



Π.3.1.1

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

Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗ ΓΑΛΛΙΚΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΟΙΚΕΙΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

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.

ΕΛΕΝΗ ΠΕΤΡΙΔΟΥ



**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.....	5
Εισαγωγή.....	6
A. Γενικά χαρακτηριστικά: ένταξη του μαθήματος της λογοτεχνίας στη γαλλική δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	10
B. Παρουσίαση των ΑΠΣ των γαλλικών με έμφαση στη διδασκαλία της λογοτεχνίας ..	18
B.1 Δομή των ΑΠΣ	18
B.2 Σκοποθεσία	20
B.3 Γνώσεις για τον κόσμο.....	22
B.4 Γνώσεις για τη λογοτεχνία	27
B.5 Λογοτεχνία και σημείωση.....	33
Κειμενοκεντρικός / Παραδοσιακός λόγος: υβριδοποίηση	33
Ο λόγος των πολυγραμματισμών.....	35
Ο κριτικός λόγος.....	37
Ο υπολόγος της γραφής ως διαδικασίας	39
Άλλες προσεγγίσεις: ο δημιουργικός λόγος και ο επικοινωνιακός λόγος	41
B.6 Διδακτικές πρακτικές και ταυτότητες	43
B.7 Αξιολόγηση	49
Γ. Διαδικτυακό διδακτικό υλικό.....	52
Γ.1 Προέλευση και φύση του υλικού	52
Γ.2 Ανάλυση παραδειγμάτων	55
Δ. Συμπεράσματα	60
Δ.1 Γενικά για τα ΑΠΣ	60
Δ.2 Χρήση των ΤΠΕ.....	62



Βιβλιογραφία..... 65



Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τους τρόπους με τους οποίους ενσωματώνονται οι ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στα ΑΠΣ της γαλλικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διαπιστώθηκε πως στα ΑΠΣ δεν υπάρχει μια συστηματική ιδεολογία για την εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στη γαλλική δευτεροβάθμια εκπαίδευση στηρίζεται κυρίως στην προσέγγιση των κειμένων του γαλλικού λογοτεχνικού κανόνα με έμφαση στην ιστορική θεώρηση και την εξέταση των κειμένων από τη σκοπιά της εξέλιξης και των χαρακτηριστικών των λογοτεχνικών γενών και ειδών, ειδικότερα αυτών που παρουσιάζουν ενδιαφέρον σε σχέση με τη γαλλική λογοτεχνική παράδοση. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται και οι ΤΠΕ οι οποίες αξιοποιούνται συστηματικά ως πηγές τεκμηρίωσης (διαδίκτυο). Αρκετά συστηματική είναι η αξιοποίηση των ΤΠΕ και στις δραστηριότητες του γραπτού λόγου (επεξεργαστής κειμένου). Ωστόσο οι ΤΠΕ, γενικότερα, ενσωματώνονται στην προϋπάρχουσα ιδεολογία των ΑΠΣ, χωρίς να μεταβάλλουν δραστικά το περιεχόμενο του μαθήματος και το είδος του γραμματισμού που καλλιεργείται. Παρόλα αυτά, αναδύονται *λόγοι* για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, που απομακρύνονται από τη θεώρηση της λογοτεχνίας που περιγράφηκε παραπάνω, και επιχειρούν να εισάγουν τις ΤΠΕ σε ένα διαφορετικό πλαίσιο το οποίο συνομιλεί με τη διεθνή εμπειρία (κριτικός ψηφιακός γραμματισμός, πολυγραμματισμοί, κ.ά.).



Εισαγωγή

Στόχος αυτής της εργασίας είναι να παρουσιάσει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην γαλλική δευτεροβάθμια εκπαίδευση με έμφαση στην ένταξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (στο εξής ΤΠΕ) και στις σχετικές πρακτικές που προτείνονται και υιοθετούνται στα πλαίσια του συγκεκριμένου μαθήματος. Για το σκοπό αυτό, μελετήθηκαν τα Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος των γαλλικών που αντιστοιχούν στη δεύτερη βαθμίδα της γαλλικής εκπαίδευσης, όπως αυτά εκδόθηκαν και κυκλοφορούν από το Εθνικό Κέντρο Παιδαγωγικής Τεκμηρίωσης (Centre National de Documentation Pédagogique). Επίσης μελετήθηκαν δικτυακές πύλες και ιστότοποι που συγκεντρώνουν εγκεκριμένο από το γαλλικό Υπουργείο Παιδείας υλικό για τη διδασκαλία του μαθήματος των γαλλικών με τη χρήση των ΤΠΕ.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε επιχειρήσει να δώσει απαντήσεις σε συγκεκριμένα ερωτήματα:

- Ποιες **αντιλήψεις** για τη λογοτεχνία απηχούνται στα γαλλικά εθνικά προγράμματα σπουδών και πώς αποτυπώνονται στους στόχους και τις μεθόδους διδασκαλίας που προτείνονται;
- Ποιες **ταυτότητες** επιδιώκεται να καλλιεργήσουν οι μαθητές με τη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας και πώς συνδέονται αυτές με τον εξωσχολικό κόσμο;
- Ποιες **γνώσεις** για τη λογοτεχνία αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές και ποια χρήση των γνώσεων αυτών επιφυλάσσει το πρόγραμμα σπουδών;
- Ποιοι **ρόλοι** αποδίδονται στους πρωταγωνιστές της διδακτικής πράξης και πώς πραγματώνονται αυτοί οι ρόλοι σε σχέση με τον σχολικό χωροχρόνο;
- Ποια μορφή **αξιολόγησης** προβλέπεται και πώς συνδέεται με τις παραμέτρους του μαθήματος που αναφέρθηκαν;



- Πώς εντάσσονται οι **ΤΠΕ** σε καθένα από τα παραπάνω πλαίσια και με ποιον τρόπο επηρεάζουν τη γενικότερη φιλοσοφία του μαθήματος της λογοτεχνίας;

Η μελέτη των ΑΠΣ έγινε με τη μέθοδο της κριτικής ανάλυσης *λόγου*. Σύμφωνα με τον Fairclough, “η γλώσσα είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής ζωής, διαλεκτικά διασυνδεδεμένο με άλλα στοιχεία της κοινωνικής ζωής, έτσι ώστε η κοινωνική ανάλυση και έρευνα χρειάζεται πάντοτε να λαμβάνει υπόψη της τη γλώσσα”¹. Ένας τρόπος λοιπόν να μελετήσουμε τα κοινωνικά φαινόμενα, εν προκειμένω τη γλωσσική εκπαίδευση και διδασκαλία, είναι να αναλύσουμε τη γλώσσα εν χρήσει, τον *λογο* (discourse) που αρθρώνουν οι κοινωνικοί πρωταγωνιστές στα διάφορα *κείμενα*².

Η χρήση της γλώσσας δεν είναι ποτέ ουδέτερη και δεν περιορίζεται στην ανταλλαγή πληροφορίας ανάμεσα σε αυτούς που διαδρούν. Κάθε χρήση της γλώσσας προϋποθέτει μια ιδεολογικά προσδιορισμένη θέαση της πραγματικότητας. Η πραγματικότητα κατασκευάζεται μέσω του λόγου σε κάθε συγκεκριμένη γλωσσική περίπτωση, αλλά ταυτόχρονα ανάγεται σε ιδεολογικές λειτουργίες και τοποθετήσεις που έλαβαν χώρα σε προηγούμενα κοινωνιογλωσσικά συμβάντα³. Στο πλαίσιο αυτό, κάθε *λόγος* που αρθρώνεται για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο προϋποθέτει τη συγκεκριμένη τοποθέτηση του ομιλούντος (ή γράφοντος) (που δε μπορεί παρά να είναι ιδεολογική) πάνω στο τι είναι λογοτεχνία, με ποιον τρόπο και για ποιους λόγους διδάσκεται στο συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, η οποία δεν πραγματοποιείται εν κενώ, αλλά απηχεί στάσεις γύρω από τη λογοτεχνία και τη διδασκαλία της που αρθρώνονται σε λόγο σε συγκεκριμένα κοινωνιογλωσσικά συμβάντα από τους κοινωνικούς πρωταγωνιστές.

Σχετικά με τη χρήση της μεθόδου της κριτικής ανάλυσης *λόγου* για τη μελέτη των σχολικών κειμενικών ειδών (σχολικά εγχειρίδια, ΑΠΣ κτλ) γράφει ο Κουτσογιάννης: «Ειδικότερα θεωρώ, επεκτείνοντας την οπτική των Halliday και Fairclough, ότι τα

¹ Fairclough Norman, *Analysing discourse: textual analysis for social research*, Routledge, 2003, σ. 2.

² Ο.π. (σημ. 1) σσ. 3-4.

³ Gee James Paul, *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*, Routledge, 1999, σσ. 1-11.



ποικίλα κειμενικά είδη [...] γίνονται κατανοητά στο πλαίσιο κάποιου ή κάποιων λόγων από τους οποίους αντλούν, αλλά και τους οποίους πραγματώνουν. Θεωρώ, δηλαδή, ότι τα σχολικά εγχειρίδια και το ποικίλο μαθησιακό υλικό διαπερνάται από συγκεκριμένους λόγους, που αποτελούν γνώσεις για το τι σημαίνει διδασκαλία της γλώσσας στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και στο συγκεκριμένο τόπο»⁴. Ο Κουτσογιάννης υιοθετεί την ταξινόμηση της Ivanic⁵ η οποία περιλαμβάνει έξι είδη λόγων που μπορούν να ανιχνευτούν στη διεθνή εμπειρία της γλωσσικής διδασκαλίας, εν προκειμένω στο υλικό των ΑΠΣ: *λόγος δεξιοτήτων* (skills discourse), *επικοινωνιακός λόγος* (social practice discourse), *κειμενοκεντρικός λόγος* (genre discourse), *λόγος της γραφής ως διαδικασίας* (process writing discourse), *δημιουργικός λόγος* (creative discourse), *κριτικός λόγος* (critical discourse). Ο Κουτσογιάννης προσθέτει έναν έβδομο, το *λόγο των πολυγραμματισμών*.

Με δεδομένο ότι τόσο η Ivanic, όσο και ο Κουτσογιάννης χρησιμοποιούν τις παραπάνω κατηγορίες για να αναφερθούν στη γλωσσική διδασκαλία (η Ivanic ακόμη ειδικότερα για να αναφερθεί στη διδασκαλία του γραπτού λόγου), είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ο τρόπος με τον οποίο θα χρησιμοποιηθούν σε αναφορά με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Έτσι, για την παρούσα μελέτη οι παραπάνω όροι εξειδικεύονται ως εξής:

λόγος δεξιοτήτων ή παραδοσιακός λόγος: προσεγγίσεις της διδασκαλίας της λογοτεχνίας που δίνουν έμφαση στην οικειοποίηση από μέρους των μαθητών γνώσεων, πάνω στα λογοτεχνικά κείμενα, τους συγγραφείς και τη λογοτεχνική θεωρία, αποκομμένων από το ίδιο το λογοτεχνικό κειμενικό υλικό. Ειδικότερα για το γαλλικό παράδειγμα θα υιοθετηθεί ο δεύτερος όρος (παραδοσιακός λόγος), καθώς

⁴ Κουτσογιάννης Δημήτρης, «Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του Γυμνασίου», στο Ντίνας, Κ. Χατζηπαναγιωτίδου, Α., Βακάλη, Α. Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/ μητρικής, δεύτερης /ξένης)*, 2010 (ηλεκτρονική πρόσβαση: <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/kiriaki/aithusa1/koutsogiannis.pdf>)

⁵ Roz Ivanic “Discourses of Writing and Learning to Write”, *Language and Education*, Vol. 18, No. 3, 2004.



στα γαλλικά ΑΠΣ η έμφαση είναι ξεκάθαρα στην απόκτηση γνώσεων, οπότε ο όρος «δεξιότητα» μπορεί να λειτουργήσει παραπλανητικά.

επικοινωνιακός λόγος: προσεγγίσεις που τονίζουν την κοινωνική διάσταση της ανάγνωσης και της γραφής και ευνοούν τη διάχυση των αναγνωστικών ανταποκρίσεων των μαθητών στον κοινωνικό χώρο.

κειμενοκεντρικός λόγος: στις προσεγγίσεις αυτές αναμένεται ο μαθητής να διαβάσει και να ερμηνεύσει τα κείμενα με εργαλείο το γένος και το είδος στο οποίο ανήκουν.

λόγος της γραφής ως διαδικασίας: το λογοτεχνικό φαινόμενο αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία γραφών και επανεγγραφών και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εργασία της γραφής στο λογοτεχνικό εργαστήριο και στις αναθεωρήσεις και διορθώσεις που αυτή περιλαμβάνει.

δημιουργικός λόγος: προσεγγίσεις που αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στην αναγνωστική απόλαυση των μαθητών.

κριτικός λόγος: η λογοτεχνία αντιμετωπίζεται ως κοινωνική πρακτική μέσω της οποίας κατασκευάζονται αναπαραστάσεις της πραγματικότητας που δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερες, καθώς δομούν σχέσεις εξουσίας και δομούνται από αυτές.

λόγος των πολυγραμματισμών: στις προσεγγίσεις αυτές δίνεται έμφαση πέρα από τον λογοτεχνικό γραμματισμό και στο γραμματισμό των μαθητών σε άλλα σημειωτικά συστήματα, στην πολυτροπικότητα, στη διακειμενικότητα και σε υβριδικούς τρόπους παραγωγής νοήματος, κυρίως αυτούς που σχετίζονται με τις ΤΠΕ.

Οι λόγοι αυτοί, είναι αυτονόητο, δεν εμφανίζονται πάντοτε στα ΑΠΣ ως κυρίαρχοι ούτε μεμονωμένα, αλλά διαπλέκονται μεταξύ τους άλλοτε ως κυρίαρχοι, άλλοτε ως φθίνοντες και άλλοτε ως αναδυόμενοι⁶.

⁶ βλ. Κουτσογιάννης ό.π. (σημ. 4) σ. 6.



Α. Γενικά χαρακτηριστικά: ένταξη του μαθήματος της λογοτεχνίας στη γαλλική δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Προκειμένου να εξετάσουμε τη θέση του μαθήματος της λογοτεχνίας στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι απαραίτητο να περιγράψουμε συνοπτικά τη δομή της εκπαίδευσης και τα βασικά της στάδια. Η γαλλική δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαρθρώνεται σε δύο σχολεία-επίπεδα φοίτησης: το κολέγιο (collège) και το λύκειο (lycée). Στο πρώτο εισέρχεται ο μαθητής, αφού ολοκληρώσει τη φοίτησή του στο δημοτικό σχολείο (école élémentaire) στην ηλικία των 11 ετών και φοιτά τέσσερα χρόνια, ενώ στο λύκειο που ακολουθεί η φοίτηση είναι τριετής. Οι τάξεις του κολεγίου και του λυκείου ονομάζονται από την συνεχόμενη αριθμησή τους που γίνεται όμως αντίστροφα, δηλαδή με αφετηρία την τελευταία τάξη του λυκείου, η οποία ονομάζεται Τελική τάξη (classe terminale). Έτσι η πρώτη χρονιά του κολεγίου ονομάζεται Έκτη τάξη (classe de sixième), η δεύτερη χρονιά Πέμπτη τάξη (classe de cinquième), η τρίτη χρονιά Τέταρτη τάξη (classe de quatrième) και η τελευταία χρονιά του κολεγίου Τρίτη τάξη (classe de troisième). Αντιστοίχως, η πρώτη χρονιά λυκειακής φοίτησης αποκαλείται Δεύτερη τάξη (classe de seconde) και η δεύτερη χρονιά του λυκείου Πρώτη τάξη (classe de première).

Με το πέρας της φοίτησής του στο κολέγιο ο μαθητής καλείται να διαγωνιστεί για τον πρώτο επίσημο τίτλο της γαλλικής εκπαίδευσης, το brevet (diplôme national du brevet). Το brevet απονέμεται σε κάθε μαθητή που θα συγκεντρώσει τουλάχιστον το 50% των μονάδων στις τρεις γραπτές δοκιμασίες που διεξάγονται σε εθνικό επίπεδο, στα μαθήματα των γαλλικών, των μαθηματικών και της ιστορίας-γεωγραφίας-πολιτικής αγωγής (français, mathématiques histoire-géographie-éducation civique). Επίσης, συνυπολογίζεται η ενδοσχολική αξιολόγηση του μαθητή σε συγκεκριμένα αντικείμενα στην τελευταία τάξη του κολεγίου. Από το 2008 για την απόκτηση του brevet είναι απαραίτητη η επιτυχής εξέταση σε μια ξένη γλώσσα στο επίπεδο A2, καθώς επίσης και η επαρκής εξοικείωση με τις ΤΠΕ που αποδεικνύεται με την απόκτηση του πτυχίου B2i (Brevet informatique et internet), του εθνικού πτυχίου πιστοποίησης χρήσης H/Y.



Μετά το κολέγιο ο μαθητής μπορεί να συνεχίσει τη φοίτησή του στο λύκειο, σε μια από τις τρεις προσφερόμενες κατευθύνσεις: γενική κατεύθυνση (voie generale), τεχνολογική κατεύθυνση (voie technologique) και επαγγελματική κατεύθυνση (voie professionnelle). Οι δύο πρώτες κατευθύνσεις έχουν κοινό πρόγραμμα σπουδών την πρώτη χρονιά φοίτησης στο λύκειο, ενώ τις επόμενες δύο χρονιές διαχωρίζονται και εξειδικεύονται περαιτέρω. Την τρίτη κατεύθυνση μπορούν να ακολουθήσουν οι γάλλοι μαθητές φοιτώντας στα επαγγελματικά λύκεια της Γαλλίας (lycées professionnels). Η φοίτηση στο γενικό και τεχνολογικό λύκειο (lycée d'enseignement général et technologique) είναι τριετής, αλλά διαχωρίζεται σε δύο κύκλους. Ο πρώτος κύκλος που ταυτίζεται με την πρώτη χρονιά φοίτησης του μαθητή στο λύκειο είναι κύκλος προσαρμογής και ενημέρωσης του μαθητή πάνω στις επιλογές που του προσφέρονται. Ο μαθητής πρέπει στη διάρκεια αυτού του κύκλου, πέρα από τα υποχρεωτικά μαθήματα που θα παρακολουθεί, να γνωρίσει μέσα από μια σειρά «μαθημάτων εξερεύνησης» (enseignements d'exploration) τους τομείς γνώσης που του προσφέρονται⁷, προκειμένου να ακολουθήσει στον επόμενο κύκλο έναν εξειδικευμένο τομέα σπουδών. Στον δεύτερο κύκλο σπουδών που περιλαμβάνει τις δύο τελευταίες τάξεις του λυκείου ο μαθητής επιλέγει ανάμεσα στις δύο κατευθύνσεις που προσφέρονται (γενική κατεύθυνση και τεχνολογική κατεύθυνση). Καθεμιά από τις κατευθύνσεις διατηρεί έναν βασικό κορμό μαθημάτων (στα οποία συμπεριλαμβάνεται πάντοτε το μάθημα των γαλλικών), ενώ ταυτόχρονα προσφέρει υποχρεωτικά και επιλεγόμενα μαθήματα οργανωμένα σε τομείς (series)⁸.

⁷ BO spécial n°1 du 4 février 2010, ηλεκτρονική πρόσβαση: http://media.eduscol.education.fr/file/special_1/43/2/disciplines-et-horaires_136432.pdf

⁸ Οι μαθητές που επιλέγουν την γενική κατεύθυνση έχουν τρεις επιλογές περαιτέρω εξειδίκευσης: τον τομέα γραμμάτων (serie litteraire) τον τομέα επιστημών (serie scientifique) και τον οικονομικό και κοινωνικό τομέα (serie économique et sociale). Αντίστοιχα οι μαθητές που επέλεξαν την τεχνολογική κατεύθυνση εξειδικεύονται στους ακόλουθους τομείς (series): κοινωνικές επιστήμες και τεχνολογίες και επιστήμες και τεχνολογίες της υγείας (Série sciences et technologies de la santé et du social ή ST2S), επιστήμες και τεχνολογίες της διοίκησης (Série sciences et technologies de la gestion ή STG), βιομηχανικές επιστήμες και τεχνολογίες (Série sciences et technologies industrielles ή STI), εργαστηριακές επιστήμες και τεχνολογίες (Série sciences et technologie de laboratoire ή STL). Το περιεχόμενο των τομέων αυτών εξειδίκευσης είναι υπό διαπραγμάτευση στην τρέχουσα μεταρρύθμιση του γαλλικού λυκείου που ξεκίνησε την εφαρμογή της το 2010 από την πρώτη χρονιά του λυκείου.



Με το πέρας των λυκειακών σπουδών, ο μαθητής μπορεί να πάρει μέρος στις εξετάσεις για την απόκτηση του γαλλικού εθνικού απολυτηρίου, του γνωστού baccalaureat, που καθορίζει τη συνέχιση των σπουδών του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το baccalaureat ή bac περιλαμβάνει γραπτές και προφορικές εξετάσεις σε συγκεκριμένα για την κάθε κατεύθυνση και τον κάθε τομέα του λυκείου μαθήματα, στο τέλος της Τελικής τάξης, αλλά και της Πρώτης. Για την απόκτησή του από το 2011 θα είναι απαραίτητη η απόκτηση του πτυχίου δεξιοτήτων στις ΤΠΕ, του B2i, στο λυκειακό επίπεδο.

Η εκπαίδευση στη Γαλλία είναι οργανωμένη σε εθνικό επίπεδο. Ο καθορισμός των σκοπών και των στόχων της διδασκαλίας, καθώς και του περιεχομένου της αποτελεί τομέα αρμοδιότητας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας που ασκεί γενικότερα την εκπαιδευτική πολιτική. Υπεύθυνες για την κατά τόπους εφαρμογή της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι οι 30 Ακαδημίες (Academies), ένα είδος εκπαιδευτικής διοικητικής περιφέρειας με επικεφαλής τον Πρύτανη (Le rectorat). Οι Ακαδημίες δεν καταρτίζουν τοπικά προγράμματα σπουδών ούτε μπορούν να μεταβάλλουν τα εθνικά, αλλά περιορίζονται στο ρόλο του τοπικού εκπροσώπου της κυβερνητικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε κάθε διοικητική περιφέρεια. Τα αναλυτικά προγράμματα κάθε μαθήματος καταρτίζει και εκδίδει το Εθνικό Κέντρο παιδαγωγικής τεκμηρίωσης (Centre National de documentation pedagogique) που βρίσκεται κάτω από την εποπτεία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας⁹.

Το μάθημα των γαλλικών, που περιλαμβάνει τη γλωσσική διδασκαλία και τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, είναι υποχρεωτικό σε όλες τις τάξεις του κολεγίου και του λυκείου, συμπεριλαμβανομένων όλων των κατευθύνσεων και των τομέων εξειδίκευσης στο λυκειακό επίπεδο. Η λογοτεχνία δεν αποτελεί ξεχωριστό μάθημα, αλλά εντάσσεται στη διδασκαλία της γλώσσας ως αναπόσπαστο κομμάτι σε όλα τα έτη φοίτησης του κολεγίου και του λυκείου, εκτός από τον δεύτερο κύκλο των λυκειακών σπουδών, δηλαδή την Πρώτη τάξη (classe première) και την Τελική

⁹ Το Εθνικό Κέντρο Παιδαγωγικής Τεκμηρίωσης διαθέτει τοπικά παραρτήματα, όπως αναφέρεται στην ιστοσελίδα του, χωρίς να διευκρινίζεται ο ρόλος τους στην σύνταξη των προγραμμάτων σπουδών: http://www2.cndp.fr/cndp_reseau/presentation/accueil.htm



(classe terminale), όπου η λογοτεχνία συνιστά χωριστό μάθημα από τη γλώσσα στα πλαίσια της εξειδίκευσης στον τομέα των γραμμάτων (serie litteraire).

Στην παρούσα εργασία, όπως προαναφέρθηκε, θα εξεταστούν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για τη διδασκαλία των γαλλικών (στο εξής ΑΠΣ) στο κολέγιο και στο λύκειο με έμφαση στη χρήση των ΤΠΕ που αυτά επιφυλάσσουν. Ωστόσο, καθώς τόσο στο κολέγιο, όσο και στο λύκειο τα ΑΠΣ βρίσκονται υπό αναμόρφωση ή υπό σταδιακή αντικατάσταση η μελέτη θα εστιάσει περισσότερο στα νέα ΑΠΣ και στις αλλαγές που αυτά προτείνουν σε σύγκριση με τα προηγούμενα.

Τα ΑΠΣ για το κολέγιο ανανεώθηκαν το 2009¹⁰, οπότε τέθηκε σε εφαρμογή για πρώτη χρονιά με αφετηρία την έκτη τάξη μια σειρά από γενικότερες μεταρρυθμίσεις στο επίπεδο του κολεγίου. Οι μεταρρυθμίσεις εφαρμόζονται προοδευτικά στις επόμενες τάξεις του κολεγίου. Έτσι, το 2010 οι αλλαγές εφαρμόστηκαν στην πέμπτη τάξη, ενώ το 2011 αναμένεται να εισαχθούν στην τετάρτη. Στο λύκειο, τα ισχύοντα ΑΠΣ¹¹ που εκδόθηκαν το 2008 και εφαρμόζονται αυτή τη στιγμή στις δύο τελευταίες τάξεις, είναι προγραμματισμένο να αντικατασταθούν από το σχολικό έτος 2011-2012 για τις δύο πρώτες τάξεις τουλάχιστον του λυκείου. Έτσι τα νέα ΑΠΣ¹² για τη Δεύτερη και την Πρώτη τάξη έχουν ήδη κυκλοφορήσει από τον Ιούλιο του 2010. Προκειμένου να διαμορφωθεί μια εμπειριστατωμένη και αντιπροσωπευτική της πραγματικότητας εικόνα μελετήθηκαν τόσο τα απερχόμενα όσο και τα επερχόμενα ΑΠΣ με έμφαση στις διαφορές που παρουσιάζουν.

Όσον αφορά, πάντως, τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, τα νέα ΑΠΣ συνολικά, συγκριτικά με τα απερχόμενα, επαναφέρουν στο προσκήνιο τα «δρυτικά κείμενα» του γαλλικού λογοτεχνικού κανόνα και, όπως θα δούμε, επιδιώκουν να ευθυγραμμίσουν την καλλιέργεια μιας «ανθρωπιστικής κουλτούρας» που συγκροτεί

¹⁰ <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/140235/140235-18635-24218.pdf> Το παλαιό ΑΠΣ: <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/67927/67927-11040-16675.pdf>

¹¹ <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/90599/90599-16287-20896.pdf>

¹² <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html> . Το ΑΠΣ για την Τελική τάξη κυκλοφορεί ως προσχέδιο και έχει τεθεί σε εθνική διαβούλευση: http://media.eduscol.education.fr/file/consultation/34/0/terminale_projet_prog_2011_litterature_L_170_340.pdf



τη γαλλική πολιτισμική και πολιτική κληρονομιά με τη διαμόρφωση ενός προσωπικού αναγνωστικού γούστου. Ταυτόχρονα προκρίνουν μια διάταξη της ύλης που βασίζεται σε μια ιστορική θεώρηση του λογοτεχνικού φαινομένου και στην ομαδοποίηση της ύλης με κριτήριο τα λογοτεχνικά γένη.

Τα νέα ΑΠΣ για τα γαλλικά εντάσσονται σε μια γενικότερη ρητορική που υιοθετείται από τα κείμενα αναφοράς της γαλλικής εκπαίδευσης τα οποία θέτουν με έμφαση ζητήματα προσαρμογής των προγραμμάτων σπουδών στις απαιτήσεις μιας νέας πραγματικότητας. Η προσαρμογή αυτή θεωρείται καθοριστική για το μελλοντική επιτυχία του μαθητή στις σπουδές του, στην επαγγελματική του ζωή και στη δια βίου εκπαίδευσή του. Οι αρχές μιας τέτοιας εκπαίδευσης διαρθρώνονται στο κείμενο που αποκαλείται «Κοινό Πλαίσιο γνώσεων και δεξιοτήτων» (Socle commun de connaissances et de competences)¹³ σε επτά βασικούς άξονες:

1. Η εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας.
2. Η χρήση μιας ξένης γλώσσας.
3. Τα βασικά στοιχεία των μαθηματικών και του επιστημονικού και τεχνολογικού πολιτισμού.
4. Η εκμάθηση των βασικών εργαλείων της πληροφορικής και της επικοινωνίας.
5. Η ανθρωπιστική κουλτούρα
6. Οι κοινωνικές δεξιότητες και οι δεξιότητες του πολίτη
7. Η αυτονομία και η πρωτοβουλία

Καθένας από τους άξονες αυτούς, που αφορούν το σύνολο της σχολικής εκπαίδευσης από το δημοτικό σχολείο ως το τέλος του κολεγίου¹⁴, συντίθεται από γνώσεις, δεξιότητες και αξίες που πρέπει να επιτευχθούν από το σύνολο της εκπαίδευσης και όχι μόνο από συγκεκριμένα εξειδικευμένα μαθήματα, καθώς οι άξονες θα

¹³ <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

¹⁴ Ωστόσο αναφορές στο Κοινό Πλαίσιο υπάρχουν και στα ΑΠΣ του λυκείου. Βλ. για παράδειγμα νέα ΑΠΣ Λυκείου, Εισαγωγή.



αλληλοδιαπλέκονται στη διδακτική πράξη. Είναι φανερό ότι οι άξονες του Κοινού Πλαισίου γνώσεων και δεξιοτήτων, όπως άλλωστε αναφέρεται ρητά στην εισαγωγή του κειμένου, σχετίζονται άμεσα με τα κριτήρια αξιολόγησης του διαγωνισμού PISA και τις νέες συνθήκες ανταγωνισμού στο πεδίο της εκπαίδευσης διεθνώς, ενώ ταυτόχρονα επιχειρούν να ανταποκριθούν στην κριτική και την πίεση που ασκείται τα τελευταία χρόνια από την γαλλική κοινωνία για την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες και για την περιθωριοποίησή του σε σύγκριση με άλλα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα.

Το μάθημα των γαλλικών στα νέα ΑΠΣ του κολλεγίου, στο πλαίσιο των προσδοκιών αναβάθμισης και ανανέωσής του σχετίζεται, εκτός φυσικά από τον πρώτο άξονα, και με τους άξονες 4, 5, 6 και 7. Με τον τρόπο αυτό επιχειρείται να εγκαθιδρυθεί επικοινωνία ανάμεσα στα ειδικά αντικείμενα διδασκαλίας που θα υπηρετούν, το καθένα με τα μέσα και τις μεθόδους που διαθέτει, τους επτά άξονες-πυλώνες της βασικής εκπαίδευσης. Θα μπορούσε, λοιπόν, να ειπωθεί πως, αν και η διδασκαλία των ΤΠΕ αποτελεί αντικείμενο χωριστού μαθήματος στο γαλλικό σχολείο, ενθαρρύνεται η διασύνδεσή τους με τα άλλα αντικείμενα, συμπεριλαμβανομένων των γαλλικών. Ωστόσο, είναι σημαντικό να εξετάσουμε κατά πόσο το νήμα αυτό της διασύνδεσης γλωσσικής διδασκαλίας και ΤΠΕ που ξεκινά από το Κοινό Πλαίσιο συνεχίζεται και με ποια συνέπεια στα προγράμματα διδασκαλίας των γαλλικών ή παραμένει μια προσδοκία χωρίς σημαντική ανταπόκριση.

Τα χωρία που αναφέρονται στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα ΑΠΣ των γαλλικών είναι περιορισμένα και ενθαρρύνουν συνήθως τη χρήση του επεξεργαστή κειμένου στον γραπτό λόγο και την εξάσκηση των μαθητών στην έρευνα και κριτική ψηφιακών πηγών. Επομένως, παρά τις προσδοκίες που δημιουργεί το Κοινό Πλαίσιο για την επικοινωνία ανάμεσα στα δύο πεδία, μια ισχυρή διασύνδεση δεν τεκμηριώνεται επαρκώς από τα ΑΠΣ. Οι ΤΠΕ δεν παρουσιάζονται, τουλάχιστον όχι στα ΑΠΣ, ως φορέας αλλαγών για το περιεχόμενο και τις βασικές πρακτικές του μαθήματος, αλλά, όπου εμφανίζονται, απλώς προστίθεται στο πλαίσιο που προϋπάρχει. Ωστόσο, όπως θα δοθεί η ευκαιρία να διαπιστώσουμε, η σχέση του μαθήματος των γαλλικών με την



ψηφιακή τεχνολογία αποτελεί ένα ζήτημα που προκαλεί συζητήσεις και κινητικότητα στην εκπαιδευτική κοινότητα, πράγμα που φανερώνεται μέσα από τις δικτυακές πύλες και τις ιστοσελίδες του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας¹⁵. Στους δικτυακούς αυτούς τόπους αναπτύσσεται και καλλιεργείται από μια διαφορετική ιδεολογική σκοπιά η εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και προτείνονται πρακτικές που δεν μπορούν πάντα να αναχθούν στα παλιά ή στα νέα ΑΠΣ .

Γενικότερα, πάντως, με ή χωρίς αναφορά στις ΤΠΕ, τα νέα ΑΠΣ, όπως και τα παλαιότερα, ενσωματώνουν λόγους για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας που συναντάμε σε θεωρήσεις της διδακτικής της λογοτεχνίας και είναι εύκολο να αναγνωρίσουμε. Έτσι μπορούμε να διακρίνουμε μεταξύ των κυρίαρχων λόγων που διαπλέκονται στα νέα ΑΠΣ τον δημιουργικό (έμφαση στην ευχαρίστηση της ανάγνωσης), τον κειμενοκεντρικό (μελέτη των λογοτεχνικών και γενικότερα των κειμενικών ειδών), τον κριτικό λόγο (διαμόρφωση κριτικής ματιάς απέναντι στα κείμενα), καθώς και τον λόγο των πολυγραμματισμών (παράλληλη με τη λογοτεχνία αξιοποίηση του πολιτισμού της στατικής εικόνας, του κινηματογράφου κλπ).

Το πλαίσιο που διαμορφώνουν οι κυρίαρχοι αυτοί λόγοι και συνομιλεί με τη διεθνή εμπειρία τροφοδοτεί και τροφοδοτείται από τις τοπικές ιδιαιτερότητες. Έτσι, κλειδιά για την κατανόηση της ιδεολογίας των γαλλικών ΑΠΣ για τη λογοτεχνία αποτελούν φράσεις και λέξεις, όπως «**ανθρωπιστική κουλτούρα**» (“culture humaniste”), «**έργα της πολιτιστικής κληρονομιάς**» (“oeuvres du patrimoine”), «**προνομιακές εποχές**» (“époques privilégiées”). Η ρητορική που συνθέτουν οι παραπάνω λέξεις, μαζί με άλλα στοιχεία που θα εξετάσουμε στην ανάλυση, αποτελεί ανταπόκριση των νέων ΑΠΣ στην κριτική που ασκήθηκε για την περιθωριακή θέση της μεγάλης γαλλικής λογοτεχνίας στα προηγούμενα ΑΠΣ και την υποβάθμιση της μορφωτικής της σημασίας προς όφελος της εφηβικής λογοτεχνίας¹⁶ και συνιστά μια οπισθοχώρηση προς παραδοσιακούς τρόπους θεώρησης του μαθήματος.

¹⁵ Ο λόγος είναι κυρίως για τις διαδικτυακές πύλες eduscol (<http://eduscol.education.fr/>) και educnet (<http://www.educnet.education.fr/>).

¹⁶ http://media.education.gouv.fr/file/actes/72/5/actes_francais_au_college_124725.pdf



Με βάση τα παραπάνω, είναι χρήσιμο να προσδιοριστούν τρία βασικά νήματα που διαπερνούν τα ΑΠΣ του κολεγίου και του λυκείου σ' ό,τι αφορά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας: η αξία της λογοτεχνικής κληρονομιάς, η πρακτική της ανάγνωσης και η αξιοποίηση της ιστορίας της λογοτεχνίας. Η ανάλυση που ακολουθεί παρακολουθεί την ανάπτυξη αυτών των νημάτων και των υπονημάτων τους σε πέντε θεματικές ενότητες: Γνώσεις για τον κόσμο, Γνώσεις για τη λογοτεχνία, Λογοτεχνία και Σημείωση, Διδακτικοί ρόλοι και ταυτότητες, Αξιολόγηση. Κρίθηκε, επίσης, σκόπιμο να αναλυθεί σε χωριστό κεφάλαιο η ρητορική για την αξιοποίηση των ΤΠΕ που αναπτύσσεται στους ιστότοπους του γαλλικού Υπουργείου Παιδείας, με χρήση ενδεικτικών παραδειγμάτων σε χωριστή ενότητα.



Β. Παρουσίαση των ΑΠΣ των γαλλικών με έμφαση στη διδασκαλία της λογοτεχνίας

B.1 Δομή των ΑΠΣ

Τα νέα ΑΠΣ για το κολέγιο, που βρίσκονται σε εφαρμογή ήδη στην Έκτη και Πέμπτη τάξη και πρόκειται να εισαχθούν το 2011 στην Τετάρτη και το 2012 στην Τρίτη, διαρθρώνονται σε δύο βασικά μέρη: α. μια εισαγωγή στο ΑΠΣ του κολεγίου που αναφέρεται στους γενικότερους σκοπούς του μαθήματος και στις βασικές αρχές από τις οποίες διαπνέεται και β. τα επιμέρους προγράμματα σπουδών κατά τάξη όπου οι σκοποί και οι αρχές που περιγράφηκαν στην εισαγωγή συγκεκριμενοποιούνται και εξειδικεύονται για κάθε χρονιά φοίτησης. Τα επιμέρους ΑΠΣ δομούνται σε ενότητες με βάση το παρακάτω σχεδιάγραμμα:

I. Μελέτη της γλώσσας

- 1. Γραμματική*
- 2. Ορθογραφία*
- 3. Λεξιλόγιο*

II. Ανάγνωση

Υποδιαιρείται σε **τέσσερις ενότητες** καθεμιά από τις οποίες αντιστοιχεί σε ένα σύνολο κειμένων που ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο γένος ή εποχή. Υπάρχει πάντοτε μια πέμπτη ενότητα με τίτλο: *5. Μελέτη της εικόνας*

III. Έκφραση σε γραπτό λόγο

- 1. Στόχοι*
- 2. Τρόποι εφαρμογής*
- 3. Γραπτές εργασίες*

IV. Έκφραση σε προφορικό λόγο



V. Ιστορία της τέχνης

Με παρόμοιο τρόπο δομείται και το νέο ΑΠΣ του λυκείου. Προτάσσεται μια εισαγωγή που αφορά όλες τις τάξεις και τα επίπεδα διδασκαλίας, όπου περιγράφονται οι γενικοί σκοποί του μαθήματος και οι δεξιότητες που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν μέσα από αυτό. Στη συνέχεια, ακολουθεί διαχωρισμός ανά τάξη. Το ΑΠΣ κάθε τάξης οργανώνεται με βάση το παρακάτω σχήμα:

I. Γενική παρουσίαση

II. Περιεχόμενα

III. Η μελέτη της γλώσσας

IV. Δραστηριότητες και ασκήσεις

Η εκτενέστερη ενότητα του ΑΠΣ είναι η (II) στην οποία εκτίθεται αναλυτικά το περιεχόμενο των ενοτήτων στις οποίες κατανέμεται η κειμενική ύλη που θα διδαχθεί και περιγράφονται τα κριτήρια με τα οποία ο κάθε καθηγητής θα καταρτίσει τα κορρορα για τη διδασκαλία των θεματικών ενοτήτων. Οι θεματικές ενότητες βάσει των οποίων θα παρουσιαστεί η λογοτεχνία στους μαθητές συγκροτούνται με άξονα κυρίως ένα λογοτεχνικό ή γενικότερα κειμενικό γένος ή είδος που τοποθετείται ταυτόχρονα στον άξονα του χρόνου της ιστορίας της λογοτεχνίας και των ιδεών. Στο τέλος του ΑΠΣ υπάρχουν δύο ανεξάρτητες ενότητες: *Η εκπαίδευση στα Νέα Μέσα* και *Η Ιστορία των τεχνών*, όπου γίνεται αναφορά στις διαθεματικές διασύνδεσής τους με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και της γλώσσας γενικότερα στο λύκειο.

Η δομή που παρουσιάζουν τα νέα ΑΠΣ και που περιγράψαμε παραπάνω διαφοροποιείται σε κάποιο βαθμό από αυτή των παλαιών ΑΠΣ τα οποία αρθρώνονται, πέρα από την εισαγωγή που προτάσσεται, και πάλι κατά τάξεις, αλλά με διαφορετική εσωτερική οργάνωση:

I. Στόχοι

II. Περιεχόμενα

III. Προσέγγιση της διδασκαλίας

IV. Εφαρμογή και πρακτικές

1. Ανάγνωση
2. Γραφή
3. Προφορικά
4. Μελέτη της γλώσσας

V. Σχέσεις με άλλα διδακτικά αντικείμενα

VI. Τακμηρίωση πηγών και σχέσεις με άλλους εταίρους

Η δομή του παλαιότερου ΑΠΣ δίνει λιγότερη έμφαση στην περιγραφή του περιεχομένου της διδασκαλίας, του corpus των κειμένων που συγκροτεί κάθε θεματική ενότητα, και αφιερώνει μεγαλύτερη έκταση στην περιγραφή του τρόπου με τον οποίο αναμένεται να εφαρμοστεί το ΑΠΣ, των βημάτων, των δραστηριοτήτων και των ασκήσεων που συνθέτουν τη διδακτική πράξη.

Γενικότερα, όπως διαφαίνεται από τη δομή και τη διάταξη και έκταση των ενοτήτων των ΑΠΣ, στο κολέγιο η γλώσσα αποτελεί το κέντρο βάρους του μαθήματος των γαλλικών, ενώ η λογοτεχνία χρησιμοποιείται, κατά κάποιον τρόπο, για να υποστηρίξει τη γλωσσική διδασκαλία, περιοριζόμενη στην ενότητα που τιτλοφορείται *Ανάγνωση*. Αντίθετα, στο λύκειο ο άξονας του μαθήματος είναι η λογοτεχνία, και γενικότερα η κουλτούρα, όπως θα δούμε, ενώ, όσον αφορά τη γλώσσα, ο μαθητής αναμένεται να εμβαθύνει στη γνώση που προϋπάρχει από το κολέγιο, με έμφαση περισσότερο στις σημειωτικές λειτουργίες της.

B.2 Σκοποθεσία

Τα νέα ΑΠΣ του κολεγίου ακολουθούν τη σκοποθεσία του Κοινού Πλαισίου για τις γνώσεις και τις δεξιότητες. Οι σκοποί που τίθενται για τη διδασκαλία του μαθήματος



στο κολέγιο (χωρίς να κατονομάζονται στο ΑΠΣ) συσχετίζονται με τέσσερις από τους επτά άξονες του Κοινού Πλαισίου: 1. Η εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας, 4. Η εκμάθηση των βασικών εργαλείων της πληροφορικής και της επικοινωνίας, 5. Η ανθρωπιστική κουλτούρα, 6. Οι κοινωνικές δεξιότητες και οι δεξιότητες του πολίτη και 7. Η αυτονομία και η πρωτοβουλία. Οι άξονες 5, 6 και 7, εξάλλου, αντιστοιχούν σε αδρές γραμμές στους τρεις βασικούς στόχους που θέτουν τόσο τα παλαιά, όσο και τα νέα ΑΠΣ για το λύκειο και είναι:

- α. Η απόκτηση μιας κουλτούρας
- β. Η διαμόρφωση της προσωπικότητας
- γ. Η διαμόρφωση του πολίτη

Στους σκοπούς αυτούς προδιαγράφονται οι βασικές ιδεολογικές παράμετροι των ΑΠΣ για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία. Στο επίκεντρο της ιδεολογίας των ΑΠΣ βρίσκεται αυτό που αποκαλείται «ανθρωπιστική κουλτούρα». Η «ανθρωπιστική κουλτούρα» νοείται στα ΑΠΣ ως ένα σύνολο γνώσεων και αξιών οι ρίζες των οποίων μπορούν να ανιχνευθούν στην αρχαιότητα, ελληνική και λατινική, αλλά, κυρίως, στην Αναγέννηση και τον Διαφωτισμό. Οι επιστρώσεις των μεταγενέστερων εποχών πάνω στις βασικές αξίες που κληροδότησε το γαλλικό παρελθόν διαμορφώνουν μια κουλτούρα που έχει υψηλή αξία και ούτε λίγο ούτε πολύ συγκροτεί, κατά ένα μέρος τουλάχιστον, την ταυτότητα για τον σύγχρονο Γάλλο. Η «ανθρωπιστική κουλτούρα» στηρίζεται στο πολιτισμικό παρελθόν και, γι' αυτό, η απόκτησή της πραγματοποιείται (αναμένεται να πραγματοποιηθεί) με την επαφή του μαθητή με «μεγάλα έργα» (oeuvres majeures) της λογοτεχνίας και της τέχνης που αντιμετωπίζονται ως φορείς του ανθρωπιστικού ιδεώδους. Η κοινωνία αυτής της κουλτούρας από το μαθητή είναι το μεγάλο διακύβευμα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας.

Μέσα από αυτό το σύστημα αξιών και στάσεων νοείται και η διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Ο μαθητής αναμένεται μετά από μια περίοδο μαθητείας στην ανθρωπιστική κουλτούρα να αναπτύξει προσωπική θέαση απέναντι στα πολιτισμικά



συμβάντα του παρελθόντος και του παρόντος, υιοθετώντας τα μοντέλα μελέτης και ερμηνείας στα οποία θα έχει ασκηθεί.

Μια σημαντική πλευρά της ταυτότητας που καλλιεργείται αποτελεί και η πολιτότητα. Ο σκοπός της καλλιέργειας της ταυτότητας του σύγχρονου πολίτη, που συναντάται στη σκοποθεσία πολλών ΑΠΣ, αποκτά ιδιαίτερο τοπικό χρώμα στα πλαίσια της γαλλικής κοινωνίας, λόγω της «παράδοσης» της Πέμπτης Γαλλικής Δημοκρατίας και των προκλήσεων στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί τόσο στο εσωτερικό, όσο και στην Ευρώπη και διεθνώς.

Οι τρεις αυτοί σκοποί συμπλέκονται αξεδιάλυτα μεταξύ τους, για να συγκροτήσουν την ταυτότητα που το ΑΠΣ εξοικονομεί για τους γάλλους μαθητές. Η πρώτη ενότητα της ανάλυσης που ακολουθεί θα επιχειρήσει να καταδείξει τις λεπτομέρειες αυτού του εγχειρήματος.

B.3 Γνώσεις για τον κόσμο

Η λογοτεχνία στο ΑΠΣ για τη διδασκαλία των γαλλικών λειτουργεί ως πηγή γνώσεων για την ανασύνθεση ενός πολιτισμικού παρελθόντος, στο οποίο αποδίδεται σημαίνουσα αξία:

«Χρονιά με τη χρονιά, σύμφωνα με μια χρονολογική σειρά η οποία επιτρέπει την εγκαθίδρυση σχέσεων με το πρόγραμμα της ιστορίας, οι μαθητές οδηγούνται να διαβάσουν και να μελετήσουν τα λογοτεχνικά έργα. Μαθαίνουν από τη μια πλευρά να τα εντάσσουν σε ένα ιστορικό συγκείμενο και από την άλλη να τα αναλύουν με εργαλεία τα λογοτεχνικά γένη και είδη στα οποία ανήκουν. Οι δύο αυτές προσεγγίσεις από κοινού επιτρέπουν στο μαθητή να αντιληφθεί με ανάγλυφο τρόπο τη συνομιλία των κειμένων μεταξύ τους μέσα στο χρόνο. Οι σχέσεις με τα έργα άλλων τεχνών που παρήχθησαν στο ίδιο πολιτισμικό συγκείμενο ή με τα ίδια θέματα, αποκαλύπτονται για να κατασκευάσουν μια δομημένη και κοινή κουλτούρα.» (νέα ΑΠΣ κολεγίου, σ.8)

Η «δομημένη και κοινή κουλτούρα» αποκαλείται στα ΑΠΣ, όπως ήδη αναφέρθηκε και «ανθρωπιστική κουλτούρα», ενώ τα λογοτεχνικά κείμενα που συνδέονται με την



απόκτησή της «έργα της κληρονομιάς» (oeuvres du patrimoine), «μεγάλα έργα» (oeuvres majeures) ή «μεγάλα λογοτεχνικά γένη» (grandes genres littéraires). Επιδιώκεται, έτσι, ο μαθητής να αποκτήσει τις γνώσεις που θα του επιτρέπουν να εντάσσει τα κείμενα αυτά στο ιστορικό και πολιτισμικό τους συγκείμενο, να ανιχνεύει και να εκτιμά τον αντίκτυπό τους και το δίκτυο σχέσεων που τα συνδέει με τα υπόλοιπα πολιτισμικά γεγονότα. Με τον τρόπο αυτό αναμένεται ο μαθητής να καλλιεργήσει μια «αισθητική συνείδηση» που θα τον καταστήσει συμμετοχό της κουλτούρας αυτής και φορέα της πολιτισμικής συνέχειας.

Η συγκρότηση του πολιτισμικού παρελθόντος περνά μέσα από την επαφή του μαθητή όχι μόνο με τη λογοτεχνία, αλλά και με τις άλλες τέχνες (εικαστικές τέχνες, φωτογραφία, κινηματογράφος). Γίνεται έτσι λόγος για έναν πολιτισμικό πολυγραμματισμό, που δεν εμπεριέχει, ωστόσο, σημαντικές αναφορές στα Νέα Μέσα και στις νέες μορφές γραμματισμού που προκύπτουν από τη χρήση τους. Ο πολυγραμματισμός που προτείνεται σχετίζεται με την απόκτηση γνώσεων σχετικά με αυτό που θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε ιστορία των ιδεών ή πολιτισμική ιστορία και, φυσικά, με την κατασκευή της ταυτότητας του μαθητή ως συμμετοχού αυτής της ιστορίας.

Στη δόμηση της ταυτότητας του μαθητή στα ΑΠΣ εντάσσεται και η προσπάθεια για εδραίωση της συνείδησης συμμετοχής σε μια μεσογειακή-ευρωπαϊκή, κατά πρώτο λόγο, και σε μια παγκόσμια, κατά δεύτερο λόγο, κοινότητα που μοιράζεται κοινές αξίες:

«[...]οι τέχνες και ο πολιτισμός συνθέτουν έναν από τους προνομιακούς τομείς όπου διαμορφώνεται μια ευρωπαϊκή συνείδηση και όπου θεμελιώνεται ακόμη και η πιθανότητα μιας <ευρωπαϊκής> κοινότητας.» (νέα ΑΠΣ Λυκείου, Πρόγραμμα για τη διδασκαλία των γαλλικών στην Πρώτη γενική και στην Πρώτη του τομέα Γραμμάτων)

«το Κοινό πλαίσιο γνώσεων και δεξιοτήτων προβλέπει [...] οι μαθητές να είναι “προετοιμασμένοι να μοιραστούν μια ευρωπαϊκή κουλτούρα μέσω της απόκτησης



γνώσεων για τα μεγάλα έργα της Αρχαιότητας (Ιλιάδα και Οδύσσεια, αφηγήσεις για την ίδρυση της Ρώμης, Βίβλος)” και να οργανωθεί μέσα στην τάξη μια “πρώτη προσέγγιση του θρησκευτικού φαινομένου στη Γαλλία, στην Ευρώπη και στον κόσμο που θα στηρίζεται κυρίως στα ιδρυτικά κείμενα (συγκεκριμένα σε αποσπάσματα από τη Βίβλο και το Κοράνι) μέσα σε ένα πνεύμα κοσμικότητας που θα σέβεται τις συνειδήσεις και τις πεποιθήσεις”.» (ΑΠΣ κολεγίου, σ. 8)

Ωστόσο, στην καρδιά της ταυτότητας που επιχειρείται να κατασκευαστεί βρίσκεται η «εθνική» κουλτούρα (χωρίς ποτέ να κατονομάζεται), εμβολιασμένη από την ευρωπαϊκή συνείδηση. Εξάλλου, η λέξη «Έθνος» εμφανίζεται στο κείμενο του Κοινού πλαισίου, όπου αναφέρεται ότι «το Κοινό Πλαίσιο είναι το τσιμέντο [ενν. η βάση, το στήριγμα] του Έθνους»¹⁷. Ο λόγος για την πολυπολιτισμικότητα, που είναι κυρίαρχος σε ΑΠΣ άλλων χωρών και που εκδηλώνεται σε υποτυπώδη μορφή στο παραπάνω παράθεμα, περιορίζεται στα ΑΠΣ που εξετάζουμε στην αναγνώριση της ανάγκης σεβασμού απέναντι στις πεποιθήσεις, χωρίς να αποτολμά να θέσει σε διάλογο στη σχολική πράξη τις διαφορετικές κουλτούρες που κομίζουν στο σχολικό περιβάλλον οι μαθητές.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, τουλάχιστον από ρητορικής άποψης, τα ΑΠΣ αποδίδουν μεγάλη βαρύτητα στην ανάγκη να καλλιεργηθεί μέσα από το μάθημα των γαλλικών η αυτονομία και η πρωτοβουλία του μαθητή. Ωστόσο οι ρόλοι που καλείται ο μαθητής να διαδραματίσει στη διδακτική πράξη ακυρώνουν τη ρητορική της αυτονόμησής του (λόγος που προέρχεται από το πεδίο της κριτικής παιδαγωγικής), καθώς οι λειτουργίες που προβλέπεται να επιτελέσει είναι κυρίως μιμητικές. Ο μαθητής προσεγγίζει τα κείμενα με εργαλεία τις γνώσεις που του παρέχονται τις οποίες, αφού οικειοποιηθεί, θα μπορέσει να χρησιμοποιήσει ως αυτόνομος αναγνώστης στην προσωπική του επαφή με τα κείμενα που τοποθετείται στο μετασχολικό μέλλον:

¹⁷ Το κείμενο συνεχίζει: «πρόκειται για ένα σύνολο αξιών, γνώσεων, λόγων και πρακτικών η απόκτηση των οποίων βασίζεται στην κινητοποίηση του σχολείου και προϋποθέτει, από τη μεριά των μαθητών, την προσπάθεια και την επιμονή» (Κοινό Πλαίσιο Γνώσεων και Δεξιοτήτων, Annexe)



«στη Δευτέρα αυτές οι γνώσεις (σημ. γνώσεις λογοτεχνικής ιστορίας και θεωρίας που προαναφέρονται), που στηρίζονται στα κεκτημένα του κολεγίου, αποβλέπουν στο να αναπτύξουν την αυτονομία του μαθητή, την ικανότητά του να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες στα διάφορα βήματα της υλοποίησης, την αναστοχαστική στάση του απέναντι στα αντικείμενα μελέτης εν όψει των μελλοντικών σπουδών του» (νέα ΑΠΣ Λυκείου, Εισαγωγή)

Δεν είναι βέβαια προφανές, από το παραπάνω παράθεμα, αλλά και γενικότερα στα ΑΠΣ, μέσα από ποια διαδικασία και ποια βήματα θα καταστεί δυνατή η αυτονόμηση του μαθητή και πώς οι γνώσεις του θα μετουσιωθούν σε ανεξάρτητη σκέψη, με δεδομένο ότι, όπως θα διαπιστώσουμε εξετάζοντας παρακάτω τις διδακτικές πρακτικές, ο ρόλος του στη μαθησιακή διαδικασία περιορίζεται στο να ακολουθεί τη δασκαλική καθοδήγηση.

Σημαντικό, βέβαια, στοιχείο της ταυτότητας που καλλιεργείται για τον γάλλο μαθητή στα ΑΠΣ αποτελεί η έννοια της πολιτότητας. Θα πρέπει, ωστόσο, να τονιστεί ότι η ταυτότητα του πολίτη συνδέεται πολύ περισσότερο με τη γαλλική δημοκρατική παράδοση, παρά με σύγχρονες θεωρήσεις της πολιτότητας που συσχετίζουν τις έννοιες της δημοκρατίας και του ενεργού πολίτη με την ψηφιακή εγγραμματοσύνη και την παγκοσμιοποιημένη πολιτική κοινότητα. Η ταυτότητα του πολίτη συγκροτείται εν πολλοίς, όπως και η πολιτισμική ταυτότητα, σε συσχετισμό με το παρελθόν (εθνικό και ευρωπαϊκό) και τις αξίες που αυτό έχει κληροδοτήσει:

«[...] μια επιλογή κειμένων και τεκμηρίων (σημ. από την αρχαιότητα) που να επιτρέπει να δοθούν στους μαθητές σημεία αναφοράς σχετικά με τη ρητορική τέχνη και να τους οδηγήσει να αναστοχαστούν πάνω στην άσκηση της ιδιότητας του πολίτη» (νέα ΑΠΣ λυκείου, Πρόγραμμα Δεύτερης τάξης στη γενική και τεχνολογική κατεύθυνση)

«Η εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας, η απόκτηση της ανθρωπιστικής και της επιστημονικής κουλτούρας προετοιμάζουν <τον μαθητή> ως πολίτη για μια υπεύθυνη ζωή. Πέρα από αυτές τις σημαντικές γνώσεις, κυρίως της εθνικής και της ευρωπαϊκής ιστορίας, ο μαθητής πρέπει να γνωρίσει: την Διακήρυξη των δικαιωμάτων του



ανθρώπου και του πολίτη, [...], τα σύμβολα της Δημοκρατίας (σημ. της Γαλλικής Δημοκρατίας) και τους συμβολισμούς τους (σημαία, έμβλημα, εθνικός ύμνος) [...]» (Κοινό πλαίσιο γνώσεων και δεξιοτήτων, Κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες του πολίτη)

Ελάχιστες είναι οι γνώσεις για τον σύγχρονο κόσμο που αναπλαισιώνονται με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη γαλλική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το εξωσχολικό περιβάλλον αντιμετωπίζεται ως ένα εχθρικό και ανταγωνιστικό πεδίο στο οποίο το σχολείο καλείται να αντιπαρατεθεί προκειμένου να εκπληρώσει την αποστολή του, που είναι να προσφέρει στο μαθητή την ποιότητα μιας κουλτούρας που η καθημερινότητα της εξωσχολικής ζωής απειλεί να του αποστερήσει:

«Στο κολέγιο, ο μαθητής πρέπει να αποκτήσει μια κουλτούρα που το καθημερινό κοινωνικό περιβάλλον και τα Μέσα δεν είναι πάντοτε αρκετά για να κατασκευάσουν.» (ΑΠΣ κολεγίου, σ.8)

Κάτω από αυτό το πρίσμα αντιμετωπίζονται και τα Νέα Μέσα. Παρά τη σχετικά συχνή επισήμανση της αναγκαιότητας για συστηματική χρήση τους, η αναφορά σ' αυτά συνοδεύεται σχεδόν πάντοτε από κάποια επιφύλαξη που εκφράζεται και εφιστάται η προσοχή στους κινδύνους που εγείρει η επιπόλαιη προσέγγισή τους. Στα νέα ΑΠΣ του λυκείου και σε ειδικό κεφάλαιο που φέρει τον τίτλο: «*Η εκπαίδευση στα Μέσα στη δευτέρα και τρίτη τάξη*», αφού διαπιστώνεται η διαρκής επαφή των μαθητών με τα ψηφιακά εργαλεία και τις ψηφιακές πηγές κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής τους (χωρίς να διευκρινίζεται ότι η επαφή αυτή γίνεται για το μάθημα των γαλλικών) που αποσκοπεί στην αναζήτηση, την οργάνωση και την παραγωγή πληροφορίας, αλλά και στην επικοινωνία μέσα στο πλαίσιο των σχολικών υποχρεώσεων, τονίζεται ότι η χρήση αυτή δε συνεπάγεται πως ο μαθητής συναισθάνεται πάντοτε τις επιπτώσεις των τεχνολογιών αυτών στον τρόπο που σκέφτεται και αντιδρά. Για το λόγο αυτό,

«είναι απαραίτητο (σημ. οι μαθητές) να αποκτήσουν μια **απόσταση** και μια κριτική σκέψη (σημ. απέναντι στα Μέσα) ικανές για να καθιερώσουν μια πεφωτισμένη



πρακτική απέναντι στα διαφορετικά αυτά μέσα έρευνας, με την κατάδειξη των επακόλουθών τους από την άποψη της πρόσβασης στη γνώση, της πρόσληψης των κειμένων και των λόγων, της χρήσης και της επινόησης γλωσσικών ιδιωμάτων, όπως επίσης και από την άποψη των συμπεριφορών και των μορφών κοινωνικών σχέσεων που παράγουν.»

Παρά τη φοβική στάση του σχολείου απέναντι στο σύγχρονο κόσμο που αναδεικνύουν τα παραπάνω παραθέματα, στα ΑΠΣ μεταφέρονται, επίσης, συζητήσεις από τις ακαδημαϊκές κοινότητες και την κοινωνία που έχουν να κάνουν με την ανάγκη διασύνδεσης των γνώσεων που αναπαράγονται από το σχολείο με το κοινωνικό πεδίο δράσης:

«Οι ειδικοί σκοποί αυτής της διδασκαλίας (ενν. των γραμμάτων στο λύκειο) είναι:

-η διαμόρφωση και ο εμπλουτισμός μιας λογοτεχνικής κουλτούρας ανοιχτής σε άλλα πεδία γνώσης και στην κοινωνία [...]» (νέα ΑΠΣ λυκείου, εισαγωγή)

Οι ελάχιστες τέτοιες αναφορές επιχειρούν να ξαναπιάσουν ένα νήμα που ξεκινά από το Κοινό πλαίσιο γνώσεων και δεξιοτήτων και απηχεί μια ρητορική αρκετά δημοφιλή στα ΑΠΣ άλλων χωρών, την ισχυρή διασύνδεση των γνώσεων και δεξιοτήτων που παρέχει το σχολείο με τη μελλοντική πορεία του μαθητή στις μεταλκευακές σπουδές και κυρίως στην αγορά εργασίας. Ωστόσο, όπως έχει διαφανεί, στο γαλλικό ΑΠΣ η ρητορική αυτή, που παραπέμπει στη ρητορική της ιδεολογίας του Νέου Καπιταλισμού¹⁸, παραμένει, τουλάχιστον για το ΑΠΣ της Γαλλίας, στο πεδίο των συζητήσεων χωρίς να αναδεικνύεται σε ισχυρό λόγο.

B.4 Γνώσεις για τη λογοτεχνία

Όπως ήδη διαπιστώθηκε, οι γνώσεις για τον σύγχρονο κόσμο που αναπλαισιώνονται στο μάθημα των γαλλικών περιορίζονται κυρίως σ' αυτές που τον συνθέτουν ως ένα εχθρικό και επικίνδυνο περιβάλλον για τη διαμόρφωση της κουλτούρας του μαθητή.

¹⁸ Fairclough, Norman, *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*, Routledge, London, 2003, σ. 7 κ.ε.



Αντίθετα, ένα πλήθος γνώσεων από το πεδίο της λογοτεχνίας προβλέπεται να αναπλαισιωθεί, καθώς θεωρείται πως οι γνώσεις αυτές θα συμβάλουν στην οικοδόμηση της ταυτότητας του μαθητή ως συμμετόχου της «κοινής κουλτούρας». Με αυτή τη στόχευση, ο μαθητής καλείται κατά τη φοίτησή του τόσο στο κολέγιο, όσο και στο λύκειο να οικειοποιηθεί τόσο γνώσεις που προέρχονται από το γνωστικό πεδίο της γαλλικής (ή της ευρύτερης ευρωπαϊκής και παγκόσμιας) λογοτεχνικής ιστορίας, όσο και γνώσεις που αφορούν τη μεταγλώσσα της λογοτεχνίας και τη λογοτεχνική θεωρία. Η εξοικείωση του μαθητή με τα σημαντικά γεγονότα της λογοτεχνικής ιστορίας της Γαλλίας και ευρύτερα της Δύσης κατέχει κεντρική θέση τόσο στα ΑΠΣ του κολεγίου όσο και σε αυτά του λυκείου:

«Οι γνώσεις των μαθητών στην πορεία των τεσσάρων ετών του κολεγίου δομούνται με αφετηρία τους παρακάτω άξονες: [...] ένα χρονολογικό ζετύλιγμα με προνομιακές εποχές για κάθε επίπεδο (έκτη τάξη: Αρχαιότητα, πέμπτη τάξη: Μεσαίονας, Αναγέννηση και 17^{ος} αιώνας, τέταρτη τάξη: 18^{ος} και 19^{ος} αιώνας, τρίτη τάξη: 20^{ος} και 21^{ος} αιώνας) [...]» (ΑΠΣ κολεγίου σ.5)

Τα σημεία των ΑΠΣ του κολεγίου και του λυκείου που αναφέρονται στην ανάγκη να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις για το λογοτεχνικό παρελθόν αντλούν κυρίως από παραδοσιακούς λόγους για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Τονίζεται η συμβολή της λογοτεχνικής ιστορίας στην οικειοποίηση από μέρους των μαθητών της πολιτιστικής κληρονομιάς, αλλά και η ανάγκη να μάθουν να διαχειρίζονται τις γνώσεις αυτές για να προσεγγίσουν τα κείμενα. Η γνώση της λογοτεχνικής ιστορίας θα επιτρέψει την ανασύνθεση του ιστορικού και πολιτισμικού συγκειμένου των έργων που θεωρείται καθοριστικό για την ερμηνεία τους:

«Να γνωρίσουν (ενν. οι μαθητές) κάποιες σημαντικές (γαλλ. grandes) περιόδους και τα μείζονα κινήματα της λογοτεχνικής και της πολιτιστικής ιστορίας να ξέρουν να τοποθετούν τα έργα που μελετούν στην εποχή τους και στο συγκείμενό τους» (νέα ΑΠΣ λυκείου, εισαγωγή)



Σε αρκετά μικρότερο βαθμό προβάλλεται στα ΑΠΣ η ανάγκη εξοικείωσης των μαθητών με τη σύγχρονη λογοτεχνία:

«[...] Εξάλλου, συστήνεται έντονα, στο πλαίσιο της ομαδοποίησης των κειμένων ή των πολιτιστικών εργασιών (projets) που αναλαμβάνει η τάξη, η ανάγνωση από μέρους των μαθητών κειμένων που ανήκουν στη σύγχρονη λογοτεχνία.» (νέα ΑΠΣ λυκείου, σ. 4)

Στα παλαιότερα ΑΠΣ του λυκείου, που εφαρμόζονται ως σήμερα, οι συστάσεις προς τον καθηγητή να επιδιώξει την επαφή των μαθητών με τη σύγχρονη λογοτεχνική κουλτούρα και γενικότερα την πολιτισμική κίνηση είναι πιο συχνές και έντονες. Ταυτόχρονα, στις ενδεικτικές προτάσεις που παρέχονται στον καθηγητή προκειμένου να καταρτίσει τα κομμάτια κειμένων που θα χρησιμοποιήσει στην τάξη ο σχολικός λογοτεχνικός κανόνας εμπλουτίζεται με κείμενα που διευρύνουν τα γεωγραφικά και γλωσσικά του όρια¹⁹. Ωστόσο η λογοτεχνική ύλη δεν ανθολογείται με είδη που βρίσκονται στα όρια του λογοτεχνικού (πχ κόμικ, λογοτεχνικά παιχνίδια, graphic novel, ηλεκτρονική λογοτεχνία κλπ).

Γενικότερα θα μπορούσε να παρατηρηθεί πως στα ΑΠΣ αναδύεται μια προσπάθεια αναθεώρησης του σχολικού λογοτεχνικού κανόνα και ανάδειξης της διαχρονίας του λογοτεχνικού φαινομένου μέσω της εισαγωγής και σύγχρονων κατά το δυνατόν κειμένων στη σχολική λογοτεχνική ύλη. Ωστόσο η ανάδειξη του λογοτεχνικού φαινομένου ως ζωντανού και δρώντος στοιχείου της κοινωνίας, που εντάσσεται στην ευρύτερη ρητορική της σύνδεσης του σχολείου με τη σύγχρονη πραγματικότητα στην οποία αναφερθήκαμε πιο πάνω, αναχαιτίζεται από το βάρος της μεγάλης λογοτεχνίας. Η γνωριμία με τα «έργα της κληρονομιάς»²⁰ επιβάλλει την παραδοσιακή ιστορική θεώρηση του λογοτεχνικού φαινομένου που καθιστά τα κείμενα κυρίως αντικείμενα

¹⁹ Για τη διδασκαλία παραδείγματος χάριν του μυθιστορήματος του 19ου και 20ου αιώνα στη Δεύτερη τάξη (<http://www2.cndp.fr/archivage/valid/90599/90599-16287-20896.pdf>, σ. 57) του λυκείου προτείνονται, πέρα από τους αναμενόμενους τίτλους, μυθιστορήματα του ιάπωνα Yasushi Inoué, του αλγερινού Mouloud Feraoun, του μαροκινού Ben Jelloun, του φινλανδου Arto Paasilinna.

²⁰ Με το όρο «έργο» αποδίδω τον γαλλικό όρο “oeuvre” που κατά κύριο λόγο χρησιμοποιείται από τα ΑΠΣ για να δηλωθούν τα λογοτεχνικά κείμενα. Ο όρος υποδηλώνει μια συγκεκριμένη στάση απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα στα οποία αναφέρεται και ενέχει έντονες ιδεολογικές συνδηλώσεις σε αντίθεση με τον όρο “texte” (=κείμενο) που είναι περισσότερο ουδέτερος και προτιμάται για τα κείμενα λειτουργικού και πληροφοριακού χαρακτήρα, καθώς, βέβαια, και για τα κείμενα των μαθητών.



θαυμασμού από τους μαθητές και δημιουργεί αναπόφευκτα μια απόσταση ανάμεσα στο μαθητή και το λογοτεχνικό κείμενο.

Τα ΑΠΣ ορίζουν δύο άξονες για την προσέγγιση των έργων: την εξέτασή τους υπό το πρίσμα την λογοτεχνικής ιστορίας (στην οποία ήδη αναφερθήκαμε) και την ανάλυσή τους με βάση τα χαρακτηριστικά των λογοτεχνικών γενών και ειδών. Για την εφαρμογή του δεύτερου άξονα απαιτείται η οικειοποίηση των σχετικών γνώσεων από τη θεωρία της λογοτεχνίας. Τα ΑΠΣ επισημαίνουν ότι οι γνώσεις αυτές δεν αποτελούν παρά εργαλείο για την προσέγγιση των κειμένων και την ανάδειξη των χαρακτηριστικών τους (κειμενοκεντρικός λόγος):

«Οι μαθητές οδηγούνται να διαβάσουν και να μελετήσουν τα λογοτεχνικά έργα. Μαθαίνουν από τη μια να τα τοποθετούν στο ιστορικό και πολιτισμικό τους συγκείμενο και από την άλλη να τα αναλύουν σε συνάρτηση με το γένος ή το είδος στο οποίο αυτά ανήκουν.» (ΑΠΣ κολεγίου, σ. 9)

Ωστόσο, όχι σπάνια, πίσω από τη ρητορική της κειμενοκεντρικής θεώρησης αποκαλύπτεται ένας παραδοσιακός λόγος που αναγνωρίζει μια αυταξία των γνώσεων γύρω από τα γένη, τα είδη και τα ύφη (πχ τραγικό, κωμικό, διδακτικό κτλ):

«Η τραγωδία και η κωμωδία του 17^{ου} αι.: κλασικισμός

Στόχος γνωρίσουν οι μαθητές τα χαρακτηριστικά του θεατρικού γένους και τις ειδικές επιδράσεις (ενν. στον αποδέκτη γαλλ. effet) του τραγικού και του κωμικού. Επίσης να συλλάβουν τα σπουδαία (grands) χαρακτηριστικά της κλασικής αισθητικής και να τους δοθούν ορόσημα για την ιστορία του γένους.

Περιεχόμενα του corpus:

-Μια κλασική τραγωδία ή κωμωδία, που θα επιλέξει ο καθηγητής

-Μια ή δύο ομάδες κειμένων που επιτρέπουν τη διεύρυνση και τη δόμηση της κουλτούρας των μαθητών, ενθαρρύνοντάς τους να προβληματίσουν σε σχέση με το συγκεκριμένο αντικείμενο μελέτης. [...]»



Στο παραπάνω παράθεμα, δεν είναι προφανές ποια χρήση επιφυλάσσεται στις γνώσεις που επιδιώκεται να αποκτήσουν οι μαθητές γύρω από το δραματικό είδος ή το τραγικό και το κωμικό ύφος. Τα ρήματα που χρησιμοποιούνται (γνωρίσουν, συλλάβουν, δοθούν) δεν προϋποθέτουν την ενεργητική διάδραση του μαθητή με το λογοτεχνικό (εδώ, πιο συγκεκριμένα το δραματικό) κείμενο, αλλά μάλλον υπαινίσσονται τη συνάντηση του μαθητή με προϋπάρχουσες γνώσεις οι οποίες επιπλέον επενδύονται με ιδεολογικό φορτίο (σπουδαία χαρακτηριστικά, ορόσημα). Έτσι, η χρήση του ρήματος «να προβληματιστούν», που ανήκει στη ρητορική του κριτικού λόγου, στη συνέχεια μένει μετέωρη και κυρίαρχος λόγος αναδεικνύεται ο παραδοσιακός.

Μέρος της λογοτεχνικής μεταγλώσσας που προβλέπεται να διδαχθεί στο κολέγιο (όροι που περιγράφουν τα λογοτεχνικά είδη ή γένη και ύφη: πχ μυθιστόρημα, κωμωδία, λυρισμός, φανταστικό, ποιητικές φόρμες, ακόμη και στιχουργία²¹) περιλαμβάνεται στη διδασκαλία του λεξιλογίου. Το λεξιλόγιο αποτελεί μια από τις ενότητες της γλωσσικής διδασκαλίας μαζί με την ορθογραφία, τη γραμματική, την ανάγνωση, τον γραπτό λόγο, τον προφορικό λόγο και την ιστορία της τέχνης. Παρότι οι ενότητες αυτές δεν νοούνται ως χωριστά, αλλά ως παράλληλα επίπεδα της διδασκαλίας, η διδασκαλία της θεωρητικής γλώσσας για τη λογοτεχνία στο πλαίσιο του λεξιλογίου την αποκόβει από το λογοτεχνικό κείμενο και την καθιστά ξεχωριστό αντικείμενο διδασκαλίας. Αγνοείται με τον τρόπο αυτό η κατά βάση διαφορετική φύση της γλώσσας της θεωρίας η οποία δεν ταυτίζεται με το λεξιλόγιο που περιλαμβάνουν τα κείμενα, αλλά είναι μια μεταγλώσσα, μια γλώσσα χρήσιμη για να μιλήσουμε για αυτά.

Τέλος, στα πλαίσια του μαθήματος των γαλλικών αναπλαισιώνονται γνώσεις που αφορούν βασικούς μύθους, αρχαίους ή νεότερους που έχουν γνωρίσει διαφορετικές

²¹ Βλ. για παράδειγμα: ΑΠΣ κολεγίου, σσ. 21, 27 και 32.



επεξεργασίες σε διαφορετικές εποχές τόσο στη λογοτεχνία, όσο και στις άλλες τέχνες (κυρίως θέατρο, κινηματογράφος, μουσική και εικαστικές τέχνες)²²:

1. «Οι αναγνώσεις που πραγματοποιούνται στην τάξη επιτρέπουν τη μύηση στους μύθους, τα παραμύθια (*contes*) και τους θρύλους [...]» (ΑΠΣ κολεγίου, σ. 8)

2. «[...]μια επιλογή κειμένων και τεκμηρίων που θα επιτρέπει στους μαθητές να καταλάβουν πώς η ζωγραφική και η γλυπτική, αλλά, επίσης, η όπερα, ο κινηματογράφος και οι εικαστικές τέχνες οικειοποιούνται, για παράδειγμα, έναν μύθο, έναν ήρωα [...]» (νέα ΑΠΣ λυκείου, Προγράμμα της Πρώτης τάξης)

3. «Να αντιληφθούν οι μαθητές ότι μελετούν ένα συγκεκριμένο έργο για την πρωτοτυπία και τη σπουδαιότητά του και ότι το νόημά του ανοίγει την πρόσβαση σε ένα ευρύ πολιτισμικό φάσμα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα: ο Δον Ζουάν είναι μέρος μιας μακράς σειράς έργων, λογοτεχνικών και καλλιτεχνικών, σε όλη τη σύγχρονη Ευρώπη.» (παλαιά ΑΠΣ λυκείου, Τελική Τάξη, Συνοδευτικό Υλικό, σ. 143²³)

Στο κολέγιο η απόκτηση γνώσεων γύρω από τους βασικούς μύθους και ήρωες της δυτικής παράδοσης συμπληρώνει τον απαραίτητο γνωσιακό οπλισμό του μαθητή για την οικειοποίηση της “κοινής κουλτούρας” (παράθεμα 1), για αυτό και κυρίαρχος λόγος σε σχέση με αυτό το ζήτημα είναι ο παραδοσιακός. Αντίθετα, στο λύκειο, οπότε θεωρείται πως ο μαθητής έχει ολοκληρώσει τη μύησή του στη λογοτεχνική κουλτούρα, ο μύθος εντάσσεται στη ρητορική του λόγου των πολυγραμματισμών (παράθεμα 2 και 3).

Αξίζει να σημειωθεί γενικότερα πως ο παραδοσιακός λόγος, όσον αφορά την αναπλαισίωση γνώσεων για τη λογοτεχνία, συνολικά εμφανίζεται ισχυρότερος στο κολέγιο και υποχωρεί σταδιακά στο λύκειο με αποκορύφωμα την Τελική τάξη. Συχνά στα ΑΠΣ του λυκείου, και περισσότερο στα παλαιότερα απ’ ό,τι στα νέα, τονίζεται ότι οι γνώσεις για τη λογοτεχνία που παρέχονται στους μαθητές υπηρετούν τη μελέτη

²² Το σύνολο των λογοτεχνικών κειμένων που διασκευάζει έναν μύθο ή ιστορία ονομάζεται στα ΑΠΣ “*les réécritures*” (=οι επαναγραφές).

²³ Αυτά τα ΑΠΣ είναι τα ισχύοντα και για το 2011-12 για την Τελική τάξη.



των κειμένων και δεν πρέπει να αποτελούν αυτοσκοπό. Η διαφορά αυτή ερμηνεύεται, καθώς το κολέγιο είναι επιφορτισμένο με την αποστολή να παράσχει στον κάθε μαθητή τις βασικές γνώσεις γύρω από τη λογοτεχνία, τις οποίες κάποιοι μαθητές και όχι όλοι θα εμπλουτίσουν και θα εμβαθύνουν στο λύκειο.

Όπως έγινε εμφανές από την παραπάνω ανάλυση, στον τομέα των γνώσεων για τη λογοτεχνία δεν υπάρχει καμιά αναφορά στις ΤΠΕ. Στα γαλλικά ΑΠΣ δεν προτείνεται να αναπλαισιωθούν γνώσεις που να αφορούν τη λογοτεχνία σε συνάρτηση με τις νέες τεχνολογίες. Δεν συμπεριλαμβάνονται στα διδασκόμενα κείμενα, κείμενα που να παράγονται ή να διαχέονται ηλεκτρονικά (υπερμυθοπλασία, kinetic poetry κ.τ.λ.) ούτε επιδιώκεται να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις πάνω στα νέα είδη της λογοτεχνίας που διαμορφώνονται στα νέα μέσα και την νέα μεταγλώσσα που τα συνοδεύει.

B.5 Λογοτεχνία και σημείωση

Κειμενοκεντρικός / Παραδοσιακός λόγος: υβριδοποίηση

Ο κειμενοκεντρικός λόγος, τόσο στα ΑΠΣ του κολεγίου, όσο και σε αυτά του λυκείου, εμφανίζεται αρκετά ισχυρός. Τα λογοτεχνικά γένη και είδη αποτελούν τη βασική αρχή με την οποία οργανώνεται η διδακτέα ύλη και οι μαθητές καλούνται να λάβουν υπόψη τους κατά την ανάγνωση τους το κειμενικό είδος στο οποίο εντάσσεται κάθε έργο τοποθετώντας το ταυτόχρονα στο ιστορικό και πολιτισμικό του συγκείμενο. Έτσι, για παράδειγμα τα λογοτεχνικά κείμενα που προτείνεται να διδαχθούν στην Δευτερη τάξη του λυκείου δομούνται σε τέσσερις ενότητες με βάση κυρίως τα είδη και τα γένη που θα εξεταστούν: 1. το μυθιστόρημα και η νουβέλλα του 19ου αιώνα 2. η τραγωδία και η κωμωδία του 17ου αιώνα 3. η ποίηση του 19ου και 20ου αιώνα 4. τα γένη και είδη της επιχειρηματολογίας. Στην Εισαγωγή που αφορά γενικότερα τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο λύκειο ως βασικός στόχος της διδασκαλίας ορίζεται η γνωριμία των μαθητών με τα λογοτεχνικά γένη και είδη από



τα οποία αντλούν τα έργα τα χαρακτηριστικά τους, προκειμένου να είναι ικανοί να διαβάζουν, να καταλαβαίνουν και να αναλύουν «έργα ποικίλων γενών».

Ωστόσο μια προσεκτικότερη ματιά αποκαλύπτει πως πολύ συχνά στην ειδικότερη περιγραφή των αντικειμένων διδασκαλίας και των στόχων τους αποδίδεται βαρύνουσα σημασία στην απόκτηση γνώσεων από μέρους των μαθητών πάνω στα λογοτεχνικά γένη και είδη και τα χαρακτηριστικά τους, χωρίς να υπάρχει πάντοτε ισχυρή σύνδεση των γνώσεων αυτών με την εργασία της προσέγγισης και ερμηνείας των κειμένων:

«Ο στόχος είναι να καταδειχθεί στους μαθητές πώς το μυθιστόρημα και η νουβέλλα εγγράφονται στο λογοτεχνικό και πολιτισμικό ρεύμα του ρεαλισμού και του νατουραλισμού, να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά ενός αφηγηματικού γένους και η πρωτοτυπία των μελετούμενων έργων και να δοθούν ορόσημα στην ιστορία του γένους.» (νέα ΑΠΣ λυκείου, Πρόγραμμα της Δεύτερης τάξης)

Είναι φανερό από το παραπάνω ενδεικτικό παράθεμα ότι η ιστορία του γένους και η ανάδειξη των χαρακτηριστικών του κατά τη διδασκαλία προηγείται της ερμηνευτικής προσέγγισης των κειμένων, καθώς ο στόχος δεν είναι να διαβαστούν τα κείμενα με εργαλείο το γένος στο οποίο ανήκουν, αλλά να διδαχθεί το γένος και τα χαρακτηριστικά του, που αποτελούν τμήμα της «κοινής κουλτούρας». Η επιδίωξη αυτή διαφαίνεται και στα παλιά ΑΠΣ του λυκείου:

«Η γλώσσα γενικότερα και η λογοτεχνία συγκεκριμένα έχουν το ειδικό χαρακτηριστικό να εκφράζουν θεμελιώδεις καταστάσεις και συναισθήματα, κοινά για όλους τους ανθρώπους, που παίρνουν σχήμα στα γένη και τα ύφη της έκφρασης. Αρμόζει λοιπόν να δοθεί στους μαθητές του λυκείου πρόσβαση σε αυτή την κοινή κληρονομιά της ανθρωπότητας». (παλαιά ΑΠΣ λυκείου, σ. 14)

Όσον αφορά την παραγωγή του γραπτού λόγου, ενθαρρύνεται η σύνταξη από μέρους των μαθητών ποικιλίας κειμένων διαφορετικών γενών και ειδών. Έτσι, για παράδειγμα, κατά τη φοίτηση στην Τέταρτη τάξη προβλέπεται, σε αντιστοιχία με τα



κειμενικά είδη που έχουν διαβαστεί, να εξασκηθούν οι μαθητές στα εξής είδη γραπτού λόγου:

« –διηγήσεις με συγκεκριμένους αφηγηματικούς περιορισμούς: αλλαγή οπτική γωνίας, αλλαγή του χρόνου αφήγησης –αποσπάσματα μιας φανταστικής ή ρεαλιστικής νουβέλλας – σύντομες διηγήσεις που δείχνουν ένα γνώρισμα του χαρακτήρα ενός ήρωα –ποικίλα ποιητικά κείμενα, που ευνοούν την προσωπική έκφραση – θεατρικές σκηνές [...] –απαντήσεις με επιχειρήματα σε ερωτήσεις αναλυτικής ανάγνωσης [...]» (ΑΠΣ κολεγίου, σ. 29)

Με δεδομένο ότι, όπως είδαμε στην ενότητα των Γνώσεων για τη Λογοτεχνία, δεν αναπλαισιώνονται στα γαλλικά ΑΠΣ νέα γένη και είδη λόγου που σχετίζονται με τις ΤΠΕ, δεν θα περιμέναμε στο πλαίσιο της κειμενοκεντρικής θεώρησης να συναντήσουμε σημαντικές αναφορές στα ψηφιακά κείμενα. Ωστόσο, υπάρχουν διάσπαρτες νύξεις στα νέα κειμενικά είδη που διαμορφώνονται στα νέα μέσα, οι οποίες αποκαλύπτουν κειμενοκεντρικού λόγου σχετικού με τις ΤΠΕ:

«Όλα τα είδη του γραπτού λόγου ενθαρρύνονται και εκτιμώνται με τα διαφορετικά μέσα διάχυσής τους, κυρίως αυτά που συνδέονται με την ψηφιακή τεχνολογία και των οποίων η πιθανή συνεισφορά προσφέρει μεγάλο πλούτο.» (ΑΠΣ κολεγίου, σ. 10)

Το συγκεκριμένο νήμα που ξεκινά από το εισαγωγικό τμήμα του ΑΠΣ του κολεγίου που αφορά τη διδασκαλία των γαλλικών στις τέσσερις τάξεις της κολεγιακής φοίτησης δεν παρουσιάζει καμιά συνέχεια και συνέπεια στο υπόλοιπο ΑΠΣ.

Ο λόγος των πολυγραμματισμών

Στα γαλλικά ΑΠΣ ο λογοτεχνικός και γενικότερα ο γλωσσικός γραμματισμός συστηματικά συνδέεται και διαπλέκεται με τον γραμματισμό σε άλλα σημειωτικά συστήματα, όπως αυτό της εικόνας, κινούμενης ή σταθερής, της μουσικής. Η γαλλική θεωρητική παράδοση της σημειωτικής της εικόνας²⁴ περνά στα ΑΠΣ τα οποία κατασκευάζουν έναν λογοτεχνικό γραμματισμό που δίνει βάση στην εκπαίδευση του

²⁴ Ιδρυτικό είναι το σχετικό κείμενο του R.Barthes, “Η ρητορική της εικόνας” στο *Εικόνα, Μουσική, Κείμενο*, Πλέθρο, 1997



μαθητή στη ρητορική της εικόνας. Η εικόνα, είτε πρόκειται για έργο των εικαστικών τεχνών, φωτογραφία, κινηματογραφικό έργο, διαφήμιση, τηλεοπτική εκπομπή, καθίσταται αντικείμενο μελέτης και εκπαίδευσης παράλληλα με τα λογοτεχνικά κείμενα και σε συνδυασμό με αυτά. Η μελέτη της επενδύεται με διαφορετικούς ρόλους στα ΑΠΣ. Κατά πρώτο λόγο, στο πλαίσιο της ιστορίας της τέχνης, αναμένεται να αποτελέσει σημειωτικό πόρο για την ανασύνθεση του πολιτισμικού συγκειμένου των λογοτεχνικών έργων:

«Στο τέλος της Τρίτης τάξης, ο μαθητής πρέπει να είναι ικανός να τοποθετήσει ένα λογοτεχνικό έργο στο ιστορικό και πολιτισμικό του συγκείμενο, εντάσσοντας τη λογοτεχνία στο αισθητικό της περιβάλλον.» (ΑΠΣ κολεγίου, σ. 12)

Σε ένα δεύτερο επίπεδο η εικόνα προβάλλεται στα ΑΠΣ ως επίκεντρο της ερμηνευτικής προσπάθειας που πραγματοποιείται κατά τη διδασκαλία και τονίζεται η ανάγκη της προώθησης ενός πολυγραμματισμού που θα ετοιμάζει τον μαθητή να ερμηνεύσει, πέρα από τα γλωσσικά, και προϊόντα άλλων σημειωτικών συστημάτων. Σε χωριστή ενότητα στα ΑΠΣ του κολεγίου περιγράφεται η θέση της εικόνας στο γραμματισμό που οικονομείται για το μαθητή. Η διαπλοκή λόγου των πολυγραμματισμών και κριτικού λόγου είναι εμφανής:

«Είναι σημαντικό να κατανοήσουν οι μαθητές, που αντιμετωπίζουν καθημερινά μια πληθώρα ποικίλων εικόνων, ότι αυτές αποτελούν αναπαραστάσεις που κουβαλούν σημασίες και που συχνά η σκόπευσή τους μπορεί να εξηγηθεί» (ΑΠΣ κολεγίου, σ. 10)

Πέρα από τον γραμματισμό στην εικόνα, τα ΑΠΣ θεωρούν σημαντική τη διασφάλιση της πρόσβασης του μαθητή στα μέσα ερμηνείας προϊόντων του κινηματογράφου, της τηλεόρασης, της μουσικής, των εικαστικών τεχνών. Ωστόσο αξίζει να σημειωθεί ότι η υποχρεωτική θεματική της διδασκαλίας δεν εμπλουτίζεται με υλικό από τα πεδία αυτά, με αποτέλεσμα η μελέτη τους να επαφύεται στις επιλογές του καθηγητή και να περιθωριοποιείται σε σχέση με τα λογοτεχνικά κείμενα.

Παρότι, όπως φάνηκε από την παραπάνω ανάλυση, τα ΑΠΣ αποδίδουν έμφαση στην προώθηση και άλλων ειδών γραμματισμού, πέραν του αμιγώς γλωσσικού, δε



μπορούμε να ταυτίσουμε τη ρητορική αυτή με τους “νέους γραμματισμούς”. Τα ΑΠΣ εντάσσουν τα Νέα Μέσα στο είδος του γραμματισμού που περιγράψαμε παραπάνω και έχει ρίζες στη γαλλική σημειωτική και δομιστική θεωρητική παράδοση, χωρίς να γίνεται λόγος για ψηφιακό γραμματισμό, πολυτροπικότητα, υβριδικούς τρόπους παραγωγής νοήματος:

«Η διδασκαλία των γαλλικών οδηγεί στην ανακάλυψη και τη μελέτη διαφορετικών μορφών γλώσσας (langage): αυτής της λογοτεχνίας, της πληροφορίας, της διαφήμισης, της πολιτικής και της κοινωνικής ζωής.» (ΑΠΣ κολεγίου, σ. 8)

Εξάλλου, το όποιο είδος πολυγραμματισμού προωθείται δεν αντανακλάται στις δραστηριότητες και τις εργασίες που προβλέπεται να διεκπεραιώσει ο ίδιος ο μαθητής, οι οποίες διατηρούν, σε γενικές γραμμές, παραδοσιακές μορφές. Όσον αφορά τουλάχιστον τις νέες τεχνολογίες, κυρίαρχος λόγος στον τομέα της σημείωσης αναδεικνύεται στα ΑΠΣ ο κριτικός.

Ο κριτικός λόγος

Στους βασικούς σκοπούς της διδασκαλίας του μαθήματος των γαλλικών και ιδιαίτερα της λογοτεχνίας περιλαμβάνεται η κριτική προσέγγιση των κειμένων και η διαμόρφωση ενός αισθητικού κριτηρίου που θα επιτρέπει την αυτονόμηση του μαθητή και την έκφραση της προσωπικής κρίσης και του γούστου του στην επαφή του με τα λογοτεχνικά έργα:

«[Στόχος είναι] Η ανάπτυξη μιας αισθητικής συνείδησης που να επιτρέπει την εκτίμηση των έργων, την ανάλυση του συναισθήματος που προκαλούν και την έκφρασή του στον γραπτό και στον προφορικό λόγο» (νέα ΑΠΣ λυκείου, Εισαγωγή)

Στο πλαίσιο μιας κριτικής θεώρησης του λογοτεχνικού φαινομένου επιδιώκεται οι μαθητές να αποκτήσουν επίγνωση των διαφορετικών κάθε φορά όρων παραγωγής και πρόσληψης των λογοτεχνικών έργων που προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά τους, τη σημασία και τις επιδράσεις τους, καθώς τα καθιστούν πολιτισμικά προϊόντα.



«[...] αναπτύσσεται η ικανότητα των μαθητών να αναρωτιούνται για τις επιδράσεις (effets) που παράγουν τα κείμενα, για το νόημά τους, την κατασκευή και τη γραφή τους» (ΑΠΣ κολεγίου, σ. 9)

«Οι μαθητές οδηγούνται να κατανοήσουν, επίσης, την σχετικότητα των εννοιών της αυθεντικότητας και της υφολογικής πρωτοτυπίας και το γεγονός πως η λογοτεχνική γραφή προϋποθέτει αναφορές και μοντέλα που αποτελούν αντικείμενο μίμησης, αναμόρφωσης, διασκευής σε συνάρτηση με τις προθέσεις, τις περιστάσεις και τα νέα πολιτισμικά συγκείμενα.» (νέα ΑΠΣ λυκείου, Πρόγραμμα Πρώτης τάξης, τομέας γραμμάτων)

Η αντιμετώπιση της λογοτεχνίας ως πολιτισμικού φαινομένου που διαμορφώνει σχέσεις εξουσίας και διαμορφώνεται από αυτές πυκνώνει με την πρόοδο των ετών φοίτησης και είναι πιο έντονη στα ΑΠΣ του λυκείου σε σχέση με αυτά του κολεγίου. Ωστόσο, θα μπορούσε σε γενικές γραμμές να παρατηρηθεί, συνολικά, πως η κριτική προσέγγιση σπάνια στοχεύει στην αυτοπαρατήρηση και στον αναστοχασμό του μαθητή πάνω στις ερμηνείες των κειμένων που ο ίδιος πραγματοποιεί και στην αποτίμηση της προσωπικής του πρόσληψης. Όπως το σύνολο των ΑΠΣ, έτσι και ο κριτικός λόγος που τα διαπερνά αποσκοπεί στην αποκάλυψη της ιστορικής διάστασης του λογοτεχνικού φαινομένου, εν προκειμένω με την ανάδειξή του ως πολιτισμικού προϊόντος που ρυθμίζει και ρυθμίζεται από κοινωνικοπολιτικούς και πολιτισμικούς παράγοντες.

Αν και ο αναστοχασμός του μαθητή πάνω στις προσωπικές του ανταποκρίσεις προς τα κείμενα δεν προϋποτίθεται από τα ΑΠΣ, είναι χαρακτηριστικό πως ευνοείται ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τη χρήση των ΤΠΕ. Στα παρακάτω τρία παραθέματα είναι φανερό ότι αναπτύσσεται μια ρητορική για την κριτική και αναστοχαστική στάση που επιδιώκεται να υιοθετήσει ο μαθητής απέναντι στα Νέα Μέσα, όπως φαίνεται από τις υπογραμμισμένες φράσεις:

«Συστήνεται η μύηση στις πηγές τεκμηρίωσης, που σχετίζονται με τον υπολογιστή, οπτικοακουστικό ή πολυμεσικό υλικό: ο μαθητής μαθαίνει να προσανατολίζεται μέσα



στην τεράστια παγκόσμια βιβλιοθήκη, να ελέγχει και να ιεραρχεί τις πληροφορίες, να υιοθετεί μια κριτική και υπεύθυνη στάση απέναντι σ' αυτές και να προσαρμόζει την ανάγνωσή του στην επιλεγμένη πηγή.» (ΑΠΣ κολεγίου, σ. 12)

«[Ο μαθητής] να γνωρίσει τη φύση και τη λειτουργία των ψηφιακών μέσων και τους κανόνες που ρυθμίζουν τη χρήση τους. Να μπορεί να αναζητήσει, να συγκεντρώσει και να επεξεργαστεί πληροφορίες, εκτιμώντας την καταλληλότητά τους, χάρη σε μια αναστοχαστική εφαρμογή των εργαλείων του.» (νέα ΑΠΣ λυκείου, Εισαγωγή)

«Στο μάθημα των γαλλικών η έμφαση θα δοθεί στα ζητήματα της διατύπωσης (κατανόηση των διαδικασιών που βρίσκονται σε λειτουργία στους διαφορετικούς τύπους κειμένων, λόγων και μέσων, σε συνάρτηση με τις συνθήκες της παραγωγής και της διάχυσής τους) και της ερμηνείας (κατανόηση του τρόπου με τον οποίο κατασκευάζεται και αποκτά ισχύ μια ερμηνεία).» (νέα ΑΠΣ λυκείου, Η εκπαίδευση στα Μέσα στη Δεύτερη και Πρώτη τάξη).

Ο υπολόγος της γραφής ως διαδικασίας

Η γραφή στα πλαίσια των μαθητικών εργασιών παραγωγής λόγου αντιμετωπίζεται συχνά στα ΑΠΣ του κολεγίου και του λυκείου ως μια διαδικασία διαρκούς επεξεργασίας και αναθεωρήσεων. Στο πλαίσιο αυτό, κεντρική θέση κατέχει το «πρόχειρο» (γαλλ. brouillon). Ο μαθητής θα πρέπει, με βάση τα ΑΠΣ, να διδαχθεί τα διαφορετικά στάδια της συγγραφής ενός κειμένου, να μάθει να σχεδιάζει, να συντάσσει και να αναθεωρεί τα κείμενα του, καθώς και να επιστρέφει σ' αυτά, όταν χρειάζεται, προκειμένου να τα επανεπεξεργαστεί με βάση τις οδηγίες και τις διορθώσεις του καθηγητή:

«Ο μαθητής χρησιμοποιεί συστηματικά το πρόχειρο, καθώς αυτό αποτελεί το χώρο επινόησης και οργάνωσης των ιδεών. Κατανοεί επίσης την αναγκαιότητα της επιστροφής του στην εργασία του, που σκοπό έχει να τη βελτιώσει.» (ΑΠΣ κολεγίου, σ.17)

«Κάποιες από τις εργασίες γραπτού λόγου αποτελούν καρπό μιας προοδευτικής πορείας, ενός συλλογικού ή ατομικού πρότζεκτ και προϋποθέτουν υπομονετική εργασία,



διαρκή και αναστοχαστική, βελτιώσεων και διορθώσεων, σύμφωνα με τα ακόλουθα κριτήρια: συνοχή, σκόπευση, σεβασμός των οδηγιών, ορθογραφία, σύνταξη, λεξιλόγιο. Αυτού του είδους η δραστηριότητα ασκείται συστηματικά σ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης στο κολέγιο.» (ΑΠΣ κολεγίου, σ. 10)

Στην ρητορική αυτή εντάσσεται συχνά και οι χρήση ΤΠΕ, και ειδικά η χρήση του επεξεργαστή κειμένου, ως εργαλείου που επιτρέπει πολλαπλές και εύκολες αναθεωρήσεις και διορθώσεις:

«Ο καθηγητής καταφεύγει στον επεξεργαστή κειμένου, ο οποίος επιτρέπει μια συγκεκριμένη οπτικοποίηση του κειμένου, μεταβάλλοντας την ανταπόκριση του μαθητή σ' αυτό, για την επεξεργασία, τη δόμηση, την παρουσίαση και τη διάχυσή του.» (ΑΠΣ κολεγίου, σ.12)

«Μία εργασία που έχει ήδη συνταχθεί μπορεί να οδηγήσει σε μια επαναγραφή μερική και προσωπική, με στόχο τη βελτίωσή της. Η χρήση του επεξεργαστή κειμένου, και ευρύτερα των ΤΠΕ μπορεί να προσφέρει βοήθεια σε αυτά τα διαφορετικά επίπεδα της σύνταξης του κειμένου.» (ΑΠΣ κολεγίου, σ. 17)

Οι αναφορές στη χρήση του επεξεργαστή κειμένου για τη σύνταξη των μαθητικών εργασιών είναι πολυάριθμες στο κολέγιο και εξαφανίζονται στο λύκειο (οπότε, προφανώς, θεωρείται ότι οι οικείες δεξιότητες έχουν αποκτηθεί). Ωστόσο, για τη γραφή ως διαδικασία γίνεται λόγος στα ΑΠΣ του λυκείου σε συσχέτιση με τα λογοτεχνικά κείμενα τα οποία ενίοτε προτείνεται να αναδειχθούν κατά τη διδασκαλία ως προϊόντα μιας πορείας επεξεργασίας και επαναγραφών:

«Η ανάλυση των συσχετισμών ανάμεσα στις πηγές, τα σχέδια, τα πρόχειρα, το κείμενο και τις παραλλαγές του επιτρέπει να καταδειχθεί ότι η παραγωγή ενός κειμένου είναι μια διαδικασία πρωτότυπη ακόμη και στα πλαίσια των κανόνων ενός γένους ή σε σχέση με αυτούς» (παλαιά ΑΠΣ λυκείου, σ. 20, Πρόγραμμα Δεύτερης τάξης)²⁵

²⁵ Αυτού του είδους η προσέγγιση των κειμένων θα μπορούσε να συσχετιστεί με τη γενετική μέθοδο. Βλ για παράδειγμα την ιστοσελίδα του Γαλλικού Ινστιτούτου Κειμένων και Σύγχρονων Χειρογράφων: <http://www.item.ens.fr/>

Άλλες προσεγγίσεις: ο δημιουργικός λόγος και ο επικοινωνιακός λόγος

Η ενασχόληση με την ανάγνωση των κειμένων, καθώς και με τη γραφή προβάλλεται στα ΑΠΣ και ως πηγή απόλαυσης και δημιουργικής χαράς. Τονίζεται η ανάγκη να οδηγηθεί ο μαθητής μέσα από τη διδασκαλία στην καλλιέργεια ενός αναγνωστικού γούστου που θα του διασφαλίσει τη διαρκή επαφή στην ενήλικη ζωή του με τη ανάγνωση της λογοτεχνίας και την άσκηση του γραπτού λόγου και να διαμορφώσει μια θετική συνολικά στάση απέναντι στις δραστηριότητες της ανάγνωσης και της γραφής

«Σε κάθε περίπτωση, ο καθηγητής επιζητά να διεγείρει το γούστο και την απόλαυση της ανάγνωσης» (ΑΠΣ κολεγίου, σ. 8)

Στα προγράμματα του κολεγίου συναντάται πέντε φορές η λέξη “απόλαυση” (γαλλ. plaisir) σε συμφραζόμενα πανομοιότυπα με του παραπάνω παραθέματος, εκ των οποίων οι τέσσερις εμφανίσεις αφορούν την ανάγνωση και η μία μονάχα τη γραφή. Ο δημιουργικός λόγος εμφανίζεται ασθενέστερος στα ΑΠΣ του λυκείου, ενώ γενικότερα σε σχέση με τα παλιά ΑΠΣ παρουσιάζεται ως φθίνων. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε το παρακάτω παράδειγμα σύγκρισης των παλαιών με τα νέα ΑΠΣ του κολεγίου. Στο νέο ΑΠΣ του κολεγίου η ενότητα που αφορά την ανάγνωση ξεκινά ως εξής:

«Προκειμένου να θεμελιώσει αυτή την ανθρωπιστική κουλτούρα, ο καθηγητής των γαλλικών διαμορφώνει την πορεία του με αφετηρία την ανακάλυψη και τη μελέτη των λογοτεχνικών κειμένων [...]» (ΑΠΣ κολεγίου, σ. 9)

Στο αντίστοιχο σημείο των παλαιών ΑΠΣ διαβάζουμε:

«Ανάγνωση: Στόχοι: - ανάπτυξη του γούστου της ανάγνωσης, - ανάγνωση κειμένων κάθε είδους [...]» (παλαιά ΑΠΣ κολεγίου, σ. 18 του προγράμματος της Έκτης τάξης)

Παρόμοιες συγκρίσεις ανάμεσα στα παλιά και τα νέα ΑΠΣ του κολεγίου είναι δυνατό να γίνουν και σχετικά με την παραγωγή του γραπτού λόγου. Αξίζει, τέλος, να



σημειωθεί, όπως προαναφέρθηκε, σε ενίσχυση του δημιουργικού λόγου, στα παλαιά ΑΠΣ του κολεγίου κεντρική θέση κατέχει στη διάταξη της ύλης η εφηβική λογοτεχνία.

Στα ΑΠΣ του λυκείου και του κολεγίου συναντάμε επίσης μια προσέγγιση της γλώσσας και της λογοτεχνίας ως επικοινωνιακών πρακτικών που λαμβάνουν χώρα στο κοινωνικό πεδίο. Στο πλαίσιο αυτό ευνοείται η έκφραση των αναγνωστικών ανταποκρίσεων του μαθητή τόσο σε σχολικό, όσο και σε ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο:

«[Στόχος είναι ο μαθητής] να τελειοποιήσει την γνώση της γλώσσας προκειμένου να εκφραστεί, στο γραπτό και προφορικό λόγο, με τρόπο σαφή, ακριβή και πειστικό, με σκοπό να επιχειρηματολογήσει, να ανταλλάξει ιδέες, να μεταδώσει τα συναισθήματά του.» (νέα ΑΠΣ λυκείου, Εισαγωγή)

Στο πλαίσιο αυτό προτείνεται η αξιοποίηση των ΤΠΕ, όπως φαίνεται από το παρακάτω παράθεμα:

«[Ο μαθητής] να είναι ικανός να χρησιμοποιήσει [τα ψηφιακά μέσα] για να παράγει ο ίδιος πληροφορία, για να επικοινωνήσει και να επιχειρηματολογήσει» (νέα ΑΠΣ λυκείου, Εισαγωγή)

Θα πρέπει βέβαια να σημειώσουμε ότι το νήμα που ξεκινά στα ΑΠΣ του λυκείου με το προηγούμενο παράθεμα δεν συνεχίζεται με συνέπεια στο υπόλοιπο κείμενο του προγράμματος σπουδών, ούτε αναφέρονται πουθενά λεπτομερώς δραστηριότητες που να παρακολουθούν αυτού του είδους τη θεώρηση της διδασκαλίας της γλώσσας μέσω ΤΠΕ.

Γενικότερα, πάντως, όπως παρατηρήσαμε και σχετικά με τη δημιουργική προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας και της λογοτεχνίας, ο επικοινωνιακός λόγος φθίνει στα νέα ΑΠΣ του κολεγίου, προπαντός, αλλά και του λυκείου, καθώς υποβαθμίζεται και περιθωριοποιείται σε σχέση με άλλους λόγους (παραδοσιακός/κειμενοκεντρικός,



όπως είδαμε παραπάνω ότι υβριδοποιείται, λόγος των πολυγραμματισμών, με τις ιδιαιτερότητες που επισημάναμε παραπάνω).

B.6 Διδακτικές πρακτικές και ταυτότητες

Στην ενότητα αυτή θα διερευνηθούν οι ρόλοι και οι ταυτότητες που εξοικονομούνται για τους συμμετέχοντες στη διδακτική πράξη κατά τη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας στα γαλλικά ΑΠΣ. Για το σκοπό αυτό θα αναλυθούν οι πράξεις και οι πρακτικές που προτείνονται και αναμένεται να υιοθετηθούν από διδάσκοντες και διδασκόμενους.

Μια πληθώρα δραστηριοτήτων πλαισιώνουν τη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας. Μεταξύ άλλων, συστηματική είναι η πρακτική της ανάγνωσης και της ερμηνείας των κειμένων στην τάξη με έναν παραδοσιακό κυρίως τρόπο: ο καθηγητής διαβάσει με τους μαθητές το κείμενο και η ερμηνεία του προχωράει, καθώς ο πρώτος θέτει τις ερωτήσεις καθοδηγώντας και οι δεύτεροι απαντούν. Ο μαθητής παίρνει συχνά το λόγο για να επιχειρηματολογήσει, να εκθέσει το περιεχόμενο του κειμένου που διαβάστηκε (ένα είδος προφορικής περίληψης), να διαβάσει φωναχτά (στη δραστηριότητα αυτή αποδίδεται μεγάλη σημασία), να συμμετάσχει στη δραματοποίηση ενός κειμένου ή να συζητήσει με τους συμμαθητές του. Τις δραστηριότητες αυτές σχεδιάζει και διευθύνει ο καθηγητής. Ανά τακτά διαστήματα ο μαθητής εξασκείται στα διάφορα είδη του γραπτού λόγου, που περιγράψαμε παραπάνω, και, με την καθοδήγηση του καθηγητή, επανεξετάζει τη γραφή του και προβαίνει σε διορθώσεις. Ακόμη εκπονεί ερευνητικές εργασίες με παραδοσιακά μέσα ή με χρήση του διαδικτύου, σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, και αξιοποιεί τα αποτελέσματα στα πλαίσια των στόχων του μαθήματος που ορίζει ο καθηγητής.

Σε μεγάλο βαθμό, όμως, πρωταγωνιστής της διδασκαλίας αναδεικνύεται ο καθηγητής. Ο καθηγητής (le professeur) είναι το υποκείμενο των περισσότερων διδακτικών πράξεων που περιγράφονται στα ΑΠΣ και αναμένεται να λάβουν χώρα εντός, κάποιες φορές και εκτός, σχολικής αίθουσας. Αναγνωρίζεται σ' αυτόν επιστημοσύνη και ωριμότητα και του ανατίθεται να λαμβάνει τις καθοριστικές



αποφάσεις για την οργάνωση και, ως ένα βαθμό, για το περιεχόμενο της διδασκαλίας, με βάση το παιδαγωγικό του σχέδιο και τις ανάγκες των μαθητών του. Στα ΑΠΣ, εξάλλου, υπάρχει πυκνή αναφορά στην παιδαγωγική ελευθερία του καθηγητή και στη νομική της κατοχύρωση:

*«Η παιδαγωγική ελευθερία του καθηγητή, που ορίζεται στον κατευθυντήριο νόμο του 2005 (γαλλ. *la loi d'orientation*²⁶) ασκείται με σεβασμό απέναντι στις αρχές που διατυπώθηκαν αμέσως παραπάνω (σημ. το παράθεμα ακολουθεί στον βασικούς σκοπούς της διδασκαλίας των γαλλικών στο κολέγιο). Προκειμένου να προσεγγίσει καλύτερα τους στόχους που ορίζουν τα εθνικά προγράμματα, ο καθηγητής οργανώνει την ετήσια πορεία της διδασκαλίας του και προσαρμόζει τα βήματά του στις ανάγκες και στην ποικιλία των σχολικών ακροατηρίων. Διασφαλίζει τη συνοχή της εργασίας που διεξάγει μαζί με τους μαθητές, προκειμένου να αποφευχθεί η διασπορά της διδασκαλίας, πράγμα που θα αντιστρατευόταν την αποτελεσματικότητα των γνώσεων και την ενότητα του μαθήματος. Οργανώνει, με βάση τις περιόδους και έναν ή περισσότερους στόχους, τις δραστηριότητες που πρόκειται να διεξαγάγει. Φροντίζει εξακριβώνει συστηματικά τα κεκτημένα των μαθητών του και να τους αξιολογεί. Αυτή είναι η προϋπόθεση για μια αυθεντική μόρφωση.»* (ΑΠΣ κολεγίου, σσ. 5-6)

Το παράθεμα είναι ενδεικτικό του κεντρικού ρόλου του καθηγητή στην οργάνωση και υλοποίηση της διδασκαλίας. Ο καθηγητής είναι το υποκείμενο όλων των υπογραμμισμένων ρημάτων που περιγράφουν πράξεις και δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα πριν, μετά ή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Γενικότερα, διαπιστώνεται πως τα ΑΠΣ περιγράφουν περισσότερο τις πράξεις στις οποίες αναμένεται να προβεί ο καθηγητής και πολύ λιγότερο αυτές που αναμένονται από τους μαθητές, γεγονός που επιτρέπει να υποθέσουμε πως οι μαθητές είναι λιγότερο δρώντα πρόσωπα και περισσότερο αποδέκτες των ενεργειών του καθηγητή κατά τη διδασκαλία. Το γενικό αυτό συμπέρασμα θα ελεγχθεί σε συνάρτηση με την σχολική αναπλαισίωση της πράξης της ανάγνωσης που πραγματοποιείται στα ΑΠΣ και που είναι βασική πρακτική κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

²⁶ Πρόκειται για τον νόμο που εισήγαγε την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2005, γνωστό και ως “νόμο Fillon”.

Στα ΑΠΣ των γαλλικών, τόσο του κολεγίου, όσο και του λυκείου, προτείνεται να αξιοποιηθούν δύο είδη ανάγνωσης: η αναλυτική ανάγνωση (lecture analytique) και η γρήγορη ανάγνωση (lecture cursive). Η πρώτη έχει ως στόχο την προσεκτική μελέτη και την ερμηνεία των κειμένων (θα μπορούσαμε να την ονομάσουμε εκ του σύνεγγυς ανάγνωση), χώρος της είναι η σχολική τάξη, κυρίως, και κατευθύνεται από τον καθηγητή. Η δεύτερη αποσκοπεί περισσότερο στη συστηματική εξάσκηση της πρακτικής της ανάγνωσης, προκειμένου ο μαθητής να διαμορφώσει το γούστο και τις αναγνωστικές του συνήθειες και μπορεί να ασκείται και έξω από το σχολικό χώρο. Η άσκηση της γρήγορης ανάγνωσης συνδέεται με την ανάγνωση των κειμένων στην ολοκληρωμένη τους μορφή.

«Η αναλυτική ανάγνωση αποβλέπει στην προοδευτική και ακριβή κατασκευή του νοήματος του κειμένου, ανεξάρτητα από την έκτασή του· γι' αυτό συνιστά μια εργασία ερμηνείας την οποία διεξάγει (conduire²⁷) ο καθηγητής μαζί με τους μαθητές του, με αφετηρία τις αντιδράσεις και τις προτάσεις τους.

Η γρήγορη ανάγνωση είναι η τρέχουσα μορφή ανάγνωσης. Η πρακτική αυτή μπορεί να εφαρμοστεί έξω από την τάξη ή στην τάξη. Υποδεικνύεται από τον καθηγητή και αξιοποιείται στο πλαίσιο της πορείας της διδασκαλίας.» (νέα ΑΠΣ λυκείου, πρόγραμμα της Δεύτερης τάξης)

«Ο καθηγητής βασίζεται στις επαναπραγματεύσεις (ενός μύθου, ενός ήρωα κλπ) και στις παραλλαγές προκειμένου να κάνει τους μαθητές να αντιληφθούν τις διαφοροποιήσεις του ενός κειμένου από το άλλο, και κυρίως το νόημα και την αξία τους. Φροντίζει η ανάλυση να υπηρετεί μια πραγματική ερμηνεία των μελετούμενων κειμένων, χωρίς να απομονώνονται τα φαινόμενα και αποδίδοντας στο συγκεκριμένο την απαραίτητη σημασία.» (νέα ΑΠΣ λυκείου, πρόγραμμα της Πρώτης τάξης στον τομέα γραμματών)

Μια σειρά από συμπεράσματα μπορούν να συναχθούν από τα παραπάνω παράθεματα και κυρίως από τις υπογραμμισμένες φράσεις. Κατά πρώτο λόγο, ο καθηγητής είναι

²⁷ Το ρήμα conduire σημαίνει, επίσης, διευθύνω, κυβερνώ, καθοδηγώ.



φανερó ότι επενδύεται με ηγετικό ρόλο κατά την πρακτική της ανάγνωσης και ερμηνείας των κειμένων μέσα στην τάξη. Ωστόσο, η πορεία (όχι υποχρεωτικά και η κατάληξη) της ερμηνείας λαμβάνει υπόψη τις αρχικές, αυθορμητες ανταποκρίσεις των μαθητών στο κείμενο. Αντίστοιχα, η πρακτική της γρήγορης ανάγνωσης παρουσιάζεται στο σχετικό παράθεμα να ρυθμίζεται από τον καθηγητή, είτε διεξάγεται στο χώρο του σχολείου είτε έξω από αυτόν, καθώς ο τελευταίος ορίζει τόσο το περιεχόμενο, όσο και τη σκόπευσή της. Είναι χαρακτηριστικό ότι, ενώ η γρήγορη ανάγνωση συσχετίζεται με πρακτικές που εφαρμόζονται στην εξωσχολική ζωή, καθώς επεξηγείται ως «τρέχουσα μορφή ανάγνωσης», και σε άλλα σημεία των ΑΠΣ αποκαλείται «προσωπική ανάγνωση», που καλλιεργεί το γούστο και τη φιλαναγνωσία του μαθητή, δεν αφήνεται στο μαθητή κανένα περιθώριο προσωπικής επιλογής του περιεχομένου ή της αξιοποίησής της.

Στα σημεία που τα ΑΠΣ αναφέρονται στις πράξεις και τις πρακτικές των μαθητών αντλούν από τη ρητορική τόσο των παραδοσιακών θεωρήσεων για τη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας, όσο των κριτικών. Έτσι, για παράδειγμα, οι μαθητές παρουσιάζονται συχνά να μαθαίνουν (*connaitre*), να κατανοούν (*percevoir*), να καταλαβαίνουν (*comprendre*), αλλά και να αναρωτιούνται (*s'interroger*), να αναστοχάζονται (*reflechir*), να προβληματίζονται (*problimatiser*). Ο ρόλος του καθηγητή, ακόμη και στις δραστηριότητες που σχετίζονται με τον κριτικό γραμματισμό, εξακολουθεί να είναι καθοδηγητικός:

*«Ο καθηγητής οδηγεί τους μαθητές να αναρωτηθούν για τις λειτουργίες της ποίησης και για το ρόλο του ποιητή. Τους κάνει να συνειδητοποιήσουν τους δεσμούς που ενώνουν την ποίηση με τις άλλες τέχνες, τη μουσική και κυρίως τις εικαστικές τέχνες. Τους κάνει να κατανοήσουν, με αφετηρία τα σπουδαία (*grands*) χαρακτηριστικά του ρομαντισμού και του υπερρεαλισμού, την εξέλιξη των ποιητικών ειδών τον 19^ο και 20^ο αιώνα.»* (νέα ΑΠΣ λυκείου, πρόγραμμα της Δευτέρας τάξης)

Το παράθεμα δείχνει τόσο τη μείξη του κριτικού με τον παραδοσιακό λόγο σε ό,τι αφορά τις πρακτικές που ακολουθούνται, όσο και την οργάνωση της διδασκαλίας μέσα στην τάξη γύρω από το πρόσωπο του καθηγητή. Ο καθηγητής δίνει στους



μαθητές τα ερεθίσματα να σκεφτούν πάνω στα κείμενα και τα γεγονότα της λογοτεχνικής ιστορίας. Τους καλεί να σκεφτούν, να ερευνήσουν, να συγκρίνουν, όμως είναι φανερό ότι η κατάληξη των δραστηριοτήτων ελέγχεται από τον διδάσκοντα.

Η προσωπικότητα του καθηγητή είναι καταλυτική για την επιτυχία της διδασκαλίας. Χωρίς να αναφέρεται ρητά, υπονοείται ότι αποστολή του διδάσκοντα είναι να εμπνέει τους μαθητές, να διασφαλίζει την αυθόρμητη συμμετοχή τους στο μάθημα και να τους παρέχει κίνητρα μάθησης. Η ελευθερία που του αποδίδεται οφείλεται στην προσδοκία να λειτουργήσει ως κύριος μοχλός της διδασκαλίας διασφαλίζοντας χάρη στις ικανότητες και την επιστημονική του κατάρτιση την επιτυχία της. Η ταυτότητα αυτή οικοδομείται για τον καθηγητή στα ΑΠΣ σε χωρία, όπως τα παρακάτω:

«Ο καθηγητής την καθιστά μια ενδιαφέρουσα και διεγερτική άσκηση (σημ. την εξέταση της ορθογραφίας)» (ΑΠΣ κολεγίου, σ. 7)

«Σε κάθε περίπτωση, ο καθηγητής επιζητά να διεγείρει το γούστο και να προκαλέσει την απόλαυση της ανάγνωσης.»(ΑΠΣ κολεγίου, σ. 8)

«Ο καθηγητής των γαλλικών συμβάλλει στη διδασκαλία της ιστορίας των τεχνών με τη δική του ιδιότητα. Για το σκοπό αυτό δεν είναι απαραίτητη μια ειδική εκπαίδευση. Θα ακολουθήσει τις προτιμήσεις του, θα βασιστεί στην προσωπική του κουλτούρα, με τη διαρκή φροντίδα να εμπλουτίσει αυτή των μαθητών του.» (ΑΠΣ κολεγίου, σ.11, από την ενότητα που αφορά τη σύνδεση του μαθήματος των γαλλικών με την ιστορία της τέχνης)

Στο πλαίσιο αυτό, οι ΤΠΕ θεωρείται ότι μπορούν να βοηθήσουν τον καθηγητή να κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές διασφαλίζοντας την προσωπική και ενεργή συμμετοχή τους.

«Η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές προϋποθέτει την υλοποίηση μιας ποικιλίας δραστηριοτήτων που να επιτρέπουν την προσέγγιση των γνώσεων με ένα πιο ζωντανό τρόπο. Ο καθηγητής στοχεύει [...] στην ενθάρρυνση αυτής της εμπλοκής



των μαθητών στην εργασία τους. Μία εύστοχη χρησιμοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας μπορεί να συμβάλει σ' αυτό.» (νέα ΑΠΣ λυκείου, προγράμματα Δεύτερης τάξης)

Εξάλλου, αναφορές αυτού του τύπου μας επιτρέπουν να υποθέσουμε πως το ΑΠΣ στα σημεία αυτά επιστρά την προσοχή του διδάσκοντα, υπονοώντας πως ελοχεύει ο κίνδυνος να καταστεί το μάθημα ανιαρό και αδιάφορο για το μαθητή.

Ο πρωταγωνιστικός ρόλος του καθηγητή στη διδακτική πράξη, όπως τον περιγράψαμε παραπάνω, υπονομεύει τις, ομολογουμένως πολυάριθμες, αναφορές των ΑΠΣ στην ανάγκη να προωθηθεί η αυτονόμηση του μαθητή και η ανάπτυξη πρωτοβουλιών. Ένας από τους βασικούς στόχους της διδασκαλίας της γλώσσας και της λογοτεχνίας στο λύκειο είναι:

« - η διαμόρφωση της κρίσης και του κριτικού πνεύματος – η ανάπτυξη αυτονομίας και υπεύθυνης συμπεριφοράς, κυρίως σε σχέση με την αναζήτηση της πληροφορίας και την τεκμηρίωση». (νέα ΑΠΣ λυκείου, Εισαγωγή)

Άλλωστε, όπως σημειώθηκε παραπάνω, η καλλιέργεια της αυτενέργειας και της πρωτοβουλίας του μαθητή συνιστά έναν από τους βασικούς άξονες του Κοινού Πλαισίου γνώσεων και δεξιοτήτων. Όμως, όπως διαπιστώθηκε και σε άλλες περιπτώσεις, ο κριτικός λόγος που αναδύεται στα ΑΠΣ δεν είναι πάντοτε συνεπής και στην πορεία αναχαιτίζεται από παραδοσιακότερες θεωρήσεις της διδακτικής διαδικασίας. Είναι χαρακτηριστικό, μάλιστα, πως τα παλαιότερα ΑΠΣ αντλούσαν πιο συστηματικά από λόγους της κριτικής παιδαγωγικής σε σχέση με τα νεότερα. Έτσι, για παράδειγμα, στα παλιά ΑΠΣ συναντάμε αναφορές στην ανάγκη να συνδεθεί η διδασκαλία με τις εξωσχολικές εμπειρίες του μαθητή και προβλέπονται δραστηριότητες που θέτουν στο επίκεντρο, όχι μόνο τον λόγο των « μεγάλων έργων της κληρονομιάς», αλλά και τον μαθητικό λόγο.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι κανένα από τα ΑΠΣ, παλιότερα ή νέα, δεν περιέχει κάποια αναφορά σε άλλα δρώντα πρόσωπα από το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον ή από τον εξωσχολικό χώρο. Η σύνδεση της διδασκαλίας με άλλους χώρους, έξω από



αυτόν της σχολικής αίθουσας είναι αρκετά χαλαρή. Ένας από τους χώρους διδασκαλίας εκτός σχολικής αίθουσας είναι η σχολική βιβλιοθήκη. Άλλωστε, για τη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας επιδιώκεται η συνεργασία του καθηγητή των γαλλικών με τον καθηγητή τεκμηρίωσης (professeur documentaliste)²⁸. Σποραδικές και χωρίς συνέπεια είναι και οι αναφορές στην ομαδική εργασία των μαθητών που σχετίζονται κυρίως με επικοινωνιακές και δημιουργικές θεωρήσεις του μαθήματος.

B.7 Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση κατέχει σημαντική θέση στα γαλλικά ΑΠΣ της γλώσσας και λογοτεχνίας. Ο μαθητής αξιολογείται με γραπτές και προφορικές δοκιμασίες στις διάφορες ενότητες διδασκαλίας του μαθήματος, ειδικότερα στην ορθογραφία, στην κατανόηση κειμένου, στον γραπτό και στον προφορικό λόγο. Τόσο στο κολέγιο, όσο και στο λύκειο τα ΑΠΣ εφιστούν την προσοχή στη συστηματική εφαρμογή της αξιολόγησης και προσδιορίζουν με αρκετή ακρίβεια το περιεχόμενο, τη συχνότητα και τις μορφές που μπορεί να λάβει.. Π.χ.

«Η αξιολόγηση των δεξιοτήτων βασίζεται σε γραπτές εργασίες κάθε μορφής. Οι μαθητές γράφουν ένα ολοκληρωμένο κείμενο κάθε τρεις εβδομάδες. Η έκταση των κειμένων που συντάσσουν οι μαθητές αυξάνεται σταδιακά από την Έκτη ως την Τρίτη τάξη· ο στόχος που πρέπει να επιτευχθεί στο τέλος κάθε σχολικού έτους προσδιορίζεται για κάθε τάξη²⁹» (ΑΠΣ κολεγίου, σ. 11)

Φορέας της αξιολόγησης, όπως είναι αναμενόμενο με βάση την ανάλυση των πρακτικών και των ταυτοτήτων των συμμετεχόντων στη διδακτική διαδικασία που προηγήθηκε, είναι κατά κύριο λόγο ο καθηγητής. Ο παραδοσιακός ρόλος του καθηγητή ως αξιολογητή του αποτελέσματος της εκπαιδευτικής πράξης συναντάται στα ΑΠΣ παράλληλα με την αναδυόμενη πρακτική της αυτοαξιολόγησης του μαθητή.

²⁸ Πρόκειται για τον καθηγητή που είναι υπεύθυνος για τη χρήση της βιβλιοθήκης.

²⁹ Έτσι, για παράδειγμα, στο τέλος της Έκτης τάξης ο μαθητής πρέπει να συντάξει ένα αφηγηματικό κείμενο περίπου μιας σελίδας, ενώ για την Πέμπτη τάξη η έκταση αυξάνεται σε μιάμιση σελίδα κ.ο.κ.



Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του γραπτού λόγου στο κολέγιο, όπου ενθαρρύνεται συστηματικά η χρήση του προχείρου (le brouillon) ως εργαλείου αυτοαξιολόγησης. Ο μαθητής καλείται να επιστρέφει στα κείμενά του και να τα επανεπεξεργάζεται, εκτιμώντας την επιτυχία ή την αποτυχία τους. Σταθερό, ωστόσο, σημείο προσανατολισμού αυτής της επανεπεξεργασίας είναι οι διορθώσεις και παρατηρήσεις του καθηγητή.

«Ο καθηγητής προσέχει [...] την ακρίβεια του λεξιλογίου και τη διόρθωση της έκφρασης, συστηματοποιώντας τη χρήση του προχείρου» (ΑΠΣ κολεγίου, σ. 29)

«Ο μαθητής χρησιμοποιεί τακτικά το πρόχειρο, καθώς αυτό είναι ο χώρος της επινόησης και της οργάνωσης των ιδεών. Κατανοεί, επίσης, την αναγκαιότητα να επιστρέφει στην εργασία του, προκειμένου να τη βελτιώσει». (ΑΠΣ κολεγίου, σ. 17)

Όπως επισημάνθηκε στο εισαγωγικό κεφάλαιο της περιγραφής του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος, σημαντική θέση στην πορεία του μαθητή καταλαμβάνουν οι εξετάσεις που διεξάγονται σε εθνικό επίπεδο, τόσο με το τέλος του κολεγίου, για την απόκτηση του πρώτου πτυχίου (Brevet), όσο και στο τέλος του λυκείου με τις εξετάσεις του γαλλικού εθνικού απολυτηρίου (Bacalaureat). Τα ΑΠΣ σε αρκετά σημεία αναφέρονται στην προετοιμασία των μαθητών για την αξιολόγησή τους σε εθνικό επίπεδο, γεγονός που αποκαλύπτει την ευθυγράμμιση της ενδοσχολικής αξιολόγησης με τις απαιτήσεις των εθνικών εξετάσεων, σε κάποιο βαθμό τουλάχιστον και σε κάποιες τάξεις:

πχ «Η εφαρμογή του συνόλου των δραστηριοτήτων, γραπτών και προφορικών, ευνοεί την απόκτηση των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την επιτυχία στις τυποποιημένες (codifiées) εξετάσεις, στις οποίες μούνται σταδιακά οι μαθητές από τη Δεύτερη τάξη, εν όψει των πρόδρομων εξετάσεων³⁰ στο μάθημα των γαλικών.» (νέα ΑΠΣ λυκείου, πρόγραμμα της Δεύτερης τάξης)

³⁰ “Πρόδρομες εξετάσεις” ονομάζονται οι εξετάσεις που δίνουν οι μαθητές της Πρώτης τάξης του λυκείου, ένα χρόνο πριν τις εξετάσεις του Bacalaureat, που πραγματοποιούνται στο τέλος της Τελικής τάξης.



Τα ΑΠΣ δεν περιλαμβάνουν καμία αναφορά στην αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση του καθηγητή ή της σχολικής μονάδας με οποιοδήποτε τρόπο. Τέλος, δεν προβλέπεται κάποια αξιοποίηση των ΤΠΕ για την αξιολόγηση των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.



Γ. Διαδικτυακό διδακτικό υλικό

Γ.1 Προέλευση και φύση του υλικού

Από την ανάλυση των ΑΠΣ των γαλλικών για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν διαφαίνεται κάποια συγκροτημένη ιδεολογία για την εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Η παρούσα μελέτη, παρότι αφορά τα ΑΠΣ, περιλαμβάνει και μια δειγματοληπτική διερεύνηση της ιδεολογίας για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, όπως αυτή συγκροτείται στο διαδικτυακό υλικό που διατίθεται από τις επίσημες ιστοσελίδες του γαλλικού Υπουργείου Παιδείας. Η συμπληρωματική αυτή έρευνα κρίθηκε απαραίτητη, καθώς θεωρήθηκε ότι στο υλικό που αναρτάται στο διαδίκτυο διαφαίνονται πιο έντονα οι συζητήσεις για την ανανέωση του μαθήματος, ενώ τα ΑΠΣ συντηρούν πιο έντονα τον παραδοσιακό λόγο.

Το γαλλικό Υπουργείο Παιδείας, πέρα από τις ιστοσελίδες όπου δημοσιεύει και διαχέει το διδακτικό υλικό³¹, έχει δημιουργήσει την διαδικτυακή πύλη Educnet (<http://www.educnet.education.fr/>), η οποία έχει ως αποκλειστική αποστολή την ενσωμάτωση της ψηφιακής τεχνολογίας στη διδασκαλία των διαφόρων μαθημάτων του γαλλικού σχολείου. Το Educnet παρέχει στους εκπαιδευτικούς ενημέρωση πάνω σε ζητήματα αξιοποίησης των τεχνολογιών στη σχολική πράξη, διδακτικές προτάσεις κατά γνωστικό πεδίο που θεματοποιούν ή χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες, ψηφιακό υλικό που είναι αξιοποιήσιμο στη διδασκαλία.

³¹ Πρόκειται για τις ιστοσελίδες του Εθνικού Κέντρου Παιδαγωγικής Τεκμηρίωσης (<http://www.cndp.fr/>) και για την ιστοσελίδα Eduscol που απευθύνεται στους επαγγελματίες της εκπαίδευσης (<http://eduscol.education.fr/>), όπου περιλαμβάνονται τα ΑΠΣ, συνοδευτικό υλικό, διδακτικές προτάσεις και εκπαιδευτικά νέα.



Στο Educnet αναπτύσσονται και συγκεκριμενοποιούνται οι αναφορές στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας που συναντήσαμε σε σπερματική και υποτυπώδη μορφή στα ΑΠΣ και στο συνοδευτικό υλικό τους. Στο θεματικό ντοσιέ που περιλαμβάνεται ειδικά για τη διδασκαλία των γαλλικών, ανθολογούνται αποσπάσματα από τα ΑΠΣ του μαθήματος των γαλλικών στα οποία γίνεται αναφορά στις ΤΠΕ σε μια προσπάθεια να υπερτονιστεί η θέση της ψηφιακής τεχνολογίας στη διδασκαλία των γαλλικών που τα ΑΠΣ επιφυλάσσουν. Ταυτόχρονα, τα αποσπάσματα αυτά πλαισιώνονται από αναφορές στελεχών της γαλλικής εκπαίδευσης στο ρόλο των ΤΠΕ στη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας, οι οποίες αντλούν από κριτικές θεωρήσεις.

πχ «Ο αναστοχασμός πάνω στις ψηφιακές τεχνολογίες βρίσκεται στην καρδιά της λογοτεχνικής παιδείας, καθώς οι ΤΠΕ συνεπάγονται νέες πρακτικές γραφής και ανάγνωσης και προκαλούν νέες πνευματικές συμπεριφορές. Τίποτα δεν υποχρεώνει a priori τον καθηγητή να διδάξει με τις ΤΠΕ [...] Όλα, ωστόσο, θα έπρεπε να τον οδηγούν να διδάξει για τις ΤΠΕ [...] Η ανάγνωση, η γραφή, η ομιλία, η πληροφόρηση και η επικοινωνία είναι πράξεις που προσδιορίζονται από τα μέσα και τις τεχνολογίες που τις υποστηρίζουν [...] δε βρισκόμαστε εδώ στην καρδιά της λογοτεχνικής παιδείας,



είτε αυτή νοείται ως **εκμάθηση της γλώσσας, διαμόρφωση της σκέψης ή διαμόρφωση του πολίτη** – για να αναφερθούμε στην ορολογία των επίσημων κειμένων;» Catherine Becchetti-Bizot – Γενική Επιθεωρητρια στα μαθήματα των Γραμμάτων.

Όπως γίνεται φανερό από το παραπάνω παράθεμα, στις διαδικτυακές διδακτικές πηγές οι ΤΠΕ αντιμετωπίζονται ως παράγοντας που αναμορφώνει συνολικά τη φύση και τη διδασκαλία του μαθήματος και όχι απλώς ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Εξάλλου, οι ΤΠΕ θεωρείται, στο πλαίσιο αυτό, πως επαναπροσδιορίζουν το ρόλο του δασκάλου και επιβάλλουν δραστικές αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές.

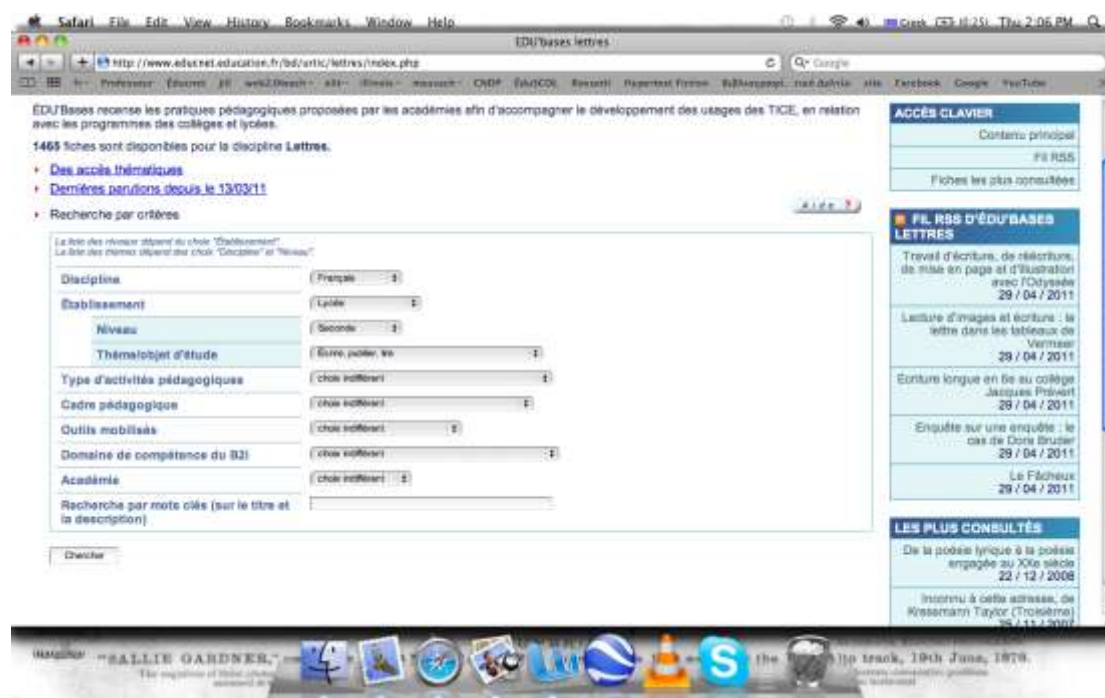
«Ο ρόλος του δασκάλου προοδευτικά μετασχηματίζεται: η διαδραστική εργασία, η εργασία πάνω σε ένα project, η εργασία σε ομάδες αλλάζουν τη σχέση με τους μαθητές και την τάξη· πέρα από τη μετάδοση της γνώσης, είναι η λειτουργία της καθοδήγησης, της διαμεσολάβησης, του σημείου αναφοράς κατά την οικοδόμηση της γνώσης των μαθητών που ενισχύεται.» (από το Educnet: <http://www.educnet.education.fr/dossier/francais-tice/usages>)

Όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές, στα εκπαιδευτικά δίκτυα υιοθετείται από τον τομέα της εργασίας και των επαγγελμάτων ο όρος “**ψηφιακά περιβάλλοντα / ψηφιακοί χώροι εργασίας**”³² (“espace ή environnement numériques de travail” ή για συντομία ENT) με τη χρήση των οποίων επεκτείνεται ο διδακτικός χρόνος και χώρος στον προσωπικό χρόνο του μαθητή και έξω από τη σχολική αίθουσα με τη χρήση εργαλείων του Web 2.0:

«Για έναν μαθητή, ψηφιακός χώρος εργασίας είναι η δυνατότητα μέσα ή έξω από τις εγκαταστάσεις του σχολείου, στον δικό του χρόνο, να έχει on-line πρόσβαση στο τετράδιό του, στις σημειώσεις του, αλλά και να συμβουλευτεί πηγές τεκμηρίωσης ή στοιχεία για το μάθημα της ημέρας που θέτουν στη διάθεσή του οι καθηγητές και να δουλεύει σε συνεργασία με τους συμμαθητές του» (από το Educnet, <http://www.educnet.education.fr/services/ent>)

³² Καμιά αναφορά στον όρο δεν συναντάται στα ΑΠΣ.

Στα εκπαιδευτικά δίκτυα περιλαμβάνονται πλήθος προτάσεις που επιχειρούν να μεταφέρουν στη διδακτική πράξη τις παραπάνω αντιλήψεις και πρακτικές που αφορούν τη συσχέτιση της λογοτεχνίας με τις ΤΠΕ. Ο ρόλος των Ακαδημιών στην εκπόνηση και διάθεση τέτοιου είδους διδακτικών προτάσεων είναι καθοριστικός, ενώ διαδικτυακά εργαλεία καθιστούν εύκολη την πρόσβαση στα εγκεκριμένα σενάρια διδασκαλίας. Η παρακάτω εικόνα παρουσιάζει το ευρετήριο του Educnet για τα σενάρια διδασκαλίας που αξιοποιούν τις ΤΠΕ, όπου αποδελτιώνονται περίπου 1500 προτάσεις με πολλαπλά κριτήρια αναζήτησης (<http://www.educnet.education.fr/bd/urtic/lettres/index.php>):



Προκειμένου να αναδειχτεί ο τρόπος με τον οποίο οι προτάσεις αυτές ανανεώνουν το περιεχόμενο και τις πρακτικές της διδασκαλίας της λογοτεχνίας και να εντοπιστούν οι λόγοι από τους οποίους αντλούν θα μελετηθούν ενδεικτικά παραδείγματα.

Γ.2 Ανάλυση παραδειγμάτων

Ανάμεσα στα ψηφιακά εργαλεία που προτείνεται να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι το υπερκείμενο. Οι διδακτικές προτάσεις που



ενσωματώνουν τη χρήση του υπερκειμένου στη διδασκαλία της λογοτεχνίας αφορούν τόσο την ανάγνωση, όσο και τη γραφή.

Ως εργαλείο της αναλυτικής ανάγνωσης, το υπερκείμενο θεωρείται ότι συμβάλλει στην αυτονόμηση του μαθητή κατά την ερμηνεία των κειμένων. Η σύνταξη του υπερκειμένου γίνεται από τον καθηγητή ο οποίος κατασκευάζει μια εκδοχή του κειμένου που πρόκειται να προσεγγίσουν οι μαθητές προσθέτοντας σχόλια σε σημεία (λέξεις, φράσεις) του κειμένου όπου πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα. Εναλλακτικά η υπερκειμενική μορφή του διδασκόμενου κειμένου μπορεί κατά σημεία να εμπλουτίζεται με ερωτήσεις που καθοδηγούν το μαθητή να το ερμηνεύσει. Ταυτόχρονα, προτείνεται ο εμπλουτισμός του υπερκειμένου με εργαλεία που θα επιτρέπουν τη γραπτή διατύπωση των ανταποκρίσεων του μαθητή στην οθόνη. Ωστόσο, εφιστάται η προσοχή του καθηγητή στη χρήση του υπερκειμένου ως εργαλείου ανάγνωσης, καθώς, θεωρείται ότι, ενώ αποδεσμεύει σε ένα βαθμό το μαθητή από την καθηγητική καθοδήγηση, μπορεί να υπονομεύσει την πλήρη αυτονόμησή του.

«Αυτού του τύπου η εργασία είναι ιδιαιτέρως κατάλληλη στην αρχή ή κατά τη διάρκεια της χρονιάς της Δεύτερης τάξης, για την ανάπτυξη των μεθόδων ανάλυσης. Θα εγκαταλειφθεί σταδιακά στην Πρώτη τάξη προς όφελος μιας πλήρους αυτονόμησης του μαθητή ενώπιον των κειμένων». (πρόταση διδασκαλίας από την Ακαδημία Orleans-Tour http://lettres.ac-orleans-tours.fr/php5/coin_prof/usages-tice/lectana/lectana.htm)

Η χρήση του υπερκειμένου στην καλλιέργεια των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών στοχεύει στην αυτονόμηση του μαθητή και αντλεί από κριτικούς παιδαγωγικούς λόγους. Ωστόσο, η επιλογή κειμένων του σχολικού κανόνα που διασκευάζονται υπερκειμενικά από τον καθηγητή συντηρεί μια πιο παραδοσιακή θεώρηση της διδασκαλίας, καθώς τα σχόλια αναπόφευκτα ελέγχουν και καθοδηγούν τη μαθητική ερμηνεία.

Όσον αφορά τη γραφή, προτείνεται, για την εξάσκηση των μαθητών στην αφηγηματική γραφή, η συγγραφή υπερκειμενικών αφηγήσεων, κυρίως στις πρώτες



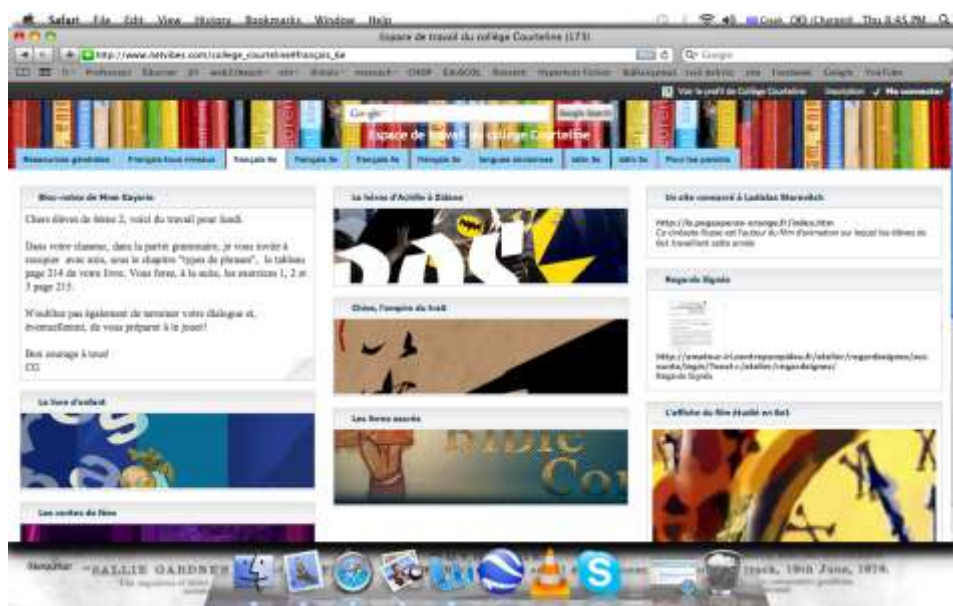
τάξεις του колегίου. Οι δραστηριότητες αυτές αποβλέπουν στην έκφραση της δημιουργικότητας των μαθητών και στην ενίσχυση της πνεύματος συνεργασίας στα πλαίσια ενός ομαδικού συγγραφικού πρότζεκτ.

Χαρακτηριστικό του τρόπου με τον οποίο εναρμονίζεται η εισαγωγή των ΤΠΕ με ένα ΑΠΣ που στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων και στην καλλιέργεια μιας κουλτούρας με έντονες αναφορές στο λογοτεχνικό και πολιτισμικό παρελθόν είναι το παράδειγμα ενός πρότζεκτ που υλοποιήθηκε στα πλαίσια της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην Πρώτη τάξη ενός λυκείου της Ακαδημία της Becanson τη σχολική χρονιά 2009-2010³³. Στόχος του πρότζεκτ ήταν η κατασκευή από τους μαθητές ενός ψηφιακού καταθετηρίου πηγών για τη μελέτη του πεζογραφήματος «Αγαθούλης» του Βολταίρου. Το καταθετήριο περιέλαβε μια ψηφιακή έκδοση του κειμένου ανά κεφάλαιο, κείμενα σχετικά με τον Διαφωτισμό, αποσπάσματα ή κεφάλαια του κειμένου σχολιασμένα από τους μαθητές (ο σχολιασμός αφορά το λεξιλόγιο και τα ρητορικά στοιχεία), μια «δοκιμασία (τεστ) ανάγνωσης» υπό μορφή ερωτήσεων και δικτυογραφία του θέματος. Κατά τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας οι μαθητές χρησιμοποίησαν δύο blog, ένα «καθαρό» και ένα «πρόχειρο» για την προετοιμασία του υλικού. Το γενικότερο πλαίσιο και το κείμενο επελέγησαν εξαιτίας της χρησιμότητάς τους για την προετοιμασία των μαθητών για τις Πρόδρομες Εξετάσεις.

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, οι ΤΠΕ, χωρίς να επιφέρουν δραστικές αλλαγές στη φιλοσοφία του μαθήματος μεταφέρουν στην ψηφιακή εποχή διδακτικές πρακτικές που ασκούνταν και πριν την έλευση της ψηφιακής τεχνολογίας και του διαδικτύου: οι μαθητές μελετούν ένα κανονικοποιημένο κείμενο με εργαλεία της δομιστικής προσέγγισης, διδάσκονται τα χαρακτηριστικά ενός “μεγάλου λογοτεχνικού ρεύματος”, εκπαιδεύονται για τις εθνικές εξετάσεις, κατασκευάζουν το υλικό της μελέτης τους με έρευνα στο διαδίκτυο, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν να χρησιμοποιούν εργαλεία της ψηφιακής τεχνολογίας (internet, html editor, blog).

³³ http://catice.ac-besancon.fr/lycee_jean_michel/realisations/Lingenu.htm

Η χρήση των διαδικτυακών εφαρμογών που είναι συνολικά γνωστές με το όνομα Web 2.0³⁴, όπως υπογραμμίστηκε παραπάνω, προσδοκείται να επιφέρει αλλαγές στη σχέση του μαθητή με τον καθηγητή και των μαθητών μεταξύ τους, καθώς ευνοεί τη συνεργασία και ενισχύει την επικοινωνιακή διάσταση του μαθήματος των γαλλικών, ενώ προεκτείνει τον διδακτικό χώρο και χρόνο. Το κολέγιο Courteline δημιούργησε με τη χρήση του εργαλείου των netvibes ένα ψηφιακό περιβάλλον εργασίας για τους μαθητές του, κυρίως αφιερωμένο στο μάθημα των γαλλικών³⁵. Οι αναρτήσεις δείχνουν ότι ο χώρος λειτουργεί ως μέσο επικοινωνίας του καθηγητή με τους μαθητές του και κοινοποίησης διαδικτυακού υλικού που μπορεί να λειτουργήσει ως πηγή για το μάθημα και ως χώρος διάδρασης της σχολικής κοινότητας, αν και είναι δύσκολο να διαπιστωθεί ο βαθμός και ο τρόπος της πραγματικής εμπλοκής των μαθητών.



Στο blog του ίδιου κολεγίου³⁶ που είναι αφιερωμένο στη διδασκαλία των γαλλικών, αναρτώνται αναγνωστικές προτάσεις από τους μαθητές ή τον καθηγητή, καθώς και δημιουργικά κείμενα των μαθητών. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν τα κείμενά τους, να διαβάσουν τα κείμενα των συμμαθητών τους, να γνωρίσουν την

³⁴ Σ' αυτά το Educnet περιλαμβάνει τα blog, τα netvibes, το ning, το twitter, τα wiki κ.ά..

³⁵ http://www.netvibes.com/college_courteline#Ressources_generales

³⁶ <http://clg-courteline.scola.ac-paris.fr/blog/index.php?>



ανταπόκριση των άλλων μελών της μαθητικής κοινότητας στα κείμενά τους και να εκφράσουν τις δικές τους απόψεις πάνω στα κείμενα των άλλων.

Συμπερασματικά, η μελέτη διδακτικού υλικού και διδακτικών προτάσεων στο διαδίκτυο καταδεικνύει την ταλάντευση της εκπαιδευτικής κοινότητας ανάμεσα στη θεώρηση του μαθήματος της λογοτεχνίας ως προνομιακού μέσου οικοδόμησης της ταυτότητας του μαθητή ως κοινωνού της “κοινής κουλτούρας” και σε θεωρήσεις που επιχειρούν να αναδείξουν την επικοινωνιακή και δημιουργική διάσταση της λογοτεχνίας λαμβάνοντας υπόψη τις σχετικές συζητήσεις στο πεδίο της ακαδημαϊκής κοινότητας, της κοινωνίας και της διεθνούς εμπειρίας. Το διαδικτυακό υλικό αποτελεί προνομιακό πεδίο για τους αναδυόμενους αυτούς λόγους. Αντίστοιχα, αναδυόμενες και όχι καθιερωμένες είναι οι πρακτικές που προτείνονται.

Δ. Συμπεράσματα

Δ.1 Γενικά για τα ΑΠΣ

Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως ήδη επισημάνθηκε, είναι αρκετά κλειστό, με αποτέλεσμα το περιεχόμενο της λογοτεχνικής εκπαίδευσης των μαθητών να προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την εθνική εκπαιδευτική στρατηγική. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τις τοπικά χρωματισμένες ιδεολογικές λειτουργίες που καλείται να υπηρετήσει η διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος προσδιορίζουν κατά το μεγαλύτερο μέρος τις παραμέτρους της αναπλαισίωσης της λογοτεχνίας στο γαλλικό σχολείο.

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στη γαλλική δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποσκοπεί στην δόμηση της ταυτότητας του μαθητή ως γάλλου πολίτη που θα έχει συναίσθηση και γνώση του γλωσσικού, πολιτισμικού, πολιτικού και λογοτεχνικού του παρελθόντος και της ιστορικής διάστασης και σημασίας του. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας, κυρίως με την αναπλαισίωση γνώσεων που αφορούν τα “μεγάλα λογοτεχνικά κινήματα” και τα “μεγάλα έργα της κληρονομιάς” κατασκευάζει τη “δομημένη και κοινή κουλτούρα” που καθιστά τον μαθητή συμμετέχο της κοινωνίας στην οποία ζει και συνεχιστή ενός παρελθόντος που επενδύεται με μεγάλη αίγλη. Ο ρόλος της οικειοποίησης γνώσεων στη δόμηση αυτής της ταυτότητας είναι μεγάλος, γι’ αυτό και συχνά διαφαίνεται στα ΑΠΣ η αποσύνδεση των γνώσεων αυτών από την ανάγνωση των κειμένων.

Ταυτόχρονα, η ιδεολογική λειτουργία της λογοτεχνίας στη σχολική της αναπλαισίωση, όπως περιγράφηκε παραπάνω, επιβάλλει έναν αρκετά αυστηρό σχολικό λογοτεχνικό κανόνα και ακυρώνει τις προσπάθειες επέκτασης της γλωσσικής διδασκαλίας προς το μη κανονικοποιημένο ή το εξωλογοτεχνικό. Τα περισσότερα κείμενα που περιλαμβάνονται στα ΑΠΣ προέρχονται από την κανονικοποιημένη γαλλική (ή ευρωπαϊκή) λογοτεχνία, παλαιότερη ή πρόσφατη, ενώ ο μεγαλύτερος όγκος τους μπορεί να συσχετιστεί με αυτό που αποκαλείται στα ΑΠΣ “μεγάλα λογοτεχνικά κινήματα” ή “τις μεγάλες διαμάχες”, τα προνομιακά, δηλαδή, πεδία της γαλλικής λογοτεχνίας: Αναγέννηση, Διαφωτισμός, Ρομαντισμός, Ρεαλισμός



(μυθιστόρημα), Συμβολισμός, Υπερρεαλισμός. Η εισαγωγή της εφηβικής λογοτεχνίας ως βασικού σχολικού αναγνώσματος στα προηγούμενα ΑΠΣ του κολεγίου θεωρήθηκε ότι στερούσε χώρο από «έργα της κληρονομιάς» και υποχώρησε στα νέα ΑΠΣ, αποδεικνύοντας το περιορισμένο εύρος του σχολικού κανόνα.

Ωστόσο, η σχολική λογοτεχνική εκπαίδευση επιδιώκει την αυτονόμηση του μαθητή κατά τη μελέτη των λογοτεχνικών κειμένων και την καλλιέργεια μιας προσωπικής αισθητικής και ενός γούστου για την ανάγνωση που θα τον συνοδεύει στη μετασχολική ζωή του. Η αυτονόμησή του προσδοκάται ότι θα στηριχθεί στην καλλιέργεια ενός κριτικού γραμματισμού που θα επιτρέπει στο μαθητή να μελετά τα κείμενα αναστοχαστικά, αναγνωρίζοντας του πολλαπλούς κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην κατασκευή τους. Η συμπλοκή της κριτικής αυτής προσέγγισης του λογοτεχνικού γραμματισμού με τον παραδοσιακό λόγο για τη λογοτεχνία που περιγράψαμε παραπάνω συγκροτεί την γαλλική ιδιαιτερότητα στην ιδεολογία που διαφαίνεται πίσω από τη διδασκαλία του μαθήματος.

Στα πλαίσια της ρητορικής του κριτικού λόγου και του λόγου των πολυγραμματισμών, η λογοτεχνική σχολική εκπαίδευση αποκτά μια έντονη διαθεματική διάσταση, καθώς συσχετίζεται με τον γραμματισμό στην εικόνα, τον κινηματογράφο, την τηλεόραση. Ο λόγος του πολυγραμματισμού χαρακτηρίζεται από τοπικότητα και είναι διαφορετικός από τους πολυγραμματισμούς που σχετίζονται με τα Νέα Μέσα. Σχετίζεται με τη σημειωτική θεώρηση των πολιτισμικών γεγονότων (εκπομπών, ταινιών, διαφημίσεων κτλ) και την αντίστοιχη γαλλική θεωρητική παράδοση.

Ταυτόχρονα με τις τοπικές της ιδιαιτερότητες η γαλλική σχολική λογοτεχνική εκπαίδευση επιχειρεί να λάβει υπόψη της τις συζητήσεις που διεξάγονται στην κοινωνία ή περνούν μέσα από τη διεθνή εμπειρία. Με αυτό τον τρόπο, παράλληλα με την τοπικότητα που περιγράψαμε παραπάνω, η διδασκαλία της λογοτεχνίας προσδιορίζεται και από τις έννοιες της δημιουργικότητας και της αναγνωστικής απόλαυσης ή συνδέεται με επικοινωνιακές πρακτικές που ασκούνται στον κοινωνικό χώρο. Ο δημιουργικός και ο επικοινωνιακός λόγος, ισχυρότεροι στα προηγούμενα ΑΠΣ, φαίνεται να υποχωρούν στα νέα υπό το βάρος μιας ιστορικής θεώρησης της λογοτεχνίας που υπηρετεί ιδεολογικούς σκοπούς.



Δ.2 Χρήση των ΤΠΕ

Συνολικά, η ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας δε λειτουργεί ως παράγοντας ανανέωσης του συνολικού τρόπου διδασκαλίας της λογοτεχνίας ούτε μεταβάλλει το είδος του γραμματισμού που προωθείται από τα ΑΠΣ. Οι ΤΠΕ εντάσσονται εν πολλοίς στο προϋπάρχον ιδεολογικό πλαίσιο χωρίς να αναδομούν το περιεχόμενο του μαθήματος ή τις πρακτικές και τις ταυτότητες που αυτό προϋποθέτει και καλλιεργεί.

Από τα ψηφιακά εργαλεία μόνο η χρήση του διαδικτύου και του επεξεργαστή κειμένου εμφανίζεται συστηματικά και με κάποια συνέπεια στα ΑΠΣ. Ο επεξεργαστής κειμένου, όπως είδαμε, συνιστά απαραίτητο εργαλείο για τη σύνθεση, διόρθωση και επανεπεξεργασία των μαθητικών κειμένων, στα πλαίσια του λόγου της γραφής ως διαδικασίας και ενθαρρύνεται η συστηματική χρήση του από τους μαθητές, που θα συμβάλλει στη βελτίωση του παραγόμενου μαθητικού λόγου με τη σταθερή καθοδήγηση και τις συμβουλές του καθηγητή. Στο ίδιο πλαίσιο συστήνεται να αξιοποιηθούν τα ηλεκτρονικά λεξικά. Ωστόσο, η μετάβαση αυτή, από το μαθητικό τετράδιο στον επεξεργαστή κειμένου και από το έντυπο στο ηλεκτρονικό λεξικό, δεν συνεπάγεται διαφοροποιήσεις στη στόχευση της διδασκαλίας ή στις πρακτικές και τις ταυτότητες που καλλιεργούνται.

Το διαδίκτυο προσδοκάται ότι θα λειτουργήσει ως βασική πηγή τεκμηρίωσης των μαθητών υποκαθιστώντας ή λειτουργώντας παράλληλα με τα παραδοσιακά μέσα. Στα πλαίσια ενός κριτικού γραμματισμού, αποδίδεται μεγάλη βαρύτητα στην καλλιέργεια και διαμόρφωση της κριτικής στάσης του μαθητή απέναντι στα Νέα Μέσα, που αντιμετωπίζονται συχνά μέσα στα πλαίσια μιας κινδυνολογικής ρητορικής. Εξοικονομείται έτσι η ταυτότητα του μαθητή ως σκεπτόμενου και κριτικού νου απέναντι στις επιδράσεις των Νέων Μέσων που λειτουργεί με αυτενέργεια και αυτονομία.



Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι η ρητορική της κριτικής των διαδικτυακών πηγών και της σκεπτικιστικής αντιμετώπισης των Νέων Μέσων δε συνοδεύεται από τη συστηματική καλλιέργεια ενός ψηφιακού γραμματισμού. Όσον αφορά τη σημείωση, τα ΑΠΣ δεν αναγνωρίζουν νέους τρόπους παραγωγής νοήματος που να προκύπτουν από τα Νέα Μέσα. Δε γίνεται λόγος για πολυτροπικότητα, για πολλαπλούς σημειωτικούς πόρους ή για νέα μέσα νοηματοδότησης. Οι ΤΠΕ εντάσσονται σε ένα προϋπάρχον πλαίσιο πολυγραμματισμού, που περιλαμβάνει τον γραμματισμό στην εικόνα, την τηλεόραση, τον κινηματογράφο κλπ, χωρίς να αναγνωρίζεται ιδιαιτερότητα των ψηφιακών σημειωτικών πόρων, των κοινωνικών και πολιτισμικών διαφοροποιήσεων που αυτοί επιβάλλουν και των νέων μορφών γραμματισμού που συνεπάγονται. Στα ΑΠΣ, εξάλλου, δεν αναπλαισιώνονται νέες μορφές λογοτεχνικότητας που συνδέονται με τα Νέα Μέσα, όπως θα αναμενόταν λόγω της σημαντικής γαλλικής παράδοσης στην ψηφιακά παραγόμενη ή υποστηριζόμενη λογοτεχνία που διαμορφώνεται τα τελευταία χρόνια³⁷.

Τα Νέα Μέσα, πέρα από την ανάγκη να αντιμετωπίζονται κριτικά, συνιστούν και ένα ανταγωνιστικό πεδίο για τη λογοτεχνία. Το σχολείο επιφορτίζεται στα γαλλικά ΑΠΣ με το έργο να διασφαλίσει την επαφή του μαθητή με μια κουλτούρα, στενά συνδεδεμένη με τη λογοτεχνική παράδοση, την οποία τα Νέα Μέσα και συνολικά η εξωσχολική εμπειρία αδυνατούν να μεταδώσουν. Καθώς δε γίνεται λόγος για νέες πρακτικές ανάγνωσης και νέους γραμματισμούς, για νέους όρους παραγωγής και διάχυσης της λογοτεχνίας, τα λογοτεχνικά κείμενα στα ΑΠΣ συγκροτούν έναν απομονωμένο χώρο σε σχέση με την κοινωνική ζωή. Το διαδίκτυο και συνολικά τα Νέα Μέσα μπορούν να παράσχουν πληροφορίες για τα κείμενα, για το ιστορικό και πολιτισμικό τους συγκείμενο, για τα χαρακτηριστικά τους, η εμπειρία, όμως, της ανάγνωσης και της ερμηνείας τους δε συσχετίζεται συστηματικά με ψηφιακά περιβάλλοντα.

³⁷ Βλ. σχετικά Serge Bouchardon, “Digital Literature in France”: <http://elmcip.net/sites/default/files/attachments/criticalwriting/bouchardon-bergen-english.pdf>



Σε ό,τι αφορά τη λειτουργική / επικοινωνιακή θεώρηση της γλώσσας, με βάση όσα ειπώθηκαν παραπάνω, το νήμα της συσχέτισης ΤΠΕ και γλώσσας ως επικοινωνιακής λειτουργίας εμφανίζεται σποραδικά στα ΑΠΣ, χωρίς να παρουσιάζει κάποια συνέπεια με τις δραστηριότητες που προτείνονται και τις ταυτότητες που καλλιεργούνται. Η κοινοποίηση των προσωπικών ανταποκρίσεων του μαθητή στα λογοτεχνικά κείμενα μέσω της χρήσης εργαλείων του Web 2.0 και το άνοιγμα της ανάγνωσης στον κοινωνικό χώρο μέσω των ΤΠΕ δεν υποστηρίζονται σε μεγάλο βαθμό από τα ΑΠΣ. Χώρος της ανάγνωσης της λογοτεχνίας και της έκφρασης της αναγνωστικής ανταπόκρισης παραμένει η σχολική τάξη ή ο προσωπικός χώρος του μαθητή και μάλιστα με τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν στο οικείο κεφάλαιο.

Αντίστοιχα, θα μπορούσε να παρατηρηθεί πως, όσον αφορά τη θεώρηση της γλώσσας ως πεδίου έκφρασης της δημιουργικότητας, η συσχέτιση με τις ΤΠΕ είναι αρκετά περιορισμένη. Στις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που καταγράφονται στα ΑΠΣ δεν περιλαμβάνονται πολυτροπικά ή άλλου είδους κείμενα που να παράγονται με τη χρήση των ψηφιακών μέσων. Γενικότερα, αλλωστε, τα προϊόντα της μαθητικής παραγωγής είναι αυστηρά κειμενικά και δε λαμβάνουν υπόψη τις νέες δυνατότητες της ψηφιακής πολυμεσικής γραφής. Ανεξάρτητα από το αν σποραδικά στο διαδίκτυο μπορούν να ανιχνευθούν και διαφορετικές πρακτικές, τα ΑΠΣ δε φαίνεται συστηματικά να τις υποστηρίζουν.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί πως από τα γαλλικά ΑΠΣ δεν επιβεβαιώνεται μια συστηματική εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Παρά την αναδυόμενη ρητορική της ενσωμάτωσής τους που συνομιλεί με κριτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και λειτουργικές θεωρήσεις της διδασκαλίας της γλώσσας, τα γαλλικά ΑΠΣ παραμένουν εν πολλοίς προσκολλημένα σε μια πιο παραδοσιακή θεώρηση του μαθήματος της γλώσσας και της λογοτεχνίας που συνίσταται κυρίως στην οικειοποίηση γνώσεων. Στο πλαίσιο αυτό λειτουργούν και οι ΤΠΕ ως πηγές πληροφόρησης και ως εργαλεία για την διεύρυνση του γνωστικού πεδίου των μαθητών στους τομείς της γλώσσας και της λογοτεχνίας.



Βιβλιογραφία

Μεθοδολογία

Gee James Paul, *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*, Routledge, 1999

Fairclough Norman, *Analysing discourse: textual analysis for social research*, Routledge, 2003

Ivanic Roz “Discourses of Writing and Learning to Write”, *Language and Education*, Vol. 18, No. 3, 2004

Κουτσογιάννης Δημήτρης, «Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του Γυμνασίου», στο Ντίνας, Κ. Χατζηπαναγιωτίδου, Α., Βακάλη, Α. Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/ μητρικής, δεύτερης /ξένης)*, 2010

Διδακτικό Υλικό

Νέα ΑΠΣ Κολεγίου, 2009: <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/140235/140235-18635-24218.pdf> (τελευταία πρόσβαση 10-5-2011)

Νέα ΑΠΣ Λυκείου, 2011: <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html> (τελευταία πρόσβαση 10-5-2011)

Σχέδιο νέου ΑΠΣ για την Τελική Τάξη, 2011: http://media.eduscol.education.fr/file/consultation/34/0/terminale_projet_prog_2011_1itterature_L_170340.pdf (τελευταία πρόσβαση 10-5-2011)

Παλαιά ΑΠΣ Κολεγίου, 2004: <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/67927/67927-11040-16675.pdf> (τελευταία πρόσβαση 10-5-2011)



Παλαιά ΑΠΣ Λυκείου, 2008: <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/90599/90599-16287-20896.pdf> (τελευταία πρόσβαση 10-5-2011)

Κοινό πλαίσιο γνώσεων και δεξιοτήτων, 2006:
<http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf> (τελευταία πρόσβαση 10-5-2011)

Δικτυακοί Τόποι

<http://eduscol.education.fr/> (τελευταία πρόσβαση 10-5-2011)

<http://www.educnet.education.fr/> (τελευταία πρόσβαση 10-5-2011)

<http://www.cndp.fr/> (τελευταία πρόσβαση 10-5-2011)

Άλλα

Patrick Laudet, “Place et enjeux de la littérature dans les nouveaux programmes du collège”,

http://media.education.gouv.fr/file/actes/72/5/actes_francais_au_college_124725.pdf
(τελευταία πρόσβαση 10-5-2011)