

Π3.1.3

*Μεθοδολογία και διαδικασίες ανάπτυξης εκπαιδευτικών σεναρίων
στα Γλωσσικά μαθήματα*

Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Δημήτρης Κουτσογιάννης, Μαρία Αλεξίου



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Θεσσαλονίκη 2012



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΕΡΓΟΥ

ΠΡΑΞΗ: «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση» MIS 296579 (κωδ. 5.175), - ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ ΠΡΑΞΗ, στους άξονες προτεραιότητας 1-2-3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», η οποία συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και εθνικούς πόρους. Η ανωτέρω πράξη υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: Ι.Ν. ΚΑΖΑΖΗΣ

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: ΒΑΣΙΛΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΗΣ

ΠΑΡΑΔΟΤΕΟ: Π3.1.3 Μεθοδολογία και διαδικασίες ανάπτυξης εκπαιδευτικών σεναρίων στα Γλωσσικά μαθήματα

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΠΑΡΑΔΟΤΕΟΥ: ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ

ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ: ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

<http://www.greeklanguage.gr>

Καραμαούνα 1 – Πλατεία Σκρά Τ.Κ. 55 132 Καλαμαριά, Θεσσαλονίκη
Τηλ.: 2310 459101 , Φαξ: 2310 459107, e-mail: centre@komvos.edu.gr

ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
Υπουργείο Παιδείας,
Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων

MIS: 296579 – Π.3.1.3: Μελέτη για σενάρια για τη διδασκαλία της γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	5
1. Η διδασκαλία ως βιβλιοκεντρική διεκπεραίωση και ο αναγνωριστικός γραμματισμός.....	6
2. Η διδασκαλία ως δυναμική εμπλοκή: τα σενάρια και οι δραστηριότητες.....	13
2. 1. Το σενάριο	13
2. 2. Η δραστηριότητα.....	17
3. Η δομή σεναρίου/δραστηριότητας.....	20
3. 1. Ταυτότητα και προϋποθέσεις	20
3. 2. Σύντομη περιγραφή (περίληψη)	21
3. 3. Στόχοι – σκεπτικό.....	21
3. 3. 1. Γνώσεις για τον κόσμο και στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις.....	22
3. 3. 2. Γνώσεις για τη γλώσσα.....	27
3. 3. 3. Γλώσσα και γραμματισμοί.....	29
3. 4. Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης.	33
3. 4. 1. Διδακτικές πρακτικές	34
3. 4. 2. Απαραίτητα στοιχεία	36
3. 5. Φύλλο εργασίας.....	38
3. 6. Άλλες εκδοχές.....	41
3. 7. Κριτική	41
3. 8. Βιβλιογραφία	41
4. Η ως τώρα εμπειρία – χαρακτηριστικά ενός καλού σεναρίου	41
5. Η διδασκαλία ως διαδικασία διαμόρφωσης εγγράμματος ταυτοτήτων	50
6. Το σενάριο μέσω ενός παραδείγματος	70
7. Από τα σενάρια στις κοινότητες γραμματισμού	104
Βιβλιογραφία.....	106
8. Παράρτημα: Ο εμπλουτισμός των ψηφιακών σχολικών εγχειριδίων της νεοελληνικής γλώσσας: προσανατολισμός και δυνατότητες αξιοποίησής του στο σχεδιασμό σεναρίων και δραστηριοτήτων.....	109
8. 1. Εισαγωγή: Το Ψηφιακό Σχολείο και τα ψηφιακά βιβλία	109

8. 2. Τα ψηφιακά βιβλία και οι τύποι πόρων ψηφιακού εμπλουτισμού	110
8. 3. Η νεοελληνική γλώσσα στο Ψηφιακό Σχολείο: τα εγχειρίδια, τα προγράμματα σπουδών και η διαμεσολαβητική λειτουργία του ψηφιακού εμπλουτισμού	113
8. 4. Ο ψηφιακός εμπλουτισμός στα βιβλία της νεοελληνικής γλώσσας Γυμνασίου – Λυκείου: επιλογές και δυνατότητες	117
8. 5. Δυνατότητες αξιοποίησης του ψηφιακού εμπλουτισμού στο σχεδιασμό σεναρίων: συγκεντρωτικές παρατηρήσεις με αφορμή ένα παράδειγμα.....	133
8. 6. Συμπεράσματα.....	145
Πηγές.....	146
Βιβλιογραφία.....	147
Δικτυογραφία.....	147

Εισαγωγή

Στόχος του παρόντος κειμένου είναι να αποτυπώσει τα χαρακτηριστικά και τους κυριότερους άξονες πάνω στα οποία θα στηριχθεί η ανάπτυξη δραστηριοτήτων και σεναρίων για τη διδασκαλία της γλώσσας στη Β'/θμια εκπαίδευση. Προηγείται μια σύντομη ανάλυση της ισχύουσας κατάστασης στη διδασκαλία (ενότητα 1) και ακολουθεί η ανάλυση των γενικότερων χαρακτηριστικών και διαφορών ανάμεσα στα σενάρια και τις δραστηριότητες (ενότητα 2). Στην ενότητα 3, η οποία είναι και η εκτενέστερη, παρουσιάζεται αναλυτικά η αναμενόμενη δομή που θα μπορούσε να έχει ένα σενάριο ή μία δραστηριότητα. Στην τέταρτη ενότητα επισημαίνονται από την ως τώρα εμπειρία τα χαρακτηριστικά ενός καλού σεναρίου και τα συνήθη προβλήματα που παρουσιάζονται. Στην ενότητα 5 το σενάριο και η δραστηριότητα προσεγγίζονται ως προτάσεις με συγκεκριμένη επιστημονική-ιδεολογική διάσταση και προτείνονται τρόποι για την καλύτερη ανάγνωσή τους μέσω ενός παραδείγματος. Στην έκτη ενότητα δίνεται ένα αναλυτικό παράδειγμα, στο πλαίσιο του οποίου συζητούνται διεξοδικά όσα αναπτύσσονται στις προηγούμενες ενότητες. Στην έβδομη ενότητα δίνεται βαρύτητα στο να γίνει κατανοητό ότι είναι καλύτερα ο σχεδιασμός να επιχειρείται σε επίπεδο κοινοτήτων γραμματισμού και όχι μόνο διδακτικών σεναρίων. Τέλος, στην ενότητα 8 παρουσιάζεται η λογική και ο τρόπος ψηφιακού εμπλουτισμού των ισχυόντων σχολικών εγχειριδίων για τη γλώσσα και δίνονται παραδείγματα του πώς θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της ανάπτυξης σεναρίων.

1. Η διδασκαλία ως βιβλιοκεντρική διεκπεραίωση και ο αναγνωριστικός γραμματισμός

Είναι γνωστό ότι στην ελληνική εκπαίδευση υπάρχει μια ισχυρή βιβλιοκεντρική παράδοση. Στο πλαίσιο αυτό, οι στόχοι, ο βηματισμός της διδασκαλίας και το είδος της σχέσης μεταξύ διδασκόντων – διδασκομένων προκύπτουν κατά βάση από την οργάνωση που παρέχει το σχολικό εγχειρίδιο. Από την ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων προκύπτει ότι αυτά κινούνται στη λογική της Προσφοράς, της Ζήτησης και της Σύνοψης (Κουτσογιάννης 2010β). Που σημαίνει ότι προσφέρουν κάποια κείμενα ή κάποια θεωρία (π.χ. γραμματική), στη συνέχεια ζητούν από τα παιδιά να επιλύσουν κάποιες ασκήσεις, ενώ στο τέλος της ενότητας επιχειρείται (όχι πάντα) σύνοψη των όσων «έμαθαν» τα παιδιά στη συγκεκριμένη ενότητα.

Είναι προφανές ότι στο πλαίσιο αυτό το κάθε μάθημα αντιμετωπίζεται ως ένα άθροισμα επιμέρους ενοτήτων – γνώσεων, το οποίο καλούνται διδάσκοντες και διδασκόμενοι να «καλύψουν» μέχρι το τέλος της χρονιάς. Οι κοινωνικά τοποθετημένες σημασίες των λέξεων και εκφράσεων που χρησιμοποιούνται είναι ενδεικτικές αυτής της λογικής: «έβγαλα την ύλη», «δύσκολο να βγάλουμε την ύλη εφέτος» ή και εντολές από τις κεντρικές υπηρεσίες για καταγραφή «της έκτασης της ύλης που έχει καλυφθεί» κατά περιόδους.

Η αντίληψη αυτή εκβάλλει και σε ανάλογου τύπου διδακτικές πρακτικές, όπου το βιβλίο είναι ο αποκλειστικός άξονας της όλης διδασκαλίας με το ρόλο του μαθητή να είναι περιθωριακός και να εξαντλείται σε μονότονες διαδικασίες επίλυσης ασκήσεων ή μονολεκτικών απαντήσεων σε κλειστές, συνήθως, ερωτήσεις των εκπαιδευτικών.

Παραθέτουμε στη συνέχεια ένα ενδεικτικό απόσπασμα από την έρευνα που διεξάγουμε τα τελευταία χρόνια στον Τομέα Γλωσσολογίας της

Φιλοσοφικής Θεσσαλονίκης ως προς τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούνται στα σχολεία μας.

Παράδειγμα από τη διδασκαλία στη Γ' Γυμνασίου (Δ = διδάσκων/ουσα, Μ = μαθητής/τρια):

222 Δ: [Για να δούμε]. Λοιπόν. Θέλω να μου βρείτε τα επιχειρήματα που χρησιμοποιεί εδώ ο Ινδιάνος, ο αρχηγός της φυλής για να αρνηθεί, όπως καταλάβατε υποθέτω, την πώληση της γης τους στους Λευκούς. Εσείς καταλάβατε ότι συμφωνεί ή διαφωνεί;

223 Μ: Διαφωνεί.

224 Δ: Διαφωνεί, διαφωνεί ριζικά θα λέγαμε. Λοιπόν, μπορείτε να μου βρείτε λίγο με ποια επιχειρήματα ο: Ινδιάνος αρνιέται την πώληση της γης του; (6) Ποια είναι τα επιχειρήματα;

225 Μ: Λοιπόν.

226 Δ: (2) Το βασικό επιχείρημα είναι ποιο; Βρείτε το βασικό επιχείρημα με δικά σας λόγια. (4) Ευδοκία;

227 Μ: ((διαβάζει τα λόγια του Ινδιάνου από το κείμενο)) Είμαστε () η γη δεν ανήκει σε κανέναν //

228 Δ: //Ναι, μπράβο. Αυτό είναι βασικό επιχείρημα. Η γη δεν ανήκει σε κανέναν. Δεν μπορούμε ούτε να την αγοράσουμε ούτε να την πουλήσουμε, δεν είμαστε ιδιοκτήτες. Έτσι; Μπορούμε /είμαστε ε::επισκέπτες.

229 Μ: Εμείς ανήκουμε.

230 Δ: Έτσι; Δεν μπορούμε να την πουλήσουμε, να την αγοράσουμε, δεν μας ανήκει. Μας φιλοξενεί, είμαστε φιλοξενούμενοι. Ακριβώς αυτό, έτσι; Θα πρέπει λοιπόν όπως την/μας μας παραδόθηκε να την παραδώσουμε. Ωραία; //

- 231 Μ: Κυρία; //
- 232 Δ: //Επομένως, πώς τώρα που το είπαμε, πώς το λέει ο Ινδιάνος; Με ποιον τρόπο; (8) ((αναμένει κάποια απάντηση-αντίδραση)) Ήλενα;
- 233 Μ: ((διαβάζει τα λόγια του Ινδιάνου από το κείμενο)) Πώς μπορείτε να [..].
- 234 Δ: Έτσι. Και; Με ερωτήσεις, υποβάλλοντας ερωτήσεις. Πώς μπορείτε να κάνετε το ένα; Πώς μπορείτε να κάνετε το άλλο; Ωραία; Λοιπόν, και με το να / στο δεύτερο / στο πρώτο με ερωτήσεις. Λέει “Γίνεται κάτι τέτοιο;”.
- 235 Μ: Ναι.
- 236 Δ: Δεν γίνεται.(.) Ωραία; Λοιπόν:ν, και στο / στη δεύτερη παράγραφο κάνει τι; Για ποιους μιλάει στην δεύτερη παράγραφο; Εμείς δεν κατανοούμε, λέει ο Ινδιάνος, πώς γίνεται να γίνει κάτι τέτοιο; (.) Είναι αδύνατον να το καταλάβουμε. (.) Ότι να να σας πουλήσουμε γιατί δεν πουλιέται κάτι (2) που δεν μας ανήκει. Ναι; Στη δεύτερη παράγραφο αναφέρεται σε κάτι άλλο. Σε τι αναφέρεται; (2) Ότι τι; Ότι γιατί δεν γίνεται κάτι τέτοιο; Δεν //
- 237 Μ: Να πω;=
- 238 Δ: Ναι.
- 239 Μ: Ε: γιατί κάθε μέρα το κάθε μέρος της γης αυτής είναι ιερό και ();
- 240 Δ: Ναι, αλλά στο/ στη δεύτερη παράγραφο, σε ποιους αναφέρεται; (2) Σε ποιους αναφέρεται στη δεύτερη παράγραφο;
- 241 Μ: Στους Λευκούς.
- 242 Δ: Ναι, στους Λευκούς, οι οποίοι τι; Έχουν;
- 243 Μ: Δεν καταλαβαίνουν.
- 244 Δ: Δεν, έχουν (διαφορετική) αντίληψη. Δεν καταλαβαίνουν αυτά που βλέπουν. //
- 245 Μ: // Τους τρόπους μας.

- 244 Δ: Τρόπους μας, μπράβο, τους τρόπους. Υπάρχει εδώ μια συγκρίνει, εδώ, συγκρίνει τις αντιλήψεις των Ινδιάνων και τις αντιλήψεις των Λευκών σε σχέση με τη:ν χρήση της γης και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι: Λευκοί δεν καταλαβαίνουν τους τρόπους των Ινδιάνων και τις αντιλήψεις τους. (.) Καταλάβετε; Δεν μπορούν να τους καταλάβουν, αλλιώς αντιμετωπίζουν οι Ινδιάνοι τη γη και αλλιώς οι οι: //
- 245 Μ: //Οι Λευκοί.
- 246 Δ: Οι Λευκοί. Για τους Λευκούς όλα είναι αναλώσιμα, όλα πουλιούνται, όλα αγοράζονται. Για τους Ινδιάνους //
- 247 Μ: //Όλα πουλιούνται (φαίνεται) κι εκεί.
- 248 Δ: Ακριβώς. Για τους: Ινδιάνους που ζούνε είναι κομμάτι της φύσης ήταν κομμάτι της φύσης; Όχι. (.) Εντάξει;
- 249 Μ: ()
- 250 Δ: Α:::κριβώς. Λοιπόν (.) ένα κείμενο / το καταλάβετε τώρα αυτό;

ΣΥΜΒΟΛΑ ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗΣ

(.) **Παύσεις:** Η απλή παρένθεση όταν περιέχει μια τελεία δηλώνει παύση μικρότερη του ενός δευτερολέπτου.

(2) Η απλή παρένθεση όταν περιέχει έναν αριθμό, π.χ. 2, δηλώνει παύση διάρκειας 2 δευτερολέπτων

xx/x Αυτοδιόρθωση: Η απλή πλάγια γραμμή δηλώνει ότι ο ομιλητής ή η ομιλήτρια κόβουν τη φράση τους για να την επαναδιατυπώσουν ή για να πουν κάτι άλλο.

xxx//x Διακοπή: Η διπλή πλάγια γραμμή δηλώνει ότι στο σημείο εκείνο ο ομιλητής ή η ομιλήτρια διακόπτεται από το εκφώνημα κάποιου άλλου ατόμου.

[xxx] Επικάλυψη. Οι αγκύλες που περικλείουν ένα κείμενο δηλώνουν την επικάλυψη μιας συγκεκριμένης συνεισφοράς από την αμέσως επόμενη –σημαδεύεται επίσης με αντίστοιχες αγκύλες–, η οποία είναι και μετατοπισμένη ώστε να δηλώνεται και χωρικά η ταυτόχρονη εκφορά.

Π.χ. Α: Έλα αύ[ριο το πρωί] για να το ξαναδούμε.

Β: [Τι ώρα;]

xxx = Συγκόλληση εκφωνημάτων: Το σημείο του *ίσον* δείχνει ότι ανάμεσα στο τέλος ενός εκφωνήματος και την έναρξη του επομένου δεν μεσολαβεί καμία παύση, είναι με άλλα λόγια σαν να «αρπάζει» το επόμενο άτομο τον λόγο από το προηγούμενο.

xxx Έμφαση: Η υπογράμμιση λέξης, συλλαβής, κ.λπ. δείχνει ότι αυτό το τμήμα του εκφωνήματος εκφέρεται με έμφαση.

xxx Ποσότητα φωνήεντος: Η άνω και κάτω τελεία δείχνει ότι το φωνήεν που προηγείται προφέρεται ως μακρό xxx: ή και ιδιαίτερα μακρό (ανάλογα με τον αριθμό των ζευγών άνω και κάτω τελείας).

((xxx)) (η καθηγήτρια γράφει στον πίνακα) = επεξηγήσεις της ερευνήτριας ή συμπληρωματικές πληροφορίες.

[...] Διάλογος που παραλείπεται.

() Η απλή παρένθεση που δεν περιέχει κείμενο δείχνει ότι ένα μέρος του εκφωνήματος παρέμεινε εντελώς ακατανόητο. Το κενό διάστημα αναπαριστά κατά προσέγγιση το μήκος του ακατανόητου εκφωνήματος.

Από το ανωτέρω απόσπασμα, το οποίο είναι ενδεικτικό της λογικής που διέπει την πλειοψηφία των διδακτικών πρακτικών που έχουμε διερευνήσει, είναι εύκολα εμφανή τα ακόλουθα:

1. Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί σχεδόν αποκλειστικά το διδακτικό εγχειρίδιο. Δεν καλύπτει βέβαια τα πάντα, γιατί δεν αρκεί ο σχολικός χρόνος, αλλά αποφεύγει συνήθως όποιες «ασκήσεις» του σχολικού εγχειριδίου θεωρεί ότι είναι πιο χρονοβόρες, οι οποίες είναι εν τέλει αυτές που παρέχουν μεγαλύτερο βαθμό δημιουργικότητας στα παιδιά.
2. Ο ρόλος του είναι κυρίαρχος, ενώ ο ρόλος των μαθητών είναι εξαιρετικά περιθωριακός. Δεν είναι δύσκολο να δει κανείς στο ανωτέρω παράδειγμα ότι οι απαντήσεις των μαθητών είναι συνήθως μονολεκτικές.
3. Το σύνολο των ερωτήσεων είναι κλειστές και δεν αφήνουν περιθώριο ευρύτερου προβληματισμού στα παιδιά.
4. Καθοριστικός είναι ο τρόπος της αλληλεπίδρασης δασκάλου μαθητών, ο οποίος ταυτίζεται απολύτως με το γνωστό σχήμα: *Ερώτηση* (ο

εκπαιδευτικός ρωτάει κάτι) – *Απάντηση* (οι μαθητές δίνουν μια απάντηση) και *Αξιολόγηση* (της απάντησης) ή *Ανατροφοδότηση* (επεκτείνει κάποια απάντηση, την υπογραμμίζει κλπ.). Δεν έχει τόσο σημασία το γεγονός ότι το σχήμα αυτό είναι το κλασικό σχήμα που χαρακτηρίζει την παραδοσιακή (γλωσσική) διδασκαλία, όσο το είδος των ταυτοτήτων που προϋποθέτει και ενεργοποιεί ένα τέτοιο σχήμα, κυρίως σε σχέση με τους μαθητές: υπάκουους, πειθαρχημένους στην ύλη, με συμμετοχή που εξαντλείται σε σύντομες απαντήσεις, χωρίς πρωτοβουλία, χωρίς συνεργασία και αναζήτηση. Προϋποθέτει επίσης μια προσέγγιση που αντιμετωπίζει το γραμματισμό σε ένα πρώτο επίπεδο, όπου η βαρύτητα δίνεται στην κατανόηση των κειμένων και στην απλή αποκωδικοποίηση των νοημάτων τους. Πρόκειται για το είδος του γραμματισμού που η Hasan (2006) αποκαλεί εύστοχα *αναγνωριστικό γραμματισμό*, με την έννοια ότι αποβλέπει σε ένα πρώτο επίπεδο γλωσσικού γραμματισμού, αυτό της απλής κατανόησης των κειμένων.

Δεν χρειάζεται πολλή συζήτηση για να διαπιστώσουμε ότι αυτού του είδους η διδασκαλία καλύπτει έναν πρώτο εξαιρετικά επιφανειακό στόχο της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος και κυρίως στο να συμφωνήσουμε ότι δεν είναι αυτό το είδος των εγγράμματων ταυτοτήτων που θα θέλαμε να καλλιεργεί το σημερινό σχολείο. Έχουμε αποκαλέσει την όλη αυτή λογική και οπτική σε σχέση με τη διδασκαλία της γλώσσας *αθροιστικό λόγο* (Κουτσογιάννης 2010^{α,β}), με την έννοια ότι εκλαμβάνει τη γλώσσα ως ένα σύνολο επιμέρους στοιχείων τα οποία αθροίζονται ανά μάθημα, μέχρι να μεταδοθεί όλο το σύνολο των στοιχείων που περιλαμβάνει η ύλη μέχρι το τέλος της χρονιάς.

Το ερώτημα είναι εύλογο: μπορούν και πώς να αξιοποιηθούν τα ψηφιακά μέσα (αλλά και τα συμβατικά), προκειμένου να γίνει περισσότερο δημιουργική η

συγκεκριμένου τύπου λογική; Στο ερώτημα αυτό ενυπάρχει μεγάλο μέρος της λογικής στην οποία στηρίχθηκε σημαντικό μέρος από τις ως τώρα αναζητήσεις ως προς την αξιοποίηση των υπολογιστών στη διδασκαλία της γλώσσας. Παλιότερα ήταν τα προγράμματα εξάσκησης, στη συνέχεια τα πολυμέσα που αναλάμβαναν το ρόλο που έχει στο συγκεκριμένο απόσπασμα ο δάσκαλος και τελευταία αξιοποιούνται οι διαδραστικοί πίνακες, όπου «θα γίνεται περισσότερο εποπτική η διδασκαλία». Οι προτάσεις όμως αυτές κινούνται στη λογική της συγκεκριμένης παράδοσης στην οποία ανήκει και το παράδειγμα που μόλις συζητήθηκε, που σημαίνει ότι οι ρόλοι δασκάλου και μαθητή παραμένουν οι ίδιοι, η προσέγγιση της γλώσσας δεν μεταβάλλεται και το είδος του εγγράμματος μαθητή που προτείνεται δεν διαφέρει ουσιωδώς από τα ισχύοντα. Έχουμε υποστηρίξει ότι αυτού του είδους η αλλαγή στην εκπαίδευση έχει επιφανειακά στοιχεία αλλαγής, γι' αυτό και χρησιμοποιήσαμε την έκφραση «ψεύτικα νέο» (Lankshear & Knobel 2003).

Το ερώτημα επομένως θα πρέπει να τεθεί διαφορετικά: πώς μπορούμε να αξιοποιήσουμε και τα ψηφιακά μέσα, έτσι ώστε να συνεισφέρουμε στη μεταβολή των διδακτικών πρακτικών, επομένως και στη στροφή προς έναν διαφορετικό λόγο σε σχέση με τον αθροιστικό ή τον αναγνωριστικό γραμματισμό; Η αλλαγή αυτή δεν μπορεί να γίνει, αν δεν αγγίξει τον πυρήνα της διδακτικής διαδικασίας, όπου και αποτυπώνεται η λογική του *αθροιστικού λόγου*. Μια τέτοιου είδους όμως αλλαγή θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της ότι ο αθροιστικός λόγος έχει μακρά παράδοση στη χώρα μας, ότι έχει οδηγήσει σε εμπεδωμένες διδακτικές πρακτικές και ότι όλα αυτά δεν μεταβάλλονται εύκολα. Πολύ συχνά δε ενυπάρχουν σε κάθε νέα πρόταση. Θα πρέπει επίσης να αναπτυχθεί ένα σαφές θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο το οποίο θα μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός, για να προχωρήσει στο βήμα που του ζητείται.

Η αλλαγή είναι πολύ δύσκολη, αν δεν ξεκινήσουμε από τη βάση της διδασκαλίας, του πώς εννοούμε τη διδασκαλία ως «μακροκειμενικό είδος»

(Κουτσογιάννης 2010β): τη δομή της, τα χαρακτηριστικά της, τις ιδιαιτερότητές της, το ρόλο δασκάλων και μαθητών και φυσικά πώς αντιλαμβανόμαστε στο πλαίσιο αυτό τη χρήση κάθε τεχνολογίας, παραδοσιακής (π.χ. έντυπο, πίνακας) ή πιο σύγχρονης (π.χ. ψηφιακά μέσα). Προτείνουμε στη συνέχεια και αναλύουμε δύο διδακτικές «μακροκειμενικές» μονάδες, οι οποίες μπορούν να αντικαταστήσουν την με γραμμικό τρόπο διεκπεραίωση του σχολικού εγχειριδίου, τα σενάρια και τις δραστηριότητες.

2. Η διδασκαλία ως δυναμική εμπλοκή: τα σενάρια και οι δραστηριότητες

2. 1. Το σενάριο

Θα ξεκινήσουμε πρώτα τη συζήτηση από τον πιο διαδεδομένο όρο στο χώρο της διδακτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στα φιλολογικά μαθήματα και όχι μόνο, το *σενάριο*. Σενάριο θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η πλήρης καταγραφή μιας διδακτικής πρότασης σε όλα της τα μέρη, από την ταυτότητα του/των δημιουργού/ών μέχρι τη λεπτομερή περιγραφή της ολοκλήρωσής της. Απευθύνεται πρωτίστως σε διδάσκοντες, ενώ μέρος του σεναρίου –και συγκεκριμένα το φύλλο εργασίας– απευθύνεται στους μαθητές.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί ένα σχέδιο διδασκαλίας, με την κοινωνικο-σημειωτική διάσταση του όρου *σχέδιο* (design) (Kress & van Leeuwen 2001), με την έννοια δηλαδή ότι αποτελεί ένα *διαθέσιμο σχέδιο* (έναν διαθέσιμο πόρο) που μπορεί να αξιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους από τους διδάσκοντες: ως αφετηρία προβληματισμού και ανάπτυξης δικών τους προτάσεων, ως βάση για προσαρμογή στα δικά τους δεδομένα αλλά και ως πλαίσιο για επιλεκτική υιοθέτηση συγκεκριμένων μόνο διδακτικών πρακτικών. Ως *σχέδιο* είναι προφανές ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί διαφορετικά από τάξη σε τάξη και από διδάσκοντα σε διδάσκοντα, ανάλογα με τα μέσα, τις ισχύουσες

διδασκτικές πρακτικές και αντιλήψεις, τα διαφορετικά δεδομένα του κάθε σχολείου και της κάθε περιοχής. Αποτελεί με άλλα λόγια ένα σχέδιο για το δέον γενέσθαι της διδασκαλίας, ως τέτοιο δε αντλεί από συγκεκριμένες παραδόσεις (παραδόσεις που έχουν σχέση με τη γλωσσική διδασκαλία και τη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ) και εμπεριέχει την ενεργοποίηση συγκεκριμένου τύπου εγγράμματος μαθητών (= ταυτοτήτων). Αυτή η δύναμι ενεργοποίηση συγκεκριμένου τύπου διδακτικών πρακτικών, επομένως η προϋπόθεση και η ενεργοποίηση συγκεκριμένου τύπου «φαντασιακών ταυτοτήτων» (Bernstein 1996) (διδασκόντων και διδασκομένων), αποτελεί κατά βάθος την ουσία του σεναρίου.

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 περιεχόμενο του όρου *σενάριο* καθίσταται ασαφές. Η λογική του, όπως τουλάχιστον χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο των παραδειγμάτων που αναπτύχθηκαν ως τώρα (κυρίως στις επιμορφώσεις των ΠΑΚΕ και ΚΣΕ), τείνει να κινείται ανάμεσα στη λογική του *σχεδίου μαθήματος* (lesson plan), όπου περιγράφεται ένα σύντομο σε διάρκεια μάθημα, σε στενή σύνδεση με τη σχολική ύλη και την ισχύουσα σχολική λογική, και τη 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.).

Εδώ χρησιμοποιούμε τον όρο περισσότερο με τη λογική του σχεδίου εργασίας, το οποίο θεωρούμε ότι προϋποθέτει μια δυναμική ανάγνωση και αξιοποίηση των διαθέσιμων μαθησιακών πόρων (βιβλία, λογισμικά, ψηφιακά περιβάλλοντα). Αυτό σημαίνει ότι οι διδάσκοντες διαβάζουν κάθετα τη σχολική

ύλη και όχι απλώς οριζόντια, σχεδιάζουν επομένως από την αρχή της χρονιάς το είδος και την έκταση των σεναρίων που θα αναπτύξουν. Ένα παράδειγμα: στην Α΄ Γυμνασίου προβλέπεται η διδασκαλία της περιγραφής, της αφήγησης και της επιχειρηματολογίας ως κειμενικών τύπων. Ο/Η εκπαιδευτικός που σκέφτεται με όρους σεναρίου μπορεί να σχεδιάσει σενάρια που να εμπεριέχουν και τους τρεις αυτούς κειμενικούς τύπους, έχοντας κατά νου να δώσει διαφορετική έμφαση σε καθέναν από αυτούς από σενάριο σε σενάριο. Μπορεί επίσης να ξεκινήσει την προσέγγιση του κάθε κεφαλαίου με αφετηρία και τέλος την τελευταία ενότητα του κάθε κεφαλαίου (στα βιβλία του Γυμνασίου), ενότητα η οποία παραλείπεται συνήθως στο σχολείο. Μια τέτοιου είδους προσέγγιση προϋποθέτει, επίσης, την προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας σε κάθε τάξη σε επίπεδο στόχων και όχι τόσο σε επίπεδο ύλης (βλ. παρακάτω για τους στόχους).

Εύλογα μπορεί να τεθεί το ερώτημα: γιατί εμφανίζεται τώρα ο όρος αυτός – κυρίως η λογική που εμπεριέχει– και δεν εμφανίστηκε στο παρελθόν ή γιατί συνδέθηκε με τις ΤΠΕ. Όπως προαναφέρθηκε, η λογική του σεναρίου δεν είναι νέα και κατά βάθος συνδέεται με θεωρητικές προτάσεις που δεν εκλαμβάνουν το σχολικό βιβλίο ως το μόνο μαθησιακό πόρο. Η απόσταση από το βιβλίο και η εστίαση στη μεγαλύτερη πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού προϋποθέτει εκ μέρους του ένα λεπτομερές πλαίσιο για το μάθημα/τα μαθήματα, που θα εξασφαλίζει συνειδητή πορεία προς συγκεκριμένες και συνειδητά επιλεγμένες διδακτικές κατευθύνσεις. Αυτό εξασφαλίζει κατά βάθος το σενάριο.

Είναι προφανές όμως ότι μια τέτοια ενεργή εμπλοκή προϋποθέτει και διαφορετική διδακτική/ές ταυτότητα/ες εκ μέρους των διδασκόντων. Εκεί που η διδακτική διαδρομή εξασφαλιζόταν αποκλειστικά από το σχολικό εγχειρίδιο, τώρα θα πρέπει να αναδιατυπωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να εξωθείται η διδασκαλία από τη λογική της *ορατής* παιδαγωγικής πρακτικής (= έμφαση στη μετάδοση της γνώσης και στις ασκήσεις) προς την *αόρατη* (= έμφαση στην πρωτοβουλία των μαθητών, στο διαφορετικό ρόλο των διδασκόντων)

(Bernstein 1989). Εκεί που ο μαθησιακός πόρος ήταν ένας και ταυτιζόταν με το έντυπο, τώρα θα πρέπει να δούμε τους μαθησιακούς πόρους στο σύνολό τους (έντυπα αλλά και ηλεκτρονικά μέσα). Εκεί που τα μέσα πρακτικής γραμματισμού ταυτιζόνταν με το χαρτί, το μολύβι και το έντυπο, τώρα θα πρέπει να καλλιεργήσουμε παράλληλα και το νέο γραμματισμό με την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μέσων ανάγνωσης, γραφής και επικοινωνίας. Εκεί που αρκούσε να βλέπει ο εκπαιδευτικός το μάθημα της ημέρας ή της εβδομάδας, τώρα είναι απαραίτητο να διαμορφώσει ένα διδακτικό πλάνο από την αρχή της χρονιάς, όπου θα εντάσσονται τα επιμέρους σενάρια. Εκεί που ρύθμιζε τα της διδασκαλίας μόνος του, τώρα καλείται να μοιράσει τις σκέψεις του, να λάβει υπόψη του άλλες προτάσεις (άλλα σενάρια), να συνεργαστεί με τους συναδέλφους του στο σχολείο. Εκεί που υπήρχε το ένα και ίδιο βιβλίο για όλη την Ελλάδα, τώρα λαμβάνονται υπόψη οι προτάσεις των μαθητών, τα ενδιαφέροντα, οι εμπειρίες και οι μαθησιακές τους ιδιαιτερότητες. Εκεί που η μάθηση αντιμετωπιζόταν ως μια γραμμικού τύπου διαδικασία της λογικής «πάρε και μάθε», τώρα είναι απαραίτητος ο προσεχτικός σχεδιασμός που θα οδηγήσει στη μάθηση.

Κατά βάθος πρόκειται για πολλές αλλαγές ταυτόχρονα: πρόταση για αλλαγή του ισχύοντος μακροκειμενικού είδους της διδασκαλίας και πρόταση για αλλαγή στο περιεχόμενο και το συγκείμενο (content and context) της γλωσσικής διδασκαλίας, που σημαίνει κατά βάθος διαφορετική πολιτική πρόταση για το είδος του εκπαιδευτικού που προϋποθέτει/διαμορφώνει το ελληνικό σχολείο. Αλλά μια τέτοια διαφορετική οπτική αποβλέπει πρωτίστως στη διαμόρφωση διαφορετικών μαθητικών ταυτοτήτων, πιο ενεργών, με ικανότητα να χρησιμοποιούν όλα τα μέσα πρακτικής γραμματισμού (παλιότερα και σύγχρονα), με συνεργατικές δεξιότητες και ικανότητες κριτικής ανάγνωσης της νέας (αλλά και παλιότερης) σημειωτικής πραγματικότητας.

2. 2. Η δραστηριότητα

Είναι προφανές από την περιγραφή των χαρακτηριστικών του σεναρίου ότι απέχει θεαματικά σε σχέση με αυτό που ισχύει σήμερα (βλ. το παράδειγμα διδασκαλίας, παραπάνω). Η ως τώρα εμπειρία έχει δείξει ότι το βήμα αυτό είναι εξαιρετικά δύσκολο να πραγματοποιηθεί σε μια τέτοια εκπαιδευτική πραγματικότητα, η αλλαγή της οποίας μάλιστα δεν εξαρτάται μόνο από τους εκπαιδευτικούς (Κουτσογιάννης 2007α, β). Χρησιμοποιούμε για αυτό το λόγο μια ενδιάμεση έννοια, αυτή της *δραστηριότητας*, προτείνοντας ως πρώτο βήμα κάτι το ενδιάμεσο σε σχέση με αυτό που ισχύει και το σενάριο.

Με τη *δραστηριότητα* εννοούμε ένα μικρή, σχετικά με το σενάριο, έκτασης σχέδιο εργασίας το οποίο απαιτεί μικρότερο βαθμό εγκατάλειψης του σχολικού εγχειριδίου. Ένα παράδειγμα: πολύ συχνά τα διδακτικά εγχειρίδια προβλέπουν και προτείνουν μικροεργασίες εντός του κάθε κεφαλαίου, οι οποίες είναι συνήθως (ή μπορούν να γίνουν εύκολα) διερευνητικού και συνεργατικού χαρακτήρα. Οι εργασίες αυτές συνήθως παραλείπονται, επειδή «διαφορετικά δεν βγαίνει η ύλη». Οι δραστηριότητες αποβλέπουν στο να δώσουν ζωή στις συγκεκριμένες «ασκήσεις» ή σε μέρη «της ύλης» που προσφέρονται για μικροεργασίες διερευνητικού χαρακτήρα. Συμπερασματικά:

- Οι δραστηριότητες είναι μικρότερης έκτασης και στηρίζονται περισσότερο στον τρόπο διάταξης της ύλης που υιοθετούν τα ισχύοντα διδακτικά εγχειρίδια.
- Δεν προϋποθέτουν δυνατότητα κάθετης ανάγνωσης όλων των διαθέσιμων μαθησιακών πόρων και αναγωγής του μαθήματος σε επίπεδο στόχων, οι οποίοι διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς στην αρχή της χρονιάς. Η εστίαση, επομένως, είναι περισσότερο τοπική και μπορεί να παρακολουθεί με μεγαλύτερη πιστότητα τη διάταξη της ύλης, όπως παρέχεται στο σχολικό εγχειρίδιο.

- Μπορούν να ποικίλλουν σε αριθμό, ανάλογα με την εμπειρία και τη διάθεση των εκπαιδευτικών. Επομένως δεν δημιουργούν πιεστικό πλαίσιο για ριζικές ανατροπές.
- Οι δραστηριότητες αποτελούν κατά βάθος άσκηση και για τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να εξοικειωθούν σταδιακά με πιο δημιουργικές μορφές διδασκαλίας. Αποτελούν, θα μπορούσαμε να πούμε, το ενδιάμεσο σκαλοπάτι, προκειμένου να μπορεί να μεταβαίνει η διδασκαλία και προς την κατεύθυνση των σεναρίων.
- Από μία άλλη οπτική θα μπορούσε να πει κανείς ότι μια δραστηριότητα είναι μέρος ενός σεναρίου, με την έννοια ότι το σενάριο μπορεί να εμπεριέχει περισσότερες από μία δραστηριότητες (ή φάσεις).

Είναι απαραίτητο να υπογραμμιστεί ότι οι δραστηριότητες έχουν πολλά κοινά με τα σεναρία, αφού αποτελούν ένα ενδιάμεσο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση, τα οποία είναι:

- Η σύνδεση της γλώσσας με ποικίλες κοινωνικές πρακτικές και όχι η αντιμετώπισή της ως ύλης.
- Η δυναμική αξιοποίηση των διδακτικών εγχειριδίων.
- Ο δημιουργικός τρόπος αξιοποίησης των ΤΠΕ, αφού και στις δύο περιπτώσεις αξιοποιούνται κατευθύνσεις που ανήκουν στους δύο εξωτερικούς κύκλους (βλ. Koutsogiannis 2011).
- Και κυρίως ο δημιουργικός ρόλος που προϋποθέτουν για τους δασκάλους και τους μαθητές.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διαφορά ανάμεσα στα δύο είναι διαφορά κλίμακας. Έτσι, τα κοινά αυτά χαρακτηριστικά μάς οδηγούν στο να

αντιμετωπίσουμε τη δομή τους από κοινού στη συνέχεια, έχοντας πάντα κατά νου τις διαφορές που μόλις επισημάναμε.

Προχωρώντας προς την κατεύθυνση της διατύπωσης των βασικών χαρακτηριστικών των σεναρίων και των δραστηριοτήτων, πιο εύκολο είναι ίσως να συμφωνήσουμε στη δομή και τα περιεχόμενά τους. 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 διδακτική πρόταση) από τη στιγμή που καλλιεργεί συγκεκριμένου τύπου δεξιότητες –επομένως και ταυτότητες, αναδεικνύει ή αποσιωπά θέματα, προτείνει την αξιοποίηση συγκεκριμένων τεχνολογιών με συγκεκριμένο τρόπο και επομένως συνεισφέρει στο πώς αντιλαμβανόμαστε το σχολικό γραμματισμό στην εποχή μας.

Η διατύπωση μιας ενιαίας δομής έχει και αυτή τη σημασία της. Πρωτίστως, γιατί μια συγκεκριμένη δομή μπορεί να βοηθάει να γίνεται περισσότερο διαφανές και το (πολιτικό) περιεχόμενο της πρότασης. Δευτερευόντως, γιατί συνεισφέρει στην καθιέρωση ενός συγκεκριμένου απαιτητικού διδακτικού μακροκειμενικού είδους, το οποίο είναι απαραίτητο σε προσπάθειες εισαγωγής καινοτομιών. Τέλος, και σε συνάρτηση με το προηγούμενο, γιατί πολλά από τα παραδείγματα των διδασκόντων θα αποτελέσουν υλικό για συζήτηση και εποικοδομητική κριτική.

Δίνεται στη συνέχεια ένα ενδεικτικό πλαίσιο που θα μπορούσε να κατευθύνει τη γραφή ενός σεναρίου και μιας δραστηριότητας, επισημαίνοντας, όπου κρίνεται απαραίτητο, τις διαφορές ανάμεσα στα δύο. Είναι γεγονός ότι οι άξονες που δίνονται είναι αρκετά αναλυτικοί, με κύριο στόχο να δοθούν οι πτυχές που είναι καλό να έχει κατά νου ο εκπαιδευτικός κατά το σχεδιασμό τους. Είναι προφανές ότι οι άξονες αυτοί μπορούν εύκολα να συμπτυχθούν, κάποιος να παραλειφθούν ή να προστεθεί κάτι άλλο, ανάλογα με το θέμα, την τάξη και τον εκπαιδευτικό. Συνιστάται, γι' αυτό, η δημιουργική ανάγνωση του

πλαίσιου αυτού. Για τη διατύπωση της δομής που ακολουθεί ελήφθησαν υπόψη και άλλες προτάσεις που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί για το θέμα αυτό (Επιμορφωτικό υλικό τεύχος 4, Επιμορφωτικό υλικό τεύχος 2^α, Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης 1997).

3. Η δομή σεναρίου/δραστηριότητας

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζεται και συζητείται η δομή των σεναρίων και των δραστηριοτήτων. Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στον ακριβή προσδιορισμό των στόχων, επειδή οι στόχοι προσδιορίζουν εν πολλοίς και το περιεχόμενο της κάθε πρότασης.

3.1. Ταυτότητα και προϋποθέσεις

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 διαθεματική προσέγγιση, για μια «κάθετη προσέγγιση» ή για τη διδασκαλία μιας επιμέρους ενότητας. Στην περίπτωση της δραστηριότητας γίνεται παραπομπή στην ενότητα στην οποία εντάσσεται η πρόταση).

- Τάξη ή ηλικίες στις οποίες θα μπορούσε να αξιοποιηθεί (αν μπορεί π.χ. η ίδια λογική να αξιοποιηθεί σε άλλες περιπτώσεις).
- Χρονική διάρκεια που προβλέπεται να απαιτηθεί.
- Προϋποθέσεις υλοποίησης για δάσκαλο και μαθητή (π.χ. βαθμός εξοικείωσης με κάποιο λογισμικό, βαθμός εξοικείωσης με τρόπους εργασίας – π.χ. ομαδοσυνεργατική, με κάποιο περιβάλλον, π.χ. δυνατότητες από τα παιδιά για αναζήτηση και αξιολόγηση πληροφοριών από κάποια μηχανή αναζήτησης). Σε περίπτωση που η πρόταση έχει δοκιμαστεί, θα τεθούν ζητήματα που αναδείχτηκαν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης σε όλες τις επιμέρους ενότητες που ακολουθούν.
- Άλλες τυχόν προϋποθέσεις που μπορεί να έχουν σχέση με την ηλικία, τις απαραίτητες δεξιότητες των παιδιών, το μαθησιακό επίπεδο, τις τυχόν ιδιαιτερότητες της περιοχής κλπ. Αν το σενάριο έχει δοκιμαστεί αναφέρονται αναλυτικά δεδομένα από το μαθησιακό και κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών.

3. 2. Σύντομη περιγραφή (περίληψη)

Εδώ αποτυπώνονται πολύ επιγραμματικά (όχι περισσότερο από 7-10 σειρές) το περιεχόμενο, οι στόχοι της πρότασης και το διδακτικό ζήτημα που έρχεται να επιλύσει.

3. 3. Στόχοι – σκεπτικό.

Διατυπώνεται και εδώ (με λιτό τρόπο) η στοχοθεσία της συγκεκριμένης πρότασης, λαμβάνονται προφανώς υπόψη τα Προγράμματα Σπουδών. Για τη γλωσσική εκπαίδευση, ειδικότερα, οι στόχοι θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν στις παρακάτω κατηγορίες, οι οποίες διαχωρίζονται, για να αποτυπώνεται με

μεγαλύτερη σαφήνεια το πολιτικό διακύβευμα της κάθε πρότασης (βλ. Κουτσογιάννης υπό δημοσίευση). Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται εδώ στο πρόβλημα που καλείται το σενάριο να αντιμετωπίσει σε κάθε μία από τις παρακάτω ενότητες.

3. 3. 1. Γνώσεις για τον κόσμο και στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις

Το ζήτημα στο οποίο εστιάζει κάθε πρόταση αφορά συνήθως τη διερεύνηση – κατάκτηση γνώσεων¹ που έχουν σχέση με κάποιο κοινωνικό, πολιτισμικό κλπ. πεδίο (π.χ. περιβάλλον, μέσα ενημέρωσης, τέχνη). Αυτό είναι εύκολο να το δει κανείς από μια απλή ανάγνωση των τίτλων των ενοτήτων στα σχολικά βιβλία της γλώσσας. Διαπιστώνει εκεί ότι στο κάθε κεφάλαιο «αναπλαισιώνονται» δύο ειδών γνώσεις: για τον κόσμο και για τη γλώσσα. Εδώ θα ασχοληθούμε με τις γνώσεις για τον κόσμο, οι οποίες καλό είναι να διατυπώνονται με σαφήνεια και συνειδητά στους στόχους. Στόχος, για παράδειγμα, του σεναρίου είναι τα παιδιά να ευαισθητοποιηθούν σε περιβαλλοντικά ζητήματα και ιδιαίτερα στην επικινδυνότητα της ρύπανσης του υδροφόρου ορίζοντα από τα λιπάσματα. Στόχος του σεναρίου είναι τα παιδιά να αποκτήσουν κριτική στάση στα καταναλωτικά πρότυπα που καλλιεργούν οι διαφημίσεις και οι ποικίλες τηλεοπτικές εκπομπές ή στόχος είναι να γίνουν κατανοητές οι αντιτιθέμενες απόψεις και τα επιχειρήματα που αναπτύσσονται για την πυρηνική ενέργεια κλπ.

Για τον καλύτερο προσδιορισμό των στόχων στην συγκεκριμένη κατηγορία είναι χρήσιμο να αναγνωρίσουμε ότι τα παιδιά σήμερα δεν πάσχουν από έλλειψη πληροφορίας και ενημέρωσης, αφού το κάθε σχεδόν νοικοκυριό έχει τηλεόραση και το μεγαλύτερο ποσοστό υπολογιστή, ενώ δεν υπάρχει παιδί

¹ Ισχύει βέβαια και για τα άλλα γλωσσικά μαθήματα και όχι μόνο.

στη βθμια εκπαίδευση που δεν γνωρίζει τα βασικά για την πλοήγηση στο διαδίκτυο. Το πρόβλημα είναι ακριβώς το αντίθετο, ότι υπάρχει υπερπληθώρα πληροφοριών, αλλά δεν καλλιεργείται στα παιδιά η δυνατότητα μετάλλαξης αυτής της υπερπληροφόρησης σε γνώση και κριτική απόσταση/ανάγνωση. Σημαντικό νέο δεδομένο, που έχει στενή συνάρτηση με το προηγούμενο, είναι το γεγονός ότι η σύγχρονη κοινωνία αποβλέπει, και αυτό επιχειρείται από πολύ μικρές ηλικίες, στη διαμόρφωση καταναλωτικών υποκειμένων με ελάχιστες δυνατότητες αντίστασης. Το σχολείο, επομένως, με τις γνώσεις για τον κόσμο που θα δώσει καλείται να ανταποκριθεί στο νέο αυτό ρόλο, της δημιουργίας πολιτών που θα μπορούν να ανταποκρίνονται στις νέες αυτές προκλήσεις.

Παράλληλα, σημαντικές είναι οι εξελίξεις ως προς το είδος του πολίτη που είναι απαραίτητος τον 21^ο αιώνα. Η συνθετότητα της καθημερινότητας και των προβλημάτων της απαιτεί πια έναν πολίτη ενεργό, που θα μπορεί να κατανοεί «τι παίζεται γύρω του», σε έναν κόσμο που αυτό που «παίζεται» έχει όλο και περισσότερο σχέση με την επικοινωνία. Απαιτεί, θα μπορούσαμε να πούμε, μια κοινωνία των πολιτών και αυτή την κοινωνία δεν μπορεί να την επιδιώξει ο μελλοντικός πολίτης, αν δεν τη βιώσει στο σχολικό μικρόκοσμό του. Έχει επομένως ιδιαίτερη βαρύτητα να αποτυπώνονται συνειδητά στους στόχους οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και οι αξίες που επιδιώκουν να καλλιεργήσουν οι προτάσεις μας και σε ζητήματα πολιτεϊότητας (citizenship).

Τέλος, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι τα παιδιά ζουν σε έναν κόσμο περισσότερο ανοιχτό σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη εποχή. Κρίνεται επομένως απαραίτητη η καλλιέργεια της εξωστρέφειας, της ευρωπαϊκής προοπτικής και του κοσμοπολιτισμού.

Με την τοποθέτηση αυτή φωτογραφίζουμε ένα μέρος της κειμενικής καθημερινότητας που θα πρέπει να αναπλαισιώνεται στα σενάρια και στις δραστηριότητες. Παράλληλα όμως δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι βαθύτερος στόχος του σχολείου είναι η παροχή ευρύτερης παιδείας, η οποία θα καλλιεργεί πολλές

δεξιότητες στο παιδί, όπως: ευαισθησία σε ζητήματα λογοτεχνίας και τέχνης, δυνατότητα κριτικού αναστοχασμού σε τρέχοντα κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα, γνώσεις και προβληματισμό για τα τρέχοντα (και όχι μόνο) παγκόσμια και τοπικά προβλήματα, αλλά και γνώσεις/προβληματισμό που έχουν σχέση με την εθνική πολιτισμική και ιστορική ιδιομορφία, την πολυπολιτισμικότητα και την ανοχή στο διαφορετικό, αλλά και την εξοικείωση με την πολυπλοκότητα πολλών σύγχρονων ζητημάτων και την πολυφωνία που υπάρχει ως προς την προσέγγισή τους.

Όλα αυτά αποτελούν τομείς που καλό είναι να έχουν συνειδητά υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί, όταν διατυπώνουν τους στόχους τους και φυσικά όταν αναπτύσσουν λεπτομερώς την πρότασή τους. Αρκετοί από τους τομείς αυτούς προβλέπονται ήδη στο υπάρχον μαθησιακό υλικό, σε κάποιες άλλες περιπτώσεις χρειάζεται επέκταση ή και συμπλήρωση.

Κατά τη διατύπωση των στόχων της συγκεκριμένης ενότητας (όπως και σε κάθε άλλη περίπτωση) είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη οι γνώσεις για τον κόσμο, οι αξίες, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των παιδιών, οι οποίες είναι προφανές ότι μπορεί να ποικίλλουν. Αυτή η διαφορετική αφετηρία αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία καλούνται οι διδάσκοντες να (συν)διαμορφώσουν τους συγκεκριμένους στόχους.

Εύλογο είναι το ερώτημα: Ποιος μπορεί να είναι ο ρόλος των ψηφιακών μέσων σε όλα αυτά; Δίνονται στη συνέχεια ενδεικτικοί τρόποι αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών για την καλύτερη κάλυψη της συγκεκριμένης κατηγορίας στόχων.

- Ο υπολογιστής μπορεί να είναι το μέσο που θα μας φέρει σε επαφή με τον συγκεκριμένο κειμενικό κόσμο που καλούνται τα παιδιά να διερευνήσουν. Ας μην ξεχνάμε ότι μεγάλο μέρος της σύγχρονης κειμενικής πραγματικότητας υπάρχει και στο διαδίκτυο ή παράγεται αποκλειστικά εκεί.

- Οι διδακτικές προτάσεις μπορούν να διερευνήσουν το ρόλο των νέων μέσων στη διαμόρφωση της πραγματικότητας. Ο ρόλος των σύγχρονων επικοινωνιακών μέσων στη διαμόρφωση της πραγματικότητας σε κάποιο πεδίο μπορεί να είναι πολύ σημαντικός, όπως είναι για παράδειγμα στο χώρο της ενημέρωσης με τον διαδικτυακό τύπο, τα δημοσιογραφικά ιστολόγια κλπ. Έτσι, οι ΤΠΕ μπορεί να αποτελούν την εστίαση στον προβληματισμό που θα αναπτυχθεί, με δεδομένο το γεγονός ότι ο κόσμος που κατασκευάζεται κάθε φορά και από τα νέα μέσα δεν είναι ουδέτερος.
- Οι ΤΠΕ μπορούν να δημιουργήσουν το πλαίσιο για επαφή των παιδιών με τον έξω κόσμο, για την απόκτηση μιας κοσμοπολιτικής αντίληψης, για την ενίσχυση της εξωστρέφειας, αλλά και για τη διερεύνηση της τοπικής ιδιαιτερότητας. Ποικίλα κατά καιρούς ευρωπαϊκά (και όχι μόνο) προγράμματα διευκολύνουν κάτι τέτοιο.
- Οι διδακτικές πρακτικές μπορούν να συνεισφέρουν με κείμενα και παρεμβάσεις των παιδιών, ώστε να ενισχυθούν συγκεκριμένες «φωνές» και οπτικές στο διαδίκτυο.

Ένα σημαντικό ερώτημα που τίθεται είναι: τα περισσότερα από τα ζητήματα αυτά εκδηλώνονται με περισσότερες από μία εκδοχές στη ζωή μας, ποια ακριβώς θα επιλεγεί; Βασικός στόχος μας είναι μέσω των γνώσεων για τον κόσμο να «εκτεθούν» τα παιδιά όχι μόνο σε μία μόνο από τις εκδοχές που κυκλοφορούν, αλλά σε διαφορετικές. Η έμφαση δεν θα δίνεται στην απλή αποκωδικοποίηση των κειμένων και σε ερωτήσεις κατανόησης, αλλά στην ανάδειξη των αντιτιθέμενων απόψεων, στην κατανόηση και συζήτηση της επιχειρηματολογίας και της λογικής τους, στο λανθάνον συχνά νόημα που κατανοείται καλύτερα με τον συνυπολογισμό όλων των τρόπων (γλώσσα, εικόνα, χρώμα, τυπογραφικές συμβάσεις κλπ.). Στο ίδιο πλαίσιο μεγάλη

βαρύτητα δίνεται στην εκγύμναση των παιδιών να είναι διαφορετικού τύπου αναγνώστες, που σημαίνει να μπορούν να αξιοποιούν και να αναδεικνύουν την ως τώρα αναγνωστική και κοινωνικο-πολιτισμική τους εμπειρία.

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα είναι αν οι εκπαιδευτικοί θα ακολουθήσουν τη θεματολογία που προτείνεται από τα σχολικά εγχειρίδια ή αν έχουν την ευχέρεια να την αλλάξουν. Ως προς αυτό είναι χρήσιμο να έχουμε υπόψη μας τα εξής:

- Τα περισσότερα από τα ζητήματα που τίθενται προς διερεύνηση στα σχολικά εγχειρίδια είναι σύγχρονα και αποτελούν ούτως ή άλλως σημαντικά θέματα προς διερεύνηση. Επομένως σημαντικό μέρος των γνώσεων για τον κόσμο μπορεί να προέρχεται από τα προτεινόμενα στα ισχύοντα διδακτικά εγχειρίδια. Είναι καλό όμως να έχουμε υπόψη μας ότι στα γλωσσικά μαθήματα δεν ισχύει ό,τι ισχύει στα μαθήματα των θετικών μαθημάτων. Δεν πρόκειται για ύλη που δεν μεταβάλλεται, όπως είναι η βαρύτητα στη φυσική ή η ευκλείδεια γεωμετρία που διδάσκονται και θα διδάσκονται πάντα. Το μάθημα της γλώσσας συνδέεται με το σύγχρονο κάθε φορά κόσμο της επικοινωνίας και όσο αυτός ο κόσμος μεταβάλλεται, τόσο και τα περιεχόμενα του γλωσσικού μαθήματος θα πρέπει να ανανεώνονται. Είναι καλό επομένως ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίζει με αυτή την κριτική οπτική «την ύλη» των σχολικών εγχειριδίων. Η παρέμβασή του και η ανανέωση των περιεχομένων της διδασκαλίας του, επομένως και των κειμένων που θα χρησιμοποιήσει, δεν προτείνεται απλώς, αλλά επιβάλλεται να γίνεται.
- Η επιλογή των κειμένων που θα μελετηθούν θα πρέπει να γίνεται σε συνδυασμό με όλα τα άλλα που ακολουθούν στη συνέχεια, επομένως θα πρέπει να μην είναι ένα απλό άθροισμα κειμένων, αλλά κείμενα που θα συνδυάζονται κατάλληλα με τους άλλους άξονες που ακολουθούν.

3.3.2. Γνώσεις για τη γλώσσα

Σημαντικός άξονας στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων, κυρίως της αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας, ήταν και είναι η εστίαση στην παροχή γνώσεων για τη γλώσσα. Παλιότερα, οι γνώσεις αυτές ταυτίζονταν με τα περιεχόμενα της γραμματικής, ενώ τα τελευταία χρόνια αυτό διευρύνθηκε σημαντικά, κάτι που είναι ιδιαίτερα εμφανές στα ισχύοντα βιβλία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης.

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

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

Στην περίπτωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών η διδασκαλία εξακολουθεί να είναι καθηλωμένη στην γραμματικοσυντακτική περιγραφή της λέξης και της πρότασης, η οποία πολύ συχνά γίνεται αυτοσκοπός, που αυτονομείται και κυριαρχεί στη διδασκαλία του μαθήματος. Αλλά και στην περίπτωση της διδασκαλίας της ν.ε. γλώσσας οι αλλαγές που έγιναν χρειάζονται μεγαλύτερη ενίσχυση, προκειμένου να υπάρξει σαφής σύνδεση των γνώσεων για τη γλώσσα με τη δυνατότητα αποκωδικοποίησης και κριτικής ανάγνωσης των γνώσεων για τον κόσμο.

Το ερώτημα στο οποίο καλείται κανείς να απαντήσει είναι πώς οι γνώσεις για τη γλώσσα δεν θα δίνονται με το γνωστό παραδοσιακό τρόπο, αλλά θα αποτελέσουν και ένα μέσο για την καλύτερη ανάγνωση του κόσμου, αλλά και πώς οι απαραίτητες γνώσεις για εξοικείωση με τη λειτουργία της γλώσσας και μεταγλωσσική ενημερότητα θα γίνεται με τρόπο δημιουργικό. Μια τέτοιου

είδους προσέγγιση μπορεί να αξιοποιήσει τη βαθύτερη συνέργεια που μπορεί να υπάρξει ανάμεσα στη διδασκαλία της νέας και της αρχαία ελληνικής γλώσσας, με δεδομένο το γεγονός ότι και τα δύο διδακτικά αντικείμενα εστιάζουν στην προσέγγιση και κριτική ανάγνωση των κειμένων αλλά και στο γεγονός ότι οι γνώσεις για τη γλώσσα μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στη διαδικασία αυτή.

Υπάρχει το ενδεχόμενο σε κάποιες περιπτώσεις ο στόχος του σεναρίου να είναι καθαρά μεταγλωσσικός: να δώσουμε π.χ. έμφαση στην κατάκτηση ενός συγκεκριμένου κειμενικού είδους ή μιας συγκεκριμένης γλωσσικής δομής που έχει ιδιαίτερη βαρύτητα στη διδασκαλία μας. Αυτό θα πρέπει να γίνεται συνειδητά στο πλαίσιο της ευρύτερης λογικής που έχουμε για τη γλωσσική διδασκαλία. Θα πρέπει επίσης να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο πώς μπορεί αυτό να επιτευχθεί ως προς το ρόλο που θα δίνεται στα παιδιά, τις πρωτοβουλίες κλπ.

Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να επισημανθεί με έμφαση ότι θεωρούμε τις γνώσεις για τη γλώσσα ως εργαλεία που θα βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοούν αλλά και να παράγουν με μεγαλύτερη επάρκεια μεγάλη ποικιλία κειμένων. Παρότι, δηλαδή, οι γνώσεις για τη γλώσσα μπορεί να προσεγγίζονται σε διαφορετικές διδακτικές προτάσεις, προκειμένου να συνδέονται με τα ισχύοντα διδακτικά εγχειρίδια, προτείνουμε οι γνώσεις αυτές να αποτελούν καθημερινά εργαλεία, από τα οποία θα χρησιμοποιούνται τα καταλληλότερα για την εξυπηρέτηση των αναγκών που προκύπτουν. Υπογραμμίζουμε, επομένως, με έμφαση ότι οι γνώσεις για τη γλώσσα δεν αποτελούν ύλη που διδάσκεται με συγκεκριμένη και δεδομένη χρονική σειρά. Αποτελούν τα εργαλεία που κρίνουμε ότι προσφέρονται για να καταστήσουν τα παιδιά επαρκείς εγγράμματους πολίτες σε μια κοινωνία, όπου η χρήση του λόγου και των κειμένων παίζει καθοριστικό ρόλο. Αυτή η οπτική θα πρέπει να είναι πάντα εμφανής στους στόχους μας.

Και για τη συγκεκριμένη ενότητα η στοχοθεσία λαμβάνει υπόψη το τι αναμένεται να γνωρίζουν τα παιδιά σε σχέση με το ζήτημα που θα διαπραγματευτούν.

Πώς μπορούν να αξιοποιηθούν οι ΤΠΕ προς αυτή την κατεύθυνση; Παλιότερα οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνταν ως μέσα, προκειμένου να μεταδώσουν τα παιδιά «πιο γρήγορα και πιο ευχάριστα» γνώσεις για τη γλώσσα (βλ. κλειστού τύπου λογισμικά για τη διδασκαλία της γραμματικής). Με την πάροδο του χρόνου έχει γίνει πια συνειδητό ότι κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει εξαιρετικά περιθωριακά και για συγκεκριμένους ειδικούς λόγους. Αντίθετα, οι ΤΠΕ αξιοποιούνται σήμερα προκειμένου τα παιδιά να κατακτήσουν με τρόπο δημιουργικό τις γνώσεις αυτές. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορούν να αξιοποιηθούν, για παράδειγμα, τα σώματα κειμένων και τα ηλεκτρονικά λεξικά. Η απόκτηση των γνώσεων για τη γλώσσα μπορεί επίσης να γίνει συνδυαστικά με την κατάκτηση νέων γραμματισμών, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

3. 3. 3. Γλώσσα και γραμματισμοί

Ένας από τους πιο σημαντικούς στόχους του γλωσσικού μαθήματος είναι να εξοικειώσει τα παιδιά με κοινωνικές γλώσσες, επίπεδα ύφους και κειμενικά είδη τα οποία είναι απαραίτητα για την καλύτερη λειτουργία τους ως πολιτών σε εγγράμματες δυτικού τύπου κοινωνίες, όπως η ελληνική. Με μια διαφορετική ορολογία θα μπορούσαμε να πούμε ότι βασικός στόχος του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας είναι να κατακτήσουν τα παιδιά τους γραμματισμούς, επομένως και τις δεξιότητες που σχετίζονται με τους γραμματισμούς αυτούς, που εξασφαλίζουν την πλήρη και κριτική συμμετοχή των μελλοντικών πολιτών σε όλα τα επίπεδα του κοινωνικού και πολιτισμικού γίγνεσθαι. Ένας δεύτερος σημαντικός στόχος του μαθήματος της γλώσσας είναι να διευκολύνει την ίδια τη σχολική πορεία των παιδιών, με δεδομένη την ιδιαιτερότητα του σχολικού

λόγου και τη σπουδαιότητά του για μια επιτυχημένη σχολική διαδρομή. Επεξηγούνται περισσότερο οι σκέψεις αυτές στη συνέχεια.

Μέχρι πριν από λίγες δεκαετίες το μάθημα της γλώσσας ταυτιζόταν ουσιαστικά με την έμφαση που δινόταν στην απόκτηση γνώσεων για τη γλώσσα και στην κατάκτηση του σχολικού κειμενικού είδους της «έκθεσης ιδεών». Θα εστιάσουμε εδώ περισσότερο στην έκθεση, αφού τις γνώσεις για τη γλώσσα τις συζητήσαμε ήδη, και θα τη συζητήσουμε σε σχέση με τους δύο στόχους που μόλις προαναφέραμε. Είναι εύκολο να επισημανθεί ότι η έκθεση ως κειμενικό είδος καλύπτει ελάχιστο μόνο μέρος των αναγκών στις οποίες θα κληθεί να ανταποκριθεί ο μαθητής ως μελλοντικός πολίτης, αφού καλλιεργεί –και αυτό με λανθασμένο τρόπο– μόνο την επιχειρηματολογία. Λέμε με λανθασμένο τρόπο, επειδή είχε επικρατήσει ο στόμφορ, η υπερβολή, η ηθικολογία και η παράθεση έτοιμων σκέψεων. Τα προβλήματα αυτά δημιουργούνταν εν πολλοίς, επειδή η γλώσσα αντιμετωπιζόταν ως ανεξάρτητη από τη δυναμική των κοινωνικών πρακτικών και του σύνθετου κοινωνικοπολιτισμικού γίνεσθαι. Αν όμως το κείμενο προσεγγίζεται ως οργανικό στοιχείο των κοινωνικών συμβάντων, τα οποία –όπως και τα κείμενα– δεν είναι ποτέ ουδέτερα, τότε η έκθεση δεν έχει καμία αντιστοιχία με την πραγματική ζωή, αλλά εκφράζει απλώς μια στείρα σχολική πραγματικότητα.

Τα Π.Σ. του Γυμνασίου και τα σχολικά εγχειρίδια του Λυκείου προσπαθούν συνειδητά να στρέψουν το ενδιαφέρον του μαθήματος προς την πραγματική ζωή, να απομακρυνθούν επομένως από τις παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές που μόλις περιγράψαμε. Η κατεύθυνση αυτή θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην προσπάθεια ανάπτυξης διδακτικών προτάσεων, όπου θα αποτυπώνεται το εύρος των γραμματισμών, των κειμενικών πρακτικών και των γλωσσικών δεξιοτήτων οι οποίες επιδιώκεται να καλλιεργηθούν. Με άλλα λόγια, στους στόχους, επομένως και σε όλο το σώμα των σεναρίων ή δραστηριοτήτων, είναι καλό να αναδεικνύονται με σαφήνεια οι δύο άξονες που

διατυπώθηκαν στην αρχή της παρούσας ενότητας: η έμφαση στην καλλιέργεια μιας κριτικής εγγράμματης πολιτειότητας (citizenship), με την παράλληλη έμφαση στην ανάδειξη και καλλιέργεια του σχολικού λόγου.

Το ίδιο ερώτημα μπορεί να τεθεί και εδώ: πώς μπορούμε να αξιοποιήσουμε τις ΤΠΕ προς αυτή την κατεύθυνση; Μια προσεχτική διατύπωση των στόχων είναι πολύ χρήσιμο να αναδεικνύει δύο νέα στοιχεία: τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών ως μέσων πρακτικής γραμματισμού (μέσων για διάβασμα, γράψιμο και επικοινωνία) και την έμφαση στην ανάδειξη της κειμενικής πολυτροπικότητας. Και τα δύο αυτά νέα στοιχεία έχουν σχέση με τον τρόπο που προσεγγίζουμε τη γλώσσα και τα κείμενα. Από τη στιγμή που κατανοούμε τη γλώσσα ως αδιαχώριστο στοιχείο με τα καθημερινά κοινωνικά συμβάντα και τις κοινωνικές πρακτικές που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο συγκεκριμένων θεσμών, είναι προφανές ότι δεν μπορούμε να αγνοήσουμε το γεγονός ότι ένα μέρος της επικοινωνίας σήμερα διεξάγεται μέσω των Νέων Τεχνολογιών, όπου οι κειμενικές πραγματώσεις συχνά διαφέρουν και όπου η πολυτροπικότητα είναι περισσότερο εμφανής.

Θα μπορούσαμε να το διατυπώσουμε και διαφορετικά: ο στόχος δεν είναι να επιλέγουμε απλώς κείμενα τα οποία θα αναλύουμε, αλλά ο στόχος είναι να συνδέουμε τα κείμενα με τη ζώσα καθημερινότητα στο πλαίσιο των θεσμών που παράγονται. Αν στο πλαίσιο συγκεκριμένων θεσμών και για συγκεκριμένες κειμενικές πραγματώσεις ο ρόλος των νέων τεχνολογιών είναι σημαντικός, αυτό δεν μπορεί παρά να αναδειχθεί και να διατυπωθεί και στους στόχους. Το ίδιο φυσικά ισχύει και για την παραγωγή λόγου: η ανάλυση του εκάστοτε κοινωνικού συμβάντος είναι αυτή που θα μας υπαγορεύσει, πέραν των άλλων, και το είδος του κειμένου που θα παραχθεί (με μολύβι και χαρτί, σε υπολογιστή και σε ποιο περιβάλλον, πολυτροπικό και τι είδους πολυτροπικότητα κλπ.).

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο για την ενότητα αυτή είναι ο τρόπος κατάκτησης των γραμματισμών που προτείνονται. Είναι γνωστό ότι τα παιδιά

είναι εξοικειωμένα με γραμματισμούς και κείμενα που έχουν σχέση με πεδία της κοινωνικής καθημερινότητας στην οποία συμμετέχουν (π.χ. συγκεκριμένου τύπου ειδήσεις και συνεντεύξεις στην τηλεόραση, καθημερινού τύπου αφηγήσεις και περιγραφές), αλλά λιγότερο εξοικειωμένα, για παράδειγμα, με ακαδημαϊκού τύπου κείμενα που αναλύουν τις ειδήσεις και τις συνεντεύξεις. Είναι καλό να προτείνεται συνειδητά (αυτό θα γίνεται αναλυτικά κατά την περιγραφή) μια σταδιακή μετάβαση από το οικείο στο λιγότερο οικείο και από το καθημερινό στο ειδικό, επομένως από τον καθημερινό στον σχολικό λόγο.

Τέλος, κατά τη συγγραφή των σεναρίων – δραστηριοτήτων, επομένως και κατά τη διατύπωση των στόχων, είναι απαραίτητο να έχουμε υπόψη μας ότι οι Νέες Τεχνολογίες δημιουργούν συχνά μια νέα πραγματικότητα σε όλες τις πτυχές του γνωστού τριγώνου: παραγωγός, κείμενο, αναγνώστης (βλ. Koutsogiannis 2011). Η νέα αυτή πραγματικότητα, συμπυκνώνεται συχνά κάτω από τον όρο «νέοι γραμματισμοί», και οι δεξιότητες που θα πρέπει να κατακτηθούν από τα παιδιά είναι απαραίτητο να ανιχνεύονται και στους στόχους των διδακτικών προτάσεων.

Χρειάζεται και εδώ μια ιδιαίτερη προσοχή. Οι στόχοι δεν μπορεί να είναι πολύ γενικοί (π.χ. εξοικείωση με το διαδίκτυο, εξοικείωση και χρήση των προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου), αλλά αρκετά ειδικοί, κάτι που θα βοηθήσει σημαντικά στην προσεχτικότερη ανάπτυξη της διδακτικής πρότασης.

Παρατηρήσεις:

- Είναι αυτονόητο ότι δεν είναι απαραίτητο να υλοποιούνται όλοι οι προαναφερθέντες στόχοι σε κάθε διδακτική πρόταση.
- Μεγάλη συζήτηση μπορεί να γίνει αν είναι απαραίτητη η σαφής διατύπωση στόχων ή αρκεί η έμφαση στις διδακτικές διαδικασίες. Κατά τη γνώμη μας η έμφαση στους στόχους είναι απαραίτητη, προκειμένου οι κατευθύνσεις της διδασκαλίας να είναι περισσότερο

συνειδητές, αφού οι στόχοι δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά συνδέονται συνειδητά με το είδος των ταυτοτήτων (δασκάλων και μαθητών) που αναμένουμε να ενεργοποιηθούν.

- Με άλλα λόγια, η ρητή διατύπωση συγκεκριμένων στόχων αποτελεί έναν σημαντικό «οδικό χάρτη» για το δάσκαλο, αφού γνωρίζει συνειδητά πού κινείται και τι επιδιώκει. Παράλληλα, αποτελεί το πλαίσιο της αξιολόγησης των μαθημάτων, αφού κατά βάθος θα μπορεί να ελέγχει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του και κυρίως θα μπορεί να την αξιολογεί και να την ανατροφοδοτεί πιο εύκολα.
- Όλα τα επιμέρους που προαναφέρθηκαν είναι αποκομμένα, αν δεν έχουμε κατά βάθος υπόψη μας το είδος της εγγράμματης ταυτότητας που θα θέλαμε να καλλιεργηθεί στα μαθήματά μας. Συνειδητά ή όχι, η κάθε σχολική αίθουσα και οι πρακτικές συνεισφέρουν να «γυμνάζονται» τα παιδιά με συγκεκριμένο τρόπο και προς συγκεκριμένη κατεύθυνση στα ζητήματα του γραμματισμού. Με τις δραστηριότητες και τα σενάρια αυτό θα πρέπει να γίνεται συνειδητά, λαμβάνοντας υπόψη ότι το παρόν σχολείο αποτελεί μια συγκεκριμένου τύπου υπόσχεση για το μέλλον (Core & Kalantzis 2000).

3. 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/δραστηριότητας και εμπεριέχει πολλά από τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν, τα οποία διαχέονται στην περιγραφή της πρότασης. Πριν εστιάσουμε στα απαραίτητα στοιχεία που καλό είναι να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό

μιας πρότασης, κρίνεται απαραίτητο να ξεκινήσουμε από έναν γενικότερο προβληματισμό που αφορά τις διδακτικές πρακτικές.

3. 4. 1. Διδακτικές πρακτικές

Αν οι προηγούμενες ενότητες που συζητήθηκαν στο πλαίσιο των στόχων αφορούν τα περιεχόμενα της γλωσσικής διδασκαλίας ως προς τις γνώσεις για τον κόσμο και τη γλώσσα, αλλά και το είδος των γραμματισμών που θα καλλιεργηθούν, η παρούσα ενότητα εστιάζει στη λεπτομερέστερη περιγραφή της πρότασης, με άλλα λόγια στην ανάλυση των διδακτικών πρακτικών που προτείνονται.

Μέσα από την περιγραφή θα πρέπει να αναδεικνύεται η βαρύτητα που πρέπει να δίνεται σε διδασκαλίες που έχουν πρωταγωνιστές τα παιδιά και να προβλέπονται πρωτίστως έρευνες μικρής έκτασης, συλλογή δεδομένων, αναλύσεις, συγκρίσεις κλπ. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά δεν θα καλούνται απλώς να μάθουν μια «νέα ύλη», αλλά να είναι πρωταγωνιστές στη διερεύνηση ποικίλων κοινωνικών, πολιτισμικών, γλωσσικών κλπ. ζητημάτων και προβλημάτων.

Δίνουμε ένα ενδεικτικό παράδειγμα, για να γίνει περισσότερο σαφής η επισήμανση αυτή. Ας υποθέσουμε ότι η διδασκαλία μας επιδιώκει να γίνει κατανοητό το γεγονός ότι η γλώσσα δε μεταφέρει απλώς μια ουδέτερη εξωτερική πραγματικότητα αλλά την κατασκευάζει, ανάλογα με την οπτική γωνία του συντάκτη ενός κειμένου. Η υλοποίηση του ίδιου στόχου μπορεί να γίνει με τελείως διαφορετικές διδακτικές πρακτικές. Είναι δυνατό, για παράδειγμα, να επιλεγούν δύο ή περισσότερα κείμενα τα οποία θα διαβαστούν στην τάξη, στη συνέχεια θα συζητηθούν οι τυχόν δυσκολίες και, τέλος, θα τεθούν κάποιες ερωτήσεις που θα έχουν σχέση με την κατανόηση των κειμένων, κάποιες από τις οποίες θα μπορούσαν να συμπληρωθούν στο σχολείο και

κάποιες στο σπίτι. Είναι δυνατό επίσης να γίνει κάτι τελείως διαφορετικό: τα παιδιά καλούνται να εντοπίσουν σημεία και να αξιοποιήσουν γνώσεις για τη γλώσσα, προκειμένου να εντοπίσουν τα στοιχεία εκείνα που συγκροτούν τη διαφορετική οπτική στο ίδιο ζήτημα του κάθε συντάκτη. Αν η διαδικασία αυτή είναι μέρος μιας ευρύτερης διερεύνησης, όπου τα δύο κείμενα αποτελούν μέρος, και αν τα παιδιά κληθούν να παρουσιάσουν τα ευρήματά τους, τότε η διδακτική πρακτική είναι τελείως διαφορετική.

Οι διαφορετικές αυτές διδακτικές πρακτικές έχουν σημαντικές επιπτώσεις και στο είδος των εγγράμμων μαθητικών ταυτοτήτων που ενεργοποιούν/κατασκευάζουν. Στην πρώτη περίπτωση οι πρωτοβουλίες που μαθαίνουν να παίρνουν τα παιδιά είναι ελάχιστες, η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι σε επίπεδο μικροάσκησης, ενώ τα παιδιά εξαντλούν την παρουσία τους στη διεκπεραιωτική επίλυση κάποιων ασκήσεων. Στις άλλες όμως περιπτώσεις τα παιδιά κάνουν διαφορετικά πράγματα με τη γλώσσα: συγκρίνουν κείμενα, προσπαθούν να εντοπίσουν κοινά σημεία και διαφορές, συνεργάζονται (ενδεχομένως) για την καλύτερη επίλυση των δυσκολιών, αναγκάζονται να χρησιμοποιήσουν βοηθήματα (π.χ. λεξικά, γραμματικές), αναζητούν τη συνεργασία των δασκάλων, παρουσιάζουν κείμενα προφορικά ή γράφουν ποικιλία κειμένων, ανάλογα με την περίπτωση.

Η επαρκής και προσεχτική περιγραφή στην ενότητα αυτή είναι πολύ σημαντική, γιατί είναι ένας τομέας στον οποίο δεν δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο ελληνικό σχολείο. Επισημαίνουμε με έμφαση ότι η πρωτοβουλία θα πρέπει να δίνεται στα παιδιά, στα οποία θα δίνονται πρωταγωνιστικοί ρόλοι, προκειμένου να διερευνούν πτυχές του σύνθετου σημερινού κόσμου (βλ. γνώσεις για τον κόσμο) και να κατακτούν γραμματισμούς (βλ. γραμματισμοί), χρησιμοποιώντας τα γλωσσικά εργαλεία των γνώσεων για τη γλώσσα (βλ. γνώσεις για τη γλώσσα).

3.4.2. Απαραίτητα στοιχεία

Έχοντας υπόψη την προηγούμενη γενική τοποθέτηση, προτείνεται να ενσωματώνονται στην περιγραφή της ροής της διδασκαλίας τα παρακάτω:

- **Αφετηρία**, το πρόβλημα –το θέμα που θα διερευνηθεί. Καλό είναι η πρόταση να έχει το χαρακτήρα επίλυσης προβλήματος ή διερεύνησης ενός ζητήματος, να έχει επομένως ενδιαφέρον για τα παιδιά, εξασφαλίζοντας έτσι τη συμμετοχή τους.
- Το **θεωρητικό πλαίσιο** στο οποίο στηρίζεται η πρόταση. Σε περίπτωση που η πρόταση προϋποθέτει συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο, καλό είναι αυτό να αναφέρεται επιγραμματικά (αν είναι γνωστό) ή να αναπτύσσεται εκτενέστερα, αν δεν είναι γνωστό. Απαραίτητες είναι εδώ θεωρίες για τη διδασκαλία της γλώσσας στις οποίες στηρίζεται η κάθε πρόταση.
- **Σύνδεση με τα ισχύοντα στο σχολείο**. Η πρόταση δηλαδή θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τα ισχύοντα Π.Σ., το μαθησιακό υλικό που παρέχεται, να συνυπολογίζει το σχολικό χρόνο κλπ.
- Να εστιάζει στο **τι αναμένεται να κάνουν τα παιδιά** και κυρίως **πώς θα προκύψει μάθηση**. Οι προτάσεις πολύ συχνά αγνοούν την παράμετρο αυτή, υπονοώντας ότι η σχολική μάθηση είναι μια εύκολη και αυτόματη διαδικασία. Βοηθάει σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση, αν λαμβάνονται υπόψη δύο σημαντικές παράμετροι: οι υπάρχουσες γνώσεις, δεξιότητες κλπ. των παιδιών και ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Στην πρώτη περίπτωση: είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη το επίπεδο των παιδιών σε σχέση με τον καθένα από τους τρεις άξονες που αναλύθηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Στη δεύτερη περίπτωση: είναι απαραίτητο να δίνεται έμφαση στο ρόλο του δασκάλου, προκειμένου να επιτευχθεί η «σκαλωσιά» για την εξέλιξη των παιδιών σε ένα επόμενο μαθησιακό στάδιο.

- **Οι τεχνολογίες που θα χρησιμοποιηθούν.** Αναφέρονται επιγραμματικά οι τεχνολογίες που προτείνεται να αξιοποιηθούν και κάποιες επιπλέον πληροφορίες, αν πρόκειται για κάτι νέο και άγνωστο. Δίνεται κυρίως όμως έμφαση στο να αναδειχθεί αυτό που συνήθως αποκαλείται «προστιθέμενη αξία» από τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Για το μάθημα της γλώσσας η προστιθέμενη αυτή αξία μπορεί να εντοπιστεί σε τρεις κυρίως, συνήθως αλληλένδετους, τομείς: στην παιδαγωγική (στο πώς θα πραγματώνεται η διδασκαλία), στην μαθησιακή διάσταση (πώς θα προκύπτει μάθηση) και στον τομέα των γραμματισμών. Στην πρώτη και στη δεύτερη περίπτωση καλό είναι να προκύπτει με σαφήνεια σε τι διευκολύνει η χρήση των νέων μέσων την παιδαγωγική και τη μαθησιακή διαδικασία. Στην τρίτη περίπτωση είναι απαραίτητη η σύνδεση των νέων μέσων με τους νέους γραμματισμούς και τον κριτικό γραμματισμό.
- **Η μεθοδολογία της διδασκαλίας** (πώς). Εδώ μπορεί να εμπεριέχονται: η ενδεικτική κατανομή του χρόνου και πώς γίνεται αυτό κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας, ο ρόλος των διδασκόντων, ο ρόλος των μαθητών (έκταση πρωτοβουλιών, περιγραφή σε περίπτωση συνεργασίας κλπ.), εργαλεία – πηγές που θα χρησιμοποιηθούν.
- Μεγάλη βαρύτητα δίνεται στην **ακριβή αποτύπωση του είδους των γραμματισμών** (επομένως και των κειμενικών ειδών) με τους οποίους εξοικειώνονται τα παιδιά (διαβάζοντας, μιλώντας ή γράφοντας).
- Απαραίτητο είναι να τίθεται και ένα πλαίσιο ως προς το πώς αντιλαμβάνονται οι συγγραφείς την πρόταση σε σχέση με μια ευρύτερη λογική της **αξιολόγησης**, στις παρακάτω κυρίως πτυχές της: μέσω ποιων και τι είδους πληροφοριών αναμένεται να κατανοήσουν οι διδάσκοντες το βαθμό της επιτυχίας του διδακτικού εγχειρήματός τους και πώς θα συλλεγούν οι πληροφορίες αυτές; Είναι προφανές ότι το πλαίσιο που

τέθηκε στην ενότητα των στόχων μπορεί να βοηθήσει σημαντικά, ώστε η περιγραφή εδώ να είναι περισσότερο ακριβής και όχι γενική και αόριστη.

- Καλό είναι να προκύπτει με απόλυτη σαφήνεια η λογική του μακροκειμενικού είδους που προτείνεται. Αν το μακροκειμενικό είδος έχει τη μορφή του σεναρίου, τότε είναι καλό να διακρίνονται οι επιμέρους δραστηριότητες από τις οποίες συγκροτείται και σε κάθε δραστηριότητα είναι καλό να διακρίνονται τα διδακτικά συμβάντα τα οποία περιλαμβάνονται. Λέγοντας διδακτικό συμβάν εννοούμε τη μικρότερη διδακτική μονάδα που μπορεί να έχει ένα πλήρες διδακτικό περιεχόμενο. Για παράδειγμα: η συγγραφή μιας περίληψης από τα παιδιά στην τάξη, η προφορική παρουσίαση της εργασίας μιας ομάδας στην τάξη, η εξήγηση που κάνει ο δάσκαλος στον πίνακα προκειμένου να κατανοήσουν τα παιδιά ένα μικροπρόβλημα κλπ. Όσα αναφέρθηκαν παραπάνω καλό είναι να διαπερνούν όλα τα επίπεδα της δομής της διδασκαλίας, από την άρθρωση του μακροκειμένου μέχρι το κάθε διδακτικό συμβάν.

Δεν σημαίνει ότι όλα τα παραπάνω θα υπάρχουν σε κάθε πρόταση ή ότι θα υπάρχουν με αυτή ακριβώς τη σειρά. Είναι όμως χρήσιμο να αποτελούν άξονες που οι εκπαιδευτικοί θα λαμβάνουν υπόψη τους κατά τη σύνταξη των προτάσεών τους.

3. 5. Φύλλο εργασίας

Είναι το μόνο το οποίο απευθύνεται στους μαθητές και μπορεί να είναι διαφορετικό μεταξύ των ομάδων, αν διερευνούν διαφορετικά ζητήματα. Εμπεριέχει επομένως τα απαραίτητα στοιχεία προκειμένου να ολοκληρωθεί το σενάριο ή η δραστηριότητα. Αποτελεί:

- Οδηγό για την πορεία υλοποίησης της διδακτικής πρότασης. Εδώ χρειάζεται προσοχή, ώστε να δίνεται 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 τους, τα βοηθήματα που θα έχουν στη διάθεσή τους, αλλά και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών.
- Καλό είναι να δίνεται έτσι το πρόβλημα, ώστε οι πορείες υλοποίησής του να είναι δυνατό 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 της πρότασης) εξειδικεύονται τα αναμενόμενα κείμενα που θα παραχθούν και η υποστήριξη των διδασκόντων προς αυτή την κατεύθυνση.
- Στην περίπτωση της δραστηριότητας το φύλλο εργασίας είναι συνήθως ένα, αλλά μπορεί κάλλιστα και να μην υπάρχει, αφού ο περιορισμένος χρόνος που απαιτείται δεν προϋποθέτει κάποιο πλαίσιο, όπως ένα πιο χρονοβόρο σενάριο.

Η δημιουργία φύλλου εργασίας είναι μια εξαιρετικά απαιτητική διαδικασία και σε πολλά σενάρια η ενότητα αυτή είναι προβληματική. Για την

καλύτερη υλοποίηση αυτής της ενότητας προτείνεται να ξεκινάμε με αφετηρία τους στόχους που έχουμε θέσει και να λαμβάνουμε υπόψη μας ότι το φύλλο είναι ένα βοηθητικό εργαλείο για τα παιδιά προς τις εξής κατευθύνσεις: υποστηρίζει την ανεξάρτητη εργασία, υποστηρίζει το είδος της ταυτότητας που θέλουμε να ενεργοποιήσουμε, δίνει επιπλέον υλικό ή παραπέμπει σε άλλο υλικό, σελίδες κλπ.

Συχνά τίθεται το ερώτημα αν υπάρχει κάποια φόρμα που μπορεί να ακολουθήσει κανείς για τη διαμόρφωση του φύλλου εργασίας. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι στο φύλλο εργασίας αποτυπώνεται μεγάλο μέρος της διδακτικής μας αντίληψης. Μια παραδοσιακού τύπου διδασκαλία είναι προφανές ότι θα έχει ένα αυστηρά καθοδηγητικό φύλλο εργασίας που θα αναπαράγει γνωστές διδακτικές πρακτικές (βλ. διδακτικές πρακτικές τύπου 1 στο σενάριο που ακολουθεί). Μια διδασκαλία πιο δημιουργική θα χειρίζεται διαφορετικά και το περιεχόμενο του φύλλου εργασίας. Το ίδιο ισχύει και για μια κριτικού τύπου διδασκαλία (βλ. παράδειγμα, ενότητα 6).

Σε κάθε περίπτωση καλό είναι να δίνονται στα παιδιά τα κάτωθι:

- Σύντομη διατύπωση του τι έχουν να κάνουν τα παιδιά, σε περίπτωση που το σενάριο είναι εκτενές και δεν αρκεί η προφορική εξήγηση.
 - Σύντομη περιγραφή του πώς θα γίνει (η ομάδα τους τι θα κάνει).
- Επισημαίνουμε τα σημεία που θέλουν προσοχή (π.χ. ρόλος του κάθε παιδιού στο πλαίσιο της ομάδας). Εδώ έχουμε υπόψη μας πολλά από όσα θίξαμε παραπάνω: αφετηρία των παιδιών, το είδος των ταυτοτήτων που θέλουμε να ενεργοποιήσουμε κλπ.
- Δίνουμε το επιπλέον υλικό, αν χρειάζεται, για να υποστηρίξουμε τη διδακτική διαδικασία.

- Διατυπώνουμε με ιδιαίτερη σαφήνεια το είδος του κειμένου/ων που θα πραγματώσουν (από τους γλωσσικούς στόχους).

3. 6. Άλλες εκδοχές

Δίνονται πιθανές άλλες εκδοχές του σεναρίου σε πολύ επιγραμματική μορφή και τονίζονται οι διαφορές από την προηγούμενη εκδοχή.

3. 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, αφετηρία για δάσκαλο και μαθητές κλπ.

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

3. 8. Βιβλιογραφία

Καταγράφονται οι βιβλιογραφικές πηγές που αξιοποιήθηκαν, αν βέβαια αξιοποιήθηκαν.

4. Η ως τώρα εμπειρία – χαρακτηριστικά ενός καλού σεναρίου

Ο/Η εκπαιδευτικός σήμερα μπορεί να βρει 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 στις παρακάτω κατηγορίες:

- Στην αντιμετώπιση των ΤΠΕ ως παιδαγωγικών εργαλείων και σπανίως ως μέσων πρακτικής γραμματισμού (αναφέρομαι στο μάθημα της γλώσσας, αλλά ισχύει γενικότερα για τα φιλολογικά μαθήματα). Το γεγονός αυτό είτε οδηγεί στην αξιοποίηση ξεπερασμένης λογικής λογισμικού είτε σε ρηχή προσέγγιση, όταν έχουμε παραδείγματα με ανοιχτό λογισμικό. Αυτή η διαπίστωση θα πρέπει να αξιοποιηθεί ως αφετηρία, προκειμένου σε κάθε ανάπτυξη νέου σεναρίου να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο γιατί αξιοποιείται το κάθε λογισμικό και να συνδέεται αυτό πολύ στενά με τη θεωρία.
- Στη στατική αντίληψη ως προς τη διδασκαλία. Τα σενάρια έχουν συνήθως έναν αυστηρά καθοδηγητικό, σχεδόν ασφυκτικό, χαρακτήρα 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 αυτό 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 ουσιαστικής συνεργασία, η αξιοποίηση ποικίλων σημειωτικών πόρων.
- Σπάνια επίσης παρουσιάζεται στα σενάρια ο ενεργός ρόλος των παιδιών ως συν-σχεδιαστών της μαθησιακής διαδικασίας και ως ενεργών ταυτοτήτων που θέτουν ερωτήματα και μπορούν να μεταβάλουν τον ρου της διδασκαλίας. Πολύ σπάνια επίσης παρέχεται πλαίσιο για διαφωνία,

- για διαφορετική διαδρομή κατά την υλοποίηση ενός σεναρίου, για πειραματισμό και ανατροπές κατά την παραγωγή λόγου.
- Στην εστίαση κυρίως στο μάθημα και λιγότερο σε όλο το εύρος της φιλολογικής ζώνης και της σχολικής ζωής. Είναι πράγματι πολύ λίγα τα σενάρια που αντιμετωπίζουν το σχολείο σε όλο του το εύρος και προτείνουν τρόπους αξιοποίησης των ΤΠΕ ευρύτερους από αυτούς του μαθήματος. Αλλά και το μάθημα αντιμετωπίζεται σε κάποιες περιπτώσεις με τη λογική της διεκπεραίωσης της διδακτέας ύλης και όχι της δημιουργικής ανάγνωσής της.
 - Θεωρούνται ως αυτονόητα πράγματα 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. Το ίδιο και με τους νέους γραμματισμούς κλπ. Χρειάζεται περισσότερη εξειδίκευση (η οποία καλό είναι να ενσωματώνεται στο σενάριο) ως προς το τι σημαίνει δουλεύουν μαζί και υποστηρίζονται από το δάσκαλο.
 - Συχνά η πρόθεση εκλαμβάνεται ως πραγματικότητα και δεν εξειδικεύεται. Διαβάζουμε συχνά, για παράδειγμα, ότι: «Στο πλαίσιο του διδακτικού σεναρίου οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες αντάλλαξαν απόψεις, διαφώνησαν, υπερασπίστηκαν/στήριξαν τη θέση τους με επιχειρήματα, αλλά τελικά λειτούργησαν ως ομάδα». Είναι πολύ συνηθισμένο στη χώρα μας η ευχή ή ο στόχος να εκλαμβάνεται ως πραγματικότητα. Πώς ελέγχθηκε ότι πράγματι συνέβη κάτι τέτοιο; Η έρευνα (διεθνώς και στην Ελλάδα) δείχνει ότι οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται πολύ δύσκολα. Η δυσκολία αυτή καλό είναι να λαμβάνεται υπόψη κατά την οργάνωση των διδακτικών προτάσεων.
 - Συχνά το άρμα σέρνει το άλογο. Πολλές προτάσεις οδηγούν σε εκβιαστική χρήση των ΤΠΕ, ενώ μπορεί να είναι ένα από τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν. Γενικά, το σενάριο δεν έχει σχέση μόνο με τις ΤΠΕ,

- αλλά θα πρέπει να είναι το μέσο που θα χρησιμοποιηθεί σε κάθε μάθημα και να συμπεριλαμβάνει τη χρήση όλων των τεχνολογιών και των μέσων πρακτικής γραμματισμού (π.χ. βιβλίο, χαρτί και μολύβι, πίνακας κλπ.).
- Τα τελευταία κυρίως χρόνια και με τη διάθεση μεγάλου μέρους ψηφιακού υλικού στο διαδίκτυο παρατηρείται η τάση να συνοδεύονται οι διδακτικές προτάσεις με υπερβολικό φόρτο πολυμεσικού υλικού (π.χ. βίντεο) με πολλαπλά αρνητικά αποτελέσματα, όπως: τα παιδιά μετατρέπονται σε θεατές, χωρίς να αλλάζει κάτι ουσιαστικά σε σχέση με το ρόλο τους· αλλοιώνεται συχνά ο στόχος της διδασκαλίας, κυρίως για μαθήματα που είναι κατά βάθος γλωσσικά (π.χ. αρχαία ελληνικά, λογοτεχνία), αφού το ενδιαφέρον μεταφέρεται στα περίξ του κειμένου (π.χ. στα πολλά βίντεο που προβάλλονται, σε βιογραφικού και γραμματολογικού τύπου αφηγήσεις και περιγραφές) και όχι στο ίδιο το κείμενο. Είναι απαραίτητο να έχουμε κατά νου ότι βασικός στόχος της διδασκαλίας είναι και η κατάκτηση της ιδιαιτερότητας του σχολικού λόγου (όπως εκφράζεται στα μαθήματα που διδάσκονται), η οποία δεν επιτυγχάνεται με τη μεταφορά μεγάλου μέρους του ενδιαφέροντος στο θέαμα που εξασφαλίζουν τα πολυμέσα. Η χρήση πολλαπλών πηγών επομένως καλό είναι να γίνεται με προσοχή και σε συνάρτηση πάντα με πολλές άλλες παραμέτρους.
 - Ένα σημαντικό ζήτημα που επίσης υποτιμάται είναι αυτό της δόμησης του σχολικού χώρου και χρόνου. Η εστίαση στην ώρα των 45 λεπτών και στην ισχύουσα διάταξη των σχολικών χώρων δεν διευκολύνει την αλλαγή των ισχυόντων, όσες τεχνολογίες και αν αξιοποιηθούν. Για να μεταβληθεί ή ίδια η «τεχνολογία της διδασκαλίας», θα πρέπει να γίνουν αλλαγές και στο χρόνο που δίνεται στα παιδιά, στον τρόπο που κινούνται στη σχολική αίθουσα και στην ευχέρεια των κινήσεων που αναπτύσσουν. Προς μια τέτοια κατεύθυνση καλό είναι να γίνονται προτάσεις επαναδόμησης του

σχολικού χώρου και χρόνου και σύνδεσης των τυπικών διδακτικών πρακτικών με ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές.

- Τέλος, η εστίαση στα σενάρια δίνει βαρύτητα στη διδακτική ενότητα και υποβαθμίζει το ρόλο του δασκάλου ως σχεδιαστή του συνόλου της διδασκαλίας από την αρχή της χρονιάς. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο συνολικής ανάγνωσης του διαθέσιμου σχολικού χρόνου, των στόχων του Π.Σ. και των διαθέσιμων μαθησιακών πόρων θα πρέπει να εντάσσεται και το σενάριο. Σε διαφορετική περίπτωση το σενάριο αποτελεί παρένθεση που χρησιμοποιείται, στο βαθμό που χρησιμοποιείται, ελάχιστες φορές το χρόνο συνεισφέροντας στην ύπαρξη ενός παράλληλου curriculum και όχι μιας εναλλακτικής συνολικής οπτικής στη διδασκαλία. Για να έχει νόημα το κάθε σενάριο, είναι απαραίτητο να αποτελεί πολύ καλά τοποθετημένη ψηφίδα στο συνολικό σχέδιο του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία του μαθήματός του.

Οι εκπαιδευτικοί στις επιμορφώσεις θέτουν ενδιαφέροντα ζητήματα γύρω από τα σενάρια. Σημειώνονται στη συνέχεια κάποια από αυτά².

- «Ο σχεδιασμός και η συγγραφή σεναρίων είναι χρονοβόρες διαδικασίες και είναι εξαιρετικά δύσκολο να αποτελούν μόνιμη πρακτική για τους εκπαιδευτικούς.» Αυτό πράγματι ισχύει, αλλά η λύση του προβλήματος βρίσκεται στη συνεργασία και στην ύπαρξη πολλών σεναρίων από τα οποία μπορούν να αντλήσουν οι εκπαιδευτικοί. Αν για παράδειγμα επικρατήσει και στο ελληνικό σχολείο η κουλτούρα της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, όπως συμβαίνει σε όλες τις χώρες του δυτικού κόσμου, τότε ο απαιτούμενος χρόνος περιορίζεται αισθητά. Η

² Οι περισσότερες επισημάνσεις προέρχονται από επιμορφούμενους στα ΠΑΚΕ Θεσσαλονίκης, Πάτρας, Ρόδου και Θεσσαλίας (Βόλου) (Μάιος – Δεκέμβριος 2011).

ύπαρξη επίσης μεγάλου όγκου σεναρίων που σταδιακά δημιουργούνται αποτελεί μια σημαντική λύση στο πρόβλημα, σε αυτό άλλωστε αποβλέπει και το παρόν έργο.

- Συναφές με το πρόβλημα αυτό είναι και το πρόβλημα της πατρότητας των σεναρίων που συχνά θίγεται από τους εκπαιδευτικούς, αν δηλαδή μπορούν να παίρνουν άλλα σενάρια και να τα τροποποιούν. Επισημάναμε ήδη ότι τα σενάρια είναι *διαθέσιμα σχέδια* και με την έννοια αυτή κείμενα που είναι στη διάθεση όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας, για αυτό άλλωστε και δημοσιεύονται. Αποτελούν την αφετηρία για περαιτέρω σχεδιασμό άλλων σεναρίων, για τροποποίηση, ανατροπή κλπ., αρκεί βέβαια να τηρούνται οι ακαδημαϊκοί κανόνες, που σημαίνει ότι θα πρέπει να παρατίθεται σε κάθε σενάριο η βιβλιογραφία και οι πηγές που αξιοποιήθηκαν.
- Ένα άλλο σημαντικό θέμα που θίγεται έχει σχέση με το γεγονός ότι κατά τις επιμορφώσεις κυρίως στα ΚΣΕ η βαρύτητα δίνεται στο να «μάθουν» οι εκπαιδευτικοί κάποια σενάρια, για να μπορέσουν να περάσουν στις εξετάσεις και όχι για να είναι ικανοί να σχεδιάζουν. Στο πλαίσιο αυτό επισημαίνεται ότι οι περιγραφές είναι επίτηδες «υπερβολικές» και «φантаχτερές», ενώ η εφαρμογή των σεναρίων στην πράξη είναι εξαιρετικά πιο «φτωχή». Αυτή είναι όντως μια πραγματικότητα και δείχνει ότι η διαδικασία των επιμορφώσεων τείνει να υιοθετεί χαρακτηριστικά φροντιστηριακών πρακτικών. Εποικίζεται δηλαδή με λόγους και πρακτικές των φροντιστηρίων στην Ελλάδα. Αυτό είναι εύλογο να συμβεί από τη στιγμή που στην Ελλάδα τα φροντιστήρια και η λογική τους έχουν τη γνωστή σημαντική παράδοση και επιρροή στην εκπαίδευση. Η λύση βρίσκεται στη συστηματική άσκηση και στην κατανόηση της πολιτικής διάστασης που έχει η εμπλοκή στο (μη) σχεδιασμό μαθησιακού υλικού.

Θα πρέπει να ληφθεί βέβαια υπόψη το γεγονός ότι όσο πιο προχωρημένο είναι ένα σενάριο ή μια δραστηριότητα τόσο πιο πολύ απέχει από τις συνήθεις διδακτικές πρακτικές και όσο πιο πολύ στατικό είναι τόσο πιο εύκολα εφαρμόσιμο. Σκοπός των παρεμβάσεών μας 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 οι διδακτικές προτάσεις διευρύνουν το ρεπερτόριο των στρατηγικών που μπορούν να εφαρμόσουν.

Διαπιστώνεται επομένως η ανάγκη για καλλιέργεια της δυνατότητας ανάπτυξης σεναρίων και δραστηριοτήτων 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 ή μιας δραστηριότητας: π.χ. δραστηριότητες πιο κοντά στο σχολικό βιβλίο, δραστηριότητες που αξιοποιούν το σχολικό βιβλίο αλλά με πιο δημιουργικό τρόπο, σενάρια που εστιάζουν στους διδακτικούς στόχους του Π.Σ. αξιοποιώντας όλες τις τεχνολογίες κλπ.

Η εκπόνηση, επομένως, ενός διδακτικού σεναρίου/μιας δραστηριότητας πρέπει να προκύπτει από έναν ευρύτερο προβληματισμό γύρω από την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη σχολική πραγματικότητα. Τα σενάρια/οι δραστηριότητες που εκπονούνται από τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια:

- Έμφαση στην αξιοποίηση ανοιχτών περιβαλλόντων (π.χ. ηλεκτρονικών λεξικών, σωμάτων κειμένων, διαδικτύου για το μάθημα της γλώσσας).

- Έμφαση στη νέα κειμενικότητα (δημιουργία κειμένων που σχετίζονται με το διαδίκτυο).
- Έμφαση στην καλλιέργεια της αξιοποίησης των ΤΠΕ ως περιβαλλόντων πρακτικής γραμματισμού (αξιοποίηση των επεξεργαστών κειμένου, των προγραμμάτων παρουσιάσεων – power point κλπ.) και στο τι σημαίνει διαβάζω και γράφω κείμενα σε ψηφιακά περιβάλλοντα.
- Έμφαση στην καλλιέργεια της δεξιότητας για κριτική ανάγνωση-αξιολόγηση της διαδικτυακής πληροφορίας.
- Παράλληλη καλλιέργεια του γραμματισμού με το νέο γραμματισμό.

Πιο αναλυτικά και ειδικά για τα φιλολογικά μαθήματα ένα καλό σενάριο/δραστηριότητα 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 προτάσεων 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 οι μαθητές/τριες 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 με τρόπο 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 μέσα 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. Αφήνουμε επίσης χώρο για ανάδειξη του προσωπικού εγγράμματος habitus των παιδιών, τα οποία δεν θεωρούμε πειθαρχημένα υποκείμενα έτοιμα να καταναλώσουν και «να μάθουν» κάθε νέα γνώση που σερβίρεται.
- Παροχή πολλών ευκαιριών για πρόσληψη και παραγωγή ποικίλων κειμένων: προφορικών, γραπτών και πολυτροπικών.
- 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. Στο πλαίσιο αυτό ευνοούμε τον πειραματισμό και τη δημιουργικότητα στα παιδιά.
- 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, Bruner).

5. Η διδασκαλία ως διαδικασία διαμόρφωσης εγγράμματων ταυτοτήτων

Μέχρις εδώ δόθηκε βαρύτητα στην παρουσίαση της δομής των σεναρίων, θα μπορούσαμε να πούμε επομένως σε μια οριζόντια ανάγνωση των σεναρίων και στο πώς θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν γόνιμα οι ΤΠΕ στο πλαίσιο αυτό. Είναι όμως απαραίτητη και μια προσπάθεια για κάθετη ανάγνωση της διδασκαλίας. Αν μέχρις εδώ απαντούσαμε στο ερώτημα «πώς μπορούμε να δομήσουμε σωστά ένα σενάριο, έτσι ώστε να ενσωματώσουμε δημιουργικά τις ΤΠΕ;», τώρα θα επιχειρήσουμε να δείξουμε ότι ο τρόπος που αυτό θα γίνει έχει σημαντικές επιπτώσεις στη συγκρότηση της εγγράμματης ταυτότητας των μαθητών μας.

Όπως έχει ήδη γίνει φανερό, μεγάλο μέρος του προβληματισμού στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ δίνει έμφαση σε εξαιρετικά επιφανειακά στοιχεία, όπως είναι η δημιουργία υποδομών, η ανάπτυξη λογισμικού και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διδακτική αξιοποίηση του λογισμικού. Πρόκειται για μια προσέγγιση εξαιρετικά ρηχή και κάθε άλλο παρά ουδέτερη από μια βαθύτερη πολιτική οπτική, την οποία έχουμε αποκαλέσει «εργαλειακή λογική». Οι συνέπειες της προσέγγισης αυτής είναι ήδη ορατές: παρά τους πόρους που έχουν επενδυθεί (ή καλύτερα σπαταληθεί) διεθνώς προς αυτή την κατεύθυνση, τα αποτελέσματα είναι πολύ φτωχά. Είναι γνωστή διεθνώς η κριτική που ασκείται προς αυτή την κατεύθυνση, με ενδεικτικό παράδειγμα τον τίτλο του βιβλίου του Larry Cuban (2001) *Oversold and Underused*, το οποίο αναφέρεται στην εικοσαετή εμπειρία των ΗΠΑ, όπου οι υπολογιστές πουλήθηκαν κατά εκατοντάδες χιλιάδες στα σχολεία, αλλά έμειναν σχεδόν αχρησιμοποίητοι.

Η συγκεκριμένη, βέβαια, κριτική εστιάζει στις τεχνικές και άλλες δυσκολίες του πράγματος, συνεχίζοντας μια σημαντική επιστημονική παράδοση

ως προς τη γενικότερη δυσκολία εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαίδευση³ και υποβαθμίζει άλλες πολύ σημαντικές παραμέτρους, όπως το είδος των διδακτικών πρακτικών στο πλαίσιο των οποίων θα αξιοποιηθούν οι ΤΠΕ στη διδασκαλία. Αγνοείται, δηλαδή, το γεγονός ότι η διδακτική διαδικασία κινείται – συνειδητά ή ασύνειδα– στο πλαίσιο κάποιας ή κάποιων διδακτικών παραδόσεων με συγκεκριμένες συνέπειες ως προς το «τι», «πώς» και «πότε» της διδασκαλίας. Πρόκειται για διδακτικές παραδόσεις και εκδοχές που μπορεί να διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους και που η υιοθέτησή τους οδηγεί στη συγκρότηση διαφορετικού τύπου *εγγράμματος υποκειμένων*· με αυτή την έννοια η διδασκαλία αποτελεί μια βαθιά πολιτική επιλογή, με το περιεχόμενο που δίνει ο Αριστοτέλης στον όρο «πολιτικός» (Gee 1996).

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

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

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

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

Οι ΤΠΕ δίνουν ευκαιρίες σε εκπαιδευτικούς να κινηθούν και σε πιο σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις,⁴ κυρίως προς την κατεύθυνση του δημιουργικού

³ Βλ. π.χ. Fullan 1993.

⁴ Με τον όρο «σύγχρονες προσεγγίσεις» νοούνται οι σύγχρονες διδακτικές θεωρήσεις των γλωσσικών – φιλολογικών μαθημάτων αλλά και οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης, όπως η προσέγγιση του εποικοδομισμού (η μάθηση ως διαδικασία δημιουργίας της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές) και οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις (η μάθηση ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης και συμμετοχής σε κοινωνικές ομάδες).

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

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

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

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

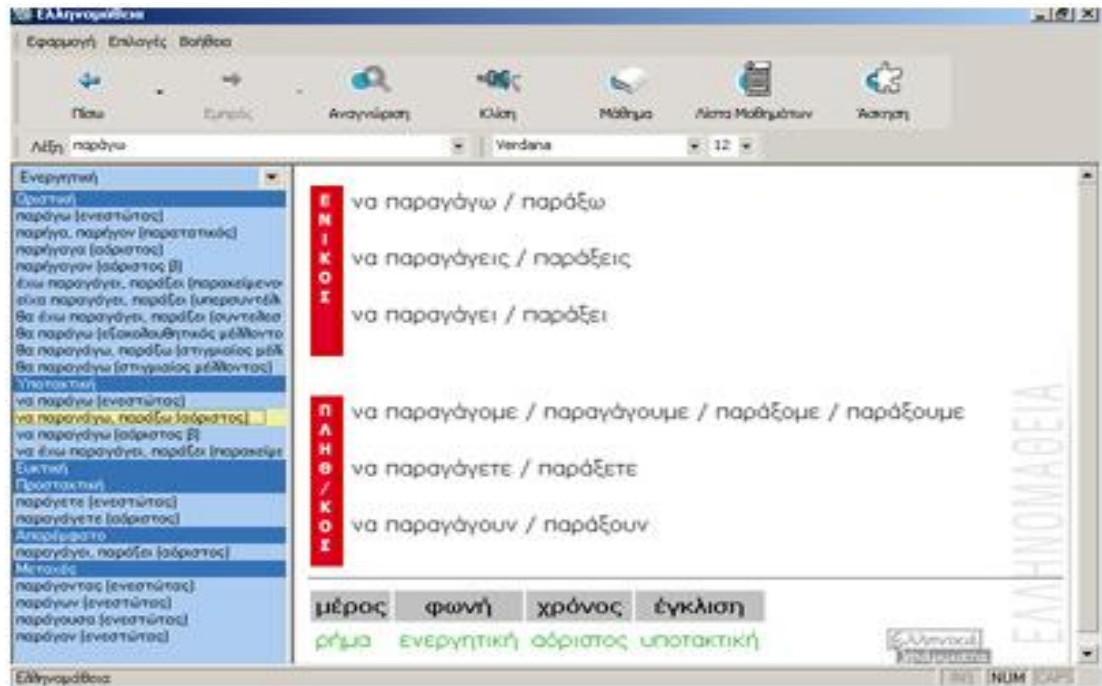
Για να γίνει αυτό σαφέστερο, θα δώσουμε μια ενδεικτική διδακτική πρόταση στο αντικείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας, η οποία θα παρουσιαστεί σε τρεις διαφορετικές διδακτικές εκδοχές. Μέσω του συγκεκριμένου

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

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

Εκπαιδευτικός 1

Η πρώτη εκπαιδευτικός έχει ακούσει ότι το εκπαιδευτικό λογισμικό κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον, αλλά παράλληλα συνδέει τα παιδιά με το μέλλον, λόγω της χρήσης των ΤΠΕ. Έτσι, στρέφεται στην αναζήτηση εκπαιδευτικού λογισμικού. Πράγματι, η έρευνά της αποδίδει, αφού βρίσκει αρκετά προϊόντα που εμπεριέχουν «την ύλη» που θέλει να διδάξει. Δίνουμε στη συνέχεια μια ενδεικτική εικόνα (εικόνα 3), όπου φαίνεται η λογική του συγκεκριμένου λογισμικού, το οποίο είναι ουσιαστικά ένα πιο δυναμικό βιβλίο γραμματικής: τα παιδιά μπορούν να «διερευνήσουν» την κλίση του ρήματος, να επιλέξουν χρόνους, εγκλίσεις κτλ. Στο παράδειγμά μας φαίνεται η κλίση της υποτακτικής αορίστου του ρήματος *παράγω*.



Εικόνα 1

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί το παραπάνω λογισμικό στην τάξη της, όταν «ξεκλέβει» κάποιο χρόνο, με στόχο να κάνει πιο εποπτικό το μάθημά της και τα παιδιά «να μάθουν πιο εύκολα» πώς κλίνεται το συγκεκριμένο ρήμα. Μόλις τελειώσει με το ρήμα αυτό, εστιάζει με τον ίδιο τρόπο και σε άλλες παρόμοιες περιπτώσεις, ανάλογα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η τάξη της. Εστιάζοντας ιδιαίτερα στο παράδειγμα της εικόνας 3, επισημαίνει τη διπλοτυπία που παρατηρείται στην κλίση του συγκεκριμένου ρήματος (να παραγάγω/να παράξω), η οποία δεν υπάρχει στις σχολικές γραμματικές. Επισημαίνει στα παιδιά να μάθουν τους κύριους μόνο τύπους, αλλά να έχουν υπόψη τους ότι υπάρχει το ενδεχόμενο να συναντήσουν και τους δεύτερους τύπους.

Θα μπορούσαμε σε ένα πρώτο επίπεδο να εξετάσουμε τα διδακτικά οφέλη και τα προβλήματα που προκύπτουν από την πρωτοβουλία της

συγκεκριμένης εκπαιδευτικού, τα οποία παραθέτουμε επιγραμματικά στη συνέχεια:

Πίνακας 1

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

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

Πίνακας 2

Θεωρ. Πλαίσιο	Παράδειγμα 1
Γλώσσα	Γλώσσα = αποπλαισιωμένος κώδικας

Διδ. Γλώσσας	Αθροιστική λογική, διδασκαλία των δομών
Θεωρία μάθησης	Παραδοσιακή / Συμπεριφορισμός
Μαθητής ως Υποκείμενο (Υ)	Γνώσεις για τη δομή, ελάχιστη ενεργοποίηση
Ο υπολογιστής	Μέσο διδασκαλίας
Σχολικός χρόνος -χώρος	Ο ισχύων

Η γλώσσα στο συγκεκριμένο παράδειγμα αντιμετωπίζεται ως κώδικας αποκομμένος από την κοινωνία και τη χρήση, η δε διδασκαλία της αντιμετωπίζεται ως άθροισμα επιμέρους δομών και κλιτικών τύπων, οι οποίοι θα πρέπει να διδαχθούν στα παιδιά, για «να μάθουν τη γλώσσα τους». Πρόκειται για μια *αθροιστική λογική* στη γλωσσική διδασκαλία, που έχει ευρύτατη διάδοση στην ελληνική εκπαίδευση και δεν περιορίζεται μόνο στη διδασκαλία των δομών, αλλά και των κειμένων (Κουτσογιάννης 2010α). Πίσω από το συγκεκριμένο παράδειγμα είναι εύκολο να αναγνωριστούν παραδοσιακές θεωρίες ως προς τη μάθηση, αφού η έμφαση δίνεται στην απομνημόνευση και ο υπολογιστής χρησιμοποιείται ως ερέθισμα, για να γίνει η μάθηση ευκολότερη (συμπεριφορισμός). Η συγκεκριμένη πρόταση κατασκευάζει και συγκεκριμένου τύπου μαθητές: οι γνώσεις τους αφορούν τη δομή της γλώσσας, οι δυνατότητες δε ανάληψης πρωτοβουλιών συνεργασίας, κριτικής σκέψης κτλ. που αποκτούν είναι ανύπαρκτες. Τέλος, στο παράδειγμα αυτό ο υπολογιστής αντιμετωπίζεται ως μέσο διδασκαλίας, ενώ είναι εμφανές ότι δε θίγεται ο ισχύων σχολικός χρόνος και χώρος, κάτι που διευκολύνει σημαντικά την αξιοποίηση του υπολογιστή στην τάξη.

Ιστορική ανάγνωση αυτής της προσέγγισης

Η συγκεκριμένη προσέγγιση ανήκει στις πρώτες απόπειρες αξιοποίησης των υπολογιστών στη διδασκαλία (δεκαετία 1970), όταν οι απόψεις για τη

διδασκαλία της γλώσσας κινούνταν σε σημαντικό βαθμό ακόμη σε ανάλογα παραδοσιακά πλαίσια. Η οπτική αυτή είναι συχνά ελκυστική από τους εκπαιδευτικούς, γιατί ταιριάζει εύκολα με το κυρίαρχο μοντέλο διδασκαλίας στην εκπαίδευσή μας και μπορεί να υλοποιηθεί εύκολα, αν εξαιρέσει κανείς κάποιον απαραίτητο συντονισμό με την ύλη και την ύπαρξη κάποιων στοιχειωδών υποδομών.

Εκπαιδευτικός 2

Η δεύτερη εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι το πρόβλημα δε λύνεται με μια αποσπασματικού τύπου παρουσίαση της κλίσης του ρήματος και αποφασίζει να αφιερώσει μία ολόκληρη διδακτική ενότητα στα λόγια ρήματα και ιδιαίτερα στα σύνθετα με το -άγω. «Ξεκλέβει» για αυτό 3-4 ώρες, χωρίς να επηρεάζεται ουσιωδώς το πρόγραμμα διδασκαλίας της και αξιοποιεί τα σώματα κειμένων. Τα παραδείγματα δίνονται από την *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα* (www.greek-language.gr), αλλά θα μπορούσαν να αντληθούν και από άλλα σώματα κειμένων.⁵ Θεωρητική της αφετηρία είναι το τρίπτυχο: το παιδί μαθαίνει, όταν ψάχνει· η μελέτη της γλώσσας πρέπει να συνδέεται με τη χρήση της και η κατανόηση της γραμματικής δεν πρέπει να γίνεται αποκομμένα από τη χρήση της.

Στο πλαίσιο αυτό ζητάει από τα παιδιά να διερευνήσουν την κλιτική συμπεριφορά του συγκεκριμένου ρήματος, να συνδέσουν την κλίση του με τη χρήση (π.χ. σε ποια είδη κειμένων χρησιμοποιείται και σε ποιους χρόνους, κυρίως) και να δουν αν υπάρχει διαφορά ως προς το πώς χρησιμοποιείται το συγκεκριμένο ρήμα στον τύπο σε σχέση με το πώς χρησιμοποιείται στα σχολικά

⁵ Άλλα διαθέσιμα ηλεκτρονικά σώματα κειμένων για τη νεοελληνική γλώσσα είναι το *Σώμα Ελληνικών Κειμένων* <<http://www.sek.edu.gr>> (ΣΕΚ), προϊόν συνεργασίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με το Πανεπιστήμιο Κύπρου και ο *Εθνικός Θησαυρός της Ελληνικής Γλώσσας* <<http://hnc.ilsp.gr/>> (ΕΘΕΓ) από το Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου.

εγχειρίδια. Παρακάτω δίνονται ενδεικτικά αποτελέσματα από την έρευνα στο σώμα κειμένων, όπου μπορεί να ερευνηθεί η κλιτική συμπεριφορά του συγκεκριμένου ρήματος. Έτσι, τα παιδιά μπορούν να καταγράψουν μόνα τους πώς κλίνεται το συγκεκριμένο ρήμα κτλ. (εξαγωγή του κανόνα και όχι απομνημόνευση).

Αναζήτηση για: "παράγω"

16 λέξεις με 616 εμφανίσεις [1-16]

« < > »

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

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

🔍 Εμφάνιση λέξης

παράγεις (2) [παράγω - V:P2s:D2s:T2s]

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

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

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

παρήγαγαν (6) [παράγω - V:]3p]

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

Εμφάνιση λέξης

παρήγαγε (17) [παράγω - V:]3s]

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

Εμφάνιση λέξης

Εικόνα 2

Διαπιστώνουν, επίσης, ότι χρησιμοποιείται περισσότερο σε κάποια κειμενικά είδη (π.χ. επιστημονικές περιγραφές, βλ. εικόνα 5) και προσπαθούν να κατανοήσουν γιατί.

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

Εικόνα 3 Αποτέλεσμα από την αναζήτηση στο Σώμα Κειμένων με τα βιβλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

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

Πίνακας 3

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

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

Πίνακας 4

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

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός εξακολουθεί να εστιάζει στη διδασκαλία της δομής της γλώσσας, αλλά την αντιμετωπίζει σε συνδυασμό με τη χρήση της γλώσσας και όχι αποκομμένα, όπως η εκπαιδευτικός 1. Η θεωρία ως προς τη

διδασκαλία της γλώσσας, από την οποία αντλεί, έχει πολλά στοιχεία επικοινωνιακών και κειμενοκεντρικών παραδόσεων. Στο πλαίσιο αυτό ο μαθητής είναι αυτός που «γεμίζει τον διδακτικό χώρο και χρόνο» με βοηθητικό τον ρόλο της διδάσκουσας. Έτσι, τα παιδιά ενεργοποιούνται, αποκτώντας παράλληλα γνώσεις για τη γλώσσα. Αλλάζοντας το όλο διδακτικό πλαίσιο, μεταβάλλεται και ο ρόλος του υπολογιστή, ο οποίος δεν είναι πια μέσο διδασκαλίας, αλλά περιβάλλον που παρέχει τις δυνατότητες για έρευνα. Είναι προφανές ότι μια τέτοιου είδους προσέγγιση είναι δύσκολο να αντιμετωπιστεί θετικά από εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία της γλώσσας ως ένα άθροισμα σελίδων που θα πρέπει να «καλυφθούν», αγνοώντας τι πράγματι είναι απαραίτητο να μάθουν τα παιδιά και πώς.

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

Ιστορική ανάγνωση αυτής της προσέγγισης

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

Εκπαιδευτικός 3

Η επόμενη εκπαιδευτικός είναι εξαιρετικά πιο τολμηρή, σκέφτεται να προσεγγίσει το συγκεκριμένο πρόβλημα ευρύτερα και κινείται γύρω από τους

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

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

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

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

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

- Επισημαίνει τα πεδία χρήσης της γλώσσας που θα διερευνηθούν και θα είναι αφενός ο δημοσιογραφικός και εκπαιδευτικός λόγος μέσω των σωμάτων κειμένων του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας από την *Πύλη για*

την *Ελληνική Γλώσσα* (http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/index.html),

αφετέρου ο πιο καθημερινός λόγος του διαδικτύου.

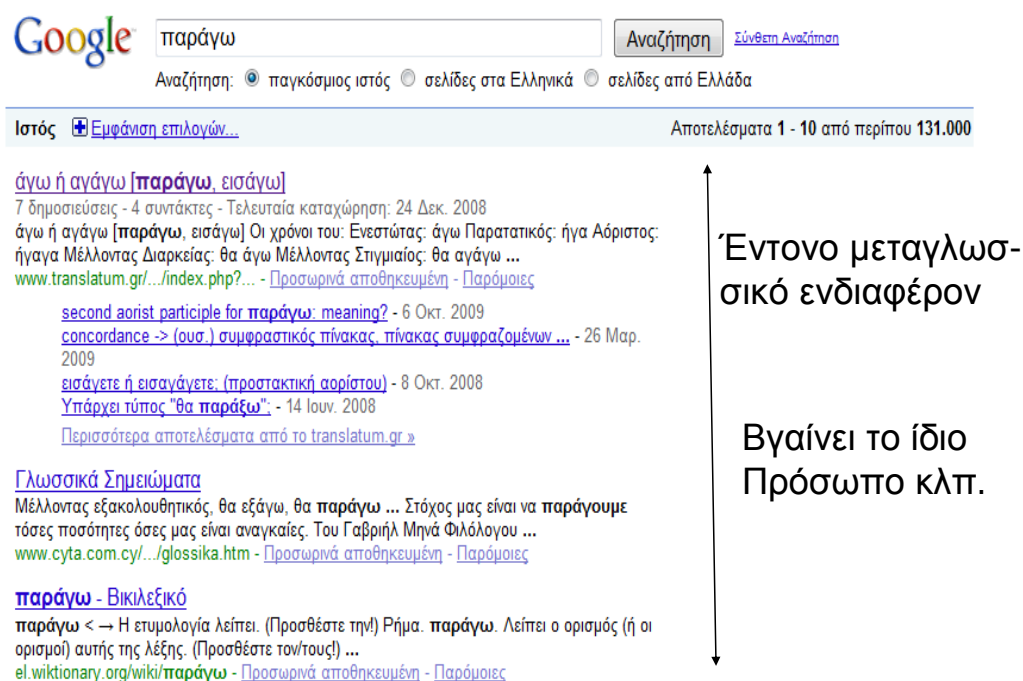
- Προτείνει στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν ποικίλα βοηθήματα, όπως γραμματικές (αρχαίας & νέας), λεξικά σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, ενδεχομένως λογισμικά (βλ. π.χ. λογισμικό που χρησιμοποίησε η εκπαιδευτικός 1) και οτιδήποτε άλλο κρίνουν απαραίτητο (έντυπο, ηλεκτρονικό), προκειμένου να απαντήσουν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

Οι στόχοι της επιγραμματικά είναι οι εξής:

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

Για να ανταποκριθούν στα ερωτήματα που έχουν τεθεί, τα παιδιά είναι αναγκασμένα να διερευνήσουν τα σώματα κειμένων και το διαδίκτυο. Ένα μέρος της εργασίας τους θα συμπεριλαμβάνει, επομένως, ό,τι είδαμε να κάνουν και τα παιδιά της εκπαιδευτικού 2. Εκεί θα διαπιστώσουν ότι στα σώματα κειμένων του ΚΕΓ δεν παρατηρείται χρήση δεύτερων τύπων του ρήματος *παράγω*. Ένα μέρος της εργασίας τους θα πρέπει να γίνει στο πώς το ρήμα αυτό

χρησιμοποιείται στο διαδίκτυο. Εκεί τα πράγματα είναι πολύ διαφορετικά. Ας δούμε και ας συζητήσουμε κάποιες ενδεικτικές εικόνες από την αναζήτηση αυτή.



Google παράγω Αναζήτηση Συνθετη Αναζήτηση

Αναζήτηση: ☐ παγκόσμιος ιστός ☐ σελίδες στα Ελληνικά ☐ σελίδες από Ελλάδα

Ιστός ☐ Εμφάνιση επιλογών... Αποτελέσματα 1 - 10 από περίπου 131.000

[άγω ή αγάγω \[παράγω, εισάγω\]](#)
7 δημοσιεύσεις - 4 συντάκτες - Τελευταία καταχώρηση: 24 Δεκ. 2008
άγω ή αγάγω [παράγω, εισάγω] Οι χρόνοι του: Ενεστώτας: άγω Παρατατικός: ήγα Αόριστος: ήγαγα Μέλλοντας Διαρκείας: θα άγω Μέλλοντας Στιγμιαίος: θα αγάγω ...
[www.translatum.gr/.../index.php?...](#) - Προσωρινά αποθηκευμένη - Παρόμοιες

[second aorist participle for παράγω: meaning?](#) - 6 Οκτ. 2009
[concordance -> \(ουσ.\) συμφραστικός πίνακας, πίνακας συμφραζομένων ...](#) - 26 Μαρ. 2009

[εισάγετε ή εισαγάγετε: \(προστακτική αορίστου\)](#) - 8 Οκτ. 2008
[Υπάρχει τύπος "θα παράξω"](#) - 14 Ιουν. 2008
[Περισσότερα αποτελέσματα από το translatum.gr »](#)

[Γλωσσικά Σημειώματα](#)
Μέλλοντας εξακολουθητικός, θα εξάγω, θα παράγω ... Στόχος μας είναι να παράγουμε τόσες ποσότητες όσες μας είναι αναγκαίες. Του Γαβριήλ Μηνά Φιλολόγου ...
[www.cyta.com.cy/.../glossika.htm](#) - Προσωρινά αποθηκευμένη - Παρόμοιες

[παράγω - Βικιλεξικό](#)
παράγω < → Η ετυμολογία λείπει. (Προσθέστε την!) Ρήμα. παράγω. Λείπει ο ορισμός (ή οι ορισμοί) αυτής της λέξης. (Προσθέστε τον/τους!) ...
[el.wiktionary.org/wiki/παράγω](#) - Προσωρινά αποθηκευμένη - Παρόμοιες

Έντονο μεταγλωσσικό ενδιαφέρον

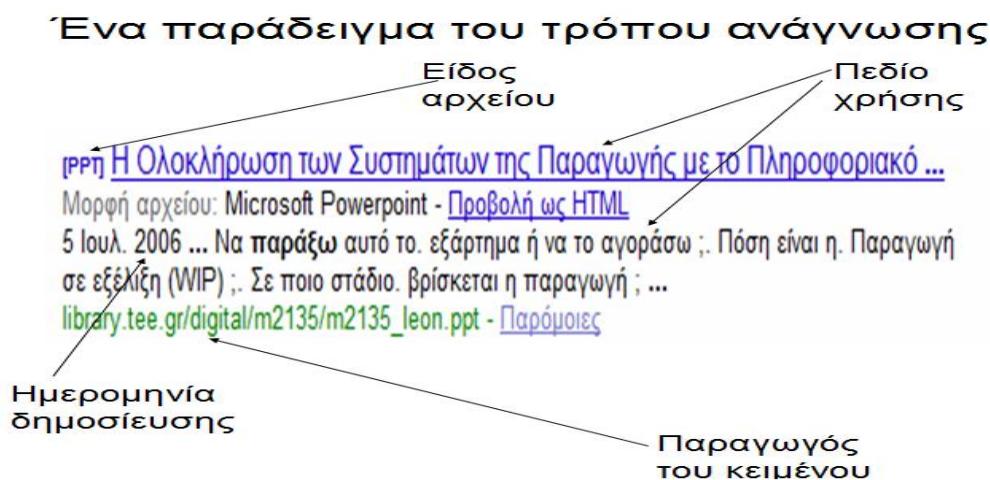
Βγαίνει το ίδιο Πρόσωπο κλπ.

Εικόνα 4

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

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που θέλει να αναδείξει η καθηγήτρια αυτή είναι το πώς να διαβάζουν τα αποτελέσματα του Google ως κείμενα. Στην παρακάτω εικόνα είναι ένα παράδειγμα που χρησιμοποίησε η καθηγήτρια στον διαδραστικό πίνακα, προκειμένου να δείξει στα παιδιά ποια σημεία του κάθε

αποτελέσματος θα πρέπει να προσέχουν, έτσι ώστε να φτάσουν σε γρήγορα και ασφαλή συμπεράσματα.



Εικόνα 5

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

Θα διαπιστώσουν επίσης ότι στο διαδίκτυο χρησιμοποιούνται σε ευρεία έκταση οι δεύτεροι τύποι και ότι υπάρχουν έντονες συζητήσεις για το αν πρέπει ή όχι να χρησιμοποιούνται οι τύποι αυτοί (βλ. π.χ. εικόνα 8).

ΤΡΙΤΗ, 31 ΜΑΡΤΙΟΥ 2009

➔ Παραγωγή ή παράξω;

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

Εικόνα 6 (http://mundusphilologiae.blogspot.com/2009/03/blog-post_31.html) [10.5.2010]

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

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

Πίνακας 5

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

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

Τρεις διαφορετικοί τρόποι διδακτικής αναπλαισίωσης των ΤΠΕ (Πίνακας 6)

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

Η συγκεκριμένη πρόταση είναι σαφώς πιο πρόσφατη επιστημονικά. Στο πλαίσιο αυτό οι υπολογιστές δεν είναι απλώς μέσα που μπορούν να συνεισφέρουν στην καλύτερη διδασκαλία της γλώσσας, αλλά μέσα πρακτικής γραμματισμού με συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες. Το θεωρητικό υπόβαθρο που διαπερνά την πρόταση αυτή αναγνωρίζει ότι το επικοινωνιακό τοπίο είναι πιο σύνθετο

σήμερα, ότι η επικοινωνία δε γίνεται μόνο με τα έντυπα, ότι το διάβασμα και το γράψιμο στα νέα περιβάλλοντα έχει ιδιαιτερότητες και ότι οι σχολικές γραμματικές μπορεί να μη μας παρουσιάζουν όλη την αλήθεια για τα γλωσσικά φαινόμενα. Παράλληλα αναδεικνύεται ότι ο τρόπος που οργανώνουμε τη διδασκαλία μας έχει ιδιαίτερη βαρύτητα για το είδος της μαθητικής ταυτότητας που συνεισφέρουν τα μαθήματά μας να δημιουργηθεί.

Συμπέρασμα

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

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

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

6. Το σενάριο μέσω ενός παραδείγματος

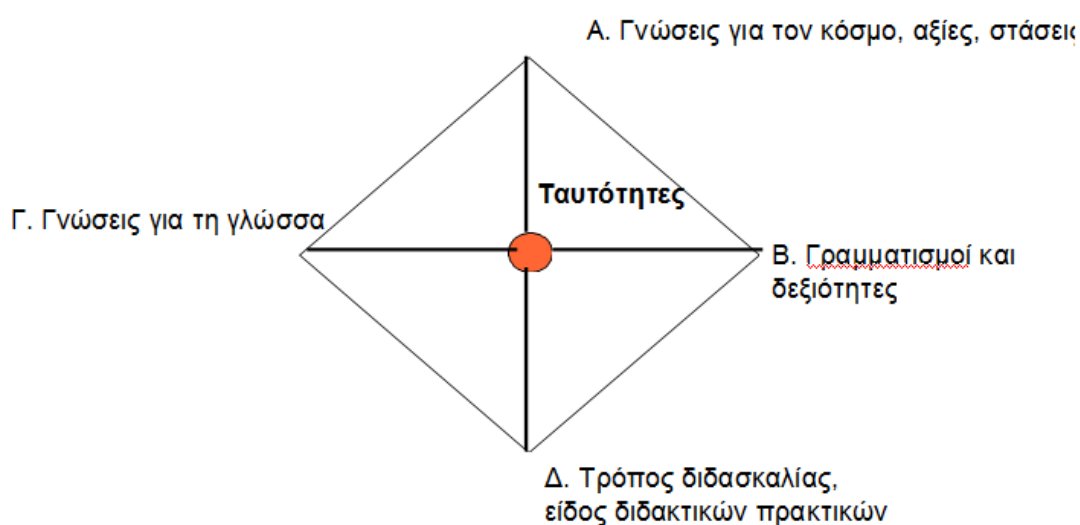
Γενικά

Στο ακόλουθο παράδειγμα παρουσιάζονται τρεις διαφορετικές εκδοχές ενός σχεδίου μαθήματος (σεναρίου), οι οποίες διαφοροποιούνται ως προς τους στόχους, τις ταυτότητες εκπαιδευτικών και μαθητών που προϋποθέτουν/ενεργοποιούν, τις διδακτικές πρακτικές που προωθούν και τους γραμματισμούς που επιδιώκουν να καλλιεργήσουν. Οι διδακτικές αυτές προτάσεις αφορούν την ενότητα «Γλωσσικές Ποικιλίες» του εγχειριδίου της Α' Λυκείου (σελ. 21-37) και πιο συγκεκριμένα τη θεματική «Κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες» (σελ. 29-37). Εστιάζουν ειδικότερα στη γλώσσα των νέων και στο ρόλο της στη συγκρότηση αυτού που συχνά αποκαλείται «το χάσμα γενεών». Ανάλογα βέβαια με την εκδοχή που θα υιοθετηθεί μπορεί να γίνει σύνδεση και με άλλα τμήματα του ίδιου σχολικού εγχειριδίου, όπως π.χ. με τα κεφάλαια «Περιγραφή» και «Αφήγηση» ή την ενότητα «Προφορικός και γραπτός λόγος», καταργώντας τη γραμμική αντιμετώπιση του βιβλίου, καθώς και με ανάλογα

θέματα που θίγονται στα εγχειρίδια άλλων τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η λογική της πρότασης

Το παράδειγμα αναπτύσσεται με βάση τους άξονες που παρουσιάζονται στο ακόλουθο σχήμα :



Ο άξονας της αξιολόγησης εξετάζεται ως υποενότητα σε κάθε εκδοχή και ενσωματώνεται, όπως θα δούμε, στο κέντρο του ρόμβου, στις ταυτότητες.

Γενικοί στόχοι

Το παράδειγμα δεν είναι δεσμευτικό αλλά ενδεικτικό. Στόχος του είναι να καταδείξει πώς το ίδιο θέμα και υλικό μπορεί να αναπλαισιωθεί στη διδακτική διαδικασία με διαφορετικούς τρόπους και προς διαφορετικές κατευθύνσεις ανάλογα με τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού και πώς οι διαφορετικές

αναπλαισιώσεις επηρεάζουν όλους τους άξονες του σχήματος που παρουσιάσαμε παραπάνω. Οι εκδοχές του παραδείγματος μπορούν να τροποποιηθούν ανάλογα με τις υποδομές, τις ανάγκες/δυνατότητες των μαθητριών και των μαθητών και τις επιλογές του/της εκπαιδευτικού.

Το υλικό

Ως κειμενική αφετηρία έχει επιλεγεί μια σειρά τηλεοπτικών διαφημιστικών βίντεο, στα οποία αποτυπώνεται το χάσμα των γενεών μέσω της αξιοποίησης διαφορετικών κοινωνικών (γλωσσικών και όχι μόνον) κωδίκων στους ρόλους των «παιδιών-νέων» και των «γονέων-μεσηλίκων». Ενδείκνυται η οπτικοακουστική μορφή που προϋποθέτει την αντίστοιχη υποδομή, και βασικά επιβάλλεται στην 3^η εκδοχή, αλλά εξίσου λειτουργικές μπορεί να είναι και οι εναλλακτικές μορφές που προτείνονται. Εξυπακούεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την ελευθερία να επιλέξουν, οι ίδιοι/ες ή σε συνεργασία με τις μαθήτριες και τους μαθητές τους, διαφορετικό υλικό.

I. Οπτικοακουστική μορφή

Για παράδειγμα, τηλεοπτικά διαφημιστικά βίντεο στο διαδίκτυο.

II. Εναλλακτικές μορφές

Υλικό ή έναυσμα αποτελούν τα σχετικά διαφημιστικά μηνύματα-βίντεο στο διαδίκτυο. Παρότι στην περίπτωση των βίντεο ο διαδραστικός πίνακας, ο βιντεοπροβολέας ή το εργαστήρι υπολογιστών μοιάζει μονόδρομος, οι εναλλακτικές μορφές παρουσίασης του υλικού μπορεί να αποδειχτούν πιο δημιουργικές. Μερικές προτάσεις:

- Απομαγνητοφώνηση του υλικού από τον/την εκπαιδευτικό.

- Απομαγνητοφώνηση του υλικού από τα παιδιά. Στην περίπτωση αυτή μπορεί να γίνει σύνδεση με την ενότητα «Προφορικός και γραπτός λόγος». Δίνεται σε κάθε ομάδα ένα βίντεο και πάνω σ' αυτό κάνουν τις παρατηρήσεις τους. Μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε εκδοχή του παραδείγματος και να αποτελέσει εκτεταμένη δραστηριότητα και να γίνει και σενάριο. Βοηθάει και το γεγονός ότι τα διαφημιστικά βίντεο είναι πολύ σύντομα.
- Περιγραφή και αφήγηση του υλικού από τα παιδιά, αφού δουν το υλικό στο σπίτι τους. Μπορεί να γίνει σύνδεση με τις ενότητες «Περιγραφή» και «Αφήγηση», να γίνει ομαδοσυνεργατικά κλπ.
- Αποτύπωση από τον/την εκπαιδευτικό (ή και τα παιδιά) στιγμιotypών (snapshots) των βίντεο με χαρακτηριστικές φάσεις και/ή μότο και παρουσίασή τους με τη μορφή φωτοτυπιών ή πόστερ (ομαδοσυνεργατικά ό.π.).
- Παρουσίαση έντυπων μορφών διαφημίσεων με το ίδιο θέμα (κατά προτίμηση από τα παιδιά, ομαδοσυνεργατικά ό.π.).
- Δραματοποίηση («Προφορικός και γραπτός λόγος», ομαδοσυνεργατικά ό.π.).

Η θεματική ενότητα

Το σενάριο εστιάζει άμεσα στο τμήμα «Κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες», σελ. 29-37 του σχολικού εγχειριδίου, και πιο συγκεκριμένα την υποενότητα «Γλώσσα και ηλικία» της σελ. 30. Ωστόσο, μπορεί να επεκταθεί σε ολόκληρη την υποενότητα «Κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες» ή την ενότητα «Γλώσσα και γλωσσικές ποικιλίες», ανάλογα με το υλικό και την εστίαση, και ακόμη να επεκταθεί και στο σύνολο των υπόλοιπων κεφαλαίων του βιβλίου («Λόγος»,

«Περιγραφή», «Αφήγηση»), ανάλογα με το είδος των δραστηριοτήτων που θα επιλεγούν.

Το βασικό σενάριο

Τίτλος:	Το χάσμα γενεών στη διαφήμιση: γονείς και παιδιά
Το σενάριο αποτελεί πρόταση για διδασκαλία	
Πεδίο, διδακτικό αντικείμενο και διδακτική ενότητα:	Έκφραση-Έκθεση Α' Λυκείου, θεματική στο Π.Σ. «Γλώσσα, γλωσσική ποικιλότητα και γλωσσική αλλαγή». Η έμφαση εδώ δίνεται στις γλωσσικές ποικιλίες. Στο σχολικό εγχειρίδιο καλύπτει την ενότητα «Κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες», σελ. 29-37.
Χρονική διάρκεια:	Ανάλογα με την εκδοχή μπορεί να αποτελέσει δραστηριότητα που καλύπτει ένα διδακτικό δίωρο έως σενάριο που εκτείνεται σε διάρκεια ενός τετραμήνου.
Προϋποθέσεις υλοποίησης από εκπαιδευτικό και μαθητή:	Ανάλογα με την εκδοχή.

Σύντομη περιγραφή

Πρόκειται για (κριτική) μελέτη του τρόπου με τον οποίο ηλικιακά μαρκαρισμένες κοινωνικές γλώσσες (γλώσσα του διαδικτύου και γλώσσα των νέων) χρησιμοποιούνται προκειμένου να αποτυπώσουν τις διαφορές των γενεών. Παρουσιάζονται τρεις εκδοχές, καθεμιά από τις οποίες προτείνει διαφορετική αντιμετώπιση της διδακτέας ύλης, του σχολικού χωροχρόνου, των διδακτικών πρακτικών, των αναμενόμενων γραμματισμών που θα καλλιεργηθούν, επομένως και του είδους των εγγράμματων ταυτοτήτων στην καλλιέργεια των οποίων συνεισφέρουν (βλ. το κέντρο του ρόμβου). Εξυπακούεται ότι μπορεί να επιλεγούν άλλα κείμενα, άλλα παραδείγματα και διαφορετική πορεία υλοποίησης, με βάση επιτόπια δεδομένα (ιδιαιτερότητες τάξης και σχολείου, προτιμήσεις εκπαιδευτικού).

Διδακτική εκδοχή 1

Η εκδοχή αυτή κινείται πολύ κοντά στις ισχύουσες διδακτικές πρακτικές. Το επιπρόσθετο στοιχείο είναι η αξιοποίηση του βίντεο (προβολή με υπολογιστή ή με διαδραστικό πίνακα). Προτείνεται προκειμένου να αναδειχθούν καλύτερα πολλά στοιχεία των δύο άλλων εκδοχών που ακολουθούν. Δεν αποκλείεται μέρος της εκδοχής αυτής να χρησιμοποιηθεί και ως η πρώτη φάση των εκδοχών που ακολουθούν.

Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

Φάση 1^η: Εξοικείωση με το θέμα

Βήμα 1^ο: Ο/Η εκπαιδευτικός εκκινεί από το βιβλίο, και πιο συγκεκριμένα από τα εισαγωγικά κείμενα στις γλωσσικές ποικιλίες γενικά και τις κοινωνικές

γλωσσικές ποικιλίες ειδικότερα, συζητώντας και αναλύοντας το περιεχόμενό τους με τις μαθήτριες και τους μαθητές.

Καταρχάς φέρνει τα παιδιά σε επαφή με το ακόλουθο εισαγωγικό κείμενο της σελ. 21 του βιβλίου, το οποίο αποτελεί εισαγωγή στη γλωσσική ποικιλότητα, γεωγραφική και κοινωνική:

II. ΟΙ ΠΟΙΚΙΛΙΕΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΑ)

Η γλώσσα είναι πολυκύμαντη, όπως πολυκύμαντη είναι και η γλωσσική κοινότητα που τη μιλάει

Από την έως εδώ πορεία μας μπορούμε να επαληθεύσουμε αυτό που ήδη έχουμε επισημάνει, ότι δηλαδή η γλώσσα είναι πολύμορφη και πολύπλοκη, όπως (πολύμορφη και πολύπλοκη) είναι και η γλωσσική κοινότητα που τη χρησιμοποιεί. Αλλωστε η γλώσσα είναι κοινωνικό προϊόν. Γι' αυτό και είναι τόσο πολυκύμαντη, όσο και η κοινωνία από την οποία αναδύεται και την οποία εκφράζει και υπηρετεί. Αυτά σημαίνουν ότι η γλωσσική κοινότητα δε χαρακτηρίζεται από γλωσσική ομοιομορφία/ομοιογένεια, δεν αποτελεί δηλαδή ένα σύνολο ομιλητών οι οποίοι χρησιμοποιούν παντού και πάντοτε τους ίδιους γλωσσικούς τρόπους. Αντίθετα μάλιστα χαρακτηρίζεται από μια πολυμορφία/ετερογένεια γλωσσικής συμπεριφοράς, η οποία όμως δεν τη διασπά ούτε και την υποβαθμίζει. Μια προσεκτικότερη εξέταση θα μας έπειθε ότι χάρη σ' αυτήν (την ετερογένεια) η γλώσσα υπάρχει και λειτουργεί. Είναι επομένως η γλώσσα συνισταμένη πολλών και ποικίλων συνιστωσών.

Έτσι, σε μια γλωσσική κοινότητα, διαφορετικές ομάδες ομιλητών χρησιμοποιούν διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες/διαλέκτους που τα κοινά χαρακτηριστικά τους τις διακρίνουν από άλλες ποικιλίες/διαλέκτους της ίδιας γλώσσας. Οι ποικιλίες αυτές με κριτήρια τη γεωγραφική καταγωγή του ομιλητή και την κοινωνική/γλωσσική συμπεριφορά του διακρίνονται αντίστοιχα σε γεωγραφικές ποικιλίες/διαλέκτους (οριζόντια κατάταξη) και σε κοινωνικές ποικιλίες/διαλέκτους (κάθετη κατάταξη). Σ' αυτές πάλι τις κοινωνικές ποικιλίες εντάσσονται, εκτός από τα άλλα, τα ποικίλα είδη των κειμένων και οι ειδικές γλώσσες. Όλες μαζί οι ποικιλίες συναποτελούν και τροφοδοτούν την εθνική μας γλώσσα.

Στη συνέχεια προχωράει στο κείμενο της σελ. 29 «Κάθετη διαίρεση: κοινωνικές διάλεκτοι», εισαγωγικό στην κοινωνική γλωσσική ποικιλότητα:

2. Κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες

Κάθετη διαίρεση: κοινωνικές διάλεκτοι

Οι γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες (ιδιώματα και διάλεκτοι) παρουσιάζονται σε περιόδους κατά τις οποίες οι διάφορες ομάδες των ομιλητών μιας γλωσσικής κοινότητας για διάφορους λόγους (γεωγραφικούς, οικονομικούς, πολιτικούς, διοικητικούς κτλ.) επικοινωνούν όλο και λιγότερο μεταξύ τους. Δε συμβαίνει όμως αυτό σήμερα. Γιατί σήμερα περισσότερο από κάθε άλλη φορά τα μέλη της ελληνικής γλωσσικής κοινότητας επικοινωνούν με όλα τα γνωστά μέσα επικοινωνίας: τηλέφωνο, ραδιόφωνο, τηλεόραση, τύπο, κάθε είδους συγκοινωνίες κτλ. Γι' αυτό και σήμερα παρατηρείται η τάση οι γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες (διάλεκτοι) να περιορίζονται ή να εξαφανίζονται με την επίδραση της Κοινής Νεοελληνικής, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί, και διαμορφώνεται, στα αστικά κέντρα της χώρας μας, και όπως διδάσκεται στα σχολεία μας.

Δεν παρατηρείται όμως το ίδιο και με τις κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες. Αυτές κάνουν πάντοτε αισθητή την παρουσία τους στη γλωσσική κοινότητα και υφαίνουν τις ποικίλες μορφές της ζωής της που δεν είναι άσχετες με τους ποικίλους παράγοντες που τις δημιουργούν: ηλικία, μόρφωση, κοινωνική τάξη, φύλο, ιδεολογία, επάγγελμα, καταγωγή, περίσταση, πλήθος παράγοντες που συνθέτουν την ποικιλώνυμη κοινοτική ζωή και που ανακλώνται στις διάφορες γλωσσικές χρήσεις των μελών της.

Βήμα 2^ο: Αφού συζητήσει και αναλύσει το περιεχόμενο των δύο κειμένων, κατόπιν παρουσιάζει στο διαδραστικό πίνακα (ή σε βιντεοπροβολέα) τα 4 βίντεο. Αν δεν υπάρχει διαδραστικός πίνακας, μπορεί να αξιοποιήσει μία από τις εναλλακτικές δυνατότητες παρουσίασης του υλικού, για παράδειγμα να δώσει στις μαθήτριες και στους μαθητές φωτοτυπία με έντυπες εκδοχές των διαφημίσεων αυτών ή απομαγνητοφωνήσεις των βίντεο (όλων ή όσων επιλέξει).

Φάση 2η: Διερεύνηση του θέματος

Βήμα 1^ο: Ακολουθεί συζήτηση στην τάξη για τη γλωσσική ποικιλότητα και πιο συγκεκριμένα για τις κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες: ποιες ποικιλίες χρησιμοποιούνται στα διαφημιστικά κείμενα, από ποια στοιχεία φαίνεται ότι οι νέοι χρησιμοποιούν διαφορετική ποικιλία από τους γονείς τους, αν οι μαθήτριες και οι μαθητές αναγνωρίζουν τις νεανικές ποικιλίες που χρησιμοποιούνται κλπ.

Η συζήτηση μπορεί να συνδεθεί με τους ειδικότερους παράγοντες διαμόρφωσης γλωσσικών ποικιλιών που παρουσιάζει το βιβλίο, και να δουν οι μαθήτριες και οι μαθητές ποιοι από αυτούς τους παράγοντες διακρίνονται στα διαφημιστικά σποτ που παρακολούθησαν.

Με τον τρόπο αυτόν τα παιδιά διατρέχουν ολόκληρη την ενότητα «Κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες», με μεγαλύτερη έμφαση στον παράγοντα «Γλώσσα και ηλικία», λόγω του υλικού της δραστηριότητας, χωρίς όμως να περιορίζονται απαραίτητα σ' αυτόν.

Βήμα 2^ο: Στη συνέχεια παίρνουν ασκήσεις για το σπίτι. Οι ασκήσεις αυτές μπορούν να είναι: α) οι ασκήσεις της υποενότητας «Γλώσσα και ηλικία», σελ. 30:

Γλώσσα και ηλικία

- ▶ Επισήμανε όσο μπορείς περισσότερα είδη κειμένων (γραπτών ή προφορικών) που αρέσουν στις διάφορες ηλικίες: στα παιδιά του δημοτικού και του γυμνασίου, στους/στις εφήβους, στους ενήλικους, στους γέροντες, στις γερόντισσες.

- ▶ Ποιο είναι το νόημα του αρχαίου γνωμικού:
«Γέρων γέροντι γλώτταν ήδιστην ἔχει, παῖς παιδί ».



- ▶ Ποιες από τις λέξεις:
παγωνιέρα, κονδυλοφόρος, ιππικό, ἄρματα μάχης, στυλό, ψυγείο, τραμ, γιαλός, πλαζ, τρόλει, μελανοδοχείο, γραμμόφωνο, πικ-απ, ηλεκτρονικός υπολογιστής, διαδίκτυο

θα ταίριαζαν στο στόμα του παππού και της γιαγιάς και ποιες στο στόμα του εγγονού και της εγγονής;

β) η τελευταία άσκηση της υποενότητας, σελ. 37:

- Γράψε και εσύ δύο επιστολές που δε θα ξεπερνούν σε έκταση τις προηγούμενες. Η πρώτη θα έχει θέμα την έκδοση ενός σχολικού εντύπου και θα απευθύνεται σε έναν επιστήθιο φίλο σου, η δεύτερη θα έχει θέμα τις εντυπώσεις σου από ένα βιβλίο και θα απευθύνεται σε έναν παλιό σου καθηγητή/δάσκαλο που σου σύστησε αυτό το βιβλίο.

Πρόσεξε ότι μπορείς να συμπεριλάβεις, και στις δύο επιστολές, και κάποιες άλλες δευτερεύουσες πληροφορίες που αφορούν θέματα κοινής εμπειρίας ανάμεσα στον αποστολέα και στον παραλήπτη. Το μεγαλύτερο, βέβαια, μέρος της επιστολής θα είναι αφιερωμένο στο κύριο θέμα της.

Προηγείται στο βιβλίο η παρουσίαση δύο επιστολών του Ι. Δραγούμη και παρατηρήσεις για τη θεματική οργάνωση των επιστολών.

Χρονική διάρκεια

1 διδακτικό δίωρο.

Προϋποθέσεις υλοποίησης

Εκπαιδευτικός: να χειρίζεται διαδραστικό πίνακα ή να έχει τη δυνατότητα χρήσης βιντεοπροβολέα, αν υπάρχουν.

Μαθήτρια/Μαθητής: Δεν χρειάζεται κάποια ιδιαίτερη προϋπόθεση.

Γνώσεις για τον κόσμο και στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις

Οι γνώσεις για τον κόσμο που προωθεί η εκδοχή αυτή είναι ότι η γλώσσα δεν είναι ενιαία, αλλά διέπεται από ποικιλότητα. Η διαφήμιση αξιοποιεί την ποικιλότητα αυτή.

Από το Π.Σ.:

- «Η ποικιλότητα είναι εγγενές χαρακτηριστικό των γλωσσών».
- «Οι νέοι συμμετέχουν σε διάφορες κοινότητες και ομάδες, όπου η γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιούν παίζει σημαντικό ρόλο».

Γνώσεις για τη γλώσσα

Η γλώσσα διέπεται από ποικιλότητα. Ποικίλοι κοινωνικοί παράγοντες, όπως η ηλικία, αποτυπώνονται και στις γλωσσικές επιλογές. Ο διαφημιστικός λόγος ενίοτε αξιοποιεί την ποικιλότητα αυτή.

Από το Π.Σ.:

- «Είδη της γλωσσικής ποικιλότητας: οριζόντια (γεωγραφική) και κάθετη (κοινωνική) διάκριση στο εσωτερικό μιας γλώσσας».
- «Ο ρόλος του γλωσσικού συστήματος στη γλωσσική διαφοροποίηση: ο ρόλος της προφοράς, των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων και του λεξιλογίου στη γλωσσική διαφοροποίηση».
- «Διακειμενικότητα: αναγνώριση κειμένων που αξιοποιούν συνειδητά και για συγκεκριμένους λόγους τη γλωσσική ποικιλότητα».

Γραμματισμοί και δεξιότητες

Αναγνωριστικός γραμματισμός: οι μαθήτριες και οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν ότι η γλώσσα διέπεται από ποικιλότητα, η οποία επηρεάζεται από κοινωνικούς παράγοντες. Η κύρια δεξιότητα που αποκτούν είναι να επιλύουν ασκήσεις – συχνά να τις αντιγράφουν από τα «λυσάρια»– στο γνωστό πλαίσιο της Προσφοράς – Ζήτησης, που σημαίνει «σου δίνω θεωρία, λύσε τώρα μια σύντομη άσκηση» (κλειστού τύπου ασκήσεις).

Από το Π.Σ.:

- «Αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στον διαφημιστικό λόγο».
- «Η ιδιαιτερότητα της γλώσσας που χρησιμοποιούν οι νέοι σε διάφορα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα (π.χ. σύγχρονη γραπτή επικοινωνία, περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης)».
- «Αναγνώριση των λειτουργιών της γλώσσας σε συνάρτηση με τους κοινωνικούς ρόλους/ταυτότητες, τις κοινωνικές σχέσεις και τις κοινωνικές πρακτικές».

Διδακτικές πρακτικές και ταυτότητες

Η δραστηριότητα αυτή αναπαράγει το μοντέλο Προσφορά – Ζήτηση (κλασικό δασκαλοκεντρικό πρότυπο) και στην ουσία παρέχει υποστηρικτικό υλικό στην ύλη του βιβλίου, από την οποία δεν πραγματοποιείται απόκλιση. Ο σχολικός χώρος παραμένει στις παραδοσιακές του διαστάσεις, τα παιδιά παρακολουθούν προσηλωμένα στον/στην εκπαιδευτικό, ο σχολικός χρόνος περιορίζεται στο συνεχόμενο διδακτικό δώρο που προβλέπει το ωρολόγιο πρόγραμμα.

Ο/Η εκπαιδευτικός βρίσκεται στο επίκεντρο της διδασκαλίας, αυτός/ή προβάλλει τα βίντεο ή μοιράζει φωτοτυπίες, υποδεικνύει τα σημεία του βιβλίου που πρέπει να έχουν υπόψη οι μαθήτριες και οι μαθητές, συντονίζει τη συζήτηση και αναθέτει ασκήσεις για το σπίτι. Οι μαθήτριες και οι μαθητές είναι δέκτες, δρουν ελάχιστα, και ο στόχος είναι να αποκτήσουν εγκυκλοπαιδικές γνώσεις γύρω από το ζήτημα της κοινωνικής γλωσσικής ποικιλότητας. Ασκούνται διαβάζοντας (το βιβλίο), γράφοντας και απαντώντας σε ερωτήσεις, πρακτικές από τις οποίες αναμένεται να προκύψει μάθηση.

Από το Π.Σ.:

- «Ανάλυση κειμένων και εντοπισμός των γλωσσικών στοιχείων που αποκαλύπτουν την κοινωνική θέση των συγγραφέων και τις κοινωνικές σχέσεις των συνομιλητών σε περίπτωση διαλόγου. Εντοπισμός της προσπάθειας ομιλητών να “κρύψουν” ή να τονίσουν την κοινωνική τους ταυτότητα».

Αξιολόγηση

Με βάση τη στήλη «Αξιολόγηση» του Π.Σ., με το παράδειγμα που παρουσιάστηκε αναμένεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση:

- να ερμηνεύουν το γεγονός ότι η γλώσσα δεν είναι ομοιογενής και να μιλούν γι' αυτό (προφορικά, γραπτά),

- να εξηγούν τους λόγους που οδηγούν στη γλωσσική διαφοροποίηση και τη γλωσσική μεταβολή,
- να εξηγούν πώς αξιοποιείται στην καθημερινή επικοινωνία η ποικιλότητα αυτή.

Πηγές

Έκφραση-Έκθεση τεύχος Α' – Ενιαίο Λύκειο

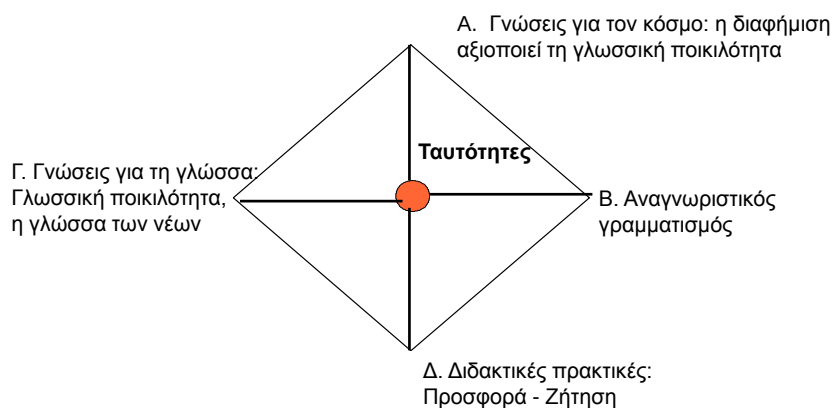
Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α' Λυκείου

Προστιθέμενη αξία

Το μόνο νέο στοιχείο που εισάγεται με τη συγκεκριμένη εκδοχή είναι ότι χρησιμοποιούνται παραδείγματα που προέρχονται από την τρέχουσα καθημερινότητα, τα οποία είναι οικεία στα παιδιά και μπορούν πιο εύκολα να τα κατανοήσουν και να τα συζητήσουν. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι και μόνο αυτό το γεγονός κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον και την κατάκτηση της γνώσης πιο εύκολη. Η μερική χρήση επίσης των νέων μέσων καθιστά το μάθημα πιο ελκυστικό και διασκεδαστικό.

Σχηματική παρουσίαση

Οι παράμετροι του σχήματος που παρουσιάσαμε στην αρχή της ενότητας παίρνουν στην εκδοχή αυτή τις εξής τιμές:



Διδακτική εκδοχή 2

Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

Φάση 1^η: Εξοικείωση με το θέμα

Προηγείται κάποια εισαγωγική συζήτηση για τη γλωσσική ποικιλότητα. Για την εξοικείωση των παιδιών με το ζήτημα μπορούν να αξιοποιηθεί ως αρχική φάση κάποιο κείμενο από την εκδοχή 1 (βλ. παραπάνω). Θα ήταν πιο ενδιαφέρον, αν ο/η εκπαιδευτικός είχε στη διάθεσή του/της και ένα δύο επιπλέον κείμενα που θα σχετίζονταν με την κοινωνική γλωσσική ποικιλότητα. Στην περίπτωση αυτή θα μοίραζε τα κείμενα στα παιδιά (μετά από μια σύντομη εισαγωγή) και θα ζητούσε να συνεργαστούν προκειμένου να αναδείξουν και να παρουσιάσουν τα χαρακτηριστικά που αναφέρει και το σχολικό εγχειρίδιο. Η διαφορά εδώ είναι σε σχέση με την προηγούμενη εκδοχή ότι τα παιδιά θα αναδείκνυαν τη θεωρία ψάχνοντας κείμενα και παρουσιάζοντάς την στην τάξη, κάτι που συνιστά σημαντική αλλαγή στις διδακτικές πρακτικές.

Φάση 2^η: Διερεύνηση του θέματος

Βήμα 1^ο: Στη συνέχεια τα παιδιά οργανώνονται σε μικρές ομάδες και τους δίνονται συγκεκριμένα βίντεο (αν υπάρχουν οι υποδομές) ή παραδείγματα από έντυπα κείμενα που προσφέρονται. Αν δεν υπάρχουν υποδομές, ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει κεντρικά στην αίθουσα τα παραδείγματα με τις διαφημίσεις. (Γενικά, αν δεν υπάρχουν υποδομές, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει στις μαθήτριες και τους μαθητές φωτοτυπία με απομαγνητοφωνήσεις των βίντεο ή να αξιοποιήσει κάποια από τις άλλες εναλλακτικές δυνατότητες που προτείναμε στην αρχή. Μπορεί επίσης να επιλέξει έντυπες διαφημίσεις ή άλλα κείμενα που κρίνει χρήσιμα). Παράλληλα, ετοιμάζει ένα φύλλο εργασίας, το οποίο δίνει τους άξονες γύρω από τους οποίους θα εργαστούν τα παιδιά.

Ενδεικτικοί άξονες:

1. Ποιες κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες αναγνωρίζετε στα συγκεκριμένα διαφημιστικά; Αξιοποιήστε τα κείμενα που σας δόθηκαν, προκειμένου να ταξινομήσετε τις απαντήσεις σας.
2. Για ποιο λόγο προκαλείται γέλιο στις διαφημίσεις αυτές; (Π.χ. τι θα συνέβαινε αν οι ήρωες χρησιμοποιούσαν την πρότυπη γλώσσα; Τι θα συνέβαινε αν ανταλλάσσονταν οι ρόλοι στα βίντεο;) Ποιος ο ρόλος της γλωσσικής ποικιλότητας σε αυτό;
3. Αναζητήστε και καταγράψτε άλλα παραδείγματα διαφημιστικού λόγου όπου χρησιμοποιείται η κοινωνική ή γεωγραφική ποικιλότητα. Αναλύστε τι εξυπηρετεί σε κάθε περίπτωση.

Βήμα 2^ο: Οι ομάδες, αφού μελετήσουν τα κείμενα (με βάση τις οδηγίες στο φύλλο εργασίας), καταλήγουν σε συμπεράσματα σχετικά με τις κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες που χρησιμοποιούνται στα διαφημιστικά αυτά σποτ. Η εργασία μπορεί να συνεχιστεί και στο σπίτι, όπου τα παιδιά θα αναζητήσουν και

άλλα βίντεο (διαφημιστικά ή μη), στα οποία να αξιοποιείται η κοινωνική γλωσσική ποικιλότητα, να τα μελετήσουν και να καταλήξουν σε συμπεράσματα με βάση το φύλλο εργασίας που θα τους έχει δοθεί.

Οι ομάδες μπορούν να παρουσιάσουν τα συμπεράσματά τους στην τάξη με τους ακόλουθους τρόπους (η επιλογή εξαρτάται από τις υποδομές, την τάξη, τον/την εκπαιδευτικό κλπ.):

- ο Να δημιουργήσουν ένα κείμενο σε πρόγραμμα παρουσίασης (π.χ. power point) με τις επισημάνσεις και τα ευρήματά τους και να το παρουσιάσουν στην τάξη. Στην περίπτωση αυτή συνδέουμε το μάθημά μας με την ενότητα «Απροσχεδιάστος και προσχεδιασμένος προφορικός λόγος – Ένα μεικτό είδος λόγου ανάμεσα στον προφορικό και το γραπτό λόγο», σελ. 99.
- ο Να δημιουργήσουν ένα κείμενο σε πρόγραμμα παρουσίασης με τις επισημάνσεις και τα ευρήματά τους, το οποίο να εμπλουτίσουν με βίντεο και δεσμούς (links) για την υποστήριξη των συμπερασμάτων τους (σύνδεση με την ενότητα «Απροσχεδιάστος και προσχεδιασμένος προφορικός λόγος – Ένα μεικτό είδος λόγου ανάμεσα στον προφορικό και το γραπτό λόγο», σελ. 99)
- ο Μπορούν να αντλήσουν περαιτέρω στοιχεία (βίντεο και άλλο κειμενικό υλικό, καθώς και επιστημονικά άρθρα πάνω στην κοινωνική γλωσσική ποικιλότητα – έτσι μελετάται και ο επιστημονικός λόγος) και να καταλήξουν στη συγγραφή ενός δοκιμίου με τίτλο «Γλώσσα και ποικιλία» ή ειδικότερα: «Η αξιοποίηση της γλώσσας των νέων από τη διαφήμιση». Το δοκίμιο αυτό πρέπει να ενταχτεί σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο: να αναρτηθεί σε κάποιο ιστολόγιο ή να δημοσιευτεί στη σχολική ή την τοπική εφημερίδα. Καλό θα ήταν να επιχειρηθούν παραλλαγές (να μη γράψουν όλα τα παιδιά το ίδιο κείμενο), για να

αντιληφθούν οι μαθήτριες και οι μαθητές πόσο το επικοινωνιακό πλαίσιο επηρεάζει και τις επιλογές στη συγγραφή και τη διαμόρφωση ενός κειμένου.

- Κατά τη διάρκεια της όλης εργασίας, τα παιδιά καλούνται να εστιάζουν σε περιγραφές και αφηγήσεις, όπου αυτό εξυπηρετεί τις ανάγκες της διδασκαλίας. Π.χ. εστίαση στη λεπτομερή περιγραφή κατά την ανάλυση και παρουσίαση των βίντεο από τις ομάδες των παιδιών, αφήγηση/αναδιήγηση άλλων παραδειγμάτων για τη χρήση της νεανικής γλώσσας στην καθημερινότητα. Με τη λογική αυτή, το συγκεκριμένο σενάριο θεωρεί ως δεδομένη και μια μη γραμμική ανάγνωση της ύλης, επομένως μια δημιουργική-διαχρονική (και όχι γραμμική με βάση το διδακτικό εγχειρίδιο), αξιοποίηση του υλικού του σχολικού εγχειριδίου.
- Ενδιαφέρον θα είχε η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση να επεκταθεί σε μια μικρή έρευνα (συλλογή δεδομένων από τα παιδιά γύρω από την αξιοποίηση της νεανικής γλώσσας στην καθημερινότητα) και να ενταχθεί στο πλαίσιο της Ερευνητικής Εργασίας (project) που έχει εισαχθεί από φέτος στην Α' Λυκείου, αν υπάρχει αυτή η δυνατότητα.

Χρονική διάρκεια

Περίπου 1-2 μήνες (ανάλογα με τις κατευθύνσεις που θα δοθούν).

Προϋποθέσεις υλοποίησης

- Δυνατότητες σε Νέες Τεχνολογίες (αν επιλεγεί μια τέτοια οπτική).
 - Πρόσθετο διδακτικό υλικό.
 - Εξοικείωση των παιδιών με τα νέα μέσα (πρόγραμμα παρουσίασης, πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου, διαχείριση πολυμέσων, ιστολόγια).
- Είναι γνωστό ότι τα παιδιά δεν έχουν τέτοιου είδους δυσκολίες.

- Κυρίως όμως στροφή του μαθήματος προς την κατεύθυνση της ενεργοποίησης των παιδιών, τα οποία: διαβάζουν τα κείμενα (έντυπα ή σε ψηφιακή μορφή), τα επεξεργάζονται και καταλήγουν σε διαπιστώσεις που μοιράζονται με τις συμμαθήτριες και τους συμμαθητές τους· αποκτούν ρόλο που «γεμίζει» το σχολικό χώρο και χρόνο, διαβάζοντας και γράφοντας, αξιοποιώντας κάθε μέσο πρακτικής γραμματισμού (μέσο για διάβασμα, γράψιμο και επικοινωνία).

Γνώσεις για τον κόσμο και στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις

Δεν έχουμε σημαντική μεταβολή στον άξονα αυτό. Τα παιδιά κατανοούν και πάλι ότι η γλώσσα δεν είναι ενιαία, αλλά διέπεται από ποικιλότητα και ότι η διαφήμιση αξιοποιεί την ποικιλότητα αυτή (όπως στην εκδοχή 1).

Από το Π.Σ.:

- «Η ποικιλότητα είναι εγγενές χαρακτηριστικό των γλωσσών».
- «Οι νέοι συμμετέχουν σε διάφορες κοινότητες και ομάδες, όπου η γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιούν παίζει σημαντικό ρόλο».

Γνώσεις για τη γλώσσα

Και εδώ δεν έχουμε σημαντικές αλλαγές. Η γλώσσα διέπεται από ποικιλότητα. Ποικίλοι κοινωνικοί παράγοντες, όπως η ηλικία, επηρεάζουν την κοινωνική γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιούν οι ομιλητές. Ο διαφημιστικός λόγος ενίοτε αξιοποιεί την ποικιλότητα αυτή (όπως στην εκδοχή 1). Επίσης, το επικοινωνιακό πλαίσιο επηρεάζει την οργάνωση και τη διαμόρφωση του κειμένου.

Από το Π.Σ.:

- «Είδη της γλωσσικής ποικιλότητας: οριζόντια (γεωγραφική) και κάθετη (κοινωνική) διάκριση στο εσωτερικό μιας γλώσσας».

- «Ο ρόλος του γλωσσικού συστήματος στη γλωσσική διαφοροποίηση: ο ρόλος της προφοράς, των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων και του λεξιλογίου στη γλωσσική διαφοροποίηση».
- «Διακειμενικότητα: αναγνώριση κειμένων που αξιοποιούν συνειδητά και για συγκεκριμένους λόγους τη γλωσσική ποικιλότητα».
- «Τα κείμενα είναι πολυφωνικά: ενσωματώνουν “φωνές” που αποτυπώνονται συχνά μέσω στοιχείων της κοινωνικής γλώσσας ή ποικιλίας που επιλέγουν να ενσωματώσουν (π.χ. λεξιλόγιο από τη γλώσσα των νέων, καθαρεύουσα, επιστημονικούς όρους ή σύνταξη). Οι επιλογές αυτές αναδεικνύουν χρήσιμα στοιχεία για την ταυτότητα και την οπτική των συντακτών ενός κειμένου».

Γραμματισμοί

Στον άξονα αυτό έχουμε σημαντικές αλλαγές.

- Αναγνωριστικός γραμματισμός: οι μαθήτριες και οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν ότι η γλώσσα διέπεται από ποικιλότητα, η οποία επηρεάζεται από κοινωνικούς παράγοντες. Αυτό παραμένει ίδιο.
- Νέοι γραμματισμοί: χρήση των νέων μέσων για την παραγωγή λόγου (π.χ. πρόγραμμα παρουσίασης, συμμετοχή σε ιστολόγιο, παραγωγή πολυμεσικών κειμένων κλπ.).
- Παραγωγή προφορικού λόγου: παρουσίαση και υποστήριξη άποψης ενώπιον της τάξης, εξάσκηση στην περιγραφή και αφήγηση (προφορικά), παραγωγή γραπτού (παραγωγή δοκιμίου).

Από το Π.Σ.:

- «Αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στον διαφημιστικό λόγο».
- «Εξοικείωση με την παραγωγή προφορικού, γραπτού και πολυτροπικού λόγου: περιγραφές διαλέκτων/κοινωνικών γλωσσών, ανάπτυξη σχετικής

επιχειρηματολογίας, κριτική του διαφημιστικού λόγου, επιχειρηματολογία γραπτή, προφορική ενώπιον ακροατηρίου, ερευνητική εργασία για τη γλωσσική ποικιλότητα».

- «Νέοι γραμματισμοί: αναζήτηση υλικού στο διαδίκτυο, έλεγχος της αξιοπιστίας των πηγών, ανάλυση – κατανόηση και σύνθεση πολυτροπικών κειμένων με αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας».
- «Η ιδιαιτερότητα της γλώσσας που χρησιμοποιούν οι νέοι σε διάφορα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα (π.χ. σύγχρονη γραπτή επικοινωνία, περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης)».
- «Αναγνώριση των λειτουργιών της γλώσσας σε συνάρτηση με τους κοινωνικούς ρόλους/ταυτότητες, τις κοινωνικές σχέσεις και τις κοινωνικές πρακτικές».
- «Καλλιέργεια της ικανότητας για κατανόηση της στενής σχέσης και αλληλεπίδρασης που έχει η γλώσσα με την κοινωνία και τις ποικίλες κοινωνικές πρακτικές. Η σχέση αυτή αποτυπώνεται στη γλωσσική ποικιλότητα και πολυμορφία της αλλά και στις ταυτότητες που κατασκευάζουν οι άνθρωποι σε κάθε περίπτωση».

Διδακτικές πρακτικές και ταυτότητες

Παρότι και πάλι η διδασκαλία ξεκινάει από το βιβλίο, δε μένει προσκολλημένη σ' αυτό, αλλά το χρησιμοποιεί ως αφετηρία για διερεύνηση, έρευνα και παραγωγή μιας ευρύτερης γκάμας κειμένων από ό,τι στην εκδοχή 1. Ο σχολικός χρόνος διευρύνεται: το σενάριο εκτείνεται πέραν του σχολικού δώρου για την έρευνα, τη συλλογή δεδομένων, την παραγωγή κειμένων και την προετοιμασία της παρουσίασής τους. Υπάρχει η δυνατότητα σύνδεσης με τις ερευνητικές εργασίες. Ο σχολικός χώρος το ίδιο: δεν είναι μόνο η εξωσχολική δραστηριοποίηση των μαθητριών/μαθητών, είναι και η αλλαγή της κατανομής τους στην τάξη: οι μαθήτριες και οι μαθητές σηκώνονται από το θρανίο τους για

να δημιουργήσουν ομάδες, κινούνται, παρουσιάζουν τα ευρήματά τους σε πρόγραμμα παρουσίασης ή προφορικά με βάση σημειώσεις που έχουν κρατήσει. Ζητείται από τα παιδιά να παίξουν πιο ενεργητικούς-διερευνητικούς ρόλους με τη χρήση της γλώσσας, αφού αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες: επιλέγουν, αποφασίζουν, συσκέπτονται, συνεργάζονται και παρουσιάζουν. Θα μπορούσαμε επιγραμματικά να πούμε ότι ενώ στην πρώτη εκδοχή ο/η εκπαιδευτικός λέει στα παιδιά «πάρε και μάθε», τώρα είναι σαν να τους λέει «ψάξε, μάθε και παρουσίασε».

Είναι προφανές ότι σε ένα τέτοιο πλαίσιο θα πρέπει να μεταβληθεί και ο ρόλος των εκπαιδευτικών: δεν έχει τόση βαρύτητα πώς θα παρουσιαστεί η νέα γνώση, όσο πώς θα συντονιστούν και θα υποστηριχθούν τα παιδιά στην κατάκτηση της γνώσης της, στη σύνδεσή της με τη ζωή και την πραγματικότητα Κ.Ο.Κ.

Αξιολόγηση (με βάση το Π.Σ.)

Αναμένεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση:

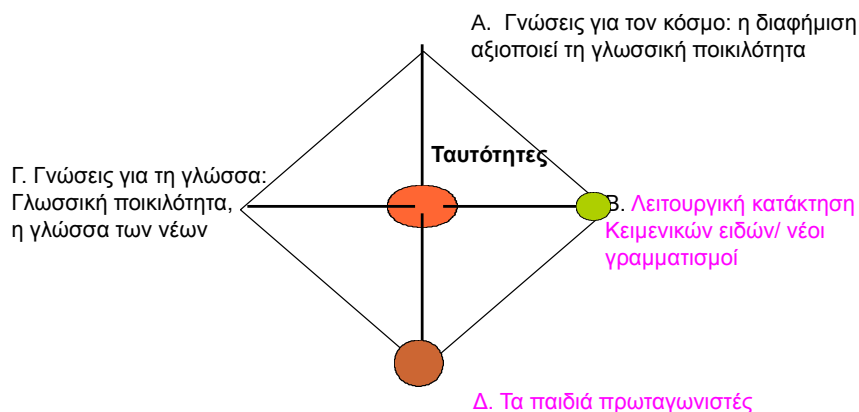
- να ερμηνεύουν το γεγονός ότι η γλώσσα δεν είναι ομοιογενής και να μιλούν γι' αυτό (προφορικά, γραπτά),
- να εξηγούν τους λόγους που οδηγούν στη γλωσσική διαφοροποίηση και τη γλωσσική μεταβολή,
- να εξηγούν πώς αξιοποιείται στην καθημερινή επικοινωνία η ποικιλότητα αυτή,
- να παράγουν και να κατανοούν ποικιλία κειμένων (περιγραφές, αφηγήσεις, επιστημονική μελέτη κ.λπ.) που θα αξιοποιούν τη γλωσσική ποικιλότητα,
- να αντιστοιχίζουν κείμενα προφορικά ή γραπτά με την ταυτότητα των παραγωγών τους,
- να κρίνουν τις απόψεις που εκφράζονται για τη γλωσσική ποικιλότητα.

Προστιθέμενη αξία

Η προώθηση των νέων γραμματισμών, η διεύρυνση του σχολικού χωροχρόνου και η τοποθέτηση των μαθητριών και των μαθητών στο επίκεντρο ως υποκειμένων που συνεργάζονται μεταξύ τους και με τον/την εκπαιδευτικό, συσκέπτονται, παίρνουν αποφάσεις και υποστηρίζουν τις απόψεις τους απομακρύνει την εκδοχή αυτή από τα παραδοσιακά σχήματα διδασκαλίας, και γι αυτόν το λόγο προτείνουμε να προτιμηθεί σε σχέση με την προηγούμενη εκδοχή.

Σχηματική παρουσίαση

Οι άξονες του σχήματος διαμορφώνονται στην εκδοχή αυτή ως εξής:



Στο σχήμα αυτό βλέπουμε να μεταβάλλονται οι δύο του άκρες: αυτή που έχει σχέση με τους γραμματισμούς/δεξιότητες (Β) και αυτή που έχει σχέση με τις διδακτικές πρακτικές (Δ). Το γεγονός αυτό έχει σημαντικές επιπτώσεις στις

εγγράμματα ταυτότητες στις οποίες εκβάλλει η συγκεκριμένη διδακτική εκδοχή, αφού τα παιδιά ασκούνται στο να κάνουν διαφορετικά «πράγματα» με τη γλώσσα.

Διδακτική εκδοχή 3

Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

Φάση 1^η : Εξοικείωση με το θέμα

Εξοικείωση με την έννοια της γλωσσικής ποικιλότητας. Μπορεί να αξιοποιηθεί ό,τι και στην εκδοχή 2.

Φάση 2^η : Διερεύνηση του θέματος

Εξηγείται στα παιδιά ότι κατά τον υπόλοιπο χρόνο θα διερευνήσουν το πώς ο διαφημιστικός λόγος αξιοποιεί στα κείμενά του τη γλωσσική ποικιλότητα και ιδιαίτερα τη γλώσσα των νέων.

Βήμα 1^ο: Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και, αφού δουν τα βίντεο (εδώ η εναλλακτική της φωτοτυπίας περιορίζει πάρα πολύ τις δραστηριότητες, οπότε δεν την προτείνουμε), διερευνούν κάποια από τα παρακάτω ζητήματα (σε ένα δίωρο):

- Ομάδες 1 και 3. Μέσω των συγκεκριμένων διαφημίσεων κατασκευάζονται συγκεκριμένου τύπου γονείς και παιδιά. Πώς συνδυάζεται η κοινωνική γλωσσική ποικιλία με άλλα συμβολικά στοιχεία (ντύσιμο, σημειολογία σώματος, περιβάλλον, λήψη, πλάνο και γενικά γραμματική της εικόνας) στη δημιουργία ταυτοτήτων στα συγκεκριμένα διαφημιστικά;

- Ομάδες 2 και 4. Ποιες γνώσεις προϋποτίθεται πως έχουν οι αποδέκτες των διαφημίσεων αυτών σε σχέση με τη γλωσσική ποικιλότητα; Ποια στερεότυπα κατασκευάζονται και χρησιμοποιούνται στα συγκεκριμένα μηνύματα;
- Ομάδες 5 και 6. Πώς αξιοποιείται η διαφορά των γλωσσικών ποικιλιών για να κατασκευάσει τι κόσμους; (π.χ. οι νέοι δεν μπορούν να συνεννοηθούν με τους μεγάλους, γιατί οι τελευταίοι είναι συντηρητικοί, αυτό δημιουργεί αμηχανία στους μεγάλους και απόγνωση στους νέους κλπ.). Πώς αξιοποιούν οι διαφημιστές τη γλωσσική διαφοροποίηση στο κάθε μήνυμα και για να κατασκευάσουν τι; Τι είδους γνώσεις για τη γλώσσα θα βοηθήσουν τους αποδέκτες των μηνυμάτων να σταθούν κριτικά απέναντι στα συγκεκριμένα μηνύματα;
- Ομάδα 7. Τι προϊόντα προωθούνται μ' αυτούς τους τρόπους και σε ποιους απευθύνονται; Γιατί για τα συγκεκριμένα προϊόντα επιλέγεται η συγκεκριμένη γλωσσική ποικιλία (π.χ. θα κατασκευάζονταν οι ίδιοι κόσμοι και ταυτότητες, αν η διαφήμιση αφορούσε παραδοσιακά φαγητά, τραπεζικά προϊόντα, λευκαντικό για ρούχα που αστράφτουν ή προϊόντα φαινομενικά για όλη την οικογένεια, όπως καλωδιακή τηλεόραση; Υπάρχουν τελικά διαφημίσεις που να απευθύνονται σε όλα τα μέλη μιας οικογένειας/κοινωνίας αδιακρίτως ή πάντοτε επιλέγεται ο καταναλωτικός στόχος ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας/κοινωνίας που διαχειρίζονται το χρήμα ή μπορούν να πιέσουν για αγορές;).
- Όλες οι ομάδες (λόγω της σημαντικής βαρύτητας του ερωτήματος): Τι προτείνεται ως το ιδανικό κάθε φορά «μέσο», για να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ νέων και ηλικιωμένων; (προτείνεται πάντα κάποιο υλικό προϊόν;) Ποιες αξίες και στάσεις προβάλλονται μέσω αυτών των επιλογών;

Βήμα 2ο: Μετά από τη διερεύνηση αυτή η κάθε ομάδα παρουσιάζει και συζητάει τα συμπεράσματά της στην τάξη. Η παρουσίαση μπορεί να γίνει:

- Με πρόγραμμα παρουσίασης, αν υπάρχει αυτή η δυνατότητα.
- Με προφορικό λόγο που θα στηρίζεται σε σημεία που θα έχουν φωτοτυπηθεί και μοιραστεί στις συμμαθήτριες και στους συμμαθητές. Τις σημειώσεις αυτές κρατάει η κάθε ομάδα, καθώς εργάζεται.
- Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας και της παρουσίασης στο να στηρίζονται οι απόψεις που υποστηρίζονται, στο να αξιοποιηθεί σε μεγάλη έκταση η έμφαση στη λεπτομέρεια (εστίαση στην περιγραφή).

Φάση 3η: Σχολικός γραμματισμός

Ο/Η εκπαιδευτικός του συγκεκριμένου παραδείγματος θέλει να εστιάσει περισσότερο στο θέμα του, προκειμένου τα παιδιά να μπορέσουν να γράψουν ένα σχετικό δοκίμιο. Έτσι, μοιράζει 1- 2 κείμενα που εστιάζουν στη γλώσσα των νέων και τα συζητάει με τα παιδιά (μπορεί να τα συζητήσουν όλοι μαζί ή σε ομάδες, αν διαθέτει χρόνο).

Μετά και από αυτή τη συζήτηση, τους ζητείται να γράψουν ένα δοκίμιο (με συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο), όπου θα αποτυπώνεται ο προβληματισμός για τη γλώσσα των νέων και την αξιοποίησή της από τη διαφήμιση. Ο τίτλος θα μπορούσε να δοθεί από τα ίδια τα παιδιά (το κάθε παιδί να επιλέξει διαφορετικό τίτλο, ανάλογα με το πλαίσιο επικοινωνίας και το στόχο που θέτει).

Εναλλακτικά

- Οι μαθήτριες και οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν περαιτέρω υλικό στο διαδίκτυο (διαφημιστικό ή μη) και να εστιάσουν σε μεγαλύτερο βάθος στη γλώσσα των νέων στη διαφήμιση.
- Αν υπάρχουν υποδομές, θα μπορούσε να ζητηθεί από τα παιδιά να δημιουργήσουν πολυμεσικές παρουσιάσεις, αξιοποιώντας και ενσωματώνοντας υλικό από τις διαφημίσεις.
- Ακόμη, η έρευνα και η παραγωγή λόγου των μαθητριών και των μαθητών μπορούν να ενταχθούν στο πλαίσιο της Ερευνητικής Εργασίας (project) που έχει εισαχθεί από φέτος στην Α΄ Λυκείου.
- Οι μαθήτριες και οι μαθητές μπορούν επίσης να κάνουν μια μικρή έρευνα πάνω στις κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες και τα υπόλοιπα συμβολικά συστήματα που χρησιμοποιούν χαρακτηριστικές ομάδες νέων που διαφοροποιούνται με βάση το μουσικό γούστο, τα ενδιαφέροντα ελεύθερου χρόνου κλπ. (χιπ-χοπάδες, μεταλλάδες, σκέιτερς κλπ.). Αυτό θα μπορούσε να ενταχθεί στην ερευνητική εργασία ή να αποτελέσει θέμα για το δοκίμιο που θα γράψουν.

Χρονική διάρκεια

1-2 μήνες (ίσως και παραπάνω).

Προϋποθέσεις υλοποίησης

Εκπαιδευτικός: να έχει τη δυνατότητα κεντρικής προβολής στην τάξη (π.χ. διαδραστικός πίνακας ή βιντεοπροβολέας).

Μαθήτρια/Μαθητής: Κάποιο από τα επόμενα, ανάλογα με την εκδοχή: πρόγραμμα παρουσίασης (π.χ. power point), πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου, διαχείριση πολυμέσων, ιστολόγια.

Γνώσεις για τον κόσμο και στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις

Η συγκεκριμένη εκδοχή παρουσιάζει σημαντικές αλλαγές σε σχέση με αυτό τον άξονα. Εξακολουθεί να κινείται στη λογική ότι η γλώσσα δεν είναι ενιαία, αλλά διέπεται από ποικιλότητα και ότι η διαφήμιση αξιοποιεί την ποικιλότητα αυτή. Επεκτείνεται όμως πολύ πέρα από την περιγραφική αυτή εκδοχή. Αναδεικνύει το γεγονός ότι η διαφήμιση στηρίζεται σε στερεότυπα (κι εδώ μπορεί να γίνει η σύνδεση και με την αντίστοιχη θεματική της Β' Λυκείου). Κάνει αντιληπτό το γεγονός ότι η διαφήμιση κατασκευάζει κόσμους αξιοποιώντας μια σειρά συμβολικών συστημάτων, ανάμεσα στα οποία και οι γλωσσικές ποικιλίες. Αυτή η αξιοποίηση γίνεται σκόπιμα και στοχευμένα, καθώς κάθε φορά απευθύνεται σε συγκεκριμένες ομάδες καταναλωτών προκειμένου να προωθήσει τα προϊόντα που προβάλλει. Αναδεικνύει τέλος το γεγονός ότι οι αξίες που προβάλλονται μέσω των διαφημίσεων κάθε άλλο παρά ουδέτερες είναι και σχετίζονται με ένα ευρύτερο σύστημα πεποιθήσεων που ενισχύει συγκεκριμένου τύπου καταναλωτικά πρότυπα. Θα μπορούσαμε εν ολίγοις να πούμε ότι οι γνώσεις για τη γλώσσα συνδέονται άμεσα με τις γνώσεις για τον κόσμο.

Από το Π.Σ.:

- «Είδη της γλωσσικής ποικιλότητας: οριζόντια (γεωγραφική) και κάθετη (κοινωνική) διάκριση στο εσωτερικό μιας γλώσσας».
- «Ο ρόλος του γλωσσικού συστήματος στη γλωσσική διαφοροποίηση: ο ρόλος της προφοράς, των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων και του λεξιλογίου στη γλωσσική διαφοροποίηση».
- «Διακειμενικότητα: αναγνώριση κειμένων που αξιοποιούν συνειδητά και για συγκεκριμένους λόγους τη γλωσσική ποικιλότητα».

Γνώσεις για τη γλώσσα

Εδώ δεν έχουμε σημαντικές αλλαγές. Αναδεικνύεται ό,τι και στα προηγούμενα. Η γλώσσα διέπεται από ποικιλότητα. Ποικίλοι κοινωνικοί παράγοντες, όπως η ηλικία, επηρεάζουν την κοινωνική γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιούν οι ομιλητές. Ο διαφημιστικός λόγος ενίοτε αξιοποιεί την ποικιλότητα αυτή για συγκεκριμένους στόχους.

Από το Π.Σ.:

- «Είδη της γλωσσικής ποικιλότητας: οριζόντια (γεωγραφική) και κάθετη (κοινωνική) διάκριση στο εσωτερικό μιας γλώσσας».
- «Ο ρόλος του γλωσσικού συστήματος στη γλωσσική διαφοροποίηση: ο ρόλος της προφοράς, των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων και του λεξιλογίου στη γλωσσική διαφοροποίηση».
- «Διακειμενικότητα: αναγνώριση κειμένων που αξιοποιούν συνειδητά και για συγκεκριμένους λόγους τη γλωσσική ποικιλότητα».
- «Τα κείμενα είναι πολυφωνικά: ενσωματώνουν “φωνές” που αποτυπώνονται συχνά μέσω στοιχείων της κοινωνικής γλώσσας ή ποικιλίας που επιλέγουν να ενσωματώσουν (π.χ. λεξιλόγιο από τη γλώσσα των νέων, καθαρεύουσα, επιστημονικούς όρους ή σύνταξη). Οι επιλογές αυτές αναδεικνύουν χρήσιμα στοιχεία για την ταυτότητα και την οπτική των συντακτών ενός κειμένου».

Γραμματισμοί και κριτικός γραμματισμός

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι καλύπτονται οι γραμματισμοί και οι δεξιότητες των δύο προηγούμενων εκδοχών. Αναγνωριστικός γραμματισμός: οι μαθήτριες και οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν ότι η γλώσσα διέπεται από ποικιλότητα, η οποία επηρεάζεται από κοινωνικούς παράγοντες. Νέοι γραμματισμοί: υποστήριξη άποψης με τη χρήση προγράμματος παρουσίασης, διαχείριση βίντεο, συμμετοχή σε ιστολόγιο κλπ.

Στο παράδειγμα όμως αυτό δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού: τα παιδιά αποκτούν κριτική στάση απέναντι στον διαφημιστικό λόγο, τη γλωσσική ποικιλότητα και τα στερεότυπα, μελετούν διαφορετικές εκδοχές και καλούνται να τοποθετηθούν μιλώντας, διαβάζοντας και γράφοντας.

Από το Π.Σ.:

- «Αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στον διαφημιστικό λόγο».
- «Εξοικείωση με την παραγωγή προφορικού, γραπτού και πολυτροπικού λόγου: περιγραφές διαλέκτων/κοινωνικών γλωσσών, ανάπτυξη σχετικής επιχειρηματολογίας, κριτική του διαφημιστικού λόγου, επιχειρηματολογία γραπτή, προφορική ενώπιον ακροατηρίου, ερευνητική εργασία για τη γλωσσική ποικιλότητα».
- «Νέοι γραμματισμοί: αναζήτηση υλικού στο διαδίκτυο, έλεγχος της αξιοπιστίας των πηγών, ανάλυση – κατανόηση και σύνθεση πολυτροπικών κειμένων με αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας».
- «Η ιδιαιτερότητα της γλώσσας που χρησιμοποιούν οι νέοι σε διάφορα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα (π.χ. σύγχρονη γραπτή επικοινωνία, περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης)».
- «Ο διάλογος είναι το βασικότερο είδος προφορικής επικοινωνίας και διέπεται από ενδογλωσσικούς και εξωγλωσσικούς κανόνες».
- «Αναγνώριση του σημαντικού ρόλου της εκάστοτε κοινωνικής πρακτικής στον προσδιορισμό της γλώσσας και του είδους του κειμένου που χρησιμοποιείται».
- «Αναγνώριση των λειτουργιών της γλώσσας σε συνάρτηση με τους κοινωνικούς ρόλους/ταυτότητες, τις κοινωνικές σχέσεις και τις κοινωνικές πρακτικές».

- «Καλλιέργεια της ικανότητας για κατανόηση της στενής σχέσης και αλληλεπίδρασης που έχει η γλώσσα με την κοινωνία και τις ποικίλες κοινωνικές πρακτικές. Η σχέση αυτή αποτυπώνεται στη γλωσσική ποικιλότητα και πολυμορφία της αλλά και στις ταυτότητες που κατασκευάζουν οι άνθρωποι σε κάθε περίπτωση».
- «Να αντιλαμβάνονται ότι στη γλώσσα αποτυπώνονται πάντα οπτικές θέασης του κόσμου, γι' αυτό οι γλωσσικές επιλογές υποδηλώνουν πολιτικές (με μία ευρύτερη έννοια) επιλογές».

Διδακτικές πρακτικές και ταυτότητες

Ο σχολικός χρόνος διευρύνεται: το σενάριο εκτείνεται πέραν του σχολικού δώρου για την έρευνα, τη συλλογή δεδομένων, την παραγωγή κειμένων, τη διαχείριση πολυμέσων και την προετοιμασία της παρουσιάσής τους. Ο σχολικός χώρος το ίδιο: δεν είναι μόνον η εξωσχολική δραστηριοποίηση των παιδιών, είναι και η αλλαγή της κατανομής τους στην τάξη: οι μαθήτριες και οι μαθητές σηκώνονται από το θρανίο τους για να δημιουργήσουν ομάδες, κινούνται, παρουσιάζουν τις σκέψεις τους, παίζουν ρόλους στη δραματοποίηση – αλλάζει έτσι η εικόνα των σειρών των παιδιών που κάθονται προσηλωμένα στον πίνακα.

Ο/Η εκπαιδευτικός υποχωρεί από το ρόλο του πομπού της γνώσης σε εμπυχωτικό και συντονιστικό ρόλο. Δεν παίζει τόσο ρόλο πόσο θα μιλήσει όσο πώς θα υποστηρίξει την κάθε ομάδα και το κάθε παιδί να ολοκληρώσει την εργασία του. Δεν έρχεται εκ των υστέρων να διορθώσει, αλλά είναι πολύ κοντά στα παιδιά καθώς ψάχνουν, γράφουν ή παρουσιάζουν, προκειμένου να τα υποστηρίξει.

Οι μαθήτριες και οι μαθητές βρίσκονται στο επίκεντρο και διαμορφώνουν σε ένα μεγάλο βαθμό τη μαθησιακή διαδικασία: επιλέγουν, αποφασίζουν, συσκέπτονται και συνεργάζονται, μελετούν ποικιλία κειμένων· στέκονται

κριτικά απέναντι στα μηνύματα των ΜΜΕ, γίνονται σκεπτόμενοι και υποψιασμένοι πολίτες.

Από το Π.Σ.:

- «Ανάλυση μέσω της γλώσσας και των άλλων τρόπων κειμένων της καθημερινότητας (περιοδικά, τύπος, σώματα κειμένων), προκειμένου να αναδειχθεί πώς αναπαριστώνται μέσω του λόγου διάφορες κοινωνικές ομάδες (π.χ. μετανάστες, γυναίκες, νέοι κλπ.). Ανάδειξη των στερεοτύπων και προκαταλήψεων».
- «Ανάλυση κειμένων και εντοπισμός των γλωσσικών στοιχείων που αποκαλύπτουν την κοινωνική θέση των συγγραφέων και τις κοινωνικές σχέσεις των συνομιλητών σε περίπτωση διαλόγου. Εντοπισμός της προσπάθειας ομιλητών να “κρύψουν” ή να τονίσουν την κοινωνική τους ταυτότητα».
- «Ανάλυση κειμένων από τον διαφημιστικό λόγο και ανίχνευση του ρόλου της ποιητικής λειτουργίας, των κειμενικών τύπων (περιγραφή, αφήγηση) και της πολυτροπικότητας στην κατασκευή της οπτικής που θέλουν να επιβάλλουν στον αναγνώστη/θεατή».
- «Καταγραφή και ανάλυση μιας συνομιλίας (π.χ. ενηλίκων, εφήβων) και ανάδειξη των ταυτοτήτων που αναδεικνύονται».
- «Ανάλυση διαδικτυακών ή/και πολυμεσικών κειμένων και εντοπισμός των μέσων (γλωσσικών, πολυτροπικών, συμφραστικό πλαίσιο κλπ.) που συνεισφέρουν στην οπτική των συντακτών».

Αξιολόγηση

Με βάση το Π.Σ.:

Αναμένεται οι μαθήτριες και οι μαθητές να είναι σε θέση:

- να ερμηνεύουν το γεγονός ότι η γλώσσα δεν είναι ομοιογενής και να μιλούν γι' αυτό (προφορικά, γραπτά),
- να εξηγούν τους λόγους που οδηγούν στη γλωσσική διαφοροποίηση και τη γλωσσική μεταβολή,
- να εξηγούν πώς αξιοποιείται στην καθημερινή επικοινωνία η ποικιλότητα αυτή,
- να παράγουν και να κατανοούν ποικιλία κειμένων (περιγραφές, αφηγήσεις, επιστημονική μελέτη κ.λπ.) που θα αξιοποιούν τη γλωσσική ποικιλότητα,
- να αντιστοιχίζουν κείμενα προφορικά ή γραπτά με την ταυτότητα των παραγωγών τους,
- να εκφράζονται κριτικά ως προς την καταλληλότητα ενός (διαλεκτικού π.χ.) κειμένου σε σχέση με την κατάσταση επικοινωνίας,
- να κρίνουν τις απόψεις που εκφράζονται για τη γλωσσική ποικιλότητα.

Επίσης, η 3^η εκδοχή καλύπτει και μια σειρά στόχων από άλλες θεματικές του Π.Σ., όπως οι ακόλουθες:

ΘΕΜΑΤΙΚΗ: Προφορικός, γραπτός και πολυτροπικός λόγος

Αναμένεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση:

- να αναλύουν τη σημασία των παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων για τη μετάδοση νοημάτων που δε δηλώνονται γλωσσικά,
- να ερμηνεύουν τη συμβολή κάθε τρόπου για τη δόμηση νοημάτων στα πολυτροπικά κείμενα,
- να κατασκευάζουν πολυτροπικά κείμενα για ποικίλες περιστάσεις,
- να κρίνουν αν ένα κείμενο είναι αποτελεσματικό ως προς τη μορφή λόγου που χρησιμοποιείται (προφορικός, γραπτός, πολυτροπικός κ.λπ.) και να

εξηγούν τον ρόλο που έχει η τεχνολογία στη διαμόρφωση πολυτροπικών/πολυμεσικών κειμένων.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ: Το κείμενο: η δομή, τα χαρακτηριστικά του και η ποικιλότητά του
Αναμένεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση:

- να συντάσσουν ποικιλία κειμενικών ειδών και τύπων με συνοχή και συνεκτικότητα και να αναγνωρίζουν τα δομικά χαρακτηριστικά τους,
- να πυκνώνουν το λόγο και να αξιοποιούν τις περιλήψεις ως βάση για την παραγωγή ευρύτερων κειμένων,
- να αναγνωρίζουν τη λειτουργία και συνέργεια των τρόπων σε διαφορετικά πολυτροπικά κείμενα (αφηγηματικά, περιγραφικά, επιχειρηματολογικά).

ΘΕΜΑΤΙΚΗ: Γλώσσα, κοινωνία και επικοινωνία

Αναμένεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση:

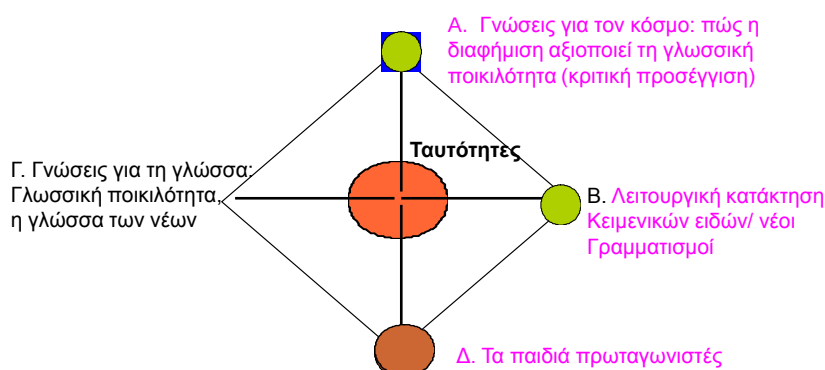
- να διακρίνουν ότι κάθε χρήση της γλώσσας είναι κοινωνικά διαφοροποιημένη και σχετίζεται με τις ταυτότητες των ομιλητών/τριών, αλλά και με καταστασιακά δεδομένα,
- να εντοπίζουν τις κοινωνικές συνδηλώσεις σε ένα κείμενο,
- να αναγνωρίζουν ότι η γλώσσα δε μεταφέρει απλώς ένα ουδέτερο μήνυμα, αλλά εγγράφονται σε αυτό οπτικές του κόσμου,
- να αξιοποιούν τις γνώσεις τους για τη γλώσσα, προκειμένου να ξεκλειδώνουν τα νοήματα αλλά και τις οπτικές αυτές,
- να αναγνωρίζουν τον επιστημονικό προβληματισμό για τις σχέσεις γλώσσας και κοινωνίας και να παράγουν κείμενα ανάλογου προβληματισμού.

Προστιθέμενη αξία

Προωθούνται οι νέοι γραμματισμοί και ο κριτικός γραμματισμός και διευρύνεται ο σχολικός χωροχρόνος. Οι μαθήτριες και οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και συνεργάζονται, αναδεικνύεται και ενθαρρύνεται η κριτική τους σκέψη και προάγεται η κριτική τους θέση ως πολιτών στον κόσμο που τις/τους περιβάλλει.

Σχηματική παρουσίαση

Οι άξονες του σχήματος διαμορφώνονται στην εκδοχή αυτή ως εξής:



Στο σχήμα 3 βλέπουμε τώρα να μεταβάλλονται οι τρεις του άκρες σε σχέση με την πρώτη εκδοχή: αυτή που έχει σχέση με τους γραμματισμούς/δεξιότητες (B) και αυτή που έχει σχέση με τις διδακτικές πρακτικές (Δ), αλλά και αυτή που έχει σχέση με τις γνώσεις για τον κόσμο. Το γεγονός αυτό έχει σημαντικές επιπτώσεις στις εγγράμματος ταυτότητες στις οποίες εκβάλλει η συγκεκριμένη διδακτική εκδοχή, αφού τα παιδιά δεν ασκούνται στο να κάνουν απλώς διαφορετικά «πράγματα» με τη γλώσσα, αλλά και στο να χρησιμοποιούν τις γνώσεις για τη γλώσσα, προκειμένου να διαβάζουν καλύτερα τον κόσμο γύρω

τους. Θα μπορούσε επιγραμματικά να πούμε ότι ενώ στην πρώτη εκδοχή ο/η εκπαιδευτικός λέει στα παιδιά «πάρε και μάθε», στη δεύτερη «ψάξε, μάθε και παρουσίασε» και τώρα τους λέει «ψάξει, μάθε, παρουσίασε αλλά και δες ότι ο σημειωτικός κόσμος γύρω σου δεν είναι αθώος».

7. Από τα σενάρια στις κοινότητες γραμματισμού

Τα σενάρια αποτελούν ψηφίδες διδακτικής πρακτικής, η έμφαση επομένως σε αυτά είναι απαραίτητη, αφού συνεισφέρει σημαντικά:

- Στο να γίνεται προσεχτικός σχεδιασμός κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας. Κάτι τέτοιο είναι ιδιαίτερα απαραίτητο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου το βιβλίο αποτελεί το σημαντικότερο και –σε πολλές περιπτώσεις– τον αποκλειστικό μαθησιακό πόρο στον οποίο στηρίζονται οι εκπαιδευτικοί.
- Στο να δίνεται βαρύτητα σε όλες τις πτυχές που σχετίζονται με τη διδασκαλία.
- Στο να αναδεικνύεται η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και να ενισχύονται οι διαφορετικές αναζητήσεις.
- Στο να ενισχυθούν τάσεις διαθεματικότητας.
- Στο να δημιουργηθεί μια αξιόπιστη βιβλιοθήκη σεναρίων, δημιουργημένη από τους εκπαιδευτικούς της πράξης, η οποία –πέρα από τη βοήθεια που θα προσφέρει– θα μπορεί να ενισχύσει την αναζήτηση και την αυτομόρφωση.

Η αποκλειστική όμως έμφαση στο σενάριο λύνει μεν προβλήματα, αλλά ενδέχεται να δημιουργήσει άλλα, αφού είναι σαν να πέφτει υπερβολικό φως στο δέντρο, αλλά να χάνεται το δάσος. Και δάσος είναι ο σχεδιασμός ως προς το σύνολο των σχολικών πρακτικών στις οποίες θα συμμετέχουν τα παιδιά μιας

σχολικής κοινότητας, οι οποίες δεν ταυτίζονται με το σύνολο των σεναρίων που συμμετέχουν. Από μια τέτοια οπτική γωνία είναι προτιμότερο η σχολική τάξη του κάθε εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζεται ως μια κοινότητα γραμματισμού και αυτό που θα πρέπει να απασχολεί στην αρχή της κάθε χρονιάς τον/τους εκπαιδευτικό/ούς που θα διδάξουν εκεί είναι το είδος της εγγράμματης κοινότητας που θα ήθελαν να (συν)διαμορφώσουν σε συνεργασία με τους μαθητές τους. Η έμφαση επομένως θα πρέπει να δίνεται στην ανάδειξη του διδακτικού μωσαϊκού στο σύνολό του και όχι μόνο στις επιμέρους ψηφίδες.

Στην περίπτωση αυτή αντί για επιμέρους σενάρια ενδιαφέρει περισσότερο το είδος των κειμενικών πραγματώσεων στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά, το είδος των εγγράμματων ταυτοτήτων που ενεργοποιούν και κατά συνέπεια το είδος των λόγων (επιστημονικών παραδόσεων) από τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντλούν ή τους οποίους υβριδοποιούν. Σε μια τέτοια προοπτική συνυπολογίζονται οι τυπικές διδακτικές πρακτικές (μάθημα/μαθήματα), η ζώνη των φιλολογικών μαθημάτων, οι ημιτυπικές (π.χ. ποικίλα σχολικά προγράμματα, όπως περιβαλλοντική αγωγή, αγωγή υγείας κλπ.), αλλά και οι άτυπες διδακτικές πρακτικές (εκδρομές, σχολικές γιορτές κλπ.). Η συνδυαστική ανάγνωση και ο συνδυασμός του επιμέρους (μάθημα) με το ευρύτερο (άλλες σχολικές πρακτικές) είναι άκρως απαραίτητο να γίνεται και βοηθάει σημαντικά τόσο στη συνολική ανάγνωση του σχολείου και των διδακτικών παρεμβάσεων, όσο και στο να μπορούμε να διακρίνουμε με μεγαλύτερη ευκρίνεια το είδος της κοινότητας γραμματισμού που καλλιεργείται σε κάθε σχολική τάξη και σχολείο. Η προσέγγιση αυτή συζητείται εκτενώς στο παραδοτέο για τη διαθεματικότητα (Κουτσογιάννης & Παυλίδου 2012).

Βιβλιογραφία

- Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (Εισαγωγή, μτφρ., σημειώσεις Ι. Σολομών). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Frances.
- Cope, B. & M. Kalantzis, (επιμ.) (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the Design of social futures*. London: Routledge.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces Probing the Depths of Educational Reform*. The Falmer Press.
- Gee, J. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London and Bristol: Taylor and Francis.
- Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Χαραλαμπίδης, Α. (επιμ.). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (134-189). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Koutsogiannis, D. (2004). Critical technoliteracy and 'weak' languages. Στο Snyder, I. & Beavis, C. (eds). *Doing literacy online: Teaching, learning and playing in an electronic world* (163-184). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Koutsogiannis, D. (2011). ICTs and language teaching: the missing third circle. Στο Stickel G. & Váradi T. (eds.), *Language, Languages and New Technologies. ICT in the Service of Languages*. Contributions to the Annual Conference 2010 of EFNIL in Thessaloniki. Frankfurt am Main (and others): Peter Lang Verlag (43-59).
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse*. London: Arnold.
- Lankshear, C. & M. Knobel. (2003). *New Literacies*. Buckingham: Open University Press.

Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα

Στήριξης Επιμόρφωσης. Τεύχος 2^α: κλάδος ΠΕ070 (2010²). Πάτρα: ΕΑΙΤΥ
Κουτσογιάννης, Δ. (2007^α). *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και
Επικοινωνίας στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και κυρίως
στη διδασκαλία της ελληνικής. Έρευνα στους φιλολόγους που
επιμορφώθηκαν στο πλαίσιο του έργου «Οδύσσεια»*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο
Ελληνικής Γλώσσας. [http://www.greek-
language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/education/educators
/introduction.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/education/educators/introduction.html) [15.9.2010]

Κουτσογιάννης, Δ. (2007^β). *Σύντομο ιστορικό της παιδαγωγικής αξιοποίησης των
υπολογιστών στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη:
Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. [http://www.greek-
language.gr/greekLang/modern_greek/education/cbt/history/index.htm
l](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/cbt/history/index.html) [15.5.2008]

Κουτσογιάννης, Δ. (2009). «Κειμενικά είδη, σώματα κειμένων και γλωσσική
εκπαίδευση: από το μερικό στο ολικό». *Επιστημονική επετηρίδα
Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης*, Τεύχος Τμήματος Φιλολογίας, 11,
149-183.

Κουτσογιάννης, Δ. (2010^α). Προς μια γραμματική του παιδαγωγικού λόγου. *Στο
Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 30^{ης} συνάντησης του
Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ, 343-357.

Κουτσογιάννης, Δ. (2010^β). Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού
υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του
Γυμνασίου. Στο Ντίνας, Κ., Α. Χατζηπαναγιωτίδου, Α. Βακάλη, Τ.
Κωτόπουλος & Στάμου, Α. (επιμ.). Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με
διεθνή συμμετοχή: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/
μητρικής, δεύτερης /ξένης).
<http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika>

- Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. & Παυλίδου, Μ. (2012). *Μελέτη για το σχεδιασμό και την εφαρμογή διαθεματικών σεναρίων στη βθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. (υπό δημοσίευση). Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 32^{ης} συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας: Θεωρία και Πρακτική Εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

8. Παράρτημα: Ο εμπλουτισμός των ψηφιακών σχολικών εγχειριδίων της νεοελληνικής γλώσσας: προσανατολισμός και δυνατότητες αξιοποίησής του στο σχεδιασμό σεναρίων και δραστηριοτήτων

8.1. Εισαγωγή: Το Ψηφιακό Σχολείο και τα ψηφιακά βιβλία

Το Ψηφιακό Σχολείο, ως μέρος του οράματος του Νέου Σχολείου, επιδιώκει την ουσιαστική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων αλλά και στη σχολική ζωή ευρύτερα. Οι δράσεις του οργανώνονται σε πέντε άξονες, οι οποίοι παρουσιάζονται αναλυτικά στον δικτυακό τόπο του έργου (<http://digitalschool.minedu.gov.gr/manuals/sxoleio.php>). Ο άξονας που μας ενδιαφέρει εδώ είναι η διαμόρφωση ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου (e-books) που στηρίζεται στη δημιουργία «δημόσια διαθέσιμης ψηφιακής πλατφόρμας εκπαιδευτικού υλικού, με δυνατότητες ενεργού εμπλοκής των χρηστών με εργαλεία Web 2.0» στην οποία θα ενσωματωθούν, μεταξύ άλλων, «όλα τα βιβλία σε ψηφιακή μορφή, εμπλουτισμένα με πρόσθετο διαδραστικό υλικό (animations, videos, υπερσυνδέσμους, κλπ)».

Παρακάτω θα παρουσιάσουμε μια σύντομη περιγραφή των ψηφιακών βιβλίων και την επίσημη κατηγοριοποίηση των πόρων ψηφιακού εμπλουτισμού. Θα θίξουμε επίσης το θέμα της αντιφατικής συμβίωσης των παλαιότερης φιλοσοφίας σχολικών εγχειριδίων με τα νέα προγράμματα σπουδών και θα υποδείξουμε τον ψηφιακό εμπλουτισμό ως ένα μέσο άρσης της αντίφασης. Τέλος, θα παρουσιάσουμε τη λογική με την οποία γίνεται ο ψηφιακός εμπλουτισμός στα ηλεκτρονικά βιβλία της νεοελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τις βασικές κατηγορίες πόρων που περιλαμβάνει και θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τη στενή σύνδεση του εμπλουτισμού με τα σενάρια και τις δραστηριότητες μέσω παραδειγμάτων.

8. 2. Τα ψηφιακά βιβλία και οι τύποι πόρων ψηφιακού εμπλουτισμού

Στην πλατφόρμα του Ψηφιακού Σχολείου είναι διαθέσιμο σε μορφή pdf το σύνολο των σχολικών εγχειριδίων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα βιβλία εκπαιδευτικού, τα εγχειρίδια αναφοράς και τα προγράμματα σπουδών (στο εξής: Π.Σ.), ισχύοντα και πιλοτικά, ενώ σταδιακά ολοκληρώνεται η δημιουργία των ηλεκτρονικών/ψηφιακών⁶ βιβλίων (e-books) μαθητή. Πρόκειται για τη μετατροπή των βιβλίων μαθητή σε αρχεία html, μορφή καταλληλότερη για την παρουσίασή τους σε διαδραστικό πίνακα και σε οθόνη υπολογιστή. Στα ηλεκτρονικά αυτά εγχειρίδια εφαρμόζεται ο εμπλουτισμός με ψηφιακούς πόρους. Σε όσα μαθήματα προβλέπεται τέτοιος εμπλουτισμός, και είναι τα περισσότερα, τα ηλεκτρονικά βιβλία αναρτώνται κανονικά σε δύο εκδοχές: α) την απλή, που περιλαμβάνει το υλικό του σχολικού εγχειριδίου οργανωμένο σχεδόν ακριβώς όπως στο έντυπο και στη φωτογραφική αποτύπωση του pdf⁷ και β) την εμπλουτισμένη, που περιλαμβάνει επιπλέον συνδέσμους σε ψηφιακό υλικό, η ταυτότητα του οποίου θα μας απασχολήσει αναλυτικότερα παρακάτω.

Ο ψηφιακός εμπλουτισμός των ηλεκτρονικών βιβλίων υπόκειται σε τεχνικές προδιαγραφές, κοινές για όλα τα μαθήματα. Σύμφωνα με αυτές, η τοποθέτηση των ψηφιακών συνδέσμων μπορεί να γίνει σε δύο σημεία: α) Απευθείας πάνω σε λέξεις ή φράσεις του κειμένου του σχολικού βιβλίου, που σε

⁶ Οι όροι *ηλεκτρονικό βιβλίο* και *ψηφιακό βιβλίο* χρησιμοποιούνται στο κείμενο ως απόλυτα συνώνυμα.

⁷ Τηρουμένων των αναλογιών, δεδομένου ότι η διαφορά του μέσου αντανακλά και στην οργάνωση του υλικού: για παράδειγμα, στο έντυπο βιβλίο η οργάνωση αυτή λαμβάνει υπόψη λ.χ. τη διάταξη σε δύο σελίδες και τη σελιδαρίθμηση, ενώ στο html βιβλίο οι παράγοντες αυτοί δεν παίζουν κανένα λειτουργικό ρόλο, οπότε το υλικό οργανώνεται για ανάγνωση σε μία σελίδα και κατά ενότητες και υποενότητες. Δίνεται πάντως μεγάλη βαρύτητα στην ύπαρξη όσο το δυνατόν μεγαλύτερης ταύτισης του ηλεκτρονικού με το έντυπο βιβλίο, συχνά σε βάρος των ιδιαιτεροτήτων του πρώτου.

αυτήν την περίπτωση μετατρέπονται σε υπερσυνδέσμους (hyperlinks) προσδίδοντας στο συμβατικό κείμενο χαρακτηριστικά υπερκειμένου. Αυτού του τύπου οι σύνδεσμοι προτείνονται όταν ο ψηφιακός πόρος λειτουργεί ως επεξήγηση στη συγκεκριμένη λέξη ή φράση. β) Σε άμεση χωροταξική σύνδεση με τα σημεία με τα οποία σχετίζεται το υλικό του εμπλουτισμού, δηλ. κάτω ή δίπλα από κείμενα/κειμενικά αποσπάσματα, λεζάντες, φωτογραφίες κλπ. Στην περίπτωση αυτή, ο πόρος εμπλουτισμού σημαίνεται με ενεργό εικονίδιο είτε χαρακτηριστικό του τύπου του υλικού (κείμενο, ήχος, βίντεο κλπ.), αν το υλικό αυτό είναι αποθηκευμένο στα εσωτερικά αρχεία του ηλεκτρονικού βιβλίου και άρα διαθέσιμο για εργασία χωρίς σύνδεση στο διαδίκτυο (εσωτερικός πόρος εμπλουτισμού)⁸, είτε χαρακτηριστικό του τύπου του συνδέσμου (εσωτερικός ή εξωτερικός, ενώ υπάρχει και ειδικό εικονίδιο για παραπομπή στη βικιπαίδεια), αν το υλικό δεν είναι αποθηκευμένο στα εσωτερικά αρχεία του ηλεκτρονικού βιβλίου (εξωτερική πηγή). Κάθε υπερσύνδεσμος ή εικονίδιο συνοδεύεται από λεζάντα σήμανσης με τη μορφή mouseover η οποία περιλαμβάνει πληροφορίες για το περιεχόμενο και/ή την πηγή του υλικού, και σε ορισμένες περιπτώσεις και σύντομες οδηγίες για τη χρήση του. Σημειώνεται ότι το σύνολο του ψηφιακού εμπλουτισμού είναι ορατό και προσβάσιμο σε όλους τους χρήστες της ψηφιακής πλατφόρμας.

Οι τύποι των πόρων/συνδέσμων εμπλουτισμού κατηγοριοποιούνται και συμβολίζονται ως εξής:

Τύποι εσωτερικών πόρων



Κείμενο



Ήχος



Βίντεο, βίντεο από το youtube

⁸ Οι εσωτερικοί πόροι εμπλουτισμού μπορούν να προέρχονται από διαδικτυακές πηγές (π.χ. βίντεο «κατεβασμένα» από την Εκπαιδευτική Τηλεόραση) ή να αποτελούν πρωτότυπες δημιουργίες των ομάδων εμπλουτισμού.

	Εικόνες
	Δεδομένα: Σχήματα, Πίνακες, Γραφήματα, Διαγράμματα, Μοντέλα
	Πειράματα, Προσομοιώσεις
	Γλωσσάρια, Ευρετήρια, Λεξικά
	Ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, Ερωτηματολόγια, quiz κλπ.
	Εκπαιδευτικά παιχνίδια
	Δραστηριότητα, ανοιχτή δραστηριότητα, ερευνητική δραστηριότητα, problem statement, διερεύνηση, εννοιολογικός χάρτης
	Εκπαιδευτικό σενάριο/σχέδιο μαθήματος, μάθημα, σενάριο ρόλων
	Αρχεία παρουσιάσεων, διαλέξεων, slides, αντικειμένων επίδειξης
	Εργαλείο, Εφαρμογή
	Οδηγοί, manuals, tutorials
	Χάρτης, Google map
	Παρτιτούρα
<i>Τύποι εξωτερικών πηγών</i>	
	Εξωτερική δικτυακή πηγή
	Εσωτερικό αρχείο (παραπομπή σε ενότητα/υποενότητα του ίδιου βιβλίου ή σε άλλο σχολικό βιβλίο)
	Λήμμα στη βικιπαίδεια

Εικόνα 1

Εξυπακούεται ότι από τον κατάλογο αυτό επιλέγονται, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του μαθήματος, οι σχετικοί κάθε φορά τύποι υλικού για τον εμπλουτισμό του ηλεκτρονικού βιβλίου. Η ποικιλία των κατηγοριών, πάντως, αναδεικνύει τη δυνατότητα προσθήκης διαδραστικού περιεχομένου το οποίο δεν συμπληρώνει απλώς το πληροφοριακό περιεχόμενο του βιβλίου, αλλά δίνει

τη δυνατότητα μιας πιο δυναμικής εμπλοκής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία προς την κατεύθυνση της ενεργητικής μάθησης και των νέων τύπων γραμματισμού, εφόσον βέβαια η χρήση του ψηφιακού υλικού ενταχτεί σε προσεκτικό διδακτικό σχεδιασμό με σαφή στοχοθεσία προς αυτήν την κατεύθυνση.

8. 3. Η νεοελληνική γλώσσα στο Ψηφιακό Σχολείο: τα εγχειρίδια, τα προγράμματα σπουδών και η διαμεσολαβητική λειτουργία του ψηφιακού εμπλουτισμού

Τα τρέχοντα σχολικά εγχειρίδια της νεοελληνικής γλώσσας δεν πρόκειται να αντικατασταθούν στο άμεσο τουλάχιστον μέλλον από νέα. Από τα εγχειρίδια αυτά τα νεότερα είναι του Δημοτικού και του Γυμνασίου που εντάχθηκαν στην εκπαίδευση το σχολικό έτος 2006-7, ενώ του Λυκείου είναι αρκετά παλιότερα. Ο βαθμός και ο τρόπος με τον οποίο κάθε εγχειρίδιο ενσωματώνει τις ΤΠΕ στο μάθημα της γλώσσας ποικίλλει, αν και αποτελεί κοινή τους παραδοχή η ταύτιση των ΤΠΕ με το διαδίκτυο. Έτσι, στα εγχειρίδια του Δημοτικού βλέπουμε διάσπαρτα κειμενικά είδη αντλημένα από το διαδίκτυο τα οποία αντιμετωπίζονται κυρίως υπό το πρίσμα του αναγνωριστικού γραμματισμού, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις συναντούμε στο τέλος ορισμένων ενοτήτων δικτυογραφία για άντληση πληροφοριακού υλικού. Στο Γυμνάσιο γίνεται συστηματικότερη αναφορά στο διαδίκτυο, συναντούμε περισσότερα κείμενα αντλημένα από τον παγκόσμιο ιστό και κατάλογο ηλεκτρονικών διευθύνσεων στο τέλος αρκετών ενοτήτων, και πάλι όμως ο κεντρικός στόχος είναι η αξιοποίηση των κειμένων για την εξοικείωση με γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα και χαρακτηριστικά κειμενικών τύπων χωρίς να προωθείται συστηματικά και ουσιαστικά η χρήση των ΤΠΕ ως μέσων πρακτικής γραμματισμού, παρότι αναγνωρίζεται η συμβολή τους στη διαμόρφωση μιας νέας επικοινωνιακής και κοινωνικής πραγματικότητας (βλ. και ενότητα 1 της

παρούσας μελέτης). Από τα εγχειρίδια του Λυκείου ηλεκτρονικές διευθύνσεις θα συναντήσουμε μόνον στο τεύχος της Α' τάξης, κι εκεί όμως σποραδικά και μόνον ως πηγές άντλησης πληροφοριών, ενώ στα τεύχη της Β' και της Γ' η αναφορά στις νέες τεχνολογίες γίνεται αποκλειστικά στα πλαίσια άρθρων και δοκιμίων που πραγματεύονται το θέμα στο επίπεδο του δοκιμιακού προβληματισμού.

Από την άλλη πλευρά, τα Π.Σ. για τη νεοελληνική γλώσσα που συντάχτηκαν το 2011 στα πλαίσια του Ψηφιακού Σχολείου, πιλοτικά και ισχύοντα⁹ (στο εξής: νέα Π.Σ.), διέπονται από την *ολοκληρωμένη προσέγγιση* στις ΤΠΕ, την πρόταση αξιοποίησής τους δηλαδή σε όλα τα μαθήματα και σε ολόκληρο το εύρος της σχολικής ζωής, με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω και της ανανέωσης των Π.Σ. (βλ. Κουτσογιάννης 2010). Τα προγράμματα αυτά διέπονται από κοινή φιλοσοφία, στη βάση της οποίας βρίσκεται η αναγνώριση της καταλυτικής συμβολής των ΤΠΕ στη διαμόρφωση μιας νέας επικοινωνιακής και κοινωνικής πραγματικότητας σε παγκόσμιο επίπεδο και η υπογράμμιση της αναγκαιότητας να αποκτήσουν οι μαθητές τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε όχι μόνο να κατανοούν τη νέα πραγματικότητα και να την ερμηνεύουν επαρκώς, αλλά και να παρεμβαίνουν ώστε να τη διαμορφώνουν ως ενεργοί και κριτικά εγγράμματοι πολίτες.

Σύμφωνα με τα νέα Π.Σ., οι μαθητές πρέπει να εξοικειωθούν με τα νέα κειμενικά είδη που παράγονται κυρίως σε περιβάλλοντα ΤΠΕ και να συνειδητοποιήσουν ότι η γλώσσα είναι μία μόνον από τις πηγές κατασκευής νοήματος. Το σχολικό εγχειρίδιο της γλώσσας παύει να συνιστά την αποκλειστική δεξαμενή κειμένων για διδασκαλία και η γραμμική διεκπεραίωση της ύλης του ανατρέπεται, καθώς το μαθησιακό υλικό πρέπει να εναρμονίζεται

⁹ Σε πιλοτική εφαρμογή για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, σε ισχύ για την Α' Λυκείου. Τα Π.Σ. αυτά είναι αναρτημένα στον δικτυακό τόπο του Ψηφιακού Σχολείου <http://digitalschool.minedu.gov.gr/>.

με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών και η επιλογή του να γίνεται από ένα ευρύτατο φάσμα πηγών συμβατικών και ψηφιακών, μονοτροπικών και πολυτροπικών, συνεχών και ασυνεχών κειμένων που παράγονται εντός και εκτός σχολείου. Σημαντικές πηγές άντλησης αυθεντικού τέτοιου υλικού αποτελούν το διαδίκτυο και τα πολυμέσα. Οι ΤΠΕ πρέπει να αντιμετωπίζονται τόσο ως παιδαγωγικά μέσα διευκόλυνσης της γλωσσικής διδασκαλίας (σώματα κειμένων, ηλεκτρονικά λεξικά, εργαλεία web 2.0, ιστοσελίδες κλπ.) όσο και ως μέσα πρακτικής γραμματισμού, δηλ. μέσα για διάβασμα, γράψιμο και επικοινωνία. Η στάση αυτή απέναντι στις ΤΠΕ εναρμονίζεται με την τάση μετατόπισης προς περισσότερο αόρατες διδακτικές πρακτικές αλλά και με την επιδίωξη της καλλιέργειας νέων τύπων γραμματισμού και κυρίως του κριτικού γραμματισμού που αποτελεί το βασικό πρόταγμα των νέων Π.Σ.

Η συνοπτική παρουσίαση της λογικής των σχολικών εγχειριδίων και εκείνης των Π.Σ. για τη νεοελληνική γλώσσα που επιχειρήθηκε παραπάνω αποσκοπεί στην ανάδειξη μιας αντίφασης που δεν μπορεί να μείνει ασχολίαστη: Το Ψηφιακό Σχολείο καλείται να υλοποιήσει τη μετάβαση στην ψηφιακή εποχή της εκπαίδευσης με παλαιότερης φιλοσοφίας σχολικά εγχειρίδια που παραμένουν σε ισχύ και συμπορεύονται με διδακτικές αντιλήψεις και πρακτικές που αναλύθηκαν στην ενότητα 1, αφενός, και με νέας φιλοσοφίας Π.Σ. που υποδεικνύουν άμεσα ή έμμεσα την υπέρβαση των σχολικών εγχειριδίων αφετέρου. Την αντίφαση αυτή επιχειρούν να αναιρέσουν τα νέα Π.Σ. και κυρίως οι *Οδηγοί Εκπαιδευτικού*, αντιμετωπίζοντας το σχολικό βιβλίο ως μία από τις πηγές υλικού που ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ανάλογα με τη στόχευσή του, τις ανάγκες ή τα ενδιαφέροντα των μαθητών του και τις δυνατότητες του σχολείου του. Ωστόσο, ο τύπος των γραμματισμών που προωθούν τα νέα Π.Σ. προϋποθέτει κειμενικές μορφές –άρα και πηγές αυθεντικού υλικού– και εκπαιδευτικές πρακτικές τέτοιες, που τοποθετούν τις ΤΠΕ στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και το σχολικό

βιβλίο ουσιαστικά στο περιθώριό της. Από την άλλη πλευρά, δίνεται μεγάλη βαρύτητα στον ψηφιακό εκσυγχρονισμό των σχολικών εγχειριδίων, γεγονός που φανερώνει ότι ο ρόλος τους στο Νέο Σχολείο θεωρείται κάθε άλλο παρά περιθωριακός ή μεταβατικός.

Θα μπορούσαμε βάσιμα να υποστηρίξουμε ότι ο ψηφιακός εμπλουτισμός των σχολικών εγχειριδίων αποτελεί ένα στοιχείο που γεφυρώνει ως ένα βαθμό αυτήν την αντίφαση στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας. Τα εμπλουτισμένα ηλεκτρονικά εγχειρίδια είναι σχεδόν ίδια με τα σχολικά βιβλία που επανδρώνουν το μαθητικό σακίδιο, αλλά δεν ταυτίζονται απόλυτα μ' αυτά. Το περιεχόμενο, οι θεματικές, τα κείμενα, η μεταγλώσσα, η διάταξη της ύλης και των πολυτροπικών στοιχείων είναι βέβαια κοινά στις δύο μορφές βιβλίων. Ωστόσο, τα ηλεκτρονικά βιβλία υλοποιούνται σε διαφορετικά –ψηφιακά– μέσα και άρα απαιτούν διαφορετικές δεξιότητες προσπέλασης και χρήσης. Το σημαντικότερο όμως είναι ότι περιέχουν παραπομπές σε ψηφιακούς πόρους που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με αυθεντικά ψηφιακά κείμενα ποικίλων ειδών και τρόπων και να αξιοποιήσουν τις ΤΠΕ προς την κατεύθυνση της διερεύνησης, αλληλεπίδρασης, πρόσληψης και παραγωγής λόγου σε γνήσια επικοινωνιακά πλαίσια. Επιπλέον, ο εμπλουτισμός δεν έχει τον δεσμευτικό χαρακτήρα της επιπλέον ύλης που πρέπει επίσης να διδασχτεί, αλλά λειτουργεί επικουρικά και ενδεικτικά αφήνοντας στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού και των μαθητών την επιλογή της χρήσης του και την αναζήτηση πιο πρόσφορων πόρων ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις επιδιώξεις τους. Το γεγονός αυτό καθιστά την πρακτική του εμπλουτισμού ένα ομαλό βήμα προς την υπέρβαση των περιορισμών του παραδοσιακού εγχειριδίου χωρίς να επιδιώκεται η πλήρης κατάργησή του.

Ιδωμένος από την οπτική αυτή, ο εμπλουτισμός των υπαρχόντων σχολικών βιβλίων με ψηφιακούς πόρους αποτελεί μια κίνηση προς την κατεύθυνση που υποδεικνύουν τα νέα Π.Σ. για τη νεοελληνική γλώσσα. Βέβαια,

ο βαθμός προσέγγισης και επίτευξης των επιδιωκόμενων από τα Π.Σ. γραμματισμών εξαρτάται από τον τρόπο αξιοποίησης του υλικού. Το υλικό από μόνο του δεν υποδεικνύει ούτε τις διδακτικές πρακτικές που πρέπει να ακολουθηθούν ούτε τους γραμματισμούς που πρέπει να επιδιωχθούν με τη χρήση του, δεν είναι αυτός ο στόχος του. Το αν τα βίντεο, οι διαδραστικές εφαρμογές, οι ιστοσελίδες και τα εργαλεία του web 2.0 θα αξιοποιηθούν στατικά προκειμένου να γίνει πιο ευχάριστο το παραδοσιακό μάθημα ή θα χρησιμεύσουν ως μέσα για τη δυναμική κατάκτηση του κριτικού γραμματισμού εξαρτάται από το διδακτικό σχέδιο στο οποίο θα ενταχτούν.

8. 4. Ο ψηφιακός εμπλουτισμός στα βιβλία της νεοελληνικής γλώσσας Γυμνασίου – Λυκείου: επιλογές και δυνατότητες

Ο ψηφιακός εμπλουτισμός των σχολικών εγχειριδίων της αρχαίας ελληνικής, της νέας ελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας (που στο εξής θα αναφέρονται ως *γλωσσικά μαθήματα*) πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει φορέα υλοποίησης το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (στο εξής: Κ.Ε.Γ.) και πραγματοποιείται από ομάδες που αποτελούνται από ερευνητές του Κέντρου και εξωτερικούς συνεργάτες.

Προκειμένου να τηρηθεί μια κοινή γραμμή στον εμπλουτισμό των γλωσσικών μαθημάτων και να διασφαλιστεί ένα υψηλό ποιοτικό επίπεδο του έργου, το Κ.Ε.Γ. έχει ορίσει, εναρμονιζόμενο με τις γενικές οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας Δ.Β.Μ.Θ., μια σειρά από κριτήρια αξιολόγησης των ψηφιακών πόρων. Τα βασικότερα από τα κριτήρια αυτά είναι τα εξής:

- **Εγκυρότητα και αξιοπιστία.** Οι ψηφιακές παραπομπές πρέπει να αφορούν σε υλικό από δικτυακούς τόπους δημόσιων και ιδιωτικών φορέων που κατά γενική ομολογία θεωρείται ότι διαθέτουν αυτές τις ποιότητες. Τέτοιες είναι οι ιστοσελίδες υπουργείων, μουσείων,

πανεπιστημίων, μορφωτικών και πολιτιστικών ιδρυμάτων και συλλόγων, ΜΚΟ κλπ. Το κριτήριο αυτό αποκλείει προσωπικές ιστοσελίδες και ιστολόγια, δικτυακούς τόπους με αμφίβολη ταυτότητα συντελεστών ή συνδεδεμένους με συλλογικότητες και απόψεις ολοκληρωτικού και αντικοινωνικού χαρακτήρα κτό.

- **Προοπτικές μακροβιότητας του δικτυακού τόπου.** Συναρτάται σε μεγάλο βαθμό με το προηγούμενο. Πρέπει να είναι σε μεγάλο βαθμό βέβαιο ότι ο εξωτερικός σύνδεσμος στον οποίο γίνεται παραπομπή θα παραμένει μακροπρόθεσμα ενεργός και με το ίδιο περιεχόμενο.
- **Περιεχόμενο συνολικά κατάλληλο για αξιοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία.** Το ψηφιακό υλικό απευθύνεται πρωτίστως σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Όχι μόνον η αρχική σελίδα ή η ενότητα στην οποία γίνεται η παραπομπή αλλά ολόκληρος ο δικτυακός τόπος θα πρέπει να είναι διαπιστωμένα απαλλαγμένος από αναφορές ή παραπομπές σε υλικό που έρχεται σε σύγκρουση με τις αξίες που διέπουν το σχολείο.
- **Αποκλεισμός των διαφημίσεων στους δικτυακούς τόπους.** Σχετίζεται με το προηγούμενο κριτήριο. Η προώθηση προϊόντων, εκούσια ή ακούσια δεν αποτελεί στόχο του εμπλουτισμού των σχολικών βιβλίων. Κατά συνέπεια, οι δικτυακοί τόποι στους οποίους γίνονται παραπομπές πρέπει να είναι απαλλαγμένοι από διαφημίσεις. Το κριτήριο αυτό μπορεί να παραμεριστεί διακριτικά στην περίπτωση χορηγών δικτυακών τόπων με αξιόλογο περιεχόμενο.
- **Σεβασμός των πνευματικών δικαιωμάτων.** Η αναδημοσίευση του υλικού στην πλατφόρμα του Ψηφιακού Σχολείου δε θα πρέπει να παραβιάζει τους κανονισμούς πνευματικών δικαιωμάτων που διέπουν την ιστοσελίδα, γι αυτό και πάντοτε οι λεζάντες σήμανσης των παραπομπών αναφέρουν την πηγή του ψηφιακού υλικού τους. Στις

έγκυρες ιστοσελίδες οι κανονισμοί αυτοί είναι συνήθως αναρτημένοι. Αν δεν υπάρχει τέτοια αναφορά, γίνεται παραπομπή με εξωτερικό σύνδεσμο στην ιστοσελίδα που φιλοξενεί το υλικό ή απλώς αποκλείεται το υλικό. Το κριτήριο αυτό ευθύνεται τόσο για τη σπανιότητα των παραπομπών σε βίντεο από το youtube όσο και για την υιοθέτηση της πολυμεσικής βιβλιοθήκης της βικιπαίδειας (wikimedia commons) ως σχεδόν αποκλειστικής πηγής φωτογραφικού υλικού στον εμπλουτισμό των βιβλίων της νεοελληνικής γλώσσας.

Τα κριτήρια αυτά εκ των πραγμάτων περιορίζουν το φάσμα των επιλογών για το υλικό του ψηφιακού εμπλουτισμού ειδικά στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας, καθώς σημαντικό κειμενικό υλικό και ψηφιακά περιβάλλοντα αποκλείονται εκ προοιμίου από τα ηλεκτρονικά βιβλία. Έτσι κι αλλιώς όμως, στόχος του εμπλουτισμού των εγχειριδίων της νεοελληνικής γλώσσας δεν είναι, και δεν θα μπορούσε να είναι, η παράθεση του συνόλου του ψηφιακά διαθέσιμου κειμενικού υλικού για κάθε ζήτημα που τίγεται στο σχολικό βιβλίο. Όπως αναφέραμε στην προηγούμενη υποενότητα, ο χαρακτήρας του εμπλουτισμού είναι ενδεικτικός.

Οι περιορισμοί που προαναφέρθηκαν δεν ισχύουν στη σχολική πρακτική. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μπορούν –και οφείλουν– να τους υπερβούν και να αναζητήσουν, στα πλαίσια των σεναρίων και των δραστηριοτήτων που θα υλοποιήσουν, περαιτέρω υλικό από την «τεράστια ποικιλία προφορικών, γραπτών και υβριδικών κειμένων, τα οποία εμφανίζονται σε ψηφιακή ή/και πολυτροπική μορφή και παράγονται είτε εντός είτε εκτός σχολικού χώρου» (Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας Α' Λυκείου 2011: 21053)¹⁰ και απαρτίζουν το περιεχόμενο του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

¹⁰ Ανάλογη είναι η διατύπωση και στο πιλοτικό Π.Σ. του Γυμνασίου: «Το περιεχόμενο στο μάθημα της διδασκαλίας της ΝΕ είναι από τη φύση του ευρύτατο, γιατί εκ των πραγμάτων

Η κειμενική φύση του περιεχομένου του μαθήματος καθορίζει και τον τύπο των ψηφιακών πόρων που αξιοποιούνται στον εμπλουτισμό του. Αν «ξεφυλλίσουμε» τα εμπλουτισμένα ψηφιακά βιβλία της νεοελληνικής γλώσσας που έχουν αναρτηθεί, θα δούμε ότι το μεγαλύτερο μέρος των παραπομπών είναι εξωτερικοί σύνδεσμοι (εικονίδιο ) σε ιστοσελίδες και «έγκυρα» εργαλεία του web 2.0, όχι τόσο για λόγους σεβασμού των πνευματικών δικαιωμάτων, όσο για να έχουν τη δυνατότητα οι μαθητές να πλοηγούνται στα περιβάλλοντα αυτά και να έρχονται σε επαφή με μια όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ποικιλία κειμένων που μπορούν να αξιοποιήσουν για την καλλιέργεια γνώσεων και γραμματισμών.

Ο εμπλουτισμός των ψηφιακών εγχειριδίων της νεοελληνικής γλώσσας, στηριζόμενος στα δεδομένα του εκάστοτε βιβλίου και λαμβάνοντας υπόψη τα νέα Π.Σ. και σε μικρότερο βαθμό τα βιβλία εκπαιδευτικού, είναι λοιπόν προσανατολισμένος προς τα κείμενα και επιτελεί χονδρικά τρεις λειτουργίες:

α) Παροχή πληροφοριακού υλικού για όρους και έννοιες που ενδέχεται να είναι δυσνόητες ή άγνωστες στους μαθητές και να δυσκολεύουν την κατανόηση του πραγματολογικού πλαισίου του κειμένου ή παροχή πληροφοριακού υλικού για τις θεματικές (γνώσεις για τον κόσμο) που απασχολούν μια ενότητα,

β) Διασύνδεση των κειμένων του βιβλίου με άλλα ομόθεμα ή ομοειδή κείμενα ψηφιακής συνήθως προέλευσης ή φύσης, προκειμένου να διερευνηθούν με τη σύγκριση τα θέματα που πραγματεύονται ή τα κειμενικά τους χαρακτηριστικά ή άλλες παράμετροι στις οποίες δίνει βαρύτητα το βιβλίο ή το Π.Σ.,

γ) Σε περιορισμένο σχετικά βαθμό, παροχή υλικού και χαλαρών υποδείξεων για δραστηριότητες που εμπλέκουν εργαλεία των ΤΠΕ, όπως σώματα κειμένων, λεξικά, εργαλεία web 2.0 κλπ.

περιλαμβάνει δυνάμει όλα τα προφορικά, γραπτά, υβριδικά, ψηφιακά και πολυτροπικά κείμενα που έχουν παραχθεί ή πρόκειται να παραχθούν όχι μόνο εκτός σχολικού χώρου αλλά και εντός σχολικού χώρου...» (Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο 2011, 11-12)

Μέχρι στιγμής, για τη νεοελληνική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν εμπλουτιστεί και αναρτηθεί τα βιβλία *Νεοελληνική Γλώσσα Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου και Έκφραση-Έκθεση Α΄ Λυκείου*, ενώ η αντίστοιχη διαδικασία για τα βιβλία των δύο μεγαλύτερων τάξεων του Λυκείου βρίσκεται σε εξέλιξη. Στον εμπλουτισμό των βιβλίων αυτών τηρείται ένας κοινός προσανατολισμός, τα βασικά στοιχεία του οποίου είναι τα εξής:

Σχολικά βιβλία αναφοράς και συμπληρωματικά εγχειρίδια για το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας (σήμανση εσωτερικής πηγής): Στον εμπλουτισμό δεν περιλαμβάνονται ειδικές παραπομπές στη *Γραμματική* και το *Ερμηνευτικό Λεξικό* του Γυμνασίου, ούτε στις *Γλωσσικές Ασκήσεις* και τους *Θεματικούς Κύκλους* του Λυκείου. Τα εγχειρίδια αυτά βρίσκονται αναρτημένα σε μορφή pdf στην πλατφόρμα του Ψηφιακού Σχολείου. Δεν μπορεί να προβλεφθεί πότε θα τα χρειαστεί ο μαθητής ή πότε θα αποφασίσει να τα αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός στο μάθημα. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξοικειωθούν μαζί τους και να τα χρησιμοποιούν όταν και όπου το θεωρούν απαραίτητο. Ενίοτε γίνεται παραπομπή σε βιβλίο αναφοράς άλλου μαθήματος, συγκεκριμένα στο *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων* για θέματα κοινά στα πεδία της γλώσσας και της λογοτεχνίας, όπως π.χ. πτυχές της περιγραφής και της αφήγησης.

Παραπομπές σε διαφορετικά σημεία του ίδιου βιβλίου (υπερσύνδεσμος πάνω στη λέξη ή σήμανση εσωτερικής πηγής): Τέτοιες παραπομπές γίνονται καταρχήν όπου υπάρχουν ρητές αναφορές σε κείμενα ή ενότητες που απέχουν αρκετά από το σημείο της αναφοράς. Συνδέσεις με προηγούμενες ή επόμενες υποενότητες του βιβλίου γίνονται επίσης όπου αναφέρονται στοιχεία ή όροι που αναλύονται περισσότερο σε άλλη ενότητα του ίδιου βιβλίου. Στη δεύτερη περίπτωση αυτές οι «αυτοαναφορικές» παραπομπές καταργούν τη γραμμικότητα του βιβλίου και υποδεικνύουν τον παράλληλο χειρισμό

κεφαλαίων και ενοτήτων που διαπλέκονται ως προς τις πτυχές των φαινομένων που εξετάζουν.

Βιβλία νεοελληνικής γλώσσας άλλων τάξεων (σήμανση εσωτερικής πηγής): Γίνονται με φειδώ, κυρίως στα σημεία όπου γίνεται πραγμάτευση του ίδιου φαινομένου. Ο στόχος είναι συνήθως η άντληση και η διασταύρωση περισσότερων πληροφοριών, κειμενικού υλικού και ασκήσεων για το φαινόμενο που διερευνάται. Ωστόσο, οι παραπομπές αυτές μπορούν να εξυπηρετήσουν και την αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που προτείνουν τα Π.Σ.: οι προδρομές και οι αναδρομές σε άλλες τάξεις μπορούν να συνδεθούν με το γνωστικό επίπεδο και τις δυνατότητες των μαθητών. Μαθητές με κενά από προηγούμενα χρόνια μπορούν να ωφεληθούν από μια πιο απλή πραγμάτευση του θέματος που γίνεται σε βιβλίο μικρότερης τάξης, ενώ μαθητές που δείχνουν ιδιαίτερες δυνατότητες ή ενδιαφέρον για ένα ζήτημα μπορούν να προχωρήσουν σε λεπτομέρειες και πτυχές του που θίγονται σε μεγαλύτερη τάξη – οι ίδιες επιλογές μπορούν να γίνουν και σε κλίμακα τμήματος. Οι παραπομπές γίνονται στα εμπλουτισμένα ηλεκτρονικά βιβλία.

Σχολικά βιβλία άλλων μαθημάτων (σήμανση εσωτερικής πηγής): Γίνονται παραπομπές σε ομόθεμα ή ομοειδή κείμενα από τα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* της ίδιας ή άλλων τάξεων, προκειμένου να αξιοποιηθούν ως ειδολογικά ή θεματικά παράλληλα κείμενα ή να προταθούν για παράλληλη διδασκαλία στο μάθημα της λογοτεχνίας που το κάνει συνήθως ο ίδιος καθηγητής. Συχνές είναι επίσης οι παραπομπές σε βιβλία μη γλωσσικών μαθημάτων της ίδιας ή άλλων τάξεων. Ορισμένες φορές οι παραπομπές αυτές αποσκοπούν στον εμπλουτισμό του καταλόγου διαθέσιμων κειμενικών τύπων ή ειδών που μελετώνται σε μια ενότητα (π.χ. οδηγίες κατασκευών από βιβλίο αισθητικής αγωγής ως δείγμα κατευθυντικού λόγου). Συχνότερα όμως έχουν

στόχο τη διαθεματική εμβάθυνση σε θέματα που θίγονται στα κείμενα του βιβλίου της νεοελληνικής γλώσσας. Οι παραπομπές αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν όχι μόνον πληροφοριακά, αλλά και προκειμένου να φωτιστούν οι διαφορετικές οπτικές γωνίες από τις οποίες αντιμετωπίζονται τα θέματα αυτά από τα ποικίλα γνωστικά πεδία, να μελετηθούν διαφορετικού είδους κείμενα για το ίδιο θέμα και να αντληθούν συμπεράσματα για τον τρόπο με τον οποίο κάθε γνωστικό πεδίο ή κάθε βιβλίο κατασκευάζει τον κόσμο. Αυτό το νόημα έχει και το γεγονός ότι οι παραπομπές επιδιώκεται να γίνονται στα εμπλουτισμένα ηλεκτρονικά βιβλία των άλλων μαθημάτων που περιλαμβάνουν πλήθος παραπομπών σε περαιτέρω κείμενα και εφαρμογές.

Ιστοσελίδες (σήμανση εξωτερικής δικτυακής πηγής): Ο εμπλουτισμός των ηλεκτρονικών βιβλίων της νεοελληνικής γλώσσας περιλαμβάνει παραπομπές σε μια πολύ μεγάλη ποικιλία ιστοσελίδων που επιτελούν τις δύο πρώτες λειτουργίες του εμπλουτισμού, δηλ. την παροχή πληροφοριακού υλικού ή κειμενικού υλικού ψηφιακής προέλευσης. Οι παραπομπές γίνονται είτε στις αρχικές σελίδες δικτυακών τόπων είτε σε συγκεκριμένες ενότητες. Πολύ συχνά γίνονται εξωτερικές συνδέσεις προς κείμενα που περιλαμβάνονται σε ιστοσελίδες, με την επιδίωξη να πλοηγηθούν οι μαθητές και στις υπόλοιπες ενότητές τους προκειμένου να αντλήσουν περισσότερες πληροφορίες. Ανάλογα με το σχέδιο στο οποίο θα ενταχτούν, οι ιστοσελίδες μπορούν να αξιοποιηθούν είτε μόνον ως πηγές πληροφοριών είτε και ως πηγές μεγάλης ποικιλίας ψηφιακών κειμένων ποικίλων ειδών.

Κείμενα από εφημερίδες, περιοδικά, φυλλάδια φορέων αποθηκευμένα στα αρχεία του ηλεκτρονικού βιβλίου (σήμανση ως κείμενο): Οι δικτυακοί τόποι εφημερίδων και περιοδικών περιλαμβάνουν κατά κανόνα ένα πλήθος διαφημίσεων, γεγονός που εμποδίζει την εξωτερική παραπομπή σ' αυτούς,

οπότε οι άμεσες παραπομπές σε τέτοιου είδους δικτυακούς τόπους αφορούν κυρίως μαθητικές ηλεκτρονικές εκδόσεις. Βέβαια, έχουν γίνει παραπομπές σε ιστοσελίδες με καταλόγους διευθύνσεων και πρωτοσέλιδων εφημερίδων, που μπορούν να αξιοποιηθούν πολύπλευρα στη γλωσσική διδασκαλία. Γενικά, όταν ένα άρθρο θεωρείται λόγω περιεχομένου ή είδους ότι αξίζει να περιληφθεί στον εμπλουτισμό, απομονώνεται και αποθηκεύεται ως αρχείο html στα αρχεία του ηλεκτρονικού βιβλίου. Τα πολυτροπικά στοιχεία της εμφάνισής του στον δικτυακό τόπο διατηρούνται και γίνεται αναφορά στην πηγή του (εφημερίδα/περιοδικό, ημ/νία δημοσίευσης, ηλ. διεύθυνση αρχικής σελίδας). Το ίδιο συμβαίνει με ενημερωτικά φυλλάδια φορέων, όταν ενδιαφέρει μόνον το περιεχόμενο του φυλλαδίου και όχι ολόκληρη η ιστοσελίδα. Τα φυλλάδια αυτά έχουν συνήθως τη μορφή pdf και ενσωματώνονται επίσης στα αρχεία του ηλεκτρονικού βιβλίου. Εκεί η αναφορά της πηγής γίνεται στη λεζάντα του εικονιδίου σήμανσης. Τέτοια φυλλάδια μπορούν να αξιοποιηθούν είτε ως πηγές πληροφοριών για ένα θέμα είτε ως δείγματα κειμενικών ειδών ή τύπων προς μελέτη και διερεύνηση (π.χ. φυλλάδιο με οδηγίες για την ασφαλή χρήση του διαδικτύου από την ιστοσελίδα του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου ως δείγμα χρήσης των εγκλίσεων στον κατευθυντικό λόγο).

Παράλληλα λογοτεχνικά κείμενα εκτός σχολικών εγχειριδίων και πληροφορίες για συγγραφείς (σήμανση ως εξωτερικής δικτυακής πηγής): Τέτοιου είδους παραπομπές ταιριάζουν περισσότερο στο μάθημα της λογοτεχνίας και γι αυτό η παρουσία τους στα βιβλία της νεοελληνικής γλώσσας είναι πολύ περιορισμένη. Πληροφορίες για συγγραφείς κειμένων δίνονται μόνον σε περιπτώσεις προσώπων που έχουν συμβάλει σημαντικά στη μελέτη της γλώσσας (π.χ. Μανόλης Τριανταφυλλίδης).

Βίντεο (σήμανση εξωτερικής δικτυακής πηγής): Τα βίντεο προέρχονται σχεδόν εξ ολοκλήρου από τον δικτυακό τόπο της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης ή από το Ψηφιακό Αρχείο της ΕΡΤ. Επιλέγονται είτε γιατί παρέχουν πληροφορίες για το θέμα που πραγματεύεται ένα κείμενο ή μία ενότητα είτε γιατί παρέχουν δείγματα προφορικού ή μεικτού πολυμεσικού λόγου – συχνά ο τρόπος με τον οποίο θα αξιοποιηθούν εναπόκειται στην επιλογή του εκπαιδευτικού. Η διάρκειά τους αναγράφεται στη λεζάντα σήμανσής τους. Τα βίντεο της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης είναι σύντομα σε διάρκεια και γι αυτό εύχρηστα, ενώ οι εκπομπές από το Ψηφιακό Αρχείο της ΕΡΤ είναι συνήθως εκτενέστερες. Όταν κρίνεται ότι μόνο ένα τμήμα του βίντεο είναι χρήσιμο ως παραπομπή, το χρονικό σημείο έναρξης και λήξης του αναγράφεται στη λεζάντα σήμανσης. Ελάχιστες φορές γίνεται παραπομπή σε άλλους δικτυακούς τόπους που περιλαμβάνουν βίντεο, ενώ ακόμα πιο σπάνιες είναι οι εμφανίσεις βίντεο από το youtube στον εμπλουτισμό. Το γεγονός ότι σε δικτυακούς τόπους όπως το youtube το τοπίο των πνευματικών δικαιωμάτων είναι ασαφές στερεί από τα ηλεκτρονικά βιβλία έναν τεράστιο όγκο πολυμεσικού υλικού μεγάλης αξίας για την απόκτηση γνώσεων για τη γλώσσα και τον κόσμο. Πάντως, περιορισμένες παραπομπές γίνονται σε βίντεο που προέρχονται από κανάλια «επίσημων» χρηστών (π.χ. Τροχαία, ΜΚΟ).

Φωτογραφίες (σήμανση εικόνας): Η λειτουργία τους είναι είτε επεξηγηματική, καθώς ενίοτε η εικόνα αποδίδει πιο ανάγλυφα τη σημασία ενός όρου από ό,τι το ερμηνευμα του λεξικού¹¹, είτε συμπληρωματική προς το περιεχόμενο κειμένων, είτε αντιπαραθετική προς την περιγραφή ως μια διαφορετική, μη γλωσσική, μορφή αναπαράστασης του ίδιου νοήματος. Επίσης, σημαίνονται ως

¹¹ π.χ. στη λέξη *κασετόφωνο*, όταν ακόμα και η λέξη *κασέτα* είναι άγνωστη σε πολλούς μαθητές.

φωτογραφίες δείγματα κειμενικής πολυτροπικότητας στα οποία υπερτερεί η εικόνα, όπως οι αφίσες.

Ηχητικά αρχεία (σήμανση εξωτερικής δικτυακής πηγής): Η εμφάνισή τους στον εμπλουτισμό αφορά κυρίως ηχητικά δείγματα ιδιωμάτων και διαλέκτων από την *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα* και το *IANE* τα οποία συνήθως συνυπάρχουν με απομαγνητοφωνήσεις στο πλαίσιο μελετών για τις νεοελληνικές διαλέκτους και ιδιώματα. Τα ηχητικά αυτά αρχεία αποτελούν αξιόλογο υλικό για τη βιωματική επαφή με τις ποικιλίες αυτές, μια επαφή που δεν μπορεί να υποκατασταθεί από τις απομαγνητοφωνήσεις και τις περιγραφές. Για δείγματα ραδιοφωνικού λόγου γίνεται παραπομπή στο *European School Radio*, το διαδικτυακό μαθητικό ραδιόφωνο της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης, στο οποίο μπορεί να γίνει ακρόαση εκπομπών είτε ζωντανά είτε κατ' απαίτηση.

Ηλεκτρονικές διευθύνσεις του βιβλίου (υπερσύνδεσμος πάνω στη διεύθυνση): Ενεργοποιούνται όσες παραπέμπουν σε ενεργούς δικτυακούς τόπους. Πρόκειται συνήθως για διευθύνσεις φορέων, ενημερωτικές ιστοσελίδες, δικτυακούς τόπους σχολείων κλπ.

Βικιπαίδεια (σήμανση ως λήμμα στη βικιπαίδεια ή υπερσύνδεσμος σε λέξη): Αξιοποιείται κυρίως ως πηγή πληροφοριών για όρους και ονόματα που δε συνδέονται με τη γλωσσική στόχευση της επεξεργασίας των κειμένων. Προϋπόθεση για παραπομπή στη βικιπαίδεια αποτελεί, πέρα από το περιγραφικό περιεχόμενο, η προσεγμένη έκφραση και η αντικειμενικότητα των λημμάτων. Πολύ ενδιαφέρουσες και αξιοποιήσιμες στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι και οι εξωτερικές παραπομπές των λημμάτων που κατευθύνουν προς άλλους ιστοτόπους σχετικούς με το θέμα, καθώς και προς βίντεο από το Ψηφιακό Αρχείο της ΕΡΤ. Ανάλογα με το υπό πραγματεύση θέμα

γίνεται επίσης παραπομπή σε άλλες εγκυκλοπαίδειες του web 2.0 όπως η *Βικιπαίδεια* σα *Ποντιακά* (η βικιπαίδεια στην ποντιακή διάλεκτο) ή η *ΦυλοΠαιδεία* (ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια για θέματα φύλου). Η μάλλον στατική αξιοποίηση των wikis στον ψηφιακό εμπλουτισμό δεν τους αφαιρεί την αξία που μπορούν να αποκτήσουν στα πλαίσια ενός σεναρίου στην τάξη: η συμβολή στη συγγραφή ή στη γλωσσική επεξεργασία ή στον εντοπισμό και την άρση της υποκειμενικότητας ενός άρθρου με παράλληλη συμμετοχή στην ενότητα «συζήτηση» του λήμματος συγκλίνει με βασικά ζητούμενα των νέων Π.Σ. προς την αξιοποίηση των εργαλείων του web 2.0 στη γλωσσική εκπαίδευση.

Άλλα εργαλεία του web 2.0 (σήμανση εξωτερικής δικτυακής πηγής): ο προσωπικός συχνά χαρακτήρας των ιστολογίων και των λογαριασμών σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης σε συνδυασμό με το απροσδιόριστο της διάρκειας του βίου τους στον παγκόσμιο ιστό περιορίζει την εμφάνιση των εργαλείων αυτών στον εμπλουτισμό των ηλεκτρονικών εγχειριδίων. Το εμπόδιο αυτό υπερβαίνουν ορισμένα αξιόλογα σχολικά ιστολόγια και μια σειρά από εργαλεία που φιλοξενούνται στην πλατφόρμα της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης: το *Educational TV Blog* «*To blog της Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης*» με ειδήσεις και ανακοινώσεις που σχετίζονται με την Εκπαιδευτική Τηλεόραση και τις δράσεις της, η υπηρεσία *Scoop.it!* «*Ψηφιακά και Κοινωνικά Μέσα στην εκπαίδευση*» με αναδημοσιεύσεις από το blog της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης και ιστολόγια του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου αλλά και άλλους δικτυακούς τόπους με τρόπο που θυμίζει περιοδικό, καθώς και η παρουσία της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης σε δημοφιλή μέσα κοινωνικής δικτύωσης όπως το facebook, το twitter, το linkedin και σε ιστοχώρους φιλοξενίας βίντεο όπως το youtube και το vimeo. Παραπομπές στα εργαλεία αυτά γίνονται είτε σε θεματική σύνδεση με ενότητες είτε προκειμένου να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τα είδη υβριδικού λόγου του web 2.0 ώστε να πάψουν να τα αντιμετωπίζουν

αποκλειστικά ως μέρος της εξωσχολικής τους ζωής και να τα εντάξουν στις σχολικές τους πρακτικές.

Λογισμικά: στο πλαίσιο του εμπλουτισμού της νεοελληνικής γλώσσας δε γίνεται καμία παραπομπή σε λογισμικά που αφορούν τη διδασκαλία της γλώσσας. Η επιλογή αυτή οφείλεται καταρχήν στον κλειστό χαρακτήρα που έχουν τα λογισμικά αυτά και κατά δεύτερο λόγο στο γεγονός ότι ανήκουν σε παλιότερες γλωσσοδιδακτικές παραδόσεις και δεν σχετίζονται με το είδος του ψηφιακού γραμματισμού που επιδιώκεται στη σύγχρονη γλωσσική εκπαίδευση. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με τον προσανατολισμό του και τις ανάγκες των μαθητών του, δεν μπορεί να αναλάβει την πρωτοβουλία να αξιοποιήσει τέτοια λογισμικά στο μάθημά του.

Ηλεκτρονικά λεξικά (σήμανση εξωτερικής δικτυακής πηγής): Με τον όρο αυτό εννοούμε τα λεξικά της *Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα*, και πιο συγκεκριμένα το *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* και το *Αντίστροφο λεξικό (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη)*. Τα λεξικά αυτά είναι προσβάσιμα και από την πλατφόρμα του Ψηφιακού Σχολείου (ενότητα «Εγκυκλοπαίδειες – Λεξικά»). Στην κορυφή κάθε σελίδας-υποενότητας του εμπλουτισμένου βιβλίου υπάρχει παραπομπή στην αρχική σελίδα του Λεξικού της Κοινής Νεοελληνικής¹², προκειμένου να είναι άμεσα διαθέσιμο στον χρήστη. Συγκεκριμένες παραπομπές σε λήμματα του λεξικού αυτού γίνονται πολύ σπάνια, με τη μορφή υπερσυνδέσμου πάνω στη

¹² Οι παραπομπές αυτές γίνονται στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής που φιλοξενείται στην *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα* (http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html). Στα βιβλία του Γυμνασίου, όπου γίνεται αναφορά στο λεξικό αυτό δίνεται η διεύθυνσή του στον *Ηλεκτρονικό Κόμβο για την υποστήριξη των διδασκόντων την Ελληνική Γλώσσα* (<http://www.komvos.edu.gr/dictionaries/dictonline/DictOnLineTri.htm>). Τη διεύθυνση αυτή την ενεργοποιούμε όπου εμφανίζεται στο βιβλίο, στην κορυφή της σελίδας όμως παραπέμπουμε στην εκδοχή της *Πύλης*, γιατί είναι πιο σύγχρονη και λειτουργική.

λέξη, κυρίως σε περιπτώσεις λέξεων που δεν υπάρχουν αυτούσιες¹³ ή με τη ζητούμενη σημασία¹⁴ ως λήμματα στο λεξικό, οπότε γίνεται παραπομπή σε λήμματα που μπορούν να φωτίσουν τη σημασία τους. Οι παραπομπές στην αρχική σελίδα του *Αντίστροφου Λεξικού (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη)* γίνονται κυρίως σε περιπτώσεις θεωρίας ή ασκήσεων που αφορούν επιθήματα. Θεωρούμε βέβαια απαραίτητο να εξοικειωθούν οι μαθητές με τις δυνατότητες που παρέχουν τα εργαλεία αυτά, προκειμένου να αξιοποιούν ολόκληρο το φάσμα τους όχι μόνο στη διασάφηση λέξεων και την αναζήτηση επιθημάτων, αλλά σε ένα πολύ μεγαλύτερο εύρος δραστηριοτήτων στις οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν – αυτή όμως η πρωτοβουλία δεν εμπίπτει στις δυνατότητες και τη στόχευση του ψηφιακού εμπλουτισμού, αλλά στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού. Σε ελάχιστες άλλες περιπτώσεις γίνονται παραπομπές σε άλλα ηλεκτρονικά λεξικά όπως η *Επιτομή του Λεξικού Κριαρά* που φιλοξενείται επίσης στην *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα* ή στα δελτία του *I.L.N.E.* για περιπτώσεις λημμάτων που δεν καλύπτονται από το ηλεκτρονικό *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*. Ενίοτε επίσης γίνεται παραπομπή στο *Λεξικό Γλωσσολογικών Όρων της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα*, για τη διευκρίνιση γλωσσολογικών όρων.

Σώματα κειμένων (σήμανση εξωτερικής δικτυακής πηγής): Γίνεται παραπομπή κυρίως στο *Σώμα Νέων Ελληνικών Κειμένων* της *Πύλης για την*

¹³ Π.χ. *Έκφραση-Έκθεση Α'* Λυκείου, εν. *Αφήγηση*: σε λογοτεχνικό κείμενο συναντούμε τη λέξη *δρόλαπας* η οποία δεν υπάρχει ως λήμμα στο *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*. Με υπερσύνδεσμο στη λέξη παραπέμπουμε στο λήμμα *δρολάπι* του λεξικού.

¹⁴ Π.Χ. *Νεοελληνική Γλώσσα Γ'* Γυμνασίου, εν. 2, κείμε. 6: «Μια λέξη, το φύλλο λ.χ., έχει άλλη σημασία κύρια, που πρωτοέρχεται στο νου για ένα βοτανικό, έναν έμπορο χαρτιού, άλλη για ένα ζαχαροπλάστη...». Στο *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* υπάρχει το λήμμα *βοτανικός* –ή –ό ως επίθετο, με σημασία διαφορετική από εκείνην με την οποία το χρησιμοποιεί ο Τριανταφυλλίδης στο κείμενο. Κάνουμε τη λέξη υπερσύνδεσμο και παραπέμπουμε στο λήμμα *βοτανική* του λεξικού, προκειμένου οι μαθητές να συναγάγουν τη σημασία της ονομασίας του επιστήμονα από τη σημασία της ονομασίας της επιστήμης.

Ελληνική Γλώσσα, σε περιπτώσεις ασκήσεων που ζητούν μελέτη της χρήσης λέξεων ή εκφράσεων. Όπως και στην περίπτωση των ηλεκτρονικών λεξικών, έτσι και σ' αυτήν θεωρούμε ότι το εργαλείο αυτό πρέπει να ενταχτεί στα πλαίσια δραστηριοτήτων και σεναρίων, προσεκτικά σχεδιασμένων από τον εκπαιδευτικό και όχι υποδεικνυόμενων από τις παραπομπές του εμπλουτισμού. Η παραπομπή στο εργαλείο αυτό έχει στόχο περισσότερο την υπόδειξη της ύπαρξής του, προκειμένου οι μαθητές να τα γνωρίσουν και να διερευνήσουν τις δυνατότητες αξιοποίησής του.

Αυτοί είναι σε αδρές γραμμές οι τύποι του υλικού που αξιοποιούνται στον εμπλουτισμό των βιβλίων νεοελληνικής γλώσσας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το υλικό αυτό, όπως επανειλημμένα σημειώθηκε στην παρουσίαση, μπορεί να χρησιμοποιηθεί στατικά ή δυναμικά ανάλογα με τον σχεδιασμό στον οποίο θα ενσωματωθεί. Αυτό σημαίνει ότι οι παραπομπές καθαυτές συνιστούν ένα πρωτογενές υλικό κειμένων ή εργαλείων το οποίο για να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά πρέπει να ενταχτεί στο πλαίσιο δραστηριοτήτων ή ευρύτερων σεναρίων. Σενάρια και δραστηριότητες δεν περιλαμβάνονται στις παραπομπές του εμπλουτισμού των βιβλίων, εκείνο που αρχίζει να προστίθεται στον εμπλουτισμό είναι μετασελίδες με ψηφιακό υλικό και χαλαρές υποδείξεις για τον χειρισμό του. Οι μετασελίδες αυτές είναι σελίδες html που αποθηκεύονται στα αρχεία του ηλεκτρονικού βιβλίου και περιλαμβάνουν μια ποικιλία υλικού για ένα θέμα, με περιγραφές, υπερσυνδέσμους σε περισσότερο υλικό και ενίοτε ορισμένες οδηγίες για την πλοήγηση σ' αυτό. Σημαίνονται με το εικονίδιο της δραστηριότητας .

Δύο τέτοιες μετασελίδες έχουν ήδη αναρτηθεί στο βιβλίο *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου* στην ενότητα 1, συνδέονται με ασκήσεις στους κώδικες επικοινωνίας και αφορούν η μία μη γλωσσικούς κώδικες επικοινωνίας και η δεύτερη εναλλακτικούς γλωσσικούς κώδικες επικοινωνίας. Στην πρώτη

παρουσιάζονται ενδεικτικές εικόνες από σήματα οδικής κυκλοφορίας με υπερσύνδεσμο για παραπομπή σε περισσότερο υλικό, σήματα που συναντούμε σε κτίρια και δρόμους, διεθνή σύμβολα καθαρισμού ρούχων, σύμβολα λογισμικού πλοήγησης από το βιβλίο της πληροφορικής με παραπομπή στη σχετική ενότητα, η εικόνα της «Γκουέρνικα» του Πικάσο που αποτελεί υπερσύνδεσμο προς την ανάλυση των συμβολισμών της στο βιβλίο των εικαστικών της Β΄ Γυμνασίου, καθώς και απόσπασμα και παραπομπή στο βιβλίο της οικιακής οικονομίας σε ενότητα σχετική με την ενδυμασία και τη λειτουργία της ως κώδικα επικοινωνίας. Προτρέπονται επίσης οι μαθητές να εξερευνήσουν τους συμβολισμούς των εικονιδίων του εμπλουτισμού στα ηλεκτρονικά τους βιβλία, αφού κι αυτός είναι ένας νέος κώδικας που εισάγεται στη σχολική τους καθημερινότητα εφόσον τα χρησιμοποιούν.

Η δεύτερη μετασελίδα περιλαμβάνει μια εικόνα του ελληνικού κώδικα Μορς με παραπομπή στη βικιπαίδεια αν θέλουν να διαβάσουν ολόκληρο το άρθρο. Οι μαθητές προτρέπονται να παρακολουθήσουν επίσης δύο βίντεο για τη νοηματική γλώσσα που αναδεικνύουν την εκφραστικότητα και την πληρότητά της ως γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας και να πλοηγηθούν στην ιστοσελίδα του ευρωπαϊκού προγράμματος Dicta Sign για την εισαγωγή της νοηματικής στο web 2.0, να διαβάσουν ένα άρθρο της βικιπαίδειας για τη γραφή Μπράιγ, τον πλήρη κώδικα της ελληνικής γραφής Μπράιγ από το Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο και να παρακολουθήσουν ένα σύντομο βίντεο από το Ψηφιακό Αρχείο της ΕΡΤ με χορωδία τυφλών που διαβάζουν τις νότες σε σύστημα Μπράιγ.

Μακράν από το να αποτελούν φύλλα εργασίας, οι μετασελίδες περιλαμβάνουν συγκεντρωμένο υλικό και διαθέτουν μια δυνατότητα που δεν την έχουν οι αναγκαστικά λακωνικές λεζάντες των εικονιδίων εμπλουτισμού: περιγραφές και συμβουλές χρήσης του υλικού, συνδυασμό γραμμικότητας με υπερκειμενικότητα και μια αρχική απάντηση στην απορία «Τι είναι αυτό το

υλικό και τι να το κάνω;». Από την άλλη πλευρά είναι αρκετά ευέλικτες ώστε να εντάσσονται εύκολα στα πλαίσια του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού και τις στοχεύσεις του.

Ας πάρουμε για παράδειγμα την πρώτη μετασελίδα. Ανάλογα με τον προσανατολισμό του, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δείξει απλώς στα παιδιά ότι υπάρχουν πολλοί κώδικες επικοινωνίας που συναντούν στην καθημερινή ζωή και να αναγνωρίσει η τάξη ότι στην καθημερινότητά της έρχεται σε επαφή με μια σειρά από κώδικες πέρα από τον γλωσσικό. Ένας άλλος εκπαιδευτικός μπορεί να ξεκινήσει από την ίδια αφετηρία και να ζητήσει από ομάδες να διερευνήσουν με πιο κριτικό μάτι τις πολιτισμικές συνδηλώσεις των συμβόλων αυτών, την παγκοσμιότητα ή τοπικότητά τους, τον τρόπο χρήσης τους, να αναζητήσουν άλλους συμβολικούς κώδικες επικοινωνίας και να τους μελετήσουν κλπ. Θα μπορούσε να στηθεί ένα ολόκληρο σενάριο προς μια τέτοια κατεύθυνση, το οποίο μάλιστα να πάρει και διαθεματικές προεκτάσεις εμπλέκοντας και τα άλλα μαθήματα στα οποία γίνεται παραπομπή και να καταλήξει σε μια ποικιλία παρουσιάσεων των πορισμάτων (πολυμεσική, power point, δημοσίευση άρθρου στη σχολική εφημερίδα ή το σχολικό ιστολόγιο, δημιουργία χιουμοριστικού «ενδοσχολικού» συμβολικού κώδικα επικοινωνίας και ανάρτησή του σε poster ή στο σχολικό μέσο επικοινωνίας κλπ.). Ανάλογη θα μπορούσε να είναι η αξιοποίηση και της δεύτερης μετασελίδας, η οποία θα μπορούσε επιπρόσθετα να στοχεύσει και στην ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Μετασελίδες σχεδιάζονται και αναμένεται να αναρτηθούν σύντομα και για άλλα θέματα, πάντοτε με την ευέλικτη λογική που παρουσιάσαμε πιο πάνω. Βέβαια, ακριβώς οι ίδιοι τρόποι αξιοποίησης που προτείναμε για τις μετασελίδες μπορούν να εφαρμοστούν και στο υπόλοιπο υλικό του εμπλουτισμού των ηλεκτρονικών βιβλίων της νεοελληνικής γλώσσας. Επαναλαμβάνουμε ότι το υλικό του εμπλουτισμού δεν αποτελεί επιπλέον ύλη που πρέπει να διδαχτεί, και

δεν αποτελεί επίσης βοήθημα για την επίλυση των ασκήσεων του σχολικού βιβλίου. Αποτελεί υλικό επιλεγμένο με κριτήριο τα θέματα του σχολικού βιβλίου από τη μια και τις στοχεύσεις των νέων Π.Σ. από την άλλη και η αξιοποίησή του, στατική ή δυναμική, δεν μπορεί να νοηθεί έξω και πέρα από ένα ευρύτερο διδακτικό σχέδιο, σενάριο ή δραστηριότητα, που οργανώνει ο εκπαιδευτικός έχοντας κατά νου τους στόχους και τους γραμματισμούς που θέλει να καλλιεργήσει και διαμορφώνουν οι μαθητές με τις δικές τους ιδιαίτερες υποδομές, τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντά τους.

8. 5. Δυνατότητες αξιοποίησης του ψηφιακού εμπλουτισμού στο σχεδιασμό σεναρίων: συγκεντρωτικές παρατηρήσεις με αφορμή ένα παράδειγμα

Η παρουσίαση του ψηφιακού εμπλουτισμού επιδιώκει να καταστήσει σαφές ότι η μετατροπή των έντυπων εγχειριδίων σε ψηφιακά και η προσθήκη ψηφιακών πόρων στα βιβλία δεν αποτελεί αφ' εαυτής εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της λειτουργικής ένταξης των ΤΠΕ στο μάθημα της γλώσσας ούτε προάγει de facto τον ψηφιακό εγγραμματισμό των μαθητών, όπως πιστευόταν στα πλαίσια της εργαλειακής λογικής με την οποία προωθήθηκαν σε προηγούμενες φάσεις οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση. Η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών είναι εξοικειωμένοι στην εξωσχολική τους καθημερινότητα με τους υπολογιστές και τη χρήση τους για ψυχαγωγία, ενημέρωση και επικοινωνία, ενώ και η τεχνολογία των διαδραστικών πινάκων, μετά από μια διετία περίπου εφαρμογής της στα σχολεία που την εξασφάλισαν, παύει να αποτελεί καινοτομία που εντυπωσιάζει τους μαθητές με τις ψηφιακές δυνατότητές της και μόνον. Έτσι και το ψηφιακό βιβλίο, αν ιδωθεί απλά ως ένα ψηφιακό πρόσθετο με διαδραστικές δυνατότητες, αποπλαισιωμένο από διδακτικά σχέδια με συγκεκριμένους στόχους, επιδιώξεις και πρακτικές, θα χάσει πολύ σύντομα την αίγλη του καινούργιου και θα γίνει απλά το σχολικό

βιβλίο που μπορεί να το δει κανείς στον διαδραστικό πίνακα ή στην οθόνη του υπολογιστή, με ορισμένες παραπάνω πληροφορίες και μερικές προσθήκες για την επέκταση ορισμένων ασκήσεων, εφόσον είναι εμπλουτισμένο – δηλαδή με ελάχιστη προστιθέμενη αξία σε σχέση με το έντυπο.

Προκειμένου τα εμπλουτισμένα ψηφιακά βιβλία της νεοελληνικής γλώσσας να αποτελέσουν γνήσια καινοτομία προς την κατεύθυνση των νέων τύπων γραμματισμού είναι απαραίτητο να αναπλαισιωθούν σε σενάρια και δραστηριότητες. Η αναπλαισίωση αυτή προϋποθέτει καταρχήν κάθετη ανάγνωση του βιβλίου. Ακόμα και για το σχεδιασμό σύντομων δραστηριοτήτων είναι απαραίτητο να έχει ο εκπαιδευτικός υπόψη το υλικό εμπλουτισμού ολόκληρης της ενότητας, ώστε να αποφασίσει ποιο μέρος του θα αξιοποιήσει και πού: συχνά, μια παραπομπή που συνδέεται με ένα κείμενο ή μία παρατήρηση μπορεί να θεωρηθεί ότι θα λειτουργήσει αποτελεσματικότερα σε συσχετισμό με άλλο τμήμα της ενότητας ή με κάποια εντελώς διαφορετική άσκηση ή εργασία που θα σχεδιαστεί στα πλαίσια της διδασκαλίας της ενότητας. Το ίδιο, αλλά σε ευρύτερη κλίμακα, ισχύει και στην περίπτωση των σεναρίων. Αν αυτή η κάθετη ανάγνωση δεν γίνει και το ψηφιακό βιβλίο ενταχτεί στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας του σχήματος Προσφορά-Ζήτηση-Ανατροφοδότηση/Αξιολόγηση που περιγράφηκε στην ενότητα 1 της παρούσας μελέτης, τότε ο εμπλουτισμός θα λύσει απλώς ορισμένες από τις πραγματολογικές και τις λεξιλογικές απορίες των μαθητών, επιτελώντας την πρώτη από τις λειτουργίες που του αναγνωρίσαμε στην υποενότητα 8.4., και ίσως οι μαθητές να αναζητήσουν στις παραπομπές και κάποια «έτοιμα» στοιχεία για την απάντηση των ασκήσεων που τους ανατέθηκαν. Έχει δοθεί πολύ μεγάλη προσοχή ώστε να αποφευχθεί να πάρει ο εμπλουτισμός το χαρακτήρα του «βοηθήματος»-παρόχου έτοιμων απαντήσεων στις ασκήσεις του σχολικού βιβλίου, όμως η λογική της παραδοσιακής διδασκαλίας δημιουργεί και ταυτότητες μαθητών με τέτοιες προσδοκίες.

Μια ιδέα για τους τρόπους αξιοποίησης του ψηφιακού εμπλουτισμού δώσαμε στην υποενότητα 8.4. σε σχέση με το υλικό των μετασελίδων. Ας δούμε τώρα ακόμα ένα παράδειγμα του πώς μπορεί να αξιοποιηθεί ο ψηφιακός εμπλουτισμός:

Βρισκόμαστε στην ενότητα 3 της *Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου*. Στον προοργανωτή της ενότητας οι στόχοι της προσδιορίζονται ως εξής:



Εικόνα 2

Ας σημειωθεί ότι οι κειμενικοί τύποι που εξετάζονται στην ενότητα επανέρχονται και σε επόμενες ενότητες του βιβλίου: η περιγραφή στην ενότητα 7, η αφήγηση στις ενότητες 5 και 8, ενώ στην ενότητα 6 γίνεται λόγος για τα δομικά μέρη της παραγράφου και τους πλαγιότιτλους, στοιχεία που έχουν σχέση με τη μεθοδολογία της σύνταξης περίληψης και αναφέρονται για πρώτη φορά «ανεπίσημα» στην ενότητα 3 (βλ. εικόνα 5). Με μια κάθετη ανάγνωση του βιβλίου στα πλαίσια της σύνταξης ενός σεναρίου μπορούν να συντεθούν αυτές οι διάσπαρτες αναφορές, ανάλογα με τη στόχευση. Αυτή όμως η μη γραμμική ανάγνωση του βιβλίου μπορεί να ισχύσει για όλες τις μορφές του βιβλίου και δε συνδέεται με τον εμπλουτισμό. Ας δούμε πώς μπορεί να λειτουργήσει ο εμπλουτισμός στην ενότητα αυτή. Θα εστιάσουμε σε έναν από τους κειμενικούς



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

τύπους που παρουσιάζονται, την περιγραφή. Στην υποενότητα «Εισαγωγικά κείμενα» παρουσιάζεται το εξής κείμενο:

Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής

Α ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ



Κείμενο 1 [Ας γνωρίσουμε τη Σαλαμίνα]



Στα νεότερα χρόνια η Σαλαμίνα είναι τόπος παραθερισμού μεγάλου αριθμού κατοίκων της ευρύτερης περιοχής του Πειραιά. Σελήνια, Κακή μίγλα, Περάνι, Περιστερία, όλα τοποθετημένα στις ανατολικές ακτές, αποτελούν παραθεριστικούς οικισμούς με μια περίεργη αισθητική. Χαμηλοί λόφοι περιβάλλουν με στοργή ένα τοπίο που δέχτηκε την αυτοσχεδιαστική αρχιτεκτονική παρέμβαση των κατοίκων του. «Χειροποίητα» μικρά σπιτάκια ξεπροβάλλουν άναρχα κτισμένα, εξυπηρετώντας εγωιστικά τις ανάγκες των ενοίκων τους. Απομακρυσμένα το ένα από το άλλο, λες κι επιθυμούν να τραβήξουν την προσοχή του περαστικού, που αναγκαστικά κοντοστέκεται για να σχολιάσει τη συνύπαρξη –σε αρκετά σπίτα– της ελληνικής σημαίας με τη σημαία του Ολυμπιακού! Οι παραλίες, γραφικές, συνομιλούν αδιάκοπα με τις μελαγχολικές σιλουέτες των αγκυροβολημένων καραβιών στο βάθος. Τα καράβια χάνονται απ' το οπτικό πεδίο όσο κατεβαίνουμε νοτιότερα.

Πινακίδες λίγες έως ανύπαρκτες προτρέπουν τον περιηγητή να εμπιστευτεί το ένστικτό του, ακολουθώντας διαδρομές που τον φέρνουν αντιμέτωπο με παλιές γνώριμες κι ωστόσο ξεχασμένες αγγελίες: «Ήτομάτα ντόπια, κόβετε μόνοι σας» και πιο κάτω «Πουλάμε κουνέλι ζωντανό, το παίρνετε αμέσως, εδώ»

Η νότια πλευρά του νησιού ανταμείβει και τον πιο απαιτητικό. Το τοπίο γίνεται ξαφνικά άγριο με έντονη και πυκνή βλάστηση. Πλούσιος πευκώνας ξεδιπλώνεται δεξιά κι αριστερά του ασφαλτοστρωμένου δρόμου με αναζωογονητικές μυρωδιές, μελίσσα και τπβίσματα. Ο φιδίαςος δρόμος της καθόδου, που οδηγεί στους νότιους παραλιακούς οικισμούς, Κολώνες, Αγ. Δημήτριος, Σατερλί, Κανάκια, συμμετέχει στο κρυφτό που παίζουν οι αγχίδες του ήλιου με τις φυλλωσιές των δέντρων, αφήνοντας μικρά αναπάντεχα ξέφωτα, αγνάντι στο γαλάζιο του ουρανού και της θάλασσας. Οι ήσυχες κυματόβρεχτες ταβερνούλες στις βοτσαλωτές παραλίες προσκαλούν τον κολυμβητή να γευτεί το ψητό χταποδάκι και τα κάθε λογής όστρακα συνοδεία ούζου.

Πολύβουσι, ειδικά το καλοκαίρι, οι παραθεριστικοί οικισμοί, με το σχεδόν αποκλειστικά ελληνικό τουρισμό, με τα παιδιά να παίζουν στους χωματόδρομους και τους μεγαλύτερους να εκκλησιάζονται τα απογεύματα ή να συζητούν σε πηγαδάκια, δημιουργούν έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα, κράμα νησιού και χωριού.

Διεύρ:

περ. «Γεωτρόπιο», εφημ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 2003 (Διασκευή)

Ερώτηση κατανόησης

Παρά την ανθρώπινη παρέμβαση, αυτή η φύση διατηρεί την ομορφιά της. Μπορείτε να επιβεβαιώσετε τη θέση αυτή με ποικιλία από το κείμενο:

Εικόνα 3

Το πρώτο εικονίδιο εμπλουτισμού παραπέμπει στην αρχική σελίδα του δικτυακού τόπου του Ελληνικού Οργανισμού Τουρισμού και το δεύτερο στην *Αρχαία Ιστορία Α΄ Γυμνασίου* και την ενότητα που περιλαμβάνει μια σύντομη αναφορά στη ναυμαχία της Σαλαμίνας. Σε μια αποπλαισιωμένη προσέγγιση του εμπλουτισμού η ιστοσελίδα του ΕΟΤ το πολύ να χρησιμεύσει για την άντληση περαιτέρω πληροφοριών για το νησί και το βιβλίο της ιστορίας για άντληση πληροφοριών για τη ναυμαχία της Σαλαμίνας. Μια πιο υποψιασμένη χρήση όμως των παραπομπών στα πλαίσια ενός σεναρίου διδασκαλίας της περιγραφής θα ζητήσει από τους μαθητές να διερευνήσουν τις διαφορές οπτικής ανάμεσα στις δύο περιγραφές, να εξετάσουν ποιες πληροφορίες παρέχει το κάθε κείμενο και να προσπαθήσουν να καταλάβουν τους λόγους της επιλογής διαφορετικών πληροφοριών, να μελετήσουν τις διαφορές ύφους ανάμεσα στα δύο κείμενα και τον τρόπο με τον οποίο αυτές εκφράζονται γλωσσικά¹⁵ και να επιχειρήσουν να τις συνδέσουν με τις διαφορές των φορέων τους (στην πρώτη περίπτωση πρόκειται για κείμενο από ταξιδιωτικό ένθετο εφημερίδας ενώ στη δεύτερη για κείμενο από τον ιστότοπο προώθησης του τουρισμού του Υπουργείου Πολιτισμού και Τουρισμού). Η διερεύνηση μπορεί να προχωρήσει και στα στοιχεία πολυτροπικότητας των δύο κειμένων (η πολυτροπικότητα εξετάζεται παρακάτω στην ίδια ενότητα): γιατί το κείμενο του βιβλίου συνοδεύεται από την εικόνα ενός χάρτη του νησιού και πώς συνδέεται αυτός με το περιεχόμενο του κειμένου και γιατί στο κείμενο του ψηφιακού τουριστικού οδηγού επιλέχτηκε η εικονογράφηση τύπου καρτ ποστάλ; Οι μαθητές θα μπορούσαν να αναζητήσουν και να μελετήσουν υπό το ίδιο πρίσμα κι άλλες περιγραφές της Σαλαμίνας π.χ. στον δικτυακό τόπο του Δήμου Σαλαμίνας, σε άλλους διαδικτυακούς τουριστικούς οδηγούς, στη βικιπαίδεια, σε blog με ταξιδιωτικές

¹⁵ Τέτοια στοιχεία ζητούνται και στις ασκήσεις που συνοδεύουν το κείμενο (βλ. εικόνα 4). Οι ασκήσεις αυτές μπορούν να χρησιμεύσουν και ως οδηγός για την ανάγνωση των κειμένων που θα χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία.

εντυπώσεις κλπ. Θα μπορούσαν να αφήσουν επίσης εντελώς κατά μέρος τη Σαλαμίνα και να επιλέξουν να μελετήσουν περιγραφές άλλων τόπων, όπως του δικού τους τόπου ή ενός τόπου που θέλουν να επισκεφτούν (κι έτσι συνδέεται η διδασκαλία της περιγραφής και με άτυπες σχολικές πρακτικές), παράγοντας στο τέλος τα δικά τους κείμενα, με συγκεκριμένο στόχο και σε συγκεκριμένα μέσα (π.χ. περιγραφή του τόπου τους στην ιστοσελίδα του σχολείου, σε ιστολόγιο, στην τοπική εφημερίδα, παραγωγή μιας σειράς κειμένων στο πλαίσιο της προετοιμασίας μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης). Με τον τρόπο αυτό καλλιεργείται ο ψηφιακός γραμματισμός των μαθητών (μαθαίνουν να αναζητούν στοχευμένα κείμενα και πληροφορίες στο διαδίκτυο), οι πολυγραμματισμοί (μαθαίνουν να διαβάζουν τα πολυτροπικά στοιχεία που συνδυάζονται με τα κείμενα), οι νέοι γραμματισμοί καθώς και ο κριτικός τους γραμματισμός (γίνονται πιο υποψιασμένοι αναγνώστες και συντάκτες συνδέοντας τα κείμενα με τους φορείς τους και τους επικοινωνιακούς τους στόχους).

Το παράδειγμα αυτό δίνει αφορμή να δούμε στην πράξη ορισμένες όψεις του εμπλουτισμού που αναφέραμε θεωρητικά στις προηγούμενες υποενότητες:

α) Λειτουργίες του εμπλουτισμού: στην προκειμένη περίπτωση ο εμπλουτισμός παρέχει και περαιτέρω πληροφορίες για το θέμα του κειμένου και περαιτέρω κειμενικό υλικό για την περιγραφή.

β) Ενδεικτικός χαρακτήρας: η παραπομπή στον δικτυακό τόπο του ΕΟΤ λειτουργεί ως αφορμή προκειμένου οι μαθητές να κάνουν σύγκριση με ένα ομόθεμο και ομοειδές κείμενο τουριστικής περιγραφής και να συναγάγουν συμπεράσματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά του κειμενικού τύπου και τις διαφοροποιήσεις του ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται. Ανάλογα με τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού και τα ενδιαφέροντα της τάξης το θέμα της περιγραφής μπορεί να αλλάξει ή/και μπορούν να αναζητηθούν περαιτέρω κείμενα σε άλλες πηγές.

γ) Σύνδεση με σχεδιασμό σεναρίων και δραστηριοτήτων: οι προηγούμενες προτάσεις αξιοποίησης της παραπομπής στην ιστοσελίδα του ΕΟΤ συνδέονται οργανικά με το σχεδιασμό σεναρίων και δραστηριοτήτων. Όπως είδαμε, η αποπλαισιωμένη προσέγγιση της παραπομπής οδηγεί απλώς σε μια εξερεύνηση της ιστοσελίδας με πολύ περιορισμένους στόχους, ενώ η ένταξη σε σχεδιασμό προσδίδει μια διαφορετική δυναμική στο χειρισμό του ίδιου υλικού.

δ) Ομαλό βήμα προς την υπέρβαση της βιβλιοκεντρικότητας: τα παραπάνω σεναριακά σκαριφήματα εκκινούν από το σχολικό βιβλίο και την ύλη του, αλλά οδηγούν τελικά σε διαφορετικές ατραπούς: σε αναζήτηση κειμενικού υλικού εκτός βιβλίου και στην παραγωγή κειμένων με στόχευση εντελώς διαφορετική από τα ζητούμενα των ασκήσεων.

Ας δούμε ποιες είναι οι ασκήσεις αυτές:

Β. Στοιχεία περιγραφής



Ακούω και μιλάω

1. Για ποιο μέρος της Σαλαμίνας (βόρειο, νότιο, ανατολικό, δυτικό) δίνει πληροφορίες η πρώτη παράγραφος του κειμένου 1 και για ποιο η τρίτη παράγραφος;
2. Μελετήστε όλο το κείμενο 1. Ο συγγραφέας του σας δίνει την εντύπωση ότι μένει ακίνητος σε ένα σημείο και αποκαί περιγράφει ή κινείται στο χώρο (π.χ. από μακριά-κοντά, από βόρεια-νότια, από πάνω-κάτω κτλ.); • Σχεδιάστε με μικρά βέλη πάνω στο χάρτη της Σαλαμίνας που βρίσκεται δίπλα στο κείμενο 1 την πορεία που διαγράφει η περιγραφή του.
3. «Η νότια πλευρά... συνοδεία ούζου»: Βρείτε το απόσπασμα στο κείμενο. • Υπογραμμίστε τα επίθετα. • Είναι πολλά ή λίγα; • Διαβάστε το τώρα χωρίς τα επίθετα. • Μιλήστε στην τάξη για την εντύπωση που σας δημιουργεί τώρα το απόσπασμα. • Συγκρίνετε τις δύο εκδοχές (αυτή που δίνει το κείμενο και την άλλη χωρίς τα επίθετα). • Ποια από τις δύο σας κάνει να φανταστείτε πιο εύκολα και με περισσότερες λεπτομέρειες την εικόνα της νότιας πλευράς του νησιού; • Τα επίθετα παίζουν διακοσμητικό ρόλο ή δίνουν ουσιαστικές πληροφορίες στον αναγνώστη;
4. Υπογραμμίστε τα ρήματα στην τρίτη παράγραφο του κειμένου. • Σε ποιο χρόνο βρίσκονται; • Τι προσδίδει αυτός ο χρόνος στην περιγραφή;
5. Ποιος είναι ο σκοπός του κειμένου 1; • Ποιο είναι το ύφος του (οικείο, επίσημο, φιλικό, απόμακρο, απότομο, τυπικό);

Εικόνα 4¹⁶

Και μετά τη θεωρία της περιγραφής ακολουθεί άλλη μια ομάδα ασκήσεων:

¹⁶ Οι μπλε φράσεις αφορούν «αυτοαναφορικές» παραπομπές σε προηγούμενα κείμενα της ίδιας ενότητας.

 Διαβάζω και γράφω

- Αφού διαβάσετε προσεκτικά το κειμένο 1, παρουσιάστε σε 2-3 γραμμές το θέμα του.
- Ξαναδιαβάστε το κειμένο 1 και, παρακολουθώντας την πορεία της περιγραφής σε κάθε παράγραφο, εντοπίστε:
 - τη θεματική πρόταση της παραγράφου,
 - τις σημαντικές λεπτομέρειες για την ανάπτυξή της.
 Στη συνέχεια γράψτε έναν πλαγιότιτλο σε κάθε παράγραφο, ο οποίος να αποδίδει σύντομα το περιεχόμενό της, χωρίς να επαναλαμβάνετε αυτούσια τμήματα του κειμένου.
- Φτιάξτε ένα διάγραμμα του κειμένου σε δύο στήλες. Στην πρώτη στήλη θα γράψετε τους πλαγιότιτλους, ενώ στη δεύτερη θα γράψετε με τίτλους (βλέποντας και το χάρτη) την πορεία που ακολουθεί ο συγγραφέας στην περιγραφή της Σαλαμίνας.

ΠΛΑΓΙΟΤΙΤΛΟΙ	ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ
1ος πλαγιότιτλος:	Εκκίνηση από τα ανατολικά: οι οικισμοί, οι λόφοι, οι παραλίες

- Αξιοποιώντας όσα γράψατε στις ασκήσεις 2 και 3, προσπαθήστε τώρα να γράψετε μια πρώτη μορφή περίληψης του κειμένου σε 80 λέξεις και συζητήστε τη στην τάξη.

Εικόνα 5

Τα ζητούμενα στην πρώτη ομάδα ασκήσεων μπορούν να χρησιμεύσουν και ως οδηγός για τη διερεύνηση των κειμένων που θα μελετηθούν στο μάθημα. Η δεύτερη ομάδα ασκήσεων μπορεί να συνδέσει την ενότητα 3 με την ενότητα 6 όπου γίνεται εκτενέστερα λόγος για τα δομικά μέρη της παραγράφου και τους πλαγιότιτλους.

Η θεωρία της περιγραφής που παρεμβάλλεται ανάμεσα στις δύο ομάδες ασκήσεων είναι η εξής:

 **Οι πρώτες μου γνώσεις για την περιγραφή**

W Με τον όρο **περιγραφή** εννοούμε την **αναπαράσταση μέσα από το λόγο** χώρων, προσώπων, αντικειμένων, φαινομένων κτλ.

W Όπως φάνηκε από όσα είδαμε παραπάνω:

- Η περιγραφή ως είδος κειμένου συνδέεται κυρίως με το **ΧΩΡΟ**.
- Ακολουθεί πορεία από το γενικό στο ειδικό, από γενικές εικόνες σε λεπτομερειακές.
- Το σημείο περιγραφής μπορεί να είναι σταθερό, όταν ο συγγραφέας μένει ακίνητος και αποκαί περιγράφει το χώρο, ή να κινείται μέσα στο χώρο.
- Η γλώσσα της περιγραφής χαρακτηρίζεται από σαφήνεια, ακρίβεια, ζωντάνια και παραστατικότητα.

Εικόνα 6

Στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (2011: 13) τονίζεται ότι τα κείμενα που αφορούν το σύστημα της γλώσσας δεν πρέπει να εξαιρούνται από την κριτική ανάγνωση:

«Η γραμματική επομένως αντιμετωπίζεται *κριτικά και λειτουργικά*: οι κανόνες και οι ταξινομήσεις αξιολογούνται ως προς την ακρίβεια και επάρκειά τους σε σχέση με την πραγματική χρήση της γλώσσας, οι μορφές συνδυάζονται με λειτουργίες και οι γραμματικές επιλογές αξιολογούνται ως μηχανισμοί κατασκευής *ύφους*, και το ύφος με τη σειρά του ως μια κατηγορία που δεν είναι κοινωνικά και πολιτισμικά “αθώα”, αλλά ενδείκτης κοινωνικών σχέσεων και φορέας κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών μηνυμάτων.»

Μπορεί να γίνει συγκριτική ανάγνωση του «γραμματικού» αποσπάσματος του βιβλίου με το σχετικό απόσπασμα από τη *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου* (2009: 177) προς την κατεύθυνση που υποδεικνύει το Π.Σ. και να συνδυαστούν οι πληροφορίες τους με τις διαπιστώσεις των μαθητών από την έρευνά τους, ώστε να καταλήξουν τα παιδιά σε συμπεράσματα σχετικά με τον περιγραφικό ρόλο και τον αφαιρετικό χαρακτήρα της σχολικής γραμματικής.

Παρακάτω στην ίδια ενότητα παρουσιάζονται διαφορετικά είδη περιγραφικών κειμένων:



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

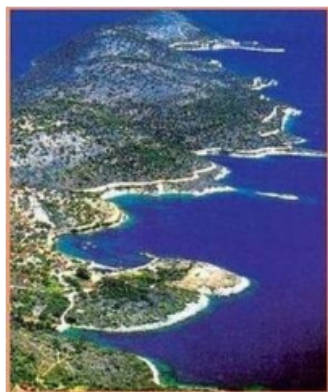


ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

B2 Είδη περιγραφής



Κείμενο 4 [Πάνω από τη Μυτιλήνη]



Είς, Είδη έκδοση Ολυμπιάδα της Αθήνας
Υπουργείο Τουριστικής Ανάπτυξης, ΕΟΤ, 2004

Αφήνοντας πίσω μας τις αφροσπεφωμένες ακτές της Χίου, ξαναβρεθήκαμε πάνω από το Αιγαίο, το οποίο στο σημείο αυτό ήταν ονειρωδώς γαλήνιο. Πάνω από την αρυτίωτη επιφάνειά του, που τη γλαυκότητά* της την ξεθώριαζε ο έντονος ήλιος, σχηματίζονταν εδώ κι εκεί μεγάλες γυαλιστερές πλάκες, σαν να είχε χυθεί λάδι πάνω στα νερά. Ένα βαπόρι, το μόνο που συναντήσαμε σ' όλο μας το ταξίδι, αulάκωνε μακριά τη γαλήνια θάλασσα. [...]

Τα βουνά της Μυτιλήνης ερχόντουσαν τώρα καταπάνω μας κι ύστερ' από ένα λεπτό βρισκόμαστε πάνω απ' αυτά, αγγίζοντάς τα σχεδόν. Κατάφυτα από ελιές, φάνταζαν τώρα σαν ασημένια μέσα στο φως του ήλιου... Στο βάθος των πτυχώσεων τους τα μάτια μας, μαγεμένα, έβλεπαν να γυαλίζει μια τεράστια πλάκα νερού, που την παίρναμε για λίμνη, γιατί την περιτριγύριζαν βουνά από παντού. Όταν περάσαμε πάνω της, είδαμε πως ήταν ένας κόλπος, ο κόλπος της Γέρας, που η στενή και γραφική του έξοδος, όμοια με λαιμό φιάλης, δεν είχε μεγαλύτερη διάσταση από όση οι όχθες ενός ποταμού. Το θέαμα του κόλπου, με τις κατάφυτες ακρογιαλιές του, που γυάλιζε κάτω μας πάμφωτος και ακίνητος, ήταν αληθινά ονειρώδες – κι ένα από τα ωραιότερα που έχω δει στη ζωή μου.

γλαυκότητα: το αστραφτερό γαλάζιο χρώμα.

Κώστας Ουράνης, Ταξίδια: Ελλάδα, εκδ. βιβλιοπωλείον της Εστίας, 1998



Κείμενο 5 [Ελάτε να δούμε από κοντά τον μπουφό]

Έχουμε και λέμε: μήκος 65 με 70 εκατοστά, με άνοιγμα φτερών που φτάνει τα 1,70 μέτρα! Πρόκειται για το μεγαλύτερο και δυνατότερο νυχτόβιο αρπακτικό πουλί. Τα ολοστρόγγυλα λαμπερά μάτια του είναι πορτοκαλοκόκκινα. Με φτέρωμα κιτρινοκόκκινο ή κιτρινόμαυρο, στολισμένο με μεγάλες καφεπές κηλίδες και δύο μυτερές φούντες σαν λοφία στο κεφάλι, είναι άκρως εντυπωσιακός. Βάζοντας δίπλα του μια κοινή κουκουβάγια Αθηνά, καστανόλευκη, κοντόχοντρη και μόλις 21 με 23 εκατοστά, δεν τίθεται, όπως καταλαβαίνετε, θέμα σύγκρισης. Αν και στη φύση όλα τα πλάσματα είναι διαφορετικά και ίσα μεταξύ τους, μ' έναν αξιοθαύμαστο και συχνά ακατανόητο για μας τους ανθρώπους τρόπο.

περ. «Ερευνητές», εφημ. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, 2003



Κείμενο 6 [Ένα από τα ωραιότερα ψηφιδωτά]

Ένα από τα ωραιότερα και πιο γνωστά ψηφιδωτά που βρέθηκαν στην Πέλλα, το οποίο είναι έργο του Γνώση και εικονίζει κυνήγι ελαφιού. Το ψηφιδωτό αυτό, που χρονολογείται στις αρχές της ελληνιστικής εποχής, χαρακτηρίζεται από τους σαφείς πλαστικούς όγκους των μορφών.

Λάμπρος Τσακταίρας – Μιχάλης Τιβέριος,

Ιστορία των αρχαίων χρόνων ως τα 30 π.Χ., ΑΓΩΜΑΝΣΙΟΥ, ΟΕΔΒ, 2004



Εικόνα 7

Η λογοτεχνική περιγραφή του κειμένου 4 έχει εμπλουτιστεί με μια αεροφωτογραφία της Λέσβου από το αρχείο των wikimedia commons και με μια παραπομπή στην ενότητα «Ταξιδιωτικά κείμενα» των *Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου*. Η αεροφωτογραφία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως

μια διαφορετική, μη γλωσσική μορφή αναπαράστασης του ίδιου χώρου από την ίδια οπτική γωνία, δηλ. από ψηλά, και να ζωντανέψει στην εμπειρία των μαθητών την παρατήρηση του Ουράνη για τον κόλπο της Γέρας. Θα μπορούσε επίσης να αξιοποιηθεί και ως αντικείμενο περιγραφής από τους ίδιους τους μαθητές στα πλαίσια της παραγωγής λόγου. Η παραπομπή στο βιβλίο των *Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* της ίδιας τάξης όπου υπάρχει μια ολόκληρη ενότητα με ταξιδιωτικά κείμενα που περιλαμβάνουν και λογοτεχνικές περιγραφές, δίνει ιδέες για διαθεματική σύνδεση της διδασκαλίας της λογοτεχνικής περιγραφής με το μάθημα της λογοτεχνίας για τη μελέτη μιας σειράς κειμενικών δειγμάτων του ίδιου είδους με το κείμενο 4. Την ίδια λειτουργία επιδιώκει να επιτελέσει και η παραπομπή στο ίδιο βιβλίο, στην ενότητα «Οι φίλοι μας τα ζώα» κάτω από το κείμενο 5 που αποτελεί περιγραφή ζώου. Μάλιστα, η λεζάντα σήμανσης του εικονιδίου περιλαμβάνει μια οδηγία για τον τρόπο αξιοποίησης της ενότητας αυτής στο μάθημα της γλώσσας: «βρείτε περιγραφές ζώων ή περιγράψτε τα ζώα που αναφέρονται στα κείμενα της ενότητας».

Το κείμενο 6 αποτελεί δείγμα περιγραφής αρχαιολογικού ευρήματος από παλαιότερο σχολικό βιβλίο ιστορίας. Κι εδώ μπορεί να γίνει διαθεματική σύνδεση με τις αρχαιολογικές περιγραφές που περιλαμβάνει το τρέχον βιβλίο ιστορίας, κυρίως στις ενότητες που αφορούν τις τέχνες, τα γράμματα και τον πολιτισμό. Η δυνατότητα διασύνδεσης με το μάθημα της ιστορίας είναι προφανής και οι αρχαιολογικές περιγραφές διάσπαρτες στο βιβλίο, γι αυτό δεν γίνεται ειδική παραπομπή στην *Αρχαία Ιστορία Α΄ Γυμνασίου*. Παραπομπή γίνεται όμως στον δικτυακό τόπο του Μουσείου της Ακρόπολης, στην ενότητα «Η Αίθουσα των Αρχαϊκών Έργων», όπου οι μαθητές μπορούν να διαβάσουν περιγραφή του Εκατομπέδου και να πλοηγηθούν στη σελίδα βρίσκοντας κι άλλες αρχαιολογικές περιγραφές, ώστε να καταλήξουν σε συμπεράσματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά του είδους αυτού της περιγραφής.

Το σενάριο που ξεκίνησε με τα χαρακτηριστικά της τουριστικής περιγραφής χώρου μπορεί να επεκταθεί και στα υπόλοιπα είδη περιγραφής. Οι μαθητές μπορούν να συγκρίνουν τα κείμενα 4, 5, 6 του βιβλίου τους και τα κείμενα των παραπομπών με τις διαπιστώσεις τους από τη μελέτη της περιγραφής που έγινε με αφορμή το κείμενο 1 με στόχο να καταλάβουν και να καταλήξουν σε συμπεράσματα σχετικά με την ποικιλία των ειδών της περιγραφής, τη σύνδεσή τους με τα μακροκειμενικά είδη στα οποία εμφανίζονται και τη διαφοροποίηση του ύφους της περιγραφής ανάλογα με το σκοπό της. Στη μελέτη τους θα μπορούσαν επίσης να περιληφθούν και άλλα είδη περιγραφής αντλημένα από τον τύπο ή το διαδίκτυο. Στο σημείο αυτό μπορεί να γίνει σύνδεση με την ενότητα 7, όπου εξετάζονται άλλα είδη περιγραφής: περιγραφή της ψηφιακής αναπαράστασης του ναού του Δία στην Ολυμπία, εμπλουτισμένη με πλούσιο ψηφιακό υλικό από το Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού (ψηφιακή αναπαράσταση), βίντεο από την Εκπαιδευτική Τηλεόραση και παραπομπή στην περιγραφή του ναού από το βιβλίο της ιστορίας, περιγραφή φωτογραφίας, περιγραφή κινητού τηλεφώνου από διαφημιστικό έντυπο, περιγραφή προσώπου σε μορφή ποιήματος και σε μορφή αποσπάσματος σε κειμενικά δείγματα ή στα πλαίσια ασκήσεων ή παραγωγής λόγου.

Στο πλαίσιο αυτό θα μπορούσε επίσης να επεκταθεί το εύρος των ασκήσεων που ακολουθούν και περιορίζουν το πεδίο δημοσίευσης της περιγραφής σε έντυπα και να περιληφθούν σ' αυτές και παρατηρήσεις σχετικά με τις περιγραφές σε ψηφιακά μέσα:



Ακούω και μιλάω

Διαβάστε τώρα προσεκτικά την περιγραφή του κειμένου 4.

- Είναι κι αυτή περιγραφή από κάποιο είδος τουριστικού οδηγού; • Από ποιο είδος κειμένου μπορεί να προέρχεται; • Από ποια στοιχεία του βγάλατε τα συμπεράσματά σας;
- Προσπαθήστε να συγκρίνετε το κείμενο αυτό με το απόσπασμα του τουριστικού οδηγού (κειμ. 1) που μελετήσατε παραπάνω. Το θέμα είναι περίπου κοινό. Και στα δύο περιγράφεται ένας τόπος. Ποιος είναι, όμως, ο σκοπός κάθε περιγραφής; • Ποιο από τα δύο κείμενα σας φαίνεται πιο προσωπικό, πιο βιωματικό;

Όπως είδαμε, περιγραφικά κείμενα δε συναντάμε μόνο σε τουριστικούς οδηγούς αλλά και στη λογοτεχνία, στον προφορικό και γραπτό λόγο της καθημερινής ζωής.



Διαβάζω και γράφω

- Δείτε προσεκτικά τα κείμενα 4, 5 και 6 που σας δίνονται παραπάνω και απαντήστε στα ερωτήματα:
 - Πού αλλού μπορούμε να βρούμε περιγραφικά κείμενα; • Σε τι είδους βιβλία;
 - Και επιπλέον: μόνο τοπία περιγράφονται; • Μήπως, εκτός από την περιγραφή τοπίου, υπάρχουν κι άλλα είδη περιγραφής; • Τι άλλο μπορεί να περιγράφεται;
 - Συμπληρώστε τον πίνακα που ακολουθεί:

ΚΕΙΜΕΝΟ	Σε τι είδους βιβλίο βρίσκεται;	Τι περιγράφει;
4		
5		
6		

Εικόνα 8

Θα μπορούσαν επίσης να τροποποιηθούν οι ασκήσεις αυτές του βιβλίου καθώς και οι επόμενες που σχετίζονται με την παραγωγή λόγου στα πλαίσια της περιγραφής σκίτσων ή τόπων και να αντικατασταθούν από διαφορετικού τύπου δραστηριότητες, σαν αυτές που προτείναμε στα πλαίσια του σεναριακού σκαριφήματος που οργανώσαμε παραπάνω. Εξαρτάται από τον σχεδιασμό στον οποίο θα ενταχτεί η διδακτική προσέγγιση της περιγραφής.

8. 6. Συμπεράσματα

Εκείνο που επιχειρήσαμε να καταστήσουμε σαφές στην παρουσίαση αυτού του παραδείγματος είναι ότι ο ψηφιακός εμπλουτισμός των εγχειριδίων της νεοελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είναι μονοδιάστατος. Η λειτουργία του συνδέεται στενά με το σχεδιασμό σεναρίων και

δραστηριοτήτων. Το αν θα αντιμετωπιστεί ως εποπτικό υλικό που θα κάνει κάπως πιο ενδιαφέρουσα την παραδοσιακή διδασκαλία, αν θα χρησιμεύσει ως πληροφοριακό υλικό που θα επεκτείνει τις γνώσεις των μαθητών για τον κόσμο ή αν θα αξιοποιηθεί ως βάση για την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών με τις ΤΠΕ προς την κατεύθυνση της ενεργητικής κατάρκτησης γνώσεων για τον κόσμο, τη γλώσσα, δεξιοτήτων και γραμματισμών νέου τύπου και τη διαμόρφωση κριτικά εγγράμματων πολιτών, αυτό εξαρτάται από τη λογική και τη στόχευση του σχεδιασμού στον οποίο θα ενταχτεί.

Πηγές

Ι. Προγράμματα Σπουδών (διαθέσιμα στον δικτυακό τόπο του Ψηφιακού Σχολείου <http://digitalschool.minedu.gov.gr/>)

Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της

Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο

Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α' Λυκείου

ΙΙ. Ηλεκτρονικά βιβλία (διαθέσιμα στον δικτυακό τόπο του Ψηφιακού Σχολείου <http://digitalschool.minedu.gov.gr/>)

Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου

Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου

Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου

Έκφραση-Έκθεση τεύχος Α' – Ενιαίο Λύκειο

Χατζησαββίδης Σ. – Χατζησαββίδου Α. (2009) Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α', Β', Γ' Γυμνασίου. Αθήνα: ΟΕΔΒ.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Βιβλιογραφία

Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα

Στήριξης Επιμόρφωσης. Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02² (2010). Πάτρα: ΕΑΙΤΥ –

Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης.

Δικτυογραφία

Ψηφιακό Σχολείο (<http://digitalschool.minedu.gov.gr/>)