

ΕΠΕΑΕΚ II, Άξονας Προτεραιότητας 2, Μέτρο 2.1

**ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΧΡΗΣΗ ΚΑΙ  
ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ  
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

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

**Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02**



*Τομέας Επιμόρφωσης & Κατάρτισης*

**Πάτρα, Απρίλιος 2008**



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ  
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



**Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ**  
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Εκπαίδευσης και Αρχικής  
Επαγγελματικής Κατάρτισης

**Το παρόν εκπονήθηκε στο πλαίσιο  
του Υποέργου 4 «Εκπόνηση επιμορφωτικού υλικού»  
της Πράξης «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκ-  
παιδευτική διδακτική διαδικασία»  
(Γ' ΚΠΣ, ΕΠΕΑΕΚ, Μέτρο 2.1, Ενέργεια 2.1.1, Κατηγορία Πράξεων 2.1.1 θ)**

**που συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση / Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο**

**Φορέας Υλοποίησης και Τελικός Δικαιούχος**



Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων  
Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ

**Φορέας Λειτουργίας**



Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων  
Διεύθυνση Συμβουλευτικής, Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών  
Δραστηριοτήτων

**Επιστημονικοί Τεχνικοί Σύμβουλοι**



Παιδαγωγικό Ινστιτούτο



Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών

**Υπεύθυνος Πράξης**

Προϊστάμενος Μονάδας Α1-Ειδική Υπηρεσίας Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ-ΥΠΕΠΘ

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΡΟΟΙΜΙΟ</b>	<b>6</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> (Δ. Κουτσογιάννης)	<b>8</b>
<b>ΕΝΟΤΗΤΑ I</b>	
1Α. Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία των φιλο- λογικών μαθημάτων (Δ. Κουτσογιάννης)	<b>17</b>
1.1. Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Από το τεχνικοκεντρι- κό στο ολοκληρωμένο πρότυπο.	<b>17</b>
1.2. Σύνδεση του ολοκληρωμένου προτύπου με τη νέα οικονομική πραγματικότητα: η κοινωνία της γνώσης και οι απαιτήσεις για δημιουργι- κότητα	<b>20</b>
1.3. Η διεθνής εμπειρία	<b>22</b>
1.4 Η ελληνική εμπειρία- - Συνήθειες δυσκολίες κατά την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία	<b>23</b>
1Β. ΤΠΕ και γραμματισμός (Δ. Κουτσογιάννης)	<b>30</b>
1.1. Γραμματισμός: ορισμός και θεωρητικοί προβληματισμοί α) Η ιστορικότητα των τεχνολογικών πρακτικής γραμματισμού β) Το αυτόνομο και το ιδεολογικό μοντέλο γ) Γραμματισμός και τεχνολογικός γραμματισμός	<b>30</b>
1.2 Η σχέση των ΤΠΕ με τη διδασκαλία των ανθρωπιστικών μαθη- μάτων	<b>40</b>
1.3 Σχολικός γραμματισμός και φιλολογικές πρακτικές: Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη ζώνη των φιλολογικών μαθημά- των.	<b>42</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΝΟΤΗΤΑΣ I</b>	<b>51</b>
<b>ΕΝΟΤΗΤΑ II</b> <b>Διδακτική των Φιλολογικών Μαθημάτων και ΤΠΕ</b>	
1. Εισαγωγή (Δ. Κουτσογιάννης)	<b>53</b>
2. Θεωρητικό πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας και αξιοποίηση των ΤΠΕ (Δ. Κουτσογιάννης)	
2.1. Οι αρχικές αναζητήσεις: θεωρητικό πλαίσιο και ο υπολογιστής ως δάσκαλος	<b>54</b>
2.2. Η έντονη επιστημονική ζύμωση της δεκαετίας του 1970 και '80 και οι συνέπειές της στην αξιοποίηση των ΤΠΕ.	<b>58</b>
2.3. Οι νέες θεωρητικές αναζητήσεις και ο υπολογιστής ως περι- βάλλον εργασίας	<b>65</b>
2.4. Πρόσφατες επιστημονικές αναζητήσεις α) Διδασκαλία με βάση τα κειμενικά είδη β) Η κριτική γλωσσολογία γ) Πίσω στα βασικά	<b>68</b>

2.5. Ο υπολογιστής ως μέσο πρακτικής γραμματισμού και οι πολυ- γραμματισμοί -Η νέα κειμενική πραγματικότητα: α) Διαδίκτυο και νέα κειμενική πραγματικότητα β) Πολυτροπικότητα	74
2.6. Συμπεράσματα	79
3. Οι ΤΠΕ στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών (Τ. Γιάννου)	82
4. Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. (Σ. Νι- κολαΐδου)	99
5Α. Διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Δ. Μαυροσκούφης)	113
5Β. Διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στο μάθημα της Ιστορίας (Α. Βακαλούδη)	149
6. Αναδυόμενοι ρόλοι, παραδοχές και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθη- τών (Δ. Κουτσογιάννης)	155
<b>ΕΝΟΤΗΤΑ III</b> <b>Χρήση βασικών εργαλείων πληροφορικής στα φιλολογικά μαθήματα</b>	
1. Εισαγωγή (Δ. Κουτσογιάννης)	157
2. Η εισαγωγή της μηχανής στην παιδαγωγική του γραπτού λόγου και οι συνέπειές της (Δ. Κουτσογιάννης)	158
3. Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου (Δ. Κουτσογιάννης)	
3.1 Κατηγοριοποίηση και πολιτισμικός χρωματισμός των ηλεκτρο- νικών περιβαλλόντων παραγωγής λόγου	160
3.2 Προγράμματα επεξεργασίας κειμένου: η ρευστότητα του κειμέ- νου	170
3.3 Διαδίκτυο, ηλεκτρονικά περιβάλλοντα γραπτής επικοινωνίας και διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων	174
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΝΟΤΗΤΑΣ III</b>	182
<b>ΕΝΟΤΗΤΑ IV</b> <b>Χρήση λογισμικών ειδικότητας για την αξιοποίησή τους στη διδασκα- λία και τη μάθηση</b>	
1. Εισαγωγή(Δ. Κουτσογιάννης)	185
2. Κατηγορίες εκπαιδευτικού λογισμικού (Δ. Κουτσογιάννης)	187
3. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού (Δ. Κουτσογιάννης)	192
4. Ένα παράδειγμα αξιολόγησης λογισμικών με βάση την κοινωνικο- σημειωτική προσέγγιση (Δ. Κουτσογιάννης)	195
5. Παρουσίαση λογισμικών (ανοιχτά διερευνητικά περιβάλλοντα)	202
5.1) Η διδακτική αξιοποίηση των ηλεκτρονικών λεξικών για την απόκτηση γνώσεων για τη γλώσσα (Δ. Κουτσογιάννης)	203
5.2) Ανοιχτά διερευνητικά περιβάλλοντα και διδασκαλία των αρ- χαίων ελληνικών (Σ. Τσέλικας)	214
5.3) Ηλεκτρονικοί συμπραστικοί πίνακες λέξεων σε λογοτεχνικά έργα: Ένα παράδειγμα διδακτικής αξιοποίησης (Τ. Γιάννου)	220

<b>ΕΝΟΤΗΤΑ V</b>	
<b>Αξιολόγηση και προσαρμογή εκπαιδευτικών σεναρίων και δραστηριοτήτων</b>	
1. Εισαγωγή (Δ. Κουτσογιάννης)	<b>231</b>
2. Ανάπτυξη διαθεματικών διδακτικών δραστηριοτήτων στο σχολικό περιβάλλον. Παραδείγματα ένταξης της χρήσης των ΤΠΕ στο ΑΠΣ (Δ. Κουτσογιάννης)	<b>232</b>
3. Σενάριο: δομή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών σεναρίων (Δ. Κουτσογιάννης)	<b>236</b>
4. Διδακτικές προτάσεις και παραδείγματα εκπαιδευτικών σεναρίων	
4.1 ΤΠΕ και Λογοτεχνία. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη (Σ. Νικολαΐδου)	<b>244</b>
4.2 Από τις λέξεις στις έννοιες και στις ιδέες: Η «μνήμη». (Κοσμάς Τουλούμης)	<b>262</b>
4.3 Ρήματα της ΑΕ που συντάσσονται με απαρέμφατο και κατηγορηματική μετοχή: διερεύνηση της σημασίας τους (Σ. Τσέλικας)	<b>273</b>
4.4 «Η τύφλωση του Πολύφημου» στην <i>Οδύσσεια</i> και στην Τέχνη, από την αρχαϊκή έως και την ελληνιστική εποχή (Τ. Γιάννου)	<b>280</b>
4.5 «Γυναίκες, ιστορία και εργασία: οι Ελληνίδες του Μεσοπολέμου»: μια διδακτική παρέμβαση με χρήση ΤΠΕ (Μ. Ακριτίδου)	<b>291</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ</b>	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Σχολιασμένη βιβλιογραφία	<b>307</b>
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Ηλεκτρονικά περιβάλλοντα και λογισμικό	<b>313</b>
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Χρήσιμοι δικτυακοί τόποι	<b>319</b>
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Σενάριο διδακτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ	<b>325</b>

## Προοίμιο

Λόγω του μεγάλου όγκου του, το Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, στο πλαίσιο της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία» του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Γ' ΚΠΣ, χωρίστηκε σε 5 τεύχη (ένα τεύχος για το γενικό μέρος και τέσσερα ακόμη τεύχη για τους 4 κλάδους του ειδικού μέρους). Το κείμενο του Τεύχους 3 που ακολουθεί περιλαμβάνει το επιμορφωτικό υλικό για το Ειδικό Μέρος της εκπαίδευσης επιμορφωτών του κλάδου ΠΕ02 στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (ΚΣΕ).

Το υλικό του παρόντος τεύχους δημιουργήθηκε από συγγραφική ομάδα με επικεφαλής τον Επίκουρο Καθηγητή Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Δημήτρη Κουτσογιάννη. Πιο συγκεκριμένα, στην κατάρτιση του υλικού συμμετείχαν **Δημήτρης Κουτσογιάννης**, επίκουρος 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, Ενότητα ΙV, κεφ.1-4 & κεφ. 5.1, Ενότητα V, κεφ.1-3)

**Δημήτρης Μαυροσκούφης**, αναπληρωτής καθηγητής Α.Π.Θ., Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής (Ενότητα ΙΙ, κεφάλαιο 5B)

**Αναστασία Δ. Βακαλούδη**, Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Δρ. Ιστορικός – Βυζαντινολόγος, Επιμορφώτρια Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση. (Ενότητα ΙΙ, κεφάλαιο 5A).

**Σοφία Νικολαΐδου**, Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Δρ. Λογοτεχνίας και ΤΠΕ, Επιμορφώτρια Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση. (Ενότητα ΙΙ, κεφάλαιο 4 & Ενότητα V, κεφ. 4.1).

**Τριανταφυλλιά Γιάννου**, Εκπαιδευτικός ΠΕ02 / Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. (Ενότητα ΙΙ, κεφ. 3, Ενότητα ΙΙΙ, κεφ. 5.3 και Ενότητα V, κεφ. 4.4)

**Σωτήρης Τσέλικας**, Εκπαιδευτικός ΠΕ02 / Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. (Ενότητα ΙΙΙ, κεφ. 5.2 και Ενότητα V, κεφ. 4.3).

**Κοσμάς Τουλούμης**, Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Δρ. Ιστορίας (Ενότητα V, κεφ. 4.2)

**Μαρία Ακριτίδου**, Εκπαιδευτικός ΠΕ02 (ομογενοποίηση του υλικού και Ενότητα V, κεφ. 4.5)

Το υλικό των παραρτημάτων συγκροτήθηκε από τους: Δ. Κουτσογιάννη (σχολιασμένη βιβλιογραφία και δικτυακοί τόποι για τη θεωρία των ΤΠΕ και τη γλωσσική διδασκαλία), Λ. Βαρελά (σχολιασμένη βιβλιογραφία και δικτυακοί τόποι για τη νεοελληνική λογοτεχνία), Τ. Γιάννου – Μ. Ακριτίδου (δικτυακοί τόποι για την αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία), Σ. Τσέλικα – Μ. Ακριτίδου (ανοιχτά διερευνητικά περιβάλλοντα με *Σώματα κειμένων* για την αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία).

Η παρούσα πρόταση συντάχθηκε στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων της ειδικής επιστημονικής επιτροπής, αποτελούμενης από τους:

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

Όλοι οι ανωτέρω είναι μέλη της δεκαεξαμελούς Επιστημονικής Επιτροπής της Πράξης, που έχει ορισθεί στην υπ' αριθμ. 5|20-9-05 συνεδρίαση της ΚΕΕΒΕΠ.

Την επιμέλεια του κειμένου έκαναν ο Γεώργιος Πανόπουλος, Μηχανικός Η/Υ και Πληροφορικής και η Δήμητρα Εγγάρχου, Φυσικός, MSc Πληροφορικής και Επικοινωνιών, στελέχη του Τομέα Επιμόρφωσης και Κατάρτισης του εαΙΤΥ.

Το παρόν επιμορφωτικό υλικό αποτελεί ιδιοκτησία του ΥΠΕΠΘ και καλύπτεται από την ισχύουσα νομοθεσία για την προστασία των πνευματικών δικαιωμάτων.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

**Δ. Κουτσογιάννης**

Το θέμα της εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τη χρήση, γενική αλλά και παιδαγωγική, των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) αποτελεί μόνιμο στόχο της πολιτικής πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων στο 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 ύστερα. Κυρίαρχη αντίληψη στην όλη αυτή προσπάθεια είναι αυτή που θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε *εργαλειακή λογική*. Στο πλαίσιο της λογικής αυτής η έμφαση δίνεται στον υπολογιστή ως εργαλείο και τις δυνατότητες που έχει να συνεισφέρει στην αλλαγή των δεδομένων στην εκπαίδευση. Το θέμα όμως είναι εξαιρετικά πιο σύνθετο από τη στιγμή που στην όλη αυτή διαδικασία εμπλέκεται το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του με τα επιμέρους στοιχεία του, τα οποία 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 σημαντικό 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 'πώς' της διδασκαλίας στο Λύκειο προσδιορίζει και τα όρια των πρωτοβουλιών που είναι δυνατό να αναπτυχθούν για την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Το ίδιο συμβαίνει και με τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών, 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 το 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’ κλπ.

Είναι προφανές ότι σε ένα βαθμό τα ερωτήματα αυτά είναι απολύτως κατανοητά, αφού ένα μέρος των επιμορφώσεων στη χώρα μας έχουν το χαρακτήρα του ‘γενικού και αόριστου’ ή μπορεί να διακατέχονται από θεωρίες που δεν συνδέονται με το δια ταύτα της εκπαιδευτικής πρακτικής. Από την άλλη πλευρά πίσω από τα ερωτήματα αυτά δεν είναι δύσκολο να αναγνωριστεί μια τάση για φυσικοποίηση του ισχύοντος και αποθεωρητικοποίησής 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 που 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 λογικού που ακολουθεί είναι αυτός. Δεν πρόκειται για υλικό ‘τυφλοσύρτη’ που θα μας παρέχει παραδείγματα και λογισμικά για την εφαρμογή τους στο σχολείο, αλλά για την ανάπτυξη προβληματισμού που θα ισορροπεί ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη.

Η αναγνώριση της εκπαιδευτικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών ως μιας σημαντικής παραμέτρου στην τύχη της απόπειρας για αξιοποίηση των υπολογιστών στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων αποτελεί έναν, όπως επισημάναμε ήδη, 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, πα-

ρέχοντας 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 δεκαετιών συγκλίνει προς την κατεύθυνση της μετατροπής του σχολείου σε ένα χώρο πρωτοβουλίας, δημιουργίας και αναζήτησης. Ένα χώρο που θα προετοιμάζει πολίτες δημιουργικούς αλλά και σκεπτόμενους. Κάτι τέτοιο δεν μπορεί να επιτευχθεί με τη μηχανιστική διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης, αλλά 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. Παρότι, επομένως, μπορεί να διαβαστεί αυτόνομα, δε γράφεται ως μία ‘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 αρ-

κετά 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 αν υπάρχει λόγος να επιδιωχθεί κάτι τέτοιο. Στην ανάγνωση του υλικού είναι καλό να ληφθεί επίσης υπόψη ότι ο χρόνος που είχαμε στη διάθεσή μας για τη σύνταξή του ήταν εξαιρετικά περιορισμένος, γεγονός που μας οδήγησε να προσαρμόσουμε και υπάρχον υλικό στις ανάγκες του παρόντος τόμου. Παρά τους περιορισμούς, ωστόσο, αυτούς πιστεύουμε ειλικρινά ότι παρέχεται για πρώτη φορά ένα πολύ καλής ποιότητας επιμορφωτικό υλικό που μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τη διαδικασία της επιμόρφωσης.

Το επιμορφωτικό αυτό 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 κλπ. Τα κείμενα επιδιώκουν να διευκολύνουν τους ΠΕ02 να αντιμετωπίσουν το σχολείο ως ιστορική κατασκευή και να αντιληφθούν το 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 δεσκοπεύει τόσο στην παρουσίαση συγκεκριμένων λογισμικών όσο στην άσκηση στην κριτική ανάγνωση του προσφερόμενου λογισμικού και στην τεκμηριωμένη αξιολόγηση των διαθέσιμων διδακτικών σεναρίων.

Όπως ήδη αναφέρθηκε το περιεχόμενο του σχεδιαζόμενου επιμορφωτικού υλικού συντάχθηκε στο πλαίσιο της πράξης «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία», ακολουθεί το «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) Ειδικού Μέρους Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών» για το πρόγραμμα επιμόρφωσης Β' Επιπέδου και διακρίνεται στις παρακάτω ενότητες:

#### 1. Επιμορφωτικό υλικό γενικής κατεύθυνσης.

2. Επιμορφωτικό υλικό που αφορά την προηγούμενη εμπειρία στη χώρα μας από τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.
3. Επιμορφωτικό υλικό που αφορά τη ζώνη των φιλολογικών μαθημάτων και τη διαθεματική οπτική, γενικότερα.
4. Επιμορφωτικό υλικό που αφορά τη διδακτική του κάθε αντικειμένου με την αξιοποίηση των ΤΠΕ.
5. Θεωρητικές αρχές για την αξιοποίηση των ΤΠΕ ως περιβαλλόντων πρακτικής γραμματισμού.
6. Επιμορφωτικό υλικό που αφορά την παρουσίαση του προσφερόμενου για τη διδασκαλία λογισμικού και τα χαρακτηριστικά του.
7. Σενάρια διδακτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ.

Ακολουθεί στη συνέχεια μια σύντομη περιγραφή των περιεχομένων του επιμορφωτικού υλικού του παρόντος τόμου.

### **Σύντομη περιγραφή των περιεχομένων**

Στην πρώτη ενότητα με τον 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 ως 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 θεωρητικό εξοπλισμό και παραδείγματα που θα καθιστούν εφικτή μια συνολική, ιστορικά υποψιασμένη, ανάγνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπου 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 αυτό του *γραμματισμού* και αναπτύσσεται αναλυτικά στην επόμενη ενότητα με τίτλο **ΤΠΕ και γραμματισμός**. Στην ενότητα αυτή 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 της γραφής και της ανάγνωσης, καθώς αφορά τη δυνατότητα του εγγράμματος ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορες συνθήκες επικοινωνίας που επιβάλλει η εκάστοτε κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική πραγματικότητα (για μια εκτενέστερη συζήτηση βλ. [Ενότητα Ι, κεφ. 1Β](#)). Οι ΤΠΕ θεωρούνται πια 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. Με μια τέτοια οπτική μεταβάλλεται σημαντικά το τοπίο στο 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 τον *επιμέτρωτο* *ΤΠΕ*). Η διάγνωση της ενότητας αυτής θα επιχειρηθεί η ανάδειξη της ιστορικότητας των τεχνολογιών πρακτικής γραμματισμού και μια σύντομη αναδρομή στην ιστορία του οικείου επιστημονικού χώρου ως προς τη διαμόρφωση του νέου περιεχομένου της γλωσσικής εκπαίδευσης: τον *τεχνολογικό* (technological) ή νέο *γραμματισμό*<sup>1</sup> (*new literacy*). Στη συνέχεια, θα διερευνηθούν οι ευρύτερες αλλαγές που συμβαίνουν στην εποχή μας και ο τρόπος με τον οποίο συνδέονται με τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Στόχος είναι να συνδεθούν οι βαθύτερες αλλαγές της εποχής μας με τις διδακτικές επιδιώξεις και πρακτικές των φιλολογικών μαθημάτων. 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.

---

<sup>1</sup> Οι όροι αυτοί, όπως και ο όρος *ψηφιακός γραμματισμός* (*digital literacy*), χρησιμοποιούνται χωρίς ιδιαίτερη διάκριση στο χώρο της επιστήμης του γραμματισμού, κάτι που ακολουθούμε και στο παρόν κείμενο.

Η ενότητα **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 τίθενται 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.

Συγκεκριμένα, στο *Κεφ. 2. Θεωρητικό πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας και αξιοποίηση των ΤΠΕ* επιχειρείται μια σύντομη -εισαγωγικού χαρακτήρα- αναδρομή στην προσπάθεια αξιοποίησης των υπολογιστών στη γλωσσική διδασκαλία. Το κείμενο ανατρέχει στο διεθνή προβληματισμό που έχει αναπτυχθεί ως τώρα και στη συνέχεια αναπτύσσει τη νέα προσέγγιση που συνεπάγεται για τη γλωσσική εκπαίδευση η ευρεία διάδοση των ΤΠΕ, μια προσέγγιση που ξαναθέτει συνολικά το ζήτημα της αγωγής στο γραμματισμό, ανατρέποντας πολλές από τις ως τώρα σταθερές. Παράλληλα αναλύονται τα δεδομένα της νέας κειμενικής πραγματικότητας που δημιουργείται από την ευρεία διάδοση των ΤΠΕ και επισημαίνονται τα χαρακτηριστικά του «ψηφιακού» πλέον κειμένου.

Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επηρεάζεται σαφώς από την αναθεώρηση γενικότερα της γλωσσικής διδασκαλίας, παρουσιάζει όμως και ορισμένες ιδιαιτερότητες. Ξεχωριστό, λοιπόν, κεφάλαιο αφιερώνεται στους τρόπους αξιοποίησης των ΤΠΕ στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο (*Κεφ. 3. Οι ΤΠΕ στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών*). Όσον αφορά το διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας, επιχειρείται μια προσέγγιση των νέων δεδομένων που φέρνουν οι ΤΠΕ για τη συγγραφή, την πρόσληψη και τη διδασκαλία της (*Κεφ. 4. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με ηλεκτρονικούς υπολογιστές*). Θίγεται το θέμα της αξιοποίησης των ΤΠΕ, η σημασία του υπερκειμένου, η κατασκευή εικονικών αναγνωστικών κοινοτήτων αλλά και οι δυνατότητες αξιοποίησης του επεξεργαστή κειμένου και των πολυμέσων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

Στο πέμπτο μέρος της συγκεκριμένης ενότητας παρουσιάζεται το ζήτημα της αξιοποίησης των ΤΠΕ στο διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας (*5Α.Διδασκαλία του*

μαθήματος της ιστορίας με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης & 5B. Διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στο μάθημα της ιστορίας). Εξετάζονται τρόποι προσέγγισης του διδακτικού αντικειμένου μέσα από μια σύγχρονη μεθοδολογία που στόχο έχει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και τίγονται ευρύτερα ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας και ειδικότερα ζητήματα τρόπων ανάπτυξης της κριτικής σκέψης στο μάθημα της ιστορίας. Στη συνέχεια αναπτύσσεται το νέο πλαίσιο για τη διδασκαλία της ιστορίας και προτείνονται τρόποι αξιοποίησης των ΤΠΕ εντός του συγκεκριμένου πλαισίου.

Στην επόμενη ενότητα υπό τον 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 εντάσσεται 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.. 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, 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.

Ακολουθούν τα **Παραρτήματα**, όπου οι επιμορφούμενοι μπορούν να βρουν διαδικτυακές διευθύνσεις και συνδέσμους με χρήσιμα διαδικτυακά περιβάλλοντα ανά διδακτικό αντικείμενο, κατάλογο λογισμικού για τα διαθέσιμα ανοιχτά περιβάλλοντα

για τη γλωσσική διδασκαλία (σώματα κειμένων, ηλεκτρονικά λεξικά, κ.λ.π) και σχολιασμένη βιβλιογραφία. Η σχολιασμένη βιβλιογραφία αφορά θέματα γραμματισμού, ζητήματα διδακτικής (επιλογή χρήσιμων εγχειριδίων ανά διδακτικό αντικείμενο), βιβλιογραφία για την παιδαγωγική αξιοποίηση βασικών περιβαλλόντων πρακτικής γραμματισμού και περαιτέρω βιβλιογραφία για την ελληνική εμπειρία από ανάλογες επιμορφωτικές διαδικασίες στο παρελθόν.



## ΕΝΟΤΗΤΑ Ι

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

Δ. Κουτσογιάννης

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

Από τις αρχές της δεκαετίας του '80 και ύστερα άρχισε, 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 από την εκπαιδευτική παράδοση αλλά και την οικονομικο - τεχνολογική 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):

α. Να χρησιμοποιηθεί 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 '70 και στις αρχές της δεκαετίας του '80. Παρότι άρχισε από πολύ νωρίς να αμφισβητείται και τέθηκαν πιο φιλόδοξοι στόχοι εκ μέρους των διάφορων εκπαιδευτικών συστημάτων, εξακολουθεί παρ' όλα αυτά να παραμένει το κυρίαρχο πρότυπο για τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα του πλανήτη μας ως τις μέρες μας (Pelgrum & Plomp, 1993).

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 της

χρησιμοποίησης της υπολογιστικής τεχνολογίας σε όλα σχεδόν τα μαθήματα του Π.Σ., χωρίς να θίγεται όμως η φιλοσοφία του.

Για την υλοποίηση της άποψης αυτής είναι γνωστό το κύμα ανάπτυξης μιας 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 ισχυόντων μεθόδων διδασκαλίας 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](#)).

Η νέα αυτή προσέγγιση, που ονομάζεται "πραγματολογική", περιορίζει σημαντικά την έμφαση στον τεχνικό αλφαριθμητισμό, και εφαρμόστηκε ή καταβλήθηκε προσπάθεια να εφαρμοστεί στις αναπτυσσόμενες χώρες τη δεκαετία του '80.

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), για άλλους όμως πρέπει να είναι το αίτημα των ημερών μας από όλες τις αναπτυσσόμενες εκπαιδευτικές χώρες (Kontogiannopoulou & Kynigos, 1993:377· Pelgrum & Plomp, 1991· Soloway· 1990) και να αποτελεί τη μοναδική αιτία ευρύτερης εισαγωγής της στο σχολείο (Chomienne, 1988:90). Προς την κατεύθυνση αυτή έχουν γίνει αρκετά σε επίπεδο έρευνας, λόγω όμως του ότι είναι αρκετά δύσκολη η ευρύτερη εφαρμογή του προτύπου αυτού στην πράξη, η επιδίωξη

αυτή αποτελεί ζητούμενο για τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα του δυτικού κόσμου –δε γίνεται βέβαια συζήτηση για τον υπόλοιπο κόσμο.

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 την αξιοποίηση κάποιων κατηγοριών λογισμικού) είναι ήδη ξεπερασμένες μορφές αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Και η ίδια όμως αυτή ταξινόμηση 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 κλπ.· στην καθημερινότητα αποτελούν σημαντικό μέσο για κοινωνική, πολιτισμική και ψυχαγωγική δραστηριότητα κλπ.· στο χώρο της επικοινωνίας είναι πλέον βασικό εργαλείο, καθώς η ανάγνωση και η γραφή, αφενός διεξάγεται σε σημαντικό βαθμό σε νέα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα με πολλές ιδιαιτερότητες, αφετέρου έχει πολλά από τα χαρακτηριστικά της αποκαλούμενης ‘νέας κειμενικότητας’ (πολυτροπικά – πολυμεσικά κείμενα, βλ. σχετικά [Ενότητα II, κεφ. 2.5](#))· στο χώρο της διαμόρφωσης ταυτοτήτων έχουν σημαντικό ρόλο, αφού δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής σε διαδικτυακές – εικονικές κοινότητες πρακτικής.

Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται λόγος για νέα τάξη πραγμάτων σε όλους τους ανωτέρω τομείς: *νέα εργασιακή τάξη πραγμάτων* (new work order), *νέα επικοινωνιακή τάξη πραγμάτων* (new communicative order κλπ.) 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 το σχεδιασμό των Προγραμμάτων Σπουδών, διεθνώς. Στόχος δεν είναι απλώς η κατάκτηση της ύλης

με ένα στατικό τρόπο –και επομένως η αξιοποίηση ξεπερασμένων και στατικών υπολογιστικών περιβαλλόντων –αλλά η συνεισφορά προς τη 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 να διαθέτουν αυξημένη κριτική ικανότητα, προκειμένου να μπορούν να διαβάσουν την πολύπλοκη νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα ( 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 κλπ.- αλλά για ποιο λόγο θα χρησιμοποιηθεί (=το ‘τι’ της διδασκαλίας), πώς θα χρησιμοποιηθεί και πότε θα χρησιμοποιηθεί. Το σχολείο, όπως λειτουργεί ως τώρα ως προς το ‘τι’, ‘πώς’ και ‘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 εξυπηρετούσε κατά βάθος το είδος των πολιτών που οι δυτικές κοινωνίες είχαν ανάγκη μέχρι και 2-3 δεκαετίες μετά από το Β΄ παγκόσμιο πόλεμο.

Αν αντιμετωπίσουμε από μια τέτοια οπτική τα πράγματα, τότε μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα την κρίση του σημερινού σχολείου, η οποία οφείλεται στην αναντιστοιχία του με το 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 καλλιέργεια 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 βάσει των οποίων θα αξιοποιηθούν οι ΤΠΕ στο σχολείο, όπως και κάθε τεχνολογία παλιότερη (πίνακας, έντυπο, χαρτί, μολύβι) ή πιο πρόσφατη (βίντεο, προτζέκτορας, υπολογιστής κλπ.).

### 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 ήδη από τη δεκαετία του '70 στη διδασκαλία, 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 το δάσκαλο (παραδοσιακή λογική). 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 και την αποτελεσματικότερη συνεργασία μεταξύ μαθητών – δασκάλου, τη δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας εντός και εκτός σχολείου, στο πλαίσιο της προώθησης της κοινωνικής διάστασης της επικοινωνίας και της μάθησης (βλ. σχετικά [Ενότητα 1Α, κεφ.2Α](#)). Με την πάροδο του χρόνου και με το διαφορετικό προσανατολισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων, επομένως και της διδασκαλίας, οι υπολογιστές χρησιμοποιούνται περισσότερο ως περιβάλλοντα εργασίας και λιγότερο ως μέσα διδασκαλίας, 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, στις μέρες μας προωθείται 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, 2001). Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η εξέλιξη αυτή απαιτεί νέες γνώσεις από τους εκπαιδευτικούς και νέες δεξιότητες στη μεθόδευση της διδασκαλίας. Οι συντελούμενες κοινωνικές, οικονομικές κλπ. 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. το [κεφ.1Β. ΤΠΕ και γραμματισμός](#) της παρούσας ενότητας). Ο **τεχνογραμματισμός** ή νέος γραμματισμός θεωρείται αναπόσπαστη ενότητα του γραμματισμού και κατά προέκταση του κοινωνικού γραμματισμού, που πρέπει να παρέχεται από το σύγχρονο σχολείο.

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, προκειμένου να προσαρμοστεί στα νέα οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά κλπ. δεδομένα.

#### **1.4 Η ελληνική εμπειρία- - Συνήθειες 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 διεθνώς 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* (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 κλπ.), 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 (Κουτσογιάννης. 2001· Koutsogiannis. 2001).

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 τριτο-

βάθμια 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 αξιοποίηση τους στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας, κυρίως, εκπαίδευσης. Σήμερα, και αυτό είναι αποτέλεσμα των πρωτοβουλιών που αναπτύχθηκαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, 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.

Όλες οι μέχρι σήμερα έρευνες, που αφορούν τις διάφορες προσπάθειες εισαγωγής των ΤΠΕ στην ελληνική εκπαίδευση (Κουτσογιάννης 1998, 2001· Koutsogiannis, 2001) ανέδειξαν τη συνθετότητα του υπό συζήτηση θέματος. Μια πρόσφατη έρευνα 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».<sup>2</sup> Από την ανάλυση προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που επιμορφώθηκαν έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και προθυμία για την παρακολούθηση της επιμόρφωσης, βρήκαν δε τα προγράμματα επιμόρφωσης ιδιαίτερα επιτυχή. Παρ' όλα αυτά, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία κατά τη διάρκεια της επιμορφωτικής διαδικασίας ήταν εξαιρετικά περιορισμένη. Εξαιρετικά

---

<sup>2</sup> Το σχετικό κείμενο είναι αναρτημένο στην Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση, [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/studies/ict/education/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/education/index.html)

Δ. Κουτσογιάννης (2007), 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'.



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 περιπτώσεις, 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 βέβαια 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 είναι συνοπτικά τα εξής:

- Υπάρχουν μια σειρά από 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 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 εργασίας. Φυσικά σε όλα αυτά θα πρέπει να προστεθούν και τα προβλήματα στις
- **Ηποδομικές** αντιλήψεις 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. Από την άλλη πλευρά, οποιαδήποτε προσπάθεια εγκα-

τάλειψης της λογικής αυτής προσκρούει στην ισχύουσα λογική και είναι πολύ δύσκολο να υποστηριχθεί από τους εκπαιδευτικούς.

- 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 το χρόνο που προβλέπεται να αφιερωθεί για τη συγκεκριμένη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου. Η όλη διαδικασία διεκπεραιώνεται ως εξής: ο εκπαιδευτικός εντοπίζει κάποιες διευθύνσεις στο διαδίκτυο (εφημερίδες, μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους κλπ.), ανάλογες θεματικά με το θέμα της συγκεκριμένης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου. Από τις διευθύνσεις αυτές αναζητά κάποιες συγκεκριμένες σελίδες πληροφορίας, που θα είχαν αντίστοιχου όγκου 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 άλλη εργασιώδης τακτική, είναι η αντικατάσταση της αυθεντίας του βιβλίου με την υιοθέτηση της αυθεντίας των διδακτικών προτάσεων των επιμορφωτών. Αυτές οι διδασκαλίες είναι οι 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 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, είχε περιορισμένα αποτελέσματα η συνολική προσπάθεια αξιοποίησης των ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Επισημαίνεται δε ότι για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο απαιτείται συνολικότερος 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 Τεχνολογιών της Πληροφορικής και Επικοινωνίας στη γλωσσική διδασκαλία, όπως άλλωστε και συνολικότερα στο θέμα της παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στο 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 και, βέβαια, στην ύπαρξη του κατάλληλου εξοπλισμού, που θα είναι σε θέση να «τρέξει τις σύγχρονες αυτές παιδαγωγικές εφαρμογές».

Συνήθως, λοιπόν, προωθείται μια αρκετά «στενή» και αποπροσανατολιστική αντίληψη περί λογισμικού, με οδυνηρές συνέπειες για τη διδασκαλία της ελληνικής στο σύνολό της, που μπορεί να έχει η προσκόλληση στην αντίληψη αυτή. 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 κλπ.

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).

Παρά τα ερευνητικά αυτά δεδομένα, κατά τα πρώτα χρόνια εισαγωγής των υπολογιστών στην εκπαίδευση οι διαπιστώσεις αυτές αγνοήθηκαν και η έμφαση δόθηκε στη δημιουργία υποδομών και στην ανάπτυξη λογισμικού. Στις μέρες μας όμως έχει γίνει κατανοητό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για την επιτυχή αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, η υπόθεση της προετοιμασίας τους υπεραπλουστεύεται και αντιμετωπίζεται συνήθως με βραχείας διάρκειας επιμορφωτικά σεμινάρια, που δίνουν έμφαση στην εξοικείωση με την τεχνολογία και το εκπαιδευτικό λογισμικό. Το θέμα όμως δεν είναι τόσο απλό, για να μπορεί να αντιμετωπιστεί τόσο εύκολα.

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· 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 απα-

ραίτητη, 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. 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 κλπ. 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 αναζητήσεις εκπαιδευτικών και δυναμικές πρωτοβουλίες σχολείων.

## 1B. ΤΠΕ και γραμματισμός

Δ. Κουτσογιάννης

### 1.1. Γραμματισμός: ορισμός και θεωρητικοί προβληματισμοί

Βασική έννοια στα κεφάλαια που ακολουθεί είναι αυτή του *γραμματισμού (literacy)*. 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 ένα διπλό περιεχόμενο: με αυτό που αποκαλούμε στα ελληνικά *αλφαριθμητισμός* και με το περιεχόμενο που αποδίδουμε στον όρο *γραμματισμός*. Ο *αλφαριθμητισμός* 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 αλφαριθμητισμού αλλά είναι πιο δυναμικός. Η έννοια αυτή (του γραμματισμού) σχετίζεται με τη δυνατότητα του εγγράμματου ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορες καθημερινές κοινωνικές πρακτικές που συμπεριλαμβάνουν ανάγνωση και γραφή (και όχι μόνο) στις ποικίλες εκδοχές ~~Σήμερα~~ ~~ήμερα~~ 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 κάθε μία από αυτές τις τεχνολογίες συνδυάζεται με την παραγωγή και κατανόηση διαφόρων κειμένων και κειμενικών ειδών που σχετίζονται άμεσα με τα 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 Power Point) 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 κλπ.).<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Για την έννοια της πολυτροπικότητας βλ. [Ενότητα II, κεφ. 2.5](#)) καθώς και τα: -Βασιλική Μητροπολίτου, «Γραμματισμός», στον τόμο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e1/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/index.html).

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. 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 γίγνεσθαι. Πρόκειται για οπτική που μεταβάλλει σημαντικά το τοπίο στο 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).

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 αποτελούν 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.

---

- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1(1): 114-118.

- Kalantzis, M. & Cope, B. (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*, Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), 680-695. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

### **α) Η ιστορικότητα των τεχνολογιών πρακτικής γραμματισμού<sup>4</sup>**

Η αναζήτηση κάποιας σχέσης ανάμεσα στη γλώσσα και την τεχνολογία, πρόσφατη ή παλιότερη, μοιάζει παραδοξολόγημα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι από το χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών, ιδιαίτερα, υπάρχει μια παραδοσιακή επιφύλαξη προς την τεχνολογία, ιδιαίτερα προς τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Έτσι, οι ΤΠΕ 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 το 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, τους διάφορους κλάδους της γλωσσολογίας, δηλαδή, και αυτούς που ασχολούνται με το γραμματισμό (literacy). Ανάμεσα στην πρώτη, από άποψη χρονολογική, 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· Mufrey, 2000:44-45) ένα απόσπασμα του διαλόγου μεταξύ Σωκράτη και Φαίδρου, στον Φαίδρο του Πλάτωνα (385-368 π.Χ.). Παρότι 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 στο απόσπασμα αυτό εκφράζονται οι κυριότερες απόψεις για τις θέσεις που έχουν διατυπωθεί ως σήμερα για τη γραφή και το γραμματισμό, κατά προέκταση και για το νέο γραμματισμό των ΤΠΕ.

---

<sup>4</sup> **Πρακτική γραμματισμού:** κοινωνική πρακτική, όπου χρησιμοποιείται η γλώσσα και η γραφή (έντυπος, ηλεκτρονικός λόγος).



Στο απόσπασμα αυτό ο Σωκράτης αφηγείται την ιστορία του Αιγύπτιου θεού Θευθ, ο οποίος μεταξύ των άλλων που ανακάλυψε πρώτος (λογαριασμούς, γεωμετρία, αστρονομία κλπ.) 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 εφευρέσής του και όταν έφτασε και στα γράμματα (γραφή), είπε<sup>5</sup>:

(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”* (274ε).

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 πατέρας των γραμμάτων, από εύννοια είπες το αντίθετο απ’ εκείνο πού αυτά μπορούν. Γιατί τα γράμματα στις ψυχές εκείνων πού 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. Ωστε 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 διδαχθούνε θάχουν τη γνώμη πως ξέρουνε πολλά, ενώ είναι ανίδεοι στα πιο πολλά και φορτικοί στη συντροφιά τους, και θα έχουν γίνει αντίς σοφοί δοκησίσοφοι”* (274ε-275β).

Στα αποσπάσματα αυτά παρατίθενται πολύ επιγραμματικά τα επιχειρήματα δύο από τις κυριότερες απόψεις που έχουν διατυπωθεί γύρω από τις επιπτώσεις του γραμματισμού. Με το πρώτο 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.

---

<sup>5</sup> Μετάφραση από το Θεοδωρακόπουλος (2000).

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 –του αποκαλούμενου συχνά και πληροφορικού γραμματισμού- είναι γνωστή και δεν διαφέρει ως προς την ουσία της από την πρώτη αυτή διατύπωση. Αρκεί να αναφέρουμε ένα ενδεικτικό παράδειγμα<sup>6</sup> 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».

Το δεύτερο απόσπασμα έχει θεωρηθεί ως κλασική περίπτωση προσπάθειας για αμφισβήτηση της νέας ακόμη, παρότι είχαν περάσει ήδη κάποιοι αιώνες από την ανακάλυψή της, τεχνολογία της γραφής. Υποστηρίζεται ότι μέσω της γραφής οι άνθρωποι θα παραμελούν τη μνήμη, αφού *«θα φέρνουν τα πράγματα στη μνήμη τους απ' έξω 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 & Mitsikopoulou, 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

---

<sup>6</sup> Νικόλας Νεγκρεπόντε, ΤΟ ΒΗΜΑ, 2/5/2004

επιπλέον αποσπάσματα, προκειμένου να αποτιμήσουμε καλύτερα την άποψη που εκφράζεται. Παρακάτω πάλι ο Σωκράτης:

(3) *“Όποιος λοιπόν νομίζει πώς μέσα στα γραμμένα αφήνει για τους κατοπινούς καμιά τέχνη, και όποιος πάλι παραδέχεται, πώς από τα γραμμένα θα βγει τίποτε καθαρό και βέβαιο, θα είναι πολύ απλοϊκός ... αφού νομίζει πώς 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 πώς αυτοί έχουνε νόηση και μιλάνε, αν όμως τους ρωτήσεις κάτι για κείνα που 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 που 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 αξιωμα 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 πραγ-

ματική διδασκαλία: υπάρχει στο πλαίσιο του ενδεδειγμένου διαλόγου, όπου ο μαθητής μπορεί να ελέγξει το 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). 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 έχουν πάντα θετικά αποτελέσματα, επικρίνει δηλαδή το μύθο περί γραμματισμού της εποχής του. Από την άποψη αυτή θυμίζει πολύ το σύγχρονο προβληματισμό γύρω από το θέμα, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

## **β) Το αυτόνομο και το ιδεολογικό μοντέλο**

Στο χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών, και ιδιαίτερα αυτών που ασχολούνται με ζητήματα γλώσσας και γραμματισμού, έχει αναπτυχθεί πλούσιος προβληματισμός, η γνώση του οποίου συνεισφέρει σημαντικά στην καλύτερη προσέγγιση ζητημάτων που σχετίζονται με τον τεχνολογικό 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 στο 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 έκφρασή 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 κλπ.), 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 το χώρο της εθνογραφίας του γραμματισμού. Η άποψη αυτή δεν παραγνωρίζει τον κεφαλαιώδη χαρακτήρα του γραπτού λόγου στο 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 "το 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 του διαβάσματος και γραψίματος, αλλά τις κατανοεί όπως ενσωματώνονται σε κοινωνικοπολιτισμικές ολότητες και όχι αποσπασματικά (Gee, 1996· Street, 1995).

### γ) Γραμματισμός και τεχνολογικός γραμματισμός

Είναι περιττό νομίζω να πούμε ότι σήμερα κυρίαρχη είναι η λογική του «αυτόνομου μοντέλου» σε ό,τι έχει σχέση με το νέο γραμματισμό και την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (σε παγκόσμιο σχεδόν επίπεδο). Οι αντιλήψεις αυτές αντανακλώνται στις μαζικές προσπάθειες εξοπλισμού των σχολείων με εργαστήρια υπολογιστών, στους ποσοτικούς δείκτες της Ε.Ε. που αποτιμούν το βαθμό προόδου των εκπαιδευτικών συστημάτων με βάση την αναλογία μαθητών ανά υπολογιστή και το βαθμό πρόσβασης στο διαδίκτυο, στα προγράμματα και στις διακηρύξεις των κομμάτων που υπόσχονται ‘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 μια ανεξάρτητη από το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και παιδαγωγικό περιεχόμενο, στο οποίο εισάγονται, μεταβλητή, με προβλεπόμενα θετικά αποτελέσματα σε πολλούς τομείς, π.χ. παιδαγωγικό, επαγγελματικής προοπτικής, κοινωνικής και οικονομικής προόδου κλπ.*

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 (Χαραλαμόπουλος & 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 κλπ.

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” (Gee, 1996:58) και την ποικιλία των ισχυουσών παιδαγωγικών πρακτικών.

## 1.2 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 εργαλειακή προσέγγιση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, με κύριες εκφάνσεις τη συρρίκνωση του θέματος ‘διδασκαλία των (φιλολογικών) μαθημάτων και ΝΤ’ στην πολιτική ανάπτυξης και διάδοσης εκπαιδευτικού λογισμικού στα σχολεία, στην ταχύρρυθμη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και, βέβαια, στην ύπαρξη του κατάλληλου εξοπλισμού (βλ. και [κεφ. 1Α](#) της παρούσας ενότητας).

Στα νέα 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 εργαλειακή αντιμετώπιση που θα σήμαινε απλή αξιοποίηση κάποιων λογισμικών στη διδασκαλία. Στο πλαίσιο αυτό προτείνουμε και την αξιοποίηση των ΤΠΕ σε όλο το εύρος των σχολικών δραστηριοτήτων και φυσικά την καθημερινή διδακτική πρακτική, προκειμένου να κατακτηθεί λειτουργικά ο νέος – τεχνολογικός γραμματισμός (new literacy – technological literacy). 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 κλπ.), 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. Παρότι γίνεται πολύ συζήτηση τελευταία για διαθεματικές προσεγγίσεις, διεπιστημονικού χαρακτήρα δραστηριότητες κλπ. δεν υπάρχει κάποιο θεωρητικό κείμενο που να προσεγγίζει το ζήτημα αυτό από την οπτική των φι-



λογικών μαθημάτων και ιδιαίτερα της γλώσσας. 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.

### **1.3 Σχολικός γραμματισμός και φιλολογικές πρακτικές: Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη ζώνη των φιλολογικών μαθημάτων.**

#### **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, 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 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, όπως η οργάνωση σχολικών γιορτών, εκπαιδευτικών εκδρομών κλπ.

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. 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 καιρία 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.

- Η οπτική αυτή δεν προσεγγίζει από μια δημιουργική αλλά από μια 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 και όχι στατική 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.

### **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 ένα 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 απαιτούμε-

νους 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 το 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 το βαθμό ‘ταξινόμησης’<sup>7</sup> των σχολικών πρακτικών: τυπικός, ημιτυπικός και άτυπος σχολικός γραμματισμός.

#### **α) 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 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 είναι οι εξής:

### **I. Προσκόλληση στη διδασκαλία της ύλης**

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία κάποιου μέρους της ύλης, προκειμένου αυτή να γίνει καλύτερα κατανοητή. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορούν να αξιοποι-

---

<sup>7</sup> Χρησιμοποιείται ο όρος, με τη λογική που τον χρησιμοποιεί ο Bernstein (1989). Η ταξινόμηση ‘αναφέρεται στο βαθμό διαφύλαξης των συνόρων μεταξύ περιεχομένων’ (67-68). Έχουμε ισχυρή ταξινόμηση, όταν τα σύνορα μεταξύ διαφόρων περιεχομένων διαγράφονται με σαφήνεια.

ηθεί το λογισμικό που κυκλοφορεί στη χώρα μας (π.χ. *Λογομάθεια* για τη διδασκαλία κάποιας συγκεκριμένης ύλης στη γραμματική, *Ηρόδοτος* για τη διδασκαλία του Ηρόδοτου κλπ.), Προγράμματα Επεξεργασίας Κειμένου για τη διδασκαλία και επεξεργασία του γραπτού λόγου κλπ. 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.

## **II. 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 το 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 κλπ., να εκτιμήσει επίσης τι είδους λογισμικού ή παραδειγμάτων θα αξιοποιήσει ο ίδιος για την καλύτερη διδασκαλία ενώπιον όλης της τάξης 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.

Οι στρατηγικές, ωστόσο, που μπορεί να αναπτύξουν οι διδάσκοντες δεν είναι απαραίτητο να είναι προσανατολισμένες μόνο στην αξιοποίηση συγκεκριμένων λογισμικών ή του σχολικού εργαστηρίου. Γνωρίζουμε ήδη από έρευνες στη χώρα μας 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, αλλά και το σχολικό εργαστήριο πληροφορικής με μια κατάλληλη ρύθμιση.

### **III. 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 προηγούμενη ενότητα. 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 συνδυασμού των δύο από αυτά. Σε αυτή την περίπτωση δεν είναι δύσκολη η αξιοποίηση των ΤΠΕ για την συνδυαστική και αποτελεσματικότερη διδασκαλία.

Ως 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 κλπ.). 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 υποενότητες που αφορούν τον ημιτυπικό και άτυπο σχολικό γραμματισμό.

### **β) 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 στην προσέγγιση, 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 κλπ.

Οι μορφές αυτές σχολικού γραμματισμού προσφέρονται να αξιοποιηθούν θαυμάσια στη 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. Κάθε πρόγραμμα περιβαλλοντικής αγωγής μπορεί, για παράδειγμα, να συνδυαστεί με την παραγωγή συγκεκριμένου τύπου κειμένων και να αξιοποιηθεί και για τη γλωσσική διδασκαλία.

### **γ) Άτυπες μορφές σχολικού γραμματισμού**

Ο *άτυπος σχολικός γραμματισμός* έχει σχέση με την ευρύτερη σχολική, κυρίως εξωδιδασκτική, ζωή. Δεν είναι αυστηρά θεσμοθετημένος ως προς το περιεχόμενό του και είναι δυνατό να ποικίλλει από σχολείο σε σχολείο θεαματικά. Από έρευνες που



έχουν γίνει γνωρίζουμε ότι στα περισσότερα δημόσια σχολεία οι ευκαιρίες που έχουν οι μαθητές για συμμετοχή σε πρακτικές άτυπου σχολικού γραμματισμού είναι πολύ λίγες και σχετίζονται συνήθως με τελετουργικού χαρακτήρα εκδηλώσεις (π.χ. σχολικές γιορτές, μαθητικές κοινότητες κλπ.) (Ξωχέλλης, Π. & Hopf, D., 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 επιπλέον δραστηριότητες που θεσμοθετούν και προσφέρουν ως επιλογές στα παιδιά (π.χ. ομάδες έκδοσης εφημερίδας, ομάδες θεάτρου κλπ.). 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 ουσιαστικές παρεμβάσεις εκ μέρους της διεύθυνσης των σχολείων και των εκπαιδευτικών. Πρόκειται επίσης για πεδία στα οποία μπορεί να ενσωματωθεί η καλλιέργεια πολλών από τους γραμματισμούς που απαιτεί η εποχή μας και όπου οι ΤΠΕ μπορούν να αξιοποιηθούν γόνιμα και δημιουργικά.

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

Η μαγιά υπάρχει ήδη: πρόκειται για τις δραστηριότητες που οργανώνει το κάθε σχολείο σε ετήσια βάση και έχουν προσλάβει έναν τελείως διαδικαστικό – τελετουργικό χαρακτήρα: σχολικές εκδρομές, γιορτές, πολιτιστικές ή περιβαλλοντικές δραστηριότητες, αλλά και σημαντικούς θεσμούς που υπολειτουργούν, όπως οι μαθητικές κοινότητες. Αλλά και άλλες θεσμικά ή όχι κατοχυρωμένες δραστηριότητες μπορούν να αποτελέσουν τον άξονα για μία νέα οπτική (ευέλικτη ζώνη, διαθεματική προσέγγιση κλπ.).

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 κλπ. 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.

Στην [Ενότητα V, κεφ. 2. Ανάπτυξη διαθεματικών διδακτικών δραστηριοτήτων στο σχολικό περιβάλλον. Παραδείγματα ένταξης της χρήσης των ΤΠΕ στο ΑΠΣ](#) παρατίθενται συνοπτικά ενδεικτικές προτάσεις αξιοποίησης των ΤΠΕ στα πλαίσια αξιοποίησης της φιλολογικής ζώνης, του ημιτυπικού και του άτυπου σχολικού γραμματισμού.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΝΟΤΗΤΑΣ Ι

- Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Chomienne, M. (1988). Educational Computing Implementation: The Case of Quebec. *Computers & Education*, 12 (1):85 - 90.
- Dihle, A. (1992). Η αδυναμία του γραπτού λόγου. *Διάλεξη στο Τμήμα Φιλολογίας του Α.Π.Θ.*, 6.11.1992.
- Eco, U. (2003). *Vegetal and mineral memory: the future of books*. <http://weekly.ahram.org.eg/print/2003/665/bo3.htm> (28.11.2003).
- Gee, J. (1996), *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, London and Bristol: Taylor and Francis.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (1999). “Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας”. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), “*Ισχυρές*” και “*ασθενείς*” γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (680-695). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Kontogiannopoulou - Polydorides, G., and Kynigos, C. (1993). An Educational Perspective of the Socio-cultural Prerequisites for Logo-like Education in Greece. Στο C. Kynigos et al. (eds.), *Proceedings of the 4th European Logo Conference* (377-389), Doukas School Publication.
- Koutsogiannis, D. (2001). Computers and Literacy Teaching in its Cultural Context. Στο B. Cope & M. Kalantzis (eds). *Learning for the future. Proceedings of the Learning Conference 2001* (3-19). Common Ground.
- Mc Grath, F. (1992). *Educational Infrastructure (Infermatics): Assesment of Capacity to accelerate an infermation Programme Within the Educational Structure in Greece*. Report Prepared for the Commitment of the E.C., DG XVI/VI.
- Murray, D. (2000). Changing Technologies, Changing literacy communities? *Language Learning & Technology*, 4(2): 43-58.
- Pelgrum, W. and Plomp, T. (1991). *The Use of Computers Worldwide*, Oxford: Pergamon Press
- Row, C. (1986). *Plato: Phaedrus*. Warminster: Aris & Phillips.
- Soloway, E. Quick, (1990). Where do the Computers Go?, *Communications of the ACM*, 34 (2), 29-33
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Street, B. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. New York: Cambridge University Press.
- Street, B. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography, and education*. London: Longman.
- Θεοδωρακόπουλος, Ι. (2000). *Πλάτωνος Φαίδρος*. Αθήνα: Εστία (4<sup>η</sup> έκδοση).
- Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, Γ. (1991). Οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαστάσεις της χρήσης των νέων τεχνολογιών στο σχολείο. *Σύγχρονα Θέματα*, τ.46-47, (77-93).
- Κουτσογιάννης, Δ. (1998). *Περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου: έρευνα σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου*, Διδακτορική διατριβή, Τομέας Γλωσσολογίας, Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης.
- 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. (2001). Ηλεκτρονικοί υπολογιστές και γλωσσική διδασκαλία: πτυχές μιας πολύπλευρης πραγματικότητας. Στο Δ. Κουτσογιάννης (επιμ.). *Πληροφορική – επι-*

- κοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2005). Ο μύθος του νέου γραμματισμού. Στο Κουζέλης, Γ., Πουρνάρη, Μ. και Τσελέφης, Β. (επιμ). *Γνώση χρήσης και Νέες Τεχνολογίες* (167-183). Αθήνα: Νήσος.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2007), Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και κυρίως στη διδασκαλία της ελληνικής. Έρευνα στους φιλολόγους – επιμορφωτές στο πλαίσιο του έργου ‘Οδύσσεια’. Διαθέσιμο στο δίκτυο:  
[http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/studies/ict/education/trainners/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/education/trainners/index.html)
- Κυνηγός, Χρ. (1995). Η ευκαιρία που δεν πρέπει να χαθεί: η υπολογιστική τεχνολογία ως εργαλείο έκφρασης και διερεύνησης στη γενική παιδεία. Στο Καζαμιάς, Α.& Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.). *Ελληνική εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού* (396 - 416). Αθήνα: Σείριος.
- Μακράκης, Βασίλης & Γίτσα Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη (1995). *Υπολογιστές στην εκπαίδευση: Μια κριτική επισκόπηση στο διεθνή χώρο και στην Ελλάδα*. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών (αδημοσίευτη εργασία).
- Μητσικοπούλου Βασιλική, «Γραμματισμός», Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.). *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο δίκτυο:  
[http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e1/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/index.html)
- Ξωχέλλης, Π. & Hopf, D. (2003). *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Χαραλαμπίδης, Α. και Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1(1): 114-118.

## ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙ

### Διδακτική των Φιλολογικών Μαθημάτων και ΤΠΕ

#### 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**

**Δ. Κουτσογιάννης**

Με το παρόν κείμενο επιχειρούμε να αναδείξουμε μέρος της πολυπλοκότητας του θέματος γλωσσική αγωγή και νέες τεχνολογίες (Κουτσογιάννης, 2004). 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 για τη διδακτική του γνωστικού αντικείμενου 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 2<sup>ου</sup> παγκόσμιου πολέμου αρχίζουν να μπαίνουν οι βάσεις για τη δημιουργία μιας μεταβιομηχανικής Αμερικής ως παγκόσμιας δύναμης. Οι επενδύσεις στην τεχνολογία και ιδιαίτερα στην πολεμική τεχνολογία ήταν μία από τις προτεραιότητες που επιλέχτηκαν, για να συνεισφέρουν στην επικράτηση αυτή και κυρίως στην 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 στην εκπαίδευση, αφού οδήγησε σε ριζικές αλλαγές τα προγράμματα σπουδών και γενικότερα την εκπαίδευση. 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, που ήταν ο συμπεριφορισμός ως προς τη μάθηση και ο δομισμός ως προς τη μελέτη της γλώσσας, αντιλήψεις που συνυπήρχαν μέσω

κυρίως του αμερικάνικου δομισμού. Οι αντιλήψεις 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 καταρχήν 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 συμπεριφοράς (π.χ. έπαινος) είναι εξαιρετικά σημαντική, από τη στιγμή που οδηγεί στην ικανοποίηση των σπουδαστών, στην επανάληψή της και κυρίως 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. Από τη στιγμή που στη γλωσσολογία η περιγραφή της γλώσσας άρχισε 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 *audiolingual*. 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, 1986:57).

Η οπτική αυτή ήταν παρόμοια και στην περίπτωση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, όπου έμφαση δινόταν στην εξάσκηση σε επίπεδο πρότασης, 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 (Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης, 1997), η οποία επηρέαζε σημαντικά τις ισχύουσες έως και τη δεκαετία του 1960

διδασκτικές πρακτικές. Αυτό συνέβαινε περισσότερο σε εκπαιδευτικά συστήματα, όπως το ελληνικό, με τη γνωστή έμφαση στο παρελθόν και την τυπολατρεία.

Στον τομέα της ανάγνωσης (reading), η βαρύτητα δινόταν στην καλλιέργεια της ικανότητας για 'σπάσιμο του κώδικα', για κατανόηση, δηλαδή, του γραπτού λόγου. 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.

Οι αντιλήψεις αυτές οι οποίες ήταν οι κυρίαρχες στις ΗΠΑ μέχρι και τη δεκαετία του 1960, παρότι είχαν αρχίσει να αμφισβητούνται επιστημονικά, αποτέλεσαν το υπόβαθρο στο οποίο στηρίχτηκαν και τα πρώτα προγράμματα σε υπολογιστή.

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 μέσω της πρώτης αυτής απόπειρας και των συναφών που ακολούθησαν μέχρι σήμερα αναδύθηκε μια κυρίαρχη αντίληψη που εκδηλώθηκε με δύο ή τρεις κύριες κατηγορίες εκπαιδευτικού λογισμικού. Στο πλαίσιο των αντιλήψεων αυτών ο υπολογιστής γίνεται αντιληπτός ως υπομονετική διδασκτική μηχανή που αναλαμβάνει το ρόλο της διδασκαλίας ή (και) της εξάσκησης των μαθητών. Η βαρύτητα δίνεται στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού που είτε αναλαμβάνει το ρόλο της εξάσκησης των μαθητών (προγράμματα εξάσκησης – Drill and Practice) είτε της διδασκαλίας με την παράλληλη εξάσκηση (Προγράμματα διδασκαλίας – Tutorials).

Στο πλαίσιο της λογικής αυτής ο υπολογιστής αποτελεί τον υπομονετικό δάσκαλο, που παρέχει την ύλη σε μικρές ενότητες στο μαθητή: ενισχύει την επιτυχία με έπαινο και σε περίπτωση αποτυχίας τού παρέχει την κατάλληλη ανατροφοδότηση, έτσι ώστε να οδηγηθεί (ο μαθητής) στην κατανόηση του προβλήματος και στην επιλογή της ορθής απάντησης. Επιπλέον, έχει τη δυνατότητα να αξιολογεί τον ασκούμε-



νο και να πληροφορεί έτσι το φυσικό του δάσκαλο για την πορεία του. Το κίνημα αυτό γνωστό ως CAI (Computer Assisted Instruction) ή Computer Assisted Language Learning (CALL) για τη γλώσσα, 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 μηχάνημα στο πλαίσιο των ορίων που θέτει το λογισμικό, όρια τα οποία είναι συνήθως περιορισμένα. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι επίσης συγκεκριμένος και περιορίζεται στην αναζήτηση του λογισμικού, στην επιβολή της τάξης στη σχολική αίθουσα και στην παρακολούθηση της επίδοσης των μαθητών μέσω των στατιστικών στοιχείων που τους παρέχει το συγκεκριμένο λογισμικό. Η αντίληψη αυτή, παρότι εκφράζει ξεπερασμένες συμπεριφοριστικές και δομιστικές αντιλήψεις για τη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή και παρότι εγκαταλείφθηκε πολύ νωρίς από την επιστημονική κοινότητα, εξακολουθεί να είναι η κυρίαρχη στη χώρα μας και σε πολλές άλλες χώρες μέχρι τώρα. Στο πλαίσιο της λογικής αυτής η βαρύτητα δίνεται στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού και στην περαιτέρω αξιοποίησή του στο σχολείο. Η τεχνολογία, δηλαδή, θεωρείται ως κάτι το επιπρόσθετο, ένα εξαιρετικά σύγχρονο υποστηρικτικό μέσο, που λειτουργεί υποστηρικτικά 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.

## **2.2. Η έντονη επιστημονική ζύμωση της δεκαετίας του 1970 και '80 και οι συνέπειές της στην αξιοποίηση των ΤΠΕ.**

Η έμφαση σε αυτό που αποκαλούμε σήμερα παραδοσιακό γραμματισμό, γνωστό ως 'βασικά' (basics) στον Αγγλοσαξωνικό κόσμο και τον οποίο περιγράψαμε στην προηγούμενη ενότητα, δεν αρκούσε από τη στιγμή που οι ΗΠΑ και ο υπόλοιπος δυτικός κόσμος εισέρχονται 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 περισσότερο σκεπτόμενους ανθρώπους και λιγότερο απλούς εκτελεστές εντολών 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 στη συνέχεια 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 επιστημονικούς κλάδους και πεδία. Ιδιαίτερη βαρύτητα για το θέμα μας έχουν οι εξελίξεις στο 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*, δίνεται παράλληλα ιδιαίτερη έμφαση με την ανάπτυξη νέων κλάδων της γλωσσολογίας στη *γλωσσική ποικιλότητα* (κοινωνιογλωσσολογία), στη μελέτη ευρύτερων 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 ~~επίπεδο~~ 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 το σημαντικό ρόλο του συγκει-

μένου (context). Παράλληλα, άρχισε να προσεγγίζει το σύνολο της διδασκαλίας στο σχολείο από την οπτική της γλώσσας, δίνοντας βαρύτητα στην ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων που έχει ο σχολικός λόγος. Πρόκειται για σκέψεις που βρήκαν ευρεία εφαρμογή από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και ύστερα στο ρεύμα που είναι γνωστό ως 'διδασκαλία με βάση τα κειμενικά είδη' στην Αυστραλία.

Σημαντική είναι και η συνεισφορά του Hymes (1971) ο οποίος εισήγαγε την έννοια της 'επικοινωνιακής ικανότητας'. Επισήμανε ότι η ικανότητα χρήσης της γλώσσας δεν εξαρτάται μόνο από την κατοχή του γλωσσικού συστήματος, αλλά επηρεάζεται σημαντικά και από καταστασιακές και εξωγλωσσικές κοινωνικο – πολιτισμικές 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 το ενδιαφέρον από την έμφαση στη δομή της γλώσσας στον ομιλητή ως παραγωγό λόγου, τονίζοντας το ρόλο του εκάστοτε επικοινωνιακού πλαισίου. Οι επισημάνσεις αυτές συνέβαλαν σημαντικά στο να μεταφερθεί το ενδιαφέρον στη γλωσσική διδασκαλία από την έμφαση στη 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 του 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 το σημαντικό ρόλο της πρωτογενούς γλωσσικής κοινωνικοποίησης των παιδιών και τη στενή του 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 στε-

νή σχέση της πρωτογενούς γλωσσικής κοινωνικοποίησης με τη σχολική πορεία των παιδιών.

Τέλος, ιδιαίτερη μνεία θα πρέπει να γίνει στη μετάφραση το 1978 της εργασίας του Vygotsky 'Γλώσσα και σκέψη', κάτι 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 'ζώνης της επικείμενης εκπαίδευσης' και 'σκαλωσιά' (όρος του Bruner) στο 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 οι αναζητήσεις στο χώρο της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στη γλωσσική διδασκαλία, γι' αυτό και θα παρουσιαστούν εν συντομία στην αρχή, πριν από την εκτενή ενασχόληση με το κύριο ζητούμενο: τις αναζητήσεις στην αξιοποίηση των υπολογιστών στη διδασκαλία της γλώσσας.

### **Κινήματα προοδευτικής γλωσσοδιδασκτικής**

Στο πλαίσιο των γλωσσολογικών αναζητήσεων που περιγράφηκαν εν συντομία παραπάνω, αλλά και παράλληλων αναζητήσεων από το χώρο της ψυχολογίας και παιδαγωγικής, αναπτύσσονται στις δεκαετίες του '70 και του '80 δύο σημαντικά γλωσσοδιδασκτικά κινήματα στον Αγγλοσαξωνικό επιστημονικό χώρο που επιχειρούν να εισαγάγουν πολλά νέα δεδομένα στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Τα κινήματα αυτά είναι το 'Whole Language' και το 'Process Writing'. Παρά τη διαφορετική τους αφετηρία, η κοινή εννοιολογική σύνταξη των δύο κινήματων οδήγησε στη σταδιακή συγχώνευσή τους, ενώ η διείσδυσή τους υπήρξε τεράστια στο 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 αντί-

ληψη στη διδασκαλία. Σήμερα, παρά την έντονη κριτική, εξακολουθεί να αποτελεί διεθνές κίνημα με ιδιαίτερη διάδοση, κυρίως στον αγγλοσαξωνικό εκπαιδευτικό χώρο.

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 αποπλαισιωμένων από τη χρήση παραδειγμάτων. Στο 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). Πρόκειται για προσέγγιση που αντιτίθεται στις συμπεριφοριστικές αρχές μάθησης και τις δομιστικές γλωσσοδιδακτικές αντιλήψεις, που έδιναν βαρύτητα στη διδασκαλία απομονωμένων δεξιοτήτων με μηχανιστικό τρόπο.

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, 1996: 103· Halliday, 1978:57).

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 το σχολικό γραμματισμό.

Είναι προφανές ότι το κίνημα αυτό δεν αποδέχεται τον τεμαχισμό της γλώσσας (φωνήματα, λέξεις, φράσεις κλπ.) 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 αγγλοσαξωνικό 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 '70 και ύστερα, και ως αποτέλεσμα της μετάβασης από το συμπεριφορισμό στο 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 ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζουν. Οι ερευνητές αυτοί, λοιπόν, πιστεύουν, πως οι μαθητές, ενώ μπορεί να έχουν αρκετές πληροφορίες σε λανθάνουσα κατάσταση (long-term memory), εντούτοις έχουν πρόβλημα με το να επαναφέρουν τις απαραίτητες απ' αυτές στην ενεργό μνήμη (short-term memory), να βρουν νέες αλλά και να τις χειριστούν κατάλληλα, ώστε να γράψουν ένα ολοκληρωμένο κείμενο (Kemp, 1992:17).

Ανεξάρτητα από τις αντιρρήσεις που μπορεί να εκφραστούν ως προς την εγκυρότητα αυτών των μοντέλων, σημασία έχει να τονιστεί εδώ ότι άρχισε να απασχολεί την επιστημονική κοινότητα ο μαθητής ως γράφων, οι ιδιαιτερότητες και οι δυ-

σκολίες 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 στο 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 κλπ.). Στα στάδια αυτά θεωρούνταν ως δεδομένη η χρονική ακολουθία της υλοποίησής τους.

Αντίθετα η προαναφερθείσα 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 ως προς το βαθμό 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 τους χρονικής αλληλουχίας (Flower & Hayes, 1981).

Η έρευνα επισήμανε (Scardamalia and Bereiter, 1986) ότι αυτή η διαδικασία είναι αρκετά δύσκολο να ολοκληρωθεί με επιτυχία από όλους. Οι μαθητές, σε αντίθεση με τους έμπειρους γραφείς, δεν έχουν αναπτύξει δεξιότητες και κριτήρια ελέγχου του κειμένου που παράγουν. Έτσι, όταν διαβάζουν το κείμενό τους, δεν μπορούν να εντοπίσουν εύκολα αν αυτό πληροί ή όχι τους στόχους και τις απαιτήσεις τού προς ανάπτυξη θέματος. Έχουν γι' αυτό ανάγκη από συστηματική βοήθεια, όχι τόσο για να αναπτύξουν και να ολοκληρώσουν μόνο το συγκεκριμένο κείμενο που παράγουν, όσο για να αναπτύξουν δεξιότητες πιο σύνθετες (μετα-γνωστικές), οι οποίες θα τους καταστήσουν ικανότερους γραφείς. Τονίζεται ότι η βοήθεια αυτή είναι αποτελεσματικό-

τερη, 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. Αντίθετα, ήταν απαραίτητο να δίνεται η ευκαιρία και στους μαθητές να βελτιώνουν 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.

Τα κινήματα προοδευτικής παιδαγωγικής εκφράστηκαν στη χώρα μας μέσω της γνωστής ως επικοινωνιακής αντίληψης. 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, και από το 2000 και ύστερα είναι εμφανής η επιρροή της στα Προγράμματα Σπουδών και διδακτικά εγχειρίδια τόσο του Δημοτικού όσο και του Γυμνασίου.



### 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 Η.Π.Α., 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 κατ' αρχήν η κυριαρχία των ψυχολογικών αντιλήψεων στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, όπως αποτυπώθηκε κυρίως στο κίνημα *το γράψιμο ως διαδικασία (process writing)* (βλ. και παραπάνω), και στη συνέχεια (από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και ύστερα) εκφράζονται οι επιπτώσεις των ραγδαίων επιστημονικές εξελίξεων στο χώρο της γλωσσολογίας που ανέδειξαν τη σημασία της κοινωνικής διάστασης της γλώσσας. Ο υπολογιστής θεωρείται πλέον όχι μέσο διδασκαλίας, αλλά περιβάλλον που διευκολύνει την αναζήτηση και τον πειραματισμό κατά το γράψιμο, τη συνεργατική μάθηση και την αποτελεσματικότερη συνεργασία μεταξύ μαθητών – δασκάλου, τη δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας εντός και εκτός σχολείου, στο πλαίσιο της προώθησης της κοινωνικής διάστασης της μάθησης και της γλώσσας. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκε ιδιαίτερα η έρευνα και ο προβληματισμός για τη χρησιμότητα των προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, των τοπικών δικτύων επικοινωνίας, του υπερκειμένου στα τέλη της δεκαετίας του 1980 – αρχές του 1990 και φυσικά του διαδικτύου από το 1990 και ύστερα. Η λογική αυτή επιχειρείται κατά την τελευταία πενταετία να εφαρμοστεί ως πολιτική στα περισσότερα 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 ανοιχτού λογισμικού, όπου παρέχεται το πλαίσιο για να διευκολυνθεί η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, η μετατροπή της τάξης σε χώρο κοινωνικού προβληματισμού, ανταλλαγής απόψεων, αξιοποίησης του διαδικτύου για άντληση και αξιοποίηση ποικίλου αυθεντικού υλικού κλπ. Τα περιβάλλοντα που αξιοποιήθηκαν και αξιοποιούνται κατά κόρον στην εκπαίδευση κατά την περίοδο αυτή είναι τα Προγράμματα Επεξεργασίας Κειμένου και το διαδίκτυο. Ο τρόπος αξιοποίησης αυτών των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων γενικής χρήσης παρουσιάζεται αναλυ-

τικά στην [Ενότητα III. Χρήση βασικών εργαλείων πληροφορικής στα φιλολογικά μαθήματα](#).

Η επιστημονική αυτή στροφή προς το μαθητή ως παραγωγό λόγου, παράλληλα με τις άλλες επιστημονικές αναζητήσεις που αποδομούσαν τις παραδοσιακές αντιλήψεις, είναι φυσικό να μεταφράζονται και σε νέες αναζητήσεις στην κατασκευή λογισμικού για τη γλωσσική διδασκαλία. Θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τέσσερις κατηγορίες λογισμικού που αξιοποιούνται κατά και μετά την περίοδο 1990. Η πρώτη επιχειρεί να μετατρέψει τον υπολογιστή από περιβάλλον διδασκαλίας σε περιβάλλον στήριξης του γράφοντος μαθητή. Στην κατηγορία αυτή μπορούμε να διακρίνουμε δύο υποκατηγορίες: η μία έχει μια εστίαση περισσότερο γνωσιακή και δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο τι ο υπολογιστής μπορεί να προσφέρει 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 κλπ.

Η δεύτερη 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 και το διαδίκτυο, από τη δεκαετία του 1990 και ύστερα, ενώ δεν λείπουν και προσπάθειες δημιουργίας λογισμικού που θα ενσωματώνει ή θα προσαρμόζει πολλά από τα χαρακτηριστικά των δύο ως τώρα κατηγοριών που αναφέραμε.

Η τρίτη 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.

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 γλώσσας. 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 εκμετάλλευση της επικοινωνιακής τεχνολογίας στη δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας απαιτεί τα ονομαζόμενα *ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα* ή τα προγράμματα τύ-

που μικρών εργασιών (Project). 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 το 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.

*Η δημιουργία, επομένως, προγραμμάτων σπουδών που θα αξιοποιούν κατά το 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 γλωσσοδιδασκτικής επιστήμης και από την ενσωματωμένη 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 μιας ‘φιλελεύθερης’ λογικής ενίσχυση της διαφορετικότητας, στο πλαίσιο του παιδοκεντρικού προοδευτισμού (Stubbs, 1990). Γνωστά προς την κατεύθυνση αυτή είναι κυρίως τα κινήματα *Whole Language* (ολιστική αντίληψη για τη γλώσσα) και *Process Writing* (το γράψιμο ως διαδικασία), τα οποία παρουσιάσαμε παραπάνω ([κεφάλαιο 2.2](#) της παρούσας ενότητας).

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 το 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 στο 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 Νέες Τεχνολογίες 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).

#### **α) Διδασκαλία με βάση τα κειμενικά είδη**

Η μεταφορά του ενδιαφέροντος στο λόγο, στην περίπτωση 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 Χαλιντενιανής παράδοσης στη διδασκαλία. Έχοντας ως αφετηρία τον Halliday, ο οποίος επισήμανε την ιδιαιτερότητα του σχολικού λόγου και το ρόλο του στην επιτυχή σχολική πορεία των παιδιών, μια ομάδα επιστημόνων και εκπαιδευτικών στο Σίδνευ 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 τύπων<sup>8</sup> στα οποία στηρίζεται η διδασκαλία 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

---

<sup>8</sup> Για μια ενδιαφέρουσα συζήτηση των όρων αυτών βλ. Πολίτης (2007).

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. Η έντονη σύγκρουση που προκλήθηκε ανάμεσα στις δύο αντιλήψεις, 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 Π.Σ., επομένως και στα τελευταία σχολικά εγχειρίδια, τόσο του Δημοτικού όσο και του Γυμνασίου. Η διαφορά, βέβαια, είναι ότι η Σχολή του Σίδνεν 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 ακολουθήθηκε στην περίπτωση της Αυστραλίας 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 μονάδας 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 το 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 Σίδνεν. 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 μου, 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 απο-

σταθεροποίηση 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 νέες μορφές κειμενικότητας που ξεφεύγουν από τις παραδοσιακές, αλλά δημιουργούνται και συνεχώς νέες 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) κλπ.).

Η στροφή της διδασκαλίας προς το κείμενο δε μεταφράστηκε σε συγκεκριμένο και ευρέως διαδεδομένο ρεύμα στο 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 συγκείμενο μπορεί να αποβεί πολύ γόνιμη και στο χώρο της αξιοποίησης των ΤΠΕ.

## **β) Η κριτική γλωσσολογία**

Σύμφωνα με την παράδοση της κριτικής γλωσσολογίας θεωρείται ότι η γλώσσα δεν αντανakλά 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 στο χώρο της γλωσσικής εκπαίδευσης, με γνωστότερα τα ρεύματα της εκπαίδευσης με βάση τα κειμενικά είδη, είναι γνωστή ως *Σχολή του Σίδνεϋ*, (Cope & Kalantzis, 1993· Macken – Horaric, 2000) και του *Κριτικού Γραμματισμού* (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) (NLG, 2000), που έχει επηρεάσει γόνιμα την εκπαίδευση στο γραμματισμό κατά την τελευταία πενταετία και για την οποία θα συζητήσουμε εκτενέστερα στη συνέχεια.

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. Γι’ αυτό και δίνουμε ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάδειξη αυτή της οπτικής (βλ. στη συνέχεια καθώς και την προβληματική της [Ενότητας Ι](#)).

### **γ) 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’<sup>9</sup> 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 κλπ.) (Carter, 1995:7-10· Breedon & Jefferson, 2000). Η υιοθέτηση των απόψεων αυτών συνοδεύεται συνήθως από ‘κλαυθμούς και οδυμούς’ 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 20<sup>ου</sup> αιώνα χαμένες αξίες και ήθη) ως απάντηση στα πολύπλοκα προβλήματα του σημερινού κόσμου<sup>10</sup> (Carter, 1995: 7-10).

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.

---

<sup>9</sup> 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.

<sup>10</sup> 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 στο 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 Νέες Τεχνολογίες 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 στο 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 καλλιέργεια ενός περιορισμένου γραμματισμού, ενός σχολείου που δε συμβαδίζει με τη νέα εξωσχολική επικοινωνιακή πραγματικότητα.

Θα μπορούσαμε συμπερασματικά να πούμε ότι από τις ως τώρα ερευνητικές αναζητήσεις αναδεικνύεται η ανάγκη καλλιέργειας ενός νέου γραμματισμού, τον οποίο έχουμε ήδη αποκαλέσει τεχνολογικό, ψηφιακό γραμματισμό ή *τεχνο-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 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. Μ' αυτή τη λογική ο *τεχνο-γραμματισμός* 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 τεχνογραμματισμού, 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.

## **-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, αν όχι στο σύστημα, σίγουρα στη χρήση της γλώσσας.

Νέα δεδομένα δημιουργεί η ευρύτατη διάδοση των υπερκειμένων (Hypertext). 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 διαφόρων μερών του) και συνοχή (σύνδεση όλων των γλωσσικών μερών κατά τρόπο αποτελεσματικό). 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 κλπ.) και η οργάνωσή του κατά επίπεδα. Το διάβασμά του δεν γίνεται κατά το 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).

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 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 & Mitsikoroulou, 2003).

Τέλος, δεν είναι ασήμαντες οι αλλαγές που 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. δεξιότη-

τες ηλεκτρονικής αναζήτησης), στην αρχειοθέτηση και ταξινόμησή του, στη διαδικασία συγγραφής του 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 κλπ.) (βλ. σχετικά και [Ενότητα III, κεφ. 3.1 & 3.2](#)).

Όλα αυτά, τα οποία εύστοχα επισημαίνονται από τη σύγχρονη σχετική βιβλιογραφία, είναι ιδιαίτερα σημαντικά και δεν μπορούν παρά να αποτελούν μέρος του βασικού κορμού στην 'εκπαίδευση στο γραμματισμό του 21<sup>ου</sup> αιώνα'. Στις προσεγγίσεις όμως αυτές λείπει συνήθως ο κριτικός προσανατολισμός, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικά προβλήματα. Η απάντηση μπορεί να προέλθει, κατά τη γνώμη μας, από τη συστηματική κριτική διερεύνηση των συνεπειών και των διαστάσεων που συνεπάγεται η σε μεγάλο βαθμό διείσδυση των 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 κλπ. στην προφορική επικοινωνία). Η επικράτηση της τυπογραφίας έχει δώσει μια πρωτοκαθεδρία στη γραπτή γλώσσα και μια παράλληλη υποβάθμιση και υποτίμηση των άλλων τρόπων. Παρότι και ένα τυπωμένο κείμενο δεν είναι ποτέ μονοτροπικό (παίζουν π.χ. σημαντικό ρόλο οι γραμματοσειρές, η ποιότητα του χαρτιού και της έκδοσης, το εξώφυλλο κλπ.) (Χοντολίδου, 1999), το σχολείο ταυτίζει την καλλιέργεια της επικοινωνίας με την αποκλειστική καλλιέργεια της μονοτροπικής γραπτής έκφρασης.

Στις μέρες μας, λόγω διαφόρων νέων οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών δεδομένων, η ούτως ή άλλως προβληματική μονοτροπικότητα στη γραπτή έκφραση τείνει να ανατραπεί δραματικά. Τα πολυτροπικά κείμενα αρχίζουν να αποτελούν τον κανόνα και τα παραδοσιακά μονοτροπικά γραπτά κείμενα την εξαίρεση. Μια ιδιαίτερα διαδεδομένη επισήμανση είναι ότι με τις ΤΠΕ καθίσταται εύκολα δυνατή η μίξη πολλών σημειωτικών συστημάτων (γλώσσας, εικόνας, ήχου κλπ.), 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<sup>11</sup>, όπου τη θέση της μονοτροπικότητας (κυριαρχία του γραπτού λόγου, κυρίως) διαδέχεται η πολυτροπικότητα (η μίξη πολλών σημειωτικών συστημάτων). Πρόκειται, αναμφίβολα, για σημαντική εξέλιξη με σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στη γλωσσική εκπαίδευση. Οι παρουσιάσεις ενώπιον 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 τα λίγα που γνωρίζουμε μέχρι τώρα φαίνεται πως τα πολυτροπικά κείμενα δεν αποτελούν μια αθροιστική συνύπαρξη τρόπων, αλλά μια λειτουργική συνύπαρξη που αλληλοεπηρεάζει τα συλλειτουργούντα σημειωτικά συστήματα. Ενδεικτικά είναι όσα γράφει ο 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».*

Προς την κατεύθυνση της κάλυψης του κενού μιας συνολικής θεωρητικής προσέγγισης του σύγχρονου επικοινωνιακού τοπίου επιχειρεί να συμβάλει η πρόσφατη εργασία των Kress & van Leeuwen (2001).

---

<sup>11</sup> Πρβλ. και ανάλογες εξελίξεις στον εκδοτικό χώρο.

## 2.6. Συμπεράσματα

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

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

Διαπιστώσαμε, επίσης, ότι για τη διδασκαλία της γλώσσας δεν μας χρειάζεται κάποιο ακριβό λογισμικό με πλούσια πολυμέσα κλπ. Δεν 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 (Power Point) και το διαδίκτυο. Ευτυχώς 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 που πρέπει να παρέχει το σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Στο πλαίσιο της λογικής αυτή οι ΤΠΕ δεν αποτελούν απλώς τα περιβάλλοντα που θα ενεργοποιήσουν περισσότερο τους μαθητές μας, αλλά και τα περιβάλλοντα που προσθέτουν νέα δεδομένα στην επικοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό γίνεται λόγος για *νέο 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.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Breedon, P. & Jefferson, T. (2000). Το γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών της Αγγλίας και πρακτικές γλωσσικής αγωγής σ' ένα σχολείο του Λονδίνου. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, Τόμος 2, (1-2): 125-147
- Carter, R. (1995). *Keywords in Language and Literacy*. London & New York: Routledge.
- Carter, R. (1996). Politics and knowledge about language: the LINC project. Στο R. Hasan & G. Williams (eds). *Literacy in Society* (1-28). London and New York: Longman.
- Chomsky, N. (1959). Review of *Verbal Behavior* by B.F. Skinner. *Language* 35: 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (eds) (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London and New York: Routledge.
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flower, L. & Hayes J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32: 365-387.
- 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.
- Goodman, K. (1992). Why the whole language is today's agenda in education. *Language Arts*, 19: 354-363.
- Grabe, W. & Kaplan, R. (1996). *Theory and Practice of Writing*. London: Longman
- Halliday M.A.K. (1978) *Language as a Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1989). *Language, Context and Text. Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective*. Oxford: 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*. 2<sup>η</sup> έκδ. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (2000). Ανοιχτή επιστολή: «Η γραμματική στη σχολική εκπαίδευση». *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2(1-2): 47-55.
- Hawisher, G., LeBlanc, P., Moran, C. & Selfe, C. (1996). *Computers and the Teaching of Writing in American Higher Education, 1979-1994: A History*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Heath, Shirley (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York: McGraw-Hill; Oxford University Press
- Heba, G. (1997). HyperRhetoric: Multimedia, Literacy, and the future of Composition. *Computers & Composition* 14 (1): 19-44.
- Hymes, D.H. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kemp, F. (1992). Who programmed this? Examining the instructional attitudes of writing – support software. *Computers and Composition*, 10 (1), 9-24.
- Koutsogiannis, D. & Mitsikopoulou, B. (2003). Greeklish and Greekness: Trends and Discourses of “Glocalness”. *Journal of Mediated Communication Discourse*, 9 (1) [<http://www.ascusc.org/jcmc/>]



- Koutsogiannis, D. (2004). Critical techno-literacy and 'weak' languages. In I. Snyder & C. Beavis (eds). *Doing Literacy Online: Teaching, Learning and Playing in an Electronic World* (163-184). New Jersey: Hampton Press.
- Kress G. and van Leeuwen, T. (2001), *Multimodal Discourse*, London: Arnold.
- Kress, G. (2000α). Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον. *Γλωσσικός Υπολογιστής 2*: 111-124.
- New London Group (2000). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. Στο Bill Cope and Mary Kalantzis (eds). *Multiliteracies. Literacy learning and the Design of social futures* (9-37). London: Routledge.
- Richards, J. & Rogers, Th. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1986). Research on written Composition. Στο Wittrock, M. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching. A Project of the American Educational Research Association*. New York, MacMillan.
- 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.
- Ανδρουτσόπουλος, Γ. (2001). Πρακτικές γλωσσικής ποικιλότητας στην ηλεκτρονική συνομιλία (CHAT): αλλαγή κώδικα στον χώρο #HELLAS. Ανακοίνωση στο 5<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας (13-15 Σεπτεμβρίου). Παρίσι.
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2004). ΤΠΕ και γλωσσική διδασκαλία: προς την αναζήτηση εναλλακτικής κριτικής προσέγγισης. Ανακοίνωση στο Ευρωπαϊκό Συμπόσιο: *Γλωσσικός πλουραλισμός και γλωσσικής πολιτική ξένων γλωσσών στην Ελλάδα*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 19-21/10/2001. Στο Β. Δενδρινού & Β. Μητσοκοπούλου (επιμ.), *Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2002), Τεχνολογίες της πληροφορικής και επικοινωνίας και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: από το εκπαιδευτικό λογισμικό στον κριτικό τεχνολογισμό. Στο Δημαράκη, Ε. και Κυνηγός, Χρ. (επιμ.). *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα: Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής Πρακτικής* (393-420), Αθήνα: Καστανιώτης,
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπασάκος, Π. (2002). Τάξεις, διάθεσις και υπερκείμενο. *Ανακοίνωση στο εργαστήριο Τοπικά Ι', Μεστά Χίου*, 5-8 Σεπτεμβρίου.
- Μπουτουλούση, Ε. (2001). Γλωσσική επίγνωση. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.). *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (223-229). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Πολίτης (2007).
- Πολίτης (2007). Βελτίωση και επέκταση των σωμάτων κειμένων της Ηλεκτρονικής Πύλης του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ). Διαθέσιμο στο δίκτυο: [\[http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/bibliographies/corpora/pyli.html\]](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/bibliographies/corpora/pyli.html)
- Χαραλαμπίδης Α. (1999). Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Στο *Πρακτικά συνεδρίου για την ελληνική γλώσσα* (395-401), Αθήνα 29/11-1/12/1996.
- Χαραλαμπίδης Α. και Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1(1): 114-118.

### 3. Οι ΤΠΕ στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών

Τ. Γιάννου

#### Α. Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών (αντικείμενο, μέθοδοι, στόχοι)

Τί σημαίνει η εισαγωγή των ΤΠΕ στο μάθημα των ΑΕ; Για να μπορέσουμε να απαντήσουμε στο ερώτημα, πρέπει πρωτίστως να δώσουμε απαντήσεις σε καίρια ζητήματα σχετικά με το περιεχόμενο (τί 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 τέσσερις κυρίαρχες τάσεις κατά τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο:

- Τα ΑΕ ως μάθημα γλώσσας
- Τα ΑΕ ως μάθημα λογοτεχνίας
- Τα ΑΕ ως μάθημα ανθρωπογνωσίας
- Τα ΑΕ ως μάθημα πολιτισμού

#### (α) 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) σύντομα αποσπάσματα "άγνωστων" στους μαθητές κειμένων, τα οποία επιλέγει ο καθηγητής, συγκροτώντας σταδιακά μια "θεματογραφία", και (β) εκτενέστερα τμήματα από τα πεζά και ποιητικά έργα της ΑΕ γραμματείας που διδάσκονται από το πρωτότυπο, κυρίως αποσπάσματα από ιστορικά, ρητορικά και φιλοσοφικά κείμενα και από την τραγωδία *Αντιγόνη* του Σοφοκλή.

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 συνειδητο-

ποιούν 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 συχνά η εξαντλητική γλωσσική επεξεργασία του κειμένου 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.

**(β) 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 *Ορνιθες*: 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 (Β΄ 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 λειτουργία της.

- Η *ιστορικο-φιλολογική 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 ~~α-  
πόσπασμα~~ *απόσπασμα*.
- ~~Οι~~ *θεωρητικές λογοτεχνικές θεωρίες* (λ.χ. η *θεωρία της αισθητικής ανταπόκρισης* και η *θεωρία της πρόσληψης*) μεταφέρουν το κέντρο βάρους κατά την προσέγγιση της λογοτεχνίας από το κείμενο με τα συμφραζόμενά του 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.
- ~~Από~~ *άλλη* η ερμηνευτική διαδικασία συμπληρώνεται και άλλοτε ταυτίζεται με τη *μεταφραστική άσκηση* για την απόδοση του ΑΕ σε νεοελληνικό λόγο. Η μετάφραση αποτελεί ένα πρώτο είδος ανάγνωσης του κειμένου, το οποίο αποτελεί ταυτόχρονα μέσο για την κατανόηση και ερμηνεία του κειμένου, 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.

### ***(γ) Τα ΑΕ ως μάθημα ανθρωπογνωσίας***

Πρόκειται για τάση που κυριαρχεί στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και που διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό τις επιλογές της διδακτέας ύλης και τη συγγραφή των εγχειριδίων τόσο για τη διδασκαλία των ΑΕ από μετάφραση (στο Γυμνάσιο) όσο και για τη διδασκαλία των ΑΕ από το πρωτότυπο (στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο).

Στόχος της διδασκαλίας είναι η ενίσχυση της ανθρωπιστικής παιδείας, η κατανόηση της ανθρωποκεντρικής διάστασης του αρχαίου κόσμου και η ανάδειξη των διαχρονικών ανθρωπιστικών ιδεών και αξιών του ΑΕ πολιτισμού.

- Σύμφωνα με την *ιδεολογική προσέγγιση*, 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.
- Η *ουμανιστική προσέγγιση* αναδεικνύει την ανθρωποκεντρική διάσταση της ΑΕ γραμματείας, 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 τη *βιωματική 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.

#### **(δ) 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 (Β΄ 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 επιτεύγματά 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 παράγαγε.
- 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 κλπ.)» (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.

## **B. Διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών και ΤΠΕ**

### ***B.1. Διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών και ΤΠΕ: Γιατί;***

Η καταγραφή των μεθόδων που μπορούν να εφαρμοστούν κατά τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών έγινε για να αναδειχθεί η πλούσια θεωρητική παράδοση που υπάρχει γύρω από τη διδακτική των κλασικών γλωσσών. Το ζήτημα είναι ποιες επιλογές γίνονται σε κάθε περίπτωση: ποιες προκρίνονται από το Ε.Π.Π.Σ., ποιες προβάλλονται από το σχολικό εγχειρίδιο και ποιες υποδεικνύονται από το ίδιο το αντικείμενο. Και ασφαλώς με ποιες στρατηγικές υλοποιούνται.

Προχωρώντας στην αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, χρειάζεται να σκεφτούμε σχετικά με την αναγκαιότητα καταρχάς της ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία και τη μάθηση και στη συνέχεια σχετικά με το αντικείμενο και τον τρόπο εφαρμογής τους.

Προέχει, ωστόσο, να δώσουμε απάντηση σε ένα θεμελιώδες ερώτημα: Τί είδους άτομα και πολίτες θέλουμε να δημιουργήσει το εκπαιδευτικό μας σύστημα;

Η παιδεία στη σύγχρονη εποχή οφείλει να ισοδυναμεί με διαρκή μόρφωση του ατόμου, ώστε να συγκεντρώνει δεδομένα, να χειρίζεται ετερόκλητες πληροφορίες, να επιλύει προβλήματα, να κατέχει εξειδικευμένες τεχνικές γνώσεις· στοχεύει στην εκπαίδευση ενεργών υποκειμένων, που θα μπορούν να αξιοποιούν δημιουργικά 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. Χρειαζόμαστε «πολίτες που μπορούν να σκεφτούν επιστημονικά για τις νέες εφευρέσεις (λ.χ. κλωνοποίηση) και τις νέες προσωπικές επιλογές (λ.χ. αν θα υποβληθούν σε εξέταση του γενετικού τους κώδικα)· πολίτες που μπορούν να σκεφτούν ιστορικά για τη δική τους κοινωνία και να στηριχθούν στη δική τους ιστορική και πολιτική οπτική, καθώς αποφασίζουν ποια στάση θα υιοθετήσουν απέναντι σε ποικίλα ζητήματα ή πώς θα επιλέξουν κάποιον μεταξύ υποψηφίων που εκφράζουν διαφορετική φιλοσοφία και πολιτική· πολίτες που αναγνωρίζουν την ηθική και την αισθητική (και την απουσία τους) και που θα επιδιώκουν την ύπαρξή τους» (Gardner, 1999: 221-222).

Αν συμφωνούμε χοντρικά με τη λογική αυτών των τοποθετήσεων, τότε όλα τα άλλα ερωτήματα που έχουν τεθεί έως τώρα μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: Ποια



είναι η θέση του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στη σύγχρονη εκπαίδευση και πώς αυτή μπορεί να γίνει αποτελεσματικότερη με τη χρήση των ΤΠΕ;

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 στο πλαίσιο της ομάδας.

Σε αυτό το πλαίσιο, 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 δεν θα γνωρίσουν απλώς τα δημιουργήματα ενός πολιτισμού που συνέβαλε στη θεμελίωση του σύγχρονου πολιτισμού και στη διαμόρφωση της φυσιογνωμίας του· αλλά θα διδαχθούν συγκεκριμένους τρόπους διερευνητικής προσέγγισης και κριτικής διαχείρισης της γνώσης, προκειμένου να μπορούν αντίστοιχα να τους χρησιμοποιήσουν αποδοτικά στη ζωή τους.

## ***B.2. Διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών και ΤΠΕ: Πού και πώς;***

Δεν 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 κλπ.). 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:

- Δεν 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.
- Δεν μελετούμε μεμονωμένες προτάσεις ή σύντομα αποσπάσματα, αλλά ευρύτερες ενότητες λόγου με λογική και θεματική αυτοτέλεια.
- Δεν μαθαίνουμε γλωσσικούς τύπους, αλλά προσπαθούμε να κατανοήσουμε βαθύτερα το κείμενο στο οποίο εντάσσονται (λεξιλογικά και σημασιολογικά, συντακτικά, υφολογικά και ιδεολογικά), έτσι ώστε να αναδειχθεί η τυπολογία του κειμένου, οι θε-

ματικοί και εκφραστικοί κώδικες (λ.χ. συντακτική δομή, βασικό λεξιλόγιο, σχήματα λόγου) του γραμματολογικού γένους και είδους στα οποία ανήκει.

- Δεν 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 ανοιχτά διερευνητικά περιβάλλοντα (που περιέχουν σώματα ΑΕ κειμένων και εργαλεία για την αναζήτηση λέξεων ή/και τη δημιουργία συμφραστικών πινάκων σε ΑΕ κείμενα) προσφέρουν πολλαπλές δυνατότητες γλωσσικής επεξεργασίας των ΑΕ κειμένων και διερευνητικής εκμάθησης της ΑΕ γλώσσας (βλ. [Ενότητα IV, κεφ. 5.2.](#), όπου παρουσιάζεται μια πρόταση για τη διδακτική αξιοποίηση των αρχαίων ελληνικών σωμάτων κειμένων). Ειδικότερα, προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα να οικειωθούν 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 σημασιοδότησης του ίδιου τύπου σε διαφορετικά συμφραζόμενα, ώστε να γίνει κατανοητός ο μηχανισμός ενεργοποίησης της γλώσσας για την παραγωγή νοήμα-
- 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 σφαιρική 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.

☞ Τα λογισμικά επεξεργασίας κειμένου υποστηρίζουν δημιουργικά τη γλωσσική επεξεργασία και την αναγνωστική διαδικασία (βλ. στην [Ενότητα III](#) 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.
- Δίνουν τη δυνατότητα αναδόμησης ενός κειμένου, με αντικαταστάσεις λέξεων ή φράσεων στο 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 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 έναν 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.

☞ 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 (λ.χ. η λειτουργία των λογότυπων των ομηρικών επών μπορεί να γίνει κατανοητή σε συνάρτηση με τους μηχανισμούς παραγωγής και πρόσληψης της προφορικής, πολύστιχης, αφηγηματικής ποίησης).

✎ 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 στο πλαίσιο της σημασιολογίας (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.

### **(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 αυτήν 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 βιωματικό 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), αλλά και γενικότερα το διαδίκτυο, ευνοούν την αναγνωστική διαδικασία, τις πολλαπλές ερμηνείες των λογοτεχνικών κειμένων και τη διακειμενική προσέγγιση. Γενικότερα, λειτουργούν ως ψηφιακές βιβλιοθήκες, οι οποίες 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 χαρακτηριστι-

κά του αρχαιοελληνικού πολιτισμού, τη ρευστότητα του μύθου: το γεγονός δηλαδή, 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· 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.

- ολόκληρα κείμενα και μεταφράσεις, διορθώνοντας την περιορισμένη και αποσπασματική επαφή των μαθητών με τα ΑΕ λογοτεχνικά έργα.
- ποικίλο ερμηνευτικό υλικό: 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.
- 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.
- 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.

☞ 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 (με τη βοήθεια επεξεργαστή κειμένου) ομάδων μαθητών 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.

☞ 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 της ΑΕ τέχνης επιτρέπει να συνειδητοποιήσει ο μαθητής 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), και έτσι 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 μια αμεσότερη και πληρέστερη εικόνα της ιστορικής πραγματικότητας που μελετά και είναι σε θέση να εντάξει το κείμενο στο κοινωνικό, πολιτικό και ιδεολογικό γίνεσθαι και να κατανοήσει 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 εμπειρικότερο 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 στην εποχή των ποικίλων σημειωτικών 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.

☞ Τα λογισμικά επεξεργασίας κειμένου, τα λογιστικά φύλλα, τα λογισμικά πολυτροπικής παρουσίασης, τα εργαλεία δικτυακής δημοσίευσης, οι δυνατότητες συγχρονικής και ασύγχρονης επικοινωνίας 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.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βαρμάζης, Ν.Δ. 1999. *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών. Από την Παράδοση στην Ανανέωση της Διδακτικής Μεθόδου*. Αθήνα: Πατάκης.
- Gardner, H. 1999. *The Disciplined Mind*. Νέα Υόρκη: Simon & Schuster.
- Green, J.R. & E. Handley. 1996. *Εικόνες από το Αρχαίο Ελληνικό Θέατρο*. Ελλ. μτφρ. Μ. Μάντζιου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Κακριδής, Φ. Ι. 2005. *Αρχαία Ελληνική Γραμματολογία*. Αρχαιογνωσία και Αρχαιογλωσσία στη Μέση Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Κουτσογιάννης, Δ. (επιμ.). 2001. *Πληροφορική-επικοινωνιακή Τεχνολογία και Γλωσσική Αγωγή: Η Διεθνής Εμπειρία*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μαρωνίτης, Δ.Ν. 1993. «Η Σχολική Μετάφραση». *Φιλολόγος* 71: 6-29.
- Μαρωνίτης, Δ.Ν. 2000. «Θέματα και Προβλήματα Ενδογλωσσικής Μετάφρασης στην Εκπαίδευση». Στην «Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα», ενότητα «Ενδογλωσσική Μετάφραση»: <[http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient\\_greek/education/translation/support\\_theory/page\\_000.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/support_theory/page_000.html)>.
- Παπαγγελής, Θ. 2005. *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας*. Αρχαιογνωσία και Αρχαιογλωσσία στη Μέση Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Πόλκας, Λ. 2002. «Υπολογιστές και Αρχαιογνωσία: Το Παράδειγμα του “Περσέα”». *Ο Πολίτης* 100: 31-38 <<http://www.e-yliko.gr>>.
- Σηφάκης, Γ.Μ. 2007. *Μελέτες για το Αρχαίο Θέατρο*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Snodgrass, A. 1998. *Homer and the Artists. Text and Picture in Early Greek Art*. Cambridge: University Press.
- Τσάφος, Β. 2004. *Η Διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας. Για μια Εναλλακτική Μαθητεία στον Αρχαίο Κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χρηστίδης, Α.-Φ. 2005. *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας*. Αρχαιογνωσία και Αρχαιογλωσσία στη Μέση Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

#### 4. Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας με ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

Σοφία Νικολαΐδου

*ΤΠΕ και Λογοτεχνία: νέα δεδομένα για τη συγγραφή, την πρόσληψη και τη διδασκαλία της λογοτεχνίας*<sup>12</sup>

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.<sup>13</sup> Επηρεάζουν επίσης την πρόσληψη του λογοτεχνικού έργου, καθώς και την παραγωγή θεωρητικού λόγου που το αφορά.<sup>14</sup>

Ορισμένοι μεμψιμοιρούν ότι η εποχή της τυπογραφίας παραχωρεί τη θέση της στην ηλεκτρονική εποχή.<sup>15</sup> Ο σύγχρονος αναγνώστης, εθισμένος homo zapiens, εξαρτημένος από τη διαρκή εναλλαγή καναλιών στην οθόνη της τηλεόρασης,<sup>16</sup> προσλαμβάνει τη λογοτεχνία πολύ διαφορετικά, σε σύγκριση με τον αναγνώστη του 19<sup>ου</sup> αιώνα.

Τα ψηφιακά κείμενα ευαγγελίζονται τη συναίρεση της ενδοκειμενικότητας (intratextuality) με την διακειμενικότητα (intertextuality),<sup>17</sup> την ασυνέχεια, την κειμενική ρευστότητα, τη δομική ευελιξία. Τα υπερκείμενα<sup>18</sup> και τα πολυτροπικά κείμενα προτείνουν ένα διαφορετικό, διαδραστικό και δυναμικό, επικοινωνιακό μοντέλο συγγρα-

<sup>12</sup> Βλ. Σ. Νικολαΐδου, *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*, Αθήνα, Κέδρος, 2008, (υπό έκδοση), 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.

<sup>13</sup> U. Eco, «Ο Η/Υ λειτουργεί σαν τις φράσεις του Προυστ. Είναι πνευματώδης αλλά και αποχαυνώνει», *Γλώσσα Πολύτροπος*, 1, 1997, 25-32. F. Sagan, H. Bazin, P. Djian, «Σύγχρονοι Γάλλοι συγγραφείς: Πένα, υπολογιστής ή γραφομηχανή», *Γλώσσα Πολύτροπος*, 1, 1997, 33-36.

<sup>14</sup> J.D. Bolter, *Οι μεταμορφώσεις της γραφής. Υπολογιστές, υπερκείμενο και μεταμορφώσεις της τυπογραφίας*, Μεταίχμιο, 2006 (στο εξής: Bolter 2006), ιδίως στο κεφάλαιο «Η κριτική θεωρία σε έναν νέο χώρο γραφής», 223-257, επίσης G.P. Landow και P. Delany (επιμ.), *The Digital Word: Text-Based Computing in the Humanities*, Cambridge Massachusetts, MIT Press, 1993.

<sup>15</sup> A. Kernan, *Ο θάνατος της λογοτεχνίας*, Αθήνα, Νεφέλη, 2001. H. Bloom, *How to read and why*, Νέα Υόρκη, Scribner, 2000. S. Birkets, *The Gutenberg Elegies: The fate of reading in an Electronic Age*, Λονδίνο, Faber, 1995.

<sup>16</sup> N. Postman, *Amusing ourselves to death*, Νέα Υόρκη, Viking Penguin, 1985

<sup>17</sup> Τ. Δημητρούλια, «Λογοτεχνικές σπουδές και νέες τεχνολογίες. Η τυχαία συνάντηση μιας ραπτομηχανής και μιας ομπρέλας σε ένα χειρουργικό τραπέζι», *Κριτική*, 9, 2005, 30-47.

<sup>18</sup> Για την κατασκευή του όρου και τη λειτουργία του υπερκειμένου, βλ. V. Bush, «As we may think», στο J.M.Nyce και P. Kahn (επιμ.), *From Memex to hypertext*, Βοστώνη, Academic Press, 1991, 85-100. T. Nelson, *Computer Lib / Dream Machines: New Freedoms Though Computer Screens-a Minority Report*, Σικάγο, Hugo's Book Service, 1974. T. Nelson, *Opening Hypertext: A Memoir*, στο M.C.Tuman (επιμ.), *Literacy online: The (Promise and Peril) of Reading and Writing with Computers*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1992.

φής 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.<sup>19</sup>

Όμως το λογοτεχνικό υπερκείμενο είναι έντονα διαδραστικό. Προϋποθέτει την ενεργητική συμμετοχή του αναγνώστη, για να διαβαστεί.<sup>20</sup> Εμβληματικό –και κλασικό πια– υπερλογοτεχνικό έργο θεωρείται το *Afternoon* του Michael Joyce.<sup>21</sup> 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.<sup>22</sup> Η σημασία κάθε επεισοδίου, ο τρόπος με τον οποίο αυτό

---

<sup>19</sup> Βλ. για παράδειγμα, Χ.Α. Μπόρχες, *Απαντα πεζά*, εισαγωγή-μετάφραση-σχόλια: Α.Κυριακίδης, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2005. Η. Cortasar, *To 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*, μετάφραση: Σ. Καψάσκης, Αθήνα, 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. P. Sassón-Henry, *Borges 2.0: From Text to Virtual Worlds*, Νέα Υόρκη, Peter Lang Publishing Group, 2007, όπου εξερευνάται η σχέση του συγγραφέα με το διαδίκτυο, το YouTube, τα ιστολόγια και τα συναφή. Βλ. επίσης C. Rollason, «Borges' "Library of Babel" and the Internet», *Indian Journal of World Literature and Culture*, Καλκούτα, Ινδία, Vol.1.1 (Ιανουάριος-Ιούνιος 2004), 117-120, [www.themodernword.com/borges/borges\\_papers\\_rollason2.html](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 αναμένεται μέσα στο 2008, σύμφωνα με τον N. Cohen, «Borges and the foreseeable future», *The New York Times*, 6 Ιανουαρίου 2008, [www.nytimes.com/2008/01/06/books/06cohenintro.html](http://www.nytimes.com/2008/01/06/books/06cohenintro.html) (προσπελάστηκε: 15 Ιανουαρίου 2008)

<sup>20</sup> Σ. Νικολαΐδου και Τ. Γιακουμάτου *Διαδίκτυο και διδασκαλία*, Αθήνα, Κέδρος, 2001, επίσης Τ. Γιακουμάτου, «Η λογοτεχνία μεταναστεύει στο διαδίκτυο: ανοιχτά ερωτήματα και νέα δεδομένα», στο Α. Δημητρακοπούλου (επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου συνεδρίου "Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση"*, Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, τόμος Β', 2002, 180-189.

<sup>21</sup> Μ. Joyce, *Afternoon* (λογισμικό), Watertown MA, Eastgate Press, 1987.

<sup>22</sup> Bolter 2006.

εντάσσεται στη δυναμική δομή του έργου, εξαρτάται από το πού βρισκόταν ο αναγνώστης πριν και πού θα μεταβεί στη συνέχεια.<sup>23</sup>

Το υπερκείμενο συχνά υιοθετεί δομικές αρχές και αφηγηματικές τεχνικές, τις οποίες συνδέουμε με την 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 το «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 υπερκείμενά<sup>24</sup>· 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 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 στο 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 δι-

---

<sup>23</sup> J.Y. Douglas, *The end of books –or books without end?: Reading interactive narratives*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2000, 99-100.

<sup>24</sup> E. Bakker, „Homer, hypertext and the web of myth”, U. Schaefer (επιμ.), *Varieties and Consequences of Literacy and Orality: Papers in honor of Franz H. Bäuml at his 75<sup>th</sup> Birthday*, Tubingen, Narr, 1999.

αδρομή 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.<sup>25</sup>

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, το 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.

---

<sup>25</sup> B. Bruce και M. Hogan, “The disappearance of technology: Toward an ecological model of literacy”, στο *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-typographic World*, στο Reinking D., McKenna M., Laddo L., Kieffer R. (επιμ.), Hillsdale NJ, Erlbaum, 1998, 269-281 (στο εξής: Bruce και Hogan 1998). Επίσης, B. Cope και M. Kalantzis, *Multiliteracies. Literacy Learning and the design of social futures*, Λονδίνο και Νέα Υόρκη, Routledge, 2000. (στο εξής: Cope και Kalantzis 2000).

*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<sup>26</sup>:

*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 περικείμενο 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.

*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 δασκαλοκεντρι-

---

<sup>26</sup> 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. Σ. Νικολαΐδου, *Η χρήση των Τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η αγγλοσαξωνική και η ελληνική εμπειρία*, διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 2008.

κό 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.<sup>27</sup> 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 δεν 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 διδασκα-

---

<sup>27</sup> G. Kress και T. van Leeuwen, *Multimodal Discourse*, Λονδίνο, Arnold, 2001.



λίας.

### *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 ευκαιρικά 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.<sup>28</sup> 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.<sup>29</sup> Στο πλαίσιο αυτό, κάθε διδακτικό σενάριο δε θα αποτελεί ξεκομμένη επιστημονικώς και παιδαγωγικώς πρόταση, η οποία αναπτύσσεται στη μεθόριο του ΠΣ και εφαρμόζεται περιστασιακά, αλλά ένα μέρος ενός ευρύτερου παιδαγωγικού σχεδίου, το οποίο αξιοποιεί τις ΤΠΕ για τον λογοτεχνικό γραμματισμό των μαθητών.

### *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 εκπληρώ-

---

<sup>28</sup> O J. Lemke, "Metamedia literacy: Transforming meanings and media", στο D. Reinking, M. McKenna, L. Laddo, R. Kieffer (επιμ.), *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world*, NJ, Erlbaum, 1998, 269-281, αποκαλεί αυτού του είδους το γραμματισμό «πληροφορικό γραμματισμό» (informatic literacies) και σημειώνει τη σημασία του για τον πολίτη του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Οι C. Lankshear, I. Snyder, B. Green, *Teachers and technoliteracy. Managing literacy, technology and learning in schools*, Σύδνεϊ, Allen & Unwin, 2000, καθώς και η C. Selfe, *Technology and literacy in the twenty-first century. The importance of paying attention*, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, 1999 προτείνουν τον όρο «τεχνολογικός γραμματισμός».

<sup>29</sup> Η ευρύτατη διάδοση του τεχνολογικού γραμματισμού στη σύγχρονη τεχνολογικώς προσανατολισμένη κοινωνία δεν μπορεί να αγνοηθεί από το σχολείο. Βλ. Bruce και Hogan 2000, επίσης Β. Core και M. Kalatzis 2000. Για τον κριτικό τεχνολογικό γραμματισμό στα δεδομένα του ελληνικού σχολείου, βλ. Δ. Κουτσογιάννης «Τεχνολογίες της πληροφορικής και επικοινωνίας και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: από το εκπαιδευτικό λογισμικό στον κριτικό τεχνολογικό γραμματισμό», στο Χ. Κυνηγός και Ε. Δημαράκη (επιμ.), *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα: Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 2002, 393-420.

νονται. Αυτό οφείλεται στη φυσική τάση των διδασκόντων να προσαρμόζουν τα εργαλεία της διδασκαλίας, ακόμα και αυτά που θεωρούνται σχετικώς πρωτοποριακά, σε ένα είδος «γραφειοκρατικής»<sup>30</sup> 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 ανάπλαση 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,<sup>31</sup> 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 το αντικείμενο ένα βασικό χαρακτηριστικό της φόρμας του αλλά και της πρόσληψής του, το χαρακτηριστικό του παιγνίου. Ο επεξεργαστής και η ρευστή μορ-

---

<sup>30</sup>Για τον όρο βλ. Μ. Σουλιώτης *Αλφαβητάριο για την ποίηση*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Γ. Δεδούση, 1995, κεφάλαιο «Η Γραφειοκρατική και η συμμετοχική προσέγγιση (ή: αυταρχική και φιλελεύθερη)», 32-35 (στο εξής: Σουλιώτης 1995).

<sup>31</sup> Σουλιώτης 1995.

φή που χαρίζει στο λογοτεχνικό κείμενο προσφέρεται για την ανάδειξη του παιγνιώδους χαρακτήρα της λογοτεχνίας. Αντικαταστάσεις λέξεων στο 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 κ.τ.λ.). 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 φιλολόγους τους, ενισχύει την τεχνοφοβία των δευτέρων 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 το 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.

*Συγχρονική 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, την οποία προσφέρει η χρήση της τεχνολογίας: την ενίσχυση της επικοινωνίας σε σχολικό, διασχολικό και εξωσχολικό επίπεδο. Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, η δυνατότητα συγχρονικής 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 στο χώρο και στο 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 ρό-

λους, 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.

## ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Στην [Ενότητα V, Κεφάλαιο 4.1](#) «ΤΠΕ και Λογοτεχνία: Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη», παρατίθενται διδακτικές προτάσεις για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας,

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Αποστολίδου, Β. και Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός, 2002
- Γιακουμάτου, Μ-Τ. και Νικολαΐδου, Σ., «Η λογοτεχνία μπροστά στην πρόκληση του διαδικτύου. Μια μελέτη της αναγνωστικής συμπεριφοράς του κοινού απέναντι σε ένα λογοτεχνικό υπερκείμενο», στο Κατσίκη-Γκίβαλου Α. (επιμ.), *Πρακτικά Γ' Πανελληνίου συνεδρίου «Η λογοτεχνία σήμερα: όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές»*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2004, 745-751
- Γιακουμάτου, Τ., «Η λογοτεχνία μεταναστεύει στο διαδίκτυο: ανοιχτά ερωτήματα και νέα δεδομένα», στο Δημητρακοπούλου Α. (επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου συνεδρίου "Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση"*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, 2002, τόμος Β', 180-189.
- Δημητρούλια, Τ., «Λογοτεχνικές σπουδές και νέες τεχνολογίες. Η τυχαία συνάντηση μιας ραπτομηχανής και μιας ομπρέλας σε ένα χειρουργικό τραπέζι», *Κριτική*, 9, 2005, 30-47
- Κουτσογιάννης, Δ., «Τεχνολογίες της πληροφορικής και επικοινωνίας και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: από το εκπαιδευτικό λογισμικό στον κριτικό τεχνολογιστικό», στο Κυνηγός Χ. και Ε. Δημαράκη Ε. (επιμ.), *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα: Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 2002, 393-420.
- Κουτσογιάννης, Δ., «Εισαγωγή. Ηλεκτρονικοί υπολογιστές και γλωσσική διδασκαλία. Πτυχές μιας πολύπλευρης πραγματικότητας», στο Δ. Κουτσογιάννης (επιμ.), *Πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία*, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2001, 17-30
- Μούτσιος, Σ., «Ο μετασχηματισμός της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία», στο Ν.Π. Τερζής, *Το Γυμνάσιο ως βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: κριτική απογραφή και συγκριτική έρευνα*, Θεσσαλονίκη, εκδ. οίκος Αδελφών Κυριακίδη, 2006, 231-247
- Νικολαΐδου, Σ., *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*, Αθήνα, Κέδρος, 2008 (υπό έκδοση)
- Νικολαΐδου, Σ. *Η χρήση των ΤΠΕ για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η αγγλοσαξωνική και η ελληνική εμπειρία*, διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 2008
- Νικολαΐδου, Σ. και Γιακουμάτου, Τ., *Διαδίκτυο και διδασκαλία*, Κέδρος, 2001
- Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αποστολίδου Β., Καπλάνη Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), Αθήνα, Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός, 2002
- Σουλιώτης, Μ., «Διδακτόν η λογοτεχνία:» *Παιδαριώδη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000, 93-98
- Σουλιώτης, Μ. *Αλφαβητάριο για την ποίηση*, Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Γ. Δεδούση, 1995
- Χοντολίδου, Ε., «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας», *Γλωσσικός υπολογιστής*, 1, 1999, 115-117

- Butler, W., «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
- Bolter, J.D., *Οι μεταμορφώσεις της γραφής. Υπολογιστές, υπερκείμενο και μεταμορφώσεις της τυπογραφίας*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2006
- Cortasar, H., *Το Κουτσό*, Αθήνα, Εξάντας, 1988
- Eco, U., «Ο Η/Υ λειτουργεί σαν τις φράσεις του Προυστ. Είναι πνευματώδης αλλά και αποχαυνώνει», *Γλώσσα Πολύτροπος*, 1, 1997, 25-32
- Joyce, J., *Οδυσσέας*, μετάφραση: Α. Καψάσκης, Αθήνα, Κέδρος, 1990
- Kernan, A., *Ο θάνατος της λογοτεχνίας*, Αθήνα, Νεφέλη, 2001
- Sagan, F., Bazin, H., Djian, P., «Σύγχρονοι Γάλλοι συγγραφείς: Πένα, υπολογιστής ή γραφομηχανή», *Γλώσσα Πολύτροπος*, 1, 1997, 33-36;

### **Ξενόγλωσση**

- Ann, M., *Visual Intelligence: Perception, Image and Manipulation in Visual Communication*, Albany NY, State University of NY Press, 1997
- Bakker, E., "Homer, hypertext and the web of myth", στο Schaefer U. (επιμ.), *Varieties and Consequences of Literacy and Orality: Papers in honor of Franz H. Bäuml at his 75<sup>th</sup> Birthday*, Tübingen, Narr, 1999
- Becker, H.J., *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, Irvine and The University of Minnesota, 1999
- Becker, H.J., Ravitz, J.L. και Wong, Y., *Teacher and Teacher-Directed Student Use of Computers and Software*, Teaching, Learning and Computing: 1998 National Survey, Report #3, Irvine, The University of California, 1999
- Birkets, S., *The Gutenberg Elegies: The fate of reading in an Electronic Age*, Λονδίνο, Faber, 1995
- Bloom, H., *How to read and why*, Νέα Υόρκη, Scribner, 2000
- Bruce, B. και Hogan, M., "The disappearance of technology: Toward an ecological model of literacy", στο *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-typographic World*, στο Reinking D., McKenna M., Laddo L., Kieffer R. (επιμ.), Hillsdale NJ, Erlbaum, 1998, 269-281
- Bush, V., "As we may think", στο Nyce J.M. και Kahn P.(επιμ.), *From Memex to hypertext*, Βοστώνη, Academic Press, 1991, 85-100
- Cope, B. και Kalantzis M. (επιμ.), *Multiliteracies, Literacy learning and the design of social futures*, Λονδίνο και Νέα Υόρκη, Routledge, 2000  
Βλ. New London Group
- Cox, M.J., Preston, C. και Cox, K., "What Factors Support or Prevent Teachers from Using ICT in their Classrooms?" Paper presented at the *British Educational Research Association Annual Conference*, University of Sussex at Brighton, 2-5 Σεπτεμβρίου 1999
- diSessa, A., "What will it mean to be educated in 2020?", *Technology and education: Looking towards 2020*, στο Nickerson R. και Zodiades P. (επιμ.), Hillsdale, Erlbaum, 1988
- Dixon, J., *Growth through English: Set in the Perspective of the Seventies*, Yorkshire, Oxford University Press, 1975.
- Douglas, J.Y., *The end of books –or books without end?: Reading interactive narratives*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2000, 99-100
- Gee, J.P., "New people in new worlds: Networks, the new capitalism and schools", στο Cope B. και Kalantzis M. (επιμ.), *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*, Λονδίνο και Νέα Υόρκη, Routledge, 2000, 43-68
- Joyce, M., *Afternoon* (λογισμικό), Watertown, MA, Eastgate Press, 1987

- Kress, G και van Leeuwen, T., *Multimodal Discourse*, Λονδίνο, Arnold, 2001
- Kress, G.R., “Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text”, Snyder I. (επιμ.). *Page to Screen, Taking literacy into electronic era*, Σύδνεϊ, Allen & Unwin, 1997
- Kress, G.R και van Leeuwen, T., *Reading images: the grammar of visual design*, Λονδίνο, Routledge, 1996
- Landow, G. P. και Delany, P. (επιμ.), *The Digital Word: Text-Based Computing in the Humanities*, Cambridge Massachusetts, MIT Press, 1993
- Landow, G.P., *Hypertext: The convergence of contemporary critical theory and technology*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1992
- Lankshear, C., Snyder I., Green B., *Teachers and technoliteracy. Managing literacy, technology and learning in schools*, Σύδνεϊ, Allen & Unwin, 2000.
- Lemke, J.L., “Travels in Hypermodality”, στο Gregory M. και Fries P. (επιμ.), *Discourse in Society: Functional Perspectives*, Norwood NJ, Ablex Publishing, 2001, 85-114
- Lemke, J., “Metamedia literacy: Transforming meanings and media”, στο Reinking D., McKenna M., Laddo L., Kieffer R. (επιμ.), *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world*, New Jersey, Erlbaum, 1998, 269-281
- Lemke, J., “Cultural Dynamics and Virtual Culture”. *The Electronic Journal on Virtual Culture* 2(1), 1994, 270-279
- Nelson, T., “Opening Hypertext: A Memoir”, στο Tuman M.C. (επιμ.). *Literacy online: The (Promise and Peril) of Reading and Writing with Computers*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1992
- Nelson, T., *Computer Lib / Dream Machines: New Freedoms Though Computer Screens-a Minority Report*. Chicago, Hugo’s Book Service, 1974
- Pelgrum, W.J., “Obstacles to the intergration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment”, *Computers & Education*, 37, 2001, 163-178
- Pelgrum, W. και Plomp, T. (επιμ.), *The IEA study of Computers in Education: Implementation of an Innovation in 21 Educational Systems*, Οξφόρδη, Pergamon Press, 1993
- Postman, N., *Using ourselves to death*, Νέα Υόρκη, Viking Penguin, 1985
- Pynchon, T., *Gravity’s Rainbow*, Νέα Υόρκη, Penguin, 1995
- Pynchon, T., V, Λονδίνο, Jonathan Cape, 1963
- Rollason, C., «Borges’ “Library of Babel” and the Internet», *Indian Journal of World Literature and Culture*, Καλκούτα, Ινδία, Vol.1.1 (January-June 2004), 117-120
- Salomon, G., “Styling Novel Learning Environments as Patterns of Change”, στο Vosniadou S. et al. (επιμ.), *International Perspectives on the design of Technology-Supported Learning Environments*, Mahwah, Lawrence ERLBAUM Associates, 1996
- Salomon, G. και Perkins, D., “Learning in Wonderland: what do computers really offer education?”, στο Kerr S.T. (επιμ.), *Technology and the future of schooling. 95<sup>th</sup> yearbook of the national society for the study of education*, part II, Σικάγο, The University of Chicago Press, 1996, 11-130.
- Sarason, S.B., *The Culture of School and the Problem of Change*, Βοστώνη, Allyn and Bacon, 1982
- Sassón-Henry, P., *Borges 2.0: From Text to Virtual Worlds*, Νέα Υόρκη, Peter Lang Publishing Group, 2007
- Selfe, C., *Technology and literacy in the twenty-first century. The importance of paying attention*, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, 1999
- Sterne, L., *The life and opinions of Tristram Shandy, gentleman*, στο Watt I. (επιμ.), Βοστώνη, Houghton Mifflin, 1965



## **5Α. Διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης**

**Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης**

### **1. Το περιεχόμενο της κριτικής σκέψης.**

Τα τελευταία χρόνια σε αρκετές χώρες του λεγόμενου δυτικού κόσμου, με πρώτες τις ΗΠΑ<sup>32</sup>, 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 το σκοπό. 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 UniLearning – “Critical Thinking”, 2002).

Υπό το πρίσμα αυτό η εκπαίδευση θεωρείται ότι αποβαίνει μάλλον επιζήμια παρά ωφέλιμη, γιατί προωθεί την ψευδοκριτική σκέψη. Αυτό σημαίνει ότι δεν 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 κλπ (Bowell & Kemp, 2002· Browne & Keely, 1997· Paul & Elder, 2000). Η διδακτική πράξη συνεχίζει να περιορίζεται στην προσφορά έτοιμης γνώσης, την απομνημόνευση, την απουσία νοή-

---

<sup>32</sup> 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 J. Dewey (1933), *How we Think: A Restatement of the Relation of Reflecting Thinking to the Education Process*, Boston DC: Heath & Company.

ματος, 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 κλπ, 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<sup>33</sup>, 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 κλπ (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 ανα-

---

<sup>33</sup> Για μια συνοπτική επισκόπηση των ορισμών βλ. W. Huitt (1999), *Critical Thinking*, Valdosta State University, A Regional University of the University System of Georgia, in: [chiron.valdosta.edu/whuitt/edpsyppt/Theory/critthnk.ppt](http://chiron.valdosta.edu/whuitt/edpsyppt/Theory/critthnk.ppt) και Richard W. Paul & Linda Elder (2000), *Critical Thinking Handbook: Basic Theory and Instructional Structures*, 2nd edition, Dillon Beach – CA: Foundation for Critical Thinking. Σύμφωνα με τον Ηλία Ματσαγγούρα 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», Η. Ματσαγγούρας (1997), *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Από την Πληροφόρηση στην Κριτική Σκέψη* (3η έκδοση), Αθήνα: Gutenberg

γνώριση της προπαγάνδας· γ) η χάραξη και η εφαρμογή ενός διανοητικού 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· McMillan & Keller, 2000· Paul & Elder, 2000· Potts, 1994).

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης συνδυάζεται κυρίως με τις γνωστικές θεωρίες για τη μάθηση, αν και δεν λείπουν και προτάσεις για συσχέτισή της με την ταξινομία του Bloom<sup>34</sup>. 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

---

<sup>34</sup> Βλ. π.χ. Barbara Fowler (1996), *Bloom's Taxonomy and Critical Thinking*, Critical Thinking Across the Curriculum Project, Lee's Summit – Missouri: Longview Community College, στο: [www.kcmetro.cc.mo.us/Longview/ctac/blooms.htm](http://www.kcmetro.cc.mo.us/Longview/ctac/blooms.htm) και W. Huitt (1999), ό.π., σημ.2. 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. Θουκυδίδη Π. Ιωάννου (1998), «Οργάνωση και Διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας: Διδακτικοί στόχοι», *Τα Εκπαιδευτικά*, 47/48, σσ. 76-85. Πάντως, σύμφωνα με τον Ηλία Ματσαγγούρα η κριτική σκέψη διακρίνεται σαφώς από τον μπιχεβιορισμό, ο οποίος σε σχέση με τη μάθηση εστιάζει στην εξωτερική συμπεριφορά του ατόμου, στο ρόλο των εξωτερικών συνθηκών και σε τυποποιημένες δεξιότητες (Ματσαγγούρας 1997).

- *αξιοπιστία*
- *ιδεολογία – προκαταλήψεις*
- *προθέσεις*
- ✓ αξιολόγηση πληροφοριών – ερμηνειών:
  - *είδη επιχειρημάτων*
  - *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.*

## **2. Στρατηγικές για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο μάθημα της ιστορίας.**

Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης στο μάθημα της ιστορίας είναι ουσιώδης για την επίτευξη των βασικότερων σκοπών της διδασκαλίας, δηλαδή την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και τη συγκρότηση ιστορικής συνείδησης. Προς την κατεύθυνση αυτή προτείνονται ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές, σχεδόν πάντα με την αξιοποίηση πηγών, όπως αυτές που περιγράφονται στην τρίτη ενότητα. Εδώ σταχυολογούνται ορισμένες διδακτικές πρακτικές που θα μπορούσε να αξιοποιηθούν από τους διδάσκοντες σε ολόκληρο το φάσμα του σχεδιασμού, της διεξαγωγής και της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας:

### **2.1. Ενθάρρυνση της κριτικής σκέψης: ερωτήσεις και εργασίες (Ennis, 1996· King, 1992).**

Η διαμόρφωση και η ακολουθία κατάλληλων ερωτήσεων και δραστηριοτήτων τόσο μέσα στην τάξη όσο και στις κατ' οίκον εργασίες είναι διαπιστωμένο ότι ασκεί σημαντική επίδραση στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Στο πλαίσιο αυτό μπορεί να υποβάλλονται στους μαθητές ερωτήματα όπως τα ακόλουθα:

#### **1. Κατά τη διάρκεια συζητήσεων στην τάξη.**

- ✓ Ερωτήσεις διασαφήνισης:

- *θα μπορούσες να προσθέσεις κάτι πάνω στο θέμα;*
- *γιατί το υποστηρίζεις αυτό;*
- *τι εννοείς;*
- ✓ Ερωτήσεις για τον προσδιορισμό της κύριας άποψης – οπτικής:
  - *ας δούμε αν το κατάλαβα σωστά: αυτή είναι η άποψή σου;*
  - *θεωρώ πως η άποψή σου είναι πως... Έχω δίκιο;*
  - *αυτή ακριβώς είναι η θέση σου;*
- ✓ Ερωτήσεις για την αναζήτηση αιτίων:
  - *θα μπορούσες να μας πεις περισσότερες λεπτομέρειες για τους λόγους που σε κάνουν να υποστηρίζεις αυτή τη θέση ή να πιστεύεις αυτό το πράγμα;*
  - *μπορείς να υποστηρίζεις το συμπέρασμά σου;*
- ✓ Ερωτήσεις για τον προσδιορισμό σχέσεων αιτίου – αποτελέσματος:
  - *θέλω να σε καταλάβω: θα μπορούσες να εκθέσεις λεπτομερέστερα τις σχέσεις αιτίου και αποτελέσματος;*
  - *δέχεσαι ότι..., θεωρείς ότι...*
  - *δεν είμαι βέβαιος αν κατάλαβα αυτό το σημείο του συμπεράσματός σου*
  - *θα χρειαζόσουν επαρκέστερη τεκμηρίωση; Πού θα μπορούσες να βρεις πρόσθετα στοιχεία;*
  - *πώς ενισχύει αυτό που επικαλείσαι το συμπέρασμά σου;*
  - *ποια σχέση έχει αυτό;*
- ✓ Ερωτήσεις για την αποσαφήνιση της σημασίας:
  - *με ποια σημασία χρησιμοποιείς αυτή τη λέξη;*
  - *τι εννοείς με το...;*
  - *με το... εννοείς...;*
  - *θα μπορούσες να δώσεις ένα παράδειγμα για...;*
  - *θα μπορούσε αυτό να αποτελέσει ένα παράδειγμα για...;*

## 2. Μέσω της ανάθεσης προφορικών ή γραπτών εργασιών.

- ✓ Υποβολή ερωτήσεων στις κατ' οίκον εργασίες, τις ασκήσεις, τις συζητήσεις στην τάξη, τα τεστ κλπ που προωθούν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων σκέψης, π.χ.:
  - *εξήγησε πώς...*
  - *εξήγησε γιατί...*

- πού και πώς διαφέρουν ή μοιάζουν...; τι σημασία έχει αυτό; πώς μπορεί να εξηγηθεί;
- πώς θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί το..., για να...;
- πώς γνωρίζει ότι...;
- πώς μπορεί... να έχει εφαρμογή στην καθημερινή ζωή;
- πώς συνδέεται... με ό,τι γνωρίζουμε ήδη;
- αν είναι αλήθεια ότι..., τι άλλο μπορεί να αληθεύει;
- κάνε ένα κατάλογο των αιτίων με βάση εκφράσεις που αρχίζουν με τη λέξη «γιατί» ή «επειδή» ή άλλες παρεμφερείς λέξεις ή εκφράσεις
- κάνε ένα διάγραμμα της συλλογιστικής πορείας στην περίπτωση... (προκείμενες και συμπεράσματα)
- πες ή γράψε με δικά σου λόγια...
- ποιες είναι οι συνέπειες του...;
- ποια είναι τα ισχυρά και ποια τα ασθενή σημεία του/της...;
- τι γνωρίζουμε ήδη για...;
- ποια νομίζεις ότι είναι τα αίτια για...; γιατί;
- ποια είναι η σημασία του γεγονότος...; γιατί;
- γιατί είναι σημαντικό ή ενδιαφέρον το ότι...;
- βρες ένα παράδειγμα για...
- ποιο θα μπορούσε να είναι ένα σοβαρό αντεπιχείρημα για...;
- με ποιον άλλο τρόπο θα μπορούσες να δεις...;
- τι θεωρείται εδώ με σιωπηρό τρόπο ότι ισχύει (κρυφές παραδοχές);
- ποια είναι η φύση του/της...;
- τι θα μπορούσε να συμβεί, αν...; Γιατί;

## 2.2. Συγκρότηση «διαγραμμάτων σκέψης» (McGuinness, 2001).

Επειδή η σκέψη αποτελεί μια «κρυφή» διανοητική διεργασία, είναι σκόπιμο να διευκολύνεται μέσω συγκεκριμένων μεθόδων. 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. Πιο συγκεκριμένα:

- ✓ Στάδια στη διαμόρφωση των διαγραμμάτων:

- πρώτα ορίζονται όλες οι όψεις/πτυχές που σχετίζονται με μια απόφαση ή ένα πρόβλημα
  - κάθε όψη/πτυχή εξετάζεται με τη σειρά
  - συγκροτείται κατάλογος με τα «υπέρ» και τα «κατά» για κάθε περίπτωση
  - αξιολογείται κάθε περίπτωση
- ✓ Δημιουργία «σκεπτόμενης τάξης»:
- δίνεται έμφαση σε ειδικές δεξιότητες (π.χ. επιλογή και κριτική ανάλυση πληροφοριών)
  - καταβάλλεται προσπάθεια για τη δημιουργία στοχαστικού μαθησιακού περιβάλλοντος, στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές:
    - υποβάλλουν ερωτήσεις και διατυπώνουν υποθέσεις
    - αναζητούν επιχειρήματα
    - αμφισβητούν δηλώσεις
    - ανέχονται οπτικές και γνώμες που τους πιέζουν
  - χρησιμοποιείται ειδικό λεξιλόγιο. π.χ.:

*να υποθέσεις, φαντάσου, προσπάθησε να προβλέψεις, τι θα συνέβαινε αν, ένα σημείο κριτικής είναι, σκέψου άλλη λύση, μπορείς να το θέσεις ή να το πεις με άλλο τρόπο, δεν μπορώ να αποφασίσω επειδή, ποια είναι τα επιχειρήματά σου, ποιο είναι το συμπέρασμά σου και γιατί, πώς μπορούμε να το αποδείξουμε.*
- ✓ Πλεονεκτήματα των «διαγραμμάτων σκέψης»:
- η διαδικασία (τα στάδια) της σκέψης γίνονται ορατά
  - αποτελούν ένα είδος αρχείου για τα προηγούμενα βήματα, με αποτέλεσμα μαθητές και εκπαιδευτικοί να μπορούν εύκολα να ανατρέχουν και να σκέφτονται πάνω σ' αυτά ή και σε ολόκληρη τη διαδικασία
  - μπορεί να χρησιμοποιηθούν σε όλες τις μορφές οργάνωσης της εργασίας στην τάξη (μετωπική διδασκαλία, ομαδική εργασία, εξατομίκευση)
  - μπορεί να αποτελέσουν βάση για την αξιολόγηση των μαθητών.

### **2.3. Τρόποι για να γίνει η σκέψη «ορατή» στο μάθημα της ιστορίας (Calder & Carlson, 2002· McGuinness, 2001· Perkins, 2003).**

- ✓ Χρήση ειδικής ορολογίας: π.χ. *υπόθεση, αιτία, συνέπεια, αλλαγή, συνέχεια, ασυνέχεια, πιθανότητα, τεκμήριο, οπτική*. Η διδακτική έρευνα πιστοποιεί ότι οι εκπαιδευτικοί που επισημαίνουν τις αβεβαιότητες, παρέχουν χρόνο στους μαθητές τους να σκεφτούν «*τι θα γινόταν αν... ή αν δεν...*», «*πώς αλλιώς θα μπορούσε να είχε συμβεί κάτι*», «*ποια είναι η θέση της άλλης πλευράς*» κλπ ενθαρρύνουν με τους τρόπους αυτούς τους μαθητές τους να εστιάζουν στη διαδικασία της σκέψης, να αντιλαμβάνονται προβλήματα και να βρίσκουν ευκαιρίες για σκέψη. Απώτερος στόχος σε κάθε περίπτωση είναι η δημιουργία μιας «*κουλτούρας σκέψης*» μέσα στη τάξη.
- ✓ Αξιοποίηση ευκαιριών για σκέψη στη διάρκεια του μαθήματος:
  - χρήση βασικών ερωτήσεων που οδηγούν τους μαθητές να σκεφτούν πάνω στις διαδικασίες τεκμηρίωσης και ερμηνείας, π.χ.:
    - *τι συμβαίνει εδώ;*
    - *τι σου λέει αυτό;*
    - *τι σε κάνει να το λες αυτό;*
    - *πώς μπορείς να το αποδείξεις;*
    - *ποια είναι τα επιχειρήματά σου;*
  - πολυπρισματική προσέγγιση – «κύκλος των οπτικών», π.χ.:  
πολιτικές ή διακρατικές διαμάχες, πολλαπλές ιστορικές οπτικές και ερμηνείες, κατανόηση διαφορετικών επιτευγμάτων κλπ. Έτσι, λοιπόν, αν εξετάζεται το θέμα της δουλείας στις ΗΠΑ, αυτό μπορεί να ερευνηθεί από την οπτική των δούλων, των ιδιοκτητών, των εμπόρων, των πολιτικών, των διανοουμένων, των Βορείων, των Νοτίων, της θρησκείας, της ηθικής, του ανθρωπισμού κλπ.
  - Χρήση βασικών ερωτήσεων: οι μαθητές πρέπει να εθιστούν στο να απευθύνουν στον εαυτό τους τριών ειδών ερωτήματα:
    - *ερευνητικού χαρακτήρα*
    - *διακρίβωσης σχέσεων (μεταξύ εννοιών, ιδεών, γεγονότων, προσώπων κλπ)*
    - *διαμόρφωσης συμπερασμάτων (αξιοποίηση στοιχείων από τις πηγές ύστερα από κριτική επεξεργασία, επιχειρηματολογία).*Έτσι, με αφορμή την εξέταση του θέματος της δουλείας, θα μπορούσε να τεθούν τα παρακάτω ερωτήματα:



- *υπήρχε σε άλλες χώρες δουλεία;*
- *υπάρχει σήμερα; υπάρχουν παρόμοιες συνθήκες; πόσο διαφέρουν;*
- *μπορεί να θεωρηθεί η φυλάκιση δουλεία;*

#### 2.4. Δέκα βήματα για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο μάθημα της ιστορίας (Edmonds et al., 2005).

##### 1. Τα πρώτα πέντε (5) βήματα:

- *ποιος* → δημιουργός και αποδέκτης πηγής
- *τι* → κατηγορία και είδος πηγής
- *πού* → τόπος δημιουργίας και διάθεσης
- *πότε* → χρόνος δημιουργίας, τύχες της πηγής μέσα στο χρόνο
- *γιατί* → πρόθεση δημιουργίας.

##### 2. Η βασική θέση ή οι βασικές θέσεις της πηγής:

###### ✓ *γραπτή πηγή:*

- *διαδοχική εξέταση της αρχής, του τέλους και της μέσης*
- *αναζήτηση λέξεων ή φράσεων που δείχνουν αναγκαιότητα, π.χ. πρέπει, θα έπρεπε, είναι ανάγκη*
- *αναζήτηση λέξεων ή φράσεων που εκφράζουν προτεραιότητες, π.χ. είναι βασικό, ουσιώδες, θεμελιώδες, καίριας σημασίας, σημαντικό ενδιαφέρον*
- *αναζήτηση λέξεων ή φράσεων που δηλώνουν αίτια, αποτελέσματα, συνέπειες ή συμπεράσματα, π.χ. γιατί, έτσι λοιπόν, συνεπώς, γι' αυτό το λόγο*

###### ✓ *εικόνα:*

- *εντοπισμός μεγαλύτερου αντικειμένου*
- *εντοπισμός προσώπων ή αντικειμένων που βρίσκονται στο κέντρο, στα άκρα ή στο φόντο*
- *προσοχή στην κίνηση του ματιού κατά την εξέταση της εικόνας – εξέταση πιθανότητας για τη σχέση της κίνησης με την ερμηνεία (συνήθως, στο δυτικό πολιτισμό, το μάτι κινείται από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω, οπότε είναι πολύ πιθανόν έτσι να τοποθετούνται ή να αξιολογούνται τα πρόσωπα και τα πράγματα)*
- *εξέταση οπτικής γωνίας και χρήσης της τεχνικής*

- προσοχή στα συναισθήματα που δημιουργούνται κατά την εξέταση της εικόνας, π.χ. πρόσωπα ή αντικείμενα που προκαλούν τις ισχυρότερες εντυπώσεις.
3. Προσδιορισμός των βαθύτερων παραδοχών:
- καταγραφή των βασικών σημείων που προσδιορίστηκαν στο βήμα 2 → προβληματισμός για το τι θα απαιτούνταν για να θεωρηθεί αξιόπιστο ό,τι δηλώνεται
  - προσδιορισμός αρχικού αποδέκτη → εξέταση για πιθανές συσχετίσεις μεταξύ αξιών ή ιδεών δημιουργού και αποδέκτη
  - αναζήτηση λέξεων ή φράσεων για την περιγραφή αξιών, καταστάσεων, υλικών ή άλλων συνθηκών, περιστατικών, χαρακτηριστικών κλπ
  - ανίχνευση τυχόν προκαταλήψεων και στερεοτύπων (συνήθως αξίες και ιδέες που εκφέρονται με τρόπο αξιωματικό, δηλαδή χωρίς δικαιολόγηση ή εξηγήσεις)
  - εντοπισμός παραλείψεων ή αποσιωπήσεων.
4. Προσδιορισμός οπτικής:
- προσπάθεια για αναγνώριση και χαρακτηρισμό με βάση στοιχεία από τα προηγούμενα βήματα και αναζήτηση των μεταξύ τους τυχόν κοινών γνωρισμάτων: *αποδέκτης, πρόθεση, κατάλογος βασικών σημείων και παραδοχών*
  - εντοπισμός λέξεων ή φράσεων πομπωδών ή επαναλαμβανόμενων, καθώς και δυσνόητων ή προερχόμενων από «ειδικές γλώσσες», εξέταση πιθανών σχέσεων τους με έννοιες – κλειδιά
  - εξέταση για τυχόν αυθεντίες που επικαλείται ο δημιουργός της πηγής: *ιστορικοί, μεγάλοι φιλόσοφοι, θρησκευτικοί ηγέτες, ήρωες κλπ.*
5. Αξιολόγηση επιχειρηματολογίας:
- εξέταση συλλογιστικής πορείας
  - αξιοποίηση στοιχείων από τα προηγούμενα βήματα → προβληματισμός για:
    - *τη βασική θέση, την κύρια πρόθεση και το βασικότερο συμπέρασμα του δημιουργού της πηγής*

- *τους λόγους που επικαλείται και τα στοιχεία που παραθέτει για να πείσει*
  - εξέταση ορθότητας, ακρίβειας, σαφήνειας και εγκυρότητας επιχειρημάτων  
→ αξιοποίηση των κανόνων της λογικής, αναζήτηση τυχόν αντιφάσεων ή αμφισημιών, τρόποι γλωσσικής έκφρασης κλπ.
6. Αξιολόγηση συμπερασμάτων:
- εκτίμηση πειστικότητας (πιο πειστικά είναι συνήθως τα επαγωγικά)
  - συμπεράσματα ισχυρά, δηλαδή στηριγμένα σε επαρκή τεκμηρίωση και ικανή επιχειρηματολογία, π.χ. έρευνα, πλούσια εμπειρία, διεξοδική ανάλυση, λογική συνοχή και αλληλουχία
  - συμπεράσματα ασθενή
7. Αξιολόγηση τεκμηρίωσης:
- τεκμηρίωση βασισμένη σε προσωπική εμπειρία:
    - *εγγύτητα = πόσο κοντά στα γεγονότα ή σε ποια θέση βρισκόταν ο δημιουργός της πηγής, ώστε να θεωρηθεί ότι γνωρίζει;*
    - *χρόνος = πόσο καιρό μετά από το γεγονός δημιούργησε την πηγή;*
    - *πλάτος – βάθος = σε ποια έκταση και πόσο καλά μπορούσε να γνωρίζει το γεγονός;*
    - *σαφήνεια = πόσο καθαρά εξηγεί το ποιος, τι, πού, πότε, γιατί;*
    - *οπτική γωνία = τι επέλεξε να συμπεριλάβει στην πηγή και τι να παραλείψει ή να αποσιωπήσει;*
    - *προκατάληψη = ποιες πεποιθήσεις, επιθυμίες, αξίες, ιδέες κλπ μπορεί να έχουν επηρεάσει τις περιγραφές και τις εκτιμήσεις του;*
  - τεκμηρίωση βασισμένη την εμπειρία άλλων:
    - *εφαρμογή της προηγούμενης διαδικασίας στις χρησιμοποιούμενες πηγές*
    - *συνάφεια = είναι σχετικές οι πηγές με το κύριο θέμα ή αναφέρονται σε άλλο πλαίσιο; Ενισχύουν την τεκμηριωτική λογική ή περιορίζονται στην απλή παράθεση ονομάτων;*
    - *εύρος πηγών = ο δημιουργός στηρίζεται σε επαρκή αριθμό πηγών;*
    - *πληρότητα = υπάρχουν πηγές με αντίθετο περιεχόμενο; Αν ναι, τις αξιοποιεί ο δημιουργός ή εξηγεί γιατί δεν αναφέρεται σ' αυτές;*

- σημειώσεις και παραπομπές = υπάρχουν στοιχεία που διευκολύνουν την πρόσβαση και τον έλεγχο των πηγών;

8. Αξιολόγηση πληρότητας:

- τα περισσότερα θέματα μπορεί να εξεταστούν από περισσότερες της μιας οπτικές (= πολυπρισματικότητα), που δεν αποκλείεται να είναι και αντικρουόμενες
- εξέταση πληρότητας με την αξιοποίηση ενός καταλόγου συλλογιστικών προτάσεων και συμπερασμάτων:
  - παραλείψεις → διαπιστώνονται παραλείψεις τόσο σημαντικές, που θα μπορούσε να τροποποιήσουν τα συμπεράσματα;
  - βάθος → παίρνει υπόψη του ο δημιουργός της πηγής όλες τις πτυχές του θέματος ή το παρουσιάζει απλοϊκά; Πόσο σημαντικές για την κατανόηση του θέματος είναι οι διαπιστωμένες παραλείψεις; Υπάρχουν σημαντικά ερωτήματα που δεν υποβάλλονται ή που αποφεύγονται;
  - πλάτος → παίρνει υπόψη του ο δημιουργός άλλες απόψεις; Υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι για να προσεγγιστεί το θέμα; Αν ναι, τους συζητεί αρκετά; Αν απορρίπτει κάποιους, εξηγεί ικανοποιητικά τους λόγους;

9. Υπόθεση για τις συνέπειες:

- οι συνέπειες ενός συμπεράσματος ανταποκρίνονται σ' αυτό που θα μπορούσε να ακολουθήσει, αν το συμπέρασμα είναι αληθές (= που οδηγεί το συμπέρασμα);
- διατύπωση υποθέσεων στηριγμένων στις βασικές θέσεις του δημιουργού της πηγής.

10. Διατύπωση προσωπικής θέσης:

- στήριξη στην ανάλυση και τη βαθύτερη κατανόηση των πηγών
- εφαρμογή πορείας σαν και αυτήν που περιγράφεται προηγουμένως (= βήματα 1 έως 9).

**3. Στρατηγικές διδασκαλίας με τη χρήση 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). Μερικές τέτοιες στρατηγικές είναι και αυτές που ακολουθούν.

### **3.1. Ερευνητική διαδικασία με βάση τον τρόπο του αστυνομικού ερευνητή (Bain & Mirel, 1982· Carretero et al., 1994· Pattiz, 2004)<sup>35</sup>.**

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, 2008).

### **3.2. Διδασκαλία με στόχο την ανάπτυξη της ιστορικής φαντασίας (Axtell, 2001).**

Η συγκεκριμένη στρατηγική στηρίζεται στην εκτέλεση μιας σειράς καθηκόντων από την πλευρά του εκπαιδευτικού, που αποβλέπουν στη βαθύτερη κατανόηση των ιστορικών θεμάτων. Έτσι, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει:

- ✓ *Πρώτο καθήκον:* να καταστήσει στους μαθητές «*ξένο το οικείο*» (alienate the familiar), δηλαδή να φέρει στο φως τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που έχουν οι μαθητές από την προηγούμενη εμπειρία τους πάνω στην ιστορία. Αυτό μπορεί να γίνει λ.χ. με συζήτηση πάνω σ' ένα θέμα, κατά τη διάρκεια της

---

<sup>35</sup> Η αναλογία της ερευνητικής διαδικασίας με τους τρόπους της αστυνομικής έρευνας (ντέντεκτιβ) προέρχεται, όπως επισημαίνεται στη βιβλιογραφία, από τον Άγγλο ιστορικό Collingwood, βλ. R. G. Collingwood (1946), *The Idea of History*, London: Oxford University Press.

οποίας θα καταγράφονται στον πίνακα επίθετα που θα περιέχονται στο λόγο των μαθητών.

- ✓ *Δεύτερο καθήκον:* να καταστήσει στους μαθητές «οικείο το ξένο» (familiarize the alien) με τη χρήση κυρίως της ιστορικής φαντασίας, πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές θα πρέπει να προσεγγίσουν το ιστορικό παρελθόν σαν να «κάνουν εξερεύνηση μέσα σ' ένα σκοτεινό δωμάτιο με το λιγοστό φως των πηγών». Ταυτόχρονα, θα πρέπει να «μεταφράσουν» την έρευνα για το «ξένο» με όρους σύγχρονους, ικανούς να βοηθήσουν στην κατανόηση.
- ✓ *Τρίτο καθήκον:* να βοηθήσει τους μαθητές να προσεγγίσουν τα θέματα βιωματικά και να εμπλακούν σ' αυτά συναισθηματικά μέσα από τη χρήση ποικίλων πηγών και βιβλίων, καθώς και με επισκέψεις εργασίας σε μουσεία, αρχεία, βιβλιοθήκες κλπ.
- ✓ *Τέταρτο καθήκον:* να εξασκήσει τους μαθητές στην ανάλυση των πηγών, τη διαμόρφωση τεκμηριωμένων υποθέσεων και τη διατύπωση κατάλληλων ερωτήσεων για την αξιοποίηση των πηγών.
- ✓ *Πέμπτο καθήκον:* να εκπαιδεύσει τους μαθητές να συνθέτουν ιστορικά δοκίμια με βάση τις πηγές.
- ✓ *Έκτο καθήκον:* να καθοδηγήσει τους μαθητές με τρόπο «διορθωτικό» (corrective) και «εποικοδομητικό» (constructive).
- ✓ *Ωφελήματα:* με την εφαρμογή της συγκεκριμένης στρατηγικής προσδοκείται η ανάπτυξη της ιστορικής φαντασίας, η κατανόηση του παρελθόντος μέσα στο πλαίσιο του (context), η ανακάλυψη της συσχέτισης και της χρησιμότητάς του για το σήμερα (cosmic context).

### 3.3. Διδασκαλία με στόχο την ερευνητική διαδικασία και τις γραπτές δραστηριότητες (Husbands, 2004).

1. Διευκρίνιση καθήκοντος και συλλογή πληροφοριών	
➤ Στόχοι = ανάλυση του καθήκοντος, συσσώρευση πληροφοριών	ημερολόγια, σημειώσεις, παραφράσεις, έρευνες, φόρμες
2. Ερμηνεία των δεδομένων	

<p>➤ Στόχοι = <i>εκτίμηση πιθανών ερμηνειών των δεδομένων</i></p>	<p>σχεδιαγράμματα πορείας, χρονοδιαγράμματα, φανταστικές συνεντεύξεις, άρθρα εφημερίδων, σύντομα κείμενα που παρουσιάζουν μια γνώμη, σύγκριση ερμηνειών</p>
<p><b>3. Συλλογή πρόσθετων δεδομένων – οργάνωση και εκτίμηση των δεδομένων</b></p>	
<p>➤ Στόχοι = <i>επεξεργασία – προσθήκη πληροφοριών</i></p>	<p>περιλήψεις πηγών, αναφορές, έρευνες, σημειώσεις, πίνακες</p>
<p><b>4. Εξαγωγή συμπερασμάτων</b></p>	
<p>➤ Στόχοι = <i>διατύπωση προσωπικών κρίσεων στηριγμένων σε τεκμήρια που να τις αιτιολογούν</i></p>	<p>ημερολόγια, επιχειρήματα από περιλήψεις, προσχέδια αναφορών, προσχέδια δοκιμίων</p>
<p><b>5. Παρουσίαση συμπερασμάτων</b></p>	
<p>➤ Στόχοι = <i>παρουσίαση και έκθεση συμπερασμάτων στην τάξη ή σε άλλη τάξη ή σε ευρύτερο κοινό</i></p>	<p>αναφορές, δοκίμια, διάλογοι, σύντομα μονόπρακτα, μικρές διαλέξεις, αφίσες, σχεδιαγράμματα, χάρτες, κατασκευή μοντέλων κλπ</p>

### 3.4. Διδασκαλία της αιτιακής εξήγησης με βάση αντικρουόμενες πηγές (Perfetti et al., 1994).

- ✓ Αιτιακές εξηγήσεις που περιέχονται σε πηγές:
  - ανάλυση, ερμηνεία, αντιφάσεις, επιχειρήματα, πειστικότητα, συγκρίσεις – διασταύρωση.
- ✓ Κατανόηση αβεβαιότητας – επίλυση προβλήματος – ερευνητική μάθηση:
  - προκαταλήψεις των δημιουργών των πηγών
  - διαχείριση αντιφάσεων (αξιοπιστία, οπτικές, ιδεολογία, θέση και ρόλος των δημιουργών κλπ)
  - ανίχνευση των ατελειών των πηγών
  - ανάλυση ντοκουμέντων (αυθεντικότητα, εγκυρότητα, αληθοφάνεια, αξία και χρησιμότητα, δικαιολόγηση σειράς δεδομένων).

### 3.5. Διδασκαλία με στόχο τη συγκρότηση αιτιακών και χρονολογικών αναπαραστάσεων (Britt et al., 2000).

- ✓ Εισαγωγή – ανάγνωση ιστορικών κειμένων: δημιουργία ιστορικού πλαισίου (βασικά ιστορικά γεγονότα, βασικές αιτιακές σχέσεις, χρονολογική σειρά) – τρόποι αναπαράστασης γεγονότων και σχέσεων.
- ✓ Χρήση πολλαπλών και αντικρουόμενων κειμένων:
  - ανακάλυψη με καθοδήγηση (= ανοιχτό εμπειρικό ερώτημα)
  - ανάλυση και ερμηνεία (με φύλλο εργασίας).
- ✓ Εφαρμογή μοντέλου «ερευνητικής μαθητείας»:
  - μάθηση με επίλυση προβλημάτων και χρήση σώματος πηγών
  - υποστήριξη από αναπαραστάσεις ειδικών (ιστοριογραφικά κείμενα)
  - ανάλυση καθηκόντων στα συστατικά τους
  - υποστήριξη μεταβίβασης της μάθησης μέσα σε αυθεντικό περιβάλλον
  - διαδραστικές πρακτικές για τη διδασκαλία των σχετικών δεξιοτήτων.

### 3.6. «Ευρετική» στρατηγική με στόχο την κατανόηση των πηγών (Wineburg, 1991 & 2001· Wineburg & Fournier, 1994).

- ✓ Φάσεις «ευρετικής μεθόδου» (*heuristic*):
  - «ευρετική εστιασμένη στις πηγές» (*sourcing heuristic*): αναγνώριση και
  - ανάλυση πηγών, ένταξη των πηγών στο ιστορικό πλαίσιο τους
  - «επιβεβαιωτική ευρετική» (*corroboration heuristic*): συσχέτιση αρχικών
  - πηγών με άλλες, διασταύρωση πηγών με σκοπό την επιβεβαίωση ή την
  - τροποποίηση ή την απόρριψη των αρχικών συμπερασμάτων.
- ✓ Αποτύπωση της ερμηνευτικής διαδικασίας:  
συγκρότηση «πρωτοκόλλου ανάγνωσης» σύμφωνα με το παρακάτω σχήμα:

Πηγή	Πρωτόκολλο ανάγνωσης
	- αναγνώριση και ανάλυση πηγής - ένταξη πηγής στο ιστορικό πλαίσιο της - πρώτη ερμηνεία της πηγής - συσχέτιση με άλλες πηγές – διασταύρωση - νεότερη ερμηνεία
	- επισήμανση δυσκολιών και προβλημάτων,- - διαδικασία κατανόησης



### 3.7. Ερευνητική στρατηγική (Bain, 2000).

- ✓ «Ο μαθητής ως ερευνητής»:
  - εξασφάλιση περιβάλλοντος κοινωνικής αλληλεπίδρασης (υποστηρικτικό)
  - μάθηση μέσω «αυθεντικών» (= προσομοιάζουν προς τον τρόπο εργασίας των ιστορικών) επιστημονικών δραστηριοτήτων και μέσα στο πλαίσιο της τάξης.
- ✓ Πορεία διδασκαλίας:
  - έναρξη μαθήματος με συζήτηση γύρω από τις απόψεις των μαθητών πάνω
  - στο θέμα
  - αποφυγή ιστοριογραφικής εισαγωγής<sup>36</sup>
  - σύντομη αναφορά στο ιστορικό πλαίσιο
  - διατύπωση μεθοδολογικών στόχων και σχεδιασμός δραστηριοτήτων (ιστορικά πρόσωπα, γεγονότα, τρόποι σκέψης των ιστορικών)
  - έμφαση στη διαφοροποίηση μεταξύ ιστορίας – παρελθόντος και ιστορίας – ερμηνείας/αφήγησης,
  - πορεία εργασίας (διανοητικός χάρτης):
    - το μη ορατό παρελθόν → *πρέπει να αφήσει ίχνη – κατάλοιπα* (= ορατό παρελθόν),
    - ο ιστορικός
      - α) αναζητά, συλλέγει, αναλύει και οργανώνει τα ίχνη του παρελθόντος,
      - β) μετατρέπει τα ίχνη σε τεκμήρια και στη συνέχεια δημιουργεί την ιστορία - αφήγηση (κατασκευάζει μια διανοητική αναπαράσταση του παρελθόντος),
    - το κοινό
      - α) διαβάζει, μαθαίνει και αναδιηγείται τις αναπαραστάσεις των ιστορικών,
      - β) δημιουργεί τις δικές του αναπαραστάσεις,
  - σύγκριση και αξιολόγηση των εμπειριών και των ερμηνειών των μαθητών με τα γεγονότα,
  - δημιουργία νοήματος,

---

<sup>36</sup> Η πρόταξη ιστοριογραφικών κειμένων κατά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία χαρακτηρίζεται ως «ατμομηχανή του διαβόλου», γιατί θεωρείται ότι ακυρώνει την ερευνητική και ανακαλυπτική διαδικασία, βλ. D. Shemilt (1983), “The Devil’s Locomotive”, in: *History and Theory*, 224, pp. 1-18 και M. Cole (1996), *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*, Cambridge – Massachusetts:

- ανάληψη ρόλου του «ιστορικού-ερευνητή» από ομάδες μαθητών - υποβολή ερωτημάτων από μαθητές σε άλλους γύρω από την ανάλυση, την ερμηνεία και την ιστορική αξία πηγών,
- συζήτηση σε ομάδες και στην τάξη,
- έκφραση – παρουσίαση των απόψεων και των θέσεων των μαθητών:
  - δημιουργία σχολικού περιοδικού ιστορίας,
  - σύνθεση αφηγηματικών κειμένων,
  - μελέτη ιστοριογραφικών κειμένων – σχολιασμός – κριτική,
  - διαμόρφωση ιστορικών διαλόγων,
  - αναστοχασμός – μετααξιολόγηση (κείμενο),
  - δημιουργία «ερευνητικής κοινότητας»,
  - κατασκευή αντικειμένων – δημιουργία εκθέσεων.

### 3.8. Διδασκαλία με στόχο την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης (Drake, 2002· Drake & Drake-Brown 2003)<sup>37</sup>.

Πρόκειται για μια από τις πιο ολοκληρωμένες στρατηγικές διδασκαλίας με χρήση πηγών, μολονότι δεν 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

---

<sup>37</sup> 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, βλ. παραπάνω περίπτωση 3.6.

- 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  $\alpha'$  και  $\beta'$  «βαθμού»:
  - κριτήρια επιλογής για την πηγή του  $\alpha'$  «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 ζωνρότητα μια θέση, ώστε να δημιουργείται ενδιαφέρον για την αναζήτηση άλλων που θα την υποστηρίζουν ή θα την αμφισβητούν
  - κριτήρια επιλογής για τις πηγές του  $\beta'$  «βαθμού»: παρόμοια με της  $\alpha'$ ,
  - 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 στο 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 δεν θα χρησιμοποιηθούν στις δύο πρώτες φάσεις να αρχαιοθετούνται 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 τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές πρέπει να βοηθούν την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, να προωθούν τη συνένευση 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 τους οποίους 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), ενώ 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
    - αν 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 στο 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 στο χρόνο.

### 3.9. Διδασκαλία με στόχο την ανάπτυξη της χρονολογικής σκέψης (Newsweek Education Program ,2002).

Οι συγκεκριμένες διαδικασίες στηρίζονται στην αξιοποίηση μιας σχετικά εκτενούς πηγής, πρωτογενούς ή δευτερογενούς, καθώς και στην επικουρική χρήση άλλων πηγών. Η σχετική πορεία μπορεί να είναι η ακόλουθη:

- ✓ Προσδιορισμός του είδους της ιστορίας και του θέματος με βάση την πηγή (πολιτική, διπλωματική, στρατιωτική κοινωνική, οικονομική κλπ).
- ✓ Συγκρότηση χρονολογίου («γραμμή χρόνου» - διάγραμμα ροής γεγονότων) με βάση τα αναφερόμενα γεγονότα → καθορισμός ημερομηνιών ή χρονολογίων αρχής, τέλους και μέσης, καθώς και συνολικού αριθμού ετών. Απαιτείται προσοχή στους χρόνους των ρημάτων και στους άλλους χρονικούς προσδιορισμούς, καθώς και στην περιγραφή των σχέσεων αιτίου – αποτε-
- ✓ ~~Επιλογή~~ ~~Επιλογή~~ τίτλου για το χρονολόγιο.
- ✓ Επισήμανση και τοποθέτηση στο χρονολόγιο χαρακτηριστικών γεγονότων στην κατάλληλη σειρά τους. Αιτιολόγηση των επιλογών.
- ✓ Προσπάθεια για ανακάλυψη αχρονολόγητων σημαντικών γεγονότων – χρονολόγηση, με τη βοήθεια άλλων πηγών τους, και τοποθέτησή τους στο χρονολόγιο.
- ✓ Ιστορική διάρκεια γεγονότων → επισημάνσεις με βέλη ή με διαφορετικό χρώμα από την αρχή μέχρι το τέλος της χρονικής περιόδου.

- ✓ Προσδιορισμός γεγονότων του χρονολογίου που συνδέονται με σχέση αιτίου – αποτελέσματος (αλλά: το χρονικά πρότερο γεγονός δεν αποτελεί αναγκαστικά και αίτιο του επόμενου).
- ✓ Προσδιορισμός, με τη βοήθεια άλλων πηγών, βασικών στοιχείων της ιστορικής εξέλιξης και προσώπων που σχετίζονται με το θέμα αλλά δεν αναφέρονται στη βασική πηγή → τοποθέτησή τους στο χρονολόγιο.
- ✓ Συνόψιση 1<sup>η</sup> = ομοιότητες που παρατηρούνται στη χρήση των όρων από την πρώτη μέχρι την τελευταία ημερομηνία ή χρονολογία; → πιθανές εξηγήσεις.
- ✓ Συνόψιση 2<sup>η</sup> = διαφορές που παρατηρούνται στη χρήση των όρων από την πρώτη μέχρι την τελευταία ημερομηνία ή χρονολογία → πιθανές εξηγήσεις.
- ✓ Προβλέψεις για μελλοντικά γεγονότα ή διακρίβωση τάσεων με βάση την πηγή → σχετική επιχειρηματολογία.

#### **4. Πολλαπλότητα πηγών, οπτικών και ερμηνειών και ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης.**

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. Μεταξύ των στρατηγικών που προωθούν την «πολυπρισματικότητα» στη διδασκαλία του μαθήματος συγκαταλέγονται και αυτές που αναφέρονται αμέσως παρακάτω.

##### **4.1. Η πολυπρισματική θεώρηση στη διδασκαλία της ιστορίας (Bennett, 2005· Stradling, 2003).**

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 μια ειδική

στρατηγική με τη χρήση πολλαπλών, και αντικρουόμενων, πηγών, της οποίας τα κύρια σημεία έχουν ως εξής:

- ✓ 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. *χρονολόγιο*)
  - 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 κλπ
    - 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



- υποστήριξη αντίπαλων θέσεων από δύο ομάδες μαθητών – «ανάκρισή» 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 κλπ*
      - «ανάκριση» - υπόδυση ρόλων, με σκοπό να μπουν στη θέση των διάφορων συντελεστών των γεγονότων
- ✓ Τελική αξιολόγηση διαφορετικών οπτικών – ερμηνειών.

#### 4.2. Στρατηγική για τη διδασκαλία διαφορετικών ερμηνειών (Drew, 2003).

Η έννοια της ερμηνείας έχει πολλαπλή σημασία, μια και μπορεί να δηλώνει τρία τουλάχιστον πράγματα:

α) τα παρελθόντα γεγονότα, ως μορφή αντίδρασης αυτών που τα διαμόρφωσαν ή συμμετείχαν σ' αυτά ή αυτών που τα μελετούν,

β) την προσπάθεια για απόδοση νοήματος, δηλαδή το συνειδητό στοχασμό πάνω στο παρελθόν,

γ) τις νοητικές αναπαραστάσεις σύγχρονων και μεταγενέστερων για το παρελθόν.

Για το λόγο αυτό θεωρείται πως έχει καίρια σημασία για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της συνείδησης των μαθητών να εκπαιδευτούν στην προσέγγιση και την αξιολόγηση διαφορετικών ερμηνειών, για τον πρόσθετο λόγο ότι σ' αυτές οφείλεται πρωτίστως και η διαμόρφωση διαφορετικών ιστορικών αφηγήσεων. Υπό το πρίσμα αυτό η σχετική στρατηγική μπορεί να διαμορφωθεί ως εξής:

- ✓ Βασικά βήματα για τη διδασκαλία των ερμηνειών:
  - εντοπισμός διαφορετικών ερμηνειών
  - υπόδειξη λόγων για την ύπαρξη διαφορετικών ερμηνειών
  - περιγραφή διαφορετικών ερμηνειών

- εξηγήσεις για το πώς, γιατί, πότε, πού και από ποιους έχουν δημιουργηθεί
  - ανάλυση και αξιολόγηση ερμηνειών.
- ✓ Διδακτικές προσεγγίσεις:
- «οι δύο πλευρές του δωματίου» (*the two sides of the room approach*):  
δίνονται στους μαθητές δύο φύλλα με διαφορετικές πληροφορίες για το ίδιο πρόσωπο ή γεγονός → εντοπισμός θετικών και αρνητικών χαρακτηριστικών, συγκρότηση καταλόγου σχετικών λέξεων ή φράσεων, σύνθεση παραγράφου με περιγραφικό περιεχόμενο
  - «τα εξώφυλλα βιβλίων» (*the textbook front cover approach*):  
επιλέγονται εξώφυλλα βιβλίων που αναφέρονται στο ίδιο θέμα, γεγονός, πρόσωπο, περίοδο κλπ, χωρίς να αναφέρονται οι χρονολογίες έκδοσής τους → ενημέρωση για χρονολογίες μετά από την παρουσίαση των εξώφυλλων και τη σχετική συζήτηση.
- ✓ Στρατηγική για την κατανόηση των διαφορετικών ερμηνειών:
- πρόκληση «γνωστικής σύγκρουσης», δηλαδή ασυμφωνίας μεταξύ της προηγούμενης γνώσης που έχουν οι μαθητές πάνω στο θέμα και της νέας γνώσης που τους προσφέρεται → πρόταση λόγων για τις διαφορές
  - ενεργητικές μαθησιακές δραστηριότητες:
    - ιδεοθύελλα
    - διάλογος στην τάξη
    - ενασχόληση διαφορετικών μαθητών με διαφορετικές πηγές πάνω στο ίδιο θέμα
    - μικρή έρευνα πάνω στο θέμα
    - συγκρίσεις διαφορετικών συμπερασμάτων
    - ομάδες μαθητών στη θέση ομάδων της εξεταζόμενης εποχής και εξέταση των ίδιων πηγών (= διαφορετικές οπτικές).

## **5. Η «εναλλακτική ιστορία» ως μέσο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.**

### **5.1. Βασικές αντιλήψεις.**

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*.

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. Η κύρια φιλοσοφική – επιστημολογική προϋπόθεση της αντίληψης αυτής συνδέεται με την αντίδραση στον ακραίο ντετερμινισμό και την απροσωποποίηση της ιστορίας, όπου δίνεται απόλυτη προτεραιότητα σε ιστορικούς νόμους, καθώς και σε κοινωνικές και οικονομικές δομές και σχέσεις (Collins, 1990· Ferguson, 1997· Hawthorn, 1991· Lebow ,2007).

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<sup>38</sup>. 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 συνομωσιών
- τις «χαμένες» ιστορίες, τους μύθους και τους θρύλους
- τη μελλοντολογία
- την επιστημονική φαντασία
- και τη μυθιστορηματική αχρονία (*uchronia* κατά το *utopia*).

Η εναλλακτική ιστορία επικρίθηκε κυρίως 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, ι-

---

<sup>38</sup> Από τα πιο γνωστά έργα του είδους είναι το βιβλίου Αμερικανού *Fogel*, το οποίο πραγματεύεται το πώς θα εξελισσόταν η οικονομία των ΗΠΑ, αν η ανάπτυξή τους δεν στηριζόταν στους σιδηροδρόμους αλλά στους πλωτούς ποταμούς, βλ. R.W. Fogel (1964), *Railroads and American Economic Growth: Essays in Econometric History*. Baltimore, MD: The John Hopkins University.

σχυρίζονται ότι είναι σε θέση να δραστηριοποιήσει κίνητρα 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 κλπ (Lebow, 2007).

### **5.2. Απαρχές και δημοφιλέστερα θέματα της εναλλακτικής ιστορίας.**

Εισηγητής της εναλλακτικής ιστορίας θεωρείται ο ιστορικός Τίτος Λίβιος (57 π.Χ. – 17 μ.Χ.), ο οποίος στο έργο του “*Ab Urbe Condita*” (IX, 17-19) θέτει το ερώτημα, εξετάζοντας και τις σχετικές συνέπειές του, τι θα συνέβαινε αν ο Μ. Αλέξανδρος είχε επιλέξει να στραφεί εναντίον της Ρώμης και όχι της Περσικής αυτοκρατορίας. Τα νεότερα χρόνια, ανάμεσα στα δημοφιλέστερα θέματα της εναλλακτικής ιστορίας, η οποία απέκτησε και επιστημονική μεθοδολογία, συγκαταλέγονται τα εξής:

- Τι θα συνέβαινε, αν στη μάχη του Βατερλό είχε νικήσει ο Ναπολέοντας;
- Τι θα συνέβαινε, αν στον Αμερικανικό Εμφύλιο είχαν νικήσει οι Νότιοι («σημείο απόκλισης» η νίκη των Νοτίων στη μάχη του Gettysburg);
- Τι θα συνέβαινε, αν οι ναζί είχαν αποπειραθεί να θέσουν σε εφαρμογή τα σχέδιά τους για απόβαση στη Βρετανία (σχέδιο «*θαλάσσιος λέων*»);
- Τι θα συνέβαινε, αν η απόβαση των Συμμάχων στη Νορμανδία (*D-Day*) είχε αποτύχει;
- Τι θα συνέβαινε, αν η δολοφονική απόπειρα κατά του Χίτλερ τον Ιούλιο του 1944 ήταν επιτυχημένη;

### **5.3. Η σχολική εκδοχή της εναλλακτικής ιστορίας.**

Η εναλλακτική ιστορία μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, με την προϋπόθεση βέβαια ότι θα τηρείται ένα διδακτικό – μαθησιακό μεθοδολογικό πλαίσιο που θα αποκλείει τη μετατροπή της σε απλή εκπαιδευτική διασκέδαση. Στο πλαίσιο αυτό πρέπει να τίθενται συγκεκριμένοι σκοποί και να ακολουθούνται συγκεκριμένες στρατηγικές (Lebow, 2007). Έτσι:

- ✓ *Σκοπός διανοητικής άσκησης:* κατά βάση παιδαγωγικός, -για μερικούς και ιστοριογραφικός- σκοπός της συγκεκριμένης διανοητικής άσκησης είναι η ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης και η καλλιέργεια της κριτικής σκέ-

ψης. Στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει να εξακριβώνεται και να αξιολογείται, σε σχέση με το υπό πραγμάτευση θέμα, η σημασία γεγονότων, συνεπειών, κινήτρων δράσης, αποφάσεων και προσωπικοτήτων. Σε κάθε περίπτωση το υποτιθέμενο γεγονός – κλειδί δεν μπορεί να είναι οποιοδήποτε, αλλά κάτι που θα ήταν πιθανό και λογικό να συμβεί στο παρελθόν, τότε που οι δρόμοι της εξέλιξης ήταν ακόμη ανοιχτοί (η έννοια του «*ιστορικά αναπόφευκτου*» έχει να κάνει με την «*εκ των υστέρων*» ιστοριογραφική οπτική). Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει, επομένως, η αιτιολογημένη επιλογή του «*σημείου ιστορικής απόκλισης*». Παράλληλα, είναι απαραίτητο η όλη διανοητική επεξεργασία να στηρίζεται στην κριτική αξιοποίηση ιστορικών πηγών και στις ρεαλιστικές οικονομικές, πολιτικές, γεωπολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες

- ✓ *Τεχνική*: μετά την επιλογή του «*σημείου απόκλισης*» κατασκευάζεται μια «*γραμμή του χρόνου*» (χρονική ακολουθία), διαφορετική από την ήδη πραγματοποιημένη και γνωστή, αλλά με βάση ιστορικά στοιχεία και εύλογα επιχειρήματα, που σχετίζονται με τις πιθανές αλλαγές στην ιστορική εξέλιξη. Αυτή η υποθετική γραμμή είναι σημαντική για την επαναξιολόγηση των γεγονότων και των συνεπειών τους, των κινήτρων της ανθρώπινης δράσης, της συμβολής των προσωπικοτήτων στην εξέλιξη των κοινωνιών κλπ.
- ✓ *Βασικές υποδείξεις*:
  - Όταν διατυπώνεται μια υποθετική ερώτηση με βάση ένα *σημείο ιστορικής απόκλισης*» (τι θα συνέβαινε, αν...), αυτή θα πρέπει να συνοδεύεται και από προκαταρκτικές απαντήσεις για τις ιστορικές συνέπειές της.
  - Κατά την προοδευτική διαμόρφωση μιας χρονικής ακολουθίας είναι απαραίτητο να δίνονται εξηγήσεις για ποιο λόγο θα ήταν πολύ πιθανόν να συμβούν συγκεκριμένα γεγονότα. Η διαδικασία αυτή βοηθάει στο να αξιοποιηθεί το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνουν τα γεγονότα, χωρίς το οποίο μικρή αξία θα είχε να δηλώνεται ότι θα μπορούσε να συμβεί αυτό ή εκείνο.
  - Πρέπει κανείς να είναι προετοιμασμένος να υπερασπιστεί με βάση ιστορικές πηγές και λογικά επιχειρήματα τις υποθέσεις που διατυπώνει.
  - Ένα ερώτημα που πρέπει να υποβάλλεται διαρκώς είναι «*γιατί κάτι θα μπορούσε να συμβεί διαφορετικά*»;

- Καλό είναι να αποφεύγονται επίμαχα θέματα που μπορεί να κινητοποιήσουν αμυντικά ανακλαστικά, αν μάλιστα δεν είναι κανείς σε θέση να τα διαχειριστεί με προσοχή και διακριτικότητα.

## **6. Διδασκαλία με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και σκοπό την ιστορική κατανόηση.**

Η έννοια της «κατανόησης» αναφέρεται στην ικανότητα να σκέφτεται και να ενεργεί κάποιος με ευελιξία και με βάση, βέβαια, όσα γνωρίζει (Andrade, 1999). 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 (Andrade, 1999· 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 πως οι μαθητές πρέπει 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*): μπορούν να αντιλαμβάνονται τη «μεγάλη εικόνα» (εποπτεία) και τις πολλαπλές όψεις που αυτή περιέχει, εξετά-

ζοντας και κρίνοντας διαφορετικές ή αντικρουόμενες απόψεις πάνω σ' ένα θέμα

5) ενσυναίσθηση (*empathy*): παίζουν το 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 φαινότανσαν παράξενα, απίθανα ή γελοία

6) αυτογνωσία (*self-knowledge*): 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

Παράλληλα πρέπει οι μαθητές να αναπτύξουν κριτικές δεξιότητες, πράγμα περισσότερο από αναγκαίο εφόσον στη διδακτική – μαθησιακή διαδικασία εμπλέκεται και η χρήση της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Οι δεξιότητες αυτές έχουν να κάνουν κυρίως με την αναζήτηση, την επιλογή, την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αξιοποίηση πληροφοριών, ιδεών και επιχειρημάτων (Baxton, 2003· McMichael, 2007).

Στο βαθμό που το διαδίκτυο αποτελεί μια «ζούγκλα πληροφορήσης» είναι ζήτημα εξαιρετικής σπουδαιότητας να εξοικειωθούν οι μαθητές με μία σειρά καθηκόντων 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, 2004· 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: **Πίνακας αξιολόγησης ιστοσελίδων** (Μαυροσκούφης, 2004):

- ✓ 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.

## 2. Πίνακας επεξεργασίας ιστορικών πηγών (Reed & Kromrey, 2001):

- ✓ Θέμα, τίτλος κλπ
- ✓ 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.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Axtell, J. (2001), "The Pleasure of Teaching History", *The History Teacher*, 34 (4), pp. 433-445.
- Bain, R. B. (2000), "Into the Breach. Using Research and Theory to Shape History Instruction", in: Stearns, P. N., Seixas, P. & Wineburg, S. [Eds], *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*. New York – London: New York University Press – The American Historical Association, pp. 331-352.
- Bain, R. & Mirel, J. (1982), "Re-Enacting the Past: using R. G. Collingwood at the secondary level", *The History Teacher*, 15 (3), pp. 329-342.
- Barton, Keith C. (2004), "Research on Students' Historical Thinking and Learning", *Perspectives*, 42 (7), The American Historical Association (AHA), available in: [www.historians.org/perspectives/issues/2004/0410](http://www.historians.org/perspectives/issues/2004/0410).
- Baxton, Lesley Ann (2003), "Thinking Skills", *History Teachers' Discussion Forum*, available in: [www.schoolhistory.co.uk/forum/index](http://www.schoolhistory.co.uk/forum/index).
- Bellamy, C. (1999), "The Web, Hypertext and History: A Critical Introduction", *The Electronic Journal of Australian and New Zealand History*, New South Wales, AU: The Joint Symposium of the Australian Historical Association, Conference Proceedings, available in: [www.jcu.edu.au/aff/historyconferences/virtula/ondex.htm](http://www.jcu.edu.au/aff/historyconferences/virtula/ondex.htm).
- Bennett, Sue (2005), "The use of multiperspectivity when teaching history in secondary and secondary schools: an example of the United Kingdom", in: Council of Europe, *Multiperspectivity in Learning and Teaching History. Presentations from Seminars and Workshop Materials (Cyprus, 2004)*. Strasbourg: Council of Europe, pp. 33-40.
- Bowell, Tracy & Kemp, G. (2002), *Critical Thinking: A Concise Guide*. New York – London: Routledge.
- Britt, M. Anne et al. (2000), "The Sourcer's Apprentice. A Tool for Documents-Supported History Instruction", in: Stearns, P. N., Seixas, P. & Wineburg, S. [Eds], *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, New York – London: New York University Press – The American Historical Association, pp. 437-470.

- Brown, J. (2004), *Understanding by Design: An Introduction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Browne, M. K. & Keeley, S. M. (1997), *Asking the Right Questions. A Guide to Critical Thinking*, 5<sup>th</sup> edition. New York: Prentice Hall.
- Calder, Lendol & Carlson, Sarah-Eva (2002), "Designing a Research Plan". *The Classroom Inquiry Cycle: An Online Tutorial*. University of Wisconsin – La Crosse, available in: [www.uwlax.edu/sot1/tutorial](http://www.uwlax.edu/sot1/tutorial).
- Carretero, M. et al. (1994), "Historical Knowledge: Cognitive and Instructional Implications", in: Carretero, M. & Voss J. F. [Eds], *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 357-376.
- Collins, W. J. (1990), *Paths not Taken: The Development, Structure, and Aesthetics of the Alternative History*. Davis, CA: University of California Press.
- Cowley, R. [Ed.] (1999), *What If? The World's Foremost Military Historians Imagine What Might Have Been*. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Donovan, Suzanne M. & Bransford, J. D. (2005), "Introduction", in: Donovan, Suzanne M. & Bransford, J. D. [Eds], *How Students Learn: History in the Classroom*. Washington, DC: The National Academies Press, pp. 1-28.
- Drake, F. D. (2002), "Teaching Historical Thinking", *ERIC Chess*, available in: [www.indiana.edu/~ssdc/drake.htm](http://www.indiana.edu/~ssdc/drake.htm).
- Drake, F. D. & Drake-Brown, S. (2003), "A Systematic Approach to Improve Historical Thinking", *Teaching History*, 18 (2), pp. 59-67.
- Drew, R. (2003), "Interpretations – A Misunderstood Skill?", *History Teachers' Discussion Forum*, available in: [www.schoolhistory.co.uk/forum/index](http://www.schoolhistory.co.uk/forum/index).
- 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.
- Ferguson, N. [Ed.] (1997), *Virtual History: Alternatives and Counterfactuals*. London: Macmillan.
- Fisher, A. (2001), *Critical Thinking: An Introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Fisher, A. & Scriven, M. (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).
- Fogel, R. W. (1964), *Railroads and American Economic Growth: Essays in Econometric History*. Baltimore, MD: The John Hopkins University Press.
- 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, available in: [www.jcu.edu.au/aff/historyconferences/virtula/ondex.htm](http://www.jcu.edu.au/aff/historyconferences/virtula/ondex.htm).
- Haskins, G. R. (2003), *A Practical Guide to Critical Thinking*, in: [haskins02@yahoo.com](mailto:haskins02@yahoo.com).
- Hawthorn, G. (1991), *Plausible Worlds: Possibility and Understanding in History and the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Husbands, C. (2004), *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, μετ. Α. Λυκούργος. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- King, Alison (1992), "Facilitating Elaborative Learning Through Guided Student-Generated Questioning", *Educational Psychologist*, 27 (1), pp. 111-126.
- Κόκκινος, Γ. (2003), *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ε. [επιμ.] (2006), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Lebow, R. N. (2007), "Counterfactual Thought Experiments: A Necessary Teaching Tool", *The History Teacher*, 40 (2), pp. 153-174.

- Lee, J. K. (2002), "Digital History in the History/Social Studies Classroom", *The History Teacher*, 35 (4), pp. 503-516.
- McGuinness, Carol (2001), *Thinking Skills and Thinking Classroom*. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education (SCRE).
- McMichael, A. (2007), "PC Games and the Teaching of History", *The History Teacher*, 40 (2), pp. 203-216.
- McMillan, Nora E. & Keller, Carol A. (2000), *Critical Thinking, Strategies for Success*, available in: [www.sahistory.org.za/pages/classroom/pages/forum/articles/forum.html](http://www.sahistory.org.za/pages/classroom/pages/forum/articles/forum.html).
- McTighe, Jay & Wiggins, G. (1998), *The Understanding by Design Handbook*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1997), *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Από την Πληροφόρηση στην Κριτική Σκέψη*, 3<sup>η</sup> έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2005), *Αναζητώντας τα Ίχνη της Ιστορίας: Ιστοριογραφία, Διδακτική Μεθοδολογία και Ιστορικές Πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2004), «Κριτήρια αξιολόγησης ιστοσελίδων. Αναλυτικός πίνακας», στο: Μυρογιάννη, Ε. & Μαυροσκούφης, Δ. [επιμ.], *Φιλολογοί στον υπολογιστή*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, σσ. 229-231.
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2004), «Σύγχρονες στρατηγικές διδασκαλίας – μάθησης και Νέες Τεχνολογίες στο μάθημα της Ιστορίας», στο: Μυρογιάννη, Ε. & Μαυροσκούφης, Δ. [επιμ.], *Φιλολογοί στον υπολογιστή*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, σσ. 139-159.
- Newsweek Education Program (2002), *History Linking the Past to the Present*. Mountain Lakes, NJ: Newsweek Inc., available in: [www.newsweekeducation.com](http://www.newsweekeducation.com).
- 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), pp. 239-249.
- Paul, R. W. & Elder, Linda (2000), *Critical Thinking Handbook: Basic Theory and Instructional Structures*, 2<sup>nd</sup> edition. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Perfetti, C. A. et al. (1994), "How Students Use Texts to Learn and Reason about Historical Uncertainty", in: Carretero, M. & Voss, J. F. [Eds], *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 257-283.
- Perkins, D. (2003), *Making Thinking Visible*. Seattle, WA: New Horizons for Learning, available in: [www.newhorizons.org/startegies/thinking/perkins.htm](http://www.newhorizons.org/startegies/thinking/perkins.htm).
- Potts, Bonnie (1994), "Strategies for Teaching Critical Thinking", *Practical Assessment, Research & Education*, 4 (3), available in: [edreserch.org/pare/getvna.asp?v=4&n=3](http://edreserch.org/pare/getvna.asp?v=4&n=3).
- Reed, Jennifer H. & Kromrey J. D. (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), pp. 201-215.
- Scholastic Inc. (1996/2008), *History Mystery. Teacher's Guide*. New York: Scholastic Inc., available in: [teacher.scholastic.com/histmyst](http://teacher.scholastic.com/histmyst).
- Stradling, R. (2003), *Multiperspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe (και σε ελληνική μετάφραση: *Πολυπρισματική θεώρηση στη διδασκαλία της ιστορίας: Οδηγός για καθηγητές*), available in: [www.coe.org](http://www.coe.org).
- 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, available in: [www.newhorizons.org/startegies/thinking/unger.htm](http://www.newhorizons.org/startegies/thinking/unger.htm).
- UniLearning (2000), *Critical Thinking*. University of Melbourne, in: [unilarning.uom.edu.au](http://unilarning.uom.edu.au).
- Wineburg, S. (1991), "On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy", *American Educational Research Journal*, 28 (3), pp. 495-515.
- Wineburg, S. (2001), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

- Wineburg, S. & Fournier, Janice (1994), "Contextualized Thinking in History", in: Carretero, M. & Voss, J. F. [Eds], *Cognitive and Instructional Process in History and the Social Sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 285-308.
- 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), pp. 2095-2112.

## **5B. Διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στο μάθημα της Ιστορίας<sup>39</sup>**

**Αναστασία Δ. Βακαλούδη**

Αναφορικά με τη διδασκαλία της ιστορίας –βάσει του ορισμού της από τον Braudel "ως διαλεκτικής του χρόνου και των πραγμάτων" και από τον Piaget "ως διαχρονικής κοινωνιολογίας" (υπό την έννοια ότι η διαφορά μεταξύ ιστορίας και κοινωνιολογίας είναι ο διαχρονικός χαρακτήρας της πρώτης)– αποδεικνύεται ότι η αξία της μελέτης της ιστορίας δεν βρίσκεται τόσο στην απομνημόνευση μεμονωμένων γεγονότων του παρελθόντος, όσο στην εμβάθυνση των επιπέδων, που αποσκοπεί στην αποκάλυψη παραγόντων, δυνάμεων ή δομών που καθορίζουν την ιστορική διαδικασία, στη διασύνδεση των γεγονότων μεταξύ τους, στην ανασύνθεση της συνολικής δράσης του ανθρώπου και στην κατανόηση της δράσης αυτής, γιατί μόνο με αυτό τον τρόπο θα μπορέσουν οι μαθητές να ασκήσουν κριτική στο παρελθόν, να αποκτήσουν ιστορική συνείδηση, να κατανοήσουν έτσι και να ερμηνεύσουν το παρόν, να εντάξουν σ' αυτό τη δική τους δράση και να επιδιώξουν να βελτιώσουν τις συνθήκες της ζωής τους.

Η νέα αυτή ιστορία ξεπερνά τα γεγονότα της στιγμής και την απλή αφήγησή τους και καταγίνεται με τη συγκυρία και τη "μακρά διάρκεια". Αναφέρεται σε έναν ολικό πολιτισμό και στην ιστορία των δομών. Επομένως, δεν αρκεί να δεχόμαστε από τους μαθητές –κατά τη διάρκεια του μαθήματος– απαντήσεις του τύπου «σωστό/ λάθος» αξιολογώντας με αυτό το σχήμα τις γνώσεις τους. Ο αφηγηματικός–διηγηματικός χαρακτήρας, ο έντονα πληροφοριακός, επιφανειακός, συμπυκνωμένος, επίπεδος τρόπος της γεγονοτογραφικής ιστορίας, που ευνοεί την αφηγηματική–αναδιηγητική–απομνημονευτική αντίληψη για την εξέταση του μαθήματος, αποδεικνύεται λανθασμένος διότι διδακτική αξία δεν έχει η συγκεκριμένη ερμηνεία ενός ιστορικού γεγονότος, αλλά η μέθοδος επεξεργασίας του ιστορικού υλικού για την κατανόηση και ερμηνεία της δράσης του ανθρώπου, η γνωριμία με τη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας, η αιτιακή διασύνδεση και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων, ο εμπλουτισμός των παιδαγωγικών μεθόδων, το άνοιγμα του σχολείου προς την "κοινωνία της

---

<sup>39</sup> Για εκτενέστερη ανάλυση βλ. το βιβλίο της Α.Δ. Βακαλούδη (2003), *ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΑΙΝΟΝΤΑΣ ΜΕ ΤΙΣ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ – ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ*, Αθήνα: εκδ. Πατάκη.

πληροφορίας" και την ευρύτερη, η ανακάλυψη των πηγών από τους ίδιους τους μαθητές, η ανάπτυξη του πνεύματος συνεργασίας, διαλόγου και ομαδικότητας.

Η διδασκαλία δεν 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 διαφωτίζουν την πληροφόρηση (ανάκληση, ενθύμηση, επαγωγικό συμπέρασμα), την κατανόηση (έκφραση, συμπεριφορές, αιτίες), τη σκέψη (κρίση, δημιουργία, αιτιολόγηση). Πολύ ορθά ο Leibniz απαριθμούσε ανάμεσα στα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη μελέτη της ιστορίας "την καταγωγή των σύγχρονων πραγμάτων, η οποία εντοπίζεται στο παρελθόν" επειδή η πραγματικότητα δεν μπορεί ποτέ να γίνει πλήρως κατανοητή παρά μόνο ~~μέσω αυτής~~ ~~διδακτικής~~ πρέπει να δομείται με βάση μεθοδολογικές ερωτήσεις, μέσω των οποίων οι (μικρότεροι) μαθητές θα μπορούν να ξεχωρίσουν το τεκμήριο από την πληροφορία, κατόπιν να διαχωρίσουν τα τεκμήρια φυσικής, υλικής ή έγγραφης μορφής σε **αρχεία** (π.χ. ημερολόγια, καταγραφές, αρχειοκαταλόγους, αυτοβιογραφίες, κλπ.) και **άλλα υπολείμματα του παρελθόντος** (π.χ. κτίρια, αρχαιολογικά ευρήματα, κλπ.) που δεν εμπεριέχουν τόσο εμφανή σχολιασμό του παρελθόντος αλλά παραμένουν αποδείξεις των εποχών και των καταστάσεων με τις οποίες συνδέονται. Έπειτα να αντιληφθούν ότι μπορεί το παρελθόν να φαίνεται άμεσο και προσιτό, αλλά **1.** οι γνώσεις μας είναι ατελείς και αποσπασματικές, **2.** υπάρχουν δυσκολίες είτε γιατί η σύγχρονη σκέψη επάνω στην ιστορία, οι υποθέσεις, οι συμπεριφορές, οι στάσεις και οι ερωτήσεις μας, είναι διαφορετικές από εκείνες των ανθρώπων του παρελθόντος είτε γιατί υπάρχουν ελλιπή στοιχεία, είτε λόγω της γλώσσας και –υπ' αυτές τις συνθήκες– υπάρχουν κάποια όρια στην ιστορική κατανόηση.

Λόγω του γεγονότος ότι η ιστορία συνδέεται με το παρελθόν, δεν φαίνεται καθάρως η αναγκαιότητα της σύνδεσης ανάμεσα στην εξέλιξη της ιστορικής σκέψης και

τη σύγχρονη αντίληψη. Παρόλα αυτά, η κατανόηση του χρόνου είναι απαραίτητη. Τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν τις ιστορικές χρονολογίες και να υπολογίζουν πότε έγιναν τα γεγονότα στην ηλικία των 8 και 9 ετών. Τότε μαθαίνουν να τοποθετούν τα γεγονότα σε ακολουθία και να συσχετίζουν ημερομηνίες με πρόσωπα και γεγονότα. Αυτή η διαδικασία ολοκληρώνεται στα 11 και από τα 9 έως τα 11 χρόνια τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις ιστορικές περιόδους. Πειραματικές μέθοδοι που προσανατολίστηκαν προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας της αντίληψης του ιστορικού χρόνου στη σκέψη των παιδιών χρησιμοποίησαν την επιλογή **εικόνων** που εκπροσωπούσαν χαρακτηριστικά μια εποχή με ποικιλία στοιχείων επίσης αντιπροσωπευτικών (μόδα, τεχνολογία, αρχιτεκτονική και κοινωνική αλληλεπίδραση κλπ.), εικόνες παραδοσιακά πολιτικές ή διπλωματικές (π.χ. σκηνές πολέμου, ιστορικά πρόσωπα, εικόνες φυλετικών ή εθνικών διακρίσεων ή άλλες χαρακτηριστικές σκηνές).

Οι εικόνες χρησιμοποιήθηκαν γιατί δείχνουν με τον πλέον παραστατικό τρόπο πώς ήταν τα πράγματα στη συγκεκριμένη εποχή –κάποτε ίσως παραπλανητικά, γι' αυτό χρειάζονται προσεκτική αντιμετώπιση– παρουσιάζοντας παράλληλα την ανθρώπινη δράση και τους τρόπους έκφρασής της. Με την ενδοσκόπηση στα θέματά τους, οι μαθητές μπορούν να μάθουν να ερμηνεύουν την ανθρώπινη εμπειρία και, αποκτώντας την *ενσυναίσθηση*, να αντιληφθούν στη συνέχεια τους στόχους και άλλων ιστορικών επιστημών. Εικόνες από το περιβάλλον, φωτογραφίες, έργα τέχνης, αρχαιολογικά ευρήματα, με παράλληλη υποστήριξη από άλλο ενημερωτικό υλικό της τοπικής ή κοινωνικής ιστορίας (συνεντεύξεις, λεξιλόγιο, περιγραφικά κείμενα) ενισχύουν δυναμικά την προοπτική της θεώρησης των γεγονότων από το μαθητή, μεταβάλλοντας διαρκώς την ερμηνεία, καθώς προστίθενται νέες πληροφορίες. Έτσι ενεργοποιείται η δημιουργία σχέσεων και οι μαθητές βλέπουν την ιστορία ως εξέλιξη. Οι πηγές έχουν μεγάλη σημασία στη διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης και οι εικόνες αποτελούν έναν σημαντικό τομέα των πηγών. Μια οπτική σύγκριση, για παράδειγμα, είναι σημαντική για την καλύτερη κατανόηση των ιστορικών και πολιτιστικών δομών. Τα παιδιά βλέπουν τις ημερομηνίες αλλά δεν έχουν σαφή αντίληψη του τι μπορεί να συνέβη ιστορικά. Οι εικόνες δίνουν το έναυσμα στη σκέψη, την ενεργοποιούν και την ωθούν να προχωρήσει από το πότε σε περαιτέρω διεξοδικότερα περιστατικά στη διαδικασία της μάθησης γενικά συμμετέχουν όλες οι αισθήσεις σε κάποιο ποσοστό. Από τις αισθήσεις εκείνη που συμμετέχει περισσότερο είναι η όραση με 83% και ακολουθεί η ακοή με 11%. Επομένως, το κύριο βάρος στην

εκπαίδευση σηκώνουν η όραση και η ακοή, γι' αυτό τα εποπτικά μέσα λέγονται διεθνώς και οπτικο-ακουστικά. Οι εικόνες αποτελούν βασικά και επιβεβλημένα εποπτικά μέσα γιατί μέσω αυτών επιτυγχάνεται η βιωματικότητα· οι μαθητές μπορούν να δουν σε εικόνες κάποιες άμεσες ιστορικές πηγές, όπως είναι τα νομίσματα και τα μνημεία (τείχη, ανάκτορα, ναοί, έργα μικροτεχνίας, η μνημειακή και φορητή ζωγραφική, κ.λπ.) και να τα κατανοήσουν πληρέστερα. Σπάνια, δυσεύρετα, ακριβά, δυσκολομετακίνητα, εύθραυστα ιστορικά αντικείμενα που εκτίθενται σε μουσεία, συλλογές και αρχαιολογικούς ή ιστορικούς χώρους, καθίστανται πολλές φορές απρόσιτα στους μαθητές. Οι εικόνες μπορούν να εξαλείψουν –στο μέτρο του δυνατού– αυτό το πρόβλημα και να δώσουν τη λύση της εποπτικότητας και της βιωματικότητας.

Σημαντικό τομέα των εικόνων αποτελούν τα έργα τέχνης που σχετίζονται με ιστορικά γεγονότα ή εκπροσωπούν ιστορικές περιόδους. Κάθε ιστορία που θέλει να είναι συνολική, όπως για παράδειγμα τα σχολικά εγχειρίδια, στρέφεται επίσης προς τις εικαστικές πηγές. Εικαστικές πηγές είναι τα έργα αρχιτεκτονικής, γλυπτικής, ζωγραφικής, χαρακτικής, κ.λπ., έργα επώνυμα ή λαϊκά, τα οποία μελετούν η αρχαιολογία και η ιστορία της τέχνης. Στο ερώτημα: *πόσο σημαντική είναι η συμβολή της τέχνης ως ιστορικής πηγής και η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίησή της στη διδασκαλία της ιστορίας;* η απάντηση είναι ότι τα έργα τέχνης πρέπει να συνδέονται με τα ιστορικά γεγονότα· έτσι διασφαλίζεται η αξιοποίησή τους ως "ιστορικές πηγές". Η ερμηνεία ενός έργου ζωγραφικής με ιστορικό θέμα είναι δύσκολη, εφόσον το γεγονός που απεικονίζεται σ' αυτό ανήκει στο παρελθόν ενώ η ερμηνεία του επιχειρείται στο παρόν και επομένως οι απόψεις, οι εμπειρίες, οι στάσεις του θεατή επηρεάζουν την "αντικειμενική" ερμηνεία του έργου. Παρόλα αυτά η μελέτη και η κατανόηση των έργων τέχνης, σε σύγκριση με τις γραπτές πηγές (και με διαθεματική συνεργασία καθηγητών διαφόρων ειδικοτήτων), μπορεί να προσφέρει ερεθίσματα για προβληματισμό, διάλογο ή κριτική απόψεων και στάσεων. Οι εικαστικές πηγές αποτελούν το εποπτικό υλικό του μαθήματος, προσφέρουν αμεσότητα, ασκούν την παρατηρητικότητα, προάγουν τη συλλογιστική και κριτική διαδικασία. Το έργο τέχνης περιγράφεται, αναλύεται (προθέσεις, στόχοι, σκοποί του πίνακα ή του καλλιτέχνη), αξιολογείται (κατά την προσωπική εκτίμηση του καθενός αξιολογούνται τα θετικά και αρνητικά στοιχεία) είτε σε σχέση με το ιστορικό γεγονός με το οποίο σχετίζεται είτε σε σχέση με την τεχνική του (λεπτομέρειες του έργου).



Για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, που αποτελεί και έναν από τους μακροπρόθεσμους στόχους του μαθήματος, είναι απαραίτητη η επεξεργασία των πηγών. Η λειτουργία αυτή υποβοηθεί στην κατανόηση αφενός του ιστορικού γεγονότος και αφετέρου της συμπεριφοράς του ανθρώπου σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Μέσα από την επεξεργασία του περιεχομένου της πηγής και την εξέταση του ρόλου του στην αντικειμενική απόδοση ή ερμηνεία του ιστορικού γεγονότος, δημιουργείται προβληματισμός και διάλογος. Επομένως, είναι απαραίτητος ο εμπλουτισμός της ιστορικής αφήγησης με ποικιλία πηγών που πλουτίζουν και υποστηρίζουν το θέμα της. Όταν πρόκειται για πίνακα ζωγραφικής, τότε αυτός μπορεί να προσφέρει δυνατότητες καλύτερης κατανόησης του ιστορικού γεγονότος αλλά κάποτε μπορεί ίσως να αλλοιώσει την πραγματικότητα, εφόσον πρόκειται για θεώρηση του γεγονότος από "συγκεκριμένη οπτική γωνία". Για την εξουδετέρωση αυτού του κινδύνου επιβάλλεται 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. Έτσι θα μπορεί να ελεγχθεί η αξιοπιστία του έργου.

Η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας 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.
- ✚ με τη *διαχρονική εξέταση ενός θέματος*, μελετώντας τις αλλαγές μέσα στο χρόνο με σύγκριση τεκμηρίων (είδος, υλικό, χρήση, κ.λπ.), αξιοποιώντας λογισμικά ή το διαδίκτυο.
- ✚ με την *έννοια του χρόνου* σε σύνδεση με το *χώρο*, με το *ιστορικό γεγονός*, με την *ιστορική περίοδο* (θέτοντας κριτήρια, π.χ. εικονογράφηση, πολίτευμα, κ.λπ.), με τη *μικρή, μέση και μακρά διάρκεια* (παρατηρώντας ότι σε μικρή κλίμακα αλλάζουν πολλά, ενώ μακροπρόθεσμα ορισμένα μένουν αναλλοίωτα), αξιοποιώντας λογισμικά, το διαδίκτυο, πίνακες δεδομένων, βάσεις δεδομένων ή λογιστικά φύλλα, επεξεργαστή κειμένου, πληροφορικά εργαλεία παρουσιά-
- ✚ *σεων προσδιορισμό του χώρου* και την επέκταση του πολιτισμού μέσω εξέτασης τεκμηρίων, τη *σύνδεση χώρου – χρόνου και εξέλιξης*, τη *σύνδε-*

ση της γεωφυσικής κατάστασης με τις μορφές της πολιτιστικής ανάπτυξης, τη σύνδεση χώρων και ιστορικών γεγονότων, αξιοποιώντας λογισμικά, το διαδίκτυο, πίνακες δεδομένων, βάσεις δεδομένων ή λογιστικά φύλλα, για την αναζήτηση και την καταγραφή των στοιχείων·

✚ με την *αφήγηση*: **i** δημιουργία εικονογραφημένης αφήγησης με εικόνα, κείμενο, γραφήματα, διαγράμματα, κ.λπ., **ii**. κατασκευή ιστορικών πινάκων με κριτήρια, **iii**. δημιουργία βάσης δεδομένων ερωτημάτων σχετικά με ένα θέμα, αξιοποιώντας πληροφορικά εργαλεία παρουσιάσεων, λογισμικά, το διαδίκτυο, πίνακες δεδομένων, βάσεις δεδομένων ή λογιστικά φύλλα·

✚ 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.

## **6. Αναδυόμενοι ρόλοι, παραδοχές και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών**

**Δ. 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 (βλ. [Κεφ. 4. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με ηλεκτρονικούς υπολογιστές](#) της παρούσας ενότητας).

Το σύνολο του θεωρητικού υλικού που παρέχεται στον παρόντα τόμο επιχειρεί να αναδείξει αφενός το σύνθετο 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.

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

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 Π. Γεωργιάννης (επιμ.), *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση*, Πρακτικά 1<sup>ου</sup> διεθνούς συνεδρίου, 12-14 Ιουνίου 1998, Τόμος Β΄, 150-166. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

## ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙΙ

### Χρήση βασικών εργαλείων πληροφορικής στα φιλολογικά μαθήματα

#### 1. Εισαγωγή

Δ. Κουτσογιάννης

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, κλπ.). Ιδιαίτερα στα φιλολογικά μαθήματα, αξιοποιήσιμο είναι κάθε λογισμικό που χρησιμοποιείται ως μέσο πρακτικής γραμματισμού, και όχι απαραίτητα εξειδικευμένες εφαρμογές.

Στην παρούσα ενότητα θα δοθεί έμφαση στο λογισμικό αυτής της κατηγορίας. Το σχετικό κεφάλαιο χωρίζεται σε τρία 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.

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 το 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

Δ. 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. Στο 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.
- Ο περιορισμένος αριθμός μηχανημάτων οδηγεί αναπόφευκτα σε μορφές εργασίας, όπως η ομαδική εργασία και η συμπαραγωγή γραπτού λόγου, άγνωστες ή περιθωριακές μέχρι σήμερα στο ελληνικό σχολείο.
- Νέα δεδομένα δημιουργούνται και από την ενσωμάτωση των παραδοσιακών βοηθητικών γλωσσικών εργαλείων, όπως π.χ. τα ποι-

κίλα λεξικά, στο περιβάλλον παραγωγής γραπτού λόγου· εγείρονται ερωτήματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και λειτουργικότητας, καθώς και το ζήτημα των συνολικών επιπτώσεων των νέων δεδομένων στη φιλοσοφία και στις τεχνικές αξιολόγησης του γραπτού λόγου των μαθητών.

- Η σύνδεση της παιδαγωγικής του γραπτού 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 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

Δ. 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, 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. Power Point), το λογισμικό παραγωγής πολυμέσων και το λογισμικό συγγραφής ιστοσελίδων. Πρέπει εδώ να διευκρινιστεί ότι οι παρουσιάσεις που δημιουργούνται με το Power Point, οι ιστοσελίδες και τα πολυμέσα από γλωσσολογική άποψη θεωρούνται κείμενα. Η κατηγορία αυτή λογισμικού, σε συσχέτισμό με το πώς αξιοποιούνται στις διάφορες κοινωνικές πρακτικές, οδηγεί στην 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 ιστοσελίδων.
- Δεν από την κατηγορία και ιστοσελίδων να τοποθετηθούν τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα σύγχρονης και ασύγχρονης γραπτής επικοινωνίας (π.χ. Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο, Chat κλπ.), η ευρεία χρήση των οποίων οδηγεί, όπως έχει ήδη αναφερθεί στο [κεφάλαιο 2.5 της Ενότητας II](#), στην ανάδειξη μιας νέας γλωσσικής πραγματικότητας.



## **Κοινά χαρακτηριστικά των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων παραγωγής λόγου**

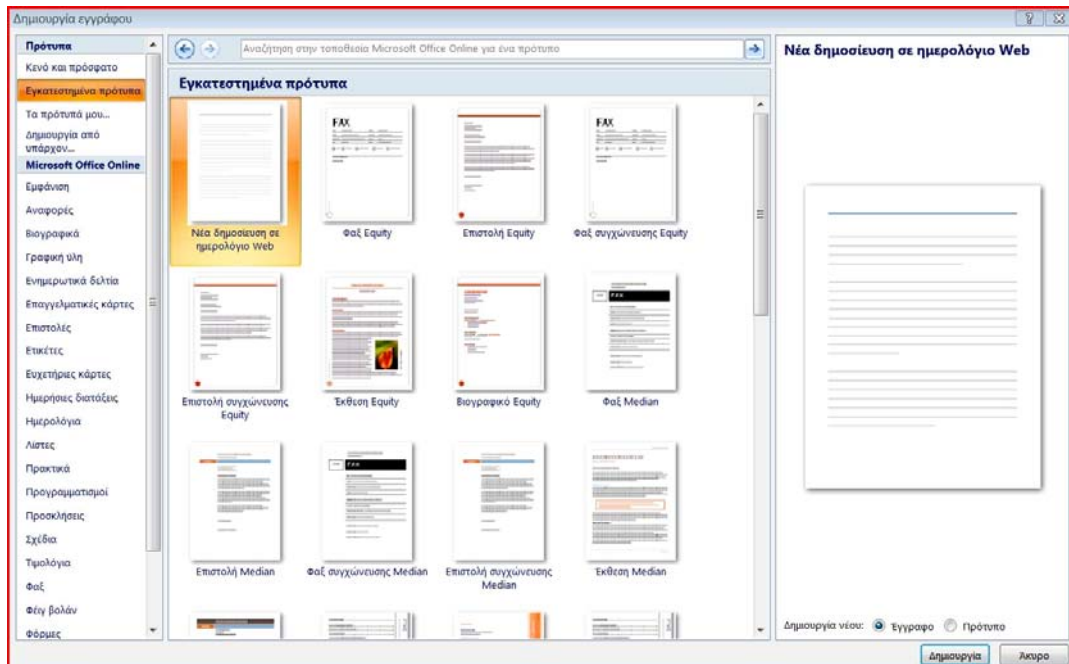
### ➤ Η καθοδηγούμενη γραφή

Η συνήθης προσέγγιση προς τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου είναι η τεχνική - τεχνολογική. Ο ευρύτατα διαδεδομένος, όσο και ασαφής, όρος που εκφράζει την αντίληψη αυτή είναι ο *ηλεκτρονικός αλφαριθμητισμός*. Παρότι η τεχνολογική διάσταση δεν πρέπει να υποτιμάται, υπάρχουν και πολλές άλλες πτυχές με ιδιαίτερη σημασία για την ελληνική γλώσσα και τη διδασκαλία της.

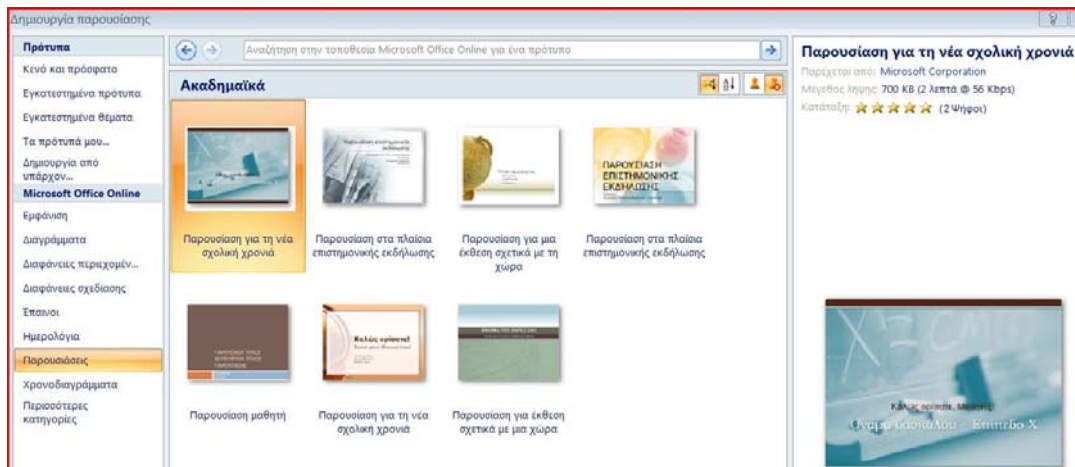
Κάτι σημαντικό, που σπάνια επισημαίνεται, είναι ότι τα σύγχρονα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου δεν είναι κενές λευκές σελίδες, στις οποίες καλούμαστε να γράψουμε. Συνοδεύονται από οδηγούς συγγραφής κειμένων, που στηρίζονται στην ύπαρξη «προτύπων» κειμένων. Πρόκειται για τακτική που υιοθετείται 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 φαλκιδεύσει 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 στη σύντομη ιστορία της. Στο μάθημα της έκθεσης αποτελούσε μια συνηθισμένη «φροντιστηριακή» πρακτική η μύηση των μαθητών στη μηχανιστική συγγραφή κειμένων, που στηριζόταν σε αυστηρά καθορισμένα πρότυπα. Στο πλαίσιο αυτό συνήθης ήταν η απομνημόνευση «σχεδιαγραμμάτων» μέχρι και ολόκληρων ενοτήτων, κυρίως προλόγων και επιλόγων. Δε νομίζω ότι χρειάζεται να σχολιάσουμε ιδιαίτερα το πόσο προβληματική είναι η έννοια του κειμενικού προτύπου στη σύγχρονη γλωσσολογική αλλά και γλωσσοδιδασκτική σκέψη και πόση προσοχή χρειάζεται ο χειρισμός του κατά τη γλωσσική διδασκαλία.

Ακολουθούν δύο παραδείγματα από τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου Microsoft Word και Power Point για Windows (Vista):



Εικόνα 1. Τα πρότυπα του Word



Εικόνα 2. Καθοδηγητικό περιβάλλον παραγωγής λόγου στο Power Point

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. Δεν 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 ό-

μως από την περιορισμένη διεθνή έρευνα ότι παρατηρείται ήδη μια σημαντική τάση ομοιογενοποίησης στο σχεδιασμό των ιστοσελίδων του διαδικτύου, ανάλογη με αυτήν που έχει δημιουργήσει η ευρεία διάδοση της αμερικάνικης μαζικής κουλτούρας στην ένδυση και την ψυχαγωγία ( Holmnevic & Haynes, 2000· Koutsogiannis, 2004· Mac- Conaghy & Snyder, 2000). Η προοπτική μιας κειμενικής «μακντοναλντοποίησης» 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.

➤ 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, στο 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 υπάρχει 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 στην περιορισμένη αγορά για την ελληνική γλώσσα, 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.

### **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 παλιννοστούντα 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 και τα δάση για να τα κάνουν οικόπεδα. Άλλη αιτία το μπάζωμα των ποταμιών 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 πηγκμαχία και με το τζοκινγκυ ένα μήνα. Τώρα ασχολούμαι με το TAEKWON-DO σχεδόν ένα χρόνο .Στο TAEKWON-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 βαράμε κάτω από την ζώνη 2ον να μη χτυπάμε στο πρόσωπο με το χέρι. Όπως ξερεται το TAEKWON-DO έχει προέρθει από την Κορέα, έχουμε διάφορες κλοτσιές η κάθε κλοτσιά έχει την ονομασία της στα κορεατικά 1τη παλιουμ 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.)
- ✓ Η σημείωση ως λάθους του ρήματος «γίναν» στο πρώτο κείμενο έχει ιδιαίτερο

ενδιαφέρον. Ως εναλλακτικές λύσεις προτείνονται κατά σειρά τα: έγιναν και γίνα-νε. Γνωρίζουμε ότι «για τους ομιλητές της Κοινής Νέας Ελληνικής η ποικιλία των γλωσσικών πραγματώσεων (π.χ. διπλοτυπίες, επίπεδα γλώσσας κλπ.) 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 και Χατζησαββίδης, 1997:29-34), σε θέματα επιπέδου ύφους.

- ✓ 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 το 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 το 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! 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.

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 πρώτης 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 δεν 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.

### **Σκέψεις για τα προγράμματα ορθογραφικού ελέγχου**

Γνωρίζουμε από τη διεθνή βιβλιογραφία (Adrian 1997, 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 τεχνολογικού 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 το 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 κάποια 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.

Το θέμα, βέβαια, του μηχανικού ορθογραφικού ελέγχου είναι αρκετά πιο σύνθετο και δεν μπορεί να καλυφθεί με τη συνοδευτική ύπαρξη ενός χειριδίου. Διαπιστώσαμε από τα μαθητικά κείμενα, κάτι που είναι γνωστό και από άλλες έρευνες, ότι αρκετά παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν «ορθογραφικό πρόβλημα» (Ζακεστίδου και Μάνιου – Βακάλη, 1987) και κυρίως τα δίγλωσσα παιδιά (Κουτσογιάννης και Παπαδοπούλου, 2007). Γνωρίζουμε ότι το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τη βαρύτητα που δίνεται στο θέμα από τους εκπαιδευτικούς, δημιουργεί αλυσιδωτές αρνητικές συνέπειες, κατ' αρχήν 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 ενεργήσει ο μηχανικός έλεγχος. Πρέπει να σημειώσουμε 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, 2000), προκειμένου το άψογο ορθογραφικά αποτέλεσμα να είναι προϊόν συνειδητών επιλογών. Προς αυτήν 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 στο 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 κλπ.). 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, μια σειρά από φωσφορίζοντα εικονοκύτταρα, υπάρχει μόνο στη μνήμη του υπολογιστή και 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.

#### **I) Οι θετικές συνέπειες της ρευστότητας του κειμένου**

Ως εξαιρετικής σημασίας συνέπεια της ρευστότητας αυτής θεωρήθηκε από την έρευνα 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-

ξιν), 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.

## **II) Η κριτική αντίληψη**

Θεωρούμε και εμείς θετική, κατ' αρχήν, 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 διδακτική 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 το 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 ως αρνητική, αφού όπως πιστεύουν καταστρέφει την πειθαρχία του γραψίματος και ενισχύει τις περιττές διορθώσεις (Haas, 1996:73-115).

### III) 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 σε συνδυασμό με τη ρευστότητα του ψηφιακού κειμένου. Μέσω της οθόνης διευκολύνεται η ύπαρξη κειμένου αναφοράς, εύκολα ορατού από το 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 του οποίου θα είναι: η ομαδική εργασία και συνεργασία μεταξύ των μαθητών, 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).
- 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.
- 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 απ' ότι η αναζήτηση σε έντυπα (π.χ. εγκυκλοπαίδειες). 2. Η 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, 2007). 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 σμίκρυνσης 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), από ένα συνεχές κλασικό 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 δεν γίνει, θα συνεχιστεί αυτό που συχνά βλέπουμε να συμβαίνει με τις σχολικές εργασίες των παιδιών: παίρνουν τα πρώτα αποτελέσματα που βρίσκουν από το διαδίκτυο, τα αντιγράφουν στο ΠΕΚ και τα παρουσιάζουν.

Η ευρεία χρήση των προγραμμάτων ΕΚ με την ιδιαιτερότητα που μόλις επισημάνθηκε δεν επιβάλλουν απλώς τη συστηματικότερη και πιο επίμονη διδασκαλία του, αλλά τα νέα δεδομένα απαιτούν τη διεύρυνση του περιεχομένου του στο πλαίσιο μιας διευρυμένης αντίληψης περί κειμένου, που θα συμπεριλαμβάνει διάφορες μορφές υβριδικών κειμένων, όπως είναι το 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· Read & Wells, 1997· Zbikowski & Pan, 1997) θα μπορούσαν να συνοψιστούν σε τρεις κυρίως τομείς:

- ⇒ **δυνατότητα δημιουργίας πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας**
- ⇒ **δυνατότητα εύρεσης ποικίλου γλωσσικού υλικού**
- ⇒ **δυνατότητα λειτουργικής διεύρυνσης του γραμματισμού**

#### **I) Η δυνατότητα δημιουργίας πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας**

Είναι γνωστό ότι η επικοινωνιακή αντίληψη είναι σήμερα η κυρίαρχη στο χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας. Στο πλαίσιο της αντίληψης αυτής δεσπόζουσα θέση κατέχει η επιδίωξη για δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας (Aplebee, 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 το γνωστό και άχαρο ρόλο του αυτάρεσκα ρητορεύοντος, το δε μαθητή στο να αποκτήσει ενδιαφέρον και να εμπλέκεται κατά τρόπο φυσικό στην παραγωγή διαφοροποιημένου λόγου. Στο νέο αυτό σκηνικό τονίζεται ιδιαίτερα η σημασία της ύπαρξης πραγματικών αποδεκτών του μαθητικού λόγου. 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: τη 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 κλπ.) 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 στο Δήμαρχο κλπ.), και που τελικά καταλήγουν σε ασκήσεις με αποδέκτη το 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.

### **II) Η δυνατότητα εύρεσης ποικίλου γλωσσικού υλικού**

Στο διαδίκτυο είναι δυνατή η αναζήτηση και ανεύρεση ποικίλου γλωσσικού 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 κλπ. και όλα αυτά σε μια ποικιλία κειμενικών τύπων (κλασική μορφή, υπερκειμενική ή πολυμεσική μορφή κλπ.) είναι εύκολα προσβάσιμα από δασκάλους και μαθητές. Έτσι:

- ⇒ Οι δάσκαλοι: μπορούν να αναζητούν εύκολα και γρήγορα το υποστηρικτικό γλωσσικό υλικό για την προετοιμασία των μαθημάτων τους.
- ⇒ Οι μαθητές: μπορούν να αναζητούν από μια πληθώρα 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, κλπ.).



### III) 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 έναν 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 21<sup>ου</sup> αιώνα. Στο παρόν κείμενο είδαμε ότι χρησιμοποιούνται ποικίλοι όροι, όπως τεχνολογικός γραμματισμός, ψηφιακός γραμματισμός, νέος γραμματισμός κλπ.

Το περιεχόμενο του **νέου αυτού γραμματισμού** θα μπορούσε να εστιαστεί στην καλλιέργεια (βλ. και [κεφ. 3.2](#) της παρούσας ενότητας για τα ΠΕΚ):

- \* στρατηγικών αναζήτησης πληροφοριών (π.χ. γνώση της μεταγλώσσας για αναζήτηση – σύγκριση με τη φυσική γλώσσα, εναλλακτικοί τρόποι αναζήτησης, κλπ.)·
- \* 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 (υπερκείμενο)·
- \* 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 επιδιωκόμενο στόχος (Studies, 1996: 208).
- 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 ευρύτερης 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 διακατέχεται από έντονο τεχνοκεντρισμό ο οποίος αποδίδει στην τεχνολογία θαυματοουργές 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 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.α.1990) και σπάνια επεκτείνεται στην αξιοποίηση άλλων πηγών. Είναι δυνατή η αλλαγή αυτών των δεδομένων με την απλή διδακτική 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.

- 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.
- 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 καταναλωτές πληροφοριών και όχι σε σκεπτόμενους πολίτες;
- 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 το 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.

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΙΙΙ

- Adrian, M. (1998). Enseignement de l' orthographe et ordinateur. Στο *Je vous écris sans fautes* (99-102). CND/CRDP de Lorraine.
- Applebee, A. (1997). *Issues in the English Language Arts: A survey of Teachers and State Coordinators*. University of Albany: Center on English Learning and Achievement.
- Beazley, M. (1989). Reading for a real reason: Computer Pals Across the World. *Journal of Reading*, (April):598-605.
- Bruce, B. & Hogan, M. (1998). The Disappearance of Technology: Toward an Ecological Model of Literacy. Στο D. Reinking, M. McKenna, L. Labbo and R. Kiefer (eds). *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world* (269-281). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (eds) (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London & Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Daiute, C. (1985). *Writing & Computers*. Reading, Massachusetts: Addison -Wesley.
- Haas, C. (1996). *Writing Technology: Studies on the Materiality of Literacy*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Holmevic, J.R. & Haynes, C. (2000). Norwegian accords: shaping peace, education, and gender on the Web. Στο G. Hawisher & C. Selfe (eds). *Global Literacies and the World-Wide Web* (114-132). London and New York: Routledge.
- Kantrov, I. (1991). Keeping Promises and Avoiding Pitfalls: Where Teaching Needs to Augment Word Processing. *Computers and Composition*, 8(2): 63-77.
- Koutsogiannis, D. (2004). Critical techno-literacy and 'weak' languages. In I. Snyder & C. Beavis (eds). *Doing Literacy Online: Teaching, Learning and Playing in an Electronic World* (163-184). New Jersey: Hampton Press.
- Lafer, S. (1996). Audience, the Computer, and the Development of Writing Ability. *Computers in the Schools*, 12 (1-2): 141-152.
- Lankshear, C. & Snyder, I. with Green, B. (2000). *Teachers and technoliteracy. Managing literacy, technology and learning in schools*. Sydney: Allen & Unwin.
- Lankshear, C., Gee, J., Knobel, M. & Searle, C. (1997). *Changing Literacies*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Lemke, J. L. (1998). Metamedia Literacy: Transforming Meanings and Media. Στο D. Reinking, D., McKenna, M, Laddo, L. & Kieffer, R. (eds). *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world* (269-281). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Leslie, H. & Wambeam, C. (1996). "The Internet - Based Composition Classroom: A study in Pedagogy". *Computers and Composition* 13 (3): 353-371.
- MacConaghy, C. & Snyder, I. (2000). Working the Web in postcolonial Australia. Στο G. Hawisher & C. Selfe (eds). *Global Literacies and the World-Wide Web* (74-92). London and New York: Routledge.
- Mangenot, F. (1998). Classification des apports d' Internet a l' apprentissage des langues. *ALSIC*, 1(2):133-146.
- Peters, M. and Smith, M. 1994. Spelling in cotext. The trouble with spelling. Στο A. Littlefair, (επιμ.). *Literacy for life* (168-174). United Kingdom: Reading Association.
- Reed, M. & Wells, J. (1997). Merging the Internet and Hypermedia in the English Language Arts. *Computers in the Schools*, 13 (3/4): 75-102.
- Schwartz, J. (1990). Using an Electronic Network to Play the Scales of Discourse. *English Journal*, March: 16-26.

- Snyder, I. (1996). *Hypertext: The electronic labyrinth*. New York: New York University Press.
- Stubbs, M. (1996). English Teaching, Information Technology and Critical Language Awareness. Στο N. Fairclough, (ed.), *Critical Language Awareness* (203-222). London & New York: Longman.
- Tweddle, S. (1995). A Curriculum for the Future: a Curriculum Built for Change. *English in Education* 29 (2): (<http://www.nate.org.uk/News/Electronic/1.html>)
- Vernon, A. (2000). Computerized Grammar Checkers 2000: Capabilities, Limitations, and Pedagogical Possibilities. *Computers and Composition*, 17: 329-349.
- Zbikowski, M.J. & Pan, C.A. (1997). Potential Reading and Writing Activities on the Internet. Paper presented at *Eighth International Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education (SITE)* (April 1-5. Orlando, Florida).
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α. (2000). «Μορφολογική ανάλυση και η διδασκαλία της νεοελληνικής ορθογραφίας». Στο Αντωνοπούλου Ν., Α. Τσαγγαλίδης και Μ. Μουμτζή (επιμ.). *Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας: αρχές, προβλήματα, προοπτικές*. Πρακτικά διημερίδας, 2-3 Απριλίου 1999 (43-50). Θεσσαλονίκη. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ζακεστίδου και Μάνιου – Βακάλη 1987, Προβλήματα ορθογραφίας των μαθητών της πρώτης και της δεύτερης τάξης Γυμνασίου. *Νέα Παιδεία*, 42: 80-93 & 43: 98-110
- Κανδύλης, Π. (1998). *Από τον 20ό στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Κουτσογιάννης, Δ. (1998). *Περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου: έρευνα σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου*, Διδακτορική διατριβή, Τομέας Γλωσσολογίας, Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης.
- Κουτσογιάννης Δ. και Μανουηλίδου Χ. (2001). Ο αυτόματος ορθογραφικός έλεγχος ως μέρος των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων παραγωγής και διδασκαλίας του γραπτού λόγου. Ανακοίνωση στην *Ετήσια Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας (Τμήμα Φιλολογίας) του Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη, Απρίλιος 2001.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2007), 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’. Διαθέσιμο στο δίκτυο:  
[http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/studies/ict/education/trainners/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/education/trainners/index.html)  
(πρόσβαση στις 16.3.2008).
- Κουτσογιάννης, Δ. και Παπαδοπούλου, Δ. (2007). Παραγωγή γραπτού λόγου και κατανόηση ηλεκτρονικού λόγου από τους εφήβους: ανάλυση λαθών.  
[http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/studies/ict/practice/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/practice/index.html)  
(πρόσβαση στις 16.3.2008).
- Ξωχέλλης, Π., Κελπανίδης, Μ., Τερζής, Ν., Καψάλης, Α., Χοντολίδου, Ε. και Δαρά, Β. (1990). *Αξιολόγηση του προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο*. Έκθεση έρευνας. Θεσσαλονίκη: Τομέας Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.
- Σετάτος, Μ. (2001). Η σημασιακή αλλαγή. Στο Α. –Φ. Χριστίδης (επιμ.). *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας. Από τις αρχές ως την ύστερη αρχαιότητα* (495-501). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Ινστιτούτο Νεοελληνικών σπουδών.
- Τσουκαλάς, Κ. (1997). Η Δημοκρατία της Τεχνολογίας. *Το Βήμα* (Νέες Εποχές) 19/10/97.
- Χαραλαμπίδης, Α. και Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1(1): 114-118.



## ΕΝΟΤΗΤΑ IV

### Χρήση λογισμικών ειδικότητας για την αξιοποίηση τους στη διδασκαλία και τη μάθηση

#### 1. Εισαγωγή

Δ. 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*, παρότι χρησιμοποιείται ευρύτατα, είναι ιδιαίτερα προβληματικός στο 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, 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](#)).

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

Δ. Κουτσογιάννης

Τα λογισμικά, με κριτήριο το βαθμό αλληλεπίδρασης με το 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 (π.χ. προγράμματα εξάσκησης και πρακτικής), περιβάλλοντα μάθησης με την υποστήριξη του υπολογιστή (ο υπολογιστής ως μέσο εργασίας, π.χ. προγράμματα προσομοίωσης) και βέβαια, όπως έχει ήδη αναφερθεί (βλ. [Ενότητα II κεφ. 2.5 & Ενότητα III, κεφ.3](#)), περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμού.<sup>40</sup> Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν αναλυτικότερα οι κατηγορίες που συναντάμε πιο συχνά στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων.

### **ι) 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. Power Point) και τα προγράμματα πλοήγησης στο διαδίκτυο (π.χ. Internet Explorer, Firefox).

Υπενθυμίζουμε συνοπτικά και σε αυτό το σημείο 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.
3. Ηλεκτρονικά περιβάλλοντα σύγχρονης και ασύγχρονης γραπτής επικοινωνίας (π.χ. Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο, Chat κλπ.).

<sup>40</sup> Βλ. για επιπλέον πληροφορίες [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/bibliographies/edu\\_soft/02.html#toc003](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/bibliographies/edu_soft/02.html#toc003)

Όπως ήδη αναφέρθηκε (βλ. [Ενότητα I, κεφ. 1Α](#)) η συνήθης προσέγγιση προς τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου είναι η τεχνική - τεχνολογική. Από την 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. Παράλληλα, συνοδεύονται από πλήθος σημειωτικών πόρων (π.χ. πρότυπα κείμενα, εικόνες κλπ.) που δεν έχουν σχέση με την ελληνική σημειωτική πραγματικότητα. Παρότι λοιπόν 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](#).

## ii) Ανοιχτά διερευνητικά περιβάλλοντα

Τα λογισμικά, με κριτήριο το βαθμό και το είδος αλληλεπίδρασης με το 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 (corcondances) με λογοτεχνικά συνήθως έργα. Τα περιβάλλοντα αυτά προσφέρονται πάρα πολύ για ποικίλες γλωσσοδιδασκτικές δραστηριότητες, που μπορούν να κινούνται σε ένα παραδοσιακό αλλά και πολύ σύγχρονο πλαίσιο.

Ως σημαντικά κριτήρια για την επιλογή των περιβαλλόντων αυτών θα μπορούσαν να επισημανθούν τα κάτωθι:

- Να είναι ελεύθερα στην πρόσβαση.
- 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, με την έννοια ότι έχουν ελεγχθεί ως προς 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 δεν 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 συμφραστικός πίνακας λέξεων του ποιητικού έργου του Γ. Σεφέρη).

### **iii) Περιβάλλοντα διδασκαλίας στηριγμένης στον υπολογιστή**

Πρόκειται για περιβάλλοντα που επιδιώκουν όχι να διδάξουν, αλλά να μετατρέψουν τον υπολογιστή σε περιβάλλον που θα ευνοεί τη γλωσσική διδασκαλία. Ο αριθμός αυτών των περιβαλλόντων για τη διδασκαλία της γλώσσας μας είναι περιορισμένος.

Βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν τα περιβάλλοντα αυτά είναι:

- Συγκεκριμένη και σαφή θεωρία μάθησης στην οποία να στηρίζονται. Η θεωρία αυτή μάθησης 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. Αξιοποιήθηκαν κυρίως για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Ενδεικτικό παράδειγμα αυτής της κατηγορίας είναι το αγγλόφωνο περιβάλλον *Daedalus*. 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.<sup>41</sup>

#### iv) Κλειστά περιβάλλοντα εκπαιδευτικού λογισμικού

Στα κλειστά περιβάλλοντα ανήκουν κυρίως τα λογισμικά καθοδηγούμενης διδασκαλίας (ο υπολογιστής ως δάσκαλος). 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

---

<sup>41</sup> Στον δικτυακό τόπο της *Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα και τη Γλωσσική Διδασκαλία* διατίθεται το άρθρο του [BUTLER, W. Γραπτός λόγος και συνεργατική μάθηση στο ηλεκτρονικό περιβάλλον Daedalus](#). Ανακοίνωση στη διεθνή ημερίδα: *Πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία*. Θεσσαλονίκη, 23/11/99: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

συμπεριφοριστικού τύπου διδασκαλία των δομών στο κείμενο, το οποίο αντιμετωπίζεται στην εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση.

- Τα προγράμματα αυτά αυτοεξαντλούνται επομένως στη διδασκαλία γραμματικών δομών που δεν αποτελεί σήμερα ζητούμενο στη γλωσσική διδασκαλία, αφού οι γραμματικές δομές δεν 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.

### 3. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού

Δ. 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 εκπαίδευσης 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 έντο-



να 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 (Dedginos, 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 κλπ. 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 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 στοιχεία της (θεωρητικές αναζητήσεις για τη διδασκαλία και τη διδασκαλία μέσω Η/Υ, άλλα αντίστοιχα προϊόντα την ίδια εποχή, τεχνολογικές πρόοδοι κλπ.), 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

Δ. Κουτσογιάννης

Με αφετηρία την κοινωνικο-σημειωτική οπτική, θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να συζητήσουμε τρεις διαφορετικές ηλεκτρονικές προτάσεις της δεκαετίας του '90 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 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 (Κουτσογιάννης, 1998):

- το πρώτο παράδειγμα (*Λογομάθεια* του Ινστιτούτου Επεξεργασίας του Λόγου) θεωρείται χαρακτηριστική περίπτωση του κλασικού μοντέλου ο «υπολογιστής ως δάσκαλος», με συμπεριφοριστικού 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](#)).
- 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](#)).

### **-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 '90, 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 το ρόλο του δασκάλου έχει αναλάβει ο Όμηρος, με βοήθό του μια άλλη αρχαιοελληνική φιγούρα, τον Αναξίμανδρο, η δε διδασκαλία διεξάγεται με φόντο την Ακρόπολη.

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

Η απάντηση στα ερωτήματα αυτά θα είναι πρόχειρη, αν δεν ενταχθεί η όλη προσπάθεια 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 αυ-

τού ως κειμένου<sup>42</sup> (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 λόγου (discourse) αυτού, τα οποία διαπερνούν και το υπό συζήτηση λογισμικό: πρώτο, η έμφαση στη μεγάλη ιστορία της ελληνικής μέσω των σημείων που παραπέμπουν στην αρχαιότητα, αλλά και μέσω της εκτενούς αναφοράς στην ιστορία της ελληνικής γλώσσας και στη σημασία της (κυρίως στην εισαγωγή) 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 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.

### ***-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

---

<sup>42</sup> 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, 2001: 40). Ένα κείμενο μπορεί επομένως να είναι να είναι *μονοτροπικό* ή *πολυτροπικό*.

Γραμματική'. Η Γραμματική τού επισημαίνει πως για να γράψει το παραμύθι είναι απαραίτητο να συγκεντρώσει πρώτα τέσσερα πολύτιμα αντικείμενα: το μαγικό σκουφί της έμπνευσης, ένα φτερό από παγόνη, 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. Ο μύθος είναι επομένως το δόλωμα για τη διδασκαλία ενοτήτων της γραμματικής.

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 τους οποίους αντλούν είναι επίσης κοινói): ως προς τη σημασία της διδασκαλίας της γραμματικής, ως προς το περιεχόμενό 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, είδος ιδιαίτερα αγαπητό στα παιδιά, 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 '90 στη χώρα μας<sup>43</sup>. 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. Εδώ ο δάσκαλος ως ρητή αναφορά χάνεται και καταβάλλεται προσπάθεια δημιουργίας περιβάλλοντος αλληλεπίδρασης με τον υπολογιστή<sup>44</sup> στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου μύθου.

---

<sup>43</sup> Αρκετά βιβλία του Τριβιζά π.χ. είναι μια ενδεικτική απόδειξη αυτής της τάσης, που εκδηλώθηκε επίσης με αντίστοιχες λογικές σχολικά βοηθήματα, λογισμικά κλπ.

<sup>44</sup> 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.

### ***-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 λεξικογραφικό εργαλείο αναφοράς έχει «αναπλασιωθεί» (Bernstein, 1990) από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας σε ηλεκτρονικό παιδαγωγικό περιβάλλον για τη διδασκαλία της ελληνικής στο διαδίκτυο (Kazazis & Koutsogiannis, 2001· Κουτσογιάννης, 2001), 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: λέξης ή συνδυασμού χαρακτηριστών, γραμματικής κατηγορίας (ρήμα, επίθετο κ.λπ.), κλιτικού παραδείγματος, ερμηνεύματος, παραδείγματος, ετυμολογίας, επίπεδο ύφους (π.χ. ειρωνικό, επίσημο, λαϊκό κ.λπ.).

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, 2001) (βλ. και [κεφ.1](#) της παρούσας ενότητας).

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

Αυτό το οποίο όμως διαφέρει είναι τόσο ο σχεδιασμός όσο και ο βαθμός προσαρμογής στις ιδιαιτερότητες του μέσου. Στην προκειμένη περίπτωση αυτό που κυριαρχεί δεν είναι το «δίδαξε», όπως στην πρώτη περίπτωση, ή το «λύσε την άσκηση για να συνεχίσει το παραμύθι», αλλά το «ερεύνησε, διασταύρωσε και διατύπωσε το συμπέρασμά σου». Ο υπολογιστής με άλλα λόγια μέσω του σχεδιασμού που ακολουθείται δε διδάσκει, αλλά αποτελεί το πλαίσιο για «διερευνητική μάθηση».

Αυτή όμως η αλλαγή σε μικροεπίπεδο προτείνει ή προϋποθέτει ουσιαστικά ευρύτερες αλλαγές σε μέσο και μακροεπίπεδο. Στη θέση ενός παιδιού που διδάσκεται πίσω από έναν υπολογιστή, κατά προτίμηση απομονωμένο από τα υπόλοιπα, ενισχύεται η αναζήτηση, ατομική ή ομαδική, η οποία υλοποιείται με διαφορετική προσέγγιση αυτού που αποκαλούμε διδακτέα ύλη, με αλλαγή της σχέσης διδασκόντων – διδασκομένων, με διαφορετική διάταξη των θρανίων στην περίπτωση της ομαδικής εργασίας και, τελικά, με ευρύτερη ανακατανομή του χρόνου και της όλης οργάνωσης του σχολείου. Πρόκειται για μια πρόταση ενίσχυσης μιας συγκεκριμένης εκδοχής όχι μόνο στην κατασκευή λογισμικού, αλλά στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, στις σχέσεις διδασκόντων διδασκομένων, στο πώς συντελείται η μάθηση κ.λπ. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για σαφείς ενδείξεις μεταφοράς του ενδιαφέροντος από τη διδασκαλία συγκεκριμένης γνώσης στη διδασκαλία δεξιοτήτων, από τη μετάδοση της γνώσης στην αναζήτηση και κατάκτησή της.

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

### **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 κλπ. εξελί-



ξεις 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 στο μετασχηματισμό των κοινωνικών πρακτικών με όποιον τρόπο κρίνουν ότι είναι καταλληλότερος» (Snyder, 2001: 115).

Στο επόμενο κεφάλαιο ακολουθεί μια εις βάθος παρουσίαση των δυνατοτήτων διδακτικής αξιοποίησης των ηλεκτρονικών λεξικών στη γλωσσική διδασκαλία.

## **5. Παρουσίαση λογισμικών (ανοιχτά διερευνητικά περιβάλλοντα)**

Επισημάναμε ήδη (βλ. [Ενότητα III](#)) ότι το εκπαιδευτικό λογισμικό μπορεί να παίζει μικρό ρόλο στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, ενώ σημαντικό ρόλο μπορούν να παίζουν τα ανοιχτά διερευνητικά περιβάλλοντα και τα περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμού, οι ιδιαιτερότητες των οποίων αναλύθηκαν εκτενώς (βλ. [Ενότητα III, κεφ.3](#)). Για τους 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 σελίδα της Πύλης για την ελληνική γλώσσα [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/bibliographies/edu\\_soft/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/bibliographies/edu_soft/index.html).

Στις επόμενες σελίδες παρατίθεται μια ενδεικτική περαιτέρω περιγραφή δύο ανοιχτών περιβαλλόντων που υπάρχουν 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](#)).

### 5.1) Η διδακτική αξιοποίηση των ηλεκτρονικών λεξικών για την απόκτηση γνώσεων για τη γλώσσα<sup>45</sup>

Δ. Κουτσογιάννης

Η 'Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα' του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας αποτελεί ένα περιβάλλον αυτομόρφωσης και υποστήριξης των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα. Αποτελεί ένα ενιαίο και ολοκληρωμένο περιβάλλον που περιλαμβάνει εργαλεία γλωσσικής τεχνολογίας τα οποία συνεργάζονται μεταξύ τους. Πρόκειται για τέσσερα λεξικά κα ένα σώμα κειμένων που αποτελείται, κατά το μεγαλύτερο μέρος του, από κείμενα δημοσιογραφικού και εκπαιδευτικού λόγου.

- Το λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη (εκδόθηκε το Δεκέμβριο του 1998).
- Η επιτομή Λεξικού της Μεσαιωνικής Δημόδους Γραμματείας (110-1669) (Α' τόμος α-κ, Β' τόμος λ-παραθήκη).
- Το Ελληνοαγγλικό λεξικό Γεωργακά (Α' Τόμος).
- Αντίστροφο Λεξικό της Νέας Ελληνικής (Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη).
- Σώμα κειμένων δημοσιογραφικού και εκπαιδευτικού λόγου.

Το όλο περιβάλλον είναι έτσι σχεδιασμένο, ώστε να επιτρέπεται<sup>46</sup>:

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 χρήσης διαφορετικών όρων αναζήτησης. Το χαρακτηριστικό αυτό επιδιώχθηκε εξ αρχής με στόχο τη δημιουργία ενός ανοιχτού και διερευνητικού περιβάλλοντος μάθησης.
4. Η έρευνα στο σώμα κειμένων είτε σε όλο το σώμα είτε στα δύο διαφορετικά

---

<sup>45</sup> Το κείμενο που ακολουθεί βασίζεται εν μέρει στο Κουτσογιάννης, Δ. (2004). Η διδακτική αξιοποίηση των ηλεκτρονικών λεξικών για την απόκτηση γνώσεων για τη γλώσσα. Στο Ι. Περυσινάκης & Α. Τσαγγαλίδης (επιμ.). *Γλώσσα και λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (149-166). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φιλολογίας.

<sup>46</sup> Η λογική του όλου περιβάλλοντος έχει αναπτυχθεί σε άλλα κείμενα, βλ. ενδεικτικά: Κουτσογιάννης 2001, Kazazis & Koutsogiannis 2001.

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 κλπ.- 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, κάτι που ενδιαφέρει και το παρόν κείμενο.

#### **A) 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, 2000· Σετάτος, 2000· Τζιβανοπούλου, 1997), εξυπηρετεί τη στοιχειώδη αυτή παράμετρο στη σύγχρονη της διάσταση. Έτσι, από τη μια πλευρά, παρέχεται σε δασκάλους και μαθητές η δυνατότητα να εργάζονται με ένα υψηλής ποιότητας εργαλείο αναφοράς. Παράλληλα, δίνεται η ευχέρεια στο 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 γραμματική κατηγορία του λήμματος, το κλιτικό παράδειγμα στο οποίο

εμπίπτει, η ετυμολογία του, το σημασιολογικό πεδίο όπου ανήκει, η χρήση του κτλ.).

## **B) 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 (που ίσχυαν ως το Σεπτέμβριο του 2006) και του Λυκείου καθιστά εμφανή την προτεραιότητα αυτή: σε ειδικό τμήμα κάθε διδακτικής ενότητας παρατίθενται πίνακες λέξεων, που οργανώνονται σε σημασιολογικές ή ετυμολογικές ομάδες και ακολουθούνται από ασκήσεις για την εμπέδωσή του παρουσιαζόμενου λεξιλογίου. Γενικότερος στόχος ήταν να αποκτήσουν οι μαθητές «τον απαραίτητο λεξιλογικό πλούτο» και να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη επάρκεια στις απαιτήσεις της παραγωγής —γραφτού κυρίως— λόγου, που συνήθως ακολουθεί ως προτεινόμενο καθήκον. Η αντίληψη ότι το λεξιλόγιο των μαθητών στη μητρική τους γλώσσα μπορεί να διευρυνθεί μέσα από την αποπλαισιωμένη παρουσίασή του, ανεξάρτητα δηλαδή από τη χρήση του και τις επικοινωνιακές ανάγκες που την υπαγορεύουν, προσκρούει στις σύγχρονες αντιλήψεις για τη διδασκαλία της γλώσσας, εν γένει, και του λεξιλογίου, ειδικότερα (Χαραλαμπίδης και 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 το λόγο αυτό, 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 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 λόγο (discourse) που ανήκουν. Ένα λεξικό όμως δεν μπορεί παρά να δώσει το ερμηνευμα 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 στο 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 το ρόλο των συμφραζομένων, του επιπέδου ύφους, της περιστασης επικοινωνίας, του λόγου στο οποίο ανήκουν κλπ. Παράλληλα, θα έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν υποστηρικτικά τις πληροφορίες του λεξικού: τους ορισμούς, τα παραδείγματα, την ετυμολογία κλπ.

### **Γ) 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<sup>47</sup>). Στο πλαίσιο του *κριτικού γραμματισμού* η γραμματική, οι γνώσεις ευρύτερα για τη γλώσσα αξιοποιούνται ως εργαλεία για την αποκάλυψη και συζήτηση της βαθύτερης

---

<sup>47</sup> 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.

ιδεολογίας που διαπερνά τον κειμενικό μας και κατά προέκταση και τον κοινωνικό μας περίγυρο.

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 Διδασκαλία* 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 μου, 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.

#### ***α) (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 σύνταξή τους. Η διάθεση τεσσάρων λεξικών στο διαδίκτυο, τα οποία παρέχουν 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

ση και άλλων διαστάσεων, όπως για παράδειγμα η άσκηση στην αποδελτίωση αυθεντικού γλωσσικού υλικού και η συνειδητοποίηση της μετάβασης από τη λέξη στο ληματικό 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.

### **β) Σημασιακή εξέλιξη**

Συχνά στο παρελθόν η αξιοποίηση των λεξικών στα σχολεία είχε στατικό και ρυθμιστικό χαρακτήρα αντίληψη ανάλογη με αυτήν που επικρατούσε για το 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 ευ-



κολότερα και σαφέστερα κατανοητό. Με αφετηρία τις λέξεις<sup>48</sup> τα παιδιά μπορούν να πάρουν μια εικόνα και να συζητήσουν για την υλική και πνευματική πορεία του ελληνισμού (Σετάτος, 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.

### γ) 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.

Στο παράδειγμα που ακολουθεί ζητείται να μας δοθούν οι λέξεις της ελληνικής που ανήκουν στο πεδίο του αθλητισμού και προέρχονται από την αγγλική (στο πρώτο παράδειγμα) και οι αντίστοιχες λέξεις που προέρχονται 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

---

<sup>48</sup> 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.

που οδηγούν στη δυσαναλογία αυτή κατά περίπτωση και τη σύνδεση του λεξιλογίου της γλώσσας μας με την ιστορία.

### Παράδειγμα 1α

Αναζήτηση για: Ετυμολογία: αγγλ. (αγγλικός), Σημασιολογικό Πεδίο: Αθλητικά

39 εγγραφές [1 - 10]



- άνώμαλος -η -ο** [anómalos] **ES**: ANT ομαλός. **1.** α. που δεν είναι επίτεδος ή λείος: Ανώμαλο έδαφος, Ανώμαλη επιφάνεια. Ανώμαλος δρόμος. Αγώνας ανώμαλου δρόμου., που δε γίνεται σε στάδιο. β. (ως ουσ. ) β<sup>1</sup>. (αθλ. ) ο *ανώμαλος*, αγώνας ανώμαλου δρόμου: Ήρθε πρώτος στον ανώμαλο. β<sup>2</sup>. τα *ανώμαλα*, ατομικά γλυκίσματα καλυμμένα με ξηρούς καρπούς που σχηματίζουν μια ανώμαλη επιφάνεια. **2.** α. που παρεκκλίνει από ό, τι είναι ή θεωρείται φυσιολογικό: Ανώμαλη σωματική διάπλαση. Ανώμαλη εγκυμοσύνη / ανάπτυξη. Ανώμαλος ψυχικός βίος. Ποιος ανώμαλος εγκέφαλος σκέφτηκε..., για κάτι εντελώς απαράδεκτο. Σεξουαλικά ανώμαλα άτομα. || (ως ουσ. ) ο *ανώμαλος*, άτομο του οποίου η σεξουαλική συμπεριφορά δεν είναι φυσιολογική ή προσκρούει στους κανόνες της ηθικής. β. που δεν ακολουθεί κάποιον κανόνα ή κάποια τάξη: Οι διαδικασίες που ακολούθησε ήταν ανώμαλες. Η πολιτική ζωή της χώρας είναι ανώμαλη. Ανώμαλες εξελίξεις. Ανώμαλες εποχές / ανώμαλοι καιροί., παραγμένοι. γ. (γραμμ. ) που δε σχηματίζεται σύμφωνα με τους γενικούς κανόνες: Ανώμαλα ρήματα / ουσιαστικά / επίθετα. **δ.** που δεν ακολουθεί έναν κανονικό ρυθμό- ακανόνιστος: Ανώμαλος σφυγμός. Ανώμαλη εμμηνόρροια.  **ανώμαλα** ΕΠΙΡΡ: Τα καρκινικά κύτταρα αναπτύσσονται ~. Το ρήμα έρχομαι σχηματίζεται ~. [λόγ. : 1: αρχ. *άνώμαλος*-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 παίχτη που βρίσκεται στην επίθεση και από τη στενή πλευρά του γηπέδου: Έβγαλε την μπάλα άουτ. || (ως ουσ. ) το *άουτ*. Η μπάλα πέρασε τη γραμμή του άουτ. Ο παίχτης χτύπησε το άουτ. [αγγλ. *out*]
- αουτσάιντερ** το [autsáider] 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*]
- απόκρουση** η [arókrusi] **Q33**: η ενέργεια ή το αποτέλεσμα του αποκρούω. **1.** η επιτυχής αντιμετώπιση, το σταμάτημα μιας επίθεσης. α. (ιδ. για ένοπλη σύγκρουση) το σταμάτημα, η απώθηση του επιτιθέμενου: Η απόκρουση του εχθρού / της εχθρικής εφόδου. β. (αθλ. ) η ανακοπή μιας επιθετικής ενέργειας: Η απόκρουση των επιθέσεων της αντίπαλης ομάδας. **2.** (μτφ. ) α. η αντίκρουση, η ανασκευή, η αναιρέση λόγων, επιχειρημάτων κτλ. : Απόκρουση των κατηγοριών / των συκοφαντιών. β. η άρνηση, η μη αποδοχή πρότασης, προσφοράς: Απόκρουση προτάσεων / προσφορών. [λόγ. < ελνστ. *ἀπόκρου(σις)* 'χάση του φεγγαριού' -ση κατά τη σημ. της λ. *αποκρούω* & σημδ. αγγλ. *repulse*]
- άρση** η [ársi] **Q31**: η ενέργεια ή το αποτέλεσμα του αίρω. **1.** το σήκωμα, η ανύψωση. || (αθλ. ) : Άρση βαρών., αγώνισμα στο οποίο οι αθλητές σηκώνουν βάρη με διάφορες καθορισμένες κινήσεις. **2.** η κατάργηση, η ακύρωση: Άρση της παρεξήγησης / των αντιρρήσεων. Άρση της απαγόρευσης / της ποινής / του αναθέματος. Άρση της αντίφασης / της αντινομίας. || (μετρ. ) στην αρχαία μετρική, η βραχεία συλλαβή- στη νεότερη, η άτονη συλλαβή. ANT θέση. || (μουσ. ) το μέρος του μουσικού ρυθμού που εκτελείται με λιγότερη δύναμη. ANT θέση. [λόγ. < αρχ. *ἄρ(σις)* -ση & σημδ. αγγλ. *weight-lifting*]
- βάδην** [váðin] επίρρ. τροπ.: **1.** (γυμν., ως παράγγελμα) με ρυθμό κανονικού βαδίσματος. ANT τροχάδην: Βάδην, εμπρός, μαρσί! **2.** (αθλ. ) αγώνισμα ταχύτητας, κατά το οποίο ο αθλητής πρέπει να διατηρεί συνεχώς την επαφή του με το έδαφος (δηλ. το πίσω του πόδι δεν πρέπει να σηκώνεται προτού πατήσει το μπροστινό στο έδαφος): Είκοσι χιλιόμετρα βάδην. || (ως ουσ. ) το *βάδην*: Πρωταθλητής του *βάδην*. [λόγ. : 1: αρχ. *βάδην*-2: σημδ. γαλλ. *marche* ή αγγλ. *walking*]

### Παράδειγμα 1β.

Λεξικό της κοινής νεοελληνικής

Πληροφορίες  
Αναζήτηση  
Σύνθετη Αναζήτηση

Σύνθετη Αναζήτηση

Βρες Επαναφορά

Τύπος Λήμματος: Χωρίς επιλογή... ?  
Κλιτικό Παράδειγμα: ?  
Συντομογραφίες:   
Ερμηνευμα: ?  
Παράδειγμα Χρήσης: ?  
Ετυμολογία: τουρκ.  
Συντομογραφίες:   
Επίπεδο Ύφους: Χωρίς επιλογή... ?  
Χρήση: Χωρίς επιλογή... ?  
Σημασιολογικό Πεδίο: Αθλητικά ?  
Γραμματική - Σύνταξη: Χωρίς επιλογή... ?

### Παράδειγμα 2α.

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. tara]**

< Προηγούμενο [1] Επόμενο > Μετάβαση στη σελίδα: 1 Βρες

### Παράδειγμα 2β

#### δ) Μορφολογική επίγνωση

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

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

Στον τομέα της κλιτικής μορφολογίας είναι δυνατόν:

- να εστιάσει ο εκπαιδευτικός στους λεγόμενους 'αρχαιοκλιτικούς' τύπους (π.χ. επιβιώσεις τριτόκλιτων επιθέτων και μετοχών, επιβιώσεις τύπων του β' αορίστου της αρχαίας ελληνικής κ.ά.) και γενικότερα σε όλους τους τύπους που παρουσιάζουν ιδιομορφίες και το παιδί δυσκολεύεται να κατακτήσει στο πλαίσιο της καθημερινής χρήσης του λόγου.
- να πραγματοποιηθούν αναζητήσεις στο λημματολόγιό του με κριτήριο το κλιτικό παράδειγμα στο οποίο ο χρήστης επιθυμεί να ανήκουν τα λήμματα που θα επιστραφούν στα αποτελέσματα της αναζήτησης.
- να χρησιμοποιηθούν και οι σχετικοί πίνακες κλιτικών παραδειγμάτων, οι οποίοι βρίσκονται στη διάθεση των χρηστών βρίσκονται 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 Διδασκαλία* διατίθενται επιπλέον συγκεκριμένες προτάσεις διδασκαλίας και ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογής.

([http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/education/cbt/utilization/examples.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/cbt/utilization/examples.html)).

Στην [Ενότητα V, κεφ. 4.2](#), 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’»).

## 5.2) Ανοιχτά διερευνητικά περιβάλλοντα και διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών Σωτήρης Τσέλικας

### A. 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, βιβλιογραφικούς καταλόγους, 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:

- τον «Περσέα» (<http://www.perseus.tufts.edu/>),
- τον «Thesaurus Linguae Graecae» (<http://www.tlg.uci.edu/>),
- την ενότητα για τα αρχαία ελληνικά της «Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα» (<http://www.greek-language.gr>)

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](#)).

### B. Σώματα κειμένων και 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. Τα σημαντικότερα αρχαιοελληνικά σώματα κειμένων βρίσκονται (α) στο περιβάλλον του «Περσέα», (β) στην ιστοσελίδα του «Thesaurus Linguae Graecae» (το πλήρες σώμα κειμένων είναι διαθέσιμο μόνο με συνδρομή, υπάρχει όμως και το ελεύθερο περιβάλλον, στο οποίο περιλαμβάνονται σημαντικοί αρχαίοι Έλληνες συγγραφείς) και (γ) στο περιβάλλον της «Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα» του ΚΕΓ. 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 έναν συγγραφέα, κλπ. Στα αποτελέσματα της αναζήτησης παρέχεται στον χρήστη η 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» και του «Περσέα» παρέχονται και μεταφράσεις των αρχαιοελληνικών κειμένων. Τα σώματα κειμένων, επομένως, παρέχουν στον χρήστη τους ποικίλες ερευνητικές δυνατότητες, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν και για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Για παράδειγμα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν 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) ΣΥΝΤΑΞΗ**

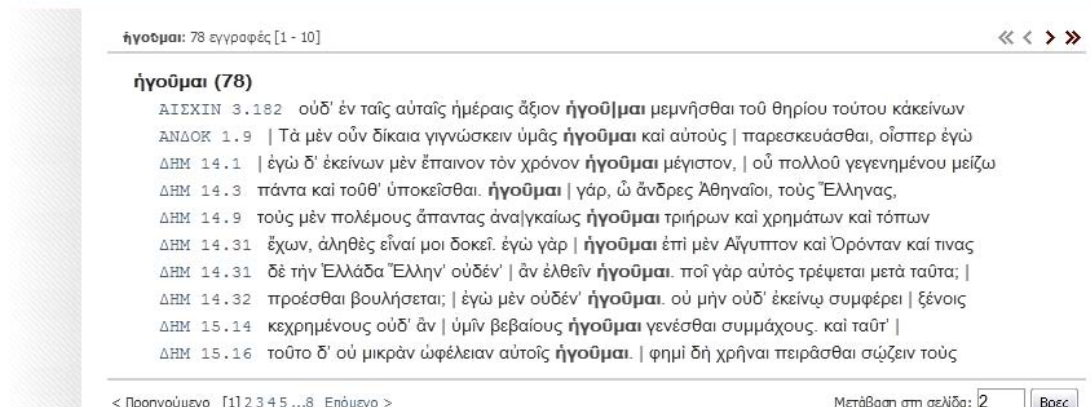
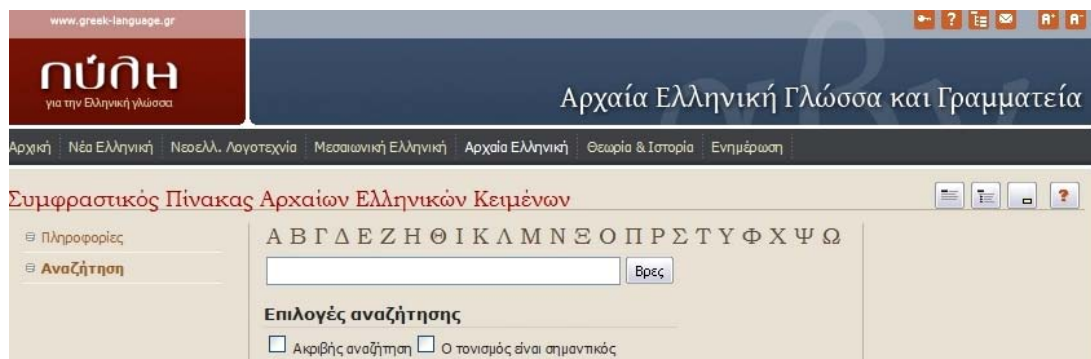
- Τα σώματα κειμένων δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να καθοδηγήσει τους μαθητές, ώστε με κατάλληλες αναζητήσεις λέξεων να διαπιστώσουν μόνοι τους, επαγωγικά, την ύπαρξη κάποιων αρχαιοελληνικών συντακτικών δομών. Π.χ. δίνοντας στους μαθητές έναν κατάλογο ρημάτων της αρχαίας ελληνικής, όπως *μέμνημαι*, *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 ὅπως από τις αναφορικές παραβολικές και τις πλάγιες ερωτήσεις, που εισάγονται με το αναφορικό επίρρημα ὅπως.

## (β) ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΑ

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, π.χ.

- Διαφοροποίηση της σημασίας ρημάτων ανάλογα με τη σύνταξή τους, π.χ. αναζητώντας παραδείγματα χρήσης του ρήματος “ἡγοῦμαι” μπορεί ο μαθητής να διακρίνει τις διαφορετικές σημασίες του ανάλογα με το αν συντάσσεται με απαρέμφατο ή γενική: «νομίζω» (ἡγοῦμαι + απαρέμφατο) και «οδηγώ, είμαι επικεφαλής» (ἡγοῦμαι + γενική).



ἡγοῦμαι: 78 εγγραφές [1 - 10]

ἡγοῦμαι (78)

ΑΙΤΣΧΙΝ 3.182 οὐδ' ἐν ταῖς αὐταῖς ἡμέραις ἄξιον ἡγοῦμαι μεμνήσθαι τοῦ θηρίου τούτου κάκεινων

ΑΝΔΟΚ 1.9 | Τὰ μὲν οὖν δίκαια γινώσκειν ὑμᾶς ἡγοῦμαι καὶ αὐτοὺς | παρεσκευάσθαι, οἷσπερ ἐγὼ

ΔΗΜ 14.1 | ἐγὼ δ' ἐκείνων μὲν ἔπαινον τὸν χρόνον ἡγοῦμαι μέγιστον, | οὐ πολλοῦ γεγενημένου μείζω

ΔΗΜ 14.3 πάντα καὶ τοῦθ' ὑποκείσθαι. ἡγοῦμαι | γὰρ, ὦ ἄνδρες Ἀθηναῖοι, τοὺς Ἕλληνας,

ΔΗΜ 14.9 τοὺς μὲν πολέμους ἅπαντας ἀναγκαίως ἡγοῦμαι τριήρων καὶ χρημάτων καὶ τόπων

ΔΗΜ 14.31 ἔχων, ἀληθὲς εἶναι μοι δοκεῖ. ἐγὼ γάρ | ἡγοῦμαι ἐπὶ μὲν Αἴγυπτον καὶ Ὀρόνταν καὶ πινας

ΔΗΜ 14.31 δὲ τὴν Ἑλλάδα Ἕλλην' οὐδέν' | ἂν ἐλθεῖν ἡγοῦμαι. ποῖ γὰρ αὐτὸς τρέπεται μετὰ ταῦτα; |

ΔΗΜ 14.32 προέσθαι βουλήσεται; | ἐγὼ μὲν οὐδέν' ἡγοῦμαι. οὐ μὴν οὐδ' ἐκείνω συμφέροι | ξένοις

ΔΗΜ 15.14 κεχρημένους οὐδ' ἂν | ὑμῖν βεβαίους ἡγοῦμαι γενέσθαι συμμάχους. καὶ ταῦτ' |

ΔΗΜ 15.16 τοῦτο δ' οὐ μικρὰν ὠφέλειαν αὐτοῖς ἡγοῦμαι. | φημί δὴ χρῆναι πειράσθαι σώζειν τοὺς

< Προηγούμενο [1] 2 3 4 5 ...8 Επόμενο >

Μετάβαση στη σελίδα: 2 | Βρες



### Παράδειγμα αναζήτησης

- 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 “*είλον*” και “*είλοντο*”, ο μαθητής μπορεί να διακρίνει τις σημασίες του ενεργητικού *αίρω* (=κυριεύω, συλλαμβάνω) από το μέσο *αίροῦμαι* (=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» και της «Πύλης», αλλά και από εγχειρίδια σύνταξης.

Σύματα 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 – Διήγησις-ἀπόδειξις (§4–19): Γιατί πρέπει να εκλεγεί βουλευτής ο ομιλητής – Ἐπίλογος (§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.

Παράδειγμα παράλληλης μετάφρασης από το περιβάλλον της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα

[1] Εἰ μὴ συνήδη, ὦ βουλή, τοῖς κατηγοροῖσι βουλομένοις ἐκ παντός τρόπου κακῶς ἐμὲ ποιεῖν, πολλὴν ἂν αὐτοῖς χάριν εἶχον ταύτης τῆς κατηγορίας· ἠθοῦμαι γάρ τοις ἀδικῶς διαβεβλημένοις τοῦτους εἶναι μεγίστων ἀγαθῶν αἰτίους, οἵτινες ἂν αὐτοῖς ἀναγκάζωσιν εἰς ἐλεγχον τὸν αὐτοῖς βεβιωμένων καταστήναι. [2] ἐγὼ γάρ οὕτω σφόδρα ἑμαυτῷ πιστεύω, ὥστ' ἐλπίζω καὶ εἰ τις πρὸς με τυγχάνει ἀηδῶς [ἢ κακῶς] διακειμένος, ἐπειδὴν ἐμοῦ λόγοντος ἀκούσῃ περὶ τῶν πεπραγμένων, μεταμελήσειν αὐτῷ καὶ πολὺ βελτίω με εἰς τὸν λοιπὸν χρόνον ἠγήσασθαι. [3] ἀεὶ δέ, ὦ βουλή, ἂν μὲν τοῦτο μόνον ὕμιν ἐπιδείξω, ὡς εὖνους εἶμι τοῖς καθ' ἐστῆκόσι πράγμασι καὶ ὡς ἠνάγκασμαι τῶν αὐτῶν κινδύνων μετέχειν ὕμιν, μὴδὲν πῶ μοι πλέον εἶναι· ἂν δὲ φαίνομαι <καί> περὶ τὰ ἄλλα μετριῶς βεβιωκῶς καὶ πολὺ παρὰ τὴν δόξαν καὶ παρὰ τοῦς λόγους τοῦς τῶν ἐχθρῶν, δεσμαι ὕμιν ἐμὲ μὲν δοκιμάζειν, τοῦτους δὲ ἠγεῖσθαι χείρους εἶναι. πρῶτον δὲ ἀποδείξω ὡς οὐκ ἴππευον οὐτ' ἐπεδήμιον ἐπὶ τῶν τριάκοντα, οὐδὲ μετέσχον τῆς τότε πολιτείας.

[4] Ἡμᾶς γάρ ὁ πατήρ πρὸ τῆς ἐν Ἑλληνισπότι συμφορᾷς ὡς Σάτυρον τὸν ἐν τῷ Πόντῳ διατησάμενος ἐξέπεμψε, καὶ οὕτε τῶν τεχνῶν καθαιρουμένων <ἐπεδημοῦμεν> οὕτε μεθισταμένης τῆς πολιτείας, ἀλλ' ἤλυθον πρὶν τοῦς ἀπὸ Φυλῆς εἰς τὸν Πειραιᾶ καταλθεῖν πρότερον πένθ' ἡμέραις. [5] καίτοι οὕτε ἡμᾶς εἰκόσ ἦν εἰς τοιοῦτον καιρὸν ἀφιγμένους ἐπιθυμῆναι μετέχειν τῶν ἀλλοτριῶν κινδύνων, οὐτ' ἐκεῖνοι φαίνονται τοιαύτην γνώμην ἔχοντες ὥστε καὶ τοῖς ἀποδημοῖσι καὶ τοῖς μὴδὲν ἐξομαρτάνουσι μεταδι-

Σ. Τζουμειλάς Γ. Α. Ράπτης

**Μπρ. Γ. Α. Ράπτης. 2002. *Λυσίας Ι, Υπερασπτικός Λόγος. Εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια. Πρόλογος Χ. Τσολάκης. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.***

Κύριοι βουλευτές, αν δε γνώριζα καλά ότι οι κατηγοροί θέλουν να με βλάψουν με κάθε τρόπο, θα τους χρωστούσα μεγάλη ευγνωμοσύνη γι' αυτή την κατηγορία. Γιατί νομίζω ότι, για όσους έχουν συκοφαντηθεί άδικα, αυτοί είναι αίτιοι πολύ μεγάλων αγαθών, που θα τους αναγκάζαν 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 διακείμεναι ευνοικά προς το τυρινό (δημοκρατικό) πολίτευμα και ότι έχω αναγκαστεί να συμμετέχω στους ίδιους κινδύνους με σας. Αν, όμως, φαίνομαι να έχω ζήσει *κατ'εχθρικά* με τα υπόλοιπα με μέτρο *κατ'πολύ* διαφορετικά από τη φήμη (που επικρατεί) *κατ'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.

### (γ) ΕΤΥΜΟΛΟΓΙΚΗ ΣΥΓΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΛΕΞΕΩΝ

- Τα σώματα κειμένων δίνουν τη δυνατότητα στο 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 καταλήξεις. Π.χ. κάνοντας αναζήτηση με τα τις καταλήξεις “τεον” και “ικος” 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) ΕΡΜΗΝΕΙΑ

- 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 4<sup>ου</sup> αι. τον Περικλή ως παράδειγμα, όπως και άλλους πολιτικούς του 5<sup>ου</sup> 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 συμφρα-

στικούς 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. 4.2.](#) ο αναγνώστης θα βρει ένα σενάριο διδασκαλίας για την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων ([«Ρήματα της ΑΕ που συντάσσονται με απαρέμφατο και κατηγορηματική μετοχή. Διερεύνηση της σημασίας τους»](#)).

### **5.3) Ηλεκτρονικοί συμφραστικοί πίνακες λέξεων σε λογοτεχνικά έργα: Ένα παράδειγμα διδακτικής αξιοποίησης**

Τριανταφυλλιά Γιάννου

#### **A. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

##### **A.1. 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 των υπαγόμενους στο αντίστοιχο λήμμα) οργανώνονται σε ένα αλφαβητικό ευρετήριο. Δεν παρέχονται ερμηνεύματα των λέξεων.

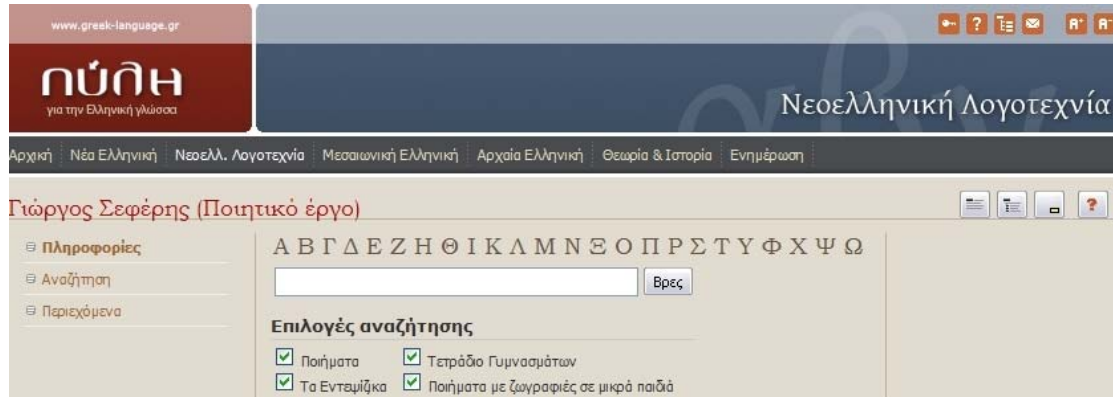
Οι χρήσεις ενός Συμφραστικού Πίνακα Λέξεων είναι κατεξοχήν φιλολογικές, γλωσσολογικές και λεξικογραφικές. Α.χ. χρησιμοποιείται:

- 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: ιδιτισμοί, σημασιολογικά πεδία λέξεων κλπ.) 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.

## Α.2. Ηλεκτρονικός Συμφραστικός Πίνακας Λέξεων για το ποιητικό έργο του Γ. Σεφέρη



- I.N. Καζάζης, Ε. Σιστάκου (φιολ. επιμ.), V.C. Müller (τεχν. επιμ.), Συμφραστικός Πίνακας Λέξεων στο Ποιητικό Έργο του Γ. Σεφέρη, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2003.

Σε ηλεκτρονική μορφή στην "Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα": <<http://www.greek-language.gr/greekLang/literature/tools/concordance/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.

### **A3. Ποιήματα του Σεφέρη στα σχολικά εγχειρίδια**

Ποιήματα του Γιώργου Σεφέρη εκπροσωπούνται στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Μέσης εκπαίδευσης:

- Γυμνάσιο (Γ' τάξη):
  - "Με τον τρόπο του Γ.Σ." (Τετράδιο Γυμνασμάτων)
  - Τρία από τα "Δεκαέξι χάικου": "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')

### **A4. 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](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 κλπ. (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.

## **B. ΤΥΠΟΙ ΑΝΑΖΗΤΗΣΕΩΝ**

### **B.1. 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.

## **B.2. 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 αυτό 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](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").

## **B.3. Υφολογική διερεύνηση**

- Ανιχνεύονται στο πλαίσιο του Συμφραστικού Πίνακα Λέξεων:

(α) η χρήση συγκεκριμένων μερών λόγου (λ.χ. επιθέτων)· (β) γλωσσολογικές κατηγορίες, όπως η χρήση προσφυμάτων 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 "γαλαζόπλωρο" 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 τον εκφέρει).

#### **B.4. 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 με-

λετήσουμε 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, ιδιοματικές, προφορικές, ποιητικές κλπ.;

(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.).

## 6. Διαδικτυακά περιβάλλοντα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους φιλόλογους

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. Κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να περιηγηθούν και να αξιολογήσουν συγκεκριμένους δικτυακούς τόπους. 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).

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΝΟΤΗΤΑΣ IV

- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse*, Vol.IV: Class, codes and control. London:RKP.
- Buckleitner (1999), The state of children's software evaluation – yesterday, today and in the 21<sup>st</sup> century. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://www.childrenssoftware.com/evaluation.html> (πρόσβαση 05/03/2008)
- Butler, W. Γραπτός λόγος και συνεργατική μάθηση στο ηλεκτρονικό περιβάλλον Daedalus. Ανακοίνωση στη διεθνή ημερίδα: Κουτσογιαννης Δ. (επιμ.). *Πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία*. Θεσσαλονίκη, 23/11/99: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/studies/ict/conference\\_1999/01.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/conference_1999/01.html) (πρόσβαση 05/03/2008)
- Carter, R. (1995). *Keywords in Language and Literacy*. London & New York: Routledge.
- Carter, R. (1995). *Keywords in Language and Literacy*. London & New York: Routledge.
- Dedrinis, B. (1992), *The EFL textbook and ideology*, Athens: Grivas Publications.
- Fairclough, N. (1992), *Discourse and social change*, Cambridge: Polity Press.
- Gee, J. (1996), *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, London and Bristol: Taylor and Francis.
- Halliday, M.A.K. (1993). New ways of meaning: a challenge to applied linguistics. *Applied Linguistics Association of Australia*, Occasional paper No 13:1-41.
- Halliday, M.A.K. (2000). Ανοιχτή επιστολή: «Η γραμματική στη σχολική εκπαίδευση». *Γλωσσικός Υπολογιστής*, Τόμος 2, (1-2): 47-55.
- Hodge, R. & Kress, G., (1988), *Social Semiotics*, Cambridge: Polity Press.
- Kazazis, J. & Koutsogiannis, D. (2001), Tradition and Innovation in designing a Dictionaries and Text Corpora electronic environment for literacy education. Στο B. Cope & M. Kalantzis (eds). *Learning for the future*, Proceedings of the Learning Conference 2001 (1-17). Common Ground.
- Koutsogiannis, D. & Mitsikopoulou, B. (2002), Educational linguistics in the New Century: New challenges and new perspectives for synthesis, Paper presented at the *International Linguistics Conference on Reviewing Linguistic Thought: Perspectives into the 21st Century*, Athens 21-24 May.

- Kress G. and van Leeuwen, T. (2001), *Multimodal Discourse*, London: Arnold.
- Neofotistos, G., Kastis, N. & Hoejsholt – Poulsen, L. (1997), Reference framework of educational multimedia software; Evaluation practices and guidelines. Στο *School education in the information society*, Open classroom II conference: papers and presentations (311-317), Athens: Kastaniotis.
- Papert, S. (1993). *The Children's Machine. Rethinking School in the Age of the Computer*. Harvester - Wheatsheaf.
- Snyder, I. (2001), Γραμματισμός, τεχνολογία και σχολική τάξη: μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Στο Κουτσογιάννης, Δ. (επιμ.), *Πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/studies/ict/conference\\_1999/07m.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/conference_1999/07m.html) (πρόσβαση 05/03/2008)
- Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Α. (1997). Η λεξικογραφία στην εκπαίδευση. Στο Τσολάκης, Χρ. (επιμ.). *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας* (149-176). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Α. (2000). Το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής. Σχεδιασμός-Συμβολή-Χρήση. Στο Τσολάκης, Χρ. (επιμ.). *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Γλώσσα και μεταρρυθμίσεις* (47-56). Θεσσαλονίκη: Κώδικας
- Κουτσογιάννης, Δ. (1998). *Περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου: έρευνα σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου*, Διδακτορική διατριβή, Τομέας Γλωσσολογίας, Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2001). Η συστημική προσέγγιση κατά τη διαμόρφωση Ηλεκτρονικού Κόμβου για την υποστήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα. Ανακοίνωση στο *1<sup>ο</sup> 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 τεχνολογιστικό. Στο Δημαράκη, Ε. και Κυνηγός, Χρ. (επιμ.). *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα: Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής Πρακτικής* (393-420). Αθήνα: Καστανιώτης
- Κουτσογιάννης, Δ. (2004). Η διδακτική αξιοποίηση των ηλεκτρονικών λεξικών για την απόκτηση γνώσεων για τη γλώσσα. Στο Ι. Περυσινάκης & Α. Τσαγγαλίδης (επιμ.). *Γλώσσα και λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (149-166). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φιλολογίας.
- Ράλλη, Α. (2005). *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκης
- Σεάτος, Μ. (2000). Το «Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής» του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη. Στο Τσολάκης, Χρ. (επιμ.). *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Γλώσσα και μεταρρυθμίσεις* (43-46). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Σεάτος, Μ. (2001). Η σημασιακή αλλαγή. Στο Α. –Φ. Χριστίδης (επιμ.). *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας. Από τις αρχές ως την ύστερη αρχαιότητα* (495-501). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Ινστιτούτο Νεοελληνικών σπουδών.
- Τζιβανοπούλου, Α. (1997). Το Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών (Ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη). Στο Τσολάκης, Χρ. (επιμ.). *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας* (184-193). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). (Β΄ έκδοση). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Χαραλαμπίδης, Α. και Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χριστίδης, Α.-Φ. (2001). Εισαγωγή. Πολιτισμικές σημασίες και οι μεταμορφώσεις τους. Στο Α. -Φ. Χριστίδης (επιμ.). *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας. Από τις αρχές ως την ύστερη αρχαιότητα (837-838)*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Ινστιτούτο Νεοελληνικών σπουδών.

## ΕΝΟΤΗΤΑ V

### Αξιολόγηση και προσαρμογή εκπαιδευτικών σεναρίων και δραστηριοτήτων

#### 1. Εισαγωγή

**Δ. Κουτσογιάννης**

Στην παρούσα ενότητα παρέχονται επτά κείμενα. Το πρώτο προτείνει τρόπους ένταξης των ΤΠΕ στο πλαίσιο της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας (τυπικές, ημιτυπικές, άτυπες μορφές σχολικού γραμματισμού και περιθώρια αξιοποίησης των ΤΠΕ) μέσω ενδεικτικών παραδειγμάτων, τόσο στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος όσο και εντός μιας ευρύτερης διαθεματικής οπτικής. Το δεύτερο κείμενο μας εισάγει στον προβληματισμό γύρω από την εκπόνηση διδακτικών σεναρίων και προτείνει 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.

## 2. Ανάπτυξη διαθεματικών διδακτικών δραστηριοτήτων στο σχολικό περιβάλλον. Παραδείγματα ένταξης της χρήσης των ΤΠΕ στο ΑΠΣ

Δ. Κουτσογιάννης

Ένα σημαντικό ζήτημα που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη είναι το σχολικό πλαίσιο εντός του οποίου θα αξιοποιηθούν οι ΤΠΕ. Στην [Ενότητα I.1B \(1.3. Σχολικός γραμματισμός και φιλολογικές πρακτικές: Θεωρητικό πλαίσιο για τη δημιουργική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη ζώνη των φιλολογικών μαθημάτων\)](#) 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. Στην παρούσα υποενότητα θα δώσουμε κάποια ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογών, τα οποία επιχειρούν να αξιοποιήσουν αυτό το πλαίσιο ‘ανάγνωσης’ της σχολικής πραγματικότητας.

### 1. Παραδείγματα εφαρμογών στα πλαίσια των τυπικών μορφών του σχολικού γραμματισμού (βασικός άξονας το βιβλίο και η διδακτέα ύλη).

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 και στο πλαίσιο του κάθε κεφαλαίου να αναζητεί το ενδεδειγμένο λογισμικό, αλλά να βλέπει 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:

- Αντληση παραδειγμάτων ή αξιοποίηση μέρους ενός λογισμικού για τη διδασκαλία ενός φαινομένου ενώπιον της τάξης. Στην προκειμένη περίπτωση χρειάζεται μόνο έναν υπολογιστή και έναν προτζέκτορα, κάτι που είναι πιο εφικτό και λιγότερο χρονοβόρο. Μπορούν να αξιοποιηθούν ενδεικτικά: παραδείγματα από τα σώματα κειμένων για τη διδασκαλία των διδακτικών δομών στα αρχαία και νέα ελληνικά· αντληση παραδειγμάτων και υλικού (π.χ. χαρτών) για την πιο παραστατική διδασκαλία κεφαλαίων της ιστορίας· αντληση από το διαδίκτυο και παρουσίαση στην τάξη μελοποιημένης μουσικής για τη διδασκαλία της ποίησης ή ενός ντοκιμαντέρ για τη ζωή ενός συγ-



γραφέα· χρήση του Προγράμματος Επεξεργασίας Κειμένου για την επεξεργασία ενός ενδεικτικού 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).

- Ανάθεση εργασιών στην αρχή της χρονιάς (κυρίως) ή και ενδιάμεσως που 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. Αυτό μπορεί να γίνει για πλήθος ενοτήτων. Ενδεικτικά παραδείγματα: παρουσίαση μιας εργασίας που θα διερευνά ένα φαινόμενο της γραμματικής με την αξιοποίηση των σωματίων κειμένων και των ηλεκτρονικών λεξικών· περαιτέρω διερεύνηση του έργου ενός ποιητή με την επιλογή ενδεικτικών για τα παιδιά κειμένων από διαδικτυακές ανθολογίες· περαιτέρω διερεύνηση μιας ενότητας της ιστορίας (π.χ. δωρικός και ιωνικός ρυθμός στην αρχιτεκτονική ή τέχνη στην αναγέννηση κλπ.). 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.

Οι φιλόλογοι διαθέτουν επιπλέον τη δυνατότητα διαθεματικού συνδυασμού των διακριτών διδακτικών αντικειμένων τους με αξιοποίηση των ΤΠΕ σε όλο το εύρος της φιλολογικής ζώνης, στο πλαίσιο πάντα του τυπικού σχολικού γραμματισμού. Αναφέρονται ενδεικτικά παραδείγματα.

**Παράδειγμα 1** Ομηρικά έπη και διδασκαλία της Γλώσσας. Ένας από τους βασικούς στόχους του γλωσσικού μαθήματος στην πρώτη 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 κλπ.) 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 το διαδίκτυο.

**Παράδειγμα 2** Κάτι αντίστοιχο μπορεί να γίνει με το συνδυασμό της Αρχαίας Ιστορίας και της Γλώσσας στη διδασκαλία και πάλι της περιγραφής. Στην προκειμένη περίπτωση μπορεί να αξιοποιηθεί η περιγραφή των αρχαίων ναών κλπ. Δίνεται π.χ. η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εστιάσει παράλληλα στην κατάκτηση της γλώσσας της ιστορίας και στην καλλιέργεια του κειμενικού είδους της περιγραφής.

**Παράδειγμα 3** Δομές της νέας ελληνικής με λόγια προέλευση ή λόγιες επιδράσεις. 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 στο νεοελληνικό λόγο μπορεί να αποτελέσει σημαντική αφετηρία γόνιμου συνδυασμού των δύο διδακτικών αντικειμένων.

## **2. Παραδείγματα εφαρμογών στο πλαίσιο ημιτυπικών ή άτυπων μορφών σχολικού γραμματισμού.**

Στο πλαίσιο του ημιτυπικού σχολικού γραμματισμού (ευέλικτη ζώνη, κλπ.) ενδείκνυται κατεξοχήν η πραγματοποίηση διαθεματικών εργασιών με τη μορφή σχεδίων εργασίας (project), όπου μπορεί να γίνει ευρεία χρήση των ΤΠΕ. Το ίδιο ισχύει και για τις άτυπες μορφές του σχολικού γραμματισμού, καθώς οι εκδηλώσεις της ευρύτερης σχολικής και εξωδιδασκτικής ζωής μπορούν να αναδιοργανωθούν σε νέα πλαίσια, με τη μορφή ενός άτυπου σχεδίου εργασίας (project). Αναφέρονται ενδεικτικά παραδείγματα.

**Παράδειγμα 1.** *Σχολικές γιορτές και ΤΠΕ.* Οι καθιερωμένες σχολικές γιορτές (28<sup>η</sup> Οκτωβρίου, 17<sup>η</sup> Νοεμβρίου, 25<sup>η</sup> 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. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ (συγγραφή κειμένων σε Power Point, άντληση πολυμεσικού υλικού από το διαδίκτυο κλπ.) μπορεί να δώσει την ευκαιρία για γόνιμη αξιοποίηση των ΤΠΕ στη συγγραφή και παρουσίαση πολυτροπικών και πολυμεσικών κειμένων από τα παιδιά, τη διεξαγωγή έρευνας, την εμβάθυνση σε ι-

στορικά γεγονότα κλπ. Θα δώσει, επίσης, τη δυνατότητα συνεργασίας ανάμεσα σε φιλόλογους και καθηγητές άλλων ειδικοτήτων, όπως της πληροφορικής.

**Παράδειγμα 2** *Οργάνωση εκδρομών.* Μεγάλο μέρος των σχολικών εκδρομών έχει χάσει, επίσης, σε μεγάλο μέρος των σχολείων μας 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 κλπ. 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.

*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 στο χώρο του σχολείου.*

### 3. Σενάρια: δομή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών σεναρίων

Δ. Κουτσογιάννης

*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 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 κλπ.), 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 κλπ.).

Το πιο εύκολο είναι νομίζω 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 το 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 κα-

θιέρωση 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.

## **Η δομή ενός σεναρίου**

### **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' αυτό το 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 διδακτική 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 αποτυπώνεται 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.
- Ειδικότεροι στόχοι σε σχέση με τις ΤΠΕ και το νέο γραμματισμό.
- Για τη γλώσσα (κυρίως): μορφές γραμματισμού που καλλιεργούνται (κλασικός γραμματισμός, νέος γραμματισμός, κριτικός γραμματισμός).

#### 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. Ενσωματώνονται οπωσδήποτε στην περιγραφή της ροής της διδασκαλίας:

- Αφετηρία, 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.
- Η μεθοδολογία της διδασκαλίας (πώς).
- 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.
- Οι τυχόν προαπαιτούμενες γνώσεις.
- Εργαλεία – πηγές που θα χρησιμοποιηθούν.
- Τα αναμενόμενα κείμενα που θα παραχθούν, οι δραστηριότητες που θα αναπτύξουν οι μαθητές.

#### 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.

- 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 κλπ. Στην προηγούμενη ενότητα (4. Λεπτομερής παρουσίαση) εξειδικεύονται τα αναμενόμενα κείμενα που θα παραχθούν και η υποστήριξη των διδασκόντων προς αυτή την κατεύθυνση.

### **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 κλπ.

Αν πρόκειται για σενάριο που έχει υλοποιηθεί καταγράφεται η εμπειρία, τυχόν δυσκολίες και ιδιαιτερότητες, τεκμήρια από την εφαρμογή (π.χ. κείμενα παιδιών) κλπ.

### **8. Βιβλιογραφία**

Καταγράφονται οι βιβλιογραφικές πηγές που αξιοποιήθηκαν

### **Η ως τώρα εμπειρία – 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 σενάκια έχουν συνήθως έναν αυστηρά καθοδηγητικό, σχεδόν ασφυκτικό, χαρακτήρα που 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 ουσιώδης 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 σενάκια 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 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 το δάσκαλο.

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



πολύ στατικό είναι τόσο πιο εύκολα εφαρμόσιμο. Σκοπός των επιμορφώσεων δεν πρέπει να είναι η εκπόνηση σεναρίων που δεν 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:

1. Έμφαση στην αξιοποίηση ανοιχτών περιβαλλόντων (π.χ. ηλεκτρονικών λεξικών, Σωμάτων Κειμένων, διαδικτύου για το μάθημα της γλώσσας).
2. Έμφαση στη νέα κειμενικότητα (δημιουργία κειμένων που σχετίζονται με το διαδίκτυο και με τον υπολογιστή ως μέσο επικοινωνίας (Computer Mediated Communication)).
3. Έμφαση στην καλλιέργεια της αξιοποίησης των ΤΠΕ ως περιβαλλόντων πρακτικής γραμματισμού (αξιοποίηση των Επεξεργαστών Κειμένου, των προγραμμάτων παρουσιάσεων – Power Point κλπ.).
4. Έμφαση στην καλλιέργεια της δεξιάτητας για κριτική ανάγνωση-αξιολόγηση της διαδικτυακής πληροφορίας.
5. Παράλληλη καλλιέργεια του γραμματισμού με το 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 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 (Power Point) ως μέσων παραγωγής γραπτού λόγου· στις ιδιαιτερότητες που έχει το διαδίκτυο και οι βάσεις δεδομένων στην αναζήτηση γλωσσικού υλικού κλπ.
- 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 την 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 σκαλωσιάς για την επικείμενη εξέλιξη (Vygotsky, 1978).

Στο [ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ](#) καταγράφονται έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές διδακτικών σεναρίων, τα οποία δύνανται να προσεγγιστούν κριτικά. Στη συνέχεια ακολουθούν προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στα φιλολογικά μαθήματα.

## 4. Διδακτικές προτάσεις και παραδείγματα εκπαιδευτικών σεναρίων

### 4.1 ΤΠΕ και Λογοτεχνία. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη<sup>49</sup>

Σ. Νικολαΐδου

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 το 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 εμπέδωση. 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.

<sup>49</sup> Για το θέμα της διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων με τη χρήση των ΤΠΕ, βλ. Σ. Νικολαΐδου και Τ. Γιακουμάτου, *Διαδίκτυο και διδασκαλία*, Αθήνα, Κέδρος, 2001, ειδικώς τις σελίδες 269-335, που αφορούν το μάθημα της λογοτεχνίας.

## 1<sup>η</sup> ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

### *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<sup>50</sup>, 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 καβαφικής ποίησης στον (αγγλόφωνο) κόσμο.
- ✓ Κρατούν σημειώσεις για την επικείμενη συζήτηση ενός θέματος, μετά από έρευνα των πηγών.
- ✓ Υποστηρίζουν τις απόψεις τους με επιχειρήματα, στο πλαίσιο ενός στρογγυλού τραπεζιού.

### *Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης*

Αφετηρία:

Σύνδεση με το ΑΠ: το ποίημα περιλαμβάνεται στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου.

Τεχνολογία που θα χρησιμοποιηθεί:

Ενδεικτική κατανομή του χρόνου:

- ✓ Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και αναλαμβάνουν, με την καθοδήγηση του διδάσκοντα, συγκεκριμένες εργασίες (1 διδακτική ώρα).

<sup>50</sup> Βλ. *Έκθεση-Έκφραση*, τεύχος Β΄, ενότητα «σημειώσεις από προφορικό λόγο», 217-223.

✓ 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 αυτό, το συλλογικό κείμενο ή οι σημειώσεις που παράγουν οι μαθητές αποτελούν αντικείμενο διαπραγματεύσεως 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](http://www.snhell.gr)

✓ Η ιστοσελίδα του Ηλεκτρονικού Κόμβου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, Τμήμα Διαγλωσσικής Μετάφρασης [www.komvos.edu.gr/diaglossiki/diaglossiki.htm](http://www.komvos.edu.gr/diaglossiki/diaglossiki.htm)

✓ Μηχανές αναζήτησης

#### *Δραστηριότητες των μαθητών*

✓ Έρευνα των πηγών. Παραγωγή προσχεδιασμένου προφορικού λόγου και γραπτού λόγου με μορφή σημειώσεων

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](http://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](http://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<sup>51</sup>; Με ποιον τρόπο θα ερευνήσουμε το συγκεκριμένο θέμα;

#### *Β΄ ομάδα*

Περιηγείται στο εργογραφικό τμήμα του αρχείου Καβάφη

[www.snhell.gr/archive/writer.asp?id=1](http://www.snhell.gr/archive/writer.asp?id=1). Διαπιστώνει τη διαίρεση του έργου του ποιητή σε αναγνωρισμένα, αποκρηρυγμένα, κρυμμένα και ατελή ποιήματα. Διευκρινίζει

<sup>51</sup> Πβ. Γ.Σεφέρη, Μέρες, Αθήνα, Ίκαρος, τόμοι Α-Ζ, σποραδικές αναφορές.

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<sup>52</sup>.

Γ' ομάδα

Εισέρχεται στο αρχείο Καβάφη και «κατεβάζει» τη βιβλιογραφία

[www.kavafis.gr/index.asp](http://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](http://www.snhell.gr/archive/bio.asp?id=1).

Επισκέπτεται τη σελίδα του Σπουδαστηρίου «Ο Καβάφης στο web»

[www.kavafis.gr/world/list.asp](http://www.kavafis.gr/world/list.asp). Κρατάει σημειώσεις για την επίδραση του έργου του Καβάφη σε έλληνες και ξένους συγγραφείς. Συγκεντρώνει ποσοτικά στοιχεία. 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](http://www.snhell.gr/archive/bio.asp?id=1), το ζωγραφισμένο πορτραίτο του ποιητή στις «εικόνες» του αρχείου [www.kavafis.gr/archive/pictures/list.asp](http://www.kavafis.gr/archive/pictures/list.asp) και τη «δισκογραφία Καβάφη» που περιέχεται στην καβαφική βιβλιογραφία

[www.kavafis.gr/kavafology/bibliography/disc.asp#55](http://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»

[www.kavafis.gr/poems/content.asp?id=81&cat=1](http://www.kavafis.gr/poems/content.asp?id=81&cat=1). 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](http://www.snhell.gr/lections/writer.asp?id=60). Κρατά σημειώσεις. Η ανάγνωση του ποιήματος ερμηνεύει, κατά κάποιο τρόπο, το ποίημα; Το κάνει πιο κατανοητό<sup>53</sup>; Στην αρ-

<sup>52</sup> Η περίπτωση του Κ. Π. Καβάφη δεν είναι η μόνη. Πβ. την περίπτωση του Φ. Κάφκα που είχε ζητήσει από τον εκτελεστή της διαθήκης του να καταστρέψει το έργο του.

<sup>53</sup> Αν υπάρχει χρόνος και ενδιαφέρον για το θέμα, οι μαθητές της ομάδας μπορούν να περιηγηθούν και στον αγγλόφωνο κόμβο [www.favoritepoem.org](http://www.favoritepoem.org), ο οποίος συγκεντρώνει βιντεοσκοπημένες αναγνώσεις

χαία 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](http://www.kavafis.gr/archive/manuscripts/list.asp). Διαβάζει το ποίημα στην ηλεκτρονική μορφή και στο χειρόγραφο. Κρατάει σημειώσεις για τη διαφορά χειρόγραφου 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 κ.τ.λ.); 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 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.

### Φύλλο 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](http://www.snhell.gr). Εισέρχεστε 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](http://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](http://www.kavafis.gr/archive/pictures/list.asp)

3. Με βάση τα παραπάνω, να απαντήσετε στα ακόλουθα ερωτήματα:

---

από ειδήμονες αλλά και απλούς αναγνώστες, οι οποίοι διαβάζουν αγαπημένα αγγλόφωνα ποιήματα και σχολιάζουν τη βιοματική πρόσληψή τους.



- ✓ 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.Καβάφης, Ιθάκη και άλλα ποιήματα. Το λογοτεχνικό αρχείο του ποιητή.  
Φύλλο εργασίας 2. Ομάδα Β΄

1. Βρίσκεστε στο Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού [www.snhell.gr](http://www.snhell.gr). Εισέρχστε στο αρχείο Κ.Π.Καβάφης και μελετάτε την εργογραφία του ποιητή.  
[www.snhell.gr/archive/writer.asp?id=1](http://www.snhell.gr/archive/writer.asp?id=1)
  2. Με βάση την περιήγησή σας στην εργογραφία Καβάφης, 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.Καβάφης, Ιθάκη και άλλα ποιήματα. Το λογοτεχνικό αρχείο του ποιητή  
Φύλλο εργασίας 3. Ομάδα Γ΄

1. Βρίσκεστε στο Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού [www.snhell.gr](http://www.snhell.gr). Εισέρχστε στο αρχείο Κ.Π.Καβάφης και μελετάτε το τμήμα της βιβλιογραφίας [www.kavafis.gr/index.asp](http://www.kavafis.gr/index.asp), με έμφαση στη δισκογραφία Καβάφης [www.kavafis.gr/kavafology/bibliography/disc.asp#55](http://www.kavafis.gr/kavafology/bibliography/disc.asp#55).
2. Εισέρχστε στο τμήμα της βιογραφίας του Καβάφης [www.snhell.gr/archive/bio.asp?id=1](http://www.snhell.gr/archive/bio.asp?id=1) και μελετάτε τις παρατηρήσεις που αφορούν στη διάδοση του καθαφικού έργου και το ποίημα του Μπρεχτ για τον Καβάφης, που κλείνει το βιογραφικό σημείωμα του ποιητή.
3. Παρατηρήστε το ζωγραφικό πορτρέτο του Κ.Π.Καβάφης στις εικόνες του αρχείου του.  
[www.kavafis.gr/archive/pictures/list.asp](http://www.kavafis.gr/archive/pictures/list.asp)

4. Εισέρχεστε σε ελληνόφωνες μηχανές αναζήτησης και αναζητείτε πληροφορίες για το λήμμα «Καβάφης», «Σεφέρης», «Ελύτης». Πόσες αναφορές επιστρέφει η αναζήτησή σας;

5. Εισέρχεστε 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 Σεφέρη (Seferis) και Ελύτη (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.Καβάφης, Ιθάκη και άλλα ποιήματα. Το λογοτεχνικό αρχείο του ποιητή.

Φύλλο εργασίας 4. Ομάδα Δ´

1. Βρίσκεστε στο Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού [www.snhell.gr](http://www.snhell.gr). Εισέρχεστε στο αρχείο Κ.Π.Καβάφης και μελετάτε το ποίημα «Ιθάκη» («εργογραφία» Κ.Π.Καβάφης → κατάλογος των «αναγνωρισμένων ποιημάτων»).

2. Μεταφέρεστε στον Ηλεκτρονικό Κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, Τμήμα Διαγλωσσικής Μετάφρασης [www.komvos.edu.gr/diaglossiki/diaglossiki.htm](http://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](http://www.snhell.gr). Εισέρχεστε στο αρχείο Κ.Π.Καβάφης και μελετάτε το ποίημα «Ιθάκη» («εργογραφία» Κ.Π.Καβάφης → κατάλογος των «αναγνωρισμένων ποιημάτων»)

[www.kavafis.gr/poems/content.asp?id=81&cat=1](http://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](http://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.Καβάφη, Ιθάκη και άλλα ποιήματα. Το λογοτεχνικό αρχείο του ποιητή Φύλλο εργασίας 6 – Ομάδα Στ΄

1. Βρίσκεστε στο Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού [www.snhell.gr](http://www.snhell.gr). Εισέρχεται στο αρχείο Κ.Π.Καβάφη 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](http://www.kavafis.gr/poems/content.asp?id=81&cat=1) και στο χειρόγραφο

[www.kavafis.gr/archive/manuscripts/list.asp](http://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 εργαστήριο 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).

### 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 το ρόλο του συμβούλου και καθοδηγεί τους μαθητές υποβάλλοντας τα κατάλληλα ερωτήματα. Δεν προσφέρει έτοιμες διορθωτικές λύσεις, αλλά προσανατολίζει την ομάδα προς την κατεύθυνση που αυτή θα πρέπει να κινηθεί.<sup>54</sup>

✓ Η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες δίνει τη δυνατότητα στο διδάσκοντα να διαθέσει στην ομάδα περισσότερο χρόνο απ' ό,τι θα διέθετε στον κάθε μαθητή χωριστά.

<sup>54</sup> W. Butler, «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.

Επίσης, του δίνει τη δυνατότητα να καταναίμει το 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 στο χρόνο της συγγραφής ενσωματώνεται και ο χρόνος της διόρθωσης. Δεν πρόκειται λοιπόν για «χαμένο χρόνο», αλλά για επιπλέον χρόνο συστηματικότερης άσκησης στο 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, καθώς ο συγκεκριμένος τύπος μαθήματος αποδεικνύεται ιδιαίτερα κοπιαστικός για τον διδάσκοντα και ως προς την προετοιμασία του και ως προς την εφαρμογή του.

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 φιλιαναγνώστες μαθητές. Δεν έχει δοκιμαστεί σε τάξεις με υψηλά ποσοστά χαμηλόβαθμων μαθητών.

## 2<sup>η</sup> ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

### *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.<sup>55</sup>

### *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 περιγράφει μια πόλη που γνωρίζουν καλά, αποτελεί την πρώτη φιλοπερίεργη αφορμή ανάγνωσης. Οι μαθητές-αναγνώστες χρησιμοποιούν την τεχνολογία, για να έρθουν σε επαφή με τον λογοτέχνη και να συνομιλήσουν μαζί του για την τέχνη του. Προετοιμάζουν και πραγματοποιούν μια λογοτεχνική εκδήλωση στο 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.

<sup>55</sup> 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](http://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](http://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.

- ✓ 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 το 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 έναν συγγραφέα, η συγγραφική δράση του οποίου έχει ως επίκεντρο τη Μακεδονία<sup>56</sup> και είναι πεζογράφος με δηλωμένο ενδιαφέρον για την τεχνολογία.<sup>57</sup> 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 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 το 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.

<sup>56</sup> 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.

<sup>57</sup> Βλ. το ιστολόγιο του συγγραφέα <http://petefris.blogspot.com/>

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 20<sup>ου</sup> αιώνα-Ιστορικά αρχεία», το οποίο περιλαμβάνει βιβλιογραφία και ψηφιοποιημένο φωτογραφικό υλικό

[www.thessalonikicity.gr/eikones/Thessalonikimesa20oyaiona.htm](http://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](http://www.ime.gr/chronos/15/en/index.html)

✓ Η ιστοσελίδα [www.031.gr](http://www.031.gr) (Οδηγός της Θεσσαλονίκης και ψηφιακός χάρτης της πόλης)

✓ Η ιστοσελίδα <http://earth.google.com>

✓ Μηχανές αναζήτησης

#### *Δραστηριότητες των μαθητών*

✓ Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 3-4 και αναλαμβάνουν με την καθοδήγηση του καθηγητή συγκεκριμένες εργασίες:

##### Ομάδα Α΄

Αναζητούν, με βάση μηχανές αναζήτησης, αναφορές στο όνομα του υπό μελέτη συγγραφέα. Ελέγχουν και καταγράφουν τις αναφορές. Ποιες από αυτές θα διάλεγαν, 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/Thessalonikimesa20oyaiona.htm](http://www.thessalonikicity.gr/eikones/Thessalonikimesa20oyaiona.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 το 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 κ.τ.λ., που έχουμε συγκεντρώσει. Με το 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://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;

✓ Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 3-4 και επικοινωνούν με τον συγγραφέα. Συστήνονται, δηλώνουν το λόγο και το θέμα της ηλεκτρονικής επικοινωνίας. Υποβάλλουν στο συγγραφέα ορισμένες ερωτήσεις, μετά από συνεννόηση μεταξύ τους. Οι ερωτήσεις αυτές μπορεί να αφορούν το εργαστήρι του συγγραφέα, τις συγγραφικές του συνήθειες, τη σχέση του με την τέχνη του αλλά και με τις άλλες τέχνες, τη σχέση του με την πόλη, κάποιο συγγραφικό αυτοσχόλιο. Επίσης, αφορούν το βιβλίο του συγγραφέα που έχουν μελετήσει οι μαθητές: τους τρόπους με τους οποίους το βίωμα μπορεί να λειτουργήσει ως συγγραφικό καύσιμο, τη διάχυση της μυθοπλασίας στην αυτοβιογραφία, την αφηγηματική φωνή και την επιλεγμένη οπτική γωνία, τον αφηγηματικό δόλο, τον τρόπο δόμησης της αφήγησης κ.ο.κ. Στη συνέχεια, οι ομάδες συγκεντρώνουν το υλικό και το επεξεργάζονται. Πώς θα οργανώσουν την παρουσίαση της συνέντευξης; Ποιους τίτλους και υπότιτλους θα χρησιμοποιήσουν; Θα περικόψουν μέρος του υλικού; Γιατί; Τι είδους φωτογραφικό υλικό θα χρησιμοποιήσουν; Με ποια κριτήρια θα επιλέξουν τις φωτογραφίες για την παρουσίασή τους;

✓ 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 στο 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 στο 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<sup>58</sup>.

### 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.

<sup>58</sup> «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 το 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...»



*Φύλλο 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](http://www.thessalonikicity.gr/eikones/Thessalonikimesa200yaiona.htm), στην ιστοσελίδα του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού [www.ime.gr/chronos/15/en/index.html](http://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 απευθύνεστε;
- ✓ Για ποιο λόγο;
- ✓ Τι θα θέλατε να τον ρωτήσετε;
- ✓ Να λάβετε υπόψη σας ότι απευθύνεστε 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 το 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

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 στο 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 ζωηρό 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 το 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 το 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 αργαστή 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 συνφέρουν. Την περίφημη διαδραστική κοινωνία, τη χαίρονται στο σχολείο, σχεδόν κανένας από το σπίτι του. [...]

Η Σιντική, φεύγοντας το απόβραδο μέσα από μία λαμπερή άσφαλτο, έδειχνε στο φεγγάρι τους μαλακούς της λόφους, τα λιγοστά της δέντρα. Όχι η Αφρική, η Σιντική. Βρίσκεται εντός των ελληνικών συνόρων. “Ενθα μεν Σίντιες άνδρες”, που λέει ο Όμηρος. Παραέξω άτιμιζε ρηγή 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». <sup>59</sup>

---

<sup>59</sup> Πάνος Θεοδωρίδης, «Πέρα από τη Σιντική», στη στήλη *Επί παντός του επιστητού*, εφημερίδα Θεσσαλονίκη, 8 Μαΐου 2001.

## 4.2 Από τις λέξεις στις έννοιες και στις ιδέες: Η «μνήμη».

### Διαθεματικό σενάριο διδασκαλίας

Κοσμάς Τουλούμης

#### **Ταυτότητα:**

- ✓ **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».
- ✓ **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.
- ✓ 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 νο-

ηματοδοτομένη 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).

### ***Τεχνολογίες***

- ✓ Η/Υ
- ✓ Διαδίκτυο
- ✓ Ιστολόγιο μαθήματος και ιστολόγιο μαθητών
- ✓ Επεξεργαστής κειμένου

### ***Γνωστικό και Παιδαγωγικό Σκεπτικό***

#### ***A' 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)

**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:**

- ✓ 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
- ✓ Αξιοποίηση διαδικτυακών πηγών και άλλων ψηφιακών πόρων, καθώς και εξοικείωση με το 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 20<sup>ο</sup> 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 20<sup>ου</sup> 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, στη διεύθυνση <http://cds.lib.auth.gr/submit/archive/NPA/npa-2003-710.pdf> και το βιβλιοκριτικό κείμενο του Β. Καραμανωλάκη, από την εφημερίδα «Ελευθεροτυπία», φύλλο της 21/1/2000, με τίτλο «Η πολλαπλότητα της μνήμης».

#### **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 μέ-

λους 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 το 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, το 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

### **1<sup>η</sup> 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](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
  - ❖ στο 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 ιστολόγιο σας

## **2<sup>η</sup> Ομάδα: Ομάδα διερεύνησης της χρήσης της έννοιας στην καθημερινότητα: ο λόγος των εφημερίδων και ο λόγος του διαδικτύου**

Η 2<sup>η</sup> 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 [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/corpora/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/index.html) στη διεύθυνση 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 ([www.google.gr](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» στο 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;
  - Τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στο δικό σας ορισμό της «μνήμης» και στη χρήση της όπως προέκυψε από την έρευνά σας.

### 3<sup>η</sup> Ομάδα: Η σχέση της «μνήμης» με τη λογοτεχνία

Στόχος της ομάδας είναι να καταγράψει και να εκτιμήσει το 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 το 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 το σκοπό αυτό 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» αναζητήστε 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 το 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 εκδοχή 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.

### 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.

### 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.

### Βιβλιογραφία

- Βικιπαίδεια (χ.η.) *Ελεύθερη Εγκυκλοπαίδεια*, τελευταία πρόσβαση 12 Φεβρουαρίου 2008 ιστοχώρος <http://en.wikipedia.org>.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (eds) (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge
- Ελληνική Ραδιοφωνία Τηλεόραση (2007) *Οπτικοακουστικό Αρχείο*, τελευταία πρόσβαση 12 Φεβρουαρίου 2008 ιστοχώρος <http://www.ert-archives.gr>

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2006), *Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*, τελευταία πρόσβαση 12 Φεβρουαρίου 2008.

ιστοχώρος <http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>

Τοντόρωφ, Τσβετάν (2003) *Μνήμη του κακού, Πειρασμός του καλού*. Βιβλιοπωλείον της Εστίας. Αθήνα.

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*, Τελευταία πρόσβαση 12 Φεβρουαρίου 2008. Ιστοχώρος <http://cds.lib.auth.gr/Articles/>



### 4.3 Ρήματα της ΑΕ που συντάσσονται με απαρέμφατο και κατηγορηματική μετοχή: διερεύνηση της σημασίας τους

Σενάριο για την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων στη διδασκαλία του συντακτικού της Αρχαίας Ελληνικής

Σωτήρης Τσέλικας

#### 1. Ταυτότητα του σεναρίου

**Τίτλος:** Ρήματα της ΑΕ που συντάσσονται με απαρέμφατο και 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.

#### 2. 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*, *ἐπίσταμαι*, *ἄρχομαι*, κλπ. 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.

#### 3. 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 στο 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.

#### **4. 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.

### 5. Λεπτομερής περιγραφή της πορείας 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 στο 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<sup>η</sup> ομάδα *γιγνώσκω*, 2<sup>η</sup> ομάδα *ἄρχομαι*, 3<sup>η</sup> ομάδα *αἰσχύνομαι*, 4<sup>η</sup> ομάδα *φαίνομαι*, 5<sup>η</sup> ομάδα *ἐπίσταμαι*.

Στη συνέχεια οι μαθητές θα κληθούν 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](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*” “*εἶπών*” κλπ. 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 δεν 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, δεν 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 χρο-

νιάς, μπορούν να δημιουργήσουν μια συλλογή εργασιών τους για σημαντικές συντακτικές δομές της αρχαίας ελληνικής.

## **6. 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 αρκετά καλό επίπεδο αρχαιογνωσίας και εξοικειωμένη με τα ηλεκτρονικά εργαλεία. Σε αντίθετη περίπτωση, θα χρειαστεί πιθανόν και δεύτερη διδακτική ώρα.

## ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. Αναζητήστε στον Συμφραστικό 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](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 απαρέμφατο 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:**

<b>σύνταξη με απαρέμφατο</b>	
<b>παραδείγματα</b>	<b>μεταφράσεις</b>
<b>σύνταξη με κατηγορηματική μετοχή</b>	
<b>παραδείγματα</b>	<b>μεταφράσεις</b>

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

#### 4.4 «Η τύφλωση του Πολύφημου» στην *Οδύσσεια* και στην Τέχνη, από την αρχαϊκή έως και την ελληνιστική εποχή

Τ. Γιάννου

##### 1. Ταυτότητα

*Τάξη:* Α' Γυμνασίου

*Γνωστικό αντικείμενο:* Αρχαία Ελληνικά από Μετάφραση, Ομήρου *Οδύσσεια*

*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 (PowerPoint)

##### 2. 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 "δομικές" αντιστοιχίες 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.

##### 3. 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 παρατηρητικότητα 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.

**4. 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 ηθογράφηση 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 πάλι ότι ο ζωγράφος δεν έχει τη δυνατότητα να 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 αυτήν 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 σύγχρονη 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: 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 1. 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 1η] και καταγράφουν όσα στοιχεία θεωρούν ότι μπορεί να είναι χρήσιμα για τη σύνταξη τίτλων-λεζάντων [εργασία 2η].

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 3η].

*2η ώρα: Μελέτη του κειμένου και του πρωτοαττικού αμφορέα της Ελευσίνας*

Οι δραστηριότητες που περιγράφονται στο Φύλλο εργασίας 2 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 4η]. Συζητούν τα συμπεράσματά τους από τον "αμοιβαίο φωτισμό των τεχνών".

*3η ώρα: 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.]

#### *4η 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 4 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' αυτό τον λόγο οι περισσότερες από τις δραστηριότητες προϋποθέτουν διάλογο στο πλαίσιο της ομάδας και της τάξης.
3. 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.
4. 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.

#### **5. Άλλες εκδοχές**

- Ενδιαφέρον θα είχε να εξεταστεί και η επίδραση των κοινωνικο-πολιτικών εξελίξεων στη διαμόρφωση της λογοτεχνίας και τέχνης ανά εποχή με αφορμή το συγκεκριμένο θέμα: η μετάβαση από τη βασιλεία στην αριστοκρατία, στη συνέχεια στη δημοκρατία, στα ελληνιστικά βασίλεια και στη ρωμαϊκή αυτοκρατορία.

- 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, οι οποίες θα μπορούσαν να συγκεντρωθούν από το διαδίκτυο και να μελετηθούν συγκριτικά και με τις εικαστικές αναπαραστάσεις σε ένα διαθεματικό σχέδιο εργασίας.
- 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.).

## 6. Κριτική

- Ενδέχεται οι μαθητές να μην 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).

## 7. 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: University Press.

## ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

## ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

*Συλλογή εικαστικού υλικού από το διαδίκτυο*

A. Αναζητήστε στο διαδίκτυο φωτογραφίες με αναπαραστάσεις του Πολύφημου στην αρχαία ελληνική τέχνη και συγκεντρώστε σε έναν φάκελο όσες σχετίζονται με την "τύφλωση".

Κατά την αναζήτησή σας, μπορείτε να αξιοποιήσετε τους παρακάτω δικτυακούς τόπους:

1. [www.google.gr](http://www.google.gr) —> "Εικόνες" (ή απευθείας: <http://images.google.gr/>)  
όροι: "Πολύφημος Οδυσσέας"

2. <http://images.google.gr/>

όροι: "Odysseus Polyphemos", "blinding of Polyphemos"

[για τη μεταγραφή των ονομάτων: βλ. <http://en.wikipedia.org/> —> όροι: Πολύφημος, Οδυσσέας]

3. <http://www.perseus.tufts.edu/>

<http://en.wikipedia.org/>

όροι: "Odysseus Polyphemos", "blinding of Polyphemos"

4. <http://www.e-yliko.gr/>

<http://www.theogonia.gr/index.htm>

<http://www.theoi.com/>

<http://www.mlahanas.de/Greeks/Mythology/ListGreekMythologyImages.html>

<http://www.mlahanas.de/Greeks/Pottery.htm>

<http://www.utexas.edu/courses/introtogreece/lect7/img21sperlblndng.html>

B. Δημιουργείτε 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 κλπ.

Όποιος θέλει διευκρινίσεις για τα είδη των αγγεία 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 πληροφορίες σχετικά με άλλα αρχαία ελληνικά έργα με θέμα τον κύκλωπα Πολύφημο:

1. [www.google.gr](http://www.google.gr)

όροι: "Πολύφημος", "Κύκλωπας"

2. <http://www.perseus.tufts.edu/>

όρος: "Cyclop"

3. [http://www.filmfestival.gr/tributes/2003-](http://www.filmfestival.gr/tributes/2003-2004/cinemythology/index.php?menu=3&item=kmovies&movie=8)

[2004/cinemythology/index.php?menu=3&item=kmovies&movie=8](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, μπορείτε να πλοηγηθείτε στους εξής δικτυακούς τόπους:

1. <http://odysseus.culture.gr/>

2. <http://www.e-history.gr/>

### ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

#### *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 3

#### *Παράλληλες "αναγνώσεις" κειμένου-μεταγενέστερων αναπαραστάσεων*



<p>A. Συγκρίσεις με άλλες αναπαραστάσεις του 7ου αι. π.Χ. Επιλέγουμε ενδεικτικά κάποια χαρακτηριστικά δείγματα, λ.χ.:</p> <p>(α) Τμήμα κρατήρα από το Άργος (δεύτερο τέταρτο του 7ου αι. π.Χ.). (β) Κρατήρας του Αριστόνοθου από το Τσερβέτερι (μέσα του 7ου αι. π.Χ.).</p> <p>1. Να εντοπίσετε ομοιότητες με την αναπαράσταση του αμφορέα της Ελευσίνας. 2. Να εντοπίσετε, να καταγράψετε (επιγραμματικά) και να ερμηνεύσετε τις διαφορές με την αναπαράσταση του αμφορέα της Ελευσίνας. 3. 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 <i>Οδύσσεια</i> και (β) ειδικότερα με το επεισόδιο της "τύφλωσης"; 4. Δημιουργήστε μια συνθετική παρουσίαση με θέμα την παράσταση της "τύφλωσης του Πολύφημου" στην τέχνη του 7ου αι. π.Χ.</p>
<p>B. Συγκρίσεις με αναπαραστάσεις του 6ου αι. π.Χ. Επιλέγουμε ενδεικτικά κάποια χαρακτηριστικά δείγματα, λ.χ.:</p> <p>(α) Λακωνικό όστρακο (τρίτο τέταρτο του 6ου αι. π.Χ.). (β) Χαλκιδικός αμφορέας με λαιμό (γύρω στα 530 π.Χ.). (γ) Οινοχόη του ζωγράφου του Θησέα (γύρω στα 500 π.Χ.).</p> <p>1. Ποιες είναι οι βασικές διαφορές που παρατηρούνται σε σχέση με τις αναπαραστάσεις του 7ου αι. π.Χ.; 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.</p>
<p>Γ. Συγκρίσεις με αναπαραστάσεις του 5ου και 4ου αι. π.Χ. Επιλέγουμε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα: Κωδωνόσχημος κρατήρας από την ελληνική αποικία του Μεταποντίου (γύρω στα 415-410 π.Χ.).</p> <p>1. Ποια νέα πρόσωπα εμφανίζονται σε αυτήν την αναπαράσταση και σε ποια στάση; Να καταγράψετε (επιγραμματικά) τις βασικές διαφορές. 2. Από ποιο ποιητικό είδος φαίνεται να είναι εμπνευσμένη η αγγειογραφία; 3. Υπάρχει κάποιο έργο της κλασικής εποχής που μπορεί να ήταν πηγή έμπνευσης αυτής της αγγειογραφίας; 4. Ποιες άλλες αναπαραστάσεις του Πολύφημου από την κλασική εποχή είδατε στο διαδίκτυο; 5. Γιατί σε αυτήν την εποχή σπανίζουν απεικονίσεις της "τύφλωσης του Πολύφημου"; 6. Πώς συνετέλεσε σε αυτό η επικράτηση της δημοκρατίας και η άνθηση της δραματικής ποίησης; 7. Δημιουργήστε μια συνθετική παρουσίαση με θέμα την παράσταση της "τύφλωσης του Πολύφημου" στην τέχνη της κλασικής εποχής.</p>
<p>Δ. Συγκρίσεις με εικαστικές αναπαραστάσεις της ελληνιστικής και ρωμαϊκής εποχής. Επιλέγουμε ενδεικτικά κάποια χαρακτηριστικά δείγματα, λ.χ.:</p>

(α) Σύμπλεγμα από τη Sperlonga (ίσως αντίγραφο χάλκινου προτύπου του 2ου αι. π.Χ.).

(β) Τοιχογραφία από την Πομπηία (περ. 75 μ.Χ.).

1. Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του συμπλέγματος από τη Sperlonga; Να τα καταγράψετε (επιγραμματικά).
2. Γιατί το θέμα της "τύφλωσης του Πολύφημου" γίνεται πάλι επίκαιρο;
3. Ποια άλλα θέματα εμπνευσμένα από τον μύθο του Κύκλωπα εμφανίζονται αυτήν την εποχή στην τέχνη;
4. Ποια άλλα θέματα εμπνευσμένα από τον μύθο του Κύκλωπα εμφανίζονται αυτήν την εποχή στη λογοτεχνία;
5. Δημιουργήστε μια συνθετική παρουσίαση με θέμα την παράσταση της "τύφλωσης του Πολύφημου" στην ελληνιστική τέχνη.

Σημ. Για τις απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά, να λάβετε υπόψη τα χαρακτηριστικά της ελληνιστικής λογοτεχνίας, όπως τα καταγράψατε στο σχετικό διάγραμμα.

#### 4.5 «Γυναίκες, ιστορία και εργασία: οι Ελληνίδες του Μεσοπολέμου»: μια διδακτική παρέμβαση με χρήση ΤΠΕ

Μ. Ακριτίδου

##### I. Ταυτότητα του σεναρίου

Τίτλος: «Γυναίκες, ιστορία και εργασία : οι Ελληνίδες του Μεσοπολέμου»

-Δημιουργός: Ακριτίδου Μαρία

-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).

-Τάξη: Γ Λυκείου – Δ Εσπερινού Λυκείου

-Χρονική διάρκεια: Η χρονική διάρκεια της υλοποίησης ορίστηκε σε 5 διδακτικές ώρες.

-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 και σύμπραξη σχολείων της Σύρου με θεματική *Φύλο και Απασχόληση*. Στο κείμενο που ακολουθεί θα παρουσιαστούν οι στόχοι, το περιεχόμενο και τα αποτελέσματα της παρέμβασης αυτής, 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.

- Απαιτείται μικρή εξοικείωση με την πλοήγηση στο διαδίκτυο και τη δημιουργία παρουσιάσεων

- Εργαλεία (έντυπα και ηλεκτρονικά):

- Σχολικό εγχειρίδιο:
- Χρήση λογισμικού επεξεργασίας και παρουσίασης κειμένων
- Διαδίκτυο: Σχετικές διευθύνσεις περιήγησης: [www.genderpanteion.gr](http://www.genderpanteion.gr), [www.hellenic-history.gr](http://www.hellenic-history.gr)

##### II. 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.

Ως περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης ορίζεται 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.

### III. 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:

- 1) Κατά πόσον το σχολικό εγχειρίδιο είναι εναρμονισμένο με τις πρόσφατες εξελίξεις στην ιστοριογραφία ως προς την ιστορία των γυναικών;
- 2) Ποια εικόνα της ιστορίας των γυναικών δίνει το εγχειρίδιο και γιατί;
- 3) 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.

Ως περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης ορίζεται 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. 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 της παρέμβασης ήταν οι μαθητές/τριες:

- ✓ να έρθουν σε επαφή με αυθεντικές πηγές της ιστορίας του γυναικείου κινήματος της εποχής·
- ✓ να ευαισθητοποιηθούν ως προς τις αποσιωπημένες φωνές της ιστορίας·
- ✓ να αξιοποιήσουν τις ιστορικές πηγές και να εξάγουν τα συμπεράσματά τους·
- ✓ 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·
- ✓ να προβληματιστούν για τον τρόπο γραφής της Ιστορίας και για την απουσία των γυναικών από την ιστορική αφήγηση·

- ✓ 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·
- ✓ να μάθουν να εργάζονται ομαδικά και συνεργατικά·
- ✓ να διατυπώσουν υποθέσεις και να διερευνήσουν την ισχύ τους μέσω δραστηριοτήτων διερευνητικής μάθησης και επεξεργασίας της πληροφορίας·
- ✓ να οδηγηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από μια δομημένη διαδικασία·
- ✓ 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·
- ✓ να ασκηθούν στη χρήση μηχανής αναζήτησης και στην ορθή αξιοποίηση λέξεων-κλειδιών·
- ✓ να χρησιμοποιήσουν το λογισμικό παρουσίασης προκειμένου να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους·
- ✓ να ασκηθούν στην αναζήτηση και την κριτική αξιοποίηση της πληροφορίας στο διαδίκτυο·
- ✓ να καλλιεργήσουν δεξιότητες και κριτική σκέψη στα πλαίσια του ψηφιακού γραμματισμού.

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.

## VI. Λεπτομερής παρουσίαση της διδακτικής πορείας

### Η προβληματική της διδακτικής παρέμβασης

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 20<sup>ου</sup> 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 Ε., Ψαρά Α., 1997).<sup>60</sup> 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.

### Μέθοδος και μέσα διδασκαλίας

Ως μέσα διδασκαλίας ορίστηκαν αφενός το σχολικό εγχειρίδιο και αφετέρου το διαδίκτυο, που επέτρεψε την έρευνα σε ιστορικές πηγές με τη χρήση νέων τεχνολογιών. Πρώτο βήμα ήταν ο εντοπισμός της κατάλληλης πηγής για τη διερεύνηση του θέματος από την τάξη: στην ιστοσελίδα του *Εργαστηρίου για τις Σπουδές των Δύο*

<sup>60</sup> Στα πλαίσια του παρόντος κειμένου δε 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, «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» (Αβδελά, 2006).

*Φύλων* του Παντείου Πανεπιστημίου [www.genderpanteion.gr](http://www.genderpanteion.gr) όχι μόνο προσφέρεται πλούσιο βιβλιογραφικό υλικό, αλλά διατίθεται πλήρως ψηφιοποιημένο και με εκτενές ευρετήριο ένα από τα πιο σημαντικά γυναικεία περιοδικά της εποχής: ο *Αγώνας της Γυναίκας*. Μετά από ενδελεχή εξέταση των άρθρων της περιόδου του Μεσοπολέμου, αποφασίστηκε να ζητηθεί από την τάξη να διερευνήσει τα άρθρα της πρώτης χρονιάς κυκλοφορίας του περιοδικού, το 1923, καθώς καλύπτουν ποικιλία θεμάτων, ανάμεσα στα οποία και το ζήτημα της γυναικείας εργασίας.

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 το λόγο αυτό αφενός αποφεύχθηκε η λύση της χαοτικής διαδικτυακής περιήγησης, αφετέρου δεν επιλέχθηκαν ιστοσελίδες αφηγηματικού περιεχομένου, αλλά ένας δικτυακός τόπος με ψηφιοποιημένο πρωτογενές υλικό, ο οποίος επιπλέον προσφέρει ηλεκτρονικά εργαλεία αναζήτησης (Γκίκα, 2002).

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. Προτιμήθηκε όμως η λειτουργία του συνόλου της τάξης ως ομάδας, λόγω του πολύ μικρού αριθμού μαθητριών (η τάξη αποτελούταν αποκλειστικά από κορίτσια).

### **Η πορεία υλοποίησης της διδακτικής παρέμβασης**

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 το μεσοπόλεμο;
2. Γίνεται αναφορά στο 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.<sup>61</sup> Με βάση τις διαπιστώσεις αυτές η τάξη προβληματίζε-

<sup>61</sup> Γενικά, οι διαπιστώσεις της τάξης στην οποία υλοποιήθηκε το σενάριο μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

ται 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.

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 περιοδικό *Ο Αγώνας της Γυναίκας* στο εργαστήριο των υπολογιστών, δουλεύοντας ομαδικά. Χρησιμοποιώντας λέξεις-κλειδιά (δικής τους επιλογής) στην ενσωματωμένη μηχανή αναζήτησης (και περιορίζοντας την αναζήτηση στα άρθρα της πρώτης χρονιάς κυκλοφορίας του), καταγράφουν τα θέματα που απασχολούσαν τις αρθρογράφους.

Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της δεύτερης διδακτικής ώρας διερευνούν τα ερωτήματα του φύλλου εργασίας 2. Τα τρία πρώτα είναι γενικότερα ερωτήματα (π.χ. σκοπός ίδρυσης του περιοδικού, θεματικές άρθρων) για την απάντηση των οποίων απαιτείται η περιήγηση σε ένα μεγάλο αριθμό άρθρων της πρώτης χρονιάς δημοσίευσης του περιοδικού. Για τα υπόλοιπα ερωτήματα του φύλλου εργασίας 2 επικεντρώνονται σε άρθρα με θέμα τις δραστηριότητες των γυναικών της εποχής («Η φεμινιστική μας κίνηση») και τη διεκδίκηση της γυναικείας εργασίας, δικής τους όμως επιλογής κατόπιν αναζήτησης μέσω του ευρετηρίου και λέξεων-κλειδιών. Κατά τη διάρκεια της 3<sup>ης</sup> και τελευταίας ώρας της πρώτης φάσης, πραγματοποιείται κατευθυνόμενος διάλογος πάνω στα ευρήματα της τάξης, ενώ δίνονται οδηγίες και προγραμματίζεται η επόμενη φάση.

Στη δεύτερη φάση της διδακτικής παρέμβασης, η τάξη εργάζεται για τη δημιουργία μιας ηλεκτρονικής παρουσίασης των πορισμάτων της έρευνας.<sup>62</sup> 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 από τη διεύθυνση του ιστορικού κόμβου του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού

---

-το σχολικό εγχειρίδιο επικεντρώνεται σε θέματα πολιτικής και στρατιωτικής ζωής, με κορυφαίο γεγονός τη Μικρασιατική Καταστροφή.

-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.

<sup>62</sup> 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.



- ✓ 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)

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.

#### ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΠΟΡΕΙΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

**Α΄ Φάση: Διερεύνηση του θέματος, αναζήτηση και επεξεργασία του υλικού, σύνθεση ομάδων και συμπλήρωση των φύλλων εργασίας.**

##### **1<sup>η</sup> ώρα**

Στην αίθουσα διδασκαλίας η τάξη αναστοχάζεται και αναγιγνώσκει κριτικά το περιεχόμενο του διδακτικού εγχειριδίου. Συμπλήρωση του 1<sup>ου</sup> φύλλου εργασίας.

##### **2<sup>η</sup> ώρα**

Στο εργαστήριο πληροφορικής: περιήγηση στη σελίδα [www.genderpanteion.gr](http://www.genderpanteion.gr) και συμπλήρωση του 2<sup>ου</sup> φύλλου εργασίας.

##### **3<sup>η</sup> ώρα**

Συζήτηση επί των ευρημάτων. Αναστοχασμός πάνω στις αρχικές υποθέσεις εργασίας. Προγραμματισμός της επόμενης φάσης

**Β΄ Φάση: Περιήγηση σε κόμβο ιστορικού περιεχομένου και συλλογή στοιχείων με σκοπό τη δημιουργία πολυμεσικής παρουσίασης**

##### **1<sup>η</sup> 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 παρουσίασης (powerpoint).

Ως εργασία για το σπίτι αναλαμβάνουν τη συγγραφή πρωτότυπων κειμένων, συνοδευτικών του υλικού που συγκεντρώθηκε, προκειμένου να ενσωματωθούν στην τελική παρουσίαση.

##### **2<sup>η</sup> ώρα**

-Δημιουργία της παρουσίασης με χρήση του αντίστοιχου λογισμικού.

ΕΥΑΙΣΧΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ 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

Θεοδοροπούλου Αύρα (1880-1963)

**Το 1920 ιδρύει το Σύνδεσμο για τα Δικαιώματα της Γυναίκας**

Εικόνα από την παρουσίαση που ετοίμασε η τάξη στα πλαίσια της εκδήλωσης.

## VI. Δυνατότητες τροποποίησης-προέκτασης σεναρίου

Η συγκεκριμένη πρόταση μπορεί να τροποποιηθεί αναλόγως ως προς την έκταση ή τη στόχευση. Για την παρέμβαση που υλοποιήθηκε επιλέχθηκε η καθοδηγούμενη πλοήγηση στο διαδίκτυο λόγω έλλειψης χρόνου αλλά και λόγω ιδιαίτερα χαμηλής εξοικείωσης της 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 στο 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.

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.

γ) να διερευνηθούν διαφορετικά θέματα της ιδιωτικής και δημόσιας ζωής της εποχής του Μεσοπολέμου μέσα από την αναζήτηση πρωτογενών πηγών.

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 αντικαθίσταται πλέον με το νεότερο «Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)». Η διδακτική παρέμβαση 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).

## VII. Κριτική

Βασικό στοιχείο του σχεδιασμού της διδακτικής παρέμβασης 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. Παρά ταύτα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ακολουθήθηκε η προσέγγιση των προδιαγεγραμμένων βημάτων στην πορεία διδασκαλίας, λόγω περιορισμών στο μαθητικό δυναμικό και το αναλυτικό πρόγραμμα.

Γενικά οι στόχοι της παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν 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 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.<sup>63</sup>

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, κλπ.

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 πολύ αυστηρός, όπως και η παρακολούθηση της υλοποίησης του από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό δεν επέτρεψε την επιθυμητή ευελιξία στη διάρκεια της παρέμβασης καθώς και την προσθήκη επιπλέον δραστηριοτήτων, παρά την προθυμία της τάξης.

### VIII. Βιβλιογραφία

- Αβδελά Έφη (2002), «Οι γυναίκες, κοινωνικό ζήτημα», στο Χρ. Χατζηιωσήφ (επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα*, Β΄ τόμος, Αθήνα, εκδ. Βιβλιόραμα 2002, σσ. 337-359.
- Αβδελά Ε., Ψαρά Α. (1997), «Ξαναγράφοντας το παρελθόν. Σύγχρονες διαδρομές της ιστορίας των γυναικών», στο των ιδίων (επιμ.), *Σιωπηρές Ιστορίες. Γυναίκες και Φύλο στην Ιστορική Αφήγηση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σσ. 17-119.
- Αβδελά Έφη (2006), «Το φύλο στην ιστοριογραφία. Ένα δυο πράγματα που ξέρω για αυτό», *Σύγχρονα Θέματα* 94, σσ. 38-42.
- Αγγελάκος, Κ., Κόκκινος Γ. (1999), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (επιμ.), Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο, σσ. 193-211.
- Γκίκα Ελένη (2002), «Διδακτική αξιοποίηση του διαδικτύου στο μάθημα της ιστορίας», στο *Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση, Πρακτικά 3<sup>ου</sup> συνεδρίου ΕΤΠΕ*, σσ.170-179.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή Β., Ζιώγου Σ. (2000), *ΦΑΚΕΛΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ. Ισότητα των δύο φύλων – Ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Επιμόρφωση και Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών σε Θέματα Ισότητας* (επιμ.), Αθήνα, ΚΕΘΙ.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή Β., Ζιώγου Σ. (1999), *Εκπαίδευση και φύλο* (επιμ.), Θεσσαλονίκη, εκδ. Βάνιας
- Evans M. (2004), *Φύλο και κοινωνική θεωρία*, μετάφραση Αλέξανδρος Κιουπκιολής, Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο.
- Iggers G. (1999), *Η ιστοριογραφία στον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Από την επιστημονική αντικειμενικότητα στην πρόκληση του μεταμοντερνισμού*, μετάφραση Π. Ματαλλας, Αθήνα, εκδ. Νεφέλη.
- Κάββουρα Θ. (2004), «Ιστορικές πηγές και περιβάλλοντα μάθησης Ιστορίας με χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας», στο Κ. Αγγελάκος, Γ. Κόκκινος (επιμ.), *Η δια-*

<sup>63</sup> 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.

*Θεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο, σσ. 193-211.

Σκοτ Τζ. Ο. (1997), «Το φύλο: μια χρήσιμη κατηγορία της ιστορικής ανάλυσης», στο Αβδελά Ε.- Ψαρά Α. (επιμ.), *Σιωπηρές Ιστορίες. Γυναίκες και Φύλο στην Ιστορική Αφήγηση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σσ. 285-327.

#### **ΙΧ. Δικτυογραφία**

[www.genderpanteion.gr](http://www.genderpanteion.gr)

[www.hellenic-history.gr](http://www.hellenic-history.gr)

## 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 κλπ.)

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

Μπείτε στο διαδίκτυο στη διεύθυνση

[http://www.genderpanteion.gr/gr/arxeia\\_agonas.php](http://www.genderpanteion.gr/gr/arxeia_agonas.php)

- Διαβάστε την παρουσίαση του περιοδικού και στη συνέχεια επιλέξτε *Αναζήτηση στο αρχείο*
- Βάλτε ως κριτήριο αναζήτησης τη χρονολογία 1923
- 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 κάρη, 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

5) Ποιες είναι οι θέσεις των αρθρογράφων σε ζητήματα της εποχής, όπως για παράδειγμα το προσφυγικό ζήτημα; Εντοπίστε σχετικά άρθρα.

ΤΙΤΛΟΣ ΑΡΘΡΟΥ	ΘΕΜΑ-ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΑΡΘΡΟΥ

6) Πώς προβάλλεται το ζήτημα της γυναικείας εργασίας; Τι διεκδικούν οι γυναίκες και ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν; Εντοπίστε σχετικά άρθρα.

ΤΙΤΛΟΣ ΑΡΘΡΟΥ	ΘΕΜΑ-ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΑΡΘΡΟΥ

- Διαβάστε τη μόνιμη στήλη «Η φεμινιστική μας κίνηση» και επιλέξτε κάποια είδηση που σας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση.

Ημερομηνία δημοσίευσης – αριθμός τεύχους	ΘΕΜΑ-ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

- Τι εντύπωση σας κάνει η ύπαρξη αυτού του περιοδικού στην περίοδο που μελετάμε; Αλλάζει την εικόνα που είχατε σχηματίσει για το 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;



## 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 που μας ενδιαφέρει.
- 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 του Χάρτη 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 το συγκεκριμένο κόμβο (αλλά και όποιες άλλες διαδικτυακές πηγές επιθυμείται). Με βάση το υλικό αυτό και τις πηγές που επεξεργαστήκατε από την ιστοσελίδα [www.genderpanteion.gr](http://www.genderpanteion.gr) δημιουργήστε ένα αρχείο παρουσίασης με θέματα «Οι Ελληνίδες του Μεσοπολέμου» με το λογισμικό Powerpoint.

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.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

### ΣΧΟΛΙΑΣΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Στο συγκεκριμένο παράρτημα οι επιμορφούμενοι μπορούν να βρουν ενδεικτική σχολιασμένη βιβλιογραφία πάνω σε θέματα γραμματισμού, ζητήματα διδακτικής (επιλογή χρήσιμων εγχειριδίων ανά διδακτικό αντικείμενο), βιβλιογραφία για την παιδαγωγική αξιοποίηση βασικών περιβαλλόντων πρακτικής γραμματισμού και περαιτέρω βιβλιογραφία για την ελληνική εμπειρία της επιμορφωτικής διαδικασίας για τις ΤΠΕ.

#### A1. Γενικά θέματα γραμματισμού

(επιλογή, Δ. Κουτσογιάννης)

##### 1. 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.

##### 2. 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.

##### 3. Άντερσον, Μπ. (1997). *Φαντασιακές κοινότητες*. Αθήνα: Νεφέλη.

Το βιβλίο αυτό υπήρξε σταθμός στην αντιμετώπιση των εθνών ως φαντασιακών κοινοτήτων. Το πολύ ενδιαφέρον για την περίπτωσή μας είναι ότι ο Άντερσον συνδέει τη διαδικασία της εθνογένεσης με το 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.

##### 4. 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.

Αναλυτικές παρουσιάσεις του μεγαλύτερου μέρους της βιβλιογραφίας διατίθενται στην *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*, στην ενότητα Νέα Ελληνική Γλώσσα ([http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/bibliographies/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/bibliographies/index.html)) .

\*

## A2. Περαιτέρω βιβλιογραφία από την ελληνική εμπειρία

(επιλογή, Δ. Κουτσογιάννης)

Τα κάτωθι αποτελούν χρήσιμες καταγραφές από την προηγούμενη επιμορφωτική διαδικασία, στο πλαίσιο του έργου *Οδύσσεια*, αλλά και γενικότερα από τη διεθνή εμπειρία.

**1. Δ. Κουτσογιάννης (2007). 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’.**

Στην *Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση*. [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/studies/ict/education/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/education/index.html)

Στο κείμενο αυτό 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 Βθμια εκπαίδευση. Οι φιλόλογοι αυτοί προετοιμάστηκαν για το λόγο αυτό 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.

**2. 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.

**3. Snyder, I. (2001), Γραμματισμός, τεχνολογία και σχολική τάξη: μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Στο Κουτσογιάννης, Δ. (επιμ.), Πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία, 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.

Υπάρχει 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](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/index.html)).

**4. Αντωνίου Ι., Γκίκα Ε., Λαλιώτου Ε. και Τριαντοπούλου Θ. (2000). Η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων: Ανάλυση Πειραματικών Διδασκαλιών του έργου «ΟΔΥΣΣΕΑΣ»**

**5. 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".**

<http://www.etpe.gr/files/proceedings/filessyn/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 *Οδυσσέας*, 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 γενικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση** (επιλογή, Δ. Κουτσογιάννης)

**1. Bill Cope and Mary Kalantzis (eds) *Multiliteracies. Literacy learning and the Design of social futures*, London: Routledge.**

Πρόκειται για βιβλίο σταθμό στον γλωσσοδιδασκτικό προβληματισμό και ευρύτερα στο θέμα του σχολικού γραμματισμού. Είναι προϊόν προβληματισμού των πιο σημαντικών επιστημόνων, γνωστής ως ομάδας του Νέου Λονδίνου (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.

**2. Kress, G. (2000). Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον. *Γλωσσικός Υπολογιστής 2:111-124.***

(είναι αναρτημένο και στην *Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση* [www.greek-language.gr](http://www.greek-language.gr))

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.

**3. Δ. Κουτσογιάννης (2001) (επιμ.). *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. Το υλικό είναι αναρτημένο και στην *Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση*

([http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/studies/ict/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/index.html)).

4. Γούτσος, Δ. και Κουτσουλέλου-Μίχου, Σ. (2006). *Η διδασκαλία του ακαδημαϊκού λεξιλογίου στα Ελληνικά με τη χρήση σωμάτων κειμένων* (υπό δημοσίευση).

5. Χατζηδάκη, Ουρανία (2004). *Τα σώματα κειμένων και το διαδίκτυο ως πηγές για την προώθηση της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο Δενδρινού, Β. & Μητσικοπούλου, Β. (επιμ.). Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη (332-350). Αθήνα: Μεταίχμιο.*

Τα δύο ανωτέρω κείμενα, παρότι είναι γραμμένα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον γιατί είναι τα μόνα κείμενα που έχουμε στα ελληνικά για την αξιοποίηση των Σωμάτων Κειμένων στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

6. Γεωργακοπούλου, Α. (2006). *Κειμενική και επικοινωνιακή πολυτροπικότητα: οι νέες τεχνολογίες στη διδακτική πράξη. Στο Μοσχονάς, Σπ. (επιμ.). Η ελληνική ως ξένη γλώσσα: από τις λέξεις στα κείμενα (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.

1. Κουτσογιάννης, Δ. και Αραποπούλου, Μ. (επιμ.) (Υπό δημοσίευση) . *Εκπαίδευση στο γραμματισμό: τοπικές οπτικές σε μια παγκοσμιοποιημένη τάξη πραγμάτων. Θεσσαλονίκη: 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 εντάσσουν στο συγκεκριμένο προβληματισμό και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο σημερινό σχολείο.

- **Χρήσιμα γενικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση** (επιλογή, Λάμπρος Βαρελάς)

1. Συνέδριο του Σεριζί. *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας. Μετάφραση Ι. Ν. Βασιλαράκης, Αθήνα, επικαιρότητα, 1985*

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..

2. Αποστολίδου Β. –Χοντολίδου Ε. (1999) (επιμ.), *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.

**3. Αποστολίδου Β. –Καπλάνη Β. –Χοντολίδου Ε. (2000) (επιμ.). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.**

Η αναλυτική πρόταση της Ομάδας Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας για ένα νέα πρόγραμμα διδασκαλίας της λογοτεχνίας και στις τρεις βαθμίδες της βασικής εκπαίδευσης (Δημοτικό – Γυμνάσιο - Λύκειο). Παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο και παρέχονται συγκεκριμένες διδακτικές εφαρμογές.

**4. Περυσινάκης Γ. –Τσαγγαλίδης Ι. (2003) (επιμ.). *Γλώσσα και λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πρακτικά, Ιωάννινα, 16-17 Μαΐου 2003, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Τμήμα Φιλολογίας.***

**5. Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα, Κριτική**

**6. Μπαλάσκας, Κ. – Αγγελάκος Κ. (2005) (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχιμο.**

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».

**7. Πρακτικά 1<sup>ου</sup> 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://epirus.sch.gr/educonf-1/html/dnaeoeuu.html>

**8. Βαρελάς, Λάμπρος (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.

#### **Α.4. Βιβλιογραφία για την παιδαγωγική αξιοποίηση βασικών περιβαλλόντων πρακτικής γραμματισμού**

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, η έμφαση είναι απαραίτητο να δοθεί στη γόνιμη αξιοποίηση αφενός των περιβαλλόντων πρακτικής, αφετέρου των ανοιχτών περιβαλλόντων.

##### **1. Προγράμματα Επεξεργασίας Κειμένου**

Τα ΠΕΚ αποτελούν βασικά περιβάλλοντα για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Η έμφαση μπορεί να δοθεί είτε στην παιδαγωγική τους διάσταση και στις ωφέλειες που μπορούν να προκύψουν από τη διδακτική τους αξιοποίηση είτε στις ιδιαιτερότητές τους ως μέσα πρακτικής γραμματισμού.

Για την πρώτη περίπτωση μπορεί να αξιοποιηθεί το κάτωθι:

**Κουτσογιάννης, Δ. (1998) *Περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου: έρευνα σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τομέας Γλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή του Α.Π.Θ.**

Με πολλά παραδείγματα που προέρχονται από πειραματική αξιοποίηση των ΠΕΚ στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναπτύσσεται η λογική, η διεθνής αναζήτηση και εμπειρία και η ιδιαιτερότητα που έχει η αξιοποίηση των περιβαλλόντων αυτών στην τάξη.

##### **2. Για το διαδίκτυο**

Σαφώς μεγαλύτερης έκτασης είναι η δουλειά που υπάρχει για τη διδακτική αξιοποίηση του διαδικτύου. Και στην περίπτωση όμως αυτή μας λείπει θεωρητικό υλικό και εφαρμογές που θα αντιμετωπίζουν το διαδίκτυο ως μέσο πρακτικής γραμματισμού.

Αξιοποιήσιμα είναι τα κάτωθι:

- **Κουτσογιάννης, Δ. (2000α) *Γλωσσική αγωγή και διαδίκτυο: δυνατότητες και περιορισμοί*. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* (234-244). Θεσσαλονίκη.**
  - **Νικολαΐδου, Σ. (2001). *Διαδίκτυο και διδασκαλία*. Κέδρος, Αθήνα.**
  - **Γιακουμάτου, Τ. (2002). *Δίκτυο και θόνοις*. *Φιλολόγος*, τ. 107 (126-135).**
- **Προγράμματα παρουσίασης**

Ανύπαρκτη είναι η θεωρητική προσέγγιση των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζουν τα προγράμματα παρουσίασης (power point). Πρόκειται για βασικό εργαλείο για την αξιοποίηση των υπολογιστών στη διδασκαλία της γλώσσας και με πολλές ιδιαιτερότητες.



## 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 διδασκαλία* ([www.greek-language.gr](http://www.greek-language.gr)).

Πολύ καλά προς αυτή την κατεύθυνση είναι και τα παρακάτω:

**1. Γούτσος, Δ. και Κουτσοπέλου-Μίχου, Σ. (2006). Η διδασκαλία του ακαδημαϊκού λεξιλογίου στα Ελληνικά με τη χρήση σωμάτων κειμένων (υπό δημοσίευση).**

**2. Χατζηδάκη, Ουρανία (2004). Τα σώματα κειμένων και το διαδίκτυο ως πηγές για την προώθηση της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο Δενδρινού, Β. & Μητσικοπούλου, Β. (επιμ.). Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη (332-350). Αθήνα: Μεταίχμιο.**

Στη συνέχεια καταγράφονται τα διαθέσιμα σώματα κειμένων και ηλεκτρονικά λεξικά τα οποία μπορεί να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί στη διδακτική πράξη:

#### - ΣΩΜΑΤΑ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Τα Σώματα Κειμένων που προτείνονται στη συνέχεια πληρούν τις κυριότερες προϋποθέσεις για διδακτική αξιοποίησή τους στο σχολείο.

##### ▪ Σώματα Κειμένων για τη ν.ε. γλώσσα

(καταγραφή, Δ. Κουτσογιάννης)

##### 1. Σώμα Κειμένων του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας

[http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/bibliographies/corpora/pyli.html](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).

- **Σώματα κειμένων και ψηφιακές βιβλιοθήκες για τη ν.ε. λογοτεχνία**

(καταγραφή Λ. Βαρελάς)

1. Στην *Πύλη για την ελληνική γλώσσα* 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.greeklanguage.gr:8080/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: επανήσιοι 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. 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 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.

▪ **Σώματα Κειμένων για τη αρχαία ελληνική γλώσσα**

(καταγραφή Σ. Τσέλικας – Μ. Ακριτίδου)

**Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Αρχαία Ελληνικά**

<http://www.greek-language.gr>

Το περιβάλλον για τα Αρχαία Ελληνικά στην «Πύλη για την Ελληνική γλώσσα»:

- 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.

Για μια παρουσίαση του διαθέσιμου ψηφιακού υλικού στην «Πύλη για την Ελληνική γλώσσα», βλ. παρακάτω [Παράρτημα Γ](#).

**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 έκδοσή, που περιλαμβάνει τα έργα 34 σημαντικών συγγραφέων με δυνατότητες ελεύθερης αναζήτησης σε αυτά και διδακτικής αξιοποίησης (<http://www.tlg.uci.edu/demo.html>).

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 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 συμφραστικών 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 ενότη-

τες: 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, κλπ.).
- 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 κλπ. 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).

### **- ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΛΕΞΙΚΑ**

▪ **Λεξικά του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας στο διαδίκτυο**  
([www.greek-language.gr](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

Στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα ο ενδιαφερόμενος θα βρει επίσης καταγραφή και αναλυτική παρουσίαση των ηλεκτρονικών λεξικών για την αρχαία και νέα ελληνική γλώσσα και γραμματεία.

## 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 εκτενή 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 στην προκειμένη περίπτωση. Σημαίνει ότι έχουν την πρόθεση για κάτι τέτοιο, χωρίς να σημαίνει ότι αυτό πράγματι υλοποιείται.

Μια πλήρης κριτική παρουσίαση των υπάρχοντων λογισμικών για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων είναι διαθέσιμη στην **Πύλη για την ελληνική γλώσσα** ([www.greek-language.gr](http://www.greek-language.gr)).

Καταγραφές του διαθέσιμου εκπαιδευτικού λογισμικού, πιστοποιημένου για χρήση στα σχολεία, μπορεί κανείς να βρει και στις ιστοσελίδες:

1. [www.e-yliko.gr](http://www.e-yliko.gr)

Παρουσιάσεις και σύνδεσμοι μεταφόρτωσης για το πιστοποιημένο από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εκπαιδευτικό λογισμικό.

2. <http://edsoft.cti.gr/edsoft/index.html>

Ο δικτυακός τόπος αφορά το λογισμικό που παρήχθη στα πλαίσια της Οδύσσειας.

3. <http://www.pi-schools.gr/programs/ktp/epeaek/yliko.html>

Στη συγκεκριμένη ιστοσελίδα παρέχεται επιπλέον και επιμορφωτικό υλικό για συγκεκριμένο λογισμικό, καθώς και εκπαιδευτικές δραστηριότητες

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

## ΧΡΗΣΙΜΟΙ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

**Διαδικτυακά περιβάλλοντα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους φιλόλογους**

(επιλογή, Δ. Κουτσογιάννης)

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 Διδασκαλία* ο/η ενδιαφερόμενος/η μπορεί να βρει επιπλέον καταλόγους οδηγών και ηλεκτρονικών πηγών για την αρχαία, μεσαιωνική και νέα ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία.

**Δ.1. Διαδικτυακά περιβάλλοντα για όλα τα φιλολογικά μαθήματα****1. Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση.**[www.greek-language.gr](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, αναμορφωμένο και εμπλουτισμένο. Στο περιβάλλον αυτό συμπεριλαμβάνονται μεταξύ άλλων:

- ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΛΕΞΙΚΑ ΚΑΙ ΣΩΜΑΤΑ ΚΕΙΜΕΝΩΝ
- ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
- ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
- Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ / ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
- ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ
- ΜΕΣΑΙΩΝΙΚΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ
- ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

- ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΟΥ

**2. 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 Διδασκαλία του ΚΕΓ.

**3. Εκπαιδευτική Πύλη του ΥΠΕΠΘ**

<http://www.e-yliko.gr/>

Στο 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.

**4. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Κέντρο εξ αποστάσεως επιμόρφωσης**

<http://www.pi-schools.gr/hdte/>

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.

**Δ.2. Διαδικτυακά περιβάλλοντα για τη νεοελληνική λογοτεχνία και τη διδασκαλία της**

(επιλογή, Λ. Βαρελάς)

**Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση.**

[www.greek-language.gr](http://www.greek-language.gr)

Βλ. παραπάνω.



## ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

### A. Ερευνητική Ομάδα Ανοιχτή Λογοτεχνία

[www.openlit.gr](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 λογοτεχνίας, 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](http://www.openlit.gr/DocLib1/solomos_cavafy_karyotakis_hypertext.pdf)).

### B. Θεματική Ενότητα ΕΛΠ 30 (Γράμματα II: Νεοελληνική Φιλολογία 19ος και 20ός αιώνας):

[http://class.eap.gr/QuickPlace/elp30/PageLibraryC2256E84004300AE.nsf/h\\_Toc/81557f1508034e38c2256e840046901e!/OpenDocument](http://class.eap.gr/QuickPlace/elp30/PageLibraryC2256E84004300AE.nsf/h_Toc/81557f1508034e38c2256e840046901e!/OpenDocument)

Πληροφορίες για:

- α. Ανθολογία νεοελληνικών λογοτεχνικών κειμένων
- β. Σελίδες για συγγραφείς
- γ. Λεξικά
- δ. Θεωρία και κριτική της λογοτεχνίας (Γλωσσάρια, οδηγοί, εισαγωγές, βιβλιογραφίες)
- ε. Κριτικά κείμενα

## 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](http://www.ekebi.gr/76/writers_gr.html)

Χειρόγραφα και Φωτογραφίες από 165 νεοέλληνες συγγραφείς, κυρίως της πρόσφατης περιόδου.

## 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.

### **Δ.3. Διαδικτυακά περιβάλλοντα για την αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία**

(επιλογή, Μ. Ακριτίδου - Τ. Γιάννου)

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](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:

**Εκπαιδευτική Πύλη του ΥΠΕΠΘ**

<http://www.e-yliko.gr/>

**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**

[www.ime.gr](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.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

## ΣΕΝΑΡΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΤΠΕ

## ▪ 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* [www.greek-language.gr](http://www.greek-language.gr)) 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 δικτυακός τόπος *Διαδίκτυο και διδασκαλία*: <http://www.netschoolbook.gr/>

**2. Έλσα Μυρογιάννη – 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

**1. 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.

**2. 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

**3. Εκπαιδευτική Πύλη του Νότιου Αιγαίου**

[www.epyna.gr](http://www.epyna.gr)

Στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πύλη αναρτώνται σενάρια διδασκαλίας με τη χρήση ΤΠΕ και παρουσιάσεις λογισμικού.

**4. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Κέντρο εξ αποστάσεως επιμόρφωσης**

<http://www.pi-schools.gr/hdte/>

Στον ιστοτόπο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι αναρτημένα αρκετά σενάρια ανά διδακτικό αντικείμενο, καταρτισμένα από επιμορφωτές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σχολικούς συμβούλους.

**5. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας – Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση**

[www.greek-language.gr](http://www.greek-language.gr).

Προστίθενται σταδιακά αρκετά σενάρια που έχουν σχέση με την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών λεξικών και Σωμάτων Κειμένων στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (αρχαίας και νέας).



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ  
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



**Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ**  
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Εκπαίδευσης και Αρχικής  
Επαγγελματικής Κατάρτισης