

A.2. Τεχνολογίες της πληροφορικής και επικοινωνίας και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: από το εκπαιδευτικό λογισμικό στον κριτικό τεχνογραμματισμό

του Δ. Κουτσογιάννη¹

Εισαγωγή

Οι περισσότερες συζητήσεις γύρω από την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη γλωσσική διδασκαλία, όπως άλλωστε και συνολικότερα στο θέμα της παιδαγωγικής αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών (ΝΤ)² στο σχολείο, κινούνται σ' αυτό που θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε, αντλώντας από την ανθρωπογλωσσολογική παράδοση (Street 1984, 1995), *αυτόνομο μοντέλο προσέγγισης* (Koutsogiannis 2001).

Βασικό χαρακτηριστικό της λογικής αυτής είναι ότι η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ αντιμετωπίζεται ως μια ανεξάρτητη από το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και παιδαγωγικό περιεχόμενο, στο οποίο εισάγονται, μεταβλητή, με προβλεπόμενα θετικά αποτελέσματα σε πολλούς τομείς, π.χ. παιδαγωγικό, επαγγελματικής προοπτικής, κοινωνικής και οικονομικής προόδου κλπ. Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής έχουν αναπτυχθεί μια σειρά από αυτόνομες οικουμενικές «αλήθειες» και μια έντονη τεχνοκεντρική ρητορεία, που υιοθετούνται αυτομάτως από κάθε εκπαιδευτικό σύστημα μαζί με την πολιτική εισαγωγής των ΝΤ στην εκπαίδευση. Αναφέρω ενδεικτικά κάποιες από τις «αλήθειες» αυτές, που προβάλλονται ιδιαίτερα για τη διδασκαλία των γλωσσών, και όχι μόνον: οι σχέσεις δασκάλου – μαθητή γίνονται πιο δημοκρατικές· ο δάσκαλος εγκαταλείπει τον παραδοσιακό του ρόλο και μετατρέπεται σε βοηθό και συμπαραστάτη των μαθητών· υλοποιείται πιο εύκολα η ομαδοκεντρική διδασκαλία· οι ΤΠΕ βοηθούν στον πειραματισμό κατά το γράψιμο· η επικοινωνιακή τεχνολογία ρίχνει τα τείχη που χώριζαν τα σχολεία από τον έξω κόσμο, επιτρέποντας τη δημιουργία αυθεντικών περιστάσεων επικοινωνίας, δυνατότητα ιδιαίτερα σημαντική στη γλωσσική διδασκαλία (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997).

Μία από τις κυριότερες εκφάνσεις της λογικής του *αυτόνομου μοντέλου* είναι η συρρίκνωση του θέματος γλωσσική αγωγή και ΝΤ στην πολιτική ανάπτυξης και διάδοσης εκπαιδευτικού λογισμικού στα σχολεία και, βέβαια, στην ύπαρξη του κατάλληλου εξοπλισμού, που θα είναι σε θέση να «τρέξει τις σύγχρονες αυτές παιδαγωγικές εφαρμογές». Τα βήματα που είναι απαραίτητο να ακολουθηθούν για την υλοποίηση της λογικής αυτής φαίνονται σαφή και συγκεκριμένα: αγορά – εγκατάσταση σύγχρονου εξοπλισμού, ανάπτυξη «πολυμεσικού και δικτυακού λογισμικού», εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη χρήση του λογισμικού αυτού και ανάπτυξη κατάλληλων σεναρίων διδασκαλίας,

¹ Κουτσογιάννης (2002). Στο Κυνηγός, Χρ.& Δημαράκη, Ε. (επιμ.) *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα: Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής Πρακτικής* (393-420). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

² Χρησιμοποιούνται χωρίς ιδιαίτερη διαφοροποίηση, όπως επικράτησε και στη διεθνή βιβλιογραφία, οι όροι: ΤΠΕ, Νέες Τεχνολογίες (ΝΤ) και Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές (Η/Υ).

για να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς ως «παραδείγματα ενδεδειγμένης διδακτικής πρακτικής».

Έχουμε υποστηρίξει και σε άλλα κείμενά μας ότι η υπόθεση της αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών (Η/Υ) στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας είναι πολύ πιο σύνθετο θέμα και ότι σημαντικός είναι ο ρόλος πολλών άλλων παραμέτρων, όπως της προϋπάρχουσας ιδεολογίας των εκπαιδευτικών, της παράδοσης, της δομής και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και φυσικά του προγράμματος σπουδών (Κουτσογιάννης 1998, 2001α, Koutsogiannis 2001).

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της λογικής του *αυτόνομου μοντέλου* στα γλωσσικά προγράμματα σπουδών και στην καθημερινή διδακτική πρακτική είναι η αρκετά «στενή» και αποπροσανατολιστική αντίληψη περί λογισμικού που προωθείται. Συνήθως εννοούνται προγράμματα που δίνουν βαρύτητα σε δευτερεύουσας σημασίας παραμέτρους, ενώ παρακολουθούν ελάχιστα τις σύγχρονες γλωσσολογικές - γλωσσοδιδακτικές επιστημονικές εξελίξεις (Κουτσογιάννης 1999). Έτσι η πολιτική της προσκόλλησης στο θέμα της επιλογής και διάδοσης λογισμικού μπορεί να έχει οδυνηρές συνέπειες για τη διδασκαλία της ελληνικής στο σύνολό της.

Με το παρόν κείμενο επιχειρούμε να εντάξουμε τον όλο προβληματισμό περί επιλογής λογισμικού στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως μητρικής σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο, σ' αυτό της εκπαίδευσης στο γραμματισμό³. Πρόκειται για μια προσέγγιση με γλωσσολογική, κυρίως, αφετηρία. Υποστηρίζουμε ότι μέσω της προσέγγισης αυτής καθίσταται ευκολότερα αντιληπτή η λογική της γλωσσικής διδασκαλίας με τη χρήση ΝΤ και κατά προέκταση της επιλογής συγκεκριμένων ηλεκτρονικών εφαρμογών που θα συμβάλουν στην υλοποίηση αυτής της λογικής. Καθίσταται επίσης ευκολότερα αντιληπτό το περιεχόμενο της κριτικής διάστασης, που είναι απαραίτητο να έχει, ιδιαίτερα σε λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες, όπως η ελληνική, η παιδαγωγική αξιοποίηση των Η/Υ (Κουτσογιάννης 2001β). Για να αποφευχθεί η σύγχυση και αποσπασματική ενημέρωση του μη ειδικού αναγνώστη, παραθέτουμε στην αρχή ένα σύντομο ιστορικό των επιστημονικών εξελίξεων των τελευταίων τριάντα χρόνων στο υπό συζήτηση θέμα.

Το κείμενο αποτελεί μια απόπειρα αφενός να καταγράψει μέρος της κατεύθυνσης του προβληματισμού που αναπτύσσεται στα μαθήματά μου κατά τα δύο τελευταία έτη της εμπλοκής μου στην προετοιμασία εκπαιδευτικών ως επιμορφωτών⁴, αφετέρου να αναδείξει μέρος της πολυπλοκότητας του θέματος γλωσσική αγωγή και νέες τεχνολογίες (Κουτσογιάννης 2001α). Η πολυπλοκότητα αυτή οφείλεται εν πολλοίς στο γεγονός ότι ο Η/Υ δεν είναι πια ένα υπολογιστικό

³ Ο όρος *γραμματισμός* χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια όλο και ευρύτερα στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία (πρόκειται για απόδοση στην ελληνική του αγγλόφωνου όρου *literacy*), σε αντικατάσταση των όρων *γλώσσα* και *μητρική γλώσσα* της παραδοσιακής γλωσσοδιδακτικής (βλ. π.χ. το περιοδικό *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τ.1 και 2) Με τον όρο αυτό δηλώνεται η μετατόπιση από δομιστικές σε κοινωνικοπολιτισμικές αντιλήψεις για τη γλώσσα και τη διδασκαλία της.

⁴ Σχολικά έτη: 1999-2000 και 2000 -2001.

μηχάνημα, αλλά είναι σε σημαντικό βαθμό ένα μέσο για γράψιμο και διάβασμα· ένα μέσο πρακτικής γραμματισμού, δηλαδή.

2. Από το λογισμικό στον τεχνολογικό γραμματισμό

Η/Υ και γλωσσική διδασκαλία: σύντομο ιστορικό

Κατά τα τελευταία 20-25 χρόνια το επιστημολογικό παράδειγμα, ως προς την οπτική γωνία από την οποία αντιμετωπίζεται το θέμα NT και γλωσσική διδασκαλία, έχει μετατοπιστεί αρκετές φορές (Hawisher et al. 1996). Η αναδρομή στους τίτλους που κατά περιόδους χρησιμοποιήθηκαν, προκειμένου να αποδώσουν το εκάστοτε διαφορετικό περιεχόμενο του νέου επιστημονικού ρεύματος, μπορεί να αποτελέσει έναν εύκολο τρόπο ανίχνευσης των κατά καιρούς αντιλήψεων.

Κατά τα πρώτα χρόνια (δεκαετία του 1970) σαφής και επίμονη ήταν η προσπάθεια να αναζητηθεί στον υπολογιστή το ιδανικό ευφυές μέσο, που θα μπορούσε να συμβάλει σημαντικά στην βελτίωση της ποιότητας της γλωσσικής διδασκαλίας, όπως γινόταν αντιληπτή τότε (έμφαση στη διδασκαλία θεμάτων μικροδομής). Στο πλαίσιο της λογικής αυτής ο υπολογιστής αποτελεί⁵ τον υπομονετικό δάσκαλο, που παρέχει την ύλη (συνήθως διδασκαλία σε θέματα δομής της γλώσσας) σε μικρές ενότητες στο μαθητή: ενισχύει την επιτυχία με έπαινο και σε περίπτωση αποτυχίας του παρέχει την κατάλληλη ανατροφοδότηση, έτσι ώστε να οδηγηθεί (ο μαθητής) στην κατανόηση του προβλήματος και στην επιλογή της ορθής απάντησης. Επιπλέον, έχει τη δυνατότητα να αξιολογεί τον ασκούμενο και να πληροφορεί έτσι το φυσικό δάσκαλο για την πορεία του. Η αντίληψη αυτή αντικατοπτρίζεται παραστατικά στον πρώτο τίτλο που αποδόθηκε στον νεοδημιουργηθέν επιστημονικό ρεύμα, που είχε ως αντικείμενό του τη διδασκαλία της γλώσσας με τους Η/Υ: *Computer Aided Language Learning (CALL)*, στο πλαίσιο της ευρύτερης λογικής του *CAI (Computer Assisted Instruction)*.

Το ενδιαφέρον είναι ότι η αντίληψη αυτή, παρότι εκφράζει ξεπερασμένες συμπεριφοριστικές και δομιστικές αντιλήψεις για τη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή και παρότι εγκαταλείφθηκε πολύ νωρίς από την επιστημονική κοινότητα, έχει καταφέρει να αποτυπωθεί στη συνείδηση του μέσου εκπαιδευτικού, και όχι μόνο, ως η κατ' εξοχήν εφαρμογή των υπολογιστών στη γλωσσική διδασκαλία. Δεν είναι τυχαίο ότι ακόμη και σήμερα το λογισμικό αυτό είναι από τα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα στα σχολεία. Σ' αυτό συνέβαλε αρκετά και η ανακάλυψη των πολυμέσων, το εντυπωσιακό τεχνολογικό ένδυμα των οποίων έδωσε νέα ώθηση και νέα πνοή στην αντίληψη αυτή στις αρχές της δεκαετίας του '90.

Η διάδοση, πάντως, της κατηγορίας αυτής λογισμικού συναρτάται άμεσα με το επίπεδο του γλωσσοδιδακτικού προβληματισμού που επικρατεί σε κάθε κοινωνία, σχολείο και εκπαιδευτικό. Είναι γνωστό διεθνώς ότι φτωχά σχολεία, με

⁵ Χρησιμοποιείται Ενεστώτας λόγω του ότι η αντίληψη αυτή είναι ευρύτατα διαδεδομένη, όπως θα δούμε στη συνέχεια, ως τις μέρες μας.

κακοπληρωμένους και χωρίς επιμόρφωση εκπαιδευτικούς δείχνουν μεγάλη προτίμηση στην κατηγορία αυτή λογισμικού (Gomez 1991· LeBlanc 1994). Εξαρτάται, επίσης, από τη γλωσσοδιδασκτική φιλοσοφία που προωθούν τα προγράμματα σπουδών, πολλά από τα οποία, παρά τη ρητορεία σε επίπεδο προθέσεων, στην ουσία «φωτογραφίζουν» αυτή τη λογική.

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

Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκε ιδιαίτερα η έρευνα και ο προβληματισμός για τη χρησιμότητα των προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, των τοπικών δικτύων επικοινωνίας, του υπερκειμένου στα τέλη της δεκαετίας του '1980 – αρχές του 1990 και φυσικά του διαδικτύου από το 1990 και ύστερα. Η λογική αυτή επιχειρείται κατά την τελευταία πενταετία να εφαρμοστεί ως πολιτική στα περισσότερα δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα, που επιδιώκουν την αξιοποίηση των υπολογιστών στη γλωσσική αγωγή. Προκειμένου να αποτυπώσουμε ένα μέρος του προβληματισμού της λογικής αυτής, το πιο πολυσυζητημένο τα τελευταία χρόνια, θα παραθέσουμε στη συνέχεια κάποιες από τις ευρέως διαδεδομένες απόψεις ως προς την αξιοποίηση του διαδικτύου στη γλωσσική διδασκαλία⁶.

Το διαδίκτυο φαίνεται σήμερα να κερδίζει το αποκλειστικό ενδιαφέρον είτε μέσω της εκμετάλλευσης των υπηρεσιών του (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, εύρεση και άντληση πληροφοριών κλπ.), όπως τα γνωστά και ευρέως δεδομένα εργαλεία του εξασφαλίζουν, είτε μέσω της επινόησης άλλων συστημάτων λογισμικού στηριγμένων στις δυνατότητές του αλλά και προσαρμοσμένων στα παιδαγωγικά ζητούμενα της γλωσσικής αγωγής. Τα κυριότερα πλεονεκτήματα του διαδικτύου για τη γλωσσική διδασκαλία θα μπορούσαν να συνοψιστούν στους παρακάτω τομείς:

- Θεωρείται το μέσο που μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην υλοποίηση των επιδιώξεων της επικοινωνιακής αντίληψης στη γλωσσική διδασκαλία. Η δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας μπορεί να είναι πια πολύ εύκολη, αφού η επικοινωνιακή τεχνολογία καταρρίπτει τα τείχη που χώριζαν την αίθουσα διδασκαλίας από τον έξω κόσμο.

⁶ Για μια σφαιρική προσέγγιση της λογικής αυτής βλ. Κουτσογιάννης 2000α.

- Μια άλλη ευκαιρία η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί πολυποίκιλα είναι η δυνατότητα για δημιουργία ιστοσελίδων, όπου πέραν των αυτοσυστατικών σελίδων μπορούν να αναρτώνται και οι εργασίες των παιδιών. Η δημιουργία του δυναμικού αυτού ηλεκτρονικού πίνακα ανακοινώσεων και η δυνατότητα διαρκούς εμπλουτισμού του, μπορεί να αποτελέσει αφορμή για την ανάπτυξη και διεκπεραίωση ποικίλων εργασιών, μέσω των οποίων θα είναι δυνατή η συστηματική γλωσσική αγωγή.
- Μέσω του διαδικτύου, τέλος, μπορεί να αναζητηθεί και να εντοπιστεί ποικίλο γλωσσικό υλικό, το οποίο με την πάροδο του χρόνου πολλαπλασιάζεται θεαματικά. Οι δάσκαλοι μπορούν να αναζητούν εύκολα το υποστηρικτικό υλικό για την προετοιμασία των μαθημάτων τους. Οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν από μια πληθώρα πληροφοριών τις καταλληλότερες για την εργασία που έχουν να διεκπεραιώσουν. Μπορούν επίσης να εμπλουτίσουν τα κείμενά τους με παραπομπές, αποσπάσματα από άλλα κείμενα, εικόνες και γενικά ποικίλο υλικό πολυμέσων.

Τεχνολογικός γραμματισμός

Στις μέρες μας, σε επίπεδο ερευνητικού προβληματισμού, κυρίως, βρισκόμαστε μπροστά σε μια άλλη σημαντική στροφή: ο υπολογιστής δεν αντιμετωπίζεται απλώς ως μέσο που μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην καλύτερη υλοποίηση των σύγχρονων γλωσσοδιδακτικών αντιλήψεων, αλλά και ως μέσο που μεταβάλλει θεαματικά το τοπίο της επικοινωνίας, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις ευρύτατων αλλαγών στη γλώσσα και επομένως στο περιεχόμενο και στη διδασκαλία του γραμματισμού. Η νέα αυτή πραγματικότητα εκφράζεται με τον εύγλωττο διεθνή τίτλο: *New Technology and literacy education*.

Η μετατόπιση αυτή του επιστημονικού ενδιαφέροντος, όπως άλλωστε συμβαίνει στις περισσότερες περιπτώσεις, δεν είναι τυχαία, αλλά αντανakλά βαθύτερες οικονομικές, κοινωνικοπολιτισμικές διεργασίες και μεταβολές, σε τοπικό και κυρίως σε ευρύτερο επίπεδο (Gee 2000, Kress 2000α). Στην προκειμένη περίπτωση κοινή είναι σχεδόν η διαπίστωση ότι οι αλλαγές που πραγματοποιούνται τα τελευταία δέκα – είκοσι χρόνια συνιστούν τα χαρακτηριστικά μιας νέας εποχής. Αν και υπάρχει διαφωνία ως προς την ονομασία - έχει αποκληθεί *εποχή των πληροφοριών και κοινωνία των δικτύων* (network society) (Castells 1996), *ταχύρρυθμος καπιταλισμός* (Gee 2000), *ύστερος μοντερνισμός* (Chouliaraki & Fairclough 2000) ή *μεταμοντερνισμός* (Harvey 1990), με πιο γνωστό και διαδεδομένο από τα μέσα ενημέρωσης το *εποχή της παγκοσμιοποίησης* – υπάρχει ομοφωνία στο ότι ένα από τα βασικά στοιχεία της νέας εποχής είναι η ευρύτατη χρήση των ΤΠΕ ως γλωσσικών μηχανών σε κάθε τομέα του οικονομικού, κοινωνικού και πολιτισμικού γίνεσθαι. Από τα ως τώρα επιστημονικά δεδομένα φαίνεται πως οι ιδιαιτερότητες των ΤΠΕ σε συνδυασμό με τις πρακτικές γραμματισμού, που ευνοεί ή επιβάλλει η νέα αυτή

εποχή (Gee 2000), συμβάλλουν στο να αναδειχθεί μια νέα γλωσσική και ευρύτερα επικοινωνιακή πραγματικότητα.

Τα τελευταία χρόνια άρχισαν να καταβάλλονται σοβαρές προσπάθειες προκειμένου να περιγραφεί η πραγματικότητα αυτή, αλλά και να εκτιμηθούν οι συνολικές συνέπειές της στη γλωσσική διδασκαλία. Από τις περιγραφές αναδεικνύεται ένας νέος γραμματισμός, τον αποκαλούμε εδώ *τεχνολογικό γραμματισμό*⁷ ή *τεχνογραμματισμό*, του οποίου η κοινωνική διάδοση είναι ευρύτατη, γεγονός που δεν μπορεί να αγνοηθεί από το σχολείο (Bruce & Hogan 1998, Cope & Kalantzis 2000, Lankshear et al. 2000). Με βάση τη λογική αυτή τα ισχύοντα γλωσσικά προγράμματα σπουδών θεωρούνται ελλιπή, στατικά και ξεπερασμένα σε σχέση με τη δυναμική των ραγδαίων εξελίξεων και των νέων δεδομένων. Αλλά και οι υπάρχουσες σημειωτικές θεωρίες δύσκολα μπορούν να περιγράψουν τη νέα αυτή επικοινωνιακή πραγματικότητα, γι' αυτό και επισημαίνεται η ανάγκη εντοπισμού των θεωρητικών κενών, η ανάπτυξη

νέων θεωριών και η δημιουργία της απαραίτητης μεταγλώσσας, ώστε να καταστεί δυνατή η αξιοποίησή της στο γλωσσικό curriculum (Kress 2000b). Έτσι μέσω της εμβάπτισης των μαθητών/τριών σε κειμενικές πρακτικές που θα ενσωματώνουν λειτουργικά τις Νέες Τεχνολογίες (ΝΤ) και με την απαραίτητη θεωρητική υποστήριξη, θα είναι δυνατό να προετοιμαστούν καλύτερα για το νέο κόσμο που τους περιβάλλει και στον οποίο θα κληθούν ως πολίτες να λειτουργήσουν. Μ' αυτήν τη λογική ο τεχνογραμματισμός θεωρείται αναπόσπαστη ενότητα του κοινωνικού γραμματισμού, που πρέπει να παρέχεται από το σύγχρονο σχολείο.

Είναι προφανές πως χωρίς μια τέτοια ανάλυση, που θα λαμβάνει υπόψη της τη στροφή στην ευρεία χρήση των Η/Υ ως μέσων πρακτικής γραμματισμού, κάθε απόπειρα αξιοποίησης των υπολογιστών στη διδασκαλία της ελληνικής, όπως και κάθε απόπειρα δημιουργίας σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών, είναι μετέωρη. Μετέωρη, φυσικά, και αποσπασματική είναι και κάθε προσπάθεια επιλογής λογισμικού ή δημιουργίας εκπαιδευτικών σεναρίων που δε θα λαμβάνουν υπόψη τους τα νέα αυτά δεδομένα.

Στη συνέχεια επιχειρείται μια σύντομη καταγραφή πτυχών της νέας γλωσσικής πραγματικότητας που αναδύεται από την ευρύτητα της αξιοποίησης των υπολογιστών στην εποχή μας ως γλωσσικών μηχανών. Πρόκειται για μια πρώτη απόπειρα, η οποία δεν αποβλέπει στο να παρουσιάσει εξαντλητικά τη νέα γλωσσική πραγματικότητα και τις επιπτώσεις της στη γλωσσική διδασκαλία, αλλά να αποτελέσει μια εισαγωγική ενημέρωση, προκειμένου να γίνει κατανοητό ότι δεν μπορεί πια να γίνεται σοβαρή συζήτηση για διδακτική αξιοποίηση των Η/Υ στη διδασκαλία της ελληνικής μόνο από παιδαγωγική και ψυχολογική οπτική. Καταβάλλεται επίσης προσπάθεια να ανιχνευτεί η ιδιαιτερότητα που έχει η εκπαίδευση στον τεχνολογικό γραμματισμό για την ελληνική γλώσσα.

⁷ Από την ποικιλία των όρων που έχουν προταθεί, υιοθετούμε εδώ τον όρο που προτείνουν οι Lankshear, et al (2000) και η Selfe (1999): *technological literacy*.

3. Πτυχές του τεχνολογικού γραμματισμού

3.1. Ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής γραπτού λόγου

Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής γραπτού λόγου θα μπορούσαν να χωριστούν σε τρεις αδρές κατηγορίες.

Στην πρώτη μπορούν να τοποθετηθούν όσα αποβλέπουν στην παραγωγή των γνωστών παραδοσιακών γραπτών κειμένων, που συνήθως γράφονται για να εκτυπωθούν. Ο κύριος αντιπρόσωπος της κατηγορίας αυτής είναι τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου, τα οποία αποτελούν το πιο διαδεδομένο λογισμικό στην κοινωνία αλλά και στο σχολείο. Κάτι που είναι εύκολα αναγνωρίσιμο στα περιβάλλοντα αυτά είναι η συστηματική προσπάθεια που έχει καταβληθεί για προσομοίωση της συμβατικής τεχνολογίας. Αυτό δημιουργεί την αίσθηση της εργασίας στο γνωστό οικείο περιβάλλον γραφείου των δυτικών κοινωνιών, που διατηρεί τις γνωστές συμβάσεις της παραδοσιακής τεχνολογίας του γραπτού λόγου: π.χ. φάκελοι, αρχεία, λευκές σελίδες, χρήση ορολογίας εντύπων (ξεφύλλισμα, σελίδες), γράψιμο που κρατάει πολλές από τις συμβάσεις της τυπογραφίας, όπως οι σελίδες που «ξεφυλλίζονται» διαδοχικά, οι υποσημειώσεις κλπ.

Η παρατηρούμενη τάση προσομοίωσης της συμβατικής τεχνολογίας, αλλά και το γεγονός της ταχύτατης διάδοσης της ΤΠΕ σε όλες της πτυχές της καθημερινότητας έχουν αφήσει για μεγάλο διάστημα εκτός σοβαρού γλωσσολογικού – γλωσσοδιδακτικού προβληματισμού τα νέα αυτά μέσα. Είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι μέχρι πρόσφατα στον τομέα του τεχνολογικού γραμματισμού δινόταν αποκλειστικά τεχνικό περιεχόμενο, γι' αυτό και εντασσόταν στο μάθημα της πληροφορικής. Τα τελευταία χρόνια η κατάσταση φαίνεται να μεταβάλλεται άρδην, εκτός όμως από κάποιες πρωτοποριακές προτάσεις (Cope & Kalantzis 2000· Lankshear et al. 2000), λείπουν οι ολοκληρωμένες αναζητήσεις και κυρίως λείπουν οι προσεγγίσεις από τη σκοπιά των λιγότερο ομιλούμενων γλωσσών.

Στα επόμενα κεφάλαια θα επιχειρήσουμε να δείξουμε κάποια νέα σημαντικά δεδομένα, που η ευρύτητα της χρήσης των προγραμμάτων αυτών επιβάλλει να αντιμετωπίσουμε με προσοχή κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Στη δεύτερη περίπτωση θα μπορούσαν να τοποθετηθούν όσα αποβλέπουν στην αποκλειστική παραγωγή ηλεκτρονικού λόγου. Στην κατηγορία αυτή ανήκει, για παράδειγμα, το λογισμικό δημιουργίας κειμένων για παρουσιάσεις ενώπιον ακροατηρίου (π.χ. Power Point), το λογισμικό παραγωγής πολυμέσων και το λογισμικό συγγραφής ιστοσελίδων. Προκειμένου να προλάβω τυχόν ενστάσεις, θα ήθελα να διευκρινίσω από τώρα ότι οι παρουσιάσεις που δημιουργούνται με το Power Point, οι ιστοσελίδες και τα πολυμέσα από γλωσσολογική άποψη θεωρούνται κείμενα. Η κατηγορία αυτή λογισμικού οδηγεί στην παραγωγή λόγου, που παρουσιάζει μεγάλες αποκλίσεις από την

παραδοσιακή κειμενική πραγματικότητα (βλ. στη συνέχεια για την πολυτροπικότητα και το υπερκείμενο).

Αξίζει να επισημανθεί ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια τάση δημιουργίας λογισμικού που θα ενσωματώνει τις δυνατότητες των δύο ανωτέρω περιπτώσεων. Τα σύγχρονα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου έχουν, για παράδειγμα, τη δυνατότητα δημιουργίας και ιστοσελίδων.

Σε μια τρίτη κατηγορία θα μπορούσαν να τοποθετηθούν τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα σύγχρονης και ασύγχρονης γραπτής επικοινωνίας (π.χ. Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο, Chat κλπ.). Μεγάλο μέρος της έρευνας έχει επικεντρώσει το ενδιαφέρον της στην περιγραφή της νέας γλωσσικής πραγματικότητας που αναδύεται με την ευρεία χρήση των περιβαλλόντων αυτών (Ανδρουτσόπουλος 2001, Georgakopoulou 1997, Moran & Hawisher 1997), θέμα αρκετά ειδικό, γι' αυτό και δε θα μας απασχολήσει στο παρόν κείμενο.

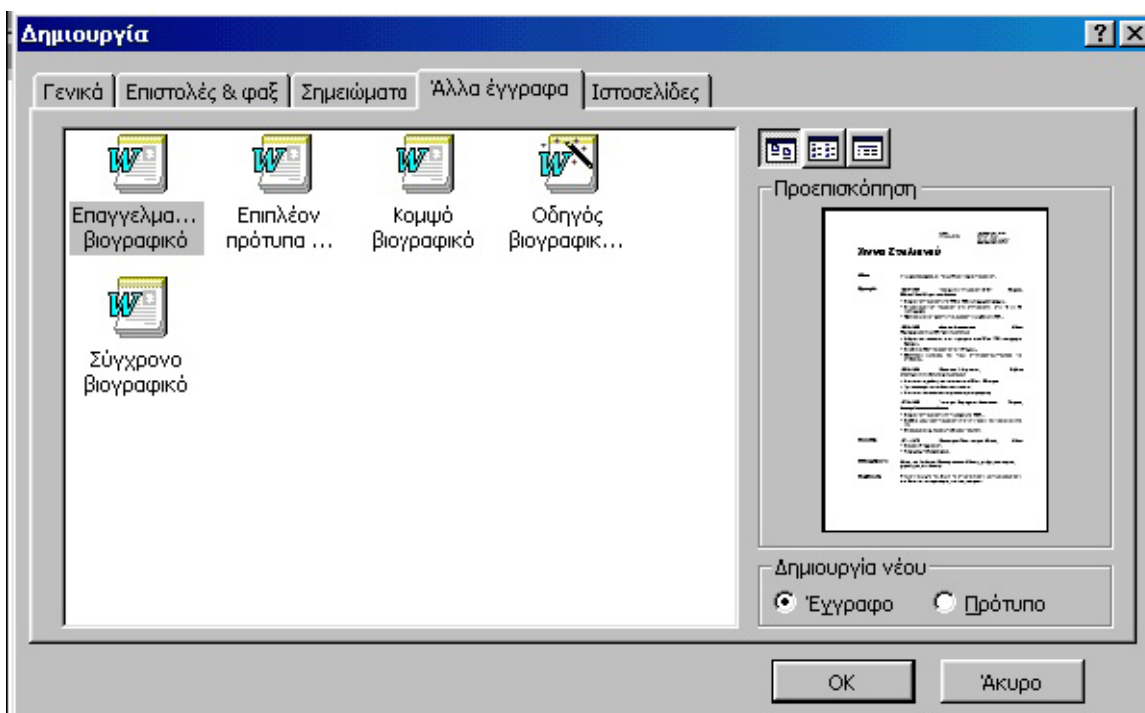
Η έκταση του παρόντος κειμένου δεν επιτρέπει επίσης εξαντλητική ενασχόληση με την καθεμία από τις ανωτέρω κατηγορίες. Θα ασχοληθούμε στη συνέχεια με κάποια κοινά χαρακτηριστικά, που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Η καθοδηγούμενη γραφή

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

Κάτι σημαντικό, που σπάνια επισημαίνεται, είναι ότι τα σύγχρονα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου δεν είναι κενές λευκές σελίδες, στις οποίες καλούμαστε να αναδημιουργήσουμε με βάση το ισχύον επικοινωνιακό μας *habitus*. Συνοδεύονται από οδηγούς συγγραφής κειμένων, που στηρίζονται στην ύπαρξη «προτύπων» κειμένων. Πρόκειται για τακτική που υιοθετείται προφανώς, προκειμένου να καταστήσει φιλικότερη την αξιοποίηση των ΝΤ ως μέσων παραγωγής γραπτού λόγου στους λιγότερο εξοικειωμένους. Σημασία έχει ότι η άκριτη εργασία με τα πρότυπα αυτά δεν μπορεί απλώς να επηρεάσει σε μικρό ή μεγάλο βαθμό την κατεύθυνση της παραγωγής γραπτού λόγου, αλλά να φαλκιδεύσει την έννοια της πολυδιαφημιζόμενης δημιουργικότητας των Η/Υ.

Ας εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στο πιο πολυχρησιμοποιημένο στην εκπαίδευση περιβάλλον, το πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου Microsoft Word για Windows, που αποτελεί και το επίσημα εισηγμένο στην ελληνική εκπαίδευση λογισμικό. Η πρώτη δυνατότητα που δίνεται είναι, μέσω της επιλογής *δημιουργία* (κάτω από την ενότητα Αρχείο της επιφάνειας εργασίας), να επιλεγεί ένα «πρότυπο», πάνω στο οποίο θα στηριχθεί η διαδικασία παραγωγής λόγου που θα ακολουθήσει.



Εικόνα 1. Τα πρότυπα του Word

Η έκδοση του ελληνικού Word 1997, το οποίο χρησιμοποιείται στα εργαστήρια των ελληνικών σχολείων, ομαδοποιεί τα «πρότυπα» αυτά σε τέσσερις κατηγορίες. Αν εξαιρεθεί η πρώτη, που οδηγεί στην επιλογή για δημιουργία ενός κενού εγγράφου, οι υπόλοιπες κατηγορίες παρέχουν πρότυπα για: *επιστολές και φαξ, σημειώματα, άλλα έγγραφα και ιστοσελίδες* (βλ. εικόνα 1).

Για όλες τις κατηγορίες δίνονται συνολικά 21 κειμενικά «πρότυπα», τα πιο χρηστικά για εργασίες γραφείου, τα οποία αποτελούν πιστή αντιγραφή από τα αντίστοιχα αγγλικά και δεν αντλούνται από την ελληνική κειμενική πραγματικότητα. Προκειμένου να φανεί η πιστότητα της αντιγραφής παραθέτουμε (βλ. Παράρτημα 1) ένα ενδεικτικό κείμενο για το βιογραφικό σημείωμα από την αγγλική έκδοση του Microsoft Word 1997 και ένα από την αντίστοιχη ελληνική έκδοση. Το ενδιαφέρον είναι ότι στη σχετική ενότητα του βιβλίου της δευτέρας Λυκείου, όπου διδάσκεται αναλυτικά το βιογραφικό σημείωμα, δεν παρατίθεται παράδειγμα με αντίστοιχη κειμενική δομή⁸.

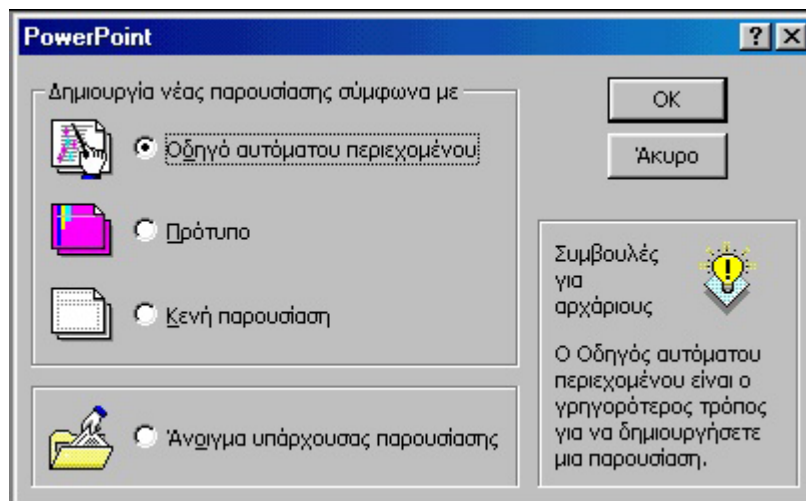
Τα «πρότυπα» όμως δεν περιορίζονται στα συγκεκριμένα 21, αλλά μέσω της επιλογής *επιπλέον πρότυπα*, που υπάρχει κάτω από την κατηγορία *άλλα έγγραφα*, παραπέμπεται ο έλληνας χρήστης στη σελίδα της Microsoft, η οποία

⁸ Βλ. *Έκφραση – Έκθεση για το Λύκειο*, τεύχος Β' (σελ. 70-91).

παρέχει αφθονία και ποικιλία αγγλικών κειμενικών προτύπων, που δεν αφήνουν κανένα, σχεδόν, τομέα πρακτικής γραμματισμού ακάλυπτο.

Είναι αξιοσημείωτο ότι όσο απομακρυνόμαστε από την πρώτη κατηγορία λογισμικού, σύμφωνα με την ταξινόμηση που επιχειρήσαμε, και εργαζόμαστε με τις άλλες δύο, τόσο πιο καθοδηγητικά γίνονται τα περιβάλλοντα αυτά.

Η πρώτη οθόνη που εμφανίζεται στο Power Point είναι μία από τις ενδεικτικές αντίστοιχες περιπτώσεις. Από τις τρεις επιλογές που δίνονται οι δύο είναι προδιαγεγραμμένου σχεδιασμού (βλ. εικόνα 2). Ενδιαφέρον έχει και το μήνυμα – συμβουλή προς τους αρχάριους: «Ο οδηγός αυτόματου περιεχομένου είναι ο γρηγορότερος τρόπος, για να δημιουργήσετε μια παρουσίαση». Δε χρειάζεται να επισημανθεί ότι και σ' αυτήν, όπως και σε κάθε άλλη περίπτωση, όλα τα ονομαζόμενα «πρότυπα» ή οι οδηγοί αυτόματου περιεχομένου αποτελούν πιστή κατά λέξη μεταφορά από την αγγλική γλώσσα.



Εικόνα 2. Καθοδηγητικό περιβάλλον παραγωγής λόγου στο *Power Point*

Δεν διαθέτουμε ακόμη έρευνες για την ελληνική γλώσσα, προκειμένου να διαπιστώσουμε σε ποια έκταση χρησιμοποιούνται όντως τα «πρότυπα» και οι διάφοροι οδηγοί αυτόματης κατασκευής κειμένων και σε ποια έκταση η δημιουργικότητα τα ξεπερνά. Γνωρίζουμε όμως από την περιορισμένη διεθνή έρευνα ότι παρατηρείται ήδη μια σημαντική τάση ομοιογενοποίησης στο σχεδιασμό των ιστοσελίδων του διαδικτύου, ανάλογη με αυτήν που έχει δημιουργήσει η ευρεία διάδοση της αμερικάνικης μαζικής κουλτούρας στην ένδυση και την ψυχαγωγία (Holmевic & Haynes 2000, Koutsogiannis υπό δημοσίευση, MacConaghy & Snyder 2000).

Η βιασύνη και η προχειρότητα που χαρακτηρίζει συνήθως την εισαγωγή των υπολογιστών στην εκπαίδευση σε συνδυασμό με την τεχνοκεντρική εστίαση που την συνοδεύει δεν αποτελούν καλές προϋποθέσεις για προσεχτική και

κριτική αντιμετώπισης της λογικής της καθοδηγούμενης γραφής. Στο παράρτημα (βλ. παράρτημα 2) παρατίθενται δύο ενδεικτικά παραδείγματα (όλοι οι διδάσκοντες έχουν τη δικιά τους σελίδα – κλώνο) από την προσπάθεια που καταβάλλεται από το Κέντρο Υποστήριξης Τεχνολογιών Πληροφορικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης να βοηθήσει τους διδάσκοντες να αποκτήσουν τις προσωπικές τους σελίδες. Οι δύο πανομοιότυπες σελίδες για δύο διαφορετικούς διδάσκοντες που δημιουργήθηκαν με αυτόματο τρόπο, είναι ενδεικτικές των αποτελεσμάτων που μπορούν να προκύψουν σε κειμενικό επίπεδο, όταν επικρατήσει η άκριτη σπουδή για επέκταση της αξιοποίησης των Η/Υ.

Με βάση τα δεδομένα αυτά, βρισκόμαστε μπροστά σε μια ανατροπή βασικών γλωσσολογικών αξιωμάτων. Γνωρίζουμε μέχρι τώρα ότι τα κείμενα, κάθε μορφής κείμενα, είναι «διαθέσιμοι σημειωτικοί πόροι, που διαμορφώνονται πολιτισμικά» (Kress 2000a:122). Οι τεχνολογικές εξελίξεις δημιουργούν τις προϋποθέσεις να ανατραπεί για πρώτη φορά το δεδομένο αυτό και να έχουμε κείμενα - κλώνους των αγγλικών «προτύπων» κειμένων, που οι ΝΤ προσφέρουν απλόχερα. Η προοπτική μιας κειμενικής «μακντοναλντοποίησης» δεν αποτελεί κινδυνολογία, με βάση τα όσα παρουσιάστηκαν.

Η συγγραφή πάνω σε κειμενικά πρότυπα δεν είναι κάτι νέο και αποκλειστικά συνδεδεμένο με την τεχνολογία. Στη χώρα μας η αντίληψη αυτή είναι συνδεδεμένη με τις χειρότερες στιγμές της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας στη σύντομη ιστορία της. Στο μάθημα της έκθεσης αποτελούσε μια συνηθισμένη «φροντιστηριακή» πρακτική η μύηση των μαθητών στη μηχανιστική συγγραφή κειμένων, που στηριζόταν σε αυστηρά καθορισμένα πρότυπα. Στο πλαίσιο αυτό συνήθης ήταν η απομνημόνευση «σχεδιαγραμμάτων» μέχρι και ολόκληρων ενοτήτων, κυρίως προλόγων και επιλόγων. Δε νομίζω ότι χρειάζεται να σχολιάσουμε ιδιαίτερα το πόσο προβληματική είναι η έννοια του κειμενικού προτύπου στη σύγχρονη γλωσσολογική αλλά και γλωσσοδιδασκτική σκέψη και πόση προσοχή χρειάζεται ο χειρισμός του κατά τη γλωσσική διδασκαλία.

Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής γραπτού λόγου μπορούν να αποτελέσουν τα μέσα που θα ευνοούν τον πειραματισμό και τη δημιουργικότητα. Μπορούν παράλληλα, αν δεν αντιμετωπιστούν με προσοχή και γνώση, να αποτελέσουν τα μέσα επαναφοράς της στείρας μίμησης, αυτή τη φορά μάλιστα της ηλεκτρονικά και σε μεγάλη έκταση κατευθυνόμενης μίμησης.

Το θέμα του πολιτισμικού χρωματισμού των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων πρακτικής γραμματισμού δεν είναι, βέβαια, κάτι άγνωστο. Ο πολιτισμικός και γλωσσικός αυτός χρωματισμός είναι εύκολα ορατός στην περίπτωση της ελληνικής γλώσσας (η ανάγνωση των ελληνικών στο διαδίκτυο και η χρήση πολυτονικών γραμματοσειρών δεν είναι πάντα μια απλή και εύκολη υπόθεση, η άνω τελεία δεν υπάρχει στα «ελληνικά» πληκτρολόγια, στην ηλεκτρονική αλληλογραφία χρησιμοποιούνται σε μεγάλη έκταση οι λατινικοί χαρακτήρες, τα γνωστά ως Greeklish), αλλά αποδίδεται σε τεχνικές αδυναμίες, τις οποίες έρχονται να θεραπεύσουν οι πιο σύγχρονες εκδόσεις λογισμικού.

Επιχειρήσαμε να δείξουμε ότι το θέμα δεν είναι τεχνικό, αλλά πολύ πιο σύνθετο και με μεγαλύτερο βάθος.

Μπροστά σ' αυτήν την πραγματικότητα θα βρίσκονται όλο και πιο συχνά δάσκαλοι και μαθητές από εδώ και στο εξής, με δεδομένη την ευρείας έκτασης εισαγωγή των ΝΤ στην εκπαίδευση. Η ανατροπή της από «μικρές» χώρες και γλώσσες δεν είναι εύκολη, δεν αποτελεί άλλωστε ως τώρα προτεραιότητα. Μπορεί και πρέπει, ωστόσο, να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό των γλωσσικών προγραμμάτων σπουδών και κατά την προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Στόχος θα είναι εκπαιδευτικοί και μαθητές να αποκτήσουν τη u948 δυνατότητα αφενός να μπορούν να κρίνουν και να αντιλαμβάνονται τη μη ουδετερότητα των περιβαλλόντων αυτών, αφετέρου να μπορούν να συμβάλουν στη αναδημιουργία τους με άξονα τη δική τους ιδεολογική, πολιτισμική και γλωσσική αφετηρία. Και τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου είναι ανοιχτά σε αλλαγές και παρεμβάσεις.

Ηλεκτρονικά γλωσσικά βοηθήματα

Μια αξιοσημείωτη εξέλιξη είναι η τάση να ενσωματώνονται στα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου διάφορα γλωσσικά εργαλεία που στοχεύουν στην παροχή υποστήριξης κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Τα πιο συνήθη είναι τα *προγράμματα ορθογραφικού και γραμματικού ελέγχου* (δεν υπάρχει ακόμη για την ελληνική γλώσσα) και το *λεξικό συνωνύμων*, ο γνωστός ως *θησαυρός*. Τα βοηθήματα αυτά λειτουργούν, συνήθως, ως «έξυπνα» εργαλεία στο παρασκήνιο, είναι προγραμματισμένα να εντοπίζουν τυχόν αδυναμίες κατά τη συγγραφή και να προτείνουν εναλλακτικές λύσεις. Λόγω του ότι αποτελούν αναπόσπαστη ενότητα του βασικού λογισμικού που εισάγεται στα σχολεία και λόγω του ότι το λογισμικό αυτό είναι το συχνότερα χρησιμοποιούμενο στα γλωσσικά μαθήματα, αποτελούν μοιραία μια νέα σημαντική, κατά τη γνώμη μας, μεταβλητή κατά τη διδασκαλία και παραγωγή γραπτού λόγου. Ως τώρα η αξιοποίηση των βοηθημάτων αυτών από γλωσσοδιδακτική άποψη θεωρείται αυτονόητη και αντιμετωπίζεται, στο βαθμό που αντιμετωπίζεται, μόνο ως τεχνικό ζήτημα στο πλαίσιο του μαθήματος της πληροφορικής.

Ένα πρώτο σημαντικό θέμα είναι η επιστημονική εγκυρότητα των γλωσσικών αυτών βοηθημάτων. Το γεγονός ότι δεν αποτελούν παιδαγωγικά αλλά εμπορικά προϊόντα, σε συνδυασμό με τη ραγδαία και ευρείας έκτασης «εκτεχνολόγηση» της εκπαίδευσης (Lankshear et al. 2000:xiii), δημιουργεί πολλά και επείγοντα ερωτηματικά. Είναι ενδεικτικό ότι ενώ για τη συγγραφή μια σχολικής γραμματικής ή ενός σχολικού λεξικού υπάρχει περίσκεψη, προβληματισμός και χρονοβόρες διαδικασίες (είναι ενδεικτικό ότι ορθογραφικό λεξικό π.χ. δεν υπάρχει στα σχολεία μας), όλα αυτά τα ηλεκτρονικά εργαλεία εισάγονται, αλλά και προωθείται η αξιοποίησή τους χωρίς προβληματισμό και έρευνα. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει καταγράψει την κανονιστική γλωσσική αντίληψη που διέπει τα βοηθήματα αυτά, την περιορισμένη εγκυρότητά τους και

τη δυσκολία, κατά προέκταση, ένταξή τους στο γλωσσικό curriculum (Adrian 1998, Kemp 1992, Vernon 2000).

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

Μια πρόσφατη έρευνά μας στο ορθογραφικό σύστημα ελέγχου του Word, που έχει εισαχθεί στα ελληνικά σχολεία, έδειξε ενδιαφέροντα στοιχεία και για τους δύο αυτούς παράγοντες (Κουτσογιάννης και Μανουηλίδου 2001). Το ένα είναι η περιορισμένη αξιοπιστία του συστήματος αυτού, γεγονός που μπορεί να δημιουργήσει μεγαλύτερα προβλήματα από αυτά που μπορεί να επιλύσει, αν χρησιμοποιηθεί άκριτα. Το δεύτερο και το σημαντικότερο σχετίζεται με τη δυνατότητα αξιολόγησης εκ μέρους των μαθητών των εναλλακτικών λύσεων που προτείνονται από το πρόγραμμα σε περίπτωση λάθους. Η ιδιομορφία της ελληνικής απαιτεί εκ μέρους των μαθητών αυξημένη μορφολογική, συντακτική και σημασιολογική ενημερότητα, για να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τις εναλλακτικές προτάσεις και να μπορούν να επιλέγουν την καταλληλότερη. Δυστυχώς μας λείπει η έρευνα, για να μπορούμε να καταλήξουμε σε σχετικές προτάσεις ως προς το ποιες επιπλέον δεξιότητες είναι απαραίτητο να καλλιεργηθούν στους μαθητές, προκειμένου να μπορούν να εργάζονται απρόσκοπτα και με κριτική συνειδητότητα με τα βοηθήματα αυτά.

Οι περισσότερες προτάσεις είναι αρνητικές στο να αξιοποιούνται τα γλωσσικά ηλεκτρονικά βοηθήματα στο σχολείο, λόγω των μεγάλων αδυναμιών τους (Vernon 2000). Αν όμως το θέμα αντιμετωπιστεί από τη σκοπιά της εκπαίδευσης στον τεχνολογικό γραμματισμό, τότε η χρήση τους είναι απαραίτητη, αφού η διάδοσή τους είναι ευρύτατη και είναι βέβαιο ότι θα εργαστούν κάποτε με αυτά οι μαθητές μας. Απλώς αυτό θα πρέπει να γίνεται με κατάλληλη προετοιμασία και με γνώση των δυνατοτήτων και μειονεκτημάτων τους.

3.2. Ψηφιακή κειμενική πραγματικότητα

Για τη γλωσσολογία αποτελεί κοινό τόπο ότι το κανάλι επικοινωνίας, ο *τρόπος (mode)* κατά τους Halliday & Hasan (1989) (βλ. και Λύκου 2000), που χρησιμοποιείται για την εκφορά του λόγου επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη γλώσσα που θα χρησιμοποιηθεί. Διαφορετικές π.χ. είναι οι γλωσσικές επιλογές σε ένα γραπτό από ένα προφορικό μήνυμα, σε μια τηλεφωνική συνομιλία σε σχέση με μια πρόσωπο με πρόσωπο συζήτηση.

Είναι επομένως φυσιολογικό η κάθε νέα τεχνολογία να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη νέας γλωσσικής και ειδικότερα κειμενικής πραγματικότητας (Haas 1996, Γεωργακοπούλου και Γούτσος 1999:18-19), η οποία βέβαια δεν είναι αυτονόητη και προβλέψιμη, αλλά άρρηκτα συνδεδεμένη με συγκεκριμένα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά κάθε φορά συμφραζόμενα. Είναι γνωστό, για παράδειγμα, ότι η έντυπη τεχνολογία και η ευρεία διάδοσή της, σε συνδυασμό με τα οικονομικά και κοινωνικά δεδομένα της βιομηχανικής εποχής, δημιούργησε τις προϋποθέσεις μιας συγκεκριμένης γλωσσικής πραγματικότητας. Η γλωσσολογία και ειδικότερα η κειμενογλωσσολογία, ως περιγραφική επιστήμη, έχει καταφέρει να περιγράψει σε μεγάλο βαθμό την κειμενική πραγματικότητα που αναδύθηκε με την καθιέρωση της τυπογραφίας.

Τα μέσα ενημέρωσης δημιούργησαν ένα νέο και διαφορετικό επικοινωνιακό τοπίο και κατά προέκταση τις προϋποθέσεις για αλλαγές στη γλώσσα. Όσοι είναι εξοικειωμένοι με τον αθλητισμό γνωρίζουν π.χ. ότι είναι τελείως διαφορετική η περιγραφή του ίδιου αθλητικού γεγονότος από το ραδιόφωνο σε σχέση με την τηλεόραση. Τα τηλεοπτικά ρεπορτάζ, οι ειδήσεις, οι συζητήσεις «στα τηλεοπτικά παράθυρα» κλπ. αποτελούν μια νέα τηλεοπτική γλωσσική πραγματικότητα.

Η ευρύτατη διάδοση των Η/Υ, ιδιαίτερα της επικοινωνιακής τεχνολογίας, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αντίστοιχη νέα γλωσσική και κειμενική πραγματικότητα. Μέχρι τώρα η προσέγγιση της πραγματικότητας αυτής και ιδιαίτερα η αξιοποίησή της στην παιδαγωγική του γραμματισμού είναι περιθωριακή είτε αποσπασματική, για πολλούς λόγους. Ένα λόγος θα μπορούσε να θεωρηθεί η αδυναμία του παραδοσιακού θεωρητικού πλαισίου να αντιμετωπίσει τα νέα δεδομένα (Kress 2000b). Ένας άλλος λόγος είναι η έμφαση μεγάλου μέρους της βιβλιογραφίας σε τεχνο-φιλοσοφικές αναζητήσεις, που συνήθως κινούνται μεταξύ τεχνολατρίας και τεχνοφοβίας· τέλος η αίσθηση που δημιουργεί η φιλικότητα των τεχνολογικών περιβαλλόντων πρακτικής γραμματισμού ότι δεν πρόκειται για κάτι νέο και διαφορετικό, αλλά για κάτι οικείο και γνωστό. Θα πρέπει να λαμβάνεται επίσης υπόψη ότι η γλωσσική αυτή πραγματικότητα είναι μια αρκετά πρόσφατη υπόθεση, βρίσκεται δε υπό διαρκή εξέλιξη, λόγω της συνεχούς εξέλιξης του ίδιου του καναλιού επικοινωνίας.

Επιχειρούμε στη συνέχεια να περιγράψουμε κάποια διαφορετικά χαρακτηριστικά της ψηφιακής γλώσσας.

Η ρευστότητα του κειμένου.

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του ψηφιακού γραπτού λόγου είναι η «ρευστότητα». Το έντυπο κείμενο, τυπωμένο με μελάνι στο χαρτί, είναι σταθερό και αμετάβλητο. Το ηλεκτρονικό, αντίθετα, μια σειρά από φωσφορίζοντα εικονοκύτταρα, υπάρχει μόνο στη μνήμη του υπολογιστή και είναι προσωρινό και ρευστό. Η απόσταση π.χ. μεταξύ των γραμμμάτων ή των λέξεων, το μέγεθος, το

είδος και ο χρωματισμός των χαρακτήρων και τα περιθώρια, μπορούν να μεταβληθούν εύκολα, επηρεάζοντας ταυτόχρονα και την όλη εμφάνιση του κειμένου. Παράλληλα είναι εύκολα δυνατή η επιλεκτική προσθαφαίρεση κειμένου, εικόνων ή γραφικών και η μεταβολή της σειράς των παραγράφων ή των ενοτήτων.

Η ιδιαιτερότητα αυτή έχει τροφοδοτήσει πολλές συζητήσεις και πάμπολλες ερευνητικές αναζητήσεις (Κουτσογιάννης 1998). Ως εξαιρετικής σημασίας συνέπεια της ρευστότητας αυτής στην παιδαγωγική του γραμματισμού θεωρήθηκε η δυνατότητα διαρκών βελτιώσεων και επανεξετάσεων, χωρίς να χρειάζεται να ξαναγραφεί ό,τι σωστό υπάρχει. Η δυνατότητα αυτή θεωρήθηκε απελευθερωτική για τους μαθητές, οι οποίοι έχουν πια να ασχοληθούν με την ουσία του γραπτού τους και όχι με τις συμβάσεις που υπαγόρευαν οι περιορισμοί της παραδοσιακής τεχνολογίας. Θεωρήθηκε, επίσης, πως όχι μόνο απλουστεύεται η διαδικασία της παραγωγής λόγου, αλλά και πως οι δυνατότητες που δίνουν τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα είναι πιο κοντά στον τρόπο σκέψης του ανθρώπου και στη φυσική διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου που ακολουθεί ο άνθρωπος (Snyder 1996:5, Daiute 1985:xiii-xiv), η οποία μέχρι τώρα δεν μπορούσε να υλοποιηθεί πλήρως λόγω των συμβάσεων της παραδοσιακής τεχνολογίας.

Μετά από εκατοντάδες ερευνητικών προσπαθειών, γνωρίζουμε σήμερα ότι οι περισσότερες από τις αναζητήσεις αυτές κινήθηκαν στα γνωστά τεχνοκεντρικά πλαίσια και ότι το θέμα διδασκαλία γραπτού λόγου – νέες τεχνολογίες δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται μόνο από τη την οπτική των δυνατοτήτων των μηχανών (Κουτσογιάννης 1998). Γνωρίζουμε επίσης πως αν το θέμα μεταφερθεί στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών που θα ευνοούν τον πειραματισμό και την αναζήτηση και στην κατάλληλη προετοιμασία των διδασκόντων είναι πράγματι δυνατή η γόνιμη εκμετάλλευση των δυνατοτήτων αυτών στην παιδαγωγική του γραπτού λόγου (Κουτσογιάννης 1998, 2000β).

Η ρευστότητα έχει πολλαπλές συνέπειες και σε άλλους τομείς. Δημιουργούνται, για παράδειγμα, νέα δεδομένα στο γνωστό μοντέλο επικοινωνίας του τύπου: *πομπός* → *μήνυμα* → *δέκτης*. Η έννοια του πομπού που ταυτίζεται με ένα συγκεκριμένο, συνήθως, πρόσωπο αμφισβητείται, αφού τα ψηφιακά κείμενα παραμένουν ανοιχτά και έκθετα σε προσθαφαίρεσεις. Το ίδιο ισχύει και για το δέκτη, αφού κάλλιστα μπορεί να είναι δέκτης αλλά και παράλληλα συνδημιουργός του κειμένου. Οι τεχνολογικές αυτές δυνατότητες, σε συνδυασμό με τις αλλαγές στις εργασιακές σχέσεις που προωθούνται από το μεταφορντικό οικονομικό μοντέλο, έχουν οδηγήσει ήδη σε σημαντικές αλλαγές στις ως τώρα πρακτικές γραμματισμού (Geer 2000). Η συμπαραγωγή π.χ. γραπτού λόγου αποτελεί ήδη μια συνηθισμένη κοινωνική πρακτική, γεγονός που δεν μπορεί να αγνοηθεί από τη γλωσσική διδασκαλία (Lunsford & Ede 1990).

Η παραδοσιακή αντίληψη που αντιμετώπιζε τη συγγραφή κειμένου ως μια αποκλειστικά μονήρη διαδικασία, αντίληψη που έχει επικρατήσει πλήρως στο σχολείο, είναι απαραίτητο, πέραν των άλλων, να επανεξεταστεί και για λόγους προσαρμογής στη νέα αυτή κοινωνική πραγματικότητα.

Πολυτροπικότητα

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

Στις μέρες μας, λόγω διαφόρων νέων οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών δεδομένων, η ούτως ή άλλως προβληματική μονοτροπικότητα στη γραπτή έκφραση τείνει να ανατραπεί δραματικά. Τα πολυτροπικά κείμενα αρχίζουν να αποτελούν τον κανόνα και τα παραδοσιακά μονοτροπικά γραπτά κείμενα την εξαίρεση. Μια σύγκριση ανάμεσα στα σχολικά βιβλία και στον τύπο (καθημερινό και περιοδικό) των ημερών μας με αυτά της περασμένης εικοσαετίας μάς δίνουν ανάγλυφα το νέο επικοινωνιακό τοπίο που διαμορφώνεται (Kress & van Leeuwen 1996, Kress 2000a, 2000b, Lemke 1998a).

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

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

«Τώρα οι εικόνες έχουν μια ξεκάθαρη αναπαραστατική και επικοινωνιακή λειτουργία: δεν επαναλαμβάνουν όσα έχουν διατυπωθεί γραπτώς, αλλά εισάγουν με ανεξάρτητο τρόπο βασικά θέματα της ύλης του προγράμματος σπουδών. Στην πραγματικότητα, τείνει να υπάρξει ένας καταμερισμός, μια λειτουργική

εξειδίκευση, όπου οι εικόνες χρησιμοποιούνται για την αναπαράσταση του βασικού περιεχομένου της ύλης των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος, ενώ ο γραπτός λόγος διαμορφώνει το πλαίσιο της ύλης, δηλαδή το παιδαγωγικό ή διδακτικό μέρος».

Για την ελληνική γλώσσα το θέμα έχει επιπρόσθετες ιδιαιτερότητες. Είναι γνωστό ότι τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα έρχονται εφοδιασμένα με βιβλιοθήκες πολυτροπικών πόρων (έτοιμες εικόνες, σχήματα, γραφικά, μουσικές κλπ.), οι οποίες είναι ερώτημα αν εξυπηρετούν πλήρως της ανάγκες της ελληνικής πραγματικότητας. Όσο περισσότερο βελτιώνονται οι υπολογιστές ως μηχανές και καθίσταται ευκολότερη η ενσωμάτωση και άλλων τρόπων (π.χ. φωνής, εικόνας σε κίνηση, κινηματογραφικού υλικού κλπ.) τόσο περισσότερο θα γίνεται ορατή η έλλειψη αξιόπιστου ψηφιακού υλικού, που θα αντλείται και θα εκφράζει την ελληνική πραγματικότητα.

Το υπερκείμενο

Με τη διάδοση των υπολογιστών κάνουν την εμφάνισή τους νέα κειμενικά είδη, τα οποία δύσκολα περιγράφονται με την μέχρι τώρα θεωρητική σκευή. Ένα τέτοιο κειμενικό είδος με ευρύτατη διάδοση είναι το υπερκείμενο. Το υπερκείμενο έκανε την εμφάνισή του σε ευρεία κλίμακα από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και ύστερα. Γράφτηκαν πάρα πολλά στην αρχή για τις δυνατότητες που έχει το ιδιόμορφο αυτό κειμενικό είδος στη γλωσσική διδασκαλία (Snyder 1996). Πρόκειται, σε μεγάλο βαθμό, για τις γνωστές τεχνοκεντρικές αντιλήψεις που εμφανίζονται με κάθε νέα τεχνολογική δυνατότητα. Κατά τη διάρκεια των αρχών της δεκαετίας του 1990 παρατηρείται μια ευρείας έκτασης αξιοποίηση της λογικής του υπερκειμένου στην κατασκευή των πολυμέσων. Η ανάπτυξη του διαδικτύου με τη μορφή του Web κατέστησε, σε μεγάλο βαθμό, ταυτόσημη τη λογική του υπερκειμένου⁹ με το διαδικτυακό κείμενο.

Με το υπερκείμενο αμφισβητούνται οι ως τώρα βασικές αρχές της κειμενικότητας. Μέχρι τώρα γνωρίζαμε ότι το κείμενο έχει ενότητα (αρχή, μέση και τέλος), γραμμικότητα (οι σκέψεις ξεδιπλώνονται και ολοκληρώνονται σταδιακά), συνεκτικότητα (νοηματική συνάφεια μεταξύ των διαφόρων μερών του) και συνοχή (σύνδεση όλων των γλωσσικών μερών κατά τρόπο αποτελεσματικό) (Γεωργακοπούλου και Γούτσος 1999). Το υπερκείμενο διαφέρει αισθητά από τους ως τώρα γνωστούς τύπους κειμένων. Κατ' αρχήν πρόκειται για υβριδικό κείμενο, στο οποίο συνυφαίνονται ο παραδοσιακός γραπτός τρόπος μετάδοσης του νοήματος με άλλους τρόπους που δημιούργησε ή ενσωμάτωσε η τεχνολογία των υπολογιστών. Από τα βασικά του χαρακτηριστικά μπορούν να θεωρηθούν η

⁹ Εξακολουθούμε να χρησιμοποιούμε τον όρο *υπερκείμενο* παρότι η μορφή του σήμερα σε σχέση με αυτή του παρελθόντος έχει πολλές διαφορές. Κύρια διαφορά του είναι ότι το αρχικό υπερκείμενο χρησιμοποιούσε αποκλειστικά τη ρηματική γλώσσα, ενώ στη συνέχεια (πολυμέσα, Web) είναι κυρίως πολυτροπικό. Αποφεύγουμε τον τεχνικό όρο υπερμέσα (hypermedia), γιατί εξακολουθούμε να θεωρούμε και τα υπερμέσα ως κείμενο.

πολυτροπικότητα, η χρήση πολιτισμικού συμβολικού κώδικα ως περιβάλλοντος διεπαφής (π.χ. διάφορα εικονίδια κλπ.) και η οργάνωσή του κατά επίπεδα. Το διάβασμά του δεν γίνεται κατά το συνήθη γραμμικό τρόπο αλλά επιλεκτικά και κατά επίπεδα· πρόκειται κατά τον Landow (1992) για μια *ρητορική των αφίξεων και αναχωρήσεων*. Η *ρητορική των αναχωρήσεων* προετοιμάζει τους αναγνώστες να εικάσουν πού μπορεί να τους οδηγήσει ένας συγκεκριμένος δεσμός (link). Η *ρητορική των αφίξεων* προσανατολίζει τους αναγνώστες, μετά από τη συγκεκριμένη επιλογή και άφιξη, σε ένα συγκεκριμένο δικτυακό (=κειμενικό) τόπο. Δεν είναι τυχαίο πως αντί για διάβασμα χρησιμοποιείται ο όρος browsing, που θα μπορούσε να αποδοθεί ως διάβασμα στα πεταχτά ή ως ξεφύλλισμα (Heba 1997).

Αλλά και το γράψιμο ενός υπερκειμένου διαφέρει αισθητά από τις γνωστές ως τώρα συμβάσεις. Ο σχεδιασμός μιας ιστοσελίδας θα πρέπει να γίνεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε:

- να αξιοποιούνται όλοι οι διαθέσιμοι τρόποι (ρηματικός, οπτικός, μουσικός κλπ.). Θα ήταν σκόπιμο να αναφερθεί εδώ ότι η αναλογία των σημειωτικών συστημάτων που θα χρησιμοποιηθούν, θα πρέπει να προέρχεται μετά από προσεχτική ανάλυση της συγκεκριμένης κάθε φορά ρητορικής σύμβασης (ποιοι οι αποδέκτες, ποιος ο στόχος, ποιο ύφος θέλουμε να υπάρχει κλπ.). Το επισημαίνουμε αυτό, γιατί παρατηρείται συχνά μια απλουστευτική αντίληψη, η οποία ταυτίζει το σχεδιασμό ιστοσελίδων με πολλά χρώματα, ήχους και άλλα «τρικ», χωρίς καμία σύνδεση με τη συγκεκριμένη ρητορική περίσταση.
- να εξασφαλίζεται η αναμενόμενη διαδραστικότητα (interactivity) με τους αναγνώστες. Στον τομέα αυτόν, και κατά την ανάλυση βέβαια της ρητορικής περιόδου, είναι απαραίτητο να συνεξετάζεται το ενδεχόμενο να μπορεί να διερευνάται η σχεδιαζόμενη σελίδα από διαφορετικούς αναγνώστες με διαφορετικές ανάγκες.
- να λαμβάνεται υπόψη η δυνατότητα *τοπολογικού σχεδιασμού* (Lemke 1998a), που σημαίνει πως είναι δυνατή η αξιοποίηση όλου του χώρου της οθόνης, με την εκμετάλλευση πολλών άλλων τρόπων, πέραν του ρηματικού.

Στο ηλεκτρονικό αυτό κειμενικό περιβάλλον η έλλειψη αρχής και τέλους, αυστηρής και συγκεκριμένης δομής, όπως μας είναι γνωστή από τα διάφορα είδη γραπτού λόγου, μπορεί να οδηγήσει τον αναγνώστη - πολύ δε περισσότερο αν είναι άπειρος - σε απώλεια προσανατολισμού (Charney 1994), γι' αυτό και μπορεί να υποστηριχθεί πως η κατανόηση των σχέσεων ανάμεσα στις ιδέες που εκφράζονται είναι εξίσου σημαντική με την κατανόηση αυτών καθ' εαυτών των ιδεών. Η ευρύτητα της διάδοσης του υπερκειμένου, απόρροια της ευρύτατης διάδοσης του διαδικτύου, οδηγεί πολλούς στη διαπίστωση πως δεν μπορεί η κατοχή της υβριδικής αυτής μορφής λόγου να λείπει από το ρεπερτόριο του μελλοντικού πολίτη. Δεν μπορεί επομένως παρά να ενσωματωθεί λειτουργικά στο γλωσσικό curriculum (Cope & Kalantzis 2000, Bruce & Hogan 1998, Snyder 1996).

Η ρευστότητα, η πολυτροπικότητα και το υπερκείμενο αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του ψηφιακού λόγου, η ευρύτατη κοινωνική διάδοση και χρήση του οποίου, επιβάλλει να συμπεριληφθεί στα γλωσσικά προγράμματα του παρόντος και του μέλλοντος. Αποτελεί, δηλαδή, σημαντικής προτεραιότητας θέμα να ασκούνται οι μαθητές όχι μόνο στην παραγωγή έντυπου γραπτού λόγου αλλά και ηλεκτρονικού. Αυτό είναι προτιμότερο να μη γίνεται εκβιαστικά ως άσκηση, αλλά ως λειτουργικά ενταγμένη πρακτική στο πλαίσιο δραστηριοτήτων που θα εμπλέκουν τη μία και την άλλη τεχνολογία. Το πια τεχνολογία θα επιλεγεί και το τι είδος λόγου θα παραχθεί θα προσδιορίζεται στην περίπτωση αυτή από τις απαιτήσεις της εκάστοτε περίπτωσης επικοινωνίας (ποιος γράφει, για ποιο λόγο, ποιοι οι αποδέκτες κλπ.).

3.3. Πληροφορικός γραμματισμός

Βασική δεξιότητα που καλλιεργείται παραδοσιακά στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η ευχέρεια στην αναζήτηση πληροφοριών, η κριτική αποτίμηση και η αξιοποίησή τους κατά τη σύνθεση κειμένων.

Η ψηφιοποίηση της γλωσσικής πληροφορίας και η αποθήκευσή της σε βάσεις δεδομένων - το υλικό του διαδικτύου αποτελεί σε μεγάλο βαθμό μια τεράστια βάση γλωσσικών δεδομένων - δημιουργεί νέα δεδομένα στο περιεχόμενο της κλασικής αυτής γλωσσικής δεξιότητας. Πρόκειται για έναν νέο γραμματισμό, ανάλογο για πολλούς σε σπουδαιότητα με την ικανότητα για διάβασμα και γράψιμο. Ο Jay Lemke (1998b) τον αποκαλεί *πληροφορικό γραμματισμό* (Informatic Literacies), επισημαίνοντας πως δεν μπορεί να λείπει από το ρεπερτόριο των πολιτών του 21ου αιώνα.

Το περιεχόμενο του πληροφορικού γραμματισμού θα μπορούσε να εστιαστεί στην καλλιέργεια στρατηγικών αναζήτησης πληροφοριών (π.χ. γνώση της μεταγλώσσας για αναζήτηση – σύγκριση με τη φυσική γλώσσα, εναλλακτικοί τρόποι αναζήτησης, κλπ.)· στην καλλιέργεια της ικανότητας εντοπισμού της συγκεκριμένης πληροφορίας, σημαντικό μέρος της οποίας είναι η δυνατότητα αξιολόγησης της εγκυρότητάς της· τεχνικών γρήγορης ανάγνωσης με βάση την ιδιαίτερη γραμματική του διαδικτύου· τεχνικών οργάνωσης των πληροφοριών που βρέθηκαν και αξιοποίησής τους για τη διεκπεραίωση συγκεκριμένων εργασιών, π.χ. ένταξής τους σε γραπτό ή προφορικό κείμενο.

Ο πληροφορικός γραμματισμός ανοίγει ένα μεγάλο κεφάλαιο για τη γλώσσα και τη διδασκαλία της. Συχνά το περιεχόμενο του κεφαλαίου αυτού συρρικνώνεται στην τεχνική πλευρά του θέματος. Παρότι η τεχνική εξοικείωση και γνώση είναι απαραίτητες, το θέμα έχει ιδιαίτερη βαρύτητα για τη γλωσσική αγωγή. Ανεξάρτητα από την καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων, δεν πρέπει να ξεχνάμε αυτό που πολύ παραστατικά συνοψίζει ο Walter Kaufmann (1997:83): «Ούτε η τηλεόραση ούτε οι υπολογιστές μπορούν να σώσουν τις ανθρωπιστικές σπουδές, αν η τέχνη της μελέτης των κειμένων χαθεί».

Και σ' αυτήν την περίπτωση όμως, όπως και σε άλλες που προαναφέρθηκαν, κάποιες πτυχές μόνο του θέματος έχουν διερευνηθεί από γλωσσοδιδακτική άποψη (Bruce 1999, Κουτσογιάννης κ.ά 2000).

4. Συμπέρασμα

Εξετάσαμε την προοδευτική μετάβαση του επιστημονικού ενδιαφέροντος από τον υπολογιστή ως μέσο υποστήριξης της γλωσσικής διδασκαλίας σε μέσο πρακτικής γραμματισμού, εξέλιξη που ήρθε ως φυσική συνέπεια της ευρείας χρήσης των υπολογιστών ως γλωσσικών μηχανών. Διαπιστώσαμε ότι το νέο επικοινωνιακό τοπίο οδηγεί σε ένα νέο γλωσσικό τοπίο, το οποίο επιχειρήσαμε να περιγράψουμε σε αδρές γραμμές και να δείξουμε κάποια από τα στοιχεία του νέου περιεχομένου, που επιβάλλεται πια να έχει η γλωσσική διδασκαλία. Δώσαμε ιδιαίτερη βαρύτητα στο να αναδειχθεί το κριτικό περιεχόμενο που είναι απαραίτητο να έχει ο τεχνολογικός γραμματισμός στην περίπτωση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας.

Η έμφαση στη διάσταση του τεχνολογικού γραμματισμού που δόθηκε στοκείμενο αυτό σε καμία περίπτωση δεν έχει ως στόχο να υποβιβάσει το σημαντικό ρόλο που είναι δυνατό να διαδραματίσουν οι ΝΤ ως παιδαγωγικά περιβάλλοντα υποστήριξης της γλωσσικής διδασκαλίας. Έχει όμως ως στόχο να υπογραμμίσει με έμφαση ότι η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας δεν μπορεί να γίνεται ευκαιριακά, με βάση κάποιο «πολυμεσικό, αλληλεπιδραστικό λογισμικό», όταν και όποτε θα περισσεύει χρόνος από το σχολικό πρόγραμμα και «θα έχει βγει η διδακτέα ύλη». Στη «διδακτέα ύλη», για να χρησιμοποιήσουμε τον ξεπερασμένο αλλά ευρέως χρησιμοποιούμενο στο σχολείο όρο, δεν μπορεί να μη συμπεριλαμβάνεται σήμερα η διάσταση του (κριτικού) τεχνολογικού γραμματισμού. Αν αντιμετωπίζουμε το θέμα ΝΤ και γλωσσική αγωγή από αυτή τη σκοπιά, τότε και η ενσωμάτωση των ΝΤ στο πρόγραμμα σπουδών παίρνει άλλη διάσταση, αλλά και η επιλογή λογισμικού είναι μια εύκολη σχετικά και λιγότερο μετέωρη διαδικασία. Παράλληλα το κάθε «διδακτικό σενάριο» που σχεδιάζεται δεν αποτελεί μια παρένθεση, μια ξεκομμένη πρόταση που έρχεται απ' έξω προς τους διδάσκοντες. Αποτελεί αντίθετα μια καλοβαλμένη ψηφίδα στο μωσαϊκό της παιδαγωγικής στο γραμματισμό (συμβατικό και τεχνολογικό) που καλλιεργείται στο σχολείο.

Είναι προφανές πως αυτές οι αντιλήψεις δεν μπορούν να χωρέσουν στην λογική του *αυτόνομου μοντέλου*, η οποία εστιάζει – όπως επισημόναμε στην εισαγωγή κατά κύριο ρόλο στην αύξηση των ποσοτικών δεικτών, αφήνοντας όλα τα υπόλοιπα ανέγγιχτα. Την τύχη των αντιλήψεων αυτών μάς τη δείχνει ήδη με σαφήνεια η διεθνής αλλά και η μικρή ελληνική εμπειρία: κατασπατάληση πόρων, διατήρηση ή και διερεύνηση των ανισοτήτων και αναπαραγωγή των ισχυουσών παιδαγωγικών πρακτικών (Gomez 1991, Κουτσογιάννης 1998, 2001γ, Koutsogiannis 2001, Sutton 1991, Selfe 1999, 2001). Απαιτείται μια γενναία μεταρρύθμιση σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος και, βέβαια, μια ριζική επανεξέταση σε επίπεδο προγραμμάτων σπουδών για την ελληνική γλώσσα.

Διαφορετικά είναι πολύ πιθανό να επωφεληθούμε ελάχιστα από την εμπειρία άλλων χωρών και να χαθεί μια σημαντική ακόμη ευκαιρία για μεταρρύθμιση στην εκπαίδευσή μας (Κυνηγός 1995).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ανδρουτσόπουλος, Γ. (2001). Πρακτικές γλωσσικής ποικιλότητας στην ηλεκτρονική συνομιλία (CHAT): αλλαγή κώδικα στον χώρο #HELLAS. Ανακοίνωση στο 5ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας (13-15 Σεπτεμβρίου). Παρίσι.

Γεωργακοπούλου, Α. και Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουτσογιάννης Δ. και Μανουηλίδου Χ. (2001). Ο αυτόματος ορθογραφικός έλεγχος ως μέρος των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων παραγωγής και διδασκαλίας του γραπτού λόγου. Ανακοίνωση στην *Ετήσια Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας (Τμήμα Φιλολογίας) του Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη, Απρίλιος 2001.

Κουτσογιάννης, Δ. (1998) *Περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου: έρευνα σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου*. Διδακτορική διατριβή, Τομέας Γλωσσολογίας, Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης.

Κουτσογιάννης, Δ. (1999). Από την τεχνοκεντρική ευφορία στη διαμόρφωση επιστημονικών προτεραιοτήτων για τη γόνιμη αξιοποίηση των υπολογιστών στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης. Στο Γ. Γεωργαγιάννης (επιμ.). *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση* (150- 166). Πρακτικά 1ου διεθνούς συνεδρίου. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Κουτσογιάννης, Δ. (2000α) Γλωσσική αγωγή και διαδίκτυο: δυνατότητες και περιορισμοί. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* (234-244). Θεσσαλονίκη.

Κουτσογιάννης, Δ. (2000β) Επιλέγοντας λογισμικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδης, Α. & Μουμτζή, Μ. (επιμ.) *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας: αρχές προβλήματα – προοπτικές* (175-182). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κουτσογιάννης, Δ. (2001α). Ηλεκτρονικοί υπολογιστές και γλωσσική διδασκαλία: πτυχές μιας πολύπλευρης πραγματικότητας. Στο Δ. Κουτσογιάννης (επιμ.).

Πληροφορική – επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κουτσογιάννης, Δ. (2001β). Ηλεκτρονικοί υπολογιστές και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: προς τη διαμόρφωση ενός κριτικού τεχνογραμματισμού. Ανακοίνωση στο 5ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας (13-15 Σεπτεμβρίου). Παρίσι.

Κουτσογιάννης, Δ. (2001γ) Πληροφορική – επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: προκαταρκτικές παρατηρήσεις. Στο Δ. Κουτσογιάννης (επιμ.). *Πληροφορική – επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κουτσογιάννης, Δ., Βαλετόπουλος, Φ., Γεωργιάδης, Μ. και Ντίνας, Κ. (2000). Ο γλωσσικός – πολιτισμικός χρωματισμός του διαδικτύου ως μέσου αναζήτησης επιμορφωτικού υλικού. *Ανακοίνωση στο Β΄ Πανελλήνιο Συνέδριο: Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, Πάτρα, 13 - 15 Οκτωβρίου.

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

Κυνηγός, Χρ. (1995). Η ευκαιρία που δεν πρέπει να χαθεί: η υπολογιστική τεχνολογία ως εργαλείο έκφρασης και διερεύνησης στη γενική παιδεία. Στο Καζαμιάς, Α.& Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.). *Ελληνική εκπαίδευση :προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού* (396 - 416). Αθήνα: Σείριος.

Λύκου, Χ. (2000). Η συστημική λειτουργική γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2:57-71.

Selfe, C. (2001). Οικουμενικές πρακτικές γραμματισμού; Πολιτισμικές προοπτικές στον Παγκόσμιο Ιστό. Στο Δ. Κουτσογιάννης (επιμ.). *Πληροφορική – επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία* (75-93). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Χαραλαμπόπουλος, Α. και Χατζηασαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη, Κώδικας.

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

Ξενόγλωσση

Adrian, M. (1998). Enseignement de l' orthographe et ordinateur. Στο *Je vous écris sans fautes* (99-102). CND/CRDP de Lorraine.

Bruce, B. & Hogan, M. (1998). The Disappearance of Technology: Toward an Ecological Model of Literacy. Στο D. Reinking, M. McKenna, L. Labbo and R.

Kiefer (eds). *Handbook of literacy and technology: Transformations in a posttypographic world* (269-281). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bruce, B. (1999). Searching the web: New domains for inquiry. *JAAL*, 43(4): 348-

354.

Castells, M. (1996). *The rise of the Network Society*. Malden, MA: Blackwell.

Charney, D. (1994). The Effect of Hypertext on Processes of Reading and Writing. Στο C. Selfe and S. Hilligoss (eds). *Literacy and Computers* (238-263). New York: The MLA.

Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (2000). *Discourse in late modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Cope, B. & Kalantzis, M. (eds) (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London and New York: Routledge.

Daiute, C. (1985). *Writing & Computers*. Reading, Massachusetts: Addison - Wesley.

Gee, J. P. (2000). New people in new words: networks, the new capitalism and schools. Στο B. Cope & M. Kalantzis (eds). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures* (43-68). London and New York: Routledge.

Georgakopoulou, A. (1997). Self-presentation and interactional alliances in e-mail discourse: the style -and code- switches of Greek messages. *International Journal of Applied Linguistics*, 7:141-164.

Gomez, M. L. (1991) The Equitable Teaching of Composition with Computers: A case for Change. Στο G.Hawisher and C.Selfe (eds). *Evolving Perspectives on Computers and Composition Studies:Questions for the 1990s* (318-335).Urbana:National Council of Teachers of English.

Haas, C. (1996). *Writing Technology: Studies on the Materiality of Literacy*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1989). *Language, Context and Text. Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Harvey, David. (1990). *The condition of postmodernity*. Cambridge: Blackwell.

Hawisher, G., LeBlanc, P., Moran, C. & Selfe, C. (1996). *Computers and the Teaching of Writing in American Higher Education, 1979-1994: A History*. Norwood, New Jersey: Ablex.

Heba, G. (1997). HyperRhetoric: Multimedia, Literacy, and the future of Composition. *Computers & Composition* 14 (1): 19-44.

Holmevic, J.R. & Haynes, C. (2000). Norwegian accords: shaping peace, education, and gender on the Web. Στο G. Hawisher & C. Selfe (eds). *Global Literacies and the World-Wide Web* (114-132). London and New York: Routledge.

Kaufmann, W. (1977). The art of reading. Στο W. Kaufmann (ed.). *The future of the humanities* (47-83). New York: Thomas Y. Crowell.

Kemp, F. (1992). Who programmed this? Examining the instructional attitudes of writing – support software. *Computers and Composition*, 10 (1): 9-24.

Koutsogiannis, D. (2001). Computer Literacy in its Cultural Context. Ανακοίνωση στο *The Eighth International Literacy & Education Research Network Conference* on summer 2001, Spetses - Greece.

Koutsogiannis, D. (υπό δημοσίευση). Gail E. Hawisher and Cynthia L. Selfe (eds). Global Literacies and the World-Wide Web (book review). *Computers and Composition*.

Kress, G. (2000b). Design and transformation: New theories of meaning. Στο Cope, B & Kalantzis, M. (eds). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures* (153-161). London and New York: Routledge.

Kress, G. and Leeuwen van, T. (1996). *Reading Images. The grammar of visual design*. London: Routledge.

Landow, G. P. (1992). *Hypertext: The convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Lankshear, C. & Snyder, I. with Green, B. (2000). *Teachers and technoliteracy. Managing literacy, technology and learning in schools*. Sydney: Allen & Unwin.

LeBlanc, P. (1994). The Politics of Literacy and Technology in Secondary School Classroom. Στο Selfe, C. & Hilligoss, S. (eds). *Literacy and Computers* (113 - 129). New York: The MLA.

Lemke, J.L. (1998a). Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text. Στο Martin, J. R. & Veel, R. (eds). *Reading Science* (87-113). London: Routledge.

Lemke, J. L. (1998b). Metamedia Literacy: Transforming Meanings and Media. Στο D. Reinking, D., McKenna, M, Laddo, L. & Kieffer, R. (eds). *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world* (269- 281). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Lunsford, A. & Ede, L. (1990). *Singular Texts / Plural Authors: Perspectives on Collaborative Writing*. Southern Illinois University Press.

MacConaghy, C. & Snyder, I. (2000). Working the Web in postcolonial Australia. Στο G. Hawisher & C. Selfe (eds). *Global Literacies and the World-Wide Web*(74-92). London and New York: Routledge.

Moran, C. & Hawisher, G. (1997). The rhetorics and languages of electronic mail. Στο Snyder, I. (ed.). *Page to screen* (80-101). Sidney: Allen & Unwin.

Selfe, C. (1999). *Technology and literacy in the twenty-first century. The importance of paying attention*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Snyder, I. (1996). *Hypertext: The electronic labyrinth*. New York: New York University Press.

Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.

Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography, and Education*. London: Longman.

Sutton, R. (1991). Equity and Computers in the Schools: A decade of Research. *Review of Educational Research*, 61 (4): 475-503.

Vernon, A. (2000). Computerized Grammar Checkers 2000: Capabilities, Limitations, and Pedagogical Possibilities. *Computers and Composition*, 17: 329-349.