεται να επιδοκιμάζει.

Η υπερκειμενική δομή ευνοεί τη διακλαδωτή αφήγηση και την πολυεπίπεδη ανάπτυξη της εξιστόρησης. Το λογοτεχνικό υπερκείμενο καταργεί το βασικό χαρακτηριστικό της έντυπης λογοτεχνίας, τη μονοκρατορία του λόγου. Ενσωματώνει εικόνες, γραφικά, ήχο, κίνηση, βίντεο. Στη διαδικτυακή εκδοχή του ο λογοκεντρικός χαρακτήρας της λογοτεχνίας υποχωρεί και δίνει τη θέση του στη συνομιλία των τεχνών.

Τα λογοτεχνικά υπερκείμενα σπανίως έχουν γραμμική μορφή και σπανίως ακολουθούν γραμμική αφήγηση. Συχνά αποτελούν προϊόντα συνεργασίας: δημιουργούνται από περισσότερους από έναν συγγραφείς. Επιτρέπουν την αμφίδρομη επικοινωνία και χαρακτηρίζονται από το στοιχείο της αλληλεπίδρασης. Η αναγνωστική διαδρομή που θα ακολουθήσει ο διαδικτυακός αναγνώστης μια δεδομένη στιγμή είναι μοναδική. Καθώς η υπερκειμενική δομή είναι ρευστή, κάθε αναγνωστική διαδρομή δίνει μορφή σε διαφορετικές εκδοχές του υπερκειμένου.

Η υπερλογοτεχνία βρίσκεται σαφώς έξω από τον λογοτεχνικό κανόνα, ο οποίος αποτελεί το κύριο αντικείμενο της διδασκαλίας του μαθήματος στη σχολική τάξη. Παρά ταύτα, ορίζει μια δυναμική τάση της σύγχρονης λογοτεχνίας και εγκαινιάζει ένα νέο είδος ανάγνωσης, το οποίο δεν μπορεί να απουσιάζει από τις αναγνωστικές προσλαμβάνουσες των μαθητών (Bruce & Hogan 1998· επίσης Cope & Kalantzis 2000).

Αλλά οι ΤΠΕ μπορούν να συμβάλλουν επίσης στην πολυστρωματική πρόσληψη και την ανάδειξη του παιγνιώδους χαρακτήρα της έντυπης λογοτεχνίας. Ο επεξεργαστής ευνοεί τον πειραματισμό με τις λέξεις και τη δομή των λογοτεχνικών κειμένων, αναδεικνύοντας στοιχεία της ποιητικής τους. Επίσης ευνοεί τις διορθώσεις και τις επάλληλες γραφές κατά τη δημιουργική γραφή. Αυτές καταδεικνύουν καλύτερα από καθετί άλλο στους μαθητές τη συγγραφική μηχανή, τον δόλο και τα τεχνάσματά της. Η μεταγραφή ενός λογοτεχνικού κειμένου με τη βοήθεια των

πολυμέσων αναδεικνύει τη συνομιλία τεχνών στο εσωτερικό του και τη συνεργασία των αισθήσεων για την πρόσληψή του.

Η τεχνολογία είναι, καταρχήν, εργαλείο. Έχει ήδη διαμορφώσει ένα νέο νοητικό περιβάλλον και τον τρόπο πρόσληψης της νέας πραγματικότητας που μας περιβάλλει. Η συγγραφή, η ανάγνωση και η μελέτη της λογοτεχνίας δε βρίσκονται έξω από όλα αυτά – το αντίθετο.

4.2.2. Το πώς, πότε και το γιατί μιας επιλογής

Αν μελετήσουμε τα εκπαιδευτικά σενάρια που αφορούν τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, αξιοποιούν τις ΤΠΕ και βρίσκονται αναρτημένα σε αγγλόφωνους και ελληνόφωνους εκπαιδευτικούς κόμβους, οδηγούμαστε στους ακόλουθους συλλογισμούς.³³

Αλλαγή στάσεων και όχι δεξιοτήτων

Από την εξέταση των αγγλόφωνων και των ελληνόφωνων εκπαιδευτικών κόμβων και των οικείων σεναρίων για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, τεκμαίρεται ότι η χρήση καινοτόμων εργαλείων δε συνεπάγεται αντίστοιχη καινοτόμο προσέγγιση της διδασκαλίας. Αντιθέτως, εντοπίζονται αρκετές περιπτώσεις εκπαιδευτικών κόμβων και εκπαιδευτικών σεναρίων στα οποία η χρήση της τεχνολογίας λειτουργεί άκρως συντηρητικά, σχεδόν οπισθοδρομικά. Στις περιπτώσεις αυτές η τεχνολογία δίνει το πρόσχημα, ενίοτε το άλλοθι, για φυγόκεντρες αναγνώσεις, οι οποίες χρησιμοποιούν το λογοτεχνικό κείμενο ως πρόσχημα και αφορμή: το κέντρο του μαθήματος μετακινείται στο ιστορικοκοινωνικό περιεχόμενο ή στο γραμματολογικό πλαίσιο, το νόημα του κειμένου σμικρύνεται και μονοδρομείται, οι αμφισημίες απαλείφονται. Η εικόνα και ο ήχος αντί να πολλαπλασιάζουν τους αναπαραστατικούς κώδικες του έργου και να συνομιλούν με το κείμενο, το εικονοποιούν, περιορίζοντας τη δυναμική δραστηριότητά του. Με βάση τα παραπάνω γίνεται φανερό πως αυτό που προϋποτίθεται για μια ανανεωτική προσέγγιση του αντικειμένου δεν είναι η αλλαγή δεξιοτήτων εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά, κυρίως, η αλλαγή στάσεων.

³³ Για την καταλογογράφηση, παρουσίαση και κριτική των διδακτικών προτάσεων που αφορούν το μάθημα της λογοτεχνίας και βρίσκονται αναρτημένα σε αγγλόφωνους και ελληνόφωνους εκπαιδευτικούς κόμβους, βλ. Νικολαΐδου 2009.

Προσαρμογή των τεχνολογικών εργαλείων στο παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο

Παρά το γεγονός ότι, όπως διαφαίνεται και από τις διδακτικές προτάσεις, η χρήση των ΤΠΕ συνδέεται άμεσα με το μαθητοκεντρικό μοντέλο και την εποικοδομητική μάθηση, σε αρκετές περιπτώσεις γίνεται φανερή, τόσο από τα φύλλα εργασίας όσο και από τις προτεινόμενες δραστηριότητες και τα βήματα της διδασκαλίας, η τάση των εκπαιδευτικών να προσαρμόσουν τις ΤΠΕ στο παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο. Αυτό αποδεικνύει: α) ότι το συγκεκριμένο μοντέλο είναι ακόμα ισχυρό – κυρίως αλλά όχι μόνο– στην ελληνική εκπαιδευτική πρακτική, β) ότι η τεχνολογία είναι ουδέτερη όσον αφορά την εκπαιδευτική ιδεολογία και την παιδαγωγική πράξη. Η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία δε συνεπάγεται αλλαγή στάσης για τους εκπαιδευτικούς ούτε αυτόματη εισαγωγή καινοτομιών. Το αντίθετο. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί προς επίρρωση παραδοσιακών διδακτικών μοντέλων και παιδαγωγικών αντιλήψεων. Ο ισχυρός ρυθμιστικός ρόλος του διδάσκοντα παραμένει, σε πολλά σενάρια, σταθερός.

Διαδίκτυο: πολυτροπικό ως μέσο, μονοτροπικό ως διδακτική προσέγγιση

Μια πολυτροπική προσέγγιση της διδασκαλίας του αντικειμένου, θα εστίαζε στην πολυτροπική παρουσίαση του λογοτεχνικού έργου και στη διδακτική αξιοποίηση άλλων σημειωτικών συστημάτων πέραν του γλωσσικού (Kress & van Leeuwen 2001). Η εξέταση των σεναρίων διδασκαλίας μάς οδηγεί στο συμπέρασμα ότι, ακόμα και στις περιπτώσεις κατά τις οποίες έχουμε πολυτροπική παρουσίαση και προσέγγιση του λογοτεχνικού έργου, τα εκπαιδευτικά σενάρια παραμένουν μονοτροπικά ως προς την εστίαση της ανάγνωσης. Η λογοτεχνία αποτελεί μάθημα λογοκεντρικό στον πυρήνα του, με αποτέλεσμα η έμφαση να δίνεται σχεδόν αποκλειστικά στη γλώσσα. Ακόμα και όταν η παρουσίαση του λογοτεχνικού κειμένου οργανώνεται μέσα από τη συνύπαρξη διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων, δεν εξετάζεται το διαφορετικό σημασιακό φορτίο το οποίο ο κάθε τρόπος συνεισφέρει στην πολυτροπική εκδοχή του λογοτεχνικού έργου.

Ο λογοκεντρικός πυρήνας του μαθήματος ανέγγιχτος από τις ΤΠΕ

Ο ισχυρός λογοκεντρικός πυρήνας του μαθήματος είναι και ο βασικός λόγος εξαιτίας του οποίου οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται κυρίως ως δόλωμα ή άρτυμα και λιγότερο ως συστατικό στοιχείο της διδασκαλίας. Έτσι λοιπόν, σε αρκετά σενάρια, η λογοκεντρική διδασκαλία ολοκληρώνεται στη σχολική τάξη και στη συνέχεια αρτύνεται με τις ΤΠΕ στο εργαστήριο των υπολογιστών. Έτσι, οι ΤΠΕ δε συνεισφέρουν σε ένα νέο τρόπο πρόσληψης και ανάγνωσης της λογοτεχνίας, αλλά χρησιμοποιούνται κυρίως ως πηγή άντλησης πληροφοριών και ως εποπτικό υλικό για ένα λογοτεχνικό κείμενο, το οποίο έχει ήδη διδαχθεί στην τάξη, στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας.

Ευκαιριακή διδασκαλία, στην ώρα του αναλυτικού προγράμματος

Η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, κυρίως όσον αφορά τα ελληνόφωνα σενάρια διδασκαλίας αλλά όχι μόνο, γίνεται σε μεγάλο βαθμό ευκαιριακά και επιχειρείται στην ώρα του ΑΠ, όταν περισσεύει χρόνος από το σχολικό πρόγραμμα. Με τον τρόπο αυτό η χρήση των ΤΠΕ μένει μετέωρη, ασυνεχής και χωρίς παιδαγωγικό ή επιστημονικό σαφή στόχο. Όμως η τεχνολογία δεν είναι απλό άρτυμα ή δόλωμα της διδασκαλίας, όπως συχνά παρουσιάζεται στα διδακτικά σενάρια, αλλά ένα μέσο για την πρόσληψη του πολυτροπικού χαρακτήρα της λογοτεχνίας, ένα μέσο για διάβασμα και (δημιουργικό) γράψιμο, δηλαδή ένα μέσο *γραμματισμού*. Η νέα κειμενική και επικοινωνιακή πραγματικότητα που δημιουργήθηκε με τη χρήση των ΤΠΕ δεν μπορεί να μένει εκτός της συστηματικής και κριτικής προσέγγισής της στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης.³⁴ Στο πλαίσιο αυτό, κάθε διδακτικό σενάριο δε θα αποτελεί ξεκομμένη επιστημονικά και παιδαγωγικά πρόταση, η οποία αναπτύσσεται στη μεθόριο του ΠΣ και εφαρμόζεται περιστασιακά, αλλά μέρος ενός ευρύτερου παιδαγωγικού σχεδίου, το οποίο αξιοποιεί τις ΤΠΕ για το λογοτεχνικό γραμματισμό των μαθητών.

³⁴ Η ευρύτερη διάδοση του ψηφιακού γραμματισμού στη σύγχρονη τεχνολογικά προσανατολισμένη κοινωνία δεν μπορεί να αγνοηθεί από το σχολείο. Βλ. Bruce & Hogan 2000, επίσης Cope & Kalantzis 2000. Για τον κριτικό ψηφιακό γραμματισμό στα δεδομένα του ελληνικού σχολείου, βλ. Κουτσογιάννης 2002.

4.2.3. Πρόταση

Η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας δημιουργεί προσδοκίες για μια καινοτόμα, πιο συμμετοχική, θεσμική ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική τάξη, οι οποίες τις πιο πολλές φορές, όπως διαπιστώθηκε, δεν εκπληρώνονται. Αυτό οφείλεται στην τάση των διδασκόντων να προσαρμόζουν τα εργαλεία της διδασκαλίας, ακόμα και αυτά που θεωρούνται σχετικώς πρωτοποριακά, σε ένα είδος «γραφειοκρατικής»³⁵ προσέγγισης, η οποία τους είναι περισσότερο οικεία. Όμως οι ΤΠΕ μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διδασκαλία του μαθήματος έτσι, ώστε να αναδειχθούν συστατικά χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού κειμένου, τα οποία συχνά παραγνωρίζονται ή, ακόμα χειρότερα, αφαλατώνονται, όταν εξετάζονται με στενά φιλολογικό τρόπο.

Αξιοποίηση του επεξεργαστή για τη δημιουργική γραφή

Η χρήση των νέων επικοινωνιακών τεχνολογιών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας θα μπορούσε, αντί να εκτρέπεται στην αναζήτηση πληροφοριών και στην ανασύσταση του περικειμενικού πλαισίου του έργου, να αξιοποιείται για τη δημιουργική γραφή, δηλαδή για την ερασιτεχνική ανάπτυξη του λογοτεχνικού κειμένου. Η αναγνωστική και διδακτική αυτή τακτική δεν έχει στόχο την κατασκευή υψηλής λογοτεχνίας ή τη μετατροπή των μαθητών σε συγγραφείς – κάθε άλλο. Τα μαθητικά κατασκευάσματα ασφαλώς θα υπολείπονται, σε σύγκριση με τη λογοτεχνικό κείμενο ή το λογοτεχνικό ύφος, το οποίο αποτελεί τη συγγραφική αφορμή. Όμως η δημιουργική γραφή (Σουλιώτης 1995), ιδιαίτερα η δημιουργική γραφή που αξιοποιεί τον επεξεργαστή –συνεπώς οργανώνει τις πολλαπλές εκδοχές του κειμένου, αναδεικνύει τη ρευστότητά του, αποκαλύπτει με διαφάνεια τη συγγραφική διαδικασία και τη συγγραφική μηχανή και ευνοεί την αποστασιοποίηση του συγγραφέα από το κείμενό του μέσω της οθόνης–, διδάσκει πολλά και σημαντικά πράγματα για τη λογοτεχνία, την κατασκευή και τη λειτουργία της στους μαθητές.

Αξιοποίηση του επεξεργαστή για την ανάδειξη του παιγνιώδους χαρακτήρα της λογοτεχνίας αλλά και του παιγνιώδους χαρακτήρα της διδασκαλίας της

Η λογοτεχνία είναι η μόνη από τις τέχνες που χρησιμοποιεί τόσο κοινόχρηστο υλικό: τη γλώσσα. Η σεμνοπρεπής και σοβαροφανής προσέγγιση της λογοτεχνίας στερεί από

³⁵ Για τον όρο βλ. Σουλιώτης 1995.

το αντικείμενο ένα βασικό χαρακτηριστικό της φόρμας του αλλά και της πρόσληψής του, το χαρακτηριστικό του παιγνίου. Ο επεξεργαστής και η ρευστή μορφή που χαρίζει στο λογοτεχνικό κείμενο προσφέρεται για την ανάδειξη του παιγνιώδους χαρακτήρα της λογοτεχνίας. Αντικαταστάσεις λέξεων στον συνταγματικό ή τον παραδειγματικό άξονα, καταστροφή και επανασυναρμολόγηση της δομής του κειμένου, χρωματισμός λέξεων κ.ά.π. μπορούν να καταδείξουν ότι η λογοτεχνία είναι ένα lego που κατασκευάζεται με οικεία υλικά. Όσο ανακατασκευάζει κανείς αυτό το lego, όσο παίζει με τις πολλαπλές εκδοχές και δυνατότητές του, τόσο καλύτερα κατανοεί τους μηχανισμούς κατασκευής και λειτουργίας της λογοτεχνίας. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις τεχνικές κατασκευής του λογοτεχνικού νοήματος και τη δραστικότητα της λογοτεχνικής γλώσσας.

Αξιοποίηση των πολυμέσων για την κατασκευή πολυτροπικών λογοτεχνικών κειμένων

Η γλώσσα της λογοτεχνίας είναι παμφάγα. Ως γλωσσικό σύστημα καταβροχθίζει και περιέχει όλους τους άλλους σημειωτικούς τρόπους (οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό κτλ.). Η χρήση των πολυμέσων βοηθά στη μεταφορά των γλωσσικών τρόπων του λογοτεχνικού κειμένου σε άλλους σημειωτικούς τρόπους, καταδεικνύει τη δραστικότητα της λογοτεχνικής γλώσσας και αναδεικνύει το ολιστικό μοντέλο πρόσληψης και παράστασης του κόσμου, το οποίο κατασκευάζει η λογοτεχνία. Όχι μόνο αυτό: λειτουργεί παιγνιωδώς και την ίδια στιγμή διδακτικά, καθώς ξεβιδώνει τη λογοτεχνική μηχανή και μεταφέρει τις τεχνικές και τα γλωσσικά τεχνάσματά της στις τεχνικές και τα τεχνάσματα άλλων μέσων, οπτικοακουστικών, τα οποία συνομιλούν με το λογοτεχνικό κείμενο. Στην περίπτωση αυτή ελλοχεύει ο κίνδυνος της εικονογράφησης του κειμένου και της σμίκρυνσης του πολύσημου, ρευστού, λογοτεχνικού νοήματος. Παρά ταύτα, η πολυμεσική παρουσίαση του λογοτεχνικού έργου από τους μαθητές –ή από ειδήμονες με στόχο τη σχολική ανάγνωση– αναδεικνύει πτυχές της εικονοποιίας, της μουσικότητας, της φωνητικής απόδοσης του λογοτεχνικού κειμένου, αλλά και τον εσωτερικό του ρυθμό, με τον πλέον έκτυπο τρόπο.

Υπερκείμενο: μια νέα μορφή οργάνωσης και παράστασης του λογοτεχνικού κειμένου

Το γεγονός ότι οι μαθητές είναι συνήθως περισσότερο τεχνολογικώς γραμματισμένοι, σε σύγκριση με τους φιλόλογους τους, ενισχύει την τεχνοφοβία των δεύτερων και αρκετά συχνά τους αποτρέπει από τη χρήση ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία. Όμως η μεγάλη εξοικείωση των μαθητών με την τεχνολογία μπορεί να αξιοποιηθεί στο μάθημα. Ο φιλόλογος δεν είναι απαραίτητο να έχει γνώσεις τεχνικού, για να προτείνει χρήση της τεχνολογίας. Μπορεί να συνεργαστεί με τον διδάσκοντα της πληροφορικής ή να παραπέμψει, κατόπιν συνεννόησης, σε αυτόν τους μαθητές του για τεχνική υποστήριξη.

Η μεταγραφή ενός συμβατικού λογοτεχνικού κειμένου από έντυπη μορφή σε υπερκειμενική θέτει ορισμένα βασικά ζητήματα. Καθώς η σειριακή ανάπτυξη του λογοτεχνικού κειμένου χάνεται στην υπερκειμενική διάταξη του λόγου, οι μαθητές θα πρέπει να αποφασίσουν την αναδιοργάνωση της αφηγηματικής δομής έτσι, ώστε να δημιουργηθεί ένα ελαστικό και πολυεπίπεδο υπερκείμενο.

Παρατηρούμε ότι η χρήση της τεχνολογίας μπορεί να μεταστραφεί από την ανασύσταση του ιστορικοκοινωνικού πλαισίου παραγωγής του λογοτεχνικού έργου, το οποίο απαντά στα οικεία αγγλόφωνα και ελληνόφωνα διδακτικά σενάρια, στην κατάδειξη του μηχανισμού της συγγραφής και της οργάνωσης του αφηγηματικού λόγου, στην αξιοποίηση των γλωσσικών τεχνασμάτων και του αφηγηματικού δόλου έτσι, ώστε η διδασκαλία της λογοτεχνίας να πραγματοποιείται σε ένα συμμετοχικό πλαίσιο, με φιλελεύθερο τρόπο, με στόχο όχι μόνο την πρόσληψη αλλά και την παραγωγή λογοτεχνικού κειμένου.

Σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία, ηλεκτρονικά ημερολόγια ανάγνωσης (blogs): τρόποι κατασκευής εικονικών αναγνωστικών κοινοτήτων των μαθητών

Σχεδόν όλα τα σενάρια διδασκαλίας του μαθήματος παραγνωρίζουν μια βασική δυνατότητα που προσφέρει η χρήση της τεχνολογίας: την ενίσχυση της επικοινωνίας σε σχολικό, διασχολικό και εξωσχολικό επίπεδο. Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, η δυνατότητα σύγχρονης επικοινωνίας αλλά και η δυνατότητα δημιουργίας από τους μαθητές ιστολογίου ανάγνωσης (blog) μπορούν, με την κατάλληλη καθοδήγηση και

ενίσχυση από τον διδάσκοντα, να οδηγήσουν στην ανάπτυξη εικονικών αναγνωστικών κοινοτήτων. Με τον τρόπο αυτό, η συζήτηση των μαθητών για τη λογοτεχνία δε γίνεται ευκαιριακά ή μόνο στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μαθήματος, αλλά απλώνεται στον χώρο και τον χρόνο. Η δυνατότητα δημοσίευσης της αναγνωστικής αντίδρασης ή των συγγραφικών πονημάτων των μαθητών, τα οποία γράφονται στα χνάρια δοσμένων λογοτεχνικών έργων, χαρίζουν στα μαθητικά κείμενα επικοινωνιακό στόχο και επικοινωνιακή προοπτική, ενισχύοντας τη γλωσσική φρεσκάδα τους. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι εκπαιδεύουν τους μαθητές και στους δυο ρόλους, αυτόν του συγγραφέα και αυτόν του αναγνώστη, εναλλάξ, προσφέροντας και στους δύο αυτούς ρόλους δημόσια έκφραση.

Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο μπορεί επίσης να αξιοποιηθεί και για την επαφή των μαθητών με σύγχρονους λογοτέχνες.

Η πρόταση για μια καινοτόμα, πιο ουσιαστική και πιο συμμετοχική αξιοποίηση των ΤΠΕ για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας μεταφέρει το κέντρο βάρους του μαθήματος από την ανασύσταση του γραμματολογικού πλαισίου και τη φιλολογική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου στη δημιουργική γραφή, με την αξιοποίηση του επεξεργαστή. Στο επιλογικό τμήμα της παρούσας μελέτης, προτείνεται η αξιοποίηση του επεξεργαστή για λεκτικά και δομικά παίγνια, τα οποία αναδεικνύουν τους τρόπους κατασκευής του λογοτεχνικού νοήματος. Επίσης προτείνεται η χρήση των πολυμέσων για την κατασκευή πολυτροπικών λογοτεχνικών κειμένων, καθώς και η αναμόρφωση του λογοτεχνικού κειμένου, με βάση τη νέα υπερκειμενική δομή. Τέλος, προτείνεται η αξιοποίηση της ισχυρής επικοινωνιακής δυνατότητας της τεχνολογίας, η οποία μένει σχεδόν ανεκμετάλλευτη σε όλα τα διδακτικά σενάρια, αγγλόφωνα και ελληνόφωνα. Με τον τρόπο αυτό, δημιουργείται μια εικονική μαθητική αναγνωστική κοινότητα, η οποία δημοσιεύει φιλολογικά και λογοτεχνικά κείμενα στον παγκόσμιο ιστό. Οι μαθητές εμπλέκονται σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας, παράγουν τόσο ως αναγνώστες όσο και ως δοκιμαζόμενοι συγγραφείς γλωσσικό υλικό και επικοινωνούν μεταξύ τους, έξω από τον περιορισμένο σχολικό χώρο και χρόνο, με κοινό αντικείμενο συζήτησης τη λογοτεχνία.

Συμπερασματικά, αν προσεγγίσουμε τη λογοτεχνία με λιγότερες αγκυλώσεις και περισσότερη παιγνιώδη ορμή, αν παραγκωνίσουμε τη φιλολογική σοβαροφάνεια,

η οποία εκπορεύεται τις περισσότερες φορές από αναγνωστική αμηχανία, αν προσανατολιστούμε στην αναγνωστική απόλαυση και όχι στη φιλολογική διδαχή, τότε πιθανόν η τεχνολογία να χρησιμοποιηθεί ως γκάτζι και όχι ως φρένο σ' αυτήν την ιδιότυπη θεσμική ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων, η οποία πραγματοποιείται στη σχολική τάξη κεκλεισμένων των θυρών.

Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη

Με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας μπορούμε να έχουμε άμεση πρόσβαση σε ψηφιακές βιβλιοθήκες, λογοτεχνικά αρχεία, σώματα κειμένων και ηλεκτρονικές πηγές, συμφραστικούς πίνακες λέξεων, αλλά και στις ιστοσελίδες των ίδιων των συγγραφέων. Αφίσες, φωτογραφίες, σχέδια, πίνακες ζωγραφικής, βίντεο, αναγνώσεις ή μελοποιήσεις κειμένων, μπορούν να αναζητηθούν και να αλιευθούν με ευκολία, να ψηφιοποιηθούν και να ενταχθούν με παιγνιώδη και ευφάνταστο τρόπο στο μάθημα. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής ασκείται στην επιλογή, τον έλεγχο και τη διακρίβωση της διαδικτυακής πληροφορίας. Συμμετέχει ενεργητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, παράγει προσχεδιασμένο προφορικό λόγο, σημειώσεις και συνεχή γραπτό λόγο σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας. Η μάθηση γίνεται βιωματική, πράγμα που αποτελεί ζητούμενο για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου.

Με μία προϋπόθεση: Αν μετράμε τον σχολικό χρόνο με το χρονόμετρο –κι αυτό συχνά μας επιβάλλεται από τη διδακτέα ύλη– τέτοιες προσπάθειες δεν τελεσφορούν. Στην περίπτωση που οι μαθητές εργάζονται ομαδικά, διερευνούν μόνοι τους τις πηγές και παράγουν σκέψη και λόγο δικό τους, ο σχολικός χρόνος που απαιτείται είναι μεγαλύτερος. Η χρήση του σχολικού εργαστηρίου για τη διδασκαλία αντικειμένων διαφορετικών από αυτό της πληροφορικής σημαίνει «απώλεια χρόνου», με τη συμβατική έννοια του όρου. Όμως ό,τι χάνουμε σε απόλυτους αριθμούς, το κερδίζουμε σε εμπάθυνση. Αν δε χρησιμοποιήσουμε το διαδίκτυο και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές σαν απλό δόλωμα της διδασκαλίας αλλά ως *συγγραφικό εργαλείο, ως τρόπο εισαγωγής των μαθητών στη φιλολογική έρευνα των πηγών και στην παραγωγή κριτικού και δημιουργικού λόγου και, κυρίως, ως τρόπο μαθητικής εργασίας και συνεργασίας*, τότε θα αξιοποιήσουμε τις υψηλές δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία για τη διδασκαλία ενός τόσο σύνθετου και ιδιότυπου διδακτικού αντικειμένου, η διδασκαλία του οποίου αναπτύσσεται στη μεθόριο επιστήμης και τέχνης.

4.3 ΤΠΕ και διδασκαλία της λογοτεχνίας στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού

Μαρία Ακριτίδου

Αν η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης είναι η μία διάσταση του κριτικού γραμματισμού, η άλλη είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Στο κείμενο που ακολουθεί θα δούμε αναλυτικότερα αυτήν την άλλη διάσταση, με οργανωτικό άξονα αυτόν του *πολιτισμικού* γραμματισμού.

Η πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας που προηγήθηκε δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της ενσυναισθητικής φαντασίας, την αλλαγή του ρόλου του μαθητή από παθητικό δέκτη σε ενεργό υποκείμενο και, παράλληλα, στην παιγνιώδη ανάδειξη των τρόπων κατασκευής του λογοτεχνικού νοήματος. Συνδυάζει επομένως στοιχεία τόσο της κειμενοκεντρικής (διδασκαλία της «γραμματικής»/ποιητικής του λογοτεχνικού κειμενικού είδους) και επικοινωνιακής αντίληψης (έμφαση στον μαθητή ως αναγνώστη και συγγραφέα, βλ. σχετικό σενάριο [3.1.2 Λογοτεχνικό εργαστήριο. Ασύγχρονη επικοινωνία μαθητών με λογοτέχνη και προετοιμασία λογοτεχνικής εκδήλωσης](#)), όσο και της νέας ιστορικής προσέγγισης, (π.χ. με την πρόταση για εισαγωγή του μαθητή στη φιλολογική έρευνα των πηγών μέσω της αξιοποίησης του διαδικτύου, βλ. και σχετικό σενάριο [3.1.1 Κ.Π. Καβάφη, «Ιθάκη» και άλλα ποιήματα. Το λογοτεχνικό αρχείο του ποιητή](#)). Επισημαίνεται, συνάμα, ο κίνδυνος που κρύβουν οι ΤΠΕ, αν δεν αξιοποιηθούν στο πλαίσιο σύγχρονων διδακτικών πρακτικών: η επιφανειακή χρήση της πολυτροπικότητας για λόγους εντυπωσιασμού χωρίς αναστοχαστική διάθεση,³⁶ η χρήση των ΤΠΕ ως ενός είδους γραμματολογικής εγκυκλοπαίδειας, αφήνοντας ανέγγιχτο τον λογοκεντρικό χαρακτήρα του μαθήματος κτλ.

Μπορούμε, επομένως, να διακρίνουμε και στην περίπτωση του μαθήματος της λογοτεχνίας τις τρεις εκδοχές διδακτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ (βλ. και Νικολαΐδου 2009, 116-117), όπως έχουν αναπτυχθεί και σε άλλα σημεία του επιμορφωτικού υλικού (βλ. ενδεικτικά [Ενότητα Ι, κεφ. 2.4. Η διδασκαλία ως διαδικασία διαμόρφωσης εγγράμματων ταυτοτήτων](#)).

³⁶ Παράδειγμα θα ήταν μια διδασκαλία που στοχεύει στην παραγωγή πολυτροπικού κειμένου από τους μαθητές/τριες, δίνει όμως έμφαση στο τελικό προϊόν (χρώματα, εικόνες κτλ.) και όχι στη διαδικασία συγγραφής (δηλαδή στο περιεχόμενο των κειμένων) και σύνθεσης των διαφόρων σημειωτικών τρόπων στο πλαίσιο ενός επικοινωνιακού γραφικού σχεδιασμού.

🔗 Αξιοποίηση σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας

Αξιοποίηση των ΤΠΕ ως στοιχείου εντυπωσιασμού αλλά και ως βιβλιοθήκης πληροφόρησης, καθώς και για τη συγγραφή και δημοσίευση μαθητικών εργασιών. Οι ΤΠΕ αξιοποιούνται ως μια δραστηριότητα συμπληρωματική της συνήθους διδακτικής προσέγγισης.

Παράδειγμα:

Με τη βοήθεια του επεξεργαστή κειμένου να καταγράψετε με συντομία τις απαντήσεις σας στα ακόλουθα ερωτήματα, αφού περιηγηθείτε στον επίσημο δικτυακό τόπο του Κ.Π.Καβάφη.

🔗 Αξιοποίηση σε πιο καινοτόμες μορφές διδασκαλίας – νέος γραμματισμός

Αξιοποίηση των ΤΠΕ ως εργαλείου συνεργασίας και επικοινωνίας και ως μέσου πρακτικής γραμματισμού: οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται για την παραγωγή (δημιουργικού, αυθεντικού, βιωματικού) λόγου, μονοτροπικού ή πολυτροπικού και σε διερευνητικές, συνεργατικές κατά προτίμηση, δραστηριότητες.

🔗 Αξιοποίηση των ΤΠΕ στο πλαίσιο του κριτικού νέου γραμματισμού και της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης

Οι ΤΠΕ ως μέσο πρακτικής γραμματισμού αλλά και ως συστατικό στοιχείο της λογοτεχνίας, ως νέα γλώσσα και ως κοινωνική και πολιτισμική νοηματοδοτική πρακτική. Οι ΤΠΕ δεν εντάσσονται στην υπάρχουσα διδακτική πρακτική ως μέσο εμπλουτισμού αλλά προς την κατεύθυνση του μετασχηματισμού του περιεχομένου της διδασκαλίας.

Η τελευταία εκδοχή συνδέει τη διδακτική της λογοτεχνίας με το θεωρητικό πλαίσιο των *Πολυγραμματισμών* (βλ. [Ενότητα Ι, κεφ. 2.5 Ο υπολογιστής ως μέσο πρακτικής γραμματισμού και οι πολυγραμματισμοί](#)) και της *Κριτικής Παιδαγωγικής*. Έκφραση αυτού του θεωρητικού πλαισίου είναι η έμφαση στο μάθημα της λογοτεχνίας ως μάθημα *πολιτισμικού γραμματισμού*, μια πρόταση που προέρχεται από τον χώρο των *Πολιτισμικών Σπουδών* (Πασχαλίδης 2002). Η προσέγγιση αυτή εκλαμβάνει τον πολιτισμό ως

«το συνολικό πεδίο παραγωγής νοήματος. Ένα πεδίο ριζικά ετερογενές, λόγω της πλατιάς ποικιλίας των κοινωνικών εμπειριών, ρόλων και σχέσεων που συνθέτουν την κοινωνική ζωή, και ταυτόχρονα σπαρασσόμενο από τις ασύμφωνες και αλληλοαντικρουόμενες αναπαραστάσεις, αξιολογήσεις και ιδεολογίες που δημιουργούνται στο πλαίσιο των κοινωνικών και πολιτικών ανισοτήτων, ανταγωνισμών και συγκρούσεων. Είναι μέσα σ' αυτό το ετερόκλητο, εγγενώς ανταγωνιστικό, αλλά και δυναμικό, διαρκώς μετασχηματιζόμενο πεδίο, το άμεσα συνυφασμένο με τις ποικίλες μορφές και σχέσεις εξουσίας, ανισότητας και ανταγωνισμού, που διαμορφώνονται αλλά και που διεκδικούνται

και διακυβεύονται καθημερινά τόσο οι ατομικές όσο και οι συλλογικές ταυτότητες, τα υποκείμενα, με άλλα λόγια, του φύλου, της φυλής, του έθνους, της τάξης, της πολιτικής» (Πασχαλίδης 2002, 321).

Στόχοι του *πολιτισμικού γραμματισμού* είναι, ανάμεσα σε άλλους, οι εξής (Αποστολίδου κ.ά. 2003):

- ❑ Η καλλιέργεια σύνθετων (πολυτροπικών) γραμματισμών και η απομάκρυνση από την αποκλειστική διδασκαλία του λογοτεχνικού κανόνα, με άνοιγμα του μαθήματος και σε άλλα είδη κειμένων, όπως τα κόμικς, το θέατρο, ο κινηματογράφος κτλ.³⁷
- ❑ Η αξιοποίηση της παραπάνω ποικιλίας κειμένων, όχι μόνο για τη διεύρυνση των γνωστικών και πολιτισμικών οριζόντων, αλλά και προκειμένου να αναπτυχθεί η κριτική και ταυτόχρονα δημιουργική σχέση των εκπαιδευομένων με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, που θα επιτρέπει τον αναστοχασμό πάνω στις κοινωνικές αξίες, τους ρόλους, τις σχέσεις και τους θεσμούς.
- ❑ Η συμβολική ενδυνάμωση και η περαιτέρω ανάπτυξη της υποκειμενικότητας των μαθητών.

↳ Έτσι, δραστηριότητες, λόγου χάρη, κατανόησης κειμένου στοχεύουν όχι μόνο στην αναγνώριση της θεματικής και της επιφανειακής δομής αλλά και στη διερεύνηση των άδηλων όψεων και των σιωπών του· δραστηριότητες διακειμενικής (intertextual) ανάγνωσης στοχεύουν όχι μόνο στη σύγκριση θέματος και εκφραστικών μέσων αλλά και στην αναγνώριση της ιστορικότητας των πολιτισμικών αξιών και την συνειδητοποίηση των εμπλαισιωμένων τρόπων λογοτεχνικής μετουσίωσης της βιωμένης εμπειρίας.³⁸ τέλος, εντάσσονται στο μάθημα δραστηριότητες *διαμεσικής* (intermedial) ανάγνωσης, δηλαδή δραστηριότητες συγκριτικής ανάλυσης και αντιπαράθεσης μεταφορών ενός έργου σε άλλα σημειωτικά μέσα (π.χ. ενός μυθιστορήματος σε κινηματογραφική ταινία).

Στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής άλλωστε, έχουν διατυπωθεί οι παρακάτω επισημάνσεις όσον αφορά την επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της λογοτεχνίας:

³⁷ Στο σημείο αυτό ο χώρος των Πολιτισμικών Σπουδών φαίνεται να συναντά την Παιδαγωγική των Μέσων / Media Studies και την έμφαση στον οπτικοακουστικό γραμματισμό / μιντιακή ικανότητα / media literacy, βλ. ενδεικτικά τις πρωτοβουλίες οπτικοακουστικής παιδείας στον δικτυακό τόπο <http://www.medialiteracy-iom.gr/>.

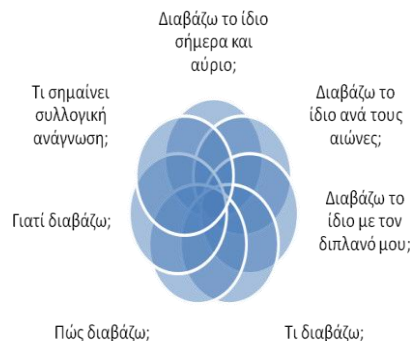
³⁸ Γενικά, οι δραστηριότητες στο μάθημα, σύμφωνα με το πρότυπο των Πολυγλωσσικών, ακολουθούν 4 στάδια: Τοποθετημένη πρακτική, Ανοιχτή διδασκαλία, Κριτική πλαισίωση, Μετασημασιολογική πρακτική (Χατζησαββίδης 2003).

- κατά την αναγνωστική διαδικασία οι εμπειρίες του αναγνώστη συγχέονται συχνά με αυτές των ηρώων, με αποτέλεσμα ο αναγνώστης να υιοθετεί ασυναίσθητα τη θέση που το ίδιο το κείμενο έχει κατασκευάσει γι' αυτόν, πράγμα που καθιστά δύσκολη την υιοθέτηση μιας κριτικής στάσης απέναντι σ' αυτά.
- παρά την υποτιθέμενη ελευθερία του αναγνώστη στην ερμηνεία του κειμένου, ο μαθητής-αναγνώστης είναι ιδιαίτερα ευάλωτος στην «επιβολή» της δεσπόζουσας ερμηνείας, της οποίας φορέας είναι συνήθως ο εκπαιδευτικός. Επομένως, με βάση τα παραπάνω, καθίσταται αναγκαία η μετακίνηση από την επικοινωνικά και κειμενοκεντρική στην κριτική προσέγγιση της διδακτικής της λογοτεχνίας, σύμφωνα με την οποία το κείμενο αντιμετωπίζεται ως φορέας αλλά και ως παράγωγο ιδεών της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται. Σε αυτό το πλαίσιο γίνεται λόγος και για έναν κριτικό πολιτιστικό γραμματισμό με έμφαση στις συμβολικές πρακτικές οργάνωσης του νοήματος και κέντρο βάρους τον πολιτισμό ως σημειωτικό σύστημα (κοινωνικοπολιτισμική αντίληψη) και ως πεδίο «κατασκευής» ταυτοτήτων.

Ποιος είναι ο ρόλος, επομένως, των ΤΠΕ στο μάθημα της λογοτεχνίας, σύμφωνα και με την παιδαγωγική οπτική των πολυγραμματισμών και των πολιτισμικών σπουδών;

Βασικό στοιχείο και μέσο επίτευξης των παραπάνω στόχων αποτελεί, ανάμεσα στα άλλα, και η παραγωγή προσωπικού λόγου (Χοντολίδου 2002): είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο πώς αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη δημιουργική χρήση των ΤΠΕ και με τη συγκρότηση αναγνωστικών κοινοτήτων. Αυτό που πρέπει να τονίσουμε και σε αυτό το σημείο, είναι ότι, σύμφωνα με το παραπάνω πλαίσιο, κανένα κείμενο δεν είναι αθώο και δεν παράγεται εν κενώ: έτσι, και η παραγωγή προσωπικού λόγου από τους μαθητές και τις μαθήτριες πολλές φορές τείνει να συμορφώνεται με καθιερωμένες ερμηνευτικές παραδόσεις. Αντίθετα, προκειμένου να αναπτυχθούν κριτικά εγγράμματα υποκείμενα, είναι απαραίτητο να αντιμετωπίσουν οι μαθητές/τριες κριτικά κάθε παραγωγή λόγου, ακόμα και του δικού τους: με άλλα λόγια, αυτό που

προτείνεται είναι η αντιμετώπιση της κάθε αναγνώστριας ως ενός ιστορικά και κοινωνικά εντοπισμένου υποκειμένου (Αποστολίδου 2002).³⁹



Εικόνα 17

Αυτό έχει ως συνέπεια την παραδοχή ότι η (λογοτεχνική) ανάγνωση και συνακόλουθη παραγωγή ερμηνευτικού ή βιωματικού λόγου δεν είναι μια άχρονη και ιδεολογικά ουδέτερη πρακτική. Η χρήση ΤΠΕ στο πλαίσιο αυτής της πρακτικής εντάσσεται σε ένα πλέγμα ιστορικών και κοινωνικών παραμέτρων· πώς χρησιμοποιούν, για παράδειγμα, τις ΤΠΕ μικροί αναγνώστες διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου, τι είδους αξίες και στερεότυπα φέρει ο κάθε σημειωτικός τρόπος που επιλέγει να χρησιμοποιήσει το παιδί, τι είδους ταυτότητες συγκροτούνται και συγκρούονται στο πεδίο της ψηφιακής διαμεσολάβησης κ.ο.κ.;

Οι ΤΠΕ, ωστόσο, στο μάθημα της λογοτεχνίας δεν εξαντλούνται σε μέσο δημιουργικής γραφής, συνεργατικής εργασίας και επικοινωνίας· αποτελούν, κυρίως, συστατικό στοιχείο του διδακτικού αντικειμένου. Στην καρδιά μιας τέτοιας οπτικής βρίσκεται η συνάφεια μέσου και αναπαράστασης, όχι σύμφωνα με ένα αιτιοκρατικό μοντέλο (π.χ. της κοινότοπης αντίληψης ότι το μέσο καθορίζει το μήνυμα) αλλά με βάση την ανάδειξη των ιδεολογικών και ποιητολογικών μηχανισμών νοηματοδότησης και συγκρότησης ταυτοτήτων εντός του λογοτεχνικού κειμένου. Αντικείμενο ανάλυσης γίνεται η ίδια η αναπαράσταση ως σημείωση (σημειωτικός τρόπος) και λέξη-κλειδί η αφηγηματικότητα, ως ένας από τους τρόπους που νοηματοδοτούμε τον κόσμο (αλλά και τον εαυτό μας)· η αφήγηση γίνεται αντιληπτή ως μια κωδικοποιημένη δραστηριότητα, που δεν αντανακλά, αλλά διαμορφώνει την πραγματικότητα.

³⁹ Πρβλ. και Χοντολίδου (2006), όπου προτείνεται να υιοθετηθεί ως μέρος του κριτικού γραμματισμού στο μάθημα της λογοτεχνίας και η επίγνωση της αναγνωστικής μας ιστορίας, η οποία συμπεριλαμβάνει ένα σύνθετο πλέγμα εμπειριών που συνθέτουν την αναγνωστική μνήμη.

Σύμφωνα με αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, η τεχνολογία, το κάθε μέσο, παλαιό ή νέο, δεν είναι ποτέ ιδεολογικά ουδέτερο. Η τεχνολογία της γραφής εν προκειμένω, νοείται σε συνάρτηση προς τα κοινωνικά, πολιτισμικά, πολιτικά και ιδεολογικά συμφραζόμενα στα οποία βρίσκεται ενταγμένη. Παράλληλα η ίδια η έννοια της τεχνολογίας, όπως άλλωστε και της λογοτεχνίας, ιστορικοποιείται. Τόσο τα τεχνολογικά μέσα όσο και τα λογοτεχνικά *κειμένα* (με τον όρο αυτόν εννοείται κάθε λογοτεχνικό σημειωτικό *συμβάν*, π.χ. κινηματογραφικές ταινίες, βλ. και Χοντολίδου 2002· Walsh 2006) δεν αντιμετωπίζονται ως άχρονες, διαφανείς και σταθερές οντότητες αλλά ως βαθιά ιστορικοί φορείς αξιών. Η ερμηνευτική, επομένως, της *υποψίας* αξιολογεί παραμέτρους που συμπεριλαμβάνουν και το μέσο, την υλική τεχνολογία του *κειμένου* (Walsh 2006· Hayles 2004).

Με αυτά τα δεδομένα θα μπορούσαμε να επαναδιατυπώσουμε την τελευταία από τις τρεις διδακτικές εκδοχές που σημειώσαμε παραπάνω ως εξής:

✎ Αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της λογοτεχνίας με έμφαση στους διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους οργάνωσης του κειμένου και στο διαμεσολαβητικό ρόλο της τεχνολογίας της γραφής (είτε αυτή είναι το έντυπο, το ψηφιακό μέσο κτλ.), αλλά και την ανάλυση των ευρύτερων *λόγων* (*discourses*) που δομούν, ρητά ή άρητα, το κείμενο.

Μια τέτοια διδακτική πρακτική αποφεύγει την τεχνοκεντρική ρητορεία,⁴⁰ που θέλει π.χ. τον ψηφιακό λόγο να αλλάζει άρδην το λογοτεχνικό κείμενο, και δίνει βάρος στις αφηγηματικές, τεχνολογικές και άλλες τροπικότητες του κειμένου ως μηχανισμούς σύνθεσης και παραγωγής νοήματος, ενώ παράλληλα αναδεικνύει τον αναγνώστη ως ενεργό ιστορικό υποκείμενο. Η αυξημένη προσοχή στις τεχνολογικές συμβάσεις της σύνθεσης των κειμένων, στην ιδεολογική τους χρήση στα πλαίσια εγγράμματων κοινωνικών πρακτικών και στην ποικιλομορφία (συγχρονική και διαχρονική) των ίδιων των αναγνωστικών πρακτικών, μπορεί να ανοίξει νέους δρόμους στη διδακτική της λογοτεχνίας.⁴¹

Η πρακτική αυτή δεν αντιτίθεται στην ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας ή στη μελέτη της λογοτεχνικότητας. Αξιοποιεί τα εργαλεία της ερμηνευτικής, της αφηγηματολογίας κτλ. ακριβώς για να ενισχύσει την αναγνωστική ταυτότητα ως κριτική ταυτό-

⁴⁰ Πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί, ότι στο πεδίο της θεωρίας της λογοτεχνίας, υπάρχει μια κίνηση, στον γερμανικό κυρίως ακαδημαϊκό χώρο, που συστοιχεί με τη μείζονα θέση της εγγραμματοσύνης και δίνει έμφαση στις επιπτώσεις του παράγοντα της τεχνολογίας της επικοινωνίας στη μορφή και στο περιεχόμενο των λογοτεχνικών κειμένων, αλλά και στη λειτουργία της λογοτεχνίας εντός του σύγχρονου δικτύου μεταβίβασης πληροφοριών, βλ. ενδεικτικά Giesecke (2002).

⁴¹ Βλ. ενδεικτικά τη διδακτική πρόταση για διδασκαλία κόμικς στην Α΄ Γυμνασίου (Πασχαλίδης 2004).

τητα και εντάσσει σε αυτό το πλαίσιο κριτικής επίγνωσης τις δημιουργικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπως π.χ. τη συνεργατική γραφή αφηγήσεων.

Ας δούμε, κλείνοντας, ένα παράδειγμα. Πώς θα λειτουργήσει στην πράξη μια τέτοια προσέγγιση, όταν η τάξη βρεθεί αντιμέτωπη με την αιχμή του δόρατος του ψηφιακού λογοτεχνικού πεδίου, το υπερκείμενο (οι ιδιαιτερότητες του οποίου περιγράφηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο);

↳ Παράδειγμα προσέγγισης υπερκειμενικής λογοτεχνίας: «ελέγχουμε το είδος της ανάγνωσης που μας υπαγορεύει το κείμενο [...] αν δηλαδή είναι γραμμική, τεθλασμένη ή υπερκειμενική, την πλαισίωση της εικόνας κ.ά. Εφόσον η ανάγνωση είναι υπερκειμενική, ελέγχουμε το είδος των συνδέσμων και το περιεχόμενό τους, ώστε να κατανοήσουμε το πώς και κατά πόσο συμβάλλουν στην κατασκευή του νοήματος. Παράλληλα σχολιάζουμε τους λοιπούς τροπισμούς που συμμετέχουν στην ηλεκτρονική αφήγηση, όπως τον ήχο, την κίνηση, τα εφέ κ.ά.» (Μουλλά 2010). Εξετάζουμε, επιπλέον, όχι μόνο τις συμβάσεις και τις τεχνικές, αλλά επιχειρούμε να *αναγνώσουμε* κριτικά τους τρόπους αναπαράστασης σε σχέση με αξίες, πολιτισμικά στερεότυπα και το είδος της υποκειμενικότητας που διαπραγματεύονται.

Μια τέτοια συστηματική προσέγγιση μπορεί να οδηγήσει στη διαπίστωση ότι το είδος της κυβερνολογοτεχνίας δεν είναι ενιαίο· τα περισσότερα, μάλιστα, λογοτεχνικά υπερκείμενα δεν ανταποκρίνονται σε αυτά που ευαγγελίζεται η νέα ψηφιακή εποχή, καθώς η ελευθερία του αναγνώστη αποδεικνύεται ουσιαστικά μια ψευδαίσθηση, εφόσον «ο συγγραφέας έχει σχεδιάσει και αποφασίσει εκ των προτέρων τις διαδρομές που θα ακολουθήσει ο αναγνώστης, έστω συνδυαστικά και τυχαία» και οι πιθανές αναγνωστικές διακλαδώσεις είναι πεπερασμένες, όπως και σε μεταμυθοπλαστικά κείμενα της έντυπης λογοτεχνίας (Δημητρούλια 2009, 31-32). Η αναγνωστική θέση υποκειμένου που κατασκευάζουν τα υπερκειμενικά λογοτεχνικά έργα, επομένως, συνήθως απέχει πολύ από τον αναγνώστη συν-συγγραφέα και συνδημιουργό.⁴²

⁴² Σύμφωνα με τη Δημητρούλια (2009) μόνο στις πιο σπάνιες περιπτώσεις αμιγώς ψηφιακής (που δεν μπορεί να λειτουργήσει έντυπα) λογοτεχνίας, ό,τι αποκαλεί *κατασκευαστική μεταμυθοπλασία*, «η είσοδος του αναγνώστη στο έργο σημαδοτοτεί πραγματικά την τυχαιότητα και τη συνάντηση δύο διαφορετικών υποκειμενικοτήτων».

↳ Την παραπάνω κριτική δραστηριότητα, μπορεί να ακολουθήσει μια δημιουργική, που θα βάλει τα ίδια τα παιδιά στη θέση συγγραφέα υπερκειμενικής λογοτεχνίας: στην περίπτωση αυτή όχι μόνο εξοικειώνονται με ένα νέο λογοτεχνικό είδος (ή τουλάχιστον με μια νέα τροπικότητα του λογοτεχνικού λόγου) αλλά βρίσκονται οι ίδιοι στη θέση του παραγωγού, κατανοούν τις ιδιαιτερότητές του και δραστηριοποιούνται δημιουργικά (βλ. και ένα παράδειγμα στην [Ενότητα III, κεφ. 5.3. Εκδόχες διδακτικής αξιοποίησης του διαδραστικού πίνακα](#)).

5. ΤΠΕ και διδασκαλία της Ιστορίας

Στο κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνονται τρία κείμενα:

- Το πρώτο αποτελεί μια γενικότερη εισαγωγή στο ζήτημα της διδακτικής και παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στο μάθημα της ιστορίας, με έμφαση στις δυνατότητες των νέων μέσων για την υιοθέτηση της διερευνητικής μάθησης στη διδασκαλία της Ιστορίας.
- Το δεύτερο εμβαθύνει σε ζητήματα διδακτικής και αξιοποίησης των ΤΠΕ, παρουσιάζοντας αναλυτικότερα τις γνωστικές κατηγορίες και έννοιες που εμπλέκονται στη διδασκαλία, τα διδακτικά μοντέλα και τα βήματα σχεδιασμού της διδασκαλίας.
- Το τρίτο δίνει έμφαση στην κριτική διάσταση του ιστορικού γραμματισμού, με και χωρίς ΤΠΕ, δίνοντας έμφαση στην πολυπρισματική προσέγγιση και ερμηνεία του ιστορικού γεγονότος, που διευκολύνει την ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης.

Τα κείμενα αυτά θίγουν ζητήματα όπως: το αντικείμενο της διδασκαλίας της ιστορίας, μεθοδολογικά εργαλεία της ιστορικής επιστήμης (ιστορικές έννοιες, αφήγηση, έλεγχος και επεξεργασία πηγών), πηγές της ιστορικής γνώσης, μοντέλα διδασκαλίας και σύγχρονες διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο μάθημα της ιστορίας.

5.1 Διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της ιστορίας

Αναστασία Δ. Βακαλούδη

Η εξοικείωση των μαθητών στη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας καθίσταται πλέον όχι μόνο χρήσιμη αλλά και απαραίτητη, εάν λάβει κανείς υπόψη του τις αρχές που διέπουν τη σύγχρονη αγορά εργασίας και την Κοινωνία της Πληροφορίας.⁴³ Πώς όμως είναι δυνατόν να προστατευθεί ο έφηβος από τον μηχανιστικό εθισμό και τη «ρομποτοποιημένη» χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, που θα του στερήσει την παράλληλη πνευματική και ανθρωπιστική καλλιέργεια και θα τον καταστήσει ευάλωτο σε πιθανή εκμετάλλευση; Η λύση δίνεται μέσα από τον προσεκτικό σχεδιασμό παιδαγωγικών και διδακτικών δραστηριοτήτων σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα.

⁴³ Για εκτενή ανάλυση των σχετικών θεμάτων, σχέδια μαθημάτων με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, παραπομπές και αναλυτική βιβλιογραφία, βλ. Βακαλούδη 2003.

Καταρχάς είναι πάντοτε απαραίτητο να καθορίζονται με σαφήνεια ο σκοπός και το πλαίσιο της χρήσης των ΤΠΕ με πλήρη και σωστή προεργασία και προετοιμασία που θα βασίζονται σε ερωτήματα όπως: Τι θέλουμε να δουν οι μαθητές/τριες; Τι θέλουμε να μάθουν; Πώς θέλουμε να αισθάνονται; Τι θέλουμε να κάνουν; Υπάρχουν μαθητές/τριες με προκαταλήψεις στο θέμα; Υπάρχει κάποιος εντελώς ανεξοικειωτος με το όλο εγχείρημα;

Αυτή η αναγκαιότητα δημιουργεί αυτόματα την απαίτηση ύπαρξης ενός εκπαιδευτικού που θα γνωρίζει και θα μπορεί να δημιουργεί ευκαιρίες δημιουργικής σχέσης των μαθητών με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τις ΤΠΕ. Πρέπει, λοιπόν, να έχει τις απαιτούμενες επιστημονικές γνώσεις για τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης. Πρέπει να διερευνά τις δυνατότητες των ΤΠΕ προς αυτή την κατεύθυνση και να γνωρίζει να χρησιμοποιεί σωστά τις ΤΠΕ, ώστε να αποδειχθούν ευέλικτα και δημιουργικά εργαλεία στη διδασκαλία και στην παιδαγωγική. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξοικειωθεί με τις νέες θεωρίες της γνώσης, σύμφωνα με τις οποίες η οργάνωση της μάθησης προσανατολίζεται προς τον λεγόμενο «κοινωνικοπολιτισμικό εποικοδομητισμό».⁴⁴ Η προσέγγιση του μοντέλου αυτού της μάθησης αλλάζει τα δεδομένα και ανοίγει καινούργιους δρόμους για τον ρόλο των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Ο/η μαθητής/τρια πρέπει να μάθει να εργάζεται σε ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης μέσω διερεύνησης, τα οποία χαρακτηρίζονται από τη δυνατότητα ελέγχου από τον χρήστη και επιτρέπουν ανοιχτό πλαίσιο δραστηριοτήτων.

Κατά τη διδασκαλία των φιλολογικών αντικειμένων και ειδικά της ιστορίας, ο μαθητής – με την αναζήτηση, τον εντοπισμό και την άμεση θέαση ενός π.χ. εικαστικού έργου και κατόπιν την ερμηνευτική, κριτική και διαλεκτική επεξεργασία του θέματός του– θα μπορέσει να θέσει ερωτήματα (άντλησης πληροφοριών, κατανόησης συνθηκών του παρελθόντος που οδήγησαν στη

Λόγου χάρι ένας πίνακας ζωγραφικής μπορεί να προσφέρει δυνατότητες κατανόησης του ιστορικού γεγονότος αλλά και να λειτουργήσει παραπλανητικά, εφόσον πρόκειται για θεώρηση του γεγονότος από «συγκεκριμένη οπτική γωνία». Επιβάλλεται επομένως η εξέταση έργων που παρουσιάζουν διαφορετικές και αντικρουόμενες απόψεις και η υποστήριξη από γραπτές πηγές, οι οποίες θα παρέχουν πληροφορίες σχετικές με το εικονιζόμενο γεγονός και τον καλλιτέχνη.

⁴⁴ Βλ. για τη συγκεκριμένη θεωρία μάθησης βλ. Γενικό Μέρος Ενότητα 2.1 & 2. Υπενθυμίζουμε εδώ ότι βασικό του στοιχείο είναι η κατασκευή της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές, με την ενεργό αλληλεπίδρασή τους σε ανοιχτά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και τους κανόνες: 1.Διερευνώ τον πραγματικό/εμπειρικό κόσμο. 2.Οικοδομώ τη γνώση σε σχέση με τις εμπειρίες. 3. Συνεργάζομαι και συγκρίνω με τις απόψεις/γνώσεις των άλλων. 4. Εφαρμόζω τη γνώση σε νέα περιβάλλοντα.

δημιουργία του έργου κτλ.), να αποκτήσει, κατά το δυνατόν, αντικειμενικές γνώσεις σχετικά με το ζητούμενο και να κατακτήσει τη *μεταγνώση*, δηλαδή την ενσωμάτωση μεθόδων μάθησης («μαθαίνω πώς να μαθαίνω») και όχι ξερής και απομνημονευτικής γνώσης. Αυτή επιτυγχάνεται, όταν ο διδασκόμενος συμμετέχει ενεργά, όπως, για παράδειγμα, μέσα από την ιστορική μέθοδο της έρευνας που διεξάγει, την επιλογή της ατομικής πορείας (διαδρομές), τη διασύνδεση των πληροφοριών, τη σύνθεση της πληροφορίας κτλ.· όταν, ειδικότερα, διατυπώνει, με την καθοδήγηση και τη βοήθεια του δασκάλου, υποθέσεις, ερωτήματα, ζητούμενα, αναλύσεις ιστορικών εννοιών, όπου συναρτά τον χώρο και τον χρόνο και θέτει τα πλαίσια δράσης.

Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν βαθμιαία, μέσα από πειραματισμούς και λάθη, να διαμορφώνουν ένα έργο μέσα από τη συνεργασία, οργανώνοντας τις δομές και συλλέγοντας τα στοιχεία του παρόντος και του παρελθόντος, του παλαιού και του νέου· με αυτή την επιλογή προσπαθούν να ερμηνεύσουν τις δομές του έργου τους. Ως υποψήφιος για να αποτελέσουν τη δομική βάση της φιλολογικής-ιστορικής επιστήμης συνήθως προτείνονται οι **έννοιες**: *τεκμήρια, αιτιότητα, ενσυναίσθηση ή συμπαθητική κατανόηση (empathy), μεταβολή, χρόνος*. Εάν κάποιος δεν κατέχει τις παραπάνω έννοιες, έστω σε κάποιο βαθμό, τότε η μελέτη των φιλολογικών μαθημάτων χάνει το νόημά της ή αποκλίνει τελείως από τον στόχο της.

Ειδικότερα, η *ενσυναίσθηση*, ως τρόπος προσέγγισης των φιλολογικών μαθημάτων και οικοδόμησης της ιστορικής σκέψης, σχετίζεται με την ανάπτυξη μιας ικανότητας ενσυναισθητικής κρίσης, δηλαδή με την εξεύρεση τρόπων, με τους οποίους θα μπορεί κάποιος να εκτιμά και να αξιολογεί καλύτερα και πληρέστερα τα προβλήματα, τις απόψεις και τις θέσεις των άλλων ανθρώπων. Πρακτικές ενσυναίσθησης, στη διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων, είναι οι δεξιότητες που αναπτύσσει ο/η μαθητής/τρια προσεγγίζοντας με τη φαντασία του/της πτυχές του γίνεσθαι.

Με την «εικονική» περιήγηση σε μουσεία, πινακοθήκες, αρχαιολογικούς ή ιστορικούς χώρους, παίζοντας το ρόλο ενός πλασματικού ή ιστορικού χαρακτήρα, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να αναπλάσουν με τη φαντασία τους την κοινωνία, τον τρόπο ζωής των ανθρώπων του παρελθόντος· να ανακαλύψουν, μέσα από τα ευρήματα, τις καθημερινές και επαγγελματικές ασχολίες τους, τα υλικά που χρησιμοποιούσαν κλπ.



Εικόνα 18 Η Αγοαία Ρώμη στο Google Earth

Η γνώση, η αντίληψη των αιτίων, η κρίση αποτελούν, επίσης, βασικές ικανότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες. Η ορθή προσέγγιση των ιστορικών τεκμηρίων, η κατανόηση, η ερμηνεία, η διασκευή, η ανάλυση, η σύνθεση, η αμεροληψία, η διάκριση των μαρτυριών, των γεγονότων και των γνωμών, αποτελούν δεξιότητες τις οποίες, επίσης, θα καλλιεργήσουν. Η διαδικασία αυτή επηρεάζει και τη γλωσσική τους κατάρτιση, με τη συστηματική καλλιέργεια των γλωσσικών και διανοητικών ικανοτήτων τους.

Η μελέτη των στοιχείων που συνδέουν τα ποικίλα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας, η ευαισθητοποίηση απέναντι στον άνθρωπο, τη φύση, τον πολιτισμό, η αναδιαμόρφωση του πλαισίου των «χωρο-χρονικών συντεταγμένων», η δημιουργική σκέψη και δράση με την άμεση συμμετοχή, το πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας, η συλλογική εργασία, η διερεύνηση των θεμάτων, η σύνθεση του ιστορικού κειμένου μέσα από τη συλλογή και κριτική διεργασία των πληροφοριών οδηγούν τους/τις μαθητές/τριες στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, στην κατανόηση της χρησιμότητας των πηγών για την ιστορία, στην εξοικείωση με την ιστορική μεθοδολογία, στην απόκτηση κριτικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης.

Γεγονός αποτελεί ότι η διδασκαλία δε στοχεύει στην παροχή πληροφοριών ούτε ο ρόλος του δασκάλου είναι να συμμετέχει σε μια διαδικασία αφήγησης-απομνημόνευσης-εξέτασης. Είναι ξεπερασμένη πλέον αυτή η παραδοσιακή προσέγγιση του μαθήματος, ο αφηγηματικός, σχολαστικός τρόπος διδασκαλίας που οδηγεί στη στείρα απομνημόνευση. Σκοπός της διδασκαλίας είναι η διαχείριση της μάθησης, η μελέτη της ανθρώπινης εμπειρίας, η κριτική άσκηση της σκέψης, η διερευνητική διεργασία της πληροφορίας, η δόμηση νοημάτων του παρελθόντος μέσα από τα γεγονότα, η απόδοση των πραγματικών διαστάσεων των γεγονότων, η γλωσσική/επικοινωνιακή μάθηση και η απόπειρα διαθεματικής προσέγγισης ενός θέματος. Πρέπει, εν γένει, να δίνεται βάρος στο «γνώριζε πώς...» και όχι στο «γνώριζε ότι...». Οι ερωτήσεις οι οποίες τίθενται από τον διδάσκοντα μπορούν να δια φωτίζουν την πληροφό-

ρηση (ανάκληση, ενθύμηση, επαγωγικό συμπέρασμα), την κατανόηση (έκφραση, συμπεριφορές, αιτίες), τη σκέψη (κρίση, δημιουργία, αιτιολόγηση).⁴⁵

Η συμβολή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η πλοήγηση-αναζήτηση στο διαδίκτυο και η γενικότερη εξοικείωση με τις ΤΠΕ μπορούν να συμβάλουν στη διερεύνηση και αξιοποίηση των πηγών και κατά συνέπεια στη σχετική διαδραστική διδασκαλία, καθώς παρέχουν υποστήριξη στα επιμέρους διδακτικά αντικείμενα με εύκολη και δημιουργική πρόσβαση στην πληροφόρηση (κυρίως εικόνες και πολλαπλές αναπαραστάσεις με συνδυασμό κειμένου), ενώ ταυτόχρονα δίνουν την ευκαιρία για ανάπτυξη διαθεματικότητας και συνεργασίας καθηγητών/τριών διαφόρων ειδικοτήτων, δυνατότητα αξιολόγησης της γνώσης, παροχή κριτηρίων επιλογής της πληροφορίας.

Διαθεματικότητα:

↪ οι ΤΠΕ προσφέρουν τη δυνατότητα «εικονικών» επισκέψεων σε μουσεία, πινακοθήκες, αρχαιολογικούς χώρους κτλ. και, ευρύτερα, υποστηρίζουν τη μετατροπή της τέχνης σε ιστορία και την τεκμηρίωση της λογοτεχνικής και της ιστορικής πηγής μέσα από εικαστικές και αρχαιολογικές πηγές.

Παράλληλα, με την πλοήγηση-αναζήτηση στο διαδίκτυο και την εξοικείωση με τις ΤΠΕ γίνεται κατανοητό ότι:

α) Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα παίζει τον κύριο ρόλο στη μεταφορά της τεχνογνωσίας και στην προώθηση της καινοτομίας, ερευνώντας από πριν ο ίδιος τις επιπλέον δυνατότητες που παρέχει στον μαθητή η τεχνολογία. Αυτή είναι η βασική ιδέα: ότι η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή δεν μπορεί να αντικαταστήσει τον δάσκαλο και το βιβλίο, αλλά μπορεί να κινητοποιήσει τη φαντασία του μαθητή, τις αισθήσεις του, να τον κάνει να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αυτενεργεί.

Επομένως, ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξοικειωθεί σταδιακά με ένα σύνολο από υπολογιστικά και δικτυακά γνωστικά εργαλεία με τον κατάλληλο συνδυασμό διδακτικών και παιδαγωγικών δραστηριοτήτων και να οργανώσει μια ποικιλία παιδαγωγικών στρατηγικών με έμφαση στον ρόλο του ως βοηθού, συμβούλου, οργανωτή και διαπραγματευτή της γνώσης. Πρέπει να εξοικειωθεί με τις νέες θεωρίες της γνώσης, σύμφωνα με τις οποίες η οργάνωση

⁴⁵ Για μια ειδικότερη παρουσίαση του τρόπου ανάπτυξης της κριτικής σκέψης μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού βλ. το αμέσως επόμενο κείμενο (υποκεφάλαιο 5.3 «Διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, Δ. Μαυροσκούφης).

της μάθησης προσανατολίζεται στην κατασκευή της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές με την ενεργό αλληλεπίδρασή τους σε ανοικτά μορφωτικά περιβάλλοντα.

β) Το διαδίκτυο μπορεί να υποστηρίξει αυτό τον νέο ρόλο του δασκάλου που προσεγγίζει διερευνητικά τη γνώση, την επεξεργάζεται, τη μετασχηματίζει, όχι πλέον σαν πομπός αλλά σαν βοηθός και συνεργάτης των μαθητών του. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές –με τη βοήθεια του δασκάλου– δεν αποτελούν πλέον παθητικούς δέκτες. Εργάζονται σε ομάδες, επεξεργάζονται, αναλύουν, κρίνουν και συνθέτουν μόνοι τους, ανταλλάσσουν τις πληροφορίες και αλληλοσυμπληρώνουν τις ελλείψεις τους. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται όχι μόνον η *συνεργατική μάθηση* αλλά και η *αλληλοδιδασκτική των ομάδων και κατόπιν του συνόλου*.

γ) Έτσι οι μαθητές/τριες: 1. Αντιλαμβάνονται ότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και, ευρύτερα, οι ΤΠΕ συνδέονται άμεσα, ποικίλα και πολλαπλά με την πληροφόρηση που αφορά πολιτιστικά θέματα και την ανθρωπιστική παιδεία. 2. Εξοικειώνονται με την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο μέσω των μηχανών αναζήτησης (πληροφοριών) χρησιμοποιώντας λέξεις-κλειδιά. 3. Επιπλέον, μπορούν να διαπραγματευτούν τα ευρεθέντα και τα ζητούμενα είτε με τα παραδοσιακά μέσα (διαλογική συζήτηση, χαρτί και μολύβι κτλ.) είτε σε κάποιο από τα πληροφορικά εργαλεία (επεξεργαστές κειμένου, πίνακες δεδομένων, βάσεις δεδομένων, λογιστικά φύλλα κτλ.) ή με την επικοινωνία μεταξύ τους μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου [ανταλλαγή μηνυμάτων (e-mail)] ή μέσω του ενδοσχολικού δικτύου (Intranet), για διαλογική συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων.

Έτσι, επέρχεται η εξοικείωση διδασκόντων και διδασκόμενων με την αναζήτηση πληροφοριών και εικόνων στο διαδίκτυο, η συνειδητοποίηση της δυνατότητας για εύκολη και γρήγορη πρόσβαση σε εικονογραφικό και ενημερωτικό υλικό. Εναπόκειται, ωστόσο, στον δάσκαλο να αναλάβει τη διαπραγμάτευση αυτού του υλικού και με μεθοδολογικό τρόπο να καθοδηγήσει τους μαθητές στην αλληλεπιδραστική, ουσιαστική, διδακτική και παιδαγωγική εκμετάλλευσή του.

Προτάσεις αξιοποίησης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδακτική της ιστορίας

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική της ιστορίας επιτυγχάνεται με πολλούς τρόπους. Μπορούμε να ασχοληθούμε:

- με τα *αίτια*, κατηγοριοποιώντας τα σε πίνακες δεδομένων, βάσεις δεδομένων ή λογιστικά φύλλα, δομώντας τα σε επεξεργαστή κειμένου, αναζητώντας τα στο διαδίκτυο, αξιοποιώντας λογισμικά κατασκευής εννοιολογικών χαρτών·

- με τη *διαχρονική εξέταση ενός θέματος*, μελετώντας τις αλλαγές μέσα στον χρόνο με σύγκριση τεκμηρίων (είδος, υλικό, χρήση κτλ.), αξιοποιώντας λογισμικά ή το διαδίκτυο·
- με την *έννοια του χρόνου* σε σύνδεση με τον *χώρο*, με το *ιστορικό γεγονός*, με την *ιστορική περίοδο* (θέτοντας κριτήρια, π.χ. εικονογράφηση, πολίτευμα κτλ.), με τη *μικρή, μέση και μακρά διάρκεια* (παρατηρώντας ότι σε μικρή κλίμακα αλλάζουν πολλά, ενώ μακροπρόθεσμα ορισμένα μένουν αναλλοίωτα)·
- με τον *προσδιορισμό του χώρου* και την *επέκταση του πολιτισμού* μέσω εξέτασης τεκμηρίων, τη *σύνδεση χώρου-χρόνου και εξέλιξης*, τη *σύνδεση της γεωφυσικής κατάστασης με τις μορφές της πολιτιστικής ανάπτυξης*, τη *σύνδεση χώρων και ιστορικών γεγονότων*·
- με την *αφήγηση*:
 - α) δημιουργία εικονογραφημένης αφήγησης με εικόνα, κείμενο, γραφήματα, διαγράμματα κτλ.,
 - β) κατασκευή ιστορικών πινάκων με κριτήρια,
 - γ) δημιουργία βάσης δεδομένων ερωτημάτων σχετικά με ένα θέμα·
- με την *ιστορική μέθοδο*, με συλλογή τεκμηρίων, με ανάλυση γραπτών πηγών, με άντληση πληροφοριών από υλικές πηγές, με επεξεργασία δεδομένων, με αναζήτηση πληροφοριών, με εισαγωγή δημογραφικών δεδομένων, αξιοποιώντας πληροφορικά εργαλεία παρουσιάσεων, λογισμικά, το διαδίκτυο, πίνακες δεδομένων, βάσεις δεδομένων ή λογιστικά φύλλα.

5.2. Διδάσκοντας Ιστορία με την υποστήριξη ΤΠΕ

Ελένη Γκίκα

5.2.2. Από την επιστήμη της ιστορίας στη σχολική ιστορία

Η διδακτική της ιστορίας σήμερα στοχεύει στη μελέτη του συνόλου της ανθρώπινης εμπειρίας, αναδεικνύοντας την πολλαπλότητα των ιστορικών γεγονότων και φαινομένων και τη διασύνδεσή τους. Αξιοποιεί τις ερευνητικές μεθόδους της ιστορικής επιστήμης, πρωτογενές και δευτερογενές ιστορικό υλικό, για να θέσει ερωτήματα και να αναλύσει ιστορικά ζητήματα με εργαλεία ιστορικής έρευνας, στοχεύοντας στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης του μαθητή και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ως προς τη διαχείριση ιστορικού υλικού.⁴⁶

Συγκεκριμένα, ως προς το γνωστικό περιεχόμενο επιχειρείται:

- ❑ Διεύρυνση του γνωστικού περιεχομένου με αναφορά σε όλες τις εκφάνσεις του πολιτισμού και του ιστορικού γίνεσθαι, ανάδειξη ιστορικών βιωμάτων μιας ποικιλίας κοινωνικών ομάδων.
- ❑ Διάλογος παρόντος-παρελθόντος. Κατανόηση των ερμηνευτικών προσεγγίσεων του παρελθόντος με αφετηρία τους προβληματισμούς του παρόντος.
- ❑ Ανάλυση ιστορικών προβλημάτων.

Ως προς την παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση:

- ❑ Λαμβάνοντας υπόψη την ακαδημαϊκή ιστορία, επιχειρείται μια μετατόπισή της στη σχολική ιστορία, μετασχηματίζοντας το επιστημονικό αντικείμενο σε αντικείμενο διδασκαλίας.
- ❑ Επιχειρείται εξισορρόπηση δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης, έτσι ώστε το γνωστικό περιεχόμενο να είναι σε σύνδεση και συνάφεια με τις ιστορικές μεθόδους και έννοιες.
- ❑ Δίνεται έμφαση στις εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης.
- ❑ Καλλιεργούνται μεταγνωστικές δεξιότητες.

⁴⁶ Για τα σημαντικότερα στάδια εξέλιξης της διδακτικής της ιστορίας και τις σύγχρονες τάσεις βλ. Κόκκινος 2006, 11-22.

Η ανασύνθεση του παρελθόντος στη σχολική ιστορία επιχειρείται μέσω της εξοικείωσης του μαθητή μ' ένα σύστημα γνωστικών κατηγοριών και την καλλιέργεια δεξιοτήτων που τον εισάγουν στην έννοια της ιστορίας και του παρέχουν τα εργαλεία για να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο συντίθεται η ιστορική γνώση.⁴⁷

Το γνωστικό περιεχόμενο της ιστορίας οργανώνεται με βάση τις γνωστικές κατηγορίες και τις έννοιες. Η λειτουργία των «γνωστικών κατηγοριών» και «διαδικαστικών εννοιών» είναι διπλή: *ευρετική*, με την οποία γίνονται αντιληπτά και αντικείμενο παρατήρησης στοιχεία του παρελθόντος, και *δομική*, με την οποία οικοδομούνται σχέσεις μεταξύ των στοιχείων και των φαινομένων του παρελθόντος.⁴⁸

Γνωστικές κατηγορίες και έννοιες

Οι **γνωστικές κατηγορίες** είναι οι εξής:

- *θέμα*: ορίζεται ένα ζήτημα σε σχέση με τον χώρο και τον χρόνο, το οποίο χρησιμοποιείται ως άξονας αναφοράς για να αναδειχτεί μία ομοιογενής σειρά γεγονότων ή φαινομένων.
 - *γεγονός*: δηλώνει τι συνέβη μία χρονική στιγμή σ' έναν τόπο.
 - *χρονολογία*: εντοπίζεται ένα γεγονός στον χρόνο.
 - *περίοδος*: τεμαχίζεται ο χρονικός άξονας σε μικρότερα μέρη.
 - *πηγή*: στοιχεία του παρελθόντος, από τα οποία ο μελετητής μπορεί ν' αντλήσει πληροφορίες.
 - *μεταβολή*: δηλώνεται η μετάβαση από μία κατάσταση σε μία άλλη.
 - *αδράνεια*: δηλώνεται ο σημαντικός περιορισμός της μεταβολής.
 - *διαδοχή*: γεγονότα τοποθετούνται σε σειρά διαδοχικά.
 - *συγχρονικότητα*: παρατηρούνται γεγονότα που συμβαίνουν ή εξελίσσονται παράλληλα την ίδια χρονική στιγμή.
 - *μακρά διάρκεια*: αναφέρεται σε φαινόμενα που παραμένουν αμετάβλητα για μεγάλο χρονικό διάστημα.
 - *συγκυρία*: εντοπίζονται φαινόμενα που εκδηλώνονται παράλληλα και επηρεάζουν το προς μελέτη γεγονός.

⁴⁷ Για τους στόχους και τις μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας βλ. και ΔΕΠΣ-ΑΠΣ <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.

⁴⁸ Για τη δομή και λειτουργία των γνωστικών κατηγοριών βλ. Matozzi (2006).

- *κύκλος*: εκτιμάται μία σειρά γεγονότων ή φαινομένων με κριτήρια την μεταβολή και την αδράνεια.
- *προβληματισμός*: τίθενται ερωτήματα όσον αφορά στις σχέσεις ανάμεσα στην παρατηρούμενη μεταβολή και σε άλλα φαινόμενα ήδη γνωστά ή προς ανακάλυψη.

Οι *έννοιες* είναι το μέσο που χρησιμοποιεί ο ιστορικός, για να περιγράψει την πραγματικότητα και στη συνέχεια να την ερμηνεύσει. Οι έννοιες δημιουργούν ένα πλαίσιο σκέψης, βάση του οποίου οργανώνονται οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις του ιστορικού. Οι έννοιες προέρχονται από την καθημερινή εμπειρία, από την πολιτική, κοινωνική και φιλοσοφική σκέψη, από τις κοινωνικές επιστήμες. Οι έννοιες περιγράφουν ένα νοηματικό σύνολο ομοειδών γεγονότων (π.χ. *μεγάλες ανακαλύψεις*) ή αναπαριστούν μία ιστορική πραγματικότητα περιγράφοντας τα επιμέρους στοιχεία της και τις μεταξύ των γεγονότων σχέσεις (π.χ. *επέμβαση Μεγάλων δυνάμεων*). Υπάρχουν όμως και έννοιες που δημιουργούνται από τους ιστορικούς ή που προκύπτουν από την επεξεργασία υπαρχουσών εννοιών (π.χ. *κλασικισμός, μεγάλες ανακαλύψεις, ουμανισμός, πόλη-κράτος* κτλ.). Η λειτουργία των εννοιών είναι πολλαπλή:

- οργανώνουν τα γεγονότα σε μια ενιαία δομή,
- χαρακτηρίζουν ένα γεγονός εντάσσοντάς το σε μία ενότητα με κοινά χαρακτηριστικά,
- διαπιστώνουν σχέσεις που είναι κοινές ή επαναλαμβάνονται στον χώρο και στον χρόνο ανάμεσα σε κατηγορίες πραγμάτων,
- ερμηνεύουν τα ιστορικά γεγονότα.

Οι έννοιες θα μπορούσαν να ταξινομηθούν στις εξής κατηγορίες:

- *Γενικές έννοιες*: περιγράφουν τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας (οικονομία, πολιτική, τέχνες κτλ.) Οι τομείς αυτοί συνθέτουν το πεδίο της ιστορίας. Οι τομείς του πεδίου αυτού εξελίσσονται ή και διαφοροποιούνται στον χρόνο και στον χώρο.
- *Δομικές έννοιες*: ο *χώρος*, ο *χρόνος*, η *αλλαγή*, η *εξέλιξη* και η *αιτιότητα* αποτελούν τα αντικείμενα μελέτης, ερμηνείας και έρευνας της ιστορικής επιστήμης.
- *Οργανωτικές έννοιες*: είναι κοινές σε όλες τις ιστορικές περιόδους και με αυτές οργανώνεται η μελέτη του ιστορικού γίνεσθαι. Ως οργανωτικές έννοιες

θεωρούνται οι έννοιες που εκφράζουν μία ιστορική πραγματικότητα και βοηθούν στην ανασύνθεση και κατανόησή της, όπως για παράδειγμα ο *εθνικισμός*.

- **Ιστορικές έννοιες:** εννοούνται εκείνοι οι όροι που συνδέονται άμεσα με το νοηματικό πλαίσιο μίας συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου, όπως για παράδειγμα *κοτζαμπάσηδες*.

Γνωστικό προφίλ του μαθητή που μελετά ιστορία. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η διερεύνηση και ανάπτυξη της έννοιας της ιστορικής παιδείας δεν μπορεί να είναι αποσυνδεδεμένη από τις έρευνες που εξετάζουν τα νοητικά σχήματα που οι μαθητές αναπτύσσουν, όταν έρχονται σ' επαφή με την Ιστορία. Πορίσματα ερευνών⁴⁹ έδειξαν ότι οι μαθητές έρχονται στο σχολείο με προδιαμορφωμένα νοητικά σχήματα για τη λειτουργία του κόσμου, τα οποία πρέπει να ληφθούν υπόψη από τον δάσκαλο και να ενσωματωθούν στις νέες διδασκόμενες έννοιες. Για να αναπτύξουν όμως επαρκή γνώση σ' ένα αντικείμενο έρευνας, πρέπει να έχουν βαθιά βασική γνώση των δεδομένων στοιχείων, να τα κατανοούν σ' ένα δεδομένο εννοιολογικό σύστημα και να οργανώνουν τη γνώση με τρόπους που να προκαλούν την ανάκληση και την εφαρμογή τους. Επιπλέον, πρέπει να δίνεται έμφαση στην κατάκτηση της μεταγνώσης από τους μαθητές, ώστε να είναι σε θέση να ελέγχουν τη διαδικασία μάθησης, προσδιορίζοντας τους στόχους της και παρακολουθώντας την πρόοδό τους.

Ο Barton (2004) εντοπίζει μια σειρά παρανοήσεων στην ιστορική σκέψη των παιδιών: θεωρούν το ιστορικό γίνεσθαι περισσότερο ως αποτέλεσμα πράξεων παρά ιστορικών διεργασιών· τείνουν σε μια υπεραπλουστευμένη αφήγηση (overnarrativised history) του παρελθόντος, στην οποία πρωταγωνιστεί ένας αριθμός ατόμων και λαμβάνουν χώρα κάποια γεγονότα· θεωρούν ότι κοινωνικές και οικονομικές καταστάσεις έχουν μια γραμμική εξέλιξη και δεν αντιλαμβάνονται τη χρονική διάρκεια των φαινομένων, πιστεύοντας ότι τα προβλήματα λύθηκαν διαμιάς κάποια χρονική στιγμή. Επίσης, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαχείριση ιστορικών πηγών, ιδιαίτερα μάλιστα από τη στιγμή που διαπιστώνουν τις πεπερασμένες δυνατότητές τους ως μαρτυρίες. Καταλήγει ότι οι δυσκολίες αυτές συνδέονται με την κοινωνική προέλευση των μαθητών και τον τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας.

⁴⁹ Ο Lee (2004, 43) αναφέρεται στα πορίσματα της έρευνας *How people learn*.

Σε έρευνά της η Ε. Νάκου (2000, 81 & 213) περιέγραψε την ιστορική σκέψη των παιδιών ηλικίας 12-15 ετών με κριτήριο τη δυνατότητα τους να συνδέουν τα ιστορικά κατάλοιπα με την έννοια του χρόνου, να τα συνδέουν με την ιστορική γνώση, να θέτουν ερωτήματα, να διατυπώνουν υποθέσεις και να εξάγουν συμπεράσματα, και μελέτησε την παρουσία των κατηγοριών αυτών στην ιστορική σκέψη των μαθητών. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας τα παιδιά αυτής της ηλικίας εμφανίζονται έτοιμα να εισαχθούν στην ιστορική μεθοδολογία και προβληματική αλλά αδύναμα να υποστηρίξουν προτάσεις, υποθέσεις και συμπεράσματα με ιστορικούς όρους. Η αδυναμία αυτή ερμηνεύτηκε ως απόρροια της παραδοσιακής ιστορικής εκπαίδευσης, η οποία έδωσε έμφαση στο περιεχόμενο και όχι στην ιστορική μέθοδο. Επιπλέον, επισήμανε τη σημασία υλικών και οπτικών πηγών για την εισαγωγή στην ιστορική ερμηνεία, καθώς οι γραπτές πηγές θέτουν μεγάλες δυσκολίες στα παιδιά λόγω των γενικεύσεων και του θεωρητικού γλωσσικού χαρακτήρα τους.

Ο I. Matozzi (2004, 154) επιχειρεί να συνθέσει ένα γνωστικό και συναισθηματικό προφίλ του μαθητή στο τέλος της ιστορικής του παιδείας:

- Να τοποθετεί σωστά στον χώρο και στον χρόνο τα γεγονότα.*
- Να γνωρίζει τους μετασχηματισμούς που έχει υποστεί ο κόσμος από την προϊστορία μέχρι σήμερα.*
- Να ενδιαφέρεται για τη μελέτη των διαδικασιών μετασχηματισμού.*
- Να γνωρίζει έννοιες που είναι αναγκαίες για την κατανόηση του ιστορικού λόγου.*
- Να κρίνει ιστορικά κείμενα.*
- Να ενσωματώνει νέες γνώσεις σε εκείνες που έχει ήδη μάθει.*

Ο P. Lee (2005) εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν ιστορία θέτει τρεις άξονες-αρχές στους οποίους θα πρέπει να στηρίζεται η διδασκαλία του μαθήματος:

1. αξιοποίηση των προϋπαρχουσών αντιλήψεων των μαθητών, οι οποίοι έχουν ήδη αναπτύξει αντίληψη για το πώς λειτουργεί ο κόσμος βασιζόμενοι στην καθημερινή τους εμπειρία. Οι αντιλήψεις τους για το τι είναι το παρελθόν και τι η ιστορία ως επιστήμη δεν είναι τετελεσμένες αλλά υπό διαμόρφωση.

2. οι μαθητές χρειάζονται έναν εξοπλισμό ιστορικών και οργανωτικών εννοιών για να κατανοήσουν πώς λειτουργεί ο κόσμος.

3. Η εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών⁵⁰ ενισχύει τους μαθητές προς τη δυνατότητα διατύπωσης ερωτημάτων και εφαρμογής μεθόδων επεξεργασίας πηγών, έτσι ώστε να κατανοήσουν τι κάνουν οι ιστορικοί, όταν κάνουν ιστορία.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι ιδέες των μαθητών εξελίσσονται, το έργο του δασκάλου συνίσταται στην ενεργοποίηση και διδακτική εφαρμογή των αξόνων αυτών, έτσι ώστε να προοδεύσει σταδιακά η ιστορική σκέψη των μαθητών.⁵¹

Διδακτικά μοντέλα - προσεγγίσεις

Στη συνέχεια παρουσιάζονται σχηματικά κάποια διδακτικά μοντέλα για τη διδασκαλία της ιστορίας.

➤ **Αφηγηματική σκέψη**

Το παρελθόν υφίσταται ως αντικείμενο αφήγησης, στο οποίο τα γεγονότα ταξινομούνται και οργανώνονται, έτσι ώστε να αποκτήσουν συνοχή και να αναπλάσουν μια εικόνα του παρελθόντος. Η αφήγηση συσχετίζεται με οργανωτικές αρχές αιτιότητας, αλλαγής και συνέχειας (Husbands 2000, 75 κ.ε.), έτσι ώστε να δημιουργείται ένα αφηγηματικό πλαίσιο σκέψης, στο οποίο φαίνεται πώς αντιλαμβάνεται ο μαθητής το παρελθόν. Η αφήγηση μπορεί να έχει προφορική ή γραπτή μορφή.

➤ **Εικόνες πολιτισμού**

Ξεπερνώντας το αφηγηματικό μοντέλο, οι εικόνες πολιτισμού αξιοποιούν τις αναπαραστάσεις τους παρελθόντος, για να περιγράψουν το παρελθόν. Μια εικόνα πολιτισμού δίνει σημαντικές πληροφορίες με βάση τις οποίες οι μαθητές μπορούν να επεξεργαστούν ιστορικά ερωτήματα, να ομαδοποιήσουν και να θεματοποιήσουν πληροφορίες αλλά και να τις εντάξουν σ' ένα χρονικό πλαίσιο. Επίσης, αποσκοπούν στην κατασκευή δεσμών ανάμεσα στις διάφορες όψεις του πολιτισμού, για

⁵⁰ Οι μεταγνωστικές στρατηγικές αφορούν τους συστηματικούς τρόπους παρακολούθησης και ελέγχου του γινώσκειν («μαθαίνω πώς να μαθαίνω»).

⁵¹ Σύμφωνα με το μοντέλο προόδου κατανόησης των ιστορικών αφηγήσεων από τους μαθητές που περιγράφει ο Lee, η πρόοδος σημειώνεται σταδιακά ξεκινώντας από την αντίληψη ότι οι ιστορικές αφηγήσεις α) απλώς δίνονται, β) είναι αναξιόπιστες, γ) καθορίζονται από τις πληροφορίες, δ) διαστρεβλώνονται από κίνητρα, ε) οργανώνονται από προσωπική σκοπιά, και καταλήγουν μετά από την κατάλληλη διδακτική καθοδήγηση στην κατανόηση ότι στ) οφείλουν να απαντούν σε ερωτήματα και να ανταποκρίνονται σε κριτήρια (Lee 2004, 54-55).

παράδειγμα «τύπος διατροφής» και «αγροτικές τεχνικές», αποκλείοντας την αφηγηματική μορφή.⁵²

➤ **Επεξεργασία των εννοιών**

Στόχος της διδασκαλίας της ιστορίας με τη χρήση εννοιών είναι η προσέγγιση της ιστορίας μ' έναν αφαιρετικό τρόπο, έτσι ώστε να διερευνηθεί ο τρόπος λειτουργίας των κοινωνιών. Η κατανόηση αυτή απαιτεί την επισκόπηση των τομέων της ανθρώπινης δραστηριότητας, έτσι όπως διαγράφεται στους αιώνες.

Οι δραστηριότητες επεξεργασίας εννοιών μπορούν να λάβουν τη μορφή παρακολούθησης της εξέλιξης μίας έννοιας στον χώρο και στον χρόνο, σύνδεσης μίας έννοιας με ιστορικά γεγονότα, διατύπωσης υποθέσεων για τη σχέση εννοιών και επιβεβαίωση της με αναφορά σε ιστορικά γεγονότα, αναζήτησης ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ εννοιών στον χώρο και στον χρόνο. Οι ιστορικές έννοιες μπορούν να παρουσιαστούν επίσης με τη μορφή ορισμών, να δομηθούν μέσα από τη μελέτη ιστορικών πηγών και ιστορικών γεγονότων, να αναπλαστούν παρατηρώντας εικαστικές αναπαραστάσεις. Στην κατανόηση των εννοιών σημαντικό ρόλο παίζει η κατανόηση και κατάκτηση του ιστορικού λεξιλογίου.⁵³

➤ **Γραπτές δραστηριότητες**

Οι γραπτές δραστηριότητες στοχεύουν στην παραγωγή ενός ιστορικού κειμένου, το οποίο ακολουθεί τα εξής στάδια: *συλλογή πληροφοριών, δεδομένων, εντυπώσεων, οργάνωση του υλικού γύρω από ένα ιστορικό ερώτημα, παρουσίαση ιστορικών ιδεών.*⁵⁴ Κατά τη διάρκεια των γραπτών

Είναι προφανές ότι αυτού του είδους οι δραστηριότητες προσφέρονται κατεξοχήν για διαθεματικές προσεγγίσεις με τα γλωσσικά μαθήματα (π.χ. με την αξιοποίηση της γλωσσοδιδακτικής προσέγγισης το «γράψιμο ως διαδικασία» ή της διδασκαλίας των κειμενικών ειδών (βλ. [Ενότητα II, κεφ. 2](#))

⁵² Ο I. Matozzi παρατηρεί ότι η οργάνωση του περιεχομένου από τα αναλυτικά προγράμματα υποβαθμίζει το ιστορικό περιεχόμενο σε βαθμό που να το μετατρέπει σε μια «μικρογραφία» με περιορισμένο μέγεθος πληροφοριών. Η βάση πληροφοριών των μαθητών είναι ανεπαρκής και τα προκαθορισμένα οργανωτικά σχήματα δεν τους δίνουν τη δυνατότητα να νοηματοδοτήσουν τα ίδια την ιστορία (2006, 138-9).

⁵³ Για τη διδακτική αξιοποίηση των εννοιών βλ. Veyne (1981, 90-126), Marrou (1989, 325-423), Matozzi (2006) και Ρεπούση (2000).

⁵⁴ Ο E. Carr (1983, 32) περιγράφει κατ' αυτόν τον τρόπο την εργασία του ιστορικού «η πιο συνηθισμένη γνώμη φαίνεται να είναι πως ο ιστορικός διαιρεί τη δουλειά του σε δύο τελείως χωριστές φάσεις ή περιόδους. Πρώτα αφιερώνει μια αρχική περίοδο διατρέχοντας τις πηγές και παραγεμίζοντας τα σημειωματάρια του με γεγονότα. Κατόπιν, όταν αυτή η φάση τελειώνει βάζει κατά μέρος τις πηγές του, βγάζει το σημειωματάριό του και γράφει το βιβλίο του από την αρχή μέχρι το τέλος... Διάβασμα και γράψιμο προχωρούν ταυτόχρονα. Καθώς συνεχίζω διάβασμα ή προσθέτω ή αφαιρώ ή αναπλάθω ή δι-αγράφω από το γραπτό μου».

δραστηριοτήτων δίνεται η ευκαιρία στον μαθητή να συζητήσει και να αναθεωρήσει τον σκοπό της εργασίας, το περιεχόμενο, τις πιθανές μορφές που θα λάβει η τελική παρουσίαση. Κατά τη συλλογή πληροφοριών κρατά σημειώσεις ως σκαλωσιά για την τελική ιστορική γραφή, κρίνοντας τη χρησιμότητα των πληροφοριών που συλλέγει. Οι στρατηγικές καταγραφής που αναπτύσσει στο στάδιο αυτό μπορούν να αποτυπωθούν σε φύλλο εργασίας. Κατά την οργάνωση των πληροφοριών παροτρύνεται να χρησιμοποιεί εννοιολογικά διαγράμματα (αξιοποιώντας και τα σχετικά λογισμικά δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών), έτσι ώστε να οργανώνονται και να νοηματοδοτούνται οι πληροφορίες. Η τελική παρουσίαση μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενο, τον σκοπό και το ακροατήριο, με κυριότερες την *αφήγηση* των διαδικασιών, την *περιγραφή* των δομών και των μεταβολών και την *επιχειρηματολογία*.⁵⁵

➤ **Ιστορικό πλαίσιο**

Η γραμμική χρονική ακολουθία δίνει τη θέση της σε πλαίσια ερμηνείας του παρελθόντος, στα οποία κυρίαρχο ρόλο παίζουν οι οργανωτικές έννοιες (αλλαγή, συνέχεια).⁵⁶ Σκοπός της δημιουργίας ιστορικών πλαισίων είναι να προσανατολίζονται οι μαθητές ιστορικά στον χρόνο, έτσι ώστε να συνδέουν το παρελθόν με το παρόν και παράλληλα να παρέχεται ένα διανοητικό σύνολο εργαλείων για να χειρίζονται την ιστορία ως επιστήμη. Οι μαθητές θέτουν τα δικά τους ερωτήματα για τη σημασία τέτοιων αλλαγών.

➤ **Περιοδολόγηση**

Ο I. Matozzi (2004, 135) θέτει το ερώτημα εάν «είναι δυνατόν να σκεφτούμε μια πορεία σχηματισμού της ιστορικής σκέψης που να έχει παγκόσμια ισχύ, όπως η μαθηματική σκέψη». Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία το ζητούμενο είναι να αντιληφθούν οι μαθητές το παγκόσμιο παρελθόν ως αντικείμενο γνώσης και την Ιστορία ως δράση δημιουργίας μη οριστικών και μη ολοκληρωμένων γνώσεων. Στη

⁵⁵ Ο Husbands (2004, 137) επισημαίνει ότι έχει δοθεί μικρή σημασία στα είδη γραπτών δραστηριοτήτων και ιδιαίτερα στα πεδία που είναι σε θέση να εκμεταλλευτούν τα παιδιά. Κυριαρχεί το είδος της αναφοράς και της περιγραφικής κατανόησης, ενώ μικρή θέση κατέχουν η ανάλυση, η επιχειρηματολογία, η πειθώ, η σύγκριση.

⁵⁶ Ο Lee (2004, 64) προτείνει ένα πρότυπο αλλαγής στο οποίο οι μαθητές να προσαρμόζουν νέα ιστορικά στοιχεία, να θέτουν ερωτήματα με θεματικά κριτήρια και για μακρά χρονικά διαστήματα. Προτείνει, επίσης, κριτήρια για ένα εύχρηστο ιστορικό πλαίσιο. Τα κριτήρια αφορούν στη χρήση οργανωτικών εννοιών και είναι ανοικτά σε έλεγχο τροποποίησης, έτσι ώστε να ενσωματώνεται η νέα γνώση και να παρέχονται προοπτικές για χειρισμό του παρόντος και του μέλλοντος καθώς και εναλλακτικών αφηγήσεων.

διαμόρφωση της σκέψης αυτής σημαντικό ρόλο παίζει ο εντοπισμός συνακολουθιών, συγχρονιών, περιοδολογήσεων και συγκρίσεων, έτσι ώστε οι μαθητές να τοποθετούν τελικά τις ιστορικές πληροφορίες σε δίκτυα, γεγονός που θα τους οδηγήσει στη διατύπωση ερωτημάτων για τη διεύρυνση των γνώσεων τους.

➤ **Χωροχρονικοί χάρτες**

Η χρονολογική και γεωγραφική γνώση δημιουργούνται με τον σχηματισμό δομικών πλαισίων χρονικού και χωρικού προσανατολισμού. Ο χάρτης εμφανίζεται ως ένα ατελές μωσαϊκό που δεν αφήνει αυταπάτες, όπως ενδεχομένως η συνεχής χρονική αφήγηση, ότι όλη η ιστορία είναι γνωστή. Χρονικές διάρκειες, συγχρονίες, διαχρονίες, χωρισμός περιόδων με κριτήρια ομοιότητας ή διαφοράς συνιστούν τα στοιχεία περιοδολόγησης για την κατανόηση του χώρου και του χρόνου.⁵⁷

➤ **Επεξεργασία ιστορικών πηγών**

Η χρήση των πηγών αποτελεί τη βάση της ιστορικής ερμηνείας και αποτέλεσε έναν από τους βασικούς άξονες της διδακτικής της ιστορίας τα τελευταία 25 χρόνια. Στόχος της εργασίας με πηγές είναι η αναζήτηση εκείνων των ερωτήσεων που θα προάγουν τρόπους ιστορικής σκέψης. Παρόλα αυτά διατυπώθηκαν προβληματισμοί ως προς τη δυνατότητα της διδακτικής προσέγγισης των ιστορικών πηγών να εισάγει τους μαθητές σε μια διαδικασία κατανόησης της ιστορικής εργασίας και ερμηνείας και εντοπίστηκαν προβλήματα που αφορούν στην έκταση των πηγών και σε εννοιολογικές και γλωσσικές δυσκολίες.⁵⁸

⁵⁷Βλ. Radinsky et al. (2008), όπου στο μοντέλο χωροχρονικού χάρτη που περιγράφεται επιχειρείται συνδυασμός ιστορικών μαρτυριών με τον χώρο και τον χρόνο. Ο συνδυασμός αυτών των διαφορετικών ειδών πληροφορίας αποσκοπεί στην καλλιέργεια της δεξιότητας ένταξης της ιστορικής αφήγησης στον χρόνο και τον χώρο. Προτείνονται διάφοροι τρόποι διδακτικής αξιοποίησης, ένας εξ' αυτών είναι η θεματική διασύνδεση μαρτυριών στον χώρο και τον χρόνο με κριτήριο ή το θέμα ή το είδος της ιστορικής πηγής.

⁵⁸ Οι γλωσσικές «δυσκολίες» αποτελούν συνάμα ευκαιρίες για διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος της ιστορίας με αυτό της γλώσσας. Η γλώσσα των ιστορικών κειμένων διαφέρει από τη γλώσσα που χρησιμοποιούμε σήμερα, γεγονός που δυσχεραίνει την κατανόηση των ιστορικών κειμένων. Πρέπει οι λέξεις να τοποθετηθούν στο ιστορικό τους πλαίσιο, να κατανοηθεί η εξέλιξή τους στον χρόνο και να διαφοροποιηθεί από τη σύγχρονή τους σημασία. Μια άλλη δυσκολία είναι ότι η χρήση ονομάτων για τη νοηματοδότηση ευρύτερων συνόλων εννοιών. Ο Husbands (2004) αναφέρεται σε μια *γραμματική της ιστορίας*. Η χρήση σύνθετων χρόνων προκαλεί επίσης δυσκολίες. Παρακείμενος και υπερσυντέλικος περιγράφουν περίπλοκες ιστορικές σχέσεις, που πρέπει οι μαθητές να αποκωδικοποιήσουν («ο μονάρχης συγκαλεί το κοινοβούλιο διαρκώς από τότε...») «Οι Βίκινγκς είχαν ανακαλύψει την Αμερική πριν από τον Κολόμβο»: εισάγουν μια διαβαθμισμένη χρονικά σκέψη που είναι θεμελιώδης για την κατανόηση του παρελθόντος). Σε αυτά προστίθεται και το λεξιλόγιο των οργανωτικών εννοιών, όπως το λεξιλόγιο του χρόνου (έτος, αιώνας, χιλιετία, εποχή). Το λεξιλόγιο αυτό χρησιμοποιείται κατά τρόπο που υπερβαίνει την απλή χρονική ακολουθία των γεγονότων και δημιουργεί διαφορετικές χρονικές ταχύτητες, όταν περιγράφει το παρελθόν (π.χ. αιώνας ταχύτατων αλλαγών, ευρωπαϊκός Μεσαίωνας). Το λεξιλόγιο του χρόνου συνδέεται με τις άλλες οργανωτικές έννοιες τις οποίες και νοηματοδοτεί, όπως

Σε κάθε περίπτωση, ο διδακτικός στόχος δεν είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές με την εργασία του ιστορικού, αλλά να στρέψει ο εκπαιδευτικός το ενδιαφέρον προς το είδος γνώσης και σκέψης που θέλει οι μαθητές να εξασκήσουν και τις νοητικές δραστηριότητες που επιθυμεί να αναλάβουν (Husbands 2004, 39 & 56-7).

[Για την αξιοποίηση και τους τρόπους αξιοποίησης των πηγών (παραδοσιακών ή ψηφιακών) στη διδασκαλία της ιστορίας βλ. το αμέσως επόμενο κείμενο [Ενότητα II, κεφ. 5.3 "Διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης"](#)].

5.2.2. ΤΠΕ και διδασκαλία της Ιστορίας

Οι ΤΠΕ δημιουργούν νέα δεδομένα στον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουμε και μελετούμε την Ιστορία. Η οπτικοποίηση της ιστορίας και η δυνατότητα πρόσβασης και διαχείρισης του ιστορικού υλικού ανατρέπουν την παραδοσιακή αφηγηματική μορφή της ιστορίας και επιβάλλουν νέες αναγνώσεις. Σημειώνει ο Μ. Poster (2001) σχετικά:

«Δεν πρέπει να παραβλέπουμε ότι οι φωτογραφίες, οι κινηματογραφικές και τηλεοπτικές παραγωγές, οι διαδικτυακοί κόμβοι ήταν και είναι ουσιαστικά συστατικά της καθημερινής εμπειρίας των ατόμων και των ομάδων. Με λίγα λόγια, είναι μέρος της ιστορικής εμπειρίας. Όχι μόνο είναι μέσα για την αναπαράσταση του παρελθόντος αλλά ακόμα περισσότερο είναι εκείνες οι μορφές μέσα από τις οποίες η Ιστορία βιώνεται στο παρόν».

Η χρήση των ΤΠΕ στην διδακτική της ιστορίας θέτει δύο ερωτήματα:

Ποιες ιστορικές δεξιότητες καλλιεργούνται;

Ποιο είδος ιστορικής κατανόησης επιτυγχάνεται;

Ο Poster (2001) αναφέρεται στις προκλήσεις που οι ΤΠΕ θέτουν στην επιστήμη της Ιστορίας:

«Πρώτον, βάσεις δεδομένων και αρχεία, που αποτελούν τη βάση της ιστορικής έρευνας, μεταναστεύουν μαζικά στο Διαδίκτυο. Οι ψηφιοποιημένες πια πληροφορίες αναμορφώνονται από τους χρήστες, προκαλώντας έτσι ερωτήματα σχετικά με το αμετάβλητο των κειμένων. Δεύτερον, η δυνατότητα να ψηφιοποιούνται στο διαδίκτυο όχι μόνο κείμενα αλλά και εικόνες και ήχοι επηρεάζει την ιστορική έρευνα. Το γεγονός αυτό οδηγεί και ενθαρρύνει τους ιστορικούς να γράφουν νέα είδη κειμένων με οπτικό και ηχητικό περιεχόμενο. Τρίτον, το διαδίκτυο προσφέρει ένα καινοτόμο χώρο δημοσίευσης ιστορικών έργων είτε ως άρθρων σε περιοδικά είτε ως αυτόνομων βιβλίων. Το ιστορικό

αλλαγή, συνέχεια, αιτιότητα. Τέλος, ένα άλλο ζήτημα που άπτεται και ζητημάτων ιστορικής ερμηνείας είναι οι διαφορετικές διατυπώσεις για το ίδιο ιστορικό γεγονός (π.χ. επανάσταση- εξέγερση-στάση).

έργο υπόκειται στις ίδιες διαδικασίες στις οποίες υπόκειται κάθε είδους πληροφορία στο νέο αυτό χώρο, δηλαδή χάνει το αμετάβλητο στοιχείο του και ανοίγεται σε νέες δυνατότητες δημοσίευσης χωρίς τον περιορισμό εκδοτικών επιτροπών και άλλων μορφών ελέγχου. Ακόμα και φοιτητές Ιστορίας μπορούν πια να δημοσιεύσουν τη δουλειά τους σ' ένα εν δυνάμει παγκόσμιο κοινό. Τέταρτον, στο επίπεδο της διδασκαλίας της Ιστορίας, οι λίστες επικοινωνίας, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και οι ιστοσελίδες ενισχύουν το μοντέλο της «πρόσωπο-με-πρόσωπο» διδασκαλίας. Ολοκληρώνοντας, μετά την τυπογραφία, καμιά άλλη τεχνολογική καινοτομία δεν έχει ανοίξει τόσους νέους δρόμους στην Ιστορία όσους το Διαδίκτυο. Η ίδια η Ιστορία συμβαίνει στο Διαδίκτυο. Στον βαθμό που οι άνθρωποι "συναντιούνται" και επικοινωνούν στον κυβερνοχώρο, η σύγχρονη κοινωνική και ιστορική πρακτική διαδραματίζεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό εκεί. Οι ιστορικοί αντιμετωπίζουν την πρόκληση της αναδιαμόρφωσης των μεθόδων και των τρόπων που χρησιμοποιούν για να μελετήσουν και να γράψουν γι' αυτά τα "γεγονότα"».

Η διερεύνηση των δυνατοτήτων των εργαλείων των ΤΠΕ και του βαθμού κατά τον οποίο αυτά επηρεάζουν τον τρόπο μελέτης της ιστορίας αποτελεί το κεντρικό ερώτημα για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων με τη χρήση ΤΠΕ.⁵⁹ Σημαντική είναι η συμβολή των θεωριών μάθησης που έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια και έχουν επηρεάσει τον σχεδιασμό περιβαλλόντων μάθησης ΤΠΕ και για τη μελέτη της ιστορίας.⁶⁰ Τα περιβάλλοντα μάθησης που δημιουργήθηκαν με χρήση των ΤΠΕ βασίστηκαν κυρίως στις θεωρίες μάθησης του συμπεριφορισμού, του γνωστικού κονστρουκτιβισμού και του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (Σολομωνίδου 2006). Η επίδραση των πρόσφατων θεωριών στη σύγχρονη παιδαγωγική και κατ' επέκταση στη διδακτική των μαθημάτων θέτει και νέους μαθησιακούς στόχους, οι οποίοι δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη υψηλού επιπέδου γνωστικών ικανοτήτων, όπως για παράδειγμα η επίλυση προβλημάτων και μεταγνωστικών ικανοτήτων, που δίνουν στον μαθητή τη δυνατότητα ελέγχου της διαδικασίας μάθησης.

Τα περιβάλλοντα μάθησης που ενστερνίζονται τις αρχές του κονστρουκτιβισμού στηρίζονται στις παρακάτω αρχές:

- Η μάθηση είναι κοινωνική διαδικασία και είναι σφαιρική (ολιστική).

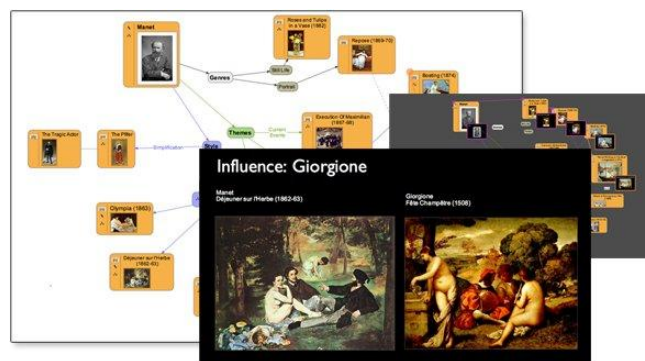
⁵⁹ Βλ. Σγουροπούλου & Κουτουμάνος (2001), όπου σημειώνεται ότι «όπως παρατηρούν και οι Kozma και Johnston (1991) το βασικό ζήτημα πρέπει να είναι η αποδοτική χρήση αυτών των τεχνολογιών ως εργαλείων για την υποστήριξη της παροχής γνώσης και της μάθησης, παρά η χρήση τους ως υποκατάστατο του παραδοσιακού ρόλου του διδάσκοντα και του συμβατικού εκπαιδευτικού υλικού».

⁶⁰ Βλ. και Γενικό Μέρος Ενότητα 2.1 & 2. Σημειώνουμε ότι οι πρόσφατες θεωρίες λαμβάνουν υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο συντελείται η μάθηση. Η μάθηση αντιμετωπίζεται ως μια *διαδικασία δημιουργίας νοήματος στα πλαίσια μιας κοινωνικής αλληλεπίδρασης*. Η σύγχρονη παιδαγωγική θεωρεί τη συνεργατικότητα, την επικοινωνία και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών ως πολύ αποτελεσματικούς τρόπους για την ανάπτυξη μαθησιακών στρατηγικών για την απόκτηση της γνώσης.

- Η μάθηση εστιάζεται στα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών.
- Η γνώση ανακαλύπτεται και κατακτάται από τον μαθητή και οδηγείται σε αυτή από διαφορετικές οδούς και μέσα από ποικίλες πηγές πληροφόρησης.
- Ο δάσκαλος διευκολύνει τη σύνδεση της γνώσης με την πραγματικότητα παρουσιάζοντας τη γνώση σε ένα αυθεντικό πλαίσιο περιεχομένου και δραστηριοτήτων.
- Η διαδικασία μάθησης στηρίζεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συνεργασία.

Οι νέες τεχνολογίες μπορούν να συμβάλλουν προς αυτές τις κατευθύνσεις και ειδικότερα στη δημιουργία περιβάλλοντος κοινωνικής αλληλεπίδρασης και μαθητικών κοινοτήτων. Δημιουργούν ευκαιρίες για διάλογο και οικοδόμηση της γνώσης με τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων σε αυθεντικά περιβάλλοντα που απαιτούν διερεύνηση και ενεργητική συμμετοχή του μαθητή. Στην περίπτωση αυτή, η υποστήριξη της διαδικασίας της μάθησης γίνεται συνήθως μέσα από νέα γνωστικά εργαλεία που υποστηρίζουν τον συλλογισμό (Δημητρακοπούλου 2002) και οι μαθητές τα χειρίζονται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας όπως:

- Οργανωτικά εργαλεία για την ανάλυση ή τη σύνθεση των ιδεών, (π.χ. εννοιολογικοί χάρτες).



Εικόνα 19 Παράδειγμα εννοιολογικού χάρτη (με το λογισμικό <http://vue.tufts.edu/>) για τη διδασκαλία της ιστορίας της τέχνης

- Δυναμικά εργαλεία μοντελοποίησης για δημιουργία και έλεγχο των εσωτερικών αναπαραστάσεων των μαθητών και των νοητικών τους μοντέλων.
- Εργαλεία συζήτησης σε οργανωμένο πλαίσιο, που επιτρέπουν στους μαθητές να εκφράζουν και να αντιπαραβάλλουν αντικρουόμενες απόψεις.
- Εργαλεία πολλαπλών αναπαραστάσεων: εργαλεία οπτικοποίησης φαινομένων, γραφήματα κάθε είδους κτλ. (π.χ. διαδραστικοί χάρτες).

Η συμβολή των ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας μπορεί να αποδειχτεί σημαντική, διότι δίνεται η δυνατότητα να διευρυνθούν οι ορίζοντες του μαθήματος, να αναπτυχθούν ικανότητες διερεύνησης ενός ιστορικού θέματος με εργαλεία των ΤΠΕ, να καλλιεργηθούν ικανότητες ανάγνωσης, μελέτης και αξιοποίησης διαφορετικών ιστορικών πηγών εκτός του κειμένου (όπως η εικόνα, ο χάρτης, το σχεδιάγραμμα, οι δημογραφικοί πίνακες) και αναπαράστασης της ιστορικής πληροφορίας με διαφορετικούς τρόπους, να αναπτυχθεί ένας ιστορικός διάλογος για ιστορικά θέματα, ο οποίος να βασίζεται σε τεκμηριωμένα με ιστορικά στοιχεία επιχειρήματα. Η σχολική ιστορική εργασία δεν περιορίζεται στη σχολική τάξη με αποκλειστικούς συνομιλητές τον δάσκαλο και τους μαθητές, αλλά δίνεται η δυνατότητα επαφής και επικοινωνίας με εξωσχολικούς θεσμούς, όπως το μουσείο, τα αρχεία, ο δήμος, η ιστοσελίδα με ιστορικό περιεχόμενο, η βιβλιοθήκη, οι οποίοι παίζουν και αυτοί, παράλληλα με το σχολικό εγχειρίδιο, ιδιαίτερο ρόλο στη διατήρηση και διάδοση της ιστορικής μνήμης και στη διαμόρφωση της ιστορικής κουλτούρας.

Επίσης, οι ΤΠΕ αναμορφώνουν τον τρόπο και τη μορφή των εργασιών που οι μαθητές εκπονούν στο μάθημα της ιστορίας και κατ' επέκταση και τον τρόπο αξιολόγησης του μαθήματος. Οι μαθητές, σύμφωνα με τις ισχύουσες διδακτικές πρακτικές, εξετάζονται κατά κανόνα σε γραπτά κείμενα και παράγουν γραπτά κείμενα, τα οποία στηρίζονται, κατά κύριο λόγο, στην αναπαραγωγή και όχι στην πρωτότυπη δημιουργία. Με τη χρήση των ΤΠΕ δίνεται η δυνατότητα ν' αλλάξει ο τρόπος πρόσληψης και παρουσίασης του ιστορικού αντικειμένου και να παραχθούν πρωτότυπα πολυτροπικά κείμενα, προϊόντα προσωπικής έρευνας. Το τελικό προϊόν που θα παράξουν οι μαθητές/τριες αποτελεί μέρος του σχεδιασμού του μαθήματος.

Ενδεικτικά, στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού σεναρίου περιλαμβάνονται τα παρακάτω στάδια (για μια πληρέστερη παρουσίαση του σχεδιασμού σεναρίου διδασκαλίας βλ. [Ενότητα V, κεφ. 2](#)).

Η ιδέα του σεναρίου

- Το θέμα
- Ο διδακτικός στόχος
- Οι γνωστικές κατηγορίες που συνδέονται με το θέμα
- Οι ιστορικές έννοιες που συνδέονται με το θέμα

Ο ρόλος του μαθητή

- Ο μαθητής είναι α) δέκτης γνώσεων, β) ερευνητής, γ) δημιουργός
- Προσδιορίζεται τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές διαφορετικά ή/και καλύτερα με τις ΤΠΕ.

Οι στόχοι - οι δραστηριότητες - τα εργαλεία – το τελικό προϊόν

- Ποια εργαλεία ΤΠΕ είναι διαθέσιμα για την υλοποίηση των διδακτικών στόχων;
- Με ποιες δραστηριότητες υλοποιούνται καλύτερα οι στόχοι με την υποστήριξη των εργαλείων ΤΠΕ και την αξιοποίηση του υλικού;

Πίνακας 8

ΣΤΟΧΟΙ
<ul style="list-style-type: none"> • αναζήτηση και κατανόηση των αιτιών • κατανόηση της έννοιας του χρόνου και σύνδεσή της με την έννοια του χώρου και με το ιστορικό γεγονός • ένταξη του ιστορικού γεγονότος σε ιστορικές περιόδους • διαχρονική εξέταση ενός θέματος • σύνδεση χώρου, χρόνου και εξέλιξης • κατανόηση της μικρής, μέσης και μακράς διάρκειας • προσδιορισμός του χώρου και σύνδεση της γεωφυσικής κατάστασης με μορφές πολιτιστικής και οικονομικής ανάπτυξης • σύνδεση του χώρου με τα ιστορικά γεγονότα • αποσύνθεση και σύνθεση της ιστορικής αφήγησης • εξοικείωση με την ιστορική μέθοδο και την εφαρμογή της στην επεξεργασία των ιστορικών πηγών. • σύνδεση ιστορικών γεγονότων με την κοινωνική πραγματικότητα
ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΠΕ-ΥΛΙΚΟ
<ul style="list-style-type: none"> • ιστορική αφήγηση. υπερκείμενο • εικονικές αναπαραστάσεις • αρχαιολογικοί χώροι • ιστορικές πηγές, οπτικά και ηχητικά ντοκουμέντα, βάσεις δεδομένων • πινακοθήκες. μουσεία • αρχαιακό υλικό, δημογραφικοί πίνακες, κατάλογοι, βάσεις δεδομένων • διαδραστικοί χάρτες • χρονολόγια • προσομοίωση • εγκυκλοπαίδειες • βιβλιοθήκες, επιστημονικά περιοδικά • ενημέρωση για εκδηλώσεις που συνδέονται με ιστορικά γεγονότα και πρόσωπα • πρόσβαση επικοινωνίας με ειδικούς επιστήμονες
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
<ul style="list-style-type: none"> • Έρευνα (αναζήτηση με χρήση λέξεων-κλειδιών: τόπος, χρόνος, θέμα, ιστορικά πρόσωπα, ιστορική έννοια) <ul style="list-style-type: none"> ο ιστορικών πηγών ο αρχαιακού υλικού ο γενικών ιστορικών πληροφοριών ο εικαστικών πηγών ο χαρτών ο ερωτημάτων σε ειδικούς • Συλλογή και ταξινόμηση δεδομένων (καταγραφή, κατηγοριοποίηση, σύγκριση, συσχετισμός, σύνδεση δεδομένων, σύνδεση χρόνου-χώρου-ιστορικών γεγονότων, κατασκευή χρονολογίου). • Προσομοίωση ιστορικής έρευνας (αρχαιολογική ανασκαφή, επεξεργασία ιστορικών πηγών). • Σύνθεση ιστορικού κειμένου (γραπτού, πολυτροπικού, σύνθεση ιστορικής αφήγησης από ιστορικές πηγές, περιγραφή, επιχειρηματολογία, ανάπτυξη ιστορικών εννοιών). • Αναπαράσταση της δομής ιστορικού κειμένου (ανάλυση ιστορικής γραπτής πηγής, σχεδιασμός νοητικού χάρτη). • Επεξεργασία, μελέτη υλικών πηγών, χαρτών, διαγραμμάτων κ.ά. Εξαγωγή συμπερασμάτων. • Παρατήρηση αλλαγών σε διαδραστικό χάρτη. Δημιουργία χωροχρονικών αναπαραστάσεων (προσθήκη πληροφοριών σε χάρτη, σχηματισμών περιόδων με κριτήριο αλλαγής). • Περιήγηση σε εικονική αναπαράσταση ιστορικού τόπου. Παρατήρηση. Συμμετοχή με ανάληψη δράσης. • Ανταλλαγή απόψεων μεταξύ ομάδων.
ΤΕΛΙΚΟ ΠΡΟΪΟΝ
π.χ. αφήγηση, χωροχρονικός χάρτης, πολυτροπικό κείμενο κ.ά.

5.3 Διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης

Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης

5.3.1. Το περιεχόμενο της κριτικής σκέψης – Στρατηγικές ανάπτυξης της κριτικής σκέψης
Τα τελευταία χρόνια σε αρκετές χώρες του λεγόμενου δυτικού κόσμου, με πρώτες τις ΗΠΑ,⁶¹ παρουσιάζεται αυξημένο ενδιαφέρον για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, τόσο σε ακαδημαϊκό, επαγγελματικό και πολιτικοκοινωνικό επίπεδο όσο και σε σχολικό, πράγμα που διαπιστώνεται και από τη δημιουργία δεκάδων οργανισμών, ινστιτούτων και ειδικών κέντρων με αυτό τον σκοπό.⁶² Ωστόσο, παρά την έμφαση που δίνεται στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, όπως φαίνεται από τα προγράμματα σπουδών, τη δημοσίευση εκατοντάδων βιβλίων και άρθρων με σχετικό περιεχόμενο και άλλες συναφείς δραστηριότητες, τα εμπόδια για την ανάπτυξή της στο σχολείο είναι τόσο επίμονα, που υπονομεύουν τις σχετικές προσπάθειες. Ανάμεσα σ' αυτά σημαντικότερα είναι εκείνα που προέρχονται από αρνητικές επιρροές, κυβερνητικές ή άλλες, τη δραστικότητα κοινωνικοπολιτισμικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, την υποχωρητικότητα στις επιθυμίες της εξουσίας, τη συμβολική λειτουργία της γλώσσας, τη δύναμη της συνήθειας και του κομπορμιισμού, καθώς και τη χρήση περιορισμένου αριθμού τεκμηρίων (Fisher 2001).

Υπό το πρίσμα αυτό η εκπαίδευση θεωρείται ότι αποβαίνει μάλλον επιζήμια παρά ωφέλιμη, γιατί προωθεί την ψευδοκριτική σκέψη. Αυτό σημαίνει ότι δε στάθηκε ικανή να αναπτύξει κατάλληλα διανοητικά κριτήρια για τη διδασκαλία και τη μάθηση, όπως είναι οι ικανότητες της διάκρισης του σημαντικού από το ασήμαντο, της αξιολόγησης των πληροφοριών για την ορθότητα, την ακρίβεια και τη συνάφειά τους, της διατύπωσης τεκμηριωμένων υποθέσεων εργασίας, της κριτικής ανάλυσης, της διαχείρισης των αντιφάσεων και της αβεβαιότητας, της διαμόρφωσης λογικών και τεκμηριωμένων συμπερασμάτων, του εντοπισμού των προκαταλήψεων κτλ. (Bowell & Kemp 2002· Browne & Keely 1997· Paul & Elder 2000). Η διδακτική πράξη συνεχι-

⁶¹ Η κίνηση στις ΗΠΑ για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι, βέβαια, παλιότερη και συνδέεται με το κίνημα της «προοδευτικής εκπαίδευσης» και το έργο του John Dewey, βλ. κυρίως Dewey 1933.

⁶² Για το αντίστοιχο ρεύμα στη γλωσσοδιδασκτική, βλ. Ενότητα II, κεφ. [2.4.2 Η κριτική γλωσσολογία](#).

ζει να περιορίζεται στην προσφορά έτοιμης γνώσης, την απομνημόνευση, την απουσία νοήματος, την καλλιέργεια μηχανιστικών δεξιοτήτων και την εκτέλεση τυποποιημένων δραστηριοτήτων, που βέβαια δεν προωθούν την κριτική σκέψη. Αποδεικνύεται, λοιπόν, ότι δεν αρκεί για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης η χρήση όρων, λ.χ. αναγνώριση, ταξινόμηση, συσχέτιση, ανάλυση, εφαρμογή, αξιολόγηση κτλ., χωρίς την ύπαρξη συγκεκριμένων διανοητικών κριτηρίων, τη στιγμή μάλιστα που πολύ συχνά παρατηρείται σύγχυση ανάμεσα στην απλή ανάκληση πληροφοριών και τη διαδικασία με την οποία συγκροτείται η γνώση ή ανάμεσα στην αιτιολογημένη αξιολογική κρίση και την απλή υποκειμενική γνώμη (Paul & Elder 2000).

Αν και ο ορισμός της κριτικής σκέψης δεν είναι εύκολη υπόθεση, μια και έως τώρα έχουν προταθεί διάφοροι ορισμοί,⁶³ υπάρχει καταρχάς σχεδόν ομοφωνία ως προς το τι δεν έχει σχέση με την κριτική σκέψη. Για παράδειγμα, άσχετες μ' αυτήν θεωρούνται η αρνητική σκέψη (π.χ. η κακοπροαίρετη αναζήτηση λαθών), η πίστη, ο αποκλεισμός της έκφρασης συναισθημάτων, η ρητορική παραπειστική ικανότητα, η αναντίρρητη αποδοχή επιστημονικών πορισμάτων κτλ. (Browne & Keely 1997· Haskins 2003).

Από την άλλη μεριά, υπάρχει μια ολόκληρη σειρά χαρακτηριστικών, φιλοσοφικής ή ψυχολογικής προέλευσης, τα οποία οι περισσότεροι ειδικοί αποδέχονται ως κοινά γνωρίσματα της κριτικής σκέψης: α) γνωρίσματα γενικού τύπου, όπως το ανοιχτό μυαλό, ο υγιής σκεπτικισμός, η ελεύθερη σκέψη, τα υψηλού επιπέδου κίνητρα, η πνευματική εντιμότητα· β) ένα σύνολο γενικών και ειδικών ικανοτήτων, όπως είναι η σαφήνεια, η ακρίβεια, η αναζήτηση πληροφοριών και η επεξεργασία τους, ώστε να διαμορφωθούν σε τεκμήρια, η διακρίβωση αιτιακών σχέσεων, η ταξινόμηση, η διάκριση μεταξύ γεγονότων και σχολίων, η ανάλυση, η εξέταση των θεμάτων από πολλές οπτικές, η επιχειρηματολογία, η διαμόρφωση τεκμηριωμένων ερευνητικών υποθέσεων και ερωτημάτων, η αξιολόγηση γεγονότων, οπτικών και ερμηνειών, η δοκιμή και η επιβεβαίωση ή η απόρριψη, η επισήμανση των λογικών σφαλμάτων ή η αναγνώριση της προπαγάνδας· γ) η χάραξη και η εφαρμογή ενός διανοητι-

⁶³ Για μια συνοπτική επισκόπηση των ορισμών βλ. Huitt 1999 και Paul & Elder 2000. Σύμφωνα με τον Ηλία Μαρσαγγούρα (1997) η κριτική σκέψη μπορεί να οριστεί ως μία «νοητικο-συναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνωστικές στρατηγικές, με τη βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με λογικό τρόπο και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, προκειμένου να δαμάσει το πλήθος των ετερογενών στοιχείων τους, ώστε τελικά να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις και επιλογές δράσης».

κού χάρτη (πορεία σκέψης), η εφαρμογή κριτηρίων στην προσέγγιση της πραγματικότητας και η άσκηση στις δεξιότητες που απορρέουν από αυτά (Ess 1987· Fisher 2001· Fisher & Scriven 1997· Haskins 2003· Paul & Elder 2000· Potts 1994).

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης συνδυάζεται κυρίως με τις γνωστικές θεωρίες για τη μάθηση, αν και δε λείπουν και προτάσεις για συσχέτισή της με την ταξινόμια του Bloom.⁶⁴ Ως προσφορότερα διδακτικά μοντέλα για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης θεωρούνται όσα στηρίζονται στην επίλυση προβλημάτων, την ερευνητική-ανακαλυπτική διαδικασία και τη μάθηση μέσα σε αυθεντικό περιβάλλον (Fisher 2001· Paul & Elder 2000· Potts 1994). Διαφωνία υπάρχει μόνον ως προς το αν η δημιουργικότητα περιλαμβάνεται ή όχι στην κριτική σκέψη, με κάποιους να το αποκλείουν, αλλά τους περισσότερους να το θεωρούν αυτονόητο. Ωστόσο, η διαφωνία μάλλον οφείλεται σε διαφορετική εννοιολογική χρήση του όρου, γιατί, για όσους αρνούνται τη σχέση, η δημιουργικότητα αναφέρεται στην καλλιτεχνική έκφραση, ενώ για τους άλλους πρέπει να αποτελεί το επιστέγασμα της όλης διδακτικής διαδικασίας.

Στη διδακτική πράξη όλα τα παραπάνω πρέπει να μεταφραστούν σε συγκεκριμένα βήματα, τα οποία σε σχέση, ειδικότερα, με την αξιοποίηση των ιστορικών πηγών θα μπορούσε να είναι τα ακόλουθα (Bowell & Kemp 2002· Haskins 2003· Paul & Elder 2000· Potts 1994):

- αναγνώριση θεμάτων, ερμηνειών και συμπερασμάτων
- αξιολόγηση των πηγών:
 - *αυθεντικότητα*
 - *εντιμότητα*
 - *εγκυρότητα*
 - *αξιοπιστία*
 - *ιδεολογία -προκαταλήψεις*
 - *προθέσεις*
- αξιολόγηση πληροφοριών - ερμηνειών:
 - *είδη επιχειρημάτων*

⁶⁴ Βλ. π.χ. Fowler 1996. Πρόκειται, πάντως, για απλή χρήση της ιεραρχικής ταξινόμησης των διδακτικών στόχων, η επίτευξη των οποίων επιδιώκεται μέσω μιας σειράς ερωτήσεων. Για ανάλογο παράδειγμα από την ελληνική βιβλιογραφία βλ. Ιωάννου 1998. Πάντως, σύμφωνα με τον Ηλία Ματσαγούρα η κριτική σκέψη διακρίνεται σαφώς από τον μιχελβιορισμό, ο οποίος σε σχέση με τη μάθηση εστιάζει στην εξωτερική συμπεριφορά του ατόμου, στον ρόλο των εξωτερικών συνθηκών και σε τυποποιημένες δεξιότητες (Ματσαγούρας 1997).

- κενά και παραλείψεις
- χρήση γλώσσας
- κενότητα, αμφισημία, σκοτεινότητα
- διάκριση γεγονότων από ερμηνείες
- έλεγχος πληρότητας, επάρκειας, ευστάθειας, αληθοφάνειας και αξίας επιχειρημάτων
- αναζήτηση πρόσθετων πληροφοριών – σύγκριση και διασταύρωση
- διαμόρφωση προσωπικής άποψης – διατύπωση αξιολογικών κρίσεων – εξαγωγή συμπερασμάτων.

Στη συνέχεια παρατίθενται ενδεικτικά κάποιες στρατηγικές για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο μάθημα της ιστορίας μέσα από ερωτήσεις και εργασίες (Ennis 1996· King 1992):

Πίνακας 9

Κατά τη διάρκεια συζητήσεων στην τάξη	Μέσω της ανάθεσης εργασιών
<ul style="list-style-type: none"> ➤ ερωτήσεις διασαφήνισης: <ul style="list-style-type: none"> ▪ θα μπορούσες να προσθέσεις κάτι πάνω στο θέμα; ▪ γιατί το λες (υποστηρίζεις) αυτό; ▪ τι εννοείς; ➤ ερωτήσεις για τον προσδιορισμό της κύριας άποψης – οπτικής: <ul style="list-style-type: none"> ▪ ας δούμε αν το κατάλαβα σωστά. Αυτή είναι η άποψή σου; ▪ θεωρώ ότι η άποψή σου είναι πως... Έχω δίκιο; ▪ αυτή ακριβώς είναι η θέση σου; ➤ ερωτήσεις για την αναζήτηση αιτίων: <ul style="list-style-type: none"> ▪ θα μπορούσες να μας πεις περισσότερα για τους λόγους που σε κάνουν να πιστεύεις αυτό το πράγμα; ▪ θα μπορούσες να μας δώσεις περισσότερες λεπτομέρειες για τους λόγους που σε κάνουν να υποστηρίζεις αυτή τη θέση; ▪ γιατί το λες αυτό; ▪ γιατί το πιστεύεις αυτό; ▪ έχεις λόγους γι' αυτό το συμπέρασμά σου; ➤ ερωτήσεις για τον προσδιορισμό σχέσεων αιτίου και αποτελέσματος: <ul style="list-style-type: none"> ▪ θέλω να σε καταλάβω: θα μπορούσες να εκθέσεις 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ υποβολή ερωτήσεων στις κατ' οίκον εργασίες, τις ασκήσεις ή τη συζήτηση στην τάξη, τα τεστ κλπ που προωθούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης <ul style="list-style-type: none"> ▪ εξήγησε πώς... ▪ εξήγησε γιατί... ▪ πού και πώς διαφέρουν ή μοιάζουν...; ▪ πώς θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί..., για να...; ▪ πώς γνωρίζεις ότι...; ▪ πώς μπορεί... να έχει εφαρμογή στην καθημερινή ζωή; ▪ πώς συνδέεται... με ό,τι γνωρίζουμε ήδη; ▪ αν είναι αλήθεια ότι..., τι άλλο είναι πιθανόν αλήθεια; ▪ κάνε ένα κατάλογο των αιτίων με βάση εκφράσεις που αρχίζουν με τη λέξη «γιατί» ή «επειδή» ▪ κάνε ένα διάγραμμα της συλλογιστικής πορείας (προκείμενες και συμπεράσματα) στην περίπτωση... ▪ πες ή γράψε με δικά σου λόγια...

<p>λεπτομερέστερα τις σχέσεις αιτίου και αποτελέσματος;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ δέχεσαι ότι..., θεωρείς ότι...; ▪ δεν είμαι βέβαιος αν κατάλαβα αυτό το σημείο του συμπεράσματός σου ▪ θα χρειαζόσουν επαρκέστερη τεκμηρίωση; Πού θα μπορούσες να τη βρεις; ▪ πώς ενισχύει αυτό το πράγμα το συμπέρασμά σου; ▪ ποια σχέση έχει αυτό; <p>➤ ερωτήσεις για την αποσαφήνιση της σημασίας:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ με ποια σημασία χρησιμοποιείς αυτή τη λέξη; ▪ θα μπορούσες να δώσεις ένα παράδειγμα για...; ▪ θα μπορούσες να δώσεις ένα αρνητικό παράδειγμα για...; ▪ θα μπορούσε αυτό να αποτελέσει ένα παράδειγμα για...; ▪ τι εννοείς με το...; ▪ με το... εννοείς...; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ποιες είναι οι συνέπειες του...; ▪ ποια είναι τα ισχυρά και ποια τα αδύναμα σημεία του...; ▪ τι γνωρίζουμε ήδη για...; ▪ ποια νομίζεις ότι είναι τα αίτια για...; Γιατί; ▪ τι σημαίνει...; ▪ ποιο θα μπορούσε να είναι ένα αντεπιχείρημα για...; ▪ βρες ένα νέο παράδειγμα για... ▪ με ποιον άλλο τρόπο θα μπορούσες να δεις...; ▪ τι θεωρείται εδώ με σιωπηρό τρόπο ότι ισχύει; ▪ ποιες διαφορές εντοπίζεις μεταξύ... και...; ▪ ποια είναι η φύση του/της...; ▪ ποια θα ήταν η αντίθετη άποψη για...; ▪ τι θα μπορούσε να συμβεί αν...; ▪ γιατί το νομίζεις ότι...; ▪ γιατί είναι σημαντικό (ή ενδιαφέρον) το ότι...;
---	--

Άλλες στρατηγικές διδασκαλίας με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι η αναζήτηση τρόπων για να γίνει η σκέψη «ορατή» στο μάθημα της ιστορίας μέσω, λόγου χάρη, χρήσης ειδικής ορολογίας (Calder & Carlson 2002· McGuinness 2001· Perkins 2003) ή συγκρότησης «διαγραμμάτων σκέψης» (McGuinness 2001).⁶⁵ Ειδικά για το τελευταίο σημειώνεται ότι, καθώς η σκέψη αποτελεί μια «κρυφή» διανοητική διεργασία, είναι σκόπιμο να διευκολύνεται μέσω συγκεκριμένων μεθόδων και ιδιαίτερα αποτελεσματική μέθοδος για την έκφραση της σκέψης θεωρείται η διαμόρφωση διαγραμμάτων σκέψης (thinking diagrams), π.χ. με αφορμή τη λήψη αποφάσεων για κάποιο ιστορικό πρόσωπο ή την επίλυση ενός ιστορικού προβλήματος.

Πολυπρισματικότητα

Πέρα από τις παραπάνω ενδεικτικές επιμέρους στρατηγικές για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ένα ακόμα ουσιώδες στοιχείο της διδακτικής μεθοδολογίας είναι η πολυπρισματική θεώρηση.

⁶⁵ Πρβλ. και Edmonds et al. 2005 όπου παρουσιάζονται «δέκα βήματα για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο μάθημα της ιστορίας».

Ένα από τα ουσιώδη γνωρίσματα της εργασίας του ιστορικού είναι η αναζήτηση και αξιοποίηση πολλαπλών πηγών, τις οποίες υποβάλλει σε κριτικό έλεγχο και διασταύρωση, με σκοπό τον έλεγχο της αξιοπιστίας τους και την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων. Η διαδικασία αυτή θεωρείται, ιδίως τα τελευταία χρόνια, πως θα πρέπει, στο πλαίσιο της ανακαλυπτικής και «αυθεντικής» μάθησης και της βαθύτερης κατανόησης των ιστορικών γεγονότων, να εφαρμόζεται και στη διδασκαλία της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η έννοια της πολυπρισματικότητας ορίζεται ως μία διανοητική εργασία που αποσκοπεί στην κατανόηση του «άλλου», στον εντοπισμό προκαταλήψεων και στη συνειδητοποίηση των κοινωνικών, πολιτισμικών και ιδεολογικών όρων που επιδρούν στη διαμόρφωση των ιστορικών ερμηνειών. Στο πλαίσιο αυτό προτείνεται, ενδεικτικά, μια ειδική στρατηγική με τη χρήση πολλαπλών, και αντικρουόμενων, πηγών, της οποίας τα κύρια σημεία έχουν ως εξής (Bennett 2005· Stradling 2003):⁶⁶

- **Θεμέλια της πολυπρισματικότητας:**
 - σειρά αναλυτικών ερωτήσεων στις πηγές:
 - περιγραφή,
 - ερμηνεία,
 - σχέση με την προηγούμενη γνώση,
 - εντοπισμός κενών ή παραλείψεων,
 - αναζήτηση-προσδιορισμός πηγών για άντληση πρόσθετων στοιχείων.
 - στρατηγικές για την άντληση πληροφοριών:
 - πρώτες διαπιστώσεις: π.χ. η πηγή λέει (δείχνει)..., υποδηλώνει..., δεν αναφέρει...,
 - σύγκριση-διασταύρωση με άλλες πηγές,
 - καταγραφή πραγματολογικών δηλώσεων και διαπιστώσεων: π.χ. η πηγή δημιουργήθηκε από..., είναι..., χρησιμοποιήθηκε..., εξηγεί...,
 - βοήθεια για σύνδεση-σύνθεση: πίνακες σύνδεσης θεμάτων, διαγράμματα ροής (εντοπισμός σημείων καίριας σημασίας), ασκήσεις ταξινόμησης και συσχέτισης καρτών για τη σύνθεση επιχειρημάτων, συγκρότηση πινάκων συγχρονιών, ασκήσεις σύνθεσης-πλοκής (π.χ. σενάριο).
 - χειρισμός αντικρουόμενων πληροφοριών και οπτικών, π.χ. με βάση μια σύγχρονη ή ιστορική δίκη ή μια ταινία:
 - ιδιότητες μαρτύρων, αντιδράσεις, επιβεβαίωση-αντίκρουση άλλων μαρτυριών, χρήση μαρτυριών από παράγοντες της δίκης για τη διαμόρφωση επιχειρημάτων, στάση ενόρκων κτλ.,
 - εξέταση προφορικών μαρτυριών.
- **Μαθησιακές δραστηριότητες:**
 - αξιοποίηση υφιστάμενων δυνατοτήτων: ιστορική διάσταση όρων, επέτειοι, εορτασμοί, χρήση παλιών διδακτικών εγχειριδίων ή άλλων βιβλίων – σύγκριση περιεχομένων και οπτικών
 - μύηση μαθητών στην ιστοριογραφία (με αφορμή τη διαμάχη ιστορικών πάνω σ' ένα θέμα):
 - κατανόηση της φύσης και των λόγων της διαμάχης

⁶⁶ Για μια στρατηγική για τη διδασκαλία διαφορετικών ερμηνειών βλ. και Drew 2003.

- υποστήριξη αντίπαλων θέσεων από δύο ομάδες μαθητών – «ανάκριση» τους από άλλους,
 - ερμηνεία των απόψεων των ιστορικών
- ⇒ ενσωμάτωση πολυπρισματικής θεώρησης στην ιστορική αφήγηση:
- ✓ συγκριτική προσέγγιση,
 - ✓ ενσυναίσθηση,
 - ✓ συσχετίσεις →
 - χρονολογική διάσταση (διάγραμμα ροής)-πίνακας συγχρονιών
 - άσκηση ταξινόμησης καρτών:
 - π.χ. γιατί έγιναν κάποιες ενέργειες, ποιες ήταν, από ποιους παράγοντες επηρεάστηκαν αυτοί που πήραν τις αποφάσεις κτλ.
 - «ανάκριση»-υπόδυση ρόλων, με σκοπό να μουν στη θέση των διάφορων συντελεστών των γεγονότων.
- **Τελική αξιολόγηση διαφορετικών οπτικών-ερμηνειών**

Εναλλακτική ιστορία

Τέλος, για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία η εναλλακτική ιστορία στη σχολική εκδοχή της. Το εννοιολογικό περιεχόμενο εναλλακτικής ιστορίας αποτυπώνεται σε ερωτήματα του τύπου *«τι θα συνέβαινε, αν η ιστορία από κάποιο σημείο και μετά εξελισσόταν διαφορετικά; Ποιο και γιατί θα μπορούσε να είναι αυτό το σημείο καμπής; Πώς και γιατί τα γεγονότα θα μπορούσε να συμβούν κατά διαφορετικό τρόπο»;* Στην αγγλική γλώσσα, από όπου και προέρχεται η εναλλακτική ιστορία, χρησιμοποιούνται οι όροι *alternate history, alternative history, (what) if history, counterfactual history, counterfactuals, allohistory.*⁶⁷

Η εναλλακτική ιστορία επικρίθηκε κυρίως για το ότι παραβιάζει τις βασικές αρχές της ιστορικής σκέψης, ότι μπορεί να προκαλέσει συγχύσεις εννοιολογικού χαρακτήρα και ότι δεν αποτελεί παρά ένα παιχνίδι, ένα μέσο διασκέδασης, χωρίς επιστημονικές αξιώσεις. Ωστόσο, οι υποστηρικτές της, ιδίως στο πλαίσιο της σχολικής ιστορίας, ισχυρίζονται ότι είναι σε θέση να δραστηριοποιήσει κίνητρα

⁶⁷ Η εναλλακτική ιστορία διερευνά γεγονότα και τις συνέπειές τους ξεκινώντας με τη διατύπωση μιας βασικής εναλλακτικής υπόθεσης, με την έννοια ότι σε κάποιο σημείο του παρελθόντος κάτι σημαντικό (=γεγονός-κλειδί) θα μπορούσε να είχε συμβεί διαφορετικά, πράγμα που θα είχε ως συνέπεια να εξελιχθούν τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο. Κεντρική έννοια αποτελεί το λεγόμενο *σημείο ιστορικής απόκλισης* (point of divergence ή turning point), όρος που προέρχεται από τη λογοτεχνία και σημαίνει το σημείο καμπής (= γεγονός-κλειδί) όπου διαφοροποιείται η πλοκή, με αποτέλεσμα τα πράγματα να εξελίσσονται με τρόπο διαφορετικό από τον γνωστό. Κατ' αναλογία, λοιπόν, χρησιμοποιείται στην ιστορία ο όρος *σημείο ιστορικής απόκλισης*. Βέβαια, η εναλλακτική ιστορία πρέπει να διακρίνεται από: τον ιστορικό αναθεωρητισμό· τη μυθοπλασία-μυθιστορία· τη μυστική ή αποκαλυπτική ιστορία και τις θεωρίες συνομοσιών· τις «χαμένες» ιστορίες, τους μύθους και τους θρύλους· τη μελλοντολογία· την επιστημονική φαντασία· και τη μυθιστορηματική αχρονία (uchronia κατά το utopia). Από τα πιο γνωστά έργα του είδους είναι το βιβλίο του Αμερικανού R.W. Fogel *Railroads and American Economic Growth: Essays in Econometric History* (1964), το οποίο πραγματεύεται το πώς θα εξελισσόταν η οικονομία των ΗΠΑ, αν η ανάπτυξή τους δε στηριζόταν στους σιδηροδρόμους αλλά στους πλωτούς ποταμούς.

μάθησης, να προωθήσει την ανακαλυπτική-ερευνητική μάθηση, να συμβάλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας, να παίζει σημαντικό ρόλο στην ανθρωποποίηση της ιστορίας, ιδιαίτερα με την εξέταση π.χ. ψυχογραφικών χαρακτηριστικών, κινήτρων δράσης, ηθικών διλημμάτων, αποφάσεων κτλ. (Lebow 2007).

5.3.2. Διδασκαλία με την αξιοποίηση των ΤΠΕ και σκοπό την ιστορική κατανόηση.

Στρατηγικές χρήσης των πηγών.

Η έννοια της «κατανόησης» αναφέρεται στην ικανότητα να σκέφτεται και να ενεργεί κάποιος με ευελιξία και με βάση, βέβαια, όσα γνωρίζει. Αυτό σημαίνει ότι ο σχεδιασμός της διδασκαλίας θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του την προηγούμενη γνώση των μαθητών, να στηρίζεται σε βασικά θέματα, να θέτει στόχους που να καλύπτουν βασικές έννοιες-κλειδιά, να προβλέπει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και τον απαραίτητο χρόνο γι' αυτό, και να δίνει ευκαιρίες για συνεχή ανατροφοδότηση και αξιολόγηση (Unger [1997] 2002). Σε σχέση με τη διδασκαλία της ιστορίας, προϋποθέσεις για την εφαρμογή ενός τέτοιου σχεδιασμού στην πράξη είναι η γεγονοτολογική γνώση, η ένταξη των γεγονότων, των προσώπων και των ιδεών στο ιστορικό-εννοιολογικό πλαίσιο τους και η οργάνωση των γνώσεων με τρόπους που να διευκολύνονται η ανάκληση και η εφαρμογή τους (Donovan & Bransford 2005).

Στο πλαίσιο αυτό θεωρείται απαραίτητο οι μαθητές να κατακτήσουν τις παρακάτω ικανότητες, που είναι αλληλένδετες μεταξύ τους, αλλά με σειρά ιεραρχική (Brown 2004· McTighe & Wiggins 1998):

- 1) *εξήγηση* (explanation): οι μαθητές αναζητούν και εξασφαλίζουν τεκμήρια, για να υποστηρίξουν τις θέσεις και τις κρίσεις τους·
- 2) *ερμηνεία* (interpretation): μπορεί να αναφέρεται στην αφήγηση ιστοριών, την ιστορική διάσταση ιδεών και γεγονότων, τη μεταφορά στοιχείων από ένα είδος πηγών σε άλλο (π.χ. δημιουργία γραπτού κειμένου με βάση την ανάλυση εικόνας)·
- 3) *εφαρμογή* (application): οι μαθητές χρησιμοποιούν και εφαρμόζουν με επιτυχία ό,τι γνωρίζουν σε νέες συνθήκες, καθώς και στις συνθήκες του «πραγματικού κόσμου» (π.χ. λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων)·

- 4) *ανάλυση οπτικών* (analysis of perspectives): οι μαθητές μπορούν να αντιλαμβάνονται τη «μεγάλη εικόνα» (εποπτεία) και τις πολλαπλές όψεις που αυτή περιέχει, εξετάζοντας και κρίνοντας διαφορετικές ή αντικρουόμενες απόψεις πάνω σ' ένα θέμα·
- 5) *ενσυναίσθηση* (empathy): οι μαθητές παίζουν τον ρόλο ενός πραγματικού ή πλασματικού ιστορικού χαρακτήρα. Αντιλαμβάνονται τις εμπειρίες του με ευαισθησία, βασισμένη τόσο στις δικές τους εμπειρίες όσο και σε πηγές, και αναγνωρίζουν την αξία πραγμάτων, ιδεών ή καταστάσεων που προηγουμένως μπορεί να τους φαινόταν παράξενα, απίθανα ή γελοία·
- 6) *αυτογνωσία* (self-knowledge): οι μαθητές παρακολουθούν το τι έχουν κατανοήσει, αναθεωρούν και αναστοχάζονται την πορεία τους προς την κατανόηση. Επίσης, μπορούν να αξιοποιήσουν όσα έχουν κατανοήσει σε ό,τι ερευνούν ή μελετούν.

Παράλληλα, θα πρέπει οι μαθητές να αναπτύξουν κριτικές δεξιότητες, πράγμα περισσότερο από αναγκαίο, εφόσον στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία εμπλέκεται και η χρήση ΤΠΕ. Οι δεξιότητες αυτές έχουν να κάνουν κυρίως με την αναζήτηση, την επιλογή, την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αξιοποίηση πληροφοριών, ιδεών και επιχειρημάτων (McMichael 2007).

Στον βαθμό που το διαδίκτυο αποτελεί μια «ζούγκλα πληροφόρησης» είναι ζήτημα εξαιρετικής σπουδαιότητας να εξοικειωθούν οι μαθητές με μία σειρά καθηκόντων/δεξιοτήτων που θα τους καθιστούν λιγότερο ευάλωτους στην άκριτη παραδοχή πληροφοριών και στην άτεχνη παράθεσή τους. Έτσι, οι μαθητές με την καθοδήγηση του δασκάλου τους θα πρέπει να είναι ικανοί (Gillies 1999· Lee 2002· Μαυροσκούφης 2004α· Yang 2007):

- να γνωρίζουν διαφορετικές λογικές και τεχνικές αναζήτησης·
- να αξιολογούν κριτικά την εγκυρότητα δικτυακών τόπων·
- να διακρίνουν διαφορετικά είδη πηγών και να εξάγουν χρήσιμες πληροφορίες από αυτές·
- να είναι επιφυλακτικοί σχετικά με τη δεξιότητα των ψηφιακών πηγών
- να εντοπίζουν διαφορετικές πηγές, οπτικές και ερμηνείες (πλουραλισμός) και να μπορούν να τις αξιολογούν·

- να διαμορφώνουν σχέδια έρευνας και εργασίας, αξιοποιώντας ποικιλία υλικού και προσεγγίσεων·
- να επιλέγουν από ένα σύνολο πηγών και πληροφοριών εκείνες που τους ενδιαφέρουν ή είναι περισσότερο σημαντικές για το θέμα ή την εργασία τους·
- να διατυπώνουν κατάλληλα ερευνητικά ερωτήματα και τεκμηριωμένες υποθέσεις·
- να αναγνωρίζουν σχέσεις μεταξύ των γεγονότων (αιτιακή και χρονική αλληλουχία), τάσεις και στοιχεία συνέχειας ή ασυνέχειας·
- να καταλήγουν σε συμπεράσματα με αξιολογικές κρίσεις και γενικεύσεις, που θα είναι κατάλληλα τεκμηριωμένα και θα στηρίζονται σε λογικά επιχειρήματα·
- να συγγράφουν σύντομα ή εκτενέστερα ιστορικά δοκίμια·
- να αξιοποιούν τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες για επικοινωνία.

Υπό το πρίσμα, λοιπόν, της διδασκαλίας με σκοπό την κατανόηση και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι σκόπιμο να εκπαιδευτούν οι μαθητές σε δύο τουλάχιστον πεδία: στην αξιολόγηση των ιστοσελίδων (ή των ψηφιακών δίσκων και των ηλεκτρονικών παιχνιδιών) και στην κριτική των πηγών. Ένας τρόπος προς την κατεύθυνση αυτή θα ήταν η χρήση ειδικά διαμορφωμένων πινάκων, όπως οι ακόλουθοι:

Κριτήρια αξιολόγησης ιστοσελίδων (Μαυροσκούφης 2004α):

- Ονομασία ιστοσελίδας-ηλεκτρονική διεύθυνση
- Δημιουργός (ταυτότητα, πρόθεση δημιουργίας)
- Χρόνος δημιουργίας, ανανέωση (ενημέρωση)
- Γλώσσα-γλώσσες
- Αποδέκτες
- Κατηγορία υλικού - περιεχόμενα
- Αξιολόγηση περιεχομένων (εγκυρότητα, αξιοπιστία, σημασία)
- Ευκολία πρόσβασης
- Εμφάνιση-πλοήγηση

Στοιχεία κριτικής ιστορικών πηγών (Reed & Kromrey 2001):

- Θέμα, τίτλος κτλ.
- Ανάλυση και ερμηνεία (σε επίπεδο συγκεκριμένης πηγής και ιστορικού πλαισίου):
 - γνησιότητα, αυθεντικότητα, δημιουργός, απόψεις, οπτικές, αξιοπιστία, πλαίσιο δημιουργίας (επίδραση συνθηκών)
 - προθέσεις δημιουργίας
 - ερωτήματα ή προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν
 - σημαντικότερα δεδομένα, τεκμήρια, πληροφορίες
 - πληρότητα και επάρκεια πληροφοριών για τη στήριξη συμπερασμάτων
 - βασικές παραδοχές (ιδέες, αξίες, θέσεις κλπ)
 - έννοιες-κλειδιά
 - βασικοί συλλογισμοί και ερμηνείες που οδηγούν σε συμπεράσματα
 - κύριες συνέπειες από την αποδοχή ή την απόρριψη των θέσεων ή της προτεινόμενης από τον δημιουργό πορείας δράσης
- Διασταύρωση με άλλες πηγές:
 - συνεισφορά αρχικών πηγών στην κατανόηση του θέματος
 - επιβεβαίωση ή αμφισβήτηση από άλλες πηγές
 - αξιολόγηση διαφορετικών πληροφοριών, οπτικών και ερμηνειών.

ΦΥΛΛΟ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΠΗΓΩΝ

- Θέμα, τίτλος, αντικείμενο κλπ
- Στοιχεία ανάλυσης και ερμηνείας:
 1. Ποιες είναι οι κύριες απόψεις και οπτικές, ποιο το βασικό πλαίσιο αναφοράς;
 - α) “Sourcing”: δημιουργός, απόψεις, οπτικές, αξιοπιστία
 - β) “Contextualization”: πλαίσιο δημιουργίας – πιθανές επιρροές πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών συνθηκών
 2. Ποιες είναι οι προθέσεις δημιουργίας;
 3. Ποιο ή ποια είναι τα βασικότερα ερωτήματα ή τα προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν; Γιατί είναι σημαντικά να τα προσδιορίσουμε;
 4. Ποια είναι τα πιο σημαντικά δεδομένα, τεκμήρια, πληροφορίες; Πώς γνωρίζουν οι δημιουργοί της πηγής ό,τι γνωρίζουν; Είναι οι πληροφορίες σχετικές και επαρκείς, για να στηρίζουν συμπεράσματα;
 5. Ποιες είναι οι βασικές (προ)υποθέσεις που υπόκεινται στην πηγή ή τις πηγές; Προσδιορισμός τους μέσα στο ιστορικό πλαίσιο.
 6. Ποιες έννοιες ή ιδέες – κλειδιά πρέπει να κατανοηθούν μέσα στο συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο;
 7. Ποιοι είναι οι βασικοί συλλογισμοί ή ερμηνείες που οδηγούν στα συμπεράσματα;
 8. Ποιες θα ήταν οι κύριες συνέπειες, αν η προτεινόμενη πορεία δράσης ή οι απόψεις γινόντουσαν δεκτές ή (αναλόγως) απορρίπτονταν;
 9. “Corroboration”: Τι συνεισφέρουν στην κατανόηση του θέματος άλλες σχετικές πηγές; Συμφωνούν μεταξύ τους ή όχι; Αν όχι, ποιες πηγές στηρίζονται σε ισχυρότερη επιχειρηματολογία;

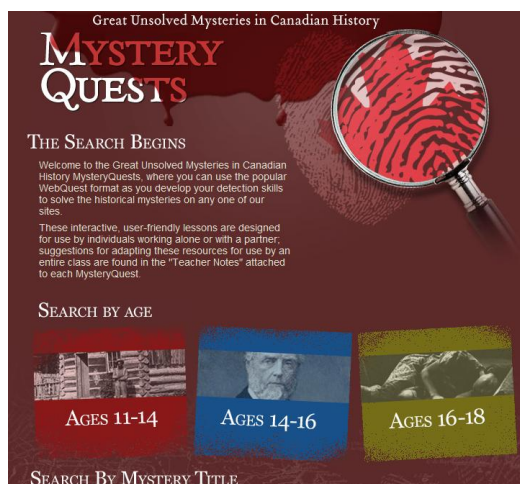
Στρατηγικές χρήσης των πηγών

Αν και η χρήση των πηγών στη διδασκαλία της ιστορίας παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες για τους μαθητές, οι εξελίξεις στον τομέα της ιστοριογραφίας, της γνωστικής ψυχολογίας και της διδακτικής μεθοδολογίας, καθώς και οι αυξημένες απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών, καθιστούν απαραίτητη την αξιοποίησή τους στην ιστορική εκπαίδευση (Μαυροσκούφης 2005). Στο πλαίσιο αυτό είναι σκόπιμο να αποφεύγεται η ευκαιριακή και αποσπασματική χρήση των πηγών, αλλά να εφαρμόζονται συγκεκριμένες στρατηγικές με βασικό στόχο την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης (Barton 2004). Στη βιβλιογραφία μπορεί κανείς να εντοπίσει ποικίλες στρατηγικές διδασκαλίας με τη χρήση πηγών. Εδώ σημειώνουμε επιγραμματικά τις εξής:

- ❑ *Ερευνητική διαδικασία με βάση τον τρόπο του αστυνομικού ερευνητή (Bain & Mirel 1982· Carretero et al. 1994· Pattiz 2004)⁶⁸*

Πρόκειται για διδακτική στρατηγική που αξιοποιεί τις αναλογίες της εργασίας του ιστορικού με εκείνη του ντέντεκτιβ, στη βάση των μοντέλων της «γνωστικής μαθητείας» και της «επίλυσης προβλημάτων». Ως στόχους έχει να προσεγγιστεί η ιστορική γνώση, με βάση πρωτογενείς πηγές και κείμενα της ιστοριογραφίας, ως διαδικασία συσχέτισης γεγονότων και θεωρίας και αιτιακής εξήγησης. Οι πηγές και η βιβλιογραφία χρησιμεύουν για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την ενεργητική και ανακαλυπτική μάθηση, την ερμηνεία και την ανακατασκευή του παρελθόντος. Το μοντέλο αυτό μπορεί να συνδυαστεί, ιδιαίτερα στις μικρότερες ηλικίες, με ειδικές δραστηριότητες, όπως το «κυνήγι του θησαυρού» ή η «επίλυση μυστηρίων» (*History Mystery. Teacher's Guide* στο Scholastic 2008).

⁶⁸ Η αναλογία της ερευνητικής διαδικασίας με τους τρόπους της αστυνομικής έρευνας (ντέντεκτιβ) προέρχεται, όπως επισημαίνεται στη βιβλιογραφία, από τον Άγγλο ιστορικό R. G. Collingwood, βλ. Collingwood 1946.



Εικόνα 20 Αρχική σελίδα από την εκπαιδευτική ιστοσελίδα για την καναδική ιστορία (<http://www.mysteryquests.ca/>)

- Διδασκαλία με στόχο την ερευνητική διαδικασία και τις γραπτές δραστηριότητες (*Husbands 2004*)

1. Διευκρίνιση καθήκοντος και συλλογή πληροφοριών	
<ul style="list-style-type: none"> Στόχοι = ανάλυση του καθήκοντος, συσώρευση πληροφοριών 	ημερολόγια, σημειώσεις, παραφράσεις, έρευνες, φόρμες
2. Ερμηνεία των δεδομένων	
<ul style="list-style-type: none"> Στόχοι = εκτίμηση πιθανών ερμηνειών των δεδομένων 	σχεδιαγράμματα πορείας, χρονοδιαγράμματα, φανταστικές συνεντεύξεις, άρθρα εφημερίδων, σύντομα κείμενα που παρουσιάζουν μια γνώμη, σύγκριση ερμηνειών.
3. Συλλογή πρόσθετων δεδομένων – οργάνωση και εκτίμηση των δεδομένων	
<ul style="list-style-type: none"> Στόχοι = επεξεργασία – προσθήκη πληροφοριών 	περιλήψεις πηγών, αναφορές, έρευνες, σημειώσεις, πίνακες
4. Εξαγωγή συμπερασμάτων	
<ul style="list-style-type: none"> Στόχοι = διατύπωση προσωπικών κρίσεων στηριγμένων σε τεκμήρια που να τις αιτιολογούν 	ημερολόγια, επιχειρήματα από περιλήψεις, προσχέδια αναφορών, προσχέδια δοκιμίων
5. Παρουσίαση συμπερασμάτων	
<ul style="list-style-type: none"> Στόχοι = παρουσίαση και έκθεση συμπερασμάτων στην τάξη ή σε άλλη τάξη ή σε ευρύτερο κοινό 	αναφορές, δοκίμια, διάλογοι, σύντομα μονόπρακτα, μικρές διαλέξεις, αφίσες, σχεδιαγράμματα, χάρτες, κατασκευή μοντέλων κτλ.

- Διδασκαλία με χρήση πηγών με στόχο την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης (Drake 2002· Drake & Drake-Brown 2003)⁶⁹

Πρόκειται για μια από τις πιο ολοκληρωμένες στρατηγικές διδασκαλίας με χρήση πηγών, μολονότι δεν είναι εφικτό να εφαρμοστεί σε σταθερή βάση στη σχολική τάξη λόγω του περιορισμένου διδακτικού χρόνου. Τα βασικά στοιχεία και χαρακτηριστικά αυτής της στρατηγικής είναι τα ακόλουθα:

1) Χρήση πηγών σε τρία διαδοχικά στάδια («βαθμούς»):

- πηγή «πρώτου βαθμού»: πρόκειται για πηγή πάνω σ' ένα θέμα στην οποία και εστιάζεται η διδασκαλία (=βασική πηγή). Στη φάση αυτή η διδασκαλία διεξάγεται με τη μορφή του κατευθυνόμενου διαλόγου και τη χρήση ανοιχτών ερωτήσεων
- πηγές «δεύτερου βαθμού»: είναι πηγές (3-5) σχετικές με το θέμα, που δίνονται στους μαθητές με σκοπό την περαιτέρω διερεύνηση των πληροφοριών που αντλούνται από την πρώτη πηγή. Ορισμένες από τις πηγές αυτές πρέπει να είναι σχετικές με τις κύριες ιδέες της πρώτης (υποστήριξη), ενώ οι υπόλοιπες αντιτιθέμενες (αμφισβήτηση). Με τον τρόπο αυτό είναι εφικτό να κατανοηθούν διαφορετικές αποχρώσεις του παρελθόντος
- πηγές «τρίτου βαθμού»: αναζήτηση από τους μαθητές πηγής ή πηγών που είναι σχετικές με την πρώτη με σκοπό την ανάλυση, τη συσχέτιση και την παρουσίασή τους.

2) Επιλογή πηγών α' και β' «βαθμού»:

- κριτήρια επιλογής για την πηγή του α' «βαθμού»:
 - α) ιστορική αξία: επειδή η επιλογή των πηγών είναι πράξη ερμηνείας, που επηρεάζει τη διδασκαλία και κατευθύνει τη συζήτηση, είναι απαραίτητο η βασική πηγή να αναφέρεται στον πυρήνα του ιστορικού θέματος ή της περιόδου,
 - β) συνεισφορά της πηγής στην ιστορική γνώση και την καλλιέργεια της σκέψης των μαθητών: η πηγή πρέπει να εκφράζει με τόση ζοηρότητα μια θέση, ώστε να δημιουργείται ενδιαφέρον για την αναζήτηση άλλων που θα την υποστηρίξουν ή θα την αμφισβητούν
- κριτήρια επιλογής για τις πηγές του β' «βαθμού»: παρόμοια με της α'
- ερωτήματα κατά τη διαδικασία επιλογής των πηγών:
 - ✓ θα είναι ενδιαφέρουσες;
 - ✓ θα διευκολύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν την ήδη υπάρχουσα γνώση τους;
 - ✓ θα τους επιτρέψουν να συσχετίσουν τις έννοιες, τις ιδέες, τα γεγονότα με τη γνώση που τους είναι οικεία;
 - ✓ θα τους προσφέρουν ευκαιρίες να εξετάσουν την αλλαγή μέσα στον χρόνο;
 - ✓ είναι κατάλληλες για το γνωστικό επίπεδό τους;
 - ✓ πώς μπορεί να βοηθήσουν στη βαθύτερη κατανόηση του παρελθόντος;
 - ✓ πώς θα επιδράσουν στις αντιλήψεις των μαθητών για το ιστορικό θέμα ή την περίοδο;
 - ✓ πώς θα τους βοηθήσουν να εξαγάγουν συμπεράσματα;
 - ✓ κατά πόσο ανταποκρίνεται σε γενικούς διδακτικούς στόχους ή κριτήρια μάθησης;
 - ✓ με ποιους τρόπους «ζητούν» από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν την ιστορική σκέψη τους,
- αρχείο πηγών: κατά την αναζήτηση των πηγών είναι σκόπιμο εκείνες που δε θα χρησιμοποιηθούν στις δύο πρώτες φάσεις να αρχειοθετούνται για πιθανή χρήση κατά την επόμενη φάση. Ο σχετικός κατάλογος των πηγών, με την προϋπόθεση ότι αυτές συμβάλλουν στην παρουσίαση των βασικών ιδεών και ενσωματώνονται στη στρατηγική των πολλαπλών οπτικών, θα μπορούσε να χρησιμεύσει ως παράδειγμα για τους μαθητές.

3) Αξιοποίηση πηγής α' «βαθμού»:

- σημασία ερωτήσεων: δεν είναι αρκετό οι μαθητές να απαντούν απλώς σε κάποιες ερωτήσεις με βάση τις πηγές, αλλά να αποκτήσουν ιστορική οπτική ερμηνεύοντας τα γεγονότα. Οι ερωτήσεις από

⁶⁹ Πρόκειται για στρατηγική που αξιοποιεί στη διδακτική πράξη ερευνητικά πορίσματα και προτάσεις του S. Wineburg για την κατανόηση των πηγών και την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης (Wineburg 1991, 2001).

τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές πρέπει να βοηθούν την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, να προωθούν τη συνέρευνα δασκάλου-μαθητών και να δίνουν νόημα στις εμπειρίες των μαθητών·

- πρόταξη βασικών ερωτήσεων: π.χ. *ποιος είναι ο δημιουργός της πηγής; πότε δημιουργήθηκε; τι είδους ντοκουμέντο είναι; ποιοι ήταν οι πραγματικοί αποδέκτες της; ποιες ήταν οι προθέσεις δημιουργίας της;*
- συζήτηση για το νόημα της πηγής: αφού πρώτα απαντηθούν οι παραπάνω ερωτήσεις, θα πρέπει να συζητηθεί διεξοδικά το νόημα της πηγής με διπλό στόχο, την ανάλυση δηλαδή και τη συσχέτισή της με το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε. Στη φάση αυτή πρέπει να υποβάλλονται ερωτήσεις για τη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων και υποθέσεων για την εξήγηση των γεγονότων, για τον εντοπισμό σχέσεων σε επίπεδο τοπικό, εθνικό ή παγκόσμιο, καθώς και για τη σύνδεση της πηγής με κάποιο θέμα (π.χ. σύγκρουση, προπαγάνδα) και άλλες επιστήμες (π.χ. οικονομία).

4) Αξιοποίηση πηγών β' «βαθμού»:

- αναγνώριση πηγών·
- ανάλυση σημασίας και σχέσεών τους με την πηγή α' βαθμού, καθώς και με σημαντικά γεγονότα·
- ερωτήσεις σύγκρισης.

5) Αναζήτηση πηγής ή πηγών γ' «βαθμού»:

οι μαθητές, καθοδηγούμενοι από τον δάσκαλό τους, αναζητούν και επιλέγουν μία ή περισσότερες πηγές σχετικές με το θέμα της βασικής πηγής. Στη συνέχεια καλούνται να συνθέσουν με βάση τις πηγές α' και γ' «βαθμού» και στοιχεία από τις β' ένα ιστορικό κείμενο (αφήγηση), διαδικασία που θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο συγκροτείται η αναπαράσταση του ιστορικού παρελθόντος. Αν οι μαθητές δεν μπορούν να αναζητήσουν μόνοι τους πηγές, τότε το αρχείο του εκπαιδευτικού μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο.

6) Έκδοση πηγών:

με την ολοκλήρωση ενός θεματικού κύκλου μαθημάτων (π.χ. «οι επίγονοι του Μ. Αλεξάνδρου») είναι σκόπιμη η «έκδοση» των πηγών από τον εκπαιδευτικό, με τη συμμετοχή και τη βοήθεια των μαθητών. Επειδή, όμως, κάθε σχετική διαδικασία αποτελεί πράξη ερμηνείας, θα πρέπει σε κάθε περίπτωση να τηρούνται οι παρακάτω προϋποθέσεις:

- διδακτική-εκδοτική εντιμότητα: στην έκδοση αφενός πρέπει να δηλώνονται οι εκδοτικές επιλογές (κριτήρια επιλογής, σημασία πηγών), αφετέρου δεν επιτρέπεται να παραλείπονται ή να αλλοιώνονται πηγές·
- εκδοτικά ερωτήματα-κριτήρια:
 - είναι εφικτό να εκδοθούν οι πηγές;
 - ποια στοιχεία από τα γνωστά στοιχεία για την εκδοτική διαδικασία;
 - θα βοηθούσαν ώστε η έκδοση να γίνει με τον καταλληλότερο τρόπο
 - τι επιπλέον απαιτείται;
 - ποια πρέπει να είναι τα ουσιώδη χαρακτηριστικά της;
 - πώς θα προωθήσει τη διδασκαλία και τη μάθηση;
- έκδοση αποσπασμάτων: αν κάποιες πηγές είναι πολύ μεγάλες, τότε μπορεί να εκδοθούν μόνον αποσπάσματά τους. Σε τέτοιες περιπτώσεις, πάντως, πρέπει να δηλώνεται τι και γιατί παραλείπεται, ενώ είναι σκόπιμο να παρακινούνται οι μαθητές να εξετάσουν μια ολοκληρωμένη πηγή και να επιλέξουν τμήματα-κλειδιά της, αιτιολογώντας παράλληλα την επιλογή τους.

7) Βασικά στοιχεία για την ιστορική σκέψη:

- διατύπωση ερωτημάτων για την επίλυση προβλημάτων (problem-solving questions), σύμφωνα με την «ευρετική στρατηγική» (heuristic strategy)·
- συστατικά ιστορικής σκέψης: περιοδολόγηση, εξέταση αλλαγής μέσα στον χρόνο, ανακάλυψη των κινήτρων του δημιουργού της πηγής, διαμόρφωση επιχειρημάτων με βάση τη χρήση πηγών, ανάλυση των επιχειρημάτων των άλλων, χειρισμός διαφορετικών ερμηνειών, αποφυγή παροντισμού κατά τη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων.

8) Διαδικασία «ευρετικής στρατηγικής»:

- «εστιασμένη ευρετική» (sourcing heuristic): ό,τι κάνουν οι ιστορικοί πριν την ανάγνωση των πηγών, με σκοπό την κατανόησή τους (= αναγνώριση)·
- «επιβεβαιωτική ευρετική» (corroboration heuristic): συσχέτιση πηγών με άλλες, διακειμενικές συνδέσεις (inter-texts links), με σκοπό την κριτική ανάλυσή τους·
- ένταξη των πηγών στα ιστορικά συμφραζόμενά τους (contextualization): περιγραφή του χρονολογικού και κοινωνικού πλαισίου – συσχέτιση των πηγών με αυτό·
- «συγκριτική ευρετική» (comparative heuristic, comparative thinking): ό,τι κάνουν οι ιστορικοί, προκειμένου να περιγράψουν όρους, διαδικασίες και συνθήκες σε άλλους τόπους μέσα στον χρόνο.

Άλλες στρατηγικές χρήσης των πηγών είναι η διδασκαλία με στόχο την ανάπτυξη της ιστορικής φαντασίας (Axtell 2001), η διδασκαλία της αιτιακής εξήγησης με βάση αντικρουόμενες πηγές (Perfetti et al. 1994), η διδασκαλία με στόχο τη συγκρότηση αιτιακών και χρονολογικών αναπαραστάσεων (Britt et al. 2000), η ευρετική στρατηγική με στόχο την κατανόηση των πηγών, η ερευνητική στρατηγική (Bain 2000) και η διδασκαλία με στόχο την ανάπτυξη της χρονολογικής σκέψης.



In partnership with the [College of William & Mary School of Education](#), [University of Kentucky School of Education](#), and the Library of Congress [Teaching with Primary Sources Program](#)

Εικόνα 21 Οθόνη από την πολυμεσική εφαρμογή διδακτικής αξιοποίησης πρωτογενών πηγών για την αμερικανική ιστορία με τον μαθητή σε ρόλο ντεντέκτιβ (<http://web.wm.edu/hsi/index.html>)

5.4 Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη. Ανακεφαλαίωση: διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος της ιστορίας.⁷⁰

Όπως ήδη αναφέρθηκε, πρόκληση σήμερα για τις ιστορικές σπουδές αποτελεί αυτό που έχει αποκληθεί «έκρηξη της ιστορίας στο διαδίκτυο». Όπως παρατηρεί ο Α. Λιάκος «οι ιστορικοί εκπαιδεύτηκαν μέσα στο παράδειγμα μιας επιστήμης που αναζητεί ίχνη. Η ίδια η έννοια του ίχνους εμπεριέχει την έννοια της σπανιότητας, και ο εντοπισμός του τη διαχείριση αυτής της σπανιότητας. Τι συμβαίνει, όμως, όταν το πρόβλημα είναι η υπερπληροφόρηση; Ποια νέα ζητήματα θέτει η διαχείρισή της; Ποιες νέες μεθοδολογικές αρχές, δεξιότητες, τεχνικές χρειάζονται; Τι σημαίνει στην εκπαίδευση των ιστορικών η μεταβολή του ερευνητικού παραδείγματος από τη σπανιότητα στην αφθονία;» (Λιάκος 2007, σ. 17).

Δύο από τις σημαντικότερες συνέπειες της πρωτοφανούς διαθεσιμότητας ιστορικού αρχειακού υλικού στο διαδίκτυο είναι:

α) η σχεδόν εξατομικευμένη πλέον δυνατότητα συγκρότησης ενός προσωπικού κανόνα ιστορίας: *«Κάποτε, τον καιρό του χειρογράφου, υπήρχαν λίγοι συγγραφείς και λίγοι αναγνώστες. Τον καιρό του έντυπου βιβλίου, λίγοι συγγραφείς και πολλοί αναγνώστες. Τώρα, στη διαδικτυακή εποχή, υπάρχουν ταυτόχρονα πολλοί συγγραφείς και πολλοί αναγνώστες. Ο καθένας μπορεί να συγκροτήσει τον δικό του κανόνα ιστορίας, μαζεύοντας στοιχεία από κόμβο σε κόμβο, κάνοντας συμπιλήματα και δημοσιεύοντάς τα ξανά στο διαδίκτυο»* (Λιάκος 2007, σ. 17)

β) η «εκτεταμένη εικονοποίηση της ιστορικής αφήγησης»: *«Η ιστορία στο διαδίκτυο δεν μείωσε αλλά αύξησε τη λατρεία του ντοκουμέντου, και μάλιστα του αδιαμεσολάβητου ντοκουμέντου. Αυτή η λατρεία φαίνεται, άλλωστε, και στη μηχανική αναπαραγωγή του ντοκουμέντου στο διαδίκτυο, με τα προγράμματα ψηφιοποιήσεων, στον Τύπο και στα ιστορικά ένθετα. Πρόκειται για λατρεία η οποία αναδιαρθρώνει την εικόνα του παρελθόντος πάνω σε ορατά στοιχεία. Η ιστορική αφήγηση, δηλαδή, πλέκεται γύρω από στοιχεία εμφανή (π.χ. εικόνες) ενώ ό,τι δεν παράγει εικόνες, λ.χ. ανάλυση, συναντά τη δυσπιστία και τείνει να εξαφανιστεί»* (Λιάκος 2007, σ. 19).

⁷⁰ Το υποκεφάλαιο αυτό προστέθηκε στη γ' έκδοση του υλικού.

Μπροστά σε αυτήν την πρόκληση, η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία της ιστορίας πολλές φορές βρίσκεται ανάμεσα στην εμμονή στην αφηγηματική ιστορία του μοναδικού σχολικού εγχειριδίου και στην υπερπληθώρα πλούσιων, αξιολόγων και πολλές φορές πραγματικά εντυπωσιακών ιστορικών ψηφιακών αρχείων και περιβαλλόντων. Ωστόσο το δίλημμα έτσι διατυπωμένο δεν δίνει τις πραγματικές διαστάσεις της διαπλοκής ιστορίας και ψηφιακών μέσων, καθώς πλέον το διαδίκτυο δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως πηγή άντλησης δευτερογενών πληροφοριών και πρωτογενών τεκμηρίων αλλά ως καθεαυτό αρχείο εν προόδω της ιστορικής εμπειρίας (στη χρονική, και άρα μεταβαλλόμενη, διάσταση), ως χώρος ιστορικών *πρακτικών* και όχι μόνο *πληροφοριών*. Αυτό το νόημα έχει η περίφημη πια φράση του Poster «Η ίδια η Ιστορία συμβαίνει στο Διαδίκτυο» (βλ. παραπάνω το κείμενο της Ε. Γκίκα, κεφ. 5.2.).

Βέβαια, οι μαθητές των σχολείων δεν προετοιμάζονται για να γίνουν ιστορικοί, αλλά ενεργοί πολίτες με καλή ιστορική κατάρτιση, για αυτό και στη συνέχεια επιχειρούμε μια εποπτική και συνοπτική συστηματοποίηση των διδακτικών προσεγγίσεων/ προτάσεων ως προς αυτό το ζήτημα.

Παραδοσιακές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας

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

Σύγχρονες προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας⁷¹

- Έμφαση όχι μόνο στη δηλωτική αλλά και στην εννοιολογική γνώση. Στόχος να κατέχουν τη βασική εννοιολογική υποδομή της Ιστορίας (έννοιες, συσχετίσεις, γενικεύσεις).

⁷¹ Χρήσιμο είναι στην κατεύθυνση αυτό το «βιβλίο δασκάλου» για την Τοπική Ιστορία Γ' Γυμνασίου, διαθέσιμο στο [Ψηφιακό Σχολείο](#).

- Έμφαση στη διαδικαστική γνώση: Καλλιέργεια ιστορικής γνώσης μαθητών μέσα από την καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και δεξιοτήτων.
- Μελέτη και *ερμηνεία* πολλαπλών και αντικρουόμενων ιστορικών πηγών και εναλλακτικών ιστορικών κειμένων. Στόχος τα παιδιά όχι να μετατραπούν σε ιστορικούς αλλά να είναι ικανά να κατανοούν το παρελθόν, το παρόν αλλά και το μέλλον με ιστορικούς όρους. Αν αυτό είναι αποδεκτό, οι επιπτώσεις για την οργάνωση της διδασκαλίας της ιστορίας είναι σημαντικές: τα μαθήματα δεν έχουν κατεύθυνση / ορίζοντα μόνο προς τις πρωτογενείς πηγές αλλά και προς τις αφηγηματικές συνθέσεις.⁷²
- άρθρωση ιστορικού λόγου από τους μαθητές
- Έμφαση στην παραγωγή λόγου (μέσα από οργανωμένες γραπτές δραστηριότητες)
- Εποικοδομιστικές θεωρίες μάθησης.

Κριτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας

- Η ιστορική γνώση αντιμετωπίζεται ως σύνθετη έννοια. Η ιστοριογραφία δεν αποτελεί εικόνα της πραγματικότητας του παρελθόντος αλλά ανακατασκευή και αναπαράσταση του παρελθόντος αυτού, με βάση μια σειρά επιστημονικά ιστορικά δεδομένα.
- Δυναμικός και διαμεσολαβημένος χαρακτήρας ιστορικής γνώσης.
- Δεν αρκεί η μελέτη πολλαπλών και αντικρουόμενων πηγών. Οι πηγές δεν μιλάνε, απαντούν σε ερωτήματα που εμείς τους θέτουμε. Προβληματοποίηση της ίδιας της διαδικασίας απόκτησης ιστορικής γνώσης: οι πηγές δεν είναι ουδέτερες, όπως επίσης και τα ιστορικά ερωτήματα. Έμφαση στην κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση των πηγών: Η «βύθιση στις πηγές» δε θεωρείται αρκετή, για να ισχυριστεί κανείς ότι «κάνει» ιστορία. Γιατί οι πηγές δεν αποτελούν μονόδρομο προς την «αλήθεια», δεν αποτελούν ουδέτερες ιστορικές μαρτυρίες, αλλά ούτε και ο τρόπος ανάγνωσής τους από τον ιστορικό είναι ουδέτερος: το τι απαντήσεις δίνουν εξαρτάται από ποια ερωτήματα τους θέτουμε (Μαυροσκούφης, 2005).⁷³

Ένα παράδειγμα:

Σε μια παραδοσιακή προσέγγιση, ο ρόλος των οπτικών πηγών είναι να εικονογραφούν την ιστορική αφήγηση. Αυτόν τον ρόλο θα εκπλήρωνε η προσθήκη της παρακάτω εικόνας στο σχολικό εγχειρίδιο της ιστορίας, με τη λεζάντα «Η στέψη του αυτοκράτορα Ναπολέοντα». Θέτοντας όμως ερωτήματα που αναδεικνύουν το ιδεολογικό περιεχόμενο του πίνακα και τη διαμεσολαβημένη

⁷² Βλ. «βιβλίο δασκάλου» για την Τοπική Ιστορία Γ' Γυμνασίου, διαθέσιμο στο [Ψηφιακό Σχολείο](#), σ. 23: «Η χρήση των πηγών στη διδασκαλία του αντικειμένου οφείλει να παραμείνει κυρίως μέσον και όχι αυτοσκοπός. Άλλωστε η συνήθης επαφή των πολιτών με την ιστορία δεν είναι μέσω της ανάγνωσης βιβλίων ή της αρχειακής έρευνας. Στην καθημερινότητα, στα Μ.Μ.Ε. και στις δημόσιες χρήσεις της η ιστορία εκφέρεται μέσω ελκυστικών μορφών αφηγήσεων / ιστοριών (βιβλία, φιλμ, εκθέσεις, αναμνηστικά, μνημεία), οι οποίες καταναλώνονται ή προσπερνώνται / αγνοούνται. Συνεπώς, πρέπει οι μελλοντικοί πολίτες να ενισχυθούν, να εξασκηθούν στο να κρίνουν και να αποφασίζουν σχετικά με την ποιότητα και την εγκυρότητα αυτών των 'προσφορών' ιστορίας. Προφανώς αυτό απαιτεί ανάλογες αναφορές και προσεγγίσεις στο σχολείο. Σήμερα ο οπτικός (visual) και μιντιακός γραμματισμός (media literacy) τείνουν να ενσωματώνονται σε όλα τα σύγχρονα Π.Σ. Η ιστορική αποδόμηση λοιπόν είναι κάτι που πρέπει να εισαχθεί και να εξεταστεί παράλληλα με την ιστορική αναδόμηση στο σχολείο».

⁷³ Βλ. και το εγχειρίδιο εκπαιδευτικού του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Κύπρου για την προσέγγιση των πηγών στο μάθημα της Ιστορίας (http://www.nap.pi.ac.cy/files/istoria/nap_istorias/did_method_efarm_egxeiridio_ekpaideftikou_teliko.pdf)

φύση αυτού που σε πρώτη ματιά παρουσιάζεται ως «απεικόνιση» μιας ιστορικής στιγμής (τεκμηριωτική λειτουργία), μπορούμε να αναδείξουμε την ποιητική και ιδεολογική λειτουργία του έργου, στο πλαίσιο της ναπολεόντειας προπαγάνδας (που ήθελε να παρουσιάσει μια πολυτελή στέψη με ευθείες αναφορές στην ταύτισή του Ναπολέοντα με τον Καρλομάγνο και τους Ρωμαίους αυτοκράτορες).



Εικόνα 22 Jacques-Louis DAVID. Sacre de l'empereur Napoléon Ier et couronnement de l'impératrice Joséphine

6. Αναδυόμενοι ρόλοι, παραδοχές και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών

Δημήτρης Κουτσογιάννης

Στη βιβλιογραφία συναντάμε συχνά την κατηγοριοποίηση των διδακτικών προσεγγίσεων (και των ρόλων διδασκόντων και μαθητών που αυτές συνεπάγονται) σε δασκαλοκεντρικές και μαθητοκεντρικές.

Όπως είδαμε ως τώρα, το σύγχρονο θεωρητικό πλαίσιο της διδακτικής των φιλολογικών μαθημάτων και οι αντίστοιχες αναζητήσεις στη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ ευνοούν τη μαθητοκεντρική διδασκαλία. Χαρακτηριστικά μιας τέτοιας προσέγγισης είναι μεταξύ άλλων: η ομαδική εργασία και συνεργασία μεταξύ των μαθητών, ο πειραματισμός και η μεταφορά του κέντρου βάρους της διδασκαλίας στη διάρκεια της παραγωγής και πρόσληψης λόγου, στο πλαίσιο της οποίας ο ρόλος του διδάσκοντος μπορεί να είναι πιο ουσιαστικός και δημιουργικός (Κουτσογιάννης 1999).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, μέρος της τεχνοκεντρικής ρητορείας και της προσέγγισης του *αυτόνομου μοντέλου του γραμματισμού* είναι η προβολή ως αυτονόητης «αλήθειας» ότι τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν αυτόματα με την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό εκφράσεις, όπως «οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή γίνονται πιο δημοκρατικές» και «ο δάσκαλος εγκαταλείπει τον παραδοσιακό του ρόλο και μετατρέπεται σε βοηθό και συμπαραστάτη των μαθητών» αποτελούν κυρίαρχες γενικότητες.

Με τα όσα έχουμε ήδη θίξει προσπαθήσαμε να αποκρούσουμε την κυρίαρχη ρητορεία, ότι δηλαδή η παιδαγωγική αξιοποίηση των υπολογιστών στο γλωσσικό μάθημα αποτελεί μια αυτονόητα θετική ενέργεια, για την επιτυχία της οποίας οι μόνες προϋποθέσεις είναι η τεχνολογική υποδομή και η καλή τεχνολογική κατάρτιση των διδασκόντων. Προσπαθήσαμε να δείξουμε, αντίθετα, ότι για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο χρειάζεται γνώση, αντίστοιχη λογική, κατάλληλη προετοιμασία και φυσικά κάποιες υποδομές. Το ίδιο ισχύει και για τη διδασκαλία της ιστορίας ή της λογοτεχνίας. Σύμφωνα, για παράδειγμα, με την έρευνα στο πεδίο της λογοτεχνίας τεκμαίρεται ότι η χρήση των ΤΠΕ δε συνεπάγεται αντίστοιχη καινοτόμο προσέγγιση της διδασκαλίας,

ενώ γίνεται φανερή η τάση των εκπαιδευτικών να προσαρμόζουν τις ΤΠΕ στο παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο.

Το σύνολο του θεωρητικού υλικού που παρέχεται στον παρόντα τόμο επιχειρεί να αναδείξει το σύνθετο αφενός του πράγματος αφετέρου των προϋποθέσεων που πρέπει να καλυφθούν, προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι φιλόδοξοι στόχοι που συχνά τίθενται. Στα επόμενα κεφάλαια εξειδικεύεται περαιτέρω το θέμα αυτό με την ανάλυση των περιβαλλόντων που μπορούν να αξιοποιηθούν γόνιμα στη διδασκαλία.

[ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙΙ]: Χρήση βασικών εργαλείων πληροφορικής στα φιλολογικά μαθήματα

Σύνδεση με το Ειδικό Μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) :

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν τη σπουδαιότητα και τις δυνατότητες των περιβαλλόντων γενικής χρήσης (Προγράμματα Επεξεργασίας Κειμένου, λογιστικών φύλλων, παρουσίασης, διαδίκτυο) και πώς μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων.

❑ Περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμού, οι ιδιαιτερότητές τους και η ως τώρα έρευνα - εμπειρία από τη διδακτική αξιοποίησή τους.

1. Εισαγωγή

Όταν γίνεται λόγος για τον υπολογιστή ως μέσο πρακτικής γραμματισμού στο σύγχρονο επικοινωνιακό περιβάλλον, αναφερόμαστε κυρίως στη σπουδαιότητα και τις δυνατότητες των περιβαλλόντων γενικής χρήσης (προγράμματα επεξεργασίας κειμένου, προγράμματα παρουσίασης, διαδίκτυο κτλ.). Ιδιαίτερα στα φιλολογικά μαθήματα, αξιοποιήσιμο είναι κάθε λογισμικό που χρησιμοποιείται ως μέσο πρακτικής γραμματισμού, και όχι απαραίτητα εξειδικευμένες εφαρμογές (βλ. και [Ενότητα II, κεφ. 2](#)).

Στην παρούσα ενότητα θα δοθεί έμφαση στο λογισμικό αυτής της κατηγορίας. Το σχετικό κεφάλαιο χωρίζεται σε πέντε μέρη: το πρώτο αντιμετωπίζει συνολικά τις εφαρμογές γενικής χρήσης που κατά κανόνα συνοδεύουν τον υπολογιστή, κάτω από τον τίτλο «ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου», ενώ το δεύτερο προχωρεί και σε μια ιδιαίτερη αξιολόγηση των προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου· το τρίτο επικεντρώνεται στο διαδίκτυο, στις δυνατότητες και τους περιορισμούς που ενέχει η αξιοποίησή του στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων· στο τέταρτο παρουσιάζονται συνοπτικά χαρακτηριστικές εφαρμογές δεύτερου ιστού (*Web 2.0*), όπως τα ιστολόγια και τα *wikis*, και διερευνάται ο τρόπος αξιοποίησής τους στα φιλολογικά μαθήματα· το πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο αφιερώνεται στις εκδοχές διδακτικής αξιοποίησης των διαδραστικών συστημάτων διδασκαλίας.

Βασική θέση είναι ότι τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται από την τεχνική τους μόνο πλευρά. Δίνεται έμφαση, επομένως, στην ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους και των συνεπειών που έχει η χρήση τους στη γλωσσική διδασκαλία και στο σύνολο του προγράμματος σπουδών. Για τον λόγο αυτό, θα προηγηθεί μια παρουσίαση της προβληματικής γύρω από την εισαγωγή της μηχανής στην παιδαγωγική του γραπτού λόγου.

2. Η εισαγωγή της μηχανής στην παιδαγωγική του γραπτού λόγου και οι συνέπειές της

Δημήτρης Κουτσογιάννης

Είναι γνωστό ότι το γράψιμο ήταν πάντοτε στενά συνδεδεμένο με την τεχνολογία από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα (Haas 1996, ix-xii). Διάφορα χαρακτηριστικά της υπάρχουσας μέχρι τώρα τεχνολογίας, όπως η ευκολία στην απόκτηση και χρήση της, οδήγησαν στην εύκολη ενσωμάτωσή της στην παιδαγωγική διαδικασία του γραμματισμού από τις τάξεις ήδη της προσχολικής αγωγής. Θα προσπαθήσουμε να δείξουμε στη συνέχεια ότι με την ενσωμάτωση των υπολογιστών στα προγράμματα σπουδών εισάγεται μια σημαντική μεταβλητή στη γλωσσική αγωγή.

Τα δεδομένα που πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη είναι τα εξής:

- Το ηλεκτρονικό γράψιμο είναι εξαιρετικά πιο περίπλοκο από τεχνολογική άποψη. Απαιτείται, επομένως, στοιχειώδης γνώση και εξοικείωση με την ιδιαίτερη γλώσσα των υπολογιστών.
- Υπάρχουν μεγάλες μερίδες μαθητικού πληθυσμού με περιορισμένες δυνατότητες για εξοικείωση με την τεχνολογία πριν αλλά και κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης. Στον βαθμό δε που ο υπολογιστής καταλαμβάνει ή πρέπει να καταλάβει σημαντική θέση στο γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών, η περιορισμένη εξοικείωση των παιδιών με τα νέα μέσα πρακτικής γραμματισμού έχει σημαντικές επιπτώσεις και στη γλωσσική τους επίδοση, γενικότερα.
- Ο περιορισμένος αριθμός υπολογιστών ανά σχολείο, που δυσχεραίνει την εξασφάλιση του απαραίτητου χρόνου για ουσιαστική εργασία.
- Νέα δεδομένα δημιουργούνται και από την ενσωμάτωση των παραδοσιακών βοηθητικών γλωσσικών εργαλείων, όπως π.χ. τα ποικίλα λεξικά, στο περιβάλλον παραγωγής γραπτού λόγου· εγείρονται έτσι ερωτήματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και λειτουργικότητας, καθώς και το ζήτημα των συ-

νολικών επιπτώσεων των νέων δεδομένων στη φιλοσοφία και στις τεχνικές αξιολόγησης του γραπτού λόγου των μαθητών.

- Η σύνδεση της παιδαγωγικής του γραπτού λόγου με τον υπολογιστή συναρτά μοιραία το γράψιμο με τη διαρκή τεχνολογική εξέλιξη και την εξέλιξη του σχετικού λογισμικού. Άλλοτε η εξέλιξη αυτή είναι προσχηματική και αποτελεί εμπορικό τέχνασμα για περισσότερες πωλήσεις και άλλοτε μπορεί να είναι ουσιαστική και ενδιαφέρουσα από την άποψη της εξέλιξης της γλωσσικής τεχνολογίας που ενσωματώνει και των παιδαγωγικών διαστάσεών της.
- Η επιφυλακτικότητα, αν όχι η εχθρότητα, με την οποία αντιμετωπίζονται οι νέες τεχνολογίες από τους επιστήμονες των ανθρωπιστικών επιστημών στη χώρα μας αφήνει το περιθώριο να αποφασίζουν άλλοι για αυτούς.

Με την εισαγωγή της μηχανής στο γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών δεν εισάγεται απλώς ένα επιπλέον μέσο διδασκαλίας, με θαυματουργές δυνατότητες, όπως είθισται να παρουσιάζεται. Εισάγεται μια σημαντική μεταβλητή με πολλές επιπτώσεις και προεκτάσεις στον ίδιο τον κορμό της διδασκαλίας.

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου κατά την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων.

3. Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου

Δημήτρης Κουτσογιάννης

3.1 Κατηγοριοποίηση και πολιτισμικός χρωματισμός των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων παραγωγής λόγου

Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής γραπτού λόγου θα μπορούσαν να χωριστούν σε τρεις αδρές κατηγορίες:

- Στην πρώτη μπορούν να τοποθετηθούν όσα αποβλέπουν στην παραγωγή των γνωστών παραδοσιακών γραπτών κειμένων, που συνήθως γράφονται για να εκτυπωθούν. Ο κύριος αντιπρόσωπος της κατηγορίας αυτής είναι τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου (ΠΕΚ), τα οποία αποτελούν το πιο διαδεδομένο λογισμικό στην κοινωνία αλλά και στο σχολείο.
- Στη δεύτερη θα μπορούσαν να τοποθετηθούν όσα αποβλέπουν στην αποκλειστική παραγωγή ηλεκτρονικού λόγου. Στην κατηγορία αυτή ανήκει, για παράδειγμα, το λογισμικό δημιουργίας κειμένων για παρουσιάσεις ενώπιον ακροατηρίου (π.χ. PowerPoint), το λογισμικό παραγωγής πολυμέσων, το λογισμικό συγγραφής ιστοσελίδων και οι διάφορες εφαρμογές Web 2.0 (ιστολόγια, wikis, συστήματα κοινωνικής δικτύωσης κ.ά.) (βλ. και [κεφ. 4](#) σε αυτήν την ενότητα). Πρέπει εδώ να διευκρινιστεί ότι οι παρουσιάσεις που δημιουργούνται με το λογισμικό παρουσιάσεων, οι ιστοσελίδες, τα πολυμέσα και κάποιες εφαρμογές Web 2.0 από γλωσσολογική άποψη θεωρούνται κείμενα. Η κατηγορία αυτή λογισμικού, σε συσχέτισμό με το πώς αξιοποιούνται στις διάφορες κοινωνικές πρακτικές, οδηγεί σε παραγωγή λόγου που παρουσιάζει μεγάλες αποκλίσεις από την παραδοσιακή κειμενική πραγματικότητα (για τη νέα κειμενική πραγματικότητα βλ. [Ενότητα II, κεφ. 2.5](#)). Αξίζει να επισημανθεί ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια τάση δημιουργίας λογισμικού που θα ενσωματώνει τις δυνατότητες των δύο ανωτέρω περιπτώσεων. Τα σύγχρονα προγράμματα

επεξεργασίας κειμένου έχουν, για παράδειγμα, τη δυνατότητα δημιουργίας και ιστοσελίδων, ενώ οι πλατφόρμες δημιουργίας ιστολογίων εμπεριέχουν τη δημιουργία κειμένων.

- Σε μια τρίτη κατηγορία θα μπορούσαν να τοποθετηθούν τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα σύγχρονης και ασύγχρονης γραπτής επικοινωνίας (π.χ. ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, chat κτλ.), η ευρεία χρήση των οποίων οδηγεί επίσης, όπως έχει ήδη αναφερθεί στο [κεφάλαιο 2.5 της Ενότητας II](#), στην ανάδειξη μιας νέας γλωσσικής πραγματικότητας.

3.1.1 Κοινά χαρακτηριστικά των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων παραγωγής λόγου

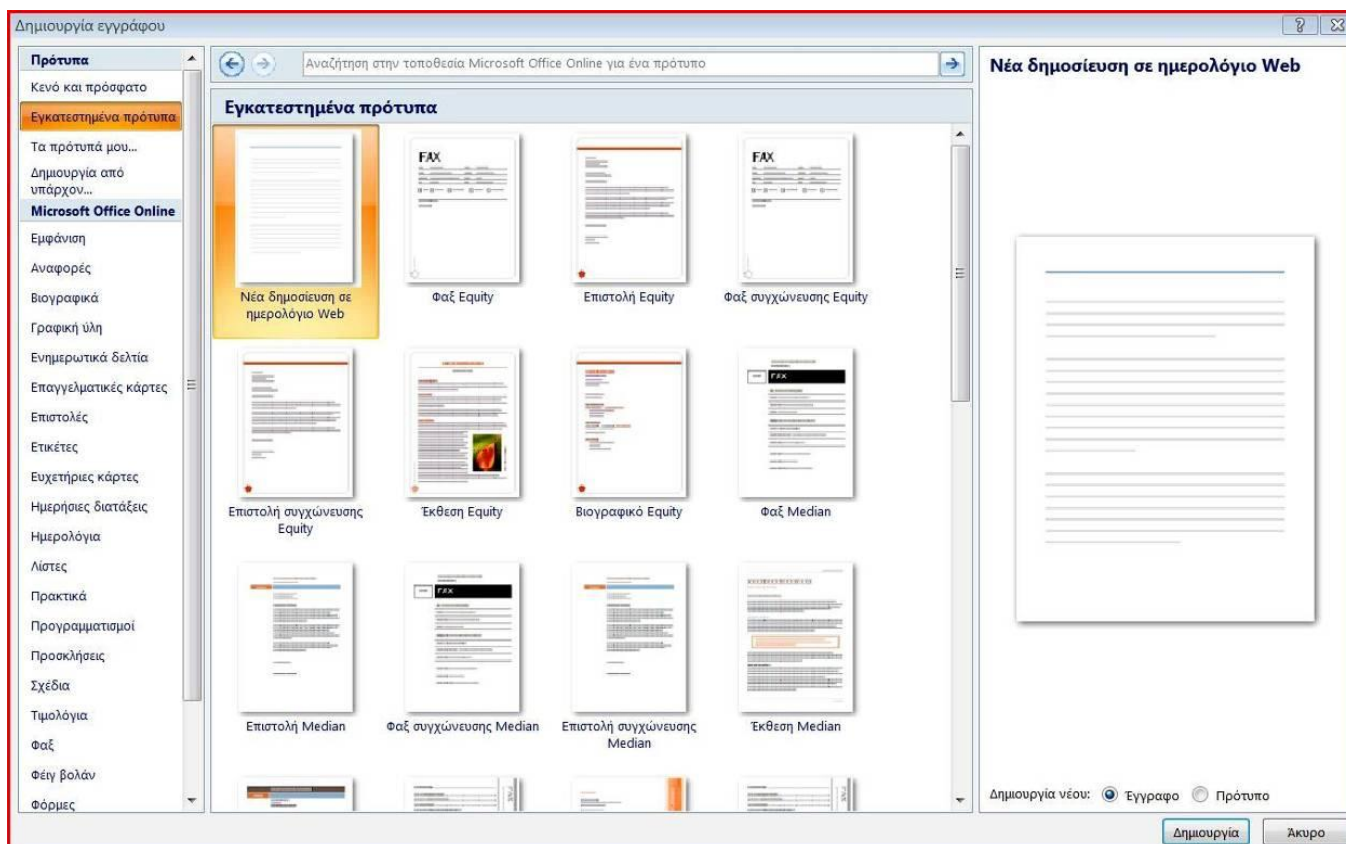
α) Η καθοδηγούμενη γραφή

Η συνήθης προσέγγιση προς τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου είναι η τεχνική-τεχνολογική. Ο ευρύτερα διαδεδομένος, όσο και ασαφής, όρος που εκφράζει την αντίληψη αυτή είναι ο *ηλεκτρονικός αλφαριθμητισμός*. Παρ' ότι η τεχνολογική διάσταση δεν πρέπει να υποτιμάται, υπάρχουν και πολλές άλλες πτυχές με ιδιαίτερη σημασία για την ελληνική γλώσσα και τη διδασκαλία της.

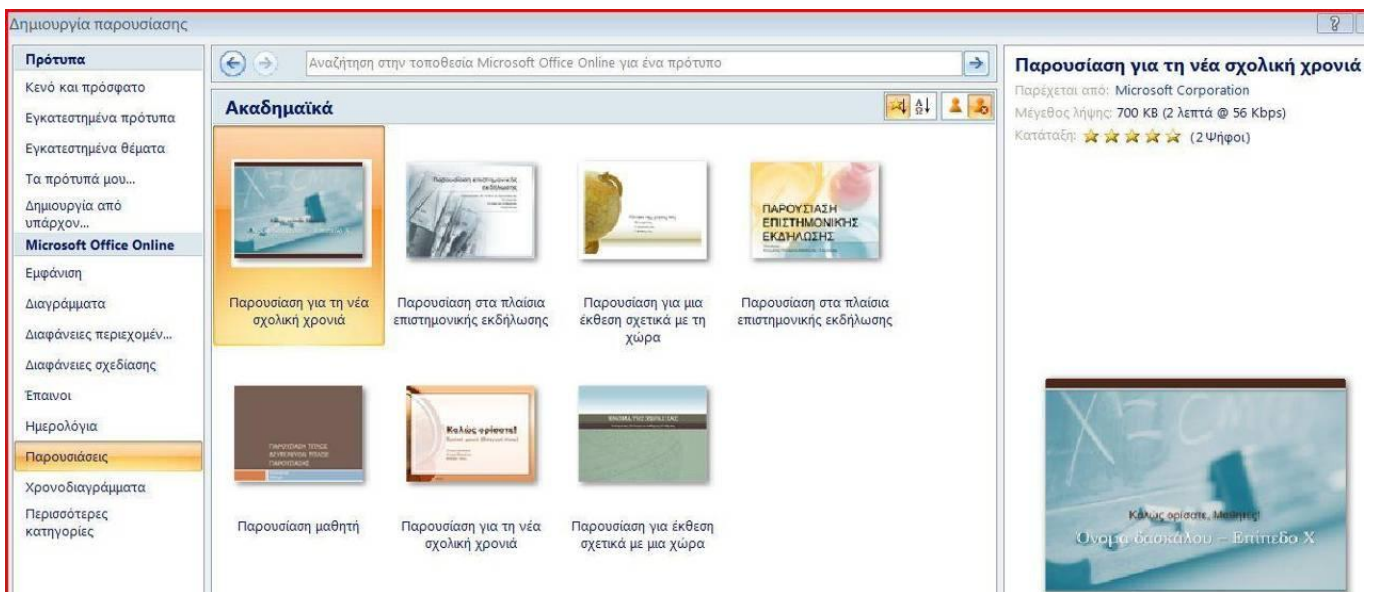
Κάτι σημαντικό, που σπάνια επισημαίνεται, είναι ότι τα σύγχρονα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου δεν είναι κενές λευκές σελίδες, στις οποίες καλούμαστε να γράψουμε. Συνοδεύονται από οδηγούς συγγραφής κειμένων, οι οποίοι στηρίζονται στην ύπαρξη κειμενικών «προτύπων». Έτσι, στα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου καθώς και στα προγράμματα παρουσιάσεων υπάρχουν έτοιμα πρότυπα πάνω στα οποία μπορεί να κινηθεί ο συγγραφέας. Αντίστοιχα, στις πλατφόρμες δημιουργίας ιστολογίων, υπάρχουν συγκεκριμένες φόρμες τις οποίες μπορεί να χρησιμοποιήσει ο χρήστης, έτσι ώστε να υπάρχουν κάποια δομικά όρια κατά τη δημιουργία τέτοιων κειμένων. Πρόκειται για τακτική που υιοθετείται προφανώς, προκειμένου να καταστήσει φιλικότερη την αξιοποίηση των ΤΠΕ ως μέσων παραγωγής γραπτού λόγου στους λιγότερο εξοικειωμένους. Σημασία έχει ότι η άκριτη εργασία με τα πρότυπα αυτά δεν μπορεί απλώς να επηρεάσει σε μικρό ή μεγάλο βαθμό την κατεύθυνση της παραγωγής γραπτού λόγου, αλλά να φαλκιδέψει την έννοια της πολυδιαφημιζόμενης δημιουργικότητας των Η/Υ.

Η συγγραφή πάνω σε κειμενικά πρότυπα δεν είναι κάτι νέο και αποκλειστικά συνδεδεμένο με την τεχνολογία. Στη χώρα μας η αντίληψη αυτή είναι συνδεδεμένη με τις χειρότερες στιγμές της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας. Είναι γνωστό ότι στο μάθημα της έκθεσης αποτελούσε μια συνηθισμένη «φροντιστηριακή» πρακτική η μύηση των μαθητών στη μηχανιστική συγγραφή κειμένων πάνω σε αυστηρά καθορισμένα πρότυπα. Στο πλαίσιο αυτό συνήθης ήταν η απομνημόνευση «σχεδιαγραμμάτων» μέχρι και ολόκληρων ενοτήτων, κυρίως προλόγων και επιλόγων. Αντίστοιχα, οι πρώτες κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις (βλ. [ενότητα II, κεφ. 2.4.1 "Διδασκαλία με βάση τα κειμενικά είδη"](#)) είχαν ως σκοπό την ανάδειξη και αναπαραγωγή κειμενικών προτύπων με στατικό και όχι δημιουργικό τρόπο. Δε νομίζω ότι χρειάζεται να σχολιάσουμε ιδιαίτερα το πόσο προβληματική είναι η έννοια του κειμενικού προτύπου στη σύγχρονη γλωσσολογική, αλλά και γλωσσοδιδακτική, σκέψη και πόση προσοχή χρειάζεται ο χειρισμός του κατά τη γλωσσική διδασκαλία.

Ακολουθούν δύο παραδείγματα (εικόνες 20 & 21) από τα προγράμματα Microsoft Word και PowerPoint για Windows:



Εικόνα 23 Τα πρότυπα του Word 2007



Εικόνα 24 Καθοδηγητικό περιβάλλον παραγωγής λόγου στο PowerPoint2007

Δε χρειάζεται να επισημανθεί ότι και σ' αυτήν, όπως και σε κάθε άλλη περίπτωση, όλα τα ονομαζόμενα «πρότυπα» ή οι οδηγοί αυτόματου περιεχομένου αποτελούν πιστή κατά λέξη μεταφορά από την αγγλική γλώσσα. Δε διαθέτουμε ακόμη έρευνες για την ελληνική γλώσσα, προκειμένου να διαπιστώσουμε σε ποια έκταση χρησιμοποιούνται όντως τα «πρότυπα» και οι διάφοροι οδηγοί αυτόματης κατασκευής κειμένων και σε ποια έκταση η δημιουργικότητα τα ξεπερνά. Γνωρίζουμε όμως από την περιορισμένη διεθνή έρευνα ότι παρατηρείται ήδη μια σημαντική τάση ομοιογενοποίησης στον σχεδιασμό των ιστοσελίδων του διαδικτύου, ανάλογη με αυτήν που έχει δημιουργήσει η ευρεία διάδοση της αμερικάνικης μαζικής κουλτούρας στην ένδυση και την ψυχαγωγία (Holmevic & Haynes 2000· Koutsogiannis 2004· MacConaghy & Snyder 2000). Η προοπτική μιας κειμενικής «μακτοναλντοποίησης» δεν αποτελεί κινδυνολογία, με βάση τα όσα παρουσιάστηκαν.

Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής γραπτού λόγου μπορούν να αποτελέσουν τα μέσα που θα ευνοούν τον πειραματισμό και τη δημιουργικότητα. Μπορούν παράλληλα, αν δεν αντιμετωπιστούν με προσοχή και γνώση, να αποτελέσουν τα μέσα επαναφοράς της στείρας μίμησης, αυτή τη φορά μάλιστα της ηλεκτρονικά και σε μεγάλη έκταση κατευθυνόμενης μίμησης.

Το θέμα του πολιτισμικού χρωματισμού των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων πρακτικής γραμματισμού δεν είναι, βέβαια, κάτι άγνωστο. Ο πολιτισμικός και γλωσσικός αυτός χρωματισμός είναι εύκολα ορατός στην περίπτωση της ελληνικής γλώσσας (η ανάγνωση των ελληνικών στο διαδίκτυο και η χρήση πολυτονικών γραμματοσειρών δεν είναι πάντα μια απλή και εύκολη υπόθεση, η άνω τελεία δεν υπάρχει στα «ελληνικά» πληκτρολόγια, στην ηλεκτρονική αλληλογραφία χρησιμοποιούνται σε μεγάλη έκταση οι λατινικοί χαρακτήρες, τα γνωστά ως Greeklish), αλλά αποδίδεται σε τεχνικές αδυναμίες, τις οποίες έρχονται να θεραπεύσουν οι πιο σύγχρονες εκδόσεις λογισμικού. Επιχειρήσαμε να δείξουμε ότι το θέμα δεν είναι τεχνικό, αλλά πολύ πιο σύνθετο και με μεγαλύτερο βάθος.

Δραστηριότητα

Σκοπός της δραστηριότητας που ακολουθεί είναι οι μαθητές να κατανοήσουν πως δεν πρέπει να χρησιμοποιούν άκριτα τα κειμενικά πρότυπα που δίνονται μέσα στα ΠΕΚ, καθώς δεν αποτελούν «μαγικές συνταγές» επιτυχίας των κειμένων τους. Ιδιαίτερα χρήσιμα προς αυτήν την κατεύθυνση μπορούν να είναι τα πρότυπα για τη δημιουργία βιογραφικού σημειώματος. Τέτοιου είδους κείμενα βρίσκονται στη «διδασκτέα ύλη» και στη Γ' Γυμνασίου (Νεοελληνική Γλώσσα - Τετράδιο εργασιών, σ. 71-72) αλλά και στη Β' Λυκείου (Εκφραση-Έκθεση σ. 89-93). Ενδεικτικά, αναφέρεται μια άσκηση από το βιβλίο της Β' Λυκείου.

Σκέψου με τι θα ήθελες να ασχοληθείς στη ζωή σου. Υπόθεσε ότι αποφασίζεις να πάρεις μέρος σ' ένα διαγωνισμό για την κατάληψη μιας θέσης.

Να γράψεις το βιογραφικό σου σημείωμα, στο οποίο εκτός από τα τυπικά προσόντα σου, φρόντισε να παρουσιάσεις και μια συνολική εικόνα της προσωπικότητάς σου, ώστε οι κριτές σου να μπορέσουν να σε γνωρίσουν και να σε αξιολογήσουν καλύτερα. Έτσι στο βιογραφικό σου θα περιλαμβάνονται επιπλέον τα ενδιαφέροντα, οι δραστηριότητες και οι στόχοι σου για το μέλλον.

Εναλλακτικά:

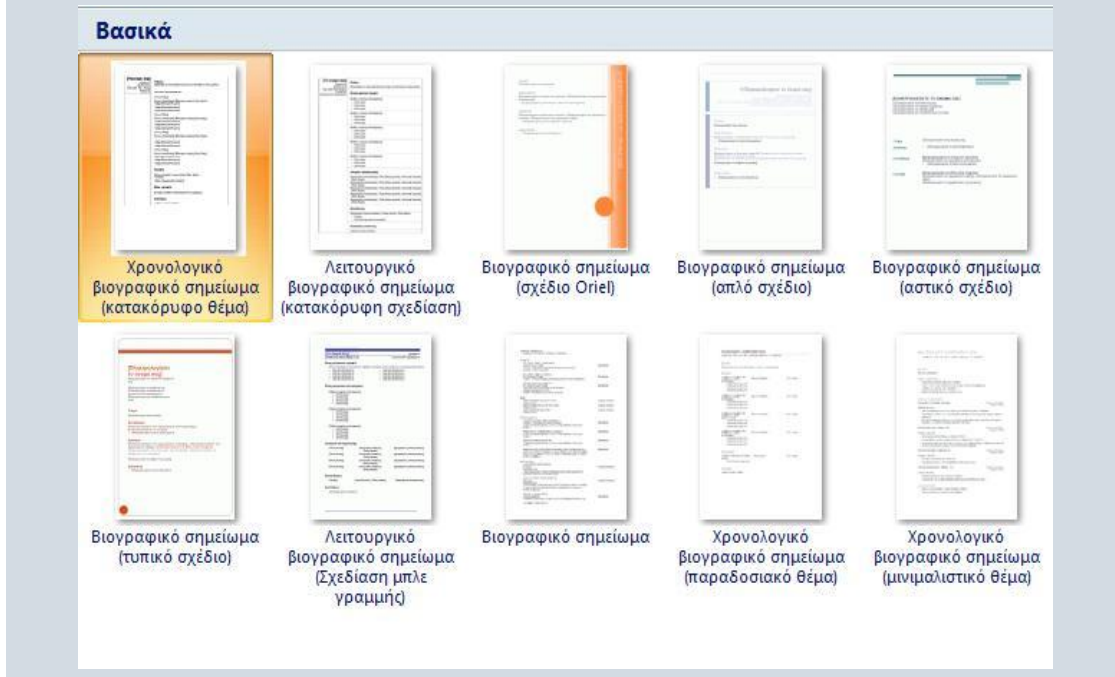
Υπόθεσε ότι ενδιαφέρεσαι να εργαστείς σε μια κατασκήνωση για ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικού χαρακτήρα. Γράψε για το σκοπό αυτό το κατάλληλο βιογραφικό σου.

Να επιλέξεις μία από τις αγγελίες προσφοράς εργασίας που ακολουθούν και να γράψεις το κατάλληλο βιογραφικό σημείωμα. Έπειτα, με βάση τα στοιχεία του βιογραφικού, να γράψεις μια δική σου αγγελία για εύρεση εργασίας.



Εικόνα 25

Ζητείται, λοιπόν, από τα παιδιά να γράψουν ένα βιογραφικό σημείωμα, σύμφωνα με όσα έχουν διδαχθεί στο μάθημα της γλώσσας. Για τη δημιουργία του θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν το ΠΕΚ και τα πρότυπα που δίνονται για τη δημιουργία τέτοιων κειμένων. Στις πρόσφατες εκδόσεις του Microsoft Word δίνονται τα παρακάτω πρότυπα:



Εικόνα 26

Οι μαθητές θα πρέπει να ανοίξουν τα πρότυπα και αφού αναλύσουν με κριτική οπτική τη λειτουργικότητα της δομής, της λεξικογραμματικής και του περιεχομένου τους, να τα συγκρίνουν τόσο μεταξύ τους όσο και με την πρότυπη δομή που γνώρισαν κατά το γλωσσικό μάθημα. Στη συνέχεια, θα πρέπει να επιλέξουν κάποιο πρότυπο αιτιολογώντας γιατί επέλεξαν μια συγκεκριμένη δομή για το κείμενό τους και γιατί απέρριψαν άλλες σε σχέση με τις απαιτήσεις της αγγελίας που τους δόθηκε. Στην περίπτωση που δεν τους ικανοποιεί κανένα από τα πρότυπα που παρέχονται στο λογισμικό, οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν ένα δικό τους πρότυπο και να το ενσωματώσουν στα ήδη υπάρχοντα, δικαιολογώντας και πάλι τις επιλογές τους.

β) Ηλεκτρονικά γλωσσικά βοηθήματα

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

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 (των ΠΕΚ) που εισάγεται στα σχολεία και λόγω του ότι το λογισμικό αυτό είναι το συχνότερα χρησιμοποιούμενο στα γλωσσικά μαθήματα, αποτελούν μοιραία μια νέα σημαντική, κατά τη γνώμη μας, μεταβλητή κατά τη διδασκαλία και παραγωγή γραπτού λόγου. Ως τώρα η αξιοποίηση των βοηθημάτων αυτών από γλωσσοδιδασκτική άποψη θεωρείται αυτονόητη και αντιμετωπίζεται, στον βαθμό που αντιμετωπίζεται, μόνο ως τεχνικό ζήτημα στο πλαίσιο του μαθήματος της πληροφορικής.

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

- Ένα πρώτο σημαντικό θέμα είναι η επιστημονική εγκυρότητα των γλωσσικών αυτών βοηθημάτων. Το γεγονός ότι δεν αποτελούν παιδαγωγικά αλλά εμπορικά προϊόντα, σε συνδυασμό με τη ραγδαία και ευρείας έκτασης «εκτεχνολόγηση» της εκπαίδευσης (Lankshear et al. 2000, xiii), δημιουργεί πολλά και επείγοντα ερωτηματικά. Είναι ενδεικτικό ότι, ενώ για τη συγγραφή μια σχολικής γραμματικής ή ενός σχολικού λεξικού υπάρχει περίσκεψη, προβληματισμός και χρονοβόρες διαδικασίες (είναι ενδεικτικό ότι ορθογραφικό λεξικό π.χ. δεν υπήρχε μέχρι πρόσφατα στα σχολεία μας), όλα αυτά τα ηλεκτρονικά εργαλεία εισάγονται, αλλά και προωθείται η αξιοποίησή τους, χωρίς προβληματισμό και έρευνα.
- Στην περίπτωση της ελληνικής το θέμα έχει πρόσθετες ιδιαιτερότητες, οι οποίες δεν καλύπτονται από τον περιορισμένο, ούτως ή άλλως, διεθνή προβληματισμό. Οι ιδιαιτερότητες αυτές έχουν σχέση με δύο κυρίως παράγοντες: ο ένας αφορά την περιορισμένη για την ελληνική γλώσσα αγορά, γεγονός που δεν «πιέζει» τις υπεύθυνες εταιρείες στο να επενδύσουν στην ανάπτυξη, βελτίωση αλλά και τον αυστηρό έλεγχο της ποιότητας των προϊόντων αυτών· ο δεύτερος σχετίζεται με τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας και τις συνέπειες που έχει η λειτουργική ένταξη των γλωσσικών αυτών βοηθημάτων στη διδασκαλία της ελληνικής. Μια παλαιότερη έρευνα στο ορθογραφικό σύστημα ελέγχου του Word, που έχει εισαχθεί στα ελληνικά σχολεία, έδειξε ενδιαφέροντα στοιχεία για τους δύο αυτούς παράγοντες (Κουτσογιάννης & Μανουηλίδου 2001).

🔗 Παράδειγμα αξιοποίησης του ορθογραφικού ελέγχου από παιδιά

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να εξετάσουμε τη λειτουργία του προγράμματος σε δύο αυθεντικά μαθητικά κείμενα. Τα κείμενα ανήκουν σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου και γράφτηκαν απευθείας στον υπολογιστή, χωρίς να ενεργοποιηθεί πρόγραμμα ορθογραφικού ελέγχου. Το πρώτο από αυτά αποτελεί προϊόν συμπαραγωγής δύο μαθητών μέτριας σχολικής επίδοσης. Το δεύτερο γράφτηκε από παλινοστούντα ελληνοπόντιο μαθητή χαμηλής σχολικής επίδοσης. Για λόγους οικονομίας θα αποφύγουμε τον αναλυτικό επιμέρους σχολιασμό και θα επιχειρήσουμε να ομαδοποιήσουμε τις παρατηρήσεις μας. Υπογραμμίζονται οι λέξεις που επισημάνθηκαν ως λαθεμένες ορθογραφικά ή δεν αναγνωρίστηκαν από το πρόγραμμα στην έκδοση του 1995, σχολικό έτος από το οποίο προέρχονται τα κείμενα. Στην έκδοση αυτής της περιόδου αναφέρονται και οι λύσεις που προτείνει το λογισμικό μηχανικής διόρθωσης.

Κείμενο 1

ΤΑ **ΦΕΤΕΙΝΑ** ΠΡΩΤΟΒΡΟΧΙΑ ...ΕΙΧΑΝ ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΙΚΕΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ

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

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

Κείμενο 2

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

τολιο τσακι κλοτσιά στο κεφάλι 3η μπαντα τολιο τσακι γυριστή κλοτσιά στο κεφάλι 4τη τι τσακι γυριστή κλοτσιά στο στομάχι.

- Η πρώτη διαπίστωση είναι αρκετά θετική. Το πρόγραμμα εντοπίζει την πλειονότητα των ορθογραφικών λαθών στα δύο μαθητικά κείμενα. Εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι μέσω των περισσότερων από τις προτάσεις που διατυπώνονται είναι εύκολη, σχετικά, η αποκατάσταση του λάθους: π.χ. *κατακλισμός-κατακλυσμός, πλημμυρησαν-πλημμύρισαν*. Η αποκατάσταση όμως γίνεται με μηχανικό τρόπο, χωρίς την κατανόηση του κανόνα του ορθογραφικού συστήματος που παραβιάστηκε. Σύγχυση μπορεί να προκαλέσει στους μαθητές το γεγονός ότι σημειώνεται ως λάθος η έλλειψη διαστήματος, χωρίς καμία προτροπή για διόρθωση. Έχουμε δύο τέτοιες περιπτώσεις στο πρώτο κείμενο: το «πολλές.Είναι» και το «π.χ.» αναγνωρίζονται ως ορθά με ενδιάμεσο διάστημα. Αξίζει να επισημανθεί ότι στη σχολική γραμματική η ορθή εκδοχή του π.χ. δίνεται χωρίς ενδιάμεσο διάστημα (*Νεοελληνική γραμματική*, σελ. 32.). Γι' αυτό το λόγο ο φιλόλογος καλείται να αναδείξει τις διαφορές ιδιαιτερότητες του ηλεκτρονικού λόγου, όπως το πότε μπαίνει το κενό (π.χ. είναι υποχρεωτικό να υπάρχει μετά από τα σημεία στίξης), πότε είναι απαραίτητες οι εσοχές στις παραγράφους (π.χ. η πρώτη παράγραφος συνήθως δεν έχει εσοχή), ποια στοίχιση πρέπει να χρησιμοποιείται ανάλογα με το κείμενο (π.χ. σε ένα κείμενο προς εκτύπωση συνήθως προτιμάται η πλήρης στοίχιση) κ.ά.
- Η σημείωση ως λάθους του ρήματος «γίναν» στο πρώτο κείμενο έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ως εναλλακτικές λύσεις προτείνονται κατά σειρά τα: έγιναν και γίνανε. Γνωρίζουμε ότι «για τους ομιλητές της κοινής νέας ελληνικής η ποικιλία των γλωσσικών πραγματώσεων (π.χ. διπλοτυπίες, επίπεδα γλώσσας κτλ.) δεν είναι αδιάφορη αλλά λειτουργικά διαφοροποιημένη (Σετάτος 1991, 32). Έτσι, οι επιλογές που προτείνονται εδώ ξεφεύγουν από το απλό ορθογραφικό επίπεδο και επεκτείνονται, παίρνοντας ρυθμιστικό χαρακτήρα (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997, 29-34), σε θέματα επιπέδου ύφους. Το ενδιαφέρον είναι πως σε νεότερες εκδόσεις του ίδιου λογισμικού (έλεγχος στην έκδοση του 2007), δεν αναγνωρίζεται πως πρόκειται για ρηματικό τύπο και δίνονται ως επιλογές διόρθωσης τελείως άσχετες λέξεις, όπως γυνών, γανών, γενών, γέννα, γόνων. Σε αυτή την περίπτωση, δε δίνεται κάποια σχετική λύση και ο μαθητής θα δυσκολευτεί ιδιαίτερα να κατανοήσει για ποιο λόγο ο τύπος που χρησιμοποίησε ήταν λάθος. Γι' αυτόν τον λόγο κρίνεται απαραίτητη η καλή γνώση εκ μέρους των εκπαιδευτικών των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζουν τα περιβάλλοντα αυτά, αλλά και του πότε και πώς υποστηρίζουν τα παιδιά στις περιπτώσεις αυτές.

- ❑ Η περίπτωση των ποταμιων είναι ακόμη πιο ενδιαφέρουσα: Το πρόγραμμα προτείνει κατά σειρά ποτάμιων (προκρίνεται η λύση του επιθέτου), ποταμίων (αντιμετώπιση ως επίθετο με καταβιβασμό του τόνου – πρόταση μη συμβατή με τη σχολική γραμματική, σελ. 108-109), ποταμιών (δέχεται ως ονομαστική *το ποτάμι*), ποταμών (ονομαστική *ο ποταμός*), πόταμων (αδόκιμος τύπος). Εδώ η επιλογή δεν είναι εύκολη για τον μαθητή, αφού απαιτείται μια αρκετά καλή γνώση θεμάτων που άπτονται της δομής και λειτουργίας της γλώσσας για να επιλέξει το ορθό. Απαιτείται, επίσης, μια αρκετά καλή γνώση της γραμματικής μεταγλώσσας, προκειμένου να μπορέσει να αντιληφθεί πλήρως τον δάσκαλό του, σε περίπτωση που ζητήσει τη βοήθειά του.
- ❑ Τέλος, αξίζει να επισημανθούν ιδιαίτερα δύο περιπτώσεις του πρώτου κειμένου. Η περίπτωση του πολοι και του καιμε. Σε κάποιες εκδόσεις το πρόγραμμα προτείνει κατά σειρά: πόλοι, πόλη, πολλή, πολύ, πόλοι, χωρίς να προβλέπει το σωστό πολλοί, το οποίο, αν πληκτρολογηθεί, αποδέχεται ως ορθό! Ακόμα και σε πρόσφατη έκδοση του λογισμικού (2007) που το ορθό πολλοί υπάρχει, είναι η τελευταία επιλογή στις προτεινόμενες που δίνονται. Ομοίως, σε κάποιες εκδόσεις και όχι καθολικά, το άτονο καιμε αναγνωρίζεται ως σωστό. Στο σημείο αυτό τίθεται και το θέμα των εκδόσεων του προγράμματος, καθώς υπάρχει ο κίνδυνος στην ίδια τάξη οι μαθητές να έρχονται αντιμέτωποι με διαφορετικές προτάσεις του ίδιου προγράμματος ή και διαφορετικών προγραμμάτων.

Αντίστοιχου βαθμού δυσκολίες δημιουργούνται και στις εναλλακτικές προτάσεις που δίνονται σε λάθη του δευτέρου κειμένου. Για τον τύπο ιδος η πρώτη πρόταση είναι η λέξη ειδώς (λέξη της αρχαίας που απαντάται στο λεξικό των Τεγόπουλου-Φυτράκη), λέξη προφανώς άγνωστη σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου, και κατόπιν ακολουθεί η σωστή υπόδειξη είδος. Για τον τύπο ερχομε προκρίνεται ο τύπος της κλητικής ερχομέ (ο οποίος είναι αδόκιμος και σπάνιος) και μετά το έρχομαι, που αποτελεί και τη σωστή υπόδειξη. Βέβαια η γνώση της λέξης στην προφορική της μορφή βοηθά την επιλογή, χωρίς όμως να μειώνει και τον προβληματισμό του μαθητή. Αντίθετα με τον τύπο ερχομε η φωνητική μορφή δε βοηθά στην επιλογή της σωστής λύσης για το ξερεται. Ως πρώτη επιλογή δίνεται το ξέρεται (αδόκιμος τύπος) και στη συνέχεια ο σωστός ξέρετε, ακολουθούμενος από έναν ακόμη αδόκιμο τύπο ξέεται. Είναι προφανές ότι η συσσώρευση αδόκιμων, λόγιων και λογοτεχνικών τύπων δυσκολεύει εξαιρετικά την ευχέρεια επιλογής του μαθητή και περιπλέκει την κατάσταση.

Δραστηριότητα

Καθώς παρατηρείται πως πολλές φορές δεν είναι και τόσο εύκολη η επιλογή του σωστού τύπου ανάμεσα στους πολλούς προτεινόμενους, είναι απαραίτητο να καλλιεργηθεί στα παιδιά η επίγνωση ως προς τις ιδιαιτερότητες των περιβαλλόντων αυτών. Προς αυτή την κατεύθυνση προτείνεται μια ενδεικτική δραστηριότητα στη συνέχεια.

Κατά τη συγγραφή των κειμένων σε ένα ΠΕΚ, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ζητήσει από τους μαθητές να μη διορθώσουν αμέσως τα λάθη που τους σημειώνει το πρόγραμμα, αλλά να προχωρήσουν σε αυτή τη διόρθωση στο τέλος της επεξεργασίας. Κατά την τελική επεξεργασία, οι μαθητές θα πρέπει να ενεργοποιήσουν τη λειτουργία «παρακολούθηση αλλαγών», έτσι ώστε να γίνεται φανερό το ποιά λάθη διόρθωσαν και με ποιο τρόπο. Στη συνέχεια θα πρέπει να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους, χρησιμοποιώντας τη λειτουργία «εισαγωγή σχολίου», ώστε να αναδείξουν μόνοι τους τον υποκείμενο ορθογραφικό ή άλλο κανόνα αναφέροντας αν η διόρθωση των λαθών έγινε με τη βοήθεια του ίδιου του λογισμικού μέσω των προτεινόμενων διορθώσεων ή αν την έκανε μόνος του ο μαθητής. Προτείνεται και η ανταλλαγή κειμένων, ώστε οι συμμαθητές να προσθέσουν σχόλια σχετικά με τον ορθογραφικό έλεγχο. Σκοπός αυτής της δραστηριότητας, που μπορεί να επαναληφθεί πολλές φορές μέσα στο σχολικό έτος, είναι η καλύτερη επίγνωση των ορθογραφικών κανόνων αλλά και η κριτική αντιμετώπιση του ορθογραφικού ελέγχου του λογισμικού. Είναι προφανές ότι μπορούν να αξιοποιηθούν βοηθητικά τα ηλεκτρονικά λεξικά και τα σώματα κειμένων.

Σκέψεις για τα προγράμματα ορθογραφικού ελέγχου

Γνωρίζουμε από τη διεθνή βιβλιογραφία (Adrian 1998· Vernon 2000) ότι τα περισσότερα από τα προγράμματα αυτής της κατηγορίας έχουν μικρής ή μεγάλης έκτασης προβλήματα, κάτι που διαπιστώσαμε και από τα ενδεικτικά παραδείγματα που συζητήσαμε στην παρούσα ενότητα. Η ευρεία όμως κοινωνική διάδοσή τους τα καθιστά μέρος του απαραίτητου ψηφιακού γραμματισμού, που είναι απαραίτητο να παράσχει το σημερινό σχολείο στη νέα γενιά, γι' αυτό και δεν πρέπει να αγνοηθούν από το μάθημα της ελληνικής γλώσσας. Η εισαγωγή, ωστόσο, και αξιοποίηση ενός μηχανικού ορθογραφικού διορθωτή είναι απαραίτητο να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή και γνώση. Θα πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι το κάθε πρόγραμμα αυτής της κατηγορίας, όταν απευθύνεται στο σχολείο, αποτελεί εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό προϊόν, γι' αυτό είναι απαραίτητο να συνοδεύεται από πλήρες εγχειρίδιο για τον δάσκαλο, στο οποίο αφενός θα περιγράφονται οι δυνατότητες και αδυναμίες του, αφετέρου θα δίνονται οδηγίες για τον τρόπο και την έκταση αξιοποίησής του.

Μια εκτενέστερη έρευνα σε περισσότερα μαθητικά κείμενα, αλλά και κατά τη διάρκεια της αξιοποίησής του από δασκάλους και μαθητές, θα μας έδινε πρόσθετες και ασφαλέστερες πληροφορίες για το περιεχόμενο αυτού του εγχειριδίου. Από κά-

ποια παραδείγματα που είδαμε, φαίνεται, για παράδειγμα, ότι για να επιλέξουν τα παιδιά με επιτυχία μία από τις προτεινόμενες λύσεις απαιτείται καλή μεταγλωσσική ενημερότητα τόσο σε θέματα δομής της γλώσσας όσο και σε θέματα γλωσσικής ποικιλότητας. Αν κάτι τέτοιο πράγματι ισχύει, τότε είναι απαραίτητο να συνυπολογίσουμε στον προβληματισμό μας ως προς τη διδασκαλία της δομής της γλώσσας και τα νέα δεδομένα που δημιουργούνται με την ευρεία αξιοποίηση των ηλεκτρονικών γλωσσικών βοηθημάτων. Μέχρι τότε θα ήταν σκόπιμη μια κατάλληλα μεθοδευμένη κριτική τεχνολογική ενημερότητα των μαθητών, προκειμένου να γίνει αντιληπτός ο τρόπος λειτουργίας, οι αδυναμίες και οι ιδιαιτερότητες των προγραμμάτων αυτής της κατηγορίας (βλ. παραπάνω, ενδεικτική δραστηριότητα).

Το θέμα, βέβαια, του μηχανικού ορθογραφικού ελέγχου είναι αρκετά πιο σύνθετο και δεν μπορεί να καλυφθεί με τη συνοδευτική ύπαρξη ενός εγχειριδίου. Διαπιστώσαμε από τα μαθητικά κείμενα, κάτι που είναι γνωστό και από άλλες έρευνες, ότι αρκετά παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν «ορθογραφικό πρόβλημα» (Ζακεστίδου & Μάνιου-Βακάλη 1987) και κυρίως τα δίγλωσσα παιδιά (Κουτσογιάννης & Παπαδοπούλου 2008). Γνωρίζουμε ότι το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τη βαρύτητα που δίνεται στο θέμα από τους εκπαιδευτικούς, δημιουργεί αλυσιδωτές αρνητικές συνέπειες, καταρχάς στην ψυχολογική διάθεση για γράψιμο και στη συνέχεια στο ίδιο το μαθητικό γραπτό, αφού ο φόβος των λαθών οδηγεί σε περιορισμένης έκτασης γράψιμο και περιορισμένη χρήση λεξιλογίου (Peters & Smith 1994). Το γεγονός ότι το συζητούμενο πρόγραμμα αστοχεί σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί να δημιουργήσει επιπρόσθετα προβλήματα στους εν λόγω τομείς, γι' αυτό απαιτείται προσοχή και γνώση για το πότε και κάτω από ποιες προϋποθέσεις θα ενεργοποιηθεί στο σχολείο.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε όμως ότι οι ορθογραφικοί ελεγκτές δεν αποτελούν παιδαγωγικά αλλά εμπορικά προϊόντα, τα οποία ενδιαφέρονται για την παραγωγή εμφανισιακά άψογου κειμένου και τίποτα περισσότερο. Για το σχολείο απαιτούνται γλωσσοπαιδαγωγικά προϊόντα, τα οποία θα αξιοποιούν τις δυνατότητες της τεχνολογίας, την έρευνα και εμπειρία των εμπορικών ορθογραφικών διορθωτών σε συνδυασμό με τις προτάσεις ως προς το πώς διδάσκεται η ορθογραφία (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2000α), προκειμένου το άψογο ορθογραφικά αποτέλεσμα να είναι προϊόν συνειδητών επιλογών. Προς αυτή την κατεύθυνση πιστεύουμε ότι η τεχνολογία μπορεί πράγματι να προσφέρει μοναδικές δυνατότητες στην καλλιέργεια της ορθογραφικής ικανότητας των μαθητών μας.

3.2 Προγράμματα επεξεργασίας κειμένου: Η ρευστότητα του κειμένου

Κάτι που είναι εύκολα αναγνωρίσιμο στα σύγχρονα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου είναι η συστηματική προσπάθεια που έχει καταβληθεί για προσομοίωση της συμβατικής τεχνολογίας. Αυτό δημιουργεί την αίσθηση στον γράφοντα ότι βρίσκεται στο γνωστό οικείο περιβάλλον του γραφείου του (π.χ. φάκελοι, αρχεία, γράψιμο που κρατάει πολλές από τις συμβάσεις της τυπογραφίας, όπως οι σελίδες που «ξεφυλλίζονται» διαδοχικά, οι υποσημειώσεις κτλ.). Έχει επισημανθεί, άλλωστε, ότι τα προγράμματα ΕΚ ακολουθούν πλήρως τις ισχύουσες συμβάσεις της παραδοσιακής τεχνολογίας στο γράψιμο, αφού τελικός στόχος παραμένει η εκτύπωση, η έντυπη δηλαδή και πάλι μορφή.

Τα πράγματα όμως δεν είναι απολύτως έτσι. Ας δούμε, για παράδειγμα, συστηματικότερα ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων, αυτό που έχει χαρακτηριστεί ως «ρευστότητα» του κειμένου. Το έντυπο κείμενο, τυπωμένο με μελάνι στο χαρτί, είναι σταθερό και αμετάβλητο. Το ηλεκτρονικό, αντίθετα, συγκροτείται από μια σειρά από φωσφορίζοντα εικονοκύτταρα, υπάρχει μόνο στη μνήμη του υπολογιστή, είναι προσωρινό και ρευστό. Η απόσταση π.χ. μεταξύ των γραμμάτων ή των λέξεων, το μέγεθος, το είδος και ο χρωματισμός των χαρακτήρων και τα περιθώρια, μπορούν να μεταβληθούν εύκολα, επηρεάζοντας παράλληλα και την όλη εμφάνιση του κειμένου. Παράλληλα, είναι εύκολα δυνατή η επιλεκτική προσθαφαίρεση κειμένου, εικόνων ή γραφικών παραστάσεων και η μεταβολή της σειράς των παραγράφων ή των ενοτήτων.

3.2.1 Οι θετικές συνέπειες της ρευστότητας του κειμένου

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

δεν μπορούσε να υλοποιηθεί πλήρως λόγω των συμβάσεων της παραδοσιακής τεχνολογίας.

Οι αντιλήψεις αυτές, που υποστηρίχθηκαν έντονα από το κίνημα της δεκαετίας του 1980, «το γράψιμο ως διαδικασία» (βλ. [Ενότητα II, κεφ. 2.2](#)), αποτελούν και σήμερα το κύριο επιχείρημα που προτάσσεται από τα περισσότερα προγράμματα σπουδών για την αιτιολόγηση της αξιοποίησης των κειμενογράφων στο μάθημα της γλώσσας.

3.2.2 Η κριτική αντίληψη

Θεωρούμε και εμείς θετική, καταρχήν, την αξιοποίηση του λογισμικού αυτού στο πλαίσιο μιας συστηματικής παιδαγωγικής του γραπτού λόγου που θα ευνοεί τον πειραματισμό και την αναζήτηση κατά στο γράψιμο. Αυτό όμως είναι απαραίτητο να γίνει, αφού υπερβούμε πολλές από τις αντιλήψεις που συνοδεύουν την πρόταση αυτή.

Μια τέτοια αντίληψη είναι η ψευδαίσθηση που καλλιεργείται πως η υιοθέτηση και μόνο των κειμενογράφων θα έχει σημαντικές θετικές συνέπειες στις επιδόσεις των μαθητών, λόγω των ευκολιών στον πειραματισμό που επισημίναμε. Η έρευνα έχει δείξει με σαφήνεια ότι δεν έχει τόση μεγάλη σημασία το μέσο που χρησιμοποιείται, όσο άλλες παράμετροι, όπως, για παράδειγμα, η συστηματικότητα με την οποία αντιμετωπίζεται η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο πρόγραμμα σπουδών και ο εκπαιδευτικός (Κουτσογιάννης 1998, 212-232). Ενδεικτική είναι η ερευνητική επισήμανση ότι παρά τις τεχνικές ευκολίες οι συνήθεις διορθώσεις των μαθητών σε ψηφιακά κείμενα γίνονται σε επίπεδο μικροδομής, περιορίζονται μάλιστα στην έκταση του κειμένου που βλέπουν κάθε φορά στην οθόνη τους (Kantrov 1991· Κουτσογιάννης 1998, 159-163).

Είναι, επίσης, απαραίτητο να έχουμε υπόψη όσα μέχρι τώρα έχουν διαπιστωθεί όχι μόνο ως πλεονεκτήματα αλλά και ως μειονεκτήματα της κειμενικής ρευστότητας. Επισημαίνεται π.χ. ότι η ευκολία των διορθώσεων μπορεί να απαλλάσσει τον μαθητή από το φόβο του λάθους και να βοηθάει στην ανάληψη ρίσκου (Kantrov 1991), συχνά όμως μπορεί να τον παρασύρει σε απευθείας γράψιμο, χωρίς να προηγηθεί το απαραίτητο βήμα του προσεχτικού σχεδιασμού. Ας ληφθεί υπόψη ότι αρκετοί ενήλικες θεωρούν την ευκολία που προαναφέραμε αρνητική, αφού, όπως πιστεύουν, καταστρέφει την πειθαρχία του γραψίματος και ενισχύει τις περιττές διορθώσεις (Haas 1996, 73-115).

3.2.3 Προτάσεις αξιοποίησης των κειμενογράφων στα πλαίσια μιας σύγχρονης διδακτικής του γραπτού λόγου

- Προς την κατεύθυνση μιας συστηματικής παιδαγωγικής του γραπτού λόγου μπορούν να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες που δίνει η οθόνη του υπολογιστή ή του διαδραστικού πίνακα σε συνδυασμό με τη ρευστότητα του ψηφιακού κειμένου. Μέσω της οθόνης διευκολύνεται η ύπαρξη κειμένου αναφοράς, εύκολα ορατού από τον δάσκαλο και τους συμμαθητές. Το γεγονός αυτό, και σε συνδυασμό με την ευκολία στη μορφοποίηση του κειμένου, μπορεί να αξιοποιηθεί προς την κατεύθυνση μιας σύγχρονης διδακτικής του γραπτού λόγου, κύρια χαρακτηριστικά της οποίας θα είναι: η ομαδική εργασία και συνεργασία μεταξύ των μαθητών (που μπορεί να γίνει και διαδικτυακά), ο πειραματισμός και η μεταφορά του κέντρου βάρους της διδασκαλίας στη διάρκεια της παραγωγής, στο πλαίσιο της οποίας ο ρόλος του διδάσκοντος μπορεί να είναι πιο ουσιαστικός και δημιουργικός (Κουτσογιάννης 1998).

↳ Δραστηριότητα στο πλαίσιο της γλωσσικής θεώρησης του γραψίματος ως διαδικασίας

Οι μαθητές, αφού ασχοληθούν με την παραγωγή ενός κειμενικού είδους, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τον διαδραστικό πίνακα ή έναν βιντεοπροβολέα για την προβολή και συζήτηση του κειμένου τους (βλ. και παρακάτω 5.3 "Εκδοχές διδακτικής αξιοποίησης του διαδραστικού πίνακα"). Στο πλαίσιο αυτό τα παιδιά εισηγούνται και υποστηρίζουν τις γλωσσικές επιλογές τους και γίνεται συζήτηση με όλη την τάξη για την ορθότητα των επιλογών, για ενδεχόμενες άλλες δυνατότητες που υπάρχουν, για το ποια στοιχεία του συγκεκριμένου (context) οδηγούν στη μία ή την άλλη επιλογή (π.χ. ποιοι είναι οι αποδέκτες του κειμένου, πού θα δημοσιευτεί και γιατί κτλ.). Εστίαση μπορεί να γίνει παράλληλα και σε ζητήματα μικροδομής, όπως η χρήση του λεξιλογίου, της γραμματικής και της ορθογραφίας, αρκεί να μην περιορίζεται αποκλειστικά σε αυτή η διδασκαλία (για μια εκτενή περιγραφή βλ. Χαραλαμπόπουλος και Χατζησαββίδης 1997).

↳ Η ανωτέρω διαδικασία δεν είναι απαραίτητο να γίνεται μόνο στο τέλος της διδακτικής διαδικασίας και με ένα ολοκληρωμένο από τα παιδιά κείμενο, στη φάση δηλαδή της επανεξέτασης (revision). Μπορεί να γίνει κατά τον σχεδιασμό, όπου τα παιδιά μπορούν να σχεδιάσουν και να προβάλουν τη δομή του κειμένου τους, όταν τα παιδιά θα έχουν γράψει ένα μέρος του κειμένου (π.χ. εισαγωγή) και ο δάσκαλος κρίνει ότι χρειάζεται να δοθεί βάρος εκεί κ.ο.κ. Μπορεί να γίνει επίσης συμπαραγωγή λόγου (συνεργασία δασκάλου και μαθητών), αν ο δάσκαλος θέλει να δείξει στα παιδιά ποιες παραμέτρους να λαμβάνουν υπόψη τους κατά τη συγγραφή ενός κειμένου.

Σημασία, ωστόσο, έχει να απομακρυνθούμε από την ψευδαίσθηση πως η υιοθέτηση και μόνο των κειμενογράφων θα έχει θετικές συνέπειες στις επιδόσεις των μαθητών, προς την κατεύθυνση της συστηματικής παιδαγωγικής του γραπτού λόγου, όπως ήδη αναφέρθηκε.

□ Χρειάζεται, επίσης, να δούμε τον πειραματισμό και την αναζήτηση όχι μόνο στο στενό και περιοριστικό πλαίσιο του κινήματος «το γράψιμο ως διαδικασία», αλλά και των προβληματισμών που προστέθηκαν στη συνέχεια μέσω νεότερων κινήματων, όπως αυτό των *κειμενικών ειδών* και των *πολυγραμματισμών* (Cope & Kalantzis 1993, 2000) (βλ. Ενότητα II, [κεφ. 2.4 & 2.5](#)). Μέρος του πειραματισμού αυτού θα πρέπει να είναι επίσης και η άσκηση στην κατάλληλη μίξη του γλωσσικού με τον οπτικό κώδικα επικοινωνίας, στο πλαίσιο του προβληματισμού για την πολυτροπικότητα των κειμένων (Χοντολίδου 1999), ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας, στην οποία τώρα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα, και στο μέσο επικοινωνίας. Διαφορετικά π.χ. θα γραφεί ένα κείμενο που προορίζεται να εκτυπωθεί από ένα κείμενο που θα διαβαστεί στην οθόνη ή προορίζεται να αποτελέσει μέρος μιας ευρύτερης υπερκειμενικής ενότητας (βλ. και στη συνέχεια [5.3 "Εκδοχές αξιοποίησης του διαδικτυακού πίνακα"](#), όπου παρουσιάζεται ένα πρότζεκτ δημιουργίας ψηφιακού δίσκου).

□ Είναι, τέλος, απαραίτητο να αναπτυχθεί μια συνολική παιδαγωγική του γραπτού λόγου σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα που θα επεκτείνεται από την αναζήτηση υλικού στο διαδίκτυο μέχρι την τελική παραγωγή του. Αναλυτικότερα, είναι απαραίτητο οι μαθητές μας να εξοικειωθούν με τα παρακάτω νέα δεδομένα:

1. Δυνατότητα αναζήτησης και εντοπισμού της απαραίτητης πληροφορίας στο διαδίκτυο. Η αναζήτηση μέσω των μηχανών είναι τελείως διαφορετική από την αναζήτηση σε έντυπα (π.χ. εγκυκλοπαίδειες).
2. Δυνατότητα αξιολόγησης των αποτελεσμάτων που δίνουν οι μηχανές αναζήτησης. Πρόκειται για απαιτητική διαδικασία, την οποία λίγα παιδιά μπορούν να υλοποιήσουν, όπως δείχνει πρόσφατη έρευνα στη χώρα μας (Κουτσογιάννης 2007β, Κουτσογιάννης 2011). Συνήθως τα παιδιά επιλέγουν τα πρώτα κατά σειρά αποτελέσματα.

3. Δυνατότητα απομόνωσης των πληροφοριών που είναι απαραίτητες, ανάλογα με τον τελικό τους στόχο. Η διαδικασία σύνοψης ενός κειμένου, που μέσω της περίληψης διδάσκεται τελείως αποπλαισιωμένα, μπορεί να φανεί πολύ χρήσιμη στην προκειμένη περίπτωση. Εδώ θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το τελικό κείμενο που θα παραχθεί, αφού άλλη διαδικασία και πληροφορία χρειάζεται για ένα κείμενο που θα είναι παρουσίαση σε ακροατήριο (Power-Point) απ' ό,τι για ένα συνεχές κείμενο.

4. Μεταφορά των πληροφοριών αυτών στο ΠΕΚ και αξιοποίησή τους ως αφετηρία για το τελικό κείμενο που θα παραχθεί. Η όλη αυτή διαδικασία χρειάζεται χρόνο και επιμονή. Αλλά αν αυτό δε γίνει, θα συνεχιστεί αυτό που συχνά βλέπουμε να συμβαίνει με τις σχολικές εργασίες των παιδιών: παίρνουν τα πρώτα αποτελέσματα που βρίσκουν από το διαδίκτυο, τα αντιγράφουν στο ΠΕΚ και τα παρουσιάζουν. (Για τη δημιουργική αξιοποίηση των ΠΕΚ δίνονται ενδεικτικά παραδείγματα στη συνέχεια της παρούσας ενότητας [5.3 "Εκδοχές αξιοποίησης του διαδραστικού πίνακα"](#)).

Η ευρεία χρήση των προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου, με την ιδιαιτερότητα που μόλις επισημάνθηκε, δεν επιβάλλει απλώς τη συστηματικότερη και πιο επίμονη διδασκαλία τους, αλλά τα νέα δεδομένα απαιτούν τη διεύρυνση αυτού που αντιλαμβανόμασταν ως γραπτό λόγο ως τώρα. Είναι απαραίτητο να αντιλαμβανόμαστε το κείμενο με αρκετά πιο διευρυμένη οπτική, που θα συμπεριλαμβάνει διάφορες μορφές υβριδικών κειμένων, όπως είναι π.χ. το υπερκείμενο ή το πολυμεσικό κείμενο.

3.3 Διαδίκτυο, ηλεκτρονικά περιβάλλοντα γραπτής επικοινωνίας και διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων

Μετά από πολλές αναζητήσεις ως προς το είδος του λογισμικού το οποίο είναι προσφορότερο για διδακτική αξιοποίηση, κατά τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον μεταφέρθηκε, σχεδόν αποκλειστικά, στις νέες και εντυπωσιακές δυνατότητες που διανοίγονται μέσω της πληροφορικής και επικοινωνιακής τεχνολογίας. Το διαδίκτυο (Internet) φαίνεται σήμερα να κερδίζει το αποκλειστικό ενδιαφέρον είτε μέσω της εκμετάλλευσης των υπηρεσιών του, όπως τα γνωστά και ευρέως δεδομένα εργαλεία του εξασφαλίζουν, είτε μέσω της δημιουργίας εκπαιδευτικού λογισμικού, προσαρμοσμένου στα παιδαγωγικά ζητούμενα του γλωσσικού μαθήματος αλλά και των άλλων φιλολογικών αντικειμένων (ιστορία, λογοτεχνία).

Τα κυριότερα πλεονεκτήματα του διαδικτύου για τη διδασκαλία (Bruce & Hogan 1998· Mangenot 1998· Reed & Wells 1997· Zbikowski & Pan 1997) θα μπορούσαν να συνοψιστούν σε τρεις κυρίως τομείς:

- ⇒ δυνατότητα δημιουργίας πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας
- ⇒ δυνατότητα εύρεσης ποικίλου γλωσσικού και άλλου υλικού
- ⇒ δυνατότητα λειτουργικής διεύρυνσης του γραμματισμού

3.3.1 Η δυνατότητα δημιουργίας πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας

Όπως ήδη σημειώθηκε (Ενότητα II, κεφ. [2.2.1 Κινήματα προοδευτικής γλωσσοδιδασκτικής](#)), η *επικοινωνιακή* αντίληψη είναι σήμερα η κυρίαρχη στον χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας. Στο πλαίσιο της αντίληψης αυτής δεσπόζουσα θέση κατέχει η επιδίωξη για δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας (Applebee 1981· Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997), οι οποίες θα επιτρέπουν την αλλαγή του ισχύοντος μέχρι σήμερα σκηνικού στο σχολείο. Θα οδηγούν, δηλαδή, τον μεν διδάσκοντα στο να εγκαταλείψει τον γνωστό και άχαρο ρόλο του αυτάρεσκα ρητορεύοντος, τον δε μαθητή στο να αποκτήσει ενδιαφέρον και να εμπλέκεται κατά τρόπο φυσικό στην παραγωγή διαφοροποιημένου λόγου. Στο νέο αυτό σκηνικό τονί-

ζεται ιδιαίτερα η σημασία της ύπαρξης πραγματικών αποδεκτών του μαθητικού λόγου.

Τα περιθώρια όμως για δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας 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 (Schwartz 1990).

Αναφέρουμε στη συνέχεια κάποιες ενδεικτικές δυνατότητες:

- την ψηφιακή διασύνδεση σχολείων,
- τη δυνατότητα εύρεσης πραγματικού αναγνωστικού κοινού και
- τη δυνατότητα δημιουργίας δικτυακών τόπων.

Ψηφιακή διασύνδεση σχολείων και μαθητικού πληθυσμού

Ο αριθμός των σχολείων που έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο πολλαπλασιάζεται με εντυπωσιακούς ρυθμούς. Έτσι είναι εύκολο να αξιοποιηθεί η ύπαρξη ενός άλλου ή άλλων σχολείων για την ανάπτυξη κοινών προγραμμάτων και κοινών εργασιών, που μπορεί να έχουν από τη μορφή της απλής επαφής και αλληλογνωριμίας μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, μέχρι την ανάπτυξη και διεκπεραίωση κοινών εργασιών μεγαλύτερης έκτασης και διάρκειας (projects). Θετικό και πολλαπλά αξιοποιήσιμο θεωρείται το γεγονός της ύπαρξης μεγάλης ποικιλίας (ως προς την εθνότητα, τη γλώσσα, το χρώμα κτλ.) μαθητικού πληθυσμού, γεγονός που επιτρέπει την αξιοποίησή του στην ανάπτυξη προγραμμάτων με διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Προς την κατεύθυνση αυτή μπορούν να αξιοποιηθούν ποικίλα προγράμματα, κυρίως ευρωπαϊκά, που παρέχουν σημαντικές ευκαιρίες στα σχολεία για συνεργατικές δραστηριότητες. Ενδεικτική είναι η περίπτωση του προγράμματος «ηλεκτρονικής αδερφοποίησης» e-twinning (<http://www.etwinning.net/> και <http://www.etwinning.gr/>).

Αναγνωστικό κοινό

Ένα πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας που θα ήθελε να αξιοποιήσει το διαδίκτυο για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων με επικοινωνιακή αντίληψη και την αναζήτηση πραγματικού αναγνωστικού κοινού έχει και πάμπολλες άλλες δυνατότητες. Με την πάροδο του χρόνου δε θα υπάρχει π.χ. ίδρυμα, υπηρεσία ή και φυσικό πρόσωπο

που δε θα έχει τη δική του ηλεκτρονική διεύθυνση ή και ηλεκτρονική σελίδα στο διαδίκτυο. Έτσι οι κλασικές εικονικές, συνήθως, επικοινωνιακές δραστηριότητες που επιχειρούνται (γράψτε π.χ. ένα γράμμα διαμαρτυρίας στον δήμαρχο κτλ.), και που τελικά καταλήγουν σε ασκήσεις με αποδέκτη τον δάσκαλο, λόγω της ταχύτητας και της αμεσότητας του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου μπορούν να ζωντανέψουν εντυπωσιακά και να αποτελέσουν άξονα ευρύτερων γλωσσικών δραστηριοτήτων. Ο πραγματικός αποδέκτης σ' αυτήν την περίπτωση είναι εύκολα και άμεσα προσβάσιμος.

Δημιουργία δικτυακών τόπων

Μια άλλη ευκαιρία η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί πολυποίκιλα είναι η δυνατότητα για δημιουργία ξεχωριστού ηλεκτρονικού χώρου στο διαδίκτυο, όπου πέραν των αυτοσυστατικών σελίδων, μπορούν να αναρτώνται οι εργασίες των παιδιών. Προς αυτή την κατεύθυνση αξιοποιούνταν παλιότερα οι σχολικές ιστοσελίδες, πρόσφατα δε ευρεία διάδοση έχουν τα σχολικά ιστολόγια (blogs), λόγω κυρίως της ευκολίας που έχουν στην κατασκευή τους. Η δημιουργία των δυναμικών αυτών ιστοσελίδων και η δυνατότητα διαρκούς εμπλουτισμού τους, μπορεί να αποτελέσει αφορμή για την ανάπτυξη και διεκπεραίωση εντυπωσιακών εργασιών, μέσω των οποίων θα είναι δυνατή η συστηματική γλωσσική αγωγή.

Τα ιστολόγια αποτελούν άλλωστε χαρακτηριστικό παράδειγμα ψηφιακού εργαλείου στο οποίο ενσωματώνονται και οι τρεις παραπάνω δυνατότητες (*ψηφιακή διασύνδεση σχολείων και μαθητικού πληθυσμού, αναγνωστικό κοινό, δημιουργία δικτυακών τόπων*). Ενδεικτικές προτάσεις σε σχέση με τη χρήση των ιστολογίων στην εκπαίδευση είναι η δημιουργία διαδικτυακής σχολικής εφημερίδας, η δημοσίευση των δραστηριοτήτων ενός σχολείου, η παρουσίαση των σχεδίων εργασίας που πραγματοποιεί μία τάξη, η δημιουργία φακέλου μαθήματος για κάθε μαθητή κ.ά. (βλ. και το αμέσως επόμενο κεφάλαιο [4. Το Web 2.0 και η αξιοποίησή του στα φιλολογικά μαθήματα](#)).

3.3.2 Η δυνατότητα εύρεσης ποικίλου υλικού

Στο διαδίκτυο είναι δυνατή η αναζήτηση και ανεύρεση ποικίλου γλωσσικού και άλλου υλικού, το οποίο με την πάροδο του χρόνου πολλαπλασιάζεται θεαματικά. Ποικίλα έντυπα (εφημερίδες, περιοδικά), διαφημιστικό υλικό, επιστημονικές εργασίες ή ανακοινώσεις, κείμενα ιστορικού ή καλλιτεχνικού περιεχομένου, λογοτεχνία κτλ. και

όλα αυτά σε μια ποικιλία κειμενικών τύπων (κλασική μορφή, υπερκειμενική ή πολυμεσική μορφή κτλ.) είναι εύκολα προσβάσιμα από δασκάλους και μαθητές. Έτσι:

⇒ Οι δάσκαλοι: μπορούν να αναζητούν εύκολα και γρήγορα το υποστηρικτικό γλωσσικό και άλλο υλικό για την προετοιμασία των μαθημάτων τους.

⇒ Οι μαθητές: μπορούν να αναζητούν από μια πληθώρα υπαρχόντων πληροφοριών τις καταλληλότερες για την εργασία που έχουν να διεκπεραιώσουν. Μπορούν, επίσης, να εμπλουτίσουν τα κείμενά τους με παραπομπές, αποσπάσματα από άλλα κείμενα, αλλά και με πλούσιο εποπτικό υλικό (εικόνες, χάρτες, κτλ.).

⇒ Δάσκαλοι και μαθητές μπορούν να αναζητούν αυθεντικό γλωσσικό υλικό, π.χ. σε περίπτωση έρευνας γύρω από γλωσσικούς τύπους και πώς αυτοί πραγματώνονται στον λόγο (βλ. και το παράδειγμα στην Ενότητα Ι, κεφ. [2.4. Η διδασκαλία ως διαδικασία διαμόρφωσης εγγράμματων ταυτοτήτων](#)).

3.3.3 Δυνατότητες λειτουργικής διεύρυνσης του γραμματισμού

Βασική δεξιότητα που καλλιεργείται παραδοσιακά στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η ευχέρεια στην αναζήτηση πληροφοριών, η κριτική αποτίμηση και η αξιοποίησή τους κατά τη σύνθεση κειμένων. Η παραγωγή, η διάδοση, η ανεύρεση, η κατανόηση και η ερμηνεία πληροφοριών αποτελεί και σήμερα βασικό στόχο του μαθήματος της γλωσσικής αγωγής και γενικότερα του γραμματισμού που επιδιώκεται στο σχολείο.

Η ψηφιοποίηση της γλωσσικής πληροφορίας και η αποθήκευσή της σε βάσεις δεδομένων –το υλικό του διαδικτύου αποτελεί σε μεγάλο βαθμό μια τεράστια βάση γλωσσικών δεδομένων– δημιουργεί νέα δεδομένα στο περιεχόμενο της κλασικής αυτής γλωσσικής δεξιότητας. Πρόκειται για ένα νέο γραμματισμό, ανάλογο για πολλούς σε σπουδαιότητα με την ικανότητα για διάβασμα και γράψιμο. Ο Jay Lemke (1998) τον αποκαλεί *πληροφορικό γραμματισμό* (Informatic Literacies), επισημαίνοντας πως δεν μπορεί να λείπει από το ρεπερτόριο των πολιτών του 21ου αιώνα. Στο παρόν κείμενο είδαμε ότι χρησιμοποιούνται ποικίλοι όροι, όπως *ψηφιακός γραμματισμός*, *νέος γραμματισμός* κτλ.

Το περιεχόμενο αυτού του νέου γραμματισμού θα μπορούσε να εστιαστεί στην καλλιέργεια:

- *στρατηγικών αναζήτησης πληροφοριών (π.χ. γνώση της μεταγλώσσας για αναζήτηση-σύγκριση με τη φυσική γλώσσα, εναλλακτικοί τρόποι αναζήτησης, κτλ.)·*
- *της ικανότητας εντοπισμού της συγκεκριμένης πληροφορίας, σημαντικό μέρος της οποίας είναι η δυνατότητα αξιολόγησης της εγκυρότητάς της·*
- *τεχνικών γρήγορης ανάγνωσης με βάση την ιδιαίτερη γραμματική του διαδικτύου (υπερκειμένο)·*
- *τεχνικών οργάνωσης των πληροφοριών που βρέθηκαν και αξιοποίησής τους για τη διεκπεραίωση συγκεκριμένων εργασιών, π.χ. ένταξής τους σε γραπτό ή προφορικό κείμενο.*

Αναφέρουμε στη συνέχεια κάποιες από τις νέες μορφές ψηφιακού γραμματισμού, τις οποίες η ευρύτητα της αποδοχής της πληροφορικής και επικοινωνιακής τεχνολογίας επιβάλλει:

- Το διαδίκτυο επιτρέπει την εύκολη και άμεση πρόσβαση σε μεγάλο όγκο πληροφοριών, γεγονός που ήταν εξαιρετικά δύσκολο και χρονοβόρο στο παρελθόν. Αν και το κατά πόσο η ποσότητα και η ταχύτητα ροής πληροφοριών σημαίνει και ευρύτερης έκτασης αλλαγές, που σηματοδοτούν τη μετάβαση σε μια άλλη εποχή, βρίσκει αρκετούς αντίθετους (Κανδύλης 1998, 147-150), εντούτοις είναι σίγουρο πως οι εξελίξεις αυτές απαιτούν την καλλιέργεια κάποιων άλλων δεξιοτήτων, που προς το παρόν δεν έχουν αγγίξει το εκπαιδευτικό μας σύστημα (Τσουκαλάς 1997). Κρίνεται, δηλαδή, επείγον το σχολείο σήμερα να στρέψει το ενδιαφέρον του στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αναζήτησης και κριτικής αξιοποίησης των πληροφοριών. Η καλλιέργεια της δεξιότητας αυτής είναι απαραίτητο να διαχέεται σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα, ιδιαίτερα όμως στο γλωσσικό μάθημα, αφού αντικείμενό του είναι ο φορέας των πληροφοριών, η γλώσσα.
- Η ανεύρεση της επιδιωκόμενης πληροφορίας στο διαδίκτυο απαιτεί συχνά την αξιοποίηση μηχανών αναζήτησης ή την πρόσβαση σε συγκεκριμένες πηγές πληροφόρησης οι οποίες είναι οργανωμένες σε ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων. Σ' αυτές τις περιπτώσεις είναι απαραίτητη η εξάσκηση στη χρήση συγκεκριμένου και ειδικού γλωσσικού

κώδικα, προκειμένου να επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος στόχος (Stubbs 1996, 208).

- Τονίζεται πως το ψηφιακό κείμενο του διαδικτύου, ευρύτερα γνωστό ως υπερκείμενο, διαφέρει αισθητά από τους ως τώρα γνωστούς τύπους κειμένων. 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 (Bruce & Hogan 1998· Tweddle 1995).

3.4 Διαδίκτυο και γλωσσική διδασκαλία στη χώρα μας: δυνατότητες και περιορισμοί

Όλα αυτά τα πλεονεκτήματα του διαδικτύου, που με συντομία αναπτύχθηκαν, αναγνωρίζονται ευρύτατα. Πλήθος πρωτοβουλιών αναπτύσσεται είτε μεταξύ μεμονωμένων σχολείων είτε στο πλαίσιο συγκεκριμένων εθνικών, ευρωπαϊκών ή και διεθνών πρωτοβουλιών για την παιδαγωγική αξιοποίησή του. Οι περισσότερες όμως από τις προσπάθειες που καταβάλλονται αλλά και το μεγαλύτερο μέρος της σχετικής βιβλιογραφίας διακατέχονται από έντονο τεχνοκεντρισμό ο οποίος αποδίδει στην τεχνολογία θαυματουργές, σχεδόν, δυνατότητες. Έτσι, αγνοείται ή υποβαθμίζεται το γεγονός ότι η πληροφορική και επικοινωνιακή τεχνολογία δεν εισάγεται σ' ένα κενό αλλά στη διδακτική πρακτική ενός συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου, που έχει συγκεκριμένους πρωταγωνιστές με διαμορφωμένες αντιλήψεις και στάσεις.

Οι έρευνες καταγράφουν τόσο τις θετικές συνέπειες όσο και τα προβλήματα που εγείρει η αξιοποίηση του διαδικτύου, καθώς και άλλων περιβαλλόντων επικοινωνίας, στη γλωσσική διδασκαλία.

Οι θετικές συνέπειες:

Οι περισσότερες από τις ως τώρα εμπειρίες αναφέρουν, μεταξύ άλλων (Beazley 1989· Lafer 1996· Leslie & Wambeam 1996· Schwartz 1990):

- Την ιδιαίτερα θετική διάθεση με την οποία τα παιδιά διεκπεραιώνουν εργασίες συνεργασίας με άλλους συμμαθητές τους από άλλα σχολεία ή με

άλλα φυσικά πρόσωπα. Το διάβασμα διάφορων εντύπων και βιβλίων, ηλεκτρονικών και μη, ξεφεύγει από τη μίζερη σχολική ρουτίνα και γίνεται με ιδιαίτερη διάθεση.

- Τον ευεργετικό ρόλο που διαδραματίζει η δημιουργία αυθεντικών και ποικίλων ρητορικών περιστάσεων στην καλλιέργεια της αίσθησης του αποδέκτη και μέσω αυτής στην κατά τρόπο λειτουργικό καλλιέργεια των επιπέδων ύφους, στη φροντίδα για σαφήνεια και καλή τεκμηρίωση των όσων γράφονται.
- Τονίζεται ιδιαίτερα ότι οι περισσότερες από τις εργασίες που διεκπεραιώνονται έχουν διαθεματικό χαρακτήρα. Το γεγονός αυτό συμβάλλει στην προώθηση της σύγχρονης αντίληψης στη γλωσσική διδασκαλία, σύμφωνα με την οποία η γλωσσική αγωγή επιτυγχάνεται μέσω της αξιοποίησης του συνόλου των διδακτικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος (language across the curriculum). Έτσι επιτυγχάνεται και ένας άλλος στόχος: η ανατροπή του μεταγλωσσικού ή δομιστικού χαρακτήρα που έχει συχνά η γλωσσική διδασκαλία σήμερα.
- Τονίζεται, επίσης, πως μέσω της εργασίας στο διαδίκτυο μεταβάλλεται ο ρόλος του διδάσκοντος από de facto πραγματικό ή δυνητικό (σε περιπτώσεις δημιουργίας εικονικών περιστάσεων επικοινωνίας) αποδέκτη του μαθητικού λόγου σε συμπαραστάτη του γράφοντος μαθητή, στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις εκάστοτε ρητορικές συμβάσεις επικοινωνίας.

Οι περιορισμοί στη χώρα μας:

- Η εκμετάλλευση της επικοινωνιακής τεχνολογίας στη δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας απαιτεί τα ονομαζόμενα ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα ή τα προγράμματα τύπου μικρών εργασιών (Project). Αυτού του είδους η φιλοσοφία, βέβαια, δεν έχει καμία σχέση με τα κλασικά προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας που έχουν ως άξονά τους τα εγχειρίδια διδασκαλίας. Από την ως τώρα έρευνα είναι γνωστό ότι ο Έλληνας εκπαιδευτικός ακολουθεί πιστά το εγχειρίδιο διδασκαλίας (Ξωχέλλης κ.ά. 1990) και σπάνια επεκτείνεται στην αξιοποίηση άλλων πηγών. Είναι δυνατή η αλλαγή αυτών των δεδομένων με την απλή διδα-

κτική αξιοποίηση ενός άλλου διδακτικού μέσου, όσο εντυπωσιακό και αν είναι; Μάλλον, όχι. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι για τη δημιουργική αξιοποίηση των νέων μέσων είναι απαραίτητη προϋπόθεση η δημιουργική διδακτική πρακτική, γενικότερα. Σε μια τέτοια περίπτωση η ενσωμάτωση νέων πρακτικών με την αξιοποίηση των ΤΠΕ μπορεί να επιτευχθεί πολύ πιο εύκολα.

- Η διαθεματική εργασία που θα οδηγεί στην αναζήτηση και αξιοποίηση πηγών είναι μια αρκετά υποβαθμισμένη υπόθεση στα σχολεία μας. Άλλωστε το ισχύον σύστημα εξετάσεων για την εισαγωγή στα Α.Ε.Ι. περιορίζει τέτοιες πρωτοβουλίες στο Λύκειο. Στο Γυμνάσιο όμως προσφέρονται ως μια θαυμάσια ευκαιρία κριτικής αναζήτησης και διερεύνησης, μέσω της οποίας επιτυγχάνεται ταυτόχρονα η ενσωμάτωση και δημιουργική διαπραγμάτευση όλης της ύλης κάθε κεφαλαίου του βιβλίου (βλ. και [Ενότητα I, κεφ. 2.3 "Σχολικός γραμματισμός και φιλολογικές πρακτικές"](#)).
- Η παραγωγή κειμένου στηριγμένου σε πηγές είναι δύσκολη και επίπονη διαδικασία και εύκολα οι νεαροί γραφείς μπορούν να οδηγηθούν στην αντιγραφή αποσπασμάτων και όχι στη σύνθεση. Η ευκολία στην αντιγραφή των πηγών που παρέχει το ηλεκτρονικό περιβάλλον, μπορεί να μετατρέψει το πλεονέκτημα της ύπαρξης πληθώρας πληροφοριακού υλικού σε μειονέκτημα.

👉 Ως λύση στο πρόβλημα της αντιγραφής προτείνεται η ακολουθία μιας πορείας κατά τη χρήση των πηγών. Οι μαθητές πρέπει πρώτα να δημιουργούν περιλήψεις αξιοποιώντας τις πηγές τους, κρατώντας τις απαραίτητες σημειώσεις και βάζοντας πλαγιότιτλους. Στη συνέχεια, χρησιμοποιούν αυτές τις περιλήψεις, ώστε να συνθέσουν το τελικό τους κείμενο. Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν με λειτουργικό τρόπο να συντάσσουν περιλήψεις και ταυτόχρονα να χρησιμοποιούν τις πηγές χωρίς να κάνουν μια απλή αντιγραφή πληροφοριών. Για τους τρόπους εργασίας με πηγές βλ. και [Ενότητα III, κεφ. 5.3.](#)

- Η πληθώρα πληροφοριακού υλικού ενέχει και άλλες παγίδες. Ποια τα όρια της έρευνας για αναζήτηση πηγών στο διαδίκτυο και πώς προσδιορίζονται, ώστε να μην αποβαίνει μια περιπλάνηση χωρίς νόημα; Πώς μπορούμε να εξασκήσουμε τα νέα παιδιά στη διάκριση της αξιόπιστης και έγκυρης πληροφορίας από την αναξιόπιστη; Πώς τελικά είναι δυνατό να αποφύγουμε τον κίνδυνο της μετατροπής των μαθητών μας σε

Ενδιαφέρον σε αυτό το πλαίσιο έχει το κεφάλαιο από την ευρύτερη έρευνα «[Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες](#)» που αφορά τη δυνατότητα αξιολόγησης της διαδικτυακής πληροφορίας από ομάδες παιδιών (το στοιχείο αυτό του νέου γραμματισμού επιχειρήθηκε να ελεγχθεί μέσω ενός ερευνητικού ερωτήματος) [Κουτσογιάννης, 2007β]

καταναλωτές πληροφοριών και όχι σε σκεπτόμενους πολίτες; Η ανάπτυξη ικανοτήτων κριτικής ανάγνωσης κρίνεται απαραίτητη σε αυτήν την περίπτωση. Οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν πώς να κρίνουν την αξιοπιστία μιας πληροφορίας, μελετώντας διάφορα στοιχεία της όπως: ποια είναι η ιστοσελίδα και τι γνωρίζουν για την αξιοπιστία αυτής της ιστοσελίδας; Ποιος είναι ο συγγραφέας της και αν δεν αναφέρεται γιατί γίνεται αυτό; (Για μια αναλυτικότερα παρουσίαση διδακτικών

στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης πηγών και αξιολόγησης ιστοσελίδων βλ. προηγουμένως [Ενότητα II, κεφ. 5.3 "Διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης"](#)).

Η νέα κειμενική πραγματικότητα που αναδεικνύεται μέσω του διαδικτύου απαιτεί σημαντικές αλλαγές στις ισχύουσες σχολικές πρακτικές με πρώτη και σημαντικότερη την αποκόλληση από τη μοναδική πραγματικότητα του σχολικού εντύπου-εγχειριδίου. Αυτή η μετακίνηση δεν είναι εύκολη και προϋποθέτει πολλές άλλες αλλαγές.

Η αξιοποίηση, επομένως, κατά τον μέγιστο δυνατό τρόπο των δυνατοτήτων και ιδιαιτεροτήτων του διαδικτύου που προαναφέρθηκαν, δεν εξαρτάται μόνο από την τεχνολογία που χρησιμοποιείται. Εξαρτάται κυρίως από τη γνώση των αρχών της σύγχρονης γλωσσοδιδασκτικής επιστήμης και από την εντωμεταξύ σχετική εμπειρία που έχει αποκτηθεί. Σε μια τέτοια περίπτωση μπορεί πράγματι η υιοθέτηση του διαδικτύου να αποτελέσει το επόμενο λογικό βήμα. Αν προηγηθεί, μάλλον θα πέσει στο κενό, θα αποπροσανατολίσει και θα οδηγήσει σε μεγαλύτερα αδιέξοδα τη γλωσσική διδασκαλία.

4. Το Web 2.0 και η αξιοποίησή του στα φιλολογικά μαθήματα

sch.gr
Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο

Εκπαιδευτικές Κοινότητες και Ιστολόγια

Προτάσεις χρήσης Χαρακτηριστικά Αρχεία Βοήθειας Στατιστικά Χρήσης Όροι Χρήσης

Αρχική Δραστηριότητα Μέλη Ομάδες Συζητήσεις Ιστολόγια Αναζήτηση... Ψάξε: Μέλη Αναζήτηση

Εκπαιδευτικές Κοινότητες και Ιστολόγια

Αποκτήστε δικό σας ιστολόγιο και δημιουργήστε ή γίνετε μέλος σε κάποια κοινότητα του ΠΣΔ

Σύνδεση με τα στοιχεία που διαθέτετε στο ΠΣΔ

Σύνδεση

Ξέχασα τον κωδικό μου

Αποκτήστε λογαριασμό στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο

Ομάδες

Νέα | Ενεργά | Δημοφιλή

Ασφάλεια στο Διαδίκτυο
τελ. ενέργεια 8 ώρες, 52 λεπτά πριν

Serious Games – Παιχνιδοκεντρική Μάθηση
τελ. ενέργεια 9 ώρες, 1 λεπτό πριν

ΖΕΠ Πατησίων
τελ. ενέργεια 14 ώρες πριν

project2014
τελ. ενέργεια 1 ημέρα, 12 ώρες πριν

web2.0+
τελ. ενέργεια 1 ημέρα, 13 ώρες πριν

Educational Robotics
τελ. ενέργεια 1 ημέρα, 14 ώρες πριν

Πρόσφατα άρθρα

ΣΜΥΡΝΗ Σοφία Μπαμπιγιάν Β' Γυμνασίου 2013-2014 στο gymaspro's blog

Η ΝΤΕΝΕΚΕΔΟΥΠΟΛΗ - ΒΙΩΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ - ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ - ΤΑΞΗ Δ3 στο 9ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΑΡΙΣΑΣ

Ενίσχυση σεισμοπλήτων Κεφαλονιάς στο 4ο Δημοτικό Πετρούπολης BLOG

ΧΑΡΤΑΕΤΟΙ ΣΤΟΝ ΟΥΡΑΝΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΑΣ! - ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ETWINNING - ΤΑΞΗ ΣΤ' στο 9ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΑΡΙΣΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΙΤΙΣΗΣ στο 16 ΔΣ ΑΜΑΡΟΥΣΙΟΥ

ΘΕΡΜΑ ΚΑΙ ΨΥΧΡΑ ΧΡΩΜΑΤΑ! - ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ - ΤΑΞΕΙΣ Α', Β' ΚΑΙ Ε' στο 9ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΑΡΙΣΑΣ

Δωρεάν βιωματικό εργαστήριο στον Πειραιά για εκπαιδευτικούς στο Πολιτισμός και Τέχνες στην Εκπαίδευση

Τρία-πέντε πηγάδια στο εκπαιδευση-συμβουλευτική ενηλίκων & εφήβων

Ονοματικές και ρηματικές προτάσεις στο maroula65 blog

Εκδηλώσεις ομάδων

4ο Γυμνάσιο Ζωγράφου
2014/02/03 10:00 πμ: Επίσκεψη στο Αρχαιολογικό Πάρκο

Ασφάλεια στο Διαδίκτυο
2014/02/04 11:00 πμ: Χρόνια Πολλά Facebook!

4ο Γυμνάσιο Ζωγράφου
2014/02/05 12:00 πμ: Ενημέρωση για τις εξαρτησιογόνες ουσίες

4ο Γυμνάσιο Ζωγράφου
2014/02/05 10:00 πμ: Διεθνής Αμνηστία

4ο Γυμνάσιο Ζωγράφου
2014/02/05 10:00 πμ: Ενημέρωση για τις εξαρτησιογόνες ουσίες

Ασφάλεια στο Διαδίκτυο
2014/02/11 9:00 πμ: "Δημιουργούμε όλοι μαζί ένα καλύτερο διαδίκτυο"

Ασφάλεια στο Διαδίκτυο
2014/02/11 10:00 πμ: Ημέρα Ασφαλούς Διαδικτύου

4ο Γυμνάσιο Ζωγράφου
2014/02/12 10:00 πμ: Ενημέρωση

Εικόνα 27. Η αρχική σελίδα του χώρου των Εκπαιδευτικών Κοινοτήτων και Ιστολογίων του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (<http://blogs.sch.gr/>).

4.1 Εισαγωγή

Μαρία Παυλίδου

Ο όρος Web 2.0 αναφέρεται στη νέα γενιά του Παγκόσμιου Ιστού, η οποία διαφοροποιείται από την προηγούμενη (Web 1.0) εξαιτίας των δυνατοτήτων που παρέχει στους χρήστες για συμμετοχή και αλληλεπίδραση στη διαχείριση και διαμόρφωση των διαδικτυακών περιβαλλόντων και των πληροφοριών που διακινούνται μέσω αυτών. Η λογική, δηλαδή, που διαπερνά τις εφαρμογές του Web 2.0 κινείται περισσότερο στο πνεύμα της συμμετοχής, της αλληλεπίδρασης, της αυτοβουλίας των χρηστών και της διασύνδεσης μεταξύ τους. Μερικές χαρακτηριστικές εφαρμογές της διαδικτυακής αυτής πλατφόρμας είναι τα wikis, τα ιστολόγια (blogs) και τα περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, myspace κτλ).

Προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι ιδιαιτερότητες της δεύτερης αυτής διαδικτυακής γενιάς έναντι της πρώτης, παρουσιάζεται παρακάτω ένας πίνακας⁷⁴ που συγκεντρώνει τις σημαντικότερες διαφορές τους σε επίπεδο χαρακτηριστικών και εφαρμογών.

Πίνακας 10

WEB 1.0	WEB 2.0
Ιστοσελίδες μόνο για δημοσιοποίηση και ανάγνωση πληροφοριών (χρήστης → καταναλωτής περιεχομένου)	Ιστοσελίδες που διαμορφώνονται μέσω της συμμετοχής και της συνεισφοράς (χρήστης → δημιουργός περιεχομένου)
Διασύνδεση ιστοσελίδων μόνο μέσω υπερσυνδέσμων	Εμπλουτισμός ιστοσελίδων με περιεχόμενο από άλλες σε πραγματικό χρόνο
Στατικές διαδικτυακές υπηρεσίες (χρήση λογισμικών κλειστού κώδικα)	Δυναμικές διαδικτυακές υπηρεσίες κοινωνικής δικτύωσης (χρήση λογισμικών ανοικτού κώδικα)
Ofoto	Flickr
Britannica Online	Wikipedia
Προσωπικές ή εταιρικές ιστοσελίδες	Ιστολόγια (Bloggng)
Συστήματα διαχείρισης περιεχομένου	Wikis
Ταξινόμηση - Taxonomy (κατηγοριοποίηση περιεχομένου από ειδικούς)	Δημονόμηση - Folksonomy (κατηγοριοποίηση περιεχομένου από χρήστες με τη χρήση ετικετών → πληροφορία απλή στην πρόσβαση και την αναζήτηση)
Netscape	Google

Επειδή στόχος του παρόντος κεφαλαίου δεν είναι η λεπτομερής παρουσίαση των τεχνικών χαρακτηριστικών του Web 2.0, θα περιοριστούμε σε όσα αναφέρθηκαν

⁷⁴ Στον πίνακα περιλαμβάνονται και στοιχεία τα οποία έχουν αντληθεί από παραπλήσιο πίνακα του O' Reilly (στο Knobel & Lankshear 2007).

μέχρι εδώ σχετικά με αυτά, παραπέμποντας στο Γενικό Μέρος του υλικού (Ενότητα 2.3.2.α) από όπου μπορεί κανείς να αντλήσει αναλυτικές πληροφορίες για το Web 2.0, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και τις υπηρεσίες του.

Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία εδώ είναι να γίνουν κατανοητοί οι λόγοι για τους οποίους προτείνεται η αξιοποίηση του Web 2.0 στα φιλολογικά μαθήματα. Ένας βασικός λόγος είναι το γεγονός ότι οι εφαρμογές της δεύτερης αυτής διαδικτυακής γενιάς είναι ιδιαίτερα διαδεδομένες στους εφήβους, πολλοί από τους οποίους χρησιμοποιούν το Facebook, παρακολουθούν και μοιράζονται ταινίες και μουσικές στο YouTube κτλ. Θεωρώντας τέτοιου είδους πρακτικές των εφήβων ως πρακτικές γραμματισμού, τα φιλολογικά μαθήματα, τα κατεξοχήν δηλαδή μαθήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση στον γραμματισμό, δεν μπορούν να τις αγνοούν.

Ένας δεύτερος –και βασικότερος ίσως– λόγος εξαιτίας του οποίου κρίνεται ως επιτακτική η διδακτική αξιοποίηση του Web 2.0 είναι το γεγονός ότι οι πρακτικές γραμματισμού που αναδεικνύονται κατά τη χρήση του χαρακτηρίζονται από αυτό που οι Knobel & Lankshear (2007) αποκαλούν «νέο ήθος». Με τον όρο αυτόν εννοούν παραδειγματικής φύσεως αλλαγές σε τρόπους δράσης, σε αξίες, αντιλήψεις και ιδεολογίες που έχουν ως αποτέλεσμα ένα νέο είδος νόησης (a new kind of mindset). Η συγγραφή των κειμένων, για παράδειγμα, και η διαπραγμάτευση των πληροφοριών στα διαδικτυακά περιβάλλοντα του Web 2.0 είναι αποτέλεσμα συμμετοχικών και συνεργατικών διαδικασιών, σε αντίθεση με την ατομοκεντρική λογική που χαρακτηρίζει τα περιβάλλοντα της πρώτης γενιάς του διαδικτύου.

Στο πλαίσιο αυτό, επομένως, είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι διδάσκοντες τα φιλολογικά μαθήματα να γνωρίζουν ποιους τρόπους ανάγνωσης και γραφής κειμένων στις εφαρμογές του Web 2.0 αναπτύσσουν τα παιδιά, ποιες δηλαδή μορφές νέου γραμματισμού καλλιεργούν, με ποιον τρόπο και σε ποιο εύρος. Μία τέτοια γνώση είναι σημαντική, καθώς ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τα κείμενα στο πλαίσιο των περιβαλλόντων του Web 2.0 δεν μπορεί παρά να επηρεάζει και τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν με τα κείμενα, γενικότερα. Πηγαίνοντας ένα βήμα παραπέρα, αν θεωρήσουμε και την ίδια τη διδασκαλία ως κείμενο,⁷⁵ καταλαβαίνει κανείς ότι η εμπλοκή των μαθητών σε πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού στο πλαίσιο

⁷⁵ Σχετικά με τη θεώρηση της διδασκαλίας ως κειμενικού είδους βλ. Κουτσογιάννης 2010α, 2010β.

του Web 2.0 είναι δυνατόν να επηρεάζει και την εμπλοκή τους στις σχολικές πρακτικές γραμματισμού.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι αυξάνονται όλο και περισσότερο οι επιστημονικές συζητήσεις που σχετίζονται με τη διδακτική αξιοποίηση των νέων αυτών περιβαλλόντων. Αυτό όμως που διακρίνει κανείς από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Fahser- Herro & Steinkuehler 2009· Κάρπατι 2009· Sykes, Oskoz & Thorne 2008· Warschauer & Douglas 2007) είναι ότι συχνά παρουσιάζονται οι υπηρεσίες της δεύτερης διαδικτυακής γενιάς ως καταλύτες εξέλιξης στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα πολλές φορές να γίνεται λόγος για *Σχολείο 2.0* και *Εκπαίδευση 2.0*. Οι παράγοντες στους οποίους εστιάζουν οι περισσότερες προσεγγίσεις αυτής της λογικής είναι η συμμετοχικότητα, η διαδραστικότητα και η συλλογικότητα που διακρίνουν τη χρήση των εφαρμογών του *Δεύτερου Ιστού* (Web 2.0). Δεδομένου ότι οι παράγοντες αυτοί συνάδουν με σύγχρονες κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις μάθησης (βλ. Γενικό Μέρος, Ενότητα 2.1), οι ερευνητές συχνά καταλήγουν ότι τα περιβάλλοντα αυτά είναι τα καταλληλότερα, προκειμένου να ανατραπούν οι παραδοσιακές προσεγγίσεις στη μαθησιακή διαδικασία που καθιστούν τον μαθητή παθητικό αποδέκτη της γνώσης.

Προσεγγίσεις τέτοιου είδους όμως φαίνεται να αγνοούν δύο πολύ σημαντικά στοιχεία. Το πρώτο από αυτά είναι ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του Web 2.0 – μεταξύ των οποίων προκρίνεται ο παράγοντας της συμμετοχής στη διαμόρφωση των διαδικτυακών περιβαλλόντων– δεν πρέπει να λαμβάνονται ως δεδομένα εξ ορισμού. Αναφορικά με τη χρήση των ιστολογίων, για παράδειγμα, έχει επισημανθεί ότι όσο περισσότερους αναγνώστες έχει ένα ιστολόγιο, τόσο λιγότερες ευκαιρίες συμμετοχής έχει ο χρήστης του, καθώς δεν προλαβαίνει να διαβάζει άλλα ιστολόγια, να δημιουργεί συνδέσμους σε αυτά και να απαντάει στα σχόλια των αναγνωστών του. Ένας τέτοιος χρήστης «μεταδίδει πόρους, διανέμοντας υλικό χωρίς να συμμετέχει στις συζητήσεις γι' αυτό» (Shirky 2003: 80).

Ένα άλλο πολύ σημαντικό στοιχείο είναι ότι συχνά δίνεται ιδιαίτερη προσοχή και βαρύτητα στα ίδια τα τεχνολογικά χαρακτηριστικά των περιβαλλόντων του Web 2.0 και όχι στον τρόπο χρήσης τους. Πολύ συχνά όμως συμβαίνει να χρησιμοποιούνται ακόμα και τα πιο σύγχρονα μέσα με τις πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις, οδηγώντας σε αυτό που οι Lankshear & Knobel (2003) αποκαλούν ως ψεύτικα νέο (Faux New).

Η σημαντικότερη, επομένως, διάσταση σε σχέση με τη διδακτική αξιοποίηση των περιβαλλόντων του Web 2.0 είναι να μη στρέφεται ο προσανατολισμός στο πώς θα αξιοποιηθούν τα νέα αυτά μέσα ώστε να γίνονται –με πιο ελκυστικό ίσως τρόπο– τα ίδια πράγματα που γίνονταν και στο παρελθόν. Πρωταρχικά, δηλαδή, και καίρια ερωτήματα πριν από κάθε απόπειρα διδακτικής αξιοποίησης του Web 2.0 είναι τα εξής: τι είναι αυτό που διαφοροποιεί ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού, όπως οι εφαρμογές του Web 2.0, από τις παραδοσιακές πρακτικές με τις οποίες τα παιδιά έρχονταν σε επαφή μέχρι τώρα; Σε τι είδους εγγράμματες ταυτότητες εκβάλλουν αυτές οι πρακτικές και γιατί η διδακτική αξιοποίησή τους είναι επιτακτική;

Για να απαντηθούν τέτοιου είδους ερωτήματα, πρέπει πρώτα να γίνει κατανοητό πώς κάθε νέα τεχνολογία ανασκευάζει τη σχέση μας με τον κόσμο, αφού ο τρόπος με τον οποίο περιγράφουμε τον κόσμο μέσω της γλώσσας επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο, και το αντίστροφο. Η διαδικασία αυτή βέβαια γίνεται ακόμα πιο σύνθετη καθώς οι ΤΠΕ εξελίσσονται ραγδαία. Για να κατανοήσουμε πλήρως τη δυναμική των εφαρμογών της δεύτερης διαδικτυακής γενιάς, θα πρέπει να μην τις θεωρούμε ως ένα ξεχωριστό και αποπλαισιωμένο φαινόμενο, αλλά ως ένα μέρος του συνόλου των κοινωνικών πρακτικών με τις οποίες ερχόμαστε καθημερινά σε επαφή.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, είναι σημαντικό μέσω της αξιοποίησης των εφαρμογών του Web 2.0 στα φιλολογικά μαθήματα οι μαθητές να γνωρίσουν με κριτική οπτική τις νέες κειμενικές συμβάσεις και κατ' επέκταση τη νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα που διαμορφώνεται στο πλαίσιο τέτοιου είδους διαδικτυακών περιβαλλόντων.

Προκειμένου να γίνουν καλύτερα κατανοητά όσα συνοπτικά συζητήθηκαν στο εισαγωγικό αυτό κείμενο, στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι δυνατότητες διδακτικής αξιοποίησης στα φιλολογικά μαθήματα δύο εφαρμογών του Web 2.0. Συγκεκριμένα, το πρώτο κείμενο ασχολείται με τα ιστολόγια και παρουσιάζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, κάποιες βασικές ερευνητικές αναζητήσεις και πορίσματα σε σχέση με τη διδακτική τους αξιοποίηση καθώς και τις δυνατότητες που έχουν ως παιδαγωγικά εργαλεία στο πλαίσιο της γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο δεύτερο κείμενο παρουσιάζονται κάποιες εκπαιδευτικές εφαρμογές των ανοιχτών περιβαλλόντων συνεργατικής παραγωγής γραπτού λόγου (Wiki). Πρόκειται για δραστηριότητες που έχουν αναπτύξει καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε όλα τα μαθήματα της φιλολογικής ζώνης (Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία) στο πλαίσιο τόσο τυπικών όσο και μη τυπικών μορφών σχολικού γραμματισμού.

4.2 Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και χρήση των ιστολογίων (blogs): Ιδιαιτερότητες, ερευνητικές αναζητήσεις και αξιοποίηση στη γλωσσική διδασκαλία

Μαρία Παυλίδου

4.2.1. Σύντομη εισαγωγή στα ιστολόγια: η ιστορία και τα χαρακτηριστικά τους

Τα ιστολόγια⁷⁶ (weblogs) ορίζονται συνήθως ως ιστοσελίδες, οι οποίες ενημερώνονται συχνά και στις οποίες οι νέες προσθήκες άρθρων δημοσιεύονται στην κορυφή της σελίδας, ενώ οι δημοσιεύσεις κατατάσσονται χρονολογικά. Το περιεχόμενό τους αποτελείται από προσωπικές παρατηρήσεις ή παραθέματα από άλλες πηγές, ενώ την ευθύνη των δημοσιεύσεων την έχει είτε ένα άτομο, ο διαχειριστής του ιστολογίου (blogger), είτε μια ομάδα ατόμων. Μοιάζουν πολύ με προσωπικά διαδικτυακά ημερολόγια που περιλαμβάνουν κείμενα, πολυμεσικό υλικό και συνδέσμους με άλλες ιστοσελίδες. Οι αναγνώστες τους έχουν τη δυνατότητα να σχολιάζουν (αν το επιτρέπει ο διαχειριστής/δημιουργός του ιστολογίου) και να καταθέτουν τη δική τους άποψη, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση ενός είδους *διαδικτυακών κοινοτήτων* (online communities), ο ρόλος των οποίων ενισχύεται από τη δυνατότητα παροχής συνδέσμων με άλλα ιστολόγια.

Τα πρώτα ιστολόγια, η αφετηρία των οποίων εντοπίζεται στις αρχές της δεκαετίας του '90, ξεκίνησαν ως ιστοσελίδες με παροχές συνδέσμων σε άλλες ιστοσελίδες. Ωστόσο, η πρώτη αυτή μορφή των ιστολογίων ήταν εξαιρετικά δύσχρηστη, καθώς απαιτούσε εξειδικευμένες γνώσεις στη χρήση του διαδικτύου. Η απλοποίηση όμως των εργαλείων δημιουργίας ιστολογίων κατά τα τέλη της δεκαετίας του '90 είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας νέας και μαζικής γενιάς χρηστών ιστολογίων σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, αλλά και την αλλαγή στο περιεχόμενό τους (Blood 2002).

Κύριο χαρακτηριστικό των ιστολογίων ως είδους κειμένου είναι η υβριδικότητα, δεδομένου ότι τα περισσότερα από αυτά ενσωματώνουν γνωρίσματα από διάφορα κειμενικά είδη, όπως τα προσωπικά ημερολόγια, τα άρθρα σε εφημερίδες και οι

⁷⁶ Κάποιες γενικές πληροφορίες σχετικά με τα ιστολόγια παρέχονται επίσης και στην Ενότητα 2.3.2.α του Γενικού Μέρους.

κατάλογοι συνδέσμων. Επιπλέον, όπως τα περισσότερα κείμενα στο διαδίκτυο, χαρακτηρίζονται από πολυτροπικότητα, καθώς πολλές φορές μαζί με το γραπτό κείμενο συνυπάρχουν σε αυτά και άλλοι σημειωτικοί πόροι, όπως φωτογραφίες, βίντεο και μουσικά κομμάτια (Lankshear & Knobel 2006). Γενικότερα όμως τόσο το περιεχόμενο όσο και η μορφή τους δεν είναι αυστηρά καθορισμένα, αλλά διαμορφώνονται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τους στόχους του κάθε χρήστη, με αποτέλεσμα την ύπαρξη διάφορων τύπων ιστολογίων (για μια τυπολογική κατάταξη των ιστολογίων βλ. Τερζίδης & Φιλιππιάδης 2008).

Παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις στην εμφάνιση και τη λειτουργία τους τα ιστολόγια διαθέτουν τρία βασικά δομικά στοιχεία:

α) Τίτλος: περιλαμβάνει το όνομα του ιστολογίου (blog), το οποίο εμφανίζεται πολλές φορές με τη συνοδεία εικόνας και βρίσκεται κατά κανόνα στην κορυφή της σελίδας.

β) Κυρίως μέρος: αποτελείται από τιτλοφορημένες δημοσιεύσεις (posts) που παρουσιάζονται η κάθε μία ξεχωριστά και με αντίστροφη χρονολογική σειρά. Κάθε δημοσίευση μπορεί να περιλαμβάνει και περιεχόμενο από άλλους σημειωτικούς πόρους, πέρα από το γραπτό λόγο, όπως για παράδειγμα βίντεο, φωτογραφίες, ήχο και υπερσυνδέσμους (links).

γ) Πλάγια στήλη (sidebar): συνήθως περιέχει πληροφορίες για το blog και τους διαχειριστές του, αρχείο με τις προηγούμενες δημοσιεύσεις και προτεινόμενους ως αξιόλογους συνδέσμους (blogroll) προς άλλους ιστοτόπους και κυρίως άλλα ιστολόγια.



Εικόνα 28 Παράδειγμα αρχικής σελίδας σχολικού ιστολογίου <http://4gym-glyfadas.blogspot.com/> 1/9/2010]

4.2.2. Ερευνητικές αναζητήσεις

Οι κυριότερες ερευνητικές αναζητήσεις που σχετίζονται με τα ιστολόγια και τη γλώσσα θα μπορούσαν να διακριθούν σε αυτές που μελετούν τον τρόπο αξιοποίησης τους στη γλωσσική εκπαίδευση, σε αυτές που μελετούν τα χαρακτηριστικά τους ως πρακτικές γραμματισμού και σε αυτές που τα μελετούν ως περιβάλλοντα κοινωνικών πρακτικών μέσω των οποίων διαμορφώνονται ταυτότητες.

Οι έρευνες οι οποίες αντιμετωπίζουν τα ιστολόγια ως υποστηρικτικά μέσα για τη γλωσσική διδασκαλία επικεντρώνονται κυρίως στην αναζήτηση των χαρακτηριστικών που καθιστούν τα ιστολόγια κατάλληλα να προωθήσουν τον γραμματισμό εντός της τάξης. Έτσι, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ιστολογίων, τα οποία συνήθως προβάλλονται, είναι οι 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 αντικειμένων (Huffaker 2005· Duffy & Bruns 2006).

Εκτός από την αναζήτηση του τρόπου διδακτικής αξιοποίησης των ιστολογίων, μεγάλο μέρος της έρευνας σχετίζεται με την εξέταση των πρακτικών γραμματισμού που αναδύονται κατά τη χρήση αυτού του μέσου και ιδιαίτερα με τα χαρακτηριστικά εκείνα που διαφοροποιούν τις πρακτικές αυτές από τις παραδοσιακές πρακτικές γραμματισμού. Στο πλαίσιο των αναζητήσεων αυτών ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η έρευνα των Lankshear & Knobel (2006), οι οποίοι εξετάζουν τον παράγοντα της συμμετοχής κατά τη διαδικασία της χρήσης ιστολογίων, και, όπως ήδη αναφέρθηκε εισαγωγικά, διαπιστώνουν ως χαρακτηριστικό γνώρισμα των νέων γραμματισμών το «νέο ήθος», διαφορετικούς δηλαδή τρόπους σκέψης και δράσης. Χαρακτηριστική των νέων αυτών τρόπων σκέψης και δράσης είναι η διαδικασία της συμμετοχής για τη μετάδοση και διαχείριση της γνώσης. Στην έρευνά τους θεωρούν πως η συμμετοχή που προκύπτει μέσω της χρήσης ιστολογίων είναι δυνατή λόγω της δυνατότητας του σχολιασμού των κειμένων, της προσθήκης συνδέσμων σε άλλα ιστολόγια, της αποστολής

μηνυμάτων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και της λειτουργίας RSS (Really Simple Syndication)⁷⁷. Εξετάζοντας συγκεκριμένα ιστολόγια καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η χρήση των ιστολογίων είναι πράγματι μία συμμετοχική και κατ' επέκταση κοινωνική πρακτική, της οποίας οι κοινωνικές και οντολογικές δομές αναδεικνύουν το «νέο ήθος» και τη σημασία του για τον προσδιορισμό των νέων γραμματισμών.

Μεγάλο μέρος της έρευνας σχετίζεται, επίσης, με την αναζήτηση των κοινωνικών πρακτικών που αναπτύσσονται μέσω των ιστολογίων και της σχέσης τους με τη διαμόρφωση ταυτοτήτων. Μεταξύ των σημαντικότερων συμπερασμάτων που έχουν προκύψει σε αυτό το επίπεδο είναι τα εξής: τάση για συγκάλυψη των διαφορών μεταξύ των δύο φύλων και αντίληψη της γλώσσας ως μέσου προβολής ενός δημόσιου προσώπου (Huffaker & Calvert 2005)· στενή σχέση και αλληλεπίδραση μεταξύ γλωσσικής χρήσης, κειμενικού είδους και φύλου κατά τη χρήση των ιστολογίων (Herring & Paolillo 2006)· στενή σχέση των ιστολογίων ως κοινοτήτων πρακτικής με τη διαμόρφωση κοινωνικής ταυτότητας (Pluempavarn & Panteli 2007).

4.2.3. Η διδακτική αξιοποίηση των ιστολογίων

Η ενότητα αυτή της παρούσας μελέτης αποτελείται από δύο μέρη: στο πρώτο παρουσιάζονται οι διδακτικά αξιοποιήσιμες δυνατότητες των ιστολογίων, όπως αυτές επισημαίνονται από τη σχετική βιβλιογραφία, ενώ στο δεύτερο μέρος επιχειρείται μία κριτική αποτίμηση σχετικά με αυτές.

Ιστολόγια και γλωσσική εκπαίδευση: δυνατότητες

Σύμφωνα με τις επισημάνσεις της σχετικής με τη διδακτική αξιοποίηση των ιστολογίων βιβλιογραφίας, οι δυνατότητες που παρουσιάζουν τα ιστολόγια θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα απαρτίζεται από τις δυνατότητες που έχουν τα ιστολόγια ως ψηφιακό εργαλείο. Επειδή, όμως, βασικός στόχος είναι η μετατροπή του ψηφιακού εργαλείου σε μαθησιακό περιβάλλον, σε χώρο συζήτησης, αλληλεπίδρασης και παραγωγής γνώσης, παρουσιάζονται στη δεύτερη ομάδα τα χαρακτηριστικά εκείνα που καθιστούν τα ιστολόγια αξιοποιήσιμα για την προώθηση του γραμματισμού.

⁷⁷ Πρόκειται για τη δυνατότητα ροής μετάδοσης πληροφορίας/ειδήσεων σε πραγματικό χρόνο, με την οποία ενημερώνεται ο χρήστης αυτόματα για κάθε νέα καταχώρηση στον δικτυακό τόπο.

Δυνατότητες ιστολογίων ως ψηφιακών εργαλείων

- Ευκολία στη δημιουργία και τη χρήση ιστολογίων χωρίς να απαιτούνται ιδιαίτερες και σύνθετες τεχνικές γνώσεις. Ωστόσο, σε σχέση με αυτή τη διάσταση, θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα ιστολόγια παρέχουν έτοιμες φόρμες για τη δημιουργία τους, ανάλογα με τον πάροχο κάθε φορά.⁷⁸ Αυτό δίνει μια ορισμένη κειμενική δομή, η οποία όμως είναι υποχρεωτική και ο δημιουργός του ιστολογίου δεν έχει πολλά περιθώρια ελεύθερης σχεδίασης.
- Ευκολία και αμεσότητα στην προσβασιμότητα. Το στοιχείο αυτό δίνει τη δυνατότητα να ξεπεραστούν τα αυστηρά όρια του σχολικού χώρου και χρόνου, αφού ένας υπολογιστής και μία σύνδεση στο διαδίκτυο είναι αρκετά προκειμένου κάθε μαθητής να έχει πρόσβαση οποιαδήποτε ώρα και από οπουδήποτε στο ιστολόγιο της τάξης του.
- Προώθηση συμμετοχικής διαδικασίας και διαμόρφωση διαδικτυακής κοινότητας μέσω των σχολιασμών από τους αναγνώστες των ιστολογίων, των συνδέσμων με άλλους ιστοτόπους και ιστολόγια, της δυνατότητας αποστολής email και της λειτουργίας του RSS.
- Αρχαιοθέτηση δημοσιεύσεων τόσο με χρονολογική όσο και με θεματολογική κατάταξη.
- Δυνατότητα αξιοποίησης ποικίλων σημειωτικών πόρων (εικόνες, ήχος, video κτλ).

Ένα στοιχείο που αξίζει ιδιαίτερης προσοχής στο σημείο αυτό είναι ότι οι παραπάνω δυνατότητες δεν πρέπει να λαμβάνονται ως δεδομένες εκ των προτέρων, καθώς αυτό που καθορίζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του νέου αυτού ψηφιακού εργαλείου είναι κατά κύριο λόγο ο τρόπος χρήσης του και όχι το τεχνολογικό φορτίο που το εργαλείο αυτό διαθέτει. Αναφορικά με την παρατήρηση αυτή έχει, για παράδειγμα, επισημανθεί από τη βιβλιογραφία τόσο η τάση για χαμηλά ποσοστά συμμετοχής και

⁷⁸ Μερικοί πάροχοι υπηρεσιών για τη δημιουργία ιστολογίων είναι, για παράδειγμα, το Google –μέσω της υπηρεσίας του blogspot- και το www.wordpress.com. Κάθε πάροχος προσφέρει διαφορετικές φόρμες δημιουργίας και, επομένως, διαφορετικές δυνατότητες στους χρήστες του ως προς τη διαμόρφωση του ιστολογίου τους.

αλληλεπίδρασης κατά τη χρήση των ιστολογίων (Shirky 2003· Herring et al. 2006), όσο και η τάση για αυξημένη χρήση του γραπτού λόγου έναντι των υπολοίπων διαθέσιμων σημειωτικών πόρων (Herring et al. 2006).

Δυνατότητες ιστολογίων ως παιδαγωγικών εργαλείων

- **Ύπαρξη πραγματικών αναγνωστών και αυθεντικών περιστάσεων επικοινωνίας**

Η ισχύουσα προς το παρόν πρακτική που επικρατεί κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στα σχολεία είναι η παραγωγή κειμένων από τους μαθητές που μοναδικό στόχο έχουν την αξιολόγηση από τους διδάσκοντες. Η παραδοσιακή αυτή λογική της συγγραφής τυπικών σχολικών εκθέσεων, των οποίων πομπός είναι ο μαθητής, δέκτης ο καθηγητής και στόχος η αξιολόγηση, τείνει τα τελευταία χρόνια να ενσωματώνει –σε εξαιρετικά επιφανειακό επίπεδο- λογικές της επικοινωνιακής αντίληψης για τη διδασκαλία της γλώσσας (αφού πολύ συχνά δίνεται για την παραγωγή των κειμένων στην τάξη και κάποιο υποτιθέμενο επικοινωνιακό πλαίσιο).

Η αξιοποίηση, ωστόσο, των ιστολογίων καθιστά δυνατή τη διαμόρφωση αυθεντικών περιστάσεων επικοινωνίας κατά τις οποίες οι μαθητές παράγουν κείμενα έχοντας επίγνωση ότι απευθύνονται σε ένα πραγματικό αναγνωστικό κοινό. Με αυτόν τον τρόπο η χρήση της γλώσσας γίνεται κατανοητή ως κοινωνικοπολιτισμικό φαινόμενο και οι μαθητές αποκτούν επικοινωνιακή, κειμενική και κοινωνική ενημερότητα κατά την παραγωγή των κειμένων τους, ενώ επιπλέον ενθαρρύνεται η αυτοέκφραση και η δημιουργικότητα.

- **Διαμόρφωση κοινοτήτων μάθησης**

Κοινός τόπος στη βιβλιογραφία που σχετίζεται με τη διδακτική αξιοποίηση των ιστολογίων είναι η διαδραστικότητα που προσφέρεται μέσω της χρήσης τους, η διαμόρφωση δηλαδή συμμετοχικών και αλληλεπιδραστικών διαδικασιών που προκύπτουν κυρίως από τη δυνατότητα ανάρτησης σχολίων στα δημοσιευμένα κείμενα καθώς επίσης και από τη δυνατότητα δημιουργίας ιστολογίων από μια ομάδα χρηστών. Το στοιχείο αυτό τοποθετεί τη μαθησιακή διαδικασία σε συνεργατικά σχήματα και κοινωνικά μοντέλα, σε μαθησιακές αρχές δηλαδή που υποστηρίζουν την οικοδόμηση της γνώσης σε κοινωνικό πλαίσιο (βλ. και Ενότητα 2.1 του Γενικού Μέρους).

Κατά την αξιοποίηση των ιστολογίων, με άλλα λόγια, οι μαθητές μπορούν να δημοσιεύουν κείμενα που θα είναι το αποτέλεσμα μίας συλλογικής διαδικασίας διαπραγματεύσεως και που θα προσφέρονται επιπλέον, μέσω της δυνατότητας ανάρτησης σχολίων, για δημόσια συζήτηση, διάλογο και αναστοχασμό. Με αυτόν τον τρόπο κάθε κείμενο μπορεί να αντιμετωπίζεται ως πλαισιωμένη δομή, κοινωνική πράξη, πηγή νοημάτων, αντικείμενο αξιολόγησης και κριτικής ανάλυσης και όχι ως το αποτέλεσμα μίας μοναχικής, αυθόρμητης και αποπερικειμενοποιημένης διαδικασίας με μηχανικά κριτήρια αξιολόγησης, όπως κατά κανόνα συμβαίνει με τις τυπικές σχολικές εκθέσεις. Επιπλέον, οι δυνατότητες της ανάρτησης σχολίων μετά από κάθε δημοσίευση και της παροχής συνδέσμων σε άλλα ιστολόγια και ιστοτόπους συντελούν στη διαμόρφωση κοινοτήτων μάθησης (βλ. Ενότητα 2.3.1 και 2.3.2 Γενικού Μέρους), στη διαμόρφωση δηλαδή μαθησιακών περιβαλλόντων στα οποία οι συμμετέχοντες μοιράζονται κοινές αντιλήψεις, ενδιαφέροντα και πρακτικές ως προς τα κείμενα και τον γραμματισμό, επικοινωνούν, συνεργάζονται και τελικά οικοδομούν γνώση.

- Διαθεματική και διερευνητική προσέγγιση της γνώσης

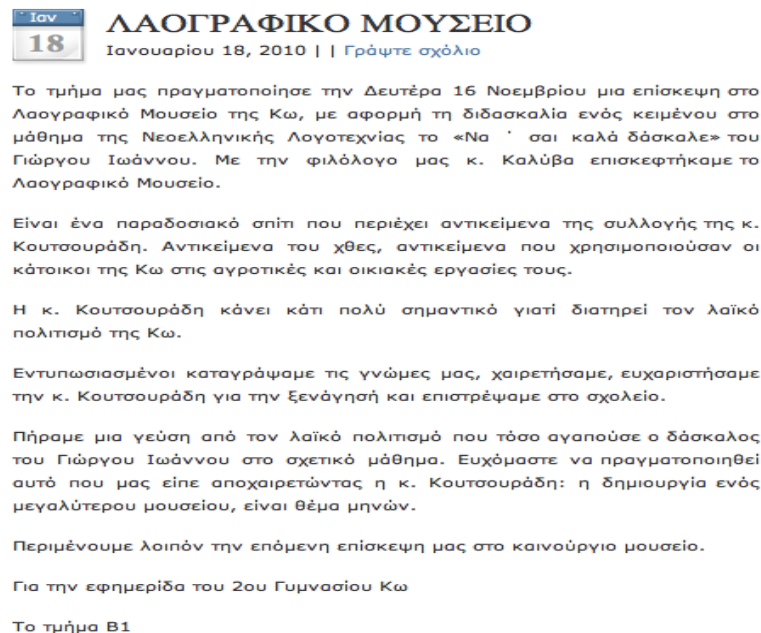
Η συζήτηση που γίνεται τα τελευταία χρόνια για την ανάγκη διασύνδεσης των γνωστικών αντικειμένων στο σχολείο και τη διερευνητική προσέγγιση της γνώσης μπορεί να βρει την πλήρη έκφρασή της με τη διδακτική αξιοποίηση των ιστολογίων. Δεν είναι εξάλλου τυχαίο το γεγονός πως τα ιστολόγια τείνουν να αξιοποιούνται τελευταία και ως χώροι επιστημονικών αναζητήσεων και συζητήσεων από πολλούς ερευνητές (Mortensen 2008). Μέσω της χρήσης των ιστολογίων στη διδασκαλία δίνεται η δυνατότητα της διεξαγωγής και της παρουσίασης των σχεδίων εργασίας που πραγματοποιεί μία τάξη, αφού μπορεί να εξασφαλιστεί η ενεργός συμμετοχή τόσο των μαθητών της τάξης ή του σχολείου που πραγματοποιεί το project, αλλά και η συνεργασία με άλλες τάξεις και σχολεία σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο.

Σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία, κάποιες ενδεικτικές προτάσεις αξιοποίησης των ιστολογίων είναι οι εξής:

- α) Δημοσίευση των δραστηριοτήτων (π.χ. εκδρομές ή εκδηλώσεις) μιας τάξης ή ενός σχολείου.
- β) Παρουσίαση των σχεδίων εργασίας (projects) που πραγματοποιεί μια τάξη.
- γ) Δημιουργία διαδικτυακής σχολικής εφημερίδας.

- δ) Δημιουργία φακέλου μαθήματος (portfolio) για κάθε μαθητή.
- δ) Χώρος συζήτησης για επίκαιρα θέματα.
- ε) Δημιουργία ομάδων ανάγνωσης βιβλίων και δημοσίευση βιβλιοπαρουσιάσεων.
- στ) Χώρος ανακοινώσεων.

Μερικές εικόνες στις οποίες αποτυπώνονται (όσο αυτό είναι δυνατό στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης) κάποιες από τις προτάσεις που αναφέρθηκαν προηγουμένως, είναι οι παρακάτω (στο Παράρτημα Γ καταγράφονται επιπλέον παραδείγματα ιστολογίων και σχετικών υπηρεσιών):



Εικόνα 29 Δημοσίευση δραστηριοτήτων

[\[http://blogs.sch.gr/2gymkonews/2010/01/18/λαογραφικο-μουσειο/1/9/2010\]](http://blogs.sch.gr/2gymkonews/2010/01/18/λαογραφικο-μουσειο/1/9/2010)

Συζητώντας για ρατσισμό. Μαρτίου 28, 2008

Δημοσιευμένο από [6lykall](#) στην κατηγορία [Θέματα - ρατσισμός, Παρουσίαση βιβλίου, Σχόλια](#)



Το βιβλίο που θα μας απασχολήσει, προσεγγίζοντας το θέμα του "ξένου", είναι αυτό του Γκάτζμεντ Καπλάνι, το " Μικρό ημερολόγιο συνόρων ", Εκδ. Λιβάνη, 2006, σελ. 187

Στα εικοσιτέσσερά του, το 1991, ο συγγραφέας, μαζί με τους πρώτους αλβανούς μετανάστες, πέρασε τα σύνορα της πατρίδας του αναζητώντας στην Ελλάδα καλύτερη τύχη. Δεκαπέντε χρόνια μετά ? κι αφού έκανε ένα σωρό δουλειές, φρόιτησε στη Φιλοσοφική σχολή, ολοκλήρωσε το διδακτορικό του στο Πάντειο Πανεπιστήμιο ? αποφάσισε να βγάλει στο φως σελίδες του ημερολογίου του από τα χρόνια εκείνα της μετανάστευσής του στην Ελλάδα. Την αφήγησή του αυτή, γραμμένη σε γλαφυρά ελληνικά, τη διανθίζει με σκέψεις για το φαινόμενο της μετανάστευσης, σχολιάζοντας εκφάνσεις του που όλοι λίγο πολύ έχουμε ζήσει - και ακόμη ζούμε ? στην πατρίδα μας.

Εικόνα 30 Βιβλιοπαρουσίαση

<http://blogs.sch.gr/6lykall/category/παρουσίαση-βιβλίου/> 1/9/2010]

■ Ομάδες Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Δημοσιευμένο από: **1ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΝΕΟΥ ΨΥΧΙΚΟΥ** | Οκτωβρίου 17, 2009 | Κανένα σχόλιο |

Μετά την επιτυχημένη πορεία των ομάδων της Περιβαλλοντικής στο σχολείο μας τα προηγούμενα χρόνια, και για τη φετινή σχολική χρονιά θα τρέξουν δυο προγράμματα.

Το ένα πρόγραμμα θα γίνεται κάθε Τρίτη μεσημέρι και θα έχει τίτλο « Ομορφαινουμε το σχολείο μας». Στη διάρκεια του επίσιου αυτού προγράμματος οι 23 μαθητές που δήλωσαν συμμετοχή, με τη βοήθεια των υπευθύνων του προγράμματος κ.κ. Καμπαράκη Ελ., και Τσέτσου Ευαγ., θα μελετήσουν τους χώρους του σχολείου, θα κάνουν προτάσεις, και με παρεμβάσεις τους θα προσπαθήσουν να του δώσουν ένα ποιο φιλικό και ζεστό χαρακτήρα.

Το δεύτερο πρόγραμμα θα γίνεται κάθε Παρασκευή μεσημέρι και θα έχει τίτλο «Εμείς και ο κόσμος γύρω μας. Σώστε τη γη». Στη διάρκεια αυτού του προγράμματος οι 35 μαθητές που δήλωσαν συμμετοχή, με τη βοήθεια των υπευθύνων καθηγητών τους κ.κ. Καμπαράκη Ελ., Μάνου Σοφ., και Παπαζαχαρίου Σπ., μέσα από διάφορες δραστηριότητες θα ευαισθητοποιηθούν για θέματα που σχετίζονται με το περιβάλλον και θα προτείνουν λύσεις.

Ευχόμαστε σε όλα τα μέλη των ομάδων μας καλή δουλειά, και περιμένουμε με ενδιαφέρον τα αποτελέσματά τους.

Εικόνα 31 Ανακοίνωση

<http://blogs.sch.gr/1gympsys/2009/10/17/ομάδες-περιβαλλοντικής-εκπαίδευσης/> 1/9/2010]

Εικόνα 32 Εργασίες μαθητών

[http://blogs.sch.gr/lykkamp/2010/01/21/fried_potatos/ 1/9/2010]

Ιστολόγια και γλωσσική εκπαίδευση: κριτική αποτίμηση

Οι επιστημονικές συζητήσεις σε σχέση με τα ιστολόγια και τη διδακτική αξιοποίησή τους είναι πολλές και αυξάνονται συνεχώς τα τελευταία χρόνια, καθώς αυξάνεται η χρήση του νέου αυτού περιβάλλοντος. Αυτό, όμως, που έχει κανείς να παρατηρήσει είναι πως οι περισσότερες προσεγγίσεις μοιάζουν εξαιρετικά επιφανειακές, ενώ φαίνεται πως συχνά επαναλαμβάνονται τα ίδια επιχειρήματα για τα μοναδικά πλεονεκτήματά τους, όπως συμβαίνει με κάθε νέα τεχνολογική πλατφόρμα. Επιπλέον, πολλές φορές γίνεται λόγος για ένα πλήθος δεξιοτήτων που προκύπτουν κατά τη χρήση των ιστολογίων και που παρουσιάζονται ως δεδομένες και ανεξάρτητες από ποικίλους κοινωνικούς, πολιτισμικούς, πολιτικούς και οικονομικούς παράγοντες.

Αυτό, όμως, που έχει ιδιαίτερη σημασία πριν από κάθε απόπειρα διδακτικής αξιοποίησης των ιστολογίων —και των νέων διαδικτυακών περιβαλλόντων γενικότερα— είναι να μη στρέφεται ο προσανατολισμός στο πώς θα γίνονται με ελκυστικότερο τρόπο τα ίδια πράγματα που θα γίνονταν και χωρίς την αξιοποίησή τους. Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει πως αρκετές από τις δεξιότητες που αναφέρθηκαν παραπάνω θα μπορούσαν να προκύψουν κατά τον ίδιο περίπου τρόπο, αν τα παιδιά αντί για ιστολόγια δημιουργούσαν, για παράδειγμα, μία έντυπη σχολική εφημερίδα. Αυτό που έχει σημασία, επομένως, είναι το είδος των πρακτικών με τις

οποίες εμπλέκονται οι μαθητές κατά τη μαθησιακή διαδικασία και οι συνέπειές τους στη διαμόρφωση της εγγράμματης ταυτότητάς τους.

Προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι παραπάνω παρατηρήσεις, ας παρακολουθήσουμε ενδεικτικά δύο συνοπτικά παραδείγματα διδακτικής αξιοποίησης των ιστολογίων (βλ. και [Ενότητα Ι κεφ. 2.4 "Η διδασκαλία ως διαδικασία διαμόρφωσης εγγράμματων ταυτοτήτων"](#) για τις διαφορετικές προσεγγίσεις στη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ):

🔗 Παράδειγμα Α: Παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας

Έστω ότι ένας/ μία εκπαιδευτικός θέλει να διδάξει από την 3^η Ενότητα («Ταξίδι στον κόσμο της φύσης») της Α' Γυμνασίου την υποενότητα με τίτλο «Πολυτροπικότητα», στόχος της οποίας είναι η εξοικείωση των μαθητών με το φαινόμενο της πολυτροπικότητας των κειμένων. Μέσω της αξιοποίησης των ιστολογίων έχει τη δυνατότητα να παρέχει στους μαθητές υλικό από κάποια ιστολόγια καθώς επίσης και φύλλα εργασίας σχετικά με το υλικό αυτό, μέσω των οποίων οι μαθητές θα επιδιώκεται να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με τον ρόλο της εικόνας στα κείμενα. Στη συνέχεια, και αφού βάσει των απαντήσεων στα φύλλα εργασίας θα έχουν προκύψει κάποια βασικά συμπεράσματα για το φαινόμενο της πολυτροπικότητας, ζητά από κάθε μαθητή να γράψει και να δημοσιεύσει στο ιστολόγιο ένα κείμενο σχετικό με τη θεματική της ενότητας αξιοποιώντας ταυτόχρονα και εικόνες σε αυτό προκειμένου να είναι πολυτροπικό.

🔗 Παράδειγμα Β: Κοινωνικοπολιτισμική και κριτική προσέγγιση

Μία τάξη, στο πλαίσιο της 3^{ης} Ενότητας (*Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί*) του σχολικού εγχειριδίου της Γ' Γυμνασίου, αναλαμβάνει να πραγματοποιήσει το σχέδιο εργασίας που προτείνεται στο τέλος της συγκεκριμένης ενότητας (έρευνα σχετικά με τα παιδικά παιχνίδια και τη σχέση τους με την αναπαραγωγή και τη διαίωιση στερεότυπων αντιλήψεων για τα δύο φύλα). Κατά την πραγματοποίηση του project αυτού, μερικές εκδοχές αξιοποίησης ενός ιστολογίου μπορεί να είναι οι εξής: οι μαθητές οργανώνουν και σχεδιάζουν την ολοκλήρωση της εργασίας δημοσιεύοντας ανακοινώσεις και σχόλια για την πορεία, την εξέλιξη και τα πορίσματά της· συγκεντρώνουν και δημοσιεύουν στο ιστολόγιό τους κάθε είδους διαφημιστικό κείμενο (εικόνες, video κ.ά.) για τα παιδικά παιχνίδια, το οποίο μέσω της δυνατότητας του σχολιασμού τίθεται σε κριτική ανάλυση· αξιοποιούν το ίδιο το ιστολόγιο ως ένα είδος ερευνητικού εργαλείου, μέσω του οποίου διεξάγουν σχετικές με την έρευνά τους συνεντεύξεις· δημιουργούν ένα κοινό ιστολόγιο με άλλη τάξη (σε άλλο σχολείο) που διερευνά το ίδιο

θέμα με σκοπό μέσω της συνεργασίας τους να δημοσιεύσουν ένα τελικό κείμενο που θα παρουσιάζει την ερευνητική τους εργασία.

Κριτική

Το πρώτο παράδειγμα από τα παραπάνω δεν απέχει και πολύ από τη διδακτική πρόταση που κατατίθεται στο σχολικό εγχειρίδιο. Στην προκειμένη περίπτωση, λοιπόν, αν εξαιρέσει κανείς το γεγονός ότι τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τις νέες τεχνολογίες και ότι δημοσιεύουν στο διαδίκτυο τα κείμενά τους, δεν υπάρχει καμία ιδιαίτερη διαφορά με την αξιοποίηση του ιστολογίου, έναντι του διδακτικού εγχειριδίου. Τα παιδιά, δηλαδή, κάνουν τα ίδια πράγματα που θα έκαναν και με τη χρήση του βιβλίου, μόνο που σε αυτήν την περίπτωση ο τρόπος είναι ίσως περισσότερο ελκυστικός και αναπαραστατικός. Διαβάζοντας όμως το δεύτερο παράδειγμα, παρατηρεί κανείς πως ο ρόλος του μαθητή αποκτά έναν πιο διερευνητικό και δημιουργικό χαρακτήρα. Σε αυτό το παράδειγμα, εκπαιδευτικός και μαθητές ξεφεύγουν από τα όρια του διδακτικού εγχειριδίου και της ύλης, ακόμα και από τα όρια του σχολικού χώρου και χρόνου, παράγοντας και οικοδομώντας τη γνώση μέσω συνεργατικών, αλληλεπιδραστικών και διερευνητικών διαδικασιών.

4.3 Εκπαιδευτικές εφαρμογές Wiki

Μαρία Νέζη

Εισαγωγή

Το κείμενο που ακολουθεί επιχειρεί να καταδείξει την πρόσθετη διδακτική αξία ανοιχτών περιβαλλόντων συνεργατικής παραγωγής γραπτού λόγου (Wiki) στην ανάπτυξη δεξιοτήτων νέου γραμματισμού (για μια παρουσίαση των περιβαλλόντων αυτών βλ. Γενικό Μέρος, Ενότητα 2.3.2^α, «Υπηρεσίες Web 2.0»).

Αντικείμενο της παρουσίασής μας συνιστούν εκπαιδευτικές εφαρμογές Wiki που έχουν αναπτύξει και αξιοποιήσει συνάδελφοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο τόσο τυπικών όσο και μη τυπικών πρακτικών σχολικού γραμματισμού. Θα περιγράψουμε με συντομία τα εκπαιδευτικά σενάρια που υποστηρίζουν τις συγκεκριμένες εφαρμογές και τις διδακτικές και μαθησιακές παραμέτρους τους.

Σύντομη περιγραφή

Κοινό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών εφαρμογών που θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια είναι ότι αξιοποιούν το wiki ως ανοιχτό περιβάλλον γραφής, εξασφαλίζοντας αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Collis & Moonen 2005). Στη σχετική βιβλιογραφία επισημαίνεται η δυνατότητα που διασφαλίζει αυτό το εργαλείο του Web 2.0 για συμμετοχική παραγωγή ιδεών και συνεργατική παραγωγή λόγου (Bruns & Humphreys 2007), χωρίς ωστόσο να παραγνωρίζεται ο βαθμός της προσωπικής συμβολής του καθενός στην παραγωγή του κοινού έργου και στην αξιολόγηση τόσο της δουλειάς του όσο και της δουλειάς της ομάδας με αξιόπιστα κριτήρια (Forte & Bruckman 2006· Xu 2007). Ένα καλά οργανωμένο wiki με τα εργαλεία που διαθέτει ανιχνεύει μέσα από συγκεκριμένα μετρήσιμα στοιχεία (ιστορικό σελίδας, συχνότητα επισκέψεων, ποσότητα και ποιότητα σχολίων) τον βαθμό συμμετοχής και τη συνεισφορά των συμμετεχόντων στη συνεργατική διαδικασία· αυτές οι δυνατότητες του wiki έχουν επανειλημμένα αξιοποιηθεί για την πραγματοποίηση σχολικών ομαδοσυνεργατικών εργασιών, διαθεματικών κατά κύριο λόγο

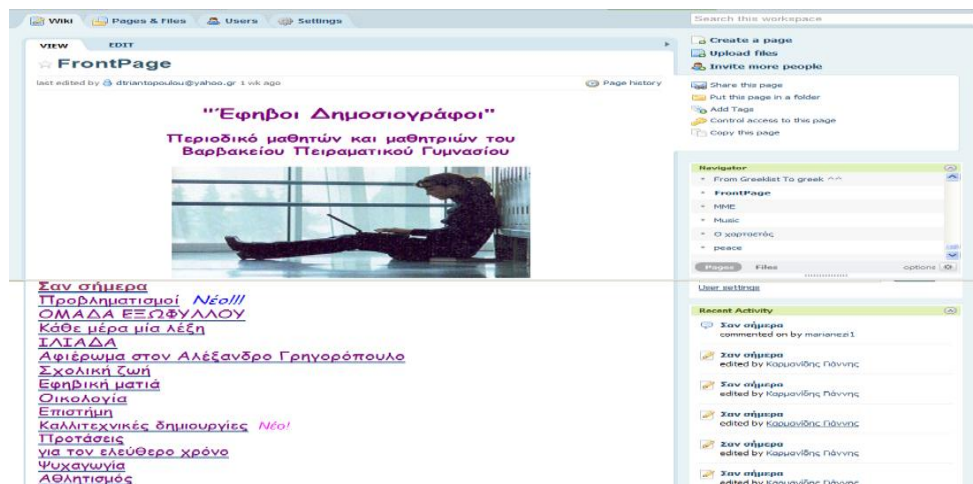
(Μπαλτά κ.ά. 2009). Εάν η οργάνωση της εργασίας στηρίζεται πράγματι στις αρχές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, ο εκπαιδευτικός μπορεί, μέσα από τις διαδικασίες αυτές, να προσδοκά την ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων, καθώς η ανταμοιβή συναρτάται κυρίως με την προσωπική ικανοποίηση του μαθητή που πηγάζει από την προβολή της δουλειάς του στον χώρο της κοινότητας του wiki και τη δυνατότητα αξιοποίησής της ως πηγής πληροφοριών (Μπαλτά κ.ά. 2009).

Οι εφαρμογές <http://efivoidimosiografoi.pbworks.com> και <http://syntrofia.pbworks.com>, που συνιστούν αντικείμενο της παρουσίασής μας, αναπτύχθηκαν από εκπαιδευτικούς⁷⁹ που υπηρετούν στο Βαρβάκειο Πειραματικό Γυμνάσιο και συμμετείχαν στο Δίκτυο Σχολικής Καινοτομίας της Μορφωτικής και Αναπτυξιακής Πρωτοβουλίας κατά τα σχολικά έτη 2008-2009 και 2009-2010. Αρχικά αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο δραστηριοτήτων μη τυπικού γραμματισμού, ωστόσο γρήγορα εντάχθηκαν στη μαθησιακή διαδικασία γνωστικών αντικειμένων, όπως η Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, η Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία.

Ηλεκτρονικό μαθητικό περιοδικό <http://efivoidimosiografoi.pbworks.com>

Πιο αναλυτικά, το wiki <http://efivoidimosiografoi.pbworks.com> είναι ένα μαθητικό περιοδικό που επιτρέπει την αλληλεπίδραση μαθητών–εκπαιδευτικών της σχολικής κοινότητας του Βαρβακείου Πειραματικού Γυμνασίου σε περιβάλλον ασύγχρονης επικοινωνίας. Παρακάτω παρουσιάζεται ενδεικτικά μία εικόνα με την αρχική σελίδα του συγκεκριμένου wiki.

⁷⁹ Εκτός από την υπογράφουσα στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των καινοτόμων δραστηριοτήτων που περιγράφονται συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί: Αλέξανδρος Καΐρης, Θεοδώρα Καμαρούδη, Διονύσιος Λαμπρινίδης, Έφη Λαλιώτου, Θεοδώρα Τριαντοπούλου, Κατερίνα Τρίμη-Κύρου και Ελένη Τσενόγλου.



Εικόνα 33 Η αρχική σελίδα του wiki

Σε σχετική δημοσίευση (Καΐρης κ.ά. 2009), οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στον σχεδιασμό υποστηρίζουν ότι μια τέτοιου τύπου δραστηριότητα που εντάσσεται στις μη τυπικές μορφές σχολικού γραμματισμού αποβλέπει στην επαφή των μαθητών/τριών με διαφορετικά κειμενικά είδη και κείμενα (πολυτροπικά και υπερκείμενα), στην άσκησή τους σε κοινωνικές πρακτικές τεχνολογικά διαμεσολαβημένης επικοινωνίας, στην ενεργοποίησή τους στη διαδικασία κατασκευής και διαπραγμάτευσης του νοήματος κατά την κοινωνική αλληλεπίδρασή τους και στη διαμόρφωση της κοινωνικής τους ταυτότητας (Καΐρης κ.ά. 2009). Με αυτού του τύπου τις πρακτικές διευρύνεται το περιεχόμενο του παραδοσιακού *σχολικού γραμματισμού* και συνδέεται με *κοινωνικούς πολυγραμματισμούς*, όπως η δημιουργική και κριτική σκέψη, η ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας (βλ. και [Ενότητα Ι, κεφ. 2.3. "Σχολικός γραμματισμός και φιλολογικές πρακτικές"](#)). Παράλληλα, αναγνωρίζουν ότι στο περιβάλλον του wiki οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται ευκολότερα τον δυναμικό χαρακτήρα της γραφής και το αμφίδρομο της επικοινωνίας πομπού–δέκτη, ασκούνται σε δραστηριότητες συνεργατικής παραγωγής γραπτού λόγου, ενώ ταυτόχρονα έχουν τη δυνατότητα να δημοσιοποιούν άμεσα τη δουλειά τους στην ευρύτερη κοινότητα και να ανατροφοδοτούνται από τα σχόλια (Καΐρης κ.ά. 2009). Διαμορφώνονται, λοιπόν, οι προϋποθέσεις για ένα δυναμικό περιβάλλον επικοινωνίας που ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για τη σχολική ζωή, καθώς οι φυσικοί φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μαθητές, μαθήτριες, εκπαιδευτικοί) αποποιούνται τον παραδοσιακό ρόλο των διδασκόντων-διδασκομένων (Ιντζίδης κ.ά. 2008). Καινοτόμα χαρακτηριστικά της

δραστηριότητας που αποκαλύπτουν την πρόθεση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών για αλλαγή στη στάση και στην παιδαγωγική πρακτική τους είναι:

- Η διαμόρφωση της θεματολογίας του περιοδικού μετά από αποδελτίωση γραπτού καταιγισμού ιδεών⁸⁰ των μαθητών/τριών σχετικά με τα περιεχόμενά του (Καΐρης κ.ά. 2009).

- Η τελική εκδοχή κάθε σελίδας ως προϊόν αλληλεπίδρασης, συνεχών αναθεωρήσεων και αναστοχασμού μέσα από την επικοινωνία του δικτύου μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών (Καΐρης κ.ά. 2009).

- Η υιοθέτηση κανόνων δεοντολογίας εκ μέρους όλων των εμπλεκόμενων φορέων (εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών) και η επικύρωση «συμφώνου συνεργασίας» εκ μέρους τους που περιγράφει τα καθήκοντα και το πλαίσιο συνεργασίας τους (Καΐρης κ.ά. 2009).

Αποτιμώντας την εμπειρία μας οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί από τη συγκεκριμένη εφαρμογή διαπιστώνουμε ότι, μολονότι ο αρχικός σχεδιασμός του ηλεκτρονικού περιοδικού προέβλεπε τη δημιουργία συντακτικής επιτροπής από μαθητές/τριες κατά αναλογία προς τα έντυπα περιοδικά, η αμεσότητα της πρόσβασης που παρέχει το wiki στους συμμετέχοντες, οι δυνατότητες συνεργατικής γραφής που χαρακτηρίζουν το συγκεκριμένο εργαλείο και η δυνατότητα ανίχνευσης της προσωπικής συμβολής στην παραγωγή ενός συλλογικού έργου που εξασφαλίζει (ιστορικό σελίδας), στην πράξη κατήργησαν οποιασδήποτε μορφής ιεραρχία ανάμεσα στους συμμετέχοντες μαθητές και μαθήτριες. Εξάλλου, διαπιστώσαμε ότι η υπεύθυνη στάση των μαθητών/τριών, όσον αφορά στην τήρηση των συμφωνημένων, και η μετατόπιση των εκπαιδευτικών στον ρόλο του διευκολυντή-εμπνευστή σε συνδυασμό με την εσωτερική δικτύωση που προσέφερε το wiki συνέβαλαν στη διαμόρφωση μιας δημοκρατικά εκφραζόμενης κοινότητας.

Ωστόσο, μολονότι η εισαγωγή της καινοτομίας έφερε μια νέα δυναμική στη σχολική κοινότητα, παραμένει ζητούμενο αν κατόρθωσε να ανατρέψει την καθεστηκία τάξη. Οι μαθητές/τριες είτε ως δημιουργοί κειμένων είτε ως αναγνώστες του ηλεκτρονικού περιοδικού όχι μόνο ανταποκρίθηκαν θετικά αλλά και εξέφεραν προ-

80 Η τεχνική αυτή συνίσταται στην πολυεπίπεδη εξέταση ενός ζητήματος ή μιας κεντρικής έννοιας μέσω της παρακίνησης των διδασκόμενων να προβούν σε ελεύθερη, αυθόρμητη έκφραση ιδεών. Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους εκπαιδευομένους να προτείνουν όσο περισσότερες ιδέες μπορούν σε μια ερώτηση που τους θέτει. Τους ενθαρρύνει να τις εκφράσουν σε γρήγορο ρυθμό, αυθόρμητα, ο ένας μετά τον άλλο, υπό μορφή «καταιγισμού» (Μαυρογιώργος 2009).

σωπικό κριτικό λόγο, προκειμένου να βελτιωθεί η ύλη και η μορφή του περιοδικού. Αναγνωρίζουμε, ωστόσο, ότι εγκλωβισμένοι στον παραδοσιακό παθητικό ρόλο τους χρειάζονται πολύ χρόνο και υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς, για να προχωρήσουν στην απαιτητική πορεία της σταδιακής χειραφέτησής τους, όπως και η σχετική βιβλιογραφία επισημαίνει (Τσάφος 2004). Οι πρακτικές μη τυπικού γραμματισμού, αν δεν ενταχθούν στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία, λειτουργούν στο περιθώριο της σχολικής καθημερινότητας των παιδιών. Το οικογενειακό περιβάλλον, ο βαθμός τεχνολογικού γραμματισμού των μαθητών, η εξοικείωσή τους με κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένες πρακτικές επικοινωνίας, όπως τα κοινωνικά δίκτυα στο Web 2.0, συνιστούν παραμέτρους που διαφοροποιούν τον βαθμό συμμετοχής των μαθητών/τριών στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. (Νέζη κ.ά. 2010)

Σενάρια Δραστηριοτήτων

Μολονότι το wiki <http://efivoidimosiografoi.pbworks.com> έχει σχεδιαστεί ως μαθητικό περιοδικό και λειτουργεί στη σχολική κοινότητα ως βήμα έκφρασης των νεαρών δημοσιογράφων, δε λείπουν οι περιπτώσεις αξιοποίησής του από τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων, σε μια προσπάθεια διαμόρφωσης συνθηκών δημιουργικότητας στη μαθησιακή διαδικασία.

Οι δραστηριότητες που παρουσιάζονται εφαρμόστηκαν στη διδακτική πράξη στο πλαίσιο της διδασκαλίας φιλολογικών μαθημάτων. Η θεωρία για την *εμπλαισιωμένη μάθηση* (situated learning) συνιστά τον κοινό άξονα που διατρέχει τον σχεδιασμό αυτών των δραστηριοτήτων (Lave & Wenger 1991).⁸¹ Στις συγκεκριμένες εφαρμογές το περιβάλλον του ηλεκτρονικού περιοδικού λειτουργεί ως δίκτυο επικοινωνίας, όπου οι μαθητές/τριες εκφέρουν προσωπικό λόγο, καθώς αποκρίνονται σε αυθεντικά προβλήματα (problem based learning) (Daniels 1993· Pallincsar 1998) κατάλληλα για τις προσλαμβάνουσές τους. Για την επίλυσή τους αξιοποιούν ποικίλους μαθησιακούς πόρους (τηλεοπτικό, έντυπο και ψηφιακό υλικό, σχολικά εγχειρίδια, διαδίκτυο), γνωστικά εργαλεία, όπως τον επεξεργαστή κειμένου, ενώ εμπλέκονται σε κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένες πρακτικές, όπως η τεχνολογικά διαμεσολα-

⁸¹ Η μάθηση εμπεριέχει (προϋποθέτει) δράση (δραστηριότητα) η οποία είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με το ευρύτερο πλαίσιο και την κουλτούρα στην οποία συντελείται. Είναι κοινωνικό φαινόμενο και φυσική συνέπεια κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας των μελών σε μια κοινότητα πρακτικής (community of practice) (Lave & Wenger 1991).

βημένη επικοινωνία (wiki). Τα ομαδοσυνεργατικά σχήματα, στα οποία ενεργοποιούνται οι μαθητές/τριες, συμβάλλουν στην ενίσχυση δεξιοτήτων επικοινωνιακών-κοινωνικών (συνεργατικότητα, αλληλεπίδραση, αυτενέργεια, υπευθυνότητα) και μεταγνωστικών (αναστοχασμός, αξιολόγηση) (Ματσαγγούρας 1987).

Ο λόγος των μαθητών στις ομάδες εργασίας είναι αυθεντικός και μη κατευθυνόμενος. Η συνεργατικότητα στην παραγωγή λόγου δεν επηρεάζει μόνο την πρώτη γραφή αλλά και τις διαδικασίες επανεξέτασης και βελτίωσης του αρχικού κειμένου μέσω της αλληλεπίδρασης στη δικτυακή κοινότητα μάθησης. Εξάλλου, η πρακτική της δημοσιοποίησης των μαθητικών εργασιών στην κοινότητα μάθησης, μέσω του περιβάλλοντος του wiki, δεν αναγνωρίζει μόνο τον ενεργό ρόλο των μαθητών/τριών στην όλη διαδικασία, αλλά στοχεύει και στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων (Μπαλτά. κ.ά. 2009).

Τα σενάρια που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια αναπτύσσονται στο πλαίσιο των γλωσσικών μαθημάτων του Γυμνασίου.

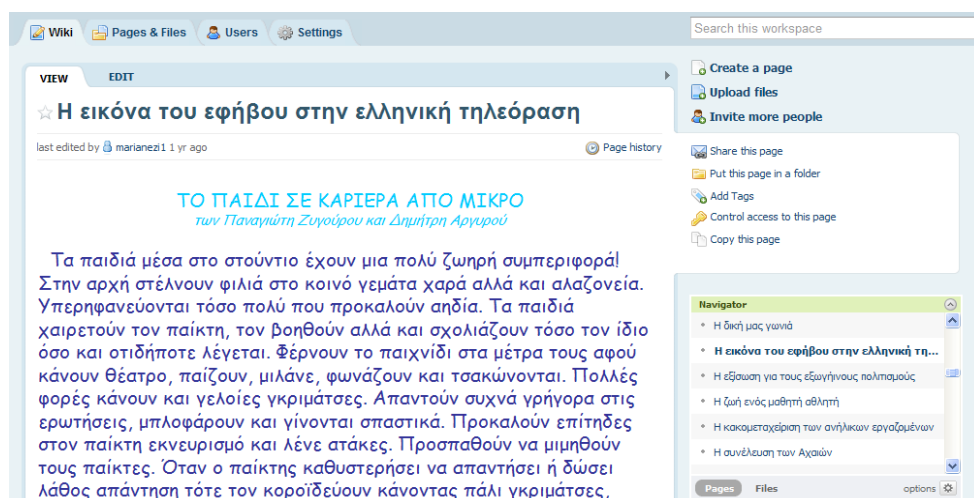
Νεοελληνική γλώσσα

Αφετηρία είναι η ενότητα 7 του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου⁸² που αναφέρεται στον ρόλο της τηλεόρασης στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου. Οι μαθητές/τριες ως σκεπτόμενοι τηλεθεατές διερευνούν μέσα από ποικίλο τηλεοπτικό υλικό (ελληνικές και ξένες σειρές, τηλεπαιχνίδια και διαφημίσεις) τις αναπαραστάσεις της παιδικής και εφηβικής τους ηλικίας. Μέσα από τις προβλεπόμενες δραστηριότητες αξιοποιούν τις γνώσεις τους για τον περιγραφικό λόγο. Το σενάριο έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές/τριες σε ομάδες, διμελείς ή τριμελείς, να ακολουθούν συγκεκριμένα βήματα, για να συγκεντρώσουν, να οργανώσουν και να επεξεργαστούν το υλικό τους. Κάθε ομάδα διερευνά ένα, το πολύ δύο, από τα ακόλουθα θέματα: α) το παιδί στις τηλεοπτικές διαφημίσεις, β) το παιδί στα ελληνικά σήριαλ, γ) το παιδί σε ξένες τηλεοπτικές σειρές, δ) το παιδί σε τηλεπαιχνίδια και ε) το παιδί ως θεατής παιδικών τηλεοπτικών εκπομπών, και παράγει ένα περιγραφικό κείμενο σε μορφή δημοσιογραφικού άρθρου (200-300 λέξεων), το οποίο δημοσιοποιείται στο ηλεκτρονικό περιοδικό του σχολείου.

⁸² Το σενάριο υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2008-2009 από την υπογράφουσα.

Η περιγραφή της εικόνας του παιδιού και του εφήβου στην ελληνική τηλεόραση οικοδομείται μέσα από διερευνητικές διαδικασίες, ενώ συγχρόνως ενισχύεται η ανάπτυξη της διαδικαστικής επίγνωσης εκ μέρους των μαθητών/τριών. Η δημοσιοποίηση των μαθητικών κειμένων στο ηλεκτρονικό περιοδικό αναδεικνύει και τα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά τους (Σκιά 2001), τα οποία βέβαια είναι προσαρμοσμένα στο νοητικό – γλωσσικό επίπεδο των μαθητών/τριών. Ωστόσο, κατά την αξιολόγηση των εργασιών λαμβάνονται υπόψη το γένος (περιγραφικό) και το είδος (άρθρο) των κειμένων, η συνοχή και συνεκτικότητά τους, καθώς και η χρήση της γλώσσας (Κατσαρού 2001). Επίσης, η επιλογή και η διατύπωση του κατάλληλου τίτλου, η οργάνωση των παραγράφων, η μορφή των σχολίων και η αξιοποίηση των κατάλληλων επιθέτων και σημείων στίξης είναι τα ζητούμενα. Οι μαθητές/τριες έχουν εξ αρχής ενημερωθεί για τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθούν τα κείμενά τους και τα οποία πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη κατά τη σύνταξή τους.

Παρακάτω παρουσιάζονται μερικές εικόνες σχετικές με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα των παιδιών.



Εικόνα 34 Έρευνα με θέμα την εικόνα του εφήβου στην ελληνική τηλεόραση

☆ **Το παιδί στα ελληνικά σήριαλ**

ast edited by [Αθανασόπουλος Δημήτρης](#) 1 yr ago Page history

Το παιδί στα ελληνικά σήριαλ !!!

από τον Σπύρο Φίλιππουπολίτη, τον Στάθη Αθανασόπουλο & τον Σωκράτη Σκελλαρίδη

Τα παιδιά προβάλλονται συνήθως σε σήριαλ οικογενειακού χαρακτήρα με κωμικό περιεχόμενο. Τις περισσότερες φορές δεν "παίζουν" κάποιο ρόλο, απλά είναι οι εαυτοί τους.

Τα αγόρια είναι συνήθως λεπτά και ψηλά. Έχουν ωραία χαρακτηριστικά, ανοιχτόχρωμα μάτια, ωραίο χαμόγελο με δόντια που πολλές φορές είναι στραβά ! Το ντύσιμο τους είναι απλό και αθλητικό σύμφωνα με τη μόδα της εποχής. Τους αρέσει το ποδόσφαιρο και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Έχουν χιούμορ, χρησιμοποιούν μοντέρνες εκφράσεις με απρεπείς λέξεις !! Στο σχολείο έχουν μέτρια απόδοση. Είναι ευχάριστοι, συμπαθητικοί, πονηροί, γελαστοί και κερδίζουν το τηλεοπτικό κοινό !!

Τα κορίτσια όλες τις φορές είναι ψηλόλιγνα και ξανθά. Έχουν μεγάλα μάτια, αστραφτερά δόντια και στόμα που μιλάει συνέχεια !! Το ντύσιμο τους είναι πολύχρωμο και πολύπλοκο, με πολλά στυλ της μόδας. Τους αρέσει η μουσική, το σινεμά, οι τραγουδιστές, οι ηθοποιοί και τα αγόρια!!!Συνήθως

Navigator

- Το Βαρβάκειο που ζω
- Το παιδί στα ελληνικά σήριαλ**
- Το παιδί στις τηλεοπτικές διαφημίσεις
- Το πέλαγο CERN
- Το σχολείο τον 21ο αιώνα
- Το τελευταίο ταξίδι

SideBar

[Edit the sidebar](#)

Εικόνα 35 Έρευνα με θέμα το παιδί στα ελληνικά σήριαλ

Αλβέρτου Παναγιώτα said
at 8:03 am on Apr 13, 2009
[Reply](#) [Delete](#)

Girls η εργασία είναι τέλεια !!!!

marianezi1 said
at 11:44 am on Apr 13, 2009
[Reply](#) [Delete](#)

Παναγιώτα το κείμενό σου είναι εξαιρετικό! Προσοχή: πριν από κ, η, τ μπαίνει τελικό ν.
Για να μην ξεχνάμε και τη γραμματική....

Αλβέρτου Παναγιώτα said
at 10:54 am on Apr 14, 2009
[Reply](#) [Delete](#)

κυρια Νεζή ευχαριστώ για την παρατήρηση θα το προσέξω...

marianezi1 said
at 4:52 pm on Apr 28, 2009
[Reply](#) [Delete](#)

Παιδιά έκανα κάποιες αλλαγές στη γραμματοσειρά και στο χρώμα. Αν θέλετε να κάνετε πιο ωραία τη σελίδα μπορείτε να επάμβετε.

Αριανούτσος Αντώνης said
at 3:10 pm on Apr 29, 2009
[Reply](#) [Delete](#)

Ευχαριστώ κυρια Νεζή τώρα βρήκα πως να ανεβάσω και άλλα !!!

marianezi1 said
at 1:02 pm on May 2, 2009
[Reply](#) [Delete](#)

Παιδιά θα ήθελα η συμμετοχή σας να είναι πιο ενεργή και σε θέματα αισθητικής της σελίδας.

Εικόνα 36 Σχολιασμός μαθητών-εκπαιδευτικών σε κείμενο

👉 Αρχαία Ελληνική Γλώσσα

Η ετυμολογία λέξεων/φράσεων, δηλαδή η αναζήτηση της πρώτης και «αληθινής» σημασίας τους, συνιστά το έργο που αναλαμβάνουν να φέρουν σε πέρας οι μαθη-

τές/τριες της Β΄ Γυμνασίου, ως μικροί ερευνητές, στο πλαίσιο του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας. «Η αλήθεια των λέξεων είναι κρυμμένη, καθώς τόνοι απολιθωμάτων φυλακίζουν το αληθινό τους περιεχόμενο, που έχει μια γεύση σοφίας» θέτει το προς επίλυση πρόβλημα η εκπαιδευτικός⁸³ στην εισαγωγή του σεναρίου και αποστολή της κοινότητας μάθησης είναι «να σπάσουμε τα απολιθώματα και να δούμε τις λέξεις ή τις φράσεις στην αληθινή τους διάσταση!» Οι μαθητές/τριες αναζητούν σε έντυπους και ψηφιακούς μαθησιακούς πόρους (έντυπα και ηλεκτρονικά λεξικά, έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές) και καταγράφουν την ετυμολογία των ονομάτων των μηνών, κύριων ονομάτων, φράσεων από την Ιλιάδα ή από την καθημερινότητα με βυζαντινή ιστορία, λέξεων... γιορτινών. Το ενδιαφέρον τους για την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα ενεργοποιείται, ενώ παράλληλα ασκούνται στην ανάπτυξη διερευνητικών στρατηγικών και δεξιοτήτων. Η μαθητεία τους στον αρχαίο κόσμο αποκτά νόημα γι' αυτούς, καθώς η όλη δραστηριότητα υπηρετεί τις παιδαγωγικές αρχές της εγγύτητας και βιωματικότητας. Τα σχόλια των αναγνωστών-συμμαθητών τους ανατροφοδοτούν και τους παρωθούν. Η μαθησιακή διαδικασία αποκτά αυθεντικότητα.

VIEW EDIT

☆ Copy of Κάθε μέρα μία λέξη

last edited by [marianezi1](#) 0 mins ago [Page history](#)

ΕΤΥΜΟΛΟΓΙΑ ΛΕΞΕΩΝ/ΦΡΑΣΕΩΝ

Η λέξη **ετυμολογία** αποτελείται από τα συνθετικά μέρη **έτυμος = αληθής** και **λόγος**. Σημαίνει την αναζήτηση της πρώτης και αληθινής σημασίας μιας λέξης ή φράσης. Αυτή η αναζήτηση μας οδηγεί στην **α-λήθ-εια**, μας απαλλάσσει δηλαδή από τη **λήθ-η**, τη **λησμονιά**.

Η αλήθεια των λέξεων όμως είναι κρυμμένη, καθώς τόνοι απολιθωμάτων φυλακίζουν το αληθινό τους περιεχόμενο, που έχει μία γεύση σοφίας.

Στη σελίδα αυτή προσπαθούμε να σπάσουμε τα απολιθώματα και να δούμε τις λέξεις ή τις φράσεις στην αληθινή τους διάσταση!

Τριαντοπούλου 5/2/10

1) ΜΗΝΕΣ

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ

Από το διπρόσωπο θεό Ιανό, της Ρώμης (ή της Νέας Ρώμης). Οι Έλληνες τον ονόμαζαν Γαμηλιών(από 21

Εικόνα 37 Το πλαίσιο της δραστηριότητας για την ετυμολογία των μηνών

⁸³ Το σενάριο αυτό σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από τη φιλόλογο κα Τριαντοπούλου τη σχολική χρονιά 2009-2010.

2) ΦΡΑΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΙΛΙΑΔΑ**ΜΑΝΤΗΣ ΚΑΚΩΝ (Ραψωδία Α, 106)**

Έτσι αποκάλεσε ο Αγαμέμνωνας το μάντη Κάλχα που για δεύτερη συνεχόμενη φορά του ανακοίνωσε μια κακή προφητεία για εκείνον. Έτσι ο Αγαμέμνωνας εκνευρίστηκε που ποτέ του δεν έχει ακούσει κάτι καλό από το μάντη Κάλχα. Σήμερα η φράση αυτή χρησιμοποιείται για κάποιον που είναι προφήτης συμφορών.

Πάνος Ζυγούρος 1/2/10

ΕΠΕΑ ΠΤΕΡΟΕΝΤΑ

Είναι μια έκφραση ομηρική, η οποία αναφέρεται πολλές φορές στην Ιλιάδα του Ομήρου και σημαίνει λόγια του αέρα, λόγια που ξεχνιούνται γρήγορα, χωρίς ιδιαίτερη βαρύτητα ή σημασία. Αυτή η έκφραση χρησιμοποιείται πολύ στο λόγο των δημοσιογράφων κυρίως σε πολιτικά άρθρα.

Πάνος Ζυγούρος 2/2/10

ΑΙΔΟΣ, ΑΡΓΕΙΟΙ (Ραψωδία Ε 787 και Ο 502)

Την έκφραση αυτή τη λέει η Ήρα και αργότερα ο Αίας προς τους Αργείους (Έλληνες) και σημαίνει "Ντροπή σας, Έλληνες". Σήμερα αποτελεί μία αποφθεγματική ή παροιματική φράση με την ίδια σημασία (δηλαδή ντροπή).

Μάριος Δόξας 3/2/10

Εικόνα 38 Wiki για τις φράσεις από την Ιλιάδα

Δίκτυο αναγνώσεων <http://syntrofia.pbworks.com>

Πρόκειται για μια διαθεματική δραστηριότητα άτυπης μορφής σχολικού γραμματισμού⁸⁴ που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το 2008-2009 στο πλαίσιο πολιτιστικού προγράμματος με θέμα τις παραδουνάβιες ελληνικές παροικίες.⁸⁵ Κεντρικός άξονας είναι η δημιουργία ενός δικτύου αναγνώσεων (Φρυδάκη 2003) με αφετηρία το μυθιστόρημα του Νίκου Θέμελη *Για μια συντροφιά ανάμεσά μας*, ενός δικτύου που διευρύνει την πολιτισμική εμπειρία των μαθητών/τριών, καθώς εμπλέκει Λογοτεχνία, Ιστορία, Εθνογραφία, Γεωγραφία και Γλώσσα. Παρακάτω παρουσιάζεται η αρχική σελίδα του εν λόγω δικτύου αναγνώσεων.

⁸⁴ Στις μη τυπικές μορφές γραμματισμού εντάσσονται η ευέλικτη ζώνη, η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η αγωγή υγείας, τα πολιτιστικά προγράμματα, οι σχολικές γιορτές, οι μαθητικές κοινότητες, η διαθεματικότητα (Κουτσογιάννης 2007).

⁸⁵ Η φιλόλογος κα. Ελένη Τσενόγλου αξιοποίησε το wiki για την υλοποίηση ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων με μαθητές/τριες και των τριών τάξεων του γυμνασίου στο πλαίσιο του πολιτιστικού προγράμματος με θέμα τις παραδουνάβιες ελληνικές παροικίες.



Εικόνα 39 Αρχική σελίδα του δικτύου αναγνώσεων

Οι μαθητές/τριες αναζητούν στο διαδίκτυο και επεξεργάζονται ποικίλο ιστορικό, εθνογραφικό, γεωγραφικό υλικό, παράγουν και δημοσιοποιούν κείμενα κριτικού και δημιουργικού λόγου χρησιμοποιώντας, συχνά, περισσότερους από έναν σημειωτικούς πόρους, σχολιάζουν και ανταλλάσσουν απόψεις, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με τον διδάσκοντα έξω από τα στενά πλαίσια του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος (Νέζη κ.ά. 2009). Η μαθησιακή διαδικασία αποκτά νόημα γι' αυτούς, καθώς αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην παραγωγή και διαχείριση του μορφωτικού υλικού και αναπτύσσουν δεξιότητες και στρατηγικές σε πολλά επίπεδα, νοητικές, κοινωνικές, επικοινωνιακές, ενώ αναπλαισιώνουν τη σχολική γνώση, συνεργάζονται για την επίλυση πραγματικών προβλημάτων και δημιουργούν κάτι που έχει νόημα γι' αυτούς: μια εκδρομή στη Βιέννη και στη Βουδαπέστη, ακολουθώντας κάποιες από τις διαδρομές των μυθιστορηματικών προσώπων (Νέζη κ.ά. 2009).

Οι υπηρεσίες ασύγχρονης επικοινωνίας του Web 2.0 (wiki) προσφέρονται για να γίνει η ανάγνωση της Λογοτεχνίας μια απολαυστική πολιτισμική εμπειρία, στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές - αναγνώστες αναπτύσσουν δεξιότητες πολιτισμικής εγγραμματοσύνης (Πασχαλίδης 1999), καθώς προσεγγίζουν τα κείμενα όχι για να αναδείξουν το «κρυμμένο τους νόημα», αλλά για να ανακαλύψουν τους τρόπους με τους οποίους αυτά αποκρίνονται σε άλλα κείμενα (Bakhtin 1984). Προκειμένου να γίνει κατανοητός ο κόσμος του μυθιστορήματος του Ν. Θέμελη, οι μαθητές/τριες επιλέγουν ρόλους (Γεωγράφοι, Χαρτογράφοι, Βιογράφοι, Κοινωνιολόγοι, Ιστορικοί, Ξεναγοί, Φωτογράφοι, Καλλιτέχνες) και εμπλέκονται βιωματικά στη διερευνητική δια-

δικασία ανασύστασης του ιστορικοκοινωνικού περικειμένου. Το project έχει όλα τα χαρακτηριστικά ενός webquest:⁸⁶ στοχοθετημένη αναζήτηση και αξιοποίηση της πληροφορίας για την οικοδόμηση της νέας γνώσης. Το περιβάλλον ασύγχρονης επικοινωνίας wiki διευκολύνει τη δικτύωση των ομάδων εργασίας για τη διεκπεραίωση του έργου τους. Τόσο το περιεχόμενο της αποστολής κάθε ομάδας όσο και οι απαραίτητες διευκολύνσεις στην αναζήτηση και επεξεργασία πληροφοριακού υλικού προσδιορίζονται με σαφήνεια από την εκπαιδευτικό - συντονιστή σε αντίστοιχη σελίδα του wiki. Η επικοινωνία στο πλαίσιο του δικτύου είναι συνεχής. Οι μαθητές/τριες συγκεντρώνουν, δημοσιοποιούν, διανέμουν το υλικό τους, το επεξεργάζονται συνεργατικά, διορθώνουν, σχολιάζουν, αναθεωρούν τα κείμενά τους, σύμφωνα με τις υποδείξεις τόσο της εκπαιδευτικού όσο και των συνεργατών της ομάδας. Κάθε ομάδα αναρτά το υλικό της στη σχετική σελίδα την οποία διαμορφώνει ανάλογα (Νέζη κ.ά. 2009).

Μερικές από τις πρακτικές των παιδιών στο πλαίσιο του συγκεκριμένου δικτύου αναγνώσεων παρουσιάζονται στις εικόνες που ακολουθούν.

⁸⁶ Όπως είναι γνωστό από τη βιβλιογραφία, με τον όρο *ιστοεξερεύνηση* δηλώνουμε μία μορφή διερευνητικής μάθησης στο πλαίσιο της οποίας όλες οι πληροφορίες, που καλούνται να επεξεργαστούν τα εμπλεκόμενα υποκείμενα, προέρχονται από το Διαδίκτυο (Dodge 1995, 2001). Τα επιμέρους βήματα της οργανωμένης αυτής δραστηριότητας καθορίζονται από την αρχή και είναι ενσωματωμένα σε ένα ενιαίο σύνολο (Thirteen ed online, χ.χ.). Η «Σελίδα του μαθητή» περιλαμβάνει το θέμα (το πλαίσιο της γνώσης και το τελικό προϊόν), τη διαδικασία διεκπεραίωσης της αποστολής (οργάνωση των ομάδων εργασίας, κατανομή ρόλων, συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών από επιλεγμένες από τον εκπαιδευτικό ιστοσελίδες) και την αξιολόγηση (μορφές, κριτήρια, μέσα έκφρασης αποτελεσμάτων). Η ιστοεξερεύνηση προβλέπει επίσης «Σελίδα του εκπαιδευτικού», η οποία δημιουργείται από τον διδάσκοντα, περιέχει τις αναγκαίες οδηγίες για την εφαρμογή του σεναρίου, μπορεί δε να δώσει αφορμή για αναστοχασμό και ανατροφοδότηση σε άλλους εκπαιδευτικούς (Μπαλτά κ.ά. 2009).

Διαδικασία

last edited by Nelly Tsenoglou 1 yr ago

Page history

Για να πετύχουμε το στόχο μας θα χωριστούμε σε ομάδες με συγκεκριμένο ρόλο:

- Οι **Γεωγράφοι** αναλαμβάνουν να ταυτίσουν αναφερόμενα στο μυθιστόρημα τοπωνύμια με σημερινές πόλεις-τοποθεσίες, να ανεύρουν και να σημειώσουν στο χάρτη σχετικές πληροφορίες γι αυτές.
- Οι **Χαρτογράφοι** είναι επιφορτισμένοι με τον εντοπισμό στο χάρτη των εμπορικών δρόμων που αναφέρονται στο μυθιστόρημα, καθώς και την αποτύπωση του ταξιδιού αφενός του ήρωα από το Μπράσοβο στη Βιέννη αφετέρου της ηρωίδας από το Μπράσοβο στην Κέρκυρα.
- Οι **Βιογράφοι** συγγράφουν τη βιογραφία ιστορικών προσώπων που αναφέρονται στο έργο.
- Οι **Κοινωνιολόγοι** μελετούν θέματα καταγωγής, επαγγελματικής και κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των Γραικών ηρώων, τη θέση τους στην κοινωνική ιεραρχία, τη σχέση τους με την πολιτική και τη θρησκευτική εξουσία, τη αλληλεπίδρασή τους με τους «άλλους» (αλλοεθνείς, αλλόθρησκους). Η μελέτη εστιάζεται στην παροικία του Μπρασόφ (Στεφανόπολης) και της Βιέννης.
- Οι **Ανθρωπολόγοι** εξετάζουν την κατοικία, την ένδυση, τη διατροφή, τη σχέση με τον δυό φύλων, τα ήθη και τα έθιμα στο Μπρασόφ, τη Βιέννη και την Κέρκυρα.
- Οι **Ιστορικοί** διερευνούν τις ιδέες της Γαλλικής Επανάστασης και τους τρόπους διάδοσής τους μέσω ατόμων ή ομάδων (π.χ., εκδοτική παραγωγή), την κατάσταση σε άλλες παροικίες (π.χ., Οδησό), την κατάσταση στην Οθωμανική Αυτοκρατορία (κίνημα Πασβανόγλου), καθώς και το επίμαχο ζήτημα της «εθνικής συνειδησης».
- Οι **Ξεναγοί** προετοιμάζουν την ξενάγηση στη Βιέννη με βάση το ταξίδι του μυθιστορηματικού ήρωα.
- Οι **Φωτογράφοι** συγκεντρώνουν εικονιστικό υλικό προσώπων, παροικιών, εκδόσεων της εποχής και φωτογραφιών των αντίστοιχων τόπων στη σημερινή εποχή και αναλαμβάνουν τη φωτογραφική κάλυψη της εκδρομής.
- Οι **Καλλιτέχνες** δραστηριοποιούνται είτε ως εικονογράφοι σκηνών (έκφραση με ζωγραφική ή κολλάζ ..), είτε ως επιμελητές της παρουσίασης του τελικού προϊόντος, είτε ως θεατράνθρωποι που θα

Share this page
Put this page in a folder
Add Tags
Copy this page

Navigator

- Δίος
- **Διαδικασία**
- Εικαστικοί
- Ερμής
- Ευρύκλεια
- Η Οργάνωση των κοινοτήτων

Pages Files options

SideBar

Για μια συντροφιά ανάμεσά μας
[Ιστορικοί](#)
[Ξεναγοί](#)
[Κοινωνιολόγοι](#)
[Βιογράφοι](#)
[FrontPage](#)
[Εικαστικοί](#)

Εικόνα 40 Διαδικασία της ιστοξερεύνησης

Ξεναγοί

last edited by Nelly Tsenoglou 1 yr ago

Page history

Περιδιάβαση στη Βιέννη του 18ου αι. συντροφιά με το Θεοφάνη- του Γιάννη Λουκά.

Ο Νεόφυτος, νεαρός γιος του Γραικού έμπορου Θεοφάνη από το Μπρασόφ της Τρανσυλβανίας, φτάνει στη Βιέννη για να καταθέσει στη Βασιλική Τράπεζα τα χρήματα του πλούσιου έμπορου Χατζή Νίκου, που προορίζονταν για να χριστέ σχολείο Γραικών στη Στεφανόπολη.

"Μια γλυκιά βραδιά του Αυγούστου, προχωρημένη ώρα, ο Νεόφυτος έφθασε στη Βιέννα. Η τέθριππος άμαξα πέρασε από την **πύλη της Καρινθίας**, που ανοίγει μετά από τον συνήθη έλεγχο των επιβατών της, και συνέχισε πάνω στο λιθόστρωτο με τα πέταλα των αλόγων και τις ρόδες της να αντηχούν στη σιωπή και να ανησυχούν αυτούς που ακόμη ξαγρυπνούσαν. Έφθασε στον καθεδρικό ναό του **Αγίου Στεφάνου** και κατέληξε λίγο πιο πίσω από το ιερό του στο **Μικρό Ταχυδρομείο**, σφοδρό δημιούργημα, σωστή επανάσταση της Μαρίας Θηρεσίας. Όχι μόνο γι' αυτούς που ήθελαν να αλληλογραφήσουν, αλλά και για όσους είχαν ανάγκη να ταξιδεύουν απ' άκρη σ' άκρη στην αυτοκρατορία.

Ο Νεόφυτος μπόρεσε και πήρε από τον βαριεστημένο αμαξηλάτη με μια κίνηση του χεριού του μια μάλλον αόριστη πληροφορία για την κατεύθυνση που ενδιαφερόταν. Βεβαιώθηκε για το πολύτιμο φορτίο του και ρίχνοντας το ζεμπλί του στον ώμο τον καληνύχτισε, ευχαριστώντας τον για το ασφαλές ταξίδι που τους είχε προσφέρει. Διέσχισε την **Πάνω Αγορά** και κοινοστάθηκε ρωτώντας έναν χαμάλη που κουβαλούσε νυχτιάτικα κάδους με αλάτι από την παρακείμενη βασιλική υπηρεσία άλατος. Ο χαμάλης έδειξε να ξέρει κάτι παραπάνω. Ο Νεόφυτος τον ευχαρίστησε και πήρε τη **Σαλβατόρστράσε**, προσπέρασε το Δημαρχείο και παραπατώντας κάθε τόσο στα σκοτεινά έφθασε μέχρι την εκκλησία **της Παναγίας στα σκαλοπάτια**." ... Αυτά τα μηνεία και τα τοπωνύμια καθώς και άλλα που αναφέρονται σε άλλες σελίδες του βιβλίου θα παρουσιαστούν με συντομία παρακάτω:

Χάρτης της παλιάς πόλης της Βιέννης

Share this page
Put this page in a folder
Add Tags
Copy this page

Navigator

- Ναυσικά
- **Ξεναγοί**
- Οδηγίες προς ναυτιλομένους
- Οικονομολόγοι
- Ομηρικοί Κοινωνιολόγοι
- Ομηρικοί Οισινολόγοι

Pages Files options

SideBar

Για μια συντροφιά ανάμεσά μας
[Ιστορικοί](#)
[Ξεναγοί](#)
[Κοινωνιολόγοι](#)
[Βιογράφοι](#)
[FrontPage](#)
[Εικαστικοί](#)
[Γεωγράφοι](#)
 Λιθωμπελάδων

Εικόνα 41 Κείμενο από τον ρόλο του ξεναγού

Σενάρια Δραστηριοτήτων

🔗 Αρχαία Ελληνική Γραμματεία

Σε μια προσπάθεια ανανέωσης των διδακτικών πρακτικών στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας το δίκτυο αναγνώσεων <http://syntrofia.pbworks.com> αξιοποιείται από την εκπαιδευτικό κατά τη σχολική χρονιά 2009-2010. Οι νεαροί αναγνώστες της *Οδύσσειας* του Ομήρου συγκροτούν μια συντροφιά και αλληλεπιδρούν στο περιβάλλον του wiki. Η ερμηνευτική ανάγνωση του ομηρικού κειμένου μέσα από διερευνητικές διαδικασίες νοηματοδότησής του (Τσάφος 2004) συνιστά το θεωρητικό πεδίο εντός του οποίου σχεδιάζεται το συγκεκριμένο project. Στην εισαγωγή της δραστηριότητας η εκπαιδευτικός διατυπώνει με σαφήνεια τις προθέσεις της: *«Μέχρι σήμερα, απολαύσαμε μαζί, άλλοι λιγότερο κι άλλοι περισσότερο, τον υπέροχο μύθο της Οδύσσειας. Ταυτιστήκαμε με τον Τηλέμαχο, οργιστήκαμε με τους μνηστήρες, παρακολούθησαμε με αγωνία τις περιπέτειες του Οδυσσέα, συμφωνήσαμε ή διαφωνήσαμε με τις επιλογές του και, σίγουρα, μαγευτήκαμε από τον υπέροχο λόγο του Ομήρου.*

Καιρός, λοιπόν, παράλληλα με το ταξίδι της ανάγνωσης, ν' ανοιχτούμε και σ' άλλα ταξίδια, της ανακάλυψης, της γνώσης, της δημιουργίας! Να φωτίσουμε το κείμενο, όσο μπορούμε, κι από άλλες σκοπίες: τη φιλολογική, τη φιλοσοφική, την ψυχολογική

Να "φτιάξουμε" μαζί τις σημειώσεις μας πάνω στην Οδύσσεια. Σημειώσεις όπου μπορούμε να ανατρέξουμε, όποια στιγμή θελήσουμε, για να έχουμε μια όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα του ομηρικού έργου. Εμείς κι όποιος άλλος θελήσει να "μπει" στη syntrofia μας!»⁸⁷

«Ας αρχίσει η περιπέτεια» καλεί η εκπαιδευτικός τους μαθητές/τριες της και η διαδικασία της ανάγνωσης του ομηρικού κειμένου γίνεται μια περιπέτεια, ένα παιχνίδι κρυμμένου θησαυρού. Το τελικό προϊόν της εργασίας τους έχει νόημα γι' αυτούς: είναι οι σημειώσεις τους για το μάθημα. Οι νεαροί αναγνώστες σε ρόλους (Φιλολόγοι, Φιλόσοφοι, Θεολόγοι, Ψυχολόγοι, Κοινωνιολόγοι, Οικονομολόγοι) φωτίζουν το κείμενο από πολλές οπτικές και συμμετέχουν ενεργά στη συγκρότηση του νοήματός του. Ασκούνται στην ανάπτυξη αναγνωστικών στρατηγικών και διερευνητικών δεξιοτήτων στην προσπάθειά τους για ανασύσταση του ομηρικού κόσμου. Αναγιγνώσκουν εκ του σύνεγγυς το κείμενο και αποδελτιώνουν το υλικό τους. Αναζητούν, συγκεντρώνουν, ταξινομούν, επεξεργάζονται δεδομένα, επιχειρούν συσχετίσεις, εκφέρουν προσωπικό κριτικό λόγο που βασίζεται όμως σε συγκεκριμένες πηγές. Η συγκεκριμένη διδακτική

⁸⁷ Το συγκεκριμένο project με τίτλο «Συντροφιά με τον Οδυσσέα» σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από τη φιλόλογο Ελένη Τσενόγλου.

πρακτική δεν προσανατολίζεται στην πρόσκτηση μιας σχηματοποιημένης και αποκρυσταλλωμένης γνώσης για τον ομηρικό κόσμο, αλλά στην άσκηση των νεαρών αναγνωστών να διαλέγονται με το κείμενο (Τσάφος 2004) και να συγκροτούν το νόημα του μέσα από την αλληλεπίδραση που το δίκτυο αναγνώσεων (wiki) τους διασφαλίζει. Άλλωστε, το wiki ως εργαλείο ασύγχρονης επικοινωνίας και συνεργατικής γραφής αναδεικνύει τον δυναμικό χαρακτήρα της γραφής στη συγκρότηση νοήματος. Οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα όχι μόνο να διαμοιράζονται την πληροφορία, αλλά να επανέρχονται στο κείμενο, να το τροποποιούν συμπληρώνοντας, διορθώνοντας, καταργώντας. Το τελικό προϊόν είναι αποτέλεσμα συνεχών διαπραγματεύσεων και υπό αυτή την έννοια διασφαλίζεται η αλληλεπίδραση στο δίκτυο αναγνώσεων (Μπαλτά κ.ά. 2009, Νέζη κ.ά. 2009).

☆ Οδηγίες προς ναυτιλομένους

last edited by  Nelly Tsenoglou 6 mos ago

 Page history

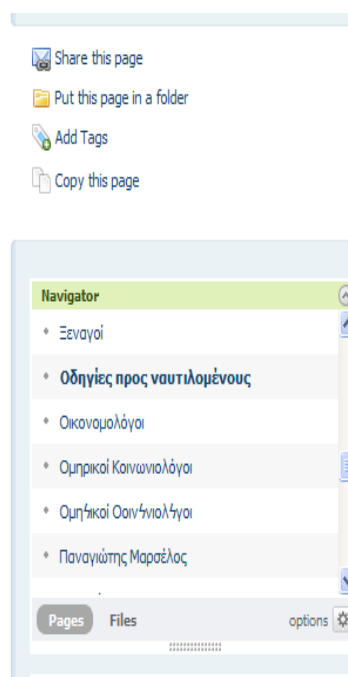
Ας χωριστούμε λοιπόν σε ομάδες κι ας ανασκουμπωθούμε! Από μας εξαρτάται η επιτυχία του εγχειρήματος!

Οι **Φιλολόγοι** θα αναλάβουν να εντοπίσουν μέσα στο κείμενο τα ιδιαίτερα συστατικά του ομηρικού ύφους: την προοικονομία, την επική ειρωνεία, τις σύνθετες παρομοιώσεις, τη χρήση τυπικών φράσεων και θεμάτων και θα αποπειραθούν να κατανοήσουν ποιος ο λειτουργικός τους ρόλος στο έπος.

Οι **Φιλόσοφοι** θα προσπαθήσουν να μελετήσουν τις ηθικές αξίες και αρχές που διέπουν την Οδύσεια και να ανακαλύψουν τους στίχους που μας παραπέμπουν σ' αυτές.

Οι **Θεολόγοι** έχουν την αποστολή να παρακολουθήσουν τους θεούς: την εμφάνιση, την παρουσία, τη στάση και τη συμπεριφορά τους στην Οδύσεια και να αποδείξουν ή να ανηκρούσουν ότι οι ομηρικοί θεοί είναι πλασμένοι "κατ' εικόνα και καθ' ομοίωσιν" του ομηρικού ανθρώπου.

Οι **Ψυχολόγοι** θα προσπαθήσουν να εντοπίσουν αποσπάσματα των διδαγμένων ραψωδιών όπου θα επιβεβαιώνονται τα χαρακτηριστικά του Οδυσσέα, όπως μας παρουσιάζονται στο προοίμιο, και θα επισημαίνονται άλλα.



Εικόνα 42 Το πλαίσιο εργασίας των ομάδων

Αντί επιλόγου

Η επιτυχής υλοποίηση αυτών των σεναρίων είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων. Βασική προϋπόθεση επιτυχίας θεωρούμε ότι συνιστά η αλλαγή στάσης του εκπαιδευτικού ως προς τον ρόλο του στη μαθησιακή διαδικασία. Στις περιπτώσεις που παρου-

σιάστηκαν παραπάνω ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διαμεσολαβητής της γνώσης, διευκολυντής και εμπνευστής στην υλοποίηση του σχεδίου, έμπειρος ειδικός που οργανώνει τα βήματα της γνωστικής σκαλωσιάς πάνω στην οποία οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση (Collis & Moonen 2005).

Καθώς οι εφαρμογές του Web 2.0 και η αξιοποίησή τους στη μαθησιακή διαδικασία συνιστούν πολύ πρόσφατα δεδομένα, δεν έχουμε στη διάθεσή μας, ιδιαίτερα για την ελληνική εκπαίδευση, ερευνητικά δεδομένα για τη σύγκλιση ή απόσταση μεταξύ των προσδοκώμενων και των πραγματικών αποτελεσμάτων. Παραμένει ανοικτό ερώτημα με ποιο ακριβώς τρόπο, σε ποιο βαθμό και κάτω από ποιες προϋποθέσεις οι ΤΠΕ, ως μέσα πρακτικής γραμματισμού, συμβάλλουν προς την αυτή την κατεύθυνση (Κουτσογιάννης 2007β, Κουτσογιάννης 2011).

Ωστόσο, τα εμπειρικά δεδομένα που διαθέτουμε από τέτοιου είδους διδακτικές πρακτικές, τις οποίες με συντομία παρουσιάσαμε, αποκαλύπτουν:

- ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών και ενίσχυση εσωτερικών κινήτρων μάθησης,
- δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος εμπιστοσύνης και ενίσχυση της αλληλεπίδρασης στην κοινότητα μάθησης,
- μετατόπιση των φορέων της μάθησης σε νέους ρόλους (π.χ. ο δάσκαλος σε ρόλο μεσολαβητή/ συντονιστή/εμπνευστή),
- ευκαιρίες για αναστοχασμό και ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων εκ μέρους των μαθητών/τριών.

5. Οι Διαδραστικοί Πίνακες και η αξιοποίησή τους στα φιλολογικά μαθήματα

Κουτσογιάννης Δ., Αντωνοπούλου Στ., Ακριτίδου Μ.

5.1. Εισαγωγή

Από τη μέχρι τώρα συζήτηση είναι σαφές ότι η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων γίνεται είτε με παιδαγωγική αφετηρία (π.χ. ποικίλα περιβάλλοντα υποστήριξης της διδακτικής διαδικασίας) είτε με αφετηρία τα νέα δεδομένα που προκύπτουν για το περιεχόμενο του γραμματισμού. Εστίασαμε ως τώρα και στις δύο αυτές διαστάσεις, χωρίς όμως να δώσουμε ιδιαίτερη βαρύτητα στα μέσα διδασκαλίας καθ' εαυτά. Στον παρόν κεφάλαιο θα ασχοληθούμε με τους διαδραστικούς πίνακες, ένα μέσο κεντρικής προβολής στη σχολική αίθουσα που συζητείται ιδιαίτερα κατά την τελευταία δεκαετία.

Ο διαδραστικός πίνακας (ΔΠ στο εξής) έρχεται ως συνέχεια παλιότερων μέσων κεντρικής προβολής (π.χ. προβολέας διαφανειών και slides, βιντεοπροβολέας, τηλεοράσεις και βίντεο), προσφέροντας, ωστόσο, νέες δυνατότητες. Το κύριο χαρακτηριστικό του είναι η διαδραστικότητα, καθώς πρόκειται για μια αλληλεπιδραστική επιφάνεια εργασίας (αφής ή/και ειδικής γραφίδας), που παρέχει τη δυνατότητα αμφίδρομης επικοινωνίας (διάδρασης) και άμεσου χειρισμού του περιβάλλοντος. Κατά βάθος όμως πρόκειται για μια υβριδική συσκευή που συνδυάζει κλασικά χαρακτηριστικά μαυροπίνακα με δυνατότητες των ΤΠΕ, αφού ουσιαστικά ένας ΔΠ μπορεί να δείξει ότι και ο υπολογιστής με τον οποίο είναι συνδεδεμένος, αλλά έχει και δικά του χαρακτηριστικά που προσδιορίζονται από το είδος του πίνακα και το λογισμικό που τον συνοδεύει.

Είναι γνωστό ότι οι κατηγορίες των ΔΠ είναι αρκετές και οι περισσότερες συνοδεύονται από δικό τους λογισμικό. Παρότι το παρόν κείμενο δεν έχει τεχνική εστίαση, παραθέτουμε στη συνέχεια επιγραμματικά κάποιες χρήσιμες δυνατότητες που παρέχει συνήθως το λογισμικό αυτό:

Χρήσιμα εργαλεία του ΔΠ

- Εισαγωγή κειμένου και διορθώσεις, είτε ως σχόλιο είτε αυτόνομα, σε οποιοδήποτε σημείο του πίνακα, σε κείμενα – εικόνες – ιστοσελίδες, με όλες τις γνωστές δυνατότητες των υπολογιστών (έντονα γράμματα, υπογράμμιση, χρωματισμός, μεγέθυνση κτλ.).
- Επιλογή και μετακίνηση «αντικειμένων» με αφή-σύρσιμο.
- Αναγνώριση γραφής (μετατροπή κειμένου από χειρόγραφο σε τυπογραφικό).
- Αντιγραφή – επικόλληση για ευκολότερη επεξεργασία κειμένων.
- Απόκρυψη ολόκληρης της σελίδας ή μέρος της και σταδιακή εμφάνισή της.
- Διαχωρισμός οθόνης και ταυτόχρονη προβολή πολλών κειμένων, εικόνων, πινάκων κ. ά.
- Δημιουργία δεσμών (links) προς άλλα αρχεία ή το διαδίκτυο.
- Εγγραφή σε βίντεο και αποθήκευση όσων έχουν πραγματοποιηθεί στον πίνακα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Παράλληλα, δίνεται η εκ των υστέρων δυνατότητα προσθήκης βίντεο και ήχου.
- Σύστημα καταγραφής της ανταπόκρισης του κοινού (Audience response system), με τη χρήση ειδικού εξοπλισμού που επιτρέπει την ταυτόχρονη συμμετοχή των μαθητών από τα θρανία τους σε δραστηριότητες όπως αλληλεπιδραστικά παιχνίδια, ασκήσεις αξιολόγησης, ζωντανές ψηφοφορίες κτλ.

Στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι να δώσει ένα πλαίσιο θεωρητικών αρχών με ενδεικτικά παραδείγματα ως προς το πώς θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ο ΔΠ στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων (Αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία, Νέα ελληνική γλώσσα και γραμματεία, Ιστορία). Οι αρχές αυτές και τα παραδείγματα οργανώνονται με βάση τον βαθμό της καινοτομίας τους: αρχές και παραδείγματα που ανήκουν σε πιο παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας, παραδείγματα με μεγαλύτερο βαθμό καινοτομίας ως προς τον τρόπο διδασκαλίας, παραδείγματα που συνεισφέρουν ώστε να ξαναδούμε συνολικά το περιεχόμενο της διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων (πρόκειται ουσιαστικά για οργάνωση των παραδειγμάτων σύμφωνα με τις τρεις εκδοχές διδακτικής πρακτικής που παρουσιάστηκαν στην [Ενότητα 1, κεφ. 2.4](#)). Τα παραδείγματα που δίνονται είναι ενδεικτικά με στόχο να αντιληφθούν οι διδάσκοντες δυνατές εκδοχές αξιοποίησης των Δ.Π. Προηγείται στην αμέσως επόμενη ενότητα μια ανασκόπηση της διεθνούς εμπειρίας και έρευνας.

5.2 Η διεθνής εμπειρία

Πλεονεκτήματα

Μέρος της διεθνούς εμπειρίας στη χρήση των ΔΠ εμφανίζεται ενθαρρυντικό ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Ορισμένα οφέλη που αναφέρονται στην ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας των Higgins et al. (2007) και Smith et al. (2005) είναι ότι προσφέρουν πιο αποτελεσματικές και με ποικιλία παρουσιάσεις για την ενίσχυση της διδασκαλίας, καθώς είναι ιδιαίτερα εύκολη η χρήση πολυμεσικών πηγών που συνδυάζουν κείμενο, εικόνα, βίντεο, ήχο, διαδικτυακές πηγές και άλλα. Υποστηρίζεται, επίσης, ότι επιταχύνεται ο ρυθμός του μαθήματος, καθώς δε χρειάζεται κανείς να γράφει, αλλά χρησιμοποιούνται έτοιμα αρχεία που έχει προετοιμάσει ο εκπαιδευτικός. Τέλος, το υλικό που παρουσιάζεται στον πίνακα μπορεί να χρησιμοποιηθεί πολλές φορές και να βελτιωθεί μέσω των σημειώσεων που έχουν κρατηθεί επάνω του.

Παρόμοια οφέλη παρουσιάζονται και στις προτάσεις χρήσης των ΔΠ από το ΒΕCΤΑ (2004α), καθώς δίνεται έμφαση στις νέου τύπου παρουσιάσεις που επιτρέπουν στα παιδιά να οπτικοποιήσουν δεδομένα, οδηγίες και τεχνικές που τους δίνονται. Μέσα από τα οπτικά και κιναισθητικά ερεθίσματα θεωρείται πως αναπτύσσεται η καλύτερη κατανόηση, η αλληλεπίδραση αλλά και η αξιολόγηση, καθώς γίνεται αποτελεσματικότερη η σχετική διαδικασία από τους εκπαιδευτικούς.

Ως το πιο διαδεδομένο όμως πλεονέκτημα των ΔΠ θεωρείται η δυνατότητα προσέλκυσης του ενδιαφέροντος των μαθητών, με αποτέλεσμα να εμφανίζεται βελτίωση στην προσοχή τους, στη συμπεριφορά τους και στις επιδόσεις τους. Κάτι παρόμοιο αναφέρεται και σε ελληνική περίπτωση διδασκαλίας μέσω ΔΠ (Μητάκος 2007), όπου η χρήση του στο γλωσσικό μάθημα έκανε ακόμα και τους αδύναμους μαθητές να συμμετέχουν ισότιμα με τους υπόλοιπους στο μάθημα και τελικά να βελτιώσουν σημαντικά τις προσωπικές τους επιδόσεις.

Το στοιχείο του εντυπωσιασμού δε θα διαρκέσει για πάντα, καθώς οι μαθητές θα «συνηθίσουν» στην παρουσία του στην τάξη, γεγονός που είναι γνωστό και από την αξιοποίηση άλλων ηλεκτρονικών περιβαλλόντων στην εκπαίδευση.

Στις ίδιες ανασκοπήσεις της βιβλιογραφίας (Higgins et al. 2007· Smith et al. 2005) αναφέρονται και κάποια μειονεκτήματα των ΔΠ, όπως:

Μειονεκτήματα

α) το οικονομικό κόστος τοποθέτησης και συντήρησής τους·

β) η ανάγκη τεχνικής εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με αυτό το νέο μέσο, η οποία μπορεί να είναι χρονοβόρα·

γ) η επένδυση χρόνου από τη μεριά των εκπαιδευτικών, ώστε να προετοιμάσουν το κατάλληλο υλικό, κάτι, ωστόσο, που μακροχρόνια αποδεικνύεται ωφέλιμο, καθώς το υλικό αυτό θα είναι έτοιμο για τις επόμενες χρονιές. Βέβαια, το ζήτημα της κατασκευής υλικού από τους εκπαιδευτικούς αφορά περισσότερο εκπαιδευτικά συστήματα χωρών όπου δεν υπάρχει διδακτικό εγχειρίδιο και το διδακτικό υλικό το κατασκευάζει κατεξοχήν ο εκπαιδευτικός.

δ) Ορισμένες έρευνες, όπως αυτή του Beeland (2002), αναδεικνύουν το γεγονός ότι ο ΔΠ μπορεί να ενισχύσει τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, καθώς οι διαδραστικές του δυνατότητες χρησιμοποιούνται ελάχιστα και προτιμάται η χρήση του ως εποπτικού μέσου, ενώ άλλες έρευνες αναφέρουν ότι εμφανίζεται ως ιδιαίτερα ενισχυμένο το γνωστό σχήμα «Ερώτηση-Απάντηση-Αξιολόγηση», κάτι που, αν και ενισχύει το ρυθμό της διδασκαλίας, θεωρείται ότι εκφράζει παραδοσιακότερες μορφές διδασκαλίας (Adger 2001, Κουτσογιάννης 2010α). Παραπλήσιες είναι οι διαπιστώσεις της έρευνας του BECTA (2004β), στο πλαίσιο του προγράμματος «Embedding ICT in the Literacy and Numeracy studies», η οποία έδειξε ότι το μάθημα γινόταν περισσότερο δασκαλοκεντρικά και όχι σε ομάδες με διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αντίστοιχα και η έρευνα των Smith et al. (2006) αναφέρει ως κυρίαρχο τον ίδιο τρόπο διδασκαλίας. Οι συγκεκριμένες έρευνες δείχνουν ότι δεν προκύπτει κάποια ιδιαίτερη αλλαγή στην παιδαγωγική πρακτική που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί εξαιτίας της αξιοποίησης των ΔΠ.

Όταν μία μαθήτρια ρωτήθηκε στη διάρκεια έρευνας αν της αρέσει ο ΔΠ απάντησε ως εξής: «Δε μου αρέσει καθόλου, γιατί πρέπει να καθόμαστε ήσυχοι και ακίνητοι» (Levy 2002).

Τέτοια δεδομένα προκαλούν επιφυλακτικότητα απέναντι στη διδακτική αξιοποίηση των ΔΠ, καθώς η επιστροφή στις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μεθόδους δεν είναι το σημερινό ζητούμενο. Βέβαια, οι ΔΠ, καθώς ενισχύουν τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία, προσφέρονται για χρήση ακόμα και από τους πιο «τεχνοφοβικούς» και παραδοσιακούς εκπαιδευτικούς, που μπορούν να εντάξουν την

τεχνολογία στο μάθημά τους χωρίς να το αλλάξουν σημαντικά (Smith et al. 2005). Όμως η δασκαλοκεντρική διδασκαλία δεν είναι απαραίτητα ο κανόνας, καθώς άλλες έρευνες έχουν δείξει πως η συνδυαστική χρήση ΔΠ και διασυνδεδεμένων προσωπικών υπολογιστών (PC) μπορεί να ωθήσει τον εκπαιδευτικό να δουλεύει περισσότερο σε ομάδες παρά μπροστά στην τάξη (Smith et al. 2005).

Κάποιες από τις ως τώρα έρευνες (Higgins et al. 2007· Miller & Glover 2002) επιχειρούν να αναδείξουν ορισμένα στάδια κατά την εισαγωγή των ΔΠ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναφέρουν ότι σε ένα πρώτο στάδιο οι ΔΠ χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς υποστηρικτικά για να ενισχύσουν τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν κάποια από τα επιπλέον οφέλη της τεχνολογίας και χρησιμοποιούν το στοιχείο της διαδραστικότητας για να εμπλουτίσουν την ισχύουσα διδακτική πρακτική και να διευρύνουν τις ευκαιρίες μάθησης, ώστε να εμπλέξουν περισσότερο τους μαθητές στη διδακτική διαδικασία. Σε τελικό στάδιο, το στοιχείο της διαδραστικότητας είναι το κυρίαρχο καθώς ο εκπαιδευτικός υιοθετεί τον ρόλο του εμπλεκόμενου και όχι του διδάσκοντος και χρησιμοποιεί την τεχνολογία για να μετασχηματίσει τη μαθησιακή διαδικασία και να εμπλέξει ενεργά τους μαθητές. Γι' αυτό αναφέρεται συχνά (Higgins 2007) ότι οι ΔΠ είναι οι καταλύτες για παιδαγωγική αλλαγή, καθώς σύμφωνα με το παραπάνω σχήμα εκλαμβάνεται ως εκ των προτέρων δεδομένο ότι ζωντανεύουν τη διδασκαλία, αναπτύσσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και ενισχύουν τη μάθηση.

Από την ανασκόπηση που προηγήθηκε είναι εμφανές ότι η σχετική βιβλιογραφία είναι αντιφατική: ένα μέρος της αποδίδει στους ΔΠ δυνατότητες αλλαγής των ισχυουσών διδακτικών πρακτικών και ένα άλλο μέρος είναι πιο επιφυλακτικό. Δε λείπουν και οι προσεγγίσεις, όπως είδαμε αμέσως παραπάνω, που θεωρούν ότι η εξέλιξη ως προς τη διδακτική αξιοποίηση των ΔΠ είναι προδιαγεγραμμένη, σχεδόν νομοτελειακή, και διέρχεται από συγκεκριμένα στάδια. Πίσω από τις περισσότερες από αυτές τις απόψεις υπάρχει η λογική του «εργαλειακού λόγου» (Κουτσογιάννης 2011), ο οποίος δίνει βαρύτητα στη «δύναμη της μηχανής» να αλλάξει την εκπαίδευση, υποστηρίζοντας ότι η εισαγωγή και παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση έχει οπωσδήποτε θετικές συνέπειες (βλ. και [Ενότητα Ι, κεφ. 2.1.2](#)).

Η έννοια της αναπλαισίωσης

Στο παρόν κείμενο, όπως και σε ολόκληρο το τεύχος του επιμορφωτικού υλικού, υποστηρίζεται ότι τα νέα μέσα δεν μπορούν να κριθούν ανεξάρτητα από το πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσονται. Όπως κάθε νέο μέσο έτσι και οι ΔΠ δεν μπορούν να έχουν θαυματουργά αποτελέσματα από μόνοι τους ως μέσα. Σημαντικό ρόλο παίζει το πώς αυτά τα μέσα «αναπλαισιώνονται»⁸⁸ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κουτσογιάννης 2009), δηλαδή μέσα σε ποια παιδαγωγική προσέγγιση εντάσσονται. Θεωρούμε ότι ο εκπαιδευτικός είναι ένα δημιουργικό υποκείμενο που αναπλαισιώνει με διαφορετικό τρόπο τα μέσα που του δίνονται, ανάλογα με την ασύνειδη, πολύ συχνά, διδακτική θεωρία που υιοθετεί. Ουσιαστικά λοιπόν για τα διαδραστικά συστήματα διδασκαλίας ισχύει ό,τι και για όλες τις ΤΠΕ, καθώς ανάλογα με το είδος διδασκαλίας που ακολουθεί κανείς αυτές λαμβάνουν και διαφορετικό ρόλο. Σημασία, επομένως, δεν έχει τόσο ποια τεχνολογία εισάγει ο δάσκαλος στην τάξη του. Αυτή δεν πρόκειται ως δια μαγείας να βελτιώσει ή και να αλλάξει τη διδακτική πρακτική του. Σημασία, αντίθετα, έχει ο τρόπος που κάθε μέσο, επομένως και ο ΔΠ, ενσωματώνεται και αξιοποιείται στη διδακτική διαδικασία και εκεί μεταφέρουμε την έμφαση στις ενότητες που ακολουθούν.

Αν η βιβλιογραφία, όπως είδαμε, είναι αντιφατική, η τάση σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα είναι περισσότερο σαφής: οι διαδραστικοί πίνακες αποτελούν μέρος «του νέου» που προωθείται σε πολλές δυτικές χώρες (π.χ. Αγγλία, Αυστραλία, ΗΠΑ). Και καθώς είναι ένα εύκολο, σχετικά, στην απόκτηση και χρήση του μέσο, δίνει την αίσθηση ότι κάτι σημαντικό γίνεται με το σχολείο του μέλλοντος, χωρίς να καταναλώνονται τεράστιοι πόροι και να γίνονται άλλες ευρύτερες και δυσκολότερες αλλαγές. Έτσι, πολύ συχνά η μαζική αγορά σύγχρονων τεχνολογικών μέσων χρησιμοποιείται ως άλλοθι εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων, για αυτό και ο τρόπος υποδοχής τους από τους εκπαιδευτικούς παίζει καθοριστικό ρόλο για την τύχη τους.

Το κείμενο που ακολουθεί διέπεται από τη λογική ότι τα όποια τεχνολογικά μέσα δεν οδηγούν σε αλλαγές, αν δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένος ο δάσκαλος. Τα επόμενα υποκεφάλαια είναι έτσι δομημένα, ώστε να αναδεικνύουν αφενός ενδεικτικούς τρόπους αξιοποίησης του ΔΠ στη διδασκαλία, αφετέρου τη διδακτική λογική που διαπερνάει τον καθένα από τους τρόπους αυτούς, έτσι ώστε να είναι

⁸⁸ Για τη σημασία του όρου βλ. και Ενότητα IV, κεφ. [2.3 Η διδακτική αξιοποίηση των σωματών κειμένων ως διαδικασία διαμόρφωσης εγγράμματων υποκειμένων ή η ιδεολογική διάσταση των σεναρίων.](#)

σαφές το βαθύτερα πολιτικό διακύβευμα που βρίσκεται πίσω από την κάθε επιλογή, σύμφωνα και με την οργάνωση των διαφορετικών διδακτικών οπτικών που παρουσιάστηκε στην [Ενότητα I, κεφ. 2.4. Η διδασκαλία ως διαδικασία διαμόρφωσης εγγράμματων ταυτοτήτων](#).

5.3. Εκδοχές διδακτικής αξιοποίησης του διαδραστικού πίνακα

A. Αξιοποίηση σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας

Στο πλαίσιο μιας περισσότερο παραδοσιακής και δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τους ΔΠ απλά ως ένα εποπτικό μέσο. Καθώς ο ΔΠ ουσιαστικά μπορεί να δείξει ότι και ένας υπολογιστής, όπως βίντεο, διαγράμματα, παρουσιάσεις, αλλά και να δώσει τη δυνατότητα σημειώσεων και σχολιασμού σε έτοιμα αρχεία, εικόνες κτλ., η διδασκαλία μπορεί να γίνει πολυτροπική και «πολύχρωμη» και να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών, όπως και να διαφωτίσει ορισμένα σημεία της ύλης.

Παραδείγματα διδακτικών δραστηριοτήτων με βάση το ισχύον διδακτικό πρότυπο

α) Προβολή συνοδευτικού οπτικοακουστικού και άλλου εποπτικού υλικού.

↳ Νεοελληνική Γλώσσα: Κατά τη διδασκαλία της ενότητας «Γλώσσα και γλωσσικές ποικιλίες» (Α΄ Λυκείου) μπορεί να προβληθεί πολυμεσικό υλικό (με ηχητικά αποσπάσματα) για τις νεοελληνικές διαλέκτους, π.χ. από την αντίστοιχη ενότητα στην *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα* (http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/dialects/index.html).

↳ Ιστορία: Κατά τη διδασκαλία οποιασδήποτε περιόδου μπορούν να προβληθούν διάφορα ιστορικά ντοκουμέντα, πηγές, φωτογραφίες, ταινίες εποχής. Μπορούν ακόμα να αξιοποιηθούν απλές πολυμεσικές εφαρμογές,⁸⁹ όπως «Θεόδωρος. Στα βήματα ενός μοναχού του 10ου αιώνα στο Βυζάντιο» (<http://theodoros.ime.gr/>) ή «Όψεις του προσώπειου» (<http://www.komvos.edu.gr/masks/masks.html>).

⁸⁹ Στις απλές εφαρμογές πολυμέσων ο χρήστης δεν έχει έλεγχο του συστήματος και η παρουσίαση είναι γραμμική, μια μορφή ηλεκτρονικού βιβλίου εμπλουτισμένου με ήχο, εικόνες και βίντεο. Βέβαια αναπτύσσονται πλέον πιο σύνθετες πολυμεσικές εφαρμογές με στοιχεία διαδραστικότητας. Σημασία όμως δεν έχει τόσο το είδος της εφαρμογής όσο η διδακτική προσέγγιση: ακόμα και μια απλή πολυμεσική

↳ Αρχαία Ελληνική Γραμματεία: Κατά τη διδασκαλία της *Αντιγόνης* (Β' Λυκείου) ή της *Ελένης* (Γ' Γυμνασίου) μπορεί να προβληθεί κάποια παράσταση του έργου.

↳ Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: Κατά τη διδασκαλία του κειμένου «*Η ζωή εν τάφω*» του Στρ. Μυριβήλη (Β' Λυκείου), μπορεί να προβληθεί κάποιο βίντεο σχετικό με τη ζωή στα χαρακώματα ή, κατά τη διδασκαλία του κειμένου «*Ο Σαρλό και το αθάνατο νερό*» (Α' Γυμνασίου) του Ντίνου Δημόπουλου, μέρος της ταινίας «*Τα δελφινάκια του Αμβρακικού*», που συνιστά προσαρμογή του κειμένου.

Οι προβολές αυτές μπορούν να γίνουν ταυτόχρονα με την προβολή του κειμένου σε ΔΠ (αν αυτό κρίνεται χρήσιμο), καθώς προσφέρεται αυτή η δυνατότητα. Η κάθε προβολή μπορεί να διακόπτεται, να σχολιάζεται (προφορικά και γραπτά). Όμως αυτές οι προβολές έχουν περισσότερο ως σκοπό την ενίσχυση της κατανόησης των κειμένων και ελάχιστα σχετίζονται με τη γλωσσική τους ιδιαιτερότητα. Ειδικότερα για τη λογοτεχνία και την αρχαία ελληνική γραμματεία, ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσέξει, διότι υπάρχει κίνδυνος το μάθημα να κινηθεί γύρω από το κείμενο, φυγόκεντρα, και όχι στο ίδιο το κείμενο.

β) Ψηφιοποίηση της ύλης, δημιουργία ασκήσεων, αξιοποίηση κλειστού λογισμικού κτλ.

↳ Αρχαία Ελληνική Γραμματεία

Εκπαιδευτικός προβάλλει υλικό που έχει προετοιμάσει, όπως πίνακες κλίσης ουσιαστικών ή ρημάτων, επισημαίνοντας χρωματικά τα μορφολογικά χαρακτηριστικά, συντακτικούς κανόνες με χρωματική έμφαση στα παραδείγματα κ. ά. και αξιοποιεί τις δυνατότητες εισαγωγής σχολίων αλλά και απόκρυψης ολόκληρης ή μέρους της σελίδας.

↳ Νεοελληνική Γλώσσα

Εκπαιδευτικός αξιοποιεί τη δυνατότητα «αφή και σύρσιμο» του ΔΠ για να δημιουργήσει ασκήσεις αντιστοίχισης σημασιών με παραθέματα: οι σημασίες διαχωρίζονται από τα παραδείγματα χρήσης τους και τοποθετούνται σε δύο στήλες σε τυχαία σειρά.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προετοιμάζει το μάθημά του μεταφέροντας ό,τι είχε σε παραδοσιακά φυλλάδια σε ψηφιακή μορφή. Αυτά τα αρχεία μπορεί να τα δίνει και στους μαθητές, ώστε να γίνεται ευκολότερη η επανάληψη της ύλης. Παράλληλα, μπορεί να υπογραμμίζει κτλ. προκειμένου να δώσει έμφαση σε συγκεκριμένα στοιχεία του μαθήματος κατά τη διδασκαλία ή και να συνδιαμορφώνει πίνακες με τη συνεργασία των μαθητών.

Επιπλέον, στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας, όπου η γλώσσα

εφαρμογή μπορεί να ενσωματωθεί αποτελεσματικά στη διδασκαλία στο πλαίσιο σύγχρονων διερευνητικών προσεγγίσεων (βλ. αμέσως παρακάτω).


αντιμετωπίζεται ως δομή, μπορούν να αξιοποιηθούν και κάποια λογισμικά κλειστού τύπου για τη διδασκαλία της γραμματικής με ασκήσεις παρόμοιες με αυτές του βιβλίου: ο μαθητής ή από κοινού όλη η τάξη μπορεί να λύσει διάφορες ασκήσεις δομιστικού τύπου όπως συμπλήρωση κενών και πινάκων, αντιστοίχιση, κλίση ρημάτων/ουσιαστικών.

Μια άλλη πιθανή χρήση του ΔΠ στο ίδιο παραδοσιακό πλαίσιο είναι η παραγωγή ερεθισμάτων για γραφή. Για παράδειγμα, κατά τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, ο εκπαιδευτικός μπορεί να καθοδηγήσει τους μαθητές στη συγγραφή ενός θέματος προβάλλοντας συγκεκριμένες εικόνες, έτοιμα σχεδιαγράμματα ή να συνδιαμορφώσει με τους μαθητές σχεδιαγράμματα κειμενικών δομών. Σε πιο δημιουργική κατεύθυνση, θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει το διαδραστικό σύστημα για μια ζωντανή καταγραφή και εικονική απόδοση ενός «καταιγισμού ιδεών» (brainstorming) στο στάδιο προετοιμασίας πριν την παραγωγή γραπτού λόγου.

Τέλος, είναι εφικτό να αποθηκευτεί όλη η διδακτική διαδικασία, η οποία μπορεί να αναρτηθεί σε συγκεκριμένη σελίδα και να είναι στη διάθεση των μαθητών οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμήσουν.

Ουσιαστικά, αυτές οι χρήσεις του ΔΠ σε μια μετωπικού τύπου διδασκαλία με προβολή βίντεο, παρουσιάσεων ή σχεδιαγραμμάτων βοηθούν στην οπτικοποίηση της διδακτέας ύλης, ώστε να γίνει καλύτερα κατανοητή από τους μαθητές. Όμως αυτή η προσέγγιση αποδίδει στα παιδιά έναν ιδιαίτερα παθητικό ρόλο και δεν αξιοποιούνται οι δυνατότητες της διαδραστικότητας που προσφέρει το μέσο. Αξιοποιείται μόνο η δυνατότητά του για παρουσίαση και «εντυπωσιασμό», κάτι που δε θα διαρκέσει και πολύ, όπως είναι γνωστό από την έρευνα.

Ας δούμε ένα παράδειγμα μιας διδασκαλίας αυτού του τύπου:

 Οι μαθητές/τριες ήταν ενθουσιασμένοι, όταν μπήκαν στην τάξη και παρατήρησαν ότι στη θέση του μαυροπίνακα υπήρχε κάτι νέο. «Τι είναι αυτό κυρία;». Η καθηγήτρια ιστορίας Μ.Π. τους είπε να κάνουν υπομονή. Η επόμενη φράση της καθηγήτριας τους ξάφνιασε: «Παρακαλώ μη βγάζετε έξω τα βιβλία σας». Η καθηγήτρια πήρε στα χέρια της το τηλεχειριστήριο, η οθόνη του νέου διαδραστικού πίνακα φωτίστηκε και εμφανίστηκε ο τίτλος του μαθήματος: «Ο κυκλαδικός πολιτισμός». Στη συνέχεια προχώρησε στον πίνακα και με ένα χτύπημα στην οθόνη άλλαξε σελίδα στο αρχείο παρουσίασης: η επόμενη οθόνη περιλάμβανε εικονογραφικό υλικό και ερωτήσεις όπως πότε και πού άνθισε ο κυκλαδικός πολιτισμός, ποια ήταν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά του κτλ. «Μπορεί κανείς να απαντήσει στις ερωτήσεις; Κανέναν»

σας; Ωραία, ας τις κρατήσουμε για αργότερα. Ας δούμε πρώτα ένα ντοκιμαντέρ για τον κυκλαδικό πολιτισμό. Η εικόνα είναι πολύ φωτεινή, οπότε μπορούμε να αφήσουμε ανοιχτά τα φώτα για να κρατάτε σημειώσεις». Ενεργοποίησε τη λειτουργία βίντεο στην οθόνη του διαδραστικού πίνακα και το ντοκιμαντέρ ξεκίνησε. Η καθηγήτρια διέκοπτε κατά διαστήματα την προβολή, για να υπογραμμίζει και να σχολιάζει σημεία του ντοκιμαντέρ. Όταν ολοκληρώθηκε η προβολή, η καθηγήτρια εμφάνισε πάλι το αρχείο με τις ερωτήσεις στην οθόνη. «Ποιος θέλει να απαντήσει στις ερωτήσεις στον πίνακα;» Ένας μαθητής σήκωσε το χέρι. Η καθηγήτρια του έδωσε έναν ειδικό μαρκαδόρο με τον οποίο έγραψε την απάντηση. Στη συνέχεια μάρκαρε το κείμενο και το χειρόγραφο μεταγράφηκε σε τυπογραφικό κείμενο στο πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου. Με τον ίδιο τρόπο σηκώθηκαν και άλλοι μαθητές και έγραψαν τις απαντήσεις τους. Όταν ολοκληρώθηκε η άσκηση, η καθηγήτρια αποφάσισε να εκτυπώσει το φύλλο εργασίας και να το μοιράσει στους μαθητές. Την ίδια στιγμή επέλεξε και να αποθηκεύσει το αρχείο, ώστε να είναι διαθέσιμο για το επόμενο μάθημα ή για να το ανεβάσει στην ιστοσελίδα της.

Γενική θεώρηση της αξιοποίησης διαδραστικών συστημάτων στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας

Πλεονεκτήματα

Η προσέγγιση αυτή φαίνεται πως έχει κάποια πλεονεκτήματα. Η οπτικοποίηση της διδακτέας ύλης ενισχύει την κατανόηση των διδακτικών φαινομένων και συγχρόνως προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών, αν και πρέπει να γνωρίζει κανείς ότι ο ενθουσιασμός αυτός θα είναι εφήμερος. Στα πλεονεκτήματα αυτής της προσέγγισης αναφέρονται στη βιβλιογραφία (BECTA 2004α) η εξοικονόμηση χρόνου και ο γρήγορος ρυθμός του μαθήματος. Καθώς, όπως είδαμε στα παραπάνω παραδείγματα, η εκπαιδευτικός θα έχει έτοιμο υλικό που θα δείχνει μέσω του ΔΠ, δε θα χρειάζεται να αναλώνει τον χρόνο της γράφοντας στον πίνακα αλλά ούτε και οι μαθητές αντιγράφοντας, καθώς αυτά τα αρχεία μπορεί να τους τα δίνει. Βέβαια, η προετοιμασία του υλικού σε αρχικό στάδιο απαιτεί χρόνο, αλλά αυτό θεωρείται επένδυση, καθώς το υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί επανειλημμένα με προσθήκες και βελτιώσεις.

Ένα άλλο πλεονέκτημα που αναφέρεται στο πλαίσιο αυτής της οπτικής είναι η λειτουργική διασύνδεση των μαθημάτων, καθώς με ευκολία μπορούν εκπαιδευτικοί και μαθητές να ανατρέξουν στα προηγούμενα σημεία του μαθήματος, στο αποθηκευμένο αρχείο κειμένου ή παρουσίασης. Αυτό το στοιχείο βέβαια ενισχύει την

αθροιστική λογική στη μάθηση,⁹⁰ χαρακτηριστικό παραδοσιακών διδακτικών προσεγγίσεων (Κουτσογιάννης 2010α). Τέλος, ενδιαφέρον από διδακτική σκοπιά μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι ο δάσκαλος έχει στη διάθεσή του ένα μέσο που μπορεί πολύ εύκολα να αξιοποιήσει προκειμένου να οπτικοποιήσει ό,τι κρίνει ότι προσφέρεται για κάτι τέτοιο στη διδασκαλία του. Πρόκειται για δυνατότητα ιδιαίτερα αξιοποιήσιμη σε αρχαιογνωστικού και ιστορικού περιεχομένου μαθήματα, αλλά και μαθήματα τέχνης. Το κυριότερο όμως πλεονέκτημα θα μπορούσε να θεωρηθεί το γεγονός ότι η λογική αυτή «ταιριάζει γάντι» σε αρκετές από τις ισχύουσες πρακτικές στα σχολεία μας και είναι, επομένως, «ευκολότερα εφαρμόσιμη». Είναι γνωστό ότι μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρεί την εκδοχή αυτή ως τη μόνη υλοποιήσιμη, εκφράζοντας επιφυλάξεις για το κατά πόσο είναι εφικτές άλλες εκδοχές, σαν και αυτές που ακολουθούν στις επόμενες ενότητες.

Μειονεκτήματα

Πέρα όμως από κάποια πλεονεκτήματα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η προσέγγιση αυτή δεν εκμεταλλεύεται σχεδόν καθόλου το χαρακτηριστικό της διαδραστικότητας του πίνακα, ή μάλλον τη δυνατότητα όχι μόνο για επιφανειακή/εργαλειακή διάδραση (technical interactivity) αλλά για ουσιαστική, παιδαγωγική διαδραστικότητα (pedagogic interactivity) (Smith et al. 2005· Glover et al. 2005). Τον αξιοποιεί περίπου όπως και έναν βιντεοπροβολέα ή ως ένα λογισμικό κλειστού τύπου. Οι μαθητές και οι μαθήτριες παραμένουν παθητικοί δέκτες της γνώσης και, ακόμα και όταν εμπλέκονται στην επίλυση ασκήσεων κλειστού τύπου, αποκτούν μηχανιστικές γνώσεις, που πολύ απέχουν από σύγχρονες επιστημονικές αναζητήσεις. Το κυριότερο όμως μειονέκτημα είναι ότι μπορεί να ενισχυθεί μια ατέρμονη προβολή πολυμεσικού υλικού⁹¹ και να υποβαθμιστεί η γλώσσα των διδακτικών αντικειμένων, κάτι που είναι ιδιαίτερα επικίνδυνο για τη σχολική πορεία των παιδιών και κυρίως των πιο «αδύνατων» σε επιδόσεις μαθητών.

Επομένως, η εισαγωγή των ΔΠ σε ένα τέτοιο πλαίσιο μπορεί να έχει ορισμένες θετικές συνέπειες, αν αξιοποιηθεί με γνώση και μέτρο, αλλά η διδασκαλία

⁹⁰ Πρόκειται για την αντίληψη ότι η μάθηση κατακτάται σωρευτικά μέσω κυρίως της γραμμικής διεκπεραίωσης της ύλης. Στην αντίληψη αυτή ο ρόλος του μαθητή είναι στατικός με εξαιρετικά περιθωριακό ρόλο κατά τη διδασκαλία.

⁹¹ Οι Smith et al. (2005, 97) σημειώνουν άλλωστε ότι τα οφέλη της πολυμεσικής και πολυτροπικής διδασκαλίας δεν πρέπει να θεωρούνται αυτονόητα, καθώς η οπτικοποίηση δεν οδηγεί ως εκ θαύματος στην κατανόηση αν δεν εντάσσεται σε αποτελεσματικό παιδαγωγικό σχεδιασμό.

εξακολουθεί να παραμένει παραδοσιακή. Αυτού του είδους η αξιοποίηση των ΔΠ ενισχύει τον κυρίαρχο ρόλο του δασκάλου και τον παθητικό ρόλο των μαθητών. Είναι σαν να λέμε στους μαθητές μας: «κάτσε ήσυχα,⁹² δεξ και μάθε», όταν γνωρίζουμε ότι για να μάθει το παιδί χρειάζεται εμπλοκή, ανάληψη πρωτοβουλίας, ουσιαστική στήριξη από τον δάσκαλο, όταν έχει δυσκολία, και συνεργασία με τα άλλα παιδιά.

B. Αξιοποίηση σε πιο καινοτόμες μορφές διδασκαλίας

Ο ΔΠ δίνει ευκαιρίες σε εκπαιδευτικούς να κινηθούν και σε πιο σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις.⁹³ Στην παρούσα ενότητα θα παραθέσουμε κάποια ενδεικτικά παραδείγματα διδακτικών δραστηριοτήτων που κινούνται προς αυτή την κατεύθυνση

Νεοελληνική γλώσσα

Όπως προαναφέρθηκε, ο ΔΠ έχει την ικανότητα να προβάλλει οτιδήποτε δείχνει και ένας υπολογιστής, επομένως και κείμενα μέσω του Προγράμματος Επεξεργασίας Κειμένου ή του Προγράμματος Παρουσιάσεων (π.χ. PowerPoint). Ο εκπαιδευτικός, κινούμενος σε μια κειμενοκεντρική παράδοση, έχει την ευχέρεια να προβάλλει κείμενα από συγκεκριμένα κειμενικά είδη (genres) και να συζητήσει/αναδείξει τα χαρακτηριστικά τους με τη βοήθεια των εργαλείων που παρέχει ο ΔΠ και μέσω της συζήτησης με τα παιδιά. Επισημάναμε στην προηγούμενη εκδοχή ότι εάν, για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός έχει να διδάξει το κειμενικό είδος της περίληψης, στο πλαίσιο παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας μπορεί να προβάλει ένα αντίστοιχο κείμενο και να αναδείξει τα κειμενικά του στοιχεία (δομικά-γραμματικά-λεξιλογικά) χρησιμοποιώντας χρωματισμό (highlighting), ώστε να γίνουν περισσότερο εμφανή. Πρόκειται όμως για απλή οπτικοποίηση.

Μια πιο δυναμική οπτική είναι τα παιδιά, αφού ασχοληθούν με την παραγωγή ενός κειμενικού είδους, να χρησιμοποιήσουν τον ΔΠ για την προβολή και συζήτηση του κειμένου τους, σύμφωνα με την προτεινόμενη δραστηριότητα [στο κεφάλαιο 3.2 "Προγράμματα επεξεργασίας κειμένου: Η ρευστότητα του κειμένου" \(Ενότητα III\)](#).

⁹² Ο κίνδυνος να θεωρηθεί ο ΔΠ ως ένα επιπλέον ψηφιακό εύρημα (gadget) που έχει περισσότερες δυνατότητες «να κρατάει τα παιδιά ήσυχα» είναι υπαρκτός, αν δεν υπάρχει σαφές σχέδιο ουσιαστικής αξιοποίησής του από τον δάσκαλο.

⁹³ Για τον όρο «σύγχρονες προσεγγίσεις» βλ. [Ενότητα I, κεφ. 2.4](#).

Όπως είδαμε εκεί, στο πλαίσιο αυτό τα παιδιά εισηγούνται και υποστηρίζουν τις γλωσσικές επιλογές τους και γίνεται συζήτηση με όλη την τάξη.⁹⁴

Η επεξεργασία αυτή του κειμένου των παιδιών (για μια εκτενή περιγραφή βλ. Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης 1997) μπορεί να είναι πολύ αποτελεσματική, αφού ο ΔΠ διευκολύνει τις αλλαγές, τις επισημάνσεις, τη συγγραφή ενώπιον όλης της τάξης κτλ. Καθώς ο μαθητής έχει την ευχέρεια της αλλαγής του κειμένου του άμεσα σε οποιοδήποτε σημείο του (από λέξεις ως και παραγράφους), δεν υπάρχει ο φόβος του λάθους, καθώς θα μπορεί να πάρει ρίσκα κατά τη συγγραφή και στη συνέχεια να ασκηθεί στη διόρθωση και αναθεώρησή του, με την αρχική βοήθεια από τους συμμαθητές του και τον εκπαιδευτικό. Υπάρχει, ωστόσο, ο κίνδυνος αυτή η δραστηριότητα να μετατραπεί και σε μια στατική διαδικασία, κατά την οποία ο δάσκαλος αξιοποιώντας ελάχιστα παιδιά (τους καλούς μαθητές) θα υπαγορεύει το «σωστό» και θα υποδεικνύει το λάθος (για μια κριτική προσέγγιση της αντίληψης ότι τα Προγράμματα Επεξεργασίας Κειμένου μπορούν αυτομάτως να βελτιώσουν την παραγωγή λόγου των μαθητών/τριών βλ. [Ενότητα III, κεφ. 3.2 Προγράμματα επεξεργασίας κειμένου: Η ρευστότητα του κειμένου](#)).

↪ Νεοελληνική Γλώσσα:

Ο μαθητής ή ομάδα μαθητών προβάλλουν το κείμενό τους στον ΔΠ και αιτιολογούν τις γλωσσικές τους επιλογές ως προς την αποτελεσματικότητα τους στο κειμενικό είδος που παρήγαγαν. Προσθέτουν σε μορφή σχολίου τις παρατηρήσεις συμμαθητών και εκπαιδευτικού και προχωρούν στις απαραίτητες αλλαγές.

Είναι προφανές ότι η αξιοποίηση του ΔΠ στο πλαίσιο της επεξεργασίας του λόγου των μαθητών και της παραγωγής γραπτού λόγου ως διαδικασίας⁹⁵ απαιτεί χρόνο, επομένως και διαφορετική λογική για αυτό που λέγεται «διόρθωση» του γραπτού λόγου και ακολουθείται συνήθως στο ελληνικό σχολείο. Δεν πρόκειται για απλή επιστροφή των κειμένων με λίγα σχόλια και κάποιες διορθώσεις στο κείμενο. Είναι μια διαδικασία

⁹⁴ Στο ίδιο κεφάλαιο επισημάναμε παράλληλα την ψευδαίσθηση που καλλιεργείται πως η υιοθέτηση και μόνο των κειμενογράφων θα έχει σημαντικές θετικές συνέπειες στις επιδόσεις των μαθητών, λόγω των ευκολιών στον πειραματισμό, καθώς η έρευνα έχει δείξει με σαφήνεια ότι δεν έχει τόσο μεγάλη σημασία το μέσο που χρησιμοποιείται, όσο άλλες παράμετροι, όπως, για παράδειγμα, η συστηματικότητα με την οποία αντιμετωπίζεται η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο πρόγραμμα σπουδών. Συνήθως, παρά τις τεχνικές ευκολίες, οι διορθώσεις των μαθητών σε ψηφιακά κείμενα γίνονται σε επίπεδο μικροδομής.

⁹⁵ Για το «γράψιμο ως διαδικασία» βλ. Ενότητα II, κεφ. [2.2 Η έντονη επιστημονική ζύμωση στις δεκαετίες του 1970 και 1980 και οι συνέπειές της στην αξιοποίηση των ΤΠΕ](#)

περισσότερο όμως ουσιώδης και αποτελεσματική. Στις περιπτώσεις αυτές ο δάσκαλος δεν πρέπει να αποτιμάει μόνο τον χρόνο που αφιέρωσε, αλλά και τα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν.

Από τεχνική άποψη η διαδικασία της παραγωγής λόγου μπορεί να γίνει κατά μόνας ή κατά ομάδες, αν οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να γράψουν τα κείμενά τους σε υπολογιστές. Θα μπορούσε επίσης να έχουν γράψει μέρος του κειμένου στο σπίτι και να αξιοποιηθεί αυτό για κοινή συζήτηση στην τάξη, προκειμένου να εξοικονομηθεί χρόνος.

Προς την ίδια κατεύθυνση του δημιουργικού ρόλου των μαθητών, οι οποίοι δεν παρακολουθούν απλώς τον δάσκαλο, αλλά εμπλέκονται δημιουργικά στην παραγωγή της σχολικής γνώσης, μπορούν να αξιοποιηθούν ποικίλα άλλα περιβάλλοντα. Η αξιοποίηση π.χ. των προγραμμάτων παρουσίασης (όπως το PowerPoint) για την παρουσίαση των εργασιών των παιδιών και τη συζήτησή τους είναι κάτι παρόμοιο. Μπορούν επίσης να αξιοποιηθούν τα Σώματα Κειμένων και τα ηλεκτρονικά λεξικά. Τα παιδιά, για παράδειγμα, αναλαμβάνουν να διερευνήσουν ένα γλωσσικό φαινόμενο στα Σώματα Κειμένων ή στα ηλεκτρονικά λεξικά και παρουσιάζουν την εργασία τους στην τάξη.

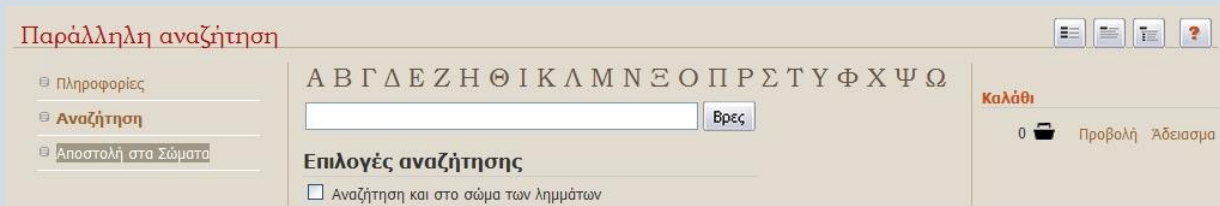
Στο πλαίσιο της παραδοσιακής γλωσσικής διδασκαλίας, το ηλεκτρονικό λεξικό μπορεί να αξιοποιηθεί για τη γλωσσική εξομάλυνση ενός δοσμένου κειμένου. Σε μια πιο σύγχρονη προσέγγιση ωστόσο, η αξιοποίηση των ηλεκτρονικών λεξικών δε θα περιοριστεί στην τυπική αναζήτηση του ορισμού ενός λήμματος. Αντίθετα, η προστιθέμενη αξία χρήσης των ΤΠΕ σε αυτήν την περίπτωση (με τις δυνατότητες παράλληλης και σύνθετης αναζήτησης) (βλ. εικόνες παρακάτω) εντάσσει τις δραστηριότητες στο πλαίσιο της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. Στην επόμενη ενότητα (Ενότητα IV, κεφ. 5.1 Η διδακτική αξιοποίηση των ηλεκτρονικών λεξικών για την απόκτηση γνώσεων για τη γλώσσα) θα παρουσιαστούν αναλυτικότερα οι δυνατότητες των ηλεκτρονικών λεξικών και των σωμάτων κειμένων ως γλωσσοδιδασκτικών περιβαλλόντων στο πλαίσιο της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, εδώ παρατίθενται ενδεικτικά κάποια παραδείγματα:

 Κατά τη διδασκαλία της ενότητας 5 στην Α' Γυμνασίου θα μπορούσαν να διερευνηθούν τα γλωσσικά δάνεια γύρω από την τέχνη του κινηματογράφου:

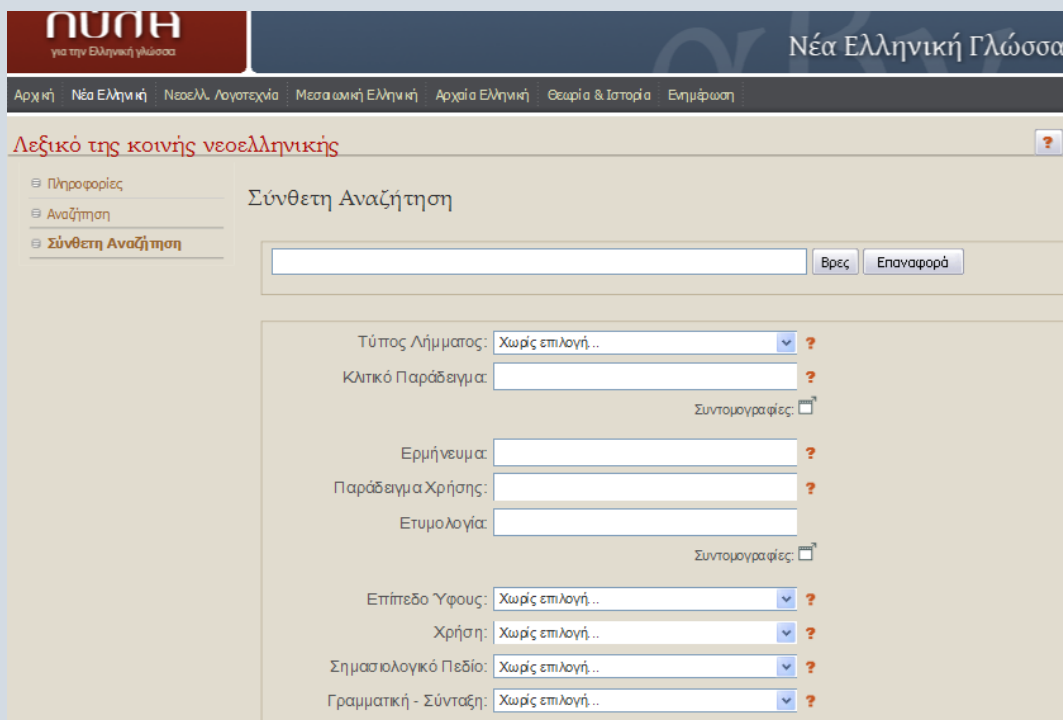
- ▶ Οι μαθητές/τριες επισκέπτονται την *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα* (<http://www.greek-language.gr>): νέα ελληνική: εργαλεία: ηλεκτρονικά λεξικά ▶ και μέσα από τη σύνθετη αναζήτηση του Λεξικού της Κοινής Νεοελληνικής αναζητούν λεξιλόγιο που ανήκει στο θεματικό πεδίο «Κινηματογράφος» και

εντοπίζουν ποιες είναι οι δανειστριες γλώσσες. Στη συνέχεια αναζητούν τους λόγους του δανεισμού από τις συγκεκριμένες γλώσσες. Αυτή η δραστηριότητα μπορεί να λειτουργήσει ως αφορμή για διαθεματική δραστηριότητα σχετικά με την ιστορία του κινηματογράφου.

- ▶ Μια άλλη δυνατότητα του περιβάλλοντος επιτρέπει στους μαθητές, αφού συγκεντρώσουν τα λήμματα που τους ενδιαφέρουν στο καλάθι τους, να αναζητήσουν αυθεντικές χρήσεις της κάθε λέξης στα σώματα κειμένων και να τις διακρίνουν π.χ. σε κυριολεκτικές και μεταφορικές.
- ▶ Μια ανάλογη αλλά πιο δημιουργική δραστηριότητα ακολουθεί αντίστροφη, επαγωγική, πορεία: ζητείται από τους μαθητές να συντάξουν το ερμηνευμα της λέξης «κινηματογράφος», αφού συγκεντρώσουν παραδείγματα χρήσης της στα σώματα κειμένων. Στη συνέχεια αναζητούν τη λέξη στο λεξικό και συγκρίνουν τους δύο ορισμούς.



Εικόνα 43: Παράλληλη αναζήτηση στα λεξικά της Πύλης. Επισημαίνεται η δυνατότητα «Αποστολή στα σώματα κειμένων»



Εικόνα 44: Η σύνθετη αναζήτηση του ΛΚΝ

Με τους ΔΠ έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν την όλη διαδικασία που ακολούθησαν, να συγκροτήσουν τη δουλειά τους σε ένα κείμενο σε Πρόγραμμα Παρουσίασης (π.χ. PowerPoint, Impress), όπου θα αναδεικνύουν τα συμπεράσματά τους κτλ. Στην περίπτωση αυτή ο ΔΠ γίνεται ένα εργαλείο μάθησης, μπορεί να χρησιμοποιείται σε κάθε φάση της διδασκαλίας, ανάλογα με το τι θέλει ο δάσκαλος να αναδείξει, και ο ρόλος των παιδιών είναι δημιουργικός – πρωταγωνιστικός.

Αρχαία ελληνικά από πρωτότυπο

Κατά τη διδακτική διαδικασία της μετάφρασης ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει το αρχαίο κείμενο στην οθόνη και από κοινού με τα παιδιά να επιχειρείται να γραφεί η μετάφραση (σύμφωνα με το ισχύον διδακτικό πρότυπο). Πολύ πιο δημιουργικό, ωστόσο, θα ήταν, με βάση το πρότυπο για τη γλωσσική διδασκαλία που περιγράψαμε παραπάνω, τα παιδιά (το καθένα ξεχωριστά ή χωρισμένα σε ομάδες) να προβάλουν στον ΔΠ τη μεταφραστική επιλογή τους και πάνω στις επιλογές αυτές να γίνεται αναλυτική συζήτηση, να εισάγονται σχόλια, να γίνονται δεσμοί με άλλα κείμενα κτλ. Κατά τη συζήτηση αυτή αξιοποιούνται με λειτουργικό και δημιουργικό τρόπο γνώσεις γραμματικής, συντακτικού, λεξιλογίου κτλ. Συνδέεται, επίσης, δυναμικά η διδασκαλία της νέας με αυτή της αρχαίας στο πλαίσιο της μεταφραστικής διαδικασίας.

Αρχαία Ελληνική Γραμματεία:

Στον ΔΠ προβάλλονται δύο δόκιμες μεταφράσεις και το αρχαίο κείμενο, ώστε μέσα από τη σύγκριση και την κριτική των μεταφραστικών επιλογών να αναδεικνύεται η σύνδεση μετάφρασης και ερμηνείας.

Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα αξιοποίησης ανοιχτών περιβαλλόντων (που περιέχουν σώματα κειμένων και λεξικά), είτε για μια πιο δημιουργική γλωσσική διερεύνηση μέσω επαγωγικού τύπου δραστηριοτήτων (βλ. σχετικό σενάριο αξιοποίησης Συμφραστικού Πίνακα στην [Ενότητα V, κεφ. 3.](#)) είτε για αναβάθμιση της σχολικής μεταφραστικής διαδικασίας μέσω της αξιοποίησης πολλαπλών δόκιμων μεταφράσεων για κριτική σύγκριση και επιλογή.⁹⁶

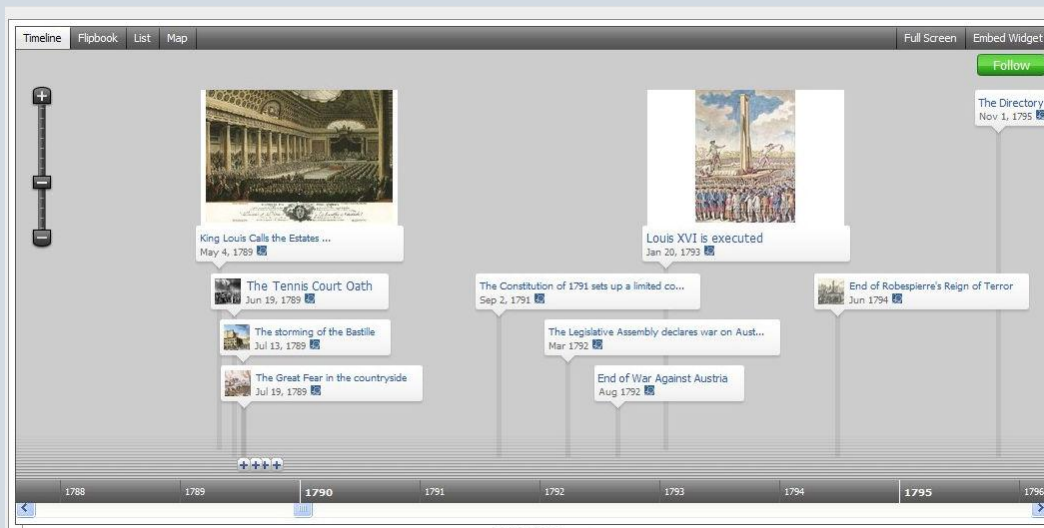
Αρχαία ελληνικά από μετάφραση

Ας δούμε ένα παράδειγμα αξιοποίησης ΔΠ στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας σε μετάφραση στο Γυμνάσιο:

⁹⁶ Για την παιδαγωγική αξία της αξιοποίησης πολλαπλών δόκιμων μεταφράσεων στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών βλ. και τη σχετική υπο-ενότητα «Ενδογλωσσική μετάφραση» στην ενότητα «Αρχαία Ελληνική» της *Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα* (http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/index.html).

Κατά τη διδασκαλία της *Οδύσσειας* (Α΄ Γυμνασίου) μία εκπαιδευτικός συνήθως μοίραζε στους μαθητές ένα χρονοδιάγραμμα με την εξέλιξη της πλοκής του έπους. Φέτος αποφάσισε να αξιοποιήσει στο μάθημα τις δυνατότητες του διαδραστικού πίνακα, ώστε όχι μόνο να κεντρίσει το ενδιαφέρον αλλά να εμπλέξει ενεργά τους μαθητές σε αυτήν τη διαδικασία και να ενθαρρύνει τη συνεργατική μάθηση και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών. Έτσι, αντί να δώσει έτοιμο χρονολογικό πίνακα, ανέθεσε σε ομάδες μαθητών να δημιουργήσουν μια διαδραστική χρονογραμμή, με ενσωματωμένο πολυμεσικό της επιλογής τους (με αιτιολογημένη αξιολόγηση).* Τους ενθάρρυνε επιπλέον να ανασυνθέτουν σε κάθε μάθημα τη χρονογραμμή, ώστε να φανερώνονται στη μία περίπτωση οι σχέσεις αιτίου-αιτιατού και στην άλλη η διασάλευση της χρονολογικής τάξης από την ομηρική αφήγηση (εγκιβωτισμός).

*στο διαδίκτυο προσφέρονται ανοιχτά λογισμικά ή πλατφόρμες με αυτές τις δυνατότητες, όπως: <http://www.dipity.com/>, <http://www.learningtools.arts.ubc.ca/timeline.htm>, <http://www.timetoast.com/>, <http://www.timerime.com/>



Εικόνα 45: Δημιουργίας χρονογραμμής της Γαλλικής Επανάστασης με το πρόγραμμα Dipity

Δημιουργική αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα κατά τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας συνιστά, επίσης, η αξιοποίηση των τεχνολογικών δυνατοτήτων των πολυμέσων για πολύπλευρο φωτισμό του κειμένου (βλ. [Ενότητα II, κεφ. 3](#)). Αντί για απλή προβολή εποπτικού υλικού για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες παράλληλης προσέγγισης έργων της ΑΕ λογοτεχνίας και τέχνης, για να μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τις ιδιαιτερότητες της εικαστικής αφήγησης σε σχέση με τη γλωσσική αφήγηση. [Για τον σκοπό αυτό θα μπορούσε να αξιοποιήσει ανοιχτά περιβάλλοντα όπως τη βάση αρχαιολογίας και τέχνης του *Περσέα* (<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/artifactBrowser>) (βλ. και το διδακτικό σενάριο [3.4 «Η τύφλωση του Πολύφημου» στην Οδύσσεια και στην τέχνη, από την αρχαϊκή έως και την ελληνιστική εποχή](#) στην Ενότητα V)].

Νεοελληνική λογοτεχνία

Η ίδια στρατηγική μπορεί να ακολουθηθεί κατά τη διδασκαλία όχι μόνο της αρχαίας αλλά και της νεοελληνικής γραμματείας. Σύμφωνα και με το ΔΕΠΠΣ, «η λογοτεχνία ως μάθημα συνιστά ειδικής ποιότητας μορφωτικό αγαθό που αποσκοπεί όχι τόσο στην παροχή γνώσεων όσο στη διαμόρφωση στάσεων και συστήματος αξιών με την καλλιέργεια της ευαισθησίας, τον εμπλουτισμό της εμπειρίας και την ανάπτυξη της φαντασίας που παρέχει στον μαθητή το λογοτεχνικό κείμενο». Η δημιουργική χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας μπορεί να δώσει ευκαιρίες για ανανέωση του μαθήματος προς την κατεύθυνση αφενός της ενεργητικής εμπλοκής με το ίδιο το κείμενο, αφετέρου της ανάπτυξης της δημιουργικότητας (βλ. [Ενότητα II, κεφ. 4](#)). Πέρα από το παράδειγμα της αξιοποίησης των πολυμέσων για την ανάδειξη της συνομιλίας των τεχνών, σημειώνουμε και κάποιες άλλες ενδεικτικές προτάσεις διδασκαλίας:

👉 Ο ΔΠ μπορεί να αξιοποιηθεί για τη συνεργατική κατασκευή ενός εννοιολογικού/νοητικού χάρτη του λογοτεχνικού κειμένου (π.χ. με το ελεύθερο λογισμικό CmapTools <<http://cmap.ihmc.us/>>, που επιτρέπει την κατασκευή δυναμικών εννοιολογικών συνδέσεων αλλά και την προσθήκη πολυμεσικού υλικού), όπου θα αναδεικνύεται η δομή του κειμένου, τα θεματικά κέντρα, οι σχέσεις μεταξύ των προσώπων, η εξέλιξη της πλοκής κτλ. αλλά και η δυνατότητα χειρισμού και αναδιάταξής τους, οι ραφές δηλαδή που συγκρατούν τον ιστό του λογοτεχνικού κειμένου. Σε αυτήν την περίπτωση η εννοιολογική χαρτογράφηση δε χρησιμοποιείται μόνο ως εποπτικό εργαλείο αλλά ως γνωστικό εργαλείο για την οικοδόμηση εννοιών και γνώσης σε άμεση εμπλοκή με το κείμενο και, ταυτόχρονα, ως μέσο επικοινωνίας και ανταλλαγής ιδεών.


👉 Τα διαδραστικά εργαλεία του ΔΠ δίνουν, επίσης, τη δυνατότητα μιας παιγνιώδους μεταγραφής του κειμένου που προβάλλεται στην οθόνη (ή σε πολλαπλά τμήματα της οθόνης), π.χ. μπορούν να γίνουν αντικαταστάσεις λέξεων ή φράσεων και άλλα «δομικά παιχνίδια» που αναδεικνύουν τους θεματικούς και εκφραστικούς κώδικες του κειμένου (βλ. [Ενότητα II, κεφ. 4.2](#)). Και στη συγκεκριμένη περίπτωση, όπως και σε πολλές άλλες, δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι βασικοί στόχοι της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι η απόλαυση του κειμένου, η αισθητική καλλιέργεια και η φιλιανγνωσία. Έτσι, ανάλογες διδακτικές πρακτικές θα πρέπει να ακολουθούνται με γνώση και μέτρο.

👉 Οι συμφραστικοί πίνακες λέξεων μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία της λογοτεχνίας ενθαρρύνοντας την εμπλοκή των μαθητών/τριών με το λογοτεχνικό κείμενο, καθώς οι μαθητές/τριες μπορούν να διερευνήσουν γλωσσικά και υφολογικά φαινόμενα, μοτίβα και θέματα, και γενικότερα να έρθουν σε επαφή με τον λογοτεχνικό λόγο μέσα από εναλλακτικές διαδρομές. Βλ. σχετικά [Ενότητα IV, κεφ. 5.3](#).

Ιστορία

Η εισαγωγή διαδραστικών συστημάτων διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας, σε συνδυασμό με τη σύγχρονη διδακτική του μαθήματος που δίνει έμφαση στη διερευνητική ιστορική μάθηση,⁹⁷ μπορεί να οδηγήσει σε ανανέωση του μαθήματος και σε μετατόπιση από την έμφαση στην εκμάθηση δεδομένων στην έρευνα ιστορικών ερωτημάτων μόνο εφόσον η διδασκαλία υπερβεί το ισχύον διδακτικό πρότυπο.

Αυτό βέβαια είναι κάτι που θα γίνει σταδιακά, με την ολοένα και μεγαλύτερη εξοικείωση των μαθητών/τριών με αυτόν τον τρόπο εργασίας. Μια δραστηριότητα που μπορεί να λειτουργήσει μεταβατικά, σε μια ενδιάμεση λογική μεταξύ του ισχύοντος διδακτικού προτύπου και των σύγχρονων προσεγγίσεων, είναι η παρακάτω:

 Η καθηγήτρια ιστορίας Μ.Π., η οποία, όπως είδαμε προηγουμένως, χρησιμοποίησε αρχικά τον ΔΠ για να δείξει βίντεο και PowerPoint στην τάξη και για λύσεις ασκήσεων, αποφασίζει να προχωρήσει σε πιο απαιτητικές δραστηριότητες. Έτσι, στην επόμενη ενότητα του μαθήματος για τον «Κυκλαδικό πολιτισμό» αξιοποιεί τον ΔΠ για να περιηγηθεί η τάξη εικονικά στις συλλογές του Μουσείου Κυκλαδικής Τέχνης. Στο τέλος της εικονικής περιήγησης θέτει ερωτήματα με στόχο την ενεργοποίηση της ιστορικής φαντασίας των παιδιών, όπως: τι μπορούμε να φανταστούμε για τους ανθρώπους που χρησιμοποιούσαν αυτά τα αντικείμενα; Πώς και γιατί επέλεξαν το υλικό κατασκευής τους; Γιατί υπήρχαν τόσα διαφορετικά σχήματα αγγείων; Προκειμένου όμως να εμπλέξει πιο ενεργά τους μαθητές και τις μαθήτριες, τους αναθέτει την εξής εργασία: τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες αρχαιολόγων-μουσειολόγων προκειμένου να επιλέξουν ορισμένα αντικείμενα για να δημιουργήσουν το δικό τους εικονικό μουσείο (αξιοποιώντας τα διαδραστικά εργαλεία) με διαφορετική θεματική ανά ομάδα (π.χ. κυκλαδική θρησκεία, καθημερινή ζωή κτλ.), να δημιουργήσουν περιγραφικές λεζάντες για τα αντικείμενα αυτά αξιοποιώντας τα εργαλεία του ΔΠ και να συντάξουν ένα κείμενο περιήγησης στο μουσείο τους, το οποίο θα αναρτήσουν στον ΔΠ ως οδηγό για τις άλλες ομάδες.

Ένα άλλο παράδειγμα θα μπορούσε να είναι το πέρασμα από την επίδειξη χαρτών ως συνοδευτικού εποπτικού υλικού στην εργασία με διαδραστικούς χάρτες, από τους οποίους πρέπει οι μαθητές/τριες να αντλήσουν δεδομένα για να οδηγηθούν

⁹⁷ Όπως ήδη αναφέρθηκε στο κεφ. [5. ΤΠΕ και διδασκαλία της Ιστορίας](#) της Ενότητας III, στόχος δεν είναι να μετατραπεί ο μαθητής σε «ιστορικό ερευνητή» αλλά να κατανοήσει τις αρχές της ιστορικής έρευνας. Πρβλ. και Δημαράκη 2002, σμ. 15: «Οι σκοποί της σχολικής διερεύνησης και της επιστημονικής έρευνας είναι διαφορετικοί και η γνωστική υποστήριξη που χρειάζεται ο μαθητής απαιτεί ιδιαίτερη μελέτη και σχεδιασμό». Μερικοί από τους τρόπους αυτής της γνωστικής υποστήριξης αναπτύσσονται στο [5.3 Διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης](#)

επαγωγικά σε συμπεράσματα.⁹⁸ Μια τέτοια δυνατότητα δυναμικής οπτικοποίησης με άμεσο χειρισμό των δεδομένων προσφέρει το λογισμικό του διαδραστικού ιστορικού άτλαντα «Centennia» (με έμφαση στην οπτικοποίηση των συνοριακών αλλαγών της δεύτερης χιλιετίας μ.Χ.) ή το λογισμικό «Περιπλάνηση στον Χώρο-Χρόνο». Μια ενδεικτική δραστηριότητα που συνοδεύει το πρώτο είναι η παρακάτω:

Δραστηριότητα 1 ώρα (Β' Γυμνασίου)

Όπως γνωρίζεις, οι Σταυροφορίες πραγματοποιήθηκαν από τον 11ο έως τον 13ο αιώνα.

α) Εντόπισε στον χάρτη ποια ήταν τα αποτελέσματα της πρώτης σταυροφορίας όσον αφορά στις εδαφικές ανακατατάξεις.

β) Σύγκρινε την πρώτη και την τελευταία σταυροφορία με βάση τους χάρτες. Ποια διαφορά διακρίνεις μεταξύ των δύο σταυροφοριών σε ό,τι αφορά στην κατάληξή τους;

Επιπλέον, μπορούν να σχεδιαστούν δραστηριότητες που επιτρέπουν στα παιδιά να επέμβουν στον χάρτη προσθέτοντας, λόγου χάρη, ιστορικές/χαρτογραφικές πληροφορίες, χαράσσοντας πορείες κτλ. Φυσικά και πάλι πρέπει να σημειώσουμε εδώ τη σημασία του ρόλου του καθηγητή, ο οποίος πρέπει να επιλέξει την κατάλληλη παιδαγωγική πρακτική, ώστε ο διαδραστικός χάρτης να μην καταλήξει απλώς αντικατάστατο του έντυπου.

Γενική θεώρηση της αξιοποίησης διαδραστικών συστημάτων σε πιο καινοτόμες μορφές διδασκαλίας

Αυτή η προσέγγιση του ΔΠ ουσιαστικά ενσωματώνει πολλά στοιχεία διαδραστικότητας. Ο μαθητής δεν είναι πλέον παθητικός δέκτης αλλά συμμετέχει ενεργά στη δημιουργία κειμένων, στην ανάπτυξη των δικών του ή άλλων κειμένων, μονοτροπικών ή πολυτροπικών, σε ποικίλες διερευνητικές μαθησιακές δραστηριότητες. Η συμμετοχή αυτή μπορεί να γίνεται είτε άμεσα με τη χρήση του πίνακα από τον ίδιο είτε έμμεσα, π.χ. με τη συζήτηση πάνω σε κείμενα που προβάλλονται σε αυτόν. Σε περίπτωση που όλα τα παιδιά έχουν προσωπικό υπολογιστή και είναι συνδεδεμένα με τοπικό δίκτυο στον υπολογιστή που ελέγχει τον ΔΠ, μπορεί το κείμενό τους να προβληθεί άμεσα στον πίνακα για επεξεργασία από

⁹⁸ Πρβλ. Δημαράκη 2002, 389: «Η παιδαγωγική αξία της χρήσης λογισμικού για τη δημιουργία αναπαραστάσεων δεν έγκειται κυρίως στην εποπτικότητα τους. [...] Παρόλο που η δυνατότητα των αναπαραστάσεων να δίνουν οπτική υπόσταση σε αφηρημένες έννοιες, κόνοντάς τες έτσι προσιτές στους μαθητές, είναι σημαντική, αυτό που κυρίως διαφοροποιεί τις νέες τεχνολογίες από τα παραδοσιακά μέσα είναι ο δυναμικός χαρακτήρας των αναπαραστάσεων, δηλαδή οι δυνατότητες δόμησης και χειρισμού που προσφέρουν στους μαθητές».

κοινού. Βέβαια, για να υπάρξουν τέτοιου είδους διαδικασίες από κοινού επεξεργασίας κειμένων, πρέπει να υπάρχει το κατάλληλο κλίμα στη σχολική αίθουσα, ώστε ο μαθητής να μη νιώθει ως απειλή την προβολή του κειμένου του αλλά ως πρόκληση για συζήτηση.

Από τα ανωτέρω παραδείγματα προκύπτει ότι ο ΔΠ μπορεί να αποβεί

Η ανοιχτή πλατφόρμα edusim (<http://edusim3d.com/>) είναι ένα περιβάλλον τρισδιάστατης εμβύθισης που βασίζεται στις αρχές του εποικοδομητισμού και προορίζεται ειδικά για χρήση σε δραστηριότητες επιτρέπουν στους μαθητές και τις μαθήτριες να κατασκευάσουν εξ ολοκλήρου έναν εικονικό κόσμο. Πώς θα μπορούσαμε να αξιοποιήσουμε μια τέτοια δυνατότητα στα φιλολογικά μαθήματα; Να ανασκευάσουν τα παιδιά μια μυκηναϊκή κατοικία; Να αποδώσουν εικονικά την Σκιάθο του Παπαδιαμάντη; Να σχεδιάσουν μια ξενάγηση στα μνημεία της Ερμούπολης;

εργαλείο δημιουργικότητας και ανανέωσης της διδασκαλίας στα χέρια ενός δασκάλου που θέλει να δώσει περισσότερο ρόλο στα παιδιά και που αξιοποιεί τον χρόνο του όχι για να καλύψει σελίδες ύλης αλλά για την ουσιαστική μάθηση. Είναι προφανές ότι μια τέτοιου είδους διδακτική διαδικασία είναι περισσότερο απαιτητική, αλλά δεν είναι απαραίτητο να γίνουν όλα ταυτόχρονα: η σταδιακή εξοικείωση με ανάλογο τύπου διδακτικές δραστηριότητες θα βοηθήσει, ώστε σταδιακά η τάξη να μετατραπεί σε κοινότητα δημιουργικής μάθησης και ο ΔΠ σε ένα εργαλείο προς αυτή την κατεύθυνση. Μια τέτοιου είδους διδακτική λογική απαιτεί από τον δάσκαλο να

διαβάσει «την ύλη» που έχει να διδάξει περισσότερο δημιουργικά και κάθετα και λιγότερο διεκπεραιωτικά – γραμμικά.

Γ. Αξιοποίηση στην κατεύθυνση του κριτικού και νέου γραμματισμού

Συζητήσαμε στην [Ενότητα III](#) το γεγονός ότι η ευρεία διάδοση των ΤΠΕ στην καθημερινή ζωή τα τελευταία 30 χρόνια έχει δημιουργήσει νέα επικοινωνιακά και κειμενικά δεδομένα που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στα φιλολογικά μαθήματα και ιδιαίτερα στο γλωσσικό μάθημα. Σημειώνουμε και πάλι εδώ α) την εμφάνιση του υπερκειμένου, με το οποίο το κείμενο δομείται στον χώρο ως πολυεπίπεδο και δεν αποτελεί μια γραμμική οντότητα όπως στο χαρτί, ενώ είναι ιδιαίτερα εύπλαστο, καθώς μπορεί να το επεξεργαστεί ο καθένας ανά πάσα στιγμή, β) τον ρόλο της πολυτροπικότητας, καθώς δεν μπορούμε να μιλάμε απλώς για γραφή αλλά για σύνθεση με βάση ποικίλους σημειωτικούς τρόπους (γλώσσα, εικόνα, ήχος, βίντεο) για

τη δημιουργία ενός κειμένου. Όπως ήδη τονίστηκε, τα παιδιά θα πρέπει να αναγνωρίζουν τα συστατικά αυτής της νέας κειμενικής πραγματικότητας, να είναι σε θέση να την αποκωδικοποιούν αλλά και να την παράγουν. Στην παρούσα ενότητα συζητάμε πώς μπορεί να αξιοποιηθεί ο ΔΠ προς την κατεύθυνση αυτή στο μάθημα.

Κριτική και δημιουργική προσέγγιση νέων κειμενικών ειδών

Ο ΔΠ μπορεί να αναδείξει με ευκολία τα συστατικά στοιχεία ενός πολυεπίδεδου πολυτροπικού κειμένου, με άλλα λόγια τη γραμματική αυτών των νέων κειμενικών ειδών. Εάν για παράδειγμα πάρουμε μια ιστοσελίδα ως αντιπροσωπευτικό παράδειγμα κειμένου του Νέου Γραμματισμού, μέσω του ΔΠ ο εκπαιδευτικός με τη βοήθεια των μαθητών μπορεί να αναδείξει τον ρόλο των διαφόρων σημειωτικών πόρων στη συγκρότηση του νοήματος, αλλά και να αναδείξει τον ρόλο της γλώσσας. Η ανάδειξη αυτή μπορεί να γίνει με απευθείας σημειώσεις πάνω σε μια αποθηκευμένη ιστοσελίδα, καθώς ο ΔΠ προσφέρει αυτή τη λειτουργία.

Δίνουμε στη συνέχεια ένα παράδειγμα από το βιβλίο της Α' Γυμνασίου (2006, σ. 30-31), όπου προβλέπεται η διδασκαλία της ιδιαιτερότητας ενός διαδικτυακού κειμένου.

2. Σήμερα απαντούν πολλά κείμενα με τη μορφή ιστοσελίδων στο διαδίκτυο. Παρουσιάστε σε ένα σύντομο κείμενο (δύο παραγράφων) τα βασικά στοιχεία της ιστοσελίδας (κειμί. 7) στην τάξη σας, δείχνοντας ότι πρόκειται για ένα κείμενο με διαφορετική οργάνωση, το οποίο έχει ως στόχο να προσελκύσει με διάφορες τεχνικές το ενδιαφέρον του αναγνώστη.

Κείμενο 7 [Ιστοσελίδα «Άσπρη λέξη»]

The screenshot shows the homepage of the website 'Aspri Lexi' as of January 11, 2004. The page is organized into several sections:

- Navigation:** Includes links for 'Αρχείο λέξεων', 'Παροιμίες', 'Ιδιόλεκτοι', 'Σιωστό/Λάθος', 'Ξενιτεμένες λέξεις', 'Λεξιλόγιο', 'Βιβλιοστάτης', 'Εκδόσεις', 'Μας έπιασε', 'Έρευνες', 'Editorial', and 'Βιβλιογραφία'. There are also links for 'Παιχνίδια', 'Ηλεκτρονικές κάρτες', 'Downloads', 'Επικοινωνία', and 'Εγγραφή στην "άσπρη λέξη" της ημέρας'.
- Paronymic Phrase:** A section titled 'Η παροιμιακή φράση της "άσπρης λέξης"' featuring a graphic with the text 'απολαύσεις της καπύης ερμηνεία'.
- January:** A section titled 'Ιανουάριος' with a sub-section 'Βιβλιοστάτης' and 'Λεξιλόγιο'. It includes text about the month of January and a list of books.
- Awards:** A section titled 'Βραβείο στην "άσπρη λέξη"' mentioning a contest for the best online dictionary.
- Registered Members:** A section titled 'Εγγεγραμμένα μέλη στην "άσπρη λέξη" της ημέρας: 2701'.
- Research:** A section titled 'Έρευνα του μήνα' with the title 'Ποιο δημοσιογράφος χρησιμοποιούν ορθότερα την ελληνική γλώσσα;' and a list of options: 'Της τηλεόρασης', 'Του ραδιοφώνου', 'Των εφημερίδων', 'Των περιοδικών', and 'Άλλοι'.

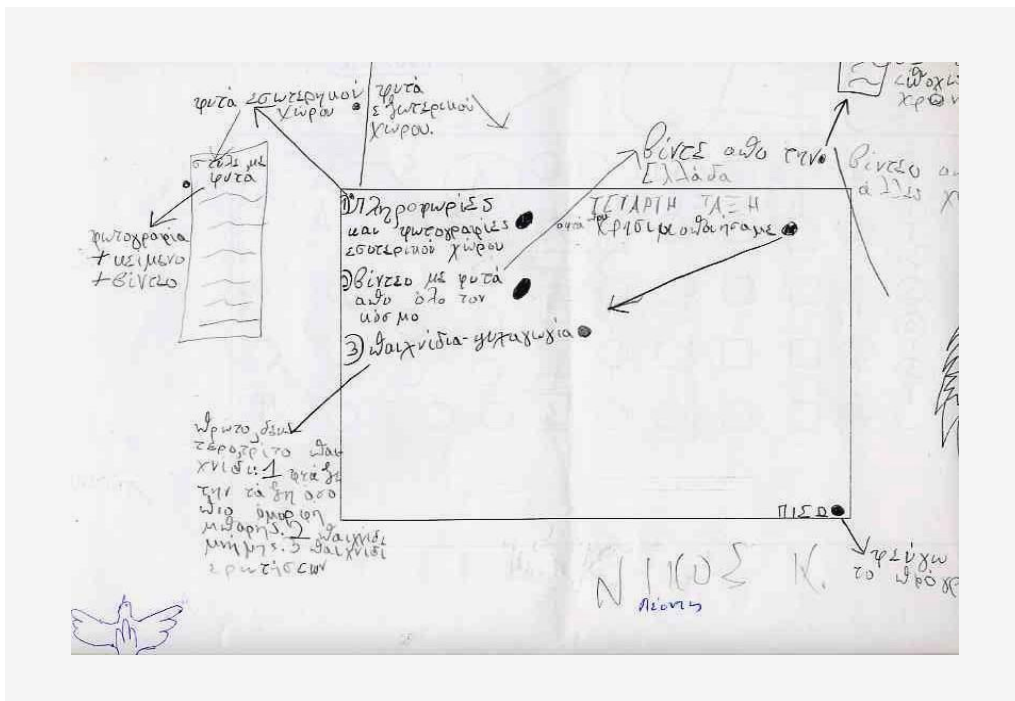
At the bottom of the page, there is a small disclaimer in Greek regarding the use of the website's content.

<http://www.asprilexi.com>

Εικόνα 46

Δεν είναι δύσκολο να βρούμε στο διαδίκτυο τη συγκεκριμένη ή κάποια άλλη σελίδα, να την προβάλουμε και να αξιοποιήσουμε τις δυνατότητες του ΔΠ για υπογράμμιση, εισαγωγή σχολίων κτλ. Η διδασκαλία μας θα γίνει πιο εποπτική, αλλά θα κινείται κατά βάθος στην πρώτη οπτική (δηλαδή στην παραδοσιακή προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας), αφού τα παιδιά απλώς θα παρακολουθούν τη διδασκαλία μας. Μπορούμε να βελτιώσουμε την εκδοχή αυτή, αναθέτοντας σε ομάδες παιδιών να επισημάνουν τα ιδιαίτερα στοιχεία ενός τέτοιου κειμένου, και να επιλέξουμε μια ομάδα η οποία θα εισηγηθεί ποια διαφορετικά χαρακτηριστικά εντοπίζει. Η επιλογή αυτή είναι σαφώς πιο δημιουργική και θα μπορούσε να γίνει σε ένα δεύτερο στάδιο, αφού προηγηθεί κάποια εξοικείωση των παιδιών με τη διαδικτυακή κειμενική ιδιαιτερότητα. Η οπτική αυτή είναι πιο κοντά στη δεύτερη αντίληψη που περιγράψαμε παραπάνω, αλλά αναδεικνύει παράλληλα και στοιχεία του νέου γραμματισμού στα οποία δίνει ιδιαίτερη έμφαση η παρούσα ενότητα.

Κάποιος άλλος δάσκαλος μπορεί να είναι περισσότερο δημιουργικός. Μπορεί να αναθέσει στα παιδιά, αφού προηγηθεί η εξοικείωση με την ιδιαιτερότητα των διαδικτυακών κειμένων, να σχεδιάσουν ένα δικό τους νέας μορφής κείμενο, όπως στο παράδειγμα που ακολουθεί.



Εικόνα 47

Το κείμενο αυτό είναι μέρος ενός ευρύτερου Project,⁹⁹ όπου τα παιδιά προσπαθούσαν να σχεδιάσουν την πρώτη σελίδα ενός ψηφιακού δίσκου, που θα μοιραζόταν στους γονείς. Η ύπαρξη ενός ΔΠ θα διευκόλυνε αρκετά την όλη διδακτική διαδικασία: τα παιδιά θα μπορούσαν να δείξουν και να υποστηρίξουν τις επιλογές τους, θα μπορούσαν να εισαχθούν σχόλια και προτάσεις για βελτιώσεις κτλ. Στην προκειμένη περίπτωση η τάξη αποκτάει κινητικότητα, η έννοια του σχολικού γραμματισμού διευρύνεται και οι ΤΠΕ γίνονται οργανικό μέρος της γλωσσικής εκπαίδευσης, αφού είναι και οργανικό μέρος της νέας επικοινωνιακής μας πραγματικότητας.

Σύγκριση διαφορετικών σημειωτικών τρόπων. Κριτική ανάγνωση και παραγωγή πολυτροπικών κειμένων

Κατά τη διδασκαλία, μπορεί να γίνει σύγκριση ενός τρόπου (γλωσσικό κείμενο) με την αναπαράστασή του σε έναν άλλον τρόπο (π.χ. εικόνα, βίντεο). Ως πολυτροπικό κείμενο μπορεί να θεωρηθεί και ένα βίντεο ή μια σταθερή εικόνα από βίντεο (screenshot), με τη δική του πάντα ιδιαίτερη γραμματική (π.χ. οπτική γωνία, ζουμ, εστίαση του φακού). Συγκρίνοντας τους δύο τρόπους αναπαράστασης και προσθέτοντας σημειώσεις πάνω στις εικόνες, τα παιδιά θα κατανοήσουν την αναπαραστατική ιδιαιτερότητα του κάθε τρόπου (εικόνα, λόγος) και τις επιλογές που κάνει ο εκάστοτε δημιουργός, έτσι ώστε να οδηγηθούν και σε μια κριτική «ανάγνωση» των πολυτροπικών κειμένων. Η κριτική αυτή ανάγνωση θα μπορούσε να γίνει στο μάθημα της γλώσσας και με πλήθος άλλων καθημερινών πολυμεσικών κειμένων, προκειμένου τα παιδιά να ασκούνται στην κριτική κατανόηση του σύνθετου σημειωτικού κόσμου που παίζει καθοριστικό ρόλο στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Ακόμα, και τα ίδια τα παιδιά θα μπορούσαν να παράγουν πολυτροπικά κείμενα και να τα παρουσιάζουν μέσω του ΔΠ, όπως είδαμε στο παράδειγμα με το σχέδιο (project) των παιδιών. Η διαφορά με την παρουσίαση μέσω ενός

⁹⁹ Η δασκάλα Τ. Ε. και τα παιδιά σε μία τάξη σχολείου της Θεσσαλονίκης έθεσαν ως στόχο κατά το σχολικό έτος 2003-2004 να αλλάξουν τον σχολικό χώρο, τόσο την αίθουσα διδασκαλίας όσο και έναν εσωτερικό αύλιο χώρο (αίθριο), χρησιμοποιώντας κυρίως φυτά, λουλούδια και θάμνους. Η πορεία του σχεδίου περιελάμβανε τις εξής διακριτές φάσεις: 1. συλλογή δεδομένων με επισκέψεις σε χώρους με φυτά αλλά και σε άλλα σχολεία, στο πλαίσιο της συλλογής πληροφοριών για το είδος των φυτών που θα επιλεγούν. 2. Υλοποίηση του σχεδίου (φύτεμα των λουλουδιών) και 3. Παρουσίαση του όλου σχεδίου σε τελική σχολική εκδήλωση. Για μια παρουσίαση της όλης εργασίας βλ. Κουτσογιάννης 2006.

βιντεοπροβολέα είναι ότι στον ΔΠ τα παιδιά θα μπορούν να προσθέσουν άμεσα οποιεσδήποτε προτάσεις ή σχόλια κάνουν οι συμμαθητές τους, ώστε τελικά να εμπλουτίσουν περαιτέρω το πολυτροπικό τους κείμενο.

Γενικότερα, η παιδαγωγική πρακτική της ανάθεσης συνθετικών εργασιών που αξιοποιούν και αξιολογούν ποικίλους σημειωτικούς πόρους είναι πολλαπλά ωφέλιμη.¹⁰⁰ Στο μάθημα της Ιστορίας, λόγου χάρη, είδαμε προηγουμένως ένα παράδειγμα αξιοποίησης διαδραστικού χάρτη. Μια εξέλιξη αυτής της δραστηριότητας θα ήταν η δημιουργία ενός διαδραστικού ιστορικού χάρτη από τα ίδια τα παιδιά (με αξιοποίηση του ελεύθερου λογισμικού Google Maps ή Google Earth), και μάλιστα σε διαφορετικές εκδοχές σύμφωνα με επιλεκτικές οπτικές, προκειμένου να προβληματιστούν για την ιδεολογική πλευρά της συγκρότησης ενός «διαφανούς» μέσου φαινομενικά «ουδέτερης» απεικόνισης.

Αντίστοιχα, στο μάθημα της Λογοτεχνίας η δραστηριότητα θα μπορούσε να

Η τάξη σε ένα δημοτικό στην Αγγλία αποφάσισε να μετατρέψει το παραμύθι της Κοκκίνοσκουφίτσας σε υπερκειμενική λογοτεχνία. Αφού μελέτησαν και αποδόμησαν τη δομή του κειμένου με τη βοήθεια εννοιολογικών χαρτών, γράφτηκε συλλογικά ένα νέο κείμενο στο οποίο προστέθηκε ένας αδερφός της Κοκκίνοσκουφίτσας, ο οποίος και ακολουθεί διαφορετική διαδρομή στο δάσος. Με τη βοήθεια του ΔΠ δημιούργησαν στη συνέχεια μια πολυμεσική ιστορία στην οποία ο αναγνώστης πρέπει σε κάθε κόμβο να «διαδράσει» με τον ΔΠ και να επιλέξει ποια διαδρομή θα ακολουθήσει.

πάρει τη μορφή δημιουργίας υπερκειμενικής λογοτεχνίας από όλη την τάξη από κοινού. Στην περίπτωση αυτή όχι μόνο εξοικειώνονται με ένα νέο λογοτεχνικό είδος (ή τουλάχιστον με μια νέα τροπικότητα του λογοτεχνικού λόγου) αλλά βρίσκονται οι ίδιοι στη θέση του παραγωγού, κατανοούν τις ιδιαιτερότητές του αλλά και εμπλέκονται δημιουργικά με τον λογοτεχνικό λόγο.

¹⁰⁰ Πολλαπλά ωφέλιμη υπό τον όρο πάντα ότι τηρούνται ορισμένες προϋποθέσεις, όπως σωστός και συστηματικός σχεδιασμός, ξεκάθαροι μαθησιακοί στόχοι, ποικιλία στρατηγικών και μεθόδων για την επίτευξη των στόχων αυτών (ανάλυση δηλαδή των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών και εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας) κτλ. Τα παραδείγματα που περιλαμβάνονται στο ανά χείρας υλικό σε καμία περίπτωση δεν προτείνονται ως «έτοιμες συνταγές»· είναι αναγκαστικά σε μεγάλο βαθμό αφαιρετικά, καθώς λείπει ένας βασικός παράγοντας του διδακτικού σχεδιασμού, τα ιδιαίτερα δεδομένα της κάθε τάξης. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ειδικά σε τάξεις μικτής ικανότητας, αποτελεί μια πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό: το στοίχημα είναι η αντιμετώπιση της ανομοιογένειας της τάξης όχι ως προβλήματος αλλά ως ευκαιρίας εμπλουτισμού της μαθησιακής διαδικασίας και οι ΔΠ μπορούν να αξιοποιηθούν προς αυτή την κατεύθυνση.

Αξιολόγηση της διαδικτυακής πληροφορίας. Κριτική ανάγνωση πηγών

Ένα ακόμα νέο δεδομένο του Νέου Γραμματισμού είναι το διαδίκτυο ως μια επιπλέον πηγή πληροφόρησης με πολλές ιδιαιτερότητες (βλ. Ενότητα III, κεφ. [3.3 Διαδίκτυο, ηλεκτρονικά περιβάλλοντα γραπτής επικοινωνίας και διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων](#)). Τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν πώς να αναζητούν πηγές (τεχνικές αναζήτησης πληροφορίας, π.χ. με κατάλληλες λέξεις-κλειδιά), ώστε να γράψουν ένα κείμενο, αλλά και πώς να τις αξιολογούν και να τις διαβάζουν κριτικά. Ο ΔΠ μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμος σε ένα τέτοιο πλαίσιο συλλογικής επεξεργασίας. Σημαντική είναι η από κοινού ανάδειξη των γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων που έχουν τα αποτελέσματα και που σχετίζονται με την επιλογή των πηγών, αλλά και η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των παιδιών, ώστε να επιλέγουν με προσοχή τις ιστοσελίδες που θα επισκεφτούν (π.χ. μέσα από την εξοικείωση με δραστηριότητες αξιολόγησης ιστοσελίδων με κριτήρια, βλ. και στη συνέχεια τη σχετική μελέτη περίπτωσης).

Ειδικά στο μάθημα της Ιστορίας, η σύγχρονη διδακτική δίνει έμφαση στην ανάπτυξη τέτοιων στρατηγικών για κριτική και ιστορική αξιοποίηση του διαδικτύου, όπως είναι οι –σχετικά συμβατικά δομημένες– ιστοεξερευνήσεις (Webquests) και τα –πολύ πιο φιλόδοξα– διαδικτυακά ερευνητικά σχέδια εργασίας με βάση ένα ανοιχτό ιστορικό ερώτημα (Web Inquiry Projects) (Τσιβάς 2010). Όπως ήδη αναφέρθηκε, η σύγχρονη διδακτική της ιστορίας μετατοπίζει την έμφαση στην οικοδόμηση της γνώσης μέσω της ιστορικής έρευνας. Στην περίπτωση της έρευνας με χρήση δικτυακών τόπων αυτό που απαιτείται είναι αφενός η καλλιέργεια της δεξιότητας αναζήτησης, αφετέρου η καλλιέργεια της ικανότητας ανάλυσης και αξιολόγησης πηγών (δεξιότητα άντλησης και κατάταξης της ιστορικής πληροφορίας) και, στη συνέχεια, η καλλιέργεια της δεξιότητας επεξεργασίας και πολυτροπικής παρουσίασης της ιστορικής πληροφορίας (βλ. και Ενότητα II, κεφ. [5.3 Διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης](#)). Στο πλαίσιο του κριτικού νέου γραμματισμού είναι σημαντική η κατανόηση της ιδεολογικής πλευράς αλλά και της ιστορικότητας των ίδιων των πηγών αλλά και των μέσων, ψηφιακών και παραδοσιακών, μετάδοσης της πληροφορίας.¹⁰¹ Στόχος δεν είναι να γίνουν οι

¹⁰¹ Στο πλαίσιο αυτό μπορούν να ενταχθούν και δραστηριότητες που αναδεικνύουν την ιστορικότητα του ίδιου του τεχνολογικού μέσου, είτε αυτό είναι το έντυπο βιβλίο είτε ο διαδραστικός πίνακας (Σαρκής 2010). Πρόκειται για μια προσέγγιση που ξεπερνά την απλή λειτουργικότητα των μέσων διδασκαλίας για να σταθεί αναστοχαστικά απέναντί τους μέσα από μια «αρχαιολογία» των μέσων εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

μαθητές/τριες ειδικοί ιστορικοί ερευνητές αλλά ιστορικά εγγράμματοι, ώστε να κατανοούν και να επεξεργάζονται κριτικά τη σύγχρονη ιστορική κουλτούρα σε όλες τις εκφάνσεις της.

Κριτική εξοικείωση με ανοιχτά περιβάλλοντα όπως βάσεις δεδομένων

Είδαμε ήδη, στο πλαίσιο της αξιοποίησης του ΔΠ σε πιο καινοτόμες μορφές διδασκαλίας, παραδείγματα χρήσης ανοιχτών περιβαλλόντων με τη μορφή βάσεων δεδομένων, όπως είναι τα ηλεκτρονικά λεξικά ή τα σώματα κειμένων (ή ακόμα και τα τρισδιάστατα περιβάλλοντα εμπύθισης). Στο πλαίσιο του κριτικού νέου γραμματισμού ωστόσο, η χρήση μιας βάσης δεδομένων για αναζήτηση πληροφοριών δεν επαρκεί. Στόχος είναι η ανάδειξη του τρόπου συγκρότησης και της ιδεολογικής πλευράς των νέων μέσων. Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει δραστηριότητες που «αποδομούν» υπάρχουσες βάσεις δεδομένων ή άλλα περιβάλλοντα, αναδεικνύοντας επιλογές και παραλείψεις, αλλά και να εισαγάγει τους μαθητές στη δημιουργία μιας βάσης δεδομένων· πρόκειται επομένως για άλλου τύπου διδακτική στρατηγική.

👉 Εκπαιδευτικός σε γυμνάσιο της περιφέρειας, αφού διαπιστώνει την ύπαρξη πλούσιου, ζωντανού διαλεκτολογικού υλικού, αποφασίζει να ζητήσει από την τάξη την καταγραφή και ερμηνεία του, με στόχο τη δημιουργία ενός ηλεκτρονικού γλωσσάριου.¹⁰² Συνεργάζεται με τον καθηγητή πληροφορικής για τη συλλογική δημιουργία μιας βάσης δεδομένων από τα παιδιά, για την εισαγωγή του υλικού και αξιοποιεί τον ΔΠ, ο οποίος επιτρέπει επιπλέον τη δημιουργία και σύνθεση ποικίλων πόρων, όπως ηχογραφήσεις/βιντεοσκοπήσεις των ομιλητών της διαλεκτικής ποικιλίας κτλ. Κατά τη συλλογική αυτή διαδικασία τα παιδιά πρέπει να πάρουν μια σειρά από αποφάσεις: τι είδους πεδία θα περιλαμβάνει η βάση, με ποια κριτήρια θα εισάγεται υλικό στη βάση, τι θα μένει εκτός, με ποια κριτήρια θα καταρτίζεται το ερμηνευτικό λήμμα κ.ο.κ.

Ένα ακόμα παράδειγμα θα μπορούσε να είναι η κριτική προσέγγιση μιας υπάρχουσας βάσης δεδομένων, όπως είναι τα Σώματα Κειμένων της *Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα*.¹⁰³ Μια εκπαιδευτικός, λόγου χάρη, υιοθετώντας σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στη γλωσσική διδασκαλία στο Λύκειο (ενότητα Παρουσίαση-Κριτική), ανέθεσε την παρακάτω εργασία στην τάξη της:

¹⁰² Πρβ. ένα παρόμοιο, σε μικρότερη κλίμακα, εγχείρημα με τίτλο [e-ντοπιολαλιές](#) από το ΓΕΛ Θέρμου.

¹⁰³ Βλ. και παρακάτω [Ενότητα V, κεφ. 2.3](#).

Επισκεφτείτε τα σώματα κειμένων των διδακτικών βιβλίων, της εφημερίδας *Τα Νέα* και της εφημερίδας *Μακεδονία* (<http://www.greek-language.gr>). Αναζητήστε, σε 3 ομάδες, ενδεικτικά παραδείγματα κριτικής κινηματογράφου και παρουσίασης ταινίας. Προσπαθήστε να αναλύσετε τη δομή των συγκεκριμένων κειμενικών ειδών και καταγράψτε τα κοινά σημεία τους.

Η εκπαιδευτικός, ωστόσο, θέλησε να προχωρήσει πέρα από τη δραστηριότητα σύγκρισης, σε μια δραστηριότητα ουσιαστικού κριτικού αναστοχασμού (Κουτσογιάννης 2009). Έτσι, στη συνέχεια έθεσε τα παρακάτω ερωτήματα:

Η διάκριση των ειδών «κριτική κινηματογράφου» και «παρουσίαση ταινίας» γίνεται και στα τρία σώματα κειμένων; Υπάρχουν διαφορές μεταξύ τους; Πού βρίσκονται αυτές; Στην έκταση, στη δομή, στη λεξικογραμματική; Μήπως είναι δυσδιάκριτα τα όρια και αν ναι γιατί; Μήπως ποικίλλουν τα όρια από έντυπο σε έντυπο και αν ναι γιατί; Με ποια κριτήρια έγινε η κατηγοριοποίησή τους στο Σώμα Κειμένων; Μπορείτε να σκεφτείτε εναλλακτικά κριτήρια ταξινόμησης; κτλ.

The screenshot shows the website 'nύθη' (New Greek Language) with a search bar and navigation menu. The search bar is labeled 'Αναζήτηση' and has a 'Βρες' button. Below the search bar, there are radio buttons for 'Εμφάνιση' with options 'Συμφοραζόμενα λέξης' (selected) and 'Ολόκληρη πρόταση'. The navigation menu includes 'Αρχική', 'Νέα Ελληνική', 'Νεοελλ. Λογοτεχνία', 'Μεσαιωνική Ελληνική', 'Αρχαία Ελληνική', 'Θεαρία & Ιστορία', and 'Επιμόρφωση'. The main content area is titled 'Εφημερίδα "Τα Νέα"' and has a sidebar with 'Πληροφορίες', 'Αναζήτηση', 'Σώμα Κειμένων', and 'Στατιστικά'. Below the search bar, there is a 'Περιεχόμενα' section and a 'Θεματική Ενότητα' section with a list of topics: Βιβλιοδρόμιο, Γνώμες-Σχόλια, Ελλάδα, Η Οικονομία, Θεάματα, Κόσμος, Οικονομία, Ομάδα, Ορίζοντες, Τα ΝΕΑ Σήμερα. The 'Κειμενικό Είδος' section lists various genres: Αθλητική είδηση, Ανάλυση, Ανεπτυγμένη είδηση-αφήγηση, Ανεπτυγμένη είδηση-λόγος, Αστυνομικό ρεπορτάζ, Γαστρονομία, Γνώμη (άρθρο σχολιασμού), Διαλογική συνέντευξη-πορτρέτο, Διαφήμιση, Δικαστικό ρεπορτάζ, Δραματοποιημένη είδηση, Ελεύθερο ρεπορτάζ, Επιστημονική είδηση, Επιφυλλίδα, Έρευνα, Ευθυμογράφημα, Καλλιπεχνική είδηση, Κοινωνικό ρεπορτάζ, Κριτική βιβλίου, Κριτική ακαδικών, Κριτική θεάτρου, Κριτική κινηματογράφου, Κριτική μουσικής, Κριτική τηλεόρασης, Κριτική χορού, Κύριο άρθρο, Οικονομική είδηση, Πολιτικό ρεπορτάζ, Πορτρέτο, Σάτιρα, Συνέντευξη-γνώμη, Συνέντευξη-πληροφορία, Συνεχής συνέντευξη-πορτρέτο, Συνταγές, Σύνομη είδηση, Σχόλιο, Ταξιδιωτικό ρεπορτάζ, Χρονογράφημα.

Εικόνα 48: Το περιβάλλον των Σωμάτων Κειμένων της Πύλης

Για μια αναλυτικότερη παρουσίαση των εκδοχών που μπορεί να πάρει το συγκεκριμένο σενάριο διδασκαλίας βλ. [Ενότητα V, κεφ. 2.3 "Η διδακτική αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων ως διαδικασία διαμόρφωσης εγγράμματων υποκειμένων ή η ιδεολογική διάσταση των σεναρίων"](#).

Γενική θεώρηση της κριτικής προσέγγισης του νέου γραμματισμού. Μια μελέτη περίπτωσης

Μέσω αυτής της προσέγγισης αναδεικνύονται πολλές πλευρές του νέου γραμματισμού, όπως η κριτική ανάγνωση πολυτροπικών/πολυμεσικών κειμένων, η

κριτική ανάγνωση πηγών, η προσέγγιση νέων κειμενικών ειδών. Όμως θα πρέπει παράλληλα να αναπτύσσεται και ο κλασικός σχολικός γραμματισμός, μια και σε αυτόν συνήθως αποτυγχάνουν τα παιδιά. Επομένως, ένας ΔΠ θα πρέπει να χρησιμοποιείται και για τη διδασκαλία του κλασικού γραμματισμού με πιο δημιουργικό τρόπο αλλά και για την ανάδειξη στοιχείων του νέου γραμματισμού.

Παραθέτουμε στη συνέχεια ένα παράδειγμα κοριτσιού Γ' Γυμνασίου που παρουσιάζει σε συνέντευξη σε ερευνήτρια πώς αξιοποιεί τα νέα μέσα, προκειμένου να αναζητήσει πληροφορίες αλλά και να γράψει.¹⁰⁴ Αναφέρεται σε ένα μάθημα και περιγράφει τη διαδικασία που ακολούθησε για την αναζήτηση πληροφοριών και την παραγωγή γραπτού λόγου στο Πρόγραμμα Επεξεργασίας Κειμένου [Κ = Κατερίνα, Ε = Ερευνήτρια].

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

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

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

Στο παραπάνω απόσπασμα η Κατερίνα αναπτύσσει μια δική της στρατηγική για το πώς να αναζητεί πληροφορίες στο διαδίκτυο. Είναι εμφανές από το απόσπασμα αυτό ότι είναι ένα δημιουργικό παιδί. Είναι όμως αυτοδίδακτη. Τι σημαίνει «βάζω στο Google συγκεκριμένους όρους που με ενδιαφέρουνε»; Ποιος της έχει δείξει πώς ψάχνουμε γλωσσικές πληροφορίες σε βάσεις δεδομένων, όπως είναι οι μηχανές αναζήτησης; Το ότι είναι αυτοδίδακτη φαίνεται επίσης από τον τρόπο που αξιολογεί τα αποτελέσματα του Google. Θεωρεί ότι «Βγάζει πρώτα τα official sites και μετά

¹⁰⁴ Το παράδειγμα προέρχεται από το Κουτσογιάννης 2011.

βγάζει έτσι τα πιο ψαγμένα», ενώ ο τρόπος που εργάζεται η μηχανή αυτή είναι πιο σύνθετος.

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

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

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

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

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

✓ Έχει αντιληφθεί ότι είναι καλύτερα να συλλέγει ό,τι την ενδιαφέρει και να το μεταφέρει στο Πρόγραμμα Επεξεργασίας Κειμένου.

✓ Γνωρίζει ότι θα πρέπει αυτές τις πληροφορίες να τις επεξεργαστεί περαιτέρω, «κάνει λίγο περίληψη», που σημαίνει ότι κρατάει την ουσία του κάθε κειμένου και το «εμπλουτίζει» στη συνέχεια, προκειμένου να δημιουργήσει το δικό της κείμενο.

- ✓ Χρησιμοποιεί παράλληλα ιστοσελίδες στα ελληνικά αλλά και στα αγγλικά.
- ✓ Ανοίγει πολλά παράθυρα παράλληλα με διαφορετικά κείμενα και τα επεξεργάζεται.

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

Από εκτενή όμως έρευνα ως προς το τι κάνουν τα παιδιά με τα νέα μέσα (Κουτσογιάννης 2011) φαίνεται ότι η Κατερίνα δεν είναι ο κανόνας αλλά η εξαίρεση. Η Κατερίνα προέρχεται από μια προνομιούχα μορφωτικά και οικονομικά οικογένεια, φοιτά δε σε σχολείο που της δίνει αρκετές ευκαιρίες για εξάσκηση σε πρακτικές νέου γραμματισμού, όπως αυτές που περιγράφει. Τα παιδιά από λιγότερο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα δε γνωρίζουν να χρησιμοποιούν με την ίδια υποψία τις πτυχές της νέας επικοινωνιακής πραγματικότητας (Κουτσογιάννης 2007β & 2011).

Οι ΔΠ μπορούν να αξιοποιηθούν προς την κατεύθυνση να εξοικειωθούν τα παιδιά με νέες πτυχές του γραμματισμού σαν και αυτές που είδαμε στην περίπτωση της Κατερίνας, αλλά και στα παραδείγματα που προηγήθηκαν. Αυτό μπορεί να γίνει και με τις δύο λογικές που περιγράψαμε παραπάνω, στις δύο προηγούμενες υπο-ενότητες: ο δάσκαλος μπορεί να συζητήσει μέσω παραδειγμάτων πώς μπορούν να αξιοποιούν το διαδίκτυο για να ψάχνουν, πώς αξιολογούν ό,τι βρίσκουν, πώς αξιοποιούν τις πληροφορίες προκειμένου να συνθέσουν ένα δικό τους κείμενο κτλ. Αυτό μπορεί να γίνεται με διάλογο πάνω σε συγκεκριμένα παραδείγματα. Σε μια δεύτερη φάση ή αν τα παιδιά είναι περισσότερο εξοικειωμένα, η εκπαιδευτικός μπορεί να αναθέσει σε ομάδες παιδιών να παρουσιάζουν και να εισηγούνται πώς ακριβώς εργάζονται, να συζητούν με τους συμμαθητές τους κτλ. Τα παιδιά μπορεί να έχουν έτσι πιο πρωταγωνιστικό ρόλο.

Είναι εμφανές ότι τέτοιου είδους επιλογές, σαν και αυτές της παρούσας ενότητας, είναι δύσκολα υλοποιήσιμες και απαιτούν διαφορετική οργάνωση της «ύλης» από τον δάσκαλο. Αυτό σίγουρα δεν είναι εύκολο, αλλά τα οφέλη είναι προφανή.

Δ. Ημιτυπικές και άτυπες μορφές σχολικών πρακτικών

Είναι γνωστό ότι πολλοί φιλόλογοι είναι αρκετά επιφυλακτικοί ως προς την αξιοποίηση των νέων μέσων στη διδασκαλία τους, επικαλούμενοι είτε τεχνικής φύσεως δυσκολίες είτε τους χρονικούς περιορισμούς «με την ύλη που τρέχει και πρέπει να βγει». Οι εκδοχές που συζητήθηκαν στις προηγούμενες ενότητες σχετίζονται με τη διδακτική αξιοποίηση του ΔΠ στο πλαίσιο της συνήθους διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων. Υπάρχουν όμως και πιο εύκολοι δρόμοι με τους οποίους θα μπορούσε να ξεκινήσει κανείς, προκειμένου να εξοικειωθεί σταδιακά με το νέο μέσο και με μορφές διδακτικής αξιοποίησης στο πλαίσιο του νέου ή/και του κριτικού γραμματισμού, όπως περιγράφησαν προηγουμένως. Και οι δρόμοι αυτοί, όπως έχουμε ήδη δει στην Ενότητα Ι, κεφ. [2.3 Σχολικός γραμματισμός και φιλολογικές πρακτικές: Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη ζώνη των φιλολογικών μαθημάτων](#), έχουν σχέση με ημιτυπικές (π.χ. διάφορα προγράμματα: περιβαλλοντική αγωγή, αγωγή υγείας κτλ.) και άτυπες σχολικές πρακτικές (εκδρομές, σχολικές γιορτές και εκδηλώσεις, δημιουργία μαθητικής εφημερίδας). Οι δραστηριότητες που παρουσιάζονται στο σχετικό υποκεφάλαιο [2.3.2 Σχολικές πρακτικές γραμματισμού και αξιοποίηση των ΤΠΕ](#), θα μπορούσαν να γίνουν και με αξιοποίηση διαδραστικών συστημάτων διδασκαλίας.

5.4 Συμπεράσματα

Από τη θεωρητική ανασκόπηση, τα παραδείγματα και τη σχετική συζήτηση που προηγήθηκε είναι εμφανές ότι οι ΔΠ δεν είναι ούτε ένα μέσο - καταλύτης αλλαγών, αλλά ούτε και ένα μέσο που ευνοεί οπωσδήποτε τη δασκαλοκεντρική –μετωπικού χαρακτήρα– διδασκαλία. Όπως και ποικίλα άλλα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, εξαρτάται από τον τρόπο που θα τους αξιοποιήσουμε. Διακρίναμε και ομαδοποιήσαμε τις ενδεχόμενες χρήσεις σε τέσσερις κατηγορίες: μία πιο παραδοσιακή, μία σύγχρονη, μία σύγχρονη-κριτική και μία που σχετίζεται με πιο άτυπες σχολικές διδακτικές πρακτικές. Η ομαδοποίηση αυτή έγινε για καθαρά τεχνικούς λόγους, προκειμένου να γίνει καλύτερα κατανοητή η στενή σύνδεση των διδακτικών μέσων με συγκεκριμένες οπτικές διδασκαλίας.

Στη σχολική ζωή τα πράγματα μπορεί να είναι πιο σύνθετα: κάποια εκπαιδευτικός θα μπορούσε να ξεκινήσει ένα μάθημα με την πρώτη λογική, θέλοντας να διδάξει κάτι σε όλη την τάξη, και να συνεχίσει με μία από τις δύο άλλες ή και το αντίστροφο. Σημασία έχει να γνωρίζει ο δάσκαλος συνειδητά προς ποια κατεύθυνση θέλει να πάει η διδασκαλία και η τάξη του, ποιες ενότητες προσφέρονται και ποιες όχι, τι είδους μαθητές ως εγγράμματες ταυτότητες θέλει να καλλιεργεί στην τάξη του. Όλα αυτά απαιτούν σχέδιο από τον δάσκαλο, του οποίου ο ρόλος με τα νέα μέσα γίνεται περισσότερο απαιτητικός, αφού θα πρέπει να συνδυάζει δημιουργικά παλιότερα με νεότερα μέσα αλλά και κλασικές με νέες μεθόδους διδασκαλίας.

Η συνύπαρξη αυτή ποικίλων μέσων (παλιών και νέων), ποικίλων μαθησιακών πόρων (π.χ. βιβλία, λογισμικά), αλλά και ποικίλων περιβαλλόντων πρακτικής γραμματισμού (από το χαρτί και το μολύβι στα Προγράμματα Επεξεργασίας Κειμένου και στο διαδίκτυο), στα οποία θα πρέπει τα παιδιά να ασκηθούν να παράγουν αλλά και να προσλαμβάνουν λόγο, δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς νέα δεδομένα. Εκεί που σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών είχε συνηθίσει να εργάζεται με άξονα τη λογική του εγχειριδίου, τώρα θα πρέπει να μάθει να σχεδιάζει, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα νέα δεδομένα. Στα χέρια ενός δημιουργικού δασκάλου που μπορεί να ενορχηστρώσει δημιουργικά τα μέσα στο πλαίσιο ενός συνειδητού σχεδίου εργασίας για την τάξη του, το οποίο θα αξιοποιεί στοιχεία από τις τέσσερις εκδοχές που προαναφέρθηκαν, οι ΔΠ μπορεί να παίξουν ρόλο βοηθητικό. Αντίθετα, στα χέρια ενός δασκάλου που διεκπεραιώνει γραμμικά τη διδακτέα ύλη του με βάση το εγχειρίδιο ο ΔΠ προσφέρει ελάχιστα, ίσως και να βοηθάει απλώς στο να παίρνει νέο περιεχόμενο η ανία της σχολικής τάξης.

[ΕΝΟΤΗΤΑ IV]: Χρήση λογισμικών ειδικότητας για την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία και τη μάθηση

Σύνδεση με το Ειδικό Μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) :

Παρουσίαση, συγκριτική μελέτη και ανάλυση των βασικών λογισμικών για το κάθε διδακτικό αντικείμενο. Διαμόρφωση κριτηρίων αξιολόγησης των λογισμικών αυτών με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε στις προηγούμενες ενότητες. Δυνατότητες αξιοποίησης. Ειδικότερα:

α. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν τις κυριότερες κατηγορίες εκπαιδευτικού λογισμικού για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων.

β. Θα πρέπει να γνωρίζουν να οργανώνουν και να υποστηρίζουν το σχολικό εργαστήριο κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να εξυπηρετούνται κατά τον καλύτερο τρόπο οι διδακτικές τους προτεραιότητες (π.χ. θέματα λειτουργίας του εργαστηρίου, λογισμικού που είναι απαραίτητο για τις διδακτικές ανάγκες και πώς είναι καλύτερα να έχει εγκατασταθεί, αξιοποίηση του τοπικού δικτύου κλπ.).

γ. Να μπορούν να διαβάζουν κριτικά το κάθε λογισμικό, με βάση τον προβληματισμό που αναπτύχθηκε στις προηγούμενες ενότητες

δ. Να εντοπίζουν τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες των λογισμικών που μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση νέου εμπλουτισμένου μαθησιακού περιβάλλοντος.

ε. Να μπορούν να κατατάσσουν το κάθε λογισμικό σε κλειστό, ανοιχτό, περιβάλλον πρακτικής γραμματισμού, να μπορούν να τα διαβάζουν ως προϊόντα που ενσωματώνουν συγκεκριμένες διδακτικές θεωρίες και αρχές (επομένως ως μη ουδέτερα μέσα) και να αντιλαμβάνονται σε ποιες περιπτώσεις και για ποιους λόγους μπορούν να αξιοποιούν το καθένα από αυτά.

στ. Να γνωρίζουν πώς αξιοποιήθηκε ως τώρα η κάθε κατηγορία εκπαιδευτικού λογισμικού στην εκπαίδευση (με παραδείγματα).

1. Εισαγωγή

Η ανάλυση που προηγήθηκε στις μέχρι τώρα ενότητες αποτελεί το πλαίσιο, τη θεωρητική αφετηρία βάσει της οποίας θα πρέπει πρωτίστως να κρίνεται το κάθε λογισμικό που κυκλοφορεί. Βασικά ερωτήματα, επομένως, που πρέπει να τίθενται είναι:

- Το συγκεκριμένο λογισμικό σε ποια φάση της επιστημονικής αναζήτησης ανήκει και γιατί;*
- Οι στόχοι του καλύπτουν τις σύγχρονες επιστημονικές αναζητήσεις;*

Με οδηγό αυτά τα ερωτήματα θα επιχειρήσουμε μια περιδιάβαση και κριτική ανάγνωση του λογισμικού που διατίθεται συνήθως για τη διδασκαλία της γλώσσας και των υπολοίπων φιλολογικών μαθημάτων.

Γενικότερα, βασική αρχή που διέπει τα κεφάλαια που ακολουθούν είναι ότι τα παιδαγωγικά ηλεκτρονικά περιβάλλοντα δεν είναι αθώες ή ουδέτερες κατασκευές, που οδηγούν πάντα σε θετικά αποτελέσματα, όπως κατά κανόνα σχεδόν αντιμετωπίζονται. Αντίθετα, αποτελούν χώρους όπου προωθούνται ή αντιπαρατίθενται ιδεολογίες και πολιτικές, με την αριστοτελική έννοια του όρου. Η έμφαση, επομένως, δεν πρέπει να δίνεται μόνο στην περιγραφή του νέου γραμματισμού αλλά και στην προσεκτική εξέταση του ιδεολογικού του πυρήνα.

2. Κατηγορίες εκπαιδευτικού λογισμικού

Δημήτρης Κουτσογιάννης

Ο γενικότερος όρος λογισμικό (λογισμικό εφαρμογών) χρησιμοποιείται για τα προγράμματα που εκτελούνται από ένα υπολογιστικό σύστημα. Μια ειδική κατηγορία του είναι το εκπαιδευτικό λογισμικό (educational software), δηλαδή το πρόγραμμα που σχεδιάζεται και χρησιμοποιείται για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Ο όρος *εκπαιδευτικό λογισμικό*, παρ' ότι χρησιμοποιείται ευρύτατα, είναι ιδιαίτερα προβληματικός στον χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας, για τρεις κυρίως λόγους:

- ❑ Μεγαλύτερο μέρος του λογισμικού που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία της γλώσσας ως μητρικής (και εν πολλοίς και στη διδασκαλία των γλωσσών, γενικότερα) δεν είναι εκπαιδευτικό λογισμικό, αλλά περιβάλλοντα ευρύτερης χρήσης. Τέτοια είναι για παράδειγμα τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου, τα σώματα κειμένων, τα ηλεκτρονικά λεξικά και το διαδίκτυο.
- ❑ Ο όρος εκπαιδευτικό λογισμικό υπονοεί ότι ο υπολογιστής χρησιμοποιείται ως υποστηρικτικό μέσο στη γλωσσική διδασκαλία. Θεωρεί, δηλαδή, σε μεγάλο βαθμό δεδομένο το «τι» της γλωσσικής εκπαίδευσης και ενδιαφέρεται για το «πώς». Ωστόσο κάτι τέτοιο, ενώ ίσχυε παλιότερα, δεν ισχύει πια. Η ευρεία χρήση των ΤΠΕ ως μέσων για γράψιμο, διάβασμα και επικοινωνία δημιουργεί νέα δεδομένα στο ίδιο το περιεχόμενο της γλωσσικής εκπαίδευσης (βλ. [Ενότητα II, κεφ. 2.5](#) και [Ενότητα III, κεφ. 3](#)), κάτι που πρέπει να το λάβουμε σοβαρά υπόψη μας σε κάθε σχεδιασμό.
- ❑ Τέλος, μεγάλο πρόβλημα δημιουργείται από το γεγονός ότι η αξιοποίηση των Η/Υ στη διδασκαλία της ελληνικής ταυτίζεται συνήθως στη χώρα μας με την αξιοποίηση συγκεκριμένου τύπου εκπαιδευτικού λογισμικού, που εκλαμβάνει τον υπολογιστή ως δάσκαλο (βλ. [Ενότητα II, κεφ. 2.1](#)).

Τα λογισμικά, με κριτήριο τον βαθμό αλληλεπίδρασης με τον χρήστη, συνιστούν «ανοικτά» ή «κλειστά» εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ενώ με κριτήριο τη χρήση του υπολογιστή στη διδασκαλία και μάθηση μπορούν να διακριθούν σε *προγράμματα καθοδηγούμενης διδασκαλίας* (ο υπολογιστής ως δάσκαλος π.χ. προγράμματα εξάσκησης και πρακτικής), *περιβάλλοντα μάθησης με την υποστήριξη του υπολογιστή* (ο υπολογιστής ως περιβάλλον εργασίας, π.χ. προγράμματα προσομοίωσης) και βέβαια, όπως έχει ήδη αναφερθεί (βλ. [Ενότητα II, κεφ. 2.5](#) και [Ενότητα III, κεφ. 3](#)) *περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμού* (π.χ. ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου). Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν αναλυτικότερα οι κατηγορίες που συναντάμε πιο συχνά στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων.¹⁰⁵

A. Κατηγοριοποίηση σύμφωνα με τον βαθμό αλληλεπίδρασης

Ανοιχτά διερευνητικά περιβάλλοντα

Τα λογισμικά, με κριτήριο τον βαθμό και το είδος αλληλεπίδρασης με τον χρήστη, συνιστούν «ανοικτά» ή «κλειστά» εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

- Ανοιχτά περιβάλλοντα για τη γλωσσική εκπαίδευση είναι συνήθως τα σώματα κειμένων, τα ηλεκτρονικά λεξικά και οι συμφραστικοί πίνακες (concordances) με λογοτεχνικά συνήθως έργα. Τα περιβάλλοντα αυτά προσφέρονται πάρα πολύ για ποικίλες γλωσσοδιδακτικές δραστηριότητες, που μπορούν να κινούνται σε ένα παραδοσιακό αλλά και πολύ σύγχρονο πλαίσιο.
- Για τη διδασκαλία της ιστορίας ανοικτά περιβάλλοντα θεωρούνται όσα ενθαρρύνουν την ιστορική έρευνα και την ανάπτυξη μεταγνωστικών και, κυρίως, μεταϊστορικών δεξιοτήτων, όσα ενθαρρύνουν, δηλαδή, μαθησιακές δραστηριότητες με τη μορφή ανοικτού ερευνητικού ερωτήματος, που απαιτεί από τους μαθητές να οργανώσουν την ιστορική πληροφορία, εισάγοντάς τους στο «εργαστήριο του ιστορικού» (Δημαράκη 2002· Κάββουρα 2004· Τσιβάς 2010).

Ως σημαντικά κριτήρια για την επιλογή των περιβαλλόντων αυτών θα μπορούσαν να επισημανθούν τα κάτωθι:

- Να είναι ελεύθερα στην πρόσβαση.

¹⁰⁵ Βλ. για επιπλέον πληροφορίες

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/bibliographies/edu_soft/02.html#toc003

- Να είναι δομημένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να ευνοούν τη διερευνητική μάθηση. Αυτό σημαίνει ότι ευνοούν και διευκολύνουν την αναζήτηση χωρίς να δίνουν έτοιμες απαντήσεις, ενώ παρέχουν τους απαραίτητους πόρους για την επίλυση ενός προβλήματος.
- Να είναι αξιόπιστα, να έχουν δηλαδή ελεγχθεί ως προς τη λειτουργία τους.
- Να είναι αντιπροσωπευτικά, κυρίως για σώματα κειμένων.
- Να έχουν ληφθεί υπόψη κατά τη δημιουργία τους εκπαιδευτικές και διδακτικές παράμετροι.
- Να είναι φιλικά στη χρήση, κυρίως στα παιδιά και σε εκπαιδευτικούς που δε διαθέτουν ιδιαίτερες τεχνικές γνώσεις.
- Να παρέχουν τις απαραίτητες πληροφορίες για τον τρόπο λειτουργίας τους.
- Ιδανικό θα ήταν να είναι προσανατολισμένα προς την εκπαίδευση, προτείνοντας τρόπους και σενάρια διδακτικής αξιοποίησής τους.

Μια καταγραφή τέτοιων περιβαλλόντων μπορεί να βρει ο ενδιαφερόμενος στο [Παράρτημα Β](#), ενώ στο [κεφάλαιο 5](#) της παρούσας ενότητας κατατίθενται προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης ανοιχτών διερευνητικών περιβαλλόντων (ηλεκτρονικά λεξικά, αρχαία ελληνικά σώματα κειμένων και συμπραστικός πίνακας λέξεων του ποιητικού έργου του Γ. Σεφέρη).

Κλειστά περιβάλλοντα εκπαιδευτικού λογισμικού

Στα κλειστά περιβάλλοντα ανήκουν κυρίως τα λογισμικά καθοδηγούμενης διδασκαλίας (ο υπολογιστής ως δάσκαλος, π.χ. προγράμματα εξάσκησης και πρακτικής). Τα περιβάλλοντα αυτά είναι τα πιο διαδεδομένα στην ελληνική αγορά και εστιάζουν το ενδιαφέρον τους κατά κύριο λόγο στη διδασκαλία της μικροδομής της γλώσσας (γραμματική, ορθογραφία, λεξιλόγιο). Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο διεθνής επιστημονικός προβληματισμός έχει απομακρυνθεί σημαντικά εδώ και δεκαετίες από την οπτική που τα περιβάλλοντα αυτά προσεγγίζουν το θέμα της διδασκαλίας της γλώσσας.

Πρόκειται, επομένως, για περιβάλλοντα που μόνο ευκαιριακά και για συγκεκριμένες ανάγκες προτείνεται να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση. Οι λόγοι είναι οι εξής:

- Αποτελούν εφαρμογές που έχουν εγκαταλειφθεί στη διεθνή βιβλιογραφία από τις αρχές ήδη της δεκαετίας του 1980. Και αυτό γιατί η έμφαση στη

διδασκαλία των γλωσσών (και στη διδασκαλία γενικότερα) πέρασε από τη συμπεριφοριστικού τύπου διδασκαλία των δομών στο κείμενο, ενταγμένο στην εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση (βλ. [Ενότητα II, κεφ. 2](#)).

- Τα προγράμματα αυτά αυτοεξαντλούνται, επομένως, στη διδασκαλία γραμματικών δομών που δεν αποτελεί σήμερα ζητούμενο στη γλωσσική διδασκαλία, αφού οι γραμματικές δομές δε γίνονται κατανοητές εκτός των κειμενικών ειδών.

Με την κατηγορία αυτή λογισμικού κινδυνεύουμε να ξαναφέρουμε από το παράθυρο των *windows* ό,τι και η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα με τα νέα Π.Σ. και σχολικά βιβλία τείνει να ξεπεράσει.

Σε αυτήν την κατηγορία μπορούν να ενταχθούν και απλές γραμμικές πολυμεσικές εφαρμογές, ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες και στατικά παιχνίδια.



Εικόνα 49. Εκπαιδευτικό παιχνίδι κλειστών ερωτήσεων, ψηφιακός πόρος στο εμπλουτισμένο εγχειρίδιο «[Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου](#)» (Ψηφιακό Σχολείο).

B. Κατηγοριοποίηση σύμφωνα με τη χρήση στη μαθησιακή διαδικασία

Προγράμματα καθοδηγούμενης διδασκαλίας / Ο υπολογιστής ως δάσκαλος

Η διάδοση αυτής της κατηγορίας λογισμικού συναρτάται σε μεγάλο βαθμό με το διδακτικό πρότυπο του συμπεριφορισμού (βλ. [κεφ 2.1 της Ενότητας II](#)). Πρόκειται για:

προγράμματα εξάσκησης (Drill and Practice)

Τα λογισμικά αυτού του χαρακτήρα που στοχεύουν στη γλωσσική διδασκαλία εξασκούν συνήθως τους μαθητές σε διάφορες ενότητες της γραμματικής και του συντακτικού ή στην εκμάθηση του λεξιλογίου. Συχνά τα τελευταία χρόνια εμφανίζονται ενσωματωμένα σε άλλου τύπου λογισμικά και όχι αυτόνομα.

Κριτική

Στα θετικά των προγραμμάτων αυτών, συνήθως, λογίζονται: η άμεση ανατροφοδότηση, το περιθώριο άπειρων επαναλήψεων «χωρίς να εξαντλείται η υπομονή του μηχανήματος» και η δυνατότητα αξιολόγησης της πορείας των ασκουμένων.

Τα προγράμματα αυτά έχουν συγκεντρώσει την πιο έντονη κριτική και θα λέγαμε πως στη διεθνή βιβλιογραφία θεωρούνται ως παραδείγματα προς αποφυγήν, αφού η άκριτη υιοθέτησή τους μπορεί, πέραν των άλλων, να επαναφέρει μια ξεπερασμένη αντίληψη στη γλωσσική διδασκαλία. Αν είναι όμως καλά σχεδιασμένα, είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν ευκαιριακά για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων (π.χ. ορθογραφίας) και να διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

προγράμματα διδασκαλίας (Tutorials) με παράλληλη εξάσκηση.

Τα προγράμματα διδασκαλίας αναλαμβάνουν τη διδασκαλία μιας ενότητας με την παράλληλη εξάσκηση. Η ύλη παρουσιάζεται κατά 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.

Κριτική

Τα προγράμματα διδασκαλίας, αν είναι προσεχτικά σχεδιασμένα και εκμεταλλεύονται τις δυνατότητες της τεχνολογίας (π.χ. εικόνα, λόγος, τεχνητή νοημοσύνη), μπορούν:

1. Να βοηθήσουν στην κατανόηση κεφαλαίων της γραμματικής και του συντακτικού και να καλύψουν τυχόν κενά των μαθητών σε επί μέρους θέματα.

2. Επιτρέπουν στο δάσκαλο να μην απασχολεί το σύνολο των μαθητών, όταν κρίνει ότι το πρόβλημα δεν είναι γενικό και επιτρέπουν την απόλυτη εξατομίκευση της διδασκαλίας.

Η κριτική, ωστόσο, επισημαίνει πως τα προγράμματα αυτά είναι μεν πιο σύνθετα και πιο εντυπωσιακά, η διδακτική φιλοσοφία όμως που υιοθετούν δε διαφέρει ουσιαστικά από αυτήν των προγραμμάτων εξάσκησης. Στηρίζονται και αυτά στις αρχές της ψυχολογικής σχολής του συμπεριφορισμού, γι' αυτό και η κριτική που ασκείται είναι παραπλήσια μ' αυτήν για τα προγράμματα εξάσκησης.

Ο υπολογιστής ως περιβάλλον εργασίας

Πρόκειται για περιβάλλοντα που επιδιώκουν όχι να διδάξουν, αλλά να μετατρέψουν τον υπολογιστή σε περιβάλλον που θα ευνοεί τη διδασκαλία.

Βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν τα περιβάλλοντα αυτά είναι:

- Συγκεκριμένη και σαφή θεωρία μάθησης στην οποία να στηρίζονται. Η θεωρία αυτή της μάθησης πρέπει να είναι σύγχρονη και να λαμβάνει υπόψη της τη διεθνή εμπειρία.
- Πολύ καλό θεωρητικό πλαίσιο ως προς τη διδασκαλία του διδακτικού αντικειμένου.
- Πολύ καλό υποστηρικτικό υλικό, πρωτίστως για τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να κατανοήσουν την εκπαιδευτική του λογική.
- Σαφή δόμηση του περιβάλλοντος με βάση τη θεωρία μάθησης που υιοθετούν.
- Τράπεζα με παραδείγματα εφαρμογών (καλό είναι αυτά να προέρχονται από την εκπαιδευτική πρακτική).
- Εξυπακούεται ότι πρέπει να είναι φιλικά στη χρήση και εύκολα για παιδιά.

Τα περιβάλλοντα αυτά ακολουθούν χρονικά μετά από την αξιοποίηση του υπολογιστή ως δασκάλου και γνώρισαν ιδιαίτερη ανάπτυξη, κυρίως στις ΗΠΑ, κατά τις δεκαετίες του 1980-1990.

Στο μάθημα της Ιστορίας τέτοια περιβάλλοντα είναι οι αλληλεπιδραστικές εφαρμογές που θέτουν τον μαθητή σε ρόλο ιστορικού ερευνητή, αρχαιολόγου κτλ. και του αναθέτουν τη λύση ενός ανοικτού ιστορικού προβλήματος, μέσα από προσχεδιασμένες δραστηριότητες, συνεργατικής κατά προτίμηση φύσης καθώς και νοητικά εργαλεία που επιτρέπουν τη δημιουργία και τον χειρισμό δυναμικών αναπαρα-

στάσεων. Προκειμένου, βέβαια, τα περιβάλλοντα αυτά να λειτουργήσουν ως νοητικά εργαλεία και να στηρίζουν τη διερευνητική μάθηση, απαραίτητη είναι η κατάλληλη διδακτική προσέγγιση και πρακτική· διαφορετικά η κατασκευή αναπαραστάσεων μπορεί εύκολα να μετατραπεί σε μια μηχανιστική δραστηριότητα καταγραφής πληροφοριών (Δημαράκη 2002, 390).

Στο γλωσσικό μάθημα οι εφαρμογές που μετατρέπουν τον υπολογιστή σε περιβάλλον εργασίας αξιοποιήθηκαν κυρίως για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Ο αριθμός αυτών των περιβαλλόντων για τη διδασκαλία της γλώσσας μας είναι περιορισμένος. Ειδικά για το γλωσσικό μάθημα, τα λογισμικά που αξιοποιούν τον υπολογιστή ως περιβάλλον εργασίας μπορούν να διακριθούν στις παρακάτω υποκατηγορίες:

- Η πρώτη επιχειρεί να μετατρέψει τον υπολογιστή από μέσο διδασκαλίας σε περιβάλλον στήριξης του γράφοντος μαθητή. Στην κατηγορία αυτή μπορούμε να διακρίνουμε δύο υποκατηγορίες: η μία έχει εστίαση περισσότερο γνωσιακή και δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο τι μπορεί να προσφέρει ο υπολογιστής σε σχέση με την παραγωγή λόγου, ενώ η άλλη υποκατηγορία, αν και αντλεί κάποια στοιχεία από την άποψη αυτή, αναζητεί στον υπολογιστή το μέσο που θα διευκολύνει την κοινωνική επαφή, τη συνεργασία, την ανταλλαγή απόψεων κτλ.

↳ Ενδεικτικό παράδειγμα της δεύτερης υποκατηγορίας είναι το αγγλόφωνο περιβάλλον *Daedalus*. Το περιβάλλον αυτό στηρίζει τον μαθητή κατά τη συγγραφή, δίνοντας του πόρους αλλά και ανατροφοδότηση μέσα από την επικοινωνία με άλλους μαθητές που το χρησιμοποιούν. Το *Ολοκληρωμένο Περιβάλλον Παραγωγής Γραπτού Λόγου Daedalus* και το *Daedalus On-line* έχουν σχεδιαστεί ειδικά για να υποστηρίξουν τη συνεργατική μάθηση κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου.¹⁰⁶



Εικόνα 50 Οθόνη από την πρόσφατη έκδοση της εφαρμογής (<http://www.daedalus.com/>)

Κριτική

¹⁰⁶ Στον δικτυακό τόπο της «Πύλης για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση» διατίθεται το σχετικό άρθρο του [Butler \(2001\)](#).

Τα προγράμματα αυτά, όπως είναι λογικό, φέρουν τα ελαττώματα της αποκλειστικής προσκόλλησης στη θεωρία στην οποία στηρίζονται. Κατ' αρχήν είναι πολύ δύσκολο να μοντελοποιηθεί πλήρως η ανθρώπινη σκέψη –η οποία σε μεγάλο βαθμό είναι και κοινωνική σκέψη– και κατά προέκταση η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, τη στιγμή που είναι εξαιρετικά πιο πολύπλοκη από κάθε δυνατότητα πρόβλεψης. Πέραν τούτων, θέλοντας να ανταποκριθούν στις θεωρητικές αναζητήσεις, αποβαίνουν δύσχρηστα και οδηγούν τον μαθητή στο να ακολουθεί περίπλοκες διαδικασίες με αποτέλεσμα, σε αρκετές περιπτώσεις, να κάνουν τα απλά δύσκολα.

Επιπλέον τα προγράμματα αυτά (η κριτική αυτή αφορά τα προγράμματα της πρώτης υποκατηγορίας), εστιάζοντας στη διαδικασία γραφής, παραβλέπουν ή υποβαθμίζουν σημαντικά:

- τη δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας και επομένως την καλλιέργεια της λειτουργικά διαφοροποιημένης χρήσης της γλώσσας (Barret & Paradis 1988, 157),
- την κοινωνική διάσταση της μάθησης,
- τον δημιουργικό ρόλο του δασκάλου,
- την ιδεολογική διάσταση της διδασκαλίας (π.χ. προβληματισμός, καλλιέργεια κριτικής σκέψης) και την προσαρμογή της στις απαιτήσεις της εποχής μας (Soloway 1991).

Θα ήταν παράλειψη, αν δεν τονίζαμε πως υπάρχει οπωσδήποτε μεγάλη διαφορά ως προς τη λογική διδακτικής αξιοποίησης του υπολογιστή σε σχέση με τα προγράμματα της πρώτης κατηγορίας (καθοδηγούμενης διδασκαλίας). Εδώ το βάρος πέφτει στο κείμενο και στην παραγωγή του και αυτό αποτελεί οπωσδήποτε πρόοδο. Το λάθος όμως είναι πως καταβάλλεται προσπάθεια να αναπτυχθούν και για την παραγωγή γραπτού λόγου αλληλεπιδρώντα περιβάλλοντα μάθησης (Interactive Learning Environment), χωρίς να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι τεχνικοί περιορισμοί στην κατανόηση της ανθρώπινης γλώσσας αλλά και η κοινωνική διάσταση του γλωσσικού φαινομένου.

- Μια άλλη κατηγορία αξιοποιεί τις δυνατότητες των πολυμέσων και του υπερκειμένου προκειμένου να δημιουργήσει λογισμικό που θα προσομοιάζει καθημερινές κοινωνικές πρακτικές και, επομένως, θα δημιουργεί έναν εικονικό κόσμο που θα δίνει ευκαιρίες για χρήση αυθεντικού γλωσσικού υλικού.¹⁰⁷ Σε αυτήν την κατηγορία

¹⁰⁷ Ένα παράδειγμα λογισμικού που δεν είναι προσανατολισμένο ειδικά στην εκπαίδευση αποτελεί το «παιχνίδι» Second Life στο οποίο ο μαθητής -παίχτης εισάγεται σε έναν εικονικό κόσμο και μπορεί να ζήσει επικοινωνιακές συνθήκες παρόμοιες με του πραγματικού κόσμου, αναλαμβάνοντας διάφορους ρόλους, όπως του εργαζόμενου σε κάποια δουλειά ή του ερευνητή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εκ-

θα μπορούσαν να τοποθετηθούν και τα λογισμικά προσομοίωσης αλλά και διάφορα εκπαιδευτικά «παιχνίδια» που αναπτύχθηκαν σε αυτό το πλαίσιο.

↳ Παράδειγμα: το «παιχνίδι» 'Quest Atlantis' το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ποικίλα μαθήματα. Συγκεκριμένα, για το γλωσσικό μάθημα υπάρχει μια αποστολή (quest), κατά την οποία ο μαθητής αναλαμβάνει τον ρόλο του δημοσιογράφου-ερευνητή. Σκοπός είναι να συγκεντρώσει στοιχεία συνομιλώντας με τους διάφορους χαρακτήρες του παιχνιδιού ώστε τελικά να αναπτύξει ένα κείμενο επιχειρηματολογίας. Το κείμενο αυτό δημοσιεύεται στην εφημερίδα του παιχνιδιού, μετά από τον έλεγχο και την ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό και έχει ως σκοπό να πείσει τους χαρακτήρες του παιχνιδιού για κάποιο θέμα.



Εικόνα 51 Η αρχική οθόνη της εφαρμογής (<http://www.questatlantis.org/>)

Κριτική

Στα θετικά αυτού του είδους του εκπαιδευτικού λογισμικού λογίζεται το ότι ενθαρρύνουν την ομαδική εργασία και έρευνα, αναπτύσσουν την κριτική ικανότητα και οδηγούν στην κατάκτηση της γνώσης κατά τρόπο φυσικό και ευχάριστο. Ωστόσο:

- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει υπόψη του πως το λογισμικό αυτής της κατηγορίας είναι δυνατό να οδηγήσει σε μια εσφαλμένη εντύπωση και εξιδανίκευση της πραγματικότητας και, παράλληλα, να μειώσει την επαφή με την πραγματικότητα.
- Μια σημαντική παράμετρος που συχνά παραβλέπεται, είναι το περιεχόμενο αυτών των προγραμμάτων, όχι μόνο από την άποψη της διδακτικής αντίληψης που προτείνουν αλλά και από την άποψη των κοινωνικών, εθνικών και πολιτιστικών προτύπων που προβάλλουν. Η ανάλυση του περιεχομένου τους, ιδίως αυτών που προσπαθούν να μιμηθούν κοινωνικά φαινόμενα και καταστάσεις, κατέληξε στα ίδια συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν και οι έρευνες για το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων ως προς τα πρότυπα π.χ. που προβάλλονται για τους κοινωνικούς ρόλους των δύο φύλων, των μειονοτήτων και των διάφορων εθνοτήτων (Agalianos & Cope 1994). Έχει επίσης

παιδευτικής αξιοποίησής του είναι η δημιουργία του εικονικού νησιού της Καλυψώς από έναν Έλληνα εκπαιδευτικό, βλ. <http://blogs.sch.gr/billbas/category/second-life/>.

επισημανθεί πως συχνά υπεραπλουστεύονται πολυσύνθετα κοινωνικά θέματα, όπως π.χ. η ανεργία και η οικονομική ευμάρεια.

- ❑ Η επόμενη κατηγορία μεταφέρει το ενδιαφέρον της σε υπολογιστικά περιβάλλοντα που δεν είναι κατασκευασμένα για εκπαιδευτικούς σκοπούς, αλλά εξυπηρετούν ευρύτερες κοινωνικές πρακτικές. Αξιοποιήθηκαν κυρίως τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου, τα προγράμματα παρουσιάσεων και το διαδίκτυο, από τη δεκαετία του 1990 και ύστερα, ενώ δε λείπουν και προσπάθειες δημιουργίας λογισμικού που θα ενσωματώνει ή θα προσαρμόζει πολλά από τα χαρακτηριστικά των κατηγοριών που ήδη αναφέρθηκαν.
- ❑ Τέλος, ιδιαίτερη έμφαση άρχισε να δίνεται κατά τα τελευταία χρόνια –και ως συνέπεια της επανεξέτασης του ρόλου της γραμματικής στη διδασκαλία– στην αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων και των ηλεκτρονικών λεξικών στη διδασκαλία της γλώσσα (βλ. στη συνέχεια κεφ. [5. Παρουσίαση λογισμικών \(ανοιχτά διερευνητικά περιβάλλοντα\)](#)).¹⁰⁸

Λογισμικό που χρησιμοποιείται ως μέσο πρακτικής γραμματισμού

Πρόκειται, όπως είδαμε και στην [Ενότητα III](#), για περιβάλλοντα που χρησιμοποιούνται ευρύτατα στη σύγχρονη κοινωνία ως μέσα για γράψιμο, διάβασμα και επικοινωνία. Μπορεί να αξιοποιηθούν τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου, τα προγράμματα παρουσίασης (π.χ. PowerPoint) και τα προγράμματα πλοήγησης στο διαδίκτυο (π.χ. Internet Explorer, Firefox).

Επισημαίνουμε συνοπτικά ότι τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής γραπτού λόγου θα μπορούσαν να χωριστούν σε τρεις αδρές κατηγορίες:

1. Περιβάλλοντα που αποβλέπουν στην παραγωγή των γνωστών παραδοσιακών γραπτών κειμένων, που συνήθως γράφονται για να εκτυπωθούν.
2. Περιβάλλοντα που αποβλέπουν στην αποκλειστική παραγωγή ηλεκτρονικού λόγου (π.χ. προγράμματα παρουσίασης, ιστολόγια).
3. Ηλεκτρονικά περιβάλλοντα σύγχρονης και ασύγχρονης γραπτής επικοινωνίας (π.χ. ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, chat κτλ.).

Όπως ήδη αναφέρθηκε (βλ. [Ενότητα I, κεφ. 1](#)), η συνήθης προσέγγιση προς τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου είναι η τεχνική-τεχνολογική. Από την

¹⁰⁸ Για τα διαθέσιμα ηλεκτρονικά Σώματα Κειμένων βλ. και [Παράρτημα Β](#). Για μια πληρέστερη παρουσίαση των τρόπων και των διαφορετικών εκδοχών αξιοποίησής τους στη γλωσσική διδασκαλία βλ. Χαλσιάνη 2010 και Κουτσογιάννης 2009.

ανάλυση της [Ενότητας III, κεφ. 3](#) προκύπτει όμως ότι τα σύγχρονα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου έχουν πολλές ιδιαιτερότητες που είναι απαραίτητο να γνωρίζουν οι μαθητές (π.χ. καθοδηγούμενη γραφή και ρευστότητα κειμένου). Παράλληλα, συνοδεύονται από πλήθος σημειωτικών πόρων (π.χ. πρότυπα κείμενα, εικόνες κτλ.) που δεν έχουν σχέση με την ελληνική σημειωτική πραγματικότητα. Παρ' όλοι αυτά η τεχνολογική διάσταση δεν πρέπει να υποτιμάται, υπάρχουν και πολλές άλλες πτυχές με ιδιαίτερη σημασία για την ελληνική γλώσσα και τη διδασκαλία της.

Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να αξιοποιήσουν τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου στη διδακτική πράξη, θα πρέπει να έχουν υπόψη τους τα χαρακτηριστικά της νέας γλωσσικής πραγματικότητας που αυτά δημιουργούν και τα οποία αναλύθηκαν εκτενώς στην [Ενότητα II, κεφ. 2.5](#) & [Ενότητα III, κεφ. 3](#).

Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής γραπτού λόγου θεωρήθηκαν ότι συμβάλλουν ιδιαίτερα στην υλοποίηση της *γραφής ως διαδικασίας* (βλ. [Ενότητα II, κεφ. 2.3](#)), καθώς καθιστούν τις διορθώσεις, από μέρος των μαθητών, εύκολες. Για μια κριτική προσέγγιση της αντίληψης αυτής και σχετικά παραδείγματα βλ. [Ενότητα III, κεφ. 3.2 Προγράμματα επεξεργασίας κειμένου: Η ρευστότητα του](#)



Εικόνα 52 Οθόνη από τον ψηφιακό πόρο εμπλουτισμού «Λογογραφήματα», στο διαδραστικό σχολικό εγχειρίδιο [«Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου»](#) (Ψηφιακό Σχολείο).

3. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού

Δημήτρης Κουτσογιάννης

Η προσπάθεια των τελευταίων χρόνων για εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, η οποία έχει οδηγήσει στη διάδοση των ηλεκτρονικών υπολογιστών ως παιδαγωγικών μέσων σε όλες τις βαθμίδες της, συνοδεύεται από την ανάπτυξη χιλιάδων τίτλων εκπαιδευτικού λογισμικού, που κατακλύζουν ήδη την παγκόσμια αγορά και τα σχολεία.

Η προσπάθεια αυτή για σταδιακή εκτεχνολόγηση της εκπαίδευσης απαιτεί νέες γνώσεις και δεξιότητες για τους εκπαιδευτικούς, όπως είναι μεταξύ άλλων και η ικανότητα επιλογής των κατάλληλων για τη διδασκαλία τους ηλεκτρονικών περιβαλλόντων.

Πρόκειται για μια επιλογή ούτως ή άλλως δύσκολη, αφού αφορά σε νέα μέσα με τα οποία η πλειονότητα των διδασκόντων είναι ελάχιστα εξοικειωμένη· δυσκολεύει όμως ακόμη περισσότερο και από πολλούς άλλους παράγοντες, όπως είναι, μεταξύ άλλων:

- η διαρκής εξέλιξη των ΤΠΕ και, κατά προέκταση, του εκπαιδευτικού λογισμικού,
- η χαμηλή ποιότητα των περισσότερων από αυτά,
- οι προσπάθειες των διάφορων εταιρειών για διεκδίκηση μεριδίου της νέας αγοράς που αναδύεται,
- η έντονη ρητορεία που επικρατεί για τις ωφέλειες από την παιδαγωγική αξιοποίηση των περιβαλλόντων αυτών.

Είναι, βέβαια, γεγονός ότι πολλά ερευνητικά ιδρύματα, πανεπιστήμια αλλά και ιδιωτικοί φορείς επιχειρούν να συμβάλουν στην αντιμετώπιση του νέου αυτού προβλήματος. Πέρα από τη συνήθη ρητορεία που έχει αναπτυχθεί, και η οποία κινείται συνήθως μεταξύ ενθουσιασμού για τις ευεργετικές επιπτώσεις και απογοήτευσης για τις καταστροφικές συνέπειες που έχει η αξιοποίηση των πολυμέσων στα σχολεία, έχουν επιχειρηθεί και σοβαρές προσπάθειες αξιολόγησής τους. Παρά τον ενδιαφέροντα αυτόν επιστημονικό προβληματισμό, η πλειονότητα των προτάσεων αυτών έχει

έντονα υπερκοινωνικό και τεχνοκεντρικό χαρακτήρα, γεγονός που οδηγεί σε εξαιρετικά επιφανειακές προσεγγίσεις των παιδαγωγικών αυτών προϊόντων.

Μια πρώτη μελέτη των προτάσεων αυτών, αλλά και της πλούσιας σχετικής βιβλιογραφίας (βλ. ενδεικτικά Neofotistos et al. 1997· Buckleitner 1999), οδηγεί εύκολα στον εντοπισμό δύο σημαντικών αδυναμιών:

- Το κάθε λογισμικό αντιμετωπίζεται ως άθροισμα παραμέτρων, ο συμψηφισμός των οποίων μπορεί να οδηγήσει σε καλή, μέτρια ή κακή συνολική αποτίμηση. Η αθροιστική λογική όμως ενέχει τον κίνδυνο της ενασχόλησης με τα επουσιώδη και τα επιμέρους και της αδυναμίας να τοποθετηθεί η κάθε πρόταση στο συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό της πλαίσιο και στην ιστορική της διάσταση. Αδυνατεί, με λίγα λόγια, να δώσει το ιδεολογικό και –με την αριστοτελική έννοια– το πολιτικό στίγμα της κάθε πρότασης (Dedrinis 1992· Gee 1996).
- Στις κατηγοριοποιήσεις αυτές κυρίαρχο ρόλο καταλαμβάνει η τεχνολογική παράμετρος. Η τεχνολογία όμως αντιμετωπίζεται εκτός ιστορικού και κοινωνικού πλαισίου, με αποτέλεσμα να δίνεται βαρύτητα σε μεμονωμένα χαρακτηριστικά, όπως τα χρώματα, οι ήχοι, οι μουσικές ή ο βαθμός της αλληλεπιδραστικότητας κτλ. και όχι στο όλο της πρότασης που κατατίθεται.

Οι προσεγγίσεις αυτές αντιμετωπίζουν τις διάφορες εξελίξεις στα εκπαιδευτικά τεχνολογικά περιβάλλοντα ως μια φυσική ροή, η οποία είναι συνάρτηση δύο κυρίως παραγόντων: της εξέλιξης της επιστήμης –η πρόοδος της οποίας δίνει απαντήσεις σε νέα ή υπάρχοντα προβλήματα και βελτιώνει, επομένως, την εκπαίδευση– και της εξέλιξης της τεχνολογίας, η κάθε νέα εκδοχή της οποίας συμβάλλει στην επίλυση των ως τώρα δυσεπίλυτων εκπαιδευτικών προβλημάτων και η αξιοποίησή της οδηγεί στο σχολείο του μέλλοντος. Με βάση τη λογική αυτή τα πρώτα προγράμματα υπολογιστή θεωρούνται κατώτερα, γιατί η τεχνολογία ήταν «ανώριμη», αλλά και η σχετική επιστημονική σκέψη δεν είχε προοδεύσει. Έτσι, κάθε νέα τεχνολογία θεωρείται ως πρόοδος και κάθε νέο επιστημονικό ρεύμα μια γραμμική εξέλιξη προς το καλύτερο.

Για να ξεπεραστούν οι αδυναμίες που χαρακτηρίζουν τις περισσότερες από τις ως τώρα προσπάθειες προσέγγισης του εκπαιδευτικού λογισμικού, είναι απαραίτητη μια προσέγγιση που θα αντιμετωπίζει τα προϊόντα αυτά ως *κείμενα* (βλ. και σχετική υποσημείωση [109](#) παρακάτω) και θα επιχειρεί να τα διαβάσει στο πλαίσιο της ιστορικής συγκυρίας που δημιουργήθηκαν. Στο πλαίσιο αυτής της λογικής, το κάθε λογισμικό/κείμενο αποτελεί προϊόν της εποχής του, ενσαρκώνοντας πολλά από τα στοι-

χεία της (θεωρητικές αναζητήσεις για τη διδασκαλία και τη διδασκαλία μέσω Η/Υ, άλλα αντίστοιχα προϊόντα από την ίδια εποχή, τεχνολογικές πρόοδοι κτλ.), αλλά και από την ιδεολογία και τις επιδιώξεις των δημιουργών τους. Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στις αρχές της κοινωνικής σημειωτικής (Social Semiotics) (Hodge & Kress 1988) και συνεισφέρει στο να αποφεύγονται αφηρημένες γενικεύσεις και ανιστορικές προσεγγίσεις.

4. Ένα παράδειγμα αξιολόγησης λογισμικών με βάση την κοινωνικο-σημειωτική προσέγγιση

Δημήτρης Κουτσογιάννης

Με αφετηρία την κοινωνικο-σημειωτική οπτική, θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να συζητήσουμε τρεις διαφορετικές ηλεκτρονικές προτάσεις της δεκαετίας του 1990 για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στόχος δεν είναι να παρουσιαστεί ένα πλήρες σύστημα αξιολόγησης των ηλεκτρονικών παιδαγωγικών περιβαλλόντων, αλλά μάλλον να θιγούν πτυχές που συνήθως αποσιωπούνται ή υποβαθμίζονται και να αναδειχθούν κατευθύνσεις που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση αυτών των περιβαλλόντων.

Τα λογισμικά που θα συζητηθούν στη συνέχεια αποτελούν τρεις διαφορετικές εκδοχές για τη διδασκαλία της ελληνικής με την αξιοποίηση των ΤΠΕ (βλ. και [Ενότητα I, κεφ. 2.4. Η διδασκαλία ως διαδικασία διαμόρφωσης εγγράμματων ταυτοτήτων](#)) και διατυπώθηκαν στις αρχές, στα μέσα και στο τέλος της δεκαετίας του 1990 στη χώρα μας. Επιλέξαμε εσκεμμένα τρία λογισμικά που αφορούν στο ίδιο διδακτικό αντικείμενο και με τις κλασικές ταξινομήσεις θα μπορούσαν να αποτελέσουν τρία διαδοχικά στάδια στην εξέλιξη του λογισμικού: από το πιο παραδοσιακό στο πιο σύγχρονο. Με τις κλασικές ταξινομήσεις:

- το πρώτο παράδειγμα (*Λογομάθεια* του Ινστιτούτου Επεξεργασίας του Λόγου) θεωρείται χαρακτηριστική περίπτωση του κλασικού μοντέλου ο «υπολογιστής ως δάσκαλος», με συμπεριφοριστικού - δομιστικού τύπου θεωρητικές καταβολές (βλ. [Ενότητα II, κεφ. 2.1](#)).
- το δεύτερο παράδειγμα (*Ο Ξεφτέρης και η Γραμματική* της εταιρίας SIEM) θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια απόπειρα δημιουργίας περιβάλλοντος προσομοίωσης, προκειμένου το παιδί να διδάσκεται μέσω της συμμετοχής του στο περιβάλλον αυτό, μια άποψη ιδιαίτερα διαδεδομένη κατά τη δεκαετία του 1980, με γνωστικού κυρίως τύπου θεωρητικές καταβολές (βλ. [Ενότητα II, κεφ. 2.3](#)), ενσωματώνει ωστόσο πολλές δραστηριότητες συμπεριφοριστικού-δομικού τύπου.

- το τρίτο παράδειγμα (*Ηλεκτρονικό περιβάλλον Λεξικού Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη*) θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι αποτελεί απόπειρα υλοποίησης των κοινωνικών ή κοινωνιογνωστικών θεωριών μάθησης, όπως συνήθως αποκαλούνται, στο πλαίσιο των οποίων ο υπολογιστής αποτελεί περιβάλλον έρευνας και αναζήτησης (βλ. Ενότητα II, [κεφ. 2.4 & 2.5](#)).

4.1 Λογομάθεια

Η *Λογομάθεια*, το πρώτο παράδειγμα λογισμικού που επιλέγεται για συζήτηση, αποτελεί και την πρώτη σοβαρή προσπάθεια αξιοποίησης των πολυμέσων στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Η κυκλοφορία του πρώτου ψηφιακού δίσκου στις αρχές της δεκαετίας του 1990 προκάλεσε ευρεία δημοσιότητα στον τύπο και για μεγάλο χρονικό διάστημα ταυτίστηκε με την ηλεκτρονική εκδοχή της αξιοποίησης των πολυμέσων στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Πρόκειται για εκπαιδευτικό λογισμικό, που απευθύνεται στις μαθητικές ηλικίες του Γυμνασίου και των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και θα μπορούσε να τοποθετηθεί στην κατηγορία των Tutorials (βλ. [Ενότητα II, κεφ. 2.1](#)). Ακολουθώντας το ρητορικό πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας (ερώτηση–απάντηση–αξιολόγηση), επιχειρεί να καλύψει τη διδασκαλία «όλων των γλωσσικών επιπέδων της ελληνικής: συντακτικό, γραμματική, ορθογραφία και λεξιλόγιο». Το ενδιαφέρον στην προκειμένη περίπτωση είναι ότι τον ρόλο του δασκάλου έχει αναλάβει ο Όμηρος, με βοηθό του μια άλλη αρχαιοελληνική φιγούρα, τον Αναξίμανδρο, η δε διδασκαλία διεξάγεται με φόντο την Ακρόπολη.



Εικόνα 53

Μια σημερινή ανάγνωση της *Λογομάθειας* μπορεί να θέσει αυθόρμητα δύο ερωτήματα: γιατί στην προσέγγιση αυτή η διδασκαλία της ελληνικής ταυτίζεται ου-

σιαστικά με τη διδασκαλία της δομής της γλώσσας και υποβιβάζεται η χρήση της; Και δεύτερο, γιατί επιλέγεται ένα αρχαιοελληνικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας;

Η απάντηση στα ερωτήματα αυτά θα είναι πρόχειρη, αν δεν ενταχθεί η όλη προσπάθεια στο συγκεκριμένο κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο της περιόδου που δημιουργήθηκε. Είναι γνωστό ότι κατά τη δεκαετία του 1980 αναπτύχθηκε μια έντονη αντιπαλότητα γύρω από το εάν υπάρχει ή όχι γλωσσικό πρόβλημα στους νέους ως αποτέλεσμα, όπως υποστήριζαν οι υπέρμαχοι της καταφατικής απάντησης, της μη συστηματικής διδασκαλίας της γραμματικής και της μη διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στο γυμνάσιο. Μια εκτενής ανάλυση του λογισμικού αυτού ως κειμένου¹⁰⁹ (Koutsogiannis & Mitsikoroulou 2002) έδειξε ότι απηχεί τη μία από τις δύο αυτές απόψεις, μια ελληνική εκδοχή του γνωστού διεθνούς κινήματος: «πίσω στα βασικά» (back to basics) (Carter 1995: 5-10). Δύο είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του λόγου¹¹⁰ (discourse) αυτού, τα οποία διαπερνούν και το υπό συζήτηση λογισμικό: πρώτο, η έμφαση στη μεγάλη ιστορία της ελληνικής μέσω των σημείων που παραπέμπουν στην αρχαιότητα, αλλά και μέσω της εκτενούς αναφοράς στην ιστορία της ελληνικής γλώσσας και στη σημασία της (κυρίως στην εισαγωγή) και δεύτερο, η ad hoc διδασκαλία της γραμματικής (σε αντίθεση με τη λογική που προωθούσαν τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού της ίδιας περιόδου) ως βασικής προϋπόθεσης για την ορθή χρήση της γλώσσας.

Η προσπάθεια, επομένως, ένταξης ενός ηλεκτρονικού προϊόντος στο κοινωνικοπολιτισμικό και ιστορικό του πλαίσιο γειώνει την ανάγνωσή του. Έτσι γίνεται αντιληπτό πως δεν πρόκειται για μια ουδέτερη προσπάθεια που αξιοποιεί την επιστήμη και την τεχνολογία, για να αναβαθμίσει τη διδασκαλία της ελληνικής, όπως

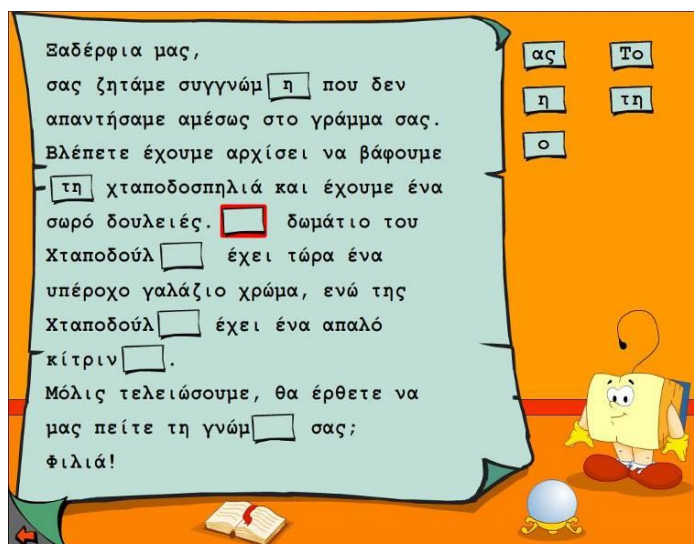
¹⁰⁹ Ο όρος χρησιμοποιείται ευρύτερα, στο ίδιο πλαίσιο της ευρύτερης αντίληψης περί λόγων. Μ' αυτή τη λογική το κείμενο είναι μια *σημειωτική στιγμή* (semiotic instance) (Kress & van Leeuwen, 2001, 25), «το αποτέλεσμα της άρθρωσης ενός λόγου ή μάλλον λόγων σε έναν ή περισσότερους σημειωτικούς τρόπους» (Kress & van Leeuwen ό.π. 40). Ένα κείμενο μπορεί επομένως να είναι *μονοτροπικό* ή *πολυτροπικό*.

¹¹⁰ Η έννοια των «λόγων» [discourses], στηριγμένη στην παράδοση του Φουκά, χρησιμοποιείται ευρύτερα στην κριτική ανάλυση λόγου (ΚΑΛ) και στην κοινωνική σημειωτική γενικότερα (Kress & van Leeuwen 2001· van Leeuwen 2005). Ο Fairclough (2003) επιχειρεί μια διάκριση μεταξύ του λόγου ως γλώσσας (ή σημείωσης) σε χρήση και των *λόγων* ως «αριθμητό» ουσιαστικό («ένας λόγος», «πολλοί λόγοι»). Στη δεύτερη περίπτωση, «διαφορετικοί λόγοι είναι διαφορετικοί τρόποι αναπαράστασης πτυχών του κόσμου» (Fairclough ό.π., 215). Μπορούμε, για παράδειγμα, να μιλήσουμε για διαφορετικούς πολιτικούς λόγους –φιλελεύθερους, σοσιαλδημοκρατικούς, μαρξιστικούς κλπ. (Fairclough 2006, 11)– ή για διαφορετικούς λόγους που έχουν σχέση με τη διδασκαλία της γλώσσας: παραδοσιακός λόγος, δομιστικός λόγος, επικοινωνιακός λόγος, ο λόγος των πολυγραμματισμών κλπ. (Ivanič 2004· Κουτσογιάννης 2010α, 2010β).

συνήθως αντιμετωπίζονται τα πολυμέσα. Πρόκειται, αντίθετα, για την πραγμάτωση συγκεκριμένων *λόγων* (discourses), μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Ας συνοψίσουμε κάποιους από τους λόγους στους οποίους στηρίζεται το συγκεκριμένο λογισμικό-κείμενο: ο υπολογιστής μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία της γλώσσας ως δάσκαλος, η διδασκαλία της γλώσσας εκλαμβάνεται ως μια ατέρμονη εξάσκηση στις δομές της γλώσσας σε επίπεδο λέξης και πρότασης, υπάρχει στενή σχέση της αρχαίας με τη νέα ελληνική, η μάθηση προκύπτει μέσα από την επανάληψη και την επιβράβευση (συμπεριφορισμός).

4.2 Ο Ξεφτέρης και η Γραμματική

Το λογισμικό αυτό παίρνει τον τίτλο του από το κεντρικό πρόσωπο του προγράμματος, που είναι ένα ανθρωπόμορφο βιβλίο με το όνομα Ξεφτέρης. Ο Ξεφτέρης, αφού έχει μάθει να διαβάζει, σε μια προηγούμενη έκδοση του ίδιου λογισμικού που αφορά στη διδασκαλία της ανάγνωσης, σκέφτεται να γράψει ένα παραμύθι. Διαπιστώνει όμως πως αυτό είναι δύσκολο, γι' αυτό και επισκέπτεται τη «νονά του, τη Γραμματική». Η Γραμματική του επισημαίνει πως, για να γράψει το παραμύθι, είναι απαραίτητο να συγκεντρώσει πρώτα τέσσερα πολύτιμα αντικείμενα: το μαγικό σκουφί της έμπνευσης, ένα φτερό από παγόني, λίγο μελάνι από χταπόδι που ζει σε ένα παλιό ναυάγιο και έναν πάπυρο που ζει στις όχθες μια χρυσής λίμνης. Έτσι ο Ξεφτέρης, δηλαδή ο μαθητής, αναλαμβάνει την προσπάθεια να βρει τα τέσσερα αντικείμενα. Κατά τη διάρκεια της αναζήτησης αυτής και προκειμένου να φτάσει με επιτυχία ως το τέλος, θα πρέπει να αντιμετωπίσει διάφορα εμπόδια ή να βοηθήσει στην επίλυση προβλημάτων. Τα εμπόδια αυτά έχουν την κλασική μορφή ασκήσεων της γραμματικής (βλ. και [Ενότητα II, κεφ. 2.1](#)). Ο μύθος είναι, επομένως, το δόλωμα για τη διδασκαλία ενοτήτων της γραμματικής. Παρακάτω δίνεται ένα παράδειγμα άσκησης κατά το οποίο ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει τα κενά στο πλαίσιο μιας μικρής ιστορίας.



Εικόνα 54

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

Η επιλογή όμως της αφήγησης ως μέσου για την καλύτερη διδασκαλία της γραμματικής αλλά και της αριθμητικής θα μπορούσαμε να πούμε πως αποτέλεσε σημαντικό κίνημα κατά τη δεκαετία του 1990 στη χώρα μας.¹¹¹ Η επιλογή αυτή στο σχεδιασμό απηχεί απόψεις της νέας παιδαγωγικής αλλά και πρωτόλειες απόψεις προς την κατεύθυνση της αξιοποίησης του υπολογιστή όχι ως δασκάλου, αλλά ως περιβάλλοντος προσομοίωσης της πραγματικότητας (βλ. [Ενότητα II, κεφ. 2.3](#)). Εδώ ο δάσκαλος ως ρητή αναφορά χάνεται και καταβάλλεται προσπάθεια δημιουργίας περι-

¹¹¹ Αρκετά βιβλία του Τριβιζά π.χ. είναι μια ενδεικτική απόδειξη αυτής της τάσης, που εκδηλώθηκε επίσης με αντίστοιχες λογικές σχολικά βοηθήματα, λογισμικά κλπ.

βάλλοντος αλληλεπίδρασης με τον υπολογιστή¹¹² στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου μύθου.

4.3 Ηλεκτρονικό περιβάλλον Λεξικού Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη

Το *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), το οποίο από το πρωτογενές πεδίο χρήσης του ως λεξικογραφικού εργαλείου αναφοράς έχει «αναπλαισιωθεί» (Bernstein 1990) από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας σε ηλεκτρονικό παιδαγωγικό περιβάλλον για τη διδασκαλία της ελληνικής στο διαδίκτυο (Kazazis & Koutsogiannis 2001· Κουτσογιάννης 2001γ), αποτελεί το τρίτο παράδειγμα. Κατά τη μεταφορά του λεξικού σε ηλεκτρονική βάση δεδομένων αξιοποιήθηκε η διάρθρωση της εσωτερικής δομής (μικροδομής) του κάθε άρθρου του λεξικού. Με βάση τη λογική αυτή, το κάθε λήμμα τεμαχίστηκε σε τόσες υποενότητες/πεδία όσες και οι υποκατηγορίες του και μεταφέρθηκε σε βάση δεδομένων. Η επιλογή αυτή επιτρέπει την πολλαπλή διδακτική αξιοποίηση του γλωσσικού υλικού του λεξικού. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα για μεμονωμένη ή συνδυαστική αναζήτηση, μεταξύ άλλων, στα παρακάτω: λέξη ή συνδυασμός χαρακτήρων, γραμματική κατηγορία (ρήμα, επίθετο κτλ.), κλιτικό παράδειγμα, ερμηνευμα, παράδειγμα χρήσης, ετυμολογία, επίπεδο ύφους (π.χ. ειρωνικό, επίσημο, λαϊκό κτλ.) (για εκτεταμένο παράδειγμα διδακτικής αξιοποίησης βλ. το επόμενο κεφάλαιο [5.1 Η διδακτική αξιοποίηση των ηλεκτρονικών λεξικών για την απόκτηση γνώσεων για τη γλώσσα](#)).

Το περιβάλλον που δημιουργήθηκε έχει τα χαρακτηριστικά αυτού που αποκαλείται συνήθως *διερευνητικό λογισμικό*: δίνει τη δυνατότητα διερεύνησης ερωτημάτων και αναζήτησης απαντήσεων· δεν είναι στατικό, αφού δεν υπάρχουν έτοιμες προαποφασισμένες απαντήσεις, όπως συμβαίνει με τα κλειστά περιβάλλοντα· είναι ανοιχτό, αφού δεν υπάρχουν συγκεκριμένες πορείες που πρέπει να ακολουθηθούν, και ο κάθε δάσκαλος και μαθητής μπορεί να επιλέξει το είδος και το περιεχόμενο της έρευνας που επιθυμεί (Κουτσογιάννης 2001γ) (βλ. και [κεφ.1](#) της παρούσας ενότητας).

Η επιλογή της μετατροπής ενός λεξικού σε γλωσσοδιδακτικό περιβάλλον προϋποθέτει μια συγκεκριμένη θεωρητική αφετηρία ως προς τη διδασκαλία της γλώσσας, έστω και αν δεν είναι τόσο εμφανής στην περίπτωση αυτή: ότι π.χ. το υλικό ενός λεξικού, υλικό το οποίο επιτρέπει έρευνα σε επίπεδο λέξης και πρότασης, μπορεί

¹¹² Δε θα μας απασχολήσει εδώ το γεγονός ότι στο λογισμικό αυτό, όπως και στο προηγούμενο, έχουμε απλώς μια γραμμική διαδοχή γεγονότων και εξαιρετικά επιφανειακή αλληλεπίδραση.

να είναι αξιοποιήσιμο στη διδασκαλία της ελληνικής ή ότι η γλωσσική ενημερότητα που εξυπηρετείται από το περιβάλλον αυτό είναι χρήσιμη. Αξίζει, επίσης, να επισημανθεί ότι η αφετηρία αυτή, οι λόγοι δηλαδή ως προς το τι της γλωσσικής διδασκαλίας, δεν απέχουν θεαματικά σε σχέση με τα άλλα δύο ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που συζητήσαμε, καθώς και πάλι το πεδίο είναι η λέξη, η πρόταση και η γνώση της γραμματικής.

Αυτό το οποίο όμως διαφέρει είναι τόσο ο σχεδιασμός όσο και ο βαθμός προσαρμογής στις ιδιαιτερότητες του μέσου. Στην προκειμένη περίπτωση αυτό που κυριαρχεί δεν είναι το «δίδαξε», όπως στην πρώτη περίπτωση, ή το «λύσε την άσκηση για να συνεχίσει το παραμύθι», αλλά το «ερεύνησε, διασταύρωσε και διατύπωσε το συμπέρασμά σου». Ο υπολογιστής, με άλλα λόγια, μέσω του σχεδιασμού που ακολουθείται δε διδάσκει, αλλά αποτελεί το πλαίσιο για «διερευνητική μάθηση».

Αυτή όμως η αλλαγή σε μικροεπίπεδο προτείνει ή προϋποθέτει ουσιαστικά ευρύτερες αλλαγές σε μέσο- και μακροεπίπεδο. Στη θέση ενός παιδιού που διδάσκεται πίσω από έναν υπολογιστή, κατά προτίμηση απομονωμένο από τα υπόλοιπα, ενισχύεται η αναζήτηση, ατομική ή ομαδική, η οποία υλοποιείται με διαφορετική προσέγγιση αυτού που αποκαλούμε διδακτέα ύλη, με αλλαγή της σχέσης διδασκόντων-διδασκομένων, με διαφορετική διάταξη των θρανίων στην περίπτωση της ομαδικής εργασίας και, τελικά, με ευρύτερη ανακατανομή του χρόνου και της όλης οργάνωσης του σχολείου. Πρόκειται για μια πρόταση ενίσχυσης μιας συγκεκριμένης εκδοχής όχι μόνο στην κατασκευή λογισμικού, αλλά στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, στις σχέσεις διδασκόντων - διδασκομένων, στο πώς συντελείται η μάθηση κτλ. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για σαφείς ενδείξεις μεταφοράς του ενδιαφέροντος από τη διδασκαλία συγκεκριμένης γνώσης στη διδασκαλία δεξιοτήτων, από τη μετάδοση της γνώσης στην αναζήτηση και κατάκτησή της.

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

4.4 Συμπεράσματα

Το πρώτο συμπέρασμα που προκύπτει, αρκετά χρήσιμο για την αξιολόγηση και επιλογή παιδαγωγικών ηλεκτρονικών περιβαλλόντων, είναι ότι οι μεταβολές στο λογισμικό δεν αποτελούν μια γραμμική εξέλιξη από το μέτριο προς το καλό και από το καλό προς το καλύτερο. Με βάση τη διαπίστωση αυτή, έχει ιδιαίτερη σημασία να ανιχνεύονται οι αλλαγές στους λόγους και τα σχέδια των ηλεκτρονικών παιδαγωγικών περιβαλλόντων, η νέα δηλαδή ιδεολογία που κάθε φορά αναδύεται, και να αναζητούνται οι αιτίες των αλλαγών αυτών σε κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές κτλ. εξελίξεις και όχι σε προσεγγίσεις εκτός κοινωνικού πλαισίου που αποδίδουν την κάθε εξέλιξη στον επιστημονικό και τεχνολογικό μόχθο του σύγχρονου ανθρώπου.

Από την εξέταση των τριών παραδειγμάτων διαπιστώσαμε, επίσης, ότι είναι δύσκολο να γίνει κατανοητό το περιεχόμενό τους εκτός του συγκεκριμένου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου στο οποίο δημιουργήθηκαν. Το δεύτερο χρήσιμο, με βάση αυτή τη διαπίστωση, συμπέρασμα είναι ότι το κάθε λογισμικό δεν είναι ουδέτερη επιστημονική και τεχνολογική κατασκευή, αλλά διδακτική πρόταση στενά συνδεδεμένη με μια συγκεκριμένη κοινωνία ή κοινωνική ομάδα, κάποιας συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου, την ιδεολογία της οποίας και εκφράζει. Βασικό μέλημα, επομένως, όσων ασχολούνται με την επιλογή ηλεκτρονικών διδακτικών περιβαλλόντων είναι να αναζητούν τις «κοινωνικά κατασκευασμένες γνώσεις» που διαπερνούν την κάθε πρόταση και να επιλέγουν συνειδητά αυτήν που τους εκφράζει.

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

Στο επόμενο κεφάλαιο ακολουθεί μια σε βάθος παρουσίαση των δυνατοτήτων διδακτικής αξιοποίησης των ηλεκτρονικών λεξικών στη γλωσσική διδασκαλία.

5. Παρουσίαση λογισμικών (ανοιχτά διερευνητικά περιβάλλοντα)


Επισημάναμε ήδη ότι το κλειστό εκπαιδευτικό λογισμικό μπορεί να παίξει μικρό ρόλο στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, ενώ σημαντικό ρόλο μπορούν να παίξουν τα ανοιχτά διερευνητικά περιβάλλοντα και τα περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμού, οι ιδιαιτερότητες των οποίων αναλύθηκαν εκτενώς (βλ. Ενότητα III, κεφ.3).¹¹³ Ακολουθεί μια περιγραφή ανοιχτών περιβαλλόντων που περιλαμβάνονται στην «Πύλη για την ελληνική γλώσσα» καθώς και μια πρόταση αξιοποίησης αρχαίων ελληνικών σωμάτων κειμένων στο διαδίκτυο, με δεδομένο το γεγονός ότι οι ιδιαιτερότητες των υπολογιστών ως μέσων πρακτικής γραμματισμού συζητήθηκαν εκτενώς (Ενότητα III).

Ευριπίδη "Ελένη" (Δραματική Ποίηση Γ Γυμνασίου) - Βιβλίο Μαθητή (Εμπλουτισμένο)

Ψηφιακό Σχολείο

ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ




Αντώνης Φακιάς, κοστούμι για την Κλυταιμίστρα, Διογύλιος, Αγαμέμνων, Σθνικό Θέατρο, 1965

Ιωάννα Παπαντωνίου, σχέδιο για το κοστούμι της Κλυταιμίστρας, Διογύλιος, Χορηφοί, ΔΗ.Π.Ε.Θ.Ε. Λάρισα, «Θεσσαλικό Θέατρο», 1992

Το τμήμα σας ανεβάζει το Β' Επεισόδιο της Ελένης και εσείς, σε συνεργασία με άλλους συμμαθητές σας, αναλαμβάνετε να σχεδιάσετε:

- τα κοστούμια της Ελένης, του Μενέλαου και της Θεονόης, έχοντας ολοκληρώσει τη μελέτη του Επεισοδίου και παίροντας –ίσως– ιδέες από το φωτογραφικό υλικό του βιβλίου σας, σε ποια ενδύματα θα καταλήγατε;
- μία αφίσα – με τη βοήθεια Η/Υ και αξιοποιώντας εικόνες του βιβλίου, δημιουργηστέ με την κατάλληλη επεξεργασία τη δική σας αφίσα. Γυψώστε τη δουλειά σας και παρουσιάστε τη στην τάξη.



ΕΡΓΑΣΙΑ

1. Είδηλα και πλάνη: Ξεκινώντας από τη μυθολογία και τη λογοτεχνία, αναζητήστε το «είδηλο» στα Θερασκευτικά, τη Φυσική αλλά και την καθημερινή μας ζωή. Παρουσιάστε τα αποτελέσματα της αναζήτησής σας στους συμμαθητές σας.

Αναζητήστε τη λέξη στα Σώματα Κειμένων και συγκεντρώστε αυθεντικά παραδείγματα χρήσης.

ebooks.edu.gr/modu

Εικόνα 55. Οθόνη από το εμπλουτισμένο σχολικό εγχειρίδιο «Ελένη του Ευριπίδη» (Γ Γυμν., Ψηφιακό Σχολείο). Με το βέλος επισημαίνεται ο πόρος εμπλουτισμού που μετασχηματίζει τη διαθεματική εργασία του σχολικού εγχειριδίου, προτείνοντας την αξιοποίηση σωμάτων κειμένων (ανοιχτά διερευνητικά περιβάλλοντα).

¹¹³ Οι αναγνώστες, ωστόσο, που θα ήθελαν μια εκτενέστερη παρουσίαση του υπάρχοντος λογισμικού για τα φιλολογικά μαθήματα και κυρίως για τη γλωσσική διδασκαλία μπορούν να επισκεφτούν τη σχετική σελίδα της «Πύλης για την ελληνική γλώσσα». Για τα λογισμικά για τη νέα ελληνική και την αρχαία ελληνική βλ. και <http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/bibliographies/edu_soft/index.html> και <http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/bibliographies/guides/index.html> αντίστοιχα.

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

Δημήτρης Κουτσογιάννης

Η «Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση» του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας αποτελεί ένα περιβάλλον αυτομόρφωσης και υποστήριξης των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα. Αποτελεί ένα ενιαίο και ολοκληρωμένο περιβάλλον που περιλαμβάνει εργαλεία γλωσσικής τεχνολογίας τα οποία συνεργάζονται μεταξύ τους. Πρόκειται για τέσσερα λεξικά και ένα σώμα κειμένων που αποτελείται, κατά το μεγαλύτερο μέρος του, από κείμενα δημοσιογραφικού και εκπαιδευτικού λόγου:

- Το *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη (εκδόθηκε τον Δεκέμβριο του 1998).
- Η *Επιτομή Λεξικού της Μεσαιωνικής Δημόδους Γραμματείας* (110-1669) (Α' τόμος α-κ, Β' τόμος λ-παραθήκη).
- Το Ελληνο-αγγλικό λεξικό του Δ. Γεωργακά (Α' Τόμος).
- Το *Αντίστροφο Λεξικό της Νέας Ελληνικής* (Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη).
- Σώμα κειμένων δημοσιογραφικού και εκπαιδευτικού λόγου.

Το όλο περιβάλλον είναι έτσι σχεδιασμένο, ώστε να επιτρέπεται:¹¹⁴

1. Η επικοινωνία μεταξύ των λεξικών και η παράλληλη αναζήτηση λημμάτων στα τρία πρώτα.
2. Η επικοινωνία των λεξικών με το σώμα κειμένων.
3. Η έρευνα στο υλικό των λεξικών με τη δυνατότητα συνδυαστικής χρή-

¹¹⁴ Η λογική του όλου περιβάλλοντος έχει αναπτυχθεί σε άλλα κείμενα, βλ. ενδεικτικά: Κουτσογιάννης 2001, Kazazis & Koutsogiannis 2001, Κουτσογιάννης 2008. Στο νέο ψηφιακό γλωσσοδιδακτικό περιβάλλον *Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική διδασκαλία* (<http://www.greek-language.gr/digitalResources/index.html> βλ. Παράρτημα), θα περιλαμβάνονται νέα γλωσσοδιδακτικά εργαλεία:

- *Γραμματική & Λεξικά της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού σε επεξεργασμένη μορφή (βάση δεδομένων), με σύνθετες δυνατότητες αναζήτησης.
- *Μικρό Λεξικό Γλωσσολογικών Όρων*. Γλωσσάρι όρων γλωσσολογίας που χρησιμοποιούνται στα σχολικά εγχειρίδια, με λήμματα εν είδει διδακτικών παραδειγμάτων.

σης διαφορετικών όρων αναζήτησης. Το χαρακτηριστικό αυτό επιδιώχθηκε εξαρχής με στόχο τη δημιουργία ενός ανοιχτού και διερευνητικού περιβάλλοντος μάθησης.

4. Η έρευνα στο σώμα κειμένων είτε σε όλο το σώμα είτε στα δύο διαφορετικά πεδία, τον δημοσιογραφικό και εκπαιδευτικό λόγο. Η έρευνα αυτή είναι εφικτή είτε με αφετηρία τη λέξη είτε το κειμενικό είδος.

Στόχος ήταν η δημιουργία ενός ανοιχτού και διερευνητικού περιβάλλοντος μάθησης, γι' αυτό κατά τη μεταφορά του λεξικού σε βάση δεδομένων ακολουθήθηκε η διάρθρωση της εσωτερικής δομής (μικροδομής) του κάθε άρθρου. Με βάση τη λογική αυτή, το κάθε λήμμα τεμαχίστηκε σε υποενότητες-πεδία το καθένα από τα οποία αντιστοιχεί σε διαφορετικό είδος πληροφορίας –όπως γραμματική κατηγορία, σημασία/ες, παραδείγματα χρήσης, ετυμολογία κτλ.– και μεταφέρθηκε σε βάση δεδομένων, η οποία είναι προσβάσιμη μέσω του διαδικτύου.

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

5.1.1 Το ηλεκτρονικό λεξικό ως εργαλείο αναφοράς

Στη διδασκαλία των γλωσσών αναγνωρίζεται από παλιά η αξία της εξοικείωσης των μαθητών με βασικά εργαλεία, όπως είναι τα λεξικά. Κάτι αντίστοιχο επιδιώκεται ρητά με τα νέα προγράμματα σπουδών και τα νέα σχολικά εγχειρίδια για το Γυμνάσιο (ΥΠΕΠΘ 2000: 51). Η μετατροπή ενός λεξικού σε ηλεκτρονική μορφή, ενός λεξικού μάλιστα με υψηλές προδιαγραφές και με σαφή εκπαιδευτικό προσανατολισμό, όπως το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του ΙΝΣ (Αναστασιάδη 2000β· Σετάτος 2000· Τζιβανοπούλου 1997), εξυπηρετεί τη στοιχειώδη αυτή παράμετρο στη σύγχρονή της διάσταση. Έτσι παρέχεται σε δασκάλους και μαθητές η δυνατότητα να εργάζονται με ένα υψηλής ποιότητας εργαλείο αναφοράς. Παράλληλα, δίνεται η ευχέρεια στον μαθητή να εξοικειωθεί με όλες τις δυνατότητες αναζήτησης σε περιβάλλον βάσης δεδομένων που παρέχει ένα δομημένο ηλεκτρονικό λεξικό: π.χ. εύκολη και γρήγορη αναζήτηση, εναλλακτικοί τρόποι αναζήτησης (π.χ. με βάση το θέμα, τα συμφύματα (Ράλλη 2005, 41) ή μια σειρά χαρακτήρων (character strings), σύνθετη αναζήτηση, δηλαδή αναζήτηση με τον συνδυασμό κριτηρίων (τα βασικά κριτήρια είναι η γραμ-

ματική κατηγορία του λήμματος, το κλιτικό παράδειγμα στο οποίο εμπίπτει, η ετυμολογία του, το σημασιολογικό πεδίο όπου ανήκει, η χρήση του κτλ.).

5.1.2 Η διδασκαλία του λεξιλογίου

Υπάρχει μια μακρά παράδοση στην εκπαίδευση των δύο τελευταίων αιώνων που συνδέει άρρηκτα τη γλωσσική αγωγή με τη διδασκαλία του λεξιλογίου της μητρικής γλώσσας. Μια πρώτη ματιά στα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου και του Λυκείου καθιστά εμφανή την προτεραιότητα αυτή: σε ειδικό τμήμα κάθε διδακτικής ενότητας παρατίθενται πίνακες λέξεων¹¹⁵, που οργανώνονται σε σημασιολογικές ή ετυμολογικές ομάδες και ακολουθούνται από ασκήσεις για την εμπέδωσή του παρουσιαζόμενου λεξιλογίου. Γενικότερος στόχος ήταν να αποκτήσουν οι μαθητές «τον απαραίτητο λεξιλογικό πλούτο» και να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη επάρκεια στις απαιτήσεις της παραγωγής – γραπτού κυρίως – λόγου, που συνήθως ακολουθεί ως προτεινόμενο καθήκον. Η αντίληψη ότι το λεξιλόγιο των μαθητών στη μητρική τους γλώσσα μπορεί να διευρυνθεί μέσα από την αποπλαισιωμένη παρουσίασή του, ανεξάρτητα δηλαδή από τη χρήση του και τις επικοινωνιακές ανάγκες που την υπαγορεύουν, προσκρούει στις σύγχρονες αντιλήψεις για τη διδασκαλία της γλώσσας εν γένει και του λεξιλογίου ειδικότερα (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997).

Είναι γεγονός ότι η μεγαλύτερη έμφαση στα κείμενα και η τάση να προσεγγίζεται το λεξιλόγιο μέσα από αυτά, που χαρακτηρίζει τα νέα βιβλία του Γυμνασίου, βελτίωσε αρκετά την ισχύουσα κατάσταση, χωρίς ωστόσο να την ανατρέψει συνολικά. Θα μπορούσαμε, εν κατακλείδι, να πούμε ότι η έμφαση στη διδασκαλία του λεξιλογίου της μητρικής γλώσσας αποτελεί πραγματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος με τη μία ή την άλλη μορφή, που δεν μπορεί να αγνοηθεί κατά τη διαμόρφωση διδακτικών σεναρίων που αποβλέπουν να ενσωματωθούν στο σχολικό πρόγραμμα. Για τον λόγο αυτόν, επιδιώξαμε να προσδώσουμε στο περιβάλλον που έχει δημιουργηθεί ορισμένα χαρακτηριστικά που προσφέρουν διεξόδους στους εκπαιδευτικούς, ώστε από τη μια πλευρά να ανταποκρίνονται στη συγκεκριμένη απαίτηση του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ από την άλλη να ξεπερνούν τις αδυναμίες της παραδοσιακής αντίληψης για τη γλωσσική διδασκαλία.

Βασικό στοιχείο που επιδιώχθηκε είναι να ανταποκρίνεται το περιβάλλον των λεξικών, ιδιαίτερα του Λεξικού της Κοινής Νεοελληνικής, σε μια από τις βασικές

¹¹⁵ Αυτό περιορίστηκε αισθητά στα νέα βιβλία του Γυμνασίου (2006), αλλά εξακολουθεί να υπάρχει.

προτεραιότητες της σύγχρονης γλωσσοδιδασκτικής, που είναι να μην αντιμετωπίζονται οι λέξεις αποκομμένες, αλλά να τοποθετούνται στα συμφραζόμενά τους: στην πρόταση, στην παράγραφο, στο κειμενικό είδος (genre) και στο πεδίο που ανήκουν (π.χ. εκπαίδευση, δημοσιογραφία κτλ.). Ένα λεξικό όμως δεν μπορεί παρά να δώσει το ερμηνεύμα μιας λέξης και παραδείγματα χρήσης της σε προτασιακό επίπεδο συνήθως, κάτι που είναι ανεπαρκές. Γι' αυτό, η αναζήτηση στο λεξικό συνδέθηκε με την παράλληλη δυνατότητα αναζήτησης σε σώμα κειμένων.

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

5.1.3 Το ηλεκτρονικό λεξικό ως γλωσσοδιδασκτικό περιβάλλον

Μια σημαντική παράμετρος της γλωσσικής εκπαίδευσης που έχει ιδιαίτερη βαρύτητα αλλά είναι υποβαθμισμένη ή δεν προσεγγίζεται κατά τρόπο συστηματικό και ικανοποιητικό στο ελληνικό σχολείο, είναι αυτή που σχετίζεται με τις Γνώσεις των μαθητών σε Θέματα Γλώσσας (Γ.Θ.Γ.) (Knowledge About Language).¹¹⁶ Στο πλαίσιο του *κριτικού γραμματισμού* η γραμματική και οι γνώσεις ευρύτερα για τη γλώσσα αξιοποιούνται ως εργαλεία για την αποκάλυψη και συζήτηση της βαθύτερης ιδεολογίας που διαπερνά τον κειμενικό μας και κατά προέκταση και τον κοινωνικό μας περίγυρο.

¹¹⁶ Χρησιμοποιώ τους όρους που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη σχετική συζήτηση στην Αγγλία. Ο όρος *Γνώσεις των μαθητών σε Θέματα Γλώσσας* χρησιμοποιείται κυρίως στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, ενώ ο όρος *Γλωσσική Επίγνωση* (language awareness) στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών (Carter 1995, 81-87). Συχνά όμως οι δύο όροι χρησιμοποιούνται χωρίς διάκριση (Fairclough 1992), λογική που ακολουθείται και στο παρόν κείμενο. Η προσέγγιση ωστόσο που ακολουθείται στο παρόν κείμενο είναι αρκετά ευρύτερη από το περιεχόμενο του προβληματισμού στην Αγγλία, όπως θα φανεί στη συνέχεια.

Προς την κατεύθυνση τόσο του περιεχομένου όσο και του καλύτερου τρόπου διδασκαλίας θεμάτων σχετικών με τη γλωσσική επίγνωση των μαθητών είναι δυνατό να συνεισφέρουν και τα λεξικά της «Πύλης για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση» του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Αναφέρονται στη συνέχεια χωρίς λεπτομέρειες και χωρίς αναφορά στο «πώς» της διδασκαλίας –παράμετρος με ιδιαίτερη σημασία– ενδεικτικοί τέτοιοι τομείς.

Γλωσσικές προκαταλήψεις και (κριτική) γλωσσική επίγνωση

Η απόκτηση Γνώσεων εκ μέρους των μαθητών σε Θέματα Γλώσσας στην περίπτωση της ελληνικής θα πρέπει, κατά τη γνώμη μας, να δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα και στην ανατροπή των ευρέως διαδεδομένων στην ελληνική κοινωνία προκαταλήψεων για την ελληνική γλώσσα. Αξίζει να επισημανθεί ότι οι προκαταλήψεις αυτές δεν είναι απλώς λαθεμένες απόψεις για τη γλώσσα, αλλά μέρος μιας ευρύτερης οπτικής για το πώς αντιμετωπίζεται το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον της εκπαίδευσης, όπως και της ελληνικής κοινωνίας στο σύνολό της.

Τα ενδεικτικά παραδείγματα που ακολουθούν αξιοποιούν το περιβάλλον των ηλεκτρονικών λεξικών και μπορούν να συνεισφέρουν προς την κατεύθυνση της κριτικής γλωσσικής ενημερότητας, σε θέματα που κατά περιόδους απασχολούν την ελληνική κοινή γνώμη και τον τύπο.

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

(Κριτική) λεξικογραφική επίγνωση

Στα νέα προγράμματα σπουδών για το γυμνάσιο προβλέπεται, και ορθώς, η εξοικείωση των μαθητών με τα λεξικά. Η έμφαση δίνεται στην εξοικείωση με τη χρήση τους, μια πρώτη γνωριμία με τα είδη των λεξικών, που συνήθως κυκλοφορούν, και με τον τρόπο σύνταξής τους. Η διάθεση τεσσάρων λεξικών στο διαδίκτυο, τα οποία πα-

ρέχουν μάλιστα τη δυνατότητα παράλληλης αναζήτησης, καλύπτουν τους στόχους αυτούς, αλλά παρέχουν και πολλές άλλες δυνατότητες. Είναι π.χ. εύκολη η εξοικείωση με τον τρόπο εργασίας σε ηλεκτρονικά λεξικά και με τις ποικίλες δυνατότητες που παρέχονται για αναζήτηση.

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

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

Σημασιακή αλλαγή

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

Μπορούν τα παιδιά, για παράδειγμα, να κατανοήσουν καλύτερα ότι οι αλλαγές στις γλώσσες δεν είναι τυχαίες, αλλά συναρτώνται άμεσα με τα υλικά δεδομένα του κάθε πολιτισμού, ότι «η ιστορία της γλώσσας είναι μέρος της ανθρώπινης ιστορίας» (Halliday 1993, 9) και ότι οι σημασίες των λέξεων δεν είναι κάτι το στατικό και

αμετάβλητο. Η δυνατότητα παράλληλης έρευνας στα τρία διαφορετικά λεξικά, το υλικό των οποίων εκτείνεται από το 1100 μέχρι τα τέλη του 2000 (με ένα μικρό διάστημα κενό ενδιάμεσα) μπορεί εύκολα να αξιοποιηθεί, προκειμένου να γίνει αυτό ευκολότερα και σαφέστερα κατανοητό. Με αφετηρία τις λέξεις,¹¹⁷ τα παιδιά μπορούν να πάρουν μια εικόνα και να συζητήσουν για την υλική και πνευματική πορεία του ελληνισμού (Σεάτος 2001, 500-501), για κοινωνικές, τεχνολογικές και άλλες παραμέτρους που οδηγούν στις αλλαγές αυτές, για συγκεκριμένα «πολιτισμικά συμβάντα που ανακυκλώνονται στο χώρο της γλώσσας» (Χριστίδης 2001, 837), για μία από τις ιδιότητες της γλώσσας να δημιουργεί νέες σημασίες από υπάρχοντα σημαίνοντα.

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

Διαθεματική σύνδεση με την Ιστορία, την ΑΕ γλώσσα και γραμματεία κτλ.

Ο δανεισμός

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

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

¹¹⁷ Η αναζήτηση μπορεί να γίνει με αφετηρία τη λέξη (π.χ. βιβλίο), το θέμα (π.χ. βιβλ%), οπότε βρίσκει στα δύο λεξικά όλα τα λήμματα που ξεκινούν από βιβλ- ή τη διαδοχή χαρακτήρων (π.χ. %βιβ%), οπότε βρίσκει όλα τα λήμματα που ενέχουν τους χαρακτήρες αυτούς με τη σειρά αυτή.

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

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

Λεξικό της κοινής νεοελληνικής

Πληροφορίες
Αναζήτηση
Σύνθετη Αναζήτηση

Σύνθετη Αναζήτηση

Βρες Επαναφορά

Τύπος Λήμματος: Χωρίς επιλογή... ?

Κλιτικό Παράδειγμα: ?
Συντομογραφίες:

Ερμηνευμα: ?

Παράδειγμα Χρήσης: ?

Ετυμολογία: αγγλ.
Συντομογραφίες:

Επίπεδο Ύφους: Χωρίς επιλογή... ?

Χρήση: Χωρίς επιλογή... ?

Σημασιολογικό Πεδίο: Αθλητικά ?

Γραμματική - Σύνταξη: Χωρίς επιλογή... ?

Εικόνα 56 Παράδειγμα 1α (φόρμα σύνθετης αναζήτησης)

Λεξικό της κοινής νεοελληνικής

Πληροφορίες
Αναζήτηση
Σύνθετη Αναζήτηση
Αποστολή στα Σώματα

Α Β Γ Δ Ε Ζ Η Θ Ι Κ Λ Μ Ν Ξ Ο Π Ρ Σ Τ Υ Φ Χ Ψ Ω

Επιλογές αναζήτησης
 Αναζήτηση και στο σώμα των λημμάτων

Καλάθι
0 Προβολή
Αδειασμα

Αναζήτηση για: Ετυμολογία: **αγγλ.** (αγγλικός), Σημασιολογικό Πεδίο: Αθλητικά

39 εγγραφές [1 - 10]

άνώμαλος -η -ο [anómalos] Ε5 : ANT ομαλός. **1α.** που δεν είναι επίτεδος ή λείος. *Ανώμαλο έδαφος. Ανώμαλη επιφάνεια. ~ δρόμος. Αγώνας ανώμαλου δρόμου, που δε γίνεται σε στάδιο. β.* (ως ουσ.) **β1.** (αθλ.) ο *άνώματος*, αγώνας ανώμαλου δρόμου: *Ήρθε πρώτος στον ανώμαλο. β2.* τα *άνωματα*, ατομικά γλυκίσματα καλυμμένα με ξηρούς καρπούς που σχηματίζουν μια ανώμαλη επιφάνεια. **2α.** που παρεκκλίνει από ό,τι είναι ή θεωρείται φυσιολογικό: *Ανώμαλη σωματική διάπλαση. Ανώμαλη εγκυμωσύνη / ανάπτυξη. ~ ψυχικός βίος. Ποιος ~ εγκέφαλος σκέφτηκε, για κτ. εντελώς απαράδεκτο. Σεξουαλικά ανώματα άτομα. ||* (ως ουσ.) ο *άνώματος*, άτομο του οποίου η σεξουαλική συμπεριφορά δεν είναι φυσιολογική ή προσκρούει στους κανόνες της ηθικής. **β.** που δεν ακολουθεί κτ. κανόνα ή κάποια τάξη: *Οι διαδικασίες που ακολούθησε ήταν ανώμαλες. Η πολιτική ζωή της χώρας είναι ανώμαλη. Ανώμαλες εξελίξεις. Ανώμαλες εποχές / ανώμαλοι καιροί, ταραγμένοι. || Ανώμαλη προσγειώση, σε ανώμαλο έδαφος και όχι σε αεροδρόμιο και ως ΦΡ οδυνηρή, απότομη επάνοδος στην πραγματικότητα, σε κάποια δύσκολη κατάσταση την οποία δεν είχαμε υπολογίσει. γ.* (γραμμ.) που δε σχηματίζεται σύμφωνα με τους γενικούς κανόνες. *Ανώματα ρήματα / ουσιαστικά / επίθετα. δ.* που δεν ακολουθεί έναν κανονικό ρυθμό: *ακανόνιστος ~ σφυγμός. Ανώμαλη εμπροσσορία. ανώματα* ΕΠΙΡΡ: *Τα καρκινικά κύτταρα αναπτύσσονται ~. Το ρήμα έρχομαι σχηματίζεται ~.*

[λόγ.: 1: αρχ. *άνώματος*; 2: σημδ. γαλλ. *anormal* & **αγγλ.** *abnormal* (2γ: ελνστ. σημ.)]

άουτ [áut] επίρρ. : (αθλ.) στο ποδόσφαιρο, στο μπάσκετ, στο βόλεϊ κτλ., φάση κατά την οποία η μπάλα βγαίνει έξω από τον αγωνιστικό χώρο από τον παίκτη που βρίσκεται στην επίθεση και από τη στενή πλευρά του γηπέδου: *Έβγαλε την μπάλα ~. ||* (ως ουσ.) το *άουτ*: *Η μπάλα πέρασε τη γραμμή του ~. Ο παίκτης χτύπησε το ~.*

[αγγλ. *out*]

αουτσάιντερ το [outsáider] Ο (άκλ.) : (αθλ.) σε ένα αγώνισμα, σε μία αναμέτρηση ο αθλητής ή η ομάδα που κερδίζει παρά τις προβλέψεις. || αυτός που κερδίζει ή που διακρίνεται, ενώ δε συγκεντρώνει τις περισσότερες πιθανότητες νίκης ή επιτυχίας. ANT *φαβορί*.

[λόγ. < **αγγλ.** *outsider*]

Εικόνα 57 Παράδειγμα 1β (μέρος των αποτελεσμάτων αναζήτησης, σύνολο 39 εγγραφές)

Λεξικό της κοινής νεοελληνικής

Πληροφορίες
Αναζήτηση
Σύνθετη Αναζήτηση

Σύνθετη Αναζήτηση

Επιλογές αναζήτησης

Τύπος Λήμματος: Χωρίς επιλογή... ?

Κλιτικό Παράδειγμα: ?
Συνομογραφίες:

Ερμηνευμα: ?

Παράδειγμα Χρήσης: ?

Ετυμολογία: τουρκ. ?
Συνομογραφίες:

Επίπεδο Ύφους: Χωρίς επιλογή... ?

Χρήση: Χωρίς επιλογή... ?

Σημασιολογικό Πεδίο: Αθλητικά ?

Γραμματική - Σύνταξη: Χωρίς επιλογή... ?

Εικόνα 58 Παράδειγμα 2α (φόρμα σύνθετης αναζήτησης)

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

1 εγγραφή

« < > »

τάπα η [tápa] **Q25**: **α.** βούλωμα από φελλό, ξύλο ή σίδηρο: Τάπα της μπουκάλας / του βαρελιού. Βίδωσε την τάπα στην άκρη του σωλήνα, για να σταματήσει το νερό που έτρεχε. **β.** (αθλ., προφ.) κόψιμο3. [ιταλ. tapp(o) –α ή μέσω του τουρκ. tapa]

< Προηγούμενο [1] Επόμενο >

Μετάβαση στη σελίδα:

Εικόνα 59 Παράδειγμα 2β (αποτελέσματα αναζήτησης)

Μορφολογική επίγνωση

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

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

Στον τομέα της κλιτικής μορφολογίας είναι δυνατόν:

- να εστιάσει ο εκπαιδευτικός στους λεγόμενους «αρχαιόκλιτους» τύπους (π.χ. επιβιώσεις τριτόκλιτων επιθέτων και μετοχών, επιβιώσεις τύπων του β' αορίστου της αρχαίας ελληνικής κ.ά.) και γενικότερα σε όλους τους τύπους που παρουσιάζουν ιδιομορφίες και το παιδί δυσκολεύεται να κατακτήσει στο πλαίσιο της καθημερινής χρήσης του λόγου.
- να πραγματοποιηθούν αναζητήσεις στο λημματολόγιό του με κριτήριο το κλιτικό παράδειγμα στο οποίο ο χρήστης επιθυμεί να ανήκουν τα λήμματα που θα επιστραφούν στα αποτελέσματα της αναζήτησης.
- να χρησιμοποιηθούν και οι σχετικοί πίνακες κλιτικών παραδειγμάτων, οι οποίοι βρίσκονται στη διάθεση των χρηστών όπως ακριβώς είναι καταγεγραμμένοι και στην έντυπη έκδοση του λεξικού.

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

- Στο λημματολόγιο του *AKN*, εκτός από πλήρη λεξήματα, καταχωρίζονται και μορφήματα που αποτελούν συστατικά για τη δημιουργία λεξημάτων, δηλαδή προθήματα (π.χ. *δυσ-*, *ξε-*, *ανα-*), επιθήματα (π.χ. *-ισμός*, *-τήρας*) ή συνθετικά (π.χ. *τεχνο-*, *οικο-*, *-δοτώ*, *-δόχος*).

- Από τα άρθρα των σχετικών λημμάτων μπορούν οι μαθητές να πληροφορηθούν τις επιμέρους σημασίες και χρήσεις αυτών των μορφημάτων, την εξέλιξή τους από άλλα μορφήματα και την ενδεχόμενη επίδραση άλλων παραμέτρων (όπως ο δανεισμός) στη σημερινή τους σημασία.

- Από το λημματολόγιο του *AKN* καθώς και του *Αντίστροφου λεξικού της Νέας Ελληνικής* μπορούν να αντλήσουν καταλόγους λέξεων που σχηματίζονται με συγκεκριμένα κάθε φορά μορφήματα.

- Στο σώμα κειμένων οι λέξεις αυτές εμφανίζονται σε πλαίσιο αυθεντικής χρήσης.

- Με την κατάλληλη αξιοποίηση αυτών των δυνατοτήτων από τον εκπαιδευτικό, ο μαθητής μπορεί να κατακτήσει υψηλότερο βαθμό επίγνωσης για τους μηχανισμούς σχηματισμού του λεξιλογίου της ελληνικής που είναι παραγωγικοί στην παρούσα φάση της εξέλιξής του, για τη σημασία των παραγωγικών μορφημάτων και των παραγόμενων λέξεων και για τη σημασιακή διαφοροποίηση τόσο των μορφημάτων όσο και των λέξεων που σχηματίζουν ανάλογα με το σημασιολογικό πεδίο χρήσης τους.

Επίλογος

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

Τα παραδείγματα και οι τομείς που παρουσιάστηκαν στο κείμενο αυτό είχαν ως στόχο να δείξουν την κατεύθυνση αυτή και όχι να καλύψουν με τρόπο αναλυτικό τη διδακτική πορεία που θα ακολουθηθεί σε κάθε περίπτωση.

Στον κόμβο της «Πύλης για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση» διατίθενται επιπλέον συγκεκριμένες προτάσεις διδασκαλίας και ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογής. Στην [Ενότητα V, κεφ. 3.2](#), ο αναγνώστης θα βρει ένα διαθεματικό σενάριο διδασκαλίας που αξιοποιεί τα ηλεκτρονικά λεξικά και τα σώματα κειμένων ως περιβάλλοντα διερεύνησης (*Από τις λέξεις στις έννοιες και στις ιδέες: Η «μνήμη»*).

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

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

Από το αμέσως προηγούμενο παράδειγμα γίνεται κατανοητό το πώς ένα σύγχρονο εργαλείο, όπως τα ηλεκτρονικά λεξικά, και με τις τεχνολογικές δυνατότητες που αυτό διαθέτει (όπως αυτές παρουσιάστηκαν στο παρόν κεφάλαιο), χρησιμοποιείται στο πλαίσιο παραδοσιακών διδακτικών προσεγγίσεων. Αυτό που, επομένως, έχει ιδιαίτερη σημασία δεν είναι τόσο το είδος του ψηφιακού εργαλείου που θα χρησιμοποιηθεί όσο το είδος του γραμματισμού που επιδιώκουμε να καλλιεργήσουν οι μαθητές.

5.2 Ανοιχτά διερευνητικά περιβάλλοντα και διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών

Σωτήρης Τσέλικας

5.2.1 Ανοιχτά διερευνητικά περιβάλλοντα για τα αρχαία ελληνικά

Τα σημαντικότερα εργαλεία που προσφέρουν στον χρήστη τους τα ανοιχτά διερευνητικά περιβάλλοντα για τη μελέτη και διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας είναι: σώματα αρχαιοελληνικών κειμένων, εργαλεία για την αναζήτηση λέξεων και τη δημιουργία συμφραστικών πινάκων σε αρχαιοελληνικά κείμενα, λεξικά της αρχαίας ελληνικής, εγκυκλοπαιδικά λεξικά, εγχειρίδια γραμματικής και σύνταξης, σχόλια πραγματολογικού και ερμηνευτικού τύπου, αρχαιολογικό εικονογραφικό υλικό, χάρτες, βιβλιογραφικοί κατάλογοι κ.ά. Τα περισσότερα, πάντως, ανοιχτά αρχαιογνωστικά περιβάλλοντα δεν επιχειρούν να καλύψουν όλους τους παραπάνω τομείς (το πιο φιλόδοξο από αυτή την άποψη είναι ο «Περσέας»), ενώ κάποια περιορίζονται στη δημιουργία ψηφιακών βιβλιοθηκών αρχαιοελληνικών κειμένων (όπως ο «Μικρός Απόπλους», <http://www.mikrosapoplous.gr/>). Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν κάποιοι ενδεικτικοί τρόποι με τους οποίους μπορούν να **αξιοποιηθούν τα σώματα κειμένων**, που υπάρχουν σε τρία περιβάλλοντα αυτής της κατηγορίας:

- στον «Περσέα» (<http://www.perseus.tufts.edu/>),
- στον «*Thesaurus Linguae Graecae*» (<http://www.tlg.uci.edu>),
- στην ενότητα για τα αρχαία ελληνικά στην «Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση» (<http://www.greek-language.gr>) και στην αντίστοιχη ενότητα στις «Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση» (<http://www.greek-language.gr/digitalResources/index.html>), δύο περιβάλλοντα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Στις «Ψηφίδες» περιλαμβάνεται η «Μνημοσύνη», που προσφέρει ένα πανόραμα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από την αρχαϊκή εποχή έως και τα ύστερα ελληνορωμαϊκά χρόνια. Περιλαμβάνει αντιπροσωπευτικά έργα από όλα τα γένη και είδη του αρχαίου ελληνικού λόγου τόσο στο πρωτότυπο όσο και σε δόκιμες νεοελληνικές μεταφράσεις. Περιλαμβάνονται επίσης και μικρότερα σώματα κειμένων (Ανθολογία λυρικής ποίησης, Ανθολογία επιγραφών κλπ.)

Εικόνα 60 Η αρχική σελίδα με το πανόραμα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από το corpus της *Μνημοσύνης*.

Η επιλογή τους δικαιολογείται από το γεγονός ότι είναι τα σημαντικότερα ανοιχτά περιβάλλοντα για την αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία, σε διεθνές επίπεδο τα δύο πρώτα, σε ελληνικό επίπεδο το τρίτο. Υπάρχουν, ωστόσο, και άλλες αξιόλογες προσπάθειες, όπως το γερμανόφωνο περιβάλλον «Navicula Bacchi» (<http://www.gottwein.de/>) ή το γαλλόφωνο «Hodoi Elektronikai» (<http://mercure.fltr.ucl.ac.be/HODOI/>) του Καθολικού Πανεπιστημίου της Louvain. Για μια αναλυτική παρουσίαση των σημαντικότερων ανοιχτών περιβαλλόντων για την αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία, βλ. [Παράρτημα Β](#).

5.2.2 Σώματα κειμένων και συμφραστικοί πίνακες λέξεων στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών

Ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία στα ανοιχτά ηλεκτρονικά περιβάλλοντα για τα αρχαία ελληνικά είναι τα σώματα κειμένων και η δυνατότητα αναζήτησης λέξεων σε αυτά. Με την αναζήτηση στα σώματα κειμένων έχει κανείς τη δυνατότητα να αποδελτιώσει όλες τις εμφανίσεις ενός λεξικού τύπου σε ολόκληρο το σώμα κειμένων ή σε επιμέρους ενότητες του που τον ενδιαφέρουν, π.χ. σε ένα έργο, σε ένα συγγραφέα κτλ. (δημιουργία *ad hoc συμφραστικών πινάκων λέξεων*). Στα αποτελέσματα της αναζήτησης παρέχεται παραπομπή στην οποία εμφανίζεται ο

αναζητούμενος λεξικός τύπος και παράθεμα με τα άμεσα συμφραζόμενά του. Υπάρχει, επιπλέον, η δυνατότητα να μεταφερθεί ο χρήστης και στο οικείο κείμενο και να δει το παράθεμα μέσα στα ευρύτερα συμφραζόμενά του. Στα αρχαιοελληνικά σώματα κειμένων της «Πύλης για την ελληνική γλώσσα», των «Ψηφίδων για την ελληνική γλώσσα» και του «Περσέα» παρέχονται και μεταφράσεις των αρχαιοελληνικών κειμένων.

Τα σώματα κειμένων, επομένως, παρέχουν στους χρήστες τους ποικίλες ερευνητικές δυνατότητες, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν και για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Για παράδειγμα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν, αξιοποιώντας το γλωσσικό εργαλείο του συμφραστικού πίνακα που ενσωματώνουν, για τη διερεύνηση εκ μέρους των μαθητών της σύνταξης μιας λέξης και της σημασιολογικής διαφοροποίησής της ανάλογα με τα συμφραζόμενά της, αλλά και για εργασίες σε επίπεδο ερμηνευτικό. Με τέτοιες εργασίες οι μαθητές θα μάθουν να ερευνούν μόνοι τους. Στη συνέχεια παρουσιάζονται μερικοί ενδεικτικοί τρόποι με τους οποίους θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν τα σώματα κειμένων προς την κατεύθυνση της διερευνητικής μάθησης και της αυτενέργειας των μαθητών.

(α) Σύνταξη

Τα σώματα κειμένων, με το γλωσσικό εργαλείο δημιουργίας συμφραστικών πινάκων λέξεων, δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να καθοδηγήσει τους μαθητές, ώστε με κατάλληλες αναζητήσεις λέξεων να διαπιστώσουν μόνοι τους, επαγωγικά, την ύπαρξη κάποιων αρχαιοελληνικών συντακτικών δομών.

Π.χ. δίνοντας στους μαθητές έναν κατάλογο ρημάτων της αρχαίας ελληνικής, όπως μέμνημαι, ἐπιλανθάνομαι, ἀμελῶ, ἐπιμέλομαι, κήδομαι, βοηθῶ, εὐνοῶ, πείθομαι, ἔπομαι κ.ά. μπορεί να τους ζητήσει να βρουν και να τεκμηριώσουν με παραδείγματα την πτώση με την οποία συντάσσονται και να προσπαθήσουν να τα κατατάξουν σε κατηγορίες, ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι η πτώση του αντικειμένου σχετίζεται άμεσα με τη σημασία του ρήματος.

Επίσης, τα σώματα κειμένων επιτρέπουν τη διερεύνηση των ποικίλων λειτουργιών που έχουν κάποιοι σύνδεσμοι ή μόρια της αρχαίας ελληνικής.

Π.χ. στα αποτελέσματα της αναζήτησης με το λήμμα "ὅπως" μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να διακρίνουν σε ένα συγκεκριμένο αριθμό παραδειγμάτων τις διαφορετικές λειτουργίες του, ώστε να διακρίνουν τις τελικές προτάσεις που

εισάγονται με τον τελικό σύνδεσμο όπως από τις αναφορικές παραβολικές και τις πλάγιες ερωτήσεις, που εισάγονται με το αναφορικό επίρρημα όπως.

(β) Σημασιολογία

Τα σώματα κειμένων δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προβληματίσει τους μαθητές για τη διαφορετική σημασία της ίδιας λέξης, ανάλογα με τη σύνταξή της ή με τα γενικότερα συμφραζόμενά της:

- Διαφοροποίηση της σημασίας ρημάτων ανάλογα με τη σύνταξή τους.

Π.χ. αναζητώντας παραδείγματα χρήσης του ρήματος "ήγοῦμαι" μπορεί ο μαθητής να διακρίνει τις διαφορετικές σημασίες του ανάλογα με το αν συντάσσεται με απαρέμφατο ή γενική: 'νομίζω' (ήγοῦμαι + απαρέμφατο) και 'οδηγώ, είμαι επικεφαλής' (ήγοῦμαι + γενική).

The screenshot shows the website 'www.greek-language.gr' with the title 'Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία'. The search results for 'ήγοῦμαι' are displayed, showing 78 occurrences. The results are listed with the following text:

ΑΙΣΧΙΝ 3.182 οὐδ' ἐν ταῖς αὐταῖς ἡμέραις ἄξιον **ήγοῦμαι** μεμνήσθαι τοῦ θηρίου τούτου κάκεινων
 ΑΝΔΟΚ 1.9 | Τὰ μὲν οὖν δίκαια γινώσκειν ὑμᾶς **ήγοῦμαι** καὶ αὐτοὺς | παρεσκευάσθαι, οἷσπερ ἐγὼ
 ΔΗΜ 14.1 | ἐγὼ δ' ἐκείνων μὲν ἔπαινον τὸν χρόνον **ήγοῦμαι** μέγιστον, | οὐ πολλοὺ γεγενημένου μείζω
 ΔΗΜ 14.3 πάντα καὶ τοῦθ' ὑποκείσθαι. **ήγοῦμαι** | γάρ, ὦ ἄνδρες Ἀθηναῖοι, τοὺς Ἕλληνας,
 ΔΗΜ 14.9 τοὺς μὲν πολέμους ἅπαντας ἀναγκαίως **ήγοῦμαι** τριήρων καὶ χρημάτων καὶ τόπων
 ΔΗΜ 14.31 ἔχων, ἀληθὲς εἶναι μοι δοκεῖ. ἐγὼ γάρ | **ήγοῦμαι** ἐπὶ μὲν Αἴγυπτον καὶ Ὀρόνταν καὶ τινας
 ΔΗΜ 14.31 δὲ πῆν Ἑλλάδα Ἕλλην' οὐδέν' | ἂν ἐλθεῖν **ήγοῦμαι**. ποῖ γάρ αὐτὸς τρέψεται μετὰ ταῦτα; |
 ΔΗΜ 14.32 προέσθαι βουλήσεται; | ἐγὼ μὲν οὐδέν' **ήγοῦμαι**. οὐ μὴν οὐδ' ἐκείνω συμφέρει | ξένοις
 ΔΗΜ 15.14 κεχημένους οὐδ' ἂν | ὑμῖν βεβαίους **ήγοῦμαι** γενέσθαι συμμάχους. καὶ ταῦτ' |
 ΔΗΜ 15.16 τοῦτο δ' οὐ μικρὰν ὠφέλειαν αὐτοῖς **ήγοῦμαι**. | φημί δὴ χρῆναι πειράσθαι σῶζειν τοὺς

Navigation: < Προηγούμενο [1] 2 3 4 5 ...8 Επόμενο > Μετάβαση στη σελίδα: 2 Βρες

Εικόνα 61 Παράδειγμα αναζήτησης στον Συμφραστικό Πίνακα Αρχαίων Ελληνικών Κειμένων

Το ίδιο μπορεί να γίνει και στην περίπτωση των ρημάτων που συντάσσονται με κατηγορηματική μετοχή και απαρέμφατο.

↪ Π.χ. με κάποια παραδείγματα από το λήμμα “φαίνεται”, ο μαθητής μπορεί να διακρίνει ανάμεσα στη σημασία ‘είναι φανερό ότι’ (φαίνεται + κατηγορηματική μετοχή) και ‘δίνει την εντύπωση ότι’ (φαίνεται + απαρέμφατο).

- Διαφοροποίηση της σημασίας του ρήματος ανάλογα με τη φωνή.

↪ Π.χ. με τις καταγραφές στα λήμματα “εΐλον” και “εΐλοντο”, ο μαθητής μπορεί να διακρίνει τις σημασίες του ενεργητικού αίρω (=κυριεύω, συλλαμβάνω) από το μέσο αίρουμαι (=εκλέγω).

- Διαφοροποίηση της σημασίας μιας λέξης ανάλογα με τα ευρύτερα συμφραζόμενά της.

↪ Π.χ. μπορούν να διερευνηθούν οι σημασίες του ρήματος φεύγω, το οποίο στα αρχαία ελληνικά, πέρα από τη σημασία που διατηρεί και σήμερα, σημαίνει και ‘ξεφεύγω, αποφεύγω’, ενώ σε πολιτικά συμφραζόμενα σημαίνει ‘εξορίζομαι’ και σε δικανικά ‘κατηγορούμαι, ασκείται δίωξη εναντίον μου’.

Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις ο μαθητής μπορεί να βοηθηθεί από τις μεταφράσεις που υπάρχουν στα περιβάλλοντα του «Περσέα», των «Ψηφίδων» και της «Πύλης», αλλά και από εγχειρίδια σύνταξης.

Σώματα Κειμένων
Ανθολόγιο Αττικής Πεζογραφίας

ΛΥΣΙΑΣ, ΥΠΕΡ ΜΑΝΤΙΘΕΟΥ (ΕΝ ΒΟΥΛΗ ΜΑΝΤΙΘΕΩ ΔΟΚΙΜΑΖΟΜΕΝΩ ΑΠΟΛΟΓΙΑ)

Κατάλογος κειμένων | Απόκρυψη μετάφρασης

ΛΥΣ 16.1–21

Προοίμιον (§1–3): Ο Μαντίθεος ελπίζει σε έγκριση της εκλογής του – Δήγησις-ἀπόδειξις (§4–19): Γιατί πρέπει να εκλεγεί βουλευτής ο ομιλητής – Επίλογος (§20–21): Τα κίνητρα της ανάμειξης του Μαντίθεου στα πολιτικά πράγματα της πόλης

“ Ο Μαντίθεος κατά τη διαδικασία της δοκιμασίας του υπερασπίζεται τον εαυτό του απέναντι στην καταγγελία ότι είχε υπηρετήσει ως ιππέας επί Τριάκοντα τυράννων και επομένως δεν θα έπρεπε να καταλάβει το βουλευτικό αξίωμα.

[1] Ει μὴ συνήδη, ὦ βουλή, τοῖς κατηγοροῖς βουλομένοις ἐκ παντός τρόπου κακῶς ἐμὲ ποιεῖν, πολλὴν ἂν αὐτοῖς χάριν εἶχον ταύτης τῆς κατηγορίας ἡγοῦμαι γὰρ τοῖς ἀδικῶς διαβεβημένοις τοῦτους εἶναι μεγίστων ἀγαθῶν αἴτιους, οἵτινες ἂν αὐτοὺς ἀναγκάζωσιν εἰς ἐλεγχον τῶν αὐτοῖς βεβιωμένων καταστήναι. [2] ἐγὼ γὰρ οὕτω σφοδρὰ ἐμαυτῷ πιστεύω, ὥστ' ἐλπίζω καὶ εἰ τις πρὸς με τυχερῶν ἀπῶδος [ἢ κακῶς] διακειμένος, ἐπειδὴν ἐμοῦ λόγοντος ἀκούσθαι περὶ τῶν πεπραγμένων, μεταμελήσειεν αὐτῷ καὶ πολὺ βελτίω με εἰς τὸν λοιπὸν χρόνον ἡγήσεσθαι. [3] ἀξίω δέ, ὦ βουλή, εἶναι μὴ τοῦτο μόνον ὑμῖν ἐπιδεῖν, ὡς εὖνοιος εἰμί τοῖς καθ' ἐστηκόσι πράγμασι καὶ ὡς ἠνάγκαμαι τῶν αὐτῶν κινδύνων μετέχειν ὑμῖν, μηδὲν πῶ μοι πλὴν εἶναι· εἴην δὲ φαίνομαι «καί» περὶ τὰ ἄλλα μετριῶς βεβιωκῶς καὶ πολὺ παρὰ τὴν δόξαν καὶ παρὰ τοὺς λόγους τοὺς τῶν ἐχθρῶν, δέομαι ὑμῶν ἐμὲ μὲν δοκιμάζειν, τοῦτους δὲ ἡγεῖσθαι χείρους εἶναι. πρῶτον δὲ ἀποδείξω ὡς οὐκ ἴππευον οὐτ' ἐπεδήμιον ἐπὶ τῶν τριάκοντα, οὐδὲ μετέσχον τῆς τότε πολιτείας.

[4] Ἡμᾶς γὰρ ὁ πατήρ πρό τῆς ἐν Ἑλληνιστῶν συμφορᾷ ὡς Σάτυρον τὸν ἐν τῷ Πόντῳ διατηρησένους ἐξέπεμψε, καὶ οὕτε τῶν τευχῶν καθαιρουμένων «ἐπεδηοῦμεν» οὕτε μεθισταμένης τῆς πολιτείας, ἀλλ' ἤλθομεν πρὶν τοὺς ἀπὸ Φυλῆς εἰς τὸν Πειραιᾶ κατελθεῖν πρότερον πένθ' ἡμέραις. [5] καίτοι οὕτε ἡμᾶς εἰκόσ ἦν εἰς τοιοῦτον καιρὸν ἀφιγμένοις ἐπιθεμεῖν μετέχειν τῶν ἀλλοτρίων κινδύνων, οὐτ' ἐκεῖνοι φαίνονται τοιαύτην γνώμην ἔχοντες ὥστε καὶ τοῖς ἀποδημοῦσι καὶ τοῖς μὴδὲν ἐξαμαρτάνουσι μεταδι-

Σ. Τζουμαλέας | Γ.Α. Ράπτης

Μητρ. Γ.Α. Ράπτης. 2002. Λυσίας, Ι, Υπερασπιστικοί Λόγοι. Εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια. Πρόλογος Χ. Τσολλάκης. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Κύριοι βουλευτές, αν δε γνώριζα καλά ότι οι κατηγοροί θέλουν να με βλάψουν με κάθε τρόπο, θα τους χρωστούσα μεγάλη ευγνωμοσύνη γ' αυτή την κατηγορία. Γιατί νομίζω ότι, για όσους έχουν συκοφαντηθεί άδικα, αυτοί είναι αἴτιοι πολύ μεγάλων αγαθών, που θα τους ανάγκαζαν να λογοδοτήσουν για τις πράξεις της ζωής τους. Γιατί, εγώ έχω τόσο μεγάλη εμπιστοσύνη στον εαυτό μου, ώστε έχω την ελπίδα, και αν κάποιος τυχαίνει να συμπεριφέρεται άσχημα και εχθρικά σε μένα, όταν με ακούσει να μιλάω για όσα έχω κάνει, ότι θα αλλάξει γνώμη και θα με θεωρήσει πολύ καλύτερο στο μέλλον. Έχω λοιπόν την αξίωση, κύριοι βουλευτές, να μην ωφεληθώ σε τίποτα περισσότερο, αν σας αποδείξω μόνο αυτό, ότι δηλαδή διακίμαι ευνοικά προς το τυρινό (δημοκρατικό) πολίτευμα και ότι έχω αναγκαστεί να συμμετέχω στους ίδιους κινδύνους με σας. Αν, όμως, φαίνομαι να έχω ζήσει και σχετικά με τα υπόλοιπα με μέτρο και πολύ διαφορετικά από τη φήμη (που επικρατεί) και αντίθετα από τις διαδόσεις των αντιπάλων (μου), σας παρακαλώ εμένα να εγκρίνετε για βουλευτή, ενώ αυτούς να τους θεωρείτε ότι είναι φαύλοι. Αρχικά, λοιπόν, θα αποδείξω ότι δεν ανήκα στην τάξη των ιππέων ούτε ζούσα στην πατρίδα κατά την περίοδο των τριάντα τυράννων ούτε συμμετείχα ενεργά στο πολίτευμα (που ίσχυε) τότε.

Εικόνα 62 Παράδειγμα παράλληλης μετάφρασης από το περιβάλλον της «Πύλης για την ελληνική γλώσσα»

Μνημοσύνη
 Ψηφιακή Βιβλιοθήκη της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας

Αρχική | Συγγραφείς | Γέννη / Είδη | Συμφραστικός πίνακας

ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ / Όλυνθιακός γ' (3) / ΔΗΜ 3 1-3

ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ
 Όλυνθιακός γ' (3) (1-3)

ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ: Όλυ... | Α.Ι. Γιαγκόπουλος - ... | Β.Η. Τσακατικάς

Προοίμιον — Πώς παρουσιάζεται η κατάσταση.

[1] Δεν κάνω τις ίδιες σκέψεις, άνδρες Αθηναίοι, όταν από τη μια εξετάσω την πολιτική κατάσταση και από την άλλη τους λόγους που ακούω. Γιατί βλέπω ότι οι λόγοι μιλούν για το πώς θα τιμωρηθεί ο Φίλιππος, ενώ η κατάσταση έχει φτάσει σε τέτοιο σημείο, που πρέπει να κοιτάζουμε να μην πάθουμε εμείς πρώτοι κακό. Αυτοί λοιπόν που σας λένε τέτοια πράγματα μου φαίνεται πως τίποτα άλλο δεν κάνουν παρά σφάλουν, εφόσον σας παρουσιάζουν την υπόθεση που συζητείτε όχι όπως πραγματικά είναι. [2] Και εγώ το ξέρω, και πολύ καλά, ότι κάποτε η πόλη μας ήταν σε θέση και τα δικά της με ασφάλεια να διατηρήσει και το Φίλιππο να τιμωρήσει. Στις δικές μου μέρες, όχι παλιά, έχουν γίνει και τα δύο αυτά. Τώρα όμως έχω την πεποίθηση ότι είναι αρκετό για μας να προλάβουμε πρώτα-πρώτα να σώσουμε τους συμμαχούς μας. Αν αυτό το πετύχουμε, τότε θα μπορεί κανείς να σκεφτείται και για το πόνον θα τιμωρήσει και με ποιόν τρόπο. Προτού όμως τοποθετηθούμε σε σωστές βάσεις την αρχή, θεωρώ μάταιο να κάνουμε οποιοδήποτε λόγο για το τέλος.

[3] Η σημερινή λοιπόν κατάσταση χρειάζεται όσο ποτέ άλλοτε πολλή προσοχή και σκέψη. Για μένα όμως το πιο δύσκολο δεν είναι να σας συμβουλευτώ αυτό που είναι αναγκαίο για τις σημερινές συνθήκες, αλλά αυτό με φέρνει σε αμηχανία, με τι τρόπο, άνδρες Αθηναίοι, πρέπει να σας μιλήσω γ' αυτά τα πράγματα. Γιατί από όσα είδα και άκουσα εδώ έχω πείσει ότι οι πιο πολλές υποθέσεις μας ξέφυγαν επειδή δε θέλωμε να πράξουμε αυτό που πρέπει, και όχι επειδή δεν το αναλαμβάνομαστε. Σας

Εικόνα 63 Παράδειγμα παράλληλης μετάφρασης από το περιβάλλον της Μνημοσύνης, στις «Ψηφίδες για την Ελληνική Γλώσσα».

(γ) Ετυμολογική συγγένεια και παραγωγή λέξεων

- Τα σώματα κειμένων δίνουν τη δυνατότητα στον μαθητή να διερευνήσει την ετυμολογική συγγένεια λέξεων της αρχαίας ελληνικής.

↳ Π.χ. κάνοντας αναζήτηση με το θέμα “πειθ” ή “λαθ” θα λάβει μια σειρά αποτελεσμάτων, στα οποία θα πρέπει να διακρίνει τους τύπους που σχετίζονται με τα συγκεκριμένα θέματα από άλλα αποτελέσματα τυχαία. Στο σημείο αυτό, ο μαθητής μπορεί να αντλήσει βοήθεια από ηλεκτρονικά λεξικά ή από γραμματικά εγχειρίδια.

- Το ίδιο ισχύει και για τις παραγωγικές κατάληξεις.

↳ Π.χ. κάνοντας αναζήτηση με τα τις κατάληξεις “τεον” και “ικός” μπορεί να δει ο μαθητής τον τρόπο με τον οποίο παράγονται τα ρηματικά επίθετα σε –τέος και τα επίθετα με την παραγωγική κατάληξη –ικός.

(δ) Ερμηνεία

- Και σε επίπεδο ερμηνείας τα σώματα κειμένων είναι εξαιρετικά χρήσιμα, γιατί επιτρέπουν τη διερεύνηση μοτίβων ή θεμάτων σε έναν ή περισσότερους συγγραφείς.

↳ Για παράδειγμα, κατά τη διδασκαλία του «Επιτάφιου» του Θουκυδίδη θα μπορούσε να ζητηθεί από τους μαθητές, μέσω αναζήτησης του ονόματος του Περικλή σε ολόκληρο το έργο του Θουκυδίδη, να εντοπίσουν χωρία στα οποία γίνεται αναφορά στον Περικλή και να προσπαθήσουν να διακρίνουν την άποψη του ιστορικού για την πολιτική του. Το ίδιο θα μπορούσε να γίνει και για άλλα πρόσωπα, όπως ο Θεμιστοκλής, ο Αλκιβιάδης ή ο Νικίας. Επιπλέον, η αναζήτηση αυτή θα μπορούσε να επεκταθεί και σε άλλους συγγραφείς, π.χ. στον τρόπο που ο Πλάτωνας αντιμετωπίζει τον Περικλή ή στο πώς χρησιμοποιούν οι ρήτορες του 4ου αι. τον Περικλή ως παράδειγμα, όπως και άλλους πολιτικούς του 5ου αι.

- Η διερεύνηση μοτίβων είναι ιδιαίτερα κρίσιμη στην περίπτωση της ποίησης, είτε πρόκειται για ένα συγκεκριμένο έργο είτε για το συνολικό έργο ενός ποιητή ή για το σύνολο ενός ποιητικού γένους, όπως π.χ. η λειτουργία των λέξεων που δηλώνουν «φως» και «σκοτάδι» ή των παρομοιώσεων από τον κόσμο των άγριων ζώων και του κυνηγιού στην *Ορέστεια* του Αισχύλου ή η ἄτη στο έπος και την τραγωδία. Τέτοιες αναζητήσεις σε ολόκληρα ποιητικά έργα ή στο συνολικό έργο ενός ποιητή μπορεί να πραγματοποιήσει κανείς στους συμφραστικούς πίνακες που

διαθέτουν οι ιστοσελίδες του «Περσέα» και του «Thesaurus Linguae Graecae».

Στο [Παράρτημα Β](#) παρουσιάζονται συνοπτικά τα σημαντικότερα διαδικτυακά ανοιχτά περιβάλλοντα με σώματα κειμένων για την αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία, ενώ στην [Ενότητα V, κεφ. 4.3](#) ο αναγνώστης θα βρει ένα σενάριο διδασκαλίας για την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων (*Ρήματα της ΑΕ που συντάσσονται με απαρέμφατο ή κατηγορηματική μετοχή. Διερεύνηση της σημασίας τους*).

5.3 Σώματα κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας.

Μαρία Ακριτίδου

Ανεμόσκαλα. Σώματα Κειμένων & Συμφραστικοί Πίνακες για σημαντικούς Έλληνες ποιητές του 19ου και 20ού αιώνα.

www.epi-epi.gr

Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα

Νεοελληνική Λογοτεχνία

Αρχική Νεοελλ. Λογοτεχνία Αρχαία Ελληνική

Ανεμόσκαλα

Συμφραστικοί Πίνακες Λέξεων για Μείζονες Νεοέλληνες Ποιητές

Σκαρφαλώνοντας λέξεις όπως μίαν ανεμόσκαλα.
— Γιώργος Σεφέρης, «"Νέσας" για ένα ποίημα» (ΤΕΤΡΑΒΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΑΤΩΝ, Β')

Ανεμόσκαλα, είναι το ψηφιακό εργαλείο που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναζητούν λέξεις που χρησιμοποιούνται στα ποιήματα των μεζώνων νεοελλήνων ποιητών του 19ου και 20ού αιώνα. Η επιλογή των ποιητών έγινε με γνώμονα τη θέση τους στην ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας αλλά και τη δυνατότητα αξιοποίησης του έργου τους στην εκπαίδευση.

Το ψηφιακό αυτό εργαλείο σχεδιάστηκε για να διευκολύνει τη μελέτη της νεοελληνικής ποίησης και να ενθαρρύνει την άμεση και αδιαμεσολάβητη ανάγνωση του ποιητικού λόγου. Για τον σκοπό αυτό το δυναμικό περιβάλλον στο διαδίκτυο επιτρέπει την ad hoc δημιουργία Συμφραστικών Πινάκων Λέξεων των ποιητικών κειμένων, τις αναζητήσεις λέξεων στο σύνολο των ποιητικών έργων και για κάθε ποιητή χωριστά, τη μετάβαση από τις λέξεις στα ποιήματα και αντιστρόφως κ.ά.

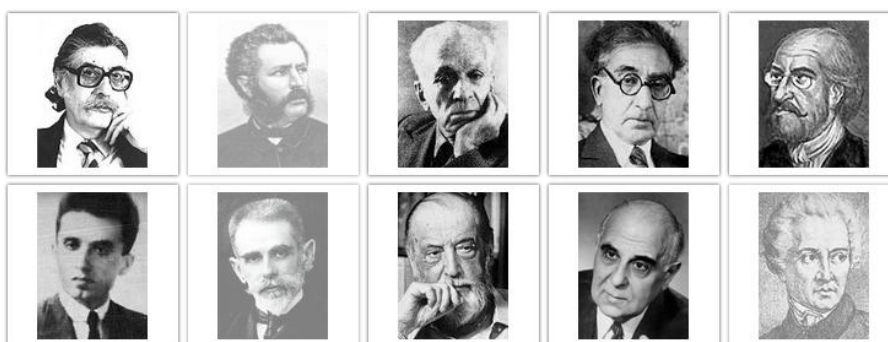
Το εργαλείο αυτό δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς την ανεκτίμητη συνδρομή των εκδοτικών οίκων και των κατόχων των πνευματικών δικαιωμάτων, που μας παραχώρησαν την αδειά τους:

- για τον Μανόλη Αναγνωστάκη, Νόρα Αναγνωστάκη-Ανέστη Αναγνωστάκης και Εκδόσεις Νεφέλη,
- για τον Κώστα Βάρναλη, Ευγενία Βάρναλη και Εκδόσεις Κέδρος,
- για τον Μίλτο Σαχτούρη, Εκδόσεις Κέδρος,
- για τον Γιώργο Σεφέρη, Άννα Λόντου και Εκδόσεις Ικαρος.

Επιλογές αναζήτησης

Ποιητές Επιλογές Ακριβής αναζήτηση

Συμφραστικοί πίνακες λέξεων και σώματα κειμένων



Εικόνα 64 Η αρχική σελίδα του περιβάλλοντος

Το ψηφιακό περιβάλλον με τίτλο «Σώμα κειμένων και Συμφραστικοί πίνακες λέξεων για μεζώνες Έλληνες ποιητές» είναι ένα ψηφιακού corpus με το ποιητικό έργο σημαντικών Ελλήνων ποιητών του 19ου και 20ού αιώνα (σημειώνεται ότι υπάρχει μια προηγούμενη έκδοχή Συμφραστικού Πίνακα του Γ. Σεφέρη στον δικτυακό τόπο του ΚΕΓ Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα). Η επιλογή των ποιητών έγινε με γνώμονα

τη θέση τους στην ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας αλλά και τη δυνατότητα αξιοποίησης του έργου τους στην εκπαίδευση. Για τον σκοπό αυτόν διαμορφώνεται ένα δυναμικό ψηφιακό περιβάλλον με τα σώματα των ποιητικών κειμένων, ώστε να αξιοποιούνται με λειτουργικό τρόπο οι δυνατότητες αναζήτησης λέξεων (στο σύνολο των ποιητικών έργων αλλά και για κάθε ποιητή χωριστά), μετάβασης από τις λέξεις στα ποιήματα και αντιστρόφως, δημιουργίας συμφραστικών πινάκων λέξεων, εμφάνισης λημματολογίων κλπ. Το corpus περιλαμβάνει ολόκληρο το ποιητικό έργο των ποιητών, επιμελημένο εξ αρχής και εκσυγχρονισμένο και ενσωματώνει σύνθετο εργαλείο δημιουργίας ad hoc συμφραστικών πινάκων λέξεων. Επιπλέον, για τους ποιητές για τους οποίους δεν έχει εξασφαλιστεί άδεια δημοσίευσης του πλήρους έργου τους, ο χρήστης έχει τις ίδιες δυνατότητες αναζήτησης λέξεων, σε επίπεδο όμως συμφραζομένων, χωρίς όμως πρόσβαση στο πλήρες κείμενο.

The screenshot shows a user profile for Manolis Anagnostakis (1925-2005) with a search interface. The search bar contains the word 'Αναζήτηση' and a 'Βρες' button. Below the search bar, there are filters for 'Ποιητικό έργο', 'Κατάλογοι λέξεων', 'Ειδικά Κριτήρια', and 'Ακριβής αναζήτηση'. The search results are displayed under the heading 'ΕΠΟΧΕΣ' and include a list of items such as 'Χειμώνας 1942', 'Αναμονή', 'Απροσδιόριστη Χρονολογία', '[Θά 'ρθει μια μέρα...]', '13.12.43', 'Μια ημερομηνία πριν από χρόνια', 'Οι νικημένοι', 'Αναζήτηση', 'Τώρα', 'Επιτάφιος', 'Πέντε μικρά θέματα', 'Ποιήματα που μας διάβασε ένα βράδυ ο Λοχίας Otto V...', 'Ο Πόλεμος', 'Χάρης 1944', and 'Το καινούριο τραγουδι'. On the right side, there is a vertical list of 'ΕΠΟΧΕΣ' with sub-items like 'ΕΠΟΧΕΣ 2', 'ΠΑΡΕΝΘΕΣΕΙΣ', 'ΕΠΟΧΕΣ 3', 'Η ΣΥΝΕΧΕΙΑ', 'Η ΣΥΝΕΧΕΙΑ 2', 'Η ΣΥΝΕΧΕΙΑ 3', 'Ο ΣΤΟΧΟΣ', and 'ΥΓ.'.

Εικόνα 65 Μέρος των περιεχομένων του ποιητικού έργου του Μ. Αναγνωστάκη

Βασική προστιθέμενη αξία των ψηφιακού περιβάλλοντος είναι οι σύνθετες δυνατότητες αναζήτησης λέξεων στο σύνολο των ποιητικών έργων αλλά και για κάθε ποιητή χωριστά ή ακόμα και σε κάθε συλλογή ξεχωριστά ή για συνδυασμό ποιητών της επιλογής μας (π.χ. παράλληλη αναζήτηση της λέξης «αρετή» στον Σολωμό και τον Κάλβο).

Αναζήτηση για: ""

Επανάληψη αναζήτησης σε όλους τους ποιητές

Εικόνα 66 Το πλαίσιο αναζήτησης για το ποιητικό έργο συγκεκριμένου ποιητή (δημιουργία συμφραστικού πίνακα λέξεων)

Εικόνα 67 Αναζήτηση για τύπους του Ελπίνορα στο έργο του Σινόπουλου

Εικόνα 68 Το μενού από όπου ο χρήστης μπορεί να επιλέξει αναζήτηση σε συνδυασμό ποιητών

Σημαντικό στοιχείο είναι η δυνατότητα επισκόπησης έτοιμων καταλόγων λέξεων που δημιουργούνται αυτόματα: π.χ. κατάλογος κύριων ονομάτων του έργου του Σεφέρη, κατάλογος αρχαιογλωσσών και ξενόγλωσσών λέξεων κλπ.

Εικόνα 69 Αναζήτηση σε καταλόγους λέξεων-ευρετήρια

Τα Σώματα Κειμένων και το κυριότερο γλωσσικό εργαλείο τους, οι Συμφραστικοί Πίνακες Λέξεων, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για πλήθος φιλολογικές, γλωσσολογικές και λεξικογραφικές έρευνες αλλά και να αξιοποιηθούν δημιουργικά στην εκπαίδευση. Με αφετηρία τη λέξη, δηλαδή τη δομική μονάδα του ποιήματος, και με τη βοήθεια του ΣΠΛ οι μαθητές/τριες μπορούν:

- να συλλέξουν θεματικά μοτίβα, δείκτες ύφους, στοιχεία ανθρωπο-γεωγραφίας, να καταρτίσουν στατιστικές του ποιητικού λεξιλογίου
- να διερευνήσουν τη διαπλοκή και τη σύμπτωση μορφής και περιεχομένου στο λογοτεχνικό έργο,
- να διατρέξουν τον παραδειγματικό άξονα (τον άξονα της επιλογής και των σημασιών) και τον συνταγματικό άξονα (τον άξονα της συνάφειας),
- και γενικότερα να επισκοπήσουν γλώσσα και ύφος.

Παράδειγμα 1: Αναζήτηση του θέματος της «αρετής» στο έργο του Κάλβου

Ζητώντας από τους μαθητές να διερευνήσουν, μέσω του ΣΠΛ, την πυκνότητα με την οποία παρουσιάζεται ο όρος «αρετή» στην καλβική ποίηση, διαπιστώνουμε τη συχνή της παρουσία: 13 φορές.

Παράδειγμα 2: διακειμενική αναζήτηση σε όλους τους ποιητές

Όροι αναζήτησης: Λέξεις σχετικές με τον "Όδυσσέα" (λ.χ. Ιθάκη, Τροία, σύντροφοι, Σειρήνες, Κύκλωπας κ.ο.κ.).

Η χρήση του ΣΠΛ επιτρέπει την έξοδο από τα στενά πλαίσια του ανθολογημένου αποσπάσματος και την επαφή με το ευρύτερο λεκτικό και ιδεολογικό σύμπαν του ποιητή, αλλά και τη διαθεματική σύνδεση του μαθήματος της λογοτεχνίας με αυτό της γλώσσας: ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να στοχεύσει στην ανάπτυξη των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών (μέσα από τη διερεύνηση των μορφοσυντακτικών δομών και του σημασιολογικού και λειτουργικού πλούτου της γλώσσας) και στην απόκτηση μεταγλωσσικής/μεταγνωστικής συνείδησης.

Στο επόμενο υποκεφάλαιο δίνονται αναλυτικότερα παραδείγματα διδακτικής αξιοποίησης ενός συμφραστικού πίνακα λέξεων, με αφετηρία την πρώτη εκδοχή δημοσίευσης του σεφερικού ποιητικού σώματος κειμένων στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα.

Συμφραστικοί Πίνακες Λέξεων για Μείζονες Νεοέλληνες Ποιητές

Σκαρφαλώνοντας λέξεις όπως μιν ανεμόσκαλα.
— Γιώργος Σεφέρης, «"Νότες" για ένα ποίημα» (ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΓΥΜΝΑΣΜΑΤΩΝ, 8')

Αρχική

Συμφραστικοί πίνακες

Αναζήτηση

Οδηγίες αναζήτησης

Ποιητές

Μανώλης Αναγνωστάκης

Αριστοτέλης Βαλαωρίτης

Κώστας Βάρναλης

Κωνσταντίνος Καβάφης

Ανδρέας Κάλβος

Κώστας Καρυωτάκης

Κωστής Παλαμάς

Μιλτιάδης Σαχτούρης

Γιώργος Σεφέρης

Διονύσιος Σολωμός


Τάκης Σινόπουλος

Κώστας Βάρναλης (1884-1974)

© Ευγενία Βάρναλη
Εκδ. Κέδρος

Για τη ζωή και το έργο του

Το ποιητικό του έργο



Με τον Μ. Μ. Παπαδιωάννου (αριστερά) και τον Στρ. Τσίρκα (δεξιά), το 1955 [πηγή: περιοδ. Η Λέξη 187 (2006), 48]

Χρονολόγιο

Εργοβιογραφικό

Βιβλιογραφία

Εικόνα 70 Το εργοβιογραφικό του Κ. Βάρναλη

5.3.1 Ηλεκτρονικοί συμφραστικοί πίνακες λέξεων σε λογοτεχνικά έργα: Ένα παράδειγμα διδακτικής αξιοποίησης

Τριανταφυλλιά Γιάννου

Γενικά στοιχεία

Τι είναι και σε τι χρησιμεύει ένας Συμφραστικός Πίνακας Λέξεων

Ο Συμφραστικός Πίνακας Λέξεων, πιο γνωστός ως Concordance, είναι ένας εξειδικευμένος τύπος λεξικογραφικής μελέτης. Πρόκειται για έναν πίνακα λέξεων ενός έργου ή μιας ομάδας έργων ενός ή περισσότερων συγγραφέων, όπου η κάθε λέξη –πιο σωστά ο κάθε λεξικός τύπος– παρατίθεται μαζί με τα άμεσα συμφραζόμενά του (τα οποία συνήθως ορίζονται σε μια τυπωμένη αράδα κειμένου). Όλοι οι λεξικοί τύποι, είτε αληματοποίητοι είτε ληματοποιημένοι (δηλαδή με όλους τους παραδειγματικούς τύπους τους υπαγόμενους στο αντίστοιχο λήμμα) οργανώνονται σε ένα αλφαβητικό ευρετήριο. Δεν παρέχονται ερμηνεύματα των λέξεων.

Οι χρήσεις ενός Συμφραστικού Πίνακα Λέξεων είναι κατεξοχήν φιλολογικές, γλωσσολογικές και λεξικογραφικές. Λ.χ. χρησιμοποιείται:

- στην κριτική αποκατάσταση παλαιότερων κειμένων·
- για την ανίχνευση θεμάτων, μοτίβων, εικόνων·
- για την ανάλυση και τη μελέτη της μικροδομής και της μακροδομής των λογοτεχνικών κειμένων·
- για τη μελέτη της υφολογίας και της μετρικής·
- για την παρακολούθηση των μονάδων λόγου και της συμπεριφοράς τους (γραμματικής, συντακτικής, σημασιολογικής: ιδιωτισμοί, σημασιολογικά πεδία λέξεων κτλ.) σε έναν ή περισσότερους συγγραφείς, σε ένα ή περισσότερα είδη κειμένων·
- για τη σύνταξη γενικών και ειδικών λεξικών.

Ωστόσο, μπορεί να αποδειχθεί πολλαπλά χρήσιμος και στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, καθώς συνιστά ένα ανοιχτό εργαλείο με πολλαπλές δυνατότητες αναζήτησης και διερεύνησης.

Στη συνέχεια διατυπώνονται κάποιες γενικές σκέψεις σχετικά με την αξιοποίηση του διαδικτυακού Συμφραστικού Πίνακα Λέξεων για το ποιητικό έργο του Γιώργου Σεφέρη κατά τη διδασκαλία της ποίησης στη μέση εκπαίδευση και δίνονται ενδεικτικά παραδείγματα.

Ηλεκτρονικός Συμφραστικός Πίνακας Λέξεων για το ποιητικό έργο του Γιώργου Σεφέρη

I.N. Καζάζης, Ε. Σιστάκου (φιολογ. επιμ.), V.C. Müller (τεχν. επιμ.) 2003.
Συμφραστικός Πίνακας Λέξεων στο Ποιητικό Έργο του Γ. Σεφέρη. Θεσσαλονίκη:
Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Σε ηλεκτρονική μορφή στην «Πύλη για την ελληνική γλώσσα»: <<http://www.greek-language.gr/greekLang/literature/tools/concordance/index.html>> και σε αναθεωρημένη έκδοση στις «Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα» (<http://www.greek-language.gr/digitalResources/index.html>). Περιλαμβάνει το σύνολο του ποιητικού έργου του Σεφέρη, όπως εκδόθηκε στους τόμους:

Ποιήματα

Τετράδιο Γυμνασμάτων Β΄

Τα Εντεψίζικα

Ποιήματα με Ζωγραφιές σε Μικρά Παιδιά.

Η διάκριση σε τόμους δεν ανταποκρίνεται μόνο στον διαφορετικό τρόπο και χρόνο έκδοσης των ποιημάτων, αλλά και σε μια θεματική κατηγοριοποίηση, καθώς οι δύο τελευταίες συλλογές απευθύνονται μάλλον σε ειδική κατηγορία κοινού.

- ❑ Περιλαμβάνει την Εισαγωγή στην έντυπη έκδοση, τους Πίνακες (Εκδόσεων, Συντομογραφιών και Τίτλων των ποιημάτων), τους δύο Συμφραστικούς πίνακες (ελληνικών και ξένων λέξεων), το Λημματολόγιο (λημματοποιημένος αλφαβητικός κατάλογος με όλους τους λεξικούς τύπους και τον αριθμό εμφανίσεών τους) και το σώμα των Ποιημάτων του Σεφέρη.
- ❑ Είναι ένας αλφαβητικός κατάλογος των λεξικών τύπων που απαντούν σε όλο το ποιητικό έργο του Σεφέρη μαζί με τα συμφραζόμενά τους. Δίπλα σε κάθε λεξικό τύπο υπάρχει ένας αριθμός που δηλώνει τη συχνότητα εμφάνισής του στο σύνολο του ποιητικού έργου. Για κάθε λεξικό τύπο υπάρχει παραπομπή (μέσω ενεργού ηλεκτρονικού δεσμού) στο ποίημα από το οποίο προέρχεται.

Παρέχει τη δυνατότητα ειδικών ή σύνθετων αναζητήσεων:

- στο πλαίσιο μιας συλλογής (λ.χ. στη συλλογή *Στροφή*·
- σε τμήματα του κειμένου, όπως σε τίτλους (συλλογών ή ποιημάτων), motto, αφιερώσεις και τοπο-χρονολογίες·

- στο σύνολο των λεξικών τύπων ενός ποιήματος.

- Πρόκειται για ένα εξειδικευμένο λεξικογραφικό εργαλείο, που απευθύνεται τόσο στους ειδικούς ερευνητές της νεοελληνικής ποίησης όσο και σε μαθητές, φοιτητές και διδάσκοντες στη μέση εκπαίδευση και στο πανεπιστήμιο.

Μεθοδολογικά ζητήματα

Προτείνεται:

- Οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν συνεργατικά (σε μικρές ομάδες) με τη μέθοδο του σχεδίου εργασίας (project).

- Να υπάρχουν διαφορετικές παραλλαγές του θέματος ανά ομάδες, ώστε να φωτιστούν ποικίλες όψεις του ποιητικού έργου.

- Η πορεία εργασίας να ευνοεί τη διερευνητική μάθηση: δηλ. οι μαθητές να αναζητήσουν απαντήσεις σε ερωτήματα-ζητήματα προς έρευνα και μελέτη με τη βοήθεια του Συμφραστικού Πίνακα Λέξεων, να διαβάσουν όσο το δυνατόν περισσότερα ποιήματα, να συγκεντρώσουν και να ερμηνεύσουν κειμενικά και διακειμενικά στοιχεία, να διερευνήσουν γλωσσικά και υφολογικά φαινόμενα, να συζητήσουν με βάση την ποίηση, να εμπλέξουν τα βιώματά τους στην ατομική τους ανάγνωση και να προχωρήσουν στη σύνταξη προσωπικού λόγου.

- Να γίνει συστηματική αναφορά σε λεξικά: γενικά (όπως το Ηλεκτρονικό Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη <http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/index.html>) ή εξειδικευμένα (όπως το *Αντιλεξικόν* και το *Ονομαστικόν* του Βοστταντζόγλου ή λεξικά συνωνύμων, παραγώγων).

- Να χρησιμοποιηθούν και άλλα ηλεκτρονικά προϊόντα: λ.χ. σώματα κειμένων, ποιητικές απαγγελίες, εργο-βιογραφικές πληροφορίες κτλ. (βλ. τη συγκέντρωση σχετικού υλικού στην «Πύλη για την ελληνική γλώσσα»: <<http://www.greek-language.gr/greekLang/literature/>>).

- Να ευνοηθούν οι διακειμενικές προσεγγίσεις (δηλ. οι «συνομιλίες» των ποιητών και οι διακειμενικές αναφορές), ειδικότερα όσες διευκολύνονται και από πλούσιο υλικό στο διαδίκτυο και στη βιβλιογραφία: λ.χ. Καβάφης-Σεφέρης, Σολωμός-Σεφέρης, *Ερωτόκριτος*-Σεφέρης, Ομηρικά έπη-Σεφέρης, Ευριπίδης-Σεφέρης κ.ά.

Ποιήματα του Γιώργου Σεφέρη ανθολογούνται στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της μέσης εκπαίδευσης:

Γυμνάσιο (Γ' τάξη):

«Με τον τρόπο του Γ.Σ.» (Τετράδιο Γυμνασμάτων)

Τρία από τα «Δεκαέξι χοϊκού»: "ΙΑ'", "ΙΕ'", "ΙΣΤ'" (Τετράδιο Γυμνασμάτων)

Λύκειο (Β' τεύχος):

«Πάνω σ' έναν ξένο στίχο» (Τετράδιο Γυμνασμάτων)

«Ελένη» (Ημερολόγιο Καταστρώματος Γ')

«Επί Ασπαλάθων ...» (Τετράδιο Γυμνασμάτων Β')

«Ο βασιλιάς της Ασίνης» (Ημερολόγιο Καταστρώματος Α')

«Τελευταίος Σταθμός» (Ημερολόγιο Καταστρώματος Β')

Τύποι αναζητήσεων

α) Συλλογή παράλληλων χωρίων

❑ Ανιχνεύονται στο πλαίσιο του Συμφραστικού Πίνακα Λέξεων:

μία ή περισσότερες λέξεις-κλειδιά μέσα στα συμφραζόμενά τους, έτσι ώστε να απομονωθούν τα παράλληλα χωρία και ποιήματα, και κατόπιν να είναι δυνατή η συγκριτική τους ανάγνωση.

❑ Στόχοι:

-Ο φωτισμός του υπό ανάγνωση ποιήματος από άλλα «ομόθεμα».

-Η συγκριτική ανάγνωση ποιητικών εικόνων, μοτίβων ή θεμάτων.

👉 Παράδειγμα:

Κείμενο αναφοράς: «Τελευταίος σταθμός» (Β' Λυκείου)

Όροι αναζήτησης: «Παραμύθι», «παραβολή», «τραγούδι», «λόγια», «ποιητής», «τέχνη» και παράγωγα.

Υπόθεση εργασίας: Να συγκεντρωθούν παράλληλα χωρία σχετικά με το έργο του ποιητή (με τη βοήθεια των παραπάνω όρων) και να συγκροτηθεί μια συλλογή ποιημάτων ποιητικής (δηλ. μια συλλογή με ποιήματα (αυτο-)σχόλια για την ποιητική τέχνη). Να παρουσιαστούν σχολιασμένες οι απόψεις του Σεφέρη για την ποίηση και το έργο του ποιητή.

β) Λεξιλογική-θεματική διερεύνηση

❑ Ανιχνεύονται στο πλαίσιο του Συμφραστικού Πίνακα Λέξεων:

λέξεις-έννοιες, ζεύγη λέξεων ή λέξεις κατά οικογένειες μέσα στα συμφραζόμενά τους, οι οποίες συγκεντρώνονται, κατηγοριοποιούνται και στη συνέχεια εξετάζονται, ώστε να διερευνηθούν οι σημασιολογικές αποχρώσεις τους και το ειδικό τους βάρος στο σύνολο του ποιητικού έργου.

❑ Στόχοι:

- Η μελέτη ποιητικών εικόνων, μοτίβων ή θεμάτων.
- Ο εντοπισμός μεταφορικών χρήσεων, συμβόλων και προσωποποιήσεων.
- Η διερεύνηση του ποιητικού λεξιλογίου.
- Η προσέγγιση του ατομικού ποιητικού ιδιώματος.
- Οι διακειμενικές αναφορές, άμεσες και έμμεσες.

🔗 Παράδειγμα:

Κείμενο αναφοράς: «Ο βασιλιάς της Ασίνης» (Β' Λυκείου)

Όροι αναζήτησης: «Πρόσωπο» και παράγωγα.

Υπόθεση εργασίας: Να συνταχθεί ένα λεξικογραφικό άρθρο για τις ειδικές χρήσεις της λέξης «πρόσωπο» στον Σεφέρη. Για τον σκοπό αυτόν να χρησιμοποιηθεί ως δείγμα σύνταξης άρθρου το αντίστοιχο από το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής <http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/index.html>. Ειδικότερα, να επισημανθούν οι μεταφορικές-κυριολεκτικές χρήσεις, οι ειδικές χρήσεις στο πλαίσιο φράσεων (λ.χ. κατά πρόσωπο) και τα παράγωγα (λ.χ. προσωπάκι, προσωπίδα).

γ) Υφολογική διερεύνηση

❑ Ανιχνεύονται στο πλαίσιο του Συμφραστικού Πίνακα Λέξεων:

(α) η χρήση συγκεκριμένων μερών λόγου (λ.χ. επιθέτων)· (β) γλωσσολογικές κατηγορίες, όπως η χρήση προσφυσμάτων ή καταλήξεων, τα συνθετικά των λέξεων κ.ά.· (γ) οι συχνότεροι ή σπανιότεροι συνδυασμοί λέξεων· (δ) στατικά στοιχεία, λ.χ. λέξεις άπαξ· (ε) τα ιδιωματικά ή λόγια στοιχεία· (στ) τα ρητορικά στοιχεία, όπως η παρομοίωση, η ομοιοκαταληξία, η παρήχηση, οι επαναλήψεις λέξεων· (ζ) η χρήση των κυρίων ονομάτων και των προσωποποιημένων εννοιών κ.ο.κ.

❑ Στόχοι:

- Η μελέτη του ποιητικού ύφους.
- Η ανίχνευση της χρήσης διαφορετικών υφολογικών επιπέδων.
- Η εξέταση των ρητορικών στοιχείων ενός συγγραφέα.
- Η διερεύνηση του ποιητικού λεξιλογίου.

🔗 Παράδειγμα:

Κείμενο αναφοράς: «Ελένη» (Β' Λυκείου)

Όροι αναζήτησης: «Γαλαζόπλωρο καράβι».

Υπόθεση εργασίας: Να διερευνηθούν οι υφολογικές επιλογές του ποιητή ως προς τη χρήση επιθέτων. Για τον σκοπό αυτόν μπορούμε να αξιοποιήσουμε αφενός τα επίθετα που αποδίδονται στη λέξη «καράβι» (κοινά, σπάνια και νεολογισμούς) και αφετέρου τα κοσμητικά επίθετα που χρησιμοποιούνται στο ποίημα «Ένας γέροντας στην ακροποταμιά». Αφού συγκεντρώσουμε τα πρώτα συμπεράσματα σχετικά με τη χρήση των επιθέτων στην ποίηση του Σεφέρη, σχολιάζουμε την επιλογή του επιθέτου «γαλαζόπλωρου» στο συγκεκριμένο ποίημα (στον σχολιασμό μας λαμβάνουμε υπόψη από ποια αφηγηματική φωνή εκφέρεται η λέξη και αιτιολογούμε για ποιον λόγο ο ποιητής επιλέγει αυτό το ύφος ομιλίας για το ποιητικό πρόσωπο που το εκφέρει).

δ) Συνδυαστικές αναζητήσεις

- Οι παραπάνω τύποι αναζητήσεων μπορούν να συνδυαστούν σε προτάσεις εργασίας (λ.χ. αναζητήσεις σε επίπεδο θεματικό και λεξικολογικό ή λεξικολογικό και υφολογικό), με στόχο: την πολύπλευρη ανάγνωση συγκεκριμένων ποιημάτων· τη μελέτη βασικών θεμάτων και χαρακτηριστικών της σεφερικής ποίησης· την κατανόηση του σημασιολογικού και ιστορικού φορτίου της ποιητικής γλώσσας, μέσα από διακειμενικές αναγνώσεις.

 Παράδειγμα:

Κείμενο αναφοράς: «Πάνω σ' έναν ξένο στίχο» (Β' Λυκείου)

Όροι αναζήτησης: Οικογένεια λέξεων «θάλασσα».

Υπόθεση εργασίας: Συγκεντρώνουμε όλες τις λέξεις (ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα και επιρρήματα) που ανήκουν στην οικογένεια «θάλασσα», ώστε να μελετήσουμε την παρουσία της θάλασσας στην ποίηση του Σεφέρη από άποψη θεματική, λεξιλογική και υφολογική.

Ενδεικτική πορεία διερεύνησης:

1. Με τη βοήθεια λεξικών, συντάσσουμε έναν κατάλογο με λέξεις που ανήκουν στην οικογένεια «θάλασσα», και τις διακρίνουμε σε όσες χρησιμοποιούνται περίπου ως συνώνυμες, για να δηλώσουν τη «θάλασσα», και σε όσες παραπέμπουν έμμεσα στη «θάλασσα».

2. Αφού συγκεντρώσουμε τα χωρία όπου απαντούν οι λέξεις στους τόμους Ποιήματα και Τετράδιο Γυμνασμάτων Β', διερευνούμε τα ακόλουθα ερωτήματα:

(α) Πόσο συχνή είναι η χρήση όρων που αναφέρονται στη θάλασσα μέσα στο συνολικό λεξιλόγιο του Σεφέρη;

(β) Ποιες λέξεις χρησιμοποιούνται συχνότερα, για να δηλώσουν την έννοια «θάλασσα»; Τι μέρη του λόγου είναι (λ.χ. περισσότερα ρήματα ή ουσιαστικά);

(γ) Από τη μελέτη των συμφραζομένων μπορεί να διακριθεί το σημασιολογικό εύρος που έχει καθεμιά από αυτές τις λέξεις στον Σεφέρη, καθώς και το επίπεδο χρήσης της (λ.χ. κυριολεξία, μεταφορά, χρήση τεχνικής ορολογίας κ.ο.κ.);

(δ) Από τη μελέτη των συμφραζομένων μπορεί να διακριθούν από υφολογική άποψη οι λέξεις σε λόγιες, ιδιωματικές, προφορικές, ποιητικές κτλ.;

(ε) Πόσες από τις παραπάνω λέξεις χρησιμοποιούνται σε εικόνες και παρομοιώσεις; Υπάρχουν μεταφορικές χρήσεις και, αν ναι, πώς εξηγούνται;

(στ) Σε ποια ποιήματα του Σεφέρη εμφανίζονται οι λέξεις με μεγαλύτερη συχνότητα, ώστε να μιλάμε για λογοτεχνικό μοτίβο;

(ζ) Με ποιον τρόπο συνήθως παριστάνεται η θάλασσα; Ποιες θαλασσινές εικόνες προτιμά ο ποιητής;

(η) Με ποια άλλα αγαπημένα μοτίβα-θέματα συμπλέκεται το θέμα της «θάλασσας» στην ποίηση του Σεφέρη;

(θ) Ποια είναι η σημασία του θαλασσινού τοπίου στην εικονογραφία ειδικά και στην ποίηση γενικότερα του Σεφέρη;

□ Άλλες προτάσεις:

Κείμενο αναφοράς: «Πάνω σ' έναν ξένο στίχο» (Β' Λυκείου)

Όροι αναζήτησης: Λέξεις σχετικές με τον Οδυσσέα (λ.χ. Ιθάκη, Τροία, σύντροφοι, Σειρήνες, Κύκλωπας κ.ο.κ.).

Κείμενο αναφοράς: «Με τον τρόπο του Γ.Σ.» (Γ' Γυμνασίου)

Όροι αναζήτησης: Ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα και επιρρήματα που σχετίζονται με τις λέξεις «ταξίδι» «καράβι», και παράγωγες λέξεις.

Κείμενο αναφοράς: «Τελευταίος σταθμός» (Β' Λυκείου)

Όροι αναζήτησης: Ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα και επιρρήματα που σχετίζονται με τις λέξεις «φεγγάρι», «άστρα», «νύχτα», και παράγωγες λέξεις.

Κείμενο αναφοράς: «Τελευταίος σταθμός» (Β' Λυκείου)

Όροι αναζήτησης: «Νόστος», «επιστροφή», «γυρισμός», και συνώνυμες-παράγωγες λέξεις.

Κείμενο αναφοράς: «Ελένη» (Β' Λυκείου)

Όροι αναζήτησης: Διερεύνηση των κυρίων ονομάτων (ανθρωπωνυμίων και τοπωνυμίων).

Κείμενο αναφοράς: «Επί Ασπαλάθων ...» (Β' Λυκείου)

Όροι αναζήτησης: «Πέτρες», «κολόνες», «μάρμαρα», «μνημεία», «αγάλματα», και συνώνυμες-παράγωγες λέξεις.

Κείμενο αναφοράς: «Ο βασιλιάς της Ασίνης» (Β' Λυκείου)

Όροι αναζήτησης: «Φως»-«σκοτάδι», «επιφάνεια»-«βάθος», «παρόν»-«παρελθόν», «παρουσία»-«απουσία», και συνώνυμες-παράγωγες λέξεις.

Κείμενο αναφοράς: «Τελευταίος σταθμός» (Β' Λυκείου)

Όροι αναζήτησης: «σαν», «ωσάν» σε συνδυασμό με λέξεις που σχετίζονται με τη γη ή με γεωργικές εργασίες (λ.χ. σπέρνω, θερίζω, τρύγος, χώμα, χωράφι κ.ο.κ.).

➤ Στο παράδειγμα που ακολουθεί οι μαθητές έχουν αναλάβει μια μικρή ερευνητική εργασία: να αναζητήσουν τη θέση και τον ρόλο των αγαλμάτων στο ποιητικό έργο του Γ. Σεφέρη: συγκέντρωση σχετικών ποιητικών αποσπασμάτων μέσω αναζήτησης με τη λέξη-κλειδί «αγαλμ%»: διερεύνηση των αποτελεσμάτων (π.χ. τι είδους χαρακτηρισμούς χρησιμοποιεί συνήθως ο ποιητής για τα αγάλματα): ταξινόμηση των αποτελεσμάτων και παρουσίαση των συμπερασμάτων.

The screenshot shows a web application interface for searching words in the poetry of George Seferis. The search term 'αγαλμ' is entered in the search box. The results are categorized as follows:

- αγαλμα (5)**
 - Π017 031 013 Αυγάει ξάφνου το **άγαλμα**. Μα τα κορμιά έχουν σβήσει| στη θάλασσα στον άνεμο
 - Π019 036 024 άγγιγμα του χρόνου| το **άγαλμα** πέφτει γυμνό στον αδρό| κόρφο που το γλυκαίνει
 - Π157 283 008 καθλωμένο| ή όπιας| ρυθμός της μουσικής που μένει| εκεί στο κέντρο σαν **άγαλμα**|
 - Τ022 043 065 και πάλυε με τον αδηφάγο χώρο| που γριτσάνιζε το **άγαλμα** μέσα στα χέρια του|
 - Τ024 047 009 ξανάγινε **άγαλμα** σε κάποια στέγη| τον έχει ακόμη στην ψυχή της, τέτοιο αγόρι.|
- αγάλματα (17)**
 - Π024 048 016 ίσως να τους γυρεύουμε γιατί γυρεύουμε την άλλη ζωή.| πέρα από τ' **αγάλματα**.
 - Π040 068 002 κοιτάζαμε τα σπασμένα **αγάλματα**| ξεχαστήκαμε και είπαμε πως δε χάνεται η ζωή τόσο
 - Π052 090 002 Άδειες καρτέλες| τ' **αγάλματα** γυρίσαν| στ' άλλο μουσείο.
- αγαλματάκια (1)**
 - Π136 237 012 που δε γνωρίσαμε| φτωχά και πλούσια| κι **αγαλματάκια** στα δάχτυλα| προσφέροντας
- αγάλματος (1)**
 - Π091 143 012 σαν την ψυχή ενός **αγάλματος** που δεν έχει μάτια| είναι ένα πλήθος μαζεμένο μέσα
- αγαλμάτων (1)**
 - Π039 067 009 μαύρη γαλήνη των πεθαμένων| κι έπαιτα τα χαμόγελα, που δεν προχωρούν, των **αγαλμάτων**.

Εικόνα 71 Αναζήτηση "αγαλμ%" στον Συμφραστικό Πίνακα Λέξεων του Σεφέρη (Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα)

5.4 Άλλα διαδικτυακά περιβάλλοντα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους φιλολόγους

Υπάρχουν πολλά διαδικτυακά περιβάλλοντα, πλούσιο υλικό και ποικίλα εργαλεία στο διαδίκτυο. Σημασία έχει η δυνατότητα αξιολόγησης του υλικού αυτού εντός ενός ευρύτερου θεωρητικού πλαισίου, σύμφωνα και με όσα έχουν ήδη αναφερθεί στις προηγούμενες ενότητες. Στα Παραρτήματα Β & Γ οι εκπαιδευτικοί θα βρουν μια πιο πλήρη παρουσίαση επιλεγμένων δικτυακών τόπων (θεματικοί κατάλογοι, ψηφιακές βιβλιοθήκες, on-line λογισμικά, εκπαιδευτικές πύλες, σώματα κειμένων), ανά διδακτικό αντικείμενο.

[ΕΝΟΤΗΤΑ V]: Αξιολόγηση και προσαρμογή εκπαιδευτικών σεναρίων και δραστηριοτήτων

Σύνδεση με το Ειδικό Μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) :

Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν να επεξεργαστούν, να παρουσιάσουν και να αξιολογήσουν ενδεικτικά, για κάθε φιλολογικό διδακτικό αντικείμενο, υπάρχοντα διδακτικά σεναρία διδασκαλίας με τις ΤΠΕ, που τους δίδονται από τους εκπαιδευτές. Η παρουσίαση αυτή αποβλέπει:

- Στην εξοικείωση με βασικά στοιχεία σχεδιασμού εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και οργάνωσης της σχολικής τάξης και της διδασκαλίας, που υπαγορεύονται από την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στο πλαίσιο των σύγχρονων αντιλήψεων για τη μάθηση και τη διδασκαλία.
- Στην εξοικείωση με την υπάρχουσα εργασία.
- Στην εξοικείωση με το είδος του λογισμικού που αξιοποιήθηκε και τη μορφή των σεναρίων που προκρίθηκαν.
- Στο να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί την ικανότητα δημιουργικής ανάγνωσης άλλων σεναρίων και διδακτικών εφαρμογών. Να προτείνουν αιτιολογημένα αλλαγές, βελτιώσεις και επεκτάσεις σε ήδη σχεδιασμένες δραστηριότητες και σεναρία.
- Να οδηγηθούν στην με επαγωγικό τρόπο διαμόρφωση των κύριων χαρακτηριστικών που πρέπει να έχει ένα διδακτικό σενάριο.

Με βάση τις προηγούμενες διαπιστώσεις οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με του επιμορφωτές αναπροσαρμόζουν ενδεικτικά, υπάρχοντα σεναρία στα φιλολογικά μαθήματα. Η από κοινού διαμόρφωση διαφορετικών εκδοχών ενός σεναρίου θα ενσωματώνει τις περισσότερες από τις θεωρητικές αρχές που αναπτύχθηκαν στις προηγούμενες ενότητες.

Δηλαδή:

- Βασικές αρχές της εποικοδομητικής και συνεργατικής μάθησης.
- Βασικές αρχές της ειδικής διδακτικής κάθε γνωστικού αντικειμένου με τις ΤΠΕ
- Βασικά στοιχεία του νέου γραμματισμού.
- Καλλιέργεια της δημιουργικότητας.
- Δυνατότητα δημιουργικής αξιοποίησης του σχολικού χώρου και χρόνου.

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα ενότητα περιλαμβάνονται θεωρητικά κείμενα που μας εισάγουν στον προβληματισμό γύρω από την εκπόνηση διδακτικών σεναρίων και προτείνουν κριτήρια αξιολόγησης με βάση το θεωρητικό πλαίσιο του Νέου Γραμματισμού, όπως έχει εκτεθεί στις προηγούμενες ενότητες. Τα υπόλοιπα κείμενα συνιστούν προτάσεις αξιοποίησης των ΤΠΕ στα φιλολογικά μαθήματα που φιλοδοξούν να αποτελέσουν όχι έτοιμες συνταγές αλλά ερέθισμα για τη δημιουργική αξιοποίηση των εργαλείων των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη.

Ένα σημαντικό ζήτημα που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη είναι το σχολικό πλαίσιο εντός του οποίου θα αξιοποιηθούν οι ΤΠΕ. Στην Ενότητα Ι ([2.3 «Σχολικός γραμματισμός και φιλολογικές πρακτικές: Θεωρητικό πλαίσιο για τη δημιουργική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη ζώνη των φιλολογικών μαθημάτων»](#)) αναφερθήκαμε στα είδη του σχολικού γραμματισμού (τυπικό, ημιτυπικό, άτυπο) και υποστηρίξαμε ότι η αξιοποίηση των ΤΠΕ πρέπει να γίνεται εντός μια ευρύτερης ανάγνωσης του σχολείου ως χώρου επαναλαμβανόμενων πρακτικών γραμματισμού. Στις επόμενες ενότητες θα δώσουμε κάποια ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογών και σεναρίων.

Σε κάθε περίπτωση αυτό που προτείνεται είναι μια συνολικότερη προσέγγιση των διδακτικών πρακτικών στις οποίες εμπλέκονται οι φιλόλογοι και μια δημιουργική ανάγνωσή τους, στο πλαίσιο των θεωρητικών παραμέτρων του νέου γραμματισμού.

Η εκπόνηση συγκεκριμένων διδακτικών σεναρίων δεν πρέπει να αποτελεί μια μηχανική διαδικασία, αλλά να εντάσσεται σε ένα εγχείρημα κριτικής δραστηριοποίησης στον χώρο του σχολείου.

2. Σενάρια: δομή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών σεναρίων

Δημήτρης Κουτσογιάννης

2.1 Η δομή ενός σεναρίου

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

Ο όρος καθιερώθηκε στη χώρα μας από την περίοδο των επιμορφώσεων της «Οδύσσειας» (1999 – 2001) και συνοδεύει έκτοτε κάθε σχεδόν απόπειρα αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Όπως κάθε όρος που αξιοποιείται εκτενώς (βλ. π.χ. το περιεχόμενο του όρου *επικοινωνιακή αντίληψη* στη γλωσσική διδασκαλία, *διαθεματική προσέγγιση* κτλ.), έτσι και στην προκειμένη περίπτωση το περιεχόμενό του καθίσταται ασαφές. Η λογική του σεναρίου, όπως τουλάχιστον χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο των παραδειγμάτων που αναπτύχθηκαν ως τώρα, τείνει να κινείται ανάμεσα στη λογική του σχεδίου μαθήματος (lesson plan) –περιγράφεται ένα σύντομο σε διάρκεια μάθημα, σε στενή σύνδεση με τη σχολική ύλη και την ισχύουσα σχολική λογική– και ανάμεσα στη λογική του σχεδίου εργασίας (project) (προσέγγιση της σχολικής ύλης με ευρύτητα, μεγαλύτερη πρωτοβουλία στην κίνηση των μαθητών, υιοθέτηση αρχών της προοδευτικής παιδαγωγικής σε μεγαλύτερη έκταση, διερευνητική λογική κτλ.).

Το πιο εύκολο είναι να συμφωνήσουμε στη δομή και τα περιεχόμενα που θα έχει ένα σενάριο. Το πιο δύσκολο είναι να αντιληφθούμε και να συμφωνήσουμε στο βαθύτερα πολιτικό περιεχόμενο που αποκτάει η κάθε πρότασή μας για διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ (ή γενικότερα η κάθε πρόταση) από τη στιγμή που καλλιεργεί συγκεκριμένου τύπου δεξιότητες –επομένως και υποκειμενικότητες–, αναδεικνύει ή αποσιωπά θέματα, προτείνει την αξιοποίηση συγκεκριμένων τεχνολογιών με συγκεκριμένο τρόπο και επομένως συνεισφέρει στο πώς αντιλαμβανόμαστε τον

σχολικό γραμματισμό στην εποχή μας. Επειδή η συμφωνία στο δεύτερο σκέλος είναι δύσκολη και συναρτάται σε σημαντικό βαθμό και με τις ιδιαιτερότητες των διδακτικών αντικειμένων, θα ξεκινήσουμε από την περιγραφή της δομής που μπορεί να έχει ένα σενάριο, αξιοποιώντας και άλλες προτάσεις που έχουν κατατεθεί ως τώρα.

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

1. Ταυτότητα

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

Καλό είναι να αποτυπώνονται εδώ τα κάτωθι:

- Κάποιος τίτλος.
- Δημιουργός-δημιουργοί.
- Αν το σενάριο δοκιμάστηκε στην τάξη ή αποτελεί πρόταση για διδασκαλία.
- Πεδίο, διδακτικό αντικείμενο και διδακτική ενότητα (αν πρόκειται για διαθεματική προσέγγιση ή για τη διδασκαλία μιας επιμέρους ενότητας).
- Τάξη ή ηλικίες στις οποίες θα μπορούσε να αξιοποιηθεί.
- Χρονική διάρκεια που απαιτείται.
- Προϋποθέσεις υλοποίησης για δάσκαλο και μαθητή (π.χ. βαθμός εξοικείωσης με κάποιο λογισμικό, βαθμός εξοικείωσης με τρόπους εργασίας –π.χ. ομαδοσυνεργατική).

2. Σύντομη περιγραφή (περίληψη)

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

3. Στόχοι – σκεπτικό

Διατυπώνονται και εδώ (με λιτό τρόπο):

- Τι επιδιώκεται να καλύψει η πρόταση και γιατί προτείνεται.
- Ποιες δεξιότητες επιδιώκεται να καλλιεργηθούν στα παιδιά.

-Για τη *γλωσσική* εκπαίδευση, ειδικότερα, οι στόχοι θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν στις παρακάτω κατηγορίες, οι οποίες διαχωρίζονται, για να αποτυπώνεται με μεγαλύτερη σαφήνεια το πολιτικό διακύβευμα της κάθε πρότασης:

- Γνώσεις για τον κόσμο και στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις
- Γνώσεις για τη γλώσσα ή τα άλλα διδακτικά αντικείμενα
- Γραμματισμοί.

[βλ. αμέσως παρακάτω υπο-κεφάλαιο 2.1.1. για περαιτέρω ανάλυση του περιεχομένου των παραπάνω]

4. Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

Η ενότητα αυτή θα διαβαστεί από όσους διαπίστωσαν ότι η πρόταση τους ενδιαφέρει. Είναι, επομένως, το εκτενέστερο μέρος του σεναρίου και εμπεριέχει πολλά από τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν. Δεν σημαίνει ότι όλα τα παρακάτω θα υπάρχουν σε κάθε πρόταση ή ότι θα υπάρχουν με αυτή ακριβώς τη σειρά. Είναι όμως χρήσιμο να αποτελούν άξονες που οι εκπαιδευτικοί θα λαμβάνουν υπόψη τους κατά τη σύνταξη των προτάσεών τους.

Ενσωματώνονται οπωσδήποτε στην περιγραφή της ροής της διδασκαλίας:

-Αφειρητία, το πρόβλημα-θέμα που θα διερευνηθεί.

-Το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται η πρόταση.

-Σύνδεση με τα ισχύοντα στο σχολείο.

-Οι τεχνολογίες που θα χρησιμοποιηθούν. Αναφέρονται επιγραμματικά οι τεχνολογίες που προτείνεται να αξιοποιηθούν και κάποιες επιπλέον πληροφορίες, αν πρόκειται για κάτι νέο και άγνωστο. Δίνεται κυρίως όμως έμφαση στο να αναδειχθεί αυτό που συνήθως αποκαλείται «προστιθέμενη αξία» από τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Για το μάθημα της γλώσσας η προστιθέμενη αυτή αξία μπορεί να εντοπιστεί σε τρεις κυρίως, συνήθως αλληλένδετους, τομείς: στην παιδαγωγική, στην μαθησιακή διάσταση και στον τομέα των γραμματισμών.

-Η μεθοδολογία της διδασκαλίας (πώς). Η επαρκής και προσεκτική περιγραφή στην ενότητα αυτή είναι πολύ σημαντική, γιατί είναι ένας τομέας στον οποίο δεν δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο ελληνικό σχολείο. Επισημαίνουμε με έμφαση ότι η πρωτοβουλία θα πρέπει να δίνεται στα παιδιά, στα οποία θα δίνονται πρωταγωνιστικοί ρόλοι.

-Ενδεικτική κατανομή του χρόνου και πώς γίνεται αυτό κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας.

-Ο ρόλος των διδασκόντων.

-Ο ρόλος των μαθητών: έκταση πρωτοβουλιών, περιγραφή σε περίπτωση συνεργασίας. Να εστιάζει στο **τι αναμένεται να κάνουν τα παιδιά** και κυρίως **πώς θα προκύψει μάθηση**. Οι προτάσεις πολύ συχνά αγνοούν την παράμετρο αυτή, υπονοώντας ότι η σχολική μάθηση είναι μια εύκολη και αυτόματη

διαδικασία. Βοηθάει σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση, αν λαμβάνονται υπόψη δύο σημαντικές παράμετροι: οι υπάρχουσες γνώσεις, δεξιότητες κλπ. των παιδιών και ο ρόλος των εκπαιδευτικών.

-Οι τυχόν προαπαιτούμενες γνώσεις.

-Εργαλεία-πηγές που θα χρησιμοποιηθούν.

-Τα αναμενόμενα κείμενα που θα παραχθούν, οι δραστηριότητες που θα αναπτύξουν οι μαθητές. Μεγάλη βαρύτητα δίνεται στην **ακριβή αποτύπωση του είδους των γραμματισμών** (επομένως και των κειμενικών ειδών) με τους οποίους εξοικειώνονται τα παιδιά (διαβάζοντας, μιλώντας ή γράφοντας).

-Απαραίτητο είναι να τίθεται και ένα πλαίσιο ως προς το πώς αντιλαμβάνονται οι συγγραφείς της πρότασης σε σχέση με μια ευρύτερη λογική της **αξιολόγησης**, στις παρακάτω κυρίως πτυχές της: μέσω ποιων και τι είδους πληροφοριών αναμένεται να κατανοήσουν οι διδάσκοντες το βαθμό της επιτυχίας του διδακτικού εγχειρήματός τους και πώς θα συλλεγούν οι πληροφορίες αυτές; Είναι προφανές ότι το πλαίσιο που τέθηκε στην ενότητα των στόχων μπορεί να βοηθήσει σημαντικά, ώστε η περιγραφή εδώ να είναι περισσότερο ακριβής και όχι γενική και αόριστη.

-Γενικότερα, αν οι προηγούμενες ενότητες που συζητήθηκαν στο πλαίσιο των στόχων αφορούν τα περιεχόμενα της διδασκαλίας, η παρούσα ενότητα εστιάζει στη λεπτομερέστερη περιγραφή της πρότασης, με άλλα λόγια στην ανάλυση των **διδακτικών πρακτικών** που προτείνονται. Μέσα από την περιγραφή θα πρέπει να αναδεικνύεται η βαρύτητα που πρέπει να δίνεται σε διδασκαλίες που έχουν πρωταγωνιστές τα παιδιά και να προβλέπονται πρωτίστως έρευνες μικρής έκτασης, συλλογή δεδομένων, αναλύσεις, συγκρίσεις κλπ. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά δεν θα καλούνται απλώς να μάθουν μια «νέα ύλη», αλλά να είναι πρωταγωνιστές στη διερεύνηση ποικίλων κοινωνικών, πολιτισμικών, γλωσσικών κλπ. ζητημάτων και προβλημάτων.

Δίνουμε ένα ενδεικτικό παράδειγμα, για να γίνει περισσότερο σαφής η επισήμανση αυτή.

Ας υποθέσουμε ότι η διδασκαλία μας επιδιώκει να γίνει κατανοητό το γεγονός ότι η γλώσσα δεν μεταφέρει απλώς μια ουδέτερη εξωτερική πραγματικότητα αλλά την κατασκευάζει, ανάλογα με την οπτική γωνία του συντάκτη ενός κειμένου. Η υλοποίηση του ίδιου στόχου μπορεί να γίνει με τελείως διαφορετικές διδακτικές πρακτικές. Είναι δυνατό, για παράδειγμα, να επιλεγούν δύο ή περισσότερα κείμενα τα οποία θα διαβαστούν στην τάξη, στη συνέχεια θα συζητηθούν οι τυχόν δυσκολίες και, τέλος, θα τεθούν κάποιες ερωτήσεις που θα έχουν σχέση με την κατανόηση των κειμένων, κάποιες από τις οποίες θα μπορούσαν να συμπληρωθούν στο σχολείο και κάποιες στο σπίτι. Είναι δυνατό επίσης να γίνει κάτι τελείως διαφορετικό: τα παιδιά καλούνται να εντοπίσουν σημεία και να αξιοποιήσουν γνώσεις για τη γλώσσα, προκειμένου να εντοπίσουν τα στοιχεία εκείνα που συγκροτούν τη διαφορετική οπτική στο ίδιο ζήτημα του κάθε συντάκτη (π.χ. παθητική σύνταξη, χρήση πρώτου πληθυντικού κλπ.). Αν η διαδικασία αυτή είναι μέρος μιας ευρύτερης διερεύνησης, όπου τα δύο κείμενα αποτελούν μέρος, και αν τα παιδιά κληθούν να παρουσιάσουν τα ευρήματά τους, τότε η διδακτική πρακτική είναι τελείως διαφορετική.

Οι διαφορετικές αυτές διδακτικές πρακτικές έχουν σημαντικές επιπτώσεις και στο είδος των εγγράμματων μαθητικών ταυτοτήτων που ενεργοποιούν/ κατασκευάζουν.

Στην πρώτη περίπτωση οι πρωτοβουλίες που μαθαίνουν να παίρνουν τα παιδιά είναι ελάχιστες, η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι σε επίπεδο μικροάσκησης, ενώ τα παιδιά εξαντλούν την παρουσία τους στη διεκπεραιωτική επίλυση κάποιων ασκήσεων. Στις άλλες όμως περιπτώσεις τα παιδιά κάνουν διαφορετικά πράγματα με τη γλώσσα: συγκρίνουν κείμενα, προσπαθούν να εντοπίσουν κοινά σημεία και διαφορές, συνεργάζονται (ενδεχομένως) για την καλύτερη επίλυση των δυσκολιών, αναγκάζονται να χρησιμοποιήσουν βοηθήματα (π.χ. λεξικά, γραμματικές), αναζητούν τη συνεργασία των δασκάλων, παρουσιάζουν κείμενα προφορικά ή γράφουν ποικιλία κειμένων, ανάλογα με την κατάσταση.

5. Φύλλο εργασίας

Είναι το μόνο το οποίο απευθύνεται στους μαθητές. Εμπεριέχει, επομένως, τα απαραίτητα στοιχεία, προκειμένου να ολοκληρωθεί το σενάριο:

- Αποτελεί οδηγό για την πορεία υλοποίησης του σεναρίου. Εδώ χρειάζεται προσοχή, ώστε να δίνεται αφενός σημαντική πρωτοβουλία και ευχέρεια κινήσεων στους μαθητές και να μην οδηγούνται μηχανιστικά στην κάθε τους ενέργεια. Μας ενδιαφέρει η ενεργοποίηση της πρωτοβουλίας, της αναζήτησης που θα μπορεί να υλοποιηθεί με βάση τις γνώσεις, τα βοηθήματα που θα έχουν στη διάθεσή τους, αλλά και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

- Καλό είναι να δίνεται έτσι το πρόβλημα, ώστε οι πορείες υλοποίησης να μπορεί να είναι διαφορετικές και η βοήθεια που θα δίνεται (στο πλαίσιο του φύλλου εργασίας αλλά και από τους διδάσκοντες) να ευνοεί αυτή την προοπτική.¹¹⁸

- Δίνονται τυχόν απαραίτητες πληροφορίες (ή τεχνολογικές γνώσεις-περιγραφές), για να ολοκληρωθεί το σενάριο.

- Περιγράφονται με λεπτομέρεια (με όρους κειμενικού είδους) τα προϊόντα που αναμένουμε να προκύψουν από την εμπλοκή αυτή. Για παράδειγμα: παρουσίαση στην τάξη μιας προφορικής ανακοίνωσης με τη χρήση του προγράμματος παρουσίασης, γραπτή εργασία σε ερευνητική μορφή που θα αναρτηθεί στη σελίδα του σχολείου κτλ. Στην προηγούμενη ενότητα του σεναρίου (4. Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης) εξειδικεύονται τα αναμενόμενα κείμενα που θα παραχθούν και η υποστήριξη των διδασκόντων προς αυτή την κατεύθυνση.

¹¹⁸ Συχνά τίθεται το ερώτημα αν υπάρχει κάποια φόρμα που μπορεί να ακολουθήσει κανείς για τη διαμόρφωση του φύλλου εργασίας. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι στο φύλλο εργασίας αποτυπώνεται μεγάλο μέρος της διδακτικής μας αντίληψης. Μια παραδοσιακού τύπου διδασκαλία είναι προφανές ότι θα έχει ένα αυστηρά καθοδηγητικό φύλλο εργασίας που θα αναπαράγει γνωστές διδακτικές πρακτικές. Μια διδασκαλία πιο δημιουργική θα χειρίζεται διαφορετικά και το περιεχόμενο του φύλλου εργασίας. Το ίδιο ισχύει και για μια κριτικού τύπου διδασκαλία.

Σε κάθε περίπτωση καλό είναι να δίνονται στα παιδιά τα κάτωθι:

- Σύντομη διατύπωση του τι έχουν να κάνουν, σε περίπτωση που το σενάριο είναι εκτενές και δεν αρκεί η προφορική εξήγηση.

- Σύντομη περιγραφή του πώς θα γίνει (η ομάδα τους τι θα κάνει). Επισημαίνουμε τα σημεία που θέλουν προσοχή. Εδώ έχουμε υπόψη μας πολλά από όσα θίξαμε παραπάνω: αφετηρία των παιδιών, το είδος των ταυτοτήτων που θέλουμε να ενεργοποιήσουμε κλπ.

- Δίνουμε το επιπλέον υλικό, αν χρειάζεται, για να υποστηρίξουμε τη διδακτική διαδικασία.

- Διατυπώνουμε με ιδιαίτερη σαφήνεια το είδος του κειμένου/ων που θα πραγματώσουν (από τους γλωσσικούς στόχους).

Η δημιουργία φύλου εργασίας είναι μια εξαιρετικά απαιτητική διαδικασία και σε πολλά σενάρια η ενότητα αυτή είναι προβληματική. Για την καλύτερη υλοποίηση αυτής της ενότητας προτείνεται να ξεκινάμε με αφετηρία τους στόχους που έχουμε θέσει και να λαμβάνουμε υπόψη μας ότι το φύλλο είναι ένα βοηθητικό εργαλείο για τα παιδιά προς τις εξής κατευθύνσεις: υποστηρίζει την ανεξάρτητη εργασία, υποστηρίζει το είδος της ταυτότητας που θέλουμε να ενεργοποιήσουμε, δίνει επιπλέον υλικό ή παραπέμπει σε άλλο υλικό, σελίδες κλπ.

6. Άλλες εκδοχές

Δίνονται πιθανές άλλες εκδοχές του σεναρίου και τονίζονται οι διαφορές από την προηγούμενη εκδοχή.

7. Κριτική

Αν πρόκειται για πρόταση διδασκαλίας, δίνονται πολύ σύντομα οι περιορισμοί: τι είναι δύσκολο να γίνει, ποια μέρη μπορεί να δυσκολέψουν, συσχέτιση με το ισχύον πρόγραμμα στο σχολείο κτλ.

Αν πρόκειται για σενάριο που έχει υλοποιηθεί, καταγράφεται η εμπειρία, τυχόν δυσκολίες και ιδιαιτερότητες, τεκμήρια από την εφαρμογή (π.χ. κείμενα παιδιών) κτλ.

8. Βιβλιογραφία

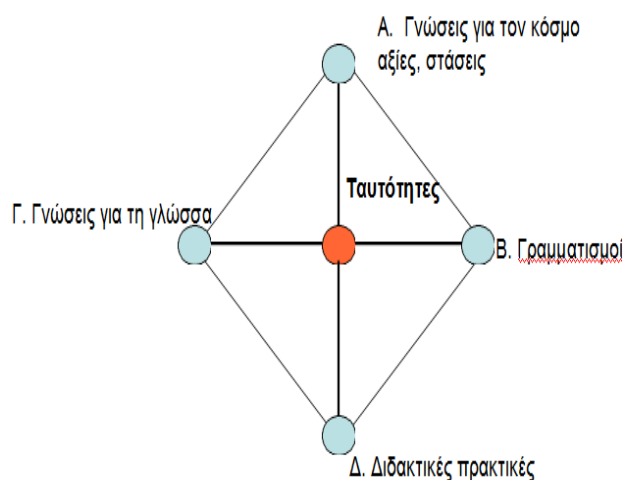
Καταγράφονται οι βιβλιογραφικές πηγές που αξιοποιήθηκαν.

2.1.1. Γνώσεις και γραμματισμοί: το περιεχόμενο των στόχων ενός διδακτικού σεναρίου.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, για τη γλωσσική εκπαίδευση, ειδικότερα, οι στόχοι θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν στις παρακάτω κατηγορίες, οι οποίες διαχωρίζονται, για να αποτυπώνεται με μεγαλύτερη σαφήνεια το πολιτικό διακύβευμα της κάθε πρότασης:

- Γνώσεις για τον κόσμο και στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις
- Γνώσεις για τη γλώσσα ή τα άλλα διδακτικά αντικείμενα
- Γραμματισμοί.

Τις κατηγορίες αυτές ήδη τις γνωρίσαμε στην [Ενότητα Ι, κεφ. 2.5 Άξονες ανάγνωσης των διδακτικών πρακτικών: το μοντέλο του ρόμβου](#) (όπου αναλύθηκε και το παρακάτω σχήμα), ωστόσο παρακάτω δίνονται λίγα παραπάνω στοιχεία για κάθε μία από αυτές.



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

➤ Γνώσεις για τον κόσμο και στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις

Το ζήτημα στο οποίο εστιάζει κάθε πρόταση αφορά συνήθως τη διερεύνηση / κατάκτηση γνώσεων που έχουν σχέση με κάποιο κοινωνικό, πολιτισμικό κλπ. πεδίο (π.χ. περιβάλλον, μέσα ενημέρωσης, τέχνη). Ενδεικτικά, στόχος του σεναρίου είναι τα παιδιά να ευαισθητοποιηθούν σε περιβαλλοντικά ζητήματα και ιδιαίτερα στην επικινδυνότητα της ρύπανσης του υδροφόρου ορίζοντα από τα λιπάσματα ή στόχος του σεναρίου είναι τα παιδιά να αποκτήσουν κριτική στάση στα καταναλωτικά πρότυπα που καλλιεργούν οι διαφημίσεις και οι ποικίλες τηλεοπτικές εκπομπές κλπ.

Για τον καλύτερο προσδιορισμό των στόχων στη συγκεκριμένη κατηγορία είναι χρήσιμο να αναγνωρίσουμε ότι τα παιδιά σήμερα δεν πάσχουν από έλλειψη πληροφορίας και ενημέρωσης. Το πρόβλημα είναι ακριβώς το αντίθετο, ότι υπάρχει υπερπληθώρα πληροφοριών, αλλά δεν καλλιεργείται στα παιδιά η δυνατότητα μετάλλαξης αυτής της υπερπληροφόρησης σε γνώση και κριτική απόσταση/ ανάγνωση. Σημαντικό νέο δεδομένο, που έχει στενή συνάρτηση με το προηγούμενο, είναι το γεγονός ότι η σύγχρονη κοινωνία αποβλέπει, και αυτό επιχειρείται από πολύ μικρές ηλικίες, στη διαμόρφωση καταναλωτικών υποκειμένων με ελάχιστες δυνατότητες αντίστασης. Το σχολείο, επομένως, με τις γνώσεις για τον κόσμο που θα δώσει καλείται να ανταποκριθεί στον νέο αυτό ρόλο, της δημιουργίας πολιτών που θα μπορούν να ανταποκρίνονται στις νέες αυτές προκλήσεις.

Παράλληλα, σημαντικές είναι οι εξελίξεις ως προς το είδος του πολίτη προς την κατεύθυνση του οποίου το σχολείο μπορεί να συνεισφέρει. Η συνθετότητα της καθημερινότητας και των προβλημάτων της απαιτεί πια έναν πολίτη ενεργό, που θα μπορεί να κατανοεί «τι παίζεται γύρω του», σε έναν κόσμο που αυτό που «παίζεται» έχει όλο και

περισσότερο σχέση με την επικοινωνία. Απαιτεί, θα μπορούσαμε να πούμε, μια κοινωνία των πολιτών και αυτή την κοινωνία δεν μπορεί να την επιδιώξει ο μελλοντικός πολίτης, αν δεν τη βιώσει στο σχολικό μικρόκοσμό του. Έχει επομένως ιδιαίτερη βαρύτητα να αποτυπώνονται συνειδητά στους στόχους οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και οι αξίες που επιδιώκουν να καλλιεργήσουν οι προτάσεις μας και σε ζητήματα πολιτειότητας.

Τέλος, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι τα παιδιά ζουν σε έναν κόσμο περισσότερο ανοιχτό σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη εποχή. Κρίνεται επομένως απαραίτητη η καλλιέργεια της εξωστρέφειας, της ευρωπαϊκής προοπτικής και του κοσμοπολιτισμού.

Με την τοποθέτηση αυτή φωτογραφίζουμε ένα μέρος της κειμενικής καθημερινότητας που θα πρέπει να αναπλαισιώνεται στα σενάρια και στις δραστηριότητες. Παράλληλα όμως δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι βαθύτερος στόχος του σχολείου είναι η παροχή ευρύτερης παιδείας, η οποία θα καλλιεργεί πολλές δεξιότητες στο παιδί, όπως: ευαισθησία σε ζητήματα λογοτεχνίας και τέχνης, δυνατότητα κριτικού αναστοχασμού σε τρέχοντα κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα, γνώσεις και προβληματισμό για τα τρέχοντα παγκόσμια και τοπικά προβλήματα, αλλά και γνώσεις/ προβληματισμό που έχουν σχέση με την εθνική πολιτισμική και ιστορική ιδιομορφία, την πολυπολιτισμικότητα και την ανοχή στο διαφορετικό.

Εύλογο είναι το ερώτημα: Ποιος μπορεί να είναι ο ρόλος των ψηφιακών μέσων σε όλα αυτά; Δίνονται στη συνέχεια ενδεικτικοί τρόποι αξιοποίησης των ΤΠΕ για την καλύτερη κάλυψη της συγκεκριμένης κατηγορίας στόχων.

- Ο υπολογιστής μπορεί να είναι το μέσο που θα μας φέρει σε επαφή με τον συγκεκριμένο κειμενικό κόσμο που καλούνται τα παιδιά να διερευνήσουν. Ας μην ξεχνάμε ότι μεγάλο μέρος της σύγχρονης κειμενικής πραγματικότητας υπάρχει και στο διαδίκτυο ή παράγεται αποκλειστικά εκεί.
- Οι διδακτικές προτάσεις μπορεί να διερευνήσουν τον ρόλο των νέων μέσων στη διαμόρφωση της πραγματικότητας. Ο ρόλος των σύγχρονων επικοινωνιακών μέσων στη διαμόρφωση της πραγματικότητας σε κάποιο πεδίο μπορεί να είναι πολύ σημαντικός, όπως είναι για παράδειγμα στο χώρο της ενημέρωσης με τον διαδικτυακό τύπο, τα δημοσιογραφικά ιστολόγια κλπ. Έτσι, οι ΤΠΕ μπορεί να αποτελούν την εστίαση στον προβληματισμό που θα αναπτυχθεί, με δεδομένο το γεγονός ότι ο κόσμος που κατασκευάζεται κάθε φορά και από τα νέα μέσα δεν είναι ουδέτερος.
- Οι ΤΠΕ μπορεί να δημιουργήσουν το πλαίσιο για επαφή των παιδιών με τον έξω κόσμο, για την απόκτηση μιας κοσμοπολιτικής αντίληψης, για την ενίσχυση της εξωστρέφειας, αλλά και για τη διερεύνηση της τοπικής ιδιαιτερότητας. Ποικίλα κατά καιρούς ευρωπαϊκά (και όχι μόνο) προγράμματα διευκολύνουν κάτι τέτοιο.
- Οι διδακτικές πρακτικές μπορεί να συνεισφέρουν με κείμενα και παρεμβάσεις των παιδιών, ώστε να ενισχυθούν συγκεκριμένες «φωνές» και οπτικές στο διαδίκτυο.

Ένα σημαντικό ερώτημα που τίθεται είναι: τα περισσότερα από τα ζητήματα αυτά εκδηλώνονται με περισσότερες από μία εκδοχές στη ζωή μας, ποια ακριβώς θα επιλεγεί; Βασικός στόχος μας είναι μέσω των γνώσεων για τον κόσμο να «εκτεθούν» τα παιδιά όχι μόνο σε μία μόνο από τις εκδοχές που κυκλοφορούν, αλλά στις κυριότερες από αυτές. Η

έμφαση δεν θα δίνεται στην απλή αποκωδικοποίηση των κειμένων και σε ερωτήσεις κατανόησης, αλλά στην ανάδειξη των αντιτιθέμενων απόψεων, στην κατανόηση και συζήτηση της επιχειρηματολογίας και της λογικής τους.

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα είναι αν οι εκπαιδευτικοί θα ακολουθήσουν τη θεματολογία που προτείνεται από τα σχολικά εγχειρίδια ή αν έχουν την ευχέρεια να την αλλάξουν. Ως προς αυτό είναι χρήσιμο να έχουμε υπόψη μας τα εξής:

- Τα περισσότερα από τα ζητήματα που τίθενται προς διερεύνηση στα σχολικά εγχειρίδια είναι σύγχρονα και αποτελούν ούτως ή άλλως σημαντικά θέματα προς διερεύνηση. Επομένως σημαντικό μέρος των γνώσεων για τον κόσμο μπορεί να προέρχεται από τα προτεινόμενα στα ισχύοντα διδακτικά εγχειρίδια. Είναι καλό όμως να έχουμε υπόψη μας ότι στα γλωσσικά μαθήματα δεν ισχύει ό,τι ισχύει στα μαθήματα των θετικών μαθημάτων. Δεν πρόκειται για ύλη που δεν μεταβάλλεται, όπως είναι η βαρύτητα στη Φυσική ή η Ευκλείδεια Γεωμετρία που διδάσκονται και θα διδάσκονται πάντα. Το μάθημα της γλώσσας συνδέεται με τον σύγχρονο κάθε φορά κόσμο της επικοινωνίας και όσο αυτός ο κόσμος μεταβάλλεται, τόσο και τα περιεχόμενα του γλωσσικού μαθήματος θα πρέπει να ανανεώνονται. Είναι καλό επομένως ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίζει με αυτή την κριτική οπτική «την ύλη» των σχολικών εγχειριδίων. Η παρέμβασή του και η ανανέωση των περιεχομένων της διδασκαλίας του, επομένως και των κειμένων που θα χρησιμοποιήσει, δεν προτείνεται απλώς, αλλά επιβάλλεται να γίνεται.
- Η επιλογή των κειμένων που θα μελετηθούν θα πρέπει να γίνεται σε συνδυασμό με όλα τα άλλα που ακολουθούν στη συνέχεια, επομένως θα πρέπει να μην είναι ένα απλό άθροισμα κειμένων, αλλά κείμενα που θα συνδυάζονται κατάλληλα με τους άλλους άξονες που ακολουθούν.

➤ Οι γνώσεις για τη γλώσσα / τη λογοτεχνία / την ιστορία

Στην ενότητα II είδαμε πώς κάθε διδακτική προσέγγιση (παραδοσιακή, σύγχρονη, κριτική) θέτει και διαφορετικούς στόχους σε σχέση με αυτό το πεδίο. Για παράδειγμα, σημαντικός άξονας στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων, κυρίως της Αρχαίας και Νέας ελληνικής γλώσσας, ήταν και είναι η εστίαση στην παροχή γνώσεων για τη γλώσσα, στο πλαίσιο μιας παραδοσιακής λογικής. Αντίθετα, οι σύγχρονες επιστημονικές αναζητήσεις στον εν λόγω τομέα επισημαίνουν δύο σημαντικά ζητήματα σε σχέση με το παρελθόν:

- Ότι η εστίαση στις γνώσεις για τη γλώσσα δεν μπορεί να είναι αυτοσκοπός, αλλά θα πρέπει να εξυπηρετεί την κατανόηση και κριτική ανάγνωση των κειμένων, επομένως και του κόσμου.
- Ότι οι γνώσεις για τη γλώσσα δεν πρέπει να ταυτίζονται με τη διδασκαλία της γραμματικής, με το γνωστό παραδοσιακό περιεχόμενο και τρόπο. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να επισημανθεί με έμφαση ότι θεωρούμε τις γνώσεις για τη γλώσσα ως εργαλεία που θα βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοούν αλλά και να παράγουν με μεγαλύτερη επάρκεια μεγάλη ποικιλία κειμένων. Παρότι, δηλαδή, οι γνώσεις για τη γλώσσα μπορεί να προσεγγίζονται σε διαφορετικές διδακτικές προτάσεις, προκειμένου να συνδέονται με τα ισχύοντα διδακτικά εγχειρίδια, προτείνουμε οι γνώσεις αυτές να αποτελούν καθημερινά εργαλεία, από τα οποία θα

χρησιμοποιούνται τα καταλληλότερα για την εξυπηρέτηση των αναγκών που προκύπτουν. Υπογραμμίζουμε, επομένως, με έμφαση ότι οι γνώσεις για τη γλώσσα δεν αποτελούν ύλη που διδάσκεται με συγκεκριμένη και δεδομένη χρονική σειρά. Αποτελούν τα εργαλεία που κρίνουμε ότι προσφέρονται για να καταστήσουν τα παιδιά επαρκείς εγγράμματους πολίτες σε μια κοινωνία, όπου η χρήση του λόγου και των κειμένων παίζει καθοριστικό ρόλο. Αυτή η οπτική θα πρέπει να είναι πάντα εμφανής στους στόχους μας.

Πώς μπορούν να αξιοποιηθούν οι ΤΠΕ προς αυτή την κατεύθυνση; Παλιότερα οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνταν ως μέσα, προκειμένου να μεταδώσουν τα παιδιά «πιο γρήγορα και πιο ευχάριστα» γνώσεις για τη γλώσσα (βλ. κλειστού τύπου λογισμικά για τη διδασκαλία της γραμματικής). Με την πάροδο του χρόνου έχει γίνει πια συνειδητό ότι κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει εξαιρετικά περιθωριακά και για συγκεκριμένους ειδικούς λόγους. Αντίθετα, οι ΤΠΕ αξιοποιούνται σήμερα προκειμένου τα παιδιά να κατακτήσουν με τρόπο δημιουργικό τις γνώσεις αυτές. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορούν να αξιοποιηθούν, για παράδειγμα, τα σώματα κειμένων και τα ηλεκτρονικά λεξικά (βλ. προηγούμενη Ενότητα).

➤ Γραμματισμοί

Μια προσεχτική διατύπωση των στόχων είναι πολύ χρήσιμο να αναδεικνύει δύο νέα στοιχεία: τη χρήση των ΤΠΕ ως μέσων πρακτικής γραμματισμού (μέσων για διάβασμα, γράψιμο και επικοινωνία) και την έμφαση στην ανάδειξη της κειμενικής πολυτροπικότητας. Και τα δύο αυτά νέα στοιχεία έχουν σχέση με τον τρόπο που προσεγγίζουμε τη γλώσσα και τα κείμενα. Από τη στιγμή που κατανοούμε τη γλώσσα ως αδιαχώριστο στοιχείο με τα καθημερινά κοινωνικά συμβάντα και τις κοινωνικές πρακτικές που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο συγκεκριμένων θεσμών, είναι προφανές ότι δεν μπορούμε να αγνοήσουμε το γεγονός ότι ένα μέρος της επικοινωνίας σήμερα διεξάγεται μέσω των ψηφιακών μέσων, όπου οι κειμενικές πραγματώσεις συχνά διαφέρουν και όπου η πολυτροπικότητα είναι περισσότερο εμφανής.

Θα μπορούσαμε να το διατυπώσουμε και διαφορετικά: ο στόχος δεν είναι να επιλέγουμε απλώς κείμενα τα οποία θα αναλύουμε, αλλά ο στόχος είναι να συνδέουμε τα κείμενα με τη ζώσα καθημερινότητα στο πλαίσιο των θεσμών που παράγονται. Αν στο πλαίσιο συγκεκριμένων θεσμών και για συγκεκριμένες κειμενικές πραγματώσεις ο ρόλος των νέων τεχνολογιών είναι σημαντικός, αυτό δεν μπορεί παρά να αναδειχθεί και να διατυπωθεί και στους στόχους. Το ίδιο φυσικά ισχύει και για την παραγωγή λόγου: η ανάλυση του εκάστοτε κοινωνικού συμβάντος είναι αυτή που θα μας υπαγορεύσει, πέραν των άλλων, και το είδος του κειμένου που θα παραχθεί (με μολύβι και χαρτί, σε υπολογιστή και σε ποιο περιβάλλον, πολυτροπικό και τι είδους πολυτροπικότητα κλπ.).

Ένα άλλο χρήσιμο σημαντικό στοιχείο για την ενότητα αυτή είναι ο τρόπος κατάκτησης των γραμματισμών που προτείνονται. Είναι γνωστό ότι τα παιδιά είναι

εξοικειωμένα με γραμματισμούς και κείμενα που έχουν σχέση με πεδία της κοινωνικής καθημερινότητας στην οποία συμμετέχουν (π.χ. ειδήσεις και συνεντεύξεις στην τηλεόραση, καθημερινού τύπου αφηγήσεις και περιγραφές), αλλά λιγότερο εξοικειωμένα, για παράδειγμα, με ακαδημαϊκού τύπου κείμενα που αναλύουν τις ειδήσεις και τις συνεντεύξεις. Είναι καλό να προτείνεται συνειδητά μια σταδιακή μετάβαση από το οικείο στο λιγότερο οικείο και από το καθημερινό στο ειδικό, επομένως από τον καθημερινό στον σχολικό λόγο.

Τέλος, κατά τη συγγραφή των σεναρίων – δραστηριοτήτων, επομένως και κατά τη διατύπωση των στόχων, είναι απαραίτητο να έχουμε υπόψη μας ότι τα ψηφιακά μέσα δημιουργούν συχνά μια νέα πραγματικότητα σε όλες τις πτυχές του γνωστού τριγώνου: παραγωγός, κείμενο, αναγνώστης (βλ. Κουτσογιάννης 2011). Η νέα αυτή πραγματικότητα, συμπυκνώνεται συχνά κάτω από τον όρο «νέοι γραμματισμοί», και οι δεξιότητες που θα πρέπει να κατακτηθούν από τα παιδιά είναι απαραίτητο να ανιχνεύονται και στους στόχους των διδακτικών προτάσεων.

Χρειάζεται και εδώ μια ιδιαίτερη προσοχή. Οι στόχοι δεν μπορεί να είναι πολύ γενικοί (π.χ. εξοικείωση με το διαδίκτυο, εξοικείωση και χρήση των προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου), αλλά αρκετά ειδικοί, κάτι που θα βοηθήσει σημαντικά στην προσεχτικότερη ανάπτυξη της διδακτικής πρότασης.

Παρατηρήσεις:

- Είναι αυτονόητο ότι δεν είναι απαραίτητο να υλοποιούνται όλοι οι προαναφερθέντες στόχοι σε κάθε διδακτική πρόταση.
- Μεγάλη συζήτηση μπορεί να γίνει αν είναι απαραίτητη η σαφής διατύπωση στόχων ή αρκεί η έμφαση στις διδακτικές διαδικασίες. Κατά τη γνώμη μας η έμφαση στους στόχους είναι απαραίτητη, προκειμένου οι κατευθύνσεις της διδασκαλίας να είναι περισσότερο συνειδητές, αφού οι στόχοι δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά συνδέονται συνειδητά με το είδος των ταυτοτήτων (δασκάλων και μαθητών) που αναμένουμε να ενεργοποιηθούν.
- Με άλλα λόγια η ρητή διατύπωση συγκεκριμένων στόχων (εννοείται ότι αξιοποιούνται τα Προγράμματα Σπουδών προς αυτή την κατεύθυνση) αποτελεί έναν σημαντικό «οδικό χάρτη» για τον δάσκαλο, αφού γνωρίζει συνειδητά πού κινείται και τι επιδιώκει. Παράλληλα, αποτελεί το πλαίσιο της αξιολόγησης των μαθημάτων, αφού κατά βάθος θα μπορεί να ελέγχει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του και κυρίως θα μπορεί να την αξιολογεί και να την ανατροφοδοτεί πιο εύκολα.
- Όλα τα επιμέρους που προαναφέρθηκαν είναι αποκομμένα, αν δεν έχουμε κατά βάθος υπόψη μας το είδος της εγγράμματης ταυτότητας που θα θέλαμε να καλλιεργηθεί στα μαθήματά μας.

2.2 Η ως τώρα εμπειρία. Τα χαρακτηριστικά ενός καλού σεναρίου

Ο/η εκπαιδευτικός σήμερα μπορεί να βρει εύκολα αρκετά σενάρια διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ σε έντυπη ή σε ηλεκτρονική μορφή. Πολλές από αυτές τις διδακτικές προτάσεις είναι αξιόλογες, σε κάποιες όμως περιπτώσεις παρουσιάζονται και προβλήματα. Τα προβλήματα θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες:

- Στην αντιμετώπιση των ΤΠΕ ως παιδαγωγικών εργαλείων και σπανίως ως μέσων πρακτικής γραμματισμού, παράλληλα (αναφέρομαι στο μάθημα της γλώσσας, αλλά ισχύει γενικότερα για τα φιλολογικά μαθήματα). Το γεγονός αυτό είτε οδηγεί την αξιοποίηση ξεπερασμένης λογικής λογισμικού είτε σε ρηχή προσέγγιση, όταν έχουμε παραδείγματα με ανοιχτό λογισμικό. Αυτή η διαπίστωση θα πρέπει να αξιοποιηθεί ως αφετηρία, προκειμένου σε κάθε ανάπτυξη νέου σεναρίου να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο γιατί αξιοποιείται το κάθε λογισμικό και να συνδέεται αυτό πολύ στενά με τη θεωρία.
- Στη στατική αντίληψη ως προς τη διδασκαλία. Τα σενάρια έχουν συνήθως έναν αυστηρά καθοδηγητικό, σχεδόν ασφυκτικό, χαρακτήρα και θυμίζουν αρκετά τη λογική των σχολικών εγχειριδίων και τη ροή μιας συνήθους διδακτικής ώρας με τα διδακτικά εγχειρίδια. Σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζει η λογική με την οποία εφαρμόστηκαν ως τώρα τα φύλλα εργασίας. Στο πλαίσιο αυτής της λογικής οι μαθητές δεν έχουν παρά να κάνουν κάποια κλικ στο διαδίκτυο και να συμπληρώνουν μηχανιστικά κάποιες έτοιμες φόρμες εργασίας, η δε συνεργασία που προτείνεται είναι προσχηματική και χωρίς βάθος. Λείπουν οι εναλλακτικές δυνατότητες, οι εναλλακτικές πορείες και η υποστήριξη προς αυτή την κατεύθυνση, με αποτέλεσμα να μην καλλιεργούνται σημαντικές δεξιότητες, όπως: η πρωτοβουλία, η συνδυαστική αναζήτηση, η ουσιαστική συνεργασία, η αξιοποίηση ποικίλων σημειωτικών πόρων.

- Στην εστίαση, κυρίως, στο μάθημα και λιγότερο σε όλο το εύρος της φιλολογικής ζώνης και της σχολικής ζωής. Είναι πράγματι πολύ λίγα τα σενάρια που αντιμετωπίζουν το σχολείο σε όλο του το εύρος και προτείνουν τρόπους αξιοποίησης των ΤΠΕ ευρύτερους από αυτούς του μαθήματος. Αλλά και το μάθημα αντιμετωπίζεται σε κάποιες περιπτώσεις με τη λογική της διεκπεραίωσης της διδακτέας ύλης και όχι της δημιουργικής ανάγνωσής της.

Συχνά επίσης θεωρούνται ως αυτονόητα ζητήματα που είναι εξαιρετικά σύνθετα. Δεν αρκεί π.χ. να λέμε ότι απλώς βάζουμε τα παιδιά να δουλεύουν σε ομάδες ή ότι ο εκπαιδευτικός βοηθάει τις ομάδες. Χρειάζεται περισσότερη εξειδίκευση (η οποία καλό είναι να ενσωματώνεται στο σενάριο) ως προς το τι σημαίνει δουλεύουν μαζί και υποστηρίζονται από τον δάσκαλο (για το ζήτημα αυτό βλ. και ενότητα 2.2 του Γενικού Μέρους). Ο/η εκπαιδευτικός καλείται να πάρει μια σειρά αποφάσεις σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις της διδακτικής: ως προς τη δομή της συνεργατικής δραστηριότητας, τον καταμερισμό των ρόλων εντός της ομάδας και τη σύνθεση (ομοιογενή ή ετερογενή) της ομάδας, τη θέσπιση κανόνων λειτουργίας, τα κίνητρα της ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας, τον τρόπο αξιολόγησης κτλ.

Θα πρέπει να ληφθεί, βέβαια, υπόψη το γεγονός ότι όσο πιο προχωρημένο είναι ένα σενάριο τόσο πιο πολύ απέχει από τις συνήθεις διδακτικές πρακτικές και όσο πιο στατικό είναι τόσο πιο εύκολα εφαρμόσιμο. Σκοπός των επιμορφώσεων δεν πρέπει να είναι η εκπόνηση σεναρίων που δε θα εφαρμόσει τελικά κανένας ή θα εφαρμόσουν κάποιοι λίγοι μία ή δύο φορές. Σκοπός είναι να διευρυνθεί το «yet to be thought» (Bernstein 1996), τα όρια δηλαδή των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών και να αποκτήσουν μια ενημερότητα (=αποφυσικοποίηση) γύρω από τις διάφορες επιλογές τους. Αυτό σημαίνει ότι διευρύνεται το ρεπερτόριο των στρατηγικών που μπορούν να εφαρμόσουν.

Διαπιστώνεται, επομένως, η ανάγκη για καλλιέργεια της δυνατότητας ανάπτυξης σεναρίων ποικίλων επιπέδων. Είναι γνωστό ότι οι συνθήκες στα σχολεία δεν είναι ομοιόμορφες, όπως επίσης δεν είναι ενιαίες και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Έτσι, κρίνεται απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να κλιμακώνουν σε πολλά επίπεδα την ίδια τη λογική ενός σεναρίου: π.χ. σενάρια πιο κοντά στο σχολικό βιβλίο, σενάρια που αξιοποιούν το σχολικό βιβλίο αλλά με πιο

δημιουργικό τρόπο, σενάρια που εστιάζουν στους διδακτικούς στόχους του Π.Σ., αξιοποιώντας όλες τις τεχνολογίες.

Η εκπόνηση, επομένως, ενός διδακτικού σεναρίου πρέπει να προκύπτει από έναν ευρύτερο προβληματισμό γύρω από την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη σχολική πραγματικότητα. Τα σενάρια που εκπονούνται από τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια, όπως:

- ❑ Έμφαση στην αξιοποίηση ανοιχτών περιβαλλόντων (π.χ. ηλεκτρονικών λεξικών, σωμάτων κειμένων, διαδικτύου για το μάθημα της γλώσσας).
- ❑ Έμφαση στη νέα κειμενικότητα (δημιουργία κειμένων που σχετίζονται με το διαδίκτυο και με τον υπολογιστή ως μέσο επικοινωνίας) (Computer Mediated Communication).
- ❑ Έμφαση στην καλλιέργεια της αξιοποίησης των ΤΠΕ ως περιβαλλόντων πρακτικής γραμματισμού (αξιοποίηση των επεξεργαστών κειμένου, των προγραμμάτων παρουσιάσεων – όπως PowerPoint κτλ.).
- ❑ Έμφαση στην καλλιέργεια της δεξιότητας για κριτική ανάγνωση-αξιολόγηση της διαδικτυακής πληροφορίας.
- ❑ Παράλληλη καλλιέργεια κλασικού γραμματισμού με νέο γραμματισμό.

Πιο αναλυτικά και ειδικά για τα φιλολογικά μαθήματα ένα καλό σενάριο διακρίνεται από τα εξής χαρακτηριστικά:

- Θέσπιση ενός σαφούς πλαισίου το οποίο θα εξασφαλίζει ενδιαφέρον και νόημα για τους μαθητές, προκειμένου να υλοποιήσουν την εργασία που τους ανατίθεται. Τέτοιου είδους πλαίσιο εξασφαλίζεται συνήθως με τη δημιουργία σεναρίων που έχουν τα χαρακτηριστικά του σχεδίου εργασίας (project).
- Το πλαίσιο αυτό να εξασφαλίζει και την κατά λειτουργικό ή κριτικό τρόπο αξιοποίηση των ΤΠΕ. Για παράδειγμα, αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, προκειμένου να καταλήξουν τα παιδιά σε διαπιστώσεις για τα χαρακτηριστικά της ποίησης του Σεφέρη, ή στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, προκειμένου να οδηγηθούν επαγωγικά στη διαπίστωση συντακτικών ή γραμματικών κανόνων, και τέλος, στη διδασκαλία της ν.ε. γλώσσας, προκειμένου να οδηγηθούν στην κατανόηση δομών ή λεξιλογίου της νέας ελληνικής. Αυτή θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η παιδαγωγική διάσταση της αξιοποίησης των ΤΠΕ.
- Δόμηση του σεναρίου ώστε να αξιοποιούνται ψηφιακά περιβάλλοντα που καλλιεργούν τον νέο γραμματισμό στα παιδιά. Μέσα από τις δραστηριότητες, για παράδειγμα, που έχουν να ολοκληρώσουν οι μαθητές, εκπαιδεύονται παράλληλα στις ιδιαιτερότητες των προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου ή των προγραμμάτων παρουσίασης (PowerPoint) ως μέσων παραγωγής γραπτού λόγου, στις ιδιαιτερότητες που έχει το διαδίκτυο και οι βάσεις δεδομένων, στην αναζήτηση γλωσσικού υλικού κτλ.

- Καλλιέργεια της πρωτοβουλίας και αυτενέργειας των μαθητών. Ένα καλό σενάριο θέτει προβλήματα και δεν καθοδηγεί στενά, σχεδόν μηχανιστικά, τις κινήσεις των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτό αφήνουμε χώρο για αναζήτηση, προβληματισμό, χρήση άλλων μέσων (ψηφιακών ή μη), για συνεργασία με δάσκαλο και συμμαθητές, για εναλλακτικούς δρόμους υλοποίησης.
- Παροχή πολλών ευκαιριών για πρόσληψη και παραγωγή ποικίλων κειμένων: προφορικών, γραπτών και πολυτροπικών.
- Αποφυγή της παγίδας «το άρμα σέρνει το άλογο». Σε κάποιες περιπτώσεις στα σενάρια εκβιάζονται λύσεις, προκειμένου να αξιοποιηθούν οπωσδήποτε και αποκλειστικά οι ΤΠΕ. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι σε κάθε σενάριο μπορεί να αξιοποιούνται όλες οι τεχνολογίες πρακτικής γραμματισμού, ανάλογα με την πρακτική που διεκπεραιώνεται.
- Παροχή δυνατοτήτων για συνεργασία μεταξύ των μαθητών και συνεργατική αναζήτηση της γνώσης.
- Ενίσχυση της λογικής του *σχεδιασμού* (design), που σημαίνει ότι αξιοποιούνται ποικίλα περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμού και σημειωτικά συστήματα για τη συγγραφή των κειμένων τους.
- Εξασφάλιση δημιουργικού ρόλου, επίσης, στον εκπαιδευτικό. Που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός έχει σημαντικό μερίδιο στην υποστήριξη της μάθησης –και όχι στην παροχή έτοιμης γνώσης–, στη δημιουργία δηλαδή της «ζώνης για την επικείμενη εξέλιξη» (Vygotsky 1978).

Στο [Παράρτημα Δ](#) καταγράφονται έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές διδακτικών σεναρίων, ενώ στο τρίτο μέρος αυτής της ενότητας παρουσιάζονται προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στα φιλολογικά μαθήματα, οι οποίες δύνανται να προσεγγιστούν κριτικά. Προηγείται όμως ακόμα ένα κείμενο που επιχειρεί να δώσει ενδεικτικά παραδείγματα αξιοποίησης των ΤΠΕ σύμφωνα με διαφορετικές διδακτικές πρακτικές.

2.3 Η διδακτική αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων ως διαδικασία διαμόρφωσης εγγράμματων υποκειμένων ή η ιδεολογική διάσταση των σεναρίων

2.3.1 Εισαγωγή

Στην Ενότητα Ι κεφ. [2.4. Η διδασκαλία ως διαδικασία διαμόρφωσης εγγράμματων ταυτοτήτων](#) και κεφ. [2.5. Άξονες ανάγνωσης των διδακτικών πρακτικών: το μοντέλο του ρόμβου](#) είδαμε τη σημασία που έχει το είδος του παιδαγωγικού λόγου (Bernstein 1996) στο πλαίσιο του οποίου θα αξιοποιηθούν οι ΤΠΕ στη διδασκαλία, καθώς διακρίναμε διδακτικές παραδόσεις και εκδοχές που μπορεί να διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους και που η υιοθέτησή τους οδηγεί στη συγκρότηση διαφορετικού τύπου εγγράμματων υποκειμένων.

Την πολιτική αυτή διάσταση της διδασκαλίας επιχειρήσαμε να αναδείξουμε χρησιμοποιώντας ένα παράδειγμα διδασκαλίας με τρεις διαφορετικές εκδοχές. Στη συνέχεια, επιχειρούμε μια ακόμα ανάλυση τριών εναλλακτικών παραδειγμάτων διδασκαλίας που αξιοποιεί με διαφορετικό τρόπο σώμα κειμένων δημοσιογραφικού και εκπαιδευτικού λόγου.

2.3.2 Η διδασκαλία ως διαδικασία συγκρότησης εγγράμματων υποκειμένων και τα σώματα κειμένων

Το παράδειγμα που θα αναπτυχθεί στη συνέχεια αξιοποιεί το σώμα κειμένων του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ). Πρόκειται για μικρό, σχετικά, σώμα κειμένων με έκταση 7.000.000 λεκτικούς τύπους. Η ιδιαιτερότητά του βρίσκεται στο γεγονός ότι έχει σχεδιαστεί για παιδαγωγική αξιοποίηση, γι' αυτό και δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην επικοινωνία του με λεξικά, αλλά και στην προσεχτική κατάτμηση του υλικού σε κειμενικά είδη / κειμενικούς τύπους (Πολίτης 2008) που μπορούν να εξυπηρετήσουν τη διδασκαλία της γλώσσας (και όχι μόνο) στα σχολεία μας.

Ανεξάρτητα όμως από την πρόθεση των δημιουργών του όποιου μαθησιακού υλικού (βιβλία, λογισμικά κτλ.), επομένως και του συγκεκριμένου σώματος κειμένων, πολύ μεγάλο ενδιαφέρον έχει η τύχη του υλικού αυτού στη διδακτική διαδικασία. Ο Bernstein (1996) χρησιμοποιεί την έννοια της *αναπλαισίωσης* (recontextualization), προκειμένου να αναδείξει τη σημαντική διάσταση της αποκόλλησης ενός

υλικού από το φυσικό του *συγκείμενο* (context) και της ένταξής του στη διδασκαλία. Ένα κείμενο που γράφεται, για παράδειγμα, προκειμένου να είναι βιβλιοκριτική σε ένα ένθετο εφημερίδας ή σε λογοτεχνικό περιοδικό, αποκολλάται από το φυσικό του συγκείμενο και ενώ έπαιρνε την «αξία» του –για να επεκτείνουμε την έννοια του Saussure– πάντα σε σχέση με το συγκεκριμένο έντυπο, τη φυσιογνωμία του, τα άλλα κείμενα του περιοδικού, τον χρόνο και τον χώρο δημοσίευσής του κτλ., τώρα μετατρέπεται σε ύλη και υποτάσσεται στις προθέσεις των συγγραφέων του διδακτικού υλικού αρχικά και των διδασκόντων και διδασκομένων στη συνέχεια· μετατρέπεται σε ύλη με συγκεκριμένο βηματισμό και ρυθμό στη διδασκαλία, με συγκεκριμένες ενέργειες και σχέσεις διδασκόντων και διδασκομένων (Bernstein 1989). Αυτό όμως το νέο πλαίσιο, ο *παιδαγωγικός λόγος* κατά τον Bernstein (1996), δεν είναι μια απλή και ουδέτερη διαδικασία, αλλά οδηγεί στην εγχάραξη κάποιας μορφής ή μορφών συνείδησης και συνεισφέρει, θα μπορούσαμε να πούμε, στη διαμόρφωση συγκεκριμένου τύπου παιδαγωγικών υποκειμενικότητων. Με αυτή την έννοια η *αναπλαισίωση* και ο *παιδαγωγικός λόγος* έχουν βαθιά πολιτική διάσταση. (βλ. και Ενότητα I, [κεφ. 2.4](#) και [κεφ. 2.5](#)).

Αν αντιμετωπίσουμε από αυτή την οπτική τη διδασκαλία, τότε πέρα από το τι θα διδαχθεί, το οποίο στην προκειμένη περίπτωση έχει σχέση με τα κειμενικά είδη που αποτελούν την ύλη της διδασκαλίας, σημαντικότερο ρόλο παίζει και αυτό που αποκαλείται συχνά «διδακτικό σενάριο» και με το οποίο ασχοληθήκαμε στην προηγούμενη ενότητα. Στο σενάριο ενυπάρχει με τρόπο ρητό ή άρρητο ο *ρυθμιστικός λόγος* της διδασκαλίας (Bernstein 1996) ή καλύτερα ο γλωσσοεκπαιδευτικός λόγος εντός του οποίου τοποθετείται η όλη διδασκαλία.

Από τη σύντομη παραπάνω συζήτηση επιχειρείται να γίνει σαφές ότι η διδασκαλία των κειμενικών ειδών, όπως και κάθε διδασκαλία, δεν είναι ένα τεχνικό ζήτημα, όπως συνήθως αντιμετωπίζεται στα σχολεία, ή παιδαγωγικό ζήτημα, γενικώς και αορίστως. Το πλαίσιο που θα χρησιμοποιηθεί, ο γλωσσοεκπαιδευτικός δηλαδή λόγος, παίζει καθοριστικό ρόλο.

Στο παράδειγμα που ακολουθεί θα επιχειρήσουμε να δούμε τρεις διαφορετικές εκδοχές του λόγου αυτού που ανήκουν σε διαφορετικές γλωσσοεκπαιδευτικές παραδόσεις, με σημαντικές διαφορές η καθεμία στη δόμηση της εγγράμματης μαθητικής υποκειμενικότητας, όπως αντίστοιχα επιχειρήσαμε στο κείμενο [2.4. Η διδασκαλία ως διαδικασία διαμόρφωσης εγγράμματων ταυτοτήτων](#) και [2.5.1 Εφαρμογή του θεωρητικού μοντέλου ανάγνωσης διδακτικών πρακτικών. Οι 3 διδακτικές](#)

προσεγγίσεις της διδασκαλίας λόγιων ρηματικών τύπων μέσα από το μοντέλο του ρόμβου (Ενότητα Ι). Οι διαφορετικές εκδοχές διδασκαλίας που ακολουθούν κινούνται γύρω από τη διδασκαλία δύο συγκεκριμένων κειμενικών ειδών, τη βιβλιοκριτική και τη βιβλιοπαρουσίαση. Προϋποθέτουμε ότι η εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή της τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και το *Σώμα Κειμένων* του ΚΕΓ (<http://www.greek-language.gr>). Το συγκεκριμένο σώμα προσφέρει:

- Αφθονία παραδειγμάτων που θα αναδείξουν την ποικιλότητα που υπάρχει στο πλαίσιο του ίδιου κειμενικού είδους.

- Ένα μέρος της ταυτότητας του κειμενικού είδους, αφού μπορεί να εντοπιστεί το έντυπο που δημοσιεύεται και η χρονολογία.

Παράλληλα λείπουν άλλα βασικά στοιχεία της ταυτότητάς του, όπως η θέση του στο έντυπο (π.χ. αν προέρχεται από κάποιο ένθετο, από κάποιο αφιέρωμα κτλ.) και η πολυτροπική του διάσταση (τονισμένα ή υπογραμμισμένα στοιχεία, φωτογραφίες, χρώμα κτλ.). Δεν είναι εύκολο, επίσης, να ανιχνεύσουμε την ιδιομορφία του εντύπου, γιατί δεν έχουμε το σύνολο του υλικού στη διάθεσή μας, προκειμένου να αντιληφθούμε την ποιότητά του και δε γνωρίζουμε άλλα καταστασιακά δεδομένα. Αυτό που έχουμε στη διάθεσή μας είναι το κείμενο/τα κείμενα, η δυνατότητα αναζήτησης κειμένων που ανήκουν στην ίδια κειμενική κατηγορία και κάποια στοιχεία της ταυτότητάς τους.

Αξίζει να επισημάνουμε, επίσης, ότι το πρωτογενές δημοσιογραφικό και εκπαιδευτικό υλικό αναπλαισιώθηκε από τους δημιουργούς του σώματος κειμένων κατά τρόπο απρόβλεπτο για τους συγγραφείς τους: δημοσιογραφικά κείμενα εμφανίζονται δίπλα σε εκπαιδευτικό υλικό και παρέχονται ποικίλες δυνατότητες παράλληλης έρευνας και στα δύο, ενώ παράλληλα το όλο υλικό ταξινομείται σε συγκεκριμένα κειμενικά είδη και κειμενικούς τύπους. Παρ' ότι η αναπλαισίωση αυτή έγινε με αυστηρά επιστημονικά κριτήρια, δεν είναι ουδέτερη.

Κρίσιμο, επομένως, ζήτημα στον τρόπο αξιοποίησης του όποιου γλωσσικού ή πολυτροπικού υλικού, στην προκειμένη περίπτωση του υλικού που περιλαμβάνεται στο συγκεκριμένο σώμα κειμένων, είναι το σενάριο διδασκαλίας που θα ακολουθήσουμε.

Προκειμένου να αναδείξουμε τις ποικίλες πτυχές που είναι απαραίτητο να λαμβάνουμε υπόψη κατά τον σχεδιασμό ενός σεναρίου, θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να αναπτύξουμε ένα ενδεικτικό σενάριο σε τρεις διαφορετικές εκδοχές. Η πρώτη θα είναι πιο κοντά στην ισχύουσα σχολική λογική και η τελευταία θα απέχει θεαμα-

τικά από αυτή. Στόχος της προσπάθειας αυτής είναι να αναδειχθεί η μη ουδετερότητα της διδασκαλίας, όπως ήδη επισημάναμε.

2.3.3 Διδασκαλία της ενότητας «Παρουσίαση –Κριτική» (Β' Λυκείου). Τρία παραδείγματα αξιοποίησης των σωμάτων κειμένων

Έστω ότι μία εκπαιδευτικός θέλει να διδάξει στη Β' Λυκείου από την ενότητα «Παρουσίαση-Κριτική» την υποενότητα Ι: «Παρουσίαση και κριτική ενός βιβλίου». Ποιες επιπλέον δυνατότητες έχει με τη χρήση των νέων μέσων και ιδιαίτερα των σωμάτων κειμένων;

α) Διδασκαλία με βάση το ισχύον διδακτικό πρότυπο

Ας υποθέσουμε ότι σεβόμαστε σε πολύ μεγάλο βαθμό τις σχολικές συμβάσεις (σχολικό χρόνο, παρεχόμενα κείμενα κτλ.). Στην προκειμένη περίπτωση θα ακολουθήσουμε τη συνήθη τακτική που περιγράφεται στο παρακάτω απόσπασμα (από συνέντευξη εκπαιδευτικού):

«Μια ενότητα [των σχολικών εγχειριδίων] αποτελείται από πολλά μέρη. Καθένα έχει ένα εισαγωγικό κείμενο, το οποίο διαβάζουν τα παιδιά. Στη συνέχεια, εντοπίζουμε τις λέξεις που δεν ξέρουν, φράσεις, νοηματικές παρατηρήσεις, και αυτό το παίρνουμε σαν αφορμή, για να προχωρήσουμε στα γλωσσικά στοιχεία...».

Παρ' ότι το απόσπασμα αυτό αναφέρεται στις πρακτικές που ακολουθούνται στο Γυμνάσιο, η πρακτική της προσέγγισης των κειμένων είναι παραπλήσια και για το λύκειο. Το πρώτο κείμενο για (λογοτεχνική) κριτική βιβλίου που βρίσκει η εκπαιδευτικός και πρέπει να συζητήσει με τα παιδιά είναι μια κριτική του Β. Βαρίκα για το μυθιστόρημα του Κοσμά Πολίτη, *Στου Χατζηφράγκου*. Ποιες δυνατότητες της παρέχουν οι ΤΠΕ για καλύτερη γλωσσική προσέγγιση του κειμένου αυτού;

Στην «Πύλη για την ελληνική γλώσσα» δίνεται η δυνατότητα να αναζητήσει και να δει αν υπάρχουν άλλα παραδείγματα από κριτικές βιβλίων στα σχολικά εγχειρίδια. Από την ενότητα «Νέα Ελληνική» επιλέγει τα «Σώματα Κειμένων» και συγκεκριμένα το σώμα κειμένων με τα διδακτικά βιβλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

www.greek-language.gr

πύλη
για την Ελληνική γλώσσα

Νέα Ελληνική Γλώσσα

αρχαία Νέα Ελληνική Νεοελλ. Λογοτεχνία Μεσαιωνική Ελληνική Αρχαία Ελληνική Θεαρία & Ιστορία Ενημέρωση

Εργαλεία

01 Ηλεκτρονικά Λεξικά
Λεξικό της κοινής νεοελληνικής (Τριανταφυλλίδη), Αντίστροφο Λεξικό (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη), Ελληνο-αγγλικό λεξικό (Γεωργακά), Λεξικό γλωσσολογικών όρων, Δίγλωσσο γλωσσάριο όρων εφαρμοσμένης γλωσσολογίας,

02 Σώματα κειμένων
Εφημερίδα "Μακεδονία", Εφημερίδα "Τα Νέα", Διδακτικά βιβλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,

Εικόνα 72

Από εκεί, επιλέγοντας το «Σώμα Κειμένων» (από την αριστερή στήλη), έχει τη δυνατότητα να επιλέξει το κειμενικό είδος «Κριτική βιβλίου».

Διδακτικά Βιβλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

- Πληροφορίες
- Αναζήτηση
- Σώμα Κειμένων**
- Στατιστικά

Αναζήτηση

Εμφάνιση

Συμφραζόμενα λέξεις Ολόκληρη πρόταση

Περιεχόμενα

Θεματική Ενότητα

- Ανάπτυξη Εφαρμογών σε Προγραμματιστικό Περιβάλλον (Γ' Λυκείου Τεχνολογικής Κατεύθυνσης)
- Αρχαία Ιστορία (Α' Γυμνασίου)
- Αρχές Οικονομικής Θεωρίας (Γ' Λυκείου)
- Βιολογία Γενικής Παιδείας (Γ' Τάξη Ενιαίου Λυκείου)
- Γλωσσικές Ασκήσεις (Ενιαίου Λυκείου)
- Έκφραση Έκθεση Α' τεύχος - Αναθεωρημένη Έκδοση (Ενιαίου Λυκείου)
- Έκφραση Έκθεση Β' τεύχος (Ενιαίου Λυκείου)
- Εφαρμογές Πληροφορικής Υπολογιστών (Λυκείου)
- Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας (Γ' Λυκείου Θεωρητικής Κατεύθυνσης)
- Θρησκευτικά (Α' Γυμνασίου)
- Θρησκευτικά (Α' Τάξη 1ου Κύκλου Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων)
- Θρησκευτικά (Β' Γυμνασίου)
- Θρησκευτικά (Γ' Γυμνασίου)
- Ιστορία Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Α', Β', Γ' Γυμνασίου)
- Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου (Α' Τάξη Ενιαίου Λυκείου Γενικής Παιδείας)
- Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (Γ' Γυμνασίου)
- Μαθηματικά (Γ' Τάξη Ενιαίου Λυκείου Θετικής Κατεύθυνσης)
- Μαθηματικά και Στοιχεία Στατιστικής (Γ' Τάξη Ενιαίου Λυκείου)
- Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία (Β' Γυμνασίου)
- Νέα Ελληνικά (Α' Τάξη 1ου Κύκλου Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων)
- Νέα Ελληνικά (Β' Τάξη 1ου Κύκλου Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων)
- Νεοελληνική Γλώσσα (Α' Γυμνασίου)
- Νεοελληνική Γλώσσα (Β' Γυμνασίου)
- Νεοελληνική Γλώσσα (Γ' Γυμνασίου)
- Περλήψεις Ιστορίας (Β', Γ' Λυκείου)
- Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Γ' Γυμνασίου)
- Τεχνολογία Υπολογιστικών Συστημάτων και Λειτουργικά Συστήματα (Γ' Τάξη Ενιαίου Λυκείου)
- Τοπική Ιστορία (Γ' Γυμνασίου)
- Φυσική (Α' Τάξη 1ου Κύκλου Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων)
- Φυσική (Β' Γυμνασίου)
- Φυσική (Β' Τάξη 1ου Κύκλου Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων)
- Φυσική (Γ' Τάξη Ενιαίου Λυκείου Γενικής Παιδείας)
- Φυσική Αγωγή (Α', Β', Γ' Γυμνασίου)
- Φυσική Γενικής Παιδείας - Εργαστηριακός Οδηγός (Α' Τάξη Ενιαίου Λυκείου)
- Φυσική Γενικής Παιδείας (Α' Τάξη Ενιαίου Λυκείου)
- Φυσική Θετικής και Τεχνολογικής κατεύθυνσης (Β' Τάξη Ενιαίου Λυκείου)
- Χημεία (Β' Λυκείου Θετικής Κατεύθυνσης)
- Χημεία (Γ' Λυκείου Θετικής Κατεύθυνσης)

Κειμενικό Είδος

- Αίτηση
- Ανακοίνωση
- Ανάλυση
- Αναφορά
- Ανέκδοτο
- Ανεπτυγμένη ειδηση-αφήγηση
- Ανεπτυγμένη ειδηση-λόγος
- Απομνημόνευμα
- Άρθρο εκλαΐκευσης
- Αυτοβιογραφία
- Αυτοβιογραφικό σημείωμα
- Βιογραφία
- Βιογραφικό σημείωμα
- Γνώμη
- Δελτίο καιρού
- Δημοτικό τραγούδι
- Διακήρυξη
- Διαλογική συνέντευξη-πορτρέτο
- Διάλογος
- Διαμαρτυρία
- Διαφήμιση
- Διήγημα
- Δοκίμιο
- Δραματοποιημένη ειδηση
- Έκθεση
- Ελεύθερο ρεπορτάζ
- Επιστημονική ανακοίνωση
- Επιστημονική ειδηση
- Επιστημονικό άρθρο
- Επιστολή
- Επιφυλλίδα
- Έπος
- Έρευνα
- Ευθυμογράφημα
- Ηλεκτρονικό μήνυμα
- Ημερολόγιο
- Θέατρο
- Καλλιτεχνική ειδηση
- Κοινωνικό ρεπορτάζ
- Κριτική βιβλίου
- Κριτική εικαστικών
- Κριτική θεάτρου
- Κριτική κινηματογράφου
- Κριτική μουσικής
- Μαρτυρία
- Μελέτη
- Μήνυση
- Μικρή αγγελία
- Μυθιστόρημα
- Μυθιστορηματική βιογραφία
- Οικονομική ειδηση
- Παραμύθι
- Παροιμώμυθος
- Παρουσίαση βιβλίου
- Παρουσίαση θεατρικού έργου
- Παρουσίαση ταινίας
- Ποίημα
- Πολιτικό ρεπορτάζ
- Πολιτικός λόγος
- Πορτρέτο
- Πρακτικά συνέντευξης
- Πρόσκληση
- Προσωπική αφήγηση
- Πωλητήριο συμβόλαιο
- Ρητορικός λόγος
- Συνέντευξη-γνώμη
- Συνταγές
- Σύντομη ειδηση
- Συστατική επιστολή
- Σχόλιο
- Ταξιδιωτική λογοτεχνία
- Ταξιδιωτικό ρεπορτάζ
- Ταξιδιωτικός οδηγός
- Τραγούδι
- Φιλοσοφικός διάλογος
- Χρονικό
- Χρονογράφημα

Κειμενικός Τύπος

- Ανάλυση διαδικασίας
- Αφήγηση
- Εξήγηση
- Επιχειρηματολογία
- Παροχή οδηγιών
- Περιγραφή

Εικόνα 73

Θα διαπιστώσει ότι υπάρχουν μόνο δύο τέτοια κείμενα στα σχολικά βιβλία που ανήκουν σε αυτή την κειμενική κατηγορία, αυτά ακριβώς που υπάρχουν στο κεφάλαιο που διδάσκει. Η αναζήτηση αυτή θα της δώσει επομένως 2 μόνο αποτελέσματα, ένα εκ των οποίων είναι το προς διερεύνηση κείμενο.



Αρχική Νέα Ελληνική Νεοελλ. Λογοτεχνία Μεσαιωνική Ελληνική Αρχαία Ελληνική Θεωρία & Ιστορία Ενημέρωση

Διδακτικά Βιβλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Πληροφορίες
Αναζήτηση
Σώμα Κειμένων
Στατιστικά

Αναζήτηση
[Input Field] [Βρες]

Εμφάνιση
 Συμφραζόμενα λέξης Ολόκληρη πρόταση

Έκφραση Έκθεση Β' τεύχος (Ενιαίου Λυκείου) :: Κριτική βιβλίου

ΝΟΣΤΑΛΓΙΚΗ ΜΝΗΜΗ ΜΙΑΣ ΧΑΜΕΝΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΑΣ

Κ. Πολίτης: "Στου Χατζηφράγκου"

Τη "βιογραφία" μιας εποχής και μιας κοινωνίας βασισμένης στην πραγματικότητα και στολισμένη με φανταστικά επεισόδια επιχειρεί στο νέο του μυθιστόρημα "Στου Χατζηφράγκου" ο Κ. Πολίτης. Η πολιτεία που υπαινίσσεται είναι η οριστικά χαμένη, εδώ και σαράντα χρόνια, για τον ελληνοισμό πρωτεύουσα της Ιωνίας, μια από τις λαϊκές συνοικίες της οποίας -όπου και διαδραματίζονται τα σημαντικότερα συμβεβηκότα του βιβλίου- ονοματίζει και ο τίτλος του μυθιστορήματος. Παιδικές αγαπημένες μνήμες, εξωραϊσμένες κάποτε από την απόσταση του χρόνου, αλλά και κοιταγμένες μέσα από το φακό της πικρής εμπειρίας, που ο συγγραφέας απεκόμισε από την κατοπινή πορεία του στη ζωή, στην ίδια αυτή πολιτεία και στην ελεύθερη Ελλάδα, συνθέτουν το μυθιστόρημα. Ό,τι αποτελεί την πρωτοτυπία, αλλά και την έλξη του βιβλίου είναι ότι στον ευρύτατο πίνακα που στήνει μπροστά μας, εκείνο που κυριαρχεί δεν είναι η "επίσημη" όψη, καθετί που η ιστοριογραφία και η παράδοση μας έχουν επιβάλει σαν "συμμετρική ζωή", αλλά οι "καθημερινοί άνθρωποι με τις καθημερινές έγνοιες και μικροχαρές τους, με τις αντιλήψεις τους, ακόμη και με τα παρασπράτημα και με τα ανόητα καμώματά τους", όπως μας εξομολογείται ο ίδιος ο συγγραφέας. Η στενή αυτή σύνδεση με την πραγματικότητα δίνει αυθεντικότητα στην αφήγηση, όπως η έμμεση ή άμεση αναφορά σε προσωπικά βιώματα, από τα οποία και αποκλειστικά φαίνεται να αντλεί, της προσφέρει τη βαθύτερη εκείνη συγκίνηση, που μονάχα η εξομολόγηση επιτυγχάνει.

Εικόνα 74

Στην πρώτη παράγραφο του κειμένου διαβάζουμε τα εξής:

«Τη "βιογραφία" μιας εποχής και μιας κοινωνίας βασισμένης στην πραγματικότητα και στολισμένη με φανταστικά επεισόδια επιχειρεί στο νέο του μυθιστόρημα "Στου Χατζηφράγκου" ο Κ. Πολίτης. Η πολιτεία που υπαινίσσεται είναι η οριστικά χαμένη, εδώ και σαράντα χρόνια, για τον ελληνοισμό πρωτεύουσα της Ιωνίας, μια από τις λαϊκές συνοικίες της οποίας -όπου και διαδραματίζονται τα σημαντικότερα συμβεβηκότα του βιβλίου- ονοματίζει και ο τίτλος του μυθιστορήματος.»

Ο έμπειρος εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι θα υπάρξουν αρκετά παιδιά που θα δυσκολευτούν στην κατανόηση των λέξεων «υπαινίσσεται» και «διαδραματίζονται». Προκειμένου να διευκολύνει τους μαθητές του στην καλύτερη κατανόηση του παρόντος κειμένου, αλλά και να καλλιεργήσει το λεξιλόγιο των παιδιών, προτρέπει τα παιδιά να επισκεφτούν τα σώματα κειμένων της Πύλης και να αναζητήσουν παραδείγματα που να εμπεριέχουν τις δύο αυτές λέξεις αλλά και άλλες λέξεις που

τους είναι άγνωστες. Κάποια παραδείγματα μπορεί να τα συζητήσει στην τάξη και κάποια μπορεί να τα δώσει για εξάσκηση στο σπίτι.

Η μορφή του φύλλου εργασίας που θα μπορούσε να δώσει στην περίπτωση αυτή στα παιδιά θα ήταν περίπου η εξής (υλοποιείται στο σχολικό εργαστήριο):

Φύλλο Εργασίας

1. Χωριστείτε σε τριάδες. Οι πρώτες τρεις τριάδες είναι το Α, οι επόμενες τρεις είναι το Β και οι τελευταίες τρεις το Γ (υποθέτουμε ότι έχει 27 παιδιά).
2. Πληκτρολογήστε τη σελίδα <http://www.greek-language.gr>
3. Εκεί θα βρείτε τα σώματα κειμένων:
http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/index.html
4. Η ομάδα Α θα επισκεφθεί το σώμα της εφημερίδας *Τα Νέα*: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/nea/index.html
5. η ομάδα Β τα σώματα κειμένων σχολικού λόγου: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/pi/index.html
6. και η ομάδα Γ το σώμα κειμένων της εφημερίδας *Μακεδονία*:
http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/makedonia/index.html
7. Αναζητήστε παραδείγματα που να εμπεριέχουν τα ρήματα ή και άλλες λέξεις που σας δυσκολεύουν.
8. Γράψτε ποιες οι σημασίες των ρημάτων και ποια από αυτές ισχύει για το συγκεκριμένο κείμενο.
9. Ανοίξτε το λεξικό Τριανταφυλλίδη και δείτε αν κατανοήσατε καλά τη σημασία των ρημάτων.
http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html

Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός, προκειμένου να εμπεδώσει στα παιδιά τη γνώση του λεξιλογίου στο συγκεκριμένο κείμενο ή κείμενα, δημιουργεί από τα ίδια σώματα κειμένων ασκήσεις τις οποίες δίνει τα παιδιά ως άσκηση για το σπίτι. Πληκτρολογεί π.χ. τη λέξη «υπαινίσσομαι», επιλέγει τα παραδείγματα να δίνονται σε επίπεδο πρότασης και έχει τα εξής αποτελέσματα (παράδειγμα από το σώμα κειμένων της εφημερίδας *Μακεδονία*):

υπαινίσσεται (1) [[υπαινίσσομαι](#) - V+P:P3s:D3s:T3s]

[M0999](#) P005 L012 Ασφαλώς δεν φαντάζομαι ότι αυτές τις πρωτοβουλίες

υπαινίσσεται ο κύριος Σύρρης με την έκφρασίν του, ότι στις προσπάθειές του δεν χτυπά

"βαρύγδουπες πόρτες μεγαλοπαραγόντων" όπως άλλωστε με διαβεβαίωσε προσωπικά εις τηλεφώνημά του.

υπαινίσσομαι (2) [υπαινίσσομαι - V+P:W:P1s:D1s:T1s]

M2053 P005 L005 Ξεκινώντας πάλι μετά από έξι χρόνια, δέκα μήνες και δέκα μέρες (για ώρες δε θυμάμαι) αυτή τη στήλη με τον ίδιο τίτλο, θεωρώ σαν καθαρόαιμος γραφειοκράτης (με την καλή όμως έννοια) να διευκρινίσω για τους αναγνώστες μας τι... περίπου **υπαινίσσομαι** με το "Οκλαδόν" και το επέλεξα σαν "στέγη", για να φωλιάσουν προσωρινά μερικές σκέψεις μου.

M3375 P005 L008 Αντιλαμβάνεστε ότι **υπαινίσσομαι** τη δύναμη της τηλεοπτικής εικόνας.

υπαινίσσονται (3) [υπαινίσσονται - V+P:P3p:D3p:T3p]

M1242 P069 L118 Άλλοτε **υπαινίσσονται** την πόλη και άλλοτε την κατονομάζουν.

M2510 P007 L011 Η εξαφάνιση στο επίσης μαγικό Παρίσι, η παρακολούθηση, η σύλληψη, οι φόβοι πως κι αυτή πρέπει να κρατήσει το στόμα της κλειστό, γιατί κινδυνεύει η ζωή της από ένα αόρατο παρακράτος που όλοι **υπαινίσσονται** αλλά κανένας δεν κατονομάζει.

M5592 P006 L006 Τα γνωστά γεωμετρικά μοτίβα της μας ταξιδεύουν σε αρχιτεκτονικά ανοίγματα, που πλαισιώνουν περιβάλλοντα από μεταφυσικά τοπία, δάπεδα χαραγμένα με πλακάκια από τα οποία αναδύονται κύβοι, κίνες ή άλλα στερεά σχήματα, κλίμακες που **υπαινίσσονται** αναβάσεις.

υπαινίχθηκαν (1) [υπαινίχθηκαν - V+P:J3p]

M0094 P031 L042 Την ίδια ώρα, παραμένει το ερωτηματικό κατά πόσον υπάρχει οργανωμένο σχέδιο εμπρηστών, όπως **υπαινίχθηκαν** οι Αλέκος Παπαδόπουλος και Γιώργος Ρωμαίος.

υπαινίχθηκε (2) [υπαινίχθηκε - V+P:J3s]

M2833 P002 L003 Ο σύνδεσμος των αθλητικών συντακτών καλεί τον αρχηγό του Παναθηναϊκού να προβεί άμεσα στην αποκάλυψη των όσων **υπαινίχθηκε** τονίζοντας, ότι σε διαφορετική περίπτωση θα προσφύγει αρμοδίως.

M2833 P003 L011 Επειδή, πάντως, δεν θα επιτρέψουμε να μας χρησιμοποιήσει ο κύριος Γκούμας στο επικοινωνιακό του παιχνίδι προς τους οπαδούς του Παναθηναϊκού, αναμένουμε τάχιστα τα στοιχεία, που **υπαινίχθηκε** ότι έχει και τον καλούμε να προβεί σε αποκαλύψεις για να λάμψει η αλήθεια.

Με βάση τα αποτελέσματα αυτά, διαμορφώνει την εξής άσκηση ως κατ' οίκον εργασία:

Συμπληρώστε τα κενά με τον ορθό τύπο του ρήματος υπαινίσσομαι:

Ασφαλώς δεν φαντάζομαι ότι αυτές τις πρωτοβουλίεςο κύριος Σύρρης με την έκφρασίν του, ότι στις προσπάθειές του δεν χτυπά "βαρύγδουπες πόρτες μεγαλοπαραγόντων" όπως άλλωστε με διαβεβαίωσε προσωπικά εις τηλεφώνημά του.

Άλλοτετην πόλη και άλλοτε την κατονομάζουν.

Την ίδια ώρα, παραμένει το ερωτηματικό κατά πόσον υπάρχει οργανωμένο σχέδιο εμπρηστών, όπως (παθητικός αόριστος) οι Αλέκος Παπαδόπουλος και Γιώργος Ρωμαίος.

Ο σύνδεσμος των αθλητικών συντακτών καλεί τον αρχηγό του Παναθηναϊκού να προβεί άμεσα στην αποκάλυψη των όσων (παθ. αόριστος) τονίζοντας, ότι σε διαφορετική περίπτωση θα προσφύγει αρμοδίως.

Προστιθέμενη αξία από την αξιοποίηση των ΤΠΕ και κριτική προσέγγισή της

Πλεονεκτήματα

Ας δούμε ποιο είναι το όφελος που έχει η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, εμπλουτίζοντας με τον συγκεκριμένο τρόπο το μάθημά της:

- Κάνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα. Είναι βέβαιο ότι τα παιδιά, κυρίως κατά τα πρώτα μαθήματα, θα δείξουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία, αφού θα αξιοποιούνται εν μέρει τα νέα μέσα.
- Αξιοποιεί αυθεντικό υλικό για ασκήσεις, αφού οι λέξεις που αναζητούν τα παιδιά εμφανίζονται σε αυθεντικά κείμενα δημοσιογραφικού και σχολικού λόγου.
- Εξοικειώνονται τα παιδιά με τη χρήση των νέων γλωσσικών εργαλείων. Τα παιδιά μπορούν να ψάχνουν σε κάθε μάθημα τόσο στα σώματα κειμένων όσο και στα ηλεκτρονικά λεξικά της Πύλης, αν έχουν περαιτέρω δυσκολίες με την κατανόηση κάποιων σημασιών.
- Κινείται στο πλαίσιο του βιβλίου και του σχολικού χρόνου. Η όλη διαδικασία δεν είναι χρονοβόρα και δεν ανατρέπει τον προγραμματισμό του σχολικού χρόνου.

Μειονεκτήματα

Κατά βάθος όμως το όφελος των μαθητών είναι μικρό και επιφανειακό, αφού εξακολουθεί να κυριαρχεί η στατική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία. Η πρωτοβουλία των παιδιών είναι περιορισμένη και αυστηρά καθοδηγούμενη, η συνεργασία τους για την αναζήτηση και τη σύνθεση της γνώσης κινείται σε ένα πρώτο επίπεδο. Η καλλιέργεια της ικανότητά τους να μαθαίνουν και να κινούνται δημιουργικά και ανεξάρτητα δεν καλλιεργείται.

Θα μπορούσαμε να πούμε, αξιοποιώντας τη λογική της αναπλαισίωσης που συζητήσαμε, ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός αναπλαισιώνει τα σώματα κειμένων με συγκεκριμένο τρόπο στο μάθημά της: ακολουθεί συγκεκριμένο βηματισμό ως προς τις ενέργειες που θα κάνουν τα παιδιά, παρέχει συγκεκριμένα όρια

πρωτοβουλιών, ορίζει τι θα κάνουν με τα κείμενα και τις λέξεις, ορίζει τα όρια των ανταλλαγών μεταξύ τους και τα όρια της συνεργασίας κτλ. Συνεισφέρει, με άλλα λόγια, στην κατασκευή μιας εγγράμματης μαθητικής υποκειμενικότητας που κινείται σε συγκεκριμένα όρια και με αυτή την έννοια η διδασκαλία της έχει καθαρά πολιτική διάσταση. Διαβάζοντας το θέμα μας από την οπτική της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία, δεν είναι δύσκολο να πούμε ότι κινείται στη λογική αυτού που έχει αποκληθεί «ψεύτικα νέο» (Lankshear & Knobel 2003).

Αλλά και οι γνώσεις που αποκομίζουν τα παιδιά για τη γλώσσα είναι αποσπασματικές. Εκλαμβάνουν τη γλώσσα ως ένα άθροισμα στοιχείων τα οποία έχουν να μάθουν, προκειμένου να επιτύχουν στις εξετάσεις, και δεν κατανοούν τη σχέση της με την πραγματικότητα. Οι υπολογιστές στο συγκεκριμένο παράδειγμα μπορεί να σώσουν τα προσχήματα, δεν ανατρέπουν όμως αυτή την οπτική, την εξυπηρετούν.

β) Εκδοχή Β' του ίδιου σεναρίου: Η ενδιάμεση λογική

Μια άλλη εκπαιδευτικός, αξιοποιώντας το ίδιο περιβάλλον, κινείται κάπως διαφορετικά. Γνωρίζει από την εμπειρία της ότι τα παιδιά είναι πολύ πιθανό να έχουν λεξιλογικές δυσκολίες στην κατανόηση των κειμένων της ενότητας «Παρουσίαση και κριτική ενός βιβλίου» και αποφασίζει να αντιμετωπίσει συνολικά το ζήτημα, αξιοποιώντας τις ΤΠΕ και τα σώματα κειμένων.

Η μορφή του φύλλου εργασίας που θα μπορούσε να δώσει στην περίπτωση αυτή στα παιδιά θα ήταν περίπου η εξής (υλοποιείται στο σχολικό εργαστήριο):

Φύλλο Εργασίας

A. Πρώτο παράδειγμα: λεξιλογική εξομάλυνση διερευνητικού τύπου

1. Ομάδες Α, Β και Γ. Διαβάστε τα κείμενα(αναφέρει ποια κείμενα) της ενότητας Ι και υπογραμμίστε τις λέξεις που σας δυσκολεύουν.
2. Πληκτρολογήστε τη σελίδα <http://www.greek-language.gr> και επιλέξτε την ενότητα «Νέα Ελληνική»→ «Εργαλεία». Εκεί θα βρείτε τα σώματα κειμένων του ΚΕΓ.
3. Οι ομάδες Α και Β θα επισκεφθούν τα σώματα κειμένων δημοσιογραφικού λόγου (*Τα Νέα* και *Μακεδονία*, αντίστοιχα) και η ομάδα Γ τα σώματα κειμένων σχολικού λόγου. Αναζητήστε παραδείγματα που να εμπεριέχουν τις λέξεις αυτές.

4. Επιλέξτε συγκεκριμένα παραδείγματα που να αναδεικνύουν τις ποικίλες σημασίες των λέξεων αυτών. Αξιοποιήστε παράλληλα και τα ηλεκτρονικά λεξικά.
5. Παρουσιάστε στην τάξη μας το αποτέλεσμα. Αξιοποιήστε το πρόγραμμα παρουσίασης (PowerPoint). Ο στόχος της παρουσίασής σας είναι διπλός: να ενημερώσετε τους συμμαθητές για τις δυσκολίες που αντιμετωπίσατε στα κείμενα αυτά αλλά και να παρουσιάσετε τις σημασίες των λέξεων που διερευνήσατε με ενδεικτικά παραδείγματα αυθεντικού λόγου.

B. Δεύτερο παράδειγμα: διερεύνηση της κειμενικής ιδιομορφίας των δύο κειμενικών ειδών, κριτικής βιβλίου και βιβλιοπαρουσίασης

Δίνουμε στη συνέχεια και μια άλλη εκδοχή, συγγενή με την προηγούμενη, που δεν κινείται όμως σε επίπεδο λέξης αλλά σε επίπεδο κειμένου.

1. Επισκεφτείτε τα σώματα κειμένων των διδακτικών βιβλίων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
2. Αναζητήστε, η κάθε μία από τις τρεις ομάδες, τρία ενδεικτικά παραδείγματα από τα κειμενικά είδη «Κριτική βιβλίου» και «Παρουσίαση βιβλίου» (για την κριτική βιβλίου υπάρχουν μόνο δύο, για την παρουσίαση βιβλίου δέκα. Η εκπαιδευτικός μπορεί να ορίσει να επισκεφτούν διαφορετικά κείμενα η κάθε ομάδα).
3. Διαβάστε τα κείμενα προσεχτικά και προσπαθήστε να εντοπίσετε διαφορές ανάμεσα στα δύο είδη: ποσοτικές (π.χ. έκταση) και ποιοτικές.
4. Δουλεύοντας ομαδικά καταγράψτε τις διαφορές και στηρίξτε τις σε ενδεικτικά παραδείγματα.
5. Η κάθε ομάδα θα παρουσιάσει τις διαπιστώσεις της με πρόγραμμα παρουσίασης στην τάξη.

Μετά από αυτή τη διαδικασία η τάξη ως όλο καταλήγει στα απαραίτητα συμπεράσματα ως προς το λεξιλόγιο και τις ιδιαιτερότητες των δύο κειμενικών ειδών. Μπορεί στη συνέχεια να διασταυρώσει τις διαπιστώσεις αυτές με αυτές του βιβλίου (π.χ. βλ. σχολικό βιβλίο σελ. 146).

Προστιθέμενη αξία από την αξιοποίηση των ΤΠΕ και κριτική προσέγγισή της

Η προσέγγιση της εκπαιδευτικού αυτής έχει διαφορές αλλά και ομοιότητες με αυτή της προηγούμενης. Η ομοιότητα έγκειται στο γεγονός ότι σέβεται και αυτή και ακο-

λουθεί σε σημαντικό βαθμό την ύλη του βιβλίου. Αξιοποιεί επίσης τα νέα μέσα προκειμένου να κάνει τη διδασκαλία της πιο ενδιαφέρουσα.

Έχει όμως και σημαντικές διαφορές, αφού βλέπει και προσεγγίζει την ενότητα ως όλο, δίνει ρόλο στα παιδιά, προκειμένου να εντοπίζουν μόνα τους δυσκολίες και διαφορές και να βρουν λύσεις. Δίνει, επίσης, σημαντικό χρόνο για την παρουσίαση των διαπιστώσεων, οι οποίες δεν εντοπίζονται μόνο σε λεξιλογικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο κειμενικών ειδών.

Πλεονεκτήματα

Τα πλεονεκτήματα θα μπορούσαν να συνοψιστούν στους παρακάτω τομείς:

Γλωσσικός γραμματισμός:

- Καλύτερη κατάκτηση της «ύλης». Η εκπαιδευτικός δίνει ρόλους στα παιδιά, προκειμένου να διαβάσουν και να κατανοήσουν τα κείμενα, να εντοπίσουν τις δυσκολίες και να κατακτήσουν μέσω της δικής τους έρευνας τις ιδιαιτερότητές τους ως κειμενικά είδη.

Νέος γραμματισμός:

- Παράλληλα με τον κλασικό γλωσσικό γραμματισμό, τα παιδιά επισκέπτονται ιστοσελίδες, διερευνούν γλωσσικό υλικό που είναι αποθηκευμένο σε βάσεις δεδομένων, αναγκάζονται να αναζητήσουν και να βρουν λύση στο πρόβλημα που έχουν να διερευνήσουν. Πρόκειται για γλωσσικές δεξιότητες εξαιρετικά χρήσιμες στην αποκαλούμενη κοινωνία της πληροφορίας. Παράλληλα, τα παιδιά οργανώνουν την παρουσίαση των διαπιστώσεών τους σε συγκεκριμένου τύπου λογισμικό (πρόγραμμα παρουσιάσεων), το οποίο είναι ένα από τα νέα μέσα πρακτικής γραμματισμού με τις δικές του ιδιαιτερότητες. Ασκούνται επομένως στην παραγωγή λόγου με ηλεκτρονικά μέσα, κάτι πολύ συνηθισμένο στις σημερινές κοινωνίες.

Κριτικός γραμματισμός:

- Με βάση κάποιες από τις επιστημονικές παραδόσεις, η κριτική διάσταση είναι υπαρκτή και εντοπίζεται στη διαδικασία αναζήτησης των κοινών σημείων και των διαφορών στα δύο είδη κειμένων. Η όλη διαδικασία θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι καλλιεργεί την κριτική σκέψη σύμφωνα με ορισμένες επιστημονικές παραδόσεις (Mitsikourou & Koutsogiannis 2005).

Είναι προφανές ότι κατά τη διάρκεια της διδακτικής αυτής δραστηριότητας τα παιδιά αξιοποιούν με διαφορετικό τρόπο τα νέα μέσα σε σχέση με αυτά του προηγούμενου παραδείγματος, κινούνται με διαφορετικό βηματισμό κατά τη διδασκαλία, ασκούνται στο να ερευνούν, να συνεργάζονται και να οδηγούνται σε διαπιστώσεις. Η διδασκαλία, δηλαδή, και το συγκεκριμένο σενάριο οδήγησε στη δημιουργία πιο ενεργών μαθητών, παρ' ότι αξιοποίησε το ίδιο διαδικτυακό περιβάλλον.

Τα μειονεκτήματα που έχει η οπτική αυτή είναι επίσης εμφανή με βάση τα ισχύοντα στα σχολεία μας. Το κυριότερο μειονέκτημά της θα μπορούσε να χαρακτηριστεί το γεγονός ότι δε σέβεται το σχολικό χρόνο, αφού θα «χάσει» η εκπαιδευτικός σαφώς περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσει τη συγκεκριμένη ενότητα. Αν μάλιστα ακολουθήσει την ίδια λογική για όλες τις ενότητες, είναι προφανές ότι θα δυσκολευτεί αρκετά να καλύψει «τη διδακτέα ύλη».

Μειονεκτήματα

γ) Εκδοχή Γ' του ίδιου σεναρίου: Κοινωνικοπολιτισμική και κριτική οπτική

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός θέλει να δει τα πράγματα ευρύτερα και να μην προσεγγίσει το μάθημα της γλώσσας ως ύλη που πρέπει να μάθουν τα παιδιά. Αντίθετα, θέλει να συνδέσει τη γλώσσα και τα κειμενικά είδη που έχει να διδάξει με τον σύνθετο υλικό κόσμο που μας περιβάλλει, στο πλαίσιο του οποίου μόνο είναι κατανοητά τα κείμενα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ακολουθεί την προτροπή του Freire, να δίνουμε έμφαση στην ανάγνωση του κόσμου και όχι της λέξης («reading the world not the word»).

Έτσι, δεν εκλαμβάνει τα πράγματα ως δεδομένα αλλά ως ζητούμενα. Είναι γεγονός ότι στις εφημερίδες, στα ποικίλα περιοδικά και στα σχολικά βιβλία υπάρχουν κειμενικά είδη που χαρακτηρίζονται «κριτική βιβλίου» από τη μια πλευρά και «παρουσίαση βιβλίου» από την άλλη.

- Υπάρχουν διαφορές μεταξύ τους; Πού βρίσκονται οι διαφορές αυτές; Στην έκταση, στη δομή, στη λεξικογραμματική;
- Υπάρχουν διαφορές σε σχέση με το πώς παρουσιάζεται η ταξινόμηση των δύο υπό συζήτηση κειμενικών ειδών, της βιβλιοκριτικής και της βιβλιοπαρουσίασης, στα σχολικά βιβλία σε σχέση με το πώς πράγματι είναι στον ημερήσιο (π.χ.) τύπο;
- Μήπως είναι δυσδιάκριτα τα όρια και αν ναι γιατί;
- Μήπως ποικίλλουν τα όρια από έντυπο σε έντυπο και γιατί;

Ας δούμε μια ενδεικτική εκδοχή που μπορεί να έχει ένα φύλλο εργασίας που κινείται προς αυτή την κατεύθυνση.

Φύλλο εργασίας

1. Καταγράψτε σε έναν πίνακα τις διαφορές ανάμεσα στη βιβλιοπαρουσίαση και στην κριτική βιβλίου, όπως παρουσιάζονται στο οικείο κεφάλαιο του σχολικού εγχειριδίου.

Μπορούμε να δώσουμε έτοιμη την πρώτη στήλη, αν θέλουμε να βοηθήσουμε περισσότερο ή αν θέλουμε να έχουμε μια ίδια προσέγγιση από όλα τα παιδιά. Μπορούμε επίσης να έχουμε τη φόρμα έτοιμη και να τη δώσουμε όποτε κρίνουμε ότι είναι απαραίτητη σε ομάδες που πιθανώς δυσκολεύονται πολύ. Θα προκύψει μια εικόνα, περίπου σαν και αυτή που βλέπουμε παρακάτω:

	Παρουσίαση βιβλίου (βιβλιοπαρουσίαση)	Κριτική βιβλίου
Πού απαντάται (σ. 163)	Οπισθόφυλλα, περιοδικό και ημερήσιο τύπο	
Τι κάνει (σ. 163)	Παρουσιάζουν τα βασικά, σχολιάζουν ακροθιγώς το βιβλίο.	
Πού αποβλέπει (σ. 163)	Στην ενημέρωση των αναγνωστών και στην προβολή του βιβλίου.	
Υπάρχουν διαφορές (από την άσκηση στη σ. 163).	Ναι, ως προς την έκταση (κάποιες βιβλιοπαρουσιάσεις είναι εκτενέστερες, σε κάποιες υπάρχουν έμμεσες κρίσεις)	
Άλλα στοιχεία (δεν υπάρχουν στο βιβλίο)	-Οπισθόφυλλο: γράφεται συνήθως από τον συγγραφέα. -Διαφορές σε σχέση με τα ξένα έντυπα (παράθεση απόψεων, επισήμανση των θετικών και όχι περιγραφή).	

2. Παρουσιάζονται από μία ομάδα οι διαπιστώσεις.
3. Στο βιβλίο του Λυκείου επισημαίνεται εύστοχα το εξής: «Πρέπει να σημειωθεί πάντως ότι τα όρια ανάμεσα στη βιβλιοκριτική και στη βιβλιοπαρουσίαση δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτα, ιδιαίτερα όταν η βιβλιοπαρουσίαση έχει ως στόχο να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τους αναγνώστες σχετικά με το βιβλίο, οπότε περιέχει αρκετά σχόλια» (σ. 165).

Με αφορμή την παραπάνω διαπίστωση οι ομάδες θα προχωρήσουν σε μια έρευνα στα σώματα κειμένων.

Έρευνα: ερευνήστε με βάση τα σώματα κειμένων της «Πύλης για την ελληνική γλώσσα», προκειμένου να διαπιστώσετε τα όρια ανάμεσα στα δύο κειμενικά είδη.

Ομάδα Α: Αναζητήστε την απάντηση διερευνώντας το σώμα σχολικού λόγου: Είναι ευκρινή τα όρια εκεί; Ισχύουν οι διαφορές που εντοπίσατε; Καταγράψτε τις διαπιστώσεις σας

σε ένα κείμενο σε μορφή σημειώσεων στο ΠΕΚ (πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου). Στηρίξτε τις διαπιστώσεις σας με παραδείγματα και αναφορές στα κείμενα που ερευνήσατε.

Ομάδα Β: Αναζητήστε την απάντηση διερευνώντας το σώμα της εφημερίδας *Τα Νέα*: Είναι ευκρινή τα όρια εκεί; Ισχύουν οι διαφορές που εντοπίσατε; Καταγράψτε τις διαπιστώσεις σας σε ένα κείμενο σε μορφή σημειώσεων στο ΠΕΚ. Στηρίξτε τις διαπιστώσεις σας με παραδείγματα και αναφορές στα κείμενα που ερευνήσατε.

Ομάδα Γ: Αναζητήστε την απάντηση διερευνώντας το σώμα κειμένων της εφημερίδα *Μακεδονία*: Είναι ευκρινή τα όρια εκεί; Ισχύουν οι διαφορές που εντοπίσατε; Καταγράψτε τις διαπιστώσεις σας σε ένα κείμενο σε μορφή σημειώσεων στο ΠΕΚ. Στηρίξτε τις διαπιστώσεις σας με παραδείγματα και αναφορές στα κείμενα που ερευνήσατε.

Αναμένεται η ομάδα Α να οδηγηθεί στη διαπίστωση ότι όντως στα σχολικά βιβλία οι διαφορές είναι ευκρινείς. Η ομάδα Β σε πολύ μεγάλο βαθμό θα οδηγηθεί σε παρόμοια αποτελέσματα. Η ομάδα Γ θα διαπιστώσει ότι τα είδη δεν είναι ευκρινή τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Αναφέρω κάποια παραδείγματα: στο σχολικό βιβλίο η κριτική βιβλίου είναι 736 λέξεις. Στη *Μακεδονία* έχουμε τα εξής δεδομένα: «Μια αξιολογη προσφορά στον ιατρικό κόσμο»: 663 λέξεις, «Αλέξανδρος ή η προτροπή στους ηγέτες να υπερβούν τα όρια»: 322 λέξεις, «Τεκμήρια δαπανών διαβίωσης και πόθεν έσχες»: 238 λέξεις, «Τι να κάνουμε για την καταπολέμηση της ανεργίας»: 269 λέξεις.

4. Ανασυγκρότηση των ομάδων. Συγκροτούνται νέες ομάδες στις οποίες ανήκει ένα τουλάχιστον παιδί από τις παλιές ομάδες. Το κάθε παιδί μεταφέρει την έρευνα και τις διαπιστώσεις της ομάδας του στην νέα ομάδα, όπου γίνεται η σύνθεση.

Από την τελική σύνθεση που θα επιχειρήσουν τα παιδιά είναι εύκολο να διαπιστώσουν ότι στα σχολικά εγχειρίδια τα όρια, όπως και τα χαρακτηριστικά των δύο συγγενών κειμενικών ειδών, είναι σαφή: η κριτική βιβλίου είναι κείμενο μεγαλύτερης έκτασης, εμπεριέχει κρίσεις για το βιβλίο και συχνά το συγκρίνει με άλλα (διακειμενικότητα). Είναι εύκολο επίσης να διαπιστώσουν ότι στην πράξη τα πράγματα δεν είναι απολύτως έτσι, αφού σε κάποιες περιπτώσεις τα όρια γίνονται εξαιρετικά ασαφή.

Η διαπίστωση αυτή οδηγεί στο επόμενο ερώτημα: είναι πράγματι έτσι και πού οφείλεται αυτό; Η απάντηση αυτή δεν μπορεί να δοθεί, αν δεν πραγματοποιηθεί μια νέα μικρή έρευνα που δε θα περιορίζεται αυτή τη φορά στα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, αλλά θα συμπεριλαμβάνει τη συνολική οντότητα του κάθε εντύπου: είδος εντύπου και αποδέκτες, πού εμφανίζεται η κριτική ή η βιβλιοπαρουσίαση, επαγγελματίες κριτικοί ή όχι κτλ.

Στην προκειμένη περίπτωση το κειμενικό είδος δεν είναι μια νεκρή φόρμα, ένα κεφάλαιο σε ένα βιβλίο που έχουμε να μάθουμε, κάποιες σελίδες που θα γράψουμε στο βιβλίο ύλης. Έχει άμεση και στενή σχέση με τον υλικό κόσμο: το είδος του εντύπου, το ακροατήριό του και πιθανώς την οικονομική του ευρωστία. Έχει επίσης άμεση σχέση με την ιστορική συγκυρία, αφού είναι πολύ πιθανό για τους παραπάνω ή και άλλους λόγους να υπάρχει η τάση απορρόφησης της βιβλιοκριτικής από τη βιβλιοπαρουσίαση.

Προστιθέμενη αξία από την αξιοποίηση των ΤΠΕ και κριτική προσέγγισή της

Πλεονεκτήματα

Το όφελος για τα παιδιά είναι προφανές και πολλαπλό:

Γλωσσικός γραμματισμός:

- Προσεγγίζουν τη γλώσσα ολιστικά ως οργανικό στοιχείο της σύνθετης πραγματικότητας. Δεν προσεγγίζουν τα κειμενικά είδη ως διδακτέα ύλη και ως φόρμες αμετάβλητες, αλλά ως ζωντανούς οργανισμούς που μπορεί να ποικίλλουν ή να μεταβάλλονται σε στενή συνάρτηση με την υλική πραγματικότητα.

Νέος γραμματισμός:

- Αξιοποιούν όλα τα μέσα πρακτικής γραμματισμού (έντυπα, ηλεκτρονικά) με τρόπο δημιουργικό, αφού τα αξιοποιούν παράλληλα για την απάντηση των ερωτημάτων τους. Και το κυριότερο: δε στέκονται ενεοί απέναντι στο νέο των ΤΠΕ, αλλά μαθαίνουν να τις προσεγγίζουν κριτικά και να μην αρκούνται στις απαντήσεις που αυτές τους παρέχουν.
- Παράλληλα μαθαίνουν να αξιοποιούν λειτουργικά όλες τις δυνατότητες των ΤΠΕ, όπως περιγράφονται στη δεύτερη εκδοχή.

Κριτικός γραμματισμός:

- Είναι προφανές ότι με την πρόταση αυτή η κριτική διάσταση παίρνει νέο περιεχόμενο. Δεν περιορίζεται στη σχολικού τύπου σύγκριση για την ανεύρεση των κοινών σημείων και των διαφορών στα δύο είδη κειμένων και δεν εκλαμβάνει τη σχολική γνώση ως δεδομένη. Αντίθετα, η γνώση θεωρείται αποτέλεσμα της αναζήτησης και είναι αλληλένδετη με τη σύνθετη κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα. Με μια

τέτοια προσέγγιση αποφεύγουμε επίσης μια κατηχητικού χαρακτήρα τροπή που έχει πάρει σε πολλές περιπτώσεις η κριτική προσέγγιση διεθνώς (Mitsikopoulou & Koutsogiannis 2005).

Δεν πρέπει να υποτιμήσουμε, τέλος, το γεγονός ότι στο πλαίσιο της συγκεκριμένης πρότασης τα παιδιά αξιοποιούν διαφορετικά το σχολικό χρόνο, χώρο και τα σχολικά έντυπα, που σημαίνει ότι διαμορφώνουν μια διαφορετική εγγράμματη υποκειμενικότητα.

Οι επιφυλάξεις που θα μπορούσαν να εκφραστούν είναι επίσης πολλές, όπως: δεν υπάρχει χρόνος για να γίνουν όλα αυτά, δεν είναι στη διδακτέα ύλη, δε ζητούν τέτοια πράγματα στις εξετάσεις κτλ.

Μειονεκτήματα

2.3.4 Επίλογος

Αναφέραμε ήδη στο κεφ. [1.4 Η ελληνική εμπειρία. Συνήθεις δυσκολίες κατά την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία](#) της Ενότητας Ι ότι τα πιο συχνά ερωτήματα που ακούει κανείς, όταν ασχολείται με επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, είναι: «μη μας λέτε θεωρίες, θέλουμε πράξη» ή «πες μας τι θα κάνουμε με τα βιβλία και όχι θεωρίες». Μία παραπλήσιας κατεύθυνσης επισήμανση που γίνεται πολύ συχνά κατά τις επιμορφώσεις για τη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ είναι να μην αναλωθούμε σε θεωρίες, αλλά να παρουσιάσουμε τα λογισμικά που κυκλοφορούν και να δούμε πώς θα τα αξιοποιήσουμε. Προσπαθήσαμε να δείξουμε με τις παραπάνω ενδεικτικές διδακτικές εκδοχές ότι κάθε διδακτική πρακτική έχει και τη θεωρία της, ότι η διδασκαλία μας δεν είναι ποτέ ουδέτερη και πως σημασία δεν έχει τόσο το λογισμικό που χρησιμοποιούμε όσο η θεωρητική μας σκευή που το υποδέχεται.

Ο Gee (1996) παρατηρεί εύστοχα ότι «κάθε δάσκαλος μπαίνοντας στην τάξη έχει ένα όπλο στα χέρια του, που όσο και αν θέλει είναι αδύνατο να το πετάξει». Πρώτιστης προτεραιότητας ζήτημα είναι, επομένως, η συνειδητή κατεύθυνση προς την οποία στρέφει το όπλο αυτό, αφού ουδετερότητα δεν υπάρχει. Σε μια τέτοια συνειδητή επιλογή, ακόμη και αν τα σχολικά δεδομένα δεν επιτρέπουν να υλοποιήσει ο εκπαιδευτικός τις προθέσεις του, θα έχει σαφή επίγνωση των διδακτικών του πρακτικών και των συνέπειών τους ως προς το είδος της μαθητικής υποκειμενικότητας που καλλιεργούν. Πρόκειται για σημαντικό βήμα, αφού εμπεριέχει τη δυναμική της αλλαγής του ελληνικού σχολείου.

2.4. Άξονες ανάγνωσης του τρόπου διδακτικής αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων (ΤΠΕ) στη γλωσσική εκπαίδευση: το μοντέλο των τριών αλληλένδετων κύκλων¹¹⁹

Όπως είδαμε, μέρος στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση κάθε διδακτικού σεναρίου που εμπλέκει ψηφιακά μέσα, αποτελεί ο αναστοχασμός ως προς την ύπαρξη ή μη «προστιθέμενης αξίας» των ψηφιακών αυτών μέσων σε σχέση με τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένα μοντέλο θεώρησης των λογικών αξιοποίησης των ΤΠΕ στη γλωσσική εκπαίδευση, το μοντέλο των τριών κύκλων. Δεδομένου και του τεράστιου επιστημονικού προβληματισμού κατά τις τελευταίες δεκαετίες ως προς την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη γλωσσική εκπαίδευση και της ποικιλίας των απόψεων που έχουν εν τω μεταξύ αναπτυχθεί, αξιοποιούμε το μοντέλο αυτό για τρεις λόγους:

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

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

γ) γιατί μπορεί να αξιοποιηθεί από τους ίδιους τους διδάσκοντες ως εργαλείο αξιολόγησης και κριτικής τοποθέτησης σε σχέση με τις πρακτικές που εφαρμόζουν κατά την αξιοποίηση των ΤΠΕ στα μαθήματά τους.

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

¹¹⁹ Βλ. και Koutsogiannis, D. 2011. ICTs and language teaching: the missing third circle. Published at Gerhard Stickel & Tamás Váradi (eds.): *Language, Languages and New Technologies. ICT in the Service of Languages*. Frankfurt am Main (and others): Peter Lang Verlag, σ. 43-59.



Σχήμα 10 Η μεταφορά των τριών κύκλων

Α΄ κύκλος: ΤΠΕ ως μέσα διδασκαλίας

Στον εσωτερικό πρώτο κύκλο τοποθετούνται οι αναζητήσεις εκείνες οι οποίες εστιάζουν στην αξιοποίηση των ΤΠΕ ως διδακτικών μέσων. Με άλλα λόγια, αναζητούνται στα εκάστοτε τεχνολογικά εργαλεία και περιβάλλοντα τα χαρακτηριστικά εκείνα τα οποία, εφόσον αξιοποιηθούν καταλλήλως, διευκολύνουν ή κάνουν αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία. Οι ΤΠΕ επομένως αντιμετωπίζονται ως μέσα που συνεισφέρουν σημαντικά στην καλύτερη διδασκαλία των γλωσσών ως εποπτικά για παράδειγμα μέσα ή ως περιβάλλοντα εργασίας. Αναζητήσεις όπως οι παραπάνω αποτελούν τις παλιότερες, από χρονική άποψη, συζητήσεις για την αξιοποίηση των ΤΠΕ, με χαρακτηριστικότερο το ρεύμα Computer Assisted Language Learning (CALL), και συνεχίζουν να έχουν τεράστια διάδοση ως τις μέρες μας.

Β΄ κύκλος: ΤΠΕ ως μέσα πρακτικής γραμματισμού

Στον δεύτερο κύκλο τοποθετούνται οι αναζητήσεις που αντιμετωπίζουν τις ΤΠΕ ως μέσα πρακτικής γραμματισμού και αναζητούν τις νέες ιδιαιτερότητες που έχουν προκύψει στην επικοινωνία εξαιτίας της ευρείας διάδοσης των ψηφιακών μέσων. Οι αναζητήσεις αυτές εστιάζουν στις μεταβολές που έχουν προκύψει στο τρίγωνο συγγραφέας – κείμενο – αναγνώστης και στις συνέπειες των μεταβολών αυτών στη γλωσσική εκπαίδευση. Υποστηρίζεται για παράδειγμα πως μία από τις

χαρακτηριστικές μεταβολές είναι η δυνατότητα συμπαραγωγής κειμένων, που γίνεται πιο εύκολα σε σχέση με την παραδοσιακή επικοινωνιακή τεχνολογία. Στο πλαίσιο των παραπάνω αναζητήσεων νέα ρεύματα έχουν προκύψει, όπως οι Πολυγραμματισμοί (multiliteracies) και οι Νέοι Γραμματισμοί (New Literacies), τα οποία μετατοπίζουν το ενδιαφέρον της γλωσσικής εκπαίδευσης από την αξιοποίηση των ΤΠΕ ως μέσα διδασκαλίας στην αξιοποίησή τους ως μέσα πρακτικής γραμματισμού.

Γ' κύκλος: κριτικές διαστάσεις των ΤΠΕ

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. Στο πλαίσιο των αναζητήσεων αυτών μερικά από τα ζητήματα που προσεγγίζονται είναι η διάσταση μεταξύ τοπικότητας και παγκοσμιότητας και οι συνέπειές της στη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ, όπως για παράδειγμα η ανάδειξη του εργαλειακού λόγου, κατά τον οποίο αντιμετωπίζεται άκριτα και χωρίς κοινωνικοπολιτισμική υποψία η αξιοποίηση των νέων μέσων ή η τοπική προσαρμογή των ψηφιακών περιβαλλόντων παραγωγής λόγου σε παγκόσμιους λόγους και οι αλλαγές στον γραπτό κόσμο από τη διαλεκτική μεταξύ τοπικού και παγκόσμιου. Γενικότερα, θα λέγαμε πως οι συζητήσεις του τρίτου κύκλου, που καταλαμβάνουν και τη μικρότερη μέχρι τώρα μερίδα στον επιστημονικό προβληματισμό, εστιάζουν σε κριτικές διαστάσεις κατά την αξιοποίηση των ΤΠΕ, οι οποίες αφορούν τόσο τα ίδια τα μέσα και την τεχνολογικά διαμεσολαβημένη επικοινωνία όσο και τις συνέπειες αυτών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη γλωσσική εκπαίδευση.

2.4.1. Εφαρμογή του θεωρητικού μοντέλου ανάγνωσης διδακτικής αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων.

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

κατατίθενται στο μοντέλο των τριών κύκλων. Στοχεύει μόνο να γίνουν κατανοητές κάποιες βασικές γραμμές του μοντέλου στο πλαίσιο μιας υποθετικής καθημερινής διδακτικής εμπειρίας.

↳ Παράδειγμα

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

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

εξωσχολικές τους πρακτικές, θεωρεί πως κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο για την ευρύτερη γλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών.

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

Σύνοψη

Στο πλαίσιο του Α΄ κύκλου οι υπολογιστές και τα ψηφιακά μέσα θεωρούνται ως παιδαγωγικά περιβάλλοντα που υποστηρίζουν τη διδασκαλία. Πρόκειται για μια παράδοση που ξεκινάει από τη δεκαετία του 1970 και φτάνει ως τις μέρες μας, εντός της οποίας έχουν αναπτυχθεί δύο επιμέρους παραδόσεις: η παραδοσιακή κατά την οποία αξιοποιούνται κλειστά περιβάλλοντα και ο υπολογιστής λειτουργεί ως δάσκαλος και η λειτουργική παράδοση κατά την οποία αξιοποιούνται ανοιχτά περιβάλλοντα, όπως το διαδίκτυο, για τη διευκόλυνση της διδασκαλίας. Στο πλαίσιο του Β΄ κύκλου οι ΤΠΕ αντιμετωπίζονται ως μέσα πρακτικής γραμματισμού, με εστίαση στην εξοικείωση με τις ιδιαιτερότητες που έχουν προκύψει στο γράψιμο, το διάβασμα και την επικοινωνία λόγω της χρήσης των νέων μέσων. Τέλος, στο πλαίσιο του Γ΄ κύκλου, που αποτελεί και την πιο πρόσφατη αλλά και τη λιγότερο συζητημένη παράδοση, οι ΤΠΕ προσεγγίζονται με κριτική διάσταση και κοινωνικοπολιτισμική υποψία, προκειμένου να αναζητηθεί η βαθύτερη σχέση που υπάρχει μεταξύ των ψηφιακών μέσων και του γραμματισμού σε αυτά από τη μια και του κοινωνικού, ιστορικού, πολιτικού και οικονομικού περιβάλλοντος από την άλλη.

3. Διδακτικές προτάσεις και παραδείγματα εκπαιδευτικών σεναρίων

Όπως προκαταβολικά σημειώθηκε, οι διδακτικές προτάσεις που ακολουθούν φιλοδοξούν να αποτελέσουν όχι έτοιμες συνταγές αλλά ερέθισμα για τη δημιουργική αξιοποίηση των εργαλείων των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη, αλλά και για συζήτηση σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που το καθένα από αυτά προβάλλει.¹²⁰

Έτσι, τα παρακάτω κείμενα δε συνιστούν πάντα *σενάρια* με την τυπική σημασία του όρου και ακολουθούν σε αδρές γραμμές την προτεινόμενη δομή ενός τυπικού σεναρίου. Επιπλέον, εντάσσονται σε διαφορετικές κάθε φορά εκδοχές διδακτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ, όπως αυτές έχουν παρουσιαστεί στο θεωρητικό μέρος που προηγήθηκε. Οι επιμορφούμενοι καλούνται με τη σειρά τους να *αξιολογήσουν* τις διδακτικές αυτές προτάσεις, με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που προηγήθηκε αλλά και μια σειρά από ερωτήματα, όπως:

	▶ η πληρότητα της περιγραφής,
	▶ το διδακτικό πρόβλημα προς διερεύνηση που συνιστά την αφετηρία του σεναρίου,
Ενδεικτικά κριτήρια	▶ οι διδακτικοί στόχοι,
αξιολόγησης των	▶ τα πιθανά μαθησιακά αποτελέσματα,
διδακτικών	▶ η συνάρτηση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων με τα είδη του γραμματισμού (κλασικός, νέος, κριτικός) και τους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί,
προτάσεων	▶ το θεωρητικό μοντέλο διδακτικής προσέγγισης που έμπρακτα υποστηρίζουν,
	▶ τα στοιχεία των φύλλων εργασιών και οι ρόλοι που αναθέτουν σε μαθητές και εκπαιδευτικός, η δυνατότητα επιλογής πορείας εργασίας, η παροχή εναλλακτικών διαδρομών υλοποίησης,
	▶ τα τεχνολογικά εργαλεία και μέσα διδασκαλίας κτλ.

¹²⁰ Πρέπει να σημειωθεί ότι κάποια από τα σενάρια αυτά δημιουργήθηκαν ή/και υλοποιήθηκαν τα προηγούμενα χρόνια. Κατά συνέπεια ορισμένοι από τους δικτυακούς τόπους που αξιοποιούνται δεν υπάρχουν πια, μια και η φύση του διαδικτύου είναι συνεχώς μεταβαλλόμενη. Αυτό ωστόσο δεν αλλάζει τον χαρακτήρα και τη δομή των προτάσεων.

3.1 ΤΠΕ και λογοτεχνία. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη: δύο διδακτικές προτάσεις

3.1.1 Κ.Π. Καβάφη, «Ιθάκη» και άλλα ποιήματα. Το λογοτεχνικό αρχείο του ποιητή (1η διδακτική πρόταση)

Ταυτότητα

Τίτλος: Κ.Π. Καβάφη, «Ιθάκη» και άλλα ποιήματα. Το λογοτεχνικό αρχείο του ποιητή.

Δημιουργός: Σοφία Νικολαΐδου

Δοκιμάστηκε στην τάξη: Στο πλαίσιο της «Οδύσσειας», κατά το σχολικό έτος 2000-2001 και στο πλαίσιο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, κατά το σχολικό έτος 2001-2002.

Διδακτικό αντικείμενο: Νεοελληνική Λογοτεχνία, Νεοελληνική Γλώσσα, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Πληροφορική.

Τάξη: Α' Λυκείου

Χρονική διάρκεια: 2-3 διδακτικές ώρες

Προϋποθέσεις υλοποίησης: Εξοικείωση με ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Σύντομη περιγραφή

Διδασκαλία του ποιήματος «Ιθάκη» του Κ.Π. Καβάφη, στο σχολικό εργαστήριο, με τη βοήθεια του διαδικτύου. Περιήγηση στο ψηφιακό αρχείο του ποιητή.

Στόχοι-σκεπτικό

Επιδιωκόμενες δεξιότητες μαθητών: Αναζήτηση και διακρίβωση διαδικτυακής πληροφορίας, παραγωγή προσχεδιασμένου προφορικού λόγου και σημειώσεων, με στόχο τη συμμετοχή σε στρογγυλό τραπέζι,¹²¹ ακροαματική πρόσληψη της ποίησης, ανάγνωση του ποιήματος με βάση τη διαδικτυογραφία.

Ειδικότεροι στόχοι:

- ✓ Οι μαθητές ασκούνται στην έρευνα ενός λογοτεχνικού αρχείου και συζητούν τα συμπεράσματα της έρευνάς τους.
- ✓ Συνειδητοποιούν την επίδραση του Κ.Π. Καβάφη σε μεταγενέστερους ποιητές αλλά και τις υπόλοιπες τέχνες. Εξετάζουν το εκτόπισμα της καθαφικής ποίησης στον (αγγλόφωνο) κόσμο.

¹²¹ Βλ. *Έκθεση-Έκφραση*, τεύχος Β', ενότητα «σημειώσεις από προφορικό λόγο», 217-223.

- ✓ Κρατούν σημειώσεις για την επικείμενη συζήτηση ενός θέματος, μετά από έρευνα των πηγών.
- ✓ Υποστηρίζουν τις απόψεις τους με επιχειρήματα, στο πλαίσιο ενός στρογγυλού τραπέζιου.

Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

Αφετηρία: Το ποίημα του Καβάφη «Ιθάκη» προσφέρει μια εξαιρετική αφορμή για στοχασμό επάνω στο φαινόμενο της ποίησης, στα τρινία των εκδόσεων και της τύχης του λογοτεχνικού έργου, στο κορδόνι των επιδράσεων. Το ψηφιακό αρχείο του Καβάφη, όπως παραδειγματικά το έστησε το Σπουδαστήριο του Νέου Ελληνισμού, παρέχει πρόσφορο υλικό προς την κατεύθυνση αυτή. Με τη βοήθεια του διαδικτύου φέρνουμε το αρχείο του ποιητή στην τάξη.

Σύνδεση με το ΑΠ: το ποίημα περιλαμβάνεται στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α' Λυκείου.

Ενδεικτική κατανομή του χρόνου:

- ✓ Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και αναλαμβάνουν, με την καθοδήγηση του διδάσκοντα, συγκεκριμένες εργασίες (1 διδακτική ώρα).
- ✓ Οι ομάδες των μαθητών παρουσιάζουν στην ολομέλεια τα αποτελέσματα των εργασιών τους και συζητούν τα ευρήματά τους σε στρογγυλό τραπέζι (1-2 διδακτικές ώρες)

Ρόλος του διδάσκοντα: Ο ρόλος του διδάσκοντα είναι καθοδηγητικός.

Ρόλοι των μαθητών: Κατά τη συνεργασία των μαθητών σε ομάδες και τη συγγραφή ομαδικού κειμένου ή σημειώσεων, έχουμε παραγωγή λόγου μέσα σε συνθήκες ανάδρασης: η σκέψη κάθε μαθητή ανατροφοδοτεί τη σκέψη των υπολοίπων μαθητών της ομάδας. Με τον τρόπο αυτόν, το συλλογικό κείμενο ή οι σημειώσεις που παράγουν οι μαθητές αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης και αποτέλεσμα συζήτησης μεταξύ των μελών της ομάδας.

Εργαλεία-Πηγές που θα χρησιμοποιηθούν: επεξεργαστής, διαδίκτυο, μηχανές αναζήτησης, επεξεργαστής.

Συγκεκριμένα, από το διαδίκτυο θα χρησιμοποιηθούν:

- ✓ Η ιστοσελίδα του Σπουδαστηρίου Νέου Ελληνισμού www.snhell.gr
- ✓ Η ιστοσελίδα του Ηλεκτρονικού Κόμβου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, Τμήμα Διαγλωσσικής Μετάφρασης www.komvos.edu.gr/diaglossiki/diaglossiki.htm
- ✓ Μηχανές αναζήτησης

Δραστηριότητες των μαθητών

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 3-4 και αναλαμβάνουν, με την καθοδήγηση του διδάσκοντα, συγκεκριμένες εργασίες.

❑ **Α΄ Ομάδα**

Εισέρχεται στο αρχείο Κ.Π. Καβάφη στο Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού. Μελετά τη βιογραφία του ποιητή, ειδικά το τελευταίο μέρος που αφορά τις περί ποιήσεως αντιλήψεις του. Οι μαθητές «κατεβάζουν» τη 10η εικόνα από το φωτογραφικό αρχείο www.kavafis.gr/archive/pictures/list.asp. Πρόκειται για τη φωτογραφία του διαβατηρίου του Καβάφη. Αναγραφόμενο επάγγελμα: ποιητής. Στη συνέχεια, μελετούν το Ι΄ από τα σημειώματα ποιητικής και ηθικής, το οποίο αναφέρεται στην εσωτερική σύγκρουση που βιώνει ο Καβάφης ανάμεσα στο επάγγελμά του και την τέχνη του, www.snhell.gr/archive/bio.asp?id=1. Η ομάδα καλείται να κρατήσει σημειώσεις, τις οποίες θα αναπτύξει στη συνέχεια με προσχεδιασμένο προφορικό λόγο στις υπόλοιπες ομάδες (στρογγυλό τραπέζι). Πώς βιώνει ο Καβάφης τη διάσταση ανάμεσα στο επάγγελμα που αναγκάζεται να ασκεί για βιοποριστικούς λόγους και την τέχνη του; Τι δηλώνει αυτή η επιλογή αναγραφής επαγγέλματος στο διαβατήριό του; Γνωρίζουμε άλλες περιπτώσεις συγγραφέων που βίωσαν με εξίσου δραματικό τρόπο αυτή τη διάσταση;¹²² Με ποιον τρόπο θα ερευνήσουμε το συγκεκριμένο θέμα;

❑ **Β΄ ομάδα**

Περιηγείται στο εργογραφικό τμήμα του αρχείου Καβάφη <http://www.snhell.gr/archive/writer.asp?id=1>. Διαπιστώνει τη διαίρεση του έργου του ποιητή σε αναγνωρισμένα, αποκηρυγμένα, κρυμμένα και ατελή ποιήματα. Διευκρινίζει το περιεχόμενο της κάθε κατηγορίας. Η ομάδα καλείται να κρατήσει σημειώσεις. Κατά την έκδοση ενός αρχείου, στη συγκεκριμένη περίπτωση συγγραφικού, τίθενται ορισμένα ζητήματα ηθικής τάξης. Πώς θα αντιμετωπίσει ο μελετητής τα κείμενα που δεν εξέδωσε συγγραφέας, είτε γιατί τα θεώρησε υποδεέστερα είτε γιατί δεν πρόλαβε να τα τελειώσει; Θα τα εκδώσει ή όχι; Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της θετικής ή της αρνητικής απόφασης.¹²³

❑ **Γ΄ ομάδα**

Εισέρχεται στο αρχείο Καβάφη και «κατεβάζει» τη βιβλιογραφία www.kavafis.gr/index.asp. Διαβάζει το ποίημα του Μπρεχτ για τον Καβάφη που κλείνει το βιογραφικό σημείωμα για τον ποιητή www.snhell.gr/archive/bio.asp?id=1. Επισκέπτεται τη σελίδα του Σπουδαστηρίου «Ο Καβάφης στο web» www.kavafis.gr/world/list.asp. Κρατάει σημειώσεις για την επίδραση του έργου του Καβάφη σε έλληνες και ξένους συγγραφείς. Συγκεντρώνει ποσοτικά στοιχεία.

¹²² Πρβ. Γ. Σεφέρη, *Μέρες*, Αθήνα, Ίκαρος, τόμοι Α-Ζ, σποραδικές αναφορές.

¹²³ Η περίπτωση του Κ. Π. Καβάφη δεν είναι η μόνη. Πρβ. την περίπτωση του Φ. Κάφκα που είχε ζητήσει από τον εκτελεστή της διαθήκης του να καταστρέψει το έργο του.

Ερευνά σε ελληνόφωνες και αγγλόφωνες μηχανές αναζήτησης λήμμα «Καβάφης» (Kavafy, Cavafy, Kavafis), «Σεφέρης» (Seferis), «Ελύτης» (Elytis). Συγκεντρώνει σε πίνακα τα στοιχεία της έρευνας και προχωρεί σε εκτίμηση των πρώτων ποσοτικών δεδομένων. Συμβαίνει κάτι αντίστοιχο με τους δύο έλληνες νομπελίστες ποιητές; Αν όχι, πώς ερμηνεύεται το γεγονός; Η επίδραση ενός συγγραφέα ορίζεται μόνο σε σχέση με τους ποιητές-επιγόνους του; Τι συμβαίνει με την επίδραση στις άλλες τέχνες; Οι μαθητές λαμβάνουν υπόψη τις παρατηρήσεις που αφορούν στην επίδραση του καβαφικού έργου, όπως αυτή συνοψίζεται στην ηλεκτρονική «βιογραφία» του ποιητή www.snhell.gr/archive/bio.asp?id=1, το ζωγραφισμένο πορτραίτο του ποιητή στις «εικόνες» του αρχείου www.kavafis.gr/archive/pictures/list.asp και τη «δισκογραφία Καβάφης» που περιέχεται στην καβαφική βιβλιογραφία www.kavafis.gr/kavafology/bibliography/disc.asp#55. Τι είναι αυτό που, κατά τη γνώμη τους, προκαλεί αλλαγές στο αναγνωστικό γούστο και ανατρέπει το λογοτεχνικό κανόνα; Γιατί κάποιοι ποιητές που ξεχωρίζουν στην εποχή τους ξεχνιούνται αργότερα και το αντίστροφο;

❑ Δ' ομάδα

Κατεβάζει την «Ιθάκη» από τα «Αναγνωρισμένα ποιήματα». Στη συνέχεια κατεβάζει το λήμμα «αλληγορία» από το τμήμα Διαγλωσσικής Μετάφρασης του Ηλεκτρονικού Κόμβου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (λογοτεχνικά είδη-αλληγορία). Σημειώνει ορισμένα σχόλια για το ποίημα. Ποια στοιχεία αντλεί ο Καβάφης από την ομηρική *Οδύσσεια* και τι συμβολίζει το καθένα;

❑ Ε' ομάδα

Ακούει τις τρεις ψηφιοποιημένες αναγνώσεις του ποιήματος www.snhell.gr/lections/writer.asp?id=60. Κρατά σημειώσεις. Η ανάγνωση του ποιήματος ερμηνεύει, κατά κάποιο τρόπο, το ποίημα; Το κάνει πιο κατανοητό;¹²⁴ Στην αρχαία Ελλάδα, αλλά και σε άλλες εποχές και περιοχές, η πρόσληψη της ποίησης ήταν προφορική. Υπάρχει διαφορά όταν ακούμε και όταν διαβάζουμε σιωπηλά ένα κείμενο; Σε ποια σημεία εντοπίζεται αυτή η διαφορά; Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της σιωπηλής και της προφορικής ανάγνωσης. Υπάρχουν στοιχεία του σύγχρονου πολιτισμού που επιβάλλουν τον έναν ή τον άλλον τρόπο ανάγνωσης;

❑ Στ' ομάδα

Επιλέγει κάποιο από τα αναγνωρισμένα ποιήματα που συνοδεύεται και από φωτογραφία του χειρογράφου www.kavafis.gr/archive/manuscripts/list.asp. Διαβάζει το ποίημα στην ηλεκτρονική μορφή και στο χειρόγραφο. Κρατάει σημειώσεις για τη διαφορά χειρογράφου

¹²⁴ Αν υπάρχει χρόνος και ενδιαφέρον για το θέμα, οι μαθητές της ομάδας μπορούν να περιηγηθούν και στον αγγλόφωνο κόμβο www.favoritepoem.org, ο οποίος συγκεντρώνει βιντεοσκοπημένες αναγνώσεις από ειδήμονες αλλά και απλούς αναγνώστες, οι οποίοι διαβάζουν αγαπημένα αγγλόφωνα ποιήματα και σχολιάζουν τη βιωματική πρόσληψή τους.

και τυπωμένου κειμένου. Τι προσθέτει, για τον αναγνώστη του τυπωμένου κειμένου, η επισκόπηση του χειρογράφου; Του δίνει κάποιες πληροφορίες για τον συγγραφέα και το εργαστήρι του (π.χ. σβησίματα, διορθώσεις, άλλες γραφές κτλ.); Οι ίδιοι ως αναγνώστες θα ενδιαφέρονταν να δουν από κοντά κάποιο χειρόγραφο συγγραφέα; Αν ναι, ποιον συγγραφέα θα επέλεγαν και γιατί;

□ **Συμπεράσματα: Παραγωγή προσχεδιασμένου προφορικού λόγου**

Οι επιμέρους ομάδες παρουσιάζουν, οργανωμένο σε κείμενο σημειώσεων, το υλικό που ερεύνησαν. Αναπτύσσουν τις σκέψεις και τον προβληματισμό τους σε προσχεδιασμένο προφορικό λόγο στο στρογγυλό τραπέζι. Συζητούν για τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν και τα προβλήματα που τυχόν παρουσιάστηκαν. Αξιολογούν τις πηγές και τα μέσα που χρησιμοποίησαν.

Αξιολόγηση των μαθητών

Η αξιολόγηση των μαθητών, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά ολοκλήρωση του σχεδίου μαθήματος, έγινε με κριτήριο την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν αρχικά. Συνεκτιμήθηκαν οι γραπτές απαντήσεις των ομάδων στο φύλλο εργασίας, η συνεργασία των μελών των ομάδων κατά τη διάρκεια της έρευνας και η συμμετοχή των ομάδων στο στρογγυλό τραπέζι.

Φύλλα εργασίας

Κ.Π. Καβάφη, «Ιθάκη» και άλλα ποιήματα. Το λογοτεχνικό αρχείο του ποιητή. Φύλλο εργασίας 1. Ομάδα Α΄

1. Βρίσκεστε στο Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού www.snhell.gr. Εισέρχεται στο αρχείο Κ.Π. Καβάφη και διαβάζετε τη βιογραφία του ποιητή. Μελετήστε το Ι΄ από τα ανέκδοτα σημειώματα ποιητικής και ηθικής που παρατίθεται στην ηλεκτρονική βιογραφία.

www.snhell.gr/archive/bio.asp?id=1

2. Μελετήστε την εικόνα 10 του αρχείου (φωτογραφία του διαβατηρίου του ποιητή)

www.kavafis.gr/archive/pictures/list.asp

3. Με βάση τα παραπάνω, να απαντήσετε στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Πώς βιώνει ο Καβάφης τη διάσταση ανάμεσα στο επάγγελμα που αναγκάζεται να ασκεί για βιοποριστικούς λόγους και την τέχνη του;
- Τι δηλώνει η συγκεκριμένη επιλογή αναγραφής επαγγέλματος στο διαβατήριό του;
- Γνωρίζετε άλλες περιπτώσεις συγγραφέων (ή γενικότερα καλλιτεχνών) που βίωσαν με εξίσου δραματικό τρόπο αυτή τη διάσταση; Με ποιον τρόπο μπορείτε να αναζητήσετε ηλεκτρονικές ή έντυπες πληροφορίες για το θέμα;

Να κρατήσετε σημειώσεις με τις βασικές σκέψεις σας, για να τις χρησιμοποιήσετε στην τελική συζήτηση όλων των ομάδων (στρογγυλό τραπέζι).

Κ.Π. Καβάφη, «Ιθάκη» και άλλα ποιήματα. Το λογοτεχνικό αρχείο του ποιητή. Φύλλο εργασίας 2. Ομάδα Β΄

1. Βρίσκεστε στο Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού www.snhell.gr. Εισέρχεται στο αρχείο Κ. Π. Καβάφη και μελετάτε την εργογραφία του ποιητή.

www.snhell.gr/archive/writer.asp?id=1

2. Με βάση την περιήγησή σας στην εργογραφία Καβάφη, να απαντήσετε στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Σε πόσες και ποιες κατηγορίες ποιημάτων διαιρείται το έργο του ποιητή;
- Μπορείτε να εξηγήσετε την ονομασία της κάθε κατηγορίας;

3. Κατά την έκδοση ενός αρχείου, στη συγκεκριμένη περίπτωση συγγραφικού, τίθενται ορισμένα ζητήματα ηθικής τάξης:

- Πώς θα αντιμετωπίσει ο μελετητής τα κείμενα που δεν εξέδωσε ο συγγραφέας είτε γιατί τα θεώρησε υποδεέστερα είτε γιατί δεν πρόλαβε να τα ολοκληρώσει; Θα τα εκδώσει ή όχι;
- Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της θετικής ή της αρνητικής απόφασης.

Να κρατήσετε σημειώσεις με τις βασικές σκέψεις σας, για να τις χρησιμοποιήσετε στην τελική συζήτηση όλων των ομάδων (στρογγυλό τραπέζι).

Κ.Π. Καβάφη, «Ιθάκη» και άλλα ποιήματα. Το λογοτεχνικό αρχείο του ποιητή Φύλλο εργασίας 3. Ομάδα Γ΄

1. Βρίσκεστε στο Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού www.snhell.gr. Εισέρχεται στο αρχείο Κ.Π. Καβάφη και μελετάτε το τμήμα της βιβλιογραφίας www.kavafis.gr/index.asp, με έμφαση στη δισκογραφία Καβάφη www.kavafis.gr/kavafology/bibliography/disc.asp#55.

2. Εισέρχεται στο τμήμα της βιογραφίας του Καβάφη www.snhell.gr/archive/bio.asp?id=1 και μελετάτε τις παρατηρήσεις που αφορούν στη διάδοση του καβαφικού έργου και το ποίημα του Μπρεχτ για τον Καβάφη, που κλείνει το βιογραφικό σημείωμα του ποιητή.

3. Παρατηρήστε το ζωγραφικό πορτρέτο του Κ.Π. Καβάφη στις εικόνες του αρχείου του. www.kavafis.gr/archive/pictures/list.asp

4. Εισέρχεται σε ελληνόφωνες μηχανές αναζήτησης και αναζητείτε πληροφορίες για το λήμμα «Καβάφης», «Σεφέρης», «Ελύτης». Πόσες αναφορές επιστρέφει η αναζήτησή σας;

5. Εισέρχεται σε αγγλόφωνες μηχανές αναζήτησης, αναζητείτε τα λήμματα Cavafis/ Kavafis/ Kavafy/ Cavafy. Πόσες παραπομπές επιστρέφει η αναζήτησή σας;

6. Τι αριθμό παραπομπών επιστρέφουν οι παραπάνω μηχανές για τους νομπελίστες Έλληνες ποιητές Σεφέρης (Seferis) και Ελύτης (Elytis);

7. Με βάση την παραπάνω έρευνα, να απαντήσετε στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Ποιος από τους τρεις Έλληνες ποιητές (Καβάφης-Σεφέρης-Ελύτης) συγκεντρώνει τις περισσότερες αναφορές στο διαδίκτυο; Πώς ερμηνεύετε το γεγονός;
- Μπορούμε να μετρήσουμε την επίδραση ενός συγγραφέα; Με τι κριτήρια;
- Τι είναι αυτό που, κατά τη γνώμη σας, προκαλεί αλλαγές στο λογοτεχνικό γούστο και ανατρέπει το λογοτεχνικό κανόνα;
- Γιατί κάποιοι ποιητές που ξεχωρίζουν στην εποχή τους ξεχνιούνται αργότερα και το αντίστροφο;

Να κρατήσετε σημειώσεις με τις βασικές σκέψεις σας, για να τις χρησιμοποιήσετε στην τελική συζήτηση όλων των ομάδων (στρογγυλό τραπέζι).

Κ.Π. Καβάφη, «Ιθάκη» και άλλα ποιήματα. Το λογοτεχνικό αρχείο του ποιητή. Φύλλο εργασίας 4. Ομάδα Δ΄

1. Βρίσκεστε στο Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού www.snhell.gr. Εισέρχεται στο αρχείο Κ.Π. Καβάφη και μελετάτε το ποίημα «Ιθάκη» («εργογραφία» Κ.Π. Καβάφη □ κατάλογος των «αναγνωρισμένων ποιημάτων»).

2. Μεταφέρεστε στον Ηλεκτρονικό Κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, Τμήμα Διαγλωσσικής Μετάφρασης www.komvos.edu.gr/diaglossiki/diaglossiki.htm και μελετάτε το λήμμα «αλληγορία» από τον κατάλογο «λογοτεχνικά είδη».

Με βάση τη μελέτη που προηγήθηκε, να απαντήσετε στο ακόλουθο ερώτημα:

- Ποια στοιχεία αντλεί ο Καβάφης από την ομηρική *Οδύσσεια* και τι συμβολίζει, κατά τη γνώμη σας, το καθένα;

Να κρατήσετε σημειώσεις με τις βασικές σκέψεις σας, για να τις χρησιμοποιήσετε στην τελική συζήτηση όλων των ομάδων (στρογγυλό τραπέζι).

Κ.Π. Καβάφης, «Ιθάκη» και άλλα ποιήματα. Το λογοτεχνικό αρχείο του ποιητή **Φύλλο εργασίας 5 – Ομάδα Ε΄**

1. Βρίσκεστε στο Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού www.snhell.gr. Εισέρχεστε στο αρχείο Κ.Π. Καβάφης και μελετάτε το ποίημα «Ιθάκη» («εργογραφία» □ κατάλογος των «αναγνωρισμένων ποιημάτων») www.kavafis.gr/poems/content.asp?id=81&cat=1. Ακούτε την ανάγνωση του ποιήματος από τη φωνή του Γ. Σαββίδη, του Κ. Ευθυμίου, του Μ. Σουλιώτη.

www.snhell.gr/lections/writer.asp?id=60

Με βάση την ακρόαση του ποιήματος, να απαντήσετε στα ερωτήματα:

- Η προφορική ανάγνωση του ποιήματος ερμηνεύει, κατά κάποιο τρόπο, το ποίημα;
- Στην αρχαία Ελλάδα, αλλά και σε άλλες περιοχές και εποχές, η πρόσληψη της ποίησης ήταν προφορική. Υπάρχει διαφορά, όταν ακούμε και όταν διαβάζουμε ένα λογοτεχνικό κείμενο; Αν ναι, σε ποια σημεία εντοπίζετε τη διαφορά;
- Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της σιωπηλής και της προφορικής ανάγνωσης.
- Υπάρχουν στοιχεία του σύγχρονου πολιτισμού που επιβάλλουν τον έναν ή τον άλλο τρόπο ανάγνωσης;

Να κρατήσετε σημειώσεις με τις βασικές σκέψεις σας, για να τις χρησιμοποιήσετε στην τελική συζήτηση όλων των ομάδων (στρογγυλό τραπέζι).

Κ.Π. Καβάφης, «Ιθάκη» και άλλα ποιήματα. Το λογοτεχνικό αρχείο του ποιητή **Φύλλο εργασίας 6 – Ομάδα Στ΄**

1. Βρίσκεστε στο Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού www.snhell.gr. Εισέρχεστε στο αρχείο Κ.Π. Καβάφης και μελετάτε, στο τμήμα της εργογραφίας του ποιητή, κάποιο από τα «αναγνωρισμένα ποιήματα» που συνοδεύεται και από φωτογραφία χειρογράφου. Διαβάζετε το ποίημα στην ηλεκτρονική μορφή www.kavafis.gr/poems/content.asp?id=81&cat=1 και στο χειρόγραφο www.kavafis.gr/archive/manuscripts/list.asp.

Με βάση την παραπάνω ανάγνωση, να απαντήσετε στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Τι προσθέτει για τον αναγνώστη του ποιήματος η επισκόπηση του χειρογράφου;
- Προσφέρει κάποιες πληροφορίες για το εργαστήρι του συγγραφέα (π.χ. σβησίματα, διορθώσεις, άλλες γραφές κ.τ.λ.);
- Εσείς ως αναγνώστες θα ενδιαφερόσασταν να δείτε από κοντά το χειρόγραφο κάποιου συγγραφέα;
- Αν ναι, ποιον συγγραφέα θα επιλέγατε και γιατί;

Να κρατήσετε σημειώσεις με τις βασικές σκέψεις σας, για να τις χρησιμοποιήσετε στην τελική συζήτηση όλων των ομάδων (στρογγυλό τραπέζι).

Κριτική - Παρατηρήσεις

Για τον τρόπο διδασκαλίας

- Ο καθηγητής που θα επιχειρήσει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος για «θόρυβο». Άνθρωποι που συνεργάζονται, όσο σιγά και να μιλούν, ακούγονται.
- Η συνεργατική μάθηση συνεπάγεται αυτοδιόρθωση. Ο καθηγητής αναλαμβάνει τον ρόλο του συμβούλου και καθοδηγεί τους μαθητές υποβάλλοντας τα κατάλληλα ερω-

τήματα. Δεν προσφέρει έτοιμες διορθωτικές λύσεις, αλλά προσανατολίζει την ομάδα προς την κατεύθυνση που αυτή θα πρέπει να κινηθεί.¹²⁵

- ❑ Η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες δίνει τη δυνατότητα στον διδάσκοντα να διαθέσει στην ομάδα περισσότερο χρόνο απ' ό,τι θα διέθετε στον κάθε μαθητή χωριστά. Επίσης, του δίνει τη δυνατότητα να καταναίμει τον χρόνο του προς όφελος των μαθητών που παρουσιάζουν μεγαλύτερες αδυναμίες.
- ❑ Ο καθηγητής που ζητά από τους μαθητές του να συνεργαστούν σε ομάδες θα πρέπει να είναι έτοιμος να συνεργαστεί και ο ίδιος με συναδέλφους οικείων ή διαφορετικών αντικειμένων έτσι, ώστε να βοηθηθεί στο εγχείρημά του.

Για την παραγωγή λόγου στον επεξεργαστή

Η παραγωγή συνεχούς γραπτού λόγου ή σημειώσεων στον επεξεργαστή απαιτεί περισσότερο διδακτικό χρόνο απ' ό,τι η συγγραφή ενός κειμένου στη σχολική τάξη. Αυτό δεν πρέπει να μας φοβίζει, καθώς στον χρόνο της συγγραφής ενσωματώνεται και ο χρόνος της διόρθωσης. Δεν πρόκειται λοιπόν για «χαμένο χρόνο», αλλά για επιπλέον χρόνο συστηματικότερης άσκησης στον λόγο.

Παρατηρήσεις από την εφαρμογή

Οι επιμορφούμενες που εφάρμοσαν τη συγκεκριμένη πρόταση στις τάξεις τους παρατήρησαν ότι:

- ❑ Ορισμένοι μαθητές που συμμετείχαν ελάχιστα ή καθόλου στο μάθημα έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και για πρώτη φορά διατύπωσαν δημοσίως τη γνώμη τους.
- ❑ Ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας αποδεικνύεται περισσότερο αποτελεσματικός, όμως προαπαιτεί μεγαλύτερη προετοιμασία εκ μέρους του διδάσκοντα.
- ❑ Επίσης, σημείωσαν ότι στο εργαστήριο είναι απαραίτητοι τουλάχιστον δύο διδάσκοντες (ο καθηγητής της τάξης και ο επιμορφωτής), για να παρακολουθούν την πρόοδο των εργασιών των ομάδων και να επιλύουν τυχόν τεχνικά προβλήματα.
- ❑ Οι επιμορφούμενες σημείωσαν την ικανοποίησή τους από τα αποτελέσματα της διδασκαλίας αλλά και αρκετές επιφυλάξεις για το πόσο συχνά μπορεί ένας φιλόλογος να αξιοποιεί το σχολικό εργαστήριο για τη διδασκαλία του, καθόσον ο συγκεκριμένος τύπος μαθήματος αποδεικνύεται ιδιαίτερα κοπιαστικός για τον διδάσκοντα και ως προς την προετοιμασία του και ως προς την εφαρμογή του.

¹²⁵ Butler, W. 2001, «Γραπτός λόγος και συνεργατική μάθηση στο ολοκληρωμένο περιβάλλον παραγωγής γραπτού λόγου Daedalus», Δ. Κουτσογιάννης (επιμ.). *Πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 259-272.

Η (υπογραφόμενη) επιμορφώτρια που σχεδίασε τη διδακτική πρόταση και παρακολούθησε την εφαρμογή της παρατήρησε ότι:

- ❑ Το συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος εξέτρεψε το μάθημα από την κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διακρίβωση και την εκτίμηση ιστορικοφιλολογικών στοιχείων.
- ❑ Τα λεπτομερή φύλλα εργασίας άφησαν ελάχιστα περιθώρια αυτενέργειας στους μαθητές. Στην πράξη, κατάργησαν το πλαίσιο της παιδοκεντρικής διδασκαλίας, καθώς όρισαν με περιοριστική σαφήνεια τα περιθώρια λόγου και δράσης των μαθητών.
- ❑ Το συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος λειτούργησε αποτελεσματικά σε τάξεις κεντρικών αστικών σχολείων, με μαθητές μετρίων ή σχετικώς υψηλών επιδόσεων, καθώς και σε διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν σε σχολικές βιβλιοθήκες, στις οποίες συμμετείχαν επιλεγμένοι φιλαναγνώστες μαθητές. Δεν έχει δοκιμαστεί σε τάξεις με υψηλά ποσοστά χαμηλόβαθμων μαθητών.

3.1.2 Λογοτεχνικό εργαστήριο. Ασύγχρονη επικοινωνία μαθητών με λογοτέχνη και προετοιμασία λογοτεχνικής εκδήλωσης (2η Διδακτική πρόταση)

Ταυτότητα

Τίτλος: Λογοτεχνικό εργαστήριο. Ασύγχρονη επικοινωνία μαθητών με λογοτέχνη και προετοιμασία λογοτεχνικής εκδήλωσης.

Δημιουργός: Σοφία Νικολαΐδου

Δοκιμάστηκε στην τάξη: Στο πλαίσιο της «Οδύσσειας», κατά το σχολικό έτος 2000-2001, στην Α' τάξη Ενιαίου Λυκείου του Νέου Σκοπού Σερρών. Εντάχθηκε στο λογοτεχνικό εργαστήριο, το οποίο σχεδίασε με έμπνευση και κέφι ο φιλόλογος της τάξης, Λευτέρης Μαυρόπουλος.

Διδακτικά αντικείμενα: Νεοελληνική Λογοτεχνία, Νεοελληνική Γλώσσα, Πληροφορική

Τάξη: Α' Λυκείου

Χρονική διάρκεια: Δίμηνο project

Προϋποθέσεις υλοποίησης: Εξοικείωση με ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μαθητική δραστηριότητα σε ενδοσχολικό και εξωσχολικό χρόνο.

Σύντομη περιγραφή

Ανάγνωση του βιβλίου του Πάνου Θεοδωρίδη, *Το ροκ των Μακεδόνων*, (Θεσσαλονίκη: Ιανός, 1998) στην Α' τάξη Λυκείου, στο πλαίσιο λογοτεχνικού εργαστηρίου. Μελέτη κειμένου, ασύγχρονη επικοινωνία με τον συγγραφέα, προετοιμασία λογοτεχνικής εκδήλωσης στο τέλος του σχολικού έτους.¹²⁶

Στόχοι - σκεπτικό

Επιδιωκόμενες δεξιότητες μαθητών: Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη σύγχρονή τους λογοτεχνική παραγωγή. Μελετούν και συζητούν λογοτεχνικά κείμενα, τα εντάσσουν στις προσλαμβάνουσες του χώρου και του χρόνου που τα γέννησε. Η ανάγνωση σύγχρονων λογοτεχνικών κειμένων, και μάλιστα όταν αυτά περιγράφουν μια πόλη που γνωρίζουν καλά, αποτελεί την πρώτη φιλοπερίεργη αφορμή ανάγνωσης. Οι μαθητές-αναγνώστες χρησιμοποιούν την τεχνολογία, για να έρθουν σε επαφή με τον

¹²⁶ Για την οργάνωση αντίστοιχων λογοτεχνικών εργαστηρίων και επισκέψεων συγγραφέων σε σχολεία, οι διδάσκοντες μπορούν πλέον να συμβουλευτούν την ιστοσελίδα της Εταιρείας Συγγραφέων www.dedalus.gr, για να εντοπίσουν τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των συγγραφέων που επιθυμούν να μελετήσουν στην τάξη. Επίσης, μπορούν να έρθουν σε συνεννόηση με το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (στο εξής: ΕΚΕΒΙ) www.ekebi.gr, για να συμμετάσχουν στο οικείο πρόγραμμα «Συγγραφείς στα σχολεία». Μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος, το ΕΚΕΒΙ αναλαμβάνει το διαδικαστικό μέρος της πρόσκλησης ενός συγγραφέα ή εικονογράφου στη Σχολική Βιβλιοθήκη που απευθύνει την πρόσκληση.

λογοτέχνη και να συνομιλήσουν μαζί του για την τέχνη του. Προετοιμάζουν και πραγματοποιούν μια λογοτεχνική εκδήλωση στον χώρο του σχολείου τους.

Ειδικότεροι στόχοι:

- ✓ Οι μαθητές περιδιαβαίνουν μια πόλη και γνωρίζουν μια εποχή μέσα από ένα λογοτεχνικό έργο.
- ✓ Αναζητούν τα όρια μυθοπλασίας και αυτοβιογραφίας. Ανιχνεύουν τα βιογραφικά γεγονότα που πυροδοτούν τη συγγραφική μηχανή.
- ✓ Μελετούν τη λογοτεχνία, καθώς και την αυτοβιογραφία, ως έναν από τους τρόπους αποτύπωσης στοιχείων της καθημερινής ζωής, τα οποία αναφέρονται είτε στο παρελθόν είτε στη σύγχρονη εποχή.
- ✓ Προσφέρεται η δυνατότητα ασύγχρονης επικοινωνίας των μαθητών με τον συγγραφέα και συζήτησης μαζί του, μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Με τον τρόπο αυτό, προετοιμάζεται η συνάντηση των μαθητών με τον συγγραφέα.
- ✓ Σχεδιάζεται λογοτεχνική εκδήλωση σε εξωδιδασκτικό χρόνο. Οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλία, αυτενεργούν, σχεδιάζουν τη δράση τους στο φιλόξενο πλαίσιο του σχολείου τους, στη μεθόριο του ΑΠ.

Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

Αφετηρία: Ο φιλόλογος μαζί με τους μαθητές της τάξης επέλεξαν ένα συγγραφέα, η συγγραφική δράση του οποίου έχει ως επίκεντρο τη Μακεδονία¹²⁷ και είναι πεζογράφος με δηλωμένο ενδιαφέρον για την τεχνολογία.¹²⁸ Το συγκεκριμένο βιβλίο επιλέχθηκε από τον διδάσκοντα και τους μαθητές, γιατί, ανάμεσα στα άλλα, παρουσιάζει τη δεκαετία του 1960 στη Θεσσαλονίκη: τα στέκια των μαθητών, τα νεανικά πάρτι, τα ρούχα και τη μόδα της εποχής.

Σύνδεση με το ΑΠ: Η μελέτη του αφηγήματος συνδυάστηκε με το μάθημα της Έκθεσης-Έκφρασης (σχολικό βιβλίο, τεύχος Α', 63-94): προετοιμασία καλλιτεχνικής εκδήλωσης, συγγραφή και αποστολή πρόσκλησης σε διαφορετικούς αποδέκτες. Εξάλλου, η αναζήτηση πληροφορίας από το διαδίκτυο και η αξιολόγησή της, η

¹²⁷ Βλ. Π. Θεοδωρίδη, *Το θεόπαιδο*, Αθήνα: Κέδρος, 1992. Του ίδιου, *Το ηχομυθιστόρημα του Καπετάν Άγρα* (Αθήνα: Κέδρος, 1994). Του ίδιου, *Τι εκόμιζε αυτός ο Χαμαιδράκων* (Αθήνα: Κέδρος, 1996). Του ίδιου, *Το ροκ των Μακεδόνων* (Θεσσαλονίκη: Ιανός, 1998). Του ίδιου, *Η δεξιά ερωμένη* (Αθήνα: Κέδρος, 2000), τα οποία εκτυλίσσονται στη Μακεδονική ενδοχώρα. Ο συγγραφέας έχει επίσης δημοσιεύσει πλήθος από βυζαντινολογικά μελετήματα, τα οποία αναφέρονται στην ίδια γεωγραφική περιοχή.

¹²⁸ Βλ. το ιστολόγιο του συγγραφέα <http://petefris.blogspot.com/>

χρήση του επεξεργαστή κατά τη συγγραφή συνεχούς γραπτού λόγου, καθώς και η χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σχετίζονται άμεσα με τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους και τις διδακτικές δραστηριότητες, όπως αυτές προτείνονται και περιγράφονται στο νέο *Πρόγραμμα Σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στο λύκειο*, (Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, 2001, 88, 95, 99).

Ενδεικτική κατανομή του χρόνου:

- ✓ Στον ενδοσχολικό χρόνο (3-4 διδακτικές ώρες) οι μαθητές επικοινωνούν με τον συγγραφέα και συγκεντρώνουν το υλικό της διαδικτυακής συνέντευξης.
- ✓ Στον εξωσχολικό χρόνο, οι μαθητές διαβάζουν και συζητούν το επιλεγμένο βιβλίο, προετοιμάζουν τις ερωτήσεις της συνέντευξης, επεξεργάζονται το υλικό της συνέντευξης και προετοιμάζουν την εκδήλωση.

Ρόλος του διδάσκοντα: Ο ρόλος του διδάσκοντα είναι καθοδηγητικός και εμπνευστικός.

Ρόλοι των μαθητών: Οι ομάδες των μαθητών, αλλά και η ολομέλεια της τάξης, αυτοοργανώνονται και συνεργάζονται, με στόχο το σχεδιασμό και την προετοιμασία της εκδήλωσης.

Εργαλεία-Πηγές που θα χρησιμοποιηθούν: επεξεργαστής, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, προγράμματα επεξεργασίας εικόνας (για τη δημιουργία πρόσκλησης και αφίσας), σαρωτής, διαδίκτυο, ψηφιακός και έντυπος χάρτης της Θεσσαλονίκης.

Συγκεκριμένα, από το διαδίκτυο θα χρησιμοποιηθούν:

- ✓ Η ιστοσελίδα του Δήμου Θεσσαλονίκης, το τμήμα «Η Θεσσαλονίκη στα μέσα του 20ου αιώνα-Ιστορικά αρχεία», το οποίο περιλαμβάνει βιβλιογραφία και ψηφιοποιημένο φωτογραφικό υλικό, www.thessalonikicity.gr/eikones/Thessalonikimesa20oyaiona.htm
- ✓ Η ιστοσελίδα του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού, η οποία αφορά τη σύγχρονη ελληνική ιστορία (1945-2000) και περιλαμβάνει συλλογή φωτογραφιών (με έμφαση στην εξεταζόμενη δεκαετία του 1960), βιβλιογραφία και ιστορικές πληροφορίες για τη συγκεκριμένη δεκαετία στην Ελλάδα, www.ime.gr/chronos/15/en/index.html
- ✓ Η ιστοσελίδα www.031.gr (Οδηγός της Θεσσαλονίκης και ψηφιακός χάρτης της πόλης)
- ✓ Η ιστοσελίδα <http://earth.google.com>
- ✓ Μηχανές αναζήτησης

Δραστηριότητες των μαθητών

□ Ομάδα Α'

Αναζητούν, με βάση μηχανές αναζήτησης, αναφορές στο όνομα του υπό μελέτη συγγραφέα. Ελέγχουν και καταγράφουν τις αναφορές. Ποιες από αυτές θα διάλεξαν, για να συντάξουν μια σύντομη παρουσίαση του

συγγραφέα και του έργου του; Με ποια κριτήρια κάνουν την επιλογή; Συλλογή φωτογραφικού υλικού.

□ **Ομάδα Β'**

Συλλέγει αναφορές σε πραγματολογικά στοιχεία, υλικά αντικείμενα καθημερινής χρήσης κ.τ.λ. Αναζητεί στην ιστοσελίδα του Δήμου Θεσσαλονίκης www.thessalonikicity.gr/eikones/Thessalonikimesa200yaiona.htm (κατηγορίες: δρόμοι, αρχιτεκτονική, κοινωνικά γεγονότα, ιστορικά συμβάντα κ.ά.) φωτογραφίες που σχετίζονται με την αφήγηση. Εντοπίζει τα στοιχεία που θεωρεί ως τα πιο ενδεικτικά και ενδιαφέροντα για τον τόπο και την εποχή και τα παρουσιάζει. Εξηγεί τον μηχανισμό της επιλογής. Το οπτικό υλικό που επεξεργάζεται η ομάδα μπορεί να εμπλουτιστεί και με στοιχεία από τοπικές εφημερίδες της εποχής, π.χ. εφημερίδα «Μακεδονία», αφίσες κινηματογράφου ή διαφημιστικές, καρτ ποστάλ κτλ., που έχουμε συγκεντρώσει. Με τον σαρωτή, το επιλεγμένο υλικό ψηφιοποιείται και μεταφέρεται στους υπολογιστές του σχολικού δικτύου.

□ **Ομάδα Γ'**

Καταγράφει τοπωνύμια. Ποιοι τόποι κατονομάζονται; Ποιοι υποδηλώνονται. Με τη βοήθεια ειδικών ιστοσελίδων www.031.gr, <http://earth.google.com>, αλλά και χαρτών που έχουμε σαρώσει, σημειώνει τις διαδρομές των ηρώων. Πόσο έχει αλλάξει ο κατονομασμένος χώρος; Κατασκευή στατιστικού πίνακα: Ποια είναι η κατανομή των τοπωνυμίων; Αφορούν το ιστορικό κέντρο, την εκτός των τειχών πόλη, τις συνοικίες; Μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα για τη λειτουργία του αστικού χώρου στο υπό μελέτη κείμενο; Αποτελεί πρωταγωνιστή, φόντο ή απλή αναφορά;

□ Στη συνέχεια, οι μαθητές τυπώνουν τη συνέντευξη στη σχολική εφημερίδα ή την αναρτούν στην ιστοσελίδα του σχολείου. Συζητούν το εκδοτικό μέρος του εγχειρήματος (χρήση γραμματοσειράς και μεγέθους γραμμάτων, μέγεθος φωτογραφιών και θέση τους στη σελίδα, χρήση χρώματος κ.τ.ό.).

□ Μετά την πρώτη ηλεκτρονική επαφή, οι ομάδες συνεργάζονται και συντάσσουν πρόσκληση που απευθύνουν στον συγγραφέα, για να παρευρεθεί σε ειδική εκδήλωση που θα οργανώσουν στο σχολείο τους για το έργο του. Πώς του απευθύνονται στη δεύτερη αυτή προσέγγιση; Μήπως, μετά την πρώτη επαφή, έχουν αλλάξει οι συνθήκες της επικοινωνίας; Συγγράφουν τις προσκλήσεις που θα απευθύνουν στις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου και στον σύλλογο των καθηγητών. Σχεδιάζουν και προετοιμάζουν την εκδήλωση. Κατά την προετοιμασία της εκδήλωσης, ωρίμασε η ιδέα της ίδρυσης Λογοτεχνικής Λέσχης από τους μαθητές του τμήματος. Η σχετική ανακοίνωση έγινε, με παιγνιώδη τρόπο, στο τέλος της λογοτεχνικής βραδιάς.¹²⁹

¹²⁹ «Οι μαθητές της τάξης μας, με τη λήξη της σχολικής χρονιάς, πρόκειται να προβούμε στην ίδρυση Λογοτεχνικής Λέσχης. Μας αρέσει η λογοτεχνία και σκοπεύουμε να συνεχίσουμε την ανάγνωση και τη συζήτηση κειμένων και έξω από το σχολείο. Η Λέσχη μας δε θα έχει πρόεδρο ούτε εφόρους ούτε γραμματέα ούτε διοικητικό συμβούλιο. Θα έχει βέβαια καταστατικό και μάλιστα πολύ αυστηρό σε ό,τι αφορά την εγγραφή νέων μελών. Κύριε Θεοδωρίδη, σκοπεύουμε να σας τιμήσουμε με το αξίωμα του ισόβιου επίτιμου μέλους της Λέσχης μας. Αν βέβαια περάσετε με επιτυχία τον σκόπελο της δοκιμασίας. Η δοκιμασία προβλέπει να τελειώσετε με ικανοποιητικό τρόπο ένα λογοτεχνικό κείμενο που θα σας το δώσουμε ακρωτηριασμένο. Θα λείπουν μερικές σελίδες στο τέλος. Αν, λοιπόν, το τέλος που θα δώσετε μας αρέσει, τότε θα κάνουμε την τελετή μύησης...»

Αξιολόγηση μαθητών

Η αξιολόγηση των μαθητών, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά ολοκλήρωση του σχεδίου μαθήματος, έγινε με κριτήριο την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν αρχικά. Συνεκτιμήθηκαν η εργασία και συνεργασία των ομάδων στα φύλλα εργασίας, στην προετοιμασία και την τέλεση της εκδήλωσης.

Φύλλα εργασίας



Πάνου Θεοδωρίδη, *Το Ροκ των Μακεδόνων*

Φύλλο εργασίας-Ομάδα Α'

- Αναζητήστε το όνομα του συγγραφέα Πάνου Θεοδωρίδη σε μηχανές αναζήτησης.
- Ελέγξτε και καταγράψτε τις αναφορές. Ποιες από αυτές θα διαλέγατε για μια σύντομη παρουσίαση του συγγραφέα και του έργου του;
- Με ποια κριτήρια κάνετε την επιλογή;
- Συγκεντρώστε το φωτογραφικό υλικό που θα χρησιμοποιήσετε για την παρουσίαση.



Πάνου Θεοδωρίδη, *Το Ροκ των Μακεδόνων*

Φύλλο εργασίας-Ομάδα Β'

- Αναζητήστε στην ιστοσελίδα του Κέντρου Ιστορίας της Θεσσαλονίκης www.thessalonikicity.gr/eikones/Thessalonikimesa200yaiona.htm, στην ιστοσελίδα του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού www.ime.gr/chronos/15/en/index.html, αλλά και σε μηχανές αναζήτησης φωτογραφίες τόπων και πραγμάτων που σχετίζονται με το κείμενο που μελετήσατε.
- Ποιες πληροφορίες μας δίνει το κείμενο για την εποχή και τον τόπο, στον οποίο αναφέρεται;
- Με ποια κριτήρια επιλέγετε το οπτικό υλικό που θα παρουσιάσετε; (Μπορείτε να επιλέξετε ένα ή περισσότερα κριτήρια, καθώς και να προσθέσετε τα δικά σας).
 - Είναι σπάνιο
 - Είναι ενδιαφέρον
 - Είναι παράξενο
 - Είναι ενδεικτικό για την εποχή / τον τόπο
 - Δείχνει πλευρές της πόλης που σήμερα έχουν εξαφανισθεί / αλλοιωθεί
 - Άλλα κριτήρια



**Πάνου Θεοδωρίδη, *Το Ροκ των Μακεδόνων*
Φύλλο εργασίας-Ομάδα Γ'**

- Μελετήστε το βιβλίο και συγκεντρώστε σε πίνακα τα τοπωνύμια που αναφέρονται.
- Με τη βοήθεια ψηφιακού ή έντυπου χάρτη της πόλης, σημειώστε τις διαδρομές και τις στάσεις των ηρώων.
- Πόσο άλλαξε ο κατονομασμένος χώρος;
- Μπορείτε να κατασκευάσετε στατιστικό πίνακα με τις κατανομές των τοπωνυμίων που συγκεντρώσατε; Εντοπίζονται στο ιστορικό κέντρο, στην εκτός των τειχών πόλη, στις συνοικίες;
- Μπορείτε να εξάγετε συμπεράσματα για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο αστικός χώρος στο συγκεκριμένο έργο; Αποτελεί φόντο, απλή αναφορά ή μήπως έχει πρωταγωνιστικό ρόλο;



**Πάνου Θεοδωρίδη, *Το Ροκ των Μακεδόνων*
Φύλλο εργασίας -Κοινό για όλες τις ομάδες**

Παιδιά,

- Ανοίξτε το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Πληκτρολογήστε τη διεύθυνση <.....>
- Συστηθείτε στον συγγραφέα. Ποιοι είστε και με ποια ιδιότητα του απευθύνετε;
- Για ποιο λόγο;
- Τι θα θέλατε να τον ρωτήσετε;

Να λάβετε υπόψη σας ότι απευθύνετε σε έναν επαγγελματία συγγραφέα, ο οποίος βιοπορίζεται από το έργο του, έχει συνεργαστεί κατ' επανάληψη με το ραδιόφωνο, με εφημερίδες, έχει γράψει σενάριο για κινηματογράφο, κείμενα για ντοκιμαντέρ, στίχους για τραγούδια κ.ά.π. Για ποια από τις δραστηριότητές του θα θέλατε να τον ρωτήσετε; Γιατί; Το υλικό που θα συγκεντρώσετε θα χρησιμοποιηθεί για τη σύνταξη γραπτής συνέντευξης και θα προετοιμάσει την συνάντησή σας με τον συγγραφέα.



**Πάνου Θεοδωρίδη, *Το Ροκ των Μακεδόνων*
Φύλλο εργασίας -Κοινό για όλη την τάξη**

Παιδιά,

- Ανοίξτε το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Ελέγξτε τη θυρίδα σας. Ποιες είναι οι απαντήσεις που λάβατε από τον συγγραφέα;
- Μπορείτε να τις εντάξετε στο ενιαίο σώμα μιας μίνι-συνέντευξης;
- Με ποια σειρά θα τις παρουσιάσετε;
- Θα χρειαστεί, ενδεχομένως, να κόψετε και να ράψετε το κείμενο. Σε ποιες περιπτώσεις;



**Πάνου Θεοδωρίδη, *Το Ροκ των Μακεδόνων*
Φύλλο εργασίας – Κοινό για όλη την τάξη**

Παιδιά,

- Ανοίξτε το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Πληκτρολογήστε τη διεύθυνση <.....>
- Συντάξτε την πρόσκληση που θα απευθύνετε στον συγγραφέα Πάνο Θεοδωρίδη για να παρευρεθεί σε εκδήλωση της τάξης σας, η οποία θα πραγματοποιηθεί προς τιμήν του.
- Ποια στοιχεία θα πρέπει να αναφέρετε οπωσδήποτε;
- Τι ύφος θα χρησιμοποιήσετε;
- Πώς θα υπογράψετε την πρόσκληση;
- Θα χρησιμοποιήσετε ειδικά γραφικά ή κάποια ιδιαίτερη μορφοποίηση του κειμένου;



**Πάνου Θεοδωρίδη, *Το Ροκ των Μακεδόνων*
Φύλλο εργασίας – Κοινό για όλη την τάξη**

Παιδιά,

Ανοίξτε τον επεξεργαστή κειμένου και συντάξτε την πρόσκληση που θα απευθύνετε στους συμμαθητές σας, για να παρευρεθούν στην εκδήλωση για τον συγγραφέα κύριο Πάνο Θεοδωρίδη.

- Ποια στοιχεία θα αναφέρετε;
 - Τι ύφος θα χρησιμοποιήσετε;
 - Πώς θα υπογράψετε την πρόσκληση;
- Φροντίστε να χρησιμοποιήσετε ειδικά γραφικά ή κάποια ιδιαίτερη μορφοποίηση του κειμένου, ώστε να κάνετε ελκυστικό το κείμενό σας.
- Πώς θα το επιδώσετε;
 - Πού θα το αναρτήσετε; Γιατί;

Συντάξτε την πρόσκληση που θα απευθύνετε στον διευθυντή και τους καθηγητές του σχολείου σας, για να παρευρεθούν στην εκδήλωση για τον συγγραφέα κύριο Πάνο Θεοδωρίδη.

- Ποια στοιχεία θα αναφέρετε;
 - Τι ύφος θα χρησιμοποιήσετε;
 - Πώς θα υπογράψετε την πρόσκληση;
- Φροντίστε να χρησιμοποιήσετε ειδικά γραφικά ή κάποια ιδιαίτερη μορφοποίηση του κειμένου, ώστε να κάνετε ελκυστικό το κείμενό σας.
- Πώς θα το επιδώσετε;
 - Πού θα το αναρτήσετε; Γιατί;

Κριτική-Παρατηρήσεις

Παρατηρήσεις από την εφαρμογή

Ο επιμορφούμενος που εφάρμοσε τη συγκεκριμένη πρόταση στην τάξη τους παρατήρησε ότι:

- Ορισμένοι μαθητές που συμμετείχαν ελάχιστα στο μάθημα έδειξαν ζωνφό ενδιαφέρον και διατύπωσαν με απροσδόκητη σαφήνεια τις απόψεις τους.
- Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θερμά στη διδασκαλία και επέμειναν να μη βγουν στο διάλειμμα, αλλά να συνεχίσουν την εργασία τους.
- Ο επιμορφούμενος σημείωσε ότι στο εργαστήριο είναι απαραίτητοι δύο διδάσκοντες (η επιμορφώτρια και ο καθηγητής της τάξης), για να παρακολουθούν τις εργασίες των ομάδων και να επιλύουν τυχόν τεχνικά προβλήματα.
- Ο επιμορφούμενος σημείωσε την ικανοποίησή του από τα αποτελέσματα της διδασκαλίας και επεσήμανε ότι υπήρχαν μαθητές, οι οποίοι πήραν άδεια από τους γονείς τους να μη συμμετάσχουν στις γεωργικές εργασίες της περιόδου, ώστε να αφιερώσουν τον χρόνο τους στο σχολείο και την προετοιμασία της εκδήλωσης.
- Ο επιμορφούμενος παρατήρησε ότι τέτοιου είδους διδακτικές προσπάθειες χρειάζονται επιμορφωτική στήριξη και θεσμική συνέχεια, για να αποδώσουν μακροπρόθεσμα καρπούς και να μην αποτελούν εξαιρετικά γεγονότα της σχολικής ζωής.
- Ο επιμορφούμενος υπογράμμισε ότι οι μαθητές ημιαστικών και αγροτικών περιοχών υποδέχονται και προετοιμάζουν με πολλαπλάσια χαρά ανάλογες δραστηριότητες, σε σύγκριση με τους μαθητές αμιγώς αστικών περιοχών, γιατί τα ερεθίσματά τους στο συγκεκριμένο τομέα είναι σχετικά περιορισμένα.

Η (υπογραφόμενη) επιμορφώτρια που σχεδίασε τη διδακτική πρόταση και παρακολούθησε την εφαρμογή της παρατήρησε ότι:

- Τα λιγότερο δεσμευτικά φύλλα εργασίας άφησαν μεγαλύτερο περιθώριο πρωτοβουλίας και αυτενέργειας στους μαθητές.
- Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η τεχνολογία λειτούργησε αρχικά ως δόλωμα, στη συνέχεια όμως ως εργαλείο μάθησης και συστατικό στοιχείο της δραστηριότητας.
- Η ασυνέχεια του επιμορφωτικού έργου και η έλλειψη σταθερού επιμορφωτή στα σχολεία δε δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη παρόμοιων πρωτοβουλιών, οι οποίες χρειάζονται βάθος χρόνου.
- Οι ΤΠΕ ευνοούν την ανάπτυξη μαθητικών δραστηριοτήτων σε εξωδιδακτικό χρόνο. Αυτού του είδους οι δραστηριότητες προϋποθέτουν αγαστή συνεργασία του διευθυντή του σχολείου, του καθηγητή της τάξης, της επιμορφώτριας, των συναδέλφων εκπαιδευτικών, της σχολικής βιβλιοθήκης, του συλλόγου γονέων. Η ορεξάτη συμμετοχή των μαθητών απέδειξε, με τον πιο έκτυπο τρόπο, ότι αυτού του είδους οι δραστηριότητες προωθούν τη λειτουργία του σχολείου ως χώρου ελεύθερης έκφρασης και δημιουργίας.

Ο προσκεκλημένος συγγραφέας σχολίασε:

«...Βρέθηκα σε μία επαρχιακή πρασινάδα, μπροστά σε είκοσι εφήβους, σε ένα λύκειο με υπολογιστές, βιβλιοθήκη, με καθηγητές που ήξεραν τη δουλειά τους, σε περιβάλλον που

δεν υπήρχε αποβολή, χαλαρότητα και ρόλοι, αλλά μια ζωντανή κοινωνία ατόμων που σκέφτονται.

Ελευθεροστομία και ελευθεροτυπία. Σε μια επαρχία που θα μεταβληθεί σύντομα σε έρημο, με πιθανότερο μελλοντικό επάγγελμα αυτό του συνταξιούχου από τα τριάντα τους χρόνια, τα παιδιά που συνάντησα είχαν ευτυχώς ξημερώσει κάπου αλλού, εκεί όπου τα όνειρα δεν παίρνουν εκδίκηση, αλλά οι εφιάλτες είναι γνωστοί. [...]

Οι μαθητές που συνάντησα με γέμισαν χαρά. Είχαν τρακ, αλλά και χιούμορ. Ήταν ανοιχτοί στο διάλογο, αλλά και προσεκτικοί. Κανένας τους δε θα βάψει πράσινη την Καμάρα, αλλά κάποιοι θα αποκτήσουν αντιρρητικό και σπουδαίο λόγο, για να μας συνεφέρουν. Την περίφημη διαδραστική κοινωνία, τη χαίρονται στο σχολείο, σχεδόν κανένας από το σπίτι του. [...]

Η Σιντική, φεύγοντας το απόβραδο μέσα από μία λαμπερή ασφαλτο, έδειχνε στο φεγγάρι τους μαλακούς της λόφους, τα λιγοστά της δέντρα. Όχι η Αφρική, η Σιντική. Βρίσκεται εντός των ελληνικών συνόρων. “Ένθα μεν Σίντιες άνδρες”, που λέει ο Όμηρος. Παραέξω άτιμιζε ρηχή λίμνη, που ο Ηρόδοτος περιγράφει τα ικριώματά της και τα παιδάκια να΄ ναι δεμένα με τριχιά, μην πνιγούν. Στα γύρω βουνά ρόδιζαν μοναστήρια.

Στη Θεσσαλονίκη, νυσταγμένα συνεργεία έβαφαν λευκές διαβάσεις πεζών. Ψωμί, παιδεία, ελευ-θε-ρία».¹³⁰

¹³⁰ Πάνος Θεοδωρίδης, «Πέρα από τη Σιντική», στη στήλη «Επί παντός του επιστητού», εφημερίδα *Θεσσαλονίκη*, 8 Μαΐου 2001.

3.2 Από τις λέξεις στις έννοιες και στις ιδέες: Η «μνήμη». Διαθεματικό σενάριο διδασκαλίας

Κοσμάς Τουλούμης

Ταυτότητα

Τίτλος: Από τις λέξεις στις έννοιες και στις ιδέες: Η «μνήμη»

Δημιουργός: Κοσμάς Τουλούμης

Γνωστικά Αντικείμενα: Γλώσσα, Λογοτεχνία, Ιστορία, Βιολογία, Φιλοσοφία, Ψυχολογία, Κοινωνιολογία (όπου μπορεί με τη βοήθεια και των αντίστοιχων καθηγητών να διερευνηθεί η έννοια «μνήμη» σε κάθε γνωστικό αντικείμενο), Αγγλικά (για την προσπέλαση της αγγλικής ιστοσελίδας Wikipedia και όπου αλλού χρειαστεί).

Διαθεματική πρόταση διδασκαλίας η οποία βασίζεται σε ομαδοσυνεργατική μάθηση και υλοποιείται με εφαρμογή της λογικής του Σχεδίου (Design), όπως αυτό εννοείται από την προσέγγιση των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας στην επικοινωνία (Cope & Kalantzis 2000). Ο ρόλος του καθηγητή κατά τη διαδικασία του Σχεδίου είναι υποβοηθητικός και εμπνευστικός στο πλαίσιο της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης (Vygotsky 1978). Εκπονείται στο σχολικό εργαστήριο.

Τάξη: Με κατάλληλες προσαρμογές από τον διδάσκοντα και τους μαθητές μπορεί να πραγματοποιηθεί σε όλες τις τάξεις του Λυκείου. Μπορεί, ενδεικτικά, να συνδεθεί με την ενότητα «Ορισμός και διαίρεση μιας έννοιας», η οποία περιλαμβάνεται στο σχολικό εγχειρίδιο της *Έκφρασης-Έκθεσης* της Β' Λυκείου (σχολικό έτος 2007-2008), ή με την ενότητα του «Δοκιμίου» της *Έκφρασης-Έκθεσης* στη Γ' Λυκείου σε σχέση με τους *Θεματικούς κύκλους* και την εκεί ενότητα «Οι ελληνικοί τόποι και τα μνημεία τους».

Χρονική διάρκεια: 8-9 διδακτικές ώρες

Προϋποθέσεις υλοποίησης: Μαθητές και διδάσκοντες πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με βασικά εργαλεία ΤΠΕ. Θα μπορούσε, κάλλιστα, να συμμετέχει και ο καθηγητής πληροφορικής στο όλο πρόγραμμα ή να προηγηθεί μια ώρα εξοικείωσης των μαθητών στη χρήση βασικών εργαλείων ΤΠΕ.

Περίληψη

Η αναζήτηση του ορισμού της λέξης «μνήμη», καθώς και των παραγώγων και των αντιθέτων της, στα ψηφιοποιημένα λεξικά του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, οδηγεί στην έννοια «μνήμη» όπως αυτή προκύπτει αξιοποιώντας τα σώματα κειμένων της ίδιας πύλης, μηχανές αναζήτησης και κείμενα ήχου και εικόνας. Διερευνάται η νοηματοδοτομένη χρήση της έννοιας σε διαφορετικό κοινωνικό περιβάλλον: το σχολικό, της καθημερινής ζωής, του «επίσημου» λόγου για το παρελθόν, καθώς και του «ανεπίσημου» λόγου για το παρελθόν. Τελικό προϊόν η δημιουργία ενός λήμματος για τη

μνήμη από τους μαθητές, το οποίο θα αναρτήσουν στη διαδικτυακή εγκυκλοπαίδεια Wikipedia (Βικιπαίδεια).

Σκεπτικό - Στόχοι

A' Γνωστικό και Παιδαγωγικό Σκεπτικό:

Η «μνήμη» είναι παρούσα στο σχολείο σε πολλά επίπεδα. Οι μαθητές βιώνουν τη σημασία της άμεσα, αφού στο παραδοσιακό σχολικό σύστημα θεωρούν ότι η επίδοσή τους εξαρτάται, εν πολλοίς, από αυτήν. Οι γιορτές μνήμης, παράλληλα, αποτελούν συστατικό στοιχείο της σχολικής ζωής, καθώς «ενσωματώνουν» τους μαθητές στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο του έθνους-κράτους. Η πρόσφατη συζήτηση για το περιεχόμενο της σχολικής ιστορίας, με αφορμή τα σχολικά εγχειρίδια, στην οποία δε συμμετείχαν, ουσιαστικά, οι μαθητές, αναδεικνύει τη σημασία της «μνήμης» για μια κοινωνία. Τι σημαίνει, όμως, η λέξη «μνήμη»; Πώς μετασχηματίστηκε, αν μετασχηματίστηκε, στο πέρασμα του χρόνου και στην εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας η σημασία της; Ποια είναι η σημασία της «μνήμης» στις σύγχρονες κοινωνίες;

B' Σκοπός:

- ✓ Να αναδειχθεί η σημασία των λέξεων και των εννοιών και η διαφορετική νοηματοδότησή τους μέσα σε συγκεκριμένο κοινωνικό, πολιτισμικό και επικοινωνιακό πλαίσιο (κριτικός γραμματισμός).
- ✓ Να αναδειχθεί η πολλαπλή σημασία της έννοιας «μνήμη» στις σύγχρονες κοινωνίες.

Γ' Στόχοι:

οι μαθητές

- ✓ Να γνωρίσουν και να συνειδητοποιήσουν τις πολλαπλές σημασίες και χρήσεις της έννοιας «μνήμη» στις σύγχρονες κοινωνίες (κλασικός γραμματισμός)
- ✓ Να εξοικειωθούν με τη χρήση ηλεκτρονικών λεξικών και διαδικτυακών πηγών γενικότερα (νέος γραμματισμός)
- ✓ Να διακρίνουν και να μάθουν να αξιολογούν τις έννοιες (τη «μνήμη» στην προκειμένη περίπτωση) μέσα σε διαφορετικά είδη κειμένων (κριτικός γραμματισμός).

- ✓ Να ξεχωρίζουν ποιος διατυπώνει μια άποψη γραπτά, ψηφιακά ή προφορικά, γιατί διατυπώνει τη συγκεκριμένη άποψη και κάτω από ποιες συνθήκες τη διατυπώνει (κριτικός γραμματισμός)
- ✓ Να μάθουν να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ και τους υπάρχοντες ψηφιακούς πόρους ώστε να παράγουν δικό τους έργο, την παραγωγή συγκεκριμένου κειμενικού είδους στην προκειμένη περίπτωση, αξιοποιώντας τις νέες δυνατότητες που παρέχουν οι ΤΠΕ, μέσα στο πλαίσιο του νέου γραμματισμού, του Web 2.0. (νέος γραμματισμός και υποκειμενικότητα)
- ✓ Να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και να αξιοποιήσουν δημιουργικά τον υπάρχοντα σχολικό χρόνο και χώρο (υποκειμενικότητα)
- ✓ Να αντιληφθούν ότι η επιστημονική προσέγγιση οποιουδήποτε γνωστικού πεδίου προϋποθέτει ανακάλυψη, σύγκριση, σύνθεση, συνεργασία και παρουσίαση των αποτελεσμάτων, αλλά και διαμεσολάβηση του ερευνητικού υποκειμένου (υποκειμενικότητα)

Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης - Φύλλα εργασίας

Τεχνολογίες:

- Η/Υ
- Διαδίκτυο
- Ιστολόγιο μαθήματος και ιστολόγιο μαθητών
- Επεξεργαστής κειμένου

Χρονισμός: 8-9 διδακτικές ώρες

- οι 2-3 πρώτες για τη διερεύνηση του θέματος,
- στις επόμενες 2 ώρες οι μαθητές εξοικειώνονται με το κειμενικό είδος το οποίο θα παραχθεί, με τη μορφή και τη διάρθρωση, δηλαδή, ενός λήμματος,
- ακολουθεί μια ώρα για την ανατροφοδότηση μεταξύ των μελών της ομάδας και την προετοιμασία για τη συγγραφή,
- η συγγραφή του λήμματος στη Wikipedia προϋποθέτει την αξιοποίηση τουλάχιστον 2 διδακτικών ωρών,
- η τελευταία ώρα αφιερώνεται στη συζήτηση και αξιολόγηση όλης της διαδικασίας.

Αξία χρήσης ΤΠΕ:

1. Εξυπηρετείται η ανάπτυξη υψηλού επιπέδου γνωστικών δεξιοτήτων όπως η επίλυση προβλήματος, η αντιμετώπιση του θέματος από διαφορετικές οπτικές γωνίες, η επικοινωνία και η συνεργασία και η δημιουργία περιβάλλοντος κριτικής μάθησης.
2. Αξιοποίηση διαδικτυακών πηγών και άλλων ψηφιακών πόρων, καθώς και εξοικείωση με τους νέους ψηφιακούς γραμματισμούς που προωθούνται στο πλαίσιο του Web 2.0.

Οργάνωση της τάξης-Διδακτική διαδικασία:

- Α'. Το πρόβλημα-Τα δεδομένα

Δημιουργείται ένα ιστολόγιο για το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας όπου αναρτάται το εξής πρόβλημα, το οποίο καλούνται να συζητήσουν οι μαθητές.

Ο Τσβετάν Τοντόρωφ, διανοούμενος και διευθυντής του Γαλλικού Ιδρύματος Ερευνών αποχαιρέτησε τον 20ο αιώνα με ένα βιβλίο με τον εύγλωττο τίτλο Μνήμη του κακού, Πειρασμός του καλού. Ένα ολόκληρο κεφάλαιο ήταν αφιερωμένο στις χρήσεις της μνήμης, και στον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνίες του 20ου αιώνα διαχειρίστηκαν το παρελθόν. Πρόσφατα ένα ελληνικό σχολικό βιβλίο ιστορίας, προορισμένο να διδαχθεί στην Στ' δημοτικού, ξεσήκωσε μια μεγάλη συζήτηση, με πολλούς υποστηρικτές, αλλά και πολέμιους, όσον αφορά τον τρόπο παρουσίασης της ιστορίας. Τι είναι, λοιπόν, η μνήμη και ποια σημασία έχει για μας σήμερα; Έχει την ίδια σημασία για όλους; Είναι ίδια η ατομική και η συλλογική μνήμη; Με ποιους τρόπους εκφράζεται; Ο στόχος μας είναι να συγγραφεί ένα λήμμα για τη «μνήμη» στην ελεύθερη διαδικτυακή εγκυκλοπαίδεια Wikipedia (Βικιπαίδεια).

Σημείωση: Μπορείτε να δείτε, βοηθητικά, και το βιβλιοκριτικό κείμενο του Β. Καραμανωλάκη, από την εφημερίδα Ελευθεροτυπία, φύλλο της 21/1/2000, με τίτλο «Η πολλαπλότητα της μνήμης» <<http://cds.lib.auth.gr/submit/archive/NPA/npa-2003-710.pdf>>

- Β'. Πλαίσιο και δραστηριότητες
- Οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες (τα μέλη προσδιορίζονται με βάση τον αριθμό των μαθητών της εκάστοτε τάξης), διευθετούν τους ρόλους του κάθε μέλους με βάση τις προτιμήσεις τους και το φύλλο εργασίας με οδηγίες, το οποίο λαμβάνουν και αφορά την ομάδα τους.
- Οι μαθητές δημιουργούν ένα ιστολόγιο. Ο τίτλος και η μορφή του επιλέγεται από τους ίδιους. Θα αποτελέσει τον χώρο επικοινωνίας των ομάδων, όπου θα αναρτώνται τα συμπεράσματά τους, έτσι ώστε να υπάρχει διαρκής ανατροφοδότηση και επεξεργασία των στοιχείων της έρευνάς τους.

- Καλό θα ήταν, επίσης, τα μέλη κάθε ομάδας να επιτελούν όλα και εκ περιτροπής, κατά τη διάρκεια της εκπόνησης του σεναρίου και για κάποιο χρονικό διάστημα, τον ρόλο του συνδέσμου-ανατροφοδότη με τις υπόλοιπες ομάδες. Αποστολή του θα είναι η παρακολούθηση των δραστηριοτήτων και του έργου των άλλων ομάδων, η ανταλλαγή πληροφοριών μαζί τους, η μεταφορά των εμπειριών της δικής του ομάδας, αλλά ακόμη και ενδεχόμενες παρεμβάσεις και τροποποιήσεις στα συμπεράσματά τους. Έτσι εξασφαλίζεται η αναδιάταξη των ομάδων, η άμεση επικοινωνία τους, καθώς και η οριζόντια συνεργασία μεταξύ τους πέραν της (μέσω του ιστολογίου) ψηφιακής.
- Κάθε ομάδα, είτε ατομικά κάθε μέλος, είτε σε συνεργασία τα μέλη μεταξύ τους, προσπαθεί να δώσει έναν ορισμό της «μνήμης», με όλες τις σημασίες που διερευνούν και ανακαλύπτουν οι μαθητές, στο μαθητικό ιστολόγιο.

1η Ομάδα: Ομάδα διερεύνησης ορισμού της λέξης και χρήσης της έννοιας στα σχολικά βιβλία

Ασχολείται με τη διερεύνηση της σημασίας της λέξης «μνήμη» με βάση τα λεξικά της Πύλης του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και με την ένταξή της σε διαφορετικά σώματα κειμένων, εντοπίζοντας το νοηματοδοτημένο πλαίσιο χρήσης της κάθε φορά.

Στο φύλλο εργασίας που λαμβάνει η ομάδα περιλαμβάνονται τα ακόλουθα:

- Επισκεφθείτε τη διεύθυνση <http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>. Στην αναζήτηση ηλεκτρονικών λεξικών εντοπίστε και καταγράψτε το πλήθος των σημασιών της «μνήμης» και τα διάφορα πεδία στα οποία αναφέρεται. Μπορείτε να αξιοποιήσετε και την αναζήτηση στο σώμα των λημμάτων. Καλό είναι να μεταφέρετε αμέσως στο ιστολόγιο του μαθήματος τους ορισμούς για να είναι σε χρήση και από τις υπόλοιπες ομάδες.
- Σημειώστε τις τυχόν διαφοροποιήσεις στη σημασία της λέξης από το μεσαιωνικό στα νεοελληνικά λεξικά.
- Αναζητείστε, κατόπιν, το πλαίσιο χρήσης της λέξης στο σώμα κειμένων που αφορά τα διδακτικά βιβλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στη διεύθυνση http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/pi/index.html μελετώντας τη σημασία της «μνήμης» σε συγκεκριμένα κειμενικά είδη διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, όπως η Γλώσσα, η Λογοτεχνία, τα Θρησκευτικά, η Ιστορία, η Φυσική, η Ανάπτυξη Εφαρμογών σε Προγραμματιστικό Περιβάλλον.
- Καταγράψτε στο ιστολόγιο σας τα συμπεράσματα από την έρευνά σας. Μπορείτε ενδεικτικά να αναφερθείτε:
 - ❖ στον ορισμό της έννοιας σήμερα,
 - ❖ σε παράγωγα της λέξης που έχουν χρήση σε διάφορα πεδία της επιστήμης και της καθημερινότητας,
 - ❖ στον μεσαιωνικό ορισμό της,

- ❖ στην επιστημονική χρήση της σε διάφορα γνωστικά πεδία με βάση τα σχολικά βιβλία,
- ❖ στις ομοιότητες και τις διαφορές των ορισμών που βρήκατε με τον αρχικό ορισμό που καταγράψατε στο ιστολόγιό σας.

2η Ομάδα: Ομάδα διερεύνησης της χρήσης της έννοιας στην καθημερινότητα: ο λόγος των εφημερίδων και ο λόγος του διαδικτύου

Η 2η ομάδα κινείται σε δυο άξονες: διερευνά την έννοια της «μνήμης» στα σώματα κειμένων της Πύλης του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και αναζητεί τη χρήση της στο διαδίκτυο μέσω της μηχανής αναζήτησης Google.

Στο φύλλο εργασίας που λαμβάνει η ομάδα περιλαμβάνονται τα ακόλουθα:

- επισκεφθείτε στη διεύθυνση http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/index.html τα σώματα κειμένων δημοσιογραφικού λόγου και στις εφημερίδες *Μακεδονία* και *Τα Νέα*, αναζητήστε τη λέξη και εντοπίστε τις θεματικές ενότητες, τα κειμενικά είδη και τα συμφραζόμενα στα οποία χρησιμοποιείται ως έννοια.
- Στη μηχανή αναζήτησης Google (<http://www.google.gr>) πληκτρολογήστε τη λέξη και καταγράψτε όποια αποτελέσματα στις 12 πρώτες σελίδες (από τα περίπου 200.000 που προκύπτουν) πιστεύετε ότι αναδεικνύουν διαφορετικές χρήσεις της έννοιας και σε ποιο πεδίο-θεματική ενότητα ανήκει η καθεμία.
- Καταγράψτε στο ιστολόγιό σας τις παρατηρήσεις σας. Ενδεικτικά:
 - ❖ Πώς χρησιμοποιείται η έννοια «μνήμη» στον δημοσιογραφικό λόγο;
 - ❖ Ποια είναι η αντίστοιχη «διαχείριση» της έννοιας στο διαδίκτυο;
 - ❖ Σε τι είδους ιστοσελίδες βρίσκουμε, κυρίως, την έννοια και σε ποιους απευθύνονται αυτές οι ιστοσελίδες;
 - ❖ Ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στον δικό σας ορισμό της «μνήμης» και στη χρήση της όπως προέκυψε από την έρευνά σας.

3η Ομάδα: Η σχέση της «μνήμης» με τη λογοτεχνία

Στόχος της ομάδας είναι να καταγράψει και να εκτιμήσει τον ρόλο της «μνήμης» στη λογοτεχνία. Κινείται στο σώμα κειμένων της Βιβλιοθήκης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης «Άρθρα Εφημερίδων και Περιοδικών».

Στο φύλλο εργασίας της ομάδας περιλαμβάνονται:

- Στη διεύθυνση <http://cds.lib.auth.gr/Articles/> πληκτρολογώντας τη λέξη «μνήμη» στο παράθυρο της αναζήτησης προκύπτει αριθμός αποτελεσμάτων. Επιλέξτε ανάμεσα σ' αυτά άρθρα που αφορούν τη σχέση της μνήμης με τη λογοτεχνία. Προτείνονται, ενδεικτικά, τα παρακάτω:
 - ⇒ βιβλιοκριτική του Παντελή Μπουκάλα στην *Καθημερινή* στις 17/11/1992 για το έργο του Μανόλη Αναγνωστάκη, με υπόμνηση της φράσης του ποιητή «Θυμάμαι άρα υπάρχω» (<http://cds.lib.auth.gr/submit/archive/NPA/npa-2005-14641.pdf>)
 - ⇒ «Μνήμη και Ποίηση είναι δίδυμες αδελφές», συνέντευξη του Τίτου Πατρίκιου, στην εφημερίδα *Αγγελιοφόρος* στις 11/12/1999 (<http://cds.lib.auth.gr/submit/archive/NPA/npa-2004-6272.pdf>)
 - ⇒ «Με τη μνήμη τρέφεται η νοσταλγία μας» συνέντευξη του Θανάση Βαλτινού στον *Αγγελιοφόρο της Κυριακής* στις 14/08/1999 (<http://cds.lib.auth.gr/archive.shtml?base=NPA&id=npa-2004-5107>)
 - ⇒ «Μνήμη και Ιστορία», κριτική του Β. Χατζηβασιλείου στην *Καθημερινή* στις 11/12/1988 για το έργο του ποιητή Νίκου Καρούζου (<http://cds.lib.auth.gr/submit/archive/NPA/npa-2005-20962.pdf>)

⇒ «Η μνήμη είναι ένα κομμάτι αιωνιότητας», συνέντευξη της Διδούς Σωτηρίου στην εφημερίδα *Κέρδος* στις 16/4/1995

(<http://cds.lib.auth.gr/submit/archive/NPA/npa-2004-10206.pdf>)

- Καταγράψτε στο ιστολόγιό σας τις παρατηρήσεις σας. Ενδεικτικά:
 - ❖ Πώς χρησιμοποιείται η μνήμη στη λογοτεχνία;
 - ❖ Υπάρχουν διαφορές μεταξύ του ορισμού σας και αυτού που διερευνήσατε στη ομάδα σας;
 - ❖ Επικεντρωθείτε στο «Θυμάμαι άρα υπάρχω» του Μ. Αναγνωστάκη. Τι μπορεί να σημαίνει;

4η Ομάδα: Ομάδα διερεύνησης της πολυτροπικότητας της μνήμης: η προφορική, ατομική και συλλογική, ιστορική μνήμη όπως εκφράζεται μέσα από τον λόγο και την εικόνα

Στόχος της ομάδας είναι να διερευνήσει και να ανακαλύψει τη σχέση προφορικότητας, εικόνας και μνήμης μέσα από καταγεγραμμένες αφηγήσεις και εικόνες που αναφέρονται στο παρελθόν. Για τον σκοπό αυτόν αξιοποιείται το οπτικοακουστικό αρχείο της κρατικής τηλεόρασης

Στους μαθητές της ομάδας δίνεται φύλλο εργασίας που τους προτρέπει:

- Επισκεφθείτε στη διεύθυνση <http://www.ert-archives.gr> το οπτικοακουστικό αρχείο της ΕΡΤ και στο παράθυρο «Αρχείο Online» αναζητείστε με ανάλογες λέξεις-κλειδιά, βίντεο και εικόνες σχετικές με το θέμα μας.
- Προτεινόμενο παράδειγμα:
 - Οι ενθυμήσεις προσφύγων της Μικρασίας. Εντοπίστε τις εκπομπές «Μαρτυρίες» με θέμα τις αναμνήσεις του πρώην προέδρου της Ακαδημίας Αθηνών Κ. Δεσποτόπουλου από τη γενέτειρά του Σμύρνη, και «Παρασκήνιο» με τίτλο «Τα εγγόνια των προσφύγων». Επιλέγοντας το παράθυρο «λεπτομέρειες» βλέπετε τα ντοκιμαντέρ χωρισμένα σε κεφάλαια, τα οποία διευκολύνουν την παρακολούθησή τους.
 - Διερευνήστε σε ποιους τομείς αναφέρονται οι μνήμες των πρωταγωνιστών των ντοκιμαντέρ σε κάθε περίπτωση. Πρόκειται για προφορικό λόγο. Τι είδους διαφορές έχει από το γραπτό; Συγκρίνετε τον λόγο των πρωταγωνιστών στις δυο εκπομπές. Σε τι διαφέρουν μεταξύ τους και γιατί συμβαίνει αυτό;
- Αξιολογήστε τη σχέση μνήμης και εικόνας όπως αυτή προβάλλεται μέσα από το τηλεοπτικό ντοκιμαντέρ.
- Στο ιστολόγιο της ομάδας σας καταγράψτε τις παρατηρήσεις σας. Ενδεικτικά:
 - πώς ξεδιπλώνεται η μνήμη στον προφορικό λόγο; Ποια είναι τα στοιχεία που την προσδιορίζουν σε σχέση με την επίσημη γραπτή έκδοσή της ιστορίας;
 - Πώς «εικονογραφείται» η μνήμη μέσα από ένα τηλεοπτικό ντοκιμαντέρ;
 - Μπορείτε να δώσετε έναν ορισμό της μνήμης με βάση αυτά που παρακολουθήσατε; Να τον συγκρίνετε με τον αρχικό ορισμό σας.
 - Σκεφθείτε άλλα παραδείγματα προφορικής ιστορίας και μνήμης που θα μπορούσαν να φωτίσουν ιστορικά γεγονότα.

Ολομέλεια

Αφού σε κάθε ιστολόγιο έχει γραφεί ένα λήμμα για τη μνήμη και τις σημασίες της ύστερα από τη διερευνητική-ανακαλυπτική προσέγγιση κάθε ομάδας, στην ώρα της ολομέλειας,

- ❑ οι μαθητές εξοικειώνονται με το κειμενικό είδος που πρόκειται να συγγράψουν αποδομώντας ένα λήμμα όπως είναι γραμμένο στην Wikipedia. Το λήμμα «πολιτισμός», για παράδειγμα, υπάρχει στη Βικιπαίδεια σε πλήρη διάρθρωση. Για να μην περιοριστούν, όμως, μόνο σε μια ψηφιακή εγκυκλοπαίδεια και για να συγκρίνουν ψηφιακή και έντυπη συγγραφή λημμάτων θα ήταν ενδιαφέρουσα και η αξιοποίηση μιας παραδοσιακής εγκυκλοπαίδειας για την αποδόμηση και με βάση αυτήν του ίδιου λήμματος («πολιτισμός»),
- ❑ συζητούνται τα θέματα που τέθηκαν στο ιστολόγιο του μαθήματος,
- ❑ αποφασίζεται ποια στοιχεία από το ιστολόγιο των μαθητών θα αξιοποιηθούν για να δημιουργηθεί το τελικό λήμμα για την ελληνική έκδοση Wikipedia. (<http://el.wikipedia.org>),
- ❑ κάθε αρχική ομάδα θα συγγράψει το λήμμα σύμφωνα με τους ορισμούς της «μνήμης», όπως εντοπίστηκαν από την «Πύλη» και το διαδίκτυο και τις προδιαγραφές που θα δημιουργηθούν από την αποδόμηση του κειμενικού είδους. Θα υπάρχει ανατροφοδότηση μεταξύ των ομάδων, κατά τη διάρκεια της συγγραφής, με χρήση του ιστολογίου. Προτείνεται μια «δυναμική» συγγραφή, η οποία μπορεί να γίνει κατά θεματικές ενότητες, σύμφωνα με τον ορισμό της «Πύλης», αλλά και σύμφωνα με το παράδειγμα του λήμματος «πολιτισμός» στη Βικιπαίδεια, το οποίο έχουν αποδομήσει. Τα μέλη των ομάδων θα παρεμβαίνουν όχι μόνο στο δικό τους κείμενο, αλλά και στο κείμενο των άλλων ομάδων. Ο καθηγητής παρεμβαίνει συμβουλευτικά και μόνο αν υπάρχει αδιέξοδος, διευκολύνοντας με προγραμματισμένη ενίσχυση την καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας συγγραφής και διαρθρωτικής οργάνωσης του λήμματος.
- ❑ Αφού οι μαθητές δημιουργήσουν το λήμμα τους, βρίσκουν το λήμμα “memory” στην αγγλική έκδοση της Wikipedia (<http://en.wikipedia.org>) και με τη βοήθεια του καθηγητή των Αγγλικών το συγκρίνουν με το δικό τους.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται με βάση την επίτευξη των στόχων, τη συμμετοχή στην ομάδα, τη διεκπεραίωση του Σχεδίου, το παραγόμενο προϊόν (λήμμα στη Wikipedia) και την αποτίμηση των δραστηριοτήτων από τους ίδιους τους μαθητές, με βάση το τρίπτυχο: τι γνώριζαν και πίστευαν οι ίδιοι πριν από το σενάριο, τι χρειάστηκε να μάθουν, ποιες είναι οι τελικές τους αντιλήψεις.

Κριτική

Το συγκεκριμένο σενάριο έχει την ευελιξία για να προσαρμοστεί στις ανάγκες της συγκεκριμένης μαθητικής κοινότητας η οποία θα το πραγματοποιήσει, λαμβάνοντας υπόψη την ταυτότητα και τις ανάγκες διδάσκοντος και μαθητών. Είναι δυνατό, δηλαδή, να περιοριστούν οι δραστηριότητες χωρίς να τρωθεί η γενικότερη σύλληψη του σεναρίου και οι στόχοι του, ανάλογα με την καθημερινή σχολική πραγματικότητα και τη διαχείριση του σχολικού χρόνου. Αποτελεί, ταυτόχρονα, ένα ενδιαφέρον «στοίχημα» αφού αφορά τη συμμετοχή μαθητών από τις τελευταίες τάξεις του

Λυκείου, οι οποίοι καλούνται, συνήθως, να πράξουν διαφορετικά στο υπάρχον εξετασιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφία

- Βικιπαίδεια (χ.η.) *Ελεύθερη Εγκυκλοπαίδεια*: <<http://en.wikipedia.org>> (πρόσβαση 12 Φεβρουαρίου 2008).
- Cope, B. & M. Kalantzis, επιμ. 2000. *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Λονδίνο: Routledge.
- Ελληνική Ραδιοφωνία Τηλεόραση. 2007. *Οπτικοακουστικό Αρχείο*: <<http://www.ert-archives.gr>> (πρόσβαση 12 Φεβρουαρίου 2008).
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. 2006. «Η Πύλη για την ελληνική γλώσσα»: <<http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>> (πρόσβαση 12 Φεβρουαρίου 2008).
- Τοντόρωφ, Τ. 2003. *Μνήμη του κακού, Πειρασμός του καλού*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ψηφιοθήκη Αριστοτέλειου Πανεπιστήμιου Θεσσαλονίκης. 2008. *Άρθρα Εφημερίδων και Περιοδικών*: <<http://cds.lib.auth.gr/Articles/>> (πρόσβαση 12 Φεβρουαρίου 2008).

3.3 «Ρήματα της ΑΕ που συντάσσονται με απαρέμφατο ή κατηγορηματική μετοχή: Διερεύνηση της σημασίας τους». Σενάριο για την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων στη διδασκαλία του συντακτικού της αρχαίας ελληνικής

Σωτήρης Τσέλικας

Ταυτότητα

Τίτλος: Ρήματα της ΑΕ που συντάσσονται με απαρέμφατο ή κατηγορηματική μετοχή. Διερεύνηση της σημασίας τους.

Δημιουργός: Σωτήρης Τσέλικας

Διδακτικά αντικείμενα: Αρχαία ελληνική θεματογραφία

Τάξη: Γ' Λυκείου

Χρονική διάρκεια: 1 ώρα

Προϋποθέσεις υλοποίησης: Εξοικείωση των μαθητών με τα ηλεκτρονικά σώματα κειμένων και τον τρόπο αναζήτησης λέξεων σε αυτά, καθώς και με τον επεξεργαστή κειμένου.

Τεχνολογικά εργαλεία που θα χρειαστούν: Σύνδεση διαδικτύου, φυλλομετρητής, επεξεργαστή κειμένου και ιστολόγιο.

Σύντομη περιγραφή

Οι μαθητές θα κληθούν να εντοπίσουν στο ηλεκτρονικό σώμα αρχαιοελληνικών κειμένων της «Πύλης για την ελληνική γλώσσα» συγκεκριμένα ρήματα που συντάσσονται άλλοτε με απαρέμφατο και άλλοτε με κατηγορηματική μετοχή, όπως τα φαίνομαι, επίσταμαι, ἄρχομαι κτλ. Με βάση τα αποτελέσματα της αναζήτησής τους και αξιοποιώντας και τις αντίστοιχες μεταφράσεις των κειμένων που υπάρχουν στην Πύλη, θα προσπαθήσουν να προχωρήσουν σε γενικεύσεις σχετικά με τη διαφορετική σημασία των συγκεκριμένων ρημάτων ανάλογα με τη σύνταξη τους.

Στόχοι-Σκεπτικό

Στόχος του συγκεκριμένου σεναρίου είναι να προτείνει έναν πιο επαγωγικό τρόπο διδασκαλίας του αρχαιοελληνικού συντακτικού, υπολογίζοντας περισσότερο στην ερευνητική περιέργεια των μαθητών και λιγότερο στην καθοδήγηση του διδάσκοντα. Αυτό μπορεί άνετα να επιτευχθεί με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών. Ειδικότερα, η αναζήτηση σε αρχαιοελληνικά σώματα κειμένων επιτρέπει στον διδάσκοντα να αντιστρέψει τη συνήθη γνωστική διαδικασία και αντί να προσφέρει έτοιμες γενικεύσεις και κανόνες στους μαθητές, να τους ζητήσει να διατυπώσουν οι ίδιοι αυτούς τους κανόνες, χρησιμοποιώντας παραδειγματικό υλικό,

το οποίο εύκολα μπορούν να αντλήσουν από ένα σώμα κειμένων, όπως ο Συμφραστικός Πίνακας Λέξεων για κείμενα της αττικής πεζογραφίας, που υπάρχει στο περιβάλλον της «Πύλης για την ελληνική γλώσσα».

Οι ειδικότεροι στόχοι του συγκεκριμένου σεναρίου είναι οι εξής:

Γνωστικοί στόχοι

- Να κατανοήσουν οι μαθητές τη διαφορετική σημασία που έχουν συγκεκριμένες κατηγορίες ρημάτων ανάλογα με τη σύνταξή τους (με απαρέμφατο ή κατηγορηματική μετοχή).
- Να αντιληφθούν ότι οι συντακτικοί κανόνες της αρχαίας ελληνικής δεν είναι αυθαίρετοι αλλά συνάγονται επαγωγικά από παρατηρήσεις στα ίδια τα αρχαιοελληνικά κείμενα.
- Να προβληματιστούν σχετικά με τον τρόπο μετάφρασης συγκεκριμένων συντακτικών δομών της αρχαίας ελληνικής.

Στόχοι σχετικοί με τις ΤΠΕ

- Να γνωρίσουν οι μαθητές τις δυνατότητες που τους προσφέρουν ανοιχτά αρχαιογνωστικά περιβάλλοντα, όπως η «Πύλη για την ελληνική γλώσσα».
- Να μάθουν, στο πλαίσιο του νέου, ψηφιακού γραμματισμού, να αξιοποιούν στη μελέτη τους ηλεκτρονικά εργαλεία, όπως τα σώματα κειμένων και οι συμφραστικοί πίνακες λέξεων.

Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

Μεθοδολογία

Η διδακτική μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι η επαγωγική: οι μαθητές θα οδηγηθούν από το παραδειγματικό υλικό που θα εντοπίσουν οι ίδιοι στη διατύπωση γενικών κανόνων για τη σημασία των συγκεκριμένων ρημάτων που θα μελετήσουν.

Παιδαγωγικά, θα επιχειρηθεί να εφαρμοστεί η διερευνητική και η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Οι μαθητές θα δουλέψουν σε ομάδες, εντός των οποίων μπορούν να αναλάβουν συγκεκριμένους ρόλους, ενώ η συνδρομή του διδάσκοντα θα είναι μόνο καθοδηγητική.

Πορεία εφαρμογής του σεναρίου

- Οι μαθητές θα δουλέψουν μοιρασμένοι σε πέντε ομάδες, κάθε μία από τις οποίες θα αναλάβει τη διερεύνηση της σημασίας ενός ρήματος. Στο εσωτερικό των ομάδων μπορεί να υπάρχει περαιτέρω εξειδίκευση και ανάληψη ρόλων από τους επιμέρους μαθητές. Π.χ. η κάθε ομάδα μπορεί να χωριστεί σε δύο υποομάδες και η μία να αναλάβει να εντοπίσει υλικό για τη σύνταξη του

ρήματος με απαρέμφατο, η άλλη για τη σύνταξή του με κατηγορηματική μετοχή. Σε κάθε υποομάδα, επίσης, ένας μαθητής θα αναλάβει να αναζητήσει τα παραδείγματα στον συμφραστικό πίνακα λέξεων και κάποιος άλλος να τα αντιγράψει και να τα συστηματοποιήσει στο φύλλο εργασίας. Στο τέλος οι δύο υποομάδες θα συμβάλουν τα αποτελέσματα της δουλειάς τους για να καταλήξουν σε συμπεράσματα σχετικά με τη διαφοροποίηση της σημασίας του κάθε ρήματος, ανάλογα με τη σύνταξή του.

- Αφού χωριστούν σε ομάδες οι μαθητές, τους δίνεται σε μορφή ηλεκτρονικού αρχείου κειμένου το φύλλο εργασίας και ανατίθεται σε κάθε ομάδα η διερεύνηση ενός ρήματος, π.χ.: 1^η ομάδα *γιγνώσκω*, 2^η ομάδα *ἄρχομαι*, 3^η ομάδα *αἰσχύνομαι*, 4^η ομάδα *φαίνομαι*, 5^η ομάδα *ἐπίσταμαι*.
- Στη συνέχεια οι μαθητές θα κληθούν να μπου στο περιβάλλον των αρχαιοελληνικών σωμάτων κειμένων της «Πύλης για την ελληνική γλώσσα», και ειδικότερα στον Συμφραστικό Πίνακα Λέξεων (http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/corpora/concordance/index.html). Αν οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με τον Συμφραστικό Πίνακα, ο διδάσκων θα πρέπει να τους εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο θα αναζητήσουν τις λέξεις που τους ενδιαφέρουν. Οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν ότι, για να εντοπίσουν τα παραδείγματά τους, θα χρειαστεί ίσως να κάνουν αναζητήσεις όχι μόνο με το ενεστωτικό θέμα π.χ. “*γιγνώσκω*”, αλλά και με το θέμα των άλλων χρόνων, π.χ. “*γνώσ*” “*εγνώ*” κτλ. Σε αυτό θα πρέπει να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους για τον σχηματισμό των χρόνων και των εγκλίσεων των ρημάτων της αρχαίας ελληνικής. Για να κάνουν την επιλογή των παραδειγμάτων, οι μαθητές δε θα πρέπει να περιοριστούν στο παράθεμα που δίνει ο Συμφραστικός Πίνακας, αλλά θα πρέπει να τα δουν ενταγμένα στα συμφραζόμενά τους και να συμβουλευτούν και τις μεταφράσεις που υπάρχουν στην Πύλη. Πέρα από την καθοδήγηση στον τρόπο αναζήτησης, δε θα πρέπει να υπάρξουν άλλες επεμβάσεις του διδάσκοντα ως προς την επιλογή των παραδειγμάτων και των μεταφράσεων. Ακόμη και λανθασμένες επιλογές παραδειγμάτων μπορούν να διορθωθούν στη συνέχεια από τους υπόλοιπους μαθητές, κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην τάξη.
- Οι μαθητές θα πρέπει να καταγράψουν στο φύλλο εργασίας, εκτός από τα παραδείγματα που θα επιλέξουν, και τις αντίστοιχες μεταφράσεις τους, που θα βρουν στην «Πύλη», όχι μόνο γιατί αυτό θα τους βοηθήσει να καταλήξουν στα συμπεράσματά τους για τις σημασίες των ρημάτων, αλλά και γιατί θα έχουν τη δυνατότητα να διαπιστώσουν εναλλακτικούς τρόπους απόδοσης της ίδιας σημασίας. Π.χ. η σύνταξη *φαίνομαι + κατηγ. μτχ.* δηλώνει μια πράξη που γίνεται φανερά· στη φράση *φαίνεται ψευδόμενος* αυτή η σημασία μπορεί να αποδοθεί μεταφραστικά με ποικίλους τρόπους: φαίνεται ότι ψεύδεται, είναι φανερό ότι ψεύδεται, ολοφάνερα ψεύδεται, αποδεικνύεται ότι ψεύδεται, κ.ά. Οι μεταφράσεις επομένως μπορούν να αποτελέσουν γόνιμη αφετηρία για προβληματισμό και ίσως να επιχειρήσουν και οι μαθητές δικές τους εναλλακτικές μεταφραστικές δοκιμές.
- Αφού ολοκληρώσουν την αναζήτησή τους και τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας, η κάθε ομάδα ανακοινώνει τα συμπεράσματά της στους υπόλοιπους μαθητές, οι οποίοι μπορούν να παρέμβουν σε περίπτωση που διαφωνούν. Αν

υπάρξουν αστοχίες στα συμπεράσματα θα πρέπει να διορθωθούν από τους ίδιους τους μαθητές, με τη διακριτική υποστήριξη, αν χρειάζεται, του διδάσκοντα.

- Η τρίτη ερώτηση του φύλλου εργασίας θα απαντηθεί από όλους τους μαθητές, αφού ολοκληρωθεί η παρουσίαση των πορισμάτων όλων των ομάδων. Στόχος της είναι η εμπέδωση από τους μαθητές των αποτελεσμάτων της έρευνάς τους. Σε περίπτωση που δεν επαρκεί ο χρόνος της μιας ώρας για να ολοκληρωθεί και αυτή η δραστηριότητα, μπορεί να τους ανατεθεί ως εργασία για το σπίτι.
- Αφού συνθέσουν σε μια ενιαία εργασία τα αποτελέσματά της έρευνάς τους, οι μαθητές θα μπορούσαν να δημιουργήσουν ένα ιστολόγιο στο διαδίκτυο, όπου θα την αναρτήσουν. Πραγματοποιώντας κι άλλες παρόμοιες εργασίες στη διάρκεια της χρονιάς, μπορούν να δημιουργήσουν μια συλλογή εργασιών τους για σημαντικές συντακτικές δομές της αρχαίας ελληνικής.

Κριτική

Η διάρκεια της υλοποίησης του συγκεκριμένου σεναρίου εξαρτάται από το επίπεδο της αρχαιογνωσίας των μαθητών και από την εξοικείωσή τους με τα ηλεκτρονικά εργαλεία που θα χρησιμοποιήσουν. Η μία ώρα για την υλοποίησή του είναι αρκετή σε μια τάξη με αρκετά καλό επίπεδο αρχαιογνωσίας και εξοικειωμένη με τα ηλεκτρονικά εργαλεία. Σε αντίθετη περίπτωση, θα χρειαστεί πιθανόν και δεύτερη διδακτική ώρα.

Φύλλο εργασίας

1. Αναζητήστε με τη βοήθεια του Συμφραστικού Πίνακα Λέξεων κειμένων της αττικής πεζογραφίας, που υπάρχει στην «Πύλη για την ελληνική γλώσσα» (http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/corpora/concordance/index.html)
 - (α) 2-3 παραδείγματα στα οποία το ρήμα που έχει αναλάβει η ομάδα σας συντάσσεται με απαρέμφοτο και
 - (β) 2-3 παραδείγματα στα οποία συντάσσεται με κατηγορηματική μετοχή. Μεταφέρετε τα παραδείγματα στον παρακάτω πίνακα, καθώς και τις αντίστοιχες μεταφράσεις τους που θα βρείτε στο Ανθολόγιο της «Πύλης». Αν μπορείτε, προσθέστε και μια δική σας εναλλακτική μετάφραση.

Ρήμα:

σύνταξη με απαρέμφοτο	
παραδείγματα	μεταφράσεις

σύνταξη με κατηγορηματική μετοχή	
παραδείγματα	μεταφράσεις

2. Με βάση τα παραδείγματα που συγκεντρώσατε, ποια πιστεύετε ότι είναι η σημασία του ρήματος που ανέλαβε να διερευνήσει η ομάδα σας (α) όταν συντάσσεται με απαρέμφατο και (β) όταν συντάσσεται με κατηγορηματική μετοχή;

(α) σύνταξη με απαρέμφατο

(β) σύνταξη με κατηγορηματική μετοχή

3. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς σας προσπαθείστε να διατυπώσετε στην αρχαία ελληνική τις παρακάτω φράσεις. **[Θα απαντηθεί από όλους τους μαθητές, αφού παρουσιαστούν τα πορίσματα όλων των ομάδων].**

- αντιλήφθηκαν ότι η πόλη είχε καταληφθεί
- είναι φανερό ότι ψεύδεται
- ξέρει να ευεργετεί τους φίλους του
- ντρέπομαι να προδώσω την πόλη
- δίνει την εντύπωση ότι ψεύδεται
- ντρέπομαι που το είπα αυτό
- αποφάσισαν να κάνουν την εκστρατεία
- στην αρχή του λόγου μου θα πω τα εξής

3.4 «Η τύφλωση του Πολύφημου» στην *Οδύσσεια* και στην τέχνη, από την αρχαϊκή έως και την ελληνιστική εποχή

Τριανταφυλλιά Γιάννου

Ταυτότητα

Τίτλος: «Η τύφλωση του Πολύφημου» στην *Οδύσσεια* και στην τέχνη (από την αρχαϊκή έως και την ελληνιστική εποχή)

Δημιουργός: Τριανταφυλλιά Γιάννου

Γνωστικό αντικείμενο: Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση (Ομήρου *Οδύσσεια*)

Τάξη: Α' Γυμνασίου

Διδακτική ενότητα: Ραψωδία ι, «Κυκλώπεια» («Η τύφλωση του Πολύφημου»)

Προβλεπόμενος χρόνος διδασκαλίας: 4 ώρες

Ομάδες εργασίας: 4 (με κοινές αλλά και διακριτές δραστηριότητες)

Εργαλεία: Σχολικό εγχειρίδιο, διαδίκτυο, κειμενογράφος, λογισμικό παρουσίασης

Σύντομη περιγραφή

Επιχειρείται παράλληλη «ανάγνωση» της ομηρικής ποίησης με την εικαστική τέχνη (αρχαϊκή, κλασική και ελληνιστική) με αφορμή το επεισόδιο της «τύφλωσης του Πολύφημου» (ραψωδία ι, στ. 240-630, και ειδικότερα στ. 414-444). Στόχος είναι να εντοπιστούν οι αντιστοιχίες της δομής των ομηρικών επών προς τη σύγχρονή τους αγγειογραφία, καθώς και να εξαχθούν συμπεράσματα για τα μέσα και την τεχνική παράστασης των δύο τεχνών («αμοιβαίος φωτισμός» των τεχνών) σε διαφορετικές εποχές.

Στόχοι

Γνωστικοί-μαθησιακοί:

- Να εμβαθύνουν οι μαθητές στην ερμηνεία του κειμένου μέσα από την παράλληλη ανάγνωση της σκηνής στην αγγειογραφία.
- Να επιχειρηθούν ερμηνείες για το πλήθος των εικαστικών αναπαραστάσεων μύθων που υπάρχουν στην *Οδύσσεια* και ειδικότερα της σκηνής της «τύφλωσης» στο β' τέταρτο του 7ου αι. π.Χ. και σε μεταγενέστερες εποχές σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας.
- Να γίνουν κατανοητές οι συμβάσεις που διέπουν την αρχαία ελληνική τέχνη και λογοτεχνία ανά εποχή.
- Να διαπιστωθεί η αλληλεπίδραση τέχνης και λογοτεχνίας ανά εποχή.

Παιδαγωγικοί-Τεχνολογικοί:

- Χρησιμοποιείται η εικόνα, για να δημιουργηθούν πιο αποτελεσματικά συνειρμοί, που θα ενεργοποιήσουν τις προσληπτικές ικανότητες των μαθητών και θα εντείνουν την παρατηρητικότητά τους.
- Χρησιμοποιείται η εικαστικο-κειμενική σύγκριση για την ερμηνεία και των δύο μορφών δημιουργίας, ώστε να εξοικειωθούν οι μαθητές με αντιπροσωπευτικές όψεις της διαλεκτικής τους σχέσης.
- Να ασκηθούν οι μαθητές στην ομαδική εργασία σε ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης.
- Να αναπτύξουν οι μαθητές δεξιότητες για την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, ώστε να είναι σε θέση να επιλέγουν κριτικά και να αξιοποιούν τα στοιχεία που εντοπίζουν, καθώς και να προχωρούν σε κριτική επεξεργασία και συνθετική παρουσίαση των δεδομένων.

Παρουσίαση της πρότασης

Εφόσον η *Οδύσσεια* είναι αφηγηματικό έργο, ο αρχικός στόχος της αναγνωστικής διαδικασίας είναι να παρακολουθήσουμε την εξέλιξη της δράσης στη σκηνή της "τύφλωσης του Πολύφημου" και τη συμβολή της στη σύνθεση του έπους (δηλαδή στην ηθογράφιση του ήρωα): επίσης, να παρατηρήσουμε με ποια εκφραστικά μέσα ο ποιητής παριστάνει τη σκηνή της "τύφλωσης" και να διερευνήσουμε γιατί επιλέγονται τα συγκεκριμένα εκφραστικά μέσα. Για να ενισχύσουμε την ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου, καταφεύγουμε σε πιθανές αναπαραστάσεις της σκηνής στις εικαστικές τέχνες. Επιλέγουμε τη χρήση του εικαστικο-κειμενικού παραλληλισμού, επειδή είναι αποτελεσματικός τόσο για την ερμηνευτική προσέγγιση ενός θέματος στην τέχνη και τη λογοτεχνία όσο και για την, από διδακτική άποψη, επιθυμητή προσπάθεια δημιουργίας συνειρμών μέσω της εικόνας.

Διδακτικές όψεις και επιδιώξεις

1. Ο παραλληλισμός. Η συγκριτική μέθοδος αποτελεί την προϋπόθεση για κάθε γνωστική διαδικασία, στον βαθμό που η ανθρώπινη σκέψη μπορεί να συλλάβει κάτι συναρτώντας συγκριτικά αυτό το νέο που έχει να εννοήσει προς ένα ήδη υπάρχον σύστημα παραστάσεων και όρων. Συνεπώς η συνειδητή μάθηση σημαίνει ταυτόχρονα συγκριτική μάθηση, μάθηση μέσω συσχετισμών.
2. Η διαφορά ανάμεσα στο κείμενο και την εικόνα.

(α) Επισήμανση της διαφοράς ανάμεσα στις δυνατότητες της εικαστικής τέχνης και της ποίησης. Αντικείμενο της ζωγραφικής αποτελούν τα σώματα, που με τις ορατές ιδιαιτερότητες τους υφίστανται ως ολότητες ή ως γειτνιάζοντα κομμάτια στον χώρο, ενώ αντικείμενο της ποίησης αποτελούν πράξεις που διαδέχονται η μία την άλλη στον χρόνο. Συνειδητές υπερβάσεις των ορίων είναι κατανοητές όταν από το ένα μέρος η ζωγραφική αναπαριστά (υπαινικτικά) πράξεις μέσω σωμάτων και από το άλλο μέρος η ποίηση περιγράφει (υπαινικτικά) σώματα μέσω πράξεων.

(β) Η σύγκριση του κειμένου με την καλλιτεχνική απόδοση μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τους διαφορετικούς εκφραστικούς τρόπους της ποίησης και της λογοτεχνίας: είτε ότι ο ζωγράφος δεν παρακολουθεί άμεσα τη ροή του λόγου της *Οδύσσειας* (ακόμα κι όταν είναι πασιφανείς οι σχέσεις μεταξύ του έπους και της αγγειογραφίας), αλλά αφορμάται στην αναπαράσταση του από μια δική του οπτική ή ακουστική αντίληψη· είτε ότι ο ζωγράφος εκμεταλλεύεται μόνο μια συγκεκριμένη στιγμή των πράξεων, «τη συνοπτικότερη», αυτήν από την οποία γίνεται όσο το δυνατό πιο κατανοητό το προηγούμενο και το επόμενο. Αυτό που ο ποιητής μέσα στο εύρος, την άνεση και την ενάργεια του έπους το παρουσιάζει εξελικτικά ως πράξεις που διαδέχονται η μία την άλλη μέσα στον χρόνο, ο ζωγράφος το παρουσιάζει αθροιστικά με αντικείμενα που, ενώ αναφέρονται σε διαφορετικά χρονικά σημεία, συνδέονται, το ένα δίπλα στο άλλο, σε μία εικόνα.

3. Ο «αμοιβαίος φωτισμός των τεχνών». Κατά τον συσχετισμό μεταξύ του έπους και της (σύγχρονης του) αγγειογραφίας αναζητούμε διαρθρωτικούς παράγοντες της σύνθεσης, διακοσμητικά στοιχεία αλλά και συνειδητές αναλογίες στην αναπαράσταση ανθρώπων και σκηνών με ανθρώπους, ώστε να μπορούμε να μιλάμε και για «αναπαραστατικές» αντιστοιχίες. Βεβαίως, και σε αυτή την περίπτωση είναι σαφές ότι ο ζωγράφος και ο ποιητής μιλούν διαφορετική γλώσσα. Ωστόσο, μέσω της σύγκρισης μπορούμε να έρθουμε πλησιέστερα και στους δύο. Επιπλέον, την εικόνα ο θεατής τη βλέπει ως σύνολο· ένα κείμενο, αντίθετα, ξεδιπλώνεται στον αναγνώστη σιγά-σιγά, κατά τμήματα, μολονότι ο συγγραφέας, προτού χαράξει τις λέξεις, έχει σχηματίσει μιαν αδιαίρετη αντίληψη του όλου. Συνεπώς, μέσω της εικόνας θα πρέπει να είναι δυνατή και για τον αναγνώστη μια εντύπωση αυτής της ολοκληρωμένης αντίληψης.

Ειδικότεροι στόχοι

- ✓ Μπορούμε να διακρίνουμε στα ομηρικά έπη «δομικές» αντιστοιχίες προς τη σύγχρονή τους αγγειοτεχνία. Σύμφωνα με τον νόμο της επικοινωνίας, που ισχύει και στον χώρο του πνεύματος, ορισμένους τρόπους σκέψης, θέασης και αναπαράστασης που βρίσκουμε στη λογοτεχνία, τους ξαναβρίσκουμε και σε άλλα πεδία έκφρασης του ίδιου πολιτισμικού περιβάλλοντος («κοινοί πολιτισμικοί κώδικες»).
- Αναγνωρίζουμε στους αντιπροσώπους και των δύο τεχνών κάθε ελευθερία να διαμορφώσουν ένα μύθο σύμφωνα με τη δική τους αντίληψη, ακόμα και όταν μπορούμε να αποφανθούμε ότι η γένεση μιας συγκεκριμένης αγγειογραφίας είναι εξαρτημένη από το κείμενο της *Οδύσσειας*.
- Σχολιάζουμε τη ρεαλιστική αναπαράσταση στο έπος (βλ. τις παρομοιώσεις) και στην αγγειογραφία: η δράση αποδίδεται με τεχνική ακρίβεια και χαρακτηριστικές λεπτομέρειες κατά το πρότυπο της χειρωνακτικής εμπειρίας. Η σκηνή είναι ρεαλιστική, με άλλα λόγια θεματικά εύστοχη και συνοπτική, χωρίς διόλου να μετριάζεται η σκληρότητα της· είναι δραστική, δηλαδή δοσμένη με τραχιά σαφήνεια, με εκφραστική δύναμη και, μέσα στην τρομακτική της ενάργεια, με αποτελεσματικότητα.
- Στο δεύτερο τέταρτο του 7ου αι. εμφανίζονται, σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας, πλήθος εικαστικές αναπαραστάσεις μύθων που σχετίζονται με την *Οδύσσεια* και ειδικότερα με τη σκηνή της «τύφλωσης». Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί, αφενός αν κατανοήσουμε την «τύφλωση του Πολύφημου» ως μια δραματική κορύφωση στην «Κυκλώπεια», που σημαίνει την ήττα του απολίτιστου γίγαντα και τη νίκη της τολμηρής δράσης και του έξυπνου σχεδιασμού· αφετέρου αν αναλογιστούμε ότι πρόκειται για μια μεταβατική εποχή (από τη γεωμετρική προς την αρχαϊκή περίοδο), όπου αρχίζει να αναδύεται το άτομο ως υποκείμενο που σκέφτεται και ενεργεί (πρβ. τη σταδιακή εμφάνιση νέων γραμματειακών γενών-ειδών, της λυρικής ποίησης και της πεζογραφίας με τους λογογράφους και τους φυσικούς φιλόσοφους).
- Στην κλασική εποχή παρατηρούμε ότι η αγγειογραφία είναι εμπνευσμένη από το σατυρικό δράμα *Κύκλωψ* του Ευριπίδη, το οποίο διδάχτηκε λίγο πριν από τη χρονολογία δημιουργίας του αγγείου.
- Στην ελληνιστική εποχή παρατηρούμε τη ρεαλιστική απόδοση του πάθους αλλά και τη γελοιογραφική ή παρωδική παράσταση ηρωικών μορφών.

Πορεία εργασίας

1η ώρα: Μελέτη του κειμένου και του πρωτοαττικού αμφορέα της Ελευσίνας

Οι δραστηριότητες που περιγράφονται στο Φύλλο εργασίας 1 είναι κοινές και για τις 4 ομάδες.

- Οι μαθητές διαβάζουν το κείμενο της *Οδύσσειας* (στ.9.414-444) και περιγράφουν την παράσταση της «τύφλωσης του Πολύφημου» στον Αμφορέα της Ελευσίνας του 7ου αι. π.Χ. [εργασία 1η]. Συζητούν τα συμπεράσματά τους από τον «αμοιβαίο φωτισμό των τεχνών».

2η ώρα: Διατύπωση υπόθεσης εργασίας και συλλογή σχετικού υλικού

Οι μαθητές εργάζονται στο εργαστήρι πληροφορικής, χωρισμένοι σε 4 ομάδες, με βάση τις δραστηριότητες που περιγράφονται στο Φύλλο εργασίας 2. Η κάθε ομάδα αποφασίζει για την κατανομή των εργασιών στα μέλη της.

- Αρχικά συγκεντρώνουν από το διαδίκτυο φωτογραφίες με αναπαραστάσεις της «τύφλωσης του Πολύφημου» στην αρχαία ελληνική τέχνη. Έτσι δημιουργούν μια πινακοθήκη, όπου κατατάσσουν τις εικόνες με χρονολογική σειρά [εργασία 2η] και καταγράφουν όσα στοιχεία θεωρούν ότι μπορεί να είναι χρήσιμα για τη σύνταξη τίτλων-λεζάντων [εργασία 3η].
- Στη συνέχεια συγκεντρώνουν από το διαδίκτυο πληροφορίες σχετικά με: α) αρχαία ελληνικά λογοτεχνικά έργα που εμπνέονται από τον μύθο του Πολύφημου και β) τα γραμματειακά είδη που υπάρχουν κατά την αρχαϊκή, κλασική και ελληνιστική εποχή. Συντάσσουν ένα διάγραμμα με τις σχετικές πληροφορίες [εργασία 4η].

[στο σπίτι]: Σύγκριση του Αμφορέα της Ελευσίνας με εικαστικές αναπαραστάσεις της αρχαϊκής, κλασικής και ελληνιστικής εποχής

Οι μαθητές εργάζονται σε διαφορετικό φύλλο ανά ομάδα (3Α-3Δ).

- Προχωρούν σε συγκρίσεις του Αμφορέα της Ελευσίνας με άλλες εικαστικές αναπαραστάσεις του 7ου αι. π.Χ. και μεταγενέστερες. Καταγράφουν σε διάγραμμα τις βασικές διαφορές [εργασία 5η].
- Στη συνέχεια, με βάση τα δεδομένα που συγκέντρωσαν, συνθέτουν συνοπτικές παρουσιάσεις με θέμα την παράσταση της «τύφλωσης του Πολύφημου» στις εικαστικές τέχνες, όπου συμπεριλαμβάνουν εικονογραφικό υλικό, κείμενα, διαγράμματα [εργασία 6η]:
 - (α' ομάδα) στην πρώιμη αρχαϊκή εποχή (έως τα μέσα του 7ου αι. π.Χ.)
 - (β' ομάδα) στην κυρίως αρχαϊκή εποχή (μέσα 7ου - 6ος αι. π.Χ.)
 - (γ' ομάδα) στην κλασική εποχή (5ος - 4ος αι. π.Χ.)
 - (δ' ομάδα) στην ελληνιστική εποχή (3ος - 1ος αι. π.Χ.).

[Εάν είναι αναγκαίο, οι μαθητές αφιερώνουν και στο σπίτι χρόνο για την ολοκλήρωση των παρουσιάσεών τους.]

3η ώρα: Παρουσίαση εργασιών

Ακολουθεί παρουσίαση των εργασιών και συζήτηση σχετικά με τις αλλαγές που συντελούνται στις εικαστικές τέχνες σε συνάρτηση με τις αλλαγές σε λογοτεχνικό επίπεδο.

Σχόλια για την πορεία και τη μέθοδο εργασίας

1. Αποφασίζουμε να αφιερώσουμε 3 διδακτικές ώρες στη μελέτη της σκηνης (και όχι δύο, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα), λόγω της ιδιαίτερης σημασίας που έχει για την εξέλιξη του έπους και επειδή σε αυτήν ηθογραφείται στα βασικά χαρακτηριστικά του ο πρωταγωνιστής του έργου.
2. Εντάσσουμε την εργασία στο πλαίσιο του «τυπικού» γραμματισμού, ώστε όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά, διερευνητικά και επαγωγικά, στη διαμόρφωση του ομαδικού προϊόντος. Γι' αυτόν τον λόγο οι περισσότερες από τις δραστηριότητες προϋποθέτουν διάλογο στο πλαίσιο της ομάδας και της τάξης.
3. Για εργασία δίνουμε τη διαθεματική μελέτη της σκηνης σε μεταγενέστερες εποχές (επειδή είναι πιο σύνθετο θέμα) και τη σύνταξη μιας πολυμεσικής παρουσίασης από τους ίδιους τους μαθητές.
4. Η αναζήτηση στο διαδίκτυο θα είναι εν μέρει ελεύθερη, ώστε οι μαθητές να λειτουργήσουν κριτικά στην επιλογή του υλικού τους, και εν μέρει καθοδηγούμενη, στις περιπτώσεις που τα δεδομένα είναι πολλά και η συγκέντρωσή τους θα απαιτούσε πολύωρη πλοήγηση.
5. Χρησιμοποιούμε την ερώτηση ως βασικό αναγνωστικό εργαλείο, το οποίο διευκολύνει την προσέγγιση του μαθητή και διευρύνει τις προσληπτικές του ικανότητες τόσο σε σχέση με το λογοτεχνικό κείμενο όσο και σε σχέση με το έργο τέχνης.

Άλλες εκδοχές

- Ένα δεύτερο σημείο δραματικής κορύφωσης στην «Κυκλώπεια», όπου μάλιστα να έρχεται πάλι στο προσκήνιο ο μεταξύ δολιότητας κι εξυπνάδας ηρωισμός του Οδυσσέα, είναι η «φυγή» όσων επέζησαν κάτω από τις κοιλιές των αρνιών. Η «φυγή», που αποτελεί τη δεύτερη φάση της περιπέτειας, έδωσε πολλά ερεθίσματα στην αρχαία τέχνη (σώζονται σαράντα μελανόμορφες και πέντε ερυθρόμορφες αναπαραστάσεις), και είναι αλληλένδετη με το μοτίβο της «τύφλωσης».
- Επίσης, τα δύο αυτά μοτίβα απαντούν μαζί σε αρκετές παραμυθικές διηγήσεις και λαϊκές παραδόσεις (σχετικά με την πάλη ενός γίγαντα με έναν μικρόσωμο αλλά έξυπνο άνθρωπο), οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε ένα

διακειμενικό σχέδιο εργασίας, ώστε να διακριθούν τα χαρακτηριστικά της επικής ποίησης και της λαϊκής αφήγησης.

- Ενδιαφέρον θα είχε η συγκέντρωση νεότερων αναπαραστάσεων, που θα έδιναν τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν τη διαφορά ανάμεσα στη συμβατική τέχνη της αρχαιότητας και τη σύγχρονη προσωπική καλλιτεχνική έκφραση. Η δραστηριότητα αυτή θα μπορούσε να συμπληρωθεί με τη συγγραφή από τους μαθητές μιας σύγχρονης αφήγησης του γεγονότος (λ.χ. σύνταξη μιας είδησης σε εφημερίδα, ενός μονολόγου ή διαλόγου για ταινία κ.ο.κ.).

Σχόλια - Κριτική

- Ενδέχεται οι μαθητές να μη συγκεντρώσουν το ίδιο εικαστικό υλικό με αυτό που συγκέντρωσε ο διδάσκων· στην περίπτωση αυτή χρειάζεται μεγαλύτερη ευελιξία στο σενάριο, ώστε να δουλέψουν όλοι με βάση τα ευρήματά τους.
- Ο διδάσκων συνυπολογίζει το γνωστικό επίπεδο του τμήματος, για να αποφασίσει αν θα συμπεριλάβει από το Φύλλο εργασίας 3 είτε το σύνολό του είτε ένα τμήμα του (λ.χ. μόνο την αρχαϊκή εποχή ή μόνο την ελληνιστική εποχή).

Βιβλιογραφία

- Hansen, J. G. 1986. Die Blendung des Polyphem. Ein Beispiel zur Funktion des Bildes im Griechischunterricht. *Der altsprachliche Unterricht* 29 (3): 61-74. Ελλ. μτφρ. Β. Φυντίκογλου, *Φιλολογος* 70 (1992): 264-280.
- Snodgrass, A. 1998. *Homer and the Artists. Text and Picture in Early Greek Art*. Cambridge: Cambridge University Press.

Φύλλα Εργασίας

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

Οδύσσεια και αμφορέας του 7ου αι. π.Χ.

- A. *Οδύσσεια*, ραψωδία ι, στ.414-444, «Η τύφλωση του Πολύφημου». Ανάγνωση της σκηνής με βάση τα ακόλουθα ερωτήματα:
1. Παρατηρήστε την εξέλιξη της δράσης σε αυτήν τη σκηνή.
 2. Με ποια εκφραστικά μέσα ο ποιητής παριστάνει τη σκηνή της «τύφλωσης»; Γιατί επιλέγει τα συγκεκριμένα εκφραστικά μέσα; Τι θέλει να τονίσει;
 3. Πώς η σκηνή της «τύφλωσης του Πολύφημου» ηθογραφεί τον Οδυσσέα;
- B. Περιγράψτε συνοπτικά τον πρωτοαττικό αμφορέα από το Μουσείο της Ελευσίνας (του β' τετάρτου του 7ου αι. π.Χ.), λαμβάνοντας υπόψη τα ακόλουθα ερωτήματα:
1. Ποια σκηνή από το επεισόδιο της «τύφλωσης» απεικονίζεται;
 2. Σε ποια στάση βρίσκεται ο Πολύφημος;
 3. Πόσοι άνδρες απεικονίζονται; Ποια είναι η στάση τους;
 4. Τα πρόσωπα είναι ζωγραφισμένα με τον ίδιο τρόπο ή κάποια ξεχωρίζουν;

5. Παρατηρείτε κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό στην όψη των προσώπων ή στην κίνησή τους;
 6. Ποιες ήταν οι διαστάσεις και ποια η χρήση αυτού του έργου τέχνης;
- Γ. Σύγκριση των δύο αναπαραστάσεων:
1. Πόσοι είναι οι σύντροφοι του Οδυσσέα που παίρνουν μέρος στην «τύφλωση» του Κύκλωπα στο έπος; Γιατί στο αγγείο δεν απεικονίζονται όλοι;
 2. Πώς προβάλλεται η ηγετική θέση του Οδυσσέα στο έπος; Η ηγετική αυτή υπεροχή παριστάνεται στο αγγείο και πώς;
 3. Ποιο είναι το πλησιέστερο παράλληλο στο κείμενο της αναπαριστώμενης στην αγγειογραφία δράσης των συντρόφων; Πώς περιγράφεται η δράση των συντρόφων στο κείμενο και πώς παριστάνεται στο αγγείο;
 4. Πώς παριστάνεται ο Κύκλωπας στο αγγείο; Θα χαρακτηρίζατε την αναπαράσταση της αντίδρασης του Πολύφημου τόσο στο κείμενο όσο και στο αγγείο ρεαλιστική και δραστική;
- Δ. Βασικά χαρακτηριστικά της ποιητικής και εικαστικής αναπαράστασης:
1. Η αναπαράσταση της αντίδρασης του Κύκλωπα στην αγγειογραφία μπορεί να ταυτιστεί επακριβώς με κάποιο ομηρικό χωρίο;
 2. Ποια στιγμή της «τύφλωσης» παριστάνεται στο αγγείο; Γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

Συλλογή εικαστικού υλικού από το διαδίκτυο

- A. Αναζητήστε στο διαδίκτυο φωτογραφίες με αναπαραστάσεις του Πολύφημου στην αρχαία ελληνική τέχνη και συγκεντρώστε σε ένα φάκελο όσες σχετίζονται με την «τύφλωση». Κατά την αναζήτησή σας, μπορείτε να αξιοποιήσετε τους παρακάτω δικτυακούς τόπους:
1. <http://www.google.gr> → Εικόνες (ή απευθείας: <http://images.google.gr/>)
όροι: «Πολύφημος Οδυσσέας»
 2. Στην ίδια σελίδα μπορείτε να επαναλάβετε την αναζήτηση με αγγλικούς όρους: «Odysseus Polyphemus» ή «blinding of Polyphemus»
[για τη μεταγραφή των ονομάτων: βλ. <http://en.wikipedia.org/> → όροι: «Πολύφημος», «Οδυσσέας»]
 3. <http://commons.wikimedia.org>
<http://en.wikipedia.org/>
όροι: «Odysseus Polyphemus» ή «blinding of Polyphemus»
 4. Άλλες χρήσιμες ιστοσελίδες:
<http://www.e-yliko.gr/>
<http://www.theogonia.gr/index.htm>
<http://www.theoi.com/>
<http://www.mlhanas.de/Greeks/Mythology/ListGreekMythologyImages.html>
<http://www.mlhanas.de/Greeks/Pottery.htm>
<http://www.utexas.edu/courses/introtogreece/lect7/img21sperlblndng.html>
<http://www.perseus.tufts.edu/>
- B. Δημιουργήστε μια πινακοθήκη με θέμα την «τύφλωση του Πολύφημου», όπου θα ταξινομήσετε τις εικόνες με χρονολογική σειρά: (α) 7ος-6ος αι. π.Χ. (β) 5ος-4ος αι. π.Χ. (γ) ελληνιστική και ρωμαϊκή εποχή.
Καταγράφετε, επίσης, όσα στοιχεία σας φαίνονται χρήσιμα για την περιγραφή των αναπαραστάσεων, λ.χ. τόπος προέλευσης, τεχνοτροπία, διαστάσεις, χρήση εικαστικού έργου κτλ.
Όποιος θέλει διευκρινίσεις για τα είδη των αγγείων και τα βασικά χαρακτηριστικά των τεχνοτροπιών, μπορεί να πλοηγηθεί στον δικτυακό τόπο του "Ελληνικού πολιτισμού":
<http://users.thess.sch.gr/ipap/index.htm> → Τέχνη: Τα είδη των αγγείων

- Γ. Σημειώστε ποια άλλα θέματα σχετικά με τον Πολύφημο συναντήσατε στις εικαστικές αναπαραστάσεις (ανά εποχή).
- Δ. Αναζητήστε στο διαδίκτυο τίτλους ή/και πληροφορίες σχετικά με άλλα αρχαία ελληνικά έργα με θέμα τον κύκλωπα Πολύφημο:
1. <http://www.google.gr>
όροι: «Πολύφημος», «Κύκλωπας»
 2. <http://www.perseus.tufts.edu/>
όρος: «Cyclop»
 3. <http://www.google.gr>
όροι: «Κύκλωπας Ευριπίδη»
[Η μπορείτε να αναζητήσετε στοιχεία για παραστάσεις του *Κύκλωπα* του Ευριπίδη στο Εθνικό Θέατρο (ψηφιοποιημένο αρχείο: <http://www.nt-archive.gr/plays.aspx>) και στο Κρατικό Θέατρο Βορείου Ελλάδος (<http://www.ntng.gr>).
Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι ακόλουθες σελίδες:
<http://www.dg-machina.com/kappa973kappalambdaomegapialphasigmaf-epsilonupsilonrhoiotapi943deltaeta.html>
<http://www.filmfestival.gr/tributes/2003-2004/cinemythology/index.php?menu=3&item=kmovies&movie=8>
 4. <http://www.mikrosapoplous.gr/> —> Αρχαία Ελληνικά κείμενα —> Θεόκριτος, Ειδύλλια
- Ε. Συγκεντρώνετε από το διαδίκτυο πληροφορίες σχετικά με τα λογοτεχνικά είδη κατά την (α) αρχαϊκή, (β) κλασική και (γ) ελληνιστική εποχή. Συντάσσετε ένα διάγραμμα με τις σχετικές πληροφορίες.
Κατά την αναζήτησή σας, χρήσιμοι είναι οι εξής δικτυακούς τόπους:
1. <http://odysseus.culture.gr/>
 2. <http://www.e-history.gr/>

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3

Παράλληλες «αναγνώσεις» κειμένου-μεταγενέστερων αναπαραστάσεων

- A. Συγκρίσεις με άλλες αναπαραστάσεις του 7ου αι. π.Χ.
(Σημ. Επιλέγονται ενδεικτικά δύο δείγματα).
1. Να εντοπίσετε και να καταγράψετε (επιγραμματικά) τις διαφορές με την αναπαράσταση του αμφορέα της Ελευσίνας.
 2. Πώς εξηγείτε το γεγονός ότι εμφανίζονται στο πρώτο μισό του 7ου αι., σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας, πολλές εικαστικές αναπαραστάσεις μύθων σχετιζόμενων (α) γενικά με την *Οδύσσεια* και (β) ειδικότερα με το επεισόδιο της «τύφλωσης»;
 3. Δημιουργήστε μια συνθετική παρουσίαση με θέμα την παράσταση της «τύφλωσης του Πολύφημου» στην τέχνη του 7ου αι. π.Χ.
- B. Συγκρίσεις με αναπαραστάσεις του 6ου αι. π.Χ.
(Σημ. Επιλέγονται ενδεικτικά δύο δείγματα).
1. Ποιες είναι οι βασικές διαφορές που παρατηρούνται σε σχέση με την αναπαράσταση του αμφορέα της Ελευσίνας; Να τις καταγράψετε (επιγραμματικά).
 2. Να ερμηνεύσετε τις διαφορές παίρνοντας υπόψη τις αλλαγές σε λογοτεχνικό επίπεδο (ενασχόληση με τη λυρική ποίηση και τη φιλοσοφία).
 3. Δημιουργήστε μια συνθετική παρουσίαση με θέμα την παράσταση της «τύφλωσης του Πολύφημου» στην τέχνη του 6ου αι. π.Χ.

Γ. Συγκρίσεις με αναπαραστάσεις του 5ου και 4ου αι. π.Χ.
(Σημ. Επιλέγονται ενδεικτικά δύο δείγματα).

1. Ποια νέα πρόσωπα εμφανίζονται σε αυτήν την αναπαράσταση και σε ποια στάση; Να καταγράψετε (επιγραμματικά) τις βασικές διαφορές.
2. Με ποιο ποιητικό είδος συνδέεται η αγγειογραφία; Υπάρχει κάποιο έργο της κλασικής εποχής που μπορεί να ήταν η πηγή της έμπνευσης;
3. Ποιες άλλες αναπαραστάσεις του Πολύφημου από την κλασική εποχή είδατε στο διαδίκτυο; Γιατί σε αυτήν την εποχή σπανίζουν απεικονίσεις της «τύφλωσης του Πολύφημου»; (Σημ. στην απάντησή σας να πάρετε υπόψη τις ιδιαιτερότητες της δραματικής ποίησης.)
4. Δημιουργήστε μια συνθετική παρουσίαση με θέμα την παράσταση της «τύφλωσης του Πολύφημου» στην τέχνη της κλασικής εποχής.

Δ. Συγκρίσεις με εικαστικές αναπαραστάσεις της ελληνιστικής και ρωμαϊκής εποχής.
(Σημ. Επιλέγονται ενδεικτικά δύο δείγματα).

1. Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά των ελληνιστικών έργων με θέμα την «τύφλωση του Πολύφημου»; Να τα καταγράψετε (επιγραμματικά).
2. Γιατί το θέμα της «τύφλωσης του Πολύφημου» γίνεται πάλι επίκαιρο; (Σημ. Για την απάντησή σας να λάβετε υπόψη τα χαρακτηριστικά της ελληνιστικής λογοτεχνίας, όπως τα καταγράψατε στο σχετικό διάγραμμα.)
3. Ποια άλλα θέματα εμπνευσμένα από το μύθο του Κύκλωπα εμφανίζονται αυτήν την εποχή στην τέχνη και στη λογοτεχνία;
4. Δημιουργήστε μια συνθετική παρουσίαση με θέμα την παράσταση της «τύφλωσης του Πολύφημου» στην ελληνιστική τέχνη.

3.5 «Γυναίκες, ιστορία και εργασία: Οι Ελληνίδες του Μεσοπολέμου». Μια διδακτική παρέμβαση με χρήση ΤΠΕ

Μαρία Ακριτίδου

Ταυτότητα του σεναρίου

Τίτλος: Γυναίκες, ιστορία και εργασία: Οι Ελληνίδες του Μεσοπολέμου.

Δημιουργός: Μαρία Ακριτίδου.

Διδακτικά αντικείμενα: Ιστορία γενικής παιδείας (Κεφάλαιο ΚΒ: «Η Ελλάδα από το 1914 ως το 1924: Η κρίση των πολιτικών θεσμών και η διάλυση του οράματος της Μεγάλης Ιδέας»).¹³¹

Τάξη: Γ΄ Λυκείου, Δ΄ Εσπερινού Λυκείου.

Χρονική διάρκεια: Η χρονική διάρκεια της υλοποίησης ορίστηκε σε 5-6 διδακτικές ώρες (ενώ απαιτούνται και κάποιες ώρες εργασίας στο σπίτι).

Υλοποίηση: Το συγκεκριμένο σενάριο υλοποιήθηκε στη Δ΄ τάξη του Εσπερινού Λυκείου Σύρου, κατά τη διάρκεια παρεμβατικού προγράμματος που οργάνωσε το Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ) το σχολικό έτος 2006-2007 με σύμπραξη σχολείων της Σύρου και θεματική *Φύλο και Απασχόληση*. Για τις ανάγκες του επιμορφωτικού υλικού τα αρχικά φύλλα εργασίας έχουν τροποποιηθεί κατάλληλα.

Προϋποθέσεις υλοποίησης: Απαιτείται μικρή εξοικείωση με την πλοήγηση στο διαδίκτυο και τη δημιουργία παρουσιάσεων.

Εργαλεία/Μέσα διδασκαλίας (έντυπα και ηλεκτρονικά):

- σχολικό εγχειρίδιο,
- λογισμικό επεξεργασίας κειμένων και παρουσίασης,
- διαδίκτυο.

Σύντομη περιγραφή του σεναρίου

Η διδακτική πρόταση που ακολουθεί αφορά την ιστορία γενικής παιδείας της Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου και της Δ΄ τάξης Εσπερινού Λυκείου. Θέμα της είναι η διερεύνηση της θέσης των γυναικών (γενικότερα αλλά και ειδικότερα ως προς το ζήτημα της εργασίας) κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου στην Ελλάδα, μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο και πρωτογενείς πηγές της εποχής, διαθέσιμες στο διαδίκτυο, καθώς και η εκπόνηση τελικής συνθετικής εργασίας με τη χρήση λογισμικού παρουσίασης. Στο κείμενο που ακολουθεί θα παρουσιαστούν οι στόχοι, το περιεχόμενο και τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης που υλοποιήθηκε, ενώ παράλληλα θα επιχειρηθεί η ένταξή τους εντός ενός ευρύτερου προβληματισμού για τη διδακτική της ιστορίας αλλά και τον τρόπο αξιοποίησης των ΤΠΕ στο μάθημα αυτό.

¹³¹ Πρόκειται για το προηγούμενο εγχειρίδιο Ιστορίας Γενικής Παιδείας των Β. Σκουλάτου, Ν. Δημακοπούλου, Σ. Κόνδη, *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη*, που ήταν σε ισχύ κατά τη χρονικά υλοποίησης της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης.

Σκεπτικό και στόχοι

Το σκεπτικό της διδακτικής παρέμβασης βασίστηκε στη διαπίστωση ότι η ιστορία μέχρι πρόσφατα γραφόταν και, κατά συνέπεια, διδασκόταν ως η αφήγηση των πράξεων μεγάλων ανδρών. Καθώς ζητούμενο της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης ήταν η ένταξη της ιστορίας των γυναικών στον κορμό της επίσημης ιστορίας, τέθηκαν τα παρακάτω ζητήματα προς διερεύνηση:

- Κατά πόσο το σχολικό εγχειρίδιο είναι εναρμονισμένο με τις πρόσφατες εξελίξεις στην ιστοριογραφία ως προς την ιστορία των γυναικών;
- Ποια εικόνα της ιστορίας των γυναικών δίνει το εγχειρίδιο και γιατί;
- Υπάρχουν τα μέσα και οι πηγές για να αλλάξει αυτή η εικόνα;

Στόχος είναι παρουσιασθεί στην τάξη ως πρόβλημα προς διερεύνηση η θέση των γυναικών στη σχολική ιστορία, και όχι να δοθούν έτοιμες ή προκατασκευασμένες απαντήσεις.

Συγκεκριμένα, ζητούμενο είναι η διερεύνηση της θέσης των γυναικών (γενικότερα αλλά και ειδικότερα ως προς το ζήτημα της εργασίας) κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου στην Ελλάδα. Η περίοδος του Μεσοπολέμου επιλέχθηκε διότι:

- α) πρόκειται για μια μεταβατική περίοδο για το σύνολο της ελληνικής κοινωνίας·
- β) το γυναικείο κίνημα σε όλο τον κόσμο και στην Ελλάδα εντείνεται με αιχμή του δόρατος την διεκδίκηση της γυναικείας ψήφου και το δικαίωμα στην ισότιμη συμμετοχή στην εργασία (Αβδελά 2002).

Οι συγκεκριμένοι διδακτικοί στόχοι ήταν οι μαθητές/τριες:

- να έρθουν σε επαφή με αυθεντικές πηγές της ιστορίας του γυναικείου κινήματος της εποχής (ιστορικός γραμματισμός)·
- να ευαισθητοποιηθούν ως προς τις αποσιωπημένες φωνές της ιστορίας (ιστορικός γραμματισμός)·
- να αξιοποιήσουν τις ιστορικές πηγές και να εξαγάγουν τα συμπεράσματά τους (ιστορικός και κριτικός γραμματισμός)·
- να ασκηθούν στην κριτική σκέψη και να αποκτήσουν ιστορική αντίληψη μέσα από τη σύγκριση του τότε με το τώρα όσον αφορά τα εργασιακά δικαιώματα των γυναικών (ιστορικός και κριτικός γραμματισμός)·
- να προβληματιστούν για τον τρόπο γραφής της ιστορίας και για την απουσία των γυναικών από την ιστορική αφήγηση (ιστορικός και κριτικός γραμματισμός)·

- να συνειδητοποιήσουν τη διάκριση της ιστορίας των γεγονότων από την ιστορία του δημόσιου και ιδιωτικού βίου και να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο η οπτική του φύλου εντάσσεται στο δεύτερο είδος ιστοριογραφίας (ιστορικός γραμματισμός)·
- να διατυπώσουν υποθέσεις και να διερευνήσουν την ισχύ τους μέσω δραστηριοτήτων διερευνητικής μάθησης και επεξεργασίας της πληροφορίας (ιστορικός και κριτικός γραμματισμός)·
- να οδηγηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από μια δομημένη διαδικασία (κλασικός γραμματισμός)·
- να έρθουν σε επαφή με τους υπολογιστές και την τεχνολογία στα πλαίσια ενός φιλολογικού μαθήματος και να κατανοήσουν τη διάδοση των ΤΠΕ σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και της μάθησης (ψηφιακός γραμματισμός)·
- να ασκηθούν στη χρήση μηχανής αναζήτησης και στην ορθή αξιοποίηση λέξεων-κλειδιών (ψηφιακός γραμματισμός)·
- να χρησιμοποιήσουν το λογισμικό παρουσίασης προκειμένου να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους (ψηφιακός γραμματισμός)·
- να ασκηθούν στην αναζήτηση και την κριτική αξιοποίηση της πληροφορίας στο δίκτυο (ψηφιακός και κριτικός γραμματισμός)·
- να μάθουν να εργάζονται ομαδικά και συνεργατικά.

Λεπτομερής παρουσίαση της διδακτικής πορείας

Η προβληματική της διδακτικής παρέμβασης – Το θεωρητικό πλαίσιο

Όπως ήδη αναφέρθηκε, το σκεπτικό της διδακτικής παρέμβασης βασίστηκε στη διαπίστωση ότι η ιστορία μέχρι πρόσφατα γραφόταν και, κατά συνέπεια, διδασκόταν ως η αφήγηση των πράξεων μεγάλων ανδρών. Σήμερα, οι ανθρωπιστικές επιστήμες γενικότερα, μετά τη σφοδρή αμφισβήτηση που δέχτηκαν κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα, προσανατολίζονται σε νέες, αναστοχαστικές πρακτικές και σε έναν ευρύτερο μεθοδολογικό προβληματισμό· παράλληλα επιχειρείται η κατάδειξη των αφηγηματικών αρμών και των ιδεολογικών συναρτήσεων κάθε επιστημονικής γραφής. Ειδικά στο επιστημονικό πεδίο της ιστοριογραφίας παρατηρείται μια σημαντική αλλαγή παραδείγματος που οδηγεί στην εκ βάθρων ανανέωση των ιστορικών σπουδών και στον προσανατολισμό τους σε νέες μορφές ιστορικής και κοινωνικής εμπειρίας (Iggers 1999).

Μέρος της παραπάνω αλλαγής παραδείγματος ως προς την ιστοριογραφία αποτελεί η ιστορική προβληματική που θέτει την έμφυλη διάσταση του ιστορικού

υποκειμένου στο επίκεντρο. Η προβληματική αυτή έχει ήδη μια ετερόκλητη διαδρομή είκοσι πέντε ετών (Αβδελά & Ψαρά 1997).¹³² Πολύ νωρίς –ήδη από το πρώτο κύμα του φεμινισμού– έγινε αντιληπτό ότι μια ιστορία από την οποία απουσιάζουν οι γυναίκες είναι μια ιστορία που αγνοεί «επιδεικτικά την ιστορική εμπειρία της μισής ανθρωπότητας». Στις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις «το φύλο γίνεται άξονας της ιστορικής ανάλυσης που τέμνεται με άλλους» και αποτελεί ουσιαστικά αναλυτικό εργαλείο (Σκοτ 1999) που μας βοηθά να θέσουμε νέα ερωτήματα σε παλιό υλικό.

Σύνδεση με τα ισχύοντα στο σχολείο

Ας σημειωθεί εδώ ότι τόσο οι στόχοι που τέθηκαν, όσο και τα μέσα και η μέθοδος διδασκαλίας είναι εναρμονισμένα με το *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την Ιστορία*, το οποίο προβλέπει, ανάμεσα στα άλλα, την άσκηση των μαθητών στην ανάλυση ιστορικών δεδομένων και στην αξιοποίησή τους για τη βαθύτερη κατανόηση του παρελθόντος καθώς και την κατανόηση ότι η ιστοριογραφία είναι «ανακατασκευή» του παρελθόντος, ότι βασίζεται σε πηγές και ότι συνιστά επιλεκτική διαδικασία. Όσον αφορά τη μέθοδο επεξεργασίας των πηγών το Ε.Π.Π.Σ. την περιγράφει ως εξής: εξέταση των πηγών, κριτική εξέταση των στοιχείων που θεωρούνται κρίσιμα για την ερευνητική διαδικασία, εξαγωγή συμπερασμάτων, ανταλλαγή απόψεων.

Μέθοδος και μέσα (τεχνολογίες) διδασκαλίας. Εργαλεία και πηγές

Ως μέσα διδασκαλίας ορίστηκαν αφενός το σχολικό εγχειρίδιο και αφετέρου το δίκτυο, που επέτρεψε την έρευνα σε ιστορικές πηγές με τη χρήση νέων τεχνολογιών. Ας σημειωθεί ότι η χρήση των ΤΠΕ δεν επιλέχθηκε ως αυτοσκοπός αλλά στα πλαίσια δημιουργίας ενός εναλλακτικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Για τον λόγο αυτόν αφενός αποφεύχθηκε η λύση της χαοτικής διαδικτυακής περιήγησης, αφετέρου, σε πρώτη φάση, δεν επιλέχθηκαν ιστοσελίδες αφηγηματικού περιεχομένου, αλλά ένας δικτυακός τόπος με ψηφιοποιημένο πρωτογενές υλικό, ο οποίος επιπλέον προσφέρει ηλεκτρονικά εργαλεία αναζήτησης (Γκίκα 2002) και μπορεί να λειτουργήσει ως ανοιχτό περιβάλλον διερεύνησης: στην ιστοσε-

¹³² Στα πλαίσια του παρόντος κειμένου δεν μπορεί να γίνει λόγος για την προβληματοποίηση των ίδιων των όρων «φύλο» και «γυναίκα» από τη σύγχρονη θεωρία. Αρκεί να αναφερθεί ότι, σύμφωνα με την Αβδελά (2006), «κοινός παρονομαστής [...] όλων των προτάσεων είναι η παραδοχή ότι από τη μια μεριά το φύλο είναι κοινωνικές σχέσεις και συμβολικό σύστημα με αναφορά στις διαφορές μεταξύ αντρών και γυναικών, και από την άλλη μεριά – και συγχρόνως– η έμφυλη διαφορά συγκροτεί και αναπαριστά σχέσεις εξουσίας».

λίδα του *Εργαστηρίου για τις Σπουδές των Δύο Φύλων* του Παντείου Πανεπιστημίου <http://www.genderpanteion.gr/> διατίθεται πλήρως ψηφιοποιημένο και με εκτενές ευρετήριο ένα από τα πιο σημαντικά γυναικεία περιοδικά της εποχής: ο *Αγώνας της Γυναίκας*. Στο φύλλο εργασίας 2, ωστόσο, δίνεται και μια εναλλακτική πορεία εργασίας, κατά την οποία οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν εξ ολοκλήρου την ευθύνη εντοπισμού πρωτογενών πηγών στο διαδίκτυο. Στη συνέχεια, ωστόσο, ανεξάρτητα από το ποια πορεία εργασίας έχει επιλεγεί για τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας 2, αφού οι μαθήτριες έχουν την ευκαιρία να επεξεργαστούν πρωτογενείς πηγές, χρησιμοποιούν αξιολογικά και κριτικά και άλλα διαδικτυακά περιβάλλοντα με δευτερογενές υλικό, ενώ στο τέλος αξιοποιούν λογισμικό παρουσίασης για παραγωγή πολυτροπικού λόγου.

Ως μέθοδος διδασκαλίας προκρίθηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος για τη διερεύνηση, την ανάλυση και την παρουσίαση του υλικού των ιστορικών πηγών από την ίδια την τάξη. Στη συγκεκριμένη υλοποίηση της πρότασης προτιμήθηκε όμως η λειτουργία του συνόλου της τάξης ως ομάδας, λόγω του πολύ μικρού αριθμού μαθητριών (η τάξη του Εσπερινού Λυκείου αποτελούταν από 5 κορίτσια). Εναλλακτικά, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χωρίσει την τάξη σε ομάδες (π.χ. ιστορικών, δημοσιογράφων, βιογράφων κτλ.) και να διαμορφώσει ανάλογα τα φύλλα εργασίας.

Η πορεία υλοποίησης της διδακτικής παρέμβασης – Ενδεικτική κατανομή του χρόνου

Η διδακτική παρέμβαση χωρίζεται σε δύο φάσεις. Στη διάρκεια της πρώτης φάσης η τάξη στρέφεται στο ίδιο το σχολικό εγχειρίδιο και θέτει μια σειρά από βασικά ερωτήματα, όπως τα παρακάτω:

1. Ποιο είναι το περιεχόμενο των σχετικών κεφαλαίων για τον μεσοπόλεμο;
2. Γίνεται αναφορά στον ρόλο και στη θέση των γυναικών την εποχή εκείνη;
3. Ποια πρόσωπα της εποχής προβάλλονται;
4. Εκπροσωπούνται ικανοποιητικά οι γυναίκες;

Στην πρώτη διδακτική ώρα η τάξη δουλεύει ομαδικά και συμπληρώνει το *φύλλο εργασίας 1*. Κατά τη διάρκεια της δεύτερης διδακτικής ώρας παρουσιάζονται τα ευρήματα και οι διαπιστώσεις.¹³³ Με βάση τις διαπιστώσεις αυτές η τάξη προβληματί-

¹³³ Γενικά, οι διαπιστώσεις της τάξης στην οποία υλοποιήθηκε το σενάριο μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

-το σχολικό εγχειρίδιο επικεντρώνεται σε θέματα πολιτικής και στρατιωτικής ζωής, με κορυφαίο γεγονός τη Μικρασιατική Καταστροφή.

ζεται για την ελλιπή παρουσία ή μάλλον απουσία των γυναικών από την πρόσφατη ιστορία της Ελλάδας του Μεσοπολέμου και διατυπώνει μια σειρά από υποθέσεις όσον αφορά τις αιτίες (φύλλο εργασίας 1).

Στη συνέχεια διερευνάται το ερώτημα «Υπάρχει διαθέσιμο ιστορικό υλικό για τις γυναίκες της εποχής που θα μπορούσε να συμπεριληφθεί στην επίσημη ιστορία;». Οι μαθητές/μαθήτριες περιηγούνται στο διαδίκτυο ή/και στο περιοδικό *Ο Αγώνας της Γυναίκας* στο εργαστήριο των υπολογιστών, δουλεύοντας ομαδικά (φύλλο εργασίας 2. Αν επιλεγθεί η πρώτη εκδοχή του φύλλου εργασίας 2, πρέπει να διατεθεί ακόμα μία διδακτική ώρα). Στην επόμενη διδακτική ώρα, στο τέλος της πρώτης φάσης, πραγματοποιείται κατευθυνόμενος διάλογος πάνω στα ευρήματα της τάξης και αναστοχασμός πάνω στις αρχικές υποθέσεις εργασίας, ενώ δίνονται οδηγίες και προγραμματίζεται η επόμενη φάση.

Στη δεύτερη φάση η τάξη εργάζεται για τη δημιουργία μιας ηλεκτρονικής παρουσίασης των πορισμάτων της έρευνας.¹³⁴ Στη φάση αυτή, σύμφωνα με το σχέδιο εργασίας, ζητείται από τους μαθητές/μαθήτριες (φύλλο εργασίας 3):

- να συγκεντρώσουν φωτογραφικό και άλλο υλικό για το θέμα που διερευνούν μετά από δική τους αναζήτηση αλλά και κριτική αξιολόγηση, με βάση συγκεκριμένα ερωτήματα ανάλυσης ιστοσελίδων και πηγών (δραστηριότητες ψηφιακού και κριτικού γραμματισμού),
- να γράψουν δικά τους κείμενα με βάση τα φύλλα εργασίας (παραγωγή γραπτού λόγου),
- να ηχογραφήσουν κάποια κείμενα, προκειμένου η πολυμεσική παρουσίαση να συνοδεύεται και από ψηφιακή αφήγηση (άσκηση στις διαδικασίες ψηφιοποίησης ήχου – ψηφιακός γραμματισμός).

Έτσι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να πάρει τη μορφή ενός project. Σε αυτό τα πλαίσια οι μαθήτριες κάνουν χρήση και του λογισμικού παρουσίασης, όχι ως αυτοσκοπό αλλά σε συγκεκριμένο παιδαγωγικό και επικοινωνιακό πλαίσιο, με στόχο τον κριτικό (ψηφιακό) γραμματισμό.

-αγνοούνται παντελώς οι υπόλοιπες πτυχές της ελληνικής κοινωνίας του Μεσοπολέμου. Ανάμεσά τους και το ακμαίο γυναικείο κίνημα.

-οι πηγές δεν προέρχονται από γυναίκες και δεν αναφέρονται σε ζητήματα πέραν της στρατιωτικής και πολιτικής ιστορίας.

-ανάμεσα στα ονόματα των σημαντικών προσωπικοτήτων της εποχής που αναφέρονται δεν υπάρχει καμία γυναίκα.

¹³⁴ Η παρουσίαση που δημιουργήθηκε κατά τη συγκεκριμένη υλοποίηση της διδακτικής αυτής πρότασης προβλήθηκε στα πλαίσια της τελικής εκδήλωσης όλων των σχολείων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα του ΚΕΘΙ.

Διαγραμματική παρουσίαση της πορείας διδασκαλίας

Α' Φάση: Διερεύνηση του θέματος, αναζήτηση και επεξεργασία του υλικού, σύνθεση ομάδων και συμπλήρωση των φύλλων εργασίας

1η ώρα

Στην αίθουσα διδασκαλίας η τάξη αναστοχάζεται και αναγιγνώσκει κριτικά το περιεχόμενο του διδακτικού εγχειριδίου. Συμπλήρωση του 1ου φύλλου εργασίας. Διατύπωση υποθέσεων εργασίας για τα αίτια της απουσίας αναφοράς στο ρόλο των γυναικών.

2η ώρα (ή και 3^η ώρα)

Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος. Στο εργαστήριο πληροφορικής: περιήγηση στο διαδίκτυο και συμπλήρωση του 2ου φύλλου εργασίας (αν ακολουθηθεί η πρώτη εναλλακτική πορεία εργασίας που προτείνετε στο φύλλο εργασίας, πιθανώς να απαιτηθεί επιπλέον διδακτικός ή εξωδιδακτικός χρόνος).

3η ώρα (ή 4^η ώρα)

Συζήτηση επί των ευρημάτων. Αναστοχασμός πάνω στις αρχικές υποθέσεις εργασίας. Προγραμματισμός της επόμενης φάσης.

Β' Φάση: Περιήγηση σε κόμβους ιστορικού περιεχομένου, συγκριτική αξιολόγηση και συλλογή στοιχείων με σκοπό τη δημιουργία πολυμεσικής παρουσίασης

1η ώρα

Οι μαθητές/μαθήτριες πλοηγούνται στο διαδίκτυο (με οδηγό το φύλλο εργασίας 3) με σκοπό τη συγκέντρωση υλικού για την εκπόνηση συνθετικής εργασίας σε μορφή πολυμεσικής παρουσίασης. Παράλληλα, προσεγγίζουν τις πληροφορίες και το εποπτικό υλικό που συλλέγουν με το ίδιο κριτικό πνεύμα με το οποίο προσέγγισαν και το διδακτικό εγχειρίδιο, συμπληρώνοντας πίνακες αξιολόγησης ιστοσελίδων και πηγών. Σε περίπτωση που η τάξη επιλέξει να προσεγγίσει μεγάλο αριθμό ιστορικών ψηφιακών πηγών και ιστοσελίδων, πιθανώς να απαιτηθεί παραπάνω διδακτικός χρόνος. Σε αυτήν την περίπτωση μπορεί να αξιοποιηθεί διαθεματικά και το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Ως εργασία για το σπίτι αναλαμβάνουν τη συγγραφή πρωτότυπων κειμένων, συνοδευτικών του υλικού που συγκεντρώθηκε, προκειμένου να ενσωματωθούν στην τελική παρουσίαση.

2η ώρα

-Δημιουργία της παρουσίασης με χρήση του αντίστοιχου λογισμικού. Αξιοποίηση και εξωδιδακτικού χρόνου (εργασία στο σπίτι) για την ολοκλήρωση της παρουσίασης.

ΕΥΡΕΣΗΝΟΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ
Έργο συγχρηματοδοτούμενο από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Συμπεράσματα:

- η εικόνα που είχαμε σχηματίσει από το σχολικό εγχειρίδιο για τη θέση των γυναικών στο μεσοπόλεμο ανατρέπεται πλήρως
- Οι γυναίκες της εποχής συμμετείχαν ενεργά στην πολιτική και κοινωνική ζωή του τόπου, όπως αποδεικνύει η έκδοση του περιοδικού
- Το ζήτημα της γυναικείας εργασίας και απασχόλησης βρίσκεται στην πρώτη γραμμή του αγώνα των γυναικών από το ξεκίνημά του μέχρι και σήμερα
- Οι σημαντικές γυναικείες προσωπικότητες κάθε άλλο παρά λείπουν από την περίοδο εκείνη

Θεοδωροπούλου Λίβια (1880-1963)

Το 1920 ιδρύει το Σύνδεσμο για τα Δικαιώματα της Γυναίκας

Εικόνα 76 Από την παρουσίαση που ετοίμασε η τάξη στα πλαίσια της εκδήλωσης.

Δυνατότητες τροποποίησης-προέκτασης σεναρίου (άλλες εκδοχές)

Η συγκεκριμένη πρόταση μπορεί να τροποποιηθεί αναλόγως ως προς την έκταση ή τη στόχευση. Για την παρέμβαση που υλοποιήθηκε επιλέχθηκε η καθοδη-

γούμενη πλοήγηση στο διαδίκτυο λόγω έλλειψης χρόνου αλλά και λόγω ιδιαίτερα χαμηλής εξοικείωσης της συγκεκριμένης τάξης με τον υπολογιστή (επρόκειτο για ενήλικες γυναίκες, στην τελευταία τάξη του Εσπερινού Λυκείου, οι οποίες δεν είχαν πολλές ευκαιρίες επαφής με τις νέες τεχνολογίες, ενώ εξέφραζαν και φόβο χρήσης του υπολογιστή). Σε μια νέα ενδεχόμενη υλοποίηση, το σενάριο μπορεί να τροποποιηθεί ώστε:

α) η διδακτική πορεία να είναι λιγότερο καθοδηγούμενη από τα φύλλα εργασίας. Αυτό απαιτεί την αντικατάσταση των προδιαγεγραμμένων βημάτων και οδηγιών από τον ορισμό ενός θέματος-προβλήματος (π.χ. «Η ρόλος και η θέση των γυναικών στον Μεσοπόλεμο: αναζήτηση και καταγραφή πρωτογενών και δευτερογενών πηγών») και την ενθάρρυνση της αυτενέργειας. Μια τέτοια διαδικασία προϋποθέτει την παρουσίαση ενός προβλήματος το οποίο οι μαθητές/τριες δεν είναι δυνατόν να επιλύσουν χρησιμοποιώντας όσα ξέρουν (ανατρέχοντας π.χ. στο σχολικό εγχειρίδιο). Σκοπός είναι οι ίδιοι οι μαθητές/τριες να αναλάβουν την ευθύνη της γνώσης και να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν τις διάφορες πηγές πληροφοριών· στο φύλλο εργασίας 2 επιχειρείται να δοθεί μια τέτοια εναλλακτική πορεία εργασίας, η οποία όμως δεν ακολουθήθηκε στη συγκεκριμένη υλοποίηση του σεναρίου.

β) η διδακτική πορεία να περιλαμβάνει περιήγηση σε περισσότερους δικτυακούς τόπους για τη συλλογή ψηφιακού υλικού. Η ελεύθερη πλοήγηση στο διαδίκτυο μπορεί να εμπλουτίσει τη διδακτική παρέμβαση με στόχο την άσκηση των μαθητών/τριών στην αξιολόγηση δικτυακών τόπων και ψηφιακού υλικού· πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να δοθεί ακόμα μεγαλύτερη έμφαση στην κριτική αξιολόγηση των πηγών και ιστοσελίδων (βλ. [Ενότητα II, κεφ. 5.3](#)).

γ) να διερευνηθούν διαφορετικά θέματα (με την ομαδο-συνεργατική μέθοδο) της ιδιωτικής και δημόσιας ζωής της εποχής του Μεσοπολέμου μέσα από την αναζήτηση πρωτογενών πηγών.

δ) να αξιοποιηθούν και εργαλεία δεύτερου ιστού (Web 2.0). Για παράδειγμα, θα μπορούσε να δημιουργηθεί ένα συμμετοχικό wiki με θέμα την θέση των γυναικών στον κόσμο της εργασίας του μεσοπολέμου, την ευθύνη του οποίου θα είχαν οι μαθητές/τριες, ή τα τελικά πολυτροπικά κείμενα να αναρτηθούν στο ιστολόγιο της τάξης.

ε) το σχέδιο εργασίας να επεκταθεί και να ενταχθεί σε μορφές ημιτυπικού ή άτυπου σχολικού γραμματισμού (π.χ. σε πρόγραμμα eTwinning που θα διερευνά το ίδιο θέμα σε άλλες χώρες ή σε εορτασμό της ημέρας της γυναίκας).

Επίσης, σε τάξεις μεγαλύτερου αριθμού, προτείνεται ο χωρισμός σε επιμέρους ομάδες και ο επιμερισμός των δραστηριοτήτων αναλόγως.

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι από το σχολικό έτος 2007-2008 το υπό εξέταση εγχειρίδιο αντικαταστάθηκε πλέον με το νεότερο «Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)». Η πρόταση που περιγράφεται μπορεί να προσαρμοστεί στα δεδομένα του νέου εγχειριδίου, καθώς το σχετικό κεφάλαιο (Δ. Η Ευρώπη και ο κόσμος στη διάρκεια του μεσοπολέμου), κινείται στην ίδια κατεύθυνση με το προηγούμενο. Αντίστοιχη δραστηριότητα μπορεί να γίνει και με αφορμή τα αντίστοιχα κεφάλαια του εγχειριδίου «Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία. Γ' Γυμνασίου» (ενότητα 43).

Κριτική

Βασικό στοιχείο του σχεδιασμού ήταν η αποφυγή καθοδηγούμενων συμπερασμάτων και η χρήση των ΤΠΕ όχι ως συμπληρωματικό υλικό του διδακτικού βιβλίου αλλά ως ένα περιβάλλον αναζήτησης και προβληματισμού. Σκοπός ήταν η αυτενέργεια των μαθητών στην επιλογή και κριτική επεξεργασία των πηγών, στόχος σημαντικός στα πλαίσια του διδακτικού αντικειμένου της ιστορίας. Έτσι τα φύλλα εργασίας δεν περιέχουν ερωτήσεις που προϋποθέτουν μια σωστή απάντηση, αλλά οδηγούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναζητήσουν άρθρα με λέξεις-κλειδιά στη βάση δεδομένων, να επιλέξουν τα άρθρα στα οποία θα εμβαθύνουν και, τέλος, να καταλήξουν στα δικά τους συμπεράσματα, προκειμένου η νέα γνώση να είναι προϊόν ανακάλυψης. Επιπλέον, απαιτούν την κριτική προσέγγιση της πληροφορίας (έντυπης και ηλεκτρονικής) και την αξιολόγησή της.

Παρά ταύτα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ακολουθήθηκε η προσέγγιση των προδιαγεγραμμένων βημάτων στην πορεία διδασκαλίας, λόγω περιορισμών στο μαθητικό δυναμικό και το αναλυτικό πρόγραμμα. Οι προτεινόμενες δυνατότητες τροποποίησης του σεναρίου που αναπτύχθηκαν παραπάνω ενσωματώνουν και την κριτική αξιολόγησή του, με βάση τα αποτελέσματα της εμπειρίας υλοποίησης (μείωση των ερωτήσεων καθοδήγησης, ενδεδειγμένη άσκηση στην αξιολόγηση πηγών κτλ.). Επιπλέον, σημειώνουμε εδώ τη σημασία που θα είχε η προσθήκη μιας «ρούμπρικας αξιολόγησης», που θα παρείχε εκ των προτέρων στην τάξη τα (ποιοτικά) κριτήρια αξιολόγησης των δραστηριοτήτων (π.χ. βαθμός συνεργατικότητας, πληρότητα παρουσίασης κτλ.) και ολόκληρου του σχεδίου εργασίας και θα διευκόλυνε τη διαδικασία αυτο/εtero-αξιολόγησης στο πλαίσιο της ομάδας.

Γενικά οι στόχοι της παρέμβασης επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό. Οι μαθήτριες της συγκεκριμένης τάξης προβληματίστηκαν για τη θέση των γυναικών στην ιστορία, εντόπισαν και επεξεργάστηκαν πηγές, χρησιμοποίησαν διάφορα μέσα πρακτικής γραμματισμού (παραδοσιακού και νέου) και ανέπτυξαν δεξιότητες συνεργασίας. Η εικόνα που είχαν σχηματίσει από το σχολικό εγχειρίδιο για την απουσία των γυναικών από την κοινωνική ζωή του μεσοπολέμου ανατράπηκε πλήρως. Αξιοποιήθηκε έτσι η μεθοδολογία της «γνωστικής σύγκρουσης» ως προϋπόθεσης για την οικοδόμηση της νέας γνώσης.¹³⁵

Η διαδικασία της διδακτικής παρέμβασης είναι οπωσδήποτε χρονοβόρα και κοπιαστική, οι θετικές αντιδράσεις όμως της τάξης αποτελούν σημαντικό κίνητρο για την ανάληψή της. Βεβαίως για να γίνει κάτι τέτοιο απαιτείται χρόνος και διάθεση από εκπαιδευτικούς και μαθητές, αλλά και πρόσβαση στα μέσα υλοποίησης. Είναι γνωστές οι δυσκολίες όσον αφορά την εξοικείωση των μαθητών με τους υπολογιστές, τη χρήση του εργαστηρίου πληροφορικής, την ασφυκτική πίεση του αναλυτικού προγράμματος κτλ. Σημαντική δυσκολία στην πραγματοποίηση της παρέμβασης στάθηκε το γεγονός ότι αυτή υλοποιήθηκε στη Δ' τάξη του Εσπερινού Λυκείου, στην οποία ο προγραμματισμός της διδακτέας ύλης είναι ιδιαίτερα αυστηρός, όπως και η παρακολούθηση της υλοποίησης του. Το γεγονός αυτό δεν επέτρεψε την επιθυμητή ευελιξία στη διάρκεια της παρέμβασης καθώς και την προσθήκη επιπλέον δραστηριοτήτων, παρά την προθυμία της τάξης.

7. Βιβλιογραφία

- Αβδελά, Έ. 2002. Οι γυναίκες, κοινωνικό ζήτημα. Στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα*, επιμ. Χ. Χατζηιωσήφ, 2ος τόμ., 337-359. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Αβδελά, Έ. & Α. Ψαρά. 1997. Ξαναγράφοντας το παρελθόν. Σύγχρονες διαδρομές της ιστορίας των γυναικών. Στο *Σιωπηρές ιστορίες. Γυναίκες και φύλο στην ιστορική αφήγηση*, επιμ. Έ. Αβδελά & Α. Ψαρά, 17-119. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αβδελά, Έ. 2006. Το φύλο στην ιστοριογραφία. Ένα δυο πράγματα που ξέρω για αυτό. *Σύγχρονα Θέματα* 94:38-42.
- Αγγελάκος, Κ. & Γ. Κόκκινος, επιμ. 1999. *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκίκα, Έ. 2002. Διδακτική αξιοποίηση του διαδικτύου στο μάθημα της ιστορίας. Στο *Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση, Πρακτικά 3ου συνεδρίου ΕΤΠΕ*, 170-179.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Σ. Ζιώγου, επιμ. 2000. *Ισότητα των δύο φύλων – Ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Επιμόρφωση και Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών σε Θέματα Ισότητας* (Φάκελος παρεμβατικών μαθημάτων). Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Σ. Ζιώγου, επιμ. 1999. *Εκπαίδευση και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

¹³⁵ Ακόμα, καθώς στη συγκεκριμένη περίπτωση επρόκειτο αποκλειστικά για ενήλικες γυναίκες που έχουν βιώσει την ανεργία του φύλου τους, έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τις διεκδικήσεις των γυναικών στο ζήτημα αυτό και μπόρεσαν να συνδέσουν τα προσωπικά τους βιώματα με το διδασκόμενο μάθημα και να συνεισφέρουν απόψεις και ιδέες, γεγονός που βοήθησε πολύ στη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος μάθησης.

- Evans, M. 2004. *Φύλο και κοινωνική θεωρία*. Μτφρ. Α. Κιουπκιολής, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Iggers, G. 1999. *Η ιστοριογραφία στον 20ο αιώνα. Από την επιστημονική αντικειμενικότητα στην πρόκληση του μεταμοντερνισμού*. Μτφρ. Π. Ματάλλας. Αθήνα: Νεφέλη.
- Κάββουρα, Θ. 2004. Ιστορικές πηγές και περιβάλλοντα μάθησης ιστορίας με χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Στο *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, επιμ. Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος, 193-211. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σκοτ, Τζ. Ο. 1997. Το φύλο: Μια χρήσιμη κατηγορία της ιστορικής ανάλυσης. Στο *Σιωπηρές ιστορίες. Γυναίκες και φύλο στην ιστορική αφήγηση*, επιμ. Ε. Αβδελά & Α. Φαρά, 285-327. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Δικτυογραφία (ενδεικτική)
<http://www.genderpanteion.gr/>
<http://www.hellenic-history.gr/>

Φύλλα εργασίας

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

Γυναίκες, ιστορία και εργασία: Οι Ελληνίδες του Μεσοπολέμου

Μελετήστε τα κεφάλαια του σχολικού εγχειριδίου που αναφέρονται στην περίοδο του Μεσοπολέμου, τόσο στην Ελλάδα όσο και στον κόσμο και απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Ποια είναι η δομή του κεφαλαίου που αναφέρεται στην περίοδο του Μεσοπολέμου στην Ελλάδα και τον κόσμο; Ποιο είναι το περιεχόμενο των κεφαλαίων; Τα βασικά θέματα που εξετάζονται στα κεφάλαια αυτά είναι
 - α) πολιτικά
 - β) στρατιωτικά
 - γ) καθημερινής ζωής
 - δ) δημόσιας σφαίρας
 - ε) ιδιωτικής σφαίρας
 - στ) οικονομικά
2. Αναφέρεται το σχολικό εγχειρίδιο στο ρόλο και τη θέση των γυναικών κατά την περίοδο του μεσοπολέμου; Γίνεται αναφορά στο γυναικείο ζήτημα; Ποια πρωταγωνιστικά/επώνυμα πρόσωπα της περιόδου προβάλλονται από το βιβλίο;

Άντρες	Γυναίκες

3. Μελετήστε τις πηγές του σχολικού εγχειριδίου σχετικά με την περίοδο του Μεσοπολέμου και απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:
 - α) Οι συγγραφείς των πηγών αυτών είναι κυρίως άνδρες ή γυναίκες;
 - β) Πόσες από τις πηγές-εικόνες περιέχουν γυναικείες μορφές;
 - γ) Με τι ασχολούνται οι γυναικείες αυτές μορφές; Αντίστοιχα, οι ανδρικές μορφές των εικόνων με τι ασχολούνται;
4. Θεωρείτε ότι οι γυναίκες εκπροσωπούνται σε ικανοποιητικό βαθμό στις ιστορικές πηγές του σχολικού εγχειριδίου; Αν όχι, γιατί νομίζετε ότι συμβαίνει αυτό; (π.χ. δεν υπάρχουν πηγές της εποχής σχετικά με γυναίκες, οι γυναίκες δε συμμετείχαν σε γεγονότα σημασίας κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου κτλ.)

Υπόθεση 1:

Υπόθεση 2:

Υπόθεση 3:

Μπορείτε να επεκτείνετε την έρευνά σας και στο αντίστοιχο κεφάλαιο του εγχειριδίου *Θέματα νεοελληνικής ιστορίας*, το οποίο αφορά το προσφυγικό ζήτημα κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου.

*

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

Γυναίκες, ιστορία και εργασία: Οι Ελληνίδες του Μεσοπολέμου

Για να ελέγξετε τις υποθέσεις που καταγράψατε στο προηγούμενο φύλλο εργασίας, πρέπει να ερευνήσετε ιστορικές πηγές της εποχής, μια και το σχολικό εγχειρίδιο δεν δίνει επαρκείς απαντήσεις.

Α' ΕΚΔΟΧΗ ΦΥΛΛΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

Μπορείτε να αναζητήσετε στο διαδίκτυο σχετικές ιστορικές πηγές για το ρόλο και τη θέση των γυναικών στη διάρκεια του Μεσοπολέμου, να τις αξιολογήσετε και στη συνέχεια να απαντήσετε στα εξής ερωτήματα:

- Τι είδους πηγές εντοπίσατε που μπορούν να αξιοποιηθούν ώστε να δοθεί απάντηση στο παραπάνω ιστορικό πρόβλημα;
 - Πώς προβάλλεται το ζήτημα της γυναικείας εργασίας από τις συγκεκριμένες πηγές; Υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις;
 - Τι σας έκανε ιδιαίτερα εντύπωση; Τι αναμένατε να βρείτε; Τι σας εξέπληξε;
 - Πιστεύετε πως η ιστορία του γυναικείου ζητήματος μπορεί να βρει θέση στη σχολική ιστορία, τουλάχιστον για την περίοδο που εξετάσατε;
- Ας επιστρέψουμε στις αρχικές υποθέσεις εργασίας που είχατε διατυπώσει. Ποιες από αυτές επαληθεύτηκαν; Ποιες όχι; Γιατί;

Υπόθεση 1:

Υπόθεση 2:

Υπόθεση 3:

Β' ΕΚΔΟΧΗ ΦΥΛΛΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

Εναλλακτικά, μπορείτε να ακολουθήσετε την παρακάτω πορεία εργασίας.

Μπείτε στο διαδίκτυο στη διεύθυνση http://www.genderpanteion.gr/gr/arxeia_agonas.php

- Αφού εξοικειωθείτε με τον τρόπο αναζήτησης, μελετήστε τους τίτλους των άρθρων που δημοσιεύτηκαν στο περιοδικό κατά τον πρώτο χρόνο ίδρυσής του. Ποια θέματα απασχολούν τις αρθρογράφους;

ΤΙΤΛΟΣ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΥ:.....

ΕΤΗ ΕΚΔΟΣΗΣ:.....

ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΕΥΧΩΝ ΣΤΟ ΕΤΟΣ 1923:.....

ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΡΘΡΩΝ ΤΟ 1923:.....

ΘΕΜΑΤΑ ΤΩΝ ΑΡΘΡΩΝ:

-
-
-
-
-
-

- Μελετήστε το ανυπόγραφο σημείωμα του πρώτου τεύχους «Ο αγώνας μας». Ποιος είναι ο λόγος έκδοσης του περιοδικού; Τι θέματα απασχολούν την εκδοτική ομάδα;

«Όταν ζητούμε ισότητα, δε ζητούμε καμιά χάρη, κανένα προνόμιο. Έχομε την αξίωση πως είμαστε μέλη της κοινωνίας ισότητα με τους άντρες, ότι με την εργασία μας, είτε την επαγγελματική, είτε την οικιακή, συμβάλλομε όσο και ο άντρας στην οικονομική οργάνωση του κοινωνικού συνόλου και πρώτ' απ' όλα είμαστε άνθρωποι και ύστερα γυναίκες, επομένως πρέπει να μας αναγνωρισθεί το δικαίωμα να ρυθμίζομε, όπως εμείς νομίζομε καλό, τη ζωή μας και γι' αυτό να έχομε και γνώμη στη ρύθμιση του κρατικού οργανισμού*...»

Ο Αγώνας της Γυναίκας
Ε/80 (1928), σ. 1-2

Ποιες είναι οι θέσεις των αρθρογράφων σε ζητήματα της εποχής, όπως για παράδειγμα το προσφυγικό ζήτημα; Επιλέξτε σχετικά άρθρα και αξιολογήστε τα.

ΤΙΤΛΟΣ ΑΡΘΡΟΥ	ΘΕΜΑ-ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΑΡΘΡΟΥ	Συγγραφέας/εις, συγγραφική θέση-οπτική

Πώς προβάλλεται το ζήτημα της γυναικείας εργασίας; Τι διεκδικούν οι γυναίκες και ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν; Επιλέξτε σχετικά άρθρα και αξιολογήστε τα.

ΤΙΤΛΟΣ ΑΡΘΡΟΥ	ΘΕΜΑ-ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΑΡΘΡΟΥ	Συγγραφέας/εις, συγγραφική θέση-οπτική

Διαβάστε τη μόνιμη στήλη «Η φεμινιστική μας κίνηση» και επιλέξτε κάποια είδηση που σας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση.

Ημερομηνία δημοσίευσης – αριθμός τεύχους	ΘΕΜΑ-ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	Συγγραφέας/εις, συγγραφική θέση-οπτική

- Τι εντύπωση σας κάνει η ύπαρξη αυτού του περιοδικού στην περίοδο που μελετάμε; Αλλάζει την εικόνα που είχατε σχηματίσει για τον ρόλο των γυναικών όταν μελετήσατε το σχολικό εγχειρίδιο;
- Πιστεύετε πως η ιστορία του γυναικείου ζητήματος μπορεί να βρει θέση στη σχολική ιστορία, τουλάχιστον για την περίοδο που εξετάσατε; Ας επιστρέψουμε στις αρχικές υποθέσεις εργασίας που είχατε διατυπώσει. Ποιες από αυτές επαληθεύτηκαν; Ποιες όχι; Γιατί;

Υπόθεση 1:
Υπόθεση 2:
Υπόθεση 3:

*

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3

Γυναίκες, ιστορία και εργασία: Οι Ελληνίδες του Μεσοπολέμου

- Πλοηγηθείτε στο διαδίκτυο στη διεύθυνση <http://www.hellenic-history.gr> και εντοπίστε τον ιστορικό κόμβο για την περίοδο που μας ενδιαφέρει.
- Αξιολογήστε τον ιστορικό δικτυακό κόμβο σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης ιστοσελίδων όπως εκδοτική ταυτότητα, συγγραφική πρόθεση, αναγνωστικό κοινό, εχέγγυα εγγυρότητας κτλ.).
- Ποιες είναι οι κύριες θεματικές ενότητες του συγκεκριμένου ιστοτόπου για την Ελλάδα του Μεσοπολέμου;

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

- Διαβάστε τα εισαγωγικά σημειώματα και περιηγηθείτε στο υλικό. Γίνεται αναφορά στη θέση των γυναικών στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου; Αν ναι, σε ποια ενότητα; (Για την περιήγησή σας μπορείτε να χρησιμοποιήσετε και το εργαλείο «Χάρτης πλοήγησης» στην αριστερή στήλη).
- Σε τι διαφέρει η δομή και η θεματική οργάνωση της ενότητας «Μεσοπόλεμος» του συγκεκριμένου δικτυακού κόμβου από την αντίστοιχη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου;
- Συλλέξτε και αποθηκεύστε υλικό από τον συγκεκριμένο κόμβο, αλλά και όποιες άλλες διαδικτυακές πηγές επιθυμείται, εισάγοντας πρώτα τις κατάλληλες λέξεις-κλειδιά στη μηχανή αναζήτησης. Αξιολογήστε το υλικό (σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης ιστοσελίδων όπως εκδοτική ταυτότητα, συγγραφική πρόθεση, αναγνωστικό κοινό, εχέγγυα εγγυρότητας κτλ.) και τις πληροφορίες που συλλέγετε και εντοπίστε διαφορές ή/και αντιφάσεις ανάμεσα στις ποικίλες πηγές. Πού πιστεύετε ότι οφείλονται οι εκάστοτε διαφορές; (καταγράψτε τα συμπεράσματά σας σε σχετικό πίνακα αξιολόγησης πηγών)
- Με βάση το υλικό αυτό και τις πρωτογενείς πηγές που επεξεργαστήκατε δημιουργήστε ένα αρχείο παρουσίασης με θέμα «Οι Ελληνίδες του Μεσοπολέμου» με το κατάλληλο λογισμικό παρουσίασης, καταθέτοντας κριτικά τη δική σας άποψη για την παρουσία των γυναικών στη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο.

Η παρουσίαση θα περιλαμβάνει σύντομα δικά σας κείμενα συνοδευμένα από εικόνες, αποσπάσματα από τα άρθρα που έχετε συλλέξει και ό,τι άλλο θεωρείτε χρήσιμο. Προσοχή: το υλικό να είναι ευσύνοπτο και κατάλληλο για παρουσίαση σε σχολική συγκέντρωση και τα κείμενα, οι φωτογραφίες, οι εικόνες και τυχόν γραφικά να βρίσκονται σε αρμονία μεταξύ τους.

3.6 «Μια αρχαιολογική ανασκαφή στις Μυκήνες». Διδακτική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού λογισμικού Μυκηναϊκός Πολιτισμός/Αβάκιο E-Slate και του διαδικτύου

Αναστασία Δ. Βακαλούδη

Ταυτότητα

Τίτλος: Μια αρχαιολογική ανασκαφή στις Μυκήνες¹³⁶

Δημιουργός: Αναστασία Δ. Βακαλούδη

Απαιτούμενος χρόνος: 1 διδακτική ώρα

Γνωστικά αντικείμενα (ένταξη στο αναλυτικό πρόγραμμα): Προσαρμογή στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας (από μετάφραση) Α' και Β' Γυμνασίου (*Οδύσσεια, Ιλιάδα*), της Ιστορίας Α' Γυμνασίου (*Μυκηναϊκός Πολιτισμός*) & της Ιστορίας Α' Λυκείου (*Μυκηναϊκός Πολιτισμός*).

Μέσα διδασκαλίας-υλικά-προϋποθέσεις: Το διαδίκτυο,¹³⁷ εκπαιδευτικό λογισμικό *Μυκηναϊκός Πολιτισμός/Αβάκιο E-Slate*.¹³⁸ Οι μαθητές/τριες θα πραγματοποιήσουν μόνοι/ες τους την αρχαιολογική έρευνα. Για να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει να μάθουν να συνεργάζονται σε ομάδες, να χειρίζονται ποικιλότροπα τον Η/Υ, και εν γένει τις ΤΠΕ, να συμμετέχουν διαδραστικά και ουσιαστικά στη μάθηση, ενώ ο διδάσκων θα παίξει τον ρόλο του διαχειριστή της γνώσης και συνεργάτη των μαθητών και όχι του αποκλειστικού πομπού της γνώσης. Οι μαθητές/τριες μπορούν να διαπραγματευτούν τα ευρεθέντα και τα ζητούμενα είτε με τα παραδοσιακά μέσα (διαλογική συζήτηση, χαρτί και μολύβι, κτλ.) είτε με κάποιο από τα εργαλεία του λογισμικού εφαρμογών γραφείου (κειμενογράφος κ.ά.) ή με την επικοινωνία μεταξύ τους μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων (e-mail) ή μέσω του ενδοσχολικού δικτύου (Intranet) για διαλογική συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων.

Σύντομη περιγραφή (περίληψη)

Διαθεματική πρόταση διδασκαλίας με βάση μια εικονική αρχαιολογική ανασκαφή στην περιοχή των Μυκηνών, που διεξάγεται από κάθε «αρχαιολογική»-μαθητική ομάδα μέσω του εκπαιδευτικού Λογισμικού *Μυκηναϊκός Πολιτισμός/Αβάκιο E-Slate*.

Επιδιωκόμενοι στόχοι

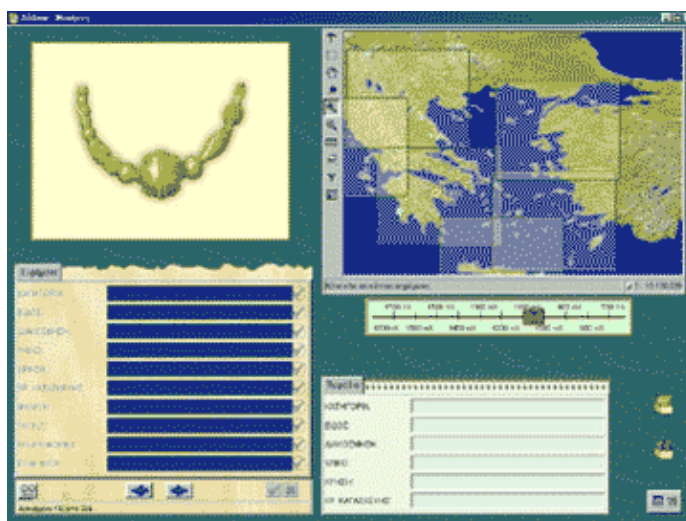
Στόχος είναι να αναπλάσουν οι μαθητές/τριες, με τη φαντασία τους την κοινωνία, τον τρόπο ζωής και τις ενασχολήσεις των Μυκηναίων. Πιο συγκεκριμένα, να ανακαλύ-

¹³⁶ Η διδακτική πρόταση είναι επίσης αναρτημένη στον δικτυακό τόπο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: <<http://www.pi-schools.gr/hdrc/material/scenaria/ancient.htm>>.

¹³⁷ Η διδακτική πρόταση μπορεί να πραγματοποιηθεί εξολοκλήρου με την αξιοποίηση του διαδικτύου, με αναζήτηση και πλοήγηση σε σχετικές ιστοσελίδες και αξιοποίηση των εικόνων (ή των πολυμέσων) και του πληροφοριακού υλικού τους, για παράδειγμα, με αναζήτηση στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Πολιτισμού: <<http://www.culture.gr/>>. Βλ. αναλυτικά Βακαλούδη 2003.

¹³⁸ Το λογισμικό διατίθεται στα σχολεία από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. Επίσης, διατίθεται στις ιστοσελίδες <http://www.e-yliko.gr/htmls/dir_soft/mykhnaikos.aspx> & <<http://b-epipedo2.cti.gr/>> .

ψουν μέσα από τα αρχαιολογικά ευρήματα τις καθημερινές και επαγγελματικές ασχολίες, τα υλικά που χρησιμοποιούσαν, τον στολισμό και τον οπλισμό τους, τις καθημερινές συνήθειες, το θρησκευτικό αίσθημα, την τέχνη και τη θεματογραφία της κτλ. Με τον τρόπο αυτό θα καταδειχθεί ότι πρόκειται για μια προηγμένη κοινωνία, που έχει γνώση πολλών υλικών και ασχολείται με τη μεταλλουργία, την αγγειοπλαστική, τη γλυπτική, την κοσμηματοποιία κ.ά., χρησιμοποιεί δε τα αντικείμενα που κατασκευάζει σε ποικίλους τομείς της καθημερινής ζωής, όπως για επαγγελματική χρήση, για οικιακή χρήση, για θρησκευτικούς λόγους κτλ. Επίσης, θα υποδειχθούν οι κοινωνικοί ρόλοι των δύο φύλων στην καθημερινή ζωή των Μυκηναίων και θα γίνει μια καλλιτεχνική παρέμβαση για να συνδεθεί η ιστορία και η αρχαιολογία με την τέχνη, τη θεματογραφία της και τις επιρροές που αυτή είχε δεχθεί (J. Bruner: *ανακαλυπτική μάθηση*, J. Piaget: *εποικοδομητισμός, διερευνητική μάθηση, διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα*).



Εικόνα 77 Οθόνη λογισμικού «Μυκηναϊκός κόσμος»

Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

Διδακτική και παιδαγωγική προσέγγιση

Σκοπός της διδασκαλίας είναι η διαχείριση της μάθησης, η μελέτη της ανθρώπινης εμπειρίας, η κριτική άσκηση της σκέψης, η διερευνητική διεργασία της πληροφορίας, η δόμηση νοημάτων του παρελθόντος μέσα από τα γεγονότα, η απόδοση των πραγματικών διαστάσεων των γεγονότων, η γλωσσική-επικοινωνιακή μάθηση και η απόπειρα διαθεματικής προσέγγισης ενός θέματος. Πρέπει, εν γένει, να δίνεται βάρος

στο «γνώριζε πώς...» και όχι στο «γνώριζε ότι...». Οι ερωτήσεις οι οποίες τίθενται από τον διδάσκοντα μπορούν να διαφωτίζουν την πληροφόρηση (ανάκληση, ενθύμηση, επαγωγικό συμπέρασμα), την κατανόηση (έκφραση, συμπεριφορές, αιτίες), τη σκέψη (κρίση, δημιουργία, αιτιολόγηση) (J. Bruner: *ο ρόλος του εκπ/κού στη μαθησιακή διαδικασία*, L. Vygotsky κ.ά.: *κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης*).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η πορεία ακολουθεί τα στάδια: *αναζήτηση, έρευνα, σύγκριση, παρατήρηση, συμπεράσματα (επίλυση προβλημάτων [problem solving])*, με βάση μια εικονική αρχαιολογική ανασκαφή στην περιοχή των Μυκηνών, που διεξάγεται από κάθε «αρχαιολογική»-μαθητική ομάδα μέσω του εκπαιδευτικού λογισμικού *Μυκηναϊκός Πολιτισμός/Αβάκιο E-Slate (αυθεντική αξιολόγηση: εφαρμογές σε συνθήκες «πραγματικού» περιβάλλοντος)*. Αναλυτικότερα, πραγματοποιείται ένα ταξίδι στον χρόνο και τον χώρο και η αναπαράσταση μιας προσωπικής αρχαιολογικής έρευνας με την παρατήρηση και τη μελέτη –στη συνέχεια– των αρχαιολογικών ευρημάτων. Για την πραγματοποίηση της αρχαιολογικής έρευνας οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες –άρα προάγεται η συνεργατική μάθηση και ο διάλογος– και, με την καθοδήγηση του διδάσκοντα, επιλέγουν με προσωπική παρέμβαση στο λογισμικό την περιοχή όπου θα επικεντρώσουν την έρευνά τους (τόπος: περιοχή Μυκηνών/χρόνος: 14ος π.Χ. αι.). (*ανθρωπιστική προσέγγιση της μάθησης-μαθητοκεντρική διδασκαλία, ενσυναίσθηση, βιωματικότητα, μεταγνώση*). Προωθείται η *συνεργατική μάθηση* και το βάρος εστιάζεται πάντοτε στη δόμηση της γνώσης (μάθηση και κατανόηση) μέσα από το διάλογο. Αναφερόμαστε βέβαια στον ποιοτικό και ουσιαστικό διάλογο που δίνει ευκαιρίες για έκφραση και επεξεργασία της σκέψης, πράγμα μη εφικτό σε συζητήσεις που «ελέγχονται» και «κατευθύνονται» με απόλυτο τρόπο από τον διδάσκοντα (J. Bruner: *καθοδηγούμενη ανακάλυψη*).

Οι μαθητές/τριες, αφού εντοπίσουν με ενεργό επέμβαση τα αρχαιολογικά ευρήματα και ενεργοποιήσουν την εμφάνιση και τα σχετικά στοιχεία τους, στη συνέχεια, βάσει του Φύλλου Εργασίας που τους έχει δοθεί, αρχίζουν να επεξεργάζονται τα στοιχεία, να αναλύουν τις πληροφορίες και να συμπληρώνουν τα ανάλογα θέματα, με τα οποία θα διαλεχθούν επάνω στα ζητούμενα. Ο διδάσκων καθοδηγεί κατάλληλα την έρευνα, τη συζήτηση και την εξαγωγή συμπερασμάτων, παίζοντας τον ρόλο του διαχειριστή της γνώσης, του διευκολυντή, του βοηθού και συνεργάτη. Οι μαθητές/τριες συλλέγουν κριτικά τις απαιτούμενες πληροφορίες,

απαντούν στα ζητούμενα ερωτήματα και πραγματεύονται διαλογικά τα εξαγόμενα συμπεράσματα, ανταλλάσσοντας πληροφορίες, γνώμες και απόψεις.

Η διαπραγμάτευση των ευρεθέντων και ζητουμένων μπορεί να γίνει είτε με τα παραδοσιακά μέσα (διαλογική συζήτηση, χαρτί και μολύβι κτλ.) είτε σε κάποιο από τα εργαλεία του λογισμικού εφαρμογών γραφείου (κειμενογράφος, κ.ά.) ή με την επικοινωνία των μαθητών μέσω ανταλλαγής ηλεκτρονικών μηνυμάτων (e-mail) ή μέσω του ενδοσχολικού δικτύου (Intranet) για διαλογική συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων.

Πορεία διδασκαλίας

Πορεία Έρευνας:

1) Οι μαθητές/τριες πραγματοποιούν αρχικά ένα ταξίδι στον χρόνο και τον τόπο, για να προχωρήσουν στη συνέχεια σε μια επιτόπια αρχαιολογική έρευνα. Πρώτα καθοδηγούνται να μεταφέρουν τη γραμμή του χρόνου, που υπάρχει κάτω από τον χάρτη, στο 1400 π.Χ. Έτσι αποκτούν τη δυνατότητα να τοποθετήσουν την αρχαιολογική τους έρευνα μέσα στον χρόνο.

2) Κατόπιν περιορίζουν την έρευνά τους στον συγκεκριμένο τόπο, χρησιμοποιώντας το εικονίδιο *Μετάβαση σε άλλη περιοχή* και φτάνοντας έτσι στην ευρύτερη περιοχή των Μυκηνών.

3) Μόλις φτάσουν στην περιοχή, ενεργοποιούν το εικονίδιο *Επιλογή περιοχής ανασκαφής* και το εικονίδιο *σκαπάνη* και συλλέγουν διάφορα αντικείμενα, τα στοιχεία των οποίων περνούν στη βάση δεδομένων με τη βοήθεια του εικονιδίου του *Αρχαιολόγου*.¹³⁹ Όσο πιο μεγάλη είναι η ποικιλία των ευρημάτων τόσο πλουσιότερα και πιο ενδιαφέροντα συμπεράσματα θα προκύψουν, σε σχέση με τα ερωτήματα του Φύλλου Εργασίας.

Αφού ολοκληρωθεί η αρχαιολογική έρευνα όλων των ομάδων, θα περάσουν οι μαθητές/τριες στη βάση δεδομένων όπου θα μελετήσουν τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων που έχουν ανακαλύψει. Με βάση τα στοιχεία αυτά και τις πληροφορίες που τους είχαν ήδη δοθεί, οι ομάδες των μαθητών μπορούν να συζητήσουν διαλογικά τις απαντήσεις στα δεδομένα ερωτήματα του Φύλλου Εργασίας, ανταλλάσσοντας απόψεις και συμπεράσματα και αλληλοσυμπληρώνοντας τις γνώσεις τους (αλληλοδιδασκτική ομάδων, συνόλου).

1ο Βήμα

Οι μαθητές/τριες αναζητούν και συλλέγουν, κατά ομάδα (ατομική πορεία μαθητή/ομάδας), μια κατηγορία αρχαιολογικών ευρημάτων:

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ
1) αγγεία
2) εργαλεία
3) κοσμήματα
4) τοιχογραφίες

¹³⁹ Για να μην ξεχάσουν κάποιο αντικείμενο, μπορούν να προχωρήσουν εμπρός-πίσω και με τα γαλάζια βέλη που βρίσκονται δίπλα στον *Αρχαιολόγο* και έτσι εντοπίζουν όλα τα αντικείμενα.

5) ειδώλια
6) όπλα

2ο Βήμα

Ο διδάσκων συζητά μαζί τους και τους καθοδηγεί, αφού συλλέξουν όλα τα σχετικά με την ομάδα τους αντικείμενα, να ενεργοποιήσουν τη βάση δεδομένων, να παρατηρήσουν και:

- α) να καταγράψουν το υλικό, από το οποίο είναι κατασκευασμένα
- β) να ξεχωρίσουν σε κατηγορίες τα ανδρικά και τα γυναικεία αντικείμενα
- γ) να παρατηρήσουν τη διακόσμηση και να καταγράψουν τις λεπτομέρειες.

3ο Βήμα

Αφού τελειώσουν, οι μαθητές/τριες θα διαπραγματευτούν τα ζητούμενα στο σχετικό φύλλο εργασίας ►

Φύλλο εργασίας

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. Από τα εργαλεία, τα αγγεία, τα αντικείμενα και τα σκεύη που βρέθηκαν τι συμπεραίνετε για τις επαγγελματικές ενασχολήσεις των Μυκηναίων, τα εργαλεία που χρησιμοποιούσαν συνήθως και τα υλικά από τα οποία ήταν κατασκευασμένα;

2. Από τα γυναικεία αντικείμενα, σκεύη και κοσμήματα που βρέθηκαν, τι συμπεραίνετε για τη ζωή των Μυκηναίων γυναικών; Συγκεκριμένα, αναπαραστήστε μέσα από τα ευρήματα τον τρόπο ζωής τους απαντώντας στα ερωτήματα:

- ποια ήταν τα κύρια ενδιαφέροντά τους;
- η εμφάνισή τους;
- οι καθημερινές ασχολίες τους στο σπίτι;

3. Συγκρίνοντας τα ανδρικά με τα γυναικεία αντικείμενα, καθορίστε τους κοινωνικούς ρόλους των δύο φύλων στην κοινωνία των Μυκηναίων. Μοιάζουν με εκείνους της σημερινής εποχής;

4. Σκεφτείτε και περιγράψτε από πού εμπνέονται οι καλλιτέχνες των διαφόρων ευρημάτων και ποια είναι τα θέματα που χρησιμοποιούν στη διακόσμηση.

Άλλες εκδοχές

Η συγκεκριμένη διαθεματική πρόταση μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα με τους εκάστοτε επιδιωκόμενους στόχους. Στη συνέχεια προτείνονται δύο εναλλακτικές προτάσεις, με θέμα «Μυκηναϊκά ταφικά έθιμα. Εξερευνώντας τους τάφους των Μυκηναίων» και «Ο μυκηναϊκός πολιτισμός στην αρχαία Πύλο», με κοινή αφετηρία/σκοπό και διδακτική/παιδαγωγική προσέγγιση με την πρόταση με τίτλο «Μια αρχαιολογική ανασκαφή στις Μυκήνες», αλλά διαφορετική πορεία διδασκαλίας και ανάλογα φύλλα εργασίας.¹⁴⁰

¹⁴⁰ Οι διδακτικές προτάσεις αναρτήθηκαν και στον δικτυακό τόπο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου:

Α. Μυκηναϊκά ταφικά έθιμα. Εξερευνώντας τους τάφους των Μυκηνηών

Πορεία διδασκαλίας

Προεργασία: Την προηγούμενη διδακτική ώρα, από την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης διδασκαλίας, ο καθηγητής θα εκτυπώσει τις πληροφορίες που ενυπάρχουν στη «Βιβλιοθήκη» του λογισμικού και αφορούν: α) σε «Μια συνήθη κηδεία των χρόνων της ακμής» β) στα «Κτερίσματα». Τις πληροφορίες θα διαμοιράσει στους μαθητές και έτσι εκείνοι θα έχουν τον χρόνο να τις μελετήσουν στο σπίτι τους, αποκτώντας κατ' αυτόν τον τρόπο μια επιπρόσθετη βοήθεια για να απαντήσουν στα ερωτήματα που τίθενται στο Φύλλο Εργασίας.

Πορεία Έρευνας: 1) Οι μαθητές/τριες πραγματοποιούν αρχικά ένα ταξίδι στον χρόνο και τον τόπο, για να προχωρήσουν στη συνέχεια σε μια επιτόπια αρχαιολογική έρευνα. Πρώτα καθοδηγούνται να μεταφέρουν τη γραμμή του χρόνου μεταξύ 16ου και 13ου αι. [1500-1200 π.Χ.: 1400 π.Χ.]. Έτσι αποκτούν τη δυνατότητα να τοποθετήσουν την αρχαιολογική τους έρευνα μέσα στον χρόνο.

2) Κατόπιν περιορίζουν την έρευνά τους στον συγκεκριμένο τόπο, χρησιμοποιώντας το εικονίδιο *Μετάβαση σε άλλη περιοχή* και φτάνοντας έτσι στους Μυκηναϊκούς τάφους.

3) Μόλις φτάσουν στους τάφους, ενεργοποιούν το εικονίδιο *Επιλογή περιοχής ανασκαφής* και το εικονίδιο *σκαπάνη* και συλλέγουν διάφορα αντικείμενα, τα στοιχεία των οποίων περνούν στη *βάση δεδομένων* με τη βοήθεια του εικονιδίου του *Αρχαιολόγου*.¹⁴¹ Όσο πιο μεγάλη είναι η ποικιλία των ευρημάτων τόσο πλουσιότερα και πιο ενδιαφέροντα συμπεράσματα θα προκύψουν, σε σχέση με τα ερωτήματα του Φύλλου Εργασίας.

Αφού ολοκληρωθεί η αρχαιολογική έρευνα όλων των ομάδων, θα περάσουν οι μαθητές/τριες στη *βάση δεδομένων* όπου θα μελετήσουν τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων που έχουν ανακαλύψει. Με βάση τα στοιχεία αυτά και τις πληροφορίες που τους είχαν ήδη δοθεί, οι ομάδες των μαθητών μπορούν να συζητήσουν διαλογικά τις απαντήσεις στα δεδομένα ερωτήματα του Φύλλου Εργασίας, ανταλλάσσοντας απόψεις και συμπεράσματα και αλληλοσυμπληρώνοντας τις γνώσεις τους.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Έχετε ήδη μελετήσει στο σπίτι τις πληροφορίες:

A) Μια συνήθης κηδεία των χρόνων της ακμής

B) Κτερίσματα

Αφού συλλέξετε διάφορα αντικείμενα, προσπαθήστε να καταγράψετε:

- Τα συμπεράσματά σας για τα ταφικά έθιμα. Έχουν κάποια σχέση με τα σημερινά;
- Ποια αντικείμενα χρησιμοποιούνται ως «κτερίσματα»;
- Γιατί οι νεκροί συνοδεύονται από «κτερίσματα»; Ποιο ρόλο παίζουν αυτά σε σχέση με τον νεκρό; Τι περιβάλλον προσπαθούν να δημιουργήσουν οι Μυκηναίοι για τους νεκρούς τους;
- Δείτε τη βάση δεδομένων και απαντήστε από ποια υλικά αποτελούνται τα κτερίσματα και ποιες αναπαραστάσεις υπάρχουν σε αυτά. Συζητήστε, με βάση αυτά τα δεδομένα, για τα θέματα της μυκηναϊκής τέχνης και από πού δέχονται επιρροές.
- Ανακοινώστε τα αποτελέσματά σας στην τάξη και συζητήστε με τους/τις συμμαθητές/τριές σας, με τη βοήθεια του/της καθηγητή/τριας.

<<http://www.pi-schools.gr/hdte/material/scenaria/ancient.htm>>.

¹⁴¹ Για να μην ξεχάσουν κάποιο αντικείμενο, μπορούν να προχωρήσουν εμπρός-πίσω και με τα βέλη που βρίσκονται δίπλα στον *Αρχαιολόγο* και έτσι εντοπίζουν όλα τα αντικείμενα.

B. Ο μυκηναϊκός πολιτισμός στην αρχαία Πύλο

Πορεία διδασκαλίας

Προεργασία: Την προηγούμενη διδακτική ώρα, από την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης διδασκαλίας, ο καθηγητής θα εκτυπώσει τις πληροφορίες που ενυπάρχουν στη «Βιβλιοθήκη» του λογισμικού και αφορούν: α) σε «Μια συνήθη κηδεία των χρόνων της ακμής», β) στα «Ταφικά Έθιμα», γ) στα «Κτερίσματα», δ) στα «Είδη Διατροφής» ε) στον «Χαλκό».

Τις πληροφορίες θα διαμοιράσει στους/στις μαθητές/τριες και έτσι εκείνοι θα έχουν τον χρόνο να τις μελετήσουν στο σπίτι τους, αποκτώντας κατ' αυτόν τον τρόπο μια επιπρόσθετη βοήθεια για να απαντήσουν στα ερωτήματα που τίθενται στο Φύλλο Εργασίας.

Πορεία Έρευνας: 1) Εικόνες / Πολλαπλές Αναπαραστάσεις / Κείμενο – Διαθεματικότητα – Συνεργασία – «Εικονική» επίσκεψη/έρευνα – Ανάπλαση κοινωνίας, τρόπου ζωής – Μετατροπή τέχνης σε ιστορία – Τεκμηρίωση λογοτεχνικής πηγής (εδώ *ομηρικά έπη*) μέσα από αρχαιολογικές & εικαστικές πηγές.

Γίνεται διαθεματική προσέγγιση των διδακτικών αντικειμένων: Ιστορία και Αρχαία Ελληνικά (*Οδύσσεια*). Ο διδάσκων δίνει στους/στις μαθητές/τριές του, από την Ομήρου *Οδύσσεια*, Ραψωδία γ' «Η επίσκεψη του Τηλέμαχου στο παλάτι του Νέστορα», τους ακόλουθους στίχους (η αρίθμηση των στίχων προέρχεται από το εγχειρίδιο με μετάφρ. του Ζ. Σιδέρη):

ΡΑΨΩΔΙΑ γ':

- στίχοι 43 κ.ε.: «κι ευτύς **κρασί τους κέρασε σ' ένα χρυσό ποτήρι...**» (πρβλ. μετάφρ. *Μαρωνίτη*, στ. 45 κ.ε., 55-59)
- στίχοι 410 κ.ε.: «κι ένα **κροντήρι** γέμισε ο γέρος (Νέστορας) απ' αυτό (κρασί) και στάζοντας δεόταν...»¹⁴² (πρβλ. μετάφρ. *Μαρωνίτη*, στ. 45 κ.ε.)
- στίχος 68 ": «Και τα ψαχνά σαν έβγαλαν **ψημένα πια απ' τις σούβλες...**» (πρβλ. μετάφρ. *Μαρωνίτη*, στ. 73-74)
- στίχοι 491-3: «Κι τα ψαχνά σαν έβγαλαν **ψημένα πια απ' τις σούβλες**, να φάνε τότε κάθισαν και με **χρυσά ποτήρια** κοντά τους νιοι τους κέρναγαν...» (πρβλ. μετάφρ. *Μαρωνίτη*, στ. 35-36, 45-46, 55-59, 73-74)
- στίχοι 365 κ.ε.: «Μα ο Νέστορας τους κράτησε με φιλικά του λόγια. Ο Δίας και οι λοιποί θεοί αυτό να μην το δώσουν να φύγετε...**σαν κάποιος να'μωνα φτωχός...**εγώ όμως έχω κι όμορφα στρωσίδια...» (πρβλ. μετάφρ. *Μαρωνίτη*, στ. 31 κ.ε., 214, 375)
- στίχοι 404-6: «Πήγαινε εμπρός ο Νέστορας ο γεροαλογόλατης, γιος του οδηγώντας και γαμπρούς, για τ' **όμορφό του σπίτι**. Σαν έφτασαν στο **ζακουστό βασιλικό παλάτι...**» (πρβλ. μετάφρ. *Μαρωνίτη*, στ. 34 κ.ε., 45 κ.ε., 73-74, 214, 375)
- στίχος 505: «...αφήνοντας **της Πύλος τ' όρθιο κάστρο**» (πρβλ. μετάφρ. *Μαρωνίτη*, στ. 214)

2) Οι μαθητές/τριες θα διερευνήσουν, σαν «αρχαιολογικές ομάδες», στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές τους την περιοχή της Πύλου, πραγματοποιώντας «εικονική αρχαιολογική ανασκαφή» με την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού λογισμικού *Μυκηναϊκός Πολιτισμός/Αβάκιο E-Slate* και του διαδικτύου. Οι μαθητές/τριες πραγματοποιούν, αρχικά, ένα ταξίδι στον χρόνο και τον τόπο, για να

¹⁴²

Βλ. και Burkert 1993, 164-168.

προχωρήσουν στη συνέχεια σε μια επιτόπια αρχαιολογική έρευνα. Πρώτα καθοδηγούνται να μεταφέρουν τη γραμμή του χρόνου στο 1400 π.Χ. Έτσι αποκτούν τη δυνατότητα να τοποθετήσουν την αρχαιολογική τους έρευνα μέσα στον χρόνο.

3) Κατόπιν περιορίζουν την έρευνά τους στον συγκεκριμένο τόπο, χρησιμοποιώντας το εικονίδιο *Μετάβαση σε άλλη περιοχή* και φτάνοντας έτσι στην ευρύτερη περιοχή της Πύλου.

4) Μόλις φτάσουν στους τάφους, ενεργοποιούν το εικονίδιο *Επιλογή περιοχής ανασκαφής* και το εικονίδιο *σκαπάνη* και συλλέγουν διάφορα αντικείμενα, τα στοιχεία των οποίων περνούν στη βάση δεδομένων με τη βοήθεια του εικονιδίου του *Αρχαιολόγου*.¹⁴³ Όσο πιο μεγάλη είναι η ποικιλία των ευρημάτων τόσο πλουσιότερα και πιο ενδιαφέροντα συμπεράσματα θα προκύψουν, σε σχέση με τα ερωτήματα του Φύλλου Εργασίας.

Αφού ολοκληρωθεί η αρχαιολογική έρευνα όλων των ομάδων, θα περάσουν οι μαθητές/τριες στη βάση δεδομένων όπου θα μελετήσουν τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων που έχουν ανακαλύψει. Με βάση τα στοιχεία αυτά και τις πληροφορίες που τους είχαν ήδη δοθεί, οι ομάδες των μαθητών μπορούν να συζητήσουν διαλογικά τις απαντήσεις στα δεδομένα ερωτήματα του Φύλλου Εργασίας, ανταλλάσσοντας απόψεις και συμπεράσματα και αλληλοσυμπληρώνοντας τις γνώσεις τους.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Έχετε ήδη μελετήσει στο σπίτι τις πληροφορίες:

- A) Μια συνήθης κηδεία των χρόνων της ακμής
- B) Ταφικά Έθιμα
- Γ) Κτερίσματα
- Δ) Είδη Διατροφής
- E) Χαλκός

1. Σας έχουν δοθεί κάποιοι στίχοι της *Οδύσσειας* από τη Ραψωδία γ'. Συσχετίστε τους στίχους αυτούς με αντίστοιχα ευρήματα που ανακαλύψατε στην περιοχή της Πύλου.
2. Ποια από αυτά συνδέονται με τη θρησκεία και την καθημερινή ζωή και δείχνουν την βαθειά θρησκευτικότητα και ευσέβεια των ανθρώπων της εποχής;
3. Ποια αντικείμενα δείχνουν τις επιδράσεις από την Ανατολή και την Αίγυπτο στην καθημερινή ζωή, την τέχνη και τη θρησκεία; Τι σημαίνει «περίαπτο»; Χρησιμοποιούνται αυτά και σήμερα από κάποιους ανθρώπους και για ποιο σκοπό;
4. Ποιο αντικείμενο συνδέεται με τη διατροφή των ανθρώπων της εποχής και τι γνωρίζετε για τον χαλκό στην εποχή αυτή;
5. Από τα εργαλεία, τα αγγεία, τα αντικείμενα και τα σκεύη που βρέθηκαν τι συμπεραίνετε για τις επαγγελματικές ενασχολήσεις των Μυκηναίων;
6. Σκεφτείτε και περιγράψτε από πού εμπνέονται οι καλλιτέχνες των διαφόρων ευρημάτων και ποια είναι τα θέματα που χρησιμοποιούν στη διακόσμηση.
7. Ως τι βλέπετε ότι χρησιμοποιούνται κυρίως τα αρχαιολογικά ευρήματα που ανακαλύψατε; πού βρέθηκαν; Ποια συμπεράσματα βγάζετε για την αντιμετώπιση των νεκρών και το θέμα της ταφής τους;
8. Αναζητήστε εικόνες από το ανάκτορο του Νέστορα στη διεύθυνση: <http://www.messinia-guide.gr/> και μελετήστε τις σχετικές πληροφορίες. Μέσα από την έρευνά σας διαπιστώνετε ότι επιβεβαιώνεται ο ισχυρισμός του βασιλέα, στους αντίστοιχους στίχους της *Οδύσσειας*, για τα πλούτη του;

Προτεινόμενη βιβλιογραφία

Andrewes, A. 1992. *Η τυραννία στην αρχαία Ελλάδα*. Αθήνα.

¹⁴³ Για να μην ξεχάσουν κάποιο αντικείμενο, μπορούν να προχωρήσουν εμπρός-πίσω και με τα βέλη που βρίσκονται δίπλα στον *Αρχαιολόγο* και έτσι εντοπίζουν όλα τα αντικείμενα.

- Arveiller-Dulong, V. & M.-D. Nenna. 2000. *Les verres antiques*. Παρίσι.
- Beattie, A.J. 1956. "Mr. Ventris' decipherment of the Minoan Linear B script. *Journal of Hellenic Studies* 76:1-77.
- Bennett, E.L. (Jr). 1956. The landholders of Pylos. *American Journal of Archaeology* 60:103-133.
- Benveniste, E. 1948-1949. Don et échange dans le vocabulaire indoeuropéen. *L' Année sociologique* (1948-1949):7-20.
- Burkert, W. 1993. *Αρχαία ελληνική θρησκεία*. Αθήνα.
- Canterella, E. 1998. *Οι γυναίκες της αρχαίας Ελλάδας*. Αθήνα.
- Chadwick, J. 1999. *Γραμμική Β και συγγενείς γραφές*. 2η έκδ. Αθήνα.
- Chadwick, J. 1997. *Ο Μυκηναϊκός κόσμος*. Αθήνα.
- Finley, M.I. 1991. *Οικονομία και κοινωνία στην αρχαία Ελλάδα*. 2ος τόμ. Αθήνα.
- Flacelière, R. 1999. *Ο δημόσιος και ιδιωτικός βίος των αρχαίων Ελλήνων*. 12η έκδ. Αθήνα.
- Glotz, G. 1978. *Η ελληνική «πόλις»*. Αθήνα.
- Groot, J. de. χ.χ. *Ομηρικό λεξικό*. Αθήνα.
- Jeammet, V. 2000. *La vie quotidienne en Grèce antique*. Παρίσι: Musée du Luvre, Réunion des Musées Nationaux.
- Lacey, W.K. 1966. Homeric HEDNA and Penelope's KYRIOS. *Journal of Hellenic Studies* 86:55-68.
- Lloyd, J. 1979. *Myth and Society in Ancient Greece*. Λονδίνο.
- Mossé, Cl. & A. Schnapp-Gourbeillon. 1996. *Επίτομη ιστορία της αρχαίας Ελλάδας (2000 – 31 π.Χ.)*. Αθήνα.
- Mossé, Cl. 1993. *Η γυναίκα στην αρχαία Ελλάδα*. 2η έκδ. Αθήνα.
- Reinsberg, C. 1999. Γάμος, εταίρες και παιδεραστία στην αρχαία Ελλάδα. 2η έκδ. Αθήνα.
- Schuler, W. 1999. *Ιστορία της αρχαίας Ελλάδας*. Αθήνα.
- Snodgrass, A.M. 1974. An historical Homeric society? *Journal of Hellenic Studies* 94:114-125. Ανατύπωση στο *Archaic Greece: The Age of Experiment* (Λονδίνο, 1980).
- Sparkes, B. A. 2000. *Ερυθρόν και Μέλαν. Μελέτες στην αρχαία ελληνική κεραμική*. Αθήνα.
- Stubbings, F. H. 1951. *Mycenaean Pottery from the Levant*. Λονδίνο, Cambridge.
- Vernant, J.-P. 1996. *Ο Έλληνας άνθρωπος*. Αθήνα.
- Βακαλούδη, Α. Δ. 2003. *Αντισύλληψη και αμβλώσεις από την αρχαιότητα στο Βυζάντιο*. Θεσσαλονίκη.
- Βακαλούδη, Α. Δ. 2003. *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις νέες τεχνολογίες: θεωρία και πράξη. Εισαγωγή στη διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση. Φιλολογικά διαθεματικά μαθήματα με τη διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των υπολογιστικών και διαδικτυακών μέσων*. Αθήνα.
- Βακαλούδη, Α. Δ. 2002. *Η γένεση του θεϊκού ανθρώπου στις αρχαίες θρησκείες. Μελέτη πηγών από την αρχαιότητα έως το Βυζάντιο*. Αθήνα.
- Βακαλούδη, Α. Δ. 2001. *Η εξέλιξη της μαγείας από την αρχαιότητα έως τους πρώτους χριστιανικούς αιώνες*. Αθήνα.
- Βακαλούδη, Α. Δ. 2003. *Μαγεία και μυστηριακές θρησκείες από την αρχαιότητα στο Βυζάντιο*. Αθήνα.
- Βλάχος, Γ. 1981. *Πολιτικές κοινωνίες στον Όμηρο*. Αθήνα.
- Δημάκης, Π.Δ. 1994. *Πρόσωπα και θεσμοί της αρχαίας Ελλάδας*. Αθήνα.
- Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. 1ος τόμ., *Προϊστορία και πρωτοϊστορία (μέχρι το 1100)*, 2ος τόμ., *Αρχαϊκός ελληνισμός (1100-479)*, 3ος τόμ. (Γ₁+Γ₂), *Κλασικός ελληνισμός*.
κεφ. 13, Ο Όμηρος και οι Μυκήνες: Ιδιοκτησία και κατοχή.
κεφ. 14, Γάμος, πώληση και δώρο στον ομηρικό κόσμο.
- Μιχαλόπουλος, Α. 2000. *Τα μουσεία της Ελλάδας*. 1ος τόμ., *Αττική και νησιά του Αργοσαρωνικού*. Αθήνα.
- Μουσείο Μπενάκη. 1999. *Ελληνικά κοσμήματα*. Αθήνα.
- Μυλωνάς, Γ. 1983. *Πολύχρυσοι Μυκήναι*. Αθήνα.
- Ξενίδου-Schild, B. 2001. *Οι γυναίκες στην ελληνική αρχαιότητα*. Αθήνα.
- National Geographic*. 1999 (Δεκέμβριος). Οι Έλληνες. Μεγάλοι αρχαίοι πολιτισμοί. Ειδικό αφιέρωμα.
- Παπαϊωάννου, Κ., 1999. *Τέχνη και πολιτισμός στην αρχαία Ελλάδα*. Αθήνα.
- Παπαχατζής, Ν. 1996. *Η θρησκεία στην αρχαία Ελλάδα*. Αθήνα.
- Τσοπανάκης, Α.Γ. 1977. *Εισαγωγή στον Όμηρο*. Θεσσαλονίκη.

3.7 «Αρχαίο ελληνικό θέατρο σε σύγκριση με το ιαπωνικό θέατρο Noh-Kyogen και δυνατότητα προέκτασης στην Comedia dell' Arte». Διαθεματική εργασία τύπου WebQuest

Αναστασία Δ. Βακαλούδη

Ταυτότητα

Τίτλος: Αρχαίο ελληνικό θέατρο σε σύγκριση με το ιαπωνικό θέατρο Noh-Kyogen και δυνατότητα προέκτασης στην Comedia dell' Arte

Δημιουργός: Αναστασία Δ. Βακαλούδη

Απαιτούμενος χρόνος: Η εκπόνηση της εργασίας θα διαρκέσει καθ' όλο το σχολικό έτος, με χρονικό κερματισμό της σε τμήματα ανάλογα με τα αντικείμενα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, λόγω της θεματικής έκτασης και της αγγλικής γλώσσας.

Γνωστικά αντικείμενα: Διαθεματική εργασία με ευρεία χρήση του διαδικτύου.

Εμπλεκόμενα διδακτικά αντικείμενα: Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Ελληνική Λογοτεχνία, Ιστορία, Τέχνη, Φιλοσοφία, Αγγλική Γλώσσα, Θεατρολογία, Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία, Πληροφορική, Γεωγραφία, Φυσική, Μαθηματικά, Θρησκευτικά, Πολιτική και Κοινωνική Αγωγή, Μουσική κ.ά.

Μέσα διδασκαλίας:

1) Τα σχολικά εγχειρίδια το αντικείμενο της δραματικής ποίησης. Συγκεκριμένα, οι «Εισαγωγές» από τα βιβλία: Ευριπίδη, *Ελένη & Αριστοφάνη*, *Όρνιθες* της Γ' Γυμνασίου και η «Εισαγωγή» από το Σοφοκλέους *Τραγωδία: Αντιγόνη-Φιλοκτήτης* της Β' Λυκείου (γενικής παιδείας).

2) Το διαδίκτυο. Οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις:

α. <http://www.didaskalia.net/>

β. η μηχανή αναζήτησης: <http://www.yahoo.com>

Σύντομη περίληψη

Η εκπόνηση μιας διαθεματικής εργασίας τύπου WebQuest (αυθεντικές δραστηριότητες και αναζήτηση πληροφοριακού υλικού σε πηγές), με μορφή project, σχετικής με το αρχαίο ελληνικό θέατρο σε σύγκριση με το ιαπωνικό θέατρο Noh-Kyogen και προέκταση στην Comedia dell' Arte.

Θεωρητικό πλαίσιο. Ένταξη στο αναλυτικό πρόγραμμα. Στόχοι

Η διαθεματική εργασία θα έχει τη μορφή WebQuest και project και θέμα το αρχαίο ελληνικό θέατρο σε σύγκριση με το ιαπωνικό θέατρο Noh-Kyogen και προέκταση στην Comedia dell' Arte. Θα εκπονηθεί με συνεργασία φιλολόγων που διδάσκουν Αρχαία Ελληνικά στη Γ' Γυμνασίου ή/και στη Β' Λυκείου και καθηγητών που διδάσκουν Αγγλική Γλώσσα, Θεατρολογία, Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία, Πληροφορική, Μουσική Ελληνική Λογοτεχνία, Ιστορία, Τέχνη, Φιλοσοφία, Γεωγραφία, Φυσική,

Μαθηματικά, Θρησκευτικά, Πολιτική και Κοινωνική Αγωγή κ.ά. Πιο συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά της είναι τα εξής:

1. Εργασία WebQuest: δραστηριότητες με έντονο τον χαρακτήρα της αναζήτησης, στις οποίες όλη ή η περισσότερη από την απαιτούμενη πληροφορία που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές θα μεταφορτωθεί από το διαδίκτυο. Πρόκειται για οργανωμένη δραστηριότητα όπου υπάρχουν όλα τα βήματα από την αρχή, τη συλλογή πληροφοριών, τη διαδικασία, την αξιολόγηση, ενσωματωμένα σε μια ενιαία συλλογή. Απαιτείται νοητική διεργασία ανωτέρου επιπέδου (και όχι απλή συνάθροιση υλικού), που περιλαμβάνει, τη σύνθεση, την ανάλυση, την επίλυση προβλήματος, τη δημιουργικότητα και την κρίση. Απαιτείται, επίσης, σωστή και δημιουργική χρήση του διαδικτύου.
2. Συνεργατική μάθηση, δηλαδή δημιουργία μαθητικών ομάδων που εμπλέκονται στις συλλογικές διερευνητικές διαδικασίες, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη των κοινωνικογνωστικών δεξιοτήτων τους.
3. Διεπιστημονική/διαθεματική προσέγγιση εφόσον μπορούν να συνεργαστούν φιλόλογοι που διδάσκουν αρχαία ελληνικά στην Γ' Γυμνασίου ή/και Β' Λυκείου και καθηγητές με άλλα διδακτικά αντικείμενα (που προαναφέρθηκαν). Όλοι αυτοί πρέπει να συμβάλουν στη στρατηγική πραγματοποίησης διαθεματικών δράσεων.
4. Απαιτείται, επίσης, και η συνεργασία με άτομα και φορείς του κοινωνικού περιβάλλοντος και έτσι το σχολείο «βγαίνει» στην κοινωνία ή «εισάγει» την κοινωνία εντός του.

Εκπαιδευτικοί στόχοι

- 1) Να εμπεδώσουν οι μαθητές καλύτερα τη διάταξη και λειτουργία του αρχαίου ελληνικού θεάτρου στο παρελθόν και το παρόν.
- 2) Να συγκρίνουν τα στοιχεία αυτά με τα αντίστοιχα ενός άλλου μεγάλου πολιτιστικού φορέα, του ιαπωνικού θεάτρου Noh - Kyogen, και να επισημάνουν τις ομοιότητες και τις διαφορές με το αρχαίο ελληνικό θέατρο.
- 3) Να αποκτήσουν κατ' αυτόν τον τρόπο μια ευρύτερη θεατρική παιδεία και γνωριμία με άλλους πολιτισμούς, εξίσου σημαντικούς με τον ελληνικό, οι οποίοι μεγαλούργησαν στην παραγωγή τέχνης, λογοτεχνίας και θεάτρου.
- 4) Να εξοικειωθούν οι μαθητές στην αναζήτηση πληροφοριών και πολλαπλών αναπαραστάσεων / εικόνων στον Η/Υ και το διαδίκτυο.

5) Κυρίως να αντιληφθούν ότι ο Η/Υ συνδέεται άμεσα και πολλαπλά με την ανθρωπιστική παιδεία σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης και ότι μπορούν να έχουν μέσα από το διαδίκτυο άμεση, εύκολη και ευρεία πρόσβαση στη συλλογή πληροφοριών και εικόνων, που τους γλυτώνει από κόπο, χρόνο και όγκο βιβλίων και άλλου υλικού.

6) Οι μαθητές μπορούν να διαπραγματευτούν τα ευρεθέντα και τα ζητούμενα είτε με τα παραδοσιακά μέσα (διαλογική συζήτηση, χαρτί & μολύβι κτλ.) είτε σε κάποιο από τα πληροφορικά εργαλεία (επεξεργαστές κειμένου, πίνακες δεδομένων, βάσεις δεδομένων, λογιστικά φύλλα κτλ.) ή με την επικοινωνία μεταξύ τους μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου [ανταλλαγή μηνυμάτων (e-mail)] ή μέσω του ενδοσχολικού δικτύου (Intranet), για διαλογική συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων.

Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης - Αναλυτική περιγραφή

Προεργασία: Οι μαθητές θα έχουν μελετήσει προσεκτικά την «Εισαγωγή» στα σχολικά εγχειρίδια της δραματικής ποίησης και θα έχουν κρατήσει σημειώσεις για τους ηθοποιούς, τους δραματουργούς, τη σκηνή, την ορχήστρα, τα μηχανήματα, τις μάσκες, τις στολές, τα έργα.

Πορεία διδασκαλίας

1ο στάδιο

A. Αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο:

1) Οι μαθητές, ανά ομάδες, θα αναζητήσουν και θα επιλέξουν πληροφορίες σε δικτυακούς τόπους, με τη βοήθεια των φιλολόγων που διδάσκουν Αρχαία Ελληνικά (από μετάφραση) στη Γ' Γυμνασίου ή/και και Αρχαία Ελληνικά (γενικής παιδείας) στη Β' Λυκείου και των καθηγητών που διδάσκουν Αγγλική Γλώσσα. Η πρώτη αναζήτηση θα γίνει στην ηλεκτρονική διεύθυνση <<http://www.didaskalia.net/>> του Πανεπιστημίου του Berkeley, όπου εμπεριέχεται ευσύνοπτο, ουσιαστικό και πολύ ενδιαφέρον υλικό για το αρχαίο ελληνικό θέατρο. Οι μαθητές θα ανατρέξουν, μέσα σ' αυτή την ηλεκτρονική διεύθυνση, στην τοποθεσία: «Εισαγωγή στο Αρχαίο Θέατρο - Εισαγωγή στην Ελληνική θεατρική Τέχνη» (Introduction to Ancient Theater - Introduction to Greek Stagecraft) για να αναζητήσουν πληροφορίες για τα θέματα τα οποία οι ίδιοι θα έχουν επιλέξει. Κάθε ομάδα θα έχει τη δυνατότητα να βρει πολλές χρήσιμες πληροφορίες για ένα θέμα από τα ακόλουθα: αρχαίο ελληνικό θέατρο (γενικά) / ηθοποιοί / δραματουργοί / σκηνή / ορχήστρα / μηχανήματα / μάσκες (θα μπορέσουν ακόμη και να παρατηρήσουν μια κινούμενη-διαδραστική μάσκα) / στολές / έργα.

2) Τις πληροφορίες αυτές θα τις εκτυπώσουν κατά σειρά, ανά ομάδα, και θα τις προσθέσουν σ' εκείνες των σχολικών τους εγχειριδίων από τις αντίστοιχες σελίδες της «Εισαγωγής».

B. Διαθεματικές προσεγγίσεις:

- Αρχιτεκτονική
- Αρχαιολογία
- Ιστορία

- Φιλοσοφία
- Θεατρολογία
- Γεωγραφία (π.χ. με αξιοποίηση της ηλεκτρονικής διεύθυνσης του Υπουργείου Πολιτισμού: <http://www.culture.gr/> όπου εμπεριέχεται πολιτιστικός χάρτης με αρχαιολογικά μνημεία).
- Μαθηματικά
- Φυσική
- Λογοτεχνία
- Θρησκεία - Μυθολογία
- Πολιτική Αγωγή
- Τεχνολογία
- και άλλες δραστηριότητες με επικοινωνία του σχολείου με κοινωνικούς, πολιτιστικούς και άλλους φορείς ή σχετικά πρόσωπα

2ο στάδιο

Στο στάδιο αυτό ο δάσκαλος έχει δυο στόχους:

- α) επιδιώκει να δείξει στους μαθητές του ότι ο Η/Υ συνδέεται άμεσα, ποικίλα και πολλαπλά με την πληροφόρηση για το θέατρο, πολιτιστικά θέματα και, εν γένει, την ανθρωπιστική παιδεία,
- β) έχει ως στόχο να δείξει στους μαθητές μια χρήσιμη *μηχανή αναζήτησης* (πληροφοριών) στο διαδίκτυο και να τους εξοικειώσει με την αναζήτηση πληροφοριών με *λέξεις-κλειδιά*, που είναι η βασική μέθοδος αναζήτησης πληροφοριών στις *μηχανές* αυτού του είδους στο διαδίκτυο.

Αυτή τη φορά, λοιπόν, οι ομάδες των μαθητών θα αναζητήσουν, θα διερευνήσουν και θα επιλέξουν πληροφορίες μέσω της ηλεκτρονικής διεύθυνσης: <http://www.yahoo.com/>. Η Yahoo.com είναι μια *μηχανή αναζήτησης* (πληροφοριών). Μόλις εμφανιστεί η ιστοσελίδα της μηχανής, θα πληκτρολογήσουν στην τοποθεσία Search (Αναζήτηση) τις λέξεις-κλειδιά: Japanese theater, Kyogen and Noh. Στο λήμμα αυτό, θα βρουν πολλές χρήσιμες διευθύνσεις για το ιαπωνικό θέατρο, τις οποίες μπορούν να επισκεφθούν.

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τη *μηχανή αναζήτησης*, οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν και να μελετήσουν τις παρακάτω ηλεκτρονικές διευθύνσεις:

1^ο βήμα: Οι μαθητές θα ενεργοποιήσουν την ηλεκτρονική διεύθυνση:

<http://www.ijnet.or.jp/NOH-KYOGEN/index.html>

Θα επιλέξουν την αγγλική γλώσσα (κάνοντας <κλικ> στο εικονίδιο English) και θα οδηγηθούν στη διεύθυνση:

<http://www.ijnet.or.jp/NOH-KYOGEN/english/english.html>

Εκεί θα μελετήσουν, με τη βοήθεια των καθηγητών της αγγλικής γλώσσας, όλα τα στοιχεία που αφορούν στα δύο (2) είδη του ιαπωνικού θεάτρου Noh και Kyogen και τους ενδιαφέρουν, ανάλογα με το θέμα που έχουν ήδη επιλέξει σχετικά με το αρχαίο ελληνικό θέατρο.

Από αυτή την ιστοσελίδα οι μαθητές θα εκτυπώσουν και θα μελετήσουν τις ενότητες:

α) Background To Noh-Kyogen (Υπόβαθρο του Θεάτρου Noh-Kyogen) > Noh-Kyogen History (Ιστορία) / Types Of Plays (Τύποι Έργων) / Characters (Χαρακτήρες) / Chorus (Χορός)

Επόμενη Σελίδα <Next>

β) Elements Of Noh-Kyogen (Στοιχεία του Θεάτρου Noh-Kyogen) > Instrumentalists (Παίκτες Μουσικών Οργάνων) / Movement (Κίνηση) / Masks (Μάσκες) / Costumes (Κοστούμια) / Stage (Σκηνή) / Space And Time (Χώρος και Χρόνος).

2^ο βήμα: Οι μαθητές θα επισκεφθούν την ηλεκτρονική διεύθυνση:

<http://nohmask21.com/> <επιλογή English>

Στην ιστοσελίδα αυτή οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δουν μεγάλη συλλογή από θεατρικές μάσκες Noh-Kyogen.

Στην ενότητα: Curving Process (Διαδικασία Χάραξης):

<http://nohmask21.com/eu/process.html/> οι διδασκόμενοι μπορούν να δουν τα στάδια χάραξης μιας ιαπωνικής θεατρικής μάσκας.

Με βάση το υλικό αυτό οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να συγκρίνουν πληρέστερα τη μάσκα του ιαπωνικού θεάτρου με εκείνη του αρχαίου ελληνικού θεάτρου.

Μετά το πέρας της αναζήτησης, διερεύνησης, επιλογής και επεξεργασίας των πληροφοριών, οι μαθητές θα πάρουν τον παρακάτω πίνακα (τον οποίο μπορούν επίσης να κατασκευάσουν μόνοι τους στον επεξεργαστή κειμένου, σε πίνακες δεδομένων, βάσεις δεδομένων, λογιστικά φύλλα κτλ.) με τα διάφορα θεατρικά στοιχεία και θα συμπληρώσουν, ανάλογα με εκείνα που επέλεξαν να μελετήσουν, όσα αφορούν στο αρχαίο ελληνικό θέατρο και το ιαπωνικό θέατρο Noh-Kyogen αντίστοιχα, για να κάνουν κατόπιν τις απαιτούμενες συγκρίσεις:

ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	ΑΡΧΑΙΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΘΕΑΤΡΟ	ΙΑΠΩΝΙΚΟ ΘΕΑΤΡΟ NOH - KYOGEN
Τραγωδία - Κωμωδία		
Χαρακτηριστικά Θεατρικά Στοιχεία		
Ηθοποιοί (Φύλο)		
Ιστορία: - Χρονολογία γέννησης του θεάτρου - Χορηγοί - Συνέχεια ύπαρξης στο παρόν		
Είδη Έργων		
Χαρακτήρες (αριθμός πρωταγωνιστών/ηθοποιών)		
Χορός: - Αριθμός ατόμων - Λειτουργία		
Οργανοπαίκτες - Όργανα		
Κίνηση		
Μάσκες: - Έκφραση - Χρησιμότητα		
Στολές: - Υλικά - Χρησιμότητα - Σκοπός		
Σκηνή (Τμήματα Σκηνης)		
Προσδιορισμός Τόπου και Χρόνου του Έργου		

3ο στάδιο

Προαιρετικές επιπλέον αναζητήσεις/εξερευνήσεις/δημιουργίες

- Ένας άλλος τρόπος να εντοπίσουν οι μαθητές μάσκες του ιαπωνικού θεάτρου είναι να πληκτρολογήσουν στην ίδια μηχανή αναζήτησης <http://www.yahoo.com/> τις λέξεις-κλειδιά «Noh Mask Guidance». Όπως προαναφέρθηκε, έχοντας τη δυνατότητα να μελετήσουν εξειδικευμένα τη χρήση, τη λειτουργία και τις μορφές της μάσκας στο ιαπωνικό θέατρο και να δουν πολλές από αυτές καθώς και την ιστορία τους («Noh Mask List») ή να παρακολουθήσουν τη διαδικασία εγχάραξης και ζωγραφικής μιας αντίστοιχης μάσκας («The process of curving and painting a

HANNYA Mask»), θα μπορέσουν να συγκρίνουν πληρέστερα τη μάσκα αυτή με εκείνη του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου.

- Πληκτρολογώντας οι μαθητές στην ίδια μηχανή αναζήτησης <http://www.yahoo.com/> τις λέξεις-κλειδιά «Noh Plays» θα βρουν ιαπωνικά κείμενα και αγγλικές μεταφράσεις μιας σειράς από 13 δράματα Noh της μεσαιωνικής περιόδου («Japanese texts and English Translations of a series of texts of thirteen Noh dramas from the medieval period») [περιεχόμενα και υποθέσεις] (<http://etext.lib.virginia.edu/japanese/noh>). Με τη συνεργασία των καθηγητών που διδάσκουν Θεατρολογία, μπορούν να μελετήσουν κάποιο από αυτά και να παρατηρήσουν εάν υπάρχουν ομοιότητες στη θεματογραφία, με το αρχαίο ελληνικό θέατρο, ή οι θεματογραφίες των δύο ειδών είναι τελείως άσχετες.

4ο στάδιο

Διαθεματική προσέγγιση (Αγγλική Γλώσσα, Θεατρολογία, Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία): Πληκτρολογώντας οι μαθητές στην ίδια μηχανή αναζήτησης <http://www.yahoo.com/> τις λέξεις-κλειδιά «Commedia dell' arte» θα μπορέσουν να βρουν, επίσης, φωτογραφικό υλικό και πληροφορίες για το αντίστοιχο θέμα και, με τη συνεργασία των φιλολόγων και των καθηγητών της Αγγλικής Γλώσσας, Θεατρολογίας και Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας, η εργασία μπορεί να προεκταθεί και να συμπεριλάβει, σε μια ανάλογη συγκριτική μελέτη, τα αντίστοιχα θεατρικά στοιχεία από την Commedia dell' arte.

Περαιτέρω αξιοποίηση Πληροφορικής/Μουσικής: Οι μαθητές μπορούν, επίσης, να επιλέξουν μάσκες και να τις επικολλήσουν σε κάποιο από τα πληροφορικά εργαλεία (π.χ. στον επεξεργαστή κειμένου ή στο λογισμικό παρουσιάσεων), γράφοντας συνοδευτικά σχόλια και δημιουργώντας έτσι ένα σχετικό λεύκωμα, το οποίο μπορεί να εμπλουτιστεί στη συνέχεια με επιπλέον υλικό (κοστούμια, accessories, θεατρικά προγράμματα και αφίσες κτλ.) από άλλα είδη θεάτρου είτε με αναζήτηση μέσω του διαδικτύου είτε από έντυπο υλικό με τη βοήθεια σαρωτή (scanner). Το λεύκωμα μπορούν να εκτυπώσουν ή να το γράψουν σε CD-Rom/DVD. Στο CD-Rom/DVD μπορούν να προσθέσουν υπερκείμενα, μέσω υπερσυνδέσμων, ήχο (αφήγηση, μουσική κτλ.), video κ.ά. Οι εκτυπώσεις μπορούν να χρησιμεύσουν και στη διοργάνωση μιας έκθεσης, όπου θα παρουσιαστούν. Η έκθεση μπορεί να επενδυθεί με θεατρικά κείμενα σε οπτικο-ακουστική μορφή.

Προτεινόμενη βιβλιογραφία

- Dover, K.J. 1981. *Η κωμωδία του Αριστοφάνη*. 2η έκδ. Αθήνα.
- Hartnoll Ph. & Found P., επιμ. 2001. *Λεξικό του Θεάτρου*. Αθήνα.
- Kitto, H.D.F. 1981. *Αρχαία ελληνική τραγωδία*. 2η έκδ. Αθήνα.
- Romilly, J. de. 1976. *Αρχαία ελληνική τραγωδία*. Αθήνα.
- Romilly, J. de. 2000. *Η εξέλιξη του πάθους*. Αθήνα.
- Vernant, J.-P. 1996. *Ο Έλληνας άνθρωπος*. 3η έκδ. Αθήνα.
- Βακαλούδη, Α.Δ. 2003. *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις νέες τεχνολογίες. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βακαλούδη, Α. Δ. 2000. Οι πολλαπλές αναπαραστάσεις του Internet ως πηγή διαθεματικών προσεγγίσεων στη Β/θμια Εκπαίδευση. *ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*, 115: 80-88..
- Ιακώβ, Δ.Ι., *Η ποιητική της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας*. Αθήνα 1998.
- Ιστορία του ελληνικού έθνους, 3ος τόμ. (Γ₁ + Γ₂), Κλασικός ελληνισμός.
- Λυπουρλής, Δ. Δ. 1977. Αρχαία ελληνική μετρική, μια πρώτη προσέγγιση. Θεσσαλονίκη.
- Κολιοπούλου, Μ. κ.α. 2000. Πολιτισμός και Τέχνη, Επτά Δοκίμια για το χορό (*Συλλογικό έργο*). Αθήνα.
- Φεσσά-Εμμανουήλ, Ε., επιμ. 1999. *Έλληνες σκηνογράφοι - ενδυματολόγοι και αρχαίο δράμα*. Αθήνα: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Παν/μίου Αθηνών & Υπουργείο Πολιτισμού.

3.8 Μια πολυήμερη εκπαιδευτική εκδρομή: αξιοποίηση των άτυπων σχολικών πρακτικών στο πλαίσιο του γλωσσικού γραμματισμού.

Σταυρούλα Αντωνοπούλου

Ταυτότητα

Τίτλος: Μια πολυήμερη εκπαιδευτική εκδρομή: αξιοποίηση των άτυπων σχολικών πρακτικών στο πλαίσιο του γλωσσικού γραμματισμού.

Δημιουργός: Αντωνοπούλου Σταυρούλα

Απαιτούμενος χρόνος: περίπου 28 ώρες (9 διδακτικές και 19 εξωδιδακτικές) καθώς και μια ημερήσια ή πολυήμερη εκδρομή

Γνωστικά αντικείμενα (ένταξη στο αναλυτικό πρόγραμμα): Διαθεματική προσέγγιση: Νέα Ελληνική Γλώσσα, Ιστορία, Πληροφορική.

Τάξη: Β΄ Γυμνασίου ως Β΄ Λυκείου

Υλοποίηση: το παρόν σενάριο δεν έχει δοκιμαστεί στην τάξη αλλά αποτελεί πρόταση.

Μέσα διδασκαλίας-υλικά-προϋποθέσεις:

Απαιτείται εξοικείωση με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και τη μέθοδο project. Επίσης, απαιτείται εξοικείωση με τη χρήση του διαδικτύου και τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένων.

Σύντομη περιγραφή

Το σενάριο που ακολουθεί αποτελεί πρόταση αξιοποίησης των ημερήσιων ή πολυήμερων σχολικών εκδρομών με σκοπό την ανάδειξη του εκπαιδευτικού τους χαρακτήρα. Ως περιεχόμενο ορίζεται η δημιουργία ενός ενημερωτικού υλικού από τους μαθητές για το μέρος που θα επισκεφτούν, το οποίο θα συνδυάζει τις γνώσεις από το γλωσσικό μάθημα (χρήσιμα κειμενικά είδη: περίληψη, περιγραφή), την Ιστορία και την Πληροφορική.

Σκεπτικό και Στόχοι

Η πρόταση αυτή βασίζεται στη διαπίστωση ότι οι σχολικές εκδρομές έχουν περισσότερο ψυχαγωγικό χαρακτήρα παρά εκπαιδευτικό. Οι μαθητές θα αποκτήσουν ενεργό ρόλο κατά τον σχεδιασμό και κατά την πραγματοποίηση της εκδρομής αναπτύσσοντας παράλληλα δεξιότητες κλασικού και νέου γραμματισμού. Επιπλέον, επιλέχθηκαν οι εκδρομές, διότι οι άτυπες σχολικές πρακτικές θεωρούνται ως μια από τις λίγες ευκαιρίες που έχει ο εκπαιδευτικός για ουσιαστική παρέμβαση προς δημιουργικότερες διδακτικές προσεγγίσεις.

Οι μαθητές θα ορίσουν το περιεχόμενο της εκδρομής τους μέσα από την έρευνα που θα κάνουν. Το αντικείμενο της έρευνας είναι ποικίλο (αρχαιολογικοί χώροι, εκθέσεις και μουσεία, καλλιτεχνικά δρώμενα κ.ά.)

Σκοπός αυτής της πρότασης είναι να ωθήσει την ανάπτυξη κάποιων δεξιοτήτων γύρω από τον κλασικό, τον νέο και τον κριτικό γραμματισμό αλλά και δεξιότητες σχετικά με τις ΤΠΕ.

Δεξιότητες Γραμματισμού

- Παραγωγή και χρήση ποικίλων κειμενικών ειδών σε πραγματικό επικοινωνιακό πλαίσιο: περίληψη, περιγραφή, σημειώσεις, ξενάγηση, ενημερωτικό υλικό, ταξιδιωτικός οδηγός. → κλασικός γραμματισμός.
- Χρήση πολυτροπικότητας στα κείμενα και αναγνώριση της σημασίας της εικόνας στην επίτευξη του κοινωνικού σκοπού των κειμένων. → νέος γραμματισμός.
- Κριτική ικανότητα: κατά την αναζήτηση στις διάφορες πηγές οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις προθέσεις του συγγραφέα και να διαχωρίζουν ενδεχόμενες προσπάθειες κάλυψης ή παραποίησης της πραγματικότητας. → κριτικός γραμματισμός.
- Συνεργασία, δημιουργικότητα και αυτενέργεια.

Δεξιότητες σχετικά με τις ΤΠΕ

- Χρήση του διαδικτύου ως πηγή πληροφοριών και ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης των μηχανών αναζήτησης
- Χρήση των ΠΕΚ για συγγραφή κειμένων συνδυάζοντας γλώσσα και εικόνα.

Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

Η πρόταση αυτή αφορά την επίσκεψη μιας οποιασδήποτε πόλης και μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε πρόκειται για ημερήσια επίσκεψη είτε για πολυήμερη.

Οι μαθητές θα δουλέψουν μοιρασμένοι σε 7 ομάδες και η κάθε μια θα αναλάβει ένα από τα παρακάτω θέματα:

-Οι περιοχές της πόλης και η γεωγραφία της,

-Αρχαιολογικοί χώροι και μνημεία,

-Χώροι με σημασία στη σύγχρονη πόλη,

-Μουσεία και εκθέσεις,

-Καλλιτεχνικά δρώμενα,

-Χώροι φυσικού κάλλους,

-Χώροι εστίασης και διασκέδασης.

Στάδιο 1: Έρευνα και διαμόρφωση του περιεχομένου της εκδρομής (8 ώρες: 2 διδακτικές και 6 εξωδιδακτικές)

Οι μαθητές θα πρέπει να κάνουν μια έρευνα εστιασμένη στη θεματική που ανέλαβαν. Μπορούν να μοιραστούν σε υποομάδες και η κάθε μια να αναλάβει και διαφορετική πηγή πληροφόρησης: διαδίκτυο, έντυποι ταξιδιωτικοί οδηγοί, περιοδικά, συνεντεύξεις από άτομα που έχουν επισκεφτεί την πόλη.

Πρωταρχικός σκοπός αυτής της έρευνας είναι η συλλογή πληροφοριών, ώστε οι μαθητές να οδηγηθούν στην τεκμηριωμένη επιλογή των μερών που θα επισκεφτούν. Οι μαθητές συλλέγουν υλικό (από έντυπες ή ηλεκτρονικές πηγές) ακολουθώντας την εξής πορεία:

- Αναζήτηση στις πηγές (διαδίκτυο – έντυπα)
- Αποθήκευση των σελίδων που σχετίζονται με τη θεματολογία τους (με αντιγραφή - επικόλληση για τις διαδικτυακές πηγές, με φωτοτυπίες ή σημειώσεις για τις έντυπες) και κριτική ανάγνωσή τους.

Παράλληλα, η ομάδα που έχει αναλάβει τις συνεντεύξεις, αναζητά άτομα από το σχολικό, φιλικό ή οικογενειακό περιβάλλον και συλλέγει πληροφορίες σχετικά με τις προτιμήσεις και τις προτάσεις τους.

- Οι υποομάδες συναντώνται και συζητούν τα ευρήματά τους. Σκοπός της συνάντησης αυτής είναι η κριτική ανάγνωση των πηγών μέσα από τη σύγκριση των ευρημάτων τους.
- Επιλογή του μέρους που θα επισκεφτούν και σύνταξη ενός κειμένου μέσω του προγράμματος παρουσιάσεων στο οποίο θα αιτιολογούν την επιλογή τους.

Σε αυτό το σημείο, οι μαθητές θα πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στις πληροφορίες που παρέχουν οι πηγές. Συγκεκριμένα, πρέπει να διακρίνουν το κατά πόσο αυτές εξυπηρετούν προθέσεις των συγγραφέων, έτσι ώστε να κατασκευάζεται μια συγκεκριμένη πραγματικότητα για τα μέρη που πρόκειται να επισκεφτούν. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να γίνει και κατά τη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος με τη βοήθεια του φιλολόγου. Σκοπός της δραστηριότητας αυτής είναι η ανάπτυξη ικανοτήτων σχετικά με την αναζήτηση στις πηγές καθώς και της κριτικής ανάγνωσής τους, σύμφωνα με την κριτική γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση.

Στάδιο 2: Συζήτηση και τελική επιλογή του περιεχομένου της εκδρομής (2 διδακτικές ώρες)

Οι 7 ομάδες συναντώνται και ενημερώνουν τους υπόλοιπους σχετικά με τις επιλογές τους. Ένα μέλος της ομάδας αναλαμβάνει τον ρόλο του εισηγητή και παρουσιάζει, τεκμηριωμένα, τους λόγους της συγκεκριμένης επιλογής τους, χρησιμοποιώντας το έντυπο ή το πρόγραμμα παρουσίασης που έχουν ήδη δημιουργήσει. Οι μαθητές πιθανόν να οδηγηθούν σε διαδικασία ψηφοφορίας, σε περίπτωση που οι επιλογές τους δε γίνονται αποδεκτές από τις υπόλοιπες ομάδες.

Στάδιο 3: Συγγραφή ενημερωτικού υλικού (10 ώρες : 4 διδακτικές & 6 εξωδιδακτικές)

Κάθε ομάδα καλείται να δημιουργήσει ένα ενημερωτικό έντυπο το οποίο θα μοιράσει στις άλλες ομάδες κατά τη διάρκεια της εκδρομής. Οι ομάδες μελετούν και πάλι το υλικό που έχουν μαζέψει ήδη και αρχίζουν την επεξεργασία του. Κατά την επεξεργασία του υλικού, ενδείκνυνται τα εξής βήματα:

- ✓ Δημιουργία περιλήψεων των πηγών τους μέσα από τη χρήση σημειώσεων ή πλαγιότιτλων. Σε αυτό το σημείο μπορεί να αξιοποιηθεί και το γλωσσικό μάθημα αλλά και το μάθημα της ιστορίας, που μπορεί να λειτουργήσει ως μια πηγή πληροφοριών (4 ώρες).
- ✓ Μελέτη παρόμοιων κειμένων (π.χ. ταξιδιωτικούς οδηγούς) με σκοπό να κατανοήσουν τη δομή των κειμένων, σύμφωνα με την κειμενοκεντρική προσέγγιση (2 ώρες).
- ✓ Συγγραφή του κειμένου με τη χρήση του ΠΕΚ, συνδυάζοντας εικόνες και κείμενο / κατανόηση της έννοιας της πολυτροπικότητας (4 ώρες).

Καθώς συχνά τα κείμενα στους ταξιδιωτικούς οδηγούς εμπεριέχουν περιγραφικά κείμενα, οι μαθητές θα ασκηθούν σε αυτό το κειμενικό είδος μέσα από τη συγγραφή περιγραφών για κάποιο πραγματικό σκοπό.

Στάδιο 4: Προετοιμασία για την εκδρομή (4 εξωδιδακτικές ώρες)

Κάθε ομάδα αναθέτει σε ορισμένα μέλη της τον ρόλο του ξεναγού (ή του βοηθού του ξεναγού). Τα μέλη αυτά θα πρέπει να προετοιμάσουν κάποιες σημειώσεις που θα τους βοηθήσουν στην ξενάγηση.

Στάδιο 5: Η εκδρομή (1 ως 7 μέρες)

Μοιράζονται τα ενημερωτικά έντυπα που έχουν δημιουργήσει οι ομάδες και γίνονται οι ξεναγήσεις. Οι μαθητές τραβούν φωτογραφίες και κρατούν σημειώσεις με τις εντυπώσεις τους με σκοπό να εμπλουτίσουν το υλικό τους.

Στάδιο 6: Σύγκριση εμπειρίας-υλικού και τελική έκδοση ταξιδιωτικού οδηγού (4 ώρες: 1 διδακτική και 3 εξωδιδακτικές)

Οι μαθητές επιστρέφουν από την εκδρομή και συγκρίνουν την εμπειρία τους με όσα έχουν γράψει στο υλικό. Εάν δεν υπάρχει κάποια διαφορά, τότε απλώς προσθέτουν τις φωτογραφίες τους. Εάν όμως βρεθούν διαφορές μεταξύ εμπειρίας και αρχικών κειμένων, τότε οι μαθητές θα πρέπει να βρουν για ποιο λόγο διαφέρουν, ποιες προκαταλήψεις υπήρχαν στις πηγές τους και τελικά να κάνουν μια αναδιάρθρωση του κειμένου. Έτσι, οι μαθητές θα ασκηθούν για μια ακόμα φορά στην κριτική ανάγνωση των πηγών. Τελικά, συλλέγεται το υλικό από όλες τις ομάδες, συνδυάζεται και δημιουργείται ένα τελικό κείμενο με τη μορφή ταξιδιωτικού οδηγού.

Κριτική

Το παρόν σενάριο, καθώς δεν έχει δοκιμαστεί στο σχολείο, μπορεί να έχει διάφορα προβλήματα κατά την υλοποίηση. Ένα βασικό πρόβλημα είναι ο χρόνος που θα πρέπει να βρεθεί για την υλοποίηση του. Ορισμένες από τις δραστηριότητες που προτείνονται μπορούν να ενσωματωθούν στο γλωσσικό μάθημα καθώς σχετίζονται άμεσα με αυτό, όπως η δημιουργία των περιλήψεων και των περιγραφών. Επίσης, το μάθημα της πληροφορικής μπορεί να ενσωματώσει τις δραστηριότητες διαδικτυακής αναζήτησης και χρήσης των ΠΕΚ. Τέλος, ίσως να χρειαστεί να καταναλωθεί και χρόνος εκτός του σχολικού ωραρίου για την πραγματοποίηση αυτού του σεναρίου. Τέλος, καθώς απαιτείται η κατανάλωση μεγάλου εξωδιδακτικού χρόνου για την επιτυχή πραγματοποίηση του σεναρίου, ίσως οι εμπλεκόμενοι, και ιδιαίτερα οι μαθητές, να αποθαρρυνθούν. Παρόλα αυτά, το «δόλωμα» της εκδρομής θα λειτουργήσει μάλλον ενθαρρυντικά έτσι ώστε οι μαθητές να εμπλακούν στο project.

Βιβλιογραφία

- Cope, B. & Kalantzis, M. 1993. *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. London-Washington D. C., The Falmer Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. 2000. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London, Routledge.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2006. «Διδασκαλία της ελληνικής σήμερα: δεδομένα και ζητούμενα». *Πρακτικά της 26^{ης} Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ.*, 233-251.
- Luke, A. 2000. «Critical Literacy in Australia». *Journal of Adolescent and adult literacy* 43: 1-19.

[ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ]



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. ΣΧΟΛΙΑΣΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Στο συγκεκριμένο παράρτημα οι επιμορφούμενοι μπορούν να βρουν ενδεικτική σχολιασμένη βιβλιογραφία πάνω σε θέματα γραμματισμού, περαιτέρω βιβλιογραφία για την ελληνική εμπειρία της επιμορφωτικής διαδικασίας για τις ΤΠΕ, ζητήματα διδακτικής (επιλογή χρήσιμων εγχειριδίων ανά διδακτικό αντικείμενο), βιβλιογραφία για την παιδαγωγική αξιοποίηση βασικών περιβαλλόντων πρακτικής γραμματισμού.

A1. Γενικά θέματα γραμματισμού (επιλογή Δ. Κουτσογιάννης, Μ. Παυλίδου, Στ. Αντωνοπούλου)

- Olson, D. 2003. *Ο κόσμος πάνω στο χαρτί*. Αθήνα: Παπαζήσης.
 Το βιβλίο θέτει και συζητάει αναλυτικά το πολύ σημαντικό ζήτημα των νοητικών επιπτώσεων που έχει η γραφή (τεχνολογικά διαμεσολαβημένη επικοινωνία). Με δεδομένο το γεγονός οι υπολογιστές αποτελούν τα νέα μέσα τεχνολογικά διαμεσολαβημένης επικοινωνίας θα ήταν πολύ γόνιμο να επεκταθεί ο προβληματισμός και στις τυχόν νοητικές ή και γενικότερες επιπτώσεις που έχει η νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα.
- Thomas, R. 1996. *Γραπτός και προφορικός λόγος στην αρχαία Ελλάδα*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
 Το βιβλίο εξετάζει το ίδιο ζήτημα με το προηγούμενο αλλά από άλλη οπτική γωνία και στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου ιστορικού πλαισίου, της αρχαιοελληνικής πραγματικότητας. Η συγγραφέας εστιάζει το ενδιαφέρον της όχι στις γενικές επιπτώσεις της γραφής, αλλά στο σημαντικό ρόλο του πολιτισμικού πλαισίου.
- Άντερσον, Μπ. 1997. *Φαντασιακές κοινότητες*. Αθήνα: Νεφέλη.
 Το βιβλίο αυτό υπήρξε σταθμός στην αντιμετώπιση των εθνών ως φαντασιακών κοινοτήτων. Το πολύ ενδιαφέρον για την περίπτωση μας είναι ότι ο Άντερσον συνδέει τη διαδικασία της εθνογένεσης με τον ρόλο του εντύπου (της τεχνολογικά διαμεσολαβημένης επικοινωνίας). Αυτή η ιστορική σύνδεση μας επιτρέπει να επεκτείνουμε τον προβληματισμό μας και στη σχέση της νέας τεχνολογικά διαμεσολαβημένης επικοινωνίας με τη σύγχρονη μετα-εθνική και παγκόσμια πραγματικότητα.
- Baynham, M. 2000. *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο
 Το βιβλίο συζητάει αναλυτικά το ζήτημα της κριτικά λειτουργικής προσέγγισης του γραμματισμού. Μετά από μια χρήσιμη ιστορική αναδρομή, εξετάζει το φάσμα των πρακτικών γραμματισμού με έννοιες από τους χώρους της γλωσσολογίας, της ανθρωπολογίας/εθνογραφίας, της κοινωνικής και εκπαιδευτικής θεωρίας.
- Χαραλαμπόπουλος, Α., επιμ. 2006. *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση. Πέντε μελέτες*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
 Το βιβλίο περιέχει πέντε μελέτες των J. P. Gee, G. Wells, R. Hasan και C. Luke, στις οποίες διερευνάται η έννοια του γραμματισμού στο πλαίσιο των κοινωνικών πρακτικών. Πρόκειται για κείμενα ιδιαίτερης σημασίας, καθώς αναδεικνύουν την κοινωνικοπολιτισμική διάσταση του γραμματισμού και το ιδεολογικό –και κατ' επέκταση πολιτικό– φορτίο που τον περιβάλλει, υπογραμμίζοντας την αλληλεπίδραση κοινωνίας και σχολικής πράξης. Επιπλέον ενδιαφέρον έχει το τελευταίο κείμενο του Luke, όπου εξετάζεται η νέα πραγματικότητα που προκύπτει για τη σχολική εκπαίδευση και τον γραμματισμό, εξαιτίας της διάδοσης και χρήσης των νέων τεχνολογιών.
- Kress, G. 2003. *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge.
 Στο βιβλίο εξετάζονται, λαμβάνοντας υπόψη κοινωνικούς, οικονομικούς, επικοινωνιακούς και τεχνολογικούς παράγοντες, οι συνέπειες των ψηφιακών μέσων επικοινωνίας

στο γραμματισμό. Μέσα από κοινωνικά γειωμένες προσεγγίσεις και υπό το πρίσμα της θεωρίας της πολυτροπικότητας, ο Kress αναζητάει τα χαρακτηριστικά της νέας κειμενικής πραγματικότητας. Αξιοσημείωτη είναι, μεταξύ άλλων, η θεώρηση του συγγραφέα πως οι όποιες αλλαγές δε σχετίζονται μόνο με την επικοινωνία, τα κείμενα, τον γραμματισμό, αλλά και με αλλαγές στη διαχείριση και κατανομή της εξουσίας, δηλαδή με αλλαγές στην κοινωνική διαστρωμάτωση.

- Knobel, M. and Lankshear, C. επιμ. 2007. *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang.

Το βιβλίο αποτελείται από μια συλλογή κειμένων, τα οποία έχουν ως σκοπό να περιγράψουν τον νέο γραμματισμό αλλά και να δώσουν τρόπους έρευνας του. Μέσα στα πλαίσια της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης, ο γραμματισμός αντιμετωπίζεται ως μια ιστορικά τοποθετημένη έννοια. Γι' αυτό τον λόγο επιχειρείται ο ορισμός του «νέου» σύμφωνα με τις νέες πρακτικές γραμματισμού που έχουν εμφανιστεί μέσω των νέων τεχνολογιών.

- Gee, J.P. 2003. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.

Το βιβλίο διαπραγματεύεται 36 αρχές μάθησης, που σύμφωνα με τον συγγραφέα διαπερνούν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία, όμως, είναι ότι μέσω της διαπραγμάτευσης αυτής, ο Gee, αξιοποιώντας το πλαίσιο των Νέων Σπουδών στον Γραμματισμό, εξετάζει την έννοια της «τοποθετημένης νόησης» (situated cognition), της θεώρησης δηλαδή ότι η μάθηση δεν είναι μόνο μία αφηρημένη νοητική πραγμάτωση, αλλά μία διαδικασία αναπόσπαστα συνδεδεμένη με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο τοποθετείται.

- Κουτσογιάννης, Δ. & Μ. Αραποπούλου, επιμ. 2009. *Γραμματισμός, Νέες Τεχνολογίες και Εκπαίδευση: Όψεις του τοπικού και του παγκόσμιου*. Θεσσαλονίκη: Ζήτης - Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Πρόκειται για τόμο που περιέχει συνεισφορές από κορυφαίους επιστήμονες διάφορων χωρών ως προς το πώς μπορεί να διαβαστεί σήμερα η νέα επικοινωνιακή τάξη πραγμάτων από μια παγκόσμια και τοπική οπτική. Τα περισσότερα από τα κείμενα εντάσσονται στον συγκεκριμένο προβληματισμό και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο σημερινό σχολείο.

Αναλυτικές παρουσιάσεις του μεγαλύτερου μέρους της βιβλιογραφίας διατίθενται στην «Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση», στην ενότητα «Νέα Ελληνική»: (http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/bibliographies/index.html).

A2. Περαιτέρω βιβλιογραφία από την ελληνική και διεθνή εμπειρία (επιλογή Δ. Κουτσογιάννης, Μ. Παυλίδου, Στ. Αντωνοπούλου)

Τα κάτωθι αποτελούν χρήσιμες καταγραφές από την προηγούμενη επιμορφωτική διαδικασία, στο πλαίσιο του έργου «Οδύσσεια», αλλά και γενικότερα από τη διεθνή εμπειρία.

- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. 2004. *Αξιοποίηση των επιπτώσεων της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στα σχολεία της Οδύσσειας*. Επιμέλεια και συγγραφή της τελικής έκθεσης Β. Σβολόπουλος. Αθήνα: ΚΕΕ.

Πρόκειται για την επίσημη αξιολόγηση του όλου έργου της «Οδύσσειας» που στηρίχτηκε σε παρατηρήσεις σε σχολεία, συνεντεύξεις και ερωτηματολόγιο. Η προσπάθεια για συνολική αποτίμηση της όλης προσπάθειας, ο εντοπισμός των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων, η περιγραφή της στάσης των εκπαιδευτικών, της εκπαιδευτικής συμπεριφοράς τους σε σχέση με την αξιοποίηση των ΤΠΕ αποτελούν στοιχεία εξαιρετικά χρήσιμα και απαραίτητα για τους επιμορφούμενους.

- *Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και κυρίως στη διδασκαλία της ελληνικής. Έρευνα στους φιλο-*

λόγους-επιμορφωτές στο πλαίσιο του έργου «Οδύσσεια», διαθέσιμο στην «Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση»

(http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/education/index.html).

Στο κείμενο αυτό (Κουτσογιάννης 2007^α) παρουσιάζεται έρευνα που πραγματοποιήθηκε κατά το 2005-2006 σε 10 φιλόλογους – επιμορφωτές, οι οποίοι στο πλαίσιο του έργου «Οδύσσεια» επιμόρφωσαν άλλους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αξιοποιήσουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στη Β/θμια εκπαίδευση. Οι φιλόλογοι αυτοί προετοιμάστηκαν από πανεπιστημιακά επιμορφωτικά κέντρα. Η έρευνα διεξήχθη με συνεντεύξεις και το υλικό που προέκυψε αναλύθηκε με βάση την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Παρουσιάζεται αναλυτικά η όλη εμπειρία, οι ιδιαιτερότητες και οι δυσκολίες του εγχειρήματος. Το κείμενο είναι χρήσιμο, γιατί παρουσιάζει την εκπαιδευτική και επιμορφωτική πραγματικότητα, όπως την έζησαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

- Ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού των εφήβων, διαθέσιμο στην «Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση»

(http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/teens/index.html).

Πρόκειται για έρευνα (Κουτσογιάννης 2007β) που εξετάζει τις ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού των εφήβων σήμερα, με δεδομένα τόσο ποσοτικά (ερωτηματολόγιο σε 4207 παιδιά) όσο και ποιοτικά (23 μελέτες περιπτώσεων και 77 συνεντεύξεις μαθητών). Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα αναδεικνύουν ποικίλες μεταβλητές που σχετίζονται με το νέο επικοινωνιακό τοπίο εντός του οποίου κοινωνικοποιούνται οι έφηβοι. Η γνώση των ζητημάτων που τίγονται είναι χρήσιμη, καθώς μπορεί να αξιοποιηθεί από γονείς, εκπαιδευτικούς, ερευνητές αλλά και την πολιτεία για την καλύτερη αξιοποίηση των ΤΠΕ στην (γλωσσική) εκπαίδευση.

- Snyder, I. 2001. Γραμματισμός, τεχνολογία και σχολική τάξη: Μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Στο *Πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία*, επιμ. Δ. Κουτσογιάννης. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Πρόκειται για τα πορίσματα έρευνας που καταγράφουν την εμπειρία που έχει προκύψει στην Αυστραλία από την απόπειρα για διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Τέτοια κείμενα υπάρχουν στη διεθνή βιβλιογραφία, το πλεονέκτημα όμως στο κείμενο αυτό είναι, πέραν του ότι είναι στην ελληνική γλώσσα, ότι κωδικοποιεί τις συνήθεις δυσκολίες και αδυναμίες και προτείνει συγκεκριμένους τρόπους για να αποφευχθούν.

Διατίθεται και στο διαδίκτυο, στην «Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση», όπου είναι αναρτημένα τα πρακτικά της ημερίδας

(http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/index.html).

- Plomp, T., Anderson, R., Law, N. & Quale A. 2009. *Cross-national information and communication technology policies and practices on computers in education*. USA: IAP.

Πρόκειται για μια συλλογή ερευνητικών κειμένων σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί ένας μεγάλος αριθμός χωρών ως προς την ένταξη των νέων τεχνολογιών στο πρόγραμμα σπουδών. Σκοπός του είναι να αναδείξει την έκταση της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στα επιμέρους εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς επίσης και το κατά πόσο αυτή η ένταξη έχει επιφέρει παιδαγωγικές αλλαγές.

- Αντωνίου, Ι., Ε. Γκίκα, Ε. Λαλιώτου & Θ. Τριαντοπούλου. 2000. *Η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων: Ανάλυση πειραματικών διδασκαλιών του έργου «ΟΔΥΣΣΕΑΣ»*

&

- Γιακουμάτου, Τ. 2004. Αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού φιλολογικών μαθημάτων. Νέα από το μέτωπο και προβληματισμοί. Εισήγηση στο 4ο Διεθνές συνέδριο *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο <<http://www.etpe.gr/files/proceedings/filesyn/A207-216.pdf>>.

Πρόκειται για χρήσιμα κείμενα, απογραφικού χαρακτήρα θα λέγαμε. Η έμφαση δίνεται στο μεν πρώτο στο είδος των διδασκαλιών που προέκυψαν και στο λογισμικό που αξιοποιήθηκε στη δράση «Οδυσσεάς», στο δε δεύτερο στο έργο «Οδύσσεια».

A.3. Ζητήματα διδακτικής

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο κάθε διδακτικό αντικείμενο δεν μπορεί να νοηθεί εκτός των επιστημονικών αναζητήσεων του συγκεκριμένου κάθε φορά επιστημονικού κλάδου.

Χρήσιμα κείμενα για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (επιλογή Δ. Κουτσογιάννης, Μ. Παυλίδου, Στ. Αντωνοπούλου)

- Core, B. & M. Kalantzis, επιμ. 2000. *Multiliteracies. Literacy learning and the Design of social futures*. Λονδίνο: Routledge.

Πρόκειται για βιβλίο σταθμό στο γλωσσοδιδασκτικό προβληματισμό και ευρύτερα στο θέμα του σχολικού γραμματισμού. Είναι προϊόν προβληματισμού των πιο σημαντικών επιστημόνων, γνωστών ως New London Group, σήμερα στο πεδίο αυτό. Η καινοτομία του έγκειται στο γεγονός ότι ενσωματώνει και τις ΤΠΕ κατά τρόπο γόνιμο στον όλο προβληματισμό ως προς τις αλλαγές που έχουν γίνει στην κοινωνία και στο τι πρέπει να γίνει στο σχολείο και τη γλωσσική εκπαίδευση σήμερα. Μέχρι την έναρξη της επιμόρφωσης ενδέχεται να κυκλοφορεί και μεταφρασμένο στα ελληνικά.
- Kress, G. 2000. Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον. *Γλωσσικός Υπολογιστής 2*: 111-124.

(αναρτημένο και στην «Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση» <http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/index.html>)

Ο Kress είναι ένας πολύ γνωστός διεθνώς επιστήμονας που ανήκει στην ομάδα του Νέου Λονδίνου. Στο κείμενο αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να βρει πολύ χρήσιμες απόψεις για το πώς πρέπει να σχεδιάσουμε τα γλωσσικά προγράμματα σπουδών σήμερα, αν θέλουμε ένα σχολείο προσανατολισμένο προς το μέλλον.
- Κουτσογιάννης, Δ., επιμ. 2001. *Πληροφορική – επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: Η διεθνής εμπειρία*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Στο βιβλίο αυτό καταγράφεται η διεθνής εμπειρία μέχρι και τη δεκαετία του 1990 στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της γλώσσας. Οι συνεισφορές προέρχονται από πολλές χώρες. Αναρτημένο και στην «Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση» <http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/index.html>.
- Ivanic, R. 2004. Discourses of writing and learning to write. Στο *Language and Education*. 18 (3). 220 – 245.

Πρόκειται για μία απόπειρα ταξινόμησης και αποτύπωσης των παραδόσεων ως προς τη διδασκαλία του γραπτού λόγου στις αγγλόφωνες κοινωνίες σε έξι «λόγους» (κοινωνικά, δηλαδή, κατασκευασμένες αντιλήψεις σε σχέση με τη διδασκαλία). Κάθε ένας από αυτούς τους «λόγους» χαρακτηρίζεται από διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι γραφή και πώς επιτυγχάνεται η διδασκαλία της. Το κείμενο έχει ξεχωριστό ενδιαφέρον, καθώς στην ουσία διαπερνά όλα τα γλωσσοδιδασκτικά ρεύματα με μία οπτική όμως που αναδεικνύει το ιδεολογικό τους υπόβαθρο.
- Γούτσος, Δ. & Σ. Κουτσογιάννη-Μίχου. (υπό δημ.) Η διδασκαλία του ακαδημαϊκού λεξιλογίου στα ελληνικά με τη χρήση σωμάτων κειμένων. *Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 22-23 Οκτωβρίου 2004.
- Χατζηδάκη 2004. Τα σώματα κειμένων και το διαδίκτυο ως πηγές για την προώθηση της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο *Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενό-*

γλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη, επιμ. Β. Δενδρινού & Β. Μητσκοπούλου, 332-350. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Τα δύο αυτά κείμενα, παρ' ότι είναι γραμμένα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, παρουσιάζουν ενδιαφέρον για την αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

- Γεωργακοπούλου, Α. 2006. Κειμενική και επικοινωνιακή πολυτροπικότητα: οι νέες τεχνολογίες στη διδακτική πράξη. Στο *Η ελληνική ως ξένη γλώσσα: Από τις λέξεις στα κείμενα*, επιμ. Σ. Μοσχονάς, 153-199. Αθήνα: Πατάκης.

Και το κείμενο αυτό εστιάζει το ενδιαφέρον του στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Το ενδιαφέρον του βρίσκεται στο γεγονός ότι είναι κείμενο που ανήκει στη νέα γενιά προβληματισμού, η οποία αντιμετωπίζει τις ΤΠΕ ως μέσα πρακτικής γραμματισμού, μέσα από μια γλωσσολογική-επικοινωνιακή οπτική.

- Χαλσιάνη, Ι. (2008). Ηλεκτρονικά σώματα κειμένων και γλωσσική διδασκαλία: Διεθνείς αναζητήσεις και διαφαινόμενες προοπτικές για την ελληνική γλώσσα. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου: «2008, Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου: συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς»*, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 12-14 Δεκεμβρίου 2008. Ανακτήθηκε από

<http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/xalisiani.pdf>

Στο κείμενο συζητείται η αξιοποίηση των Ηλεκτρονικών Σωμάτων Κειμένων (ΗΣΚ) στη γλωσσική διδασκαλία. Συγκεκριμένα, εξετάζονται η βασική επιχειρηματολογία σχετικά με το πεδίο αυτό, οι προσανατολισμοί ως προς τη μεθόδευση και το περιεχόμενο της διδασκαλίας καθώς και ορισμένα θεωρητικά ζητήματα που αναδύονται περί γλώσσας και γλωσσικής διδασκαλίας μέσα από την αξιοποίηση των ΗΣΚ.

- Κουτσογιάννης, Δ. 2009. Κειμενικά είδη, σώματα κειμένων και γλωσσική εκπαίδευση: από το μερικό στο ολικό. *Επιστημονική επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης*, Τεύχος Τμήματος Φιλολογίας, 11: 149-183.
- Χαλσιάνη 2010. Εκδοχές αξιοποίησης των ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων της νέας ελληνικής στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Στο *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης"*, επιμ. Ντίνης, Κ., Χατζηπαναγιωτίδου, Α., Βακάλη, Α. Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. Νυμφαίο Φλώρινας. Ανακτήθηκε από <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> (26.08.2010).
- Χατζησαββίδης, Σ. 2010. Γλωσσοδιδακτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιακοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό. Στο *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης"*, επιμ. Ντίνης, Κ., Χατζηπαναγιωτίδου, Α., Βακάλη, Α. Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. Νυμφαίο Φλώρινας. Ανακτήθηκε από <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> (26.07.2010).
- Γιάγκου, Μαρία 2010. Ηλεκτρονικά Σώματα Κειμένων για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Επισκόπηση της βιβλιογραφίας και των υπαρχόντων Σωμάτων Κειμένων. *i-Teacher (i-Teacher.gr)*, 1: 102-110. Ανακτήθηκε από http://i-teacher.gr/files/1o_teychos_i_teacher_9_2010.pdf (25.07.2010).

Χρήσιμα κείμενα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (επιλογή Λ. Βαρελάς)

- Συνέδριο του Σεριζί. 1985. *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Μετάφραση Ι. Ν. Βασιλαράκης. Αθήνα: επικαιρότητα.
Επιλογή από τις ανακοινώσεις του κλασικού πλέον συνεδρίου για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, που διεξήχθη τον Ιούλιο του 1969 στο Διεθνές Πολιτιστικό Κέντρο του Σεριζί της Γαλλίας, με συμμετοχές, μεταξύ άλλων, σημαντικών θεωρητικών της λογοτεχνίας: Roland Barthes, Gérard Genette, A. J. Greimas κ.ά..

- Αποστολίδου, Β. & Ε. Χοντολίδου, επιμ. 1999. *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Πρακτικά που οργάνωσε η Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας σχετικά με τη διδακτική της λογοτεχνίας. Οι ανακοινώσεις που δημοσιεύονται στον τόμο στεγάζονται κάτω από τις ακόλουθες βασικές ενότητες: α. Η λογοτεχνία στο σχολείο: Βασικά προβλήματα και εφαρμογές. β. Η συμβολή της θεωρίας της λογοτεχνίας στη διδασκαλία. γ. Η παιδική λογοτεχνία και η διδασκαλία της. δ. Σχολικά βιβλία και βιβλιοθήκη. ε. Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας: Προτάσεις για ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας.
- Αποστολίδου, Β., Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου, επιμ. 2004 [2000]. *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Η αναλυτική πρόταση της Ομάδας Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας για ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας της λογοτεχνίας και στις τρεις βαθμίδες της βασικής εκπαίδευσης (δημοτικό-γυμνάσιο-λύκειο). Παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο και παρέχονται συγκεκριμένες διδακτικές εφαρμογές.
- Πεrusινάκης, Γ. & Ι. Τσαγγαλίδης, επιμ. 2003. *Γλώσσα και λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Πρακτικά συνεδρίου, Ιωάννινα, 16-17 Μαΐου 2003). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Τμήμα Φιλολογίας.
- Φρυδάκη, Ε. 2003. *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπαλάσκας, Κ. & Κ. Αγγελάκος, επιμ. 2005. *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πρακτικά Επιστημονικής Συνάντησης για τη διδακτική, την αξιολόγηση και την ιστορία της διδασκαλίας της γλώσσας και της λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μεταξύ άλλων, περιλαμβάνεται το μελέτημα του Τάκη Καγιαλή «Η λογοτεχνία στην εκπαίδευση: Η χρήση του διαδικτύου και των Νέων Τεχνολογιών».
- *Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Το Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας* (Ιωάννινα, 12-14 / 5/ 2006).

Τα κείμενα, όπου περιλαμβάνεται και υλικό για τη διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων, διατίθενται στην ηλεκτρονική σελίδα: <<http://ipeir.pde.sch.gr/indexold.html>>.
- Βαρελάς, Λ. 2007. *Η νεοελληνική και μεταφρασμένη λογοτεχνία στην ελλαδική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1884-2001). Συνοπτική ιστορική θεώρηση και αποδελτίωση των διδακτικών εγχειριδίων*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ο τόμος περιλαμβάνει Ευρετήρια όπου αποδελτιώνονται αναλυτικά τα περιεχόμενα 171 εγχειριδίων που χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία της νεοελληνικής και της μεταφρασμένης λογοτεχνίας στην ελλαδική δευτεροβάθμια εκπαίδευση από το 1884 ως το 2001. Στην Εισαγωγή επιχειρείται σύντομη ιστορική επισκόπηση των ποικίλων «σειρών» διδακτικών εγχειριδίων που κυκλοφόρησαν από το 1884 ως το 2001 και αναλύονται οι βασικές λειτουργίες που κλήθηκαν να υπηρετήσουν τα ανθολογημένα κείμενα στη διάρκεια αυτών των 120 χρόνων. Περιγράφεται και εξετάζεται επίσης πώς εκπροσωπείται σε κάθε περίοδο η ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας και πώς διαμορφώνεται κάθε φορά ο σχολικός λογοτεχνικός κανόνας.
- Νικολαΐδου, Σ. 2009. *Λογοτεχνία και νέες τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Κέδρος.

Με το βιβλίο αυτό συζητείται με απλό αλλά επιστημονικά έγκυρο τρόπο η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Ειδικότερα περιλαμβάνει: σύντομη αλλά ουσιαστική επισκόπηση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο αγγλικό και αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα, τρόπους ένταξης των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, νέα δεδομένα που δημιουργούνται για τη συγγραφή, την πρόσλη-

ψη και τη διδασκαλία της λογοτεχνίας με την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών, τις διαπιστώσεις που προκύπτουν από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας με τη χρήση νέων τεχνολογιών σε ελληνόφωνους και αγγλόφωνους εκπαιδευτικούς κόμβους, προτάσεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας με τη χρήση τεχνολογίας, πέντε σενάρια διδασκαλίας της λογοτεχνίας στη σχολική τάξη, που συνοδεύονται από φύλλα εργασίας των μαθητών, παράρτημα που περιέχει αγγλόφωνους και ελληνόφωνους εκπαιδευτικούς κόμβους, καθώς και φύλλο αξιολόγησης εκπαιδευτικών κόμβων.

Χρήσιμα κείμενα για τη διδασκαλία της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (επιλογή Ε. Γκίκα)

- Carr, E.1983. *Τι είναι η ιστορία*, (μτφ. Φρ. Λιάππα). Αθήνα: Πλανήτης.
- Γκοφ Λε Ζ., Νορά Πιερ 1988. *Το έργο της ιστορίας*. Αθήνα: Κέδρος – Ράππα.
- Γιαννόπουλος, Γ. 1997. *Δοκίμια θεωρίας και διδακτικής της ιστορίας*. Αθήνα: Βιβλιονομία.
- Husbands, C. 2004. *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*. Μτφρ. Α. Λυκούργος. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κυνηγός Χ., Δημαράκη Ε., επιμ. 2002. *Νοητικά εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα . Παιδαγωγική αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Κόκκινος, Γ. & Νάκου Ε., επιμ. 2006. *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. 2004. Θεωρητικά ζητήματα ανάλυσης ιστορικών πηγών, στο Κ Αγγελάκος& Γ. Κόκκινος (επιμ) *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση των πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. 2006. *Διδακτικές Προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας. Για μια Νέα Διδακτική Μεθοδολογία στην υπηρεσία της Κριτικής Ιστορικής Σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος Γ. 2006. *Συμβολικοί Πόλεμοι για την ιστορία και την κουλτούρα. Το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας στις ΗΠΑ*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουνέλη, Ε. 2008. *www Ιστορία για τη γενιά του internet.edu. Η σύγχρονη τεχνολογία στην ιστορική έρευνα και εκπαίδευση*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Mattozzi, I. 2006. *Εκπαιδύοντας αναγνώστες ιστορίας, επιμέλεια Θεοδώρα Κάββουρα-μετάφραση Παναγιώτης Σκόνδρας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μονιούτ, Η. 2000. *Η Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ε. 2000. *Τα παιδιά και η ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και εμπειρία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ρεπούση, Μ. 2004. *Μαθήματα Ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Sebba, J. 2000. *Ιστορία για όλους. Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της ιστορίας στο δημοτικό και το γυμνάσιο*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Σολομωνίδου, Χρ. 2006. *Νέες τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Επικοινωνιακός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Χρήσιμα κείμενα για τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

- Τσάφος, Β. 2004. *Η Διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας. Για μια Εναλλακτική Μαθητεία στον Αρχαίο Κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζημαρουδής, Ε.Χ. 2007. *Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το Πρωτότυπο στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Προβληματισμός σχετικά με το θεωρητικό πλαίσιο. Προοπτικές και μια νέα πρόταση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Σημειώνεται επίσης η σειρά εγχειριδίων «Αρχαιογλωσσία και Αρχαιογνωσία στη Μέση Εκπαίδευση» από το Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη, η οποία περιλαμβάνει, προς το παρόν, τα:
- Κακριδής, Φ. Ι. 2005. *Αρχαία Ελληνική Γραμματολογία*.

- Κάλφας Β. & Γ. Ζωγραφίδης. 2006. *Αρχαίοι Έλληνες Φιλόσοφοι*.
- Κυρτάτας, Δ. & Σ. Ράγκος. 2010. *Η ελληνική αρχαιότητα: πόλεμος – πολιτική – πολιτισμός*.
- Μαρωνίτης, Δ. Ν. & Λ. Πόλκας. 2007. *Αρχαϊκή Επική Ποίηση*.
- Παπαγγελής, Θ. 2005. *Η Ρώμη και ο κόσμος της*.
- Χριστίδης, Α.-Φ. 2005. *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας*.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΚΑΙ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ

Β1. ΑΝΟΙΧΤΑ ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Τα Ηλεκτρονικά λεξικά και τα Σώματα Κειμένων αποτελούν περιβάλλοντα που μπορούν να αξιοποιηθούν πολύ δημιουργικά στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Αρκετό υλικό, θεωρητικό αλλά και εφαρμογές-σενάρια, τοποθετείται σταδιακά στην «Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση» <<http://www.greek-language.gr>>.

Στη συνέχεια καταγράφονται τα διαθέσιμα σώματα κειμένων και ηλεκτρονικά λεξικά τα οποία μπορεί να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί στη διδακτική πράξη:

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΛΕΞΙΚΑ

Λεξικά του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας στο διαδίκτυο

<http://www.greek-language.gr>

- ✓ Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη),
- ✓ Επιτομή του Λεξικού της Μεσαιωνικής Ελληνικής Δημόδους Γραμματείας (Ε. Κριαρά),
- ✓ Ελληνοαγγλικό Λεξικό (αρχείο Γεωργακά),
- ✓ Αντίστροφο Λεξικό της Νέας Ελληνικής (Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- ✓ Βασικό λεξικό της αρχαίας ελληνικής

Τα λεξικά αυτά είναι απολύτως απαραίτητα για την εκπαίδευση, για τους εξής λόγους:

- Είναι προϊόν μακροχρόνιας ερευνητικής προσπάθειας, συχνά ολόκληρων δεκαετιών, όπως τα τρία πρώτα. Είναι επομένως απολύτως αξιόπιστα.
- Είναι δομημένα σε βάσεις δεδομένων και επομένως είναι εύκολη η έρευνα στα περιεχόμενά τους.
- Έχουν σχεδιαστεί για τις ανάγκες της ελληνικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε να αποτελούν διερευνητικά περιβάλλοντα. Γι' αυτό και προστίθεται σταδιακά θεωρητικό υλικό και παραδείγματα για τη διδακτική αξιοποίησή τους.
- Επικοινωνούν μεταξύ τους και με το σώμα κειμένων.
- Είναι ελεύθερα στο διαδίκτυο

Στη διεύθυνση <http://www.greek-language.gr/greekLang/help/00.html> ο χρήστης θα βρει αναλυτικές οδηγίες για τη χρήση των λεξικών της πύλης.

Στην «Πύλη για την ελληνική γλώσσα» ο ενδιαφερόμενος θα βρει επίσης καταγραφή και αναλυτική παρουσίαση των ηλεκτρονικών λεξικών για τη νέα (http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/bibliographies/modern_dict/index.html) και την αρχαία ελληνική γλώσσα (http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/bibliographies/lexica/index.html).

- ΣΩΜΑΤΑ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΕΣ

Τα σώματα κειμένων που προτείνονται στη συνέχεια πληρούν τις κυριότερες προϋποθέσεις για διδακτική αξιοποίησή τους στο σχολείο.

■ Σώματα κειμένων για τη ν.ε. γλώσσα

1. Σώμα Κειμένων του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/bibliographies/corpora/pyli.html

Πρόκειται για σώμα κειμένων με κείμενα δημοσιογραφικού και εκπαιδευτικού λόγου (7.000.000 λεκτικοί τύποι). Τα πλεονεκτήματά του για τη γλωσσική διδασκαλία είναι:

- Ελεύθερο στην πρόσβαση.
- Διαμορφωμένο για τις ανάγκες της εκπαίδευσης.
- Είναι δυνατή και η διδασκαλία των κειμενικών ειδών, κάτι που ανταποκρίνεται πλήρως στα νέα Π.Σ.

2. Σώμα Κειμένων του Ι.Ε.Λ. (ΕΘΕΓ)

<http://hnc.ilsp.gr/default.asp>

Αποτελεί το μεγαλύτερο σε όγκο σώμα κειμένων για την ελληνική γλώσσα και διαθέτει τη μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα σε κείμενα. Πλεονέκτημά του είναι επίσης το γεγονός ότι εξυπηρετεί και τη διδασκαλία της σύνταξης με τον τρόπο που γίνεται η παρουσίασή του. Μειονέκτημά του μπορεί να θεωρηθεί ότι δεν είναι ελεύθερα προσβάσιμο στο σύνολό του, αλλά χρειάζεται συνδρομή (στους απλούς επισκέπτες παρέχεται δωρεάν η δυνατότητα περιορισμένης αναζήτησης).

3. Σώμα κειμένων ΣΕΚ

<http://www.sek.edu.gr>

Πρόκειται για Σώμα Κειμένων με μεγάλο αριθμό λημμάτων που προέρχεται από αποδελτίωση γραπτού και προφορικού λόγου από διάφορα κειμενικά είδη. Πλεονεκτήματά του αποτελούν η ύπαρξη διαλεκτικών τύπων από την κυπριακή διάλεκτο, η μεγάλη ποικιλία στα κειμενικά είδη που παρέχει, η ύπαρξη λημμάτων από τον προφορικό λόγο και η ελεύθερη πρόσβασή του. Η αναζήτηση είναι δυνατή σε πολλούς συνδυασμούς επιμέρους σωματίων κειμένων ή είδη λόγου, ωστόσο τα αποτελέσματα αφορούν μόνο τη λέξη όπως τη δίνει ο χρήστης και όχι όλους τους ληματικούς της τύπους.

■ Σώματα κειμένων και ψηφιακές βιβλιοθήκες για τη ν.ε. λογοτεχνία

(επιλογή Λ. Βαρελάς)

1. Στην «**Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση**» υπάρχουν τα κάτωθι:

A. Το έργο του Γ. Σεφέρη.

Είναι δυνατή η έρευνα των λεκτικών τύπων που απαντούν στο ποιητικό έργο του Σεφέρη: *Ποιήματα, Τετράδιο Γυμνασμάτων Β', Εντεψίζικα και Ποιήματα με ζωγραφιές σε μικρά παιδιά*. Αξιοποιείται η λογική του Συμφραστικού πίνακα (Concordance). Οι λεξικοί τύποι παρατίθενται μαζί με τα συμφραζόμενά τους. Παρέχεται η δυνατότητα αναζήτησης κατά λήμμα και λεκτικό τύπο, και επιπλέον επιτρέπεται η πρόσβαση από τον λεξικό τύπο σε ολόκληρο το ποίημα):

<<http://www.greek-language.gr/greekLang/literature/tools/concordance/index.html>>.

B. Ψηφιακές ανθολογίες ν.ε. λογοτεχνίας.

- Σάρωση (scanning) τεσσάρων ανθολογιών της νεοελληνικής λογοτεχνίας:

α) *Πανελλήνιος Ανθολογία*. Ήτοι απάνθισμα των εκλεκτοτέρων ελληνικών ποιημάτων του Δημητρίου Κ. Κοκκινάκη, Αθήνα 1899

β). *Λύρα*. Ανθολογία της νεωτέρας ελληνικής ποιήσεως του Ιωάννη Πολέμη, Αθήνα 1910

γ). *Οι Νέοι*. Εκλογή από το έργο των νέων Ελλήνων ποιητών 1910-1920, του Τέλλου Άγρα, Αθήνα 1922

δ). *Οι νέοι διηγηματογράφοι*, του Α. Δ. Παπαδήμα, Αθήνα 1923

- Ανθολογία ν.ε. λογοτεχνίας

Με την ολοκλήρωση του έργου θα διατεθεί και μια ευρεία ανθολόγηση της νεοελληνικής λογοτεχνίας, από το 1821 περίπου ως τα 1930 (ειδικότερα θα ανθολογηθούν: επτανήσιοι λογοτέχνες του 19ου αιώνα, αθηναίοι λογοτέχνες της περιόδου 1830-1880, λογοτέχνες της γενιάς του 1880 και των αρχών του 20ού αιώνα και λογοτέχνες της δεκαετίας του 1920). Θα παρέχονται επίσης πληροφορίες για μεταφράσεις της νεοελληνικής λογοτεχνίας σε άλλες γλώσσες, για μεταφράσεις ξένης λογοτεχνίας προς τα νέα ελληνικά, για τα αυτοτελώς νεοελληνικά διηγήματα (1974-2002) καθώς και για ζητήματα μετάφρασης λογοτεχνικών έργων.

2. Στις «Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση» :

<http://www.greek-language.gr/digitalResources/index.html>

- **Ανεμόσκαλα.** Σώματα κειμένων & συμπραστικοί πίνακες για σημαντικούς νεοέλληνες ποιητές του 19ου και του 20ού αιώνα.

3. Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού

<http://www.snhell.gr/>

Η ηλεκτρονική έκδοση του Σπουδαστηρίου Νέου Ελληνισμού περιλαμβάνει ευρύ πολιτισμικό υλικό στην Ψηφιακή Βιβλιοθήκη: Ανθολόγιο κειμένων από την Νέα Ελληνική Λογοτεχνία, Ανθολόγιο Αναγνώσεων (σε μορφή αρχείων τη3), Ανθολόγιο Μαρτυριών και Ανθολόγιο Παιδικής Παράδοσης, ένα Χρονολόγιο (1801-1981), Έργα Αναφοράς και χρήσιμες διαδικτυακές Συνδέσεις. Μέχρι στιγμής ανθολογούνται 814 κείμενα νεοελλήνων συγγραφέων.

Επίσης περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, βιογραφικά στοιχεία και εργογραφίες των Κ.Π. Καβάφη, Κ.Θ. Δημαρά και Γ.Π. Σαββίδη.

4. ΠΟΘΕΓ: Πολιτιστικής Θησαυρός της Ελληνικής Γλώσσας

<http://www.potheg.gr/>

Ο Πολιτιστικός Θησαυρός της Ελληνικής Γλώσσας είναι μια ψηφιοποιημένη πρωτογενής πολιτιστική συλλογή κειμένων της νεοελληνικής γραμματείας, που περιλαμβάνει κυρίως αντιπροσωπευτικά κείμενα συγγραφέων από όλα τα λογοτεχνικά είδη.

▪ Σώματα κειμένων για τη αρχαία ελληνική γλώσσα

(επιλογή Σ. Τσέλικας)

Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και τη Γλωσσική Εκπαίδευση. Αρχαία Ελληνικά

<http://www.greek-language.gr>

Το περιβάλλον για τα αρχαία ελληνικά στην «Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση»:

- παρέχει κριτική ενημέρωση για τις έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές σχετικά με την ΑΕ, μέσα από θεματικούς οδηγούς σχολιασμένης βιβλιογραφίας και αξιολογικούς οδηγούς πλοήγησης στο διαδίκτυο·
- προσφέρει νέα εργαλεία για τη συστηματική διδασκαλία του ΑΕ λόγου, καμωμένα σύμφωνα με τις αρχές της κειμενικής και της διακειμενικής προσέγγισης στη μελέτη της ελληνικής γλώσσας, κατά τη διαχρονική της εξέλιξη·
- φιλοξενεί ένα σύγχρονο ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο διαθέτει σώματα κειμένων, υποστηρικτικό υλικό και διδακτικές προτάσεις με ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών.

Ψηφίδες για την Ελληνική Γλώσσα και τη Γλωσσική Εκπαίδευση. Αρχαία Ελληνικά

<http://www.greek-language.gr/digitalResources/index.html>

- ▶ **Μνημοσύνη:** Ψηφιακή Βιβλιοθήκη της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας. Σημαντικά έργα αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων μαζί με δόκιμες νεοελληνικές μεταφράσεις.
- ▶ **Ανθολογίες:** α) κειμένων της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας (των Θ. Στεφανόπουλου, Στ. Τσιτσιρίδη κ.ά.), (β) επιγραφικών τεκμηρίων για τον δημόσιο και ιδιωτικό βίο των αρχαίων Ελλήνων, (γ) έργων της αρχαϊκής λυρικής ποίησης και (δ) αρχαιόμυθων έργων της νεότερης παγκόσμιας λογοτεχνίας

Thesaurus Linguae Graecae. A Digital Library of Greek Literature

<http://www.tlg.uci.edu>

Πρόκειται για την πιο πλούσια ηλεκτρονική βάση δεδομένων πλήρους κειμένου και θησαυρού λέξεων της ελληνικής γλώσσας. Ο *Thesaurus Linguae Graecae* περιέχει τα ελληνικά κείμενα από τον Όμηρο έως σήμερα (προς το παρόν η συλλογή κειμένων φτάνει μέχρι τα υστερο-μεσαιωνικά χρόνια). Από το 1985 η ψηφιακή αυτή βιβλιοθήκη κυκλοφορεί σε μορφή CD-ROM. Το τελευταίο CD-ROM (5η έκδοση) κυκλοφόρησε το 2000 (περιείχε 76.000.000 λέξεις ψηφιοποιημένου κειμένου). Από το 2001 διατίθεται μέσω διαδικτύου σε συνδρομητές. Η τελευταία ηλεκτρονική έκδοση περιέχει 3.800 συγγραφείς και 12.000 κείμενα (περίπου 99.000.000 λέξεις ψηφιοποιημένου κειμένου).

- Πέρα από την πρόσβαση σε έργα και τις πληροφορίες για τους συγγραφείς (αναζήτηση στον Κανόνα, όπου ανακτώνται βιβλιογραφικές πληροφορίες και παραπομπές στο πλήρες κείμενο των έργων), υπάρχει η δυνατότητα ελεύθερης αναζήτησης λέξεων στα σώματα των κειμένων και πλήρους λεξικογραφικής ανάλυσης μέσω του εργαλείου του ευρετηρίου και των συμφραστικών πινάκων.
- Στο διαδίκτυο διατίθεται χωρίς συνδρομή μια συντομευμένη έκδοχή, που περιλαμβάνει τα έργα 34 σημαντικών συγγραφέων με δυνατότητες ελεύθερης αναζήτησης σε αυτά και διδακτικής αξιοποίησης (<http://www.tlg.uci.edu/demo/fontsel>).
- Σε χωριστή ενότητα παρέχεται υποστήριξη για την πολυτονική γραφή.

The Perseus Digital Library

<http://www.perseus.tufts.edu/>

Πρόκειται για μια από τις πιο σημαντικές ψηφιακές βιβλιοθήκες, η οποία περιλαμβάνει αρχαιογνωστικές κυρίως πηγές και εργαλεία. Η δημιουργία του «Περσέα» ξεκίνησε το 1987, έχει την έδρα του στο Πανεπιστήμιο Tufts και διευθύνεται από τον καθηγητή Gregory Crane. Είναι διαθέσιμος ελεύθερα στο διαδίκτυο (με δύο «καθρέπτες» (mirrors) στο Σικάγο και το Βερολίνο), αλλά και σε μορφή ψηφιακού δίσκου CD-ROM (*Perseus 2.0: Interactive Sources and Studies on Ancient Greece*, Yale University Press: 2000, σε 1 ή 4 CD· στη δεύτερη περίπτωση τα 3 επιπλέον CD περιέχουν εικονογραφικό υλικό). Το CD, όπως δηλώνει και ο τίτλος του, περιέχει πηγές και αρχαιογνωστικά εργαλεία μόνο για τη μελέτη της ΑΕ γλώσσας και λογοτεχνίας, ενώ το διαδικτυακό περιβάλλον περιλαμβάνει, επιπλέον, υλικό για τη μελέτη της λατινικής γλώσσας και γραμματείας και για την αγγλική αναγέννηση με κείμενα κυρίως των Shakespeare και Marlowe. Ειδικότερα, οι σημαντικότερες πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές που προσφέρει το ΑΕ περιβάλλον του «Περσέα» είναι οι ακόλουθες:

- Τα πρωτότυπα κείμενα 39 αρχαίων συγγραφέων (στους οποίους θα πρέπει να προστεθούν και οι συλλογές των *Ομηρικών Ύμνων* και της *Καινής Διαθήκης*): τα κείμενα αυτά αποτελούν τον βασικό κορμό της ΑΕ γραμματείας από τον Όμηρο ως τον Πλούταρχο και συνοδεύονται από μία ή δύο αγγλικές μεταφράσεις, οι οποίες όμως, για λόγους πνευματικών δικαιωμάτων, είναι αρκετά παλιές και συχνά ξεπερασμένες.
- Πραγματολογικά και ερμηνευτικά σχόλια για αρκετά από τα κείμενα που έχουν ενταχθεί στο περιβάλλον.

- Το ελληνοαγγλικό λεξικό των Liddell-Scott-Jones (το πλήρες και το ενδιάμεσο), καθώς και ειδικότερα λεξικά, όπως του Slater για τον Πίνδαρο και του Autenrieth για τον Όμηρο.
- Εργαλεία (α) για τη μορφολογική ανάλυση ΑΕ λέξεων, (β) για την παραγωγή στατιστικών δεδομένων σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης των λέξεων και (γ) για τη δημιουργία συμπραστικών πινάκων και λεξιλογίων σε συγκεκριμένους συγγραφείς ή κείμενα.
- Σημαντικά εγχειρίδια γραμματικής και σύνταξης, όπως: R. Kühner, F. Blass, B. Gerth, *Ausführliche Grammatik der Griechischen Sprache* (οι 3 από τους 4 τόμους), H.W. Smyth, *A Greek Grammar for Colleges*, W.W. Goodwin, *Syntax of the Moods and Tenses of the Greek Verb*, B.L. Gildersleeve. *Syntax of Classical Greek*.
- Εγκυκλοπαιδικά λεξικά με πληροφορίες πραγματολογικές, βιογραφικές, γραμματολογικές, μυθολογικές, γεωγραφικές, κ.ά. Ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν η *The Princeton Encyclopedia of Classical Sites* και τα δύο λεξικά του W. Smith, *A Dictionary of Greek and Roman Antiquities* και *A dictionary of Greek and Roman biography and mythology*.
- Πλούσια συλλογή φωτογραφιών (χαμηλής ανάλυσης) αρχαιολογικού υλικού, όπως γλυπτών, αγγειογραφιών, νομισμάτων, κτιρίων και αρχαιολογικών θέσεων.
- Συνοπτική επισκόπηση της ελληνικής ιστορίας από τους Σκοτεινούς Αιώνες έως τα χρόνια του Αλέξανδρου και αρκετοί χάρτες.

□ Η αξία του περιβάλλοντος του «Περσέα» μπορεί να κριθεί και μόνο από το γεγονός ότι καθιστά ελεύθερα προσβάσιμο όλο αυτό το πλούσιο αρχαιολογικό υλικό, όχι μόνο στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή αλλά και σε οποιονδήποτε ενδιαφέρεται για τον ΑΕ πολιτισμό. Όσον αφορά τη συνεισφορά του στη διδακτική των ΑΕ, θα πρέπει κυρίως να εκτιμηθεί η δυνατότητα που προσφέρει για έναν πολύπλευρο φωτισμό του ΑΕ κειμένου, καθώς πέρα από τα εργαλεία για τη γλωσσική και πραγματολογική επεξεργασία του, παρέχει τη δυνατότητα για αναζήτηση παράλληλων κειμένων και αντίστοιχων θεμάτων στον χώρο των εικαστικών τεχνών. Ειδικά ο παραλληλισμός λόγου και εικόνας με τη διαθεματική προσέγγιση της λογοτεχνίας και των εικαστικών τεχνών επιτρέπει την παράλληλη ανάγνωση δύο διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων, προκειμένου να αναδειχθούν οι ιδιαίτεροι τρόποι που αυτά χρησιμοποιούν για να εκφράσουν το ίδιο περιεχόμενο (πολυτροπικότητα). Επιπλέον, το περιβάλλον του «Περσέα» μειώνει σε σημαντικό βαθμό τον χρόνο που αφιερώνεται στην πρωτοβάθμια προσέγγιση του κειμένου σε επίπεδο γλωσσικό και πραγματολογικό. Αυτό καθίσταται δυνατό χάρη στα «υπερκείμενα» που πλαισιώνουν το υπό μελέτη ΑΕ κείμενο. Έτσι, για κάθε λέξη του κειμένου παρέχεται μέσω δεσμών η μορφολογική ανάλυσή και άμεση πρόσβαση στο οικείο λήμμα του λεξικού των Liddell-Scott-Jones, ενώ υποσελίδια υπάρχουν δεσμοί που οδηγούν σε σχόλια ή εγχειρίδια σύνταξης.

Navicula Bacchi

<http://www.gottwein.de>

Πρόκειται για έναν ιδιαίτερα πλούσιο δικτυακό τόπο για την ΑΕ και λατινική γλώσσα, και όχι μόνο. Το κυρίως μέρος του δικτυακού κόμβου χωρίζεται στις βασικές θεματικές ενότητες: Λατινικά, ΑΕ, Μυθολογία, Ρητορική, Μετρική, Ηθική. Ανάμεσα στο πλούσιο υλικό περιλαμβάνονται:

- σώματα κειμένων της ΑΕ γραμματείας. Για κάθε συγγραφέα προσφέρεται το ΑΕ κείμενο συνοδευμένο από παράλληλη γερμανική (ή και λατινική) μετάφραση, γραμματολογικές σημειώσεις και προτεινόμενη βιβλιογραφία.
- σημειώματα πολιτικής και πολιτιστικής ιστορίας με παραπομπές σε συνοδευτικό ψηφιακό υλικό (χάρτες, κτλ.).
- υλικό για τους αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους (από τους προσωκρατικούς μέχρι τους νεοπλατωνικούς).

- ολοκληρωμένα μαθήματα για αυτοδιδασκαλία, βασισμένα στο έντυπο εγχειρίδιο *Griechischen Übungsbuch* (του Dr. Gerhard Salomon, Leipzig & Berlin: Teubner 1933), ηλεκτρονικό εγχειρίδιο ΑΕ γραμματικής, ασκήσεις, Ελληνο-γερμανικό και αντίστροφο λεξικό.
- εγκυκλοπαιδικά λεξικά: λεξικό όρων ιστορίας και πολιτισμού, λεξικό όρων ιστορίας της τέχνης, συλλογή αποφθεγμάτων, μυθολογικό λεξικό, λεξικό ρητορικών όρων, γεωγραφικό ευρετήριο τοπωνυμίων.

Τέλος, ο δικτυακός κόμβος προσφέρει πλούσιο κατάλογο με δικτυογραφία και συλλογές συνδέσμων για μια ποικιλία θεμάτων αρχαιογνωστικού ενδιαφέροντος.

Hodoi Elektronikai

<http://mercure.fltr.ucl.ac.be/HODOI/>

Ο συγκεκριμένος δικτυακός κόμβος στόχο έχει να παράσχει πρόσβαση σε μια σειρά από ηλεκτρονικά εργαλεία και σε ψηφιακό υλικό για την ΑΕ γραμματεία. Προσφέρει τα πλήρη κείμενα μαζί με τις αποδόσεις τους στα γαλλικά, καθώς και εργαλεία για την κατανόηση και τη γλωσσική, λεξιλογική, γραμματική και συντακτική/μορφολογική ανάλυση. Σε αυτά περιλαμβάνεται λεξιλογικός κατάλογος, στατιστικά στοιχεία συχνότητας των λέξεων, εργαλείο συμφραστικού πίνακα, εργαλείο μορφολογικής ανάλυσης κτλ. Πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο διαδραστικό περιβάλλον εκμάθησης της ΑΕ γλώσσας, που περιλαμβάνει επιπλέον συνοπτικό εγχειρίδιο γραμματικής της ΑΕ γλώσσας, «δελτία ανάγνωσης» του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος (τα οποία συνιστούν οδηγούς ανάγνωσης των ΑΕ κειμένων, που αξιοποιούν όλα τα ηλεκτρονικά εργαλεία του κόμβου σε ένα δομημένο περιβάλλον), συνδέσμους με τον εκπαιδευτικό κόμβο *Helios*, με την ηλεκτρονική περιοδική επιθεώρηση *Folia electronica classica* και τον οδηγό συνδέσμων και διαδικτυακών πηγών *BIBLIOTHECA CLASSICA SELECTA* (BCS).

B.2 ΚΛΕΙΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ

Όπως ήδη αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος, τα τελευταία χρόνια η έμφαση έχει δοθεί στην παραγωγή πολυμεσικού και άλλου τύπου εκπαιδευτικού λογισμικού για τα φιλολογικά μαθήματα. Στα θεωρητικά κείμενα γίνεται εκτενής αναφορά στα προβλήματα που παρουσιάζει μια τέτοια τεχνοκεντρική προσέγγιση. Παραθέτουμε ωστόσο συνδέσμους με λίστες του υπάρχοντος στην Ελλάδα σχετικού λογισμικού, προκειμένου να έχουν οι επιμορφωτές μια ιδέα για το τι κυκλοφορεί. Αν αξιοποιηθεί κάποιο από τα περιβάλλοντα αυτά σε κάποια περίπτωση, προτείνουμε να είναι κάποιο από αυτά που στην κατηγορία τύπους λογισμικού χαρακτηρίζεται ως «εκπαιδευτικό παιχνίδι» ή «διερευνητικό περιβάλλον».

Απαραίτητη διευκρίνιση: Οι όροι «εκπαιδευτικό παιχνίδι» και «διερευνητικό περιβάλλον» χρησιμοποιούνται αρκετά διασταλτικά. Σημαίνει ότι έχουν την πρόθεση για κάτι τέτοιο, χωρίς να σημαίνει ότι αυτό πράγματι υλοποιείται.

- ❑ Κριτικές παρουσιάσεις των διαθέσιμων λογισμικών για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων είναι διαθέσιμες στην «Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση» (<http://www.greek-language.gr>), και συγκεκριμένα στις διευθύνσεις http://www.greek-language.gr/greeklang/modern_greek/bibliographies/edu_soft/index.html (για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας) και http://www.greek-language.gr/greeklang/ancient_greek/bibliographies/guides/software/contents.html (για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας).
- ❑ [Αποθετήριο εκπαιδευτικού λογισμικού στον Κόμβο Τεχνικής Στήριξης Πληροφοριακών Συστημάτων Σχολικών Μονάδων.](#)
- ❑ [Online εκπαιδευτικό λογισμικό συνοδευτικό των νέων σχολικών εγχειριδίων για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο.](#) Τα λογισμικά που συνοδεύουν τα νέα βιβλία Γυμνασίου διατίθενται για

μεταφόρτωση από τον αντίστοιχο δικτυακό τόπο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: <http://www.pi-schools.gr/software/gymnasio/>

- ❑ Καταγραφές του διαθέσιμου εκπαιδευτικού λογισμικού, πιστοποιημένου για χρήση στα σχολεία, μπορεί κανείς να βρει και στην Εκπαιδευτική Πύλη του Υπουργείου Παιδείας <<http://www.e-yliko.gr>> ([Πιστοποιημένο Λογισμικό για τις θεωρητικές επιστήμες](#)) όπου παρατίθενται παρουσιάσεις και σύνδεσμοι μεταφόρτωσης για το πιστοποιημένο από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εκπαιδευτικό λογισμικό. Επίσης ο δικτυακός τόπος <<http://edsoft.cti.gr/edsoft/index.html>> αφορά το λογισμικό που παρήχθη στα πλαίσια της «Οδύσσειας».
- ❑ [Προϊόντα γλωσσικής εκπαίδευσης και τεχνολογίας από το Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου \(ΙΕΛ\)](#).
- ❑ Τέλος στον δικτυακό τόπο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου <<http://www.pi-schools.gr/programs/ktp/epaek/yliko.html>> παρέχεται επιπλέον και επιμορφωτικό υλικό για συγκεκριμένο λογισμικό, καθώς και εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

B.3 ΕΛΛΑΚ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- ❑ Ελεύθερο λογισμικό για την εκπαίδευση: <http://www.ellak.gr/edu/>
- ❑ Δικτυακή πύλη για το εκπαιδευτικό λογισμικό ανοικτού κώδικα <http://opensoft.sch.gr/index.php>

Ο δικτυακός τόπος αποβλέπει στην ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας για το Ελεύθερο Λογισμικό/Λογισμικό Ανοικτού Κώδικα (ΕΛ/ΛΑΚ) και στην παρουσίαση εφαρμογών ανοικτού κώδικα που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από το χώρο της εκπαίδευσης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ - ΧΡΗΣΙΜΟΙ ΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

Διαδικτυακά περιβάλλοντα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους φιλόλογους

Υπάρχουν πολλά διαδικτυακά περιβάλλοντα, πλούσιο υλικό και ποικίλα εργαλεία στο διαδίκτυο που είναι καλό να τα έχουν υπόψη τους τόσο οι επιμορφωτές όσο και οι εκπαιδευτικοί. Τα διαδικτυακά περιβάλλοντα που προτείνονται στη συνέχεια δεν αποτελούν μια υποχρεωτική λίστα την οποία θα πρέπει ο κάθε επιμορφούμενος να έχει οπωσδήποτε υπόψη του. Αποτελούν σχολιασμένο οδηγό, προκειμένου να βοηθήσουν τους επιμορφωτές τόσο για δική τους ενημέρωση όσο και για περαιτέρω ενημέρωση των εκπαιδευτικών στη συνέχεια. Στις σελίδες της «Πύλης για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση» ο/η ενδιαφερόμενος/η μπορεί να βρει επιπλέον καταλόγους οδηγών και ηλεκτρονικών πηγών για την αρχαία, μεσαιωνική και νέα ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία.

Γ.1. ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΓΙΑ ΟΛΑ ΤΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ

ΨΗΦΙΔΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΚΕΓ)

Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας υλοποιεί σειρά δράσεων με στόχο τη διαμόρφωση μεθοδολογικού πλαισίου για τη γλωσσική διδασκαλία με ψηφιακά μέσα και τη δημιουργία πρόσθετων εκπαιδευτικών πόρων για τα γλωσσικά μαθήματα.

Συγκεκριμένα, δράσεις του ΚΕΓ είναι:

- η διαμόρφωση μεθοδολογικού πλαισίου, συμβατού με τις σύγχρονες επιστημονικές θεωρήσεις και τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, προκειμένου να ψηφιοποιηθεί το διαθέσιμο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό,
- η ένταξη των υπό ψηφιοποίηση σχολικών εγχειριδίων και των διαθέσιμων ψηφιακών πόρων στο παραπάνω μεθοδολογικό πλαίσιο,
- η ανάπτυξη ενός πλαισίου προδιαγραφών για τις ψηφιακές παρεμβάσεις στα γλωσσικά μαθήματα (Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και η δημιουργία αντίστοιχων εκπαιδευτικών σεναρίων,
- η δημιουργία ψηφιακών πόρων, που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη των σεναρίων. Το πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό εξυπηρετεί γόνιμα τις ανάγκες του ψηφιακού γραμματισμού κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων της νέας ελληνικής γλώσσας & λογοτεχνίας καθώς και της αρχαίας ελληνικής γλώσσας & γραμματείας.

Τα ψηφιοποιημένα και εμπλουτισμένα σχολικά εγχειρίδια των γλωσσικών μαθημάτων αναρτώνται στον χώρο του *Ψηφιακού Σχολείου* (<http://dschool.edu.gr/>), του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.



<http://www.greek-language.gr/digitalResources/index.html>

Οι Ψηφίδες περιλαμβάνουν ποικίλους ψηφιακούς πόρους, σώματα κειμένων, εργαλεία, μελέτες, οπτικο-ακουστικό υλικό, οδηγούς, εκπαιδευτικά σενάρια κ.ά., που λειτουργούν συμπληρωματικά με το ήδη διαθέσιμο υλικό στην *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*.

Νέα Ελληνική Γλώσσα & Λογοτεχνία

- **Γραμματική & Λεξικά της Νεοελληνικής Γλώσσας.** Τα σχολικά βιβλία του Δημοτικού σε επεξεργασμένη μορφή (βάση δεδομένων), με σύνθετες δυνατότητες αναζήτησης.
- **Μικρό Λεξικό Γλωσσολογικών Όρων.** Γλωσσάρι όρων γλωσσολογίας που χρησιμοποιούνται στα σχολικά εγχειρίδια με λήμματα εν είδει διδακτικών παραδειγμάτων.
- **Αρχείο Δ. Ι. Γεωργακά.** Ψηφιακή αποδελτίωση της ελληνικής γλώσσας από τον 18ο αιώνα ως σήμερα μέσα από αυθεντικές γραμματειακές πηγές της νέας ελληνικής.
- **Λογοτεχνία και Πόλεις.** Περιήγηση σε λογοτεχνικούς τόπους πόλεων με αξιοποίηση διαδραστικών ψηφιακών χαρτών.
- **Ιστορία και Λογοτεχνία.** Ιστορικά στιγμιότυπα, από το 1770 μέχρι σήμερα, όπως αποτυπώνονται σε λογοτεχνικά κείμενα και ιστορικές πηγές.
- **Πρόσωπα και Θέματα της Λογοτεχνίας.** Εγκυκλοπαιδική βάση δεδομένων με υλικό από τις *Ιστορίες* της νεοελληνικής λογοτεχνίας και γραμματολογικές μελέτες, εμπλουτισμένη πολυμεσικά.
- **Ανεμόσκαλα.** Σώματα κειμένων & συμφραστικοί πίνακες για σημαντικούς νεοέλληνες ποιητές του 19ου και του 20ού αιώνα.
- **Εξερευνώ τις ιστορίες.** Εκπαιδευτικά εργαλεία & παιχνίδια για την καλλιέργεια αναγνωστικών δεξιοτήτων (για τα παιδιά του Δημοτικού).

Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία

- **Μνημοσύνη:** Ψηφιακή Βιβλιοθήκη της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας. Σημαντικά έργα αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων μαζί με δόκιμες νεοελληνικές μεταφράσεις.
- **Ανθολογίες:** α) κειμένων της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας (των Θ. Στεφανόπουλου, Στ. Τσιτσιρίδη κ.ά.), β) επιγραφικών τεκμηρίων για τον δημόσιο και ιδιωτικό βίο των αρχαίων Ελλήνων, γ) έργων της αρχαϊκής λυρικής ποίησης και δ) αρχαιόμυθων έργων της νεότερης παγκόσμιας λογοτεχνίας
- **Εργαλεία.** Χρήσιμα λεξικογραφικά εργαλεία σε βάσεις δεδομένων: *Επιτομή του Μεγάλου Λεξικού της Ελληνικής Γλώσσας* (των H.G. Liddell & R. Scott), *Κατάλογος Ρηματικών Τύπων της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας* (του J. Bodoth), *Λεξιλόγιο αττικής πεζογραφίας*.
- **Πυξίς: Ψηφιακή Αρχαιοθήκη.** Συλλογή ψηφιακών πόρων για τον αρχαίο ελληνικό κόσμο με έμφαση στη γραμματεία και τον πολιτισμό.
- **Αρχαιογνωσία-Αρχαιογλωσσία.** Ψηφιακή έκδοση των επτά εγχειριδίων της σειράς «Αρχαιογνωσία και Αρχαιογλωσσία στη Μέση Εκπαίδευση» (εκδ. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών).
- **Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για την ΑΕ Γραμματεία.** Μελέτες και πολυμεσικό υλικό για βασικά γένη και είδη της αρχαίας ελληνικής γραμματείας.
- **Τέχνη-Μυθολογία.** Εξειδικευμένα ψηφιακά περιβάλλοντα για τον *Τρωικό μύθο στην τέχνη και τη λογοτεχνία*, για *Μορφές και θέματα της αρχαιοελληνικής μυθολογίας* και για την *Αρχαιολογία της Μακεδονίας*.

Διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων

- **Πρωτεύας.** Βάση δεδομένων με 2.000 περίπου εκπαιδευτικά σενάρια για τα μαθήματα της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας και της αρχαιοελληνικής γλώσσας και γραμματείας (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο) με κεντρικό άξονα την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων. Τα σενάρια συντάσσονται από ομάδα εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε διάφορες σχολικές μονάδες σε όλη την επικράτεια και εφαρμόζονται από τους ίδιους και συναδέλφους τους στη σχολική τάξη.
- **Διδασκαλία-Εκπαίδευση.** Μελέτες και ανάπτυξη μεθοδολογίας για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας & λογοτεχνίας και της αρχαιοελληνικής γλώσσας & γραμματείας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οδηγός για τη διδακτική αξιοποίηση ψηφιακών εφαρμογών ανοιχτού κώδικα.

Οι δράσεις του ΚΕΓ υλοποιούνται στο πλαίσιο των παρακάτω πράξεων, που συγχρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και το Ελληνικό Δημόσιο στους άξονες προτεραιότητας 1-2-3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»:

- «Διαμόρφωση Μεθοδολογίας Ψηφιακής Διαμόρφωσης των σχολικών βιβλίων και έντυπου εκπαιδευτικού υλικού για τα Γλωσσικά μαθήματα, Ψηφιακή Διαμόρφωση των σχολικών βιβλίων για τα Γλωσσικά μαθήματα, Αναζήτηση και Προσαρμογή πρόσθετου Εκπαιδευτικού υλικού για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας» (MIS: 296442)
- «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α' /βάθμια και Β' /βάθμια εκπαίδευση» (MIS: 296579).

ΠΥΛΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΚΕΓ)

<http://www.greek-language.gr>.

Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας σχεδίασε και υλοποίησε διαδικτυακή πύλη για την υποστήριξη της μελέτης και της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Απευθύνεται σε ερευνητές, φοιτητές, διδάσκοντες, μαθητές και γενικότερα σε όλους/ες όσοι/ες ενδιαφέρονται για την ελληνική γλώσσα, εντός και εκτός Ελλάδας. Επιχειρεί να καλύψει την ελληνική γλώσσα στη διαχρονία της –αρχαία ελληνική, μεσαιωνική ελληνική, νέα ελληνική– αλλά και στη συγχρονική της διάσταση. Η Πύλη αποτελεί χρήσιμο, αξιόπιστο και αποτελεσματικό περιβάλλον:

- για την υποστήριξη και διάδοση της ελληνικής στην ψηφιακή εποχή,
- για τη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης / ξένης γλώσσας,
- για την υποστήριξη της έρευνας,
- για τη λειτουργική ένταξη και γόνιμη αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση.

Στην Πύλη έχει ενσωματωθεί το υλικό του Ηλεκτρονικού Κόμβου (<http://www.komvos.edu.gr>), αναμορφωμένο και εμπλουτισμένο.

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ηλεκτρονικός Κόμβος

<http://www.komvos.edu.gr/>

Το περισσότερο υλικό έχει περάσει επεξεργασμένο στην «Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση» του ΚΕΓ.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΥΛΗ ΤΟΥ ΥΠΕΠΘ

<http://www.e-yliko.gr/>

Στον δικτυακό τόπο της Εκπαιδευτικής Πύλης του ΥΠΕΠΘ κατατίθενται προτάσεις/σενάρια διδασκαλίας, υποστηρικτικό υλικό (συμπεριλαμβανομένου του πιστοποιημένου εκπαιδευτικού λογισμικού), άρθρα και χρήσιμες διαδικτυακές διευθύνσεις με σκοπό την παιδαγωγική τους αξιοποίηση, καθώς και ανακοινώσεις για συνέδρια και σεμινάρια. Η πύλη φιλοδοξεί να καλύψει το σύνολο των μαθημάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ – ΚΕΝΤΡΟ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

<http://www.pi-schools.gr/hdct/>

Μέσω της συγκεκριμένης πύλης παρέχονται υπηρεσίες ενδοσχολικής και από απόσταση επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα αξιοποίησης των ΤΠΕ. Ο επισκέπτης έχει τη δυνατότητα πρόσβασης (αναζήτησης και ανάκτησης) σε επιμορφωτικό και ενημερωτικό υλικό για διάφορα γνωστικά αντικείμενα αλλά και γενικότερα θέματα. Το επιμορφωτικό υλικό που διατίθεται καλύπτει τους εξής βασικούς άξονες:

- **Οι νέες τεχνολογίες στη μαθησιακή διαδικασία:** άρθρα και διαλέξεις για την αξιοποίηση των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών ως εργαλείων προσέγγισης της γνώσης.
- **Πληροφορικός αλφαριθμητισμός:** βασικές γνώσεις στη χρήση των υπολογιστών και του Διαδικτύου μέσα σε μια προοπτική τεχνολογικού αλφαριθμητισμού και αξιοποίησης των δυνατοτήτων της υπολογιστικής τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία.
- **Σενάρια χρήσης των δικτυακών τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία:** σχέδια μαθημάτων και εκπαιδευτικές δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες οι μαθητές με την καθοδήγηση των καθηγητών τους θα χρησιμοποιήσουν, ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, τις δυνατότητες και υπηρεσίες που προσφέρουν οι υπολογιστικές και δικτυακές τεχνολογίες.
- **Ανακοινώσεις-Συνέδρια:** πίνακες ανακοινώσεων για θέματα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος και ιδιαίτερα, συνεδρίων που πραγματοποιούνται στη χώρα μας ή διεθνώς δίνουν τη δυνατότητα σε όλους τους ενδιαφερόμενους να ενημερώνονται έγκαιρα.
- **Χρήσιμες διευθύνσεις:** λίστα χρήσιμων διευθύνσεων ανά γνωστικό αντικείμενο που καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν εύκολα και γρήγορα το χρήσιμο και το ουσιαστικό.

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΡΑΔΙΟΤΗΛΕΟΡΑΣΗΣ

<http://www.edutv.gr/>

Ιστοσελίδα με βίντεο που δημιουργήθηκαν για εκπαιδευτικό σκοπό από τη Διεύθυνση εκπαιδευτικής ραδιοτηλεόρασης. Τα βίντεο καλύπτουν όλα τα διδακτικά αντικείμενα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η πρόσβαση σε αυτά είναι ελεύθερη.

ΑΣΥΓΧΡΟΝΗ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

<http://e-learning.sch.gr/>

Πρόκειται για υπηρεσία του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου, μέσω της οποίας είναι δυνατόν να υλοποιηθεί, ανεξάρτητα του χρόνου και του τόπου, μια διαδικασία ανταλλαγής μάθησης μεταξύ εκπαιδευτή - εκπαιδευομένων. Η υπηρεσία βασίζεται στο λογισμικό ανοικτού κώδικα Moodle, το οποίο είναι ένα πακέτο λογισμικού για την παραγωγή διαδικτυακών μαθημάτων.

ΨΗΦΙΑΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

<http://dschool.edu.gr/>

Δημιουργείται δημόσια διαθέσιμη ψηφιακή πλατφόρμα ανοικτού λογισμικού, με δυνατότητες ενεργού εμπλοκής των χρηστών με εργαλεία Web 2.0 στην οποία θα είναι ενσωματωμένα:

- Όλα τα βιβλία σε ψηφιακή μορφή και εμπλουτισμένα με πρόσθετο υλικό (animations, videos, υπερσυνδέσμους, κλπ).
- Ψηφιακό φροντιστήριο (βιντεοσκοπημένες πρότυπες διδασκαλίες) για όλα τα μαθήματα των εισαγωγικών εξετάσεων της Γ' Λυκείου.
- Σχέδια μαθημάτων για κάθε ενότητα όπου εντάσσονται οι νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία.
- Πρόσθετο ψηφιακό υλικό
- Δυνατότητες τοπικής εκπαιδευτικής διαχείρισης της κάθε τάξης (ανταλλαγή εργασιών μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών, ανακοινώσεις, διαγωνίσματα, βαθμολογίες, απουσίες, κλπ).

Η ιστοσελίδα της Δράσης Ενημέρωσης και Επαγρύπνησης του Ελληνικού Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου

www.saferinternet.gr

Παρέχει χρήσιμες πληροφορίες, ειδήσεις και συμβουλές σε σχέση με την ορθή και ασφαλή χρήση του Διαδικτύου, του κινητού τηλεφώνου κ.ά. από τα παιδιά και τους εφήβους.

Γ.3. ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ

Βλ. **Παράρτημα Β** παραπάνω για την παρουσίαση των διαθέσιμων ηλεκτρονικών λεξικών και σωματίων κειμένων.

Γ.4. ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ

(επιλογή Λ. Βαρελάς-Μ. Ακριτίδου)

Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση.

<http://www.greek-language.gr>.

Βλ. παραπάνω.

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Ερευνητική Ομάδα Ανοιχτή Λογοτεχνία

<http://www.openlit.gr>

Η ερευνητική ομάδα Ανοιχτή Λογοτεχνία - openLit ασχολείται με την ανάπτυξη θεωρητικού προβληματισμού και σύγχρονης μεθοδολογίας για την πανεπιστημιακή διδασκαλία της λογοτεχνίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Στην ηλεκτρονική σελίδα της ερευνητικής ομάδας διατίθεται ήδη πλούσιο υλικό: Βιβλιογραφία για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας με τη χρήση των νέων τεχνολογιών· βιβλιογραφία για την αξιοποίηση του υπερκειμένου (hypertext) στην εξ αποστάσεως διδασκαλία της λογοτεχνίας· τίτλοι συναφών περιοδικών· ανακοινώσεις σε συνέδρια για την εξ αποστάσεως διδασκαλία της νεοελληνικής και ευρωπαϊκής λογοτεχνίας· χρήσιμες συνδέσεις για την υποστήριξη της διδασκαλίας της νεοελληνικής και ευρωπαϊκής λογοτεχνίας. Με την ολοκλήρωση του έργου θα διατεθούν και εξειδικευμένες προτάσεις για την εξ αποστάσεως διδασκαλία θεμάτων της νεοελληνικής και ευρωπαϊκής λογο-

τεχνίας, κυρίως με την αξιοποίηση του υπερκειμένου (hypertext). Βλ. για την ώρα τη σύντομη παρουσίαση αυτής της πρωτοποριακής εναλλακτικής προσπάθειας στο άρθρο του Χρήστου Δανιήλ, «Μια εφαρμογή υπερκειμένου για τη μελέτη της νεοελληνικής λογοτεχνίας σε πλαίσιο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Σολωμός-Καβάφης-Καρυωτάκης» <http://www.openlit.gr/DocLib1/solomos_cavafy_karyotakis_hypertext.pdf>.

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΒΙΒΛΙΟΥ (Ε.ΚΕ.ΒΙ.)

A. Αρχείο Συγγραφέων από τον 18ο ως τον 20ό αιώνα:

<http://www.ekebi.gr/1935/1935.asp>

Βιογραφικά σημειώματα, εργογραφία και βιβλιογραφία για 500 νεοέλληνες συγγραφείς από τον 18ο αιώνα έως το 1935. Οι πληροφορίες διακοσμούνται και από φωτογραφίες και πορτρέτα λογοτεχνών.

B. Αρχείο Χειρογράφων και Φωτογραφιών:

http://www.ekebi.gr/76/writers_gr.html

Χειρόγραφα και Φωτογραφίες από 165 νεοέλληνες συγγραφείς, κυρίως της πρόσφατης περιόδου.

Γ. Λογοτεχνικές (ιστο)σελίδες

Παρουσιάζονται σήμερα ολοκληρωμένοι οι ιστότοποι για τους λογοτέχνες:

Νίκο Καθβαδία, <http://kavvadias.ekebi.gr/>

Στρατή Τσίρκα, <http://tsirkas.ekebi.gr/>

Γιάννη Ρίτσο, <http://ritsos.ekebi.gr/>

Μ. Καραγάτση, <http://karagatsis.ekebi.gr/>

Νίκο Γαβριήλ Πεντζίκη, <http://pentzikis.ekebi.gr/>

Τα ψηφιακά αρχεία/αφιερώματα του ΕΚΕΒΙ θα εμπλουτίζονται συνεχώς με ιστότοπους για μεγάλους λογοτέχνες που τιμήθηκαν στο παρελθόν (2005 - Γιώργος Θεοτοκάς, 2004 - Νίκος Καζαντζάκης, 2003 - Κωστής Παλαμάς, 2001 - Ανδρέας Εμπειρίκος, Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, Γρηγόριος Ξενόπουλος, Άγγελος Σικελιανός, 2000 - Γιώργος Σεφέρης) αλλά και για τους επόμενους που θα ακολουθήσουν.

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ

Ανέμη. Ψηφιακή βιβλιοθήκη νεοελληνικών σπουδών

<http://anemi.lib.uoc.gr>

Βιβλιογραφικό υλικό για τη μελέτη του νεότερου ελληνισμού και πολυάριθμο και ποικίλο υλικό από τη συλλογή της Βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Ψηφιοποιείται το μεγαλύτερο μέρος από τα εγχειρίδια που καταλογογραφούνται στο Εγχειρίδιο του Νεοελληνιστή του Αλέξη Πολίτη (Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης 2002). Διατίθενται σε σαρωμένη μορφή (scanning) χιλιάδες αυτοτελείς εκδόσεις: εγκυκλοπαίδειες και εγκυκλοπαιδικά λεξικά του 19ου αιώνα, λογοτεχνικά κείμενα του 19ου αιώνα, χρονολόγια, ευρετήρια περιοδικών, περιηγητικά κείμενα.

ΣΠΟΥΔΑΣΤΗΡΙΟ ΝΕΟΥ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΥ

<http://www.snhell.gr/>

Η ηλεκτρονική έκδοση του Σπουδαστηρίου Νέου Ελληνισμού περιλαμβάνει ευρύ πολιτισμικό υλικό στην Ψηφιακή Βιβλιοθήκη: Ανθολόγιο κειμένων από την Νέα Ελληνική Λογοτεχνία, Ανθολόγιο Αναγνώσεων (σε μορφή αρχείων mp3), Ανθολόγιο Μαρτυριών και Ανθολόγιο Παιδικής Παράδοσης, ένα Χρονολόγιο (1801-1981), Έργα Αναφοράς και χρήσιμες διαδικτυακές Συνδέσεις. Μέχρι στιγμής ανθολογούνται 814 κείμενα νεοελλήνων συγγραφέων. Επίσης περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, βιογραφικά στοιχεία και εργογραφίες των Κ.Π. Καβάφη, Κ.Θ. Δημαρά και Γ.Π. Σαββίδη.

ΠΟΘΕΓ: Πολιτιστικής Θησαυρός της Ελληνικής Γλώσσας

<http://www.potheg.gr/>

Ο Πολιτιστικός Θησαυρός της Ελληνικής Γλώσσας είναι μια ψηφιοποιημένη πρωτογενής πολιτιστική συλλογή κειμένων της νεοελληνικής γραμματείας, που περιλαμβάνει κυρίως αντιπροσωπευτικά κείμενα συγγραφέων από όλα τα λογοτεχνικά είδη.

READ-WRITE-THINK

Ο δικτυακός τόπος <http://www.readwritethink.org/> είναι ένα πολύ χρήσιμο αποθετήριο υλικού και διδακτικών προτάσεων, ενώ έχει αναπτύξει και online μικροεφαρμογές.

Επιμέρους προτάσεις ενδεικτικά:

<http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/audio-broadcasts-podcasts-oral-901.html> (για προφορική αφήγηση με χρήση podcasts)
<http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/analyzing-podcasting-about-imagines-30503.html> (διαδικτυακή έρευνα γύρω από έναν συγγραφέα και παραγωγή αφήγησης)
<http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/once-upon-link-powerpoint-1043.html> (δημιουργία εναλλακτικών πολυμεσικών αφηγήσεων)
<http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/book-report-alternative-comic-195.html> (δημιουργία κόμικς)
<http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/gaining-background-graphic-novel-1063.html> (webquest)
<http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/creating-character-blogs-1169.html> (δημιουργία ηλεκτρονικού ημερολογίου για έναν μυθοπλαστικό χαρακτήρα)

Γ.5. ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

(επιλογή Τ. Γιάννου-Μ. Ακριτίδου)

Πληροφορίες και συνδέσμους για αρχαιογνωστικές πηγές και τόπους στο διαδίκτυο μπορεί να βρει κανείς στις αρχαιογνωστικές πύλες:

Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Αρχαία Ελληνικά: Ιστοσελίδες-Λογισμικά

http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/bibliographies/guides/index.html

Rassegna degli Strumenti Informatici per lo Studio dell'Antichità Classica

<http://www.rassegna.unibo.it/index.html>

KIPKE, Katalog der Internetressourcen für die Klassische Philologie

<http://www.kirke.hu-berlin.de/ressourc/ressourc.html>

Electronic Resources for Classicists: The Second Generation

<http://www.tlg.uci.edu/index/resources.html>

Classics at Oxford. Faculty of Classics, University of Oxford

<http://www.classics.ox.ac.uk/resources/index.html>

Department of Classics: Gateway

<http://www.rdg.ac.uk/classics/Link/index.php>

Intute: Arts and Humanities - Classics

<http://www.intute.ac.uk/artsandhumanities/classics/>

Greek Grammar on the Web. The Electronic Gateway to the Study of Ancient Greek

<http://perswww.kuleuven.be/~u0013314/greekg.htm>

Ειδικότερα για την αξιοποίηση των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία των ΑΕ χρήσιμες είναι οι παρακάτω διευθύνσεις:

CTCWeb. Classics Technology Center

<http://ablemedia.com/ctcweb/index.html>

CIRCE. A Classics and ICT Resource Course for Europe

<http://www.circe.be/index.php?lang=gr>

Digital Classicist: Index

<http://www.digitalclassicist.org//index.html>

Άλλοι τόποι με γενικές ηλεκτρονικές πηγές (βλ. και [Παράρτημα Β](#) για περιβάλλοντα που περιέχουν αρχαία ελληνικά σώματα κειμένων, λεξικογραφικά εργαλεία και αρχαιογνωστικό υλικό):

Ancient Greece - The British Museum

<http://www.ancientgreece.co.uk/>

Δικτυακός τόπος με υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία της ΑΕ ιστορίας στη βρετανική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ενότητες: Ακρόπολη, Αθήνα, Καθημερινή Ζωή, Εορτές και Αγώνες, Γεωγραφία, Θεοί και Θεές, Γνώση και Μάθηση, Σπάρτη, Χρόνος, Πόλεμος.

BBC Schools - Ancient Greece

<http://www.bbc.co.uk/schools/ancientgreece/>

Εκπαιδευτικός δικτυακός τόπος της βρετανικής δημόσιας τηλεόρασης, αφιερωμένος στην αρχαία Ελλάδα και ειδικά στον πολιτισμό της Αθήνας, της Ολυμπίας και της Κορίνθου.

The Classics Pages

<http://www.users.globalnet.co.uk/~loxias/oldindex.htm>

Συγκεντρώνει πληροφορίες, εισαγωγικά κείμενα και συνδέσμους για τη φιλοσοφία, την τέχνη και τη διδακτική των κλασικών γραμμάτων, ένα σύντομο οδηγό σε επιλεγμένα πρόσωπα της ΑΕ μυθολογίας, μεταφράσεις κειμένων της ΑΕ γραμματείας (και της λατινικής), θέματα κοινωνίας και πολιτισμού, χάρτες, φωτογραφίες κ.ά.

Διαδίκτυο και Διδασκαλία

<http://www.netschoolbook.gr>

Δικτυακός κόμβος αφιερωμένος στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη φιλολογία. Περιλαμβάνει διδακτικές προτάσεις για το σύνολο των φιλολογικών μαθημάτων με τη χρήση ΤΠΕ και χρήσιμο ψηφιακό υλικό.

Didaskalia

<http://www.didaskalia.net/>

Πρόκειται για πλούσιο δικτυακό κόμβο με πληροφορίες, μελέτες, πηγές και αξιόλογο οπτικό υλικό για το ΑΕ και ρωμαϊκό θέατρο.

Greek Language and Linguistics Gateway (GL&L GATEWAY)

<http://www.greek-language.com/>

Πύλη για την ΑΕ γλώσσα και γλωσσολογία.

Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού

<http://www.ime.gr>

Περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς και ιστορικούς κόμβους για χώρους/πόλεις, ιστορικά πρόσωπα κ.ά. Ενδιαφέρουν οι ενότητες *Επίδαυρος*, *Διαδρομές στην αρχαία Μίλητο*, *Διαδρομές στην αρχαία Ολυμπία*, *Αλέξανδρος*, *Ησίοδος*, *Πολέμων ο Περικλητής*, *Αιγαίο και Αίγυπτος*, *Μια μέρα στα αθηναϊκά δικαστήρια*, *Βουλευτήριο*, *Ενδυμασία*, η Εγκυκλοπαίδεια Μείζονος Ελληνισμού και η πύλη για τη Μικρά Ασία.

Μικρός Απόπλους

<http://www.mikrosapoplous.gr/texts1.htm>

Ψηφιακή βιβλιοθήκη που συγκεντρώνει αρκετές πρωτογενείς πηγές της ΑΕ γραμματείας και νεοελληνικές μεταφράσεις.

Musagora

<http://www.musagora.education.fr/default.htm>

Εκπαιδευτικός κόμβος υπό την αιγίδα του γαλλικού Υπουργείου Παιδείας για τη δημοσίευση πολυμεσικού υλικού και τη χρησιμοποίηση των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία. Θέματα: *Ευρώπη*, *Θρησκείες της Ανατολής στην αρχαία Ρώμη*, *Ο μύθος της εποχής του χρυσού*, *Οι μούσες*, *Ολυμπιακοί αγώνες*, *Η έννοια του πολίτη στην Αθήνα* κ.ά.

Le Musée Vivant de l'Antiquité

<http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/anti/default.htm>

Ο κόμβος δημιουργήθηκε από ομάδα καθηγητών για τη διδασκαλία των κλασικών γλωσσών στη γαλλική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με στόχο τον εμπλουτισμό της παραδοσιακής διδασκαλίας με στοιχεία πολυμεσικού εποπτικού υλικού.

TEXTKIT. Greek and Latin Learning Tools

<http://www.textkit.com/>

Περιλαμβάνει 146 ελεύθερα προσβάσιμα ηλεκτρονικά εγχειρίδια πλήρους κειμένου για την ΑΕ και λατινική γλώσσα.

THEOI. Greek Mythology. Exploring Mythology and the Greek Gods in Classical Literature and Art

<http://www.theoi.com/>

Ψηφιακή εγκυκλοπαίδεια με λήμματα για θεούς, δαίμονες, τέρατα, ήρωες και υπερφυσικά στοιχεία της ΑΕ μυθολογίας.

Γ.6 ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

(επιλογή Ε. Γκίκα)

Βάσεις δεδομένων

Χρήσιμες είναι βάσεις δεδομένων που διευκολύνουν ακριβή αναζήτηση με τη χρήση λέξεων-κλειδιών ή άλλων χαρακτηριστικών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι ιστορικές πηγές, το πρωτογενές υλικό που οργανώνονται σε βάσεις δεδομένων.

Ενδεικτικά αναφέρονται:

- ❑ <http://www.lib.uoa.gr/katoptron/index.jsp>

το Πρόγραμμα «Κάτοπτρον» του Εργαστηρίου Ηλεκτρονικής Διαχείρισης Ιστορικών Αρχείων του Τμήματος Μεθοδολογίας Ιστορίας & Θεωρίας της Επιστήμης (ΜΙΘΕ) του Πανεπιστημίου Αθηνών, με ψηφιακές ιστορικές πληροφορίες για την ελληνική παιδεία, τη φιλοσοφία και τις επιστήμες από το 17ο ως τις αρχές του 19ου αιώνα,

- ❑ <http://eliaserver.elia.org.gr/elia/site/content.php>
οι ψηφιοποιημένες συλλογές του ΕΛΙΑ:
 - Φωτογραφίες και cartes postales (συλλογή Φωτογραφικού Αρχείου)
 - Εφημέρα (συλλογές εφημερων τεκμηρίων)
 - Εφημερίδες, περιοδικά και ημερολόγια (συλλογή Τύπου)
 - Θέατρο, Κινηματογράφος και Μουσική (συλλογή τεκμηρίων καλλιτεχνικής ζωής).
 - Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα: 1834-1934 : ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΩΝ ΑΘΗΝΩΝ, εκατό χρόνια από την ζωή της πόλης και των κατοίκων της.
 - Ψηφιακή έκδοση «Θεσσαλονίκη 1900-1930»
- ❑ <http://pandektis.ekt.gr/pandektis/>
Ο ΠΑΝΔΕΚΤΗΣ περιλαμβάνει σημαντικές ψηφιακές συλλογές ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού του Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών. Πρόκειται για συλλογές από τα Ινστιτούτα Νεοελληνικών Ερευνών, Βυζαντινών Ερευνών, και Ελληνικής και Ρωμαϊκής Αρχαιότητας, που ψηφιοποιήθηκαν και διατίθενται ψηφιακά από το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Οι συλλογές περιέχουν πληροφορίες για την ιστορική και πολιτισμική κληρονομιά που μπορούν να φανούν χρήσιμες στην επιστημονική κοινότητα αλλά και σε κάθε ενδιαφερόμενο.
- ❑ Βάση δεδομένων του Θρακικού Ηλεκτρονικού Θησαυρού: <http://thesaurus.duth.gr/hellenic.htm>
- ❑ Ψηφιακό αρχείο ΕΡΤ <http://www.ert-archives.gr/>
- ❑ Πρωτογενείς πηγές σε γραπτό υλικό διατίθενται από το EuroDocs (Western European Primary Historical Documents) του Πανεπιστημίου Brigham Young της Utah των Ηνωμένων Πολιτειών. Υπάρχει σύνδεσμος για κείμενα σχετικά με την ελληνική ιστορία (<http://www.lib.byu.edu/~rdh/eurodocs/greece.html>) και στην ελληνική γλώσσα.
- ❑ Αρχεία προφορικής ιστορίας <http://oralhistory.rutgers.edu/>
- ❑ Τμήμα Γενεαλογίας & Προφορικής Ιστορίας: <http://genealogy.ime.gr/>
- ❑ <http://www.parliament.gr/paligenesia/> τα αρχεία της Ελληνικής Παλιγγενεσίας με μηχανή αναζήτησης

Διαδικτυακές εγκυκλοπαίδειες

Διαδικτυακές εγκυκλοπαίδειες, οι οποίες συνήθως παρέχουν δυνατότητες ελεύθερης αναζήτησης και επιτρέπουν ελεύθερη χρήση περιορισμένου χρόνου καθώς και οι ψηφιακές βιβλιοθήκες πανεπιστημίων και μεγάλων οργανισμών. Οι γνωστότερες εγκυκλοπαίδειες είναι Encyclopedia (<http://www.encyclopedia.com>), η Britannica (<http://www.britannica.com>), η Encarta (<http://www.encarta.msn.com>), η Mythica (<http://www.pantheon.org>), θεματολογικά σχετική με τη μυθολογία, και η Artcyclopedia (www.artcyclopedia.com) για θέματα τέχνης.

Επίσης σημειώνονται οι δύο διαδικτυακές εγκυκλοπαίδειες από το ΙΜΕ:

- [Εγκυκλοπαίδεια Μείζονος Ελληνισμού http://www.ehw.gr/](http://www.ehw.gr/)
- [Πολιτιστική Πύλη του Αρχιτελάνου του Αιγαίου http://www.egeonet.gr/](http://www.egeonet.gr/)

Εφαρμογές υπερκειμένου - Οπτικοποίηση του παρελθόντος

❑ *Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού* (<http://www.ime.gr/>): [Ελληνική Ιστορία http://www.e-history.gr/](http://www.e-history.gr/): γίνεται περιήγηση σε όλες τις περιόδους της ελληνικής ιστορίας, η οποία ταξινομείται κατά θέματα (κοινωνία, οικονομία, πολιτική, πολιτισμός, αξίες κτλ.) και ιστορικές περιόδους. Ο χρήστης αντλεί πληροφορίες για όλες τις εποχές, ενώ παράλληλα διευρύνει τις γνώσεις του ακολουθώντας τους συνδέσμους και οργανώνει τα σημαντικότερα γεγονότα παρατηρώντας το *χρονολόγιο*.

Επιμέρους κόμβοι του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού:

Ολυμπιακοί Αγώνες Διαμέσου των Αιώνων: <http://olympics.ime.gr/>

Μυστράς. Η μεσαιωνική πόλη και τα μνημεία της (1249-1460): <http://mystras.ime.gr/>

Τραπεζούντα η καλλίστη των πόλεων: <http://trapezounda.ime.gr/>

Διαδρομές στην αρχαία Ολυμπία: <http://olympia.ime.gr/>

Η Βυζαντινή Καστοριά μέσα από τα μνημεία της (10ος-14ος αι.): <http://kastoria.ime.gr/>

Αλέξανδρος: <http://alexandros.ime.gr/>
 Ησίοδος: <http://hesiod.ime.gr/>
 Ένα Ταξίδι στην Πρώιμη Βυζαντινή Αυτοκρατορία. Η Εποχή του Ιουστινιανού: <http://justinian.ime.gr/>
 Χρυσάνθος Νοταράς: <http://notaras.ime.gr/>
 Αντωνίου Πολέμωνος Σοφιστού Συγγραφή: <http://polemon.ime.gr/>
 Θεόδωρος. Στα βήματα ενός μοναχού του 10ου αιώνα στο Βυζάντιο: <http://theodoros.ime.gr/>
 Νεολιθική Περίοδος: <http://neolithic.ime.gr/>
 Αιγαίο και Αίγυπτος: <http://egypt.ime.gr/>
 Μια μέρα στα Αθηναϊκά Δικαστήρια: <http://courts.ime.gr/>
 Βυζαντινή Λογοτεχνία: <http://byzantineliterature.ime.gr/>
 Βουλευτήριο: Φυτώριο ενός Θεσμού: <http://bouleuterion.ime.gr/>
 Φραγκοκρατία: <http://fragokratia.ime.gr/>
 Παροικιακός Ελληνισμός 15ος-19ος αι.: <http://migration.ime.gr/>
 Τανζιμάτ: <http://tanzimat.ime.gr/>
 Παλαιά Βουλή: <http://oldparliament.ime.gr/>
 Εξωτερική Πολιτική 1936-1944: <http://foreignpolicy.ime.gr/>
 Οικονομική Ιστορία του Μεσοπολέμου: <http://interwar.ime.gr/>

- Θέματα ιστορίας από το BBC: <http://www.bbc.co.uk/history>
 Για τη σχολική ιστορία βλ. και <http://www.bbc.co.uk/learning/library/history.shtml>,
http://www.bbc.co.uk/history/multimedia_zone
 Στην οπτικοποίηση του παρελθόντος θα πρέπει να συμπεριληφθούν και οι αποθηκευμένες συλλογές πολιτισμικών αντικειμένων σε μουσεία. Μια χρήσιμη πύλη για αναζήτηση μουσείων και εικονικών εκθέσεων βρίσκεται στη διεύθυνση <http://www.euroclio.com/>, όπου είναι διαθέσιμα εκπαιδευτικά παιχνίδια και δραστηριότητες.
 <http://museumbox.e2bn.org/>: διδακτικές εφαρμογές ηλεκτρονικού μουσείου
 Για τη μουσειακή εκπαίδευση βλ. <http://museology.ct.aegean.gr/> και
http://www.ictscenarios.gr/wp-content/uploads/20100116_ensynesthisi.pdf.

Ενδεικτικά σημειώνεται και μια διαδικτυακή εφαρμογή δημιουργημένη από εκπαιδευτικούς:

- Μια πολυδιάστατη μελέτη της Μικρασιατικής καταστροφής:
<http://www.de.sch.gr/mikrasia/#ΠΡΟΣΩΠΑ>

Αναπαραστάσεις εικονικής πραγματικότητας

Η αναπαρασταση αντικειμένων ή ιστορικών τόπων δίνει τη δυνατότητα στον χρήστη να αποκτήσει μια βιωματική εμπειρία.

- Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αναπαραστάσεις από το Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού:
- [H Αρχαία Αγορά της Αθήνας: http://project.athens-agera.gr/](http://project.athens-agera.gr/)
 - [Το Θέατρο στο Ασκληπιείο της Επιδαύρου: http://epidaurus.ime.gr/](http://epidaurus.ime.gr/)
 - [Περιήγηση στην αρχαία Μίλητο: http://miletus.ime.gr/](http://miletus.ime.gr/)

- Περιήγηση στην Κωνσταντινούπολη: http://www.360tr.com/34_istanbul/ayasofya/english/

- http://www.youtube.com/watch?v=MqMXIRwQniA&feature=player_embedded#at=18

βίντεο παρουσίασης του τρόπου αξιοποίησης του Google Earth για μια εικονική περιήγηση στην αρχαία Ρώμη

Επιστημονικά περιοδικά

Οι ηλεκτρονικές εκδόσεις έντυπων ή ηλεκτρονικά περιοδικά ασχολούνται αποκλειστικά με θέματα ιστορίας, όπως «Τεκμήρια» (<http://www.tekmeria.org/index.php/tekmeria/index>), «Βυζαντινά Σύμμεικτα» (<http://www.byzsym.org/index.php/bz>), «Ιστορείν» (<http://historein-historein.blogspot.com/>), Αρχαιολογία και Τέχνες, με θέματα διδακτικής της ιστορίας (<http://mcel.pacificu.edu/JAHC/> και <http://www.historycooperative.org/journals.html>), παρουσιάζουν μαθήματα ιστορίας με ΤΠΕ on line (<http://chnm.gmu.edu>), δημοσιεύουν άρθρα που αφορούν στο διδακτικό προβληματισμό σχετικά με την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, όπως «The Historical Review», Journal of the Association for History and Computing (<http://mcel.pacificu.edu/JAHC/JAHCindex.HTM>)

Κατάλογοι ηλεκτρονικών περιοδικών:

<http://www.history.ac.uk/ihr/Resources/Type/journal.html>,
<http://www.historians.org/pubs/free/journals/>
<http://www.historycooperative.org/journals.html>.

Χρονολογικοί πίνακες - χρονογραμμές

Η χρονολογική κατάταξη των γεγονότων αποτυπώνεται σε χρονολογικούς πίνακες, οι οποίοι λειτουργούν είτε ως μηχανές αναζήτησης γεγονότων με κριτήριο το χρόνο είτε αποτυπώνουν συγχρονικά γεγονότα είτε αναπαριστούν διάρκειες ιστορικών περιόδων. Παραδείγματα:

- HyperHistory <http://www.hyperhistory.com/>
- WebChron <http://campus.northpark.edu/history/WebChron/index.html>: περιλαμβάνει χρονολόγια για την παγκόσμια ιστορία με χρονολόγιο των πολιτισμών και θέματα, όπως η τεχνολογία και η θρησκεία.

Ιστορικοί χάρτες

- εφαρμογή on line <http://www.gisforhistory.org/>
- Συγκριτική ανάγνωση ιστορικών χαρτών:
http://www.lib.utexas.edu/maps/historical/history_balkans.html (η περίπτωση των Βαλκανίων)
 Για αναζήτηση χαρτών παγκοσμίως βλ <http://www.lib.utexas.edu/maps/index.html>
- <http://www.euratlas.com> **Ιστορικός Άτλαντας**. Η Ευρώπη κάθε αιώνα από 1 έως 2000 μ.Χ. Το λογισμικό *Centennia* προσφέρεται για μια παρακολούθηση των συνόρων στον χρόνο.
- Ο πολιτιστικός χάρτης της Ελλάδας* (<http://www.culture.gr/>): Τα μνημεία όλων των εποχών καταγράφονται στον χάρτη της Ελλάδος, έτσι ώστε να είναι δυνατή η παρακολούθηση όλων των περιόδων της εξέλιξης της ελληνικής ιστορίας. Επιλέγοντας το χρόνο (αρχαιότητα, βυζαντινή περίοδος και νεότερη ιστορία) και το γεωγραφικό τόπο (νομός) εμφανίζονται τα μνημεία της κάθε περιοχής κατά την επιλεγμένη περίοδο καθώς και τα εκθέματα των τοπικών μουσείων.

Επίσης το λογισμικό *Περιπλάνηση στον χωρο-χρόνο* προσφέρει διαδραστικούς χάρτες με δυνατότητα παρέμβασης του χρήστη (βλ. Γκίκα Έ. , Δ. Μαρκαντωνάτος, Δ. Κοκκώνης Χ. Α. Ζαρωτιάδης, Β. Βασιλείου. 2010. *Περιπλάνηση στον χωρο-χρόνο*": Η διδασκαλία της ιστορίας μέσα από διαδραστικούς χάρτες» <http://www.ekped.gr/praktika10/philos020.pdf>.

Πολυμεσικά εκπαιδευτικά παιχνίδια

«Εάλω η Πόλις» <http://web.cc.uoa.gr/~araptis/ealos/intro.html>

Η υπερμεσική εφαρμογή «Εάλω η Πόλις» σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της συνεργατικής ενεργού έρευνας της διδακτορικής διατριβής **Γ. Αλεξανδράτου** σε συνεργασία με την ομάδα των συντακτών αυτής της εργασίας. Αποσκοπεί στην καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών, οι οποίοι, προκειμένου να απαντήσουν σε συγκεκριμένα ιστορικά ζητήματα, καλούνται να επεξεργαστούν κριτικά πληροφορίες σχετικές με την άλωση της Κωνσταντινούπολης το 1453 από τους Οθωμανούς, τις οποίες αντλούν από πρωτογενείς ή δευτερογενείς πηγές. Για τη διδασκαλία της θεματικής ενότητας δημιουργείται ένα σενάριο, οργανώνεται μια βάση αναφοράς με ποικίλες και αντιφατικές ιστορικές πηγές και η πορεία της διδασκαλίας ακολουθεί τα στάδια της μεθόδου «επίλυσης προβλήματος» (problem solving).

Η Καστροπολιτεία του Μυστρά (<http://www.culture.gr/war/mystras-edu/>)

Ο ιστοχώρος αυτός εκπονήθηκε από την 5η Εφορεία Βυζαντινών Αρχαιοτήτων του Υπουργείου Πολιτισμού. Απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 10 -14 ετών, τα οποία με τη βοήθεια ενός ενήλικα καλούνται να ταξιδεύσουν στο παρελθόν με σκοπό να μάθουν για την ιστορία του Μυστρά, την τέχνη και τους τεχνίτες της καλύτερα σωζόμενης βυζαντινής πολιτείας στον ελλαδικό χώρο.

Ο ιστοχώρος περιλαμβάνει κείμενα, εικόνες και παιχνίδια, οργανωμένα σε τρεις βασικές **ενότητες**:

- Ιστορία και Χαρακτήρας της Βυζαντινής Πόλης
- Καλλιτεχνική Δημιουργία
- Τεχνίτες & Υλικά

Θεόδωρος, στα βήματα ενός μοναχού του 10ου αι. στο Βυζάντιο (<http://theodorosime.gr>)

Παρουσιάζεται μία αλληλεπιδραστική ιστορία ενός μοναχού του 10ου αιώνα στο Βυζάντιο.

Διδακτική καθοδήγηση για τη διδασκαλία της ιστορίας με χρήση ΤΠΕ:

- <http://www.histori.ca/benchmarks/>
- <http://chnm.gmu.edu>
- <http://www.historians.org/>

Γ.7 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ WEB 2.0

(επιλογή Μ. Παυλίδου)

Αναφορικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ιστολογίων χρήσιμο υλικό, ιδέες και παραδείγματα μπορεί να αντλήσει κανείς από τους παρακάτω διαδικτυακούς χώρους:

<http://www.edublogger.gr/> Πρόκειται για ιστοσελίδα που συλλέγει και παρουσιάζει αναρτήσεις εκπαιδευτικών ιστολογίων, ενώ παράλληλα κατηγοριοποιεί τα εκπαιδευτικά ιστολόγια ώστε να είναι εύκολη η αναζήτηση περιεχομένου σε αυτά.

<http://blogs.sch.gr/> Η διαδικτυακή κοινότητα του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου προσφέρει στα μέλη της, μέσω της ιστοσελίδας αυτής, τη δυνατότητα δημιουργίας αλλά και αναζήτησης ιστολογίων.

<http://3gymnasio-toumpas-thessalonikis.blogspot.com/> Πρόκειται για το ηλεκτρονικό φιλολογικό περιοδικό του 3^{ου} Γυμνασίου Τούμπας Θεσσαλονίκης, το οποίο λειτουργεί ως ένας χώρος παρουσίασης εργασιών στα φιλολογικά μαθήματα αλλά και ως χώρος συνάντησης, συζήτησης και προβληματισμού μαθητών και καθηγητών.

<http://1gymnasioperamatos.blogspot.com/> Πρόκειται για μία πρωτοβουλία μίας ομάδας μαθητών από το 1^ο Γυμνάσιο Περάματος, οι οποίοι μέσω του ιστολογίου τους δημοσιεύουν κείμενα ποικίλης θεματικής (μαθήματα, ζώδια, κινηματογράφος, βιβλία, μουσική κτλ).

<http://4gym-glyfadas.blogspot.com/> Ηλεκτρονικό μαθητικό περιοδικό του 4^{ου} Γυμνασίου Γλυφάδας, στο οποίο δημοσιεύονται άρθρα σχετικά με την επικαιρότητα αλλά και άρθρα γενικού ενδιαφέροντος, παρουσιάσεις δραστηριοτήτων του σχολείου, εργασίες μαθητών, συνεντεύξεις από διάφορα πρόσωπα, κριτική βιβλίων και ταινιών, διοργανώσεις διαγωνισμών, ανακοινώσεις κτλ.

<http://lykeio6o.blogspot.com/> Το ιστολόγιο του 6^{ου} Λυκείου Καλλιθέας. Περιέχει μεγάλο πλήθος δημοσιεύσεων ποικίλου περιεχομένου. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του είναι η συλλογικότητα ως προς τη δημιουργία και διαμόρφωσή του καθώς επίσης και ο μεγάλος αριθμός σχολίων που εμφανίζονται στις αναρτήσεις του.

<http://neoellinika.blogspot.com>: Μια προσπάθεια αξιοποίησης των συνεργατικών ιστολογίων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας (βλ. και το κείμενο απολογισμού: <http://users.dra.sch.gr/symfo/sholio/diafora/10.neoellinika.blogspot.pdf>)

Ένα παράδειγμα αξιοποίησης wikis είναι ο Συνεργατικός ιστοχώρος Σχολικών Βιβλιοθηκών <http://2gym-library.pbworks.com/>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ - ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ

Σε έντυπη μορφή

Έχουν δημοσιευτεί επίσης αρκετά σενάρια σε έντυπη μορφή στο πλαίσιο διάφορων συνεδρίων (βλ. και τα πρακτικά του συνεδρίου «Πληροφορική - επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία» που είναι αναρτημένα στην «Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα» http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/index.html) αλλά και σε αυτοτελείς τόμους. Ενδεικτικά προς αυτή την κατεύθυνση είναι τα βιβλία:

1. Σοφία Νικολαΐδου & Τερέζα Γιακουμάτου. 2002. *Διαδίκτυο και διδασκαλία. Ένας οδηγός για κάθε ενδιαφερόμενο και πολλές προτάσεις για τους φιλόλογους*. Αθήνα: Κέδρος.

Χρήσιμος τόμος που συγκεντρώνει ηλεκτρονικές διευθύνσεις και διδακτικές προτάσεις.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο αντίστοιχος δικτυακός τόπος *Διαδίκτυο και διδασκαλία*: <http://www.netschoolbook.gr/> με ψηφιακό υλικό και πολλές διδακτικές προτάσεις.

2. Μυρογιάννη Έλσα & Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης, επιμ. 2004. *Φιλολόγοι στον υπολογιστή. Μια επιμόρφωση, δεκαπέντε διδακτικές προτάσεις και ενενήντα εννέα Φύλλα εργασίας*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο. Το ενδιαφέρον στον τόμο αυτό βρίσκεται στο γεγονός ότι τα σενάρια προέρχονται από εκπαιδευτικούς που τα δίδαξαν στην τάξη.

Σε ηλεκτρονική μορφή

- Βιβλιοθήκη Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων «[Ιφινγένεια](#)»: περιλαμβάνει εκπαιδευτικό υλικό για την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μπορεί να αποτελέσει ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο για τους επιμορφωτές και τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στα προγράμματα επιμόρφωσης β' επιπέδου, στην ανεύρεση υλικού (εκπαιδευτικές δραστηριότητες) για την υλοποίηση της πρακτικής άσκησης/ εφαρμογής στην τάξη.
- Εκπαιδευτική Πύλη του ΥΠΕΠΘ: <http://www.e-yliko.gr/>. Τα περισσότερα από τα σενάρια βρίσκονται στη σελίδα της Εκπαιδευτικής Πύλης του ΥΠΕΠΘ και δημιουργήθηκαν από εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του έργου *Οδύσσεια*. Πολλά από αυτά έχουν δοκιμαστεί και στην τάξη. Τα σενάρια αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν ως ενδεικτικά δείγματα για συζήτηση και κριτική.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Κέντρο εξ αποστάσεως επιμόρφωσης: <http://www.pi-schools.gr/hdct/>
Στον ιστοτόπο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι αναρτημένα αρκετά σενάρια ανά διδακτικό αντικείμενο, καταρτισμένα από επιμορφωτές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σχολικούς συμβούλους.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας – Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση <http://www.greek-language.gr>
Προστίθενται σταδιακά σενάρια που έχουν σχέση με την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών λεξικών και Σωμάτων Κειμένων στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (αρχαίας και νέας).
- Εκπαιδευτική Πύλη του Νότιου Αιγαίου: <http://www.epyna.gr>
Στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πύλη αναρτώνται σενάρια διδασκαλίας με τη χρήση ΤΠΕ και παρουσιάσεις λογισμικού.
- Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση (<http://www.etpe.gr/extras/index.php?sec=conferences>)
Στον δικτυακό τόπο της ΕΤΠΕ υπάρχουν αναρτημένες οι εισηγήσεις όλων των συνεδρίων που έχει διοργανώσει η ένωση, ανάμεσα στις οποίες περιλαμβάνονται και πολλά διδακτικά σενάρια.
- Πανελλήνιο Συνέδριο Ημαθίας <http://hmathia10.ekped.gr/>
<http://naousa08.ekped.gr/>
Στους δικτυακούς τόπους των συνεδρίων Ημαθίας ο επισκέπτης έχει ελεύθερη πρόσβαση στα πλήρη πρακτικά, ανάμεσα στα οποία συμπεριλαμβάνονται πολλά διδακτικά σενάρια.
- ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ (Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη Διάδοση των Τεχνολογιών Πληροφορίας κι Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση) <http://eeep.gr/>. Πρακτικά των συνεδρίων που διοργανώνει η ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ και τα τεύχη του ηλεκτρονικού περιοδικού i-teacher (Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες).

[ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ]

Ελληνόγλωσση

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. 1997. Η λεξικογραφία στην εκπαίδευση. Στο *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*, επιμ. Χ. Τσολάκης, 149-176. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. 2000α. Μορφολογική ανάλυση και η διδασκαλία της νεοελληνικής ορθογραφίας. Στο *Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας: αρχές, προβλήματα, προοπτικές* (Πρακτικά διημερίδας, 2-3 Απριλίου 1999), επιμ. Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης & Μ. Μουμτζή, 43-50. Θεσσαλονίκη. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. 2000β. Το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής. Σχεδιασμός-Συμβολή-Χρήση. Στο *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Γλώσσα και μεταρρυθμίσεις*, επιμ. Χ. Τσολάκης, 47-56. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Ανδρουτσόπουλος, Γ. 2001. Πρακτικές γλωσσικής ποικιλότητας στην ηλεκτρονική συνομιλία (CHAT): Αλλαγή κώδικα στον χώρο #HELLAS. Ανακοίνωση στο 5ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας (13-15 Σεπτεμβρίου). Παρίσι.
- Αποστολίδου, Β. 2002. Λογοτεχνία και ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, επιμ. Αποστολίδου κ.ά., 335-347. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.
- Αποστολίδου, Β. & Ε. Χοντολίδου, επιμ. 2002. *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.
- Αποστολίδου Β., Γρ. Πασχαλίδης, Ε Χοντολίδου. 2003. Η λογοτεχνία ως πολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου Ομοιότητες και διαφορές: αναζητώντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση* (Κομοτηνή, 29-30/11/2002). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ ΕΠΕΑΕΚ II, 133-139.
- Αρχάκης, Α. 2005. *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκη.
- Βακαλούδη, Α. 2003. *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις νέες τεχνολογίες – Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βαρμάζης, Ν.Δ. 1999. *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών. Από την Παράδοση στην Ανανέωση της Διδακτικής Μεθόδου*. Αθήνα: Πατάκης.
- Carr, E.1983. *Τι είναι η ιστορία*. Μτφ. Φρ. Λιάππα. Αθήνα: Πλανήτης.
- Bernstein, B. 1989. *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Birkets Sv. 1997. *Οι Ελεγείες του Γουτεμβέργιου. Η μοίρα της ανάγνωσης στην ηλεκτρονική εποχή*, Αθήνα: Καστανιώτης. [πρωτότυπο Birkets, S. 1995. *The Gutenberg Elegies: The Fate of Reading in an Electronic Age*. Λονδίνο: Faber].
- Bolter, J. D. 2006. *Οι μεταμορφώσεις της γραφής. Υπολογιστές, υπερκείμενο και μεταμορφώσεις της τυπογραφίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Breedon, P. & T. Jefferson 2000. Το γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών της Αγγλίας και πρακτικές γλωσσικής αγωγής σ' ένα σχολείο του Λονδίνου. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2 (1-2): 125-147.
- Butler, W. 2001. Γραπτός λόγος και συνεργατική μάθηση στο ολοκληρωμένο περιβάλλον παραγωγής γραπτού λόγου Daedalus. Στο *Πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: Η διεθνής εμπειρία*, επιμ. Δ. Κουτσογιάννης, 259-272. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από <http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/conference_1999/01.html> (24/10/2010).
- Γεωργακοπούλου, Α. & Δ. Γούτσος. 1999. *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Γεωργίου, Χ. 2006. Η παιδική λογοτεχνία στα πλαίσια της χειραφετητικής παιδαγωγικής. *Virtual School, The sciences of Education Online* 3:3. Διαθέσιμο στο <<http://www.auth.gr/virtualschool/3.3/Praxis/GeorgiouChildLiterature.html>>.
- Γιακουμάτου, Τ. 2002. Η λογοτεχνία μεταναστεύει στο διαδίκτυο: ανοιχτά ερωτήματα και νέα δεδομένα. Στο *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου συνεδρίου «Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση»*, επιμ. Α. Δημητρακοπούλου, 2ος τόμ., 180-189. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γιακουμάτου, Τ. & Σ. Νικολαΐδου. 2004. Η λογοτεχνία μπροστά στην πρόκληση του διαδικτύου. Μια μελέτη της αναγνωστικής συμπεριφοράς του κοινού απέναντι σε ένα λογοτεχνικό υπερκείμενο. Στο *Πρακτικά Γ' Πανελληνίου συνεδρίου «Η λογοτεχνία σήμερα: όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές»*, επιμ. Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, 745-751. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκίκα, Ε. 2002. Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (σεναρίων) για το μάθημα της ιστορίας με χρήση εργαλείων των νέων τεχνολογιών: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Στο *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα. Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*, επιμ. Χρ. Κυνηγός & Ε. Δημαράκη, 350-368. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Compagnon A. 2003. *Ο δαίμων της θεωρίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημαράκη, Ε. Β. 2002. Δυναμικές αναπαραστάσεις για τη διερευνητική μάθηση στην Ιστορία. Στο *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα. Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*, επιμ. Χρ. Κυνηγός & Ε. Δημαράκη, 369-392. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Δημητρακοπούλου, Α. 2002. Διαστάσεις διδακτικής διαχείρισης των εκπαιδευτικών εφαρμογών των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας: Προς μια ολοκληρωμένη αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση. Στο *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα. Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*, επιμ. Χρ. Κυνηγός & Ε. Δημαράκη, 57-81. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Δημητρούλια, Τ. 2005. Λογοτεχνικές σπουδές και νέες τεχνολογίες. Η τυχαία συνάντηση μιας ραπτομηχανής και μιας ομπρέλας σε ένα χειρουργικό τραπέζι. *Κριτική* 9:30-47.
- Δημητρούλια Τ. 2008. «Το τέλος της λογοτεχνίας στις αρχές της νέας χιλιετίας», *Σύγκριση/Comparaison* 19, 7-23.
- Δημητρούλια, Τ. 2009. Λογοτεχνία και νέα μέσα: Οι δρόμοι του άυλου. (δε)κατα 16: 30-35.
- Dihle, A. 1992. *Η αδυναμία του γραπτού λόγου*. Διάλεξη στο Τμήμα Φιλολογίας του Α.Π.Θ., 6.11.1992.
- Dodge, B. 2001. *Μια Ιστοεξερεύνηση για τις ... Ιστοεξερευνήσεις!!*, Διαθέσιμο στο <<http://www2.cytanet.com.cy/klimakio/epimorfosi/AWebQuestAboutWebQuests.htm>> (30/1/2009)
- Eco, U. 1997. Ο Η/Υ λειτουργεί σαν τις φράσεις του Πrouστ. Είναι πνευματώδης αλλά και αποχυνώνει. *Γλώσσα Πολύτροπος* 1: 25-32.
- Ζακεστίδου & Μάνιου-Βακάλη. 1987. Προβλήματα ορθογραφίας των μαθητών της πρώτης και της δεύτερης τάξης γυμνασίου. *Νέα Παιδεία* 42:80-93 & 43:98-110.
- Θεοδωρακόπουλος, Ι. 2000. *Πλάτωνος Φαίδρος*. 4η έκδ. Αθήνα: Εστία.
- Green, J.R. & E. Handley. 1996. *Εικόνες από το Αρχαίο Ελληνικό Θέατρο*. Μτφρ. Μ. Μάντζιου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Halliday, M.A.K. 2000. Ανοιχτή επιστολή: «Η γραμματική στη σχολική εκπαίδευση». *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2 (1-2): 47-55.
- Husbands, C. 2004. *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*. Μτφρ. Α. Λυκούργος. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιντζίδης, Β., Π. Κάβουρας, Ε. Καραντζόλα, Ε. Κολέζα, Γ. Κουζέλης, Μ. Ρεπούση. 2008. *Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Καινοτομίες*. Διαθέσιμο στο <<http://schoolnet.protovoulia.org/files/IDRY%20ENOT.%20A1.pdf>> (25/1/2009)
- Ιορδανίδου, Α. & Μ. Σφυρόερα. 2003. Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος, *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίων

- 2002-2004: ΥΠΕΠΘ. & Παν/μιο Αθηνών. Διαθέσιμο στο <www.kleidiakaiantikleidia.net>.
- Ιωάννου, Θ. Π. 1998. Οργάνωση και Διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας: Διδακτικοί στόχοι, *Τα Εκπαιδευτικά* 47/48: 76-85.
- Κάββουρα, Θ. 2004. Ιστορικές πηγές και περιβάλλοντα μάθησης Ιστορίας με χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Στο *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, επιμ. Κ. Αγγελάκος - Γ. Κόκκινος, 193-211. Μεταίχμιο: Αθήνα.
- Καϊρης, Α., Δ. Καμαρούδη, Έ. Λαλιώτου, Δ. Λαμπρινίδης, Μ. Νέζη, Ευ. Παππά, Δ. Τριαντοπούλου & Κ. Τρίμη-Κύρου. 2009. Καινοτόμες δραστηριότητες με την αξιοποίηση του Web2.0. Μαθητικό περιοδικό σε περιβάλλον wiki. Ανακοίνωση στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ με θέμα *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη*, Σύρος: 8-10/5/2009.
- Κακριδής, Φ. Ι. 2005. *Αρχαία Ελληνική Γραμματολογία*. Αρχαιογνωσία και Αρχαιογλωσσία στη Μέση Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Kalantzis, M. & B. Core. 1999. Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο «*Ισχυρές*» και «*ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου), επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης, 680-695. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κανδύλης, Π. 1998. *Από τον 20ό στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Καπλάνη, Β. & και Λ. Κουντουρά. 2004 [2000]. Η λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: από το μαθητή στον αναγνώστη. Στο Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας: *διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...*, επιμ. Βενετία Αποστολίδου, Βικτωρία Καπλάνη και Ελένη Χοντολίδου, 161-168. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Κατσαρού, Ε. 2001. Η αξιολόγηση του μαθητή στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Στο *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*, επιμ. Γ. Σπανός, & Ε. Φρυδάκη, 251-289. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- Kernan, A. 2001. *Ο θάνατος της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Κόκκινος, Γ. 2003. *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. 2004. Θεωρητικά ζητήματα ανάλυσης ιστορικών πηγών. Στο *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση των πηγών*, επιμ. Κ. Αγγελάκος-Γ. Κόκκινος. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος Γ. 2006. *Διδακτικές Προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας. Για μια Νέα Διδακτική Μεθοδολογία στην υπηρεσία της Κριτικής Ιστορικής Σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος Γ. 2006. *Συμβολικοί Πόλεμοι για την ιστορία και την κουλτούρα. Το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας στις ΗΠΑ*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. & Ε. Νάκου, επιμ. 2006. *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. 1991. Οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαστάσεις της χρήσης των νέων τεχνολογιών στο σχολείο. *Σύγχρονα Θέματα* 46-47:77-93.
- Κουντουρά, Λ. 2002. Η ιστορία της λογοτεχνίας και η διδασκαλία της: ένα παλιό σχολικό είδος μπροστά στη σύγχρονη προβληματική. Στο *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, επιμ. Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου, 349-357. Αθήνα: τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Κουτσογιάννης Δ. & Χ. Μανουηλίδου. 2001. Ο αυτόματος ορθογραφικός έλεγχος ως μέρος των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων παραγωγής και διδασκαλίας του γραπτού λόγου. Ανακοίνωση στην *Ετήσια Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας (Τμήμα Φιλολογίας) του Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη, Απρίλιος 2001.
- Κουτσογιάννης, Δ. & Δ. Παπαδοπούλου. 2008. *Παραγωγή γραπτού λόγου και κατανόηση ηλεκτρονικού λόγου από τους εφήβους: Ανάλυση λαθών*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο <[Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη
 ΙΤΥΕ Διόφαντος - Διεύθυνση Επιμόρφωσης και Πιστοποίησης](http://www.greek-</p>
</div>
<div data-bbox=)

- language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/practice/index.html> (πρόσβαση στις 16.3.2008).
- Κουτσογιάννης, Δ. 1998. *Περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου: έρευνα σε μαθητές Α' γυμνασίου*. Διδακτορική διατρ., Τομέας Γλωσσολογίας, Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης.
- Κουτσογιάννης, Δ. 1999. Από την τεχνοκεντρική ευφορία στη διαμόρφωση επιστημονικών προτεραιοτήτων για τη γόνιμη αξιοποίηση των υπολογιστών στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης. Στο *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση* (Πρακτικά 1ου διεθνούς συνεδρίου, 12-14 Ιουνίου 1998), επιμ. Π. Γεωργογιάννης, 2ος τόμ., 150-166. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2000. Γλωσσική αγωγή και διαδίκτυο: δυνατότητες και περιορισμοί. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 20ής Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ.*, 234-244. Θεσσαλονίκη.
- Κουτσογιάννης, Δ. (επιμ.). 2001. *Πληροφορική-επικοινωνιακή Τεχνολογία και Γλωσσική Αγωγή: Η Διεθνής Εμπειρία*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2001α. Ηλεκτρονικοί υπολογιστές και γλωσσική διδασκαλία. Πτυχές μιας πολύπλευρης πραγματικότητας. Στο *Πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: Η διεθνής εμπειρία*, επιμ. Δ. Κουτσογιάννης, 17-30. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2001β. Πληροφορική – επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Προκαταρκτικές παρατηρήσεις. Στο *Πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: Η διεθνής εμπειρία*, επιμ. Δ. Κουτσογιάννης, 17-30. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2001γ. Η συστημική προσέγγιση κατά τη διαμόρφωση Ηλεκτρονικού Κόμβου για την υποστήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα. Ανακοίνωση στο «1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση» (Πάτρα, 25-27 Μαΐου).
- Κουτσογιάννης, Δ. 2002. Τεχνολογίες της πληροφορικής και επικοινωνίας και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: από το εκπαιδευτικό λογισμικό στον κριτικό τεχνολογισμό. Στο *Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα: Παιδαγωγική αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής*, επιμ. Ε. Δημαράκη & Χρ. Κυνηγός, 393-420. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2004α. Η διδακτική αξιοποίηση των ηλεκτρονικών λεξικών για την απόκτηση γνώσεων για τη γλώσσα. Στο *Γλώσσα και λογοτεχνία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, επιμ. Ι. Περυσινάκης & Α. Τσαγγαλίδης, 149-166. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φιλολογίας.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2004β. ΤΠΕ και γλωσσική διδασκαλία: προς την αναζήτηση εναλλακτικής κριτικής προσέγγισης. Στο *Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη*, επιμ. Β. Δενδρινού & Β. Μητσικοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2005. Ο μύθος του νέου γραμματισμού. Στο *Γνώση χρήσης και Νέες Τεχνολογίες*, επιμ. Γ. Κουζέλης, Μ. Πουρνάρη & Β. Τσελφές, 167-183. Αθήνα: Νήσος.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2006. Διδασκαλία της ελληνικής σήμερα: δεδομένα και ζητούμενα. *Πρακτικά της 26^{ης} Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ.* (σ. 233-251). Θεσσαλονίκη.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2007α. Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και κυρίως στη διδασκαλία της ελληνικής. Έρευνα στους φιλόλογους-επιμορφωτές στο πλαίσιο του έργου «Οδύσσεια». Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο <http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/education/educators/introduction.html>.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2007β. *Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού νέων εφηβικής ηλικίας και (γλωσσική) εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο <http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/teens/index.html>.

- Κουτσογιάννης, Δ. 2008. *Διδακτική αξιοποίηση των λεξικών και σωμάτων κειμένων: θεωρητικό πλαίσιο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο <http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/cbt/utilization/theory.html>.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2009. Κειμενικά είδη, σώματα κειμένων και γλωσσική εκπαίδευση: από το μερικό στο ολικό. *Επιστημονική επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης*, Τεύχος Τμήματος Φιλολογίας, 11: 149-183.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2010 α. Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του γυμνασίου. Στο *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)",* επιμ. Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδου, Α., Βακάλη, Α. Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. Νυμφαίο Φλώρινας. Ανακτήθηκε από <<http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/kiriaki/aithusa1/koutsogiannis.pdf>> (24.10.2010).
- Κουτσογιάννης, Δ. 2010β. Προς μια Γραμματική του Παιδαγωγικού Λόγου. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, Πρακτικά της 30^{ης} Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2011. *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2012. Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 32ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας*, Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη, ΙΝΣ.
- Κουτσογιάννης, Δ. & Μ. Αραποπούλου (επιμ.) 2009. *Γραμματισμός, νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση. Όψεις του τοπικού και του παγκόσμιου*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη / Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Kress, G. 2010. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.
- Κυνηγός, Χρ. 1995. Η ευκαιρία που δεν πρέπει να χαθεί: η υπολογιστική τεχνολογία ως εργαλείο έκφρασης και διερεύνησης στη γενική παιδεία. Στο *Ελληνική εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, επιμ. Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης, 396 - 416. Αθήνα: Σείριος.
- Λαμπρόπουλος, Α. 2006. Θεωρίες εύρηστες, εύληπτες και ευσύνοπτες; Στιγμιότυπα από τη συνάντηση των λογοτεχνικών θεωριών με τη διδακτική της λογοτεχνίας. Στο *Πρακτικά Γ Συνεδρίου Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών*. Διαθέσιμο στο <http://www.eens-congress.eu/?main_page=1&main_lang=de&eensCongress_cmd=showPaper&eensCongress_id=114>.
- Lee, P. 2004. Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας. Στο *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21 ου αι.*, επιμ. Γ. Κόκκινος, Ε. Νάκου, 38 κ.έξ.. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λιάκος, Α. 2007. *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*; Αθήνα: Πόλις.
- Μακράκης, Β. & Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη. 1995. *Υπολογιστές στην εκπαίδευση: Μια κριτική επισκόπηση στο διεθνή χώρο και στην Ελλάδα*. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών (αδημοσίευτη εργασία).
- Μαρωνίτης, Δ.Ν. 1993. «Η Σχολική Μετάφραση». *Φιλολόγος* 71: 6-29.
- Μαρωνίτης, Δ.Ν. 2000. «Θέματα και Προβλήματα Ενδογλωσσικής Μετάφρασης στην Εκπαίδευση». Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στην «Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα», ενότητα «Ενδογλωσσική Μετάφραση» <http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/support_theory/page_000.html>.
- Marrou, Henri Ireneé 1989. Πώς εννοούμε το επάγγελμα του ιστορικού; Στο *Encyclopedie de la Pleiade, Ιστορία και οι μέθοδοί της*, επιμ. Henri - Irénée Marrou, Guy Beaujouan, Charles Higounet κ.ά.· μετάφραση Ελένης Στεφανάκη, 325-423. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Matozzi, I. 2004. Είναι δυνατή μια γνώση με ορίζοντα την παγκόσμια ιστορία στο δημοτικό σχολείο; Η διδασκαλία της ιστορίας με εικόντες πολιτισμού. Στο *Προσεγγίζοντας την*

- ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21 ου αι., επιμ. Γ. Κόκκινος, Ε. Νάκου, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mattozzi, I. 2006. *Εκπαιδύοντας αναγνώστες ιστορίας*, επιμ. Θεοδώρα Κάββουρα-μτφρ. Παναγιώτης Σκόνδρας, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγούρας, Η. 1987. *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγούρας, Η. 1997. *Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. 3η έκδ. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. 2008. Μέθοδοι και Τεχνικές για παιδαγωγικές παρεμβάσεις. Σχέδιο παιδαγωγικού συμβολαίου. Στο *Φάκελο Εργαστηρίου Σχολικής Καινοτομίας της Μορφωτικής και Αναπτυξιακής Πρωτοβουλίας*, επιμ. Ιντζίδης Β., Κάβουρας Π., Καραντζόλα Ε., Κολέζα Ε., Κουζέλης Γ., Ρεπούση Μ., 93-104. Αθήνα.
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. 2004α. Κριτήρια αξιολόγησης ιστοσελίδων. Αναλυτικός πίνακας. Στο *Φιλολογοί στον υπολογιστή*, επιμ. Ε. Μυρογιάννη & Δ. Μαυροσκούφης, 229-231. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. 2004β. Σύγχρονες στρατηγικές διδασκαλίας-μάθησης και Νέες Τεχνολογίες στο μάθημα της ιστορίας. Στο *Φιλολογοί στον υπολογιστή*, επιμ. Ε. Μυρογιάννη & Δ. Μαυροσκούφης, 139-159. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. 2005. *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας: Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μητάκος, Δ. 2007. Από το μαυροπίνακα στην παιδαγωγική αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα: Γεωγραφία, Γλώσσα και Μαθηματικά ΣΤ' Δημοτικού. Στο *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ "Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη"*. Μάιος 2007. Σύρος. Ανακτήθηκε από http://www.epyna.gr/~agialama/synedrio_syros_4/daskaloi_nipiagogoi/117_Mitakos.pdf (26.07.2010).
- Μήτσης, Ν. 1996. *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μητσκοπούλου, Β. 2001. Γραμματισμός. Στο *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης σε συνεργ. με τη Μ. Θεοδωροπούλου. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στην «Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα», ενότητα «Ενδογλωσσική Μετάφραση» http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/index.html.
- Μουλλά, Ε. 2010. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας απέναντι στις προκλήσεις της ψηφιακής εποχής... και τάξης. *i-Teacher (i-Teacher.gr)*, 1: 35-45. Ανακτήθηκε από http://i-teacher.gr/files/1o_teychos_i_teacher_9_2010.pdf (25.10.2010).
- Μούτσιος, Σ. 2006. Ο μετασχηματισμός της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία. Στο *Το γυμνάσιο ως βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: Κριτική απογραφή και συγκριτική έρευνα*, επιμ. Ν.Π. Τερζής, 231-247. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Μπαλτά, Β., Μ. Νέζη & Ν. Σεφερλή. 2009. «Συνομιλώντας με τις φιγούρες του θεάτρου σκιών». Μία απόπειρα προσέγγισης παλαιότερων μορφών τέχνης με σύγχρονα διδακτικά μέσα: Η ανάπτυξη ενός webquest για το θέατρο σκιών σε περιβάλλον wiki. Ανακοίνωση στο 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα «*Ένταξη & χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*», ΕΤΠΕ - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (συνδιοργ.), Βόλος: 24 - 26/ 4/ 2009. Διαθέσιμο στο http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=24.
- Μπασάκος, Π. 2002. Τάξεις, διάθεσις και υπερκείμενο. Ανακοίνωση στο εργαστήριο *Τοπικά ι', Μεστά Χίου*, 5-8 Σεπτεμβρίου.
- Μπουτουλούση, Ε. 2001. Γλωσσική επίγνωση. Στο *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης σε συνεργ. με τη Μ. Θεοδωροπούλου, 223-229. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Νάκου, Ε. 2000. *Τα παιδιά και η ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και εμπειρία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νέζη, Μ., Α. Καίρης, Έ. Λαλιώτου, Δ. Λαμπρινίδης, Χ. Νάτσινα & Κ. Τρίμη-Κύρου 2010. Καινοτομία και πειραματικό σχολείο. Βίοι παράλληλοι: Η αποτίμηση μιας δράσης

- στο Βαρβάκειο Πειραματικό Γυμνάσιο. Ανακοίνωση στη *Διημερίδα για τα 10 χρόνια λειτουργίας του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Μακεδονίας*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη: 8-9 /5/2010.
- Νέζη, Μ., Π. Σεφερλή & Ε. Τσενόγλου. 2009. «Για μια συντροφιά ανάμεσά μας»: Η αξιοποίηση του Διαδικτύου (Web2.0) σε άτυπες μορφές γραμματισμού. Σχεδιασμός δικτύου αναγνώσεων σε περιβάλλον wiki». Ανακοίνωση στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ με θέμα *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη*, Σύρος: 8-10/5/ 2009.
- Νικολαΐδου, Σ. & Τ. Γιακουμάτου. 2001. *Διαδίκτυο και διδασκαλία*. Αθήνα: Κέδρος.
- Νικολαΐδου, Σ. 2008. *Η χρήση των ΤΠΕ για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η αγγλοσαξωνική και η ελληνική εμπειρία*. Διδακτορική διατρ., Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Νικολαΐδου, Σ. 2009. *Λογοτεχνία και νέες τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Εωχέλλης, Π. & D. Hopf. 2003. *Γυμνάσιο και λύκειο στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Εωχέλλης, Π., Μ. Κελπανίδης, Ν. Τερζής, Α. Καψάλης, Ε. Χοντολίδου & Β. Δαρά. 1990. *Αξιολόγηση του προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας στο γυμνάσιο. Έκθεση έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Τομέας Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.
- Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας. 2004. *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, επιμ. Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, Ε. Χοντολίδου. Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαγγελής, Θ. 2005. *Η Ρώμη και ο κόσμος της*. Αρχαιογνωσία και Αρχαιολογία στη Μέση Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Πασχαλίδης, Γρ. 2002. Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, επιμ. Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου, 319-333. Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Πασχαλίδης, Γρ. 2004 [2000]. Α' Γυμνασίου: Κόμικς. Στο Ομάδα Έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας: *διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...*, επιμ. Αποστολίδου Βενετία, Καπλάνη Βικτωρία & Ελένη Χοντολίδου, 169-174. Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Πολίτης, Π. 2007. Βελτίωση και επέκταση των σωμάτων κειμένων της Ηλεκτρονικής Πύλης του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στην «Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα» <http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/bibliographies/corpora/pyli.html>.
- Πόλκας, Λ. 2002. «Υπολογιστές και Αρχαιογνωσία: Το Παράδειγμα του “Περσέα”». *Ο Πολίτης* 100: 31-38. Διαθέσιμο στο <http://www2.e-yliko.gr/htmls/arctles/artel_filol.aspx>.
- Πόλκας, Λ. 2001. «Η διδασκαλία του μαθήματος της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στο γυμνάσιο και το λύκειο», *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*, Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ. Διαθέσιμο στην «Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα» <http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e6/index.html>.
- Πόλκας, Λ. & Κ. Τουλούμης Κ. 2011. *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Poster, M. Η ιστορία συμβαίνει στο διαδίκτυο. *Ελευθεροτυπία* 7/12/2001. Ανακτήθηκε από <<http://www.netschoolbook.gr/markposter.html>> (7/7/2010).
- Ράλλη, Α. 2005. *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ρεπούση, Μ. 2000. Διδακτική της ιστορίας, Στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμενα, 1880-1980. Η ιστορική γνώση ως ιστορική σκέψη. *Τα ιστορικά* 33 (2000): 319-378. Ανακτήθηκε από http://users.auth.gr/~marrep/PS_REPOUSI/EL/PUBLICATIONS/papers/didaktiki_istorias.pdf (7/7/2010).
- Sagan, F., H. Bazin & P. Djian. 1997. Σύγχρονοι Γάλλοι συγγραφείς: Πένα, υπολογιστής ή γραφομηχανή. *Γλώσσα Πολύτροπος* 1:33-36.

- Σαρρής, Δ. 2010. Τι (άλλο) είναι οι διαδραστικοί πίνακες; Ένα «ρεαλιστικά φανταστικό» σενάριο εκπαιδευτικών δράσεων. *i-Teacher (i-Teacher.gr*, 1: 102-110. Ανακτήθηκε από <http://i-teacher.gr/files/1o_teychos_i_teacher_9_2010.pdf> (25.07.2010).
- Σγουροπούλου Κ. & Α. Κουτουμάνος 2001. Η Επικοινωνία Μέσω Υπολογιστή για την Υποστήριξη των Κοινοτήτων Μάθησης. *Πρακτικά 1^ο Πανελληνίου Συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Πάτρα, 25-27 Μαΐου. Ανακτήθηκε από <http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect6/6.htm> (7/7/2010).
- Σετάτος, Μ. 2000. Το «Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής» του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη. Στο *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Γλώσσα και μεταρρυθμίσεις*, επιμ. Χ. Τσολάκης, 43-46. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Σετάτος, Μ. 2001. Η σημασιακή αλλαγή. Στο *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας. Από τις αρχές ως την ύστερη αρχαιότητα*, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης, 495-501. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας & Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Σηφάκης, Γ.Μ. 2007. *Μελέτες για το Αρχαίο Θέατρο*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Σκιά, Κ. 2001. Η αποτελεσματικότητα της επικοινωνιακής προσέγγισης στην παραγωγή γραπτού λόγου. Στο *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*, επιμ. Σπανός, Γ. & Φρυδάκη, Ε., 229-248). Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- Snyder, I. 2001. Γραμματισμός, τεχνολογία και σχολική τάξη: Μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Στο *Πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: Η διεθνής εμπειρία*, επιμ. Δ. Κουτσογιάννης. Θεσσαλονίκη: Κέντρο ελληνικής Γλώσσας, στην «Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα» <http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/conference_1999/07m.html>.
- Σολομωνίδου, Χ. 2006. *Νέες τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Επικοινωνιακός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σουλιώτης, Μ. 1995. *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Δεδούσης.
- Σουλιώτης, Μ. 2000. Διδακτόν η λογοτεχνία; *Παιδαριώδη*, 93-98. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τερζίδης, Σ. & Γ. Φιλippiάδης. 2008. Αξιοποιώντας το ιστολόγιο (weblog) στο Δημοτικό Σχολείο. Η περίπτωση συνεργασίας μαθητών της Τετάρτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Στο *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας «Ψηφιακό υλικό για την υποστήριξη του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»*. Νάουσα, 9, 10, 11 Μαΐου 2008. Ανακτήθηκε από <http://www.ictscenarios.gr/wp-content/uploads/20100405_xouxounaki.pdf> (7/7/2010).
- Τζιβανοπούλου, Α. 1997. Το *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών (Ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη). Στο *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*, επιμ. Χ. Τσολάκης, 184-193. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Τσάφος, Β. 2004. *Η Διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας. Για μια Εναλλακτική Μαθητεία στον Αρχαίο Κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιβάς, Α. 2010. Στρατηγικές αξιοποίησης του ψηφιακού ιστορικού υλικού στο διαδίκτυο. Διδακτικές προτάσεις διερευνητικής ιστορικής μάθησης. Στο *Πρακτικά 2^ο Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας "Ψηφιακές και Διαδίκτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση"*, 1351-1366. Ημαθία. Ανακτήθηκε από <<http://www.ekped.gr/praktika10/gen/122.pdf>> (24.10.2010).
- Τσουκαλάς, Κ. 1997. Η δημοκρατία της τεχνολογίας. *Το Βήμα* (Νέες Εποχές), 19 Οκτωβρίου. ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. 2000. *Ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. 2η έκδ. Αθήνα.
- Φρυδάκη, Ε. 2003. *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Χαλισιάνη 2010. Εκδοχές αξιοποίησης των ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων της νέας ελληνικής στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Στο *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης"*, επιμ. Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδου, Α., Βακάλη, Α. Κωτόπουλος, Τ.

- & Στάμου, Α. Νυμφαίο Φλώρινας. Ανακτήθηκε από <<http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika>> (26.08.2010).
- Χαραλαμπίδης, Α. & Σ. Χατζησαββίδης. 1997. *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χαραλαμπίδης, Α. 1999. Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Στο *Πρακτικά συνεδρίου για την ελληνική γλώσσα* (Αθήνα 29/11-1/12/1996), 395-401.
- Χατζημαυρουδή, Ε.Χ. 2007. *Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το Πρωτότυπο στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Προβληματισμός σχετικά με το θεωρητικό πλαίσιο. Προοπτικές και μια νέα πρόταση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Χατζησαββίδης, Σ. 2003. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών). *Φιλολόγος* 113: 405-414.
- Χατζησαββίδης, Σ. 2010. Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιακοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό. Στο *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)".* Επιμ. Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδου, Α., Βακάλη, Α. Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. Νυμφαίο Φλώρινας. Ανακτήθηκε από <<http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/olomelia/xatzisavidis.pdf>> (24.10.2010).
- Χοντολίδου, Ε. 1999. Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1 (1): 114-118.
- Χοντολίδου, Ε. 2004 [2000]. Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος. Στο Ομάδα Έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας: *διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...*, επιμ. Αποστολίδου Βενετία, Καπλάνη Βικτωρία & Ελένη Χοντολίδου, 37-65. Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Χοντολίδου, Ε. 2006. Αναγνωστικές ιστορίες νέων. *Ελευθεροτυπία*, 24/2/06.
- Χριστίδης, Α.-Φ. 2005. *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας*. Αρχαιογνωσία και Αρχαιολογία στη Μέση Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Χριστίδης, Α.-Φ. 2001. Εισαγωγή. Πολιτισμικές σημασίες και οι μεταμορφώσεις τους. Στο *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας. Από τις αρχές ως την ύστερη αρχαιότητα*, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης, 837-838). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Veayne, Paul. Η εννοιολόγηση στην ιστορία. Στο *Το έργο της Ιστορίας*, επιμ. Ζακ Λε Γκόφ και Πιερ Νορά, 90-126. Αθήνα: Ράππα.

Ξενόγλωσση

- Adger, C. 2001. Discourse in Educational Settings. Στο *The Handbook of Discourse Analysis*, επιμ. D. Schiffrin, D. Tannen & H. Hamilton, 504-517. Οξφόρδη: Blackwell.
- Adrian, M. 1998. Enseignement de l' orthographe et ordinateur. Στο *Je vous écris sans fautes*, 99-102. CND/CRDP de Lorraine.
- Agalianos, A. & P. Cope. 1994. Information Technology and Knowledge: The Non-Neutrality of Content-Specific Educational Software. *Journal of Educational Policy* 9 (1): 35-45.
- Ann, M. 1997. *Visual Intelligence: Perception, Image and Manipulation in Visual Communication*. Albany NY: State University of NY Press.
- Applebee, A. N. 1981. *Writing in the secondary school: English and the content areas*. Urbana-Illinois: National Council of Teachers of English.
- Axtell, J. 2001. The pleasure of teaching history. *The History Teacher* 34 (4): 433-445.
- Bain, R. & J. Mirel. 1982. Re-enacting the past: Using R. G. Collingwood at the secondary level. *The History Teacher* 15 (3): 329-342.
- Bakhtin, M. 1984. Les genres du discours, Στο *Esthetique de la creation verbal*, Paris: Gallimard.
- Bakker, E. 1999. Homer, hypertext and the web of myth. Στο *Varieties and Consequences of Literacy and Orality: Papers in Honor of Franz H. Bäuml at his 75th Birthday*, επιμ. U. Schaefer. Tübingen: Narr.

- Barrett, E. & J. Paradis. 1988. Teaching writing in an online classroom. *Harvard Educational Review* 58: 154-171.
- Barton, K. C. 2004. Research on students' historical thinking and learning. *Perspectives* 42 (7). Ανακτήθηκε από <<http://www.historians.org/perspectives/issues/2004/0410/0410tea1.cfm>> (26.07.2010).
- Beazley, M. 1989. Reading for a real reason: Computer pals across the world. *Journal of Reading* (Απρίλιος): 598-605.
- Becker, H.J. 1999. Internet Use by Teachers: Conditions of Professional Use and Teacher-Directed Student Use. *Teaching Learning and Computing: 1998 National Survey, Report #1*. Center for Research on Information Technology and Organizations. Irvine: The University of California & The University of Minnesota.
- Becker, H.J., J.L. Ravitz & Y. Wong. 1999. Teacher and Teacher-Directed Student Use of Computers and Software. *Teaching, Learning and Computing: 1998 National Survey, Report #3*. Irvine: The University of California.
- Becta 2004α. *Getting the most from your interactive whiteboard: a guide for secondary schools*. Coventry: Becta. Ανακτήθηκε από <<http://foi.becta.org.uk/display.cfm?resID=35754>> (26.07.2010).
- Becta 2004β. Use of interactive whiteboard in English. *Embedding ICT in Secondary Education*. Coventry: Becta / Department for Education and Skills. Ανακτήθηκε από <<http://publications.education.gov.uk/eOrderingDownload/ICT%20WB%20English.pdf>> (20.08.2010).
- Beeland, W. D. 2002. Student engagement, visual learning and technology: can interactive whiteboards help? *Action Research Exchange* 1 (1): 1-7.
- Bennett, S. 2005. The use of multiperspectivity when teaching history in secondary and upper-secondary schools: an example of the United Kingdom. Στο *Multiperspectivity in Learning and Teaching History. Presentations from Seminars and Workshop Materials* (Cyprus 2004): 33-40. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Bernstein, B. 1990. *The Structuring of Pedagogic Discourse*. 4ος τόμ. Class, Codes and Control. Λονδίνο: RKP.
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. Λονδίνο & Bristol: Taylor and Francis.
- Blood, R. 2002. Weblogs: A history and perspective. Στο *We've Got Blog: How Weblogs are Changing Culture*. Cambridge, MA: Perseus Publishing. 7-16. Ανακτήθηκε από <http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html> (7/7/2010)
- Bloom, H. 2000. *How to Read and Why*. Νέα Υόρκη: Scribner.
- Bowell, T. & G. Kemp. 2002. *Critical Thinking: A Concise Guide*. Νέα Υόρκη & Λονδίνο: Routledge.
- Brown, J. 2004. *Understanding by Design: An Introduction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Browne, M. K. & S. M. Keeley. 1997. *Asking the Right Questions. A Guide to Critical Thinking*. 5η έκδ. Νέα Υόρκη: Prentice Hall.
- Bruce, B. & M. Hogan. 1998. The disappearance of technology: Toward an ecological model of literacy. Στο *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-typographic World*, επιμ. D. Reinking, M. McKenna, L. Labbo & R. Kiefer, 269-281. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bruns, A. & S. Humphreys. 2007. Building Collaborative Capacities in Learners. The *M/cyclopedia* Project Revisited. Ανακτήθηκε από <http://www.wikisym.org/ws2007/publish/Bruns_WikiSym2007_MCyclopedia.pdf> (24/10/2010)
- Buckleitner, W. 1999. The state of children's software evaluation: Yesterday, today and in the 21st century. Ανατύπωση από *Information Technology in Childhood Education*. Ανακτήθηκε από <<http://www.childrensoftware.com/evaluation.html>> (24/10/2010)
- Bush, V. 1991. As we may think. Στο *From Memex to hypertext*, επιμ. J.M. Nye & P. Kahn, 85-100. Βοστώνη: Academic Press.

- Calder, L. & S.-E. Carlson. 2002. *Designing a research plan. The Classroom Inquiry Cycle: An Online Tutorial*. University of Wisconsin-La Crosse. Ανακτήθηκε από <<http://www.uwlax.edu/sotl/tutorial/designingaresearchplan.htm>> (24/10/2010).
- Carretero, M. et al. 1994. Historical knowledge: Cognitive and instructional implications. Στο *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, επιμ. M. Carretero & J. F. Voss, 357-376. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carter, R. 1995. *Keywords in Language and Literacy*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.
- Carter, R. 1996. Politics and knowledge about language: the LINC project. Στο *Literacy in Society*, επιμ. R. Hasan & G. Williams, 1-28. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Longman.
- Chomienne, M. 1988. Educational computing implementation: The case of Quebec. *Computers & Education* 12 (1): 85 - 90.
- Chomsky, N. 1959. Κριτική του Verbal Behavior του B.F. Skinner. *Language* 35:26-58.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cohen, N. 2008. Borges and the foreseeable future. *The Νέα Υόρκη Times*, 6 Ιανουαρίου 2008. Διαθέσιμο στο <<http://www.nytimes.com/2008/01/06/books/06cohenintro.html>>.
- Collingwood, R. G. 1946. *The Idea of History*. Λονδίνο: Oxford University Press.
- Collins, W. J. 1990. *Paths not Taken: The Development, Structure, and Aesthetics of the Alternative History*. Davis, CA: University of California Press.
- Collis, B. & J. Moonen. 2005. *An On-Going Journey: Technology as a Learning Workbench*. University of Twente, Enschede: The Netherlands.
- Cope, B. & M. Kalantzis, επιμ. 1993. *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Λονδίνο & Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Cope, B. & M. Kalantzis. 2003. Digital meaning and the case for a pedagogy of multiliteracies. Στο *New Literacies, New Practices, New Times*, επιμ. Ambigapathy Pandian, Gitu Chakravarthy, and Peter Kell. University Putra Malaysia Press: Serdang-Malaysia, 26–52.
- Cope, B. & M. Kalantzis. επιμ. 2000. *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.
- Cowley, R., επιμ. 1999. *What If? The World's Foremost Military Historians Imagine What Might Have Been*. Νέα Υόρκη: G. P. Putnam's Sons.
- Cox, M. J. 2002. Educational conflict: the problems in institutionalizing new technologies in education. Ανακοίνωση στα *τοπικά ι'*, Σεπτέμβριος 5-8, Μεστά Χίου.
- Crystal, D. 2001. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuban, L. 2001. *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Daiute, C. 1985. *Writing & Computers*. Reading, Mass.: Addison -Wesley.
- Daniels, H., επιμ. 1993. *Charting the agenda. Educational activity after Vygotsky*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.
- Dedrinis, B. 1992. *The EFL textbook and ideology*. Αθήνα: Grivas Publications.
- Dewey, J. 1933. *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Revised edn.), Boston: D. C. Heath.
- diSessa, A. 1988. What will it mean to be educated in 2020? Στο *Technology and Education: Looking towards 2020*, επιμ. R. Nickerson & P. Zodiades. Hillsdale: Erlbaum.
- Dixon, J. 1975. *Growth through English: Set in the Perspective of the Seventies*. 3η έκδ. Yorkshire: Oxford University Press.
- Dodge, B. 1995. "WebQuests: a technique for Internet-based learning". *Distance Educator* 1 (2): 10-13.
- Donovan, S. M. & J. D. Bransford. 2005. Introduction. Στο *How Students Learn: History in the Classroom*, επιμ. S. M. Donovan & J. D. Bransford, 1-28. Washington, DC: The National Academies Press.
- Douglas, J.Y. 2000. *The End of Books –or Books without End?: Reading Interactive Narratives*, 99-100. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Drake, F. D. & S. Drake-Brown. 2003. A systematic approach to improve historical thinking. *Teaching History* 18 (2): 59-67.

- Duffy, P. & A. Bruns. 2006. The use of Blogs, Wikis and RSS in Education: A conversation of Possibilities. Στο *Proceedings Online Learning and Teaching Conference 2006*, 31-38. Brisbane: OLT.
- Eco, U. 2003. Vegetal and mineral memory: the future of books. *Al-Ahram Weekly Online*: 20 - 26 November 2003 (Issue No. 665). Διαθέσιμο στο <<http://weekly.ahram.org.eg/print/2003/665/bo3.htm>>.
- Edmonds, M. et al. 2005. *A Handbook for Using Historical Documents to Improve Students' Thinking Skills in the Secondary Grades*. Madison, WI: Wisconsin Historical Society.
- Ennis, R. H. 1996. *Critical Thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ess, Ch. 1987. *Approaches to Critical Thinking*. Springfield, MO: Drury University.
- Fahser- Herro, D. & C. Steinkuehler. 2009. Web 2.0 Literacy and Secondary Teacher Education. *Journal of Computing in Teacher Education* 26: 55-62.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. 2003. *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Λονδίνο: Routledge.
- Fairclough, N. 2006. *Language and Globalization*. Λονδίνο: Routledge
- Fisher, A. & M. Scriven. 1997. *Critical Thinking: Its Definition and Assessment*. Norwich, UK – Point Reyes, CA: University of East Anglia, Centre for Research in Critical Thinking (UK) – Edgepress (USA).
- Fisher, A. 2001. *Critical Thinking: An Introduction*. Νέα Υόρκη: Cambridge University Press.
- Flower, L. & J. Hayes. 1981. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication* 32:365-387.
- Fogel, R. W. 1964. *Railroads and American Economic Growth: Essays in Econometric History*. Βαλτιμόρη, MD: The John Hopkins University Press.
- Forte, A. & A. Bruckman. 2006. From Wikipedia to the Classroom: Exploring Online Publication and Learning. Στο *International Conference of Learning Sciences ICLS*.
- Fowler, B. 1996. Bloom's Taxonomy and Critical Thinking. *Critical Thinking Across the Curriculum Project, Lee's Summit*. Missouri: Longview Community College.
- Fullan, M. 1993. *Change Forces Probing the Depths of Educational Reform*. Λονδίνο: The Falmer Press.
- Gee, J. 1996, *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, Λονδίνο & Bristol: Taylor and Francis.
- Gee, J. 2000. New people in new worlds: Networks, the new capitalism and schools. Στο *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures* Core, επιμ. Β. & Μ. Kalantzis, 43-68. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.
- Georgakopoulou, A. 1997. Self-presentation and interactional alliances in e-mail discourse: the style -and code- switches of Greek messages. *International Journal of Applied Linguistics* 7: 141-164.
- Gillies, M. 1999. Virtual histories: Facts, contexts and interpretations. *The Electronic Journal of Australian and New Zealand History*. New South Wales, AU: The Joint Symposium of the Australian Historical Association, Conference Proceedings. Διαθέσιμο στο <<http://www.jcu.edu.au/aff/history/conferences/virtual/gillies.htm>>.
- Giesecke, M. 2002. «Literature as Product and Medium of Ecological Communication. *Configurations* 10 (1 *Special Issue: Media, Materiality, Memory: Aspects of Intermediality*): 11-35.
- Glover, D., Miller, D., Averis, D. & Door, V. 2005. The interactive whiteboard: a literature survey. *Technology, Pedagogy and Education*, 14 (2): 155–170.
- Goodman, K. 1992. Why the whole language is today's agenda in education. *Language Arts* 19:354-363.
- Grabe, W. & R. Kaplan. 1996. *Theory and Practice of Writing*. Λονδίνο: Longman
- Graff, H. J. 1979. *The literacy myth: Literacy and social structure in the 19th century city*. Νέα Υόρκη: Academic Press.
- Haas, C. 1996. *Writing Technology: Studies on the Materiality of Literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Halliday M.A.K. 1978. *Language as a Social Semiotic*. Λονδίνο: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & R. Hasan. 1989. *Language, Context and Text. Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective*. Οξφόρδη: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. 1993. New ways of meaning: A challenge to applied linguistics. *Applied Linguistics Association of Australia, Occasional paper 13*: 1-41.
- Halliday, M.A.K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. 2η έκδ. Λονδίνο: Edward Arnold.
- Haskins, G. R. 2003. *A Practical Guide to Critical Thinking*. Ανακτήθηκε από <<http://www.skeptical.com/essays/haskins.pdf>> (24/10/2010).
- Hawisher, G., P. LeBlanc, C. Moran & C. Selfe. 1996. *Computers and the Teaching of Writing in American Higher Education, 1979-1994: A History*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Hayles, C. 2004. Print Is Flat, Code Is Deep: The Importance of Media-Specific Analysis. *Poetics Today 25*(1): 67-90.
- Heath, Sh. 1983. *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Νέα Υόρκη: McGraw-Hill; Oxford University Press
- Heba, G. 1997. HyperRhetoric: Multimedia, literacy, and the future of composition. *Computers & Composition 14* (1): 19-44.
- Herring, S. C. & Paolillo, J. C. 2006. Gender and genre variation in weblogs. Στο *Journal of Sociolinguistics 10*(4). 439-459. Ανακτήθηκε από <<http://ella.slis.indiana.edu/~herring/jslx.pdf>> (24/10/2010).
- Herring, S.C., L.A. Scheidt, I. Kouper, and E. Wright. 2006. A Longitudinal Content Analysis of Weblogs: 2003-2004. Στο *Bloggging, Citizenship and the Future of Media*, επιμ. M. Tremayne. Λονδίνο: Routledge.
- Higgins, St., G. Beaucham and D. Miller. 2007. Reviewing the literature on interactive whiteboards. *Learning, Media and Technology 32* (3): 213-225.
- Hodge, R. & G. Kress. 1988. *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press.
- Holmevic, J.R. & C. Haynes. 2000. Norwegian accords: Shaping peace, education, and gender on the Web. Στο *Global Literacies and the World-Wide Web*, επιμ. G. Hawisher & C. Selfe, 114-132. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.
- Huffaker, D. 2005. The educated blogger: Using weblogs to promote literacy in the classroom. *AACE Journal*, 13(2): 1-98. Ανακτήθηκε από <http://www.editlib.org/index.cfm/files/paper_5680.pdf?fuseaction=Reader.DownloadFullText&paper_id=5680> (7/7/2010).
- Huffaker, D. A., & S. L. Calvert. 2005. Gender, identity, and language use in teenage blogs. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(2). Ανακτήθηκε από <<http://jcmc.indiana.edu/vol10/issue2/huffaker.html>> (7/7/2010).
- Huitt W. 1999. *Critical Thinking*. Valdosta State University, A Regional University of the University System of Georgia. Διαθέσιμο στο <<http://chiron.valdosta.edu/whuitt/edpsyppt/Theory/critthnk.ppt>>.
- Hymes, D.H. 1971. *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ivanič, R. 2004. Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education 18*(3): 220-245.
- Janks, H. 2000. Domination, access, diversity and design: a synthesis model for critical literacy education. *Educational Review. 52*(2): 175-186
- Joyce, M. 1987. *Afternoon* (λογισμικό). Watertown, MA: Eastgate Press.
- Kantrov, I. 1991. Keeping promises and avoiding pitfalls: Where teaching needs to augment word processing. *Computers and Composition 8*(2): 63-77.
- Karavas-Doukas, E. 1998. Evaluating the Implementation of Educational Innovation: Lessons from the Past. Στο *Managing Evaluation and Innovation in Language Teaching: Building Bridges*, επιμ. Pauline Rea-Dickins and Kevin P. Germaine, 25-50. Harlow: Addison Wesley Longman Limited.
- Kárpáti, A. 2009. Web 2 technologies for Net Native language learners: a “social CALL”. *ReCALL 21* (2): 139-156.

- Kazazis, J. & Koutsogiannis, D. 2001. Tradition and innovation in designing a Dictionaries and Text Corpora electronic environment for literacy education. Στο *Learning for the future* (Πρακτικά του Learning Conference 2001), επιμ. B. Cope & M. Kalantzis, 1-17. Common Ground.
- Kemp, F. 1992. Who programmed this? Examining the instructional attitudes of writing – support software. *Computers and Composition* 10 (1): 9-24.
- King, A. 1992. Facilitating elaborative learning through guided student-generated questioning. *Educational Psychologist* 27 (1): 111-126.
- Knobel, M. & C. Lankshear, επιμ. 2007. *A New Literacies Sampler*. Νέα Υόρκη: Peter Lang Publishing.
- Kontogiannopoulou-Polydorides, G. & C. Kynigos. 1993. An educational perspective of the socio-cultural prerequisites for Logo-like education in Greece. Στο *Proceedings of the 4th European Logo Conference*, επιμ. C. Kynigos et al., 377-389. Αθήνα: Εκπαιδευτήρια Δούκα.
- Koutsogiannis, D. & B. Mitsikopoulou 2002. Educational linguistics in the New Century: New challenges and new perspectives for synthesis. Ανακοίνωση στο *International Linguistics Conference on Reviewing Linguistic Thought: Perspectives into the 21st Century* (Αθήνα, 21-24 Μαΐου).
- Koutsogiannis, D. & B. Mitsikopoulou. 2003. Greeklish and Greekness: Trends and Discourses of “Glocalness”. *Journal of Mediated Communication Discourse* 9 (1). Διαθέσιμο στο <http://jcmc.indiana.edu/vol9/issue1/kouts_mits.html>.
- Koutsogiannis, D. 2001. Computers and literacy teaching in its cultural context. Στο *Learning for the Future. Proceedings of the Learning Conference 2001*, επιμ. B. Cope & M. Kalantzis, 3-19. Common Ground.
- Koutsogiannis, D. 2004. Critical technoliteracy and "weak" languages. Στο *Doing literacy online: Teaching, learning and playing in an electronic world*, επιμ. I. Snyder & C. Beavis, 163-184. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Kress, G. & T. van Leeuwen. 2001. *Multimodal Discourse*. Λονδίνο: Arnold.
- Kress, G. 1997. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: The potentials of new forms of text. Στο *Page to Screen. Taking Literacy into Electronic Era*, επιμ. I. Snyder. Σίδνεϋ: Allen & Unwin.
- Kress, G. 2000. Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2: 111-124.
- Kress, G.R & T. van Leeuwen. 1996. *Reading Images: The grammar of Visual Design*. Λονδίνο: Routledge.
- Lafer, S. 1996. Audience, the computer, and the development of writing ability. *Computers in the Schools* 12 (1-2): 141-152.
- Landow, G. P. & P. Delany, επιμ. 1993. *The Digital Word: Text-Based Computing in the Humanities*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Landow, G.P. 1992. *Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Βαλτιμόρη: Johns Hopkins University Press.
- Lankshear, C. & M. Knobel. 2003. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Lankshear, C. & M. Knobel. 2006. Blogging as participation: The Active Sociality of a New Literacy. In *American Education Research Association Annual Meeting Conference Proceedings*. San Francisco. Ανακτήθηκε από <<http://everydayliteracies.net/bloggingparticipation.pdf>> (7/7/2010).
- Lankshear, C. & I. Snyder, σε συνεργ. με B. Green. 2000. *Teachers and technoliteracy. Managing Literacy, Technology and Learning in Schools*. Σίδνεϋ: Allen & Unwin.
- Lankshear, C., J. Gee, M. Knobel & C. Searle. 1997. *Changing Literacies*. Buckingham & Φιλαδέλφεια: Open University Press.
- Lave J. & E. Wenger 1991. *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: University of Cambridge Press
- Lebow, R. N. 2007. Counterfactual though experiments: A necessary teaching tool. *The History Teacher* 40 (2): 153-174.

- Lee, J. K. 2002. Digital history in the history/social studies classroom. *The History Teacher* 35 (4): 503-516.
- Lee, P. 2005. Putting Principles into Practice. Understanding History. Στο *How Students Learn: History in the Classroom*, επιμ. M. Suzanne Donovan and John D. Bransford. Board on Behavioral, Cognitive, and Sensory Sciences and Education.
- Lemke, J. L. 1998. Metamedia literacy: Transforming meanings and media. Στο *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-typographic World*, επιμ. D. Reinking, M. McKenna, L. Laddo & R. Kieffer, 269-281. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lemke, J.L. 2001. Travels in hypermodality. Στο *Discourse in Society: Functional Perspectives*, επιμ. M. Gregory & P. Fries, 85-114. Norwood NJ: Ablex Publishing.
- Leslie, H. & C. Wambeam. 1996. The Internet-based composition classroom: A study in pedagogy. *Computers and Composition* 13 (3): 353-371.
- Levy, P. 2002. *Interactive whiteboards in learning and teaching in two Sheffield schools: a developmental study*. Ανακτήθηκε από <<http://dis.shef.ac.uk/eirg/projects/wboards.htm>> (25.08.2010).
- Luke, A. 1997. Genres of power: Literacy education and the production of capital. Στο *Literacy in society*, επιμ. R. Hasan & G. Williams, 308-338. Λονδίνο: Longman.
- MacConaghy, C. & I. Snyder. 2000. Working the Web in postcolonial Australia. Στο *Global Literacies and the World-Wide Web*, επιμ. G. Hawisher & C. Selfe, 74-92. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.
- Mangenot, F. 1998. *Classification des apports d'Internet a l'apprentissage des langues*. ALSIC, 1(2):133-146.
- Mc Grath, F. 1992. *Educational Infrastructure (Infermatics): Assesment of Capacity to Accelerate an Information Programme Within the Educational Structure in Greece*. Αναφορά για την Επιτροπή της Ε.Ε., DG XVI/VI.
- McGuinness, C. 2001. *Thinking Skills and Thinking Classroom*. Εδιμβούργο: The Scottish Council for Research in Education (SCRE).
- McMichael, A. 2007. *PC Games and the Teaching of History*. *The History Teacher* 40 (2): 203-216.
- McTighe, J. & G. Wiggins. 1998. *The Understanding by Design Handbook*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Miller, D., & D. Glover. 2002. The Interactive Whiteboard as a Force for Pedagogic Change: The Experience of Five Elementary School in an English Education Authority. *Information Technology in Childhood Education Annual* 1: 5-19.
- Mitsikopoulou, B. & D. Koutsogiannis. 2005. Teaching the Iraq war in on-line educational material. *Journal of Language and Politics* 4 (1): 93-117.
- Mortensen, T. 2008. Of a Divided Mind: Weblog Literacy. Στο *The Handbook of New Literacies Research*, επιμ. D. Leu, J. Corio, M. Knobel and C. Lankshear. Νέα Υόρκη: Erlbaum.
- Murray, D. 2000. Changing technologies, changing literacy communities? *Language Learning & Technology* 4 (2): 43-58.
- Muspratt, S., A. Luke, & P. Freebody, επιμ. 1997. *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practices*. Cresskill-New Jersey: Hampton Press
- Nelson, T. 1974. *Computer Lib / Dream Machines: New Freedoms Though Computer Screens-a Minority Report*. Σικάγο: Hugo's Book Service.
- Nelson, T. 1992. Opening hypertext: A memoir. Στο *Literacy Online: The (Promise and Peril) of Reading and Writing with Computers*, επιμ. M.C. Tuman. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Neofotistos, G., N. Kastis & L. Hoejsholt-Poulsen. 1997. Reference framework of educational multimedia software: Evaluation practices and guidelines. Στο *School Education in the Information Society* (Πρακτικά συνεδρίου), 311-317. Αθήνα: Καστανιώτης.
- New London Group. 2000. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Στο *Multiliteracies. Literacy learning and the Design of Social Futures*, επιμ. B. Cope & M. Kalantzis, 9-37. Λονδίνο: Routledge.

- Pallincsar, A. 1998. Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review Psychology* 49: 345-375.
- Papert, S. 1993. *The Children's Machine. Rethinking School in the Age of the Computer*. Harvester - Wheatsheaf.
- Pattiz, A. E. 2004. The idea of history teaching: Using Collingwood's idea of history to promote critical thinking in the high school history classroom. *The History Teacher* 37 (2): 239-249.
- Paul, R. W. & L. Elder. 2000. *Critical Thinking Handbook: Basic Theory and Instructional Structures*. 2η έκδ. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Pelgrum, W. & T. Plomp, επιμ. 1993. *The IEA Study of Computers in Education: Implementation of an Innovation in 21 Educational Systems*. Οξφόρδη: Pergamon Press.
- Pelgrum, W. & T. Plomp. 1991. *The Use of Computers Worldwide*. Οξφόρδη: Pergamon Press.
- Pelgrum, W. 2001. Obstacles to the intergration of ICT in education: results from a world-wide educational assessment. *Computers & Education* 37:163-178.
- Perfetti, C. A. et al. 1994. How students use texts to learn and reason about historical uncertainty. Στο *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, επιμ. M. Carretero & J. F. Voss, 257-283. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perkins, D. 2003. *Making Thinking Visible*. Seattle, WA: New Horizons for Learning. Διαθέσιμο στο <<http://www.newhorizons.org/strategies/thinking/perkins.htm>>.
- Peters, M. & M. Smith. 1994. Spelling in cotext. The trouble with spelling. Στο *Literacy for life*, επιμ. A. Littlefair, 168-174. United Kingdom: Reading Association.
- Plomp T., E. R. Anderson, N. Law & A. Quale. 2009. *Cross-national policies and practices on computers in education*. USA:IAP
- Pluempavarn, P. & N. Panteli. 2007. *The Creation of Social Identity Through Weblogging*. Ανακτήθηκε από <<http://www.bath.ac.uk/management/research/pdf/2007-10.pdf>> (7/7/2010).
- Postman, N. 1985. *Amusing ourselves to Death*. Νέα Υόρκη: Viking Penguin.
- Potts, B. 1994. Strategies for teaching critical thinking. *Practical Assessment, Research & Education* 4 (3). Ανακτήθηκε από <<http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/critical/eric-critical.htm>> (7/7/2010).
- Radinsky Josh, Ben Loh & Jason Lukasik, 2008. GIS tools for historical inquiry: Issues for classroom-centered design. *Journal of the Association of History and Computing* 11(2). Ανακτήθηκε από <<http://hdl.handle.net/2027/spo.3310410.0011.203>> (7/7/2010).
- Reed, Jennifer H. & J. D. Kromrey. 2001. Teaching critical thinking in a community college history course: Empirical evidence from infusing Paul's model – Statistical data included. *College Student Journal* 35 (2): 201-215.
- Reed, M. & J. Wells. 1997. Merging the Internet and hypermedia in the English language arts. *Computers in the Schools* 13 (3/4): 75-102.
- Richards, J. & Th. Rogers. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rollason, C. 2004. Borges' "Library of Babel" and the Internet. *Indian Journal of World Literature and Culture* 1.1: 117-120.
- Row, C. 1986. Plato: *Phaedrus*. Warminster: Aris & Phillips.
- Salomon, G. & D. Perkins. 1996. Learning in Wonderland: what do computers really offer education? Στο *Technology and the Future of Schooling. 95th Yearbook of the National Society for the Study of Education*, επιμ. S.T. Kerr, μέρ. 2, 11-130. Σικάγο: The University of Chicago Press.
- Salomon, G. 1996. Styling Novel Learning Environments as Patterns of Change. Στο *International Perspectives on the Design of Technology-Supported Learning Environments*, επιμ., S. Vosniadou et al. Mahwah: Lawrence ERLBAUM Associates.
- Sarason, S.B. 1982. *The Culture of School and the Problem of Change*. Βοστώνη: Allyn & Bacon.

- Sassón-Henry, P. 2007. *Borges 2.0: From Text to Virtual Worlds*. Νέα Υόρκη: Peter Lang.
- Scardamalia, M. & C. Bereiter. 1986. Research on written Composition. Στο *Handbook of Research on Teaching. A Project of the American Educational Research Association*, επιμ. M. Wittrock. Νέα Υόρκη: MacMillan.
- Scholastic Inc. [1996] 2008. *History Mystery. Teacher's Guide*. Νέα Υόρκη: Scholastic Inc. Διαθέσιμο στο <<http://teacher.scholastic.com/histmyst/>>.
- Schwartz, J. 1990. Using an electronic network to play the scales of discourse. *English Journal* 79: 16-26.
- Selfe, C. 1999. *Technology and Literacy in the Twenty-first Century. The Importance of Paying Attention*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Shirky, C. 2003. *Power laws, weblog and inequality*. Ανακτήθηκε από <www.shirky.com/writings/powerlaw_weblog.html> (7/7/2010).
- Smith, F., F. Hardman, & S. Higgins. 2006. The impact of interactive whiteboards on teacher-pupil interaction in the national literacy and numeracy strategies. *British Educational Research Journal*, 32 (3): 443-457.
- Smith, H., S. Higgins, K. Wall & J. Miller. 2005. Interactive whiteboards: boon or bandwagon? A critical review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21: 91-101.
- Snodgrass, A. 1998. *Homer and the Artists. Text and Picture in Early Greek Art*. Cambridge: University Press.
- Snyder, I. 1996. *Hypertext: The electronic labyrinth*. Νέα Υόρκη: Νέα Υόρκη University Press.
- Soloway, E. 1990. Where do the computers go?, *Communications of the ACM* 34 (2): 29-33.
- Soloway, E. 1991. How the Nintendo generation learns. *Communications of the ACM*, 34(9): 23-26, 95.
- Stradling, R. 2003. *Multiperspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers*. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης (και σε ελληνική μετάφραση: Πολυπρισματική θεώρηση στη διδασκαλία της ιστορίας: Οδηγός για καθηγητές). Διαθέσιμο στο <<http://www.coe.org>>.
- Street, B. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Νέα Υόρκη: Cambridge University Press.
- Street, B. 1993. *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Νέα Υόρκη: Cambridge University Press.
- Street, B. 1995. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography, and Education*. Λονδίνο: Longman.
- Street, B. 2000. New Literacies in theory and practice: What are the implication for language in education? *Linguistics and Education* 10 (1): 1-24.
- Stubbs, M. 1990. *Knowledge about language. Special Professional Lecture*. University of London: Institute of Education.
- Stubbs, M. 1996. English teaching, information technology and critical language awareness. Στο *Critical Language Awareness*, επιμ. N. Fairclough, 203-222. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Longman.
- Sykes, J.M., Oskoz, A. & Thorne, S. 2008. Web 2.0, Synthetic Immersive Environments, and Mobile Resources for Language Education. *CALICO Journal* 25(3): 528-546.
- Thirteen ed online (χ.η) *What are the essential parts of a WebQuest?* Διαθέσιμο στο <http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/webquests/index_sub3.html>.
- Touloumis, C. 2008. Digital Heritage as a Dynamic Source in the School of Information and Knowledge: Teaching Scenarios and Applications Using Information and Communication Technologies (ICT). Στον τόμο *Digital Heritage in the New Knowledge Environment: Shared spaces & open paths to cultural content*, επιμ. Metaxia Tsiropoulou. Proceedings of the International Conference held in Athens, 31.10.08 - 02.11.08. Αθήνα.
- Tweddle, S. 1995. A curriculum for the future: A curriculum built for change. *English in Education* 29 (2): 3-11.
- Unger, C. [1997] 2002. *Teaching for understanding. Questions to ask yourself and your students*. Project Zero. Seattle, WA: New Horizons for Learning, Harvard Graduate

- School of Education. Διαθέσιμο στο <http://www.newhorizons.org/strategies/understanding/front_understanding.htm>.
- van Leeuwen, T. 2005. *Introducing social semiotics*. Λονδίνο: Routledge.
- Vernon, A. 2000. Computerized grammar checkers 2000: Capabilities, limitations, and pedagogical possibilities. *Computers and Composition* 17:329-349.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walsh, R. 2006. The Narrative Imagination across Media. *MFS Modern Fiction Studies* 52 (4): 855-868.
- Warschauer, M. & G. Douglas. 2007. Audience, Authorship, and Artifact: The Emergent Semiotics of Web 2.0. In *Annual Review of Applied Linguistic* 27: 1-23.
- Wineburg, S. 1991. On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal* 28 (3): 495-515.
- Wineburg, S. 2001. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Φιλαδέλφεια: Temple University Press.
- Xu, L. 2007. Project the Wiki Way: using wiki for computer Science course project management. *Journal of Computing Sciences in Colleges* 22 (6): 109-116.
- Yang, S. Ch. 2007. E-critical/thematic Doing History Project: Integrating the Critical Thinking Approach with Computer-mediated History Learning. *Computers in Human Behavior* 23 (5): 2095-2112.
- Zbikowski, M.J. & C.A. Pan. 1997. Potential reading and writing activities on the Internet. Ανακοίνωση στο *Eighth International Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education (SITE)* (1-5 Απριλίου, Orlando, Florida).

(Η βιβλιογραφία για κάθε εκπαιδευτικό σενάριο παρατίθεται στην οικεία ενότητα της δομής του σεναρίου).

]



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

