

[Βιβλιογραφίες]

Λογισμικό για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής

Οι κυριότεροι τίτλοι εκπαιδευτικού λογισμικού

Η πολυτροπική θεωρία της επικοινωνίας ως εργαλείο για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού

Δημήτρης Κουτσογιάννης

dkoutsog@lit.auth.gr

Το κείμενο δημοσιεύτηκε στα Πρακτικά του Συνεδρίου "Εικόνα και Παιδί", επιμ. Ουρανία Σέμογλου, σ. 621 - 632 (Θεσσαλονίκη, 2005)

Περιεχόμενα

- Αδυναμίες στην αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού
- Η πολυτροπική θεωρία της επικοινωνίας
- Ανάλυση λογισμικού
- Λογομάθεια
- Ο Ξεφτέρης και η Γραμματική
- Ηλεκτρονικό περιβάλλον Λεξικού Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη

- Συζήτηση
- Συμπεράσματα
- Βιβλιογραφία

Η εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της εκπαιδευτικής πολιτικής των δυτικών τουλάχιστον χωρών στις μέρες μας, γεγονός που έχει οδηγήσει στην ευρεία διάδοση των ηλεκτρονικών υπολογιστών ως παιδαγωγικών μέσων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η εξέλιξη αυτή συνοδεύεται από την ανάπτυξη χιλιάδων τίτλων εκπαιδευτικού λογισμικού, που κατακλύζουν ήδη την αγορά και τα σχολεία. Η προσπάθεια αυτή για ραγδαία εκτεχνολόγηση της εκπαίδευσης απαιτεί νέες γνώσεις και δεξιότητες για τους εκπαιδευτικούς, όπως είναι μεταξύ άλλων και η ικανότητα επιλογής των κατάλληλων για τη διδασκαλία τους ηλεκτρονικών περιβαλλόντων. Πρόκειται για μια επιλογή ούτως ή άλλως δύσκολη, αφού αφορά σε νέα μέσα με τα οποία η πλειοψηφία των διδασκόντων είναι ελάχιστα εξοικειωμένη· δυσκολεύει όμως ακόμη περισσότερο και από πολλούς άλλους παράγοντες, όπως είναι, μεταξύ άλλων: η διαρκής εξέλιξη των ΤΠΕ και, κατά προέκταση, του εκπαιδευτικού λογισμικού, η χαμηλή ποιότητα των περισσότερων από αυτά, οι προσπάθειες των διάφορων εταιρειών για διεκδίκηση μεριδίου της νέας αγοράς που αναδύεται και η έντονη ρητορεία που επικρατεί για τις ωφέλειες από την παιδαγωγική αξιοποίηση των περιβαλλόντων αυτών.

Είναι, βέβαια, γεγονός ότι πολλά ερευνητικά ιδρύματα, πανεπιστήμια αλλά και ιδιωτικοί φορείς επιχειρούν να συμβάλουν στην αντιμετώπιση του νέου αυτού προβλήματος. Έτσι, έχει αναπτυχθεί μια ενδιαφέρουσα επιστημονική συζήτηση για τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού λογισμικού. Στην επόμενη ενότητα θα υποστηρίξω ότι, παρά τον ενδιαφέροντα αυτόν επιστημονικό προβληματισμό, η πλειοψηφία των προτάσεων αυτών έχει έντονα υπερκοινωνικό και τεχνοκεντρικό χαρακτήρα, γεγονός που οδηγεί σε εξαιρετικά επιφανειακές προσεγγίσεις των παιδαγωγικών αυτών προϊόντων.

Στο παρόν κείμενο υποστηρίζεται ότι η πρόσφατη προσπάθεια των Gunther Kress & Theo van Leeuwen για ανάπτυξη μιας θεωρίας που θα αντιμετωπίζει συνολικά το φαινόμενο της πολυτροπικότητας (multimodality)

που χαρακτηρίζει την επικοινωνία στις μέρες μας, μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά, ώστε να ξεπεραστούν οι αδυναμίες που χαρακτηρίζουν τις περισσότερες από τις ως τώρα προσπάθειες προσέγγισης του εκπαιδευτικού λογισμικού. Στη συνέχεια, μετά από μια σύντομη παρουσίαση των βασικών σημείων της θεωρίας αυτής, θα επιχειρήσω να συζητήσω από τη συγκεκριμένη θεωρητική οπτική γωνία τρία λογισμικά για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, που αναπτύχθηκαν και κυκλοφόρησαν κατά την περασμένη δεκαετία στη χώρα μας.

Στόχος του κειμένου δεν είναι να παρουσιάσει ένα πλήρες σύστημα αξιολόγησης των ηλεκτρονικών παιδαγωγικών περιβαλλόντων, αλλά μάλλον να θίξει πτυχές που συνήθως αποσιωπούνται ή υποβαθμίζονται και να δείξει κατευθύνσεις που θα μπορούσαν να διερευνηθούν συστηματικότερα στο μέλλον.

Αδυναμίες στην αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού

Για το θέμα της ποιότητας αλλά και της χρησιμότητας του εκπαιδευτικού λογισμικού έχουν γραφεί πάρα πολλά. Πέρα από τη συνήθη ρητορεία που έχει αναπτυχθεί και η οποία κινείται συνήθως μεταξύ ενθουσιασμού για τις ευεργετικές επιπτώσεις και απογοήτευσης για τις καταστροφικές συνέπειες που έχει η αξιοποίηση των πολυμέσων στα σχολεία, έχουν επιχειρηθεί και σοβαρές προσπάθειες αξιολόγησής τους. Μια πρόσφατη μη συστηματικού χαρακτήρα έρευνά μου στο διαδίκτυο για τις ανάγκες του παρόντος κειμένου έδειξε πως σπάνια απαντάται εκπαιδευτικός διαδικτυακός τόπος που να μη δίνει τις δικές του οδηγίες ή τη δική του προσέγγιση στην αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού. Μια πρώτη μελέτη των προτάσεων αυτών, αλλά και της πλούσιας σχετικής βιβλιογραφίας (Neofotistos et al., 1997, Buckleitner, 1999), οδηγεί εύκολα στον εντοπισμό δύο σημαντικών αδυναμιών:

- το κάθε λογισμικό αντιμετωπίζεται ως άθροισμα παραμέτρων, ο συμψηφισμός των οποίων μπορεί να οδηγήσει σε κάποιο καλή, μέτρια ή κακή συνολική αποτίμηση. Η αθροιστική λογική όμως ενέχει τον κίνδυνο της ενασχόλησης με τα επουσιώδη και τα επιμέρους και της αδυναμίας να τοποθετηθεί η κάθε πρόταση στο συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό της πλαίσιο και στην ιστορική της διάσταση. Αδυνατεί με λίγα λόγια να δώσει το ιδεολογικό και με την αριστοτελική έννοια το πολιτικό στίγμα της κάθε πρότασης (Dedrinis, 1992, Gee, 1996).

- Στις κατηγοριοποιήσεις αυτές κυρίαρχο ρόλο καταλαμβάνει η τεχνολογική παράμετρος. Η τεχνολογία όμως αντιμετωπίζεται εκτός ιστορικού και κοινωνικού πλαισίου, με αποτέλεσμα να δίνεται βαρύτητα σε μεμονωμένα χαρακτηριστικά, όπως τα χρώματα, οι ήχοι, οι μουσικές ή ο βαθμός της αλληλεπιδραστικότητας κλπ.

Οι προσεγγίσεις αυτές αντιμετωπίζουν τις διάφορες εξελίξεις στα εκπαιδευτικά τεχνολογικά περιβάλλοντα ως μια φυσική ροή, η οποία είναι συνάρτηση δύο κυρίως παραγόντων: της εξέλιξης της επιστήμης, η πρόοδος της οποίας δίνει απαντήσεις σε νέα ή υπάρχοντα προβλήματα και βελτιώνει, επομένως, την εκπαίδευση και της εξέλιξης της τεχνολογίας, η κάθε νέα εκδοχή της οποίας συμβάλλει στην επίλυση των ως τώρα δυσεπίλυτων εκπαιδευτικών προβλημάτων και η αξιοποίησή της οδηγεί στο σχολείο του μέλλοντος. Με βάση τη λογική αυτή τα πρώτα προγράμματα υπολογιστή θεωρούνται κατώτερα, γιατί η τεχνολογία ήταν 'ανώριμη', αλλά και η σχετική επιστημονική σκέψη δεν είχε προοδεύσει. Έτσι, κάθε νέα τεχνολογία αποτελεί πρόοδο και κάθε νέο επιστημονικό ρεύμα μια γραμμική εξέλιξη προς το καλύτερο.

Η πολυτροπική θεωρία της επικοινωνίας

Είναι γνωστό ότι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του σύγχρονου επικοινωνιακού τοπίου είναι η πολυτροπικότητα, η χρήση δηλαδή και η μίξη πολλών τρόπων κατά την επικοινωνία. Το πρόβλημα είναι ότι οι σημειολογικές προσεγγίσεις χαρακτηρίζονταν ως τώρα από προσπάθειες δημιουργίας επιμέρους γραμματικών για τον κάθε τρόπο ξεχωριστά -π.χ. γραμματική για τη γλώσσα, την εικόνα (Kress & van

Leeuwen, 1996), τον ήχο (van Leeuwen, 1999)- και έλειπε μια προσπάθεια συνολικής θεωρητικής προσέγγισης του σύγχρονου επικοινωνιακού τοπίου. Δεν υπήρχε έτσι μια θεωρητική βάση κατάλληλη για συστηματική προσέγγιση πολυτροπικών κειμένων, όπως συνήθως είναι το σύγχρονο εκπαιδευτικό λογισμικό. Προς την κατεύθυνση της κάλυψης του κενού αυτού επιχειρεί να συμβάλει η πρόσφατη εργασία των Gunther Kress & Theo van Leeuwen (2001). Πρόκειται, δηλαδή, για μια πρώτη προσπάθεια δημιουργίας μιας πολυτροπικής θεωρίας της επικοινωνίας, που επιχειρεί να ερμηνεύσει συνολικά το φαινόμενο της σύγχρονης επικοινωνίας και όχι μόνο της γλώσσας ή των άλλων επιμέρους τρόπων χωριστά.

Σε αντίθεση π.χ. με τη γλωσσολογική θεωρία που ορίζει τη γλώσσα ως σύστημα με ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της τη διπλή άρθρωση, για τα φαινόμενα της πολυτροπικότητας προτείνεται στο βιβλίο αυτό μια τετραπλή άρθρωση, η οποία οργανώνεται γύρω από τη διπλή διάκριση μεταξύ περιεχομένου (content) και έκφρασης (expression) της επικοινωνίας. Το περιεχόμενο επιμερίζεται σε δύο επιμέρους επίπεδα (στρώματα) (strata): στο λόγο (discourse) και στο σχέδιο (design), ενώ η έκφραση στην παραγωγή (production) και στη διανομή (distribution). Η διάκριση μεταξύ περιεχομένου και έκφρασης στην επικοινωνία προσφέρεται, κατά τη γνώμη μου, για να αποτελέσει τους δύο βασικούς άξονες, γύρω από τους οποίους θα μπορούσε να οργανωθεί η συζήτηση για κάθε εκπαιδευτικό λογισμικό. Η περιορισμένη ωστόσο έκταση του παρόντος κειμένου θα περιορίσει τη συζήτηση σε κάποιες πτυχές του πρώτου μόνο σκέλους, του περιεχομένου. Πριν όμως από τη συζήτηση, είναι σκόπιμο να παρουσιαστούν συνοπτικά τα κυριότερα σημεία της προσέγγισης αυτής.

Κατά τη θεωρία αυτή «λόγοι είναι κοινωνικά κατασκευασμένες γνώσεις για κάποια πτυχή της πραγματικότητας» (σελ. 4). Πρόκειται για ορισμό που κινείται στο ευρύτερο πλαίσιο της λογικής της ανάλυσης λόγου και της αντιμετώπισης της γλώσσας ως κοινωνικοπολιτισμικού φαινομένου (Gee, 1996, Fairclough, 1992, Hodge & Kress, 1988). Είναι προφανές πως μέσω της αντίληψης αυτής δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική διάσταση των λόγων. Λέγοντας 'κοινωνικά κατασκευασμένες γνώσεις' εννοείται κατά συνέπεια ότι οι διάφορες γνώσεις έχουν αναπτυχθεί σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα με τρόπο που συνάδει με τα ενδιαφέροντα των κοινωνικών πρωταγωνιστών αυτών των περιεχομένων, ανεξάρτητα αν πρόκειται για περιεχόμενα ευρύτερα, στενότερα, ειδικότερα, ή όχι. Εννοείται, επίσης, ότι για κάθε πτυχή της πραγματικότητας υπάρχουν συνήθως διαθέσιμοι διαφορετικοί εναλλακτικοί λόγοι και χρησιμοποιούνται αυτοί που κρίνονται οι πιο κατάλληλοι στην κάθε περίπτωση (Kress & van Leeuwen, 2001: 21). Η άρρηκτη σύνδεση των λόγων με την κοινωνική πρακτική οδηγεί και στην αναγνώριση της ιστορικότητας των λόγων: η μεταβολή των κοινωνικών πρακτικών οδηγεί συνήθως σε νέους λόγους (ως προς το πώς τα πράγματα είναι και πρέπει να είναι, τι είναι αξιόλογο, τι επιτρεπτό και τι όχι κ.λπ.) (σελ. 114).

Η μεγάλη διαφορά, ωστόσο, από τις ανάλογες γλωσσολογικές θεωρίες είναι ότι δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι οι λόγοι δεν πραγματοποιούνται μόνο μέσω της γλώσσας αλλά και μέσω άλλων σημειωτικών συστημάτων. Όλοι δηλαδή οι διαθέσιμοι σημειωτικοί τρόποι (modes) σε κάποια κοινωνία μπορούν, κάποια δεδομένη χρονική στιγμή, να χρησιμοποιηθούν ως σημειωτικοί πόροι για την άρθρωση λόγων (σελ. 24).

Η ευρύτατη διάδοση του φαινομένου της πολυτροπικότητας στην επικοινωνία θέτει επιτακτικά το ζήτημα της επιλογής των κατάλληλων τρόπων, ανάλογο με τον εκάστοτε επικοινωνιακό στόχο. Ο ρόλος του σχεδίου είναι ακριβώς αυτός: να οργανώσει αυτό που είναι να διατυπωθεί, σε έναν οδηγό για παραγωγή, κάτι ανάλογο δηλαδή με τη διαδικασία που ακολουθεί ο αρχιτέκτονας. Έτσι τα σχέδια είναι σε ένα αφηρημένο επίπεδο, μεταξύ περιεχομένου και έκφρασης και, επομένως, ανεξάρτητα από τα μέσα υλοποίησης, αφού οι πόροι στους οποίους στηρίζεται, οι σημειωτικοί τρόποι, είναι σε αφηρημένο επίπεδο, και μπορούν να υλοποιηθούν με διαφορετικά υλικά (Kress & van Leeuwen, 2001: 5-6).

Το σχέδιο προσθέτει δύο πράγματα στο/ους λόγο/ους. Πρώτο, τον τοποθετεί σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό περιβάλλον (π.χ. «δίδαξε κατά τον κλασικό τρόπο ένα κεφάλαιο γραμματικής», «διηγήσου μια ιστορία», «διαφήμισε ένα προϊόν» κλπ.), στηριζόμενο, βέβαια, σε συγκεκριμένους σημειωτικούς πόρους,

όπως π.χ. τα σχήματα που υπάρχουν για τις αφηγήσεις, τις διαφημίσεις κλπ. και δεύτερο, επιλέγει τους τρόπους (σελ. 21-22) που θα χρησιμοποιηθούν για την υλοποίηση των συγκεκριμένων πτυχών της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης (σελ. 120).

Λόγω του ότι τα σχέδια είναι σε ένα αφηρημένο επίπεδο μπορούν να υλοποιηθούν με διαφορετικά μέσα (Kress & van Leeuwen, 2001:22). Σε ένα πρώτο επίπεδο, επομένως, η *παραγωγή* δίνει συγκεκριμένη μορφή στο σχέδιο, αλλά δεν πρόκειται μόνο γι' αυτό: η παραγωγή προσθέτει πάντα σημασία: το ίδιο σχέδιο με ένα διαφορετικό υλικό παραγωγής δε σημαίνει το ίδιο πράγμα (π.χ. η πινακίδα σε μάρμαρο δε σημαίνει το ίδιο πράγμα με μια μεταλλική πινακίδα).

«Η διανομή σχετίζεται με την από τεχνική άποψη επανεγγραφή των σημειωτικών προϊόντων ή γεγονότων» (σελ. 87). Αν και οι τεχνολογίες διανομής (distributed technologies) εξυπηρετούν την παραγωγή, είναι δυνατό να αποκτήσουν σημειωτική δυνατότητα.

Βέβαια, στις μέρες μας, με τη διάδοση των ΤΠΕ ο διαχωρισμός αυτός παύει συχνά να ισχύει και είναι δυνατό ένα και μόνο πρόσωπο να έχει την ευθύνη της διαμόρφωσης ενός τελικού προϊόντος από την αρχή ως το τέλος. Με την εξέλιξη της τεχνολογίας, επίσης, και ιδιαίτερα με την επέκταση της ψηφιακής τεχνολογίας οι λειτουργίες της *παραγωγής* και *διανομής* παύουν να είναι ξεχωριστές (σελ. 21). Θα πρόσθετα, τέλος, στην περίπτωση του εκπαιδευτικού λογισμικού μέρος του σχεδιασμού δεν είναι μόνο η επιλογή των τρόπων αλλά και των μέσων και το σχέδιο δεν μπορεί παρά να είναι αρκετά λεπτομερές ως προς το ποια τεχνολογία θα χρησιμοποιηθεί και πώς. Ωστόσο, υπάρχει μεγάλο περιθώριο επιλογής διαφορετικών περιβαλλόντων ανάπτυξης, τα οποία προσθέτουν σημασία στο τελικό προϊόν (π.χ. το είδος του λογισμικού που θα επιλεγεί για τη διαμόρφωση μιας ιστοσελίδας συχνά προσθέτει σημασία).

Ανάλυση λογισμικού

Τα λογισμικά που θα συζητηθούν στη συνέχεια αποτελούν τρεις διαφορετικές εκδοχές για τη διδασκαλία της ελληνικής με την αξιοποίηση των ΤΠΕ και διατυπώθηκαν στην αρχή, στα μέσα και στο τέλος της δεκαετίας του 1990 στη χώρα μας.

Λογομάθεια

Η *Λογομάθεια*, το πρώτο παράδειγμα λογισμικού που επιλέγεται για συζήτηση, αποτελεί και την πρώτη σοβαρή προσπάθεια αξιοποίησης των πολυμέσων στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Η κυκλοφορία του πρώτου ψηφιακού δίσκου στις αρχές της δεκαετίας του '90, προκάλεσε ευρεία δημοσιότητα στον τύπο και για μεγάλο χρονικό διάστημα ταυτίστηκε με την ηλεκτρονική εκδοχή της αξιοποίησης των πολυμέσων στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Πρόκειται για εκπαιδευτικό λογισμικό, που απευθύνεται στις μαθητικές ηλικίες του Γυμνασίου και των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και θα μπορούσε να τοποθετηθεί στην κατηγορία των Tutorials (Κουτσογιάννης, 1998). Ακολουθώντας το ρητορικό πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας: ερώτηση - απάντηση - αξιολόγηση, επιχειρεί να καλύψει τη διδασκαλία 'όλων των γλωσσικών επιπέδων της ελληνικής: συντακτικό, γραμματική, ορθογραφία και λεξιλόγιο'. Το ενδιαφέρον στην προκειμένη περίπτωση είναι ότι το ρόλο του δασκάλου έχει αναλάβει ο Όμηρος, με βοήθό του μια άλλη αρχαιοελληνική φιγούρα, τον Αναξιμανδρο, η δε διδασκαλία διεξάγεται με φόντο την Ακρόπολη.

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

Η απάντηση στα ερωτήματα αυτά θα είναι πρόχειρη, αν δεν ενταχθεί η όλη προσπάθεια στο συγκεκριμένο κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο της περιόδου που δημιουργήθηκε. Είναι γνωστό ότι κατά τη δεκαετία του 1980 αναπτύχθηκε μια έντονη αντιπαλότητα γύρω από το εάν υπάρχει ή όχι γλωσσικό πρόβλημα στους νέους ως αποτέλεσμα, όπως υποστήριζαν οι υπέρμαχοι της καταφατικής απάντησης, της μη συστηματικής διδασκαλίας της γραμματικής και της μη διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο. Μια εκτενής ανάλυση του λογισμικού αυτού ως κειμένου^[1] (Koutsogiannis & Mitsikopoulou, 2002) έδειξε ότι απηχεί τη μία από τις δύο αυτές απόψεις, μια ελληνική εκδοχή του γνωστού διεθνούς κινήματος: «πίσω στα βασικά» (back to basics) (Carter, 1995: 5-10). Δύο είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του λόγου αυτού, τα οποία διαπερνούν και το υπό συζήτηση λογισμικό: πρώτο, η έμφαση στη μεγάλη ιστορία της ελληνικής μέσω των σημείων που παραπέμπουν στην αρχαιότητα, αλλά και μέσω της εκτενούς αναφοράς στην ιστορία της ελληνικής γλώσσας και στη σημασία της (κυρίως στην εισαγωγή) και δεύτερο, η ad hoc διδασκαλία της γραμματικής (σε αντίθεση με τη λογική που προωθούσαν τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού της ίδιας περιόδου) ως βασικής προϋπόθεσης για την ορθή χρήση της γλώσσας.

Η προσπάθεια, επομένως, ένταξης ενός ηλεκτρονικού προϊόντος στο κοινωνικοπολιτισμικό και ιστορικό του πλαίσιο γειώνει την ανάγνωσή του. Έτσι γίνεται αντιληπτό πως δεν πρόκειται για μια ουδέτερη προσπάθεια που αξιολογεί την επιστήμη και την τεχνολογία, για να αναβαθμίσει τη διδασκαλία της ελληνικής, όπως συνήθως αντιμετωπίζονται τα πολυμέσα. Πρόκειται, αντίθετα, για την πραγμάτωση συγκεκριμένων λόγων, μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, σε μια δεδομένη χρονική στιγμή.

Ο Ξεφτέρης και η Γραμματική

Το λογισμικό αυτό παίρνει τον τίτλο του από το κεντρικό πρόσωπο του προγράμματος, που είναι ένα ανθρωπόμορφο βιβλίο με το όνομα Ξεφτέρης. Ο Ξεφτέρης αφού έχει μάθει να διαβάξει, σε μια προηγούμενη έκδοση του ίδιου λογισμικού που αφορά στη διδασκαλία της ανάγνωσης, σκέφτεται να γράψει ένα παραμύθι. Διαπιστώνει όμως πως αυτό είναι δύσκολο, γι' αυτό και επισκέπτεται τη νονά του τη Γραμματική. Η Γραμματική τού επισημαίνει πως για να γράψει το παραμύθι είναι απαραίτητο να συγκεντρώσει πρώτα τέσσερα πολύτιμα αντικείμενα: το μαγικό σκουφί της έμπνευσης, ένα φτερό από παγόνη, λίγο μελάνι από χταπόδι που ζει σε ένα παλιό ναυάγιο και έναν πάπυρο που ζει στις όχθες μια χρυσής λίμνης. Έτσι ο Ξεφτέρης, δηλαδή ο μαθητής, αναλαμβάνει την προσπάθεια να βρει τα τέσσερα αντικείμενα. Κατά τη διάρκεια της αναζήτησης αυτής και προκειμένου να φτάσει με επιτυχία ως το τέλος θα πρέπει να αντιμετωπίσει διάφορα εμπόδια ή να βοηθήσει στην επίλυση προβλημάτων. Τα εμπόδια αυτά έχουν την κλασική μορφή ασκήσεων της γραμματικής. Ο μύθος είναι επομένως το δόλωμα για τη διδασκαλία ενοτήτων της γραμματικής.

Είναι προφανές ότι το αντικείμενο και στα δύο αυτά λογισμικά είναι κοινό και αφορά στη διδασκαλία της γραμματικής. Και στα δύο λογισμικά οι αντιλήψεις (οι λόγοι από τους οποίους αντλούν είναι επίσης κοινές): ως προς τη σημασία της διδασκαλίας της γραμματικής, ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας της, ως προς το είδος της γραμματικής που επιλέγεται. Θα μπορούσαμε να πούμε πως και στις δύο περιπτώσεις αντανακλώνονται αντιλήψεις του *αυτόνομου μοντέλου γραμματισμού* (Street, 1984). Υπάρχει όμως σημαντική διαφορά στα σχέδια. Στη μία περίπτωση επιλέγεται το γνωστό διδακτικό μοντέλο που ακολουθείται και σήμερα στις περισσότερες τάξεις: ερώτηση-απάντηση-αξιολόγηση. Στη δεύτερη επιλέγεται το ρητορικό πλαίσιο της αφήγησης ενός μύθου, είδος ιδιαίτερα αγαπητό στα παιδιά, με στόχο να κερδηθεί το ενδιαφέρον τους και να οδηγηθούν με μεγαλύτερη διάθεση στην επίλυση των ασκήσεων.

Η επιλογή όμως της αφήγησης ως μέσου για την καλύτερη διδασκαλία της γραμματικής αλλά και της αριθμητικής θα μπορούσαμε να πούμε πως αποτέλεσε σημαντικό κίνημα κατά τη δεκαετία του '90 στη χώρα μας και υλοποιήθηκε μέσω ποικίλων σχεδίων^[2]. Η επιλογή αυτή στο σχεδιασμό απηχεί απόψεις της νέας παιδαγωγικής αλλά και πρωτόλειες απόψεις προς την κατεύθυνση της αξιοποίησης του υπολογιστή όχι ως δασκάλου, αλλά ως περιβάλλοντος προσομοίωσης της πραγματικότητας. Εδώ ο δάσκαλος ως ρητή αναφορά

χάνεται και καταβάλλεται προσπάθεια δημιουργίας περιβάλλοντος αλληλεπίδρασης με τον υπολογιστή^[3] στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου μύθου.

Ηλεκτρονικό περιβάλλον Λεξικού Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη

Το *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* του Ινστιτούτου Νεοελληνικών σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), το οποίο από το πρωτογενές πεδίο χρήσης του ως λεξικογραφικό εργαλείο αναφοράς έχει «αναπλασιωθεί» (Bernstein, 1990) από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας σε ηλεκτρονικό παιδαγωγικό περιβάλλον για τη διδασκαλία της ελληνικής στο διαδίκτυο (Kazazis & Koutsogiannis, 2001, Κουτσογιάννης, 2001), αποτελεί το τρίτο παράδειγμα. Κατά τη μεταφορά του λεξικού σε ηλεκτρονική βάση δεδομένων αξιοποιήθηκε η διάρθρωση της εσωτερικής δομής (μικροδομής) του κάθε άρθρου του λεξικού. Με βάση τη λογική αυτή, το κάθε λήμμα τεμαχίστηκε σε τόσες υποενότητες-πεδία όσες και οι υποκατηγορίες του και μεταφέρθηκε σε βάση δεδομένων. Η επιλογή αυτή επιτρέπει την πολλαπλή διδακτική αξιοποίηση του γλωσσικού υλικού του λεξικού. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα για μεμονωμένη ή συνδυαστική αναζήτηση, μεταξύ άλλων, στα παρακάτω: λέξης ή συνδυασμού χαρακτήρων, γραμματικής κατηγορίας (ρήμα, επίθετο κ.λπ.), κλιτικού παραδείγματος, ερμηνεύματος, παραδείγματος, ετυμολογίας, επίπεδο ύφους (π.χ. ειρωνικό, επίσημο, λαϊκό κ.λπ.).

Το περιβάλλον που δημιουργήθηκε έχει τα χαρακτηριστικά αυτού που αποκαλείται συνήθως διερευνητικό λογισμικό: δίνει τη δυνατότητα διερεύνησης ερωτημάτων και αναζήτησης απαντήσεων· δεν είναι στατικό, αφού δεν υπάρχουν έτοιμες προαποφασισμένες απαντήσεις, όπως συμβαίνει με τα κλειστά περιβάλλοντα· είναι ανοιχτό, αφού δεν υπάρχουν συγκεκριμένες πορείες που πρέπει να ακολουθηθούν, και ο κάθε δάσκαλος και μαθητής μπορεί να επιλέξει το είδος και το περιεχόμενο της έρευνας που επιθυμεί (Κουτσογιάννης, 2001).

Η επιλογή της μετατροπής ενός λεξικού σε γλωσσοδιδασκτικό περιβάλλον προϋποθέτει μια συγκεκριμένη θεωρητική αφηρησία ως προς τη διδασκαλία της γλώσσας, έστω και αν δεν είναι τόσο εμφανής στην περίπτωση αυτή: ότι π.χ. το υλικό ενός λεξικού, υλικό το οποίο επιτρέπει έρευνα σε επίπεδο λέξης και πρότασης, μπορεί να είναι αξιοποιήσιμο στη διδασκαλία της ελληνικής ή ότι η γλωσσική ενημερότητα που εξυπηρετείται από το περιβάλλον αυτό είναι χρήσιμη. Αξίζει, επίσης, να επισημανθεί ότι η αφηρησία αυτή, οι λόγοι δηλαδή ως προς το *τί* της γλωσσικής διδασκαλίας, δεν απέχουν θεαματικά σε σχέση με τα άλλα δύο ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που συζητήσαμε. Αυτό το οποίο όμως διαφέρει είναι τόσο ο σχεδιασμός όσο και ο βαθμός προσαρμογής στις ιδιαιτερότητες του μέσου. Στην προκειμένη περίπτωση αυτό που κυριαρχεί δεν είναι το «δίδαξε», όπως στην πρώτη περίπτωση, ή το «λύσε την άσκηση για να συνεχίσει το παραμύθι», αλλά το «ερέυνησε, διασταύρωσε και διατύπωσε το συμπέρασμά σου». Ο υπολογιστής με άλλα λόγια μέσω του σχεδιασμού που ακολουθείται δε διδάσκει, αλλά αποτελεί το πλαίσιο για «διερευνητική μάθηση».

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

σχολείου του 21^{ου} αιώνα, με κεντρικό το ρόλο των υπολογιστών ως εργαλείων αλλαγής (Papert, 1993).

Συζήτηση

Επιλέξαμε εσκεμμένα τρία λογισμικά που αφορούν στο ίδιο διδακτικό αντικείμενο και με τις κλασικές ταξινομήσεις θα μπορούσαν να αποτελέσουν τρία διαδοχικά στάδια στην εξέλιξη του λογισμικού: από το πιο παραδοσιακό στο πιο σύγχρονο. Με τις κλασικές ταξινομήσεις (Κουτσογιάννης, 1998) το πρώτο παράδειγμα θεωρείται χαρακτηριστική περίπτωση του κλασικού αλλά ξεπερασμένου πια μοντέλου ο «υπολογιστής ως δάσκαλος», με συμπεριφοριστικού τύπου θεωρητικές καταβολές. Το δεύτερο παράδειγμα θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια απόπειρα δημιουργίας περιβάλλοντος προσομοίωσης, προκειμένου το παιδί να διδάσκεται μέσω της συμμετοχής του στο περιβάλλον αυτό, μια άποψη ιδιαίτερα διαδεδομένη κατά τη δεκαετία του 1980, με γνωστικού κυρίως τύπου θεωρητικές καταβολές. Το τρίτο παράδειγμα θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι αποτελεί απόπειρα υλοποίησης των πιο σύγχρονων, των κοινωνικών ή κοινωνιογνωστικών θεωριών μάθησης, όπως συνήθως αποκαλούνται, στο πλαίσιο των οποίων ο υπολογιστής αποτελεί περιβάλλον έρευνας και αναζήτησης.

Η εξέλιξη αυτή ερμηνεύεται συνήθως ως μια σημαντική μεταβολή του λογισμικού προς την κατεύθυνση του επιστημονικά και τεχνολογικά σύγχρονου. Η αντίληψη της κοινωνικής σημειωτικής (Hodge & Kress, 1988) που διαπερνά τη θεωρία της πολυτροπικότητας βοηθά στο να αποφεύγονται τέτοιου είδους αφηρημένες γενικεύσεις. Οι αλλαγές που εντοπίστηκαν συνιστούν αναμφίβολα μια νέα ιδεολογία, η οποία όμως δεν είναι αποτέλεσμα της εν κενώ εξέλιξης, αλλά το αποτέλεσμα ευρύτερων οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών και νέων αναγκών που οδηγούν σε νέες αναζητήσεις για το σημερινό σχολείο και, εν τέλει, σε νέες θεωρίες μάθησης.

Ήδη αρκετοί σύγχρονοι θεωρητικοί επισημαίνουν ότι αυτά τα κινήματα του σύγχρονου σχολείου και των σύγχρονων μορφών διδασκαλίας δεν είναι παρά προσπάθειες προσαρμογής σε μια νέα οικονομική τάξη πραγμάτων, όπου τη θέση της ιεραρχικής δομής του φορντικού μοντέλου οργάνωσης στην παραγωγή διαδέχεται το μοντέλο της αποκεντρωμένης συνεργασίας και της προώθησης των πρωτοβουλιών (Gee & Lankshear, 1997). Στο πλαίσιο αυτό οι εργαζόμενοι πρέπει να έχουν την ικανότητα συνεισφοράς στο σύγχρονο μοντέλο παγκοσμιοποίησης, το οποίο θα μπορούσε να τυποποιηθεί στο δόγμα: «να σκεφτόμαστε παγκόσμια, να δρούμε τοπικά» (Truchot, 2002).

Συμπεράσματα

Με αφετηρία την *Πολυτροπική θεωρία της επικοινωνίας* επιχειρήσαμε να συζητήσουμε τρεις διαφορετικές ηλεκτρονικές προτάσεις της δεκαετίας του '90 για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Από τη συζήτηση νομίζω ότι προκύπτουν δύο σημαντικά συμπεράσματα.

Το πρώτο συμπέρασμα που προκύπτει, αρκετά χρήσιμο για την αξιολόγηση και επιλογή παιδαγωγικών ηλεκτρονικών περιβαλλόντων, είναι ότι οι μεταβολές στο λογισμικό δεν αποτελούν μια γραμμική εξέλιξη από το μέτριο προς το καλό και από το καλό προς το καλύτερο. Με βάση τη διαπίστωση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία να ανιχνεύονται οι αλλαγές στους λόγους και τα σχέδια των ηλεκτρονικών παιδαγωγικών περιβαλλόντων, η νέα δηλαδή ιδεολογία που κάθε φορά αναδύεται, και να αναζητούνται οι αιτίες των αλλαγών αυτών σε κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές κλπ. εξελίξεις και όχι σε προσεγγίσεις εκτός κοινωνικού πλαισίου που αποδίδουν την κάθε εξέλιξη στον επιστημονικό και τεχνολογικό μόχθο του σύγχρονου ανθρώπου.

Από την εξέταση των τριών παραδειγμάτων διαπιστώσαμε, επίσης, ότι είναι δύσκολο να γίνει κατανοητό το περιεχόμενό τους εκτός του συγκεκριμένου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου στο οποίο δημιουργήθηκαν. Το δεύτερο χρήσιμο, με βάση αυτή τη διαπίστωση, συμπέρασμα είναι ότι το κάθε λογισμικό δεν είναι ουδέτερη

επιστημονική και τεχνολογική κατασκευή, αλλά διδακτική πρόταση στενά συνδεδεμένη με μια συγκεκριμένη κοινωνία ή κοινωνική ομάδα, κάποιας συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου, την ιδεολογία της οποίας και εκφράζει. Βασικό μέλημα, επομένως, όσων ασχολούνται με την επιλογή ηλεκτρονικών διδακτικών περιβαλλόντων είναι να αναζητούν τις 'κοινωνικά κατασκευασμένες γνώσεις' που διαπερνούν την κάθε πρόταση και να επιλέγουν συνειδητά αυτήν που τους εκφράζει.

Η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών πολυμέσων από αυτήν την οπτική γωνία δε δίνει απλώς τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν συνειδητά τι να επιλέγουν και τι να απορρίπτουν, αλλά τους δίνει επιπλέον τη δυνατότητα «να τα υποβάλλουν σε κριτικό έλεγχο, να τα χρησιμοποιούν αντισυμβατικά, να τα προσαρμόζουν στις ανάγκες τους ή ακόμη και να τα ξανασχεδιάζουν και, τέλος, να συμμετέχουν ενεργά στο μετασχηματισμό των κοινωνικών πρακτικών με όποιον τρόπο κρίνουν ότι είναι καταλληλότερος» (Snyder, 2001: 115).

Δημήτρης Κουτσογιάννης

Βιβλιογραφία

1. Bernstein, B. (1990), *The Structuring of Pedagogic Discourse*, Vol.IV: Class, codes and control. London:RKP.
2. Buckleitner (1999), The state of children's software evaluation - yesterday, today and in the 21st century. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο:<http://www.childressoftware.com/evaluation.html> (20/8/2002)
3. Carter, R. (1995), *Keywords in language and literacy*, London & New York: Routledge.
4. Dedrinos, B. (1992), *The EFL textbook and ideology*, Athens: Grivas Publications.
5. Fairclough, N. (1992), *Discourse and social change*, Cambridge: Polity Press.
6. Gee, J. & Lankshear, C. (1997), Language, Literacy and the New Work Order. In Lankshear, C. *Changing Literacies* (83-1002), Buckingham: Open University Press.
7. Gee, J. (1996), *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, London and Bristol: Taylor and Francis.
8. Hodge, R. & Kress, G., (1988), *Social Semiotics*, Cambridge: Polity Press.
9. Kazazis, J. & Koutsogiannis, D. (2001), Tradition and Innovation in designing a Dictionaries and Text Corpora electronic environment for literacy education. In B. Cope & M. Kalantzis (eds). *Learning for the future*, Proceedings of the Learning Conference 2001 (1-17). Common Ground.
10. 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.
11. Κουτσογιάννης, Δ. (2001), Νέες τεχνολογίες και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: δυνατότητες και Περιορισμοί. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο με θέμα: *Η ελληνική γλώσσα, η συμβολή της στο παγκόσμιο γίγνεσθαι: μέθοδοι και εργαλεία για την εκμάθησή της*, Ηράκλειο, 15-17/10/2001.
12. Koutsogiannis, D. & Mitsikopoulou, B. (2002), Educational linguistics in the New Century: New challenges and new perspectives for synthesis, Paper presented at the *International Linguistics Conference on Reviewing Linguistic Thought: Perspectives into the 21st Century*, Athens 21-24 May.
13. Kress G. and van Leeuwen, T. (1996), *Reading Images. The grammar of visual design*, London: Routledge.
14. Kress G. and van Leeuwen, T. (2001), *Multimodal Discourse*, London: Arnold.
15. Neofotistos, G., Kastis, N. & Hoejsholt - Poulsen, L. (1997), Reference framework of educational multimedia software; Evaluation practices and guidelines. In *School education in the information society*, Open classroom II conference: papers and presentations (311-317), Athens: Kastaniotis.
16. Papert, S.(1993), *The Children's Machine. Rethinking School in the Age of the Computer*, Harvester - Wheatsheaf.
17. Snyder, I. (2001), Γραμματισμός, τεχνολογία και σχολική τάξη: μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Στο Κουτσογιάννης, Δ. (επιμ.), *Πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής*

εμπειρία, Θεσσαλονίκη: Κέντρο ελληνικής Γλώσσας.

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

19. Truchot, C. (2002), *Langues et mondialisation en Europe*. In Anastasios -F. Christidis (ed.) *Langue, Société, Histoire: L' Europe du sud*, (57-59), Thessaloniki: Centre for the Greek Language.

20. Van Leeuwen, T. (1999), *Speech, music, sound*, London: Macmillan.

¹ Ο όρος χρησιμοποιείται ευρύτερα, στο ίδιο πλαίσιο της ευρύτερης αντίληψης περί λόγων. Μ' αυτή τη λογική το κείμενο είναι μια *σημειωτική στιγμή* (semiotic instance) (Kress & van Leeuwen, 2001: 25), «το αποτέλεσμα της άρθρωσης ενός λόγου ή μάλλον λόγων σε έναν ή περισσότερους σημειωτικούς τρόπους» (Kress & van Leeuwen, 2001: 40). Ένα κείμενο μπορεί επομένως να είναι να είναι *μονοτροπικό* ή *πολυτροπικό*.

² Αρκετά βιβλία του Τριβιζά π.χ. είναι μια ενδεικτική απόδειξη αυτής της τάσης, που εκδηλώθηκε επίσης με αντίστοιχης λογικής σχολικά βοηθήματα, λογισμικά κλπ.

³ Δε θα μας απασχολήσει εδώ το γεγονός ότι στο λογισμικό αυτό, όπως και στο προηγούμενο, έχουμε απλώς μια γραμμική διαδοχή γεγονότων και εξαιρετικά επιφανειακή αλληλεπίδραση, αφού δεν ασχολούμαστε με την έκφραση.

⁴ Ο Δημήτρης Κουτσογιάννης διδάσκει στον Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ Θεσσαλονίκης