



Π3.1.1.

Σύνταξη μεθοδολογικού πλαισίου για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τη γλωσσική διδασκαλία με παιδαγωγική τεκμηρίωση

ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΙΤΑΛΙΑΣ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΜΕ ΤΙΣ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

Μελέτη στο πλαίσιο της Πράξης «*Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α'βάθμια και Β'βάθμια εκπαίδευση*» MIS 296579 - ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ ΠΡΑΞΗ, στους άξονες προτεραιότητας 1-2-3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «*Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*», η οποία συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους.

ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
Θεσσαλονίκη 2011



ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΕΡΓΟΥ

ΠΡΑΞΗ: «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση» MIS 296579 (κωδ. 5.175), - ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ ΠΡΑΞΗ, στους άξονες προτεραιότητας 1-2-3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», η οποία συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και εθνικούς πόρους. Η ανωτέρω πράξη υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: Ι. Ν. ΚΑΖΑΖΗΣ

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: ΒΑΣΙΛΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΗΣ

ΠΑΡΑΔΟΤΕΟ: Π3.1.1 *Σύνταξη μεθοδολογικού πλαισίου για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τη γλωσσική διδασκαλία με παιδαγωγική τεκμηρίωση*

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΠΑΡΑΔΟΤΕΟΥ: ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ

Συντονιστής Ομάδας Γλώσσας: Δημήτρης Κουτσογιάννης

Ομάδα εργασίας γλώσσας:

Σταυρούλα Αντωνοπούλου

Κωνσταντίνος Κουτσανδρέας

Βασιλική Μπατσίδου

Μαρία Παυλίδου

ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ: ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

<http://www.greeklanguage.gr>

Καραμαούνα 1 – Πλατεία Σκρα Τ.Κ. 55 132 Καλαμαριά, Θεσσαλονίκη
Τηλ.: 2310 459101 , Φαξ: 2310 459107, e-mail: centre@komvos.edu.gr

Περιεχόμενα

Περίληψη	4
1. Εισαγωγή.....	6
2. Γενικά χαρακτηριστικά.....	8
2.1. Το ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	8
2.2. Τα προγράμματα σπουδών και η θέση του γλωσσικού μαθήματος.....	11
2.3. Η θέση των νέων τεχνολογιών.....	16
3. Το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος	17
3.1. Αντιλήψεις για τη γλώσσα.....	17
3.2. Γνώσεις για τη γλώσσα και η εμφάνιση του δομιστικού/παραδοσιακού λόγου....	28
3.3. Η θέση της λογοτεχνίας στο γλωσσικό μάθημα	31
3.4. Γνώσεις για τον κόσμο, στάσεις και αντιλήψεις.....	35
4. Διδακτικές πρακτικές.....	39
4.1. Γενικότερες κατευθύνσεις.....	39
4.2. Είδη γλωσσικών δραστηριοτήτων	41
4.3. Διδακτικές πρακτικές με τη χρήση των ΤΠΕ	43
5. Αξιολόγηση.....	54
6. Ταυτότητες των μαθητών.....	56
7. Συμπεράσματα	61
7.1. Γενικά συμπεράσματα	61
7.2. Συμπεράσματα σχετικά με τις ΤΠΕ.....	64
Συνοπτικός πίνακας συμπερασμάτων	66
Βιβλιογραφία	70
Δικτυογραφία.....	70



Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτέλεσε το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Ιταλίας και η σχέση του με τις νέες τεχνολογίες. Συγκεκριμένα, μελετήθηκε το παλαιότερο πρόγραμμα σπουδών «Indicazioni Nazionali» του 2004 μαζί με το συμπληρωματικό πρόγραμμα σπουδών «Indicazioni per il curricolo» του 2008 σε συνδυασμό με άλλα συμπληρωματικά κείμενα. Το υλικό προσεγγίστηκε υπό το θεωρητικό πρίσμα της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (Gee, 2005) και της κοινωνικής σημειωτικής (Van Leeuwen, 2005) ώστε να αναδειχθεί με έναν σφαιρικό τρόπο ο χαρακτήρας του γλωσσικού προγράμματος σπουδών.

Η μελέτη αρχικά επικεντρώνεται στην περιγραφή του ιταλικού εκπαιδευτικού συστήματος καθώς επίσης και στην περιγραφή των δύο προγραμμάτων σπουδών αναφορικά με τη δόμηση και το περιεχόμενό τους. Στη συνέχεια, επικεντρώνεται στο περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος σχετικά με τις γνώσεις για τη γλώσσα, τις γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις, τη θέση της λογοτεχνίας και την αντιμετώπιση του κόσμου. Μέσα από την ανάλυση προέκυψε πως ο συνολικός χαρακτήρας του γλωσσικού προγράμματος σπουδών καθορίζεται από τον ολιστικό γλωσσοδιδασκτικό λόγο καθώς δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Παράλληλα, παρατηρείται και μια αντιφατική εστίαση στις γνώσεις για τη γραμματική, στοιχείο που ερμηνεύτηκε ως κατάλοιπο παλαιότερων παραδοσιακών προσεγγίσεων. Επιπλέον, εμφανίζονται στοιχεία και από την προσέγγιση των πολυγραμματισμών τα οποία περιορίζονται μόνο σε δηλώσεις στα εισαγωγικά μέρη των προγραμμάτων σπουδών.

Ο κόσμος αντιμετωπίζεται ως ένα πεδίο συνεχών αλλαγών οι οποίες φέρνουν και νέα δεδομένα στην εκπαίδευση. Δίνεται έμφαση στη δημιουργία πολιτών οι οποίοι θα μπορούν ταυτόχρονα να κινούνται και σε τοπικό αλλά και σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, όμως δεν διευκρινίζεται με ποιόν τρόπο θα γίνεται αυτό. Παρότι, λοιπόν, γίνεται μια προσπάθεια ιστορικής ανάγνωσης του σημερινού



κόσμου, φαίνεται πως αυτή η προσπάθεια αποτελεί μόνο ρητορεία καθώς δεν φαίνεται να αποκτά συγκεκριμένο περιεχόμενο μέσα στο πρόγραμμα σπουδών.

Σε αυτό το πλαίσιο, οι νέες τεχνολογίες εμφανίζονται ιδιαίτερα αποσπασματικά. Μέσα στο πρόγραμμα σπουδών, οι μοναδικές αναφορές σχετίζονται με το υπερκείμενο ως ένα σημαντικό στοιχείο που θα πρέπει να μελετάται στο γλωσσικό μάθημα. Καθώς οι κατευθύνσεις για την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στο γλωσσικό μάθημα είναι ελάχιστες μέσα στο πρόγραμμα σπουδών, το ζήτημα αφήνεται στην προσωπική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών. Μέσα από τη μελέτη ορισμένων σχεδίων εργασίας (project) τα οποία εκπονήθηκαν από διάφορα σχολεία, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες κυρίως ως ένα παιδαγωγικό μέσο. Ακολουθώντας το ολιστικό πλαίσιο, το διαδίκτυο χρησιμοποιείται ως ένα μέσο δημοσίευσης και επικοινωνίας και τα διάφορα εργαλεία χρησιμοποιούνται για την κατάκτηση στοιχείων του κλασικού γραμματισμού. Παρόλα αυτά, μέσα από τη χρήση των νέων μέσων, φάνηκε να αποκτώνται και ορισμένα στοιχεία νέου γραμματισμού, όπως είναι η χρήση της πολυτροπικότητας και η δημιουργία υπερκειμένων, χωρίς όμως η εστίαση να βρίσκεται αποκλειστικά σε αυτά.

Μέσα από τη μελέτη και επιπλέον στοιχείων, όπως είναι η αξιολόγηση και οι ταυτότητες των μαθητών, δημιουργείται μια πλήρης εικόνα για το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Ιταλίας. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα σπουδών χωρίς ιδιαίτερα πρωτοποριακά στοιχεία, με αντιφατικό χαρακτήρα που κινείται μεταξύ του ολιστικού και του δομιστικού παραδείγματος. Φαίνεται, τελικά, πως οι νέες τεχνολογίες εντάσσονται περισσότερο ως ένα μέσο που μπορεί να διευκολύνει τη διδασκαλία χωρίς όμως να επηρεάζεται το περιεχόμενο του ίδιου του γλωσσικού μαθήματος.



1. Εισαγωγή

Οι νέες τεχνολογίες και η ενσωμάτωσή τους στα διάφορα διδακτικά αντικείμενα αποτελούν σήμερα το επίκεντρο των συζητήσεων στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αναδείξει τους τρόπους με τους οποίους οι νέες τεχνολογίες αξιοποιούνται στο γλωσσικό μάθημα στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ιταλίας. Συγκεκριμένα, ασχολείται με το επίσημο γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών (στο εξής Π.Σ.) ώστε να αποτυπώσει τον χαρακτήρα του γλωσσικού μαθήματος καθώς και τον τρόπο με τον οποίο εμφανίζονται οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (στο εξής ΤΠΕ) μέσα σε αυτό. Καθώς ένα πρόγραμμα σπουδών παρουσιάζει μόνο τις γενικότερες κατευθύνσεις, μελετώνται και ορισμένες διδακτικές πρακτικές, όπως αυτές παρουσιάζονται στο διαδίκτυο.

Η επιλογή της Ιταλίας έγινε για ποικίλους λόγους. Πρώτον, καθώς οι περισσότερες μελέτες που αφορούν γενικότερα το γλωσσικό μάθημα αλλά και ειδικότερα τη χρήση των νέων τεχνολογιών προέρχονται από τον αγγλοσαξονικό κόσμο, επιλέχθηκε μια χώρα εκτός αυτού του πλαισίου ώστε να συμπληρωθεί το κενό του ερευνητικού χάρτη. Επιπλέον, η επιλογή της Ιταλίας σχετίζεται και με την ομοιότητα που εμφανίζει με την Ελλάδα γεωγραφικά αλλά και ιστορικά. Καθώς πρόκειται για μια μεσογειακή και γειτονική χώρα, η κουλτούρα των δύο λαών παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες, στοιχείο που αναμένεται να εμφανιστεί και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμη, το ιταλικό γλωσσικό μάθημα, όπως και το ελληνικό, προέρχεται από μια πλούσια παράδοση διδασκαλίας των κλασικών γλωσσών στοιχείο που επίσης αναμένεται να έχει επηρεάσει τη γλωσσική διδασκαλία.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω ιδιαιτερότητες, οι στόχοι της παρούσας έρευνα είναι οι εξής:

- α) Αποτύπωση του χαρακτήρα του γλωσσικού μαθήματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τα προγράμματα σπουδών
- β) Η εμφάνιση των ΤΠΕ μέσα στο ίδιο το γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών



γ) Τι συμβαίνει κατά την πραγμάτωση του γλωσσικού μαθήματος με τη χρήση των ΤΠΕ

Για την απάντηση του πρώτου ερωτήματος διερευνήθηκαν τα επίσημα προγράμματα σπουδών (Indicazioni Nazionali 2004 και Indicazioni per il Curricolo 2007). Στο κεφάλαιο 3 της μελέτης, διερευνάται το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος έτσι όπως αυτό παρουσιάζεται μέσα στο Π.Σ. Μέσα από την οπτική γωνία της κοινωνικής σημειωτικής (Van Leeuwen 2005) και της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (Gea 2005, Fairclough 2005), γίνεται μια προσπάθεια να εντοπιστούν οι διάφοροι γλωσσοδιδασκτικοί λόγοι που διαπερνούν το γλωσσικό μάθημα. Στα πλαίσια αυτών των λόγων, διερευνάται ο ακριβής ρόλος των νέων τεχνολογιών.

Στη συνέχεια, στο κεφάλαιο 4, επιχειρείται να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο πραγματώνεται το γλωσσικό μάθημα, δηλαδή ο χαρακτήρας των διδακτικών πρακτικών. Τα στοιχεία προέρχονται και από το επίσημο γλωσσικό Π.Σ. αλλά και από διάφορες διδακτικές πρακτικές όπως αυτές παρατίθενται στο διαδίκτυο. Στόχος είναι να αναδειχθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια ο τρόπος με τον οποίο ενσωματώνονται οι νέες τεχνολογίες κατά τη διδασκαλία.

Στα επόμενα κεφάλαια (κεφ. 5-κεφ. 6) γίνεται αναφορά στον τρόπο αξιολόγησης αλλά και στις ταυτότητες που στοχεύει να δημιουργήσει η πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η μελέτη ολοκληρώνεται με το κεφάλαιο των συμπερασμάτων στο οποίο γίνεται με συνοπτικό τρόπο η πλήρης περιγραφή του γλωσσικού Π.Σ. έτσι ώστε να αποτυπωθεί όσο το δυνατόν πληρέστερα η εικόνα για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο ιταλικό γλωσσικό μάθημα.



2. Γενικά χαρακτηριστικά

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστούν ορισμένα γενικά χαρακτηριστικά που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα της Ιταλίας, τα προγράμματα σπουδών που ακολουθεί καθώς και το εύρος ένταξης των νέων τεχνολογιών στα σχολεία. Αρχικά (κεφ. 2.1.), γίνεται μια περιγραφή της οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος σε βαθμίδες. Στη συνέχεια (κεφ. 2.2.), παρουσιάζεται το γενικότερο πρόγραμμα σπουδών (curriculum) που ακολουθείται στα ιταλικά σχολεία και η δόμησή του. Παρουσιάζεται η θέση του γλωσσικού μαθήματος στο πρόγραμμα σπουδών και γίνεται μια προσπάθεια αιτιολόγησης αυτής της θέσης. Τέλος (κεφ. 2.3.), γίνεται αναφορά στο εύρος ένταξης των ΤΠΕ στο σχολείο, στα διάφορα προγράμματα προώθησης της τεχνολογικής ενσωμάτωσης και στα πρότζεκτ που γίνονται σε σχολικό επίπεδο με τη χρήση των νέων τεχνολογιών.

Η περιγραφή που θα γίνει σε αυτό το κεφάλαιο στηρίζεται σε ποικίλες πηγές πληροφοριών, όπως είναι το *Υπουργείο Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίων και Έρευνας* (www.istruzione.it), η *Εθνική Υπηρεσία για την Ανάπτυξη της Σχολικής Αυτονομίας* (www.indire.it) καθώς και ο διαδικτυακός τόπος Eurydice (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>), ο οποίος παρέχει ποικίλες πληροφορίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη.

2.1. Το ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η εκπαίδευση στην Ιταλία καθορίζεται σε εθνικό επίπεδο από το *Υπουργείο Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίων και Έρευνας* (Ministero dell' Istruzione, dell' Università e della Ricerca - MIUR¹), το οποίο ρυθμίζει ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων, σχολικού προσωπικού, χρηματοδότησης, αλλά είναι υπεύθυνο και για την παραγωγή των προγραμμάτων σπουδών. Παρότι υπάρχουν

¹ <http://www.istruzione.it> [10.3.2011]



κεντρικές κατευθύνσεις από την πλευρά του Υπουργείου, πρόκειται για ένα ιδιαίτερα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς δίνονται πολλές αρμοδιότητες στα περιφερειακά κέντρα (*Uffici Scolastici Regionali* και *Uffici Scolastici Provinciali*) αλλά και στα ίδια τα σχολεία.

Με νόμο του 1997 και με επόμενες ρυθμίσεις του 1999, αποδίδεται ιδιαίτερη αυτονομία στα σχολεία μεταθέτοντας προς αυτά σημαντικές διοικητικές και διαχειριστικές λειτουργίες, όπως είναι ο σχεδιασμός του σχολικού προγράμματος σπουδών, η οργάνωση του χρόνου και των τάξεων κ. ά. Μάλιστα, δημιουργείται και ένας ειδικός φορέας ο οποίος προωθεί την αυτονόμηση των σχολείων, η *Εθνική Υπηρεσία για την ανάπτυξη της σχολικής αυτονομίας* (Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica²). Στόχος αυτής της αυτονόμησης είναι η απελευθέρωση της δημιουργικότητας και της πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών, ώστε να μη γίνεται απλή διεκπεραίωση κεντρικών εντολών. Έτσι, κάθε σχολείο σχεδιάζει και εφαρμόζει τις εκπαιδευτικές του πράξεις διαμορφώνοντας το δικό του *Πλάνο για την Εκπαίδευση* (Piano dell'offerta formative - PoF). Το πλάνο αυτό πρέπει ταυτόχρονα να ανταποκρίνεται στις γενικότερες επιδιώξεις που έχουν θεμελιωθεί σε εθνικό επίπεδο αλλά και να αντικατοπτρίζει το πολιτισμικό, κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο της τοπικής πραγματικότητας.

Παρότι δίνεται μεγάλη ελευθερία στα επιμέρους σχολεία, υπάρχουν και ορισμένες κατευθύνσεις τις οποίες πρέπει να τηρούν όλα τα σχολεία ανεξαιρέτως. Ένα πρώτο κοινό στοιχείο αφορά τη δόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος σε βαθμίδες. Συγκεκριμένα, οι βαθμίδες είναι οι εξής:

- *Νηπιαγωγείο (scuola dell'infanzia)*: Είναι η πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης, αφορά παιδιά τριών ως πέντε ετών και είναι μη υποχρεωτική.
- *Πρώτος κύκλος εκπαίδευσης (primo ciclo di istruzione)*: Συνολικά αποτελείται από οχτώ χρόνια εκπαίδευσης τα οποία χωρίζονται σε δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες:
 - *Πρωτοβάθμιο σχολείο (scuola primaria)*: Διαρκεί πέντε χρόνια και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας έξι ως έντεκα ετών.

² www.indire.it [14.3.2011]



- Κατώτερο δευτεροβάθμιο σχολείο (*scuola secondaria di primo grado*). Διαρκεί τρία χρόνια και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας έντεκα ως δεκατεσσάρων ετών
- Δεύτερος κύκλος εκπαίδευσης (*secondo ciclo di istruzione*): Διακρίνεται σε δύο κατηγορίες σχολείων:
 - Ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (*scuola secondaria di secondo grado*): η φοίτηση διαρκεί πέντε χρόνια και απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 15-19 ετών. Σε αυτή την κατηγορία υπάγονται τα Λύκεια (*Licei*), τα Τεχνικά Ινστιτούτα (*Istituci Tecnici*) και τα Επαγγελματικά Ινστιτούτα (*Istituti Professionali*).
 - Αρχική επαγγελματική εκπαίδευση: Η φοίτηση διαρκεί 3 χρόνια και οργανώνεται από τους τοπικούς φορείς παροχής εκπαίδευσης

Η υποχρεωτική εκπαίδευση αποτελείται από τον πρώτο κύκλο και από τα δύο πρώτα χρόνια του δεύτερου κύκλου, δηλαδή ως την ηλικία των 16 ετών. Παρότι η πρωτοβάθμια και η κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανήκουν σε έναν κύκλο σπουδών, αποτελούν διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσης με τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Η παρούσα μελέτη θα ασχοληθεί μόνο με το περιεχόμενο του πρωτοβάθμιου σχολείου (*scuola primaria*) όπως αυτό περιγράφεται στα προγράμματα σπουδών.

Εκτός από την κοινή δόμηση των σχολείων σε βαθμίδες, άλλες κεντρικές οδηγίες αφορούν τις ώρες διδασκαλίας καθώς και τη διανομή των βιβλίων. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι ημέρες διδασκαλίας είναι συνολικά 200 και χωρίζονται σε δύο τετράμηνα ή τρία τρίμηνα, ανάλογα με το σχολείο. Οι γονείς μπορούν από το 2009 να επιλέξουν μεταξύ τριών μοντέλων ωρών: 24, 27, 30 και 40 ώρες την εβδομάδα, οι οποίες διαμορφώνονται ανάλογα με τους διαθέσιμους πόρους του σχολείου και τη ζήτηση που υπάρχει. Επιπλέον, τα σχολεία είναι υπεύθυνα να καθορίσουν το χρόνο που θα διατίθεται σε κάθε διδακτικό αντικείμενο. Όσον αφορά το γλωσσικό μάθημα, δίνεται μια κεντρική κατεύθυνση που αφορά τις διδακτικές ώρες, σύμφωνα με την οποία στο πρώτο σχολικό έτος θα πρέπει να διατίθεται



τουλάχιστον μια ώρα, στο δεύτερο έτος δύο ώρες και στο τρίτο, τέταρτο και πέμπτο έτος τρεις ώρες καθημερινά.

Ακόμη, σε όλα τα σχολεία μοιράζονται δωρεάν διδακτικά εγχειρίδια. Τα βιβλία αυτά δεν παράγονται από το Υπουργείο αλλά παράγονται από ιδιωτικούς εκδοτικούς οίκους και η επιλογή βρίσκεται στην ευχέρεια των εκπαιδευτικών. Η μόνη κεντρική οδηγία σχετικά με τα βιβλία αφορά την υποχρεωτική επιλογή αυτών που έχουν και ψηφιακή μορφή, οδηγία που θα ισχύσει συνολικά από το διδακτικό έτος 2011/2012. Πρόκειται για μια κίνηση που προωθεί το ψηφιακό βιβλίο, σε ένα γενικότερο πλαίσιο προώθησης των ψηφιακών μέσων. Τα διδακτικά εγχειρίδια δεν αποτέλεσαν μέρος της παρούσας μελέτης καθώς δεν αποτελούν κεντρική κατεύθυνση του Υπουργείου.

2.2. Τα προγράμματα σπουδών και η θέση του γλωσσικού μαθήματος

Για τον πρώτο κύκλο εκπαίδευσης, το πρόγραμμα σπουδών καθορίζεται από τις «Εθνικές Οδηγίες» (*Indicazioni Nazionali*) που δημιουργήθηκαν το 2004 από το Υπουργείο Εκπαίδευσης. Το 2007 δημιουργήθηκαν και οι «Οδηγίες για το Πρόγραμμα Σπουδών» (*Indicazioni per il Curricolo*) οι οποίες εμπλουτίζουν τις παλαιότερες Οδηγίες καθώς λειτουργούν συμπληρωματικά. Και οι δύο Οδηγίες περιγράφουν τα διδακτικά αντικείμενα που πρέπει να μελετηθούν σε κάθε βαθμίδα, το περιεχόμενό τους καθώς και κάποιες γενικότερες αρχές τις οποίες θα πρέπει να έχει υπόψη του ο εκπαιδευτικός.

Το πρόγραμμα σπουδών του 2004 (*Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola primaria*) έχει την εξής δομή. Αρχικά, δίνονται ορισμένα γενικότερα στοιχεία τα οποία αφορούν το ρόλο των «Indicazioni Nazionali» καθώς και τη δόμηση τους. Συγκεκριμένα, περιγράφεται ο ρόλος του πρωτοβάθμιου σχολείου (*la scuola primaria*), οι γενικοί στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας (*obiettivi generali del processo formativo*), ο ρόλος των ειδικότερων στόχων μάθησης (*obiettivi specifici di apprendimento*), κατευθύνσεις για τη δόμηση του σχολικού προγράμματος σπουδών (*obiettivi formative e Piani di studio personalizzati*), ο ρόλος



των ατομικών φακέλων των μαθητών (*il portfolio delle competenze individuali*) και οι πηγές που διατίθενται στον εκπαιδευτικό (*vincoli e risorse*).

Στη συνέχεια, περιγράφονται οι συγκεκριμένοι στόχοι μάθησης για το κάθε διδακτικό αντικείμενο, συνολικά για κάθε περίοδο του σχολείου: για το πρώτο έτος (*la classe prima*), για την πρώτη διετία (*il primo biennio*: δεύτερο και τρίτο σχολικό έτος) και για τη δεύτερη διετία (*il secondo biennio*: τέταρτο και πέμπτο σχολικό έτος). Τα μαθήματα που μελετώνται στις τάξεις του πρωτοβάθμιου σχολείου είναι τα ίδια σε κάθε σχολική περίοδο και είναι τα εξής: θρησκεία των καθολικών, ιταλικά, αγγλικά, ιστορία, γεωγραφία, μαθηματικά, φυσική, τεχνολογία και τεχνολογίες της πληροφορίας, μουσική, τέχνη και εικόνα, φυσικές δραστηριότητες και αθλήματα. Τα μαθήματα αυτά είναι υποχρεωτικά και διδάσκονται, συνήθως, αυτόνομα.

Εκτός από τα αυτόνομα διδακτικά αντικείμενα, υπάρχει και μια διαθεματική περιοχή η οποία θα πρέπει να καλύπτεται σε όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Πρόκειται για την εκπαίδευση στην Αστική Συμβίωση (*Convivenza Civile*), η οποία περιλαμβάνει θέματα σχετικά με την ιδιότητα του πολίτη (*cittadinanza*), την κυκλοφοριακή παιδεία, την περιβαλλοντική εκπαίδευση, την αγωγή υγείας, τη διατροφική και συναισθηματική παιδεία. Η Αστική Συμβίωση έχει συγκεκριμένους στόχους μάθησης οι οποίοι δίνονται συνολικά για όλες τις σχολικές περιόδους. Όπως αναφέρεται, οι στόχοι αυτοί θα πρέπει να διαπλέκονται και να πραγματώνονται μαζί με τους στόχους μάθησης των άλλων αντικειμένων.

Το γλωσσικό μάθημα στις Indicazioni Nazionali παρουσιάζεται ως ένα αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο το οποίο ασχολείται με τις δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου και με τη μελέτη της λογοτεχνίας. Στο πρώτο σχολικό έτος και στην πρώτη διετία (δεύτερο και τρίτο σχολικό έτος) οι στόχοι μάθησης δεν διαχωρίζονται σε επιμέρους δεξιότητες αλλά δίνονται ενιαίοι. Η παρουσίαση αυτή σχετίζεται με την έμφαση που πρέπει να δοθεί στην «*αδυναμία διαχωρισμού των γλωσσικών στόχων σε αυτή την πρώτη φάση της εκπαίδευσης, που έχει ως στόχο τη διατήρηση της ολότητας της γνώσης και της μάθησης*» (Indicazioni Nazionali, 2004). Η αντίληψη αυτή παραπέμπει περισσότερο σε ολιστικούς γλωσσοδιδασκτικούς λόγους,



στοιχείο που θα αναδειχθεί περαιτέρω κατά την ανάλυση του περιεχομένου του γλωσσικού μαθήματος.

Αντίθετα, στη δεύτερη σχολική διετία (τέταρτο και πέμπτο σχολικό έτος), οι στόχοι μάθησης διαχωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες: Ομιλία, Ακρόαση, Ανάγνωση, Γραφή. Μάλιστα, περιγράφονται και συγκεκριμένες μεταγλωσσικές ικανότητες τις οποίες θα πρέπει να κατέχει ο μαθητής κατά το τέλος του πρωτοβάθμιου σχολείου. Ο διαχωρισμός σε δεξιότητες οφείλεται στον στόχο της δεύτερης διετίας που είναι «ο αναστοχασμός σχετικά με κάθε δεξιότητα και η απόκτηση συγκεκριμένων τεχνικών ανάπτυξης της κάθε δεξιότητας» (Indicazioni Nazionali, 2004). Καθώς, λοιπόν, αντικείμενο του γλωσσικού μαθήματος αποτελεί η ανάπτυξη επιμέρους δεξιοτήτων, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν επακριβώς ποιες είναι αυτές οι επιμέρους δεξιότητες ώστε να σχεδιάσουν επιτυχώς τη διδασκαλία τους.

Μαζί με το πρόγραμμα σπουδών «Indicazioni Nazionali» παρέχονται άλλα δύο συμπληρωματικά κείμενα τα οποία πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός κατά τη σχεδίαση των μαθημάτων του. Το πρώτο κείμενο είναι αυτό των «Προτάσεων για την πραγματοποίηση των Εθνικών Οδηγιών προς τη δημιουργία των εξατομικευμένων Πλάνων Μάθησης στο πρωτοβάθμιο σχολείο» (*Raccomandazione per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio personalizzati nella scuola primaria*, στο εξής *Raccomandazione*). Το κείμενο αυτό αφορά ορισμένες οδηγίες γενικότερης παιδαγωγικής και προτάσεις πραγμάτωσης των διδακτικών αντικειμένων. Χωρίζεται σε δύο μέρη, σε ένα γενικότερο και σε ένα ειδικότερο για κάθε διδακτικό αντικείμενο. Στις γενικότερες προτάσεις συζητούνται ζητήματα ορολογίας (*questioni di lessico*), όπως η έννοια του curriculum αλλά και ζητήματα παιδαγωγικής όπως ο ρόλος των εργαστηρίων, η αξιολόγηση κ. ά. Στις ειδικότερες προτάσεις διδασκαλίας, δίνονται συγκεκριμένες οδηγίες που αφορούν το κάθε διδακτικό αντικείμενο καθώς και το διαθεματικό αντικείμενο της Αστικής Συμβίωσης. Συγκεκριμένα για το γλωσσικό μάθημα οι οδηγίες αφορούν ζητήματα όπως είναι η κατάκτηση της πρώτης γραφής και της ανάγνωσης, οι γλωσσικές δραστηριότητες κ. ά.



Το δεύτερο κείμενο που παρέχεται μαζί με τις Indicazioni Nazionali, αφορά το «προφίλ του μαθητή» (*Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione, 6-14 anni*). Πρόκειται για ένα κείμενο το οποίο ουσιαστικά περιγράφει την εγγράμματη υποκειμενικότητα που θα πρέπει να έχει διαμορφώσει ο μαθητής κατά το τέλος του πρώτου κύκλου εκπαίδευσης, σε ηλικία 14 ετών. Περιγράφονται οι συγκεκριμένες δεξιότητες και γνώσεις τις οποίες θα πρέπει να έχει αποκτήσει έτσι ώστε να συνεχίσει την εκπαιδευτική του πορεία στο δεύτερο κύκλο εκπαίδευσης.

Από το σχολικό έτος 2007/2008 άρχισαν να εφαρμόζονται σε πειραματικό επίπεδο και οι «*Indicazioni per il curricolo*» μαζί με τις «*Indicazioni nazionali*». Αναφέρεται πως από το σχολικό έτος 2009/2010 ως το σχολικό έτος 2011/2012 όλα τα σχολεία θα έχουν συνδυάσει αυτές τις δύο Οδηγίες κατά το σχεδιασμό των προγραμμάτων τους. Οι νεότερες Indicazioni του 2007 δομούνται κάπως διαφορετικά σε σχέση με τις προηγούμενες. Στην αρχή δίνονται ορισμένα στοιχεία που περιγράφουν κάποιες γενικότερες αξίες που διαπερνούν το πρόγραμμα σπουδών, όπως είναι η θέση του σχολείου στην νέα πραγματικότητα (*la scuola nel nuovo scenario*), ο ατομοκεντρικός χαρακτήρας του σχολείου (*centralità della persona*) κ. ά. Οι αξίες αυτές διαφοροποιούνται σε σχέση με τις παλαιότερες Indicazioni καθώς τώρα δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην νέα πραγματικότητα.

Στη συνέχεια, περιγράφεται το νηπιαγωγείο και ακολουθεί η περιγραφή του πρώτου κύκλου σπουδών. Οι στόχοι μάθησης δίνονται για το τέλος του τρίτου έτους, για το τέλος του πέμπτου έτους και συνολικά για το τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην περίπτωση των νεότερων «*Indicazioni per il Curricolo*», τα διδακτικά αντικείμενα δεν παρουσιάζονται ανεξάρτητα μεταξύ τους αλλά ομαδοποιούνται σε τρεις περιοχές, μια ομαδοποίηση που σχετίζεται με τις δυνατότητες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ των μαθημάτων. Συγκεκριμένα:



Γλωσσική-καλλιτεχνική-εκφραστική περιοχή: ιταλικά, γλώσσες της κοινότητας³, μουσική, τέχνη και εικόνα, σώμα-κίνηση-άθληση

Ιστορική-γεωγραφική περιοχή: ιστορία, γεωγραφία

Μαθηματική-επιστημονική-τεχνολογική περιοχή: μαθηματικά, φυσικές και πειραματικές επιστήμες, τεχνολογία.

Το γλωσσικό μάθημα εντάσσεται στην ευρύτερη περιοχή που αφορά την έκφραση. Όπως αναφέρεται, «η μάθηση της γλώσσας και των μη λεκτικών γλωσσών πραγματοποιείται με την συνεισφορά πολλών αντικειμένων: ιταλική γλώσσα, γλώσσες της κοινότητας, μουσική, τέχνη-εικόνα, σώμα-κίνηση-άθληση⁴» (Indicazioni per il Curricolo 2007, 47). Φαίνεται, λοιπόν, πως υπάρχουν δύο ειδών γλώσσες (*linguaggi*), οι λεκτικές και οι μη λεκτικές (γλώσσα της εικόνας, γλώσσα του σώματος). Στόχος είναι ο μαθητής να αναπτύξει αυτές τις γλώσσες ξεχωριστά αλλά και να τις συνδυάζει έτσι ώστε να διευρύνει τις εκφραστικές του ικανότητες. Οι αντιλήψεις αυτές παραπέμπουν άμεσα στην πολυτροπική θεώρηση της σημείωσης και στο *λόγο* των πολυγραμματισμών, μια θεώρηση που, όπως θα φανεί από το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος, φαίνεται τελικά να μην αναπτύσσεται ιδιαίτερα.

Και τα δύο προγράμματα σπουδών (*Indicazioni Nazionali* και *Indicazioni per il Curricolo*) χαρακτηρίζονται ως ιδιαίτερα ανοιχτά Π.Σ. Η ανοιχτότητά τους οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ίδια τη δόμησή τους, καθώς αναφέρονται σε χρονικές περιόδους (κυρίως διετείς) και όχι σε διδακτικά έτη. Επιπλέον, ο ρόλος τους είναι περισσότερο αναφορικός και όχι τόσο κατευθυντικός. Λειτουργούν κυρίως ως ένα εργαλείο αναφοράς το οποίο χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να φτιάξουν τα «Εξατομικευμένα Πλάνα Μάθησης» (Piani di Studio personalizzati) στα πλαίσια της αυτονομίας των σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί κάθε σχολείου σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα κείμενα αναπλασιάζοντάς τα ανάλογα με το πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο του σχολικού πλαισίου στο οποίο βρίσκονται.

³ Ως γλώσσες της κοινότητας (*lingue comunitarie*) αναφέρονται οι ξένες γλώσσες, και κυρίως, η αγγλική γλώσσα

⁴ L'apprendimento delle lingue e dei linguaggi non verbali si realizza con il concorso di più discipline: lingua italiana; lingue comunitarie; musica; arte-immagine; corpo-movimento-sport.



2.3. Η θέση των νέων τεχνολογιών

Όπως φάνηκε και από την περιγραφή των προγραμμάτων σπουδών που έγινε παραπάνω, οι νέες τεχνολογίες εντάσσονται στο πρωτοβάθμιο σχολείο ως ένα αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο. Ιδιαίτερα στις Indicazioni του 2007, οι τεχνολογίες εντάσσονται στην ίδια ομάδα με τις άλλες θετικές επιστήμες, αναδεικνύοντας μια περισσότερο εργαλειακή αντίληψη για τις ΤΠΕ. Οι οδηγίες που αφορούν την εμφάνιση των ΤΠΕ μέσα στα άλλα μαθήματα, και ειδικότερα μέσα στο γλωσσικό μάθημα, είναι ελάχιστες. Η χρήση τους ως ένα παιδαγωγικό εργαλείο αφήνεται στην ευχέρεια των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της αυτονόμησης του σχολείου.

Παρότι μέσα στα προγράμματα σπουδών δεν υπάρχουν κεντρικές κατευθύνσεις για την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στα διάφορα διδακτικά αντικείμενα, παρατηρείται μια ιδιαίτερη κινητικότητα στην προώθησή τους έξω από τα πλαίσια των Π.Σ. Το υπουργείο εκπαίδευσης έχει αναπτύξει διάφορα προγράμματα όπως είναι το Ψηφιακό σχολείο (*scuola digitale*) για την χρήση εργαλείων ΤΠΕ και την ανάπτυξη αντίστοιχης διδακτικής μεθοδολογίας, η εγκατάσταση διαδραστικών πινάκων στα σχολεία, καθώς και το πρότζεκτ «*cl@ssi 2.0*» που αφορά την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την προώθηση των ΤΠΕ ως ένα περιβάλλον μάθησης. Επιπλέον, προς την ίδια κατεύθυνση, έχουν αναπτυχθεί και διάφορα πρότζεκτ σε σχολικό επίπεδο. Τα πρότζεκτ αυτά παρατίθενται σε μία διαδικτυακή τράπεζα δεδομένων από την Εθνική Υπηρεσία για την Ανάπτυξη της Σχολικής Αυτονομίας (*Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell' Autonomia Scolastica*), τον κρατικό φορέα που είναι υπεύθυνος για ζητήματα διδακτικής φύσεως. Σε αυτήν την ιστοσελίδα (<http://gold.indire.it>) τα διάφορα διδακτικά σενάρια αναφέρονται ως «καλές πρακτικές» (*buone pratiche*) και έχουν αναρτηθεί εκεί ώστε να τα χρησιμοποιήσει οποιοδήποτε σχολείο. Στην παρούσα εργασία μελετήθηκαν όλες οι διδακτικές πρακτικές που αφορούν στη χρήση των ΤΠΕ στο γλωσσικό μάθημα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (συνολικά οχτώ) και θα παρατεθούν ορισμένες είτε περιληπτικά είτε αποσπάσματά τους.

3. Το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστεί το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος αναφορικά με τις γλωσσοδιδασκτικές αντιλήψεις που το διαπερνούν, τις γνώσεις για τη γλώσσα που μεταφέρονται αλλά και τις γνώσεις για τον κόσμο που προτείνονται. Η περιγραφή αυτή αποτελεί απαραίτητη συνθήκη ώστε να γίνει κατανοητός ο τρόπος ένταξης των νέων τεχνολογιών στο γλωσσικό μάθημα καθώς αυτός επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις γλωσσοδιδασκτικές αντιλήψεις που διαπερνούν το γλωσσικό Π.Σ.

3. 1. Αντιλήψεις για τη γλώσσα

Κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης: έμφαση στην ολιστική προσέγγιση

Σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, βασικός στόχος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί η κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης. Ο στόχος αυτός συνήθως εκπληρώνεται στα δύο με τρία πρώτα σχολικά χρόνια και στη συνέχεια διευρύνεται ανάλογα με τις γλωσσοδιδασκτικές αντιλήψεις που διαπερνούν κάθε εκπαιδευτικό σύστημα.

Στην περίπτωση της Ιταλίας, η κατάκτηση της γραφής επιτυγχάνεται στην πρώτη τάξη και στην πρώτη διετία (primo biennio). Οι γενικότερες αρχές διδασκαλίας οι οποίες θα πρέπει να τηρούνται κατά τη διδασκαλία της πρώτης γραφής/ανάγνωσης περιγράφονται αναλυτικά στο κείμενο των «Raccomendazioni». Το παρακάτω απόσπασμα είναι χαρακτηριστικό⁵:

«Εάν στην πρώτη τάξη επικρατούν δραστηριότητες όπως η αναγνώριση των γραμμάτων, η συμπλήρωση συλλαβών και γραμμάτων σε λέξεις, ή ακόμα και η αντιγραφή των λέξεων από τον πίνακα, υπάρχει το ρίσκο οι μαθητές να καταλάβουν πολύ αργά πως η ανάγνωση δεν σημαίνει προφορά των ήχων των γραμμάτων, αλλά χρήση των γραμμάτων, ακόμα και των λίγων που μπορούν να

⁵ Η υπογράμμιση σε όλα τα αποσπάσματα είναι του ερευνητή και εξυπηρετεί την ανάλυση



αναγνωρίσουν, για να φανταστούν μια λέξη ή καλύτερα τη σημασία της. Η ανάγνωση, εν συντομία, είναι μια ερμηνεία, όχι μια αναγνώριση. Όπως η γραφή είναι επικοινωνία και όχι άσκηση. Αυτό συνδέεται με το γεγονός ότι τα γράμματα που θα πρέπει να αναγνωριστούν τοποθετούνται σε ένα συγκεκριμένο το οποίο βοηθά στην προβλεψιμότητα της σημασίας (...) Προτεραιότητα δίνεται στη συνήθεια των μαθητών να διατηρούν την προσοχή τους στην επικοινωνία, ώστε να είναι ικανοί να χρησιμοποιούν όλα τα στοιχεία του συγκεκριμένου και των κωδίκων που χρησιμοποιούνται μαζί (μιμητικοί/χειρονομίες, προσωδιακά χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου, εικόνες, γραφικά), τα οποία ταυτόχρονα βοηθούν στην κατανόηση του μηνύματος, τη συμμετοχή στο διάλογο ή στην επικοινωνία με το σωστό τρόπο»⁶

Γίνεται εμφανές πως στις πρώτες σειρές του αποσπάσματος κατακρίνεται η λεγόμενη φωνηματική προσέγγιση (phonics) ως μη αποτελεσματική. Το σπάσιμο των λέξεων σε γράμματα και συλλαβές και οι ανάλογες δραστηριότητες, όπως είναι η συμπλήρωση κενών και η παθητική αντιγραφή των λέξεων θεωρείται πως διαστρεβλώνουν την έννοια της ανάγνωσης, δίνοντάς της τον χαρακτήρα της άσκησης και της αναγνώρισης γραμμάτων. Αντίθετα, θεωρείται πως η ανάγνωση αποτελεί μια διαδικασία ερμηνείας των γραμμάτων τα οποία τοποθετούνται μέσα σε ένα πραγματικό συγκεκριμένο. Αντίστοιχα, η γραφή είναι η επικοινωνία της σημασίας και πάλι μέσα σε ένα πραγματικό συγκεκριμένο.

Οι αντιλήψεις αυτές πηγάζουν από περισσότερο ολιστικούς γλωσσοδιδασκτικούς λόγους, γεγονός που αναδεικνύεται και από τις λέξεις που ανήκουν στην κοινωνική γλώσσα αυτών των λόγων, όπως είναι το συγκεκριμένο, η επικοινωνία, η χρήση της γλώσσας. Ως συγκεκριμένο (contesto) αναφέρεται το συγκεκριμένο επικοινωνιακό

⁶ Se in una classe prima prevalgono attività come il riconoscimento di lettere, il completamento di parole con sillabe e lettere, se non, addirittura, la copiatura di parole dalla lavagna, gli allievi rischiano di capire molto tardi che leggere non significa pronunciare il suono delle lettere, bensì utilizzare le lettere, anche le poche che si fanno riconoscere, per ipotizzare una parola, meglio un significato. La lettura insomma è interpretazione, non riconoscimento. Così come la scrittura è comunicazione, non esercizio. Per questo aiuta il fatto che le lettere da riconoscere siano collocate in un contesto che facilita l'anticipazione del significato (...) è prioritario abituare l'alunno a mantenere l'attenzione centrata sulla comunicazione, anche al fine di poter utilizzare tutti gli elementi del contesto e dei codici compresenti (mimica/gestualità, tratti prosodici dell'orale, immagine, grafica) che lo aiutano sia a cogliere il messaggio, sia ad intervenire nel dialogo o nella comunicazione in modo adeguato..



πλαίσιο μέσα στο οποίο τοποθετείται ένα κείμενο ώστε να λάβει νόημα. Το πλαίσιο αυτό αφορά το σκοπό του κειμένου, τη σχέση μεταξύ αποδέκτη και πομπού και τις γενικότερες επικοινωνιακές συνθήκες που μπορεί να ισχύουν. Σύμφωνα και πάλι με τις «Raccomandazioni», ορισμένα συγκεκριμένα που βοηθούν την πρώτη ανάγνωση μπορεί να είναι τα παρακάτω:

«Το συγκεκριμένο μπορεί να είναι ένα βιβλίο που πρώτα διαβάζεται μεγαλόφωνα από τη δασκάλα, ώστε πρώτα να ακούσουν την ιστορία και στη συνέχεια να ερμηνεύσουν τη γραφή που την έχει συνθέσει, ή μπορεί να είναι γραφή που τοποθετείται σε μια πληθώρα συγκεκριμένων όπως: ταμπέλες καταστημάτων, απλές δημόσιες προειδοποιήσεις, ονόματα προϊόντων που είναι τυπωμένα πάνω στη συσκευασία, ρηματικές οδηγίες που συνοδεύουν τον εικονικό τρόπο, αλλά επίσης μορφές διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ πραγματικών ανθρώπων, για παράδειγμα μια ευχετήρια κάρτα, ή με φανταστικούς χαρακτήρες, όπως γράμματα προς τους πρωταγωνιστές μιας ιστορίας, γραμμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να προτείνουν πιθανές ερμηνείες, βασισμένες στην υποστήριξη από τους κώδικες που συνοδεύουν τη γραπτή γλώσσα⁷.»

Τα συγκεκριμένα που επιλέγονται φαίνεται να λειτουργούν ως υποστηρικτικά στην κατάκτηση της γραφής, είτε μέσω της οικειότητας που έχουν (π.χ. ταμπέλες καταστημάτων, διαπροσωπική επικοινωνία), είτε μέσω των εικόνων ή άλλων κωδίκων που υποβοηθούν την κατασκευή του νοήματος. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό αποτελεί και αυτή μια σημαντική διδακτική πρακτική καθώς προωθεί περισσότερο την κατανόηση του κειμένου παρά την αντιστοίχιση φθόγγων-γραμμάτων.

Παρότι η κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής φαίνεται να τοποθετείται στα πλαίσια του ολιστικού γλωσσοδιδακτικού λόγου, οι μαθητές καλούνται να

⁷ Contesto che può essere costituito da un libro letto prima ad alta voce dall'insegnante, per cui si ascolta una storia e poi si interpretano le scritte che la compongono, oppure da scritte collocate in una pluralità di contesti molto definiti: insegne di negozi, semplici avvisi pubblici, nomi di prodotti sulle relative confezioni, istruzioni verbali che si accompagnano a modalità iconiche, ma anche forme di comunicazione interpersonale fra persone, ad esempio un biglietto d'augurio, o da personaggi della fantasia, quali lettere dai protagonisti di una storia, redatte in modo tale da suggerire, in base al supporto e ai codici che accompagnano la lingua scritta, possibili interpretazioni.



αποκτήσουν και κάποιες συγκεκριμένες γνώσεις για τη γραφή, η οποίες παραπέμπουν μάλλον στην φωνηματική αντίληψη (phonics). Αναφέρονται, για παράδειγμα:

«Κάποιες συμβάσεις του γραπτού λόγου: αντιστοίχιση φωνήματος-γραφήματος, τα διπλά σύμφωνα, λέξεις που κόβονται κατά την προφορά, έκθλιψη, συγκοπή, διαχωρισμός συλλαβών⁸» (πρώτη τάξη, Indicazioni Nazionali)

«Ορθογραφικές συμβάσεις (τονισμός των μονοσύλλαβων λέξεων, προφορά των συμφωνικών συμπλεγμάτων, χρήση του γράμματος 'h', θαυμαστικά...)⁹» (πρώτη διετία, Indicazioni Nazionali)

Από τα παραπάνω αποσπάσματα ανακύπτει μια σχετική αντίφαση μεταξύ των προθέσεων που δηλώνονται στις Raccomandazioni και των στόχων μάθησης που δίνονται στις Indicazioni. Από τη μια, οι προθέσεις προβάλλουν την ολιστική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής και, από την άλλη, οι στόχοι μάθησης αναφέρονται σε στοιχεία φωνηματικής αντιστοίχισης και σε επίγνωση των ορθογραφικών συμβάσεων. Είναι εμφανές, πως υπάρχουν ορισμένα κατάλοιπα της φωνηματικής αντίληψης μέσα στο γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών, χωρίς όμως τελικά να αναιρείται ο ολιστικός του χαρακτήρας.

Επιπλέον, η κατάκτηση της γραφής δεν τελειώνει στην κατάκτηση του αλφαβήτου και στη χρήση του ως ένα εργαλείο. Αντίθετα, η μάθηση αυτή θα πρέπει να προεκταθεί προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν την ίδια τη διαδικασία της γραφής. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

«Η κατάκτηση της εργαλειακής γνώσης της γραφής, μέσα στα πρώτα δύο χρόνια του σχολείου, δεν εκπληρώνει την πολυπλοκότητα της διδασκαλίας και της γνώσης των γραπτών κειμένων. Από αυτή την οπτική, η γραφή ενός κειμένου αναπαρίσταται ως μια διαδικασία περίπλοκη που έχει στάδια, από τον προσχεδιασμό των ιδεών κατά τη δημιουργία του πλάνου, στην πρώτη σύνθεση, στην αναθεώρηση κ.τ.λ. Κάθε στάδιο απαιτεί συγκεκριμένες στρατηγικές

⁸ Alcune convenzioni di scrittura: corrispondenza tra fonema e grafema, raddoppiamento consonanti, accento parole tronche, elisione, troncamento, scansione in sillabe.

⁹ Convenzioni ortografiche (accento monosillabi, elisione, scansione nessi consonantici, uso della lettera "h", esclamazioni ...)



μάθησης -πάντα ανοιχτές στη δημιουργικότητα και στο απροσδόκητο των συνεισφορών κάθε μαθητή- και εξάσκηση¹⁰.» (Indicazioni per il Curricolo)

Οι μαθητές, λοιπόν, θα πρέπει να αποκτήσουν στρατηγικές σχετικά με την περίπλοκη διαδικασία της γραφής, ώστε να είναι σε θέση να προσχεδιάζουν επαρκώς τα κείμενά τους αλλά και να τα αναδιαμορφώνουν, ανάλογα με τις απαιτήσεις. Οι δεξιότητες αυτές αναπτύσσονται σταδιακά μέσα σε όλα τα σχολικά χρόνια, καθώς εντοπίζονται ανάλογοι στόχοι μάθησης σε κάθε σχολικό στάδιο. Έτσι, στο τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι μαθητές θα πρέπει να έχουν την ικανότητα:

«Να παράγουν κείμενα (για δημιουργικότητα, για μελέτη, για επικοινωνία) σε σχέση με τις διαφορετικές περιπτώσεις γραφής που προσφέρει το σχολείο, επεξεργαζόμενοι τα κείμενα, παραφράζοντας τα, συμπληρώνοντας τα και μεταλλάσσοντάς τα (παράφραση και ξαναγράψιμο)¹¹.» (Indicazioni per il Curricolo)

Οι παραπάνω πράξεις που σημειώνονται με υπογράμμιση παραπέμπουν άμεσα στις πρακτικές του λόγου της γραφής ως διαδικασίας. Πρόκειται για έναν λόγο που πηγάζει από τους ολιστικούς και, επομένως, έρχεται ως συνέχεια των ολιστικών αντιλήψεων που αφορούν την πρώτη γραφή.

Συμπερασματικά, στην πλευρά του γλωσσικού μαθήματος που αφορά την κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης, η κυρίαρχη αντίληψη για τη γλώσσα τοποθετείται στα πλαίσια του ολιστικού/επικοινωνιακού γλωσσοδιδακτικού λόγου καθώς η γλώσσα αντιμετωπίζεται πάντα μέσα στα πλαίσια του επικοινωνιακού της συγκειμένου. Στα πλαίσια της ίδιας αντίληψης, η κατάκτηση της γραφής προεκτείνεται και στην κατάκτηση της ίδιας της διαδικασίας της γραφής με όλα τα στάδια που αυτή περιλαμβάνει. Τέλος, επισημαίνεται πως εμφανίζονται και

¹⁰ L'acquisizione della competenza strumentale della scrittura, entro i primi due anni di scuola, non esaurisce la complessità dell'insegnare e dell'imparare a scrivere testi. Vista nel suo compiersi, la scrittura di un testo si presenta come un processo complesso nel quale si riconoscono fasi, dall'ideazione agli abbozzi di pianificazione, alla prima stesura, alla revisione, ecc.. Ogni fase richiede specifiche strategie di apprendimento – sempre aperte alla creatività e all'imprevedibilità degli apporti individuali degli allievi – e pratica.

¹¹ Produce testi (di invenzione, per lo studio, per comunicare) legati alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre, rielabora testi manipolandoli, parafrasandoli, completandoli, trasformandoli (parafrasi e riscrittura).



ορισμένες γνώσεις για την ίδια τη γραφηματική αναπαράσταση, οι οποίες αποτελούν κατάλοιπα περισσότερο δομιστικών λόγων, και ιδιαίτερα της φωνηματικής προσέγγισης.

Η γλώσσα στα πλαίσια του επικοινωνιακού συγκειμένου: υβριδοποίηση του κειμενοκεντρικού λόγου με τον επικοινωνιακό

Βασική έννοια γύρω από την οποία κινείται όλο το γλωσσικό μάθημα, είναι αυτή του κειμένου. Οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν ποικίλα κείμενα, στο επίπεδο της ανάγνωσης, αλλά και να παράγουν, στο επίπεδο της γραφής. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνεται στις Raccomandazioni «ως κείμενο αναφέρεται ένα ολοκληρωμένο μήνυμα, γραπτό ή προφορικό, ενταγμένο στην επικοινωνιακή του περίσταση, από την απλή πρόταση που εκφέρεται ως και πιο περίπλοκες αλληλουχίες προτάσεων¹²». Τα κείμενα, λοιπόν, εντάσσονται πάντα μέσα σε ένα επικοινωνιακό συγκείμενο ώστε να επιτελέσουν διάφορες λειτουργίες, αντίληψη που παραπέμπει περισσότερο στον επικοινωνιακό γλωσσοδιδασκτικό λόγο. Όμως, το γλωσσικό μάθημα δεν μένει μόνο στην περίσταση επικοινωνίας, αλλά προχωρά και στην κατηγοριοποίηση των κειμένων ανάλογα με τη λειτουργία που επιτελούν σε κειμενικά είδη (generi), κειμενικούς τύπους (testi) και κειμενικές μορφές (forme). Η ταξινόμηση αυτή παραπέμπει άμεσα στους κειμενοκεντρικούς γλωσσοδιδασκτικούς λόγους. Ορισμένα ενδεικτικά κειμενικά είδη που μελετώνται είναι τα παρακάτω:

Προφορικοί κειμενικοί τύποι/μορφές:

«Παράγουν μικρά προφορικά κείμενα των εξής τύπων: περιγραφικά, αφηγηματικά, κανονιστικά¹³» (πρώτη διετία, Indicazioni Nazionali) «Οι πιο κοινές μορφές του προφορικού μονόλογου: η ιστορία, η αναφορά, η διάλεξη, η εξήγηση, η προφορική έκθεση¹⁴» (δεύτερη διετία, Indicazioni Nazionali),

¹² con “testo” si intende un messaggio completo, scritto o orale, inserito nella sua situazione comunicativa, dal semplice enunciato frase a concatenazioni più complesse di enunciati

¹³ Produrre brevi testi orali di tipo descrittivo, narrativo e regolativo

¹⁴ Forme più comuni di discorso parlato monologico: il racconto, il resoconto, la lezione, la spiegazione, l'esposizione orale.



«Κάποιες κοινές μορφές προφορικής διαλογικής γλώσσας: η ερώτηση, ο διάλογος, η συζήτηση, η δημόσια διαβούλευση¹⁵» (δεύτερη διετία, Indicazioni nazionali)

Γραπτά κειμενικά είδη:

«Παράγουν κείμενα που σχετίζονται με διαφορετικούς σκοπούς (για αφήγηση, περιγραφή, πληροφορία¹⁶)» (τέλος της τρίτης τάξης, Indicazioni per il curricolo), «Παράγουν γραπτά κείμενα που είναι συνεκτικά και κατανοητά για να μεταφέρουν την προσωπική τους εμπειρία ή την εμπειρία των άλλων (αυτοβιογραφία, βιογραφία, ιστορία...), για να εκθέσουν γνωστά θέματα (έκθεση, περίληψη...), να εκφράσουν απόψεις και συναισθήματα, σε μορφές κατάλληλες με το σκοπό και τον αποδέκτη¹⁷» (δεύτερη διετία, Indicazioni Nazionali)

Η μελέτη των διαφόρων κειμενικών ειδών, αφορά, εν μέρει, τη μελέτη των διάφορων κειμενικών συμβάσεων που τα χαρακτηρίζουν. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

«Χρήση όλων των συμβάσεων του γραπτού κειμένου (συγκείμενο, τύπος, θέμα, τίτλος...) για να διατηρούν το ενδιαφέρον, να καθοδηγούν την κατανόηση και να τα θέτουν προς ενεργητική ακρόαση¹⁸» (πρώτη διετία, Indicazioni Nazionali)

«Να διαβάζουν μεγαλόφωνα και με εκφραστικό τρόπο κείμενα διαφόρων τύπων, εντοπίζοντας βασικά δομικά χαρακτηριστικά και το κειμενικό είδος¹⁹» (δεύτερη διετία, Indicazioni Nazionali)

Η αναφορά στις κειμενικές συμβάσεις δεν είναι συστηματική και ούτε γίνεται ακριβής αναφορά στα λεξικογραμματικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν ένα κειμενικό

¹⁵ Alcune forme comuni di discorso parlato dialogico: l'interrogazione, il dialogo, la conversazione, il dibattito

¹⁶ Produrre testi legati a scopi diversi (narrare, descrivere, informare)

¹⁷ Produrre testi scritti coesi e coerenti per raccontare esperienze personali o altrui (autobiografia, biografia, racconto, ...) esporre argomenti noti (relazione, sintesi, ...) esprimere opinioni e stati d'animo, in forme adeguate allo scopo e al destinatario.

¹⁸ Avvalersi di tutte le anticipazioni del testo (contesto, tipo, argomento, titolo, ...) per mantenere l'attenzione, orientarsi nella comprensione, porsi in modo attivo nell'ascolto.

¹⁹ Leggere ad alta voce e in maniera espressiva testi di vario tipo individuandone le principali caratteristiche strutturali e di genere.



είδος, ώστε να μπορούσε να χαρακτηριστεί το γλωσσικό μάθημα ως αμιγώς κειμενοκεντρικό. Αντίθετα, η εστίαση βρίσκεται περισσότερο στο επικοινωνιακό πλαίσιο και στο ρόλο του κατά τη διαμόρφωση των γλωσσικών επιλογών. Μάλιστα, εντοπίζονται πολλά αποσπάσματα που αναφέρονται στη διαφοροποίηση του γλωσσικού επιπέδου ύφους (register) σε σχέση μόνο με το συγκεκριμένο, χωρίς καμία αναφορά σε κειμενικά είδη. Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

«Χρησιμοποιούν διαφορετικά γλωσσικά επίπεδα ύφους σε σχέση με το συγκεκριμένο²⁰» (δεύτερη διετία, Indicazioni Nazionali)

«Γράφουν ένα γράμμα που απευθύνεται σε οικείους αποδέκτες, προσαρμόζοντας τις εκφραστικές μορφές ανάλογα με τον αποδέκτη και την περίσταση επικοινωνίας²¹» (τέλος πέμπτης τάξης, Indicazioni per il Curricolo)

«Διεπίδραση μεταξύ κειμένου και συγκεκριμένου. Είναι προσεκτικοί στις διαφορετικές προφορικές επικοινωνιακές καταστάσεις, ανάμεσα στις οποίες και οι επίσημες καταστάσεις, σε συγκεκριμένα που είναι συνηθισμένα ή ασυνήθιστα²²» (δεύτερη διετία, Indicazioni Nazionali)

Η έμφαση στο συγκεκριμένο και ο ρόλος του απέναντι στο επίπεδο ύφους, αναδεικνύει και την έμφαση στους επικοινωνιακούς γλωσσοδιδασκτικούς λόγους. Φαίνεται, λοιπόν, πως η κειμενοκεντρική προσέγγιση δεν βρίσκεται σε πλήρη ισχύ αλλά υβριδοποιείται έντονα με στοιχεία από την επικοινωνιακή προσέγγιση. Έτσι, η γλώσσα αντιμετωπίζεται μέσα στα πλαίσια της επικοινωνιακής περιστασης αλλά, ταυτόχρονα, σε κάποιον συσχετισμό με τα κειμενικά είδη που πραγματώνονται.

Δεξιότητες προφορικού λόγου: η γλώσσα ως ένα μέσο επικοινωνίας

Όπως φάνηκε από την έως τώρα ανάλυση, ο χαρακτήρας του γλωσσικού μαθήματος καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από αντιλήψεις του επικοινωνιακού γλωσσοδιδασκτικού λόγου. Η έμφαση στην ικανότητα της επικοινωνίας αναδεικνύεται ακόμα περισσότερο

²⁰ Usare registri linguistici diversi in relazione con il contesto

²¹ Scrivere una lettera indirizzata a destinatari noti, adeguando le forme espressive al destinatario e alla situazione di comunicazione.

²² Interazioni fra testo e contesto. Prestare attenzione in situazioni comunicative orali diverse, tra cui le situazioni formali, in contesti sia abituali sia inusuali.



από την ανάπτυξη των ικανοτήτων προφορικού λόγου. Ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα είναι τα παρακάτω:

«Διεπιδρούν στην επικοινωνιακή συνδιαλλαγή (συλλογικός ή μη συλλογικός διάλογος, συζήτηση...) με τον κατάλληλο τρόπο ανάλογα με την κατάσταση (για πληροφορίες, εξήγηση, ερώτηση, συζήτηση...) σεβόμενοι τους κανόνες²³» (πρώτη διευκρίνιση, Indicazioni Nazionali)

«Δίνουν προσοχή στους συμμετέχοντες της συζήτησης και στις συνεισφορές τους, καταλαβαίνουν τις ιδέες και τις ενσυναίσθητες των άλλων και συμμετέχουν σε επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις²⁴» (δεύτερη διευκρίνιση, Indicazioni Nazionali)

Οι μαθητές μαθαίνουν να συμμετέχουν σε συζητήσεις, να σέβονται τον συνομιλητή και, γενικότερα, αποκτούν δεξιότητες που αφορούν τη συνομιλιακή τους διεπίδραση. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται πλήρως η επικοινωνιακή τους ικανότητα και αποκτούν τις απαραίτητες δεξιότητες συνομιλιακής συμπεριφοράς.

Αντίληψη της γλώσσας ως ενός μέσου σημείωσης

Μέσα στα όρια που θέτει ο επικοινωνιακός λόγος, εμφανίζονται και άλλες πεποιοθήσεις σχετικές με τη γλώσσα. Μια από αυτές αφορά την εστίαση σε διάφορους σημειωτικούς πόρους, πέραν των γλωσσικών, για την εξαγωγή νοήματος. Βασικό στοιχείο προς αυτή την κατεύθυνση, όπως είδαμε, αποτελεί και η ίδια η διάρθρωση των «Indicazioni per il Curricolo». Το γλωσσικό μάθημα εντάσσεται στην υπερθεματική ομάδα των μαθημάτων έκφρασης (γλώσσα, αγγλικά, μουσική, τέχνη και εικόνα, σωματική έκφραση) με το μάθημα της γλώσσας και των αγγλικών να μελετούν τη λεκτική γλώσσα (*linguaggio verbale*), ενώ τα υπόλοιπα να μελετούν τις μη λεκτικές γλώσσες (*linguaggi non verbali*) όπως είναι η γλώσσα της εικόνας και η γλώσσα του σώματος. Οι διαφορετικές γλώσσες ουσιαστικά αποτελούν και

²³ Interagire nello scambio comunicativo (dialogo collettivo e non, conversazione, discussione, ...) in modo adeguato alla situazione (per informarsi, spiegare, richiedere, discutere,...), rispettando le regole stabilite.

²⁴ Prestare attenzione all'interlocutore nelle conversazioni e nei dibattiti, comprendere le idee e la sensibilità altrui e partecipare alle interazioni comunicative



διαφορετικούς τρόπους σημείωσης, και αυτοί οι διαφορετικοί τρόποι σημείωσης μελετώνται σε διαφορετικά μαθήματα. Βέβαια, καθώς πρόκειται για ένα υπερ-θεματικό πεδίο, η μελέτη αυτών των *γλωσσών* μπορεί να συνδυάζεται. Το παρακάτω απόσπασμα από την εισαγωγή στο θεματικό πεδίο των γλωσσών είναι χαρακτηριστικό:

«Ο μαθητής θα οδηγηθεί στον αναστοχασμό σχετικά με το γεγονός ότι στη καθημερινή ζωή σπάνια συμμετέχει μόνο μια γλώσσα στην επιτυχή επικοινωνία. Στην πραγματικότητα, όχι μόνο στην εκφραστική επικοινωνία αλλά και στη λειτουργική, στην καθημερινή πραγματικότητα οι διαφορετικές γλώσσες υποστηρίζουν και συμπληρώνουν η μία την άλλη ώστε να δημιουργηθούν εμπλουτισμένες μορφές επικοινωνίας²⁵.»

Οι διάφορες γλώσσες (linguaggi) συνεισφέρουν στη δημιουργία του νοήματος, στα πλαίσια μιας πολυτροπικής θεώρησης της επικοινωνίας, αντίληψη που παραπέμπει στο *λόγο* των πολυγραμματισμών. Η αντίληψη αυτή εντοπίζεται περισσότερο στο υπερ-θεματικό επίπεδο που ενώνει αυτά τα μαθήματα παρά μέσα στο ίδιο το γλωσσικό μάθημα. Στην περιγραφή των στόχων μάθησης οι αναφορές γύρω από την πολυτροπικότητα είναι λίγες. Ορισμένες από αυτές είναι οι παρακάτω:

«Αξιοποιούν τις πληροφορίες από τους τίτλους, τις εικόνες και τους υπότιτλους για να πάρουν μια ιδέα του κειμένου που πρόκειται να διαβάσουν²⁶» (τέλος πέμπτης τάξης, Indicazioni per il Curricolo)

«Εστίαση στο προφορικό μήνυμα, χρησιμοποιώντας το συγκεκριμένο και τις διαφορετικές γλώσσες, λεκτικές και μη γλωσσικές (χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου, προσωδιακά χαρακτηριστικά, εικόνα, γραφικά)²⁷» (πρώτη τάξη, Indicazioni Nazionali)

²⁵ L'alunno sarà guidato a riflettere sul fatto che nella realtà quotidiana raramente un solo linguaggio assolve il compito di realizzare una comunicazione efficace. Infatti, non solo nella comunicazione espressiva, ma anche in quella funzionale, propria della realtà quotidiana, i vari linguaggi si supportano e si integrano a vicenda, allo scopo di creare forme di comunicazione potenziata.

²⁶ Sfruttare le informazioni della titolazione, delle immagini e delle didascalie per farsi un'idea del testo che si intende leggere.

²⁷ Mantenere l'attenzione sul messaggio orale, avvalendosi del contesto e dei diversi linguaggi verbali e non verbali (gestualità, mimica, tratti, prosodici, immagine, grafica)



Κατά τη μελέτη της πολυτροπικότητας εμφανίζονται και οι μοναδικές αναφορές στις νέες τεχνολογίες. Το παρακάτω απόσπασμα είναι χαρακτηριστικό:

«Οι μαθητές θα μάθουν επίσης να πειραματίζονται με τις εκφραστικές δυνατότητες της μίξης περισσότερων γλωσσών (linguaggi) μέσα από την κατανόηση και την παραγωγή του υπερκειμένου²⁸ (...) Κατά την ανάπτυξη της εκφραστικής ικανότητας οι νέες τεχνολογίες παίζουν ένα σημαντικό ρόλο, καθώς η ανάπτυξή της ικανότητας σε αυτές αναπαριστά έναν από τους πραγματικούς χαρακτήρες της κοινωνίας της πληροφορίας. Παρέχουν μια νέα πολυμεσική γλώσσα για την έκφραση, τη δημιουργία και την αναπαράσταση της γνώσης, η οποία απαιτεί έναν μαθητή ώριμο και με συγκεκριμένες ικανότητες²⁹» (Indicazioni per il Curricolo)

Οι νέες τεχνολογίες εμφανίζονται ως ένα μέσο που έχει δημιουργήσει μια νέα γλωσσική πραγματικότητα. Με την εμφάνιση του υπερκειμένου δίνεται η δυνατότητα της εύκολης μίξης των διαφόρων σημειωτικών πόρων έτσι ώστε, τελικά, να αναπτύσσεται μια *νέα πολυμεσική γλώσσα* (nuovi linguaggi multimediali). Οι νέες τεχνολογίες, λοιπόν, αντιμετωπίζονται ως ένα νέο μέσο πρακτικής γραμματισμού το οποίο έχει δημιουργήσει και μια νέα σημειωτική πραγματικότητα. Αυτή η νέα πραγματικότητα δεν εντοπίζεται μόνο στην πολυτροπικότητα των ψηφιακών κειμένων αλλά και στις κειμενικές ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν τα υπερκείμενα. Το παρακάτω απόσπασμα από τις «Raccomandazioni» περιγράφει αυτή τη νέα πραγματικότητα:

«Συνήθως κατά την περιήγηση οι μαθητές δεν γνωρίζουν πώς να διαχωρίζουν μεταξύ αυτού που έχουν στην πραγματικότητα διαβάσει και αυτού που δεν έχουν διαβάσει, δεν είναι σίγουροι για το πού να βρουν τις πληροφορίες για τις οποίες ενδιαφέρονται, χάνονται στο λαβύρινθο του υπερκειμένου και, αν τους ζητηθεί να σχεδιάσουν τη δομή του υπερκειμένου στο οποίο περιηγήθηκαν,

²⁸ L'alunno apprenderà, altresì, a sperimentare le possibilità espressive della commistione di più linguaggi attraverso la comprensione e la produzione di ipertesti.

²⁹ Nella crescita delle capacità espressive giocano un ruolo importante le nuove tecnologie, il cui sviluppo rappresenta uno dei caratteri originali della società dell'informazione. Esse forniscono nuovi linguaggi multimediali per l'espressione, la costruzione e la rappresentazione delle conoscenze, sui quali è necessario che lo studente maturi competenze specifiche.

σχεδιάζουν τη σειρά, την απλή ιεραρχία και τους πίνακες, αλλά όχι την πραγματική δικτυωτή δομή του υπερκειμένου.(...)³⁰ Επομένως, για μια θετική χρήση των υπερκειμένων, θα πρέπει να θεμελιωθεί ένα μαθησιακό περιβάλλον το οποίο θα βοηθά τους μαθητές να αναγνωρίσουν την ιδιαίτερη φύση της δικτυωτής οργάνωσης που συναντούν, να αναγνωρίζουν τα προβλήματα που ανακύπτουν (...) Η επισκόπηση που φτιάχνει ένα γενικό 'κάδρο' των περιεχομένων βοηθάει. Η δουλειά της διαμεσολάβησης του δασκάλου, επομένως, είναι κρίσιμη και σε αυτό το πλαίσιο ενδείκνυται οι μαθητές να μην πηγαίνουν στα υπερκείμενα που δεν έχουν διερευνηθεί αρκετά από τον εκπαιδευτικό³¹.»

Στο παραπάνω απόσπασμα επισημαίνεται η ιδιαίτερη δικτυωτή (reticolare) κειμενική δομή που έχουν τα υπερκείμενα. Οι μαθητές συνήθως έχουν πρόβλημα στο να αποτυπώσουν και να αναγνωρίσουν αυτή τη δομή, κάτι που συντελεί στην αδυναμία εύρεσης των πληροφοριών που αναζητούν και, τελικά, στο να «χάνονται». Έτσι, αναγνωρίζεται ένας νέος τρόπος ανάγνωσης, που αναφέρεται ως «περιήγηση» (navigazione), η οποία μπορεί να βοηθηθεί από την επισκόπηση (overview) που παρέχεται σε κάθε υπερκείμενο. Οι νέες τεχνολογίες, λοιπόν, αναγνωρίζονται ως ένα μέσο που έχει δημιουργήσει μια νέα κειμενική πραγματικότητα, η οποία συνίσταται στον πολυτροπικό χαρακτήρα καθώς και στη δικτυωτή οργάνωση των υπερκειμένων.

3.2. Γνώσεις για τη γλώσσα και η εμφάνιση του δομιστικού/παραδοσιακού λόγου

Η ανάλυση του γλωσσικού μαθήματος που προηγήθηκε στο κεφάλαιο 3.1., ανέδειξε τον επικοινωνιακό λόγο ως την κυρίαρχη αντίληψη που διαπερνά το γλωσσικό

³⁰ Durante la navigazione gli allievi non sanno, di solito, distinguere tra ciò che hanno e non hanno effettivamente letto, non sono sicuri riguardo a dove andare a ritrovare l'informazione cui sono interessati, si smarriscono nei meandri dell'ipertesto e, se richiesti di disegnare la struttura dell'ipertesto navigato, disegnano sequenze, semplici gerarchie e tabelle, ma non la struttura reale reticolare dell'ipertesto (...)

³¹ Per un uso positivo dell'ipertestualità, allora, serve predisporre un contesto di apprendimento che aiuti l'allievo a riconoscere la peculiarità dell'organizzazione reticolare che incontra, a identificare i problemi che incontrerà (...) L'overview che fornisce un quadro generale dei contenuti aiuta. Il lavoro di mediazione del docente, perciò, risulta decisivo e, in questo contesto, è opportuno che gli allievi non frequentino ipertesti che non siano già stati adeguatamente esplorati dal docente.

μάθημα, εμπλουτισμένο με στοιχεία από τον κειμενοκεντρικό λόγο και το λόγο των πολυγραμματισμών. Όμως, η κυριαρχία του επικοινωνιακού λόγου έρχεται σε αντίθεση με την εστίαση σε συγκεκριμένες γνώσεις για τη γλώσσα που γίνεται σε ορισμένα σημεία μέσα στα Π.Σ. Συγκεκριμένα, στις Indicazioni Nazionali, γίνεται αναφορά στη «μεταγλωσσική ικανότητα» που θα πρέπει να έχουν αποκτήσει οι μαθητές στο τέλος του πρωτοβάθμιου σχολείου (*Al termine della Scuola Primaria, l'alunno è in grado di riflettere sul funzionamento della lingua, utilizzando conoscenze ed esercitando semplici abilità metalinguistiche*), και στις Indicazioni per il Curricolo εμφανίζονται σε κάθε στάδιο ως «Αναστοχασμός σχετικά με τη γλώσσα» (*Riflettere sulla lingua*). Οι γνώσεις αυτές, ακολουθώντας την κατηγοριοποίηση που γίνεται στις Indicazioni Nazionali, αφορούν τέσσερα επίπεδα: μορφοσυντακτικό, σημασιολογικό, φωνολογικό και ιστορικό.

Σχετικά με το μορφοσυντακτικό επίπεδο, οι γνώσεις αφορούν τη δομή της πρότασης, τα μέρη του λόγου, διαδικασίες παραγωγής και σύνθεσης λέξεων, χρόνους και τρόπους του ρήματος κ. ά. Ενδεικτικό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

«Αναγνωρίζουν και ονομάζουν τα βασικά μέρη του λόγου και τα βασικά στοιχεία μιας πρότασης. Εντοπίζουν και χρησιμοποιούν με επίγνωση τους τρόπους και τους χρόνους του ρήματος. Αναγνωρίζουν σε ένα κείμενο τα συνδετικά στοιχεία (χρονικά, χωρικά, λογικά). Αναλύουν τις φράσεις στις λειτουργίες της (κατηγορήμα και τα άμεσα ή έμμεσα συμπληρώματά του)³².»
(Indicazioni per il curricolo, στο τέλος της πέμπτου έτους)

Σχετικά με το σημασιολογικό επίπεδο, οι γνώσεις αφορούν τη συγγένεια μεταξύ των λέξεων, τα γλωσσικά δάνεια κ. ά. Ενδεικτικά:

«Σημασιακή συγγένεια μεταξύ των λέξεων (συνωνυμία, ομωνυμία, πολυσημία και άλλα)³³.» (στο τέλος του πρωτοβάθμιου σχολείου, Indicazioni nazionali)

³² Riconoscere e denominare le parti principali del discorso e gli elementi basilari di una frase; individuare e usare in modo consapevole modi e tempi del verbo; riconoscere in un testo i principali connettivi (temporali, spaziali, logici); analizzare la frase nelle sue funzioni (predicato e principali complementi diretti e indiretti).

³³ Relazioni di significato tra le parole (sinonimia, omonimia, polisemia e altro).

«Μερικοί τρόποι σημασίας: ονοματοποιία, παρομοίωση, μεταφορά³⁴.»
(δεύτερη διετία, Indicazioni Nazionali)

Επιπλέον, η απόκτηση γνώσεων σχετικά με τη σημασία, σχετίζεται και με την αποτελεσματική χρήση του λεξικού όπως αναφέρεται σχετικά:

«Χρησιμοποιούν ένα λεξικό ως εργαλείο αναφοράς για να βρουν απαντήσεις σχετικά με τις γλωσσικές τους αμφιβολίες.³⁵» (στο τέλος της πέμπτου έτους, Indicazioni per il curricolo)

Στο φωνολογικό επίπεδο, οι γνώσεις αφορούν τα σημεία στίξης, την προφορά της κοινής ιταλικής και των διαλέκτων και γνώσεις σχετικά με προσωδιακά στοιχεία:

«Χρήση της στίξης με οροθετική και εκφραστική λειτουργία³⁶» (στο τέλος του πρωτοβάθμιου σχολείου, Indicazioni nazionali)

«Προσωδιακά χαρακτηριστικά: τόνος, ταχύτητα, ρυθμός, χροιά και στυλ σε μερικό συσχετισμό με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, όπως σημεία στίξης και τυπογραφικά τεχνάσματα³⁷» (πρώτη διετία, Indicazione Nazionali)

«Να βρίσκουν συσχετισμούς/αντιθέσεις μεταξύ της προφοράς της τοπικής ιταλικής και της κοινής ιταλικής³⁸» (στο τέλος του πρωτοβάθμιου σχολείου, Indicazioni nazionali)

Τέλος, στο ιστορικό επίπεδο οι γνώσεις αφορούν τις διαδικασίες εξέλιξης του λεξιλογίου και τη σύγκριση μεταξύ της κοινής ιταλικής και των διαλέκτων.

«Η ιταλική γλώσσα ως ένα σύστημα σε συνεχή εξέλιξη μέσα στο χρόνο³⁹» (στο τέλος του πρωτοβάθμιου σχολείου, Indicazioni nazionali)

«Αναγνώριση των γλωσσικών διαφορών μεταξύ των διαλεκτικών και μη διαλεκτικών μορφών⁴⁰» (στο τέλος του πρωτοβάθμιου σχολείου, Indicazioni nazionali)

³⁴ Alcune figure di significato: onomatopea, similitudine, metafora.

³⁵ Utilizzare il dizionario come strumento di consultazione per trovare una risposta ai propri dubbi linguistici.

³⁶ Utilizzare la punteggiatura in funzione demarcativa ed espressiva.

³⁷ Tratti prosodici: intensità, velocità, ritmo, timbro e modalità di parziale traduzione degli stessi nello scritto, mediante punteggiatura e artifici tipografici.

³⁸ Individuare corrispondenze/diversità tra la pronuncia dell'italiano regionale e l'italiano standard.

³⁹ Lingua italiana come sistema in evoluzione continua attraverso il tempo.



Όπως φαίνεται από την ιστορική αντιμετώπιση της γλώσσας, αλλά και από τις γνώσεις που αφορούν τις διαλέκτους, η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται ως κάτι σταθερό αλλά ως κάτι που αλλάζει. Η παραδοχή αυτή περιγράφεται ρητά σε διάφορα σημεία των κειμένων, όπως στο παρακάτω απόσπασμα από τις Raccomandazioni:

«Η γλώσσα ως κάτι που δεν είναι αυστηρά κωδικοποιημένο μια για πάντα, αλλά ως ένα σύστημα με διαφοροποιήσεις, ελαστικό και σε κίνηση⁴¹»

Από την παράθεση των αποσπασμάτων που αφορούν τις γνώσεις για τη γλώσσα έχει καταστεί φανερό πως δίνεται έμφαση στις γνώσεις της γραμματικής και της δομής, χωρίς όμως να γίνεται εμφανές ποια είναι η χρησιμότητα αυτών γνώσεων. Στα πλαίσια του κειμενοκεντρικού λόγου που αναδείχθηκε παραπάνω, θα ήταν αναμενόμενο η γραμματική να χρησιμοποιείται ως ένα εργαλείο ανάλυσης των κειμενικών ειδών. Όμως, δεν εμφανίζεται πουθενά μια τέτοια χρήση και οι γνώσεις για τη γραμματική φαίνονται αποκομμένες, τουλάχιστον μέσα στο πρόγραμμα σπουδών. Η ύπαρξη τους ερμηνεύεται ως κατάλοιπο γλωσσοδιδακτικών λόγων που κυριαρχούσαν παλαιότερα, όπως είναι ο δομιστικός ή παραδοσιακός λόγος. Πρόκειται για αντιλήψεις που σχετίζονται άμεσα και με τη μελέτη και διδασκαλία των κλασικών γλωσσών. Καθώς η Ιταλία έχει παράδοση στις κλασικές γλώσσες, και ιδιαίτερα στα λατινικά, προφανώς τα παλαιότερα Π.Σ. ήταν δομημένα με τέτοιο τρόπο ώστε να απηχούν την παραδοσιακή διδασκαλία. Στην παρούσα μελέτη, δεν είναι δυνατόν να αναδειχθεί ο ακριβής χαρακτήρας των παλαιότερων γλωσσικών Π.Σ. και η επιρροή που έχουν στα σημερινά Π.Σ. λόγω της περιορισμένης φύσης της μελέτης.

3.3. Η θέση της λογοτεχνίας στο γλωσσικό μάθημα

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συνήθως η μελέτη της λογοτεχνίας δεν αποτελεί αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο αλλά ενσωματώνεται μέσα στο γλωσσικό μάθημα. Στην περίπτωση του ιταλικού γλωσσικού Π.Σ. δεν φαίνεται να δίνεται έμφαση στη

⁴⁰ Riconoscere le differenze linguistiche tra forme dialettali e non.

⁴¹ La lingua non come qualcosa di rigidamente codificato una volta per tutte, ma come un sistema differenziato, flessibile, in movimento.



μελέτη της λογοτεχνίας, καθώς τα στοιχεία που την αφορούν παρατίθενται υπό τον γενικότερο τίτλο της «Ανάγνωσης» στις «Indicazioni per il Curricolo» ενώ στο παλαιότερο «Indicazioni Nazionali» παρατίθενται ενιαία μαζί με τους άλλους γλωσσικούς στόχους. Επιπλέον, δεν γίνεται αναφορά στο χρόνο που θα πρέπει να αφιερωθεί στη λογοτεχνία, επομένως βρίσκεται στην επιλογή του εκπαιδευτικού η έμφαση που θα δώσει.

Μέσα στα δύο Π.Σ. εμφανίζονται διάφορες οπτικές σχετικά με την προσέγγιση της λογοτεχνίας. Οι μαθητές θα πρέπει να αποκτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις για τη λογοτεχνία, οι οποίες αφορούν ορισμένα ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά της. Τα παρακάτω αποσπάσματα είναι ενδεικτικά:

«Διαβάζουν απλά και σύντομα λογοτεχνικά κείμενα είτε ποιητικά είτε αφηγηματικά αναδεικνύοντας την επίγνωση των βασικών χαρακτηριστικών που τα ξεχωρίζουν (στίχοι, στροφές, ρίμα, επανάληψη του ήχου, χρήση των λέξεων και της σημασίας) και εκφράζουν απλές προσωπικές απόψεις σχετικά με αυτά⁴².» (στο τέλος της πέμπτης τάξης, Indicazioni per il Curricolo)

«Δομικά χαρακτηριστικά, σειρά, βασικές και δευτερεύουσες πληροφορίες, οι χαρακτήρες, ο χρόνος, ο τόπος στα αφηγηματικά, εκθεσιακά, περιγραφικά, πληροφοριακά, κανονιστικά κείμενα⁴³.» (δεύτερη διετία, Indicazioni Nazionali)

Οι γνώσεις για τη λογοτεχνία και την ποίηση αφορούν, σε ένα πρώτο επίπεδο, γνώσεις για τα διάφορα δομικά χαρακτηριστικά τους, όπως είναι η στιχοποιία και η χρήση του ήχου. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, στο επίπεδο της σημασίας, οι μαθητές αποκτούν γνώσεις σχετικά με το ίδιο το περιεχόμενο ενός κειμένου και πώς αυτό μπορεί να αναλυθεί. Έτσι, αναζητούν τους χαρακτήρες, τον τόπο και το χρόνο στον οποίο τοποθετείται μια ιστορία, τις κύριες πληροφορίες κ. ά. Οι γνώσεις για τη λογοτεχνία, είτε αφορούν την ανάλυση της δομής είτε την ανάλυση του

⁴² Leggere semplici e brevi testi letterari sia poetici sia narrativi mostrando di riconoscere le caratteristiche essenziali che li contraddistinguono (versi, strofe, rime, ripetizione di suoni, uso delle parole e dei significati) ed esprimendo semplici pareri personali su di essi.

⁴³ Caratteristiche strutturali, sequenze, informazioni principali e secondarie, personaggi, tempo, luogo in testi narrativi, espositivi, descrittivi, informativi, regolativi



περιεχομένου, παραπέμπουν περισσότερο στις κειμενοκεντρικές γλωσσοδιδασκτικές αντιλήψεις.

Σε αυτό το πλαίσιο εμφανίζεται με έναν επιφανειακό τρόπο και η ερμηνευτική προσέγγιση. Τα παρακάτω αποσπάσματα είναι ενδεικτικά:

«Διαβάζουν κείμενα (αφηγηματικά, περιγραφικά, πληροφοριακά) κατανοώντας το κεντρικό θέμα, τις βασικές πληροφορίες, τις επικοινωνιακές προθέσεις του συγγραφέα⁴⁴.» (τέλος της τρίτης τάξης, Indicazioni per il Curricolo)

«Διαβάζουν αφηγηματικά και περιγραφικά κείμενα, είτε πραγματικά είτε φανταστικά, διαχωρίζοντας τη λογοτεχνική κατασκευή από την πραγματικότητα⁴⁵.» (τέλος πέμπτης τάξης, Indicazioni per il Curricolo)

Οι μαθητές διαβάζουν τα λογοτεχνικά κείμενα και αναζητούν το νόημα του κειμένου. Όμως, η ερμηνευτική τους ικανότητα είναι περιορισμένη καθώς παραμένουν στο επίπεδο των προθέσεων του συγγραφέα και στον εντοπισμό της λογοτεχνικής κατασκευής. Δεν προχωρούν σε μια κριτική ανάγνωση της λογοτεχνίας και ούτε εμφανίζονται αντιλήψεις που να παραπέμπουν στην ίδια την πρόσληψη των μαθητών.

Η μελέτη της λογοτεχνίας κυρίως αφορά την ανάπτυξη της ικανότητας της κατανόησης αλλά και την ατομική ψυχολογική ανάπτυξη. Τα παρακάτω αποσπάσματα είναι ενδεικτικά:

«Στρατηγικός στόχος του πρωτοβάθμιου σχολείου δεν είναι μόνο η διδασκαλία του εργαλειακού χαρακτήρα της ανάγνωσης, αλλά και η ενεργοποίηση πολλών και περίπλοκων γνωσιακών διαδικασιών που βρίσκονται κάτω από την κατανόηση.⁴⁶» (Raccomandazioni)

«Ο πρωταρχικός ρόλος αντιμετωπίζει την ανάγνωση ως ένα μέσο για ικανοποίηση της αισθητικής αρέσκειας κατά τη συνάντηση των λογοτεχνικών

⁴⁴ Leggere testi (narrativi, descrittivi, informativi) cogliendo l'argomento centrale, le informazioni essenziali, le intenzioni comunicative di chi scrive.

⁴⁵ Leggere testi narrativi e descrittivi, sia realistici sia fantastici, distinguendo l'invenzione letteraria dalla realtà.

⁴⁶ Obiettivo strategico per la scuola primaria diviene non soltanto insegnare la strumentalità del leggere, ma attivare i numerosi e complessi processi cognitivi sottesi al comprendere.



έργων και της στοχαστικής αρέσκειας κατά την έρευνα για απαντήσεις στις ερωτήσεις για νόημα.⁴⁷» (Raccomandazioni)

«Η πρόωγη απόκτηση της ικανότητας ερώτησης των κειμένων, η αναζήτηση για απαντήσεις που συνεισφέρουν στον πολιτισμικό εμπλουτισμό και στην ωρίμανση της προσωπικότητας των μαθητών, θα είναι η εισαγωγή για μια καλή γλωσσική και λογοτεχνική παιδεία, που θα ισχυροποιηθεί με το χρόνο.⁴⁸» (Raccomandazioni)

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω αποσπάσματα, θεωρείται πως η ανάγνωση της λογοτεχνίας (και η ανάγνωση γενικότερα), συνεισφέρει στη γενικότερη γνωσιακή ανάπτυξη των μαθητών (γνωσιακές διαδικασίες, στοχαστική αρέσκεια), στην προσωπική ωρίμανση (ωρίμανση της προσωπικότητας των μαθητών, πολιτισμικός εμπλουτισμός) και, τέλος, στην αισθητική καλλιέργεια (αισθητική αρέσκεια). Πρόκειται για αντιλήψεις που προέρχονται από περισσότερο ολιστικούς λόγους οι οποίοι αντιμετωπίζουν τη λογοτεχνία ως ένα μέσο γενικότερης ψυχολογικής ανάπτυξης των παιδιών, χωρίς να γίνονται αναφορές στον ηθικοπλαστικό χαρακτήρα της λογοτεχνίας, όπως γίνεται στις πιο παραδοσιακές αντιλήψεις. Ειδικότερα, η αναφορά σε «αισθητική αρέσκεια» παραπέμπει στην αντιμετώπιση της λογοτεχνίας ως ένα προϊόν τέχνης το οποίο θα πρέπει να προσεγγίζεται ολιστικά με σκοπό την ψυχική ικανοποίηση των μαθητών.

Τέλος, εκτός από την εμφάνιση των ολιστικών και κειμενοκεντρικών λόγων, παρουσιάζονται και κάποια παραδοσιακά κατάλοιπα. Για παράδειγμα, δίνεται το παρακάτω απόσπασμα:

«Αν σε αυτή τη διετία ο μαθητής έχει την ευκαιρία να ασχοληθεί με τον λογοτεχνικό κόσμο μέσα από τα κείμενα, κατάλληλα επιλεγμένα, θα έχει απλά αλλά αποτελεσματικά εργαλεία για μια πρώτη προσέγγιση στην κατανόηση της δημιουργικής, συχνά αποκλινομένης, γλώσσας των συγγραφέων και των

⁴⁷ Ruolo primario assume il leggere per soddisfare il piacere estetico dell'incontro con il testo letterario e il gusto intellettuale della ricerca di risposte a domande di senso.

⁴⁸ L'acquisizione precoce della capacità di interrogare i testi, per cercare in essi risposte che contribuiscano all'arricchimento culturale e alla maturazione della personalità dell'alunno, sarà la premessa di una buona educazione linguistica e letteraria, che dovrà consolidarsi nel tempo.



ποιητών, τους οποίους μπορούν να αρχίσουν να τους βλέπουν ως «μοντέλα».⁴⁹»

(Raccomandazioni)

Η χρήση της λέξης *μοντέλα* παραπέμπει άμεσα σε παραδοσιακές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας, σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές μελετούν τους «κλασικούς» λογοτέχνες και ποιητές με σκοπό να τους μιμηθούν. Η πρακτική αυτή αντιμετωπίζονταν ως μια τεχνική ανάπτυξης της καλλιτεχνικής και γλωσσικής ικανότητας των μαθητών ώστε να γίνουν επιτυχημένοι συγγραφείς. Το παραπάνω απόσπασμα, βέβαια, δεν δίνει το συνολικότερο χαρακτήρα του μαθήματος, αλλά αποτελεί απόδειξη ότι οι παραδοσιακοί λόγοι διαπερνούν σε ένα βαθμό και τη μελέτη της λογοτεχνίας.

Συμπερασματικά, όπως φάνηκε από την παραπάνω ανάλυση, ο γενικότερος χαρακτήρας της μελέτης της λογοτεχνίας τοποθετείται στους ολιστικούς λόγους, όπως άλλωστε και το υπόλοιπο γλωσσικό μάθημα. Η ανάγνωση της λογοτεχνίας αποσκοπεί στην γνωσιακή και αισθητική ανάπτυξη των μαθητών ενώ οι γνώσεις για τη λογοτεχνία σχετίζονται περισσότερο με γνώσεις για τη δομή και το γενικότερο νόημα, ακολουθώντας την κειμενοκεντρική αντίληψη, παρά με την ερμηνεία των κειμένων που θα οδηγούσε σε περισσότερο κριτικές αντιλήψεις. Οι νέες τεχνολογίες δεν εμφανίζονται σε κανένα σημείο μέσα στο Π.Σ. σε συσχέτισμό με τη λογοτεχνία. Εμφανίζονται όμως αρκετά διδακτικά σενάρια σχετικά με τη λογοτεχνία, τα οποία θα μελετηθούν στο κεφάλαιο 4.3.

3.4. Γνώσεις για τον κόσμο, στάσεις και αντιλήψεις

Εκτός από τις διάφορες γνώσεις για τη γλώσσα που μεταφέρονται μέσω του γλωσσικού μαθήματος, μεταφέρονται και διάφορες γνώσεις που αφορούν τον εξωσχολικό κόσμο, καθώς και διάφορες στάσεις απέναντι σε ζητήματα του κόσμου. Στην περίπτωση της Ιταλίας, μέσα στα εισαγωγικά σημεία των Π.Σ. εμφανίζονται

⁴⁹Se in questo biennio l'allievo ha avuto modo di affacciarsi al mondo letterario attraverso alcuni testi, opportunamente scelti, possiede semplici ma efficaci strumenti per un primo accostamento alla comprensione dell'uso creativo, spesso anche divergente, della parola da parte dello scrittore e del poeta, che possono cominciare ad essere visti come "modelli".

διάφορες στάσεις απέναντι στον κόσμο, οι οποίες καθοδηγούν όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Ορισμένες από αυτές τις στάσεις αφορούν την αναγνώριση της νέας πραγματικότητας που έχει δημιουργηθεί και θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του το σχολείο. Τα παρακάτω αποσπάσματα είναι από το Indicazioni per il Curricolo:

«Σε ένα σύντομο χρονικό διάστημα, έχουμε βιώσει μια μετάβαση από μια κοινωνία σχετικά σταθερή σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από πολλές αλλαγές και ασυνέχειες. Αυτό το νέο σενάριο είναι διαφορούμενο: για κάθε άτομο, για κάθε κοινότητα, για κάθε κοινωνία πολλαπλασιάζονται και οι κίνδυνοι και οι ευκαιρίες⁵⁰.»

«Σήμερα, η σχολική μάθηση είναι μόνο μια από τις πολλές εμπειρίες μάθησης που ζουν τα παιδιά και οι έφηβοι και συχνά δεν υπάρχει ανάγκη των σχολικών πλαισίων για την απόκτηση ειδικών δεξιοτήτων⁵¹.»

Όπως φαίνεται, η νέα πραγματικότητα αφορά αλλαγές στην κοινωνία αλλά και στις συνθήκες μάθησης. Το σχολείο δεν αντιμετωπίζεται ως το μοναδικό μέρος που παρέχει μαθησιακές εμπειρίες αλλά υπάρχουν και ποικίλα άλλα μέρη τα οποία προσφέρουν ανάλογες εμπειρίες. Επιπλέον, στη νέα αυτήν πραγματικότητα εντάσσεται και η ευρεία διάδοση των νέων τεχνολογιών καθώς και οι απαιτήσεις γραμματισμού που έχουν αναπτύξει. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα από τις «Indicazioni per il Curricolo»:

«Επιπλέον, η διάδοση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, μαζί με τις μεγάλες δυνατότητες, είναι πιθανό να εισάγει και σοβαρές ελλείψεις στις δυνατότητες έκφρασης κάποιου που δεν έχει πρόσβαση σε αυτές τις τεχνολογίες. Η κατάσταση αυτή είναι ακόμη πιο εμφανής στο σχολείο. Στην

⁵⁰ In un tempo molto breve, abbiamo vissuto il passaggio da una società relativamente stabile a una società caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità. Questo nuovo scenario è ambivalente: per ogni persona, per ogni comunità, per ogni società si moltiplicano sia i rischi che le opportunità.

⁵¹ Oggi l'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici



παρούσα κατάσταση των πραγμάτων, η σχέση με τα πληροφοριακά εργαλεία είναι άνιση και μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των εκπαιδευτικών⁵².»

Στο απόσπασμα αυτό τίγεται το ζήτημα του ψηφιακού χάσματος. Εάν ένας μαθητής δεν έχει πρόσβαση στα νέα πληροφοριακά εργαλεία, τότε θα έχει και λιγότερες δυνατότητες έκφρασης, καθώς δεν θα μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτό το νέο μέσο έκφρασης. Επομένως, το σχολείο θα πρέπει να παρέχει αυτά τα νέα μέσα στους μαθητές ώστε να διευρυνθούν οι ικανότητές τους και να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας.

Εκτός από αυτές τις γενικότερες στάσεις απέναντι στον κόσμο, στο πρωτοβάθμιο σχολείο θα πρέπει να μεταδίδονται και κάποιες γνώσεις σχετικά με πλευρές της πραγματικότητας. Οι γνώσεις αυτές, σύμφωνα με τις οδηγίες στο *Indicazioni Nazionali*, θα πρέπει να σχετίζονται με την άμεση εμπειρία των παιδιών. Προτείνεται, λοιπόν, να λαμβάνεται ως βάση ο πλούτος γνώσεων, αξιών και συμπεριφορών που ήδη έχει κληρονομήσει το παιδί από την οικογένειά του και στη συνέχεια να προεκτείνονται οι προϋπάρχουσες γνώσεις. Μάλιστα, στο κείμενο των «*Raccomandazioni*» προτείνονται και ορισμένες θεματικές που σχετίζονται με την άμεση εμπειρία του μαθητή και μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Οι θεματικές αυτές είναι: αυτοβιογραφία, ο κόσμος που μας περιβάλλει, η φαντασία (κατασκευή άλλων κόσμων), οι άλλοι, η χώρα και η πόλη, η τάξη και η αταξία (κατάλληλη συμπεριφορά), η ομορφιά και η αρέσκεια.

Τέλος, άλλες θεματικές κατηγορίες που μπορεί να αξιοποιήσει το γλωσσικό μάθημα είναι πιθανόν να προέρχονται από το διαθεματικό πεδίο της Αστικής Συμβίωσης. Όπως προαναφέρθηκε στο κεφάλαιο 2, στις *Indicazioni Nazionali* του 2004, η Αστική Συμβίωση υπάρχει ως ένα διαθεματικό πεδίο το οποίο θα πρέπει να καλύπτεται από όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Τα θέματα που πραγματεύεται αφορούν την αγωγή του πολίτη, την περιβαλλοντική αγωγή, την κυκλοφοριακή

⁵² Inoltre, la diffusione delle tecnologie di informazione e di comunicazione, insieme a grandi opportunità, rischia di introdurre anche serie penalizzazioni nelle possibilità di espressione di chi non ha ancora accesso a tali tecnologie. Questa situazione nella scuola è ancora più evidente. Allo stato attuale delle cose, infatti, le relazioni con gli strumenti informatici sono assai diseguali fra gli studenti come fra gli insegnanti.



αγωγή, την αγωγή υγείας, την διατροφική παιδεία και την συναισθηματική παιδεία. Επομένως, φαίνεται πως προτείνονται ποικίλες θεματικές κατηγορίες τις οποίες μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για την πραγμάτωση των μαθημάτων του, με έμφαση πάντα στην άμεση πραγματικότητα του μαθητή.

4. Διδακτικές πρακτικές

Η περιγραφή του γλωσσικού μαθήματος δεν θα μπορούσε να είναι πλήρης χωρίς την περιγραφή του τρόπου με τον οποίο φαίνεται να πραγματώνεται. Στο παρόν κεφάλαιο παρατίθενται ορισμένες κατευθύνσεις σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές, είτε περισσότερο γενικές, είτε συγκεκριμένα για το γλωσσικό μάθημα. Στη συνέχεια (κεφ. 4.3.) η συζήτηση θα επικεντρωθεί σε διάφορες πρακτικές που γίνονται με τη βοήθεια των ΤΠΕ, ώστε να αναδειχθεί ο ακριβής ρόλος των νέων τεχνολογιών κατά την πραγμάτωση του γλωσσικού μαθήματος. Οι πρακτικές αυτές πηγάζουν από τις «buone pratiche» που παρατίθενται στην ιστοσελίδα <http://gold.intire.it>.

4.1. Γενικότερες κατευθύνσεις

Μέσα στα προγράμματα σπουδών δίνονται ορισμένες γενικότερες κατευθύνσεις για τη διαμόρφωση των διδακτικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για γενικότερες παιδαγωγικές αξίες οι οποίες θα πρέπει να διέπουν όχι μόνο το γλωσσικό μάθημα αλλά την πραγμάτωση όλων των διδακτικών αντικειμένων. Στις «Indicazioni per il Curricolo», οι αρχές που αναφέρονται είναι οι εξής:

- Αξιοποίηση της προϋπάρχουσας εμπειρίας και της γνώσης των μαθητών και προέκτασή της
- Σεβασμός στη διαφορετικότητα των μαθητών
- Έρευνα και ανακάλυψη προς τη νέα μάθηση
- Συνεργατική μάθηση και ομαδοσυνεργατική προσέγγιση
- Μαθαίνω πώς να μαθαίνω (*imparare ad apprendere*)
- Χρήση των εργαστηρίων για την προώθηση της εφαρμοσμένης γνώσης στα πλαίσια της αντίληψης «μαθαίνω κάνοντας».

Οι περισσότερες παιδαγωγικές αρχές που αναφέρονται σχετίζονται με προοδευτικές αντιλήψεις της παιδαγωγικής, σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής βρίσκεται στο κέντρο της διδασκαλίας. Ιδιαίτερα η τελευταία αρχή, που αφορά τη



χρήση των εργαστηρίων, σχετίζεται άμεσα με την αντίληψη της τοποθετημένης μάθησης και την απόκτηση των γνώσεων μέσα από την πράξη (μαθαίνω κάνοντας).

Τα εργαστήρια (laboratori) έχουν ιδιαίτερη θέση στο ιταλικό σχολείο και αποτελούν ιδιαιτερότητά του. Στόχος τους είναι η εφαρμογή των γνώσεων ώστε να συνδυάζεται η θεωρία με την πράξη. Δεν απευθύνονται μόνο στις φυσικές επιστήμες, όπως συμβαίνει συνήθως, αλλά αφορούν σχεδόν όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Στο κείμενο των «Raccomandazioni» αναφέρεται πως υπάρχουν συνολικά έξι εργαστήρια: δραστηριότητες πληροφορικής, δραστηριότητες γλώσσας (μαζί με τα αγγλικά), δραστηριότητες έκφρασης (θέατρο, μουσική, ζωγραφική, μοντελισμός), δραστηριότητες σχεδιασμού (κοινωνικά και περιβαλλοντικά πρότζεκτ, πειράματα, σχέδια, κατασκευές και αποδομήσεις μηχανών και αντικειμένων, κηπουρική), δραστηριότητες κινητικές και αθλητικές, εργαστήριο αποκατάστασης και ανάπτυξης της μάθησης⁵³.

Το εργαστήριο της γλώσσας προτείνεται να έχει τη μορφή βιβλιοθήκης. Αναφέρεται, σχετικά:

«Για τα Ιταλικά, μπορεί να σχεδιαστεί μια βιβλιοθήκη, στην οποία η δραστηριότητα της ανάγνωσης θα ακολουθεί τις ευκαιρίες για αρχειοθέτηση, για διαχείριση αυθεντικών κειμένων, για τη δημιουργία τρόπων ανάγνωσης/ακρόασης για τους μικρότερους συντρόφους του σχολείου κ. ά⁵⁴.»

Οι μαθητές, λοιπόν, μέσω του γλωσσικού εργαστηρίου θα έρχονται σε επαφή με αυθεντικά κείμενα, θα διαβάζουν ενεργητικά και θα συζητούν σχετικά με τα κείμενα που έχουν διαβάσει. Ουσιαστικά, προτείνεται η δημιουργία μιας λέσχης ανάγνωσης, μια αντίληψη που παραπέμπει περισσότερο στους ολιστικούς γλωσσοδιδακτικούς λόγους. Βέβαια, η μορφή που θα έχει κάθε εργαστήριο μπορεί να διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό μεταξύ των σχολείων. Θα μπορούσε να έχει τη μορφή ενός εργαστηρίου πληροφορικής ή μιας αίθουσας πολυμέσων. Όμως, δεν είναι

⁵³ Larsa - Laboratorio di Recupero e Sviluppo degli Apprendimenti

⁵⁴ Per Italiano si può progettare una Biblioteca, in cui all'attività di lettura facciamo seguito occasioni di schedatura, di manipolazione dei testi originari, di predisposizione di percorsi di lettura/ascolto per i compagni più piccoli della scuola, ecc.



δυνατόν να γνωρίζουμε τι είδους διαφοροποιήσεις μπορεί να υπάρχουν μεταξύ των σχολείων και ποια είναι, τελικώς, η γενικότερη τάση.

4.2. Είδη γλωσσικών δραστηριοτήτων

Σφαιρικές δραστηριότητες

Εκτός από τις γενικότερες παιδαγωγικές αρχές που θα πρέπει να διέπουν όλα τα διδακτικά αντικείμενα, στις «Raccomandazioni» περιγράφονται και ορισμένες γλωσσικές δραστηριότητες (*le attività linguistiche*) τις οποίες μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός. Ένα είδος δραστηριοτήτων είναι οι *σφαιρικές και πολύπλοκες δραστηριότητες επικοινωνίας (attività globali e complesse di comunicazione)*. Σκοπός τους είναι η παραγωγή και κατανόηση γραπτών ή προφορικών κειμενικών ειδών. Το παρακάτω απόσπασμα είναι χαρακτηριστικό:

«Αυτές οι δραστηριότητες πρέπει απαραίτητως να αναπτύσσονται γύρω από ένα κειμενικό είδος και να βρίσκονται σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο (αληθινό ή προσομοίωση) κατά το οποίο ο πομπός, ο αποδέκτης, ο σκοπός και το συγκείμενο ορίζονται σαφώς. Μερικά παραδείγματα: δημιουργία ιστοριών που θα τις πούνε σε συμμαθητές άλλων τάξεων (αφηγηματικό κείμενο), αναφορά για μια επίσκεψη σε ένα μουσείο για άτομα που δεν γνωρίζουν αυτό το μέρος και θα ήθελαν να τους πείσουν να το επισκεφτούν (περιγραφικό κείμενο, προτρεπτικό), δημιουργία μιας συλλογής ποιημάτων τα οποία θα τα διαβάσουν κατά τη διάρκεια μιας παράστασης (ποιητικό κείμενο) κ.τ.λ.⁵⁵»

Η πρακτική αυτή ταιριάζει απόλυτα με το γενικότερο χαρακτήρα του γλωσσικού μαθήματος ο οποίος πηγάζει από τον επικοινωνιακό λόγο σε συνδυασμό με στοιχεία του κειμενοκεντρικού. Οι δραστηριότητες εντάσσονται σε ένα

⁵⁵ Le attività globali e complesse di comunicazione sono quelle per mezzo delle quali l'alunno impara a produrre e a comprendere testi sia scritti che orali. Queste attività si sviluppano necessariamente intorno ad un genere testuale e si pongono in una situazione comunicativa autentica (vera o simulata) nella quale l'emittente, il destinatario, lo scopo e il contesto sono chiaramente identificati. Alcuni esempi: creare storie che saranno raccontate a coetanei di un'altra classe (testo narrativo), relazionare su una visita ad un museo per persone che non conoscono quel luogo e che si vorrebbe convincere a visitare (testo descrittivo, esortativo), creazione di un collage di testi poetici che verranno letti durante uno spettacolo (testo poetico) ecc.



πραγματικό ή πλασματικό επικοινωνιακό πλαίσιο, όπως ορίζει η επικοινωνιακή προσέγγιση, αλλά κινούνται γύρω από ένα συγκεκριμένο κειμενικό είδος, όπως ορίζει η κειμενοκεντρική προσέγγιση. Καθώς όμως ο επικοινωνιακός λόγος αναδεικνύεται ως ισχυρότερος, η εστίαση στα κειμενικά είδη δεν αφορά τόσο στην αποδόμηση και στη δόμηση κειμένων μέσα από τη μελέτη της λεξικογραμματικής των διαφόρων κειμενικών ειδών αλλά περισσότερο στη λειτουργία των κειμένων σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό συγκείμενο.

Συγκεκριμένες δραστηριότητες

Στις Raccomandazioni, εκτός από τις διδακτικές πρακτικές που κινούνται γύρω από ένα κειμενικό τύπο (σφαιρικές δραστηριότητες), προτείνονται και οι συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι οποίες αφορούν τη μελέτη ενός συγκεκριμένου στοιχείου της γραμματικής. Συγκεκριμένα, αναφέρεται:

«Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες οι οποίες εστιάζουν την προσοχή σε ένα συγκεκριμένο σημείο της επικοινωνίας: μελέτη του ήχου και της γραφικής του αναπαράστασης, η χρήση ενός σταθερού χρόνου στα ρήματα, το σπάσιμο της φράσης σε πολλά διαφορετικά λειτουργικά στοιχεία, η παρατήρηση μιας σειράς αντωνυμικών επαναλήψεων, η χρήση συγκεκριμένης δομής. Υπάρχουν τρόποι εργασίας οι οποίοι συνδέονται με τις σφαιρικές δραστηριότητες επικοινωνίας για να προωθήσουν την επίγνωση της γλώσσας που αναφέρθηκε παραπάνω, σε σχέση με αυτές που προωθούν τον αναστοχασμό, την επιλογή του σωστού ρηματικού τύπου, της κατάλληλης αντωνυμίας, του αποτελεσματικού λεξιλογίου⁵⁶.»

Όπως γίνεται φανερό από την παραπάνω περιγραφή, οι δραστηριότητες που κινούνται γύρω από συγκεκριμένα στοιχεία της γραμματικής παραπέμπουν

⁵⁶ Le attività specifiche che fissano l'attenzione su un punto preciso della comunicazione: lo studio di un suono e della sua realizzazione grafica, l'utilizzo di una certa forma temporale per il verbo, lo spezzare una frase in tanti elementi funzionali diversi, l'osservazione di una serie di riprese pronominali, l'utilizzo di un particolare costruito. Sono percorsi di lavoro che si affiancano alle attività globali di comunicazione per incentivare la consapevolezza linguistica di cui si è detto, rispetto alla quale favoriscono la riflessione, la scelta consapevole della forma verbale corretta, del pronome adatto, del lessico efficace..

περισσότερο σε παραδοσιακές/δομιστικές γλωσσοδιδασκτικές αντιλήψεις. Βέβαια, είναι πιθανό οι συγκεκριμένες δραστηριότητες να εντοπίζονται μέσα στα πλαίσια μιας γενικότερης σφαιρικής δραστηριότητας, όμως με στόχο τη δημιουργία καλύτερων κειμένων και όχι τη μελέτη των συμβάσεων ενός κειμενικού είδους. Πρόκειται για αναπλαισίωση του παραδοσιακού/δομιστικού γλωσσοδιδασκτικού λόγου μέσα στο πλαίσιο των κυρίαρχων επικοινωνιακών/κειμενοκεντρικών λόγων, χωρίς όμως να γίνεται εμφανής ο ακριβής ρόλος της γραμματικής. Θα λέγαμε, λοιπόν, πως τα δύο είδη δραστηριοτήτων που προτείνονται είναι κάπως αντιφατικά. Με αυτόν τον τρόπο αναδεικνύεται για μια ακόμη φορά η ποικιλότητα που χαρακτηρίζει το γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών.

4.3. Διδακτικές πρακτικές με τη χρήση των ΤΠΕ

Μέσα στα προγράμματα σπουδών δεν γίνεται εκτενής αναφορά στη χρήση των νέων τεχνολογιών στο γλωσσικό μάθημα. Η μόνη οδηγία είναι πολύ γενική και αφορά τη χρήση των ΤΠΕ ως ένα «πολιτισμικό διαθεματικό εργαλείο που εισάγει νέες πλευρές και νέες πιθανότητες στη δημιουργία, στην επικοινωνία και στον έλεγχο κάθε τύπου ανθρώπινης εργασίας, συμπεριλαμβανομένης της διδασκαλίας και της μάθησης σε όλα τα αντικείμενα (είτε είναι μαθηματικά/φυσικά είτε όχι)⁵⁷» (Indicazioni per il Curricolo). Αντίθετα, δίνεται η ελευθερία στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες όποτε οι ίδιοι θεωρούν απαραίτητο μέσα από τα διάφορα πρότζεκτ που υλοποιούν. Τέτοιου είδους πρότζεκτ παρατίθενται ως «καλές πρακτικές» στην ιστοσελίδα <http://gold.indire.it> που ανήκει στην «Εθνική Υπηρεσία για την ανάπτυξη της σχολικής αυτονομίας» (Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica). Πρόκειται, κυρίως, για πρότζεκτ διαθεματικού χαρακτήρα τα οποία συνδυάζουν τους στόχους μάθησης του γλωσσικού μαθήματος με τους στόχους μάθησης του μαθήματος της τεχνολογίας. Η παράθεσή τους στο διαδίκτυο

⁵⁷ Nella seconda accezione, la tecnologia esplora le potenzialità dell'informatica (in senso lato) come strumento culturale transdisciplinare che introduce nuove dimensioni e nuove possibilità nella realizzazione, nell'comunicazione e nel controllo di ogni tipo di lavoro umano, compreso l'insegnamento/apprendimento di tutte le discipline (matematico-scientifiche e non).



στοχεύει στην προώθηση, μέσα από την μίμηση, αυτών των «καλών» πρακτικών. Στη συνέχεια, θα παρατεθούν, είτε με περιλήψεις είτε με αποσπάσματα, ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα από πρότζεκτ τα οποία περιγράφουν διάφορους τρόπους χρήσης των νέων τεχνολογιών στο γλωσσικό μάθημα προς την επίτευξη ποικίλων μαθησιακών στόχων.

Απόκτηση της γραφής και της ανάγνωσης σε ένα εικονικό περιβάλλον

Μέσα στις διάφορες «καλές πρακτικές» που παρατίθενται στην ιστοσελίδα του Gold, εντοπίστηκε μόνο μια περίπτωση χρήσης των νέων τεχνολογιών κατά την κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης. Πρόκειται για το πρότζεκτ με τίτλο «Leggere a 6 anni» (ανάγνωση στην ηλικία των 6 ετών) από το σχολείο L. Santucci στο Casteldelriano (σχολικό έτος 2007/2008)⁵⁸. Πρόκειται για ένα διαθεματικό project το οποίο συνδυάζει το γλωσσικό μάθημα, το μάθημα της τεχνολογίας και το μάθημα της τέχνης και εικόνας.

Οι νέες τεχνολογίες εμφανίζονται με τη χρήση του Scuola 3D (<http://www.scuola3d.eu>). Πρόκειται για ένα περιβάλλον εικονικής πραγματικότητας, στο οποίο οι μαθητές συμμετέχουν με τα δικά τους «avatar» και διεπιδρούν είτε με άλλους μαθητές (από την ίδια τάξη ή από άλλες τάξεις και σχολεία), είτε με τους χαρακτήρες που βρίσκονται μέσα στο περιβάλλον. Ιδιαίτερο ρόλο παίζουν οι χαρακτήρες του περιβάλλοντος, καθώς το όνομα του καθενός συσχετίζεται με ένα φώνημα. Για παράδειγμα, ένα πουλί με το όνομα Ulisse, συσχετίζεται με το φώνημα U. Οι μαθητές θα πρέπει να αναγνωρίσουν αυτά τα φωνήματα και να ζωγραφίσουν τα γραφήματα που τους αντιστοιχούν. Εκτός από την αναγνώριση των γραφημάτων, οι μαθητές θα πρέπει να πούνε την ιστορία του κάθε χαρακτήρα ώστε να την ηχογραφήσουν. Την ιστορία αυτή δεν τη δημιουργούν μόνοι τους αλλά, ουσιαστικά, αναδιηγούνται τις ιστορίες που τους έχει διαβάσει ο εκπαιδευτικός. Στόχος είναι η ανάπτυξη ικανοτήτων προφορικού λόγου, καθώς ο μαθητής ασκείται στη σωστή

⁵⁸ Για μια περιγραφή του project: http://ospitiweb2.indire.it/ipertesti_lt/html/content/index.php?&id_pag=2799&id_cs=1703 [15.3.3011]



προφορά των φωνημάτων όταν λέει την ιστορία. Στη συνέχεια, οι μαθητές γράφουν μικρές προτάσεις οι οποίες θα συνοδεύουν την προφορική αναδιήγηση. Τελικά, συνθέτουν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού όλο το υλικό που έχουν φτιάξει (ζωγραφιές, ηχητικό αρχείο αναδιήγησης, προτάσεις) για να φτιάξουν ένα βίντεο το οποίο θα συνδεθεί με τον κάθε χαρακτήρα του εικονικού περιβάλλοντος.

Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα επιτυγχάνονται ποικίλοι γλωσσικοί στόχοι: οι μαθητές αποκτούν επίγνωση των διαφόρων φωνημάτων (φωνήεντα, σύμφωνα) και των ιδιαιτεροτήτων της γραφηματικής αναπαράστασης (π.χ. συνδυασμοί συμφώνων-δίψηφα), ασκούνται στον προφορικό λόγο, στην ακρόαση και στην πρώτη γραφή μέσα από δραστηριότητες που έχουν νόημα. Όπως φαίνεται, επιβεβαιώνεται η ολιστική προσέγγιση στη διδασκαλία της γραφής σε συνδυασμό, βέβαια, με στοιχεία που προέρχονται από τη φωνηματική προσέγγιση. Επιπλέον, ο συνδυασμός των σημειωτικών πόρων (ζωγραφιές, ηχητικά, προτάσεις) λειτουργεί μάλλον υποστηρικτικά στην απόκτηση των δεξιοτήτων της γραφής παρά αντικείμενο εστιασμένης μελέτης.

Η χρήση των ΤΠΕ σχετίζεται άμεσα με τους εργαλειακούς στόχους μάθησης του μαθήματος της τεχνολογίας, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν πώς να κινούνται σε έναν εικονικό/ψηφιακό κόσμο, πώς να δημιουργούν «avatar» του εαυτού τους και πώς να δημιουργούν ψηφιακά αντικείμενα. Η χρήση τους στη διδασκαλία της γραφής επιλέγεται, κυρίως, λόγω της κινητοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών. Επιπλέον, λειτουργούν ως ένα εικονικό περιβάλλον στο οποίο αποκτούν νόημα οι διάφοροι χαρακτήρες. Όμως, φαίνεται πως οι τεχνολογίες τελικά λειτουργούν περισσότερο ως ένα παιδαγωγικό μέσο παρά ως ένα πραγματικό περιβάλλον μάθησης. Οι μόνες γνώσεις που αποκτούν από το ίδιο το περιβάλλον είναι τεχνικής φύσεως ενώ δεν γίνεται αναφορά ούτε στη διεπίδραση των μαθητών με το περιβάλλον αλλά ούτε και στην τοποθετημένη μάθηση της γλώσσας.

Δημιουργία πολυμεσικών κειμένων-υπερκειμένων: η μελέτη των παραμυθιών



Ιδιαίτερη θέση στις διδακτικές πρακτικές με τη χρήση των ΤΠΕ έχει η δημιουργία πολυμεσικών κειμένων/υπερκειμένων. Μάλιστα, εμφανίζεται και ολόκληρη κατηγορία πρότζεκτ που ασχολείται με την πολυτροπικότητα (progetto multimedialità). Από αυτά τα πρότζεκτ, ορισμένα συνδέονται άμεσα με το γλωσσικό μάθημα ενώ άλλα συνδέονται μόνο με το μάθημα της πληροφορικής. Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν περιληπτικά δύο πρότζεκτ που συνδυάζουν σε ένα διαθεματικό επίπεδο το γλωσσικό μάθημα με το μάθημα της πληροφορικής, το πρώτο σε άμεση σχέση με τη μελέτη της λογοτεχνίας ενώ το δεύτερο σε σχέση με τη μελέτη ενός κειμενικού είδους

Η μελέτη των παραμυθιών – «Ας πετάξουμε... με τον υπολογιστή»⁵⁹

Το πρότζεκτ αυτό απευθύνεται σε ηλικίες 7-8 ετών, δηλαδή στο δεύτερο σχολικό έτος, και πραγματοποιήθηκε στο σχολείο L.Illuminati, Terzo Circolo Didattico στην Pescara. Η πλήρης περιγραφή του δίνεται στην ιστοσελίδα http://www.terzocircolopescara.it/wb/media/2008_09/favoliarno/index.html.

Πρόκειται για ένα διαθεματικό πρότζεκτ το οποίο συνδυάζει το εργαστήριο αφήγησης (laboratorio storia) και το εργαστήριο πληροφορικής ώστε να υπάρξει ταυτόχρονη ανάπτυξη των ικανοτήτων έκφρασης και επικοινωνίας με την ανάπτυξη των τεχνικών δεξιοτήτων που αφορούν την πληροφορική. Στόχος αυτού του πρότζεκτ ήταν η μελέτη των κλασικών παραμυθιών και, στη συνέχεια, η μετατροπή τους σε ένα πολυμεσικό κείμενο, το οποίο θα συνδυάζει εικόνα (ζωγραφιές των παιδιών), μουσική και προφορική αναδιήγηση.

Ορισμένοι στόχοι του γλωσσικού μαθήματος που έπρεπε να επιτευχθούν μέσα από αυτό το πρόγραμμα ήταν η ικανότητα ταξινόμησης των γεγονότων με βάση τη χρονική διαδοχή, ο εντοπισμός των χρονικών δεικτών, η αναγνώριση των αιτιακών σχέσεων, η γραφική σχεδίαση της αφηγηματικής σειράς. Ορισμένοι στόχοι του μαθήματος της τεχνολογίας ήταν η χρήση απλών ψηφιακών υλικών, μάθηση των

⁵⁹ Fa...vogliamo con il computer



χαρακτηριστικών των νέων μέσων, η χρήση του ηλεκτρολογίου και του ποντικιού, και η χρήση εργαλείων διαχείρισης και επεξεργασίας εικόνων και ήχου.

Οι δραστηριότητες που έγιναν είχαν την εξής σειρά:

- Οι μαθητές διάβασαν και κατανόησαν μικρά αφηγηματικά κείμενα, συγκεκριμένα, ορισμένα κλασικά παραμύθια
- Εντόπισαν τα κύρια γεγονότα και τους χρονικούς ενδείκτες που εισάγουν τα γεγονότα αυτά
- Άκουσαν ηχογραφημένες ιστορίες και είδαν κάποια βίντεο τα οποία βρήκαν στο διαδίκτυο, ώστε να κάνουν κάτι παρόμοιο.
- Έφτιαξαν στο χαρτί απεικονίσεις των χαρακτήρων που συμμετέχουν στα παραμύθια (σκύλος, λύκος, αλεπού...)
- Συμμετείχαν σε δραστηριότητες δραματοποίησης και ηχογράφησαν τα διαλογικά καθώς και τα αφηγηματικά μέρη της ιστορίας
- Έκαναν στο χαρτί μια εικονογραφική αναπαράσταση των γεγονότων στη σειρά που γίνονται ώστε να τις σκανάρουν και να μπούνε στον υπολογιστή
- Δημιούργησαν ένα συλλογικό κείμενο το οποίο έχει διαδοχική ακολουθία των γεγονότων

Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα ασκήθηκαν στην καλύτερη κατανόηση της χρονικής ακολουθίας των γεγονότων, ένα χαρακτηριστικό στοιχείο των παραμυθιών. Επιπλέον, εξασκήθηκαν στην ικανότητα του προφορικού και εκφραστικού λόγου, καθώς προσπαθούσαν να κάνουν σωστά τις διάφορες φωνές των ζώων, ώστε να είναι ικανοποιητικό το αποτέλεσμα. Όμως, δεν μπορεί να εξαχθεί κάποιο συμπέρασμα σχετικά με τον ακριβή ρόλο των κοινωνικών πρωταγωνιστών (δασκάλου-μαθητή) διότι δεν αναφέρεται λεπτομερώς ο τρόπος πραγμάτωσης του κάθε σταδίου.

Οι νέες τεχνολογίες φαίνεται πως είχαν διπλό ρόλο. Από τη μια, λειτούργησαν ως ένα παιδαγωγικό μέσο το οποίο προωθεί τη μάθηση του κλασικού γραμματισμού. Από την άλλη, όμως, λειτουργεί και ως ένα μέσο πρακτικής γραμματισμού το οποίο χρησιμοποιείται για τη γραφή πολυμεσικών κειμένων. Παρότι δεν αλλάζει ο στόχος και το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος, ουσιαστικά αλλάζει ο τρόπος με τον οποίο πραγματώνεται το μάθημα. Έτσι, οι μαθητές αποκτούν παράλληλα ορισμένες



δεξιότητες νέου γραμματισμού όπως είναι ο συνδυασμός των διάφορων σημειωτικών πόρων για τη δημιουργία ενός πολυμεσικού κειμένου.

Η μελέτη του χιουμοριστικού κειμενικού είδους: Ένα σχολείο φτιαγμένο από γέλιο⁶⁰

Το πρότζεκτ αυτό απευθύνεται σε μαθητές 8-10 ετών, δηλαδή στο τρίτο και τέταρτο σχολικό έτος. Πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2005/2006 στο σχολείο A. Azzolini του Μιλάνου.

Στο συγκεκριμένο πρότζεκτ οι μαθητές μελετάνε το χιουμοριστικό κειμενικό είδος. Οι στόχοι είναι ποικίλοι και αφορούν γλωσσικές ικανότητες αλλά και ικανότητες ψηφιακού γραμματισμού. Συγκεκριμένα, στόχος είναι η γνώση των διαφόρων χιουμοριστικών κειμενικών τύπων και η δυνατότητα παραγωγής τους. Η γνώση αυτή θα κατακτηθεί μέσα από τη μεταφορά του χιουμοριστικού κειμένου στην πολυτροπική γλώσσα ενός υπερκειμένου (linguaggio multimediale). Η δραστηριότητα είχε συγκεκριμένα στάδια τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια:

- 1) Αναζήτηση λογοπαίγνιων⁶¹: τα παιδιά αναζητούν σε βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, αφηγήσεις άλλων (ενήλικες, φίλοι κ. ά.) πιθανά λογοπαίγνια
- 2) Παρουσίαση και εξήγηση των λογοπαίγνιων: κάθε παιδί λέει το δικό του αστείο και δίνει τις απαραίτητες εξηγήσεις στους άλλους που δεν τα γνωρίζουν ή δεν τα καταλαβαίνουν: εντοπίζουν τις λέξεις-κλειδιά, εξηγούν το διπλό νόημα (π.χ. pollastro= ένα μικρό κοτόπουλο αλλά και ένα αστέρι pollo+astro)
- 3) Επιλέγουν τα λογοπαίγνια που θα χρησιμοποιήσουν στην παραγωγή ενός υπερκειμένου: επιλέγουν τα πιο αστεία, τα πιο ενδιαφέροντα, τα πιο αγαπητά, έτσι ώστε να τα συλλέξουν όλα σε ένα πολυμεσικό προϊόν
- 4) Πολυμεσική παραγωγή: η κατασκευή ενός υπερκειμένου μπορεί να ακολουθήσει τη διαδικασία που παρουσιάζεται εδώ:

⁶⁰ Una scuola fatta di risate 2. Η πλήρης περιγραφή του βρίσκεται στην ιστοσελίδα <http://gold.indire.it/nuovo/gen/show-s.php?ObjectID=BDP-GOLD0000000001FD30F>

⁶¹ Στο ιταλικό κείμενο αναφέρονται ως «colmi». Πρόκειται για συγκεκριμένα λογοπαίγνια τα οποία στηρίζονται στη διπλή σημασία που μπορεί να έχει μια λέξη ή φράση.



- Επιλογή και δημιουργία εικόνων: έτοιμες εικόνες, δημιουργία εικόνων (ψηφιακή ζωγραφική), εικόνες που τράβηξαν τα παιδιά με ψηφιακή κάμερα, εικόνες που σκάναραν από περιοδικά και φυλλάδια
- Δημιουργία κειμένων που έχουν τη μορφή ερώτησης-απάντησης χρησιμοποιώντας την αμφίσημη σημασία
- Κατασκευή διαφανειών με το συνδυασμό των εικόνων που έχουν επιλεγθεί/παραχθεί και των κειμένων που έχουν δημιουργηθεί σε ένα χιουμοριστικό και αστείο συγκεκριμένο
- Επιμέλεια της αισθητικής πλευράς του κειμένου που αφορά τη θέση των εικόνων, το χρώμα του φόντου, το χρώμα του 'σύννεφου' ομιλίας
- Ολοκλήρωση των διαφανειών με την προσθήκη ήχου, μουσικής και/ή φωνές των παιδιών, δίνοντας προσοχή στην έκφραση, τις παύσεις, τον επιτονισμό και το χρόνο
- Συναρμολόγηση όλων των διαφανειών σε ένα πολυμεσικό προϊόν στο οποίο μπορεί να περιηγηθεί κανείς, με αρχική σελίδα, μενού, κουμπιά περιήγησης

Σε αυτή τη διδακτική πρακτική, πρωταρχικός σκοπός της διδασκαλίας είναι η μάθηση στοιχείων που αφορούν τον κλασικό γραμματισμό, και συγκεκριμένα, στοιχεία ενός συγκεκριμένου κειμενικού είδους. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει να πραγματώσει αυτή τη διδασκαλία κινούμενος περισσότερο στο λόγο των πολυγραμματισμών, καθώς στοχεύει στην δημιουργία ενός κειμένου το οποίο συνδυάζει ποικίλους σημειωτικούς πόρους. Η πολυτροπικότητα δεν αποτελεί την εστίαση της μελέτης, καθώς γίνεται αναφορά περισσότερο στην *αισθητική* λειτουργία των διαφόρων σημειωτικών πόρων, και όχι στη λειτουργία τους κατά τη διαμόρφωση του νοήματος. Το κείμενο που παράγεται, εκτός από πολυτροπικό, φαίνεται πως αφορά και στοιχεία νέας κειμενικότητας, καθώς γίνεται αναφορά σε «μενού, αρχική σελίδα, κουμπιά περιήγησης», στοιχεία τα οποία αφορούν κατεξοχήν τα ψηφιακά κείμενα.

Είναι φανερό, λοιπόν, πως η πρόθεση ήταν να χρησιμοποιηθούν οι ΤΠΕ ως ένα παιδαγωγικό εργαλείο το οποίο θα συνεισφέρει στην κατάκτηση γνώσεων για το



χιουμοριστικό κειμενικό είδος. Ουσιαστικά, όμως, φαίνεται πως αναγνωρίζεται ο ρόλος τους ως νέα μέσα πρακτικής γραμματισμού καθώς και η νέα κειμενική πραγματικότητα που έχουν δημιουργήσει. Έτσι, με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται παράλληλα και ο κλασικός γραμματισμός αλλά και ο νέος.

Στην παραπάνω διδασκαλία, ο ρόλος των μαθητών είναι ιδιαίτερα πρωταγωνιστικός. Εμπλέκονται σε ποικίλου είδους *πράξεις*, όπως είναι η επιλογή των κειμένων, η παρουσίαση τους, αλλά και η παραγωγή των νέων κειμένων. Από την άλλη, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι εμφανής στο παραπάνω παράδειγμα. Έχει όμως μεγάλη σημασία η δημιουργική του πρωτοβουλία, καθώς επιλέγει να χρησιμοποιήσει τις ΤΠΕ και να πραγματώσει το μάθημά του κινούμενος στο λόγο των πολυγραμματισμών.

Η χρήση του διαδικτύου για δημοσίευση και συνεργατική γραφή

Εκτός από τη χρήση των ΤΠΕ για παραγωγή πολυτροπικών κειμένων, στο γλωσσικό μάθημα χρησιμοποιείται και η δυνατότητα του διαδικτύου για άμεση σύνδεση με τον κόσμο ως ένα μέσο δημοσίευσης αλλά και ως ένα μέσο επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, εντοπίζονται δύο διδακτικά πρότζεκτ που αφορούν αυτή τη λειτουργία. Το πρώτο είναι το πρότζεκτ *MOMO (per una lettura MOtivata e MOtivante, con l'uso delle Nuove Tecnologie)*, το οποίο αφορά τη λογοτεχνία ενώ το δεύτερο είναι το πρότζεκτ «*Bambini multimediali - Il giornalino on line*» που αφορά τη δημιουργία μιας διαδικτυακής εφημερίδας.

Στην περίπτωση του πρώτου πρότζεκτ, δημιουργήθηκε μια ιστοσελίδα (<http://mari26.free.fr/index.html>) η οποία λειτούργησε ως περιβάλλον διεπίδρασης των μαθητών μέσω ενός φόρουμ και δωματίου συζητήσεων (chat room). Στο περιβάλλον αυτό συζητούν σχετικά με την αναγνωστική τους εμπειρία σε διάφορα λογοτεχνικά έργα. Επιπλέον, το περιβάλλον αυτό λειτουργεί και ως ένα περιβάλλον δημοσίευσης των βιβλιοκριτικών που κάνουν τα παιδιά. Οι μαθητές φτιάχνουν μικρά κείμενα στα οποία παρουσιάζουν την άποψή τους για το βιβλίο και το συνδυάζουν με ζωγραφιά που σχετίζεται με την ιστορία του βιβλίου. Ακόμη, χρησιμοποιούν τις δυνατότητες του περιβάλλοντος ώστε να δημιουργήσουν ένα κουίζ γνώσεων. Τα



κουίζ αυτά αφορούν το περιεχόμενο των διαφόρων βιβλίων που έχουν διαβάσει και απαιτούν την πλήρη κατανόηση της ιστορίας ώστε να δημιουργηθούν με ακρίβεια. Είναι φανερό, πως οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται ως ένα παιδαγωγικό μέσο το οποίο ενισχύει τις ολιστικές πρακτικές του γλωσσικού μαθήματος. Ουσιαστικά, αποτελούν έναν παράλληλο ψηφιακό χώρο στον οποίο οι μαθητές συζητούν, δημοσιεύουν και μελετούν κείμενα, ακολουθώντας τον επικοινωνιακό γλωσσοδιδακτικό λόγο.

Στο δεύτερο πρότζεκτ⁶², οι μαθητές ασχολούνται με τη δημιουργία μιας διαδικτυακής εφημερίδας. Στόχος είναι να ανακαλύψουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του δημοσιογραφικού κειμενικού είδους, όπως αναφέρεται, και να γίνουν «δημοσιογράφοι για μια μέρα». Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές γράφουν κείμενα για κάποιον πραγματικό επικοινωνιακό σκοπό, τα δημοσιεύουν στο διαδίκτυο και αποκτούν υπευθυνότητα απέναντι στα συγγραφικά τους προϊόντα. Και σε αυτήν την περίπτωση οι νέες τεχνολογίες χρησιμοποιούνται ως ένα μέσο ενίσχυσης ολιστικών πρακτικών καθώς οι μαθητές καλούνται να δημοσιεύουν κείμενα σε ένα πραγματικό επικοινωνιακό πλαίσιο. Ουσιαστικά, οι ΤΠΕ αποτελούν ένα μέσο επέκτασης του σχολικού χωροχρόνου καθώς η δημοσίευση των κειμένων στο διαδίκτυο επιτρέπει τη σύνδεση μεταξύ του ενδοσχολικού κόσμου με τον πραγματικό εξωσχολικό κόσμο.

Τέλος, υπάρχει και ένα ακόμα πρότζεκτ στο οποίο χρησιμοποιείται η δυνατότητα επικοινωνίας που παρέχει ο υπολογιστής. Πρόκειται για το πρότζεκτ με τίτλο «Fabula@benci.it - Progetto cooperativo in rete di lingua italiana e informatica»⁶³. Σε αυτή την περίπτωση, οι μαθητές καλούνται να γράψουν κάποιες ιστορίες συνεργαζόμενοι μεταξύ τους από απόσταση, ώστε τελικώς να δημιουργηθεί ένα συλλογικό κείμενο. Η δεξιάτητα της συνεργατικής γραφής αναφέρεται και στο Π.Σ. του γλωσσικού μαθήματος. Συγκεκριμένα, αναφέρεται:

«Φτιάχνουν συλλογικά κείμενα τα οποία αναφέρονται στη σχολική εμπειρία, παρουσιάζουν διαδικασίες για να κάνουν κάτι, παρουσιάζουν οπτικές σχετικά

⁶² <http://gold.indire.it/nuovo/gen/show-s.php?ObjectID=BDP-GOLD0000000001EEA83>

⁶³ <http://gold.indire.it/nuovo/gen/show-s.php?ObjectID=BDP-GOLD000000000180F67>



με ένα θέμα που έχει συζητηθεί στην τάξη⁶⁴» (Indicazioni per il Curricolo, τέλος πέμπτης τάξης)

Στην περίπτωση αυτού του πρότζεκτ, η συνεργασία γίνεται με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Μαθητές από δύο διαφορετικά σχολεία ανταλλάσσουν συνεχώς κείμενα συνεισφέροντας στη δημιουργία του τελικού κειμένου. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αναπτύσσουν τη δεξιότητα της συνεργατικής γραφής από απόσταση, μια δεξιότητα νέου γραμματισμού. Οι νέες τεχνολογίες, λοιπόν, χρησιμοποιούνται ως ένα περιβάλλον συνεργασίας έτσι ώστε να αναπτυχθούν νέου είδους δεξιότητες.

Οι ΤΠΕ ως μέσο πηγής πληροφοριών

Σε ποικίλα πρότζεκτ οι νέες τεχνολογίες, και ιδιαίτερα το διαδίκτυο, λειτουργούν ως μια πηγή πληροφοριών, την οποία θα πρέπει να χειρίζονται οι μαθητές με τον κατάλληλο τρόπο. Αυτή η πλευρά των ΤΠΕ εμφανίζεται και μέσα στο ίδιο το γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών. Συγκεκριμένα, αναφέρεται:

«Συμβουλευόνται, εξάγουν πληροφορίες από συγκεκριμένα κομμάτια των κειμένων σχετικά με θέματα ενδιαφέροντος του σχολείου και/ή για πρότζεκτ μελέτης και έρευνας (λεξικά, εγκυκλοπαίδειες, γεωγραφικούς άτλαντες, πολυμεσικά κείμενα)⁶⁵» (Indicazioni Nazionali, δεύτερη διετία)

Παρότι γίνεται αναφορά στα πολυμεσικά κείμενα ως πηγή πληροφοριών, δεν εντοπίζεται κάποια αναφορά σχετικά με τις ιδιαιτερότητες που μπορεί να έχει η αναζήτηση στο διαδίκτυο και τις δεξιότητες που αυτή απαιτεί.

Συμπεράσματα

Όπως φαίνεται από τα παραδείγματα που παρατέθηκαν παραπάνω, η χρήση των νέων τεχνολογιών στο γλωσσικό μάθημα αφορά είτε την ενίσχυση του κλασικού γραμματισμού είτε τη σύνδεση με τον ψηφιακό και εξωσχολικό κόσμο. Ακόμα και

⁶⁴ Realizzare testi collettivi in cui si fanno resoconti di esperienze scolastiche, si illustrano procedimenti per fare qualcosa, si registrano opinioni su un argomento trattato in classe.

⁶⁵ Consultare, estrapolare dati e parti specifiche da testi legati a temi di interesse scolastico e/o a progetti di studio e di ricerca (dizionari, enciclopedie, atlanti geo-storici, testi multimediali).



όταν η πρόθεση είναι η χρήση των ΤΠΕ ως ένα παιδαγωγικό εργαλείο που θα ενισχύσει τη μάθηση της γλώσσας, έγινε φανερό πως τελικά χρησιμοποιείται ως ένα μέσο πρακτικής γραμματισμού το οποίο ταυτόχρονα βοηθά στην επίτευξη των γλωσσικών στόχων αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων νέου γραμματισμού. Οι δεξιότητες αυτές εντοπίζονται, κυρίως, στην αναγνώριση της νέας κειμενικότητας (πολυτροπικότητα και δικτυωτή δομή). Από την άλλη, οι ΤΠΕ ως ένα μέσο επικοινωνίας με τον εξωσχολικό κόσμο, συνεισφέρουν στη δημιουργία της τοποθετημένης μάθησης στα πλαίσια της ολιστικής προσέγγισης. Καθώς οι μαθητές δημοσιεύουν τα κείμενά τους, αμέσως αποκτούν νόημα μέσα στο συγκεκριμένο της ψηφιακής δημοσίευσης. Έτσι, το σχολείο προεκτείνεται προς τον ψηφιακό χώρο για να αποκτήσει ισχυρότερη σύνδεση με τον πραγματικό εξωσχολικό κόσμο.

5. Αξιολόγηση

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπάρχουν δύο ειδών εσωτερικές αξιολογήσεις. Η πρώτη αφορά την αυτοαξιολόγηση του ίδιου του συστήματος, όπως είναι η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, οι διδακτικές μεθοδολογίες, ο βαθμός ικανοποίησης των οικογενειών. Η δεύτερη αφορά τη διαγνωστική, διαμορφωτική και συνολική αξιολόγηση του κάθε μαθητή, η οποία μπορεί να είναι τακτική, ετήσια ή διετής. Η διαγνωστική αξιολόγηση έχει ως σκοπό να εντοπίσει την μαθησιακή κατάσταση του κάθε μαθητή σε σχέση με την ικανότητα, τις γνώσεις και τις δεξιότητές του. Βοηθά στο σχεδιασμό των μαθημάτων που θα κάνει ο εκπαιδευτικός στη συνέχεια.

Η αξιολόγηση σε όλη την πρωτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι μετρήσιμη. Βασίζεται, κυρίως, στη δημιουργία φακέλων προσωπικών ικανοτήτων (*portfolio delle competenze individuali*). Σύμφωνα με τις οδηγίες που δίνονται στις Indicazioni Nazionali, οι φάκελοι περιέχουν τα εξής:

- *Υλικό που παρήγαγε ο μαθητής είτε μόνος του είτε σε ομάδα, ικανό να περιγράψει παραδειγματικά τις πιο χαρακτηριστικές δεξιότητες του ατόμου*
- *Σημαντικές σχολικές δοκιμασίες*
- *Παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών και της οικογένειας για τις μεθόδους μάθησης των παιδιών, με τον εντοπισμό των πραγματικών χαρακτηριστικών των διαφορετικών μαθησιακών εμπειριών*
- *Σχολιασμός στην προσωπική δουλειά και στις σημαντικές επεξεργασίες που είτε έχουν επιλεγεί από το μαθητή (άμεση συμβολή), είτε έχουν εντοπιστεί από την οικογένεια και το σχολείο, και θεωρούνται παραδειγματικά για τις ικανότητες και τις προσωπικές προσδοκίες του παιδιού*
- *Οδηγίες που προκύπτουν από τη συστηματική παρατήρηση, από τις συζητήσεις εκπαιδευτικών-γονέων, συζητήσεις με το μαθητή και επίσης με*



ερωτηματολόγια ή τεστ σε σχέση με τις προσωπικές κλίσεις και ενδιαφέροντα που είναι περισσότερο εμφανή⁶⁶

Όπως φαίνεται και από την περιγραφή των περιεχομένων του φακέλου, ο ίδιος ο μαθητής συμμετέχει στην αξιολόγησή του μέσα από παρατηρήσεις που κάνει ο ίδιος. Με αυτόν τον τρόπο, αποκτά συνείδηση των ικανοτήτων του ώστε, τελικά, να οδηγηθεί στις κατάλληλες αποφάσεις της ζωής του, ανάλογα με τα προτερήματα και τις αδυναμίες του. Επίσης, εντύπωση προκαλεί η συμμετοχή των γονέων στη διαμόρφωση του φακέλου ικανοτήτων. Η συμβολή τους συνίσταται στις εμπειρίες που έχουν από τα παιδιά τους, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις που εμφανίζουν, σχολιασμό για τον τρόπο μάθησης και την δουλειά που έχουν κάνει. Η συνεισφορά αυτή σχετίζεται με το σκοπό που έχει ο φάκελος, καθώς δεν περιορίζεται στην αξιολόγηση ως αυτοσκοπό, αλλά στην αξιολόγηση ως καθοδήγηση του μέλλοντος των παιδιών. Με τη συμμετοχή των γονέων, και των ίδιων των παιδιών, δημιουργείται μια πλήρης εικόνα για κάθε μαθητή. Τέλος, η συνολική εικόνα που δημιουργείται μέσω των φακέλων βοηθά τους εκπαιδευτικούς που θα αναλάβουν τα παιδιά την επόμενη χρονιά, ή στην επόμενη σχολική βαθμίδα, να γνωρίζουν τα ενδιαφέροντά και τις ικανότητές τους, ώστε να σχεδιάσουν πιο αποτελεσματικά τη διδασκαλία τους.

⁶⁶ - materiali prodotti dall'allievo individualmente o in gruppo, capaci di descrivere paradigmaticamente le più spiccate competenze del soggetto;

- prove scolastiche significative;

- osservazioni dei docenti e della famiglia sui metodi di apprendimento del fanciullo, con la rilevazione delle sue caratteristiche originali nelle diverse esperienze formative affrontate;

- commenti su lavori personali ed elaborati significativi, sia scelti dall'allievo (è importante questo coinvolgimento diretto) sia indicati dalla famiglia e dalla scuola, ritenuti esemplificativi delle sue capacità e aspirazioni personali;

- indicazioni di sintesi che emergono dall'osservazione sistematica, dai colloqui insegnanti-genitori, da colloqui con lo studente e anche da questionari o test in ordine alle personali attitudini e agli interessi più manifesti.

6. Ταυτότητες των μαθητών

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστεί η ταυτότητα του μαθητή όπως αντιμετωπίζεται μέσα στο πρόγραμμα σπουδών αλλά και η ταυτότητα στην οποία στοχεύει το ιταλικό πρωτοβάθμιο σχολείο.

Η έμφαση στη διαφορετικότητα των μαθητών και ο «παγκόσμιος» πολίτης

Μέσα στα δύο προγράμματα σπουδών αναφέρεται με ιδιαίτερη έμφαση πως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές ταυτότητες που φέρει ο μαθητής καθώς και τις ανάγκες του καθενός. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται έμφαση στον μαθητή ως υποκείμενο αναδεικνύοντας τον μαθητοκεντρικό χαρακτήρα που έχει το ιταλικό σχολείο. Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

«Ο ορισμός και η πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών και διδακτικών στρατηγικών πρέπει πάντα να λαμβάνει υπόψη τη μοναδικότητα και την περιπλοκότητα κάθε ατόμου, τις επιμέρους ταυτότητες, τις προσδοκίες τους, τις ικανότητες αλλά και τις αδυναμίες τους, στις διαφορετικές φάσεις ανάπτυξης και διαμόρφωσης.»⁶⁷ (Indicazioni Nazionali)

«Κάθε μαθητής μεταφέρει στο σχολείο όλα τα συναισθήματα, τις αισθήσεις, τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις σχέσεις που αποτελούν το δικό του πολιτισμό, και επομένως και τη δική του ταυτότητα»⁶⁸ (Raccomandazioni)

Όπως προαναφέρθηκε και στο κεφάλαιο 3.4., οι μαθητές όταν έρχεται στο σχολείο έχει ήδη αποκτήσει μια δική του ταυτότητα η οποία έχει διαμορφωθεί σε μεγάλο βαθμό από την οικογένεια και τον πολιτισμό μέσα στον οποίο έχει μεγαλώσει. Στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να σέβεται αυτό το πολιτισμικό υπόβαθρο και να προσπαθεί, όχι να το ισοπεδώσει ώστε

⁶⁷ La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione.

⁶⁸ Ciascun allievo porta a scuola tutto l'intreccio di affetti, emozioni, conoscenze, esperienze e relazioni che costituiscono la sua cultura, e quindi la sua identità.



να δημιουργήσει όμοιους πολίτες, αλλά να το ενδυναμώσει. Το παρακάτω απόσπασμα είναι χαρακτηριστικό:

«το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να εκπαιδεύει πολίτες που θα είναι ικανοί να συμμετέχουν με υπευθυνότητα στην κατασκευή της πιο ευρείας και πολύπλοκης κοινότητας, είτε εθνικής, είτε ευρωπαϊκής είτε παγκόσμιας. Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως μέχρι πρόσφατα ο στόχος του σχολείου ήταν να διαμορφώνει εθνικούς πολίτες με έναν ομοιογενή πολιτισμό. Σήμερα, όμως, ο στόχος της εκπαίδευσης είναι η ευρύτερη συμβίωση με την αξιοποίηση των διαφορετικών ταυτοτήτων και των διαφορετικών πολιτισμικών ριζών κάθε μαθητή.»⁶⁹

(Indicazioni per il Curricolo)

Στο παραπάνω απόσπασμα περιγράφεται η νέα ιδιότητα του πολίτη (*nuova cittadinanza*) η οποία σχετίζεται με το νέο χαρακτήρα των διαφόρων κρατών. Σύμφωνα με τα λεγόμενα, ο πολίτης δεν είναι πλέον μόνο πολίτης ενός έθνους-κράτους αλλά και πολίτης της ευρύτερης ευρωπαϊκής και παγκόσμιας κοινότητας. Αυτές οι κοινότητες χαρακτηρίζονται από μεγάλη ποικιλία, κυρίως πολιτισμική. Οι μαθητές θα πρέπει να προετοιμάζονται ώστε να ζήσουν μέσα σε αυτές τις κοινότητες σεβόμενοι τη διαφορετικότητα του συμπολίτη τους. Για να επιτευχθεί αυτή η ικανότητα και να υπάρχει ομαλή συμβίωση, θα πρέπει να διατηρούνται και να επεκτείνονται οι διαφορετικές ταυτότητες που έχει αναπτύξει ο κάθε μαθητής.

Ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί η σύνδεση του τοπικού με το παγκόσμιο που επιχειρεί να κάνει το Π.Σ. Καθώς ο μαθητής θα πρέπει να είναι σε θέση να δρα όχι μόνο σε τοπικό επίπεδο αλλά και σε παγκόσμιο, η ταυτότητα που θα αποκτήσει θα πρέπει να μην περιορίζεται από εθνοκεντρικές αντιλήψεις αλλά να του επιτρέπει να κινηθεί μεταξύ των δύο επιπέδων. Το στοιχείο αυτό εμφανίζεται σε διάφορα αποσπάσματα μέσα στο Π.Σ., όπως το παρακάτω από τις Indicazioni per il Curricolo:

⁶⁹ Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale. Non dobbiamo dimenticare che fino a tempi assai recenti la scuola ha avuto il compito di formare cittadini nazionali attraverso una cultura omogenea. Oggi, invece, può porsi il compito più ampio di educare alla convivenza proprio attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente.



«Η ανάπτυξη της απαραίτητης γνώσης για την κατανόηση της πραγματικής κατάστασης του πλανητικού ανθρώπου, που καθορίζεται από ποικίλες αλληλεξαρτήσεις μεταξύ του τοπικού και του παγκόσμιου, αποτελεί απαραίτητη συνθήκη για τη συνειδητή εξάσκηση μιας εθνικής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη⁷⁰».

Η αναφορά σε «πλανητικό άνθρωπο» και σε «παγκόσμιο» πολίτη αναδεικνύει μια εξωστρέφεια του ιταλικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θέλει να συνδέει άμεσα τους Ιταλούς πολίτες με την ευρωπαϊκή και παγκόσμια πραγματικότητα. Βέβαια, παρότι αυτό δηλώνεται ως πρόθεση, δεν δίνονται ακριβείς οδηγίες για το πώς πρόκειται να επιτευχθεί αυτό, πέρα από τη συντήρηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας των μαθητών. Δεν δίνονται πληροφορίες για το πώς θα διαμορφωθεί η ταυτότητα του «παγκόσμιου πολίτη», ούτε εντοπίζονται αποσπάσματα μέσα στο γλωσσικό Π.Σ. που θα μπορούσαν να σχετίζονται με αυτή την εξωστρέφεια. Θα λέγαμε, λοιπόν, πως πρόκειται για μια αντίληψη που εμφανίζεται μεν στα εισαγωγικά μέρη του Π.Σ. αλλά δεν αναπτύσσεται περαιτέρω μέσα στο περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος.

Οι βάσεις της ταυτότητας μέσα στο πρωτοβάθμιο σχολείο

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των «βάσεων» των παιδιών ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά τη διάρκειά της, διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό η ταυτότητα των παιδιών, διότι τότε θεωρείται περισσότερο εύπλαστη λόγω της ηλικίας. Στην περίπτωση της Ιταλίας, η ταυτότητα-στόχος εκφράζεται ρητά στα γενικότερα μέρη των Indicazioni. Αναφέρεται, για παράδειγμα πως «το σχολείο έχει ως στόχο να παρέχει την απαραίτητη υποστήριξη ώστε κάθε άτομο να αναπτύξει μια

⁷⁰ L'elaborazione dei saperi necessari per comprendere l'attuale condizione dell'uomo planetario, definita dalle molteplici interdipendenze fra locale e globale, è dunque la premessa indispensabile per l'esercizio consapevole di una cittadinanza nazionale, europea e planetaria.



ταυτότητα υπεύθυνη και ανοιχτή»⁷¹, στοιχείο που αφορά περισσότερο τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Ένας σημαντικός στόχος είναι η αυτονόμηση των μαθητών ώστε να μπορέσουν να συνεχίσουν να μαθαίνουν μόνοι τους καθώς θα βρίσκονται στα εξωσχολικά πλαίσια. Έτσι, προωθείται η ανεξάρτητη σκέψη των μαθητών (*favorire l'autonomia di pensiero degli studenti*), η οποία πηγάζει από τη μάθηση της ίδιας της μάθησης (*per apprendere ad apprendere*: μαθαίνω πώς να μαθαίνω). Το παρακάτω απόσπασμα είναι ενδεικτικό:

«Το σχολείο πρέπει να δίνει τις βάσεις για την εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων γνωρίζοντας τι θα ακολουθήσει σε όλες τις επόμενες φάσεις της ζωής. Με αυτόν τον τρόπο, το σχολείο παρέχει τα κλειδιά για την μάθηση του πώς μαθαίνεις, την κατασκευή και μετατροπή του γνωσιακού χάρτη (...)⁷²»

Η κατάκτηση της ικανότητας της ίδιας της μάθησης αποτελεί στόχο του σημερινού σχολείου και απαραίτητο εφόδιο για τη σημερινή κοινωνία της Πληροφορίας. Ο μαθητής θα πρέπει να είναι σε θέση να οδηγείται μόνος του στη μάθηση, χωρίς καθοδήγηση, ώστε να αποκτά συνεχώς νέες δεξιότητες οι οποίες θα του είναι απαραίτητες σε μια κοινωνία που συνεχώς αλλάζει. Σε αυτή την κατεύθυνση ιδιαίτερο ρόλο παίζουν και οι νέες τεχνολογίες και οι νέες απαιτήσεις μάθησης που έχουν δημιουργήσει. Όμως, δεν γίνεται κάποια αναφορά στις ΤΠΕ σε αυτό το σημείο.

Επιπλέον, ο πολίτης του μέλλοντος θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από το λεγόμενο «νέο ουμανισμό». Η ικανότητα αυτή περιγράφεται συνοπτικά στο παρακάτω απόσπασμα:

«η ικανότητα κατανόησης των βασικών στοιχείων ενός προβλήματος (...) η ικανότητα κατανόησης των ορίων και των πιθανοτήτων της γνώσης, η

⁷¹ Alla scuola spetta il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta.

⁷² La scuola deve porre le basi del percorso formativo dei bambini e degli adolescenti sapendo che esso proseguirà in tutte le fasi successive della vita. In tal modo la scuola fornisce le chiavi per apprendere ad apprendere, per costruire e per trasformare le mappe dei saperi (...)



ικανότητα να ζουν και να δρουν σε έναν κόσμο που αλλάζει συνεχώς»⁷³
(Indicazioni per il Curricolo)

Πρόκειται για γενικότερες γνωσιακές ικανότητες που σχετίζονται με τις απαιτήσεις της εξωσχολικής ζωής. Ο μαθητής θα πρέπει να κατέχει τη γνώση από τα διάφορα διδακτικά αντικείμενα, ώστε να έχει μια σφαιρική γνώση, για να μπορεί να ανταπεξέλθει σε έναν κόσμο που αλλάζει συνεχώς. Βέβαια, δεν διευκρινίζεται πώς ακριβώς θα επιτευχθεί ο στόχος αυτός αλλά παρατίθεται περισσότερο ως πρόθεση του Π.Σ. παρά ως κάτι που πράγματι γίνεται.

Τέλος, εκτός από τα παραπάνω επιμέρους χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει αποκτήσει ο μαθητής κατά το τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσα στο Π.Σ. των Indicazioni Nazionali περιγράφεται με έναν συνοπτικό τρόπο η ακριβής ταυτότητα-στόχος στην οποία στοχεύει γενικότερα το πρωτοβάθμιο σχολείο:

«το πρωτοβάθμιο σχολείο είναι το εκπαιδευτικό περιβάλλον για τη μάθηση, στο οποίο κάθε παιδί έχει την ευκαιρία να αναπτύξει σταδιακά τις απαραίτητες ικανότητες της αυτονομίας, της άμεσης δράσης, των ανθρωπίνων σχέσεων, του σχεδιασμού και της επαλήθευσης, της εξερεύνησης, του λογικο-κριτικού αναστοχασμού και της ατομικής μάθησης»⁷⁴

Η περιγραφή αυτή αφορά τις γενικότερες γνωσιακές, κυρίως, ικανότητες που θα πρέπει να έχει αποκτήσει ο μαθητής κατά το τέλος του σχολείου. Οι δεξιότητες αυτές αναπτύσσονται μέσα από τον τρόπο με τον οποίο πραγματώνονται τα διάφορα μαθήματα και, επομένως, απαιτείται η εστίαση του εκπαιδευτικού σε αυτές τις δεξιότητες κατά τον σχεδιασμό των μαθημάτων του. Όμως, δεν δίνονται κάποιες παιδαγωγικές οδηγίες οι οποίες θα βοηθούσαν τους εκπαιδευτικούς σε αυτόν ακριβώς το σχεδιασμό, αλλά αφήνεται στην κρίση του κάθε εκπαιδευτικού.

⁷³ La capacità di cogliere gli aspetti essenziali dei problemi; (...) ; la capacità di valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze; la capacità di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento.

⁷⁴ La Scuola Primaria è l'ambiente educativo di apprendimento, nel quale ogni fanciullo trova le occasioni per maturare progressivamente le proprie capacità di autonomia, di azione diretta, di relazioni umane, di progettazione e verifica, di esplorazione, di riflessione logico-critica e di studio individuale.



7. Συμπεράσματα

7. 1. Γενικά συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρατεθούν τα γενικότερα συμπεράσματα σχετικά με το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Ιταλίας. Θα παρουσιαστούν οι διάφοροι γλωσσοδιδασκτικοί λόγοι και ο χαρακτήρας των διδακτικών πρακτικών, έτσι όπως αναδείχθηκαν μέσα από την ανάλυση του γλωσσικού Π.Σ.. Επιπλέον, θα παρατεθούν ορισμένα γενικότερα στοιχεία σχετικά με το ιταλικό πρωτοβάθμιο σχολείο, όπως η ταυτότητα στην οποία στοχεύει, η αξιολόγηση που ακολουθεί και οι ιδιαιτερότητές του.

Ο κυρίαρχος γλωσσοδιδασκτικός λόγος ο οποίος χαρακτηρίζει το γλωσσικό μάθημα είναι ο ολιστικός/επικοινωνιακός λόγος. Ακολουθώντας τις πρακτικές του, η κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης γίνεται μέσα σε πραγματικά επικοινωνιακά συγκείμενα. Η παραγωγή του λόγου συσχετίζεται, κυρίως, με το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο τοποθετείται (περίσταση επικοινωνίας, σκοπός κειμένου, πομπός-αποδέκτης) αλλά και με το κειμενικό είδος που παράγεται, ακολουθώντας σε ένα επιφανειακό επίπεδο τον κειμενοκεντρικό λόγο. Η έμφαση που δίνεται στην επικοινωνιακή περίσταση εμφανίζεται και στις διδακτικές πρακτικές, καθώς ακόμα και οι «σφαιρικές δραστηριότητες» που αφορούν τη μελέτη ενός κειμενικού είδους, επικεντρώνονται στο συγκεκριμένο και όχι στη λεξικογραμματική δόμηση ενός κειμενικού είδους. Συναφής με την ολιστική προσέγγιση είναι και ο τρόπος αξιολόγησης, καθώς προτείνεται η συλλογή υλικού σε φακέλους μαθητών.

Επιπλέον, το γλωσσικό Π.Σ. φαίνεται να αντλεί στοιχεία και από το λόγο των πολυγραμματισμών, τουλάχιστον στην αντίληψη της πολυτροπικότητας. Όπως διαφάνηκε από την ίδια τη δόμηση του νεότερου Π.Σ. (Indicazioni per il Curricolo), η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως ένα μέσο έκφρασης το οποίο μπορεί να συνδυαστεί με μη γλωσσικά μέσα έκφρασης όπως είναι η μουσική, η εικόνα και η κίνηση του σώματος. Η αντιμετώπιση των άλλων σημειωτικών τρόπων ως γλωσσών (linguaggi) αποτελεί



ιδιαιτερότητα του ιταλικού Π.Σ. και αποδεικνύει την επιρροή από το λόγο των πολυγραμματισμών. Όμως, η αντίληψη αυτή δεν φαίνεται να αναπτύσσεται ιδιαίτερος μέσα στους γλωσσικούς στόχους μάθησης, αλλά εμφανίζεται μόνο στο υπερθεματικό επίπεδο των μαθημάτων έκφρασης.

Παρότι ο γενικότερος χαρακτήρας του γλωσσικού μαθήματος φαίνεται να κινείται στα πλαίσια νεωτερικών γλωσσοδιδακτικών λόγων, παρατηρήθηκε και μια αντιφατική έμφαση στις γνώσεις για τη γραμματική, στοιχείο το οποίο πηγάζει περισσότερο από παραδοσιακούς/δομιστικούς λόγους. Οι μαθητές αποκτούν συγκεκριμένες γνώσεις για τη γλώσσα (μορφολογία, σύνταξη, φωνολογία, σημασιολογία, ιστορική πορεία) χωρίς όμως να συνδέονται οι γνώσεις αυτές με τον γενικότερο ολιστικό χαρακτήρα του μαθήματος. Μάλιστα, προτείνονται και συγκεκριμένες δραστηριότητες οι οποίες θα πρέπει να εστιάζουν σε αυτού του είδους τις γνώσεις. Πρόκειται για κατάλοιπα της παραδοσιακής αντίληψης για τη διδασκαλία της γλώσσας η οποία προϋπήρχε για χρόνια στην Ιταλία κατά τη διδασκαλία της κλασικής λατινικής γλώσσας. Εάν ο εκπαιδευτικός δώσει αρκετή έμφαση σε αυτού του είδους τις γνώσεις, το μάθημα δεν μπορεί να ξεφύγει σε μεγάλο βαθμό από τον παραδοσιακό χαρακτήρα.

Η μελέτη της λογοτεχνίας εμφανίζεται σε σύμπνοια με το υπόλοιπο γλωσσικό μάθημα. Η γενικότερη προσέγγιση που ακολουθείται πηγάζει από τις ολιστικές αντιλήψεις, καθώς η μελέτη της στοχεύει στη γνωσιακή ανάπτυξη των μαθητών αλλά και στην ανάπτυξη της γλωσσικής αισθητικής αρέσκειας. Βέβαια, εμφανίζονται στοιχεία και από άλλες προσεγγίσεις, αλλά σε ένα επιφανειακό επίπεδο. Έτσι, εμφανίζονται ορισμένα στοιχεία από την κειμενοκεντρική προσέγγιση με την εστίαση σε συγκεκριμένα δομικά χαρακτηριστικά (π.χ. στιχοποιία), αλλά και ορισμένα στοιχεία από την ερμηνευτική προσέγγιση που κυρίως αφορούν την εξαγωγή του νοήματος. Επιπλέον, παραδοσιακά κατάλοιπα εμφανίζονται και στη λογοτεχνία καθώς γίνεται λόγος για μίμηση των συγγραφέων από τους μαθητές.

Σχετικά με τις αξίες απέναντι στον κόσμο που μεταφέρονται μέσω του πρωτοβάθμιου σχολείου γενικότερα, ο κόσμος αντιμετωπίζεται ως κάτι που αλλάζει συνεχώς και έχει δημιουργήσει μια νέα πραγματικότητα. Επιπλέον, σε ένα



συγκεκριμένο επίπεδο, το γλωσσικό μάθημα μπορεί να αντλήσει θέματα για τον κόσμο είτε από το διαθεματικό αντικείμενο της αστικής συμβίωσης, είτε από την άμεση εμπειρία των παιδιών. Μάλιστα, η εμπειρία των παιδιών παίζει ιδιαίτερο ρόλο στη διαμόρφωση του γλωσσικού μαθήματος. Επιδιώκεται η αξιοποίηση της πρωταρχικής εμπειρίας αλλά και ο σεβασμός της διαφορετικότητας των μαθητών, ώστε να αναπτυχθεί η απαραίτητη ικανότητα της συμβίωσης σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Στο ίδιο επίπεδο, στόχος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι να δημιουργήσει πολίτες οι οποίοι θα είναι ταυτόχρονα και Ιταλοί, και ευρωπαίοι αλλά και παγκόσμιοι πολίτες, αναγνωρίζοντας τις νέες ανάγκες των κοινοτήτων. Όμως, παρότι αυτοί οι στόχοι είναι αρκετά πρωτοποριακοί, δεν δίνονται συγκεκριμένες κατευθύνσεις για το πώς πρόκειται να επιτευχθούν.

Μέσα στις διάφορες διδακτικές πρακτικές, ο ρόλος των μαθητών φάνηκε αρκετά ενεργητικός, αν και δεν έγινε σαφές αυτό σε κάποιες περιπτώσεις. Όπως δηλώνουν και οι γενικότερες παιδαγωγικές κατευθύνσεις, ο μαθητής βρίσκεται στο κέντρο της διδασκαλίας, με σκοπό να αυτονομηθεί και να αποκτήσει την ικανότητα της δια βίου μάθησης. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί έχουν έναν ιδιαίτερα ενεργό ρόλο, καθώς απαιτείται επαγγελματισμός ώστε να δημιουργήσουν το εξατομικευμένο πρόγραμμα σπουδών κάθε σχολείου. Κατά τις πραγματώσεις, ο ρόλος τους δεν κατέστη εμφανής, αλλά κάποιες φορές φάνηκε μάλλον καθοδηγητικός παρά κυρίαρχος.

Το ιταλικό σχολείο διακρίνεται από ορισμένες ιδιαιτερότητες. Μια από αυτές είναι η έμφαση που δίνεται στα εργαστήρια. Όλα τα πρότζεκτ πραγματοποιούνται συνήθως σε κάποιο εργαστήριο, το οποίο στοχεύει στο συνδυασμό της θεωρίας με την πράξη. Ιδιαίτερα για το γλωσσικό μάθημα, η ύπαρξη μιας σχολικής βιβλιοθήκης θεωρείται απαραίτητη, έτσι ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν αναγνωστικές συνήθειες και να συμμετέχουν σε λέσχες ανάγνωσης.

Τέλος, μια ιδιαιτερότητα του ιταλικού Π.Σ. είναι η ανοιχτότητά του καθώς και ο αυξημένος ρόλος που δίνεται στο κάθε σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται αυξημένη αρμοδιότητα στους εκπαιδευτικούς ώστε να αναπλαισιώσουν το γενικότερο Π.Σ. στις τοπικές συνθήκες. Παρότι η ευελιξία αυτή θεωρείται προτέρημα



του ιταλικού εκπαιδευτικού συστήματος, η παρούσα εργασία δεν είναι σε θέση να αποτυπώσει αυτή την ποικιλότητα. Αν και μελετήθηκαν διάφορα διδακτικά σενάρια, αποτυπώνεται περισσότερο ο ατομικός τους χαρακτήρας παρά η γενικότερη τάση.

7.2. Συμπεράσματα σχετικά με τις ΤΠΕ

Οι νέες τεχνολογίες εμφανίζονται ελάχιστα μέσα στο γλωσσικό Π.Σ. Η μόνη εμφάνιση τους αφορά το υπερκείμενο, στα πλαίσια του λόγου των πολυγραμματισμών. Το υπερκείμενο εμφανίζεται ως το νέο είδος κειμένου το οποίο διευκολύνει τη σύνθεση των διαφόρων σημειωτικών πόρων για τη δημιουργία του νοήματος. Αναγνωρίζεται η κειμενική του ιδιαιτερότητα, καθώς δομείται στο χώρο με «δικτυωτό» τρόπο, αλλά και η απαίτηση για μια διαφορετική είδους ανάγνωση (περιήγηση). Οι ΤΠΕ, λοιπόν, εμφανίζονται μέσα στο Π.Σ. ως ένα μέσο πρακτικής γραμματισμού το οποίο έχει δημιουργήσει μια νέα κειμενική πραγματικότητα η οποία θα πρέπει να μελετηθεί στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος. Δεν γίνεται όμως καμία άλλη αναφορά στις ΤΠΕ, ούτε ως παιδαγωγικό εργαλείο, ούτε ως περιβάλλον εργασίας.

Καθώς, λοιπόν, το Π.Σ. δεν κάνει πολλές αναφορές στη χρήση των νέων τεχνολογιών στο γλωσσικό μάθημα, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ελευθερία να εισάγουν τις ΤΠΕ με όποιον τρόπο θέλουν. Όπως αναδείχθηκε από τη μελέτη των διαφόρων διδακτικών πρακτικών, συνήθως οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν να συνδυάσουν τους στόχους μάθησης του γλωσσικού μαθήματος με τους στόχους μάθησης της πληροφορικής, στα πλαίσια της διαθεματικότητας. Στις πρακτικές αυτές, εμφανίστηκε και πάλι ενισχυμένη η μελέτη του υπερκειμένου και των πολυμέσων, καθώς υπάρχουν πολλές περιπτώσεις στις οποίες οι μαθητές καλούνται να παράγουν τέτοιου είδους κείμενα.

Όμως, η πρόθεση παραγωγής υπερκειμένων συνδέεται τις περισσότερες φορές με την απόκτηση κάποιου στοιχείου κλασικού γραμματισμού, όπως είναι οι γνώσεις για τα κειμενικά είδη ή για την αφήγηση. Παρότι η εστίαση βρίσκεται στις γλωσσικές γνώσεις, φαίνεται πως τελικά αποκτώνται και δεξιότητες νέου γραμματισμού όπως



είναι η χρήση των ΤΠΕ ως ένα μέσο πρακτικής γραμματισμού, ο συνδυασμός ποικίλων σημειωτικών τρόπων, και η αναγνώριση των ιδιοτήτων που έχει ένα ψηφιακό κείμενο. Θα λέγαμε, λοιπόν, πως οι ΤΠΕ εισάγονται κυρίως ως ένα παιδαγωγικό μέσο αλλά παράλληλα αποκτώνται και ορισμένα στοιχεία νέου γραμματισμού ως μια «παράπλευρη ωφέλεια».

Εκτός από τη χρήση των υπερκειμένων, οι ΤΠΕ εμφανίζονται και ως ένα μέσο το οποίο επιτρέπει την επέκταση του σχολικού χώρου στα πλαίσια της ολιστικής προσέγγισης. Με τη δημιουργία ιστοσελίδων στις οποίες οι μαθητές δημοσιεύουν τα κείμενά τους, επικοινωνούν μεταξύ τους και συνεργάζονται, ουσιαστικά το διαδίκτυο χρησιμοποιείται ως ένας παράλληλος ψηφιακός χώρος που προεκτείνει τα όρια της σχολικής τάξης. Ιδιαίτερα, μάλιστα, όταν πρόκειται για τη δημοσίευση της σχολικής εφημερίδας, ο σχολικός χώρος προεκτείνεται προς τον ευρύτερο εξωσχολικό χώρο και χρόνο.

Τέλος, μια άλλη χρήση των νέων τεχνολογιών, αφορά τη χρήση εικονικού περιβάλλοντος ώστε να υπάρξει τοποθετημένη μάθηση. Στα πλαίσια των ολιστικών αντιλήψεων για τη γλωσσική διδασκαλία, ένα εικονικό περιβάλλον βοηθά στην αναπλαισίωση των επικοινωνιακών περιστάσεων (όπως γίνεται σε ένα φόρουμ), αλλά και στη δημιουργία ενός πλαισίου όπου μπορούν να δρουν οι χαρακτηριστικές ιστοριών.

Παρότι οι εμφανίσεις των ΤΠΕ στο Π.Σ. του γλωσσικού μαθήματος είναι ελάχιστες, φάνηκε τελικά πως η αυτονομία των σχολικών μονάδων οδήγησε στη δημιουργική χρήση των νέων τεχνολογιών με διάφορους τρόπους σε διαθεματικές πρακτικές. Φαίνεται, λοιπόν, πως η δημιουργική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών παίζει μεγάλο ρόλο στην αξιοποίηση των νέων μέσων, ιδιαίτερα μάλιστα στις περιπτώσεις που οι κατευθύνσεις είναι τόσο αποσπασματικές.

Συνοπτικός πίνακας συμπερασμάτων

Η εμφάνιση των ΤΠΕ

<p>Γλώσσα</p>	<p>→ Κυρίως εμφανίζεται ως τοποθετημένη στο επικοινωνιακό συγκείμενο (ολιστικός/επικοινωνιακός γλωσσοδιδακτικός λόγος)</p> <p>→ Δευτερευόντως εμφανίζεται μέσα στα πλαίσια των κειμενικών ειδών, χωρίς όμως να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις κειμενικές συμβάσεις</p> <p>→ Στα πλαίσια της αντίληψης της πολυτροπικότητας: η λεκτική γλώσσα και οι μη λεκτικές γλώσσες (ήχος, εικόνα, σωματική κίνηση) συνδυάζονται για να δημιουργήσουν νόημα.</p> <p>→ Η γλώσσα ως κάτι που δεν είναι σταθερό αλλά αλλάζει στο χρόνο</p> <p>→ Η γραφή ως μια διαδικασία</p>	<p>→ Το υπερκείμενο ως ένα κείμενο που διευκολύνει τον συνδυασμό γλώσσας, εικόνας, ήχου.</p> <p>(βλ. διδακτικές πρακτικές)</p>
<p>Γνώσεις για τη γλώσσα</p>	<p>→ Αποκομμένες γνώσεις για τη γραμματική (μορφολογία, σύνταξη, φωνολογία, ιστορικές αλλαγές) χωρίς σύνδεση με το</p>	<p>→ Γνώσεις για το υπερκείμενο: Αναγνώριση της δικτυωτής δομής καθώς και του νέου χαρακτήρα της</p>

	υπόλοιπο περιεχόμενο του μαθήματος	ανάγνωσης (από γραμμική σε περιήγηση)
Λογοτεχνία	<p>→ Κυρίως ολιστική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία η ανάγνωση της λογοτεχνίας οδηγεί στη γνωσιακή ανάπτυξη και στη γλωσσική αισθητική αρέσκεια. Επιπλέον, προωθείται η ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας και της αναγνωστικής συνήθειας μέσα από την ύπαρξη βιβλιοθηκών στα σχολεία (εργαστήριο γλώσσας)</p> <p>→ Επιφανειακή εμφάνιση κειμενοκεντρικής προσέγγισης (γνώσεις για τη δομή και το περιεχόμενο), της ερμηνευτικής προσέγγισης (το νόημα του κειμένου), παραδοσιακά κατάλοιπα (μίμηση συγγραφέων)</p>	(βλ. διδακτικές πρακτικές)
Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες και πεποιθήσεις	<p>→ Νέα πραγματικότητα: η κοινωνία αλλάζει συνεχώς και οι μαθητές είναι πλέον ικανοί να μαθαίνουν εκτός σχολείου</p> <p>→ Οι θεματικές για το γλωσσικό μάθημα θα πρέπει να σχετίζονται με την άμεση εμπειρία των μαθητών ή με την Αστική Συμβίωση</p>	→ Το ζήτημα του ψηφιακού χάσματος πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στο σχολείο

<p>Διδακτικές πρακτικές</p>	<p>→ Μαθητοκεντρικός χαρακτήρας των μαθημάτων, στόχος η αυτονόμηση των μαθητών προς την απόκτηση της ικανότητας δια βίου μάθησης</p> <p>→ Σφαιρικές δραστηριότητες: εστίαση σε ένα κειμενικό είδος με έμφαση στην επικοινωνιακή περίσταση που τοποθετείται</p> <p>→ Συγκεκριμένες δραστηριότητες: εστίαση στα γραμματικά στοιχεία</p>	<p>→ Το υπερκείμενο χρησιμοποιείται ως ένα μέσο για την απόκτηση του κλασικού γραμματισμού: οι μαθητές μετατρέπουν τα κείμενα που έχουν διαβάσει σε πολυμεσικό κείμενο ώστε να αναγνωρίσουν τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες. Ταυτόχρονα, αποκτούν δεξιότητες νέου γραμματισμού (συνδυασμός σημειωτικών πόρων, ιδιαιτερότητες του υπερκειμένου, χρήση των ΤΠΕ ως ένα μέσο πρακτικής γραμματισμού)</p> <p>→ ΤΠΕ ως επέκταση του σχολικού χωροχρόνου: οι μαθητές δημοσιεύουν τα κείμενά τους στο διαδίκτυο με τις ΤΠΕ να λειτουργούν ως ένας παράλληλος ψηφιακός χώρος</p> <p>→ ΤΠΕ ως εικονικός κόσμος: οι γλωσσικές δραστηριότητες αποκτούν νόημα καθώς τοποθετούνται μέσα στον εικονικό κόσμο.</p>
<p>Αξιολόγηση</p>	<p>→ Μόνο ενδοσχολική μέσω της δημιουργίας φακέλου μαθητών</p>	



Ταυτότητες	<p>→ Νέα ιδιότητα του πολίτη: εθνικός, ευρωπαίος και ταυτόχρονα παγκόσμιος πολίτης</p> <p>→ Διατήρηση της πολυπολιτισμικότητας, σεβασμός της διαφορετικότητας</p> <p>→ Ικανότητα «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» και αυτονόμηση της μάθησης</p>
Ιδιαιτερότητες	<p>→ Ιδιαίτερα ανοιχτό Π.Σ. ώστε να αναπλαισιώνεται εύκολα στις επιμέρους τοπικές συνθήκες</p> <p>→ Έμφαση στα εργαστήρια που υπάρχουν στο σχολείο</p> <p>→ Έλλειψη οδηγιών που να αφορούν σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο τη χρήση των ΤΠΕ μέσα στα διάφορα διδακτικά αντικείμενα. Ιδιαίτερα για το γλωσσικό μάθημα, η μόνη αναφορά σχετίζεται με την εστίαση στο υπερκείμενο και τις ιδιαιτερότητες του.</p> <p>→ Αντιφατικός χαρακτήρας του γλωσσικού Π.Σ.: εμφανίζονται κατάλοιπα παραδοσιακών λόγων τα οποία οφείλονται στην τοπική παράδοση με τις κλασικές γλώσσες, αλλά ταυτόχρονα εμφανίζονται νεωτερικοί λόγοι (ολιστικοί και πολυγραμματισμοί)</p>



Βιβλιογραφία

- EURYDICE. *Organisation of the educational system in Italy 2009/2010*
- GEE, J. 2005. *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London & New York: Routledge.
- INDICAZIONI NAZIONALI PER I PIANI DI STUDIO PERSONALIZZATI NELLA SCUOLA PRIMARIA. 2004. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- INDICAZIONI PER IL CURRICOLO PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA E PER IL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE. 2007. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- RACCOMANDAZIONI PER L' ATTUAZIONE DELLE INDICAZIONI NAZIONALI PER I PIANI DI STUDIO PERSONALIZZATI NELLA SCUOLA PRIMARIA. 2004. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- VAN LEEUWEN, T. 2005. *Introducing social semiotics*. Λονδίνο και Νέα Υόρκη: Routledge

Δικτυογραφία

- <http://www.istruzione.it/> [Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca]
- <http://www.indire.it/> [Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica]
- <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/> [Eurydice Network]
- <http://gold.indire.it/> [GOLD Le Buone Pratiche della scuola italiana]
- <http://www.scuola-digitale.it/lavagna/index.php> [To ψηφιακό σχολείο: διαδραστικοί πίνακες]
- <http://www.scuola-digitale.it/classi2.0/> [To ψηφιακό σχολείο: classi 2.0]