

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2015, Αρ. 2 (2015)

Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: Πρακτικά 5ου Συνεδρίου



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

5^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 19-21 Ιουνίου 2015

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και
Θρησκευμάτων

« Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά,
στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή »

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Γεώργιος
Πολυγρονοπούλου Σταυρούλα
Μπασιτάς Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στα μονοπάτια
της τέχνης. Παρουσίαση εφαρμογής στο μάθημα
των γαλλικών.

Γουσταύος Σάμιος

doi: [10.12681/edusc.359](https://doi.org/10.12681/edusc.359)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Σάμιος Γ. (2016). Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στα μονοπάτια της τέχνης. Παρουσίαση εφαρμογής στο μάθημα των γαλλικών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1197-1206.
<https://doi.org/10.12681/edusc.359>

Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στα μονοπάτια της τέχνης. Παρουσίαση εφαρμογής στο μάθημα των γαλλικών.

Γουσταύος Σάμιος
Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Γαλλική Γλώσσα & Φιλολογία
M.Ed., υπ. Διδ. Ε.Κ.Π.Α.
samiosgmar@gmail.com

Περίληψη

Στη ξενόγλωσση εκπαίδευση η κουλτούρα σημασιολογείται ως *ανθρωπολογική κουλτούρα* και ως *καλλιεργημένη κουλτούρα*. Η έμφαση δίνεται στην πρώτη όπου προσεγγίζεται ο πολιτισμός υπό την εθνολογική του διάσταση. Η *καλλιεργημένη κουλτούρα* στην οποία εδράζονται όλες οι μορφές της τέχνης ουσιαστικά δεν αξιοποιείται, γεγονός που δεν συνάδει με τον επιδιωκόμενο σκοπό της εκπαίδευσης: την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Εκκινώντας από τις θέσεις αυτές, την περίοδο 2012-2013 οι μαθητές της Β' και Γ' Τάξης του Γυμνασίου Παναγιάς Διασέλλου Άρτας εκπόνησαν το διαθεματικό πρόγραμμα '25 Μικροί Δημιουργοί «βλέπουν» γαλλική ποίηση'. Σκοπός της εισήγησης είναι μέσα από την παρουσίαση του εν λόγω προγράμματος να αναδειχθεί η σπουδαιότητα της υλοποίησης βιωματικών δράσεων που θεμελιώνονται στην αλληλεπίδραση μεταξύ των καλών τεχνών και του λόγου ως εργαλείων ποιοτικής μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: ξένες γλώσσες, τέχνες, ποίηση, μετάφραση, ζωγραφική.

Abstract

In foreign language education culture is defined as *anthropological culture* and as *cultivated culture*. The emphasis is placed on *anthropological culture* which is approaching the culture in the ethnological point of view. The *cultivated culture* which incorporates all the art forms virtually is unused, which is incompatible with the purpose of education: the all-round development of students' personality. In the frames of the principles mentioned above in 2012-2013 the students of 2nd and 3rd Grade of High School Panagia Diasellou of Arta produced the interdisciplinary program '25 Young Creators look french poetry'. The purpose of this paper is through the presentation of this programme to highlight the importance of implementing activities based on the interaction between visual arts and logos as a quality learning tools.

Keywords: foreign languages, art, poetry, translation, painting.

Εισαγωγή

Η γλώσσα και η κουλτούρα είναι σύμφωνα με τον Porcher (1986) έννοιες αλληλένδετες. Στο χώρο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης η κουλτούρα σημασιολογείται ως *ανθρωπολογική κουλτούρα* και ως *καλλιεργημένη κουλτούρα* (Cuq & Gruca, 2003· Porcher, 1996). Η *ανθρωπολογική κουλτούρα* (f: *culture anthropologique*) σχετίζεται με τα ήθη, τα έθιμα, την καθημερινότητα και τον εν γένει τρόπο ζωής και επικοινωνίας των μελών μίας κοινότητας ή κοινωνικής ομάδας. Στην *καλλιεργημένη κουλτούρα* (f: *culture civilisée*) εδράζονται όλες οι μορφές τέχνης.

Στη διδακτική πράξη οι προς ανάπτυξη διαπολιτισμικές δεξιότητες στους μαθητές έχουν ως περιεχόμενο τη γνώση του πολιτισμού υπό την εθνολογική του διάσταση. Η *καλλιεργημένη κουλτούρα* σε μεγάλο σχεδόν βαθμό παραμένει ανενεργή με τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, σε μια τέτοια περίπτωση, να μην έχει *όραμα* (Kramsch, 1991). Όταν, όμως, σκοπός της εκπαίδευσης είναι η γνωστική, κοινωνικοσυναισθηματική, ψυχοκινητική, αισθητική και ηθική ανάπτυξη των μαθητών τότε αυτός δεν επιτυγχάνεται αν οι τέχνες δεν δραπετεύσουν από τα στενά όρια της τυπικής αισθητικής αγωγής.

Ανάμεσα στα πολλαπλά μαθησιακά οφέλη που συνεπάγεται η αισθητική αγωγή υπογραμμίζουμε τη διέξοδο που δίνει στις διαφορετικές μορφές σκέψης και έκφρασης (Eisner, 2002). Η παράμετρος αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική δεδομένης της ετερογένειας της σχολικής τάξης σε επίπεδο μαθησιακών προφίλ (Felder & Silverman, 1988). Επίσης, σημειώνουμε τη συνεισφορά της τέχνης στην όξυνση του συναισθηματικού κόσμου των μαθητών γεγονός με θετική επίδραση στις διαδικασίες μάθησης. Τα συναισθήματα είναι κριτές των νοητικών σχημάτων (Connell, 2005) λαμβάνουν δηλαδή αποφάσεις ως προς την ενσωμάτωση των γνώσεων ή την αντίσταση σε αυτές. Όταν οι μαθητές βιώνουν ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα τότε μεγιστοποιούνται τα κίνητρα για μάθηση (Mayer & Salovey, 1997). Και όπως αναφέρουν οι Weare και Gray (2003) μόνο αν έχουν ικανοποιηθεί οι συναισθηματικές ανάγκες μπορούν να αναπτυχθούν οι πνευματικές. Να επισημάνουμε, ακόμη, τη συμβολή της τέχνης στην ισχυροποίηση της ελπίδας (Diessner, Rust, Solom, Frost & Parsons, 2006) η οποία είναι σήμερα περισσότερο από ποτέ αναγκαία.

Με αφετηρία τις θεωρητικές αυτές αρχές, την περίοδο 2012-2013 οι μαθητές των τμημάτων γαλλικής γλώσσας της Β΄ και Γ΄ Τάξης του Γυμνασίου Παναγιάς Διασέλλου Ν. Άρτας υλοποίησαν εξάμηνο διαθεματικό πολιτιστικό πρόγραμμα με τίτλο *25 Μικροί Δημιουργοί «βλέπουν» γαλλική ποίηση*. Τα δύο τμήματα μετεξελέχθηκαν για έξι μήνες (Νοέμβριος 2012 – Απρίλιος 2013) σε λογοτεχνικό και εικαστικό εργαστήρι. Συγκεκριμένα, οι μαθητές μετέφρασαν, ερμήνευσαν και εικονογράφησαν δεκατέσσερα ποιήματα της γαλλόφωνης λογοτεχνίας του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα. Η εκπαιδευτική δράση αναδείχθηκε δημόσια με τη διοργάνωση ομότιτλης εικαστικής έκθεσης στην αίθουσα εκδηλώσεων του μουσικοφιλολογικού συλλόγου 'Σκουφάς' στην Άρτα. Η δημοσιοποίηση σχολικών δράσεων ενδεικνύει το σύγχρονο κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου ο οποίος εκτείνεται στο δίκτυο σχέσεων που αναπτύσσει με την ευρύτερη κοινωνία, γεγονός που επιδρά θετικά στην ψυχική και συναισθηματική υγεία των μαθητών (Weare & Gray, 1995).

Οι αφετηρίες της τέχνης: ζωγραφική, ποίηση, μετάφραση

Η ζωγραφική συνιστά θεμέλια μορφή τέχνης. Μέσα από την άσκηση των καλλιτεχνικών τους δεξιοτήτων οι μαθητές εμβαθύνουν στον εσωτερικό τους κόσμο (Anning & Ring, 2004) εξωτερικεύοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Ιδανικό πεδίο πρακτικής της ζωγραφικής είναι η ποίηση. Τους συγγενικούς δεσμούς μεταξύ των δύο αυτών μορφών τέχνης έχει αποδώσει ανάγλυφα, ήδη από τον 5^ο αι. π.Χ., ο λυρικός ποιητής Συμωνίδης λέγοντας πως «η ζωγραφική είναι σιωπηλή ποίηση ενώ η ποίηση είναι ζωγραφική που μιλάει».

Η λογοτεχνία συνιστά είδος λόγου με πλούσιο μεταξύ άλλων συναισθηματικό, κοινωνικό και επικοινωνιακό φορτίο και δεν νοείται να αποκλείεται από την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου. Ενδεικτικά, σύμφωνα με τον Naturel (1995) «γλώσσα και λογοτεχνία είναι άρρηκτα συνδεδεμένες» ενώ ο Séoud (1997)

ισχυρίζεται πως «η γλώσσα κάνει τη λογοτεχνία και η λογοτεχνία υποστηρίζει τη γλώσσα». Το λογοτεχνικό μάθημα στους μη φυσικούς ομιλητές συμβάλλει στην εδραίωση διαπολιτισμικής επικοινωνίας καθώς εισάγει με τρόπο φυσικό τον μαθητή στον νέο πολιτισμό (Nation & Coady, 1988) λειτουργώντας παράλληλα ως έναυσμα για την κατανόησή του (Collie & Slater, 1987)

Η ποίηση, ειδικότερα, μπορεί να μεταβάλει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν και αντιλαμβάνονται την καθημερινότητα ανοίγοντας νέες διεξόδους και προοπτικές. Αποτελεί γι' αυτούς έναν τόπο ελευθερίας όπου μπορούν να εμπλουτίσουν το φαντασιακό τους απόθεμα και να αναπτύξουν την κριτική σκέψη (André, 2005). Ως προς τη διδασκαλία της, χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Yves Bonnefoy ο οποίος λέει πως «η ποίηση είναι διδασκαλία που πρέπει να ακούμε και ποιά καλύτερη ακρόαση υπάρχει από τη μετάφραση;»

Και εδώ ακριβώς αναδύεται μία τρίτη μορφή τέχνης σαφώς λιγότερο συμβατική: η μετάφραση. Και γιατί η μετάφραση συνιστά μορφή τέχνης; Τα προϊόντα της νόησης και του λόγου δεν έχουν ουσιαστικό περιεχόμενο αν εύκολα γίνονται αντιληπτά από την απλή αίσθηση. Χρειάζεται να διαμεσολαβηθούν και να δομηθούν εκ νέου μέσα στο ανθρώπινο πνεύμα για να αποκτήσουν νόημα. Και αυτό συμβαίνει μέσα από την τέχνη (Bollnow, 1986). Και η μετάφραση, όμως, λογοτεχνικών κειμένων αυτήν ακριβώς τη λειτουργία επιτελεί: τη βαθύτερη ανακάλυψη των νοημάτων και την αποδόμηση του λόγου του πρωτότυπου κειμένου με σκοπό την αναδόμησή του στη γλώσσα προορισμού. Η μετάφραση όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Connolly (1998) είναι ταυτόχρονα ερμηνεία και δημιουργία.

Παιδαγωγικές αρχές της εκπαιδευτικής δράσης

Η μετάφραση και η ερμηνευτική προσέγγιση ποιημάτων στη ξενόγλωσση τάξη μπορεί να θεωρηθούν ως δραστηριότητες που κινούνται στα όρια της υπέρβασης των ικανοτήτων και των γνώσεων των μαθητών. Όμως, ο Bruner (1987) σε αντιδιαστολή με τον Piaget υποστηρίζει ότι οι μαθητές μπορούν να μάθουν οτιδήποτε και σε οποιαδήποτε ηλικία ανεξάρτητα από το στάδιο ανάπτυξής τους εφόσον υπάρχει η κατάλληλη οργάνωση της ύλης καθώς και η απαραίτητη μεθόδευση της διδασκαλίας.

Στο πνεύμα αυτής της θέωρησης προτείνουμε στους μαθητές ευρεία γκάμα ποιημάτων προς επιλογή, προσπελάσιμα βάσει υποστηρικτικού υλικού σε λεξιλογικό, μορφοσυντακτικό και εννοιολογικό επίπεδο και με τη θεματική τους να είναι *παγκόσμια* προκειμένου να «απευθύνονται» σε όλους (Grucă, 2009). Άλλωστε, εάν οι αντιλήψεις και τα συναισθήματα που εκφράζονται στα προς μετάφραση ποιήματα δεν βρίσκουν ανταπόκριση στην πραγματικότητα του μαθητή-μεταφραστή, τότε δεν μπορεί να υπάρξει δημιουργική μεταφραστική εργασία (Bly, 1984). Ακριβώς, μάλιστα, για την τελευταία αυτή ανάγκη και δεδομένης της σημασίας να γνωρίζει ο μεταφραστής το λόγο της εργασίας του (Munday, 2004) μέριμνα υπήρξε στο να αφομοιώσουν οι μαθητές το λειτουργικό σκοπό των μεταφράσεων: ότι δηλαδή μέσω αυτών, που συνιστούν πολιτισμικά συγκείμενα του πρωτότυπου στην ελληνική, καθίστανται διαπολιτισμικοί φορείς και εισηγητές των ποιητών και των ποιημάτων τους στη γλώσσα και στον πολιτισμό υποδοχής. Οι μαθητές ενεπλάκησαν σε δραστηριότητες με νόημα καθώς βίωσαν μιαν αληθινή πνευματική περιπέτεια, όμοια με την περιπέτεια των ανθρώπων εκείνων που προσπαθούν να μεγεθύνουν τα όρια της σκέψης και της γνώσης (Maiaux & Beal, 2008).

Στοχοθεσία

Κύριος στόχος της δράσης ήταν η βαθύτερη γνωριμία των μαθητών με την ζωή και το έργο επιφανών γάλλων ποιητών μέσα από βιωματικές δράσεις που αναδεικνύουν τη σημασία των καλών τεχνών και του λόγου ως εργαλεία ποιοτικής μάθησης. Βασικοί επιμέρους στόχοι ήταν:

- η προσωπική, κοινωνικο-συναισθηματική και πολιτιστική ανάπτυξη των μαθητών
- η ανάδειξη της αισθητικής διάστασης της γαλλικής γλώσσας
- η ανάδειξη της διαθεματικότητας ως πολλαπλασιαστής του γόνιμου ενδιαφέροντος των μαθητών για τα επιμέρους μαθήματα.

Παιδαγωγική προσέγγιση

Η παιδαγωγική προσέγγιση που εφαρμόστηκε είναι αυτή του *ανθρωπιστικού κονστρουκτιβισμού* (Novak, 1993) σύμφωνα με την οποία οι μαθητές κατασκευάζουν ενεργητικά το μορφωτικό προϊόν όταν εμπλέκονται οι τρεις θεμελιώδεις διαστάσεις του ανθρώπινου όντος: η σκέψη, το συναίσθημα και η πράξη. Οι συνισταμένες του προγράμματος βάσει του ορισμού της μάθησης σε κονστρουκτιβιστικούς όρους (Marlowe & Page, 1998) ήταν: α. η διαδικασία και το αποτέλεσμα της αναζήτησης και της επεξεργασίας πληροφοριών (βιογραφικά στοιχεία, γλωσσάρι όρων), β. οι νοητικές-ψυχικές διεργασίες για την ανάπτυξη και δημιουργία νοητικών σχημάτων (μεταφραστική/ερμηνευτική/εικαστική προσέγγιση των ποιητικών έργων), γ. αναβάθμιση των μαθητικών εμπειριών (έκδοση ψηφιακού λευκώματος, διοργάνωση έκθεσης).

Η ανύψωση της ανθρώπινης εμπειρίας είναι σκοπός και της ‘Σχολής του Ανθρωπισμού’ (Rogers, 1983) η οποία στο χώρο της Παιδαγωγικής επισημαίνει τη σημασία του συναισθηματικού και υποκειμενικού κόσμου των μαθητών ως παράγοντα οικοδόμησης της γνώσης (Tennant, 1997). Το εν λόγω αξίωμα είχε ιδιαίτερη απήχηση στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε δεδομένης της άμεσης επενέργειας της τέχνης στον υποκειμενικό και στο συναισθηματικό κόσμο των μαθητών.

Μεθοδολογικό πλαίσιο εργασίας

Με το παρόν έργο καταργείται η μονομέρεια και αναδεικνύεται στο πλαίσιο της *διαθεματικής προσέγγισης* η ευρύτητα της γνώσης καθώς εμπλέκονται έξι διδακτικά αντικείμενα: Γαλλικά, Εικαστικά, Νεοελληνική Λογοτεχνία, Γλωσσική Διδασκαλία, Ιστορία, Πληροφορική. Το στοιχείο αυτό λειτουργεί ως πολλαπλασιαστής του γόνιμου ενδιαφέροντος των μαθητών για τα επιμέρους μαθήματα καθώς αντιλαμβάνονται στην πράξη τη συμβολή των προσφερόμενων γνώσεων στη διαπραγμάτευση θεμάτων. Να σημειώσουμε, μάλιστα, πως η διαθεματική αξιοποίηση της τέχνης συνεισφέρει στη βελτιστοποίηση της ποιότητας της μάθησης (Bramford, 2006).

Ως προς τις κύριες μορφές διδασκαλίας αυτές συνίστανται στη *μέθοδο project*, στη *βιωματική μάθηση* και στην *ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Με τη *μέθοδο project*, την πλέον πρόσφορη για τη *διαθεματική προσέγγιση* της γνώσης, οι μαθητές βίωσαν ένα περιβάλλον μαθητοκεντρικό και κοινωνιοκεντρικό όπου η αρμοδιότητα αναζήτησης και οικοδόμησης των γνώσεων μεταβιβάστηκε στους ίδιους. Μέσα από τη *βιωματική μάθηση* δόθηκε στους μαθητές η δυνατότητα να εκτεθούν σε νέες μη

δομημένες εμπειρίες ανανεώνοντας τους διαύλους επικοινωνίας με τον εαυτό τους. Εφαρμόστηκε ακόμα η *διατμηματική ομαδοσυνεργατική διδασκαλία* η οποία εκτός από τη συμβολή της στην καλλιέργεια κοινωνικο-συναισθηματικών (Ματσαγγούρας, 2000) και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων (Kutnick & Rogers, 1994) ωθεί τους μαθητές σε χρήση ανώτερων πνευματικών λειτουργιών (Φλουρής, 1984). Ειδικά, πάντως, στη μεταφραστική προσπάθεια η ομάδα συνεισφέρει εναλλακτικές λύσεις και σημαντικά στοιχεία (Álvarez, 2006). Με την αλληλεπίδραση των μαθητών συναθροίστηκαν ταλέντα και δεξιότητες οδηγώντας στην παραγωγή ενός μορφωτικού αγαθού προσαρμοσμένου στη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» του κάθε μαθητή (Vygotsky, 1978).

Διδακτικές τεχνικές

Η μέθοδος μετάφρασης που εφαρμόστηκε ήταν η *σημασιολογική*, η μοναδική που έχει την ικανότητα να διαφυλάξει σε μεγάλο βαθμό την ιδιαίτερη ατμόσφαιρα της λογοτεχνίας (Newmark, 1981). Σύμφωνα με αυτή οι μαθητές-μεταφραστές καλούνται σε απόπειρα αναπαραγωγής του σημασιολογικού περιβάλλοντος που επεδίωκε ο ποιητής εντός των συντακτικών και σημασιολογικών περιορισμών της ελληνικής γλώσσας. Αναφορικά με τη μεθοδολογία, προκρίθηκε η *μετάφραση μέσω ελεύθερων ανομοιοκατάληκτων στίχων* προκειμένου να επιτευχθεί μεγαλύτερος βαθμός ακρίβειας (Lefevere, 1975) και να αποδεσμευτούν οι μαθητές από περιοριστικές φόρμες. Μεταφραστική αρχή που υιοθετήθηκε ήταν η μετάφραση και της μορφής του στίχου και της μορφής του ποιήματος δεδομένου πως η πιστότητα προς τα σημαινόμενα των λέξεων είναι αυτοπεριοριστική και στερητική (Βαγενάς, 1998). Μετά τη μεταφορά των ποιημάτων στα ελληνικά ακολούθησε, σε δεύτερο επίπεδο, η μορφοποίησή τους με καθαρά λογοτεχνικούς όρους –ηχητική αίσθηση, υποβλητικότητα, στιχουργική μορφή– ώστε να εντάσσονται αρμονικά στο γλωσσικό και αισθητικό περιβάλλον της λογοτεχνίας-υποδοχής.

Συγκεκριμένα, το λογοτεχνικό υλικό που επεξεργάστηκαν οι μαθητές στοιχειοθετούν τα ακόλουθα ποιήματα: *Automne*, Guillaume Apollinaire· *L'albatros*, Charles Baudelaire· *L'école*, Jacques Charpentreau· *Le Fourmi*, Rober Desnos· *Liberté*, Paul Eluard· *Au printemps*, Théophile Gautier· *Si mes vers avaient des ailes*, Victor Hugo· *Juin*, Leconte de Lisle· *Hymne pour la Grèce*, Frédéric Mistral· *Quand reviendra l'automne avec les feuilles mortes*, Jean Moréas· *Dans les bois*, Gérard de Nerval· *L'école des Beaux-Arts*, Jacques Prévert· *Le buffet*, Arthur Rimbaud· *La lune blanche*, Paul Verlaine.

Ειδικότερα μιλώντας για τη θέση της λογοτεχνικής μετάφρασης στην τάξη αυτή συνιστά εμβάθυνση στο ξενόγλωσσο μάθημα καθώς όπως τονίζουν και οι Aron & Viala (2005) στη λογοτεχνία διασταυρώνονται όλες οι μορφές και χρήσεις της γλώσσας. Σύμφωνα με τους Castellotti, Coste & Moore (2001) μία συγκριτική εργασία όπως η μετάφραση μεταξύ της ελληνικής και της γλώσσας-στόχου ευνοεί την κατάκτηση της δεύτερης επιτρέποντας στον μαθητή να συνειδητοποιήσει ότι οι γλώσσες χρησιμοποιούν διαφορετικές γραμματικές και συντακτικές δομές για να αποδώσουν νοήματα (Clouet, 2006). Το τελευταίο αυτό στοιχείο έχει ιδιαίτερη σημασία δεδομένου πως στη διαδικασία εκμάθησης των ξένων γλωσσών η επίδραση της μητρικής είναι καθοριστική (Τριάρχη-Hermann, 2000).

Θεωρητική βάση του διάλογου των μαθητών με τα ποιήματα ήταν η *αισθητική της πρόσληψης* του Jauss (1982). Η εν λόγω θεωρία προκρίνοντας τις ανοιχτές αναγνώσεις ενεργοποιεί τη φαντασία και τη στοχαστική ικανότητα του μαθητή-αναγνώστη καθιστώντας τον συν-δημιουργό των ποιητικών έργων «ελεύθερο να

επανεφευρίσκει το περιεχόμενό τους και να το επανασυνθέτει ξεπερνώντας συνεχώς τα γραφόμενα» (Sartre, 1971). Ο Modiano (2014), μάλιστα, έχει υποστηρίξει ότι το λογοτεχνικό κείμενο προτού ακόμα ολοκληρωθεί εγκαταλείπει τον συγγραφέα και συνδιαλέγεται με τον αναγνώστη. Ειδικότερα, η πρόσληψη η οποία ορίζεται ως η πραγμάτωση ενός λογοτεχνικού έργου από τον αναγνώστη (Κάλφας, 1993) καθορίζεται από τον *ορίζοντα των προσδοκιών* του, από το σύνολο δηλαδή της αισθητικής εμπειρίας (Βελουδής, 1994) που οι μαθητές βιώνουν κατά την επικοινωνία τους με τις συγκεκριμένες λογοτεχνικές παραγωγές.

Αυτήν ακριβώς την αισθητική εμπειρία κλήθηκαν οι μαθητές να κομίσουν μέσα από την *πρακτική της τέχνης*. Οι εικονογραφήσεις των ποιημάτων, υπογραμμίζοντας την άμεση συγγένεια μεταξύ του ποιητικού λόγου και των καλών τεχνών και αντιπροσωπεύοντας τη νοητική εικόνα που δημιουργεί το ποιητικό κείμενο στην αισθητική και δημιουργική νοημοσύνη των μαθητών, μετατρέπει τους τελευταίους σε δημιουργούς ενός *φαντασιακού μουσείου*.

Στάδια εξέλιξης του προγράμματος

Οι επιμέρους φάσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος αποτυπώνονται ως εξής:

α' φάση	<ul style="list-style-type: none"> – επιλογή θέματος – διαμόρφωση ομάδων – προσδιορισμός δράσεων
β' φάση	<ul style="list-style-type: none"> – υποδειγματική διδασκαλία της μετάφρασης και της αισθητικής προσέγγισης των ποιημάτων και δομημένη πρακτική εφαρμογή των σχετικών τεχνικών
γ' φάση	<ul style="list-style-type: none"> – επιλογή των προς μετάφραση ποιημάτων βάσει των βιωματικών και των αισθητικών κριτηρίων των μαθητών – βιογραφικά στοιχεία των συγγραφέων: η γνωριμία με τη ζωή και το έργο τους, επιτρέποντας τη γνώση των κοινωνικο-ιστορικών καταβολών των ποιημάτων και την αποκρυστάλλωση της ψυχοκινητήριας δύναμής τους, συνιστά πολύτιμο εργαλείο για τη μετάφραση, την αισθητική πρόσληψη και τη ζωγραφική απόδοση του έργου τους – δημιουργία ευσύνοπτου λεξικού λογοτεχνικών όρων
δ' φάση	<ul style="list-style-type: none"> – συζήτηση διαμορφωτικού αξιολογικού χαρακτήρα ως προς τη λειτουργικότητα των ομάδων εργασίας
ε' φάση	<ul style="list-style-type: none"> – επιλεκτική ακρόαση των ποιημάτων (μέσω video στο youtube) – μεταφραστική διαδικασία
στ' φάση	<ul style="list-style-type: none"> – νοηματοδότηση των ποιημάτων βάσει της <i>αισθητικής της πρόσληψης</i> του Jauss με τον ορίζοντα των εμπειριών και προσδοκιών του μαθητή-αναγνώστη να προσανατολίζει την αναγνωστική στάση στη βάση που προσφέρει το ποίημα
ζ' φάση	<ul style="list-style-type: none"> – συναξιολόγηση ανά ομάδες εργασίας με έμφαση στη φύση των δυσκολιών που ανέκυπταν κατά την εκτέλεση των εργασιών μετάφρασης και στον τρόπο αντιμετώπισής τους
η' φάση	<ul style="list-style-type: none"> – καλλιτεχνικές δημιουργίες των μαθητών
θ' φάση	<ul style="list-style-type: none"> – διεκπαιρέωση εργασιών (ενημερωτικό έντυπο, προσκλήσεις...) σχετικά με τη διοργάνωση της πολιτιστικής έκθεσης – πραγματοποίηση της εικαστικής έκθεσης

ι' φάση	– δημιουργία e-book και ανάρτησή του στο ΠΣΔ (http://users.sch.gr/gsamios/25_MIKROI_DHMIOYRGOI.pdf)
ια' φάση	– αυτοαξιολόγηση μαθητών – τοποθέτηση των έργων σε χώρο του σχολείου ως εξωραϊστική παρέμβαση στο κοινωνικό και χωροταξικό περιβάλλον του

Συμπεράσματα

Με κεντρομόλο δύναμή του την τέχνη υλοποιήθηκε ένα διαθεματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που συνέβαλε στον εμπλουτισμό του γνωστικού, συναισθηματικού, ψυχοκινητικού, δημιουργικού και φαντασιακού δυναμικού των μαθητών προσδίδοντας παράλληλα μια νέα δυναμική στην ξενόγλωσση τάξη. Η ξένη γλώσσα, εν προκειμένω η γαλλική, καθίσταται μέσο εμπλουτισμού των τρόπων πολιτισμικής ένταξης των μαθητών καθώς επίσης και μέσο ανακάλυψης νέων γνώσεων και εμπειριών.

Οι πρωτότυπες εκπαιδευτικές δράσεις που προγραμματίστηκαν επέδρασαν θετικά στα κίνητρα των μαθητών εξασφαλίζοντας παράλληλα τη διασύνδεση του σχολικού με τον εξωσχολικό χρόνο, γεγονός με άμεσα και μακροπρόθεσμα ακαδημαϊκά οφέλη (Cooper, Robinson & Patall, 2006). Μάλιστα, κατά την υλοποίηση των δράσεων ενεργοποιήθηκαν αλληλεπιδραστικά από το φάσμα των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (Gardner, 1993) η λεκτική, η χωροταξική, η φυσιοκρατική, η ενδοπροσωπική, η συναισθηματική και η ψυχοκινητική. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να αναπλάσουν και να απολαύσουν στη μητρική ποιήματα της διδασκόμενης ξένης γλώσσας, πόσο δε μάλλον όταν εισηγήθηκαν οι ίδιοι το νόημά τους. Η καλλιτεχνική αποτύπωση της ποιητικής αίσθησης υπήρξε πεδίο εμπνευσμένης δημιουργίας επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα της Hickman (1997) για την ικανότητα των μαθητών προχωρημένης λογοτεχνικής πρόσληψης.

Το πρόγραμμα συνέτεινε ακόμα στην ανάπτυξη θετικών τρόπων θέασης του σχολείου από τους μαθητές. Οι τελευταίοι βίωσαν το αυθεντικό μαθητοκεντρικό και κοινωνιοκεντρικό σχολείο το οποίο τους απέδωσε πολλαπλές ιδιότητες –στο πρότυπο του 'ιδανικού ανθρώπου' της Αναγέννησης– όπως του μεταφραστή, του εικαστικού, του βιογράφου, του εκδότη, του διοργανωτή έκθεσης τέχνης.

Πέραν των όσων έως εδώ εκτέθηκαν, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε το γεγονός ότι διανύοντας ήδη τα πρώτα χιλιόμετρα του 21^{ου} αιώνα η επικυριαρχία της τεχνοκρατικής σκέψης και πράξης είναι εμφανής. Προκειμένου, όμως, να επιτευχθεί η αναγκαία ισορροπία με την ανθρωπιστική παιδεία είναι απαραίτητος ο σταθερός προσανατολισμός της εκπαίδευσης στην τελευταία μέσα από τη σπουδή μεταξύ άλλων της γλώσσας, της λογοτεχνίας, της ζωγραφικής και άλλων μορφών τέχνης. Δεν μπορούμε, άλλωστε, να παραβλέψουμε το γεγονός ότι το σχολείο αμφισβητούν ως προς τη δικαιοδοσία του τα μέσα επικοινωνίας θέτοντας τους δικούς τους νόμους (Debray, 2006) ενώ το ανταγωνίζεται σκληρά η βιομηχανία της μαζικής κουλτούρας και της ψηφιακής διασκέδασης που εκλαμβάνει τους έφηβους ως να είναι «διαθέσιμοι εγκέφαλοι» κατά την έκφραση του σύγχρονου φιλοσόφου Bernard Stiegler.

Αν μάλιστα στο σχολείο η ενστάλαξη των αξιών στους μαθητές είναι σε άμεση συνάρτηση με το χρόνο που αφιερώνεται στα επιμέρους μαθήματα (Ryan & Cooper, 2010) τότε, λοιπόν, είναι αυτονόητη η συστηματική υιοθέτηση της τέχνης στην εκπαίδευση. Πόσο δε μάλλον όταν σύμφωνα με τον υπαρξισμό η εκλογή του ανθρώπου που θα είναι ο κάθε μαθητής ως αποτέλεσμα των πράξεών του είναι ταυτόχρονα εκλογή της εικόνας του παγκόσμιου ανθρώπου (Sartre, 1970). Η ευθύνη

Βιβλιογραφία

- Álvarez, G. (2006). Aciertos y desaciertos en la didáctica de la traducción. *Vasos Comunicantes*, 35, 69-76.
- André, C. (2005). *Comment faire entrer la poésie à l'école maternelle?* IUFM de Bourgogne, Mémoire.
- Anning, A., & Ring, K. (2004). *Making Sense of Children's Drawings*. Maidenhead: Open University Press.
- Aron, P., & Viala, A. (2005). *L'enseignement littéraire*. Paris: PUF.
- Βαγενάς, Ν. (1998). *Η γλώσσα της λογοτεχνίας και η γλώσσα της μετάφρασης*. Πρακτικά ημερίδας 24 Μαΐου 1997. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Βελουδής, Γ. (1994). *Γραμματολογία. Θεωρία της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Δωδώνη
- Bly, R. (1984). The Eight Stages of Translation. *Translation: Literary, Linguistic and Philosophical Perspectives*. New Jersey: Associated University Press.
- Bollnow, F. (1986). Φιλοσοφική Παιδαγωγική· μτφ. Μαρίας και Κώστα Βαϊνά. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Bamford, A. (2006) *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. New York: Waxmann.
- Bruner, J.S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris: Retz.
- Castellotti, V., Coste, D., & Moore, D. (2001). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage, *Références modèles, données et method*. Collection CREDIF Essais. Paris: Didier.
- Clouet, R. (2006). *Between one's own culture and the target culture: The language teacher as intercultural mediator*. Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, 5, 53-62.
- Collie, J., & Slater., S. (1987). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connell, J.D. (2005). Brain based strategies to reach every learner. New York: Scholastic.
- Connolly, D. (1998). Λογοτεχνική μετάφραση: σε τι χρησιμεύει η θεωρία; *Πρακτικά ημερίδας: Η γλώσσα της λογοτεχνίας και η γλώσσα της μετάφρασης. Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*. (Διαθέσιμο online: http://www.greeklanguage.gr/greekLang/literature/studies/literature_translation/01_conolly.html, προσπελάστηκε 19-05-2015).
- Cooper, H., Robinson, J.C., & Patall, E.A. (2006). Does homework improve academic achievement? *Review of Educational Research*, 76, 1–62.
- Cuq, J.P., & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- Damiano, P. (2014). Le discours de réception du prix Nobel de Patrick Modiano. (Διαθέσιμο online: <http://www.lemonde.fr/prix-nobel/article/2014/12/07/>, προσπελάστηκε στις 10/06/2015).
- Debray, R. (2006). Transmettre et partager. *Le Monde de l'éducation*. 8/2006, 28-31.
- Diessner, R., Rust, T., Solom, R., Frost, N., & Parsons, L. (2006). Beauty and hope: A moral beauty intervention. *Journal of Moral Education*, 35 (3), 301-317.

- Eisner, E.W. (2002). The State of the Arts and the Improvement of Education, *Manitoba Association for Art Education Journal* 1.1 p. 2-6.
- Felder R.M., & Silverman, L.K. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education, *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Grellet, F. (1991). *Apprendre à traduire*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Gruca, I. (2009). *Les enjeux de la littérature en didactique des langues-culture: entre identité et altérité*. La place de la littérature dans l'enseignement du FLE. Colloque international des 4 et 5 juin 2009. Université d'Athènes.
- Hickman, J. (1997). *Children's Literature in the Elementary School*. Boston: McGraw-Hill.
- Jauss, H.R. (1982). *Toward an Aesthetic of Reception*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Κάλφας, Α. (1993). *Ο μαθητής ως αναγνώστης: λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: τα Τραμάκια.
- Kramsch, Cl., Ginsberg, R., & Kees de Boot. (1991). *Foreign language research in Cross – Cultural perspective*. Utrecht: Benjamin.
- Kutnick, P., & Rogers, C. (1994). *Groups in Schools*. London: Cassell.
- Lefevere, A. (1975). *Translating Poetry, Seven Strategies and a Blueprint*. Assen and Amsterdam: Van Gorcum.
- Maiaux, F., & Béal, Y. (2008). *Un projet pour... rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages*. Paris: Delagrave.
- Marlowe, B., & Marilyn P. (1998). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. Corwin Press, Inc.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, pp. 3-34. New York: Harper Collins.
- Munday, J. (2004). Advertising: Some Challenges to Translation Theory. *The Translator*, V. 10, N2, pp. 199-219.
- Nation, I.S.P., & Coady, J. (1988). Vocabulary and reading. In R. Carter & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary and language teaching*, pp. 97–110. London: Longman.
- Naturel, M. (1995). *Pour la Littérature*. Paris: CLE International.
- Newmark, P. (1981). *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon Press.
- Novak, J. (1993). *Human constructivism: A unification of psychological and epistemological phenomena in meaning making*. *International Journal of Personal Construct Psychology*, Vol.6, N2, pp. 167-193.
- Porcher, L. (1986). *Remises en question. La civilisation*. Paris: CLE International, p. 12-57.
- Porcher, L. (1996). Cultures invisibles. *Le Français dans le Monde/Recherches et applications*, p. 126-129.
- Rogers, E.M. (1983). *Diffusion of Innovations*. London: The Free Press.
- Ryan, K., & Cooper, J.M. (2010). *Those who can, teach* (12th ed.). Boston: Wadsworth-Cengage.
- Sartre, J.P. (1970). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris: Éditions Nagel.
- Sartre, J.P. (1971). *Replies to structuralism*, *Telos* 9: 110-6.
- Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Didier.
- Tennant, M. (1997). *Psychology and Adult Learning* 2e, London: Routledge.

- Τριάρχη-Hermann, B. (2000). *Η διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία: μια ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between Learning and Development, pp. 79-91, In *Mind in Society*, (Trans. M. Cole). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Φλουρής, Γ. (1984). *Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η Διαδικασία της Μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Weare, K., & Gray, G. (1995). *Promoting Mental and Emotional Health in the European Network of Health Promoting Schools*, The Regional Office for Europe of the World Health Organization, the Commission of the European Communities and the Council of Europe.
- Weare, K., & Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social well-being?* Research Report RR456. London: Department for Education and Skills.