



Π.3.1.1

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

ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΙΤΑΛΙΚΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

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.

ΑΝΤΙΓΟΝΗ ΤΣΑΡΜΠΟΠΟΥΛΟΥ



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 Λογοτεχνίας: Βασίλης Βασιλειάδης

Ομάδα εργασίας λογοτεχνίας:

Ειρήνη Γαμβρού

Ελένη Πετρίδου

Αντιγόνη Τσαρμποπούλου

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
Εισαγωγή.....	7
1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	9
1.1 Το εκπαιδευτικό σύστημα: δομή και περιεχόμενο	9
1.1.1 Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση 1 ^{ου} βαθμού (Secondaria di 1 ^o grado)	13
1.1.2 Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση 2 ^{ου} βαθμού (Secondaria di 2 ^o grado)	14
1.2 Το διδακτικό αντικείμενο της γλώσσας και λογοτεχνίας	15
1.2.1 Η δευτεροβάθμια 1 ^{ου} βαθμού.....	15
1.2.2 Η δευτεροβάθμια 2 ^{ου} βαθμού.....	20
1.3 Η αξιολόγηση των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας	23
2. ΑΝΑΛΥΣΗ	27
2.1 Το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος και της Λογοτεχνίας	27
2.1.1 ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ	28
2.1.2 ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ	35
2.1.3 ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΣΗΜΕΙΩΣΗ	43
2.2 Διδακτικές ταυτότητες και πρακτικές	49
3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ	61
Βιβλιογραφία.....	67



Περίληψη

Αντικείμενο της μελέτης αυτής είναι η διερεύνηση των εθνικών Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Σ.) της Ιταλίας, που αφορούν το γλωσσικό μάθημα και, ιδιαίτερα, τη λογοτεχνία, προκειμένου να κατανοήσουμε τη γλωσσοδιδασκτική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) που προτείνεται στα παραπάνω μαθησιακά αντικείμενα. Η μελέτη αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ιταλίας, όπως αυτή διακρίνεται σε δευτεροβάθμια εκπαίδευση 1^{ου} βαθμού (διάρκεια σπουδών 3 έτη, ηλικίες: 11-14) και 2^{ου} βαθμού (Λύκεια, διάρκεια σπουδών 5 έτη, ηλικίες: 14-19).

Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της μελέτης αξιοποιήθηκαν τα ισχύοντα Π.Σ. και των δύο τύπων σχολείων, καθώς και το Π.Σ. για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 1^{ου} βαθμού του 2004, που βρίσκεται σε ισχύ παράλληλα με το νεότερο του 2007. Επιπλέον, αξιοποιήθηκε υλικό από επίσημες ιστοσελίδες των φορέων και υπηρεσιών εκπαίδευσης, προσπαθώντας να αντλήσουμε πληροφορίες για τα ψηφιακά υλικά που χρησιμοποιούνται στη διδακτική πράξη.

Το ζήτημα της αξιοποίησης των ΤΠΕ προσεγγίστηκε θεωρητικά και μεθοδολογικά υπό το πρίσμα της κοινωνικής σημειωτικής και της κριτικής ανάλυσης λόγου και οι βασικοί άξονες για την ανάλυση σχετίζονται με το περιεχόμενο του μαθήματος της λογοτεχνίας, τη διδακτική πραγμάτωσή του και τις ταυτότητες μαθητών και εκπαιδευτικών τις οποίες τα Π.Σ. προϋποθέτουν και εκβάλλουν.

Σύμφωνα με την ανάλυση, οι ΤΠΕ προτείνεται να αξιοποιούνται ως μέσο ανανέωσης των Π.Σ. στο πρότυπο του *ολιστικού μοντέλου* ενσωμάτωσης των ΤΠΕ, το οποίο δίνει έμφαση στην *ολιστική προσέγγιση* της γνώσης και την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών σταδιακά σε όλα τα μαθήματα και τις σχολικές δραστηριότητες. Στην περίπτωση αυτή ανατίθεται στον εκπαιδευτικό ο ρόλος του σχεδιαστή κατάλληλων σεναρίων μάθησης, στα οποία θα εμπλέκει τις νέες τεχνολογίες ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους που θέτει κάθε φορά και υποστηρίζοντας την ενεργητική



οικοδόμηση των γνώσεων από την πλευρά των μαθητών με τη χρήση κατάλληλων στρατηγικών.

Επιπλέον, δίνεται έμφαση στα σύγχρονα περιβάλλοντα επικοινωνίας και μέσα κοινωνικής δικτύωσης, συνδέοντας την τάξη με το διαδίκτυο και προωθώντας τη συνεργατική μάθηση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητικών πληθυσμών, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Ειδικότερα για τη λογοτεχνία οι ΤΠΕ φαίνονται να αξιοποιούνται με έναν διττό τρόπο: Καταρχάς, σε αντιστοιχία με τις θεωρίες (γλωσσολογικές και λογοτεχνικές) που ανιχνεύονται στα τμήματα των Π.Σ. που αφορούν τη λογοτεχνία, τα ψηφιακά υλικά αξιοποιούνται ως υποβοηθητικά μέσα της διδασκαλίας, προκειμένου για την κατανόηση των κειμένων, την εκμάθηση των κειμενικών χαρακτηριστικών και τη σύνδεση των κειμένων με το ιστορικό πλαίσιο της εποχής τους, αποκαλύπτοντας χαρακτηριστικά του πραγματολογικού μοντέλου ενσωμάτωσης των ΤΠΕ.

Ταυτόχρονα, όμως, υπό την επίδραση της γενικότερης αντίληψης που προωθείται στις κρατικές ιστοσελίδες για την αξιοποίηση των ΤΠΕ και υπό το πρίσμα των σύγχρονων θεωριών των *πολυγραμματισμών*, και στη βάση της σύνδεσης της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας με άλλα σημειωτικά συστήματα, προτείνεται η συνεξέταση λογοτεχνικών έργων και άλλων μορφών τέχνης υπογραμμίζοντας τη διακειμενικότητα που υπάρχει μεταξύ τους.

Στην περίπτωση αυτή τα ψηφιακά μέσα είναι λιγότερο στατικά και προωθούν τη συλλογική εργασία των παιδιών με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, προκειμένου να δημιουργήσουν ψηφιακά κείμενα και υπερκείμενα και αξιοποιώντας την *πολυτροπικότητα* του νοήματος να καλύψουν τις προσωπικές τους επικοινωνιακές ανάγκες.

Τέλος, όσον αφορά τις ταυτότητες των κοινωνικών πρωταγωνιστών της μαθησιακής διαδικασίας (μαθητές-εκπαιδευτικοί), στο πλαίσιο του ιταλικού Π.Σ., επιδιώκονται να καλλιεργηθούν ταυτότητες μαθητών που εμπλέκονται ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία δομώντας νέες γνώσεις και δεξιότητες σε αυτές που ήδη



διαθέτουν, με σκοπό τη διαμόρφωση ενός επικοινωνιακά αποτελεσματικού υποκειμένου.

Στο πλαίσιο αυτό οι ΤΠΕ ορίζονται ως βασική δεξιότητα για τον απαραίτητο ψηφιακό γραμματισμό των παιδιών προκειμένου να ενταχθούν στη σύγχρονη κοινωνία και στη σύνθετη εργασιακή πραγματικότητα. Η λογοτεχνία στην κατεύθυνση αυτή συμβάλλει στην καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας και προβάλλονται στα περιεχόμενα του μαθήματος τα έργα υψηλής λογοτεχνικής αξίας, με όρους συνέχειας και εμπλουτισμού της πολιτιστικής κληρονομιάς. Αντίστοιχα, οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών αποκαλύπτουν έναν ρόλο υποστηρικτικό στην οικοδόμηση νέων γνώσεων από την πλευρά των μαθητών και την ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών, που στην περίπτωση της λογοτεχνίας σχετίζονται με την αποτελεσματική χρήση της λογοτεχνικής μεταγλώσσας.

Ο χαρακτήρας των Π.Σ. είναι μάλλον κλειστός, στο βαθμό που ορίζει ρητά τα περιεχόμενα και τους γνωστικούς στόχους των μαθημάτων, ο οποίος αποκτά κάποια εν δυνάμει σημεία 'ανοιχτότητας' με την εκχώρηση της επιλογής των μέσων και των μεθόδων διδασκαλίας στον εκπαιδευτικό και την ανάθεση σε αυτόν ενός ρόλου *σκηνοθέτη*, κυρίως όσον αφορά τη χρήση των ΤΠΕ, κατά τη μαθησιακή διαδικασία.



Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ιταλία είναι το αποτέλεσμα μιας σειράς μεταρρυθμίσεων που σκοπό είχαν την ανανέωση των δομών της εκπαίδευσης, των περιεχομένων των σπουδών, των μεθοδολογικών εργαλείων, της αξιολογικής διαδικασίας, ενώ, συχνά, την τελευταία δεκαετία, αντικείμενο διαμάχης, μεταξύ των διαφορετικών εκπαιδευτικών φορέων, αποτέλεσε η παράταση των ετών φοίτησης και της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ο δημόσιος χαρακτήρας της, και η διαδικασία αξιολόγησης και μετάβασης από τη μια βαθμίδα στην άλλη.

Η σχετική πολιτική σταθερότητα, ωστόσο, της ίδιας δεκαετίας είχε σαν αποτέλεσμα την συνένωση της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 1^{ου} βαθμού σε έναν κοινό πρώτο κύκλο διδασκαλίας, που σχετίζεται, προφανώς με τον υποχρεωτικό τους χαρακτήρα, η παραχώρηση σχετικής αυτονομίας στις σχολικές μονάδες αναθέτοντάς τους την επιλογή των κατάλληλων βιβλίων, υποστηρικτικών υλικών και στρατηγικών προκειμένου να πραγματοποιθούν αποτελεσματικότερα οι γνωστικοί στόχοι, που ωστόσο καθορίζονται ρητά στα εθνικά Π.Σ. για τη δευτεροβάθμια 1^{ου} αλλά και 2^{ου} βαθμού (Λύκεια) που αποτελούν αντικείμενο της παρούσας μελέτης.

Η δευτεροβάθμια 2^{ου} βαθμού αποτελεί και την ανώτερη εκπαίδευση στην Ιταλία, δεν είναι υποχρεωτική και σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών, εφόσον δίνεται, στη διάρκεια της φοίτησής της, η δυνατότητα κάποιας τεχνικής κατάρτισης που θα επιτρέψει στους νέους να εισέλθουν κατευθείαν στην εργασιακή ζωή κάνοντας μια επαγγελματική επιλογή αρκετά νωρίς ηλικιακά.

Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα μελέτη αποπειράται να εξετάσει τη γλωσσοδιδασκτική αξιοποίηση των ΤΠΕ στο ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα κατά τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων. Συγκεκριμένα η ανάλυση περιεχομένου του ιταλικού Π.Σ. εστιάζεται στα σημεία που μπορούν να αντληθούν πληροφορίες για 1) τις γνώσεις για τον κόσμο που αναπλαισιώνονται στο δευτερογενές πλαίσιο της σχολικής τάξης ως γνωστικά περιεχόμενα των μαθημάτων



2) τις γνώσεις που αφορούν την ιδιαίτερη λογοτεχνική μεταγλώσσα που επιδιώκεται να καλλιεργηθεί στα παιδιά και, τέλος, για 3) τη λογοτεχνία ως ιδιαίτερου σημειωτικού συστήματος και τη σχέση της με το είδος του γραμματισμού που επιδιώκεται να καλλιεργηθεί στα παιδιά.

Επιπλέον, αναλύονται οι διδακτικές πρακτικές που ακολουθούνται κατά την πραγμάτωση του μαθήματος και οι ταυτότητες μαθητών και εκπαιδευτικών που προϋποτίθενται και εκγυμνάζονται από το Πρόγραμμα Σπουδών προκειμένου να απαντηθεί το βασικό ερώτημα της παρούσας μελέτης που αφορά τη σχέση των ΤΠΕ με το λογοτεχνικό μάθημα και τον τρόπο χρήσης τους κατά την πραγμάτωση της διδασκαλίας.

Το βασικό ερώτημα της μελέτης επιμερίζεται στα ακόλουθα υπο-ερωτήματα:

- **Ποιος ο τρόπος αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας;**
- **Ποια η βαθύτερη ιδεολογία του προτεινόμενου τρόπου;**
- **Τι είδους ταυτότητες μαθητών και εκπαιδευτικών καλλιεργεί ο τρόπος αξιοποίησης των ΤΠΕ που προτείνεται, ποιες διδακτικές πρακτικές χρησιμοποιεί και ποιο είδος γραμματισμού προωθείται κατά την ανάγνωση και επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική τάξη;**



1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

1.1 Το εκπαιδευτικό σύστημα: δομή και περιεχόμενο

Η εκπαίδευση στην Ιταλία ρυθμίζεται από το Υπουργείο Παιδείας, Πανεπιστημίων και Έρευνας ([Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca](#)), υπουργείο που προέκυψε από τη συγχώνευση του Υπουργείου Δημόσιας Παιδείας και του Υπουργείου Πανεπιστημίων και επιστημονικής και τεχνολογικής Έρευνας, με τη μεταρρύθμιση Bassanini και σχετικό νομοσχέδιο του 1999, που τέθηκε σε ισχύ το 2001, καταργήθηκε το 2006 και ενεργοποιήθηκε εκ νέου το 2008.

Ταυτόχρονα με το Υπουργείο Παιδείας, Πανεπιστημίων και Έρευνας υπάρχει το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης ([Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione](#)), το οποίο βοηθά και συμβουλεύει το Υπουργείο ως προς το σχεδιασμό και την επίβλεψη της δημόσιας εκπαίδευσης.

Επιπλέον, πάντα σε κεντρικό επίπεδο, υπάρχουν δύο σώματα: Το Εθνικό Ινστιτούτο Αξιολόγησης ([Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione, Invalsi, 9.3](#)) και η Εθνική Υπηρεσία για την ανάπτυξη της σχολικής αυτονομίας ([Agenzia nazionale per lo sviluppo dell' autonomia scolastica](#))¹, η οποία με τα περιφερειακά της γραφεία έχει τις παρακάτω αρμοδιότητες:

- Παροχή εκπαιδευτικής έρευνας και συμβουλευτικής διδακτικής
- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.
- Την ενεργοποίηση υπηρεσιών παιδαγωγικής και διδακτικής τεκμηρίωσης καθώς και πειραματισμού και έρευνας.
- Τη συμμετοχή σε διεθνείς πρωτοβουλίες που συνδέονται με θέματα της αρμοδιότητάς της.

¹ Η Εθνική Υπηρεσία ιδρύθηκε με νόμο του 2007, αντικαθιστώντας το Εθνικό Ινστιτούτο για την τεκμηρίωση και έρευνα στην εκπαίδευση (INDIRE, National Institute of Documentation for the Innovation and Research in Education) και τα Τοπικά Ινστιτούτα για την Εκπαιδευτική Έρευνα (IRREs, Regional Institutes for Educational Research), τα οποία και καταργήθηκαν.



- Τη συνεργασία για τη διαμόρφωση μέτρων σε εθνικό επίπεδο για την εκπαίδευση ενηλίκων και την ανώτερη τεχνική εκπαίδευση και κατάρτιση.
- Τη συνεργασία με τις περιφέρειες και τις τοπικές αρχές².

Το ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δομημένο σε τέσσερις κύκλους εκπαίδευσης (βλ. ΠΙΝΑΚΑΣ 1)

1. Προσχολική αγωγή (istruzione prescolastica): περιλαμβάνει το νηπιαγωγείο, διάρκειας τριών ετών.
2. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (istruzione primaria): περιλαμβάνει τα σχολεία της πρωτοβάθμιας και έχει διάρκεια πέντε χρόνια.
3. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (istruzione secondaria), η οποία διακρίνεται σε: α) Δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρώτου βαθμού (scuola secondaria di primo grado³), με διάρκεια τρία χρόνια και β) Δευτεροβάθμια εκπαίδευση δευτέρου βαθμού (scuola secondaria di secondo grado⁴), με διάρκεια πέντε χρόνια και περιλαμβάνει τα Γυμνάσια, τα Τεχνολογικά Ιδρύματα και τα Επαγγελματικά Ινστιτούτα.
4. Τριτοβάθμια/ανώτερη εκπαίδευση (istruzione superiore): περιλαμβάνει το Πανεπιστήμιο (Universita`) και την Alta Formazione Arti.

² Όσον αφορά τα ζητήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, για τα οποία είναι υπεύθυνες οι 20 περιφέρειες της Ιταλίας, εκ των οποίων οι πέντε απολαμβάνουν υψηλή αυτονομία, αυτά περιλαμβάνουν, κυρίως, τον σχεδιασμό της ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής προσφοράς, σε γενικό και επαγγελματικό επίπεδο, την οργάνωση του ημερολογιακού προγράμματος των σχολείων, τη δημιουργία σχολικών δικτύων που στηρίζονται σε περιφερειακά προγράμματα, και σχετίζονται, σε μεγάλο βαθμό με την επαγγελματική εκπαίδευση, επιχειρώντας συνδέσεις με το χώρο εργασίας, την εξειδίκευση και την επαγγελματική κατάρτιση (βλ. Educational, Audiovisual & Culture Executive Agency, *Organization of the school system in Italy, 2009-2010, Eurydice*, και *Guida alla nuova scuola secondaria superiore*, 11).

³ Πρόκειται για την παλιότερη βαθμίδα μέσης κατώτερης εκπαίδευσης (scuola media inferiore), η οποία με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της υπουργού Μοράττι (2004), μετονομάστηκε σε δευτεροβάθμια πρώτου βαθμού.

⁴ Πρόκειται για την παλιότερη βαθμίδα μέσης ανώτερης εκπαίδευσης (scuola media superiore).

2½~4 4~5 5~6 6~7 7~8 8~9 9~10 10~11 11~12 12~13 13~14 14~15 15~16 16~17 17~18 18~19

Προ- (I) (II) (III)	Βασική εκπαίδευση					Δευτεροβάθμια εκπαίδευση								Τριτοβάθμια Εκπαίδευση				
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	I	II	III	IV	V
Προσχολική	Δημοτικό Σχολείο					Δευτεροβάθμια εκπαίδευση I			Γυμνάσια					Πανεπιστήμιο Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Τέχνη, Μουσική και Χορό				
									Τεχνολογικά Ιδρύματα									
									Επαγγελματικά Ινστιτούτα									

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Η υποχρεωτική εκπαίδευση εκτείνεται μέχρι την ολοκλήρωση της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 1^{ου} βαθμού. Τα σχολικά βιβλία στην Ιταλία εκδίδονται από εκδοτικούς οίκους και οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν ελεύθερα τα βιβλία που θα χρησιμοποιήσουν⁵. Το Υπουργείο προκαθορίζει τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν, αλλά δεν μπαίνει σε διαδικασία έγκρισης των βιβλίων ούτε εκδίδει το ίδιο διδακτικό υλικό. Επιπλέον, ο δημόσιος χαρακτήρας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης περιορίζεται, αρκετά, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (στη δευτεροβάθμια 1ου βαθμού τα βιβλία αγοράζονται, συχνά, από τους μαθητές, ενώ στη δευτεροβάθμια 2^{ου} βαθμού υπάρχει και κάποια μορφή διδάκτρων).

Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί σύμφωνα με το εθνικό Π.Σ. του 2007, με τίτλο «[Κατευθύνσεις για το πρόγραμμα σπουδών της προσχολικής αγωγής και του πρώτου κύκλου της διδασκαλίας](#)», προϊόν της μεταρρύθμισης Fiorani και σχετικού [νομοσχεδίου](#) η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρώτου βαθμού, ενοποιήθηκαν σε έναν ενιαίο κύκλο σπουδών, όπως διαφαίνεται και από τον

⁵βλ. http://www.inca.org.uk/comparative_tables.html



τίτλο του συγκεκριμένου Π.Σ., στη βάση του υποχρεωτικού χαρακτήρα και των δύο και ύστερα από την κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων που υπήρχαν προκειμένου να εισαχθούν οι μαθητές/τριες στα σχολεία της μέσης κατώτερης εκπαίδευσης. Η τελική εξέταση, ωστόσο έχει αντικατασταθεί με ένα αξιολογικό σύστημα (βλ. εκτενέστερα παρακάτω, 1.3. «Η Αξιολόγηση των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας») στο εσωτερικό των βαθμίδων και μεταξύ των σχολικών τάξεων προκειμένου οι μαθητές να προαχθούν στην ανώτερη τάξη κάθε φορά.

Ωστόσο, στο συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών γίνεται σαφής διαχωρισμός μεταξύ της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας όσον αφορά το γνωστικό περιεχόμενο και τους μαθησιακούς στόχους. Η εισαγωγή στα σχολεία δευτεροβάθμιας δευτέρου επιπέδου (ανώτερη) γίνεται με εξετάσεις σε κρατικό επίπεδο⁶, η επιτυχία στις οποίες οδηγεί στην απόκτηση διπλώματος (diploma di scuola secondaria di primo grado ή licenza media). Τέλος, η εισαγωγή στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται με εξετάσεις σε κρατικό επίπεδο, η επιτυχία στις οποίες οδηγεί στην απόκτηση διπλώματος που επιτρέπει την πρόσβαση στα πανεπιστήμια.

Όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 2^{ου} βαθμού, και σύμφωνα με το σχετικό προεδρικό διάταγμα που ρυθμίζει τις *«Εθνικές κατευθύνσεις για τους ειδικούς στόχους μάθησης, τις δραστηριότητες και διδασκαλίες που περιλαμβάνονται στα προβλεπόμενα μαθήματα για το Λύκειο»* του Υπουργείου Παιδείας, Πανεπιστημίων και Έρευνας και του Υπουργείου Οικονομικών (βλ. [2010](#), άρθρο 2, σελ. 3), τα Λύκεια της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι τα εξής:

1. Καλλιτεχνικό Λύκειο (liceo artistico)
2. Κλασικό Λύκειο (liceo classico)
3. Λύκειο γλωσσικών σπουδών (liceo linguistico)
4. Λύκειο χορού και μουσικής (liceo musicale e coreutico)
5. Λύκειο επιστημών (liceo scientifico), με κατεύθυνση επιλογής «Εφαρμοσμένες επιστήμες»

⁶βλ. [d.g. per gli Ordinamenti Scolastici e per autonomia scolastica](#)



6. Λύκειο ανθρωπιστικών επιστημών (delle scienze umane), με κατεύθυνση επιλογής «Οικονομικών και κοινωνικών σπουδών».

Στο ίδιο σχέδιο αναφέρεται ότι οι εθνικές κατευθύνσεις, καθώς υπάρχουν αποκλίσεις στο μαθησιακό, πολιτισμικό και επαγγελματικό προφίλ των μαθητών των γυμνασίων, εξειδικεύονται σε κάθε σχολείο και τους εκπαιδευτικούς του, οι οποίοι αναλαμβάνουν να σχεδιάσουν τα μαθήματα και τη διδακτική μεθόδευσή τους, προσδίδοντας μια σχετική αυτονομία των σχολικών μονάδων, η οποία κινείται, όμως, σε αυστηρά καθορισμένα πλαίσια όσον αφορά τα περιεχόμενα των μαθημάτων, τα οποία περιγράφονται στη συνέχεια του ίδιου σχεδίου.

1.1.1 Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση 1^{ου} βαθμού (Secondaria di 1^o grado)

Η παροχή εκπαίδευσης στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 1^{ου} βαθμού, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ρυθμίζεται από το Πρόγραμμα Σπουδών με τίτλο [«Κατευθύνσεις για το πρόγραμμα σπουδών της προσχολικής αγωγής και του πρώτου κύκλου της διδασκαλίας»](#) (2010), του Υπουργείου Παιδείας, Πανεπιστημίων και Έρευνας. Το Π.Σ. εκτείνεται σε 113 σελίδες και τα βασικά θέματα που ρυθμίζονται σε αυτά είναι:

1. Σχολείο-Πολιτισμός-Προσωπικότητα⁷ (γενικές αξίες και εκπαιδευτικοί στόχοι).
2. Η δομή του Προγράμματος σπουδών.
3. Η προσχολική αγωγή (γενικές αρχές και στόχοι).
4. Τα σχολεία του πρώτου κύκλου (γενικές αρχές και στόχοι, περιεχόμενα σπουδών ανά γνωστικό αντικείμενο και ειδικοί στόχοι).

⁷ Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι στο πλαίσιο των απόψεων της προσωποκεντρικής προσέγγισης στην επιστήμη της Ψυχολογίας, με κυριότερο εκπρόσωπο τον Carl Rogers (1950) ο άνθρωπος αντιμετωπίζεται ως μία ενιαία και σύνθετη οργανική ενότητα, η οποία διέπεται από μία εγγενή και κυρίαρχη δύναμη, ή ενέργεια, την λεγόμενη τάση πραγμάτωσης. Είναι ακριβώς αυτή η τάση πραγμάτωσης που ωθεί τον κάθε οργανισμό μέσα από την ανάπτυξη, τη βελτίωση και την διαφοροποίηση, προς την πραγμάτωση των δυνατοτήτων του και την ολοκλήρωσή του (βλ. [Boeree, G., 1998, 10](#)).



Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης και τη διερεύνηση των αρχικών ερωτημάτων, που σχετίζονται με τη γλωσσοδιδασκτική αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της λογοτεχνίας, αντλήθηκαν στοιχεία από όλες τις παραπάνω ενότητες, με εξαίρεση τα κεφάλαια που αναφέρονται στην προσχολική εκπαίδευση. Η έμφαση δόθηκε κυρίως στα κεφάλαια της 4^{ης} ενότητας που αφορούν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 1^{ου} βαθμού.

Επίσης, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι στοιχεία αντλήθηκαν και από το προηγούμενο Π.Σ. της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 1^{ου} βαθμού (βλ. [«Εθνικές Οδηγίες για τις σπουδές στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πρώτου βαθμού»](#), 2004), καθώς πρόκειται για Π.Σ. που εφαρμόζεται παράλληλα με αυτό του 2007⁸ και παρέχει περισσότερες πληροφορίες για την οργάνωση των μαθημάτων και τις διδακτικές πρακτικές που προτείνεται να χρησιμοποιούνται, στοιχεία χρήσιμα για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης.

1.1.2 Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση 2^{ου} βαθμού (Secondaria di 2^o grado)

Η παροχή εκπαίδευσης στα σχολεία της δευτεροβάθμιας 2^{ου} βαθμού ρυθμίζονται από [υπουργική απόφαση του 2010](#) (μεταρρύθμιση Gelmini), που συνυπογράφουν τα Υπουργεία Παιδείας, Πανεπιστημίων και Έρευνας και το Υπουργείο Οικονομικών, στα Παραρτήματα του οποίου υπάρχουν 1) οι Εθνικές οδηγίες που αφορούν τους ειδικούς σκοπούς της μάθησης, και 2) τα περιεχόμενα κάθε μαθήματος, ταξινομημένα ανά τύπο Λυκείου και σε δύο επίπεδα κάθε φορά (1^ο-2^ο έτος, και 3^ο – 5^ο έτος, αντίστοιχα).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, στοιχεία αντλήθηκαν από τα τμήματα των Παραρτημάτων, που αφορούν τη διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, τα οποία επαναλαμβάνονται αυτούσια σε κάθε τύπο Λυκείου. Τα syllabi αυτά περιέχουν τις «Γενικές κατευθύνσεις και ικανότητες» και τους «Ειδικούς στόχους της

⁸ Το Π.Σ. του 2007 συμπληρώνει εκείνο του 2004, καθώς διέπονται από κοινές παιδαγωγικές αρχές και αντιλήψεις, όπως θα διαφανεί στη συνέχεια.



μάθησης». Αξιοσημείωτο είναι ότι στο παραπάνω Π.Σ., για το μάθημα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 2^{ου} βαθμού, γίνεται διάκριση των δύο μαθημάτων στους στόχους και τα περιεχόμενα, αν και συνεχίζουν να θεωρούνται ενιαίο διδακτικό αντικείμενο.

Επιπλέον, και προκειμένου να διερευνηθούν πληρέστερα τα αρχικά ερωτήματα της έρευνάς μας που αφορούν την αξιοποίηση των ΤΠΕ για τη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων, στοιχεία αντλήθηκαν και από την κρατική ιστοσελίδα της Εθνικής υπηρεσίας για την ανάπτυξη της σχολικής αυτονομίας (βλ. <http://www.indire.it/>) με καινοτόμα προγράμματα και σχολικά projects, καθώς θεωρήθηκαν πολύ χρήσιμα για τη διερεύνηση της σχέσης των ΤΠΕ και της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, τα οποία θα παρουσιαστούν εκτενώς στο τέλος της μελέτης.

Η ύπαρξη αυτών των προγραμμάτων καθώς και η σύνδεση με καινοτόμα προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας, Πανεπιστημίων και Έρευνας που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες (βλ. [L'azione CI@ssi 2.0](#), [Progetto Scuola Digitale -LIM](#), [Programma Operativo Nazionale 2007-2013 FSE](#)) και παρόλο που ο αρχικός χαρακτήρας των Π.Σ. είναι σχετικά κλειστός, δείχνουν μια τάση αυτονόμησης των διδασκόντων ως προς τα μέσα που χρησιμοποιούν, ιδιαίτερα όταν αυτά προέρχονται από το χώρο των ΤΠΕ.

Ωστόσο, ασφαλή συμπεράσματα ως προς τον χαρακτήρα των Π.Σ. μπορούμε να εξαγάγουμε μόνο, αν εξεταστεί ο βαθμός συνάφειας μεταξύ των προγραμμάτων των σπουδών και των τεχνολογικών μέσων που προσφέρονται ως υποστηρικτικό υλικό από τις κρατικές ιστοσελίδες. Η εξέταση αυτή θα επιχειρηθεί παρακάτω στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης.

1.2 Το διδακτικό αντικείμενο της γλώσσας και λογοτεχνίας

1.2.1 Η δευτεροβάθμια 1^{ου} βαθμού

Η λογοτεχνία στα ιταλικά Π.Σ. αποτελεί ενιαίο διδακτικό αντικείμενο με το γλωσσικό μάθημα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, στη βάση της ολιστικής



προσέγγισης της γλώσσας αλλά και γενικότερα μιας αντίληψης για τη διδασκαλία όλων των μαθησιακών αντικειμένων που, όπως προτείνεται, πρέπει να μεθοδεύεται μέσα από μια διαδικασία διεπιστημονικής και δια-επιστημονικής (interdisciplinary και transdisciplinary)⁹ οργάνωσης των μαθημάτων, ενώ, ταυτόχρονα, η γλώσσα περιγράφεται ως σημειωτικό σύστημα σε δυναμική σχέση με τα υπόλοιπα σημειωτικά συστήματα:

«Η μάθηση της γλώσσας και των μη-λεκτικών γλωσσών (linguaggi non verbali) πραγματοποιείται με τη συμβολή περισσότερων κλάδων (discipline): Η Ιταλική Γλώσσα, η Γλώσσα της Επικοινωνίας, η Μουσική, η Τέχνη και η Εικόνα, το Ανθρώπινο Σώμα, η Κίνηση και τα αθλήματα.

*Οι άνθρωποι, πράγματι, χρησιμοποιώντας λεκτικές, εικονικές και ηχητικές γλώσσες, πάντα υλοποιούσαν την τάση τους να αφηγούνται και να περιγράφουν χώρους, πρόσωπα και καταστάσεις, είτε πραγματικές είτε μυθοπλαστικές, με σκοπό να επεξεργαστούν ιδέες και να εκφράσουν συναισθήματα που δημιουργούν το συλλογικό φαντασιακό¹⁰, διαμέσου του οποίου αναπτύσσεται και μεταβιβάζεται η κληρονομιά των αισθητικών, πολιτιστικών και πολιτικών αξιών της κοινότητας» («Κατευθύνσεις του Π.Σ. για την προσχολική αγωγή και για τον πρώτο κύκλο της διδασκαλίας», «Το σχολείο του πρώτου κύκλου», *Ο βασικός πολιτισμικός γραμματισμός*, 42, 2007).*

⁹ Πρόκειται για έννοιες που στην Ελλάδα μεταφράστηκαν συχνά με τους όρους διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα αντίστοιχα. Η διεπιστημονικότητα (interdisciplinary) ως διεπιστημονική πρακτική αφορά στην ανάγκη συνεργασίας μεταξύ των επιστημών για να θεαθεί σφαιρικά και να κατανοηθεί ένα πρόβλημα. Στο πλαίσιο αυτής της πρακτικής οι επιμέρους επιστήμες προσφέρουν τις έννοιες, τις θεωρίες και τα μεθοδολογικά τους εργαλεία προκειμένου να θεαθεί σφαιρικά και να κατανοηθεί το υπό εξέταση πρόβλημα, χωρίς ωστόσο, οι επιμέρους επιστήμες να απεμπολούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και την αυτονομία τους.

Η δια-επιστημονικότητα (transdisciplinary) είναι η εγκάρσια διεπιστημονικότητα μεταξύ των διαφορετικών κλάδων. η οποία, ως πρακτική, ενδιαφέρεται να επιλύσει προβλήματα και δεν αρκείται στη σφαιρική θέαση και κατανόησή τους. Οι συμμετέχοντες, συνήθως ομάδες με διεπιστημονική σύνθεση, καλούνται να επιλέξουν θεωρίες, έννοιες και μεθοδολογικά εργαλεία από οποιαδήποτε επιστήμη ή επιστημονικό κλάδο ή ακόμη να τα αναμειξουν κατάλληλα αξιοποιώντας τις υποκειμενικές βιωμένες εμπειρίες, συμπεριλαμβανομένων της διαίσθησης και της φαντασίας τους, προκειμένου να επιλύσουν το πρόβλημα παράγοντας νέα γνώση (θεωρίες, έννοιες και μεθοδολογικά εργαλεία). (βλ. Ζούκας, Ν. «Η δια-επιστημονικότητα που μεταφράστηκε διαθεματικότητα» alfavita.gr).

¹⁰ βλ. Κ. Καστοριάδης 1981: 499.



Επομένως, σύμφωνα με το παραπάνω παράθεμα από την 4^η ενότητα, που αφορά τα περιεχόμενα και τους στόχους των γνωστικών αντικειμένων στον πρώτο κύκλο της διδασκαλίας, η διδασκαλία της ιταλικής γλώσσας συμπεριλαμβάνεται σε μια ευρύτερη γνωστική περιοχή με τίτλο «Πεδίο Γλωσσολογικό-Καλλιτεχνικό-Εκφραστικό» (Area Linguistico-Artistico-Espressiva), μαζί με άλλα γνωστικά αντικείμενα από τον ευρύτερο χώρο των ανθρωπιστικών σπουδών¹¹.

Ειδικότερα για τη διδασκαλία της ιταλικής γλώσσας στον πρώτο κύκλο της διδασκαλίας, στο Π.Σ. υπάρχει μια κοινή εισαγωγή που περιγράφει τη γλωσσική ανάπτυξη ως μια ικανότητα που αυξάνεται και ενδυναμώνεται βαθμιαία, από τις μικρότερες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέχρι τις μεγαλύτερες της δευτεροβάθμιας του 1^{ου} βαθμού, στενά συνδεδεμένη με την καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας και την ανάγνωση ποικίλων κειμένων που σκοπό έχει αρχικά την «γλωσσική και λογοτεχνική εκπαίδευση των παιδιών» (βλ. ό.π., 50), ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις η έμφαση δίνεται, κυρίως, στην ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων και στην κατανόηση από την πλευρά των μαθητών/τριών της ιδιαίτερης μεταγλώσσας, «των ειδικών όρων που το κάθε μάθημα χρησιμοποιεί προκειμένου να μπορέσουν να κατακτήσουν τις έννοιες που επεξεργάζονται» (βλ. ό.π., 51).

Επίσης, στο syllabus της ιταλικής γλώσσας εντοπίζονται δύο πίνακες που συνοψίζουν τους στόχους του μαθήματος και άρα τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα με την ολοκλήρωση των σπουδών στις δύο διαφορετικές βαθμίδες, επιμερίζοντάς τους, στη συνέχεια, σε τέσσερις φάσεις, στο τέλος του τρίτου και του πέμπτου χρόνου της πρωτοβάθμιας, και στο τέλος του τρίτου χρόνου της δευτεροβάθμιας του 1^{ου} βαθμού (βλ. ό.π., 55).

¹¹ Οι ανθρωπιστικές επιστήμες στην Ιταλία έχουν μακρά παράδοση με απαρχή την περίοδο της Αναγέννησης. Οι ανθρωπιστικές σπουδές θεωρούνται ο επιστημονικός χώρος της διερεύνησης της ανθρώπινης κατάστασης μέσω της λογικής και της τέχνης. Ως ιδιαίτεροι κλάδοι των ανθρωπιστικών σπουδών, συχνά στη βιβλιογραφία, αναφέρονται οι αρχαίες και σύγχρονες γλώσσες, η λογοτεχνία, η νομική, η ιστορία, η φιλοσοφία, η θρησκεία, οι οπτικές και παραστατικές τέχνες, και πολύ συχνά ταυτίζονται με τις κοινωνικές επιστήμες, που περιλαμβάνουν την τεχνολογία, ανθρωπολογία, επικοινωνιακές και πολιτισμικές σπουδές. (βλ. «Humanist» [Oxford English Dictionary](#)). Στο Π.Σ. του 2007 γίνεται διάκριση μεταξύ γλωσσολογικών, καλλιτεχνικών και παραστατικών μαθημάτων και των μαθημάτων της ιστορίας και γεωγραφίας, που, στο πλαίσιο της διεπιστημονικότητας, προτείνεται να συνεξετάζονται σε μια ευρύτερη κοινή γνωστική περιοχή.



Οι στόχοι, αφορούν, και στις δυο βαθμίδες, τέσσερις κατηγορίες γλωσσικών ικανοτήτων, οι οποίες αντανακλούν τους θεμελιώδεις τρόπους παραγωγής και πρόσληψης του λόγου¹²:

1) Ακρόαση και προφορικός λόγος 2) Ανάγνωση 3) Γραπτός λόγος 4) Αναστοχασμός πάνω στη γλώσσα (*riflettere sulla lingua*).

Στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα των μαθητών/τριών προβλέπεται, με υπουργική απόφαση του 2009, σε κάθε σχολικό έτος, ένα σύνολο 15 ωρών, παρακολούθησης μαθημάτων Γλώσσας, Ιστορίας και Γεωγραφίας, το οποίο, όπως αναφέρεται, μπορεί να γίνεται με τη μορφή διεπιστημονικής διδασκαλίας και να διευρύνεται με την ανάγνωση λογοτεχνικών έργων, χωρίς να ξεπερνά, συνολικά, τις 18 ώρες την κάθε εβδομάδα (βλ. [Miur, Istruzione](#)¹³).

Επίσης, το Π.Σ. του 2004 για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 1^{ου} βαθμού μας πληροφορεί για τη σχέση μεταξύ των τριών αυτών μαθημάτων σε σύνολο ωρών, ετησίως, όπου φαίνεται ότι οι ώρες που προβλέπονται για τη διδασκαλία της γλώσσας είναι σχεδόν τριπλάσιες από αυτές της Ιστορίας και της Γεωγραφίας (βλ. [«Εθνικές κατευθύνσεις για τα σχέδια εξατομικευμένης μάθησης των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 1^{ου} βαθμού»](#), 2004).

Όσον αφορά τη λογοτεχνία, το περιεχόμενο των μαθημάτων, όπως διαβάζουμε στο Π.Σ., περιλαμβάνει:

«μια ποικιλία κειμένων λειτουργικών ή δημιουργικών, με στόχο πάντα την ικανοποίηση επικοινωνιακών αναγκών των μαθητών/τριών, τα οποία εισάγονται με τρόπο που να τα κινητοποιεί [...] Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 1^{ου} βαθμού, η ανάγνωση διαφόρων κειμένων στην ιταλική γλώσσα και τις ιταλικές διαλέκτους, κατάλληλα επιλεγμένα με βάση την ηλικία και το βαθμό ωριμότητας των μαθητών/τριών, αξιοποιώντας έργα της υψηλής λογοτεχνικής μας παράδοσης, όπως,

¹² βλ. Πολίτης, Π., [Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός: προφορικός και γραπτός λόγος](#), ΚΕΓ.

¹³ βλ. και <http://www.istruzione.it/web/istruzione/famiglie/ordinamenti>



π.χ. επιλεγμένους στίχους του Δάντη, προκειμένου να αποκτήσουν μια ισχυρή πολιτιστική βάση. [...] Η ανάγνωση των κειμένων και ο αναστοχασμός πάνω στην εκφραστική φόρμα που χρησιμοποιούν, θα επιτρέψει να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες την ιστορική εξέλιξη της ιταλικής γλώσσας, να ενδιαφερθούν για την εξέλιξη αυτή στο χρόνο και στο χώρο, όπως αυτή διαμορφώνεται με τη σύνδεσή της με τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς μετασχηματισμούς και με τις εξελίξεις επιστημονικές, οικονομικές και τεχνολογικές» (ό.π., *Η ιταλική γλώσσα*, 50-51).

Όπως φαίνεται στις υπογραμμισμένες λέξεις και φράσεις των παραθεμάτων από την εισαγωγή των syllabi για την ιταλική γλώσσα στον πρώτο κύκλο διδασκαλίας, τα λογοτεχνικά κείμενα εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κειμένων, με σκοπό την ικανοποίηση των επικοινωνιακών αναγκών των παιδιών και την προσφορά κατάλληλων κινήτρων, αποκαλύπτοντας την επιρροή από επικοινωνιακούς γλωσσοδιδακτικούς λόγους.

Ταυτόχρονα, η αναφορά στα έργα της υψηλής λογοτεχνικής παράδοσης και η σύνδεσή τους με τη διαμόρφωση της πολιτιστικής ταυτότητας των μαθητών/τριών, καθώς και με την εξέταση της ιστορικής εξέλιξης της ιταλικής γλώσσας, αποκαλύπτει, από τη μία πλευρά ένα παραδοσιακό λόγο για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, με προβολή ενός λογοτεχνικού κανόνα σχετικά με την υψηλή αξία των υπό εξέταση έργων, και, από την άλλη, μια τέτοια χρήση των λογοτεχνικών κειμένων που θα επιτρέψει, με βάση τη γλωσσική τους μορφή, την εξέταση της ιστορικής συνέχειας της ιταλικής γλώσσας.

Ειδικότερα, και όσον αφορά τα αρχικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης, που σχετίζονται με τη σύνδεση των ΤΠΕ με το μάθημα της λογοτεχνίας, το Π.Σ. αναφέρει ότι «(οι μαθητές) θα γνωρίσουν τις δυνατότητες που διαθέτει η γλώσσα να συνεργάζεται με άλλες μορφές λόγου και σημειωτικά μέσα, ιδιαίτερα από το χώρο των σύγχρονων πολυμεσικών και διεπιστημονικών επικοινωνιών. Ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να υπάρξει για τη σχέση, στο πλαίσιο του πολιτισμού μας, μεταξύ της γλώσσας και της μουσικής με όρους καλλιτεχνικούς» (ό.π., 52).

Επομένως στο ιταλικό Π.Σ., η διδασκαλία της γλώσσας φαίνεται να συνδέεται με άλλα μαθήματα, καλλιτεχνικού, κυρίως, περιεχομένου, με έμφαση στις νέες

τεχνολογίες και σε άλλες μορφές τέχνης, απηχώντας επιρροές από τους σύγχρονους γλωσσοδιδακτικούς λόγους των πολυγραμματισμών σε διαπλοκή, όμως, με παραδοσιακούς λόγους που προβάλλουν τη σημασία της ιταλικής γλώσσας και της διατήρησης της εθνικής πολιτιστικής παράδοσης.

1.2.2 Η δευτεροβάθμια 2^{ου} βαθμού

Στα syllabi των μαθημάτων της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στα Λύκεια, γίνεται διαχωρισμός, όπως αναφέρθηκε, μεταξύ των δύο γνωστικών αντικειμένων ως προς τις κατευθύνσεις και τους μαθησιακούς στόχους που θέτει η διδασκαλία τους. Στο πλαίσιο αυτό, το μάθημα της Λογοτεχνίας περιλαμβάνει για τα πρώτα δύο έτη:

«Ο μαθητής έρχεται σε επαφή με κλασικά έργα και συγγραφείς σημαντικούς, τα οποία διαβάζει από μετάφραση, με σκοπό να ιδιοποιηθεί τα κύρια χαρακτηριστικά της λογοτεχνικής και πολιτιστικής παράδοσης, με ιδιαίτερη έμφαση στα θεμελιώδη έργα για τον δυτικό πολιτισμό, (όπως αυτά λειτούργησαν) πιθανώς ασυνείδητα, μέσω του συλλογικού φαντασιακού, που διαμορφώθηκε με το πέρασμα των αιώνων (τα Ομηρικά έπη, η αττική τραγωδία του 5^{ου} π.Χ. αιώνα, η Αινειάδα, καθώς και άλλα έργα των αρχαίων Ελλήνων και Λατίνων). Επιπλέον (το μάθημα περιλαμβάνει) την ανάγνωση και άλλων συγγραφέων της μοντέρνας εποχής, ακόμη και ξένων. Επίσης, το έργο του Manzoni, Γαμήλιες υποσχέσεις, έργο το οποίο με την καλλιτεχνική του αξία, συνέβαλε αποφασιστικά στη διαμόρφωση της μοντέρνας ιταλικής λογοτεχνίας, με την υποδειγματική αληθοφάνεια (realizzativa) του ρομαντισμού, την αφθονία και την ποικιλία των θεμάτων και των οπτικών του κόσμου.

Επίσης, στο τέλος των δύο πρώτων ετών (ο μαθητής) θα έρθει σε επαφή, μέσω της ανάγνωσης πολλών κειμένων, με τις πρώτες εκφράσεις της ιταλικής λογοτεχνίας: τη θρησκευτική ποίηση, την ποίηση της Σικελίας και της Τοσκάνης πριν από την εποχή του Stilnovo¹⁴» [«Εθνικές κατευθύνσεις για τους ειδικούς στόχους μάθησης, τις](#)

¹⁴ Πρόκειται για τη λογοτεχνική κίνηση στην Ιταλία που σημειώθηκε τον 13ο αιώνα σύμφωνα με την ονομασία του Δάντη «dolce stil novo», δηλαδή όμορφο καινούργιο στιλ. Το κυρίαρχο θέμα των ποιημάτων ήταν η γνώση του συνειδητού και η σημασία της ψυχής. Σημαντική ήταν και η πιο



δραστηριότητες και διδασκαλίες που περιλαμβάνονται στα προβλεπόμενα μαθήματα για το Λύκειο, Παράρτημα Β, 13).

Κατά τη διάρκεια των δύο επόμενων ετών, η εξέταση της ιστορικής πορεία της ιταλικής Λογοτεχνίας:

«περιλαμβάνει έργα από το *Stilnovo* μέχρι τον *Ρομαντισμό*. [...] Στο πλαίσιο αυτό, της περιγραφής και ανάλυσης των πολιτισμικών διαδικασιών, τις οποίες θα αποκαλύψει η απαραίτητη σύνδεση και μελέτη της ιστορίας, της φιλοσοφίας, της ιστορίας της τέχνης, της επιστήμης, εξετάζοντας έργα του *Δάντη* (η *Θεία Κωμωδία* πρέπει να διαβαστεί στα μαθήματα των τριών τελευταίων ετών, με σκοπό την ολοκλήρωση 25 ωδών περίπου), τον μεγάλο σταθμό της αφηγηματικής ποίησης *Cavalleresca* (*Ariosto, Tasso*), διάφορες εκδηλώσεις της πρόζας, από τη *Novella* μέχρι το ρομαντικό μυθιστόρημα, (από τον *Boccaccio* μέχρι τον *Manzoni*), έργα της πολιτικής και επιστημονικής παράδοσης (*Machiavelli, Galileo*), καθώς και της θεατρικής (*Goldoni, Alfieri*)» (ό.π., 14).

Τέλος, κατά το πέμπτο έτος, η διδασκαλία της λογοτεχνίας στρέφεται στα έργα της ιταλικής λογοτεχνίας του 19^{ου} αιώνα με σκοπό τη σύνδεσή τους με την ευρύτερη ευρωπαϊκή λογοτεχνία της ίδιας περιόδου και περιλαμβάνει, αρχικά έργα του *Leopardi*. Στη συνέχεια «*Η πορεία του μαθήματος επικεντρώνεται σε συγγραφείς και έργα που ανανέωσαν τις λογοτεχνικές φόρμες και γένη, τα οποία συνδέονται με σημαντικές περιόδους στην ιστορία της λογοτεχνίας, όπως ο 18^{ος} και ο 19^{ος} αιώνας, και συνετέλεσαν στον επαναπροσδιορισμό της ποίησης και της πρόζας. Η εξέλιξη της λυρικής ποίησης, δεν περιορίζεται σε εθνικά όρια, αλλά συνδέεται με το έργο του Μπωντλαίρ και την επίδραση που άσκησε στη συμβολική ποίηση της Ιταλίας και της Ευρώπης γενικότερα.*

Κρίνεται απαραίτητη η εξέταση της επίδρασης που είχαν σε όλο τον 19^ο αιώνα ο Pascoli, ο d' Annunzio. Με ανάλογο τρόπο, όσον αφορά την εξέταση της συμβολής της αφηγηματικής λογοτεχνίας, εξετάζεται η αναπαράσταση της πραγματικότητας

πνευματική σύλληψη της γυναίκας, η οποία εμφανιζόταν ως άγγελος σωτηρίας καθώς και η βαθιά πνευματική και φιλοσοφική εξέταση της αγάπης ως πηγή ηθικής αρετής και ως μιας εξευγενισμένης έρευνας της ψυχής.



(*rappresentazione del vero*) στο έργο του Verga, και η αποσύνθεση των φορμών στα έργα του Pirandello, και του Svevo, καθώς αποτελούν, με πολλούς άλλους, τους λογοτέχνες που οικοδόμησαν αυτό που στην ιστορία της λογοτεχνίας θεωρείται η «Παράδοση του 19^{ου} αιώνα» (ό.π. 14).

Τέλος, στο πέμπτο έτος του Λυκείου, στο syllabus της λογοτεχνίας αναφέρονται και κάποιοι νεότεροι ποιητές (Ungaretti, Saba και Montale), που εξετάζονται παράλληλα με επιλεγμένα κείμενα σύγχρονων συγγραφέων (π.χ. Rebora, Campana, Luzi, Sereni, Caproni, Zanzotto). Η εξέταση της αφηγηματικής λογοτεχνίας ολοκληρώνεται με την εξέταση σημαντικών έργων του σύγχρονου νεο-ρεαλισμού, όπως των Gadda, Fenoglio, Calvino, P. Levi, αλλά μπορεί να ενσωματώσει και έργα άλλων συγγραφέων (όπως οι Pavese, Pasolini, Morante, Meneghello). Επίσης, συνιστάται η ανάγνωση αποσπασμάτων από τα “καλύτερα” έργα πεζογραφίας, δημοσιογραφικής λογοτεχνίας και απομνημονευμάτων (βλ. ό.π., 14-15).

Στα παραπάνω σημεία του syllabus της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 2^{ου} βαθμού, όπως είχε διαφανεί και στα αντίστοιχα παραθέματα από τα syllabi που αφορούσαν το μάθημα της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια 1^{ου} βαθμού, ανιχνεύονται μερικά από τα βασικά νήματα που διαπερνούν τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην ιταλική εκπαίδευση: Η εξέταση των έργων σε μια γραμμική σχέση, καθώς αυτή ταυτίζεται με την εξέταση της ιστορίας της ιταλικής γλώσσας και λογοτεχνίας, η ιεράρχηση των έργων σε σημαντικά και μη, ανάλογα με τον αντίκτυπο που είχαν στην εξέλιξη των λογοτεχνικών ρευμάτων, σε ιταλικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, η έμφαση κυρίως σε έργα του παρελθόντος, όπως διαφαίνεται από την αναλογική σχέση που έχουν τα έργα των προηγούμενων αιώνων με τη σύγχρονη λογοτεχνική παραγωγή, η εξέταση της οποίας φαίνεται να περιορίζεται κυρίως στο πέμπτο έτος, καταδεικνύουν μια αντίληψη διδασκαλίας της λογοτεχνίας που χαρακτηρίζεται από έντονο εθνοκεντρισμό και την προώθηση της ιδέας του λογοτεχνικού κανόνα.



Θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι τα νήματα αυτά έρχονται σε αντίφαση με τις ιδέες για την καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας και της προσφοράς κινήτρων που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/αναγνωστών, όπως συχνά αναφέρεται σε άλλα αποσπάσματα των Π.Σ., τόσο του πρώτου όσο και του δεύτερου κύκλου της διδασκαλίας.

Τέλος, θα πρέπει να σχολιάσουμε ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 2^{ου} βαθμού, στα syllabi που αφορούν το μάθημα της λογοτεχνίας, δεν γίνεται καμιά αναφορά στις ΤΠΕ ή στην εξέταση λογοτεχνικών έργων προερχομένων από το χώρο των ΜΜΕ, προφανώς γιατί δεν αντιμετωπίζονται ως μέρος του περιεχομένου του μαθήματος, αλλά, όπως αναφέρεται στην εισαγωγή του Π.Σ., θεωρείται ότι αποτελούν μέσα υποβοήθησης της διδασκαλίας (βλ. ό.π., 7).

1.3 Η αξιολόγηση των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας

Όπως αναφέρθηκε, το σώμα που είναι υπεύθυνο για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης στην Ιταλία είναι το Εθνικό Ινστιτούτο Αξιολόγησης (INVALSI, [Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione](#), 9.3).

Σύμφωνα με [υπουργική απόφαση του 2009](#) το όργανο αυτό είναι υπεύθυνο για τις εθνικές εξετάσεις που διεξάγονται στο τέλος της δευτεροβάθμιας 1^{ου} και 2^{ου} βαθμού. Ταυτόχρονα, το Ινστιτούτο προβαίνει στη διαμόρφωση των κριτηρίων αξιολόγησης για τις εσωτερικές εξετάσεις που διεξάγονται στα σχολεία, στο τέλος του δεύτερου και πέμπτου έτους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και στο πρώτο και τρίτο έτος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 1^{ου} βαθμού, τις εσωτερικές αξιολογικές διαδικασίες, δηλαδή, που η οργάνωσή τους είναι αρμοδιότητα της κάθε σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της αυτονομίας της, όπως αναφέρεται σε σχετικές οδηγίες, της Εθνικής Υπηρεσίας για την ανάπτυξη της σχολικής αυτονομίας ([Agenzia nazionale per lo sviluppo dell' autonomia scolastica](#)).

Σε σχετικό έγγραφο του Ινστιτούτο Αξιολόγησης (βλ. [INVALSI, «Πλαίσιο αναφοράς των εσωτερικών εξετάσεων στην Ιταλική γλώσσα», 2011](#)), που αφορά την «Ικανότητα/έλεγχο της γλώσσας» (padronanza linguistica), σε όλες τις βαθμίδες της



εκπαίδευσης, περιγράφονται οι ικανότητες που απαιτούνται και οι οποίες πρέπει να συνδέονται με διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις (βλ. ό.π., 3):

- Λεκτική αλληλεπίδραση (συμμετοχή σε επικοινωνιακή προφορική ανταλλαγή σε ποικίλα συμφραζόμενα).
- Ανάγνωση (κατανόηση και ερμηνεία γραπτών κειμένων ποικίλων ειδών).
- Γράψιμο (παραγωγή κειμένων ποικίλων ειδών για την επίτευξη διαφορετικών επικοινωνιακών στόχων).

Στις οδηγίες αυτές αναφέρεται ότι οι γραπτές δοκιμασίες (le prove) επικεντρώνονται στην ανάγνωση (κατανόηση, ερμηνεία, ανταπόκριση και αξιολόγηση των γραπτών κειμένων, κειμένων λογοτεχνικών και πληροφοριακών) και στις γραμματικές ικανότητες (βλ. ό.π., 3-4).

Η εξέταση των αναγνωστικών ικανοτήτων περιλαμβάνει:

1) Τη διερεύνηση των διαφορετικών κωδίκων που χρησιμοποιούν τα κείμενα (ετερογενή κείμενα ως προς τη γλώσσα, το περιεχόμενο, την έκταση και την οργάνωση).

2) Την εξυπηρέτηση πολλαπλών και διαφορετικών σκοπών:

- Να εντοπίζουν τα δομικά στοιχεία του κειμένου (διερευνητική ανάγνωση-lettura esplorativa)
- Να εντοπίζουν πληροφορίες που βρίσκονται σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου και να διερευνούν τα θέματα που περιέχονται σε αυτό.
- Να κατανοήσουν και να εμβαθύνουν στο περιεχόμενο του κειμένου και τη συλλογιστική του συγγραφέα (ανάγνωση αναλυτική-επιχειρηματολογική/ lettura analitico-argomentativa)
- Να εξετάζουν και να αξιολογούν τη μορφή του κειμένου (ανάγνωση αναλυτική-φορμαλιστική/ lettura analitico-formale)



- Να αναστοχάζονται πάνω στο κείμενο και να αξιολογούν το περιεχόμενό του (ανάγνωση αναστοχαστική-αξιολογική/ lettura riflessiva e valutativa).

3) Την εξυπηρέτηση διαφορετικών τρόπων ανάγνωσης, δηλαδή να υπάρχει μέριμνα για τις ακόλουθες διαστάσεις της αναγνωστικής ικανότητας:

- Η πραγματολογική-κειμενική ικανότητα
- Η γλωσσική ικανότητα
- Η γραμματική ικανότητα

Η πραγματολογική-κειμενική ικανότητα ορίζεται ως η ικανότητα, που έχοντας ως αφετηρία «τον κειμενικό κόσμο και τις εγκυκλοπαιδικές γνώσεις των μαθητών/τριών, αναδόμησης των νοημάτων καθώς και του τρόπου που αυτά φέρονται στο κείμενο, δηλαδή τη λογική, εννοιολογική και μορφολογική τους οργάνωση με αναφορές στα συμφραζόμενα που τοποθετούνται (*contesto*)» (βλ. ό.π., 3-5).

Η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών/τριών πρέπει να αξιολογείται από την ικανότητα που διαθέτουν «να ιδιοποιούνται συγκεκριμένες πληροφορίες, να αναδομούν το έργο συνολικά αλλά και εξετάζοντας τη σημασία των διάφορων τμημάτων του έργου, να αντιλαμβάνονται την επικοινωνιακή πρόθεση του συγγραφέα, το σκοπό του κειμένου και το γένος στο οποίο ανήκει» (βλ. ό.π., 5).

Στο πλαίσιο αυτό προτείνεται η εξέταση της «κειμενικής συνοχής και συνεκτικότητας, η ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων ενδεικτικών της κατανόησης του περιεχομένου των κειμένων, η ικανότητα αναγνώρισης του γλωσσικού ύφους/ιδιώματος (*register linguistico*), όπως αυτό καθορίζεται από τις μορφοσυντακτικές και λεξιλογικές επιταγές» (βλ. ό.π., 6).

Αντίστοιχα η γλωσσική ικανότητα αφορά το λεξικο/σημασιολογικό επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας και η γραμματική το μορφοσυντακτικό (βλ., ό.π. 6).

Στη συνέχεια, του ίδιου κειμένου, παρατίθενται υποδείγματα αξιολογικών τεστ, με επιλεγμένα κείμενα και ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, πολλές φορές πολλαπλής επιλογής, που αφορούν όλες τις παραπάνω ικανότητες και τα



επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας, καθώς και τα κείμενα που προτείνονται στα εθνικά Π.Σ για τις τάξεις που προβλέπονται οι εσωτερικές εξετάσεις.

Τέλος, με την [υπουργική απόφαση του 2009](#), καθορίζεται η αξιολόγηση των γνωστικών αντικειμένων, τη διεκπεραίωση της οποίας αναλαμβάνουν οι διδάσκοντες ή ο σύλλογος διδασκόντων στην πρωτοβάθμια, και ο σύλλογος διδασκόντων, στον οποίο προεδρεύει ο διευθυντής, στη δευτεροβάθμια 1^{ου} και 2^{ου} βαθμού. Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι στην Ιταλία υπάρχει αξιολόγηση και της συμπεριφοράς των μαθητών με κριτήρια που καθορίζονται, επίσης, στην παραπάνω υπουργική απόφαση και με σκοπό την καλλιέργεια μιας ταυτότητας μελλοντικού πολίτη, ο οποίος έχει επίγνωση των υποχρεώσεών του απέναντι στο κοινωνικό σύνολο, ενώ, ταυτόχρονα, υποδεικνύεται η συνεργασία με τους γονείς και η έγκαιρη ενημέρωσή τους για την πρόοδο των παιδιών.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα, και άρα και στη λογοτεχνία, παρατηρούμε μια έντονη διαπλοκή μεταξύ *παραδοσιακών* και *κειμενοκεντρικών* γλωσσοδιδακτικών λόγων. Επιπλέον, η υπογράμμιση της αυτονομίας της κάθε σχολικής μονάδας, δείχνει να περιορίζεται από τον αυστηρό καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης των μαθητών, σύμφωνα πάντα με τις εθνικές κατευθύνσεις που ορίζουν, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα κείμενα και τους συγγραφείς που αποτελούν τα περιεχόμενα διδασκαλίας.



2. ΑΝΑΛΥΣΗ

Η ανάλυση των ιταλικών Π.Σ. για τη δευτεροβάθμια 1^{ου} και 2^{ου} βαθμού πραγματοποιείται σε δυο αλληλένδετα μεταξύ τους επίπεδα: Στο πρώτο επίπεδο αναλύεται το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος, εστιάζοντας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, δηλαδή το είδος του γραμματισμού που επιδιώκεται να καλλιεργήσουν οι μαθητές, και στο δεύτερο επίπεδο αναλύονται οι διδακτικές πρακτικές που προτείνεται να χρησιμοποιηθούν και οι ταυτότητες των κοινωνικών πρωταγωνιστών (εκπαιδευτικών/μαθητών) που οι πρακτικές αυτές προϋποθέτουν και καλλιεργούν.

2.1 Το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος και της Λογοτεχνίας

Η ανάλυση του περιεχομένου του Π.Σ. αφορά τρεις ενότητες, οι οποίες μας παρέχουν πληροφορίες:

1) Για τις γνώσεις για τον κόσμο που αναπλαισιώνονται στο δευτερογενές πλαίσιο της σχολικής τάξης ως γνωστικά περιεχόμενα των μαθημάτων. Στην ενότητα αυτή εξετάζονται και οι στάσεις, αξίες και αντιλήψεις που ορίζονται ως βασικά συστατικά της ταυτότητας που επιδιώκεται να συγκροτήσουν οι μαθητές ως μελλοντικοί πολίτες και μέλη της κοινωνίας.

2) Για τις γνώσεις για τη γλώσσα, και ειδικότερα για τη λογοτεχνία, δηλαδή την ιδιαίτερη λογοτεχνική μεταγλώσσα που επιδιώκεται να καλλιεργηθεί στα παιδιά.

3) Για τη γλώσσα/λογοτεχνία ως σημείωση, δηλαδή για το είδος του γραμματισμού που επιδιώκεται να καλλιεργηθεί και τη χρήση αυτής της ιδιαίτερης λογοτεχνικής μεταγλώσσας από την πλευρά των παιδιών, προκειμένου να μπορέσουν να περιγράψουν τόσο τον κόσμο των κειμένων όσο και τον κόσμο που τα περιβάλλει.

2.1.1 ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ

Αξίες, στάσεις, αντιλήψεις

Στην εισαγωγή του Π.Σ. του 2007, για τον πρώτο κύκλο διδασκαλίας, στο κεφάλαιο «Πολιτισμός, σχολείο, προσωπικότητα», υπάρχουν τέσσερα υποκεφάλαια στα οποία διατυπώνονται οι παιδαγωγικές αρχές, οι πολιτισμικές και κοινωνικές αξίες που προωθούνται στην ιταλική εκπαίδευση, καθώς και οι στάσεις που πρέπει να καλλιεργηθούν στους μαθητές ως μελλοντικούς πολίτες:

- Το νέο σχολικό σενάριο
- Η προσωπικότητα στο επίκεντρο
- Για μια καινούρια πολιτότητα (cittadinanza)
- Για έναν καινούριο ανθρωπισμό

Οι αρχές που διέπουν τα νέα Π.Σ., σύμφωνα με τους συντάκτες τους, πρέπει να είναι *«η αναγνώριση και η εγγύηση της ελευθερίας και της ισότητας (βλ. και άρθρα 2 και 3 του Συντάγματος), με σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ιδιαίτερη ταυτότητα του καθενός, όπως χρειάζεται στη σημερινή εποχή και όσον αφορά το έργο των διδασκόντων και γενικά όλων των φορέων του σχολείου, με έναν τρόπο ακόμη πιο προσεκτικό και στοχοθετημένο. Απαιτείται, επίσης, η συνεργασία με όλους τους κοινωνικούς φορείς, προσδίδοντας μια νέα διάσταση ενοποίησης μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινωνίας, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να επιτύχουν να αναπτύξουν, ανάλογα με τις δυνατότητές τους και τις ατομικές τους επιλογές, να δραστηριοποιούνται και να λειτουργούν με τρόπο που συμβάλλει στην υλική και πνευματική ανάπτυξη της κοινωνίας»* (βλ. άρθρο 4 του Συντάγματος)» ([«Κατευθύνσεις του Π.Σ. για την προσχολική αγωγή και για τον πρώτο κύκλο της διδασκαλίας»](#)), «Πολιτισμός, Σχολείο, Προσωπικότητα», *Το νέο σχολικό σενάριο*, 15-16).

Επίσης, σε άλλο τμήμα του συγκεκριμένου υποκεφαλαίου αναφέρεται ότι πρέπει να υπάρξει ιδιαίτερη μέριμνα *«για εναπομένουσες μορφές αναλφαβητισμού και πολιτισμικής περιθωριοποίησης, που εμποδίζουν την ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης ταυτότητας πολίτη. Επιπλέον, η διάχυση των τεχνολογιών της Πληροφορίας και της*



Επικοινωνίας, η οποία ταυτόχρονα είναι και μια μεγάλη ευκαιρία, προκαλεί τον κίνδυνο να τεθούν ακόμη μεγαλύτεροι περιορισμοί στη δυνατότητα έκφρασης αυτών που δεν έχουν ακόμη πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες. Το γεγονός αυτό γίνεται ακόμη πιο εμφανές στο σχολείο όπου υπάρχουν μεγάλες ανισότητες μεταξύ τόσο των μαθητών/τριών όσο και των διδασκόντων όσον αφορά τα τεχνολογικά μέσα» (ό.π., 16).

Στο νέο πρόγραμμα σπουδών του 2007 υπογραμμίζεται, επίσης, η ανάγκη σύνδεσης της εκπαίδευσης με την επαγγελματική ζωή και η καλλιέργεια της αντίληψης της δια βίου εκπαίδευσης για να ανταποκριθούν οι μαθητές/τριες στους ταχείς ρυθμούς ανανέωσης των τεχνικών και ικανοτήτων που απαιτούνται από τη σύγχρονη εργασία:

«Σκοπός του σχολείου δεν είναι πια η διδασκαλία και η ανάπτυξη μεμονωμένων τεχνικών και ικανοτήτων. Το κυριότερο είναι να συμβάλλει σταθερά στην ανάπτυξη του κάθε ατόμου σε επίπεδο γνωστικό και πολιτιστικό, καθώς και στην ικανότητά του να αντιμετωπίζει με θετικό τρόπο την αβεβαιότητα και τη μεταβλητότητα των κοινωνικών και επαγγελματικών σεναρίων, σύγχρονων και μελλοντικών. Η μεταβίβαση τυποποιημένων και κανονιστικών γνώσεων, με περιεχόμενα αμετάβλητα που απευθύνονται στο μέσο όρο των μαθητών, δεν επαρκεί πια. Αντίθετα, το σχολείο καλείται να διαμορφώσει μαθήματα κατάρτισης που να ανταποκρίνονται πάντα στις ιδιαίτερες κλίσεις των μαθητών, μέσα από μια προοπτική αξιοποίησης των ξεχωριστών πλευρών της προσωπικότητας του καθενός» (ό.π., 16).

Ταυτόχρονα, υποστηρίζεται η ανάγκη υποστήριξης «ποικίλων μορφών διαφορετικότητας, ειδικών αναγκών ή μειονεξίας (*varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio*)» (βλ. ό.π., 17). Στο σημείο αυτό γίνεται αναφορά και πάλι στο ιταλικό Σύνταγμα και στην υποχρέωση προώθησης της αξιοπρέπειας και ισότητας των ατόμων «χωρίς καμιά διάκριση φύλου, φυλής, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικών απόψεων, προσωπικής και κοινωνικής θέσης» και προωθείται η ιδέα της ανάπτυξης ενός ανθρωπιστικού ιδεώδους (βλ. ό.π., 17).



Επομένως, σύμφωνα με τα παραθέματα αυτά μπορούμε να συνοψίσουμε τις βασικές ιδέες που διατρέχουν τα Π.Σ. για τον πρώτο κύκλο της διδασκαλίας και να συμπεράνουμε ότι φαίνονται ότι έχουν σαν αφετηρία την ανάγκη αλλαγών που οφείλονται στο σύγχρονο πολιτισμό, με έμφαση στις τεχνολογικές εξελίξεις και στις απαιτήσεις της σύγχρονης εργασίας, και θεμελιώνονται στις αρχές της ισότητας και δικαιοσύνης απέναντι στον μαθητικό πληθυσμό, προκειμένου να εκπαιδευτούν με τρόπο που να αντιμετωπίζουν θετικά και ως πρόκληση τις αλλαγές που επιτελούνται.

Εκτός, όμως, από τη συνήθη ρητορική που, όπως είναι αναμενόμενο, χαρακτηρίζει ένα Π.Σ. και απηχεί *παιδαγωγικούς λόγους* και *συζητήσεις* που αφορούν τους σκοπούς της σύγχρονης εκπαίδευσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει, στην περίπτωση του ιταλικού Π.Σ., ο τρόπος που γίνεται αντιληπτή η διαφορά ως μια κατάσταση απέναντι στην οποία πρέπει να καλλιεργηθεί η θετική στάση, υπονοώντας μια στάση *ανεκτικότητας*. Το σχολείο πρέπει να διαθέτει πρακτικές στήριξης των διαφορετικών μαθητών, αλλά δεν διαφαίνεται πούθενά να λαμβάνονται υπόψη οι γνωστικές και επικοινωνιακές ικανότητες των διαφορετικών και «μειονεκτούντων» μαθητών, όρος που σαφώς έχει έντονο λεξιλογικό φορτίο στο πλαίσιο παραδοσιακότερων μοντέλων εκπαιδευτικής πολιτικής στις σύγχρονες πολυφυλετικές κοινωνίες¹⁵.

Όσον αφορά τις νέες τεχνολογίες, η ανάγκη για ψηφιακό αλφαριθμητισμό των μαθητών/τριών προβάλλει επείγουσα, αντανακλώντας την οπτική του μοντέλου του λειτουργικού γραμματισμού, το οποίο «δίνει έμφαση στους κοινωνικούς στόχους και συμφραζόμενα. Σκοπός είναι να εφοδιαστούν οι μαθητές/τριες με τις ικανότητες προσαρμογής και επιτυχίας μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο, όπως αυτό υφίσταται κάθε φορά» (βλ. Baynham 2002, 28).¹⁶

Όσον αφορά την ταυτότητα του πολίτη που φαίνεται να προάγεται μέσω του Π.Σ. ενδιαφέρουσες πληροφορίες αντλούμε από το υποκεφάλαιο «Για μια καινούρια

¹⁵ βλ. Γκόβαρης Χρήστος, 2007.

¹⁶ Σύμφωνα με τον ορισμό της Unesco (1962), «ένα άτομο είναι εγγράμματο όταν έχει αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που τον καθιστούν ικανό να συμμετάσχει σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες στις οποίες απαιτείται γραμματισμός για την αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου στην ομάδα και στην κοινότητά του και του οποίου οι επιτεύξεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική του επιτρέπουν να συνεχίζει να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες για την ατομική του εξέλιξη και την ανάπτυξη της κοινότητάς τους (βλ. Baynham, 2002, 19-20)



πολιτότητα» (Per una nuova cittadinanza). Η νέα αυτή ταυτότητα πολίτη που φαίνεται ότι προωθείται στο Π.Σ. διαμορφώνεται μέσα από μια σχέση ανταλλαγής μεταξύ της κυρίαρχης εθνικής ταυτότητας και της ταυτότητας του πολίτη της Ευρώπης αλλά και του κόσμου γενικότερα.

Η εθνική ταυτότητα, σε συνθήκες σύνθεσης και πλουραλισμού, όπως αναφέρεται στο Π.Σ., καλλιεργείται μέσω της «γνώσης και μεταβίβασης της εθνικής μας παράδοσης και μνήμης. Σε αντίθετη περίπτωση, δεν θα μπορούσαν (οι μαθητές/τριες) αξιοποιήσουν πλήρως τις νέες δυνατότητες, χωρίς δηλαδή μια βαθιά μνήμη και μια σχέση ανταλλαγής με τις ιστορικές τους ρίζες» («Κατευθύνσεις του Π.Σ. για την προσχολική αγωγή και για τον πρώτο κύκλο της διδασκαλίας», 2007, «Πολιτισμός, Σχολείο, Προσωπικότητα», Για μια νέα υηηκοότητα, 20).

Επομένως, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι αυτή η «νέα πολιτότητα», όπως ορίζεται στο Π.Σ. του 2007, έχει χαρακτήρα εθνικής ταυτότητας με στοιχεία που περιγράφονται σχετικά σταθερά και αμετάβλητα, παγιωμένα μέσα από την «εθνική παράδοση και μνήμη», που πρέπει να μεταβιβαστεί στις νεότερες γενιές.

Παρόμοια είναι και τα ευρήματα σε αντίστοιχα σημεία του προηγούμενου Π.Σ. για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρώτου βαθμού (2004) αλλά και στο νέο Π.Σ. για το Λύκειο (2010), όπου γίνεται σύνδεση της εκπαιδευτικής ενότητας με την *Κοινωνία των Πολιτών*, στην οποία η ιδιότητα του πολίτη εκγυμνάζεται μέσω της ενότητας των γνωστικών αντικειμένων, δηλαδή της διεπιστημονικής οργάνωσης των μαθημάτων, στην οποία θα αναφερθούμε εκτενέστερα στη συνέχεια της παρούσας μελέτης (βλ. «Εθνικές κατευθύνσεις για τα σχέδια εξατομικευμένης μάθησης των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 1^{ου} βαθμού», 2004, 8-9).

Επιπλέον, στα εισαγωγικά κεφάλαια του νέου εθνικού Π.Σ. για το Λύκειο αναφέρεται ότι «η διαμόρφωση της κοινωνικής συνείδησης πρέπει να θεμελιώνεται στην επίγνωση (από την πλευρά των μαθητών/τριών) της σχέσης μεταξύ της προσωπικής ελευθερίας και των δικαιωμάτων τους και της εκπλήρωσης των υποχρεώσεων που έχουν απέναντι στα δικαιώματα των άλλων, σύμφωνα με τους νόμους που διέπουν την κοινωνία των πολιτών γενικά και τη σχολική ζωή ειδικότερα» («Εθνικές κατευθύνσεις για τους ειδικούς στόχους μάθησης, τις δραστηριότητες και



διδασκαλίες που περιλαμβάνονται στα προβλεπόμενα μαθήματα για το Λύκειο», 2010, ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α, 9)

Γνώσεις για τον κόσμο

Όσον αφορά τις γνώσεις για τον κόσμο που αναπλαισιώνονται στα ιταλικά Π.Σ., αυτές, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 1^{ου} βαθμού, προέρχονται από τις βασικές γνωστικές περιοχές που αναφέρονται στην 4^η ενότητα του Π.Σ. του 2007, με τίτλο «Το σχολείο του πρώτου κύκλου», και είναι οι ακόλουθες:

- 1) Περιοχή γλωσσική-καλλιτεχνική-εκφραστική
- 2) Περιοχή ιστορική-γεωγραφική
- 3) Περιοχή μαθηματική-επιστημονική-τεχνολογική

Αντίστοιχα, στη δευτεροβάθμια 2^{ου} βαθμού, σύμφωνα με το Π.Σ., κάθε τύπος Λυκείου έχει τα δικά του γνωστικά αντικείμενα. Ωστόσο, θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι σε όλους τους τύπους Λυκείων η γλώσσα και η λογοτεχνία διδάσκονται με το ίδιο ακριβώς syllabus που περιγράφηκε παραπάνω κατά την παρουσίαση του γλωσσικού μαθήματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 2^{ου} βαθμού.

Το ενδιαφέρον, στην περίπτωση των ιταλικών εθνικών Π.Σ., συμπεριλαμβανομένου και του προηγούμενου για την πρωτοβάθμια 1^{ου} βαθμού του 2004, είναι η κοινή αντίληψη της μεθόδευσης της διδασκαλίας μέσα από μια διαδικασία *διεπιστημονικής και δια-επιστημονικής* (interdisciplinary και transdisciplinary) οργάνωσης των γνωστικών αντικειμένων, διάκριση η οποία εξηγήθηκε παραπάνω στην παρούσα μελέτη.

Συγκεκριμένα, στο Π.Σ. του 2004, αναφέρονται: *«δύο διαστάσεις που υπάρχουν στη διδασκαλία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 1^{ου} βαθμού. Η πρώτη αφορά την ανάγκη να υπάρχουν μοντέλα (μάθησης) που αντιπροσωπεύουν τους στόχους, τον κόσμο και τη ζωή, διαφορετικά από το επιστημονικό-μαθηματικό μοντέλο: μοντέλα με φύση γλωσσική-λογοτεχνική, καλλιτεχνική-αισθητική, τεχνολογική, ιστορική-κοινωνική, ηθική-θρησκευτική. που συνδέονται με πολλά χαρακτηριστικά που συνθέτουν την παράδοσή μας, συνεισφέροντας, εξίσου, στην αξιοπρέπεια, την*



αναζήτηση της αλήθειας και στον ορισμό της πολιτισμικής ταυτότητας [...]. Η δεύτερη αφορά την ανάγκη κάθε γνωστικού υποκειμένου, είτε σε αναπτυξιακή φάση είτε στην ενηλικίωση, να θεμελιώσει τις πολλαπλές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας σε μια προοπτική σύνθεσης και ενότητας, καθώς και σε ένα προσωπικό επίπεδο σχέσης με την πραγματικότητα αυτή [...]. Στο πλαίσιο αυτό η διδασκαλία στη δευτεροβάθμια 1^{ου} βαθμού διέπεται από την αρχή της διεπιστημονικότητας, και στη σύνδεσή της με την τάση που έχει ο καθένας να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του μέσα από μια προοπτική ενότητας με τον πολιτισμό και τον κόσμο» («Εθνικές κατευθύνσεις για τα σχέδια εξατομικευμένης μάθησης των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 1^{ου} βαθμού», 2004, 3).

Επιπλέον, στο σημείο που το σχολείο στη βαθμίδα αυτή περιγράφεται ως «Σχολείο που εδραιώνεται στον κόσμο» αναφέρεται ότι «Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση του 1^{ου} βαθμού βοηθά τους μαθητές να σχηματίζουν μια εικόνα του κόσμου ολοένα και πιο καθαρή και αποκαλυπτική της κοινωνικής πραγματικότητας, να αναγνωρίζουν την τεχνολογική δραστηριότητα μέσω της οποίας ο άνθρωπος εξασφαλίζει την επιβίωσή του και μετασχηματίζει τις συνθήκες της προσωπικής του ζωής, να κατανοούν τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των ιστορικών και οικονομικών συνθηκών, των θεσμικών και πολιτικών δομών, των κοινωνικών ομάδων, καθώς και της ζωής και των αποφάσεων των ατόμων» (ό.π., 4).

Επομένως, στα παραπάνω παραθέματα η διεπιστημονικότητα φαίνεται να προβάλλει ως ανάγκη της ανθρώπινης φύσης να αντιληφθεί τον κόσμο αλλά και τον ίδιο του τον εαυτό ως ενιαίο σύνολο, απηχώντας απόψεις της *Ολιστικής προσέγγισης* της μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό γίνονται εννοιολογικές διασυνδέσεις μεταξύ των διαφορετικών μαθημάτων και σχεδιάζονται δραστηριότητες που συμβάλλουν στην ολιστική προσέγγιση των γνώσεων και στο συσχετισμό τους με την καθημερινή ζωή. Σκοπός, δηλαδή, της διεπιστημονικότητας, όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω παραθέματα, είναι να συγκροτήσει ο μαθητής ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, που θα του επιτρέπει να διαμορφώσει προσωπική άποψη τόσο για τα θέματα των επιστημών όσο και για αυτά της καθημερινής του ζωής.



Αντίστοιχα, στο νέο Π.Σ. της δευτεροβάθμιας 1^{ου} βαθμού, στο υποκεφάλαιο «Η προσωπικότητα στο επίκεντρο», κατά την περιγραφή των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου, αναφέρεται ότι πρέπει «να επεξεργάζεται τα εργαλεία της γνώσης, τα οποία είναι απαραίτητα για την κατανόηση του πλαισίου, φυσικού, κοινωνικού, πολιτισμικού και ανθρωπολογικού, εντός του οποίου οι μαθητές/τριες πρόκειται να ζήσουν και να δραστηριοποιηθούν» («Κατευθύνσεις του Π.Σ. για την προσχολική αγωγή και για τον πρώτο κύκλο της διδασκαλίας», 2007, «Πολιτισμός, Σχολείο, Προσωπικότητα», *Η προσωπικότητα στο επίκεντρο*, 18).

Τέλος, στο νέο Π.Σ. για το Λύκειο (2010), αναφέρεται ότι: «Οι εθνικές κατευθύνσεις για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 2^{ου} βαθμού, λαμβάνουν υπόψη τις στρατηγικές που προτείνονται σε ευρωπαϊκό επίπεδο, με σκοπό την οικοδόμηση της ‘Κοινωνίας της Γνώσης’, σύμφωνα με τα αποτελέσματα εθνικών και διεθνών ερευνών. [...] Η προσέγγιση που γίνεται, όσον αφορά το εκπαιδευτικό/πολιτισμικό και επαγγελματικό προφίλ του κάθε μαθητή, εφαρμόζει πλήρως τις συστάσεις της Λισαβόνας για τη δια βίου μάθηση και τον κανονισμό για την υποχρεωτική εκπαίδευση [...] (είναι απαραίτητη) η πλήρης αξιοποίηση όλων των πλευρών της σχολικής εργασίας: η σπουδή των μαθημάτων υπό το πρίσμα μιας συστηματικής προοπτικής, ιστορικής και κριτικής, η εφαρμογή μεθόδων έρευνας που σχετίζονται με τα διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα, η εξάσκηση της ανάγνωσης και ανάλυσης των κειμένων της λογοτεχνικής παράδοσης, φιλοσοφικών κειμένων, ιστορικών, επιστημονικών, δοκιμίων, καθώς και η ερμηνεία των έργων τέχνης. [...] Η χρήση, τέλος, πολυμεσικών εργαλείων για να υποστηρίξουν τους μαθητές στη μελέτη και την έρευνα που διεξάγουν» («Εθνικές κατευθύνσεις για τους ειδικούς στόχους μάθησης, τις δραστηριότητες και διδασκαλίες που περιλαμβάνονται στα προβλεπόμενα μαθήματα για το Λύκειο», 2010, ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α, 7).

Επομένως, όσον αφορά το κεντρικό ερώτημα της παρούσας μελέτης, δηλαδή την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, στα νεότερα ιταλικά Π.Σ., παρατηρείται μια επιρροή από τη ρητορική που χρησιμοποιείται σε διεθνές επίπεδο σχετικά με την ανάγκη για δια βίου εκπαίδευση των πολιτών και μια τάση ενσωμάτωσης στοιχείων



που ανήκουν στη ρητορική αυτή, όπως η υπογράμμιση της ανάγκης για σπουδές υπό το πρίσμα της ιστορικής και κριτικής οπτικής.

Στην περίπτωση αυτή γίνεται μια απόπειρα συνδυασμού των νεότερων κριτικών διδακτικών λόγων με παραδοσιακότερους λόγους για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας ως μέσο μεταβίβασης της λογοτεχνικής παράδοσης και οικοδόμησης της εθνικής ταυτότητας. Στο πλαίσιο αυτό το μοντέλο αξιοποίησης των ΤΠΕ που προτείνεται φαίνεται να αντιμετωπίζει τις νέες τεχνολογίες ως μέσο διδασκαλίας με έμφαση στη διαμόρφωση κατάλληλων μαθησιακών περιβαλλόντων, καθώς και τη δημιουργία κατάλληλου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. Πρόκειται για το *ολιστικό μοντέλο* ενσωμάτωσης των ΤΠΕ, το οποίο δίνει έμφαση στην *ολιστική προσέγγιση* της γνώσης και την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών σταδιακά σε όλα τα μαθήματα και τις σχολικές δραστηριότητες.

2.1.2 ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Εκτός από τις γνώσεις για τον κόσμο, σε κάθε Π.Σ. αναπλαισιώνονται και γνώσεις τόσο από το χώρο των γλωσσολογικών θεωριών όσο και, στην περίπτωση που ενδιαφέρει και την παρούσα ανάλυση, και γνώσεις από το χώρο των θεωριών της λογοτεχνίας και της λογοτεχνικής κριτικής, προκειμένου να μεταδοθούν ως σχολική γνώση στα παιδιά. Στην περίπτωση αυτή αντικείμενο διδασκαλίας γίνεται η ιδιαίτερη λογοτεχνική μεταγλώσσα και η γραμματική της, η γνώση δηλαδή από την πλευρά των παιδιών των διαφορετικών τρόπων με οποίους δομείται ένα λογοτεχνικό κείμενο ή όχι, σε σχέση με τα μη λογοτεχνικά κείμενα και κατά πόσο οι τρόποι αυτοί συνδέονται με διαφορετικές επιλογές από την πλευρά του συγγραφέα στο λεξιλογικό, γραμματικό και κειμενικό επίπεδο (Κωστούλη 2000,1).

Στα syllabi των ιταλικών Π.Σ., σε όλες τις βαθμίδες, παρατηρούμε, καταρχάς, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, κατά την παρουσίαση του μαθήματος της λογοτεχνίας, τη σύνδεση του γλωσσικού μαθήματος και της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, στη βάση της γενικότερης αντίληψης που διατυπώνεται στα Π.Σ. για την ολιστική διδασκαλία της γλώσσας, προτείνοντας, επιπλέον, μια ευρύτερη



διεπιστημονική περιοχή, γλωσσική-καλλιτεχνική-εκφραστική, που ορίζεται, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 1^{ου} βαθμού, μέσω της σύνδεσης της ιταλικής γλώσσας με άλλα σημειωτικά συστήματα, που προέρχονται από το χώρο της Επικοινωνίας, της Μουσικής, της Τέχνης, της Εικόνας, αλλά και με την ευρύτερη ψυχο-κινητική ανάπτυξη του παιδιού.

Αντίστοιχα, στο Π.Σ. της δευτεροβάθμιας 2^{ου} βαθμού, στα syllabi που αφορούν τη γλώσσα και τη λογοτεχνία, αναφέρεται ότι:

«Ο μαθητής πρέπει να εμβαθύνει στη σχέση που έχει η λογοτεχνία με άλλες πολιτιστικές εκφράσεις, ακόμη και με τη συστηματική σύνδεσή της με άλλα μαθήματα στον άξονα της συγχρονίας (Ιστορία, Ιστορία της τέχνης, Ιστορία της φιλοσοφίας). Πρέπει να αποκτήσει μια επαρκή γνώση για τη σύνδεση (της ιταλικής λογοτεχνίας) με τις λογοτεχνίες άλλων χωρών, συνοδεύοντας την ανάγνωση Ιταλών συγγραφέων με την ανάγνωση ξένων λογοτεχνών, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες της ξένης γλώσσας και του ξένου πολιτισμού και μέσω των αμοιβαίων ανταλλαγών μεταξύ της λογοτεχνίας και άλλων μορφών τέχνης» ([«Εθνικές κατευθύνσεις για τους ειδικούς στόχους μάθησης, τις δραστηριότητες και διδασκαλίες που περιλαμβάνονται στα προβλεπόμενα μαθήματα για το Λύκειο»](#), 2010, ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β, 12).

Επομένως, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι, τόσο στον πρώτο κύκλο για τη διδασκαλία όσο και στη δευτεροβάθμια 2^{ου} βαθμού, ανιχνεύονται επιρροές από τους σύγχρονους λόγους των πολυγραμματισμών, στη βάση της προτεινόμενης διεπιστημονικής μεθόδευσης της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων αλλά και από λογοτεχνικές θεωρίες που δίνουν έμφαση στη διακειμενικότητα που υπάρχει στην τέχνη, όπως η Θεωρία της Αισθητικής της Πρόσληψης.

Το ερώτημα που προκύπτει, και σε ένα βαθμό θα επιχειρήσει να απαντήσει η παρούσα μελέτη, είναι κατά πόσο η αντίληψη αυτή για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας συνδέει τη λογοτεχνική μεταγλώσσα με τη γραμματική των υπόλοιπων σημειωτικών συστημάτων, σε αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ τους, όπως εξάλλου, επιδιώκεται σύμφωνα με το ιταλικό Π.Σ. για το Λύκειο. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό θα δοθεί πληρέστερα εξετάζοντας τις γνώσεις για τη λογοτεχνία που αποτελούν τα περιεχόμενα των ιταλικών Π.Σ.



Γνώσεις για τη λογοτεχνία: η επικοινωνιακή/κειμενοκεντρική προσέγγιση

Στο εθνικό Π.Σ. του 2007, στην εισαγωγή στα διαφορετικά syllabi, για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση 1^{ου} βαθμού αντίστοιχα, διαβάζουμε:

«Η ανάγνωση έχει ως κυρίαρχη αποστολή την επίτευξη της αισθητικής απόλαυσης μέσω της επαφής με λογοτεχνικά κείμενα και την ικανοποίηση της πνευματικής αναζήτησης απαντήσεων σε ερωτήματα που σχετίζονται με την παραγωγή νοήματος (domande di senso). Η ανάγνωση συνδεδεμένη με τη μελέτη, τη μάθηση αλλά και την αυθόρμητη ανάγνωση, πρέπει να αναδεικνύει τις αισθητικές και συναισθηματικές πλευρές (των κειμένων) προκειμένου να ανταποκριθεί στις προσωπικές ανάγκες του καθενός. Ο μαθητής μαθαίνει να γράφει μέσω της ανάγνωσης και της (γραπτής) παραγωγής, στην αρχή με καθοδήγηση και στη συνέχεια αυτόνομα, μιας μεγάλης ποικιλίας λειτουργικών και δημιουργικών κειμένων, με στόχο πάντα την ανταπόκριση στις επικοινωνιακές ανάγκες των παιδιών και με την εισαγωγή κατάλληλων κινήτρων. [...] Το γράψιμο ενός κειμένου παρουσιάζεται ως μια σύνθετη διαδικασία που χωρίζεται σε φάσεις, από το σχεδιασμό σκελετού, στον πρώτο σχεδιασμό, στην αναθεώρηση κ.λπ. Κάθε φάση απαιτεί συγκεκριμένες στρατηγικές μάθησης, πάντα ανοιχτές στη δημιουργικότητα και τις απρόβλεπτες συνεισφορές των μαθητών μέσω της πρακτικής εφαρμογής. [...] Οι μαθητές πρέπει να μπορούν να ελέγχουν [...] ακόμη και τα στοιχεία που σχετίζονται με τη λογική-εννοιολογική δομή του κειμένου, και με τον τρόπο αυτό να αναπτύζουν την ικανότητα οργάνωσης, ομαδοποίησης και εξήγησης όλων των απαραίτητων πληροφοριών για την επίτευξη των σκοπών της ατομικής συγγραφής» («Κατευθύνσεις του Π.Σ. για την προσχολική αγωγή και για τον πρώτο κύκλο της διδασκαλίας», 2007, «Το σχολείο του πρώτου κύκλου», Ιταλική γλώσσα, 50).

Στα παραπάνω παραθέματα, όπως υποδεικνύουν οι υπογραμμισμένες λέξεις και φράσεις, έχουμε μια έντονη διαπλοκή ολιστικών και κειμενοκεντρικών γλωσσοδιδακτικών λόγων για τη διδασκαλία της γλώσσας, και, ειδικότερα, της λογοτεχνίας, καθώς γίνεται σύνδεση της ανάγνωσης με τις επικοινωνιακές ανάγκες των αναγνώστων, η παραγωγή γραπτού λόγου μεθοδεύεται μέσω της ανάγνωσης και



της γραπτής εξάσκησης, απηχώντας την οπτική της επιστήμης της Ψυχογλωσσολογίας, η οποία συνδέθηκε έντονα με το κίνημα της Ολιστικής προσέγγισης στη διδασκαλία της γλώσσας. Επιπλέον, ανιχνεύεται ο υπολόγος που θεωρεί το *γράψιμο ως μια διαδικασία που υπόκειται σε συνεχείς αναθεωρήσεις*, ενώ αναδύεται και ο *δημιουργικός υπολόγος*, με την ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται στη δημιουργικότητα των παιδιών.

Ταυτόχρονα, ανιχνεύεται, όπως αναφέρθηκε, ένας *κειμενοκεντρικός λόγος* στα σημεία που γίνεται αναφορά στην ανάλυση της λογικής και εννοιολογικής οργάνωσης των κειμένων, γλωσσοδιδακτικός λόγος που γίνεται εντονότερος στα σημεία της εισαγωγής που αναφέρονται στη δευτεροβάθμια 1^{ου} βαθμού:

«Η ενδελεχής μελέτη κειμένων που ανήκουν σε διαφορετικά είδη/γέννη (genere), επιτρέπει στους μαθητές να αναγνωρίζουν υποδείγματα και να τα συνδέουν με τις επικοινωνιακές συνθήκες παραγωγής τους. Κάθε κειμενικός τύπος σχετίζεται με μια επικοινωνιακή περίσταση, καθορισμένη ιστορικά από τις συμβάσεις, καθώς και τις πολιτιστικές, λογοτεχνικές και γλωσσικές παραδόσεις που ποικίλουν σε διαφορετικές εποχές» (ό.π., 51).

Επίσης, στο γλωσσικό syllabus της δευτεροβάθμιας 1^{ου} βαθμού, στους στόχους του μαθήματος που σχετίζονται με την ακρόαση, ανάγνωση, γραφή, αναφέρεται:

«(οι μαθητές πρέπει να) να αναγνωρίζουν, κατά την ακρόαση, ορισμένα στοιχεία ρυθμικής και μουσικότητας των ποιητικών κειμένων, [...] να κατανοούν (κατά την ανάγνωση) κείμενα λογοτεχνικά διαφορετικών ειδών και μορφών (di vario tipo e forma), όπως αφηγήσεις, νουβέλες, μυθιστορήματα και ποιήματα, και να διακρίνουν τα πρόσωπα, τα χαρακτηριστικά τους, τους ρόλους, τις σχέσεις μεταξύ τους και τα κίνητρα της δράσης τους, το χωρο-χρονικό περιβάλλον, τις αιτιακές σχέσεις, τα κύρια θέματα και τα δευτερεύοντα, το λογοτεχνικό γένος των κειμένων, καθώς και τις αφηγηματικές τεχνικές που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας [...] να γράφουν κείμενα διαφορετικού είδους (αφήγηση περιγραφή, έκθεση, κείμενα ρυθμιστικού χαρακτήρα, επιχειρηματολογικά), προσαρμοσμένα στην επικοινωνιακή κατάσταση, στο σκοπό, τον αποδέκτη και το καταστασιακό ιδίωμα (registro) (ό.π., 56).

Όπως παρατηρούμε, στις υπογραμμισμένες φράσεις και λέξεις, στα παραπάνω παραθέματα, η έμφαση κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δίνεται, κυρίως, στη μελέτη των κειμενικών χαρακτηριστικών του λογοτεχνικού είδους στο οποίο ανήκουν τα κείμενα, απηχώντας επιρροές από την *κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας*, καθώς υποστηρίζεται ότι η επικοινωνία πραγματώνεται μέσα από κοινωνικά αναγνωρίσιμους τύπους κειμένων¹⁷, που καθορίζονται από συγκεκριμένους στόχους που θέτει ο συγγραφέας κάθε φορά. Ιδιαίτερα, ο όρος *καταστασιακό ιδίωμα* έχει έντονο λεξιλογικό φορτίο στο πλαίσιο της *Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας*¹⁸, και την υπογράμμιση της σημασίας που έχει για τη διδασκαλία των κειμένων η συσχέτισή τους με το καταστασιακό περιβάλλον ή το περικείμενο, και τις ποικίλες εκφάνσεις του (κοινωνικό, πολιτισμικό, γνωστικό, κειμενικό/συγκείμενο, κλπ.). (βλ. Γεωργακοπούλου-Γούτσος, 1999, 58-60).

Η εξέταση των γνώσεων για τη γλώσσα, και τη λογοτεχνία ειδικότερα, που αναπλαισιώνονται στα εθνικά Π.Σ., περιλαμβάνει, στο πλαίσιο της παρούσας

¹⁷ Σύμφωνα με την οπτική του κλάδου της Κειμενογλωσσολογίας, ο οποίος έστρεψε το ερευνητικό ενδιαφέρον από την πρόταση στο κείμενο, τρεις είναι οι παράγοντες που μετατρέπουν ένα σύνολο προτάσεων σε αποτελεσματικό κείμενο: 1) η ύπαρξη γλωσσικής και νοηματικής αλληλεξάρτησης ανάμεσα στις προτάσεις που συγκροτούν το κείμενο αυτό, 2) ένα κείμενο δεν μπορεί να ερμηνευθεί (και κατά συνέπεια να θεωρηθεί αποτελεσματικό), εάν δεν ενταχθεί σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας που μας δίνει πληροφορίες, μεταξύ άλλων, για τον συγγραφέα του κειμένου, τον αποδέκτη, τον χρόνο και τόπο διεξαγωγής της επικοινωνίας, 3) μια σειρά προτάσεων για να καταστεί κείμενο πρέπει να είναι οργανωμένη, δηλαδή να εμφανίζεται με τη μορφή ενός συγκεκριμένου τύπου κειμένου. Αν και ποικίλες προτάσεις έχουν διατυπωθεί στη σχετική βιβλιογραφία ως προς τους τύπους των κειμένων βάσει των οποίων η επικοινωνία μπορεί να διαρθρωθεί (βλ. McCarthy & Carter 1994), η διάκριση σε αφηγηματικά, επιχειρηματολογικά, περιγραφικά και διαδικασιακά κείμενα συνιστά μια γενικώς αποδεκτή κατηγοριοποίηση της κειμενικής επικοινωνίας. Οι γενικές αυτές κατηγορίες πραγματώνονται με ποικίλες εκφάνσεις στον προφορικό και γραπτό λόγο. Με βάση τα παραπάνω, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η επικοινωνία (προφορική και γραπτή) καθίσταται αποτελεσματική (και όχι σωστή ή λάθος) όταν μια σειρά προτάσεων απηχεί έναν συγκεκριμένο, κοινωνικά αναγνωρίσιμο, τύπο κειμένου μέσα από τον οποίο ο συγγραφέας επιδιώκει να πραγματώσει κάποιους στόχους τους οποίους ο ακροατής/αναγνώστης μπορεί να αναγνωρίσει (Clark & Ivancic 1997) (βλ. Κωστούλη, 2001).

¹⁸ Η έννοια του καταστασιακού ιδιώματος, όπως έχει αναπτυχθεί στη Συστημική Λειτουργική Γραμματική που ανέπτυξε ο Halliday (π.χ. Halliday, McIntosh και Stevens, 1964), αναφέρεται σε μια συσχέτιση νοημάτων που τυπικά συνδέονται με μια ιδιαίτερη καταστασιακή συσχέτιση *πεδίου, τρόπου και τόνου* (Halliday και Hasan 1985:38). Ο τόνος σχετίζεται με τις κοινωνικές σχέσεις των συμμετεχόντων στους διάφορους ρόλους που αναλαμβάνουν στο λόγο. Ο τρόπος ή το μέσον, αναφέρεται στο αν ένα κείμενο είναι γραπτό ή προφορικό, με ποιο επικοινωνιακό σκοπό, κλπ. Τέλος, το πεδίο αναφέρεται στο ρόλο ή το σκοπό του λόγου ως κοινωνική δραστηριότητα. (βλ. Γεωργακοπούλου-Γούτσος, 1999:56).

μελέτης, και τις γνώσεις που προέρχονται από το χώρο των θεωριών της λογοτεχνίας και της λογοτεχνικής κριτικής. Στα παραπάνω παραθέματα, και στη βάση των κειμενοκεντρικών γλωσσοδιδασκτικών λόγων που ανιχνεύονται, παρατηρούμε έντονη επιρροή από τη σχολή της «Νέας Κριτικής»¹⁹, και την έμφαση που η θεωρία αυτή έδωσε στα κειμενικά χαρακτηριστικά και στις αφηγηματικές τεχνικές.

Παρόμοια διαπλοκή μεταξύ ολιστικών και κειμενοκεντρικών γλωσσοδιδασκτικών λόγων, ανιχνεύεται και στην περίπτωση του εθνικού Π.Σ. του 2004, για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 1^{ου} βαθμού, το οποίο, ενδεχομένως επειδή είναι αυτόνομο ως κείμενο, ενώ το αντίστοιχο του 2007 αποτελεί, όπως αναφέρθηκε, ενιαίο σώμα με το Π.Σ. της πρωτοβάθμιας, είναι πιο λεπτομερές σχετικά με τις γνώσεις για τη λογοτεχνία που οι μαθητές/τριες πρέπει να αποκτήσουν κατά τα δύο πρώτα έτη της δευτεροβάθμιας:

«(Οι μαθητές να αναγνωρίζουν) μέσω της ακρόασης τους διάφορους τύπους κειμένων και τον σκοπό τους, [...] το καταστασιακό ιδίωμα του προφορικού λόγου, που χρησιμοποιείται κατά την αφήγηση, περιγραφή και το διάλογο, [...] (κατά την ανάγνωση να εντοπίζουν) τα χαρακτηριστικά στοιχεία των αφηγηματικών κειμένων, λογοτεχνικών και μη (βιογραφία, αυτοβιογραφία, ημερολόγιο, επιστολή, χρονικό, άρθρο, αφήγηση, θρύλος, μύθος, κ.λπ.), [...] να κατανοούν και να ερμηνεύουν, είτε με καθοδήγηση είτε αυτόνομα, λογοτεχνικά κείμενα και μη (εκθετικά, αφηγήσεις, περιγραφές, οδηγίες, κ.λπ.) με σκοπό την ανάπτυξη των δεξιοτήτων εντοπισμού των πληροφοριών και των δομικών στοιχείων των κειμένων, της οπτικής γωνίας της αφήγησης και της περιγραφής, των επικοινωνιακών προθέσεων του συγγραφέα, [...] να μεταγράψουν ένα κειμενικό είδος σε ένα άλλο (έναν μύθο σε αφήγηση, ένα μυθιστόρημα

¹⁹ Στα 1950 και νωρίς στα 1960, η Νέα Κριτική, με αφετηρία τον Αριστοτελικό φορμαλισμό, είχε μεγάλη ισχύ στη λογοτεχνική κριτική, άλλωστε συνεχίζει ακόμη σήμερα να κυριαρχεί στις σχολικές αίθουσες. Οι Νέοι Κριτικοί ισχυρίζονται ότι θα πρέπει να εξετάζουμε το κείμενο αντικειμενικά και να αναζητούμε ορθολογικά πώς συνυφαίνονται τα μέρη του σε ένα ενοποιημένο όλον (McGillis 28). Η Νέα Κριτική εστιάζει σε παραδοσιακά αισθητικά στοιχεία όπως η πλοκή, ο χαρακτήρας, το θέμα, το σκηνικό, η οπτική γωνία, το στυλ και ο τόνος. Κριτικοί και δάσκαλοι της παιδικής λογοτεχνίας υιοθέτησαν τα αναλυτικά εργαλεία της Νέας Κριτικής στη δεκαετία του '70. Μένοντας κοντά στη συλλογιστική της Νέας Κριτικής, ο κανόνας της παιδικής λογοτεχνίας,, αφορά έναν περιορισμένο αριθμό «μεγάλων έργων», αυτά που οι Νέοι Κριτικοί θεωρούσαν «κλασικά» όχι μόνο λόγω της δομής τους, αλλά επίσης και λόγω της μακροβιότητάς τους, απόδειξη της αντοχής τους στο χρόνο (βλ. [Κανατσούλη 2004](#))

σε ένα σενάριο, μια βιογραφία σε θέατρο, ...) και να αναμειγνύουν είδη λόγου και ύφους [...] να εφαρμόζουν τους κανόνες συνοχής και συνεκτικότητας, να χρησιμοποιούν τεχνικές μετρικής ανάγνωσης» («Εθνικές κατευθύνσεις για τα σχέδια εξατομικευμένης μάθησης των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 1^{ου} βαθμού», 2004, Ιταλική γλώσσα, 13-14).

Αντίστοιχες είναι και οι γνώσεις που σχετίζονται με τη γλώσσα και λογοτεχνία κατά το τέλος του τρίτου έτους σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 1^{ου} βαθμού, σύμφωνα με το εθνικό Π.Σ. του 2004:

«Να απομνημονεύουν κείμενα και ποιήματα [...] να εξηγούν τις βασικές σχέσεις των κειμένων με εξω-κειμενικά στοιχεία (συνδέσεις μεταξύ των κειμένων, και σε σχέση με το κοινωνικο-πολιτισμικό πεδίο)[...] να γνωρίζουν τις μορφές επικοινωνίας, σε διαφορετικά χρονικά και γεωγραφικά, κοινωνικά και επικοινωνιακά συμφραζόμενα, [...] να τοποθετούν χρονολογικά ανάλογα με την εποχή που ανήκουν» (ό.π., 24-25).

Το ενδιαφέρον εύρημα στα παραθέματα αυτά, είναι ότι, όσον αφορά τις λογοτεχνικές θεωρίες που ανιχνεύονται στις υπογραμμισμένες φράσεις, παρατηρείται επίδραση από τις θεωρίες που έστρεψαν το ενδιαφέρον στη διακειμενικότητα μεταξύ των κειμένων και τη σύνδεση του κειμένου με την εποχή παραγωγής του (θεωρία της Αισθητικής της Πρόσληψης), αλλά και στην ερμηνεία του αναγνώστη (θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης), θεωρίες που σχετίζονται και με την ανάδυση ενός κριτικού λόγου για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας που θα αναλυθεί στη συνέχεια.

Τέλος, παρόμοιοι γλωσσοδιδασκτικοί λόγοι για τη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας ανιχνεύονται και στο εθνικό Π.Σ. του 2010, για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση 2^{ου} βαθμού, όπου, καθώς διαχωρίζονται τα syllabi για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία, στα σημεία που αφορούν τα λογοτεχνικά κείμενα, παρατηρούμε επίσης διαπλοκή των λογοτεχνικών θεωριών, με κυρίαρχες τη θεωρία της «Αισθητικής της πρόσληψης», όπως φαίνεται στα παρακάτω παραθέματα και στις αναφορές για την ιστορικότητα της λογοτεχνίας και της διακειμενικότητας μεταξύ των κειμένων:

«Ο μαθητής οικειοποιείται μια συγκεκριμένη μέθοδο εργασίας, χρησιμοποιώντας σταδιακά τα απαραίτητα εργαλεία για την ερμηνεία των κειμένων: τη



γλωσσική ανάλυση, την ανάλυση του ύφους, της ρητορικής, της διακειμενικότητας και της σχέσης μεταξύ θεμάτων και κειμένων, τις διαφορετικές αναγνώσεις που επιδέχονται τα κείμενα σε διαφορετικές εποχές. [...] Στο τέλος της πενταετίας των σπουδών του πρέπει να μπορεί αυτόνομα να ερμηνεύει και να σχολιάζει πεζά και ποιητικά κείμενα, να θέτει τα δικά του ερωτήματα και να συγκρίνει τις παλιότερες με τις σημερινές εμπειρίες» («Εθνικές κατευθύνσεις για τους ειδικούς στόχους μάθησης, τις δραστηριότητες και διδασκαλίες που περιλαμβάνονται στα προβλεπόμενα μαθήματα για το Λύκειο», 2010, ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β, 12).

Ωστόσο, η προώθηση ενός ισχυρού λογοτεχνικού κανόνα, όπως αυτός διαφαίνεται από το περιεχόμενο του μαθήματος, που παρουσιάστηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης (βλ. «Το διδακτικό αντικείμενο της γλώσσας και λογοτεχνίας», σελ. 17) καθώς και η επιμονή στην ανάλυση των κειμενικών χαρακτηριστικών, μέσω τεχνικών που προτείνονται συχνά στο πλαίσιο της μεταφοράς των απόψεων της «Νέας Κριτικής» στην εκπαίδευση, καταδεικνύει μια ισχυρή επίδραση από τη φορμαλιστική ανάλυση της λογοτεχνίας που συνδυάζεται, στην περίπτωση των ιταλικών εθνικών Π.Σ., με την εκγύμναση μιας συνεκτικής εθνικής ταυτότητας, που βασίζεται στη γνώση της εθνικής παράδοσης, και της σχέσης μεταξύ της εθνικής λογοτεχνικής παραγωγής και έργων ξένων συγγραφέων.

Επομένως, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι όσον αφορά τις γνώσεις για τη λογοτεχνική μεταγλώσσα που αναπλαισιώνονται στα ιταλικά Π.Σ., αυτές αφορούν κυρίως τα κειμενικά χαρακτηριστικά, σε σχέση με την ιστορία των λογοτεχνικών γενών και ειδών, σχολών, κλπ., με κυρίαρχη τη σημασία της ανάγνωσης έργων που προέρχονται από μια ισχυρή εθνική λογοτεχνική παράδοση. Ταυτόχρονα, γίνονται αναφορές στις επικοινωνιακές προθέσεις του συγγραφέα, τη χρήση των κειμενικών συμβάσεων ως μέσο έκφρασης της δημιουργικότητας των παιδιών, τη σημασία της ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων για την ανάγνωση γενικά, την ανάγνωση λογοτεχνίας ως διαδικασίας διατύπωσης ερωτημάτων, τη σύνδεση των έργων με τα κοινωνικοπολιτισμικά τους συμφραζόμενα, τη διακειμενικότητα μεταξύ των έργων της τέχνης. Τα στοιχεία αυτά μας επιτρέπουν να συμπεράνουμε, σε επίπεδο γλωσσοδιδασκτικών λόγων, τη διαπλοκή μεταξύ *επικοινωνιακών* και *κειμενοκεντρικών*



προσεγγίσεων, και, σε επίπεδο θεωριών της λογοτεχνίας, τη διαπλοκή απόψεων της σχολής της «Νέας κριτικής» αλλά και της θεωρίας της «Αισθητικής της πρόσληψης», αν και η αναφορά στη σημασία των έργων της εθνικής παράδοσης και της γραμμικής σχέσης μεταξύ των έργων της λογοτεχνίας, δεν φαίνεται να προωθεί την ιδέα της διακειμενικότητας στον άξονα της διαχρονίας, και απηχεί παραδοσιακότερους λόγους για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

2.1.3 ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΣΗΜΕΙΩΣΗ

Στην ενότητα αυτή, η ανάλυση εστιάζεται στον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η γλώσσα, και ειδικότερα η λογοτεχνία, ως ιδιαίτερο σημειωτικό σύστημα, ως ένα, δηλαδή, ιστορικά δυναμικό και κοινωνικά διαφοροποιημένο σύστημα νοηματικών συμβάσεων, το οποίο προκύπτει από τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στην ατομική δημιουργικότητα και τους κοινωνικούς προσδιορισμούς της.

Ειδικότερα θα μας απασχολήσει, ο τρόπος με τον οποίο η λογοτεχνία, ως ιδιαίτερο σημειωτικό σύστημα, συνδέεται με τις γνώσεις για τον κόσμο που αναπλαισιώνονται και αποτελούν περιεχόμενο μάθησης, καθώς υποστηρίζεται ότι το υποκείμενο μέσω της γλώσσας, και άρα και της λογοτεχνίας, δομεί τον κόσμο, κατασκευάζει, δηλαδή, την πραγματικότητα αλλά και την ταυτότητά του.

Συνεπώς, η ενότητα αυτή της ανάλυσης μας πληροφορεί, ιδιαίτερα, για το είδος του γραμματισμού που επιδιώκεται να καλλιεργήσουν οι μαθητές, καθώς η έννοια του γραμματισμού συνδέεται έντονα με κοινωνικοπολιτισμικές πρακτικές και την πλευρά εκείνη της ανθρώπινης επικοινωνίας που έχει τη μορφή της αναπαράστασης κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων μέσω των σημειωτικών κωδίκων.

Λογοτεχνία και σημείωση: η κειμενοκεντρική προσέγγιση

Στο εθνικό Π.Σ. για τον πρώτο κύκλο της διδασκαλίας του 2007, τις περισσότερες πληροφορίες για τη θεώρηση της λογοτεχνίας ως ιδιαίτερου σημειωτικού κώδικα, τις αντλούμε από τα τμήματα των γλωσσικών syllabi που



αφορούν τους στόχους που τίθενται κατά τη φάση του αναστοχασμού πάνω στη γλώσσα.

Ειδικότερα για τη λογοτεχνία διαβάζουμε τα εξής:

«(Οι μαθητές πρέπει) να συσχετίζουν μεταξύ τους επικοινωνιακές καταστάσεις, διαφορετικούς ομιλητές και διαφορετικά καταστασιακά ιδιώματα, να συσχετίζουν μεταξύ τους διαφορετικά πεδία λόγου, κειμενικά είδη, ειδικά λεξιλόγια, κ.λπ., να αναγνωρίζουν τους κύριους συνδέσμους και τη λειτουργία τους, να κατανοούν βασικές σημασιολογικές σχέσεις (συνωνυμία, αντίθεση, πολυσημία, διαβάθμιση, συμπερίληψη) [...] να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά των βασικών γενών και κειμενικών ειδών (αφηγηματικά, καθοδηγητικά, περιγραφικά, επιχειρηματολογικά)» («Κατευθύνσεις του Π.Σ. για την προσχολική αγωγή και για τον πρώτο κύκλο της διδασκαλίας», 2007, «Το σχολείο του πρώτου κύκλου», Η Ιταλική γλώσσα, «Στόχοι μάθησης κατά την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 1^{ου} βαθμού», 57).

Επίσης, σε αντίστοιχα σημεία του εθνικού Π.Σ. για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 2^{ου} βαθμού και σχετικά με τη λογοτεχνία αναφέρεται ότι:

«Στο τέλος της εκπαιδευτικής πορείας ο μαθητής (θα πρέπει να) έχει κατανοήσει την εγγενή αξία της ανάγνωσης, η οποία ανταποκρίνεται σε ένα αυτόνομο ενδιαφέρον και αποτελεί μια πηγή εμπειριών που μας επιτρέπει τη σύγκριση με άλλους διαφορετικούς από εμάς, αλλά και αποτελεί ένα μέσο διεύρυνσης της εμπειρίας που διαθέτουμε από τον κόσμο. (Ο μαθητής) έχει αποκτήσει μια σταθερή εξοικείωση με τη λογοτεχνία, με τα εκφραστικά της μέσα και με τις μεθόδους που (η ανάγνωσή της) επιζητεί, την αλληλοεξάρτηση που υπάρχει μεταξύ της αναπαριστώμενης εμπειρίας (μέσω των θεμάτων, των ρητών και υπονοούμενων νοημάτων, των αρχτύπων, των συμβολικών φορμών) και των μέσων αναπαράστασής τους (η αισθητική και ρητορική χρήση των λογοτεχνικών μορφών και η συνεισφορά τους στην παραγωγή νοήματος)» («Εθνικές κατευθύνσεις για τους ειδικούς στόχους μάθησης, τις δραστηριότητες και διδασκαλίες που περιλαμβάνονται στα προβλεπόμενα μαθήματα για το Λύκειο», 2010, ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β, 12).

Επιπλέον, στο ίδιο Π.Σ. και στο syllabus της λογοτεχνίας για τη δεύτερη διετία των σπουδών, αναφέρεται ότι:



«Η ιστορική εξέλιξη της ιταλικής λογοτεχνίας θα επεκταθεί από την περίοδο του *Stilnovo* έως τον Ρομαντισμό. Η διαχρονική πορεία, απαραίτητη για την κατανόηση της ιστορικότητας κάθε λογοτεχνικού φαινομένου, θα υποδείξει τα πιο ανθεκτικά έργα στο πέρασμα του χρόνου και τα έργα που συνέβαλαν περισσότερο στη διαμόρφωση του ιδιαίτερου πολιτισμού της εποχής που εξετάζεται κάθε φορά, εμπλουτίζοντας, τόσο με την αξία που είχαν για τη συμβολική αναπαράσταση της πραγματικότητας όσο και μέσω της κωδικοποίησης και ανανέωσης, τις φόρμες και τις δομές των διαφορετικών (λογοτεχνικών) γενών» (ό.π., 14).

Στα παραπάνω παραθέματα είναι φανερή η *κειμενοκεντρική* οπτική υπό το πρίσμα της οποίας ο γραμματισμός των παιδιών στη λογοτεχνία, γίνεται αντιληπτός μέσα από τη χρήση των κειμενικών χαρακτηριστικών των λογοτεχνικών κειμένων, της ιδιαίτερης λογοτεχνικής μεταγλώσσας, που αποτέλεσε αντικείμενο ανάλυσης στην προηγούμενη ενότητα της παρούσας μελέτης, προκειμένου να αντιληφθούν το πλαίσιο των κειμένων, αλλά και να διευρύνουν τη δικιά τους εμπειρία για τον κόσμο. Και πάλι μπορούμε να παρατηρήσουμε, όπως και στην περίπτωση της ενότητας για τις γνώσεις για τη Λογοτεχνία, τον συνδυασμό της κειμενοκεντρικής αυτής οπτικής με απόψεις των λογοτεχνικών θεωριών της «Αισθητικής της Πρόσληψης» σχετικά με την ιστορικότητα των λογοτεχνικών φαινομένων και τη διδασκαλία ενός σώματος έργων ανθεκτικών στο πέρασμα του χρόνου.

Λογοτεχνία και σημείωση: ο λόγος των πολυγραμματισμών

Στο εθνικό Π.Σ. για τον πρώτο κύκλο της διδασκαλίας του 2007, στην 4^η ενότητα περιγράφονται τα περιεχόμενα των μαθημάτων και τα διαφορετικά syllabi, στο κεφάλαιο «Ο πολιτισμικός βασικός γραμματισμός (alfabetizzazione)» διαβάζουμε:

«Το έργο της διδασκαλίας στον πρώτο κύκλο (σπουδών) είναι η προαγωγή του βασικού γραμματισμού μέσω της κατοχής των συμβολικών κωδίκων που συγκροτούν τον πολιτισμό μας, σε οριζόντια σχέση με άλλους πολιτισμούς με τους οποίους συνυπάρχουμε. Πρόκειται για τον πολιτισμικό και κοινωνικό γραμματισμό, που



συμπεριλαμβάνει τα εργαλεία και τις δυνατότητες εμβάθυνσης και η διεύρυνσης της οπτικής που διαθέτουμε χρησιμοποιώντας συμβολικά μέσα και από το χώρο των υπόλοιπων μαθημάτων» («Κατευθύνσεις του Π.Σ. για την προσχολική αγωγή και για τον πρώτο κύκλο της διδασκαλίας», 2007, «Το σχολείο του πρώτου κύκλου», Ο πολιτισμικός βασικός γραμματισμός, 42).

Επίσης, στην εισαγωγή στα διαφορετικά γλωσσικά syllabi για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια 1^{ου} βαθμού, κάτω από το γενικό τίτλο μιας ευρύτερης γνωστικής περιοχής, που, με όρους διεπιστημονικούς, φαίνεται να συνενώνει τη γλωσσική με την καλλιτεχνική έκφραση των παιδιών, και περιλαμβάνει, όπως αναφέρθηκε, εκτός από το γλωσσικό μάθημα, τη γλώσσα της επικοινωνίας²⁰, της μουσικής, της τέχνης/φαντασίας και της σωματικής κίνησης διαβάζουμε:

«Ο μαθητής πρέπει να καθοδηγηθεί έτσι ώστε να αναστοχάζεται πάνω στο γεγονός ότι στην καθημερινή του πραγματικότητα εμπλέκονται περισσότερα του ενός σημειωτικά συστήματα προκειμένου να είναι μια επικοινωνία αποτελεσματική. Πράγματι, όχι μόνο στην εκφραστική αλλά και στη λειτουργική επικοινωνία, στη δικιά τους καθημερινή πραγματικότητα πολλές γλώσσες συνεργάζονται και αλληλοσυμπληρώνονται με σκοπό να ενισχυθεί η δημιουργία των μορφών επικοινωνίας» (ό.π., «Το σχολείο του πρώτου κύκλου», *Η Ιταλική γλώσσα*, 48).

Στα παραθέματα αυτά είναι εμφανής η θεώρηση, στο εθνικό Π.Σ., της γλώσσας ως ιδιαίτερου σημειωτικού συστήματος σε διαλογική σχέση με άλλα σημειωτικά μέσα, απηχώντας επιρροές από τις σύγχρονες *συζητήσεις* που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των *πολυγραμματισμών* (New London group) και σύμφωνα με την οποία «σκοπός του σχολείου είναι να φέρει τους μαθητές σε επαφή και με άλλες πηγές νοήματος εκτός της γλωσσικής» (βλ. Χατζησαββίδης, 2005).

²⁰ Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι στο ιταλικό Π.Σ. το μάθημα με τίτλο «Γλώσσα της επικοινωνίας» αναφέρεται στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, της οποίας η συνεξέταση με την Ιταλική έχει ως σκοπό τον αναστοχασμό πάνω στη δικιά τους γλώσσα, τον εντοπισμό κοινών και διαφορετικών στοιχείων, την αντίληψη της σταθερότητας αλλά και της ποικιλίας της γλώσσας, την απόκτηση της απαραίτητης μεταγνώσης (βλ. ό.π., 2007, 48)



Ταυτόχρονα, και όσον αφορά τη σύνδεση των ΤΠΕ με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών που απαιτούνται για την παραγωγή του νοήματος, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στον ψηφιακό γραμματισμό που προϋποθέτει η ένταξη στη σύγχρονη Κοινωνία της Πληροφορίας:

«Στη δημιουργία της εκφραστικής ικανότητας διαδραματίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο οι νέες τεχνολογίες, των οποίων η ραγδαία ανάπτυξη χαρακτηρίζει την Κοινωνία της Πληροφορίας. Οι νέες τεχνολογίες παρέχουν νέες γλώσσες που χρησιμοποιούν πολυμέσα για να εκφράσουν, να οικοδομήσουν και να αναπαραστήσουν τη γνώση, γλώσσες στη χρήση των οποίων ο μαθητής πρέπει να αποκτήσει ειδικές ικανότητες» (*«Κατευθύνσεις του Π.Σ. για την προσχολική αγωγή και για τον πρώτο κύκλο της διδασκαλίας»*, 2007, «Το σχολείο του πρώτου κύκλου», *Η Ιταλική γλώσσα*, 48).

Τα παραθέματα αυτά προέρχονται από το νέο Π.Σ. για τον πρώτο κύκλο της διδασκαλίας και ζητούμενο αποτελεί, σύμφωνα με την κριτική που έχει ασκηθεί στο εν λόγω Π.Σ.²¹, αν οι πολυγραμματισμοί διδάσκονται καλλιεργώντας συγκεκριμένες δεξιότητες σχετικές με τα διαφορετικά σημειωτικά μέσα.

Επιπλέον, ερωτήματα δημιουργούνται και από τον τρόπο ενσωμάτωσης των ΤΠΕ, αν, δηλαδή, αυτές διαχέονται στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων, όπως ο λόγος των πολυγραμματισμών προϋποθέτει, ή αν αντιμετωπίζονται ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο, όπως διαφαίνεται από την ύπαρξη, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια 1^{ου} βαθμού, ξεχωριστού γνωστικού αντικείμενου με τίτλο «Τεχνολογία» στην ευρύτερη περιοχή μαθηματικών-επιστήμης-τεχνολογίας, ενώ στη δευτεροβάθμια 2^{ου} βαθμού η διδασκαλία του μαθήματος «Στοιχεία της Πληροφορικής» ανήκει, επίσης, στην ευρύτερη περιοχή των Μαθηματικών (βλ. *«Εθνικές κατευθύνσεις για τους ειδικούς στόχους μάθησης, τις δραστηριότητες και διδασκαλίες που περιλαμβάνονται στα προβλεπόμενα μαθήματα για το Λύκειο»*, 2010, ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β, 117).

²¹ βλ. κριτική της Silvana Ferreri, ([υπό έκδοση](#)) στο επόμενο τεύχος των [Annali dell' Istruzione](#)



Στα ερωτήματα αυτά θα επιχειρηθεί να δοθεί ολοκληρωμένη απάντηση συνδυάζοντας τις πληροφορίες που θα αντλήσουμε από τα εθνικά Π.Σ., αλλά και εξετάζοντας σχετικά ψηφιακά υλικά από επίσημες εκπαιδευτικές ιστοσελίδες της Ιταλίας, στην επόμενη ενότητα ανάλυσης της παρούσας μελέτης που αφορά τις διδακτικές πρακτικές που φαίνονται ότι χρησιμοποιούνται στη σχολική πράξη, καθώς και τα μέσα που προτείνεται να χρησιμοποιούνται κατά την επεξεργασία κειμένων (λογοτεχνικών και μη).

Λογοτεχνία και σημείωση: η κριτική/κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση

Τέλος, στα εθνικά Π.Σ. παρατηρούμε σημεία όπου ανιχνεύεται μια τάση θεώρησης της ανάγνωσης ως μιας διαδικασίας που προϋποθέτει τον κριτικό αναστοχασμό πάνω στη γλώσσα, έτσι ώστε η γλωσσική ικανότητα να συμβάλλει στην κριτική σχέση με όλα τα πολιτισμικά περιβάλλοντα, και άρα υπονοείται η προώθηση μιας μορφής κριτικού γραμματισμού στο σύγχρονο πολιτισμό:

«Η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας πρέπει να αποτελεί μια κατάσταση ανεξάρτητη που συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και την εκγύμναση της ταυτότητας του πολίτη/πολιτότητα (cittinanza), στην κριτική προσέγγιση όλων των τομέων του πολιτισμού και την εξασφάλιση της σχολικής επιτυχίας σε όλους τους κύκλους σπουδών [...] Η εξάσκηση της ανάγνωσης πρέπει να μεθοδεύεται ως μια φάση κοινωνικοποίησης και συζήτησης σχετικά με τα περιεχόμενα της μάθησης αλλά και έρευνας αυτόνομης και ατομικής, με σκοπό την ανάπτυξη της ικανότητας συγκέντρωσης και κριτικού αναστοχασμού, έτσι ώστε να διευκολυνθεί η ωρίμανση του μαθητή» («Κατευθύνσεις του Π.Σ. για την προσχολική αγωγή και για τον πρώτο κύκλο της διδασκαλίας», 2007, «Το σχολείο του πρώτου κύκλου», *Η Ιταλική γλώσσα*, 49).

Παρόμοια σημεία εντοπίζονται και στο νέο Π.Σ. για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 2^{ου} βαθμού (2007):

«Να γνωρίζουν (οι μαθητές) πώς να στηρίζουν μια προσωπική θέση και να ακούνε και να αξιολογούν κριτικά τα επιχειρήματα των άλλων. Να αποκτήσουν τη συνήθεια να αιτιολογούν με λογικές σχέσεις, να αναγνωρίζουν τα προβλήματα και να προτείνουν πιθανές λύσεις. Να είναι σε θέση να διαβάζουν και να ερμηνεύουν με



κριτική διάθεση τα περιεχόμενα ποικίλων μορφών επικοινωνίας» («Εθνικές κατευθύνσεις για τους ειδικούς στόχους μάθησης, τις δραστηριότητες και διδασκαλίες που περιλαμβάνονται στα προβλεπόμενα μαθήματα για το Λύκειο», 2010, ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α, 7).

Ωστόσο, δεν μπορούμε παρά να παρατηρήσουμε ότι τα σημεία που γίνεται αναφορά στην κριτική ικανότητα των μαθητών, είτε ως αναγνώστες είτε ως εν δυνάμει πολίτες της κοινωνίας των ενηλίκων, είναι περιορισμένα και αποτελούν μάλλον ανάδυση κριτικών/κοινωνικοπολιτισμικών γλωσσοδιδακτικών λόγων. Επομένως, αποτελεί, επίσης, ζητούμενο της παρούσας μελέτης η εξέταση του τρόπου που αυτές οι γενικές υποδείξεις των Π.Σ. μεταφέρονται μέσω συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών στη σχολική τάξη, και προωθούνται με αντίστοιχες πράξεις εκ μέρους των πρωταγωνιστών της μαθησιακής διαδικασίας, εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, ερωτήματα για την απάντηση στα οποία χρήσιμα είναι τα στοιχεία που παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα της παρούσας μελέτης.

2.2 Διδακτικές ταυτότητες και πρακτικές

Στο μέρος αυτό της ανάλυσης θα γίνει απόπειρα να εξεταστούν οι διδακτικές/κειμενικές πραγματώσεις στις οποίες εκβάλλουν οι γλωσσοδιδακτικοί λόγοι που ανιχνεύτηκαν στο μέρος της ανάλυσης που αφορούσε το περιεχόμενο του Π.Σ. Συγκεκριμένα, η ανάλυση θα εστιαστεί στο είδος των *Λόγων* (Discourses) μέσω των οποίων οι κοινωνικοί πρωταγωνιστές της αλληλεπίδρασης που λαμβάνει χώρα στην τάξη, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές, αναλαμβάνουν κάποιους συγκεκριμένους ρόλους.

Καταρχάς, θα προσπαθήσουμε να αντλήσουμε πληροφορίες από εκείνα τα σημεία των Π.Σ. που διατυπώνονται οι βασικές αντιλήψεις για τη μαθησιακή διαδικασία και τον τρόπο οργάνωσης ενός σχολικού περιβάλλοντος που θα υποστηρίζει τη διαδικασία αυτή.



Στο Π.Σ. για τον πρώτο κύκλο της διδασκαλίας του 2007, στην πρώτη ενότητα, με τίτλο «Πολιτισμός-Σχολείο-Προσωπικότητα», στο κεφάλαιο που παρουσιάζει το νέο σενάριο για το σχολείο, αναφέρεται:

«(Το νέο σενάριο) εννοεί την αυτόνομη πορεία της σκέψης κάθε μαθητή, προσανατολισμένη στην κατάλληλη διδακτική για την οικοδόμηση της γνώσης που έχει ως αφετηρία τις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή (*bisogni formativi*)» («Κατευθύνσεις του Π.Σ. για την προσχολική αγωγή και για τον πρώτο κύκλο της διδασκαλίας», 2007, «Πολιτισμός-σχολείο-προσωπικότητα», Το νέο σχολικό σενάριο, 16).

Στο παραπάνω παράθεμα οι μαθητές, παιδιά και έφηβοι, αντιμετωπίζονται ως υποκείμενα που φέρουν διαφορετικές εμπειρίες και έχουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες, και το σχολείο πρέπει να μεθοδεύει το πρόγραμμά του σύμφωνα με τις εμπειρίες και τις ανάγκες αυτές²².

Ειδικότερα για τη γλώσσα, στο ίδιο Π.Σ. του 2007, στην εισαγωγή του syllabus της Ιταλικής γλώσσας, αναφέρεται:

«Η χρήση της γλώσσας αποτελεί έκφραση των πνευματικών ικανοτήτων του μαθητή και τον βοηθά να συγκροτήσει τη σκέψη του. Σε αυτή την προοπτική η μεταγνώση, καθώς και ο αναστοχασμός πάνω στη σκέψη συντελούν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων κατηγοριοποίησης, σύνδεσης, ανάλυσης. Κατά τη μαθησιακή διαδικασία οι διδάσκοντες πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τη φάση της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών και να οργανώνουν σταδιακά τις κατάλληλες δραστηριότητες για την ηλικία τους» («Κατευθύνσεις του Π.Σ. για την προσχολική αγωγή και για τον πρώτο κύκλο της διδασκαλίας», 2007, «Το σχολείο του πρώτου κύκλου», Η Ιταλική γλώσσα, 52).

Στα παραπάνω παραθέματα ανιχνεύονται επιρροές από εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης²³ και τις θέσεις της Γνωστικής ψυχολογίας, στο πλαίσιο των οποίων αναγνωρίζεται το γεγονός ότι τα παιδιά, πριν ακόμα πάνε στο σχολείο διαθέτουν

²² βλ. κριτική στη μεθοδολογία που προτείνει το συγκεκριμένο Π.Σ. από Rosa Calo, (υπό έκδοση) στο επόμενο τεύχος των Annali dell' Istruzione

²³ Οι γνωστικές θεωρίες συμβαδίζουν με δομιστικές (κονστрукτιβιστικές) απόψεις της μάθησης. Οι εποικοδομητικές ή κονστрукτιβιστικές απόψεις μάθησης βλέπουν τη μάθηση ως ενεργό διαδικασία στην οποία οι μαθητές/τριες κατασκευάζουν ενεργά τη γνώση δεδομένου ότι προσπαθούν να κατανοήσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει.

γνώσεις και χρειάζεται να βοηθηθούν ώστε να οικοδομήσουν νέες γνώσεις πάνω σε αυτές που ήδη κατέχουν, ενώ, παράλληλα, υπογραμμίζεται η σημασία της μεταγνώσης και της δημιουργίας κινήτρων κατά τη διαδικασία αυτή.

Παρόμοια στοιχεία εντοπίζονται και σε αντίστοιχα σημεία του εθνικού Π.Σ. για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 2^{ου} βαθμού (2010):

«Η διάρθρωση των κατευθύνσεων του Π.Σ. για τα υλικά μάθησης έχει ως στόχο να τονίσει πώς κάθε μάθημα, με τα κατάλληλα περιεχόμενα μάθησης, με την κατάλληλη ευρετική μέθοδο, την κατάλληλη γλώσσα, συμβάλλει στην πρόσληψη της γνώσης και αλλά και πολλαπλών ικανοτήτων, των οποίων η συνοχή επιτυγχάνεται μέσα από τη διαφύλαξη των γνωσιολογικών νόμων της ευρύτερης διεπιστημονικής περιοχής, σε αντίθεση με την άποψη ότι η εγκάρσια αφηρημένη ικανότητα μάθησης μπορεί να αποκτηθεί ανεξάρτητα από τα περιεχόμενα της μάθησης [...] Είναι περιττό να προσθέσουμε ότι οι μεταγνωστικές ικανότητες (μαθαίνω πώς να μαθαίνω), οι σχεσιακές ικανότητες (να γνωρίζεις πώς να εργάζεται ομαδικά) και οι ικανότητες επάρκειας (αυτονομία και δημιουργικότητα) είναι ένα έμμεσο αποτέλεσμα, η επίτευξη του οποίου εξαρτάται από την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας στα σχολικά ιδρύματα» («Εθνικές κατευθύνσεις για τους ειδικούς στόχους μάθησης, τις δραστηριότητες και διδασκαλίες που περιλαμβάνονται στα προβλεπόμενα μαθήματα για το Λύκειο», 2010, ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α, 8).

Οι αναφορές στις «ευρετικές μεθόδους» μάθησης παραπέμπουν σαφώς στη *γνωστική/εποικοδομητική* προσέγγιση της «μάθησης με την ανακάλυψη» με κυριότερο εκπρόσωπο τον Jerome Bruner²⁴, η οποία συνδυάζεται, στο Π.Σ. για τη δευτεροβάθμια 1^{ου} βαθμού του 2004, με την πρόταση αξιολόγησης του μαθητή με ατομικό φάκελο²⁵ (βλ. «Εθνικές κατευθύνσεις για τα σχέδια εξατομικευμένης μάθησης

²⁴ βλ. Ε. Ελληνιάδου, Ζ. Κλεφτάκη, Ν. Μπαλκίτζας (2008). Η συμβολή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην κατανόηση του φαινομένου της μάθησης

²⁵ Η μέθοδος αξιολόγησης με portfolio είναι ευρύτερα διαδεδομένη στο πλαίσιο των γνωστικών/εποικοδομητικών θεωριών, καθώς η λειτουργία της μεθόδου portfolio είναι δυνατόν να ασκήσει ένα σημαντικό ρόλο ως παρατηρητήριο στοιχείων και διαδικασιών του εαυτού του μαθητή, συλλογής των στοιχείων αυτών και ποιοτικής αξιοποίησής τους στην εν γένει εξελικτική πορεία του ατόμου. Ανάμεσα στα οφέλη που αποκομίζει ο μαθητής από τη λειτουργία της μεθόδου είναι και η συνειδητοποίηση του πώς μαθαίνει, η δημιουργία ευκαιριών για ανάπτυξη συνεργασίας, η κατάσταση



των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 1^{ου} βαθμού, 2004, «Ο φάκελος των ατομικών ικανοτήτων», 12).

Ταυτόχρονα, όμως, ανιχνεύονται και επιρροές από κοινωνικοπολιτισμικές²⁶ θεωρίες της μάθησης, σε παραθέματα όπου υπάρχουν πολλαπλές αναφορές στην κοινωνική διάσταση της προτεινόμενης διδακτικής μεθοδολογίας, διάσταση που θεωρείται μια «φυσική» κατάσταση της προφορικής γλώσσας (ακρόασης και ομιλίας), σύμφωνα με την οπτική του κλάδου της ψυχολογίας (βλ. κριτική Rosa Calo, υπό έκδοση):

«Η εξάσκηση της προφορικής γλωσσικής ικανότητας στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας περνά μέσα από την προετοιμασία των κοινωνικών περιβαλλόντων που θα είναι κατάλληλα για τις γλωσσικές ανταλλαγές, την αλληλεπίδραση, την κατασκευή των νοημάτων, το διαμοιρασμό των γνώσεων, τη διαπραγμάτευση των οπτικών γωνιών. Μέσα από την ανταλλαγή αναπτύσσεται η γλωσσική ταυτότητα του κάθε υποκειμένου και δημιουργείται η προϋπόθεση για την επεξεργασία των εννοιών στο εσωτερικό της κοινότητας» (ό.π., 49).

Σχετικά με το ρόλο που παίζει ο εκπαιδευτικός στη μαθησιακή διαδικασία, στο εθνικό Π.Σ. του 2007 για τον πρώτο κύκλο της διδασκαλίας, στην εισαγωγή του γλωσσικού syllabus αναφέρεται ότι:

«Κάθε δάσκαλος πρέπει να προωθεί με κατάλληλη δραστηριότητα την υπέρβαση των εμποδίων στην κατανόηση των κειμένων, τα οποία μπορεί να ανακύψουν στο λεξικόλογικό ή συντακτικό γλωσσικό επίπεδο, ή στο επίπεδο της λογικο-εννοιολογικής οργάνωσης των κειμένων» («Κατευθύνσεις του Π.Σ. για την προσχολική αγωγή και για τον πρώτο κύκλο της διδασκαλίας», 2007, «Το σχολείο του πρώτου κύκλου», Η Ιταλική γλώσσα, 49-50).

ευθύνης που βιώνει το άτομο πρώτα απέναντι στον εαυτό του και η ανάπτυξη θετικών μορφών συμπεριφοράς.

²⁶ Οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις βλέπουν τη μαθησιακή διαδικασία μέσα από το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζονται. Οι γνωστικές διεργασίες δεν νοούνται συνεπώς ως αυτόνομες οντότητες αλλά συστατικά ενός οργανωμένου όλου, του νου, ο οποίος λειτουργεί και αναπτύσσεται μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον ιστορικά προσδιορισμένο.



Στο παράθεμα αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού, κατά την ανάγνωση κειμένων, και άρα και λογοτεχνικών, περιγράφεται ως *υποστηρικτικός* στη μαθησιακή διαδικασία με την παροχή κατάλληλης βοήθειας, χαρακτηριστικά που ενισχύονται και από τις πολλές αναφορές που γίνονται σε άλλα σημεία του Π.Σ. στη χρήση στρατηγικών κατανόησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών:

«Κατά την ακρόαση κειμένων να εφαρμόζονται μέθοδοι υποστήριξης της κατανόησης από την πλευρά των μαθητών (να κρατάνε σημειώσεις για να παρακολουθούν την εξέλιξη μιας συζήτησης, χρησιμοποιώντας συντομογραφίες, λέξεις κλειδιά, σύντομες περιληπτικές φράσεις) και μετά την ακρόαση εκ νέου επεξεργασία των σημειώσεων, ακόμη και με χρονική διαφορά μεταξύ των δύο φάσεων [...] Να διαβάζουν σιωπηλά κείμενα διαφόρων ειδών, εφαρμόζοντας τεχνικές υποστήριξης της κατανόησης (υπογράμμιση, σημειώσεις στο περιθώριο, σημειώσεις) και εφαρμόζοντας διαφοροποιημένες στρατηγικές (ανάγνωση προσανατολισμένη, αναλυτική, επιλεκτική)» (ό.π., «Στόχοι μάθησης στο τέλος της τρίτης τάξης της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 1^{ου} βαθμού», 56).

Επομένως, σύμφωνα με τα παραπάνω παραθέματα, ιδιαίτερα κατά την επεξεργασία κειμένων, οι *πράξεις* του εκπαιδευτικού είναι προσανατολισμένες στη διευκόλυνση της κατανόησης των κειμένων από την πλευρά των μαθητών.

Επιπλέον, στο συγκεκριμένο Π.Σ., όπως και στο αντίστοιχο του 2010 για τη δευτεροβάθμια 2^{ου} βαθμού, γίνονται συνεχείς αναφορές στην προώθηση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας, ενισχύοντας το ρόλο τους στο σχεδιασμό των μεθόδων και των κατάλληλων στρατηγικών, χωρίς, όμως, όπως διαφαίνεται στα σχετικά παραθέματα, δυνατότητα παρέμβασης ή απόκλισης από τα βασικά περιεχόμενα σπουδών, που ορίζονται στα εθνικά Π.Σ.:

«Η απόκτηση της αυτονομίας αντιπροσωπεύει μια αποφασιστική στιγμή για τα σχολικά ιδρύματα. Χάρη σε αυτήν έχει ξεκινήσει μια διαδικασία ανάληψης περισσότερης ευθύνης τόσο για τους διδάσκοντες, όσο και για τους διευθυντές των σχολείων, που ευνοεί την άμεση σύνδεση κάθε σχολείου με την περιοχή που ανήκει» (ό.π., «Πολιτισμός-Σχολείο-Προσωπικότητα», Για μια καινούρια πολιότητα, 19).



«Η σχολική αυτονομία εμπλουτίζει με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, τους στόχους που ορίζονται από το εθνικό Π.Σ, με σκοπό να προσαρμόσει τις στρατηγικές με τον καλύτερο τρόπο [...] το σχολείο έχει ως έργο να μεταβιβάσει στις νεότερες γενιές την κοινή πολιτιστική κληρονομιά, ώστε να μπορέσουν (οι μαθητές) να την κάνουν κτήμα τους και να την ερμηνεύσουν ξανά υπό την προοπτική των συνεχών προκλήσεων της σύγχρονης εποχής και εξασφαλίζοντας, παράλληλα, την αυτονομία των διδασκόντων και των σχολικών ιδρυμάτων και την ελευθερία σχεδιασμού καινοτόμων και ποιοτικών προγραμμάτων, χωρίς την (κεντρική) επιβολή διδακτικών μεθόδων ή διδακτικών συνταγών. [...] Το εθνικό Π.Σ. δεν υπαγορεύει κάποιο συγκεκριμένο παιδαγωγικο-διδακτικό μοντέλο. Αυτό σημαίνει ότι εννοείται ο πειραματισμός και η ανταλλαγή μεθοδολογικών εμπειριών, καθώς και η ενίσχυση του ρόλου των εκπαιδευτικών και της σχολικής αυτονομίας» («Εθνικές κατευθύνσεις για τους ειδικούς στόχους μάθησης, τις δραστηριότητες και διδασκαλίες που περιλαμβάνονται στα προβλεπόμενα μαθήματα για το Λύκειο», 2010, ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α, 9-10).

Επομένως, η αυτονομία του εκπαιδευτικού στα παραπάνω παραθέματα φαίνεται να περιορίζεται, κυρίως, στην υποστήριξη των μαθητών στις προσπάθειες που καταβάλλουν οι ίδιοι, σύμφωνα με τα πρότυπα των ενεργητικών μεθόδων μάθησης στο πλαίσιο των εποικοδομητικών θεωριών που φαίνεται ότι αποτελούν την κυρίαρχη αντίληψη μάθησης στα εθνικά Π.Σ.

Ωστόσο, όπως και στην παρουσίαση των κυρίαρχων θεωριών μάθησης, φάνηκε μια τάση στροφής σε περισσότερο κοινωνιογνωστικά μοντέλα μάθησης και στο πλαίσιο των κοινωνικοπολιτιστικών θεωριών, έτσι και σε επίπεδο πράξεων εκπαιδευτικών και μαθητών, στο Π.Σ. για τον πρώτο κύκλο διδασκαλίας του 2007, εντοπίζονται σημεία όπου υπογραμμίζεται η σημασία της ομαδικής εργασίας και της ανταλλαγής μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας:

«Ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να υπάρξει για τη διαμόρφωση της τάξης ως ομάδας και στην προαγωγή των συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των μελών της αλλά και τη διαχείριση των αναπόφευκτων συγκρούσεων που προκύπτουν από τη διαδικασία κοινωνικοποίησης [...] Η μεγαλύτερη συμμετοχή από την πλευρά των παιδιών και των



εφήβων σε ένα κοινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν έρχεται σε αντίθεση με την επιλογή της τοποθέτησης της προσωπικότητας στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά είναι, αντίθετα, βασική προϋπόθεση την ανάπτυξη της προσωπικότητας του καθενός» ([«Κατευθύνσεις του Π.Σ. για την προσχολική αγωγή και για τον πρώτο κύκλο της διδασκαλίας»](#) 2007, «Πολιτισμός-Σχολείο-Προσωπικότητα», Στο επίκεντρο η προσωπικότητα, 17-18).

Επίσης, και όσον αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού, ενδιαφέροντα στοιχεία αντλούμε και από το παλιότερο Π.Σ για τη δευτεροβάθμια 1^{ου} βαθμού (2004), όπου ο ρόλος αυτός γίνεται και συμβουλευτικός/καθοδηγητικός, με την εισαγωγή μιας επιπλέον αρμοδιότητας για κάποιους διδάσκοντες (tutor), που λειτουργούν συμβουλευτικά και καθοδηγητικά προς γονείς και μαθητές, προκειμένου για τη συγκρότηση του ατομικού φακέλου αξιολόγησης των μαθητών και τη σωστή επιλογή των μαθημάτων που θα συμπεριλάβουν στις σπουδές τους (βλ. [«Εθνικές κατευθύνσεις για τα σχέδια εξατομικευμένης μάθησης των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 1^{ου} βαθμού»](#), 2004, 8, 11).

Ειδικότερα για τις πράξεις των μαθητών που αφορούν τη σύνδεση της λογοτεχνίας και των ΤΠΕ, θα πρέπει να σχολιαστεί ότι οι νέες τεχνολογίες, ενώ, όπως προκύπτει από την εξέταση των γνωστικών αντικειμένων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και των δύο βαθμών, αποτελούν ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο στα ιταλικά εθνικά Π.Σ., ταυτόχρονα, αντιμετωπίζονται και ως μέσα υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας. Ειδικότερα στην εισαγωγή της ευρύτερης διεπιστημονικής περιοχής του εθνικού Π.Σ. για τον πρώτο κύκλο της διδασκαλίας, του 2007, στην οποία εντάσσεται το γλωσσικό μάθημα, αναφέρεται:

«Οι μαθητές θα μάθουν να πειραματίζονται με τις εκφραστικές δυνατότητες που παρέχονται από το συνδυασμό διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων, διαμέσου της κατανόησης και της παραγωγής υπερκειμένων [...] Οι νέες τεχνολογίες ευνοούν τις νέες γλώσσες των πολυμέσων που χρησιμοποιούνται στην έκφραση, την κατασκευή και την αναπαράσταση της γνώσης, και για τις οποίες ο μαθητής πρέπει να αποκτήσει συγκεκριμένες ικανότητες» ([«Κατευθύνσεις του Π.Σ. για την προσχολική αγωγή και για](#)



τον πρώτο κύκλο της διδασκαλίας» 2007, Γνωστικά αντικείμενα και διεπιστημονικές περιοχές, 47-48).

«Στο τέλος της διδακτικής πορείας να μπορούν οι μαθητές με τη βοήθεια των διδασκόντων ή των συμμαθητών τους να παράγουν απλά υπερκείμενα, συνδυάζοντας με αποτελεσματικό τρόπο τις λεκτικές γλώσσες με τις οπτικοακουστικές» (ό.π., *Η ιταλική γλώσσα*, «Στόχοι για την ανάπτυξη των ικανοτήτων στο τέλος της δευτεροβάθμιας 1^{ου} βαθμού», 55).

Επίσης, όσον αφορά τα στοιχεία που μπορούμε να αντλήσουμε σχετικά με το χρόνο και το χώρο διεξαγωγής των διδακτικών πρακτικών, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι δεν αναφέρεται πουθενά στο Π.Σ. κάποια συγκεκριμένη χρονική αλληλουχία και ακολουθία των πράξεων, αλλά είναι συχνές οι αναφορές στην πραγματοποίηση εργαστηριακών μαθημάτων (βλ. ό.π., «*Το σχολείο του πρώτου κύκλου*», *Το περιβάλλον της μάθησης*, 46 και 49, και « [il nuovo liceo](#)», 16) και, ιδιαίτερα για το γλωσσικό μάθημα, στη δυνατότητα πρόσβασης στη βιβλιοθήκη και τη διευκόλυνση της διεξαγωγής έρευνας (ό.π. *Η ιταλική γλώσσα*, 49).

Τέλος, σχετικά με τους πόρους (resources) που χρησιμοποιούνται στο σχολείο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι στο Π.Σ. αναφέρονται μεν τα περιεχόμενα σπουδών, αλλά όχι και συγκεκριμένα βιβλία/υλικά για τη διδασκαλία των περιεχομένων αυτών, εφόσον αυτά εκδίδονται από ιδιωτικούς εκδοτικούς οίκους, και αποτελεί επιλογή των εκπαιδευτικών ποια θα χρησιμοποιήσουν κάθε φορά.

Επομένως, στην κατεύθυνση αυτή και δεδομένου ότι οι πόροι, δηλαδή τα βιβλία με συγκεκριμένα κείμενα και άλλα υλικά, είναι σημαντικό στοιχείο για την κατανόηση του τρόπου αξιοποίησης των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην ιταλική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η παρούσα μελέτη αξιοποίησε πληροφορίες από άλλα κείμενα, πλην των εθνικών Π.Σ.

Συγκεκριμένα, στην επίσημη ιστοσελίδα της Εθνικής Υπηρεσίας για την ανάπτυξη της σχολικής αυτονομίας ([Agenzia nazionale per lo sviluppo dell' autonomia scolastica](#)), αναφέρεται, σχετικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στη



σχολική τάξη, η διάχυση στη διδασκαλία των προγραμμάτων LIM²⁷ και CI@ssi 2.0.²⁸, συνδυάζοντας τη χρήση της νέας τεχνολογίας μέσα στην τάξη (διαδραστικοί πίνακες και σχετικά λογισμικά) και έξω από την τάξη (e-book, επικοινωνία on line, ψηφιακά περιεχόμενα).

Επίσης, σε σχετικό κείμενο, που προέρχεται από την ίδια ιστοσελίδα της Εθνικής Υπηρεσίας για την ανάπτυξη της αυτονομίας, αναφέρεται ένας επιπλέον ρόλος για το δάσκαλο, όσον αφορά τις νέες τεχνολογίες, ο ρόλος του *δασκάλου-σκηνοθέτη (docente-regista)* «για να καθορίσει την επιτυχία της πορείας διδασκαλίας και μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές φάσεις της οργάνωσης της διδασκαλίας: τη σχεδίαση του ψηφιακού σεναρίου, την προετοιμασία του μαθησιακού περιβάλλοντος, την καθοδήγηση των δραστηριοτήτων των παιδιών, να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τον χρόνο της τάξης για να κινητοποιήσει και να κατευθύνει την προσοχή των μαθητών στο καινούριο πολυμεσικό σενάριο (nuovo scenario multimediale)» (βλ. Εθνική Υπηρεσία για την ανάπτυξη της σχολικής αυτονομίας, [Technologie per la didattica in aula](#)).

Στην ίδια ιστοσελίδα διατυπώνεται και η αντίληψη για τη χρήση των ΤΠΕ που φαίνεται ότι κυριαρχεί μεταξύ των συντακτών τόσο των εθνικών Π.Σ. όσο και των επίσημων ιστοσελίδων των επίσημων φορέων εκπαίδευσης:

«Οι τεχνολογίες αποκτούν νόημα, πράγματι, μόνο, εάν εξυπηρετούν στη μεταβίβαση και την παραγωγή περιεχομένων μάθησης. Απέναντι στην τεχνολογία οι δάσκαλοι και οι μαθητές μπορούν να είναι 'παθητικοί καταναλωτές' ή, με τη σειρά τους, παραγωγοί [...] Ευτυχώς, οι νέες τεχνολογίες δεν έκαναν την είσοδό τους στο σχολείο ως δομικά αντικείμενα, αυτόνομα και επαναλαμβανόμενα με τον ίδιο τρόπο, ως ένα ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο, αλλά αποτελούν την εργαλειοθήκη (του εκπαιδευτικού), ένα μέσο βοήθειας της διδασκαλίας στην τάξη, που επανεξετάζεται από τον εκπαιδευτικό στην προοπτική της εκπαιδευτικής ενσωμάτωσής του, ένα μέσο όπως τα άλλα που συνήθως χρησιμοποιούνται στην τάξη, ο πίνακας και τα βιβλία» (βλ. ό.π.).

²⁷ βλ. Agenzia nazionale per lo sviluppo dell' autonomia, [Scuola digitale, L.I.M.](#)

²⁸ βλ. Agenzia nazionale per lo sviluppo dell' autonomia, [Scuola digitale CI@ssi 2.0](#)



Επίσης, στην ίδια ιστοσελίδα, αλλά σε κείμενο σχετικό με τη διδασκαλία στο διαδίκτυο, προβάλλεται η σημασία των «άτυπων μορφών μάθησης» και προτείνεται, υπό την καθοδήγηση του δασκάλου, η κατασκευή ενός blog σχολείου, η συμμετοχή στην εκπόνηση μιας καταχώρησης της Wikipedia, η αλληλεπίδραση με μαθητές άλλων τάξεων μέσω του διαδικτύου, τα προγράμματα συνεργασίας μεταξύ σχολείων, η εκπαιδευτική χρήση, τέλος, των podcasts (audioblogs) και των κινητών (βλ., ό.π., [Technologie per la didattica in rete](#)) .

Επομένως, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι το μοντέλο που φαίνεται να υιοθετείται είναι η «ολοκληρωμένη προσέγγιση», καθώς αναφέρεται ότι οι νέες τεχνολογίες δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται αυτόνομα (τεχνοκρατικό μοντέλο) και η οπτική που προβάλλεται από τους συντάκτες των εθνικών Π.Σ., είναι «η αξιοποίηση της υπολογιστικής τεχνολογίας στην ανανέωση των Π.Σ. Στόχος, επομένως, δεν είναι η ποσοτική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης αλλά η ποιοτική αναβάθμισή της» (βλ. ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ, Δ., 2008, 18). Στην περίπτωση της Ιταλίας το *ολιστικό μοντέλο* ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, συνδυάζεται με τη διεπιστημονική/ ολιστική προσέγγιση της γνώσης και οι νέες τεχνολογίες προτείνεται να διαχέονται σε όλα τα μαθήματα και τις σχολικές δραστηριότητες.

Τέλος, η παρούσα μελέτη προσπαθώντας να αντλήσει πρόσθετα στοιχεία για τη μορφή των σχολικών βιβλίων που σύμφωνα με τις παραπάνω προδιαγραφές διδάσκονται στα σχολεία, εξέτασε καταλόγους σχολικών βιβλίων από εκδοτικούς οίκους που απευθύνονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 1^{ου} βαθμού. Συγκεκριμένα, στον κατάλογο σχολικών βιβλίων των εκδόσεων [G. B. Palumbo editore 2010-1011](#), είναι φανερή η προσπάθεια διάχυσης των νέων τεχνολογιών στα καινούρια πακέτα διδασκαλίας, εφόσον αναφέρονται πάρα πολλά υποστηρικτικά υλικά ψηφιακής μορφής, λογισμικά, και παρέχονται σχετικές on line υπηρεσίες.

Ειδικότερα για τη λογοτεχνία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στον κατάλογο για την ιταλική γλώσσα και λογοτεχνία²⁹ ενδιαφέρον παρουσιάζει, στον συγκεκριμένο κατάλογο, ένα νέο κανάλι επικοινωνίας, σύμφωνα με το εκδοτικό

²⁹ Βλ. <http://www.palumboeditore.it/Catalogo/Secondariadi1grado/tabid/163/Default.aspx>



σημείωμα, με τίτλο «Ένας συγγραφέας ένα βιβλίο», για τη διευκόλυνση της ανταλλαγής απόψεων και της δημιουργίας συνεργασίας εξ αποστάσεως.

Επιπλέον, γίνεται αναφορά στο διαδικτυακό βιβλίο, *«την επέκταση του βιβλίου στο διαδίκτυο, με εμπειρισταωμένα διαγράμματα, θεματικές πορείες μαθημάτων, πολυμεσικές παρουσιάσεις, κείμενα αυτοαξιολόγησης, συλλογές φωτογραφιών και βίντεο εμπλουτίζοντας τα περιεχόμενα»*. Ειδικότερα για τη λογοτεχνία, στα περιεχόμενα του μαθήματος της ιταλικής γλώσσας, η ενότητα «Ταξίδι στη φαντασία» αφορά τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων, αλλά και άλλων κειμενικών ειδών, και περιλαμβάνει ανθολόγια κειμένων, προτάσεις για εργαστηριακά προγράμματα (δημιουργικής γραφής, συλλογικής συγγραφής κειμένου) τα οποία προσφέρουν *«μια μεγάλη γκάμα διαδικασιών που καταλήγει στην παραγωγή αυθεντικών κειμένων, αντλώντας έμπνευση από την πραγματικότητα, τη λογοτεχνία και τη φαντασία»*. Επίσης προσφέρονται on line υλικά, π.χ. εικονογραφημένο λεξικό σε ειδικό λογισμικό για τον διαδραστικό πίνακα, οδηγίες για τη συγγραφή ενός κόμικ on line, η δυνατότητα ανάρτησης των μαθητικών ιστοριών σε σχετική ιστοσελίδα (L'albero delle storie on line), υλικό για τις εξετάσεις, κ.ά.

Τέλος, ενδιαφέρουσες πληροφορίες αντλούμε και από τις παρουσιάσεις των μαθητικών project για τον Δάντη, από τάξεις δευτεροβάθμιας 1^{ου} και 2^{ου} βαθμού (βλ. [Leggere Dante oggi](#)), σε επίσημη ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας και της Εθνικής Υπηρεσίας για την προώθηση της σχολικής αυτονομίας, όπου γίνονται βραβεύσεις των καλύτερων προγραμμάτων.

Στην κατεύθυνση αυτή εξετάζεται και το συμπληρωματικό υλικό ψηφιακής μορφής που είναι αναρτημένο στις ιστοσελίδες της Εθνικής Υπηρεσίας για την ανάπτυξη της σχολικής αυτονομίας, που αναφέρεται στο έργο του Italo Calvino, με τίτλο [«Conoscere il genere fantastico: Le città invisibili di Italo Calvino»](#), στο κρατικό site με καινοτόμα προγράμματα και ζητήματα διδακτικής και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (www.indire.it).

Το υλικό αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί «κλειστού τύπου», καθώς εξελίσσεται γραμμικά και, αφού προηγείται η ακρόαση του κειμένου, διατυπώνεται μια σειρά ερωτήσεων κατανόησης και στη συνέχεια ερμηνείας του κειμένου, των



οποίων την απάντηση ο μαθητής καλείται να τη συμπληρώσει είτε με πολλαπλή επιλογή είτε με επιλογή τύπου «σωστού-λάθους». Η επεξεργασία του κειμένου αποτελεί μορφή «εκ του σύνεγγυς» ανάγνωσης (close reading) και απηχεί κειμενοκεντρικούς λόγους και θεωρίες της «Νέας κριτικής», ενώ οι ερμηνευτικές προτάσεις είναι διατυπωμένες εκ των προτέρων και ο μαθητής καλείται να επιλέξει την ορθή. Τέλος, εντοπίζονται κάποιες δραστηριότητες διακειμενικού χαρακτήρα, καθώς επιχειρούνται συνδέσεις μεταξύ των ερμηνευτικών προτάσεων που έχουν προηγηθεί και έργων ζωγραφικής σύγχρονων των κειμένων που αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας αλλά και με άλλα έργα του συγγραφέα.

Συνοψίζοντας τα ευρήματα σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές για το μάθημα της λογοτεχνίας, που προκύπτουν τόσο από τα εθνικά Π.Σ., όσο και από τα υπόλοιπα υλικά ψηφιακής μορφής που εξετάστηκαν στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι στην ιταλική εκπαίδευση εκγυμνάζονται *Λόγοι* μαθητών που εμπλέκονται *ενεργητικά* στη μαθησιακή διαδικασία δομώντας τις νέες γνώσεις και δεξιότητες σε αυτές που ήδη διαθέτουν, ενώ λαμβάνονται υπόψη τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και μαθησιακά στυλ.

Αντίστοιχα, για τους εκπαιδευτικούς οι *Λόγοι* που ανιχνεύονται είναι του δασκάλου *καθοδηγητή, υποστηρικτή* της κατανόησης του περιεχομένου των κειμένων από την πλευρά των παιδιών, *σκηνοθέτη* των διδακτικών σεναρίων που εκτυλίσσονται στην τάξη με τη χρήση ψηφιακών υλικών, και τέλος, όσον αφορά γενικότερα την εκπαίδευση, *συμβούλου* ως προς το περιεχόμενο σπουδών των μαθητών και το μελλοντικό επαγγελματικό τους προσανατολισμό.



3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρουσίαση των συμπερασμάτων θα στραφεί γύρω από τα βασικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της παρούσας μελέτης:

- Ποιος ο τρόπος αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας;
- Ποια η βαθύτερη ιδεολογία του προτεινόμενου τρόπου;
- Τι είδους ταυτότητες μαθητών και εκπαιδευτικών καλλιεργεί ο τρόπος αξιοποίησης των ΤΠΕ που προτείνεται, ποιες διδακτικές πρακτικές χρησιμοποιεί και ποιο είδος γραμματισμού προωθείται κατά την ανάγνωση και επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική τάξη;

Ως προς το πρώτο ερώτημα, τα ευρήματα της ανάλυσης λόγου που επιχειρήθηκε, στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, υπογραμμίζουν τη σύνδεση του μαθήματος της λογοτεχνίας με το γλωσσικό μάθημα. Ταυτόχρονα, στη βάση της *διεπιστημονικής* και της *δια-επιστημονικής* μεθόδευσης της διδασκαλίας, προτείνεται η συνεξέταση της λογοτεχνίας με άλλες μορφές τέχνης, αλλά και με άλλα γνωστικά αντικείμενα, στο πλαίσιο μιας ευρύτερης γνωστικής περιοχής που αντλεί τα περιεχόμενά της από τα περιεχόμενα των ανθρωπιστικών σπουδών συνδέοντας τη γλωσσική με την καλλιτεχνική έκφραση των παιδιών, και περιλαμβάνοντας, εκτός από το γλωσσικό μάθημα, την ξένη γλώσσα, τη μουσική, την τέχνη/φαντασία και τη σωματική κίνηση (αλλά και την Ιστορία, την Ιστορία της φιλοσοφίας, κ.λπ.).

Στην κατεύθυνση αυτή η εξέταση των υποστηρικτικών υλικών ψηφιακής μορφής, που χρησιμοποιούνται παράλληλα με τα λογοτεχνικά κείμενα, εντόπισε δραστηριότητες σύγκρισης μεταξύ των καλλιτεχνικών έργων (κυρίως λογοτεχνικών και εικαστικών), στον άξονα της συγχρονίας, αλλά όχι και σε αυτόν της διαχρονίας, στη βάση θεματικών ή άλλων συνδέσεων μεταξύ τους.



Η έλλειψη αυτή φαίνεται να οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι στα εθνικά Π.Σ. προωθείται η αντίληψη του λογοτεχνικού κανόνα, είτε στο πλαίσιο *παραδοσιακότερων* λόγων για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, σύμφωνα με τους οποίους η λογοτεχνία συντελεί στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας του μαθητή, είτε στο πλαίσιο *κειμενοκεντρικών προσεγγίσεων* των λογοτεχνικών έργων που εστιάζουν τόσο στη μορφή τους όσο και σύνδεσή τους με το περικείμενο στο οποίο εγγράφονται.

Στην περίπτωση αυτή, τα ψηφιακά υλικά αξιοποιούνται ως πηγή εύρεσης συμπληρωματικών κειμένων και βιογραφικών στοιχείων των συγγραφέων, αλλά πάντα σε μια κειμενοκεντρική κατεύθυνση που φαίνεται ότι αποτελεί έντονα εδραιωμένη αντίληψη και πρακτική στη διδασκαλία της γλώσσας γενικά.

Ωστόσο, η εξέταση των υλικών που παράγουν τα ίδια τα παιδιά, συνήθως παρουσιάσεις σε ψηφιακή μορφή των project που έλαβαν χώρα στο σχολείο στο πλαίσιο του προγράμματος του Υπουργείου Παιδείας σχετικά με τον Δάντη, το οποίο τρέχει σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης από το 2007 και προβλέπει βραβεύσεις των καλύτερων από αυτών (βλ. [leggere Dante nella scuola](#)), φανερώνει μία φυγόκεντρη τάση διεπιστημονικής προσέγγισης των έργων του κορυφαίου Ιταλού ποιητή (π.χ. τα Μαθηματικά στο έργο του ποιητή) αλλά και δια-επιστημονικής (Η *θεία κωμωδία* σε μια ευρύτερη θεματική περιοχή με τίτλο «Το Ταξίδι με τον Δάντη»).

Στην περίπτωση αυτή οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται ως μέσο έκφρασης της δημιουργικότητας των παιδιών και έχουν σαν αποτέλεσμα τη συνεργατική σχέση μεταξύ τους, ενώ ο υπολογιστής δεν αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως μέσο υλοποίησης των στόχων του μαθήματος, όπως αυτοί ορίζονται στο πλαίσιο των εθνικών Π.Σ. και προσανατολισμένοι έντονα στα κειμενικά χαρακτηριστικά, αποκαλύπτοντας έντονη επιρροή από τη σύγχρονη Κειμενογλωσσολογία και τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική.

Επίσης, στα ιταλικά Π.Σ. και στα αντίστοιχα ψηφιακά υλικά παρατηρούμε μια έντονη σύνδεση των ΤΠΕ με το κίνημα το «*γράψιμο ως διαδικασία*», σύμφωνα με το οποίο ο υπολογιστής θεωρείται όχι, απλώς, μέσο αλλά περιβάλλον διδασκαλίας, που διευκολύνει την αναζήτηση και τον πειραματισμό κατά το γράψιμο, τη συνεργατική



μάθηση και την αποτελεσματικότερη συνεργασία μεταξύ μαθητών και δασκάλου, τη δημιουργία πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας εντός και εκτός σχολείου, στο πλαίσιο της προώθησης της κοινωνικής διάστασης της μάθησης και της γλώσσας (βλ. Κουτσογιάννης 2008:65).

Ως προς το δεύτερο ερώτημα που αφορά την προσπάθεια περιγραφής του μοντέλου αξιοποίησης των ΤΠΕ στο ιταλικό Π.Σ. και της ιδεολογίας που αυτό εκφράζει, γίνεται φανερό πως η προτεινόμενη προσέγγιση για το μάθημα της λογοτεχνίας, καθώς αξιοποιεί ψηφιακά υλικά που υποβοηθούν τη διδασκαλία κάποιου μέρους της ύλης για να γίνει καλύτερα κατανοητό και υποκαθιστούν το δάσκαλο, χρησιμοποιεί πρακτικές που προτάθηκαν κυρίως από την *πραγματολογική προσέγγιση* στη χρήση των ΤΠΕ (βλ. Κουτσογιάννης 2008:18). Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται από την εύρεση πληθώρας ψηφιακού υλικού που σκοπό έχει την προετοιμασία των μαθητών για τις ποικίλες αξιολογικές δοκιμασίες που προβλέπονται στην ιταλική εκπαίδευση και, ειδικότερα για τη λογοτεχνία, στην εμπέδωση των «ορθών» απαντήσεων προκειμένου για την κατανόηση και ερμηνεία των κειμένων.

Το ενδιαφέρον στην περίπτωση αυτή είναι η πρόταση σε επίσημες εκπαιδευτικές ιστοσελίδες για εργασία με βάση συγκεκριμένες στρατηγικές (βλ. Κουτσογιάννης 2008:46) από την πλευρά του *εκπαιδευτικού-σκηνοθέτη*, ο οποίος σχεδιάζει την πορεία του μαθήματος και γνωρίζοντας τους στόχους που τίθενται κάθε φορά αξιοποιεί τις τεχνολογίες και τα ψηφιακά υλικά με τρόπο δημιουργικό και όχι γραμμικό, ακολουθώντας ένα *διδακτικό σενάριο*. Στην κατεύθυνση αυτή προτείνεται και η πραγματοποίηση εργαστηρίων (π.χ. δημιουργικής γραφής ή γράψιμο ως συλλογική διαδικασία) και η μεγαλύτερη χρονική ευελιξία που θα πρέπει να υπάρχει στο σχολικό πρόγραμμα (μεγαλύτερη διάρκεια διδακτικής ώρας στην περίπτωση των εργαστηρίων, κ.λπ.).

Στο πλαίσιο αυτό το μοντέλο των ΤΠΕ που προτείνεται φαίνεται να χρησιμοποιείται με τρόπο που να συντελεί στη διαμόρφωση κατάλληλων μαθησιακών περιβαλλόντων, και οι νέες τεχνολογίες αντιμετωπίζονται ως μέσο ανανέωσης των Π.Σ. Πρόκειται για το *ολιστικό μοντέλο* ενσωμάτωσης των ΤΠΕ, το



οποίο δίνει έμφαση στην *ολιστική προσέγγιση* της γνώσης και την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών σταδιακά σε όλα τα μαθήματα και τις σχολικές δραστηριότητες.

Τέλος, όσον αφορά το τρίτο ερώτημα της παρούσας μελέτης, δηλαδή σχετικά με τις ταυτότητες των μαθητών και των εκπαιδευτικών που καλλιεργούνται από τον προτεινόμενο τρόπο αξιοποίησης των ΤΠΕ, τις διδακτικές πρακτικές και το είδος γραμματισμού που φαίνεται ότι προωθείται κατά την ανάγνωση και επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική τάξη, θα πρέπει να αναφερθεί ότι στα ιταλικά Π.Σ., κυριαρχούν οι εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης καθώς καλλιεργείται η ταυτότητα του *ενεργού* μαθητή που οικοδομεί τις γνώσεις του σε προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες και η ταυτότητα του δασκάλου *υποστηρικτή* της προσπάθειας που καταβάλλει ο ίδιος ο μαθητής.

Σε σχέση με τη λογοτεχνία η ενεργητική εμπλοκή του μαθητή μεθοδεύεται μέσω της καλλιέργειας της *φιλιαναγνωσίας* και της προσφοράς κατάλληλων *κινήτρων μάθησης*, χωρίς, όμως, να γίνεται κάποια αναφορά σε εσωτερικά κίνητρα που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και την εμπλοκή τους στην αναγνωστική διαδικασία με όρους επιλογής των αναγνωσμάτων που θα επεξεργαστούν, αλλά, αντίθετα, τα διδασκόμενα κείμενα είναι αυστηρά προκαθορισμένα στη βάση μιας γραμμικής παράθεσης των έργων και εκ των προτέρων αξιολόγησής τους ως «σημαντικών» σύμφωνα με μια κυρίαρχη εθνοκεντρική αντίληψη.

Ταυτόχρονα, οι αναφορές σε άλλα σημειωτικά μέσα πλην της γλώσσας και η ανάγκη εμπλουτισμού του γραμματισμού των παιδιών με γνώσεις που σχετίζονται με την *πολυτροπικότητα* του νοήματος μας επιτρέπουν να συμπεράνουμε μια επιρροή από τους σύγχρονους λόγους των *πολυγγραμματισμών*, χωρίς όμως να διαφαίνεται κάποια διδακτική πρακτική που να προωθεί τη διδασκαλία γνώσεων που σχετίζονται με άλλα σημειωτικά μέσα, τουλάχιστον στο γλωσσικό μάθημα.

Η ανάθεση στη σχολική μονάδα και στους διδάσκοντες πολλών αρμοδιοτήτων που σχετίζονται με την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μέσων και στρατηγικών προκειμένου για την καλύτερη δυνατή επίτευξη των μαθησιακών στόχων που τίθενται κεντρικά από τα εθνικά Π.Σ., στο πλαίσιο της σχολικής αυτονομίας που προωθείται τα τελευταία χρόνια στην ιταλική εκπαίδευση, αποκαλύπτει έναν



ενισχυμένο ρόλο για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος όμως στο μάθημα της λογοτεχνίας φαίνεται να αποδυναμώνεται από τον αυστηρό καθορισμό των περιεχομένων του μαθήματος και τις συνεχείς γραπτές αξιολογήσεις στις οποίες καλείται να ανταπεξέλθει ο μαθητής, τα περιεχόμενα των οποίων είναι, επίσης, προκαθορισμένα κεντρικά.

Συνοψίζοντας τα ευρήματα της παρούσας μελέτης στην ιταλική εκπαίδευση φαίνεται να προωθείται ο λειτουργικός γραμματισμός των παιδιών, και στην περίπτωση των ΤΠΕ ο ψηφιακός γραμματισμός που θα επιτρέψουν στα παιδιά την ομαλή ένταξή τους στη σύγχρονη Κοινωνία της Πληροφορίας. Οι αναφορές στους σύγχρονους πολυγραμματισμούς αποδυναμώνονται στο βαθμό που δεν συνεξετάζονται οι διαφορετικοί σημειωτικοί κώδικες, αλλά η έμφαση δίνεται πάντα στη γλώσσα και σε συγκεκριμένα κείμενα.

Τέλος, η κριτική οπτική που φαίνεται να αναδύεται στις περιπτώσεις που προτείνεται ο διάλογος και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης, επίσης, δεν υποστηρίζεται με πρακτικές που θα προωθούν την κριτική ανάγνωση της σύνθετης επικοινωνιακής πραγματικότητας των παιδιών, η οποία λαμβάνεται ως κάτι δεδομένο και εξετάζεται, στην περίπτωση των λογοτεχνικών έργων, με όρους συνέχειας και εκ των προτέρων αξιολόγησή τους.

Ωστόσο, η αναφορά σε υπερκειμενικές συνδέσεις από την πλευρά των παιδιών και η υπογράμμιση, σε σχετικές ιστοσελίδες, της σύνδεσης του σχολείου με τα σύγχρονα κοινωνικά μέσα που προέρχονται από το χώρο των ΜΜΕ και των ΤΠΕ³⁰ (βλ. *Tecnologie per la didattica in rete*), αφήνουν να διαφανεί για το μάθημα της Λογοτεχνίας, «μια εύνοια της διακλαδωτής αφήγησης και της πολυεπίπεδης ανάπτυξης της εξιστόρησης, μέσα από την ενσωμάτωση εικόνας, γραφικών, ήχων, κίνησης και βίντεο και μια τάση αμφίδρομης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, που συντελεί στην υποχώρηση του λογοκεντρικού χαρακτήρα της λογοτεχνίας και δίνει τη θέση του στη συνομιλία μεταξύ των τεχνών» (βλ. Σοφία Νικολαΐδου, «Η

³⁰ Στην κατηγορία αυτή αναφέρονται τα λογισμικά επικοινωνίας, οι σελίδες κοινωνικής δικτύωσης και τα ιστολόγια, ως ψηφιακά περιβάλλοντα που αποκαλύπτουν την κοινωνικοπολιτισμική διάσταση των ΤΠΕ.



διδασκαλία της λογοτεχνίας με ηλεκτρονικούς υπολογιστές» στο Κουτσογιάννης 2008:101).

Επομένως, στην ιταλική εκπαίδευση, μπορούμε να παρατηρήσουμε ένα ζεύγος αντίρροπων δυνάμεων ως αναφορά το γλωσσικό μάθημα και ειδικότερα τη λογοτεχνία: μια φυγόκεντρη τάση προς τις νέες αντιλήψεις των πολυγραμματισμών και του κριτικού γραμματισμού και ταυτόχρονα μια κεντρομόλα τάση προς την κειμενοκεντρική προσέγγιση και τον έντονο εθνοκεντρισμό.

Στο πλαίσιο αυτό, ως νέο ερευνητικό ζητούμενο, που ξεπερνά και τους σκοπούς της παρούσας μελέτης αλλά και τις δυνατότητες διερεύνησής του στην παρούσα χρονική στιγμή, ορίζεται η εξέταση της τάσης που θα επικρατήσει τελικά στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα της Ιταλίας, στην οποία υπεισέρχονται πολλές παράμετροι, η επίδραση των οποίων θα διαφανεί στο μέλλον.



Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού* / μτφ. Μαρία Αράπογλου. Αθήνα: Μεταίχμιο

Γεωργακοπούλου, Αλεξάνδρα -Γούτσος, Διονύσης (1999). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Γκόβαρης Χρήστος, (2007). «Διαπολιτισμική παιδαγωγική», στον τόμο *Ετερότητα στη σχολική τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των μαθηματικών*, επιμορφωτικός οδηγός, Βόλος: Πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο»/ΥΠΕΠΘ/ ΕΠΕΑΕΚ II.

Κανατσούλη, Μένη (2004), μετάφραση/σχόλια στο L. Manna Anthony, Janet Hill *Η εφαρμογή της θεωρίας στην αμερικάνικη παιδική λογοτεχνία*. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://keimena.ece.uth.gr/t1/arthra/tefxos1/manahill1.htm>

Καστοριάδης, Κ. (1981) *Η φανταστική θέσμιση της κοινωνίας*, Αθήνα: Ράππα.

Κουτσογιάννης, Δημήτρης (2008). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη*. Πάτρα: Ι.Τ.Υ.

Κουτσογιάννης, Δημήτρης (2010). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη*. Πάτρα: Ι.Τ.Υ.

Κωστούλη, Τ. (2001). «[Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα](#)», *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός του κόμβου* www.greek-language.gr



Χατζησαββίδης, Σωφρόνης (2005). «Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας», στον τόμο *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιστ. επιμ.).-Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 35-52

Ξενόγλωσση

Boeree, George, C. (1998). *Personality Theories*, Shippensburg University, Psychology Department

Calò, Rosa: «Sapore antico e sguardo nuovo: consolidare e innovare tra lingua e metodologia», II parte: metodologia, στο *La didattica dell'italiano nelle Indicazioni del 2007* (υπό έκδοση στο επόμενο τεύχος των *Annali dell' Istruzione*)

Ferreri, Silvana: «Sapore antico e sguardo nuovo: consolidare e innovare tra lingua e metodologia», I parte: lingua, στο *La didattica dell'italiano nelle Indicazioni del 2007* (υπό έκδοση στο επόμενο τεύχος των *Annali dell' Istruzione*).

Δικτυογραφία

[Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca](#)

[Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione](#)

[Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione, Invalsi, 9.3](#)

[d.g. per gli Ordinamenti Scolastici e per autonomia scolastica](#)

[Agenzia nazionale per lo sviluppo dell' autonomia scolastica](#)

http://www.inca.org.uk/comparative_tables.html

<http://www.indire.it>



[«Humanist» Oxford English Dictionary](#)

[Ζούκης, Ν. «Η δια-επιστημονικότητα που μεταφράστηκε διαθεματικότητα»
alfavita.gr](#)

<http://oxforddictionaries.com/definition/humanism>

[Πολίτης, Π., Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός: προφορικός και γραπτός λόγος, ΚΕΓ](#)

<http://www.istruzione.it/web/istruzione/famiglie/ordinamenti>

<http://www.istruzione.it/web/istruzione/famiglie/ordinamenti>

http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_e5/main.htm

www.greek-language.gr

[Scuola digitale, L.I.M.](#)

[Scuola digitale CI@ssi 2.0](#)

<http://www.palumboeditore.it/Catalogo/Secondariadi1grado/tabid/163/Default.aspx>

[Leggere Dante oggi](#)

[Conoscere il genere fantastico: Le città invisibili di Italo Calvino](#)

<http://www.atuttascuola.it/scuola/scrittura.html>