

«Από την τεχνοκεντρική ευφορία στη διαμόρφωση επιστημονικών προτεραιοτήτων για τη γόνιμη αξιοποίηση των υπολογιστών στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης»¹

1. Εισαγωγή.

Το κείμενο που ακολουθεί είναι μέρος μιας διαφήμισης για τη γραφομηχανή, που καταχωρήθηκε στο ειδικό για τους δασκάλους της αγγλικής γλώσσας περιοδικό «Elementary English Review» το 1933 (από το Miller & Olson, 1994).

It is important for the English teacher to understand the possibilities and the problems presented by the use of typewriter by children. Hundreds of thousands of parents have provided typewriters for the use of their children. Other thousands in the months to come will buy machines for their children. This purchases are beyond the control of the educational authorities but the effects of the increased use of the typewriter by the children are bound to be felt in the schools.

Αν καλυφθούν οι υπογραμμισμένες λέξεις και ζητηθεί από σημερινούς εκπαιδευτικούς να μαντέψουν το μηχάνημα που έχει τις θαυμαστές αυτές δυνατότητες, οι οποίες περιγράφονται στο κείμενο, είναι σίγουρο πως οι περισσότεροι θα υποθέσουν ότι αυτό δεν είναι άλλο από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Είναι άλλωστε γνωστό πως η εναπόθεση ελπίδων στην τεχνολογία για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές δεν είναι μια πρόσφατη υπόθεση. Η κατασκευή όμως ενός μηχανήματος, όπως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής (H/Y), με τέτοιες πράγματι θαυμαστές δυνατότητες, η ευρεία και ραγδαία κοινωνική του διάδοση σίγουρα έχει εντείνει το φαινόμενο. Το φαινόμενο αυτό ο Papert το χαρακτήρισε ως «τεχνοκεντρισμό», θέλοντας με τον όρο αυτό να εκφράσει την τάση να αποδίδονται θαυματοργές σχεδόν δυνατότητες στην τεχνολογία και να υποβιβάζονται άλλες σημαντικότερες παράμετροι κατά την παιδαγωγική αξιοποίηση των υπολογιστών στην εκπαίδευση (Papert, 1988). Η Hellen Barton, μάλιστα, αναλύοντας, με τη χρήση μεθόδων της κειμενικής γλωσσολογίας, τις δημοσιεύσεις που αφορούν την υποστήριξη της γλωσσικής διδασκαλίας από τους υπολογιστές, διαπιστώνει πως το τεχνοκεντρικό αυτό ρεύμα αυτό είναι σήμερα το κυρίαρχο (Barton, 1994).

Η ανακοίνωση που ακολουθεί αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο θα προσπαθήσουμε να δούμε τις κυριότερες όψεις με τις οποίες εμφανίζεται, συνήθως, το φαινόμενο αυτό του τεχνοκεντρισμού στην περίπτωση της διδακτικής αξιοποίησης των υπολογιστών στο γλωσσικό μάθημα. Στο δεύτερο θα προσπαθήσουμε να διαγράψουμε τα κύρια παιδαγωγικά χαρακτηριστικά ενός σύγχρονου ηλεκτρονικού περιβάλλοντος διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως

¹ Από την τεχνοκεντρική ευφορία στη διαμόρφωση επιστημονικών προτεραιοτήτων για τη γόνιμη αξιοποίηση των υπολογιστών στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης. Στο Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση (Πρακτικά 1ου διεθνούς συνεδρίου, 12-14 Ιουνίου 1998), επιμ. Π. Γεωργογιάννης, Τόμος Β', 150-166. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

δεύτερης, με άξονα όχι την τεχνολογία αλλά βασικές αρχές της διδακτικής των ζωντανών γλωσσών.

2. Όψεις του τεχνοκεντρισμού στην περίπτωση της παιδαγωγικής αξιοποίησης της πληροφορικής τεχνολογίας στη γλωσσική διδασκαλία.

2.1. Ο προσδιορισμός της ποιότητας ενός παιδαγωγικού προϊόντος με βάση τα τεχνικά του χαρακτηριστικά.

Κατά την παρουσίαση προϊόντων λογισμικού για τη διδασκαλία των γλωσσών δίνεται συνήθως υπερβολική προβολή των τεχνικών χαρακτηριστικών τους και ελάχιστη των παιδαγωγικών τους δυνατοτήτων. Οι πιο συχνές αναφορές κινούνται γύρω από τον όρο «πολυμέσα» και τα τελευταία τρία - τέσσερα χρόνια γύρω από τον όρο «δικτυακή εφαρμογή». Αντιγράφουμε κάποιες από τις συχνότερα εμφανιζόμενες εκφράσεις: «multimedia ininteractive εφαρμογή», «σύστημα εκπαίδευσης βασισμένο στα πολυμέσα», «πολυμεσική εφαρμογή με ήχο, ομιλία, κίνηση» , «δικτυακή εφαρμογή» κλπ. Και ενώ οι τεχνικές πληροφορίες είναι αρκετές, σπανιότατα μπορούμε να αντιληφθούμε την ποιότητα του λογισμικού σε θέματα καίρια, όπως π.χ. η γλωσσική ή η παιδαγωγική διδακτική αντίληψη που προωθείται.

Είναι γεγονός πως οι σύγχρονες κατακτήσεις της υπολογιστικής τεχνολογίας (πολυμέσα, δίκτυα) μπορούν να προσφέρουν μεγάλες υπηρεσίες στη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων κατάλληλων για τη γλωσσική διδασκαλία. Η υπερβολική όμως εστίαση στην πλευρά αυτή υποβιβάζει μοιραία την παιδαγωγική παράμετρο, εξυπηρετεί εμπορικούς στόχους και λειτουργεί παρελκυστικά για δασκάλους, γονείς και μαθητές. Δίνει δε την εντύπωση πως αυτό που πρέπει να μας απασχολεί είναι η παρακολούθηση της τελευταίας τεχνολογικής εξέλιξης και όχι της αντίστοιχης επιστημονικής. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε πως, ενώ τα περισσότερα από αυτά τα προϊόντα είναι άρτια από άποψη τεχνική, πάσχουν δραματικά στο χώρο της μεθοδολογικής και γλωσσικής διδακτικής αντίληψης (Αρβανίτης, 1997). Συνήθως πρόκειται για εφαρμογές που εκμεταλλεύονται τη σύγχρονη τεχνολογία, για να επαναφέρουν λογικές και αντιλήψεις στη γλωσσική διδασκαλία, οι οποίες έχουν εγκαταλειφθεί εδώ και δεκαετίες.

Αλλά και η τεχνολογία των πολυμέσων που εφαρμόζεται, περιορίζεται κυρίως στα φτηνά πολυμέσα, όπως ο ήχος, η φωνή, η στοιχειώδης κίνηση, τα χρώματα και τα γραφικά. Την τεχνολογία του video που θα μπορούσε να δώσει αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας και επομένως θα ήταν ιδιαίτερα αξιοποιήσιμη στο χώρο των γλωσσών (Ciconne, 1995), σπάνια τη βλέπουμε να υλοποιείται σωστά και στη δέουσα έκταση. Αυτό συμβαίνει γιατί η παραγωγή βίντεο κοστίζει πολύ ακριβά και δεν είναι εύκολο να καλυφθεί το κόστος αυτό, ιδιαίτερα από μικρές αγορές, όπως η ελληνική. Αρκετά ανησυχητικό είναι το γεγονός πως για το λόγο αυτό προωθείται συχνά η χρήση έτοιμων παραγωγών, που μπορεί να λύνει βέβαια το πρόβλημα του κόστους, δημιουργεί όμως άλλα παιδαγωγικής, πολιτικής και διαπολιτισμικής υφής προβλήματα, αφού υιοθετείται η λογική και οπτική γωνία των παραγωγών (που συνήθως είναι μέσα ενημέρωσης) και όχι αυτή του παιδαγωγού.

Αλλά και μια δικτυακή εφαρμογή δε σημαίνει αυτόματα πως κινείται στη σωστή παιδαγωγική και διδακτική κατεύθυνση. Αρκεί να θυμηθούμε τα πρώτα προγράμματα υπολογιστή αυτής της κατηγορίας στις αρχές της δεκαετίας του '80, τα οποία έδιναν στο δάσκαλο ρόλο χωροφύλακα, αφού μπορούσε μέσω του υπολογιστή

του να εποπτεύει τους μαθητές του και να παρεμβαίνει, όποτε εκείνος έκρινε (Kemp, 1992: 10).

Θα μπορούσαμε, λοιπόν, επιγραμματικά να πούμε πως η προβολή ενός προγράμματος υπολογιστή με έμφαση στην τεχνολογία στην οποία στηρίζεται, αποτελεί κλασική τεχνοκεντρική αντίληψη, που υποβιβάζει συνειδητά ή ασυνείδητα την επιστήμη της γλωσσοδιδασκτικής και εξυπηρετεί συνειδητά ή ασυνείδητα εμπορικούς και όχι παιδαγωγικούς στόχους.

2.2. Η υιοθέτηση της τεχνολογίας θεωρείται αυτόματα ως θετική παιδαγωγική πράξη.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών της πληροφορικής στη διδασκαλία των γλωσσών τείνει σήμερα να γίνει κανόνας. Σπάνια συναντώνται μέθοδοι γλωσσικής διδασκαλίας, ιδιαίτερα μάλιστα αν αυτές έχουν αναπτυχθεί την τελευταία πενταετία, που να μην προβλέπουν και τη διδακτική αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορικής (ΤΠΛ). Το φαινόμενο αυτό θα μπορούσε κατ' αρχήν να θεωρηθεί ως θετικό, με βάση τα όσα λέγονται και γράφονται για τις δυνατότητες των ΤΠΛ στη διδασκαλία. Μια προσεχτικότερη όμως εξέταση της κατάστασης οδηγεί σε τελείως διαφορετικά αποτελέσματα: σπάνια μπορούν να εντοπιστεί ανάμεσα στις προσπάθειες ενσωμάτωσης της ηλεκτρονικής τεχνολογίας στα γλωσσικά αναλυτικά προγράμματα είτε κάποιος σχεδιασμός, που να λαμβάνει υπόψη του συγκεκριμένες επιστημονικές προτεραιότητες του συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου, είτε λογισμικό που αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες των τεχνολογιών αυτών. Συνήθως η χρήση της τεχνολογίας, αν δεν υπηρετεί αποκλειστικά εμπορικούς ή πολιτικούς στόχους, προβάλλεται ως ισχυρό άλλοθι εκσυγχρονισμού του ίδιου του προγράμματος διδασκαλίας, χωρίς όμως να δίνει λειτουργικά μαζί του.

Στο πλαίσιο της αντίληψης αυτής βλέπουμε πολύ συχνά διάφορα ιδιωτικά, κυρίως, σχολεία να οργανώνουν σεμινάρια μετεκπαίδευσης φιλολόγων και καθηγητών ξένων γλωσσών με αποκλειστικούς διδάσκοντες επιστήμονες προερχόμενους από το χώρο της πληροφορικής. Το ίδιο συμβαίνει άλλωστε και κατά την προώθηση προϊόντων εκπαιδευτικής τεχνολογίας από διάφορες εταιρείες παραγωγής και εμπορίας εκπαιδευτικού λογισμικού. Είναι μια λογική που εφαρμόστηκε ιδιαίτερα στις ΗΠΑ, κυρίως κατά τη δεκαετία του '80, όταν οι εταιρείες παραγωγής λογισμικού επέβαλαν σε αρκετές περιπτώσεις την αντίληψή τους στα σχολεία (Μακράκης & Κοντογιαννοπούλου, 1995), μετατρέποντας τις προτεραιότητες της βιομηχανίας παραγωγής λογισμικού σε προτεραιότητες της εκπαίδευσης.

Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να πούμε ότι η υιοθέτηση της τεχνολογίας και η ανάπτυξη λογισμικού για κάποια συγκεκριμένη σειρά μαθημάτων στη διδασκαλία των γλωσσών δεν είναι αυτόματα μια προοδευτική παιδαγωγική πράξη. Θα λέγαμε πως συνήθως συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο: η ενσωμάτωση της ΤΠΛ γίνεται συνήθως πρόχειρα, εξυπηρετώντας αμφίβολης προτεραιότητας παιδαγωγικούς στόχους.

2.3. Αγνοια των δυσκολιών και υποτίμηση της σχολικής ιδιαιτερότητας.

Παρά το σύντομο σχετικά χρονικό διάστημα που η ηλεκτρονική τεχνολογία των υπολογιστών χρησιμοποιείται στα σχολεία, υπάρχει μια πλούσια διεθνής

εμπειρία. Μικρότερης έκτασης εμπειρία υπάρχει και στη χώρα μας η οποία ως τώρα τουλάχιστον δείχνει πως το όλο πρόβλημα εισαγωγής των υπολογιστών στα σχολεία αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα μηχανοργάνωσης υπηρεσιών ή εταιρειών: εξοπλίζεται δηλαδή ο χώρος με υπολογιστικό υλικό, αναπτύσσεται εκπαιδευτικό λογισμικό και ακολουθεί ταχύρυθμη εκπαίδευση του προσωπικού, προκειμένου να βελτιωθεί η απόδοσή του (Κυνηγός, 1995).

Πρόκειται και εδώ για μια κλασική τεχνοκεντρική αντίληψη που πιστεύει πως η ύπαρξη και μόνο των υπολογιστών στα σχολεία αρκεί να φέρει τα ποθούμενα αποτελέσματα. Έτσι παραμελείται η υπάρχουσα διεθνής εμπειρία από τις συχνές απόπειρες ανανέωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Fullan, 1993), εμπειρία που παρουσιάζει αρκετές αναλογίες με αυτές της ενσωμάτωσης των υπολογιστών στα Αναλυτικά Προγράμματα (Pelgrum & Plomp, 1993) και δείχνει πως η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση δεν είναι μια εύκολη υπόθεση αλλά μια πολύπλευρη και πολύπλοκη διαδικασία.

Η τεχνοκεντρική αυτή αντίληψη αποτελεί και σήμερα την κυρίαρχη αντίληψη στο χώρο της εκπαίδευσης και αντανακλάται στις βιαστικές και μαζικές προσπάθειες εισαγωγής της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Τα αδιέξοδα που συχνά και οι οπαδοί αυτής της λογικής διαπιστώνουν, καταβάλλεται προσπάθεια να ξεπεραστούν με την αγορά και εγκατάσταση πιο σύγχρονης τεχνολογίας, πιστεύοντας πως εκεί βρίσκεται το πρόβλημα. Στα πλαίσια αυτά μπορεί να ενταχθεί και η υπερβολική προβολή των προγραμμάτων με τεχνολογία πολυμέσων (multimedia), που παρατηρείται στις μέρες μας, στα οποία έχει εναποτεθεί ένα μεγάλο μέρος των ελπίδων. Το αποτέλεσμα, προφανώς, θα είναι και πάλι το ίδιο, αφού το πρόβλημα είναι πρωτίστως παιδαγωγικό και όχι τεχνολογικής φύσεως (Pelgrum & Plomp, 93:123).

2.4. Συμπέρασμα.

Είναι προφανές πως στη βιασύνη μας να εκμεταλλευτούμε διδακτικά την ηλεκτρονική τεχνολογία των υπολογιστών και να μην υστερήσουμε στη διαμόρφωση του σχολείου του μέλλοντος δώσαμε ιδιαίτερη βαρύτητα στην τεχνολογία, υποβαθμίσαμε τη σχολική ιδιαιτερότητα και πολύ συχνά ξεχάσαμε την επιστήμη της γλωσσοδιδασκαλίας. Πιστεύουμε πως η πληροφορική τεχνολογία μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό μέσο, το οποίο μπορεί να συμβάλει στην υλοποίηση των σύγχρονων επιστημονικών αναζητήσεων στο χώρο της διδακτικής των ζωντανών γλωσσών. Για να γίνει όμως αυτό, είναι καιρός να ξεχάσουμε για λίγο την τεχνολογία και να ξαναθυμηθούμε την επιστήμη (Selfe, 1988). Θα επιχειρήσουμε κάτι τέτοιο στη συνέχεια, προσπαθώντας να θέσουμε τις βασικές αρχές, στις οποίες πρέπει να στηρίζεται ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό λογισμικό για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης.

3. Βασικές επιστημονικές προτεραιότητες για την επιλογή ή δημιουργία του κατάλληλου λογισμικού.

Πράξη δύσκολη και καθοριστικής σημασίας είναι η επιλογή του κατάλληλου λογισμικού. Για τη σωστή επιλογή ή διαμόρφωσή του είναι απαραίτητες δύο βασικές προϋποθέσεις: η γνώση των σύγχρονων θεωρητικών κατακτήσεων στο χώρο της

διδασκαλίας των γλωσσών και η γνώση της διεθνών αναζητήσεων στη διαμόρφωση κατάλληλου λογισμικού για τη γλωσσική διδασκαλία. Το πρώτο από τα δύο είναι νομίζω αυτονόητο, αν και στην πράξη σπάνια το βλέπουμε να υλοποιείται. Το δεύτερο είναι δυσκολότερο, αφού δεν έχει δημιουργηθεί ο απαραίτητος ακόμη επιστημονικός πυρήνας, που θα μπορεί να ελέγχει το σχετικό διεθνές γίγνεσθαι. Έτσι δίνεται περισσότερος χώρος σε επιστήμονες προερχόμενους από το χώρο της πληροφορικής, οι οποίοι, βέβαια, σπάνια μπορούν να έχουν σαφή άποψη για αντικείμενα άλλων επιστημονικών περιοχών. Έχοντας ως αφετηρία το πρώτο και λαμβάνοντας υπόψη το δεύτερο, θα προσπαθήσουμε στη συνέχεια να διαμορφώσουμε κάποια βασικά χαρακτηριστικά, που θα ήταν κατά τη γνώμη μας απαραίτητα να έχει ένα σύγχρονο λογισμικό για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης.

3.1.1. Ενσωμάτωση βασικών αρχών της επικοινωνιακής προσέγγισης.

Είναι γνωστή η μετάθεση του επιστημονικού ενδιαφέροντος κατά τις τελευταίες δεκαετίες από τη δομιστική στην επικοινωνιακή προσέγγιση (Μήτσης, 1996): από τη μηχανιστική εξάσκηση σε θέματα δομής της γλώσσας στη δημιουργία περιστάσεων επικοινωνίας, που θα εμπλέκουν τα παιδιά στην παραγωγή διαφοροποιημένου προφορικού και γραπτού λόγου (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997): από την αντίληψη που ήθελε το δάσκαλο διανομέα της γνώσης και το μαθητή και το μαθητή παθητικό αποδέκτη, σ' αυτή που θέλει το διδάσκοντα ενορχηστρωτή επικοινωνιακών περιβαλλόντων, τα οποία θα ευνοούν την ενεργό συμμετοχή και επομένως τη λειτουργική χρήση και κατάκτηση της γλώσσας (Moeler, 1995).

Μπορούμε, λοιπόν, με βεβαιότητα να πούμε πως σ' αυτήν την κατηγορία λογισμικού δεν ανήκει αυτό που ο Taylor κατέταξε στην κατηγορία του Tutor (Taylor, 1980), που μετατρέπει δηλαδή τον υπολογιστή σε δάσκαλο και ενισχύει την παιδαγωγική των Test scores. Στην ίδια κατηγορία δεν ανήκει, επίσης, το λογισμικό που προωθεί παραδοσιακές γλωσσολογικές αντιλήψεις, που δίνουν έμφαση στη μηχανιστική επίλυση ασκήσεων «για την κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος». Αντίθετα πρέπει να στρέψουμε το ενδιαφέρον μας στην αναζήτηση ή δημιουργία λογισμικού που θα εξυπηρετεί τη δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας, που θα έχουν ενδιαφέρον και νόημα για τα παιδιά, και θα επιτρέπουν την παραγωγή και κατανόηση διαφοροποιημένου λόγου.

3.1.2. Διευκόλυνση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Είναι γνωστή η γραμμική προσέγγιση της ύλης και η ισοπέδωση της διαφορετικότητας (ενδιαφέροντα, επιδόσεις, ρυθμός, πολιτισμικές ιδιαιτερότητες) των μαθητών στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα. Η έρευνα και στη χώρα μας δείχνει πως σε μια σειρά μαθημάτων η διδασκαλία είναι, κατά κανόνα, μετωπική, δασκαλοκεντρική και μονολογική, δε λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και δεν ενσωματώνει επαρκώς τη δραστηριότητα και ενεργό συμμετοχή τους (Ξωχέλλης, 1986:86). Αυτός ο τρόπος διδασκαλίας αποτελεί ένα γενικότερο πρόβλημα για το γλωσσικό μάθημα, αφού όπως είναι γνωστό η επικοινωνιακή και γλωσσική ικανότητα των μαθητών μπορεί να διαφέρει δραματικά (Χαραλαμπίδης, 1985:51). Γνωρίζουμε για παράδειγμα πως ένα υψηλό ποσοστό των μαθητών μας, που έχουν ως μητρική την ελληνική, αντιμετωπίζουν μεγάλα

προβλήματα κατανόησης απλών κειμένων (Βάμβουκας, 1987, Βοσνιάδου, 1994:20-22, Τσιώκος, 1990).

Είναι εύκολα κατανοητό πως με την είσοδο παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία μας η κατάσταση επιδεινώνεται. Ανάμεσα σ' αυτούς και στους μαθητές που έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα συχνά η διαφορά είναι τεράστια, όπως μπορεί να είναι πολύ μεγάλη και μεταξύ των ίδιων των μαθητών που έχουν την ελληνική ως δεύτερη. Έτσι ο έλληνας εκπαιδευτικός έχει να αντιμετωπίσει καινοφανείς καταστάσεις, με ελάχιστο παιδαγωγικό εξοπλισμό και υλικό υποστήριξης. Σε πολλές βέβαια περιπτώσεις λειτουργούν τα τμήματα υποδοχής και οι τάξεις ενισχυτικής διδασκαλίας. Δυστυχώς όμως κι εκεί η κατάσταση δεν ξεφεύγει από την προχειρότητα (Κοσσυβάκη, 1997: 244). Έτσι η βασική αρχή της παιδαγωγικής, που επιβάλλει η διδασκαλία να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες του κάθε μαθητή (Καψάλης, 1989: 380-381), αποτελεί για την περίπτωση της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης στα σχολεία μας επιτακτική ανάγκη.

Η διαφοροποιημένη, λοιπόν, διδασκαλία στην περίπτωση της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης αποτελεί μονόδρομο. Οι μορφές οργάνωσης της γλωσσικής διδασκαλίας πρέπει να προβλέπουν δυνατότητες διαφοροποίησης της διδασκαλίας στους παρακάτω τομείς (Κοσσυβάκη, 1997):

α. Στο ρυθμό εργασίας, αφού είναι δεδομένες οι διαφορές στην επικοινωνική και γλωσσική ικανότητα των μαθητών.

β. Στα περιεχόμενα, για τον ίδιο λόγο.

γ. Στην οργάνωση της εργασίας. Η έρευνα έχει δείξει στην προκειμένη περίπτωση πως η οργάνωση της εργασίας σε μικρές ομάδες, πέραν των άλλων, μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικότερα τα παιδιά, που λόγω περιορισμένης κατοχής μιας γλώσσας και συνακόλουθου άγχους, δύσκολα συμμετέχουν στις κλασικές διδασκαλίες σε επίπεδο τάξης, ενώ ευκολότερα σε μικρότερες ομάδες (Horwitz, 1995). Η ομαδική εργασία μπορεί επίσης να ανακατανείμει το ρόλο του δασκάλου προς όφελος των πιο «αδύνατων» μαθητών και κυρίως να δώσει την ευκαιρία δημιουργίας γόνιμου διαλόγου μεταξύ μαθητών - μαθητών, μαθητών - εκπαιδευτικού. Είναι προφανές πως κάτι τέτοιο δεν μπορεί να εξυπηρετηθεί με τις ισχύουσες αντιλήψεις, που είναι προσκολλημένες στη λογική της ύλης και της γραμμικής αδιαφοροποίητης προσέγγισής της. Απαιτούνται ανοιχτά ΑΠ και μορφές εργασίας προς την κατεύθυνση των Project (Βρεττός & Καψάλης, 1994).

Τα περισσότερα από τα ηλεκτρονικά συστήματα υποστήριξης της γλωσσικής διδασκαλίας, υπόσχονται τη δυνατότητα για διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αυτό όμως γίνεται πολύ επιφανειακά: η διαφοροποίηση περιορίζεται μόνο στο μέσο και στο ρυθμό εργασίας, σε ύλη όμως δεδομένη και μεταγλωσσικού συνήθως περιεχομένου. Έτσι οι μοναδικές δυνατότητες των ΝΤΠ για ουσιαστική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ιδιαίτερα στον τομέα της διδασκαλίας του γραπτού λόγου (Daiute, 1985) όπου είναι και το αδύνατο συνήθως σημείο αυτών των μαθητών, ελάχιστα υλοποιείται.

3.1.3. Ενίσχυση του ρόλου του δασκάλου.

Οι μεγάλες διαφορές στη γνώση της ελληνικής εκ μέρους των μαθητών, που επιστημάνθησαν παραπάνω, και η επείγουσα ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία ενισχύουν τις σύγχρονες τάσεις για διαμόρφωση προγραμμάτων γλωσσικής

διδασκαλίας, που θα δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα και μεγάλη πρωτοβουλία στο δάσκαλο. Ο δάσκαλος είναι ο μόνος που μπορεί να αντιληφθεί τις δυσκολίες, τις ιδιαιτερότητες και τις συγκεκριμένες κάθε φορά μαθητικές ανάγκες. Δουλειά του δασκάλου δεν πρέπει να είναι η διδασκαλία της γλώσσας ως αντικειμένου, που πρέπει οι μαθητές να μάθουν. Δουλειά του είναι η δημιουργία των συνθηκών εκείνων, που θα ευνοήσουν το διάλογο στην ελληνική γλώσσα. Το ηλεκτρονικό προϊόν επομένως, που θα προταθεί, πρέπει να εξυπηρετεί και τη λογική αυτή.

Δυστυχώς και στον τομέα αυτόν γίνεται το ακριβώς αντίθετο. Τα περισσότερα από τα προϊόντα της αγοράς αφαιρούν σχεδόν παντελώς την πρωτοβουλία από το δάσκαλο (Budín, 1991), επιφυλάσσοντάς του το ρόλο του ταξιθέτη και τεχνικού λειτουργίας των Η/Υ.

3.1.4. Υλοποίηση του πνεύματος της διαπολιτισμικής αγωγής.

Δεν υπάρχει αμφιβολία πως ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας πρέπει να δίνει έμφαση στην εξοικείωση των μαθητών με τον ελληνικό πολιτισμό, αφού γλώσσα και πολιτισμός είναι έννοιες αδιαίρετες (Moore, 1995). Αυτό όμως, ιδιαίτερα σ' ένα πολυπολιτισμικό σχολείο είναι απαραίτητο να γίνεται στο πλαίσιο των αρχών της διαπολιτισμικής αγωγής. Αυτό σημαίνει πως θα δίνονται δυνατότητες διαλόγου και εμπλουτισμού με στοιχεία από άλλους πολιτισμούς, σεβασμού της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας των μαθητών και κυρίως εξάλειψης του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, που μπορεί να προέλθει μέσα από τη θεώρηση του ελληνικού πολιτισμού από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Γεωργογιάννης, 1997: 50-51, Δαμανάκης, 1997: 109 -110).

Το δύσκολο όμως είναι να βρεθεί το αυθεντικό αυτό υλικό, το οποίο θα δώσει στο δάσκαλο τη δυνατότητα να υλοποιήσει τις αντιλήψεις αυτές. Η σύγχρονη τεχνολογία της πληροφορικής μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά σ' αυτό. Μπορεί να άρει π.χ. εμπόδια αξεπέραστα, όπως η χωροταξική κατανομή των σχολείων, ο απομονωτισμός των μικρών σχολικών μονάδων, που βρίσκονται σε μικρές και συχνά απομονωμένες οικιστικές μονάδες, και ο ελλιπής έως κακός εξοπλισμός τους. Μπορεί να διευκολύνει διδακτικές δραστηριότητες που οδηγούν σε «συνάντηση των πολιτισμών» και να παραμερίσει τα εμπόδια που παρεμβάλλονται για «δρομολόγηση πολιτισμικών ανταλλαγών και πολιτισμικού εμπλουτισμού» (Δαμανάκης, 1997: 108-109)

Το λογισμικό που διατίθεται στην αγορά σπάνια συμβάλλει σε κάτι τέτοιο. Οι περισσότερες εφαρμογές πολυμέσων αντιμετωπίζουν τον πολιτισμό της γλώσσας - στόχου μέσα από μια ταξιδιωτική ή τουριστική αντίληψη (Αρβανίτης, 1997: 277), υποτιμώντας το πνεύμα της διαπολιτισμικής αγωγής.

3.1.4. Διευκόλυνση της διαθεματικής προσέγγισης.

Είναι γνωστό πως η κατάκτηση της γλώσσας, πρώτης ή δεύτερης, δεν πραγματοποιείται μόνο στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, αλλά στο πλαίσιο όλων των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος, από τη στιγμή που διδάσκονται μαθήματα του ΑΠ στη γλώσσα αυτή. Η διεκπεραίωση εργασιών - ερευνών που θα είναι δυνατό να εμπλέκουν περισσότερα διδακτικά αντικείμενα είναι από τους καλύτερους και πιο δημιουργικούς τρόπους λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θα μας εξυπηρετούσε, λοιπόν, ένα λογισμικό ειδικά σχεδιασμένο, ώστε να οδηγεί στην υλοποίηση του στόχου αυτού.

4. Συμπέρασμα.

Θα μπορούσαμε, λοιπόν, συμπερασματικά να πούμε πως το λογισμικό που υλοποιεί τις σύγχρονες αντιλήψεις στη γλωσσική διδασκαλία δε θα κριθεί με τον αριθμό των χρωμάτων, τα γραφικά και τους ήχους που διαθέτει, το βαθμό ή την ποιότητα αλληλόδρασης μεταξύ μαθητών - υπολογιστή κλπ. Σίγουρα πολλά από αυτά τα τεχνικά χαρακτηριστικά είναι σημαντικά και συμβάλλουν στην ελκυστικότητα ακόμη και την παιδαγωγική ποιότητα ενός λογισμικού προορισμένου για τη γλωσσική διδασκαλία. Η γνώμη μας όμως είναι πως πρωτίστως πρέπει να κριθεί με βάση τις διδακτικές αντιλήψεις που προωθεί και τη συμβατότητα των αντιλήψεων αυτών με τις σύγχρονες αναζητήσεις της γλωσσοδιδασκτικής.

Μπορούμε, λοιπόν, με βεβαιότητα να πούμε πως σ' αυτήν την κατηγορία λογισμικού δεν ανήκει αυτό που ο Taylor κατέταξε στην κατηγορία του Tutor (Taylor, 1980), που μετατρέπει δηλαδή τον υπολογιστή σε δάσκαλο και προωθεί τη λογική των Test scores. Στην ίδια κατηγορία δεν ανήκει επίσης το λογισμικό που προωθεί παραδοσιακές γλωσσολογικές αντιλήψεις, που δίνουν έμφαση στη μηχανιστική επίλυση ασκήσεων «για την κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος». Αντίθετα στην κατηγορία αυτή ανήκει το ανοιχτό λογισμικό, το σχεδιασμένο να παράσχει σύγχρονο παιδαγωγικό περιβάλλον εργασίας. Το περιβάλλον αυτό με βάσει όσα συζητήσαμε πρέπει να ευνοεί: τη δημιουργία αυθεντικών περιστάσεων επικοινωνίας, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την υλοποίηση του πνεύματος διαπολιτισμικής αγωγής, της διαθεματικής προσέγγισης και να ενισχύει το σύγχρονο ρόλο του δασκάλου.

Θα κλείσω την εισήγησή μου με μια διευκρίνιση, προκειμένου να προλάβω κάποιες ερωτήσεις. Στις επιστημονικές προϋποθέσεις, που θέσαμε παραπάνω, δεν συγκαταλέγεται αυτή της κατάκτησης του δομικού συστήματος της Ελληνικής. Αυτό δε σημαίνει πως υποτιμάμε την παράμετρο αυτή. Η υπόθεση της κατάκτησης του δομικού συστήματος των γλωσσών μέσω των υπολογιστών έχει περιοριστεί στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων στην παραδοσιακού τύπου μηχανιστική εξάσκηση σε επίπεδο πρότασης, χωρίς σύνδεση με τη λειτουργία που το κάθε δομικό σχήμα υπηρετεί. Πιστεύουμε πως η χρησιμότητα αυτής της κατηγορίας λογισμικού είναι περιορισμένη και σε καμία περίπτωση δε συνιστά γόνιμη αξιοποίηση του υπολογιστή στο γλωσσικό μάθημα.

Βιβλιογραφία.

- Αρβανίτης, Π. (1997). Διαλογικά πολυμέσα: χρήσεις και εφαρμογές τους στην εκμάθηση ξένων γλωσσών στην κοινωνία της πληροφορίας. Στο Efstathiadis, S. & Tsangalidis, A. (Eds). 11th International Symposium on Theoretical & Applied Linguistics. Proceedings. Department of on Theoretical & Applied Linguistics, school of English, Aristotle University of Thessaloniki (273-278).
- Βάμβουκας, Μ. (1987). Η αναγνωστική δεξιότητα μαθητών ηλικίας 9 - 12 ετών. Γλώσσα, τ. 14 και 15.

- Barton, E. (1994). *Interpreting the Discourse of Technology*. Στο Selfe, C. & Hilligoss, S. (Eds). *Literacy & Computers. The Complications of Teaching & Learning with Technology*. N. York, The Modern Language Association of America.
- Βοσνιάδου, Σ. (1994) (Επιμ). *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες*. Αθήνα, Gutenberg.
- Βρεττός, Γ. & Καυάλης, Α. (1994). *Αναλυτικά προγράμματα*. Εκδόσεις "Art of Text", Θεσ/νίκη.
- Budin, H. (1991). *Technology and the Teacher's Role*. *Computers in the Schools*, Vol. 8 (1,2,3), (15-26).
- Ciconne, A. (1995). *Teaching with Authentic Video: Theory & practice*. In Eckman, F. et all (Eds). *Second Language Acquisition: Theory & Pedagogy*. Lawrence Erlbaum Associates (203-215).
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα, Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1995). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως «δεύτερης» γλώσσας*. Στο Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.). *Η εξέλιξη της διδακτικής: επιστημολογική θεώρηση*. Αθήνα, Gutenberg (σελ. 449 - 467).
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα, Gutenberg.
- Daiute, C. (1985). *Writing & Computers*. Addison -Wesley.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces Probing the Depths of Educational Reform*. The Falmer Press.
- Horwitz, E. (1995). *Student affective reactions and the teaching and learning of foreign languages*. *International Journal of Educational Research*, Vol.23, No. 7 (573 - 579).
- Kemp, F. (1992). *Who Programmed This? Examining the Instructional Attitudes of Writting - Support Software*. *Computers & Composition*, Vol.10, No.1, 9 - 24.
- 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*. Αθήνα, Σείριος (σελ. 396 - 416).
- Μακράκης, Β. & Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδου, Γ. (1995). *Υπολογιστές στην εκπαίδευση: μια κριτική επισκόπηση στο διεθνή χώρο και στην Ελλάδα*. Αδημοσίευτη έκθεση στο Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος*. Αθήνα, Gutenberg.
- Miller, L. & Olson, J. (1994). *Putting the Computer in its Place: a study of Teaching with Technology*. *Journal of Curriculum Studies*, Vol.26, No.2, pp.121-141.
- Moeler, A. (1995). *Implications of research of second language learning and teaching*. *International Journal of Educational Research*, Vol.23, No. 7 (649-651).
- Moore, Z. (1995). *Teaching & Testing Culture: Old Questions, New Dimensions*. *International Journal of Educational Research*, Vol.23, No. 7 (595-605).
- Ξωχέλλης, Π. (1986). *Μεθόδευση της διδασκαλίας και αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*. *Συμπεράσματα*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.28 (σελ. 86-87).
- Papert, S. (1988). *A Critique of Technocentrism in Thinking About the school of the Future*. Στο Sendov, B. & Stanchev, I. (Eds). *Children in the Information Age*. Oxford, Pergamon.
- Pelgrum, W. & Plomp, T. (Eds) (1993). *The IEA study of Computers in Education: Implementation of an Innovation in 21 Educational systems*. Pergamon Press.

- Selfe, C. (1988). The Humanization of Computers: Forget Technology, Remember Literacy. *English Journal*, 7(6), 69-71.
- Taylor, R. (1980). *The computer in the School: Tutor, Tool and Tutee*. New York, Teachers College Press.
- Τσιώκος, Γ. (1990). Η πορεία προς τον (Αν)αλφαριθμητισμό. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 53 (81-90).
- Σκούρτου, Ε. (1997) Η παραδειγματική σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας και οι παιδαγωγικές της συνέπειες. Στο Γεωργογιάννης, Π. *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg (σελ. 131-143).
- Χαραλαμπίδης, Α. (1985). Γλωσσολογία και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. *Γλώσσα*, τ.9, σελ. 38 - 53.
- Χαραλαμπίδης, Α. και Χατζηασαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη, Κώδικας.

ⁱ. Γύρω από τον όρο υπάρχει αρκετή σύγχυση, αν και έχουν επιχειρηθεί εύστοχες προσπάθειες ακριβούς ορισμού του (Δαμανάκης, 1995: 455-459; Σκούρτου, 1997). Κατά τη συγγραφή του κειμένου αυτού είχαμε κυρίως υπόψη μας τη διδασκαλία της ελληνικής σε παλιννοστούντες και αλλοδαπούς και δευτερευόντως σε μειονοτικούς μαθητές. Πολλές πάντως από τις αρχές που αναπτύσσονται στο δεύτερο μέρος ισχύουν γενικότερα στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών.