

The pedagogy of multiliteracies in the school textbooks of Modern Greek language in the first three years of high school: utopia or reality?

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στα σχολικά εγχειρίδια της νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου: ουτοπία ή πραγματικότητα;

Maria Dimasi, Evagelia Aravani

Abstract

The present essay focuses on the theoretical and research documentation of the contribution of multiliteracies to the linguistic development of students, as well as to the study of DEPPS (Inter-thematic Integrated Framework of Study Curricula) and APS (Analytical Study Curriculum), and the new Study Curriculum of the Digital School for the teaching of Modern Greek language at the first three grades of high school, and then to the respective school textbooks, with the relationship between their tasks-activities and the pedagogy of multiliteracies as a reference point. The study of the DEPPS-APS texts, the new Study Curriculum and the textbooks of the student allows for the articulation of the following findings: a) in DEPPS and APS there is no explicit reference, but direct and indirect conceptual associations with the pedagogy of multiliteracies are found; b) the principles of the new Study Curriculum and the proposed methodological approaches are compatible with the respective principles of the pedagogy of multiliteracies; c) in the student textbooks for all three classes there are multiliterate exercises, which increase quantitatively from the A' to the C' class and concern primarily the multimodality in the creation of textual meanings of the book and the student-author. Most of them belong to the sections "I listen and speak". These are followed by the section "I think and write", while the multiliterate direction of all inter-thematic tasks is impressive (and rather predictable). The teaching exploitation of these exercises is linked to the substantial training of teachers.

Key words: Multiliteracies, Multi-modality, Curriculum, Textbooks

DOI: 10.6007/MAJESS/v1-i2/458

URL: <http://dx.doi.org/10.6007/MAJESS/v1-i2/458>

1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες τεχνολογικές και κοινωνικοπολιτισμικές απαιτήσεις έχουν διαμορφώσει και αναμορφώσει σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνία των ατόμων, καθώς η ανάγνωση και η γραφή διεξάγονται σε νέα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα και εντάσσονται στη νέα κειμενικότητα που βασίζεται στα πολυτροπικά-πολυμεσικά κείμενα. Υφίσταται, λοιπόν, μία γλωσσική πολυμορφία τόσο σε γεωγραφικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο μέσω της οποίας παράγονται πολυτροπικά νοήματα που διασυνδέονται με προφορικούς, οπτικούς, ηχητικούς, σωματικούς, απτικούς και χωροαντιληπτικούς κώδικες. Παράλληλα υπάρχουν και διαφορετικά πρότυπα νοηματοδότησης σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας κάθε φορά με σημείο αναφοράς τον πολιτισμό, το φύλο, την εμπειρία της ζωής, το θέμα, τον κοινωνικό χώρο, προσδίδοντας στην σύγχρονη επικοινωνία και έναν διαπολιτισμικό χαρακτήρα (Miller & McVee, 2012). Αυτή, λοιπόν, η νέα τάξη πραγμάτων επηρεάζει και τη διδακτική πράξη, καθώς οι μαθητές δεν έχουν ανάγκη μόνο να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε γραπτό και προφορικό επίπεδο, αλλά και σε πολυτροπικό, αναπτύσσοντας δεξιότητες πολυγραμματισμών (become skilled in multiliteracies) (Westby, 2010).

Έτσι, το σχολείο στρέφεται προς την κατεύθυνση της γνώσης, της αυτενέργειας, της επιστημονικής αναζήτησης, του ψηφιακού και κριτικού γραμματισμού (Street, 2000· Aravani, 2012). Ποια είναι, όμως, η θέση του μαθήματος της Γλώσσας και ποιος ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων μέσα στα σύγχρονα γλωσσικά δεδομένα; Με αφετηρία αυτούς τους προβληματισμούς η παρούσα

εργασία εστιάζεται στη θεωρητική και ερευνητική τεκμηρίωση της συμβολής των πολυγραμματισμών στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και στη μελέτη

ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) και ΑΠΣ (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών) και του Νέου Προγράμματος Σπουδών του Ψηφιακού σχολείου για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο και στη συνέχεια των αντίστοιχων σχολικών εγχειριδίων με σημείο αναφοράς τη σχέση των εργασιών – δραστηριοτήτων τους με την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών.

2. Οι Πολυγραμματισμοί στη νέα εκπαιδευτική γλωσσική πρακτική

Εάν η νέα μάθηση πρόκειται να χαρτογραφηθεί ή να ευθυγραμμιστεί με τη νέα εποχή, τότε θα πρέπει να εξετάσουμε πώς η εποχή μας είναι διαφορετική και ποια είναι τα καθοριστικά χαρακτηριστικά της. Προφανώς ο κόσμος στον οποίο ζούμε είναι όλο και περισσότερο πολυτροπικός και μεταβάλλεται διαρκώς. Είναι εξαιρετικά οπτικός και ακουστικός, διαχωρισμένος σε ποικίλα στοιχεία και επανακαθοριζόμενος με βάση ψηφία (bits), ψηφιολέξεις (bytes) και ψηφιακές μορφές. Οι τρόποι με τους οποίους επικοινωνούμε μεταξύ μας έχουν, σε πολλές διαφορετικές διαστάσεις, μετατοπιστεί και επιμεριστεί σε πολλαπλά κανάλια και τρόπους λειτουργίας, ασύγχρονους αλλά και σύγχρονους (Crumpler, Handsfield & Dean, 2011). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα και τα μαθησιακά περιβάλλοντα να πλαισιώνονται από εκπαιδευόμενους- μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές πηγές και εμπειρίες ζωής με ένα κοινό σημείο αναφοράς: την ύπαρξη δεξιοτήτων που

σχετίζονται με τον γραμματισμό-ανάγνωση, γραφή, ομιλία και ακουστική κατανόηση (Χατζησαββίδης, 2005). Στο πλαίσιο αυτών των εξελίξεων επανακαθορίζεται το σημαινόμενο του γραμματισμού, ο οποίος δεν θεωρείται στατικός και συγκεκριμένος. Χαρακτηρίζεται από εννοιολογική πολλαπλότητα και ορίζεται μέσα από δύο διαφορετικούς τρόπους: την ύπαρξη διαφορετικών κοινωνικών γλωσσών (διάλεκτοι, επαγγελματικές ή τεχνικές γλώσσες) και την *πολυμορφία* των ψηφιακά διακινούμενων νοημάτων (Jewitt, 2008; Baker, 2010).

Στο πλαίσιο αυτών των αλλαγών δημιουργήθηκε η έννοια των *πολυγλωσσισμών* η οποία αναφέρεται σε δύο σημαντικές πτυχές της χρήσης των γλωσσών. Η πρώτη σχετίζεται με τη μεταβλητότητα στη δημιουργία νοήματος που λαμβάνει χώρα σε διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά πλαίσια ή σε ειδικούς τομείς αλληλόδρασης. Οι διαφορές αυτές γίνονται όλο και πιο σημαντικές για τα διαφορετικά είδη επικοινωνίας που χρησιμοποιούμε στον περιβάλλοντα χώρο μας (Ntelioglou, 2011). Η δεύτερη πτυχή της χρήσης της γλώσσας σήμερα προκύπτει από τα χαρακτηριστικά των νέων ψηφιακών μέσων επικοινωνίας και πληροφοριών. Αυτό σημαίνει ότι μέσα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των πολυγλωσσισμών δεν προάγονται μόνο αναπαραστάσεις του αλφαβήτου, αλλά και πολυτροπικές αναπαραστάσεις με έμφαση αυτές που χαρακτηρίζουν τα νέα ψηφιακά μέσα (Kalantzis & Core, 2001; Unsworth, 2008; Hesterman, 2011). Ένα παράδειγμα αυτών των δύο εστιακών στοιχείων των πολυγλωσσισμών -διαπολιτισμικές πλευρές παραγωγής νοήματος και πολυτροπικές διασυνδέσεις- αναφέρουν οι Core & Kalantzis (2000), όταν περιγράφουν την Carrie Jones να διδάσκει Αγγλικά και Τέχνη σε ένα σχολείο της Αυστραλίας ωθώντας τους μαθητές της να εξετάζουν φωτογραφίες ζώων που έχουν οι ίδιοι τραβήξει, να αναλύουν παραδοσιακές τέχνες που απεικονίζουν ιστορίες για τον φυσικό κόσμο, να σχεδιάζουν, να γράφουν δικές τους ιστορίες με στοιχεία αφηγηματικής δομής και να κατασκευάζουν με δικές τους ιδέες τυπωμένα μαλαισιανά φορέματα και σχέδια για τα αθλητικά τους παπούτσια.

Με αφετηρία, λοιπόν, το συγκεκριμένο παράδειγμα διαπιστώνουμε ότι η παιδαγωγική των πολυγλωσσισμών προτείνει μία γλωσσική διδασκαλία που να βασίζεται σε κείμενα που σχετίζονται με τη ζωή των μαθητών, καθώς «δεν μπορεί ο γραμματισμός σήμερα να διαχωριστεί από τον κόσμο στον οποίο ζουν» (Bruce, 2007: 8). Απαιτείται τα κείμενα αυτά να νοηματοδοτούνται από τους ίδιους, έτσι ώστε η μάθηση να στοχεύει στην αποτελεσματική χρήση της γλώσσας, καθώς και στο να αναδειχθεί το γλωσσικό φαινόμενο ως ένα δυναμικό σύστημα σημείων και όχι ως ένα στατικό προϊόν γραμματικοσυντακτικών κανόνων (Anders & Guzzetti, 2005; Beck, 2005; Beers, Probst & Rief, 2007). Στηρίζεται όχι αποκλειστικά σε έναν γλωσσικό σημειωτικό τρόπο αλλά στη συλλειτουργία του με άλλους σημειωτικούς τρόπους (New London Group, 1996), δίνοντας έμφαση στην τριβή των μαθητών με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και πολιτισμικών πηγών, έτσι ώστε να αναπτύξουν μία κριτική *μεταγλώσσα*, για να μιλούν αλλά και να καταλαβαίνουν την κοινωνική

και πολιτισμική δύναμη αυτών των κειμένων, καθώς και των συναφών κοινωνικών πρακτικών (Χατζησαββίδης, 2006, Andrews, 2010). Επίσης, «η μάθηση για την παιδαγωγική των πολυγλωσσισμών αποτελεί μία δυναμική και πολύμορφη διαδικασία, μία πράξη συνάντησης των μαθητών και των εκπαιδευτικών με άλλες πηγές κατανόησης του κόσμου εκτός της γλωσσικής, όπως οι ηχητικές ή οι οπτικές πηγές, οι εικόνες, η μουσική και οι χειρονομίες» (Hobbs, 2006: 15). Γι αυτό και το υλικό της διδασκαλίας αντλείται από τον καθημερινό λόγο, τον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο, τις μορφές της τέχνης, τη λογοτεχνία, το θέατρο, τις φωτογραφίες, τις κινηματογραφικές ταινίες, τους ζωγραφικούς πίνακες, τα περιοδικά, τα ντοκιμαντέρ (Albers & Harste, 2007).

Λειτουργώντας, έτσι, συμπληρωματικά προς τις διδακτικές πρακτικές του γραμματισμού η παιδαγωγική των πολυγλωσσισμών δίνει έμφαση στη γλωσσική και κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών, κατανοώντας την πολυμορφία με την οποία παράγονται τα νοήματα στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον, έτσι ώστε να γίνουν και οι ίδιοι αποτελεσματικοί κατασκευαστές νοημάτων, προετοιμάζοντας το κοινωνικό τους μέλλον (Jetton & Dole, 2004; Leu, Donald, Kinzer, Coiro & Cammack, 2004). Διεθνείς έρευνες, ακόμη, έχουν δείξει ότι ενισχύεται η κριτική τους ικανότητα, καθώς εμπλέκονται σε συζητήσεις για κοινωνικά θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους (Pirbhai-Illich, 2010; Vinogradova, Linville & Bickel, 2011). Έρευνα σε δύο τάξεις στη Σιγκαπούρη έδειξε ότι η διδασκαλία με Αναλυτικό Πρόγραμμα προσαρμοσμένο σε στόχους πολυγλωσσισμών ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς δημιουργήθηκαν κίνητρα για μάθηση και μεγαλύτερη ανταπόκριση των μαθητών στα νέα τεχνολογικά και πολυπολιτισμικά δεδομένα (Tan, Borpy & Guo, 2010).

Αυτό που απαιτείται, επομένως, είναι ξεκάθαρος σχεδιασμός και επαρκής επιμόρφωση των διδασκόντων (Rowse, Kosnik & Beck, 2008), αντιστοιχία διδακτικών σχεδιασμών και εργασιών των σχολικών εγχειριδίων (Δημάση & Εφόπουλος 2005), καθώς και απομάκρυνση οποιασδήποτε αμφιβολίας και αμφισβήτησης για τη φύση και την αποτελεσματικότητα της γλωσσικής διδασκαλίας με βάση την παιδαγωγική των πολυγλωσσισμών, πράγμα που φάνηκε σε δύο έρευνες στην Αυστραλία (Mills, 2007) και στο Τορόντο (Lotherington, 2009).

3. Οι Πολυγλωσσισμοί στα Προγράμματα Σπουδών της νέας ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο

3.1 ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο

Στο κείμενο των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο δεν υπάρχει ρητή αναφορά στις έννοιες του γραμματισμού και των πολυγλωσσισμών. Με δεδομένη τη δημοσιευμένη επιστημονική βιβλιογραφία στην Ελλάδα, η εισαγωγή της σχετικής ορολογίας ήταν πολύ πρόσφατη με σημείο αναφοράς τη χρονολογία δημοσίευσης (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ: 2003), οπότε η έλλειψη αυτή μάλλον θεωρείται

αναμενόμενη.

Εντοπίζονται εκφωνήματα τα οποία συνιστούν περιγραφική απόδοση συνιστωσών του/των γραμματισμού/ών και των πολυγραμματισμών. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα ασχοληθούμε με την οροθέτηση της εννοιοδότησης της πολυγραμματισμικής οπτικής στη γλωσσική διδασκαλία, δηλαδή στην αναζήτηση επιλογών γλωσσικού υλικού που να δίνει έμφαση σε κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων παραγωγής τους και πολιτισμικών πηγών, με άλλα λόγια αν τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ανταποκρίνονται ως προς τον γλωσσικό σχεδιασμό άμεσα και ως προς την κρατική πολιτική για τη γλωσσική παιδεία έμμεσα στην πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κοινωνία και στις προοπτικές των νέων τεχνολογιών στην εποχή της πολυτροπικότητας.

Συγκεκριμένα, στον σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος στο ΔΕΠΠΣ αναφέρεται ότι οι μαθητές πρέπει να «εκτιμήσουν τη σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού. Να εκτιμήσουν την πολιτιστική τους παράδοση, της οποίας βασικό στοιχείο και φορέας είναι η γλώσσα, σεβόμενοι συγχρόνως τη γλώσσα και τις πολιτιστικές αξίες άλλων λαών». Να κατανοήσουν... ότι οι «αλληλεπιδράσεις των λαών αποτυπώνονται και στη γλώσσα τους» (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003: 3778). Είναι προφανής η «καταγραφή» της πολυπολιτισμικότητας που προαναφέρθηκε, η οποία έχει ως συνεπαγωγή την ανάλογη επιλογή γλωσσικού υλικού προς διδασκαλία. Είναι σημαντική η αποτυπωμένη διάθεση αξιοποίησης της πολυφωνίας, αφού διαπιστώνεται η διαλογικότητα μεταξύ πολιτισμών και γλωσσών.

Η επέκταση της πολιτισμικής διάστασης στη σκοποθεσία διαπιστώνεται με την επανάληψη της λέξης πολιτισμός στις ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης: Ακούω και κατανοώ / Μιλώ / Διαβάζω και κατανοώ / Γράφω: *πραγματολογικά στοιχεία και σχήματα λόγου*. Η εφαρμογή των αρχών της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών φυσικά βρίσκεται στο πεδίο του δέοντος και του δυνατού και συναρτάται με τη γνώση και την ικανότητα των εκπαιδευτικών.

Στους ειδικούς σκοπούς του ΑΠΣ, εκτός από όσα ήδη έχουν αναφερθεί στον σκοπό του ΔΕΠΠΣ, αναφέρεται: «Να σέβονται τη γλώσσα κάθε λαού, ως βασικό στοιχείο του πολιτισμού τους, και να προετοιμάζονται να ζήσουν ως πολίτες σε μία πολυπολιτισμική Ευρώπη» (ό.π.: 3779). Ως προς τους μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως πρώτη / μητρική γλώσσα (αλλοδαπούς, παλιννοστούντες), επιδιώκεται η εξοικείωση και εκμάθηση της ελληνικής «...με σεβασμό, όμως, συγχρόνως και προς την πρώτη / μητρική γλώσσα των μαθητών αυτής της κατηγορίας» (ό.π.: 3780).

Εκτός της πολιτισμικής διάστασης του «κύκλου προσδοκιών» στους σκοπούς του ΑΠΣ υπάρχουν συγκεκριμένες αναφορές και στις νέες τεχνολογίες. Κειμενικά είδη και είδη λόγου απαριθμούνται και αναφέρονται στο πλαίσιο του προσδιορισμού της αποτελεσματικής επικοινωνιακής «δράσης» τους¹. Στο

κείμενο εντοπίζονται αναφορές στην επικοινωνία ως προϊόν όχι αποκλειστικά του γλωσσικού αλλά και άλλων, πολυτροπικών και πολύσημων, σημειωτικών κωδίκων (ό.π.: Ενδεικτικές δραστηριότητες. *Διάφοροι κώδικες επικοινωνίας-σήματα*) και στις πηγές κειμένων-πληροφόρησης-επικοινωνίας το διαδίκτυο και πολυτροπικά κείμενα (ό.π.: 3780-3781: *Είδη προφορικού και γραπτού λόγου*).

Γίνονται αρκετές επισημάνσεις στην ανάγκη εκπαίδευσης στη διαχείριση του ύφους σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, αλλά με σημείο αναφοράς το ρηματικό, γραπτό κείμενο. Σε λίγες περιπτώσεις, στις αναφορές για τη Γ' τάξη, διακρίνεται προσπάθεια σύνδεσης κειμένου με την πολυτροπικότητα (κυρίως αναφορικά με τη λεξική πολυσημία) και τη γλωσσική και κοινωνική πολυμορφία του ως διδακτικού στόχου (Ενδεικτικά: ό.π.: 3788: *Χρήση λεξιλογίου*. σ. 3789: *Η πολυσημία της λέξης, Κυριολεξία και μεταφορά*). Οι γλωσσικές δεξιότητες συνδέονται με την κατάκτηση της γλωσσικής ικανότητας με συνεπαγωγές σε επίπεδο μαθητικών ερευνητικών πρωτοβουλιών, όπου σημείο αναφοράς αποτελεί η ευρεία βάση κειμενικών τύπων και ειδών και η σύγκριση γραμματοσυντακτικών φαινομένων με αντίστοιχα των ξένων γλωσσών (ό.π.: 3789: 3^η ενότητα: *Ευθείες και πλάγιες ερωτήσεις*, 4^η ενότητα: *Ελληνικές λέξεις σε ξένες γλώσσες*, όπου και η αναφορά: «Ανιχνεύει σε διάφορες ξενόγλωσσες επιστημονικές ιστοσελίδες του Διαδικτύου λέξεις ή φράσεις που έχουν ελληνική ρίζα»).

Αναφορές που εντάσσονται στη φιλοσοφία της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών υπάρχουν στην ενότητα *Διδακτικό υλικό* (ό.π.: 3794):

«...

-*Λεξικό της νεοελληνικής γλώσσας για σχολική χρήση (και σε ηλεκτρονική μορφή).*

-*Εικονογραφημένο λεξικό για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.*

-*Εποπτικό υλικό: Βιντεοταινίες για την ιστορία και τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας.*

-*Ψηφιακοί δίσκοι δεδομένης μνήμης (cd-rom) για τη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας.*

Η χρησιμοποιούμενη ορολογία συναρτάται με τη χρονολογία συγγραφής και δημοσίευσης του κειμένου. Παρόλα αυτά είναι σαφείς οι άμεσες και έμμεσες εννοιολογικές συνδέσεις με την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών.

3.2 (Νέο) Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα και τη Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο (Νέο Σχολείο. Αθήνα: 2011)

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική γλώσσα, το οποίο εφαρμόζεται πιλοτικά σε σημαντικό αριθμό Γυμνασίων της χώρας, η σκοποθεσία του μαθήματος είναι εμφανώς επηρεασμένη από τα επιστημονικά δεδομένα της Γλωσσοδιδασκτικής. Στο εισαγωγικό ήδη κείμενο (Νέο Σχολείο, 2011: 3-4)

¹ Για τα κειμενικά είδη στα συγκεκριμένα εγχειρίδια βλ. Δημάση, Μ. (2012). Κειμενικά είδη και δια-πολιτισμική ανάγνωση των εγχειριδίων γλωσσικής

διδασκαλίας του Γυμνασίου. Στο Π. Καμπάκη-Βουγιουκλή, Μ. Δημάση (επιμ.) *Ζητήματα Διδακτική της Γλώσσας*. Πρακτικά Συνεδρίου, Κομοτηνή 7-8 Μαΐου 2010. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 27-54.

αναλυτικά καταγράφονται οι κοινωνικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές αλλαγές που διαμόρφωσαν ένα διαφορετικό επικοινωνιακό τοπίο, το οποίο επηρέασε ή θα πρέπει να επηρεάζει τη γλωσσική διδασκαλία.

... η ανάπτυξη της τεχνολογίας δημιούργησε τις συνθήκες για μια χωρίς προηγούμενο επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφοριών, προϊόντων και υπηρεσιών σ' ένα τεράστιο εύρος πληθυσμού. Το νέο αυτό περιβάλλον που δημιουργήθηκε είχε ως αποτέλεσμα τις αλλαγές σε διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής, τις αλλαγές σε αξίες, συμπεριφορές των ανθρώπων, σε τρόπους προσέγγισης κάποιων πολιτισμικών αγαθών και στη θέαση του παρελθόντος αλλά και του μέλλοντος.

... Η παρουσία αυτή των μορφών εικονιστικής αναπαράστασης σε συνδυασμό με τον ήχο έχει διαμορφώσει ή τείνει να διαμορφώσει νέες κοινωνικές πρακτικές έκφρασης και επικοινωνίας και μια νέα σύλληψη της έννοιας του κειμένου και της γλώσσας, η οποία είναι σαφώς διαφορετική από εκείνες που είχαν οι άνθρωποι πριν από είκοσι ή τριάντα χρόνια. Η νέα διαμορφωμένη αντίληψη συμπαρασύρει αναγκαστικά και τους τρόπους πρόσληψης με τους οποίους προσεγγίζει το νέο άτομο όχι μόνο το λόγο αλλά και όλες τις μορφές πολιτισμικής και πολιτιστικής έκφρασης (ό.π.).

Ειδικότερα στην εισαγωγή της θεματικής που αφορά τη νέα ελληνική γλώσσα αναφέρεται: «...αυτό που χρειάζεται να δοθεί στα άτομα αυτά δεν είναι η επαφή απλώς με ορισμένα κείμενα και τις περιστάσεις μέσα στις οποίες παράγονται, με σκοπό απλώς και μόνον την οικονομική και κοινωνική τους ενδυνάμωση μέσω της αποτελεσματικής χρήσης της γλώσσας, αλλά οι κριτικές εκείνες δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να αξιολογούν την πολιτική, κοινωνική και ιδεολογική διάσταση της γλώσσας και το ρόλο της στη διαμόρφωση της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας» (ό.π.: 7).

Στα περιορισμένα όρια της συγκεκριμένης εργασίας θα αρκεστούμε στην παράθεση της πρώτης παραγράφου του κειμένου που αφορά σκοπούς και στόχους και ουσιαστικά αποτελεί τον ορισμό της έννοιας των πολυγλωσσισμών, όπως αναλύθηκε στο πρώτο μέρος:

«Το Π.Σ. της ΝΕ, χωρίς να αρνείται τις κλασικές αρχές ενός προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας για καλλιέργεια του γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών και των μαθητριών, στηρίζεται στις αρχές της διαφοροποίησης στη διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση, της ενίσχυσης της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, της διαπολιτισμικής συνεργασίας, της δημοκρατίας και της ισονομίας των πολιτών, της διάχυσης των ιδεών, της αειφορίας και της προστασίας του περιβάλλοντος και της προώθησης της ψηφιακής επικοινωνίας» (ό.π.).

Η σκοποθεσία είναι αναλυτική, συνιστώντας στην πράξη ένα κείμενο υποστήριξης και θεωρητικής θεμελίωσης των διδακτικών επιλογών του εκπαιδευτικού αναφορικά με τη διδασκαλία της νέας ελληνικής. Σχετικά με τη διερευνώμενη παρουσία πολυγλωσσισμικών επιλογών υπάρχουν πλέον ρητά διατυπωμένες αρχές όπως είναι η ανάγκη οι μαθητές να κατανοήσουν την ύπαρξη και τη λειτουργικότητα και άλλων σημειωτικών, πλην της γλώσσας, συστημάτων, να κατανοήσουν και να

αποδεχτούν τη χρηστικότητα εργαλείων (web.2.0) για την καλλιέργεια της νέας ελληνικής, για την επικοινωνία τους και την ανάδειξη της γλωσσικής διδασκαλίας σε επικοινωνιακή πράξη (ό.π.: 9) και να κατανοήσουν στην κατεύθυνση ενός πολυτροπικού γραμματισμού τη σχέση λεκτικού και οπτικού γραμματισμού (ό.π.: 10).

Όσον αφορά την προσωπική και κοινωνική ζωή των μαθητών, οι σκοποί-στόχοι συγκεκριμενοποιούνται στην παραγωγή λόγου, κυρίως γραπτού, στο πλαίσιο αναφορών και συνδέσεων με το πολυπολιτισμικό κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν και τις ΤΠΕ ως απαραίτητους φορείς γνώσης και πληροφόρησης για την κατάκτηση ανάλογων δεξιοτήτων (ό.π.: 10-11). Γίνεται ρητή και αναλυτική παρου-σίαση των κειμενικών ειδών, των κειμενικών τύπων και συνακόλουθα των γλωσσικών λειτουργιών (ό.π.: 11-13) με την ίδια θεωρητική πλαισίωση και μεθοδικά ομαδοποιημένα σε θεματικές ενότητες που αφορούν τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς των εφήβων της εποχής μας με μία διάθεση θετικής διαπραγμάτευσης ενός αξιακού συστήματος το οποίο κινείται κυρίως στο επίπεδο του ατόμου-«προσώπου» που, με βάση τη σκοποθεσία, αναμένεται να το διαμορφώσει σε κριτικά εγγράμματο (ό.π.: 13-14).

Η αναφορά στη μεθοδολογία της διδασκαλίας της νέας ελληνικής είναι εκτενής και συγκεκριμένη με σαφείς συνδέσεις με το θεωρητικό πλαίσιο που έχει ήδη παρατεθεί. Σημειώνουμε την «πολυγλωσσισμική» επέκταση: «Η πολυγλωσσία που παρουσιάζεται ενδεχομένως στην τάξη γίνεται αντικείμενο αξιοποίησης, στο βαθμό που υπάρχει αφενός η δυνατότητα χειρισμού των βασικών δομικών διαφορών μεταξύ των γλωσσών που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές και τις μαθήτριες της τάξης και αφετέρου η δυνατότητα αξιοποίησης των πολλαπλών πρακτικών γραμματισμού που είναι δυνατό να φέρουν στην τάξη μαθητές και μαθήτριες φυσικοί ομιλητές και ομιλήτριες άλλων γλωσσών» (ό.π.: 16) η οποία αναγνωρίζει στη γλωσσική ετερότητα τη δυνατότητα δημιουργικής αξιοποίησης στο επίπεδο της κατά περίπτωση σχολικής κειμενικής κοινότητας. Ολοκληρώνεται με την 1^η ενότητα του Β' μέρους, η οποία καταγράφει συστηματικά τις προτάσεις της Γλωσσοδιδασκτικής για την κατανόηση και παραγωγή προφορικών και γραπτών κειμένων (ό.π.: 43-75).

4. Πολυγλωσσισμικές ασκήσεις στα εγχειρίδια διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο

Η παρούσα εργασία θα επιχειρήσει στη συνέχεια να εντοπίσει πολυγλωσσισμικές ασκήσεις στα εγχειρίδια διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο και να αξιολογήσει τη σύνδεσή τους με τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ του μαθήματος τα οποία συντάχθηκαν και κοινοποιήθηκαν στην εκπαιδευτική κοινότητα πριν τη σύνταξή τους. Όπως ήδη αναφέρθηκε, στο επίπεδο των ρηματικών αναφορών δεν εντοπίζονται θέσεις της παιδαγωγικής των πολυγλωσσισμών. Τα Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος, όπως πιλοτικά εφαρμόζονται από το σχολικό έτος 2011-2012, έπονται ως προς την ημερομηνία σύνταξης των βιβλίων με αποτέλεσμα η όλη κατάσταση να χαρακτηρίζεται από πρωθύστερα και

ανακολουθίες. Με στόχο την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότερη διδακτική αξιοποίηση των εγχειριδίων μελετήθηκαν οι ασκήσεις για κάθε τάξη², εντοπίστηκαν όσες μπορούν να χαρακτηριστούν ως πολυγραμματισμικές και παρουσιάζονται ομαδοποιημένες ανάλογα με την κατάταξή τους στις κατηγορίες ασκήσεων κάθε

ΕΝΟΤΗΤΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΣΚΗΣΕΩΝ				
1^η ενότητα: <i>Οι πρώτες μέρες σε ένα νέο σχολείο</i>	Ερωτήσεις κατανόησης	Ακούω και μιλώ	Διαβάζω και γράφω	Λεξιλόγιο	Διαθεματική εργασία
		σ. 13: 3, 4 σ. 14: 5 σ. 15: 2, 3 σ. 16: 4 σ. 23: 2	σ. 17: 2, 3		σ. 24
2^η ενότητα: <i>Επικοινωνία στο σχολείο</i>	σ. 28: 3	σ. 28: 4, 5 σ. 29: 6	σ. 31: 2 σ. 33: 4		σ. 38
3^η ενότητα: <i>Ταξίδι στον κόσμο της φύσης</i>		σ. 45: 2 σ. 46 σ. 51: 4 σ. 54: 2 σ. 57: 1, 2, 3	σ. 46: 1 σ. 57: 2		σ. 58
4^η ενότητα: <i>Φροντίζω για τη διατροφή και την υγεία μου</i>	σ. 62: 2		σ. 77		σ. 79
5^η ενότητα: <i>Γνωρίζω τον μαγικό κόσμο του θεάτρου και του κινηματογράφου</i>		σ. 96: 2, 3		σ. 93: 2	σ. 97
6^η ενότητα: <i>Οι δημιουργικές δραστηριότητες στη ζωή μας</i>	σ. 101: 1, 2		σ. 109: 1, 2		σ. 110
7^η ενότητα: <i>Ο κόσμος μέσα από την οθόνη-εικόνα</i>	σ. 113: 1, 2	σ. 115: 2 σ. 117: 2 σ. 119: 1, 2 σ. 121: 1, 2	σ. 119: 1, 2 σ. 121: 1, 2		σ. 122 και η εναλλακτική πρόταση
8^η ενότητα: <i>Αθλητισμός και Ολυμπιακοί Αγώνες: Παρακολουθώ και συμμετέχω</i>		σ. 133: 2 σ. 134: 3	σ. 135: 1		σ. 136 και η εναλλακτική πρόταση
9^η ενότητα: <i>Ανακαλύπτω τη μαγεία της γνώσης</i>	σ. 140: 3		σ. 147: 3		
10^η ενότητα: <i>Γνωρίζω τον τόπο μου και τον πολιτισμό του</i>	σ. 153: 2	σ. 160: 1, 2	σ. 160: 1		σ. 161
ΣΥΝΟΛΟ	6	29	16	1	9

εγχειριδίου και τους στόχους γραμματισμού που καλούνται να ικανοποιήσουν.

4.1 Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου

Πίνακας 1. Πολυγραμματισμικές ασκήσεις

² Επιλέξαμε να διερευνήσουμε τα εγχειρίδια Νεοελληνική Γλώσσα, επειδή διδάσκονται ως υποχρεωτικό διδακτικό υλικό και όχι και τα βιβλία ασκήσεων, αφενός λόγω του προαιρετικού χαρακτήρα της χρήσης τους και αφετέρου λόγω της περιορισμένης έκτασης της εργασίας.

σον αφορά τα ποσοτικά ευρήματα σημειώνεται η χαμηλή εμφάνιση πολυγραμματισμικών ασκήσεων με σημείο αναφοράς το σύνολό τους για κάθε κατηγορία στο εγχειρίδιο. Από τις υπάρχουσες οι περισσότερες ανήκουν στην κατηγορία των ασκήσεων ακρόασης και ομιλίας-προφορικού λόγου. Στη δεύτερη θέση βρίσκονται ασκήσεις γραπτού λόγου-ανάγνωσης και γραφής. Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι εκτός από μία θεματική ενότητα όλες οι υπόλοιπες υποστηρίζουν διαθεματικές δραστηριότητες οι οποίες, στο πλαίσιο των στόχων ανάληψης πρωτοβουλιών των παιδιών, ακολουθούν τις αρχές της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών αναφορικά με την πολυτροπικότητα του κοινωνικοπολιτισμικά πλαισιωμένου προφορικού και γραπτού λόγου που καλούνται να αξιοποιήσουν ως πηγές αλλά και να συντάξουν. Η δομή της σύγχρονης κοινωνίας και η πολυπολιτισμικότητά της δεν απασχολούν τις θεματικές της κατά περίπτωση έρευνας. Υπάρχει μία εργασία που αφορά τη μελέτη διαχρονικά των

Ολυμπιακών Αγώνων και τη σημερινή κατάστασή τους και μία άλλη που στοχεύει στην παραγωγή υλικού για την προβολή του τόπου των μαθητών. Και στις δύο περιπτώσεις νέες τεχνολογίες, ψηφιακός γραμματισμός, πολυτροπική επικοινωνία αποτελούν τα μέσα. Ο πολιτισμός και η ανάδειξη της πλουραλιστικής κοινωνικής του «ταυτότητας» μπορούν να ανιχνευτούν στους υποδηλούμενους στόχους.

Οι ίδιες διαπιστώσεις αφορούν και το σύνολο των ασκήσεων. Στην πλειονότητά τους έχουν ως επίκεντρο το κείμενο και τους σημειωτικούς πόρους με τους οποίους παράγεται. Αμφισημίες, πολυσημικότητα, επίπεδο ύφους αλλά και σύνδεση και αξιοποίηση των κοινωνικοπολιτισμικών συμφραζόμενων συναντάται σε πολύ λίγες περιπτώσεις³. Ενδεικτικά αναφέρουμε μία άσκηση η οποία πραγματεύεται το φαινόμενο της πολυγλωσσίας των σύγχρονων κοινωνιών (9^η ενότητα, ερωτήσεις κατανόησης, σ. 140, 3).

4.2 Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου

Πίνακας 2. Πολυγραμματισμικές ασκήσεις

³ βλ. σχετικά: Ντίνας, Κ. (2004). Γραμματισμός - Πολυγραμματισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, 193-206.

ΕΝΟΤΗΤΑ		ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΣΚΗΣΕΩΝ			
1 ^η ενότητα: Από τον τόπο μου σε όλη την Ελλάδα	Ερωτήσεις κατανόησης	Ακούω και μιλώ σ. 25: 3	Διαβάζω και γράφω σ. 17: 1, 2 σ. 25: 2, 3	Λεξιλόγιο	Διαθεματική εργασία σ. 25
2 ^η ενότητα: Ζούμε με την οικογένεια	σ. 30: 1	σ. 32: 3 σ. 35: 1 σ. 41: 2, 3	σ.36: 2 σ. 39: 3 σ. 41: 1, 2		σ. 42
3 ^η ενότητα: Φίλοι για πάντα	σ. 46: 1	σ. 55: 3	σ. 50: 1 σ. 53: 2 σ. 55: 1, 2		σ. 56
4 ^η ενότητα: Το σχολείο στο χρόνο		σ. 65: 1 σ. 71: 2	σ. 63: 4 σ. 66: 1, 3 σ. 67: 4 σ. 71: 1, 2, 3	σ. 70: 3	σ. 72
5 ^η ενότητα: Συζητώντας για την εργασία και το επάγγελμα		σ. 77: 2 σ. 84: 2, 3	σ. 84: 1, 2, 3 σ. 86: 1, 2	σ. 85: 2, 3, 4	σ. 86
6 ^η ενότητα: Παρακολουθώ, ενημερώνομαι και ψυχαγωγούμαι από διάφορες πηγές		σ. 97: 1, 2	σ. 93: 3 σ. 95: 1, 4 σ. 97: 1, 2		σ. 98
7 ^η ενότητα: Βιώνοντας προβλήματα της καθημερινής ζωής		σ. 107: 1, 2 σ. 109: 1, 2 σ. 112: 1, 2	σ. 106: 4 σ. 108: 3 σ. 109: 3 σ. 112: 1 σ. 113: 2, 3	σ. 111: 4	σ. 113
8 ^η ενότητα: Συζητώντας για σύγχρονα κοινωνικά θέματα		σ. 123: 2 σ. 125: 1 σ. 129: 1, 2, 3 σ. 130: 2, 3 σ. 131: 1, 3 σ. 133: 1, 2	σ. 121: 3 σ. 124: 2, 3 σ. 126: 2, 3		σ. 134
9 ^η ενότητα: Ταξίδι στο μαγικό κόσμο του διαστήματος		σ. 139: 1, 2 σ. 141: 1, 2 σ. 142: 1 σ. 147: 1, 2	σ. 140: 3 σ. 143: 1, 2 σ. 146: 3 σ. 147: 1, 2		σ. 147
ΣΥΝΟΛΟ	2	37	48	5	9

Παρατηρώντας τα ποσοτικά ευρήματα του βιβλίου της Γλώσσας της Β΄ Γυμνασίου, διαπιστώνουμε ότι οι πολυγραμματισμικές ερωτήσεις των κατηγοριών «Ακούω και μιλώ» και «Διαβάζω και γράφω» είναι αισθητά περισσότερες από τις αντίστοιχες του βιβλίου της Α΄ Γυμνασίου. Διαφοροποίηση εντοπίζουμε και στην κατανομή τους ανά κατηγορία, καθώς στην περίπτωση αυτή την πρώτη θέση κατέχουν οι ασκήσεις που αφορούν στον γραπτό λόγο και στη δεύτερη θέση βρίσκονται αυτές που αφορούν στην προφορικότητα. Στις ερωτήσεις κατανόησης οι πολυγραμματισμικές αναφορές είναι ελάχιστες, πράγμα που δείχνει ότι εξακολουθούν να βρίσκονται υπό την κυριαρχία της παραδοσιακής διδασκαλίας της γλώσσας. Το ίδιο παρατηρείται και στις λεξιλογικές ερωτήσεις.

Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, το γεγονός ότι και σ' αυτό το εγχειρίδιο στις 9 ενότητες υπάρχουν και οι αντίστοιχες 9 διαθεματικές εργασίες, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό προάγουν την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με τις Νέες Τεχνολογίες και ποικίλους σημειωτικούς τρόπους έκφρασης, να παράγουν πολυτροπικά κείμενα και να αποκτήσουν αυτενέργεια και

εσωτερικά κίνητρα μάθησης. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τη διαθεματική εργασία της τελευταίας ενότητας (σ. 147), όπου ζητείται από τους μαθητές να περιηγηθούν στον μαγικό κόσμο του διαστήματος μέσα από κείμενα και ψηφιακό υλικό, να συλλέξουν ποικίλο υλικό (ιστορικό, λογοτεχνικό, επιστημονικό, κινηματογραφικό) και να οργανώσουν μια έκθεση με θέμα: «Ο μαγικός κόσμος του Σύμπαντος ως πηγή έμπνευσης για τον ανθρώπινο πολιτισμό».

Ενδιαφέρον, ακόμη, παρουσιάζει και η εργασία της κατηγορίας «Ακούω και μιλώ» (σ. 139), όπου ζητείται από τους μαθητές να παρακολουθήσουν στην τηλεόραση ένα ντοκιμαντέρ για τον Γαλαξία μας και να εξηγήσουν στους γονείς τους τι σημαίνουν οι όροι «έτη φωτός», αξιοποιώντας το υλικό του κειμένου 3 και κυρίως το φωτογραφικό υλικό που το συνοδεύει, διδακτική επιλογή που έχει ως στόχο να γίνουν και οι ίδιοι αποτελεσματικοί κατασκευαστές νοημάτων μέσα από την αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες ασκήσεις με πολυγραμματισμικές κατευθύνσεις εμφανίζονται στις ενότητες 6, 7, 8, των οποίων το θεματικό περιεχόμενο αναφέρεται στις Νέες Τεχνολογίες, στο διαδίκτυο, καθώς και στα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα.

4.3 Νεοελληνική Γλώσσα Γ΄ Γυμνασίου

Πίνακας 3: Πολυγραμματισμικές ασκήσεις

ΕΝΟΤΗΤΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΣΚΗΣΕΩΝ			
1 ^η ενότητα: <i>Η Ελλάδα στον κόσμο</i>	Ερωτήσεις κατανόησης σ. 11: 3, 4	Ακούω και μιλώ σ. 18: 1 σ. 20: 9, 10, 11 σ. 21: 1; σ. 22: 3, 6 σ. 23: 3; σ. 25: 1, 2, 3 και Δραστηριότητες παραγωγής λόγου: 1, 2/σ. 26: 3, 4	Διαβάζω και γράφω σ. 23: 2, 3, 4 σ. 25: 1, 2 σ. 27: 1, 2, 4, 5	Διαθεματική εργασία σ. 27: 1, 2, 3
2 ^η ενότητα: <i>Γλώσσα- γλώσσες και πολιτισμοί του κόσμου</i>	σ. 30 σ. 31: 1, 2 σ. 32: 1, 2	σ. 39: 1, 2, 3 σ. 41: 1, 2 Δραστηριότητες παραγωγής λόγου σ. 43: 1	σ. 37 σ. 40: 1, 2, 3 σ. 43: 3, 4 Δραστηριότητες παραγωγής λόγου σ. 44: 1, 2 σ. 55: 2, 4 σ. 58: 1 σ. 59: 1, 2, 3; σ. 61	
3 ^η ενότητα: <i>Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί</i>		σ. 57 και (κείμενο 8) 2 σ. 59: 1, 2, 3 και στο τέλος της σελίδας σ. 61: 1, 3 σ. 78: 1, 2, 3 σ. 78: 2 (στο τέλος της σελίδας) σ. 80: 1, 2, 3 σ. 84: 1, 2	σ. 79 (κείμενο 10): 1, 2 σ. 80 σ. 81: 1 σ. 83: 3 σ. 85: 1, 2 σ. 96 σ. 98: 1 σ. 103: 2 σ. 119: 2, 3	σ. 61
4 ^η ενότητα: <i>Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι πολίτες</i>	σ. 65: 1, 2, 3 σ. 66		σ. 70: 1 σ. 78 σ. 79 (κείμενο 10): 1, 2 σ. 80 σ. 81: 1 σ. 83: 3 σ. 85: 1, 2 σ. 96 σ. 98: 1 σ. 103: 2 σ. 119: 2, 3	σ. 85: 1 και η εναλλακτική πρόταση
5 ^η ενότητα: <i>Ειρήνη-Πόλεμος</i>	σ. 89 (κείμενο 2): 1, 2	σ. 94: 1 σ. 102: 1, 2	σ. 96 σ. 98: 1 σ. 103: 2 σ. 119: 2, 3	σ. 103 σ. 104: εναλλακτική πρόταση σ. 120
6 ^η ενότητα: <i>Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση των οικουμενικών αξιών</i>	σ. 108 σ. 8 (κείμενο 4): 2	σ. 118: 1, 2 σ. 119: 3		
7 ^η ενότητα: <i>Τέχνη: μια γλώσσα για όλους σε όλες τις εποχές</i>	σ. 123: 2	σ. 129: 1. α, β σ. 129-130: 2. α, β, γ, δ	σ. 125: 1, 4 σ. 128: 1, 2 σ. 130: 2 σ. 149: 3	σ. 231
8 ^η ενότητα: <i>Μπροστά στο μέλλον</i>		σ. 142: 2 σ. 148: 2		σ. 150
ΣΥΝΟΛΟ	16	47	46	9

Οι πολυγραμματισμικές ασκήσεις του εγχειριδίου της Γ΄ Γυμνασίου είναι περισσότερες σε σύγκριση με τις αντίστοιχες των βιβλίων της Α΄ και Β΄ Γυμνασίου, αλλά επί του συνόλου των ασκήσεων και πάλι ο αριθμός τους δεν κρίνεται ικανοποιητικός. Ίσος αριθμός ευρημάτων εντοπίζεται στις κατηγορίες «Ακούω και μιλώ» (προφορικός λόγος) και «Διαβάζω και γράφω» (γραπτός λόγος). Σημειώνεται η αύξηση του αριθμού των ασκήσεων πολυγραμματισμού στην ενότητα Ερωτήσεις κατανόησης. Για τις Διαθεματικές εργασίες ακολουθείται η ήδη διαμορφωμένη πρακτική. Συνοδεύουν ως κατακλείδα κάθε θεματική ενότητα. Η διαθεματική-διεπιστημονική κατεύθυνση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων και ο (δι)ερευνητι-κός τους χαρακτήρας κινούνται στο πλαίσιο των αρχών της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών: συγχρονία των θεμάτων και διαχείριση του ψηφιακού γραμματι-σμού και της πολυτροπικότητας.

Η βασική διαφοροποίηση του συγκεκριμένου βιβλίου από τα προηγούμενα εντοπίζεται στη συνειδητή επιλογή των κειμένων σε όλες τις θεματικές ενότητες με κριτήρια ειδολογικά αλλά και αναφορικά με τα

κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα της γλωσσικής διδασκαλίας. Η Ελλάδα και η σημερινή της κατάσταση, η

ελληνική γλώσσα και αλληλεπίδρασή της με «ισχυρές» γλώσσες του δυτικού πολιτισμού, η Ευρωπαϊκή Ένωση, κοινωνικές αξίες όπως η αλληλεγγύη και ο εθελοντισμός σε επίπεδο χώρας και διεθνούς κοινότητας, η διακριτική διαχείριση της ετερότητας και της εξελισσόμενης πολυπολιτισμικότητας και πολυγλωσσίας και της ελληνικής (σχολικής) κοινότητας αποτελούν εξίσου σημαντικό πλαίσιο στοχοθεσίας με αυτό της κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας σε επίπεδο μορφοσυντακτικών δομών, λεξιλογίου, διαχείρισης της μεταφοράς και της κυριολεξίας, της πολυσημίας των λέξεων και παγιωμένων εκφράσεων, των αμφισημιών και του επιπέδου του ύφους κατά περίπτωση.

Επιλογικά

Για το μάθημα της διδασκαλίας της Νεοελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο αναφορικά με την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, η μελέτη των κειμένων ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, του νέου Προγράμματος Σπουδών και των εγχειριδίων του μαθητή επιτρέπει τη διατύπωση των εξής διαπιστώσεων:

- στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ δεν υπάρχει ρητή αναφορά αλλά εντοπίζονται άμεσες και έμμεσες εννοιολογικές συνδέσεις με την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών
- οι αρχές του νέου Προγράμματος Σπουδών και οι προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις συντάσσονται

με τις αντίστοιχες της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών

- στα εγχειρίδια του μαθητή και για τις τρεις τάξεις υπάρχουν πολυγραμματισμικές ασκήσεις, οι οποίες ποσοτικά αυξάνονται από την Α΄ προς τη Γ΄ τάξη και αφορούν κυρίως την πολυτροπικότητα στη δημιουργία των κειμενικών νοημάτων του βιβλίου και του μαθητή-συγγραφέα. Οι περισσότερες εντάσσονται στις ενότητες «Ακούω και μιλώ». Ακολουθούν αυτές της ενότητας «Διαβάζω και γράφω», ενώ είναι εντυπωσιακή (και αναμενόμενη) η πολυγραμματισμική κατεύθυνση όλων σχεδόν των διαθεματικών εργασιών. Η διδακτική αξιοποίηση των ασκήσεων αυτών συναρτάται με την ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Albers, P., & Harste, J. C. (2007). The arts, new literacies, and multimodality. *English Education*, 40 (1), 6-20.
- Anders, P. L., & Guzzetti, B. J. (2005). *Literacy instruction in the content areas* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Andrews, R. (2010). *Re-framing literacy: Teaching and learning in English and the language arts*. N.Y.: Routledge.
- Aravani, E. (2012). "Planning an Interactive Course of Literature: The example of the A΄ Grade of Lyceum", *Education and Society: Research and innovation in new technologies*, 295-306.
- Baker, E. (2010). *The New literacies: Multiple perspectives on research and practice*. N.Y: Guilford Publications.
- Beck, A. S. (2005). A place for critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(5), 392-400.
- Beers, K., Probst, R. E., & Rief, L. (Eds.). (2007). *Adolescent literacy: Turning promise into practice*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bruce, B. C. (2007). "Diversity and critical social engagement: How changing technologies enable new modes of literacy in changing circumstances". In D. E. Alvermann (Ed.), *Adolescents and literacies in a digital world* (pp. 1-18). N. Y.: Peter Lang.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge.
- Crumpler, T., Hansfield, L., & Dean, T. (2011). Constructing difference differently in language and literacy professional development. *Research in the Teaching of English*, 46(1), 55-91.
- Hesterman, S. (2011). A contested space: The dialogic Intersection of ICT, Multiliteracies and early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(4), 349-361.
- Hobbs, R. (2006). Multiple visions of multimedia literacy: Emerging areas of synthesis. In M. C. McKenna, L. D. Labbo, R. D. Kieffer & D. Reinking (Eds.), *International handbook of literacy and technology* (pp. 15-28). N. Y.: Lawrence Erlbaum.
- Jetton, T. L., & Dole, J. A. (Eds.). (2004). *Adolescent literacy*

research and practice. N. Y.: Guilford Press.

- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267.
- Leu, D. J. Jr., Kinzer, C. K., Coiro, J. L., & Cammack, D. W. (2004). "Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies". In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (Vol. 5) (pp. 1570-1613). Newark, DE: International Reading Association.
- Lotherington, H. (2009). Glocalization, representation and literacy education. *E-Learning*, 6 (3), 274-281.
- Miller, S., & McVee, M. (2012). *Multimodal composing in classrooms: learning and teaching for the digital world*. NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Mills, K. (2007). "Have you seen "Lord of the Rings"?" Power, pedagogy and discourses in a Multiliteracies classroom. *Journal of Language, Identity and Education*, 6 (3), 221-241.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60 – 92.
- Ntelioglou, B. (2011). "But why do I have to take this class?" The Mandatory drama ESL class and Multiliteracies Pedagogy. *Research in Drama Education*, 16(4), 595-615.
- Pirbhai-Illich, F. (2010). Aboriginal students engaging and struggling with critical multiliteracies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 5 (4), 257-266.
- Rowell, J., Kosnik, C., & Beck, C. (2008). Fostering Multiliteracies pedagogy through preservice teacher education. *Teaching Education*, 19 (2), 109-122.
- Street, B. (2000). New literacies in theory and practice: what are the implication for language in education. *Linguistics and Education* 10 (1), 1-24.
- Tan, L., Bopry, J., & Guo, L. (2010). Portraits of New Literacies in two Singapore classrooms. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, 41(1), 5-17.
- Unsworth, L. (2008). Multiliteracies, E- Literature and English teaching. *Language and Education*, 22 (1), 62-75.
- Vinogradova, P., Linville, H., & Bickel, B. (2011). "Listen to my story and you will know me": Digital Stories as student-centered collaborative projects. *TESOL Journal*, 2 (2), 173-202.
- Westby, C. (2010). Multiliteracies: The changing world of communication. *Topics in Language Disorders*, 30 (1), 64-71.

Ελληνόγλωσση

- Δημάση, Μ. (2012). Κειμενικά είδη και δια-πολιτισμική ανάγνωση των εγχειριδίων γλωσσικής διδασκαλίας του Γυμνασίου. Στο: Π. Καμπάκη-Βουγιουκλή, Μ. Δημάση (Επιμ.) *Ζητήματα Διδακτική της Γλώσσας*. Πρακτικά Συνεδρίου, Κομοτηνή 7-8 Μαΐου 2010. (27-54). Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Δημάση, Μ. & Εφόπουλος, Β. (2005). Δημιουργώντας πολυμεσικό εκπαιδευτικό λογισμικό για το μάθημα της

γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση *Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Πληροφορίας. Από τον μαυροπίνακα στις ευρυζωνικές δορυφορικές επικοινωνίες*. Διαθέσιμο στο:

www.ea.gr/publications/pdf/DIAS_2nd_Proceedings.pdf

Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). «Πολυγραμματισμοί». Στο: Α. Χριστίδης (Επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 214 – 216.

Ντίνας, Κ. (2004). Γραμματισμός - Πολυγραμματισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, 193-206.

Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς. Νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο: Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιμ.). *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. (35-52). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζησαββίδης, Σ. (2006). «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών». Στο: Χ. Τσολάκης (Επιμ.) *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Παγκλασσία: Η' Πανελλήνιο Συνέδριο. Αφιέρωμα στον Αχιλλέα Τζάρτζανο (113-124). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Πηγές

Προγράμματα Σπουδών

ΦΕΚ 303/Β', 13-3-2003. Παράρτημα Τόμος Α': ΔΕΠΠΣ της ελληνικής γλώσσας για το Γυμνάσιο. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.

Νέο Σχολείο. ΠΙ-Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα. Διαθέσιμο στο <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps>

Σχολικά Εγχειρίδια

Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ελ. & Μαγγανά, Αν. (2007). *Νεοελληνική Γλώσσα. Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π. & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Έλ. (2007). *Νεοελληνική Γλώσσα. Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κατσαρού, Ελ., Μαγγανά, Αν., Σκιά, Αικ. & Τσέλιου, Β. (2007). *Νεοελληνική Γλώσσα. Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Maria Dimasi is Associate Professor at Democritus University of Thrace, in the Department of Languages, Literature and Culture of Black Sea Countries. Her research interests include language and literature didactics in Greece and in Black Sea Countries. She has published many books and articles related to didactics, language teaching and language curricula in Greece and in the Black Sea Counties.

Evagelia Aravani has studied Greek Literature at the University of Athens, School of Philosophy, Department of Greek Literature, wherein she obtained her master in "Theory and Practice of Teaching and Evaluation" and PhD with the subject: "The Pedagogical and Psychological Dimension in the Teaching of Literature". During the years 2007-2010 she worked at the University of Crete as an adjunct lecturer and 2011-2013 at the University of Macedonia. Her activity as a scientist, researcher and author centers in the domain of Ancient and Greek Language and Literature teaching methodology, with publications in Greek and international journals and Conference proceedings.