

Κουτσογιάννης, Δ. (1999). Πληροφορική - επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: προκαταρκτικές παρατηρήσεις. *Ανακοίνωση στη Διεθνή Ημερίδα: Πληροφορική - επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία*. Θεσσαλονίκη, 23/11/99: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Εισαγωγή

Η μαζική εισαγωγή ηλεκτρονικών υπολογιστών (Η/Υ) στην εκπαίδευση αποτελεί, όπως διαπιστώνουμε και από τις σημερινές ανακοινώσεις, επίμονο στόχο των περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων κατά την τελευταία τουλάχιστον δεκαπενταετία. Πρόκειται κατά βάση για πολιτικές αποφάσεις (Selfe 1998), κύριο χαρακτηριστικό των οποίων είναι ο εντυπωσιακά τεχνοκεντρικός λόγος που τις χαρακτηρίζει. Ο λόγος αυτός κινείται συνήθως γύρω από την αυτονόητη αποδοχή δύο αληθειών: την οικονομική - εθνική και την παιδαγωγική. Στην πρώτη περίπτωση η οικονομική - εθνική επιβίωση και πρόοδος συνδέεται με τον τεχνολογικό γραμματισμό (literacy) της νέας γενιάς των πολιτών. Στη δεύτερη, η αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορικής και επικοινωνίας (NT) στη διδακτική διαδικασία θεωρείται συνήθως ως μια αυτονόητα προοδευτική παιδαγωγική πράξη (Hawisher & Selfe 1991), που οδηγεί στην ευκολότερη υλοποίηση των σύγχρονων διδακτικών επιδιώξεων.

Δύσκολα θα μπορούσε κανείς να αμφισβητήσει τη σπουδαιότητα των NT για το σημερινό οικονομικό και κοινωνικό γίνεσθαι, τις επιπτώσεις που η ιδιαιτερότητα και η ευρύτητα της χρήσης τους συνεπάγεται για το περιεχόμενο του γραμματισμού (Bruce & Hogan 1998X Kalantzis & Cope 1999X NewLondonGroup 1996) και τις νέες διαστάσεις που μπορούν να δώσουν στη γλωσσική διδασκαλία (Tweddle 1995). Προκαλεί ωστόσο εντύπωση η ταυτότητα στόχων και επιχειρημάτων που παρατηρείται, η οποία σε επίπεδο εκφράσεων και επιχειρημάτων είναι σχεδόν φωτοτυπική, ανεξάρτητα από πολιτική, οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική ή επιστημονική ιδιαιτερότητα. Το ενδιαφέρον στην προκειμένη περίπτωση είναι ότι το μεγαλύτερο μέρος της σχετικής επιστημονικής βιβλιογραφίας ενισχύει τον κυρίαρχο αυτόν λόγο (Barton 1994), τη στιγμή που το σύνολο του προβληματισμού εστιάζεται, για να θυμηθούμε τον Apple (1991:60), στο πώς και το τι της εισαγωγής της τεχνολογίας στα σχολεία, ενώ κατασκευάζονται αυτονόητες οικουμενικές αλήθειες για το γιατί. Έτσι δεν είναι τυχαίο ότι παρά τα τεράστια κονδύλια που έχουν επενδυθεί και εξακολουθούν να επενδύονται, παρά τους σχεδιασμούς και τους υψηλούς στόχους που τίθενται, σε λίγες περιπτώσεις μπορούμε να πούμε πως νιώθουμε ικανοποίηση για την ορθή αξιοποίηση των υπολογιστών στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα (Κουτσογιάννης 1998: 62-76).

Αν εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στον τομέα που μας ενδιαφέρει, στη διδακτική δηλαδή αξιοποίηση των υπολογιστών στο μάθημα της μητρικής γλώσσας, θα δούμε ότι υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία και έχουν μελετηθεί αρκετές από τις πτυχές του θέματος (Bangert-Drowns 1993X Hawisher 1989X Hawisher & Selfe 1999aX Κουτσογιάννης 1998:42-62). Παρ' όλα αυτά είναι εξαιρετικά περιορισμένος ο προβληματισμός με μεταβλητές το κοινωνικό, ιδεολογικό, επιστημονικό και γενικότερα το ευρύτερο πολιτισμικό περιεχόμενο (Hawisher & Selfe 1999b: 40-41X Bruce & Peyton 1999).

Το κενό αυτό καθίσταται μεγαλύτερο και η συμπλήρωσή του επιτακτικότερη, όταν αναφερόμαστε σε χώρες, όπως η Ελλάδα, με μεγάλες ιδιαιτερότητες, σε σχέση με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο των χωρών στις οποίες διεξάγεται το μεγαλύτερο μέρος της σχετικής έρευνας. Αναφέρω ενδεικτικά: ασφυκτικά συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημαX εξαιρετικά ελλιπής βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στον τομέα της διδασκαλίας του μαθήματος της ελληνικής γλώσσας (Ξωχέλλης 1989: 87-97)X ένα εγχειρίδιο με αυστηρά συγκεκριμένη ύλη για όλη την επικράτειαX τα γνωστά ιδεολογήματα, ως προς το σημαντικό ρόλο της αρχαίας στην

κατάκτηση της νέας ελληνικής γλώσσας, που άφησε ως κατάλοιπα το γλωσσικό πρόβλημαΧ την για μεγάλο χρονικό διάστημα στρέβλωση της διδασκαλίας του γραπτού λόγου με την αποκλειστική εστίαση στην έκθεση ιδεών.

Το εύλογο ερώτημα είναι πώς και σε ποιο βαθμό οι ιδιαιτερότητες αυτές επηρεάζουν και τον τρόπο αξιοποίησης των υπολογιστών στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Ή, με άλλα λόγια, πόσο αντέχουν οι "οικουμενικές αλήθειες" που κατασκευάζονται, ως προς τις θετικές επιπτώσεις των υπολογιστών στο μάθημα της γλωσσικής αγωγής, τη σύγκριση με την ελληνική ιδιαιτερότητα. Μία κατ' αρχήν απόπειρα διερεύνησης των ερωτημάτων αυτών καθίσταται δυνατή, από τη στιγμή που τα δύο τελευταία χρόνια επιχειρείται σε πιλοτικό επίπεδο η παιδαγωγική αξιοποίηση των υπολογιστών σε μια σειρά μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος, μεταξύ των οποίων και της ελληνικής ως μητρικής γλώσσας. Διαθέτουμε έτσι τα πρώτα δεδομένα για έρευνα και συζήτηση και θα το επιχειρήσουμε στη συνέχεια. Πριν όμως από αυτό, θεωρούμε χρήσιμο να δώσουμε κάποια εισαγωγικού τύπου στοιχεία, απαραίτητα για την κατανόηση του θέματος.

Η/Υ και γλωσσική διδασκαλία στη χώρα μας: το πλαίσιο

Στην ιστορία της εισαγωγής των Η/Υ στα σχολεία της χώρας μας θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τρεις περιόδους. Κατά την πρώτη περίοδο (1986 - 1992) δημιουργούνται σταδιακά τα πρώτα εργαστήρια υπολογιστών σε 500 περίπου Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας μας. Κύριο χαρακτηριστικό της περιόδου αυτής είναι η αποκλειστική αξιοποίηση των εργαστηρίων αυτών στη διδασκαλία του μαθήματος της πληροφορικής.

Η ίδια λογική επαναλαμβάνεται και κατά το 1992-1996, παρά τη δημιουργία οκτακοσίων ακόμη τουλάχιστον εργαστηρίων στα σχολεία και του υψηλούς στόχους για παιδαγωγική αξιοποίησή τους. Η ακολουθούμενη προσέγγιση μεταβάλλεται άρδην κατά την παρούσα περίοδο (1996 - σήμερα). Έτσι, μεταξύάλλων:

ο αντί για μαζική εισαγωγή Η/Υ στα σχολεία, έχουμε πιλοτική εφαρμογή σε μικρό αριθμό γυμνασίων (δεκαοκτώ για παράδειγμα κατά την πρώτη φάση, από την οποία προέρχονται και οι διδασκαλίες που θα εξετάσουμε). Στα Γυμνάσια αυτά δημιουργείται από ένα εργαστήριο με δέκα σύγχρονους σταθμούς εργασίας, οι οποίοι συνδέονται μεταξύ τους με τοπικό δίκτυο και έχουν άμεση πρόσβαση στο διαδίκτυο. Εξασφαλίζεται έτσι η δυνατότητα ηλεκτρονικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολείωνΧ

ο αναπτύσσεται για πρώτη φορά λογισμικό για τη διδασκαλία του μεγαλύτερου μέρους των διδακτικών αντικειμένων του ΑΠΧ

ο ακολουθείται το μοντέλο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών.

Από τα ανωτέρω είναι σαφές ότι κατά την παρούσα περίοδο υπάρχει για πρώτη φορά προσεχτικός σχεδιασμός, ο οποίος αξιοποιεί γόνιμα τη διεθνή εμπειρία. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι εξασφαλίστηκε μεγάλο μέρος των προϋποθέσεων εισαγωγής των υπολογιστών στα σχολεία, με βάση τα πορίσματα της διεθνούς εμπειρίας (Pelgrum & Plomp 1993Χ Akker κ.α.1992). Είναι γνωστό όμως ότι το πρόβλημα είναι πολύπλευρο και πολύπλοκο. Είναι, γι' αυτό το λόγο, εξαιρετικά ενδιαφέρον να εξεταστούν προσεχτικά τα αποτελέσματα της προσπάθειας αυτής στα επιμέρους διδακτικά αντικείμενα.

Ως δεδομένα για τη συζήτηση που θα ακολουθήσει θα χρησιμοποιήσουμε τις πρώτες διδασκαλίες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στα δεκαοκτώ σχολεία της πρώτης, "πιλοτικής" ονομαζόμενης φάσης, στο πλαίσιο του έργου "Οδυσσέας" (<http://hdtc.pi-schools.gr/programs/odysseas.htm>). Τα σχολεία αυτά ανήκουν σε τρεις διαφορετικές

γεωγραφικές περιοχές: Αχαΐα, Θράκη, Αιγαίο. Πρόκειται για είκοσι έξι συνολικά διδασκαλίες που διεξήχθησαν κατά τα έτη 1998-1999 στις ανωτέρω περιοχές (Πάτρα = 3, Ξάνθη = 5, Σάμος = 3, Λέσβος = 10, Ίος = 5). Οι διδασκαλίες αυτές ήταν δημοσιευμένες στον κόμβο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (<http://hdtc.pi-schools.gr/programs/odysseas/glossa.htm>), από όπου και τις πήραμε τον περασμένο Ιούνιο (Ιούνιος, 1999) , και προέρχονται από 23 διαφορετικούς διδάσκοντες (μία διδάσκουσα έχει δύο διδασκαλίες και μία τρεις). Η περιγραφή τους στηρίζεται σε μια ενιαία "φόρμα μαθήματος", η οποία έχει συμπληρωθεί από τους ίδιους τους διδάσκοντες και είναι αρκετά λεπτομερής, όπως φαίνεται στη συνέχεια.

ΦΟΡΜΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

A) Γενικά Στοιχεία

1. Καθηγητής (ες):
2. Τύπος, χρόνος, αριθμός μαθητών πειραματικής διδασκαλίας

Σχολείο	Ημερομηνία	Διδακτική Ωρα	Τάξη/ Τμήμα	Αριθμός Μαθητών

B) Περιγραφή Μαθήματος

Τίτλος Μαθήματος:

2. Λογισμικό - Χρησιμοποιούμενες Διευθύνσεις Internet:

3. Ένταξη μαθήματος στο αναλυτικό πρόγραμμα

- Τάξη:
- Γνωστικό αντικείμενο:
- Διδακτική Ενότητα:
- Επιδιωκόμενοι διδακτικοί στόχοι:
- Διδακτική προσέγγιση:
- Αναμενόμενα αποτελέσματα:

4. Σύνομη Περιγραφή:

5. Δομή Μαθήματος:

- Αναλυτική περιγραφή επιμέρους βημάτων διδασκαλίας
- Δραστηριότητες Μαθητών:
- Συνδυασμός με άλλα μέσα διδασκαλίας

- Απαιτούμενοι πόροι

Γ) Αποτελέσματα -Σχόλια - Προβληματισμοί

1. Προέκυψαν προβλήματα κατά την πραγματοποίηση της πειραματικής διδασκαλίας;
2. Ποιες ήταν οι εντυπώσεις των μαθητών; Θα χαρακτηρίζατε την πειραματική διδασκαλία επιτυχή;
3. Γενικά σχόλια και προβληματισμοί:

Δ) Παράρτημα

(επισυναπτόμενο υλικό: σημειώσεις του καθηγητή, εργασίες μαθητών, κ.λπ.)

Όπως μπορείτε να διαπιστώσετε, μέσω της φόρμας αυτής, μπορούμε να έχουμε πλούσια δεδομένα σχετικά από την όλη μεθόδευση της διδασκαλίας που ακολουθήθηκε.

Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών διεξήχθη στις σχολικές μονάδες τους και είχε δύο ενότητες. Στην πρώτη το βάρος δόθηκε στην εξοικείωση με την τεχνολογία, ενώ στη δεύτερη παρουσιάστηκε λογισμικό για τη διδασκαλία των επιμέρους διδακτικών αντικειμένων με συγκεκριμένα παραδείγματα εφαρμογών. Τα στοιχεία που διαθέτουμε δεν είναι πλήρη, για να μπορούμε να είμαστε αναλυτικοί στον εν λόγω τομέα. Ωστόσο μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι:

- Όλοι οι διδάσκοντες εκπαιδεύτηκαν στη χρήση γενικότερων εργαλείων λογισμικού, όπως το Office της Microsoft, το λογισμικό σύνδεσης με το δίκτυο Internet Explorer και το MS - Outlook για το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο.

- Σε όλους τους διδάσκοντες παρουσιάστηκε το λογισμικό "Λογονόστηση", το οποίο αναπτύχθηκε από το Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου (ΙΕΛ) με στόχο τη διδασκαλία της ελληνικής σε παιδιά επαναπατρισθέντων ομογενών από την πρώτη Σοβιετική Ένωση, τα οποία έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Στο λογισμικό αυτό θα μπορούσαμε να διακρίνουμε δύο ενότητες: στην πρώτη δίνεται βαρύτητα κυρίως στη διδασκαλία εννοιών γραμματικής και ορθογραφίας. Στη δεύτερη παρέχονται στοιχειώδεις δυνατότητες περιβάλλοντος επεξεργασίας κειμένου και υπηρεσίες διαδικτύου (δυνατότητες επικοινωνίας και άντλησης υλικού για τη διδασκαλία). Παρότι η εστίαση βρίσκεται στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης, και η μία και η άλλη ενότητα μπορεί να είναι αξιοποιήσιμες στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως μητρικής.

- Κατά το πρώτο αυτό στάδιο, η εισαγωγή των υπολογιστών στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας δε συνοδεύτηκε από αλλαγή του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος (ΑΠ) και κατά προέκταση των χρησιμοποιούμενων διδακτικών εγχειριδίων. Έχουμε δηλαδή διδάσκοντες που επιμορφώθηκαν στην τεχνολογία, χωρίς να μεταβληθεί το ισχύον γλωσσοδιδακτικό πλαίσιο.

Διαπιστώσεις

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε μια πρώτη ανάλυση και αποτίμηση των διδασκαλιών αυτών. Προκειμένου να έχουμε μια πληρέστερη εικόνα, η παρουσίαση θα ακολουθήσει την εξής σειρά: πρώτα παρουσιάζονται διαδοχικά δύο από τα βασικότερα επιχειρήματα που χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία υπέρ της αξιοποίησης των ΝΤ στο μάθημα της μητρικής γλώσσας. Επειδή η

τεχνολογία δεν είναι ένα ουδέτερο μέσο ούτε βέβαια η παιδαγωγική της αξιοποίηση οδηγεί αυτομάτως στη βελτίωση των ισχυόντων, αλλά επηρεάζεται σημαντικά από τα εκάστοτε δεδομένα, θα περιγράψουμε στη συνέχεια την ισχύουσα πρακτική στον εν λόγω τομέα στη χώρα μας, προκειμένου να έχουμε μια σαφή άποψη του παιδαγωγικού πλαισίου στο οποίο εισάγεται. Για την περιγραφή αυτή θα στηριχθούμε στις μέχρι τώρα έρευνες και περιγραφές που διαθέτουμε στον τόπο μας. Τέλος, θα παραθέτουμε τα αποτελέσματα στον εν λόγω τομέα, έτσι όπως προέκυψαν από την παρούσα μελέτη των εικοσιέξι αυτών διδασκαλιών.

Ας δούμε το πρώτο επιχείρημα:

Ένα από τα συνήθη επιχειρήματα των τελευταίων χρόνων είναι ότι το διαδίκτυο (internet) μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ανανέωση του μαθήματος της γλωσσικής αγωγής στα σχολεία (Pan & Zbikowski, 1997). Υποστηρίζεται μεταξύ άλλων πως μέσω του διαδικτύου η δημιουργία αυθεντικών περιστάσεων επικοινωνίας είναι πια πολύ εύκολη, αφού η πληροφορική και επικοινωνιακή τεχνολογία καταρρίπτει τα τείχη που χώριζαν την αίθουσα διδασκαλίας από τον έξω κόσμο (Blanchard κ.α. 1995X Lafer 1996X Schwartz 1990). Ο αριθμός των σχολείων π.χ. που έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο πολλαπλασιάζεται με εντυπωσιακούς ρυθμούς. Έτσι είναι εύκολο να αξιοποιηθεί η ύπαρξη ενός άλλου ή άλλων σχολείων για την ανάπτυξη κοινών προγραμμάτων και κοινών εργασιών, που μπορεί να έχουν από τη μορφή της απλής επαφής και αλληλογνωριμίας μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, μέχρι την ανάπτυξη και διεκπεραίωση κοινών εργασιών μεγαλύτερης έκτασης και διάρκειας (projects).

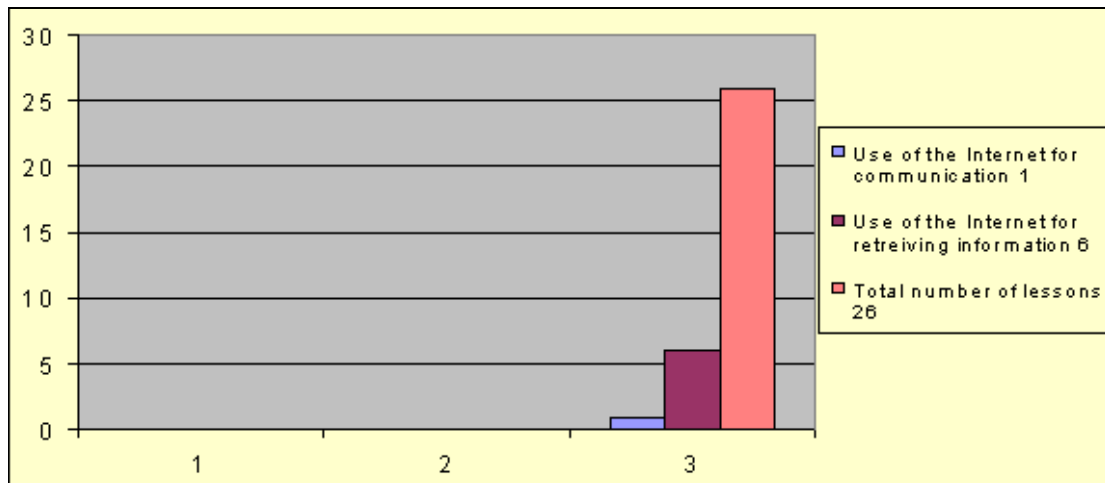
Εύκολη είναι επίσης η επαφή με φυσικά πρόσωπα, οργανισμούς, ιδρύματα και επομένως η αξιοποίηση της δυνατότητας αυτής στο σχεδιασμό επικοινωνιακών γλωσσικών δραστηριοτήτων. Στη βιβλιογραφία περιγράφεται μεγάλος αριθμός αντίστοιχων προσπαθειών, συχνά ευφάνταστων και δημιουργικών (Beazley 1989X Bowen 1994X Δημητρακοπούλου 1999X Lafer 1996X Reeds & Wells 1997). Επισημαίνεται ότι οι δυνατότητες αυτές έχουν ευεργετικές συνέπειες στην καλλιέργεια της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών και στη διάθεσή τους για εργασία.

Εξαιρετικά θετικό για τη γλωσσική διδασκαλία χαρακτηρίζεται το ότι η τεχνολογική εξέλιξη επιτρέπει την εύκολη ανεύρεση αυθεντικού γλωσσικού υλικού. Η δυνατότητα αυτή συνδέεται και με ένα από τα κύρια ζητούμενα της εποχής μας, που είναι η προετοιμασία της νέας γενιάς για το κόσμο της πληροφορίας στον οποίο θα ζήσουν. Υποστηρίζεται πως το διαδίκτυο αποτελεί το ιδανικό περιβάλλον για κάτι τέτοιο, αφού μέσω της χρήσης του μιλούν οι νέοι στις τεχνικές κριτικής αναζήτησης και ανεύρεσης πληροφοριών.

Ας έρθουμε τώρα στα ισχύοντα στους ανωτέρω τομείς στη χώρα μας. Είναι γνωστό ότι η δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας, η κριτική αναζήτηση και η γλωσσοδιδασκτική αξιοποίηση αυθεντικού γλωσσικού υλικού απαιτεί τα ονομαζόμενα ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα (Βρεττός & Καψάλης 1994:13-25) ή τα προγράμματα τύπου μικρών εργασιών (Project) (Frey 1986). Στο πλαίσιο των προγραμμάτων αυτών υπάρχουν προκαθορισμένη αντίληψη ως προς τη γλωσσική διδασκαλία, στηριγμένη σε σύγχρονο γλωσσολογικά και παιδαγωγικά θεωρητικό υπόβαθρο, δεν υπάρχει όμως συγκεκριμένη και αυστηρά προκαθορισμένη ύλη. Το γεγονός αυτό απαιτεί αυξημένη πρωτοβουλία από το διδάσκοντα, σχετική εμπειρία, γιατί πρόκειται για εξαιρετικά απαιτητική διδακτική πρακτική, και επομένως πολύ καλό θεωρητικό εξοπλισμό. Αυτού του είδους η φιλοσοφία, βέβαια, δεν έχει καμία σχέση με τη γνωστή διδακτική πρακτική, άξονας της οποίας είναι η γραμμικότητα στην προσέγγιση της ύλης, η οποία καταμετράται με συγκεκριμένο αριθμό σελίδων των διδακτικών εγχειριδίων.

Στη χώρα μας - και όχι μόνο - ακολουθείται η αντίθετη ακριβώς πρακτική. Άξονας της διδασκαλίας είναι τα διδακτικά εγχειρίδια, τα οποία ο Έλληνας εκπαιδευτικός ακολουθεί πιστά (Ξωχέλλης κ.α.1990) - είναι υποχρεωμένος άλλωστε να το κάνει - και σπάνια επεκτείνεται στην αξιοποίηση άλλων πηγών (Φλουρής 1995:350). Η ουσιώδης επικοινωνία και η καλλιέργεια της

κριτικής σκέψης σπάνια πραγματοποιείται στις σχολικές μας αίθουσες. Γνωρίζουμε π.χ. ότι ο παραγόμενος λόγος στην τάξη είτε ακολουθεί το γνωστό διεθνώς σχήμα: Ερώτηση (εκ μέρους του διδάσκοντος) - Απάντηση (εκ μέρους του μαθητή)- Σχολιασμός ή Αξιολόγηση (εκ μέρους του διδάσκοντος) (IRE/Fformat) (Hardman& Williamson 1998) είτε παίρνει την μορφή συνεχών μονολόγων (Ευσταθίου, 1985:58-63). Στην περίπτωση των διδασκόντων οι μονόλογοι αυτοί έχουν συχνά τη "μορφή διδακτικού ρητορισμού" (Φλουρής 1995:350), ενώ στην περίπτωση των διδασκομένων αρκετά συχνά αναπαράγεται πιστά ο λόγος των σχολικών εγχειριδίων (Εσοποπου 1993Χ Φλουρής, 1995:350). Θα μπορούσαμε να πούμε συμπερασματικά ότι από τις λίγες σχετικά έρευνες που διαθέτουμε φαίνεται ότι στις σχολικές μας τάξεις λείπει ο ουσιαστικός διάλογος, η άσκηση στην επικοινωνία και την κριτική σκέψη. Η απορία λοιπόν είναι εύλογη: σε μια τέτοια παιδαγωγική πραγματικότητα πόσο αποτελεσματικά μπορεί να συνεισφέρει η επικοινωνιακή τεχνολογία; Αξίζει να θυμίσουμε εδώ ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν στη διάθεσή τους το απαραίτητο λογισμικό και γνώριζαν από άποψη τεχνική να το χρησιμοποιούν.



Γράφημα 1: Τρόπος και έκταση αξιοποίησης του δικτύου

Ας έρθουμε λοιπόν στις διαπιστώσεις μας. Από τις εικοσιέξι συνολικά διδασκαλίες που εξετάσαμε μία μόνο προσπάθησε να αξιοποιήσει τις τεχνολογικές δυνατότητες του διαδικτύου για δημιουργία αυθεντικών περιστάσεων επικοινωνίας (βλ. γρ. Με άλλα λόγια σε μία μόνο από τις διδασκαλίες καταβλήθηκε προσπάθεια να αξιοποιηθούν τα τόσα πλεονεκτήματα της επικοινωνιακής τεχνολογίας, τα οποία η βιβλιογραφία τόσο συχνά επισημαίνει. Αν είχαμε το χρόνο να ασχοληθούμε εκτενέστερα με τη διδασκαλία αυτή, θα βλέπαμε ότι και η μοναδική αυτή προσπάθεια, αν και χρησιμοποιεί το διαδίκτυο, δεν αξιοποιεί τις δυνατότητές του.

Στις έξι από τις εικοσιέξι διδασκαλίες επιχειρήθηκε η αξιοποίηση του διαδικτύου για την αναζήτηση αυθεντικού γλωσσικού υλικού. Από αυτές οι δύο είναι πράγματι εξαιρετικές. Στη μία περίπτωση καλούνται τα παιδιά μετά από χωρισμό σε ομάδες των τριών να ερευνήσουν τον κόμβο του υπουργείου πολιτισμού και να διεκπεραιώσουν συγκεκριμένες εργασίες, στηριζόμενα σε φύλλο εργασίας. Ο στόχος είναι σαφής για την κάθε ομάδα, όπως και η διαδικασία εργασίας. Εντύπωση ωστόσο προκαλεί το γεγονός ότι η όλη εργασία υλοποιείται και εδώ σε μία διδακτική ώρα.

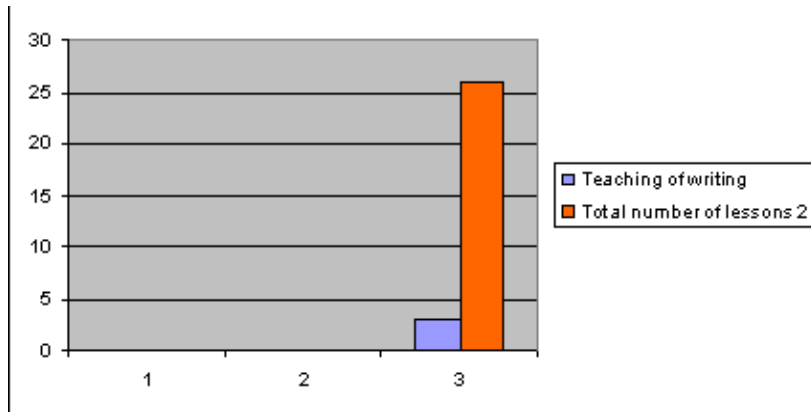
Στη δεύτερη περίπτωση, πρόκειται για τάξη ενισχυτικής διδασκαλίας, οι δώδεκα συνολικά μαθητές, χωρισμένοι σε δύο ομάδες επισκέπτονται διάφορες ηλεκτρονικές διευθύνσεις με στόχο "να γνωρίσουν τα σημαντικότερα μνημεία του αρχαιολογικού χώρου καθώς και τα ολυμπιακά αγωνίσματα" και να διεκπεραιώσουν συγκεκριμένες εργασίες. Οι υπόλοιπες τέσσερις διδασκαλίες εστιάζουν στην ανάγνωση πληροφορικού υλικού στην οθόνη με στόχο την εισαγωγική ενημέρωση των μαθητών σε διάφορα θέματα. Πρόκειται για διδασκαλίες που αντικαθιστούν μία από τις κλασικές διδακτικές δραστηριότητες στην τάξη, χωρίς προσαρμογή στις ιδιαιτερότητες του δικτύου, την ανάγνωση δηλαδή κάποιων εισαγωγικών σημειωμάτων ή πληροφοριών που γίνεται από τα βιβλία.

Βλέπουμε, συμπερασματικά, ότι από τις εικοσιέξι διδασκαλίες οι επτά προσπαθούν να αξιοποιήσουν το διαδίκτυο. Και ο περιορισμένος αυτός αριθμός αλλά κυρίως η όλη μεθόδευση που επιλέχθηκε για την εμπλοκή του διαδικτύου στη διδασκαλία δείχνει με σαφήνεια ότι οι επιλογές των εκπαιδευτικών ήταν εξαιρετικά δύσκολο να ξεφύγουν από τη συνήθη καθημερινή παιδαγωγική πρακτική. Αξίζει να επισημανθεί ότι στις έξι από τις επτά περιπτώσεις επιχειρήθηκε η σύνδεση με συγκεκριμένη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου.

Δεύτερο επιχείρημα:

Ένα άλλο ευρέως χρησιμοποιούμενο επιχείρημα είναι ότι οι Η/Υ συμβάλλουν στην ανανέωση της διδασκαλίας του γραπτού λόγου. Για τον καταλυτικό ρόλο των νέων τεχνολογιών της πληροφορικής στη διδασκαλία του γραπτού λόγου υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία (Κουτσογιάννης 1998:42-62). Από τα πολλά που γράφονται επιλέγουμε τα δύο συνηθέστερα επιχειρήματα: στη μία περίπτωση το ηλεκτρονικό περιβάλλον παραγωγής γραπτού λόγου θεωρείται ως ιδανικό για την εφαρμογή της αντίληψης "το γράψιμο ως διαδικασία". Σ' αυτήν την περίπτωση τονίζεται ιδιαίτερα η δυνατότητα εύκολων πειραματισμών με τα κείμενα, χωρίς το κόστος του ξαναγραψίματος. Στη δεύτερη επισημαίνεται πως μέσω των δυνατοτήτων που δίνει η τεχνολογία (τοπικά δίκτυα, διαδίκτυο, ύπαρξη οθόνης ως εμφανούς χώρου αναφοράς) ευνοείται η κοινωνική αντίληψη (socialview) στη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Σ' αυτήν την περίπτωση επισημαίνονται μεταξύ άλλων: η δυνατότητα μετατροπής της σχολικής αίθουσας σε κοινωνικό χώρο προβληματισμού ή ευκολία στην ανταλλαγή και κριτική κειμένων από συμμαθητές εντός και εκτός αίθουσας και η αλλαγή του ρόλου του διδάσκοντος σε βοηθό και συμπαράστατη του γράφοντος μαθητή.

Το ενδιαφέρον είναι ότι η συζήτηση για την παιδαγωγική του γραπτού λόγου είναι εξαιρετικά περιθωριακή στη χώρα μας και η σχετική συζήτηση, στο βαθμό που γίνεται, περιορίζεται σε στενό ακαδημαϊκό κύκλο. Έτσι δεν έχουν αναπτυχθεί αντίστοιχες παιδαγωγικές πρακτικές στα σχολεία μας. Η κατάσταση επιδεινώνεται από τη συντριπτική πίεση που ασκούσε, μέχρι και το προηγούμενο σχολικό έτος, το καθεστώς των εξετάσεων για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με την κυριαρχία της έκθεσης ιδεών. Γύρω από τη διδασκαλία του νόθου αυτού είδους λόγου έχει αναπτυχθεί αρκετή παραφιλολογία, η οποία ελάχιστα σχετίζεται με επιστημονικό προβληματισμό. Είναι γι' αυτό το λόγο ιδιαίτερα ενδιαφέρον να παρακολουθήσουμε τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί θέλησαν να επωφεληθούν από την παρουσία της τεχνολογίας στη διδασκαλία του γραπτού λόγου.



Γράφημα 2. Έκταση αξιοποίησης των Η/Υ στη διδασκαλία του γραπτού λόγου.

Από τα δεδομένα μας διαπιστώνουμε (βλ. γράφημα 2) ότι η διδασκαλία του γραπτού λόγου επιχειρήθηκε στις τρεις από τις εικοσιέξι διδασκαλίες. Ως περιβάλλοντα παραγωγής γραπτού λόγου χρησιμοποιήθηκαν: το Word στις δύο περιπτώσεις και το περιβάλλον παραγωγής γραπτού λόγου της Λογονόησης στη μία. Σε καμία από τις διδασκαλίες αυτές δεν επιχειρείται η αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων των Η/Υ που η βιβλιογραφία επισημαίνει. Αξίζει να επισημανθεί ότι όλα τα κείμενα ολοκληρώθηκαν στη χρονική διάρκεια της μίας διδακτικής ώρας, σε καμία από τις περιπτώσεις δεν καταβλήθηκε προσπάθεια για αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων της τεχνολογίας στη βελτίωση των κειμένων ή των δυνατοτήτων για ανταλλαγή, σχολιασμό κειμένων κλπ.. Η λογική που επικράτησε εκφράζεται πλήρως από το παρακάτω απόσπασμα της περιγραφής σε μία από τις διδασκαλίες :

"Τα παιδιά έγραψαν τις εργασίες τους και τις διόρθωσα στο σπίτι καθαρογράφοντάς τες, ώστε να είναι εύκολες στην πληκτρολόγηση".

Ο ρόλος του διδάσκοντος αποσιωπάται παντελώς, από τα συμφραζόμενα όμως προκύπτει ότι ήταν εξαιρετικά περιθωριακός, κάτι άλλωστε που συμβαίνει κατά το γράψιμο της έκθεσης και στην κλασική αίθουσα διδασκαλίας.

Τα αποτελέσματα που είδαμε μέχρι τώρα δε νομίζω ότι αποτελούν κάποια έκπληξη, αν συνεξεταστούν με το ευρύτερο επιστημονικό και παιδαγωγικό πλαίσιο στο οποίο εισήχθη η τεχνολογία. Αυτό που αποτελεί οπωσδήποτε έκπληξη είναι η χρησιμοποίηση της τεχνολογίας για την αποκλειστική εστίαση σε τομείς και σε αναλογίες που αποκλίνουν αισθητά από τα ισχύοντα ΑΠ και βιβλία. Αναφέρομαι στην επαναφορά ξεπερασμένων γλωσσοδιδακτικών αντιλήψεων μέσω των ΝΤ. Αξίζει να δούμε λεπτομερέστερα το θέμα.

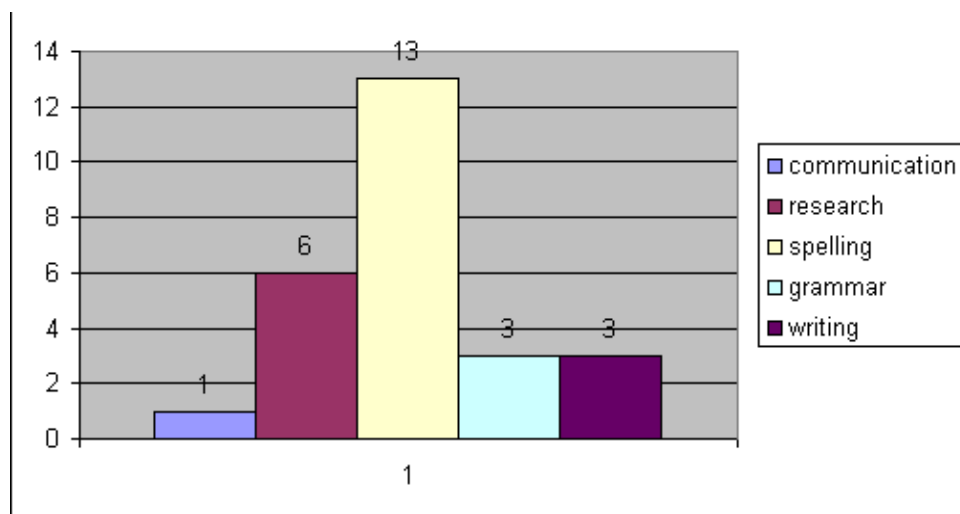
Από τις εικοσιέξι διδασκαλίες στις δεκαέξι επιχειρείται η διδασκαλία κάποιου γραμματικού φαινομένου ή της ορθογραφίας κάποιων λέξεων (βλ. γράφημα 3). Ειδικότερα:

- ο σε 13 από τις 26 περιπτώσεις χρησιμοποιείται το πρόγραμμα "Λογονόηση" για την εξάσκηση στην ορθογράφιση σειράς λέξεων και συγκεκριμένα των πού/που, πώς/πως και ότι/ό,τιΧ
- ο σε δύο επιχειρείται η διδασκαλία των συζυγιών των ρημάτωνΧ
- ο σε μία των ρημάτων ενεργητικής φωνήςΧ

ο Και σε μία η αναγνώριση των συνδέσμων και ο διαχωρισμός των προτάσεων σε κύριες και δευτερεύουσες. Αξιοσημείωτο είναι ότι σε αυτήν την περίπτωση χρησιμοποιήθηκε το Word.

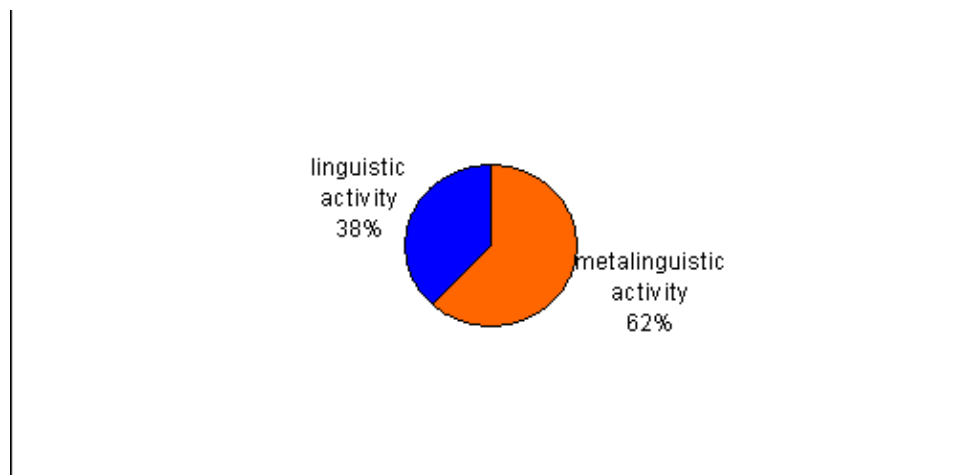
Εδώ οι εκπαιδευτικοί ήταν πράγματι ανατρεπτικοί... Δεν ακολούθησαν ούτε τους χρονικούς περιορισμούς του ισχύοντος προγράμματος (το ΑΠ δεν προβλέπει ωριαία διδασκαλία για τις περιπτώσεις αυτές) ούτε την προτεινόμενη σειρά των βιβλίων (οι διδασκαλίες έγιναν σε όλες τις τάξεις και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές).

Στο διάγραμμα που προβάλλεται βλέπουμε συγκεντρωτικά τους τομείς στους οποίους χρησιμοποιήθηκαν οι Η/Υ κατά το πειραματικό στάδιο στα δεκαοχτώ σχολεία και την έκταση που αφιερώθηκε στον καθένα:



Γράφημα 3. Τομείς αξιοποίησης των Η/Υ

Στο επόμενο γράφημα (βλ. γράφημα 4) φαίνεται καθαρά ότι οι υπολογιστές χρησιμοποιήθηκαν σε συντριπτικά μεγαλύτερο ποσοστό για μεταγλωσσική δραστηριότητα, δηλαδή για τη διδασκαλία της γραμματικής και της ορθογραφίας.



Γράφημα 4. Ποσοστά αξιοποίησης των Η/Υ για μεταγλωσσική διδακτική δραστηριότητα.

Από τα δύο τελευταία διαγράμματα είναι σαφές ότι χρησιμοποιήθηκαν σε συντριπτικά μεγαλύτερο ποσοστό για τη διδασκαλία της ορθογραφίας και της γραμματικής, και γενικότερα τη μεταγλωσσική δραστηριότητα.

Αξίζει να κλείσουμε την ενότητα αυτή με δύο ακόμη διαπιστώσεις: μαθητές και εκπαιδευτικοί δηλώνουν ενθουσιασμένοι με το νέο μέσο. Σε αρκετές μάλιστα περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί προτείνουν να συνεχιστεί η πειραματική εφαρμογή του προγράμματος, έχουν δε την αίσθηση ότι συμμετέχουν σε μια προσπάθεια που αλλάζει ριζικά και προς το καλύτερο τα ισχύοντα στη γλωσσική διδασκαλία.

Συμπεράσματα

Γνωρίζουμε από τη διεθνή εμπειρία ότι η πρώτη προσπάθεια αξιοποίησης της τεχνολογίας στο γλωσσικό μάθημα έχει συνήθως αρκετά προβλήματα (Cochran - Smith κ.α. 1991:93-95X Bruce & Robin 1993X Snyder 1999), γι' αυτό και μόνο το γεγονός ότι τόσοι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να αξιοποιήσουν παιδαγωγικά την τεχνολογία μπορεί να θεωρηθεί ως επιτυχία. Στόχος ωστόσο της εργασίας αυτής δεν είναι ούτε να επαινέσει αλλά ούτε και να επικρίνει τη συγκεκριμένη προσπάθεια. Κάτι τέτοιο άλλωστε δε θα είχε κανένα νόημα. Αντίθετα στόχος της εργασίας αυτής είναι, όπως είπαμε, να δείξει πώς και σε ποιο βαθμό οι ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού περιεχομένου της χώρας μας επηρεάζουν και την παιδαγωγική αξιοποίηση των υπολογιστών στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και παράλληλα να ελέγξει κάποιες από τις αλήθειες που αναπαράγονται εύκολα τα τελευταία χρόνια. Οι διαπιστώσεις αυτές θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως μια γόνιμη ανατροφοδότηση σε περιπτώσεις μελλοντικών σχεδιασμών. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να συνοψίσουμε τα ευρήματά μας σε δύο διαπιστώσεις:

Διαπίστωση πρώτη:

Είναι προφανές ότι ένα μέρος των εκπαιδευτικών μεταφέρει ή προσπαθεί να μεταφέρει ισχύουσες στην κλασική αίθουσα διδασκαλίας πρακτικές στο ηλεκτρονικό περιβάλλον. Αναφέρω συγκεκριμένα:

- το ηλεκτρονικό περιβάλλον παραγωγής γραπτού λόγου δε χρησιμοποιήθηκε για πειραματισμό, αφού ο πειραματισμός κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου και κατά τη διδασκαλία του είναι σχεδόν άγνωστος στην εκπαίδευσή μαςX
- υπήρξε απόλυτος σεβασμός στον ισχύοντα σχολικό χρόνο. Έτσι όλες οι διδασκαλίες χώρεσαν στο πλαίσιο της μίας διδακτικής ώραςX
- είναι σαφής η προσπάθεια να αποδοθεί στο διαδίκτυο ο ρόλος και η λειτουργία του σχολικού εγχειριδίου. Έτσι: οι πληροφορίες του δικτύου απομονώθηκαν σε συγκεκριμένη ύλη και χρησιμοποιήθηκαν στο ρόλο του εισαγωγικού κειμένου που υπάρχει στα σχολικά εγχειρίδιαX η δημιουργία περιστάσεων επικοινωνίας, στη μοναδική περίπτωση που χρησιμοποιήθηκε, ήταν πρόχειρη και επιφανειακήX υπήρξε σαφής αναφορά και σύνδεση με συγκεκριμένα κεφάλαια και ενότητες των διδακτικών εγχειριδίων.

Τα συμπεράσματα αυτά συμφωνούν με ένα μέρος της διεθνούς έρευνας, η οποία συγκλίνει στη διαπίστωση ότι παρά τον έντονο ενθουσιασμό διδασκόντων και διδασκομένων,

στην πράξη αναπαράγονται οι κυρίαρχες παιδαγωγικές αντιλήψεις (Cochran - Smith κ.α. 1991X Klem & Moran 1992X Miller & Olson 1994).

Διαπίστωση δεύτερη:

Το μεγαλύτερο μέρος των διδακτικών δοκιμών που επιχειρήθηκαν κινήθηκε εκτός αυτού του πλαισίου. Συγκεκριμένα:

ο από άποψη ποσοτική: το ισχύον πρόγραμμα σπουδών δεν αφιερώνει τέτοια αναλογική έκταση στα φαινόμενα της ορθογραφίας, τα οποία επιλέχτηκαν να διδαχθούν με του υπολογιστέςX

ο από άποψη ελευθερίας: οι εκπαιδευτικοί εστιάζοντας σε θέματα ορθογραφίας και γραμματικής δείχνουν μια αξιοθαύμαστη ανεξαρτησία από το σχολικό εγχειρίδιο. Σε καμία από τις διδασκαλίες αυτές δεν καταβάλλεται προσπάθεια να συνδεθούν με συγκεκριμένη ύλη κάποιας συγκεκριμένης τάξης, κάτι που όπως είδαμε συμβαίνει, όταν επιχειρούν να κινηθούν σε πιο σύγχρονες διδακτικές αναζητήσεις.

Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται συχνά ότι η έμφαση σε χαμηλού βαθμού διδακτικές προτεραιότητες, από άποψη γλωσσοδιδασκτική, παρατηρείται κυρίως σε φτωχά σχολεία, με περιορισμένες δυνατότητες υποδομής και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Sutton 1991). Είδαμε ότι αυτό στην περίπτωση μας δεν ισχύει. Τα σχολεία αυτά είχαν σύγχρονο τεχνολογικό εξοπλισμό και ιδιαίτερα προσεχτικό σχεδιασμό για την παιδαγωγική αξιοποίησή του. Μικρό μέρος της διεθνούς έρευνας, από όσο τουλάχιστον γνωρίζω, επιχειρεί να αναδείξει πώς τα εκάστοτε κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα επηρεάζουν την παιδαγωγική αξιοποίηση των υπολογιστών. Αναφέρω ενδεικτικά τις έρευνες των Bruce & Robin (1993) και Bruce & Peyton (1999).

Το φαινόμενο βέβαια της παιδαγωγικής αξιοποίησης των υπολογιστών για διδακτικούς στόχους χαμηλής προτεραιότητας δεν είναι άγνωστο διεθνώς (Selfe 1997:xiiX OTA 1995) Στον πίνακα που ακολουθεί οι Pelgrum & Plomp (1993) συγκεντρώνουν τις διδακτικές δραστηριότητες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί πέντε χωρών (Καναδοβρετανική Κολούμπια, Νέα Ζηλανδία, Ελβετία, ΗΠΑ, Γαλλία) χρησιμοποιούν τους Η/Υ στο μάθημα της μητρικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Μέση εκπαίδευση (Γυμνάσιο) %

Γραπτή έκφραση (Written Composition) 78

Γραπτή δεξιότητα (Writting Skills) 53

Γραμματική (Linguistics/grammar) 41

Εξάσκηση στην ανάγνωση (ReadingSkills) 38

Λογοτεχνία (Literature) 21

Προφορική επικοινωνία (OralCommunication) 5

(Πηγή: Pelgrum & Plomp, 1993:89)

Βλέπουμε και σ' αυτήν την περίπτωση υψηλά ποσοστά στη διδασκαλία της γραμματικής, σημαντικά χαμηλότερα όμως από την περίπτωση μας. Βλέπουμε όμως παράλληλα την αξιοποίηση των υπολογιστών και σε άλλους τομείς, όπως π.χ. στη διδασκαλία του γραπτού λόγου κλπ. κάτι που ελάχιστα είδαμε στην περίπτωση μας.

Αν και τα δεδομένα μας, από άποψη ποσοτική και ποιοτική, δεν είναι πλήρη, θα ριψοκινδυνεύσουμε μια πρώτη προσέγγιση και ερμηνεία του αποτελέσματος αυτού. Μπαίνοντας στο εργαστήριο των Η/Υ, οι εκπαιδευτικοί μας βρέθηκαν για πρώτη φορά χωρίς τον μπούσουλα των διδακτικών εγχειριδίων, και καθώς κανένα από τα προϊόντα λογισμικού που είχαν στη διάθεσή τους δεν ήταν στενά συνδεδεμένο - και ορθώς κατά τη γνώμη μου - με τη συγκεκριμένη διδακτέα ύλη του σχολείου, είχαν να επιλέξουν μία από τις παρακάτω δύο λύσεις:

Πρώτη λύση: να υιοθετήσουν ανοιχτό λογισμικό. Αυτό όμως ήταν εξαιρετικά δύσκολο να γίνει, γιατί απαιτεί διαφορετική από την ισχύουσα διδακτική αντίληψη και πρακτική. Η επιλογή αυτή καθίσταται δυσκολότερη, επειδή θα έπρεπε να πραγματοποιηθεί σε ένα νέο και σχετικά ανοίκειο τεχνολογικό περιβάλλον. Δεν είναι τυχαίο ότι στις λίγες σχετικά φορές που επέλεξαν το δρόμο αυτό, προσπάθησαν να πιαστούν και πάλι από τα σχολικά εγχειρίδια.

Λύση δεύτερη: να υιοθετήσουν κλειστό λογισμικό με έμφαση στην επίλυση μηχανιστικών ασκήσεων μεταγλωσσικού περιεχομένου. Στράφηκαν με μεγάλη ευκολία στη δεύτερη αυτή λύση.

Η εξήγηση είναι προφανής: μέσω των υπολογιστών έρχονται στην επιφάνεια παγιωμένες παραδοσιακές αντιλήψεις ως προς τη γλωσσική αγωγή, οι οποίες και απελευθερώθηκαν, όταν υπήρξε αποδέσμευση από το σφιχτό εναγκαλισμό με το σχολικό εγχειρίδιο. Οι αντιλήψεις αυτές έχουν, κατά τη γνώμη μου, διαμορφωθεί:

ο Από τα γλωσσοδιδασκτικά πρότυπα της καθαρεύουσας, με τα οποία μεγάλο μέρος του εκπαιδευτικού πληθυσμού έχει γαλουχηθεί. Είναι γνωστή η έμφαση που δινόταν στη ρυθμιστική γραμματική και ιδιαίτερα στην ορθογραφία (Petrounias 1976:203).

ο Από τη διαρκή επαναφορά των προτύπων αυτών στο προσκήνιο μέσω της συζήτησης περί κινδύνου της ελληνικής γλώσσας, "γλωσσικής πενίας" των νέων και αλλοίωσης της φυσιογνωμίας της ελληνικής από την εισαγωγή ξένων λέξεων. Μέρος της επιχειρηματολογίας που αναπτύχθηκε υποστήριζε ότι τα πολλά γλωσσικά λάθη απειλούν την ακεραιότητα της ελληνικής και πρότεινε ως φάρμακο τη διδασκαλία της γραμματικής και την επαναφορά της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στα Γυμνάσια (Χριστίδης 1996).

ο Από τις επιδράσεις που ασκεί η μακρά παράδοση της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, κατά την οποία μεγάλο μέρος του διδακτικού χρόνου αφιερώνεται στη γραμματικοσυντακτική διδασκαλία με ιδιαίτερη έμφαση στην ορθογραφία. Ας μην ξεχνούμε ότι τα δύο διδακτικά αντικείμενα διδάσκονται από τους ίδιους διδάσκοντες.

ο Από τη δυσκολία, απ' ό,τι φαίνεται, να αγγίξει τους εκπαιδευτικούς ο επιστημονικός προβληματισμός, που την τελευταία τουλάχιστον δεκαπενταετία αναπτύσσεται στη χώρα μας.

Οι εξελίξεις της εποχής μας, καλώς ή κακώς, οδήγησαν στη στενή σύνδεση του μαθήματος της γλωσσικής αγωγής με την πληροφορική και επικοινωνιακή τεχνολογία. Αυτό δεν μπορεί και δεν πρέπει να το αγνοήσουμε. Δεν μπορούμε επομένως να προχωρήσουμε ως θεατές αλλά ως ενεργά συμμετέχοντες.

Αν θα ήθελα ωστόσο να τονίσω κάτι, κλείνοντας τη σημερινή ομιλία, είναι ότι αυτή η πορεία δεν είναι εύκολη και αυτονόητα θετική, όπως συνήθως παρουσιάζεται. Είναι στενά

δεμένη με την ιδιαιτερότητά μας, που πάει να πει με την ιστορία μας, την οποία, όταν νομίζουμε ότι θα ξεπεράσουμε με τη χρήση ενός - έστω - υπερασύγχρονου μέσου, είτε θα μας κλείνει ειρωνικά το μάτι είτε, ακόμη χειρότερα, όπως στις περιπτώσεις που εξετάσαμε, θα μας εκδικείται.

Σας ευχαριστώ.

Βιβλιογραφία

Akker, j., Keursten,P. & Plomp, T. 1992. The Integration of Computer Use in Education. *International Journal of Educational Research*, 17: 65-76.

Apple, M. 1991. The New Technology: Is it part of the solution or part of the problem in education? *Computers in the Schools*, 8 (1/2/3): 59 - 80.

Bangert - Drowns, R. 1993. The Word Processor as an Instructional Tool: A Meta - Analysis of Word Processing in Writing Instruction. *Review of Educational Research*, 63 (1): 69-93.

Barton, E. 1994. Interpreting the Discourse of Technology. Στο. *Literacy & Computers. The Complications of Teaching & Learning with Technology*, επιμ. C. Selfe & S. Hilligoss, 56-75. N. York: The Modern Language Association of America.

Beazley, M. 1989. Reading for a real reason: Computer Pals Across the World. *Journal of Reading*, (April):598-605.

Blanchard, J., Lewis, J. & Crossman, J. 1995. Technology in Middle School Reading Education: Opportunities to Transform the Classroom. *Computers in the Schools*, 11(3): 79-91.

Bowen, B.1994. Telecommunications Networks: Expanding the Contexts for Literacy. Στο *Literacy and Computers*, επιμ.C. Selfe & S. Hilligoss, 113 - 129. New York: The MLA.

Bruce, B. & Hogan, M. 1998. The Disappearance of Technology: Toward an Ecological Model of Literacy. Στο *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world*, επιμ. D. Reinking, M. McKenna, L. Labbo and R. Kiefer, 269-281. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bruce, B. & Peyton, J. 1999. Literacy Development in Network - Based Classrooms: Innovation and Realizations. *International Journal of Educational Technology*, 1(2).

Bruce, B. & Robin, A. 1993. *Electronic Quills. A situated Evaluation of Using Computers for Writing Classrooms*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erbaum.

Cochran - Smith, M., Paris, C.& Kahn, J. 1991. *Learning to Write Differently. Beggining Writers and Word Processing*. New Jersey: Ablex Publ. Corporation Norwood.

Economou, C. 1993. *The Discourse Practices of History: A Demystification of the Present and Some Alternatives for the Future in Upper Secondary Education in Greece*. Ph.D. Thesis: University of Lancaster.

- Frey, K. (1986). *Η "μέθοδος Project". Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Hardman, F. & Williamson, J. 1998. The discourse of post - 16 English Teaching. *Educational Review*, 50 (1): 5-14.
- Hawisher, G. & Selfe, C. 1999a. Introduction. Στο *Global Literacies and Postmodern Identities: Culture, Diversity, and Hybridity on the World Wide Web*, επιμ. G. Hawisher & C. Selfe. London & New York: Routledge.
- Hawisher, G. & Selfe, C. 1999b. Reflections on Research in Computers and Composition studies at the Century's End. Στο *Teaching Literacy Using Information Technology*, επιμ. J. Hancock, 31-47. Australia: International Reading association & Australian Literacy Educators' Association.
- Hawisher, G. 1989. Research and Recommendations for Computers and Composition. Στο *Critical Perspectives on Computers and Composition Instruction*, επιμ. G. Hawisher & C. Selfe, 44- 69. New York & London: Teachers College Press.
- Hawisher, G. & Selfe, S. 1991. The Rhetoric of Technology and the Electronic Writing Class. *College Composition and Communication*, 42 (1):55-66.
- Kalantzis, M. & Cope, B. 1999. "Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας". Στο *"Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*, επιμ. Χριστίδης, Α.-Φ., 680-695. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Klem, E. & Moran, Ch. 1992. Teachers in a Strange LAND: Learning to Teach in a Net-Worked Writing Classroom. *Computers & Composition*, 9 (3): 5-22.
- Lafer, S. 1996. Audience, the Computer, and the Development of Writing Ability. *Computers in the Schools*, 12 (1-2): 141-152.
- Mangenot, F. 1998. Classification des apports d' Internet a l' apprentissage des langues. *ALSIC*, 1(2): 133-146.
- Miller, L. & Olson, J. 1994. Putting the Computer in its Place: a study of Teaching with Technology. *Journal of Curriculum Studies*, 26, (2): 121-141.
- New London Group 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing Social Futures." *Harvard Educational Review* 66(1): 60-92.
- Office of Technology Assessment U.S. Congress 1995. *Teachers & Technology: Making the connection. OTA report summary*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Pan, A. & Zbikowski, J. 1997. Emerging Technology for Writing Instruction: New Directions for Teachers. *Computers in the Schools*, 13 (3/4): 103-119.
- Pelgrum, W. & Plomp, T., επιμ. 1993. The IEA study of Computers in Education: Implementation of an Innovation in 21 Educational systems. Pergamon Press.

Reed, M. & Wells, J. 1997. Merging the Internet and Hypermedia in the English Language Arts. *Computers in the Schools*, 13 (3/4): 75-102.

Schwartz, J. 1990. Using an Electronic Network to Play the Scales of Discourse. *English Journal*, March: 16-26.

Selfe, C. 1997. Foreword. Στο *Electronic Communication Across the Curriculum*, επιμ. D. Reiss, D. Selfe & A.Young (ix-xiv). Urbana: National Council of Teachers of English.

Selfe, C. (1998). Technology and Literacy: A story about the Perils of Not Paying Attention (<http://www.ncte.org/forums/selfe/>).

Snyder, I. 1999. Integrating Computers into the Literacy Curriculum: More Difficult than We First Imagined. Στο *Teaching Literacy Using Information Technology*, επιμ. J. Hancock, 11-30. Australia: International Reading association & Australian Literacy Educators' Association.

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

Tweddle, S. 1995. A Curriculum for the Future: a Curriculum Built for Change. *English in Education* 29 (2): (<http://www.nate.org.uk/News/Electronic/1.html>)

Βρεττός, Γ.& Καψάλης, Α. 1994. *Αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.

Δημητρακοπούλου, 1999. Η εκπαιδευτική αξιοποίηση του Ηλεκτρονικού Ταχυδρομείου: πώς, πότε και γιατί. Ηλεκτρονικός Υπολογιστής, 1 (1) (<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/default.htm>).

Ευσταθίου - Καραγεωργάκη Μ. 1985. *Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Κουτσογιάννης, Δ. 1998. *Περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου: έρευνα σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου*. Διδακτορική Διατριβή, Τομέας Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.

Μπίκος, Κ. 1995. *Εκπαιδευτικοί και Υπολογιστές*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. 1989. *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π., Κελπανίδης, Μ., Τερζής, Ν., Καψάλης, Α., Χοντολίδου, Ε. και Δαρά, Β. 1990. *Αξιολόγηση του προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο*. Έκθεση έρευνας. Θεσσαλονίκη: Τομέας Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.

Φλουρής, Γ. 1995. Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, Αναλυτικού Προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας. Στο *Ελληνική εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, επιμ. Α.Καζαμίας και Μ. Κασσωτάκης, 328 - 367. Αθήνα: Σείριος.

Χριστίδης, Α.-Φ. 1996. Γλωσσικές μυθολογίες: η περίπτωση της ελληνικής. Στο *Η ελληνική γλώσσα στη διευρυμένη Ευρωπαϊκή Ένωση: γλωσσικός πλουραλισμός και γλωσσοκεντρικισμός*, 163-174. Αθήνα: Κέντρο Λογοτεχνικής Μετάφρασης.