Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ - ΤΟΜΟΣ Α

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ: Σχέσεις και προοπτικές»

20-22 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2018 / 20ο & 56ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου

ΠΔΕ Κρήτης
Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης

Περιφέρεια Κρήτης
Region of Crete

ΔΗΜΟΣ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ
Αντιδημαρχία Παιδείας

ΠΔΕ Κρήτης
Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο

"ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ: ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ"

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΟΜΟΣ Α'

Επιμέλεια έκδοσης:
Καλοκύρη Βασιλεία
Κανέλλος Ιωάννης
Κουτσουδάκη Αικατερίνη
Κουτσουράκη Στυλιανή
Περικλειδάκης Γεώργιος
Σπαθαράκη Ανδρονίκη

ΗΡΑΚΛΕΙΟ 2018

ISBN (Τόμος Α'): 978-618-83694-3-6
ISBN (Set): 978-618-83694-2-9

ΠΔΕ Κρήτης
Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης

Τοποθεσία Διοργάνωσης: 20ο και 56ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου
Ημερομηνία Διεξαγωγής: 20 - 22 Απριλίου 2018
Website: http://synedria.pdekritis.gr
e-mail: cultandeducation@gmail.com
https://www.facebook.com/cultandeducation/?ref=br_rs

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

Συνδιοργάνωση:

Περιφέρεια Κρήτης
Δήμος Ηρακλείου

Επιμέλεια έκδοσης:
Καλοκύρη Βασιλεία
Κανέλλος Ιωάννης
Κουτσουδάκη Αικατερίνη
Κουτσουράκη Στυλιανή
Περικλειδάκης Γεώργιος
Σπαθαράκη Ανδρονίκη

Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου, των πρακτικών του Συνεδρίου για περιουσιακό όφελος χωρίς την έγγραφη άδεια του δημιουργού σύμφωνα με τον Ν. 2121/1993 όπως αυτός ισχύει μετά την τροποποίηση του με τον Ν. 4112/2013.

Η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή των συγκεκριμένων πρακτικών του Συνεδρίου επιτρέπεται μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση.

Η χρήση των τυχόν αποσπασμάτων-αντιγράφων θα πρέπει οπωσδήποτε να περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα καθώς και την παρούσα επισήμανση περί πνευματικών δικαιωμάτων.

Η τελική ευθύνη των περιεχομένων των εργασιών που δημοσιεύονται ανήκει στους συγγραφείς τους.

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Τερζάκης Γεώργιος, Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Κρήτης

ΜΕΛΗ

Αρναουτάκης Σταύρος, Περιφερειάρχης Κρήτης
Λαμπρινός Βασίλης, Δήμαρχος Ηρακλείου
Αγγέλης Αποστόλης, Υποδιευθυντής 20ου Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου
Βλαχάκης Γεώργιος, Αντιδήμαρχος Παιδείας - Δια Βίου Μάθησης - Καινοτομίας
Θεολογίτης Όμηρος, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Καλοκύρη Βασιλεία, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Καμπουράκης Λάμπρος, Εντεταλμένος Σύμβουλος Παιδείας Περιφερειακής Ενότητας Ηρακλείου
Κανέλλος Ιωάννης, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης
Κουτσουδάκη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Κουτσουράκη Στυλιανή, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μαλανδράκης Κοσμάς, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Μηλαθιανάκη Μαριλένα, Γενική Γραμματέας Διοικητικού Συμβουλίου Μουσείου Καζαντζάκη - Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μορφουλάκη Μαρία, Διευθύντρια 20ου Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου
Περικλειδάκης Γεώργιος, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης
Πιταροκοίλη Στέλλα, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Πουλλά Ελένη, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Πρωτογεράκη Νεκταρία, Διευθύντρια 56ου Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου
Σπαθαράκη Ανδρονίκη, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Τσικαλάκης Ιωάννης, Υποδιευθυντής 56ου Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου
Φασουλάκης Κωσταντίνος, Εντεταλμένος Σύμβουλος Πολιτισμού Περιφερειακής Ενότητας Ηρακλείου
Φλουρής Κωστής, Ειδικός Σύμβουλος Περιφέρειας Κρήτης σε θέματα δια βίου μάθησης και απασχόλησης

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ - ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ

Αγγελόπουλος Γεώργιος, Γενικός Γραμματέας Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων
Αθανασιάδης Χάρης, Ιστορικός, Καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Διευθυντής του Μεταπτυχιακού προγράμματος "Δημόσια Ιστορία" του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
Ανάγνου Ευάγγελος, Καθηγητής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης & ΣΕΠ στο ΕΑΠ
Αναργυρίδου Δέσποινα, 2ο ΕΠΑΛ Γιαννιτσών
Ανδρεάδου Χαρίκλεια, Σχολική Σύμβουλος 3ης Περιφ. Χανίων
Ανδρέου Αθανάσιος, Εκπαιδευτικός - Διευθυντής ΓΕΛ
Αρβανιτίδου Βιργινία, Διευθύντρια 5ου Δημοτικού Σχολείου Αμπελοκήπων - Τ. Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων Δ/νσης Π.Ε. Δυτ. Θεσ/νίκης (2012-2017)
Βαϊρινού Κωνσταντία, Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής
Βασιλούδης Ιωάννης, 8ο Δ.ΣΧ. Αμαρουσίου
Βάσιου Αικατερίνη, Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων ΔΔΕ Πέλλας
Βελισσάρη Ειρήνη, Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ02
Βέργη Μελπομένη (Μελίνα), Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκππαίδευσης ΠΕ70
Βλαχοκυριάκου Φωτεινή, Εκπαιδευτικός
Βουζαξάκης Γεώργιος, ΓΕΛ Μοχού
Βουλγαρίδου Όλγα, Σχολική Σύμβουλος
Γαλανάκης Γιάννης, Υποψήφιος Διδάκτωρ Πανεπιστημίου του Kent
Γαλατά Παρασκευή-Βίβιαν, Καθηγήτρια-Σύμβουλος, Μέλος Σ.Ε.Π. - Ε.Α.Π. στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων - Διδάσκουσα στο μάθημα «Οργάνωση και Λειτουργία των Οργανισμών» στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής. Ανεξάρτητη εμπειρογνώμονας για την υποστήριξη του Ευρωπαϊκού Εκτελεστικού Οργανισμού Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού (EACEA) της Ευρωπαϊκής Ένωσης
Γεροφώτη Αικατερίνη, Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης
Γιγουρτάκης Νικόλαος, Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηρακλείου
Γκανάτσιου Παρασκευή, Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων (Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Θεμάτων Αγωγής Υγείας της Δ.Δ.Ε. Κέρκυρας
Γραμμένος Δημήτρης, Κύριος Ερευνητής - Ίδρυμα Τεχνολογίας και Έρευνας (ΙΤΕ)
Γώγουλος Γεώργιος, Σχολικός Σύμβουλος
Δασκαλάκη Εμμανουέλα, Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου Νέας Ανατολής
Δημογέροντα Αντωνία, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής
Δρακωνάκη Μαρία, Διευθύντρια στο Γενικό Λύκειο Αρχανών
Δροσοπαναγιώτης Νεκτάριος, Προϊστάμενος Σχολικής Μονάδας
Ζουγανέλη Άννα, Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε. Βοιωτίας
Ιωαννίδου Ελένη, Εκπαιδευτικός στο 2ο Γυμνάσιο Αγίου Νικολάου
Καβαζίδου Ελένη, Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων Π/θμιας Εκπ/σης Χανίων
Κακλαμάνη Σταματίνα, Κοινωνιολόγος Δημογράφος - Μέλος Δ.Ε.Π. - Τμήμα Φ.Κ.Σ. - Φιλοσοφική Σχολή - Παν/μιο Κρήτης
Καλέμης Κωνσταντίνος, Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων ΚΦΜ Μαλακάσας
Καλογρίδη Σοφία, Σχολική Σύμβουλος 7ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας ΠΕ Αττικής
Καλοκύρη Βασιλεία, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Ηρακλείου (και Λασιθίου**)**

Καλυκάκης Δημήτριος, Διευθυντής Πειραματικού Γενικού Λυκείου Ηρακλείου
Κανέλλος Ιωάννης, Σχολικός Σύμβουλος Μαθηματικών - Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δ/θμιας Εκπαίδευσης Κρήτης
Καπετανάκης Γεώργιος, Διευθυντής 5ου Γυμνασίου Παλ. Φαλήρου
Καραμητόπουλος Θεόδωρος, Δάσκαλος
Καρούμπαλη Ευγενία, Εκπαιδευτικός Μουσικής
Καρρά Κατερίνα, 4ο Γυμνάσιο Παλαιού Φαλήρου
Καρτσωνάκης Μανόλης, Διευθυντής Πειραματικού Γυμνασίου Ηρακλείου
Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη Πόπη, Σχολική Σύμβουλος ΠΕ
Κατσαγκόλης Αθανάσιος, Σχολικός Σύμβουλος ΠΔΕ Κρήτης
Κατσίρας Λεωνίδας, Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ13, Νομικών - Πολιτικών Επιστημών
Καφίρη Ιουλία, Ιδιαίτερα μαθήματα
Καψάσκη Αγγελική, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Ρεθύμνου
Κερασοβίτης Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Μουσικής
Κεσανλής Ηλίας, Υπουργείο Παιδείας - Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας
Κολίτση Φιλοθέη, Διευθύντρια του Εσπερινού ΓΕΛ Αμπελοκήπων
Κολυμπάρη Τάνια, Εκπαιδευτικός Α/βάθμιας
Κουτσουδάκης Γεώργιος, Μόνιμος Εκπαιδευτικός
Κουτσουράκη Στέλα, Σχολική Σύμβουλος Α/θμιας Εκπ/σης Ηρακλείου
Κυριακάκη Χαρίκλεια, Απόσπαση Εξωτερικό/Γραφείο Εκπαίδευσης Ντύσελντορφ
Κώτσογλου Κυριάκος, Μηχανικός Παραγωγής & Διοίκησης, MSc, PhD, Περ/κός Σύμβουλος Κρήτης, Εντ/νος Σύμβουλος Ηλ/κής Διακυβέρνησης, Μέλος της Οικονομικής Επιτροπής Περιφέρειας Κρήτης
Λασκαρίδου Αντιγόνη, 4ο ΓΕΛ Παλαιού Φαλήρου (Μόνιμη εκπαιδευτικός)
Λιάτσου Λαμπρινή, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.
Λιοδάκη Νίκη, Νηπιαγωγός
Μακρή Δήμητρα, Σχολική Σύμβουλος κλ. ΠΕ15 Οικιακής Οικονομίας με ανάθεση την Περιφέρεια Κρήτης
Μακρή Μάρθα, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ70
Μαλαγκονιάρη Μαρία, Εκπαιδευτικός ΠΕ09
Μαμάκης Γεώργιος, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης Α' Περιφέρειας Λασιθίου
Μαρκαντώνης Χρίστος, Διευθυντής Σχολικής Μονάδας
Μαρτίνου Σωτηρία, Σχολική Σύμβουλος 4ης Περιφέρειας Π.Ε. Ν. Ηρακλείου
Μιχαηλίδης Γεώργιος, Σχολικός Σύμβουλος 1ης Εκ. Περ. Σερρών
Μιχαηλίδης Μύρων, Αρχιμουσικός
Μιχαηλίδου Θεοδώρα, Νηπιαγωγός
Μουρατιάν Ζαμπέλ, Εκπαιδευτικός - MA Museum Studies - Σύμβουλος Εκπαίδευσης και ανάπτυξης του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου
Μουρατίδου Ευθυμία, Καθηγήτρια Δ. Ε.
Μπαγιάτη Ειρήνη, Σχολική Σύμβουλος Π/θμιας Εκπ/σης στην 8η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Ηρακλείου με έδρα τις Μοίρες
Μπάρτζου Στυλιανή, Εκπαιδευτικός Μέσης Εκπαίδευσης (Σχολείο Οργανικής: ΓΕΛ Νικήσιανης Καβάλας)
Μπερκούτης Αντώνιος, Σχολικός Σύμβουλος Α/θμιας Εκπ/σης Ρεθύμνου

Μπιτσάκος Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας στο 1ο Ειδικό Δ.Σ. Ρόδου και Υποψήφιος Διδάκτορας του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού - Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Μώκος Ευάγγελος, Διευθυντής 50ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών
Νικολάου Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών
Ντούλια Αθηνά, Σχολική Σύμβουλος Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης ΠΕ70
Πανσεληνάς Γεώργιος, Σχολικός Σύμβουλος
Παπαδάκης Σταμάτιος, Διευθυντής 5ου ΓΕΛ Ηρακλείου
Παπαδογιαννάκη Ελένη, Ε.ΔΙ.Π. Φιλολογίας Κρήτης
Παυλάκης Μάνος, Εκπαίδευση Ενηλίκων/Εκπαιδευτική Ηγεσία
Περικλειδάκης Γεώργιος, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π/θμιας Εκπαίδευσης Κρήτης
Πεχλιβανίδου Ευαγγελία, Δασκάλα στο Δημοτικό Σχολείο Πέτρας - Άρτα
Πολύζος Νικόλαος, Δάσκαλος - Υποδιευθυντής Δ. ΙΕΚ Αγ. Στεφάνου Αττικής
Πολυμεροπούλου Παναγιώτα, Ερευνήτρια - Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Πουλλά Ελένη, Σχολική Σύμβουλος
Πουπάκη Ειρήνη, Διευθύντρια ΕΠΑΛ
Ραμουτσάκη Α. Ιωάννα, Σχολική Σύμβουλος φιλολόγων, με έδρα τα Χανιά
Ρέντζη Αργυρώ, Αποσπασμένη στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του ΥΠ.Π.Ε.Θ.
Ρούσσου Μαρία, Εκπαιδευτικός στο ΣΕΠ Ηρακλείου
Σακκά-Κυρίτση Κωνσταντίνα, Σχολική Σύμβουλος Εκπαιδευτικών Μουσικής ΠΔΕ Δυτικής Ελλάδας
Σιακκής Γεώργιος, Σχολικός Σύμβουλος
Σισσαμπέρη Νίκη, Δ.Σ. Ρίου (Αχαΐας)
Σπαθαράκη Ανδρονίκη, Σχολική Σύμβουλος
Σπανάκη Ειρήνη, Νηπιαγωγός- Ειδική Παιδαγωγός ΚΕΔΔΥ Ν. Ηρακλείου
Σπυριδάκης Κωνσταντίνος, ΚΕΠΛΗΝΕΤ Ηρακλείου
Στιβακτάκης Ευστάθιος, Σχολικός Σύμβουλος 3ης Εκπ/κής Περ/ρειας Ν. Ρεθύμνης
Σχοινά Αικατερίνη, Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων ΔΔΕ Ροδόπης
Τζενάκη Μαρία, Τ. Σχολική Σύμβουλος
Τζωρτζάκης Ιωάννης, Σχολικός Σύμβουλος
Τουλούμης Κοσμάς, Πειραματικό Γυμνάσιο Πανεπιστημίου Μακεδονίας
Τουραμπέλης Μιχαήλ, ΠΕ06 - Αγγλικών
Τσαγκαράκη Αργυρώ, Φιλόλογος στο ΓΕΛ Ασημίου
Τσακστάρας Δημήτριος, Μόνιμος Εκπαιδευτικός 2ου ΓΕΛ Γρεβενών
Τσουλφάς Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής Χειρουργικής, ΑΠΘ, ΓΝΘ Παπαγεωργίου, Α Χειρουργική Κλινική ΑΠΘ
Φραγκούλης Ιωσήφ, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ - Καθηγητής - Σύμβουλος ΕΑΠ
Χαλκιαδάκης Εμμανουήλ, Διδάσκων (Ε.ΔΙ.Π.) στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης)
Χασεκίδου-Μάρκου Θεοδώρα, Πρώην Σχολική Σύμβουλος, Διευθύντρια ΓΕΛ
Χατζηγεωργιάδου Σοφία, Νηπιαγωγός
Χατζηδημητρίου Ευαγγελία, Προϊσταμένη Εκπαιδευτικών Θεμάτων Α/θμιας Εκπαίδευσης Καρδίτσας
Χναράκη Μαρία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Drexel (Φιλαδέλφεια-ΗΠΑ)/Εντεταλμένη Αντιπρόσωπος του Παγκοσμίου Συμβουλίου Κρητών

Χοϊλούς Δημήτριος, 2ο Γυμνάσιο Ιεράπετρας
Χορταριά Συραγώ, Δ/ντρια 1ο Δ ΣΧ Αγίας Μαρίνας
Χουλιαρά Ξανθή, Διευθύντρια στο 2ο Δημοτικό Σχολείο Ρίζας
Χουρμούζη Νεφέλη, Διευθύντρια ΙΔ. ΓΕΛ "Ο Απόστολος Παύλος"
Χρηστάρας Βασίλειος, Καθηγητής Τεχνικής Γεωλογίας στο Τμήμα Γεωλογίας ΑΠΘ
Χριστοπούλου Μάρθα, Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου

Συντονισμός Επιτροπής Κριτών

Κανέλλος Ιωάννης, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης
Κουτσουδάκη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Κουτσουράκη Στυλιανή, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μαλανδράκης Κοσμάς, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Μηλαθιανάκη Μαριλένα, Γενική Γραμματέας Διοικητικού Συμβουλίου Μουσείου Καζαντζάκη - Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Περικλειδάκης Γεώργιος, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης
Σπαθαράκη Ανδρονίκη, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

Αγγελάκη Δέσποινα
Αγγελάκη Εμμανουέλλα
Αγγέλης Απόστολος
Αγκιναρασταχάκη Ελένη
Αλεξάκη Αλεξάνδρα
Αναγνωστάκη Ιωάννα
Αντωνάκη Άννα
Αντωνόπουλος Νίκος
Αϋφαντή Ελένη
Βασιλάκη Κατερίνα
Βενέρη Περσεφόνη
Γκαραγκούνη Μαρία
Γκουγκουλιάνα Στέλλα
Γράβος Λευτέρης
Διάκος Περικλής
Διαλεκτάκη Πελαγία
Δοξαστάκης Εμμανουήλ
Εζανίδου Παναγιώτα
Ευαγγέλου Στέλα
Καλαϊτζάκη Μαρία
Καλογερίδη Ευαγγελία
Καλογεροπούλου Μαρία
Καραγιάννη Αννίτα
Καραμπίνη Ζαχαρένια
Καστρινάκη Φωτεινή
Κατσιούλα Ευανθία
Κοκκιάδη Μαρία
Κουμάκη Χρυσή
Κρητσωτάκη Αθηνά
Λαζάρου Ιωάννα
Λουκάκη Ειρήνη
Μακράκη Μαρία
Μανιούδη Βασλική
Μαράκη Χρυσή
Μηναδάκης Γεώργιος
Μητσοπούλου Ειρήνη
Μουρτζάκη Ειρήνη
Μπολωνάκη Μαρίνα
Μπούμπουρα Μαρία
Μωϋσιάδου Δήμητρα
Παλιάτσου Ελένη
Παναγιωτάκη Τριανταφυλλιά
Παπαευαγγέλου Βάσω
Πουλακάκη Έλλη
Πουλάκη Ειρήνη
Ραπτάκη Μαρία
Ρεϊζόγλου Κυριακή
Ρογδάκη Γωγώ
Ρουσάκη Μαρία
Σαρινάκη Γαρυφαλιά
Σουργιαδάκη Εύα
Σπυροπούλου Έλλη
Στρούμπα Ειρήνη
Σωτηροπούλου Κωνσταντίνα
Τζαγκαράκη Ελένη
Τσαγκουρνή Κατερίνα
Τσακλίδου Στέλλα
Τσικαλάκης Ιωάννης
Φατσή Αθανασία
Φιλίππου Όλγα - Ευγενία
Φινάλη Μαρίνα

Συντονισμός Γραμματείας

Ασυνάνογλου Μαρία, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Κουντούρης Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Κουτσουδάκη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Κουτσουράκη Στυλιανή, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Λέριος Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μαλανδράκης Κοσμάς, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Μηλαθιανάκη Μαριλένα, Γενική Γραμματέας Διοικητικού Συμβουλίου Μουσείου Καζαντζάκη - Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Παπαδάκη Κορίνα, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Πουλλά Ελένη, Σχολική Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Σπαθαράκη Ανδρονίκη, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ	σελ. 15
ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ	σελ. 15
ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ	
Χαιρετισμός του Περιφερειάρχη Κρήτης, κ. Αρναουτάκη Σταύρου	σελ. 17
Χαιρετισμός του Περιφερειακού Δ/ντή Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης Κρήτης και Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής, κ. Τερζάκη Γεωργίου	σελ. 19
Χαιρετισμός του Δημάρχου Ηρακλείου, κ. Λαμπρινού Βασίλειου	σελ. 22
ΠΡΟΣΚΕΚΛΗΜΕΝΟΙ ΟΜΙΛΗΤΕΣ	
Σχολείο και ιστορική κουλτούρα, Αθανασιάδης Χάρης	σελ. 24
Ηγεσία & Αναβάθμιση της Εκπαιδευτικής Κουλτούρας - Η Κρήτη στο «Σταυροδρόμι» της Ανάπτυξης του Ανθρώπινου Δυναμικού της – Εκπαίδευση Ενηλίκων, Δια Βίου Μάθηση, Κώτσογλου Γ. Κυριάκος	σελ. 32
Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση - E-Government - Στρατηγικός Σχεδιασμός και Επιχειρησιακό Πρόγραμμα 2015-2019, Κυριάκος Γ. Κώτσογλου	σελ. 42
ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΡΟΦΟΡΙΚΩΝ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΩΝ	
Διαμεσολάβηση Ομηλίκων: Ένας νέος θεσμός γεννιέται στις σχολικές κοινότητες, Dr. Αναργυρίδου Δέσποινα, Καλλιοντζή Βασιλική	σελ. 64
Κίνδυνοι διαδικτυακού εθισμού στην εφηβεία: ενέργειες εκπαιδευτικών για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου, Ανταλουδάκη Μαρία, Βογιατζάκη Ειρήνη	σελ. 74
Ο πολιτισμός αναγκαίος πυλώνας στο αειφόρο σχολείο Η εξέλιξη του θεσμού των σχολικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφορία, Δρ. Βασιλειάδου Ξανθίππη	σελ. 85
Διδάσκοντας Αρχαία Ελληνική Πεζογραφία στο πανεπιστήμιο με στοιχεία κλασικής αρχαιολογίας και δραματοποίηση στο πλαίσιο της διαθεματικότητας, Βασιλείου-Δαμβέργης Ιω. Αλέξανδρος-Νεκτάριος	σελ. 97
Διδάσκοντας αρχαία ελληνική τραγωδία στο ελληνικό πανεπιστήμιο με βάση τις αρχές της βιωματικότητας, Βασιλείου-Δαμβέργης Ιω. Αλέξανδρος-Νεκτάριος	σελ. 107
Ο ρόλος των Γονέων στη Διαμόρφωση Ταυτότητας στην Εφηβεία, Βασιλογιαννάκη Α. Μαρία, Μαστοράκης Α.Σωκράτης	σελ. 118
Σχολικός εκφοβισμός: Κοινωνική πραγματικότητα ή σημείο καιρού? Ο ρόλος των εκπαιδευτικών, Βογιατζάκη Ειρήνη, Ανταλουδάκη Μαρία	σελ. 129
Η Εκπαιδευτική Πολιτική της Ελλάδαςγια τηνΈνταξη των Δίγλωσσων Μαθητών και Μαθητριών,η Αποτίμησή της στην Εκπαιδευτική Πράξη &ο Οραματισμός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Βόκα Ελένη	σελ. 139
Η Λειτουργία των Στερεοτύπων στην Εκπαίδευση Μαθητών Διαφορετικής Εθνοπολιτισμικής Προέλευσης και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο και στην Αποδόμηση των Στερεοτύπων, Βόκα Ελένη	σελ. 149

Δράμα, Θέατρο και Δραματική Τέχνη: μια πολιτιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση, Γεωργίου Ελένη	σελ. 158
Γρηγόριος Ξενόπουλος· ένας κλασικός στο σύγχρονο σχολείο ή Διδάσκοντας λογοτεχνικά κείμενα του χθες στα παιδιά του σήμερα, Γεωργούση Άννα-Μαρία	σελ. 166
Οι Εικόνες Τέχνης και Πολιτισμού στο σχολικό βιβλίο Ιστορίας Β΄ Γενικού Λυκείου: Η διδακτική, αισθητική και ιδεολογική λειτουργία τους, Γιακουμάκης Αντώνιος, Σακελλάρης Κωνσταντίνος	σελ. 180
Η φωνή της Συγκριτικής Λογοτεχνίας στο μάθημα Γαλλικών. Μία πρόκληση; Γιατί;, Δασκαλοπούλου Όλγα	σελ. 191
Η σημασία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην εποχή της Πολυπολιτισμικότητας, Δρ. Δρογίδης Α. Δημήτριος	σελ. 201
Η Μουσική και το ΥΠΠΕΘ - Η Πυθία είπε: «Η μουσική αποτελεί ότι καλύτερο και ομορφότερο μπορούμε να βάλουμε στο αυτί του παιδιού». Εμείς τι βάζουμε; … ότι λένε τα ΑΠΣ από το 1969-2018, Δροσουλάκης Κωνσταντίνος	σελ. 210
Πώς το Διάστημα μπορεί να εμπνεύσει τους μαθητές από το Δημοτικό Σχολείο έως το Λύκειο;, Ελευθερίου Νόνη, Ελευθερίου Μαρία	σελ. 222
Η αποτύπωση του μεταναστευτικού ταξιδιού μέσα από το graphic novel Πρόσφυγες, Ζέζου Αναστασία	σελ. 228
Το φεστιβάλ ως φορέας αισθητικού πολιτισμού: Η περίπτωση των Μαθητικών Φεστιβάλ ΔΔΕ Ηρακλείου, Ζαχαράτου Αγγελική	σελ. 238
Εκδημοκρατισμός της Τέχνης και έργο Τέχνης στην Εκπαίδευση: φίλοι ή εχθροί στην εποχή του ανερχόμενου ρόλου του παραγωγού-καταναλωτή;, Ζερβάκης Στυλιανός, Τιμπλαλέξη Ελένη, Ξανθουδάκης Νεκτάριος, Ραχιώτης Χρήστος	σελ. 248
Όταν τα νήπια προβληματίζονται για το θάνατο, στο πλαίσιο εκπαιδευτικού προγράμματος με τη συμβολή της λογοτεχνίας, Ηλία Ελένη	σελ. 256
Η διδασκαλία του πολιτισμού στη εκπαίδευση μέσα από τις λέξεις: ένα παράδειγμα διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας στο σχολείο, Ιωαννίδου Ελένη	σελ. 263
Αξιοποιώντας Αρχαία Ελληνικά κείμενα στη σχολική τάξη: έρευνα-δράση με προοπτική την κριτική γλωσσική επίγνωση των μαθητών, Κακαβελάκης Αθανάσιος, Κατσαρού Ελένη	σελ. 273
Εκπαίδευση Ενηλίκων και πολιτισμός: Ο ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων ως πολιτισμικού ακτιβιστή στη σύγχρονη πραγματικότητα, Καλοκύρη Βασιλεία (Λιάνα)	σελ. 284
Η σπουδαιότητα της ενεργού ακρόασης στο έργο των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Καλτσάς Κωνσταντίνος	σελ. 297
Απόπειρα εισαγωγής σε μια διερεύνηση της «εξίσωσης» με τρεις αγνώστους: Εκπαίδευση+Πολιτισμός=Παιδεία, Δρ. Κανέλλος Ιωάννης	σελ. 304
Στάσεις και αντιλήψεις σχετικά με τη μουσειακή εκπαίδευση: η οπτική των εκπαιδευτικών που υλοποιούν εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία, Καρακώστα Παϊσιούλα	σελ. 314

Η θεώρηση της αντιπερίστασης από την Αρχαιότητα έως τον Όψιμο Μεσαίωνα, Καρτσωνάκης Μανόλης	σελ. 324
«Τι γυρεύει μια βαλίτσα στην τάξη μας»- Αξιοποιώντας μια μουσειοσκευή, Καρτσώνη Μαρίνα	σελ. 333
Πολιτισμός και εκπαίδευση ως συνιστώσες του τουρισμού: οι ποικίλες διαστάσεις της "σχολικής εκπαιδευτικής εκδρομής", Κατσαρού Ελένη, Πολυζώης Γιώργος	σελ. 341
Από τον Τάλω στον Μινωικό Πολιτισμό μέσω της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής, Κάτσιος Κωνσταντίνος, Κατσάρης Ηρακλής	σελ. 350
Διδακτική προσέγγιση της διαμάχης Αχιλλέα και Αγαμέμνονα μέσα από εικαστικές απεικονίσεις Δυτικών ζωγράφων, Καψάσκη Αγγελική	σελ. 359
Δημιουργικές Εργασίες Λυκείου: Η φύση και η μέτρηση της δημιουργικής σκέψης από βιολογική και ψυχομετρική σκοπιά. Η συνειδητοποίηση της χρησιμότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία, Κορναράκης Μιχ.Γεώργιος	σελ. 370
Πρόταση χρήσης διανομής Ubuntu Mate για το Γυμνάσιο, Κοτσιμπός Γεώργιος, Λαγός Σταύρος	σελ. 384
Η ανάπτυξη της αισθητικής εμπειρίας στην Εκπαίδευση μέσω της Τέχνης, Κουκάκης Γεώργιος, Βαϊλάκη Ισμήνη	σελ. 394
Ενίσχυση του πολιτισμικού συγκείμενου σχολικής μονάδας μέσω της συμμετοχικότητας, Κωστάκη Νεκταρία	σελ. 402

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Σκοπός του Συνεδρίου είναι να αποτυπώσει τη ρέουσα πραγματικότητα και να αναδείξει τη διαλεκτική σχέση εκπαίδευσης και πολιτισμού.

Στο πλαίσιο αυτό επιδιώκεται η καταγραφή ερευνητικών και θεωρητικών προσεγγίσεων και προτάσεων, η ανταλλαγή γόνιμων προβληματισμών και η προώθηση δημιουργικού διαλόγου για τη σχέση εκπαίδευσης και πολιτισμού στη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ

Οι άξονες αφορούν στη διασύνδεση εκπαίδευσης και πολιτισμού και οι εισηγήσεις αναφέρονται στην υφιστάμενη πραγματικότητα ή/και σε προοπτικές της σχέσης εκπαίδευσης και πολιτισμού.

1. Θεωρητικές προσεγγίσεις, διερεύνηση σχέσεων, αξίες, πρότυπα

2. Αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, διδασκαλία και πολιτισμός

3. Η εκπαίδευση ως πεδίο πολιτισμικών παρεμβάσεων από το χθες ως το σήμερα

4. Αξιοποίηση της Τέχνης ως εκπαιδευτικού εργαλείου

5. Μουσειακή εκπαίδευση

6. Σπουδές και πολιτισμικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών

7. Εκπαίδευση ενηλίκων

8. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

9. Κουλτούρα και κλίμα στο σχολείο, σχολική ηγεσία

10. Συμβολή της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη πολιτισμικών προτύπων και αξιών για το φυσικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ

Χαιρετισμός του Περιφερειάρχη Κρήτης κ. Αρναουτάκη Σταύρου

Για την Περιφέρεια Κρήτης, το 2^{ο} Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα την εκπαίδευση και τον πολιτισμό αποκτά ιδιαίτερη σημασία.

Πρόκειται για ένα συνέδριο που εναρμονίζεται πλήρως με τη στρατηγική μας, στον τομέα του πολιτισμού και τη σύνδεσή του, με όλους τους πυλώνες της τοπικής οικονομίας, αλλά κυρίως για την καθιέρωση της Κρήτης, ως μιας Περιφέρειας με μοναδικό πολιτισμικό απόθεμα, ικανό να την αναγάγει στις πρώτες θέσεις της παγκόσμιας πολιτιστικής διπλωματίας.

Η συμμετοχή της Περιφέρειας στην διοργάνωση του συνεδρίου προκύπτει από τις στρατηγικές προτεραιότητες που έχουμε θέσει στην Περιφέρεια Κρήτης, για ανάληψη πρωτοβουλιών στο πεδίο της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, της δια βίου μάθησης και της απασχόλησης.

Απαντάται η ανάγκη εκπροσώπων όλων των φορέων του νησιού να στηρίξουν έναν ουσιαστικό διάλογο και με επίκεντρο την εκπαιδευτική κοινότητα, τη δυναμική επικοινωνία εκπαίδευση και πολιτισμού και τις δομές της Δια Βίου Μάθησης, να συνθέσουν ένα κοινό σχέδιο δράσης για την ενίσχυση της δημιουργικότητας, τη μείωση κοινωνικών ανισοτήτων και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των πολιτών.

Στο πλαίσιο αυτό συνεχίζουμε να επενδύουμε στο ανθρώπινο δυναμικό, στην προσωπική και δημιουργική εμπλοκή ανθρώπων και φορέων στη χάραξη μιας συλλογικής στρατηγικής για την κοινωνική πρόοδο και συνοχή των τοπικών κοινωνιών της Περιφέρειας Κρήτης.

Μια κοινωνία για να πάει μπροστά, για να καταφέρει να διαμορφώσει συνθήκες προόδου και ανάπτυξης, οφείλει να μιλήσει ανοικτά και δημιουργικά για τις μεγάλες αλλαγές στην εκπαίδευση αλλά και για τις μεγάλες ανάγκες της.

Οφείλει να ανοίξει ένα αμφίπλευρο διάλογο που θα ανατροφοδοτείται από όλα ανεξαιρέτως τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Στο πλαίσιο αυτό το Συνέδριο, δεν αποτελεί απλά και μόνο μια ευκαιρία να τεθούν ξανά στο δημόσιο διάλογο εκπαιδευτικά ζητήματα, αλλά μας δίνει τη δυνατότητα, από κοινού να θέσουμε σε διαπραγμάτευση τη σχέση του Σχολείου με τον Πολιτισμό, όπως ακριβώς περιγράφεται και στον τίτλο της σημερινής διοργάνωσης.

Η τρέχουσα πραγματικότητα επιβάλει την ανάδειξη της διαλεκτικής σχέσης εκπαίδευσης και πολιτισμού συζητώντας θεματικές όπως: η εκπαίδευση ως πεδίο πολιτισμικών παρεμβάσεων, η αξιοποίηση της Τέχνης ως εκπαιδευτικό εργαλείο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η συμβολή της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη πολιτισμικών προτύπων και αξιών για το φυσικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον, η εκπαίδευση ενηλίκων, τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια.

Για την Περιφέρεια Κρήτης, οι φορείς της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων δεν είναι ένας ξεχωριστός δημόσιος φορέας, αποκομμένος από την τοπική ιστορία και τον πολιτισμό.

Δεν περιοριζόμαστε μόνο στην τυπική διασύνδεση με την εκπαιδευτική κοινότητα, όπως αυτή ορίζεται σφιχτά από το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο.

Για εμάς, από τα Νηπιαγωγεία μέχρι τα Ακαδημαϊκά και Ερευνητικά Ιδρύματα, διεξάγεται μια τεράστια προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, μια προσπάθεια που οφείλουμε να τη στηρίξουμε και το κάνουμε σε καθημερινή βάση.

Τα σχολεία της Κρήτης αποτελούν θερμοκοιτίδες πολιτισμού, πρωτοποριακά ιστορικά εργαστήρια, μέσα στα οποία συντελείται μια μοναδική λαμπαδηδρομία, στην οποία όλοι εσείς οι λειτουργοί της εκπαίδευσης γίνεστε φορείς του πολιτισμού και της Ιστορίας της Κρήτης.

Χαιρετισμός του Περιφερειακού Δ/ντή Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης Κρήτης και Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής, κ. Τερζάκη Γεωργίου

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο
Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Σχέσεις και προοπτικές

Αγαπητοί Εκπρόσωποι του ΥΠΠΕΘ, Κύριε Περιφερειάρχη, Κύριε Δήμαρχε,
Αγαπητοί σύνεδροι, συνάδελφοι, φίλοι, γονείς και μαθητές.

Με ιδιαίτερα μεγάλη χαρά και ικανοποίηση σας καλωσορίζω στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Σχέσεις και προοπτικές» που διοργανώνεται από την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης σε συνεργασία με την Περιφέρεια Κρήτης και τον Δήμο Ηρακλείου ενώ τελεί και υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Σας καλωσορίζουμε λοιπόν θερμά και ευχόμαστε κάθε επιτυχία στο Συνέδριο που μόλις ξεκινά.

Στόχος του συνεδρίου είναι η προώθηση δημιουργικού διαλόγου για τη σχέση **εκπαίδευσης και πολιτισμού** εντός του δυναμικού πλαισίου της διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνικό-οικονομικής πραγματικότητας. Σε αυτό θα συμβάλουν τόσο οι ερευνητικές και θεωρητικές προσεγγίσεις των ανακοινώσεων όσο και η ανταλλαγή γόνιμων προβληματισμών των συνέδρων. Σε άμεση συνάφεια με το περσινό 1ο συνέδριο, όπου και ανιχνεύσαμε την υπό διαπραγμάτευση σχέση κοινωνίας και σχολείου, τη σύνδεση δηλαδή του σχολείου με την κοινωνία και το άνοιγμα του σε αυτήν[1], επιδιώκουμε φέτος να εξετάσουμε περαιτέρω μία άλλη ζωτικής σημασίας σχέση. Αυτή του σχολείου, ως κατεξοχήν κύτταρο εκπαίδευσης, με την κοινωνία, ως φορέας πολιτισμού.

Στο σημείο αυτό θα μου επιτρέψετε ορισμένες παρατηρήσεις γλωσσικής φύσεως καθώς και μερικές εννοιολογικές διασαφηνίσεις.

Η λέξη *πολιτισμός* αποτελεί μια από τις σπάνιες περιπτώσεις για τις οποίες διαθέτουμε «πιστοποιητικό γεννήσεως». Αποτελεί σημασιολογικό δάνειο από τη γαλλική γλώσσα, που χρησιμοποιήθηκε από τον Αδαμάντιο Κοραή σε επιστολή του προς τον Αλέξανδρο Βασιλείου στις αρχές του 19ου αιώνα -με ημερομηνία την 1η Μαΐου 1804 - ο τελευταίος ρωτούσε τον σοφό του δάσκαλο για την ορθή μετάφραση της γαλλικής λέξεως *civilisation* στα ελληνικά.

Ο Κοραής ανέσυρε τη λέξη *πολιτισμός* από ένα λησμονημένο σύγγραμμα του Διογένη Λαέρτιου, όπου χρησιμοποιούνταν με σημασία ολότελα διαφορετική από τη σημερινή, καθώς δήλωνε τη διαχείριση των δημοσίων πραγμάτων. Ο Κοραής, συνδυάζοντας τη σχέση πολίτη - πολιτείας (και ό,τι χαρακτηρίζει εν γένει τον άνθρωπο της πόλης) με τη δυνατότητα της καλλιέργειας (μιας πιο εκλεπτυσμένης

[1] Πρακτικά 1ου συνεδρίου: «Η σχέση που διαπραγματευόμαστε είναι η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, το άνοιγμα σε αυτήν καθώς σύμφωνα με τον Dewey «η εκπαίδευση δεν είναι ένα στάδιο προετοιμασίας για τη ζωή αλλά είναι η ίδια μια διαδικασία ζωής. Αποτελεί μια κοινωνική διάσταση της ζωής».

δηλαδή συμπεριφοράς, συναφούς προς τα ανώτερα προϊόντα ενός αστικού/«πολιτικού» τρόπου ζωής, προϊόντα που σχετίζονται με την υψηλή τέχνη, τη φιλοσοφία και τις επιστήμες), έπλασε τη λέξη *πολιτισμός* δημιουργώντας το εννοιολογικό τόξο *Πόλις-Πολιτική-Πολιτισμός*.

Η λέξη *cultura*, την οποία εισήγαγε για πρώτη φορά στο λατινικό λεξιλόγιο ο Κικέρωνας, σημαίνει κυριολεκτικά την *καλλιέργεια*, όρο αντίστοιχο της αρχαίας ελληνικής λέξης ***παιδεία***. Η εννοιολογική προσέγγιση της λέξης «κουλτούρα», στις ποικίλες εκφάνσεις της (εθνική, λαϊκή, αστική, ταξική, μαζική κ.ά.) ταυτίζεται με το επίπεδο της μόρφωσης και της παιδείας, τον τρόπο σκέψης μιας κοινωνίας (σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο), τα ήθη, τις πνευματικές αξίες, τον τρόπο ζωής, τη θρησκεία καθώς και την ενασχόληση με τις τέχνες (γλυπτική, ζωγραφική, μουσική κλπ). Ο βαθμός ανάπτυξής τους ωστόσο ταυτίζεται με την έννοια του πολιτισμού.

Την εννοιολογική συσχέτιση αλλά και διαφοροποίηση των όρων πολιτισμός και κουλτούρα *(culture)* αναζήτησαν και προσπάθησαν να εξηγήσουν πολλά φιλοσοφικά ρεύματα και ιδεολογίες που αναπτύχθηκαν κυρίως από την περίοδο του Διαφωτισμού και κατόπιν. Οι λέξεις *civilisation/πολιτισμός* και *culture/καλλιέργεια* χρησιμοποιήθηκαν αρχικά ως συνώνυμες, με την πρώτη να σχετίζεται ιδιαιτέρως με τον **«***τεχνικό πολιτισμό***»** και τη δεύτερη με τον **«***εκπολιτισμό***»**. Ο διαχωρισμός **πολιτισμού**-**κουλτούρας** πραγματώθηκε εντέλει από τους κλασικούς κοινωνιολόγους , όπως ο Ντυρκέμ, καθώς η κουλτούρα συνδέθηκε με μία δεδομένη κοινωνία, ενώ ο πολιτισμός με ευρύτερα σύνολα στο χώρο και το χρόνο.

Η **κουλτούρα** αποτελεί στην πραγματικότητα μία μεταβλητή επηρεαζόμενη από παράγοντες που ποικίλλουν σε κάθε χώρα (π.χ. θρησκεία, μόδα, παράδοση, μορφωτικό επίπεδο, πολιτικές παρεμβάσεις, κ.α.). Αντιθέτως, στην έννοια **πολιτισμός** περικλείεται κάθε φυσικό ή τεχνητό πολιτιστικό δημιούργημα μιας χώρας το οποίο είναι υλικό και υπαρκτό και έχει τον χαρακτήρα σταθερής αξίας.

Ανατρέχοντας πάλι στο εννοιολογικό τόξο Πόλις-Πολιτική-Πολιτισμός καλό είναι να θυμηθούμε ότι οι αρχαίοι διαφοροποιούσαν την πρακτική-επαγγελματική γνώση (που δήλωναν κυρίως οι λέξεις *τέχνη* και *επιστήμη*) από τη γνώση ως καλλιέργεια (που δήλωναν κυρίως οι όροι παιδεία και παίδευση), με την παιδεία να προσεγγίζει εννοιολογικά αυτό που προσδιορίζουμε σήμερα ως πολιτισμό σε πνευματικό-ηθικό επίπεδο. Την αντίληψη αυτή τού πολιτισμού συμπλήρωναν έννοιες-λέξεις όπως η φιλοσοφία, η μουσική (που κάλυπτε τις τέχνες) και τα γράμματα. Φράσεις, όπως από τον Πρωταγόρα του Πλάτωνα, «επί τέχνη ή επί παιδεία»[2] (για επάγγελμα ή για μόρφωση) καταδεικνύουν τη σχετική διαφορά.

Η σχέση των όρων Πόλις-Πολιτική-Πολιτισμός δεν είναι απλώς ετυμολογική. Αποδεικνύεται βαθύτατα πολιτική. Το κατανοούμε σαφέστερα εάν ανατρέξουμε στον ορισμό του Πολιτισμού που υιοθετεί η UNESCO - ως **Πολιτισμός** ορίζεται το πλέγμα «των πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν μια κοινωνία ή μια κοινωνική ομάδα και αποτελούν τα στοιχεία της πολιτισμικής ταυτότητάς της. Σ’ αυτά περιλαμβάνονται τρόποι ζωής, παραδόσεις,

[2]«τούτων γὰρ σὺ ἑκάστην οὐκ ἐπὶ τέχνῃ ἔμαθες, ὡς δημιουργὸς ἐσόμενος, ἀλλ’ ἐπὶ παιδείᾳ, ὡς τὸν ἰδιώτην καὶ τὸν ἐλεύθερον πρέπει» (Πλάτων Πρωταγόρας, 312 β). «Γιατί, όλες αυτές τις γνώσεις εσύ δεν τις πήρες για να εξασκήσεις την τέχνη, για να γίνεις επαγγελματίας , αλλά για να μορφωθείς, όπως πρέπει να κάνει ο πολίτης και ο ελεύθερος άνθρωπος».

αντιλήψεις, τέχνες και γράμματα, και ότι στο σύστημα των ηθικών αξιών τους εντάσσονται τα θεμελιώδη Δικαιώματα του Ανθρώπου». Περιλαμβάνει τόσο τον επίσημο όσο και τον λαϊκό πολιτισμό και δεν περιορίζεται στην υπάρχουσα πολιτισμική κληρονομιά, αλλά εμπλουτίζεται συνεχώς από τη Μνήμη και τη Δημιουργικότητα. Δεν είναι εσωστρεφής αλλά γονιμοποιείται από τις έξωθεν πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις.

Ο πολιτισμός, όπως τον εννοούμε στα νεότερα χρόνια, επηρεασμένοι από ανθρωπολογικές θεωρήσεις, αποτελεί «το αξιακό σύστημα που διέπει στάσεις και αντιλήψεις ενός λαού». Ωστόσο, στο βάθος και σε σχέση με τον άνθρωπο ως πρόσωπο και ως ιδιοπροσωπία, ο πολιτισμός συνίσταται στην καλλιέργεια της προσωπικότητας του ανθρώπου μέσω της παιδείας που έχει αποκτήσει (ατομική, τυπική, άτυπη, παράδοση, ακούσματα, διαβάσματα, βιώματα).

Σε αυτό το σημείο ακριβώς, εντοπίζεται και η συνάφεια του πολιτισμού με την εκπαίδευση. Με όχημα την εκπαίδευση, η οποία συνιστά την κοινωνικά οργανωμένη και συστηματική διαδικασία μόρφωσης του ανθρώπου, μπορεί ο Πολιτισμός, στις διάφορες εκδοχές του, να προσεγγίσει ολοένα και ευρύτερες κοινωνικές ομάδες. Χάρη στη μόρφωση άλλωστε συντελείται και η αφομοίωση των επιτευγμάτων του πολιτισμού καθώς και των τρόπων πολιτιστικής δημιουργίας, με αποτέλεσμα την απόκτηση προσωπικότητας (βλ. το ζεύγος εννοιών μορφή - μόρφωση). Η «μορφή» του ατόμου, η δόμηση της προσωπικότητάς του με ένα σύνολο χαρακτηριστικών (γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, πεποιθήσεων, στάσεων), ακόμα και η πολιτικοποίησή του, είναι ή τουλάχιστον οφείλει να είναι ο κατευθυντήριος σκοπός του μορφωτικού εγχειρήματος.

Κρίσιμος και καθοριστικός αποδεικνύεται στην περίπτωση αυτή ο ρόλος του εκπαιδευτικού, καθώς δεν αναλώνεται απλώς στη μετάδοση στείρας και ανούσιας γνώσης, αλλά είναι σε θέση να μεταλαμπαδεύει και να εμπνέει αξίες. Και οι πολιτιστικές αξίες οφείλουν εκ των πραγμάτων να κατατάσσονται στις προτεραιότητες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τη διαλεκτική σχέση λοιπόν του πολιτισμού με την εκπαίδευση πρόκειται να εξετάσουμε στο πλαίσιο του παρόντος Συνεδρίου. Αναμένουμε με ιδιαίτερο ενδιαφέρον τις ανακοινώσεις των Συνέδρων αλλά και τον γόνιμο διάλογο που πιστεύουμε ότι θα τις ακολουθήσει.

Σας ευχαριστώ.

Χαιρετισμός του Δημάρχου Ηρακλείου κ. Λαμπρινού Βασίλειου

Η σύνδεση της Παιδείας με τον Πολιτισμό αποτελεί βασική προτεραιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε μια εποχή που οι Ανθρωπιστικές Σπουδές, στην Ελλάδα και διεθνώς, παραμερίζονται από την επικράτηση της Τεχνολογίας και την προσήλωση στους τομείς της Οικονομίας. Με αποτέλεσμα: οι άνθρωποι να απομακρύνονται από τις αξίες της μόρφωσης, από την γνώση της ιστορικής και πολιτιστικής τους πορείας, από πεδία που καλλιεργούν τον ψυχισμό και εξευγενίζουν την ζωή, ιδιαίτερα των νέων.

Σε αυτή την χρονική περίοδο της παρατεταμένης κρίσεως που βιώνουμε, ο Πολιτισμός, αποτελεί πηγή έμπνευσης και πυξίδα προσανατολισμού. Μας βοηθάει να συνειδητοποιήσουμε την Ιστορία μας, να επικεντρωθούμε στις αληθινές αξίες της ζωής, ώστε να μπορέσουμε να ανταποκριθούμε στις προκλήσεις που έχουμε μπροστά μας. Οι δημόσιοι φορείς, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς -όλοι μας- συνειδητοποιώντας την βαθύτατα κοινωνική λειτουργία του Πολιτισμού στην διάπλαση της προσωπικότητας, οφείλουμε να ενισχύουμε με κάθε τρόπο την ένταξή του σε όλους τους τομείς της Παιδείας.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η συμμετοχή σε δρώμενα που αντιπροσωπεύουν ποικίλες μορφές της Τέχνης και των Γραμμάτων, η γνωριμία και η επαφή με την λογοτεχνία, το θέατρο, τον κινηματογράφο, την μουσική, την ζωγραφική, τον χορό, διευρύνουν του μορφωτικούς ορίζοντες, ενθαρρύνουν την νεανική καλλιτεχνική δραστηριότητα, και προσφέρουν την δυνατότητα ανάδειξης του ταλέντου, της δημιουργικότητας, της αλληλεγγύης, και της συλλογικότητας των μαθητών. Το αποτέλεσμα αποβαίνει σε όφελος όλης της κοινωνίας, που ζητά από τον πολίτη: υπευθυνότητα, ευαισθησία, ουσιαστική γνώση της Ιστορίας και του Πολιτισμού, ενεργητική συμμετοχή, μορφωτική επάρκεια.

Ευχόμαστε καλή επιτυχία στις εργασίες του Συνεδρίου.

ΠΡΟΣΚΕΚΛΗΜΕΝΟΙ ΟΜΙΛΗΤΕΣ

Σχολείο και ιστορική κουλτούρα

Αθανασιάδης Χάρης

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Στην ελληνική γλώσσα, η λέξη «κουλτούρα», αντί για την παιδεία, την πνευματική καλλιέργεια που έρχεται ως αποτέλεσμα μιας μακράς διαδικασίας μάθησης, κατάντησε στη διάρκεια της πρώτης μεταπολιτευτικής δεκαετίας, να σημαίνει την προσποιητή πνευματικότητα, την επίπλαστη λογιοσύνη. Από εκεί και ο μειωτικός χαρακτηρισμός «κουλτουριάρης», που αποδιδόταν σε όσους επαίρονταν για την πνευματική τους ανωτερότητα κάνοντας συνήθως επιδεικτική χρήση μιας σκοτεινής ιδιολέκτου. Ο «κουλτουριάρης» έγινε τότε συνώνυμο του ανθρώπου που παρίστανε τον καλλιεργημένο, που υποδυόταν τον διανοούμενο, δίχως όμως πράγματι να είναι.

Παρότι αυτές οι απαξιωτικές συνδηλώσεις που μας κληροδότησε η Μεταπολίτευση τείνουν να εκλείψουν, χρήσιμο είναι να ξεκαθαρίσω το νόημα με το οποίο αξιοποιείται εδώ η λέξη «κουλτούρα» και πώς σχετίζεται με τον όρο «πολιτισμό», ο οποίος βρίσκεται στον πυρήνα της προβληματικής του συνεδρίου. Με τον όρο «κουλτούρα», λοιπόν, αναφέρομαι εδώ σε κάτι ευρύτερο από την παιδεία ενός ατόμου (ουσιαστική ή επίπλαστη)· αναφέρομαι στους τρόπους με τους οποίους η πλειονότητα των μελών μιας συγκεκριμένης κοινωνίας κατανοούν τον γύρω τους κόσμο και, συνακόλουθα, τους τρόπους με τους οποίους σκέφτονται και αισθάνονται και τους τρόπους με τους οποίους ενεργούν και συμπεριφέρονται καθημερινά. Οι τρόποι αυτοί –οι τρόποι του κατανοείν, του σκέπτεσθαι και του ενεργείν– απορρέουν, ασφαλώς, από τις κυρίαρχες αναπαραστάσεις για τη φύση, για την κοινωνία και την ιστορία, από τις αναπαραστάσεις οι οποίες ηγεμονεύουν στις συνειδήσεις των μελών της δεδομένης κοινωνίας: *Ηγεμονεύουν*, θεωρούνται δηλαδή αυτονόητες, φυσικές, ως εάν να ήταν απόρροια της κοινής λογικής.[3]

Από αυτή την άποψη, η κουλτούρα είναι κάτι οικείο, κάτι ζεστό και καθημερινό. Έχει βέβαια να κάνει με συλλογικές αξίες (τι θεωρούμε ορθό και τι λάθος), μα σχετίζεται επίσης με γούστα (τι θεωρούμε όμορφο και τι άσχημο), αναφέρεται σε αισθήματα (τι μας θυμώνει, τι μας ευχαριστεί) και, ως απόρροια όλων αυτών, εκδηλώνεται με καθημερινές συμπεριφορές, όπως ο τρόπος που απευθυνόμαστε σε φίλους και συναδέλφους, αποτυπώνεται σε καθημερινές πρακτικές όπως το φαγητό και η διασκέδαση και βέβαια ενσωματώνεται σε τελετουργίες, όπως σε γάμους, σε κηδείες και βαφτίσια.

Αντίθετα με την «κουλτούρα», ο «πολιτισμός» είναι συνυφασμένος με κάτι περισσότερο γενικό και υψηλό, κάτι μάλλον θεσμικό και εγκαθιδρυμένο και γι’ αυτό

[3] Σύμφωνα με τον ιταλό μαρξιστή Αντόνιο Γκράμσι, μια κοινωνική τάξη αποκτά την ηγεμονία, όχι κατ’ ανάγκη όταν κατακτά την πολιτική εξουσία, αλλά όταν είναι σε θέση να παραγάγει και να επιβάλει στη σύνολη κοινωνία ορισμένους τρόπους κατανόησης του κοινωνικού κόσμου, ορισμένους τρόπους κοινωνικού στοχασμού που ευνοούν τη δική της θέση και τα δικά της συμφέροντα. Βλ.Joseph V. Femia, *Gramsci's Political Thought: Hegemony, Consciousness, and the Revolutionary Process*, Clarendon Press, Οξφόρδη1987 (ιδιαιτέρως το κεφ. 2: “The concept of Hegemony”).

κάπως απόμακρο και ψυχρό. Η διάκριση αυτή φαίνεται καλύτερα στην αγγλική γλώσσα, στην οποία ο όρος “civilization” χρησιμοποιείται για κοινωνικές δομές με ευρεία χρονικότητα, με παγιωμένη θεσμικότητα και εκτεταμένη υλικότητα: Στην αγγλική γλώσσα θα πούμε, για παράδειγμα, “The ancient greek civilization” και θα εννοούμε ένα σύνθετο φαινόμενο το οποίο εδράζεται σε μία ορισμένη γεωγραφία, εκτυλίσσεται σε διάρκεια αρκετών αιώνων και αποτυπώνεται σε υλικά οικοδομήματα, σε γραμματεία και σε νομικά κείμενα. Αντίθετα, όταν θελήσουμε να αναφερθούμε σε συστήματα αξιών που καθορίζουν τις καθημερινές συμπεριφορές μιας συγκεκριμένης κοινωνίας ή μιας επιμέρους κοινωνικής κατηγορίας, θα μιλήσουμε για “pop culture” (λαϊκή κουλτούρα), για “working-class culture” (κουλτούρα της εργατικής τάξης) ή για “high culture”(προκειμένου να αναφερθούμε στη γραμματεία, τις εικαστικές τέχνες κ.τ.ό.).

Από τους παραπάνω συλλογισμούς, συνάγεται πως εντός ενός πολιτισμού είναι δυνατόν να αναπτύσσονται επιμέρους κουλτούρες που σχετίζονται με συγκεκριμένες κοινωνικές τάξεις ή κοινωνικές κατηγορίες, η κάθε μια από τις οποίες έχει ειδικά χαρακτηριστικά, υιοθετεί δικό της κώδικα αξιών, αναπτύσσει έναν ιδιαίτερο τρόπο ζωής. Τον τελευταίο μισό αιώνα, γίνεται επίσης λόγος και τη μαζική κουλτούρα (“mass culture”), προκειμένου να χαρακτηριστούν τα μοτίβα συμπεριφορών που διαχέονται από τα σύγχρονα μέσα μαζικής ενημέρωσης, διαποτίζουν την πλειονότητα μιας κοινωνίας και καθίστανται κυρίαρχα.

Με βάση όσα είπα ως εδώ, για τη σχέση και τη διάκριση των εννοιών «κουλτούρα» και «πολιτισμός», θα προσπαθήσω τώρα να αποσαφηνίσω τον σύνθετο όρο «ιστορική κουλτούρα» που κοσμεί τον τίτλο της εισήγησής μου. Λέγοντας, λοιπόν, ιστορική κουλτούρα, εννοώ τις συλλογικές αναπαραστάσεις για το εθνικό και κοινωνικό μας παρελθόν, τη συλλογική μετα-μνήμη μας. Όχι τη συλλογική μνήμη, αυτά δηλαδή που θυμούνται απ’ όσα έζησαν οι γενιές που βρίσκονται ακόμη εν ζωή, αλλά τη συλλογική μετα-μνήμη αυτή που φτάνει σε μας διαμεσολαβημένη μέσα από ιστορικά βιβλία, μέσα από ντοκιμαντέρ, από ταινίες ή ιστορικά μυθιστορήματα. Οι συλλογικές αυτές αναπαραστάσεις έχουν μεγάλη σημασία, διότι συνδιαμορφώνουν – μαζί βέβαια με άλλους παράγοντες– τις ιδεολογικές και πολιτικές μας ταυτότητες και, συνακόλουθα, μας προδιαθέτουν να δράσουμε με αυτόν ή τον άλλο τρόπο, προς αυτή ή την άλλη κατεύθυνση, να συνεργαστούμε με τους μεν και όχι με τους δε. Υπ’ αυτήν την οπτική, ο κόσμος των συλλογικών αναπαραστάσεων δεν είναι ένας κόσμος ξέχωρος του πραγματικού. Δεν υπάρχει η κοινωνική πραγματικότητα από τη μια μεριά και από την άλλη η αναπαράστασή της στο μυαλό μας. Οι συλλογικές αναπαραστάσεις είναι μέρος του πραγματικού κόσμου, διότι εκδιπλώνονται με πρακτικές και, ως εκ τούτου, συμμετέχουν αενάως στη διαμόρφωσή του.

Ας δούμε, λοιπόν, ορισμένες από αυτές τις κυρίαρχες αναπαραστάσεις για το παρελθόν, ορισμένες από τις λογικές με τις οποίες διαποτίζεται η δική μας, η ελληνική ιστορική κουλτούρα – η κυρίαρχη, αυτή που ηγεμονεύει, διότι υπάρχουν και εναλλακτικές μειονοτικές, αλλά αυτές παίζουν μικρότερο ρόλο και αφορούν περισσότερο τη σύγχρονη ιστορία, εκεί που η συλλογική μετα-μνήμη συναντά τις συλλογικές ζώσες μνήμες. Παρότι ο κατάλογος αυτών των παγιωμένων αναπαραστάσεων θα μπορούσε να γίνει μακρύς, θα περιοριστώ στην εισήγησή μου σε τρεις μόνο, τις πιο βασικές και πιο ανθεκτικές στο χρόνο, οι οποίες επιπλέον ανιχνεύονται πίσω από τα πιο κρίσιμα διακυβεύματα της τρέχουσας συγκυρίας. Η

πρώτη σχετίζεται με τη *διαχρονικότητα του ελληνικού έθνους*, η δεύτερη με *την εσωτερική του ομοιογένεια* και η τρίτη με *τις αντιφάσεις της ιστορίας μας*.

Το έθνος ως αιώνια οντότητα

Οι περισσότεροι από εμάς κατανοούμε την ελληνική ιστορία ως ένα αδιατάρακτο συνεχές το οποίο αρχίζει από τη μυκηναϊκή περίοδο –ή και ακόμη νωρίτερα, από τη μινωική Κρήτη– και συνεχίζεται ως τις μέρες μας. Έτσι, μας φαίνεται απολύτως λογικό όταν ανακύπτει ένα ζήτημα στη δημόσια σφαίρα, όπως για παράδειγμα η σύγχρονη[2018] διαμάχη για το Μακεδονικό, να προτάσσουμε τα αρχαία μας διαπιστευτήρια, εν προκειμένω τους βασιλιάδες της αρχαίας Μακεδονίας, τον Φίλιππο και τον Μέγα Αλέξανδρο. Δυσκολευόμαστε να καταλάβουμε για ποιο λόγο αυτό το επιχείρημα προκαλεί συγκαταβατικά μειδιάματα στις διεθνείς διασκέψεις πολιτικών, διπλωματών ή ιστορικών, για ποιο λόγο δεν το αποδέχονται ούτε οι πιο καλόπιστοι από τους συμμάχους μας, διότι απλούστατα παραβλέπουμε ότι στις δύο χιλιετίες που μεσολάβησαν από την εποχή των αρχαίων Μακεδόνων υπήρξαν βέβαια περίοδοι συνέχειας, μα υπήρξαν επίσης περίοδοι τομών, περίοδοι κατά τις οποίες οι αλλαγές ήταν τόσο βαθιές που δημιούργησαν νέες θεσμικές δομές και νέες ιδεολογικές νόρμες, ριζικά διαφορετικές από τις προγενέστερες. Εάν η ιστορία που διδασκόμασταν στα σχολεία ήταν έγκυρη και ουσιώδης, θα γνωρίζαμε πως η σύγχρονη συζήτηση για τη Μακεδονία δεν σχετίζεται με την κληρονομιά της αρχαιότητας, αλλά με τις συγκρούσεις και τα διακυβεύματα που ανέκυψαν στο γύρισμα του 19ου αιώνα προς τον 20ό. Ως τότε, ως τα τέλη του 19ου αιώνα, κανείς δεν θεωρούσε πως υφίσταται μακεδονικό ζήτημα, όπως κανείς δεν θεωρεί πως έχουμε σήμερα δικαιώματα στην νότιο Ιταλία επειδή εκεί άνθισε δυόμισι χιλιάδες χρόνια νωρίτερα η Μεγάλη Ελλάδα.

Με τα παραπάνω δεν ισχυρίζομαι διόλου πως όσοι συμμετέχουν αυτή την περίοδο[Άνοιξη του 2018]στα συλλαλητήρια για το Μακεδονικό είναι ιστορικά αναλφάβητοι. Η ηγεμονική ιστορική κουλτούρα διαχέεται και διαποτίζει το βλέμμα όλων, ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν ή μορφωτικό τους επίπεδο. Άλλωστε πριν καταστεί ηγεμονική, η συγκεκριμένη ιστορική κουλτούρα καλλιεργήθηκε συστηματικά και δομήθηκε σε συνεκτικό και ελκυστικό αφήγημα από την εγχώρια υψηλή διανόηση, από σημαντικούς των γραμμάτων και της τέχνης: Από ιστορικούς ολκής, όπως ο Κωνσταντίνος Παπαρρηγόπουλος, πρωτοπόρους λαογράφους όπως ο Νικόλαος Πολίτης, κορυφαίους ποιητές όπως ο Κωστής Παλαμάς και τεχνίτες του λόγου και του καμβά όπως αρκετοί από τους εκπροσώπους της πολυθρύλητης γενιάς του τριάντα.

Για να τεκμηριώσω τον παραπάνω ισχυρισμό, επιλέγω δειγματικά και σχολιάζω ακροθιγώς, μία από τις πολλές αισθητικές μετουσιώσεις της διαχρονικότητας του ελληνικού έθνους: την ελαιογραφία «Οι δύο Μακεδόνες», που φιλοτέχνησε στα ύστερά του (1977) ο υπερρεαλιστής ποιητής, ζωγράφος και σκηνογράφος Νίκος Εγγονόπουλος.

Σ’ ένα γυμνό, αχρονικό τοπίο υψώνονται δύο μορφές, σύμβολα μάλλον παρά εικόνες ανθρώπων. Ο Αλέξανδρος δεν έχει καν πρόσωπο, έτσι ώστε παραπέμπει περισσότερο στις έννοιες της ρώμης και του ηρωισμού παρά στον πραγματικό ιστορικό βασιλιά των Μακεδόνων. Τοποθετείται στα αριστερά του πίνακα, κι αυτό είναι ίσως το μόνο που υπονοεί πως βρίσκεται στο παρελθόν, καθώς στέκεται ελαφρά

στραμμένος προς τη φορά που ακολουθεί το βέλος του χρόνου. Η γλώσσα του σώματός του ανοιχτή, εκπέμπει τη σιγουριά του βετεράνου που δεν συστέλλεται, αλλ' αντιθέτως αρέσκεται να εκτίθεται. Απλώνοντας το χέρι του σθεναρά, μάλλον επαινετικά αλλά ίσως και λίγο συγκαταβατικά, ο Αλέξανδρος παρουσιάζει τον Παύλο Μελά στο κοινό (το εθνικό κοινό) ως τον φέρελπι διάδοχό του. Ο Μελάς, σε αντίθεση με τη γνωστή φωτογραφία την οποία προφανώς ο ζωγράφος αξιοποίησε ως πρότυπο, κοιτάζει το κοινό κατά μέτωπο, βρίσκεται συνεπώς στο παρόν.[4] Το αριστερό του πόδι, που στη φωτογραφία προεξέχει και ελαφρά λυγισμένο πατάει σ' ένα πλατύσκαλο, απεικονίζεται στον πίνακα μισό βήμα μπροστά, συγκρατημένα, σαν τον μαθητή που κάπως σφιγμένος υπόσχεται στον δάσκαλο και το κοινό πως θ' ανταποκριθεί στον δύσκολο ρόλο που του ανατέθηκε.

Η διαφορά μεγέθους και βεληνεκούς των δύο ανδρών υποδηλώνεται μόνο σε αυτή τη σχέση και τη στάση των σωμάτων τους. Όμως η σχέση τους αν και καταρχήν άνιση είναι δυνάμει ισότιμη, αφήνει να εννοηθεί ο ζωγράφος, καθώς και οι δύο εικονογραφούνται θεόρατα ισοϋψείς και αφύσικα ρωμαλέοι. Οι μεταξύ τους αναλογίες επιβεβαιώνονται σε κάθε λεπτομέρεια. Η αρχέγονη δύναμη που αποπνέει ο χάλκινος θώρακας ισοσταθμίζεται με το κεντητό τραπέζι του μαύρου ντουλαμά, οι περικνημίδες με τις φούντες, το δόρυ υψώνεται κατοπτρικά με το τουφέκι, ακόμη και τα φύλλα της φουστανέλας παραμένουν ισάριθμα με του αρχαίου χιτώνα. Το ζωσμένο στη μέση πιστόλι του Μελά, που υπάρχει στην πραγματική φωτογραφία, στον πίνακα εξοβελίζεται, ενώ προστίθεται πίσω αριστερά ένα κοντόσπαθο για να ολοκληρωθεί η επιδιωκόμενη αναλογία με τον Αλέξανδρο. Αφαιρούνται, τέλος, και τα χαρακτηριστικά του προσώπου, μια συνηθισμένη πρακτική του Εγγονόπουλου, ώστε η μορφή, παρά την αναφορά της σε συγκεκριμένο ιστορικό πρόσωπο, να αναχθεί τελικά σε σύμβολο. Διατηρείται όμως το τσιγκελωτό μουστάκι, ως αναγκαία ίσως πινελιά που από κοινού με το γερμένο φέσι αποπνέουν κάτι από τη στιβαρή αρρενωπότητα της αρχαίας περικεφαλαίας.

Στο φόντο, δεν υπάρχουν βουνά, μήτε πουλιά, μήτε τίποτε που να προδίδει συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Σύννεφα μόνο σε ακίνητους, δίχως βάθος κυματισμούς. Όλα είναι εδώ, σα να μας λέει ο ποιητής, πάντοτε παρόντα σε μια σκηνή θεάτρου, στη σκηνή της εθνικής μας ιστορίας.

Το έθνος ως ομοιογενές σύνολο

Η πεποίθηση της αδιατάρακτης συνέχειας, λοιπόν, είναι το πρώτο δομικό στοιχείο της ιστορικής μας κουλτούρας. Η πεποίθηση της απόλυτης ομοιογένειας είναι το δεύτερο. Πράγματι, από εθνοτική άποψη, η Ελλάδα είναι σήμερα ένα από τα πιο ομοιογενή κράτη της υφηλίου. Περί το 97% του πληθυσμού έχουμε ως μητρική μας γλώσσα την ελληνική, περί το 90% δηλώνουμε χριστιανοί ορθόδοξοι (έστω κι αν δεν είμαστε θρησκευόμενοι) και ένα αδιευκρίνιστο μα διόλου ευκαταφρόνητο

[4] Στις 21 Αυγούστου 1904, λίγο πριν περάσει τα σύνορα για να μετάσχει στον Μακεδονικό Αγώνα, ο Παύλος Μελάς φωτογραφίζεται με στολή Μακεδονομάχου, από τον Λαρισαίο φωτογράφο Γεράσιμο Δαφνόπουλο, βλ. http://www.imma.edu.gr/imma/dbs/Artifacts/index.htm?start=633&show=1 (ανάκτηση: 30.10.2018). Με πρότυπο αυτή τη φωτογραφία, ο ζωγράφος Γεώργιος Ιακωβίδης θα φιλοτεχνήσει ακολούθως (το 1905) μια ελαιογραφία του Μελά. Φωτογραφία και πίνακας θα αναχθούν στη συνέχεια, μέσα από τις πολλαπλές χρήσεις τους, στα πιο γνωστά και τα πιο μακρόβια σύμβολα του Μακεδονικού Αγώνα.

ποσοστό από τους σύγχρονους Έλληνες(74% σύμφωνα με μια πρόσφατη διεθνή έρευνα) πιστεύουμε ακράδαντα πώς φέρουμε στα κύτταρά τους τα γονίδια του Περικλή και της Ασπασίας – συγχέουμε, δηλαδή, το έθνος με τη φυλή.[5]

Η σύγχρονη αυτή πραγματικότητα προβάλλεται αναχρονιστικά στο παρελθόν. Λιγοστοί σύγχρονοι Έλληνες γνωρίζουμε πόσο σύνθετες ήταν από εθνοτική άποψη οι περισσότερες περιοχές της χώρας μας έως την Επανάσταση του 21 και αρκετές ως το 1922 και την ανταλλαγή των πληθυσμών ανάμεσα σε Ελλάδα και Τουρκία. Ας πάρουμε κι εδώ τη Μακεδονία ως το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα: Έως τους Βαλκανικούς Πολέμους, κατοικούσαν εκεί περί το ένα 1.200.000 άτομα. Από αυτούς οι μουσουλμάνοι ανέρχονταν σε 475.000 άτομα (ποσοστό 39,5%), οι χριστιανοί ελληνόφωνοι σε 370.000 χιλιάδες (ποσοστό 31%), οι χριστιανοί σλαβόφωνοι σε 260.000 (ποσοστό 21%) και οι υπόλοιποι (κυρίως Εβραίοι, αλλά και άλλες ολιγάριθμες εθνοπολιτισμικές ομάδες) σε 98.000 (ποσοστό 8%).[6]

Ας μη φανταστούμε, βέβαια, πως κι αυτές οι διαιρέσεις ήταν ξεκάθαρες. Για παράδειγμα, ανάμεσα στους σλαβόφωνους χριστιανούς, υπήρχαν αυτοί που στην εκκλησιαστική διαμάχη παρέμεναν πιστοί στο Πατριαρχείο, οι λεγόμενοι γραικομάνοι, διότι έτειναν προς ελληνική εθνική συνείδηση, και εκείνοι που ακολουθούσαν την Εξαρχία και μέσω αυτής υιοθετούσαν τη βουλγαρική εθνική συνείδηση. Τέλος, υπήρχαν και όσοι παρά τις πιέσεις αρνούνταν να προσχωρήσουν στη μία ή στην άλλη πλευρά, και όπως το έλεγαν ο Στρατής Μυριβήλης και η Πηνελόπη Δέλτα ως εθνική τους συνείδηση είχαν τη μακεδονική μονάχα.[7]Επιπλέον, όλοι αυτοί, δεν διέμεναν ο καθένας στη δική του απολύτως διακριτή περιοχή, αλλά ήταν σε μεγάλο βαθμό ανακατεμένοι έτσι που αν δοκίμαζες να χρωματίσεις την κάθε εθνότητα, την κάθε θρησκευτική ή πολιτισμική ομάδα με διαφορετικό χρώμα, η Μακεδονία θα φάνταζε σαν τους πίνακες των πουαντιγιστών.

Θα χρειαστούν έξι αιματηροί πόλεμοι, δύο ανταλλαγές πληθυσμών, ένα ολοκαύτωμα, κάμποσα διαδοχικά κύματα διώξεων και πολλαπλές κρατικές στρατηγικές αφομοίωσης των μειονοτήτων (άλλες ήπιες και άλλες βάναυσες)για να φτάσουμε στον σημερινό υψηλό βαθμό εθνικής ομοιογένειας του καθενός από τα τρία κράτη στα οποία επιμερίστηκε η γεωγραφική περιφέρεια της Μακεδονίας ύστερα από τους Βαλκανικούς. Πριν από το 1912, η Μακεδονία θύμιζε τους πίνακες του Γκούσταφ Κλιμτ, όπου χρώματα και σχήματα αναμιγνύονται προκειμένου να

[5] Πρόκειται για την έρευνα του Pew Research Center με τίτλο: "Eastern and Western Europeans Differ on Importance of Religion, Views of Minorities, and Key Social Issues", η οποία διεξήχθη στο διάστημα 2015-17 σε 34 ευρωπαϊκές χώρες. Αναρτημένη στον σύνδεσμο: http://www.pewforum.org/2018/10/29/eastern-and-western-europeans-differ-on-importance-of-religion-views-of-minorities-and-key-social-issues/ (ανάκτηση: 31.10.2018)

[6] Βλ. Ιάκωβος Δ. Μιχαηλίδης, «πληθυσμιακές ανακατατάξεις στη σύγχρονη Μακεδονία», ιστοσελίδα: *Ίδρυμα Μουσείου Μακεδονικού Αγώνα* (Ανάκτηση 30.10.2018). Για τη Θεσσαλονίκη ειδικά, ο Μάρκ Μαζάουερ, επικαλούμενος την πιο έγκυρη από τις απογραφές των αρχών του 20ού, την ελληνική απογραφή του 1913, δίνει τους ακόλουθους αριθμούς: Σύνολο πληθυσμού 157.889, από τους οποίους σχεδόν 40.000 Έλληνες (δηλαδή Χριστιανοί), 45.867, Οθωμανοί (δηλαδή Μουσουλμάνοι) και 61.439 Εβραίοι. Mark Mazaower, *Θεσσαλονίκη. Πόλη των φαντασμάτων*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2006, σ. 363.

[7] Στρατής Μυριβήλης, *Η ζωή εν τάφω*, εκδ. Εστία, Αθήνα 2016· Πηνελόπη Δέλτα, *Στα μυστικά του Βάλτου*, εκδ. Εστία, Αθήνα 2009.

προκύψει η συνολική εικόνα. Ύστερα από το 1949, η Μακεδονία έφερνε περισσότερο στα πορτραίτα του Μοντιλιάνι ή στις συνθέσεις του Μόραλη, όπου τα χρώματα χωρίζονται με τη μεγαλύτερη δυνατή σαφήνεια: Ένα γαλάζιο ελληνικό στο νότο, ένα πράσινο βουλγαρικό βορειοανατολικά και ένα τρίτο πορτοκαλί στα βορειοδυτικά, το όνομα του οποίου, η κυρίαρχη ιστορική μας κουλτούρα αρνείται να αποδεχθεί.

Οι περισσότεροι επίσης δεν γνωρίζουμε πως και οι εθνικές ταυτότητες δεν ήταν πάντοτε τόσο διαχρονικές, ούτε τόσο συνεκτικές, ούτε τόσο συμπαγείς όπως φαντάζουν σήμερα. Παρότι, για παράδειγμα, η σχολική μας Ιστορία αφιερώνει μεγάλο μέρος της στην Επανάσταση του 1821, παρότι περιγράφει πολλές από τις μάχες που δόθηκαν και πολλούς από τους ήρωες που διακρίθηκαν στον Αγώνα, δεν μας λέει το πιο κρίσιμο: Πως η Επανάσταση ήταν σημαντική, όχι μόνο διότι με αυτή κατακτήσαμε την πολιτική μας αυτονομία –αποκτήσαμε κράτος– αλλά επίσης διότι δι' αυτής συγκροτήσαμε *συντελεσμένο* έθνος (όπως θα έλεγε ο Νίκος Σβορώνος), αφού ακριβώς τότε δρομολογήθηκε η ώσμωση των διακριτών εθνοπολιτισμικών ομάδων και μορφοποιήθηκε ο πυρήνας της σύγχρονης εθνικής μας ταυτότητας. Πράγματι, στη διάρκεια της Επανάστασης, τρεις τουλάχιστον από τις προγενέστερες εθνοπολιτισμικές ομάδες που κατοικούσαν στη νότιο βαλκανική συνομολόγησαν την πρόθεσή τους να πορευτούν μαζί. Τότε, μέσα στο καμίνι του Αγώνα, οι ελληνόφωνοι Ρωμιοί, οι αλβανόφωνοι Αρβανίτες και οι λατινόφωνοι Βλάχοι επέλεξαν να αγωνιστούν από κοινού –με τα όπλα των αρματολών, με το χρήμα των εμπόρων, με τις ιδέες των λογίων του διαφωτισμού– και επιλέγοντάς το, μεταμορφώθηκαν όλοι τους σε Έλληνες.

Το σχολείο, δηλαδή, δεν μας εξοικειώνει νωρίς με την ιδέα ότι οι εθνικές ταυτότητες δεν ενοικούν στα γονίδια, αλλά ότι συγκροτούνται ιστορικά, διαμορφώνονται σε κρίσιμες στιγμές, όπως η Επανάσταση του 21, οι οποίες στιγμές λειτουργούν ως *τομές* στην ιστορία, κι ύστερα από αυτές τις *τομές* τίποτε δεν είναι ίδιο με πριν, ούτε η γεωγραφία, ούτε η πολιτεία, ούτε η κοινωνία, ούτε η κυρίαρχη ιδεολογία, ούτε, συνακόλουθα, οι συνειδήσεις των ανθρώπων. Όταν αντιθέτως οι άνθρωποι ζουν μέσα σε μακραίωνες συνέχειες, όταν οι ωσμώσεις είναι καθημερινές και ανεπαίσθητες, τότε παράγονται υβριδικές κουλτούρες, εξόχως ενδιαφέρουσες κι αυτές και απολύτως φυσιολογικές για την εποχή τους, άσχετα που σήμερα μας ξενίζουν και προσπαθούμε να τις συμμαζέψουμε και να τις στριμώξουμε στον εθνικό κανόνα. Ας σκεφτούμε, για παράδειγμα, μια και είμαστε στην Κρήτη, τον Ερωτόκριτο: Μια ερωτική ιστορία που αντλεί μοτίβα από τον ιπποτικό τρόπο ζωής και τις αξίες του όψιμου μεσαίωνα, μα εκτυλίσσεται στην αρχαία Αθήνα, όπου αναχρονιστικά ένας Κρητικός μονομαχεί με έναν Καραμανίτη. Αυτός ο φανταστικός, δι-ιστορικός κόσμος του έμμετρου μυθιστορήματος απηχεί πιστότερα την κουλτούρα και τη σύνθεση των κοινωνιών εκείνων απ' όσο ορισμένες σύγχρονες ανασυνθέσεις μας, οι οποίες θέτουν το οθωμανικό μας παρελθόν στο κρεβάτι του νεωτερικού Προκρούστη και καταγίνονται να αποκαθάρουν τα υβριδικά του στοιχεία – και αυτή ακριβώς τη δυσκολία μας με τις αντιφάσεις του παρελθόντος θα αναδείξω ως τρίτο στοιχείο της ιστορικής μας κουλτούρας.[8]

[8]Βιτσέντζος Κορνάρος, *Ερωτόκριτος*, επιμ. Στυλιανός Αλεξίου, Ερμής, Αθήνα 1985, σ. κα΄-κδ΄.

Μια ιστορία απαλλαγμένη από αντιφάσεις

Όταν στις συζητήσεις μας ανασυνθέτουμε το παρελθόν, ιδιαιτέρως το απόμακρο, το εμφανίζουμε σαφές και ξεκάθαρο, απαλλαγμένο από αντιφάσεις και αντινομίες, από εσωτερικές συγκρούσεις και γκρίζες ζώνες, από ρευστές ή ασαφείς πτυχώσεις. Όμως ένα τέτοιο παρελθόν δεν υπήρξε ποτέ, ούτε θα μπορούσε να υπάρξει. Μέσα στην Επανάσταση του 21 για παράδειγμα, ξέσπασαν και δύο εμφύλιοι ανάμεσα στους εξεγερμένους, μα τα επεισόδια αυτά τα αφήνουμε στο ημίφως. Επίσης, την ίδια ώρα που συγκροτούνταν η ενιαία νεωτερική εθνική ταυτότητα επιβίωναν οι πολλαπλές παραδοσιακές τοπικές που την αντιστρατεύονταν και την υπονόμευαν – οι ίδιοι άνθρωποι που τη μία περίοδο μετείχαν στον Αγώνα που ξεγεννούσε τον νέο κόσμο, την άλλη έκλειναν συμφωνίες (τα διαβόητα «καπάκια») με τους Οθωμανούς συντηρώντας τον παλαιό. Όποιος φαντάζεται το παρελθόν ηρωικό και αμόλυντο, έρχεται σε αμηχανία μπροστά σε τέτοιες αντιφάσεις, τείνει να τις σπρώχνει στο περιθώριο, στο ημίφως ή αντίθετα να αναζητά συνωμοσίες και προδότες που σκιάζουν την κατά τα άλλα ευγενή εικόνα.

Η ιστορία του κάθε τόπου, ωστόσο, βρίθει από τέτοιες αντιφάσεις. Ας πάμε για παράδειγμα σε μία σελίδα από την μακρινή ιστορία του Ηρακλείου, της πόλης που φιλοξενεί αυτό το συνέδριο. Το 1669, το Ηράκλειο, υπό την κυριαρχία έως τότε των Βενετών, παραδόθηκε τελικά ύστερα από πολιορκία στους Οθωμανούς. Ήταν μία από τις πλέον μακρόχρονες πολιορκίες, κράτησε περί τα 20 χρόνια. Ο λόγοι που κράτησε τόσο ήταν αρκετοί, μα ένας από τους σημαντικούς ήταν πως οι ίδιοι οι Κρητικοί μοιράστηκαν ανάμεσα στα δύο στρατόπεδα, συνεργάστηκαν άλλοι με τους Βενετούς και άλλοι με τους Οθωμανούς. Μάλιστα, φαίνεται πως στη συνέχεια οι περισσότεροι Κρητικοί ήταν πιο ευχαριστημένοι από τους Οθωμανούς, αφού εκείνοι μείωσαν τη φορολογία και αναμειγνύονταν πολύ λιγότερο στα εκκλησιαστικά ζητήματα των Ορθοδόξων απ' όσο οι Βενετοί.[9] Τώρα, εκ των υστέρων, στη συλλογική μας μετα-μνήμη ως δυνάστες έχουν μείνει μόνο οι Τούρκοι, και όχι οι Βενετοί, οι οποίοι αντιθέτως φαντάζουν απαύγασμα πολιτισμού, εφόσον συνεισέφεραν στην άνθηση των γραμμάτων, στη λεγόμενη κρητική Αναγέννηση. Η κρητική Αναγέννηση, όμως, περιβλήθηκε με αίγλη εκ των υστέρων, καθώς θεωρήθηκε ως η καθ' ημάς εκδοχή της ιταλικής Αναγέννησης, η οποία με τη σειρά της αποτιμήθηκε ως προανάκρουσμα του Διαφωτισμού, και άρα ως αυτή που πρώτη άνοιξε τις πύλες για τον νεωτερικό κόσμο των εθνών.

Καθώς, όμως, το σχολείο παρουσιάζει ένα μανιχαϊστικό και καθαγιασμένο παρελθόν, οι μαθητές δεν ασκούνται διόλου να αναλύουν τις κοινωνικές και πολιτισμικές αντιφάσεις και αντινομίες του παρελθόντος. Ας πάρουμε ένα δεύτερο παράδειγμα από τη σύγχρονη εθνική μας ιστορία, από την Κατοχή και τον Εμφύλιο. Η ιστορική έρευνα για την ταραγμένη δεκαετία του 1940 έχει ανανεωθεί σημαντικά κατά την τελευταία εικοσαετία. Μια νέα γενιά ιστορικών δούλεψε συστηματικά προσκομίζοντας επιπλέον ευρήματα, χαράσσοντας νέες θεματικές μελέτης, διατυπώνοντας πιο εκλεπτυσμένες και πολύ πιο σύνθετες ερμηνείες από τις γνωστές μανιχαϊστικές στις οποίες είχαμε επαναπαυθεί. Δεν έλειψαν, βέβαια, οι επιστημολογικές αντιπαραθέσεις που συχνά εκτρέπονταν σε ιδεολογικές συγκρούσεις, αλλά αυτές είναι αναπόσπαστο κομμάτι κάθε σφριγηλού ακαδημαϊκού

[9] David Brewer, *Ελλάδα, 1453-1821. Οι άγνωστοι αιώνες*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 2018, σ. 195-6, 209, 16-7.

πεδίου. Η εικόνα μας, συνεπώς, για αυτή την κρίσιμη δεκαετία (κρίσιμη τόσο για την συλλογική μας αυτογνωσία όσο και για την κατανόηση του παρόντος) έχει τροποποιηθεί σημαντικά στο ιστοριογραφικό επίπεδο, αλλά δεν είναι διόλου βέβαιο πως η ανανέωση αυτή εμβολίασε επαρκώς την ιστορική συνείδηση της ευρύτερης κοινωνίας.[10]

Αυτό είναι εν πολλοίς αναμενόμενο, καθώς οι πολίτες δεν έχουν ούτε το χρόνο ούτε τη διάθεση να εντρυφούν σε ιστορικές μελέτες. Ακόμη και αν οι πιο φιλίστορες από αυτούς προσπαθήσουν δεν είναι βέβαιο πως είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τη σκοτεινή συχνά ιδιόλεκτο των ιστορικών. Έτσι οι πολλοί ξεμένουν με ό,τι μάθανε (και όσο το μάθανε) στα μαθητικά τους χρόνια. Καθώς, όμως, στην ιστορία της Κατοχής και του Εμφυλίου δεν είναι εύκολο να εγκιβωτισθεί στη μανιχαϊστική λογική της σχολικής μας Ιστορίας, καθώς είναι δύσκολο να αγνοηθούν οι εσωτερικές διαιρέσεις, οι συγκρούσεις και οι γκρίζες ζώνες, οι εκπαιδευτικοί διατρέχουν ταχέως τις σχετικές σελίδες, στις οποίες άλλωστε τα δύσκολα σημεία υποφωτίζονται ή ακόμη εξοβελίζονται. Γενικότερα, η σύγχρονη ιστορία δεν είναι το ισχυρό σημείο της σχολικής Ιστορίας, με αποτέλεσμα οι μαθητές, ως πολίτες πλέον, να στέκονται ανίσχυροι απέναντι στις πάσης φύσεως ανυπόληπτες αφηγήσεις για το πρόσφατο παρελθόν που κατακλύζουν το διαδίκτυο.

Να συνοψίσουμε: Το σχολείο, με τον τρόπο που αφηγείται και προσεγγίζει το παρελθόν, θέτει τις βάσεις για μια ορισμένη ιστορική κουλτούρα την οποία οι μαθητές στην πλειονότητά τους διατηρούν, αναπαράγουν και ισχυροποιούν κατόπιν ως ενήλικες αντλώντας από τη δημόσια ιστορία μόνο όσα επιβεβαιώνουν ή δεν αντιστρατεύονται τις ήδη διαμορφωμένες γνωστικές δομές. Το σχολείο μαθαίνει στον μαθητή και μελλοντικό πολίτη να διακρίνει στο παρελθόν τις συνέχειες, αλλά πολύ λιγότερο τις αλλαγές και τις τομές· να διακρίνει την ομοιογένεια, μα όχι την ετερογένεια και την πολλαπλότητα· να διακρίνει τους βασικούς πόλους μιας εποχής μα όχι τις γκρίζες ζώνες της, τις αντιφάσεις και τις αντινομίες της. Η σχολική μας Ιστορία αξιοποιείται ακόμη ως πηγή ηθικών παραδειγμάτων και ως υλικό για την ανάπτυξη του εθνικού φρονήματος των μαθητών, διατηρεί δηλαδή ακόμη τον ρόλο και τις λειτουργίες με τις οποίες είχε επιφορτιστεί κατά τον 19ο αιώνα. Όμως ο 19ος έχει παρέλθει ανεπιστρεπτί και τα διακυβεύματα των σύγχρονων κοινωνιών έχουν αλλάξει ριζικά. Αν κάποια αξία έχει η Ιστορία σήμερα, αυτή έγκειται στην ακριβώς στην αντίθετη βάση από την κατήχηση: Να μας καθιστά ικανούς να αναλύουμε τις σύνθετες καταστάσεις του παρελθόντος, ώστε να μεταφέρουμε αυτή την ικανότητα και στο εξίσου σύνθετο και αντιφατικό παρόν. Με δυο λόγια να μεταδίδει μια έγκυρη γνώση για το παρελθόν, καλλιεργώντας ταυτόχρονα τις νοητικές προδιαθέσεις και τις δεξιότητες που χαρακτηρίζουν τον κριτικά σκεπτόμενο πολίτη.

[10]Για την Κατοχή βλ. την κριτική επισκόπηση των σχετικών μελετών στο: Πολυμέρης Βόγλης, *Η ελληνική κοινωνία στην Κατοχή, 1941-1944*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2010. Για τον Εμφύλιο βλ. ενδεικτικά (και αντιστικτικά) τα: Νίκος Μαραντζίδης, *Δημοκρατικός Στρατός Ελλάδας*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2010 και Πολυμέρης Βόγλης, *Η αδύνατη επανάσταση*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2014. Για τον τρόπο που ο Εμφύλιος παρουσιάζεται στα σχολικά βιβλία Ιστορίας βλ. Χάρης Αθανασιάδης, «Σχολικό βιβλίο: Όταν η λογοκρισία δεν θεωρείται λογοκρισία», στο Πηνελόπη Πετσίνη και Δημήτρης Χριστόπουλος (επιμ.), *Λογοκρισία στην Ελλάδα*, Ίδρυμα Ρόζα Λούξεμπουργκ, Αθήνα 2016, σ. 177-184.

Ηγεσία & Αναβάθμιση της Εκπαιδευτικής Κουλτούρας Η Κρήτη στο «Σταυροδρόμι» της Ανάπτυξης του Ανθρώπινου Δυναμικού της – Εκπαίδευση Ενηλίκων, Δια Βίου Μάθηση

Κώτσογλου Γ. Κυριάκος
Μηχανικός Παραγωγής & Διοίκησης, MSc, PhD
Εκπαιδευτής Ενηλίκων,
Συντονιστής Ενεργειών Κατάρτισης ΚΕΚ & Ι.Ι.Ε.Κ. ΔΕΛΤΑ
Περιφερειακός Σύμβουλος Κρήτης, Εντεταλμένος σε Θέματα Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης

Περίληψη

Σε μια εποχή που η κρίση ανεργίας – και αξιών – έχει ξεπεράσει κάθε ανεκτό όριο, η απόφαση να μείνουμε απαθείς αποτελεί μια εξαιρετικά αναποτελεσματική επιλογή ή «στάση ζωής». Διανύουμε μια δύσκολη εποχή, βιώνουμε φαινόμενα και κοινωνικοπολιτικές τάσεις που δεν περιμέναμε ποτέ, όπως το "brain drain" και η εκπαίδευση των Στελεχών μας θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα μιας συντονισμένης και υπεύθυνης εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα παρέχει διέξοδο στους νέους, που καθημερινά αποθαρρύνονται και αποπροσανατολίζονται από τους στόχους τους.

Είναι επιστημονικά ξεκάθαρο και τουλάχιστον, εκπαιδευτικά αυτονόητο, ότι ο ***«Άνθρωπος»*** *ως έννοια, θα πρέπει να «επιστρέψει» στη συνείδηση, όσο αφορά στις δράσεις και τις πολιτικές μας, ως το πιο σημαντικό κεφάλαιο των δομών, των οργανισμών, των ιδρυμάτων και της κοινωνίας μας, γενικότερα. Και με την έννοια αυτή, του κεφαλαίου, η επένδυση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων πρέπει να αποτελέσει έναν από τους πιο βασικούς μας πυλώνες, για μια αειφόρο ανάπτυξη η οποία – εκτός των άλλων – θα στηρίζεται και στην δημιουργία - κάθε είδους - ηγετικών στελεχών, τα οποία και θα σηματοδοτήσουν την προσπάθεια ανάπτυξης, για τις δομές, τις επιχειρήσεις, την Κρήτη, την Ελλάδα…*

Δε θα πρέπει όμως να μείνουμε μόνο στη λογική των σύγχρονων ειδικοτήτων, των ενδιαφερόντων θεματικών ενοτήτων, των εξαιρετικών εκπαιδευτών, των άριστων υποδομών, της σωστής εκπαιδευτικής μεθοδολογίας, θέλουμε – και πρέπει - όλο αυτό να το στηρίξουμε και να το συνδέσουμε με την αγορά εργασίας και την επερχόμενη 4η Βιομηχανική Επανάσταση. Δεν είμαστε διαθέσιμοι και συνοδοιπόροι μόνο για το «ταξίδι», είμαστε – και πρέπει να είμαστε - και οπαδοί του αποτελέσματος, του να βρούμε την «Ιθάκη» μας… Να σπάσουμε, τα δεσμά της ύφεσης.

*Για να δανειστώ, μια φράση του Henry Ford, του ιδρυτή της γνωστής βιομηχανίας αυτοκινήτων: «…εμπόδια είναι εκείνα τα φοβερά πράγματα που βλέπει κανείς, όταν παίρνει τα μάτια του από τον στόχο». Η μάχη είναι δύσκολη! Ποιες είναι οι δεξιότητες που θα αναπτύξουν οριζόντια τα στελέχη μας; Ομαδικότητα, Επικοινωνία, Συστηματική και Αποτελεσματική Λήψη Απόφασης, Ισότιμη Κατανομή Εργασίας, Σωστή Καθοδήγηση, Επιβράβευση, Εποικοδομητική Ανατροφοδότηση, Ηθική, Ακεραιότητα, όλα αυτά ή κάποια; Σημασία έχει, να κάνουμε βίωμα όλων των ανθρώπων μας τη ρήση, «****ευχήσου στον εαυτό σου, αντί για λιγότερα προβλήματα, περισσότερες δεξιότητες****»…*

Λέξεις κλειδιά: Κυριάκος Κώτσογλου, ΔΑΔ, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Management, Διοικητική, Προγραμματισμός, Οργάνωση, Διεύθυνση, Έλεγχος, Μεθοδολογία Smart, Ομαδικότητα, Επικοινωνία, Λήψη Απόφασης, Κατανομή Εργασίας, Couching, Καθοδήγηση, Ανθρώπινο Δυναμικό

Εισαγωγή

Ορισμοί και Αρχές της Διοικητικής ή Management

Ανεξάρτητα από τους ορισμούς που την έχουν συνοδεύσει κατά καιρούς, είναι γενικά παραδεκτό ότι ο ακρογωνιαίος λίθος της επιτυχημένης λειτουργίας κάθε οργανισμού κερδοσκοπικού ή μη είναι η εφαρμογή των αρχών της Διοικητικής, δηλαδή του Management.

Δεχόμενοι την παραπάνω άποψη μπορούμε να ανατρέξουμε σε γνωστούς ή μη ορισμούς αναφορικά με την Διοικητική Επιστήμη όπως αυτός των (Koontz & Weihrich, 1990), σύμφωνα με τον οποίο «**Μάνατζμεντ είναι η διαδικασία σχεδιασμού και διατήρησης ενός περιβάλλοντος εντός του οποίου οι άνθρωποι, εργαζόμενοι σε ομάδες, πετυχαίνουν αποτελεσματικά επιλεγμένους στόχους**» ή εκείνος του (Δ. Μπουραντά , 1999) σύμφωνα με τον οποίο **«Μάνατζμεντ είναι οι διαδικασίες προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου που ασκούνται σε μια επιχείρηση ή ένα οργανισμό, προκειμένου να επιτευχθούν αποτελεσματικά οι στόχοι της».**

Σε πλήρη συνάφεια με τον τελευταίο ορισμό του Δ. Μπουραντά, προκύπτουν τα τέσσερα (4) στάδια, οι λειτουργίες της Διοικητικής Επιστήμης – του Management - που δεν είναι άλλα από εκείνα του Προγραμματισμού, της Οργάνωσης, της Διεύθυνσης και του Ελέγχου. Επιχειρώντας μια σύντομη ανάλυση στις παραπάνω λειτουργίες, θα μπορούσαμε να τις περιγράψουμε ως εξής:

Προγραμματισμός

Είναι το σύνολο των αποφάσεων, διεργασιών και ενεργειών που λαμβάνονται σχεδιάζονται ή εκτελούνται, στην αρχή της διοίκησης ενός έργου, ή ενός οργανισμού. Οι διαδικασίες αυτές γίνονται «επί χάρτου», δεν προκαλούν άμεσες επενέργειες ή κόστη, εντούτοις αποτελούν την πρώτη φάση του έργου και με την έννοια αυτή, η λειτουργία του Προγραμματισμού θα επιδράσει αλυσιδωτά, προκαλώντας συνέπειες – θετικές ή αρνητικές - σε όλες τις παρεπόμενες λειτουργίες. Ο ελλιπής προγραμματισμός θα επηρεάσει αρνητικά τις επόμενες λειτουργίες – στάδια, με αποτέλεσμα τα μη σχεδιασθέντα τμήματά του να πρέπει να σχεδιαστούν κατά τις επόμενες φάσεις, με συχνά μέτρια ή κακά αποτελέσματα. Από την άλλη πλευρά, ένας υπερβολικά λεπτομερής προγραμματισμός ο οποίος μπορεί να αποβεί σε κατάχρηση ανθρώπινων ή άλλων πόρων, αφενός μεν μπορεί να προκαλέσει υπερβολικές καθυστερήσεις, αφετέρου δε, εξαιρετικά μεγάλες δαπάνες, ανεπαρκή σχέδια κ.ο.κ. Μια από τις πιο εύστοχες προσεγγίσεις στην σημασία του Προγραμματισμού στην Διοικητική καταδεικνύεται με τη Αγγλική ρήση, “**if you fail to plan, plan to fail…”**.

Οργάνωση

Είναι η δεύτερη λειτουργία του Management, το σημείο στο οποίο ο «σκελετός» του προγραμματισμού, δέχεται τα «όργανα» που δεν είναι άλλα από ανθρώπους,

διαδικασίες και πόρους. Η λειτουργία αυτή περιλαμβάνει την στελέχωση και ως εκ τούτου την υπό και υπέρ-στελέχωση. Ανεξάρτητα από το γεγονός ότι η λειτουργία αυτή θα δημιουργήσει τα βασικά κόστη της Διοικητικής, είναι προφανές ότι εδώ γίνεται η επιλογή των – ανθρωπίνων και μη – πόρων που θα υλοποιήσουν τα σχεδιασθέντα από την λειτουργία του Προγραμματισμού. Εδώ, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα ταλέντα και οι δεξιότητες των ανθρώπων που θα πρέπει να υλοποιήσουν τις ενέργειες του Προγραμματισμού και θα καταδειχθεί η επιτυχία ή η αποτυχία αυτής της κατανομής.

Διεύθυνση

Η τρίτη αυτή λειτουργία του Management είναι η χρονική περίοδος όπου η διοικητική επιστήμη θέτει τη Διεύθυνση, το στάδιο κατά το οποίο ο Προγραμματισμός και η Οργάνωση θα πρέπει να τεθούν κάτω από την «μπαγκέτα» της. Η Διεύθυνση με ανθρώπους, αποφάσεις και ενέργειες θα φέρει το αποτέλεσμα, το οποίο συνήθως ξεπερνάει σε αξία την διαδικασία. Λάθη, τριβές, λογικές επαναπροσεγγίσεις, λεπτομέρειες κ.λπ. θα πρέπει να επιλυθούν από αυτή, που δεν έχει ούτε το χρόνο του Προγραμματισμού, ούτε και τους βαθμούς ελευθερίας της Οργάνωσης.

Έλεγχος

Η τελευταία αυτή λειτουργία αποτελεί την ανατροφοδότηση των υπολοίπων τριών ενεργειών. Υπάρχει, συμμετέχει και βελτιώνει την διοικητική λειτουργία λόγω των προοπτικών που έχουν δημιουργηθεί κατά τα προηγούμενα στάδια. Ο Έλεγχος παραδέχεται – εκ μέρους της Διοίκησης που ασκείται - ότι ο μόνος τρόπος να βελτιώσω κάτι είναι να εντοπίσω και να αξιολογήσω τα λάθη μου, και ως εκ τούτου να μπορέσω να τα διορθώσω. Με την έννοια αυτή, ο Έλεγχος αποτελεί το μοχλό αυτό-βελτίωσης ενός συστήματος, ενός οργανισμού αλλά και ενός μεμονωμένου στελέχους ή ανθρώπου…

Ακόμα κι αν δεν είναι τόσο ευκρινές, η διαδικασία της διοίκησης και κατά συνέπεια ο ανθρώπινος παράγοντας, αποσυντονίζονται όταν σε μια μικρή ή μεγάλη χρονική περίοδο, ο προγραμματισμός είναι ατελής ή αντικειμενικά αδύνατον να προβλέψει μια σειρά πραγμάτων, με προφανή συνέπεια η οργάνωση να αποδειχθεί ανεπαρκής στην κάλυψη των αναγκών και με αποτέλεσμα η Διεύθυνση να αποτύχει στο συντονισμό. Ακριβώς εκεί έρχεται ο Έλεγχος να διαπιστώσει τις ελλείψεις και να ενσωματώσει λύσεις – κύκλους βελτίωσης, οι οποίες στο μέλλον θα αναγνωρισθούν ως Εμπειρία ανθρώπου ή οργανισμού.

Συστηματική και Ανθρωποκεντρική Προσέγγιση του Management

Παρά το γεγονός ότι οι παραπάνω λειτουργίες του Management είναι ξεκάθαρο πως συνδέονται με τον ανθρώπινο παράγοντα, υπό την έννοια ότι από αυτόν παράγονται και απορρέουν, γεννιέται το ερώτημα, πώς θα μπορούσαν αυτές οι λειτουργίες να εκτελεστούν σωστά; Ακόμη και η πιο συστηματική προσέγγιση του Management, πώς θα μπορούσε να διασφαλίσει με κάποιον τρόπο την ποιότητα του σχεδιασμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου; Γιατί άνθρωποι, στελέχη ή οργανισμοί με εξαιρετικά καλή συστηματική προσέγγιση στο Management έχουν, εν τέλει, μέτρια ή ανεπαρκή αποτελεσματικότητα; Πιθανότατα, για τον ίδιο λόγο που ακόμα και ένας εξεταζόμενος που γνωρίζει τα «θέματα», δεν καταφέρνει στο τέλος να γράψει καλά!

Η Σύνδεση της ποιότητας του Management με τον Ανθρώπινο Παράγοντα

Γίνεται ολοφάνερο από τα παραπάνω ότι χρειάζεται μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση στις λειτουργίες του Management, ώστε αυτές να μην μείνουν θεωρίες, αλλά να κατέβουν στο επίπεδο των ανθρώπινων δεξιοτήτων και έτσι, η Διοικητική να ακουστεί ως επιχειρησιακή δεινότητα και να ξαναγυρίσουμε στην έννοια του μεγαλύτερου κεφαλαίου της, του ανθρώπου!

Ποιά λοιπόν θα πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά του, ή τα χαρακτηριστικά των ανθρώπων – στελεχών ή μη – που θα πρέπει να επιτελέσουν τις λειτουργίες του Management και πώς μέσα από αυτές τις δεξιότητες θα μπορούσε να διασφαλιστεί όσο είναι δυνατόν η αποτελεσματική επίτευξη των στόχων; Η πρόταση που επιχειρείται και προβάλλεται στο παρόν, συντίθεται από έξι (6) βασικά χαρακτηριστικά - δεξιότητες που θα πρέπει να διαθέτει ο ανθρώπινος παράγοντας για να επιτελεί επιτυχημένα, όσο αυτό μπορεί να προσδιοριστεί με λεπτομέρεια, τις αρχές του Management, του ακρογωνιαίου λίθου για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία μιας επιχείρησης ή οργανισμού. Αυτές είναι οι κάτωθι:

Ομαδικότητα

Επικοινωνία

Λήψη Απόφασης και Επίλυση Προβλημάτων

Κατανομή Εργασίας – Εκχώρηση Αρμοδιοτήτων

Καθοδήγηση – Επιβράβευση – Εποικοδομητική Αποδοκιμασία – Ανατροφοδότηση

Ηθική και Ακεραιότητα

Παρότι αποτελούν έξι (6) κολοσσιαία κεφάλαια στις αξίες του ανθρώπου, στη συνέχεια θα επιχειρηθεί μια σύντομη ανάλυσή τους και παράλληλα η σύνδεσή τους, αφενός με την επιχειρησιακή κουλτούρα του οργανισμού και αφετέρου με το ρόλο της εκπαίδευσης σε όλο αυτό…

Η μεθοδολογία SMART / SMARTER

Αναφερθήκαμε στην προηγούμενη ενότητα στις περιπτώσεις που μπορεί να οδηγήσουν στην αποτυχία μιας ή περισσοτέρων διοικητικών ενεργειών, δίνοντας πολύ μεγάλη σημασία στην συμμετοχή των ανθρώπων - στελεχών, σε συνδυασμό με την ανάλυση και καταγραφή όλων των παραγόντων προγραμματισμού, οι οποίοι αν δεν ληφθούν υπόψη, ενδεχομένως να αποτελέσουν και τους λόγους αποτυχίας μιας τέτοιας ενέργειας.

Οι αποφάσεις, που μοιραία θα πρέπει να ληφθούν, συνδέοντας τις λειτουργίες του management και οι στόχοι που θα τεθούν μέσα από αυτές, θα πρέπει να έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά, να τηρούν κάποιες προδιαγραφές που θα οδηγούν προς τη θετική κατεύθυνση το εγχείρημα της διοίκησης και όχι το αντίθετο. Η μεθοδολογία αυτή λέγεται «Στοχοθεσία SMART» και ορίζει για του Στόχους τα παρακάτω επιθυμητά χαρακτηριστικά:

- Specific	**Σαφής, Συγκεκριμένος, Κατανοήσιμος**
- Measurable	**Μετρήσιμος**
- Achievable, Attainable, Agreeable	**Επιτεύξιμος, Εφικτός, Συμφωνημένος**
- Realistic, Results Oriented, Relevant	**Ρεαλιστικός, Αποτελεσματικός, Σχετικός**
- Time Bounded, Trackable	**Χρονικά Προσδιορισμένος, Ιχνηλάσιμος**

Σαφείς, Συγκεκριμένοι, Κατανοήσιμοι: Γενικόλογοι ή ασαφείς στόχοι όπως και προτάσεις, συνήθως αποτυγχάνουν. Ακόμα και εάν έχουν κάποιο βαθμό επιτυχίας αυτός πιθανά θα είναι μετριότατος και θα οφείλεται στην ατομική ικανότητα των εργαζομένων κι όχι του σχεδιασμού. Ένας σαφώς καθορισμένος στόχος έχει πολύ σημαντικές πιθανότητες να επιτύχει, αλλά οφείλει να απαντάει από μόνος του στο ερώτημα «τι πρέπει να κάνω για να πετύχω αυτό που θέλω;». Για να κάνουμε σαφέστατο ένα στόχο πρέπει να δώσουμε μία απάντηση στις παρακάτω ερωτήσεις:

Τί; Τί θέλω να επιτύχω;

Ποιος; Ποιος εμπλέκεται;

Πότε; Ποιο είναι το χρονοδιάγραμμα της προσπάθειας;

Πού; Ποιος είναι ο τόπος που θα εξελιχθεί η προσπάθεια;

Πώς; Ποιοι είναι οι περιορισμοί και ποιες οι απαιτήσεις;

Μετρήσιμοι: Στόχοι, προτάσεις αλλά και προτεινόμενες διαδικασίες θα πρέπει να είναι μετρήσιμες. Η μη μετρησιμότητα είναι μια από τις βασικές αιτίες αποτυχίας της Δημόσιας Διοίκησης, όταν αυτό συμβαίνει. Με την έλλειψή της, κακές ή μέτριες αποδόσεις αντιμετωπίζονται το ίδιο με τις καλύτερες ή άριστες, πράγμα που δίνει στους εργαζόμενους, την αίσθηση της πλήρους ισοπέδωσης της δικής τους προσπάθειας. Ξέχωρα από το παραπάνω, ένας στόχος πρέπει να έχει συγκεκριμένα κριτήρια και μέθοδο για τη μέτρηση της προόδου και την πορεία επίτευξής του. Θα πρέπει να απαντάει αποτελεσματικά σε ερωτήσεις όπως: Πόσο; Πόσα; Πότε θα ξέρω ότι έχω πετύχει το στόχο μου; Η μέθοδος μπορεί να είναι πολύ απλή, ή σύνθετη λογιστική.

Επιτεύξιμοι, Ατομικά και Συλλογικά Εφικτοί, Συμφωνημένοι: Οι στόχοι αλλά και οι λύσεις – προτάσεις οι οποίες θα τίθενται θα πρέπει να είναι επιτεύξιμοι. Με λίγα λόγια ο προτείνων θα πρέπει να έχει σκεφθεί και την πιθανή εφαρμογή της πρότασής του, ή την αποτελεσματική επιτευξιμότητά της. Ένας στόχος μη επιτεύξιμος, αποτελεί περισσότερο αντικίνητρο, παρά κίνητρο προς την επιτυχία.

Ρεαλιστικοί, Συσχετιζόμενοι με Αποτελέσματα, Σχετικοί: Δεν μπορούμε να προσβλέπουμε σε μια στοχοθεσία από την οποία θα απαιτήσουμε την άμεση λύση όλων των προβλημάτων – θεμάτων του κάθε οργανισμού, πράγμα που αυτόματα θα την καθιστούσε μη επιτεύξιμη. Οι στόχοι και οι λύσεις που θα προτείνονται πρέπει να είναι ρεαλιστικές. Παράλληλα όμως, η συγκεκριμένη χρονική περίοδος είναι η κατάλληλη για μια σειρά παράλληλων θεσμικών αλλαγών, πάντα όμως κάτω από τον παραπάνω περιορισμό. Το ίδιο σκεπτικό λοιπόν υπάρχει και σε κάθε διοικητική λειτουργία και δεν είναι άλλο από το να θέσουμε τους κατάλληλους στόχους και να πάρουμε τις βέλτιστες αποφάσεις, χωρίς όμως να χάσουμε το ρεαλισμό του όλου εγχειρήματος.

Χρονικά Προσδιορισμένοι, Ενταγμένοι σε Χρονοδιάγραμμα, Ιχνηλάσιμοι: Όσο σοφά τεκμηριωμένες και εάν είναι κάποιες προτάσεις είναι δύσκολο να μιλήσουμε για αποτελεσματική εφαρμογή τους, εάν δεν είναι χρονικά καθορισμένες σε σχέση με την ολοκλήρωσή τους. Ειδικά σε επιχειρησιακά σχέδια τα οποία έχουν διάφορα στάδια όπως σχεδιασμό, διαβούλευση, τελική ανασκόπηση, εφαρμογή, ωρίμανση κ.λπ. η ύπαρξη χρονοδιαγράμματος εφαρμογής είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ασφαλή - έγκαιρη εφαρμογή ενός συστήματος που αναδιαρθρώνεται δυναμικά.

Όλα τα παραπάνω θα πρέπει να αποτελέσουν τους βασικούς άξονες πάνω στους οποίους θα πρέπει να στηρίζονται οι προτάσεις και οι αποφάσεις, όλων όσοι συμβάλλουν με τις ιδέες ή τις αποφάσεις τους παραγωγικά στην διοίκηση ενός οργανισμού. Γι αυτό, στόχοι και αποφάσεις, θα πρέπει να είναι SMART ή SMARTER, προσθέτοντας το Ethical (Ηθικοί) και το Recorded (Καταγεγραμμένοι).

Τεχνικές και Προσωπικές Δεξιότητες ενός Στελέχους

Κάθε μέλος του ανθρώπινου δυναμικού, είτε σε προσωπικό είτε σε ομαδικό επίπεδο, χαρακτηρίζεται από δύο (2) είδη δεξιοτήτων, τα οποία αποτελούν αναπόσπαστα χαρακτηριστικά στοιχεία του:

Τεχνικές Δεξιότητες

Χαρακτηρίζονται ως οι δεξιότητες γνώσης του επιστημονικού, τεχνικού ή άλλου αντικειμένου στο οποίο δραστηριοποιείται το άτομο, η ομάδα, ο οργανισμός. Οι τεχνικές δεξιότητες συνοδεύονται από στοχευμένη επιχειρηματολογία, η οποία είναι τμήμα του στελέχους ή του οργανισμού και οδηγεί διαχρονικά στην τεχνογνωσία.

Οι Τεχνικές Δεξιότητες μπορούν να παρομοιαστούν με τους «πίσω τροχούς» ενός οχήματος που είναι εκείνοι που δίνουν – παρέχουν την κίνηση και χωρίς αυτούς δεν είναι δυνατόν να κινηθεί το όχημα.

Προσωπικές Δεξιότητες

Χαρακτηρίζονται οι δεξιότητες που σχετίζονται με το άτομο, την ομάδα ή τον οργανισμό και χαρακτηρίζουν την ικανότητά του να συνεργάζεται με τους ανθρώπους, εσωτερικά και εξωτερικά, να κερδίζει συναισθήματα, να προκαλεί προστιθέμενες αξίες ή και υπεραξίες άμεσα ή έμμεσα μέσω των ανθρωπίνων συνεργειών.

Οι προσωπικές – κατ’ αναλογία του παραπάνω παραδείγματος – δεξιότητες θα μπορούσαν να παρομοιαστούν με τους «μπροστά τροχούς» ενός οχήματος και είναι εκείνοι οι οποίοι δίνουν ισορροπία, δυνατότητα ελιγμών και επιλογής κατεύθυνσης.

Είναι απόλυτα σαφές και αποδεδειγμένο ότι το μέτρο και η αναλογικότητα είναι εκείνα τα στοιχεία που μπορούν να προσδώσουν ανάπτυξη σε ένα στέλεχος ή μια ομάδα εργασίας. Παρά το γεγονός ότι οι τεχνικές δεξιότητες είναι εκείνες που προσδίδουν αξία σε ένα στέλεχος, οι προσωπικές δεξιότητες είναι εκείνες που συμμετέχουν αποφασιστικά στην άνοδο και την εξέλιξή του. Ειδικά σε τομείς όπως η υγεία και η παιδεία, οι προσωπικές δεξιότητες θα μπορούσαν, κάτω από προϋποθέσεις, να χαρακτηριστούν ως οι σημαντικότερες.

Ομαδικότητα

Ως ομάδα χαρακτηρίζεται το σύνολο των ατόμων τα οποία αλληλεπιδρούν,

επικοινωνούν και συνεργάζονται με σκοπό την κατάκτηση κοινά αποδεκτών και κατανοητών στόχων. Η ομάδα και κατά συνέπεια η ομαδικότητα, αποτελεί ένα από τα βασικά στοιχεία για την ανάπτυξης ενός οργανισμού. Από τα βασικά οφέλη της ομαδικότητας, η συμμετοχικότητα των στελεχών, η αίσθηση εμπλοκής τους στις διαδικασίες και την διοίκηση, η επαφή μεταξύ διαφορετικών επιπέδων εργαζομένων και ιεραρχίας, η καλύτερη διάχυση γνώσης και πληροφορίας, η αίσθηση εγγύτητας και ασφαλείας των εργαζομένων και κυρίως η κουλτούρα της αρχής που υποστηρίζει ότι το μεγαλύτερο κεφάλαιο στην ομάδα ή τον οργανισμό είναι ο άνθρωπος.

Η ομάδα ως στοιχείο της κοινωνίας ή της εργασίας έχει αποτελέσει αντικείμενο ερευνητικής επεξεργασίας από πλήθος επιστημόνων με την θεωρία του Tuckman, των πέντε (5) σταδίων, να είναι η επικρατέστερη και παράλληλα αποδεκτή. Σύμφωνα με αυτήν, η ομάδα «διανύει» τα εξής στάδια:

Forming: Είναι το στάδιο στο οποίο η ομάδα συντίθεται, τα μέλη της γνωρίζονται και αρχίζουν να επικοινωνούν. Στο στάδιο αυτό είναι απαραίτητο να καθοριστούν και να γίνουν αποδεκτοί και πλήρως κατανοητοί οι στόχοι της ομάδας και των ατόμων και επίσης ορίζονται και περιγράφονται οι διαδικασίες εργασίας. Η διαδικασία του forming δεν είναι απαραίτητο να γίνει μία φορά, μπορεί να γίνεται τακτικά έως και καθημερινά, ειδικότερα όταν υπάρχουν εναλλασσόμενες συνθέσεις ατόμων, τροποποιήσεις της ομάδας ή των στόχων, ανάγκη εμψύχωσης ή επανεκτίμησης των δεδομένων κ.λπ. Είναι σημαντικό εντούτοις, να γίνει με μεγάλη προσοχή και απαραίτητα κι αυτό γιατί το στέλεχος νιώθει να εναρμονίζεται κατά τον σωστό τρόπο μέσα στην ομάδα και αυτό είναι το πρώτο στάδιο απόδοσής του. Οι συμμετέχοντες είναι διατεθειμένοι να ακούσουν – και να δεχθούν – «τα πάντα» κατά τη σύνθεση της ομάδας, εντούτοις είναι αρκετά «κουμπωμένοι» όταν μαθαίνουν τις αρχές της ομάδας τμηματικά. Είναι ξεκάθαρο ότι ο συμμετέχων στην ομάδα νοιώθει εξαιρετικά καλά σε μια καλά συνδεθείσα ομάδα, ενώ αντίστοιχα το στέλεχος το οποίο προκαλεί μια τέτοια διαδικασία forming είναι εκείνο που κερδίζει την εκτίμηση και το σεβασμό της ομάδας και έχει κάνει ένα εξαιρετικά σημαντικό βήμα προς την προσωπική του ανάπτυξη.

Storming: Είναι το δεύτερο στάδιο της ομάδας, όπου εμφανίζονται «καταιγίδες» προερχόμενες από την σύμφυτη ανάγκη του ανθρώπου για «ηγεσία», τη σύγκρουση των προσωπικών αξιών με τις ομαδικές αξίες, την αναζήτηση προτεραιοτήτων, τις ανάγκες ιεράρχησης. Από τις πιο δύσκολα διαχειρήσιμες φάσεις μιας ομάδας, η επιτυχία της οποίας είναι αναγκαία για την επίτευξη των στόχων, ενώ η αποτυχία, ενίοτε αποτελεί αιτία διάλυσής της. Στην πραγματικότητα είναι το στάδιο το οποίο είναι πάνω από όλα εστιασμένο στο στόχο…

Norming: Είναι το στάδιο στο οποίο τα μέλη της ομάδας, έχουν περάσει με επιτυχία – μερική ή ολική – το τεστ της «καταιγίδας» και πλέον αρχίζουν να εμφανίζουν πρότυπα συμπεριφοράς. Εμπιστοσύνη, αποδοχή, κατανόηση, διαφορετικότητα, είναι μερικά από αυτά και η επίτευξή τους είναι η αρχή της επιτυχίας. Σε αντιδιαστολή με το προηγούμενο στάδιο που ήταν εστιασμένο στον **Στόχο**, το στάδιο αυτό είναι εστιασμένο στον **Άνθρωπο.** Αυτός είναι ίσως και ο λόγος για τον οποίο η Ιστορία έχει δείξει ότι η ρήση «*Ώριμα άτομα, συνθέτουν ώριμες ομάδας*», είναι λανθασμένη ή όχι κατ' ανάγκη σωστή. Σε εργασιακό όσο και προσωπικό ή κοινωνικό επίπεδο, είναι το στάδιο στο οποίο κρύβεται ένα διαζύγιο ή μια επανάσταση και αυτό γιατί συνήθως οι νόρμες αντιμετωπίζονται ως «απαραίτητα

αποδεκτές» από τους αιτούντες και ακόμα πιο συχνά απαράδεκτες από τους «παραλαμβάνοντες». Παραδείγματα υπερβάσεων στο επίπεδο των νορμών σε σημείο που επηρεάζουν αρνητικά τόσο τη στοχοθεσία της επιχείρησης όσο και την ελευθερία των «διπλανών» τους αποτελούν καθημερινή πρακτική, όπως και περιπτώσεις απορρίψεων νορμών στο βωμό μιας απόλυτης προσήλωσης στο σύνολο κανόνων μιας επιχείρησης χωρίς καμία θετική επίδραση τόσο στην ψυχολογία όσο και την παραγωγικότητα των στελεχών. Αναζητείται μέτρο, αναλογικότητα, κατανόηση, όλα αυτά και από τις δυο πλευρές.

Performing: Είναι το στάδιο της «ανταμοιβής» της ομάδας, η οποία μετά την σύνθεση, την καταιγίδα και την αποδοχή των προτύπων συμπεριφοράς, μπορεί πια να απολαμβάνει τα αποτελέσματα της απόδοσης. Σε κάθε περίπτωση πάντως, τα στάδιο της απόδοσης βρίσκεται πάντα σε σύνδεση με το στάδιο της σύνθεσης και η ομάδα μπορεί να περάσει ένα ακόμα κύκλο, re-forming, norming και storming όταν αλλάξει η σύνθεση, οι διαδικασίες ή οι στόχοι.

Adjourning: Το στάδιο στο οποίο η ομάδα ολοκληρώνει το έργο της και διαλύεται. Στην καλύτερη περίπτωση, η ομάδα έχει ολοκληρώσει το έργο της και κατά συνέπεια δεν υπάρχει λόγος συνέχειας της ύπαρξής της, ενώ στην χειρότερη, η διάλυση προέρχεται από έλλειψη συνάφειας και αδυναμία εκπλήρωσης των στόχων της ομάδας.

Επικοινωνία

Εξίσου σημαντικό – αν όχι σημαντικότερο – προσωπικό, ομαδικό ή οργανωσιακό χαρακτηριστικό. Αποτελεί τον «θύλακα» του συνόλου των προσωπικών αξιών, αφού ένα μεσαίο στέλεχος επικοινωνεί πάνω από το 80% κατά τη διάρκεια της εργασίας του και όχι μόνο, ποσοστό το οποίο μπορεί να φτάσει και το 100% σε αντικείμενα όπως η εκπαίδευση. Στατιστικά ο μέσος άνθρωπος επικοινωνεί γράφοντας, σε ποσοστό 9%, διαβάζοντας, σε ποσοστό 16%, ανταποκρινόμενος – ομιλώντας, σε ποσοστό 30% και ακούγοντας σε ποσοστό 45%. Είτε με μονόδρομη (μήνυμα, email, Sms, φαξ κ.λπ.), είτε με αμφίδρομη (προσωπική ή τηλεφωνική) είτε με ομαδική – συνεργατική επικοινωνία, η συγκεκριμένη δεξιότητα αποτελεί – μακράν- το βασικό χαρακτηριστικό ανόδου και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού. Είναι χαρακτηριστικό ότι συχνά, μένουν στο μυαλό μας ως αποτελεσματικές, ομάδες που ενώ δεν πέτυχαν τους στόχους τους, είχαν εξαιρετική επικοινωνία. Τα βασικά συστατικά της Γλώσσας του Σώματος (1), της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, της έλλειψης προκαταλήψεων και στερεοτύπων (2), των θετικών εκφράσεων (3) και κυρίως της κατανόησης (4), είναι οι «πυλώνες» για μια εξαιρετική επικοινωνία και οι βάσεις για την κατάκτηση μιας ακόμα εξαιρετικά σημαντικής δεξιότητας από την πλευρά του ανθρώπινου δυναμικού. Είναι σημαντικό ότι, όλες οι επόμενες δεξιότητες Οργανωσιακής κουλτούρας, απαιτούν σωστό πνεύμα **ομαδικότητας** και **επικοινωνίας** για να πετύχουν τους στόχους τους.

Λήψη Απόφασης και Επίλυση Προβλημάτων

Η ικανότητα να εντοπίζει ένα στέλεχος τα προβλήματα που επηρεάζουν την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων μιας ομάδας ή ενός οργανισμού και η επίλυσή τους. Ο εντοπισμός των προβλημάτων, εξίσου σημαντικός με την διάγνωση σε μια ασθένεια, μπορεί να προέρχεται από διάφορες μεθοδολογίες, όπως η SWOT Analysis, ένα εργαλείο διάγνωσης δυνατοτήτων, αδυναμιών, ευκαιριών και απειλών. Στη

συνέχεια ο Συστηματικός Κύκλος Λήψης Αποφάσεων μπορεί να στηρίζεται στα παρακάτω επτά (7) βήματα:

1. **Καταγραφή και Ανάλυση Πληροφοριακών Στοιχείων**
2. **Καθορισμός Ορισμού Λήψης Αποφάσεων**
3. **Καταιγισμός Ιδεών – Brainstorming**
4. **Αξιολόγηση Ιδεών**
5. **Λήψη Απόφασης**
6. **Εκτέλεση Απόφασης**
7. **Έλεγχος κα Αξιολόγηση Απόφασης**

Δεκάδες μοντέλα λήψης αποφάσεων θα μπορούσε να αναφερθούν και να παρουσιαστούν, εντούτοις είναι σημαντικό να δημιουργείται, να υιοθετείται και να συντηρείται η κουλτούρα του τί μπορούμε να κάνουμε σε αντίθεση με το τί δεν μπορούμε. Με λίγα λόγια θα πρέπει να βρίσκουμε λύσεις στα προβλήματα και όχι προβλήματα στις λύσεις, με μια εγγενή αναστολή.

Κατανομή Εργασίας – Εκχώρηση Αρμοδιοτήτων

Προϋποθέτει ως χαρακτηριστικό όλα τα προηγούμενα, την ομαδικότητα, τη σωστή επικοινωνία και την συστηματική λήψη απόφασης. Κυρίως, όμως η δεξιότητα αυτή χαρακτηρίζει στελέχη και οργανισμούς που δεν δέχονται φαινόμενα ημετέρων αλλά αντίθετα υιοθετούν την ισοκατανομή και την εργασιακή δικαιοσύνη χωρίς να κυνηγούν χίμαιρες. Παρόλα αυτά έρχεται ως δεξιότητα σε αντίθεση με την ικανότητά μας να παραδεχθούμε ότι η αποτυχία των στελεχών μας, αντανακλά την αποτυχία μας ως ηγέτες. Μια από τις πολλές μεθοδολογίες για την κατανομή εργασίας και την κατανομή εργασίας και την εκχώρηση αρμοδιοτήτων περιλαμβάνει τα παρακάτω βήματα:

1. **Εξηγείστε** πόσο σημαντική είναι αυτή η εκχώρηση αρμοδιότητας…
2. **Καθορίστε** το βαθμό εκχώρησης σταδιακά, αν δεν είναι δυνατόν να γίνει μονομιάς.
3. Δώστε **χρονικό περιθώριο**.
4. Εκπαιδεύστε, αποκτήστε **συν-αντίληψη**.
5. **Εξασφαλίστε** του τη βοήθεια που θα έχει από σας και τους συναδέλφους σας.
6. **Αφήστε** τον να αναπνεύσει… Ας κάνει λάθη…
7. **Ενημερώστε** τον υπόλοιπο οργανισμό γι αυτό που έχετε εκχωρήσει.
8. **Ανασκοπείστε, συνεχίστε, ολοκληρώστε, αξιολογήστε.**
9. **Επιβραβεύστε δημόσια,** όταν και αν πρέπει…

Καθοδήγηση – Επιβράβευση – Εποικοδομητική Αποδοκιμασία – Ανατροφοδότηση

Είναι η μοναδική δεξιότητα στην οποία το στέλεχος δεν αμφισβητεί τον μέντορά του και ο οργανισμός τον ηγέτη του, καθώς εκτός από τις τεχνικές δεξιότητες μεταφέρονται και οι αξίες της αποδοχής και εμπιστοσύνης. Δεν μπορεί να υπάρξει

καθοδήγηση και couching χωρίς αξιολόγηση και αξιολόγηση χωρίς επιβράβευση ή αποδοκιμασία. Απλά, αυτό είναι το σημείο στο οποίο θα πρέπει να αξιοποιούνται πλήρως οι επικοινωνιακές δεξιότητες της ακρόασης και της ανταπόκρισης, ώστε και τα δύο να δρουν εποικοδομητικά προς την προσωπική και επιχειρησιακή ανάπτυξη του στελέχους και της οργανωσιακής κουλτούρας του οργανισμού.

Ηθική και Ακεραιότητα

Η στάση κάτω από την οποία ό,τι λέμε, θα το λέγαμε με τον ίδιο τρόπο ακόμα κι αν λεγόταν στην Πνύκα ενώ ό,τι κάνουμε θα το κάναμε με τον ίδιο τρόπο ακόμα κι αν αναρτιόνταν στην Διαύγεια.

Προτάσεις και Επίλογος

Όλα τα παραπάνω αποτελούν τους πυλώνες δεξιοτήτων που κρίνονται ως απολύτως απαραίτητες τόσο για την αποτελεσματικότητα του έργου των στελεχών, όσο και για την καλλιέργεια της Οργανωσιακής κουλτούρας του όποιου οργανισμού. Διαμορφώνοντας ένα αντίστοιχο πρόγραμμα επιμόρφωσης για τα παραπάνω, θα μπορούμε να επιτύχουμε μια τριπλέτα στόχων που θα συνίσταται στα παρακάτω:

- Η ανάπτυξη των στελεχών και του ανθρώπινου δυναμικού της Κρήτης μέσα από τους Πυλώνες Ηγεσίας ή Συμμετοχής στους επιχειρησιακούς στόχους και τις διαδικασίες του οργανισμού.

- Η Εκπαίδευση των στελεχών μέσα από ένα εκπαιδευτικό σχέδιο δράσης και η δημιουργία τάσης στην προώθηση των επιχειρησιακών αξιών μέσα από αυτήν.

- Η Οργανωσιακή Κουλτούρα του Οργανισμού μέσα από τα Στελέχη της, που όμως θα πρέπει να επιμείνει στην διαδικασία της Ομαδικής Κουλτούρας γιατί … «Ώριμα άτομα, δεν συνθέτουν κατ' ανάγκη Ώριμες Ομάδες».

Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση - E-Government Στρατηγικός Σχεδιασμός και Επιχειρησιακό Πρόγραμμα 2015-2019

Κώτσογλου Γ. Κυριάκος
Μηχανικός Παραγωγής & Διοίκησης, MSc, PhD
Περιφερειακός Σύμβουλος Κρήτης, Εντεταλμένος σε Θέματα Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης

Περιφέρεια Κρήτης - Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση 2015-2019

Στρατηγικός Σχεδιασμός & Επιχειρησιακό Πρόγραμμα

Περίληψη

*Στο **Άρθρο 5 του Συντάγματος της Ελλάδας**, καθορίζεται ως υποχρέωση του κράτους, η διευκόλυνση της πρόσβασης στις πληροφορίες που διακινούνται ηλεκτρονικά, καθώς και της παραγωγής, της ανταλλαγής και της διάδοσής τους.*
*Στην **Περιφέρεια Κρήτης,** μέσα από την εφαρμογή των αρχών και των παγκόσμια αναγνωρισμένων καλών πρακτικών της Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης, δεσμευόμαστε για τη μέγιστη δυνατή προσπάθειά της με όραμα μια καλύτερη, ανταποκριτική Δημόσια Διοίκηση. Η εκπεφρασμένη πολιτική δέσμευση μηδενικής ανοχής ως προς την Διαφθορά και βελτιστοποίησης των παρεχομένων υπηρεσιών, θα υλοποιηθεί στην πράξη, σε συνδυασμό με μια κοινωνία ανοιχτής πληροφορίας, για τον πολίτη, τον επισκέπτη, τον επιστήμονα ή τον απλό, ανώνυμο ωφελούμενο της Κρήτης.*
*Το όραμα αυτό στηρίζεται πάνω σε μια σειρά στρατηγικών αξιών – στόχων, χαρακτηριστικών της Περιφέρειας Κρήτης όπως ο **Εκσυγχρονισμός** και η **Αναδιοργάνωση** της Δημόσιας Διοίκησης, η **Εξωστρέφεια,** η **Στοχοθεσία** και η **Απλούστευση των Διαδικασιών και των Διοικητικών Βαρών** με προφανείς συνέπειες τη **Μείωση της Κόστους Λειτουργίας,** την **Πάταξη της Γραφειοκρατίας,** τη **Μεγιστοποίηση** της **Διαφάνειας** και **Λογοδοσίας,** αλλά απώτερο σκοπό, το πέρασμα στη **Διοίκηση από τον Πολίτη για τον Πολίτη**, την **Πελατοκεντρικότητα** και τον **Συν-Κρητισμό!***
*Οι Στρατηγικές αυτές αξίες θα υλοποιηθούν στην πράξη μέσα από τον Επιχειρησιακό Προγραμματισμό της Περιφέρειας Κρήτης για το χρονικό διάστημα 2015-2019, προγραμματισμός ο οποίος περιλαμβάνει μια δέσμη (25) επιχειρησιακών στόχων κι αντίστοιχα **(25) Ομάδων Στόχου** στις οποίες συμμετέχουν τα καλύτερα στελέχη της Κρήτης.*
*Ανάμεσα στις δράσεις μας αυτές, η συνεχής **Ανάπτυξη των Στελεχών μας μέσα από την Εκπαίδευση, το Ε.Κ.Δ.Δ.Α. και τις ΤΠΕ,** η **Διάχυση των Καλών Πρακτικών μέσα στις Υπηρεσίες μας,** η **Συλλογή και Αξιοποίηση των Ιδεών των Ανθρώπων μας,** η **Διαχείριση** της **Πληροφορίας από Απόσταση μέσω Τηλεδιασκέψεων,** η παροχή τετραψήφιου αριθμού «**Ανοιχτών» Βάσεων Δεδομένων προς τον Πολίτη**, η **Ψηφιοποίηση όλων - αν είναι δυνατόν - των αρχείων της Περιφέρειας Κρήτης,** η δημιουργία ενός **διαχρονικά αναπτυσσόμενου συστήματος G.I.S. για την Κρήτη, τις υπηρεσίες και τον Πολίτη της,** η δημιουργία μιας **Διαδικτυακής και Φωνητικής Πύλης***

*όπως αρμόζει στην Κρήτη, η **Προτυποποίηση** σε κάθε επίπεδο, η ολοκληρωτική χρήση **Συστημάτων Διαχείρισης Εγγράφων** και **Ψηφιακών Υπογραφών**, η συνεργασία με τα **Τεχνολογικά Ιδρύματα της Κρήτης και η ανάδειξη της δουλειάς τους,** η **Ηλεκτρονική Δημοκρατία** σήμερα κι αύριο!*

Λέξεις κλειδιά: Κυριάκος Κώτσογλου, Περιφέρεια Κρήτης, e-Government, Στρατηγικός Προγραμματισμός, Διαλειτουργικότητα, Διαφάνεια, Εξυπηρέτηση Πολίτη, Πελατοκεντρικότητα, ΤΠΕ, Ψηφιακές Υπογραφές, Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση

Εισαγωγή

Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση, e-Government

Τα τελευταία χρόνια, μια σειρά σοβαρών διαρθρωτικών αλλαγών διαδραματίστηκαν στην Ελληνική Δημόσια Διοίκηση, συνέπεια των αντίστοιχων αλλαγών που συντελέσθηκαν και συντελούνται στις Δημόσιες Διοικήσεις , σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Οι αλλαγές αυτές έδρασαν και δρουν καταλυτικά, επηρεάζοντας σημαντικά το ρόλο, τη λειτουργία και τις καθημερινές πρακτικές της Διοίκησης. Παρά την πολυπλοκότητα των αιτίων που προκάλεσαν τις παραπάνω αλλαγές, θα μπορούσαμε εύκολα, να ξεχωρίσουμε τα σημαντικότερα από αυτά, τα οποία είναι η ταχύτατη εξάπλωση των Τ.Π.Ε. αλλά κι η καθολική επικράτηση του Internet, ως συνδετικού παγκόσμιου ιστού.

Όμως, εκτός από τα προηγούμενα και πιθανότατα ήδη γνωστά αίτια, η Ευρωπαϊκή Ένωση, έθεσε στο σύνολό της, ένα στόχο γνωστό ως, «**Η Στρατηγική της Λισσαβόνας**», ο οποίος, εκτός των άλλων, προσβλέπει στο να προσδώσει στους ωφελούμενους την δυνατότητα της ηλεκτρονικής πρόσβασης στη Δημόσια Διοίκηση, «απαιτώντας» από την τελευταία να καταστεί **On Line**. Έτσι, δημιουργήθηκε η Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση (e-Government) ως στόχος, καθορίζοντας παράλληλα το Ευρωπαϊκό Όραμα για τον εκσυγχρονισμό και την ενδυνάμωση των δημόσιων διοικήσεων των κρατών μελών, με την χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών. Καθώς αναφερθήκαμε στο όραμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τις Δημόσιες Διοικήσεις των κρατών μελών της, θα πρέπει να πούμε ότι αυτό δε διαφέρει σε διατύπωση από εκείνο των Ηνωμένων Πολιτειών το οποίο έχει αυτολεξεί καταγραφεί με την έκφραση: *«Καλύτερη δημόσια διοίκηση δια μέσου της καλύτερης χρήσης των πληροφοριών, του προσωπικού, των διαδικασιών και της τεχνολογίας αιχμής»*.

Ένας απλός και παράλληλα κατανοητός ορισμός για την ηλεκτρονική διακυβέρνηση την περιγράφει ως «*την χρήση της τεχνολογίας της πληροφορικής και των επικοινωνιών με σκοπό, την ενίσχυση της πρόσβασης και την παροχή των κάθε είδους κρατικών υπηρεσιών προς όφελος των πολιτών, των επιχειρήσεων, των συν-εταίρων και των εργαζομένων γενικότερα*». Η ηλεκτρονική διακυβέρνηση διαθέτει, συνεπώς, την ικανότητα να δημιουργήσει ένα νέο τρόπο παροχής των κρατικών υπηρεσιών όπου όλοι οι δημόσιοι οργανισμοί θα προσφέρουν ένα εκσυγχρονισμένο, ολοκληρωμένο και απρόσκοπτο μοντέλο παροχής υπηρεσιών για τους πολίτες τους. Η σχέση αυτή δεν θα είναι πλέον απλώς μια μονόδρομη πρόταση «*εμείς, εναντίον τους*» αλλά θα βοηθήσει στην δημιουργία μίας εταιρικής όσο και συνεργατικής σχέσης μεταξύ των Διοικήσεων και των πολιτών τους (Silcock, 2001).

Σύμφωνα με τον προηγούμενο ορισμό, οι υπηρεσίες της Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης διαχωρίζονται τυπικά και ανάλογα με τους λήπτες των ηλεκτρονικών υπηρεσιών, σε σχήματα ηλεκτρονικής διοικητικής εξυπηρέτησης των πολιτών (G2C[11]) ή των ιδιωτικών επιχειρήσεων (G2B[12]), καθώς και σε σχήματα ηλεκτρονικής διοικητικής συνεργασίας μεταξύ μιας Δημόσιας Υπηρεσίας και των υπαλλήλων – λειτουργών της (G2E[13]) ή μεταξύ αυτής και άλλων Δημοσίων Υπηρεσιών (G2G[14]).

Ένας διαφορετικός διαχωρισμός των σχημάτων Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης προκύπτει από το πεδίο εφαρμογής. Οι καθαυτές διοικητικές υπηρεσίες συχνά αναφέρονται με τον όρο Ηλεκτρονική Διοίκηση15, ενώ οι εξειδικευμένες υπηρεσίες σε τομείς δημόσιας μεν, όχι καθαυτής διοικητικής εξυπηρέτησης δε, διαφοροποιούνται ανάλογα με τον εκάστοτε τομέα σε ηλεκτρονικές υπηρεσίες δημοσίων προμηθειών16, υγείας17, εκπαίδευσης18 κ.λπ. Σύμφωνα με αυτή τη θεματική ταξινόμηση, ιδιαίτερο πεδίο εφαρμογής αποτελούν τα σχήματα της ηλεκτρονικής διαβούλευσης19 και της ηλεκτρονικής δημοκρατίας20 (π.χ. Open Gov). Οι ηλεκτρονικές υπηρεσίες, ανεξάρτητα από το ποιος είναι ο πάροχος ή ο τελικός χρήστης, διακρίνονται επίσης στις παρακάτω (4) κατηγορίες ή επίπεδα, ανάλογα με το βαθμό ολοκλήρωσης της υπηρεσίας που μπορεί να τελεστεί / επιτευχθεί, ηλεκτρονικά.

Επίπεδο 1: Πληροφοριακές Υπηρεσίες (Πληροφόρηση[21]). Παρέχουν μόνο πληροφοριακό υλικό το οποίο αφορά στον τρόπο διεκπεραίωσης της συγκεκριμένης υπηρεσίας. Οι πληροφορίες που παρουσιάζονται αφορούν στα απαραίτητα δικαιολογητικά που πρέπει να προσκομιστούν για τη διοικητική πράξη, τους φορείς που εμπλέκονται στην ολοκλήρωση της υπηρεσίας, την αλληλουχία εκτέλεσης των συναλλαγών που περιλαμβάνει η υπηρεσία, τον μέσο χρόνο ολοκλήρωσής της, κλπ.

Επίπεδο 2: Επικοινωνιακές Υπηρεσίες (Αλληλεπίδραση[22]). Παρέχουν, εκτός από το πληροφοριακό υλικό και το επίσημο υλικό (πρότυπα αιτήσεων, βεβαιώσεων, κλπ) το οποίο είναι διαθέσιμο στους χρήστες που μπορούν να το «κατεβάσουν» στον υπολογιστή τους, να το τυπώσουν και εν συνεχεία, να το χρησιμοποιήσουν κατά τη συναλλαγή τους με το φορέα σε φυσικό πάντα επίπεδο.

Επίπεδο 3: Διαδραστικές Υπηρεσίες (Αμφίδρομη Διάδραση[23]). Εκτός από το εν γένει πληροφοριακό υλικό, προσφέρουν online φόρμες με σκοπό τη συμπλήρωση και την ηλεκτρονική αποστολή τους. Δεδομένου ότι οι εν λόγω υπηρεσίες περιλαμβάνουν online υποβολή στοιχείων από μέρους του χρήστη, προϋποθέτουν μηχανισμό

[11] Government to Citizen services
[12] Government to Business services
[13] Government to Employee services
[14] Government to Government services
[15] e-Administration
[16] e-Procurement
[17] e-Health
[18] e-Learning
[19] e-Consultation
[20] e-Democracy
[21] Information
[22] Interaction
[23] Two-way interaction

αναγνώρισης, ταυτοποίησης και προστασίας των δεδομένων τα οποία αποστέλλει ο χρήστης της υπηρεσίας προς το φορέα Δημόσιας Διοίκησης.

Επίπεδο 4: Συναλλακτικές Υπηρεσίες (Συναλλαγή[24]). Υποστηρίζουν την ολοκλήρωση των συναλλαγών της υπηρεσίας (π.χ. Πληρωμή Φόρου Εισοδήματος, ΦΠΑ, ΔΕΚΟ, Ειδικών Τελών, Ασφαλίστρων, κ.λπ.). Η δυνατότητα ολοκλήρωσης οικονομικών συναλλαγών συνεπάγεται τη δυνατότητα της πλήρους υποκατάστασης της αντίστοιχης μη-ηλεκτρονικής υπηρεσίας. Η online υποβολή στοιχείων από την πλευρά του χρήστη προϋποθέτει ύπαρξη μηχανισμού αναγνώρισης, ταυτοποίησης, αλλά και προστασίας των δεδομένων, τα οποία αποστέλλει ο χρήστης της υπηρεσίας.

Επίπεδο 5: Προσωποποιημένες Συναλλακτικές Υπηρεσίες[25]. Στο επίπεδο 5, ο χρήστης όχι μόνο συμπληρώνει την φόρμα online και εξυπηρετείται πλήρως ηλεκτρονικά, αλλά πολλά πεδία της φόρμας είτε έχουν συμπληρωθεί αυτόματα, είτε η φόρμα έχει ήδη μορφή προσαρμοσμένη στο προφίλ του – π.χ. η φορολογική δήλωση, όπου με την εισαγωγή του ΑΦΜ του χρήστη, κάποια στοιχεία είναι ήδη συμπληρωμένα (όνομα, επώνυμο, κ.λπ.) ή μια πληρωμή στη Δ.Ε.Η., όπου με έναν και μόνο ηλεκτρονικό κωδικό πληρωμής και τον λογαριασμό του γίνεται η συναλλαγή.

Τα επίπεδα 1 και 2 αποτελούν το στάδιο της **Δημοσίευσης Πληροφορίας και της απλής Αλληλεπίδρασης**, το επίπεδο 3 αποτελεί το στάδιο της **Αμφίδρομης Διάδρασης** και τα επίπεδα 4 και 5 αποτελούν τα στάδια **ολοκλήρωσης της συναλλαγής** του πολίτη - πελάτη με το Δημόσιο Τομέα.

Στην περίπτωσή της Περιφέρειας Κρήτης, τα Επίπεδα 1 και 2 αποτελούν αυτονόητες δεσμεύσεις προς τους πολίτες της, το βασικό επίπεδο της «Ηλεκτρονικής Εξυπηρέτησής» της, το οποίο θα πρέπει να υλοποιηθεί από το βασικό εργαλείο της που είναι ο Δικτυακός της τόπος. Δυστυχώς, παρότι τα επίπεδα αυτά είχαν κατακτηθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό από τις πρώην Νομαρχιακές Αυτοδιοικήσεις της Κρήτης, η μετάβαση στον «Καλλικράτη» και η εν συνεχεία αντικατάσταση των Ιστοσελίδων των Π.Ε. με την ενιαία – κεντρική ιστοσελίδα της Περιφέρειας Κρήτης, είχε ως αποτέλεσμα σημαντική αλλαγή διοικητικών διαδικασιών και ουσιαστικά απουσία από το Επίπεδο 2.

Εκτός των επιπέδων 1 και 2, το επίπεδο 3 είναι ένα κομβικό σημείο που πρέπει να κατακτηθεί γιατί αυτό περιλαμβάνει ουσιαστικά την πολιτική δέσμευση και την έναρξη της διαδικασίας υπό την οποία η Περιφέρεια Κρήτης θα ακολουθήσει τον δρόμο της Ηλεκτρονικής Διοίκησης. Το επίπεδο αυτό είναι απαραίτητο για την κατάκτηση και των επιπέδων 4 (πρωτίστως) και 5 (εν συνεχεία) που θα ολοκληρώσουν την προσπάθεια εκσυγχρονισμού και θα εξειδικεύσουν τις επόμενες δράσεις μας.

Η Βελτίωση των Παρεχομένων Υπηρεσιών της Δημόσιας Διοίκησης

Πέραν των τεχνολογικών εξελίξεων που προαναφέρθηκαν, η ανάγκη εξέλιξης και βελτίωσης της Δημόσιας Διοίκησης προήλθε από τους ίδιους τους πολίτες, οι οποίοι σε μια ταχύτατα διαφοροποιούμενη οικονομία, απαιτούν με διαρκώς

[24] Transaction
[25] Transaction, Customized e- Services

αυξανόμενη ένταση, μία όλο και περισσότερο αποτελεσματική - και παράλληλα «φθηνή» - Δημόσια Διοίκηση, ανταποκρινόμενη στις ανάγκες τους.

Εξαιτίας της απαίτησης αυτής, συγκροτήθηκε ως όραμα και εν μέρει δημιουργήθηκε η Ανταποκριτική Δημόσια Διοίκηση, μία διοίκηση η οποία θα βασίζεται στο μοντέλο του Πολίτη – Πελάτη και θα έχει ως κυρίαρχο δόγμα της την αρχή «*οι δημόσιες υπηρεσίες υπάρχουν και λειτουργούν για να εξυπηρετούν τους Πολίτες και τις Επιχειρήσεις της αρμοδιότητάς τους*» σε αντίθεση με τις προηγούμενες και υφιστάμενες μορφές Δημόσιας Διοίκησης οι οποίες προήγαγαν το μοντέλο του διοικούντα δημόσιου λειτουργού με τον πολίτη διοικούμενό του (Welch et. al, 2005).

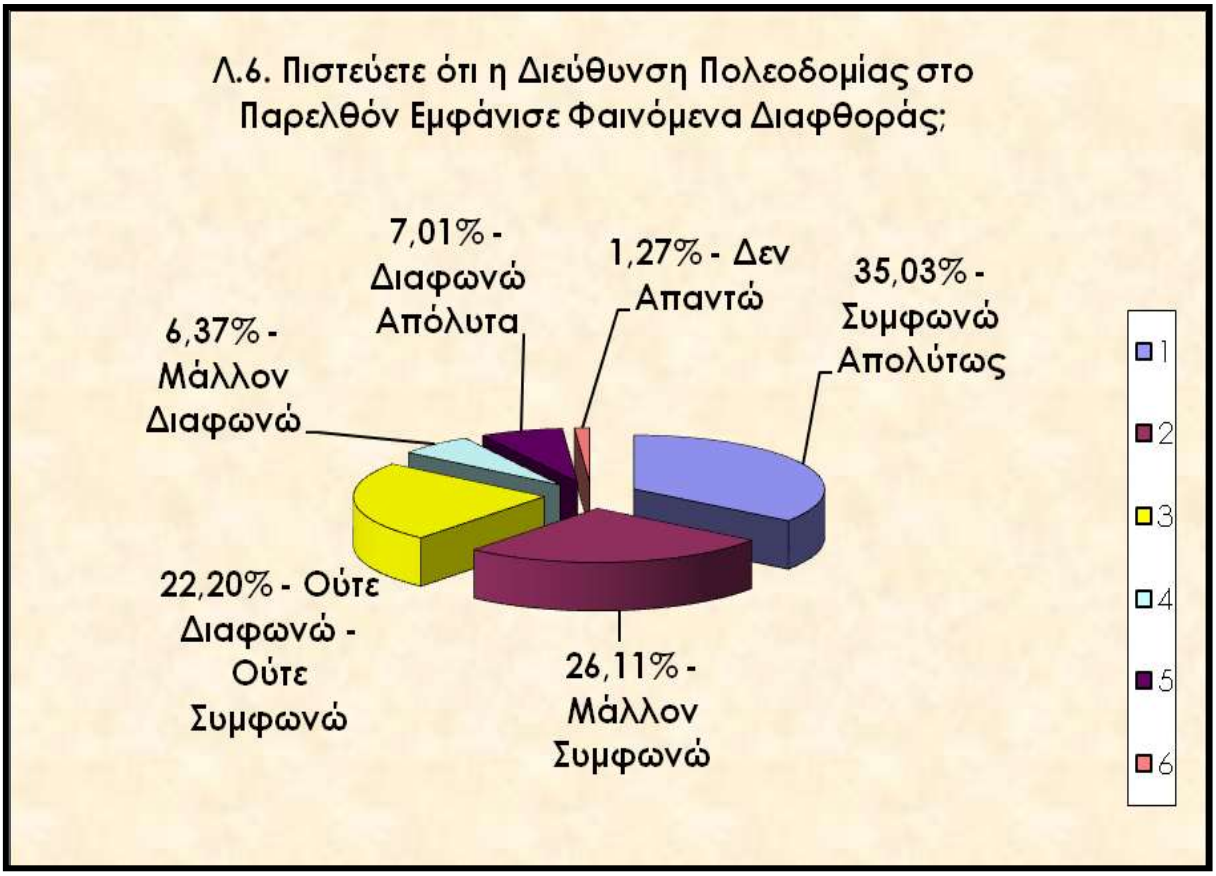
Η προσωπική μας άποψη συνίσταται στο ότι, πολύ γρηγορότερα θα ολοκληρωθούν οι τεχνολογικές εξελίξεις και πολύ αργότερα θα ολοκληρωθεί η αλλαγή παιδείας που απαιτείται για να περάσουμε στο μοντέλο της Ανταποκριτικής Δημόσιας Διοίκησης, τη Δημόσια Εξυπηρέτηση που οραματιζόμαστε. Για μια ακόμα φορά, διαρκούσης της προσπάθειας, ειδικά όσο αφορά στην Ελλάδα, θα αποδειχθεί ότι τα Υλικά και Λογισμικά «τμήματα και γρανάζια» αυτής της προσπάθειας, θα είναι έτοιμα πολύ γρηγορότερα από τις συνειδήσεις, οι οποίες όμως θα ολοκληρώσουν το όραμα.

Στην Δημόσια Διοίκηση γενικά, ο πολίτης δεν έχει να αντιμετωπίσει μόνο το φαινόμενο της Διαφθοράς αλλά κι εκείνο της κακοδιαχείρισης η οποία ακροθιγώς δε διώκεται ποινικά αλλά μπορεί με ασφάλεια να ειπωθεί ότι ευνοεί την πιθανότητα εμφάνισης φαινομένων Διαφθοράς. Η Δημόσια Διοίκηση στην Ελλάδα δεν πάσχει μόνο από ενέργειες οι οποίες βρίσκονται πέραν του νόμου, αλλά και από τις κακές πρακτικές εντός των ορίων του, καθώς ο ίδιος ο Νόμος αδυνατεί να είναι εξαντλητικός ή κατασταλτικός σε όλα τα θέματα. Σε πλήθος περιπτώσεων κυριολεκτικής και μεταφορικής ταλαιπωρίας του πελάτη, ο τελευταίος είναι πιθανόν να έχει «απέναντί» του έναν απόλυτα νομότυπο υπάλληλο ο οποίος κραδαίνοντας μια εγκύκλιο με τα απαιτητά δικαιολογητικά για την διοικητική πράξη που ζητάει ο πελάτης, δεν θα κάνει τίποτα παραπάνω, από το να εφαρμόζει επακριβώς το νόμο ο οποίος σε κάποιες περιπτώσεις στερείται πνεύματος. Ο Γενικός Επιθεωρητής Δημόσιας Διοίκησης, μοιραία αναρωτιέται «*…πως είναι δυνατόν, με 800.000 άριστα αξιολογούμενους υπαλλήλους στο Ελληνικό Δημόσιο να έχουμε κακή, ή έστω μέτρια εξυπηρέτηση*;».

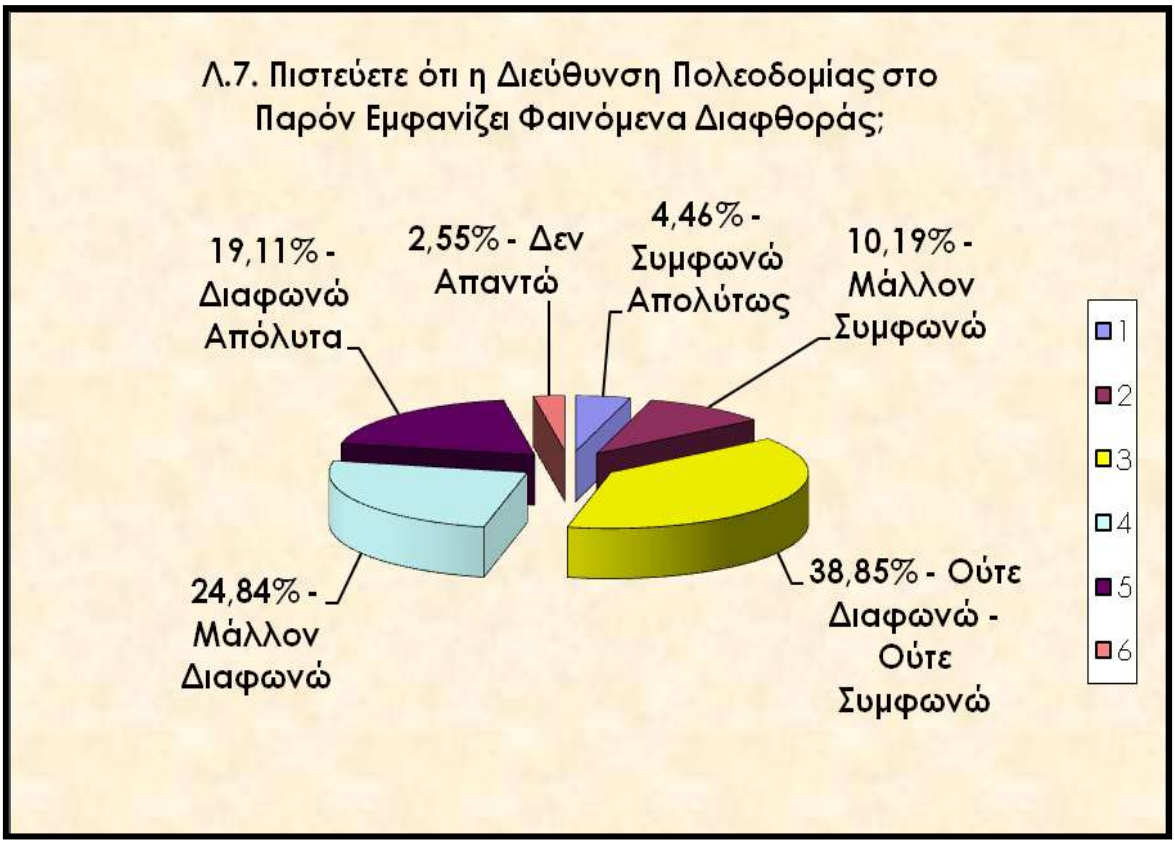
Η θέσπιση του «Συστήματος Διοίκησης μέσω Στόχων» του Νόμου 3230/2004, παρότι ακόμη δεν έχει γίνει πλήρως αποδεκτό, αποτελεί ένα πολύ μεγάλο στοίχημα για τις Δημόσιες Υπηρεσίες, καθώς προσπαθεί να αποτελέσει ένα ακόμα κίνητρο βελτίωσης του Δημόσιου Τομέα. Η επιτυχία του οριοθετείται στο σημείο που οι τοπικές αυτοδιοικήσεις θα αποποιηθούν την άποψη ότι, «*καθένας είναι απόλυτα ευχαριστημένος με την απόδοσή του, εφόσον δεν έχει θέσει μετρήσιμους στόχους*». Η εφαρμογή ενός συστήματος στόχων που θα είναι σαφείς, μετρήσιμοι, ρεαλιστικοί, επιτεύξιμοι, χρονικά προσδιορισμένοι και φυσικά συμφωνημένοι από το κατώτατο έως το ανώτατο διοικητικό επίπεδο παρέχουν το όραμα και τον «πήχη» για την επιτυχία του εργαζόμενου, του προϊσταμένου, του διευθυντή και κατ’ επέκταση, του Δημοσίου Οργανισμού. Φυσικά, το ίδιο ισχύει και στην αποτυχία.

Η Σχέση της Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης με τη Μείωση της Διαφθοράς και την παράλληλη Βελτίωση των Υπηρεσιών του Δημόσιου Τομέα

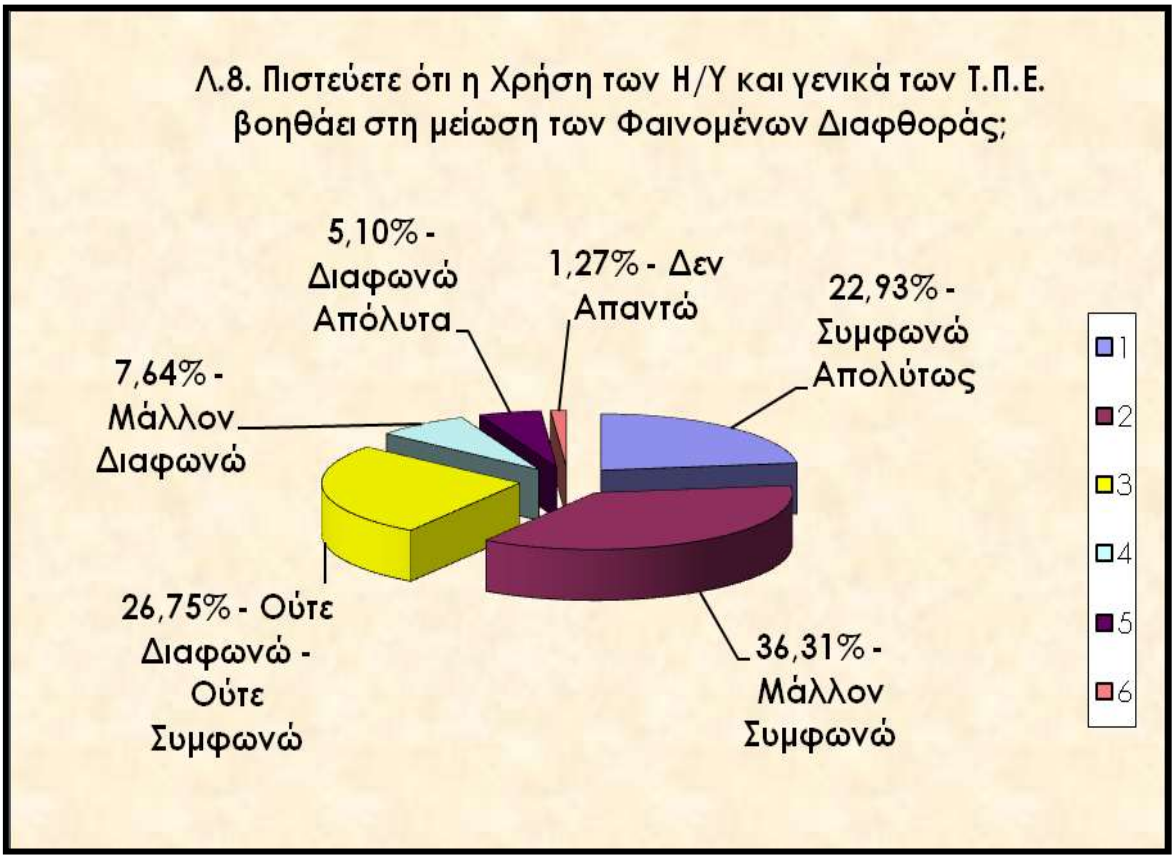
Το εν λόγω διττό ερευνητικό ερώτημα αγγίζει πλέον τους «κόλπους» της Ελληνικής Δημόσιας Διοίκησης. Σε αντίστοιχη διδακτορική διατριβή (Κώτσογλου, 2013) το ερώτημα τέθηκε στους ωφελούμενους, από την Πολεοδομία της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης Χανίων, ιδιώτες Μηχανικούς, μετά την εφαρμογή δράσεων της Ηλεκτρονικής διακυβέρνησης την 4ετία 2007-10. Παρουσιάζοντας τα ερευνητικά στοιχεία που προέκυψαν να σημειώσουμε ότι λίγο πριν την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματός της, η υπηρεσία είχε δεχθεί εισαγγελική παρέμβαση, συνέπεια καταγγελίας ομάδας ιδιωτών Μηχανικών, οι οποίοι κατήγγειλαν διαφθορά, κακοδιοίκηση, συμφέροντα ημετέρων, κ.λπ.



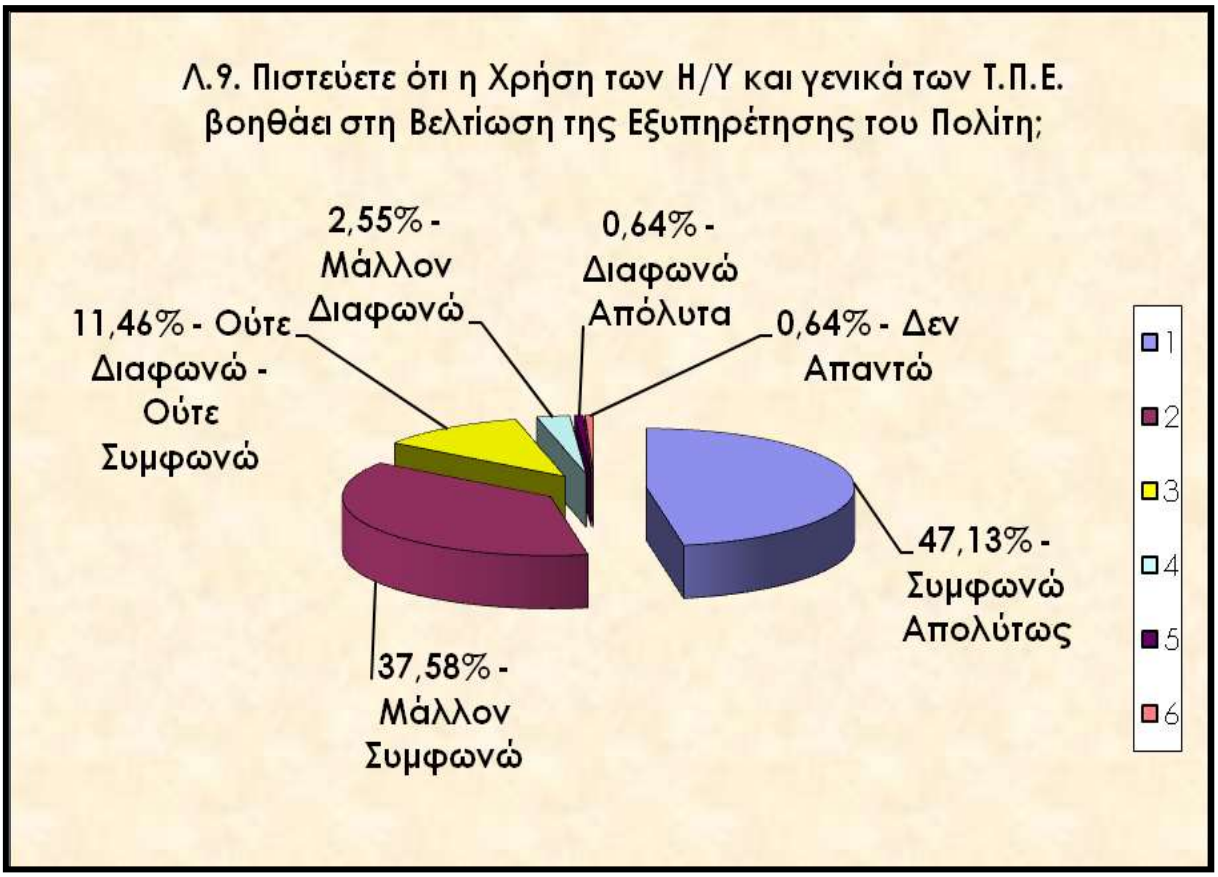
Ηλ/κή Διακυβέρνηση και η Διάγνωση Φαινομένων Διαφθοράς <u>Πριν</u> την Εφαρμογή της



Ηλ/κή Διακυβέρνηση και η Διάγνωση Φαινομένων Διαφθοράς <u>Μετά</u> την Εφαρμογή της



Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση και η Συνεισφορά της στην Μείωση της Διαφοράς



Ηλ/κή Διακυβέρνηση και η συμβολή της στην Βελτίωση της Εξυπηρέτησης του Πολίτη

Η προαναφερθείσα διδακτορική διατριβή έθεσε εντός του τίτλου της, τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία πραγματεύτηκε και τεκμηρίωσε, ήτοι εάν «*Η θεσμοθετημένη ή μη εφαρμογή των εργαλείων της Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης (e-government), μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά και αν ναι σε ποιο βαθμό, στην καταπολέμηση ή ακόμα και την εξάλειψη της διαφθοράς στη Δημόσια Διοίκηση και επίσης, εάν η εφαρμογή αυτής της καινοτομικής μορφής διακυβέρνησης, μπορεί παράλληλα να βελτιώσει την παρεχόμενη ποιότητα Υπηρεσιών της Δημόσιας Διοίκησης, προς τον Πολίτη - Πελάτη*».

Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν εξαιρετικά θετικά ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα, αποδεικνύοντας εμφατικά ότι με παράλληλο τρόπο, η χρήση των τεχνολογιών της πληροφορικής και των επικοινωνιών και η εφαρμογή των «εργαλείων» της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης, θα μειώνει δραστικά ή θα εξαφανίζει τα φαινόμενα διαφθοράς αλλά και παράλληλα θα βελτιώνει το επίπεδο της εξυπηρέτησης των ωφελούμενων, τόσο σε επίπεδο Πολεοδομιών, όσο και εν γένει στο Δημόσιο.

Έτσι, η προαναφερθείσα ευχή και προσδοκία μας οριοθετείται στην παραίνεση προς την Ελληνική Πολιτεία, εν προκειμένω στην Περιφέρεια Κρήτης, η οποία οφείλει και πρέπει να συνεχίζει να ενισχύει και να ενθαρρύνει με όποιο τρόπο μπορεί και θεωρεί σκόπιμο, λαμβάνοντας υπόψη της τις αντίστοιχες καλές πρακτικές πλήθους άλλων χωρών, στην υιοθέτηση της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης προσπαθώντας συνεχώς για μια «*Καλύτερη δημόσια διοίκηση δια μέσου της καλύτερης χρήσης των*

πληροφοριών, του προσωπικού, των διαδικασιών και της τεχνολογίας» όπως ακριβώς την οραματίσθηκε τόσο η Ευρωπαϊκή Ένωση στη Λισσαβώνα, όσο κι οι Ηνωμένες Πολιτείες.

Στρατηγικοί Στόχοι του Σχεδίου της Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης της Π.Κ.

1. Εφαρμογή των αρχών της Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης αλλά και παράλληλα Διοικητική Μεταρρύθμιση. Εκσυγχρονισμός & Ορθολογική Αναδιοργάνωση της Δημόσιας Διοίκησης.
2. Συν-Κρητισμός σε κάθε μορφή συνεργασίας και συνέργειας των Περιφερειακών Ενοτήτων της Κρήτης. Κοινός τρόπος λειτουργίας, σκέψης, εφαρμογής και διοίκησης.
3. Εξωστρέφεια της Διοίκησης, των Διαδικασιών και των Συστημάτων προς όφελος του Πολίτη. Ελαχιστοποίηση της φυσικής παρουσίας των πολιτών στις υπηρεσίες της Π.Κ. όταν δεν είναι απαραίτητο.
4. Πελατοκεντρικότητα σε όλα τα επίπεδα, εξωτερικού και εσωτερικού πελάτη. Από το Μοντέλο Διοικούντα – Διοικούμενου στο μοντέλο της Ανταποκριτικής Διοίκησης. Αύξηση της επισκεψιμότητας στην Ιστοσελίδα της Περιφέρειας.
5. Αύξηση της Διαφάνειας και της Λογοδοσίας. Πλήρης Καταπολέμηση της Διαφθοράς, μηδενική ανοχή.
6. Ελαχιστοποίηση του Κόστους λειτουργίας και διαχείρισης, μεγιστοποίηση του παραγόμενους οφέλους.
7. Διαχείριση Γνώσης, Εκπαίδευσης και Επικοινωνίας του Ανθρώπινου Δυναμικού της Περιφέρειας Κρήτης.
8. Πάταξη της Γραφειοκρατίας και Απλούστευση των Διαδικασιών και Διοικητικών Βαρών για Πολίτες – Εργαζόμενους. Μηδενισμός μη ικανοποιημένων αιτημάτων βλαβών – αρωγής όλων των ωφελούμενων.
9. Λειτουργία Συστήματος Διοίκησης δια Στόχων. Διάκριση υψηλών και μετρίων αποδόσεων, επιβράβευση των πρώτων, εποικοδομητική ανατροφοδότηση των δεύτερων.
10. Επίτευξη ωριμότητας Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης σε επίπεδο 2.0 – 3.0 κατά την τρέχουσα προγραμματική περίοδο και εστίαση στην αναδραστικότητα και την συνεργασία με τον Πολίτη μέσω αυτής.

Άξονας 1. Επιχειρησιακοί Στόχοι 1-7.

Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση & Εκσυγχρονισμός της Διοίκησης

Ο άξονας αυτός, περιλαμβάνει το σύνολο των ενεργειών οι οποίες θα πρέπει να επιτευχθούν με σκοπό να ενδυναμωθούν οι Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών με σκοπό όμως όχι καθαυτή την τεχνολογική πλευρά, αλλά κατ’ ουσία, την ενδυνάμωση της **Διοίκησης μέσω αυτών**.

Οι Επιχειρησιακοί Στόχοι 1-7 στοχεύουν στην Διοικητική Μεταρρύθμιση και στους Στρατηγικούς Στόχους όπως τη μείωση της Γραφειοκρατίας, την πάταξη της

Διαφθοράς και την Βέλτιστη Εξυπηρέτηση του Πολίτη. Η υποστελέχωση π.χ., είναι ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά τα οποία θα κληθεί να αντιμετωπίσει ο Δημόσιος Τομέας, φυσικά κι η Περιφέρεια Κρήτης και συνεπώς, **Οι Διευθύνσεις Εσωτερικής Λειτουργίας ή Διοικητικών υπηρεσιών είναι εκείνες που θα πρέπει να διευκολύνουν με τον αποφασιστικό τους ρόλο την δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την διοικητική αυτή μεταρρύθμιση η οποία θα προέλθει μέσα από την Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση.**

Επιχειρησιακός Στόχος - 1 - Ενοποίηση Εντύπων & Διαδικασιών Δ/νσεων

Η Περιφέρεια Κρήτης, αντιλαμβάνεται **τον Συν-Κρητισμό ως προτεραιότητα** και στο επίπεδο της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης. Έτσι, θα ενοποιήσει έντυπα, εισηγήσεις, διαδικασίες, καλές πρακτικές, επίλυση προβλημάτων και εν τέλει την αυτονόητη λογική της **κοινής λειτουργίας μεταξύ των ομοειδών Διευθύνσεων ανάμεσα στις Π.Ε. της**. Η **Ομάδα Στόχου** θα συλλέξει τα απαραίτητα δεδομένα μεταξύ των Διευθύνσεων των Π.Ε. και σε συναντήσεις, είτε δια ζώσης, είτε με Τηλεδιασκέψεις, θα επιτύχει την «ενοποίηση» των Διευθύνσεων. Στόχευση, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων και εφαρμογής πρέπει να έχει ολοκληρωθεί **χωρίς κόστος,** ως το **τέλος του 2016** συνολικά.

Επιχειρησιακός Στόχος – 2 - Ανθρώπινο Δυναμικό & Μηχ/κοί Συνεργάτες.

Η Περιφέρεια Κρήτης έχει επίγνωση των περιορισμών της υλοποίηση του Σχεδίου της για την Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση. Αδυναμία προσλήψεων, υψηλό φόρτο και αναστολές. Έτσι ενθαρρύνει την έννοια του Μηχανογραφικού Συνεργάτη, ενός συναδέλφου με έφεση στις ΤΠΕ ο οποίος θα συμπαραταχθεί σε κάθε Τμήμα / Διεύθυνση με τα Μηχανογραφικά εξ αντικειμένου στελέχη. Οι Μ.Σ. θα εκπαιδευτούν κατάλληλα και θα έχουν καθήκοντα αρωγής, υποστήριξης κι εκπαίδευσης προς τους συναδέλφους τους. **Χωρίς Κόστος** αλλά με τεράστιο κέρδος. Θα λειτουργήσουν καθ' όλη την διαχειριστική περίοδο. Η Π.Κ. έχει ήδη εκδώσει κι εφαρμόσει, μια σειρά εγκυκλίων αναφορικά με το «*ποιός θα κάνει και τί*».

Επιχειρησιακός Στόχος -3- Εφαρμογή Συστήματος Υποστήριξης(Ticketing)

Ως **Σύστημα Υποστήριξης Τεχνικών Αιτημάτων** (ticketing) καλούμε ένα σύστημα καταχώρησης και διαχείρισης αιτημάτων για μηχανογραφικά προβλήματα των συναδέλφων χρηστών τα οποία ανακύπτουν κατά τη χρήση των Πληροφοριακών Συστημάτων της Περιφέρειας Κρήτης, είτε σε Υλικό (π.χ. υπολογιστές, εκτυπωτές, τηλέφωνα, δίκτυα κ.τ.λ.), είτε και στα προγράμματα λογισμικού τα οποία χρησιμοποιούνται, π.χ. Πρωτόκολλο, Μισθοδοσία, ΠΑΠΥΡΟΣ, Windows, Word, Excel, Outlook. Μέσω ενός τέτοιου μηχανογραφικού συστήματος, οι χρήστες της κάθε Περιφερειακής Ενότητας της Περιφέρειας Κρήτης θα μπορούν να δηλώνουν τυχόν προβλήματα λειτουργικότητας των συστημάτων λογισμικού και εξοπλισμού τους, μόλις παρουσιαστούν, με στόχο τη σωστή οργάνωση, την βέλτιστη και άμεση εξυπηρέτησή τους, προσθέτοντας έτσι, εργασιακή ασφάλεια και αξιοπιστία.

Η Περιφέρεια Κρήτης και οι Διευθύνσεις Διαφάνειας & Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης και Εσωτερικής Λειτουργίας θα συνεργαστούν με σκοπό την εφαρμογή «Συστήματος Τεχνικής Υποστήριξης και Αιτημάτων των Χρηστών» της Περιφέρειας. Η 1^{η} θα επιλέξει το σύστημα και θα παράξει το υποστηρικτικό υλικό ενώ η 2^{η}, δια των αρμοδιοτήτων της, θα το θέσει σε λειτουργία σε όλο τον οργανισμό της

Π.Κ. Το κόστος για την εφαρμογή θα είναι μηδενικό και θα έχει ολοκληρωθεί μέχρι το τέλος του 2016. Η εφαρμογή πρέπει να λειτουργεί καθ' όλη την διαχειριστική περίοδο και η Ομάδα Εργασίας που θα αναλάβει την υποστήριξή της, θα πρέπει να φροντίσει, και για την απαραίτητη βελτιστοποίησή της.

Επιχειρησιακός Στόχος – 4 – Περιφερειακό Εκπαιδευτικό Μοντέλο και Συνεργασία με Ε.Κ.Δ.Δ.Α. - Έντυπη και Ψηφιακή Βιβλιοθήκη

Όλοι οι προαναφερθέντες στόχοι αλλά και όσοι θα ακολουθήσουν είναι βέβαιο ότι θα απαιτήσουν εκπαιδευτικές δράσεις, είτε εξατομικευμένες, είτε ομαδικές. Για τις πρώτες θα μεριμνήσουν οι IT Managers και οι Μηχανογραφικοί Συνεργάτες, με την μεθοδολογία η οποία αναφέρθηκε παραπάνω.

Για τις ομαδικές δράσεις το υφιστάμενο μοντέλο αφορά στον σχεδιασμό του Περιφερειακού Ινστιτούτου Επιμόρφωσης Κρήτης ή στο Ε.Κ.Δ.Δ.Α. τον οποίο δημοσιοποιεί προς στους Ο.Τ.Α. Το πρόγραμμα αυτό διαχέεται σε όλες ή κάποιες από τις υπηρεσίες ανάλογα με το οριζόντιο ή το κάθετο αντικείμενό τους και τα στελέχη υποβάλλουν αιτήσεις συμμετοχής σε ένα τμήμα που ούτε τη σύνθεσή του γνωρίζουν, ούτε έχουν την δυνατότητα να πάρουν εξειδικευμένες γνώσεις ή δεξιότητες στο αντικείμενό τους. Το παραπάνω μοντέλο, δεν φαίνεται να αποδίδει τα αναμενόμενα.

Η Περιφέρεια Κρήτης σε συνεργασία με το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.) θα συνάψει μνημόνιο για τον από κοινού σχεδιασμό ενός Περιφερειακού Εκπαιδευτικού – και Ερευνητικού - Μοντέλου, το οποίο θα απευθύνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των καταρτιζομένων ως θα προσδιοριστούν από τις ίδιες της Διευθύνσεις της. Δράση **χωρίς κόστη**, με σαφή προσδιορισμό, ανά έτος, **έως και το 2019**.

Παράλληλα, σε συνεργασία με το Τμήμα δια Βίου Μάθησης και τον αρμόδιο θεματικό Αντιπεριφερειάρχη, θα μπορεί να κοστολογήσει και να πιστοποιήσει χώρους της για τη δημιουργία εκπαιδευτικών κέντρων, τα οποία θα χρησιμοποιούνται για Εκπαιδευτικές Δράσεις των χρηστών της και του ΙΝ.ΕΠ., ενώ θα μπορούν να εξοπλιστούν ως έντυπες αλλά και ψηφιακές βιβλιοθήκες και να πιστοποιηθούν ως παραρτήματα του Κ.Ε.ΚΑ.Π.Ε.Ρ.

Επιχειρησιακός Στόχος - 5 - Διαχείριση Επικοινωνίας Γενικών Διευθύνσεων & Προσωπικού – Σύστημα Τηλε-διασκέψεων – Συλλογή και Αξιοποίηση Ιδεών

Έχει διαπιστωθεί, και σε ένα βαθμό αποτελεί απόρροια της εφαρμογής του «Καλλικράτη», ότι υπάρχει «χάσμα» επικοινωνίας μεταξύ των Γενικών Διευθύνσεων και Διευθύνσεων και του προσωπικού τους. Οι υπάλληλοι βάσης, φυσιολογικά είναι αναλωμένοι στη συνεχή «εξυπηρέτηση» της καθημερινότητας, χωρίς κανένα στόχο αλλά και καμία δυνατότητα βελτίωσης των καθημερινών εργασιακών ροών τους κι αυτό συνιστά χάσμα ανάμεσα σ' αυτούς και τη Διοίκηση όπως και ανάμεσα σ' αυτούς και τον Πολίτη που πρέπει να καλυφθεί.

Η Περιφέρεια Κρήτης στοχεύει σε μια δομή τακτικής επικοινωνίας όλων των Διευθύνσεών της με τα στελέχη των. Στηριγμένη στις αρχές του "Team Building Management" η επικοινωνία αυτή θα γίνεται τακτικά, φυσικά ή με Τηλεδιασκέψεις και θα συνοδεύεται από μια αντίστοιχη αναφορά προς τη Διοίκηση των θεμάτων που επιλύθηκαν, παραμένουν ή προέκυψαν. Με τον τρόπο αυτό, η Διοίκηση θα λαμβάνει γνώση ότι υπάρχει μέριμνα για τα προβλήματα κάθε Διεύθυνσης και θα

παρακολουθεί την πορεία εξέλιξής τους. Το σύστημα αυτό πρέπει να έχει εγκατασταθεί ως το τέλος του 2016, μαζί με το αντίστοιχο σύστημα Intranet. Ο εξοπλισμός των Τηλεδιασκέψεων πρέπει να έχει ολοκληρωθεί έως το τέλος του 2016 με βάση τις ανάγκες που θα υποδείξουν οι Περιφερειακές Ενότητες της Κρήτης και δυνητικά το Πανεπιστήμιο Κρήτης σύμφωνα και με την πρόταση συνεργασίας του.

Επιχειρησιακό Στόχος – 6 – Εφαρμογή Συστήματος Διοίκησης δια Στόχων

Ο νόμος 3230/2004 αποτέλεσε, ως προς την σύλληψή του, μια τομή στην Δημόσια Διοίκηση. Έχοντας ως πεδίο εφαρμογής του τις Δημόσιες Υπηρεσίες, τα Ν.Π.Δ.Δ. και την Αυτοδιοίκηση Α' & Β' βαθμού, αποτέλεσε ουσιαστικά τον καρπό των προσπαθειών αναμόρφωσης του Δημοσίου Τομέα, της Γενικής Γραμματείας Δημόσιας Διοίκησης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης και της Διεύθυνσης Ποιότητας και Αποδοτικότητας του Υπουργείου Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης & Αποκέντρωσης. Η νομοθεσία αυτή, επενδύει στη Διοίκηση μέσω στόχων και στηρίζεται στην εφαρμογή ενός εργαλείου ποιότητας γνωστό ως **«Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης»**, (ΚΠΑ). Στοχεύει δε, στην βελτιστοποίηση της οργανωτικής απόδοσης των Δημοσίων Υπηρεσιών, την παροχή υπηρεσιών προς τους πελάτες - πολίτες αλλά και την κοινωνία, στηριζόμενη σε μια ολιστική ανάλυση της οργάνωσης.

Η Περιφέρεια Κρήτης θέτει ως στόχο της να συνθέσει και να αναθέσει σε Ομάδα Στόχου η οποία θα οριστεί έως το τέλος του 2015, να προχωρήσει σε εναρμόνιση με τις αρχές της «Διοίκησης δια Στόχων», θέτοντας ατομικούς και υπηρεσιακούς στόχους για κάθε έτος ως το 2019, τους στόχους εν γένει της Περιφέρειας Κρήτης. Στόχος ο οποίος δεν προκαλεί κανένα κόστος ενώ θα δημιουργήσει κέρδη για όλη τη διαχειριστική περίοδο.

Επιχειρησιακό Στόχος -7- Οργανωτικές Αλλαγές, Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση

Πέραν των παραπάνω αυτονόητα, θα πρέπει να γίνει προσπάθεια τροποποίησης και απλούστευσης διαδικασιών όπου αυτό είναι εφικτό, σε κάθε Τομέα καθ' όλη τη διάρκεια του στρατηγικού σχεδίου. **Χωρίς απλούστευση διαδικασιών δεν επιτυγχάνονται στόχοι της Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης.** Δεν έχει νόημα η εφαρμογή ηλεκτρονικών διαδικασιών πάνω σε πεπαλαιωμένες γραφειοκρατικές διαδικασίες. Η Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση αφορά στην τεχνολογία στο πρώτο σκέλος της, αλλά στο δεύτερο και σημαντικότερο στην αναμόρφωση της παροχής κυβερνητικών υπηρεσιών μέσω των ΤΠΕ.

Η Περιφέρεια Κρήτης έχει εμπειρία στο ότι συχνά το πέρασμα στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση απλά μετατρέπει το μπάχαλο σε e-μπάχαλο. Ο στόχος εδώ είναι να απλουστευτούν κατά το δυνατόν οι διοικητικές διαδικασίες όπου αυτό είναι εφικτό. Θα αποφευχθεί η στείρα μετάβαση ενός γραφειοκρατικού συστήματος στο επίπεδο της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης χωρίς να αλλάζει η ουσία. Αντίθετα, το πέρασμα στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση θα γίνεται με τη μέγιστη δυνατή Πελατοκεντρικότητα και την φιλοσοφία του «*ό,τι δεν απαγορεύεται, επιτρέπεται*». **Κάθε γκρίζα ζώνη, υπέρ του Πολίτη.**

Άξονας 2. Στόχοι 8-12. Επανασύνδεση του Πολίτη με την Περιφέρεια Κρήτης

Ο δεύτερος αυτός άξονας του Στρατηγικού και Διαχειριστικού Πλάνου της

Περιφέρειας Κρήτης διαφέρει σε σχέση με τον πρώτο όπου η άμεση ενίσχυση και ο εκσυγχρονισμός αναφέρεται άμεσα στη Διοίκηση της Περιφέρειας και έμμεσα μέσω αυτής της ενδυνάμωσης στον πολίτη. Εδώ πλέον οι ενέργειες αναφέρονται άμεσα στον πολίτη μέσω της Διοίκησης και της Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης. Το πλέγμα των δράσεων αυτού του άξονα, εμπεριέχει έντονα τον όρο «Πελατοκεντρικότητα», τη διάθεση δηλαδή της Διοίκησης να βελτιώσει την ενημέρωση και κυρίως την εξυπηρέτηση του κάθε Πολίτη της Κρήτης μέσα από τις δράσεις της Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης.

Επιχειρησιακό Στόχος -8- Ψηφιοποιήσεις Διευθύνσεων Περιφέρειας Κρήτης

Το παράδειγμα της Διεύθυνσης Μεταφορών της Π.Ε.Η. αποτελεί μια αναγνωρισμένη καλή πρακτική έξω από τα εθνικά όρια. Θα επεκταθεί και στις υπόλοιπες Π.Ε. και σε άλλες Διευθύνσεις της Π.Κ. Εντούτοις, αυτό θα γίνεται εφόσον εμφανίζονται συγχρηματοδοτούμενες δράσεις ή άλλες εξοικονομήσεις πόρων που θα «κουμπώνουν» με τον παραπάνω στόχο. Όπου είναι δυνατόν κι ανάλογα με την Διεύθυνση θα γίνεται με ίδιους πόρους – 5μηνα – και φυσικά **χωρίς κόστη**. Το παρόν θα ανασκοπείται συνεχώς, κάθε φορά που θα υπάρχουν νεότερα δεδομένα σχετικά με την ψηφιοποίηση αρχείων των Διευθύνσεών της Περιφέρειας Κρήτης, για όλη τη διαχειριστική περίοδο, 2014-2019.

Επιχειρησιακός Στόχος -9- Νομική Εναρμόνιση με τα «Ανοικτά Δεδομένα».

Στο πλαίσιο των ευρύτερων μεταρρυθμίσεων που προωθεί το Υπουργείο Διοικητικής Μεταρρύθμισης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης για την ενίσχυση της **ανοικτής διακυβέρνησης**, της διαφάνειας και της δημόσιας λογοδοσίας, ψηφίστηκε ο Νόμος 4305/2014 (ΦΕΚ 237/Α΄) σχετικά με την «*Ανοικτή διάθεση και περαιτέρω χρήση εγγράφων, πληροφοριών και δεδομένων του δημόσιου τομέα, και προσαρμογή της εθνικής νομοθεσίας στις διατάξεις της οδηγίας 2013/37 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου*». Ο παραπάνω στόχος, ικανοποιεί αυτή την απαίτηση.

Αποτελεί στόχο της Περιφέρειας Κρήτης η πλήρης εναρμόνιση με την Ευρωπαϊκή πρακτική και το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο για τα «Ανοικτά Δεδομένα» και σε πλήρη συμβατότητα με την κείμενη νομοθεσία **Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων**. Πέραν του Νόμου, είναι δυσάρεστο, τη στιγμή που στην Ελλάδα θεωρούμε ως επόμενο στόχο μας τη δημιουργία νέων ψηφιακών δεδομένων, στην υπόλοιπη Ευρώπη και σε Περιφέρειες όπως της Ιταλίας, της Ισπανίας ακόμα και της Μάλτας ή της Σλοβενίας να διαθέτουν ήδη τετραψήφιο αριθμό σετ ανοικτών ψηφιακών δεδομένων, τα οποία συνοδεύονται από μετά-δεδομένα, που κάτω από κοινά αποδεκτά πρωτόκολλα είναι ήδη έτοιμα να ενταχθούν σε ιστοσελίδες ή / και τράπεζες δεδομένων, μεταξύ διαφορετικών περιοχών της Ευρώπης. Ο στόχος **δεν θα περιλαμβάνει κόστη αλλά ούτε και τέλη** και θα διαρκέσει σε όλη την περίοδο 2015-19.

Επιχειρησιακό Στόχος 10 - Δημιουργία ενός Χωρικού Συστήματος G.I.S. Crete

Ο επόμενος στόχος που σχετίζεται με τις ενέργειες για την δημιουργία Γεωγραφικών Πληροφοριακών Συστημάτων, έχει ξεκινήσει αρκετά χρόνια σε διάφορα μέρη της Κρήτης. Άλλα από αυτά σε πιο προχωρημένο και άλλα σε λιγότερο προχωρημένο επίπεδο, είχαν παραμείνει σε μια κατάσταση στασιμότητας λόγω του

ότι η αρμοδιότητα δεν υπήρχε σε κάποιον οργανισμό. Αυτή τη στιγμή, στην Περιφέρεια υπάρχουν υλοποιημένα (8) διάσπαρτα και διαφορετικά θεματικά G.I.S. σε Χανιά, Ρέθυμνο, Λασίθι χωρίς να υπολογίζουμε Δήμους ή άλλους φορείς. Επίσης στο Ηράκλειο κατά καιρούς έχει συλλεχθεί υλικό - και ως Ν.Α.Η. - για GIS που ποτέ δεν ολοκληρώθηκε μέσα από δράσεις όπως π.χ. ΟΠΣΝΑ ΚτΠ, eEnviPer κ.ά. Είναι ευθύνη της Περιφέρειας να ανακαλύψει ποιες μεμονωμένες - κατακερματισμένες σήμερα - ενέργειες είχαν γίνει και να αναλάβει την πρωτοβουλία να τις «συγκολλήσει» ενώ παράλληλα να ξεκινήσει και την δημιουργία χαρτογράφησης των περιοχών στις οποίες ακόμα δεν έχει γίνει κάτι. Ήδη, αρκετοί Δήμοι των Περιφερειακών Ενοτήτων της Κρήτης έχουν αρχίσει να ζητούν το G.I.S. το οποίο αναφέρεται στις περιοχές τους ή και σε άλλες.

Η Περιφέρεια Κρήτης στοχεύει στην ολοκλήρωση ενός συστήματος G.I.S. Crete, συνδέοντας όλες (οκτώ τον αριθμό) τις υφιστάμενες, μεμονωμένες, αλλά και σημαντικές προσπάθειες μέσα από τις Π.Ε. ή τους Δήμους. Το Project θα γίνει μέσω της υφιστάμενης ομάδας εργασίας και της δυνητικής συνέργειας με άλλους φορείς (ΤΕΕ, Πολυτεχνείο Κρήτης). Η ομάδα στόχου, πρέπει να έχει ήδη εκπαιδευτεί και ξεκινήσει έως το τέλος του 2015 και το project θα συνεχίζεται προσθέτοντας δεδομένα εσαεί. Σημαντικά σημεία η μόνιμη Διοικητική δομή, η στελέχωση του Τμήματος και μια (δυνητική) 3ετής προγραμματική σύμβαση με το Πολυτεχνείο Κρήτης με κόστος έως **130.000 € συνολικά,** που περιλαμβάνει όλη την τεχνική στήριξη για την ιστοσελίδα και τις χωρικές εφαρμογές που θα επιλέξουμε. Η Ομάδα Στόχου θα προδιαγράψει πότε θα αρχίσει να παραδίδεται το Project, ενώ θα γίνει προσπάθεια χρηματοδότησης μέσω Ευρωπαϊκών κονδυλίων, του ΣΕΣ.

Επιχειρησιακό Στόχος - 11 – Ενίσχυση – Βελτιστοποίηση Ιστοσελίδας Π.Κ.

Η δικτυακή πύλη της Περιφέρειας Κρήτης είναι το βασικότερο «εργαλείο» βελτίωσης των παρεχομένων ηλεκτρονικών υπηρεσιών της προς τον πολίτη. Είναι το τεχνολογικό τμήμα στην πορεία προς την Ανταποκριτική Διοίκηση, στην λογική του ότι υπάρχουμε και λειτουργούμε για να εξυπηρετούμε τον Πολίτη. Σε παράλληλη λειτουργία με την «ανθρώπινη πλευρά», φιλοδοξούμε μέσα από μια σειρά ενέργειες να βελτιστοποιήσουμε τις «ηλεκτρονικές υπηρεσίες» προς τον πολίτη. Μετά από εισήγηση της Π.Ε Λασιθίου, το σύστημα που διαθέτει - στο οποίο οι πολίτες καταθέτουν αιτήματα ηλεκτρονικά - θα ενσωματωθεί, αφού προσαρμοσθεί στη νέα ιστοσελίδα της Περιφέρειας.

Η Περιφέρεια Κρήτης, αναγνωρίζει ότι η επίτευξη των στόχων της Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης καθώς και τα αποτελέσματα αυτής (μείωση διαφθοράς & βελτιστοποίηση παρεχομένων υπηρεσιών) θα εξαρτηθούν σε μεγάλο βαθμό από την **πληρότητα της Δικτυακής Πύλης της**. Για το σκοπό αυτό, στοχεύει να επανασχεδιάσει και να βελτιστοποιήσει την ιστοσελίδα της, μετασχηματίζοντάς τη σε Πύλη, με σκοπό την επίτευξη του μέγιστου δυνατού βαθμού της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης, να δημιουργηθεί «Οδηγός Εξυπηρέτησης του Πολίτη» και να μεγιστοποιήσει την χρηστικότητα και την επισκεψιμότητά της. Η Ομάδα Εργασίας - Στόχου πρέπει να φροντίσει **μέχρι το τέλος του 2016** να ‘χει ολοκληρωθεί η Δικτυακή Πύλη της με ένα συνολικό – και **τελικό - κόστος της τάξεως, των 60.000 €.**

Επιχειρησιακό Στόχος -12 - Ηλεκτρονικές Υπηρεσίες προς τον Πολίτη, SMS

Παρότι ως δυνατότητα θα εγκολπωθεί στην Ιστοσελίδα και αποτελεί μια

ηλεκτρονική υπηρεσία των Επιπέδων 1, 2, 3 και 4, ανάλογα με το αίτημα, αποτελεί διακριτικό και ξεχωριστό στόχο μας ως τεκμήριο Πελατοκεντρικότητας. **Χωρίς κόστος**, ή ακριβέστερα με το κόστος της να εμπεριέχεται στο κόστος αναβάθμισης του Portal, θα αποτελέσει ιδιαίτερα καλή πρακτική για όλη τη διαχειριστική περίοδο, 2015-2019. Πρόκειται για πρόταση η οποία προέρχεται από την Π.Ε.Λ. όπου και εφαρμοζόταν, ενώ θα συνδεθεί με το Σύστημα Διαχείρισης Εγγράφων «ΠΑΠΥΡΟΣ ΙΙΙ», το οποίο περιγράφουμε, στο Στόχο 17.

Άξονας 3. Στόχοι 13-25. Οριζόντιες Πρακτικές και Υλοποίηση των Στόχων 1-24

Στον τρίτο αυτό άξονα περιλαμβάνονται δράσεις οι οποίες ανήκουν στην κατηγορία των οριζόντιων «καλών πρακτικών» για όλη την Περιφέρεια, καθώς και μια σειρά προτεινόμενων διαδικασιών που θα βοηθήσουν στην επίτευξη των ενεργειών οι οποίες περιγράφηκαν στους προηγούμενους άξονες.

Επιχειρησιακό Στόχος -13 – Hardware – Κοστολόγηση και Βελτιστοποίηση

Κυρίαρχη θέση στο τμήμα αυτό έχει η διαδικασία της Αξιολόγησης του Εξοπλισμού της Περιφέρειας Κρήτης – Hardware Asset Management – η οποία θα πρέπει να επικαιροποιείται αφού παρέχει εξαιρετικά χρήσιμες πληροφορίες, σχετικά με το ποιά υπολογιστικά συστήματα είναι επαρκή, ποιά θέλουν αναβάθμιση και ποιά δεν μπορούν παρά να αποσυρθούν. Παράλληλα με αυτό, θα πρέπει να αναδειχθούν τα προβλήματα που υπάρχουν σε επίπεδο παλιών Servers, δικτύων, υποδομών κ.λπ.

Ο στόχος αυτός θα μπορούσε να ονομαστεί ως «επανεκκίνηση» σε επίπεδο τεχνολογικού εξοπλισμού της Περιφέρειας Κρήτης. Στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού, η Ομάδα Στόχου της Π.Κ. ανέλαβε να κοστολογήσει άμεσα την αναβάθμιση του υλικού, ξεκινώντας από τη βάση ικανοποίησης των αναγκών των χρηστών. Θα υπάρχει επικαιροποίηση του υλικού καθ’ όλη τη διαχειριστική περίοδο. Με βάση την κοστολόγηση, την οποία έκαναν οι Περιφερειακές Ενότητες, το ύψος του ποσού που θα χρειαστεί να προκηρύξουμε σε επίπεδο Περιφέρειας Κρήτης σε έναν συνολικό διαγωνισμό, θα ανέλθει στις **160.000 €** και για τις (4) Π.Ε. της Π.Κ.

Επιχειρησιακός Στόχος - 14 - Χρήση Υπάρχοντος & Ελεύθερου Λογισμικού

Έχει ξεκινήσει σε παγκόσμιο επίπεδο η χρήση ανοικτού λογισμικού. Η Π.Ε. Χανίων το έθεσε αναφορικά με το Windows Server, ενώ η Π.Ε. Ηρακλείου σε γενικότερα βάση με προτάσεις όπως, QGis αντί ArcQis, Google SketchUp / Freecad / Qcad / TigerCad αντί του Autocad, και φυσικά, Libre Office αντί του MS Office.

Έλεγχος, λεπτομερής ανάλυση και αξιοποίηση των εφαρμογών λογισμικού που «κάθονται». Είναι περιουσία και χρέος μας να τις αξιοποιήσουμε ή να προμηθευτούμε άλλες, εφόσον δεν συνάδουν με το Σχεδιασμό μας. Στο μέλλον κάθε εφαρμογή πρέπει να έχει τη σύμφωνη γνώμη των χρηστών της. Στόχος **χωρίς κόστη,** αν δεν υπάρξουν αναβαθμίσεις, για όλη την περίοδο 2015-2019. Παράλληλα, θα εξεταστεί και η χρήση μιας ελεύθερης έκδοσης Office (Libre ή Open) ώστε να αποφεύγουμε μόνιμα αυτά τα κόστη.

Επιχειρησιακός Στόχος - 15 - Συνεργατική Πλατφόρμα – Cloud Π.Κ. , κ.α.

Ο επόμενος στόχος αποτελεί πρόταση κατ’ αποκλειστικότητα της Π.Ε.

Ηρακλείου και αναφέρεται σε μια τυποποιημένη εφαρμογή για τους χρήστες της Περιφέρειας Κρήτης. Με την εκκίνηση του Η/Υ κάθε χρήστη, θα εκκινεί και το λογισμικό μιας Συνεργατικής Πλατφόρμας. Σ' ένα μοναδικό παράθυρο θα προβάλλεται η σύνοψη των κυριότερων ενεργειών του χρήστη, όπως, Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο, Μηνύματα, Project Management, Κοινά Έγγραφα, Σχέδια / Πρότυπα, Εφαρμογές Γραφείου, γνωσιακή και νομοθετική βάση, ενημερώσεις από τα Τμήματα Πληροφορικής, IT ticketing, ειδοποιήσεις εκκρεμότητες κα.

Η Ομάδα Στόχου, θα πρέπει να μεριμνήσει ώστε ο διάλογος μεταξύ των Τμημάτων Πληροφορικής των Περιφερειακών Ενοτήτων της Κρήτης να καθορίσει το πλαίσιο για την δημιουργία αυτής της Συνεργατικής Πλατφόρμας, αν θα προέρχεται από ελεύθερο λογισμικό, και ποια θα είναι τα χαρακτηριστικά της. Επίσης, πρέπει να αποσαφηνιστεί το κοστολόγιο και η χρονική κατανομή ολοκλήρωσής της, καθώς αποτελεί δράση που θα «υιοθετηθεί» για το σύνολο της περιόδου 2015-19. Με χρήση ελεύθερου λογισμικού ο στόχος αυτός **δεν θα έχει κόστος** κι αυτό θα αποτελέσει πρόταση της Ομάδας Στόχου.

Επιχειρησιακός Στόχος - 16 - Επίτευξη Διαλειτουργικότητας του Λογισμικού της Περιφέρειας Κρήτης και Ανάπτυξη Συστήματος Υποστήριξης Αποφάσεων, Decision Support Systems, Business Intelligence

Η επίτευξη Διαλειτουργικότητας είναι ένα από τα πιο κρίσιμα σημεία και μια συνεχής «απειλή» για την σωστή λειτουργία του λογισμικού της Περιφέρειας Κρήτης και γενικά του Δημοσίου Τομέα. Από την ιδανική κατάσταση όπου ο «ΠΑΠΥΡΟΣ» αναρτά αυτόματα τα έγγραφα που θα του υποδειχθούν στην «ΔΙΑΥΓΕΙΑ» κι οι εφαρμογές θα συνδέονται μεταξύ τους, στο αδιέξοδο όπου τα αποτελέσματα (output) της μιας εφαρμογής (π.χ. Προμήθειες) δεν γίνεται να συνδεθούν ως εισερχόμενα (input) με τα δεδομένα της άλλης (π.χ. Λογιστική, Πάγια κ.λπ.). Η Ελληνική πραγματικότητα το έχει ζήσει αυτό τα προηγούμενα χρόνια με τα πάνω από 100 δημοτολόγια που φτιάχτηκαν και δε συνδέθηκαν ποτέ. Το Πλαίσιο Διαλειτουργικότητας & Υπηρεσιών Ηλεκτρονικών Συναλλαγών δημιουργήθηκε ως τμήμα της Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης, με σκοπό τον καθορισμό των γενικότερων αρχών, προτύπων και προδιαγραφών που θα πρέπει να διέπουν την ανάπτυξη πληροφοριακών συστημάτων, με στόχο την υποστήριξη της ανταλλαγής δεδομένων. Επίσης, το Πλαίσιο καθορίζει τις γενικές αρχές που πρέπει να ακολουθούν οι φορείς, προκειμένου να είναι σε θέση να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν στοιχεία με άλλους φορείς. Προϋπόθεση της Διαλειτουργικότητας είναι και η προτυποποίηση, τόσο για την ανταλλαγή δεδομένων μεταξύ δημοσίων φορέων, όσο και για τα ανοικτά δεδομένα. Επίσης, η προτυποποίηση βοηθά στην εισαγωγή ψηφιοποιημένων δεδομένων στα Πληροφοριακά Συστήματα.

Η Διαλειτουργικότητα μεταξύ των εφαρμογών της Περιφέρειας Κρήτης αποτελεί μια από τις πιο σύνθετες προσκλήσεις σε Μηχανογραφικό Επίπεδο. Η επίτευξή της θα σημάνει την ανταλλαγή και σύνδεση δεδομένων μεταξύ των εφαρμογών, θα σταματήσει τις επαναλαμβανόμενες και πολλαπλές καταχωρήσεις και θα συνδέσει οργανικές μονάδες που αυτή τη στιγμή δουλεύουν ανεξάρτητα. Στο ίδιο πλαίσιο πάντα υπάρχουν ερωτήματα όπως π.χ. ποιό θα είναι το Δημόσιο Έργο που είναι αυτή τη στιγμή πιο ώριμο σε περίπτωση που θα υπάρξουν έκτακτες χρηματοδοτήσεις ή ακόμα και υπό-χρηματοδοτήσεις. Τα ερωτήματα αυτά, που τίθενται από τον ίδιο τον Περιφερειάρχη ή την Ανώτατη Διοίκηση, θα μπορούσαν να απαντηθούν από ένα

Σύστημα Υποστήριξης Αποφάσεων. Σε κάθε περίπτωση, μια τέτοια επένδυση θα απαιτούσε πολύ μεγάλα κόστη τόσο σε διοικητικό όσο και οικονομικό επίπεδο. Στοχεύουμε να την περιορίσουμε στις **25.000 €**. Η Ομάδα Στόχου η οποία έχει δημιουργηθεί θα μας παρουσιάσει τους στόχους και τα παραδοτέα της, για τα θετικά και τα αρνητικά μιας τέτοιας προοπτικής, με σκοπό να παρθεί η πλέον σωστή απόφαση.

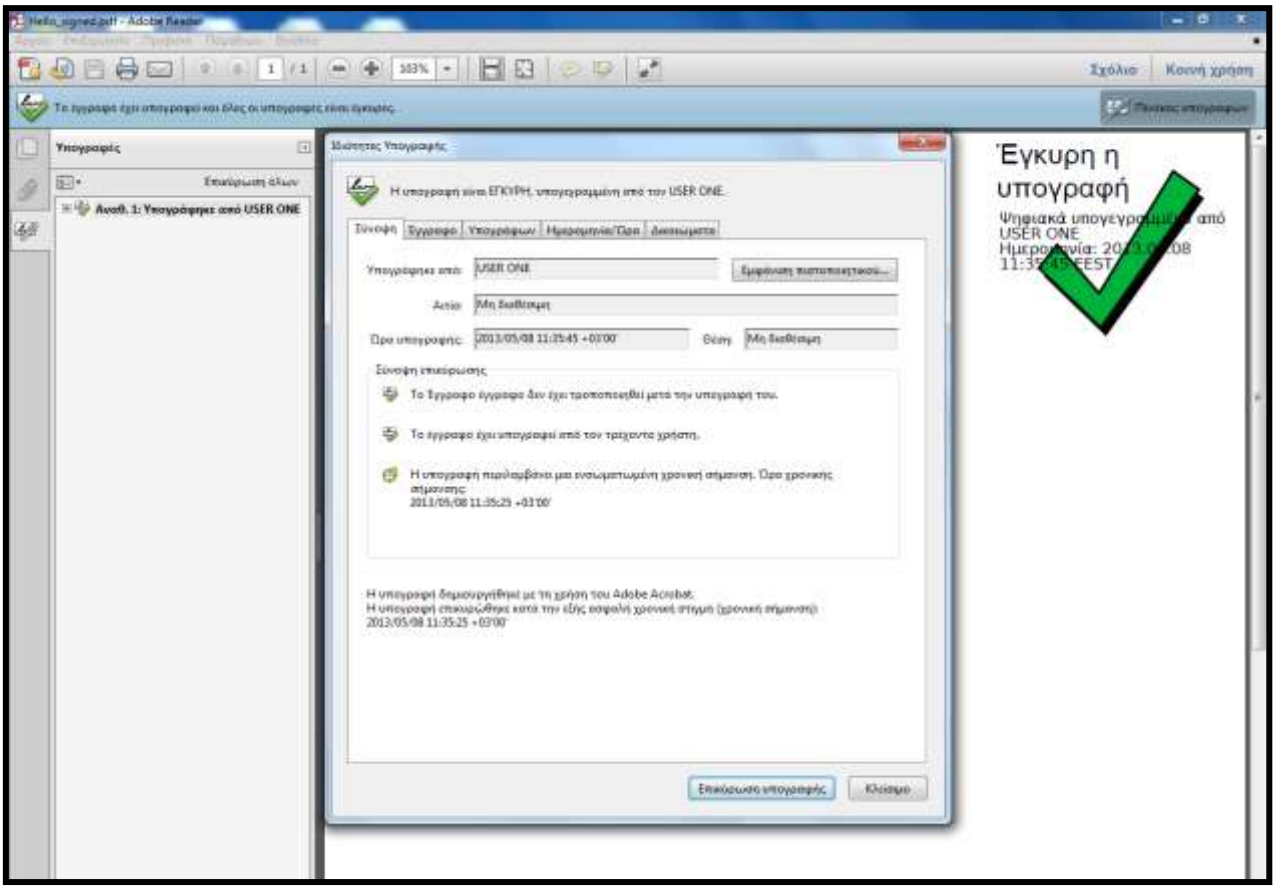
Επιχειρησιακό Στόχος – 17 – Ολοκληρωτική Χρήση Συστήματος Διαχείρισης Εγγράφων (Management Document System) ΠΑΠΥΡΟΣ ΙΙΙ V2

Η ολοκληρωτική χρήση ενός Συστήματος Διαχείρισης Εγγράφων αποτελεί μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις της Περιφέρειας Κρήτης και των χρηστών της, σε σχέση με την Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση. Ένα Management Document System εν πολλοίς καταδεικνύει την διάθεση ενός οργανισμού να αντιμετωπίσει την πρόκληση και να περάσει στην ψηφιακή εποχή, μέσω της συνολικής διαχείρισης των εγγράφων του και να οδηγήσει στην Περιφέρεια «χωρίς χαρτί».

Η Περιφέρεια Κρήτης, αντιλαμβανόμενη την προστιθέμενη αξία την οποία παρέχει ένα Ολοκληρωμένο Σύστημα Διαχείρισης Εγγράφων καθώς και η χρήση ηλεκτρονικών υπογραφών, δεσμεύεται πολιτικά και επιχειρησιακά να προχωρήσει στην επίτευξη του παραπάνω στόχου. Το κόστος θα είναι μόνο ο εξοπλισμός που περιγράφηκε στους προηγούμενους στόχους. Το σύνολο των χρηστών της Π.Κ. θα εκπαιδευτεί, **ως το τέλος του 2015**, ενώ θα γίνει προσπάθεια ώστε να εγκατασταθεί άμεσα η νέα έκδοση του ΠΑΠΥΡΟΥ η οποία παρουσιάστηκε στους χρήστες των Γραμματειών, αφήνοντας εξαιρετικές εντυπώσεις. Σημαντική εδώ η πολιτική δέσμευση όχι μόνο σε κεντρικό επίπεδο της Περιφέρειας Κρήτης αλλά και σε επίπεδο Π.Ε. και η οποία έχει ένα μόνο σύνθημα. **Θέλουμε να περάσουμε στην Ψηφιακή Εποχή και την Περιφέρεια χωρίς χαρτί;**

Επιχειρησιακός Στόχος -18- Χρήση Προηγμένων Ψηφιακών Υπογραφών

Η Περιφέρεια Κρήτης, δεσμεύεται πολιτικά κι επιχειρησιακά να προχωρήσει στην επίτευξη της υιοθέτησης των ψηφιακών υπογραφών. **Κόστος, μόνο ο εξοπλισμός για τις συσκευές ψηφιακής υπογραφής που υπολογίζεται στις 50.000 €**. Συνολικά οι χρήστες της Π.Κ. θα εκπαιδευτούν, ως το τέλος του 2015 και θα υπογράφουν ψηφιακά, έως το τέλος του 2016.



Στόχος 18 – Ψηφιακές Υπογραφές

Επιχειρησιακός Στόχος - 19 - Προτυποποίηση Μηνυμάτων & Εγγράφων

Ένα από τα πιο βασικά «καθήκοντα» των εξερχομένων επιστολών αλλά και των mails είναι η διάχυση του ονόματος της Περιφέρειας Κρήτης. Τα τελευταία χρόνια, η Περιφέρεια Κρήτης έχει ξεκινήσει μια εξαιρετικά επιτυχημένη προσπάθεια διάχυσης του ονόματος της (branding) μέσα από τα διάσημα πλέον τηλεοπτικά spot της θεματολογίας Incredible Crete. Θεωρούμε επιβεβλημένο να υπάρχει ενιαία εικόνα τόσο σε επίπεδο mail όσο και σε επίπεδο επιστολών της Περιφέρειας Κρήτης.

Η Περιφέρεια Κρήτης, υιοθετεί τη λογική της **ενιαίας εικόνας** και της αισθητικής η οποία προέρχεται από την μορφή τόσο των ηλεκτρονικών μηνυμάτων όσο και των εξερχομένων εγγράφων της, και δεσμεύεται επιχειρησιακά και πολιτικά, να προχωρήσει στην επίτευξη του παραπάνω στόχου. Όλοι οι χρήστες, υπηρεσιακοί και αιρετοί θα αποκτήσουν κοινά ονοματισμένους λογαριασμούς Email με κοινή μορφή υπογραφής. Παράλληλα, οι χρήστες που θα συγγράφουν έγγραφα θα χρησιμοποιούν το Πρότυπο Έγγραφο της Π.Κ.. Το κόστος της στοχοθεσίας αυτής, περιορίζεται και πάλι μόνο στον εξοπλισμό που έχει περιγραφεί στα προηγούμενα τμήματα. Το σύνολο των χρηστών (και αιρετών) της Π.Κ. θα εκπαιδευτεί, ως το τέλος του 2016 με τη βοήθεια των Στελεχών Πληροφορικής αλλά και των Μηχανογραφικών Συνεργατών.

Επιχειρησιακός Στόχος -20- e Democracy, Διοίκηση, Συνεδριάσεις, Hot Spots

Θα πρέπει να δημιουργηθούν εργαλεία ηλεκτρονικής διακυβέρνησης, με βάση τα οποία θα μπορούν, τόσο οι υπηρεσίες όσο και ο Πολίτης, να έχουν πρόσβαση στις αποφάσεις της Διοίκησης.

Η Περιφέρεια Κρήτης στοχεύει στην πλήρη διαφάνεια των αποφάσεων των επιτροπών και του Π.Σ. Πέρα από τις θεσμοθετημένες διαδικασίες ανάρτησης της Διαύγειας, θα κατασκευαστούν ηλεκτρονικές πλατφόρμες για τις διαδικασίες αυτές. Η αναμετάδοση των συνεδριάσεων των Επιτροπών, η καθετοποίηση και ιδιωτικοποίηση του λογισμικού των εθνικών και Αυτοδιοικητικών εκλογών, η διαδικασία ενός paperless Περιφερειακού Συμβουλίου και η δημιουργία Wi-Fi internet spots στο ύπαιθρο είναι μερικές διαδικασίες οι οποίες θα πρέπει να κοστολογηθούν και να προγραμματιστούν ως το τέλος του 2019, οπότε θα απαιτήσουν κόστη από ίδιους πόρους είτε από συγχρηματοδοτούμενες δράσεις.

Επιχειρησιακός Στόχος - 21 – Ελαχιστοποίηση Πόρων – Αξιοποίηση Σ.Ε.Σ.

Όλες οι παραπάνω διαδικασίες, πέραν των αυτονόητων δαπανών σε υλικό και λογισμικό έχουν και έναν απώτερο σκοπό. Την ελαχιστοποίηση των δαπανών τόσο σε επίπεδο αναλωσίμων, ανταλλακτικών και Service, όσο και Τηλεπικοινωνιακών κ.α. τελών. Αυτό ενδεχομένως θα πρέπει να συνδυαστεί με το HAM (Hardware Asset Management) όπου κάποιες από τις επιλογές εξοπλισμού δεν θα πρέπει να γίνουν με άξονα την χαμηλότερη τιμή, αλλά τα χαρακτηριστικά ποιότητας / αξία και ελάχιστου κόστους αναλωσίμων.

Η Περιφέρεια Κρήτης στοχεύει στην ελαχιστοποίηση του κόστους εξοπλισμού, αναλωσίμων και υπηρεσιών, στη δραστική μείωση του κόστους τηλεπικοινωνιών καθώς και την πλήρη εκμετάλλευση των συγχρηματοδοτούμενων δράσεων, της τρέχουσας και της επόμενης, Προγραμματικής Περιόδου. Η Ομάδα Στόχου θα λειτουργεί **χωρίς κόστος**, τα έτη 2015-2019 και θα φτιάξει βάσεις δεδομένων οι οποίες θα εκφράζουν την αγορά και θα χρησιμοποιηθούν από τα Οικονομικά Τμήματα και Υπηρεσίες και φυσικά από την Αρμόδια Οικονομική Επιτροπή, της Περιφέρειας Κρήτης.

Επιχειρησιακός Στόχος - 22 – Συνεργασία με Εκπαιδευτικά – Τεχνολογικά Ιδρύματα – Πολυτεχνείο Κρήτης – Πανεπιστήμιο Κρήτης – ΤΕΙ Κρήτης - ΙΤΕ

Πέραν της υφιστάμενης συνεργασίας της Περιφέρειας Κρήτης με το Data Center του Πανεπιστημίου Κρήτης, καθώς και όλες τις άλλες υφιστάμενες συνεργασίες, αποτελεί εκπεφρασμένη πολιτική της Περιφέρειας Κρήτης η υιοθέτηση κάθε καλής πρακτικής προερχόμενης από το εσωτερικό ή το εξωτερικό, σχετικά με την Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση και τους στόχους της, τρέχοντες ή επόμενους.

Καθ’ όλη την διάρκεια του στρατηγικού και διαχειριστικού σχεδίου για την ηλεκτρονική διακυβέρνηση, η Περιφέρεια Κρήτης θα είναι «ανοιχτή» σε κάθε πρόταση ή καλή πρακτική που θα προέρχεται από το εσωτερικό ή το εξωτερικό ερευνητικό πεδίο. Για το λόγο αυτό θα δέχεται κατά προτεραιότητα προτάσεις προγραμματικών συνεργασιών με τα παραπάνω ιδρύματα, προτάσεις τις οποίες θα φέρνει σε γνώση του Π.Σ. με σκοπό, την κάθε φορά, να συζητείται η προτεινόμενη μεταξύ μας συνεργασία. Η Ομάδα Στόχου θα προτείνει, **έχοντας προϋπολογισμό 25.000€,** καθ’ όλη την περίοδο δράσης, **2015-2019**.

Επιχειρησιακός Στόχος - 23 – Πολιτική Ασφαλείας ΤΠΕ – Σχέδιο Ασφαλείας

Με βάση τα παραπάνω, είναι ξεκάθαρα αναγκαία η διαπίστωση του επιπέδου ασφάλειας και ικανότητας αποκατάστασης των συστημάτων ΤΠΕ, η αναγνώριση των αδιαμφισβήτητων αδυναμιών, η συγκρότηση ενός πλάνου ανάκαμψης από

καταστροφές και η εν γένει εξασφάλιση του υψηλότερου δυνατού επιπέδου ασφάλειας. Η παρακολούθηση των περιστατικών ασφαλείας και του σχετικού κόστους που πρόκειται να αναληφθεί, όπως προαναφέραμε, μπορεί να βοηθήσει στη δικαιολόγηση επενδύσεων στην ασφάλεια και την πρόβλεψη, πιθανών μελλοντικών επεισοδίων.

Η «κουλτούρα» της Ασφάλειας των Τ.Π.Ε. κρίνεται ως απολύτως απαραίτητη στην Περιφέρεια Κρήτης, η οποία γνωρίζει ότι οι επιπτώσεις της μπορεί να είναι από ιδιαίτερα απλές έως και καταστροφικές για τη λειτουργία τους. Λόγω του ιδιαίτερα υψηλού (δυνητικά) οικονομικού και διαχειριστικού της κόστους θα περιοριστούμε σε μια πολιτική ασφαλείας, στα πλαίσια του εφικτού και με βάση τα Σχέδια Δράσης που θα καταρτίσουν οι Π.Ε. Τα Σχέδια αυτά θα καθορίσουν τις προτεραιότητες οι οποίες στη συνέχεια θα κοστολογηθούν και θα προγραμματιστούν, καθ' όλη την περίοδο 2015-19. Το κόστος που προτείνουμε να εγκριθεί φτάνει τις **50.000 €,** έως και το 2019.

Επιχειρησιακός Στόχος - 24 – Κανονισμός Λειτουργίας ΤΠΕ & Internet Π.Κ.

Σε συνάφεια με το παραπάνω, ένας κανονισμός λειτουργίας αποτελεί ένα πλαίσιο που καθορίζει, οριοθετεί και προδιαγράφει τις υπηρεσίες και την οργάνωση των εξοπλισμών πληροφορικής, με σκοπό την εύρυθμη λειτουργία τους. Ο κανονισμός αυτός θα ισχύει συνδυαστικά - συμπληρωματικά με τους ισχύοντες κανονισμούς λειτουργίας οι οποίοι διέπουν την περιουσία της Περιφέρειας Κρήτης.

Η Ομάδα Στόχου θα παράξει ένα Κανονισμό Λειτουργίας, προερχόμενο αρχικά από την Περιφερειακή Ενότητα Ηρακλείου ο οποίος θα υιοθετηθεί, αφού διαβουλευθεί με την Διοίκηση και θα οριστικοποιηθεί από την Ομάδα Στόχου του, παρά το γεγονός ότι πάντα θα ανασκοπείται ανάλογα με τις συνθήκες, τις περιστάσεις και τις Τεχνολογικές Εξελίξεις. **Δεν προκαλεί κανένα κόστος** και θα παραμείνει σε ισχύ, αποτελώντας τη βούληση της Διοίκησης της Π.Κ. και για το σύνολο της Διαχειριστικής περιόδου 2015-20.

Άξονας 4. Στόχος 25 - Καθορισμών Δράσεων, Ενεργειών & Επίτευξης Στόχων

Στον Άξονα αυτό που εκφράζεται από τον Στόχο 25, θα συνολικοποιηθούν όλες οι προτεινόμενες ενέργειες για την επίτευξη των Επιχειρησιακών Στόχων. Θα μπορούσε να πει κανείς, ότι αυτός ο τελευταίος στόχος στοχοθετεί, την επίτευξη των προηγουμένων. Για το λόγο αυτό, στοχεύει ώστε, οι όποιες ενέργειες έχουν προγραμματιστεί παραπάνω, να οργανωθούν και να στελεχωθούν, να υλοποιηθούν και να εφαρμοσθούν και στην συνέχεια να ανασκοπηθούν σε σχέση με τα αποτελέσματά ή / και τον πιθανό ανασχεδιασμό τους.

Ομάδες Στόχων 1-24

Για την παραπάνω αυτονόητη λειτουργία της Διοίκησης του έργου, έχουν ορισθεί οι κατάλληλες ομάδες εργασίας οι οποίες αναπτύσσουν ήδη και παρακολουθούν τους (24) προαναφερθέντες Στόχους που έχουμε θέσει. Οι Ομάδες Στόχου στελεχώνονται από Διοικητικούς, Πληροφορικούς κι άλλους υπαλλήλους. Οποιοδήποτε στέλεχος της Περιφέρειας είναι ευπρόσδεκτο από την Ομάδα Διαχείρισης και σε κάθε στόχο.

Ομάδα Διοίκησης Έργου – Στόχος 25

Είναι η Ομάδα του Στόχου 25, η οποία ταυτίζεται με την Ομάδα Διοίκησης Έργου. Σε αυτή την Ομάδα συμμετέχουν ο Εκτελεστικός Γραμματέας, η Γενική Διευθύντρια Εσωτερικής Λειτουργίας και ο Εντεταλμένος Σύμβουλος για την Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση. Η Ο.Δ.Ε. λαμβάνει δεδομένα και ενημέρωση από τις Ομάδες Στόχου, παρακολουθώντας έτσι την πορεία του συνολικού Επιχειρησιακού Σχεδίου 2015-19.

Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση - Project Management

Η Ο.Δ.Ε. σε συνεργασία με τους Υπεύθυνους Ομάδων Στόχου, παρακολουθεί σε επίπεδο Βημάτων και Εργασιών το Έργο, κάτω από τις αρχές του Project Management χρησιμοποιώντας μια από τις πιο γνωστές πλατφόρμες ανοικτού λογισμικού για τον τομέα αυτό (π.χ. **Producteev)**. Έτσι παρακολουθεί βήματα, χρονοδιαγράμματα, προθεσμίες και παραδοτέα κάθε στόχου αλλά και κάθε εκάστου στελέχους αναλυτικά.

Παρακολούθηση και Ετήσιες Αναφορές Έργου

Παράλληλα, με την σύνθεση της Ομάδας Διαχείρισης Έργου καθώς και τις επί μέρους Ομάδες Στόχου, θα προσπαθήσουμε να αποσαφηνίσουμε κάθε ενέργεια – βήμα, το οποίο θα μπορούσε να «κολλήσει» την υλοποίηση ή την εξέλιξη οποιουδήποτε στόχου. **Σύμφωνα με τη δέσμευσή της, η Ομάδα Διοίκησης Έργου θα κάνει ετήσιο απολογισμό κάθε χρόνο, στηριζόμενη στις ανάλογες εκθέσεις της κάθε Ομάδας Στόχου.**

Βιβλιογραφία

Η Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση και η Συνεισφορά της στην Καταπολέμηση της Διαφθοράς και την Βελτίωση των Υπηρεσιών της Δημόσιας Διοίκησης προς τον Πολίτη (Κώτσογλου, 2013)

Υ.Δ.Μ.Η.Δ. – Η Στρατηγική για την Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση 2014-2020.

Υ.Δ.Μ.Η.Δ. – Το Σχέδιο Δράσης για την Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση 2014-2020.

ΚτΠ – Εθνικό Πλαίσιο Π.Υ. Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης και Διαλειτουργικότητας

ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΡΟΦΟΡΙΚΩΝ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΩΝ

«Διαμεσολάβηση Ομηλίκων: Ένας νέος θεσμός γεννιέται στις σχολικές κοινότητες»

Dr. Αναργυρίδου Δέσποινα,
Καθηγήτρια Πληροφορικής, MBA, 2ο ΕΠΑΛ Γιαννιτσών
danargir@gmail.com

Καλλιοντζή Βασιλική
Καθηγήτρια Μαθηματικών, ΜΑ, Διαπιστευμένη Διαμεσολαβήτρια,
1ο ΕΠΑΛ Γιαννιτσών
kalliontziv@gmail.com

Περίληψη

Η Διαμεσολάβηση Ομηλίκων είναι μια δομημένη διαδικασία ειρηνικής επίλυσης διαφορών σχολικής καθημερινότητας μεταξύ μαθητών, έτσι ώστε να βρεθεί μια κοινά αποδεκτή λύση από τους διαφωνούντες μαθητές/τριες. Ως μέθοδος ανήκει στο πεδίο στρατηγικών αντι-βίας που δύναται να ευδοκιμήσουν εντός των σχολικών κοινοτήτων. Ο θεσμός αυτός κερδίζει συνεχώς έδαφος και στα ελληνικά σχολεία στον τομέα πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας.
Τα 1ο, 2ο ΕΠΑΛ, Εργαστηριακό Κέντρο και Εσπερινό ΕΠΑΛ Γιαννιτσών συμπράττοντας, ενέκριναν την εφαρμογή προγράμματος Διαμεσολάβησης Ομηλίκων, αφού έλαβαν τη σχετική έγκριση από το οικείο Υπουργείο. Για την αποτελεσματική εφαρμογή του, καταρτίστηκε πρόγραμμα που περιλάμβανε διαδικασίες ενημέρωσης των Συλλόγων Διδασκόντων και Γονέων και Κηδεμόνων, επιλογή και εκπαίδευση καθηγητών/τριών ως διαμεσολαβητών/τριών, επιλογή και εκπαίδευση μαθητών/τριών ως διαμεσολαβητών/τριών, ενημέρωση του μαθητικού πληθυσμού για το θεσμό και την έναρξη εφαρμογής αυτού μέσω ομιλιών-παρουσιάσεων και έντυπου υλικού, συνεχή μαθήματα αναβάθμισης των δεξιοτήτων των εκπαιδευθέντων μαθητών-διαμεσολαβητών, επανάληψη των παραπάνω σταδίων κάθε δεύτερο χρόνο. Στόχος της εφαρμογής του προγράμματος είναι η ευαισθητοποίηση και η ανάπτυξη θετικών στάσεων των μαθητών ως συνιστωσών αντίστασης στη χρήση βίας.

Λέξεις – Κλειδιά: Διαμεσολάβηση Ομηλίκων, ειρηνική επίλυση διαφορών

1. Εισαγωγή

Οι άνθρωποι ανέπτυσσαν, αναπτύσσουν και θα αναπτύσσουν διαφωνίες με τους συνανθρώπους τους μέσα στο πλαίσιο της καθημερινής δραστηριοποίησής τους, καθώς η αντιμετώπιση της καθημερινότητας δέχεται τη χρήση πολλών και διαφορετικών οπτικών. Το μεμπτό στοιχείο εντοπίζεται στην εξέλιξη της διαφωνίας μέχρι του ακραίου σημείου της μετατροπής της σε ανοιχτή σύγκρουση με χρήση βίας.

Περιορίζοντας τη σχετική αναφορά στη σχολική πραγματικότητα, είναι γεγονός ότι η βία στο σχολικό χώρο δεν αποτελεί σύγχρονο κοινωνικό φαινόμενο. Είναι ακόμη νωπές οι μνήμες του φαινομένου της άσκησης σωματικής βίας από το δάσκαλο προς το μαθητή, που αποτελούσε συμπεριφορά κοινωνικά αποδεκτή και συνυφασμένη με την επιβολή πειθαρχίας στο σχολικό περιβάλλον (Αρτινοπούλου, 2010). Επίσης πολυσυζητημένο φαινόμενο αποτελεί η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός μεταξύ

μαθητών/τριών, που θεωρούνται όροι συνώνυμοι και αναφέρονται στη βιβλιογραφία με τον κοινό όρο bullying. Πρόκειται για ένα πολύ-διάστατο φαινόμενο του οποίου η καταγραφή σε διεθνές επίπεδο παρατηρείται από τη δεκαετία του 1970, ενώ στην Ελλάδα μελετάται τα τελευταία 15 χρόνια (Μενίκη, 2017).

Αρκετοί είναι οι ορισμοί που έχουν δοθεί στον όρο bullying. Σύμφωνα με τον Olweus (1993), η ενδοσχολική βία αφορά σε επιθετική συμπεριφορά, η οποία πραγματοποιείται κατ' επανάληψη στη διάρκεια του χρόνου, μέσα σε μία δια-προσωπική σχέση που χαρακτηρίζεται από δυσαναλογία εξουσίας, από ένα πιο δυνατό άτομο ή ομάδα ατόμων σε ένα λιγότερο δυνατό άτομο. Ο Lee (2006) προσδιόρισε ότι το bullying είναι μια συνεχής προσπάθεια να επιβληθεί δύναμη και κυριαρχία έναντι κάποιου άλλου. Πρόκειται για μια επαναλαμβανόμενη και συστηματική πράξη, η οποία περικλείει τον κοινωνικό αποκλεισμό, το χτύπημα, το σπρώξιμο, την αρπαγή ή και την καταστροφή προσωπικών αντικειμένων. Μάλιστα, το bullying πηγάζει από μια εσκεμμένη, απρόκλητη και παράλληλα συνειδητή επιθυμία πρόκλησης σωματικού και ψυχικού πόνου, είτε περιστασιακά και βραχυχρόνια είτε συχνά και με μακρά διάρκεια, εντός και εκτός του σχολείου. Δεν είναι δυνατόν να γίνει στερεοτυπική περιγραφή των χαρακτηριστικών θύτη και θύματος, ούτε να προσδιοριστεί η κοινωνική ομάδα προέλευσης αυτών. Τα ίδια άτομα, σε διαφορετικά περιστατικά, μπορεί άλλοτε να αποτελούν τους θύτες και άλλοτε τα θύματα.

Η σχολική βία ως γεγονός δεν αποτελεί μόνο πρόβλημα της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά της κοινωνίας συνολικότερα, αφού επηρεάζει μακροχρόνια την εγκληματικότητα και τη βία. Για το λόγο αυτό είναι πολύ σημαντική η προσπάθεια όχι μόνο της καταστολής της αλλά προπαντός της πρόληψής της. Τίθεται στο σημείο αυτό ο προβληματισμός κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί και κατ' επέκταση οι μαθητές/τριες μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά καταστάσεις διαφωνιών και συγκρούσεων που εκδηλώνονται στο σχολικό περιβάλλον. Η αποτελεσματική παρέμβαση των εκπαιδευτικών απαιτεί εξειδίκευση σε τομείς που ξεπερνούν τη διδακτική πρακτική (Ανδρέου, 2007). Δεν έχουν εκπαιδευτεί στη διαχείριση καταστάσεων σύγκρουσης και ως εκ τούτου εκφράζουν συχνά ακατάλληλες αντιδράσεις προς τους μαθητές/τριες. Όλα αυτά έχουν συχνά ως αποτέλεσμα οι συγκρούσεις είτε να μην επιλύονται, είτε να επιλύονται με ακατάλληλους τρόπους.

Λύση στο πρόβλημα αυτό αποτελεί η συζήτηση, ο διάλογος και η ανταλλαγή απόψεων που αντικειμενικά φέρνουν πιο κοντά τους διαφωνούντες, τους κάνουν κοινωνούς των αντιλήψεων του ενός για τον άλλον, τους δίνουν τη δυνατότητα να νιώσουν τα συναισθήματα της άλλης πλευράς, να καταλάβουν τα βαθύτερα κίνητρά τους και εν τέλει να κατανοήσουν αμφότεροι τη συμπεριφορά του άλλου μέρους, άσχετα αν συμφωνούν με αυτήν. Στο πλαίσιο αυτό, έχει αναπτυχθεί ο θεσμός της σχολικής διαμεσολάβησης (school-based mediation) ή διαμεσολάβησης συνομηλίκων (peer mediation). Πρόκειται για μια διαδικασία ειρηνικής και εποικοδομητικής επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ μαθητών, η οποία επιδιώκει την όσο το δυνατό μεγαλύτερη ικανοποίηση των διαφωνούντων μέσα από ένα δίκαιο αποτέλεσμα κοινά αποδεκτό από τις αντιμαχόμενες πλευρές, με τη βοήθεια ενός τρίτου και ουδέτερου μαθητή-διαμεσολαβητή. Μάλιστα, η διαμεσολάβηση είναι μία διαδικασία κλιμακούμενη, που αντικαθιστά το πειθαρχικό σύστημα τιμωρίας και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ποικιλία προβλημάτων (Pynchon, 2012).

Στις ενότητες που ακολουθούν θα εξετάσουμε πρώτα το θεσμικό πλαίσιο που υποστηρίζει τη Σχολική Διαμεσολάβηση. Στην τρίτη ενότητα θα αναφερθούμε στη διαδικασία εφαρμογής της σχολικής διαμεσολάβησης στα συμπράττοντα σχολεία, 1ο ΕΠΑΛ, 2ο ΕΠΑΛ, Εσπερινό ΕΠΑΛ και Εργαστηριακό Κέντρο (Ε.Κ.) Γιαννιτσών. Πιο συγκεκριμένα, θα μελετήσουμε τα στάδια πριν από την έναρξη εφαρμογής της, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ακολουθήθηκε και τη διαδικασία που επιλέχτηκε να ακολουθείται σε κάθε περίπτωση εφαρμογής της Σχολικής Διαμεσολάβησης. Στην τέταρτη ενότητα έχουμε συγκεντρώσει τα συμπεράσματα και τις προτάσεις μας.

2. Θεσμικό πλαίσιο προώθησης της Διαμεσολάβησης Ομηλίκων

Η Σχολική Διαμεσολάβηση ή Διαμεσολάβηση Ομηλίκων δεν είναι καινούργια έννοια. Η προώθηση της Διαμεσολάβησης στη σχολική κοινότητα ενισχύεται από τους Ευρωπαϊκούς θεσμούς. Το 2001, σε έγγραφο των αναπληρωτών υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης που αφορούσε την εκπαίδευση έγινε πρώτη φορά αναφορά στη διαμεσολάβηση, ενθαρρύνοντας τα εκπαιδευτικά ιδρύματα προς αυτήν την κατεύθυνση. Την επόμενη χρονιά κατά τη Διάσκεψη του Συμβουλίου της Ευρώπης στο Στρασβούργο σχετικά με την τοπική συνεργασία για την πρόληψη και την καταπολέμηση της βίας στα σχολεία, οι σύνεδροι διαπίστωσαν την αναγκαιότητα της διαμεσολάβησης.

Επιπλέον, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Αποτελεσματικότητα της Δικαιοσύνης (European Commission for the Efficiency of Justice, 2007), τόνισε την ανάγκη η διαμεσολάβηση και άλλες μορφές αποκαταστατικής δικαιοσύνης να συμπεριλαμβάνονται στο εθνικό σχολικό πρόγραμμα.

Στη χώρα μας, το Υπουργείο Παιδείας, ύστερα από εισήγηση του Συνηγόρου του Παιδιού, εξέδωσε εγκύκλιο (18890/Γ2 2011) για τα θέματα της πρόληψης και αντιμετώπισης της βίας μεταξύ μαθητών, στην οποία περιλαμβάνεται αναφορά στη δυνατότητα δημιουργίας ομάδων διαμεσολαβητών μαθητών από εκπαιδευτικούς. Μόλις τον Ιανουάριο του 2018, με υπουργική απόφαση που ρυθμίζει θέματα της σχολικής ζωής, αναφέρεται πλέον με σαφή τρόπο στις ενέργειες παιδαγωγικού χαρακτήρα που έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει η σχολική κοινότητα σε περιπτώσεις συμπεριφορών που παρεκκλίνουν από τους συμφωνημένους κανόνες, συμπεριλαμβάνοντας μέσα στο Πλαίσιο οργάνωσης της σχολικής ζωής τη Διαμεσολάβηση (Υ.Α. Αριθμ.10645/ΓΔ4/22/01/2018).

3. Εφαρμογή του προγράμματος της Διαμεσολάβησης Ομηλίκων στα συμπράττοντα σχολεία: 1ο ΕΠΑΛ, 2ο ΕΠΑΛ, ΕΣΠΕΡΙΝΟ ΕΠΑΛ, Ε.Κ. ΓΙΑΝΝΙΤΣΩΝ

3.1 Τα στάδια του Προγράμματος

Το πρόγραμμα Σχολικής Διαμεσολάβησης καταρτίστηκε με γνώμονα τη δυνατότητα αυτορρύθμισης ζητημάτων συγκρούσεων ανάμεσα στους μαθητές/ τριες μέσω της εκπαίδευσης μαθητών/τριών ως διαμεσολαβητών ομηλίκων (Αρτινοπούλου, 2010). Το πρόγραμμα αυτό είχε τους παρακάτω κύριους άξονες: α) ενημέρωση Συλλόγων Διδασκόντων και Γονέων και Κηδεμόνων, β) επιλογή και εκπαίδευση καθηγητών/τριών στις αρχές της διαμεσολάβησης για να αναλάβουν το ρόλο των παρατηρητών της διαδικασίας της Διαμεσολάβησης Ομηλίκων, γ) επιλογή και

εκπαίδευση μαθητών/τριών ως διαμεσολαβητών/τριών, δ) ενημέρωση του μαθητικού πληθυσμού για το θεσμό και την έναρξη εφαρμογής αυτού, μέσω ομιλιών-παρουσιάσεων, έντυπου υλικού και προβολής video, ε) συνεχή μαθήματα αναβάθμισης των δεξιοτήτων των εκπαιδευθέντων μαθητών-διαμεσολαβητών, στ) απόφαση των Συλλόγων Διδασκόντων για επανάληψη των παραπάνω σταδίων κάθε δεύτερο χρόνο.

Η εφαρμογή του θεσμού της σχολικής διαμεσολάβησης (Αρτινοπούλου, οπ. παρ.) αποφασίστηκε ομόφωνα από τους Συλλόγους Διδασκόντων των σχολικών μονάδων 1ο ΕΠΑΛ, 2ο ΕΠΑΛ, Εσπερινό ΕΠΑΛ και Ε.Κ. Γιαννιτσών και λήφθηκε η απόφαση της σύμπραξής τους, αφού οι μονάδες αυτές διαθέτουν το χαρακτηριστικό της συστέγασης. Η απόφαση αυτή τέθηκε προς γνώση τόσο στους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων όσο και στα μαθητικά συμβούλια των σχολείων. Στο κοινό πρόγραμμα εκπαίδευσης, για το οποίο υπήρξε σχετική έγκριση από το οικείο Υπουργείο, από κάθε σχολείο συμμετείχαν 3-5 καθηγητές και 5 μαθητές/τριες αντίστοιχα.

Το θέμα της επιλογής των εκπαιδευτικών τέθηκε στο Σύλλογο Διδασκόντων κάθε σχολείου και η επιλογή έγινε με κριτήριο την επιθυμία τους να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα. Σε περίπτωση μεγάλου αριθμού υποψηφίων προτεραιότητα δόθηκε σε όσους ήταν μέλη των Ομάδων Δράσεων Πρόληψης σε κάθε σχολείο.

Οι μαθητές/τριες επιλέχθηκαν από τους Συλλόγους Διδασκόντων με κριτήρια την επιθυμία και ικανότητα παρακολούθησης της εκπαίδευσης, τις καλές επικοινωνιακές δεξιότητες, την υπευθυνότητα, το σεβασμό και την ικανότητα εχεμύθειας (Αρτινοπούλου, οπ. παρ.) Επιπλέον, προκειμένου να επιτευχθεί η αντιπροσωπευτικότητα στην ομάδα λήφθηκαν υπόψη παράγοντες όπως το φύλο, η εθνικότητα και η σχολική επίδοση. Όσον αφορά τον παράγοντα της ηλικίας, προκειμένου να συνεχιστεί γρήγορα το πρόγραμμα και τις επόμενες χρονιές επιλέχθηκαν μαθητές/τριες κυρίως από την Α΄ και Β΄ τάξη.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, παράγοντας δυσκολίας στην επιλογή των μαθητών υπήρξε το γεγονός ότι τα σχολεία της σύμπραξης είναι περιφερειακά της πόλης και ότι πολλοί μαθητές/τριες κατοικούν σε γειτονικά χωριά, προς τα οποία δεν υπάρχει τακτική συγκοινωνία μετά το πέρας των μαθημάτων, καθόσον το πρόγραμμα εκπαίδευσής τους υλοποιούνταν μετά τη λήξη των μαθημάτων. Έτσι, η επιλογή τους έγινε με κριτήριο τη δυνατότητά τους να μπορούν να μετακινηθούν κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος.

3.2 Το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος

Η εκπαίδευση στη σχολική διαμεσολάβηση ξεκίνησε με την ομάδα των καθηγητών που εκδήλωσαν την πρόθεση και την επιθυμία να συμμετέχουν στην εκπαίδευση. Η διάρκειά της ήταν 35 ώρες και υλοποιήθηκε σε 3ωρες συναντήσεις, μια φορά την εβδομάδα. Το περιεχόμενο του προγράμματος περιλάμβανε τις ενότητες: α) συγκρούσεις, β) έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων, γ) κοινωνικές δεξιότητες (επικοινωνιακές δεξιότητες, δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης, ενσυναίσθηση), δ) διαδικασία διαμεσολάβησης, ε) ζητήματα ταυτότητας – διαφορετικότητας – αποδοχής – υποστήριξης και στ) αξιολόγησης. Οι τεχνικές και μέθοδοι εκπαίδευσης περιλάμβαναν παρουσιάσεις με χρήση οπτικοακουστικών μέσων, παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις περιστατικών και βιωματικές ασκήσεις με στόχο να προωθήσουν την ενσυναίσθηση, την ενεργητική ακρόαση, τον αυτοέλεγχο,

τον αυτοσεβασμό, την υπευθυνότητα, την υπομονή, την αμεροληψία και την ουδετερότητα.

Με το πέρας του προγράμματος των καθηγητών, ξεκίνησε το πρόγραμμα εκπαίδευσης των μαθητών, ίδιας διάρκειας και θεματικού περιεχομένου με το αντίστοιχο των εκπαιδευτικών, με δραστηριότητες προσαρμοσμένες για μαθητές/τριες. Εκ περιτροπής 3 τουλάχιστον από τους επιμορφωμένους καθηγητές ήταν παρόντες στο πρόγραμμα των μαθητών για λόγους καλλιέργειας πνεύματος συνεργατικότητας και συμμετοχικότητας, αφού κατά την υλοποίηση του θεσμού οι εκπαιδευμένοι καθηγητές/τριες και μαθητές/τριες συνεργάζονται (Uzelac, 2001).

Μέσω αυτού του προγράμματος, με βάση τις αρχές που εκπαιδεύονται οι συμμετέχοντες, τις δεξιότητες που αναπτύσσουν και τα αποτελέσματα που αναμένεται να επιφέρει η εφαρμογή του θεσμού, προκύπτουν πολλαπλά οφέλη. Όσον αφορά τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές/τριες που εκπαιδεύονται ως Διαμεσολαβητές Ομηλίκων, πρέπει να αναφέρουμε την αύξηση της υπευθυνότητας, της υπομονής και του αυτοελέγχου, τη βελτίωση της εικόνας του εαυτού, τη δυνατότητα αναγνώρισης και έκφρασης των συναισθημάτων, την αναγνώριση και το σεβασμό των συναισθημάτων των άλλων, τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και πνεύματος συνεργασίας και την αύξηση του επιπέδου της αυτογνωσίας.

Παράλληλα, τα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς προσδιορίζονται στο επίπεδο της βελτίωσης των σχέσεων με τους μαθητές/τριες αφού εργάζονται μαζί προς κοινό στόχο και της δημιουργίας νέων δίαυλων επικοινωνίας. Ταυτόχρονα το σχολείο προσμετρά ως πλεονεκτήματα τη βελτίωση του σχολικού κλίματος με τη δημιουργία του υποστηρικτικού αυτού πλαισίου ειρηνικής επίλυσης διαφορών, τις λιγότερες τιμωρίες και ποινές, την αντιμετώπιση των συγκρούσεων ως δυνατότητα ανάπτυξης των μαθητών, την αποτροπή του «ξεκαθαρίσματος των λογαριασμών» εκτός σχολείου, τη δημιουργία κλίματος ασφάλειας στην κοινότητα, την αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών και την ικανοποίηση θυμάτων αλλά και δραστών.

Στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών και μαθητών στις παραπάνω αρχές, έννοιες και τεχνικές, συμμετείχαν ως εισηγητές, σχολικοί σύμβουλοι, ψυχολόγοι, υπεύθυνοι συμβουλευτικής, επαγγελματικού προσανατολισμού, αγωγής σταδιοδρομίας και των συμβουλευτικών σταθμών νέων της Δ.Δ.Ε. Πέλλας, εκπαιδευτές διαμεσολαβητών και διαπιστευμένοι διαμεσολαβητές του Υπουργείου Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων.

3.3 Η Υλοποίηση του Προγράμματος Διαμεσολάβησης Ομηλίκων

Οι εκπαιδευθέντες εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες στη Σχολική Διαμεσολάβηση αποτέλεσαν την «Ομάδα Σχολικής Διαμεσολάβησης» των συνεργαζόμενων σχολικών μονάδων. Η ομάδα αυτή πήρε αποφάσεις για τις απαραίτητες ενέργειες που έπρεπε να γίνουν έτσι ώστε να γνωστοποιηθεί η έναρξη της λειτουργίας του θεσμού στα μέλη των σχολικών κοινοτήτων της σύμπραξης.

Λήφθηκαν αποφάσεις σχετικά με το χώρο διενέργειας της διαδικασίας της διαμεσολάβησης, την κατασκευή roll-up με τις βασικές αρχές του θεσμού, τη δημιουργία video, αφίσας, ιστοσελίδας και ενημερωτικού εντύπου, τις παρουσιάσεις-ομιλίες για τη γνωστοποίηση του θεσμού, την κατασκευή ξεχωριστού πίνακα ανακοινώσεων και το σχεδιασμό graffiti με σχετική θεματολογία.

Ως προς το χώρο διενέργειας της διαδικασίας της διαμεσολάβησης, παραχωρήθηκε αίθουσα από το Εσπερινό ΕΠΑΛ Γιαννιτσών, η οποία εφοδιάστηκε με στρογγυλό τραπέζι, συμβολικά απαραίτητο για τη διενέργεια της διαδικασίας και δείγμα πρόθεσης άμβλυνσης των διαφορών μεταξύ των διαμεσολαβουμένων και διακοσμήθηκε κατάλληλα με τις αφίσες και τα roll-up που κατασκευάστηκαν για το σκοπό αυτό.

Για τη γνωστοποίηση, προώθηση και διάδοση του θεσμού και της λειτουργίας του στις συγκεκριμένες σχολικές κοινότητες, αλλά και στις υπόλοιπες σχολικές κοινότητες της ευρύτερης περιοχής, μέλη της Ομάδας Σχολικής Διαμεσολάβησης, τόσο εκπαιδευτικοί όσο και μαθητές/τριες, συνεργαζόμενοι μεταξύ τους επιφορτίστηκαν με το ρόλο της παραγωγής ενημερωτικού εντύπου, video και αφίσας.

Η διαμεσολάβηση, ως νέος θεσμός στη χώρα μας, βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη. Προκειμένου λοιπόν, για την καθημερινή ενημέρωση εκπαιδευτικών και μαθητών σε ότι αφορά στη λειτουργία του θεσμού στα συγκεκριμένα σχολεία, αλλά και γενικότερα για ό,τι νέο ανακύπτει σχετικά με τη διαμεσολάβηση και γενικότερα με την καταπολέμηση της σχολικής βίας, αποφασίστηκε να δημιουργηθεί ξεχωριστός πίνακας ανακοινώσεων στον οποίο εκτός από ανακοινώσεις, μπορούν να αναρτώνται φωτογραφίες από σχετικές εκδηλώσεις, ποιήματα και κείμενα μαθητών και εκπαιδευτικών. Αποφασίστηκε επίσης να διακοσμηθούν συγκεκριμένες επιφάνειες των σχολείων με graffiti. Το έργο ανέλαβαν μαθητές/τριες, οι οποίοι έφτιαξαν έξω από δύο τάξεις graffiti με θεματολογία που σχετίζεται με τον περιορισμό της σχολικής βίας.

Μετά το πέρας της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και μαθητών, της οποίας η συνολική χρονική διάρκεια εκτάθηκε σε ένα διδακτικό έτος και με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς κρίθηκε σκόπιμο, από την ομάδα, η ενημέρωση όλων των μελών των Συλλόγων Διδασκόντων των σχολικών μονάδων της σύμπραξης για την έναρξη εφαρμογής του θεσμού στα συγκεκριμένα σχολεία. Για το λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκαν παρουσιάσεις-ομιλίες από διαπιστευμένη διαμεσολαβήτρια και μέλος της Ομάδας Σχολικής Διαμεσολάβησης.

Το επόμενο ζήτημα που έπρεπε να αντιμετωπιστεί ήταν το θέμα του τρόπου ενημέρωσης της Ομάδας σχετικά με περιστατικά διαφωνιών, συγκρούσεων ή εκφοβισμού που μπορούσαν να παραπεμφθούν στη διαδικασία της Διαμεσολάβησης Ομηλίκων. Ένας συνηθισμένος τρόπος, που ακολουθείται σε αρκετά σχολεία που εφαρμόζουν τη Σχολική Διαμεσολάβηση είναι η τοποθέτηση του «κουτιού» της Σχολικής Διαμεσολάβησης. Πρόκειται για ένα κουτί που τοποθετείται συνήθως έξω από το γραφείο του Διευθυντή/τριας ή των εκπαιδευτικών, σε σημείο όμως που να προστατεύει οπτικά το μαθητή/τρια που ρίχνει μέσα το σημείωμά του. Από εκεί εξάγονται συνήθως, ανώνυμα, πληροφορίες για τα περιστατικά και επώνυμα όταν αφορά άμεσα το μαθητή που συντάσσει το σημείωμα.

Η ομάδα των συνεργαζόμενων σχολείων αποφάσισε ότι το κουτί δεν αποτελεί βέλτιστη λύση ενημέρωσης. Έτσι, επιλέχθηκαν δύο άλλοι οδοί πληροφόρησης γεγονότων που χρήζουν ενεργοποίηση της διαδικασίας της Διαμεσολάβησης Ομηλίκων. Αυτοί είναι η άμεση ενημέρωση από τους μαθητές/τριες της ομάδας, οι οποίοι παρατηρούν το τι συμβαίνει στην αυλή ή στην τάξη. Πέραν αυτών, τα μέλη των 15μελών μαθητικών συμβουλίων, αλλά και μεμονωμένοι μαθητές/τριες, καθώς και

γονείς μπορούν να αποτελέσουν πηγή ενημέρωσης για την ομάδα. Επίσης, καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί των συγκεκριμένων μονάδων ενημερώθηκαν για τη λειτουργία του θεσμού, ευαισθητοποιήθηκαν και ενεργοποιήθηκαν έτσι ώστε να παρατηρούν και όταν εντοπίζουν επιθετικές συμπεριφορές ή αλλαγές σε συμπεριφορά και παράξενες κινήσεις παιδιών, να ενημερώνουν την Ομάδα και αυτή ανάλογα να ενεργεί μέσα στα πλαίσια της δικαιοδοσίας της και σε συνεννόηση και συνεργασία πάντα με τους Διευθυντές/τριες των μονάδων.

3.4 Περιγραφή της Εφαρμογής της Διαδικασίας Διαμεσολάβησης Ομηλίκων

Με την παρατήρηση, τον εντοπισμό και την ενημέρωση της Ομάδας Σχολικής Διαμεσολάβησης για περιστατικά που κυρίως άπτονται σε διάδοση ενοχλητικών ή προσβλητικών φημών, προβλήματα στις σχέσεις μεταξύ μαθητών, παρενόχληση, ενέργειες φυλετικού ή κοινωνικού ρατσισμού, καβγάδες και τσακωμούς, βανδαλισμούς, καθώς και περιστατικά εκφοβισμού μέσα ή έξω από την τάξη και με τη σύμφωνη γνώμη της διεύθυνσης του σχολείου ενεργοποιείται η διαδικασία της διαμεσολάβησης. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι παρόλο που το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη Σχολική Διαμεσολάβηση πραγματοποιήθηκε εκτός σχολικού ωραρίου, όλες οι συναντήσεις-συνεδρίες των διαμεσολαβήσεων γίνονται εντός σχολικού ωραρίου και πάντα με τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών με τους οποίους έχουν μάθημα οι μαθητές/τριες που συμμετέχουν στη διαμεσολάβηση, είτε ως διαμεσολαβούμενοι είτε ως Διαμεσολαβητές Ομηλίκων.

Στη συνέχεια επιλέγονται από την Ομάδα Σχολικής Διαμεσολάβησης δύο εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναλαμβάνουν να καλέσουν και να συζητήσουν χωριστά με κάθε μαθητή που έχει εμπλακεί στο περιστατικό που έχει προκύψει. Ο κάθε μαθητής ρωτάται αν ενδιαφέρεται να επιλυθεί το πρόβλημα μέσω της Σχολικής Διαμεσολάβησης.

Οι διαφωνούντες μαθητές/τριες επιλέγουν τη διαδικασία με τη θέλησή τους, ενώ επίσης επιλέγουν οι ίδιοι και τους διαμεσολαβητές – συμμαθητές/τριες τους, που ανήκουν στην Ομάδα Σχολικής Διαμεσολάβησης. Οι μαθητές/τριες-διαμεσολαβητές/βήτριες, δηλαδή οι Διαμεσολαβητές Ομηλίκων, που επιλέγονται δεν πρέπει να εμπλέκονται οι ίδιοι στο περιστατικό και δεν πρέπει να έχουν φιλικές σχέσεις με τους εμπλεκόμενους. Σε αντίθετη περίπτωση, οφείλουν να το αναφέρουν στην Ομάδα Σχολικής Διαμεσολάβησης και να ζητήσουν να εξαιρεθούν από τη διαδικασία. Τότε οι διαφωνούντες πρέπει να επιλέξουν άλλους διαμεσολαβητές από τον κατάλογο των εκπαιδευμένων συμμαθητών τους. Στη συνέχεια αποφασίζεται η μέρα και η ώρα που θα πραγματοποιηθούν οι συνεδρίες της διαμεσολάβησης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές/τριες που αποφασίζουν να επιλύσουν τη διαφορά τους με τον τρόπο αυτόν, έχουν το δικαίωμα να αποχωρήσουν από τη διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή θελήσουν και να επιληφθεί του θέματος ο Διευθυντής/τρια, εφαρμόζοντας ό,τι ορίζει ο κανονισμός της σχολικής μονάδας και η αντίστοιχη σχολική νομοθεσία.

Από εκείνη τη στιγμή και μέχρι την προαποφασισμένη ώρα οι δύο μαθητές/τριες - διαμεσολαβητές συνεργάζονται και συνεννοούνται για τη ροή της διαμεσολάβησης. Κατά τη συνάντηση, δύο εκπαιδευτικοί της Ομάδας Σχολικής Διαμεσολάβησης αναλαμβάνουν το ρόλο του παρατηρητή. Παρεμβαίνουν μόνο όταν

οι μαθητές/τριες - διαμεσολαβητές αντιμετωπίζουν κάποιο εμπόδιο και ζητήσουν την αρωγή τους.

Μόλις αρχίσει η συνάντηση οι διαμεσολαβητές υποδέχονται θερμά αυτούς που έρχονται για να επιλύσουν τη διαφορά τους και ενημερώνουν «τα μέρη της διαφωνίας», όπως συνηθίζεται να καλούνται οι διαφωνούντες μαθητές/τριες, για τους κανόνες που διέπουν τη διαδικασία. Οι κανόνες πρέπει να είναι κατανοητοί και να γίνουν αποδεκτοί και από τους δύο διαμεσολαβούμενους. Οι μαθητές/τριες που έρχονται για διαμεσολάβηση κάθονται στο στρογγυλό τραπέζι της διαμεσολάβησης, απέναντι ο ένας στον άλλο ώστε να έχουν οπτική επαφή. Οι διαμεσολαβητές κάθονται ανάμεσά τους, από τη ίδια πλευρά.

Στόχος των διαμεσολαβητών είναι η διερεύνηση του συμβάντος ως γεγονός, ως συναισθηματική αξία για τον κάθε μαθητή και ως ζητούμενο προς επίλυση από τους ίδιους τους διαφωνούντες. Οι διαμεσολαβητές δεν προτείνουν λύσεις, αλλά βοηθούν τα μέρη της διαφωνίας ή της σύγκρουσης, να καταλήξουν σε κοινά αποδεκτή λύση, στοχεύοντας στο όφελος και των δύο πλευρών. Απευθύνουν στους συμμαθητές τους τέσσερις βασικές ερωτήσεις: α) «Τι συνέβη;» β) «Πώς νιώθεις για αυτό;» γ) «Τι θα ήθελες να γίνει;» και δ) «Τι πιστεύεις ότι πραγματικά μπορεί να γίνει;» Οι ερωτήσεις αυτές αποσκοπούν σε αναλυτικές και όχι μονολεκτικές απαντήσεις, έτσι ώστε να οδηγήσουν τους διαφωνούντες να εκφράσουν τη θέση και τα συναισθήματά τους, ενώ παράλληλα να ακούσουν και να καταλάβουν και την άλλη πλευρά, δηλαδή το συμμαθητή τους με τον οποίο έχουν τη διαφορά και να συζητήσουν μεταξύ τους σύμφωνα με τους κανόνες της διαδικασίας. Στόχος της διαδικασίας είναι να καταλήξουν σε κοινά αποδεκτή λύση.

Η συζήτηση συντονίζεται από τους διαμεσολαβητές - μαθητές, οι οποίοι ενημερώνουν τους συμμετέχοντες στη διαδικασία μαθητές/τριες, για την εμπιστευτικότητα και εχεμύθεια που διέπει τη διαδικασία αυτή, καθώς ό,τι ειπωθεί κατά τη διάρκεια των συνεδριών δεν μπορεί να κοινοποιηθεί, με εξαίρεση των περιπτώσεων που καθορίζονται από την πολιτική του σχολείου ή που έχουν συμφωνηθεί με τους διαμεσολαβούμενους (Αρτινοπούλου, 2010). Οι διαμεσολαβητές προσπαθούν να ενεργοποιήσουν την ενσυναίσθηση στους συμμαθητές/τριες τους, δηλαδή να μπει ό ένας στη θέση του άλλου και να δει γεγονότα αλλά και συναισθήματα από την οπτική γωνία του άλλου, με τη βοήθεια των αρχών του καλού διαλόγου και της ενεργητικής ακρόασης, στις τεχνικές των οποίων οι διαμεσολαβητές - μαθητές/τριες έχουν εξοικειωθεί κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους.

Στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας, οι διαμεσολαβητές- μαθητές/τριες ακούν τους συμμαθητές/τριες τους με προσοχή και σεβασμό, προσπαθώντας να κερδίσουν την εμπιστοσύνη τους, τονίζοντας παράλληλα την ουδέτερη στάση που επιβάλλεται να τηρήσουν καθώς επίσης επαναλαμβάνουν συχνά ότι η διαδικασία αυτή είναι εμπιστευτική. Κάθε φορά που ολοκληρώνει τις απαντήσεις του ο μαθητής που μετέχει στη διαμεσολάβηση, ο διαμεσολαβητής επαναλαμβάνει περιληπτικά και με δικά του λόγια, όλα όσα είπε ο διαμεσολαβούμενος, χωρίς οποιαδήποτε ερμηνεία ή κριτική. Απώτερος στόχος η ανίχνευση της αιτίας της σύγκρουσης, η έντασή της και μετά ο εντοπισμός των κινήτρων (Μενίκη, 2017).

Οι διαμεσολαβητές βοηθούν τους διαμεσολαβούμενους να επικεντρωθούν στα κοινά τους σημεία και αρχικά αναζητούνται πιθανές λύσεις. Συγκεκριμένα, οι

διαμεσολαβούμενοι ερωτώνται τι θα ήθελαν να γίνει και τι πιστεύουν ότι πραγματικά μπορεί να γίνει. Στη συνέχεια, αφού ελεγχθούν οι προτεινόμενες λύσεις ως προς τη ρεαλιστικότητα και τη βιωσιμότητά τους, επιλέγεται από τους διαφωνούντες μία λύση ως η κοινά αποδεκτή. Τότε η διαμεσολάβηση έχει αίσιο τέλος και τα μέρη της αρχικής διαφωνίας συμφωνούν γραπτά στη λύση για την οποία αποφασίζουν και δεσμεύονται για την τήρησή της. Η αποδεκτή αυτή λύση επικυρώνεται με τη σύναψη συμβολαίου μη επανάληψης του περιστατικού, το οποίο συνυπογράφουν οι διαμεσολαβούμενοι και οι διαμεσολαβητές. Το συμβόλαιο αυτό επικυρώνει τη λύση που αποφασίζεται από κοινού από τους διαφωνούντες. Μετά το πέρας της διαδικασίας, οι διαμεσολαβητές - εκπαιδευτικοί και οι διαμεσολαβητές - μαθητές/τριες, παρακολουθούν την τήρηση της συμφωνίας. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι είναι αναγκαίο να συμφωνηθεί μία μελλοντική συνάντηση ανατροφοδότησης. Η συνάντηση αυτή θα κανονιστεί μέσα στις επόμενες 5-10 μέρες για να εξεταστεί αν τηρούνται οι όροι της συμφωνίας ή αν επαναλήφθηκε κάποιο περιστατικό ανάμεσα στους διαμεσολαβούμενους.

4. Συμπεράσματα, Παρατηρήσεις και Προτάσεις

Στη ζωή μας οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες και βγαίνουν μέσα από τις κοινωνικές μας σχέσεις. Θα πρέπει να σταματήσουμε να τις βλέπουμε μόνο μέσα από το αρνητικό πρίσμα της αντιπαλότητας. Η διαμεσολάβηση, ωθεί τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση να αναζητήσουν λύσεις που έχουν μέσα στο μυαλό και την καρδιά τους. Ο ανθρωπισμός, που εκφράζεται μέσω της Διαμεσολάβησης, οδηγεί στην επούλωση τραυμάτων, στην προσωπική ανάπτυξη και την αυτό-πραγμάτωση.

Η Διαμεσολάβηση Ομηλίκων είναι μία διαδικασία ειρηνικής επίλυσης των σχολικών συγκρούσεων. Βασίζεται στο διάλογο, την ενσυναίσθηση και την ενεργητική ακρόαση.

Η Διαμεσολάβηση Ομηλίκων διερευνά συναισθήματα και ανάγκες. Όταν υπάρξει σύγκρουση ανάμεσα σε δύο μαθητές/τριες, οι Διαμεσολαβητές Ομηλίκων αναλαμβάνουν να τους φέρουν σε επαφή με τα συναισθήματά τους. Να τους κάνουν να συνειδητοποιήσουν πώς νιώθουν σε σχέση με το συγκεκριμένο γεγονός, αλλά και να αναπτύξουν ενσυναίσθηση ως προς τα συναισθήματα των άλλων.

Οι διαμεσολαβούμενοι συζητούν ανοιχτά χωρίς καμία κριτική ερμηνεία από τους διαμεσολαβητές. Εκφράζουν τα συναισθήματά τους και προσδιορίζουν την ανάγκη που θέλουν να αντιληφθεί και να ικανοποιηθεί από το άλλο μέρος. Τέλος, οδηγούνται σε συναπόφαση για κοινά αποδεκτή λύση και παράλληλα ειρηνική επίλυση του προβλήματός τους.

Ήδη οι σχολικές κοινότητες των 1ο ΕΠΑΛ, 2ο ΕΠΑΛ, Εσπερινό ΕΠΑΛ και Ε.Κ. Γιαννιτσών διανύουν το πρώτο έτος εφαρμογής του θεσμού της Σχολικής Διαμεσολάβησης, με το προηγούμενο έτος να έχει δαπανηθεί στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς επίσης και στο σχεδιασμό του πλαισίου εφαρμογής της διαμεσολάβησης και στην οργάνωσή της επί της διαδικασίας της εφαρμογής της. Στοιχείο επιτυχίας αποτελεί το γεγονός ότι σημειώνονται ολοένα και λιγότερες αποβολές, ενώ αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών που εμπιστεύεται το θεσμό για την επίλυση των διαφορών τους. Σε επόμενο άρθρο θα παρουσιαστούν στατιστικά τα αποτελέσματα εφαρμογής του θεσμού, μέσα από την καταγραφή των

περιπτώσεων που αντιμετωπίστηκαν με τη διαδικασία της Διαμεσολάβησης Ομηλίκων στα συγκεκριμένα σχολεία.

Αξίζει όμως να επισημανθεί ότι ο θεσμός της διαμεσολάβησης, που γεννιέται πλέον στις ελληνικές σχολικές κοινότητες, αποτελεί την εισαγωγή μιας νέας κουλτούρας στην απονομή της δικαιοσύνης. Μια νέα κουλτούρα εγκαθίσταται πολύ δύσκολα και αλλάζει ακόμα πιο δύσκολα. Χρειάζεται αρκετά χρόνια δουλειάς, επιμονής και υπομονής για να καταγραφούν τα θετικά αποτελέσματά της και να φανούν οι συνέπειες των θεαματικών αποτελεσμάτων της αντίστοιχα. Είναι στο χέρι όλων των μελών των σχολικών κοινοτήτων που θα εμπιστευθούν αυτήν τη λύση πολιτισμού, να αποτελέσουν τους αρωγούς που θα συνδράμουν στην ευδοκίμηση του θεσμού. Ας είναι η ειρηνική επίλυση διαφορών, η νέα οδός που θα ακολουθήσει η ανθρωπότητα καθώς εξελίσσεται…

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ανδρέου, Ε. (2007). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (επιμ.) *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (τόμ. Α'). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και της επιθετικότητας*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

European Commission for the Efficiency of Justice (2007). Better implementation of mediation in the member States of the Council of Europe - Concrete rules and provisions - CEPEJ Studies No. 5

Lee, C., (2006). *Preventing Bullying in Schools. A Guide for Teachers and Other Professionals.* London: Paul Chapman Publishing.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we Know and What we Do.* Cambridge: Blackwell Publishers.

Pynchon, V. (2012, June 9). The Anti-Bulling Secret Weapon Arrives Just in Time for School. Forbes. http://www.forbes.com/sites/shenegotiates/2012/09/06/the-anti-bullying-secret-weapon-arrives-just-in-time-for-school

Uzelac M., (2001). «Peaceful Conflict Resolution Guide for Primary and Secondary School», UNICEF

Κίνδυνοι διαδικτυακού εθισμού στην εφηβεία: ενέργειες εκπαιδευτικών για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου

Ανταλουδάκη Μαρία
Εκπαιδευτικός Γεωπόνος (ΠΕ18.12) ΕΛΓΟ «Δήμητρα»,
Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων

Βογιατζάκη Ειρήνη
Εκπαιδευτικός Νοσηλεύτρια (ΠΕ18.10)
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων ΔΙΕΚ

Περίληψη

Η παρούσα εργασία είναι μια βιβλιογραφική ανασκόπηση για την μελέτη του διαδικτυακού εθισμού. Αρχικά παραθέτει τους ορισμούς που περιγράφουν το φαινόμενο, εκθέτει τους κινδύνους που συνεπάγεται ο διαδικτυακός εθισμός για τους έφηβους. Σκοπός της εργασίας είναι μέσα από έρευνα δευτερογενών στοιχείων, να αναδείξει την έκταση του φαινομένου, αλλά και να φωτίσει το ρόλο των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του. Τα συμπεράσματα δείχνουν ότι το φαινόμενο του διαδικτυακού εθισμού στην εφηβεία, αν και δεν είναι καθόλου καινούριο στη σχολική κοινότητα, εν τούτοις τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί σε μεγάλο βαθμό. Ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την αντιμετώπιση, κυρίως σε επίπεδο πρόληψης. Ειδική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης και αντιμετώπισης του φαινομένου είναι πολύ σημαντική.

Λέξεις κλειδιά: Διαδικτυακός εθισμός, εφηβεία, εκπαιδευτικός

Εισαγωγή

Δυναμική είναι η παρουσία του διαδικτύου στις ζωές μας από τη δεκαετία του ’90, καθώς ακολούθησε μια ραγδαία αναπτυξιακή πορεία και απέκτησε εκατομμύρια χρήστες. Το διαδίκτυο είναι μέσο ενημέρωσης, επικοινωνίας, πληροφόρησης και διασκέδασης και θεωρείται σπουδαία πηγή γνώσης (Σοφός, 2009).

Οι έφηβοι αποτελούν μερίδα της κοινωνίας η οποία έχει εξοικειωθεί στη χρήση του διαδικτύου χρησιμοποιώντας το τις περισσότερες ώρες της ημέρας. Το διαδίκτυο παρόλο που προσφέρει άπειρες δυνατότητες στους χρήστες, η λανθασμένη και υπέρμετρη χρήση του έχει οδηγήσει τις τελευταίες δεκαετίες στην εμφάνιση διαφόρων κινδύνων (Health,2014). Ένας πολύ μεγάλος κίνδυνος στον οποίο υπόκεινται οι χρήστες του διαδικτύου είναι ο εθισμός, καθώς είναι εύκολο ο χρήστης να χάσει την ισορροπία μπροστά στην ύπαρξη του τεράστιου όγκου πληροφοριών αλλά και δυνατοτήτων που παρέχει η χρήση του.

Ο εθισμός στο διαδίκτυο ως μια νέα μορφή εξάρτησης, αρχίζει να παίρνει ανησυχητικές διαστάσεις μετά το 1996, καθώς έχει δυσμενείς επιδράσεις στην ψυχική υγεία. Πολλά παιδιά και έφηβοι έχουν εθιστεί στο διαδίκτυο με αποτέλεσμα να χάνουν την επαφή και την επικοινωνία με τον έξω κόσμο.

Τα τελευταία χρόνια ο διαδικτυακός εθισμός αποτελεί πεδίο έρευνας και αντικείμενο ενδιαφέροντος και μελέτης για την επιστημονική κοινότητα, λόγω της αρνητικής επίδρασης του στη σωματική, πνευματική και κοινωνική υγεία του ατόμου (Σφακιανάκης, Σιώμος & Φλώρος, 2012a).

Ως εκ τούτου στην παρούσα μελέτη πραγματεύεται ο όρος «εθισμός στο διαδίκτυο» και ειδικά στους εφήβους, η επισήμανση των κινδύνων καθώς επίσης και ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση του φαινομένου, κυρίως σε επίπεδο πρόληψης.

Διαδικτυακός εθισμός

Ο όρος διαδίκτυο (internet) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1982 και στα μέσα της δεκαετίας του ’90 διαδόθηκε ευρύτερα, καθώς αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία που έχει ο άνθρωπος του 21ου αιώνα. Το διαδίκτυο είναι μια παγκόσμια πλατφόρμα η οποία αποτελείται από εκατομμύρια διασυνδεμένους υπολογιστές και δίκτυα υπολογιστών που εκτείνεται σχεδόν σε κάθε γωνιά του πλανήτη με σκοπό την επικοινωνία και την παροχή διαφόρων υπηρεσιών (Leiner et al., 2003).

Το διαδίκτυο είναι ένα πολυδιάστατο μέσο και οι υπηρεσίες που προσφέρει μπορεί να αποτελέσουν κίνδυνο, αν δεν χρησιμοποιηθούν με σύνεση. Η έκφραση «εθισμός στο Διαδίκτυο» καθιερώθηκε το 1996 από την ψυχολόγο Kimberly Young και υποδηλώνει την παθολογική σχέση ενός ατόμου με το διαδίκτυο (Young, 1998).

Η Young (1999) υπογραμμίζει ότι ο «εθισμός στο Διαδίκτυο» είναι ένας ευρύς όρος, ο οποίος προσδιορίζει ένα μεγάλο φάσμα συμπεριφορών με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται δυσκολίες στο να οροθετηθεί με σαφήνεια.

Άλλοι επιστήμονες όπως Kandell (1998) εκτιμά πως ο «εθισμός στο Διαδίκτυο» είναι μια ψυχολογική εξάρτηση του χρήστη, για τον Griffiths (2000) είναι ένας συμπεριφοριστικός εθισμός, ενώ για τον Davis (2001) ο όρος «εθισμός στο Διαδίκτυο» υποδηλώνει την παθολογική του χρήση. Τέλος ο Rice (2006) από την πλευρά του ορίζει τον εθισμό στο Διαδίκτυο ως τάση προς την καταναγκαστική χρήση του διαδικτύου, η οποία επηρεάζει τη ζωή του ατόμου. Ο εθισμένος άνθρωπος στο διαδίκτυο επιδιώκει να το χρησιμοποιεί με συγκεκριμένους τρόπους, χρονικό διάστημα και συχνότητα, που είναι επικίνδυνοι και δημιουργούν προβλήματα στον ίδιο και ενίοτε και σε αυτούς με τους οποίους συναναστρέφεται και διατηρεί σχέσεις (Σφακιανάκης, Σιώμος & Φλώρος, 2012b).

Διαδικτυακός εθισμός στην Ελλάδα

Μέχρι τον Ιούλιο του 2017, σύμφωνα με το “World Internet Users Statistics and 2018 World Population Stats”, περίπου 3,8 δισεκατομμύρια άνθρωποι έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, με παγκόσμιο ρυθμό διείσδυσης στο 51,7%. Στην Ελλάδα το 63% του πληθυσμού έχει δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο μέσω κινητού τηλεφώνου, ενώ τα νοικοκυριά και οι επιχειρήσεις έχουν επίσης δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο με ποσοστό 45% και 80% αντίστοιχα (Καραπέτσας, Α., Καραπέτσας, Β., Ζυγούρης & Φώτης, 2014).

Τα τελευταία χρόνια αρκετές έρευνες διεξάγονται στην Ελλάδα προσπαθώντας να ανιχνεύσουν την ένταση του Διαδικτυακού εθισμού στους έφηβους.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους (Siomos, Dafouli, Braimiotis, Mouzas & Angelopoulos, 2008) σε εφήβους της Θεσσαλίας σε αντιπροσωπευτικό δείγμα 2200 εφήβων μαθητών ηλικίας 12 έως 18, προέκυψε ότι ο εθισμός στο διαδίκτυο εντοπίζεται στο 8,2% των χρηστών, με χαμηλότερο ποσοστό εθισμού στη Λάρισα (5,9%) και υψηλότερο στο Βόλο (11,7%) (Siomos et al., 2008). Αντίθετα σε αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον εφηβικό πληθυσμό των Αθηνών διαπιστώθηκε ότι μόλις το 1% των εφήβων χρηστών έχει εθιστεί στο διαδίκτυο (Tsitsika et al., 2009). Όσον αφορά λοιπόν τους δημογραφικούς παράγοντες, η έρευνα στην περιοχή της Θεσσαλίας έχει συσχετίσει τον εθισμό στο διαδίκτυο με το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης καθώς και με τον τόπο κατοικίας, με τους κατοίκους των μεγάλων πόλεων άνω των 150.000 κατοίκων να παρουσιάζουν μικρότερα ποσοστά εθισμού από αυτούς των μικρότερων πόλεων (Siomos et al., 2008)

Επίσης σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κω σε 1221 εφήβους το ποσοστό του διαδικτυακού εθισμού υπολογίστηκε στο 11% (Siomos et al., 2012).

Ο Σοφός και οι συνεργάτες του (2011) από την πλευρά τους σε πανελλαδική έρευνα σε εφήβους ηλικίας 13 έως 18 ετών, διαπίστωσαν πως το ποσοστό των εθισμένων μαθητών στο διαδίκτυο ανήλθε στο 12% από το 80% των μαθητών που χρησιμοποιούσαν το διαδίκτυο. Σε έρευνα που διεξήχθη στην περιοχή του Βόλου σε παιδιά ηλικίας από 13 έως 15 ετών, διαπιστώθηκε ότι το 22% του δείγματος των νέων που μελετήθηκαν είναι εθισμένοι στο Διαδίκτυο (Καραπέτσας, Φώτης & Ζυγούρης, 2012)

Τέλος, ο Σαμαράς (2014) αναφέρει σε έρευνα που διεξήχθη στη Θεσσαλονίκη σε 278 μαθητές γυμνασίου και λυκείου, από τα αποτελέσματα προέκυψε υψηλός κίνδυνος εθισμού στα κοινωνικά δίκτυα, παρόλο που τα περισσότερα παιδιά γνωρίζουν την ενδεχόμενη επικινδυνότητα της ανεξέλεγκτης χρήσης του.

Από τα προαναφερθέντα ερευνητικά δεδομένα γίνεται φανερό ότι ο διαδικτυακός εθισμός είναι ένα φαινόμενο που έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις που τα τελευταία χρόνια είναι ιδιαίτερα αυξητικές.

Διαδικτυακοί κίνδυνοι

Η χρήση του διαδικτύου περιέχει κινδύνους η οποία μπορεί να επιφέρει προβλήματα στη σωματική, ψυχολογική και την κοινωνική υγεία των χρηστών (Fonseca, 2014). Οι έφηβοι, ειδικότερα, που βρίσκονται σε μια ηλικία διαρκούς αναζήτησης και αυτοπραγμάτωσης, εμπλέκονται σε καταστάσεις όπου αλλάζουν ρόλους και πρόσωπα με αποτέλεσμα να εθίζονται σε μια εικονική πραγματικότητα και να είναι επιρρεπείς στους κινδύνους που ελλοχεύει το διαδίκτυο. Ενδεικτικοί κίνδυνοι από τη χρήση του διαδικτύου είναι (Νικολαΐδου, 2013):

- **Ανεπιθύμητα μηνύματα**. Μηνύματα εκείνα των οποίων το περιεχόμενο είναι ακατάλληλο ή επικίνδυνο.
- **Αποξένωση**. Η συστηματική και προβληματική χρήση του διαδικτύου επηρεάζει τις ανθρώπινες σχέσεις και τις διαπροσωπικές επαφές οδηγώντας

το παιδί στην απομόνωση και στην αποκοπή από επαφές με ανθρώπους του πραγματικού κόσμου.

- **Αποπλάνηση**. Άγνωστοι εκμεταλλεύονται την ανωνυμία και την απροσωπία του διαδικτύου προκειμένου να προσεγγίσουν παιδιά με σκοπό να τα αποπλανήσουν.
- **Βίαια παιχνίδια**. Τα βίαια παιχνίδια ή τα παιχνίδια ρόλων δημιουργούν στο παιδί άσχημα πρότυπα και επιδρούν αρνητικά στη προσωπικότητα του αυξάνοντας την επιθετικότητα.
- **Εθισμός**. Η συστηματική και πολύωρη χρήση του διαδικτύου οδηγεί στον εθισμό.
- **Εκφοβισμός.** Η συστηματική και εσκεμμένη εχθρική συμπεριφορά και λεκτική βία σε ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων με σκοπό την υποβάθμισή τους και την πρόκληση άσχημων συναισθημάτων.
- **Επιβλαβείς συμπεριφορές.** Το διαδίκτυο και οι ιστοσελίδες που περιέχει δεν ελέγχονται από κάπου, με αποτέλεσμα ιστοσελίδες που αναφέρονται σε σατανισμό, αυτοκτονία ή βουλιμία να είναι εκτεθειμένες προς το κοινό και ιδίως προς τα παιδιά και να παρακινούνται σε επιβλαβείς συμπεριφορές.
- **Ηλεκτρονικός τζόγος.** Η δραστηριότητα κατά την οποία δύο ή περισσότερα άτομα συναντώνται διαδικτυακά με σκοπό την ανταλλαγή στοιχημάτων. Μια τέτοια δραστηριότητα περιλαμβάνει το ρίσκο της πραγματικής οικονομικής απώλειας ή του κέρδους.
- **Ιοί.** Πρόκειται για ένα κακόβουλο πρόγραμμα το οποίο εγκαθίσταται στον υπολογιστή συνήθως εν αγνοία του χρήστη.
- **Παιδική Πορνογραφία.** Εικόνες ή βίντεο από ανηλίκους που υπόκεινται σε πράξεις ή καταστάσεις οι οποίες υποδηλώνουν σεξουαλικές δραστηριότητες.
- **Παραβίαση ιδιωτικότητας.** Οποιαδήποτε κίνηση ή δραστηριότητα του ατόμου που χρησιμοποιεί το διαδίκτυο καταγράφεται. Αυτό εγκυμονεί κινδύνους καθώς όλα τα προσωπικά στοιχεία που δηλώνουμε στις ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης είναι εκτεθειμένα και καταγεγραμμένα.
- **Παραπληροφόρηση.** Παραπληροφόρηση γίνεται όταν τα στοιχεία ενός ατόμου είναι ελλιπή, αναληθή ή τροποποιημένα με στόχο τη παραπλάνηση.
- **Παραποίηση γλώσσας.** Παραποίηση γλώσσας συμβαίνει όταν αντί για ελληνικούς χαρακτήρες χρησιμοποιούνται τα Greeklish, με αποτέλεσμα η ορθογραφία και ο τονισμός να παραλείπονται ή να τροποποιούνται και το άτομο σταδιακά να ξεχνάει βασικούς κανόνες της ελληνικής γραμματικής.
- **Υποκλοπή προσωπικών στοιχείων.** Η πράξη της εξαπάτησης ενός χρήστη κάνοντας τον να δώσει προσωπικές πληροφορίες σε μια «πλαστή ιστοσελίδα» στο διαδίκτυο
- **Φυσικές παθήσεις.** Η πολύωρη χρήση του διαδικτύου, εγκυμονεί κινδύνους για την υγεία μας. Διαταραχές στην όραση, έκθεση σε ακτινοβολία, διάφορες μυοσκελετικές παθήσεις, κακώσεις του αυχένα, και άλλες παθήσεις έχουν συνδέσει το όνομα τους με την υπερβολική χρήση του ατόμου στον υπολογιστή.

Πρόληψη του διαδικτυακού εθισμού

Η πρόληψη θεωρείται το καλύτερο μέσο για την αντιμετώπιση του

διαδικτυακού εθισμού. Η οικογένεια διαδραματίζει τον κύριο ρόλο, και στη συνέχεια επεκτείνεται στο σχολείο και την πολιτεία. Όσον αφορά την οικογένεια, το βασικότερο βήμα που πρέπει να γίνει από την πλευρά των γονέων, είναι να έλθουν οι ίδιοι πρώτα σε επαφή με το διαδίκτυο. Να διαθέσουν τον απαιτούμενο χρόνο μαζί με τα παιδιά τους, να «σερφάρουν» με ασφάλεια είτε για ενημέρωση είτε για διασκέδαση συζητώντας μαζί για διαδικτυακά θέματα. Η οικογένεια είναι σημαντικό να θέτει σαφή χρονικά όρια στη χρήση του διαδικτύου από τα παιδιά, επίσης οι γονείς πρέπει να θέτουν διεξόδους ενασχόλησης στα παιδιά, δίδοντας σε αυτά περισσότερες δυνατότητες επικοινωνίας με φίλους, καθώς και να δημιουργούν τις προϋποθέσεις, ώστε τα παιδιά να αναπτύσσουν εναλλακτικές δραστηριότητες (Καραπέτσας κ.ά, 2014).

Το σχολείο, από την πλευρά του θα πρέπει να συμβάλλει στη συνεχή ενημέρωση των μαθητών σχετικά με τους κινδύνους του διαδικτύου, οργανώνοντας συχνά ημερίδες και επιμορφωτικά σεμινάρια. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να δράσουν αρχικά προληπτικά ώστε να μπορούν να ενημερώσουν και να καταρτίσουν τους νέους για την ασφαλή πλοήγηση τους στο διαδίκτυο και δευτερευόντως να δράσουν θεραπευτικά, βασιζόμενοι στην συνεργασία των γονέων καθώς και με την ασφαλή καθοδήγηση των εξειδικευμένων ομάδων υγείας (ψυχολόγους, παιδοψυχίατρους, κοινωνικούς λειτουργούς, συμβούλους, πληροφορικούς, κ.ά.), αν πέσει στην αντίληψή τους κάποιο τέτοιο φαινόμενο (Σφακιανάκης κ.ά., 2012a).

Τέλος, η πολιτεία, μέσω των φορέων που ασχολούνται με την πρόληψη διαφόρων διαταραχών (εθισμός στο διαδίκτυο, εθισμοί σε αλκοόλ ή χημικές ουσίες, κλπ.) θα πρέπει να ενημερώνει συχνά για την ασφαλή χρήση του διαδικτύου, για τους κινδύνους που κρύβει και παράλληλα να ενημερώνει για τους τρόπους που μπορούν να επιτύχουν οι νέοι μια υγιή καθημερινότητα, φροντίζοντας την ψυχική και σωματική τους ανάταση και τη διατήρηση της προσωπικής τους υγιεινής και καλής φυσικής κατάστασης (Σφακιανάκης, Σιώμος & Φλώρος, 2012).

Οι ενέργειες του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση του διαδικτυακού εθισμού

Όπως είναι γνωστό στις μέρες μας, μείζον θέμα αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων ο εθισμός στο διαδίκτυο. Το σχολείο καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο. Η εκπαίδευση αποτελεί άλλωστε την βέλτιστη θωράκιση σε θέματα ασφάλειας-σε αντίθεση με τιμωρητικά ή περιοριστικά μέτρα των οποίων το αποτέλεσμα συχνά είναι προσωρινό και αποτελεί μη συνειδητή επιλογή. Η ενασχόληση στο περιβάλλον του σχολείου αποδείχθηκε προστατευτικός παράγοντας έναντι της ανάπτυξης προβληματικής χρήσης (“Θέματα ασφάλειας του διαδικτύου για παιδιά και εφήβους | Γενικά για την εφηβεία | youth-health.gr,” n.d.).

Το σχολείο -και επομένως οι εκπαιδευτικοί- στο πλαίσιο του ψηφιακού αλφαβητισμού μπορεί να δώσει στα παιδιά την ευκαιρία να αντιληφθούν, όχι μόνο τους κινδύνους που εγκυμονεί η ανεξέλεγκτη χρήση του διαδικτύου, αλλά και να τα οδηγήσει σε μια μορφή κριτικής «ανάγνωσης» του (Παπαδημητρίου & Σεμεντεριάδης, 2016). Αντικείμενο τέτοιας εκπαίδευσης μπορεί να αποτελέσει η προστασία της προσωπικής ζωής, η αξιοπιστία και ηθική του διαδικτυακού περιεχομένου, οι συνέπειες του διαδικτυακού εθισμού στην προσωπικότητα του παιδιού και οι

κοινωνικές του σχέσεις καθώς και η αξιοποίηση της θετικής πλευράς του διαδικτύου (Σκαρλάτου, 2013).

Αρχικά απαραίτητη κρίνεται, η ενημέρωση και η κατάρτιση του εκπαιδευτικού σχετικά με τους κινδύνους που εγκυμονεί η χρήση του διαδικτύου, η επισήμανση των αιτιών, που μπορεί να οδηγήσουν ένα παιδί σε εθισμό καθώς και η ενημέρωση σχετικά με εκείνους τους παράγοντες, που θα προστατεύσουν το παιδί από αυτή ή και κάθε άλλη εξάρτηση. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να εδραιώσει μια σχέση εμπιστοσύνης με τον «εθισμένο» έφηβο, να «χτίσει» μια ειλικρινή και αληθινή σχέση μαζί του, βασιζόμενη σε μια αποτελεσματική επικοινωνία. Εξισορροπώντας την αγάπη και την πειθαρχία, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ασκεί στο παιδί διακριτικό έλεγχο, να αποφεύγει την άσκηση υπερβολικής πίεσης σε αυτό και συγχρόνως να το ενθαρρύνει και να το εμψυχώνει, να του κεντρίζει το ενδιαφέρον και να του δίνει ποικίλα ερεθίσματα. Για να μπορέσουμε να συζητήσουμε θέματα που αφορούν το διαδίκτυο χρειάζεται να μπορούμε να μιλήσουμε στη γλώσσα των εφήβων. Γι’ αυτό το πρώτο και πιο σημαντικό βήμα είναι να τους δείξουμε ότι είμαστε εκεί για αυτούς. Ακόμα και αν έχουμε απομακρυνθεί από το να συζητάμε μαζί τους, χρειάζεται να δώσουμε χρόνο στο χτίσιμο μια καλής επικοινωνίας από την αρχή. Ο έφηβος από μόνος του έχει την αντίδραση, σαν τρόπο διαχείρισης μιας κατάστασης. Δείχνοντας από τη μεριά μας γνήσιο ενδιαφέρον γι’ αυτό με το οποίο ασχολείται, στο διαδίκτυο μπορούμε να δούμε τι τον ελκύει τόσο πολύ.

Ένα ολιστικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα βασισμένο σε θετικές και ηθικές στάσεις θα βοηθούσε στην προώθηση της σωστής χρήσης του διαδικτύου και στην πρόληψη της αντικοινωνικής χρήσης του. Συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα πρέπει να δίνει έμφαση στα ακόλουθα:

- Αυτοσεβασμό και αυτοεκτίμηση
- Σεβασμό προς τους άλλους
- Κοινωνική, πολιτική και παγκόσμια ευθύνη.

Επιπλέον, η διδασκαλία της αυτο-αποτελεσματικότητας, της διαχείρισης του χρόνου, της αυτοπειθαρχίας ή του αυτοέλεγχου είναι επίσης χρήσιμη για την καλλιέργεια μιας θετικής στάσης στη χρήση του Διαδικτύου (Vondráčková & Gabrhelík, 2016).

Συνεχίζοντας τις ενέργειες τους οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν εκτός από το να αναπτύξουν διάφορες σχετικές δράσεις στα πλαίσια των μαθημάτων που διδάσκουν καθώς και να υλοποιήσουν προγράμματα για την ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο στα πλαίσια των Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, να προσκαλέσουν στο σχολείο κάποιον ειδικό για συζήτηση (Σφακιανάκης κ.ά., 2012).

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί το γεγονός πως ιδιαίτερο ρόλο στην εκπαίδευση των εφήβων με το διαδίκτυο διαδραματίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί – καθηγητές πληροφορικής. Η απόκτηση δεξιοτήτων σε σχέση με τις νέες τεχνολογίες πρέπει να συνυπάρχει με την πρόληψη του διαδικτυακού εθισμού, τόσο στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων όσο και στις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών.

Επιπροσθέτως η συμβουλευτική μπορεί να βοηθήσει στην αποτελεσματική

αντιμετώπιση της προβληματικής χρήσης του Διαδικτύου από τους εφήβους. Η συμβουλευτική δηλαδή, μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά τον εκπαιδευτικό ενισχύοντας τον, ώστε να αποκτήσει μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικότερα τα διάφορά προβλήματα που προκύπτουν και που επηρεάζουν έμμεσα το χώρο του σχολείου (Δημητρόπουλος, 1999).

Για την εξασφάλιση λοιπόν της ασφαλούς πρόσβασης και της καλής χρήσης των υπηρεσιών του διαδικτύου από τους μαθητές - εφήβους, και την αποτροπή τους από ανεπίτρεπτες συμπεριφορές, καταγράφονται κάποιες οδηγίες και προτάσεις που απευθύνονται ειδικά στους εκπαιδευτικούς “Saferinternet.gr - Για ένα ασφαλέστερο Διαδίκτυο”:

- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ενημερωμένοι για το διαδίκτυο, τις πολυάριθμες νέες δυνατότητες που παρέχει αλλά και τους κινδύνους που υπάρχουν. Να γνωρίζουν τι κάνουν τα παιδιά στο διαδίκτυο και με τι σκοπό το χρησιμοποιούν.
- Να γνωρίζουν τις σχετικές συμβουλές ασφαλούς χρήσης προς τα παιδιά και προς τους γονείς, ώστε να μπορούν να συμβάλλουν και συμβουλευτικά στην αντιμετώπιση των κινδύνων από τη χρήση του διαδικτύου.
- Να επιβλέπουν τους μαθητές κατά τη χρήση του διαδικτύου στο Σχολικό Εργαστήριο Πληροφορικής. Με τις ενέργειες και το παράδειγμά τους μπορούν να προωθήσουν στην πράξη τις πρακτικές καλής χρήσης του διαδικτύου.
- Να κάνουν συζητήσεις με τους μαθητές τους στο επίπεδο της τάξης για τα οφέλη αλλά και τους κινδύνους του διαδικτύου και να συνάπτουν μια συμφωνία μαζί τους, για την χρήση του.
- Να διδάσκουν τους μαθητές να μη δίνουν ποτέ προσωπικά στοιχεία και πληροφορίες.
- Να δημιουργούν τη δική τους λίστα με προτεινόμενες σελίδες κατάλληλου περιεχομένου που θα αναδεικνύει τις ανθρώπινες αξίες και θα προάγει το γνωστικό και πνευματικό επίπεδο των μαθητών.
- Να αντιμετωπίζουν το Διαδίκτυο ως ένα σύγχρονο αγαθό με πολλές θετικές πτυχές και σαφώς λιγότερες αρνητικές.
- Να προσπαθούν μέσω του διαλόγου και της επίδειξης καλών πρακτικών για την ανάπτυξη από τους μαθητές δεξιοτήτων κριτικής χρήσης του Διαδικτύου.

Το σχολείο μπορεί να ενθαρρύνει τις θετικές δράσεις και να ενισχύσει τις άμυνες και την ασφάλεια μέσω διαδραστικού μαθήματος και συμμετοχής των παιδιών σε εργασίες, παρουσιάσεις κ.λπ. (peereducation). Σε αυτό τον τομέα καινοτομία αποτελεί το «Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς Web We Want» (European Schoolnet, 2015), οδηγός που σχεδιάστηκε από εκπαιδευτικούς για εκπαιδευτικούς από όλη την Ευρώπη. Το εν λόγω εγχειρίδιο βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν ζητήματα που σχετίζονται με τις διαδικτυακές δραστηριότητες των νέων στο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας τους μέσω διαδραστικών σχεδίων μαθημάτων και φύλλων εργασίας που σχετίζονται με τα εθνικά πλαίσια προσόντων. Τα σχέδια μαθημάτων προτείνουν ιδέες και δραστηριότητες για να ενθαρρύνουν τους νέους να αναπτύξουν δεξιότητες δημιουργικής και κριτικής σκέψης, να κατανοήσουν καλύτερα τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που προκύπτουν από το διαδίκτυο και να αποκτήσουν δεξιότητες απαραίτητες για τη μελλοντική τους σταδιοδρομία και ζωή.

Ακολούθως δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το ρόλο της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και της οπτικής που υιοθετεί απέναντι στα πράγματα. Η προσωπικότητα και η οπτική του εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με την επιμόρφωσή του στη συμβουλευτική διαμορφώνουν τη στάση του και τον τρόπο με τον οποίο χειρίζεται προβληματικές καταστάσεις γενικά και τον διαδικτυακό εθισμό ειδικότερα. Είναι σημαντικό να σημειωθεί, ωστόσο, ότι οι δυσάρεστες καταστάσεις στο σχολείο όπως και στο οικογενειακό περιβάλλον μπορούν να λειτουργήσουν ως προγνωστικοί παράγοντες και συνέπειες του διαδικτυακού εθισμού. Οι μαθητές – έφηβοι συχνά αντιμετωπίζουν τεράστια πίεση σε σχέση με τους ακαδημαϊκούς. Στη διαδικασία μάθησης, η σχέση με τους εκπαιδευτικούς μπορεί να έχει μεγάλη επιρροή στους μαθητές. Μια αρνητική σχέση με έναν δάσκαλο μπορεί να προκαλέσει επιπλέον άγχος και οι έφηβοι θα μπορούσαν πιθανώς να χρησιμοποιήσουν την ενασχόληση τους με το διαδίκτυο ως μέθοδο αντιμετώπισης (Xin et al., 2018).

Τέλος, όσον αφορά το κομμάτι των θεραπευτικών παρεμβάσεων λαμβάνει χώρα στις περιπτώσεις που οι έφηβοι έχουν ήδη περάσει στο στάδιο του διαδικτυακού εθισμού και σαφώς έχει γίνει αντιληπτό το πρόβλημα όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από την υπόλοιπη εξειδικευμένη ομάδα επιστημόνων.

Ειδικότερα αυτό οδηγεί σε θεραπευτικές παρεμβάσεις οι οποίες πραγματοποιούνται μόνο σε ειδικά κέντρα και με εξειδικευμένους επιστήμονες (παιδοψυχίατρους, παιδοψυχολόγους, ψυχοθεραπευτές). Στις ήπιες περιπτώσεις εθισμού, προτείνεται η παρακολούθηση συνεδριών, ενώ στις σοβαρές απαιτείται νοσηλεία σε ειδικά κέντρα όπου κυρίως εφαρμόζονται διάφορες μορφές θεραπείας όπως η γνωστική-συμπεριφορική θεραπεία (Καραπέτσας κ.ά., 2012).

Συμπεράσματα

Μέσα από τη βιβλιογραφική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, διαφαίνεται ότι ο διαδικτυακός εθισμός είναι ένα φαινόμενο σύγχρονο, επίκαιρο και υπό συνεχή διερεύνηση. Η μελέτη του είναι δύσκολη, συναρπαστική και πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις πολλές και υπό συνεχή διαμόρφωση παραμέτρους. Η συνεργασία ερευνητών από πολλά επιστημονικά πεδία μπορεί να ερμηνεύσει σε μεγάλο βαθμό το φαινόμενο και να το αντιμετωπίσει δίνοντας έμφαση στην πρόληψη, γιατί η λύση δεν είναι η απαγόρευση της χρήσης ενός τόσο σημαντικού εργαλείου όπως το διαδίκτυο, αλλά η εκμάθηση της σωστής χρήσης και ο απαραίτητος έλεγχος.

Επειδή το πρόβλημα του διαδικτυακού εθισμού παρουσιάζεται καθημερινά γύρω μας είναι βασική προϋπόθεση για την πρόληψη και την αποφυγή του να υπάρχει οργανωμένη και όσο το δυνατόν πληρέστερη ενημέρωση των νέων για τους κινδύνους και τις συνέπειες του εθισμού στον άνθρωπο ως άτομο αλλά και ως κοινωνία. Στο σημείο αυτό οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο, έχοντας οι ίδιοι αναπτύξει την παιδαγωγική ικανότητά τους στα νέα μέσα. Ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να εδραιώσει μια σχέση εμπιστοσύνης με τον μαθητή, να διακρίνει αποκλίνουσες συμπεριφορές και με τον κατάλληλο τρόπο να ενημερώνει, να συμβουλεύει και να καθοδηγεί.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, *17*(2), 187–195. https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8

European Schoolnet (Ed.). (2015). *Web We Want – Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς*. Retrieved from www.saferinternet4kids.gr

Fonseca, H. (2014). Is internet use unhealthy? *Swiss Medical Weekly*. https://doi.org/10.4414/smw.2014.14071

Griffiths, M. (2000). Excessive Internet Use: Implications for Sexual Behavior. *CyberPsychology & Behavior*, *3*(4), 537–552. https://doi.org/10.1089/109493100420151

Health, H. F.-, & 2014, undefined. (n.d.). Is internet use unhealthy? *Smw.ch*. Retrieved from https://smw.ch/?type=7479858270737669&tx_ezmjournal_file%5Bresource%5D=smw.2014.14071.pdf&tx_ezmjournal_file%5Bidentifier%5D=smw.2014.14071&tx_ezmjournal_file%5Btype%5D=article&tx_ezmjournal_file%5Baction%5D=download&tx_ezmjournal_file%5Bcontroller%5D=File

KANDELL, J. J. (1998). Internet Addiction on Campus: The Vulnerability of College Students. *CyberPsychology & Behavior*, *1*(1), 11–17. https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.11

Leiner, BM., Cerf, VG., Clark, DD., Kahn, RE., Kleinrock, L., Lynch DC., Postel, J., Roberts, LG., Wolff, F. (2003). Histories of the Internet: A Brief History of the Internet. In *Internet Society*. Reston,USA.

Rice, R. E. (2006). Influences, usage, and outcomes of Internet health information searching: Multivariate results from the Pew surveys. *International Journal of Medical Informatics*, *75*(1), 8–28. https://doi.org/10.1016/J.IJMEDINF.2005.07.032

Saferinternet.gr - Για ένα ασφαλέστερο Διαδίκτυο. (n.d.). Retrieved March 9, 2018, from http://www.saferinternet.gr/index.php?objId=Category35&childobjId=Category108&parentobjId=Page2

Siomos, K. E., Dafouli, E. D., Braimiotis, D. A., Mouzas, O. D., & Angelopoulos, N. V. (2008). Internet Addiction among Greek Adolescent Students. *CyberPsychology & Behavior*, *11*(6), 653–657. https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0088

Siomos, K., Floros, G., Fisoun, V., Evaggelia, D., Farkonas, N., Sergentani, E., Geroukalis, D. (2012). Evolution of Internet addiction in Greek adolescent students over a two-year period: the impact of parental bonding. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *21*(4), 211–219. https://doi.org/10.1007/s00787-012-0254-0

Tsitsika, A., Critselis, E., Kormas, G., Filippopoulou, A., Tounissidou, D., Freskou, A., Kafetzis, D. (2009). Internet use and misuse: a multivariate regression analysis of the predictive factors of internet use among Greek adolescents. *European*

Journal of Pediatrics, *168*(6), 655–665. https://doi.org/10.1007/s00431-008-0811-1

Vondráčková, P., & Gabrhelík, R. (2016). Prevention of Internet addiction: A systematic review. *Journal of Behavioral Addictions*, *5*(4), 568–579. https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.085

World Internet Users Statistics and 2018 World Population Stats. (n.d.). Retrieved March 9, 2018, from https://www.internetworldstats.com/stats.htm

Xin, M., Xing, J., Pengfei, W., Houru, L., Mengcheng, W., & Hong, Z. (2018). Online activities, prevalence of Internet addiction and risk factors related to family and school among adolescents in China. *Addictive Behaviors Reports*, *7*, 14–18. https://doi.org/10.1016/J.ABREP.2017.10.003

Young, K.S. (1999). Internet Addiction: Symptoms, Evaluation and Treatment In L. Van de Creek, & X. Jackson,. In *Innovations in Clinical Practice: A Source Book, Sarasota, Florida: Professional Resource Press*.

YOUNG, K. S. (1998). Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. *CyberPsychology & Behavior*, *1*(3), 237–244. https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική– Προσανατολισμός: Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία, τόμος Α'* (Γρηγόρη). Αθήνα.

Θέματα ασφάλειας του διαδικτύου για παιδιά και εφήβους | Γενικά για την εφηβεία | youth-health.gr. (n.d.). Retrieved March 6, 2018, from http://youth-health.gr/thematikes-enotites/genika-gia-tin-efibeia/themata-asfaleias-tou-diadiktuou-gia-paidia-kai-efibous#.Wp5S1eexXcs

Καραπέτσας, Α., Καραπέτσας, Β.Ζυγούρης, Ν., & Φώτης, Α. (2014). Εθισμός στο διαδικτυακό παιχνίδι. Αίτια παρουσίας του φαινόμενου. Διάγνωση. Μέθοδος πρόληψης και αντιμετώπισης. In 51 Εγκέφαλος (Ed.).

Καραπέτσας, Α., Φώτης, Α., & Ζυγούρης, Ν. (2012). Νέοι και εθισμός στο διαδίκτυο. Ερευνητική προσέγγιση συχνότητας του φαινόμενου. Εγκέφαλος, 49, (σσ. 67–72).

Νικολαϊδου, Ε. (2013). *Ο εθισμός των φοιτητών στο διαδίκτυο*. ΚΑΒΑΛΑ.

Παπαδημητρίου, Α., Σεμεντεριάδης, Θ. (2016). Εθισμός στο διαδίκτυο και νέοι. *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ, Τόμος Α, Τεύχος 6, 14-19*.

Σαμαράς, Α. (2014). Κοινωνικά δίκτυα και εθισμός. Στο *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθία "Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδακτική πράξη"*, (σσ. 181–194).

Σκαρλάτου, Μ. (2013). *Απόψεις και στάσεις μαθητών/μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ηλικίας 12-18 ετών) για τον εθισμό στο διαδίκτυο και τη σχέση του με το διαδικτυακό εκφοβισμό: αίτια, συνέπειες και τρόποι αντιμετώπισης από τη σκοπιά των εφήβων. Διπλωματική εργασία ΔΔΠΜΣ* .

Σοφός, Α., Αθανασιάδης, Η., Διάκος, Κ., & Δούκα, Α. (2011). Εθισμός στο διαδίκτυο – Έρευνα στην Ελλάδα, στο: «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία». *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου* (σσ. 825–836).

Σοφός, Α. (επιμ.) (2009). *Παιδαγωγικές διαστάσεις των νέων Μέσων. Ενίσχυση του μιντιακού γραμματισμού για ένα ασφαλές διαδίκτυο.* ΑΘΗΝΑ: Γρηγόρη.

Σφακιανάκης, Μ., Σιώμος, Κ., & Φλώρος, Γ. (2012). *Εθισμός στο διαδίκτυο και άλλες διαδικτυακές συμπεριφορές υψηλού κινδύνου*. Αθήνα: Λιβάνης-Νέ.

Σφακιανάκης, Μ., Σιώμος, Κ., Φλώρος, Γ. (2012a). *Εθισμός στο διαδίκτυο και άλλες διαδικτυακές συμπεριφορές υψηλού κινδύνου.* (Εκδοτικός). Αθήνα.

Σφακιανάκης, Μ., Σιώμος, Κ., Φλώρος, Γ. (2012b). *Εθισμός στο διαδίκτυο και άλλες διαδικτυακές συμπεριφορές υψηλού κινδύνου.* Αθήνα: Λιβάνη.

«Ο πολιτισμός αναγκαίος πυλώνας στο αειφόρο σχολείο Η εξέλιξη του θεσμού των σχολικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφορία»

Δρ. Βασιλειάδου Ξανθίππη, MA Ιστορία της Τέχνης, PhD Μουσειοπαιδαγωγική, Εκπαιδευτικός, Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων Διεύθυνση Δ/θμιας Εκπ/σης Δυτ. Θεσ/νίκης

Περίληψη

Ο πολιτισμός αποτελεί ένα δομημένο σύστημα γνώσης, ιδεών και αντιλήψεων μέσα από το οποίο εκφράζεται ένας λαός ή μια κοινωνική ομάδα και περιλαμβάνει το σύνολο των υλικών και πνευματικών επιτευγμάτων του ανθρώπου. Στη σύγχρονη εποχή, ο πολιτισμός ως έννοια συνδέεται με την περιβαλλοντική συνείδηση, την κοινωνική ισότητα και την οικονομική επάρκεια και προβάλλει ως ο τέταρτος πυλώνας της αειφορικής ανάπτυξης. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη οι σχολικές δραστηριότητες και ειδικά τα πολιτιστικά προγράμματα προτείνουν τρόπους ανάγνωσης της πολιτιστικής κληρονομιάς, ερμηνείας της ιστορίας, κατανόησης της πολιτιστικής μας ταυτότητας αλλά και των 'άλλων' μέσα στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία και προβάλλουν ως αναπόσπαστο κομμάτι του αειφόρου σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: πολιτισμός, αειφόρος ανάπτυξη, αειφόρο σχολείο.

1. Αειφορία και Πολιτισμός

Ο πολιτισμός ως έννοια, όπως ορίστηκε στην Παγκόσμια Συνδιάσκεψη Πολιτισμικής Πολιτικής στο Μεξικό, αποτελείται από ένα ολόκληρο σύμπλεγμα πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών στοιχείων που χαρακτηρίζουν μια κοινωνία ή μια κοινωνική ομάδα. Δεν περιλαμβάνει μόνον τις τέχνες και τα γράμματα, αλλά και τον τρόπο ζωής, τα θεμελιώδη δικαιώματα του ανθρώπου, τα συστήματα αξιών, τις παραδόσεις και τις πεποιθήσεις[26] .

Την εποχή της παγκοσμιοποίησης, ο όρος 'πολιτισμός', διευρύνεται και συνδέεται στενά με το περιβάλλον (φυσικό και δομημένο), την πολιτική, κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη, την αισθητική της καθημερινότητας και τις σύγχρονες μορφές τέχνης με τη βοήθεια της ψηφιακής τεχνολογίας, την ανάδειξη και καλλιέργεια της πολιτιστικής κληρονομιάς και φυσικά την παιδεία ως βασικό φορέα εξέλιξης της ανθρώπινης συνείδησης και κοινωνικοποίησης.

Σύμφωνα με την Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO η πολιτιστική πολυμορφία[27] είναι τόσο απαραίτητη για την ανθρωπότητα, όσο απαραίτητη είναι η βιοποικιλότητα για τη φύση (Άρθρο 1), ενώ ο πολιτισμός συμβάλλει στην καλλιέργεια ατομικής και συλλογικής ταυτότητας, την κοινωνική συνοχή και την ανάπτυξη μιας οικονομίας βασισμένης στη γνώση σε έναν κόσμο που αγωνίζεται για ειρήνη,

[26] Mexico City Declaration on Cultural Policies World Conference on Cultural Policies Mexico City, 26 July - 6 August 1982

[27] Υιοθετήθηκε κατά την 31η Σύνοδο της Γενικής Διάσκεψης της UNESCO, Παρίσι 2 Νοεμβρίου 2001

ασφάλεια και ποιότητα ζωής μέσα από το πρίσμα του σεβασμού, της κατανόησης και της συνεργασίας.

Η Σύμβαση της Unesco για την Προστασία και Προώθηση της Πολυμορφίας των Πολιτιστικών Εκφράσεων (2005) που κυρώθηκε από τη χώρα μας με το Ν. 3520/2006 (ΦΕΚ 274/Α/22.12.2006) και τέθηκε σε ισχύ από το 2007, δοθέντος ότι ο πολιτισμός είναι ένας από τους κυριότερους παράγοντες ανάπτυξης, στοχεύει, ανάμεσα σε άλλα, στην ενθάρρυνση του διαλόγου ανάμεσα στους πολιτισμούς, στην ανταλλαγή πολιτιστικών ιδεών, καθώς και πολιτιστικών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που προωθούν τη δημιουργικότητα, στην ενίσχυση δημόσιων και ιδιωτικών φορέων που ασχολούνται με τον πολιτισμό και την εκπαίδευση και στο σχεδιασμό πολιτιστικής πολιτικής.

«*Ο πολιτισμός αποτελεί έναν από τους κύριους πυλώνες αειφορικής ανάπτυξης μέσα από τη διαρκή και λειτουργική αλληλεξάρτηση με την κοινωνία, την οικονομία και το περιβάλλον*» (Kenny & Meadowcroft, 1999:16). Στη Συνδιάσκεψη του ΟΗΕ για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη στο Ρίο ντε Τζανέιρο το 1992, ορίστηκε το τρίπτυχο της αειφόρου ανάπτυξης: κοινωνική ισότητα, περιβαλλοντική ισορροπία και οικονομική ανάπτυξη και αναγνωρίστηκε ο σημαντικός ρόλος της Εκπαίδευσης για την επίτευξη της Αειφορίας, ενώ το 1998 στη Στοκχόλμη η Διακυβερνητική Διάσκεψη για τις Πολιτιστικές Πολιτικές για την Ανάπτυξη διακηρύσσει ότι η «*η αειφόρος ανάπτυξη και η άνθηση των πολιτισμών είναι αλληλοεξαρτώμενες*»[28].

Με τον ερχομό του 21ου αιώνα, διατυπώθηκε το αίτημα να αναγνωρισθεί ο πολιτισμός ως σημαντικός παράγοντας και συνεκτικός κρίκος των άλλων τριών πυλώνων της αειφόρου ανάπτυξης, μιας και, σύμφωνα με τον διευρυμένο ορισμό του, αφορά κάθε πτυχή της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Hawkes, 2001). Ο Hawkes ονομάζει την πολιτισμική αειφορία «*τέταρτο πυλώνα*», τον οποίο θεωρεί τόσο «*απαραίτητο σε μια υγιή και βιώσιμη κοινωνία, όσο και την κοινωνική ισότητα, την περιβαλλοντική συνείδηση και την οικονομική επάρκεια*» (ο.π., σ. 23-24).

Στο διεθνές συνέδριο με θέμα «Πολιτισμός: κλειδί για την αειφόρο ανάπτυξη» που πραγματοποιήθηκε στο Hangzhou της Κίνας στις 15-17 Μαΐου 2013 γίνεται προσπάθεια να συμπεριληφθεί ο πολιτισμός στην αναπτυξιακή ατζέντα των Ηνωμένων Εθνών, για την περίοδο μετά το 2015, και προτείνεται να τεθεί «*ένας ειδικός αναπτυξιακός στόχος με επίκεντρο τον πολιτισμό, ο οποίος θα βασίζεται στην πολιτιστική κληρονομιά, την ποικιλομορφία, τη δημιουργικότητα και τη διάδοση της γνώσης, περιλαμβάνοντας σαφείς στόχους και δείκτες που συσχετίζουν τον πολιτισμό με όλες τις διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης*» (UNESCO, 2013, σ. 10).

Στην Ευρώπη, ο ρόλος του πολιτισμού αναγνωρίστηκε επίσημα μόλις το 1992 με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, ενώ το 2007 με τη Συνθήκη της Λισαβόνας, η ιδεολογική προσέγγιση του πολιτισμού και τα προγράμματα εφαρμογής της αναπτύσσονται με βάση το δίπολο εθνική/περιφερειακή πολυμορφία – κοινή ευρωπαϊκή πολιτιστική κληρονομιά. Έτσι, την περίοδο 2000-2013, κυρίως μέσα από τα Προγράμματα ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ 2000 και ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ 2007-2013, προβλήθηκε ο ευρωπαϊκός πολιτιστικός χώρος ως σύνολο ποικιλόμορφων πολιτισμών σε συνεργασία και

[28] Unesco Action Plan on Cultural Policies for Development, adopted in by the Intergovernmental Conference on Cultural Policies for Development, Stockholm, Sweden, 2 April 1998, βλ. http://unesdoc.unesco.org/images/0011/01139/113935eo.pdf

αλληλεπίδραση, μέσα από έργα που προωθούν τον διαπολιτισμικό διάλογο και διευκολύνουν την κινητικότητα των πολιτιστικών αγαθών, των καλλιτεχνών και των εργαζομένων στον πολιτιστικό τομέα. Από το 2014, η πολιτιστική κληρονομιά, ορίζεται ως βασικός παράγοντας για την επίτευξη του στρατηγικού στόχου της Ευρώπης του 2020 για μια «*έξυπνη, αειφόρο ανάπτυξη για όλους*»[29]. Την ίδια χρονιά (2014), η Θεσσαλονίκη έγινε δεκτή ως μέλος του δικτύου των «100 Ανθεκτικών Πόλεων», ως μια πόλη που, για να αντιμετωπίσει καίριες προκλήσεις του 21ου αι., επιχειρεί να αξιοποιήσει την τοπική κουλτούρα και να επενδύσει στο ανθρώπινο δυναμικό της, κυρίως στους νέους, με στόχο τη διατήρηση της ιστορίας της και την ενίσχυση της πολιτιστικής της ταυτότητας[30].

2. Αειφόρο Σχολείο

Το Αειφόρο Σχολείο (Huckle, 2008) βασίζει τη λειτουργία του στην επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και καλείται να αναλάβει δράση με στόχο την ευημερία του ατόμου και του κοινωνικού συνόλου μέσω της προστασίας του περιβάλλοντος και της καλλιέργειας πολιτιστικής συνείδησης. Στο πλαίσιο του προγράμματος με τίτλο: «ΑΕΙΦΟΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Όλοι νοιαζόμαστε, όλοι συμμετέχουμε»[31] το σχολείο οργανώνεται γύρω από οκτώ πυλώνες της αειφορίας: 1ος Πυλώνας: Δημοκρατία και ισότιμη συμμετοχή στη σχολική ζωή. Σε ένα τέτοιο σχολείο καλλιεργείται ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα και στις διαφορετικές πολιτισμικές μορφές ενώ δίνονται και ευκαιρίες για δημιουργική έκφραση και δράση. 2ος Πυλώνας: Η βιωματική και ενεργητική μάθηση που προωθεί την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της καινοτομίας. 3ος Πυλώνας: Η προαγωγή του πολιτισμού και των τεχνών στο σχολείο. 4ος Πυλώνας: Το αειφορικό κτίριο και η αυλή. 5ος Πυλώνας: Η πολιτική για την εξοικονόμηση ενέργειας και τις μετακινήσεις από και προς το σχολείο. 6ος Πυλώνας: Η ορθολογική διαχείριση των φυσικών πόρων (νερό, υλικά και απορρίμματα) και ο οικολογικός προσανατολισμός του σχολείου. 7ος Πυλώνας: Η προαγωγή της σωματικής και ψυχικής υγείας στο σχολείο. 8ος Πυλώνας: Η σύνδεση του σχολείου με σημαντικά πολιτιστικά και περιβαλλοντικά θέματα όχι μόνον του τόπου που ζουν οι μαθητές αλλά και ολόκληρου του πλανήτη[32].

Στη χώρα μας η ιδέα της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο ανάπτυξη εισάγεται και προωθείται επίσημα στα Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) (βλ. Νέα ΠΣ για Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο 2010-2012) με την υλοποίηση των Βιωματικών Δράσεων[33] στα ακόλουθα επιστημονικά πεδία: 1. Τοπική Ιστορία, 2. Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΠΕ.Ε.Α.Α.) (Αγγελίδου, 2014), 3. Σχολικός

[29] Conclusions on cultural heritage as a strategic resource for a sustainable Europe, EDUCATION, YOUTH, CULTURE and SPORT, European Council Meeting, Brussels, 20 May 2014, p. 2, βλ. https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142705.pdf

[30] «Θεσσαλονίκη 2030, Στρατηγική για την αστική ανθεκτικότητα», βλ. https://drive.google.com/file/d/0B1EGaz8zlp3dV1lIV3hhWDNIQXc/view

[31] Το πρόγραμμα έχει εγκριθεί από το ΥΠ.ΠΑΙ.Θ., Ενιαίος Διοικητικός Τομέας Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης, Δ/νση Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων, Τμήμα Β΄ Αγωγής Υγείας και Περιβαλλοντικής Εκπ/σης, Αρ. Πρωτ. 118/Γ7/2/1/2014

[32] Για περισσότερες πληροφορίες, βλ.: https://www.aeiforosxoleio.gr.

[33] Με την Υ.Α. 115475Γ2/ΦΕΚ Β 2121/28-08- 2013 εντάσσεται στο υποχρεωτικό Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Γυμνασίου η υλοποίηση των Βιωματικών Δράσεων.

Επαγγελματικός Προσανατολισμός, 4. Φύση και Άσκηση, 5. Πολιτισμός και Δραστηριότητες Τέχνης (Γιακουμάτου, 2014), 6. Σχολική και Κοινωνική Ζωή. Ταυτόχρονα υπάρχουν οι Ερευνητικές Εργασίες (Projects) στις Α΄ και Β΄ Τάξεις του Λυκείου[34], ενώ για το σχολικό έτος 2016-2017, ορίζεται η «Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων» της Α΄ Τάξης των Ημερήσιων και Εσπερινών ΕΠΑ.Λ.[35].

Τέλος, θα πρέπει να αναφέρουμε το θεσμό των Σχολικών Δραστηριοτήτων που υποστηρίζουν προγράμματα Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων και Αγωγής Σταδιοδρομίας και αποτελούν ποιοτικό κομμάτι της Ελληνικής Εκπαίδευσης παρέχοντας δυνατότητες αυτενέργειας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές[36].

3. Τα Πολιτιστικά Προγράμματα ως σχολικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφορία

Σημαντική ως προς την ανάδειξη της πολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης και την καθιέρωση των πολιτιστικών προγραμμάτων υπήρξε η συμβολή του προγράμματος «*Μελίνα: Εκπαίδευση και Πολιτισμός*» (1995-2004), το οποίο εφαρμόστηκε στην πρώτη βαθμίδα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα κοινής δράσης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και του Υπουργείου Πολιτισμού αποτέλεσε μια νέα εκπαιδευτική πρόταση, αναβαθμίζοντας τον ρόλο των τεχνών και του πολιτισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία (Παΐζης & Θεοδωρίδης, 2000).

Τα πολιτιστικά προγράμματα είναι θεσμοθετημένες (2003) προαιρετικές, οργανωμένες σχολικές δραστηριότητες[37]. Σύμφωνα με αναλυτικό κείμενο που δημοσιοποίησε το τμήμα Αισθητικής Αγωγής του ΥΠ.Ε.Π.Θ. στις 17-11-2003, με τον όρο «πολιτιστικό πρόγραμμα» εννοούμε «*κάθε δημιουργική διαδικασία που έχει ως αντικείμενό της την καλλιέργεια της αισθητικής καθώς επίσης και την ανάδειξη και προώθηση στοιχείων του πολιτισμού, όπως: σύνθεση πληθυσμού, κοινωνική οργάνωση, οικονομική οργάνωση, πεποιθήσεις, αντιλήψεις, ιδέες (κοινωνία, ιδεολογία, θρησκεία, κλπ), κοινωνική συμβίωση-επικοινωνία, γλώσσα, ήθη-έθιμα, τελετουργίες, επαγγέλματα, υπηρεσίες, οικογένεια, σχολείο, γειτονιά, σωματείο, ξενοφοβία-ρατσισμός, σχέσεις των δύο φύλων, αστυφιλία, βία, ανεργία, τεχνολογικά επιτεύγματα, αρχιτεκτονήματα, καλλιτεχνικά δημιουργήματα, αντικείμενα καθημερινής χρήσης*»[38].

Πιο αναλυτικά, ένα πολιτιστικό πρόγραμμα είναι μια ολοκληρωμένη συλλογική εργασία από μαθητές και εκπαιδευτικούς πάνω σε θέματα πολιτισμού χωρίς άμεση δέσμευση από το Πρόγραμμα Σπουδών. Τα προγράμματα αυτά έχουν διάρκεια τουλάχιστον 5 μηνών, με δίωρη εβδομαδιαία ενασχόληση όσων συμμετέχουν (εκτός

[34] ΥΠ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., Υ.Α. 135690/Γ2/25-11-2011.

[35] Εγκύκλιος του ΥΠ.Π.Ε.Θ. με αρ. πρωτ. Φ3/159811/Δ4/28-09-2016.

[36] Αρχικά θεσμοθετήθηκε η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Ν.1892/1990, άρθρο 111) και στη συνέχεια η Αγωγή Υγείας ως προαιρετική σχολική δραστηριότητα (ΦΕΚ 577/92 και 629/92).

[37] Με την Υ.Α.69259/Γ7/10 - 07- 03 και την υπ' αριθμ. 106137/Γ7/30 – 09 - 03 Εγκύκλιο του ΥΠ.Ε.Π.Θ. τα Πολιτιστικά Προγράμματα θεσμοθετήθηκαν ως αυτοτελής κατηγορία προαιρετικών σχολικών δραστηριοτήτων και ορίστηκαν Υπεύθυνοι Πολιτιστικών Θεμάτων και Καλλιτεχνικών Αγώνων.

[38] Ορισμός στην υπ. Αρ. Πρωτ. Γ7/127365/17-11-2003, Εγκύκλιο του Τμήματος Δ΄ Αισθητικής Αγωγής του ΥΠΕΠΘ.

ωρολογίου προγράμματος για τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) και στοχεύουν: α) στη σύνδεση της παιδείας με τις τέχνες και στην προώθηση της πολιτιστικής εκπαίδευσης στα σχολεία**,** και β) στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και στην αναβάθμιση του διδακτικού έργου και του ρόλου τους.

Βασικοί στόχοι για μαθητές και μαθήτριες που συνάδουν με τους τρεις (3) πρώτους πυλώνες του αειφόρου σχολείου (ο.π. σ. 3) είναι: α) η ενίσχυση της αισθητικής των μαθητών/μαθητριών και η βιωματική ανακάλυψη της γνώσης με αφορμή τον πολιτισμό και μέσο την τέχνη, β) η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής τους σκέψης, η ενεργοποίηση της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1983) και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, γ) η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση ποικίλων θεματικών πεδίων του αναλυτικού προγράμματος που συνδέονται μεταξύ τους αλλά κα με την ίδια τη ζωή (Ματσαγγούρας, 2003), δ) η καλλιέργεια πολιτισμικής συνείδησης και πολιτιστικής ταυτότητας μέσα από την επαφή με την πολιτιστική κληρονομιά και την κατανόηση του πολιτισμικά διαφορετικού, έτσι ώστε να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο ως ευαισθητοποιημένοι άνθρωποι με περιβαλλοντική συνείδηση και πολίτες με ελεύθερη και δημοκρατική σκέψη που αντιστέκονται στη βία, τις βλαβερές ουσίες και την καταπάτηση των δικαιωμάτων, αυτενεργούν και συνεργάζονται, φροντίζοντας με ευλάβεια το σώμα και το πνεύμα τους.

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά των πολιτιστικών προγραμμάτων[39], αυτά είναι:

Α) Προαιρετικότητα: Οι εκπαιδευτικοί συναποφασίζουν με τους μαθητές τους την υλοποίηση ενός πολιτιστικού προγράμματος και το δηλώνουν με ειδικό έντυπο στους Υπεύθυνους Πολιτιστικών Προγραμμάτων ή Σχολικών Δραστηριοτήτων των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης της χώρας. Μετά την τυπική διαδικασία έγκρισης από την Επιτροπή Σχολικών Δραστηριοτήτων, ξεκινά η επίσημη εφαρμογή του.

Β) Σχεδιασμός και Στάδια Υλοποίησης: Ορίζονται το θέμα σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά και την ηλικία των μαθητών και των μαθητριών (προσεγγίζονται ερευνητικά και συνδυαστικά όλες οι μορφές τέχνης, κοινωνικά θέματα, θέματα υλικής και άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς, αγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, ψηφιακός και έντυπος περιοδικός τύπος), τα υποθέματα, ο γενικός στόχος, οι επιμέρους στόχοι (γνωστικοί, ερευνητικοί, κοινωνικοί, ψυχολογικοί), το αναλυτικό χρονοδιάγραμμα και ο προγραμματισμός των δράσεων, η μεθοδολογία υλοποίησης (διαθεματική προσέγγιση, μέθοδος project, έρευνα πεδίου, ανθρωπολογική έρευνα, παιχνίδια ρόλων, ή συνδυασμός αυτών), οι συνεργασίες με φορείς (φορείς της Τοπικής ή Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης, ΑΕΙ, Τοπικές Βιβλιοθήκες, Αρχεία του Κράτους, Εφημερίδες, Πολιτιστικοί Φορείς, Πινακοθήκες, Μουσεία, Εφορείες Αρχαιοτήτων, Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων κ.ά.), τα πεδία σύνδεσης με τα

[39] Στο πρόγραμμα Μείζονος Επιμόρφωσης Πιλοτική Φάση για εκπαιδευτικούς του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», 15 Ιουνίου-3 Δεκεμβρίου 2011) ο Τόμος Ε του Βασικού Επιμορφωτικού Υλικού αναφέρεται στα «Πολιτιστικά Προγράμματα»,
βλ. http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/tomos_e/politistika._sympl.pdf

προγράμματα σπουδών των αντίστοιχων γνωστικών αντικειμένων ανάλογα με το θέμα και τις δραστηριότητες.

Γ) Διαδικασία αξιολόγησης – Παρουσίαση αποτελεσμάτων: Το πρόγραμμα αξιολογείται τόσο κατά τα στάδια υλοποίησης όσο και στο τελικό στάδιο. Οι μαθητές συμμετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης. Στο τέλος συζητούν, εξάγουν συμπεράσματα και εκφράζουν τις απόψεις τους για το αποτέλεσμα του προγράμματος και τη διαδικασία συνεργασίας και δημιουργικής τους έκφρασης. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων μπορεί να γίνει με ποικίλες μορφές (σύνθεση κειμένου, εφημερίδα, παράσταση, εικαστικό έργο, αφίσα, κινηματογραφική ταινία, συνδυασμός των προηγούμενων, κά.).

Τα δυνατά σημεία ενός πολιτιστικού προγράμματος, εκτός της απουσίας δεσμευτικής ύλης και τυπικής-ατομικής αξιολόγησης (βαθμολογία), είναι οι δημιουργικές δραστηριότητες που επιτρέπουν την ελεύθερη έκφραση των παιδιών αλλά και την ανάπτυξη από πλευράς τους, πέρα από την ικανότητα για ανάγνωση και γραφή, όλων των ειδών γραμματισμού, π.χ. του κριτικού, οπτικού, τεχνολογικού και κοινωνικού γραμματισμού (Χαραλαμπόπουλος, 2006). Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθούμε στο ουσιαστικό επικοινωνιακό πλαίσιο που αναπτύσσεται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές και μαθήτριές τους. Ως εκ τούτου, τα προγράμματα αποτελούν υποστηρικτικό υλικό επίλυσης προβληματικών καταστάσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί (αποδοχή ετερότητας, αφύπνιση του ενδιαφέροντος των παιδιών για ποικίλα αντικείμενα, συμμετοχή, κά.).

Ας σημειωθεί ότι, παρά τα πρακτικά προβλήματα όπως η οικονομική δυσχέρεια των σχολείων και ο περιορισμένος χρόνος εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητριών (π.χ. α) φορτωμένο πρόγραμμα υποχρεώσεων για όλους και κυρίως τους μαθητές Λυκείου, β) η μετακίνηση των παιδιών με λεωφορεία από και προς τα χωριά τους σε συγκεκριμένες ώρες, αμέσως μετά τη λήξη των μαθημάτων), είναι εμφανές το πάθος και η διάθεση όλων να ασχοληθούν με θέματα που τους ενδιαφέρουν εκτός των στενών ορίων της τάξης και των περιορισμών της σχολικής ύλης. Εκεί, όπου μπορούν να διεξάγουν τη δική τους έρευνα, να λειτουργήσουν ομαδικά σεβόμενοι ο ένας την ελευθερία του άλλου, να προσεγγίσουν τη γνώση διαθεματικά μέσα από δημιουργικούς δρόμους με όχημα την τέχνη, να ανακαλύψουν άγνωστες πτυχές του εαυτού τους, ταλέντα και ιδιαίτερες ικανότητες καλλιεργώντας το αίσθημα της αυτοεκτίμησης, να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα αναπτύσσοντας ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ τους. Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως οι δράσεις αυτές είναι απαραίτητες για ένα σχολείο που νοείται ως χώρος μάθησης, χαράς και δημιουργίας, εν κατακλείδι για το αειφόρο σχολείο.

4. Προβληματισμοί και προτάσεις

Επισημαίνοντας ότι το Υπουργείο Παιδείας έχει υποβαθμίσει το ρόλο των πολιτιστικών προγραμμάτων στο Σχολείο με Προεδρικό Διάταγμα, στο οποίο γίνεται απλά λόγος για «*…πολιτιστικές και καλλιτεχνικές εκδηλώσεις*», καταργώντας συγχρόνως το Τμήμα Δ’ της Αισθητικής Αγωγής[40], υπογραμμίζουμε ότι:

[40] ΦΕΚ 181Α/29-08-2014

Α) Ο πολιτισμός, ως έννοια άρρηκτα συνδεδεμένη με εκείνην του πολίτη, δεν αφορά απλά σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες αλλά εμπεριέχει την υλική και άυλη κληρονομιά του ανθρώπου, καθώς και κάθε τομέα της καθημερινής του ζωής και συνιστά Πυλώνα Αειφορίας και του Αειφόρου Σχολείου (Council of Europe, 2005).

Β) Η χώρα μας με την υπογραφή της Σύμβασης για την προστασία και την προώθηση της πολυμορφίας των πολιτιστικών εκφράσεων (ο.π. σ. 2) ανέλαβε την ευθύνη της διάχυσης ιδεών, πεποιθήσεων και αντιλήψεων από διαφορετικούς πολιτισμούς που καλείται να ενσωματώσει σε μια αδιαλείπτως μεταβαλλόμενη κοινωνία και της ενδυνάμωσης των δημοκρατικών αξιών μέσα από την διαπολιτισμική αγωγή.

Γ) Ο αριθμός των υποβαλλομένων πολιτιστικών προγραμμάτων, που υλοποιούνται, αυξάνεται συνεχώς κάθε χρόνο. Ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι, τη σχολική χρονιά 2015-2016, υλοποιήθηκαν στα 164 σχολεία Β/θμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Θεσσαλονίκης 259 Πολιτιστικά Προγράμματα εμπλέκοντας 611 εκπαιδευτικούς και 6576 μαθητές/ήτριες, τη χρονιά 2016-2017, 265 Πολιτιστικά Προγράμματα. Στα προγράμματα αυτά ενεπλάκησαν 647 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων και 6775 μαθητές και μαθήτριες, ενώ τη φετινή σχολική χρονιά υπεβλήθησαν 285 προγράμματα. Επιπρόσθετα, ο αριθμός των πολιτιστικών προγραμμάτων είναι μεγαλύτερος των άλλων, περιβαλλοντικής και αγωγής υγείας στους νομούς της Κεντρικής Μακεδονίας[41], όπου, από το 2012 τοποθετήθηκε ένας υπεύθυνος σχολικών δραστηριοτήτων που ανέλαβε την ευθύνη και των τριών θεματικών (προγράμματα αγωγής υγείας, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και πολιτιστικών θεμάτων)[42]. Σημειώνεται εδώ, ότι η συμπλήρωση ωραρίου δεν ισχύει παρά μόνο με προϋποθέσεις από το 2014-2015, ενώ καταργείται οριστικά από την περσινή σχολική χρονιά 2016-2017[43].

[41] Αναφέρουμε ενδεικτικά: Ν. Πιερίας: 124 πολιτιστικά, 45 περιβαλλοντικής και 23 αγωγής υγείας, Ν. Ημαθίας: 63 πολιτιστικά, 42 περιβαλλοντικής και 20 αγωγής υγείας, Ν. Χαλκιδικής: 77 πολιτιστικά, 45 περιβαλλοντικής και 20 αγωγής υγείας, και Ν. Σερρών: 86 πολιτιστικά, 27 περιβαλλοντικής και 57 αγωγής υγείας.

[42] Από το 2012 (ΦΕΚ 2314/Β/10-8-2012) στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Νομών Αττικής, Θεσσαλονίκης και Αχαΐας τοποθετήθηκε μετά από διαδικασία επιλογής ένας Υπεύθυνος Αγωγής Υγείας, ένας Υπεύθυνος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και ένας Υπεύθυνος Πολιτιστικών Θεμάτων. Στις υπόλοιπες Διευθύνσεις τοποθετήθηκε ένας Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων (προγράμματα αγωγής υγείας, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, πολιτιστικών θεμάτων).

[43] Υ.Α. ΥΠ.ΠΑΙ.Θ. 167127/Γ7/15-10-2014: Για τις ειδικότητες ΠΕ02, ΠΕ03, ΠΕ04 δεν ισχύει συμπλήρωση ωραρίου αλλά υπερωριακή αποζημίωση

Υ.Α. ΥΠ.Π.Ε.Θ. 178852/ΓΔ4/06-11-2015: Στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δικαιολογούνται μέχρι δύο ώρες συμπλήρωσης ωραρίου για τους εκπαιδευτικούς, εφόσον έχουν καλυφθεί όλες οι αναθέσεις των ειδικοτήτων τους στη σχολική μονάδα όπου ανήκουν καθώς και σε σχολικές μονάδες του οικείου ΠΥΣΔΕ. Το διατιθέμενο δίωρο θα δίνεται ύστερα από απόφαση του οικείου ΠΥΣΔΕ. Για το σχολικό έτος 2015-2016 οι κοινές ειδικότητες (ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07, ΠΕ08, ΠΕ11, ΠΕ16, ΠΕ19, ΠΕ20, ΠΕ32 και ΠΕ18.41) της Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης δεν δικαιούνται συμπλήρωση ωραρίου λόγω έλλειψης διδακτικού προσωπικού. Στις περιπτώσεις στις οποίες στο οικείο ΠΥΣΔΕ και ΠΥΣΠΕ έχουν καλυφθεί πλήρως τα κενά στις προαναφερθείσες ειδικότητες, δύναται να εγκριθεί συμπλήρωση ωραρίου για υλοποίηση προγραμμάτων με απόφαση ΠΥΣΔΕ και ύστερα από σχετική βεβαίωση του οικείου ΠΥΣΠΕ ότι έχουν πλήρως καλυφθεί οι ανάγκες στην αντίστοιχη ειδικότητα. Εγκύκλιος του ΥΠ.Π.Ε.Θ. με αρ. πρωτ. 170596/ΓΔ4/13-10-2016.

Δ) Η ανάγκη μετάβασης στην Εκπαίδευση για τη Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), όπως διαφαίνεται στη Μελέτη Αξιολόγησης των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης[44] του 2016, συνάδει με το βιωματικό, διαθεματικό και ολιστικό χαρακτήρα των Πολιτιστικών Προγραμμάτων. Εντούτοις, στη συγκεκριμένη Έκθεση, η προώθηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ορίζεται ως βασικός στόχος και θεματικός άξονας προτεραιότητας που περιλαμβάνει και το πολιτιστικό τοπίο, ενώ στην πραγματικότητα ισχύει το αντίστροφο (σ. 11). Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνεται και η ανάπτυξη συνεργασιών με φορείς για τον εμπλουτισμό και την εξειδίκευση του περιεχομένου των προγραμμάτων και σεμιναρίων για το περιβάλλον (σ. 32). Επισημαίνεται ότι οι συνεργασίες με φορείς στο πλαίσιο διοργάνωσης και υλοποίησης σεμιναρίων είναι σύνηθες φαινόμενο για τα Γραφεία Πολιτιστικών Θεμάτων (όπου αυτά υπάρχουν), μιας και τα ΚΠΕ, ως θεσμός, ενισχύουν και στηρίζουν μέχρι τώρα μόνον τα περιβαλλοντικά προγράμματα, όπως και ο μεγάλος αριθμός επιμορφωτικών διαδικασιών με εκπαιδευτικούς, που υλοποιούν, υποχρεωτικά μετά το τέλος του ωρολογίου προγράμματος, χωρίς κόστος για το Δημόσιο, χρόνια τώρα, οι υπεύθυνοι Πολιτιστικών Θεμάτων. Ενδεικτικά, τη σχολική χρονιά 2016-2017, το Γραφείο Πολιτιστικών Θεμάτων Δ.Δ.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης διοργάνωσε 5 βιωματικά εργαστήρια σε μουσεία της Θεσσαλονίκης, επιμορφωτικά σεμινάρια θεάτρου (2), δημιουργικής γραφής (1), ρητορικής τέχνης-επιχειρηματολογίας (1), ημερίδα κινηματογράφου, επιμορφωτική – εκπαιδευτική εκδρομή στα Αρχαία Στάγειρα, με αφορμή το έτος Αριστοτέλη, διημερίδα ενημέρωσης πολιτιστικών προγραμμάτων, εκδηλώσεις – αφιερώματα (2), διημερίδα παρουσίασης των προγραμμάτων (Καλλι-τεχνικές Μαθητικές Συναντήσεις), Αγώνες Επιχειρηματολογίας για τα Γενικά Λύκεια της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας. Προέβη ακόμη στη σύσταση δύο θεματικών δικτύων σχολείων (ρητορικής – επιχειρηματολογίας και δημιουργικής γραφής).

Ε) Σύμφωνα με τις Νέες Δομές που έχει εξαγγείλει το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων[45], ενσωματώνονται στα ΚΕΑ (Κέντρα Εκπαίδευσης και Αειφορίας) της εκάστοτε Δ/νσης Εκπαίδευσης οι αρμοδιότητες των ΚΠΕ, των Υπεύθυνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων και Σχολικών Δραστηριοτήτων και των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων. Εντούτοις, η παιδαγωγική τους ομάδα υποστελεχώνεται (5 μέλη), ενώ αυξάνονται τα καθήκοντά τους. Ας σημειωθεί, ότι είναι η μόνη νέα δομή στην οποία ορίζεται εκ των προτέρων ο αριθμός των μελών και όχι κατ' αναλογία του μαθητικού πληθυσμού και των αναγκών της περιοχής.

Στ) Στο Νέο Οργανισμό του ΥΠ.Π.Ε.Θ[46] (Άρθρο 36) ορίζεται Γενική Διεύθυνση

[44] Μελέτη Αξιολόγησης των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης – Τεύχος Ε – Προτάσεις Αναδόχου, 4-8-2016, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα, Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, ΕΣΠΑ 2014-2020, βλ. https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/2016_ekthesi_anadohoy_gia_kpe.pdf

[45] Για το Νέο Δίκτυο Δομών Υποστήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου, όπως παρουσιάστηκε σε Ημερίδα, στις 26-10-2017, βλ. https://www.minedu.gov.gr/dimofili/31139-26-10-17-26-10-17-se-magnitoskopisi-i-imerida-gia-to-neo-diktyo-domon-ypostiriksis-tou-ekpaideftikoy-ergou-sto-ypourgeio-paideias-5

[46] Τελική μορφή του νέου και ενιαίου Οργανισμού του ΥΠ.Π.Ε.Θ., Ιούλιος 2017, όπως αναρτήθηκε από το Σύλλογο Υπαλλήλων Περιφερειακών Υπηρεσιών Υπουργείου Παιδείας, στην ιστοσελίδα http://www.sypyp.gr/index.php/308-teliki-morfi-tou-neou-kai-eniaiou-organismoy-tou-yppeth

Υποστήριξης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Εκπαίδευσης για την Αειφορία , η οποία περιλαμβάνει: α) Τμήμα Α΄ Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία, β) Τμήμα Β΄ Σχολικής Αγωγής και Προαγωγής της Υγείας , γ) Τμήμα Γ΄ Πολιτιστικών Θεμάτων και υποστηρικτικών Δομών , δ) Τμήμα Δ΄ Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης και Ψηφιακών Μέσων. Σύμφωνα με τις αρμοδιότητες των συγκεκριμένων Τμημάτων, όπως αυτές περιγράφονται στο εν λόγω σχέδιο, η αειφορία συνδέεται μόνον με το περιβάλλον[47].

Στο πλαίσιο της αξιολόγησης των δεδομένων και των σχετικών προβληματισμών, τονίζεται ότι το Συμβούλιο της Ευρώπης το 2005[48] επεσήμανε το ρόλο της πολιτιστικής κληρονομιάς, ως αστείρευτη πηγή δημιουργικότητας, στις διαδικασίες της αειφόρου ανάπτυξης και της προώθησης της πολιτισμικής διαφορετικότητας για μια δημοκρατική κοινωνία. Συνακολούθως, με στόχο τη διατήρηση και προβολή του πολιτισμικού κεφαλαίου κάθε περιοχής στο πλαίσιο των εναλλακτικών μορφών τουρισμού και με βάση κάποιους από τους 17 στόχους που υιοθετεί η Ατζέντα 2030 για την Αειφόρο Ανάπτυξη της Συνόδου του ΟΗΕ (Νέα Υόρκη 25-27 Σεπτεμβρίου 2015)[49], όπως α) *η διασφάλιση και προώθηση της ευημερίας για όλους* (στόχος 3), β*) η διασφάλιση καθολικής και ισότιμης ποιοτικής εκπαίδευσης* (στόχος 4), γ) *η προώθηση βιώσιμης και χωρίς αποκλεισμούς οικονομική ανάπτυξη* (στόχος 8), δ) *η ενίσχυση της καινοτομίας* (στόχος 9), ε) *η προώθηση ειρηνικών κοινωνιών με στόχο τη βιώσιμη ανάπτυξη, η παροχή πρόσβασης στη δικαιοσύνη για όλους και η οικοδόμηση αποτελεσματικών συμμετοχικών θεσμών σε όλους τους τομείς* (στόχος 16) προτείνονται τα εξής:

Α) Σύνδεση των πολιτιστικών προγραμμάτων με την αειφόρο ανάπτυξη στο πλαίσιο σχεδιασμού ενός εθνικού σχεδίου από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. για την προώθηση της Εκπαίδευσης για τον Πολιτισμό και την Αειφορία.

Β) Στελέχωση των ΚΕΑ, σε περίπτωση λειτουργίας τους, με περισσότερα από 5 άτομα, ανάλογα με το μαθητικό πληθυσμό της εκάστοτε Διεύθυνσης, έτσι ώστε να αξιοποιηθεί η τεχνογνωσία και η πείρα και των υπεύθυνων πολιτιστικών προγραμμάτων και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης

Γ) Στήριξη των προγραμμάτων πολιτιστικής εκπαίδευσης και αειφορίας, καθώς και της σχετικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σε κάθε Διεύθυνση της χώρας.

Δ) Διοργάνωση δράσεων σχετικών με τον πολιτισμό και την αειφορία για τα σχολεία με τη συνεργασία και την υποστήριξη όλων των αρμόδιων φορέων και στόχο τη διάχυση του πολιτιστικού υλικού που παράγεται στα σχολεία και του πολιτισμικού αποθέματος σε τοπικό επίπεδο, όπως:

Δ.1) Δημιουργία videos σχετικών με τον τόπο (αξιοθέατα, εκθέματα από μουσεία), εικόνες που θα συνοδεύονται από στίχους μεγάλων ποιητών ή των παιδιών

[47] Ο.π. σ. 68-71

[48] Εγκρίθηκε από την Επιτροπή Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης στις 13 Οκτωβρίου 2005· υπεγράφη από τα κράτη μέλη στο Φάρο (Πορτογαλία) στις 27 Οκτωβρίου του ίδιου έτους· τέθηκε σε ισχύ την 1η Ιουνίου 2011

[49] Ειδική Σύνοδος Κορυφής Ν. Υόρκης, 25-27/9/2015 – Ψήφισμα 70/1: Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development, βλ. https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld

(μεταφρασμένοι και στα αγγλικά με στόχο τη διαφήμιση)

Δ.2) Διασχολικές συνεργασίες και συνεργασίες με φορείς για διερεύνηση του τοπικού πολιτισμού και δημιουργία ψηφιακού φωτογραφικού αρχείου

Δ.3) Προτάσεις για τη δημιουργία βελτιωτικών παρεμβάσεων στην αισθητική κακοποίηση του περιβάλλοντος με τη βοήθεια της τεχνολογίας

Δ.4) Ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στα μουσεία και τους αρχαιολογικούς χώρους με επί τόπου ξεναγήσεις μέσα από τη διαδικασία κατανόησης βασικών αλληλεξαρτήσεων μεταξύ ανθρώπων, πολιτιστικών μνημείων και φύσης

Δ.5) Δράσεις στο πλαίσιο της επαφής με την πολιτιστική κληρονομιά και τη σύγχρονη εικαστική δημιουργία ως κοινωνικό φαινόμενο. Τα παιδιά μπορούν να διερευνήσουν, να προβληματιστούν, να πειραματιστούν και δημιουργήσουν τέχνη για την αειφορία (σύγχρονες μορφές τέχνης: εγκατάσταση, βιντεοτέχνη performance) στο πλαίσιο του σχήματος: εικαστική έκφραση – πολιτισμός και περιβάλλον - αειφόρος ανάπτυξη

Δ.6) Διερεύνηση του διαχρονικού φαινομένου της μετανάστευσης – προσφυγιάς και έκφρασής του μέσα από τη μουσική και τις προφορικές παραδόσεις

Δ.7) Δημιουργία ταξιδιωτικού οδηγού για την Ελλάδα με βάση τα λαϊκά παραμύθια, τους μύθους και τις παραδόσεις (Παραδείγματα προγραμμάτων που διεξήχθησαν από σχολεία της Δ/νσης Δευτ/θμιας Εκπ/σης Δυτικής Θεσ/νίκης πρόσφατα: α. στη Χαλάστρα κατασκεύασαν μια λίμνια βάρκα, πλάβα, β. με βάση την ιστορία του Γεντίκουλε παρουσίασαν θεατρικά δρώμενα στα Κάστρα της Θεσσαλονίκης, γ. εικαστική παρέμβαση στο σχολείο με θέματα από την αρχαία μυθολογία και ιστορία ή εμπνευσμένα από τις 4 εποχές, δ. αναπαραγωγή ήχων της φύσης με αυτοσχέδια μουσικά όργανα)

Δ.8) Διοργάνωση ανοικτής έκθεσης όπου θα εκτίθενται καινοτόμες δημιουργίες από ανακυκλώσιμα ή άχρηστα υλικά και σύγχρονα αντικείμενα, χρηστικά ή μη, βασισμένα σε παραδοσιακές τέχνες (υαλουργία, κεραμική, υφαντική, κά.)

Δ.9) Σχεδιασμός και υλοποίηση πολιτιστικών διαδρομών στις γειτονιές μιας πόλης ή ενός χωριού, με στόχο ένα ταξίδι στο παρελθόν και την τοπική ιστορία μέσα από θεατρικά δρώμενα και κινησιολογία-χορό (προαγωγή της τέχνης στο δημόσιο χώρο)

5. Επίλογος

Ο Πολιτισμός αποτελεί Βασική πλευρά της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (Σκούλλος, 2007). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η υλοποίηση πολιτιστικών προγραμμάτων είναι αδιάρρηκτα συνδεδεμένη με το σύγχρονο σχολείο που οραματιζόμαστε, αυτό που καλείται να συμβάλει στην καλλιέργεια πολιτιστικής συνείδησης και στην εκπαίδευση υπεύθυνων και ενεργών πολιτών. Διεθνώς, θεωρείται δεδομένη η σημασία των πολιτιστικών δράσεων στο σχολείο για την καλλιέργεια δεξιοτήτων δημιουργικής φαντασίας και επινοητικότητας, συνεργασίας και αλληλεγγύης. Τα χαρακτηριστικά αυτά, απαραίτητα για την ολόπλευρη ανάπτυξη μιας δημοκρατικής κοινωνίας, οφείλουμε να τα ενισχύσουμε έτσι ώστε να συμβάλουμε στην προοπτική εξέλιξης της χώρας μας, μέσα στο αδιάλειπτα

μεταβαλλόμενο τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό γίγνεσθαι.

Ας μην ξεχνάμε: «*Η μοιρασιά του πολιτισμού είναι η μόνη μοιρασιά που κάνει αυτούς που μοιράζονται πλουσιότερους. Κι όσο πιο πολλοί και διαφορετικοί είναι αυτοί που μοιράζονται τις εμπειρίες τους, τόσο πιο πλούσιος γίνεται ο καθένας*», Ελένη Γλύκατζη – Αρβελέρ[50].

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αγγελίδου, Ε (2014). *Το αειφόρο σχολείο ως πλαίσιο/ομπρέλα για την ανάπτυξη των βιωματικών δράσεων στο σχολείο.* Ανακτήθηκε 18 Νοεμβρίου, 2017, από http://www.aeiforosxoleio.gr/.

Γιακουμάτου, Τ. (2014). *Αειφορία και Πολιτισμός. Οδηγός Αειφόρου Ελληνικού Σχολείου*. Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου, 2017, από http://www.aeiforosxoleio.gr/.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Παΐζης Ν., & Θεοδωρίδης, Μ. (2000). *Εκπαίδευση και Πολιτισμός, Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ,* ΥΠΕΠΘ – ΥΠΠΟ. Αθήνα.

Σκούλλος, Μ. (2007). Εννοιολογικές Διευκρινίσεις για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), όπως αντικατοπτρίζεται σε δείκτες της στρατηγικής της UNECE. Στο Γεώργιος Τσαπαρλής (Επιμ.), *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*, Τεύχος Α΄. *15-18 Μαρτίου 2007*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (σσ. 131-138).

Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου, 2017, από

http://kodipheet.chem.uoi.gr/fifth_conf/pdf_synedriou/teyxos_A/1_kentrikes_omilies/10_KO-8-Skoullos.pdf

Χαραλαμπόπουλος, Α. (Επιμ.) (2006). *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών

Council of Europe (2005). Framework convention on the value of Cultural Heritage for Society, CETS No 199, Faro 27-10-2005, Ανακτήθηκε 28 Οκτωβρίου, 2017, από http://musei.beniculturali.it/wp-content/uploads/2016/05/Council-of-Europe-Framework-Convention-on-the-Value-of-Cultural-Heritage-for-Society-Faro-2005.pdf

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books

[50] Από ομιλία της στο Πανεπιστήμιο Κύπρου: «Ευρώπη μια νεοφανής ιδέα πολιτισμού και ανθρωπιάς» του Μάριου Δημητρίου, 22-9-2017, βλ. http://applications.ucy.ac.cy/dailypress/dailypress.manage_documents2.download?p_file=43633 Δες ακόμη, συνέντευξή της στη Σόνια Ζαχαράτου, στο BHmagazino, 7-1-2017, http://www.tovima.gr/vimagazino/interviews/article/?aid=855762

Hawkes, J. (2001). *The Fourth Pillar of Sustainability: Culture's Essential Role in Public Planning*. Melbourne: Common Ground Publishing

Huckle, J. (2008). Sustainable Schools: responding to new challenges and opportunities. *Geography, 94(1)*, 13-21. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου, 2017, από http://www.jstor.org/stable/40574261?seq=1#page_scan_tab_contents

Kennny, M. & Meadowcroft, J. (Eds) (1999), *Planning Sustainability*. London: Routledge

Unesco, The Hangzhou declaration. Placing Culture at the Heart of Sustainable Development Policies, The International Congress "Culture: Key to Sustainable Development", Hangzhou, China, 15-17 May 2013, Ανακτήθηκε 21 Νοεμβρίου, 2017, από http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/final_hangzhou_declaration_english.pdf

Διδάσκοντας Αρχαία Ελληνική Πεζογραφία στο πανεπιστήμιο με στοιχεία κλασικής αρχαιολογίας και δραματοποίηση στο πλαίσιο της διαθεματικότητας.

Βασιλείου-Δαμβέργης Ιω. Αλέξανδρος-Νεκτάριος,
Φιλόλογος-αρχαιολόγος, συμβ. καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Στόχος της εισήγησης είναι η πρόταση ενός μοντέλου διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής Πεζογραφίας στο πανεπιστήμιο, εμπλουτισμένου με αρχαιολογικές προσεγγίσεις και βιωματικές δράσεις που συμπληρώνουν την κατάκτηση της γνώσης και την εποπτεία του χώρου. Η διδακτική αυτή προσέγγιση στοχεύει στο να προκαλέσει ερευνητικό ενδιαφέρον στους φοιτητές φιλολογίας και να τους εξοικειώσει με τον υλικό πολιτισμό των αρχαίων Ελλήνων, και πιο συγκεκριμένα με τη μορφή και την κατασκευή του οχυρωματικού τείχους της αρχαίας Αθήνας. Τα κείμενα που θα επιλεγούν θα είναι αποσπάσματα από τον Στράβωνα και τον Παυσανία, στο πλαίσιο της διδακτικής αυτής προσέγγισης.

1. Εισαγωγή

Στο χώρο του ελληνικού πανεπιστημίου ως μέθοδος κυριαρχεί η διάλεξη, που σε μεγάλα ακροατήρια θεωρείται λειτουργική, ενώ σε μικρά ακροατήρια είναι, υπό προϋποθέσεις, δυνατός ο κατευθυνόμενος διάλογος, οι ερωταποκρίσεις, η μαιευτική, και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος (Ματσαγγούρας 1998). Πολλές φορές χρησιμοποιείται powerpoint, ωστόσο στη διδασκαλία της κλασικής φιλολογίας δεν έχει εγκαταλειφθεί και η απλή μέθοδος ανάγνωσης και σχολιασμού των αρχαίων κειμένων (κείμενο από στερεότυπη έκδοση και σχολιασμός με στοιχεία από ερμηνευτικά υπομνήματα). Γενικά υπάρχει η τάση εκσυγχρονισμού της διδασκαλίας και των πανεπιστημιακών αιθουσών με ηλεκτρονικά μέσα τεχνολογίας (Κόλλιας, 1993· Ασλανίδου, 2010· Hooper-Greenhill, 2000· Βακαλούδη, 2003).

Η διδακτική πρόταση που αναπτύσσεται παρακάτω στοχεύει στον εμπλουτισμό της πανεπιστημιακής διδασκαλίας κλασικής φιλολογίας με αρχαιολογικά στοιχεία και δραματοποίηση, κατά περίπτωση, αξιοποιώντας μεθόδους διδασκαλίας και εποπτικά μέσα τεχνολογίας, που θα συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση της κατασκευής του αναφερόμενου από τις αρχαίες πηγές τείχους (τείχος άστεως, Ακροπόλεως, Πειραιώς, Μακρά τείχη), του χώρου και της ιστορίας της αρχαίας Αθήνας. Ψηφιακές αναπαραστάσεις, προσθετικές εργασίες και παρουσιάσεις, επιλογές βιωματικών δράσεων, όπως δραματοποίηση αρχαίου ρητορικού λόγου και επισκέψεις στο χώρο της Ακροπόλεως, του Κεραμεικού και των Μακρών τειχών, μπορούν να βοηθήσουν στην αντίληψη του χώρου και του φυσικού περιβάλλοντος (Καβαλιεράτου & Ρούσου, 2009· Βιδάκη, 2002). Η ιδέα αυτού του μοντέλου διδασκαλίας προέκυψε κατά την εικοσαετή πορεία μου στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς συνήθιζα να αξιοποιώ στην προετοιμασία και την υλοποίηση των μαθημάτων μου εποπτικό υλικό σχετικά με την τοπογραφία της αρχαίας Αθήνας και το αρχαιολογικό υλικό που συνδέεται με κάθε διδακτική ενότητα.

Επισκέψεις που έγιναν σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους στο πλαίσιο εκπαιδευτικών εκδρομών, ταυτόχρονα με εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο χώρο του σχολείου, έδωσαν σημαντικά αποτελέσματα στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών (πρωτότυπο και μετάφραση), των λατινικών και της ιστορίας.

2. Σκοποί της διδακτικής προσέγγισης

Η εφαρμογή αυτής της διδακτικής προσέγγισης στο μάθημα της κλασικής φιλολογίας, που είναι ταυτόχρονα άσκηση εμπέδωσης, έχει τέσσερις στόχους:

α) Να διεγείρει το ενδιαφέρον του φοιτητή κατά την επεξεργασία και εμπέδωση της γνώσης (κείμενο, ιστορική γνώση από άλλες πηγές, επίσκεψη σε αρχαιολογικούς χώρους, αυτενέργεια με την ανάληψη και παρουσίαση εργασιών για τα υλικά μνημεία και την τοπογραφία, στα οποία αναφέρεται το αρχαίο κείμενο, δραματοποίηση ρητορικού λόγου (Πηγιάκη, 1999· Χρυσαφίδης, 2003· Werner, 1996· Νικονάνου, 2015).

β) Να συντελέσει στην καλύτερη κατανόηση των ιστορικών συνθηκών, της τοπογραφίας και των μνημείων της αρχαίας Αθήνας στο πλαίσιο διδασκαλίας της κλασικής φιλολογίας.

γ) Να ασκήσει τους φοιτητές στην διαθεματική, ολιστική –κατά το δυνατόν- προσέγγιση της ιστορικής γνώσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2003· Ματσαγγούρας, 2002· Hooper-Greenhill, 2000· Jacobs, 1989· Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002· Lipson et al., 1993) μέσα από τις γραπτές πηγές, την τοπογραφία και τα υλικά κατάλοιπα της αρχαιότητας.

δ) Να ψυχαγωγήσει. Η ενασχόληση με τον υλικό πολιτισμό και η επίσκεψη σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους, όπου θα γίνονται και παρουσιάσεις από τους φοιτητές, με τη βοήθεια του καθηγητή τους, είναι μία ψυχοπνευματική δραστηριότητα, που σε μεγάλο βαθμό λαμβάνει χώρα έξω από το πανεπιστήμιο. Η όλη διδασκαλία μπορεί μάλιστα να συμπληρωθεί με δραματοποίηση ρητορικού λόγου ή και θεατρικό παιχνίδι. Πέραν της εμπέδωσης της ιστορικής γνώσης, το θεατρικό παιχνίδι με δραματοποίηση ιστορικών προσώπων, με το λόγο και την κίνηση κατά την αρχαία υπόκριση, ψυχαγωγεί με τρόπο δημιουργικό και ευχάριστο. (Χρυσαφίδης, 2003· Werner, 1996).

Τα προς διδασκαλία γνωστικά αντικείμενα θα είναι ο λόγος του Δημοσθένη *Περί του Στεφάνου* (ενότητα ρητορική) και ανθολόγιο από τα Γεωγραφικά του Στράβωνα και της *Ελλάδος Περιηγήσεως* του Παυσανία (γεωγραφία/ιστορική τοπογραφία). Οι διδακτικοί στόχοι θα είναι γνωστικοί (απόκτηση ιστορικών γνώσεων και αντίληψη του χώρου). Κατά την επεξεργασία όλων των ενοτήτων πρέπει να δίδεται έμφαση σε έννοιες όπως ο χώρος και ο χρόνος (Πυργιωτάκης, 2011· Κογκούλη, 2005· Ξωχέλλης, 2010· Χατζηδήμου, 2010), διότι τα πρόσωπα, τα γεγονότα και η δράση που περιγράφουν τα αρχαία κείμενα δεν νοούνται χωρίς την χωροχρονική τους διάσταση, και συναισθηματικοί όταν έχουμε θεατρικό παιχνίδι ή δραματοποίηση. Γι’ αυτό και προτείνω τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής πεζογραφίας με έμφαση στα στοιχεία τοπογραφίας και υλικού πολιτισμού, κατά τη ροή της διδασκαλίας, σε αυτά τα χωρία που δεν θα γίνονταν κατανοητά στην πληρότητά τους μόνο με την κειμενοκεντρική προσέγγιση (Κασκαντάμη, 2006· Ματσαγγούρας, 2002· Καρατζά-Σταυλιώτη, 2002 ·Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003· Werner, 1996· Jacobs, 1989· Cone et al., 1998).

Στην εισαγωγή του καθενός μαθήματος θα αναφερθούμε στην άνοδο της ισχύος των Αθηνών από τους Περσικούς πολέμους μέχρι τον Πελοποννησιακό πόλεμο (Bagnall, 2006· Baslez, 2013· Botsford & Robinson, 2008· Knight, 1970· Hansen, 1999· Henderson, 1927· Hornblower, 2005· Kagan, 1989· 1990· 1991· 1996· 2004· Μεϊδάνη, 2011· Παπαδόπουλος, 2005· Πελεκίδης, 2005· Romilly, 2008· Wilcken, 1976· Ζουμπουλάκη, 2011) και τη σταδιακή οικοδόμηση των τειχών (Ακροπόλεως, Άστεως από το Θεμιστοκλή, Πειραιώς, Μακρών Τειχών, (Τραυλός 2005 και εικ. 1 -5)). Θα πούμε αρχικά κάποια ιστορικά στοιχεία για το τείχος των Αθηνών στις αρχές του 5ου αι. π.Χ. και θα χρησιμοποιήσουμε ως παράλληλο το κείμενο του Θουκυδίδη, όπου περιγράφει με ακρίβεια την κατασκευή του (Θουκυδίδης, *Ἱστορία*, Α, 90,1- 93,8).

Μας ενδιαφέρει να καταλάβουν οι φοιτητές ότι ο Κίμων, κατά τη δεκαετία του 460 π.Χ., προώθησε την κατασκευή των Μακρών τειχών, που συνέδεαν το άστυ με το Φάληρο και τον Πειραιά, δηλαδή κατασκεύασε το Βόρειο μακρό και το Φαληρικό τείχος), (http://www.edc.uoc.gr/~odysseas/webs/sxedia_Didaskalias/sxedia/anoixta_pania/1hthl_ypost_yliko_peiraias_pania.pdf, https://palaiofaliro.gr/i-poli-mas/i-istoria-tis-polis-mas-archea-istoria/). Θα δώσουμε έμφαση στο παράλληλο χωρίο όπου ο Θουκυδίδης αναφέρεται ξανά στο τείχος των Αθηνών κατά το πρώτο έτος του πολέμου (Θουκυδίδης, *Ἱστορίαι*, Β,13, 1-9. Στο πλαίσιο του μαθήματος, αν διδάσκεται το μάθημα στην Αθήνα, μπορούμε να πραγματοποιήσουμε μία σειρά επισκέψεων στον Κεραμεικό, στην περιοχή δηλαδή του Διπύλου, στα ορατά σημεία των Μακρών τειχών και στον Πειραιά (Μουνυχία, Ζέα), όπου οι φοιτητές μπορούν να αναγνώσουν χωρία όπου ο Θουκυδίδης περιγράφει το τείχος. Μπορούν να γίνουν επίσης παρουσιάσεις εργασιών αρχαιολογικού ενδιαφέροντος που θα εξηγούν την κατασκευή, τη λειτουργία και τη σημασία του τείχους (για τα τείχη των Αθηνών βλ. Τραυλός 2004· Ορλάνδος 2004· 1986 και www.ancientathens3d.com/el/keramikos-tichi/, www.eie.gr/archaeologia/gr/).

Θα ασχοληθούμε επίσης δείχνοντας φωτογραφικό υλικό και αναθέτοντας προσθετικές εργασίες στα Μακρά τείχη και το τείχος του Πειραιά, που κατεδαφίστηκαν το 404 π.Χ. με την παράδοση των Αθηνών, όπως προέβλεπε η συνθήκη παράδοσης: *Λακεδαιμόνιοι δὲ οὐκ ἔφασαν πόλιν Ἑλληνίδα ἀνδραποδιεῖν μέγα ἀγαθὸν εἰργασμένην ἐν τοῖς μεγίστοις κινδύνοις γενομένοις τῇ Ἑλλάδι, ἀλλ' ἐποιοῦντο εἰρήνην ἐφ' ᾧ τά τε μακρὰ τείχη καὶ τὸν Πειραιᾶ καθελόντας καὶ τὰς ναῦς πλὴν δώδεκα παραδόντας καὶ τοὺς φυγάδας καθέντας τὸν αὐτὸν ἐχθρὸν καὶ φίλον νομίζοντας Λακεδαιμονίοις ἕπεσθαι καὶ κατὰ γῆν καὶ κατὰ θάλατταν ὅποι ἂν ἡγῶνται* (Ξενοφῶν, *Ἑλληνικά*, 2.2.20-23). Τα τείχη αυτά ξανακτίστηκαν όταν επέστρεψε στην Αθήνα ο στρατηγός Κόνων με τον κυπριακό στόλο του βασιλιά Ευαγόρα.

Στον Πειραιά, μπορούμε να επισκεφθούμε το κονώνειο τείχος, που ακολουθούσε την ακτογραμμή στη σημερινή Ακτή Πειραιώς, αντίθετα με τη θεμιστόκλεια χάραξη (εικ. 6.) Θα παρατηρήσουμε την κατασκευή του κονώνειου τείχους που ήταν διαφορετική από του θεμιστόκλειου και, αναγιγνώσκοντας το κείμενο θα διακρίνουμε τη θεμελίωση και τη βάση του με παρειές λιθοπλίνθων καλώς αρμοσμένων και το εσωτερικό με λιθολόγημα (μικροί αργοί λίθοι, χώμα, χαλίκια και πηλός, αντίθετα με τη συμπαγή βάση από λιθοπλίνθους, συνδεδεμένες μηχανικά με σιδερένιους συνδέσμους του Θεμιστόκλειου τείχους (εικ. 7). Η κατασκευή του Κονώνειου τείχους είναι ενδιαφέρον θέμα εργασίας που μπορεί να παρουσιαστεί στο

αμφιθέατρο με προβολή powerpoint ή σε επίσκεψη στην Ακτή Πειραιώς. Τμήματα του κονώνειου τείχους διατηρούνται και είναι ορατά από την μεριά της θάλασσας στην Ακτή Πειραιώς και στο φρούριο της Μουνυχίας, όπου είναι σήμερα το κτήριο του Ναυτικού ομίλου (Τραυλός, 2004· Ορλάνδος, 1986· 2004 http://www.eie.gr/archaeologia/gr/02_DELTIA/Fortification_Walls.aspx, Νικονάνου 2015).

3. Η διδασκαλία Αρχαίας Ελληνικής Ρητορικής «Δημοσθένης: *Περὶ τοῦ Στεφάνου*» και τα τείχη των Αθηνών κατά την ύστερη κλασική εποχή.

Ο συγγραφέας του 4ου αιώνα π.Χ. που προσφέρεται για επιλεκτική διαθεματική διδακτική προσέγγιση είναι ο Δημοσθένης, και συγκεκριμένα ο λόγος του *Περὶ τοῦ Στεφάνου* (MacDowell, 2009· Hansen, 1999· Watson-Goodwin, 1979· Murphy, 1983). Ο σχεδιασμός του μαθήματος ως αρχαίας ελληνικής φιλολογίας (ρητορική) θα περιλαμβάνει εισαγωγικά στοιχεία για την αρχαία ρητορική και τα είδη των ρητορικών λόγων, ιστορικά στοιχεία για το β΄ μισό του 4ου αιώνα π.Χ., για την πολιτική του Φιλίππου Β΄ της Μακεδονίας, τον ρόλο του φιλομακεδονικού και του αντιμακεδονικού κόμματος, τον βίο και το έργο του Δημοσθένη, καθώς και εισαγωγικά στοιχεία για τον λόγο *Περὶ τοῦ Στεφάνου*. Θα δώσουμε προσοχή σε χωρία που αναφέρεται ο ρήτορας στο τείχος, καθώς τον 4ο αιώνα ορίστηκε ομάδα δέκα Αθηναίων πολιτών, ενός από κάθε φυλή, με το αξίωμα του *τειχοποιού*, μεταξύ των οποίων ήταν και ο *Δημοσθένης Δημοσθένους Παιανιεύς*, ο σημαντικότερος ρήτορας και πολιτικός του αντιμακεδονικού κόμματος. Το πώς όμως συνδέεται ο Δημοσθένης με το τείχος δεν είναι αυτονόητο.

Είναι απαραίτητο, λοιπόν, να εξηγήσουμε ότι ο φίλος του Δημοσθένη Κτησιφώντας υπέβαλε, μετά τη μάχη της Χαιρώνειας, την πρόταση να στεφανωθεί ο Δημοσθένης με το χρυσό στεφάνι της πόλεως, στο θέατρο του Διονύσου, για τις υπηρεσίες του στη δημόσια ζωή των Αθηνών. Ο πολιτικός αντίπαλος του Δημοσθένη Αισχίνης προσέβαλε την πρόταση αυτή με γραφή παρανόμων, διότι θα έπρεπε η απονομή αυτής της τιμής από τον δήμο να γίνει από την Εκκλησία του Δήμου στην Πνύκα, αλλά και γιατί δεν είχε αφυπηρετήσει ο Δημοσθένης από το αξίωμα του *τειχοποιού*. Η δίκη γίνεται το 330 π.Χ., και ο Δημοσθένης, στον κατηγορητήριο λόγο του Αισχίνη (*Κατὰ Κτησιφῶντος)*, απαντά εκφωνώντας τον *Ὑπὲρ Κτησιφῶντος, Περὶ τοῦ στεφάνου* λόγο, τυπικά ως συνήγορος, απολογούμενος όμως στην πράξη για όλη την πολιτική του σταδιοδρομία.

Σε όλο τον λόγο μπορεί να γίνει δραματοποίηση επιλεγμένων χωρίων με απαγγελία (και ερασμιακή προφορά) από τον διδάσκοντα και τους φοιτητές, ανεβαίνοντας στο βήμα του αμφιθεάτρου και επιστρατεύοντας αυτοσχέδια *υπόκριση*. Για διαθεματική διδασκαλία προσφέρονται οι παράγραφοι 299-300 στις οποίες ο Δημοσθένης απολογούμενος λέει: *Τὸν δὲ τειχισμὸν τοῦτον, ὃν σύ μου διέσυρες, καὶ τὴν ταφρείαν ἄξια μὲν χάριτος καὶ ἐπαίνου κρίνω, πῶς γὰρ οὔ; Πόρρω μέντοι που τῶν ἐμαυτῷ πεπολιτευμένων τίθεμαι. Οὐ λίθοις ἐτείχισα τὴν πόλιν οὐδὲ πλίνθοις ἐγώ, οὐδ' ἐπὶ τούτοις μέγιστον τῶν ἐμαυτοῦ φρονῶ· ἀλλ' ἐὰν τὸν ἐμὸν τειχισμὸν βούλῃ δικαίως σκοπεῖν, εὑρήσεις ὅπλα καὶ πόλεις καὶ τόπους καὶ λιμένας καὶ ναῦς καὶ [πολλοὺς] ἵππους καὶ τοὺς ὑπὲρ τούτων ἀμυνομένους·* 300 *Ταῦτα προὐβαλόμην ἐγὼ πρὸ τῆς Ἀττικῆς, ὅσον ἦν ἀνθρωπίνῳ λογισμῷ δυνατόν, καὶ τούτοις ἐτείχισα τὴν*

χώραν, οὐχὶ τὸν κύκλον τοῦ Πειραιῶς οὐδὲ τοῦ ἄστεως (Δημοσθένης, *Περὶ τοῦ στεφάνου,* σσ. 299-300).

Κι εδώ μπορούν να παρουσιαστούν αρχαιολογικά στοιχεία για το τείχος των Αθηνών τον 4ο αιώνα από τον διδάσκοντα, καθώς και εργασίες των φοιτητών που έχουν έγκαιρα προετοιμαστεί με το θέμα αυτό, οι οποίες θα παρουσιάζουν την κατασκευή του τείχους. Και πράγματι ο Δημοσθένης, σε ένα χωρίο του οποίου η σημασία που πολλές φορές διαφεύγει της προσοχής του φιλολόγου, περιγράφει, όχι μόνο την πολεμική ισχύ της Αθήνας που οφείλεται σε μεγάλο βαθμό σε αυτόν, αλλά και την κατασκευή και το σχήμα του τείχους του άστεως και του Πειραιώς (Νικονάνου, 2015 και εικ. 6).

4. Η διδασκαλία αρχαίας ελληνικής Γεωγραφίας «Στράβων και Παυσανίας» και τα τείχη των Αθηνών κατά την ρωμαϊκή εποχή.

Άλλος συγγραφέας, του οποίου πολλά χωρία παρουσιάζουν ενδιαφέρον για αρχαιολογικές διαθεματικές προεκτάσεις, είναι ο Στράβωνας στην ενότητα ιστορική γεωγραφία της κλασικής φιλολογίας (1ο αιώνα π.Χ. -1ο αιώνα μ.Χ. Lasserre, 1981· Anderson, 1923· Dueck, 2000). Δίνοντας και πάλι προσοχή στο θέμα του τείχους των Αθηνών, ο περιηγητής Στράβων περιγράφει την εικόνα που παρουσίαζαν τα ερειπωμένα αρχαία τείχη της πόλεως στα χρόνια του, προβαίνοντας σε παρατηρήσεις σε διάφορα σημεία τους. Διδάσκοντας Στράβωνα μπορούμε να δώσουμε αρχαιολογικά έμφαση στα τείχη και το λιμάνι, όπως περιγράφονται από τον ίδιο (Ματσαγγούρας, 2002· Hooper-Greenhill 2000· Jacobs 1989· Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002· Lipson et al. 1993· ΔΕΠΠΣ 2001).

Τα τείχη των Αθηνών καταστράφηκαν για δεύτερη και τελευταία φορά κατά την πολιορκία και άλωση της πόλεως από τα στρατεύματα του Σύλλα το 86 π.Χ. Σύμφωνα με τον Στράβωνα, τα δύο *σκέλη*, δηλαδή τα δύο μακρά τείχη, είχαν μήκος σαράντα σταδίων, δηλαδή περίπου 7,5-8 χλμ., και συνέδεαν το τείχος του άστεως με το τείχος του Πειραιά. Ο Πειραιάς διέθετε το λιμάνι του *Κανθάρου* ή *Ἐμπόριον*, καθώς και τα δύο μικρά οχυρωμένα πολεμικά λιμάνια της Ζέας και της Μουνυχίας, όπου βρίσκονταν οι ναύσταθμοι των πολεμικών πλοίων. Αναφέρεται επίσης στις δύο καθαιρέσεις του, το 404 π.Χ. από τους Λακεδαιμονίους και το 87/86 π.Χ. από τον Κορνήλιο Σύλλα. Το χωρίο που παρουσιάζει ενδιαφέρον από πλευράς τοπογραφίας είναι το εξής: *Λόφος δ᾽ ἐστὶν ἡ Μουνυχία χερρονησιάζων καὶ κοῖλος καὶ ὑπόνομος πολὺ μέρος φύσει τε καὶ ἐπίτηδες ὥστ᾽ οἰκήσεις δέχεσθαι, στομίῳ δὲ μικρῷ τὴν εἴσοδον ἔχων· Ὑποπίπτουσι δ᾽ αὐτῷ λιμένες τρεῖς· Τὸ μὲν οὖν παλαιὸν ἐτετείχιστο καὶ συνῴκιστο ἡ Μουνυχία παραπλησίως ὥσπερ ἡ τῶν Ῥοδίων πόλις, προσειληφυῖα τῷ περιβόλῳ τόν τε Πειραιᾶ καὶ τοὺς λιμένας πλήρεις νεωρίων, ἐν οἷς καὶ ἡ ὁπλοθήκη Φίλωνος ἔργον· ἄξιόν τε ἦν ναύσταθμον ταῖς τετρακοσίαις ναυσίν, ὧν οὐκ ἐλάττους ἔστελλον Ἀθηναῖοι· Τῷ δὲ τείχει τούτῳ συνῆπτε τὰ καθειλκυσμένα ἐκ τοῦ ἄστεος σκέλη· ταῦτα δ᾽ ἦν μακρὰ τείχη τετταράκοντα σταδίων τὸ μῆκος, συνάπτοντα τὸ ἄστυ τῷ Πειραιεῖ· Οἱ δὲ πολλοὶ πόλεμοι τὸ τεῖχος κατήρειψαν καὶ τὸ τῆς Μουνυχίας ἔρυμα, τόν τε Πειραιᾶ συνέστειλαν εἰς ὀλίγην κατοικίαν τὴν περὶ τοὺς λιμένας καὶ τὸ ἱερὸν τοῦ Διὸς τοῦ σωτῆρος· τοῦ δὲ ἱεροῦ τὰ μὲν στοΐδια ἔχει πίνακας θαυμαστούς, ἔργα τῶν ἐπιφανῶν τεχνιτῶν, τὸ δ᾽ ὕπαιθρον ἀνδριάντας· Κατέσπασται δὲ καὶ τὰ μακρὰ τείχη, Λακεδαιμονίων μὲν καθελόντων πρότερον Ῥωμαίων δ᾽ ὕστερον, ἡνίκα Σύλλας ἐκ πολιορκίας εἶλε καὶ τὸν Πειραιᾶ καὶ τὸ ἄστυ* (Στράβων, *Γεωγραφικά*, IX, 1, 15). Σε

αυτή την ενότητα θα δοθούν εργασίες σχετικά κυρίως με τα λιμάνια του Πειραιά και την οπλοθήκη του Φίλωνος, και σε αντίστοιχες επισκέψεις μπορούν να παρουσιαστούν στο φυσικό χώρο από τους φοιτητές. Εκεί θα γίνουν και αρχαιολογικές παρατηρήσεις (Νικονάνου, 2015· Hooper-Greenhill, 2000· Jacobs, 1989· Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002· Lipson et al. 1993· Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003).

Επίσης, ο περιηγητής Παυσανίας τον 2^{ο} αιώνα μ.Χ. περιγράφει το αθηναϊκό τείχος στο μεγαλύτερο μέρος του ερειπωμένο (τείχος του Πειραιά, Μακρά τείχη) και κάνει αναφορά στις διάφορες φάσεις του (Παπαχατζής, 2004): «*ἀνιόντων δὲ ἐκ Πειραιῶς ἐρείπια τῶν τειχῶν ἐστιν, ἃ Κόνων ὕστερον τῆς πρὸς Κνίδῳ ναυμαχίας ἀνέστησε· τὰ γὰρ Θεμιστοκλέους μετὰ τὴν ἀναχώρησιν οἰκοδομηθέντα τὴν Μήδων ἐπὶ τῆς ἀρχῆς καθῃρέθη τῶν τριάκοντα ὀνομαζομένων ... στοαὶ δέ εἰσιν ἀπὸ τῶν πυλῶν ἐς τὸν Κεραμεικὸν καὶ εἰκόνες πρὸ αὐτῶν χαλκαῖ καὶ γυναικῶν καὶ ἀνδρῶν, ὅσοις τι ὑπῆρχεν [ὧν τις λόγος] ἐς δόξαν.*» (Παυσανίας, *Ἑλλάδος Περιήγησις, Ἀττικά*, 2.2- 2.4).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ένα χωρίο από την αρχή των Ἀττικῶν, όπου ο αρχαίος περιηγητής μιλάει για τον Πειραιά και τα λιμάνια του. «*ὁ δὲ Πειραιεὺς δῆμος μὲν ἦν ἐκ παλαιοῦ, πρότερον δὲ πρὶν ἢ Θεμιστοκλῆς Ἀθηναίοις ἦρξεν ἐπίνειον οὐκ ἦν· Φαληρὸν δέ—ταύτῃ γὰρ ἐλάχιστον ἀπέχει τῆς πόλεως ἡ θάλασσα—, τοῦτό σφισιν ἐπίνειον ἦν, καὶ Μενεσθέα φασὶν αὐτόθεν ταῖς ναυσὶν ἐς Τροίαν ἀναχθῆναι καὶ τούτου πρότερον Θησέα δώσοντα Μίνῳ δίκας τῆς Ἀνδρόγεω τελευτῆς* (βλ.Ὅμηρος, *Ἰλιάς*, Νεῶν κατάλογος, στ. 546-552). *Θεμιστοκλῆς δὲ ὡς ἦρξε—τοῖς τε γὰρ πλέουσιν ἐπιτηδειότερος ὁ Πειραιεὺς ἐφαίνετό οἱ προκεῖσθαι καὶ λιμένας τρεῖς ἀνθ᾽ ἑνὸς ἔχειν τοῦ Φαληροῖ—τοῦτό σφισιν ἐπίνειον εἶναι κατεσκευάσατο· καὶ νεὼς καὶ ἐς ἐμὲ ἦσαν οἶκοι καὶ πρὸς τῷ μεγίστῳ λιμένι τάφος Θεμιστοκλέους. φασὶ γὰρ μεταμελῆσαι τῶν ἐς Θεμιστοκλέα Ἀθηναίοις καὶ ὡς οἱ προσήκοντες τὰ ὀστᾶ κομίσαιεν ἐκ Μαγνησίας ἀνελόντες· φαίνονται δὲ οἱ παῖδες οἱ Θεμιστοκλέους καὶ κατελθόντες καὶ γραφὴν ἐς τὸν Παρθενῶνα ἀναθέντες, ἐν ᾗ Θεμιστοκλῆς ἐστι γεγραμμένος.*» (Παυσανίας, *Ἑλλάδος Περιήγησις, Ἀττικά*, 1, 2).

Κι αυτή η ενότητα από τα *Ἀττικά* μπορεί να διδαχθεί διαθεματικά με όμοιο τρόπο με τις προηγούμενες σε μάθημα κλασικής φιλολογίας της ενότητας ιστορική γεωγραφία. Ο Παυσανίας λέει ότι ο όρμος του Φαλήρου ήταν το λιμάνι των Αθηνών από τα μυθικά χρόνια μέχρι τα χρόνια του Θεμιστοκλή. Αναφέρεται στο μυθικό παρελθόν και λέει ότι από το Φάληρο έφυγε ο Θησέας με το πλοίο του, μαζί με του επτά νέους και επτά νέες, για να πληρώσει φόρο αίματος στο Μίνωα, λόγω του ακούσιου φόνου του γιου του Ανδρόγεω, στην πραγματικότητα όμως για να αναμετρηθεί με το Μινώταυρο στην Κνωσό. Από το Φάληρο επίσης έφυγε ο βασιλιάς Μενεσθέας με τα πλοία του για τον Τρωικό πόλεμο, με πρώτο προορισμό την Αυλίδα. Ο Παυσανίας παραδίδει ότι ο Θεμιστοκλής πρώτος άρχισε να οχυρώνει τον Πειραιά, με τα τρία λιμάνια του, αντί για το ένα του Φαλήρου, δηλαδή του *Κανθάρου* (ή *Ἐμπόριον*), της Ζέας και της *Μουνιχίας*. Το τελευταίο διέθετε ψηλά φρούριο που δέσποζε πάνω από το λιμάνι. Γύρω από τις προκυμαίες βρίσκονταν και στα χρόνια του περιηγητή νεώσοικοι. Κοντά στο μεγαλύτερο λιμάνι βρισκόταν και ο τάφος του Θεμιστοκλή, του οποίου τα λείψανα μετέφεραν οι Αθηναίοι από τη Μαγνησία της Μ. Ασίας μεταμεληθέντες.

Στην ενότητα αυτή θέματα εργασιών που θα παρουσιαστούν είναι το τείχος του Πειραιά και τα οχυρωμένα πολεμικά λιμάνια της Ζέας (Πασαλιμάνι) και της Μουνυχίας (Μικρολίμανο ή Τουρκολίμανο, εικ. 8), η οπλοθήκη του Φίλωνος, η

πρόσφατα αναστυλωμένη Ηετιώνεια πύλη και το Κονώνειο τείχος στην Ακτή Πειραιώς, στο αμφιθέατρο, χρησιμοποιώντας ψηφιακές αναπαραστάσεις, και στον ίδιο το χώρο σε επίσκεψη που θα γίνει με αυτό τον σκοπό (Νικονάνου, 2015). Έχει σημασία η αντίληψη της οργάνωσης και διαμόρφωσης του χώρου, των μεγεθών, της μορφής και της κατασκευής του τείχους από τους φοιτητές. Τέλος, θα παρουσιαστεί στην αίθουσα η εικονογραφία του αγγείου Francois και θα γίνει στην ακτή του Φαλήρου θεατρικό παιχνίδι με τους φοιτητές, δραματοποιώντας, τον Θησέα που φεύγει με το πλοίο του για την Κρήτη, (www.news247.gr/epistimi/anakalyfthke-arxaia-naytikh-vash-ston-peiraia.6434366.html,www.edc.uoc.gr/~odysseas/webs/sxedia_Didaskalias/sxedia/anoixta_pania/1hthl_ypost_yliko_peiraias_pania.pdf,www.destinationpiraeus.com/gr/content/).

5. Επίλογος

Το Θεμιστόκλειο τείχος των Αθηνών ήταν η πρώτη προϋπόθεση για την δημιουργία της αθηναϊκής δυνάμεως, τον 5^{ο} αιώνα π.Χ. Ο Κίμωνας και ο Περικλής ολοκλήρωσαν το οικοδομικό πρόγραμμα, ενώνοντας την οχυρωμένη Αθήνα με τον Πειραιά με τα Μακρά τείχη και μετέτρεψαν την πόλη σε φρούριο. Χάρις σε αυτά τα τείχη και τη δυνατότητα θαλάσσιου ανεφοδιασμού η Αθήνα μπόρεσε να αντέξει μέχρι το τέλος του Πελοποννησιακού Πολέμου, το 404 π.Χ., οπότε βάσει της συνθήκης παράδοσης οι Αθηναίοι δέχτηκαν να τα γκρεμίσουν. Τα Μακρά τείχη και το τείχος του Πειραιά ξανάχτισε ο στρατηγός Κόνων, καταφθάνοντας με τον κυπριακό στόλο το 394 π.Χ. Τα τείχη των Αθηνών προστάτευσαν την πόλη της Παλλάδας μέχρι την άλωσή της από τα στρατεύματα του Κορνήλιου Σύλλα, το 86 π.Χ.

Διδάσκοντας αρχαία ελληνική ρητορική και ιστορική γεωγραφία ο φιλόλογος μπορεί να σταθεί και να σχολιάσει μείζονα ζητήματα της τοπογραφίας και του υλικού πολιτισμού της ελληνικής αρχαιότητας. Ένα από αυτά είναι και το τείχος της αρχαίας Αθήνας, που τόσο πολύ συνετέλεσε στην άνοδο των Αθηνών κατά τον 5^{ο} π.Χ. αιώνα, χρησιμοποιώντας τοπογραφικά και αρχαιολογικά στοιχεία, παρουσιάσεις και επιλεγμένες δράσεις στο αμφιθέατρο και στους αρχαιολογικούς χώρους. Η ίδια μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί στη διδασκαλία οποιουδήποτε αρχαίου ελληνικού κειμένου, και στη διδασκαλία των λατινικών. Η διαθεματική αυτή προσέγγιση φιλολογίας, μνημειακής τοπογραφίας και κλασικής αρχαιολογίας, δραματοποίησης και θεατρικού παιχνιδιού επιδιώκει την πληρέστερη γνώση και την πραγματολογική εμβάθυνση των αρχαίων ελληνικών κειμένων, με τρόπο εποπτικό και βιωματικό.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Ασλανίδου, Σ. (2010). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Από την οπτικοακουστική στην ψηφιακή αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Baslez, M.-Fr. (2013). *Πολιτική ιστορία του αρχαίου ελληνικού κόσμου.* Αθήνα: Πατάκης.

Βακαλούδη, Α. (2003). *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις νέες τεχνολογίες θεωρία και πράξη.* Αθήνα: Πατάκη.

Βιδάκη, Ε. (2002). «Διαθεματική - Ολική προσέγγιση στη Διδασκαλία και τη Μάθηση με τη Βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών.» *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, Τόμος Α΄, (Επιμ. Α. Δημητρακοπούλου), Π*ρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, 26-29 Σεπτεμβρίου 2002*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Καστανιώτη.

Δ.Ε.Π.Π.Σ. [*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*]. (2003). Τόμος Α΄ & Β΄. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Hornblower, S. (2005). *Ο ελληνικός κόσμος 479-323* π.Χ. Αθήνα: Οδυσσέας.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). «Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.» *Επιθεώρηση Εκπ. Θεμάτων*, 7, 52-65.

Κογκούλη, Ι. (2005). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κόλλιας, Α. (1993). *Οι υπολογιστές στη διδασκαλία και τη μάθηση*. Αθήνα: ΙΩΝ.

Κωτσάκης, Κ. (2008). «Υλικός πολιτισμός και ερμηνεία: δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία», στο Νικονάνου & Κασβίκης 2008, 30-65.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στην σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Μεϊδάνη Κ. (2011). «Η ανάπτυξη της Αθήνας (479-446 π.Χ.)», *Πελοποννησιακός Πόλεμος: η μάχη των μαχών στον ελληνικό χώρο*, Αθήνα: Ελευθεροτυπία, 9-34.

Νικονάνου, Ν. (2015). Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 20^{ο} αιώνα. Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Ορλάνδος, Α. Κ. (1986). *Λεξικόν αρχαίων αρχιτεκτονικών όρων*, Αθήνα: Βιβλιοθήκη της εν Αθήναις Αρχαιολογικής Εταιρείας.

Παπαχατζής, Ν. Χ. (2004). *Παυσανίου Ελλάδος Περιήγησις*, εκδ. Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα

Παπαδόπουλος Θ. (2005). «Πελοποννησιακός Πόλεμος», *Ιστορία των Ελλήνων*, 3, Αθήνα: Δομή, 110-156.

Πελεκίδης Χρ. (2005) «Πεντηκονταετία», *Ιστορία των Ελλήνων*, 3, Αθήνα: Δομή, 60-108.

Πηγιάκη, Κ. (1999). *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Πυργιωτάκης, Ι. (2011). Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη. Αθήνα: Πολιτεία.

Romilly [de], J. (2008). *Ο Θουκυδίδης και ο αθηναϊκός ιμπεριαλισμός: Η σκέψη του ιστορικού και η γένεση του έργου*. Αθήνα: Παπαδήμας.

Τραυλός Ι. (2004). *Η πολεοδομική εξέλιξις των Αθηνών*, Αθήνα: Καπόν.

Wilcken, U. (1976). *Αρχαία ελληνική ιστορία*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Χατζηδήμου, Δ. (2010). Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Χρυσαφίδης, Κ. (2003). *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

Ξωχέλλης, Π. (2010). Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Ζουμπουλάκη, Κλ. (2011). Η τελική ήττα της Αθήνας και η σύντομη ηγεμονία της Σπάρτης, στο: *Πελοποννησιακός πόλεμος*, Αθήνα: Ε Ιστορικά, 185-186.

Ξενόγλωσσες

Bagnall N. (2006). The Peloponnesian War: Athens, Sparta, And The Struggle For Greece, New York: Thomas Dunne Books.

Botsford, G. W.- Robinson, Ch. A. (2008). Αρχαία ελληνική ιστορία, Αθήνα: MIET

Cone, T. P., Werner, P., Cone, S. L., & Woods, A. M. (1998). Interdisciplinary teaching through physical education. Champaign IL: Human Kinetics.

Dueck, D. (2000). *Strabo of Amaseia. A Greek man of Letters in Aug. Rome* London-NY.

Hansen, M. H. (1999). *The Athenian democracy in the age of Demosthenes: structure, principles, and ideology,* London: Bristol Classical Press.

Henderson, B.W. (1927). The Great War between Athens and Sparta London.

Hooper-Greenhill, E. (2000). Museums & the Interpretation of Visual Culture, London: Routledge.

Jacobs, H. H. (1989). Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Kagan D. (1989). The Outbreak of the Peloponnesian War. NY: Cornell Univ. Press.

Kagan, D. (1990). «Megara and Delium», The Archidamian War, Cornell Univ. Press.

Kagan D. (1991). The Fall of the Athenian Empire, Ithaca, New York: Cornell Univ. Press.

Kagan D. (1996). «Athenian Strategy in the Peloponnesian War», The Making of Strategy: Rules, States and Wars. Cambridge University Press.

Kagan D. (2004). The Peloponnesian War, New York: Penguin. [Kagan D. (2004). Ο Πελοποννησιακός Πόλεμος, Αθήνα: Ωκεανίδα.]

Knight D.W. (1970). «Thucydides & the War Strategy of Pericles», Mnemosyne, 23, 150-160

Lasserre, F. (1981). *Strabon. Geographie, IX, livre XII* Paris σελ. 8.

Lipson, M., Valencia, S., Wixson, K., & Peters, C. (1993). «Integration and Thematic Teaching: Integration to improve teaching and learning». Language Arts, 70, 252-264.

MacDowell, D. (2009). Demosthenes the orator, Oxford: Oxford University Press.

Watson-Goodwin, W. (1979). Demosthenes on the crown, NY : Arno Press, Cambridge

Werner, P. (1996). «Interdisciplinary programming. An idea whose time has gone again.» Teaching Elementary Physical Education, 6, 28-30.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (ΕΙΚΟΝΕΣ)

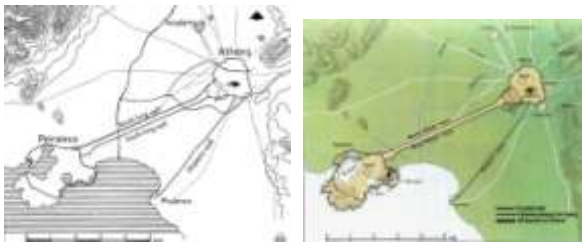
Εικόνα 1

Τα τείχη των Αθηνών. alfeiospotamos.blogspot.com

Εικ. 2 **Εικ. 3** **Εικ. 4**

Το Θεμιστόκλειο τείχος. el.wikipedia.org και http://www.lifo.gr/mag/features/4451 Αναπαράσταση του ΒΔ τείχους της αρχαίας Αθήνας. Σε πρώτο πλάνο το Δίπυλο, από όπου διερχόταν η Ιερά Οδός που οδηγούσε στην Ελευσίνα. http://www.ancientathens3d.com/el/keramikos-tichi/

Εικ. 5 **Εικ. 6**



Τα τείχη των Αθηνών κατά τον Πελοπ. πόλεμο. Το Φαληρικό τείχος μετά την οικοδόμηση του *διὰ μέσου τείχους* εγκαταλείφθηκε. Σχέδιο Ι. Τραυλού www.eie.gr users.sch.gr

Εικ. 7 **Εικ. 8**

Το κονώνειο τείχος. Πηγή: www.skyscrapercity.com Παπαχατζής (2004).

Διδάσκοντας αρχαία ελληνική τραγωδία στο ελληνικό πανεπιστήμιο με βάση τις αρχές της βιωματικότητας.

Βασιλείου-Δαμβέργης Ιω. Αλέξανδρος-Νεκτάριος,
Φιλόλογος-αρχαιολόγος συμβ. καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι η πρόταση μοντέλου διδακτικής της αρχαίας ελληνικής φιλολογίας και του δράματος ιδιαιτέρως, στο ελληνικό πανεπιστήμιο, εμπλουτισμένου με βιωματικές δράσεις. Η διδασκαλία του αρχαίου ελληνικού δράματος ως κλασσική φιλολογία μπορεί να συνδυαστεί διαθεματικά με άλλα γνωστικά αντικείμενα (ελληνική ιστορία, κλασσική αρχαιολογία, θεατρολογία, υποκριτική), που δύνανται να συμπληρώσουν γνωστικά, εποπτικά και βιωματικά το μάθημα των αρχαίων ελληνικών.

Λέξεις κλειδιά: Ευριπίδης, διδακτική αρχαίας τραγωδίας, βιωματικότητα

1. Εισαγωγή

Στόχος της εισήγησης είναι η πρόταση μοντέλου διδακτικής του δράματος στο ελληνικό πανεπιστήμιο, εμπλουτισμένου με βιωματικές δράσεις. Ειδικότερα, αναπτύσσεται παράδειγμα εφαρμογής, που στοχεύει στο να προκαλέσει το ερευνητικό ενδιαφέρον των φοιτητών φέρνοντάς τους σε επαφή με τις ιδέες του Ευριπίδη, οι οποίες εκφράζονται από σκηνής κατά τον Πελοποννησιακό πόλεμο. Επίσης, να τους εξοικειώσει με τον χώρο του αρχαίου θεάτρου και τα πολιτισμικά πλαίσια των εορτών του Διονύσου, μέσω βιωματικών δράσεων που θα λάβουν χώρα κατά τη διδασκαλία του μαθήματος στην πανεπιστημιακή αίθουσα και στα σχετιζόμενα κλασικά μνημεία των Αθηνών. Τα προς επεξεργασία κείμενα θα είναι οι τραγωδίες του Ευριπίδη. Οι διδακτικοί στόχοι του μαθήματος θα είναι γνωστικοί, συναισθηματικοί και ψυχοκινητικοί. Η διδασκαλία του αρχαίου ελληνικού δράματος μπορεί να συνδυαστεί διαθεματικά με άλλα γνωστικά αντικείμενα (ελληνική ιστορία, κλασσική αρχαιολογία, θεατρολογία, υποκριτική), που μπορούν να συμπληρώσουν γνωστικά, εποπτικά και βιωματικά το μάθημα των αρχαίων ελληνικών (Ματσαγγούρας, 2002· Καρατζά-Σταυλιώτη, 2002 · Jacobs, 1989· Χρυσαφίδης, 2003· Ξωχέλλης, 2010· Κασσωτάκης-Φλουρής, 2005).

Κατά τον 5^{ο} αιώνα π.Χ. βρίσκεται στη μεγάλη του ακμή το δράμα (τραγωδία, σατυρικό δράμα, κωμωδία), η οποία ακολουθεί την ακμή του δημοκρατικού πολιτεύματος και την άνοδο της ισχύος της Αθηναϊκής Ηγεμονίας. Κατά την Πεντηκονταετία και τον Πελοποννησιακό πόλεμο αναδεικνύονται οι τρεις μεγάλοι τραγικοί ποιητές (Αισχύλος, Σοφοκλής και Ευριπίδης) και ο κωμικός ποιητής Αριστοφάνης. Ο τραγικός Ευριπίδης, ασκεί από σκηνής κριτική στην πολιτική ζωή και την κοινωνία της εποχής του. Με τα έργα του υμνεί την Αθήνα προβάλλει τη δημοκρατία, παρουσιάζοντας τους ήρωες-σύμβολα του μυθικού παρελθόντος, δηλαδή το Θησέα και τα παιδιά του, να πρωτοστατούν στη λύση σημαντικών προβλημάτων που δεν αφορούν άμεσα την Αθήνα, μεσολαβώντας ή δίνοντας άσυλο σε δεδιωγμένους (Ἱκέτιδες και Ἡρακλεῖδες). Άλλες φορές παρουσιάζει ήρωες από

άλλες περιοχές, όπως ο Αχιλλέας και ο Νεοπτόλεμος στην Ἀνδρομάχη, σε συνάφεια με την Αθήνα. Επίσης προβάλλει την πόλη του με τους εξαιρετικούς ύμνους των χορικών των τραγωδιών του και με την επιλογή του να αναφέρει λατρείες και ιερά της Αθήνας, όπως έχουμε επισημάνει (Βασιλείου-Δαμβέργης 2014). Λαμβάνοντας υπ' όψιν μας τα παραπάνω, θα εξετάσουμε επιλεγμένα χωρία, από τα επικά και λυρικά μέρη των τραγωδιών του Ευριπίδη, και θα προτείνουμε τύπους βιωματικών δράσεων που θα συμπληρώνουν τη διδασκαλία.

2. Εισαγωγή στη δραματουργία των χορικών του Ευριπίδη

Το αρχαίο ελληνικό δράμα γεννήθηκε ως λογοτεχνικό είδος τον 6^{ο} αιώνα π.Χ. με την καινοτομία του Θέσπιδος να εισαγάγει τον α΄ υποκριτή στην εκτέλεση του διθυράμβου, κατά τις εορτές του Διονύσου στην Αττική. Η τραγωδία και το σατυρικό δράμα κληρονόμησαν τη θεματολογία τους από το έπος. Τα δράματα αυτά έπαιρναν τα θέματά τους από τους τρεις μεγάλους μυθολογικούς κύκλους, τον Θηβαϊκό, τον Αργοναυτικό και τον Τρωϊκό. Υπήρχαν και άλλοι μυθολογικοί κύκλοι, οι οποίοι συμπλέκονταν και διασταυρώνονταν με αυτούς, όπως αυτός που αφορά την Αθήνα (Romilly, 2011· Μαυρόπουλος, 2006· Baldock, 2005· Gregory, 2010, 346-372· Ιακώβ, 1998). Ο Ευριπίδης καλλιεργήθηκε πνευματικά στην Αθήνα του 5^{ου} αιώνα π.Χ. επηρεαζόμενος από τη διδασκαλία των σοφιστών, όπως και ο Θουκυδίδης. Με τη σειρά του άσκησε κριτική στον τρόπο σκέψης των συγχρόνων του, την κοινωνία και την επικαιρότητα στο β΄ μισό του 5^{ου} αι. π.Χ. (Easterling-Knox, 1994, σσ. 422-425).

3. Γενικά για τις λατρείες της Αθήνας στο Ευριπίδειο έργο.

Ο Ευριπίδης στα έργα του αναφέρεται σε ιερά και λατρείες της αρχαίας Αθήνας, είτε σε αναδρομικές αφηγήσεις, είτε σε κάποιο από τα λυρικά άσματα (Health, 1987· Hose, 2011· Μιμίδου, 2013· Pary, 1978· Romilly, 2000· Whitman, 1996), είτε η ίδια η Αθήνα, ο ιερός βράχος και γενικά τα ιερά της, αποτελούν το σκηνικό της δράσεως (http://odysseus.culture.gr/h/3/gh3530.jsp?obj_id=2384), είτε γίνεται απλή αναφορά, είτε επίκληση στην αντίστοιχη θεότητα, είτε περιγραφή του ιερού ή των λατρευτικών πράξεων. Η σημαντικότερη λατρεία στην αρχαία Αθήνα ήταν εκείνη της Αθηνάς Πολιάδας (Camp, 2009, σσ. 129-138· Ανδρόνικος, 2000, σελ. 2, σσ. 83-285, 1997, σσ. 34-34 και εικ. 31-33· Gruben, 2000, σσ. 216-229· Παπαχατζής, 1994, σσ. 352-360· Gouvousis, 2005), η οποία προβάλλεται μέσα από διάφορα δράματά του (στο πρώτο στάσιμο του *Ἴωνος*, στις *Ἱκέτιδες*, στον *Ἡρακλῆ*. Για τον *Ἴωνα* βλ. Lesky, 2008, σσ. 545-546· 2010, σσ. 259-278· Burian-Shapiro, 2010, σσ. 255-345· Hall, 2010, σσ. 276-279. Για τις *Ἱκέτιδες* βλ. Lesky, 2008, σσ. 530-533· 2010, σσ. 148-162· Hall, 2010, σσ. 259-261· Easterling-Knox, 1994, σσ. 437-439· Sourvinou-Inwood, 2003, σσ. 310-317· Kitto, 2002, σελ. 223· Burian-Shapiro, 2010, σσ. 177-252· Diggle, 2005, σσ. 59-89. Για τον Ηρακλή βλ. Lesky, 2008, σσ. 532-536, 2010, σσ. 168-183· Easterling-Knox, 1994, σσ. 426- 432· Sourvinou-Inwood, 2003, σσ. 361-371· Hall, 2010, σσ. 264-268· Kitto, 2002, σσ. 237-249· Diggle, 2005, σσ. 90-136· Βασιλείου-Δαμβέργης, 2014, σσ. 9-26). Στην εργασία μας θα αναφερθούμε στη λατρεία της Αθηνάς Νίκης (Παυσανίας, Ι, 22, 4-5· Παπαχατζής, 1994, σσ. 314-323· Gruben, 2000, σσ. 209-216· Camp, 2009, σελ. 54, σσ. 126-127· Ανδρόνικος, 2000, σσ. 283-285, 1997, σσ. 278-284· Βαλαβάνης, 2009, σσ. 20-23· Gouvoussis, 2005· Μπρούσκαρη, 2000, σσ. 71-87· http://odysseus.culture.gr/h/2/gh251.jsp?obj_id=982· Αγγελοπού λου 1998, σσ. 66-74) και της Αρτέμιδος Βραυρωνίας στην Ακρόπολη (Gouvoussis, 2005· Παπαχατζής,

1994, σσ. 327-329· Παυσανίας, Ι, 23, 7· Camp, 2009, σελ. 54, σσ. 126-127·Μπρούσκαρη 2000· Gruben 2000, σσ. 174-176 http://odysseus.culture.gr/h/2/gh251.jsp?obj_id=986· Ανδρόνικος, 2000, σσ. 278-281 Βαλαβάνης, 2009, σσ. 20-23), της Αφροδίτης Ουρανίας και Πανδήμου (Πλάτων, Συμπόσιον, 180c- 185c και Παυσανίας, *Έλλάδος περιήγησις*, 1, 22, 3 & 27, 3. Επίσης: Παπαχατζής, 1994, 311-314 και σσ. 362-364, http://www.eie.gr/archaeologia/gr/02_DELTIA/Sanctuary_of_Aphrodite_en_Kipois.aspx), των Μουσών (Παυσανίας, *Έλλάδος Περιήγησις*, Ι, 19, 5 και Παπαχατζής 1994, σσ. 285), της Αγραύλου και του Πανός σε σπήλαια των προπόδων της Ακροπόλεως, όπως και του Απόλλωνα, που στην Αθήνα λατρευόταν ως Δελφίνιος κοντά στην Ακρόπολη και ως Πατρώος στην Αγορά (Βασιλείου-Δαμβέργης 2014, σσ. 36-38).

4. Το ιερό της Αθηνάς Νίκης στην Ακρόπολη και η προβολή της Αθήνας.

Στον *Ἴωνα* έχουμε μία σαφή αναφορά στην Αθηνά Νίκη. Έχει προηγηθεί η αναγνώριση του Ίωνα από την Κρέουσα, αφού αναγνώρισε τα σπάργανα και τα υπόλοιπα αντικείμενα με τα οποία είχε στολίσει στην πλεχτή κούνια το βρέφος της. Ο Ίωνας θα μπορούσε να πειστεί και έτσι να έχουμε αμφίπλευρη αναγνώριση, ωστόσο αυτό δεν γίνεται. Ο Ίωνας διατηρεί σοβαρές επιφυλάξεις. Η Κρέουσα απευθύνεται στον Ίωνα και του ορκίζεται στην Αθηνά Νίκη ότι πράγματι έτσι έγιναν τα πράγματα (Εὐριπίδης, *Ἴων*, στ. 1528-1531):

Κρέουσα

μὰ τὴν παρασπίζουσαν ἅρμασίν ποτε

Νίκην Ἀθηνᾶν Ζηνὶ γηγενεῖς ἔπι,

οὐκ ἔστιν ὅστις σοι πατὴρ θνητῶν, τέκνον, *1530*

ἀλλ᾽ ὅσπερ ἐξέθρεψε, Λοξίας ἄναξ.

Το ιερό της Αθηνάς-Νίκης στην Αθήνα ιδρύθηκε πιθανώς από τον Πεισίστρατο στο β΄ τέταρτο του 6ου π.Χ. αιώνα, επάνω σε έναν πύργο του μυκηναϊκού τείχους της Ακροπόλεως (Δημακοπούλου, 1988· Ιακωβίδης, 1961). Ο πύργος αυτός είχε κτιστεί για να προστατεύει την κύρια είσοδο στην Ακρόπολη, από τη δυτική, δηλαδή, πλευρά. Η κυκλώπεια τοιχοποιία του οποίου ακόμα σώζεται στο εσωτερικό του (Camp 2009, σελ. 54, σσ. 126-127· Μπρούσκαρη, 2000) και όταν εφαρμόστηκε το κιμώνειο και περίκλειο οικοδομικό πρόγραμμα επενδύθηκε με πωρολίθους. Το κατεστραμμένο από τους Πέρσες το 480 π.Χ. αρχαϊκό ιερό στην κορυφή του διαδέχθηκε ο περίλαμπρος ιωνικός αμφιπρόστυλος ναός, που δέσποζε στα δεξιά του επισκέπτη της Ακροπόλεως. Ο κλασικός ναός της Αθηνάς Νίκης έφερε ανάγλυφη ζωφόρο με θέμα τους νικηφόρους για τους Έλληνες Περσικούς πολέμους. Τον ναό, τον βωμό και το στηθαίο με τις ανάγλυφες παραστάσεις Νικών σχεδίασε και κατασκεύασε ο αρχιτέκτονας Καλλικράτης, το διάστημα 426-421 π.Χ. (Παυσανίας, Ι, 22, 4-5· Παπαχατζής, 1994, σσ. 314-323· Gruben, 2000, σσ. 209-216· Camp, 2009, σελ. 54, σσ. 126-127· Ανδρόνικος, 2000, σσ. 283-285· 1997, σσ. 278-284· Βαλαβάνης, 2009, σσ. 20-23· Gouvoussis, 2005· Μπρούσκαρη, 2000, σσ. 71-87· http://odysseus.culture.gr/h/2/gh251.jsp?obj_id=982 και Αγγελοπούλου 1998, σσ. 66-74).

Ο Ευριπίδης βάζει την Κρέουσα να ορκίζεται στην Αθηνά Νίκη και όχι στην Αθηνά Προναία, το ιερό της οποίας βρισκόταν στους Δελφούς. Η λατρεία της Αθηνάς Νίκης χαρακτηρίζει την πόλη των Αθηνών, και μάλιστα παραπέμπει στο μυκηναϊκό παρελθόν της, που ήταν οικείο στους Αθηναίους μέσα από μύθους συνδεδεμένους με τα υλικά κατάλοιπα (Βασιλείου-Δαμβέργης, 2014, σσ. 26-29.) Οι Αθηναίοι διατήρησαν τμήματα του μυκηναϊκού τείχους στο οικοδομικό πρόγραμμα του 5^{ου} π.Χ. αιώνα, επειδή τους θύμιζαν τα πρόσωπα των μύθων, δηλαδή τον Ερεχθέα, τον Πανδίονα, τον Αιγέα και τον Θησέα (Βασιλείου-Δαμβέργης, 2014, σσ. 26-29). Η θεά Αθηνά ως πρόμαχος της Ακροπόλεως, ήταν μάρτυρας των γεγονότων που οδήγησαν στην σύλληψη, την γέννηση και την απομάκρυνση του βρέφους Ίωνα από την Αθήνα. Ο Ευριπίδης βρίσκει ευκαιρία να προβάλει την πόλη του στους Αθηναίους θεατές και τους συμμάχους, αναφερόμενος σε έναν ναό που ως κόσμημα δέσποζε πάνω από το Διονυσιακό θέατρο. Κατορθώνει με την επίκληση και μόνο του ονόματος της Αθηνάς Νίκης, να δημιουργήσει συνειρμούς και να επιτύχει πλήθος δραματικών στόχων.

Η δραματοποίηση του χορικού από χορό φοιτητριών και η ταυτόχρονη προβολή πλάνων της Ακροπόλεως, φωτογραφιών και αναπαραστάσεων του ναού της Αθηνάς Νίκης από διάφορες πλευρές και από τα ΝΑ, δηλαδή από την πλευρά του θεάτρου, μπορούν να ζωντανέψουν τον χώρο όπου διαδραματίστηκε η δράση της υπόθεσης, με αναδρομική αφήγηση. Αυτός με τη σειρά του ταυτίζεται με χώρο παράστασης της τραγωδίας, με τον πύργο της Νίκης να προβάλει στα δεξιά των θεατών (Παυσανίας, *Ἑλλάδος Περιήγησις,* Ι, 22, 4-5· Παπαχατζής, 1994, σσ. 314-323· Camp, 2009, σελ. 54, σσ. 126-127· Gruben, 2000, σσ. 209-216· Ανδρόνικος, 2000, σσ. 283-285· 1997, σσ. 278-284· Βαλαβάνης, 2009, 20-23· Gouvoussis, 2005· Μπρούσκαρη, 2000, σσ. 71-87· Αγγελοπούλου, 1998, σσ. 66-74· Wiles, 1997). Μεταφερόμενοι λοιπόν από την πανεπιστημιακή αίθουσα στον χώρο του Διονυσιακού θεάτρου, μεταφερόμαστε ταυτόχρονα στον χώρο της γέννησης του Ίωνα από την Κρέουσα και τον Απόλλωνα στα μυθικά χρόνια. Της διδασκαλίας αυτής πρέπει να προηγηθεί μία παρουσίαση του πύργου της Νίκης στη διαχρονική πορεία του.

5. Η λατρεία της Αρτέμιδος (Βραυρωνίας Ακροπόλεως;) και της Αφροδίτης (Ουρανίας και Πανδήμου) στην Αθήνα και στο ευριπίδειο δράμα και η διδασκαλία τους.

Στην τραγωδία *Ἱππόλυτος* η υπόθεση εκτυλίσσεται στην Αθήνα. (Easterling-Knox, 1994, σελ. 437· Lesky, 2008, σσ. 521-523· Lesky, 2010, σσ. 77-95· Hall, 2010, σσ. 248-251· Sourvinou-Inwood, 2003, σσ. 326-332· Kitto, 2002, σελ. 203· Diggle, 2005, σσ. 1-2· Βασιλείου-Δαμβέργης, 2014, σσ. 29-31). Η Φαίδρα, σύζυγος τους Θησέα, έχει ερωτευθεί τον Ιππόλυτο, τον γιο του, δηλαδή, από την αιχμάλωτη Αμαζόνα Ιπολύτη. Στον πρόλογο, εμφανίζεται η Αφροδίτη μπροστά στα αγάλματα της ίδιας και της Άρτεμης που είναι τοποθετημένα στη σκηνή. Η Αφροδίτη πληροφορεί τους θεατές ότι ο Ιππόλυτος τιμά την αδελφή της Άρτεμη, που ζει παρθενική ζωή κυνηγώντας στα δάση, ενώ δεν τιμά την ίδια, και έτσι διαπράττει ασέβεια προς αυτήν. Αυτή λοιπόν, η οποία είναι η θεά του έρωτα, έκανε την Φαίδρα, τη νόμιμη σύζυγο του Θησέα, να ερωτευθεί τον Ιππόλυτο, όταν αυτός ήρθε στην Αθήνα από το παλάτι του βασιλιά της Τροιζήνας Πιτθέα, για να λάβει μέρος στις θρησκευτικές τελετές (Εὐριπίδης, *Ἱππόλυτος*, στ. 1-33).

Ο σεβασμός προς την μία θεά και η περιφρόνηση προς την άλλη οφείλεται στην *ἄτην* και αποτελεί *ὕβριν*. Η Αφροδίτη λοιπόν οργίζεται (*νέμεσις*) και ενεργεί ώστε να επέλθει η τιμωρία (*τίσις*). Οι λατρείες και των δύο αυτών *θ*εαινών υπήρχαν στον οικιστικό πυρήνα της κλασικής Αθήνας, στην Ακρόπολη, δηλαδή, η οποία με την σειρά της ήταν συνδεδεμένη με το μυκηναϊκό και μυθικό παρελθόν (μυκηναϊκή οχύρωση και ανάκτορο στην θέση περίπου του αρχαίου ναού της Αθηνάς, πολιορκία από τις Αμαζόνες κλπ.) Είναι εύλογο να υποθέσουμε ότι οι δύο λατρείες αυτές, οι οποίες συνδέονται στον μύθο, συνδέονται και στον χώρο (Βασιλείου-Δαμβέργης 2014, σσ. 29-30). Αλλά ας δούμε πού βρίσκονταν τα ιερά των δύο θεαινών. Στην αθηναϊκή ακρόπολη ο Πεισίστρατος ίδρυσε ιερό προς τιμής της Αρτέμιδος Βραυρωνίας (http://odysseus.culture.gr/h/2/gh251.jsp?obj_id=986). Μετά τα *Περσικά,* τα οικοδομικά προγράμματα του Κίμωνα και του Περικλή προέβλεψαν την ανοικοδόμηση του ιερού αυτού σε κάτοψη σχήματος Π στα ΝΔ του Παρθενώνα. Η *Ἄρτεμις* λατρευόταν ως προστάτις των παιδιών. Η Βραυρωνία Άρτεμις συγκέντρωνε και τα χαρακτηριστικά της θεάς του τοκετού Ειλείθυιας (Gouvoussis, 2005· Παυσανίας, Ι, 23, 7· Παπαχατζής, 1994, 327-329· Camp, 2009, 54, σσ. 126-127· Μπρούσκαρη, 2000· Gruben, 2000, σσ. 174-176· Ανδρόνικος, 2000, σσ. 278-281· Βαλαβάνης, 2009, σσ. 1-23). Σε συνδυασμό με την ύπαρξη του ιερού της Αφροδίτης και του Έρωτα στην βόρεια κλιτύ της Ακροπόλεως, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι ο Ευριπίδης συνδέει χωρίς σαφή δήλωση τις δύο αυτές λατρείες στον *Ἱππόλυτο*, οπτικοποιώντας τις με την ταυτόχρονη παρουσία των δύο αγαλμάτων στη σκηνή. Έτσι, στα μάτια του θεατή το δράμα ζωντανεύει, αφού η θεατρική σύμβαση προεκτείνεται στο φυσικό, στο θρησκευτικό περιβάλλον και στα σχετικά με τις λατρείες. Ο Ιππόλυτος ακολουθώντας παρθενικό βίο *ἀναίνεται δὲ λέκτρα κοὐ ψαύει γάμων,* ενώ η Φαίδρα, όταν η Αφροδίτη προκάλεσε στην ψυχή της τον έρωτα για τον Ιππόλυτο ίδρυσε προς τιμήν της ένα ιερό. Το ιερό αυτό υπήρχε τον 5^{ο} αιώνα και ήταν γνωστός ο μύθος της ιδρύσεώς του στο ακροατήριο. Ο Ευριπίδης, με τρόπο σαφή προσδιορίζει την θέση του: (στ. 30) *πέτραν παρ᾽ αὐτὴν Παλλάδος, κατόψιον γῆς τῆσδε ναὸν Κύπριδος ἐγκαθίσατο, ἐρῶσ᾽ ἔρωτ᾽ ἔκδημον, Ἱππολύτῳ δ᾽ ἔπι τὸ λοιπὸν ὀνομάσουσιν ἱδρῦσθαι θεάν,* δηλαδή δίπλα στον βράχο της Παλλάδας, απέναντι ακριβώς από το Διονυσιακό θέατρο, στην βόρεια κλιτύ. Τα ιερά της Αφροδίτης στην Αθήνα ήταν αυτό της Πανδήμου και εκείνο της Ουρανίας. Υπήρχε επίσης το ιερό σπήλαιο της Αφροδίτης και του Έρωτα στη βόρεια κλιτύ της Ακροπόλεως (Μπρούσκαρη 2000). Στην *Μήδεια* (στ. 825-845), ο Ευριπίδης αναφέρεται σε ιερό της Αφροδίτης στην περιοχή του Κηφισού. (Για τη *Μήδεια,* βλ. Lesky, 2008, σσ. 517-520· Lesky, 2010, σσ. 51-73· Easterling-Knox, 1994, σσ. 420-451· Hall, 2010, σσ. 242-245· Scodel, 2010, σσ. 120-132· Sourvinou-Inwood, 2003, σσ. 308-310.)

ΜΗΔΕΙΑ:

ΧΟΡΟΣ
Ἐρεχθεΐδαι τὸ παλαιὸν ὄλβιοι
καὶ θεῶν παῖδες μακάρων, ἱερᾶς
χώρας ἀπορθήτου τ᾽ ἄπο, φερβόμενοι
κλεινοτάταν σοφίαν, αἰεὶ διὰ λαμπροτάτου
βαίνοντες ἀβρῶς αἰθέρος, ἔνθα ποθ᾽ ἁγνὰς
ἐννέα Πιερίδας Μούσας λέγουσι
ξανθὰν Ἁρμονίαν φυτεῦσαι:

τοῦ καλλινάου τ᾽ ἐπὶ Κηφισοῦ ῥοαῖς
τὰν Κύπριν κλήζουσιν ἀφυσσαμέναν
χώρας καταπνεῦσαι μετρίους ἀνέμων
ἀέρας ἡδυπνόους: αἰεὶ δ᾽ ἐπιβαλλομέναν
χαίταισιν εὐώδη ῥοδέων πλόκον ἀνθέων
τᾷ Σοφίᾳ παρέδρους πέμπειν Ἔρωτας,
παντοίας ἀρετᾶς ξυνεργούς

Το ιερό της «*Ἀφροδίτης ἐν Κήποις*» (440-430 π.Χ.;) βρισκόταν κάπου στην νοτιοανατολική πλευρά της αρχαίας Αθήνας, στην περιοχή του Ιλισσού. Γνωρίζουμε ότι στο ιερό της «*Ἀφροδίτης ἐν Κήποις*» το λατρευτικό άγαλμα της θεάς ήταν έργο του μαθητή του Φειδία Αλκαμένη. Στον εικονογραφικό τύπο του αγάλματος αναγνωρίζουμε ότι αποδίδεται η *Ἀφροδίτη Οὐρανία,* άρα το ιερό της *ἐν Κήποις Ἀφροδίτης* πρέπει να ταυτισθεί με το ιερό της *Ἀφροδίτης Οὐρανίας*, την λατρεία της οποίας μαρτυρεί και Πλάτωνας στο *Συμπόσιον* (Πλάτων, Συμπόσιον, 180c-185c http://www.eie.gr/archaeologia/gr/02_DELTIA/Sanctuary_of_Aphrodite_en_Kipois.aspx). Το ιερό της *Ἀφροδίτης Πανδήμου* σύμφωνα με τον Παυσανία (2ος αι. μ.Χ.) βρισκόταν στη νότια πλευρά του βράχου. Ανασκαφικά δεδομένα βεβαιώνουν την ύπαρξη ιερού που ταυτίσθηκε με αυτό της *Αφροδίτης Πανδήμου*, στη ΝΔ περιοχή κάτω από τον πύργο της Νίκης και πάνω από το Ηρώδειο. Ιδρυτής της λατρείας της *Πανδήμου Ἀφροδίτης* εθεωρείτο ο Θησέας (Παυσανίας, *Ἑλλάδος περιήγησις*, Ι, 22, 3. Παπαχατζής 1994, 311-314). Αφού το ιερό της *Ἀφροδίτης Πανδήμου*, ΝΔ του ιερού της Αθηνάς Νίκης ήταν αυτό που ίδρυσε ο Θησέας, το ιερό που ίδρυσε η Φαίδρα στην Αθήνα, κατά την παράδοση, ήταν εκείνο της *Οὐρανίας Ἀφροδίτης* στους *Κήπους* του Ιλυσσού ή του Κηφισού ποταμού, παράρτημα του οποίου πιθανώς ήταν το ιερό της *Ἀφροδίτης καὶ τοῦ Ἔρωτος* στο σπήλαιο της βόρειας κλιτύος της Ακροπόλεως (Παυσανίας, *Ἑλλάδος περιήγησις*, Ι, 27, 3· http://odysseus.culture.gr/· http://www.theacropolismuseum.gr/el/ και http://www.mixanitouxronou.gr/).

Ο Ευριπίδης, λοιπόν, στον *Ἴωνα*, μετατρέπει σε σκηνικό χώρο την πραγματική Αθήνα, παραπέμποντας τους θεατές σε ιερό που βρισκόταν πολύ κοντά στο Διονυσιακό θέατρο, δηλαδή το ιερό της *Ἀφροδίτης καὶ τοῦ Ἔρωτος* στην βόρεια πλευρά της Ακροπόλεως, αναφερόμενος σε συγκεκριμένη λατρεία της θεάς, που ήταν συνδεδεμένη με την Φαίδρα, πολύ κοντά στην Ακρόπολη (Βασιλείου-Δαμβέργης, 2014, 32-35). Η μελέτη και παρουσίαση σχετικών μύθων σε συνδυασμό με την παρουσίαση της μνημειακής τοπογραφίας της Ακροπόλεως στη μυκηναϊκή και στην κλασική εποχή συγκριτικά από τον διδάσκοντα και τους φοιτητές μπορεί να επιτύχει την καλύτερη γνώση των μύθων και της τοπογραφίας της περιοχής, και ως εκ τούτου να δώσει στους φοιτητές πολύ περισσότερες προσλαμβάνουσες παραστάσεις. Η επίσκεψη στο χώρο μπορεί ακόμα περισσότερο να συνεισφέρει σε αυτό τον σκοπό. Η δραματοποίηση τμημάτων του προλόγου του *Ἱππολύτου* και διαλογικών μερών της τραγωδίας αυτής και της *Μήδειας,* με μετρική απαγγελία (και τρέχουσα ή ερασμιακή προφορά) θα δώσει στους φοιτητές μία γεύση της αίσθησης που είχαν οι θεατές στο Διονυσιακό θέατρο. Στον Ἴωνα (στ. 184-219), επίσης, ο χορός Αθηναίων γυναικών εισερχόμενος στην ορχήστρα αναφέρεται σε λατρείες του Απόλλωνα στην Αθήνα. Αναφερόμενοι πραγματολογικά στο απόσπασμα πρέπει να αναφερθούμε στη λατρεία και τα ιερά του Δελφινίου Απόλλωνος στους πρόποδες της Ακροπόλεως (Παπαχατζής, 1994, 246 σημ. 2 & Παυσανίας, *Ἑλλάδος περιήγησις*, 1, 28, 10.

http://odysseus.culture.gr/h/3/gh351.jsp?obj_id=2488) και του Απόλλωνος Πατρώου στην Αγορά (Παυσανίας, *Ἑλλάδος περιήγησις*, 1, 3, 3-4 & Παπαχατζής, 1994, σσ. 180-183· Camp, 2004.)

ΧΟΡΟΣ

οὐκ ἐν ταῖς ζαθέαις Ἀθάναις εὐκίονες ἦσαν

αὐλαὶ θεῶν μόνον, οὐδ' ἀγυιάτιδες θεραπεῖαι·
ἀλλὰ καὶ παρὰ Λοξίᾳ τῷ Λατοῦς διδύμων

προσώπων καλλιβλέφαρον φῶς.

Ο Ευριπίδης αναφέρεται στις Μούσες στο παρακάτω χορικό (*Μήδεια*, στ. 828-841). Γνωρίζουμε από τη μυθολογία ότι οι εννέα Μούσες, κόρες του Διός και της Μνημοσύνης, γεννήθηκαν στην Πιερία και ως χορός, έψαλλαν στον πατέρα τους Δία, υπό τους ήχους της λύρας του Απόλλωνα (Ἡσίοδος, *Θεογονία*, στ. 1-65), γι' αυτό και ο θεός σε αυτά τα συμφραζόμενα αποκαλείται *Μουσαγέτης*. Φημισμένα ιερά των Μουσών βρίσκονταν στην Πιερία, στον Ελικώνα της Βοιωτίας και σε άλλα μέρη.

ΧΟΡΟΣ

Ἐρεχθεΐδαι τὸ παλαιὸν ὄλβιοι
καὶ θεῶν παῖδες μακάρων, ἱερᾶς
χώρας ἀπορθήτου τ' ἄπο, φερβόμενοι
κλεινοτάταν σοφίαν, αἰεὶ διὰ λαμπροτάτου
βαίνοντες ἁβρῶς αἰθέρος, ἔνθα ποθ' ἁγνὰς
ἐννέα Πιερίδας Μούσας λέγουσι
ξανθὰν Ἁρμονίαν φυτεῦσαι.

τοῦ καλλινάου τ' ἐπὶ Κηφισοῦ ῥοαῖς
τὰν Κύπριν κλήζουσιν ἀφυσσαμέναν
χώρας καταπνεῦσαι μετρίους ἀνέμων
ἁέρας ἡδυπνόους: αἰεὶ δ' ἐπιβαλλομέναν
χαίταισιν εὐώδη ῥοδέων πλόκον ἀνθέων
τᾷ Σοφίᾳ παρέδρους πέμπειν Ἔρωτας,
παντοίας ἀρετᾶς ξυνεργούς.

Ο Ευριπίδης παρουσιάζει στο χορικό τις εννέα Μούσες σε σχέση με την Αττική, ως κόρες της Αρμονίας, οι οποίες γεννήθηκαν κάτω από τον ουρανό των Αθηνών. Η ωραία εικόνα αυτή συνοδεύεται από μία άλλη, που πάλι συνδέεται με την Αττική, όπου η Αφροδίτη σκόρπισε γλυκές πνοές ανέμων αντλώντας από τον Κηφισό με τα ωραία νερά. Στην Αθήνα ήταν αφιερωμένος σε αυτές ο λόφος των Μουσών (Βασιλείου-Δαμβέργης, 2014, σσ. 37-38). Ο Ευριπίδης παραπέμπει πιθανώς σε ιερό που σχετίζεται με την λατρεία της Αφροδίτης και στον Κηφισό. Στην περιοχή του Κηφισού πρέπει να τοποθετηθεί το ιερό αυτό και να ταυτισθεί με το παριλίσιο ιερό των *Ἰλισιάδων Μουσῶν* που μαρτυρεί ο Παυσανίας (Παυσανίας, *Ἑλλάδος Περιήγησις*, I, 19, 5 & Παπαχατζής, 1994, 285). Στη διδασκαλία του αποσπάσματος μπορεί να χρησιμοποιηθεί τοπογραφικό της περιοχής, προκειμένου να καταλάβουν οι φοιτητές πού περίπου βρισκόταν αυτό το ιερό, αλλά πιο εύκολη και χωρίς εμπόδια είναι μία εκδρομή στο λόφο των Μουσών, το λόφο δηλαδή του Φιλοπάππου, όπου μπορούμε να απαγγείλουμε ή να τραγουδήσουμε ως χορός με μία απλή μελοποίηση το εξαιρετικό αυτό χορικό άσμα από τη Μήδεια.

Άλλη σημαντική λατρεία με την οποία μπορούμε να ασχοληθούμε περισσότερο, διδάσκοντας το αντίστοιχο απόσπασμα είναι αυτή του Πανός και των τριών θυγατέρων του Κέκροπα, Πανδρόσου, Έρσης και Αγραύλου. Ο Ευριπίδης στον *Ἴωνα* (στ. 485-509) αναφέρεται στο σπήλαιο του Πανός και τα άλλα ιερά στους πρόποδες της Ακροπόλεως. Εδώ συγκεκριμένα ο χορός μνημονεύει τα γεγονότα της γέννησης του Ίωνα στην Αθήνα. Έτσι βρίσκει ευκαιρία να μιλήσει γι' αυτές και τις άλλες θεότητες που η λατρεία τους βρισκόταν στην Ακρόπολη ή στους πρόποδές της. (Εὐριπίδης, *Ἴων*, στ. 492-503)

ΧΟΡΟΣ

ὦ Πανὸς θακήματα καὶ
παραυλίζουσα πέτρα
μυχώδεσι Μακραῖς,
ἵνα χοροὺς στείβουσι ποδοῖν *495*
Ἀγλαύρου κόραι τρίγονοι
στάδια χλοερὰ πρὸ Παλλάδος
ναῶν, (συρίγγων
ὑπ' αἰόλας ἰαχᾶς
ὕμνων, ὅτ' ἀναλίοις *500*
συρίζεις, ὦ Πάν,
τοῖς σοῖσιν ἐν ἄντροις,
ἵνα τεκοῦσά τις Φοίβῳ
παρθένος, ὦ μελέα, βρέφος,
πτανοῖς ἐξόρισεν θοίναν
θηρσί τε φοινίαν δαῖτα, πικρῶν γάμων *505*
ὕβριν· οὔτ' ἐπὶ κερκίσιν οὔτε λόγοις
φάτιν ἄιον εὐτυχίας μετέχειν
θεόθεν τέκνα θνατοῖς.

Τόσο ο Πάνας κατά τους Περσικούς πολέμους, όσο και οι θυγατέρες του Κέκροπα για το απώτερο είχαν ιδιαίτερη σημασία στη λατρευτική ζωή των Αθηνών. Το Πανδρόσειο (Μπρούσκαρη 2000, σσ. 172-202, http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/naoi/Erechtheio/erectheio4.htm, http://repository-ysma.ekt.gr/ysma/handle/11638/10877) βρισκόταν στη δυτική πλευρά του ιερού της Αθηνάς Πολιάδας, στην Ακρόπολη (http://www.eie.gr/archaeologia/gr/02_DELTIA/Pandroseion.aspx.). Τα σπήλαια του Πανός και της Αγραύλου βρίσκονταν στις κλιτύες του Ιερού Βράχου (http://www.eie.gr/archaeologia/gr/02_DELTIA/Caves.aspx,http://odysseus.culture.gr/h/2/gh251.jsp?obj_id=19819,http://odysseus.culture.gr/h/2/gh251.jsp?obj_id=19816, http://www.eie.gr/archaeologia/gr/02_DELTIA/Caves.aspx). Μελέτη της τοπογραφίας και επίσκεψη στους χώρους αυτούς μπορεί να πλουτίσει τις προσλαμβάνουσες

παραστάσεις των φοιτητών, καθώς για την κατανόηση του δράματος πρέπει να τείνουν να ομοιάσουν με αυτές του αρχαίου θεατή. Ας έχουμε πάντα στο νου μας το δραματικό-σκηνικό εύρημα του ποιητή, να μετατρέψει δηλαδή όλη την περιοχή της Ακροπόλεως σε ζωντανό σκηνικό, όπου σε διαφορετικό χρόνο εκτυλισσόταν το δράμα του *Ίωνα* (Βασιλείου-Δαμβέργης, 2014, σσ. 38-43).

6. Συμπεράσματα

Ο Ευριπίδης, στις τραγωδίες του εξαίρει και υμνεί την Αθήνα μαζί με το πολίτευμα, τους θεσμούς, τους θεούς και τα ιερά της, και ιδιαιτέρως την πολιούχο τους θεά Αθηνά. Έτσι, μέσα από το έργο του Ευριπίδη οι θεοί, οι ήρωες, οι λατρείες, τα ιερά και το πολίτευμα των Αθηνών ανάγονται σε σύμβολα εξύμνησης της δόξας του αθηναϊκού μεγαλείου.

Στόχος της εισήγησης ήταν η πρόταση μοντέλου διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας στο ελληνικό πανεπιστήμιο, εμπλουτισμένου με βιωματικές δράσεις (αρχαιολογικές παρουσιάσεις, επισκέψεις στους σχετιζόμενους αρχαιολογικούς χώρους, δραματοποίηση του αρχαίου κειμένου με κάθε πρόσφορο τρόπο), με σκοπό τη δημιουργία ερευνητικού ενδιαφέροντος στους φοιτητές, φέρνοντάς τους σε άμεση επαφή, όχι μόνο με τις ιδέες του Ευριπίδη, αλλά και με το χώρο του Διονυσιακού θεάτρου και της Ακροπόλεως γενικότερα. Η εμπειρία του χώρου σε συνδυασμό με τις βιωματικές δράσεις που θα λάβουν χώρα κατά τη διδασκαλία του μαθήματος στο πανεπιστήμιο μπορούν να βοηθήσουν στην καλύτερη πρόσληψη της «*διδασκαλίας*» της αρχαίας τραγωδίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Αγγελοπούλου, Β. (1998). *Η Ακρόπολη και η ιστορία της*, Αθήνα: Κέδρος.

Αθανασάκη, Λ. (2009). *Ἀείδετο πᾶν τέμενος*, Ηράκλειο: Πανεπ. εκδόσεις Κρήτης.

Αναστασιάδης, Π. (2000). *Στον αιώνα της Πληροφορίας-Προσεγγίζοντας τη νέα ψηφιακή εποχή*. Αθήνα: Λιβάνη.

Ανδρόνικος, Μ. (2000). «Η κλασσική τέχνη». Στο *Ιστορία του ελληνικού έθνους*, τ. Γ2, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Βαλαβάνης, Π. (2009). *Δελφοί: ο αρχαιολογικός χώρος & το μουσείο*, Αθήνα: Βουτσάς.

Baldock, M. (2005). *Ελληνική τραγωδία*, Αθήνα: Ενάλιος.

Βασιλείου-Δαμβέργης, Αλ.-Ν. (2014). *Η προβολή της Αθήνας μέσα από τις εορτές προς τιμήν των θεών στο έργο του Ευριπίδη: οι λατρείες των θεών του άστεως*. Υπό την επίβλ. Λ. Αθανασάκη, τμήμα Φιλολογίας, Ρέθυμνο: Πανεπ. Κρήτης.

Δημακοπούλου Κ. (επιμ.), (1988). *Ο Μυκηναϊκός Κόσμος.* Αθήνα.

Easterling, P.E.- Knox, B.M.W. (1994). *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας*, Αθήνα: Παπαδήμας.

Gregory, J. (2010). *Όψεις και θέματα της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας* (31 εισαγωγικά δοκίμια), Αθήνα: Παπαδήμας.

Gruben, G., *Ιερά και ναοί της αρχαίας Ελλάδας*, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 2000.

Hose, M. (2011). *Ευριπίδης: ο ποιητής των παθών*, Αθήνα: Καρδμίτσα,.

Ιακωβίδης, Σπ. (1961). Η μυκηναϊκή ακρόπολις των Αθηνών. Αθήναι: ΕΚΠΑ.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). «Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική.» *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 52-65.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας.* Αθήνα.

Lesky, A. (2008). *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Lesky, Albin (2010). *Η τραγική ποίηση των αρχαίων*, τ. 1 και 2, Αθήνα: ΜΙΕΤ.

Μαυρόπουλος, Θ. (2008). *Ευριπίδης: Ιππόλυτος*, Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Μαυρόπουλος, Θ. (2006). *Δραματική ποίηση: Ευριπίδης*, (εισαγωγή, μετάφραση, δραματική ανάλυση, σχόλια), τ. Α΄ και Β΄, Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Μπρούσκαρη, Μ. Σ. (2000). *Τα μνημεία της Ακρόπολης*, Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού, Ταμείο Αρχαιολογικών Πόρων και Απαλλοτριώσεων.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στην σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Μιμίδου, Ευ. (2013). *Ευριπίδης: η εικονογραφία των έργων του*, (Επιμ. Γ. Ξανθάκη-Καραμάνου) Αθήνα: Παπαζήσης.

Ξωχέλλης, Π. (2010). Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

Παπαχατζής, Ν.Χ. (1994). *Παυσανίου Ελλάδος περιήγησις*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Romilly, J. (2000). *Η εξέλιξη του πάθους από τον Αισχύλο στον Ευριπίδη*, Αθήνα: Άστυ.

Whitman, C.H. (1996). *Ο Ευριπίδης και ο κύκλος του μύθου*, Αθήνα.

Χρυσαφίδης, Κ. (2003). *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία.* Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Burian, P.– Shapiro, A. (εκδ.), (2010). *The complete Euripides*, τ. III, Οξφόρδη.

Camp, J.M. (2009). *Οι αρχαιότητες της Αθήνας και της Αττικής,* Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Diggle, J. (επιμ.), (2005). *Euripidea: Collected essays*, Οξφόρδη.

Gouvoussis, G. (εκδ.), (2005). *Athens-Acropolis*, εκδ. Γκουβούσης, Αθήνα.

Health, M. (1987). *The poetics of greek tragedy*, Λονδίνο.

Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Kitto, H.D.F. (2002). *Greek tragedy*, Λονδίνο και Ν. Υόρκη: Routledge.

Sourvinou-Inwood, Chr., (2003). *Tragedy and athenian religion*, Lexington Books.

Wiles, D. (1997). *Tragedy in Athens.* Καίμπριτζ.

Ο ρόλος των Γονέων στη Διαμόρφωση Ταυτότητας στην Εφηβεία

Βασιλογιαννάκη Α. Μαρία, Ψυχολόγος ΠΕ23*

Μαστοράκης Α.Σωκράτης, Οικονομολόγος ΠΕ09

Περίληψη

Η συγκρότηση ταυτότητας θεωρείται ως ο βασικότερος αναπτυξιακός στόχος της εφηβικής ηλικίας. Το είδος ταυτότητας που θα δομήσει το άτομο στην εφηβεία του, τόσο στον ιδεολογικό όσο και στο διαπροσωπικό τομέα θα είναι καθοριστικό για τη μετέπειτα πορεία και εξέλιξή του.

Η διαδικασία της συγκρότησης της ταυτότητας επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις πιέσεις που το άτομο δέχεται από τον κοινωνικό του περίγυρο που μπορεί να είναι η οικογένεια, το σχολείο, οι συμμαθητές και οι φίλοι του. Για μερικούς εφήβους η διαδικασία αυτή θεωρείται δύσκολη, με αποτέλεσμα να αποφασίζουν χωρίς να διερευνούν όλες τις προοπτικές και τις εναλλακτικές οδούς που ανοίγονται μπροστά τους, χάνοντας με αυτόν τον τρόπο την ευκαιρία να πάρουν τις αποφάσεις που θα τους οδηγήσουν στην ανάπτυξη του καλύτερου τους εαυτού. Άλλοι έφηβοι, πάλι, βιώνουν σύγχυση κατά τη διαδικασία της δημιουργίας ταυτότητας όταν δεν δεσμεύονται από στόχους και αξίες, από όπου και να προέρχονται αυτοί (οικογένεια, κοινωνία, σχολείο, φίλοι) και αντιμετωπίζουν την ταυτότητά τους με απάθεια. Τα άτομα αυτά έχουν μεγάλη δυσκολία στην αντιμετώπιση των απαιτήσεων που επιβάλλονται από το σχολείο, τη δέσμευση που απαιτούν οι σχέσεις με τους φίλους και ο προγραμματισμός για το μέλλον (Τσιάντης, 1994).

Σε μία εποχή όπου οι νέοι βομβαρδίζονται καθημερινά από ανούσια πρότυπα και αδιέξοδες στάσεις ζωής, που ζητήματα σημαντικά όπως της πολιτικής, της επιλογής τρόπου ζωής, πέρα από το υλιστικό πλαίσιο στο οποίο κινείται η καθημερινότητά μας και της δέσμευσης σε αρχές, αξίες και ιδεολογίες που προάγουν το άτομο αμφισβητούνται, απαιτείται ο επαναπροσδιορισμός της στάσης των γονέων απέναντι στους εφήβους. Είναι απολύτως αναγκαίο να επανατοποθετηθούν οι γονείς απέναντι στα «επαναστατημένα» παιδιά τους, να στραφούν με ενδιαφέρον προς αυτά, να τα προσεγγίσουν με αγάπη και στοργή, να αφουγκραστούν τις ανησυχίες τους και με διακριτικότητα, διορατικότητα και ενσυναίσθηση να επιτρέψουν την αυτονομία τους, που θα τα οδηγήσει με ασφάλεια στην ενήλικη ζωή. Για αυτόν τον λόγο, οι γονείς, πρώτοι, οφείλουν να εμφυτεύσουν στον έφηβο την τάση για διερεύνηση και δέσμευση σε αξίες, στόχους και ιδανικά που θα τον οδηγήσουν στη δόμηση της ανώτερης εξελικτικά μορφής ταυτότητας, της κατακτημένης.

1. Εισαγωγή

Η εφηβεία είναι μία μακρόχρονη εξελικτική πορεία κατά την οποία το άτομο καλείται να ανακαλύψει τον εαυτό του, να αναζητήσει νέους ρόλους προκειμένου να αυτονομηθεί από το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον και να δομήσει την ταυτότητά του. Η περίοδος αυτή είναι μία περίοδος ασάφειας και σύγχυσης αναφορικά με την κοινωνική θέση του εφήβου, αλλά και περίοδος προκλήσεων,

αλλαγών και ρήξεων με τον κόσμο που τον περιβάλλει. Ο βασικότερος στόχος της ηλικιακής αυτής φάσης είναι η συγκρότηση ταυτότητας.

Πολλοί παράγοντες συμβάλλουν στη διαδικασία αυτή, όπως το οικονομικό, πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον, το φύλο του ατόμου, το οικογενειακό περιβάλλον. Ο ρόλος που διαδραματίζει το οικογενειακό περιβάλλον στη διαδικασία συγκρότησης ταυτότητας και πιο συγκεκριμένα στο είδος ταυτότητας που ο έφηβος θα δομήσει τόσο στον ιδεολογικό όσο και στον διαπροσωπικό τομέα, ήταν και είναι αντικείμενο έρευνας των ειδικών, ανά τον κόσμο. Τα αποτελέσματα των ερευνών καθιστούν σαφές πως αν και η έννοια της ταυτότητας ποικίλει ανάλογα με το ευρύτερο πολιτισμικό, πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό, ακόμα και γεωγραφικό περιβάλλον, η συμβολή του γονεϊκού περιβάλλοντος αποτελεί βασική παράμετρο αυτής της διαδικασίας.

Είναι γεγονός πως οι έφηβοι της εποχής μας βρίσκονται αντιμέτωποι με περισσότερες προκλήσεις και κινδύνους και καλούνται να αυτονομηθούν και να συγκροτήσουν την ταυτότητα τους σε έναν κόσμο που διαρκώς μεταβάλλεται. Είναι γεγονός, επίσης, πως η ελληνική οικογένεια δεν ευνοεί την ανεξαρτητοποίηση του παιδιού από το γονεϊκό του περιβάλλον, αντίθετα η «γονεϊκή στήριξη –παρέμβαση» σε στόχους, επιλογές, στάσεις ζωής και αντιλήψεις συνεχίζεται και διευρύνεται μέχρι και το στάδιο της ωρίμανσης, κατά την ενηλικίωση του ατόμου.

Στο πρώτο κεφάλαιο αυτής της εργασίας επιχειρείται μία θεωρητική προσέγγιση των εννοιών της εφηβείας και της ταυτότητας. Επισημαίνεται η ιδιαιτερότητα της ηλικιακής αυτής φάσης, μέσα από το πλήθος των ερευνών σε διεθνή κλίμακα, καταγράφονται οι απόψεις των δύο σημαντικότερων ερευνητών της εφηβείας, του Erikson και του Marcia όπως και οι απόψεις της Gilligan σχετικά με τον διαφορετικό τρόπο που συγκροτούν οι έφηβοι την ταυτότητά τους ανάλογα με το φύλο τους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζεται ο σημαντικός ρόλος του γονεϊκού περιβάλλοντος στη δόμηση ταυτότητας του εφήβου, μέσα από τα πορίσματα διεθνών εμπειρικών ερευνών και γίνεται εκτενής αναφορά στις ιδιαίτερα ταραγμένες σχέσεις των εφήβων με τους γονείς τους στη σύγχρονη εποχή.

2. Εφηβεία και διαμόρφωση ταυτότητας

2.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις

Η εφηβεία ορίζεται ως μια μακρόχρονη αναπτυξιακή περίοδος, η οποία ποικίλει από άτομο σε άτομο (ξεκινά από τη περίοδο της ήβης στα 11-12 έτη και ολοκληρώνεται στη φάση της νεότητας η οποία κυμαίνεται από το 18ο έως το 22ο έτος της ηλικίας) και αφορά στο σύνολο των αλλαγών που περιλαμβάνουν τους τέσσερις βασικούς τομείς της ανάπτυξης: τον βιοσωματικό, τον γνωστικό, τον συναισθηματικό και τέλος τον κοινωνικό (Κουρκούτας, 2001).

Η εφηβεία από τους σύγχρονους μελετητές θεωρείται ως η πλέον σημαντική ηλικία, κατά την οποία το άτομο μέσα από εντάσεις, συγκρούσεις και ψυχοσωματικές αλλαγές καλείται να ανακαλύψει τον εαυτό του, να αναζητήσει νέους ρόλους προκειμένου να αυτονομηθεί από το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον και να

αναπτύξει δραστηριότητες που θα του επιτρέψουν να απαντήσει στο πιο κρίσιμο ερώτημα του *«ποιος είμαι»* (Head, 1997).

Η ταυτότητα κρυσταλλώνεται, ως προς τη συμπεριφορά, γύρω από δύο βασικούς άξονες: Ο πρώτος αφορά την «ταυτότητα του φύλου», δηλαδή την αναγνώριση και την αποδοχή για τον εαυτό του των σωματικών, ψυχολογικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν το φύλο στο οποίο ανήκει βιολογικά το άτομο. Η ταυτότητα του φύλου αναφέρεται άμεσα στη σεξουαλικότητα του ατόμου. Ο δεύτερος αφορά την «κοινωνική ταυτότητα», δηλαδή τη διαμόρφωση της ιδεολογίας, των ηθικών αξιών, των κοινωνικών στάσεων και των επαγγελματικών επιλογών. Η κοινωνική ταυτότητα αναφέρεται άμεσα στη θέση, στις ενέργειες και στη λειτουργία του ατόμου, ως μέλους της κοινωνίας (Adams, 1998).

2.2 Η διαμόρφωση ταυτότητας κατά τον Erikson

Η διαμόρφωση της ταυτότητας είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία, η οποία ξεκινά από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του ατόμου και εξελίσσεται και διαφοροποιείται καθ΄ όλη τη διάρκεια της ζωής του. Το άτομο σε κάθε φάση-στάδιο της ζωής του θέτει διαφορετικούς στόχους που πρέπει να εκπληρωθούν και ανάγκες που πρέπει να ικανοποιηθούν. Κάθε φάση βασίζεται στην επιτυχή επίλυση των συγκρούσεων των προγενέστερων φάσεων. Η αδυναμία επίλυσής τους είναι πιθανόν να επηρεάσει την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου.

Σύμφωνα με τον Erikson (1980), διακρίνονται οκτώ στάδια της ψυχοσωματικής εξέλιξης του ατόμου, εκ των οποίων το πέμπτο, το οποίο αναφέρεται στην εφηβεία, θεωρείται ως το σπουδαιότερο, αφού κατά την διάρκεια του συγκροτείται η ταυτότητα του ατόμου, που συνιστά το διαβατήριό του για την κοινωνικοποίησή του και την απαρχή της ενηλικιότητας. Αφορά τη δόμηση της ταυτότητας του εφήβου και κυρίως, τον τρόπο που ο ίδιος ο έφηβος θα επεξεργαστεί τις προηγούμενες εμπειρίες και τα βιώματά του και θα διαχειριστεί τις ταυτίσεις του, ώστε να αποκτήσει μια σαφή εικόνα του εαυτού του. Αν δεν τα καταφέρει θα αισθανθεί σύγχυση και θα βιώσει κρίση του Εγώ, η οποία και θα τον συνοδεύει στα υπόλοιπα στάδια της κοινωνικοποιημένης ζωής του.

Έτσι, αν το άτομο έχει αποκτήσει μία στερεή ταυτότητα, τότε θα είναι ικανό να διαμορφώσει, στο στάδιο της νεότητάς του, σχέσεις οικειότητας, εμπιστοσύνης και αγάπης με το ίδιο και το αντίθετο φύλο. Στην αντίθετη περίπτωση θα οδηγηθεί στην απομόνωση, επειδή από δειλία και ανασφάλεια θα αποφεύγει τη δημιουργία στενών διαπροσωπικών σχέσεων (Erikson, 1980)

Οι έφηβοι εξετάζουν διάφορες επαγγελματικές πιθανότητες, συναντιούνται με άτομα του αντίθετου φύλου, δημιουργούν φιλίες και σχέσεις με άλλα άτομα και σταθμίζουν τις αξίες εναλλακτικών κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και θρησκευτικών στάσεων. Η επιτυχής δόμηση της ταυτότητας απαιτεί ενδελεχή και προσεκτική διερεύνηση στάσεων, πεποιθήσεων, αξιών και διαπροσωπικών σχέσεων, πριν την τελική επιλογή και δέσμευση του εφήβου σε κάποια από τα παραπάνω.

Μολονότι η διαδικασία επίτευξης ταυτότητας ξεκινά στην εφηβεία και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη ζωή του ατόμου, αυτή η διαδικασία ουσιαστικά δεν τελειώνει ποτέ. Η εφηβεία ολοκληρώνεται με τη θεμελίωση σταθερών σχετικά δεσμεύσεων σε ιδεολογικές, επαγγελματικές και διαπροσωπικές σχέσεις, ωστόσο

αρκετοί ενήλικες καλούνται να αναθεωρήσουν τις ταυτότητες τους, καθώς βιώνουν νέες εμπειρίες και διαφορετικούς ρόλους (Kroger, 2000).

2.3 Είδη ταυτότητας κατά τον Marcia

Σύμφωνα με τον Marcia, υπάρχουν τέσσερις μορφές ταυτότητας, οι οποίες διαμορφώνονται ανάλογα με τη διερεύνηση εναλλακτικών πεποιθήσεων, αρχών, αξιών και στόχων και τη δέσμευση σε ένα συγκεκριμένο σύνολο πεποιθήσεων, αρχών, αξιών και στόχων. Αυτές οι μορφές ταυτότητας είναι:

- Διάχυτη (απουσία διερεύνησης, απουσία δέσμευσης)
- Δοτή (απουσία διερεύνησης, παρουσία δέσμευσης)
- Μορατόριουμ (παρουσία διερεύνησης, απουσία δέσμευσης) και
- Κατακτημένη (παρουσία διερεύνησης, παρουσία δέσμευσης) (Μακρή-Μπότσαρη, 2002

Το είδος της ταυτότητας που προκύπτει από την επιλογή, μέσα σε ένα εύλογο χρονικό διάστημα, μεταξύ πολλών και διαφορετικών εναλλακτικών λύσεων, ορίζεται ως κατακτημένη ταυτότητα. Στην κατακτημένη, ακόμα και αν η τελική επιλογή συμπίπτει με την άποψη και τις προτιμήσεις των γονέων, η επιλογή αυτή έχει γίνει με κριτήρια που έχει θέσει ο ίδιος ο έφηβος, αφού πρώτα έχει διερευνήσει τις εναλλακτικές δυνατότητες. Αυτό το είδος ταυτότητας αποτελεί και τη θετικότερη μορφή ταυτότητας του Εγώ.

Δύο άλλες μορφές ταυτότητας που σχετίζονται με τη διαδικασία και το χρόνο που αφιερώνει ο έφηβος για να κάνει τις επιλογές του είναι η δοτή ταυτότητα και το παρατεταμένο μορατόριουμ. Στη δοτή το άτομο έχει δεσμευθεί και αφοσιωθεί σε σκοπούς και πεποιθήσεις που του έχουν υποδειχθεί από άλλους, κυρίως τους γονείς, χωρίς προηγουμένως και με δική του πρωτοβουλία να έχει λάβει υπόψη του εναλλακτικές πιθανότητες. Στο παρατεταμένο μορατόριουμ το άτομο έχει επιδοθεί σε μια συνεχιζόμενη προσπάθεια να αναζητεί και να εξετάζει δυνατότητες και εναλλακτικές λύσεις, χωρίς να μπορεί ακόμη να απολήξει σε ένα ξεκάθαρο και ικανοποιητικό αποτέλεσμα αυτοπροσδιορισμού και να αποσαφηνίσει ένα σχέδιο ζωής (Dunkel, 2000).

Έχει διαπιστωθεί ότι τα άτομα που έχουν κατακτημένη ταυτότητα είναι, σε σύγκριση με όλες τις άλλες κατηγορίες, τα πιο καλά προσαρμοσμένα. Έχουν υψηλή επίδοση σε πνευματικές δοκιμασίες, ακόμη και κάτω από αγχογόνες συνθήκες, διαθέτουν μεγάλη αυτοπεποίθηση και εκδηλώνουν το λιγότερο άγχος. Μπορούν να διατηρούν στενές διαπροσωπικές σχέσεις με άτομα του ίδιου και του αντίθετου φύλου, επιδεικνύουν ανοχή και σεβασμό για αντίθετες με τις δικές τους απόψεις, δείχνουν μεγάλη αφοσίωση και προσήλωση στην επιδίωξη και πραγμάτωση σκοπών. Αντίθετα, για τα άτομα που έχουν δοτή, πρόωρα σχηματισμένη ταυτότητα η έρευνα έδειξε ότι είναι αυταρχικά και στερεοτυπικά άτομα, θέτουν εξωπραγματικά υψηλούς στόχους για τον εαυτό τους και δεν μπορούν να αποδώσουν σε πνευματικά έργα κάτω από αγχογόνες συνθήκες. Έχουν διογκωμένο αυτό-συναίσθημα, ταχύτατα αναδιπλώνονται και βιώνουν σύγχυση όταν υπάρξει κάποια αμφισβήτηση και πρόκληση για τις ιδέες τους και τα «πιστεύω» τους και οι σχέσεις τους με τα άλλα πρόσωπα είναι στερεότυπες και επιφανειακές. Τα άτομα αυτά επιδεικνύουν υψηλά

επίπεδα δέσμευσης, χωρίς όμως προηγούμενη επαρκή διερεύνηση. Παράλληλα, όμως, επιδεικνύουν χαμηλά επίπεδα άγχους, καλές σχέσεις με τους γονείς τους, ικανοποίηση από τις σπουδές τους και υψηλή συχνότητα θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς.

Τα άτομα με τις άλλες δύο μορφές ταυτότητας βρίσκονται, ως προς τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, κάπου ενδιάμεσα, μεταξύ της κατακτημένης και της δοτής ταυτότητας. Η μορατόριουμ μορφή ταυτότητας προηγείται εξελικτικά της κατακτημένης. Τα άτομα με αυτήν την μορφή ταυτότητας δεν έχουν πλήρως δεσμευτεί, αλλά εξακολουθούν να διερευνούν και να αναζητούν εναλλακτικές πεποιθήσεις, αρχές, αξίες και στόχους. Τα άτομα με το παρατεταμένο μορατόριουμ είναι τα πιο αγχώδη από τις τέσσερις ομάδες επιδεικνύουν πιο δημιουργική σκέψη, αλλά και σε υψηλή συχνότητα αντικοινωνική συμπεριφορά. Οι διαπροσωπικές τους σχέσεις είναι έντονες, αλλά σύντομες, επειδή δυσκολεύονται να δεσμευτούν με σχέσεις οικειότητας. Τέλος, η διάχυτη μορφή ταυτότητας χαρακτηρίζεται από σχετική απουσία διερεύνησης και δέσμευσης. Τα άτομα με διάχυτη ταυτότητα μοιάζουν με τα άτομα που έχουν δοτή ταυτότητα κυρίως ως προς τη μειωμένη αυτοπεποίθηση και τις επιφανειακές διαπροσωπικές σχέσεις. Συνήθως νιώθουν ανεπαρκή και συχνά εμφανίζουν συναισθηματικά προβλήματα, όπως έντονο άγχος και μοναξιά. Η αντικοινωνική και παραβατική συμπεριφορά τους είναι πολύ συχνή, κατά την περίοδο της εφηβείας, καθώς, και το φαινόμενο της σχολικής διαρροής και αποτυχίας (Ryan& Deci,2003).

2.4 Ταυτότητα και φύλο

Στις θεωρίες ανάπτυξης της προσωπικότητας που έχουν συζητηθεί, υποστηρίζεται ότι ο έφηβος είναι ένα ξεχωριστό και σχετικά αυτόνομο άτομο και η ατομικότητα ορίζεται, ως ένας από τους πρωταρχικούς σκοπούς της ανάπτυξης.

Μια διαφορετική άποψη προτάθηκε από την Gilligan και από ερευνήτριες του Κέντρου Stone του Κολεγίου Welleley (Tordan). Αυτή η άποψη επικεντρώνεται σε μια προσέγγιση της ψυχολογικής κατανόησης, η οποία δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα του εαυτού μας σε σχέση με τους άλλους, στην αλληλοκατανόηση ή στην αμοιβαία ανταπόκριση στις σχέσεις και στη σπουδαιότητα μιας ανάλογης άποψης της ανάπτυξης. Η Gilligan (1982) άσκησε κριτική στη θεωρία του Erikson που περιγράφηκε νωρίτερα. Ο Erikson υποστήριζε ότι για το γυναικείο φύλο η διαδικασία ανάπτυξης σχέσεων είναι διαφορετική. Για τους άνδρες η ταυτότητα προηγείται της σεξουαλικότητας και της γενεσιουργίας στον κύκλο του ανθρώπινου χωρισμού και της επανασύνδεσης, ενώ για τις γυναίκες αυτά τα καθήκοντα φαίνεται να συγχωνεύονται. Η σεξουαλικότητα δηλαδή συνοδεύεται από την ταυτότητα, καθώς, για παράδειγμα, μια έφηβη αρχίζει να γνωρίζει τον εαυτό της μόνο μέσα από τις σχέσεις της με τους άλλους. Παρά τη μελέτη του για τις διαφορές των δύο φύλων, ο πίνακας του Erikson για τα στάδια του κύκλου ζωής παραμένει σταθερός.

Η Ghodorow (1978) τόνισε ότι οι γυναίκες τείνουν να ορίζουν τους εαυτούς τους μέσα από τις σχέσεις τους με άλλους ανθρώπους και υποστήριξε πως αυτό μπορεί να αντανακλά το πρότυπο της συνοχής στη σχέση ανάμεσα στο κορίτσι και τη μητέρα του από τη βρεφική ηλικία, μέσω της διαδικασίας της ανάπτυξης της ταυτότητας της, ως γυναίκας όμοιας με τη μητέρα της. Έτσι, αντίθετα από τα αγόρια, τα οποία πρέπει να αποχωριστούν από τη μητέρα και να καθοριστούν ως άνδρες, τα κορίτσια δεν

καθορίζουν την ταυτότητα τους με βάση το χωρισμό και την ατομικότητα, αλλά με βάση την προσκόλληση και την ενσυναίσθηση για τους άλλους.

Η μελέτη της Gilligan (1982), υποστηρίζει ότι αυτές οι διαφορές είναι σημαντικές για την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι γυναίκες και οι άνδρες διαμορφώνουν κρίσεις ηθικής. Διαπίστωσε πως οι γυναίκες, όταν κρίνουν ζητήματα ηθικής, τείνουν να τονίζουν το θέμα της υπευθυνότητας, να προσπαθούν να αποφύγουν να πληγώσουν άλλους, να επικεντρώνουν την προσοχή τους στο να διατηρούν τις σχέσεις τους, να σκέφτονται ανεπηρέαστες από εξωτερικούς παράγοντες και να έχουν ως κύρια έγνοια τους τη φροντίδα των άλλων. Αντίθετα, οι άνδρες τείνουν να επικεντρώνουν την προσοχή τους στα ατομικά δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που παρουσιάζονται μέσα σε ένα εθιμοτυπικό και αφηρημένο κοινωνικό σύστημα.

Συνοψίζοντας κρίνεται σκόπιμο να αναζητηθεί και να ερευνηθεί ο ρόλος του φύλου, αλλά και του πολιτισμικού-οικονομικού-γεωγραφικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο ο έφηβος καλείται να δομήσει την ταυτότητά του, εφόσον και ο ίδιος είναι ένα μέλος της κοινωνίας και οι ρόλοι που θα κληθεί να διαπραγματευθεί για τον εαυτό του στο μέλλον είναι οι ρόλοι που το ίδιο το κοινωνικό σύστημα προτείνει ή και επιβάλλει.

3. Ο Ρόλος των γονέων στη δόμηση ταυτότητας κατά την εφηβεία

3.1 Οι σχέσεις γονέων-εφήβων στο σύγχρονο οικογενειακό περιβάλλον

Κατά τη διάρκεια της εφηβείας πέραν των εμφανών σωματικών αλλαγών, που συντελούνται, διαφαίνονται και σημαντικές αλλαγές στο συναισθηματικό και ψυχικό κόσμο του εφήβου. Η ανάγκη του για αυτοπροσδιορισμό και αυτονόμηση οδηγούν σε συγκρούσεις με το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον. Η ορθή ή όχι διαχείριση αυτών των συγκρούσεων και ο επανακαθορισμός καθώς και η επαναδιαπραγμάτευση των σχέσεων γονέων-εφήβου από το γονεϊκό του περιβάλλον μπορούν να έχουν αντίστοιχα θετικά ή όχι αποτελέσματα στη διαμόρφωση ταυτότητας του εφήβου, καθώς και στην αυτοεκτίμηση και στον αυτοπροσδιορισμό του.

Το πέρασμα του από την κλειστή εξάρτηση της οικογένειας στην αυτονομία χαρακτηρίζεται από τη μείωση της συμμετοχής του στην οικογενειακή ζωή και από την παράλληλη αύξηση της διαπροσωπικής σύγκρουσης με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Ο Olson (1983) και οι συνεργάτες του, ανέδειξαν ότι και μόνο η παρουσία των εφήβων μέσα στην οικογένεια αποτελεί πηγή άγχους και σημαντικό αποσταθεροποιητικό παράγοντα της ομαλότητας της οικογενειακής ζωής. Επίσης, βασικό θεωρητικό αξίωμα αποτελεί η διαπίστωση ότι η ύπαρξη προβλημάτων επικοινωνίας μεταξύ των συζύγων επηρεάζει αρνητικά τις σχέσεις γονέων και εφήβων. Το σημαντικότερο, όμως, είναι ότι αυτή η δυσλειτουργική συμπεριφορά και τοποθέτηση μεταφέρεται ως προδιάθεση και στις οικογένειες που δημιουργούν οι έφηβοι στη συνέχεια. Γενικά, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι τα οικογενειακά διαπροσωπικά προβλήματα πάντα είχαν τις ρίζες τους και συνδέονταν με τραυματικές εμπειρίες και γεγονότα, όπως ο χωρισμός, το διαζύγιο, ή ο θάνατος του ενός από τους γονείς (Κενανίδης, 2005).

Πολλές έρευνες καταδεικνύουν ότι το επίπεδο και η ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ των γονέων επηρεάζουν άμεσα τόσο τη συναισθηματική και κοινωνική

έκφραση των εφήβων, όσο και την ίδια την ανάπτυξη του συναισθήματος της αυτοεκτίμησης. Η εκτίμηση και ο σεβασμός μεταξύ των γονέων έχουν σημαντικό αντίκτυπο και στον τρόπο έκφρασης της εκτίμησης και του σεβασμού των εφήβων τόσο προς τους γονείς τους, όσο και προς τους άλλους συγγενείς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ειδικότερα, έχει παρατηρηθεί ότι η θετική συμπεριφορά του πατέρα προς τη μητέρα προσφέρει ιδιαίτερη ικανοποίηση στους εφήβους, αν και ο σεβασμός και η εκτίμηση της μητέρας προς τον πατέρα δεν παρουσιάζουν την ίδια βαρύτητα (Parish, 1993).

Σύμφωνα με την θεωρία του δεσμού, η μητέρα αποτελεί για το παιδί και ιδιαίτερα τον έφηβο, το κύριο πρόσωπο αναφοράς, τη δεσπόζουσα μορφή με την οποία ο έφηβος αναπτύσσει μια έντονη αμφίδρομη δυαδική σχέση, μια σχέση αλληλεπίδρασης, αλληλοσυμπλήρωσης και αλληλεκπλήρωσης (Bowlby, 1980).

Βιβλιογραφικά έχει υποστηριχτεί ο ρόλος της μητέρας, η ζωτική σημασία που έχει η παρουσία της και η θετική συνδιαλλαγή της με το παιδί ενώ δε δίνεται η ίδια βαρύτητα και στο ρόλο του πατέρα για τη φυσιολογική εξέλιξη του παιδιού. Αυτό οφείλεται στο ότι η σχέση του παιδιού με τη μητέρα είναι φυσιολογικά συνδεδεμένη με τη φυσική και ψυχική υγεία του παιδιού, ενώ ο ρόλος του πατέρα είναι κοινωνικά περιορισμένος. Αυτό δε σημαίνει ότι ο ρόλος του είναι λιγότερο σημαντικός. Ο πατέρας κατέχει μια σημαντική θέση για την εξέλιξη του παιδιού από την προγεννητική περίοδο. Ο ρόλος του είναι πολύτιμος για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας, την απόκτηση αυτοεκτίμησης, καθώς και την κοινωνικοποίηση του και ιδιαίτερα καθοριστικός για την εδραίωση του υπερεγώ που δομείται κατά την παιδική ηλικία και δεν μπορεί να αναπληρωθεί αργότερα. Πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι τόσο η μητέρα όσο και ο πατέρας λειτουργούν ως μορφές προσκόλλησης στη βρεφική ηλικία και αργότερα ως φορείς κοινωνικοποίησης. Ο ρόλος του πατέρα αναδεικνύεται, ιδιαίτερα καθοριστικός κατά την περίοδο της εφηβείας, τόσο για την έφηβη κόρη, στο υποσυνείδητο της οποίας καταγράφεται ως πρότυπο που θα καθορίσει τις μελλοντικές επιλογές ως προς τον σύντροφο της, όσο και για τον γιο ως ανδρικό στερεοτυπικό πρότυπο προς μίμηση (Κοντοπούλου-Κοκκινάκη, 1990).

Υπάρχουν έρευνες οι οποίες μελετούν τις σχέσεις των εφήβων και των γονέων μέσα από το πρίσμα της δημοκρατικοποίησης της οικογένειας και της επικράτησης ενός γενικότερου πνεύματος ελευθερίας. Σύμφωνα με αυτές, ο διάλογος αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά λειτουργίας της οικογένειας. Οι στατιστικές δείχνουν πως οι γονείς, όταν συζητούν με τους εφήβους για όλα σχεδόν τα θέματα που τους απασχολούν και πως, όταν οι τυχόν διαφοροποιήσεις ή και εντάσεις στις σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας επιλύονται με τον εποικοδομητικό διάλογο, οι έφηβοι αποκτούν αυτοεκτίμηση και δομούν με μεγαλύτερη ευκολία και αυτοπεποίθηση την ταυτότητα τους (Lioret, 1990).

Σύγχρονες έρευνες αναδεικνύουν ότι σήμερα οι γονείς είναι πιο κοντά στους εφήβους. Οι έφηβοι αισθάνονται άνετα τις περισσότερες φορές μαζί τους. Παρόλο που η διάρκεια της επικοινωνίας τους είναι πιο μειωμένη σε σχέση με το παρελθόν η ποιότητα στις σχέσεις τους εμφανίζεται, πιο βελτιωμένη (Russel, G. & Russel,1987).

Έρευνες που αφορούν την επικοινωνία των εφήβων με τους γονείς τους δείχνει ότι οι μητέρες ενασχολούνται περισσότερο χρόνο μαζί τους. Όταν και οι δυο γονείς είναι παρόντες διαθέτουν σχεδόν ίσο χρόνο να συζητήσουν, να ελέγξουν και να

εκθέσουν τις απόψεις τους σε θέματα, κυρίως, επαγγελματικού προσανατολισμού. Οι μητέρες, ωστόσο, είναι πιο πρόθυμες να επεκταθούν και να συζητήσουν με τους εφήβους και πιο προσωπικά τους θέματα, όπως η επιλογή φίλων ή ο τρόπος διασκέδασής τους. Οι έφηβοι, όμως, φαίνεται να δηλώνουν πως η άποψη του πατέρα είναι πιο καθοριστική σε τομείς όπως η οικονομική τους συντήρηση, οι θρησκευτικές και πολιτικές πεποιθήσεις (ΕΚΚΕ, 1999).

Αναδεικνύεται, λοιπόν, ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος και των δύο γονέων στη δόμηση μιας υγιούς και δημιουργικής σχέσης με τον έφηβο. Καθοριστικός, επίσης, είναι και ο τρόπος που ο ίδιος ο έφηβος θα διαχειριστεί τις συγκρούσεις του και θα διαπραγματευτεί τις πεποιθήσεις του τόσο με τον ίδιο του τον εαυτό όσο και με τους σημαντικούς άλλους, με στόχο τη συγκρότηση της «προσωπικής» του ταυτότητας.

3.2 Η επίδραση των γονέων στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων

Το οικογενειακό περιβάλλον διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο από τη βρεφική κιόλας φάση της ζωής του ατόμου για την ασφαλή ψυχοσωματική ανάπτυξη του και την ομαλή ένταξη του αργότερα στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Αν οι γονείς από τη βρεφική ηλικία ικανοποιούν τις ανάγκες των παιδιών τους, ενασχολούνται δημιουργικά μαζί τους, επιβραβεύουν την αυτενέργεια τους, ενθαρρύνουν την εξερεύνηση του περιβάλλοντος τους, τα υποκινούν στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας, τότε θα αναπτύξουν συναισθήματα εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Αν οι γονείς είναι υπερπροστατευτικοί απέναντί τους, θα αναπτύξουν το συναίσθημα της αμφιβολίας. Αν υπάρχει παραμέληση τότε θα αναπτύξουν συναισθήματα κατωτερότητας, που πιθανόν θα εκφράζονται στη φάση της εφηβείας, με βίαιη και επιθετική συμπεριφορά (Λεονταρή, 1998).

Η οικογένεια επιλέγει και εγχαράσσει στο παιδί εκείνα τα στοιχεία συμπεριφοράς, τα οποία θεμελιώνουν, οικοδομούν και ενισχύουν τις κοινωνικοπολιτισμικές προσδοκίες ως προς την εσωτερίκευση και ταύτιση του εφήβου με τα πρότυπα και τις επιταγές του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Οι γονείς βοηθούν το παιδί να εγκολπωθεί αξίες, κανόνες, στάσεις και πρότυπα συμπεριφοράς που το κοινωνικό σύστημα επιτάσσει. Οι γονείς ως μέλη ενός κοινωνικού συνόλου έχουν υιοθετήσει κάποιες συγκεκριμένες συμπεριφορές και στάσεις ζωής, που ούτως ή άλλως το παιδί μέσω της μίμησης-ταύτισης ενστερνίζεται από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του (Κορώσης, 1997).

Ακόμη και στις περιπτώσεις που η ταυτότητα είναι σύστοιχη προς το κυρίαρχο κοινωνικό πρότυπο, οι αξίες και οι σκοποί δεν επαναλαμβάνονται αυτούσιοι. Κάθε γενιά αναδομεί τις παλιές αξίες για λογαριασμό της, εφόσον το κοινωνικό status διαφοροποιείται από γενιά σε γενιά (Κουρκούτας, 2001).

Επίσης και το οικογενειακό status διαφοροποιείται, ως προς το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων, καθώς και ως προς το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο η οικογένεια διαβιώνει. Όμως τα αποτελέσματα ανάλογων ερευνών αποδεικνύουν ότι η γονεϊκή φροντίδα και τρυφερότητα που οδηγούν τους εφήβους στην ανάπτυξη ενός υψηλού επιπέδου αυτοεκτίμησης και στη δημιουργία κατακτημένης ταυτότητας δεν υπαγορεύεται από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Walters & Stinnet, 1981).

Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης των παιδιών αναφέρεται, επίσης συχνά, ως μια

σημαντική παράμετρος της σχέσης γονιών παιδιών, η οποία συσχετίζεται με τη διαμόρφωση της ταυτότητας τους. Αν ο έφηβος αισθάνεται ότι οι γονείς του τον αποδέχονται και τον περιβάλλουν με στοργή, σεβασμό κι εμπιστοσύνη, τότε σκέφτεται τον εαυτό του ως άξιο στοργής, σεβασμού κι εμπιστοσύνης, αίσθηση που αντανακλάται και στις μετέπειτα σχέσεις του με «σημαντικούς άλλους», όπως π.χ. με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό περιβάλλον. Η αποδοχή από τους γονείς και στη συνέχεια από τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους οδηγούν τους εφήβους στη διαμόρφωση κατακτημένης ταυτότητας, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει την κοινωνικοποίησή τους, τη συμπεριφορά και τη σχολική επίδοσή τους (Λεονταρή, 1998).

Οι αυταρχικοί γονείς, οι οποίοι με κανόνες και περιορισμούς ελέγχουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους, χωρίς να επιτρέπουν σε αυτά να εκφράσουν τη γνώμη τους, προωθούν μάλλον τη δοτή παρά την κατακτημένη ταυτότητα. Οι υπερβολικά ανεκτικοί γονείς, οι οποίοι παρέχουν στα παιδιά τους πλήρη και ανεξέλεγκτη ελευθερία επιλογών και αποφάσεων, φαίνεται να τα οδηγούν στο τέλμα της διάχυτης ταυτότητας. Οι δημοκρατικοί γονείς, οι οποίοι ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και να εξετάζουν εναλλακτικές επιλογές, προάγουν την απόκτηση κατακτημένης ταυτότητας (Berzonsky, 1992).

Η συναισθηματική στήριξη των παιδιών από τους γονείς τους σχετίζεται θετικά με την κατακτημένη ταυτότητα και τη μορατόριουμ. Αντίθετα, η απόρριψη και ο έλεγχος από τη πλευρά των γονιών οδηγούν συνήθως σε δοτή ή και διάχυτη ταυτότητα. Οι έφηβοι με υποστηρικτικούς γονείς είναι πιο πρόθυμοι για τη διερεύνηση και επομένως έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να ανακαλύψουν τις προσωπικές τους αρετές και αξίες (Archer, 1985).

Η κατακτημένη ταυτότητα είναι χαρακτηριστικό των ατόμων που έχουν συνειδητοποιήσει τους στόχους τους και έχουν επιλέξει πρότυπα και στάσεις ζωής. Αυτά τα άτομα επιδιώκουν με θετικό τρόπο την εκπλήρωση των επιδιώξεών τους και εμφανίζουν ψυχική σταθερότητα, υψηλή αυτοεκτίμηση, αυτογνωσία, εξωστρέφεια και κοινωνικότητα. Τα άτομα αυτά θα αναπτύξουν ως ενήλικες μία ισορροπημένη προσωπικότητα που θα τα οδηγήσει, με μεγάλες πιθανότητες, στην προσωπική ευημερία και καταξίωση (Deponte, 2004).

4. Επίλογος

Κλείνοντας, είναι πολύ σημαντικό, εδώ, να τονιστεί για μία ακόμη φορά πως το είδος ταυτότητας που θα δομήσει ο νέος στην εφηβεία του, τόσο στον ιδεολογικό όσο και στον διαπροσωπικό τομέα θα είναι καθοριστικό για την μετέπειτα πορεία και εξέλιξή του. Για αυτόν τον λόγο, οι γονείς, πρώτοι, οφείλουν να εμφυτεύσουν στον έφηβο την τάση για διερεύνηση και δέσμευση σε αξίες, στόχους και ιδανικά που θα τον οδηγήσουν στη δόμηση της ανώτερης εξελικτικά μορφής ταυτότητας, της κατακτημένης.

Όμως και οι εκπαιδευτικοί και γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω του παιδαγωγικού του ρόλου, οφείλει να εφαρμόσει τις μεθόδους εκείνες που θα ενθαρρύνουν και θα καθοδηγούν τους εφήβους προς τη σχολική, επαγγελματική και προσωπική επιτυχία τους.

Εναπόκειται, λοιπόν, στη διαρκή επαγρύπνηση και το ενδιαφέρον που καλούνται να επιδεικνύουν οι γονείς, όπως και στη μακροπρόθεσμη επένδυση που πρέπει να γίνει στον εκπαιδευτικό τομέα, καθώς και στις επιλογές του ίδιου του έφηβου, η διαμόρφωση των αυριανών ενεργών και σκεπτόμενων πολιτών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

ΕΚΚΕ (1999). Η ταυτότητα & τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά & οι ανάγκες της νεολαίας στο Ν. Θες/κης, ΕΚΚΕ, Αθήνα

Κενανίδης, Σ, Κ. (2005). Η κρίση των εφήβων στη σύγχρονη οικογένεια. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Κοντοπούλου-Κοκκινάκη, Μ. (1990). Αυτοεκτίμηση και σχέσεις του παιδιού μέσα στην οικογένεια. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κορώσης, Κ. (1997). Έφηβοι και οικογένεια. Αθήνα. Gutenberg

Κουρκούτας, Κ. (2001). Η ψυχολογία του εφήβου. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα

Λεονταρή, Α. (1998). Αυτοαντίληψη. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2002). Το Κοινωνικό Πλαίσιο της Ανάπτυξης στην Εφηβεία στο Νόβα-Καλτσούνη, Χρ., Μακρή-Μπότσαρη, Ε. και Τσιμπουκλή, Α. Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον, Θέματα Εφηβείας. Πάτρα, ΕΑΠ

Τσιάντης, Ι. (1994). Εφηβεία. Ένα μεταβατικό στάδιο σε ένα μεταβαλλόμενο κόσμο. Αθήνα, Καστανιώτης

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Adams, G.R. (1998). *Objective measure of ego identity status.* University Press of America

Archer, S. L. (1985). Identity and the choice of social roles. In A. S. WATERMAN (Ed.), *Identity in adolescence: Processes and contents (New directions for child development,* No. 30). San Francisco: Jossey-Bass

Berzonsky, M. D. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of Personality*, 60, 771– 788

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss* (Vol. 1): *Attachment.* New York: Basic Books

Deponte, A. (2004). Linking motivation to personality: Causality orientations, motives & self descriptions. European Journal of Personality

Dunkel CS. (2000). Possible selves as a mechanism for identity exploration. *Journal of Adolescence.* Oct.: 23(5): 519-529

Erikson, E. (1980). *Identity and the Life Cycle*. New York: Norton

Head, J. (1997). *Working with adolescents: Constructing identity*. Kings College, University of London

Kroger J. (2000). Ego identity status research in the new millennium. *International Journal of Behavioral Development*, 24, (2), pp. 145-148(4)

Olson, H. (1983). *What makes them work.* Sage, Beverly Hills, CA

Ryan, R. M., &Deci, E. L. (2003). *On assimilating identities to the self: A self-determination theory perspective on internalization and integrity within cultures*. In M. R. Leary, & J. P. Tangney (Eds.), Handbook of self and identity (pp. 253–272). New York: Guildford

Walters, J. &Stinnet, N. (1981) «Parent-child relationships: A decade of review and research». *Journal of Family,* 1

Σχολικός εκφοβισμός: Κοινωνική πραγματικότητα ή σημείο καιρού; Ο ρόλος των εκπαιδευτικών.

Βογιατζάκη Ειρήνη
Εκπαιδευτικός Νοσηλεύτρια (ΠΕ18.10) Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ΔΙΕΚ
Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων

Ανταλουδάκη Μαρία
Εκπαιδευτικός Γεωπόνος (ΠΕ18.12) ΕΛΓΟ «Δήμητρα»,
Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων

Περίληψη

Η παρούσα εργασία είναι μια βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη μελέτη του σχολικού εκφοβισμού. Αρχικά παραθέτει τους ορισμούς που περιγράφουν το φαινόμενο και εξηγεί τις επιπτώσεις που συνεπάγεται ο σχολικός εκφοβισμός για τους θύτες και τα θύματα. Σκοπός της εργασίας είναι, μέσα από έρευνα δευτερογενών στοιχείων, να αναδείξει την έκταση του φαινομένου, αλλά και να φωτίσει το ρόλο των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπισή του. Τα συμπεράσματα δείχνουν ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αν και δεν είναι καθόλου καινούριο στη σχολική κοινότητα, εν τούτοις τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί σε μεγάλο βαθμό. Ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την αντιμετώπιση, κυρίως σε επίπεδο πρόληψης. Ειδική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης και αντιμετώπισης του φαινομένου είναι πολύ σημαντική.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, θύτης, θύμα, εκπαιδευτικός

Εισαγωγή

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού δεν είναι νέο. Έχει εμφανιστεί αρκετά χρόνια πριν, σε διάφορες μορφές (Ευρωπαϊκή καμπάνια κατά του σχολικού εκφοβισμού(ABC,2018). Τα τελευταία χρόνια (την τελευταία δεκαετία), όμως, τα περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς και εκφοβισμού πυκνώνουν, τόσο στην Ελλάδα, όσο και διεθνώς. Έρευνες δείχνουν ότι τα ποσοστά εμπλοκής παιδιών σε περιστατικά εκφοβισμού είναι αυξητικά με ένα περίπου στα δέκα παιδιά να έχει εμπλακεί (Sapouna, 2008· Τσιάντης, 2010), καταδεικνύοντας έτσι τη σοβαρότητα και το μέγεθος του προβλήματος (Παπάζογλου,2014). Δράσεις προς την κατεύθυνση της πρόληψης του φαινομένου μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο στον περιορισμό του (Crothers & Kolbert, 2008; Crothers, Kolbert, & Barker, 2006). Το σχολικό περιβάλλον παίζει ιδιαίτερο ρόλο στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου και οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται πρόθυμοι να συνδράμουν σε αυτήν την κατεύθυνση (Bradshaw, Sawyer & O'Brennan, 2007; Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014).

Σκοπός

Σκοπός της εισήγησης είναι να περιγράψει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού διατυπώνοντας συγκεκριμένο ορισμό, να επισημάνει συνοπτικά τις αιτίες που προκαλούν το φαινόμενο καθώς και τις επιπτώσεις του στους μαθητές. Κυρίως όμως θέλει να παρουσιάσει το ρόλο του εκπαιδευτικού Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Οι επιμέρους στόχοι είναι να δοθεί ο ορισμός για τον σχολικό εκφοβισμό και να γίνει συνοπτική περιγραφή των αιτιών και των επιπτώσεών του.

Μέθοδος

Η μέθοδος που ακολουθείται για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας είναι η συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε επιλέχτηκε με κριτήριο τη συνάφεια ως προς το αντικείμενο της μελέτης, τόσο αναφορικά με τα δευτερογενή δεδομένα από προϋπάρχουσες έρευνες, όσο και με τη θεωρητική θεμελίωση των εννοιών του σχολικού εκφοβισμού. Τα δεδομένα που παρατίθενται είναι όσο το δυνατόν πιο πρόσφατα, ώστε να καταγραφεί η τρέχουσα κατάσταση του φαινομένου.

Ορισμός του σχολικού εκφοβισμού

Η βία και η επιθετικότητα είναι συνυφασμένες με την ανθρώπινη φύση και ανέκαθεν απασχολούσαν την έρευνα, σε διεπιστημονικό επίπεδο. Στη χρήση των όρων εκφοβισμός και βία επικρατεί πολλές φορές σύγχυση, όταν αυτοί αναφέρονται στο σχολικό περιβάλλον (Θάνος, 2012). Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο οργανισμό υγείας (1999) ως βία ορίζεται η χρήση της φυσικής δύναμης ή απειλής εναντίον ενός μεμονωμένου ατόμου ή ομάδας που μπορεί να οδηγήσει στο θάνατο, στον τραυματισμό ή στη δημιουργία ψυχολογικών διαταραχών. Ειδικότερα ο όρος σχολικός εκφοβισμός αναφέρεται σε μια συνεχή και επαναλαμβανόμενη παρενόχληση με διάρκεια που συνήθως καλύπτει ένα μεγάλο χρονικό διάστημα και συχνά εκφράζεται με την επιβολή ισχύος και κυριαρχίας από ένα άτομο (τον θύτη) πάνω σε κάποιο άλλο (το θύμα) (Olweus ,1993, 1996). Βασικό χαρακτηριστικό του φαινομένου αυτού είναι η «ανισορροπία δύναμης» που υπάρχει ανάμεσα στο θύτη και στο θύμα, με το θύτη να αποτελεί τον «ισχυρό» και το θύμα τον «ανίσχυρο» (Rigby, 2008).

Με το σχολικό εκφοβισμό ο θύτης με μια σειρά πράξεων βλάπτει το θύμα με ποικίλους τρόπους με σκοπό την πρόκληση βλάβης, όπως οι απειλές, η σωματική βία, η λεκτική βία, ο κοινωνικός αποκλεισμός, καθώς και οι αρπαγές και καταστροφές για ένα χρονικό διάστημα που μπορεί να είναι μικρότερο ή μεγαλύτερο (Lee, 2006). Βασική λοιπόν επιδίωξη του θύτη, σε όλες τις παραπάνω μορφές είναι η πρόκληση οδύνης στο θύμα, που μπορεί να είναι σωματική ή ψυχική (Rigby, 2008). Ο εκφοβισμός μπορεί να γίνεται είτε από ένα άτομο μεμονωμένα είτε από μια ομάδα. Μπορεί να εκδηλωθεί άμεσα ή έμμεσα και εμφανίζεται συνήθως, χωρίς ιδιαίτερη πρόκληση. Συγκεκριμένα οι πιο συχνές μορφές σχολικού εκφοβισμού είναι ο άμεσος ή σωματικός εκφοβισμός (π.χ. κλωτσιές, γρονθοκοπήματα κ.ά.), ο λεκτικός εκφοβισμός (π.χ. προσβλητικοί χαρακτηρισμοί), ο έμμεσος ή σιωπηλός εκφοβισμός (π.χ. διάδοση φημών), ο ρατσιστικός εκφοβισμός (π.χ. προσβολές λόγω κάποιου τύπου διαφορετικότητας κ.ά.), ο οπτικός εκφοβισμός (π.χ. απειλητικά σημειώματα), ενώ ανησυχητικές διαστάσεις έχει λάβει ο σεξουαλικός εκφοβισμός (π.χ. σεξουαλικές χειρονομίες) καθώς και ο διαδικτυακός εκφοβισμός (cyberbullying), δηλαδή ταπείνωση ή απειλή του θύματος με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων (π.χ. facebook) (Berger, 2007).

Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού

Οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού είναι αρνητικές και συχνά είναι μακροχρόνιες και δριμείς. Οι επιπτώσεις αφορούν όλους τους εμπλεκόμενους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, όπως θύτες, θύματα και παρατηρητές. Ως επιπτώσεις αναφέρονται οι απουσίες από το σχολείο, οι χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα ως αναχαιτιστικός παράγοντας στη διαδικασία της μάθησης (Μπαμπάλης, 2011α) και η μειωμένη ψυχοσυναισθηματική ωρίμανση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών (Bauman & Yoon,2014; Georgiou & Stavrinides, 2008). Επομένως, ο σχολικός εκφοβισμός, είναι ένα σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα που επηρεάζει τόσο τον μαθητή, όσο και τη ευρύτερη κοινωνία (Belacchi & Farina, 2010).

Τα κύρια προβλήματα που καταγράφονται ως αρνητικές επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού έχουν διάφορες μορφές, και είναι συχνά ανάλογα με τη μορφή των βίαιων εκφοβιστικών περιστατικών (Cunningham, 2007). Έτσι, ο άμεσος και έμμεσος σχολικός εκφοβισμός συνδέεται με προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές διαταραχές. Ο άμεσος εκφοβισμός που εκδηλώνεται με λεκτική και σωματική βία, έχει συνδεθεί με προβλήματα στην εκδήλωση και τη διαχείριση των συναισθημάτων, οι οποίες ενδέχεται να εντείνονται με την πάροδο του χρόνου (Leff, Power & Goldstein, 2004). Από την άλλη πλευρά, οι έμμεσες απειλές συνδέονται με δυσκολίες αναφορικά με την κοινωνική προσαρμογή και την ψυχολογία των μαθητών, με έκφραση άγχους, μοναξιάς και κατάθλιψης (Cunningham, 2007).

Σύμφωνα επίσης με τους Owens, Slee, & Shute (2001), μαθητές που έχουν υπάρξει θύματα έμμεσου σχολικού εκφοβισμού έχουν προβλήματα στο να δημιουργήσουν σταθερές φιλικές σχέσεις. Ο εκφοβισμός που συνεχίζεται για μεγάλα χρονικά διαστήματα, επιδρά αθροιστικά στο θύμα, αποδυναμώνοντας τις άμυνες των παιδιών (Land, 2003). Από την άλλη πλευρά, οι επιπτώσεις του σύντομου εκφοβισμού, παρόλο που επιδρούν αρνητικά στο συναίσθημα των παιδιών, δεν είναι συνήθως ικανές να κάνουν τα θύματα να χάσουν την αυτοεκτίμησή τους. Έτσι, ενώ τα παιδιά που υφίστανται σύντομο εκφοβισμό αποδίδουν τις ευθύνες στους θύτες, εκείνα που είναι επί μακρόν θύματα, τείνουν να κατηγορούν τους εαυτούς τους και παρουσιάζουν προβλήματα στις κοινωνικές τους σχέσεις, ακόμα και όταν ενηλικιωθούν (Land, 2003).

Οι επιπτώσεις, δεν αναφέρονται μόνο στα θύματα, αλλά και στους ίδιους τους θύτες. Συχνά γίνονται αποδέκτες απόρριψης από τους συμμαθητές τους, λόγω της συμπεριφοράς τους, και ενδέχεται να περιθωριοποιούνται (Farmer & Xie, 2007). Σε όλους τους συμμετέχοντες σε επεισόδια σχολικού εκφοβισμού προκαλούνται σωματικά και ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα, όπως άγχος, φόβος, μοναξιά, χαμηλή αυτοεκτίμηση, έχουν δυσκολίες κοινωνικής συναναστροφής και συχνά κάνουν καταχρήσεις (Berger, 2007). Επιπλέον, οι θύτες εκδηλώνουν και άλλες παρεμβατικές συμπεριφορές και έχουν αυξημένες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο (Τσιάντης, 2010). Ενώ έχει καταγραφεί ότι μαθητές που έχουν υπάρξει θύματα σε περιπτώσεις εκφοβισμού, γίνονται θύτες σε κάποιες άλλες (Rigby, 2003).

Ο Σχολικός εκφοβισμός σε αριθμούς – έρευνες

Στο 1^{ο} Επιστημονικό Συνέδριο του Ευρωπαϊκού δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού, «Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο Σχολικό και Διαδικτυακό

Περιβάλλον. Με το Βλέμμα στην Ευρώπη» (2014), αναφέρονται τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε 16.227 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τη Βουλγαρία, τη Λετονία, την Εσθονία, τη Λιθουανία, την Ιταλία και την Ελλάδα, με τη συνεργασία από «Το Χαμόγελο του Παιδιού», στα πλαίσια του έργου «Ευρωπαϊκή Καμπάνια ενάντια στο Σχολικό Εκφοβισμό». Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι 1 στους 3 μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει υπάρξει θύμα bullying στην Ελλάδα, και 1 στους 2 μαθητές έχει υπάρξει μάρτυρας περιστατικών. Η Ελλάδα κατατάσσεται 4η ανάμεσα στις 6 χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα, σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού: 31,98% των ερωτηθέντων απάντησαν θετικά στο ερώτημα αν έχουν υπάρξει θύμα σχολικού εκφοβισμού (1η ήταν η Λιθουανία με 51,65% , 2η η Εσθονία με 50,20%, 3η η Βουλγαρία με 34,66%, 5η η Λετονία με 25,21% και 6 η Ιταλία με 15,09%.). Το αναφερόμενο ποσοστό για την Ελλάδα είναι αυξημένο σε σχέση με μελέτες προηγούμενων ετών: Ενδεικτικά αναφέρεται ότι σύμφωνα με παρόμοιες μελέτες σε Ελλάδα και Κύπρο, το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών που είχαν βιώσει σχολικό εκφοβισμό ήταν από 8, 2% μέχρι 21,5% (Kokkinos & Panagiotou, 2004; Pateraki & Houndoumadi,2001; Sapouna, 2008).

Παρόμοια αποτελέσματα κατέγραψε η έρευνα (2014) που διενεργήθηκε στα σχολεία της χώρας από το Παρατηρητήριο Κατά Της Βίας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ) με συμμετοχή 61.000 μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 34,69% των μαθητών έχουν πέσει θύματα και στην ερώτηση «έχεις ασκήσει βία;» το 34,01% απάντησε θετικά και το 65,69% αρνητικά.

Αναφορικά με διεθνή δεδομένα, τα τελευταία ερευνητικά στοιχεία στη Μεγάλη Βρετανία, σε έρευνα (The Annual Bullying Survey 2017) που έγινε σε 10.020 νέους ηλικίας 12-20 ετών έδειξαν ότι 34% αυτών έχουν κάνει κάτι εσκεμμένα, ώστε να βλάψουν κάποιον, 22% έχουν επιτεθεί σωματικά σε κάποιον, 21% έχουν ασκήσει αποκλεισμό, 31% έχουν ασκήσει λεκτικό εκφοβισμό, 9% έχουν κάνει φθορές σε αντικείμενα άλλων και 13% έχουν διασπείρει φήμες εις βάρος άλλων. Από τα προαναφερθέντα ερευνητικά δεδομένα γίνεται φανερό ότι ο εκφοβισμός και ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις που τα τελευταία χρόνια είναι ιδιαίτερα αυξητικές.

Μελέτες – έρευνες, για το ρόλο του σχολείου

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε σχέση με τον σχολικό εκφοβισμό δείχνουν ότι πρόκειται για ένα σύνθετο φαινόμενο που αφορά την παιδική και την εφηβική ηλικία, όντας μέρος ενός γενικότερου κοινωνικού πλαισίου (Guerra, Williams., & Sadek, 2011). Επίσης, οι Richard, Schneider., & Mallet (2012), διαπίστωσαν ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός, αφού έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν είτε παρεμβαίνοντας, είτε παρακολουθώντας και επιβλέποντας.

Σχετικά με την αποτελεσματικότητα των σχολικών προγραμμάτων για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, οι Ttofi και Farrington (2011) διεξήγαγαν μια μετά-ανάλυση περιλαμβάνοντας 44 σχολικά προγράμματα με στόχο να μελετήσουν τους παράγοντες που τα συνέθεταν. Τα αποτελέσματα της μελέτης τους έδειξαν ότι συνολικά τα προληπτικά προγράμματα ήταν αποτελεσματικά με μια μείωση των περιπτώσεων εκφοβισμού κατά 20-23% και των περιπτώσεων θυματοποίησης κατά 17-20%. Οι παράγοντες εκείνοι που συνέβαλαν στην επιτυχία ως στοιχεία παρέμβασης ήταν συναντήσεις με γονείς από πλευράς του

σχολείου, σταθερές πειθαρχικές μέθοδοι, και ενισχυμένη παρακολούθηση της σχολικής αυλής στις εφημερίες. Σε αντίθεση με παλιότερη μελέτη των ίδιων (Ttofi & Farrington, 2009) η μελέτη έδειξε ότι η συνεργασία στο πρόγραμμα με μαθητές αύξησε τον αριθμό καταγγελμένων θυματοποιήσεων.

Αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού και ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Η αποτελεσματική αντιμετώπιση του εκφοβισμού, είναι ιδιαίτερα σημαντική, κυρίως μέσα στο χώρο του σχολείου. Η αντιμετώπιση του φαινομένου μπορεί να έχει τη μορφή της πρόληψης ή αυτήν της αντιμετώπισης/ αποκατάστασης. Η πρώιμη παρέμβαση είναι πολύ σημαντική, ώστε να περιοριστούν φαινόμενα και προβληματικές συμπεριφορές στο χώρο του σχολείου (Crothers & Kolbert, 2008; Crothers, Kolbert & Barker, 2006).

Η πρόληψη του φαινομένου του εκφοβισμού είναι στενά συνδεδεμένη με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων έτσι ώστε αυτή να γίνεται ομαλά. Επομένως, η πραγματοποίηση προληπτικών προγραμμάτων που έχουν στόχο να ρίξουν φως στις συνθήκες που επηρεάζουν ένα παιδί να γίνει θύτης ή θύμα παίζει ιδιαίτερο ρόλο, καθώς βοηθάει εκπαιδευτικούς και παιδιά να κατανοήσουν τις διάφορες δυσκολίες και τις ιδιαίτερες καταστάσεις και να συνδράμουν ώστε να βελτιώσουν αυτές τις καταστάσεις (Τσιάντης, 2010).

Οι παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού επικεντρώνονται στις επιθετικές συμπεριφορές προτού το φαινόμενο επεκταθεί στο σχολικό περιβάλλον, στη βοήθεια στους μαθητές που ενδέχεται να εκδηλώσουν επιθετικές συμπεριφορές καθώς και στην προσπάθεια μείωσης της συχνότητας και της έντασης του bulling. Θα πρέπει οι παρεμβάσεις να αποτελούν ένα ολοκληρωμένο «σχέδιο δράσης» με στόχο την καταπολέμηση των παραγόντων κινδύνου και την ενίσχυση της ανάπτυξης χρήσιμων δεξιοτήτων στους μαθητές (Μπογιατζόγλου, Βίλλη & Γαλάνη, 2012). Η ενεργή συμμετοχή τόσο των μαθητών, όσο και των γονιών τους και των εκπαιδευτικών έχει σαν επακόλουθο να είναι τα προγράμματα παρέμβασης περισσότερο αποτελεσματικά (Tremblay, Gervais & Petitclerc, 2008).

Μέσα στο σχολικό περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που καλούνται να διαχειριστούν τα περιστατικά, και γενικότερα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Οι μέθοδοι που μπορούν να επιστρατεύσουν οι εκπαιδευτικοί για την διαχείριση και αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων ποικίλουν. Ο σφαιρικός έλεγχος της εκάστοτε περίπτωσης και η μελέτη όλων των πτυχών της είναι ένας τρόπος για να έχουν τα απαραίτητα δεδομένα προς τη διαχείριση της κατάστασης (Crothers & Kolbert, 2008). Έχοντας στη διάθεσή τους διάφορα μέσα, όπως βιβλία ή ταινίες μπορούν να ενισχύσουν την συμμετοχή των μαθητών σε εποικοδομητικές συζητήσεις γύρω από τη σχολική βία και το σχολικό εκφοβισμό. Αυτό μπορεί να γίνει σε συνδυασμό με σχολικές δραστηριότητες που προωθούν τη συνεργατικότητα μεταξύ των μαθητών. Επιπλέον, η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας διαδραματίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο (Crothers & Kolbert, 2008).

Σύμφωνα με τον Rigby (2011) υπάρχουν μια σειρά από μέθοδοι τις οποίες μπορούν να επιστρατεύσουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Τέτοιες μέθοδοι είναι:

- ❖ Η επιβολή κυρώσεων από τους εκπαιδευτικούς προς τα παιδιά – θύτες. Οι κυρώσεις έχουν σκοπό να δείξουν στους μαθητές ποιες είναι οι συνέπειες των πράξεων τους και να λειτουργήσουν θεραπευτικά.
- ❖ Η στήριξη των μαθητών – θυμάτων μέσα στο σχολικό περιβάλλον με σκοπό να ενδυναμωθούν και να μπορέσουν να αντιμετωπίζουν καλύτερα καταστάσεις εκφοβισμού.
- ❖ Η διαμεσολάβηση των εκπαιδευτικών που αναφέρεται από τον Rigby (2011), σύμφωνα με την οποία γίνεται προσπάθεια ο θύτης και το θύμα να λύσουν τα όποια προβλήματα μεταξύ τους με τη βοήθεια διαμεσολαβητών που μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί ή συμμαθητές.
- ❖ Η επανόρθωση, με την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί προτρέπουν το θύτη να επανορθώσει έτσι ώστε να αποκατασταθεί η βλάβη που έχει υποστεί το θύμα.
- ❖ Η μέθοδος του κοινού ενδιαφέροντος, σύμφωνα με την οποία επιδιώκεται μια συνεργασία των μαθητών με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ώστε συνεργατικά να ενεργούν για την αντιμετώπιση του φαινομένου.
- ❖ Τέλος, ο Rigby (2011), αναφέρει ως μέθοδο αντιμετώπισης του φαινομένου, ομάδες υποστήριξης για τους μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Έρευνες έχουν καταγράψει ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν θετικές προθέσεις για τη διευθέτηση περιστατικών εκφοβισμού (Bradshaw et al., 2007; Μάνεσης & Λαμπροπούλου, 2014). Μια σειρά από ενέργειες από την πλευρά των εκπαιδευτικών, κατά την εμφάνιση περιστατικών εκφοβισμού είναι:

- Παροχή υποστήριξης στα παιδιά η οποία θεμελιώνεται με την καθημερινή επαφή και την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, ώστε να μπορούν να ανοιχτούν και να μιλήσουν για θέματα που τα απασχολούν.
- Διαβεβαίωση των παιδιών/ θυμάτων ότι το πρόβλημα δεν είναι δικό τους λάθος.
- Ενθάρρυνση της αναφοράς των προβλημάτων με επικρότηση κάθε φορά που αυτό γίνεται εξακρίβωση της έκτασης του προβλήματος.
- Διαβεβαίωση των μαθητών ότι το σχολείο μπορεί να αντιμετωπίσει το πρόβλημα με επιτυχία.
- Ενημέρωση γονέων και συνεργασία μαζί τους (Crothers & Kolbert, 2008).
- Ενημέρωση της σχολικής κοινότητας για κάθε περιστατικό (διδάσκοντες – διεύθυνση).
- Ενίσχυση της αλληλεγγύης των μαθητών και της αντίληψης ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι πρόβλημα όλων.
- Πολυάριθμες έρευνες αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τη διαχείριση και την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και βίας. (Αρτινοπούλου, 2009·

Carney & Merrell, 2001; Craig, Pepler & Blais, 2007, οπ. αν στο Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016). Η επιμόρφωση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να μπορούν να υποστηρίζουν τους μαθητές είναι ύψιστης σημασίας (Τσιάντης & Ασημόπουλος, 2010).

Συμπεράσματα

Μέσα από τη βιβλιογραφική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, διαφαίνεται ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο σύγχρονο, επίκαιρο και υπό συνεχή διερεύνηση. Η μελέτη του είναι δύσκολη, και πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις πολλές και υπό συνεχή διαμόρφωση παραμέτρους. Οι σοβαρές επιπτώσεις του φαινομένου στους μαθητές υπαγορεύουν την ανάγκη λήψης μέτρων για την αντιμετώπισή του και την μείωση του αριθμού των περιστατικών. Το περιβάλλον του σχολείου είναι ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να συνδράμει στην αντιμετώπιση του φαινομένου και οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους μπορούν να επιστρατεύσουν ένα σύνολο μεθόδων και πρακτικών, προκειμένου να διαχειριστούν το φαινόμενο με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα πρόληψης, διαχείρισης και αντιμετώπισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού κρίνεται αναγκαία και είναι ιδιαίτερα σημαντική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

The Annual Bulling Survey. (2017) 2017 Bulling Statistics-The Annual Bulling Survey 2017, Available from: https://www.ditchthelabel.org/research-papers/the-annual-bullying-survey-2017/ [Accessed 19-8-2019]

Bauman, S., & Yoon, J. (2014). This issue: Theories of bullying and cyber bullying

Belacchi, C., & Farina, E. (2010). Prosocial/Hostile Roles and Emotion Comprehension in Preschoolers. *Aggressive Behaviour, 36*(6)*,* 371–389.

Berger, K.S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review, 27*(1)*,* 90–126.

Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L.M. (2007). Bullying and Peer Victimization at School: Perceptual Differences Between Students and School Staff. *School Psychology Review, 36*(3),361.

Carney, A.G., & Merrell, K.W. (2001). Bullying in Schools: Perspectives on Understanding and Preventing an International Problem. *School Psychology International, 22*(3), 364–382.

Craig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works? *International Journal of School Psychology, 28*(4), 465-477.

Crothers, L. M., & Kolbert, J. B. (2004). Comparing middle school teachers' and students' views on bullying and anti-bullying interventions. *Journal of School Violence, 3*(1). 17-32

Crothers, L. M., & Kolbert, J. B. (2008). Tackling a problematic behavior management issue: Teachers' intervention in childhood bullying problems. *Intervention in School and Clinic, 43*(3)*,* 132-139.

Crothers, L. M., Kolbert, J. B., & Barker, W. F. (2006). Middle School Students' Preferences for Anti-Bullying Interventions. *School Psychology International, 27*(4)*,* 475-487.

Cunningham, N. J.(2007). Level of bonding to school and perception of the school environment by bullies, victims, and bully victims. *The Journal of Early Adolescence, 27*(4), 457-478.

Farmer, T. W., & Xie, H. (2007). Aggression and school social dynamics: The good, the bad and the ordinary. *Journal of School Psychology, 45*(5)*,* 461-478.

Georgiou, S. N., & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims, and bully-victims: psychosocial profiles and attributions styles. *School Psychology International, 29* (5)*,* 574-589.

Guerra, N. G., Williams, K. R., & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child development*, *82*(1), 295-310.

Kokkinos, C. M., & Panagiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders.*Aggressive Behavior, 30*(6)*,* 520-533

Land, D. (2003). Teasing apart secondary students' conceptualizations of peer teasing, bullying and sexual harassment. *School Psychology International*, *24*(2), 147-165.

Lee, C. (2006). Exploring teachers' definitions of bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *11*(1), 61-75.

Leff, S. S., Power, T. J., & Goldstein, A. B. (2004). Outcome measures to assess the effectiveness of bullying-prevention programs in the schools. *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, 269-293.

Olweus, D. (1996). The revised Olweus bully/victim questionnaire. Bergen, Norway: University of Bergen. *Research Center for Health Promotion (HEMIL Center)*.

Olweus, D. (1993). Bulling at school: What we know and what we can do. Cambridge , MA, Blackwell Publishers, Inc

Owens, L., Slee, P., & Shute, R. (2001). Victimization among Teenage Girls: What Can Be Done about Indirect Harassment? In Juvonen, J., & Graham, S. (Eds.). (2001). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. Guilford Press.

Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001) Bullying among primary school children in Athens: Greece, *Educational Psychology 21* (2)*,* 167-175.

Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry, 48*(9)*,* 583-590.

Rigby, K. (2008). *Children and bullying: How parents and educators can reduce bullying at school*. Blackwell Publishing.

Rigby, K. (2011). What can schools do about cases of bullying?. *Pastoral Care in Education*, *29*(4), 273-285.

Richard, J. F., Schneider, B. H., & Mallet, P. (2012). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International*, *33*(3), 263-284.

Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools, *School Psychology International, 29*(2)*,* 199-213.

Tremblay, R. E., Gervais, J., & Petitclerc, A. (2008). Early childhood learning prevents youth violence. *Montreal, Quebec*.

Ttofi, M., & Farrington, D. (2009). What works in preventing bullying: Effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 1*(1),13-24.

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reducebullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*(1),27-56.

ABC.(2018) *Ευρωπαϊκή Καμπάνια κατά του Σχολικού Εκφοβισμού*, Ανάκτηση από: http://www.e-abc.eu/gr/to-ergo/perigrafi-tou-ergou/ [Πρόσβαση 18-8-2019]

Αρτινοπούλου, Β, Μπαμπάλης, Θ & Νικολόπουλος, Β. Ι (2016). Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, *ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ*

Αρτινοπούλου, Β. (2009). Βία στην οικογένεια και βία στο σχολείο. *Περιοδικό «Εγκέφαλος», Τόμος*, *46*.

Θάνος, Θ. (2012). Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο [Γ. Πανούσης, Προλογικά-Επίμετρο]. *Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη*.

Μάνεσης Ν., Λαμπροπούλου Α., (2014). Σχολικός εκφοβισμός: Ενέργειες εκπαιδευτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του, PEDAGOGY theory&praxis, 12/2014

Μπαμπάλης, Θ. (2011α). Η ζωή στη σχολική τάξη. Αθήνα: Διάδραση.

Μπογιατζόγλου, Ν., Βίλλη, Μ., & Γαλάνη, Α. (2012). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και προγράμματα πρόληψής του. *Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας,7(2),* 15-23.

Παπάζογλου, Α. (2014). Ο ρόλος της οικογένειας και των συνομήλικων στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 3ο*, 177-193.

Τσιάντης, Ι. (2010). Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ μαθητών–Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (ΕΨΥΠΕ)*.

Τσιάντης, Ι., & Ασημόπουλος, Χ. (2010). Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στο δημοτικό σχολείο: Το διακρατικό πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ της ΕΨΥΠΕ. Στο: Α.

Γιωτοπούλου – Μαραγκοπούλου (Επιμ.), Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία (σελ. 111-128). Αθήνα

Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για την ένταξη των δίγλωσσων μαθητών και μαθητριών, η αποτίμησή της στην εκπαιδευτική πράξη και ο οραματισμός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Βόκα Ελένη

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη θεματική περιοχή της εκπαίδευσης και διγλωσσίας και σκοπό της αποτελεί η διερεύνηση της ένταξης των δίγλωσσων μαθητών και μαθητριών στη δημόσια εκπαίδευση της Ελλάδας, κυρίως ως προς τις παραμέτρους της εκμάθησης της επίσημης γλώσσας του σχολείου και της διατήρησης και ανάπτυξης των ιδιαίτερων γλωσσών. Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, η οποία αντλεί από το θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο των επιστημών της αγωγής και της κοινωνιολογίας, περιγράφεται η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας, ο τρόπος εφαρμογής της και επιχειρείται η σύνδεσή τηςμε το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο της διγλωσσίας στην εκπαίδευση. Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας υποστηρίζουν ότι ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, όπως περιγράφεται στο θεσμικό πλαίσιο, δεν αποτυπώνεται στην καθημερινή σχολική πρακτική, με αποτέλεσμα η εκπαίδευση να τείνει προς την αφομοίωση. Με βάση τη διαπίστωση αυτή, προβάλει η αναγκαιότητα υιοθέτησης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα συνάδει με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της διατήρησης και ενίσχυσης των γλωσσών προέλευσης, αλλά και εκμάθησης της επίσημης γλώσσας του σχολείου, ως δεύτερης γλώσσας.

Λέξεις κλειδιά: διγλωσσία, μητρική γλώσσα, διαπολιτισμική εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Ο πλούτος της διαφορετικότητας, ο οποίος χαρακτηρίζει ανέκαθεν τις κοινωνίες, αλλά και το μεταναστευτικό ρεύμα, το οποίο λαμβάνει χώρα τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αναδείξει το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας. Η κοινωνική ένταξη των νεοεισερχόμενων πληθυσμών στις χώρες υποδοχής, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται και η Ελλάδα, αποτελεί βασικό ζήτημα, το οποίο επηρεάζει και το χώρο της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση σύμφωνα με τους Burdieu & Passeron(1970), θεσμικά αποτελεί το διαμεσολαβητή μεταξύ της προερχόμενης και της μελλοντικής κοινωνικής θέσης των ατόμων. Προς αυτή την κατεύθυνση, η εκπαίδευση, μέσα από την εισαγωγή και εφαρμογή ρυθμίσεων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διγλωσσία, προωθεί την ένταξη των μαθητών και μαθητριών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Με τον όρο δίγλωσσος μαθητής και μαθήτρια, στην παρούσα εργασία, πραγματοποιείται αναφορά σε παιδιά μεταναστών ή μέλη μειονοτικών ή εθνοτικών ομάδων, τα οποία στην επικοινωνία με την οικογένειά τους ή τα μέλη της κοινότητάς τους χρησιμοποιούν και άλλες γλώσσες, εκτός από την επίσημη γλώσσα του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας όπου ζουν (Τριάρχη – Herrmann. 2000).

Η εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών και μαθητριών, αποτελεί το θέμα της παρούσας εργασίας και σκοπό της αποτελεί η διερεύνηση του τρόπου ένταξής τους στη δημόσια εκπαίδευση της Ελλάδας. Μέσα από τη συζήτηση για την εκπαίδευση στη διγλωσσία και έχοντας ως αναφορά την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για την ένταξη των δίγλωσσων μαθητών και μαθητριών, αλλά και τις θεωρητικές τοποθετήσεις- στο πλαίσιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης- για την εκπαίδευση στη διγλωσσία, θα καταβληθεί προσπάθεια απάντησης των ερωτημάτων: α) ποια είναι η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας στο θέμα της ένταξης των δίγλωσσων μαθητών και μαθητριών, κυρίως ως προς την εκμάθηση της επίσημης γλώσσας του σχολείου και ως προς τη διατήρηση και ανάπτυξη των ιδιαίτερων γλωσσών των μαθητών, β) πώς οι ρυθμίσεις, οι οποίες αναφέρονται στο πλαίσιο για την εκπαίδευση στη διγλωσσία, εφαρμόζονται στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη γ) πώς συνδέεται η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας με το γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο για τη διγλωσσία στην εκπαίδευση, ποιοι προβληματισμοί προκύπτουν και ποιες προτάσεις θα μπορούσαν να συνεισφέρουν προς την κατεύθυνση της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Ακολούθως, μέσα από τη διατύπωση συμπερασμάτων, στο πλαίσιο σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και υποστήριξης της ιδέας ότι η διαφορετικότητα αποτελεί πλούτο για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές και μαθήτριες, προκύπτει η αναγκαιότητα διατήρησης και ενίσχυσης των γλωσσών προέλευσης, σε συνδυασμό με την εκμάθηση της επίσημης γλώσσας του σχολείου και υιοθέτησης εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα συνάδει με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

2. Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας στην ένταξη των δίγλωσσων μαθητών και μαθητριών

Οι μεγάλες μεταναστευτικές ροές οι οποίες παρατηρούνται τις τελευταίες δεκαετίες έχουν οδηγήσει σε μία σημαντική αύξηση των αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών στην Ελλάδα(EuropeanCommission, 2017). Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας στην εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών και μαθητριών διακρίνεται σε τρείς περιόδους, οι οποίες περιλαμβάνουν αντίστοιχα τη δεκαετία του 1970, το διάστημα από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 έως τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και την περίοδο η οποία είχε ως αφετηρία το νόμο 2413/96 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση(Δαμανάκης, 1997· Palaiologou, 2012· Triandafyllidou & Gropas, 2007). Σύμφωνα με την Palaiologou (2012). Διακρίνεται και μια τέταρτη περίοδος, η οποία ξεκινά με τη θέσπιση του νόμου 3838/10,ο οποίος ρυθμίζει θέματα απόκτησης της ελληνικής ιθαγένειας και διαρκεί μέχρι και σήμερα.

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μία στροφή της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδαςπρος τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες αποτυπώνονταιστην εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, το σεβασμό της πολιτισμικής διαφορετικότητας και την εκπαίδευση ενάντια στον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης(Βιτωράκη, 2015· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Με τη θέσπιση του Ν. 2413/96, εισάγεται η ρύθμιση της ίδρυσης των διαπολιτισμικών σχολείων, όπως επίσης και η ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης(καταργήθηκε στις αρχές του 2012), με αρμοδιότητες την έκδοση βιβλίων και κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των διαπολιτισμικών σχολείων, των τάξεων υποδοχής, των φροντιστηριακών τμημάτων,

καθώς και τη διεξαγωγή ερευνών με στόχο την ένταξη των αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών και μαθητριώνστο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας(Ευαγγέλου, 2007· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Προς την ίδια κατεύθυνση, μεταξύ 1997-2000 και 2000-2004 έλαβαν χώρα τέσσερα διαπολιτισμικά προγράμματα συγχρηματοδούμενα από την Ευρωπαϊκή Ένωση(ΕΠΕΑΕΚ), τα οποία αφορούσαν την εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, την εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών, την εκπαίδευσητων τσιγγανοπαίδων και οι δράσεις τους περιελάμβαναν τη δημιουργία δίγλωσσου διδακτικού υλικού (ελληνο-αλβανικού και ελληνο-ρωσικού), καθώς και την τοποθέτηση δίγλωσσων εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικές τάξεις(Βιτωράκη, 2015· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Ακολούθως με το Ν. 3879/2010 εισήχθηκε ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στην Ελλάδα, ο οποίος αποτέλεσε εκπαιδευτική πολιτική θετικής διάκρισης, σύμφωνα με την οποία ενδυναμώνεται η εκπαιδευτική στήριξη και κατανέμονται περισσότεροι ανθρώπινοι και οικονομικοί πόροι σε περιοχές με κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες(Βιτωράκη, 2015· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Μέσα από το θεσμό αυτό,δόθηκε έμφαση στη λειτουργία των τάξεων υποδοχής, τωνφροντιστηριακών και θερινών τμημάτων και τη διδασκαλία της γλώσσας των χωρών προέλευσης.Επίσης στα πλαίσια του προγράμματος για την εκπαίδευση αλλοδαπών καιπαλινοστούντων μαθητών(ΕΣΠΑ, 2007-2013), υλοποιήθηκε δράση, η οποία αφορούσε το σχεδιασμό για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε 250 παιδιά με καταγωγή τη Ρωσία και την Αλβανία, ηλικίας εννέα έως δεκατεσσάρων ετών(Δημητριάδου, Συνώδη, Τζακώστα & Ρεβυθιάδου, 2012). Η συγκεκριμένη δράση περιλάμβανε μία σειρά μαθημάτων για τη διδασκαλία της αλβανικής και της ρωσικής γλώσσας, για δύο ώρες την εβδομάδα μετά το ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα.

Η θεσμοθέτηση του Ν. 3338/2010, επέτρεψε τη δυνατότητα απόκτησης της ελληνικής ιθαγένειας, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων.Ακολούθωσμε την εγκατάσταση προσφύγων στην Ελλάδα από τη Συρία και άλλες χώρες της Ασίας,τον Οκτώβριο 2016, δημιουργήθηκαν και λειτούργησαν οι πρώτες δομές εκπαίδευσης προσφύγων(ΔΥΕΠ), για παιδιά ηλικίας ως δεκαπέντε ετών,τα οποία διαμένουν σε κέντρα φιλοξενίας και παρέχουν κύκλους μαθημάτων σε σχολικές εγκαταστάσεις μετά το πέρας μαθημάτων της πρωϊνής ζώνης, με στόχο την ένταξη των μαθητών στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα(EuropeanCommission, 2017).

Με την εγκύκλιο Φ1/79524/Δ1/15.5.2017, ορίζεται ως βασικόςστόχος για το τρέχον σχολικό έτος(2017-2018), η μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μαθητών και μαθητριών που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και μαθητών και μαθητριών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες. Επίσης καθορίζεται ο τρόπος λειτουργίας δύο κύκλων τάξεων υποδοχής Ζ.Ε.Π.,στασχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας, οι οποίοι εντάσσονται στο ωρολόγιο πρόγραμμα και υλοποιείται πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας(ΥΠΕΘ, 2017).

3. Διγλωσσία και εκπαιδευτική πράξη

Στην εκπαιδευτική πράξη, αναφορικά με τους δίγλωσσους μαθητές και μαθήτριες στην Ελλάδα, διαπιστώνεται ότι παρά τις θεσμοθετημένες ρυθμίσεις δεν

εφαρμόζεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Επίσης, συγκεκριμένες δράσεις διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας σε σχολικούς χώρους, εκτός σχολικού ωραρίου, συναντούν τις αντιστάσεις τόσο των μαθητών και μαθητριών όσο και των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας (Διονέλλης, 2018).Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας υλοποιείται μόνο σε σχολεία της Θράκης, όπου λειτουργούν δίγλωσσα προγράμματα στην ελληνική και τουρκική γλώσσα, καθώς και σε μικρότερη έκταση σε εβραϊκά και αρμενικά σχολεία(Σακελλαροπούλου, 2007).

Αναλυτικότερα σε μία προσπάθεια αποτίμησης των προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες,διαπιστώνεται ότι αν και η θέσπιση του νόμου 2413/96 επεδίωξε την καθιέρωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στην πράξη λειτούργησε ως «μετάβαση από την αφομοιωτική στη διαχωριστική εκπαιδευτική πολιτική» και ο τρόπος εφαρμογής του δεν επέφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, καθώς τα νέα σχολεία δεν προτιμήθηκαν από τους γηγενείς μαθητές και μαθήτριες και μετατράπηκαν σε σχολεία αλλοδαπών και όχι σε κέντρα πολιτισμικών ανταλλαγών (Ευαγγέλου, 2005·Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Σημαντική παράμετρο για την υιοθέτηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αποτέλεσε η υλοποίηση των διαπολιτισμικών προγραμμάτων(ΕΠΕΑΕΚ & ΕΣΠΑ), τα οποία προώθησαν τη δυνατότητα εκπαίδευσης στη μητρική ως πρώτη και στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, υιοθετώντας το μοντέλο της προσθετικής προσέγγισης (Βιτωράκη, 2015). Ωστόσο η αποσπασματικότητά τους, το μικρό εύρος των σχολείων που συμμετείχαν και το περιορισμένο χρονικό διάστημα εφαρμογής, αποτέλεσαν ανασταλτικούς παράγοντες για τη γενίκευση και εδραίωση των αποτελεσμάτων τους(Βιτωράκη, 2015· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).Ο σχεδιασμός λειτουργίας των τάξεων υποδοχής ΖΕΠ με βάση τη στοχοθεσία τους, αν και δημιούργησε αισιοδοξία για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας, δεν κατάφερε να οδηγηθεί στην επίτευξη των στόχων του, καθώς οι μαθητές και μαθήτριεςεξακολουθούν να μη διδάσκονται στη γλώσσα προέλευσης, τα ελληνικά θεωρούνται βασικό μέσο ένταξης και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας αποτελεί αποκλειστική μέριμνα των μεταναστευτικών κοινοτήτων(Μαλιγκούδη, 2014· Triandafyllidou &Gropas, 2007).Επίσης με τον τρόπο που διεξάγεται η διδασκαλία στις τάξεις υποδοχής, φαίνεται να αγνοείται το γνωστικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των δίγλωσσων μαθητών/τριών, οι οποίοι αντιμετωπίζονται ως «άγλωσσοι» και κύρια μέριμνα αποτελεί η κατάκτηση επαρκούς επιπέδου ελληνομάθειας(Μερκουριάδου, 2016). Επιπρόσθετα, ενώ καταδεικνύεται μία θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διγλωσσία, στην πράξη ακολουθούνται μονόγλωσσες πρακτικές και η αξιοποίηση της γλώσσας προέλευσης στην καθημερινή διδακτική πράξη, φαίνεται να αποτελεί πρωτόγνωρο εγχείρημα που λίγοι εκπαιδευτικοί επιχειρούν(Γρίβα & Στάμου, 2014· Μερκουριάδου, 2016· Παπαδοπούλου, 2014).

Συνοψίζοντας, η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας στο θέμα της ένταξης των δίγλωσσων μαθητών και μαθητριών, φαίνεται να τοποθετείται σε πρώιμο στάδιο υιοθέτησης του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης και εξακολουθεί να βρίσκεται αντιμέτωπη με πολλές προκλήσεις(EuropeanCommission, 2017· Palaiologou, 2012). Ενώ μέσα από το θεσμικό πλαίσιο υιοθετούνται οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στην καθημερινή σχολική πρακτική πολλές ρυθμίσεις παραμένουν ανεφάρμοστες (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Το γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν περιλαμβάνουν τον πολιτισμικό πλούτο όλων των μαθητών και

μαθητριών και οι όποιες ρυθμίσεις έχουν αποκλειστικόαποδέκτητο δίγλωσσο μαθητικό πληθυσμό, συνθέτουν μία πραγματικότητα η οποία δε συνάδει με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

4. Διγλωσσία και εκπαίδευση στην Ελλάδα υπό το πρίσμα του θεωρητικού πλαισίου

Η ύπαρξη της διγλωσσίας στο σχολείο φέρνει στο προσκήνιο τη λειτουργία της γλώσσας ως κοινωνικό θεσμό, ο οποίος δεν αποτελεί απλά εργαλείο επικοινωνίας, αλλά συνδέεται στενά με την εθνική ταυτότητα και τον πολιτισμό. Οι δίγλωσσοι μαθητές και μαθήτριες διακρίνονται σε τέσσερις ομάδεςβάσει κοινωνικών κριτηρίων και στηνπαρούσα εργασία η διερεύνησητης διγλωσσίας στην εκπαίδευση, επικεντρώνεται στην ομάδαη οποία αποτελείται κυρίως από παιδιά οικονομικών μεταναστών, προσφύγων και άλλων γλωσσικών και πολιτισμικών μειονοτήτων (Σακελλαροπούλου, 2007· Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Αναφορικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα, παρατηρείται ότι από τη φοίτηση των παλινοστούντων μαθητών και μαθητριών, δε διαφάνηκε ιδιαίτερη μέριμνα για τη θέσπιση και εφαρμογή μεταρρυθμίσεων σχετικά με τη γλωσσική διδασκαλία, αλλά αντίθετα απαιτήθηκε η γλωσσική, γνωστική και πολιτισμική συμπόρευση στο ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα (Δαμανάκης, 2001· Σακελλαροπούλου, 2007). Μέσα από αυτό το πλαίσιο σύμφωνα με τον Baker (2001), εφαρμόζεται ο τύπος της αφαιρετικής διγλωσσίας, όπου η διδασκαλία συντελείται στη γλώσσα της πλειοψηφίας και απώτερο στόχο αποτελεί η μετάβαση από τη μειονοτική γλώσσα και πολιτισμό στη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής.

Η επιδίωξη υιοθέτησης του διαπολιτισμικού μοντέλου με τις ρυθμίσεις του νόμου 2413/96,αναφορικά με τη διδασκαλία της γλώσσας των μαθητών και μαθητριών που προέρχονται από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, χαρακτηρίζεται σε μεγάλο βαθμό ως διφορούμενη και αντιφατική. Ενώ προσπαθεί να προάγει τις αρχές της διαπολιτισμικότητας δεν επιδιώκει τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών, αλλά εφαρμόζει το πρόγραμμα της δομημένης εμβύθισης, το οποίο όπως υποστηρίζει ο Baker(2001), αντικαθιστά την πρώτη γλώσσα από την επίσημη γλώσσα του σχολείου. Εξαίρεση αποτέλεσε η υλοποίηση των τεσσάρων ευρωπαϊκών προγραμμάτων, τα οποία υιοθετώντας τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εφάρμοσαν την ασθενή μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης, διδάσκοντας τη μητρική ως πρώτη και την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Ανακεφαλαιώνοντας, η προώθηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης στην πράξη, συνδέεται άμεσα με τις επιλογές εκπαιδευτικής πολιτικής της κάθε χώρας, οι οποίες αποτελούν το μέσο επίτευξης των διδακτικών στόχων(Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Ορισμένες χώρες, με τις γλωσσικές τους πολιτικές επιδιώκουν τη διγλωσσία και το δίγλωσσο γραμματισμό και άλλες διακρίνονται για το σκεπτικισμό τους ως προς τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Όμως, οι ανάγκες του σύγχρονου σχολείου στο οποίο φοιτούν μαθητές και μαθήτριες από πολλές χώρες με διαφορετικές γλώσσες και κουλτούρες προϋποθέτει την εναρμόνιση των εκπαιδευτικών του προγραμμάτων με τις νέες προκλήσεις, καθώς οι μονογλωσσικές και μονοδιάστατες εκπαιδευτικές πολιτικές όχι μόνο δεν ανταποκρίνονται στο φάσμα των αναγκών όλων, αλλά συγχρόνως απαξιώνουν το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των δίγλωσσων

μαθητών και μαθητριών (Bernstein, 1991·Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011·Σέλλα-Μάζη, 2015· Σκούρτου, 2004).

5. Προβληματισμοί για την υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική και Σκέψεις για την αναδιαμόρφωσή της στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Στην εκπαιδευτική πρακτική, η συμπερίληψη της γλώσσας και των πολιτισμικών εμπειριών των αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών, δεν αποτελούν εύκολο εγχείρημα και παράλληλα η λειτουργία του «δημοκρατικού» σχολείου στη βάση της προσφοράς των ίσων ευκαιριών σε μαθητές και μαθήτριες με διαφορετικές ανάγκες, ενισχύει το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011· Σακελλαροπούλου, 2007). Επιπλέον,η αφαιρετική διγλωσσία που επιβάλλει η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, με την εντατική εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, σύμφωνα με τον Cummins(2005), λειτουργεί εις βάρος της ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας. Έτσι παρά το γεγονός ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να επικοινωνούν και στις δύο γλώσσες, δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα του σχολείου, με αποτέλεσμανα παρουσιάζουν χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Cummins, 2005). Οι επισημάνσεις αυτές καταδεικνύουν ότι το συγκεκριμένο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, δε συνάδει με τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, η υιοθέτηση των οποίων αποτελεί βασική επιδίωξή του και υπό το πρίσμα αυτό, πολιτεία, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς καλούνται να συμβάλλουν στην αναδιαμόρφωσή του, ξεπερνώντας παράλληλα τα αρνητικά στερεότυπα και τη ξενοφοβία.

Με γνώμονα την υιοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, βασική μέριμνα στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης των δίγλωσσων μαθητών και μαθητριών, από δίγλωσσους/ες και κατάλληλα καταρτισμένους/ες εκπαιδευτικούς. Η εκπαίδευση των δίγλωσσων στη βάση της προσθετικής διγλωσσίας σύμφωνα με τον Baker(2001), προσφέρει τη δυνατότητα εκμάθησης μίας δεύτερης γλώσσας, καλλιεργώντας και να αναπτύσσοντας τη μητρική γλώσσα και συγχρόνως επηρεάζοντας θετικά τη νοητική και γλωσσικήανάπτυξη (Cummins, 2005). Η οργάνωση μαθημάτων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας τόσο σε μαθητές και μαθήτριες όσο και σε γονείς, θεωρείται σημαντική (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011· Τριανταφυλλίδου, 2011).

Η αξιοποίηση της θετικής εμπειρίας των διαπολιτισμικών προγραμμάτων στο σχεδιασμό νέων προγραμμάτων, η εξασφάλιση της βιωσιμότητάς τους, αλλά και η στόχευση των νέων ρυθμίσεων προς το σύνολο των εκπαιδευόμενων,πρόκειται να συνεισφέρουν θετικά στη λειτουργία του σχολείου για όλους τους μαθητές και μαθήτριες (Δημητριάδου, Συνώδη, Τζακώστα & Ρεβυθιάδου· Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011· Τριανταφυλλίδου, 2011). Επιπρόσθετα, η αξιοποίηση του ολοήμερου δημόσιου σχολείου μπορεί να μετατρέψει το σχολείο σε ένα «φιλόξενο» χώρο, ο οποίος θα ενισχύει την εμπλοκή των γονέων τόσο των δίγλωσσων όσο και των γηγενών μαθητών και μαθητριών, τη συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς και τη σχολική κοινότητα και ταυτόχρονα θα προωθήσει καινοτόμες δράσεις και προγράμματα, υιοθετώντας στην πράξη τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

(Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011).Επιπλέον, η δημιουργία υποστηρικτικών εξατομικευμένων προγραμμάτων, στο πλαίσιο του ολοήμερου σχολείου, θα βοηθήσει στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων μαθητών και μαθητριών (Τριανταφυλλίδου, 2011).

Επιδίωξη των αναλυτικών προγραμμάτων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να αποτελεί η μάθηση χωρίς προκατάληψη στη διαφορετικότητα, και ο ανασχεδιασμός της γνώσης τόσο στη βάση της κριτικής προσέγγισης, όσο και στην αναγνώριση των διαφορετικών κωδίκων που συναντώνται σε γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο (Bernstein, 1991· Giroux, 1988). Επίσης, αναγκαία θεωρείται η τροποποίηση των βιβλίων,με αφαίρεση των διατυπώσεων εκείνων, που δημιουργούν αρνητικά στερεότυπα και οδηγούν στο περιθώριο τις πολιτισμικές ετερότητες καιτην αντικατάστασή τους με νέες διατυπώσεις, οι οποίες προωθούν την αλληλεπίδραση και την αποδοχή των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων(Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011· Τριανταφυλλίδου, 2011). Τέλος, η συνεχής επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καιδιδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και η συνεργασία των στελεχών εκπαίδευσης με την πανεπιστημιακή κοινότητα στο πλαίσιο της προσαρμογής των προγραμμάτων σπουδών των εκπαιδευτικών, πρόκειται να συμβάλουν στη διαμόρφωση μίας συμπεριληπτικής σχολικής κοινότητας με βασική επιδίωξη την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011).

Συμπεράσματα

Η Ελλάδα μέσα από τη νομοθεσία της, έχει υιοθετήσει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες αναφέρονται στην εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, το σεβασμό της πολιτισμικής διαφορετικότητας και την εκπαίδευση ενάντια στον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης. Όμως, η χάραξη της εκπαιδευτικής τηςπολιτικής σε συνάρτηση με τοντρόπο εφαρμογής της μέσα από τη λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων και των τάξεων υποδοχής ΖΕΠ, φαίνεται ναμη συνάδουν με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς αγνοούν τις εμπειρίες και το πολιτισμικό κεφάλαιο των δίγλωσσων μαθητών και μαθητριών(Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011). Επίσης, η προώθηση της αφαιρετικής διγλωσσίαςμε την εντατική εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, εκτός του ότι λειτουργεί εις βάρος της ανάπτυξης της γλώσσας προέλευσης, επηρεάζει αρνητικά και την ακαδημαϊκή πρόοδο των αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών (Cummins, 2005).

Υπό το πρίσμα αυτό, η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας αν και μέσα από το θεσμικό πλαίσιο παρέχει δωρεάν και ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης προς όλους τους μαθητές και μαθήτριες, μέσα από την ισότητα αυτή δε φαίνεται να ευνοεί το σύνολο, καθώς οι ανάγκες που εμφανίζουν είναι διαφορετικές, όπως και το μορφωτικό κεφάλαιο με το οποίο εισέρχονται στην εκπαίδευση (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011). Η πραγματικότητα αυτή σε συνδυασμό με τονεπεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιεί το σχολείο, έχει ως αποτέλεσμα οι δίγλωσσοι μαθητές και μαθήτριες να μη κατορθώνουν να φοιτήσουν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης(Bernstein, 1991). Κατά συνέπεια όχι μόνο δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν το σχολείο ως μέσο ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας, αλλά οδηγούνται σταδιακά και στον κοινωνικό αποκλεισμό, ο οποίος αποτελεί αρνητική

εξέλιξη τόσο για το ίδιο το άτομο όσο και για την κοινωνία που δεν μπορεί να αξιοποιήσει δημιουργικά τα μέλη της(Φραγκουδάκη, 1985).

Σύμφωνα με τα παραπάνω και καθώς η εκπαίδευση θεσμικά, αποτελεί το διαμεσολαβητή μεταξύ της προερχόμενης και της μελλοντικής κοινωνικής θέσης των ατόμων, λειτουργώντας στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης, οφείλει με την πολιτική της να υποστηρίζει τη διαφορετικότητα που δεν αφομοιώνεται. Προς την κατεύθυνση αυτή η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και ηαναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων στη βάση της συμπερίληψης των πολιτισμικών εμπειριών όλων των μαθητών και μαθητριών θεωρείται απαραίτητη(hooks, 2010·Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011).Επιπλέον, η επιστημονική γνώση, η κατάρτιση σε επαρκείς μεθόδους διδασκαλίας, η θετική στάση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες στη βάση του σχολείου της πολυφωνίας και της πολυπολιτισμικότητας(Ασκούνη, 2007· Παπαχρήστος, 2011 Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011·Τριανταφυλλίδου, 2011).

Βιβλιογραφία

Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις. Νόμος, 3879(2010, 21 Σεπτεμβρίου). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας,* τεύχος 1^{ο} Αρ.163.

Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικές Ανισότητες στο Σχολείο*(σσ. 11-44). ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Guternberg

Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος* (Ι. Σολομών, Μετάφρ.), Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Βιτωράκη, Α.(2015). *Ευρωπαϊκές Πολιτικές για την Εκπαίδευση και την Ένταξη των Παιδιών των Μεταναστών.*(Διπλωματική Εργασία) Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Τμήμα Γεωγραφίας. Ανακτήθηκε 21-1-2018 από: http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/16476/theFile

Burdieu, P. Passeron, J.C. (1970). *Η Αναπαραγωγή - Στοιχεία για μια Θεωρία του Εκπαιδευτικού Συστήματος* (Γ. Καράμπελας, Μετάφρ., 2014). Στο Κ. Σπαθαράκης (Επιμ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*(Σ. Αργύρη, Μετάφρ.). Στο Ε. Σκούρτου (Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg

Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α.Γ. (2014). *Ερευνώντας τη Διγλωσσία στο Σχολικό Περιβάλλον: Οπτικές Εκπαιδευτικών, Μαθητών και Μεταναστών Γονέων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Δαμανάκης, Μ. (1997). Αναζήτηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για τα παιδιά των μεταναστών στην Ευρώπη. Στο Α.-Φ. Χριστίδης & Ε.Καραντζόλα (Επιμ.), *Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Ελλήνων Μεταναστών στην Ευρώπη*(σσ. 33-42). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Δαμανάκης, Μ.(2001).*Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*.Αθήνα:Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2007). Εκπαιδευτικές Πολιτικές για τα Παιδιά των Μεταναστών: Μεταξύ της Υπόθεσης του Ελλείμματος και του Πολιτισμικού Αποθέματος. Στο Δ. Χαραλάμπους(Επιμ.), *Μεταπολίτευση & Εκπαιδευτική Πολιτική. Παρελθόν - Παρόν – Μέλλον*(σσ. 401-420). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δημητριάδου, Κ., Συνώδη, Ε., Τζακώστα, Μ. & Ρεβυθιάδου, Α. (2012).*Η Διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας στη Χώρα Υποδοχής: Χαρτογράφηση μιας Καινοτομίας στο Ελληνικό Σχολείο.* Ανακτήθηκε 21-1-2018 από:https://www.researchgate.net/.../Dimitriadou-A-E-Synodi-M-Tzakosta-ARevithiadou.

Διονέλλης, Μ. (2018, 22 Ιανουαρίου). *Σημαία η Ξενοφοβία.* Εφημερίδα των Συντακτών. Ανακτήθηκε 30-1-2018 από: https://www.efsyn.gr/arthro/katalipsi-se-sholeio-ton-hanion-logo-alvanikis-simaias.

Δραγώνα, Θ, Φραγκουδάκη, Α & Σκούρτου, Ε.(2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες.* Τόμος Α, Ε.Α.Π.

Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω

European Commission (2017). *Education and Training Monitor 2017.* https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-el_el.pdf

Giroux, Η. (1988). Συνοριακή παιδαγωγική στην εποχή του μεταμοντερνισμού. (Β. Παππή, Μετάφρ. 2010) *Κριτική Παιδαγωγική* (σσ.252-278). Αθήνα: Gutenberg

hooks, Β. (2010). Παιδαγωγική Δεσμεμεύνη σε Αρχές (μτφρ. Α. Χριστοδουλάκου). Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων* (σσ. 411-419). Αθήνα: Gutenberg.

Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Νόμος, 2413(1996, 6 Ιουνίου). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος 1^{ο} Αρ.124.*

Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2017-2018 σε Δημόσια Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια της χώρας.(2017, 29 Σεπτεμβρίου). *Υπουργική Απόφαση, Φ1/162834/Δ1.*

Μαλιγκούδη, Χ. (2014). Τμήματα Διδασκαλίας Εθνοτικών Γλωσσών στην Ελλάδα. Στο Μ. Δαμανάκης, Στ. Κωνσταντινίδης & Α. Τάμης(Επιμ.), Νέα Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα(σσ.299-324). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Μερκουριάδου, Ε.(2016). *Διερεύνηση των Απόψεων των Δασκάλων για τις Εκπαιδευτικές Πρακτικές σε Δίγλωσσους Μαθητές από Μεταναστευτικά Πλαίσια.* Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας Τμήμα Νηπιαγωγών Επιστήμες της Αγωγής, Διπλωματική Εργασία. Ανακτήθηκε 22-1-2018 από: https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/237.

Παπαδοπούλου, Ε.(2014). Ο Ρόλος της Μητρικής Γλώσσας των Αλλοδαπών Μαθητών στην Εκπαίδευσή τους. Στο Π. Γεωργογιάννης(Επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα. Πρακτικά 12^{ου}ΔιεθνούςΣυνεδρίου, ΠανεπιστήμιοΠατρών.* Πάτρα.

Palaiologou, N. (2012). The path of Intercultural Education in Greece during the last three decades: Reflections on educational policies and thoughts about next steps.*IJE4DJournal, Vol.1: 57-75 Ανακτήθηκε 31-12-2017 από*: http://blogs.helsinki.fi/ije4djournal/files/2012/11/IJE4D-vol.-1-article-61.pdf.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτική Πολιτική για Παιδιά Μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο.

Σακελλαροπούλου, Ε.(2007, Οκτώβριος). *Διγλωσσία και Τρόποι Διαχείρισής της στην Εκπαιδευτική Πράξη*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 2^{ο} Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΠΕ.ΔΙ.ΕΚ Ηπείρου, στα Ιωάννινα.

Σέλλα-Μάζη, Ε.(2015). Η Διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη-Καζούλη(επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας*(σ.σ. 20-60). Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγράμματα και Βοηθήματα.Ανακτήθηκε 17-1-2018 από:http:///C:/Users/%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%9D%CE%97/Downloads/15523-Skourtou-KOY.pdf.

Σκούρτου, Ε. (2004). *Η Διγλωσσία στη Σχολική Τάξη: Παρεμβάσεις Εκπαιδευτικών.* Στο: Πρακτικά Συνεδρίου «Διγλωσσία και Εκπαίδευση», Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Συμβούλιο της Ευρώπης(2012). *Διαπολιτισμικές Δεξιότητες για Όλους. Προετοιμασία για τη Ζωή σε ένα ετερογενή Κόσμο.* Ανακτήθηκε 13-11-2017 από: https://book.coe.int/img/cms/Pestalozzi%20No%202%20grec.pdf

Σύγχρονες Διατάξεις για την Ελληνική Ιθαγένεια και την Πολιτική Συμμετοχή των Ομογενών και Νομίμως Διαμενόντων Μεταναστών και άλλες ρυθμίσεις. Νόμος, 3838(2010, 24 Μαρτίου). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος 1^{ο} Αρ.49.*

Τριανταφυλλίδου, Α.(2011). Διαφορετικότητα στα Ελληνικά Σχολεία: Θεωρία και Πράξη. *Policy Brief. Accept Pluralism* (Issue 07). Ανακτήθηκε 25-1-2018 από: http://Cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/20294/ACCEPT_PLURALISM_PB_201 1_07_Greece_Education_GREEK.pdf?sequence=2.

Triandafyllidou, A. & Gropas R. (2007). Greek Education Policy and the Challenge of Migration: An Intercultural View of Assimilation.*Paper prepared for the EMILIE project, WP3, 22/11/2007, ELIAMEP.*Ανακτήθηκε 18-12-2017 από: http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/docl_6976_289435974.pdf.

Τριάρχη – Herrmann, Β.(2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία.* Αθήνα: Gutenberg.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σσ. 87-102). Αθήνα: Παπαζήση.

Η λειτουργία των στερεοτύπων στην εκπαίδευση μαθητών διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης και ο ρόλος του Εκπαιδευτικού στο πολυπολιτισμικό Σχολείο και στην αποδόμηση των στερεοτύπων

Βόκα Ελένη

Περίληψη

Η παρούσα εργασία, αξιοποιώντας τη βιβλιογραφία, εστιάζει στη συζήτηση της λειτουργίας των στερεοτύπων, στη βάση διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων της κοινωνικής ψυχολογίας. Επιχειρεί να αποσαφηνίσει τον τρόπο λειτουργίας των στερεοτύπων ως διαδικασιών κατηγοριοποίησης και κατασκευής της κοινωνικής ταυτότητας, υπό το πρίσμα της θεωρίας της κοινωνικής ταυτότητας. Επεκτείνοντας τη συζήτηση, επιδιώκει να διερευνήσει, μέσα από την ανάλυση εμπειρικού περιστατικού, τη σύνδεση των στερεοτύπων με φαινόμενα διάκρισης και ρατσισμού, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης μαθητών διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης. Ακολούθως, αξιοποιώντας τις σύγχρονες επιστημονικές τοποθετήσεις, αναπτύσσει το προτεινόμενο πλαίσιο το οποίο εστιάζει κυρίως στο ρόλο του εκπαιδευτικού στο πολυπολιτισμικό σχολείο και της εκπαιδευτικής πράξης προς την κατεύθυνση της αποδόμησης των στερεοτύπων. Τέλος σε μία προσπάθεια αναστοχασμού και γενικότερου προβληματισμού, με τη μορφή σχολίων, προβάλλει την αναγκαιότητα αναθεώρησης και προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος στο πλαίσιο υιοθέτησης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του πολυπολιτισμικού σχολείου και θα στοχεύει στην αποδοχή της διαφορετικότητας κα στη μετατόπιση από την ανεκτικότητα στην ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Λέξεις κλειδιά: Στερεότυπα, κοινωνική ταυτότητα, πολυπολιτισμικό σχολείο

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες αντικείμενο πολλών ερευνών έχει αποτελέσει η μελέτη της λειτουργίας των στερεοτύπων τόσο σε επίπεδο κατασκευής κοινωνικής ταυτότητας όσο και σε επίπεδο ανάδυσης συμπεριφορών διακρίσεων και ρατσισμού. Ο πλούτος της διαφορετικότητας ο οποίος χαρακτηρίζει ανέκαθεν τις κοινωνίες, αλλά και το μεταναστευτικό ρεύμα το οποίο λαμβάνει χώρα τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αναδείξει το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο των κοινωνικών συνθηκών και με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διέπουν τη λειτουργία των ομάδων στη βάση της αναπαραγωγής και της επικράτησής τους στην ιεραρχία έναντι των άλλων ομάδων, αναπτύσσονται στερεοτυπικές αντιλήψεις (Γκότοβος, 2004· Δραγώνα, Σκούρτου & Φραγκουδάκη, 2001· Δραγώνα, 2004· Αντωνοπούλου, 2011).

Υπό το πρίσμα αυτό, οι κατευθύνσεις της κοινωνικής ψυχολογίας στην προσπάθεια της μελέτης της λειτουργίας των στερεοτύπων, ανέπτυξε τις θεωρίες της ψυχοδυναμικής προσέγγισης, της ψυχολογίας του λόγου και της πειραματικής κοινωνικής ψυχολογίας (Γεώργας, 1999· Δραγώνα κ.ά, 2001). Στην παρούσα εργασία

μέσα από τη συζήτηση για το ρόλο των στερεοτύπων στη διαμόρφωση κοινωνικής ταυτότητας και δημιουργίας φαινομένων διάκρισης και ρατσισμού, με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση και την ανάλυση εμπειρικού περιστατικού, θα καταβληθεί προσπάθεια απάντησης των ερωτημάτων: α) πώς διαμορφώνεται το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με τη λειτουργία των στερεοτύπων ως διαδικασιών κατηγοριοποίησης και κατασκευής της κοινωνικής ταυτότητας β) πώς τα στερεότυπα συνδέονται με φαινόμενα διάκρισης και ρατσισμού, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης μαθητών διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης, εστιάζοντας στον ρόλο του εκπαιδευτικού στο πολυπολιτισμικό σχολείο και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προς την κατεύθυνση της αποδόμησης των στερεοτύπων.

Συνοψίζοντας, με τη μορφή σχολίων επιχειρείται η εκτίμηση της σημερινής κατάστασης στο θέμα της λειτουργίας των στερεοτύπων και στις συνέπειες που απορρέουν. Επίσης ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάγκη για μεγαλύτερη ενεργοποίηση των σχολικών κοινοτήτων, προκειμένου η εκπαίδευση να συνεισφέρει αποτελεσματικά στην προώθηση της κριτικής πολυπολιτισμικότητας και στην οικοδόμηση ενός πολιτισμού ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

2. Η λειτουργία των στερεοτύπων ως διαδικασιών κατηγοριοποίησης και κατασκευής της κοινωνικής ταυτότητας

Στο πλαίσιο της λειτουργίας των στερεοτύπων, από την επιστήμη της κοινωνικής ψυχολογίας, αναπτύχθηκαν διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες συνεισφέρουν στη μελέτη του θέματος σε επίπεδο διαφορετικής οπτικής και αλληλοσυμπλήρωσης (Γεώργας, 1999· Δραγώνα, 2004). Υπό το πρίσμα αυτό, σύμφωνα με τη ψυχοδυναμική προσέγγιση, στην κατασκευή στερεοτύπων και τη δημιουργία κοινωνικής ταυτότητας εμπλέκονται ασυνείδητοι μηχανισμοί όπως η εσωτερίκευση, η ταύτιση, η προβολή, η σχάση και η προβλητική ταύτιση (Δραγώνα κ.ά, 2001· Δραγώνα, 2004· Αντωνοπούλου, 2011). Ιδιαίτερη έμφαση στην κατεύθυνση αυτή δίνεται στις πρώιμες εμπειρίες του ατόμου στην οικογένεια και στο συναίσθημα, το οποίο αναπτύσσεται σε καταστάσεις σύγκρουσης και ατομικών διαφορών ενώ παράλληλα μέσω αυτών των διεργασιών αναδεικνύεται το πλέγμα των σχέσεων του εξωτερικού κόσμου και του εαυτού (Δραγώνα κ.ά, 2001· Δραγώνα, 2004).

Στην προσέγγιση της ερμηνείας της ψυχολογίας του λόγου ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στην καθημερινή ζωή και στις δράσεις των ανθρώπων για την κατανόηση του κόσμου. Οι βασικές έννοιες στις οποίες στηρίζεται είναι η κατασκευή, η δράση και η ρητορεία. Ξεχωριστή θέση στη ψυχολογία του λόγου κατέχει η συναλλαγή και ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα κατασκευάζουν και εδραιώνουν τις εκδοχές του κόσμου καθώς συναλλάσσονται (Σακκάτου, 2011· Δραγώνα, 2004· Δραγώνα κ.ά, 2001). Με βάση τη θέση αυτή τα στερεότυπα κατασκευάζονται κοινωνικά μέσα από το λόγο και την καθημερινή επικοινωνία και αποτελούν το αποτέλεσμα των ιδεολογικών τοποθετήσεων, το οποίο στοχεύει στην κατασκευή των κοινωνικών σχέσεων, των ανισοτήτων και την κατανομή της εξουσίας με συγκεκριμένο σχέδιο (Δραγώνα κ.ά, 2001· Αντωνοπούλου, 2011).

Προς το ίδιο πλαίσιο διερεύνησης, η πειραματική κοινωνική ψυχολογία μελετά την ανθρώπινη συμπεριφορά ως προς τη σχέση της με τις ομάδες, με έμφαση στις διαδικασίες επεξεργασίας γνωστικών πληροφοριών. Βασική της προσέγγιση αποτελεί η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, σύμφωνα με την οποία τα άτομα προσπαθούν

να αποκτήσουν και να διατηρήσουν μία κοινωνική ταυτότητα η οποία θα συμβάλει θετικά στην αυτοεκτίμησή τους (Tajfel, 1981). Η κοινωνική ταυτότητα στηρίζεται στη σύγκριση μεταξύ της εσωομάδας και εξωομάδας, ο ρόλος των στερεοτύπων επικεντρώνεται στην εξύψωση της εσωομάδας και τον υποβιβασμό της εξωομάδας, ενώ η ενεργοποίησή τους πραγματοποιείται όταν απειλείται η εικόνα της ομάδας (Tajfel, 1981; Haslam, Oakes, McGarty, Turner, Reynoldsand & Eggins, 1996). Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας έθεσε τις προϋποθέσεις για τη βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου της κοινωνικής κατηγοριοποίησης και της σύνδεσής του με τη λειτουργία των στερεοτύπων στις διομαδικές σχέσεις και στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση της λειτουργίας των στερεοτύπων, με γνώμονα τη θεωρία αυτή (Haslam et al., 1996· Δραγώνα κ.ά, 2001).

Υπό το πρίσμα αυτό, η κατηγοριοποίηση αποτελεί γνωστικό μηχανισμό, ο οποίος αναφέρεται στην έμφυτη ανάγκη του ατόμου για επεξεργασία και περιορισμό των διαθέσιμων πληροφοριών και την οργάνωσή τους σε κατηγορίες, έτσι ώστε το άτομο να μπορεί να ανατρέχει στις ήδη οργανωμένες πληροφορίες και να προσδιορίζει ανάλογα τη συμπεριφορά του (Γεώργας, 1999· Σακκάτου, 2011). Η κατηγοριοποίηση σύμφωνα με τον Tajfel εκτός από τη συνεισφορά της στη γνωστική λειτουργία του ατόμου, εξυπηρετεί και τις κοινωνικές του λειτουργίες καθώς απλοποιεί τη σύνθετη κοινωνική πραγματικότητα και παράλληλα αποτελεί σημαντική κοινωνιογνωστική διαδικασία σύμφωνα με την οποία τα άτομα επιλέγουν τη συμμετοχή τους σε ομάδες και κατά συνέπεια τον προσδιορισμό της κοινωνικής τους ταυτότητας (Γεώργας, 1999· Σακκάτου, 2011).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο Tajfel επεσήμανε ότι η κατηγοριοποίηση είναι υπεύθυνη για τη δημιουργία στερεοτύπων. Τα στερεότυπα ή «εικόνες στο μυαλό μας» όπως τα ονόμασε ο Lippman (1922), αποτελούν διανοητικές αναπαραστάσεις των κοινωνικών ομάδων και των μελών τους και παράλληλα αποτελούν συντομεύσεις οι οποίες χρησιμοποιούνται για την κατανόηση του κοινωνικού κόσμου και επιτρέπουν τη δημιουργία εντυπώσεων για άτομα ή κοινωνικές ομάδες χωρίς ιδιαίτερη ψυχική προσπάθεια (Γεώργας, 1999· Locke & Johnston, 2001· Σακκάτου, 2011). Οι Bargh (1996) και άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα στερεότυπα μπορεί να επηρεάσουν όχι μόνο τις κρίσεις και τα συναισθήματα, αλλά αποτελούν και παράγοντες αλλαγής της συμπεριφοράς (Locke & Johnston, 2001).

Προς αυτή την κατεύθυνση, η γνώση σχετικά με τα στερεότυπα μεταφέρεται από την κοινωνία σε όλα τα μέλη των κοινωνικών ομάδων, ωστόσο οι προκαταλήψεις οι οποίες αναφέρονται στη στάση του ατόμου με βάση τα στερεότυπα, προκύπτουν μόνο όταν οι προσωπικές πεποιθήσεις του ατόμου συνάδουν με το περιεχόμενό τους (Locke & Johnston, 2001). Ο Devine υποστηρίζει ότι στερεότυπα και προκαταλήψεις είναι περίπλοκα συνδεδεμένα, αλλά η απλή κατοχή ενός στερεοτύπου, δεν οδηγεί αναπόφευκτα σε προκατάληψη (Locke & Johnston, 2001). Οι λειτουργίες των στερεοτύπων σε ατομικό επίπεδο εξυπηρετούν τη συστηματοποίηση και απλοποίηση του περιβάλλοντος του ατόμου όπως και τη διατήρηση και αναπαραγωγή των κοινωνικών αξιών. Σε ομαδικό επίπεδο συνεισφέρουν στη διατήρηση ομαδικών αρχών οι οποίες εξηγούν ευρεία κοινωνικά φαινόμενα, μορφές κοινωνικών δράσεων και παράλληλα συντελούν στη θετική διαφοροποίηση της εσωομάδας από τις εξωομάδες (Locke & Johnston, 2001· Σακκάτου, 2011).

Η σύνδεση στερεοτύπων και κοινωνικής ταυτότητας πραγματοποιείται μέσα από τη διαδικασία της κατηγοριοποίησης, καθώς η κοινωνική ταυτότητα του ατόμου προσδιορίζεται μέσα από τις ομάδες στις οποίες συμμετέχει. Η υπαγωγή του ατόμου σε ομάδες - κατηγορίες, εκφράζει την ισχυρή ανάγκη για διατήρηση της αυτοεκτίμησής του και ενεργοποιεί μεγάλο μέρος της κοινωνικής του συμπεριφοράς η οποία εκφράζεται με την τάση να αξιολογεί με θετικό τρόπο την υπαγωγή του σε αυτές (Tajfel, 1981· Δραγώνα κ.ά, 2001). Η κοινωνική ταυτότητα του ατόμου συγκροτείται μέσα από τις διαδοχικές κοινωνικές ταυτίσεις και συγκρίσεις με κοινωνικές ομάδες έχοντας ως αφετηρία την ομάδα της οικογένειας. Προκειμένου τα μέλη της ομάδας να προάγουν την κοινωνική τους ταυτότητα επιδιώκουν τη διαφοροποίηση και αναβάθμιση της ομάδας τους σε σχέση με τις άλλες και η ενεργοποίηση των στερεοτύπων παρατηρείται όταν απειλείται η εικόνα της ομάδας τους (Locke & Johnston, 2001· Σακκάτου, 2011).Επιπρόσθετα οι στρατηγικές που υιοθετούνται από τα άτομα για τη βελτίωση της κοινωνικής τους ταυτότητας είναι η ατομική κινητικότητα, η κοινωνική δημιουργικότητα και ο κοινωνικός ανταγωνισμός (Tajfel, 1981· Δραγώνα κ.ά, 2001).

3. Η λειτουργία των στερεοτύπων στην εκπαίδευση μαθητών διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης

Το περιστατικό της παρούσας βινιέτας συνέβη στο πλαίσιο της εργασίας μου ως μέλος διεπιστημονικής ομάδας, κατά τη διάρκεια μίας συμβουλευτικής συνάντησης, σε Γυμνάσιο της Κρήτης στις αρχές Νοεμβρίου 2016. Το συγκεκριμένο Γυμνάσιο βρίσκεται σε περιαστικό Δήμο και ο μαθητικός του πληθυσμός περιλαμβάνει σημαντικό ποσοστό μαθητών που προέρχονται από ασιατικές χώρες καθώς και από χώρες της βαλκανικής χερσονήσου. Η θεματική της συνάντησης ήταν οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι καθηγητές στο ρόλο τους, ως εκπαιδευτικοί, σχετικά με συμπεριφορές – δυσκολίες των μαθητών και η αναζήτηση «καλών» πρακτικών για την ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας.

Διεξάγοντας το συντονισμό της συζήτησης ζήτησα από τους εκπαιδευτικούς να εκθέσουν τα θέματα που τους απασχολούσαν σύμφωνα με την καθορισμένη θεματική της συνάντησης. Από την αρχή της συζήτησης η προσοχή εστιάστηκε σε μαθητές με χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις, οι οποίοι δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος και πολύ συχνά οι ίδιοι δημιουργούσαν προβλήματα με τη συμπεριφορά τους στη ροή του σχολικού προγράμματος. Στην προσπάθεια να διερευνηθεί αν οι μαθητές αυτοί παρουσίαζαν κάποια διαγνωσμένη δυσκολία, αναφέρθηκε ότι κυρίως ήταν αλλοδαποί μαθητές οι οποίοι ήταν αδιάφοροι για το Σχολείο. Σε ερώτηση αν αυτή «η αδιαφορία» των μαθητών οφείλονταν στο γλωσσικό έλλειμμα και στην ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία – παρέμβαση, η απάντηση ήταν ότι προσφέρονται ίσες ευκαιρίες, υπάρχει η πίεση των αναλυτικών προγραμμάτων και δεν μπορούν να θυσιάζονται οι καλοί μαθητές προς όφελος των αδιάφορων. Επιπλέον αναφέρθηκε ότι οι γονείς αυτών των μαθητών δεν αφιερώνουν χρόνο για συνεργασία με το Σχολείο και χρήματα για εξωσχολικά προγράμματα, όπως οι Έλληνες γονείς. Επίσης ότι από τότε που στο Σχολείο ξεκίνησε να φοιτά αυτός ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών το γνωστικό επίπεδο των μαθητών μειώθηκε, παράλληλα αυξήθηκαν και τα κρούσματα συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών και

αυτό δεν αποτελεί άποψη μόνο των καθηγητών αλλά και των μαθητών. Επιπρόσθετα αναφέρθηκε ότι το Σχολείο δέχεται πιέσεις και από το Σύλλογο Γονέων για τις συμπεριφορές αυτών των μαθητών και ορισμένοι ζητούν την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, καθώς πιστεύουν ότι το σύνολο των μαθητών επηρεάζεται αρνητικά από αυτές τις συμπεριφορές. Ακολούθως ρωτήθηκε αν έγινε κάποια προσπάθεια για συμμετοχή όλων των μαθητών σε εκπαιδευτικά προγράμματα μέσα από ομάδες ενδιαφερόντων και πώς διαμορφώνεται η συμμετοχή των μαθητών σε αυτές. Η απάντηση που δόθηκε ήταν ότι υπάρχει η ομάδα της σχολικής εφημερίδας στην οποία κυρίως συμμετέχουν οι άριστοι μαθητές καθώς «οι αδιάφοροι» δεν θέλουν να διαθέσουν τον ελεύθερό τους χρόνο. Σε μία προσπάθεια προτροπής για τη δημιουργία περισσοτέρων ομάδων ενδιαφερόντων και προγραμμάτων που να μην εστιάζουν αποκλειστικά σε δεξιότητες γνωστικού τύπου, αλλά και σε πρακτικές δεξιότητες, η απάντηση ήταν ότι και με αυτή τη ρύθμιση πάλι οι μαθητές αυτοί δε θα συμμετείχαν…

Αναλύοντας το παραπάνω περιστατικό διαφαίνεται η λειτουργία των στερεοτύπων και προκαταλήψεων στις απόψεις των εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, αλλά και συμπεριφορές διάκρισης, σχετικά με τις αναμενόμενες επιδόσεις και στοιχεία που χαρακτηρίζουν μαθητές διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι χαμηλές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών συνδέονται με αδιαφορία τόσο των ίδιων όσο και των οικογενειών τους, περιορισμένες ικανότητες, χαμηλό κίνητρο για μάθηση και λιγοστά ερεθίσματα από την οικογένεια, δίχως να λαμβάνεται υπόψη ο επεξεργασμένος γλωσσικός κώδικας -ο οποίος υιοθετείται από το σχολείο- και η απόσταση που χωρίζει τις οικογένειες μαθητών διαφορετικής καταγωγής από τη σχολική κουλτούρα (Bernstein, 1991· Bourdieu & Passeron, 1970). Το σχολείο αγνοώντας το διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο με το οποίο οι μαθητές διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης εισέρχονται στην εκπαίδευση έναντι των γηγενών μαθητών και αντιμετωπίζοντάς τους ως ίσους, διαγράφει την απόσταση που τους χωρίζει, ενισχύοντας και αναπαράγοντας τις κοινωνικές τους ανισότητες και δημιουργώντας παράλληλα συνθήκες σχολικού και κατ΄ επέκταση κοινωνικού αποκλεισμού (Aronowitz, 2010· Bourdieu & Passeron, 1970). Μέσα από τις τοποθετήσεις διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλές προσδοκίες από τους μαθητές με διαφορετική καταγωγή, διαπίστωση η οποία υποστηρίζεται και από συμπεράσματα ερευνών (Bergh, Denessen, Hornstra, Voeten & Holland, 2010). Μέσα από τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της υιοθέτησης εκπαιδευτικών πρακτικών οι οποίες να ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού, προκύπτει η ανελαστικότητα των αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά παράλληλα και η απουσία ευελιξίας και προσαρμογής των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων στις ανάγκες των μαθητών. Τέλος, παρατηρήθηκε από όλα τα υποσυστήματα της σχολικής κοινότητας, μαθητές γονείς και εκπαιδευτικούς μία τάση υποβιβασμού των μαθητών διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης, με τη χρέωση όλων των αρνητικών συμπεριφορών και άσχημων συμβάντων στο χώρο του σχολείου.

4. Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού στο πολυπολιτισμικό Σχολείο και στην αποδόμηση των στερεοτύπων

Η εκδήλωση φαινομένων διάκρισης και ρατσιστικών συμπεριφορών μέσα από

τη λειτουργία των στερεοτύπων και προκαταλήψεων στις σχολικές κοινότητες, προβάλει άμεσα την αναγκαιότητα για την υιοθέτηση μιας παιδαγωγικής, η οποία θα προωθεί την κριτική πολυπολιτισμικότητα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποτελεί κομβικό συντελεστή στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων συνεκπαίδευσης μαθητών διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2012). Ο εκπαιδευτικός κατά την άσκηση των εκπαιδευτικών του καθηκόντων καλείται να στοχεύσει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, αλληλοσεβασμού και αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο θα εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών με βάση τις δυνατότητές τους (Aronowitz, 2010· McLaren, 2010· Kalantzis, 2009· Ευαγγέλου, 2014). Η θετική στάση προς τη διαφορετικότητα, η πεποίθηση ότι η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί πλούτο και η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού σε θέματα διαπολιτισμικότητας, είναι στοιχεία που πρέπει να τον χαρακτηρίζουν, παράλληλα με την κατεύθυνση για παροχή ευκαιριών ζωής σε μαθητές που προέρχονται από αδύναμες κοινωνικές ομάδες (Kalantzis, 2009· Ευαγγέλου, 2014). Μέσα από τις βιωματικές δράσεις, την καλλιέργεια του διαλόγου, καθώς και τις ομαδοσυνεργατικές και διερευνητικές μεθόδους μάθησης καλλιεργείται η αλληλεξάρτηση μεταξύ των μαθητών και η μάθηση που προκύπτει από τη διαφορετικότητα και τις εμπειρίες όλων (Coello, 2007· Kalantzis, 2009· Ευαγγέλου, 2014).

Προς αυτή την κατεύθυνση η εμπλοκή των γονέων στα εκπαιδευτικά προγράμματα της σχολικής κοινότητας και η συμμετοχή γονέων με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο στα σχολικά συμβούλια, θεωρείται απαραίτητη (Ευαγγέλου, 2014). Επιπρόσθετα η συνεργασία των στελεχών εκπαίδευσης με την πανεπιστημιακή κοινότητα στο πλαίσιο των προγραμμάτων σπουδών των εκπαιδευτικών και της ενημέρωσης – ευαισθητοποίησης των σχολικών κοινοτήτων, μπορεί να θέσει τις προϋποθέσεις για τη συμβολή της εκπαίδευσης στην ισότιμη κοινωνική συμμετοχή στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Τέλος, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα προσαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων, έτσι ώστε να μην αποτελούν τρόπο ελέγχου και διατήρησης του κυρίαρχου πολιτισμού, με σαφή προσανατολισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ενίσχυση της αλληλεξάρτησης των ομάδων μεταξύ τους (Kalantzis, 2009· Ευαγγέλου, 2014). Μέσα από αυτό το πλαίσιο η σχολική κοινότητα θα ενδυναμωθεί και θα μπορεί να συνεισφέρει στην υπερπήδηση των εθνικών, κοινωνικών και φυλετικών εμποδίων, συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας κοινωνίας η οποία θα διακρίνεται από υψηλό επίπεδο αλληλεγγύης, σεβασμού και συνεργασίας (McLaren, 2010· Συμβούλιο της Ευρώπης, 2012).

5. Συμπεράσματα

Μέσα από τη μελέτη της ερμηνείας των στερεοτύπων με γνώμονα τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, διαπιστώνεται ότι τα στερεότυπα αξιοποιούνται στη διαμόρφωση των διομαδικών σχέσεων και νομιμοποιούν πρακτικές αποκλεισμού ή σχέσεων εξουσίας στην κοινωνία. Με αυτόν τον τρόπο οι κοινωνικές σχέσεις δεν αμφισβητούνται, ενώ οι διαφορές μεταξύ των κατηγοριών θεωρούνται φυσικές και αμετάβλητες (Δραγώνα, 2004· Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2013).

Στο σχολείο η ύπαρξη των στερεοτύπων επηρεάζει τον τρόπο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης και ο εντοπισμός τους παρατηρείται τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στα δίκτυα των σχέσεων εκπαιδευτικών–μαθητών και μαθητών μεταξύ τους. Τόσοι οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές είναι φορείς στερεοτύπων και η ανάγκη για άμεση και γρήγορη ερμηνεία συμπεριφορών τους οδηγεί στη χρήση στερεοτύπων, έτσι ώστε το πεδίο της επικοινωνίας τους να καταστεί σταθερό και προβλέψιμο. Υπό το πρίσμα αυτό, συχνά ο εκπαιδευτικός εισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία με προκατασκευασμένες εικόνες για τους μαθητές και τις ικανότητές τους και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται αρκετά συχνά οι μαθητές με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση από το εκπαιδευτικό σύστημα, έχει ως συνέπεια τη διαμόρφωση ενός πλαισίου που οδηγεί σε μορφές σχολικής αποτυχίας και αποκλεισμού (Γκότοβος, 2004· Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2013).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία η αποδυνάμωση των στερεοτύπων προϋποθέτει την υιοθέτηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με βάση τη θεώρηση ότι πηγή των στερεοτύπων και προκαταλήψεων αποτελεί η διομαδική κατηγοριοποίηση, πρέπει να δοθεί έμφαση στην αποκατηγοριοποίηση. Κατά την διαδικασία της αλληλεπίδρασης μέσα από την αναγνώριση και συνειδητοποίηση των προσωπικών προκαταλήψεων απέναντι στη διαφορετική πολιτισμική ομάδα, ενθαρρύνεται η συνεργασία με τους άλλους ως πρόσωπα και όχι ως μέλη μιας κοινωνικής ομάδας (Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2013). Πρόκειται για τη διαδικασία αποκατηγοριοποίησης όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές άρουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και ακολούθως οδεύουν προς τη διαδικασία της επανακατηγοριοποίησης, η οποία θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν τον εαυτό τους ως μέλη της υπερκείμενης ομάδας της σχολικής κοινότητας (Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2013).

Προς αυτή την κατεύθυνση, επιδίωξη των αναλυτικών προγραμμάτων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να αποτελεί η μάθηση χωρίς προκατάληψη στη διαφορετικότητα, και ο ανασχεδιασμός της γνώσης τόσο στη βάση της κριτικής προσέγγισης, όσο και στην αναγνώριση των διαφορετικών κωδίκων που συναντώνται σε γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο (Giroux, 1988). Ο ρόλος των στελεχών της εκπαίδευσης, της σχολικής ηγεσίας, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων στη βάση του σχολείου της πολυφωνίας και της πολυπολιτισμικότητας είναι ιδιαίτερα σημαντικός (Zempylas & Iasonos, 2010). Μέσα από τη λειτουργία του σχολείου ως εκπαιδευτικού τόπου και χώρου συνάντησης πολιτισμών και τον σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία θα στοχεύει στη μετατόπιση από την ανεκτικότητα στην ισότητα, την αλλαγή στάσεων, τη δικαιοσύνη, την αποφυγή του σχολικού αποκλεισμού θα επέλθει η αποδόμηση των στερεοτύπων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αντωνοπούλου, Ν. (2011). Στερεοτυπικές και Προκαταληπτικές Συμπεριφορές των Εκπαιδευτικών σε Γηγενείς Μαθητές και Μαθητές Πολιτισμικά Διαφορετικών Ομάδων. (Διπλωματική Εργασία), Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε 1-11-2017, από:http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5901/1/ptuxiaki-antonopoulou%5b1%5d.pdf

Aronowitz, S. (2010). Πώς Λειτουργεί η Κοινωνική Τάξη στην Εκπαίδευση (μεταφρ. Κ. Θεριανός). Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων (σσ. 701-765). Αθήνα: Gutenberg.

Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M. & Holland, R., (2010). The Implicit Prejudiced attitudes of teachers. American Educational Research Journal, Vol 47 (2), 497-527.

Bernstein, B. (1991). Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος (Ι. Σολομών, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). Η Αναπαραγωγή - Στοιχεία για μια Θεωρία του Εκπαιδευτικού Συστήματος (Γ. Καράμπελας, Μετάφρ., 2014). Στο Κ. Σπαθαράκης (επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις, Αλεξάνδρεια.

Coello, E. (2007). Διδασκαλία και Μάθηση στα Πολυπολιτισμικά Σχολεία. Επιστημονική Επιμέλεια: Τρέσσου Ευαγγελία, Μητακίδου Σούλα. Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.

Γεώργας, Δ. (1999).Κοινωνική Ψυχολογία, Τόμ.Ι & ΙΙ, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Γκότοβος, Ε. (2004). Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δραγώνα, Θ. (2004). Στερεότυπα και Προκαταλήψεις, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Δραγώνα, Θ, Φραγκουδάκη, Α & Σκούρτου, Ε. (2001). Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Τόμος Α, Ε.Α.Π.

Ευαγγέλου, Ο. (2014). Ανάπτυξη Συνεργατικών Διαθεματικών Δραστηριοτήτων με Διαπολιτισμικές Διαστάσεις. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 1ο, 124-140, Ανακτήθηκε 2-11-2017, από:http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t01-08.pdf

Zempylas, M. & Iasonos, S. (2010). Leader ship styles and multi cultural education approaches: an exploration of their relationship. International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice. Volume 13, 2010-Issue2. Ανακτήθηκε από:http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603120903386969?src=recsy

Giroux, H. (1988). Συνοριακή παιδαγωγική στην εποχή του μεταμοντερνισμού. (Β. Παππή, Μετάφρ. 2010). Στο Κριτική Παιδαγωγική (σσ. 252-278). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg,.

Haslam, A., Oakes, P., McGarty, Turner, J., Reynolds, K. and Eggins, R. (1996). Stereotyping and Social Influence: The Mediation of Stereotype Applicability and Sharedness by the Views of In-Group and Out-Group Members. British Journal of Social Psychology, 35, 369-397.

Kalantzis, M. (2009). Νέες Εποχές, Νέες Υποκειμενικότητες και Νέα Μάθηση. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση (σσ. 181-199), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Locke, V & Johnston, L. (2001). Understanding Prejudice, Racism and Social Conflict. Part III Stereotyping and Pre judice: A social Cognitive Approach. Edited by M. Augoustinos & K. Reynolds, London.

McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μια Επισκόπηση (μτφρ. Β. Παππή). Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων (σσ. 279-330). Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπάλης, Θ. & Μανιάτης, Π. (2013). Ενδυναμώνονας τις Ταυτότητες στην Πολυπολιτισμική Σχολική Τάξη. Επικοινωνία, Κοινωνική Αλληλεπίδραση και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου (Επιμ.). Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Πολιτικές Πεποιθήσεις και Παιδαγωγικές Πρακτικές (σσ. 63-103). Αθήνα: Διάδραση.

Σακκάτου, Α. (2011). Στερεότυπα και Προκαταλήψεις σε Γηγενείς μαθητές και Μαθητές Πολιτισμικά Διαφορετικών Ομάδων. Μια Ερευνητική Προσέγγιση Στερεοτυπικών και Προκαταληπτικών Συμπεριφορών. (Διπλωματική Εργασία) Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε: 10-10-2017, από: http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/4630/3/Nimertis_Sakkatou%28ptde%29.pdf

Συμβούλιο της Ευρώπης (2012). Διαπολιτισμικές Δεξιότητες για Όλους. Προετοιμασία για τη Ζωή σε ένα ετερογενή Κόσμο. Ανακτήθηκε από: https://book.coe.int/img/cms/Pestalozzi%20No%202%20grec.pdf

Tajfel, H. (1981). Human Groups and Social Categories: Studies in social psychology. Cambridge University Press.

Δράμα, Θέατρο και Δραματική Τέχνη: μια πολιτιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση

Γεωργίου Ελένη, Δρ. Θεατρολογίας

Περίληψη

Το Θέατρο αποτελεί τόπο ελευθερίας και έκφρασης. Η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά πρωτεύουσα σημασία καθώς ο μαθητής μέσα από την καλλιτεχνική εκπαίδευση αναπτύσσει τις γνωστικές ικανότητες που του επιτρέπουν να αναλύει, να κρίνει, να ερμηνεύει και να περιγράφει τις εκφραστικές ποιότητες που κρύβονται στα έργα τέχνης αλλά και στο ευρύτερο περιβάλλον του. Οι τέχνες, το Θέατρο, το Εκπαιδευτικό Δράμα ενισχύουν την πρόθεση αναθεώρησης των διδακτικών μεθόδων και τον εμπλουτισμό των ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας με τη βιωματική μάθηση, την αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών και την αλληλεπίδρασή τους. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, τόσο κατά την ενσωμάτωσή της μέσα στα διδακτικά αντικείμενα, όσο και κατά την εφαρμογή της ως καλλιτεχνική διαδικασία, συνδυάζει και εφαρμόζει την αλληλεπίδραση γνώσης, αισθητικών και κιναισθητικών εμπειριών. Ο παιδαγωγός οφείλει να βρει τους πλέον πρόσφορους παιδαγωγικά τρόπους, ώστε να βοηθήσει τον μαθητή να ανακαλύψει τη γνώση και όχι απλά να την δεχτεί έτοιμη. Τα εργαλεία του Θεάτρου, του Δράματος και της Δραματικής Τέχνης που προτείνονται στην αξιοποίηση αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι το Θεατρικό Παιχνίδι, το Παιχνίδι των Ρόλων, ο Αυτοσχεδιασμός, η Παντομίμα, το Θέατρο του Καταπιεσμένου, το Θέατρο της Αγοράς, το Θέατρο της Εφημερίδας, το Θέατρο Playback, το Αναλυτικό Θέατρο.

1. Ο συμβολισμός του Θεάτρου και του Δράματος στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου

Η επαφή με κάθε μορφή τέχνης αναπτύσσει την αισθητική εμπειρία, καλλιεργεί τη δημιουργική και τον κριτικό στοχασμό του ατόμου. Στη συμβολή των τεχνών ως προς την ανάπτυξη του τόπου της φαντασίας και την εμπειρική ένωση των μαθητών με τον πραγματικό κόσμο και τον κόσμο των ιδεών συνηγορούν παιδαγωγοί και φιλόσοφοι. Η ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου σε επίπεδο γνωστικό, ηθικό, κοινωνικό, συναισθηματικό αποτελεί κεντρικό σκοπό της εκπαίδευσης. Επομένως η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά πρωτεύουσα σημασία καθώς ο μαθητής μέσα από την καλλιτεχνική εκπαίδευση αναπτύσσει τις γνωστικές εκείνες ικανότητες που του επιτρέπουν να αναλύει, να κρίνει, να ερμηνεύει και να περιγράφει τις εκφραστικές ποιότητες που κρύβονται στις καλλιτεχνικές δημιουργίες αλλά και στο ευρύτερο περιβάλλον του. Η τέχνη παρέχει στους μαθητές τρόπους να αντιλαμβάνονται τις ανθρώπινες εμπειρίες, παρελθοντικές και παροντικές, τους μαθαίνει να προσαρμόζονται και να σέβονται τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης και πράξης, να μοιράζονται τις ιδέες τους και τα συναισθήματά τους με πολλούς τρόπους. Κάθε πράξη δημιουργίας προσφέρει ένα νέο τρόπο όρασης προς τον κόσμο και τις ιδέες γύρω από αυτόν και οδηγεί το παιδί στην κατανόηση του πολυδιάστατου κόσμου. Όπως όλες οι τέχνες έτσι και το Θέατρο γίνεται τόπος ελευθερίας και έκφρασης. Μπορούμε να πούμε πως το Θέατρο, πολύ περισσότερο από τις άλλες

τέχνες, λειτουργεί ως κοινός τόπος συνάντησης με τους άλλους και γι αυτό οφείλουμε να εργαστούμε συνθετικά ώστε το Δράμα να λάβει τη σωστή θέση του στο σχολείο.

Στη χώρα μας, παρά την έμφαση που δίδεται θεωρητικά στην αλληλεπίδραση μαθητών και διδασκόντων, προώθηση της ενεργητικής μεθόδου διδασκαλίας και στην αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών διατηρούμε ακόμα τους δασκαλοκεντρικούς και αφηγηματικούς τρόπους διδασκαλίας. Ο παιδαγωγός οφείλει να βρει τους πιο παιδαγωγικά πρόσφορους τρόπους, ώστε να βοηθήσει τον μαθητή να ανακαλύψει τη γνώση και όχι απλά να την δεχτεί έτοιμη. Πρόκειται για την ώθηση που προσφέρει ο εκπαιδευτικός, μέσα από ένα ενεργητικό σχολείο, δίνοντας στους μαθητές ερεθίσματα για να οξύνουν το πνεύμα τους και να αυξήσουν την δημιουργικότητα τους. Οι τέχνες, το Θέατρο, το Εκπαιδευτικό Δράμα ενισχύουν την πρόθεση αναθεώρησης των διδακτικών μεθόδων και τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας με τη βιωματική μάθηση.

2. Τα εργαλεία του Θεάτρου και Δράματος στη διάθεση της εκπαίδευσης

Η αναφορά των παιχνιδιών ρόλων που προσιδιάζει στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση που έχει διερευνητική και πειραματική προσέγγιση στη μάθηση είναι διαδεδομένη από χρόνια στα σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας (Αβδελά, 1998, 123). Στη Δραματική Τέχνη εντοπίζεται και εφαρμόζεται η αλληλεπίδραση γνώσης, αισθητικών και κιναισθητικών εμπειριών, λήψεων αποφάσεων και κατανόηση σύνθετων θεμάτων τα οποία στηρίζονται σε υποθετικές συνθήκες και προσεγγίζονται μέσω του αυτοσχεδιασμού (Ο΄ Toole, Stinson, Moore, 2009, 107-108). Μέσα από μια ενεργητική διαδικασία οι μαθητευόμενοι δομούν τη γνώση πάνω στις εμπειρίες τους αλληλεπιδρώντας και βιώνοντας συναισθήματα και ιδέες στο ασφαλές πλαίσιο της δημιουργικής θεατρικής σύμβασης(Wagner, 1985, 166).

Η δουλειά του Εκπαιδευτικού Δράματος χαρακτηρίζεται από τον ομαδικό χαρακτήρα της διερεύνησης των θεμάτων και την υποστηρικτική συμβολή του δασκάλου και την σταδιακή βιωματική πρόοδο. Με τη Δραματική Τέχνη, ενεργοποιείται η μεταφορική και συμβολική σκέψη των μαθητών με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση νέων νοημάτων και την ανάπτυξη μιας ολιστικής μάθησης που αφορά στη δηλωτική γνώση αλλά και στη δημιουργική φαντασία, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και κοινωνικών δεξιοτήτων, την καλλιέργεια του συναισθήματος(Ο' Toole κ.ά. 2009, 81-89).

Όσο ουσιαστική κι αν είναι η δράση πάνω στη σκηνή και η συνθήκη ηθοποιού θεατή πρόκειται για μια απαρχαιωμένη συνθήκη που στην εποχή μας περιορίζει τις δυνατότητες του Δράματος, εποχή που εμπλουτίζεται από όρους όπως το Interactive και Developmental Drama, το Drama Therapy κ. ά.(Warren, 2000, 111).

Οι ρίζες του Δράματος βρίσκονται στις τελετουργίες και στην αφήγηση και προκύπτουν από αυθόρμητες ενέργειες με συμβολικό χαρακτήρα που σταδιακά με συνειδητό έλεγχο μετασχηματίζονται σε θεατρική πράξη(Άλκηστις, 1998, 11-12). Ουσιαστικά το Δράμα δημιουργείται όταν ο κόσμος της φαντασίας γίνεται πράξη (Warren, 2000, 112-113). Υλοποιείται με τη συνδρομή της φαντασίας και των συναισθημάτων, με την ανάληψη ρόλων κάτω από ένα συγκεκριμένο νοηματικό

πλαίσιο και υπό τις συνθήκες του θεάτρου αναπτύσσονται οι δυνατότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.

Το Θέατρο και το Δράμα ως μορφωτικά φαινόμενα επιδρούν με διαφορετικές τεχνικές και τρόπους ανάλογα με την ηλικία των μαθητών ανοίγοντας το δρόμο για την αξιοποίηση των κωδίκων του Δράματος και του Θεάτρου στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό την καλλιέργεια των εμπειριών και την ανανέωση του τρόπου διδασκαλίας όλων των μαθημάτων (Γραμματάς, 2004, 11· Μπακονικόλα – Γεωργοπούλου, 2002, 15· Καβαλιέρου, 2006, 472).

Κι ενώ το Θέατρο και το Δράμα έχουν αναγνωριστεί ως ουσιαστικοί δρόμοι μάθησης βλέπουμε ότι το σχολικό θέατρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί α) για τη δημιουργία θεατρικής παράστασης, β) για την ενίσχυση της καλλιέργειας δεξιοτήτων σε διάφορους τομείς του αναλυτικού προγράμματος όπου με το παιχνίδι ρόλων τα παιδιά ασκούνται στην ανάπτυξη συμβόλων για τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες με βασικότερα μαθήματα τα μαθηματικά, τη γλώσσα και τις ξένες γλώσσες, την τεχνολογία, την ιστορία και τις τέχνες, γ) για την ενίσχυση του βασικού διδακτικού πλαισίου σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων διεπιστημονικής προσέγγισης δ) για την ανάπτυξη ενός αυτόνομου μαθήματος με άξονα το Θέατρο σε θεωρητικό αλλά και πρακτικό επίπεδο(Kempe,2005, 39-46). Αν θέλουμε να αποσαφηνίσουμε τους όρους Θέατρο και Δράμα θα πρέπει να σταθούμε στο βασικό κοινό χαρακτηριστικό που είναι τα θεατρικά εργαλεία και στη μεγάλη διαφοροποίηση που καθιστά το Δράμα περισσότερο παιδαγωγική τεχνική που εντάσσεται στις βιωματικές μορφές μάθησης ως μέθοδος διδασκαλίας παρά ως μορφή τέχνης (Ζαφειριάδης & Δαρβούδης, 2010, 9 Δεδούλη, 2001). Η διαδικασία του Δράματος ως αυτοσχεδιαστική δραστηριότητα δεν είναι γραπτή, δεν επαναλαμβάνεται, δεν οργανώνεται για ένα σκηνικό αποτέλεσμα, χωρίς απαραίτητα να έχει αισθητικές αξιώσεις όπως βεβαίως έχει το Θέατρο (Μαυρολέων, 2010, 27). Βασικό χαρακτηριστικό του Δράματος είναι η διαδικασία δραματικής ενεργοποίησης των εμπλεκομένων με σκοπό τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών και όχι του κοινού (Baldwin, 2009, 100-101), η υιοθέτηση των στοιχείων του Δράματος για την εκπαιδευτική διαδικασία. Πρέπει να υπογραμμιστεί πως και με το Θέατρο και με το Δράμα ενεργοποιούνται η κοινωνικοποίηση, ο προβληματισμός, η εκφραστικότητα αλλά και η κριτική σκέψη των εμπλεκομένων. Η διαδικασία του Δράματος αφορά στην αυθόρμητη αυτοέκφραση με την οποία ο μαθητής αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες, αυτογνωσία και φαντασία. Κι ενώ το Δράμα εστιάζει στην επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων, αντιθέτως το Θέατρο εστιάζει στην επικοινωνία μεταξύ σκηνής και πλατείας.

Με τη Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση η γνώση απορρέει ως μετεξέλιξη της εμπειρίας, της αναζήτησης και της ευαισθητοποίησης πάνω σε σημαντικά ζητήματα (Δεδούλη, 2001, 148). Η βιωματική μάθηση και η ταύτιση του παιχνιδιού με το Δράμα αποτελεί τη θεωρητική βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία (Κοντογιάννη, 1998,116).

Επειδή η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση αντλεί τη θεωρητική βάση της από τη θεωρία του παιχνιδιού, συγχέεται με το θεατρικό ή το δραματικό παιχνίδι. Λανθασμένα, αφού το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί την πρώτη επαφή του παιδιού με τη θεατρική έκφραση και στοχεύει κυρίως στην ψυχαγωγία, τον αυθορμητισμό, την επικοινωνία, τη συναισθηματική, διανοητική ανάπτυξη του παιδιού (Σέξτου, 2007, 19-31, 199-200·Τσιάρας 2007, 15-19). Στη Δραματική Τέχνη όμως το παιδαγωγικό πλαίσιο

είναι αυστηρότερο και δεν ξεφεύγει από τους παιδαγωγικούς στόχους για την ενίσχυση του αναλυτικού προγράμματος(Παπαδόπουλος, 2007, 27). Η σύνδεση του παιχνιδιού με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση γίνεται μέσα από το ρόλο, κομβικό στοιχείο του θεάτρου, με τον οποίο το παιδί ενεργεί για την ανακάλυψη των νοημάτων μέσα σε σύνθετες καταστάσεις που θα ενισχύσουν τη γνώση του (Ζαφειριάδης & Δαρβούδης 2010, 38-39 & Baldwin 2009, 95-96).

Το Θεατρικό Παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί ένα μέσο ενεργοποίησης και συμμετοχής των παιδιών σε δημιουργικές δραστηριότητες και φυσικά βοηθάει το δάσκαλο να διευρύνει τις διδακτικές του μεθοδολογίες διαμορφώνοντας αισθητά το μάθημα, τη σχολική ζωή, το περιβάλλον και παράλληλα καλλιεργεί τις ανθρώπινες σχέσεις (Κουρετζής, 1997, 43). Πρόκειται για μέθοδο που εμπεριέχει ασκήσεις και παιχνίδια με βάση το θέατρο, ικανά να προσφέρουν μια άλλη διάσταση σε εμψυχούμενους κάθε ηλικίας, χωρίς δεσμεύσεις και υπερβολικές καλλιτεχνικές απαιτήσεις (Κουρετζής, 1991, 41). Με το Θεατρικό Παιχνίδι, καταργούνται τα στεγανά στην επικοινωνία, προωθείται η δημιουργικότητα, καλλιεργείται το συναίσθημα και η τρυφερότητα, καταργείται η εξατομίκευση και ο μαθητής αποβάλλει τις προκαταλήψεις και τους φόβους του, δρα και κινείται που σημαίνει ότι εγκαταλείπει τη στασιμότητα. Πρόκειται για σημαντικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού με το οποίο ο μαθητής μπορεί να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες ένταξής του σε μια κοινωνική ομάδα αφού εδώ συμμετέχει, δημιουργεί, επικοινωνεί, εξωτερικεύει τα συναισθήματά του καλλιεργεί τις αισθήσεις του και μυείται στις τέχνες (Μουδατσάκις, 1994, 67-81).

Ιδιαίτερη σημασία έχει η έννοια του Παιχνιδιού των Ρόλων: Μέσα από το ρόλο και τις εναλλαγές του το παιδί έρχεται σε επαφή με διαφορετικές εκδοχές της πραγματικότητας, αποβάλλοντας σταδιακά τις οικείες στάσεις, τάσεις και συμπεριφορές και δημιουργώντας ένα χαρακτήρα με τις συμπεριφορές και τις στάσεις που απαιτεί ο ρόλος (Γραμματάς, 1999 17-18, 75-76).Οι συμμετέχοντες στα Παιχνίδια Ρόλων χτίζουν τους ρόλους τους οργανώνοντας το διάλογο, την κίνηση, την κατάσταση, τα θέματα και τα μηνύματα, χωρίς να πατούν σε συγκεκριμένο κείμενο ή με αφορμή ένα κείμενο, μια εικόνα, μια κατάσταση. Πρόκειται για παιχνίδια, στα οποία οι μαθητές αναλαμβάνουν και υποδύονται ρόλους πραγματικών ή φανταστικών προσώπων και μέσω συνεργασίας δημιουργούν και παρουσιάζουν μια ιστορία (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007·Heathcote & Bolton, 1995˙ Woolland, 1993).

Ο Αυτοσχεδιασμός και η Παντομίμα αποτελούν στοιχεία του Θεατρικού Παιχνιδιού που όμως μπορούν να λειτουργήσουν και ως αυτόνομες μορφές θεατρικής έκφρασης. Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να είναι λεκτικός ή μη λεκτικός, χωρίς σκηνοθετική καθοδήγηση και οι ασκήσεις του, στο πλαίσιο του μαθήματος, είναι κυρίως κατευθυνόμενες με περιθώρια ελευθερίας.

Η Παντομίμα είναι η τεχνική που δεν βασίζεται στο λόγο αλλά στο σώμα, στην αίσθηση και στη φαντασία. Πρόκειται για ένα είδος με πολύ συγκεκριμένη τεχνική και γι αυτό αυτόνομη δεν προσφέρεται σαν είδος θεάτρου για παιδιά καθώς απαιτεί χρόνο εξάσκησης και ιδιαίτερη προετοιμασία. Όμως τα παιδιά, ενσωματώνοντάς την στο παιχνίδι, τους αξιοποιούν και αναπτύσσουν τη μη λεκτική επικοινωνία ακολουθώντας το μιμικό ορμέμφυτό τους.

Ένα ακόμα εργαλείο που προτείνεται στους εκπαιδευτικούς (το οποίο ενδείκνυται για την αντιμετώπιση ρατσιστικών φαινομένων και διακρίσεων στο σχολείο) είναι η χρήση επιλεγμένων τεχνικών από Το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Augusto Boal που έχει τις ρίζες του στις θεωρίες του Paulo Freire. Πρόκειται για μέθοδο που αναπτύχθηκε στη Λατινική Αμερική στα μέσα του 20ού αιώνα από τον Boal ως μέσο επίλυσης δισεπίλυτων προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Ο Boal επιδίωξε τη δραματοποίηση των εμπειριών των συμμετεχόντων θεατών εστιάζοντας σε ένα πρόβλημα, σε μια μορφή καταπίεσης, στοχεύοντας στη συνειδητοποίηση της κοινωνικής πραγματικότητας και στη δυνατότητα υλοποίησης οποιασδήποτε αλλαγής της (Παπακώστα, 2011).

Στο ίδιο πλαίσιο, το Θεάτρου της Αγοράς αποτελεί μέθοδο στην οποία παρουσιάζεται μια ιστορία από ηθοποιούς, στη δική μας περίπτωση από μαθητές, με θέμα μια μορφή καταπίεσης. Όταν η ιστορία φτάνει στο τέλος της, οι ηθοποιοί την ξαναπαρουσιάζουν συνοπτικά με στόχο οι θεατές, ή όπως τους ονομάζει ο Boal, οι θεατές- ηθοποιοί να έχουν τη δυνατότητα να σταματήσουν τη δράση και να αντικαταστήσουν τον ηθοποιό που παίζει το ρόλο του καταπιεσμένου. Σε όλη τη διαδικασία της παράστασης υπάρχει ένας ηθοποιός, ο οποίος έχει το ρόλο του Τζόκερ, του διαμεσολαβητή μεταξύ κοινού και σκηνής. Στόχος είναι να βρεθεί η καλύτερη δυνατή λύση που δεν έχει χρησιμοποιηθεί ακόμα ενάντια στη μορφή καταπίεσης που λαμβάνει χώρα στη σκηνή. Ο αρχικός ηθοποιός μπορεί να παραμείνει επί σκηνής και να συμβουλεύει τον αντικαταστάτη του ηθοποιό-θεατή. Ταυτόχρονα, οι ηθοποιοί που παίζουν τους καταπιεστές προσπαθούν μέσα από αυτοσχεδιασμούς να συνεχίσουν την κατάσταση καταπίεσης, διατηρώντας με αυτόν τον τρόπο την αρχική έκβαση της ιστορίας. Αν η λύση που προταθεί από κάποιον θεατή-ηθοποιό απέχει από την πραγματικότητα, το κοινό μπορεί να διακόψει τη δράση και ο αντικαταστάτης πρέπει να ακολουθήσει τις οδηγίες του. Σε περίπτωση που ο αντικαταστάτης δεν καταφέρει να δώσει λύση στη μορφή καταπίεσης, ο αρχικός ηθοποιός ξαναπαίρνει το ρόλο του μέχρι ένας επόμενος θεατής-ηθοποιός να παρέμβει ώστε να πάρει τη θέση του δοκιμάζοντας εναλλακτική λύση. Με την άρση της καταπίεσης οι θεατές-ηθοποιοί αντικαθιστούν τους καταπιεστές ώστε να παρουσιαστούν νέες μορφές καταπίεσης αντίστοιχες της πραγματικότητας.

Το Θέατρο της Εφημερίδας είναι μια ακόμα τεχνική κατά την οποία οι συμμετέχοντες δημιουργούν θεατρικές σκηνές χρησιμοποιώντας άρθρα από εφημερίδες. Η μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διαπραγμάτευση στην τάξη θεμάτων της επικαιρότητας. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να προσεγγίσουν νέο λεξιλόγιο διερευνώντας ταυτόχρονα ένα θέμα της επικαιρότητας που τους απασχολεί. Υπάρχει μια σειρά τεχνικών που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επεξεργασία και την παρουσίαση των άρθρων όπως η απλή ή η διασταυρωμένη ανάγνωση, η ρυθμική ανάγνωση, η παράλληλη δράση, ο αυτοσχεδιασμός, η ενδυνάμωση με οπτικά ή ηχητικά μέσα, η σύγκριση με την ιστορία, η συγκεκριμενοποίηση των εννοιών (Παπακώστα, 2010).

Η μέθοδος του Θεάτρου Playback δημιουργήθηκε στη Νέα Υόρκη το 1975 από τον Jonathan Fox και τον Jo Salas με σκοπό να δοθεί αξία στις προσωπικές ιστορίες των ανθρώπων. Πρόκειται για μια μορφή διαδραστικού αυτοσχέδιου θεάτρου, στο οποίο ένας συμμετέχων αφηγείται κάποια προσωπική ιστορία, εμπειρία ή πρόβλημα που αντιμετωπίζει στη ζωή του και την ίδια στιγμή οι ηθοποιοί, στη δική μας

περίπτωση μια ομάδα μαθητών την αναπαριστούν στη σκηνή αυτοσχεδιάζοντας. Και σε αυτό το είδος του θεάτρου υπάρχει ένας συντονιστής, ο οποίος διαμεσολαβεί μεταξύ αφηγητή και ηθοποιών, δίνοντας οδηγίες για τον τρόπο προσέγγισης και δραματοποίησης της ιστορίας μέσα από ποικίλες θεατρικές φόρμες.

Με παρόμοιο τρόπο στη μέθοδο του Αναλυτικού Θεάτρου ένας συμμετέχων αφηγείται μια ιστορία, την οποία παρουσιάζουν αυτοσχεδιαστικά οι ηθοποιοί ή στη δική μας περίπτωση οι μαθητές. Μετά το τέλος της παρουσίασης, η ομάδα καλείται να αναλύσει τους χαρακτήρες της ιστορίας σε κοινωνικό επίπεδο και να επιλέξει ένα αντικείμενο που συμβολίζει τον κάθε ρόλο. Αφού ολοκληρωθεί κι αυτή η διαδικασία, οι συμμετέχοντες ξαναπαίζουν την αρχική ιστορία αφαιρώντας αυτή τη φορά τα σύμβολα και κατ' επέκταση κάποιους κοινωνικούς ρόλους. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται εμφανές πως ο κάθε χαρακτήρας ενσωματώνει την κοινωνική του θέση και πως οι ενέργειες κάθε ανθρώπου είναι άμεσα συνδεμένες με την κοινωνία στην οποία ζει.

Διαπιστώνουμε με ποιους τρόπους με την αξιοποίηση των θεατρικών μεθόδων στην τάξη αποσκοπούμε στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του νέου ανθρώπου, σε γνωστικό, ηθικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Η εκπαίδευση μέσω της τέχνης, αλλά και η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση γίνεται ολοένα και συστηματικότερη τα τελευταία χρόνια (Βρεττός, 1999). Η ένταξη αυτή δεν έχει ασφαλώς στόχο να κατακλύσει το μαθητή με γνώσεις, αλλά τον παρακινήσει ώστε να παρατηρήσει, να ερευνήσει, να πειραματιστεί, να φανταστεί και να κάνει τους δικούς του συσχετισμούς, μέσω των συναισθημάτων, με επιθυμητό αποτέλεσμα να ενθαρρύνεται η ανακάλυψη, η σύγκριση, ο στοχασμός, η κριτική και δημιουργική σκέψη, έτσι ώστε τελικά ο μαθητής να διαμορφώσει το δικό του σύστημα αξιών (Τριλιανός, 2009, 114-114).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Baldwin, P. (2009). School Improvement Through Drama: A Creative Whole Class, Whole School Approach. New York: Continuum International Publishing Group

Heathcote D. & Bolton G. (1995). Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of theExpert Approach to Education. Portsmouth: Heinemann

O΄Toole, J., Stinson, M., Moore, T. (2009). Drama and Curriculum: A Giant at the Door. Sydney: Springer

Wagner, B. (1985). Elevating the Written Word through the Spoken: Dorothy Heathcote and a Group of 9- to 13-Year-Olds as Monks. Theory into Practice 24 (3), "Educating through Drama" (Summer, 1985)

Warren, B. (2000). Using the Creative Arts in Therapy. London: Routledge

Woolland, B. (1993). The Teaching of Drama in the Primary School, London: Longman Group

Beauchamp, H. (1998). Τα Παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι: Εξοικείωση με το Θέατρο, (Μτφρ. Ε. Πανίτσκα). Αθήνα: Τυπωθήτω

Kempe, A. (2005). Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές Ανάγκες: Ένα Εγχειρίδιο για Δασκάλους σε Γενικά και Ειδικά Σχολεία (Μτφρ. Α. Βεργιοπούλου). Αθήνα: Πατάκης

Αβδελά, Ε. (1998). Ιστορία και Σχολείο. Αθήνα: Νήσος

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου Μ. (2007). Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση: 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής. Αθήνα:Μεταίχμιο

Άλκηστις. (1998). Το Βιβλίο της Δραματοποίησης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Βρεττός, Ι. (1999). Εικόνα και Σχολικό Εγχειρίδιο-Επιλογή, Μεθοδολογική προσέγγιση, Ανάγνωση, Αθήνα

Γραμματάς, Θ. (1999) Fantasyland: Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό. Αθήνα: Τυπωθήτω

Γραμματάς, Θ. (2001). Το Θέατρο στο Σχολείο: Μέθοδοι Διδασκαλίας και Εφαρμογής. Αθήνα: Ατραπός

Δελούδη, Μ. Βιωματική Μάθηση: Δυνατότητες Αξιοποίησης της στην Ευέλικτη Ζώνη. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων 6, 145-159. Ανακτήθηκε 07 Ιανουαρίου 2018 από http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF

Ζαφειριάδης Κ. & Δαρβούδης Α. (2010). Η Δραματοποίηση ως Μέθοδος Διδασκαλίας στο Σύγχρονο Σχολείο. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Καβαλιέρου, Μ. (2006). Η Δραματοποίηση ως Διδακτική Πρακτική και η Χρήση της στη Διδασκαλία της Ιστορίας. Στο Γ. Κόκκος, & Ε. Νάκου (Επιμ). Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 20ού Αιώνα, (σσ. 272-495). Αθήνα: Μεταίχμιο

Κοντογιάννη, Α. (2012). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Πεδίο

Κουρετζής, Λ. (1991). Το Θεατρικό Παιχνίδι: Παιδαγωγική Θεωρία, Πρακτική και Θεατρολογική Προσέγγιση. Αθήνα: Καστανιώτης

Κουρετζής, Λ. (1997). Το Θεατρικό Παιχνίδι στην Εκπαιδευτική Στο Μέρες Έκφρασης και Δημιουργίας-Μελίνα, Εκπαίδευση, Πολιτισμός, Περιφερειακή Ανάπτυξη. Θεσσαλονίκη: Οι Φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα

Μαυρολέων, Α. (2010). Η Έρευνα στο Θέατρο: Ζητήματα Μεθοδολογίας. Αθήνα: Σιδέρης

Μουδατσάκις, Τ. (1994). Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη: Το Θεατρικό Παιχνίδι – Η Δραματοποίηση ως Μέθοδος Προσέγγισης των Αφηγηματικών Κειμένων. Αθήνα: Καραδμίτσας

Μπακονικόλα - Γεωργοπούλου, Χ. (2002). Η Θεατρική Σχολική Δημιουργία. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών

Παπαδόπουλος, Σ. (2007). Με τη Γλώσσα του Θεάτρου: Η Διερευνητική Δραματοποίηση στη Διδασκαλία της Γλώσσας. Αθήνα: Κέδρος

Παπακώστα, Α. Το Θέατρο των Καταπιεσμένων του Augusto Boal: Τόπος Αλλαγών κι Ανταλλαγών στη Ζωή και στην Τέχνη. Ανακτήθηκε 13 Ιανουαρίου 2018 από

http://theodoregrammatas.com/el/%CF%84%CE%BF-%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%80%CE%B9%CE%B5%CF%83%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CF%89%CE%BD-toy-augusto-boal%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%83/

Παπακώστα, Α. (2010). Κώδικες και Συστήματα Σκηνικής Πρακτικής στο Θέατρο για Ανήλικους Θεατές. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.). Στη Χώρα του Το τώρα: Θέατρο για Ανήλικους Θεατές, Αθήνα: Πατάκης

Σέξτου, Π. (2007). Δραματοποίηση: Το Βιβλίο του Θεατρο-Παιδαγωγού. Αθήνα: Καστανιώτης

Τριλιανός, Θ. (2009). Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της. Αθήνα: Περιβολάκι και Ατραπός

Τσιάρας, Α. (2007). Η Θεατρική Αγωγή Στο Δημοτικό Σχολείο. Αθήνα: Παπαζήσης

Γρηγόριος Ξενόπουλος· ένας *κλασικός* στο σύγχρονο σχολείο ή Διδάσκοντας λογοτεχνικά κείμενα του χθες στα παιδιά του σήμερα

Γεωργούση Άννα-Μαρία
Φιλόλογος, υποψήφιος διδάκτορας ΠΤΔΕ Κρήτης
amcgeor@yahoo.gr

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εισήγηση έχει ως στόχο να διατυπώσει μια πρόταση για την επανανάγνωση του έργου του Γρηγόριου Ξενόπουλου μέσα στις τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το βασικό ζητούμενο που θέτει, λοιπόν, είναι το πλαίσιο, εντός του οποίου μπορεί να πραγματωθεί μια ουσιαστική και γόνιμη συνύπαρξη του κλασικού δημιουργού με τα παιδιά της διαδικτυακής εποχής, που -αν και δέκτες μιας μαζικής κουλτούρας που προωθείται από τα ΜΜΕ και υπονομεύει τη γοητεία της ανάγνωσης- καλούνται να προσλάβουν και να αναδημιουργήσουν ένα κείμενο με βάση το δικό τους προσωπικό και συλλογικό κώδικα αξιών. Στην πορεία αυτής της διερεύνησης προσεγγίζονται ζητήματα, όπως η παρουσία του ακέραιου βιβλίου από τις μικρές τάξεις του Γυμνασίου, η ανάγκη κάλυψης συναισθηματικών αναγκών του παιδιού, η δραματοποίηση, η δια-θεματικότητα, η λογοτεχνική ανα-δημιουργία. Η διδακτική πρόταση που κλείνει την εισήγηση εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί ο λογοτέχνης ως προσωπικότητα, αφού ειδικά για δημιουργούς που στάθηκαν συνάμα και παι-δαγωγοί δεν αρκεί να επικεντρωνόμαστε μόνο στα καθαυτό λογοτεχνικά τους κείμενα.

Λέξεις-Κλειδιά: κλασικός, πρόσληψη, επανανάγνωση, διαθεματικότητα, λογοτεχνική αναδημιουργία

1. Η σχέση του μαθητή με τη λογοτεχνία σήμερα

Κάθε απόπειρα του εκπαιδευτικού να διδάξει λογοτεχνία στους μαθητές του ενέχει πάντα ένα ρίσκο, αφού καλείται να μυήσει στη γοητεία της ανάγνωσης αναγνώστες άπειρους και ταυτόχρονα απαιτητικούς, καλείται δηλαδή να *ξεκλειδώσει* το κείμενο μαζί με ένα κοινό που λόγω ηλικίας έχει υψηλές προσδοκίες, εύκολη κρίση και ανικανοποίητο αίσθημα.

Τα χαρακτηριστικά αυτά, αν και σύμφυτα με την παιδική και εφηβική φύση, φαίνεται να λαμβάνουν διαστάσεις μεγεθυντικές στην εποχή μας, όπου όλα τρέχουν, όλα είναι σύγχρονα και ταυτόχρονα πεπερασμένα. Απευθυνόμαστε πια στα παιδιά της «βιντεόσφαιρας», που δεν είναι ούτε φανατικοί αναγνώστες ούτε έλκονται εύκολα από γραπτά κείμενα. Ο πολλαπλασιασμός των ΜΜΕ και η εισβολή της μαζικής κουλτούρας δημιουργούν νέους δείκτες κοινωνικού γοήτρου και υπονομεύουν την αναγνωστική έξη (Φρυδάκη 2003: 53). Το βιβλίο ως εξωσχολικό ανάγνωσμα θεωρείται πια σχεδόν «ντεμοντέ», οι μικροί αναγνώστες έχουν προ πολλού υποκύψει στη γοητεία της εικόνας που υπερκεράζει τον λόγο και δε χρειάζεται αποκωδικοποίηση.

Από την άλλη, η παρουσία της λογοτεχνίας στα Αναλυτικά Προγράμματα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ισχνή. Στο μεν Δημοτικό λειτουργεί συμπληρωματικά ως προς το μάθημα της Γλώσσας (η εφαρμογή της μίας ώρας φιλαναγνωσίας που προβλέπεται αφήνεται στη διακριτική ευχέρεια του δασκάλου) ενώ στο Γυμνάσιο και το Λύκειο περιορίζεται σε δύο ώρες την εβδο-μάδα. Μάλιστα, ενώ υπάρχει πρόβλεψη για τη διδασκαλία ολόκληρου[51] λογο-τεχνικού έργου, στην πράξη η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επιλέγει να κινηθεί με τα αποσπασματικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων.[52]

Υπό αυτό το πρίσμα, κάθε απόπειρα διδασκαλίας ενός *ακέραιου* βιβλίου φαίνεται εκ προοιμίου χαμένη, πόσο μάλλον όταν αυτό που έχουμε να προτείνουμε δεν είναι ένα κείμενο του σήμερα αλλά ένας συγγραφέας του χθες, όπως ο Γρη-γόριος Ξενόπουλος. Πώς μπορεί αυτός, δημιουργός και κοινωνός μιας άλλης εποχής (των αρχών του 20ου αι.) και μιας άλλης αντίληψης περί *παιδικότητας*[53], να συνο-μιλήσει με τα σημερινά παιδιά;

2. Περί κλασικού

Συχνά οι εκπαιδευτικοί -προσπαθώντας να εξηγήσουν στους μαθητές την αναγκαιότητα διδασκαλίας κειμένων «ενός παλιού καιρού»- καταφεύγουν στην εύκολη, χιλιοειπωμένη αλλά ασαφή εξήγηση: «Μα είναι κλασικός!».

Και μπορεί οι κλασικοί συγγραφείς να έχουν δικαιωματικά τη θέση τους στα σχολικά βιβλία[54], δεν είναι, όμως, αγαπητοί στους μαθητές· συχνά δε ούτε και στους

[51] Για την αναγκαιότητα του 'ακέραιου' βιβλίου και τη διδασκαλία μυθιστορήματος δες ενδεικτικά Verrier 1985: 178-197, Πάνος 2001: 39-65, Παπαγεωργάκης 2006: 73-90, Ζερβού 2006: 15-34, Αρμελινιού 2013: 229-256.

[52] Φιλόδοξη και ανανεωτική προσπάθεια αποτέλεσε το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου (ΦΕΚ 1562/2011), το οποίο υποστήριξε μαθητοκεντρικές διδακτικές προτάσεις, που ξεπερνούσαν βέβαια τα όρια του σχολικού εγχειριδίου (δες σχετικά και Αποστολίδου 2015: 79-94). Επίσης, προοδευτική είναι και η λογική του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών Λογοτεχνίας της Κύπρου, που ξεκίνησε να εφαρμόζεται από το σχ. Έτος 2011-12 σε ένα πολύ πιο οργανωμένο πλαίσιο, αφού συμβάδισε με τη συγγραφή νέων εγχειριδίων. Πέρα από τις άλλες καινοτομίες του, το συγκεκριμένο πρόγραμμα δίνει έμφαση και στην εξοικείωση των μαθητών με τον *λογοτεχνικό γραμματισμό*, στη μύηση δηλ στα μυστικά της τέχνης του λόγου (Αθανασοπούλου/ Μπαζούκης 2015: 30-77).

[53] Πόσο εύκολο είναι να ταυτιστεί ένα παιδί της εποχής μας με τον *εννοούμενο αναγνώστη* του Ξενόπουλου στα 1920-30, όταν το χάσμα μεταξύ της παιδικότητας που εγγράφεται στα λογοτεχνικά του κείμενα και της παιδικότητας των μικρών αναγνωστών του σήμερα είναι εξαιρετικά βαθύ; (βλ. και Οικονομίδου 2016: 53). Και είναι σημαντικό σε ένα κείμενο παιδικής λογοτεχνίας τα παιδιά να βρίσκουν απεικονίσεις παιδικότητας, με τις οποίες να μπορούν να ταυτιστούν (Hollindale 1997: 63). Θα μπορούσε, βέβαια, κάποιος να ισχυριστεί ότι μέσα από την αντιδιαστολή με χαρακτήρες, ήθη, συμπεριφορές και αξίες μιας αλλοτινής εποχής μπορούν να συνειδητοποιούν και το εύρος της δικής τους παιδικότητας.

[54] Ας σημειωθεί εδώ ότι και η επιλογή των κλασικών κειμένων στα σχολικά βιβλία συχνά χωλαίνει, αφού οι συντάκτες του υλικού δεν αντιλαμβάνονται πάντα ότι πρέπει να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στην εποχή συγγραφής και στην εποχής ανάγνωσης. Η εισαγωγή των κλασικών στο ωρολόγιο πρόγραμμα δεν μπορεί να είναι επιπόλαιη και ανέμπνευστη. Αντιθέτως, πρέπει να γίνεται με γνώμονα την ηλικία, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών μας.

ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αμφότεροι φοβούνται την προσέγγιση κειμένων, που -εκ προοιμίου και συνήθως άδικα- ορίζονται ως δυσνόητα και παρωχημένα[55].

Τι εννοούμε, όμως, όταν μιλάμε για *κλασικά* κείμενα; Για τον Gadamer (2004) *κλασικό* είναι ότι έχει να πει σε κάθε γενιά κάτι καινούριο, σαν να ήταν γραμμένο ειδικά γι' αυτήν. Για τον Italo Calvino *κλασικό* είναι ένα βιβλίο όταν -σε μια ανάγνωση που γίνεται σε ώριμη ηλικία- μας αποκαλύπτονται νέες, απροσδόκητες και άγνωστες πλευρές του (Calvino 2003:16-17). Άρα, πρόκειται για κείμενο *ανοιχτό* σε πολλές διαφορετικές ερμηνείες, καθώς παράλληλα με την πορεία του μέσα στον χρόνο διαφοροποιείται και η οπτική των εν δυνάμει αναγνωστών του, η οποία αποτελεί συνάρτηση του χωροχρονικού τους στίγματος, των προσωπικών τους βιωμάτων, των αναγνωστικών τους εμπειριών.[56]

Όπως παρατηρεί και ο J. Hawthorn (1993: 194-5), «ένα από τα πράγματα που κάνουν τα λογοτεχνικά έργα πολύτιμα είναι ότι πολύ διαφορετικοί αναγνώστες, που τους χωρίζει ο χρόνος και ο χώρος, μπορούν να αντλήσουν διαφορετικά οφέλη, γνώση, ευχαρίστηση από το ίδιο έργο». Η επιλογή, βέβαια, των κλασικών είναι μια υπόθεση προσωπική. Καλούμαστε να καταρτίσουμε το προσωπικό μας ρεπερτόριο αλλά ο ρόλος του σχολείου είναι κομβικός, γιατί αυτό κυρίως οφείλει να φέρει τους μαθητές σε επαφή με ένα συγκεκριμένο αριθμό κλασικών έργων. Κι αν συχνά απαιτούν περισσότερη προσπάθεια σε επίπεδο νοήματος και γλώσσας, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι το πλέον πρόσφορο μέσο για να οδηγήσουμε τον μαθητή στην *πνευματική ενηλικίωση* (Ζερβού 2006 και 2010)[57].

Άλλωστε, το εγγενές γνώρισμα της γνήσιας τέχνης είναι η ικανότητά της να αγγίζει και να συγκινεί τους ανθρώπους όλων των εποχών, αφού προσεγγίζει διαχρονικά τον κόσμο. Υπό αυτό το πρίσμα, τα κλασικά έργα διαμέσου της πολυσημίας τους -που αντιστέκεται στη μονολιθικότητα- μας παρέχουν συχνά ένα κλειδί ερμηνείας του κόσμου και του εαυτού μας.

2.1. Ο Γρηγόριος Ξενόπουλος ως *κλασικός* συγγραφέας

Τα κλασικά κείμενα, λοιπόν, επιβιώνουν μέσα στον χρόνο, μεταλλάσσονται,

[55] Η τάση για υπερβολική γλωσσολογική και αφηγηματική ανάλυση εξακολουθεί να είναι κυρίαρχη εδώ. Αν και ασφαλής για τον εκπαιδευτικό, έχει ως αποτέλεσμα τη σταδιακή αποξένωση των μαθητών από τη λογοτεχνία και την αδυναμία τους να λειτουργήσουν πρωταρχικά ως αναγνώστες. Το μάθημα γίνεται αναγκαστικά δασκαλοκεντρικό, «αντί ν' αφήσουμε την ευφυία του κειμένου να μιλήσει με το στόμα μας, εμπιστευόμαστε τη δική μας ευφυία και μιλάμε εμείς για το κείμενο» (Πενάκ 1996: 87).

[56] Επίσης, σχετικά με τον ορισμό του *κλασικού*, η Κανατσούλη (2000: 38) λέει: «στη λέξη 'κλασικό' δίνουμε την έννοια ότι επιτρέπει το εν λόγω κείμενο, με τα συγκεκριμένα κειμενικά χαρακτηριστικά, να ανακαλύπτονται με τις καινούριες αναγνώσεις ολοένα και καινούργια στοιχεία ή να επαναφωτίζονται με καινούρια νοήματα τα παλαιά».

[57] Η πνευματική ενηλικίωση πραγματώνεται μέσα από τη *σχολική συνανάγνωση* και είναι στενά δεμένη με την αναγνωστική ικανότητα. Όμως, συχνά η Εκπαίδευση παρεμβαίνει υπερ – ρυθμιστικά. Για παράδειγμα, στο σχολικό βιβλίο, όπου περιέχονται μόνο αποσπάσματα από την *Οδύσσεια*, συνήθως ο επιμελητής επιχειρεί να «βοηθήσει» το μαθητή βάζοντας αλλότριους προς το κείμενο τίτλους και υποτίτλους, παρεμβάλλοντας περιλήψεις και σχολιασμούς, επιβάλλοντας -καλοπροαίρετα- έναν και μοναδικό συγκεκριμένο τρόπο κατανόησης του κειμένου. Καταλήγει λοιπόν στο να *ακυρώνει* την απελευθερωτική σημασία που έχει η παρουσία του εξωσχολικού βιβλίου και μάλιστα του σημαντικού λογοτεχνικού κειμένου στη σχολική τάξη, αναβάλλοντας έτσι την πνευματική ενηλικίωση των μαθητών επ' αόριστον. (Ζερβού 2010: 168).

μεταμορφώνονται[58], ανα-νοηματοδοτούνται. Ανήκουν στην εποχή τους αλλά και στη δική μας εποχή, αφού η α-χρονική τους γλώσσα μας μιλάει παράλληλα για το τώρα και για το χθες.

Υπό αυτό το πρίσμα, κλασικοί δημιουργοί είναι ο Σολωμός, ο Σεφέρης, ο Παπαδιαμάντης, που απαιτούν, βέβαια, από τον αναγνώστη γλωσσική ωρίμανση και πνευματική εγρήγορση. Κλασικός, όμως, είναι και ο Γρηγόριος Ξενόπουλος, παρόλο που στην περίπτωσή του έχουμε να κάνουμε με έναν λογοτέχνη πιο «προσβάσιμο» στον μέσο αναγνώστη.

Δεν υπάρχει αμφιβολία πως υπήρξε πολύ δημοφιλής στην εποχή του. Πολυγραφότατος μυθιστοριογράφος, αρχισυντάκτης του πιο γνωστού παιδικού περιοδικού, της *Διάπλασης των Παίδων*, θεατρικός συγγραφέας και κριτικός με σπάνιο ένστικτο είχε απήχηση σε όλα τα κοινωνικά στρώματα, καθώς μάλιστα μεγάλο μέρος του έργου του δημοσιεύτηκε σε συνέχειες στις εφημερίδες της εποχής. Και ο ίδιος, άλλωστε, ως επαγγελματίας συγγραφέας που ζούσε από τη συγγραφή, επεδίωκε να γράφει «απλά, καθαρά και ξάστερα, έτσι ώστε να τον καταλαβαίνει κι ένας μαθητής Γυμνασίου και ο κύριος Παλαμάς».

Ίσως γι' αυτό και το έργο του εξακολουθεί και σήμερα ακόμα να απολαμβάνει ένα μέρος από εκείνη την πρώτη δημοφιλία. Τα μυθιστορήματά και τα διηγήματά του εξακολουθούν να εκδίδονται,[59] όπως και πολλά του κείμενα από τη *Διάπλαση των Παίδων* για πολύ μικρά παιδιά[60] ενώ τα ελληνικά θέατρα φιλοξενούν τουλάχιστον ένα έργο του ανά έτος[61].

Κι έτσι, αν και νοσταλγικός δείκτης ενός κόσμου που έχει χαθεί ανεπιστρεπτί, ο Ξενόπουλος παραμένει και σήμερα εδώ, καθώς πολλά από τα έργα του προσφέρονται σε νέες -*επικαιροποιημένες*- αναγνώσεις.

Ας μην ξεχνάμε, άλλωστε, ότι ο δημιουργός αυτός έζησε -όπως κι εμείς άλλωστε- σε μια ρευστή και ταραγμένη ιστορικά περίοδο (το τέλος του 19ου και το πρώτο μισό του 20ου αι.), την οποία κατέγραψε με συνέπεια. Μέσα από το έργο του περνάνε σαν ενσταντανέ πλήθος σημαντικών γεγονότων· η ήττα του 1897, οι Βαλκανικοί πόλεμοι, η Μικρασιατική Καταστροφή, το Γλωσσικό Ζήτημα, οι σοσιαλιστικές αναζητήσεις της εποχής κ.α.[62] Άλλοτε πάλι, το ιστορικό γεγονός

[58] Σχετικά με τους μηχανισμούς μεταμόρφωσης δες και Ζερβού 1999: 122-130.

[59] Για παράδειγμα, η εφημερίδες *Εστία* και *Δημοκρατία* -μέσα στο γενικό κλίμα των τελευταίων ετών που θέλει λογοτεχνικά βιβλία να δίνονται στους αναγνώστες εν είδει προσφοράς μαζί με το κυριακάτικο φύλλο- προσέφεραν (στο διάστημα 2013- 2016) μυθιστορήματα του Γ. Ξενόπουλου και τόμους της *Διάπλασης των Παίδων*.

[60] Βλ. τα παιδικά παραμύθια *Τα πουλιά της αυλής* (1998), *Η κούκλα της Λιλίκας* (2002), *Οι μικροί βοσκοί* (1998), *Η κυρία Τρομάρα* (1998), *Ο μικρός Μέγας Αλέξανδρος* (2002) που κυκλοφορούν από τις εκδόσεις Αφοί Βλάσση.

[61] Πολύ ενδεικτικά αναφέρω τον *Κόκκινο Βράχο* και τους *Μυστικούς Αρραβώνες* που ανέβηκαν από το Εθνικό Θέατρο τον χειμώνα του 2011 και 2014 αντίστοιχα, τον *Πειρασμό* που ανέβηκε από το ΚΘΒΕ το καλοκαίρι του 2013 ή το πιο παλιό *Φιόρο του Λεβάντε* που ανέβηκε στο θέατρο Άνεσις τον χειμώνα του 2007 (και κράτησε τρεις σεζόν). Ενώ το 2017 στο Εθνικό Θέατρο η *Στέλλα Βιολάντη* του Ξενόπουλου υπήρξε η έμπνευση για το σύγχρονο *Στέλλα κοιμήσου*.

[62] Λόγω της μεγάλης διάρκειας που είχε η συγγραφική δραστηριότητα του Ξενόπουλου, τα έργα του αποτελούν και ένα αρκετά αξιόπιστο κάτοπτρο της πνευματικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ζωής του τόπου και της ιστορίας των Αθηνών από το 1896 έως το 1946 (Μαλαφάντης 2001: 495). Δες και Πάτσιου 1995: 201.

τοποθετείται στο κέντρο της πλοκής, γίνεται η αφορμή για να ειπωθεί μια ιστορία· για την ακρίβεια, οι ιστορίες των προσώπων, αφού ο Ξενόπουλος παραμένει στα-θερά ανθρωποκεντρικός και η ατομική μοίρα είναι το ζητούμενο πίσω από το συλλογικό γίγνεσθαι.

Η **αξιοποίηση της λογοτεχνίας ως ιστορική μαρτυρία** είναι, λοιπόν, μία από τις δυνατότητες που μας προσφέρουν τα κείμενά του και διαθέτει ένα διαχρονικό[63] -ένα κλασικό- εύρος, αφού κατά κοινή ομολογία η ανθρώπινη ιστορία διαγράφει κύκλους και έτσι πάθη παλιά μας βοηθούν να φωτίσουμε τα δικά μας πάθη. Αυτό που καθιστά ακόμα πιο ενδιαφέρουσα αυτή τη μαρτυρία είναι η νηφαλιότητα που τη διακρίνει, καθώς ο Ξενόπουλος, όταν επιλέγει να καταπιαστεί με σύγχρονά του ιστορικά γεγονότα, φροντίζει να κρατά μια μετριοπαθή στάση. Έτσι, η εξωτερική πραγματικότητα καταγράφεται μεν με θέρμη αλλά χωρίς το βάρος και τη φόρτιση μιας συγκεκριμένης ιδεολογικής ταυτότητας.[64] Άλλωστε, έχουμε να κάνουμε με έναν «βιοποριστή-λογοτέχνη» που θέλει να τα έχει «καλά με όλους», με την κα-θεστηκυία τάξη, με το κοινό που διαβάζει τα πεζογραφήματά του, βλέπει τα θεα-τρικά του[65] και -με την ιδιότητα του ενήλικου συναναγνώστη- εγκρίνει τα παιδικά του κείμενα. Αποφεύγοντας, λοιπόν, επιμελώς τις ακρότητες μας δίνει μια εκδοχή της ιστορίας σχεδόν «δημοσιογραφική».[66]

Αν θέλουμε, τώρα, να εστιάσουμε στις καθαρά λογοτεχνικές του αρετές, σε αυτές που μπορούν να αγγίξουν σε βάθος έναν σύγχρονο (μαθητή) αναγνώστη, τότε θα πρέπει να μιλήσουμε πρώτα-πρώτα για την **καθαρότητα και τη θέρμη του λόγου του**, μέσα από τον οποίο μπορεί κανείς να διδαχτεί τον λεκτικό πλούτο και τις υφολογικές εναλλαγές της νεοελληνικής. Η γλώσσα του αποτελεί υπόδειγμα δημοτικής, όπου όλα τα μέρη είναι ισόρροπα δομημένα και ταυτόχρονα ρέουν με μια αβίαστη ταχύτητα, που συνεπαίρνει. «Γλωσσοσυγυριστή» ονομάζει τον Ξενόπουλο ο Καραντώνης (1976-77: 418), γιατί ο λόγος του είναι «νοικοκυρεμένος», καθόλου επιδεικτικός, έχουμε την περίπτωση μιας γλώσσας «modeste». Δεν είναι τυχαίο -νομίζω- ότι οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου πάντα απολαμβάνουν το διήγημα *Η γάτα του παπά* (που υπάρχει στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*) παρά την πληθώρα ζακυνθινών ιδιωματισμών.

Από την άλλη, όπως γράφει ο Κωστής Παλαμάς, «ο Ξενόπουλος, (χ.χ. 469), έχει το πάθος· σε φέρνει και κλαις». Στο έργο του αποτυπώνεται **όλη η γκάμα των συναισθημάτων** και η πολυπλοκότητα του ανθρώπινου βίου· γέλιο, δράμα, αγωνία, ενδοσκόπηση. Είναι μάστορας στην ψυχογράφηση των χαρακτήρων του -ιδίως των

[63] Σχετικά με τη διαχρονικότητα του έργου του Ξενόπουλου βλ. και Βαφειάδου-Πασχαλινού 2001.

[64] Αναφέρω ενδεικτικά τα μυθιστορήματά του «Οι Πρόσφυγες» (αναφέρεται στη Μικρασιατική καταστροφή), «Ο Πόλεμος» (αναφέρεται στους Βαλκανικούς), «Οι Φοιτητές» (αναφέρεται στο Γλωσσικό Ζήτημα), «Πλούσιοι και Φτωχοί» (αναφέρεται στα πρώτα βήματα του σοσιαλιστικού κινήματος).

[65] Για παράδειγμα, το θεατρικό του *Οι φοιτητές*, που έχει ως ιστορικό πλαίσιο την Γλωσσική Αντιπαράθεση, γράφεται το 1919, επί κυβέρνησης Βενιζέλου και εφόσον έχει προηγηθεί η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση.

[66] Ας σημειωθεί, επίσης, ότι πολύ πρόσφορη για τη σχολική τάξη είναι η «πολυγραφία» του Ξενόπουλου. Έτσι, ένα ιστορικό γεγονός μπορεί να προσεγγίζεται μέσα από διαφορετικά γραμματειακά είδη: για παράδειγμα, το Γλωσσικό Ζήτημα ο Ξενόπουλος το πραγματεύεται σε ένα μυθιστόρημα, σε ένα θεατρικό έργο, στις Αθηναϊκές του Επιστολές (έχουν μορφή χρονογραφήματος) και σε κριτικά άρθρα.

εφήβων[67]-, οι αδυναμίες, τα πάθη, οι φόβοι τους ξεδιπλώνονται μπροστά μας με όλη τους την ενάργεια. Και καθώς οι καημοί και οι πόθοι του κόσμου αυτού δεν αλλάζουν και ο βασικός ιστός της ανθρώπινης εμπειρίας παραμένει αναλλοίωτος, οι αναγνώστες εύκολα μπορούν να ταυτιστούν με τους ήρωές του, καθώς διαθέτουν μια εξαιρετική ευλυγισία που τους επιτρέπει να κινούνται και να δρουν ως «πρόσωπα του σήμερα» μέσα σε νοσταλγικά σκηνικά του παρελθόντος.

Οι **πλοκές** του ελκυστικές, διαθέτουν αυτό το στοιχείο που ο ίδιος ονόμαζε διασκεδαστικό[68]. Δεν είναι τυχαία η προσφώνηση με την οποία τον υποδέχτηκε ο Π. Νιρβάνας στην Ακαδημία: «Σας ανήκει έπαινος, κύριε, προ πάντων γιατί δεν υπήρξατε ποτέ πληκτικός». Και αυτή η αρετή του Ξενόπουλου αποκτά νευραλγική σημασία όταν μιλάμε για μαθητές-αναγνώστες που δεν είναι εξοικειωμένοι με τη λογοτεχνική ανάγνωση, που προσεγγίζουν τα γραπτά κείμενα με ανυπόμονη διάθεση και με τη βαρύθυμη βεβαιότητα ότι θα έρθουν αντιμέτωποι με «αφηγήσεις ανιαρές». Το **στυλ της αφήγησης,** πάλι, μας θυμίζει πως πίσω από τον καλλιτέχνη υπάρχει πάντα ο παρατηρητής. Μια λεπτομερής και συνεχής ροή εικόνων, η εναλλαγή των προσώπων ως φορέων ενέργειας και η ζωντάνια των σκηνών εξασφαλίζουν μια παροντική χροιά στον κόσμο του, ταυτίζεσαι και φεύγεις μαζί του. Ο λυρικός και παρατηρητικός Ξενόπουλος διαθέτει την ευλυγισία και την ακρίβεια κινηματογραφικού φακού, κάτι που αφενός διευκολύνει την πρόσληψη του έργου του και από μαθητές «αδύναμους» και αφετέρου προσφέρεται για δραστηριότητες λογοτεχνικής ανα-δημιουργίας.

Επιπλέον, η δυναμική του πλέγματος **αξιών** που προβάλλεται στο έργο του είναι ισχυρή. Στοιχεία, όπως η αδελφική αγάπη, η τρυφερή γονεϊκή συμπα-ράσταση[69], η φιλία, η μετριοπάθεια και η ανεκτικότητα είναι σημεία αναφοράς για κάθε εποχή. Και δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι αξίες που υπάρχουν με διάφορους περίπλοκους τρόπους στα λογοτεχνικά κείμενα συχνά επιδρούν στην υποκει-μενικότητα των ανήλικων αναγνωστών πιο βαθιά, ανεπαίσθητα και μυστικά από οποιεσδήποτε ρητά εκφρασμένες που τους προτείνονται από βιβλία άλλων μαθημάτων (Αποστολίδου 2006: 338). Ακόμα κι αν κάποιες από αυτές τείνουν να φθίνουν ή να εξαφανίζονται σήμερα, παρέχουν ωστόσο στον αναγνώστη τις προϋποθέσεις να συγκροτήσει έτσι έναν δικό του καινούριο κόσμο συσχετισμών και ισορροπιών.[70]

3. Πρόσληψη και Επανανάγνωση· προτάσεις για διδακτική εφαρμογή

Σύμφωνα με τη θεωρία της *Πρόσληψης και της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης* ο

[67] Δε γράφει, βέβαια, εφηβική λογοτεχνία με τη σύγχρονη εκδοχή του όρου αλλά περισσότερο νεανική. Οπωσδήποτε, στο έργο του είναι πολύ συχνή η παρουσία των εφήβων, οι οποίοι σκιαγραφούνται με μια απαράμιλλη δεξιοτεχνία ως ήρωες αυτονόητοι και αληθινοί. Έτσι, πολλά μυθιστορήματά του εμπεριέχουν ένα μικρό εφηβικό μυθιστόρημα, όπου η έμφαση δίνεται κυρίως στο παιχνίδι της ερωτοτροπίας (Βάσσης 2001: 27).

[68] Στο άρθρο του «Τέχνη και διασκέδασις», εφ. *Ελλάς*, 5/7/1915 (στο Μαλαματάρη 2002: 202-4) χρησιμοποιεί τον όρο 'διασκέδασις' ως ίδιον της αληθινής τέχνης, είτε κωμικής είτε δραματικής, που έχει το χάρισμα να διασκεδάζει το κοινό της, να προκαλεί δηλ. «ενδιαφέρον, ξύπνημα, συγκίνηση, ανατριχίλα, ενθουσιασμό, απόλαυση, ηδονή».

[69] Πολλά έργα του Ξενόπουλου είναι αποκαλυπτικά της πολύ ευτυχισμένης παιδικής ηλικίας που βίωσε και ο ίδιος. Βλ. ενδεικτικά *Ο γιος μου και η κόρη μου* (1928), *Η αδελφούλα μου* (1891) κ.α.

[70] Νομίζω ότι η αίσθηση του μέτρου και της ισορροπίας που συνέχει τα κλασικά κείμενα μπορεί να αποδειχτεί εξαιρετικά λειτουργική και αξιοποιήσιμη σε μια εποχή κατακερματισμού του ατόμου και της προσωπικότητάς του, όπως είναι η σημερινή.

αναγνώστης είναι ο κύριος αποδέκτης, ερμηνευτής και ανταποκριτής του λογοτεχνικού κειμένου. Διαβάζει και κατασκευάζει το νόημά του μέσα από τις προσωπικές του γνώσεις και εμπειρίες, συνδέει τις πληροφορίες που αποκτά από αυτό με βιώματα και αναγνώσεις.

Δε μας ενδιαφέρει, λοιπόν, εδώ ο συγγραφέας ή το κείμενο αποκλειστικά αλλά το πώς εμείς το προσλαμβάνουμε, καθώς είναι ένας χώρος, όπου συνα-ντιούνται παλιότερα διαβάσματα και μας δημιουργούν *προσδοκίες* που θα επι-βεβαιωθούν ή θα διαψευστούν (Jauss 1995).

Ασφαλώς, ένα λογοτέχνημα που γράφτηκε στις αρχές του 20ου αιώνα δε θα αναγνωστεί με τον ίδιο τρόπο που διαβαζόταν τότε, επειδή πολλές παράμετροι έχουν μεταβληθεί, όπως η αισθητική εμπειρία του κοινού, το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο κ.α. Έχει, επίσης, αλλάξει ο τρόπος που αντιμετωπίζουμε την παιδικότητα, η πληθώρα ερεθισμάτων κάθε είδους οδηγεί σε μια πιο γρήγορη ωρίμανση τα σημερινά παιδιά. Μυθιστορήματα που ο Ξενόπουλος έγραψε για τους ενήλικες της εποχής του, τώρα μπορούν να έχουν θέση σε μια σχολική τάξη και να συνομιλήσουν με εφήβους και νέους, εφόσον προηγηθεί ένα «φρεσκάρισμα» που θα τα κάνει πιο ελκυστικά στα μάτια τους.

Εναπόκειται, βέβαια, στη θέληση και την έμπνευσή μας να αναζητήσουμε τον τρόπο και τα εργαλεία, αφού εμείς οι εκπαιδευτικοί -ως συναναγνώστες- ουσιαστικά αναλαμβάνουμε ρόλο διαμεσολαβητή και διευκολύνουμε την επι-κοινωνία των παιδιών με τα κείμενα. Έτσι, η τάξη γίνεται μια *αναγνω-στική/ερμηνευτική κοινότητα*, ένας συλλογικός *υπονοούμενος αναγνώστης*, που υποτίθεται ότι έχει κατά κάποιον τρόπο κοινό πολιτισμικό υπόβαθρο ως προς την ηλικία, την παιδεία, τις εμπειρίες της ζωής, την επιθυμία για ανάγνωση.

Το μυθιστόρημα **Λίζα** (που δημοσιεύει ο Ξενόπουλος στα 1934) αφηγείται τη γνωριμία δύο νέων δι’ αλληλογραφίας. Στην πραγματικότητα, ένας άντρας προσποιείται ότι είναι μια νεαρή αλληλογράφος προκειμένου να προσεγγίσει έτσι μια όμορφη κοπέλα. Η κατάληξη είναι ευτυχής. Πρόκειται για ένα κείμενο ανάλαφρο και διασκεδαστικό, μια «κωμωδία παρεξηγήσεων». Κι όμως, αυτό το χαριτωμένο έργο μπορεί να ανακινήσει μια συζήτηση για ένα θέμα επίκαιρο και πολύ ευαίσθητο, όπως είναι οι κίνδυνοι που κρύβουν οι διαδικτυακές γνωριμίες της εποχής μας. Η αντιπαραβολή των δύο κόσμων αφήνει να διαφανεί το χάσμα ανάμεσά τους. Θα είχε πολύ ενδιαφέρον εδώ να ζητήσουμε από τους μαθητές μας (το μυθιστόρημα προσφέρεται για διδασκαλία στη Γ΄ Γυμνασίου αλλά και στις δυο πρώτες τάξεις του Λυκείου) να συνδιαλεχτούν με το κείμενο μέσα στα πλαίσια του δικού τους κόσμου και να δώσουν σύγχρονη πνοή σε έναν *κλασικό* συγγραφέα *μεταγράφοντας την ιστορία* στη σύγχρονη εποχή[71]. Θα είχαν έτσι τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν την αλλαγή στα ήθη και στις ανθρώπινες σχέσεις, τη μετάβαση από έναν κόσμο με πιο σταθερούς κώδικες τιμής σε έναν κόσμο αβέβαιο και επισφαλή.

Μια άλλη πρόταση πρόσφορη για διδακτική αξιοποίηση είναι και *η αλλαγή της εστίασης* (στο πρωτότυπο έχουμε παντογνώστη αφηγητή και μηδενική εστίαση). Δηλαδή, για παράδειγμα, η αφήγηση της ιστορίας από την πλευρά της κοπέλας που πέφτει θύμα εξαπάτησης από τον άνδρα, μια δραστηριότητα που εστιάζει στην

[71] Κάτι ανάλογο προτείνει ο Ροντάρι στη *Γραμματική της Φαντασίας* (2003: 104-106).

ιδιομορφία των δυο φύλων και βοηθάει και στη συγκρότηση της έμφυλης ταυτότητας των μαθητών. Ας έχουμε κατά νου ότι η εξοικείωσή τους με την έννοια της οπτικής γωνίας (και της αντικατάστασής της με άλλες) βοηθάει γενικά να προ-ωθήσουμε με την ανάγνωση και μια ελεύθερη διαπραγμάτευση της υποκει-μενικότητάς τους (Αποστολίδου 2006: 346). Οι επιλογές τους (εφόσον είναι ελεύθερες) είναι δηλωτικές τόσο για τον χαρακτήρα τους όσο και για τον τρόπο, με τον οποίο αποκωδικοποιούν το έργο.

Πρόσφορα, επίσης, σχέδια εργασίας μπορούν να είναι η μετατροπή του μυθιστορήματος σε ένα πολυτροπικό κείμενο, όπως είναι το *κόμικ*[72], (εξαιρετικά βοηθητική είναι εδώ η γραμμική αφήγηση που υιοθετεί ο Ξενόπουλος) η *αλλαγή του τέλους*[73] της ιστορίας κ.α. Όλα αυτά αποτελούν *λογοτεχνικές ανα-δημιουργίες,* ο μαθητής γίνεται τώρα συγγραφέας και με αφορμή το αρχικό κείμενο παράγει κάτι που φέρει τη σφραγίδα της εποχής του και της προσωπικότητάς του. Παύει η λογοτεχνία να αποτελεί ένα «ξερό φιλολογικό μάθημα» και γίνεται σύντροφος στις αγωνίες και τις αναζητήσεις του, ένα μέσο με το οποίο νοηματοδοτεί τον εαυτό του και τον δυσνόητο κόσμο που τον περιβάλλει (Αποστολίδου κ.α. 2004).

Ένας πάγιος στόχος των σύγχρονων Αναλυτικών προγραμμάτων είναι και αυτός της *Διαθεματικότητα*ς,[74] προκειμένου να αποκτήσουν οι μαθητές ένα συνδυαστικό εύρος σκέψης και μια ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Αναζητώντας, λοιπόν, τις αόρατες γραμμές που συνδέουν τη λογοτεχνική παραγωγή με άλλους τομείς του ανθρώπινου πνεύματος δεν μπορούμε παρά να αιτούμαστε την συνεχή και συστηματική αξιοποίηση του (εξω)σχολικού βιβλίου στο σχολείο και σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όλες τις ώρες του προγράμματος, μέσα και έξω από τη σχολική τάξη, μέσα και έξω από τις ώρες που είναι ειδικά αφιερωμένες στη Λογοτεχνία (Ζερβού 2010: 168). Άλλωστε, αυτή δεν είναι ένα κλειστό σύστημα που λειτουργεί στο περιθώριο των εξελίξεων ούτε απομονωμένη από το σύνολο της πολιτισμικής παραγωγής. Κατ' αυτόν τον τρόπο, είτε ως αντιπροσωπευτικό κά-τοπτρο μιας πραγματικότητας και μιας εποχής είτε ως μυθοπλασία πάντα κάτι έχει να προσφέρει ως γνώση στο κοινό της.

Στο έργο του Γ. Ξενόπουλου ***Οι πρόσφυγες***, που χαρακτηρίζεται από τον ίδιο ως ανώτερο από όλα τα μέχρι τότε μυθιστορήματά του[75] και δημοσιεύεται σε συνέχειες στην εφημερίδα *Νέος Κόσμος* το 1934, το ιστορικό πλαίσιο είναι η Μικρασιατική Εκστρατεία και οι συνέπειές της, η συντριβή του ελληνικού στρατού στη Μ. Ασία, η καταστροφή της Σμύρνης και η «Οδύσσεια» των προσφύγων.

Ο καμβάς και εδώ παραμένει κοινωνικο-ψυχολογικός. Με φόντο την Αθήνα του 1922 συνθέτεται ένα μυθιστόρημα χαρακτήρων, όπου το βάρος δίνεται στη συνύπαρξη προσφύγων και γηγενών και στον αγώνα των πρώτων για επιβίωση, χωρίς να λείπουν και οι τραγικές σκηνές της καταστροφής, κυρίως μέσα από αναδρομικές αφηγήσεις των ηρώων.

[72] Μια ενδιαφέρουσα προσπάθεια είναι η μεταφορά της *Πάπισσας Ιωάννας* του Ροίδη σε κόμικ. (Βλ. http://www.lifo.gr/team/u12124/60777, ανακτήθηκε 31 Ιανουαρίου, 2018).
[73] Σχετικά με την τυπολογία του τέλους δες και Ζερβού 2010.
[74] Σχετικά με αυτά βλ. ΦΕΚ303Β/13-3-2003 με τίτλο «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού-Γυμνασίου» στο http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf, ανακτήθηκε 31 Ιανουαρίου, 2018.
[75] Βλ. οπισθόφυλλο έκδοσης, Αφοί Βλάσση, Αθήνα 1994.

Όλα αυτά, όμως, σε μια «ήσσονα κλίμακα», χωρίς εμπάθεια και μίσος. *Οι Πρόσφυγες* έχουν χρονική απόσταση 12 ετών από το ιστορικό γεγονός που πραγματεύονται[76], οπότε εύλογα και ο Ξενόπουλος αποστασιοποιείται από την αίσθηση της διάψευσης και της μελαγχολικής θρηνολογίας που ακολούθησε τη Μικρασιατική Καταστροφή επιχειρώντας μια πιο νηφάλια παρουσίαση των γεγονότων (αντίθετα με συγγραφείς, όπως ο Η. Βενέζης και η Δ. Σωτηρίου που αποδίδουν τα γεγονότα με πιο φορτισμένη γλώσσα λόγω άμεσης συναισθηματικής εμπλοκής σε αυτά[77]). Γι' αυτό και το μυθιστόρημα προσφέρεται ως υποστηρικτικό υλικό στο μάθημα της Σύγχρονης Ιστορίας (για τις τάξεις της Γ΄ Γυμνασίου και της Γ΄ Λυκείου), αφού -παρά τον μυθοπλαστικό του χαρακτήρα- δίνει με έναν άμεσο τρόπο στους μαθητές το κλίμα της εποχής. Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί ότι, όπως ο ίδιος ο συγγραφέας δηλώνει σε μια Επιστολή του στη *Διάπλαση των Παίδων,*[78] βασίζεται σε μια πραγματική ιστορία (την οποία ο ίδιος αναφέρει), άρα μας δίνεται εδώ και η πρόσθετη δυνατότητα να παρακολουθήσουμε τη διαδρομή της έμπνευσης του δημιουργού και τον μετασχηματισμό της σε κείμενο λογοτεχνικό[79].

Πέρα, όμως, από το στοιχείο της ιστορικής καταγραφής, αυτό που κυρίως μπορούμε να αξιοποιήσουμε εδώ είναι η διαχρονικότητα του ξεριζωμού, της βίαιης αποκοπής από τον γενέθλιο χώρο.

Οι ιστορίες των ανθρώπινων παθών είναι σχεδόν πανομοιότυπες, σε όποια εποχή κι αν αναφέρονται. Οι σκέψεις του Ξενόπουλου, έτσι όπως τις καταγράφει στη στήλη της Αλληλογραφίας της *Διάπλασης* τον Νοέμβρη του 1922, λίγο μετά την καταστροφή της Σμύρνης και την έλευση των Μικρασιατών προσφύγων, φαντάζουν τραγικά επίκαιρες: «Μέσα σ' αυτό τον ποικίλο κόσμο των διαβατών, οι αραιοί περιπατητές, οι κομψοί, οι λουσαρισμένοι, οι αμέριμνοι…. μου φαίνονται -πώς να σας πω;- σαν ερείπια, σαν λείψανα ενός ωραίου κι ευτυχισμένου παρελθόντος».[80]

Τα λόγια αυτά θα μπορούσαν να αποτυπώνουν τον δικό μας κόσμο, που ζει τώρα ένα άλλο δράμα, αυτό των Σύριων προσφύγων, που κι αυτοί με τη σειρά τους αντιμετωπίζουν μαζί με τον ξενιτεμό την καχυποψία και την εχθρότητα του χώρου που τους υποδέχεται. Ενώ εμείς, όπως και η ανθρωπότητα στο σύνολό της, βιώνουμε τον κατακερματισμό του κόσμου που ξέραμε. Σε μια τέτοια περίπτωση τα διδάγματα και οι παραινέσεις προς τους μαθητές μας είναι μάλλον «κούφια λόγια». Η γλώσσα, όμως, της λογοτεχνίας είναι «σιωπηλή και στοχαστική». Καθώς απευθύνεται στο θυμικό, περνάει υπόκωφα μηνύματα, με έναν τρόπο πολύ πιο εύληπτο και αποτελεσματικό. Άλλωστε, τα σημαντικά νοήματα του κειμένου είναι τα συγκινησιακά, τα συνειρμικά, τα υποδηλωτικά (Χαντ 2001: 193) και, καθώς τα παιδιά έχουν διαφορετική κουλτούρα από τους μεγάλους, καταλαβαίνουν και κάνουν συσχετίσεις με διαφορετικούς τρόπους.

Και κάτι τελευταίο, που μου φαίνεται εξαιρετικά ενδιαφέρον· πώς μπορεί να

[76] Ένα σημείο που αξίζει να μελετηθεί, λοιπόν, είναι η οπτική της αφήγησης, έτσι όπως διαμορφώνεται μέσα από την αντιπαράθεση του χρόνου της ιστορίας και του χρόνου της συγγραφής.

[77] Γι' αυτό και είναι πρόσφορη μια σύγκριση της αφήγησης του Ξενόπουλου για τη Μικρασιατική Καταστροφή με τις αντίστοιχες αφηγήσεις των Μικρασιατών συγγραφέων.

[78] *Η Διάπλασις των Παίδων* τ. 29, αρ. 45, 8-10-1922, σ. 356.

[79] Δες σχετικά τις ενδεικτικές εργασίες που προτείνονται στο Παράρτημα.

[80] *Η Διάπλασις των Παίδων* τ. 29, αρ. 50, 12-11-1922, σ. 395.

αξιοποιηθεί ο λογοτέχνης ως προσωπικότητα; Ας μην ξεχνάμε ότι μεγάλο μέρος από την επιτυχία ή την αποτυχία της σύνδεσής μας με ένα κείμενο εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά ο αναγνώστης στο πρόσωπο του συγγραφέα, δηλαδή στη δόση της προσωπικότητάς του, την οποία διοχετεύει σε αυτό (Σπινκ 1990: 31). [81]

Νομίζω ότι, ειδικά για δημιουργούς που στάθηκαν συνάμα και παιδαγωγοί, δεν αρκεί να εστιάζουμε μόνο στα (καθαυτό λογοτεχνικά) κείμενα. Ο Ξενόπουλος μέσα από τη θέση του αρχισυντάκτη της *Διάπλασης των Παίδων* αφιέρωσε ένα πολύ μεγάλο μέρος της προσωπικής του ενέργειας και της φιλολογικής του δεινότητας στην υπηρεσία των παιδιών. Αποφασισμένος να συμβουλεύει και να δίνει γνώσεις και πληροφορίες με έναν αβίαστο τρόπο, επιδιώκοντας να αποφύγει την ψυχρότητα του διδακτισμού των εκπαιδευτικών μεθόδων της εποχής (Μαλαφάντης 1995: 67), πρόβαλλε στους αναγνώστες του ως ιδανικό την ευγένεια της ψυχής, που αναδεικνύεται σαφώς ανώτερη από τη γυμνή σοφία και την ξερή πολυμάθεια.[82]

Γι' αυτό και οι λέξεις του ξεχειλίζουν από βαθιά συμπόνια και ζεστασιά για τον άνθρωπο. Το ύφος του τηρεί πάντα μια ισορροπία, η έμφυτη καλαισθησία του τον απομακρύνει από τις εξάρσεις και τις ρητορικές υπερβολές[83] ενώ ο ρεαλισμός του έχει τρυφεράδα και ανθρωπιά (Καραντώνης 1976-7: 415).

Στην περίπτωσή του έχουμε τη σπάνια ταύτιση έργου και ήθους. Είναι και ο ίδιος που υπήρξε πράος, μειλίχιος και επιεικής, σε δύσκολες μάλιστα ιστορικές στιγμές. Όπως σημειώνει ο Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος (1961: 114) «ο Ξενόπουλος, μολονότι έζησε τόσους πολέμους, έμεινε ο άνθρωπος της 'belle epoque'. Είχε κάποια ησυχία μέσα του».

Ενδεικτικά αναφέρω τις δύο από τις τελευταίες **Αθηναϊκές** του **Επιστολές** (5.5.1945 και 12.5.1945), όπου μιλάει για την καταστροφή του σπιτιού του και την ανατίναξη του προσωπικού του αρχείου επί Δεκεμβριανών. Φέρουν τους πολύ χαρακτηριστικούς τίτλους «Καλώς σας βρήκα» και «Το καλό του κακού».

Εκεί που θα περιμέναμε αγανάκτηση και οργή -μιας και ο Ξενόπουλος έχασε τους κόπους μιας ζωής μέσα σε λίγες ώρες και βρέθηκε σε προχωρημένη ηλικία να ζητά βοήθεια και φιλοξενία «άστεγος, άπορος και γυμνός»[84]- συναντάμε αγάπη για τη ζωή και βαθιά πίστη στην ανθρώπινη φύση: Γράφει χαρακτηριστικά: «Ύστερα από την τελευταία μου Επιστολή φοβήθηκα πως δε θα σας έγραφα άλλη… Τα πράγματα πήγαιναν τόσο άσχημα κι οι κίνδυνοι ζωής και περιουσίας μεγάλωναν τόσο από μέρα σε μέρα. Αλλά δεν το θέλησε ο Παντοδύναμος. Αν έχασα ότι είχα και δεν είχα, γλίτωσα τουλάχιστον το πετσί μου, σκεπασμένο οπωσδήποτε με τ' απαραίτητα

[81] Σχετικά με τον ρόλο του συγγραφέα στην ερμηνευτική διαδικασία βλ. και Πεσκετζή 2006.

[82] Βλ. και *Η Διάπλασις των Παίδων* τ. 32, αρ. 1, 6-12-1924, σ. 4. Επίσης, όπως αναφέρει ο εκδότης στο εισαγωγικό σημείωμα του α΄ τόμου των *Απάντων* του Ξενόπουλου (1968: 15), οι τόμοι της *Διάπλασης* είναι ενδεικτικοί του ήθους του αρχισυντάκτη τους: «Ατμόσφαιρα γαλήνης, ευγένειας, ημεράδας, αλληλοσεβασμού, συντονισμένης ζωής… και ο σκοπός; Το παιδί να γίνει καλός συνάνθρωπος».

[83] Μπενέκος 2003: 157.

[84] Βλ. *Η Διάπλασις των Παίδων* τ. 1, αρ. 1, 5-5-1945, σ. 3. Μια πολύ πιο ρεαλιστική εκδοχή των γεγονότων μας δίνει σε μια συνέντευξή της η κόρη του Ξενόπουλου (βλ. http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=241319, ανακτήθηκε 2 Φεβρουαρίου, 2018). Θα μπορούσαμε ενδεχομένως να επιχειρήσουμε με τους μαθητές μας μια αντιπαράθεση των δυο καταγραφών.

ρούχα. Και σήμερα, που κατορθώνει κι η Διάπλασις να ξαναβγεί, κάθουμαι μπροστά σ' ένα τραπέζι με χαρά -κι είναι μια τόσο ωραία, γαλανή ανοιξιάτικη μέρα!- πιάνω μια πέννα και σας γράφω».[85]

Νομίζω ότι οι μαθητές μας μπορούν να διδαχθούν πολλά από αυτό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

Αθανασοπούλου Α., Μπαζούκης Α. (2015). Το πρόγραμμα σπουδών λογοτεχνίας στη δημόσια εκπαίδευση της Κύπρου. Στο: *Η Νεοελληνική Λογοτεχνία Σήμερα: Κοινωνία και Εκπαίδευση*, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου *(ΕΚΠΑ, Τμήμα Φιλολογίας) 28-30 Νοεμβρίου 2013* (σελ. 30-77), Αθήνα. Ανακτήθηκε 28 Ιανουαρίου, 2018, από: http://tonephil.phil.uoa.gr/fileadmin/phil.uoa.gr/uploads/Tomeas_MNEF/istoselida_tnf/pdf_istoselida_tnf_/Proceedings_LitSoc__2013__2015.pdf

Αποστολίδου Β., Καπλάνη Β., Χοντολίδου Ε. (επιμ.) (2004). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο… μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός

Αποστολίδου Β. (2006). Λογοτεχνία και Ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο: Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (335-347). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός

Αρμελινιού Σ. (2013). Απροσδόκητες συναντήσεις. Ένας περίπατος από και προς το Λεμονόδασος. Το μυθιστόρημα (ολόκληρο) στη σχολική τάξη. Διδακτικές προσεγγίσεις-Υποστηρικτικό υλικό. Στο: Β. Πάτσιου, Τ. Καλογήρου (Επιμ.), *Η δύναμη της λογοτεχνίας* (229-256). Αθήνα: Gutenberg

Βάσσης Κ. (2001). Ξενόπουλος, ένα φαινόμενο πολυγραφίας. *Τετράδια Ευθύνης,* 39, 22-46

Βαφειάδου-Πασχαλινού Σ. (2001). Η διαχρονικότητα του έργου του Γρηγ. Ξενόπουλου. *Τετράδια Ευθύνης,* 39, 47-51

Calvino I. (2003). *Γιατί να διαβάζουμε τους κλασικούς*. Μτφρ Α. Χρυσοστομίδης Α. Αθήνα: Καστανιώτης

Ζερβού Α. (1999). *Στη χώρα των θαυμάτων, το παιδικό βιβλίο ως σημείο συνάντησης παιδιών-ενηλίκων*. Αθήνα: Πατάκης

Ζερβού Α. (2006). Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία. Στο: Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (15-34). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός

Ζερβού Α. (2010). Η Λογοτεχνία στο σχολείο: Συνανάγνωση και πνευματική ενηλικίωση. Στο: Ι. Πυργιωτάκης, Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Περί Παιδείας Διάλογος* (167-181). Ρέθυμνο: Σχολή Επιστημών Αγωγής

Ζερβού Α. (2010). Στην άλλη άκρη της κόκκινης κλωστής: σημειώσεις για μια τυπολογία του τέλους. *Δια-κείμενα*, 12: 115-126. Ανακτήθηκε 2 Φεβρουαρίου, 2018, από: http://dia-keimena.frl.auth.gr/images/stories/intertextes-12.pdf

[85] *Η Διάπλασις των Παίδων*, ο.π..

Hawthorn J. (1993). *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο. Μια εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*. Μτφρ. Μ. Αθανασοπούλου. Ηράκλειο: ΠΕΚ

Jauss R.H. (1995). Η ιστορία της λογοτεχνίας ως πρόκληση για τις γραμματολογικές σπουδές. *Η Θεωρία της πρόσληψης, Τρία μελετήματα*. Αθήνα: Εστία

Κανατσούλη Μ. (2000). *Ιδεολογικές Διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος

Καραντώνης Α. (1976-77). Νύχτες με τον Ξενόπουλο. *Κριτικά Φύλλα*, 4 (34): 412-419

Μαλαφάντης Κ. (1995). *Οι 'αθηναικαί επιστολαί' του Γρηγορίου Ξενόπουλου στη 'Διάπλασιν των Παίδων' 1896-1947*. Αθήνα: Αστέρος

Μπενέκος Α. (2003). Γρηγόριος Ξενόπουλος: ο λογοτέχνης παιδαγωγός. Στο: *Γ. Ξενόπουλος, πενήντα χρόνια από το θάνατο ενός αθανάτου (1951-2001), Πρακτικά συνεδρίου 28 και 29/11/2001*. Αθήνα: ΕΛΙΑ

Ξενόπουλος Γ. (1958). *Άπαντα*, τ. 1. Αθήνα: Μπίρης

Οικονομίδου Σ. (2016). *Το παιδί πίσω από τις λέξεις*. Αθήνα: Gutenberg

Παναγιωτόπουλος Ι.Μ. (1961). Η 'σκλαβιά', το γράψιμο. *Νέα Εστία,* 805: 114-5

Πάνος Δ. (2001). Η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού κειμένου στο Λύκειο σήμερα: Όρια και Δυνατότητες. Στο: Γ. Σπανός, Ε. Φρυδάκη (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση* (39-65). Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν

Παπαγεωργάκης Δ. (2006). Παρουσίαση μυθιστορήματος στο Λύκειο. Στο: Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (73-90). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός

Πάτσιου Β. (1995). *Η Διάπλασις των Παίδων, 1879-1922*. Αθήνα: Καστανιώτης

Πενάκ Ν. (1996). *Σαν ένα μυθιστόρημα*. Αθήνα: Καστανιώτης

Πεσκετζή Μ. (2006). Ο ρόλος του συγγραφέα στην ερμηνευτική διαδικασία. Στο: Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (147-155). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός

Ροντάρι Τ. (2003). *Γραμματική της Φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Σπινκ Τ. (1990).*Τα παιδιά ως αναγνώστες*. Αθήνα: Καστανιώτης

Φαρίνου-Μαλαματάρη Γ. (επιμ.) (2002). *Γρηγ. Ξενόπουλος, επιλογή κριτικών κειμένων*. Αθήνα: Αφοί Βλάσση

Φρυδάκη Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική

Χαντ Π.(2001). *Κριτική, θεωρία και παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης

Verrier J. (1985). Ανάγνωση μυθιστορημάτων. Στο: *Συνέδριο του Σεριζί*. Αθήνα: Επικαιρότητα, σελ. 178-197

Ξενόγλωσσες

Appleyard J. (1994). Becoming a reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood. Cambridge University Press

Gadamer H. G. (2004). Truth and Method (translation revised by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall), London and New York: Continuum

Iser W. (1978). The act of reading: a theory of aesthetic response. London: Routledge and Kegan Paul

Hollindale P. (1997). Signs of childness in children's books, Stroud: Thimble Press

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (ενδεικτικά σχέδια εργασίας)

ΕΡΓΟ: *Λίζα,* 1935

1. Να δώσετε πληροφορίες για τον συγγραφέα και την πλοκή του έργου.
2. α) Να προτείνετε μια μεταγραφή του έργου στη σύγχρονη εποχή (πώς θα εξελισσόταν δηλαδή η πλοκή αν το ιστορικό πλαίσιο ήταν το 2018;)
   β) Σε αυτή τη 'σύγχρονη ιστορία' που θα φτιάξετε να δώσετε ένα δραματικό και ένα χαρούμενο τέλος.
3. 3) Ποιες πληροφορίες παίρνουμε από το μυθιστόρημα για τις σχέσεις των δυο φύλων την εποχή εκείνη (αρχές 20^{ου} αιώνα);
4. 4) Υποθέστε ότι είστε βιβλιοκριτικοί και γράφετε μια σύντομη κριτική του βιβλίου για μια εφημερίδα.

ΕΡΓΟ: *Ο πόλεμος*, 1914

1) Να δώσετε λίγες πληροφορίες α) για τον συγγραφέα β) για το ιστορικό θέμα που πραγματεύεται το έργο (Βαλκανικοί Πόλεμοι 1912-13) γ) για την πλοκή (συνοπτικά)
2) Υποθέστε ότι η πλοκή σταματάει στη σελ. 397. Να δώσετε ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία.
3) α) Ποιος χαρακτήρας του μυθιστορήματος σας είναι πιο συμπαθής και γιατί; β) Πιστεύετε ότι τελικά η μεταστροφή του κεντρικού ήρωα οφείλετε στον Πόλεμο ή στην επιρροή της γυναίκας του; Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας.
4) Θα συστήνατε αυτό το μυθιστόρημα σε κάποιον συμμαθητή σας που θα ήθελε να μάθει την ιστορία των Βαλκανικών πολέμων ή θα τον παραπέμπατε σε κάποιο ιστορικό βιβλίο; Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας.

ΕΡΓΟ: *Το Φάντασμα*, 1914

1) Να δώσετε κάποιες πληροφορίες α) για τον συγγραφέα του έργου β) για την ιστορική περίοδο, όπου τοποθετεί την πλοκή του (Βενετοκρατία στα Επτάνησα) γ) για την πλοκή (συνοπτικά)
2) Να ξαναγράψετε το τελευταίο κεφάλαιο (σελ 309 και εξής) δίνοντας τώρα το δικό σας τέλος στην ιστορία.
3) Αφού διαβάσετε το βιβλίο, δείτε τη μεταφορά του έργου στην τηλεόραση. Συγκεκριμένα, συγκρίνετε το 4^{ο} κεφάλαιο (σελ. 39-44) με το αντίστοιχο επεισόδιο (https://www.youtube.com/watch?v=kLE9aESkrXY). Σας φαίνεται επιτυχημένη η μεταφορά ή προτιμάτε το βιβλίο; Ποιες ομοιότητες και ποιες διαφορές υπάρχουν μεταξύ τους;

ΕΡΓΟ: Πρόσφυγες, 1934

1) Να δώσετε λίγες πληροφορίες α) για τον συγγραφέα και το ιστορικό θέμα που πραγματεύεται το έργο (Μικρασιατική Καταστροφή και άφιξη προσφύγων 1922) β) για την πλοκή (συνοπτικά)
2) Είστε σκηνοθέτης και αποφασίζετε να γυρίσετε ένα κεφάλαιο του βιβλίου (το επιλέγετε εσείς) ταινία. Πώς το φαντάζεστε; Προσθέστε κάποια επιπλέον σκηνή αν θέλετε, δώστε πληροφορίες για τα σκηνικά και τα κοστούμια, για τις κινήσεις των ηθοποιών κ.α.
3) Συγκρίνετε το μυθιστόρημα αυτό με το απόσπασμα του μυθιστορήματος *Ματωμένα Χώματα* (σελ. 293-340) της Διδώς Σωτηρίου, που αναφέρεται επίσης στη Μικρασιατική Καταστροφή (η συγγραφέας ήρθε ως πρόσφυγας από τη Σμύρνη στην Ελλάδα). Ποια από τις δύο αφηγήσεις σας συγκινεί περισσότερο και γιατί;
4) Ο συγγραφέας μας αποκαλύπτει σε μια Επιστολή του με τον τίτλο «Μια τραγωδία» (8-10-1922) στο παιδικό περιοδικό *Διάπλασις των Παίδων* ότι πίσω από το μυθιστόρημα *Πρόσφυγες* κρύβεται μια πραγματική ιστορία. Ποια μυθοπλαστικά στοιχεία πρόσθεσε ο ίδιος σε αυτήν;

ΕΡΓΟ: Ο γιος μου κι η κόρη μου, 1928

1) Να δώσετε πληροφορίες για τον συγγραφέα και την πλοκή του έργου.
2) Να προτείνετε μια μεταγραφή του έργου στη σύγχρονη εποχή (πώς θα εξελισσόταν δηλαδή η πλοκή αν το ιστορικό πλαίσιο ήταν το 2018;)
3) Στο μυθιστόρημα αφηγητής είναι ο πατέρας δυο παιδιών. Να αφηγηθείτε, λοιπόν, ένα απόσπασμα από το κεφάλαιο ΙΔ (σελ. 247-266) από την οπτική γωνία ενός άλλου ήρωα της ιστορίας (τον επιλέγετε εσείς).
4) Ποιες πληροφορίες παίρνουμε από το μυθιστόρημα για τη θέση της γυναίκας την εποχή εκείνη (αρχές 20^{ου} αιώνα);
5) Ποιος ήταν κατά τη γνώμη σας ο πιο ‘συμπαθής’ κι ο πιο ‘αντιπαθής’ ήρωας του έργου; Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας.

Οι Εικόνες Τέχνης και Πολιτισμού στο σχολικό βιβλίο Ιστορίας Β΄ Γενικού Λυκείου: Η διδακτική, αισθητική και ιδεολογική λειτουργία τους

Γιακουμάκης Αντώνιος
εκπαιδευτικός – φιλόλογος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
υποψήφιος διδάκτωρ Πανεπιστημίου Κρήτης

Σακελλάρης Κωνσταντίνος
εκπαιδευτικός – φιλόλογος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
υποψήφιος διδάκτωρ Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εισήγησης αποτελεί η διερεύνηση της λειτουργίας των εικόνων Τέχνης και Πολιτισμού στο διδακτικό βιβλίο της Ιστορίας Β' τάξης Γενικού Λυκείου. Κριτήρια αποτίμησης της λειτουργίας αυτής αποτελούν τα ακόλουθα: ο βαθμός τεκμηρίωσης, η επιτυχής ή μη σύνδεση με την ιστορική αφήγηση, η αισθητική και ιδεολογική λειτουργία τους. Βάσει της έρευνας οι εικόνες θα μπορούσαν να ενταχθούν σε τέσσερις γενικά κατηγορίες: όσες δεν πληρούν ουσιαστικά κανένα από τα παραπάνω κριτήρια, όσες παίζουν διακοσμητικό ρόλο, όσες τεκμηριώνουν απλώς και μόνο το κείμενο της ιστορικής αφήγησης και, τέλος, όσες προσφέρονται για διδακτική αξιοποίηση σε πολλαπλά επίπεδα. Κύριο συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι λίγες εικόνες ανήκουν στην τελευταία κατηγορία και κατά συνέπεια οι εικόνες που επελέγησαν δεν λειτουργούν ως πεδίο άσκησης της ιστορικής κρίσης των μαθητών, παρά τις περί του αντιθέτου εξαγγελίες των συγγραφέων του εν λόγω διδακτικού βιβλίου.

Λέξεις κλειδιά: Εικόνες, Σχολική ιστορία, Διδακτική των πηγών.

1. Εισαγωγή – Προβληματική της Έρευνας

Η χρήση ενός μόνο σχολικού βιβλίου για τον μαθητή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθιστά αναγκαία συνθήκη τη μελέτη γενικά των σχολικών βιβλίων (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 82-89). Η συγκεντρωτική δομή της εκπαίδευσης στην Ελλάδα επιβάλλει οι διδάσκοντες να ορίζουν το διδακτικό τους έργο με αναφορά σε ένα αποκλειστικά διδακτικό βιβλίο, με αποτέλεσμα, αναφορικά με την Ιστορία, να ενισχύονται οι κατεστημένες νοοτροπίες που το θέλουν να αντιπροσωπεύει τη μοναδική και αδιαμφισβήτητη ιστορική αλήθεια (Κυρκίνη-Κούτουλα, 2002, σελ. 123). Τις περισσότερες φορές, μάλιστα, τα διδακτικά βιβλία Ιστορίας υπήρξαν προϊόν απευθείας ανάθεσης και όχι ανοικτού διαγωνισμού (Παληκίδης, 2009, σσ. 47- 48). Δεν εκπλήσσει, συνεπώς, το γεγονός ότι η μελέτη των σχολικών βιβλίων συνιστά αντικείμενο με παράδοση στον ακαδημαϊκό και γενικότερα εκπαιδευτικό χώρο. Ειδικότερα, η μελέτη των σχολικών βιβλίων Ιστορίας άπτεται του πεδίου των Ιδεολογιών, καθώς στη διδακτική του συγκεκριμένου μαθήματος υπεισέρχονται ζητήματα που υπερβαίνουν τον στενό χώρο του σχολείου και εξακτινώνονται στη δημόσια σφαίρα (Κόκκινος & Γατσωτής, 2008, σσ. 368). Οι δε συμβολικοί πόλεμοι για τη σχολική ιστορία λαμβάνουν πολλές φορές μεγάλη ένταση και σημασία,

αντιστρόφως ανάλογη της θέσης της ίδιας της ιστορίας ως μαθήματος στο σχολικό πρόγραμμα (Κουλούρη, 2007, σσ. 182).

Αντικείμενο της παρούσας εισήγησης είναι η μελέτη των εικόνων στο σχολικό βιβλίο Ιστορίας της Β' Τάξης Γενικού Λυκείου (*Ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου, 565-1815* των Ι. Δημητρούκα, Θ. Ιωάννου και Κ. Μπαρούτα, έκδοση ΙΤΥΕ «Διόφαντος», έτους 2017), το οποίο μαζί με το βιβλίο του καθηγητή (*Ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου, 565-1815*, Βιβλίο Καθηγητή, έκδοση ΟΕΔΒ, έτους 2004) αποτελούν το υλικό τεκμηρίωσης. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι το βιβλίο μαθητή αποτελεί ανατύπωση της αναθεωρημένης έκδοσης του ΟΕΔΒ, έτους 2003, η οποία με τη σειρά της αποτέλεσε ριζική αναθεώρηση της αρχικής έκδοσης του 2001. Η αναθεωρημένη έκδοση του έτους 2003, βασισμένη στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών[86], παρήγαγε ένα σχολικό βιβλίο με μειωμένες κατά το 1/3 σελίδες και με μεγαλύτερες σε μέγεθος εικόνες σε σχέση με την αρχική έκδοση[87].

Με τον όρο «εικόνα» ορίζονται οι κάθε είδους αναπαραστάσεις αρχαιολογικών καταλοίπων και έργων τέχνης (ζωγραφικής, γλυπτικής, αρχιτεκτονικής, μικροτεχνίας, νομισματικής) που παρατίθενται στο σχολικό βιβλίο. Οι εικόνες, αν και συχνά αντιμετωπίζονται από τους διδάσκοντες απλά «ως περιγραφικό, εποπτικό και βοηθητικό υλικό το οποίο στηρίζει το κείμενο, ενώ σχεδόν ποτέ δεν συμβαίνει το αντίθετο» (Βρεττός & Λαζαράκου, 2009, σσ. 196- 197), πρέπει να εκλαμβάνονται πρωτίστως ως πηγές οπτικές (Μαυροσκούφης, 2012, σσ. 57- 60), ισάξιες τουλάχιστον με τα γραπτά παραθέματα, καθώς από αυτές οι μαθητές δύνανται να αντλήσουν ιστορικές πληροφορίες, για να διαμορφώσουν τα δικά τους συμπεράσματα. Συνεπώς, οι εικόνες Τέχνης και Πολιτισμού, η σημασία της αξιοποίησης των οποίων στη διδασκαλία της ιστορίας έχει από παλιά υπογραμμιστεί (Βρεττός, 1994· Βώρος, 1993· Τζόκας, 2002), δύνανται να αποτελέσουν μέσο άσκησης των μαθητών για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής ανάγνωσης των στοιχείων τους στην κατεύθυνση του «οπτικού γραμματισμού» (Μπονίδης, 2004, σσ. 159-172, 200). Ο τελευταίος καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός τις τελευταίες δεκαετίες λόγω της αμφισβήτησης της ηγεμονίας του γραπτού λόγου και της επικράτησης της εικόνας στην καθημερινή ζωή, ενώ θεωρείται ότι αποτελεί βασική προϋπόθεση για την καλλιέργεια του ιστορικού γραμματισμού (Παπαδάκη, 2013, σσ. 80- 81, 329). Παράλληλα, οι εικόνες μπορούν να προάγουν το αισθητικό κριτήριο των μαθητών και, επιπλέον, ως φορείς νοήματος να συσχετιστούν με την ιδεολογική συγκρότηση του δημιουργού τους ή να αποτελούν μάρτυρες της ιδεολογικής τοποθέτησης του συγγραφέα του σχολικού βιβλίου.

Προς την επίτευξη των στόχων της έρευνας ορίστηκαν ως κριτήρια αποτίμησης της σύνθετης λειτουργίας των εικόνων ο βαθμός τεκμηρίωσης, η δυνατότητα διδακτικής αξιοποίησης τους σε σχέση με την ιστορική αφήγηση, η αισθητική και

[86] Το Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων των τριών τάξεων του Ενιαίου Λυκείου (ΦΕΚ 131Β/ 7-2-2002: άρθρο 5) και η Υπουργική Απόφαση με αρ. 101609/Γ2/ 2002, με θέμα "Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας του Ενιαίου Λυκείου" (ΦΕΚ 1313Β/9-10-2002: 17572- 7), αποτέλεσαν τη βάση για την αναθεωρημένη έκδοση έτους 2003.

[87] Το αρχικό βιβλίο (έκδοσης ΟΕΔΒ έτους 2001), ένα δύσκολο ως προς τη διαχείριση της ύλης από τους καθηγητές σχολικό βιβλίο, αριθμούσε 280 σελίδες σε 6 κεφάλαια που το καθένα περιλάμβανε 8-12 διδακτικές ενότητες. Χαρακτηριστικό του ήταν ο πλούτος των παραθεμάτων (σχεδόν 150 γραπτές πηγές, 40 χάρτες, πίνακες ή γραφήματα και 300 εικόνες) και η ύπαρξη αριθμητικών δεικτών στο κείμενο της ιστορικής αφήγησης που παρέπεμπαν επακριβώς στα αντίστοιχα παραθέματα (γραπτές ή εικονιστικές πηγές).

ιδεολογική λειτουργία τους (Παληκίδης, 2009, σσ. 20- 21). Αναφορικά με το ζήτημα της τεκμηρίωσης των εικόνων (Παληκίδης, 2008, σσ. 343-348) εξετάσθηκε κατά πόσο η προέλευση των εικόνων είναι επιστημονικά τεκμηριωμένη, καθώς και η εγκυρότητα του υπομνηματισμού και της ευρετηρίασής τους. Ως προς τη σύνδεση με την ιστορική αφήγηση εξετάσθηκε αν καταρχάς συνδέονται με αυτήν, αν αποτελούν απλή οπτικοποίηση στοιχείων της αφήγησης ή αν προσθέτουν κρίσιμα στοιχεία στην ιστορική αφήγηση, βάσει των οποίων οι μαθητές θα μπορούσαν να εξάγουν ιστορικά συμπεράσματα ή αν, σε αντιπαράθεση με την αφήγηση του σχολικού βιβλίου ή και με άλλες πηγές, ενισχύουν την πολυπρισματικότητα του σχολικού βιβλίου, που είναι αναγκαίος όρος για την ανάπτυξη παράλληλα με την ιστορική σκέψη και της ιστορικής συνείδησης του μαθητή (Κυρκίνη-Κούτουλα, 2001, σσ. 54-55· Παπαδάκη, 2013, σσ. 209- 212). Η αισθητική λειτουργία έχει να κάνει με την ποιότητα της αναπαραγωγής των εικόνων στο σχολικό βιβλίο και, κατά κύριο λόγο, με την επιλογή τους ως αντιπροσωπευτικών έργων τέχνης και γενικότερα του πολιτισμού στις οποίες αντανακλάται ο χαρακτήρας και το αισθητικό κριτήριο της εποχής τους, ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν και να συγκρίνουν μεταξύ των αισθητικών αντιλήψεων διαφορετικών εποχών. Τέλος, εξετάσθηκε αν οι εικόνες που επελέγησαν αποτυπώνουν από τη μία το αξιακό πλαίσιο της εποχής δημιουργίας τους και από την άλλη αν υπηρετούν μια συγκεκριμένη ιδεολογική κατεύθυνση των συγγραφέων[88].

2. Κυρίως μέρος

Ο παρακάτω πίνακας μας δίνει μία γενική εικόνα για τον αριθμό των παραθεμάτων στο σχολικό βιβλίο του μαθητή. Είναι προφανές πως οι γραπτές πηγές υπερτερούν έναντι των εικόνων. Ειδικότερα, στα τέσσερα πρώτα κεφάλαια με περιεχόμενο τη μεσαιωνική ιστορία υπάρχει κατά κύριο λόγο μία μόνο εικόνα στην πλειοψηφία των σχετικών ενοτήτων. Στις υπόλοιπες ενότητες των κεφαλαίων αυτών συναντάμε, με ελάχιστες εξαιρέσεις, δύο εικόνες. Η εντύπωση αυτή ανατρέπεται στα τελευταία δύο κεφάλαια με περιεχόμενο τους νεότερους χρόνους (μέσα 15^{ου} – αρχές 19^{ου} αι.), καθώς, με εξαίρεση μιας ενότητας, όπου δεν υπάρχει κανένα παράθεμα, ο αριθμός των εικόνων είναι τουλάχιστον δύο, ενώ υπάρχουν ενότητες με διψήφιο αριθμό εικόνων. Η επιλογή των συγγραφέων να εντάξουν πολύ περισσότερες εικόνες στα δύο τελευταία κεφάλαια ενισχύεται από το γεγονός ότι στο βιβλίο του καθηγητή υπάρχουν τέσσερις μόνο αναφορές στις εικόνες των τεσσάρων πρώτων κεφαλαίων του σχολικού βιβλίου, ενώ για τα δύο τελευταία οι αντίστοιχες αναφορές ξεπερνούν

[88] Τη χρονιά που εισήχθη στη Β΄ Λυκείου η αναθεωρημένη έκδοση έτους 2003 του σχολικού βιβλίου μαθητή εστάλησαν συμπληρωματικές "Οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας Γενικής Παιδείας της Β΄ Τάξης Ενιαίου Λυκείου" μέσω της εγκυκλίου αρ. 122354/Γ2/ 5-11-2003 του ΥΠΕΠΘ, στη σελίδα 16 της οποίας για πρώτη φορά γίνονται επισημάνσεις όσον αφορά την "ανάγνωση εικόνας" : *η ανάγνωση των εικόνων θα πρέπει να ακολουθήσει κάποια βασικά στάδια, ώστε να καταστεί δυνατή η εξαγωγή πληροφοριών και συμπερασμάτων από την επεξεργασία τους. Βήματα ανάγνωσης:α) Προσδιορισμός είδους απεικόνισης. Σχολιασμός. β) Περιγραφή εικονιζόμενου θέματος. γ) Εντοπισμός στοιχείων που σχετίζονται με το νέο γνωστικό αντικείμενο. δ) Σύνδεση ιστορικής αφήγησης και άλλων ιστορικών πηγών με το εικονιζόμενο θέμα. ε) Διατύπωση κρίσεων, συμπερασμάτων, ερωτημάτων»*. Από τις οδηγίες, αν και με κάποια αμηχανία, σαφώς προκρίνεται ο συσχετισμός της εικόνας ως ιστορικής πηγής με την αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου. Η πραγμάτευση του εικονιστικού υλικού του σχολικού βιβλίου ομοιάζει έτσι στην καθιερωμένη διδακτική πρακτική αξιοποίησης των γραπτών πηγών που είναι γνωστή στον μαθητή από τη διδασκαλία και εφαρμόζεται για τη δεύτερη ομάδα θεμάτων στην εξέταση του μαθήματος (Γρυντάκης, 2001).

τις τριάντα. Στα σχετικά με τον Πολιτισμό κεφάλαια οι εικόνες είναι πολύ περισσότερες από τον μέσο όρο, οι οποίες όμως δεν αποτελούν αντικείμενο της παρούσας εισήγησης, καθώς ορίζουν ένα πλαίσιο σε μεγάλο βαθμό διαφορετικό από αυτό στο οποίο κινείται αυτή. Η παρούσα έρευνα, ειδικότερα, εστιάζει στις ενότητες που, σύμφωνα με την εγκύκλιο αρ. 187999/Δ2/2-11-2017 του ΥΠΕΘ («Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ιστορίας στις Α΄, Β΄ Ημερησίου ΓΕΛ και Α΄, Β΄ Εσπερινού ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2017- 2018»)[89], διδάσκονται αναλυτικά, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δε θα γίνει αναφορά σε εικόνες που εμπεριέχονται σε ενότητες που διδάσκονται συνοπτικά, εφόσον κριθεί ότι αυτές αποτελούν ενδεικτικά παραδείγματα και χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ/ ΕΝΟΤΗΤΑ	ΕΙΚΟΝΕΣ	ΓΡΑΠΤΕΣ ΠΗΓΕΣ	ΚΕΦΑΛΑΙΟ/ ΕΝΟΤΗΤΑ	ΕΙΚΟΝΕΣ	ΓΡΑΠΤΕΣ ΠΗΓΕΣ
σ. 8	1	-	σ. 112	1	-
1/1	-	2	6/1	-	2
1/2	2	3	6/2	6	6
1/3	1	2	6/3	9	6
1/4	2	2	6/4	5	6
1/5	1	4	6/5	13	3
1/6	1	2	6/6	3	-
1/7	-	2	6/7	2	1
1/8	1	2	6/8	15	7
σ. 30	1	-	σ. 158	1	-
2/1	1	2	7/1	10	13
2/2	-	2	7/2	2	2
2/3	2	2	7/3	5	2
2/4	1	2	7/4	12	5
2/5	4	6	7/5	-	-
2/6	1	1	7/6	2	5
2/7	1	1	7/7	11	8
σ. 50	1	-	7/8	3	-
3/1	-	2			
3/2	1	2			
3/3	1	2			
3/4	1	2			
3/5	2	1			
3/6	1	2			
3/7	1	4			
σ. 70	1	-			
4/1	1	3			
4/2	1	2			
4/3	1	1			
4/4	1	3			
4/5	1	1			
4/6	1	1			

[89] Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι η εν λόγω εγκύκλιος εμφορείται από ένα νέο πνεύμα στην ιστορική εκπαίδευση με έμφαση στη διερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση και προτείνει πλήθος πολυτροπικών πηγών, εντός ή εκτός σχολικού βιβλίου, προς άντληση ιστορικών πληροφοριών εκ μέρους των μαθητών.

4/7	2	2			
4/8	3	2			
5/1	17	5			
5/2	15	5			
5/3	5	1			
5/4	3	1			
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	180	138			

Από τις εικόνες του σχολικού βιβλίου του 2017 κάποιες δεν πληρούν κατ' ουσίαν κανένα από τα προαναφερθέντα κριτήρια (βαθμό τεκμηρίωσης, επιτυχή ή μη σύνδεση με την ιστορική αφήγηση, αισθητική και ιδεολογική λειτουργία). Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα της εικόνας του Μυστρά στη σελ. 8, η οποία σχετίζεται με το εισαγωγικό σημείωμα της σελ. 7 «Από την Αρχαιότητα στον Μεσαίωνα». Ως λεζάντα της εικόνας αναφέρεται το εξής: *«Οι οχυροί – φυσικά και τεχνητά – οικισμοί αποτελούν ένα από τα χαρακτηριστικά του Μεσαίωνα. Εδώ το κάστρο και η πόλη του Μυστρά που ιδρύθηκαν τον 13^{ο} αι., 6 χλμ. δυτικά από τη Σπάρτη, στις πλαγιές του Σπαρτοβουνίου».* Καταρχάς, δεν υπάρχει τεκμηρίωση, καθώς δεν αναφέρεται από πού είναι αντλημένη η εικόνα και πρόσθετα στοιχεία για τον δημιουργό και την εποχή της. Επιπλέον, η σύνδεσή της με την ιστορική αφήγηση του εισαγωγικού σημειώματος είναι ατυχής. Σε αυτό αναφέρεται ότι ως τα τέλη του 6^{ου} και τις αρχές του 7^{ου} αι. πόλεις της αρχαιότητας παρήκμασαν, συρρικνώθηκαν ή άλλαξαν την εικόνα τους, άλλες εγκαταλείφθηκαν για μακρό χρονικό διάστημα, ενώ δημιουργήθηκαν νέες με χαρακτήρα οχυρού κάστρου, καθώς έπρεπε να προσφέρουν ασφάλεια λόγω των εισβολέων. Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, δεν υπάρχει καμία απολύτως συνάφεια στον χρόνο της ιστορικής αφήγησης και στον χρόνο της λεζάντας (6^{ος} - 7^{ος} αι. και 13^{ος} αι. αντίστοιχα). Συνεπώς, όχι μόνο δεν μπορεί να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό, αλλά μπορεί να λειτουργήσει παραπλανητικά. Από άποψη αισθητικής, δεν ορίζεται αν είναι «μικρογραφία» ή «χαλκογραφία», αν βρισκόταν δίπλα σε «κείμενο», και αν ναι, ποιο το περιεχόμενο αυτού, ούτε ορίζονται οι διαστάσεις της. Τέλος, σε ιδεολογικό επίπεδο έχουμε στην πραγματικότητα μία «υπεραπλούστευση» της έννοιας του κάστρου, καθώς ο Μυστράς, χτισμένος πολύ αργότερα, δεν εμπίπτει στο γενικό πλαίσιο δημιουργίας των νέων αστικών κέντρων στη μεταβατική ή στη μετά τη μεταβατική από την Αρχαιότητα στον Μεσαίωνα περίοδο. Συνεπώς, η εν λόγω εικόνα δεν συνάδει με την αντίστοιχη ιστορική αφήγηση και λειτουργεί παραπλανητικά ως προς τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή.

Ανάλογα συμπεράσματα εξάγονται και για την εικόνα της σελ. 12 στην ενότητα του 1^{ου} Κεφαλαίου σχετικά με τη βασιλεία του Ηρακλείου (610-641 μ.Χ). Στη λεζάντα της διαβάζουμε «Πέρσης βασιλιάς παρακολουθεί διεξαγωγή μάχης. Παράσταση αιγυπτιακού τάπητα (Λυών, Ιστορικό Μουσείο Υφασμάτων)». Εδώ βέβαια σε σχέση με την προηγούμενη εικόνα υπάρχει ένας σχετικός υπομνηματισμός. Απουσιάζουν, ωστόσο, ο χρόνος δημιουργίας και η πηγή προέλευσης της εικόνας. Η μόνη σχετική σύνδεση με την ιστορική αφήγηση περί της βυζαντινοπερσικής σύγκρουσης για τους Αγίους Τόπους είναι τα δύο εξής στοιχεία: η μάχη της Νινευί και η αναφορά του βασιλιά των Περσών Σιρόη. Γεννιέται όμως το ερώτημα κατά πόσο θα μπορούσε να τεκμηριώνει την ιστορική αφήγηση μία εικόνα, αποσπασματική, από την οποία απουσιάζει ο δημιουργός και ο χρόνος, έστω κατά προσέγγιση, της δημιουργίας της. Στην ουσία απουσιάζουν τα στοιχεία εκείνα από την εικόνα που πιστοποιούν την ταύτιση του εικονιζόμενου καθιστού προσώπου με τον Πέρση βασιλιά. Στα παραπάνω

χαρακτηριστικά που καθιστούν την εικόνα αυτή εξαιρετικά προβληματική για διδακτική αξιοποίηση θα πρέπει να προστεθεί η προέλευσή της, η Αίγυπτος, και η απουσία του χρόνου δημιουργίας του τάπητα. Συνεπώς, και η εν λόγω εικόνα εμπίπτει στις μη αξιοποιήσιμες εικόνες.

Ιδιαίτερη περίπτωση αποτελεί εικόνα από την ίδια ενότητα μικρογραφίας του 12ου αι. από τη Χρονογραφία του Ιωάννη Σκυλίτζη. Και σε αυτήν, όπως και στην προηγούμενη, υπάρχει ένας σχετικός υπομνηματισμός, καθώς αναφέρεται πού βρίσκεται το έργο (Εθνική Βιβλιοθήκη της Μαδρίτης), αν και πάλι απουσιάζει η πηγή προέλευσης της. Η λεζάντα της εικόνας αναφέρει τα εξής: «Το λογοθέσιον του Δρόμου υποδεχόταν τους ξένους αποκρισάριους (πρέσβεις) που έρχονταν στην πρωτεύουσα. Εδώ βυζαντινοί αποκρισάριοι προσέρχονται στον χαλίφη Αλ Μαμούν». Προφανώς επιχειρείται εδώ σύνδεση με την ιστορική αφήγηση αναφορικά με το αξίωμα του Λογοθέτη του Δρόμου. Μόνο όμως απορία μπορεί να προκαλέσει η σύνδεση του συγκεκριμένου χωρίου με την αποστολή βυζαντινών πρεσβευτών στον χαλίφη. Συνεπώς, η εικόνα αυτή κρίνεται μη αξιοποιήσιμη, καθώς στο σημείο, όπου βρίσκεται, προκαλεί επίσης σύγχυση. Θα μπορούσε, ωστόσο, να είχε ουσιαστικό ρόλο, αν βρισκόταν στην πέμπτη ενότητα «Η Διεθνής Ακτινοβολία του Βυζαντίου» του 2ου Κεφαλαίου και ειδικότερα στην πρώτη υποενότητα σχετικά με τη βυζαντινή διπλωματία. Ως συμπληρωματική και επεξηγηματική στην ιστορική αφήγηση για τη βυζαντινή διπλωματία οι συγγραφείς του βιβλίου παραθέτουν μία επίσης μικρογραφία, από ψαλτήρι του 11ου αι., το οποίο βρίσκεται στη Μαρκιανή Βιβλιοθήκη της Βενετίας. Σύμφωνα πάντα με τη λεζάντα αυτής της εικόνας «Οι αντίπαλοι του Βασιλείου Β' προσκυνούν τον θριαμβευτή αυτοκράτορα που δέχεται τα σύμβολα της εξουσίας του από αγγέλους». Στο πάνω μέρος της εικονίζεται ο Ιησούς και οι δύο Αρχάγγελοι εκατέρωθεν του αυτοκράτορα υποδηλώνουν ότι είναι εκλεκτός του Θεού και προστατευόμενος της Θείας Πρόνοιας, ενώ όσοι γονατίζουν μπροστά του κατά μια εκδοχή είναι εκπρόσωποι των αριστοκρατών. Η συγκεκριμένη εικόνα θα μπορούσε να συνδεθεί με τις θεματικές του αγώνα κατά των δυνατών ή των χαρακτηριστικών της βυζαντινής αυτοκρατορικής εξουσίας. Επομένως, θα μπορούσε να λειτουργήσει ουσιαστικά αν βρισκόταν στην τρίτη ενότητα «Κοινωνία» ή στην τέταρτη «Διοίκηση και Νομοθεσία» του 2ου Κεφαλαίου.

Μία άλλη κατηγορία εικόνων λειτουργούν απλώς ως περιγραφικό-εποπτικό υλικό της ιστορικής αφήγησης και περισσότερο ανήκουν στον τύπο της «διακοσμητικής εικονογράφησης» (Παληκίδης, 2008: 327- 328). Χωρίς δηλ. να λειτουργούν παραπλανητικά ή να είναι τοποθετημένες άστοχα στο βιβλίο, δεν δύνανται να προσφέρουν κάτι ουσιαστικότερο για αξιοποίηση από τους μαθητές, ώστε να εμβαθύνουν σε επίπεδο διδακτικής, αισθητικής ή ιδεολογικής αποτίμησης της εικόνας. Οι εικόνες αυτές στην πραγματικότητα έχουν στόχο να καλύψουν το τυπογραφικό κενό (horror vacui). Χαρακτηρίζονται μάλιστα συχνά από ελλιπή τεκμηρίωση. Ενδεικτικά παραδείγματα εικόνων αυτής της κατηγορίας αποτελούν η ελαιογραφία (Παρίσι, Λούβρο) σχετικά με τη σύνοδο της Λυών (1274), όπου ο Καρδινάλιος Μποναβεντούρα υποδέχεται τους απεσταλμένους του Βυζαντίου, στη δεύτερη ενότητα του 4ου Κεφαλαίου (σελ. 77), ο Σουλτάνος Ορχάν από χειρόγραφο του 16ου αι. (Κωνσταντινούπολη, Βιβλιοθήκη Τοπκαπί) στην έκτη ενότητα του 4ου Κεφαλαίου (σελ. 83), ο Τλάλοκ, ο θεός της βροχής των Αζτέκων (Φλωρεντία, Εθνική Βιβλιοθήκη) στην τρίτη ενότητα του 6ου Κεφαλαίου (σελ. 123), ο Ιωάννης Καλβίνος

(Παρίσι, Ίδρυμα Ιστορίας τον Προτεσταντισμού) στην τέταρτη ενότητα του 6ου Κεφαλαίου (σελ. 130), οι τρεις μεγάλοι του γαλλικού Διαφωτισμού, Βολταίρος, Μοντεσιέ και Ρουσσό (σελ. 161) και οι αντίστοιχοι του ελληνικού, Βούλγαρις, Βελεστινλής και Κοραής (σελ. 165) στην πρώτη ενότητα του 7ου Κεφαλαίου και η Βοστώνη στο τέλος του 18ου αι. στην τρίτη ενότητα του 7ου Κεφαλαίου (σελ. 171).

Μία τρίτη κατηγορία εικόνων αποτελούν όσες δεν είναι απλά διακοσμητικά στοιχεία, καθώς τεκμηριώνουν την ιστορική αφήγηση και κάποιες φορές παρέχουν λίγα επιπλέον στοιχεία, όπως τα δύο ακόλουθα παραδείγματα. Το πρώτο αποτελεί μικρογραφία χειρογράφου του 15ου αι., όπου απεικονίζεται δρόμος μεσαιωνικής πόλης («Εμπορικός δρόμος μεσαιωνικής πόλης. Μικρογραφία σε χειρόγραφο του 15ου αι.») στην πέμπτη ενότητα «Οι οικονομικές μεταβολές στη Δυτική Ευρώπη» του τρίτου Κεφαλαίου (σελ. 59). Αν και οι συγγραφείς στο βιβλίο του καθηγητή αναφέρουν πως η μικρογραφία αυτή υπογραμμίζει τη σημαντική λειτουργία του εμπορίου στις νέες πόλεις, ο καταμερισμός εργασίας, όπως άλλωστε αναφέρεται και στη σχετική ιστορική αφήγηση του σχολικού βιβλίου, είναι το κύριο χαρακτηριστικό της εικόνας αυτής. Ωστόσο, η ένδειξη ότι πρόκειται για χειρόγραφο του 15ου αι. μπορεί να προκαλέσει κάποια σύγχυση, καθώς οι χρονικοί δείκτες της ενότητας είναι ο 11ος αι., ο 12ος αι. και το 1200. Επιπλέον, δε γνωρίζουμε σε ποια πόλη ή σε ποια έστω χώρα αναφέρεται. Μόνο η γοτθική γραφή άνω δεξιά μας προσανατολίζει σε χώρα και πόλη γερμανόφωνη. Το δεύτερο παράδειγμα είναι η γκραβούρα του Θεοδώρου de Bry του 1602 (Παρίσι, Εθνική Βιβλιοθήκη) στην ενότητα με θέμα τις Ανακαλύψεις. Στη λεζάντα διαβάζουμε πως οι ιθαγενείς του Σαν Σαλβαδόρ υποδέχονται τον Κολόμβο και τους Ισπανούς. Με δύο κύρια στοιχεία της ιστορικής αφήγησης συνάδει η εικόνα αυτή, την εκμετάλλευση των νέων χωρών από Ισπανούς και τους Πορτογάλους, καθώς και την ανάπτυξη του καπιταλιστικού συστήματος που βασίστηκε και στον εισαγόμενο από τις χώρες αυτές στην Ευρώπη χρυσό. Δίνει όμως και το επιπρόσθετο στοιχείο της καταρχάς ειρηνικής αποδοχής των Ευρωπαίων από τους Αμερικάνους ιθαγενείς.

Τέλος, υπάρχει μία τέταρτη κατηγορία εικόνων, λίγων σε σχέση με τον συνολικό αριθμό των εικόνων του βιβλίου, οι οποίες δεν τεκμηριώνουν μόνο την ιστορική αφήγηση, ούτε απλά δίνουν ένα επιπρόσθετο στοιχείο, αλλά δυνητικά μπορούν να λειτουργήσουν σε πολλαπλά επίπεδα στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης. Θα επιχειρηθεί ακολούθως η ανάλυση οκτώ ενδεικτικών εικόνων που εμπίπτουν σε αυτήν την κατηγορία. Αρχικά, τέτοια είναι η μικρογραφία για τον όρκο πίστης και υποταγής της έβδομης ενότητας του 2ου Κεφαλαίου (σελ. 48). Στη λεζάντα της εικόνας διαβάζουμε: «Ο όρκος πίστης και υποταγής (Homagium). Ο υποτελής βάζει τα δύο χέρια του στα χέρια του φεουδάρχη. Από μια τελετή περιβολής. Μικρογραφία τον 13ου αι. Αρχεία Διαμερίσματος Ανατολικών Πυρηναίων. Perpign*an»*. Η εικόνα αυτή οπτικοποιεί με τον βέλτιστο τρόπο την τελετή περιβολής. Οι συγγραφείς άλλωστε στο βιβλίο του καθηγητή αναφέρουν πως η μικρογραφία αποτυπώνει το πρώτο στάδιο της τελετής περιβολής. Συνεπώς, η εικόνα αυτή βοηθά στη δραματοποίηση της τελετής της περιβολής και άρα στην ενσυναίσθηση των μαθητών. Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται επίσης η εικόνα με τον πίνακα του Ραϋμερσβέλλε «Ο απολογισμός της ημέρας από ένα τραπεζίτη και τη γυναίκα του» (Μουσείο Φλωρεντίας, 1538) στην τρίτη ενότητα του 6ου κεφαλαίου (σελ. 126), η οποία αισθητοποιεί με τον καλύτερο τρόπο τις συνέπειες των Ανακαλύψεων στην ευρωπαϊκή κοινωνία και οικονομία, αλλά

και πιο συγκεκριμένα το νέο αξιακό πλαίσιο στο οποίο ορίζει τη ζωή της η κατηγορία εκείνη των ανθρώπων που ευνοήθηκε από τις Ανακαλύψεις.

Τρεις, επίσης, εικόνες από την τέταρτη ενότητα του 6ου κεφαλαίου με θέμα τη Θρησκευτική Μεταρρύθμιση μπορούν να ενισχύσουν ουσιαστικά τη διδακτική πράξη. Πρόκειται για ένα διακοσμητικό σχέδιο από το βιβλίο του Έρασμου «Μωρίας Εγκώμιον», για μια γκραβούρα του 16ου αι. (Εθνική Βιβλιοθήκη του Παρισιού) και για τον πίνακα του Πέντρο Μπερρουγκέτε «Σκηνή από την καύση στην πυρά» (1504). Στην πρώτη εικόνα, με λεζάντα «Η εμπορευματοποίηση της αγωνίας των Χριστιανών», παρά την απουσία μετάφρασης της επιγραφής «Peccata Germanorum» (Αμαρτίες των Γερμανών) του σχεδίου, αποδίδονται με τρόπο ουσιώδη τα αίτια της Θρησκευτικής Μεταρρύθμισης και ειδικά η σχέση της με τους Ανθρωπιστές, αλλά και με τον γερμανόφωνο κόσμο. Οι ίδιοι, επίσης, οι συγγραφείς στο βιβλίο του καθηγητή αναφέρουν πως η συγκεκριμένη εικόνα θυμίζει μια συνηθισμένη εμπορική σκηνή που δεν συνάδει με την αποστολή της Εκκλησίας, ενώ προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς σε σχολιασμό του γεγονότος ότι η πώληση συγχωροχαρτιών στη Γερμανία από την Καθολική Εκκλησία προκάλεσε την οργή του Λουθήρου κατά της εμπορευματοποίησης της αγωνίας των πιστών για τη σωτηρία τους. Για την γκραβούρα του 16ου αι. διαβάζουμε στη λεζάντα «Ο Λούθηρος συνοδευόμενος από πλήθος μαθητών του καίει τη βούλα του πάπα στις 10 Δεκεμβρίου του 1520 στην πλατεία της Βιτεμβέργης». Αν και το πλήθος των μαθητών, όπως αναφέρεται δεν είναι διακριτό, καθώς μόνο μία ανθρώπινη παρουσία, εκτός του Λουθήρου, απεικονίζεται, η εικόνα αυτή, όπως αναφέρουν και οι συγγραφείς στο βιβλίο του καθηγητή, εγκλείει μία δυναμική, καθώς η ενέργεια του Λουθήρου να καύσει δημοσίως την παπική βούλα αποτέλεσε γεγονός πρωτοφανές που ουσιαστικά σήμανε την έναρξη της Μεταρρύθμισης. Προτείνουν μάλιστα έναν εναλλακτικό και συνάμα εύστοχο τίτλο για την εικόνα («Η ρήξη έχει αρχίσει ή το σύνθημα της εξέγερσης»). Ο πίνακας, τέλος, του Πέντρο Μπερρουγκέτε αισθητοποιεί την Ιερά Εξέταση, η οποία αποτέλεσε ένα από τα κύρια όπλα της Καθολικής Εκκλησίας εναντίον των Μεταρρυθμιστών.

Τρεις, τέλος, εικόνες στην ενότητα με θέμα τη Γαλλική Επανάσταση μπορούν να λειτουργήσουν σε πολλαπλά επίπεδα στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης. Πρόκειται για τρεις γκραβούρες εποχής, όπως χαρακτηριστικά δηλώνεται στη λεζάντα αυτών. Η πρώτη, από την οποία εντούτοις απουσιάζει ένας έστω στοιχειώδης υπομνηματισμός, απεικονίζει τις τρεις κοινωνικές τάξεις στη Γαλλία (σελ. 174) και στη λεζάντα της διαβάζουμε «Οι τρεις κοινωνικές τάξεις στη Γαλλία. Ένας χωρικός μεταφέρει στους ώμους του έναν ευγενή και έναν κληρικό». Συνεπώς, η γκραβούρα αποτυπώνει την κοινωνική πραγματικότητα στη Γαλλία λίγο πριν ξεσπάσει η Επανάσταση, καθώς με χιουμοριστικό τρόπο ο καλλιτέχνης δηλώνει ποιοι ήταν οι κυρίαρχοι και οι μόνοι στη γαλλική κοινωνία που απολάμβαναν προνόμια και ποιοι αυτοί που είχαν ουσιαστικά μόνο υποχρεώσεις. Η δεύτερη είναι γκραβούρα που βρίσκεται στο Μουσείο Καρναβαλέ στο Παρίσι, στη λεζάντα της οποίας αναγράφεται «Πορεία οπλισμένων γυναικών προς τις Βερσαλλίες εναντίον του Λουδοβίκου (5 Οκτωβρίου 1789)» (σελ. 175). Από την εν λόγω γκαραβούρα μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι στην επαναστατική διαδικασία εισήλθαν οι μάζες της πρωτεύουσας και μάλιστα λαμβάνουν μέρος πλέον και οι γυναίκες που μέχρι τότε ήταν στο περιθώριο της ιστορίας. Συνεπώς, θα μπορούσε να αποτελέσει αφετηρία για συζήτηση με τους

μαθητές με περιεχόμενο τις γυναίκες και τον ρόλο τους στο ιστορικό γίγνεσθαι. Από τις μάζες αυτές προερχόταν και ο εθνικός στρατός των Γάλλων επαναστατών, οι γάλλοι πατριώτες της τρίτης γκραβούρας, οι οποίοι τραγουδούσαν, όπως αναφέρει η λεζάντα, τη Μασσαλιώτιδα (Παρίσι, Εθνική Βιβλιοθήκη, σελ. 180). Οι συγγραφείς στο βιβλίο του καθηγητή σημειώνουν πως το εμβατήριο της στρατιάς του Ρήνου συντέθηκε στο Στρασβούργο από τον λοχαγό Rouget de Lisle και πως ονομάστηκε Μασσαλιώτιδα, γιατί το τραγουδούσαν οι Μασσαλιώτες πατριώτες φθάνοντας στο Παρίσι. Έγινε, μάλιστα, ο εθνικός ύμνος της Γαλλίας τον Οκτώβριο του 1792. Επομένως, και η εικόνα αυτή μπορεί να οδηγήσει σε προβληματισμούς που έχουν να κάνουν με την έννοια του Έθνους, όπως αυτή πλέον διαμορφώνεται μετά τη Γαλλική Επανάσταση, αλλά ακόμα και με το περιεχόμενου του πολέμου.

3. Συμπεράσματα

Μέσω της παρούσας έρευνας επιχειρήθηκε να καταδειχθεί πως η πλειονότητα των εικόνων τέχνης και πολιτισμού στο διδακτικό βιβλίο της Ιστορίας της Β’ ΓΕΛ (του 2017) λειτουργεί είτε απλά διακοσμητικά είτε ως μία απλή τεκμηρίωση της ιστορικής αφήγησης, ενώ υπάρχουν και κάποιες που, αντί να βοηθούν, προκαλούν σύγχυση και στους διδασκόμενους, αλλά και στους ίδιους τους διδάσκοντες. Αυτό βέβαια δε σημαίνει πως απουσιάζουν οι εικόνες οι οποίες λειτουργούν σε πολλαπλά επίπεδα και θα μπορούσαν με τους κατάλληλους διδακτικούς χειρισμούς να αποτελέσουν πολύτιμο εργαλείο για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης των μαθητών. Οι εικόνες αυτές όμως ποσοτικά και ποιοτικά εντοπίζονται κυρίως στα δύο τελευταία κεφάλαια που έχουν να κάνουν με τη νεότερη περίοδο. Υπό την έννοια αυτή το βιβλίο χαρακτηρίζεται από δύο άνισα μέρη, εκ των οποίων το δεύτερο είναι σαφώς πιο επιμελημένο αναφορικά με τις εικόνες. Οι συγγραφείς φαίνεται να παίρνουν αποστάσεις από την αποκλειστικά εθνοκεντρική προσέγγιση της ελληνικής ιστορίας (Γιαννακόπουλος, 2001: 86) και η αποδέσμευση από την ελληνοκεντρική διδακτική θεώρηση μοιάζει να ενισχύεται από τον άνισο χειρισμό των εικονιστικών πηγών υπέρ των σχετικών με τη νεότερη δυτικοευρωπαϊκή ιστορία ενοτήτων. Στο συγκεκριμένο σχολικό βιβλίο ιστορίας, μολονότι από τους συγγραφείς εξαίρεται η σημασία των παραθεμάτων για την άσκηση της ιστορικής κρίσης του μαθητή, αυτή η σημασία δεν αναδεικνύεται αναφορικά με τις εικονιστικές πηγές και το εν λόγω σχολικό βιβλίο δεν πραγματοποιεί ως προς αυτό το μεγάλο βήμα ρήξης με το παρελθόν της σχολικής ιστορίας στο ελληνικό σχολείο, ούτε διακρίνεται για τον ριζικό αναπροσδιορισμό του χαρακτήρα της σχολικής ιστορίας ως δημόσιου αγαθού, κάτι που χαρακτηρίζει και τα σχολικά βιβλία ιστορίας του Γυμνασίου που βρίσκονται σε χρήση από το 2006 (Αδάμου–Ράση, 2008: 487). Προσδοκία προφανώς της εκπαιδευτικής κοινότητας, ενόψει των νέων προγραμμάτων σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποτελεί αυτό να αλλάξει.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αδάμου-Ράση, Μ. (2008). Η ελληνική εκπαίδευση των απαρχών του 21ου αιώνα ως δημόσιο μορφωτικό αγαθό(;): διάσταση παιδαγωγικού λόγου και εκπαιδευτικών πρακτικών- η περίπτωση της σχολικής Ιστορίας. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 465 – 509). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βρεττός, Ι. (1994). *Η εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας. Τέχνη και ιστορικό γεγονός*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.

Βρεττός, Ι. & Λαζαράκου, Ε. (2009). Η εικόνα ως μέσο διδασκαλίας και αξιολόγησης του μαθητή: το παράδειγμα του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση 13*, 177- 200.

Βώρος, Φ. Κ. (1993). *Η διδασκαλία της ιστορίας και η αξιοποίηση της εικόνας*. Αθήνα: Παπαδήμας.

Γιαννακόπουλος, Δ. Κ. (2001). Η θέση της ευρωπαϊκής Ιστορίας στη Β/θμια Εκπ/ση. Διαπιστώσεις και προτάσεις. *Τα Εκπαιδευτικά 59-60*, 82-95

Γρυντάκης, Γ. (2001). Το παράθεμα ως στοιχείο για διατύπωση ερωτήσεων και ανάπτυξη κριτικής σκέψης. *Τα Εκπαιδευτικά 59-60*, 72- 76.

Γρυντάκης, Γ. (2001). Το νέο βιβλίο Ιστορίας Β΄ Λυκείου. *Τα Εκπαιδευτικά, 61-62*, 100- 106.

Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.

Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π. (2008). Η χαρτογράφηση των ερευνητικών πεδίων της Διδακτικής της Ιστορίας στην Ελλάδα από τη Μεταπολίτευση (1974) μέχρι σήμερα. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 363- 387). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουλούρη, Χ. (2007). Ανανέωση και συνέχεια: τα νέα σχολικά βιβλία ιστορίας. Στο Γ. Χαριτίδου (Επιμ.), *Π.Ε.Φ. Σεμινάριο 34: Προγράμματα σπουδών φιλολογικών μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και νέα διδακτικά βιβλία* (σσ. 182–189). Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Κυρκίνη-Κούτουλα, Α. (2001). Η αναγκαιότητα της πολλαπλής προσέγγισης του μαθήματος της ιστορίας. *Τα Εκπαιδευτικά, 59-60*, 51-59.

Κυρκίνη-Κούτουλα, Α. (2002). Οι σκοποί της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στα νέα προγράμματα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι δυνατότητες επίτευξής τους στη διδακτική πράξη. Στο *Π.Ε.Φ. Σεμινάριο 26: Αναλυτικά Προγράμματα και διδακτικά βιβλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 119-126). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυροσκούφης, Δ. (2012). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδη.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παληκίδης, Α. (2008). Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 321- 362). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παληκίδης, Α. (2009). *Ο ρόλος της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1950–2002). Διδακτική, ιδεολογική και αισθητική λειτουργία των εικόνων*. Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδη.

Παπαδάκη, Α. (2013). *Η χρήση των φωτογραφιών και των γελοιογραφιών ως πηγών στο μάθημα της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδη.

Τζόκας, Σπ. (2002). *Διδακτικές στρατηγικές στο μάθημα της ιστορίας: εικαστικές και οπτικοακουστικές πηγές.* Αθήνα: Σαββάλας.

Η φωνή της Συγκριτικής Λογοτεχνίας στο μάθημα Γαλλικών. Μία πρόκληση; Γιατί;

Δασκαλοπούλου Όλγα

Περίληψη

Η Συγκριτική Λογοτεχνία έχει ξεχωριστή σημασία. Μας δίνει τη δυνατότητα να προσεγγίζουμε τη λογοτεχνία ως ιδιαίτερη λειτουργία του ανθρώπινου πνεύματος.
Σκοπός είναι να εισαγάγουμε στο μάθημα των Γαλλικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (επίπεδο Β2) τον γαλλικό πεζό, ποιητικό και θεατρικό λόγο. Γενικός στόχος είναι να αποκτήσουν οι έφηβοι τη συνήθεια να αναλύουν ένα λογοτεχνικό κείμενο, να βρίσκουν τον προσανατολισμό τους μέσα σε αυτό, να ανακαλύπτουν τον πλούτο των μέσων και το ενδιαφέρον για να δημιουργούν επικοινωνιακές καταστάσεις που θα επιτρέπουν να βελτιωθεί ο προφορικός και γραπτός τους λόγος, και επιπλέον να συγκρίνουν το γαλλικό λογοτεχνικό κείμενο με ένα ελληνικό. Προσεγγίσεις επικοινωνιακού, γλωσσικού, δημιουργικού, διεπιστημονικού χαρακτήρα δίνουν τη δυνατότητα για μια ελεύθερη επιλογή μεταξύ διαφορετικών τρόπων έκφρασης ικανών να επεκτείνουν την επαφή με το έργο που μελετούμε.
Οι μαθητές αναπτύσσουν και τις τέσσερις δεξιότητες, όπως αυτές αναφέρονται στο κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο γλωσσών, δηλαδή την προφορική και γραπτή κατανόηση και παραγωγή λόγου. Επίσης, ανακαλύπτουν κείμενα της γαλλικής λογοτεχνίας, προβληματίζονται συγκρίνοντας ιδέες, εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές με τρόπο τέτοιο ώστε να χτίζουν μια δομημένη συλλογιστική, μαθαίνουν τελικά να ερμηνεύουν τον κόσμο με ουμανιστικό τρόπο.

Λέξεις κλειδιά: σύγκριση, λογοτεχνία, γαλλικά

1. Συγκριτική Λογοτεχνία και Σύγκριση

1.1 Τί είναι η Συγκριτική Λογοτεχνία;

Οι P. Brunel, Cl. Pichois και A.-M. Rousseau μας δίνουν την απάντηση στο έργο τους με τίτλο : *Τι είναι η Συγκριτική Λογοτεχνία;* (σελ. 150).

Συγκριτική Λογοτεχνία είναι μια μεθοδολογική τεχνική που, μέσα από την αναζήτηση σχέσεων αναλογίας, συγγένειας και επίδρασης, φέρνει κοντά τη λογοτεχνία με άλλους τομείς έκφρασης ή γνώσης, ή μάλλον, φέρνει κοντά τα γεγονότα και τα λογοτεχνικά κείμενα είτε έχουν χρονική ή τοπική απόσταση μεταξύ τους είτε όχι, αρκεί να ανήκουν σε διαφορετικές γλώσσες ή κουλτούρες, να είναι μέρος της ίδιας παράδοσης, για να τα περιγράφουμε, να τα κατανοούμε και να τα γευόμαστε με καλύτερο τρόπο . . .

1.2 Ιστορία

«Η *Συγκριτική Λογοτεχνία*» αυτό «*το μικρό λεξικολογικό τερατάκι*», όπως έγραψαν οι Claude Pichois και André-Michel Rousseau(1983), είναι ένα γαλλικό δημιούργημα που γεννήθηκε στις αρχές του 19ου αιώνα. Η σύγκριση ήταν η κυρίαρχη

τάση της εποχής σε πολύ διαφορετικούς τομείς, όπως στη γραμματική, τη γεωγραφία, την ανατομία ή τον ερωτισμό. Γιατί λοιπόν να μην εφαρμοζόταν και στη λογοτεχνία;

Υπάρχουν δύο μεγάλες συγκριτικές σχολές:

1) Η Γαλλική Σχολή, η οποία βασίζεται στην πολυμάθεια, μελετά σε βάθος τις ιστορικές πηγές και ενδιαφέρεται για τους τρόπους μετάδοσης όπως είναι οι επιδράσεις, οι μιμήσεις, οι μεταφράσεις, οι δανεισμοί, οι αναβιώσεις και η έμπνευση από άλλα έργα.

Αλλά αυτή η γαλλική προσέγγιση δεν είναι παρά μια συσσώρευση μελετών, η οποία δεν μπορεί να εξετάσει τη γένεση του έργου τέχνης, διότι αρκείται στον απόηχο των αριστουργημάτων και περιορίζεται στην προϊστορία και στη συστηματική διάδοση των διαφόρων μορφολογικών και θεματικών στοιχείων.

2) Η Αμερικανική Σχολή, η οποία ενδιαφέρεται για τη γενική λογοτεχνία, μελετάει λογοτεχνικά κινήματα και ρεύματα που υπερβαίνουν τα εθνικά σύνορα. Επικεντρώνεται στη συγκεκριμένη ερμηνεία του κειμένου, ενδιαφέρεται για τις φόρμες και τα αισθητικά κινήματα όσο και για την πραγμάτευση των θεμάτων, δίνει έμφαση στη μεθοδολογία και τη θεωρία και δημιουργεί συσχετισμούς ανάμεσα σε θέματα της λογοτεχνίας και άλλων καλλιτεχνικών μορφών.

1.3 Τί είναι σύγκριση;

Η σύγκριση είναι μια σημαντική δραστηριότητα της λειτουργίας του ανθρώπινου πνεύματος.

Είναι παρούσα στην καθημερινή πρακτική ζωή – παραδείγματος χάριν, συγκρίνουμε τιμές ή τα διαφορετικά πιάτα ενός μενού στο εστιατόριο – και ομοίως παίζει σημαντικό ρόλο στην πνευματική ζωή, αφού είναι μια μορφή συσχέτισης ή μια μορφή intelligence (ευφυΐας), μιας γαλλικής λέξης που με βάση την ετυμολογία της δηλώνει την ικανότητα να συνδέουμε μεταξύ τους τα αντικείμενα ή τις ιδέες. Ο Rousseau (1983) της δίνει έναν πρωταρχικό ρόλο στη γνώση: «*Ο στοχασμός γεννάει συγκριτικές ιδέες, και το πλήθος των ιδεών μας κάνει να τις συγκρίνουμε*». Όποιος βλέπει ένα μόνο αντικείμενο, δεν μπορεί να κάνει καμία σύγκριση. Όποιος βλέπει λίγα αντικείμενα και πάντα τα ίδια από τη γέννησή του, και πάλι δεν μπορεί να τα συγκρίνει, διότι η εξοικείωσή του με αυτά, του στερεί την αναγκαία προσοχή για να τα εξετάσει. Αλλά μόλις μας εντυπωσιάσει ένα νέο αντικείμενο, θέλουμε να το γνωρίσουμε και προσπαθούμε να βρούμε συσχετισμούς με τα ήδη γνωστά μας αντικείμενα. Έτσι μαθαίνουμε να παρατηρούμε ότι αυτό που βρίσκεται μπροστά στα μάτια μας και αυτό που μας είναι άγνωστο μας σπρώχνουν να εξετάσουμε εκείνο που μας αγγίζει.

1.4 Η σημασία της Συγκριτικής Λογοτεχνίας

Σήμερα, σε ένα κόσμο ενοποιημένο από την τεχνολογία αλλά και διαχωρισμένο εξαιτίας των προκαταλήψεων και της αδιαλλαξίας, η Συγκριτική Λογοτεχνία έχει μία ιδιαίτερη σημασία. Μπορεί να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε καλύτερα την ανθρώπινη συμπεριφορά, διαμορφώνοντας μια βαθύτερη αντίληψη για τα πεδία της

ανθρώπινης έκφρασης. Μπορεί ακόμη να λειτουργήσει σαν γέφυρα ανάμεσα σε διαφορετικούς λαούς, κουλτούρες και πολιτισμούς, τονίζοντας τις ομοιότητες και εξηγώντας τις διαφορές που είναι ικανές να δημιουργήσουν παρεξηγήσεις. Η μελέτη της Συγκριτικής Λογοτεχνίας και η συνειδητοποίηση του πιθανού κοινωνικού της αντίκτυπου, είναι μία ανάγκη της εποχής μας.

Η Συγκριτική Λογοτεχνία είναι «ουμανισμός», καταλήγει ο Etiemble (Étiemble, R. 1963). Βοηθάει στο να πλησιάσουν τόσο οι άνθρωποι όσο και οι πολιτισμοί μεταξύ τους. Μελετά, εδώ και πολλά χρόνια, την ξένη διάσταση, τη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών, μας μαθαίνει να αντικρίζουμε τον Άλλον και να τον μελετάμε.

Θα μπορούσαμε να πούμε για τη Συγκριτική Λογοτεχνία αυτό που είπε ο Sartre και για τον υπαρξισμό, ότι συνιστά δηλαδή ένα «νέο ουμανισμό»(1946, Sorbonne). Πρόκειται για έναν ουμανισμό που αποτελεί μέρος του ουμανισμού και της καθολικότητας της λογοτεχνίας, όπως και των διαφορετικών γλωσσών (https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=35898). Ακόμα κι αν συμφωνούσαμε πλήρως με τον Etiemble που υποστηρίζει ότι «*Ο άνθρωπος είναι παντού ο ίδιος*» (Étiemble, R. 1963 : 10), δεν υπάρχει αμφιβολία πως καθένας μας διατηρεί την ιδιαιτερότητά του, το ύφος του και με μία λέξη, τη διαφορετικότητά του. Έχει τις εμπειρίες και τις γνώσεις του, την ηλικία του, την καθημερινότητά του και την ψυχή του, που χαρακτηρίζουν, με όλες τις μικρές λεπτομέρειές τους, αποκλειστικά και μόνο τον ίδιο. Ας μην ξεχνούμε πως δεν υπάρχει διαφορά δίχως ομοιότητα και το αντίστροφο. Αφού όπως λέει ο Etiemble, « ο *άνθρωπος είναι παντού ο ίδιος*» (Étiemble, R. 1963 : 10), η συγκριτική μελέτη προσπαθεί πάντα, εξετάζοντας κείμενα της τοπικής ή της παγκόσμιας λογοτεχνίας, να βρει κάποιες διαφορές ή κάποιες ομοιότητες. Ο στόχος μιας συγκριτικής μελέτης μπορεί να είναι η αναγνώριση των παραγόντων στους οποίους μπορούν να αποδοθούν τόσο αυτές οι ομοιότητες όσο και οι διαφορές. Μια ανάλογη μελέτη προσπαθεί να βρει τα πιθανά κοινά σημεία ανάμεσα σε διαφορετικές λογοτεχνίες και να κάνει συγκρίσεις σε τεχνικό ή θεματικό επίπεδο.

Η συγκριτική μελέτη μας βοηθά να κατανοούμε καλύτερα όχι μόνο την ξένη, αλλά και τη δική μας λογοτεχνία. Μας επιτρέπει να υπερασπιζόμαστε αυτή τη λογοτεχνία, που γίνεται πιο ξεκάθαρη και την εκτιμούμε καλύτερα αφού έχουμε γνωρίσει τα χαρακτηριστικά του άλλου.

Η Συγκριτική Λογοτεχνία είναι μία αναλυτική περιγραφή, μία μεθοδική και διαφοροποιημένη σύγκριση, μία συνθετική ερμηνεία των λογοτεχνικών διαγλωσσικών και διαπολιτισμικών φαινομένων από την ιστορία, την κριτική και την φιλοσοφία, με στόχο να κατανοήσουμε καλύτερα τη λογοτεχνία ως ειδική λειτουργία του ανθρώπινου πνεύματος.

Η Συγκριτική Λογοτεχνία είναι μια διεπιστημονική προσέγγιση που συνίσταται στην παράλληλη ή συγκριτική μελέτη λογοτεχνικών έργων που ανήκουν σε διαφορετικά γλωσσικά πεδία, αλλά και διαφορετικών καλλιτεχνικών μέσων και τύπων. Με τον πλουραλιστικό χαρακτήρα της, η Συγκριτική Λογοτεχνία ενθαρρύνει τις ανταλλαγές ανάμεσα στις επιστήμες και τους διάφορους ερευνητικούς τομείς.

Ο Goethe (Marius-François Guyard, 1978 : 7), από τη μεριά του, ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο της παγκόσμιας λογοτεχνίας και ονειρευόταν πάντα να ενώσει όλες τις λογοτεχνίες του κόσμου σε μία και μόνη «παγκόσμια λογοτεχνία». Όπως έλεγε, «*Κάθε λογοτεχνία δείχνει κατά τακτά διαστήματα την ανάγκη να στρεφόμαστε προς το ξένο*».

2. Ένταξη της λογοτεχνίας στο μάθημα των γαλλικών

2.1 Μεθοδολογία – Στόχοι

Βασιζόμενη σε μία μεθοδολογία διάδρασης, ομαδοσυνεργατικής εργασίας και έχοντας ως στόχο την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, πρότεινα μία διδακτική προσέγγιση με διαπολιτισμικό χαρακτήρα, με αφορμή τη συμμετοχή μαθητών της δευτεροβάθμιας στον διαγωνισμό Γαλλοφωνίας, με στόχο να εισαγάγω τη γαλλική λογοτεχνία στο μάθημα των Γαλλικών (επίπεδο Β2).

Πώς η συμμετοχή της τρίτης τάξης του Α΄ Αρσακείου Γυμνασίου Ψυχικού (ιδιωτικού σχολείου) σε έναν Πανελλήνιο Διαγωνισμό όπως αυτός της Γαλλοφωνίας το 2017, που είχε θέμα *ΙΣΤΟΡΙΕΣ-ΜΝΗΜΕΣ*, μπορεί να δώσει κίνητρο στους μαθητές και να τους βοηθήσει, με τη βοήθεια της Συγκριτικής Λογοτεχνίας, να μάθουν να εκφράζονται σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο αναφορικά με διαφορετικές κοινωνίες και πολιτισμούς;

Το θέμα του διαγωνισμού ήταν το εξής : Επιλέγετε μαζί με τους μαθητές μία παλαιά φωτογραφία (από ένα οικογενειακό άλμπουμ, μια κάρτα, μια εικόνα από ένα βιβλίο ιστορίας, κλπ.) που απεικονίζει ένα στιγμιότυπο της καθημερινής ζωής με ένα ή περισσότερα πρόσωπα. Οι μαθητές αναπαριστούν αυτή τη σκηνή, φτιάχνοντας και τα κουστούμια και το ντεκόρ, και φωτογραφίζουν τη σκηνή. Παράλληλα, γράφουν ένα κείμενο βασιζόμενοι στο κείμενο «Θυμάμαι» του Georges Perec (αυτό το «Θυμάμαι» μπορεί να είναι φανταστικό ή ακόμη καλύτερα, πραγματικό).

Στόχος ήταν να δώσουμε στους έφηβους την ευκαιρία να αναλύσουν ένα λογοτεχνικό κείμενο, να εισχωρήσουν σε αυτό, να ανακαλύψουν τον πλούτο και το ενδιαφέρον να δημιουργούν επικοινωνιακές καταστάσεις που τους επιτρέπουν να βελτιώσουν τον προφορικό και γραπτό λόγο και επιπλέον, να το συγκρίνουν με ελληνικά λογοτεχνικά κείμενα που μπορεί, αλλά όχι απαραίτητα, να τα έχουν διδαχθεί και αναλύσει στην τάξη στο μάθημα των Νέων Ελληνικών.

Το θέμα της γραπτής έκφρασης (διήγησης): *Πριν 80 χρόνια . . .θυμάμαι . . .* Ο γενικότερος στόχος του εγχειρήματος: Μνήμες ενός παιδιού από το έτος 1936. Οι επιμέρους στόχοι έχουν χαρακτήρα επικοινωνιακό, γλωσσικό, πολιτιστικό και διεπιστημονικό.

Επικοινωνιακοί στόχοι: Η λογοτεχνία είναι το αντικείμενο ειδικών δραστηριοτήτων, προσαρμοσμένων στο συγκεκριμένο περιεχόμενο. Οι συζητήσεις είναι συχνές, όπως επίσης και οι ερωτήσεις που οδηγούν σε διαπολιτισμικές προσεγγίσεις, πράγμα που καθιστά αυτό το είδος ένα πεδίο στοχασμού και έκφρασης σύμφωνο με αυτό που περιμένουμε να υπάρχει στην τάξη με βάση τις σύγχρονες

μεθοδολογίες, την επικοινωνιακή προσέγγιση και τη διάδραση. Οι μαθητές: α) ψάχνουν, ζητούν και δίνουν πραγματικές πληροφορίες που αφορούν σε διαφορετικά πραγματικά γεγονότα του προσδιοριζόμενου έτους, οριοθετούν το συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο, ερμηνεύουν το γεγονός, συγκρίνουν με βάση το θέμα· β) μιλούν για τα συναισθήματα που νοιώθει ένα παιδί· γ) εξασκούνται στην κατανόηση και στην παραγωγή του προφορικού λόγου. Η σκέψη γεννάει συγκρίσιμες ιδέες και το πλήθος των ιδεών οδηγεί στη σύγκριση· όταν ένα νέο αντικείμενο μας εντυπωσιάζει, θέλουμε να το γνωρίσουμε, αναζητώντας ομοιότητες σε αυτά που μας είναι ήδη γνωστά· δ) εξασκούνται σε έναν τύπο ανάγνωσης «πηγαινέλα», όπως την ονομάζει ο Yves Chevrel (1989). Αυτές οι αναγνώσεις είναι εκείνες που δίνουν ισχύ και δύναμη στη σύγκριση ή στη σειρά των συγκρίσεων που σχηματίζεται από το ένα κείμενο στο άλλο· είναι οι αναγνώσεις που συναποτελούν τη βάση της σύνθεσης, ένα σύνολο γραμμών ή αξόνων που επιτρέπει το πέρασμα από το ένα κείμενο στο άλλο.

Γλωσσικοί στόχοι: οι μαθητές δεν πρέπει να αποκτήσουν μόνο επαρκές συνθετικό πνεύμα αλλά και να καλλιεργήσουν τη σαφήνεια στον προφορικό λόγο τους, να βελτιώσουν την τεχνική της περίληψης ή, όταν οργανώνεται μία συζήτηση, να μάθουν να ξετυλίγουν μία σειρά από επιχειρήματα με τη βοήθεια παραδειγμάτων και στοιχείων. Πρέπει τέλος, να μελετήσουν κάποια σημεία της γλώσσας δίνοντας έμφαση στην επιλογή της χρήσης των λέξεων, στην παρατήρηση, στη σύγκριση και στην ταξινόμηση των όρων και των φράσεων. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία: α) να μάθουν στρατηγικές ανάγνωσης, β) να εξοικειωθούν με το βασικό λεξιλόγιο που αντιστοιχεί στο εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής εκείνης (λογοτεχνικά ή πραγματολογικά κείμενα), γ) να αφομοιώσουν και να χρησιμοποιήσουν το λεξιλόγιο και τις γλωσσικές δομές (το κείμενο βοηθά στην παραγωγή πολλών γλωσσικών ασκήσεων: χρήση παρελθοντικών χρόνων, αλλαγές χρόνων, αναφορικά επιρρήματα, προθέσεις), δ) να δουλέψουν στη δομή και τη σύνταξη για να αποκτήσουν ομοιογενή και καλά δομημένη γραπτή έκφραση, ε) να εξασκηθούν στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου (επιπέδου Β2). Τέλος, στ) να εργαστούν στην περίληψη, η οποία επιτρέπει να επιβεβαιωθεί η κατανόηση του κειμένου και η ικανότητα του μαθητή να επιλέγει τις σημαντικότερες πληροφορίες του κειμένου.

Πολιτισμικοί στόχοι: Αν δώσουμε το κείμενο στο τέλος του μαθήματος και το εισαγάγουμε στο πλαίσιο «πολιτισμός», «ανάγνωση» ή «κατανόηση κειμένου», προσανατολιζόμαστε προς μια πολιτισμική επεξεργασία της θεματικής του. Οι μαθητές κατορθώνουν: α) να γνωρίσουν το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα και τη Γαλλία με τη βοήθεια των ελληνικών και γαλλικών πεζών και ποιητικών έργων, αλλά και των αποσπασμάτων από τα εγχειρίδια της νεοελληνικής λογοτεχνίας του Υπουργείου Παιδείας, β) να μελετήσουν ιστορικά και πολιτικά γεγονότα της εποχής εκείνης στην Ελλάδα κα στην Ευρώπη με τη βοήθεια του σχολικού εγχειριδίου της ιστορίας Σύγχρονη ιστορία και κειμένων που βρίσκονται στην ιστοσελίδα, γ) να δουν βίντεο που αφορούν στα γεγονότα της καθημερινής ζωής της εποχής εκείνης στην Ελλάδα και την Ευρώπη και να επιλέξουν τις πληροφορίες που παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, δ) να μελετήσουν τη λογοτεχνία όχι μόνο ως ένα σύνολο γεγονότων, φαινομένων ή κειμένων, αλλά ως προϊόν της δημιουργικής φαντασίας, ανακαλύπτοντας έτσι την ποιητική διάστασή της, και ε) να ασκηθούν στην περιγραφή, την ερμηνεία αλλά και τον θαυμασμό, κάτι που υπερβαίνει τη σύγκριση όντας μία κίνηση αναγνώρισης που ανυψώνει αυτόν που την αποδέχεται.

Διεπιστημονικοί στόχοι: η παιδαγωγική ανάλυση του λογοτεχνικού κειμένου βοηθά τους μαθητές: α) να εξασκούν τη δεξιότητα της παρατήρησης και της επιλογής των αναγκαίων πληροφοριών, β) να αναπτύσσουν στρατηγικές ομαδοσυνεργατικής εκμάθησης, γ) να οδηγούνται σε μια διαθεματική προσέγγιση μέσα από διαφορετικά μαθήματα (ιστορία, λογοτεχνία, ποίηση, πολιτισμός, τεχνολογία), δ) να χτίζουν τη γνώση μέσα από την ανεύρεση πληροφοριών στο ιντερνέτ και τη μελέτη σχολικών εγχειριδίων και άλλων βιβλίων λογοτεχνικού περιεχομένου, να σχολιάζουν έργα και να περιγράφουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, και τέλος, ε) να κάνουν προφορική, γραπτή και ψηφιακή παρουσίαση της δουλειάς τους.

2.2 Η φωνή της Συγκριτικής Λογοτεχνίας στο ζήτημα της εκπαίδευσης

Οι μαθητές μελέτησαν Έλληνες και Γάλλους συγγραφείς και ποιητές: διάβασαν και μελέτησαν αποσπάσματα του Νίκου Καζαντζάκη και του Γιώργου Ιωάννου (που διδάχθηκαν ήδη στο μάθημα των Νέων Ελληνικών, στη Νεοελληνική Λογοτεχνία), τα κείμενα Jemesouviens (Θυμάμαι) του Georges Perec, Lepremierhomme (Ο πρώτος Άνθρωπος) του AlbertCamus, Lagloiredemonpère (Η δόξα του πατέρα μου) του Marcel Pagnol, Lalettrede Gargantua à Pantagruel (Η επιστολή του Γαργαντούα στον Πανταγκρυέλ) του François Rabelais, το κεφάλαιο 26 του βιβλίου I Essaies (Δοκιμίων) με τίτλο Del' institution de senfants (Θεσμοί για τα παιδιά) του Montaigne και τα ποιήματα L' accentgrave (Η περισπωμένη), Lecancre (Το στουρνάρι), από την ποιητική συλλογή Page d' écriture (Σελίδα γραφής) του Jacques Prévert, βιβλίο τσέπης με τίτλο Paroles (Λόγια) (Collection Folio, 1972). Ανέλυσαν ιδέες που αφορούν την κοινωνία της εποχής εκείνης, τη συμπεριφορά του καθηγητή και τα συναισθήματα των μαθητών. Η προσέγγιση ήταν διεπιστημονική και τις περισσότερες φορές η εργασία γινόταν ομαδοσυνεργατικά.

3. Παρουσίαση εργασίας μαθητών

Ιδού πώς παρουσίασαν οι μαθητές την εργασία τους. Είναι ένα ηλεκτρονικό βιβλίο-ημερολόγιο με τις αναμνήσεις των μαθητών, το οποίο ξεκινά με την παρουσίαση των δύο φωτογραφιών του 1936 και του 2016.

Μετά τις δύο φωτογραφίες ακολουθεί το κείμενο.

Πριν 80 χρόνια . . . θυμάμαι . . .

Να τες, δίπλα μου, αναμνήσεις των παιδικών μου χρόνων του 1936, γλυκές μορφές, στιγμές γκρίζες όπως η αυγή το φθινόπωρο, στιγμές λευκές, καθαρές όπως το χιόνι τον χειμώνα, στιγμές ευτυχισμένες όπως το τραγούδι των πουλιών την άνοιξη, στιγμές χαρούμενες των καλοκαιριών που είχαν το μπλε χρώμα της θάλασσας.

Το φθινόπωρο θυμάμαι τα κορίτσια με την μπλε ποδιά με τον γιακά και τις λευκές κορδέλες.

Θυμάμαι τη πικρή δυσάρεστη μυρωδιά από το μωβ μελάνι, όπως επίσης και τη μυρωδιά από τις τυπωμένες λείες σελίδες μερικών βιβλίων που μαζεύαμε τον Σεπτέμβριο.

Θυμάμαι τα βρεγμένα από τα κλάματα χέρια του δυστυχισμένου συμμαθητή μου όταν ο καθηγητής του έβαλε τις φωνές και του τράβηξε το αφτί.

Θυμάμαι την κυρία Janette, την καθηγήτρια γαλλικών που μας παρακίνησε να διαβάσουμε το βιβλίο *Η δόξα του πατέρα μου* και το ενδιαφέρον που δείξαμε ανακαλύπτοντας τις αναμνήσεις της παιδικής ηλικίας του Marcel Pagnol.

Θυμάμαι την πρώτη ποιητική συλλογή του Νίκου Καββαδία με τον τίτλο *Μαραμπού*, που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό «Ο κύκλος» και το οποίο παρουσίαζε έναν κόσμο νοσταλγίας και περιπλάνησης.

Τον χειμώνα, θυμάμαι τα παιδιά με τα τσόκαρα και τους μάλλινους σκούφους, να τρέχουν μετά το σχολείο μέσα στο χιόνι για να βρεθούν στη ζεστασιά του σπιτικού τους.

Θυμάμαι το γράμμα του Gargantua στον Pantagruel, στο οποίο ο François Rabelais παρουσιάζει, μέσω του Gargantua, την άποψή του για την ιδανική εκπαίδευση που απαιτεί εγκυκλοπαιδική, παγκόσμια, ολοκληρωτική μόρφωση και επιμένει στη μνήμη, αντιπροσωπεύοντας το εκπαιδευτικό σύστημα εκείνης της εποχής.

Θυμάμαι το ποιητικό έργο Καλός και Κακός Καιρός του μεγάλου Έλληνα ποιητή Κωνσταντίνου Καβάφη, το οποίο προσπαθούσαμε να αναλύσουμε τρία χρόνια μετά τον θάνατό του, και στο οποίο ο ποιητής εκφράζει τα συναισθήματά του λέγοντας ότι «*πιο κρύα είναι τα δάκρυα από το κρύο χιόνι*».

Θυμάμαι τα είκοσι τέσσερα ποιήματα (επεισόδια της ελληνικής ιστορίας) του υπερρεαλιστή ποιητή Γιώργου Σεφέρη, δημοσιευμένα τον Δεκέμβριο της περσινής χρονιάς στο έργο του με τον τίτλο Μυθολογία, όπου ο ήρωας σέρνεται πάντα αδύναμος ανάμεσα στο παρόν και στο παρελθόν, ανάμεσα στο όνειρο και στον εφιάλτη.

Την άνοιξη, θυμάμαι ένα χελιδόνι που πετούσε κάθε πρωί τον Μάρτιο προς τη φωλιά του κάτω από το μπαλκονάκι της τάξης μας και την ίδια στιγμή την μπάσα σαρκαστική φωνή του καθηγητή που μου έλεγε: «σταμάτα να ονειρεύεσαι!».

Θυμάμαι ότι στο μάθημα της γεωμετρίας βασίλευε η ησυχία και την διέκοπταν μόνο οι ήχοι από τους χάρακες πάνω στα ξύλινα θρανία, όταν προσπαθούσαμε να βρούμε τη λύση ενός προβλήματος και οι ήχοι της κιμωλίας που άφηνε τα λευκά ίχνη της πάνω στον μαυροπίνακα όταν έγραφε ο καθηγητής τις αναλυτικές λύσεις πάνω στα τρίγωνα.

Θυμάμαι την αθωότητα των παιδιών που έπαιζαν διάφορα παιχνίδια στην αυλή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος: κρυφτό, κουτσό, σκοινάκι, σβούρα, μπίλιες, περνά-περνά η μέλισσα[90] . . .

Θυμάμαι την επίσημη μαθητική παρέλαση μπροστά στον βασιλιά Γεώργιο, στην πλατεία Συντάγματος, η οποία είχε καθιερωθεί για πρώτη φορά από την κυβέρνηση.

Το καλοκαίρι, θυμάμαι την ωραία, απαλή και φρέσκια γεύση από το παγωτό ξυλάκι με γεύση βανίλια το οποίο κατασκευάστηκε για πρώτη φορά τον Ιούνιο του 1936 από τον πρώτο μεγάλο παραγωγό παγωτών, την ΕΒΓΑ.

Θυμάμαι την μεγάλη γιορτή λήξης του σχολικού έτους στην αυλή για να γιορτάσουμε τα 100 χρόνια από την ίδρυση του σχολείου μας, στην οποία ήταν καλεσμένοι τα παιδιά, οι δάσκαλοι, οι γονείς, οι κάτοικοι της περιοχής και διάφορες εξέχουσες προσωπικότητες, και όλος ο κόσμος χειροκροτούσε τα παιδιά που έκαναν γυμναστικές επιδείξεις, τραγουδούσαν και χόρευαν.

Θυμάμαι τον Ιωάννη Μεταξά ο οποίος ορίστηκε Πρωθυπουργός από τον βασιλιά Γεώργιο Β΄, στις 4 Αυγούστου.

Θυμάμαι τη δικτατορία και την απαγόρευση απλών πραγμάτων της καθημερινής ζωής που επέβαλε η νέα κυβέρνηση, όπως τα τραγούδια, τις καντάδες, τους κιθαρίστες, το γραμμόφωνο, τη λατέρνα.

Θυμάμαι την ολυμπιακή φλόγα την οποία εισήγαγαν για πρώτη φορά στην τελετή έναρξης των ολυμπιακών αγώνων.

Θυμάμαι την πρώτη λαμπαδηδρομία που έγινε στους Ολυμπιακούς αγώνες το καλοκαίρι του 1936, στο Βερολίνο του Τρίτου Ράιχ.

Θυμάμαι την Ιθάκη του Καβάφη, όπου ο ποιητής παροτρύνει τον αναγνώστη σε ένα ταξίδι με μεγάλη διάρκεια γεμάτο με περιπέτειες και γνώσεις πριν επιστρέψει στο νησί του, διότι η Ιθάκη δεν έχει τίποτα να προσφέρει, εάν δεν προσφέρει το ωραιότερο: την ευκαιρία στο ταξίδι όπως αυτό των αναμνήσεων διαμέσου των εποχών.

Θυμάμαι . . .

Θυμάμαι . . . ότι ονειρευόμασταν έναν κόσμο τον οποίο δεν είχαμε ποτέ δει, έναν κόσμο ελεύθερο, δίκαιο, ανθρώπινο στον οποίο το μέλλον μας εμψυχώνει, το

[90]«περνά, περνά η μέλισσα»: ομαδικό παιχνίδι της εποχής εκείνης, είναι το παιχνίδι αυτό που παίζουν οι μαθήτριες της φωτογραφίας, στην αυλή του σχολείου.

παρελθόν μας συγκρατεί, το παρόν μας διαφεύγει.

4. Επίλογος – Παρατηρήσεις – Προοπτικές

Όλο το εγχείρημα το οποίο είχε διάρκεια 15 διδακτικών ωρών, 45 λεπτών, μέσα σε διάστημα τεσσάρων μηνών (Οκτώβριος 2016 - Φεβρουάριος 2017), κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών για να ανακαλύψουν μία άλλη ιστορική εποχή, έναν άλλο πολιτισμό. Οι μαθητές εργάστηκαν με ενδιαφέρον και ενθουσιασμό, ωφελήθηκαν από την προετοιμασία αυτής της εργασίας και είχαν την ευκαιρία να εμβαθύνουν στις γνώσεις τους ετοιμάζοντας την δική τους «Ιστορία-Μνήμη», που κέρδισε το πρώτο βραβείο (Grand Prix).

Σχεδόν όλες οι δραστηριότητες έγιναν ομαδοσυνεργατικά, για να μπορέσουν οι μαθητές να εξακριβώσουν αυτό που έπρεπε να κάνουν αλλά και να συζητήσουν και να αντιπαραβάλουν γνώμες. Οι μαθητές κατάφεραν να μάθουν να επιλέγουν κείμενα, να ιεραρχούν ιδέες και να δίνουν πληροφορίες. Ο ρόλος του καθηγητή διαφοροποιείται από τον ρόλο που έχει σε ένα κλασικό μάθημα: γίνεται «εμψυχωτής». Μοιάζει ακόμα σαν να είναι μέρος της ομάδας, με την οποία έχει μία αμοιβαία σχέση.

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι η Συγκριτική Λογοτεχνία μπορεί να ενταχθεί στο μάθημα των Γαλλικών. Η συμμετοχή μίας τάξης μαθητών σε ένα πανελλήνιο διαγωνισμό, όπως αυτός της Γαλλοφωνίας, μπορεί να είναι μόνο η αφορμή που θα δώσει κίνητρο στους μαθητές να μάθουν να εκφράζονται σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο μελετώντας και εμπνεόμενοι από διαφορετικά λογοτεχνικά κείμενα.

Είναι λοιπόν ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να εισαγάγουν τη Συγκριτική Λογοτεχνία στην εκμάθηση γλωσσών για να αγγίξουν στοιχεία πιο βαθιά όπως είναι οι αξίες, τα πιστεύω και τα οράματα του κόσμου.

Είναι πραγματικά μία πρόκληση. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές αναπτύσσουν όλες τις δεξιότητες σύμφωνα με το ευρωπαϊκό πλαίσιο γλωσσών (προφορική και γραπτή κατανόηση και παραγωγή λόγου), ανακαλύπτουν γαλλικά λογοτεχνικά κείμενα, σκέπτονται συγκρίνοντας ιδέες, εξακριβώνουν ομοιότητες και διαφορές με τέτοιο τρόπο ώστε να χτίσουν μία δομημένη λογική σκέψη και μαθαίνουν να ερμηνεύουν τον κόσμο με ουμανιστικό τρόπο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bassnett, S. (1993).Comparative Literature: A Critical Introduction. Oxford: Blackwell

Boyer, A.M. (1996).Éléments de littérature comparée : III. Formes et genres. Paris : Hachette

Brunel, P. &Chevrel, Y.. (1989).Précis de Littérature comparée. Paris : PUF

Brunel, P., Pichois, Cl.&Rousseau, A.-M. (1983). Qu'est-ce que La Littérature comparée? Paris : Armand Colin

Claudon, F. & Haddad-Wotling, K. (2008).Précis de littérature comparée. Théories et méthodes de l'approche comparatiste. Paris : Armand Colin

De Greve, C. (1995).Éléments de littérature comparée : II. Thèmes et mythes. Paris : Hachette

Etiemble, R. (1963).Comparaison n'est pas raison. La crise de la littérature comparée. Paris : Gallimard

Guyard, M.-F. (1951,1978).La littérature comparée. Que sais-je ? Paris : PUF.1er édition 1951. 6^{e}édition: 1ertr.imestre 1978

Pageaux, D.-H. (1994).La littérature générale et comparée. Paris : A. Colin

Pichois, Cl.&Rousseau, A.-M. (1967).La littérature comparée. Paris : A. Colin

Πολίτου-Μαρμαρινού, Ε. (2009).Συγκριτική Φιλολογία. Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

VanTieghem, P. (1951).Littérature Comparée. Paris : A. Colin

Διαδικτυακές Πηγές

Alsaadi, A.J. *Autour de la littérature comparée.*Ανακτήθηκε από http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=35898

Autour de la littérature comparée(13.05.2008 à 12H00). Ανακτήθηκε από http://www.academia.edu/9031930/Autour_de_la_littérature_comparée

Critique génétique et littérature comparée. Ανακτήθηκε από http://www.revuerectoverso.com/spip.php?article47.

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ

Δρ. ΔΡΟΓΙΔΗΣ Α. ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ
Διδάκτορας Ιστορίας Παν/μίου Paris1 Pantheon Sorbonne
τ. Υπότροφος UNESCO,
Σχολικός Σύμβουλος Α/θμιας
drogidis1@gmail.com

Περίληψη

Η εκπαιδευτική διαδικασία καλείται να πάρει μία τελείως διαφορετική μορφή μέσα σε ένα περιβάλλον πολυπολιτισμικότητας και αυτό πρέπει να το δούμε σε σχέση με τη φυσιογνωμία της εκπαίδευσης και τον τύπο του πολίτη που θέλουμε να διαπαιδαγωγήσουμε, κάτι που σχετίζεται απόλυτα με τις αντιλήψεις της μετανεωτερικής αντίληψης στην εκπαιδευτική διαδικασία.
Οι έννοιες εκπαίδευση και πολιτισμός διαμορφώνουν μία καινούργια πραγματικότητα που έχει σχέση με το παγκόσμιο οικονομικό Περιβάλλον. Ιδιαίτερα σήμερα που μιλάμε για την κοινωνία της γνώσης σε ένα περιβάλλον που διαμορφώνεται από τους υπερεθνικούς οργανισμούς και επηρεάζει απόλυτα τα εθνικά κράτη.

Λέξεις κλειδιά: Πολιτισμός, εκπαίδευση διαπολιτισμικότητα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι έννοιες ‘πολιτισμός’ και ‘εκπαίδευση’ είναι στενά συνδεδεμένες, σε τέτοιο σημείο που θα ήταν δύσκολο να τις ξεχωρίσουμε, αφού η εκπαίδευση παράγει πολιτισμό κι ο πολιτισμός εμπεριέχει την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι, λοιπόν, απόλυτα φυσικό, η οποιαδήποτε μεταβολή σε κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο να επηρεάζει άμεσα τη φυσιογνωμία της εκπαίδευσης.

Η εκπαίδευση διαμορφώνει στάσεις, αντιλήψεις και επιλογές που διαμορφώνουν με την σειρά τους το κοινωνικό πλαίσιο μιας εποχής. Αυτό σημαίνει ότι το πλαίσιο δεν είναι κάτι στατικό, αλλά διαρκώς μεταβαλλόμενο. Επομένως, όταν ψάχνουμε τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην εποχή της πολυπολιτισμικότητας, αποδεχόμαστε δυο πράγματα: αρχικά, ότι έχουμε φύγει από το πλαίσιο των σύγχρονων εθνών – κρατών (Ζάχος, 2013) και στη συνέχεια ότι το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, που είναι ένας ευρύτερος πολιτιστικός μετασχηματισμός, προκάλεσε την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Εδώ θα κληθούμε να απαντήσουμε, πόσο τα δυο στοιχεία (διαπολιτισμική εκπαίδευση & παγκοσμιοποίηση) επηρεάζουν τη μεταβολή της κοινωνίας και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό που ο κόσμος μπαίνει από τη λογική της εθνικής κληρονομιάς στη λογική της κοινής – παγκόσμιας – κληρονομιάς.

Θα εξετάσουμε τις έννοιες πολιτισμός & κουλτούρα και τις παραμέτρους που διαμορφώνουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στη συνέχεια θα δούμε την εκπαίδευση μέσα στο διαπολιτισμικό περιβάλλον και πως οριοθετούνται η διαπολιτισμική εκπαίδευση και ο διαπολιτισμικός διάλογος μέσα από τη Λευκή Βίβλο.

ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ & ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

Η έννοια του πολιτισμού περιλαμβάνει όλα εκείνα τα στοιχεία (ήθη και έθιμα, ιστορία, νόρμες και στάσεις, αντιλήψεις, τέχνες, γράμματα, μυθολογία) που διαμορφώνουν το πολιτιστικό υπόβαθρο και την νοοτροπία ενός λαού, δηλαδή την κουλτούρα του (Δρογίδης, 2007). Αν μπορούμε να συμφωνήσουμε σ'αυτή την παραδοχή, τότε έχουμε μια κοινή αφετηρία.

Θα μπορούσαμε να αναρωτηθούμε, αν η μετακίνηση των πληθυσμών είναι τόσο έντονη μόνο τους τελευταίους αιώνες (18ος, 19ος, 20ος, 21ος), ώστε να προκάλεσε το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης. Η απάντηση είναι αρνητική, το φαινόμενο εμφανίζεται και στην αρχαιότητα και το συναντούμε σε κείμενα των Σοφιστών και συγκεκριμένα του Χρύσιππου (Δρογίδης, 2007), του Αντισθένη, του Διογένη και του Ζήνωνα, αλλά και στη φιλοσοφία του Σωκράτη, έτσι όπως αποδίδεται από τον Πλάτωνα, όπου οι αυτόνομες πολιτείες πρέπει να συγχωνευθούν σε μια παγκόσμια και οι άνθρωποι να ακολουθούν τους ίδιους νόμους (Λυμπερόπουλος, 2016).

Βεβαίως, αυτές οι ιδέες εκφράστηκαν στη βάση ενός «κοσμοπολιτισμού» που δεν είχε τη μονεταριστική αντίληψη των τελευταίων αιώνων. Ο κοσμοπολιτισμός της αρχαιότητας εμπεριέχει την αξιακή συνύπαρξη των πόλεων κρατών στη βάση μιας μητροπολιτικής δομής, ενώ κοσμοπολιτισμός, στα νεότερα χρόνια, οδηγεί στην αξιακή απεμπόληση του εθνικού στοιχείου (Κουζέλη –Καλιακάτσου, 2013).

Υπάρχει, δηλαδή, μια ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στις δυο αντιλήψεις που εκφράζουν μια διαφορετική φιλοσοφία. Βλέπουμε ότι το ίδιο φαινόμενο – μετακίνηση πληθυσμών - παίρνει άλλη διάσταση κι αυτό θα πρέπει να μας προβληματίσει για τη ερμηνεία του ίδιου του φαινομένου. Στην πραγματικότητα, δεν αναφερόμαστε σε κάτι διαφορετικό, αλλά σε μια ερμηνεία που εξυπηρετεί άλλες ανάγκες.

Κάποιοι μελετητές θεωρούν ότι η παγκοσμιοποίηση, ως γέννημα της πολιτισμικής εμπειρίας του μεταμοντερνισμού, συνδέεται με την αποδυνάμωση του έθνους κράτους, την ολοένα αυξανόμενη συμμετοχή υπερεθνικών κέντρων στη διακυβέρνηση, τη διεθνοποίηση της δράσης των πολυεθνικών εταιρειών, αλλά και την ανάπτυξη και δημιουργία κοινωνικών δεσμών και σχέσεων αλληλεξάρτησης που διαπερνούν τα κράτη και διαβρώνουν τις τοπικές κουλτούρες (Κουζέλη – Καλιακάτσου, 2013).Άλλοι θεωρούν ότι είναι μια πολιτική ιδεολογία και σχεδιασμός των οικονομικά ισχυρών (Αναστάσιος, 2000). Η παγκοσμιοποίηση δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ένα κοινό σύστημα αξιών, που βάζει στο περιθώριο τις ιδιαιτερότητες λαών και ανθρώπων (Κυριακίδης, 2003). Εμείς από την πλευρά μας κάνουμε ένα βήμα παραπάνω θεωρώντας ότι αυτό μας οδηγεί σε ένα νέο φαινόμενο που το ονομάσαμε Μεταπολιτισμό (Δρογίδης, 2007).

Η έννοια της «παγκόσμιας κοινωνίας» βρίσκεται σε κείμενα της UNESCO και του Παγκόσμιου Συμβουλίου Εκκλησιών στη δεκαετία του 1950 (Πανταζής,2011). Μέσα στη σύγχρονη αντίληψη για την παγκοσμιοποίηση, που οδηγεί στο φαινόμενο του ΄μεταπολιτισμού΄διαπιστώνουμε ότι ο πολιτισμός χρησιμοποιείται από την πολιτική με τη μορφή της πολιτιστικής βιομηχανίας και της μαζικής κουλτούρας (Κωστόπουλος, 2015), όπως την όρισε η Σχολή της Φρακφούρτης το 1930.

Έτσι αναιρείται ουσιαστικά η άποψη (Δρογίδης, 2007) πως οι άνθρωποι ορίζουν τους εαυτούς τους σε σχέση με τους προγόνους τους, τη θρησκεία, τη γλώσσα, την ιστορία, τις αξίες, τα έθιμα και τους δεσμούς (Huntington, 2001). Δημιουργείται ένας χώρος για την εκπαίδευση να συγκεράσει πολιτισμούς κουλτούρες και βιώματα κάτω από το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας.

Όλα τα παραπάνω συμβαίνουν στα πλαίσια της διάχυσης των ιδεών, των αγαθών και των πληροφοριών που μετατρέπουν τον κοινωνικό χώρο σε «πλανητικό χωριό» (Κουζέλη – Καλιακάτσου,2013).Εδώ αξίζει να κάνουμε τη διάκριση ανάμεσα στην επικοινωνία, στοιχείο απαραίτητο για τη μεταφορά εμπειριών και την πληροφορία, στοιχείο απαραίτητο για τη μεταφορά γνώσεων.

Σε προηγούμενη μελέτη του ο Δρογίδης (Δρογίδης, 2009) επισήμανε ότι η Γενική Διεύθυνση Οπτικοακουστικών Μέσων Πληροφορίας, Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης θέλοντας να οριοθετήσει τα όρια ανάμεσα στην πληροφορία και την επικοινωνία έκανε την παρακάτω διάκριση:

Η επικοινωνία μιλά με την καρδιά, ενώ η πληροφορία με το κεφάλι (Αυλίδου, 1997).

Αυτή η διάκριση ανάμεσα στην επικοινωνία και την πληροφορία έχει να κάνει με δυο δομικά στοιχεία. Η πρώτη (επικοινωνία) αναφέρεται στην εμπειρία, η δεύτερη (πληροφορία) αναφέρεται στη γνώση. Ο πολιτισμός και η κουλτούρα εμπεριέχουν τόσο την έννοια της επικοινωνίας όσο και την έννοια της πληροφορίας, στοιχεία που αξιοποιεί εξίσου η εκπαίδευση.

Μέσα σ’αυτά τα δεδομένα η σύγκρουση των πολιτισμών που αναφέρει ο Huntington (2001)δεν έχει μόνο την ανταγωνιστική μορφή, αλλά και τη λογική της συνάντησης των πολιτισμών (Μικέλης, 2015) κάτι που ενισχύει τον παράγοντα της διαπολιτισμικότητας.

ΟΙ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας η εκπαίδευση έρχεται να υλοποιήσει ό,τι προβάλλουν η κουλτούρα κι ο πολιτισμός. Εισπράττει τα πολιτιστικά δεδομένα και τα διαχέει μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ξεκινά η μετάλλαξη της πολιτιστικής σύγκρουσης σε διαπολιτισμικό διάλογο, κάτι που μετατρέπει την αντιπαράθεση σε Συμμαχία των Πολιτισμών (Μικέλης, 2015).

Οι παράγοντες που διαμορφώνουν τη φυσιογνωμία της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι:

....η έκρηξη της γνώσης, το πρόβλημα του φυσικού περιβάλλοντος, η πολυπολιτισμικότητα, τα κοινωνικά προβλήματα, οι νέες τεχνολογίες, η δια βίου μάθηση, η μεταβολή του ρόλου του εκπαιδευτικού, οι παιδαγωγικές αλλαγές, οι πολυεθνικές και νέες ανάγκες (Μακρογιαννέλη, 2013)

Μέσα από αυτές τις παραμέτρους θα προσπαθήσουμε να δούμε πως διαμορφώνεται η εκπαιδευτική ταυτότητα. Η «έκρηξη της γνώσης» σχετίζεται τόσο με την εξέλιξη της επικοινωνίας όσο και με την αμεσότητα στη μεταφορά της πληροφορίας. Ο κόσμος έγινε μικρότερος και οι αποστάσεις εκμηδενίστηκαν. Το «πλανητικό χωριό» επιτρέπει τη διάχυση της εμπειρίας και της πληροφορίας.

Η γνώση, που είναι το αποτέλεσμα των δυο – εμπειρία και πληροφορία – διαμορφώνει εξελικτικά την εκπαιδευτική διαδικασία κι αυτό γίνεται ακόμη πιο σημαντικό από τη στιγμή που τόσο η πληροφορία όσο και η γνώση μπήκαν σε πλαίσια απόλυτης κοστολόγησης.

Το «πρόβλημα του φυσικού περιβάλλοντος» είναι ένα ζήτημα που αφορά όλον τον κόσμο, επομένως έχει διαπολιτισμικό χαρακτήρα και σχετίζεται με τον κίνδυνο μιας οικολογικής καταστροφής και τη άκριτη διαχείριση και εκμετάλλευση του φυσικού περιβάλλοντος. Η κοινή μοίρα που επιφυλάσσει το φαινόμενο της υπερθέρμανσης του πλανήτη δε θα ξεχωρίσει τις ανεπτυγμένες από τις αναπτυσσόμενες ή τις υπανάπτυκτες περιοχές. Άρα, η ανάγκη ενός διαλόγου ανάμεσα στους λαούς έχει από μόνη της διαπολιτισμική ταυτότητα. Έχουμε, λοιπόν, ακόμη μια παράμετρο που μπαίνει στη βάση μιας κοινής συζήτησης.

Η «πολυπολιτισμικότητα» είναι από μόνη της μια παράμετρος που αποδέχεται τη συμβολή όλων των χωρών και των πολιτισμών σε ένα περιβάλλον κοσμοπολιτισμού, όπου η συμμετοχή όλων είναι ισότιμη ανάλογα με τη θέση και τις δυνατότητες του κάθε λαού. Άλλωστε, μέσ’ από δω εξασφαλίζεται η παρουσία όλων των επιτευγμάτων, από όπου κι αν προέρχονται. Ο κοσμοπολιτισμός επιβάλλει την πολυπολιτισμικότητα στη γνώση κι αυτό φαίνεται μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και τις αλλαγές που έχουν επέλθει σε αυτήν τα τελευταία χρόνια.

Τα «κοινωνικά προβλήματα» είναι ένα άλλο ζήτημα που αφορά όλα τα κράτη, αφού η φτώχεια, η ανεργία, το προσφυγικό ζήτημα, η υγεία, οι περιφερειακές συγκρούσεις, η ενεργειακή και η οικονομική κρίση δημιουργούν μια ασφυκτική κοινωνική πραγματικότητα. Η πρόσφατη οικονομική κρίση, τόσο στην Ε.Ε. όσο και στις Η.Π.Α έπεισε όλον τον κόσμο ότι η ‘αντζέντα’ των προβλημάτων είναι κοινή και δε γνωρίζει γλωσσικές, θρησκευτικές, ιστορικές ή άλλες διαφορές. Το κοινωνικό οικοδόμημα δέχεται τα ίδια πλήγματα.

Οι «νέες τεχνολογίες» δημιούργησαν ένα ευρύτερο διαπολιτισμικό πλαίσιο και επέβαλαν την κοινή συνεργασία ανάμεσα στους ανθρώπους. Είναι αυτές που δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για το «πλανητικό χωριό» και άλλαξαν τα παγκόσμια δεδομένα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτές οδήγησαν στο πέρασμα από τη μητροπολιτική δομή στην απεμπόληση του εθνικού στοιχείου (βλ. Σελ.4). Υπό αυτό το πρίσμα, επέβαλαν, εκ των πραγμάτων, το νέο μοντέλο του κοσμοπολιτισμού.

Η «δια βίου μάθηση» είναι μια κοινωνική αναγκαιότητα σε ένα τέτοιο διαπολιτισμικό περιβάλλον, οι πληροφορίες και οι γνώσεις αλληλοδιαδέχονται η μια την άλλη, με μια διάθεση προοδευτικής αποδόμησης των παραδοσιακών αντιλήψεων και οικοδόμησης μιας νέας πραγματικότητας. Η δια βίου μάθηση είναι αποτέλεσμα μιας σύνθεσης από ένα διάλογο εθνών και πολιτισμών με κοινό τόπο την αναζήτηση. Από τη στιγμή που υπάρχει ο διάλογος, αγγίζει – κατά πρώτο λόγο – την έρευνα, που είναι κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η «μεταβολή του ρόλου του εκπαιδευτικού» είναι αποτέλεσμα αυτής της περιρρέουσας πραγματικότητας, αφού ο εκπαιδευτικός καλείται πλέον να διαχειριστεί έναν όγκο γνώσεων, πληροφοριών και βιωμάτων για να οδηγήσει τους μαθητές στην ανακάλυψη της πραγματικότητας. Από την παροχή γνώσεων και στερεοτύπων καλείται να περάσει στην κριτική αναζήτηση μιας αλήθειας, δυναμικά

εξελισσόμενης. Καλείται να λειτουργήσει μέσα σε νέα δεδομένα, που - πολλές φορές – δεν προλαβαίνει κι ο ίδιος να διαχειριστεί.

Οι «παιδαγωγικές αλλαγές» έρχονται μέσα από μια διαφορετική προσέγγιση τόσο των μαθητών όσο και της διαδικασίας της μάθησης. Οι μαθητές δεν αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο, αλλά αντιμετωπίζονται ως άτομα με ταλέντα και ιδιαιτερότητες κι έτσι η παιδαγωγική διαδικασία διαφοροποιείται για να καλύψει όλες τις εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι «πολυεθνικές και νέες ανάγκες» επηρεάζουν το σύγχρονο σχολείο και αφού λειτουργεί σε ένα κοσμοπολίτικο περιβάλλον προσανατολίζεται στη δημιουργία μιας πολυπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση (Βέργόπουλος,1999, Μπούτσκου-Κατσιούλα, 2013).

Τελικός στόχος είναι η προσαρμογή στην πραγματικότητα με τις καινούργιες απαιτήσεις, που θα πρέπει να εξυπηρετήσει η εκπαιδευτική διαδικασία. Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να νοηθεί έξω από τους κοινωνικοπολιτικούς μετασχηματισμούς μιας εποχής. Άλλωστε, και οι παιδαγωγικές επιλογές έχουν ξεκάθαρο ιδεολογικό προσανατολισμό με πολιτικές και πολιτισμικές προεκτάσεις (Μουλά,2013).

Έτσι, αν θέλαμε να μιλήσουμε για τη σημερινή πραγματικότητα και τις ανάγκες στις οποίες πρέπει να προσαρμοστεί η εκπαιδευτική διαδικασία, θα λέγαμε ότι το κοινωνικό περιβάλλον μοιάζει πολύ με το αντίστοιχο της εποχής του μεσοπολέμου (1928 – 1938), έχει τα ίδια πολιτικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά – προσφυγικό, κοινωνική, οικονομική και πολιτική κρίση, ανεργία, κρίση αξιών – αλλά διαθέτει αρκετή τεχνογνωσία και έναν πολυπολιτισμικό προσανατολισμό.

Στο σημείο αυτό σημαντικό ρόλο παίζει η πολιτιστική διπλωματία. Οι αλλαγές που έχουν επέλθει σε κάθε επίπεδο στις κοινωνίες του 21ου αιώνα επιβάλλουν την αναδιαμόρφωση και των διπλωματικών πρακτικών. Πλέον, εκτός από τους επίσημους κρατικούς φορείς, διπλωματία ασκούν και μη κρατικοί φορείς, όπως οι Μ.Κ.Ο., αλλά και η διεθνής κοινωνία των πολιτών που δείχνει πλέον να παίρνει ολοένα και πιο ενεργά μέρος στη διπλωματική διαδικασία. Εδώ πρέπει να τονίσουμε ότι ο όρος πολιτιστική διπλωματία χρησιμοποιείται ευρύτερα, τόσο ως εργαλείο άσκησης εξωτερικής πολιτικής, όσο και ως ανταλλαγή ιδεών και πληροφοριών ανάμεσα σε λαούς προερχόμενους από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα προκειμένου να επιτευχθεί η μεταξύ τους κατανόηση (Τσαγκάρη,2008). Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η πολιτιστική διπλωματία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Είμαστε μπροστά σε ένα περιβάλλον, όπου τα κράτη μεταβάλλονται και η διαπολιτισμική προσέγγιση φέρνει το ζήτημα της πολιτιστικής ετερότητας (Νικολάου,2008). Αυτό το θέμα δεν υπάρχει μόνο εξαιτίας της πληθυσμιακής μετακίνησης, αλλά είναι σύμπτωμα του δημογραφικού προβλήματος που αντιμετωπίζουν οι ανεπτυγμένες κοινωνίες. Η γήρανση του πληθυσμού, σε συνδυασμό με τις εισροές οικονομικών μεταναστών και προσφύγων, αλλάζουν τη φυσιογνωμία των «εθνικών» κοινωνιών και δημιουργούν το φαινόμενο της

ετερότητας με αποτέλεσμα να συνυπάρχουν διάφορες πολιτισμικές ταυτότητες (Νικολάου,2008).

Η εκπαίδευση γίνεται ένας από τους πρώτους αποδέκτες του κοινωνικού μετασχηματισμού και καλείται να διαχειριστεί αυτή την πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική διαδικασία μπαίνει – εκ των πραγμάτων – στον διαπολιτισμικό διάλογο και όπως παρατηρεί ο Γιώργος Νικολάου:

«*Είναι ο χώρος, δηλαδή, μέσα στον οποίο κατασκευάζονται, νομιμοποιούνται, αναγνωρίζονται, ριζοσπαστικοποιούνται, μεταβιβάζονται και διαιωνίζονται ή αντίθετα μεταβάλλονται, υποτιμώνται και περιθωριοποιούνται οι διάφορες «πολιτισμικές ταυτότητες». Είναι ο χώρος μέσα στον οποίο μαθαίνουμε ή όχι να ζούμε μαζί με τους άλλους*» (Νικολάου, 2008).

Η εκπαίδευση ασκεί μια πολιτική που διαμορφώνει το κοινωνικό περιβάλλον που βρίσκεται ανάμεσα στα όρια του εθνικού πλαισίου και του πολυπολιτισμικού πλαισίου. Το ερώτημα που προκύπτει, είναι αν τα δυο πλαίσια θα συνυπάρξουν σε μια πραγματικότητα ισορροπιών ή θα μπουν στη λογική της επικράτησης και των συγκρούσεων. Ό,τι από τα δυο κι αν συμβεί, η κοινωνία δε θα είναι ίδια με το παρελθόν.

Αυτή η πραγματικότητα έγινε αντιληπτή από τους ευρωπαϊκούς θεσμούς. Μάλιστα, το Συμβούλιο της Ευρώπης έθεσε την εκπαίδευση για τη δημοκρατία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κυρίαρχες συνιστώσες των μεταρρυθμίσεων των εκπαιδευτικών πολιτικών των ευρωπαϊκών κρατών [...] (INRP, 2007)

Η εκπαίδευση μπαίνει μέσα σε ένα νέο πολιτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι και προσαρμόζεται στη λογική της ετερότητας. Αυτή η λογική υιοθετείται σε – μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό – απ'όλες τις ευρωπαϊκές χώρες. Συνεπώς, η εκπαιδευτική κοινότητα κρατά ένα μεγάλο κομμάτι του διαπολιτισμικού διαλόγου.

Πάνω στο ζήτημα του διαπολιτιστικού διαλόγου η Λευκή Βίβλος αναφέρει στην εισαγωγή της «...*ότι, για την προαγωγή του διαπολιτισμικού διαλόγου, πρέπει να προσαρμοστεί σε πολλαπλά επίπεδα η δημοκρατική διακυβέρνηση της πολιτιστικής πολυμορφίας· να ενισχυθεί η δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και η συμμετοχή· να διδαχθούν και να γίνουν αποδεκτές οι διαπολιτισμικές ικανότητες· να δημιουργηθούν και να μεγαλώσουν οι χώροι για τον διαπολιτισμικό διάλογο· τέλος, ο διαπολιτισμικός διάλογος πρέπει να επεκταθεί σε διεθνές επίπεδο*» (Λευκή Βίβλος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο, Στρασβούργο, 7 Μαΐου 2008).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το ζήτημα της διαπολιτισμικης εκπαίδευσης την εποχή της παγκοσμιοποίησης έχει πολλές πτυχές που ήταν πρακτικά δύσκολο να τις συμπεριλάβουμε στο σύνολό τους. Υπάρχουν παράμετροι που για πρακτικούς λόγους παραλείψαμε να αναπτύξουμε (π.χ. διαπολιτισμική εκπαίδευση & πολιτιστική διπλωματία).

Όμως, σε γενικές γραμμές, επιχειρήσαμε να παρουσιάσουμε τις παραμέτρους που διαμορφώνουν το φαινόμενο μέσα στο παγκοσμιοποιημένο κοινωνικό τοπίο. Είναι δεδομένο, ότι τόσο η εκπαίδευση επηρεάζεται από περιρρέουσα κοινωνική μεταβολή, όσο και η κοινωνική μεταβολή διαμορφώνει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα δύο φαινόμενα είναι αποτέλεσμα πολιτικών και οικονομικών επιλογών και εφαρμόζονται μέσα από στρατηγικές, εν πολλοίς, κοστολογημένες, γι' αυτό βλέπουμε συχνά να γίνεται λόγος για σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας(Παγουλάτος – Μπουρίκος, 2005, Ταμπάκης, 2012). Ακόμη κι αυτός ο συσχετισμός επιχειρεί να παρέμβει στο διαπολιτισμικό διάλογο και να δημιουργήσει έναν κοινό κώδικα πολιτισμικής ομοιογένειας.

Ένας άλλος παράγοντας που έχει καταλυτικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι τα ΜΜΕ, που ίσως προωθούν στάσεις και αντιλήψεις που περνούν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αν και δεν κάναμε ιδιαίτερη αναφορά σ' αυτό, ωστόσο αναφερθήκαμε σε ζητήματα κουλτούρας και πολιτισμού.

Δώσαμε, συνοπτικά, το διαχρονικό πλαίσιο των δύο εννοιών και τις τοποθετήσαμε στη λογική του κοσμοπολιτισμού. Εδώ οι έννοιες παίρνουν διαφορετική ερμηνεία ανάλογα με την εποχή τους, έτσι και η εκπαίδευση σαν παράγοντας πολιτισμού ακολουθεί τη φιλοσοφία της κάθε εποχής.

Η εκπαίδευση καλείται να βοηθήσει στην αλλαγή αντιλήψεων, να αντικαταστήσει στερεότυπα και να απορροφήσει τους κοινωνικούς κραδασμούς σε μια εποχή με κοινωνική και οικονομική κρίση. Θα συμβάλλει ουσιαστικά σε μια κοινωνική μετάλλαξη, χάνοντας τον παραδοσιακό της χαρακτήρα. Υπάρχουν διαφορετικές μορφές εκπαίδευσης (σύγχρονη & ασύγχρονη, τυπική & μη τυπική) που θα κληθούν να δώσουν τη συμβολή τους στην οικοδόμηση της κοινωνίας του μέλλοντος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναστασίου (Γιαννουλάτου) Αρχιεπισκόπου Τιράνων και πάσης Αλβανίας (2000): *Παγκοσμιότητα και Ορθοδοξία*. Αθήνα:Ακρίτας

Αυλίδου, Ε. (1997), "Η επιρροή της κοινής γνώμης. Τι ξέρουμε για την Ευρώπη και τι δε θέλει να μάθουμε γι' αυτήν" *ΑΝΙΧΝΕΥΣΕΙΣ*, *τ. 17*°Μάρτιος- Απρίλιος, Αθήνα

Βεργόπουλος, Κ. (1999). *Παγκοσμιοποίηση. Η μεγάλη Χείμαιρα*.Αθήνα: Λιβάνης

Δρογίδης, Δ. (2007).*Από τον Πολιτισμό στο Μεταπολιτισμό*.Θεσσαλονίκη:UniversityStudioPress

Δρογίδης, Δ. (2009).*Η επικοινωνία και ο Τύπος*. Θεσσαλονίκη:UniversityStudioPress

Ζάχος, Δ. (2013). «Εθνικισμός, Πολιτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα της κρίσης», *Νέος Παιδαγωγός*, *1ο τεύχος,*45-57.Αθήνα, Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια

Κυριακίδης, Π. (2003). «Κοινωνικοψυχολογικοί προβληματισμοί αναφορικά με τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου την εποχή της παγκοσμιοποίησης», στην *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών ΠανεπιστημίουΙωαννίνων*, τ.2, Παν/μιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα, 59-73.

Κουζέλη, Χ.&Καλιακάτσου, Ι. (2013). «Ανάμεσα στην εθνική ταυτότητα και την πολιτισμική ποικιλομορφία. Το παράδειγμα της κατανάλωσης τηλεοπτικών προϊόντων για παιδιά», *Νέος Παιδαγωγός*, 1ο τεύχος,16-23.Αθήνα, Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια.

Κωστόπουλος Γ (2015) *Η σχολή της Φρανκφούρτης και η κριτική που ασκεί στη νεωτερική κοινωνία*, άρθρο στην περιοδική έκδοση φιλοσοφίας και ιστορίας της επιστήμης Γκαβαγκάι//Gavagai. Αθήνα, σελ.110-121

Λευκή Βίβλος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο. Στρασβούργο, 7 Μαΐου 2008

Λυμπερόπουλος, Κ. (2016) «Άποψη: Παγκοσμιοποιημένες Αγορές και Κοσμοπολιτισμός», εφημερίδα Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, 28 Νοεμβρίου 2016

Μακρογιαννέλη, Κ-Π. (2013). «Η νέα εποχή στην εκπαίδευση»,*Νέος Παιδαγωγός*, 1ο τεύχος, 109-112.Αθήνα, Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια

Μικέλης, Κ. (2015). Κεφάλαιο 9: «Ο πολιτισμός στην παγκόσμια πολιτική: θεωρία και πράξη», στο Βασιλειάδης, Ν., Μπουτσιούκη, Σ. (2015) *Πολιτιστική διπλωματία*. [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

Μουλά, Ε. (2013) «Παιδαγωγική: Αντίδοτο στην κρίση και αρχιμήδειος μοχλός αλλαγής»,*Νέος Παιδαγωγός*, 1ο τεύχος,Σεπτέμβριος, 147-150,Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια, Αθήνα

Μπεζάτη, Θ.&Θεοδοσοπούλου, Μ. (2006). Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων, Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή». Βόλος, σελ.181-186.

Μπούτσκου, Λ. &Κατσιούλα, Π. (2013). «Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης»,*Νέος Παιδαγωγός*, 1ο τεύχος, 137-140, Αθήνα, Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια.

Νικολάου, Γ. (2008), «Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη», στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*, Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, 2008.

Τσαγκάρη, Μ. (2008).*Πολιτισμός και πολιτιστική διπλωματία*, Διπλωματική Εργασία, Παν/μιοΠειραιώς, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών,Πειραιάς.

Παγουλάτος, Γ., &Μπουρίκος, Δ. (2006) Μετάβαση των πτυχιούχων των ελληνικών ΑΕΙ στην αγορά εργασίας, Έρευνα για την ανώτατη παιδεία στην Ελλάδα, ΕΛΙΑΜΕΠ

Πανταζής, Β. (2011), «Ανθρώπινα δικαιώματα, ιδιότητα του πολίτη και εκπαίδευση στην εποχή της παγκοσμιοποίησης», *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*,τ.23,Παν/μιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα, 129-157

Συλλογικό Έργο (1994) *τέχνη και μαζική κουλτούρα 'Επιλογή κειμένων,* μετάφραση και εισαγωγή Ζήσης Σαρίκας.Αθήνα, ύψιλον/βιβλία

Ταμπάκης, Α (2012) *Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Διερεύνηση της πορείας και της απορρόφησης των αποφοίτων του Τμήματος Εκπαιδευτικής Κοινωνικής Πολιτικής του ΠΑΜΑΚ*, Μεταπτυχιακή Εργασία,

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.Θεσσαλονίκη

Huntington, S. (2001), *Η Σύγκρουση των Πολιτισμών και ο ανασχηματισμός της παγκόσμιας τάξης,* μετάφραση ΣίλιαΡιζοθανάση, τρίτη έκδοση. Αθήνα: εκδόσεις TERZO BOOKS

I.N.R.P. (2007).*Approches Interculturelles en Education. Etude Comparative Internationale, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique – Service de Veille Scientifique et Technologique*, Série : Les dossiers de la Veille.

Sabine, H.G. (1980).*Ιστορία των Πολιτικών Θεωριών*,μτφρ Μάνθου Κρίσπη. Αθήνα: Ατλαντίς.

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

http://www.abandonia.com/en/games/359/Advanced+Civilization.html

http://seositecheckup.com/articles/using-glocalization-to-expand-the-influence-of-your-business

http://gavagai.org/issues/issue_1/Kostopoulos.pdf

http://losemyfaith.blogspot.gr/2010/07/globalization-between-glocalization-and.html

https://tsakthan2.files.wordpress.com/2013/07/plato_academh_tsakthan_media.pdf

https://kyvernan.files.wordpress.com/2014/10/plato6-frankfurtschool-anna-koumantaraki.pdf

http://eclass.teiion.gr/modules/document/file.php/

http://eclass.teiion.gr/modules/document/file.php

Η Μουσική και το ΥΠΠΕΘ
Η Πυθία είπε: *«Η μουσική αποτελεί ότι καλύτερο και ομορφότερο μπορούμε να βάλουμε στο αυτί του παιδιού».*
Εμείς τι βάζουμε; *… ότι λένε τα ΑΠΣ από το 1969-2018*

Δροσουλάκης Κωνσταντίνος
Σχολικός Σύμβουλος Μουσικών ΠΕ16(ΠΕ79)
Ειδικός σε θέματα πολιτιστικής διαχείρισης
kdrosoulakis@gmail.com

Περίληψη

Ο πολιτισμός μας, περνάει τα τελευταία χρόνια από ανακατατάξεις τόσο βαθιές, όσο εκείνες που πέρασε την περίοδο του 15ου και του 16ου αιώνα, και, αυτές οι ανακατατάξεις, όπως και την εποχή της αναγέννησης, δεν εμφανίζονται μόνο στο επίπεδο των συνειδητών απόψεων και πεποιθήσεων, αλλά στο πολύ σημαντικότερο επίπεδο της αντίληψης και των ασυναίσθητων τρόπων σκέψης, που πάνω τους βασίζουμε την καθημερινή μας ομιλία και δραστηριότητα.(Δροσουλάκης Κ., 2011)

Η τέχνη και του δικού μας αλλά και κάθε άλλου πολιτισμού, δεν είναι μια απλή αντανάκλαση αλλά και ένα μέσο υπέρβασης που μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τις άρρητες και κρυφές παραδοχές του και μια διαδικασία μέσω της οποίας διερευνούμε το εσωτερικό και το εξωτερικό μας περιβάλλον και μαθαίνουμε να ζούμε με αυτά, ενώ μπορεί να μας κάνει να συνειδητοποιήσουμε τη δυνατότητα για ύπαρξη διαφορετικών μορφών κοινωνίας που δεν γεννήθηκαν ακόμα!

Υπό αυτό το πρίσμα λοιπόν, της διαρκούς διερεύνησης και ερμηνείας του κόσμου που μας περιβάλλει η τέχνη γενικά και η μουσική ειδικότερα, σαν στάση, παιδαγωγικό εργαλείο, καλλιτεχνική πράξη, επιστήμη και ό,τι άλλο αντιπροσωπεύει, αποτελεί θεμέλιο και προϋπόθεση για τη μάθηση και για αυτό οφείλει να έχει «πρωταρχική θέση» στο αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα.

Τα τελευταία 50 (σχεδόν) χρόνια η «μουσική-καλλιτεχνική» εκπαίδευση στη χώρα μας μόνο προβληματική μπορεί να χαρακτηρισθεί όπως αυτό διαφαίνεται μέσα από την άλλοτε λαθεμένη ή προβληματική και άλλοτε με την «εσκεμμένη» στοχοθεσία των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών! Γεννάται λοιπόν το ερώτημα «μήπως είμαστε αγράμματοι ή τουλάχιστον (σύμφωνα με τη νέα ρητορική) ανεπαρκώς εγγράμματοι;»

Στην παρούσα εργασία φωτίζονται οι στιγμές της «Ιστορίας της στοχοθεσίας της Μουσικής εκπαίδευσης» στη χώρα μας μέσα από μια σύντομη αλλά σημαντική αναδρομή και, παράλληλα δίδεται μια κριτική ματιά στη μεθοδολογία και τους σχεδιασμούς του μαθήματος της μουσικής, όπως ακολουθήθηκαν τα τελευταία σχεδόν 50 χρόνια από το ΥΠΠΕΘ.

Λέξεις κλειδιά: Μουσική, τέχνη, εκπαίδευση, πολιτισμός, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

1.Εισαγωγή

Χρειάζεται η Μουσική στην εκπαίδευση...;

Λαμβάνοντας ως σημείο αναφοράς τη σημασία της πανάρχαιας αυτής λέξης:

«***Μουσική*** *= ότι βρίσκεται υπό την εποπτεία, την τέχνη των Μουσών (Μωσών), Μώσα από το δωρικό ρήμα μώ = ψάχνω, ερευνώ*» (Μιχαηλίδης 1989), και υπό το πρίσμα της διαρκούς διερεύνησης και «ερμηνείας» του κόσμου που μας περιβάλλει, αλλά και όλων εκείνων των πολιτισμικών εκπαιδευτικών και επιστημονικών αξιών που εκπροσωπούν οι Μούσες στον αρχαίο μας πολιτισμό και κύτταρα του οποίου υποτίθεται ότι κουβαλάμε μέσα μας, ΝΑΙ, η Μουσική χρειάζεται! Και θα συμπληρώναμε, όχι μόνο χρειάζεται αλλά και κρίνεται επιβεβλημένη! Κρίνεται επιβεβλημένη και για άλλους λόγους όμως.

Η Σμαράγδα Χρυσοστόμου στην εισήγησή της με θέμα *«μουσική εκπαίδευση: Επιλογή η αναγκαιότητα»*; (Χρυσοστόμου, 2005) αναρωτιέται «γιατί πρέπει η μουσική να αποτελεί μέρος της εκπαίδευσης των παιδιών…»;

Η απάντηση κατά την ίδια έχει προφανείς λόγους όπως το γεγονός ότι:

Η μουσική αποτελεί κομμάτι της καθημερινής ζωής μια και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του περιβάλλοντος του ανθρώπου,

Η μουσική αποτελεί κομμάτι της κληρονομιάς μας: Η ιστορία της μουσικής είναι «η ιστορία της ανθρωπότητας»,

Η μουσική είναι ευαίσθητη έκφραση, αφού δεν υπάρχει επιθυμία ή συναίσθημα της ανθρώπινης ύπαρξης που να μην αντανακλάται στην τέχνη,

Η μουσική αποτελεί τρόπο επικοινωνίας,

Η μουσική προκαλεί «αντίδραση» αφού η μουσική αποτελεί τρόπο επιβεβαίωσης κοινωνικών διαδικασιών,

Η μουσική αποτελεί τρόπο ένταξης στην κοινωνία καθώς δρα ως σημαντικός κοινωνικοποιητικός παράγοντας τόσο για τους ενήλικες όσο για τα παιδιά.

Είναι όμως αναγκαία περισσότερο για τους ΜΗ προφανείς λόγους, όπως το γεγονός ότι *η μουσική αποτελεί τρόπο-εργαλείο μάθησης και γνώσης*!

Η ανθρώπινη νοημοσύνη θεωρήθηκε στο παρελθόν μονοδιάστατη. Μετά όμως την έλευση του Gardner, η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης με τους οποίους «μαθαίνει» το ανθρώπινο μυαλό έχει αποκτήσει ιδιαίτερη δυναμική αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα, μεταξύ άλλων, της *μουσικής νοημοσύνης*.

Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει ότι η μουσική εκπαίδευση ενισχύει τη γενικότερη νοητική ανάπτυξη και τις δεξιότητες σκέψης των παιδιών. (Raucher F.,1993), ενώ σύμφωνα με τον Eisner, (Eisner,1996*)* η ενασχόληση με τις τέχνες ενεργοποιεί δεξιότητες σκέψης και συμπεριφορές που σχετίζονται *με την δημιουργικότητα, την αναγνώριση και την επίλυση προβλημάτων.* Η μελέτη της μουσικής αναπτύσσει αυτοέλεγχο και δημιουργικότητα σε όλους τους τομείς ενός αναλυτικού σχολικού προγράμματος.

Τελικώς, πολλά από τα ωφελήματα που αποδίδονται στις μουσικές σπουδές δικαιολογούνται μέσα στο πλαίσιο *«μαθαίνω πώς να μαθαίνω»*.

Η Τόνυ Ευαγγελοπούλου *(Ευαγγελοπούλου Τ., 2005)* αναφέρεται στον Alfred Tomatis ο οποίος απέδειξε ότι το 90-95% της ολικής ενεργοποίησης του εγκεφαλικού φλοιού ενός ανθρώπου προέρχεται από το αυτί και διατυπώνει *«υπό μορφήν αξιώματος»* ύστερα από την 50ετή έρευνά του, ότι *η διαδικασία της «ακρόασης» βοηθά στην ωρίμανση του εγκεφάλου και ότι για να αναπτύξει ένα άτομο πραγματική ικανότητα ακρόασης χρειάζεται ακουστική-μουσική παιδεία και εκπαίδευση.*

Αποτελεί «όπως είπε η Πυθία» ότι καλύτερο και ομορφότερο μπορούμε να βάλουμε στο αυτί του παιδιού!

…και η Τέχνη, χρειάζεται κι αυτή…;

Ο Christofer Small, (Small, C.,1983), σχολιάζει ότι η τέχνη, ανεξάρτητα από την υποτίμηση που έχει υποστεί στην κοινωνία μετά την Αναγέννηση, είναι μια τόσο ζωτικής σημασίας δραστηριότητα όσο και η επιστήμη, και μάλιστα αγγίζει σφαίρες δραστηριότητας που η επιστήμη δεν μπορεί να φτάσει. Η τέχνη και η επιστήμη αποτελούν και οι δυο μέσα εξερεύνησης, όμως οι προθέσεις, οι μέθοδοι και το είδος της πραγματικότητας που εξερευνούν είναι πολύ διαφορετικές. Ο *στόχος της τέχνης είναι να μας κάνει ικανούς να ζήσουμε στον κόσμο ενώ στόχος της επιστήμης είναι να μας κάνει ικανούς να κυριαρχήσουμε πάνω του.* Η φύση των δύο αυτών μέσων, «της επιστήμης και της τέχνης», οι τεχνικές και οι αντιληπτικές στάσεις πάνω στις οποίες βασίζονται, αποτελούν ένα σίγουρο κριτήριο για να καταλάβουμε τη φύση και τις προτεραιότητες, της κοινωνίας που τις γέννησε. Και όπως λέει ο Small, η τέχνη μπορεί να μας κάνει να συνειδητοποιήσουμε τη δυνατότητα για ύπαρξη διαφορετικών μορφών κοινωνίας που δεν γεννήθηκαν ακόμα!

Αφού λοιπόν γνωρίζουμε όλα τα παραπάνω, γεννάται το ερώτημα:

Είναι στο σωστό δρόμο «μουσική-καλλιτεχνική» εκπαίδευση στη χώρα μας;

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια περιληπτική αναδρομή στην «Ιστορία της Στοχοθεσίας της Μουσικής εκπαίδευσης» και παράλληλα μια κριτική θεώρηση στη μεθοδολογία, και στο σχεδιασμό του μαθήματος, όπως αυτή ακολουθήθηκε τα τελευταία σχεδόν 50 (!) χρόνια από το ΥΠΕΠΘ. Τα παράδοξα φαινόμενα και η αδυναμία (ή ανικανότητα) σχεδιασμού είναι εμφανή όπως θα διαπιστώσει ο αναγνώστης και, σε ορισμένες περιπτώσεις υποκρύπτονται ακόμα και προθέσεις! Υπάρχει, θα έλεγε κανείς, μια διαρκής εμμονή προς το «μότο»: **ΣΤΟΧΟΙ … ΣΤ’«ΟΧΙ» !!!**

2.Κυρίως μέρος

Στην καθημερινή διδακτική πράξη, οι σκοποί της αγωγής διαθλώνται σε στόχους διδασκαλίας στους οποίους προσανατολίζεται ο εκπαιδευτικός και σε στόχους μάθησης που πραγματώνει ο μαθητής. Σύμφωνα με τους Βρεττό Γ. & Καψάλη Α., (Θεσσαλονίκη 1994), προσφέροντας βοήθεια στον εκπαιδευτικό ώστε να επιτύχει τους στόχους μάθησης, το σχολείο πετυχαίνει τους σκοπούς των μαθημάτων και το εκπαιδευτικό σύστημα πετυχαίνει τους σκοπούς της αγωγής.

Η συνοπτική Ιστορία της Στοχοθεσίας της Μουσικής εκπαίδευσης, έχει λοιπόν ως ακολούθως:

2.1. Οι στόχοι για το μάθημα της μουσικής στο πρόγραμμα του 1969

★Την εποχή του Μάη ’69, εμείς… «τα Ευζωνάκια, κορόϊδο Μουσολίνι κλπ…»

Η Ευρώπη σείεται από τον Γαλλικό Μάη *(Μάης του 1969)* και στην Ελλάδα διανύουμε τον δεύτερο χρόνο δικτατορίας. Στο πρόγραμμα σπουδών που κάνει την εμφάνισή του το 1969 δεν αναφέρονται στόχοι!

Η περιγραφή του όποιου προγράμματος για όλες τις τάξεις, εξαντλείται στην αναγραφή των τίτλων των προς εκμάθηση τραγουδιών, τα οποία με τη σειρά τους αφορούν σχολικές γιορτές. Το πρόγραμμα σπουδών του 1969 περιορίζεται στη σύντομη περιγραφή του σκοπού για το μάθημα της μουσικής και στην παράθεση της διδακτέας ύλης και κάποιων παρατηρήσεων και «μεθοδικών υποδείξεων»*(ΦΕΚ 218/31-10-1969)*

2.2. Οι στόχοι για το μάθημα της μουσικής στο πρόγραμμα του 1977

★**Μεταρρύθμιση: Βέλη δίχως στόχο!**

Η πτώση της δικτατορίας το 1974 και η ανάληψη της διακυβέρνησης της χώρας από το κόμμα της Νέας Δημοκρατίας επιφέρει και αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Μπουζάκης, 2001).

Για τον προσδιορισμό των νέων κατευθύνσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής ιδρύεται το 1975 το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (ΚΕΜΕ) και λίγο αργότερα, τον Νοέμβριο του 1977 *(ΦΕΚ 347/12-11-1977),*δημοσιεύεται ένα καινούριο πρόγραμμα σπουδών. Στο πρόγραμμα αυτό, όπως και σε αυτό του 1969 δεν υπάρχει παράθεση στόχων. Περιορίζεται στην σύντομη περιγραφή του σκοπού της Μουσικής Αγωγής και παρατίθεται επιγραμματικά η ύλη της θεωρίας της μουσικής, για τις τάξεις Γ' έως ΣΤ' και τίτλοι τραγουδιών ανά θεματική ενότητα για όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Το πρόγραμμα του 1977 είχε ενταχθεί σε μια μεταρρυθμιστική προσπάθεια πλούσια σε έλλειψη διατυπωμένων στόχων.

2.3. Στόχοι για το μάθημα της μουσικής στο πρόγραμμα του 1982-1985

★ **1981: «Η αλλαγή…»**

★ **1982: Συντάσσεται το πρόγραμμα για τη μουσική! Πρώτη φορά στόχοι!**

★ **1985: αυτο-ακύρωση…**

Μετά την κυβερνητική «αλλαγή» του 1981 και την ανάληψη της διακυβέρνησης της Ελλάδας από το ΠΑΣΟΚ, ξεκινά ένας καινούριος κύκλος μεταρρυθμίσεων συνοδευόμενων από νέα προγράμματα σπουδών και συγγραφή νέων σχολικών βιβλίων για όλες τις βαθμίδες. Οι ιθύνοντες κατά τον Μπουζάκη (Μπουζάκης, 2001) ισχυρίζονταν ότι τα προγράμματα για όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου θα ήταν έτοιμα μέχρι το τέλος του 1985. Αυτό όμως δεν συνέβη τελικά.

Έτσι, το επόμενο πρόγραμμα για τη μουσική, συντάχθηκε το 1982, μέσα σε ένα κλίμα πλούσιο σε υποσχέσεις για ριζικές αλλαγές και καινοτομίες. Το παράδοξο της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης είναι ότι η εκπόνηση του προγράμματος σπουδών, προηγήθηκε χρονικά του Εκπαιδευτικού Νόμου 1566/85 κατά τρία περίπου χρόνια!

Στο πρόγραμμα του 1982, η μουσική εντάσσεται για πρώτη φορά στον ευρύτερο τομέα της Αισθητικής Αγωγής. Το πρόγραμμα σπουδών της μουσικής αναφέρεται μόνο στις τάξεις Α' και Β' Δημοτικού και, διαθλάται σε τέσσερεις βασικούς μουσικούς άξονες την α) ακρόαση, την β) εκτέλεση, τη γ)ρυθμική κίνηση και τις δ) δημιουργικές εργασίες. *(ΠΔ 583 του ΦΕΚ 107/31-8-1982, σ. 953.)* Η διάρθρωσή αυτού του

αναλυτικού προγράμματος σπουδών ακολουθεί τις προαναφερόμενες κατηγορίες και για καθεμιά από τις οποίες αναγράφονται οι στόχοι και ενδεικτικά, μερικές δραστηριότητες.

Το πρόγραμμα σπουδών του 1982 είναι το πρώτο στο οποίο εμφανίζεται στοχοκεντρική λογική. Κατόπιν όμως μιας κριτικής ανάγνωσης των στόχων του συγκεκριμένου προγράμματος, όπως αναφέρει η Κοκκίδου (Κοκκίδου, 2005) σοβαρές αδυναμίες, ελλείψεις, καθώς και μεγάλη προχειρότητα κάνουν αισθητή την παρουσία τους. Επίσης είναι φανερή η δυσκολία των σχεδιαστών του προγράμματος να ξεκαθαρίσουν το όρια ανάμεσα στους σκοπούς και τους στόχους του μαθήματος καθώς συναντά κανείς ολόκληρες φράσεις, που υπάρχουν αυτούσιες και πανομοιότυπες και στις δύο κατηγορίες. Οι στόχοι παρουσιάζονται χωρίς ορθότητα στη διατύπωση, αφηρημένοι, με κατάχρηση του όρου «εξοικείωση» καθώς και πολλών αδιευκρίνιστων νεολογισμών. Το τελικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι το νέο εκσυγχρονισμένο πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της μουσικής αυτοακυρώνεται καθώς αδυνατεί να στηρίξει αποτελεσματικά την προοπτική και τις θέσεις του.

2.4. Στόχοι για το μάθημα της μουσικής στο πρόγραμμα του 1990

★ 1990: Σταθμός στην ιστορία, αλλά…

Το 1990, με ένα καινούριο Προεδρικό Διάταγμα, εκπονείται ένα νέο Πρόγραμμα για τη Αισθητική Αγωγή. Η μουσική αποτελεί και πάλι μέρος της Αισθητικής Αγωγής. Το πρόγραμμα σπουδών του 1990 έρχεται στην ουσία να συμπληρώσει εκείνο του 1982, που είχε σχεδιαστεί μόνο για τις τάξεις Α' και Β' του Δημοτικού Σχολείου. Έτσι, σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 132/10-4-1990 –αφορά στις Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.[91]

Αυτή τη φορά, το πρόγραμμα είναι σαφώς βελτιωμένο και ανοιχτό, δίδοντας στους διδάσκοντες την να οργανώσουν με δική τους πρωτοβουλία τη διδακτική διαδικασία. Παρόλα αυτά, απουσιάζουν από τους στόχους βασικές και κρίσιμες έννοιες του γνωστικού αντικειμένου, ενώ, μετά από δεύτερη ανάγνωση επισημαίνονται: *α. Κακές διατυπώσεις β. αδόκιμοι όροι γ. Προβλήματα στην ιεράρχηση.*

Πέρα όμως από αυτές τις διαπιστώσεις, το πρόγραμμα του '90 μπορεί να θεωρηθεί *«σταθμός»* στην εξέλιξη των προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα της μουσικής, αφού είναι το πρώτο που προσπαθεί να σταθεί με κάποια συνέπεια και σοβαρότητα στις σύγχρονες απαιτήσεις. (Κοκκίδου, 2005)

2.5. Στόχοι για το μάθημα της μουσικής στο πρόγραμμα του 1995-1996

★ Το πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ»: Φως στο τούνελ …

Κατά το σχολικό έτος 1995-96 ξεκίνησε σε επιλεγμένη ομάδα Δημοτικών Σχολείων της χώρας (46) στην Α' τάξη Δημοτικού, η πειραματική εφαρμογή του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός», ένα πρόγραμμα με 10ετή ορίζοντα υλοποίησης, του οποίου η Μελίνα Μερκούρη οραματίστηκε τη φιλοσοφία και εφαρμογή, έχοντας βαθιά πίστη ότι η εισαγωγή της τέχνης στο σχολείο μπορεί να προκαλέσει

εκπαιδευτική και κοινωνική ρωγμή. Σύμφωνα με την Ψαρράκη (Ψαρράκη-Μπελεσιώτη,2000) το πρόγραμμα "ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός" δεν θεωρεί τις δράσεις του ως «Αισθητική Αγωγή». Σε κείμενο της Κεντρικής Επιτροπής αναφέρεται εύστοχα ότι *ο όρος «Αισθητική Αγωγή» χρησιμοποιείται συνήθως στην εκπαίδευση για να αναφερθεί κάποιος στα μαθήματα της Μουσικής ή των Εικαστικών. Η χρήση ωστόσο του όρου, αυτόματα ή συνειρμικά, καταλήγει στο συμπέρασμα πως τα υπόλοιπα αντικείμενα, η "υπόλοιπη αγωγή", δεν είναι ή δεν έχει αισθητική ή, ακόμα χειρότερα, ότι είναι "αντιαισθητική αγωγή"....*

Το πρόγραμμα "ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός" ήταν - και είναι - μία φωτεινή εξαίρεση στη διδασκαλία των καλλιτεχνικών μαθημάτων. Οι μαθητές των λίγων σχολείων «ΜΕΛΙΝΑ» βίωσαν, έστω και για λίγο, το μεγάλο όραμα. Εντούτοις, από αυτά τα σχολεία, ορισμένα έφεραν μόνο τον τίτλο «Πρόγραμμα Μελίνα» με σχεδόν ανύπαρκτες υποδομές όσον αφορά στην καλλιτεχνική εκπαίδευση!

2.6. Στόχοι για το μάθημα της μουσικής στο πρόγραμμα του 1997

★η απόπειρα που… δεν…

Το 1997 έγινε μια απόπειρα, συγγραφής εγχειριδίων τις τάξεις Γ'-ΣΤ' του Δημοτικού Σχολείου, υπό την αιτιολογία του «επαναπροσδιορισμού των στόχων». Το σχέδιο διέρρευσε υπό μορφή φωτοτυπιών από το υπουργείο, χωρίς όμως να δοθεί επίσημα στη δημοσιότητα και η επιμορφούμενη εκπαιδευτική κοινότητα αντέδρασε έντονα στην «αντιπαιδαγωγικότητα» των στόχων και έτσι το σχέδιο καταποντίστηκε.

2.7. Στόχοι για το μάθημα της μουσικής στο πρόγραμμα του 1998

★η εμφάνιση των ΕΠΠΣ

Το 1998, κάνει την εμφάνισή του το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΕΠΠΣ) το οποίο, αντιμετωπίζει με ενιαίο τρόπο τα διδακτικά αντικείμενα. Σύμφωνα με την εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, «*Η γνωστική περιοχή αντιμετωπίζεται ως ενιαία και επομένως πρέπει να διέπεται από το ίδιο πνεύμα και την ίδια αντίληψη όσον αφορά τη σκοπιμότητα και τη φύση της Μουσικής Αγωγής».*

Το αναλυτικό πρόγραμμα του 1998 είναι το πρώτο που σχεδιάστηκε προβάλλοντας συγκεκριμένη φιλοσοφία και διδακτική μεθοδολογία βασισμένη σε συγκεκριμένες διδακτικές αρχές ενώ ο γενικός σκοπός και οι επιμέρους στόχοι, κοινοί για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, είναι συγκεκριμένοι, παιδαγωγικά ορθοί και υποστηρίζουν αποτελεσματικά τις γενικές ενότητες του προγράμματος.

Το μάθημα της μουσικής αποκτά ξεχωριστή βαρύτητα καθώς συναντάται με άλλα επιστημονικά πεδία.

- Προτείνεται εξελικτική διαδικασία ανά τάξη,
- Προτείνεται αντιστοιχία των στόχων με διδακτικές ενότητες, ενδεικτικές δραστηριότητες και οδηγίες που αφορούν προτεινόμενη εκπαιδευτική μεθοδολογία, διευκολύνοντας έτσι την κατανόηση από τον εκπαιδευτικό.

Όμως, το εξαιρετικά εξειδικευμένο λεξιλόγιο μουσικής ορολογίας το οποίο χρησιμοποιείται για την περιγραφή των στόχων τους κάνουν κατανοητούς μόνο σε ειδικευμένους εκπαιδευτικούς μουσικής και όχι σε εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας.

2.8. Στόχοι για το μάθημα της μουσικής στο πρόγραμμα του 2001

★ **«Ο κώδικας Ντα Βίντσι»!**

Πριν προλάβει να εφαρμοσθεί το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και αναμένοντας την έκδοση των διδακτικών εγχειριδίων, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δημοσιοποιεί ένα καινούριο πρόγραμμα τον Οκτώβριο του 2001 προκαλώντας φυσικά, έκπληξη! Οι συντάκτες του νέου προγράμματος ισχυρίζονται ότι πέτυχαν «εσωτερική συνοχή» (αναληθές)«ενιαία ανάπτυξη των περιεχομένων» (αναληθές) και η «διαθεματικότητα-διεπιστημονικότητα» (μερικώς αληθές).

Σύμφωνα με την Κοκκίδου, η πρώτη αίσθηση που αφήνει η ανάγνωση του καινούριου προγράμματος είναι ότι χρειάζεται ιδιαίτερες ικανότητες για να «αποκωδικοποιηθεί». Τα περί μουσικής αγωγής είναι χωρισμένα σε δύο μέρη, δηλαδή στην ουσία προτείνονται δύο προγράμματα.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) της Μουσικής Αγωγής και το Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Αγωγής (ΠΣΜΑ), τα οποία, σύμφωνα με την αρχική ανάρτηση του προγράμματος στο διαδίκτυο, βρίσκονταν σε απόσταση 400 περίπου σελίδων και το πρώτο μέλημα του ενδιαφερόμενου αναγνώστη είναι να τα «ανακαλύψει» (μω!) και να τα ανασύρει.

Γενικά το πρόγραμμα και οι στόχοι του διαχέονται σε τέτοιο βαθμό και σε τόσα σημεία που να μην μπορεί να το παρακολουθήσει κανείς, και συνάμα είναι γεμάτο *ασάφειες* και *ακατάληπτες διατυπώσεις.*(Δροσουλάκης 2011). Στο ΔΕΠΠΣ υπάρχει «πανσπερμία» στόχων, εντούτοις, στους πίνακες όπου παρουσιάζεται αναλυτικά το πρόγραμμα δεν εμφανίζονται στόχοι πουθενά! Στα θετικά των στόχων του ΔΕΠΠΣ είναι η αναφορά στα *παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η* οποία καταλαμβάνει μόλις πέντε γραμμές, με την υπενθύμιση προς τον εκπαιδευτικό ότι «*οφείλει να σχεδιάσει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας. γιατί τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να επωφελούνται από τις μουσικές δραστηριότητες».* (Κοκκίδου 2005).

2.9. Στόχοι για το μάθημα της μουσικής στο πρόγραμμα του 2011

★ **Δύο αναλυτικά προγράμματα και ένα «σχίσμα»!**

Στο τέλος του 2011, τρία χρόνια μετά την έναρξη της οικονομικής κρίσης, και με κυβερνητικό προσανατολισμό, απόλυτα συντονισμένο στις επιταγές του Ο.Ο.Σ.Α. (σύμφωνα με τις δηλώσεις της τότε Υπουργού) κάνουν την εμφάνισή τους ΔΥΟ νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, προϊόν «σχίσματος» ανάμεσα στα μέλη που είχαν την ευθύνη της συγγραφής των καλλιτεχνικών μαθημάτων!

Ο σκληρός πυρήνας διαχείρισης του έργου, ακολουθεί τη γραμμή της κατάργησης των καλλιτεχνικών μαθημάτων, μέσα από τη μετατροπή τους σε «καλλιτεχνικές δραστηριότητες», τις οποίες θα μπορεί να υλοποιεί οποιοσδήποτε ενδιαφερόμενος εκπαιδευτικός και για όσο χρονικό διάστημα επιθυμεί, όπως ρητά αναφέρεται στο εισαγωγικό σημείωμα του παραδοτέου έργου. **Στην πραγματικότητα, η πρόταση αυτή αποτελεί τον αντίθετο πόλο, την αντίθετη κατεύθυνση του προγράμματος και του οράματος «ΜΕΛΙΝΑ».**

Τελικά μετά από μεγάλη αντίδραση του εκπαιδευτικού κόσμου το Υπουργείο Παιδείας Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων εκδίδει την ΥΑ 124662/Γ2, 1-11-2011

(ΦΕΚ Β' 2666), όπου το διδακτικό πεδίο (το μάθημα) ονομάζεται «Πολιτισμός και Δραστηριότητες Τέχνης» *(εμμένει δηλαδή στο χαρακτηρισμό του σκληρού πυρήνα).* Σύμφωνα με την ίδια απόφαση, τίθεται σε εφαρμογή η πρόταση Α *(αυτή δηλαδή που είναι οργανωμένη σε διδακτικά αντικείμενα και όχι σε δραστηριότητες τέχνης)* αλλά, για την χρονική περίοδο της πιλοτικής εφαρμογής! Προτείνεται επιπλέον, το περιεχόμενο της πρότασης Β' να χρησιμοποιηθεί για εμπλουτισμό των προγραμμάτων της πρότασης που τίθεται σε ισχύ.

Το αναλυτικό πρόγραμμα του 2011 (πρόταση Α') αντιλαμβάνεται ρητά τη Μουσική Αγωγή ως αυτοτελές γνωστικό αντικείμενο στην υποχρεωτική εκπαίδευση και σχεδιάστηκε προβάλλοντας ολιστική προσέγγιση και διδακτική μεθοδολογία βασισμένη σε συγκεκριμένες διδακτικές αρχές με κύριους πυλώνες την ακρόαση, την εκτέλεση και τη δημιουργία μουσικής, ενώ ο γενικός σκοπός και οι επιμέρους στόχοι, εμφανίζονται κοινοί για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και αναπτύσσονται σπειροειδώς στο πλαίσιο τεσσάρων θεματικών οργανωτών όπως και στο πρόγραμμα του 1998. Προτείνει προσέγγιση μέσα από διαφοροποιημένη διδασκαλία και ζητά από τον εκπαιδευτικό να «σχεδιάσει» το δικό του πρόγραμμα, χρησιμοποιώντας την προτεινόμενη θεματολογία από τους προτεινόμενους θεματικούς άξονες, λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές, πολιτισμικές και γεωγραφικές ιδιαιτερότητες των μαθητών.

Αναλυτικό πρόγραμμα 2011 (ΠΡΟΤΑΣΗ Β')

Η διάρθρωση του προγράμματος στην πρόταση Β', αναπτύσσεται σε τέσσερεις θεματικούς άξονες, οι οποίοι ορίζονται ως: *Μαθησιακά αποτελέσματα* (στοχοθεσία), *Μεθοδολογικές Επισημάνσεις* (εξειδίκευση στοχοθεσίας), *Ενδεικτικές Δραστηριότητες* (συνοπτικά με παραδείγματα), *Προτεινόμενο Εκπαιδευτικό Υλικό* (υπάρχον ή παρακτέο),

Από τη μελέτη της διατύπωσης των στόχων της πρότασης Β' αντιλαμβάνεται κανείς ότι προτείνεται ποικίλο πεδίο, και η διατύπωση διακρίνεται από σαφήνεια, γλωσσική συνέπεια, σύγχρονη παιδαγωγική ματιά και σε αρκετά σημεία καινοτόμος.

2.10. Αναλυτικά προγράμματα σπουδών Μουσικών Σχολείων 2015

★ …ως ιωβηλαίο τριακονταετίας! (σχεδόν…)

Το 2015, δια μέσου πολιτικής αστάθειας περνώντας από κυβερνητικό συνασπισμό ΠΑΣΟΚ-ΝΕΑΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ (2014) σε υπηρεσιακή κυβέρνηση (αρχή 2015) και κατόπιν σε νέο κυβερνητικό συνασπισμό ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ, για πρώτη φορά στην σχεδόν 30χρονη ιστορία του θεσμού των Μουσικών Σχολείων (έτος ίδρυσης 1988), επιχειρείται συγγραφή αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών.

Στην αρχική πρόταση προς την ομάδα συγγραφέων που επέλεξε το ΙΕΠ ζητήθηκαν αναλυτικά προγράμματα για τα περισσότερα διδακτικά αντικείμενα (όχι όμως για όλα) και μόνο για τέσσερα μουσικά όργανα: το πιάνο, την κιθάρα, το φλάουτο και το βιολοντσέλο! Τελικά, παραδόθηκε ένα έργο (ΑΠΣ) που αναπτύσσεται σε κάτι παραπάνω από 900 σελίδες με διατυπώσεις τουλάχιστον ικανοποιητικές μεν, οι οποίες κινούνται σε «σφικτή» ωδειακή οπτική και αντίληψη δε.

Ένα σοβαρό πρόβλημα είναι ότι δεν δόθηκε ο χρόνος ώστε να αξιολογηθεί, τουλάχιστον εσωτερικά, από τις ομάδες έργου και να εντοπισθούν πιθανά σημεία ασυνέχειας από βαθμίδα σε βαθμίδα, με αποτέλεσμα να τεθούν σε εφαρμογή χωρίς να έχουν δοκιμαστεί. Επιπλέον, παραδόθηκαν εργασίες οι οποίες αφορούν οδηγούς εκπαιδευτικού στα αναλυτικά προγράμματα, που δεν είδαν όμως ποτέ το φως της δημοσιότητας.

2.11.Εξορθολογισμός (2016)

★Επανάληψη εις το ορθόν…! **με αυτο-ακύρωση…!**

Το 2016 το ΥΠΠΕΘ προβαίνει σε «εξορθολογισμό» της διδακτέας ύλης, περιορίζοντας τη διδακτέα ύλη, άλλες φορές με λειασμένο τρόπο και άλλες όχι. Η περίπτωση της μουσικής, ανήκει στη δεύτερη κατηγορία!

Καταρχήν, οι έννοιες «ύλη» και «εξορθολογισμός» της για το διδακτικό αντικείμενο της Μουσικής Αγωγής στην υποχρεωτική εκπαίδευση έρχονται σε πλήρη αντίφαση τόσο με τη γενικότερη φιλοσοφία του μαθήματος όσο και με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο ορίζεται σαφώς ως *ανοικτό* και *ευέλικτο*. Ως τέτοιο, οφείλει να προσαρμόζεται στις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες, τις πληθυσμιακές ομάδες αλλά και τις υπάρχουσες υποδομές της κάθε σχολικής μονάδας.

Οι συγκεκριμένες -συνοπτικές και γενικόλογες- προτάσεις «εξορθολογισμού» αποτελούν απλά περικοπές των περιεχομένων των διδακτικών εγχειριδίων, που ούτως ή άλλως επαφίενται στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού να επιλέξει κατά περίπτωση, σύμφωνα πάντα με το ισχύον Α.Π.Σ**.** Επιπλέον «αποκαθηλώθηκαν» τα Τετράδια Εργασιών Μουσικής της Β΄ και Γ΄ τάξης Γυμνασίου από το ψηφιακό σχολείο.

3. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Είναι φανερό ότι η μουσική, και μαζί της οι «τέχνες», είναι εξαιρετικά σημαντικό κεφάλαιο για την εκπαίδευση διότι αποτελεί θεμέλιο και προϋπόθεση… για τη μάθηση. Οφείλει να έχει πρωταρχική θέση στο αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα διότι μαθαίνει στους μαθητές να ***«μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν»*** και, μαζί με τις υπόλοιπες «τέχνες», αποτελεί μια τόσο ζωτικής σημασίας δραστηριότητα όσο και η επιστήμη.

Μάλιστα αγγίζει σφαίρες δραστηριότητας που η επιστήμη δεν μπορεί να φτάσει, και μπορεί να μας κάνει να συνειδητοποιήσουμε τη δυνατότητα για ύπαρξη διαφορετικών μορφών κοινωνίας που δεν γεννήθηκαν ακόμα!

Η Ελλάδα, καθώς δηλώνουν οι «υπερεθνικοί» διαχειριστές, είναι δύσκολο να αντέξει στη οικονομική πίεση που της ασκείται. Στο χέρι της είναι και πρέπει και μπορεί ως αντίβαρο να αναπτύξει μια αξιόμαχη «πολιτιστική βιομηχανία» καθώς είναι μια χώρα με πολιτισμό προς διάθεση και κατανάλωση. Είναι μονόδρομος για την επιβίωση στον σύγχρονο παγκόσμιο οικονομικό-πολιτιστικό χάρτη, η εφαρμογή ορθής πολιτιστικής στρατηγικής. Επομένως η έννοια της εκπαίδευσης και της προετοιμασίας των αυριανών «καταρτισμένων» πολιτών, οφείλει να ξεκινήσει από μια διευρυμένη «εκπαιδευτική» θέση σε σχέση με τον πολιτισμό και ειδικότερα με τις τέχνες.

Όμως, η σύντομη ανάλυση των προγραμμάτων σπουδών της μουσικής στο εκπαιδευτικό μας σύστημα καταδεικνύει μια διαρκή «αντίσταση» του κρατικού μηχανισμού, με αποτέλεσμα, κάθε φορά που επιχειρείται άλμα προς το ιδεατό, να ενεργοποιείται ένας μηχανισμός «καταστολής» που επαναφέρει τους άλτες και τις ιδέες τους στο ναδίρ! Υπάρχει, θα έλεγε κανείς, μια διαρκής εμμονή προς το «μότο»: **ΣΤΟΧΟΙ … ΣΤ’«ΟΧΙ» !!!**

Αυτή η διαρκής «ιδρυματική» στάση της πολιτείας υποδηλώνει «αειφόρο αναλφαβητισμό» που διαρκώς επιβεβαιώνει αυτό που λέει η Σκαλτσά *(Σκαλτσά1999) ότι «φυσικό επακόλουθο της έλλειψης εθνικής πολιτισμικής πρότασης και οράματος, είναι ότι, ουδέποτε απασχόλησε σοβαρά τους εκάστοτε υπουργούς η σοβαρή σχέση*

του πολιτισμού με την παιδεία, […] για τη χάραξη μιας στρατηγικής όπου οι τομείς αυτοί… θα συναντιούνταν…». Αναπόφευκτα όμως γεννιούνται ερωτήματα όπως:

α. 50 χρόνια αγράμματοι;… ή μήπως τελικά πίσω από τον φαινομενικό ιδρυματισμό, υποκρύπτονται κακές, έως κάκιστες προθέσεις ώστε αυτός ο τόπος να μη βρει πατήματα και να ορθοποδίσει; β. Μήπως τελικά το σύστημα φοβάται μην τυχόν και η τέχνη πετύχει αυτό που λέει ο Small, ότι η τέχνη μπορεί να μας κάνει να συνειδητοποιήσουμε τη δυνατότητα για ύπαρξη διαφορετικών μορφών κοινωνίας, διαφορετικές από αυτές που το «σύστημα» επιθυμεί;

Ο μεγάλος Έλληνας «ποιητής» της μουσικής παιδείας, ο Στέφανος Βασιλειάδης, διατύπωσε μια προφητική ρήση (Βασιλειάδη Β., 2005)*«… Διαισθάνομαι ότι στο μέλλον, οι άνθρωποι συνειδητά θα επιλέγουν τον πολιτισμό, στον οποίο θα θέλουν να ενταχθούν και να θητεύσουν ως ενεργά και «εν επιγνώσει» πορευόμενα μέλη του, και να αναθρέψουν, […] τα παιδιά τους, με τις αξίες και τις αρχές αυτού του πολιτισμού. Δεν θα συνδυάζεται επομένως πάντα, αυτή η συνειδητή επιλογή, ούτε με την καθαρόαιμη γεωγραφική ή εθνολογική καταγωγή, ούτε με τη διαμονή στο συγκεκριμένο τόπο την κοιτίδα αυτού του πολιτισμού. Πιστεύω λοιπόν, ότι στο, όχι και τόσο μακρινό μέλλον,[…] η υπόθεση της ελληνικότητας θα είναι η υπόθεση συνειδητής επιλογής του κάθε ανθρώπου. Αυτό σημαίνει ότι κάθε σημαντική πολιτισμική κληρονομιά πρέπει να φυλαχτεί ως κόρη οφθαλμού, στην πιο αυθεντική μορφή της. Ότι μεταγενέστερο και υβριδικό, δεν πρέπει να διεκδικεί το κύρος και το βάρος δοκιμασμένων από το χρόνο αξιών. Αυτή γνώμη δεν είναι με κανένα τρόπο ευχή. Είναι ίσως φόβος. Είναι όμως και μια παράδοξη ελπίδα…!!».*

Το μέλλον είναι τόσο κοντά όσο ποτέ!

Η Πυθία είπε: *«Η μουσική αποτελεί ότι καλύτερο και ομορφότερο μπορούμε να βάλουμε στο αυτί του παιδιού».* Εμείς ποια «Μουσική»βάζουμε;

4. Βιβλιογραφία- Πηγές

-Astington, J. (1993). «The Child ‘s Discovery of the Mind». CambridgeMass: HarvardUniversityPress.

-Βασιλειάδης Στέφανος, στο Βίκη Βασιλειάδη «Ένας ποιητής της Μουσικής Παιδείας», Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής, εκδ. Gutemberg, Αθήνα 2005

-Βρεττός, Γ. Ε. & Καψάλης, Α. Γ.:, Ε. & Καψάλης, Γ. (1994). Αναλυτικά Προγράμματα. Θεσσαλονίκη: Art of Text σελ.60

-Bruner, J. (2007). ΟΠολιτισμόςτηςΕκπαίδευσης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

-Δροσουλάκης, Κ. Ερμηνείες-παρερμηνείες. *1ο διεθνές συνέδριο για τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης,*, Άρτα, 14-16 Δεκεμβρίου 2007. Πανεπιστήμιο Πάτρας.

- Δροσουλάκης, Κ.: Πολιτισμός στην Εκπαίδευση. Αθήνα 2011

- Ευαγγελοπούλου Τ., «Η Μουσική ως προϋπόθεση μάθησης», Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκδ.: Gutenberg, Αθήνα 2005, σελ. 95-103

-Ευρωπαϊκό Βραβείο Καρλομάγνος, Ανακτήθηκε 13 Μαΐου, 2008, από http://eemphasis.sch.gr/articles.php?pId=1&iId=13&sId=246&aId=417.

-Eisner E., «Qualitative research in music education: past, present, perils and promise», Bulletin of the Council for Research in Music Education 1996,130, σελ. 8-16

-Keane, J. (1996). *Μέσα Επικοινωνίας και Δημοκρατία, (The Media and Democracy)*. Αθήνα: Πατάκη.

-Κοκκίδου Μ., «Διδακτικοί-Μαθησιακοί στόχοι στο μάθημα της μουσικής σύμφωνα με τα προγράμματα σπουδών (1969-2005): Μια κριτική θεώρηση». Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2005

-Mager, R. (1997). «Preparing Instructional Objectives». [χ.τ.]: Center for Effective Performance.

-Μιχαηλίδης, Σ. (1989). Λεξικό της αρχαίας Ελληνικής Μουσικής. Αθήνα: Μορφωτικό ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας.

-Μπουζάκης, Σ. (2001). Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998). Αθήνα: Gutenberg.σελ. 122.

-Raucher, F., Shaw, G. &KY, K. (1995). «Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: Towards a neurophysiological basis». Neuroscience Letters. 15, 45-47.

-Raucher F. Shaw, G. &KY, K. (1993). «Music and spatial task performance». Nature 365,611.

-Σακαλάκ, Η. (2004). Μουσικές βιταμίνες. Αθήνα: Fagotto, Χριστάκης.σελ.187-199

-Σκαλτσά, Μ. (1999). «προς Υπουργόν Πολιτισμού». Σε *άρθρο στην εφημερίδα «τα ΝΕΑ»*. (τ. 1/10/1996). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Εντευκτηρίου.

-Small, C. (1983). Μουσική-Κοινωνία-Εκπαίδευση. Αθήνα: Νεφέλη. σελ. 15-19

-Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα, 2005. Gutenberg σελ.72-75.

-Ψαρράκη-Μπελεσιώτη, Ν. (2000). Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ - Εκπαίδευση - Λαϊκός Πολιτισμός. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - ΥΠΠΟ - ΓΓΛΕ.σσ. 8-9.

ΝΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

-Ν.Δ. 1445/42,

-Ν.Δ. 2010/42,

-Ν. 2870/54,

-Π.Δ. 583 του ΦΕΚ 107/31-8-1982,

-Π. Δ. 132/10-4-1990

-Ν. 1566/1985. Αθήνα, 26-6-1985

-Ν. 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, σκοπός περιεχόμενο, σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εκπαιδευτικό προσωπικό, διοίκηση των σχολείων

-Ν. 3345/2.9.1988 Ιδρυτικός Νόμος Μουσικών Σχολείων– ΦΕΚ649/β/7/9/1988

-ΦΕΚ 1366 τ. Β', 18-10-2001,

-ΦΕΚ 218/31-10-1969,

-ΦΕΚ 347 / 12-11-1977,

-ΦΕΚ 1366 τ. Β', 18-10-2001

Πώς το Διάστημα μπορεί να εμπνεύσει τους μαθητές από το Δημοτικό Σχολείο έως το Λύκειο;

Ελευθερίου Νόνη
Α' Δημοτικό Σχολείο Έγκωμης (ΚΑ), Κύπρος

Ελευθερίου Μαρία
Γενικό Λύκειο Τζερμιάδων, Δευτεροβάθμια Λασιθίου, Κρήτη

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε τρία διδακτικά σενάρια τα οποία έχουν σχέση με το ηλιακό μας σύστημα και το διάστημα. Επιπρόσθετα δείχνουμε πώς αυτά τα σενάρια μπορούν να μετασχηματιστούν και να διδαχτούν από την Πρωτοβάθμια βαθμίδα μέχρι την Δευτεροβάθμια βαθμίδα Εκπαίδευσης.

Λέξεις Κλειδιά: Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια, Φυσικές Επιστήμες, πλανήτες, ήλιος, κομήτες

1. Εισαγωγή

Το αναλυτικό πρόγραμμα του Ελληνικού σχολείου καθώς και άλλων Ευρωπαϊκών χωρών χαρακτηρίζονται κυρίως από δασκαλοκεντρική μάθηση. Τα τελευταία χρόνια γίνεται πραγματικότητα στα Ελληνικά σχολεία μια διαφορετικού είδους διδασκαλία η οποία βασίζεται σε ομαδοσυνεργατικές, διερευνητικές πρακτικές. Η πρόταση που κάνουμε απαρτίζεται από μια σειρά διδακτικών ωρών στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών στην Πρωτοβάθμια και στην Δευτεροβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης. Ειδικότερα στο Δημοτικό σχολείο αρχικά οι μαθητές μελετούν το πλανητικό σύστημα και άλλα ουράνια σώματα όπως οι μετεωρίτες, οι κομήτες, οι μαύρες τρύπες. Στην επόμενη διδακτική ώρα οι μαθητές κατασκευάζουν κομήτες με τη βοήθεια 3d εκτυπωτή ή/και προγραμμάτων σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και στην τελευταία διδακτική ώρα οι μαθητές ασχολούνται με τον ήλιο του πλανητικού μας συστήματος και τις επιπτώσεις του στη Γη. Τα ίδια θέματα μελετούν και οι μαθητές στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για να συγκρίνουμε τις πρακτικές αυτές δυο σχολεία συνεργάστηκαν για αυτό τον σκοπό μέσω προγράμματος e-twinning την σχολική χρονιά 2015-2016: το Α' Δημοτικό σχολείο Έγκωμης (ΚΑ) της Κύπρου και το Γενικό Λύκειο Τζερμιάδων Λασιθίου. Μέσα από το πρόγραμμα αυτό όχι μόνο εφαρμόστηκαν αυτά τα διδακτικά σενάρια αλλά τα σχολεία αντάλλαξαν τις ιδέες τους και την κουλτούρα των τόπων τους. Αυτό έγινε μέσα από την πλατφόρμα του e-twinning και με τη βοήθεια διαδικτυακών εργαλείων όπως το skype κτλ. Η εκπαίδευση και ο πολιτισμός είναι δύο έννοιες που αλληλοσυμπληρώνονται και συνυπάρχουν στις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν.

Όσον αφορά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μπορούν τα θέματα αυτά να διδαχθούν μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου. Στη Δευτεροβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης από την άλλη, τα θέματα αυτά μπορούν να ενταχθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου με τροποποιήσεις όπως θα εξηγήσουμε στη συνέχεια. Η διαθεματικότητα αυτής της εργασίας δίνει κίνητρο στους

μαθητές ώστε να ενδιαφερθούν για το σύμπαν, να αναρωτηθούν και να εμπνευστούν από αυτό.

2. Διδακτικά σενάρια στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η πρώτη διδασκαλία έχει σκοπό να εισαγάγει το διάστημα και τους πλανήτες στους μικρούς μαθητές. Οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου ασχολούνται γενικά με κατασκευές προσπαθώντας να αναπαραστήσουν τον πραγματικό κόσμο. Η διδασκαλία αυτή έχει συγκεκριμένους στόχους όπως το να μάθουν οι μαθητές εκτός από τα ονόματα των πλανητών, τις σχετικές διαστάσεις της γης και των υπόλοιπων ουρανίων σωμάτων που απαρτίζουν το ηλιακό μας σύστημα, τις διαστάσεις του Ήλιου και της Σελήνης. Η δασκάλα είχε ετοιμάσει σε ομοιώματα μερικούς πλανήτες και έτσι οι μαθητές από την αρχή ρωτήθηκαν ποιους πλανήτες γνωρίζουν, πόσο μεγάλους ή μικρούς τους θεωρούν, πόση απόσταση πιστεύουν ότι έχει ο ένας από τον άλλον. Τα ομοιώματα των πλανητών τα οποία κατασκεύασαν οι μαθητές δεν ήταν ανάλογα με τις πραγματικές διαστάσεις των πλανητών. Θα μπορούσαν εναλλακτικά να χρησιμοποιηθούν φρούτα, πχ ένα κεράσι, ένα πεπόνι για να κατανοήσουν καλύτερα οι μαθητές τις σχετικές διαστάσεις.

Η δασκάλα έπειτα πρόβαλλε σχετική παρουσίαση στους μαθητές ούτως ώστε να κατανοήσουν καλύτερα το ηλιακό μας σύστημα και να γνωρίσουν τα κυριότερα χαρακτηριστικά που έχει ο κάθε πλανήτης.

Μια πιο στοχευμένη διδασκαλία είναι να κατασκευάσουμε συγκεκριμένα αστρικά σώματα όπως είναι οι κομήτες. Για να κατασκευάσουμε κομήτη χρειαζόμαστε ξηρό πάγο ενώ τα υπόλοιπα υλικά μπορούν πολύ εύκολα να βρεθούν στο εμπόριο. Οι κομήτες λέγονται και “βρώμικες χιονόμπαλες”. Η διαδικασία για να κατασκευάσουμε τους κομήτες βρίσκεται στον σύνδεσμο (ESA, 2014) και δεν πραγματοποιήθηκε λόγω έλλειψης ξηρού πάγου.

Η δασκάλα επίσης έδειξε φωτογραφίες, εικόνες και βίντεο από το διαδίκτυο ώστε να παρατηρήσουν οι μαθητές ποια είναι η διαφορά μεταξύ των ουρανίων σωμάτων, δηλαδή ποιες είναι οι διαφορές ανάμεσα σε έναν κομήτη και σε έναν πλανήτη.

Έπειτα η δασκάλα και οι μαθητές κατασκεύασαν ένα μοντέλο για μαύρη τρύπα με τη βοήθεια ενός πανιού και μιας στεφάνης. Το πανί αρχικά είναι τεντωμένο. Στη συνέχεια πήραν ένα ελαφρύ μπαλάκι και έπειτα ένα πιο βαρύ, καθώς και ένα βαρύτερο. Παρατήρησαν πώς βαραίνει το ύφασμα όταν μπει η πιο βαριά μπάλα αλλά και πως μπορεί να κινηθεί ένα σώμα πάνω σε αυτό το ύφασμα.

Εάν υπάρχει τρισδιάστατος εκτυπωτής στο σχολείο οι μαθητές μπορούν να σχεδιάσουν σε κατάλληλο πρόγραμμα τον πλανήτη ή κάποιο άλλο ουράνιο σώμα και να εκτυπωθεί σε τρισδιάστατη μορφή.

Η τελευταία διδασκαλία έχει σχέση με τον Ήλιο. Στο Δημοτικό σχολείο ανάλογα με την τάξη στην οποία διδάσκει η δασκάλα μπορεί να μπει ή όχι σε λεπτομέρειες. Οι μαθητές στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού μπορούν να βγουν έξω από την τάξη μια ηλιόλουστη μέρα και μια συννεφιασμένη και να δουν τη διαφορά στο φως που αντιλαμβάνονται με τα μάτια τους.

Η δασκάλα πραγματοποίησε συζήτηση με τους μαθητές της (Β Δημοτικού) για

τις επιπτώσεις στη Γη αν δεν υπήρχε καθόλου ήλιος και δεν δεχόμασταν ηλιακή ακτινοβολία. Οι επιπτώσεις αυτές έχουν αρχικά αντίκτυπο στα φυτά, στα ζώα και τελικά στον άνθρωπο. Η τελευταία αυτή διδασκαλία μπορεί να πραγματοποιηθεί ακόμα και στην ώρα της ευέλικτης ζώνης σε μικρότερους ηλικίας μαθητές όπως και έγινε. Επίσης μπορούν οι μαθητές μέσω κατασκευών ή πειραμάτων να γνωρίσουν τις επιπτώσεις του ηλίου.

Για αυτόν τον λόγο πραγματοποιήθηκε το εξής πείραμα: Η δασκάλα έφερε στην τάξη δυο ίδια φυτά τα οποία είχαν το ίδιο ύψος. Το ένα φυτό τοποθετήθηκε μέσα σε ένα σκοτεινό ντουλάπι και το άλλο φυτό τοποθετήθηκε σε ένα ηλιόλουστο σημείο της τάξης. Οι μαθητές πότιζαν τα φυτά την ίδια ώρα κάθε μέρα και παρατήρησαν την εξέλιξη του καθενός φυτού. Οι μαθητές κατέγραψαν τις παρατηρήσεις τους για τέσσερεις εβδομάδες και είδαν τις αλλαγές των φυτών. Το φυτό που βρισκόταν στο σκοτεινό ντουλάπι, άρχισε να χαλάει από την δεύτερη εβδομάδα. Αντίθετα το φυτό που βρισκόταν στο ηλιόλουστο σημείο της τάξης αναπτύχθηκε κανονικά.

3. Διδακτικά σενάρια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Στη Δευτεροβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης η καθηγήτρια και οι μαθητές ασχολήθηκαν με τα ίδια θέματα στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος των Φυσικών Επιστημών του Λυκείου. Στη βαθμίδα του Λυκείου οι μαθητές έχουν αναπτύξει πολλές δεξιότητες όπως π.χ. έχουν αποκτήσει την ικανότητα της σύνθεσης και της ανάλυσης όποτε θεωρητικά τουλάχιστον, μπορούν να αντιληφθούν τις έννοιες πιο ολοκληρωμένα. Όπως αναφέρει και ο Bruner (Bruner, 1960) ο οποίος εμπνεύστηκε τη σπειροειδή μάθηση, θέματα με τα οποία έρχεται σε επαφή ένας μαθητής σε μικρή ηλικία μπορεί να τα μάθει καλύτερα αν μελετηθούν ξανά σε μεγαλύτερη ηλικία.

Πρώτο Διδακτικό σενάριο

Στην πρώτη διδακτική ώρα ασχολούμαστε με το ποιοι είναι οι πλανήτες του ηλιακού μας συστήματος. Το συγκεκριμένο θέμα δεν διδάσκεται σε καμία τάξη του Λυκείου. Για αυτόν τον λόγο η καθηγήτρια χρησιμοποίησε τη Χημεία της Α Λυκείου ώστε μέσα από το πρότυπο του Bohr να φανούν οι ομοιότητες με το ηλιακό μοντέλο.

Η καθηγήτρια ξεκινάει εισάγοντας τους μαθητές στο πρότυπο του Bohr με τη βοήθεια του phet (“Phet, Interactive Simulations, University of Colorado, build an atom”, 2019).

Οι μαθητές καταλαβαίνουν πως είναι τα άτομα από τα οποία είμαστε και εμείς φτιαγμένοι, από τι σωματίδια απαρτίζεται ο πυρήνας και τι σημαίνει να υπάρχουν ηλεκτρόνια γύρω από τον πυρήνα. Ο πυρήνας βρίσκεται στο κέντρο του ατόμου, έτσι και ο ήλιος βρίσκεται στο κέντρο του ηλιακού συστήματος. Τα ηλεκτρόνια βρίσκονται γύρω από τον πυρήνα, με παρόμοιο τρόπο και οι πλανήτες βρίσκονται γύρω από τον ήλιο.

Η προσομοίωση του phet (“Phet, Interactive Simulations, University of Colorado, my solar system”, 2019) βοηθάει τους μαθητές να δουν τα χαρακτηριστικά της τροχιάς ενός πλανήτη γύρω από τον ήλιο. Οι μαθητές επίσης αναρωτιούνται: Πόσο χρόνο κάνει το φως να φτάσει από τον ήλιο στη Γη και πόσο χρόνο κάνει να φτάσει στον Κρόνο; Πόσο απέχουν οι πλανήτες μεταξύ τους; Τα ομοιώματα που πιθανόν να είχαν

φτιάξει οι μαθητές στο Δημοτικό θα τους βοηθούσαν να θυμηθούν τις σχετικές διάφορες στα μεγέθη των πλανητών. Πχ να θυμηθούν ότι ο Δίας είναι ο μεγαλύτερος πλανήτης από όλους στο ηλιακό μας σύστημα. Σε κάθε πλανήτη του ηλιακού μας συστήματος επικρατούν διαφορετικές καιρικές συνθήκες, διαφορετικά χημικά στοιχεία. Κάθε πλανήτης εξάλλου έχει διαφορετική απόσταση από τον ήλιο.

Η καθηγήτρια με τη βοήθεια του διαδικτύου παρουσίασε τις διάφορες αποστολές που έχει στείλει ο άνθρωπος στον Άρη (Curiosity) και στον Κρόνο (Cassini). Τέλος, η καθηγήτρια ανέφερε τις αποστολές Voyager οι οποίες ταξιδεύουν στα πέρατα του ηλιακού μας συστήματος έχοντας ξεκινήσει το αστρικό τους ταξίδι εδώ και σαράντα χρόνια, επικοινωνώντας ακόμη και τώρα με τους επιστήμονες της Γης.

Δεύτερο Διδακτικό σενάριο

Η δεύτερη διδακτική ώρα είναι αφιερωμένη στις μαύρες τρύπες. Αυτή τη διδακτική ώρα η καθηγήτρια την πραγματοποίησε στην τάξη της Β' Λυκείου του Θετικού προσανατολισμού όπου υπάρχει σχετική παράγραφος στο σχολικό βιβλίο για την ταχύτητα διαφυγής και τις μαύρες τρύπες (Βλάχος 2013). Η καθηγήτρια αναφέρθηκε αρχικά στο νόμο της παγκόσμιας έλξης. Με τη βοήθεια του νόμου αυτού μπορεί να απαντηθεί το ερώτημα πώς δυο ουράνια σώματα έλκονται, όπως επίσης πώς εξαρτάται η δύναμη με την οποία έλκονται οι δύο μάζες από την απόσταση των μαζών.

Η καθηγήτρια έπειτα θύμισε στους μαθητές το νόμο του Coulomb που διέπει δυο φορτία, τον οποίο οι μαθητές τον έχουν ήδη διδαχθεί στην αρχή της ίδιας σχολικής χρονιάς. Ο νόμος της παγκόσμιας έλξης και ο νόμος του Coulomb έχουν μεταξύ τους πολλές ομοιότητες αλλά και διαφορές.

Οι μαθητές μπορούν τώρα να κατανοήσουν γιατί οι βαρυτικές δυνάμεις παίζουν ρόλο σε μεγάλες αποστάσεις ενώ οι ηλεκτρικές δυνάμεις είναι πολύ ισχυρές σε πολύ μικρές αποστάσεις.

Το ερώτημα πώς θα μπορούσαμε να στείλουμε ένα σώμα εκτός βαρυτικού πεδίου της Γης είναι ένα ερώτημα το οποίο τώρα οι μαθητές μπορούν να το απαντήσουν.

Οι μαθητές με τη βοήθεια της καθηγήτριάς τους σκέφθηκαν όπως οι John Michell και Pierre-Simon Laplace. Οι τελευταίοι τον 18ο αιώνα σκέφτηκαν πως είναι δυνατόν ένα σώμα να διαφύγει από το βαρυτικό πεδίο της Γης και εξίσωσαν τη δυναμική ενέργεια που έχει ένα σώμα μάζας m με την κινητική ενέργεια που θα έχει το ίδιο σώμα όταν μόλις θα έχει διαφύγει από το βαρυτικό πεδίο της Γης. Βάζοντας στη συνέχεια αντί της ταχύτητας υ που θα αποκτήσει το σώμα την ταχύτητα του φωτός, στην εξίσωση διατήρησης της ενέργειας, βρήκαν το ίδιο αριθμητικό αποτέλεσμα με την εξίσωση Schwarzschild της ακτίνας μιας μαύρης τρύπας. Μέσα από αυτή την φαινομενικά απλή εξίσωση μπορούμε να δοκιμάσουμε διαφορετικές τιμές της μάζας και να δούμε πχ αν ο ήλιος μας γινόταν μαύρη τρύπα την ακτίνα που θα αποκτούσε τότε.

Ερωτήσεις επίσης του τύπου αν ο άνθρωπος γινόταν μαύρη τρύπα ή η Γη πόση θα ήταν η ακτίνα Schwarzschild απαντήθηκαν ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν το μεγαλείο αυτής της αστρικής οντότητας που λέγεται μαύρη τρύπα.

Τρίτο Διδακτικό σενάριο

Τέλος η καθηγήτρια πραγματοποίησε την τρίτη διδακτική ώρα που έχει σχέση με τον ήλιο και τις επιδράσεις του στους ζωντανούς οργανισμούς στο μάθημα της Βιολογίας της Β' Λυκείου και ειδικότερα στο τρίτο κεφάλαιο του σχολικού βιβλίου που αναφέρεται στο φαινόμενο της φωτοσύνθεσης, Βιολογία Β Γενικού Λυκείου, Καψάλης (2014).

Οι μαθητές ήδη από το Δημοτικό σχολείο γνωρίζουν τις επιπτώσεις του ηλίου στον πλανήτη μας. Υπάρχουν οι θετικές αλλά και οι αρνητικές επιπτώσεις. Στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο θέλουμε να επικεντρωθούμε στους παράγοντες που επηρεάζουν τη φαινόμενο της φωτοσύνθεσης. Γι' αυτόν τον λόγο η καθηγήτρια και οι μαθητές της πραγματοποίησαν μια σειρά πειραμάτων.

Οι μαθητές εξοπλίστηκαν με δυο ίδια φυτά στα οποία τοποθέτησαν στο καθένα λάμπες διαφορετικού φωτός. Στο ένα φυτό έβαλαν λάμπα υπερύθρων και στο άλλο φυτό μια κοινή λάμπα ορατού φωτός. Για λόγους οικονομίας τις λάμπες τις άνοιγαν το πρωί και τις έκλειναν το μεσημέρι. Από το μεσημέρι και μετά τα δυο φυτά είχαν τις ίδιες συνθήκες. Τα φυτά παρατηρήθηκαν για τέσσερεις εβδομάδες. Οι μαθητές συμπλήρωσαν τις παρατηρήσεις τους, για τα φύλλα τους αν παραμένουν πράσινα, τις θερμοκρασίες κατά τη διάρκεια της ημέρας, πόσο ήταν το ύψος των μίσχων. (Οι παρατηρήσεις καταγραφόντουσαν περίπου δυο φορές την εβδομάδα). Το συγκεκριμένο πείραμα διενεργήθηκε ώστε οι μαθητές να μπορούν να παρατηρήσουν τη φωτοσύνθεση όχι μόνο στη γη αλλά ίσως ακόμα και σε έναν άλλο πλανήτη. Τα φυτά μεγάλωσαν κανονικά και στα δύο περιβάλλοντα με πολύ μικρές διαφορές. Για να παρατηρηθούν πιθανόν διαφορές στα φυτά θα έπρεπε η λάμπα των υπέρυθρων να ανάβει για περισσότερο χρόνο κάτι το οποίο δεν έγινε.

Στο επόμενο πείραμα οι μαθητές χρησιμοποίησαν φυτά τα οποία ζουν σε υδατικό περιβάλλον. Τα φυτά χωρίστηκαν σε δύο γυάλες με νερό. Στην πρώτη γυάλα οι μαθητές τοποθέτησαν μια απλή λάμπα φωτός ενώ στην άλλη γυάλα δεν υπήρχε λάμπα. Οι μαθητές μέτρησαν τις φυσαλίδες που δημιουργήθηκαν για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και στις δυο γυάλες. Στην πρώτη γυάλα οι φυσαλίδες ήταν περισσότερες την ώρα που η λάμπα ήταν αναμμένη και η φωτοσύνθεση ήταν εμφανής.

Σε αυτό το διδακτικό σενάριο καταλήγουμε σε συμπεράσματα για το ηλιακό φάσμα μέσα από έμμεσες παρατηρήσεις, δηλαδή μέσα από την εξέλιξη των φυτών και την εμφάνιση των φυσαλίδων.

3. Συμπεράσματα

Στο αναλυτικό πρόγραμμα του Λυκείου δεν διδάσκονται πλέον θέματα όπως το ηλιακό μας σύστημα ή οι διαστημικές αποστολές του ανθρώπου. Το μάθημα της Αστρονομίας το οποίο ήταν υποχρεωτικό στο Λύκειο, το 1998 έγινε επιλογής και το 2014 καταργήθηκε τελείως.

Στην εργασία αυτή προτείνουμε τρεις διδακτικές πρακτικές οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στο Δημοτικό σχολείο και στο Λύκειο αντίστοιχα. Πιο συγκεκριμένα τα διδακτικά σενάρια τα οποία υλοποιήθηκαν στα πλαίσια των μαθημάτων των φυσικών επιστημών είχαν σχέση με το διάστημα και τα ουράνια

σώματα. Ειδικότερα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα διδακτικά σενάρια έχουν άμεση σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Α και Β Λυκείου. Είναι αναγκαίο και χρήσιμο αυτό μιας και οι καθηγητές δεν μπορούν να ξεφύγουν από το σφιχτό αναλυτικό πρόγραμμα. Ειδικά στο Λύκειο είναι εφικτό οι μαθητές να καταλήξουν σε συμπεράσματα ακόμα και μέσα από έμμεσες παρατηρήσεις όπως π.χ. μέσα από το πρότυπο του Bohr ή μέσα από το φαινόμενο της φωτοσύνθεσης όπως πραγματοποιήσαμε και ταυτόχρονα προτείνουμε να διδάσκονται.

Ιδανικά προτείνουμε σε αυτήν την εργασία οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με αυτά τα θέματα του διαστήματος και της αστρονομίας από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αυτό να συνεχίζεται στη Δευτεροβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές των μεγαλύτερων ηλικιών θα μπορούσαν να ξεκινήσουν από άλλη βάση, δηλαδή γνωρίζοντας ήδη στοιχεία για τους πλανήτες, τους κομήτες, τις μαύρες τρύπες να μάθουν για τη γέννηση των αστεριών και τον θάνατο τους ή άλλα συναφή θέματα.

Η ενασχόληση των μαθητών ακόμα και μέσω έμμεσων παρατηρήσεων τους καθιστούν ενεργούς και δραστήριους, κάνοντας τους να αναζητούν τη γνώση γενικά για το περιβάλλον και το σύμπαν μας. Αυτή η ενασχόληση δεν σταματάει σε μια τάξη αλλά ο συνεχής μετασχηματισμός της κατά τη διάρκεια των μαθητικών χρόνων δίνει πολύτιμα εφόδια στους μαθητές. Η παρατήρηση και η γνώση μπορούν να τροποποιηθούν από τη μια βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη εμπνέοντας τελικά τους μαθητές οι οποίοι θα είναι οι μελλοντικά σκεπτόμενοι πολίτες.

Επιπρόσθετα ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί που συνεργάστηκαν, η καθηγήτρια του Λυκείου και η δασκάλα του Δημοτικού σχολείου, ήταν ότι η συνεργασία ανάμεσα στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είναι μόνο χρήσιμη και αναγκαία αλλά δίνει καινούργιες ιδέες, αλλάζει τον τρόπο σκέψης και σίγουρα αξίζει να ξαναδοκιμαστεί σε διαφορετικά πεδία της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

ESA(2014).http://m.esa.int/Education/Teach_with_Rosetta/Cooking_a_c___omet_-_ingredients_for_life_Teach_with_space_P06

Bruner (1960). Η διαδικασία της παιδείας, εκδ. Καραβία, Αθήνα.

Phet, Interactive Simulations, University of Colorado. (2019, Feb 9). Ανακτήθηκε από https://phet.colorado.edu/en/simulation/legacy/build-an-atom

Phet, Interactive Simulations, University of Colorado. (2019, Feb 9). Ανακτήθηκε από https://phet.colorado.edu/en/simulation/legacy/my-solar-system

Βλάχος Ι., Γραμματικάκης Ι., Καραπαναγιώτης Β., Κόκκοτας Π., Περιστερόπουλος Π., Τιμοθέου Γ. (2013). Φυσική Ομάδας Προσανατολισμού Θετικών Σπουδών, Β' Γενικού Λυκείου.

Καψάλης Α., Μπουρμπουχάκης Ι. Ε., Περάκη Β., Σαλαμαστράκης Σ., (2014), Βιολογία Β Γενικού Λυκείου.

Η αποτύπωση του μεταναστευτικού ταξιδιού μέσα από το graphic novel *Πρόσφυγες*

Ζέζου Αναστασία,
Νηπιαγωγός, Δρ. Παιδικής Λογοτεχνίας ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η οικονομική κρίση, τα προβλήματα στον αραβικό και αφρικανικό κόσμο, οι δυσμενείς οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες, οι πόλεμοι, οι εισβολές, οι δικτατορίες, η έλλειψη της ασφάλειας και της ειρήνης,αποτελούν κάποια από τα αίτια που οδήγησαν στην αύξηση των μεταναστευτικών ροών προς την Ευρώπη.
Το graphicnovel αποτυπώνει με μοναδικό τρόπο αυτό το μεταναστευτικό ταξίδι των ανθρώπων που επιζητούν ένα καλύτερο μέλλον και ελπίζουν σε μια ευτυχισμένη και ασφαλή ζωή.
Οι Πρόσφυγες (2017[92])αποτελούν το μοναδικό,μεταφρασμένο, παιδικό graphicnovel που κυκλοφορεί στην Ελλάδα και πραγματεύεται το απελπισμένο ταξίδι του πρόσφυγα από τη χώρα καταγωγής του προς την Ευρώπη. Ως εκ τούτου, η παρούσα μελέτη μπορεί να αποτελέσει το εφαλτήριο, ώστε να χρησιμοποιηθεί το συγκεκριμένο graphicnovelστο χώρο της εκπαίδευσης, με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση γόνιμων συζητήσεων, προβληματισμών και δράσεων,που αφορούν επίκαιρα κοινωνικά θέματα, μέσα από τη λογοτεχνική γνωριμία μας με τους πρόσφυγες.

Γενικά για το graphic novel

Το graphicnovel (gn) διεθνώς αποτελεί μια σύγχρονη, νεωτερική φόρμα λογοτεχνίας που έχει γνωρίσει τεράστια εκδοτική άνθιση τα τελευταία είκοσι χρόνια και ιδιαίτερα από το 2000 και εξής. Έτσι, η αποκαλούμενη ως ‘χρυσή εποχή’ του gn πραγματικά αποτυπώνεται στις μέρες μας και επιβεβαιώνεται τόσο από τη συνεχή αύξηση των εκδοτικών ρυθμών διάθεσης των βιβλίων, όσο και από την απήχηση στο ευρύ κοινό.

Η βράβευση του δημοφιλούς *Maus*του ArtSpiegelmanτο 1992 με το βραβείο Pulitzer θεωρείται κομβικός σταθμός για την καθιέρωση των σύγχρονων gn, καθώς συνετέλεσε στη δημιουργία του πλαισίου για την ανάδειξη των κόμικς ως αναγνωσμάτων με ‘σοβαρές’θεματικές και την παράλληλη απομάκρυνσή τους από τα συμβατικά ‘κόμικς περιπτέρου’ (mainstreamcomics). Έτσι,το *Maus* υπήρξε το έναυσμα για πολλά σύγχρονα πολιτικά gn, σηματοδοτώντας την απαρχή μιας εναλλακτικής οπτικήςστη μελέτη της λογοτεχνίας.

Παρόλο που το gn μοιράζεται πολλά αισθητικά στοιχεία με άλλα μέσα (medium)και παρά το γεγονός ότι αρχικώς είχε αμφισβητηθεί ως όρος, αλλά και ως μέσο και είχε δεχτεί ποικίλες αρνητικές κριτικές, εν τούτοις σήμερα έχει διαμορφώσει το δικό του αυτοδύναμο και διακριτό λογοτεχνικό χώρο, τον οποίο επιλέγουν ολοένα και περισσότεροι συγγραφείς. Ταυτόχρονα, ο όρος “graphicnovel”αναγνωρίζεται και χρησιμοποιείται σε διεθνές επίπεδο τόσο από το αναγνωστικό κοινό, όσο και από

[92]Κόλφερ, Ο. &Ντόνκιν, Α. (2017). *Πρόσφυγες* (μετάφρ. Γιαννακόπουλος Σ). Αθήνα: Πατάκης.

τους μελετητές, βιβλιοθηκάριους, εκπαιδευτικούς και βέβαια τους εκδοτικούς οίκους(Baetens, 2001˙Chute, 2008˙Chute&DeKoven, 2006˙Gravett, 2005˙Wolk, 2007).

Έργα, όπως*toPalestine, Epileptic, Persepolis, Logicomix, AmericanBornChinese*, *ThePhotographer, FunHome, RollingBlackouts, ExitWounds, WaltzwithBashir*, *IntheShadowofNoTower*,
αποτελούνέναμικρόδείγμααπόταπιοδημοφιλήαναγνώσματατουείδους με τεράστιες πωλήσεις και πολλές μεταφράσεις.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι ηδιατύπωση ενός συγκεκριμένου ορισμού για το τι ακριβώς είναι το gnκαθίσταται εξαιρετικά δύσκολη, εξαιτίας του γεγονότος ότι η συγκεκριμένη φόρμα αποτελεί έναν λογοτεχνικό χώρο ολοένα και πιο διευρυμένο, ο οποίος συνεχώς αποκτά νέα στοιχεία και χαρακτηριστικά, διαμορφώνοντας το πλαίσιο για μία συνεχή διαδικασία επαναπροσδιορισμού του.Έτσι, η 'ελαστικότητα' του όρου, ο οποίος εμπεριέχει μια τεράστια ποικιλία έργων με ευρηματικές καινοτομίες, τα οποία παρουσιάζουν αυξητικές τάσεις κάθε χρόνο, απετέλεσε ένα σοβαρό εμπόδιο στην αποτύπωση ενός συγκεκριμένου και κοινώς αποδεκτού ορισμού.

Ηπρόσφατηκαι συνεχώς αυξανόμενη ακαδημαϊκή έρευνα για τη συγκεκριμένη φόρμα δεν εστιάζεται πλέον στη διατύπωση ενός σαφώς οριοθετημένου ορισμού, αλλά στη μελέτη των βασικών ειδολογικών χαρακτηριστικών της. Αναλυτικότερα, τα βασικά χαρακτηριστικά των gn,που έχουν αναδυθεί από τις σχετικές μελέτες, μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: 1) η χρήση της βασικής γλώσσας των κόμικς (panels, gaps, captions, symbolia, κτλ), που φέρνει τα gnσε θέση σύγκλισης με τα παραδοσιακά κόμικς 2) η έκδοση με όρους βιβλίου (προσεγμένη εκδοτική παραγωγή, βραβεία, πώληση σε βιβλιοπωλεία, πνευματικά δικαιώματα συγγραφέων, κτλ) και 3) η νεωτερική θεματική-περιεχόμενο (Ζέζου, 2017a˙2017b˙ 2017c).

Επομένως, το gnαποτελεί ένα 'λογοτεχνικό όχημα' μιας ενιαίας και μοναδικής αφήγησης, που στηρίζεται κυρίως στη συνδυαστική και συνεργατική σχέση του εικονιστικού και λεκτικού κειμένου, διαμορφώνοντας αφενός ένα καινοφανές λογοτεχνικό είδος, που συνδιαλέγεται και με άλλα υβριδικά μέσα (π.χ. κινηματογράφος, διαδίκτυο) και αφετέρου ένα νέο πλαίσιο ορισμού και μελέτης της λογοτεχνίας και των κόμικς.

Graphicnovel και επίκαιρα κοινωνικά θέματα

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ένα από τα καίρια χαρακτηριστικά των gn έγκειται στην επιλογήνεωτερικών και 'σοβαρών' θεματικών, που μέχρι πρότινος αποτυπώνονταν μέσω αμιγώς λεκτικών κειμένων.

Έτσι, επίκαιρα,κοινωνικά και πολιτικά γεγονότα (Παλαιστινιακό, Συριακή κρίση, ομοφυλοφιλία, καρκίνος, κτλ),αποτυπώθηκαν με τα gn, αποτελώντας μια ρηξικέλευθη λογοτεχνική τομή,η οποία συνίσταται σε θέματα πρακτικού ρεαλισμού μέσω της μυθοπλασίας. Επιπλέον, 'απαγορευμένα' θέματα, όπως η βία κατά των γυναικών, ο αλκοολισμός, η εξώγαμη-εφηβική κύηση-γέννηση, η σεξουαλική κακοποίηση, παρουσιάζονται μέσω των gn, με απώτερο στόχο την ευαισθητοποίηση των αναγνωστών και την μετατροπή τους σε ενημερωμένους πολίτες (Adams, 2008˙Crawford, 2003).

Άλλωστε, αυτό απετέλεσε και τη βασική διαφοροποίηση,στην αρχική φάση εμφάνισης των gn,από τα συμβατικά κόμικς περιπτέρου (mainstreamcomics), αφού διαμορφώθηκαν απαιτητικές και δύσκολες στην κατανόηση και ερμηνεία, μορφές αφήγησης. Γι΄ αυτό και τα αναγνώσματα αυτά απευθύνονταν αρχικώς σε ενήλικο κοινό και στη συνέχεια, αφού καταξιώθηκαν και έγιναν αποδεκτά, απευθύνθηκαν και στο παιδικό κοινό.

Μάλιστα, αυτές οι κοινωνικο-πολιτικο-ιστορικές αφηγήσεις θεωρούνται ουδέτερες (politicallyneutral), ακόμη και όταν απευθύνονται αποκλειστικά σε ώριμο κοινό, υπό την έννοια ότι παρουσιάζουν μια καθολική αλήθεια-ντοκουμέντο, χωρίς τη στενή συντηρητική ή ακραία πολιτική τοποθέτηση και κομματική αντίληψη.

Θεμελιώδες στοιχείο των gn που ενέχουν κοινωνικές και επίκαιρες θεματικέςαποτελεί η αυτοβιογραφία και αυτό-αναφορικότητα (self-reflexivity), όπου ο ίδιος ο συγγραφέας εκφράζει τις προσωπικές του,ως επί το πλείστον τραυματικές,εμπειρίες και αναμνήσεις (self-referentiality, Galda, Sipe, Liang&Cullinan, 2013). Από την άλλη, το στοιχείο της βιογραφικής αποτύπωσης και της πραγματικής εμπειρίας καθημερινών προσώπων,μέσω της λογοτεχνικής γραφής του συγγραφέα, συνιστά άλλο ένα καίριο και ειδοποιό στοιχείο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι πάντα ευδιάκριτα τα όρια ανάμεσα στην προσωπική εμπειρία του συγγραφέα και των άλλων προσώπων που περιγράφονται.

Ένααπό τα σύγχρονα ζητήματα, που είναι συνυφασμένο με τη διεθνή καθημερινότητα, αποτελεί το θέμα των προσφύγων και των μεταναστών, που παρουσιάζεται και μέσω των gn, συνιστώντας τη φόρμα ως ένα είδος λογοτεχνικής μεταφοράς πραγματικών, προσωπικών εμπειριών (documentgraphicnovel).

Παρά το γεγονός ότι το προσφυγικό δεν αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο του 21^{ου}αιώνα, εν τούτοις, με τη σημερινή του μορφή, ξεκινά από το τέλος του Α΄ παγκοσμίου πολέμου και εξής. Ειδικά μετά το 2001, οι συνεχείς διενέξεις σε παγκόσμιο επίπεδο προκάλεσαν μια πρωτοφανή, μαζική μετατόπιση πληθυσμών. Έτσι, η διεθνής καθημερινότητα σήμερα κατακλύζεται από πλήθος προσφυγικών ροών, ιδιαίτερα προς την ευρωπαϊκή ήπειρο,οι οποίες έχουν χαρακτηριστεί ως η χειρότερη ανθρωπιστική κρίση μετά το Β΄παγκόσμιο πόλεμο, καθιστώντας το προσφυγικό ζήτημα ως ένα φλέγον θέμα της σύγχρονης επικαιρότητας, το οποίο όλοι γνωρίζουμε κυρίως μέσα από τα ΜΜΕ.

Graphic novels, όπως *Madaya Mom, Threads: From the Refugee Crisis, Stories from the Grand Hotel, Rollingblackouts*, απεικονίζουν τους κινδύνους που συνεπάγεται το πέρασμα των προσφύγων σε χώρες μακριά από την πατρίδα τους, καθώς και τις διακρίσεις, την ξενοφοβία και το ρατσισμό που υφίστανται. Τα αναγνώσματα αυτά απευθύνονται κυρίως σε ενήλικες, αλλά και σε παιδιά μεγαλύτερα των εννέα (9) ετών, συνιστώντας αφενός μια προσπάθεια αποτύπωσης και ερμηνείας του σύγχρονου κοινωνικοπολιτικού γίγνεσθαι και αφετέρου μια προσπάθεια βαθύτερης κατανόησης και αποδοχής των προσφύγων.

Graphic novel και εκπαίδευση

Μέσα στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο και ταυτόχρονα ηλεκτρονικό περιβάλλον, τα πολυτροπικά κείμενακατέχουν δεσπόζουσα θέση, καθώς εστιάζονταιπερισσότερο στον εικονιστικό κώδικα. Συνεκδοχικά, έγινε σαφές ότι και η

εκπαίδευση οφείλει να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες, ώστε αφενός να γεφυρωθείτο χάσμα ανάμεσα στη σχολική και την εξωσχολική γνώση των μαθητών (selfdirectedknowledge) και αφετέρου να διαμορφωθούνπολίτες, που έχουν την ικανότητα να ανταπεξέρχονται στις νέες απαιτήσεις- άρα και τις αναγνωστικές- των καιρών μας (Bucher&Manning, 2004·Schwarz, 2006·Seglem&Witte, 2009).

Η αποδοχή των gnως λογοτεχνικών βιβλίων, καταξίωσε τη φόρμα στις συνειδήσεις των ενηλίκων (εκπαιδευτικών, γονιών) και των παιδιών και συνέβαλε στην άμεση χρησιμοποίησή τους και στο σχολείο, ιδιαίτερα στις ΗΠΑ, ως σημαντικούεκπαιδευτικού εργαλείου (Botzakis, 2009· Carlson, 2008·Carter, 2007·2007a·Tabachnick,2009).

Πρώτοι οι βιβλιοθηκάριοι και στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι ακαδημαϊκοί διαπίστωσανότι τα gn βρίσκονται ψηλά στις αναγνωστικές προτιμήσεις των παιδιών και των εφήβων.

Πολλοί μελετητές-εκπαιδευτικοί έχουν αποτυπώσει την προσωπική εμπειρία τους από τη διδασκαλία gn και είναι όλοι τους εξαιρετικά θετικοί στη χρήση τωνgn στο σχολικό πρόγραμμα ως μέρος του τυπικού (standard) σχολικού προγράμματος (Downey, 2009).

Η ενσωμάτωση των gnστο σχολικό πρόγραμμα όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων φαίνεται ότι έχει θετικά αποτελέσματα για όλο το φάσμα των αναγνωστών-μαθητών, είτε πρόκειται για τους απρόθυμους, είτε για τους ευφυείς, είτε για τους δίγλωσσους,είτε για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Brozo,Moorman&Meyer, 2014·Syma & Weiner, 2013).

Ακόμη, και η σχέση εκπαιδευτικού και παιδιού βελτιώνεται,καθώς διαμορφώνονται δίαυλοι επικοινωνίας μέσω της ανάγνωσης gn,ενώ προσφέρεται η ευκαιρία να γεφυρωθούν χάσματα ανάμεσα σε ‘καλούς’ και ‘κακούς’ μαθητές, ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικό πολιτιστικό, αλλά και γλωσσικό υπόβαθρο, καθιστώντας τα gnωςφορείς καθημερινής, ολιστικής, παγκόσμιας εκπαίδευσης(Brozo,etal., 2014·Fitzsimmons,2007).

Κάποια από τα βασικά οφέλη που συνιστούν σημαντική και απαραίτητη την χρησιμοποίηση των gnστο σχολείο, ειδικά αυτών που αναφέρονται σε κοινωνικοπολιτικά θέματα, συνοψίζονται στα παρακάτω.

Πρώτα από όλα, η ανάγνωση gnκεντρίζει την περιέργεια των παιδιών, καθώς αποτελούν ‘γέφυρες’, που συνδυάζουν την εκπαίδευση με την εξωσχολική ζωή και καθημερινότητα, και οδηγούν τους μαθητές σε οδούς φιλαναγνωσίας.Έτσι, το gn, αποτελώντας ένα φιλικό ανάγνωσμα για όλα τα παιδιά, θεωρείται ότι αντικαθιστά το «πρέπει να διαβάσω, να ψάξω, να μάθω» των μαθητών με το «θέλω να διαβάσω, να ψάξω, να μάθω». Ηανάγνωσηενόςgnστοσχολείοοδηγεί τους μαθητές σε μια διεξοδικότερη βιβλιογραφική αναζήτηση, καθιστώντας τη φόρμα ως την ‘πύλη’ για την αναζήτηση και άλλων συναφών αναγνωσμάτων ή και αναζήτηση αμιγώς λεκτικών κειμένων (π.χ. επιστημονικά συγγράμματα, μυθιστορήματα, κτλ) (Brozo,etal., 2014·Carter, 2007·Tabachnick, 2009).

Επιπλέον, το gn με την ταυτόχρονη χρήση δύο κωδίκων (εικονιστικού και λεκτικού) θέτει ερωτήματα για το πώς συγκροτείται το μήνυμα, αμφισβητώντας την πρωτοκαθεδρία του παραδοσιακού βιβλίου (λεκτικό κείμενο) και δημιουργώντας ένα

εναλλακτικό πλαίσιο μάθησης, όπου η αποκωδικοποίηση του εικονιστικού κώδικα, πάντοτε σε άμεση συνάρτηση με το λεκτικό κώδικα, αφενός αποτελεί ένα εργαλείο διανοητικής και κριτικής σκέψης και αφετέρου συνάδει με το ψηφιακό και ηλεκτρονικό πλαίσιο καθημερινότητας των μαθητών.Έτσι, οι ανήλικοι αναγνώστες γίνονται και πιο ικανοί αποκωδικοποιητές, καθώς και πιο εξειδικευμένοι καταναλωτές, κοινωνικοπολιτικών πληροφοριών.

Διεξοδικότερα, ηανάγνωση και η κατανόηση ενός gn απαιτεί την καλλιέργεια δεξιοτήτων, που συνδέονται με την έννοια του "πολλαπλού γραμματισμού" (multipleliteracies). Συγκεκριμένα, απαιτείται αποκωδικοποίηση και κατανόηση του λεκτικού κειμένου, του εικονιστικού (γλώσσα σώματος, εκφράσεις προσώπου, χρώμα, σύμβολα), αλλά και της ροής της αφήγησης μεταξύ των πάνελς και των 'κενών'τους (gutter). Προκειμένου να αντιληφθεί ο αναγνώστης τη συνολική αφήγηση, διαμορφώνει τη δράση (actualmoment) στο μυαλό του, σαν μία κινηματογραφική ταινία, μέσα από την ταυτόχρονη κατανόηση της εικόνας και της λέξης.Έτσι, εξαιτίας του διπλού συστήματος μνήμης (εικονιστικής και λεκτικής) που διαθέτει ο ανθρώπινος νους, όταν διαβάζει λέξεις και εικόνες ταυτόχρονα, μπορεί να μαθαίνει αποτελεσματικότερα (dual coding, Paivio, 1990˙Sadoski&Paivio, 2013).

Παράλληλα, μέσω κυρίως του εικονιστικού κώδικα, που αποκτά στα gnσημαντική θέση, σε σύγκριση με τον λεκτικό κώδικα, παρέχεται η δυνατότητα για πρόσθετη εισροή πληροφοριών στον αναγνώστη γύρω από ευαίσθητα ζητήματα. Ως εκ τούτου, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν την προσωπική τους εμπειρία και γνώση, προκειμένου να κατανοήσουν την αφήγηση, ταυτόχρονα με τη συζήτηση και το διάλογο μέσα στην τάξη, αναδεικνύοντας προβληματισμούς, υποθέσεις και αντιθέσεις.

Επιπλέον, η κατά κόρον χρήση της πρωτοπρόσωπης αφήγησης στα gn, συνιστά ένα εργαλείο ταύτισης του αναγνώστη με τον ήρωα ή τον συγγραφέα (empathy), συμβάλλοντας στην αντίληψη της κοινωνίας και της ιστορίας ως μέρος της καθημερινής αφήγησης προσώπων'της διπλανής πόρτας'. Η εστίαση στην προσωπική ιστορία προσφέρει ένα είδος οικειότητας στον αναγνώστη, σε συνδυασμό με τη φωνή που δίδεται στον απλό ήρωα-χαρακτήρα και έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση της κριτικής αντίληψης για την πρόσφατη επικαιρότητα και τα θέματα που τη συναρτούν, μέσα από μια σύγκριση με τις υπάρχουσες αντιλήψεις των αναγνωστών.

Εν κατακλείδι, όπως δείχνουν οι μελέτες, είναι εντυπωσιακό το πόσο ευκολότερα οι μαθητές κατανοούν, ερμηνεύουν, κρίνουν και αναλαμβάνουν δράσεις, μέσα από τη μελέτη gnπου αφορούν σύγχρονα γεγονότα και φαινόμενα, αποκτώντας έτσι περαιτέρω ικανότητα πρόσληψης στοιχείων και καλλιεργώντας την κριτική σκέψη. Το διττό σύστημα εικόνας-λέξης με την αμεσότητα που το χαρακτηρίζει και οι θεματικές σύγχρονου κοινωνικού ρεαλισμού των gn προσδίδουν ένα καθημερινό, προσιτό και ταυτόχρονα ανθρώπινο πρόσωπο στο κείμενο, που καλεί τον αναγνώστη να το αποκωδικοποιήσει και να το οικειοποιηθεί (Tabachnick, 2009).

Το μεταναστευτικό ταξίδι μέσα από το graphic novel *Πρόσφυγες: μία λογοτεχνική προσέγγιση*

Στην Ελλάδα το βιβλίο *Πρόσφυγες* αποτελεί το πρώτο, μεταφρασμένο από την αγγλική γλώσσα,παιδικό gnμε τέτοιου είδους θεματική, που απευθύνεται κυρίως σε

εφήβους και παιδιά των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Κυκλοφόρησε στα βιβλιοπωλεία πολύ πρόσφατα και συγκεκριμένα τον Αύγουστο του 2017 από γνωστό εκδοτικό οίκο βιβλίων.

Ο τίτλος του πρωτότυπου έργουείναι *Illegal* και αποτυπώνει αυτό που επιθυμούσαν να παρουσιάσουν οι δημιουργοί, δηλ. κυρίως το ζήτημα της 'παράνομης', και 'παράτυπης', όπως προσδιορίζεται από τα νομικά κείμενα, εισόδου προσφύγων προς χώρες της Ευρώπηςκαι άρα της έλλειψης ασφάλειας για τη ζωή τουςστη χώρα υποδοχής, τουλάχιστον μέχρι την έκδοση πιστοποιητικού ασύλου[93].

Οι συγγραφείς Eoin Colfer και Andrew Donkin και ο εικονογράφος Giovanni Riganoχρειάστηκαν δυο χρόνια συνεργασίας, προκειμένου να εκδοθεί το gn. Το *Illegal*βρίσκεται στις λίστες των καλύτερων παιδικών βιβλίων του 2017 και έχει προταθεί για διάφορα βραβεία, τόσο στην Ιταλία, όσο και στην Ιρλανδία, ενώ έχει μεταφραστεί σε πολλές χώρες.

Οι συντελεστές του έργου είναι όλοι τους διάσημοι και καταξιωμένοι στο χώρο των gn. Έτσι, ο EoinColfereίναι ο συγγραφέας της σειράςβιβλίων φαντασίας *Artemis Fowl*, η οποία διασκευάστηκε και σε gn,κατόπιν συνεργασίας με τονA. Donkinκαι τον G. Rigano. ODonkineίναι επίσης συγγραφέαςγνωστών gnγια παιδιάκαι ενήλικες, ενώ και ο Riganoέχει εικονογραφήσει τη διασκευή για παιδιά *Πειρατές της Καραϊβικής* στη σειρά Juniorgraphicnovelsτης Disney.

Στο βιβλίο αποτυπώνουν την εμπειρία των προσφύγων του 21ου αιώνα και συγκεκριμένα την επικινδυνότητα του ταξιδιού τους προς την Ευρώπη και όλα τα δεινά που υφίστανται κατά την πορεία από τον τόπο καταγωγής στον τόπο υποδοχής, με κύριο στόχο την ευαισθητοποίηση των αναγνωστών.Είναι σημαντικό ότι η αφήγηση,η οποία στηρίζεται σε πραγματικές μαρτυρίες προσφύγων, αποτυπώνει με λεπτομέρεια και στυγνότητα αυτό που δε θα παρουσιαστεί στους τηλεοπτικούς δέκτεςκαι στην πλειονότητα των ΜΜΕ, δηλ. το διπλό ταξίδι των προσφύγων, οι οποίοι πρώτα πρέπει να φτάσουν από τη γενέτειρά τους στο πλησιέστερο λιμάνι κοντά στη θάλασσα και έπειτα να επιβιβαστούν σε καράβι (boatpeople), για να προσεγγίσουν κάποιο λιμάνι της Δύσης.

Κεντρικός ήρωας της αφήγησης ο δωδεκάχρονος και ορφανός ΐμποαπό τηνΑφρική,που μαζί με τον μεγαλύτερο αδελφό του, τον Κουάμι, αναζητούν μια καλύτερη ζωή, εγκαταλείποντας το πάμφτωχο χωριό τους και ελπίζοντας να βρουν τη μεγαλύτερη αδερφή τους, τη Σίσσυ, στην Ευρώπη.

Έτσι, αποφασίζουν να ακολουθήσουν το προσφυγικό ταξίδι από την Αφρική προς την Ιταλία. Ο χώρος της αφήγησης, που είναι και ο χώρος δράσης των χαρακτήρων, είναι πραγματικός και καλύπτει μια μεγάλη γεωγραφική έκταση,

[93]Σύμφωνα με τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών του 1951 για το καθεστώς των προσφύγων και με το συμπληρωματικό Πρωτόκολλο του 1967, ο όρος "πρόσφυγας" διαφέρει από αυτόν του "μετανάστη", καθώς αναφέρεται στον άνθρωπο που εξαναγκάζεται να εγκαταλείψει τη χώρα του, εξαιτίας σοβαρών απειλών για τη ζωή και την ελευθερία του και ταυτόχρονα δεν μπορεί ή δεν επιθυμεί, λόγω φόβου, να έχει στη χώρα υποδοχής τη διπλωματική και νομική προστασία της χώρας προέλευσής του, ούτε τα ευεργετήματα της ίδιας της χώρας υποδοχής, παρά μόνο αν εγκριθεί η αίτησή του για άσυλο. Αντίθετα, ο όρος "μετανάστης"αναφέρεται στον άνθρωπο που οικειοθελώς εγκαταλείπει τη χώρα του, με σκοπό να εγκατασταθεί κάπου άλλου. Βέβαια, ζητήματα ορισμού προκύπτουν τόσο στη διάκριση ανάμεσα στον πρόσφυγα και τον οικονομικό μετανάστη, όσο και στη διάκριση του είδους των οικονομικοπολιτικών μέτρων που ισχύουν στη χώρα προέλευσης.

ξεκινώντας από το χωριό στην Γκάνα, συνεχίζοντας στην πόλη Αγκαντέζ της Νιγηρίας, στην έρημο Σαχάρα, στην Τρίπολη της Λιβύης και καταλήγοντας στην Ιταλία.

Το διπλό ταξίδι του Ίμπο αποτυπώνεται μέσα από τις χρωματικές αντιθέσεις ανά κεφάλαιο. Έτσι, το σκούρο μπλε χρώμα αναφέρεται στο ταξίδι στη θάλασσα, μέσα στη βάρκα, που υλοποιείται στο παρόν της αφήγησης. Αντίθετα, το ανοιχτό κίτρινο-πορτοκαλί χρώμα περιγράφει το ταξίδι στη στεριά από το ζεστό και άνυδρο χωριό μέχρι το λιμάνι και παρουσιάζεται ως αναδρομική αφήγηση του παρελθόντος από τον ήρωα.

Επομένως, το χρώμα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην αφήγηση, αφού αποτυπώνει αντιθετικά τον τόπο (θάλασσα-στεριά, ανοίκειος, οικείος τόπος), το χρόνο (παρόν-παρελθόν), αλλά και τα συναισθήματα του ήρωα (φοβισμένος, χαρούμενος). Επιπλέον, το χρώμα εναλλάσσεται ανά κεφάλαιο, ώστε τα αριθμημένα με μονό αριθμό κεφάλαια έχουν σκούρα χρώματα και αναφέρονται στο θαλασσινό ταξίδι και στο παρόν, ενώ τα ζυγά στο ταξίδι στη στεριά, το οποίο προηγήθηκε και επομένως λειτουργεί ως παρελθοντική αφήγηση.

Αναλυτικότερα, η ιστορία ξεκινά από το σημείο, όπου οι πρόσφυγες και ο Ίμπο έχουν επιβιβαστεί σε μια υπερφορτωμένη και επισφαλή φουσκωτή βάρκα, ξεκινώντας το επικίνδυνο ταξίδι προς την Ιταλία. Τα χρώματα που χρησιμοποιούνται σε αυτήν τη θαλασσινή πορεία είναι αυτά του σκούρου γαλάζιου, τονίζοντας τόσο την αίσθηση της νύχτας και του κρύου, όσο και τον τρόμο των προσφύγων για το άγνωστο και την έκβαση του ταξιδιού.

Οι συνθήκες διαμονής πάνω σε αυτήν τη βάρκα δεν είναι ειδυλλιακές, αφούοι πρόσφυγες είναι βρεγμένοι, διψασμένοι, πεινασμένοι, κουρασμένοι και επιπλέον διαπληκτίζονται μεταξύ τους,κυρίως για θέματα χώρου. Οι περισσότεροι από αυτούς δε γνωρίζουν κολύμπι και έτσι επιτείνεται και ο φόβοςτους για τη θάλασσα.

Η βάρκα κάποια στιγμή αρχίζει να βυθίζεται και η μόνη λύση των απελπισμένων προσφύγων είναι να χρησιμοποιούν τα χέρια ως κουπί και ως αντλία των εισερχόμενων υδάτων. Η μικρή προσφυγική ομάδα σώζεται τυχαία, όταν παρουσιάζεται ένα μεγάλο, υπερφορτωμένο, δουλεμπορικό καράβι, ο καπετάνιος του οποίου ζητά ως αντάλλαγμα όλα τα χρήματα τους, προκειμένου να τους επιβιβάσει.

Το ταξίδι αποβαίνει μοιραίο, αφού εξαιτίας του βάρους,το καράβι γέρνει και τελικώς βυθίζεται λίγο έξω από το λιμάνι της Ιταλίας. Ο Ίμπο σώζεται, αλλά ο αδερφός του δεν τα καταφέρνει. Μεταφέρεται σε ένα κέντρο προσφύγων, όπου τον ανακαλύπτειη αδερφή του που ζει στο Λονδίνο και έτσι μπορούν να ελπίζουν σεμια καλύτερη ζωή.

Από την άλλη, το ταξίδι από την γενέτειρα του Ίμπο, την Γκάνα, προς τη θάλασσα και συγκεκριμένα προς την Τρίπολη της Λιβύης, αποτυπώνεται με κίτρινο ανοιχτό χρώμα, το οποίο αναπαριστά το σκονισμένο και ζεστό τοπίο της αφρικανικής ηπείρου. Επομένως, μέσω του χρώματος δηλώνεται η έλλειψη υδάτινων πόρων και άρα συνεκδοχικά η έλλειψη φαγητού και η φτώχεια.

Ο Ίμπο αυτό-παρουσιάζεται μέσα από την πρωτοπρόσωπη αφήγηση, ως αντιήρωας. Δεν έχει γονείς, δεν παρακολουθεί συστηματικά σχολείο, μένει με τον αλκοολικό και άρρωστο θείο του σε ένα άθλιο φτωχόσπιτο και αναγκάζεται να δουλέψει ως εργάτης, προκειμένου να κερδίσει χρήματα, για να διασχίσει την έρημο

μέσω της πληρωμής δουλεμπόρων. Επίσης, αναγκάζεται να κοιμηθεί σε υπονόμους, παρέα με ποντικούς και δεν έχει ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, όταν αρρωσταίνει. Έτσι, ο Ίμπο αντανακλά μια εικόνα αντιθετική, σε σύγκριση με αυτήν ενός παιδιού της ηλικίας του στην Ευρώπη.

Όμως, μέσα στα πλαίσια αυτής της σκληρής, για ένα παιδί, ζωής υπάρχουν μικρά γεγονότα και λεπτομέρειες, που προοιωνίζουν ένα καλύτερο μέλλον, όπως η εξαιρετική καλλιφωνία που διαθέτει ο Ίμπο και που γίνεται η αιτία, για να συναντηθεί και να ξανασμίξει με τον αδερφό του. Ακόμη, ένδειξη του καλού χαρακτήρα του, και συνεκδοχικά της καλοτυχίας που θα έχει στο μέλλον, αποτελούν τα λίγα αντισηπτικά μαντίλια που βρίσκει, τα οποία χρησιμοποιεί για να βοηθήσει τους συνανθρώπουςτου και να τους προσφέρει χαρά και ανακούφιση.

Επίσης, είναι σημαντικήστην αφήγηση η παρουσίαση των δουλεμπόρων, οι οποίοι αναπαριστώνται ως κακοί, αδίστακτοι, χωρίς αισθήματα και με κύριο σκοπό την απόκτηση χρημάτων από εξαθλιωμένους ανθρώπους, που ζητούν απεγνωσμένα να μεταβούν στην Ευρώπη. Έτσι, οι διακινητές εκμεταλλεύονται τους πρόσφυγες, είτε στην έρημο είτε στη θάλασσα, και δε διστάζουν ακόμη και να τους σκοτώσουν, αν αυτό το θεωρήσουν αναγκαίο. Η ύπαρξη μικρών παιδιών δε μεταβάλλει καθόλου τη συμπεριφορά τους, η οποία παραμένει ανάλγητη και συνυφασμένη με το οικονομικό όφελος.

Στους *Πρόσφυγες* η εικόνα (εικονιστικός κώδικας) αποτυπώνει πολύ περισσότερες λεπτομέρειες από ό,τι μπορεί το λιτό, λεκτικό κείμενο να αποσαφηνίσει. Έτσι, η απουσία λεκτικού κειμένου ή η ελαχιστοποίησή του έχει ως αποτέλεσμα η ματιά του αναγνώστη να κινείται πρώτα στις λεπτομέρειες του ενός, ξεχωριστού, πάνελ και στη συνέχεια στο επόμενο, προσπαθώντας να διαμορφώσει το νόημα ανάμεσά τους. Σε αυτήν την περίπτωση, το μέγεθος του πάνελ, που μπορεί να καλύπτει τη δισέλιδη επιφάνεια (σαλόνι), αλλά και τα κοντινά-μακρινά πλάνα (close-up), όπως και η λήψη από ψηλά (birdeye) συμβάλλουνκαίρια στην κατανόηση της αφήγησης, δημιουργώντας ταυτόχρονα έντονες εικόνες στη μνήμη.

Ως εκ τούτου, παρατηρούμε ότι τα σημαντικότερα σημεία της αφήγησης, όπως είναι το μικρό φουσκωτό που πλέει προς την Ευρώπη, οι φτωχές και πυκνοκατοικημένες πόλεις της Αφρικής, το δουλεμπορικό καράβι, η εμφάνιση του ελικοπτέρου, που ταυτόχρονα συνιστούν μια περίληψη-σύνοψη της ιστορίας, παρουσιάζονται με δισέλιδη εικονογράφηση και γωνία λήψης από ψηλά. Ο κύριος στόχος της εικονογραφικής αυτής επιλογής, έγκειται αφενός στηνπαρουσίαση της σημαντικότητας της στιγμής, και αφετέρου στη δημιουργία συναισθηματικής φόρτισης. Οπότε, οι συγκεκριμένες σκηνές, αποτυπώνονται στη μνήμη του αναγνώστη, διαμορφώνοντας το πλαίσιο για την κριτική σκέψη, δηλ. τη βαθύτερη αναζήτηση της αιτίας της προσφυγικής κρίσης.

Ο επίλογος της αφήγησης συνίσταται στο εν μέρει αίσιο τέλος για τον Ίμπο. Έτσι, η απώλεια του αδελφού του αντισταθμίζεται με την εμφάνιση της αδελφής του. Μάλιστα, η συνάντηση αυτή προσδίδει και μια άλλη οπτική στα ΜΜΕ, και ιδιαίτερα στην τηλεόραση, αφού η αδερφή του τον αναγνώρισε μέσω των ειδήσεων. Εν τέλει, ο ήρωας βρίσκεται ανάμεσα σε μια διττότητα συναισθημάτων, λύπης και χαράς, κάτι που υπενθυμίζει στους αναγνώστες από τη μια το απελπισμένο ταξίδι των ξεριζωμένων από την πατρίδα τους προσφύγων στη Μεσόγειο, όπου ο θάνατος είναι

παρόν σε κάθε τους βήμα,και από την άλλη την επιλογή που έχουμε ως αναγνώστες να τους γνωρίσουμε καλύτερα.

Στην εκπαιδευτική πράξη, οι στόχοι της γνωριμίας των μαθητών-αναγνωστών με τους πρόσφυγες και της βαθύτερης κατανόησης των όσων βιώνουν (ενσυναίσθηση), μπορούν να υλοποιηθούν με ένα πλήθος δραστηριοτήτων. Έτσι, κάποιες εκπαιδευτικές προτάσεις, που απορρέουν από την ανάγνωση του gn, αποτελούνη εικαστική αποτύπωση του προσφυγικού δράματος (αφίσα, πίνακες ζωγραφικής, γκράφιτι, κτλ), η δραματοποίηση, η θεατρική παράσταση, η τοποθέτηση λεκτικού κειμένου σε balloons λόγου και σκέψης (‘συννεφάκια’), όπως και η αναζήτηση συναφών λογοτεχνικών κειμένων ή τραγουδιών. Επίσης, η ερευνητική αναζήτηση πραγματικών στοιχείων, κυρίως από το διαδίκτυο και τις εφημερίδες (φωτογραφίες, λεκτικό κείμενο, βίντεο) και η συγκριτική μελέτη με τη μυθοπλαστικήαφήγηση. Ακόμη, η δημιουργία ενός μαθητικού ρεπορτάζ (τηλεοπτικού ή έντυπου) που να στηρίζεται σε συνεντεύξεις προσφύγων ή η παραγωγή μιας ταινίας ή ενός κινουμένου σχεδίου.Επιπροσθέτως, η οργάνωση επίσκεψης στο σχολείο αντιπροσώπων μη κυβερνητικών οργανώσεων, που προασπίζονται τα δικαιώματα των προσφύγων (Ερυθρός Σταυρός, Γιατροί χωρίς Σύνορα, Διεθνής Αμνηστία). Τα προαναφερόμενα αποτελούν μια ελάχιστη έκφανση εκπαιδευτικών δράσεων, οι οποίες μπορούν να πραγματοποιηθούν με κύριους πυλώνες τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές και το gn *Πρόσφυγες*.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Adams, J. (2008). Documentary graphic novels and social realism. Germany: Peter Lang Pub.

Baetens, J. (Ed.) (2001). The graphic novel. Belgium: Leuven university press.

Botzakis, S. (2009).Graphic novels in education: Cartoons, comprehension, and content knowledge. In D. Wooten &B. Cullinan (Eds.), Children’s literature in the reading program(pp.15-23). Newark, Delaware: International Reading Association.

Brozo, W. & Moorman, G. & Meyer, C. (2014). Wham! Teaching with graphic novels across the curriculum. NY: Teacher College Press Columbia University.

Bucher, K. & Manning, L. (2004). Bringing graphic novels into a school's curriculum. *The Clearing House,*78 (2), 67-72. (November/December).

Carlson, I. (2008). Graphic novels in the classroom. School Librarians Workshop (special supplement), 29 (1), 22–23.

Carter, J. (Ed.) (2007). Building literacy connections with graphic novel: Page by page, panel by panel. Illinois: NCTE.

Carter, J. (2007a). Transforming english with graphic novels: Moving toward our Optimus Prime. English Journal,97 (2), 49-53. November.

Chute, H. (2008). Comics as literature? Reading graphic narrative. Publications of the Modern Language Association of America,123 (2), 452-465.

Chute, H. & DeKoven, M. (2006). Graphic narrative. Modern Fiction Studies,52 (4), 767-782. Winter.

Crawford, P. (2003). Beyond Maus: Using graphic novels to support social studies standards. Knowledge Quest, 31 (4), 41. Mar./Apr.

Downey, E. (2009). Graphic novels in curriculum and instruction collections. Reference and User Services Quarterly, (official journal of the Reference and User Services Association of the American Library Association), 49 (2), 181-189.

Fitzsimmons, Phil. (2007). What adolescents are reading and what their teachers are not: Between the deformed discourse and disdain of the graphic novel. Literacy Learning: The Middle Years, 15 (2), 18-22.

Galda, L. &Sipe, L. &Liang, L.& Cullinan, B. (2013). Literature and the child. USA: Wadsworth-Cengage Learning.

Gravett, P. (2005). Graphic novels: Everything you need to know. USA:HarperCollinsPublishers.

Paivio, A. (1990). Mental representations: A dual coding approach. USA:Oxford University Press, pp. 53-83.

Sadoski, M. & Paivio, A. (2013). Imagery and Text: A dual coding theory of reading and writing. NY & UK: Routledge.

Schwarz, G. (2006). Expanding literacies through graphic novels. English Journal, 95 (6), 58-64.

Seglem, R. & Witte, S. (2009). You gotta see it to believe it: Teaching visual literacy in the english classroom. Journal of Adult and Adolescence Literacy, 53 (3), 216-227.

Syma, K. C. & Weiner, R. (Eds). (2013). Graphic and comics in the classroom: Essays on the educational power of sequential art. USA:McFarland & Company.

Tabachnick, S. (Ed.) (2009). Teaching the graphic novel. NY: Modern Language Association of America.

Wolk, D. (2007). Reading comics: How graphic novels work and what they mean. Philadelphia: Da Capo Press.

Ελληνόγλωσσες

Ζέζου, Α. (2017a). Γραφιστικέςαφηγήσεις (Graphicnovels) γιαπαιδιά. *Κείμενα*, τεύχ. 26, Δεκέμβριος.

Ζέζου, Α. (2017b). *Η εποχή των graphicnovels.* Αυτοέκδοση. Ρόδος: ΤυπογραφείοUniversityPress.

Ζέζου, Α. (2017c). Ορίζοντας το graphicnovel: Μια θεωρητική προσέγγιση.*Διαδρομές*, 123, σελ. 101-108.

Το φεστιβάλ ως φορέας αισθητικού πολιτισμού: Η περίπτωση των Μαθητικών Φεστιβάλ ΔΔΕ Ηρακλείου

Ζαχαράτου Αγγελική, Εκπαιδευτικός ΠΕ06
D.E.A. Θεατρικών Σπουδών Paris III, ΜΔΕ Διοίκηση Πολιτιστικών Μονάδων Ε.Α.Π.
Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων ΔΔΕ Ηρακλείου
zacharatou@sch.gr

Περίληψη

Στη δεύτερη δεκαετία του 21ου αιώνα διαφαίνεται η ανάγκη διασφάλισης της φυσιογνωμίας της πολιτιστικής δραστηριότητας του σχολείου, τόσο μέσω θεσμοθετημένων παρεμβάσεων, όσο και ως χώρου ανάπτυξης ιδεών και καινοτομιών στο τοπίο της μαθητικής καλλιτεχνικής έκφρασης και παραγωγής. Η συλλογική δημιουργία, ως απορρέουσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, θα πρέπει να εμπλουτίζει την τελευταία, αναπτύσσοντας ένα προνομιακό πεδίο δυνατοτήτων, στάσεων, συμπεριφορών και οπτικών δια μέσω των τεχνών, ωθώντας τους εφήβους σε διερεύνηση των κοινωνικών ορίων τους και επιτρέποντάς τους πολιτισμικές ζυμώσεις και αναθεωρήσεις. Στην παρούσα εργασία θα μας απασχολήσει η περίπτωση του φεστιβάλ ως δομής που επιτρέπει επικοινωνιακές διαδράσεις μέσω καλλιτεχνικών εκδηλώσεων, με την υλοποίηση πρωτότυπων μουσικών και θεατρικών παραγωγών, οπτικοακουστικών έργων κ.ά., αλλά και ως εργαστηρίου πολιτιστικής ταυτότητας, η οποία εκπέμπεται και προβάλλεται δυναμικά προς την τοπική και εγχώρια κοινότητα. Η συνθετότητα, η ποικιλία και ο πλούτος ενός φεστιβάλ φανερώνουν την ανάγκη των συντελεστών να επικοινωνήσουν τα συναισθήματά τους προς άλλους, μέσα από τους απρόβλεπτους και μη γραμμικούς διαύλους συλλογικής καλλιτεχνικής έκφρασης. Ειδικότερα, τα Μαθητικά Φεστιβάλ που διοργανώθηκαν από το Γραφείο Πολιτιστικών Θεμάτων και το Γραφείο Σχολικών Δραστηριοτήτων ΔΔΕ Ηρακλείου λειτούργησαν ως μέσο δημιουργικής και πολυδιάστατης έκφρασης, διατύπωσης κριτικού λόγου, συλλογικής δραστηριότητας και σύνδεσης με το κοινωνικό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: Πολιτισμός, Σχολείο, Φεστιβάλ, Ταυτότητα, Έκφραση, Δημιουργικότητα, Επικοινωνία

1. Εισαγωγή - Προβληματική

«Κάθε πολιτισμός[94], όσο ταπεινός κι αν είναι, παρουσιάζεται με δύο όψεις, ως προς τη μια είναι μέσα στον κόσμο, ως προς την άλλη είναι ο ίδιος ένας κόσμος. Είναι μέσα στον κόσμο, σημαίνει ότι εγγράφεται στο χώρο και το χρόνο. Κατόπιν ότι εντάσσεται στο φυσικό περιβάλλον» (Levi-Strauss, 1987: 38). Ο ορισμός αυτός, αν και ανήκει στον προηγούμενο αιώνα, θέτει το πλαίσιο της πολιτισμικής ανάγνωσης του αιώνα που διανύουμε, δηλαδή περιγράφει έναν πολιτισμό των πολιτισμών που αντιτάσσει την απεριόριστη ποικιλία και τη βαθύτατη ενότητα της οικουμενικότητας

[94] Ως πολιτισμό ορίζουμε τη σύνθεση μιας κοινωνίας (πολυπολιτισμική), την επιστημονική πρόοδο, την αναβάθμιση των θεσμών, το επίπεδο διαβίωσης και κοινωνικής συμβίωσης και το σύνολο των ανθρωπίνων επιτευγμάτων.

του ανθρώπου. Σύμφωνα με την Unesco (2006)[95], οι έννοιες των πολιτιστικών αγαθών και υπηρεσιών δεν είναι απόλυτα διακριτές, ενώ ο συνδυασμός των δύο αθροίζεται ως πολιτιστικό προϊόν – μεταφορέα ιδεών, συμβόλων και τρόπων ζωής: πληροφορεί ή ψυχαγωγεί, συμβάλλει στην οικοδόμηση της συλλογικής ταυτότητας και επηρεάζει τις πολιτιστικές πρακτικές. Η καλλιτεχνική δραστηριότητα, μέσα από το δικό της πλαίσιο κανόνων και αρχών, μετατρέπεται σε πολιτιστική εφόσον αποκτήσει την κοινωνική της διάσταση, ενώ σύμφωνα με τον Μπότσογλου (οπ. αναφ. στο Γκόβαρης κ.ά., 2004: 11), «η τέχνη αποτελεί έναν αυτόνομο χώρο εμπειρίας που ολοκληρώνει με το δικό της αναντικατάστατο τρόπο, καθαρά πνευματικό, την κατασκευή που ορίζει το περιβάλλον της ανθρώπινης κοινωνίας». Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες ούτε εμπεριέχουν νόημα, ούτε μονοδιάστατα διαμορφώνουν συμπεριφορές και γνώμες, ενώ οι όποιες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές επηρεάζουν τόσο τη θεωρητική σκέψη όσο και την πρακτική της διαχείρισης των πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Ωστόσο, ο πολιτισμός μπορεί να επινοεί σύνθετες λύσεις και να απελευθερώνει δημιουργικές δυνάμεις που, σύμφωνα με τους Stuart, Stephen & Tax (2004: 610), «μεταμορφώνουν την υπηρεσία (πολιτισμού) από απλή διεκπεραιωτική διαδικασία σε 'αξιομνημόνευτη' προσωπική εμπειρία. Δεν είναι μια προετοιμασία για τη ζωή, αλλά ένα κομμάτι της, μια ουσιαστική εμπειρία της ίδιας της ζωής[96]».

Ένας χώρος όπου τα παραπάνω έχουν θέση είναι το σχολείο, όσο κι αν οι θεωρητικές διακηρύξεις απέχουν σημαντικά από την πραγματικότητά του, αυτό με μια σημαντική επινόηση εργαλείων και πρακτικών καταφέρνει να φτάσει στο περιβάλλον του η αύρα του οράματος παιδαγωγών, όπως οι Dewey (1958), Read (1943) κ.ά., για μια ανώτερου επιπέδου ανθρωπιστική εκπαίδευση, στην οποία θα έχουν πρόσβαση μα-θητές από όλα τα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και τις εθνοφυλετικές ομάδες. Εξάλλου, ολοένα και περισσότεροι σύγχρονοι παιδαγωγοί και κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης υποστηρίζουν πως το σχολείο, αν θέλει να ανταποκριθεί στις προκλήσεις των καιρών, θα πρέπει να βγει από τα στενά του όρια, να ανοιχτεί στην κοινωνία και κυρίως να έρθει σε διάδραση με τον πολιτισμό και τις πολιτιστικές δράσεις της ευρύτερης κοινωνίας στην οποία ανήκει (Σκέμπερη, 2010: 1). Στη μελέτη που διεξήγαγε η ΕΕ (PUEL, 2007: 42-46) για τη σχέση πολιτισμού και εκπαίδευσης στις χώρες μέλη, αλλά και στις υποψήφιες για ένταξη χώρες, ο πολιτισμός αποδείχθηκε μέσο ανανέωσης παιδαγωγικών προγραμμάτων (project), καθώς εισήγαγε νέο περιεχόμενο, νέα προσέγγιση και νέες δραστηριότητες, που έκαναν τους μαθητές πιο δραστήριους και φιλοπερίεργους, υποκινώντας τη διάθεσή τους για μάθηση. Η σχολική προσέγγιση είναι συχνά πολύ αφηρημένη και δεν ταιριάζει σ' όλους τους μαθητές, τονίζει η μελέτη. Ο πολιτισμός από την άλλη επιτρέπει την προώθηση μιας στάσης πιο συναισθηματικής, ευαίσθητης και συγκεκριμένης, η οποία μπορεί να συμφιλιώσει κάποιους με την εκπαίδευση.

Το σχολείο δεν είναι παρά μια μικρή κοινωνία μέσα στην οποία το νεαρό, ανα-πτυσσόμενο άτομο μαθαίνει, ανακαλύπτει, εργάζεται, και κοινωνικοποιείται. Αν πχ. η μουσική είναι σημαντική για τη ζωή του ατόμου ως μονάδας και ως μέλους του

95 Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century, Lisbon, 6-9 March, 2006.

96 Μάλιστα, ο Small (1983: 16) υποστηρίζει «πως είμαστε η γενιά που κατέχει τις περισσότερες πληροφορίες και έχει τις λιγότερες εμπειρίες».

κοινωνικού συνόλου, τότε θα πρέπει να είναι σημαντική και για τη ζωή του σχολείου. Γιατί αυτό ωφελεί κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς «στη σχέση του με την τέχνη, ο άνθρωπος συγκινείται και γίνεται πιο ευαίσθητος συναισθηματικά, πιο ώριμος ψυχοπνευματικά, αποκτά κριτική και στοχαστική σκέψη, κοινωνικοποιείται και εξυψώνεται σε ηθική οντότητα» (Παπαδόπουλος, 2010: 53), ενώ η διαίσθησή του συναντά τη νόηση και η ενεργοποίηση των αισθήσεών του ενδυναμώνει το αισθητικό και ηθικό του κριτήριο. Μαθαίνει να διακρίνει την καλαισθησία, την ομορφιά που θεραπεύει την ψυχή του (Gloton, 1976: 20,27,46)[97]. Θεωρούμε, ότι είναι επιτακτική η ανάγκη δημιουργίας δικτύων και συνεργειών τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης, όσο και σε αυτόν του πολιτισμού, με την ανάπτυξη της έρευνας, της πολιτικής, της διάχυσης, της κινητικότητας, της χρηματοδότησης, η οποία βέβαια προϋποθέτει μια πολιτική αξιολόγησης, ως μοχλό για να αυξηθούν οι ευκαιρίες όλων των νέων ανθρώπων στην εκπαίδευση[98], αλλά και η πρόσβαση των μειονεκτούντων στον πολιτισμό.

2. Κυρίως Μέρος

2.1 Η φυσιογνωμία και η λειτουργία ενός σύγχρονου φεστιβάλ

Ένα προνομιούχο πεδίο συνάντησης πολιτισμού και σχολείου που αναδεικνύει την ανάγκη της ανθρώπινης φύσης για επαφή, αλλά και τα κοινά προβλήματα συνήθειες και εμπειρίες αμφοτέρων είναι το φεστιβάλ[99]. «Έχει ωριμάσει η στιγμή για να ξαναδούμε τον ρόλο και τη λειτουργία του θεσμού του φεστιβάλ στον 21^{ο} αιώνα, και να δουλέψουμε για την αναβάθμισή του μέσα σε ένα πνεύμα συνεργασίας, αμοιβαιότητας και εξωστρέφειας» (Κονιόρδου, 2016). Κι αυτό γιατί, κατά τη γνώμη μας, ένα φεστιβάλ συντελεί στην παραγωγή και αναπαραγωγή της τοπικής γνώσης,

[97] Σε έναν ταραγμένο κόσμο και έναν κατακερματισμένο πολιτισμό, γεμάτο από ψυχωτικές συμπεριφορές, ο άνθρωπος αναζητά στις τέχνες την ισορροπία και την πολυπόθητη αρμονία για τη ζωή του, βρίσκει καταφύγιο στη χάρη και τότε μπορεί να είναι χαρούμενος (ibid, 1976: 47).

98 Η σχολική καθημερινότητα είναι το πεδίο άσκησης αυτής της αναδυόμενης υποκειμενικότητας των εφήβων, στο πλαίσιο της οποίας τα υποκείμενα θα ενώσουν τη θεωρία με την πράξη, τον πολιτισμό με τη βεβήλωση του παιχνιδιού, τον παραγωγικό με τον ελεύθερο χρόνο και τις επιστήμες με τις εφαρμογές.

[99] Το φεστιβάλ καταγράφηκε για πρώτη φορά ως ουσιαστικό το 1589, ενώ πριν από το έτος αυτό χρησιμοποιούνταν ως επίθετο ήδη από τον 14ο αιώνα, για να δηλώσει τον εορτασμό μιας εκκλησιαστικής αργίας (http://www.wikipedia.com). Στην Encyclopaedia Britannica (2002), ο όρος φεστιβάλ χρησιμοποιείται σχεδόν σε 1890 λήμματα για να χαρακτηρίσει ένα μεγάλο εύρος εκδηλώσεων, από καλλιτεχνικές διοργανώσεις έως θρησκευτικές εκδηλώσεις. Κατά τον Turner (1982: 11), το «φεστιβάλ αποτελεί το μέσο έκφρασης, της σχέσης ανάμεσα στην ταυτότητα και τον τόπο, καθώς όλοι οι άνθρωποι νιώθουν την ανάγκη για έναν κοινό τρόπο εορτασμού σε συγκεκριμένους χώρους, αλλά και σε συγκεκριμένο χρόνο». Η Ekman (1999: 285) περιγράφει το φεστιβάλ ως «μέσο έκφρασης της συλλογικής συνείδησης και διατήρησης της τοπικής συνέχειας μέσα από την ανάσυρση κοινών ιστοριών, πολιτιστικών πρακτικών και ιδανικών». Ο ορισμός εννοιών όπως αυτής του φεστιβάλ δεν συνιστά απαραίτητα εύκολο εγχείρημα (Getz, 1991: 39-66), καθώς τόσο εμπορικά δημοφιλή γεγονότα με καλλιτεχνική επίφαση όσο και αυθόρμητες εκδηλώσεις εορτασμού μιας κοινότητας μπαίνουν κάτω από την ίδια ομπρέλα, με αποτέλεσμα ο όρος να θεωρείται από κάποιους σχεδόν ανούσιος (Klaic, 2006: 54). Για τους περισσότερους, ο όρος φεστιβάλ παραπέμπει σε ένα δημόσιο θεματικό εορτασμό που πραγματοποιείται ως επί το πλείστον μια φορά ετησίως, εντός ορισμένης χρονικής περιόδου (Getz, 1991, οπ. αναφ. στο D' Astous, 2006: 14), για να εξυμνήσει μια ιδέα, ένα συμβάν ή ένα γεγονός (Janiskee, 1980: 97).

αποτελώντας το χώρο και χρόνο όπου η ιστορία, η παράδοση και οι κοινωνικές δομές, που κάνουν έναν τόπο να ξεχωρίζει από έναν άλλο, επανεξετάζονται, απορρίπτονται ή αναδημιουργούνται. Το φεστιβάλ, κατά τον Isar (1976: 131), είναι πάνω απ' όλα μια γιορτή. Είναι κάτι έκτακτο, το οποίο ξεφεύγει από τη ρουτίνα και δημιουργεί μια ατμόσφαιρα ιδιαίτερη. Όπως αναφέρουν οι Βινιεράτου κ.ά. (2003: 209), «τα φεστιβάλ αποτελούν τον κατεξοχήν χώρο της γόνιμης καλλιτεχνικής συνάντησης (….) η έννοια του φεστιβάλ συνδέεται συνήθως με τις έννοιες του καλύτερου, του καινούργιου, της ανακάλυψης, της πρωτοπορίας, των νέων μορφών, της ανταλλαγής, της μετακίνησης, του ταξιδιού, της γνωριμίας με το 'άλλο'».

Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα ενός φεστιβάλ είναι η επικοινωνία[100] που ανα-πτύσσεται μεταξύ των μελών της κοινότητας, ενώ οι σχέσεις, οι συμπεριφορές και οι αξίες, στηρίζονται κατεξοχήν στις δυνατότητες κατανόησης και συνεννόησης ανάμεσα στα μέλη της και καθορίζονται από τα επικοινωνιακά μέσα που αναπτύσσονται στο πλαίσιο των συγκεκριμένων κοινοτήτων. Εξάλλου, η καλλιτεχνική πράξη εννοείται ως δράση στο τώρα, προϋποθέτει να αισθανθεί κάποιος εξαιρετικά παρόν στην παρούσα στιγμή (Ρόμπινσον, 1999: 41, Small, 1983: 274), ενώ ενεργοποιεί όλες τις ανθρώπινες δυνάμεις και δυνατότητες όπως το στοχασμό, το συναίσθημα, τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την επικοινωνία. Ένα φεστιβάλ δίνει την ευκαιρία στους κατοίκους μιας περιοχής να παρακολουθήσουν εκδηλώσεις που διαφορετικά δεν θα μπορούσαν, προωθώντας την τοπική συνοχή με τη συμμετοχή τους, βελτιώνοντας την εικόνα της περιοχής τους, και κάνοντας αισθητή την παρουσία της πόλης στην όποια διεξάγεται το φεστιβάλ[101]. Η μονολιθική άποψη που εστιάζει μόνο στην 'κατανάλωση' του πολιτισμού και όχι στην παραγωγή καλλιτεχνικού αποτελέσματος και δεν μελετά την πιθανή επίδρασή του στην κοινότητα, θα οδηγήσει, όπως υποστηρίζουν οι Hume κ.ά. (2006: 305), «στη μη άντληση ικανοποίησης και νοήματος» από την πολιτιστική δραστηριότητα, γεγονός που θα επηρεάσει την ευρύτερη αγορά ώστε να αποφασίσει «να καταναλώσει εκ νέου». Για το λόγο αυτό, οι διοργανωτές ενός φεστιβάλ θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους: α) την πολιτισμική ταυτότητα του πληθυσμού της πόλης διεξαγωγής του, β) τις πολιτιστικές αξίες και το πολιτιστικό πρότυπο στην προώθηση της αναπτυξιακής ιδέας και των αναγκαίων μεταβολών και προσαρμογών για την πραγμάτωσή τους και γ) την πολιτιστική υποδομή και την κατανομή της στο χώρο της πόλης.

Σε ότι αφορά στη διαχείριση ενός σύγχρονου φεστιβάλ, ο Σαΐτης (οπ. αναφ. στο Κουτούζης, 1999: 14) υποστηρίζει, πως με «τη μεθοδική προσπάθεια προ-γραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου δραστηριοτήτων για την επιτυχία δεδομένων σκοπών το φυσικό πρόσωπο ή ο οργανισμός, που αναλαμβάνει μια σειρά

[100] «Ιστορικά, ο άνθρωπος, ως κοινωνικό ον είχε πάντοτε την ανάγκη να συναναστρέφεται με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας στην όποια ανήκε, οι δε κοινωνίες που συγκροτούσε να επικοινωνούν με άλλες κοινωνικές ομάδες (…), αυτή ήταν η γενεσιουργός αιτία της εμφάνισης των γιορτών στην αρχαιότητα» (Τασιοπούλου, 2010: 12).

101 Τα φεστιβάλ έχουν επί μακρόν αποτελέσει όχημα έκφρασης της στενής σχέσης μεταξύ ταυτότητας και περιοχής (Turner, 1982: 11), λειτουργώντας ως υποδείγματα πολιτιστικού κειμένου (Geertz, 1993). Η «φεστιβαλοποίηση» συνδέθηκε στενά με την οικονομική αναδιάρθρωση των πόλεων, τον μεταξύ τους ανταγωνισμό και τις οργανωμένες προσπάθειες για την ανάπτυξη της πόλης ως πλατφόρμας μεγάλης κλίμακας στην οποία παράγεται και καταναλώνεται πολιτιστική εμπειρία (Thundering, 2006: 16).

εκδηλώσεων και πολιτιστικών δραστηριοτήτων, διαμορφώνει ρόλους, αναπροσαρμόζει πολιτικές, επιλέγει τακτικές και καταστρώνει στρατηγικές». Ο αποτελεσματικός συντονισμός ανθρώπων, μέσων και λειτουργιών εξασφαλίζει τη βιωσιμότητα ενός φεστιβάλ και την εκπλήρωση των αρχικών στόχων του, ενώ ο έγκαιρος σχεδιασμός και προγραμματισμός οφείλει να μην αφήνει τίποτα στην τύχη και συμβάλλει στην απόδοση όλων των συντελεστών. Αναπόφευκτα, ο στοχασμός πάνω στην χάραξη μιας πολιτιστικής πολιτικής ή ο προσανατολισμός της κοινότητας προς κάποια συγκεκριμένα 'ιδανικά' αντανακλά στον τρόπο που αυτή επιλέγει, προσεγγίζει και τέλος αγοράζει πολιτιστικά προϊόντα και υπηρεσίες[102].

Παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία ενός φεστιβάλ θεωρούνται η προσήλωση σε συγκεκριμένο στόχο, οι ηγετικές ικανότητες των διοργανωτών, η ανάπτυξη σχέσεων με την τοπική κοινότητα, η προσαρμοστικότητά του στις τοπικές πολιτιστικές ανάγκες, η διαδικασία λήψης αποφάσεων, οι πηγές χρηματοδότησης, η φήμη και η ιστορία του. Σε κάθε περίπτωση, ένα επιτυχημένο φεστιβάλ παράγει το δικό του πολιτιστικό κεφάλαιο, το οποίο εκτιμάται βάσει των εκδηλώσεών του, της προσέλ-κυσης διαφορετικών κατηγοριών κοινού, της δημιουργίας ή ανακαίνισης των υπο-δομών, της προσέλκυσης οικονομικών πόρων, του αντίκτυπου σε ειδικούς (κριτικοί, ειδικοί αναλυτές) και ΜΜΕ, της εμβέλειας και προβολής του τόπου διεξαγωγής του.

2.2. Η «ταυτότητα» ενός μαθητικού φεστιβάλ

Ένα μαθητικό φεστιβάλ είναι ένα «ζωντανό» σύστημα και ως τέτοιο αλλάζει συνεχώς, σηματοδοτώντας για τους εμπλεκόμενους μια εικονική «αναρχία», μια περιπλοκότητα, που δυσκολεύει το συντονισμό και το σχεδιασμό του λόγω της πολυπαραγοντικής φύσης του που δεν επιτρέπει εύκολα τον καθορισμό μιας συγκεκριμένης «ταυτότητας»[103]. Σε ένα σύγχρονο μαθητικό φεστιβάλ παρουσιάζονται με αυθεντικό, αμεσολάβητο τρόπο, όψεις της εκπαιδευτικής και καλλιτεχνικής πράξης. «Όταν δοθεί στους μαθητές η ευκαιρία να παρουσιάσουν τους τομείς ενδιαφερόντων τους, εισάγουμε ταυτόχρονα στο σχολείο μια νέα στάση, που μπορεί να ανατρέψει μελλοντικά την κυρίαρχη ωφελιμιστική νοοτροπία, που είναι προσανατολισμένη στην παραγωγή προϊόντων. Γιατί, όταν δεχτούμε τη δημιουργική ικανότητα των παιδιών στην τέχνη, θα πρέπει επίσης να δεχτούμε την ικανότητά τους να δημιουργήσουν κι άλλες μορφές γνώσης, καθώς και το δικαίωμά τους να θέτουν τα δικά τους ερωτήματα, που συχνά υπερβαίνουν τους φραγμούς των προσφιλών τομέων και ειδικοτήτων μας» (Small 1977/1983: 309-310).

---

102 Ο Παπαδόπουλος (2003: 316) υποστηρίζει, πως η περιφέρεια είναι το «καταλληλότερο διεθνώς χωρικό μέγεθος για την εφαρμογή της πολιτιστικής πολιτικής (….), ενώ η δημιουργικότητα, βελτιωτική και καινοτομική, αναπτύσσεται «όταν υφίσταται συνθήκες δυναμικής συνέργειας συγκεκριμένων παραγόντων, όπως η αναγκαία οικονομική βάση, η ειδικευμένη γνώση, η ελεύθερη επικοινωνία, το υψηλό πολιτιστικό επίπεδο».

103Ένα μαθητικό φεστιβάλ είναι ένα γεγονός που απαρτίζεται από μεμονωμένα γεγονότα με άλλα λόγια: ένα «μετα-γεγονός» με θεματικά, ειδολογικά ή άλλα κριτήρια. Η συνεκτική ιδέα του κάθε φεστιβάλ μας βοηθά να του προσδώσουμε μια αναγνωρίσιμη ταυτότητα ως «μετά- γεγονότος». Είναι σημαντικό σε τέτοιου τύπου φεστιβάλ να τεθεί ένα πλαίσιο, που θα χρησιμεύει, ώστε μια σειρά από εκδηλώσεις ή μια σειρά από δράσεις να γίνονται το επίκεντρο της επικαιρότητας. Ωστόσο, ένα μαθητικό φεστιβάλ σπάνια εντάσσεται σε ένα αυστηρό φεστιβαλικό πλαίσιο λόγω της «χαλαρής» δομή του.

Ένα μαθητικό φεστιβάλ είναι από τη φύση του συναρπαστικό, καινοτόμο και προσιτό και αυτό γιατί: α) εμπλέκει τις σχολικές κοινότητες, προσφέροντας ποιοτικά ερεθίσματα και θετικά οράματα στο μαθητικό πληθυσμό, β) ενεργοποιεί και αφυπνίζει τους μαθητές στην κατεύθυνση της πρωτογενούς δημιουργίας και έκφρασης, ενισχύοντας και υποστηρίζοντας δυναμικά τους έφηβους καλλιτέχνες, γ) διευρύνει και ενδυναμώνει ένα δίκτυο από συνεργαζόμενους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων που θα συντελέσουν στην κοινωνική συνοχή, δ) προάγει το ομαδικό πνεύμα και τη συνεργασία, ε) αποτελεί εμμέσως μάθημα επαγγελματικού προσανατολισμού στον καλλιτεχνικό τομέα, ως αναπτυσσόμενου τομέα της οικονομίας, στ) φέρνει σε επαφή ευρύτερες τοπικές κοινωνικές δυνάμεις με το σχολείο, κινητοποιώντας τις Περιφέρειες, τους Δήμους και τους πολιτιστικούς φορείς στους τόπους που πραγματοποιείται, ζ) προωθεί και καλλιεργεί στους μαθητές τις ιδέες της αποδοχής του «άλλου», ανεξαρτήτως φύλου, καταγωγής, θρησκεύματος, ιδιαιτεροτήτων και δεξιοτήτων, η) ενθαρρύνει τη δημιουργία συνδέσμων μεταξύ των διαφόρων γενεών και γεφυρώνεται το χάσμα τους, καθώς οι ηλικιωμένοι αντιπροσωπεύουν ένα δυναμικό και σημαντικό στοιχείο της άυλης κουλτούρας, θ) αποτελεί μια σταθερή γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στους νέους της χώρας μας και εκείνους της ομογένειας και ι) χρησιμεύει ως πρότυπο και οδηγός για την εισαγωγή στην εκπαίδευση, με σύγχρονο και δημιουργικό τρόπο, άλλων μαθημάτων σχετικά με τις τέχνες. Ένα σύγχρονο μαθητικό φεστιβάλ θα πρέπει να αιφνιδιάζει το θεατή με τις αισθητικές επιλογές του, την οργανωτική αρτιότητά του, την εκπαιδευτική του διάσταση και την καινοτομία των παράλληλων εκδηλώσεών του[104].

2.3 Τα Μαθητικά Φεστιβάλ ΔΔΕ Ηρακλείου ως γέφυρες επικοινωνίας σχολείου και κοινότητας

Τα Μαθητικά Φεστιβάλ του Γραφείου Πολιτιστικών Θεμάτων και του Γραφείου Σχολικών Δραστηριοτήτων ΔΔΕ Ηρακλείου είχαν ως κεντρικό στόχο την προώθηση και ανάδειξη της μαθητικής καλλιτεχνικής έκφρασης, όπως αυτή αποτυπώθηκε μέσα από ποικίλες δράσεις εντός του σχολικού χώρου. Ωστόσο, η πολιτιστική τους διάσταση θα έμενε ουδέτερη εάν η κοινότητα δεν εγκολπώνονταν τα μαθητικά αυτά εγχειρήματα, εκδημοκρατίζοντάς τα μέσα από το θεσμό του φεστιβάλ, χαρίζοντάς τους μια ιδιαίτερη αίσθηση εντοπιότητας και συνείδησης της «ταυτότητάς» τους. Τα Μαθητικά Φεστιβάλ με τίτλο: *Lights on You(th) Festival* που συνδιοργανώθηκαν επί μία τετραετία (2007-2010 και 2012) από το Γραφείο Πολιτιστικών Θεμάτων ΔΔΕ Ηρακλείου, άλλα Γραφεία Καινοτόμων Δράσεων των ΔΔΕ και ΠΔΕ Ηρακλείου και το Δήμο Ηρακλείου, σε κλειστούς και υπαίθριους χώρους της πόλης, με ένα ένθερμο κοινό χιλιάδων συνδημοτών κάθε ηλικίας, καθώς και τα τρία Φεστιβάλ Μαθητικών Ταινιών με τίτλο: *Camera On* που συνδιοργανώθηκαν από το Γραφείο Σχολικών Δραστηριοτήτων ΔΔΕ Ηρακλείου και το Europe Direct – Κέντρο Ευρωπαϊκής Πληροφόρησης Περιφέρειας Κρήτης, τα σχολικά έτη 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017, απέδειξαν αφενός πως ό,τι περιλαμβάνει τη γνώση δεν είναι αποκομμένο από την

[104] Κατά τη διεξαγωγή ενός μαθητικού φεστιβάλ μπορούν να οργανωθούν, εφόσον οι συνθήκες το επιτρέπουν, εργαστήρια, σεμινάρια, στρογγυλά τραπέζια, διαλέξεις κ.ά., παρέχοντας έδαφος για ανταλλαγές και επικοινωνία μεταξύ διαφόρων μαθητικών ομάδων και παρουσιάζοντας στο ευρύ κοινό την εκπαίδευση και έρευνα των μαθητών.

κοινωνία[105] και αφετέρου ότι ευδοκιμεί η προοπτική της συστράτευσης πολλών και διαφορετικών ανθρώπων όταν αυτοί υπηρετούν ένα σημαντικό σκοπό.

Τα Μαθητικά Φεστιβάλ ΔΔΕ Ηρακλείου με τα οποία θα ασχοληθούμε στη συνέχεια είναι τα εξής:

2ο Μαθητικό Φεστιβάλ με τίτλο: *Lights on You(th) Festival* (2008), 19-21 Ιουνίου, Πάρκο Γεωργιάδη. Στόχος της διοργάνωσης ήταν η παρουσίαση καινοτόμων προγραμμάτων, δράσεων και εργασιών που υλοποιήθηκαν σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια σχολεία το σχολικό έτος 2007-2008. Το τριήμερο Μαθητικό Φεστιβάλ είχε ως πρωταρχικό στόχο να αναδείξει το πώς το ανθρώπινο δυναμικό των σχολείων, μέσα από την επιστημονική και πολιτισμική ενασχόληση, ανανεώνεται και μπολιάζεται με τα κελεύσματα της εποχής του, συνεισφέροντας σημαντικά στις κοινωνικές διεργασίες. Η διαπίστωση ότι η δημιουργία και εναλλακτική ενασχόληση των μαθητών με ποικίλα θέματα (οικολογικά, υγείας, τέχνης, παράδοσης, ιστορίας κ.ά.), διαμορφώνει τη σκέψη και την κρίση τους και αποτελεί έναν από τους βασικούς δρόμους παιδαγωγικής πράξης για την ανακάλυψη του εαυτού τους και του κόσμου που τους περιβάλλει επιβεβαιώθηκε περίτρανα. Επιπλέον, η συγκεκριμένη διοργάνωση δημιούργησε τις προϋποθέσεις ενός ανοικτού και επικοινωνιακού σχολείου που δίνει και παίρνει ερεθίσματα από το περιβάλλον. Στο 2ο Φεστιβάλ συμμετείχαν σαράντα τέσσερα σχολεία με posters, κατασκευές, έντυπα, δρώμενα, οπτικοακουστικές παρουσιάσεις, video, μουσικά και χορευτικά σχήματα, ενώ πραγματοποιήθηκαν παράλληλες εκδηλώσεις όπως σκάκι, λογοτεχνική γωνιά και ένα βιωματικό εργαστήριο για τα τροχαία ατυχήματα.

3ο Μαθητικό Φεστιβάλ με τίτλο: *Lights on You(th) Festival* (2009), 25-26 Ιουνίου, Πολυχώρος Πολιτισμού Δήμου Ηρακλείου – Παλαιά Λαχαναγορά. Η συγκεκριμένη διοργάνωση του σχολικού έτους 2008-2009 ήταν κατεξοχήν μουσική, με τη συμμετοχή είκοσι έξι μαθητικών σχημάτων και συνόλων από δευτεροβάθμια σχολεία (παραδοσιακά, έντεχνα, ρεμπέτικα, rock, rap, αυτοσχέδια κρουστά, ηλεκτρονική μουσική) που αναπτύχθηκαν στον υπαίθριο χώρο της Παλαιάς Λαχαναγοράς, ενώ ως εναρκτήριες εκδηλώσεις πραγματοποιήθηκαν μουσικοποιητικά και θεατρικά δρώμενα. Το 3ο Φεστιβάλ πλαισιώθηκε από posters (σχολείων ΔΔΕ και ΠΔΕ) και έκθεση φωτογραφίας (σχολείων ΔΔΕ).

4ο Μαθητικό Φεστιβάλ με τίτλο: *Lights on You(th) Festival* (2010), 25-25 Ιουνίου, Πολυχώρος Πολιτισμού Δήμου Ηρακλείου – Παλαιά Λαχαναγορά. Συμμετείχαν ογδόντα επτά πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια σχολεία με posters, κατασκευές, έντυπα, δρώμενα, εικαστικές και φωτογραφικές εκθέσεις. Επίσης, το Φεστιβάλ πλαισιώθηκε από δεκαπέντε μαθητικά μουσικά σχήματα, στον υπαίθριο χώρο της Παλαιάς Λαχαναγοράς, με έναν DJ μαθητή να ανεβάζει, στην έναρξή του καθημερινά, τον παλμό στους εκατοντάδες παρευρισκόμενους. Επιπρόσθετα, έγινε διάχυση των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού προγράμματος με τίτλο: *Άσφαλτος, ασφάλεια ή ανασφάλεια; Προτεραιότητα στη ζωή και τη δημιουργία*, το οποίο υλοποιήθηκε σε έ-

105 Σύμφωνα με την UNESCO, «Η κουλτούρα αναδύεται ως σύνολο μέσα από την κοινότητα και επιστρέφει σε αυτήν (…) σκοπός, πάνω από όλα, είναι να ανοιχθούν νέα κανάλια για τη δημοκρατία μέσα από ίσες ευκαιρίες για εκπαίδευση και κουλτούρα» (Declaration on Cultural Policies, World Conference on Cultural Policies, Mexico City, 26 July-6 August 1982).

ντεκα σχολεία των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, σε συνεργασία με το Δήμο Ηρακλείου, το σχολικό έτος 2009-2010.

5ο Μαθητικό Φεστιβάλ με τίτλο: *Lights on You(th) Festival* (2012), 28 Ιουνίου, Πάρκο Γεωργιάδη. Μια μουσική γιορτή με δεκαεννέα σχήματα και χορευτικά συγκροτήματα να αποκαλύπτουν, στο πολυπληθές κοινό, το «άλλο» πρόσωπο της εφηβείας.

Τα τρία Φεστιβάλ Μαθητικών Ταινιών με τίτλο: *Camera On* που διοργανώθηκαν από το Γραφείο Σχολικών Δραστηριοτήτων ΔΔΕ Ηρακλείου (1ο Φεστιβάλ, 18-21 Φεβρουαρίου 2015, Κοινωνικός Χώρος Ιδρυμάτων Καλοκαιρινού, 2ο Φεστιβάλ, 24 και 29 Φεβρουαρίου 2016, Κοινωνικός Χώρος Ιδρυμάτων Καλοκαιρινού και 3ο Φεστιβάλ, 30-31 Μαρτίου 2017, Επιμελητήριο Ηρακλείου) είχαν ως στόχο την εμπλοκή μαθητών και εκπαιδευτικών στην παραγωγή του κινηματογραφικού προϊόντος και τη συνακόλουθη προβολή των μαθητικών ταινιών στην τοπική κοινωνία. Οι σύγχρονοι έφηβοι είναι η γενιά που μεγαλώνει, διαμορφώνεται και αντιμετωπίζει τον καταιγισμό των εικόνων που δέχεται, εξερευνώντας και μιλώντας τη «γλώσσα» τους, με το θάρρος και την τόλμη του πρωτοπόρου εξερευνητή ενός καινούργιου κόσμου, χαράζοντας μέσα από τις εικόνες αλλά και πίσω από αυτές, την πραγματικότητά του. Η κινηματογραφική παιδεία μπορεί να συμβάλλει με τρόπο μοναδικό στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των εφήβων τόσο στο συναισθηματικό, όσο και στο βουλητικό και γνωστικό τομέα. Απόδειξη των παραπάνω αποτελούν οι εκατοντάδες μαθητικές ταινίες που προβλήθηκαν τα τρία προηγούμενα σχολικά έτη στις κατηγορίες ταινία μυθοπλασίας, ντοκιμαντέρ, spot, animation, video clip, ως προϊόντα σχολικών προγραμμάτων, διαγωνισμών, δράσεων ή και ενασχόλησης των μαθητών, στο πλαίσιο των ατομικών τους ενδιαφερόντων. Οι ταινίες είχαν σημαντική συνεισφορά στην ευαισθητοποίηση και ενημέρωση της ενδοσχολικής και ευρύτερης κοινότητας σε μια σειρά κοινωνικών, οικολογικών και πολιτισμικών ζητημάτων, αλλά και στην αισθητική συγκίνηση και ψυχαγωγία της, αναδεικνύοντας τόσο την πολιτισμική δυναμική της εκπαίδευσης, όσο και την εκπαιδευτική δυναμική της κινηματογραφικής τέχνης. Συνακόλουθα με τα Φεστιβάλ πραγματοποιήθηκαν κινηματογραφικά εργαστήρια για εκπαιδευτικούς (Φεβρουάριος - Απρίλιος 2015 και Νοέμβριος 2016), ενώ προσκλήθηκαν και ειδικοί του κινηματογραφικού χώρου, όπως ο σκηνοθέτης Νίκος Θεοδοσίου, να παρευρεθούν τις ημέρες των προβολών. Κεντρικός στόχος είναι τα συγκεκριμένα φεστιβάλ, ως ζωντανοί οργανισμοί, να θέσουν ερωτήματα ως προς τη φύση των μαθητικών ταινιών και τη λειτουργία τους στη μαθησιακή διαδικασία και να ερευνήσουν διεξοδικότερα την ευελιξία, πολυμορφία και αποτελεσματικότητα της χρήσης τους.

3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Το φεστιβάλ, ως θεσμός με μεγάλη εξωστρέφεια, αλλά και ως δημόσιος εορτασμός, μεταφέρει μέσω ενός καλειδοσκοπίου δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων ορισμένα μηνύματα στους συμμετέχοντες και στους παρατηρητές (International Dictionary of Event Management, 2001: 78). Επίσης, στο φεστιβάλ εντοπίζεται η ανάγκη προ-ώθησης διαφορετικών μορφών τέχνης και η αναζήτηση ενός καλλιτεχνικού οράματος για την προώθηση μιας συγκεκριμένης τοπικής κουλτούρας. Ειδικότερα, τα μαθητικά φεστιβάλ ενισχύουν τα κίνητρα για να επενδύσουμε όλοι μαζί ως κοινωνία στην παιδεία και στις καινοτόμες δράσεις, προωθώντας την τοπική

συνοχή μέσω της συμμετοχής και βελτιώνοντας σημαντικά την εικόνα της πόλης διεξαγωγής τους. Κάθε μαθητικό φεστιβάλ απευθύνεται σε μια συγκεκριμένη κοινότητα, η όποια επη-ρεάζεται περισσότερο από την επιτυχία ή την αποτυχία του γεγονότος, και επειδή σε πολλές περιπτώσεις η κοινότητα διαθέτει εμπειρία από προηγούμενα φεστιβάλ ή άλλα παρόμοια γεγονότα, οι υπεύθυνοι του συγκεκριμένου θεσμού θα πρέπει να αντλούν γνώση από την εμπειρία της και να την αξιοποιούν, προκειμένου να διασφαλίσουν την επιτυχία της διοργάνωσής τους. Θεωρούμε, ότι η εδραίωση και γενίκευση της διάθεσης αλλά και της απαραίτητης δεξιότητας για συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, πολιτών, φορέων, καλλιτεχνών και ΜΜΕ είναι αναγκαία και επιβεβλημένη. Απώτερος στόχος είναι τα μαθητικά φεστιβάλ να αποκτήσουν το επιθυμητό επίπεδο ποιότητας, έχοντας θεματικό προσανατολισμό, ενώ κλειδί για την επιτυχία του σχεδιασμού τους αποτελεί η διαρκής και απρόσκοπτη ανατροφοδότηση με σκοπό τη συστηματική αξιολόγησή τους. Επίσης, τα μαθητικά φεστιβάλ θα πρέπει να λειτουργήσουν μακροπρόθεσμα ως κέντρα και πηγές έρευνας, τόσο κατά τη διεξαγωγή τους όσο και μετά τη λήξη τους, προσελκύοντας κοινό διαφορετικών κατηγοριών (φοιτητές, καλλιτέχνες, εθελοντές, διαμορφωτές γνώμης, τοπικούς παράγοντες, επισκέπτες κ.ά.) που αναζητά εμπλουτισμό της πολιτιστικής του ε-μπειρίας, γεγονός που θα τους προσδώσει κύρος και διάρκεια.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βινιεράτου, Μ. κ.ά. (2003). *Πολιτιστική Πολιτική και Διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

D΄ Astous, A., Golbert, F., D' Astous, E. (2006). The personality of cultural festivals: scale development and applications. *International Journal of Arts Management*, *Vol. 8*, (No 2), 14-23.

Ekman, A. (1999). The Revival of Cultural Celebrations in Regional Sweden. Aspects of Tradition. *Sosiologia Ruralis*, *Vol. 39*, (No 3), 280-293.

Geertz, C. (1993). *The Interpretation of Cultures.* Bali: Fontana Press.

Getz, D. (1991). Assessing the economic impacts of festivals and events: Research Issues, *Journal of Applied Recreation Research*, *16* (1), 39-66.

Gloton, R. (1976). *Η τέχνη στο σχολείο*. Αθήνα: Νικόδημος.

Hume, M. κ.ά. (2006). Understanding service experience in non-profit performing arts: implications for operations and service management. *Journal of Operations Management*, *24*, 304-324.

Isar, R.F. (1976). Culture and the arts festival of the twentieth century. *Cultures 3*, 125-145.

Ιωαννίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του εθελοντικού τομέα στην τοπική πολιτιστική ανάπτυξη: η περίπτωση της πόλης του Πειραιά κατά την περίοδο 1974-2000*. Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Janiskee, B. (1980). South Carolina's Harvest Festivals: Rural Delights for Day Tripping Urbanities. *Journal of Cultural Geography, Vol. 1*, (No 1), 96-104.

Klaic, D. (2006). *Festival* in Lexicon. *Performance Research, Vol. 4*, (No 11).

Κονιόρδου, Λ., (2017, Φεβρουάριος 6). Πιλοτικό δίκτυο φεστιβάλ. *Καθημερινή*, Ανακτήθηκε 19 Ιανουαρίου από https://www.kathimerini.gr/895106/article/epikairothta/politikh/pilotiko-diktyo-festival-anakoinwse-h-yp-politismoy

Levi-Strauss, Cl. (1987), οπ. αναφ. στο Cuisenier, J. & De Tricornot, M.Ch. Musee des Arts et Traditions Populaires. *Guide*, Paris: Reunion des Musees Nationaux.

Μπότσογλου, Χρ. (2004). *Επιστήμη και Τέχνη*. οπ. αναφ. στο Χ. Γκόβαρης κ.ά. (Επιμ.), Αθήνα: Ατραπός.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παπαδόπουλος, Στ. (2003). *Ανθρωπολογικά Μουσειολογικά Μικρά Μελετήματα*. Πειραιάς: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.

Pole Universitaire Europeen de Lorraine (PUEL) (2007). *Rapport-analyse des dispositifs et initiatives liant la culture et l' education dans les Etats members, les pays candidates et les pays* EEE. Ανακτήθηκε 1 Φεβρουαρίου, 2018 από http://ec.europa.eu/culture/pdf/doc903 en.pdf

Quinn, B. (2005). Arts Festivals and the City. *Urban Studies, Vol. 42*, (No. 5/6), 927-943.

Ρόμπινσον, Κ. (1999). *Οι τέχνες στα σχολεία*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Σαΐτης, Χ. (1999), οπ. αναφ. στο Κουτούζης Μ. *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ: Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Σκέμπερη, Λ., (2010). Τέχνη και εκπαίδευση: η συμβολή της τέχνης στο εκπαιδευτικό έργο ή για μια εκπαίδευση του μέλλοντος. *Συνεργασία, αρ. 2*. Ανακτήθηκε 26 Ιανουαρίου, 2018 από www. aoethe.de/syneraasia

Small, C. (1977/1983). *Μουσική, Κοινωνία, Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νεφέλη.

Stuart, F., Stephen, I. & Tax, S. (2004). Toward an integrative approach to designing service experiences – Lessons learned from theatre. *Journal of Operations Management*, *22* (6), 609-627.

Τασιοπούλου, Δ. (2010). *Πολιτιστικός Τουρισμός και Φεστιβάλ - Η Περίπτωση του Ελληνικού Φεστιβάλ.* Μεταπτυχιακή Εργασία, Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης.

The International Dictionary of Event Management (2001): Wiley, J. & Sons.

Thundering, H. (2006). *Maintaining the Global Competitive Edge of Edinburgh's Festivals, Full Report*. The City of Edinburgh Council.

Turner, V. (1982). *Celebration: Studies in Festivity and Ritual*. Washington, DC: Smithsonian Institution Press.

Εκδημοκρατισμός της Τέχνης και έργο Τέχνης στην Εκπαίδευση: φίλοι ή εχθροί στην εποχή του ανερχόμενου ρόλου του παραγωγού- καταναλωτή;

Ζερβάκης Στυλιανός, Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Χανίων

Τιμπλαλέξη Ελένη, postdoc, ΠΕ32, μέλος τοπικού δικτύου Θεατρικής Αγωγής ΔΔΕ Χανίων*

Ξανθουδάκης Νεκτάριος, MEd, ΠΕ 17.01, μέλος τοπικού δικτύου Θεατρικής Αγωγής ΔΔΕ Χανίων

Ραχιώτης Χρήστος, ΠΕ 17.04 & 18. 41, μέλος τοπικού δικτύου Θεατρικής Αγωγής ΔΔΕ Χανίων

Περίληψη

Καθώς το υπόστρωμα του πολιτισμού αλλάζει από το χαρτί στον υπολογιστή, αλλάζουν και τα δεδομένα και στον χώρο της εκπαίδευσης. Αν και εκπαίδευση και πολιτισμός διαχρονικά συνομιλούν, οι ανθρωπιστικές επιστήμες και τέχνες συνεχώς χάνουν έδαφος έναντι των θετικών επιστημών, με τις νέες τεχνολογίες να έχουν πλέον ενταχθεί στη μαθησιακή διαδικασία. Στην Τέχνη, ενώ μέχρι τον 20ο αιώνα, το έργο τέχνης προσλαμβανόταν με όρους λόγιους, από τη δεκαετία του '60 και εξής ευοδώνεται σε παγκόσμιο επίπεδο ο εκδημοκρατισμός της τέχνης, με σαφείς αισθητικές προεκτάσεις. Γίνεται έκτοτε σαφές ότι η Τέχνη, ως ευρύτερο εννοιολογικό σύνολο, συμπεριλαμβάνει τόσο τη δημιουργική έκφραση όσο και το έργο τέχνης. Ο ιδεολογικός και αισθητικός αυτός μετασχηματισμός από τη δημιουργία και την πρόσληψη του έργου τέχνης στην καλλιτεχνική έκφραση και δημιουργία ως έργο τέχνης κατέκλυσε την τέχνη και την εκπαίδευση, ενώ, παράλληλα, οι ρόλοι του παραγωγού και του καταναλωτή συγχωνεύθηκαν ανεπιστρεπτί. Παρότι η έμφαση στην αυθόρμητη μαθητική δημιουργία καλλιεργεί κοινωνικές δεξιότητες και ψυχολογικούς μηχανισμούς αυτοεκτίμησης και αποσυμπιέζει από την κούραση των κύριων μαθημάτων, οδηγεί στη θεώρηση ότι οι Τέχνες είναι μαθήματα δευτερεύοντα. Επομένως, αφενός μεν ο μαθητής θεωρεί ότι οι Τέχνες δεν χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής αλλά λειτουργούν ως διασκέδαση, αντί για ψυχαγωγία, στάση που φέρει σε όλη την ενήλικη ζωή του, αφετέρου δε, σε περίπτωση που έχει κάποια κλίση σε κάποιο καλλιτεχνικό μάθημα, αυτή απαξιώνεται και τον οδηγεί σε μία απομυθοποίηση της λειτουργίας της τέχνης και του καλλιτέχνη. Ο εκδημοκρατισμός της τέχνης στην εκπαίδευση καλείται λοιπόν να ολοκληρωθεί με την παράλληλη και συστηματική καλλιέργεια του μαθητή ως θεατή/ακροατή έργων τέχνης, και την αναθεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως ειδικού στη μύηση της Τέχνης, ικανού να προσκαλέσει τον μαθητή στην αποκαλυπτική στιγμή που συνοδεύει τη θέαση/ακρόαση του έργου τέχνης.

Λέξεις-κλειδιά: ψηφιακός πολιτισμός, εκδημοκρατισμός της Τέχνης στην Εκπαίδευση, παραγωγός-καταναλωτής.

1. Εισαγωγή

Ο Μισέλ, ήρωας του Ιουλίου Βερν, στο μυθιστόρημά του "Το Παρίσι τον 20ο Αιώνα", γράφει στίχους λατινικούς. Αφού τους απαγγέλλει σε ένα ολιγομελές ακροατήριο, ο καθηγητής του παραδίδει τον έπαινο και ο Μισέλ επιστρέφει στη θέση του. Δύο λεπτά μετά, ο Μισέλ ακούει έντρομος τον καθηγητή του να ανακοινώνει το κλείσιμο της έδρας των Λατινικών Σπουδών. Ο Μισέλ ήταν ήδη ένας άνθρωπος δεινόσαυρος στο "Παρίσι του 20ου αιώνα" του Ιουλίου Βερν, που είχε την πολυτέλεια να περιπλανηθεί άφραγκος flaneur και να ξεψυχήσει ηρωικά, εμμένοντας στα ρομαντικά, ανθρωπιστικά του ιδανικά (Βερν, 1995). Αλλά έξω από τις σελίδες του βιβλίου, τα περιθώρια μη προσαρμογής του ατόμου στην εκάστοτε τρέχουσα κατάσταση δημιουργούν άλλους, ασφυκτικότερους κλοιούς.

Ο Μισέλ στον 21ο αιώνα δεν θα έγραφε πια στίχους λατινικούς, όπως ο ρομαντικός Βερν τον είχε φανταστεί, αλλά μπορεί να ήταν μουσικός, ζωγράφος ή ηθοποιός, καλλιτέχνης. Η κρίση που περνούν σήμερα οι Τέχνες και οι ανθρωπιστικές σπουδές οφείλεται σε ένα βαθμό στη μετάβαση του πολιτισμού του χαρτιού στον πολιτισμό του υπολογιστή (Santorinaios, 2007). Καθώς το υπόστρωμα του πολιτισμού αλλάζει, και η γραφή δίνει τη θέση της στην εικονικότητα, αλλάζει παράλληλα και ο ειδικός που ελέγχει το υπόστρωμα. Από τον γραφέα (και ζω-γράφο, συγγραφέα) και τον βιβλιοθηκονόμο στον μηχανικό υπολογιστών και τον γραφίστα, ο ειδικός που χειριζόταν ή δημιουργούσε στο παλαιό υπόστρωμα βγαίνει στα αζήτητα.

2. Ο ρόλος των ψηφιακών τεχνολογιών στο συσχετισμό Τέχνης και Εκπαίδευσης

Η κίνηση από το υπόστρωμα του χαρτιού στο υπόστρωμα του υπολογιστή αλλάζει τα δεδομένα και στον χώρο της εκπαίδευσης. Οι νέες τεχνολογίες, που αρχικά αντιμετωπίστηκαν με επιφύλαξη από τους τελευταίους ρομαντικούς στυλοβάτες του αναλογικού, έχουν πλέον ενταχθεί, αλλού περισσότερο και αλλού λιγότερο, στη μαθησιακή διαδικασία (Pelletier, 2009). Η παιγνιοποίηση της μάθησης έχει μετασχηματίσει τις μαθησιακές μεθόδους και τους μαθησιακούς στόχους σε ποικίλα διδακτικά αντικείμενα και βαθμίδες εκπαίδευσης (Gros, 2007). Οι ανθρωπιστικές σχολές σχεδόν φυτοζωούν ενώ οι θετικές έχουν απίστευτη ζήτηση, όπως εξάλλου ορίζουν οι σύγχρονες κοινωνικές και οικονομικές επιταγές.

Οι Τέχνες και η παιδαγωγική ήταν μέχρι τα τέλη του 20ού αιώνα κατεξοχήν πεδία της ανθρωπιστικής ιδεολογίας. Ο ανθρωπισμός, η αισθητική και η ηθική είχαν κεντρική θέση στην Τέχνη και την Εκπαίδευση. Παρότι Τέχνη και Τεχνολογία είναι στενά συνυφασμένες και αλληλεπιδρούν διαχρονικά, με τη διάδοση του ψηφιακού πολιτισμού ειδικότερα, το τοπίο αυτό αλλάζει. Η έμφαση πλέον δίνεται στον πολυμεσικό αλφαβητισμό, τη συναισθητική μάθηση και τη διαδραστικότητα (Pelletier, 2005) . Οι ανθρωπιστικές σπουδές βλέπουν το τελευταίο προπύργιο των Τεχνών να πέφτει, με προγράμματα του υπολογιστή να αναμεσοποιούν αναλόγως το χέρι, το αυτί ή το μάτι του καλλιτέχνη. Ποιος χρειάζεται τον καλλιτέχνη και το έργο τέχνης στην εποχή της μηχανικής (Benjamin, 1935) και βιοκυβερνητικής αναπαραγωγής του (Mitchell, 2003);

Αυτή η αντίστιξη καλλιτέχνη και μηχανικού ανακινεί την αντίστιξη σώματος και νου, κρούοντας τον κώδωνα του καρτεσιανού δυισμού (Young, 2005) με την

αναδιατύπωση του ζητήματος υπό τη μορφή του δίπτυχου καλλιτεχνικής δημιουργίας και ψηφιακού προγράμματος. Παρ' όλα αυτά, στη νήσο του Δαίδαλου, του εμβληματικού καλλιτέχνη- μηχανικού, της ενοποιητικής αυτής δύναμης τέχνης και τεχνολογίας, και στο πλαίσιο αυτού του συνεδρίου, δημιουργούνται οι ιδανικές συνθήκες διερεύνησης των παραμέτρων και δυναμικών της διαλεκτικής σχέσης της Εκπαίδευσης και του Πολιτισμού στην εποχή του ανερχόμενου ρόλου του παραγωγού-καταναλωτή.

3. Προς μια ανίχνευση της διαλεκτικής σχέσης Τέχνης και Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα του ανερχόμενου ρόλου παραγωγού-καταναλωτή

Εκπαίδευση και πολιτισμός συνομιλούν διαχρονικά. Το αίτημα για το πεπαιδευμένο ον ταυτίζεται με εκείνο για τον δυνητικό δημιουργό ή τον ιδανικό θεατή που προσλαμβάνει και χρησιμοποιεί προϊόντα του πολιτισμού. Έτσι, ο πολιτισμός ανάγεται τόσο σε εργαλείο εκπαίδευσης και μάθησης μέσω διδακτικών αντικειμένων όσο και σε ζητούμενο, σε τελικό δηλαδή αίτιο της εκπαίδευσης. Ο πολίτης, φορέας και δημιουργός πολιτισμού, ακόμη και δυνητικός, στη μορφή του μαθητή, καλείται από τους παιδαγωγούς και τους καλλιτέχνες να μυηθεί στην "ψυχαγωγία" (Leitner, Leitner & associates, 2009), τη συμμετοχή δηλαδή σε δραστηριότητες που προάγουν το άτομο πνευματικά και αισθητικά, και προϋποθέτουν, κατά τον Αριστοτέλη, "εργασία" και "πόνο", στοιχεία που την διαφοροποιούν από τη "διασκέδαση" (Spariosu, 1991).

Η οικονομική θεωρία πρόσφερε το οικείο πλαίσιο θεώρησης εκπαίδευσης και πολιτισμού, με τη διεύρυνση του μοντέλου παραγωγός-προϊόν-καταναλωτής γύρω στη δεκαετία του '80 (Humphreys & Grayson, 2008) και την αναδιατύπωσή του στα μοντέλα παιδαγωγός-γνωστικό αντικείμενο-μαθητής (Boomer, Onore, Lester & Cook, 2005) στην εκπαίδευση και δημιουργός-έργο τέχνης-θεατής/ακροατής στην τέχνη (Iser, 1978).

Το τριαδικό μοντέλο έχει αρχίσει ωστόσο να αλλάζει μετά τα μέσα του 20ού αιώνα, με τους παραδοσιακούς ρόλους να αναθεωρούνται. Στην οικονομία, οι ρόλοι του καταναλωτή και του παραγωγού συγχωνεύονται σε έναν ενιαίο ρόλο, αυτόν του prosumer (σύντηξη του παραγωγού-producer και του καταναλωτή consumer). Στην εκπαίδευση, το εποπτικό υλικό αποκτά μια σχετική αυτονομία, με τα οπτικοακουστικά μέσα αρχικά και τις νέες τεχνολογίες να μπαίνουν στην τάξη και να καλούν τους μαθητές να εστιάσουν σε άλλα μέτωπα πλην του εκπαιδευτικού. Στην τέχνη, μετά την εμπειρία του ντανταϊσμού, του κινήματος που απέρριψε τη λογική και την παράδοση του αστικού εθνικισμού και των αποικιοκρατικών τάσεων και υιοθέτησε ως αρχές το χάος και το παράλογο (Mann, 2017), και του κινήματος fluxus, με το αίτημα απαλλαγής της Τέχνης από τις διανοητικές, επαγγελματικές και εμπορευματοποιημένες εκδοχές της, από τον Ευρωπαϊσμό (Kedmey, 2017), το έργο τέχνης μπορεί δυνητικά να δημιουργηθεί από καλλιτέχνες και μη και να χαίρει κοινής αντιμετώπισης από κοινό, κριτικούς και μέσα.

4. Τέχνη και καλλιτεχνική έκφραση και δημιουργία: εκδημοκρατισμός της τέχνης και έργο τέχνης στην εκπαίδευση

Η Τέχνη, ως ευρύτερο εννοιολογικό σύνολο, συμπεριλαμβάνει τόσο τη

δημιουργική έκφραση όσο και το έργο τέχνης. Παρότι το έργο τέχνης αποτελεί μια από τις εκδοχές δημιουργικής έκφρασης, διαφοροποιείται στην καθημερινή συζήτηση από αυτή, θεωρούμενο η κορωνίδα της. Το τελευταίο τίθεται σε μια απόσταση και περιβάλλεται από μία ατμόσφαιρα άπιαστου και μυθικού. Αν ο καλλιτέχνης προερχόταν από τη λαϊκή μάζα και εξέφραζε τη λαϊκή φωνή, το έργο του θεωρούνταν "λαϊκό". Το λαϊκό έργο καλωσορίζεται ως έργο τέχνης μετά την εμπειρία του μοντερνισμού (Thayer, 2010). Ο καλλιτέχνης της λόγιας παράδοσης θεωρούνταν μια κιβωτός γνώσης και αισθητικής ευαισθησίας, με άρτια γνώση των γραμμάτων και των τεχνών. Είχε γνώση των μεθόδων και των τεχνικών της τέχνης του, που κατακτούσε με μαθητεία και μεγάλο κόπο, διαμορφώνοντας ατομικά ή συλλογικά, εντασσόμενος σε κάποιο ρεύμα, τη δική του ματιά και τεχνική. Το δε έργο του, όταν αναγόταν σε έργο τέχνης από τους κριτικούς, τους ιστορικούς, τους συναδέλφους και το κοινό, έχαιρε σεβασμού, θαυμασμού και ομιχλώδους απόστασης από τους θεατές (Bullough, 1912).

Ενώ μέχρι τον 20ο αιώνα, η Τέχνη προσλαμβανόταν με όρους λόγιους, παρά βέβαια τη συνεχή παράλληλη παρουσία μιας τέχνης λαϊκής, από τη δεκαετία του '60 και εξής ευοδώνεται σε παγκόσμιο επίπεδο ο εκδημοκρατισμός της τέχνης, με σαφείς αισθητικές προεκτάσεις (Hanquinet & Savage, 2015). Σε συνδυασμό με το άνοιγμα των τεχνών στο κοινό, από τα εικαστικά (fluxus, performanceart), τη μουσική (jam, impro) και το θέατρο (performance, happenings και θέατρα της κοινότητας), η Τέχνη μπαίνει στην εκπαίδευση υπό τη μορφή διδακτικών αντικειμένων και οι μαθητές εντρυφούν στη δημιουργική έκφραση. Το αίτημα να ξαναβρούμε το παιδί στην Τέχνη κατακλύζει το ήδη υπάρχον αισθητικό τοπίο και καλλιεργεί μια ανοχή σχετικά με την ποιότητα του έργου τέχνης, παράλληλα με την επιταγή του ντανταϊσμού να ανακηρυχθεί σε έργο τέχνης οτιδήποτε αποκτήσει έναν νέο τίτλο, βρει νέους εννοιολογικούς συσχετισμούς, και τεθεί προς παρατήρηση υπό μια νέα οπτική γωνία (Mann, 2017).

Συνακολούθως, οι μαθητικές δημιουργίες ανάγονται σε έργα τέχνης, ο μαθητής ως δημιουργός αποθεώνεται και ο εκπαιδευτικός από τον ρόλο του διδάσκοντα υιοθετεί τον ρόλο του κριτικού, του μεσάζοντα. Οι μαθητικοί διαγωνισμοί Τέχνης ακμάζουν και μαθητικές καλλιτεχνικές δημιουργίες φτάνουν ακόμη και σε εθνικά μέσα μαζικής ενημέρωσης ή σε πλατφόρμες που δίνουν βήμα στη μαθητική δημιουργία σε σημαίνοντα πολιτιστικά ιδρύματα. Ο ιδεολογικός και αισθητικός αυτός μετασχηματισμός από τη δημιουργία και την πρόσληψη του έργου τέχνης στην καλλιτεχνική έκφραση και δημιουργία ως έργο τέχνης κατέκλυσε την τέχνη και την εκπαίδευση, ενώ, παράλληλα, οι ρόλοι του παραγωγού και του καταναλωτή συγχωνεύθηκαν ανεπιστρεπτί. Από το προϊόν στις υπηρεσίες και από τις υπηρεσίες στην οικονομία της εμπειρίας (Pine & Gillmore, 1998), ο παραγωγός-καταναλωτής (prosumer) παράγει, εκφράζεται και δημιουργεί καταναλώνοντας ο ίδιος τα δημιουργήματά του ή εκείνα άλλων prosumers (Harvie, 2013). Η πρακτική αυτή έχει άμεσο αντίκτυπο στην ποιότητα και την ποσότητα των δημιουργιών, οι οποίες ενδέχεται να είναι πιο "εύκολες", "πρόχειρες" και να αποσκοπούν στη θέαση των «έργων» από τον κοινωνικό μικρόκοσμο του εκάστοτε δημιουργού ή από τους χρήστες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Για παράδειγμα, ποιος μαθητής-prosumer βλέπει σήμερα μια ταινία του Visconti όταν μπορεί να τραβήξει ο ίδιος ή κάποιος συμμαθητής του ένα βίντεο με το κινητό, που θα το αναρτήσει στο youtube και το facebook, όπου και θα χαίρει μιας εκατοντάδας likes; Η ατομική καλλιτεχνική

έκφραση έχει εκτοπίσει αισθητά το αίτημα δημιουργίας και πρόσληψης του έργου τέχνης, τον κόπο, τη μέθοδο και το ταλέντο που χρειάζονται για να δημιουργηθεί ένα έργο τέχνης, καθώς και τα θεωρητικά εργαλεία προσέγγισης και πρόσληψης αυτού.

5. Συνέπειες της εξίσωσης έργου τέχνης και καλλιτεχνικής έκφρασης/δημιουργίας στην εκπαίδευση

Η καλλιτεχνική δημιουργία, στο παραδοσιακό λόγιο πλαίσιο, όταν δεν ανήκε στην κοιτίδα της λαϊκής τέχνης, φιλοδοξούσε, δημιουργούμενη, να θεωρηθεί έργο τέχνης, με τη συνακόλουθη εποπτική λειτουργία, εφαρμογή μεθόδων και καθοδήγηση από μέρους του δασκάλου- καλλιτέχνη στον μαθητευόμενο. Στις μέρες μας, ο μαθητής, με όλον τον θαυμασμό και την αξία που δίνεται στη δημιουργία του, έχει πλέον σχεδόν αναχθεί σε a priori καλλιτέχνη. Ο ρόλος του μαθητή ως μαθητευόμενου στην τέχνη και τον πολιτισμό έχει σχεδόν εκλείψει. Όλοι περιμένουν με προκαταβολικό θαυμασμό κάθε νέα δημιουργία του.

Ωστόσο, η εξίσωση της καλλιτεχνικής δημιουργίας και του έργου τέχνης, με συνακόλουθη την αποκαθήλωση του δεύτερου από το πλεονεκτικότερο οντολογικό βάθρο που έχαιρε μέχρι πρότινος, δηλαδή η αποθέωση της καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργίας, ειδικότερα της μαθητικής, έναντι της καλλιέργειας της πρόσληψης του έργου τέχνης και της φιλοδοξίας δημιουργίας του, ενέχει κάποια αμφιλεγόμενα ζητήματα που αξίζει τον κόπο να επισημανθούν:

α) η ενδεχόμενη αδιαφορία για την Ιστορία των Γραμμάτων και των Τεχνών, με την έμφαση που δίνεται στην αυθόρμητη δημιουργία, αναμένεται, στη μελλοντική ενήλικη ζωή, να πλήξει αισθητικά την κουλτούρα κοινωνικών ομάδων και του ατόμου, με την απουσία εκτίμησης του έργου τέχνης και της ιστορίας του να δημιουργούν σαθρά θεμέλια για τη δημιουργία έργων τέχνης. Η μετριότητα που λέγεται ότι επικρατεί στις τέχνες παγκοσμίως την τρέχουσα χρονική στιγμή μπορεί να οφείλεται και στη μετατόπιση του ενδιαφέροντος στην εκπαίδευση από το έργο τέχνης στην καλλιτεχνική έκφραση. Με την απώλεια του κύρους των ακαδημιών τεχνών και των ανθρωπιστικών επιστημών, κυρίως λόγω της ψηφιακής επανάστασης, το σχολείο καλείται να λειτουργήσει αντισταθμιστικά και ως πεδίο καλλιέργειας των Τεχνών.

β) τα καλλιτεχνικά μαθήματα τείνουν να λειτουργούν ως αντισταθμιστική ρυθμιστική δύναμη στα “δύσκολα” μαθήματα. Η αυθόρμητη δημιουργία μπορεί να καλλιεργεί κοινωνικές δεξιότητες και ψυχολογικούς μηχανισμούς αυτοεκτίμησης καθώς και να αποσυμπιέζει τους μαθητές από την κούραση των κύριων μαθημάτων, ωστόσο, οδηγεί στη θεώρηση ότι οι Τέχνες είναι μαθήματα δευτερεύοντα, η “ώρα του παιδιού”. Δύο είναι οι συνέπειες αυτής της στάσης. Αφενός μεν ο μαθητής θεωρεί ότι οι Τέχνες δε χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής αλλά λειτουργούν ως διασκέδαση, αντί για ψυχαγωγία, στάση που φέρει σε όλη την ενήλικη ζωή του, αφετέρου δε, σε περίπτωση που έχει κάποια κλήση σε κάποιο καλλιτεχνικό μάθημα, αυτή απαξιώνεται και τον οδηγεί σε μία απομυθοποίηση της λειτουργίας της τέχνης και του καλλιτέχνη.

γ) οι ειδικοί στη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων συναφών με τις τέχνες και τα γράμματα, οι καθηγητές καλλιτεχνικών ειδικοτήτων, συχνά λόγω του εφήμερου ή δευτερεύουσας σημασίας χαρακτήρα της παρουσίας τους στα σχολεία, τείνουν να τεθούν στο περιθώριο, αποκτούν έναν ρόλο περιφερειακό, καθώς οι γνώσεις τους και η ευαισθησία τους δε θεωρούνται προαπαιτούμενες. Κι όμως, είναι ο ειδικός που

μπορεί κατεξοχήν να διαδραματίσει τον ρόλο του «παντονόμου», του σχεδιαστή και επιμελητή του εκπαιδευτικού υλικού, που καθορίζει τα ερεθίσματα και τις διαδικασίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, υποδηλώνει το αίτημα χάραξης εκπαιδευτικής στρατηγικής και δημιουργίας κατάλληλου εποπτικού υλικού για τη διαδικασία της μάθησης, ελαχιστοποιώντας έτσι το ρόλο της τύχης στη διαδικασία αυτή.

δ) αν η αυθόρμητη καλλιτεχνική δημιουργία θεωρηθεί ότι χαίρει των πλεονεκτημάτων της ελεύθερης παιδιάς, μαθαίνουμε στα παιδιά ότι η τέχνη είναι "εύκολη". Το αντίθετο, όμως, η δημιουργία ενός έργου τέχνης προαπαιτεί αφιέρωση, κόπο, σκληρή εργασία, όπως εξάλλου η παιδεία. Η αντίθεση παιδιάς και παιδείας, που έχει τονιστεί ήδη από τον Αριστοτέλη, υπογραμμίζει τον κίνδυνο της παιχνιδοποίησης της μάθησης (Spariosu, 1991). Η μάθηση λαμβάνει χώρα όχι μόνο χάρη στη λειτουργία της αφομοίωσης, αλλά και της συμμόρφωσης (Piaget, 1999).

ε) κατά την απομυθοποίηση της κοπιαστικής διαδικασίας δημιουργίας του έργου τέχνης και της έλλειψης καλλιέργειας της εμπειρίας πρόσληψής του, κινδυνεύει να απολεσθεί η διάσταση της μύησης στην Τέχνη, με συνακόλουθη τη ρήξη της γνωστικής και συναισθηματικής αλληλεπίδρασης των γενεών, του "έμπειρου", μεγάλου καθηγητή και του μικρού μαθητή, με την "καθαρή" ματιά. Ο καθηγητής μυεί το παιδί γινόμενος και ο ίδιος παιδί, βιώνοντας μια στιγμή αποκάλυψης απέναντι στο έργο τέχνης. Δεν μυεί μόνο στην τέχνη, μυεί στη ζωή, τον βίο, την εμπειρία πρόσληψης του μεγαλύτερου, με έναν τρόπο όχι ηγετικό, διδακτικό, αλλά ως ίσος προς ίσον.

στ) η αρετή του θεατή, κατά την πρόσληψη ενός έργου τέχνης, γίνεται μετέπειτα αρετή του δημιουργού στην πιθανή δημιουργία του. Όταν ο μαθητής εκπαιδεύεται ως θεατής να προσλαμβάνει το έργο τέχνης, δουλεύοντας πάνω σε αυτό, όταν έρθει η δική του στιγμή να δημιουργήσει, κατανοεί ότι πρέπει και ο ίδιος να διαθέτει σεβασμό απέναντι στο έργο του και τα έργα άλλων. Νιώθει το ταξίδι της δημιουργίας, όχι με σκοπό ένα γρήγορο αποτέλεσμα, αλλά προσβλέποντας στην ίδια εμπειρία του δημιουργείν.

Επίσης, αποκτά την αγωγή του καλλιεργημένου και απαιτητικού θεατή. Η τέχνη διαμορφώνεται και από το επίπεδο του κοινού που την προσλαμβάνει. Ο σεβασμός αυτός, που αποκτάται κατά τη θέαση ενός έργου τέχνης, ενδέχεται να συντροφεύει το άτομο στην ενήλικη ζωή του, σε ποικίλες πτυχές του βίου του, και να τον καταστήσει ενεργό πολίτη της δημοκρατίας.

6. Συζήτηση

Μετά την εμπειρία του εκδημοκρατισμού της τέχνης, συχνά πλέον δε διαχωρίζονται η προσπάθεια που οφείλει να επαινεί ο εκπαιδευτικός, όταν την εντοπίζει στη μαθητική δημιουργία, και η τεχνική, η μέθοδος και το πάθος για τελειότητα που οφείλει να επιδεικνύει ο ίδιος στην καθοδήγηση του μαθητή.

Συνακόλουθα, ο εκδημοκρατισμός της τέχνης, όταν δε συνοδεύεται από παράλληλη και συστηματική καλλιέργεια του μαθητή ως θεατή/ακροατή έργων τέχνης, της αισθαντικότητας και της καλλιτεχνικής ευαισθησίας του κατά τη διαδικασία πρόσληψης του έργου τέχνης, ενδέχεται να θέτει σε κίνδυνο τόσο τη φιλόδοξη, πλήρη νοήματος μαθητική δημιουργικότητα όσο και την αισθητική

αποτίμηση και πρόσληψη στην ενήλικη ζωή, τάση που αντανακλάται και στην υποβάθμιση των καλλιτεχνικών μαθημάτων στο σχολείο.

Ο ανερχόμενος ρόλος του παραγωγού-καταναλωτή που έχει αφομοιωθεί από τον μαθητή οφείλει να αντισταθμίζεται από μια αναθεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργεί πλέον όχι μόνο ως συμμέτοχος παραγωγός- καταναλωτής αναφορικά με τη μαθητική δημιουργία, αλλά και ως ένας pocket ιστορικός τέχνης, ένας μύστης ικανός να προσκαλέσει τον μαθητή στην αποκαλυπτική στιγμή που συνοδεύει τη θέαση/ακρόαση του έργου τέχνης, να του εμφυσήσει το σεβασμό απέναντι στις δημιουργίες των άλλων και τις δικές του, να του υποκινήσει το ενδιαφέρον να απολαύσει το ταξίδι που συνεπάγεται η Τέχνη, με σκοπό την ουσιαστική του παιδεία. Να του δείξει τον δρόμο που ανοίγεται μπροστά του με πολλαπλές αναγνώσεις και προσεγγίσεις του έργου τέχνης, ειδικότερα υπό το πρίσμα της διαμεσικότητας και της διακειμενικότητας.

Η ανάπτυξη της καλλιτεχνικής ευαισθησίας, είτε με τη μορφή της αισθητικής καλλιέργειας στην πρόσληψη του έργου τέχνης και/είτε στη διαδικασία της δημιουργίας του, μπορεί να λειτουργήσει ως ο οικονομικότερος και πιο συμφέρων τρόπος καλλιέργειας του σεβασμού, ενός στοιχείου που μπορεί να συνοδεύσει το άτομο στην ενήλικη ζωή του και να το καταστήσει ενεργό πολίτη της δημοκρατίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βερν, Ι. (1995). *Το Παρίσι στον 20ο αιώνα.* Αθήνα: Ωκεανίδα.

Benjamin, W. (1935/1969). *The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction.* New York: Schocken Books.

Boomer, G., Onore, C., Lester, N. & Cook, J. (2005). *Negotiating the Curriculum: Educating For The 21st Century.* London & New York: Routledge.

Bullough, E. (1912). Psychical Distance as a Factor in Art and as an Aesthetic Principle. *British Journal of Psychology*, *Vol. 5*, pp. 87-117.

Gros, B. (2007). Digital games in education: The design of Game-based Learning environments. J*ournal of Research on Technology in Education*, *Vol. 40* (No 1), pp. 23– 38.

Hanquinet, L. & Savage M. (2015). *Routledge International Handbook of the Sociology of Art and Culture*. Oxon & New York: Routledge.

Harvie. J. (2013). *Fair Play: Art, Performance and Neoliberalism.* Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan.

Humphreys, A. & Grayson, K. (2008). The Intersecting Roles of Consumer and Producer: A Critical Perspective on Co-production, Co-creation and Prosumption. *Sociology Compass 2 ,* pp. 963-980. doi: 10.1111/j.1751-9020.2008.00112.x

Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Kedmey, K. (2017, January 14). What is fluxus? *Artsy*. Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου 2018, από https :// www . artsy . net / article / artsy - editoria l - fluxus - movement - art - museums - galleries

Leitner, M. J., Leitner, S. F. & associates (2009). Leisure Enhancement: Instructor's Manual. New York & Oxon: Routledge.

Mann, J. (2017, May 9). How Duchamp's Urinal Changed Art Forever. *Artsy*. Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου 2018, από https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-duchamps-urinalchanged-art-forever

Mitchell, W. J. T. (2003). The Work of Art in the Age of Biocybernetic Reproduction. *Modernism/modernity, Vol. 10* (No 3), pp. 481-500.

Pelletier, C. (2009). Games and Learning-What's the Connection? *IJLM, Vol 1* (No 1) , pp. 83-101.

Pelletier, C. (2005) . Studying Games in School: a Framework for Media Education. In DiGRA '05 - Proceedings of the 2005 DiGRA International Conference. Changing Views: Worlds in Play, 16–20 June 2005, (pp. 1-12), Vancouver, Canada.

Piaget, J. (1999). *Play, dreams and imitation in childhood.* London: Routledge.

Pine, B. J. & Gilmore, J.H. (1998). Welcome to the experience economy. *Harvard Business Review, Vol 76* (No 4), pp. 97-105.

Santorinaios, M. (2007). *De la civilisation du papier à la civilisation du numérique*, Collection Ouverture philosophique. Paris: L' Harmattan.

Spariosu,M. (1991). *God of Many Names: Play, Poetry, and Power in Hellenic Thought from Homer to Aristotle.* Durham NC:Duke University Press.

Thayer, P. (2010). *Modern Design/Folk Art.* Ανακτήθκε 12 Ιανουαρίου 2018 , από

http :// www . academia . edu /16327396/ Modern Design Folk Art

Young, B.-M. (2005). Gaming Mind, Gaming Body: The Mind / Body Split for a New Era. In DiGRA '05 - Proceedings of the 2005 DiGRA International Conference. Changing Views: Worlds in Play, 16–20 June 2005, (pp. 1-6), Vancouver, Canada.

Όταν τα νήπια προβληματίζονται για το θάνατο, στο πλαίσιο εκπαιδευτικού προγράμματος με τη συμβολή της λογοτεχνίας.

Ηλία Ελένη

Περίληψη

Στην εισήγηση παρουσιάζεται εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που βασίζεται σε απόσπασμα από το έργο Αιολική Γη του Ηλία Βενέζη, το οποίο αναφέρεται στο θρύλο για το «αθάνατο νερό». Τα είκοσι δύο νήπια που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, αναδιηγούνται το λογοτεχνικό πρότυπο, επιλέγοντας είτε να το μιμηθούν με τρόπο δημιουργικό είτε να το τροποποιήσουν είτε να το ανατρέψουν. Η παραγωγή των παιδικών κειμένων στηρίζεται στη διδακτική αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης. Ο εκπαιδευτικός θέτει αρχικά στα νήπια γενικές ερωτήσεις και στη συνέχεια συμπληρωματικές, διευκρινιστικές, σε σχέση με τις προηγούμενες απαντήσεις που έχει λάβει, για τα δρώντα πρόσωπα, τον τόπο και το χρόνο δράσης κ. ά. Οι απαντήσεις των νηπίων καταγράφονται από τον εκπαιδευτικό, με παραδοσιακούς ή σύγχρονους τρόπους, ως ενιαίο κείμενο. Από τις ερωταποκρίσεις σταδιακά τα νήπια οδηγούνται στην αφήγηση, εφόσον οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού μειώνονται, στο βαθμό που οι αναφορές των νηπίων γίνονται πληρέστερες και σαφέστερες. Μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία τα νήπια αναφερόμενα στη Γοργόνα, το Μέγα Αλέξανδρο και το αθάνατο νερό, έχουν την ευκαιρία να προβληματιστούν για το θάνατο και να εκφράσουν τις σχετικές σκέψεις τους. Επίσης να μοιραστούν και να ανταλλάξουν τα προσωπικά τους βιώματα και τις εντυπώσεις τους, οπότε να γνωριστούν μεταξύ τους πιο ουσιαστικά και να κάνουν τα πρώτα τους βήματα προς την αυτογνωσία. Από τις αφηγήσεις τους προκύπτει ο βαθμός εξοικείωσής τους με την έννοια του θανάτου αλλά και η αισιοδοξία της παιδικής φύσης, που βρίσκει τρόπους να εκδηλωθεί ακόμη και αναφορικά με το θάνατο.

Λέξεις-κλειδιά: Λογοτεχνία, θάνατος, νήπια

1. Εισαγωγή

Ο θάνατος για τον κάθε άνθρωπο δεν είναι ένα γεγονός που ο ίδιος θα βιώσει. Οι άλλοι θα πουν «πέθανε» για τον καθένα από εμάς (Ντολτό, 2000). Ωστόσο ο θάνατος είναι το κοινό, διαχρονικό και οικουμενικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης, όπως και κάθε άλλης έμβιας ύπαρξης, αφορά όλους μας και καθορίζει την πορεία της ζωής. Τα παιδιά αναφέρονται στο θάνατο από πολύ νωρίς. Ο θάνατος υπάρχει μέσα στα παραμύθια τους, στα παιχνίδια τους και στην καθημερινή ζωή τους γενικότερα. Τα περισσότερα παιδιά στην ηλικία των πέντε ετών ειδικότερα, είναι σε θέση να κατανοήσουν ότι ο θάνατος είναι μη αναστρέψιμος και παγκόσμιος, έχει κάποια αιτία και έχει σαν αποτέλεσμα το μόνιμο αποχωρισμό(Παπαγεωργίου, 2005).Πολλά παιδιά παραμένουν άγρυπνα τη νύχτα ανησυχώντας για το θάνατο των δικών τους (Herbert, 2000).

Το γεγονός του θανάτου συνιστά συνήθως αναπόφευκτη, οδυνηρή εμπειρία, συχνότατα δύσκολα διαχειρίσιμη. Η συμφιλίωση, η εξοικείωση μαζί του δεν είναι σε καμία περίπτωση δεδομένη ούτε εύκολη. Ένα ουδέτερο γεγονός θα ήταν προφανώς

πιο κατάλληλη περίπτωση για να μιλήσουμε αποτελεσματικότερα στα νήπια για το θάνατο από ότι αν πεθάνει κάποιος στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού. Όταν η προσέγγιση της έννοιας του θανάτου συνιστά στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η λογοτεχνία θα μπορούσε να αποτελέσει τον προσφορότερο και ασφαλέστερο τρόπο για την επίτευξή του. Η αξιοποίηση της Λογοτεχνίας στην Εκπαίδευση γενικότερα, προτείνεται λόγω της εξαιρετικής παιδαγωγικής δύναμής της, που απορρέει από την ίδια τη φύση της (Tompkins, 1988, 204). Ο θάνατος ειδικότερα, επιλέγεται σε σχετικές μελέτες (Ζερβού, 1997) ως το χαρακτηριστικότερο παράδειγμα ευαίσθητου παιδαγωγικού στόχου, τον οποίο πραγματεύονται τα λογοτεχνικά κείμενα.

2. Αρχές της διδακτικής μας προσέγγισης

2.1. Η λογοτεχνική ανάγνωση

Προκειμένου να καταδειχθεί πόσο αποτελεσματικά μπορούν να συνδυαστούν με τα λογοτεχνικά έργα, ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα με διαφορετικούς στόχους, ας αναλογιστούμε πόσο η ίδια η λογοτεχνική ανάγνωση είναι διαδικασία όπου εκδηλώνεται η δημιουργικότητα που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη ύπαρξη (Κωτόπουλος, 2012). Καθώς ανταποκρινόμαστε στον αναγνωστικό μας ρόλο, γινόμαστε συνδημιουργοί του συγγραφέα. Ανακαλύπτουμε λανθάνοντα νοήματα, δημιουργούμε προσδοκίες για την εξέλιξη της υπόθεσης, διαμορφώνουμε στάσεις απέναντι στα διάφορα λογοτεχνικά πρόσωπα κοκ. (Iser, 1990). Ως αποτέλεσμα της εντατικής αντιληπτικής δραστηριότητας που επιτελούμε κατά την ανάγνωση, «ταυτιζόμαστε» με τους ήρωες (Booth, 1987, 278-281, 378), ώστε βιώνουμε προσωπικά τις καταστάσεις αλλά και τα συναισθήματα που αποδίδονται στο λογοτεχνικό κείμενο. Εφόσον η επαφή μας με το λογοτεχνικό έργο έχει το χαρακτήρα του βιώματος, συντελεί στην αυτογνωσία μας.

2.2. Τα εκπαιδευτικά λογοτεχνικά προγράμματα

Η επικέντρωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε λογοτεχνικά κείμενα (Ποσλανιέκ, 1992), μεγιστοποιεί και βελτιστοποιεί τα αποτελέσματά τους. Το λογοτεχνικό πρότυπο συνιστά το δυνατότερο ερέθισμα της παιδικής –και όχι μόνο- φαντασίας. Εμπνέει, απογειώνει, απελευθερώνει δυνάμεις και ικανότητες (Ηλία, 2004). Στο πλαίσιο τέτοιων προγραμμάτων που σχεδιάζονται και υλοποιούνται με τη συμβολή λογοτεχνικών κειμένων, αξιοποιείται η ανεξάντλητη φύση της Λογοτεχνίας, το γεγονός δηλαδή ότι η κάθε ατομική ανάγνωση είναι διαφορετική, μοναδική, πρωτότυπη, ανεπανάληπτη και αξίζει να εκφραστεί, ακριβώς επειδή απορρέει από την ιδιαιτερότητα, τη μοναδικότητα του κάθε αναγνώστη. Οι θεωρητικοί της ανταπόκρισης συνδέουν σχετικά την ερμηνεία του κείμενου με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε συγκεκριμένου αναγνώστη (Τζιόβας, 1987).

Καθώς δε το κυρίαρχο στοιχείο της παιδικής φύσης είναι η ανάγκη και η διάθεση για παιχνίδι (Χουιζίνγκα, 1989), επιδιώκεται στα εκπαιδευτικά προγράμματα να επικρατεί παιγνιώδης ατμόσφαιρα, ώστε να εξασφαλίζεται η δημιουργική συμμετοχή σε αυτά του συνόλου των νηπίων μιας σχολικής τάξης.

3. Στόχοι

- Ο βασικός στόχος είναι να δοθεί στα νήπια η δυνατότητα να προβληματιστούν αναφορικά με το θάνατο και να εκφράσουν την αντίληψη και τη στάση τους

απέναντί του, ώστε να κατανοήσουν τη φύση και τα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης ύπαρξης και να οδηγηθούν στην αυτογνωσία.

- Η γλωσσική ανάπτυξη και ειδικότερα η καλλιέργεια της αφηγηματικής ικανότητας, μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνικών έργων και τη δημιουργία από τα παιδιά πρωτότυπων αφηγηματικών κειμένων.
- Η εξοικείωση με το λογοτεχνικό φαινόμενο.
- Η κατανόηση της σύνδεσης ανάμεσα στον προφορικό και το γραπτό λόγο, της ιδιότητας του γραπτού λόγου να αναπαριστά τον προφορικό.
- Η προώθηση της επαφής κι επικοινωνίας μεταξύ όλων των νηπίων, με συνέπεια τη δημιουργία ανάμεσά τους ισχυρών φιλικών δεσμών.
- Καθώς εξασφαλίζεται η ποικιλότροπη παρουσίαση των καθημερινών επιτευγμάτων των μαθητών στο πλαίσιο της διεξαγωγής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, επιδιώκεται επίσης και επιτυγχάνεται το άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινωνία. Αυτό συμβάλλει στην επικοινωνία και την κατανόηση ανάμεσα στις διαφορετικές γενιές, που προσφέρει σε όλους μας αισιοδοξία και ελπίδα.

4. Μεθόδευση

Η εξασφάλιση του αναγνωστικού δικαιώματος των μαθητών να εκφράζουν ελεύθερα την ανταπόκρισή τους στα κείμενα, επιτρέπει τη δημιουργική αναδιήγηση του λογοτεχνικού προτύπου, που μπορεί να έχει τη μορφή είτε της «δημιουργικής μίμησής» του είτε της «τροποποίησης» είτε της «ανατροπής» του (Ματσαγγούρας, 2001, 215, 220-222).

Τα νήπια εισχωρούν στον κόσμο της λογοτεχνικής ιστορίας και μεταμορφώνονται, υποδύονται δηλαδή τους λογοτεχνικούς ήρωες. Η αναδημιουργία του λογοτεχνικού προτύπου ξεκινά από ερωταποκρίσεις, για να καταλήξει σε ενιαία αφήγηση. Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός θέτει αρχικά στα νήπια γενικές ερωτήσεις και στη συνέχεια συμπληρωματικές, διευκρινιστικές, σε σχέση με τις προηγούμενες απαντήσεις που έχει λάβει, για τα δρώντα πρόσωπα, τον τόπο και το χρόνο δράσης κ ά. Τα νήπια σύμφωνα με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παράγουν τα αφηγηματικά κείμενά τους αναφορικά με το λογοτεχνικό πρότυπο ατομικά ή ομαδικά (Huck κ. ά., 1979),με βάση τη διδακτική αρχή της «φθίνουσας καθοδήγησης» (Ματσαγγούρας, 2001, 180-182, 199-203). Αποκρίνονται σε ερωτήσεις του δασκάλου, οι οποίες διαρκώς μειώνονται, στο βαθμό που οι δικές τους απαντήσεις γίνονται πληρέστερες.

Οι απαντήσεις των νηπίων καταγράφονται από τον εκπαιδευτικό (Pascucci και Rossi, 2002), με παραδοσιακούς ή σύγχρονους τρόπους, κυρίως γραφή σε χαρτί και γραφή σε υπολογιστή, ως ενιαίο κείμενο σε κάθε περίπτωση. Κατά τον ίδιο τρόπο, με τη μορφή δηλαδή ενιαίου κειμένου, διαβάζονται αμέσως μετά από τον εκπαιδευτικό, ώστε τα νήπια να έχουν τη δυνατότητα και την ευκαιρία να επαληθεύσουν την πιστότητα και την ακρίβεια των λεγομένων τους. Η καταγραφή των παιδικών κειμένων έχει ποικιλότροπη αξιοποίηση. Η αξιοποίηση αυτή παίρνει τη μορφή θεατρικής απόδοσης και έντυπης ή ηλεκτρονικής δημοσίευσης. Συνιστά έτσι μία ακόμη προϋπόθεση που θα προσφέρει στους μαθητές «επιπλέον κίνητρο», για να εκφράζουν ελεύθερα τις σκέψεις, τις επιθυμίες και τις εμπειρίες τους, κατά τη συμμετοχή τους στα σχετικά προγράμματα (Ηλία και Ματσαγγούρας, 2006, 312-313).

5. Διδακτικό υλικό

Η εγκιβωτισμένη αφήγηση για το αθάνατο νερό, που περιλαμβάνεται στο βιβλίο Αιολική Γη του Ηλία Βενέζη, συνιστά την επιλογή του λογοτεχνικού έργου. Στο συγκεκριμένο απόσπασμα ένας από τους δευτερεύοντες ήρωες αποδίδει ελεύθερα το θρύλο για το αθάνατο νερό, δίνοντας έμφαση στην οργή του Μεγαλέξαντρου απέναντι στην αδερφή του και στις δικές της τύψεις για το κακό που άθελά της προξένησε στον αδερφό της. Με την παρούσα επιλογή κειμένου αφενός αξιοποιείται η λαϊκή σοφία και φαντασία. Αφετέρου, την αφηγηματική αρτιότητα, την αισθητική ποιότητα του συγκεκριμένου κειμένου εγγυάται η διαχρονικότητα του καταξιωμένου συγγραφέα του, που είναι από τους βασικότερους εκπροσώπους της γενιάς του ’30 (Κορδάτος, 1983). Ένας ακόμη λόγος που προτιμήθηκε το συγκεκριμένο απόσπασμα είναι ότι καθώς δεν έχει γραφτεί adhoc (επί τούτω) για αναγνώστες νηπιακής ηλικίας και δεν έχει αξιοποιηθεί εκδοτικά προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση, δεν είναι εικονογραφημένο. Υπάρχει πάντοτε ο κίνδυνος η εικονογράφηση να περιορίσει ή να κατευθύνει τη φαντασία των παιδιών-αναγνωστών, εφόσον είναι μια συγκεκριμένη ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου.

Στο επιλεγμένο απόσπασμα της Αιολικής Γης «Ήρθε το βράδυ… πως όχι, ο Μεγαλέξαντρος δεν πέθανε»(Βενέζης, 2009, 121-122), ο καπετάνιος Λύρας, με ερέθισμα την εμφάνιση της Γοργόνας στην τρικυμία, απευθυνόμενος στο μικρό γιο του, αναφέρει ότι η Γοργόνα ήπιε ανυποψίαστη το αθάνατο νερό που έφερε ο αδερφός της από τις εκστρατείες του, στερώντας του άθελά της τη δυνατότητα να παραμείνει αθάνατος. Την ιδιότητα της αθανασίας την απέκτησε εκείνη, που παραμένει από τότε στη θάλασσα, όπου την έριξε ο Μέγας Αλέξανδρος, εξοργισμένος για το ανεπανόρθωτο λάθος της. Καθώς οι τύψεις δεν την αφήνουν να ησυχάσει, εμφανίζεται στους ναυτικούς, προκειμένου να πληροφορηθεί τις συνέπειες της πράξης της. Όταν εκείνοι την διαβεβαιώνουν πως ο αδερφός της ζει, για να κατευνάσουν την ταραχή της, η Γοργόνα ηρεμεί προσωρινά και τότε συνεχίζουν ανενόχλητοι το ταξίδι τους. Αντίθετα όταν της απαντούν την αλήθεια, υποφέρει τόσο, που βουλιάζει το πλοίο και πνίγει το πλήρωμά του.

6. Αποτελέσματα

Περιλαμβάνονται σε αυτήν την ενότητα ενδεικτικά, αυτούσια, έξι από τα είκοσι δύο παιδικά ατομικά κείμενα, που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος, το οποίο πραγματοποιήθηκε σε δημόσιο νηπιαγωγείο της Δυτικής Αττικής:

α) Το αθάνατο νερό το πουλάει ένα μανάβικο. Οι άνθρωποι που το αγοράζουν, δεν ξέρουν ακόμη αν είναι στ’ αλήθεια αθάνατο, όμως το αγοράζει πολύς κόσμος, γιατί δεν είναι ακριβό. Ο μανάβης το παίρνει από τη Γοργόνα. Εκείνη του το δίνει, επειδή της λέει ψέματα ότι ο αδερφός της ζει. Έτσι η Γοργόνα αφήνει όλα τα καράβια και περνάνε ελεύθερα. Μια φορά ένας ναυτικός λέει στη Γοργόνα την αλήθεια για το Μεγαλέξανδρο κι εκείνη ρίχνει το μανάβη στη θάλασσα.

β) Το αθάνατο νερό το έκλεισε η Γοργόνα σ’ ένα μπουκάλι και το άφησε στη θάλασσα, για να το βρει ο αδερφός της, να το πιει και να γίνει αθάνατος. Ο Μεγαλέξανδρος το βρίσκει και το πίνει. Έτσι, όταν η Γοργόνα ρωτάει τους ναυτικούς

αν ζει ο Μεγαλέξανδρος, εκείνοι της λένε την αλήθεια ότι «ζει και βασιλεύει». Τότε η Γοργόνα χαίρεται και αφήνει τα καράβια να περνάνε.

γ) Ο Μέγας Αλέξανδρος έχει κρύψει το αθάνατο νερό στο βυθό της θάλασσας για να μην το βρει η αδερφή του η Γοργόνα. Εκείνη τον ρώτησε πού είναι το μπουκάλι και της απάντησε ψέματα ότι το έχει κρύψει στη λίμνη. Όμως η Γοργόνα τον έχει δει. Θα πάρει ένα φακό και θα πάει να το βρει. Θα το πάρει και στη θέση του θα βάλει ένα άλλο μπουκάλι, που το έχει γεμίσει με νερό από τη λίμνη. Έτσι θα ξεγελάσει το Μεγαλέξανδρο, που νομίζει ότι θα πιει το αθάνατο νερό για να γίνει αθάνατος. Η Γοργόνα το έκανε αυτό, γιατί δεν αγαπάει τον αδερφό της, επειδή κάποτε την είχε χτυπήσει.

δ) Έχει τρικυμία, γιατί η Γοργόνα ανακατεύει τη θάλασσα. Προσπαθεί να ρίξει μέσα τους ναυτικούς, γιατί έχει χύσει εκεί το αθάνατο νερό. Θέλει να το πιουν και να γίνουν αθάνατοι. Ούτε οι ναυτικοί αλλά ούτε ο Μεγαλέξανδρος θα ήθελαν να γίνουν αθάνατοι, επειδή τους αρέσει να πάνε κοντά στο Χριστούλη. Η Γοργόνα όμως δεν θέλει να πεθάνουν. Αλλά έχει σκοτώσει τη γυναίκα του Μεγαλέξανδρου, επειδή την ζήλευε που φορούσε ωραία τακούνια ενώ η Γοργόνα έχει ουρά και δεν μπορεί να φορά τακούνια.

ε) Ο Μεγαλέξανδρος βρήκε το αθάνατο νερό, το έκρυψε κάπου κι έφτιαξε ένα χάρτη, για να μπορεί να το βρίσκει. Η Γοργόνα μια φορά βρήκε αυτό το χάρτη που είχε πέσει του Μεγαλέξανδρου χωρίς εκείνος να το καταλάβει. Ακολούθησε την πορεία που έδειχνε ο χάρτης κι έφτασε στο αθάνατο νερό. Επειδή νευρίασε με το Μεγαλέξανδρο, που της το είχε κρύψει, ήπιε όλο το νερό και δεν θα το μετανιώσει ποτέ που δεν άφησε καθόλου για το Μεγαλέξανδρο.

στ) Ο Μεγαλέξανδρος με το μπαμπά του ταξίδευαν με πλοίο στους μακρινούς δρόμους της θάλασσας, για να βρουν το αθάνατο νερό. Μαζί τους ταξίδευε η Γοργόνα, κολυμπώντας στο νερό. Κάθε πρωί ο Μεγαλέξανδρος με το μπαμπά του ταξίδευαν, το βράδυ όμως η Γοργόνα δεν τους επέτρεπε να ταξιδεύουν, γιατί ήταν ώρα ύπνου και έπρεπε να κοιμούνται. Μια μέρα ο Μεγαλέξανδρος βρήκε το μπουκάλι με το αθάνατο νερό. Αισθάνθηκαν όλοι τέλεια, επειδή ήπιαν και ξεδίψασαν, αφού ήταν πολύ κουρασμένοι και διψασμένοι.

7. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος

Στο πλαίσιο της διαδικασίας που παρουσιάσαμε, οι μαθητές-αναγνώστες διατυπώνουν ελεύθερα την ταύτισή τους με τα συγκεκριμένα αφηγηματικά πρόσωπα, ξαναζούν την αφηγηματική σκηνή που τους έχει συναρπάσει και διαμορφώνουν την εξέλιξη της δράσης σύμφωνα με τις προσωπικές τους εμπειρίες και επιθυμίες. Έτσι επιτυγχάνεται παράλληλα με την αυτογνωσία και η επαφή, η ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ όλων των νηπίων.

Η συμμετοχή των νηπίων στο πρόγραμμα είναι καθολική και ενθουσιώδης. Όπως προκύπτει από την προηγηθείσα ενδεικτική παράθεση της αναγνωστικής ανταπόκρισης των νηπίων, που εκφράστηκε μέσα από ατομικές αφηγήσεις, η δημιουργικότητα και η πρωτοτυπία χαρακτηρίζουν την παιδική σκέψη, η φαντασία των νηπίων είναι ανεξάντλητη. Κάθε αφήγηση αναφορικά με το ίδιο ερέθισμα είναι διαφορετική, πρωτότυπη, ανεπανάληπτη. Όποτε γίνεται αναφορά από κάποιο νήπιο-

αφηγητή σε στοιχεία προηγούμενης αφήγησης συμμαθητή του, γίνεται ταυτόχρονα θαυμάσια αξιοποίηση αυτών των στοιχείων.

Η ικανότητα της ακρόασης και της επικοινωνίας αναπτύχθηκε για το σύνολο των νηπίων στο έπακρο, όπως αποδεικνύεται από τη σχέση των αφηγήσεων με το λογοτεχνικό πρότυπο, από την ποικιλία των αφηγηματικών εκδοχών των νηπίων και από τη δημιουργική αξιοποίηση της συμμετοχής των συμμαθητών στην αφηγηματική διαδικασία.

Οι στόχοι που τέθηκαν σε σχέση με τη συμμετοχή των νηπίων στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος, επιτυγχάνονται στο σύνολό τους.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα μπορεί να πραγματοποιηθεί όχι μόνο με μαθητές νηπιαγωγείου, αλλά και με μαθητές όλων των τάξεων του Δημοτικού και του Γυμνασίου. Στην περίπτωση των μεγαλύτερων παιδιών ωστόσο, τα κείμενα γράφονται πρώτα από τα ίδια τα παιδιά και στη συνέχεια παρουσιάζονται μέσα από την ανάγνωσή τους, που μπορεί να γίνει από τα ίδια, από τους συμμαθητές τους ή από τον εκπαιδευτικό/εμψυχωτή του εκπαιδευτικού προγράμματος.

8. Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από τον παραγόμενο παιδικό λόγο, η στάση των νηπίων απέναντι στην έννοια της αθανασίας, παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον, εκπλήσσει και συγκινεί. Αν και ο Μεγαλέξανδρος εμφανίζεται στο απόσπασμα της Αιολικής Γης του Βενέζη να διεκδικεί και να αποκτά το αθάνατο νερό αποκλειστικά για τον εαυτό του, η προσέγγιση της μεγάλης πλειοψηφίας των νηπίων απέχει κατά πολύ από τη δική του στάση. Συγκεκριμένα, όταν τα νήπια αναφέρονται στο περιστατικό με το αθάνατο νερό ταυτιζόμενα με τον ίδιο το Μεγαλέξαντρο, επιλέγουν να αιτιολογήσουν την απόφασή του να χρησιμοποιήσει μόνον ο ίδιος το αθάνατο νερό, ως αποτέλεσμα της διαπίστωσής του πως η Γοργόνα δολίως επιδιώκει να τον βλάψει. Άλλοτε ωστόσο τον εμφανίζουν να το μοιράζεται μαζί της ή να συμπεριφέρεται με αυτοθυσία, προσφέροντάς το όλο σε εκείνη.

Όταν τα νήπια παρουσιάζουν τη Γοργόνα ως αποκλειστική κάτοχο του αθάνατου νερού, συχνά επιλέγουν η ίδια να το μοιράζει σε όλους τους ανθρώπους που την συναντούν στα ταξίδια τους, οπότε η αθανασία γίνεται κοινή κατάσταση όλων των έως τότε θνητών. Συνήθως όμως στις παιδικές αφηγήσεις, οι άνθρωποι που μαζικά ή μεμονωμένα πίνουν το αθάνατο νερό, δεν έχουν επίγνωση για τί πρόκειται, το πίνουν επειδή απλώς η Γοργόνα τους παγιδεύει. Αν έχουν τη δυνατότητα οι ίδιοι να αποφασίσουν, επιλέγουν συνήθως να μην το πιούν, θεωρώντας το θάνατο πιο φυσιολογικό από μια ζωή χωρίς τέλος. Όσοι ζουν αθάνατοι, αισθάνονται δυστυχισμένοι εκτός εάν έχουν κάποιον πολύ ιδιαίτερο λόγο για να ζήσουν παντοτινά.

Εν κατακλείδι, αυτό που κυρίως προκύπτει από τις αφηγήσεις των νηπίων για την αντίληψή τους αναφορικά με την ιδέα του θανάτου, είναι πως πρόκειται για γεγονός φυσικό και άρα δεν θεωρείται τρομακτικό ή τραγικό. Αποδέχονται εύκολα πως η ζωή κάποτε τελειώνει, ακριβώς επειδή αυτό το τέλος συνιστά μια κοινή για όλους τους ανθρώπους εξέλιξη. Αντιμετωπίζοντας το δεδομένο του θανάτου με αισιοδοξία, μάς εντυπωσιάζουν με την απλότητα και την ευστοχία τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βενέζης, Η. (2009), Αιολική Γη, Αθήνα: Εστία.

Booth, W.C. (1987). *The Rhetoric of Fiction*. Middlesex: Penguin Books.

Ζερβού, Α. (1997). *Στη χώρα των θαυμάτων. Το παιδικό βιβλίο ως σημείο συνάντησης παιδιών-ενηλίκων*, Αθήνα: Πατάκης.

Herbert, M. (2000), *Διατροφή και ύπνος των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ηλία, Ε.Α. και Ματσαγγούρας Η. Γ. (2006). Από το παιχνίδι στο λόγο: Παραγωγή παιδικών κειμένων μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη, Κ. Θηβαίος (Επιμ), *Έρευνα και Πρακτική του Γραμματισμού στην Ελληνική Κοινωνία* (σσ. 307-317). Πρακτικά Συνεδρίου: Ελληνικά Γράμματα.

Ηλία, Ε. Α. (2004). Η ανάγνωση-διδασκαλία της Λογοτεχνίας ως παιχνίδι φαντασίας και έκφραση της προσωπικότητας, *Διαδρομές,* τ. 15.

Huck, C., Hepler, S. και Hickman, J. (1979). *Children's Literature in the Elementary School*: Holt Rinehart And Winston.

Iser, W. (1990). *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

Κορδάτος, Γ. 91983). Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, τ. 2. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Κωτόπουλος, Τ. (2012, Ιούλιος). Η «νομιμοποίηση» της δημιουργικής γραφής, ΚΕΙΜΕΝΑ15, http://keimena.ece.uth.gr

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001). *Η Σχολική Τάξη*, τ. Β΄ : Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του γραπτού λόγου. Αθήνα.

Μπαρντώ, Κ. (1990). «Το μάθημα της Λογοτεχνίας», *Το Δέντρο,* τ. 56-57.

Ντολτό, Φ. (2000), *Μιλώντας για το θάνατο.*Αθήνα: Πατάκης.

Pascucci, M. καιRossi, F. (2002).΄Οχι μόνο γραφέας, *Γέφυρες,* τ. 6.

Παπαγεωργίου Β.Α. (2005), *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Ποσλανιέκ, Κ. (1992). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*, μτφρ. Στ. Αθήνη. Αθήνα: Καστανιώτης.

Tompkins, J. P. (1988). The reader in history: The changing shape of literary-response στο J. P. Tompkins (Επιμ.), *Reader-response criticism. From Formalism to Post-Structuralism*, Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 201-232.

Χουιζίνγκα, Γ. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*, μτφρ. Σ. Ροζάκης – Γ. Λυκιαρδόπουλος. Αθήνα: Γνώση

Η διδασκαλία του πολιτισμού στη εκπαίδευση μέσα από τις λέξεις: ένα παράδειγμα διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας στο σχολείο

Ιωαννίδου Ελένη
Διδάκτωρ διδακτικής γλωσσών και πολιτισμών

Περίληψη

Η έννοια της παιδείας και ο ορισμός της, σύμφωνα με το Σύνταγμα, ταυτίζεται με την καλλιέργεια και την κουλτούρα του ανθρώπου. Κατά συνέπειατο σχολείο, ο χώρος της εκπαίδευσης, ενδείκνυται ως ο ιδανικότερος κοινωνικός θεσμός για την καλλιέργειά της, έχοντας ως αφετηρία τον ίδιο τον πολιτισμό του ανθρώπου. Μετά από μια συνοπτική αναφορά στον ορισμό του πολιτισμού–κουλτούρα, τη σχέση του με τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών και μια σύντομη περιγραφή των στόχων της, θα αναφερθούμε στα στοιχεία που μας επιτρέπουν να έχουμε πρόσβαση σε αυτή μέσα από την εκπαίδευση, για να παραθέσουμε στη συνέχεια το δικό μας παράδειγμα διδασκαλίας της μέσα από τη γαλλική γλώσσα. Η αναλυτική περιγραφή της πολιτιστικής μας δράσης ως παράδειγμα εντός σχολείου, περιγράφει τους διδακτικούς σκοπούς και στόχους που τέθηκαν στη αρχή της, καθώς και τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την ένταξη του πολιτισμού στην εκπαίδευση σαν στόχο αλλά και ως μέθοδο. Τα συμπεράσματα της πολιτιστικής μας δράσηςεπιβεβαιώνουν τους αρχικούς διδακτικούς σκοπούς της πολιτιστικής διδακτικής προσέγγισης στην εκπαίδευση, καθώς επίσης και την αναγκαιότητα της πληρέστερης ένταξής της στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις κλειδιά: πολιτισμός, εκπαίδευση, γαλλική γλώσσα

1. Η διδασκαλία του πολιτισμού ως στόχος

Θέλοντας να υπογραμμίσουμε την αναπόσπαστη διάσταση του πολιτισμού στην εκπαίδευση θα αναφερθούμε πρωταρχικά στην έννοια της παιδείας σύμφωνα με το Σύνταγμά μας. Ύστερα από νομική εξέταση της έννοιας της παιδείας, έτσι όπως διαμορφώνεται από το άρθρο 16 του συντάγματος, ο Δημητρακόπουλος Ανδρέας (2008,σ.572) αναφέρει ότι «η παιδεία φαίνεται να έχει την ακόλουθη σημασία: είναι η γνωσιολογική και καλλιτεχνική καλλιέργεια του ανθρωπίνου πνεύματος, όπως πραγματοποιείται μέσω μίας συγκεκριμένης διαδικασίας». Θα μπορούσαμε,επίσης, να την ορίσουμε ως εξής:

[…]παιδεία είναι η ανατροφή του παιδιού, η παιδαγωγία, γενικά η διδασκαλία, η σπουδή και η μάθηση.Με βάση αυτόν τον ορισμό, η παιδεία strictosensu και εκπαίδευση ταυτίζονται, ενώ η παιδεία latusensu είναι η καλλιέργεια, η κουλτούρα του ανθρώπου (Φραγκοπούλου, 1986, σ.9).

Και σύμφωνα με τον Simard (2002a, p.72),

[…]παιδεία είναι ο καταλληλότερος δρόμος για τη μετάδοση και την άνθηση (ανάπτυξη) του πολιτισμού ενός λαού, όπως και ενός ατόμου, και το σχολείο

παραμένει ο πρώτος κοινωνικός θεσμός του οποίου σκοπός είναι η παιδεία. Η παιδεία, ευνοώντας κυρίως το διάλογο ανάμεσα στη αναζήτηση της έννοιας και το χτίσιμο γνώσεων, πρέπει να δώσει στο μαθητή τα εργαλεία και τις γλώσσες για να καταλάβει τον κόσμο και να κατανοήσει και ο ίδιος την ύπαρξή του στο κόσμο.

Οι δύο αυτές παρατηρήσεις μας οδηγούν να αναρωτηθούμε τι ορίζουμε ως πολιτισμό –κουλτούρα.

1.1 Συνοπτική αναφορά στο ορισμό της λέξης «πολιτισμός-κουλτούρα»

Είναι απατηλό να πιστεύουμε ότι είναι δυνατό να αναφερθούμε σε έναν ορισμό για τη λέξης «πολιτισμός», στον οποίο να συμφωνούν όλοι και να μπορεί να οριοθετεί το θέμα. Ο πολιτισμός είναι πολύ ευρύς τομέας. Ωστόσο υπάρχουν κάποιοι ορισμοί που ανταποκρίνονται σε κοινές αντιλήψεις του πολιτισμού.

Το λεξικό lePetitLarousse (2004) ορίζει τη λέξη ως το σύνολο των συνηθειών, των εθίμων, των καλλιτεχνικών, θρησκευτικών και πνευματικών εκδηλώσεων που ορίζουν και διαχωρίζουν ένα σύνολο ανθρώπων, μια κοινωνία.

Ο Μπαμπινιώτης (2009) σε κάποιες σκέψεις του για το τι σημαίνει η λέξη, γράφει:

[..]γιατί μπορεί ο πολιτισμός- όπως τον εννοούμε στα νεότερα χρόνια, επηρεασμένοι από ανθρωπολογικές θεωρήσεις, *να είναι* «το αξιακό σύστημα που διέπει στάσεις και αντιλήψεις ενός λαού», *ωστόσο στο βάθος και σε σχέση με τον άνθρωπο ως πρόσωπο και ως ιδιοπροσωπία,* πολιτισμός είναι η καλλιέργεια της *προσωπικότητας τού ανθρώπου μέσα από την παιδεία που έχει αποκτήσει (ατομική, τυπική, άτυπη, παράδοση, ακούσματα, διαβάσματα, βιώματα).*

Πολλές πηγές δίνουν στον πολιτισμό την παρακάτω έννοια: «το σύνολο των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από ένα άτομο». Στο λεξικό του για την παιδεία, ο Legendre(1993, p.1500) βλέπει στον πολιτισμό την έκφραση της κοινωνικής ζωής και γράφει αρκετές σελίδες για τη λέξη, όπου ανάμεσα τους βρίσκουμε τον παρακάτω ορισμό:

[…] το σύνολο των κοινωνικών φαινομένων (θρησκευτικών, ηθικών, αισθητικών, επιστημονικών, τεχνικών κλπ) που ανήκουν σε μια κοινότητα ή σε μια ανθρώπινη κοινωνία[…].Το σύνολο των τρόπων του να βλέπεις, να νοιώθεις, αντιλαμβάνεσαι, σκέφτεσαι, να εκφράζεσαι και να ενεργείς, το σύνολο των τρόπων ζωής, των πεποιθήσεων,των συνηθειών και των εθίμων, των παραδόσεων, των θεσμών, των αξιών, των ηθών, των χόμπι και των φιλοδοξιών που διαχωρίζουν τα μέλη μιας κοινότητας και που οριοθετεί την ενότητα της σε μια εποχή.

1.2 Πολιτισμός και ξένες γλώσσες

Ο Byram υποστηρίζει ότι «το να μαθαίνεις μια ξένη γλώσσα σημαίνει να μαθαίνεις ένα πολιτισμό, το να διδάσκεις μια γλώσσα σημαίνει ότι διδάσκεις ένα πολιτισμό» (Byram, 1992,p.67). Πιο συγκεκριμένα, προσθέτει ότι «η εκμάθηση γλωσσών λέμε συχνά ότι ανοίγει ορίζοντες» και εάν είναι έτσι, τότε έχει μια παιδευτική αρετή. «Η πραγματική σημασία αυτής της έκφρασης είναι ότι η εκμάθηση του πολιτισμού που προκύπτει από την εκμάθηση της γλώσσας ανοίγει ορίζοντες» (ό.π, σ.18). Η γλώσσα είναι το βασικό μέσο για να μάθεις ένα ξένο πολιτισμό.Στο ίδιο πνεύμα ο Galisson (1999,p.31) υπογραμμίζει ότι:

Αν ξεκινάμε από την παραδοχή ότι ο κοινός άνθρωπος δε μαθαίνει μια γλώσσα για να αποσυναρμολογήσει μηχανισμούς και να χειριστεί καινούργιες λέξεις αλλά για να λειτουργήσει στον πολιτισμό που πάει μαζί με τη γλώσσα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι αυτή η γλώσσα δεν είναι αυτοσκοπός αλλά ένα μέσο για να δράσει πολιτισμικά, για να καταλάβει και να παράγει έννοιες, με εργαλεία και μέσα στονκόσμο του Άλλου. Επομένως ο πολιτισμός είναι πιο πάνω από τη γλώσσα και είναι ο επιζητούμενος σκοπός.

1.3 Στόχος του πολιτισμού στην εκπαίδευση

Όπως αναφέρεται στην Έκθεση που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς για την ένταξη της πολιτιστικής διάστασης στη παιδεία στον Καναδά (2003,p.16),στόχος αυτής της διάστασης στη διδασκαλία και εκμάθηση είναι να οδηγήσει το μαθητή:

-να εφοδιαστεί για να αντιμετωπίσει καλύτερα τις διαφορετικές καταστάσεις της ζωής,

-να τοποθετηθεί καταλληλότερα σε σχέση με το ανθρώπινο και φυσικό περιβάλλον,

-να στρατευτεί μέσα στην κοινωνία με ένα πνεύμα αναγνώρισης της ιδιαιτερότητάς του και ανοχής σε ό,τι αφορά την ανθρώπινη και πολιτιστική διαφορετικότητα.

Η ένταξη του πολιτισμού στην εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να μπορεί να αναπτύξει την ευαισθησία του σε σχέση με το άμεσο περιβάλλον του και το ενδιαφέρον του σε ό,τι είναι έξω από τον περίγυρό του. Κατά συνέπεια, ο μαθητής μπαίνει σε μια διαδικασία ανοίγματος προς τον κόσμο. Ο μαθητής αποκτά επίσης ικανότητες με τις οποίες μπορεί να επωφεληθεί από την πολιτιστική ζωή της κοινωνίας κάνοντάς την δική του και εμπλουτίζοντάς την με την ενεργή συμμετοχή του.

2. Μεθοδολογική προσέγγιση της διδασκαλίας του πολιτισμού στην Εκπαίδευση

Η ένταξη της πολιτιστικής διάστασης στη διδασκαλίακαι μάθηση γίνεται μέσα από την αξιοποίηση πολιτιστικών σημαινόντων σημείων αναφοράς (ό.π. 17), που αντλούνται στις κοινωνίες του χθες και του σήμερα.

Τα πολιτιστικά σημαίνοντα σημεία αναφοράς είναι τα αντικείμενα εκμάθησης σε πολιτιστικό επίπεδο, που επιτρέπουν στο μαθητή να εμπλουτίσει την σχέση του με τον εαυτό του, με τους άλλους. Μπορούν να πάρουν πολλές μορφές: ένα γεγονός, ένα προϊόν των μέσων μαζικής ενημέρωσης ή ένα καθημερινό αντικείμενο, με την προϋπόθεση να επιτρέπουν να στρέψεις το βλέμμα σε κοινωνικά φαινόμενα ή σε ενδεικτικές πολιτιστικές τάσεις. Θα μπορούσε να είναι επίσης ένα αντικείμενο πατρογονικό, μια καλλιτεχνική δημιουργία, μια εδαφική αναφορά, μια επιστημονική ανακάλυψη, τρόποι σκέψης, αξίες που καθορίζουν τις συμπεριφορές, μια προσωπικότητα κλπ, αρκεί αυτές οι μορφές να αποκτούν μια ιδιαίτερη σημασία σε πολιτιστικό επίπεδο.

Η αξιοποίηση των σημαινόντων σημείων αναφοράς μέσα στην τάξη γίνεται μέσα από τη διαδικασία ανάπτυξης δεξιοτήτων (είτε σε συγκεκριμένα μαθήματα είτε

σε εγκάρσιες δεξιότητες που είναι πάνω από τα μαθήματα).

Μέσα στα πλαίσια πολιτιστικού προγράμματος με τίτλο «Εργαστήρι γαλλικής γλώσσας και πολιτισμού» και με αφορμή τον ετήσιο πανελλήνιο διαγωνισμό γαλλοφωνίας σκεφτήκαμε ότι ήταν μια ευκαιρία για μια ενεργή δράση των μαθητών γύρω από τον πολιτισμό. Το θέμα του διαγωνισμού αφορούσε στη χρήση δέκα λέξεων, με τις οποίες οι μαθητές θα έπρεπε- αφού επιλέξουν μια αίσθηση ανάμεσα στην αφή, την ακοή, τη γεύση, την όραση και την όσφρηση -να δημιουργήσουν ένα τραγούδι ή ποίημα αναφερόμενοι στη δική τους κουζίνα ή γαστρονομία. Οι δέκα λέξεις που προτάθηκαν ήταν οι εξής:από τη Γαλλία “chafouin-κατεργάρης» και “fada-τρελούτσικος ”,από το Κεμπέκ “poudrerie-το χιόνι που σηκώνεται από τον άνεμο” και “dépaneur-μικρό σουπερμάρκετ που είναι ανοικτό πέρα από το κανονικό ωράριο και μπορούμε να ψωνίσουμε”, από το Βέλγιο “lumerotte-κολοκύθα ”,“dracher-βρέχει”, από την Ελβετία “ristrestte- μικρός καφές εσπρέσο πολύ δυνατός”,“vigousse-γεμάτο ζωή, δυνατό”, από την Αϊτή tap-tap- το όνομα των ομαδικών ταξί στη Αϊτή λόγω του ήχου που κάνουν” και από το Κονγκό“champagné-άτομο που έχει επιρροή και πολλές δημόσιες σχέσεις”.

Θεωρήσαμε ότι ήταν τα πολιτιστικά σημαίνοντα στοιχεία, τα οποία θα προσέδιδαν μια έντονη πολιτιστική διάσταση στη διδασκαλία μας.

2.1 Οι γενικοί σκοποί

Μέσα από τις δέκα λέξεις που προτάθηκαν από το διαγωνισμό θελήσαμε να ευαισθητοποιήσουμετους μαθητές στον πλούτο της πολυπολιτισμικότητας της γαλλικής γλώσσας σε όλο τον κόσμο, να τους κάνουμε να συνειδητοποιήσουν το δικό τους ελληνικό και κρητικό πολιτισμό, τη σημασία της δημιουργικής έκφρασης συναισθημάτων, ιδεών και εμπειριών μέσα από την λογοτεχνία. Σκοπός μας ήταν επίσης η καλλιέργεια της σκέψης και της κατανόησης μέσα από δυο διαφορετικούς πολιτισμούς,η καλλιέργεια της ευαισθησίας και της καλλιτεχνικής έκφρασης και η ανάπτυξη δεξιοτήτων στη χρήση των νέων τεχνολογιών.

2.2 Οι στόχοι της διδασκαλίας μας

Σε επίπεδο κοινωνικοπολιτιστικό:

η κατανόηση και η ερμηνεία της πολυτισμικότητας της γαλλικής γλώσσας.

Σε επίπεδο επικοινωνιακών δεξιοτήτων: η γραπτή κατανόηση ποιημάτων, η γραπτή έκφραση μέσω της ποίησης

Σε γλωσσικό επίπεδο η καλλιέργεια:

α)της λεκτικής δεξιότητας:

δέκα λέξεις του διαγωνισμού της γαλλοφωνίας 2016 και λεξιλόγιο που αφορά στη γαστρονομία, την διατροφή, τα τρόφιμα και τη γεύση

β) της συντακτικής δεξιότητας:

υποκείμενο +ρήμα+ άμεσο αντικείμενο ή επιρρηματικός προσδιορισμός

υποκείμενο +ρήμα+ άμεσο αντικείμενο +επίθετο

γ) της γραμματικής:ο σχηματισμός του θηλυκού των επιθέτων

δ)της στιλιστικής: η ένταξη χιούμορ και ειρωνείας μέσα σ’ένα κείμενο

2.3 Μεθοδολογία

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η δρασιακή (actionnelle),κατά την οποία προτείνονται στους μαθητές projects και εργασίες σε δύο γλώσσες, στις οποίες οι μαθητές εμπλέκονται προσωπικά μέσα από βιωματικές και διαδραστικές ασκήσεις.

Οι μαθητές κλήθηκαν να ανακαλύψουν την γεύση των λέξεων της γαλλικής γλώσσας μέσα από διαφορετικές γαλλόφωνες χώρες, παίζοντας με τις λέξεις που φέρουν τον πολιτισμό διαφορετικών χωρών. Μέσα από την ποιητική έκφραση θα έπρεπε να νοιώσουν αυτή τη γεύση μέσα από την τοπική τους κουζίνα, την κρητική. Με αυτόν τον τρόπο η κρητική κουζίνα μοιράστηκε τον πλούτο και τη ποικιλομορφία της γαλλικής γλώσσας, με σκοπό την συνειδητοποίηση της πολυπολιτισμικότητας.

Η πολιτιστική μας δράση πραγματοποιήθηκε σε εννέα δίωρες συνεδρίες εκτός και εντός σχολικού πολιτιστικού προγράμματος από τριάντα δύο μαθητές της δευτέρας και της τρίτης γυμνασίου, μαθητών των γαλλικών του δευτέρου Γυμνασίου Αγίου Νικολάου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2015-16 στα πλαίσια του διαγωνισμού γαλλοφωνίας 2016, στον οποίο απονεμήθηκε στο σχολείο μεγάλο βραβείο «GrandPrix» στο Γαλλικό Ινστιτούτο της Αθήνας.

2.4 Υλικοτεχνική υποδομή

Για την πραγματοποίηση της δράσης χρησιμοποιήθηκε αίθουσα που διέθετε διαδραστικό πίνακα και σύνδεση στο διαδίκτυο, καθώς και εκπαιδευτικό υλικό από το Υπουργείο Πολιτισμού της Γαλλίας, σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας της Γαλλίας. Χρησιμοποιήθηκε επίσης η αίθουσα της πληροφορικής προκειμένου οι μαθητές να ερευνήσουν και να ανακαλύψουν λογισμικά και ιστοσελίδες που τους βοήθησαν στην υλοποίηση της εργασίας τους.

3. Εξέλιξη της διδακτική διαδικασίας

Ο πρώτος στόχος **της 1ης συνεδρίας** ήταν οι μαθητές να ανακαλύψουν μέσα από ένα βίντεο τι είναι Γαλλοφωνία, καθώς και το διαγωνισμό των δέκα λέξεων, που πραγματοποιείται κάθε χρόνο πανελλαδικά, αλλά και σε πολλές άλλες χώρες. Στο φύλλο εργασίας που τους μοιράστηκε είχαν σαν δραστηριότητα μέσα στη τάξη να ανακαλύψουν τις ηπείρους και τις χώρες όπου μιλάν γαλλικά.

Ο δεύτερος στόχος της πρώτης συνάντησης ήταν να αρχίσουν να ανακαλύπτουν τις δέκα λέξεις του διαγωνισμού που θα έπρεπε να χρησιμοποιήσουν, τα πολιτιστικά σημαίνοντα στοιχεία δηλαδή, που θα τους βοηθούσαν να έρθουν σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς, καθώς επρόκειτο για γαλλικές λέξεις που έχουν όμως διαφορετική έννοια σε διαφορετικές χώρες όπου μιλιούνται τα γαλλικά.Με τη βοήθεια ενός άλλου βίντεο σχετικού με την παρουσίαση των λέξεων, που προτείνεται από το Υπουργείο Παιδείας της Γαλλίας, και τη χρήση έντυπου παιδαγωγικού υλικού που το συνόδευε με φωτογραφίες και ορισμούς, κλήθηκαν να κάνουν ασκήσεις που θα τους επέτρεπαν την κατανόηση αυτών των δέκα λέξεων

Η διαδικασία αυτή συνεχίστηκε και στην **2η συνεδρία** προκειμένου να γίνουν σε βάθος κατανοητές οι δέκα λέξεις όσον αφορά την ετυμολογία τους, την ιστορία τους, τη διαφορετική χρήση τους σε διαφορετικές γαλλόφωνες χώρες και σε διαφορετικές εκφράσεις, τα συνώνυμά τους, έχοντας ως απώτερο σκοπό να παίξουμε με αυτές τα

λέξεις, αλλά και να συνειδητοποιήσουμε ότι αποτελούν ένα αντικείμενο που μπορούμε να χειριστούμε με βάση τον πολιτισμό μας.

Στη διάρκεια της παρουσιάστηκε το θέμα του διαγωνισμού: με πέντε από τις δέκα προτεινόμενες λέξεις και χρησιμοποιώντας τη μια από τις πέντε αισθήσεις,οι μαθητές να αναφερθούν στη γαστρονομία της περιοχής τους και να δημιουργήσουν ένα τραγούδι ή ποίημα ή μακέτα …).Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές να σκεφτούν με την τεχνική του καταιγισμού ιδεών τι θα μπορούσαν να κάνουν με αυτές τις λέξεις. Αυτό είχε ωςαποτέλεσμα να συναποφασιστεί ως στόχος της δράσης η συγγραφή ποιημάτων για πιάτα της κρητικής κουζίνας. Στο τέλος της συνεδρίας προτάθηκε ως δραστηριότητα στους μαθητές να ψάξουν στο διαδίκτυο και σε βιβλία στα ελληνικά ή στα γαλλικά συνταγές της κρητικής κουζίνας καθώς και την ιστορία τους και να τα παρουσιάσουν σε powerpoint.

Κατά τη διάρκεια της **3ης συνεδρίας** παρουσιάστηκαν στα γαλλικά και στα ελληνικά οι εργασίες των μαθητών σχετικά με την κρητική κουζίνα και την ιστορική της εξέλιξη. Ταυτόχρονα δόθηκε στους μαθητές λεξιλόγιο στα γαλλικά σχετικό με τα συστατικά της κρητικής κουζίνας και των παραδοσιακών κρητικών πιάτων.

Οι μαθητές κλήθηκαν στο σπίτι ν’ ανατρέξουν σε ελληνογαλλικά λεξικά για να βρουν και άλλες λέξεις σχετικά με τρόφιμα της κρητικής κουζίνας που δεν αναφέρθηκαν στην τάξη, καθώς και να ετοιμάσουν κρητικά πιάτα προκειμένου να τα γευτούν στη τάξη. Η δραστηριότητα αυτή είχε ως αποτέλεσμα και την εμπλοκή γονέων και άλλων συγγενών των μαθητών, καθώς βοήθησαν με τις γνώσεις τους μαθητές και στην ιστορία των παραδοσιακών πιάτων αλλά και στη παρασκευή τους.

Στην 4η **συνεδρία**, οι μαθητές,αφού δοκίμασαν τα πιάτα της κρητικής κουζίνας που είχαν προετοιμάσει, έγραψαν τη γνώμη τους γι’αυτά καθώς και τι ένοιωσαν δοκιμάζοντάς τα, χρησιμοποιώντας επίθετα από λεξιλόγιο στα γαλλικά που τους διανεμήθηκε μέσα στη τάξη. Στη συνέχεια κλήθηκαν να μπουν στη θέση ενός συστατικού του πιάτου και να γράψουν φράσεις αρχίζοντας με τα ρήματα «νοιώθω-jesens…», «είμαι-jesuis..», «Θα ήθελα –jevoudrais..», «με κάνουν-onmefait…». Στο τέλος της συνάντησης, οι μαθητές κλήθηκαν να συνεχίσουν την ίδια εργασία στο σπίτι για ένα πιάτο της αρεσκείας τους.

Στόχος της **5ης συνεδρίας** ήταν να ανακαλύψουν οι μαθητές ποιήματα που αφορούν την κουζίνα (poèmesculinaires). Διανεμήθηκε στους μαθητές έντυπο υλικό με ποιήματα που αφορούν την κουζίνα στα γαλλικά, τα οποία είχαν επιλεγεί με κριτήριο το επίπεδο γλώσσας των μαθητών και ακολούθησε ανάγνωση με σκοπό να ανακαλύψουν οι μαθητές ποιος μιλάει μέσα στο κείμενο και τις λέξεις που σχετίζονται με την γεύση.Τα ποιήματα αυτά αφορούσαν στο «Huile-Λάδι», και στα γαλλικά πιάτα «Choucroute-Ξυνολάχανο», «Bouillabaise-Μπουγιαμπέσα» και «flan-είδος γλυκού με κρέμα» και συνοδευόταν από φωτογραφίες με σκοπό την εξοικείωση των μαθητών με τη γαλλική κουζίνα.Οι μαθητές στη συνέχεια κλήθηκαν να βρουν εικόνες και άλλων γαλλικών πιάτων στο διαδίκτυο και να γράψουν τα συστατικά τους.

Στην 5η **συνεδρία,** οι μαθητές κλήθηκαν να παίξουν με τις δέκα λέξεις του διαγωνισμού γαλλοφωνίας για να μιλήσουν για την ιστορία της κρητικής κουζίνας, των συστατικών της και των παραδοσιακών της πιάτων. Έχοντας ως υποστηρικτικό υλικό τις δέκα λέξεις και όλο το λεξιλόγιο γύρω από τη γεύση και την κουζίνα, γαλλική και κρητική, που ανακαλύφθηκε από τους μαθητές κατά τις προηγούμενες

συναντήσεις, οι μαθητές κλήθηκαν να ανακαλύψουν το παιχνίδι δημιουργικής γραφής "lejeuducadavreexquis"[106]- «το παιχνίδι του εξαίσιου πτώματος», που χρησιμοποιούσαν και οι γάλλοι σουρεαλιστές ποιητές για να γράψουν ποιήματα. Πρόκειται για ένα ομαδικό παιχνίδι που έχει ως στόχο να συνθέσει φράσεις ξεκινώντας από λέξεις, όπου ο καθένας γράφει χωρίς να ξέρει τι έχει γράψει ο προηγούμενος.

Ο πρώτος μαθητής γράφει ένα υποκείμενο σ' ένα χαρτί, το οποίο διπλώνει και δίνει στον επόμενο για να γράψει ένα ρήμα, το διπλώνει και το δίνει στον επόμενο για να γράψει ένα αντικείμενο. Η φράση μπορεί να συνεχιστεί με εμπρόθετους προσδιορισμούς τόπου και χρόνου.

Μέσα στη τάξη δόθηκε στους μαθητές από τον καθηγητή η φράση «Dansletap-tapcrétois – μέσα σε ένα ομαδικό τουριστικό ταξί της Κρήτης»,όπου η λέξη tap-tap ήταν μια από τις δέκα λέξεις του διαγωνισμού, και ζητήθηκε από τους μαθητές να συνεχίσουν την φράση ακολουθώντας την συντακτική δομή υποκείμενο+ρήμα+ αντικείμενο, με τη μέθοδο του «παιχνιδιού του εξαίσιου πτώματος».

Ακολούθησε η αντιγραφή των φράσεων στον πίνακα και συναποφασίστηκε ποιες φράσεις θα χρησιμοποιηθούν. Στη συνέχεια οι μαθητές κλήθηκαν με τη βοήθεια μιας ιστοσελίδας που υποδείχθηκε από την καθηγήτρια να βρουν λέξεις που κάνουν ρίμα με λέξεις από τις φράσεις με σκοπό τη βελτίωση του ποιήματος.

Έπειτα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές κλήθηκαν να σκεφτούν μια λέξη από τις δέκα του διαγωνισμού που θα μπορούσαν να συσχετίσουν με ένα πιάτο της κρητικής κουζίνας ή ένα συστατικό της και να γράψουν ένα μικρό ποίημα ανά ομάδες των τριών μαθητών. Η συντακτική δομή των φράσεων θα έπρεπε να είναι υποκείμενο +ρήμα + αντικείμενο + εμπρόθετος προσδιορισμός ή είναι υποκείμενο +ρήμα + επιθετικός προσδιορισμός +αντικείμενο.

Κατά τη διάρκεια της **7ης και 8ης συνεδρίας** οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με μια άλλη τεχνική δημιουργικής γραφής «letextefendu -το σπασμένο κείμενο». Αφού οι μαθητές διάβασαν στα γαλλικά τα ποιήματα που είχαν γράψει ανά ομάδες, έγινε επιλογήαπό την καθηγήτρια των καλύτερων που αφορούσαν στα συστατικά της κρητικής κουζίνας και αντιγραφή στον πίνακα. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν δυο στίχους με τον ίδιο τρόπο, με λέξεις που κάνουν ρίμα, με τη βοήθεια της ιστοσελίδας που είχε υποδειχτεί από την καθηγήτρια.Ακολούθησε σύνθεση των καλύτερων στίχων με τους στίχους των ποιημάτων του πίνακα.Στο σπίτι κλήθηκαν οι μαθητές ανά ομάδες των τριών να γράψουν το δεύτερο μισό του ποιήματος επιλογής τους από αυτά που ήταν γραμμένα στο πίνακα.

Η τελευταία **9η συνεδρία,** η τελευταία, ήταν αφιερωμένη στην ανάγνωση και την επιλογή των ποιημάτων που θα παρουσιάζονταν στο διαγωνισμό καθώς και στην αναζήτηση του τρόπου παρουσίασης των ποιημάτων. Αφού συναποφασίστηκε η δημιουργία ενός βίντεο, χωρίστηκαν εκ νέου οι μαθητές σε ομάδες, στις οποίες

[106]« ΕΞΑΙΣΙΟ ΠΤΩΜΑ : Παιχνίδι με διπλωμένο χαρτί για πολλά άτομα, όπου γράφουν μια πρόταση ή σχεδιάζουν κάτι χωρίς να βλέπει κανείς την προηγούμενη συνεργασία ή τις προηγούμενες συνεργασίες. Το κλασικό πια παράδειγμα, που έδωσε στο παιχνίδι το όνομά του, είναι αποτέλεσμα της πρώτης φράσης που βγήκε με αυτό τον τρόπο: το εξαίσιο- πτώμα- θα πιεί –καινούργιο κρασί». Αντρέ Μπρετόν*, LecadavreExquis* :SonExaltation, 1948. Παρίσι, πηγή *: Ιστορία της Τέχνης* , βιβλίο Γ ' Γενικού Λυκείου, Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων-Υπουργείο Εθνικής Παιδείαςκαι Θρησκευμάτων.

ανατέθηκαν οι εργασίες: α) επιλογή των ποιημάτων,β) επιλογή εικόνων για το βίντεο,γ)εγγραφή ανάγνωσης των ποιημάτων, δ) επιλογή μουσικής, ε)δημιουργία βίντεο.

Η αξιολόγηση που ακολουθήθηκε με φύλλο αξιολόγησης ήταν τελική, αλλά και διαμορφωτική, με σκοπό να ελέγξει σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί σκοποί και στόχοι της δράσης, καθώς και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών, αλλά και να προτείνει ανατροφοδότηση στη διδάσκουσα για μελλοντικές παρόμοιες δράσεις. Η αξιολόγηση έγινε από την καθηγήτρια, αλλά και από ομάδα σε ομάδα και εσωτερικά μέσα στην ομάδα. Ωστόσο η διάκριση της εργασίας στον πανελλήνιο διαγωνισμό γαλλοφωνίας 2016 και η διάδοσή της πέρα από τα πλαίσια του σχολείου αποτέλεσε επιβράβευση για την εργασία των μαθητών και είναι διαθέσιμη στη διεύθυνση https://www.youtube.com/watch?v=Mk_tsUJ1sUQ&t=163s.

4.Συμπεράσματα και προσδοκίες

Αυτή η πολιτιστική μας δράση εντός σχολείου με αφετηρία τις δέκα λέξεις του διαγωνισμού γαλλοφωνίας έφερε τους μαθητές σε επαφή με άλλους πολιτισμούς και τους οδήγησε να ανακαλύψουν ότι με όχημα μια ξένη γλώσσα μπορούννα γνωρίσουν καλύτερα το δικό τους πολιτισμό, αλλά και να μάθουν να κάνουν δράσεις που επιτρέπουν την καλύτερη επικοινωνία μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμό καλλιεργώντας τη «γήινη υπηκοότητα», αυτό που oEdgarMorin(1999) ονομάζει “citoyennetéterrestre”, με την έννοια της καλλιέργειας της συνείδησης του ότι είμαστε όλοι πολίτες της Γης. Σύμφωνα με την ΈκθεσηCorbo (1994, p.15),

[…]εάν το σχολειό τρέφει […] το μαθητή με πολιτισμό, είναι για να του επιτρέψει να προσαρμοστεί πιο γρήγορα σε αυτόν τον ιδιαίτερα πολύπλοκο κόσμο, όπου πρέπει να ζει. Αλλά το κάνει αυτό επίσης για να εμπεδώσει αυτόν τον πολιτισμό, για να χτίσει μέσα από αυτόν μια προσωπική και διανοητική ταυτότητα με σκοπό από αυτή βάση να γίνει με τη σειρά του καινοτόμος και δημιουργικός.

Μέσα από τη δράση μας εξοικειώσαμε τους μαθητές με την πολιτιστική διάσταση του λεξιλογίου, τη διαπολιτισμική διάσταση της γλώσσας, αλλά και την ανάπτυξη της φαντασίας τους και της δημιουργικότητάς τους. Η έμμεση συμμετοχή επίσης των γονιών στη δημιουργία των παιδιών τους βελτίωσε την επικοινωνία και τις σχέσεις των γονιών με το σχολείο και τη διδάσκουσα και συντέλεσε σ’ένα πιο θετικό κλίμα συνεργασίας, ανοίγοντας το σχολείο στην κοινωνία και αλληλεπιδρώντας μαζί της,καθώς η ένταξη της πολιτιστικής διάστασης στο σχολείο έχει το θεμελιώδες πλεονέκτημα να φέρνει τους μαθητές σε επαφή με μια ποικιλία έργων, ιδεών, εφευρέσεων και ανθρωπίνων λύσεων

που μας βοηθούν να ζούμε, να σκεφτόμαστε, ν’ αγαπάμε, να βρίσκουμε απαντήσεις όπως και ευχαρίστηση, […]να έχουμε μια οπτική πάνω στα πράγματα που αποφεύγει να είναι παθητική μπροστά τα γεγονότα του κόσμου, η οποία μας κάνει να συμμετέχουμε περισσότερο στην τόσο δύσκολη οικοδόμηση μιας καλύτερης ανθρωπότητας (Zakhartchouk, 1999, p.126).

Το κυριότερο όμως για εμάς, θέλουμε να πιστεύουμε,είναι ότι η δράση μας συντέλεσε στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών κάνοντας πράξη ότι όταν θα έχουν τελειώσει το σχολείο και θα έχουν ξεχάσει ενδεχομένως όλο το

λεξιλόγιο ή τις συντακτικές δομές που έμαθαν θα τους έχει μείνει «αυτό που μένει όταν τα έχουμε όλα ξεχάσει[107]» ,που είναι ο Πολιτισμός- Παιδεία.

Βιβλιογραφικέςαναφορές

Byram, M. (1992).*Culture et éducation en langue étrangère,*Paris:Crédif, Hatier/Didier

Δημητρόπουλος,Α. (2008).*ΣυνταγματικάΔικαιώματα*, Β' Έκδοση,Αθήνα-Θεσσαλονίκη:Σάκκουλα

EdgarMorin (1999). *LesSeptSavoirsnécessaires à l'éducation du futur*.Paris: Le Seuil, (UNESCO)

Galisson, R . (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: Clé international

Galisson, R.&Puren, C. (1999). *La formation en questions.* Paris: Clé international

Legendre, Renald (1993*). Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal-Paris: Guérin-Eska

CorboRapport (1994). *Préparer les jeunes au 21*e *siècle.* Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire. Québec: ministère de l'Éducation

Simard, D. (2002a). *Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche*

culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, *28*(1)

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων,*ΙστορίατηςΤέχνης*, βιβλίοΓ' Γενικού Λυκείου. Αθήνα:Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων.

Φραγκοπούλου, Ε. (1986).*Η παιδεία και η συνταγματική της κατοχύρωση. Αθήνα*: Εκδόσεις Αντώνης Σάκκουλας

Zakhartchouk, Jean-Michel (1999). *L'enseignant, unpasseurculturel*. Paris:ESF Éditeur

Διαδικτυακές πηγές

Μπαμπινιώτης, Γ. (03/01/2010).*Πολιτισμός, Καλλιέργεια, Παιδεία*. Το Βήμα: Νέες Εποχές. Ανακτήθηκε 20/01/2018 από

http://www.babiniotis.gr/wmt/webpages/index.php?lid=1&pid=16&apprec=169

Ministère de l'Education et Ministère de Culture et des Communications de Québec (2003) .*L'intégration de la dimension culturelle à l'école*, document de référence à l'intention du personnel enseignant. Gouvernement de Québec-Bibliothèque National de Québec,p.16. Ανακτήθηκε 17/01/2018 από

[107]Απόφθεγμα που αποδίδεται στον Édouard HERRIOT (1872-1957), (*Notesetmaximes*, soustitré : *Inédits* (Hachette, 1961, p.46),ωστόσο υπάρχει μεγάλη συζήτηση για αν ανήκει στον Édouard HERRIOT ή σε ένα ιάπωνα παιδαγωγό σύμφωνα με τον τελευταίο ή στην σουηδέζα παιδαγωγό Ellen KEY (1849-1926) (*Bildning*, 1897, p. 12).

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/IntegrationDimensionCulturelleEcole_DocRefPersEns.pdf

Αξιοποιώντας Αρχαία Ελληνικά κείμενα στη σχολική τάξη: έρευνα-δράση με προοπτική την κριτική γλωσσική επίγνωση των μαθητών

Κακαβελάκης Αθανάσιος,
Καθηγητής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και υποψ. διδάκτορας Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσαρού Ελένη,
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη

Τα αρχαία ελληνικά κείμενα αποτελούν ένα πολύ σημαντικό στοιχείο του πολιτισμού μας και είναι απαραίτητο να αξιοποιούνται δημιουργικά στην εκπαίδευση. Ο σκοπός της εισήγησης είναι να καταθέσει μια πρόταση για την αξιοποίηση αυτών των κειμένων κατά τη διδασκαλία τους από το πρωτότυπο στη σχολική τάξη με βάση την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού. Η πρόταση αυτή στέκεται κριτικά απέναντι στις ισχύουσες μεταφραστικές πρακτικές των αρχαίων κειμένων στο σχολείο, οι οποίες προδιαγράφουν τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές προσλαμβάνουν μεταφραστικά τον αρχαίο κόσμο και προβάλλει την αναγκαιότητα οι μαθητές να τον προσεγγίζουν περισσότερο ενεργητικά και κριτικά, διαμορφώνοντας έναν δικό τους μεταφραστικό λόγο·ο λόγος αυτός θα προκύψει ως το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας κριτικής γλωσσικής επίγνωσης του μεταφραστικού φαινομένου στην ενδογλωσσική του διάσταση. Η πρόταση αυτή βρίσκεται υπό διαμόρφωση στο πλαίσιο εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης που διεξάγεται σε Γυμνάσιο του Ηρακλείου.

Λέξεις κλειδιά: αρχαία ελληνικά κείμενα, μαθητική μετάφραση, κριτική γλωσσική επίγνωση

1. Εισαγωγή

Τα αρχαία ελληνικά κείμενα περιέχουν νοήματα, τρόπους σκέψης και αξίες που έχουν διαμορφώσει σε μεγάλο βαθμό τη νεοελληνική και ευρύτερα την ευρωπαϊκή πολιτισμική ταυτότητα (Καζάζης, χ.χ.). Επιπλέον, αποτελούν απαραίτητο στοιχείο μιας εκπαίδευσης που θέλει να αποκαλείται ανθρωπιστική. Στο πλαίσιο του σύγχρονου ελληνικού σχολείου, η μακραίωνη αυτή πολιτισμική παράδοση θέτει επιτακτικά το ερώτημα των τρόπων με τους οποίους έρχονται οι μαθητές σε επικοινωνία μαζί της: η διδασκαλία των κειμένων αυτών στην πρωτότυπη μορφή τους μπορεί να αποβεί μια πρωτότυπη βιωματική εμπειρία - πνευματική, ηθική και αισθητική- που αναδεικνύει τις ομοιότητες και τις διαφορές του παρελθόντος με το σύγχρονο κόσμο και οξύνει την κριτική ικανότητα των μαθητών (Κακριδής, χ.χ.). Ακόμα, μπορεί να παράσχει τη δυνατότητα στους μαθητές να μην αισθάνονται στη μελλοντική τους ζωή αποκλεισμένοι από τον πλούτο αυτής της κληρονομιάς, χωρίς την απόλυτη εξάρτησή τους από τη διαμεσολάβηση μιας ξένης μετάφρασης, με την έννοια ότι τουλάχιστον μπορούν να διαβάζουν αυτή συνδυαστικά με το κείμενο-πηγή.

Δικαιολογημένα, λοιπόν, κατά τη γνώμη μας, τα αρχαία ελληνικά κείμενα

διδάσκονται στο ελληνικό σχολείο τόσο από μετάφραση, όσο και από το πρωτότυπο. Το ζήτημα, ωστόσο που θεωρούμε ότι οφείλει να απασχολήσει σοβαρά όποιον ασχολείται με θέματα Πολιτισμού στην Εκπαίδευση είναι ποια κείμενα επιλέγονται και με ποιους όρους γίνεται η διδακτική τους διαπραγμάτευση: η κυρίαρχη άποψη, τόσο στη χώρα μας όσο και διεθνώς, είναι ότι ο σχολικός γραμματισμός προσφέρει γνώσεις και καλλιεργεί γνωστικές στρατηγικές και γλωσσικές δεξιότητες (Norton, 2007). Τέτοιες αντιλήψεις κατανοούν τον σχολικό γραμματισμό ως μια ουδέτερη, απολιτική διαδικασία, όμως στην πραγματικότητα ευνοούν ένα λειτουργικό και αναπαραγωγικό μοντέλο γραμματισμού (Carr, 2007).

Ωστόσο, όσοι εμπλεκόμαστε στην εκπαιδευτική διαδικασία οφείλουμε να έχουμε επίγνωση ότι υπάρχουν διαφορετικές και συχνά ανταγωνιστικές οπτικές του γραμματισμού, που όλες τους είναι πολιτικές. Ο σχολικός γραμματισμός είναι μια κοινωνική πρακτική που προβαίνει σε σημαντικές πολιτικές επιλογές: αυτές αφορούν τόσο τη διδακτέα ύλη όσο και τις σχολικές πρακτικές διαπραγμάτευσής της. Οι επιλογές αυτές φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με συγκεκριμένες γνώσεις, και καλλιεργούν συγκεκριμένες δεξιότητες και αξίες, προάγοντας μια επιλεκτική μορφή κοινωνικοποίησης που διαμορφώνει συγκεκριμένους τύπους εγγράμματων πολιτών (Luke, 1992). Επομένως, οφείλουμε να (ανα)στοχαζόμαστε και να προβληματοποιούμε τις διδακτικές μας πρακτικές και μάλιστα όχι με αποκλειστικό κριτήριο πόσο αποτελεσματικές είναι αλλά και τι είδους αποτελέσματα προκαλούν.

Η παρούσα διδακτική πρόταση στέκεται κριτικά απέναντι στις ισχύουσες διδακτικές πρακτικές του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας (ΑΕΓ)· ειδικότερα εστιάζει στις μεταφραστικές πρακτικές των αρχαίων κειμένων κατά τη διδασκαλία τους από το πρωτότυπο. Η μετάφραση των κειμένων από τους μαθητές ζητείται στα πλαίσια του μαθήματος της ΑΕΓ στο Γυμνάσιο, ενώ στη βαθμίδα του Λυκείου η μετάφραση των κειμένων, που διδάσκονται σχεδόν αποκλειστικά από το πρωτότυπο, θεωρείται αναπόσπαστο στοιχείο του μαθήματος.

Επισημαίνεται ότι στο ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος (2003) η μετάφραση συνιστάται να μην έχει τη μορφή απλής μηχανικής μεταγλώττισης αλλά να αποδίδεται σε ζωντανό νεοελληνικό λόγο, που αποδίδει «το νόημα και το χρώμα» του αρχαίου λόγου. Η θεώρηση αυτή ωστόσο δεν υποστηρίζεται στην πράξη με κανέναν τρόπο. Η αντινομία αυτή ξεκινά ήδη από τις οδηγίες διδασκαλίας και από τα σχολικά εγχειρίδια: σε κανένα σημείο δε γίνεται αναφορά σε μεταφραστικούς τρόπους και τεχνικές στις οποίες θα μπορούσε να ασκηθεί ο μαθητής, ώστε να καλλιεργηθεί η μεταφραστική του αυτενέργεια. Ούτε εξάλλου οι διδάσκοντες έχουν προβληματιστεί ούτε εκπαιδευτεί σε ζητήματα μετάφρασης, που φαίνεται να θεωρούνται αυτονόητα (Πόλκας, 2000).

Έτσι, η μετάφραση που παράγεται στην τάξη προκύπτει μηχανιστικά, ως αποτέλεσμα λεξιλογικής, γραμματικής και συντακτικής ανάλυσης του πρωτότυπου, ενώ αγνοείται εντελώς το είδος του αρχαίου κειμένου που μεταφράζεται και τα πολιτιστικά του συμφραζόμενα (Πόλκας, 2000). Το μεταφρασμένο κείμενο παρακολουθεί πιστά τη συντακτική δομή του πρωτοτύπου: πρόκειται στην πραγματικότητα για μία κατά λέξη απόδοση των λέξεων και των εκφραστικών τρόπων του αρχικού κειμένου και όχι της κατανόησής του και της απόδοσης αυτής της κατανόησης σε δόκιμο ΝΕ λόγο (Μακρής, 2000).

Φαίνεται ότι οι λειτουργίες που επιτελεί μια τέτοιου είδους σχολική μετάφραση είναι κατεξοχήν η γλωσσική προσέγγιση του πρωτότυπου κειμένου, ένας τρόπος διδασκαλίας και ελέγχου της αρχαιογλωσσίας των μαθητών (Μαρωνίτης, 2009· Τσάφος, 2010). Το πρωτότυπο κείμενο δηλαδή εμφανίζεται στο μάθημα μόνο για να υπηρετήσει τους γλωσσικούς στόχους του μαθήματος (Τσάφος, 2010), χωρίς να συμβάλλει στους ανθρωπιστικούς και αρχαιογνωστικούς του σκοπούς (Φυντίκογλου, 2008). Ειδικότερα, αξιολογείται ο βαθμός που το μαθητικό κείμενο παρακολουθεί τις λέξεις και τους εκφραστικούς τρόπους του πρωτότυπου κειμένου, κριτήριο που σχετικά εύκολα ανάγεται σε μια βαθμολογική κλίμακα σύμφωνα με τη λογική μιας ποσοτικής αξιολόγησης που ενσαρκώνει το θετικιστικό πνεύμα της σύγχρονης ελληνικής εκπαίδευσης (Τσάφος, 2010).

Ο ισχύων τύπος σχολικής μαθητικής μετάφρασης φαίνεται να αναπαράγει το ιδεολόγημα περί «ανωτερότητας» της αρχαίας έναντι της νέας ελληνικής γλώσσας. Το ιδεολόγημα αυτό απορρέει από την αντίληψη ότι τα κλασικά έργα ταυτίζονται με μία «κλασική» γλώσσα, συνεπώς οι νεοελληνικές μεταφράσεις έχουν ως προορισμό απλώς να μεταφέρουν το νόημα του πρωτότυπου κειμένου, καθώς δεν θεωρούνται ικανές να το προσεγγίσουν σε λογοτεχνικότητα (Μαρωνίτης, 2001).

Τα κειμενικά αυτά χαρακτηριστικά αναπαράγει σταθερά η παρασχολική μετάφραση, δηλαδή η μετάφραση των σχολικών βοηθημάτων. Αυτή έχει ευρεία επιρροή στην εκπαίδευση και διαμορφώνει τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές προσλαμβάνουν τον κόσμο των αρχαίων κειμένων με τα οποία έρχονται σε επαφή. Αυτήν απομνημονεύουν συνήθως οι μαθητές, είτε προχωρούν σε ατομικές αποδόσεις σε λόγο που συχνά είναι ακατανόητος (Μακρής, 2000).

Κάποιες φορές πάλι ο διδάσκων δίνει έτοιμη στους μαθητές μία μετάφραση με περισσότερο λογοτεχνικά χαρακτηριστικά. Τέτοιου είδους μεταφράσεις, όταν βέβαια είναι φροντισμένες (και επώνυμες), επιχειρούν να αποδώσουν πληρέστερα τον αρχικό χαρακτήρα του κειμένου. Το πρόβλημα σε αυτήν την περίπτωση έγκειται στο ότι αυτές δίνονται ως έτοιμα προϊόντα που δε σχετίζονται με κανέναν τρόπο με τις διαδικασίες της γλωσσικής, νοηματικής επεξεργασίας του κειμένου, ή του σχετικού ερμηνευτικού προβληματισμού (Φυντίκογλου, 2008). Εφόσον οι μαθητές δεν έχουν καμία απολύτως συμμετοχή στη μεταφραστική διαδικασία, αδυνατούν να κατανοήσουν με ποιους τρόπους προέκυψαν τα όποια μεταφραστικά αποτελέσματα.

Με όλες αυτές τις πρακτικές ωστόσο δεν εξασκούνται οι μαθητές στη ΝΕ γλώσσα ούτε καλλιεργείται η δημιουργικότητα και η φαντασία τους (Φυντίκογλου, 2008). Αντίθετα, η ΝΕ γλώσσα χρησιμοποιείται με μία «εργαλειακή» αντίληψη, δηλαδή μόνο ως μέσο για την «πιστή» απόδοση του πρωτότυπου κειμένου. Αυτή η πρακτική όμως συντελεί στην υποβάθμισή της στη συνείδηση των μαθητών, έναντι μίας υποτιθέμενης «υψηλότερης» αρχαιότερης μορφής της. Η βασικότερη επίπτωση είναι ότι οι μαθητές εθίζονται στο να μεταφράζουν τα αρχαία κείμενα χωρίς να προσεγγίζουν με ουσιαστικό τρόπο το νόημά τους (Κακριδής, 1984· Πόλκας, 2000), με απώτερη συνέπεια να χάνουν το ενδιαφέρον τους για τα ίδια τα αρχαία κείμενα και το μάθημα να καταντά βαρετό.

2. Κριτικός Γραμματισμός και Κριτική Γλωσσική Επίγνωση

Η πρόταση που καταθέτουμε και μέσω της οποίας θεωρούμε ότι μπορούν να

αξιοποιηθούν τα αρχαία ελληνικά κείμενα στη τάξη στηρίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο του Κριτικού Γραμματισμού (ΚΓ). Για τον εισηγητή της παιδαγωγικής αυτής προσέγγισης, Πάουλο Φρέιρε (1921-1997), ο γραμματισμός δε μπορεί να είναι πολιτικά ουδέτερος. Έτσι, ο ΚΓ θέτει διλήμματα που κυρίως αφορούν αν θέλουμε μια σχολική εκπαίδευση που επιτελεί απλώς μία αναπαραγωγική κοινωνική λειτουργία ή μια εκπαίδευση που δημιουργεί χειραφετημένους και ενεργούς πολίτες, που μάχονται για τη διαμόρφωση της δημόσιας ζωής και εμπνέονται από το όραμα της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (McLaren, 1989). Σύμφωνα με τον ΚΓ ο σχολικός γραμματισμός οφείλει να καθιστά το άτομο ικανό να κατανοεί την προσωπική του εμπειρία και ταυτόχρονα να δραστηριοποιείται προς τη διαμόρφωση μιας περισσότερο δημοκρατικής κοινωνικής πραγματικότητας (Bishop, 2014).

Οι υποστηρικτές του ΚΓ θεωρούν ότι η διδασκαλία της γλώσσας εκτός από την επιστημονική εμπλέκει και μία ηθική διάσταση για το τι είδους κοινωνία εγγράμματων πολιτών πρέπει να δημιουργηθεί και με ποιες πρακτικές γραμματισμού θα ενισχυθεί η αυτονομία τους και η πρόσβασή τους στα σύγχρονα κοινωνικά πεδία (The New London Group, 1996). Έτσι, στο πλαίσιο της διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων ο ΚΓ αποσκοπεί στην Κριτική Γλωσσική Επίγνωση των μαθητών (ΚΓΕ). Αυτή καταρχήν συνίσταται στη συνείδηση της κοινωνικής διάστασης της γλώσσας, του γεγονότος δηλαδή ότι κάθε ομιλητής προβαίνει σε συγκεκριμένες λεξικογραμματικές επιλογές· αυτές κατασκευάζουν συγκεκριμένες εκδοχές της κοινωνικής πραγματικότητας και διαπροσωπικές σχέσεις κατά τη διεπίδραση της επικοινωνίας (Στάμου, 2014). Η επίγνωση ότι τα κείμενα και οι γλωσσικές συμβάσεις που ακολουθούν δεν είναι δεδομένα αλλά αποτελούν επιλογές-κατασκευές που εκφράζουν συγκεκριμένες σχέσεις κοινωνικής ισχύος, οι οποίες συχνά συμβάλλουν στην αναπαραγωγή αδικιών και εκμετάλλευσης, είναι δυνατόν να οδηγήσει τους μαθητές στην αμφισβήτηση αυτών των γλωσσικών επιλογών και σε γλωσσικές χρήσεις που μπορεί να συμβάλλουν στην ενδυνάμωση και την χειραφέτηση καταρχήν των ίδιων αλλά και ευρύτερα αυτών στους οποίους απευθύνουν τα κείμενά τους (Janks, & Ivanic 1992).

Ο ΚΓ υιοθετεί τις θέσεις του μεταδομισμού και της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (ΚΑΛ) που επισημαίνουν την κοινωνική και ιδεολογική λειτουργία της γλώσσας. Η λειτουργία όμως αυτή συχνά δεν είναι εμφανής στα κείμενα, συνθήκη που βοηθά τη γλώσσα να αναπαριστά την κοινωνική πραγματικότητα ως δεδομένη και αναμφισβήτητη, λειτουργώντας έτσι ως ένα πανίσχυρο μέσο πειθούς και διατήρησης κοινωνικών καταστάσεων που συχνά διατηρούν σχέσεις αδικίας και ανισότητας. Ακόμα, ο ΚΓ αξιοποιεί τη θέση ότι η σχέση της γλώσσας με την κοινωνία είναι διαλεκτική (Fairclough, 1992· 2003)· αυτό σημαίνει ότι η γλώσσα δεν αντικατοπτρίζει απλώς αλλά μπορεί να (ανα)παράγει, να αποδομεί ή και να μετασχηματίζει τις κοινωνικές πρακτικές στις οποίες εμπλέκεται. Μια τέτοιου είδους γλωσσική συνειδητοποίηση θεωρείται ότι διαμορφώνει κριτικά ευαισθητοποιημένους πολίτες που τελικά υιοθετούν μια στάση παρέμβασης στο κοινωνικό γίγνεσθαι με βάση τις αξίες της ισότητας και της δικαιοσύνης, που αποτελούν πάγιους σκοπούς μιας εκπαίδευσης που θέλει να αποκαλείται δημοκρατική.

Για τους σκοπούς της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης που αφορά την ενδογλωσσική μετάφραση, η ΚΓΕ ορίζεται ως η συνειδητοποίηση από τους μαθητές ότι η μετάφραση δεν είναι ουδέτερη αποτύπωση ενός αρχαίου κειμένου σε μια

νεότερη μορφή της ίδιας γλώσσας, αλλά ότι κάθε μετάφραση μετέχει σε έναν μεταφραστικό λόγο που οικοδομεί ιδεολογικά φορτισμένες αναπαραστάσεις του αρχαίου κόσμου. Ακόμα, ως πρακτική λόγου κάθε μετάφραση καταθέτει μια πρόταση για το ποια (πρέπει να) είναι η σχέση μεταξύ των δύο μορφών της ίδιας γλώσσας, ένα θέμα που όπως είναι γνωστό ήταν και παραμένει ιδεολογικά φορτισμένο.

Σε αυτό το πλαίσιο οι μαθητές καλούνται να συνειδητοποιήσουν ότι μέσα στην τάξη, αλλά και στον κοινωνικό χώρο, συναντώνται διαφορετικές μεταφραστικές εκδοχές του ίδιου κειμένου, οι οποίες δε διακρίνονται μεταξύ τους με αποκλειστικά αισθητικά κριτήρια · αντίθετα οι εκδοχές αναπαριστούν διαφορετικά τον κόσμο του κειμένου, καθώς αποτελούν αποτυπώσεις διαφορετικών μεταφραστικών λόγων. Οι μεταφραστικοί αυτοί λόγοι συναντώνται τόσο σε διαφορετικά κοινωνικά πεδία, όπου οι συνθήκες παραγωγής και πρόσληψης των κειμένων είναι διαφορετικές –για παράδειγμα, στο σχολείο και στον εκδοτικό χώρο– αλλά και εντός του ίδιου κοινωνικού πεδίου –για παράδειγμα, στο χώρο των ΜΜΕ– και αυτό συμβαίνει επειδή αποτυπώνουν διαφορετικές -συχνά ανταγωνιστικές- οπτικές του αρχαίου κόσμου στη σχέση του με τον δικό μας. Τέλος, οι μαθητές καλούνται να συνειδητοποιήσουν τη διαλεκτική σχέση λόγου και κοινωνίας (Fairclough, 1992· 2003): ότι οι ιδεολογικές αναπαραστάσεις που επικοινωνούν οι μεταφραστικοί λόγοι δεν αντικατοπτρίζουν απλώς τις ισχύουσες κοινωνικές συγκροτήσεις αλλά ότι τις αναπαράγουν, τις ενισχύουν, είτε τις αποδομούν ή και μπορούν να τις μετασχηματίσουν.

3. Η διδακτική πρόταση που σταδιακά διαμορφώνεται

3.1: Οι μαθητικές μεταφραστικές πρακτικές της διδακτικής πρότασης

Η διδακτική μας πρόταση στηρίζεται στην παραδοχή ότι η μαθητική μετάφραση των αρχαίων κειμένων μπορεί να αποβεί μια σπουδαία παιδευτική διαδικασία για το ίδιο το μεταφραστικό υποκείμενο, δηλαδή τον μαθητή: ο αγώνας του να επιτύχει με τα εκφραστικά μέσα της γλώσσας του μία έκφραση ισοδύναμη με αυτή του πρωτότυπου μπορεί να αποβεί ευκαιρία, ώστε να αποκτά μεγαλύτερη ευαισθησία και επίγνωση της γλώσσας που χρησιμοποιεί (Κακριδής, 1984). Επιπλέον, ελέγχεται στην πραγματικότητα της σχολικής τάξης, για να διερευνηθεί η δυνατότητα εφαρμογής της: η διδακτική παρέμβαση διεξάγεται το τρέχον σχολικό έτος σε τμήμα με 27 μαθητές/τριες της Γ΄ Γυμνασίου του Ηρακλείου. Εμπνέεται από την παιδαγωγική του ΚΓ και θέτει ως κύριους σκοπούς αφενός να αποκτήσουν οι μαθητές ΚΓΕ του μεταφραστικού φαινομένου στην ενδογλωσσική του διάσταση και αφετέρου να διαμορφώσουν έναν μαθητικό μεταφραστικό λόγο που θα απορρέει από μια τέτοια επίγνωση. Για την επίτευξη αυτών των σκοπών σχεδιάζονται μεταφραστικές πρακτικές που διαφοροποιούνται ουσιαστικά από τις ισχύουσες.

Συγκεκριμένα, η έμφαση που δίνεται στη μετάφραση των αρχαίων κειμένων καταρχήν λαμβάνει τη μορφή της κειμενοκεντρικής προσέγγισής τους στην τάξη (Τσάφος, 2004). Ο σκοπός μια τέτοιας προσέγγισης είναι οι μαθητές να κατανοούν τα αρχαία κείμενα με έναν διαφορετικό από τον κυρίαρχο τρόπο, συσχετίζοντας το περιεχόμενο και τις γλωσσικές τους συμβάσεις με το ιδιαίτερο επικοινωνιακό και κοινωνικοπολιτισμικό τους πλαίσιο. Το τελικό αποτέλεσμα είναι η ερμηνευτική τους πρόσληψη και η παραγωγή από τους μαθητές προφορικών μεταφραστικών εκδοχών. Ο Κακριδής (1984) τονίζει ότι η ερμηνεία και η μετάφραση έχουν συμπληρωματική σχέση: η πρώτη αποτελεί προϋπόθεση της δεύτερης αλλά και η δεύτερη, ως

τελειωμένο έργο συνιστά την αμεσότερη ερμηνεία ενός κειμένου. Η μετάφραση δηλαδή δεν θεωρείται απλώς έκφραση μιας διαδικασίας λεξιλογικής εξομάλυνσης και γραμματικοσυντακτικής ανάλυσης, αλλά βαθύτερης κατανόησης και ερμηνείας του πρωτότυπου κειμένου, του οποίου τα σημαίνοντα δεν παραπέμπουν μονοσήμαντα σε καθορισμένα σημαινόμενα (Καψωμένος, 1990, στο Τσάφος, 2004). Η πολυσημία που προκύπτει καταδεικνύει ότι η μετάφραση του κάθε μαθητή είναι η έκφραση της τελικής του ανάγνωσης, προϊόν διερευνητικής μάθησης, με την υποστήριξη του διδάσκοντα καθηγητή (Τσάφος, 2004).

Την πρακτική αυτή ακολουθεί η συγκριτική ανάγνωση διαφορετικών μεταφραστικών εκδοχών του αρχαίου κειμένου. Αυτή η βασική πρακτική ΚΓ (Lewison, Flint & Van sluys, 2002) έχει ως σκοπό να καταστήσει τους μαθητές κριτικούς αναγνώστες. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης πρότασης, αποσκοπεί να κάνει τους μαθητές ικανούς να εντοπίζουν στις μεταφράσεις που διαβάζουν τους διαφορετικούς μεταφραστικούς λόγους που αυτές αποτυπώνουν και να διακρίνουν τις ιδεολογικές τους λειτουργίες. Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη πρακτική θεωρείται καινοτόμα και απαιτητική, θεωρείται απαραίτητη η συνεργασία των μαθητών και η διατύπωση των ερωτημάτων και των απαντήσεών τους σε γραπτή μορφή (ομαδικά φύλλα εργασίας), ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της.

Επιπλέον, λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι κάθε κείμενο υπόκειται σε πολλαπλές αναγνώσεις και ερμηνείες, καθώς το ιδεολογικά του μηνύματα είναι υπόρρητα και διακρίνονται με δυσκολία (Breeze, 2011). Οι αναπαραστάσεις της πραγματικότητας που οικοδομούνται στο λόγο δεν επιδρούν στις κοινωνικές δομές απευθείας, καθώς στη διαλεκτική σχέση του λόγου με την κοινωνία παρεμβάλλονται οι νοητικές αναπαραστάσεις όσων συμμετέχουν στα κείμενα με διαφορετικούς ρόλους (Van Dijk, στο Στάμου, 2014). Αυτό συνεπάγεται τον κίνδυνο ο εκπαιδευτικός-ερευνητής να επιβάλλει στους μαθητές του τη δική του οπτική για τις μεταφραστικές εκδοχές που συναντώνται στο μάθημα, ενώ το ίδιο μπορεί να συμβαίνει και όταν οι μαθητές διαπραγματεύονται αυτά τα θέματα συνεργαζόμενοι σε ομάδες, δηλαδή κάποιες φωνές να επιβάλλονται στην ομάδα, ενώ άλλες διαφορετικές οπτικές να αποσιωπούνται. Για το λόγο αυτό η κριτική εξέταση των διαφορετικών μεταφραστικών εκδοχών γίνεται με ερωτήματα ανοικτής διατύπωσης, διατυπωμένα γραπτά, ώστε οι μαθητές, συνεργαζόμενοι σε ομάδες, να μπορούν να εκφέρουν τη γνώμη τους, είτε ταυτίζονται με την ομάδα τους είτε διαφοροποιούνται από αυτήν.

Σε επόμενο στάδιο οι μαθητικές τοποθετήσεις γίνονται αντικείμενο αναστοχαστικού διαλόγου στην ολομέλεια της σχολικής τάξης, που αποτελεί βασική πρακτική του ΚΓ. Η διαδικασία διδακτικής διαπραγμάτευσης του αρχαίου κειμένου ολοκληρώνεται με την παραγωγή γραπτών μαθητικών μεταφραστικών εκδοχών, πάλι με χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου (αλλά και πάλι με την δυνατότητα της διαφοροποίησης του ατόμου από την ομάδα) ενώ προβλέπεται και αναστοχασμός πάνω στην ομαδική μεταφραστική τους εμπειρία.

Συμπερασματικά, στο πλαίσιο της διδακτικής μας πρότασης στο μάθημα της ΑΕΓ, ο μαθητής καλείται να αποκτήσει ΚΓΕ της ενδογλωσσικής μετάφρασης στις δύο ιδιότητες με τις οποίες εμπλέκεται σε όλα τα γλωσσικά μαθήματα: ως αναγνώστης και ως μεταφραστής. Ως αναγνώστης καλείται να συνειδητοποιήσει τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας στα πλαίσια της μετάφρασης, ενώ ως μεταφραστής καλείται να διαμορφώσει έναν μεταφραστικό λόγο του οποίου τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά θα

προκύψουν ως αποτέλεσμα της ΚΓΕ, και δε θα είναι αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας κοινωνικά και πολιτικά ουδέτερης, που θα αποκαλείται απλώς «δημιουργική».

3.2. Οι κύκλοι της υπό εξέλιξη έρευνας-δράσης

Οι σκοποί της διδακτικής παρέμβασης, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες εντός των οποίων επιχειρείται να επιτευχθούν, κρίνονται ως σύνθετοι και απαιτητικοί. Επιπλέον, τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας – εκπαιδευτικός και μαθητές – μεταβάλλονται διαρκώς κατά τη διεπίδραση της διδασκαλίας. Επομένως, οι εφαρμοζόμενες στην τάξη μεταφραστικές πρακτικές κρίνεται αναγκαίο να ερευνώνται και να αναπλαισιώνονται, αλλά και να εντάσσονται σε μια πορεία που οδηγεί τους μαθητές στην ΚΓΕ. Για τους παραπάνω λόγους η διερεύνηση της δυνατότητας εφαρμογής της διδακτικής πρότασης στο σύγχρονο σχολείο ακολουθεί το ερευνητικό σχήμα της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης (ε-δ) (Κατσαρού, 2016) και διεξάγεται σε διαδοχικούς ερευνητικούς κύκλους· κάθε κύκλος αποτελείται από τις φάσεις του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης και του αναστοχασμού και διαμορφώνει τους επόμενους.

Η ε-δ αποτελεί μία σύζευξη έρευνας και διδασκαλίας, θεωρίας και πράξης, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός μελετά συστηματικά την πρακτική του με σκοπό να τη βελτιώσει (McNiff, 1995), όπως και το πλαίσιο εντός του οποίου ασκείται αυτή η πρακτική (Hopkins, 1985). Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής σχεδιάζει να εμπλέξει τους μαθητές του ενεργητικά στη διεξαγωγή της, ώστε να ακουστεί η «φωνή» τους (Fielding, 2001 στο Katsarou, 2008). Κατά την διενέργεια της διδακτικής παρέμβασης, μοιράζεται τις εμπειρίες και τις σκέψεις του με τους μαθητές του, με μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και με τους ερευνητές συμβούλους-καθηγητές, με σκοπό τη λήψη ανατροφοδότησης για τον σχεδιασμό των ερευνητικών φάσεων (Lomax, 1990).

Ο πρώτος κύκλος της ε-δ –ο οποίος έχει πλέον ολοκληρωθεί- είχε ως βασικούς σκοπούς τη διάγνωση αφενός των στάσεων των μαθητών προς το μάθημα της ΑΕΓ και των γνώσεων τους για βασικά στοιχεία της ΑΕΓ και αφετέρου την εξοικείωσή τους με καινοτόμες διδακτικές πρακτικές. Σε αυτόν τον κύκλο οι μαθητές διαπραγματεύτηκαν κείμενα μικρού βαθμού γλωσσικής δυσκολίας, ενώ οι πρακτικές κριτικής ανάγνωσης των μεταφραστικών εκδοχών τους εστιάστηκαν στον εντοπισμό των διαφορετικών μεταφραστικών τους στρατηγικών (κατά λέξη και περισσότερο ελεύθερη μετάφραση) και τη συσχέτισή τους με τους σκοπούς τους: με ποιους τρόπους δηλαδή αντιλαμβάνονται την απόδοση του περιεχομένου και της μορφής του αρχαίου κειμένου σε συνδυασμό με το αποτέλεσμα που επιφέρουν στους αναγνώστες τους. Σε αυτόν τον κύκλο διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με την ανάγνωση μεταφραστικών εκδοχών με βάση την κειμενοκεντρική προσέγγιση· ακόμα, οι τοποθετήσεις των μαθητών δεν ήταν ομοιογενείς, καθώς άλλοι τοποθετούνταν υπέρ μιας ακριβούς, κατά λέξη μετάφρασης, ενώ άλλοι ελκύονταν από μια περισσότερο ελεύθερη. Στα θετικά σημεία αυτού του κύκλου σημειώνεται η θετική ανταπόκριση των μαθητών στις καινοτόμες πρακτικές του μαθήματος.

Στο δεύτερο κύκλο, στον οποίο τοποθετείται η ε-δ κατά τον χρόνο συγγραφής της εισήγησης, οι μαθητές διαπραγματεύονται κείμενα που περιλαμβάνονται στο σχολικό τους εγχειρίδιο. Αρχικά τα κείμενα προσεγγίζονται στην τάξη σύμφωνα με την κειμενοκεντρική μέθοδο και στη συνέχεια οι μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο του κριτικού αναγνώστη των μεταφραστικών τους εκδοχών. Στον κύκλο αυτό οι μαθητές

καλούνται να συσχετίσουν τις διαφορετικές μεταφραστικές στρατηγικές της κάθε εκδοχής καταρχήν με τον κοινωνικό χώρο από τον οποίο αναδύονται: οι εκδοχές αυτές αντιστοιχούν στο δίπολο από τη μια της φιλολογικής και από την άλλη της προτεινόμενης για τους μαθητές παρασχολικής μετάφρασης. Επιπλέον, επιχειρείται να εξηγηθεί για ποιους λόγους ο κάθε μεταφραστικός τύπος ακολουθεί τις συγκεκριμένες στρατηγικές, αλλά και να συσχετιστεί το μεταφραστικό τους αποτέλεσμα με την αξία που αποδίδει στις εκφραστικές δυνατότητες της νεοελληνικής γλώσσας. Ακόμα, οι μαθητές καλούνται να τοποθετηθούν για το τι είδους αναπαραστάσεις για τον αρχαίο κόσμο δημιουργεί ο κάθε μεταφραστικός τύπος και να τις συσχετίσουν με τις αντίστοιχες γλωσσικές τους συμβάσεις.

Κατά την πορεία αυτού του κύκλου διαπιστώνεται ότι οι μαθητές έχουν συλλάβει το γεγονός ότι κάθε μεταφραστική εκδοχή κατασκευάζει διαφορετικές εκδοχές της κοινωνικής πραγματικότητας, ότι δηλαδή αποτελεί μια διαφορετική ερμηνεία του αρχικού κειμένου, την οποία επικοινωνεί στους αναγνώστες της. Από την άλλη, οι μαθητές καλούνται ως μεταφραστές να διαμορφώσουν τη δική τους ερμηνεία την οποία επικοινωνούν με τον δικό τους μεταφραστικό λόγο.

Ο αρχικός σχεδιασμός της παρέμβασης προβλέπει μελλοντικά το «άνοιγμα» σε άλλα κοινωνικά πεδία, όπως τα ΜΜΕ. Οι μαθητές δηλαδή θα κληθούν να διαπιστώσουν ότι η μετάφραση των αρχαίων κειμένων δε συνιστά μια αποπλαισιωμένη σχολική πρακτική, αλλά ότι ο αρχαίος κόσμος φέρει ένα βαρύ ιδεολογικό φορτίο, το οποίο καταρχήν για εμάς, τους σημερινούς Έλληνες, διέπεται από τη σχέση προγόνου-απογόνου και ότι η ταυτότητά μας αναγκαστικά διαμορφώνεται και από αυτή τη σχέση. Οι μαθητές λοιπόν καλούνται, ως μελλοντικοί πολίτες να διαπιστώσουν με ποιους τρόπους τα αρχαία κείμενα μεταφράζονται σε άλλα κοινωνικά πλαίσια, καθώς οι μεταφράσεις αναπλαισιώνονται για να εξυπηρετήσουν υπάρχοντες ιδεολογικούς σκοπούς. Το «άνοιγμα» αυτό θεωρείται ότι θα συνδέσει το μάθημα με ισχύουσες κοινωνικές καταστάσεις, υπηρετώντας έτσι ένα πάγιο αίτημα όχι μόνο του ΚΓ αλλά ευρύτερα της εκπαίδευσης για τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία. Επιπλέον, αναμένεται ότι θα ωθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν μια βαθύτερη επίγνωση του ιδεολογικού ρόλου του μεταφραστικού λόγου. Η επίγνωση αυτή προσδοκούμε ότι θα ενεργοποιήσει τους μαθητές, ώστε να προβληματοποιήσουν ή και να αμφισβητήσουν τις ισχύουσες σχολικές μεταφραστικές πρακτικές, τις οποίες αποτυπώνει ο λόγος των σχολικών βοηθημάτων του μαθήματος.

4. Αρχαία ελληνικά κείμενα και μαθητικοί μεταφραστικοί λόγοι: πρώτες διαπιστώσεις

Η διδακτική μας πρόταση στηρίζεται στη θέση ότι τα αρχαία ελληνικά κείμενα, και μάλιστα στην πρωτότυπη μορφή τους, είναι δυνατό να καταστούν – παρά τις δυσκολίες του εγχειρήματος- βασικό μορφωτικό αγαθό για το σύγχρονο σχολείο. Στέκεται ωστόσο κριτικά απέναντι στους ισχύοντες τρόπους με τους οποίους οι μαθητές έρχονται αυτή τη στιγμή σε επαφή μαζί τους· η εμμονή σε παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους, η απαίτηση για έναν τρόπο μετάφρασής τους που έχει τη μορφή μιας τυπικής γλωσσικής αντιστοίχισης – είτε ως τεκμήριο της στενής σχέσης των δύο μορφών της ίδιας γλώσσας, είτε για λόγους που εξυπηρετούν ισχύουσες διδακτικές και αξιολογικές πρακτικές – θεωρούμε ότι αποστερούν από τα αρχαία κείμενα το νόημα και τελικά τα υποβαθμίζουν στη συνείδηση των μαθητών.

Αντί αυτών των τρόπων, προτείνεται τα κείμενα αυτά να προσεγγίζονται με βάση μια ολιστική αντίληψη της γλώσσας (Τσάφος, 2004). Προτείνεται η κριτική ανάγνωση διαφορετικών μεταφραστικών εκδοχών και η επισήμανση του ιδεολογικού τους φορτίου. Οι διδακτικές αυτές πρακτικές θα δώσουν ερεθίσματα στο μαθητή, ώστε να διαμορφώσει τη δική του «εικόνα» για τον κόσμο του κειμένου, τη δική του δηλαδή ερμηνεία, την οποία θα επιχειρήσει να επικοινωνήσει με τα δικά του εκφραστικά μέσα, ενεργοποιώντας τις δικές του κοινωνικές και πολιτισμικές αναπαραστάσεις. Με άλλα λόγια, η διδακτική αυτή πρόταση επιχειρεί να καταστήσει τον μαθητή περισσότερο κριτικά συνειδητοποιημένο αναγνώστη και μεταφραστή.

Η ε-δ βρίσκεται υπό εξέλιξη, κατά συνέπεια δικαιούται μόνο να προβεί σε κάποια προκαταρκτικά συμπεράσματα. Οι μαθητές κατά τη διενέργειά της κλήθηκαν να τοποθετηθούν για αυτά που συμβαίνουν στην τάξη τους και η πρώτη εικόνα που σχηματίζεται από τις απαντήσεις τους είναι πολύ ενθαρρυντική. Ο εκπαιδευτικός που διεξάγει την παρέμβαση αυτή διαπιστώνει το ίδιο, ενώ ταυτόχρονα διερωτάται σε ποιο στοιχείο της οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικότερα: στο δημιουργικό, στην δυνατότητα δηλαδή που τους δίνεται να μεταφράζουν με τις δικές τους δυνάμεις ή στο κριτικό στοιχείο, στην κατανόηση δηλαδή των λόγων για τους οποίους η γλώσσα χρησιμοποιείται σε διαφορετικές συνθήκες με διαφορετικούς τρόπους.

Ποιος μαθητικός μεταφραστικός λόγος αναμένεται να παραχθεί ως αποτέλεσμα αυτής της διδακτικής προσέγγισης; Πιθανότατα πολλοί μαθητές θα ακολουθήσουν τις υπάρχουσες γλωσσικές συμβάσεις της γλωσσικής τους κοινότητας· θα τις ακολουθήσουν ωστόσο μετά από συνειδητή επιλογή και όχι καταναγκαστικά ή μιμητικά. Πιθανόν κάποιοι να προχωρήσουν σε πρωτότυπες μείξεις, ενεργοποιώντας τον μηχανισμό της διακειμενικότητας (Fairclough, 1992), στην ουσία προτείνοντας νέους τρόπους προσέγγισης της αρχαίας μας παράδοσης. Πιστεύουμε ότι μια τέτοια προοπτική μπορεί να δώσει μια περισσότερο δημιουργική, κριτική και πλουραλιστική προοπτική στο σχολικό γραμματισμό, σύμφωνη με το όραμα όσων θεωρούν ότι αυτός οφείλει να μην περιορίζεται στην κοινωνική αναπαραγωγή, αλλά να τείνει διαρκώς προς τον κοινωνικό μετασχηματισμό στη βάση της ισότητας και της δικαιοσύνης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. [=Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Γυμνασίου Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας] (2003). 21072α/Γ2, (ΦΕΚ 303, τ. Β - 13/03/2003) σελ. 3808-3826.

Καζάζης, Ι. Ν. (χ.χ). Η αξία των Αρχαίων Ελληνικών και η διδασκαλία τους στη σχολική εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 28 / 12 / 2016 από: http://www.moec.gov.cy

Κακριδής, Ι.Θ. (1984). Το μεταφραστικό πρόβλημα. Αθήνα: Εστία.

Κακριδής Ι.Θ. (χ.χ.). Γιατί διδάσκουμε Αρχαία Ελληνικά στα παιδιά. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 28 / 12 / 2016 από τη διεύθυνση: http://www.greek-language.gr/greekLang/files/document/kakridis_1.pdf

Κατσαρού, Ε. (2016). Εκπαιδευτική Έρευνα - Δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης. Αθήνα: Κριτική.

Μακρής, Χ. (2000). Η διδασκαλία του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών στη δευτεροβάθμια σχολική τάξη. Φιλόλογος, 102, σσ. 576-589.

Μαρωνίτης, Δ.Ν. (2000). Θέματα και Προβλήματα Ενδογλωσσικής Μετάφρασης στην Εκπαίδευση. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 31/10/2016, από τη διεύθυνση: http://www.greek-language.gr.

Μαρωνίτης, Δ. Ν. (2001). Ενδογλωσσική ανισοτιμία. Στο Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός, επιμ. Α.-Φ. Χρηστίδης. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 291-294.

Μαρωνίτης, Δ. Ν. (2009). Από τη γραπτή στην προφορική σχολική μετάφραση. Ανακτήθηκε στις 31/10/2016, από τη διεύθυνση: http://www.greek-language.gr.

Πόλκας, Λ. (2000). Απορίες και προτάσεις για την εξέταση της μετάφρασης και το "αδίδακτο κείμενο" στο λύκειο. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 31 Οκτωβρίου 2016 από τη διεύθυνση: http://www.greek-language.gr.

Στάμου Α.Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού, Β. Τσάκωνα (επιμ.) Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές (149-187). Αθήνα: Νήσος.

Τσάφος, Β. (2004α). Η διδασκαλία της Αρχαίας ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας, Για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσάφος, Β. (2004β). Τα Προγράμματα Σπουδών και η Δυνατότητα Αναμόρφωσής τους από τον Εκπαιδευτικό της Πράξης. Η Συμβολή του Μοντέλου Διαδικασίας. (Το παράδειγμα των φιλολογικών μαθημάτων). Νέα Παιδεία, 111, σσ. 18-25.

Τσάφος, Β. (2010). Σοφοκλέους Αντιγόνη, στ. 726-746 & 631-640: Η μετάφραση των ποιητικών κειμένων στο Λύκειο. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 31/10/2016, από τη διεύθυνση: http://www.greek-language.gr/

Φυντίκογλου, Β. (2008). Η μετάφραση στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 31/10/2016, από τη διεύθυνση: http://www.greek-language.gr

Ξενόγλωσση

Breeze, R. (2011). Critical Discourse Analysis and its critics. *Pragmatics 21*, pp. 493-525.

Carr, P. (2007). Experiencing democracy through neoliberalism: The role of social justice in democratic education. *Journal for Critical Education Policy Studies, 5(2),* pp. 1-20.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (2003). *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge

Janks, H. & R. Ivanic (1992). Critical language awareness and emancipatory discourse. In Fairclough (ed), 305–331.

Katsarou, E. (2008). Students research and modify teaching and their perceptions of a subject: a students as co-researchers approach, *Action Research Expeditions*. Διαθέσιμο στο: http://ww2.fks.uoc.gr/

Lewison, M., Flint, A. S., & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language arts, 79(5),* pp. 382-392.

Lomax, P. (1990). An action research approach to developing staff in schools. In

Lomax, P. (ed.) *Managing Staff Development in Schools*. Clevedon: MultiLingual

Matters.

McLaren, P. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.

Norton, B. (2007). Critical literacy and international development. *Critical literacy: Theories and practices, 1(1),* pp. 6-15.

The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review, 66(1),* pp. 60-93.

Εκπαίδευση Ενηλίκων και πολιτισμός: Ο ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων ως πολιτισμικού ακτιβιστή στη σύγχρονη πραγματικότητα

Βασιλεία (Λιάνα) Καλοκύρη
Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων, ΠΔΕ Κρήτης με έδρα το Ηράκλειο,
Καθηγήτρια-Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
kalokyri@sch.gr

Περίληψη

Υπό την προβληματική της μελέτης των σχέσεων και προοπτικών μεταξύ εκπαίδευσης και πολιτισμού, στη σύγχρονη εποχή της κρίσης και των πολιτισμικών αναζητήσεων, η παρούσα εργασία πραγματεύεται τον ρόλο του Εκπαιδευτή Ενηλίκων ως «πολιτισμικού ακτιβιστή». Ειδικότερα, επιχειρείται να αναδειχτεί η σπουδαιότητα του ρόλου του Εκπαιδευτή Ενηλίκων ως φορέα πολιτισμικής παρέμβασης, στην εποχή της άνθισης της εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης αλλά και της ρευστότητας των αξιών και των κινδύνων από την εξάπλωση ποικίλων φονταμενταλισμών. Στο πλαίσιο αυτό, συζητούνται καίριες θεωρήσεις στοχαστών του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων για τον ρόλο του Εκπαιδευτή Ενηλίκων σε σχέση με την κοινωνία και τον πολιτισμό. Ανιχνεύονται παράγοντες που κωλύουν την πραγμάτωση αυτού του ρόλου αλλά και πεδία δυνητικής εφαρμογής του. Τέλος, διατυπώνονται προτάσεις με γνώμονα ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων να μην ασκεί απλώς ρόλο «διευκολυντή γνώσεων και δεξιοτήτων», αλλά να συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των ενήλικων εκπαιδευομένων και τη διαμόρφωση ενός ανθρωπιστικού πολιτισμικού προτύπου.

Λέξεις-κλειδιά*. Εκπαιδευτής ενηλίκων - πολιτισμικός ακτιβιστής, Θεωρία Μετασχηματισμού*

1. Εισαγωγή - Προβληματική

Στις αρχές του 21ου αιώνα η αντίφαση μεταξύ τεχνολογικών επιτευγμάτων και υποβάθμισης αξιών οδηγεί σε αναζητήσεις για νέα πολιτισμικά πρότυπα. Στο πλαίσιο αυτό, επανέρχεται ως καίριο ζητούμενο η ανίχνευση των σχέσεων και προοπτικών μεταξύ εκπαίδευσης και πολιτισμού: Μπορεί η εκπαίδευση να υπερβεί τον «εργαλειακό χαρακτήρα» παροχής γνώσεων -κυρίως προς «επαγγελματική αποκατάσταση»- και να συμβάλει στη διαμόρφωση ανθρώπων πιο χειραφετημένων, κοινωνικά υπεύθυνων, διαλογικά σκεπτόμενων(Mezirow, 2000), ώστε να δοθεί στον πολιτισμό μια στροφή ουσιαστικά ανθρωπιστική; Ως προς τη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση, που γίνεται ολοένα και περισσότερο μέρος της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθώς αυξάνουν οι ανάγκες διαρκούς εξειδίκευσης και επιμόρφωσης, τίθεται το ερώτημα: Ποιος είναι ο ρόλος του σύγχρονου Εκπαιδευτή Ενηλίκων, μέσα στο δεδομένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο;

Στο πνεύμα της προβληματικής αυτής, αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση του ρόλου του Εκπαιδευτή Ενηλίκων ως «πολιτισμικού

ακτιβιστή» (Mezirow, 2000, pp. 30/2007, σελ. 68). Η σημασία και η συμβολή της εργασίας έγκειται στην προσπάθεια να αναδειχτεί η αναγκαιότητα του ρόλου του Εκπαιδευτή Ενηλίκων ως «φορέα πολιτισμικής παρέμβασης» (και όχι απλώς ως «ειδικού», που προωθεί «αυτό που θέλουν να μάθουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι»), να ανιχνευτούν ανασταλτικοί παράγοντες της σύγχρονης πραγματικότητας και να διατυπωθούν προτάσεις, προκειμένου να ενισχυθεί η δυνατότητα άσκησης του ρόλου αυτού.

Ειδικότερα, στην εργασία(ενότητα 2)συζητούνται κυρίωςοι θεωρήσεις κυρίως δυο ξεχωριστών στοχαστών του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, του Freire(1977α, 1977β, 2005, 2006, 2014)και του J. Mezirow(1989, 1990, 2000/2007, 2009), για τη σχέση του Εκπαιδευτή Ενηλίκων με την κοινωνία και τον πολιτισμό. Στη συνέχεια (ενότητα 3) θίγονται σύγχρονα προβλήματα και περιορισμοί στον ρόλο του Εκπαιδευτή Ενηλίκων ως πολιτισμικού ακτιβιστή, που απορρέουν από το θεσμικό πλαίσιο και τη λειτουργία δομών εκπαίδευσης ενηλίκων. Στη βάση των παραπάνω, (ενότητα 4), διατυπώνονται προτάσεις με στόχο την ενίσχυση του ρόλου του Εκπαιδευτή Ενηλίκων ως «πολιτισμικού ακτιβιστή». Στην καταληκτική της εργασίας συζήτηση (ενότητα 5), τονίζεται η πτυχή των σχέσεων εκπαίδευσης και πολιτισμού η οποία αφορά στον σκοπό της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και τον αντίστοιχο ρόλο του Εκπαιδευτή Ενηλίκων.

2. Ο ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων (ΕΕ) στο επιστημολογικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων ως πολιτισμικός ακτιβιστής, κατά τον J. Mezirow

2.1. «Λειτουργικός ρόλος»

Σύμφωνα με θεμελιακές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Rogers, 1999), οΕκπαιδευτής Ενηλίκων χρειάζεται να ανταποκριθεί στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων, όπως τον σεβασμό της ενηλικιότητάς τους, τη διάθεσή τους για ενεργό συμμετοχή τους στη μάθηση, την αξιοποίηση των εμπειριών τους, την ικανοποίηση των προσδοκιών τους, τις άλλες υποχρεώσεις τους (που λειτουργούν ως «ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα») και τις δυσκολίες τους, καθώς και τα ήδη διαμορφωμένα μοντέλα μάθησης(ό.π., σσ. 92-105). Συνακόλουθα, ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων καλείται να συνδυάσει έμπρακτα ρόλους αρχηγού της ομάδας, μέλους της ομάδας, «κοινού» στο οποίο θα δείξουν οι εκπαιδευόμενοι τι έμαθαν, αρχηγού του έργου,εμψυχωτή, συμβούλου, διευκολυντή μάθησης (ό.π., σσ. 219-235).

Στα παραπάνω διακρίνεται η γενικότερη θεώρηση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων για τον σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, ωστόσο, αν το εύρος και ο σκοπός του ρόλου αυτού «προσδι-οριστεί» μόνο με βάση «λειτουργικά» στοιχεία, τότε το πνεύμα (ο σκοπός) της εκπαίδευσης ενηλίκων θα «περι-οριζόταν» στις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις οι οποίες υπηρετούν τα γνωστικά αντικείμενα και την επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευομένων, στο πλαίσιο των υφιστάμενων, ευρύτερων πολιτικο-κοινωνικών και πολιτισμικών δομών, χωρίς προεκτάσεις κριτικής των δομών αυτών.

2.2. Ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων και η κοινωνική αλλαγή κατά τον PauloFreire

Αντίθετα, έντονα πολιτική είναι η θεώρηση του PauloFreire(1977α, 1977β, 2005, 2006, 2014˙Freire&Shor,2011) για τον εκπαιδευτή ενηλίκων:ο ρόλος του

εκπαιδευτή είναι να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης, με διάλογο και ανάπτυξη κριτικού στοχασμού, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να συνειδητοποιήσουν την αλλοτριωτική πραγματικότητα και να αναλάβουν ενέργειες για τον μετασχηματισμό της. Ο Freire υποστήριζε τον συνδυασμό της επαγγελματικής κατάρτισης με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και θεωρούσε αντιφατικό και αδιανόητο να είναι ο εκπαιδευτής «ανεπαρκής διδάσκων», επειδή είναι «ριζοσπαστικός» (Freirekαι Shor, 2011, σελ. 117). Διέκρινε ως ειδοποιό διαφορά ανάμεσα σε έναν «παραδοσιακό» εκπαιδευτή και σε έναν «απελευθερωτικό» ότι ο παραδοσιακός καταρτίζει σύμφωνα με μια ιδεολογία που συμβάλλει στη συντήρηση του κατεστημένου, ενώ ο απελευθερωτικός, μαζί με την προσπάθεια να είναι επαρκής διδακτικά για να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους μια καλή επιστημονική και τεχνική κατάρτιση, «θα επιχειρήσει να ξεσκεπάσει την ιδεολογία που περιβάλλει τις ίδιες τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων» (Freirekαι Shor,ό.π.). Οι όροι «κριτική παιδαγωγική», «απελευθερωτική παιδαγωγική» και «προβληματίζουσα μάθηση» εκφράζουν τον πυρήνα της εκπαιδευτικής θεωρίας και πρακτικής του Freire, όπου κεντρική θέση κατέχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων ως υπεύθυνος για την εισαγωγή του διαλόγου και των απελευθερωτικών μαθησιακών διεργασιών (Freire, 1977α, 1977β·Μάνθου, 2007).

Οι απόψεις του φωτίζονται καλύτερα, εφόσον συνδεθούν με τις συνθήκες μέσα στις οποίες διαμορφώθηκαν (Μάνθου, 2007, σελ. 17-19). Ο PauloFreire (1921-1997),γεννημένος σε μια από τις πιο φτωχές και υπανάπτυκτες περιοχές του τρίτου κόσμου, στο Recife της Βραζιλίας, ασχολήθηκε με πάθος με την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και ανέπτυξε μια συγκροτημένη και βαθιά ανθρωπιστική προοπτική και πρακτική για τα εκπαιδευτικά ζητήματα, με πολιτική διάσταση (Κόκκος, 2005). Χαρακτηριστικά, ως προς την κοινωνική αλλαγή ως σκοπό της εκπαίδευσης υποστήριζε: *«Η επιμονή μας στο ότι οι καταπιεζόμενοι οφείλουν να σκεφτούν συστηματικά πάνω στη συγκεκριμένη τους κατάσταση δεν σημαίνει ότι τους καλούμε σε μια επανάσταση της πολυθρόνας. Αντίθετα, η στόχαση, η γνήσια στόχαση, οδηγεί στη δράση.»* (Freire, 1977α, σελ.68)

Ωστόσο,αν οι θέσεις του για τον ρόλο και τη δύναμη της εκπαίδευσης είναι κατανοητές σε σχέση με τις ιστορικοκοινωνικές συνθήκες της χώρας του και γενικότερα της λατινικής Αμερικής και του τρίτου κόσμου, πώς συνδέονται με τις συνθήκες του δυτικού κόσμου; Στις δυτικές κοινωνίες, οι κυρίαρχες αξίες και αντιλήψεις,όπως ανταγωνισμός, καταναλωτισμός, εμπορευματοποίηση, φετιχοποίηση της τεχνολογίας,έχουν διαποτίσει τη μεγάλη πλειοψηφία του πληθυσμού, καθώς το κυρίαρχο σύστημα την έχει εμπλέξει στη διαμόρφωσή τους. Επιπλέον, σε χώρες τριτοκοσμικές με καθεστώτα ολοκληρωτικά και βίαιη πολιτισμική επιβολή αποικιοκρατικού τύπου είναι πιο σαφείς οι κατευθύνσεις της κοινωνικής αλλαγής, ενώ στις δυτικές κοινωνίες δεν διαφαίνονται πάντα «οι ορθές κατευθύνσεις»(Κόκκος, 2005, σσ. 62-64).

Θα λέγαμε, από την άλλη, ότι, στη σύγχρονη εποχή της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης και των οικονομικών μεταναστών και προσφύγων, έχει νόημα στο πλαίσιο των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων να τίθενται προβληματισμοί του Freiresχετικά με σύγχρονες εκδοχές κοινωνικής αλλαγής καθώς και να προωθούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων την «κριτική συνειδητοποίηση», κυρίως σε ομάδες μη προνομιούχων εκπαιδευομένων (π.χ. ανέργων, μεταναστών, γυναικών και άλλων ομάδων που βιώνουν οικονομική στέρηση ή και κοινωνικό αποκλεισμό), οι οποίοι χρειάζεται να

μάθουν τα δικαιώματά τους και να τα διεκδικούν στο πλαίσιο των δημοκρατικών θεσμών.

2.3. Ο Εκπαιδευτής ενηλίκων ως «πολιτισμικός ακτιβιστής», στη «Θεωρία του Μετασχηματισμού» του JackMezirow

Ενώ ο Freire, με βάση τις εμπειρίες του από τον Τρίτο Κόσμο, συνέδεε έντονα την εκπαίδευση με την κοινωνική ανατροπή, ο J. Mezirow, με καταβολές οικογένειας μεταναστών, με κοινωνικές ευαισθησίες και εμπειρίες από την αμερικανική πραγματικότητα, από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 άνοιξε για τις δυτικές κοινωνίες νέες προοπτικές ως προς τους στόχους της εκπαίδευσης ενηλίκων, εστιάζοντας στον απεγκλωβισμό των ενήλικων εκπαιδευόμενων από στερεότυπα και δυσλειτουργικά νοητικά πλαίσια, κυρίως μέσα από την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού και στοχαστικού διαλόγου,χωρίς να αποκλείει ότι κάτω από προϋποθέσεις είναι δυνατό να προκύπτουν δράσεις που αποβλέπουν σε κοινωνική αλλαγή (Κόκκος, 2005, σελ. 81). Αντλώντας στοιχεία απότην κριτική κοινωνική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης- κυρίως από τον Habermas και τον Adorno- αλλά και από προοδευτικά ρεύματα της Αμερικής, ο Mezirowεπεξεργάστηκε στοχαστικά τη Θεωρία του Μετασχηματισμού, στο ευρύτερο θεωρητικό πεδίο της μετασχηματίζουσαςμάθησης(Mezirow, 2000/2007).

Ειδικότερα, ο Mezirow θεωρεί ότι οι ενήλικοι προσεγγίζουν την πραγματικότητα επηρεασμένοι από το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, με διαμορφωμένες αντιλήψεις μέσα από τις οποίες λειτουργούν. Φέρουν, δηλαδή, μαζί τους φορτία αντιλήψεων και σημασιοδοτήσεων που πολλές φορές έχουν διαμορφωθεί ασυνείδητα, από τα παιδικά χρόνια, με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, αλλά είναι δυσλειτουργικά καθώς τους εγκλωβίζουν σε στερεότυπα και δυσχεραίνουν τη σχέση τους με την πραγματικότητα. Ημετασχηματίζουσα μάθηση είναι ένα είδος μάθησης που έχει ως κεντρικό στόχο τον μετασχηματισμό των πλαισίων αναφοράς των εκπαιδευομένων έτσι ώστε αυτά να γίνουν περισσότερο περιεκτικά, ανοικτά, στοχαστικά και συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή (Mezirow, 2000/2007). Το «πλαίσιο αναφοράς» (η «κοσμοθεωρία») των ενηλίκων συναποτελείται από νοητικές συνήθειες, όπως ο εθνοκεντρισμός, ο ρόλος ως συζύγου ή συντρόφου, ο γονεϊκός ρόλος, ο επαγγελματικός ρόλος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, η αντίληψη για την ιδιότητα του πολίτη κ.ά. Κάθε νοητική συνήθεια εκφράζεται μέσα από ένα πλήθος απόψεων (Mezirow, 2007, σσ. 56-57).

Τείνοντας «προς μια Φιλοσοφία για την Εκπαίδευση Ενηλίκων», ο Mezirow πρεσβεύει ότι ο απώτερος στόχος, ο βασικός σκοπός, της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να βοηθάει τους ενηλίκους να συνειδητοποιούν τις δυνατότητές τους να γίνονται περισσότερο χειραφετημένοι, κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμοι μανθάνοντες, να σκέπτονται κριτικά μέσα στο δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο (Mezirow, 2000,σσ. 26-31/2007, σελ. 68.) Αντίστοιχα, υποστηρίζει: *Οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν είναι ποτέ ουδέτεροι. Είναι πολιτισμικοί ακτιβιστές, δεσμευμένοι να υποστηρίζουν και να διευρύνουν τους κανόνες, τις κοινωνικές πρακτικές, τους θεσμούς και τα συστήματα που ενισχύουν την πληρέστερη και πιο ελεύθερη συμμετοχή στον διάλογο, στη μετασχηματίζουσα μάθηση, στη στοχαστική δράση και στη μεγαλύτερη ενεργοποίηση των συμμετεχόντων* (Mezirow, 2000 σελ. 30/ 2007, σελ. 68.)

Ωστόσο, κατά τον Mezirow, ο «πολιτισμικός ακτιβισμός» δεν σημαίνει «κατήχηση για ανάληψη συγκεκριμένης πολιτικής δράσης» (Κόκκος, 2005, σελ. 78).

Αντίθετα, οι εμπειρίες των ενηλίκων πρέπει να γίνονται σεβαστές και οι δυσλειτουργικές απόψεις να αλλάζουν μέσα από τον στοχαστικό διάλογο και την κριτική αξιολόγηση των παραδοχών.

Επιπλέον, κι αυτό είναι πολύ σημαντικό, τα αναλυτικά προγράμματα, οι μέθοδοι εκπαίδευσης και αξιολόγησης, το εκπαιδευτικό υλικό καθώς και η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού θα πρέπει να διαμορφώνονται όχι μόνο με βάση τις προσδοκίες του εκπαιδευομένου για γνώσεις, επαγγελματική ανάπτυξη, κ.ά., αλλά και με βάση τον ίδιο τον σκοπό της εκπαίδευσης ενηλίκων (Mezirow, 2007).

Βασικοί προβληματισμοί που έχουν γεννηθεί για τη θεωρία του Mezirow αφορούν στα ακόλουθα ζητήματα: Σε ποιο βαθμό «έχει δικαίωμα» ο εκπαιδευτής για «παρέμβαση»; Μπορεί ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων να χειριστεί τη διεργασία μετασχηματίζουσας μάθησης; Είναι αποτελεσματικός ο μετασχηματισμός ή απλώς παροδικός; (Κόκκος, 2005).

Όπως επισημαίνει ο Mezirow (2007, σελ. 66), στην προσπάθεια για δημιουργία ευκαιριών, η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης «συναντάται» με τη δημοκρατική θεωρία. Επικαλείται τη θεώρηση ότι αποτελεί έμφυτο στοιχείο της δημοκρατίας η δημιουργία ευκαιριών μετασχηματισμού. Στο πνεύμα της Θεωρίας του Μετασχηματισμού, οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων ενισχύουν στις ομάδες των εκπαιδευομένων συνθήκες «κοινωνικής δημοκρατίας» που είναι απαραίτητες για τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Γίνονται οι ίδιοι «συνεργατικοί μανθάνοντες» (ό.π., σελ. 68), καταβάλλοντας προσπάθειες να μεταβιβαστεί η εξουσία τους στην εκπαιδευόμενη ομάδα, όσο γίνεται πιο σύντομα.Αποτελούν παράδειγμα, είναι αφοσιωμένοι και υποστηρίζουν τους συμμετέχοντες, ώστε να αξιολογούν κριτικά την αξιοπιστία των κανόνων μέσα από εναλλακτικές οπτικές. Επίσης, κατά τον Mezirow (ό.π., σελ. 69), σε περιπτώσεις όπως τα κοινωνικά κινήματα, η συνδικαλιστική και λαϊκή εκπαίδευση ή τα προγράμματα κοινοτικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι δυνατό να επιλέγουν να εργάζονται με εκπαιδευόμενους με τους οποίους αισθάνονται αλληλέγγυοι.

3. Η σύγχρονη πραγματικότητα και ο ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων

Κατά πόσο, όμως, η σύγχρονη πραγματικότητα επιτρέπει στους Εκπαιδευτές Ενηλίκων να υλοποιήσουν τον προαναφερόμενο σκοπό -σύμφωνα με τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης κατά τον Mezirow- και να ασκήσουν τον ρόλο τους ως «πολιτισμικών ακτιβιστών»;

Η δια βίου μάθηση και εκπαίδευση μπορεί να εξαπλώνεται και να αποτελεί στόχο και μέτρο ανάπτυξης των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών, με πορεία αυξητική και στην Ελλάδα (Βεργίδης και Κόκκος, 2010), ωστόσο πρέπει να επισημάνουμε τις αντινομίες της σύγχρονης πολιτικής στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς στο όνομα της «εργασιακής απασχόλησης» και ασαφών στόχων «ανάπτυξης» θυσιάζεται η προσοχή στον κριτικό στοχασμό και τον μετασχηματισμό προβληματικών παραδοχών.

Στην Ελλάδα, τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων της μη-τυπικής εκπαίδευσης[108]αφορούν κυρίως στην επαγγελματική ανάπτυξη κι έχουν βασικό στόχο την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που αφορούν στο γνωστικό αντικείμενο και γενικότερα στον «εξοπλισμό» των εκπαιδευομένων με εφόδια χρήσιμα για την αγορά εργασίας, χωρίς ωστόσο να περιλαμβάνουν και τον απώτερο σκοπό της κατά τον Mezirowμετασχηματίζουσας μάθησης, δηλαδή να γίνουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι κριτικά στοχαστικοί σχετικά με τις παραδοχές τους και *«να μπορούν να δραστηριοποιούνται αποτελεσματικά στο καταστάλαγμα αυτής της στοχαστικής μαθησιακής διεργασίας»* (Mezirow, 2007, σελ. 67). Αντίθετα, στην πράξη, στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης, της οικονομικής αστάθειας και της επικράτησης ανταγωνιστικών μοντέλων δράσης, τονίζεται ως προσόν των προγραμμάτων η «επαγγελματική ανάπτυξη», η οποία θα λέγαμε ότι ενέχει περισσότερο την έννοια της προσαρμογής και ενσωμάτωσης στην υφιστάμενη πραγματικότητα, σε θέση «πιο πλεονεκτική» για το άτομο που «προσπαθεί και εφοδιάζεται με σύγχρονα προσόντα», ενώ μάλλον θεωρείται «εκτός αντικειμένου» η ανάπτυξη *κριτικού στοχασμού* (ο οποίος δεν θα έχει απλώς «εργαλειακό χαρακτήρα» αξιοποίησης στον επαγγελματικό χώρο) καθώς και η *«ενίσχυση της αυτοδυναμίας της σκέψης*», που *«αποτελεί ταυτόχρονα σκοπό και μέθοδο των εκπαιδευτών ενηλίκων»,* κατά τον Mezirow(ό.π.). Αντίστοιχα, στο «Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης»(Υ.Α. ΓΠ20082, στο ΦΕΚ 2844 τ.Β΄/23-10-2012)δεν προβλέπονται ως προϋπόθεση για τη συμμετοχή στις διαδικασίες πιστοποίησης οι σπουδές ή η μεταπτυχιακή ειδίκευση στην εκπαίδευση ενηλίκων (ό.π., άρθρο 3). Στο θεσμικό αυτό πλαίσιο ο ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων δεν συνδέεται με στόχους «μετασχηματίζουσας μάθησης» ούτε με την προβληματική της ανάπτυξης «κριτικού στοχασμού» και της «απελευθερωτικής μάθησης» υπό την προοπτική του Freireή τουMezirow, αλλά απλώς με «επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών» για μαθησιακά αποτελέσματα που αφορούν στο γνωστικό αντικείμενο(ό.π., άρθρο 2).

Χαρακτηριστικά, τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης επιπέδου 2 (Κε.Δι.Βι.Μ.-2)[109], ως ιδιωτικοί φορείς (μη-τυπικής) εκπαίδευσης ενηλίκων, προσφέρουν προγράμματα που στοχεύουν να ανταποκριθούν στις αυξανόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και της κοινωνίας, χωρίς ωστόσο να συνδέονται οι στόχοι των προγραμμάτων και η όλη λειτουργία των φορέων αυτών με τους στόχους της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow, 2000). Αν και η ρητορική των στόχων των προγραμμάτων των Κε.Δι.Βι.Μ.-2 απηχεί δημοκρατικές αξίες (δημιουργία ίσων ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευσηενίσχυση των δυνατοτήτων πρόσβασης στην αγορά εργασίας, ενίσχυση της ικανότητας των ενήλικων εκπαιδευομένων να προσαρμόζονται στις εκάστοτε γνωστικές απαιτήσεις,πρόσβαση σε νέες εργασιακές, οικονομικές και πολιτιστικές

[108] Στη μη-τυπική εκπαίδευση περιλαμβάνεται η αρχική επαγγελματική κατάρτιση (Ι.Ε.Κ.), η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (Κ.Δ.Β.Μ) και η γενική εκπαίδευση ενηλίκων (Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, http://www.gsae.edu.gr/el/gen-grammateia).

[109]Θεσμικά, ιδρύθηκαν πρώτα τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης που λειτουργούσαν σε Δήμους που το επιθυμούσαν (Ν. 3897/2010, άρθρο 4, παρ. 1, στο ΦΕΚ 163 Α΄/21-9-2010, «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις») και με νεότερο νόμο (Ν. 4093/2012, στο ΦΕΚ 222/12-11-2012, «Μετονομασία των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης επιπέδου 2») ορίστηκαν (ως μετεξέλιξη παλιότερων δομών εκπαίδευσης) τα Κε.Δι.Βι.Μ. επιπέδου 1 και Κε.Δι.Βι.Μ. επιπέδου 2, ιδιωτικά.

ευκαιρίες), ο προσανατολισμός των στόχων και της γενικότερης λειτουργίας τους αφορά σε πρακτικά ζητήματα εργασιακής απασχόλησης, όχι σε κριτική επαναξιολόγηση παραδοχών, πηγών τους και συνεπειών τους, όπως τίθεται στην προβληματική της εκπαίδευσης ενηλίκων κατά τον Mezirow (2000/2007). Επιπλέον, αν και σε σχέση με παλιότερες δομές, τα Κε.Δι.Βι.Μ.-2 είναι πιστοποιημένα κέντρα Εκπαίδευσης Στελεχών επιχειρήσεων από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ)(https://www.eoppep.gr) και οι Εκπαιδευτές τους προβλέπεται να διαθέτουν Πιστοποίηση Εκπαιδευτικής Επάρκειας από τον ΕΟΠΠΕΠ[110], δεν απαιτούνται ως προϋπόθεση οι σπουδές των Εκπαιδευτών σε μεταπτυχιακά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων,με αντίστοιχες γνώσεις που αφορούν στη φιλοσοφική θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων ως πολιτισμικού ακτιβιστή. Επιπλέον, στον ρόλο του Εκπαιδευτή Ενηλίκων ως πολιτισμικού ακτιβιστή τίθενται περιορισμοί στα Κε.Δι.Βι.Μ-2 από το θεσμικό πλαίσιο και τη λειτουργία αυτών των δομών. Πιο συγκεκριμένα, στην πράξη, το πλαίσιο του ιδιωτικού φορέα και των οικονομικών στόχων λειτουργίας των Κέντρων, η πίεση του περιορισμένου χρόνου εκπαίδευσης σε σχέση με την ύλη των προγραμμάτων, οι επαγγελματικές προτεραιότητες των εκπαιδευομένων ακόμη και οι ίδιες οι στερεοτυπικές προσδοκίες τους για επαγγελματικά και οικονομικά οφέλη από αυτές τις σπουδές τους αποτελούν εμπόδια στους Εκπαιδευτές ακόμη και για εφαρμογή βασικών αρχών και μεθόδων εκπαίδευσης ενηλίκων -πολύ περισσότερο για προσπάθειες «μετασχηματίζουσας μάθησης»(Ανθοπούλου, 2017).

Ανάλογα ισχύουν και στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), που περιλαμβάνονται θεσμικά στην τυπική εκπαίδευση ενηλίκων(Κόκκος, 2005).Ως σκοπός τους ορίζεται *«η συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και η πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι, καθώς και η αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στον χώρο της εργασίας»*(ΥΑ Αριθμ. 5953**,**Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των ΣΔΕ, 2014, Κεφάλαιο Α, άρθρο 2, στο ΦΕΚ 1861 Β΄/ 8-7-2014). Παρά τον γενικότερο κοινωνικό προσανατολισμό που απηχείται στον σκοπό τους και παρά το ότι το πρόγραμμα σπουδών τους θεωρείται καινοτόμο, καθώς στηρίζεται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και του πολυγραμματισμού (Ευστράτογλου και Νικολοπούλου, 2008), δενπεριλαμβάνεται στο θεωρητικό τους πλαίσιο ούτε στη μεθοδολογία τουςη μετασχηματίζουσα μάθηση, όπως αυτή αναπτύχθηκε από τον Mezirow ή και προεκτάσεις αυτής, όπως η μέθοδος του Κόκκου (2011)«Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία».

Όπως, μάλιστα, είχε επισημανθεί σε έρευνα που αφορούσε στη διερεύνηση των επιστημολογικών πεποιθήσεων εκπαιδευτών ενηλίκων σε ΣΔΕ (Παπαγεωργίου, 2010), η κριτική προσέγγιση (που απηχεί θεωρίες του Freire και της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow) είναι πιο περιορισμένη, ενώ, ακόμη κι

[110]*Η εκπαιδευτική επάρκεια είναι μια «οριζόντια δεξιότητα». Οι ενδιαφερόμενοι δεν πιστοποιούν την ειδικότητά τους (οικονομολόγος, γραφίστας, γεωπόνος κ.λπ.), αλλά μέσω της ακολουθούμενης διαδικασίας πιστοποιείται ότι διαθέτουν τις απαραίτητες* ***γνώσεις***, ***δεξιότητες*** *και* ***ικανότητες, προκειμένου να διδάξουν σε ομάδες ενηλίκων, σε δομές της μη τυπικής εκπαίδευσης*** *(ΙΕΚ, ΚΔΒΜ κ.λπ.)* (ΕΟΠΠΕΠ, χ.χ.). Από 1.9.2019 η πιστοποιημένη εκπαιδευτική επάρκεια αποτελεί προϋπόθεση, προκειμένου ο εκπαιδευτής να μετάσχει σε χρηματοδοτούμενο από δημόσιους πόρους πρόγραμμα της μη τυπικής εκπαίδευσης (άρθρο 78 παράγραφος 4 του Ν. 4485/2017 (ΦΕΚ 114Α')).

όταν επιχειρείται η ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων απόΕκπαιδευτές με αφετηρίες γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων ή προσωποκεντρικής θεώρησης,αυτή δεν στοχεύει στο κοινωνικό αλλά κυρίως στο ατομικό επίπεδο. Γενικότερα, το γεγονός ότι στην Ελλάδα δεν έχει αναπτυχθεί η εκπαίδευση ενηλίκων ως κοινωνικό κίνημα (Κόκκος, 2008, στο Παπαγεωργίου, ό.π. σελ. 324) και ότι ο φορέας (ΣΔΕ) αποτελεί μέρος της τυπικής εκπαίδευσης έχουν θεωρηθεί ως παράγοντες λόγω των οποίων δεν προωθείταιη χειραφετητική προσέγγιση. Ωστόσο, σύμφωνα με νεότερες έρευνες (Οικονόμου, 2018), στα ΣΔΕ γίνονται βήματα προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης κριτικού στοχασμού προς μετασχηματισμό δυσλειτουργικών/στερεοτυπικών παραδοχών, μέσα από προσπάθειες αξιοποίησης της τέχνης, και ότι Εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι εκφράζουν αποδοχή και σταδιακή εξοικείωση με τη μέθοδο αυτή αλλά και επισημαίνουν την ανάγκη για περισσότερη επιμόρφωση των Εκπαιδευτών, και βελτίωση των υποδομών, ώστε να διευκολυνθεί η εφαρμογή της.

Στον ακαδημαϊκό χώρο, στα προγράμματα σπουδών, ακόμη και μεταπτυχιακών, που εντάσσονται στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, επικρατεί γενικότερα η παραδοσιακή «διάλεξη» και ο «σύγχρονος» χαρακτήρας τους αφορά κυρίως στην εστίαση στην εξειδικευμένη γνώση, και στην ανταπόκρισή τους στις ανάγκες της οικονομικο-κοινωνικής πραγματικότητας. Αξίζει ωστόσο να επισημάνουμε και την προβληματική που αναπτύχθηκε από το Δίκτυο Πανεπιστημιακών Δασκάλων σχετικά με την «πανεπιστημιακή παιδαγωγική», όπως εκφράστηκε με το 1^{ο} Πανελλήνιο Συνέδριο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής με θέμα: «*Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»,* στην Αλεξανδρούπολη, 12-13 Απριλίου 2019, υπό την αιγίδα του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης.

Στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα μεταπτυχιακά προγράμματα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.) «Εκπαίδευση Ενηλίκων» και «Επιστήμες της αγωγής» αποτελούν χαρακτηριστική περίπτωση στην οποία οι παιδαγωγικές απόψεις του Freireκαθώς και η θεωρία του Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση και την κοινωνική και πολιτισμική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων αποτελούν αντικείμενο σπουδών.Παρέχεται, έτσι, στους καθηγητές-συμβούλους ένα ευνοϊκό πλαίσιο για τον ρόλο τους ως εκπαιδευτών ενηλίκων και παράλληλα προσφέρονταιστους ενήλικους εκπαιδευομένους ερεθίσματα εμβάθυνσης στον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Έχει ωστόσο ενδιαφέρον ότι σε άλλες θεματικές ενότητες των προγραμμάτων αυτών και ακόμη περισσότερο σε άλλα προγράμματα σπουδών του Ε.Α.Π. δεν προβλέπονται ως απαραίτητο προσόν επιλογής των καθηγητών-συμβούλων οι σπουδές στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικότερα της μετασχηματίζουσας μάθησης ούτε υποστηρίζεται θεσμικά ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων ως πολιτισμικού ακτιβιστή. Σημειώνεται ότι προβλέπεται οι καθηγητές-σύμβουλοι να έχουν σπουδές ή επιμόρφωση (η οποία εναλλακτικά προσφέρεται από το ίδιο το Ε.Α.Π.) στην ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στο πλαίσιο της οποίας τίθενται και βασικά στοιχεία της εκπαίδευσης ενηλίκων, χωρίς όμως ειδικότερες γνώσεις για το πεδίο της μετασχηματίζουσας μάθησης και την προβληματική του εκπαιδευτή ενηλίκων σε συνάρτηση με τη δημοκρατία και τον πολιτισμικό ακτιβισμό.

Συνοπτικά, ελλείμματα του θεσμικού πλαισίου, του εργασιακού φορέα ή και ελλείμματα ειδικότερων σπουδών στο πεδίο της μετασχηματίζουσας μάθησης

περιορίζουν στην πράξη την κοινωνική και πολιτισμική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων σε δομές τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Από το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να εφαρμόζονται εκπαιδευτικές τεχνικές ενεργού συμμετοχής και αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως ο σεβασμός της ενηλικιότητας και η αξιοποίηση της εμπειρίας των εκπαιδευομένων, ωστόσο δεν προβλέπονται -με βάση το θεσμικό πλαίσιο- στόχοι μετασχηματισμού δυσλειτουργικών παραδοχών των ενηλίκων ως αναπόσπαστο μέρος των στόχων του προγράμματος εκπαίδευσής τους ούτε προβλέπεται ο εκπαιδευτής ενηλίκων να αναλαμβάνει ρόλο πολιτισμικού ακτιβιστή…

4. Προτάσεις με στόχο την ενίσχυση του ρόλου του Εκπαιδευτή Ενηλίκων ως «πολιτισμικού ακτιβιστή»

Πεδία δυνητικής εφαρμογής του ρόλου του Εκπαιδευτή Ενηλίκων ως πολιτισμικού ακτιβιστή,ενδεικτικώς αποτελούν τα προγράμματα σπουδών τουΕλληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.)που αφορούν σε σπουδές ενηλίκων, καθώς και μεταπτυχιακά προγράμματα για ενηλίκους άλλων πανεπιστημίων. Επίσης, Επιμορφωτές Εκπαιδευτικών, όπως Σχολικοί Σύμβουλοι / Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, γενικότερα Επιμορφωτές του Υπουργείου Παιδείας και φορέων όπως το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), Εκπαιδευτές Εκπαιδευτών Ενηλίκων, Εκπαιδευτές ΚΔΒΜ και ΚΔΒΜ-2, Εκπαιδευτές/Εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ,δυνητικά μπορούν να λειτουργήσουν ως πολιτισμικοί ακτιβιστές υποστηρίζοντας στόχους μετασχηματίζουσας (χειραφετητικής) μάθησης, εφόσον πληρούνται βασικές προϋποθέσεις, όπως αφενός οι σπουδές ή/και κατάλληλες επιμορφώσεις τους στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικότερα σε αυτό της μετασχηματίζουσας μάθησης και της προβληματικής για τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων και αφετέρου αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο ως προς τον σκοπό και τη λειτουργία της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στην ενίσχυση του πολιτισμικού ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων, μπορεί να συμβάλει η ενεργοποίηση της ακαδημαϊκής κοινότητας, των στοχαστών του πεδίου, επιστημονικών ενώσεων εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς και οι προσωπικές αναζητήσεις όσων «τολμούν να διδάσκουν»(Freire, 2006) στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η Διεθνής Ένωση Μετασχηματίζουσας Μάθησης, μεσυνέδρια και δημοσιεύσεισμπορεί να συμβάλει στην προώθηση του θέματος σε επιστημονικά περιβάλλοντα. Στην Ελλάδα, η Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ε.Ε.Ε.Ε.) το 2011 διοργάνωσε στην Αθήνα την 9^{η} παγκόσμια συνδιάσκεψη για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στενότερης συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων μεταξύ Ευρωπαίων και Αμερικανών που υιοθετούν τον χειραφετητικό σκοπό της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το 2012 η Ε.Ε.Ε.Ε. συνδιοργάνωσε με τους ευρωπαίους συναδέλφους εκπαιδευτές ενηλίκων το Δίκτυο *InterrogatingTransformativeProcessesinLearning: AnInternationalDialogue*, στην ιδρυτική διακήρυξη του οποίου εκφράζεται η *«ανησυχία σχετικά με την κατάχρηση του όρου «μετασχηματίζουσα» και τον κίνδυνο να καταστεί κενός νοήματος, κάτι λίγο περισσότερο από ένα διαφημιστικό σλόγκαν.»* (Κόκκος, 2017, σελ. 71). Το 2014 το Δίκτυο διεξήγαγε μια διεθνή συνδιάσκεψη στην Αθήνα, με τίτλο *Ποιος είναι ο σκοπός της μετασχηματίζουσας μάθησης;* Επίσης, το 2016 (στην Αθήνα) και το 2018 (στο Μιλάνο) πραγματοποιήθηκαν διεθνείς συσκέψεις, που προάγουν την προβληματική

της ΜΜ και του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων. Μάλιστα, το 2017 δημιουργήθηκε το Ελληνικό Δίκτυο Μετασχηματίζουσας Μάθησης, με μέλη πανεπιστημιακούς και συνεργάτες πανεπιστημίων, εκπαιδευτές ενηλίκων και εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν δημοσιεύσεις διεθνείς ή σε ελληνικά περιοδικά και βιβλία (ό.π., σελ. 75). Οι δραστηριοποιήσεις αυτές στέλνουν ένα μήνυμα αισιοδοξίας για τη φιλοσοφία και πρακτική της χειραφετητικής εκπαίδευσης και -στο πλαίσιο αυτό- για την ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων ως πολιτισμικού ακτιβιστή. Η συστηματική δραστηριότητα προς την κατεύθυνση αυτή χρειάζεται να συνεχιστεί -και η Ε.Ε.Ε.Ε. χρειάζεται να συνεχίσει το καινοτόμο έργο της.

Παράλληλα, προκειμένου να ενισχυθεί το θεωρητικό πλαίσιο του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων ως πολιτισμικού ακτιβιστή αλλά και δυνατότητα άσκησης του ρόλου αυτού στην πράξη, προτείνονται τα ακόλουθα.

Όσον αφορά στα ακαδημαϊκά προγράμματα: i. Στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων, να περιλαμβάνεται ως γνωστικό αντικείμενο (με κατάλληλη μεθοδολογία εφαρμογής) η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης και ειδικότερα οι απόψεις του Mezirow για τη σχέση της με τη δημοκρατία και τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων ως πολιτισμικού ακτιβιστή. Ii. Στα ακαδημαϊκά προγράμματα σπουδών που αφορούν στην εκπαίδευση ενηλίκων, ανεξάρτητα από το γνωστικό αντικείμενο εξειδίκευσης, να περιέχεται ηφιλοσοφία, η σκοποθεσία και οι στόχοι τηςΜΜ.

Ως προς τη νομοθεσία που αφορά σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων (ΣΔΕ, ΚΔΒΜ,ΚΔΒΜ-2, Σχολές γονέων,κ.λ.π.): να ενσωματώνεται η σχετική στοχοθεσία της μετασχηματίζουσας/χειραφετητικής εκπαίδευσηςκαι να στηρίζεται το πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτή ενηλίκων ως πολιτισμικού ακτιβιστή που κινητοποιεί τον κριτικό στοχασμό και την επανεξέταση παραδοχών, χωρίς να ταυτίζεται με καθοδηγητή/υποκινητή κατευθυνόμενης δράσης (Mezirow, 1989).

Σχετικά με την επαγγελματικήδραστηριοποίηση σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων (ακαδημαϊκές και μη): να θεσπιστούν ως υποχρεωτική προϋπόθεση «σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων», με ενσωμάτωση σε αυτές τις σπουδές γνώσεων και στρατηγικών για τη μετασχηματίζουσα μάθηση και τις πολιτισμικές διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Σχετικά με τα προγράμματα επιμόρφωσης, π.χ.εκπαιδευτικών: να υποστηρίζονται με εκπαιδευτές ενηλίκων που διαθέτουν σπουδές/επιμορφώσεις στο πεδίο της μετασχηματίζουσας μάθησης και του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων ως πολιτισμικού ακτιβιστή, ώστε προσφέρεται η δυνατότητα προβληματισμού και κριτικής επανατοποθέτησης των επιμορφουμένων επάνω σε δυσλειτουργικές αντιλήψεις που αντιστρατεύονται το εκπαιδευτικό τους έργο.

Σχετικά με τους ίδιους τους εκπαιδευτές ενηλίκων: Παρά τις αντιξοότητες του πλαισίου, η συνείδηση ευθύνης του εκπαιδευτή ενηλίκων για το έργο του μπορεί να κάνει τη διαφορά. Δεν αρκεί η θεσμική στήριξη. Χρειάζεται εμβάθυνση στην προβληματική της χειραφετητικής εκπαίδευσης και στη σχέση της με τη δημοκρατία, σε καιρούς που οι φυλετικές, εθνικές ή πολιτισμικές προκαταλήψεις δημιουργούν εμπόδια επικοινωνίας με τον διαφορετικό «άλλο» γύρω μας, παρά τις δυνατότητες του διαδικτύου για αλληλεπίδραση των ανθρώπων σε αποστάσεις χιλιάδων χιλιομέτρων (Savater, 2004).

5. Συζήτηση

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων ως πολιτισμικού ακτιβιστή, στο πλαίσιο μιας εκπαίδευσης χειραφετητικής, που συμπεριλαμβάνει στον σκοπό της (μαζί με τη μάθηση του γνωστικού αντικειμένου) την κριτική επαναξέταση και τον μετασχηματισμό στερεοτύπων και δυσλειτουργικών παραδοχών, αποτελεί μια πρόκληση του 21ου αιώνα. Καθώς αναπτύσσεται ολοένα και περισσότερο η δια βίου μάθηση και εκπαίδευσηείναι πολύ σημαντικό να ανιχνευτούν και να προσδιοριστούν οι σχέσεις και προοπτικές μεταξύ εκπαίδευσης και πολιτισμού στις ποικίλες πτυχές τους. Η θεώρηση για το έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων εκφράζει αντίστοιχη αντίληψη για τον σκοπό της εκπαίδευσης. Η σύγχυση και οι αντινομίες στον προσδιορισμό του ρόλου του Εκπαιδευτή Ενηλίκων αποτελούν parsprototo του σύγχρονου πολιτισμού «των μεγάλων μέσων και των συγκεχυμένων σκοπών».

Στην παρούσα εργασία προτείναμε παρεμβάσεις που αφορούν στο πεδίο των σπουδών και επαγγελματικών προσόντων, στην αναμόρφωση του θεσμικού πλαισίου για την άσκηση του έργου του Εκπαιδευτή Ενηλίκων, στην ενεργοποίηση της ακαδημαϊκής κοινότητας, στοχαστών του πεδίου, επιστημονικών ενώσεων εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς και στις προσωπικές αναζητήσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Το αίτημα για εκπαιδευτή ενηλίκων που δεν εστιάζει μόνο στην ικανοποίηση εκπαιδευτικών στόχων οι οποίοι συνδέονται με την αγορά εργασίας, αλλά παράλληλα λειτουργεί ως πολιτισμικός ακτιβιστής, καλλιεργώντας την κριτική στάση και την αμφισβήτηση στερεοτύπων, ουσιαστικά απηχεί το αίτημα για ανθρωπιστική εκπαίδευση που στηρίζει τη δημοκρατία (Nussbaum, 2013). Οι αναζητήσεις σύγχρονων Ελλήνων στοχαστών και ερευνητών της εκπαίδευσης ενηλίκων και οι διεθνείς συνέργειές τους για εμβάθυνση και διεύρυνση του θεωρητικού και μεθοδολογικού πλαισίου της μετασχηματίζουσας μάθησης και του εκπαιδευτή ενηλίκων-πολιτισμικού ακτιβιστή συνδέουν την ανθρωπιστική ελληνική πολιτισμική παράδοση με το σήμερα, υπερβαίνοντας στερεοτυπικές διαζεύξεις του τύπου «εκσυγχρονισμός (ανάγκες αγοράς εργασίας)/εξανθρωπισμός (ανάγκες δημοκρατικής, ανθρωπιστικής κοινωνίας)».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Ανθοπούλου, Ε. (2017). Απόψεις Εκπαιδευτών στα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης της περιφερειακής ενότητας Λάρισας σχετικά με τον ρόλο του Εκπαιδευτή Ενηλίκων στο πλαίσιο λειτουργίας των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης.(Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή-Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό ΑνοικτόΠανεπιστήμιο, Πάτρα.

Βεργίδης, Δ. και Κόκκος, Α. (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΕΟΠΠΕΠ (χ.χ.) Πιστοποίηση Εκπαιδευτικής Επάρκειας Βήματα και Διαδικασία. Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου 2018,από

https://www.eoppep.gr/index.php/el/structure-and-program-certification/dmv-trainners/menu_pilotiko_ekpedef

Ευστράτογλου, Α., & Νικολοπούλου, Β. (2008). Προσφορά καιζήτηση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 13, 3-9.

*Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τόμος Α΄. Θεωρητικό πλαίσιο και Προϋποθέσεις μάθησης.*Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2011).Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο: Α. Κόκκος και συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*(σσ.71-120). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Freire, P. (1977α). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.

Freire, P. (1977β). *Πολιτιστική δράση για την Κατάκτηση της Ελευθερίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν.*Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Freire, P. καιShor, I. (2011).*Απελευθερωτική Παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση* (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μάνθου, Χ. (2007). Το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Freire. *Εκπαίδευση Ενηλίκων,* 10, 22-26.

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού.Στο: Mezirow, J. &συνεργάτες, *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*(σσ.43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Nussbaum, M.C. (2013). *Όχι για το κέρδος.* Μτφρ. Γ. Χρηστίδης. Αθήνα: Κριτική

Οικονόμου, Χ. «Η αξιοποίηση της Αισθητικής Εμπειρίας στην Εκπαίδευση των Ενηλίκων Κρατουμένων: Απόψεις των Εκπαιδευτών και των Εκπαιδευομένων του ΣΔΕ του Γενικού Καταστήματος Κράτησης Τρικάλων». (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή-Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Rogers, A. (1999). Η εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.[=βλ. στιςξενόγλωσσες: Mezirow, J., & Associates (2000).]

Παπαγεωργίου, Η. (2010). Διερεύνηση των επιστημολογικών πεποιθήσεων εκπαιδευτών ενηλίκων: μια μελέτη περίπτωσης σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο Α. Κόκκος &Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*(σσ.306-328). Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΦΕΚ (23-10-2012). 2844 τ. Β΄. (Υ.Α. ΓΠ20082).

ΦΕΚ (4-8-2017). 114 τ. Α΄ (Ν. 4485/2017)

ΦΕΚ (8-7-2014). 1861 Β΄ (ΥΑ Αριθμ. 5953**,** Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των ΣΔΕ)

Ξενόγλωσσες

Freire, P. (2005). *Education for Critical Consciousness,* London and New York: Continuum.

Freire, P. (2014). *Pedagogy of Hope*. *Reliving Pedagogy of the Oppressed.* New York: Bloomsbury.

Mezirow, J. (1989). Transformative theory and social action: A response to Caollard and Law. *Adult Education Quarterly,* 39, 169-175.

Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory In: Mezirow, J.,and Associates,*Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*(pp. 3-33). SanFrancisco: Jossey – Bass.[Για έκδοση στα ελληνικά, βλ. στις ελληνόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές: Mezirow, J.& συνεργάτες(2007).]

Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 90-105). London / New York: Routledge.

Η σπουδαιότητα της ενεργού ακρόασης στο έργο των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Καλτσάς Κωνσταντίνος, Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ17.03,
Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Αττικής

Περίληψη

Το θέμα της παρούσας εργασίας έχει να κάνει με την ενεργό ακρόαση και τη σημασία της για την άσκηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση έγινε η διευκρίνιση των εννοιών των ρημάτων ακούω και ακροώμαι καθώς και των εννοιών «ακρόαση» και «ενεργός ακρόαση». Περιγράφηκαν τα στάδια της ενεργού ακρόασης και αναπτύχθηκαν τα χαρακτηριστικά ενός/μιας εκπαιδευτικού που είναι ενεργός ακροατής/τρια και οι τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει. Στα συμπεράσματα της σύντομης ανασκόπησης της εργασίας μας διαπιστώθηκε πόσο μεγάλη σημασία έχει η ενεργός ακρόαση για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικά στα εργαστηριακά μαθήματα στα οποία απαιτείται αυξημένη ένταση της προσοχής και της ενσυναίσθησης.

Λέξεις κλειδιά: ενεργός ακρόαση, ενσυναίσθηση, τεχνικές ενεργού ακρόασης

1. Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι η επικοινωνία και μάλιστα η αποτελεσματική και επιτυχημένη επικοινωνία είναι από το πιο δυνατά στοιχεία για την επιτυχία του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, καθώς αυτή είναι το εργαλείο για τη μετάδοση των νοημάτων στους μαθητές και όχι μόνο. Σύμφωνα με την (Αθανασούλα – Ρέππα 2008) «**η επικοινωνία είναι μια κοινωνική δραστηριότητα, ένα κοινωνικό φαινόμενο, που εμφανίζεται τόσο στο διαπροσωπικό επίπεδο, όσο και στο επίπεδο των οργανισμών και αφορά στη μετάδοση και λήψη πληροφοριών – μηνυμάτων, μεταξύ των ατόμων και των ομάδων, μέσα από ένα σύστημα συμβόλων όπως είναι η γλώσσα, τα γράμματα, τα σήματα, οι χειρονομίες κλπ.» και όπως η ίδια συνεχίζει «**η έννοια της π**ληροφορίας** ή του **μηνύματος** ή του **τι** μεταδίδεται ή λαμβάνεται από τα επικοινωνούντα μέρη, εμπεριέχει και την έκφραση αισθημάτων, συναισθημάτων, αντιλήψεων, κρίσεων κλπ.». Με βάση τον ανωτέρω ορισμό γίνεται σαφές γιατί η επικοινωνία είναι η βάση της αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάλιστα της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας. Μεταξύ όμως των βασικών στοιχείων και διεργασιών της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας (Αθανασούλα – Ρέππα 2008) είναι και το θέμα της ενεργού ακρόασης **(activelistening)** Βασιλειάδης, Γ., (2007).

Η σχετική λοιπόν με αυτή διερεύνηση αφορά εις τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με έμφαση στους νεοεισερχόμενους που ξεκινούν την καριέρα τους και κάθε συμβουλευτική παροχή προς αυτούς θα είναι εξαιρετικά σημαντική για την άσκηση των καθηκόντων τους.

2. Οριοθέτηση του Πεδίου & Ορισμός των Εννοιών «Ακρόαση» & «Ενεργητική Ακρόαση»

Αρχικά θα προσπαθήσουμε να ορίσουμε την έννοια της ακρόασης και της ενεργού ακρόασης ακολουθώντας τη ρήση του Αρίσταρχου, ***«αρχή σοφίας ή των ονομάτων επίσκεψις»***. Έτσι λοιπόν θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά μεταξύ του ρήματος ακούω και του ρήματος ακροώμαι. Το ακούω σημαίνει ότι έχω τη βιολογική λειτουργία της ακοής, **ακούω** = έχω την αίσθηση της ακοής, είμαι ικανός/ή να αντιλαμβάνομαι ήχους, ενώ **το ακροώμαι** = ακούω προσεκτικά και φυσικά κατανοώ. (Μπαμπινιώτης, 1998: 107 & 112 αντίστοιχα).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, έχει διαπιστωθεί η μεγάλη σημασία της ενεργητικής ακρόασης για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και ειδικά στην επικοινωνία τους με τους μαθητές τους, τους προϊσταμένους τους και τους γονείς των μαθητών/τριών τους. Στη σωστή επικοινωνία δεν φτάνει να ακούμε προσεκτικά τον άλλον (δηλαδή **παθητικά**), αλλά να τον ακούμε **προσεκτικά και ενεργητικά**. Δηλαδή η ακρόαση να είναι ενεργός. Το επίθετο «ενεργός – ενεργητική» υποδηλώνει την περιγραφή μιας πιο εστιασμένης προσέγγισης της ακρόασης, η οποία -υπό συγκεκριμένες συνθήκες και όρους- συμβάλλει και αποσκοπεί στην πληρέστερη πληροφόρηση και στην κατανόηση άλλων απόψεων. Για να καταστεί η ακρόαση «ενεργητική» πρέπει να επιστρατεύεται αφενός μεν η χρήση λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, αφετέρου δε η πνευματική και συναισθηματική πειθαρχία. Για παράδειγμα αν ένας μαθητής σας δεν κατανόησε κάποιο μέρος ή όλο το πείραμα στο εργαστήριο ηλεκτρολογίας, δεν αρκεί να τον ακούσετε μόνο προσεκτικά αλλά να του δώσετε και το μήνυμα (λεκτικό ή μη λεκτικό) ότι έγινε κατανοητός και στη συνέχεια ότι μπορείτε να τον βοηθήσετε στο πρόβλημα που έχει.

Άρα λοιπόν η δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης είναι **συμπεριφορά**, την οποία χρησιμοποιούμε για να δείξουμε ότι προσέχουμε το συνομιλητή μας και όχι ότι τον ακούμε παθητικά. Ότι προσπαθούμε να συνθέσουμε τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα του συνομιλητή μας προκειμένου να καταλάβουμε αυτά που θέλει να μεταφέρει: δηλαδή τι ακριβώς εννοεί και πώς αισθάνεται.

Δεν πρέπει να λησμονούμε ότι η αυτοεκτίμηση, ο αμοιβαίος σεβασμός της προσωπικότητας και η αλληλοκατανόηση των επικοινωνούντων μελών (υφισταμένων και προϊσταμένων) μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό, είναι απαραίτητα στοιχεία της **ενεργού ακρόασης** και της εδραίωσης **των ανθρωπίνων σχέσεων** με τη δημιουργία **ευνοϊκού κλίματος** συνεργασίας όλων των μελών.

3. Τα Στάδια της Ενεργού Ακρόασης

Η ενεργός ακρόαση έχει μια διαδικασία για να είναι επιτυχημένη που περνά από διάφορα στάδια. Το πρώτο στάδιο είναι η καθαρή ακρόαση – καθρεφτισμός, το δεύτερο στάδιο είναι η επιβεβαίωση – αναγνώριση και το τρίτο στάδιο είναι η ενεργός ακρόαση – ενσυναίσθηση (Σμιξιώτης, Κ. 2016).

Κατά το πρώτο στάδιο γίνεται ο καθρεφτισμός του μηνύματος καθώς προσπαθεί ο δέκτης να ακούσει με προσοχή τον πομπό και να δει την αντανάκλασή του στη δική του νοητική κατασκευή. Για το φαινόμενο του καθρέφτη έχει μιλήσει και η επιστήμη της ψυχολογίας, μέσα από το έργο του George Kelly: Η θεωρία της προσωπικότητας – Ο χάρτης των προσωπικών νοητικών κατασκευών, στην οποία

υποστηρίζει **ότι κατασκευάζουμε ένα νοητικό χάρτη ο οποίος δομείται από τις πεποιθήσεις που έχουμε αποκρυσταλλώσει κατά τη διάρκεια της ζωής μας και βάσει αυτού χαράζουμε τον τρόπο που σχετιζόμαστε με τους άλλους, οι οποίοι μέσα από τη δράση – αντίδρασή τους στην ουσία αντανακλούν τον εαυτό μας, κι εν συνεχεία μέσα στη συμπεριφορά μας καθρεφτίζεται η δική τους προσωπικότητα.** (Σμιξιώτης, Κ. 2016 http://www.awakengr.com/imaste-oli-kathreftes/).Δηλαδή στην προσπάθειά μας να κατανοήσουμε τον άλλο γίνεται αντικατοπτρισμός της προσωπικότητάς τους μέσα από τη δική μας συμπεριφορά σχετικά με το θέμα που μπορεί να μας απασχολεί.

Το **δεύτερο στάδιο** αφορά στην επιβεβαίωση – αναγνώριση του μηνύματος (θέματος) που σημαίνει ότι το μήνυμα έχει ληφθεί στην καθαρή του και πραγματική του μορφή χωρίς στρεβλώσεις και παρανοήσεις. Στην πραγματικότητα εκείνο που έχει σημασία στο στάδιο αυτό είναι να μην γίνει λανθασμένη συμπεριφορά ακρόασης. Δηλαδή: 1. το βασικότερο, να μην ακούσουμε καν τι λέει για παράδειγμα ένας μαθητής μας, 2. μπορεί να ακούμε αυτό που λέγεται αλλά να είμαστε ανίκανοι να το κατανοήσουμε, 3. μπορεί να πιστεύουμε ότι έχουμε καταλάβει το μήνυμα αλλά να παρουσιάσουμε ένα διαφορετικό νόημα από αυτό που λέει ο μαθητής μας, 4. μπορεί να ακούσουμε και να καταλάβουμε το μήνυμα αλλά να συμπεριφερθούμε ακατάλληλα επειδή δεν το αξιολογήσαμε κατάλληλα, 5. μπορεί να ερμηνεύσουμε το μήνυμα με ακρίβεια αλλά να το ξεχάσουμε και 6. μπορεί να καταλάβουμε πλήρως το τι μας είπε ο μαθητής αλλά να ανταποκριθήκαμε ακατάλληλα (Verderber, 1998, σσ. 194-196).

Για να πετύχει η επιβεβαίωση και αναγνώριση του μηνύματος σε αυτό το στάδιο θα πρέπει να ακούμε με πολλή προσοχή αυτά που λέει ο μαθητής μας, να κατανοούμε επί πλέον και αυτό που θέλει να πει και όχι μόνο αυτό που λέει, να κάνουμε ερωτήσεις και να ζητάμε διευκρινήσεις για να δώσουμε τις σωστές απαντήσεις, να συγκεντρωνόμαστε στο στόχο μας – να μην παρασυρόμαστε δηλαδή από άσκοπες φλυαρίες, να ελέγχουμε κατά πόσο έγιναν κατανοητά τα λεγόμενα – να είμαστε δηλαδή βέβαιοι ότι καταλαβαίνουμε τι προσπαθεί να πει ο μαθητής, να αξιολογούμε το μήνυμα που μεταδίδεται – και να διερευνούμε αν υπάρχει κάποιο συναισθηματικό υπόβαθρο, και φυσικά να προσεγγίζουμε τη συζήτηση με ανοιχτό μυαλό, διατηρώντας την ηρεμία και τον αυτοέλεγχό μας (Σμιξιώτης, 2016).

Το **τρίτο στάδιο** αφορά στην ενεργό ακρόαση – ενσυναίσθηση αυτή καθ' εαυτή, που σημαίνει ότι όχι απλώς ακούσαμε το μήνυμα του μαθητή μας με προσοχή και το αποκωδικοποιήσαμε κατανοώντας το αλλά και ότι πια μπορούμε να καταλάβουμε ακριβώς τη θέση του μέσω του μηχανισμού της ενσυναίσθησης και της ετεροσυναίσθησης. Ουσιαστική επικοινωνία με άλλα άτομα μέσω της συναισθηματικής ταύτισης ή κατανόησης ή αυτό που απλά λέγεται να «μπορούμε να περπατήσουμε με τα παπούτσια του άλλου». Ενσυναίσθηση είναι η συναισθηματική ταύτιση με ένα άλλο άτομο. Η αναγνώριση και η κατανόηση της θέσης, του συναισθήματος, των σκέψεων ή της κατάστασης κάποιου άλλου. Ένα άτομο που χρησιμοποιεί την ενσυναίσθηση μπορεί να αναγνωρίσει, να αντιληφθεί και να αισθανθεί αυτό που αισθάνεται ένα άλλο άτομο. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να βάλει τον εαυτό του στη θέση του άλλου, να κατανοήσει τη συμπεριφορά του και να αναγνωρίσει τα κίνητρά της. Να δει δηλαδή τον κόσμο μέσα από τα μάτια του. Πρόκειται, εν ολίγοις, για ένα εξαιρετικά ισχυρό εργαλείο επικοινωνίας. Για μια

ικανότητα που, αν και όλοι διαθέτουμε, την αγνοούμε. Γι' αυτό και παραμένει αναξιοποίητη. Οι νευροεπιστήμονες και οι εξελικτικοί ψυχολόγοι υιοθέτησαν την έννοια "empathy", η οποία στα ελληνικά αποδίδεται ως "ενσυναίσθηση". http://www.scienceillustrated.gr/site/empathy/

Ακούγοντας με ενσυναίσθηση, ο εκπαιδευτικός μεταφέρει αυτό το μήνυμα μέσω λεκτικής αλλά και μη λεκτικής επικοινωνίας. http://www.scienceillustrated.gr/site/empathy/. Με αυτό τον τρόπο ενθαρρύνει το συνομιλητή του να εκφραστεί ελεύθερα, χωρίς να φοβάται ότι εκείνος θα τον διακόψει, θα τον κρίνει ή θα του υποδείξει τι να κάνει. Για να είναι κάποιος καλός ακροατής, πρέπει να αφήνει το συνομιλητή του να καθοδηγεί τη συζήτηση. Να τον ακούει με προσοχή και να μην τον διακόπτει, προσφέροντας παράλληλα λεκτικές και μη λεκτικές ενδείξεις ότι τον παρακολουθεί.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει πρώτα να εντοπίσει τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο μαθητής του. Στη συνέχεια, χρειάζεται να παρατηρεί προσεκτικά τις μικρές αλλαγές της συμπεριφοράς του. Οι πιο προφανείς βρίσκονται στην έκφραση του προσώπου. Όσον αφορά στη λεκτική επικοινωνία, η συναισθηματική κατάσταση φαίνεται όχι μόνο από το περιεχόμενο των λόγων αλλά και από την ένταση της φωνής και τη χρήση συγκεκριμένων λέξεων, ιδίως εκείνων που είναι φορτισμένες συναισθηματικά.

Για να μην πνιγεί από το συναίσθημα του μαθητή του, ο εκπαιδευτικός πρέπει να απομακρύνεται περιοδικά από το συναισθηματικό επίπεδο της επικοινωνίας. Όλοι χρειαζόμαστε το χρόνο μας. Ο εκπαιδευτικός, εν προκειμένω, οφείλει λίγο χρόνο στον εαυτό του, για να φανταστεί πώς αισθάνεται ο μαθητής του.

4. Τα Χαρακτηριστικά ενός/μιας Εκπαιδευτικού ως Ενεργού Ακροατή/τριας και Τεχνικές Ενεργού Ακρόασης

Στη συνέχεια θα δούμε πιο εξειδικευμένα ποια είναι τα βασικά προσόντα ενός/μιας εκπαιδευτικού που είναι ενεργητικός ακροατής/τρια και ποιες τεχνικές ενεργού ακροάσεως μπορεί να χρησιμοποιήσει. Θα παραθέσουμε τη διαδικασία όπως αναφέρεται από τον Χαντζαρίδη Χ. (2016)ελαφρώς τροποποιημένη για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας. Στόχος είναι να προσδιορισθούν και να επισημανθούν τα χαρακτηριστικά που κάνουν έναν εκπαιδευτικό ενεργό ακροατή.

1. Η επίδειξη αδιάσπαστης και γνήσιας προσοχής: Ο μαθητής πρέπει να βλέπει και να αισθάνεται πως ακούγεται από τον ακροατή. Στο πλαίσιο αυτό, σκόπιμο είναι να επιδιώκεται:

α. Η **ευθεία βλεμματική επαφή** με τον μαθητή, η οποία θα πρέπει να μην είναι επίμονη και «επιθετική», αλλά να υποδεικνύει ανοιχτό πνεύμα και πρόσκληση προς τον ομιλητή να εκφραστεί,

β. **Η αποφυγή διάσπασης της προσοχής από εξωτερικούς παράγοντες** (π.χ. θέση, φωτισμός, θόρυβος), αλλά και εσωτερικούς παράγοντες (π.χ. διάσπαση προσοχής, κριτική, συναισθηματικές αντιδράσεις),

γ. **Η χρήση της γλώσσας του σώματος** από τον εκπαιδευτικό ώστε να κάνει εμφανέστερη την προσήλωσή του στα λεγόμενα (π.χ. ελαφρά κλίση του σώματος ή περιστασιακά καταφατικά νεύματα προς τον ομιλητή, χαμόγελο, εκφράσεις

προσώπου). Για παράδειγμα, γέρνοντας λίγο μπροστά και κοιτάζοντας το μαθητή στα μάτια, αποδεικνύετε το γνήσιο ενδιαφέρον σας γι' αυτά που θέλει να πει. Μπορεί αυτός ο τρόπος ακρόασης να σας φανεί αρχικά κάπως άκομψος και ενοχλητικός, σύντομα όμως μπορεί να γίνει «δεύτερη φύση» σας και ν' αποδειχθεί ένα ανεκτίμητο προσόν.

2. Ο έλεγχος γνησιότητας των λεγομένων και αντίληψης του εκπαιδευτικού: Όταν κάποιος βρίσκεται σε θέση ακροατή είναι φυσικό να βαπτίζει ότι ακούει στην κολυμβήθρα των δικών του ιδεών, σκέψεων, αξιών και προκαταλήψεων. Για να μπορέσει ένας εκπαιδευτικός να κατανοήσει τα λεγόμενα του μαθητή του μπορεί να βοηθηθεί από τα παρακάτω:

α. η επανάληψη ή/και ανακεφαλαίωση από τον καθηγητή, με δικά του λόγια, όσων έχει πει ο μαθητής και

β. η υποβολή ερωτήσεων.

Παραφράστε δηλαδή τη συζήτηση.

Επαναλάβετε αυτό που λέει ο μαθητής, αλλά παραφράζοντάς το με δικά σας λόγια. Αυτό θα βοηθήσει να ελέγξετε, αφενός αν ακούσατε σωστά και αφετέρου, αν ερμηνεύσατε σωστά τα λεγόμενά του.

Ιδιαίτερα σε σχέση με τις ερωτήσεις και προκειμένου αυτές να αποδώσουν στο μέγιστο βαθμό θα πρέπει να:

- μην είναι ανακριτικού χαρακτήρα ή να ζητούν από τον μαθητή να απολογηθεί,
- μην υποκρύπτουν θέσεις του εκπαιδευτικού διότι μπορεί να υποληφθούν (οι ερωτήσεις) ως ειρωνικές ή ως έχουσες στόχο επίσης να φέρουν τον μαθητή σε θέση απολογουμένου,
- είναι, κατά το σκόπιμο και δυνατόν, ανοικτού τύπου, επιτρέποντας δηλαδή στον μαθητή να εκθέσει εναργέστερα τις επιθυμίες, συναισθήματα, ιδέες και απόψεις του, άρα να διευρύνει τη δυνατότητα του ενεργητικού ακροατή να πληροφορηθεί, να αντιληφθεί και να σχεδιάσει.

3. Η αναγνώριση των συναισθημάτων του μαθητή και του μηνύματος που βρίσκεται πίσω από τα λεγόμενα. Αναγνώριση σημαίνει η εμφανής όσο και γνήσια προσπάθεια του ενεργητικού ακροατή να καταλάβει το συναισθηματικό περιεχόμενο όσων λέει ο ομιλητής επιχειρώντας -εφόσον είναι δυνατόν- να έλθει στη θέση του και να δει «μέσα από τα δικά του μάτια» (ενσυναίσθηση) (Goleman, 2000).

Μερικά άτομα εκδηλώνουν εύκολα τα συναισθήματα και τις επιθυμίες τους, ενώ άλλα τα κρατούν κρυφά. Πολύ συχνά πάλι, οι άνθρωποι δεν λένε ακριβώς αυτά που εννοούν, είτε από πρόθεση, είτε από δυσκολία στην επικοινωνία!

Η αποκάλυψη των κρυφών επιθυμιών απαιτεί ιδιαίτερη ικανότητα και εξάσκηση. Επιχειρήστε την με λεπτότητα για να μη φέρετε το μαθητή σε αμηχανία.

Αποκαλύψτε τις επιπτώσεις

Ο μαθητής δεν λέει πάντα ξεκάθαρα αυτό που θέλει. Συχνά το υπονοεί, δηλαδή το αφήνει να εννοηθεί. Εσείς, με την πείρα και τη γνώση σας, πρέπει να καταλάβετε

τα υπονοούμενά του και **ν' ανταποκριθείτε σ' αυτά**. Είναι όμως σημαντικό να μην προσπαθήσετε να του επιβάλετε τη δική σας γνώμη.

Ο εκπαιδευτικός στα εργαστηριακά μαθήματα

Οι εκπαιδευτικοί στα εργαστηριακά μαθήματα γίνονται αντιληπτοί ως εμψυχωτές από τους μαθητές τους όταν τους ακούν «ενεργητικά», εμπλέκονται συναισθηματικά στην εμπειρία τους, προτείνοντας χωρίς να επιβάλλουν και συνοδεύοντας χωρίς να κατευθύνουν, «διευκολύνοντας έτσι το πέρασμα προς την απόκτηση των καινούργιων εμπειριών». Η διαδικασία αυτή είναι αναγκαία για τους μαθητές, που κατανοούν πως ο καθηγητής τους έχοντας το ρόλο του εμψυχωτή γνωρίζει ότι η γνώση δεν είναι κάτι που κατακτιέται αυτονόητα, αλλά πως η πορεία προς αυτή εμπεριέχει αρκετές δυσκολίες και εμπόδια. Για το λόγο αυτό το «πέρασμα» προς τη γνώση απαιτεί συνοδεία που θα το διευκολύνει κι εδώ βρίσκεται μια σημαντική πτυχή του ρόλου του παιδαγωγού (Μπακιρτζής, 2006). Οι μαθητές θέλουν τον καθηγητή τους ενεργό ακροατή των αγωνιών τους, με ενεργή συμμετοχή στις διαδικασίες της ομάδας συνεισφέροντας τις εμπειρίες του, κάνοντας προτάσεις «χωρίς να επιβάλλει» και «να τα συνοδεύει στη διαδικασία της μάθησης» λειτουργώντας με «σεβασμό προς την ομάδα και κάθε μέλος ξεχωριστά».

Πρόκειται για ιδιαίτερα δύσκολο, όσο κι επικίνδυνο εγχείρημα που προϋποθέτει, ώριμη προσωπικότητα, εσωτερική ισορροπία, απουσία ανασφαλειών αλλά και πνευματική – συναισθηματική πειθαρχία (Μπακιρτζής, 2006).

5. Επίλογος

Με την εργασία αυτή έγινε μια προσπάθεια προσδιορισμού και αξιολόγησης των χαρακτηριστικών που κάνουν έναν εκπαιδευτικό της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ενεργό ακροατή στην τάξη. Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούν οι εκπαιδευτικοί σε μια αυτοαξιολογική διαδικασία να προσδιορίσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία στην επικοινωνία τους κυρίως με τους μαθητές και να βελτιώσουν τις τεχνικές της ενεργητικής ακρόασης. Με βάση τα πορίσματα της βιβλιογραφίας αναδεικνύεται η ζωτική σημασία που έχει η ενεργός ακρόαση, όχι μόνο στη διδασκαλία αλλά στην γενικότερη εκπαιδευτική και επικοινωνιακή διαδικασία.

Πρέπει να θυμόμαστε ότι το να ακούμε ενεργητικά, προσπαθώντας να βάλουμε σε λόγο τα συναισθήματα που αντιλαμβανόμαστε από τον άλλον και τις σκέψεις που ίσως υποθέτουμε ότι υπαινίσσεται, ίσως θα ήταν το πιο βοηθητικό για το πρόβλημά του. Σίγουρα όμως θα ήταν και πιο ωφέλιμο για τη σχέση μας την ίδια (Θεοδοσιάδου, 2013).

Αυτή η βιβλιογραφική έρευνα μπορεί να αποτελέσει τη βάση αναφοράς για μελλοντικές έρευνες πεδίου, οι οποίες θα αποτυπώσουν τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης λειτουργούν στο πεδίο της ενεργητικής ακρόασης και θα μπορέσουν να προτείνουν τρόπους και τεχνικές βελτίωσης.

6. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας*. (μετ. Μεγαλούδη, Φ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Miller, K., (2007). *Οργάνωση και Επικοινωνία – Προσεγγίσεις και Διαδικασίες.* Αθήνα: Εκδόσεις Δίαυλος.

Verderber, R., (1998).*Η τέχνη της επικοινωνίας.* Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά.* Αθήνα: Εκδόσεις Ελλην.

Βασιλειάδης, Γ., (2007). *Πως θα επικοινωνείτε σωστά με τους άλλους.* Ανακτήθηκε στις 17-12-2016 από: http://www.iatronet.gr/ygeia/psyxiki-ygeia/article/3452/pws-tha-epikoinwneite-swsta-me-toys-alloys.html

Θεοδοσιάδου, Ε., (2013). *Ενεργητική ακρόαση: Πώς βοηθάμε κάποιον «ακούγοντας».* Ανακτήθηκε στις 19-12-2016 απόhttp://www.iatronet.gr/ygeia/psyxiki-ygeia/article/23422/energitiki-akroasi-pws-voithame-kapoion-akoygontas.html

Μπακιρτζής, Κ. (2006). *Επικοινωνία και Αγωγή.* Αθήνα: ΕκδόσειςGutenberg.

Μπαμπινιώτης, Γ., (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας.* Αθήνα: Κέντρο Λεξικογραφίας

Πολεμικός Ν. & Κοντάκος Α. (2002). *Μη λεκτική επικοινωνία.* Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Σμιξιώτης, Κ. (2016). *Είμαστε όλοι καθρέφτες*. Ανακτήθηκε στις 24-12-2016 απόhttp://enallaktikidrasi.com/2016/02/eimaste-oloi-kathreftes/

Χαντζαρίδης, Χ. (2016). *Η ενεργητική ακρόαση. HR Professional (Τ. 94).*Ανακτήθηκε στις 24-12-2016 από http://www.hrpro.gr/default.asp?pid=9&cID=4&la=1&arId=3632

Απόπειρα εισαγωγής σε μια διερεύνηση της «εξίσωσης» με τρεις αγνώστους: Εκπαίδευση+Πολιτισμός=Παιδεία

Δρ. Κανέλλος Ιωάννης,
Προϊστάμενος Επιστημονικής Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κρήτης,
Σχολικός Σύμβουλος Μαθηματικών
atkaskan@otenet.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια εισαγωγή στη διερεύνηση των εννοιών Εκπαίδευση, Πολιτισμός και Παιδεία και των σχέσεων μεταξύ τους. Με αφορμή την εμπειρική «εξίσωση»: Εκπαίδευση + Πολιτισμός = Παιδεία στρέφω την προσοχή μου στις τρεις έννοιες. Μπορούν άραγε οι έννοιες αυτές και οι σχέσεις τους να περιγραφούν με αφηρημένες ηθικές αξίες και να αναζητηθεί η ουσία τους πέρα κι έξω από την ιστορική εξέλιξη των κοινωνιών; Ή μήπως είναι στενά δεμένες με την πραγματικότητα της κοινωνικής ζωής; Ή μήπως πάλι η "αλήθεια" είναι "κάπου στη μέση;" Ποιες είναι άραγε οι συνέπειες μιας απάντησης στο ερώτημα; Η "απόπειρα εισαγωγής σε μια διερεύνηση" είναι μια θεωρητική προσέγγιση με στόχο να ανοίξει ένας διάλογος, ώστε να γίνουν πιο σαφείς οι "φιλοσοφίες" προσέγγισης και θεώρησης των υπό διαπραγμάτευση εννοιών και των σχέσεων τους.

1. Ορισμοί και ερωτήματα

Στην ενότητα αυτή θα ορίσω, στηριζόμενος σε έγκυρες πηγές, το περιεχόμενο που αποδίδω στις έννοιες Εκπαίδευση, Πολιτισμός και Παιδεία στην παρούσα εργασία. Ο στόχος είναι να εξασφαλίσω τη μεγαλύτερη δυνατή σαφήνεια από την πλευρά μου για τον αναγνώστη ή ακροατή της παρούσας εργασίας. Με τους ορισμούς δεδομένους θα διατυπώσω ερωτήματα επί των σχέσεων τους. Έτσι θα διαμορφωθεί ένα πλαίσιο διατύπωσης απόψεων και επεξεργασίας που θα βοηθήσει να αποσαφηνιστούν οι κατευθύνσεις της διερεύνησης της «εξίσωσης» του τίτλου της εργασίας.

Τι μπορεί να οριστεί ως Εκπαίδευση; Ο Jerome Bruner στο βιβλίο του «The process of education» γράφει : «*Έχοντας μάθει πώς να καρφώνουμε πρόκες είμαστε καλύτερα προετοιμασμένοι να καρφώνουμε πινέζες ή να κόβουμε ξύλα για θέρμανση. Η μάθηση στο σχολείο χωρίς αμφιβολία δημιουργεί δεξιότητες τέτοιου είδους οι οποίες μεταφέρονται σε δραστηριότητες οι οποίες συναντώνται αργότερα είτε στο σχολείο είτε μετά το σχολείο. Ένας δεύτερος τρόπος όπου μια προηγούμενη μάθηση κάνει μια κατοπινή δράση περισσότερο αποτελεσματική είναι μέσω αυτού που για ευκολία αποκαλείται μη ειδική μεταφορά ή, με περισσότερη ακρίβεια, η μεταφορά αρχών και στάσεων. Ουσιαστικά αποτελείται σε πρώτη φάση από τη μάθηση όχι μιας δεξιότητας αλλά μιας γενικής ιδέας η οποία κατόπιν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση για την αναγνώριση επακόλουθων προβλημάτων ως ειδικών περιπτώσεων της*

ιδέας που προηγούμενα κατανοήθηκε σε βάθος»(Bruner, 1977, p. 17)[111]. Το απόσπασμα αυτό ορίζει με πρακτικό τρόπο την έννοια Εκπαίδευση. Λαμβάνω ως βάση τον προηγούμενο πρακτικό ορισμό του Brunerγια το τι είναι Εκπαίδευση, τον τροποποιώ και τον διατυπώνω ως ακολούθως : *Εκπαίδευση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας αποκτώνται δεξιότητες, αρχές και στάσεις ώστε να συντελείται απρόσκοπτα η παραγωγική διαδικασία μέσα στο πλαίσιο ενός ο κυρίαρχου τύπου των παραγωγικών σχέσεων.*[112]

Τι μπορεί να οριστεί ως Πολιτισμός; Στο φιλοσοφικό λεξικό των Ρόζενταλ και Γιουντίν στο λήμμα πολιτισμός διαβάζουμε : «*Πολιτισμός (Κουλτούρα): Το σύνολο των υλικών και πνευματικών αξιών που δημιουργήθηκαν από τους ανθρώπους στη διάρκεια της ιστορίας. Ο πολιτισμός είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο που δείχνει το επίπεδο ανάπτυξης της κοινωνίας σ' ένα ιστορικό σταθμό: τεχνική πρόοδος, αποκτημένη πείρα στον τομέα της παραγωγής και της δουλειάς, διαπαιδαγώγηση, εκπαίδευση επιστήμη, λογοτεχνία, τέχνες και θεσμοί που ανταποκρίνονται σε όλα αυτά. Σε μια πιο στενή έννοια με τον όρο πολιτισμός εννοούμε το σύνολο των μορφών της πνευματικής ζωής της κοινωνίας: αυτές οι μορφές γεννιόνται και αναπτύσσονται στηριζόμενες στον τρόπο παραγωγής της δοσμένης ιστορικής στιγμής. Με τον όρο πολιτισμός εννοούμε επίσης την στάθμη ανάπτυξης στην οποία έφτασε η κοινωνία στον τομέα της μόρφωσης, της επιστήμης, της φιλολογίας της τέχνης, της φιλοσοφίας της ηθικής κ.λπ. και τους αντίστοιχους θεσμούς. Ανάμεσα στα πιο σπουδαία δείγματα της πολιτιστικής στάθμης σε ένα ορισμένο ιστορικό στάδιο, πρέπει να σημειωθούν ο βαθμός χρησιμοποίησης της τεχνικής και των ανακαλύψεων της επιστήμης στον τομέα της κοινωνικής παραγωγής, η στάθμη της μορφωτικής και τεχνικής εξέλιξης των παραγωγών των υλικών αγαθών καθώς επίσης και ο βαθμός διάδοσης της παιδείας, της φιλολογίας και των καλών τεχνών μεταξύ του πληθυσμού*» (Ρόζενταλ & Γιούντιν, 1963, pp. 436-437). Η έννοια κουλτούρα, την οποία οι Ρόζενταλ και Γιούντιν φαίνεται να θεωρούν συνώνυμη με τον Πολιτισμό, θεωρώ ότι είναι συγγενέστερη με την έννοια Παιδεία. Τη διαχωρίζω επομένως σε αυτό το πόνημα από την έννοια του Πολιτισμού. Συνεπώς λαμβάνοντας υπόψη μου τον ορισμό των Ρόζενταλ και Γιούντιν διατυπώνω τον εξής ορισμό : *Πολιτισμός είναι το κοινωνικό φαινόμενο μέσω του οποίου εκδηλώνεται ο βαθμός εφαρμογής επιστημονικών μεθόδων στην υλική παραγωγή καθώς επίσης στο σύνολο των υπολοίπων τομέων κοινωνικής δράσης αφ' ενός και αφ' ετέρου εκδηλώνεται το σύνολο των θεσμών που διέπουν τις σχέσεις των ανθρωπίνων όντων τόσο στην παραγωγική διαδικασία όσο και εκτός αυτής (π.χ. νομικός Πολιτισμός).Παράλληλα ο Πολιτισμός εκδηλώνεται με και συνοδεύεται από πνευματική παραγωγή (π.χ. τέχνες) η οποία μπορεί και να είναι σχετικά ανεξάρτητη από το βαθμό διάδοσης της επιστήμης όσο και της ισχύος των θεσμών.*

[111]Having learned to hammer nails, we are better able later to learn how to hammer tacks or chip wood. Learning at school undoubtedly creates skills of a kind that transfers to activities encountered later, either in school or after. A second way in which earlier learning renders latter performance more efficient is through what is conveniently called nonspecific transfer or, more accurately, the transfer of principles and attitudes. In essence, it consists of learning initially not a skill but a general idea, which can then be used as a basis for recognizing subsequent problems as special cases of the idea originally mastered. (Η μετάφραση στα Ελληνικά είναι δική μου)

[112]Με τον όρο Εκπαίδευση εννοώ και τους τρεις βαθμούς της και όλα τα πεδία της (π.χ. και την τεχνολογική).

Τι μπορεί να οριστεί ως Παιδεία; Στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα στο λήμμα παιδεία διαβάζουμε: «παιδεία η: 1. πνευματική καλλιέργεια μόρφωση, κουλτούρα: Ανθρωπιστική παιδεία. Έλλειψη παιδείας.(λόγ. έκφρ.) θύραθεν παιδεία. άμοιροι παιδείας. 2. εκπαίδευση: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Οι κρατικές δαπάνες για την παιδεία. «Ψωμί, Παιδεία, Ελευθερία», κεντρικό σύνθημα της φοιτητικής εξέγερσης του 1973.[λόγ.: 1: αρχ. παιδεία· 2: σημδ. γαλλ. éducation (nationale)]»(Τριανταφυλλίδης). Λαμβάνοντας υπόψη μου τον προηγούμενο ορισμό διαχωρίζω την έννοια Παιδεία από την έννοια Εκπαίδευση και επομένως δεν θα κάνω χρήση της ερμηνείας υπ' αριθμόν δυο του λεξικού στο ανά χείρας κείμενο. Ορίζω την έννοια Παιδεία ως εξής: *Ως Παιδεία ορίζεται η πνευματική-διανοητική καλλιέργεια μιας κοινωνίας ή ενός ατόμου ανεξάρτητα από το αν η καλλιέργεια αυτή είναι σύμφωνη με τις επιστημονικές αρχές της έρευνας και της συσσωρευμένης επιστημονικής γνώσης που έχει λάβει τη μορφή τεχνολογικών εφαρμογών κάθε είδους και επιπέδου.*

Θα θεωρήσω, ως υπόθεση εργασίας, ότι η «εξίσωση» του τίτλου του παρόντος πονήματος «Εκπαίδευση + Πολιτισμός = Παιδεία» γίνεται αποδεκτή ως προς το ότι περιγράφει μια γενική αλήθεια εμπειρικά αυτονόητη. Δηλαδή το ότι ή Εκπαίδευση δεν μπορεί από μόνη της να εξισωθεί με την Παιδεία αλλά χρειάζεται να συνδυασθεί με τον Πολιτισμό που είναι η κατάλληλη οντότητα ώστε να θεωρήσουμε ότι αυτός ο συνδυασμός δημιουργεί μια νέα, ποιοτικά, οντότητα που αποκαλούμε Παιδεία.

Τιτλοδότησα την εργασία αυτή «Απόπειρα εισαγωγής σε μια διερεύνηση της «εξίσωσης» με τρεις αγνώστους «Εκπαίδευση + Πολιτισμός = Παιδεία» διότι θα ήταν υπερφίαλο να θεωρήσω ότι έχω επιλύσει πλήρως το πρόβλημα των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων των επίμαχων εννοιών. Έχω πλήρη συναίσθηση ότι αυτό είναι ένα πολύ πιο μακρόπνοο και συλλογικό έργο. Αυτό που επιδιώκω να πετύχω είναι να ανοίξει η συζήτηση με αντικείμενο αυτές τις σχέσεις. Με δεδομένη την υπόθεση εργασίας και τους ορισμούς που δόθηκαν προηγουμένως η διερεύνηση της «εξίσωσης» έχει αρχίσει. Οι έννοιες Εκπαίδευση, Πολιτισμός και Παιδεία που χαρακτηρίστηκαν ως άγνωστοι έγιναν γνωστοί ως μεμονωμένες οντότητες. Έτσι διαπιστώνεται ότι οι έννοιες αυτές και οι σχέσεις τους δεν μπορούν να περιγραφούν με αφηρημένες ηθικές αξίες. Αντίθετα είναι στενά δεμένες με την πραγματικότητα της κοινωνικής ζωής, δηλαδή με την ιστορική εξέλιξη των κοινωνιών. Ας δούμε τώρα ορισμένα στοιχεία, σχετικά με τις τρεις οντότητες, ιστορικού χαρακτήρα με την ακόλουθη εισαγωγική παρατήρηση: Σε ότι ακολουθεί δεν εστιάζω στη μια ή την άλλη χώρα και φυσικά ούτε στην Ελλάδα παρά το ότι οι βιβλιογραφικές πηγές που επικαλούμαι περιέχουν τέτοιου τύπου αναφορές. Σε αυτήν την εργασία με ενδιαφέρει ο γενικός θεωρητικός προβληματισμός. Θεωρώ δηλαδή ότι οι εθνικές αναφορές χαρακτηρίζονται ίσως από τις ιδιομορφίες της χώρας αναφοράς αλλά ταυτόχρονα αναφέρονται στο ίδιο πεδίο π.χ. της Εκπαίδευσης.

2. Πόλεμος πατήρ πάντων

Ήδη από τους ορισμούς έχει δοθεί μια πρώτη αρνητική απάντηση στο κατά πόσο μπορούν να περιγραφούν οι άγνωστοι της εξίσωσής μας με αφηρημένες ηθικές αξίες. Ασφαλώς ούτε ο χώρος ούτε ο χρόνος τούτης της εισήγησης επιτρέπουν να παρουσιάσουμε αναλυτικά αντίθετα επιχειρήματα και να τα ανασκευάσουμε. Ίσως μάλιστα να μη χρειάζεται τόσο στη σημερινή εποχή. Τούτο διότι, απλούστατα, στο

σύγχρονο κόσμο κρατικές και υπέρ-κρατικές οντότητες διατυπώνουν το ιδεολόγημα ότι η Εκπαίδευση οφείλει να είναι συνδεδεμένη με την οικονομική πραγματικότητα για να είναι κοινωνικά χρήσιμη και αποδοτική. Υποστηρίζεται με απόλυτη σαφήνεια ότι αυτή η σύνδεση με την οικονομική πραγματικότητα οφείλει να υπάρχει όχι μόνο μετά την ολοκλήρωση των τριτοβάθμιων σπουδών αλλά και νωρίτερα. Επομένως το ιδεολόγημα αυτό έχει ή θα έχει ως πρακτικό αποτέλεσμα την τροφοδοσία της παραγωγικής διαδικασίας με «κατάλληλα» εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό. Μάλιστα υπάρχουν οικονομολόγοι οι οποίοι υποστηρίζουν την άποψη ότι η Εκπαίδευση και η ποιότητά της είναι βασικός λόγος του πλούτου κάποιων εθνών: «*Γιατί είναι τα δυτικά έθνη πλούσια και πολλά άλλα έθνη φτωχά; Τι δημιουργεί τον πλούτο των αναπτυγμένων εθνών; Η σύγχρονη οικονομική ανάλυση αποδίδει μεγάλο μέρος της οικονομικής μεγέθυνσης των ΗΠΑ, και άλλων αναπτυγμένων εθνών στο εκπαιδευμένο της εργατικό δυναμικό και όχι στις φυσικές πηγές πλούτου. Η Ιαπωνία με σχετική σπανιότητα φυσικού πλούτου αλλά εργατικό δυναμικό υψηλής εκπαίδευσης, είναι ουσιωδώς πιο πλούσια από τη Βραζιλία που διαθέτει μεγάλο φυσικό πλούτο*»[113](McAfee, 2006, p. 47). Ανεξάρτητα από την ορθότητα του συλλογισμού του συγγραφέα που μόλις παραθέσαμε, βέβαιο είναι ότι αποτελεί μια σοβαρή ένδειξη της κυριαρχίας του σύγχρονου ιδεολογήματος για το οποίο μιλήσαμε προηγουμένως. Άρα από άποψη μεθοδολογίας οι ορισμοί μας δεν μπορεί να αμφισβητηθούν ως αδόκιμοι ή αυθαίρετοι αφού ακριβώς αυτή είναι η πλευρά που τονίζουν, δηλαδή ότι Εκπαίδευση, Πολιτισμός και Παιδεία διατηρούν στενότατη σχέση με την παραγωγική διαδικασία, με άλλα λόγια με την ψυχή της οικονομίας. Να τονισθεί ότι το ιδεολόγημα της εξάρτησης των επίμαχων εννοιών από την υλική παραγωγή δεν είναι εσφαλμένο. Αντίθετα. Το ζήτημα όμως βρίσκεται στον τρόπο και την ποιότητα της σύνδεσης.

Ας δούμε λοιπόν μια αναπάντεχη πηγή ερμηνείας του τρόπου και της ποιότητας της σύνδεσης. Είναι γνωστό ότι δε σώθηκαν γραπτά του Ηράκλειτου παρά μόνο αποσπάσματα ενός έργου που φέρει τον τίτλο Περί Φύσεως. Σε ένα από αυτά τα αποσπάσματα του έργου αυτού ο Ηράκλειτος υποστηρίζει ότι : «*πόλεμος πάντων μὲν πατήρ ἐστι, πάντων δὲ βασιλεύς, καὶ τοὺς μὲν θεοὺς ἔδειξε τοὺς δὲ ἀνθρώπους, τοὺς μὲν δούλους ἐποίησε τοὺς δὲ ἐλευθέρους*» (Ηράκλειτος). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η κατάληξη του ισχυρισμού. Είναι γνωστό ότι οι σχέσεις παραγωγής στην ελληνική αρχαιότητα είναι δουλοκτητικές. Επομένως ο Ηράκλειτος σε αυτό το σύντομο απόσπασμα εξηγεί ότι η σύγκρουση συμφερόντων μεταξύ ομάδων της ίδιας κοινωνίας ή διαφορετικών κοινωνιών, δηλαδή η ταξική πάλη, για την κυριαρχία πάνω στον παραγόμενο πλούτο, μέσα από την πιο βίαιη έκφρασή της, τον πόλεμο, παρείχε στο νικητή τη βασική παραγωγική δύναμη, τον άνθρωπο. Τον άνθρωπο, που έχοντας απωλέσει κάθε ελευθερία, ήταν πλέον δούλος. Αυτό σημαίνει ότι αποδίδει στον πόλεμο γενική διαχρονική ισχύ ως καθοριστικού παράγοντα διαμόρφωσης των κοινωνιών και των κοινωνικών τάξεων[114](Marx & Engels, 1963, pp. 507-508). Πιθανόν

[113]Why are the western nations rich, and many other nations poor? What creates the wealth of the developed nations? Modern economic analysis attributes much of the growth of the United States and other developed nations to its educated workforce, and not to natural resources. Japan, with a relative scarcity of natural resources but a highly educated workforce, is substantially richer than Brazil, with its abundance of natural resources.(Η μετάφραση στα Ελληνικά δική μου).

[114]Δικαιώνεται έτσι ο Καρλ Μαρξ ο οποίος ποτέ δεν διεκδίκησε την πατρότητα της ιδέας της ταξικής πάλης αφού στο γράμμα του, της 5ης Μαρτίου 1852, προς τον φίλο του Josef Weydemeyer υποστήριζε:

λοιπόν να είναι ο πρώτος διανοητής της ανθρωπότητας ο οποίος ανακαλύπτει τον θεμελιώδη νόμο της ιστορικής κίνησης. Πατήρ πάντων λοιπόν είναι ο πόλεμος είτε κυριολεκτικά είτε μεταφορικά. Ο άνθρωπος τρέπεται σε κοινωνικό όν στα πρώτα βήματα της ύπαρξης του πάνω στον πλανήτη σε ένα διαρκή πόλεμο, σε μια επίμονη και επίπονη σύγκρουση με τις φυσικές δυνάμεις. Σε μεγάλο πλήθος περιπτώσεων επιτυγχάνει την υπέρβαση των εξωτερικών αντιξοοτήτων του φυσικού περιβάλλοντος με σκοπό την επιβίωση. Ο «πόλεμος» αυτός επιδρά στην συγκρότηση κοινωνιών και τη γένεση και δημιουργία Πολιτισμού. Η ίδια η συγκρότηση των κοινωνιών συντελείται επίσης «πολεμικά». Δηλαδή διεξάγεται μια ασίγαστη πάλη για το ποιος θα έχει το γενικό πρόσταγμα στο εσωτερικό των κοινωνιών και θα οργανώνει την πάλη με την φύση για την επιβίωση των κοινωνιών αυτών, δηλαδή για την επιβίωση του είδους άνθρωπος. Μάλιστα η αναγκαιότητα της Εκπαίδευσης πηγάζει από αυτήν ακριβώς την πάλη για επιβίωση. Όπως παρατηρεί ο φιλόσοφος Βαζιούλιν αναφερόμενος στα πρώτα στάδια των ανθρωπίνων κοινωνιών: «*Πιο ανεπτυγμένη μορφή εκδήλωσης της σχέσης γονέων και τέκνων, γηραιότερης και νεότερης γενεάς, είναι η εκπαίδευση από τους γονείς (από τη γηραιότερη γενεά) των τέκνων (της νεότερης γενιάς) για την απόκτηση της ικανότητας για αυτοτελή υποστήριξη της βιολογικής τους ύπαρξης*» (Βαζιούλιν, 2004, p. 127). Καθώς με την πάροδο του ιστορικού χρόνου οι κοινωνίες των ανθρώπων αποκτούν πιο πολύπλοκη δομή, η Εκπαίδευση από το στενό οικογενειακό περιβάλλον γενικεύεται και μετασχηματίζεται σε θεσμό. Εξακολουθεί όμως να κουβαλά το DNA της γέννησής της. Δηλαδή να είναι εκείνη η σημαντικότατη διαδικασία μεταφοράς των γνώσεων που εξασφαλίζει την επιβίωση των ανθρωπίνων όντων.

Πώς όμως επηρεάζεται, αν επηρεάζεται, η Εκπαίδευση από την ταξική πάλη; Κατ' αρχάς δυο λόγια διευκρινιστικά. Η ταξική πάλη είναι η κινητήρια δύναμη της ιστορίας αλλά δεν εκδηλώνει πάντοτε έντονα την ύπαρξή της. Μπορεί να εμφανίζεται με τη μορφή πολιτικών οξύνσεων οι οποίες μπορεί να περάσουν στη μορφή πολέμων μεταξύ εθνών, οπότε πρόκειται για σύγκρουση κυρίαρχων τάξεων συνήθως. Δηλαδή δεν είναι πάντοτε μια σύγκρουση ανάμεσα σε καταπιεστές και καταπιεζόμενους. Μπορεί για μεγάλο χρονικό διάστημα να μην εκδηλώνεται φανερά καμιά χειροπιαστή αντίδραση ή σύγκρουση. Αυτή η λανθάνουσα κατάσταση εξ' άλλου είναι και μια από τις αιτίες που δημιουργείται σε μεγάλα τμήματα των μελών των κοινωνιών, σε διάφορες φάσεις της ιστορίας, η εντύπωση ότι το ιστορικό γίγνεσθαι έχει ολοκληρώσει την πορεία του και δεν πρόκειται πια να αλλάξει ποτέ και τίποτα. Αντίθετα με τις οικονομικές κρίσεις, που είναι συχνότερες, οι κοινωνικές κρίσεις, υπό την έννοια της οξείας σύγκρουσης αντιτιθέμενων ταξικών συμφερόντων, είναι ουσιωδώς μεγαλύτερης περιοδικότητας και πολύ λιγότερο προβλέψιμες από ότι οι οικονομικές κρίσεις. Στα ενδιάμεσα διαστήματα η σχετική ηρεμία που επικρατεί

«Was mich nun betrifft, so gebührtmirnicht das Verdienst, weder die Existenz der Klassen in der modernen Gesellschaft nochihren Kampfuntersichentdecktzuhaben. Bürgerliche Geschichtschreiber hatten längst vor mir die historische Entwicklung dieses Kampfes der Klassen, und bürgerliche Ökonomen die ökonomische Anatomie derselben dargestellt».

Δηλαδή

«Σεότιμεαφοράδενείναιδικόμουκατόρθωμαμήτεότιέχωανακαλύψειτηνύπαρξητωντάξεωνστησύγχρονη κοινωνίαούτετηνπάλημεταξύτους. Αστοί ιστοριογράφοι είχαν πολύ πριν από εμένα περιγράψει την ιστορική ανάπτυξη αυτής της πάλης των τάξεων και αστοί οικονομολόγοι την οικονομική ανατομία αυτής της πάλης»(Η μετάφραση στα Ελληνικά δική μου). Ίσως ο Μαρξ να μη γνώριζε την φράση του Ηράκλειτου.

δημιουργεί την ψευδαίσθηση της αμετάβλητης ακινησίας. Αρκεί να αναλογιστεί κάποιος ότι το Ρωμαϊκό κράτος επιβίωσε κάπου επτά αιώνες. Προφανώς γενεές γενεών πέρασαν κι έφυγαν ζώντας με την εντύπωση ότι το ρωμαϊκό Ιμπέριουμ θα υπάρχει για πάντα. Και πώς να σκεφθούν διαφορετικά και να αντιληφθούν τους νόμους που διέπουν την εξέλιξη των κοινωνιών χωρίς να έχουν εκπαιδευθεί, χωρίς Σχολείο με άλλα λόγια χωρίς γνώσεις; Όπως λέει ο Ηράκλειτος «φύσις κρύπτεσθαι φιλεῖ (η αληθινή δομή των πραγμάτων συνήθως κρύβεται)» (ibid). Η αληθινή δομή επομένως μπορεί να αποκαλυφθεί μόνο με επιστημονική γνώση, δηλαδή συστηματική μελέτη. Επομένως με οργανωμένη Εκπαίδευση και συλλογική προσπάθεια. Την εποχή, όμως, της δουλοκτησίας ή της φεουδαρχίας η Εκπαίδευση προορίζεται μόνο για τα προνομιούχα παιδιά των κυρίαρχων τάξεων. Η εκπαίδευση των υπολοίπων παιδιών είναι επαρκής χωρίς σχολείο για τις κοινωνίες αυτού του τύπου. Όμως το πέρασμα στον κεφαλαιοκρατικό τρόπο παραγωγής δημιουργεί νέες συνθήκες : «*Μια σημαντική συνέπεια αυτής της διείσδυσης της επιστήμης στη βιομηχανία ήταν ότι από εκείνη τη στιγμή και πέρα το εκπαιδευτικό σύστημα έγινε αυξανόμενα κρίσιμο για την ανάπτυξη της βιομηχανίας. Οι πρωτοπόροι της πρώτης βιομηχανικής φάσης, η Βρετανία και το Βέλγιο, δεν ήταν ανάμεσα στους πιο εγγράμματους λαούς, και τα συστήματά τους της τεχνολογικής και ανώτερης εκπαίδευσης (με εξαίρεση αυτό της Σκωτίας) απείχαν από το να ξεχωρίζουν για τις επιδόσεις τους. Από εδώ και πέρα ήταν σχεδόν αδύνατο για μια χώρα τόσο χωρίς μαζική εκπαίδευση όσο και επαρκή ανώτερα εκπαιδευτικά συστήματα να γίνουν 'μοντέρνες' οικονομίες. Αντίστροφα φτωχές και καθυστερημένες χώρες με καλό εκπαιδευτικό σύστημα το βρήκαν ευκολότερο να κάνουν τη ρήξη και να εισέλθουν στην ανάπτυξη, όπως, για παράδειγμα η Σουηδία*»[115](Hobsbawm, 1995, p. 58). Μπορούμε να θεωρήσουμε επομένως την περιγραφή αυτή ως ισχυρή ένδειξη ότι, κατά κανόνα, η Εκπαίδευση υφίσταται άμεσα τις επιδράσεις του ανταγωνισμού των κοινωνιών μεταξύ τους με έπαθλο την βιομηχανική πρωτιά. Μάλιστα η πρωτιά αυτή συνδέεται άμεσα με την προσδοκία για επικράτηση των ισχυρότερων σε περίπτωση πολέμου. Πέρα όμως από αυτή την όψη μήπως η Εκπαίδευση δημιουργεί συνθήκες ισότητας και κοινωνικής κινητικότητας που ανατρέπουν τις ταξικές ανισότητες; «*Η πιθανότητα να εισέλθει κάποιος στην ανώτερη εκπαίδευση μπορεί να ιδωθεί ως το προϊόν μιας διαδικασίας επιλογής η οποία σε όλο το σχολικό σύστημα εφαρμόζεται με άνιση αυστηρότητα η οποία εξαρτάται από την κοινωνική προέλευση του μαθητή. Είναι γεγονός ότι για τις περισσότερο αδικημένες τάξεις είναι καθαρά και απλά ένα ζήτημα αποκλεισμού. Ο γιός ενός διευθυντικού στελέχους είναι 80 φορές περισσότερο πιθανόν να μπει στο πανεπιστήμιο απ' ότι ενός εργάτη σε αγροτική καλλιέργεια και 40 φορές πιο πιθανό απ' ότι ο γιός ενός εργάτη και είναι δυο φορές*

[115] One significant consequence of this penetration of industry by science was that henceforth the educational system became increasingly crucial to industrial development. The pioneers of the first industrial phase, Britain and Belgium, had not been among the most literate of peoples, and their systems of technological and higher education (if we except the Scottish one), were far from distinguished. From now on it was to be almost impossible for a country lacking both mass education and adequate higher educational institutions to become a 'modern' economy; and conversely poor and retrograde countries with a good educational system found it easier to break into development, as, for example Sweden. (Η μετάφραση στα Ελληνικά είναι δική μου). Ο Hobsbawm είναι μια πολύ καλή πηγή σχετικών πληροφοριών που μπορούν να θεμελιώσουν ακόμη πιο στέρεα την εξάρτηση της Εκπαίδευσης από τις ιστορικές συνθήκες με τα πονήματά του The Age of Revolution 1789-1848 και The Age of Empire 1875-1914.

πιο πιθανό από ότι ακόμα κι ο γιός ενός κατώτερου υπαλλήλου»[116](Bourdier & Passeron, 1979, p. 2). Έτσι φαίνεται ότι μπορούμε να συμπεράνουμε πως «*Έχει καταντήσει κοινότυπο να λέγεται ότι η εκπαίδευση συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνιών. Έχει γίνει (ή ξαναγίνει) συνειδητό ότι η εκπαίδευση δεν υπάρχει καθαυτή και για τον εαυτό της όπως το βεβαιώνει ο ιδεαλιστικός ανθρωπισμός αλλά αποτελεί απαραίτητο μέρος του κοινωνικού συστήματος του οποίου αντανακλά τα χαρακτηριστικά*»[117](Khoi, 1981, pp. 117-118).

3. Η ολοκλήρωση της απόπειρας διερεύνησης

Μέχρις εδώ είδαμε ότι η Εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα και σε όλες τις πτυχές της είναι στενά δεμένη με τους προσανατολισμούς της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης. Ο Πολιτισμός και η Παιδεία έτσι όπως ορίστηκαν, τόσο ιστορικά, όσο και μέσα στα πλαίσια του σύγχρονου κεφαλαιοκρατικού τρόπου παραγωγής, δέχονται τις επιδράσεις του εσωτερικού εθνικού κοινωνικού πολέμου όσο και του διεθνικού. Ποιο είναι το όμως το πεδίο μέσα στο οποίο η «εξίσωση» έχει υπόσταση. Ποιο είναι το πεδίο μέσα από το οποίο αντλούμε την εμπειρική αλήθεια της και επαλήθευσή της; Ο Le Thanh Khoi,στο απόσπασμα που παρέθεσα στο τέλος της προηγούμενης ενότητας 2,σχετικά με το πώς βλέπει την Εκπαίδευση ο ιδεαλιστικός ουμανισμός, μας δείχνει το δρόμο. Ο ιδεαλιστικός ουμανισμός μας προτρέπει να θεωρήσουμε ότι η Εκπαίδευση, και κατ' επέκταση ο Πολιτισμός και η Παιδεία, υπάρχουν ως όντα καθ' εαυτά και για τον εαυτό τους. Προφανώς αυτή φιλοσοφική θεώρηση μπορεί να αποδεχτεί την ισχύ της υπό διερεύνηση «εξίσωσης» παρά την απολύτως αντίθετη αφετηρία της με την φιλοσοφία προσέγγισης μας. Δηλαδή με το θεωρητικό εργαλείο της ταξικής πάλης το οποίο ασφαλώς είναι διαμετρικά αντίθετο με τον ιδεαλιστικό ουμανισμό. Ιδού λοιπόν άλλος ένας λόγος γιατί οι άγνωστοι μας είναι πράγματι άγνωστοι. Διότι κάτω από κοινές λέξεις φαίνεται ότι κρύβονται διαφορετικές έννοιες. Αλλά οι έννοιες υπάρχουν στα πλαίσια ιδεολογιών. Έτσι εξηγείται και το γνωστό φαινόμενο να αναπτύσσεται μέσα στις κοινωνίες συζήτηση για την Εκπαίδευση, τον Πολιτισμό, την Παιδεία, αλλά και τη Δημοκρατία, την Ισονομία κ.λπ. και όμως να μην υπάρχει κοινή βάση εννοιών των μετεχόντων στη συζήτηση. Επομένως αυτό που κάνει άγνωστους τους άγνωστούς μας είναι η ιδεολογία. Η «εξίσωση» λοιπόν ισχύει εφόσον η Εκπαίδευση, ο Πολιτισμός και η Παιδεία διαπνέονται από την ίδια ιδεολογία. Αν αυτή η πρόταση γίνει δεκτή αυτό δε σημαίνει ότι καταλήξαμε σε μια όμορφη αρμονία. Κάθε άλλο. Το ζήτημα είναι τελείως διαφορετικό. Το πρώτο που συμβαίνει είναι ότι οι άγνωστοι μας απεκδύονται τη θετικότητα που έχουμε την τάση αυθόρμητα να τους αποδίδουμε. Ενδέχεται δηλαδή να λάβουν τέτοιο ιδεολογικό περιεχόμενο το οποίο μπορεί να είναι μέχρι και αρνητικό. Για παράδειγμα, ας διερευνήσουμε την εξίσωσή μας στο ιστορικό πλαίσιο της εποχής της ανόδου και της πτώσης του φασισμού και

[116]The chance of entering higher education can be seen as a product of a selective process which, throughout the school system, is applied with very unequal severity depending on the student's social origin. In fact, for the most disadvantaged classes, it is purely and simply a matter of elimination. A senior executive's son is eighty times more likely to enter the university than a farm worker's son forty times more likely than an industrial worker's son; and he is twice as likely to enter the university than even a lower-rank executive's son. (Η μετάφραση στα Ελληνικά είναι δική μου).

[117]Il est devenu banal de dire que l'éducation contribue à la reproduction sociale. On a pris (ou repris) que l'éducation n'existe pas en soi et pour soi comme l'affirme l'humanisme idéaliste, mais qu'elle fait partie intégrante du système sociale dont elle reflète les caractéristiques. (Η μετάφραση στα Ελληνικά είναι δική μου).

του ναζισμού. Την εποχή εκείνη τόσο στη Γερμανία όσο και νωρίτερα στην Ιταλία και Εκπαίδευση υπήρχε και Πολιτισμός και Παιδεία. Αλλά τι είδους Εκπαίδευση; Πέρα από το πρακτικό μέρος των γνώσεων που απαιτούνται στην παραγωγική διαδικασία η Εκπαίδευση διαμόρφωνε στάσεις και αρχές που φυσικά και δεν έθεταν σε αμφισβήτηση τις παραγωγικές σχέσεις, αφού πλούσιοι και φτωχοί, κατά το ναζισμό, ήταν προνομιούχοι ως μέλη της «αρίας φυλής». Αντίθετα έπρεπε να εργαστείς πειθαρχικά για το μεγαλείο του έθνους και να είσαι και ευχαριστημένος που επιτέλους είχες μια θέση εργασίας έστω κι αν αυτή η θέση ήταν σε εργοστάσιο πυρομαχικών. Τι είδους Πολιτισμό; Έναν Πολιτισμό από τους σκοτεινότερους στην ιστορία της ανθρωπότητας. Έναν Πολιτισμό άκρως επιθετικό όχι μόνο απέναντι σε άλλες φυλές και λαούς αλλά και απέναντι στα μειονεκτούντα, ψυχικά ή σωματικά, μέλη της ίδιας της «αρίας φυλής». Είναι γνωστά τα άσυλα όπου τα δύστυχα αυτά πλάσματα τύχαιναν της χειρότερης των μεταχειρίσεων πριν θανατωθούν με διάφορους απάνθρωπους τρόπους. Και τι Παιδεία αλήθεια; Να ακούς Μπάχ, Μπετόβεν και Μότσαρτ και ύστερα να ξεκοιλιάζεις εγκύους στο Δίστομο ή να καις τα Καλάβρυτα και να ισοπεδώνεις τη Βιάννο. Μπορεί το παράδειγμα να είναι ακραίο αλλά ιστορικά δεν είναι μακρινό, ούτε κατασκεύασμα της φαντασίας του γράφοντος αυτές τις γραμμές.

Η εξίσωση μας λοιπόν περιέχει τρεις αγνώστους που θεωρητικά θα μπορούσαν να αποκτήσουν θετικό πρόσημο σε αντίθετη κατεύθυνση από το προηγούμενο ζοφερό παράδειγμα. Προφανώς αυτό θα πρέπει να σημαίνει ότι από την ισχύ της εξίσωσης μας θα πρέπει να επωφελείται μια πλειοψηφία. Φερ' ειπείν είδαμε ότι οι κεφαλαιοκρατικές σχέσεις παραγωγής προκάλεσαν τη διείσδυση της επιστήμης στην παραγωγική διαδικασία. Με τη σειρά του αυτό το φαινόμενο προκάλεσε τη ραγδαία ανάπτυξη του μαζικού εκπαιδευτικού συστήματος σε όλα τα επίπεδα. Παρ' όλα αυτά οι πιο φτωχοί, για το διατυπώσω απλοϊκά, είναι και οι λιγότερο ευνοημένοι από την εξάπλωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Πώς γίνεται αυτό; Όπως παρατηρείται οι μορφωτικές ανισότητες φαίνεται να έχουν την τάση να αναπαραχθούν. Επομένως η λογική των λεγομένων «ίσων» ευκαιριών φαίνεται να είναι εσφαλμένη, διότι χρειαζόμαστε ακριβώς το αντίθετο. Άνισες ευκαιρίες υπέρ των πιο αδικημένων διότι οι «ίσες» διατηρούν τις μορφωτικές αποστάσεις και άρα διατηρούν τις διαφορές υπέρ των πιο προνομιούχων. Παρά το ότι το πράγμα φαίνεται απλό δεν είναι και τόσο απλή η εφαρμογή της πρότασης για άνισες ευκαιρίες. Δεν χρειάζεται μεγάλος κόπος για να γίνει κατανοητό. Οι άνισες ευκαιρίες συνεπάγονται ένα οικονομικό κόστος καθώς και κόστος σε ανθρώπινο δυναμικό. Δεν θα ασχοληθώ όμως περισσότερο με το θέμα αυτό διότι απαιτεί ιδιαίτερη ενασχόληση έξω από τα όρια του προβληματισμού αυτής της εργασίας.

Η στενή σχέση των τριών αγνώστων μας με την παραγωγική διαδικασία δημιουργεί εξαιρετικά στενά περιθώρια, αν δε το καθιστά αδύνατο, να προσεγγισθούν και να αναλυθούν με αφηρημένες ηθικολογίες αυτοί οι τρεις άγνωστοι. Όπως αναφέραμε και προηγούμενα προς αυτή την κατεύθυνση κατατείνουν και όλα τα στοιχεία που εντοπίσαμε σε διάφορες μελέτες. Τίθενται όμως σοβαρά ερωτήματα ηθικού χαρακτήρα. Και να γιατί. Στην ιστοσελίδα της UNESCO(UNESCO)διαβάζουμε ότι σύμφωνα με στοιχεία του Ινστιτούτου Στατιστικής της UNESCO 264 εκατομμύρια παιδιά βρίσκονταν εκτός σχολείου τη χρονιά 2015, δηλαδή εκτός εκπαίδευσης σε παγκόσμια κλίμακα. Αυτά κατανέμονται ως εξής: 61

εκατομμύρια ήταν εκτός πρωτοβάθμιας, 62 εκατομμύρια εκτός κατώτερης δευτεροβάθμιας και 141 εκατομμύρια εκτός ανώτερης δευτεροβάθμιας. Παρά το ότι η UNESCO διακηρύσσει σε σχετικό φυλλάδιο της ότι γίνεται προσπάθεια να μειωθεί η φτώχεια μέσα από τη γενικευμένη εξάπλωση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι δικαιολογημένο να είναι κανείς επιφυλακτικός. Εδώ επίσης ανοίγει ένα άλλο πεδίο προβληματισμού που απλώς θα τον διατυπώσουμε. Συγκεκριμένα, ποιες είναι οι αιτίες της μεγάλης ένδειας περιοχών του κόσμου οι οποίες, συνήθως και παραδόξως, έχουν πλουσιότατο υπέδαφος και όχι μόνο; Ποιος ο λόγος που δεν αναπτύχθηκαν αξιοποιώντας το φυσικό τους πλούτο; Ήταν άραγε το ίδιο φτωχές όταν ήλθαν σε επαφή με τις βιομηχανικά αναπτυγμένες χώρες ή μετατράπηκαν σε φτωχές μέσα από διαδικασίες που απαιτείται να ερευνηθούν σε βάθος; Πάνω από όλα τι είδους παγκόσμιος πολιτισμός είναι αυτός τον οποίο έχουμε όταν εξακολουθεί η εξαθλίωση τόσων εκατομμυρίων παιδιών με τον αποκλεισμό τους από το στοιχειωδέστατο δικαίωμά τους να πηγαίνουν στο σχολείο; Δηλαδή τι είδους ιδεολογία, σε παγκόσμια κλίμακα, διαπνέει την εξίσωσή μας με τους τρεις αγνώστους από αυτή την άποψη ώστε να προκύπτουν τέτοια τραγικά αποτελέσματα;

4.Επίλογος

Συχνά στην καθημερινότητά μας, όπως είναι φυσικό, κάνουμε απλοποιήσεις προβλημάτων ή αναπτύσσουμε στερεότυπα τα οποία όταν απαιτηθεί να σπάσουν και να ανατραπούν αποδεικνύεται δύσκολο εγχείρημα. Συχνά η κατάσταση αυτή παρεμποδίζει να συλλάβουμε προς τα πού βαδίζει η δική μας κοινωνία αλλά και η παγκόσμια. Για παράδειγμα την έννοια Πολιτισμός την περιορίζουμε στην καλλιτεχνική δημιουργία και γενικότερα την τέχνη σε όλες της τις εκφράσεις. Ανάλογα συγχέουμε την έννοια Εκπαίδευση με την έννοια Παιδεία κ.ο.κ. Άλλες τέτοιου τύπου αλληλοεπικαλύψεις μπορεί να είναι ουδέτερες, άλλες όμως ενδεχομένως μας εμποδίζουν να αποκτήσουμε καθολικό τρόπο σκέψης και να διευρύνουμε το ιδεολογικό, πολιτικό και κοινωνικό μας πεδίο.

Επιστρέφοντας στα ερωτήματα που έθεσα συνοψίζω το που νομίζω ότι θα πρέπει να αναζητήσουμε τις απαντήσεις. Διερεύνηση της εξίσωσης «Εκπαίδευση + Πολιτισμός = Παιδεία» είναι να αναζητήσουμε τις αιτίες που την κάνουν φαίνεται ή και να είναι αποδεκτή. Βασικά οι ορισμοί φαίνεται να είναι μια πρώτη προσέγγιση της επαλήθευσης της. Το καθοριστικό στοιχείο τους ασφαλώς η ιστορική εξέλιξη. Πώς όμως, ενώ ορίσθηκαν οι τρεις θεμελιώδεις έννοιες, θεωρήθηκαν άγνωστοι της εξίσωσης; Όπως ισχυριστήκαμε αυτό οφείλεται στο ότι δεν τους απόδωσα κοινό μέτρο. Θέλησα να δείξω ότι το κοινό μέτρο, το έδαφος που μπορούν να αποκρυπτογραφηθούν είναι η ιδεολογία. Έτσι η αναζήτηση ερμηνειών προτείνεται να μην στρέφεται στις αφηρημένες ηθικές αξίες αλλά στο επίπεδο της ιστορικής εξέλιξης το οποίο καταγράφεται στον τρόπο παραγωγής και με πυξίδα την ταξική πάλη. Μέσα από τον ορισμό των εννοιών Εκπαίδευση, Πολιτισμός και Παιδεία, τους οποίους διατύπωσα συμβουλευόμενος διάφορες πηγές και μελέτες, και μέσα από τη συμβολική εξίσωση που τους συνέδεσα ,επιχείρησα να σκιαγραφήσω μια πανοραμική εικόνα του κόσμου που ζούμε μέσα από το πρόσφατο παρελθόν του και ως ένα σημείο του παρόντος του. Το μοντέλο που ακολούθησα ήταν αυτό της οικοδόμησης ενός λογικού συστήματος όπως συμβαίνει στην ανάπτυξη μαθηματικών θεωριών. Αν πέτυχε η προσπάθειά μου θα κριθεί από το αν κίνησα την περιέργεια των αποδεκτών

αυτής της θεώρησης με την «παραδοξότητα» της προσέγγισής μου και αν αυτή η περιέργεια μετατραπεί σε διάθεση για πληροφόρηση και ιδιαίτερη μελέτη. Σε τελική ανάλυση οι Εκπαιδευτικοί, μεταξύ των αποδεκτών, θα πρέπει να είναι από αυτούς που θα βοηθήσουν να φτιάχνουν οι άνθρωποι συνειδητά την ιστορία τους και αυτό απαιτεί τρία πράγματα: Μελέτη, μελέτη, μελέτη!

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bourdier, P., & Passeron, a. J.-C. (1979). *The Inheritors The French Students and Their Relation to Culture* (R. Nice, Trans.).

Bruner, J. (1977). *The Process of Education*: Harvard University Press.

Hobsbawm, E. (1995). *The Age of Capital 1848-1875*: Abacus.

Khoi, L. T. (1981). *L' éducation comparée-*: Armand Colin.

Marx, K., & Engels, u. F. (1963). *Karl Marx Friedrich Engels Werke* (Vol. 28): Dietz Verlag Berlin.

McAfee, R. P. (2006). *Introduction to Economic Analysis*. In. Retrieved from http://www.introecon.com

UNESCO. Retrieved from http://uis.unesco.org/en/topic/out-school-children-and-youth

Βαζιούλιν, Β. Α. (2004). *Η Λογική της Ιστορίας Ζητήματα Θεωρίας και Μεθοδολογίας* (Δ. Σ. Πατέλης, Trans.).

Ηράκλειτος. Retrieved from http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/anthology/literature/browse.html?text_id=123

Ρόζενταλ, Μ., & Γιούντιν, κ. Π. (1963). *Πλήρες μικρό φιλοσοφικό λεξικό* (Σ. Πολ., Trans.): Αναγνωστίδης Κ.

Τριανταφυλλίδης, Μ. Retrieved from http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides

Στάσεις και αντιλήψεις σχετικά με τη μουσειακή εκπαίδευση: η οπτική των εκπαιδευτικών που υλοποιούν εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία

Καρακώστα Παϊσιούλα

Περίληψη

Τα μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα συνιστούν μία από τις σημαντικότερες δράσεις των σύγχρονων μουσείων και απευθύνονται κυρίως σε μαθητές. Για την ουσιαστική αξιοποίηση αυτών των προγραμμάτων και την εγκαθίδρυση μιας γόνιμης σχέσης ανάμεσα στους μαθητές και το μουσείο, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί. Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς του Νομού Ηρακλείου, που συμμετείχαν με τους μαθητές τους σε εκπαιδευτικές επισκέψεις στα μουσεία του νομού. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της επισκόπησης με τη διανομή ερωτηματολογίου για να διερευνηθεί η φυσιογνωμία των εν λόγω εκπαιδευτικών και οι απόψεις τους γύρω από το σχεδιασμό μουσειακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τη διδακτική αξιοποίησή τους. Από τα αποτελέσματα προκύπτει η σημασία της μουσειακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια της σχέσης των μαθητών με το μουσείο, αλλά και για την ανάπτυξη μιας πιο αμοιβαίας σχέσης μεταξύ μουσείου και σχολείου.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικοί, μουσειακή εκπαίδευση.

1.Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παγκοσμίως ο θεσμός του μουσείου άλλαξε ριζικά φυσιογνωμία. Δημιουργήθηκαν νέοι τύποι μουσείων, ενώ στα ήδη υπάρχοντα φιλοξενούνται και χρήσεις ξένες προς την παραδοσιακή λειτουργία τους, όπως εστίαση, συναυλίες, δρώμενα. Όλα αυτά είναι ενδεικτικά της έμφασης που δίνουν πια τα μουσεία στην προσέλκυση νέων ομάδων επισκεπτών, με όχημα ειδικά σχεδιασμένες δράσεις, όπου υπερισχύει το ψυχαγωγικό στοιχείο, ώστε μέσα από μια δημιουργική και ευχάριστη διαδικασία να προδιατεθούν οι συμμετέχοντες θετικά για να επαναλάβουν την επίσκεψή τους στο μέλλον (Γκότσης και Βοσνίδης, 2011·Δάλκος, 2000·Κακούρου-Χρόνη, 2010· Κωνστάντιος, 2011· Κωστή, 2009·Μουσούρη, 2009·Νικονάκου, 2012·Τσιτούρη, 2010). Μία έκφανση αυτής της τάσης για άνοιγμα στο ευρύ κοινό είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται από τα μουσεία και αντικατοπτρίζουν τη συνειδητοποίηση της μορφωτικής αποστολής τους.

Τη μερίδα του λέοντος στα προγράμματα αυτά κατέχει το σχολικό κοινό (Ξανθοπούλου και Μέλλιου, 2011·Τσιτούρη, 2010). Ελάχιστες όμως είναι οι έρευνες που εστιάζουν -όχι στους μαθητές και τις στρατηγικές των μουσείων- αλλά στους συνοδούς-εκπαιδευτικούς(Ανδρέου, Κασίδου, Κυρίδης και Τσεκιρίδου, 2008· Κανάρη και Βέμη, 2008·Στεφάνου, 2010). Οι εκπαιδευτικοί όμως θα μπορούσαν να διαδραματίσουν ρόλο καθοριστικής σημασίας στην επαφή των μαθητών με τα μουσεία και την πολιτιστική κληρονομιά γενικότερα (Κουβέλη, 2001· Ξανθοπούλου και Μέλλιου, 2011), μια επαφή που, στην περίοδο που διανύουμε, «μοιάζει να

εξυπηρετεί βαθύτατες κοινωνικές, εκπαιδευτικές και ψυχικές ανάγκες» (Βέμη, 2006:8).

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν με τους μαθητές τους σε μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα και επιχειρεί να καταγράψει τις απόψεις τους γύρω από αυτά.

2. Ερευνητικός σχεδιασμός

Σκοπός της έρευνάς μου είναι να εξετάσω τη στάση των εκπαιδευτικών που υλοποιούν εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία απέναντι στη μουσειακή εκπαίδευση και να καταγράψω τις απόψεις τους για την αξιοποίησή της στη διδακτική πράξη.

Στην παρούσα ανακοίνωση θα παρουσιάσω τα αποτελέσματα που αφορούν στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια η φυσιογνωμία (ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, ειδικότητα, βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται) των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα;
2. Τι μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση έχουν;
3. Ποιες οι απόψεις τους σχετικά με το σχεδιασμό των μουσειακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων;
4. Σε ποιο βαθμό αξιοποιούν τη μουσειακή εκπαίδευση στη διδακτική πράξη;

Προσέγγισα και αποτύπωσα το πεδίο με τη μέθοδο της επισκόπησης,εστιάζοντας στις παρακάτω μεταβλητές, τις οποίες στη συνέχεια συσχέτισα με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου χ^2 (Cohen, Manion&Morrison,2008):

α) **ανεξάρτητες**: 1. έτη προϋπηρεσίας, 2. κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, 3.μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση.

β) **εξαρτημένες**: 1. πρόθεση για συμμετοχή στο σχεδιασμό μουσειακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, 2. υποβολή προτάσεων για βελτίωση των ήδη υπαρχόντων μουσειακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, 3.διδακτική αξιοποίηση της μουσειακής εμπειρίας, 4. χρόνος προετοιμασίας των μαθητών για την επίσκεψη στο μουσείο (διδακτικές ώρες), 5. συχνότητα συσχέτισης μαθήματος-μουσείου, 6. συχνότητα δραστηριοτήτων εμπέδωσης.

Ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί που κατά την περίοδο Σεπτεμβρίου 2012 – Φεβρουαρίου 2013 εργάζονταν σε σχολεία του νομού Ηρακλείου και συμμετείχαν με τους μαθητές τους σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα των εξής μουσείων:

- Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου,
- Θαλασσόκοσμος – Cretaquarium,
- Ιστορικό Μουσείο Κρήτης,
- Μουσείο Νίκου Καζαντζάκη,
- Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης.

Οι συμμετέχοντες(Πίνακας 1) επιλέχτηκαν με δειγματοληψία κατά στρώματα (δειγματοληψία πιθανοτήτων) (Cohen, Manion&Morrison,2008). Η δειγματοληψία

αυτής της μορφής κρίθηκε αναγκαία, καθώς από τη βάση δεδομένων του πλαισίου δειγματοληψίας, που συγκροτήθηκε με τη συνεργασία των μουσείων, διαπιστώθηκε ανισορροπία στον πληθυσμό ως προς το φύλο, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, τον τρόπο χρηματοδότησης και τη γεωγραφική κατανομή των σχολείων. Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίστηκε ότι το κάθε στρώμα αντιπροσωπεύεται στο δείγμα αναλογικά προς την ύπαρξή του στον πληθυσμό.

Βαθμίδα	Σύνολο		Γυναίκα				Άνδρας			
	Τιμές	Ποσοστά %	Αστικό		Μη αστικό		Αστικό		Μη αστικό	
			Δημ.	Ιδιωτ.	Δημ.	Ιδιωτ.	Δημ.	Ιδιωτ.	Δημ.	Ιδιωτ.
Νηπιαγωγείο	13	22	8	2	3	0	0	0	0	0
Δημοτικό	36	59	23	1	6	0	5	0	1	0
Γυμνάσιο	8	14	5	0	2	0	1	0	0	0
ΓΕΛ	2	4	2	0	0	0	0	0	0	0
ΕΠΑΛ	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Σύνολο	60	100	53				7			

Πίνακας 1: Η κατανομή των συμμετεχόντων στο δείγμα

Το αποδεικτικό υλικό συγκεντρώθηκε με τη χρήση ενός ανώνυμου ερωτηματολογίου (Bell, 1997·Cohen, Manion&Morrison,2008·Creswell, 2011·Javeau, 1996) που ανέπτυξα ειδικά για τη συγκεκριμένη έρευνα. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από είκοσι επτά (27) ερωτήσεις κλειστού τύπου και πέντε (05) ανοιχτού,κατανεμημένες σε τέσσερις ενότητες, μία για κάθε ένα ερευνητικό ερώτημα.

Το διένειμα το Μάρτιο και τον Απρίλιο του 2013 σε 60 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου. Από τα 60 ερωτηματολόγια επιστράφηκαν τα 56 (ποσοστό επιστροφής 93,3%).

Ενδεικτικά παρατίθεται (Εικόνα 1, 2) μέρος της τέταρτης ενότητας του ερωτηματολογίου. Από το απόσπασμα αυτό φαίνεται ότι οι κλειστού τύπου ερωτήσεις έχουν απαντήσεις με δυαδική (ΝΑΙ-ΟΧΙ) ή πολλαπλή επιλογή. Στις απαντήσεις πολλαπλής επιλογής χρησιμοποιήθηκαν ονομαστικές κλίμακες και τακτικές κλίμακεςπέντε βαθμίδων. Επίσης, καταβλήθηκε προσπάθεια κάποιες ερωτήσεις να επιτελούν και ελεγκτικό ρόλο για την εξακρίβωση της ακρίβειας, όσο και της ειλικρίνειας των απαντήσεων. Χάριν παραδείγματος, στο εν λόγω απόσπασμα για τη διασταύρωση της ειλικρίνειας της απάντησης χρήσιμη είναι η συνεκτίμηση των απαντήσεων στιςερωτήσεις Δ2 και Δ6.

Δ. ΜΟΥΣΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

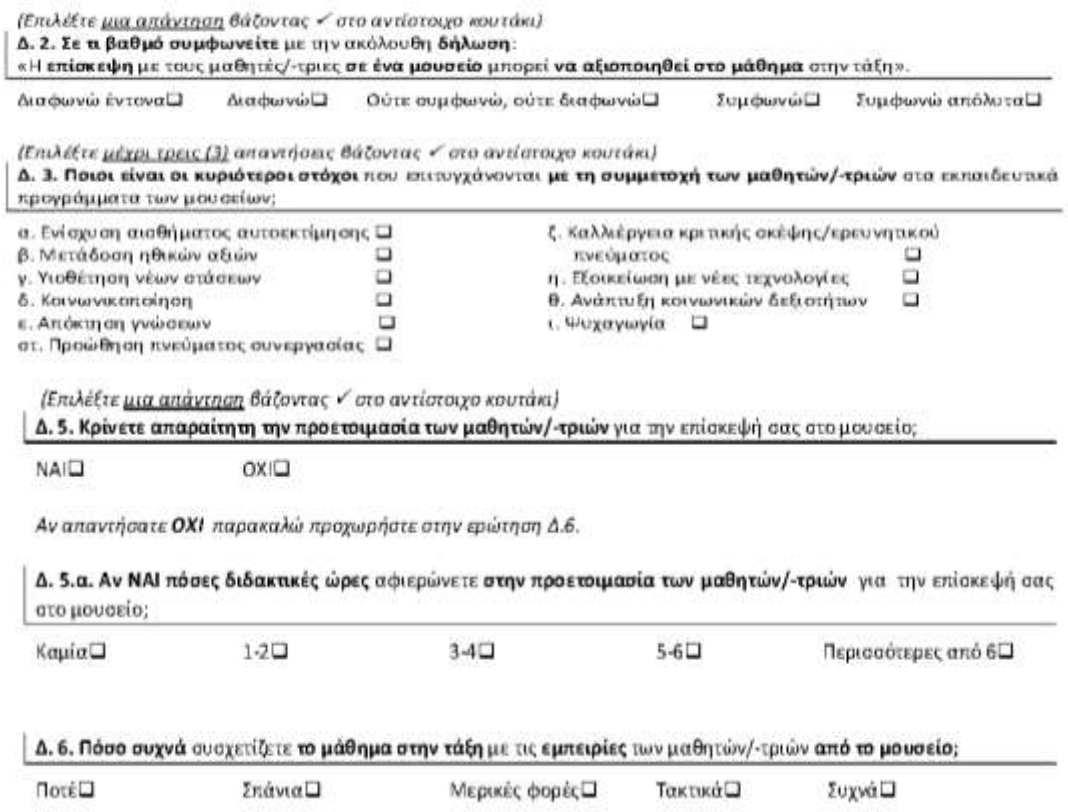
(Απαντήστε χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα 1-5. Παρακαλώ βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντησή σας)

1	2	3	4	5
καθόλου	*λίγο*	*αρκετά*	*πολύ*	*πάρα πολύ*

Δ. 1. Πόσο λαμβάνετε υπόψη τους ακόλουθους παράγοντες για να επιλέξετε **σε ποιο μουσειακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα** θα συμμετάσχετε με την τάξη σας;

Συνάφεια με Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	1	2	3	4	5
Διάρκεια του προγράμματος	1	2	3	4	5
Κόστος συμμετοχής μαθητών	1	2	3	4	5
Δομή του προγράμματος	1	2	3	4	5

Εικόνα1: Απόσπασμα από την τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου



(Επιλέξτε μια απάντηση βάζοντας ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Δ. 2. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με την ακόλουθη **δήλωση**:
«Η **επίσκεψη** με τους μαθητές/-τριες **σε ένα μουσείο** μπορεί **να αξιοποιηθεί στο μάθημα** στην τάξη».

Διαφωνώ έντονα❑ Διαφωνώ❑ Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ❑ Συμφωνώ❑ Συμφωνώ απόλυτα❑

(Επιλέξτε μέχρι τρεις (3) απαντήσεις βάζοντας ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Δ. 3. Ποιοι είναι οι κυριότεροι στόχοι που επιτυγχάνονται **με τη συμμετοχή των μαθητών/-τριών** στα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων;

α. Ενίσχυση αισθήματος αυτοεκτίμησης ❑
β. Μετάδοση ηθικών αξιών ❑
γ. Υιοθέτηση νέων στάσεων ❑
δ. Κοινωνικοποίηση ❑
ε. Απόκτηση γνώσεων ❑
στ. Προώθηση πνεύματος συνεργασίας ❑
ζ. Καλλιέργεια κριτικής σκέψης/ερευνητικού πνεύματος ❑
η. Εξοικείωση με νέες τεχνολογίες ❑
θ. Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων ❑
ι. Ψυχαγωγία ❑

(Επιλέξτε μια απάντηση βάζοντας ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Δ. 5. Κρίνετε απαραίτητη την προετοιμασία των μαθητών/-τριών για την επίσκεψή σας στο μουσείο;

ΝΑΙ❑ ΟΧΙ❑

*Αν απαντήσατε **ΟΧΙ** παρακαλώ προχωρήστε στην ερώτηση Δ.6.*

Δ. 5.α. Αν ΝΑΙ πόσες διδακτικές ώρες αφιερώνετε **στην προετοιμασία των μαθητών/-τριών** για την επίσκεψή σας στο μουσείο;

Καμία❑ 1-2❑ 3-4❑ 5-6❑ Περισσότερες από 6❑

Δ. 6. Πόσο συχνά συσχετίζετε **το μάθημα στην τάξη** με τις **εμπειρίες** των μαθητών/-τριών **από το μουσείο**;

Ποτέ❑ Σπάνια❑ Μερικές φορές❑ Τακτικά❑ Συχνά❑

Εικόνα2: Απόσπασμα από την τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου

Η επεξεργασία των κλειστών ερωτήσεων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSSStatisticsv.20 τηςIBM, ενώ για τις ανοιχτές πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου (Cohen, Manion&Morrison, 2008).

3. Αποτελέσματα της έρευνας

3.1 Η φυσιογνωμία των εκπαιδευτικών

Τα μουσεία επισκέπτονται με τους μαθητές τους κυρίως εκπαιδευτικοί μεταξύ των ηλικιών 30-49 (76,7%) με προϋπηρεσία άνω των 10 ετών. Αξιοσημείωτο είναι ότι μεταξύ των 15 και 19 ετών προϋπηρεσίας οι εκπαιδευτικοί απέχουν από τη συμμετοχή σε μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα και επανακάμπτουν μετά τη συμπλήρωση 20 ετών προϋπηρεσίας. Οι πολύ νέοι και πρωτοδιόριστοι εκπαιδευτικοί δε διοργανώνουν τέτοιου είδους επισκέψεις.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα είναι δάσκαλοι (57,2%) και νηπιαγωγοί (23,2%). Αυτό οφείλεται και στη φυσιογνωμία των προγραμμάτων που προσφέρουν τα μουσεία, τα οποία απευθύνονται κυρίως σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και δημοτικού. Σε ό,τι αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κυριαρχούν οι φιλόλογοι (54,5%), ενώ τα ποσοστά των άλλων ειδικοτήτων είναι αμελητέα, ενδεικτικό ίσως της συνείδησης των εκπαιδευτικών ότι το μουσείο συνδέεται κυρίως με τα φιλολογικά μαθήματα.

3.2 Μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση

Στο ερωτηματολόγιο που κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί εξεταζόταν η μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση ως προς δύο παραμέτρους: α) την παρακολούθηση μαθημάτων μουσειακής εκπαίδευσης σε προπτυχιακό και

μεταπτυχιακό επίπεδο και β) τη συμμετοχή σε σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια που διοργανώνονται από τις οικείες διευθύνσεις εκπαίδευσης και τα ίδια τα μουσεία. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν είναι ότι ακριβώς οι μισοί εκπαιδευτικοί (50%) έχουν μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση. Από αυτούς το 25,5% έχει παρακολουθήσει μαθήματα μουσειοπαιδαγωγικής κατά τη διάρκεια των σπουδών του και το 44,6%κάποιο σεμινάριο σχετικό με τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων. Επί του συνόλου,το 19,6% έχει μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση και από πανεπιστημιακά μαθήματα και από σεμινάρια.

3.3 Σχεδιασμός μουσειακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους (96,4%) έχουν τη άποψη ότι πρέπει να συμμετέχουν στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων και απαντούν ότι τα μουσεία δεν τους έχουν ζητήσει «ποτέ» (82,1%) να συνεργαστούν για το σχεδιασμό κάποιου προγράμματος. Ωστόσο, περίπου οι μισοί (46,4%) δηλώνουν ότι έχουν προτείνει κάποιους τρόπους βελτίωσης των ήδη υπαρχόντων προγραμμάτων είτε μέσω των ερωτηματολογίων των μουσείων είτε απευθείας στους υπευθύνους.

Από την εφαρμογή του κριτηρίου χ^2διαπιστώνεται ότι η μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού επηρεάζει σημαντικά τόσο την πρόθεσή του να συμμετάσχει στο σχεδιασμό των προγραμμάτων των μουσείων *(χ^2: 12,299, Βαθμοί ελευθερίας (df): 4, Ασυμπτωματική σημαντικότητα: 0,015)*, όσο και τη διάθεσή του να υποβάλει προτάσεις για τη βελτίωση των προγραμμάτων *(χ^2: 11,629, Βαθμοί ελευθερίας (df): 2, Ασυμπτωματική σημαντικότητα: 0,003)*.

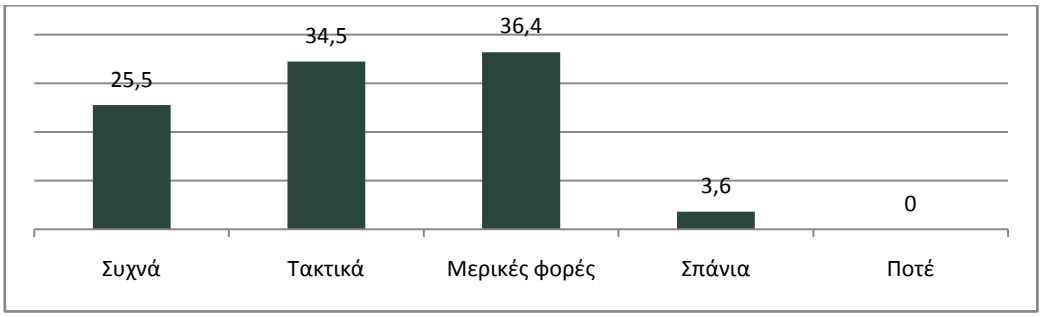
3.4 Αξιοποίηση της μουσειακής εμπειρίας στη διδακτική πράξη

Πριν προχωρήσω στην παρουσίαση των ευρημάτων για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, αξίζει να αναφερθεί ότι κάθε μουσειακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα αναπτύσσεται σε τρία στάδια: το προπαρασκευαστικό στάδιο, το βιωματικό και το τελικό στάδιο εμπέδωσης, προέκτασης και αξιολόγησης (Δάλκος, 2000·Θαλασσόκοσμος, «Εκπαιδευτικά Προγράμματα», χ.η.· Ιστορικό Μουσείο Κρήτης, 2012· Μουσείο Ν. Καζαντζάκη, «Τα προγράμματα», χ.η.· Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης, «Εκπαίδευση», χ.η.). Μόνο το δεύτερο στάδιο υλοποιείται στο μουσείο από μουσειοπαιδαγωγούς ή εμψυχωτές, τα άλλα δύο οργανώνονται από τον εκπαιδευτικό και υλοποιούνται στην τάξη.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν με την άποψη ότι «η επίσκεψη με τους μαθητές σε ένα μουσείο μπορεί να αξιοποιηθεί στο μάθημα στην τάξη» και όλοι κρίνουν απαραίτητη την προετοιμασία των μαθητών για την επίσκεψη στο μουσείο.

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων (46,4%) αφιερώνει 1-2 διδακτικές ώρες για την προετοιμασία των μαθητών. Χρειάζεται να μνημονευθεί σε αυτό το σημείο ότι οι υπεύθυνοι των μουσείων συνιστούν τουλάχιστον 2-3 διδακτικές ώρες για την προετοιμασία των μαθητών πριν από την επίσκεψη στο μουσείο.

Η συχνότητα με την οποία συσχετίζουν το μάθημα με τις εμπειρίες των μαθητών από το μουσείο έχει ως εξής:«συχνά» το 25,5%, «τακτικά» το 34,5%, «μερικές φορές»το 36,4%, «σπάνια»το 3,6%, «ποτέ» κανείς (Γράφημα 1).



Γράφημα1: Συχνότητα συσχέτισης του μαθήματος με την επίσκεψη στο μουσείο (σε ποσοστά)

Χρόνο για δραστηριότητες εμπέδωσης δηλώνουν ότι αφιερώνουν: «συχνά» το 37,5%, «τακτικά» το 28,6%, «μερικές φορές» το 32,1%, «σπάνια» το 1,8%, «ποτέ» κανείς (Γράφημα 2).

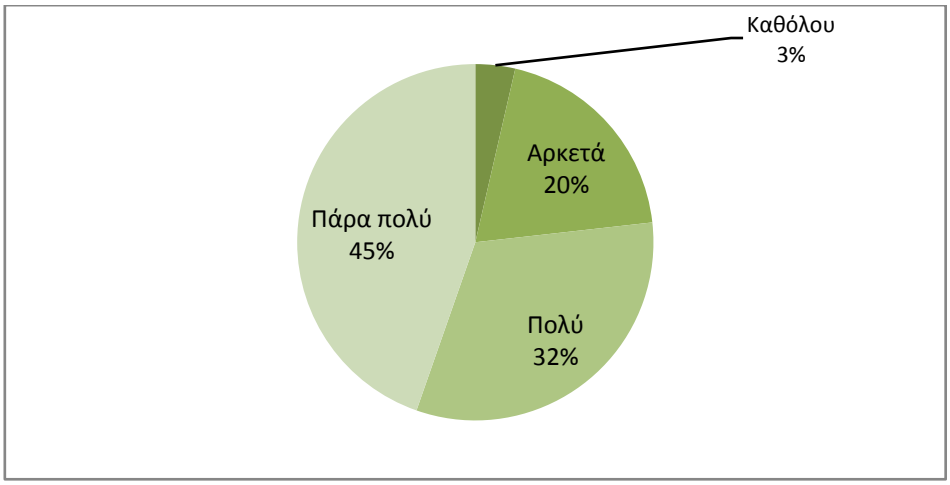
Γράφημα2: Χρόνος που αφιερώνεται για δραστηριότητες εμπέδωση (σε ποσοστά)

Οι δραστηριότητες εμπέδωσης που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί είναι πρωτίστως η δημιουργία εικαστικών έργων (ζωγραφική, αφίσες, κολάζ, κατασκευές κ.λπ.) (22,4%) και ακολουθεί η παραγωγή προφορικού λόγου (18,2%) με τη μορφή συζήτησης, αφήγησης ιστοριών, τραγουδιού κ.λπ.

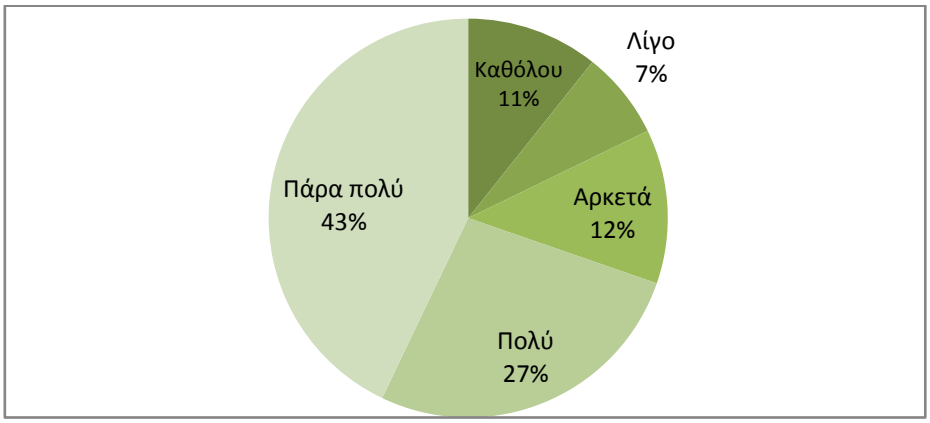
Οι στόχοι που δηλώνουν, στην πλειονότητά τους, ότι επιτυγχάνονται με τη συμμετοχή των μαθητών στα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων, είναι η απόκτηση γνώσεων (26,2%) και η καλλιέργεια κριτικής σκέψης (23%). Στόχοι που αφορούν την ηθική και κοινωνική τόνωση των μαθητών και διατυπώνονται ξεκάθαρα στη στοχοθεσία της μάθησης σε χώρους πολιτισμικής κληρονομιάς, συγκεντρώνουν πολύ χαμηλά ποσοστά (μετάδοση ηθικών αξιών 5,3%, κοινωνικοποίηση 4,3%, ενίσχυση αυτοεκτίμησης 1,6%).

Σε ό,τι αφορά τα μαθήματα στα οποία μπορεί να χρησιμεύσει μια επίσκεψη στο μουσείο, ενώ είναι κοινά παραδεκτό ότι η μουσειακή εμπειρία μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά σε κάθε μάθημα (Δάλκος, 2000·Κακούρου-Χρόνη, 2010), ελάχιστοι εκπαιδευτικοί (10,7%) επέλεξαν όλα τα μαθήματα. Στις απαντήσεις των υπολοίπων προκρίνονται μαθήματα, όπως η ιστορία, τα εικαστικά, η μελέτη περιβάλλοντος και τα γλωσσικά μαθήματα.

Επίσης,το 77% των συμμετεχόντων για να επιλέξει μουσειακό πρόγραμμα λαμβάνει υπόψη του είναι «πολύ» ή «πάρα πολύ» τη συνάφεια με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Γράφημα 3) και για το 70% είναι «πολύ» ή «πάρα πολύ» σημαντικό το σημείο στο οποίο βρίσκεται στην ύλη για να επιλέξει πότε θα επισκεφτεί το μουσείο (Γράφημα 4).



Γράφημα3:Επιλογή προγράμματος με κριτήριο τη συνάφεια με το ΑΠΣ (σε ποσοστά)



Γράφημα4: Επιλογή προγράμματος με κριτήριο την πορεία της διδακτέας ύλης (σε ποσοστά)

Και από τα δύο παραπάνω ευρήματα αναδεικνύεται αφενός η πρόθεση των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν διδακτικά μια επίσκεψη στο μουσείο, αφετέρου η απουσία ουσιαστικού διαθεματικού και διεπιστημονικού προσανατολισμού, που επιτείνεται και από τον ανελαστικό χαρακτήρα του Αναλυτικού Προγράμματος.

Από την εφαρμογή του κριτηρίου χ^2 διαπιστώνεται συνάφεια ανάμεσα στη μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και α) το χρόνο που αφιερώνει για να προετοιμάσει τους μαθητές του *(χ^2: 13,215, Βαθμοί ελευθερίας (df): 6, Ασυμπτωματική σημαντικότητα: 0,040*),

β) τις δραστηριότητες εμπέδωσης που έπονται της επίσκεψης στο μουσείο *(χ^2: 15,444, Βαθμοί ελευθερίας (df): 6, Ασυμπτωματική σημαντικότητα: 0,017)*.

4. Συζήτηση

Από την ανάλυση των δεδομένων καθίσταται ευκρινέστατο ότι η μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών συνιστά καθοριστικό παράγοντα για την επέκταση και εμβάθυνση της μουσειακής εμπειρίας των μαθητών. Τα στάδια της προετοιμασίας και της εμπέδωσης μιας επίσκεψης βιώνονται πιο πλούσια από τους μαθητές, όταν ο εκπαιδευτικός έχει κάποιας μορφής μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση. Αλλά και στα ζητήματα σχεδιασμού των μουσειακών προγραμμάτων η μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση αναδεικνύεται και πάλι ως η ειδοποιός διαφορά

ανάμεσα στην παθητική διαπίστωση ότι πρέπει να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στο σχεδιασμό και την ενεργητική πρόταση συνδημιουργίας.

Παρόλα αυτά διαπιστώνεται τόσο από την παρούσα έρευνα, όσο και από προηγούμενες (Κανάρη και Βέμη, 2008· Στεφάνου, 2010), σημαντικό έλλειμμα σε κατάρτιση και ενημέρωση γύρω από μουσειοπαιδαγωγικά ζητήματα. Αναμενόμενο αφού «στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης και προσχολικής αγωγής τα μαθήματα σχετικά με τη μουσειακή αγωγή […] δεν έχουν σταθερή θέση» (Βέμη, 2010: 59), γιατί οι διδάσκοντες εργάζονται με σύμβαση έργου, ενώ η μουσειακή εκπαίδευση «σχεδόν απουσιάζει από την κατάρτιση αυτών που προορίζονται για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» (Νάκου, 2010:320). Εξίσου περιστασιακή και αμέθοδη είναι και η επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε μουσειακά θέματα (Νικονάκου, 2012· Στεφάνου, 2010).

Ανεξαρτήτως όμως του εάν διαθέτουν ή όχι μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση, όλοι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν απαραίτητη την προετοιμασία των μαθητών πριν την επίσκεψη και η ίδια ομοφωνία αποτυπώνεται και σε άλλες έρευνες (Ανδρέου, Κασίδου, Κυρίδης και Τσεκιρίδου, 2008· Στεφάνου, 2010). Ενδιαφέρον θα είχε η περαιτέρω διερεύνηση αυτής της στάσης και η εξακρίβωση της προέλευσής της.

Με την παρούσα έρευνα επιβεβαιώνεται ακόμη (βλ. και τις έρευνες των Ανδρέου, Κασίδου, Κυρίδη και Τσεκιρίδου, 2008, Ξανθοπούλου και Μέλλιου, 2011) η απροθυμία των νέων εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί με μικρή προϋπηρεσία αντιπροσωπεύονται με πολύ χαμηλά ποσοστά και σπάνια παίρνουν πρωτοβουλία για μια εκπαιδευτική επίσκεψη σε μουσείο. Κατά τη γνώμη μου, αυτό οφείλεται στις πρωτόγνωρες και απαιτητικές καταστάσεις που συναντά ο νεοφώτιστος εκπαιδευτικός, αφού καλείται να αντιμετωπίσει για πρώτη φορά τεράστια ζητήματα, όπως η διαχείριση της τάξης και η οργάνωση της διδασκαλίας μέσα σε εχθρικές κάποτε συνθήκες.

Τόσο η ελλιπής γνώση των εκπαιδευτικών σε θέματα μουσειακής αγωγής, όσο και η συντηρητική τους οπτική στην προσέγγιση της μουσειακής εμπειρίας, διαφαίνονται από το ότι προκρίνουν για διδακτική αξιοποίηση μόνο τα μαθήματα εκείνα που παραδοσιακά ταυτίζονται με μουσειακούς χώρους και περιορίζουν την ωφελιμότητα των προγραμμάτων στη γνώση και την ψυχαγωγία,χωρίς να έχουν αντιληφθεί τις πολλαπλές ερμηνείες και τα σημαίνοντα που πυροδοτούνται από τη μουσειακή εμπειρία.

Το μουσείο, λοιπόν, χρησιμοποιείται περισσότερο ως ένας χώρος επαλήθευσης των σχολικών γνώσεων με συμβατικούς διδακτικούς στόχους, αφυδατωμένο από τον προορισμό του να επανατοποθετεί την οικεία αντίληψη για τα πράγματα προσφέροντας νέες νοηματοδοτήσεις της υπόστασής μας. Θα έλεγε κανείς ότι και οι άνθρωποι των μουσείων, ως ένα βαθμό, μοιάζουν να παραδίδονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, ώστε να προσελκύσουν όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές.

Κλείνοντας, ζητήματα όπως η αποτύπωση της συμμετοχής σε μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα σε εθνικό επίπεδο, αλλά ακόμα η δομή και η λειτουργία των εκπαιδευτικών τμημάτων των μουσείων, η φυσιογνωμία των φορέων που οργανώνουν επιμορφώσεις, η θέση της Μουσειακής Αγωγής σε μια χειμαζόμενη

οικονομικά τριτοβάθμια εκπαίδευση, παραμένουν προκλητικά ανοιχτά για κάθε ενδιαφερόμενο ερευνητή.

Ελπίζω, όμως, από την παρούσα μελέτη να διαφάνηκε ότι, αν θέλουμε το εκπαιδευτικό μας σύστημα κατ'ουσίαν να εκσυγχρονιστεί-και μια μορφή εκσυγχρονισμού είναι η παιδευτική αξιοποίηση των μουσείων, οφείλουμε έμπρακτα, οργανωμένα και συντονισμένα να υποστηρίξουμε τους εκπαιδευτικούς με ποικίλες δράσεις επιμόρφωσης και ενημέρωσης. Υπάρχει άλλωστε το παράδειγμα του Προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ: Εκπαίδευση και Πολιτισμός» (1995-2004) (Κανάρη και Βέμη, 2008·Κακούρου-Χρόνη, 2010), που όμως, αντί να γενικευτεί, εξέπνευσε.

5. Βιβλιογραφικές αναφορές

Ανδρέου, Α., Κασίδου, Σ., Κυρίδης, Α. καιΤσεκιρίδου, Ε. (2008). «Το μουσείο είναι σχολείο»: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα μουσεία και την εκπαιδευτική τους αξιοποίηση. Στο: Α. Μπούνια, Ν. Νικονάκου και Μ. Οικονόμου (επιμ.), *Η τεχνολογία στην υπηρεσία της πολιτισμικής κληρονομιάς: διαχείριση, εκπαίδευση, επικοινωνία*(σσ. 313-322). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας.(Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες)*. Αθήνα: Gutenberg.

Βέμη, Μπ. (2006). Μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών: Προϋπόθεση για μια κοινή «γλώσσα» μουσείου και σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*,*42*, 7-22.

Βέμη, Μπ. (2010). Από τις κούφιες λέξεις στην ομιλία του βιώματος. Η μουσειακή εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Στο: Μπ. Βέμη και Ειρ. Νάκου (επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση* (σσ. 57-64). Αθήνα: Νήσος.

Γκότσης, Στ. και Βοσνίδης, Π. (2011). Μουσειακές εκπαιδευτικές δράσεις για όλους: από τη θεωρία στην πράξη. *Ilissia*, *7-8*, 63-70.

Cohen, L., Manion, L., &Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.* Αθήνα: Ίων.

Δάλκος, Γ. (2000). *ΣχολείοκαιΜουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Θαλασσόκοσμος. (χ.η.). *Εκπαιδευτικά Προγράμματα.* Ανακτήθηκε 26 Απριλίου 2013 από https://cretaquarium.gr/el/ekpaideysi/ekpaideytika-programmata

Ιστορικό Μουσείο Κρήτης. (2012). *Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης (2012-2013).* Ανακτήθηκε 26 Απριλίου 2013 από http://www.historical-museum.gr/ekp_img/Ekp_2012-13.pdf

Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο – Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κακούρου- Χρόνη, Γ. (2010). *Μουσείο-Σχολείο: Αντικριστές πόρτες στη γνώση*. Αθήνα: Πατάκης.

Κανάρη, Χ., και Βέμη, Β. (2008). Μουσειακή αγωγή και εκπαιδευτικό υλικό μουσείων: μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας. Στο: Ε. Σταυρίδου, Χ. Σολομωνίδου, και Μ. Παπαρούση (επιμ.), *Προωθώντας τη μάθηση: έρευνα σε σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή διδακτικού υλικού* (σσ. 332-349). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Κουβέλη, Αν. (2001). Ο μαθητής και το μουσείο: βιώματα και αντιλήψεις. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 104-105*, 63-87.

Κωνστάντιος, Δ. (2011). Η πρόκληση των μουσείων στον 21ο αιώνα. *Ilissia, 7-8,* 54-57.

Κωστή, Κ. (2009). Μουσείο και Τρίτη Ηλικία: ένα παράδειγμα αξιολόγησης προγράμματος για μια ειδική ηλικιακή ομάδα. *Τετράδια Μουσειολογίας, 6,* 53-58.

Μουσείο Νίκου Καζαντζάκη. (χ.η.). *Τα προγράμματα.* Ανακτήθηκε 26 Απριλίου 2013 από http://www.kazantzakis-museum.gr/index.php?pre_id=1748&id=1748&level=3&pre_level=6&lang=el

Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης. (χ.η.). *Εκπαίδευση.* Ανακτήθηκε 26 Απριλίου 2013 από http://www.nhmc.uoc.gr/el/education

Μουσούρη, Θ. (2009). Σύγχρονες τάσεις στην έρευνα κοινού: προσεγγίσεις που προάγουν τη χειραφέτηση των επισκεπτών. *Τετράδια Μουσειολογίας, 6,* 20-29.

Νάκου, Ειρ. (2010). Το μουσείο ως χώρος συνάντησης ποικίλων εκπαιδευτικών αντιλήψεων και πρακτικών: Γενικές παρατηρήσεις με βάση έρευνα σε πανεπιστήμια και μουσεία της χώρας μας. Στο: Μπ. Βέμη και Ειρ. Νάκου (επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση* (σσ. 319-334). Αθήνα: Νήσος.

Νικονάκου, Ν. (2012). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.

Ξανθοπούλου, Κ. και Μέλλιου, Ελ. (2011). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Αρχαιολογικού Μουσείου Θεσσαλονίκης. Τα αποτελέσματα μιας έρευνας με εκπαιδευτικούς. *Museology-International Scientific Electronic Journal, 6,* 30-40. Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου 2013, από: http://museology.ct.aegean.gr/articles/2011104174036.pdf

Στεφάνου, Ελ. (2010). Μουσείο και εκπαιδευτικοί: εμπειρική έρευνα σταΔιδασκαλεία των ΠΤΔΕ. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 22*, 121-150.

Τσιτούρη, Α. (2010). Τάσεις και μορφές εκπαιδευτικών δράσεων στον ελληνικό μουσειακό χάρτη. Στο: Μπ. Βέμη και Ειρ. Νάκου (επιμ.), *Μουσεία καιεκπαίδευση* (σσ. 149-158). Αθήνα: Νήσος.

Η θεώρηση της αντιπερίστασης από την Αρχαιότητα έως τον Όψιμο Μεσαίωνα

Καρτσωνάκης Μανόλης,
Διδάσκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο,
Σπουδές στον Ευρωπαϊκό Πολιτισμό
Διευθυντής, Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου
manolis.kartsonakis64@gmail.com

Περίληψη

Το αφετηριακό σημείο για την εισαγωγή της αντιπερίστασης είναι ο πλατωνικός Τίμαιος όπου συναντάται με τον όρο περίωσις. Κατόπιν αυτή η ιδέα διαχύθηκε στο corpus της αριστοτελικής Φυσικής, στο σχολιαστικό έργο του νεοπλατωνικού Ιωάννη Φιλοπόνου (6^{ος} αι. μ.Χ.), σε βυζαντινά κείμενα των Μέσων Αιώνων και του Όψιμου Μεσαίωνα, σε έργα των νομιναλιστών του 14^{ου} αιώνα και στα έργα των Ιταλών φυσικών και μηχανικών του 16^{ου} αιώνα. Μπορούμε λοιπόν να εστιάσουμε στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα αυτής της θεώρησης, όπως αναδεικνύονται κατά την εφαρμογή της σε διάφορα φυσικά προβλήματα. Επίσης, υποστηρίζουμε ότι η αποδοχή ή όχι της αντιπεριστάσεως εκ μέρους των λογίων και συγγραφέων εκείνων των αιώνων, προσδιόριζε και την τοποθέτηση τους στο θέμα της ύπαρξης του κενού, ως θιασωτών ή ως αρνητών της. Δηλαδή η αντιπερίσταση, ως ερμηνευτική θεωρία των φυσικών διεργασιών, μπορούσε να γίνει πιο εύκολα αποδεκτή από τους μεσαιωνικούς οπαδούς του HorrorVacui, ενώ όσοι υποστήριζαν ότι είναι δυνατή η ύπαρξη κενού χώρου δεν μπορούσαν να την αποδεχθούν ως ικανοποιητική καθώς το κύριο μέλημα της θεωρήσεως της αντιπερίστασης ήταν να αποτρέψει την εμφάνιση κενού χώρου.
Συνεπώς, η εκτεταμένη χρονικά ιστορική διαδρομή αυτής της θεωρίας προσδιορίζει - από μία διαφορετική οπτική γωνία - ένα εκ των βασικών ερωτημάτων που συνόδευσε τη Φυσική Φιλοσοφία από την αρχαία Ελλάδα έως την Αναγέννηση, την αποστροφή ή όχι της Φύσεως για τον κενό χώρο.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: αριστοτελική Φυσική, αντιπερίσταση, κενό.

Ορισμοί της αντιπερίστασης

Με τον όρο *αντιπερίσταση* (ή *περίωσις*, αν υιοθετήσουμε την πλατωνική ορολογία) εννοούμε τη μετατόπιση ενός τμήματος αέρα (ή κάποιου άλλου υλικού μέσου) από το εμπρόσθιο μέρος κάποιου σώματος προς το οπίσθιο.

Ο Σιμπλίκιος (6ος αι. μ.Χ.) αναφέρεται στην αντιπερίσταση και την ορίζει ως την αμοιβαία μετατόπιση των θέσεων μεταξύ δύο σωμάτων (Diels, 1895). Δηλαδή, όταν έχουμε μία αλληλουχία σωμάτων, όπως λ.χ. ένα βέλος στον αέρα, το σώμα Α εξωθεί ένα σώμα Β από τη θέση του αμέσως την καταλαμβάνει· παρομοίως το σώμα Β εκτοπίζει το επόμενο σώμα Γ και αυτή η σειρά διαδοχικών εκτοπίσεων συνεχίζεται σε κυκλική σειρά, μέχρι το τελευταίο εκτοπισμένο σώμα καταλάβει τη θέση του σώματος Α.

Επίσης, ο Νικηφόρος Βλεμμύδης (13ος αι.) αναφερόμενος στην αντιπερίσταση

γράφει: «εστί μετάστασις και μεταχώρησις εκ των κύκλω γινομένη περί το μέσον οίον όταν περιωθούμενόν τι υπό τινος, αυτό πάλιν το προσεχές ομοίως αντιπεριωθή, κακείνο δη το εχόμενον και ούτως γίνηται των τόπων ανταλλαγή καντεύθεν των μεν πέριξ τόπων απόλειψις, προς δε τον μέσον συνώθησις και συνέλευσις» (Migne, 1865).Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι η αντιπερίστασις εμπεριέχει την επανακύκληση ως μέθοδο προαγωγής κάποιας διαδικασίας.

Εάν εστιάσουμε στο πρόβλημα της εξήγησης της βίαιης κίνησης, δηλαδή της κίνησης των βλημάτων σύμφωνα με την αριστοτελική ορολογία, μπορούμε να πούμε ότι με τον τρόπο που ορίζεται υπονοείται ότι είναι μια διαδικασία ομογενοποίησης του χώρου, δηλαδή μια διαδικασία αποκατάστασης ίσης πυκνότητας του υλικού μέσου προς όλες τις κατευθύνσεις μετά την αρχική διαταραχή που δημιουργεί πύκνωση του υλικού μέσου έμπροσθεν του σώματος και αραίωση όπισθεν αυτού.

Η πλατωνική περίωση

Η αναφορά του Πλάτωνος για τη περιωθητική διαδικασία μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί τμήμα μιας θεωρητικής συζήτησης που είχε ξεκινήσει προγενέστερα από τον Εμπεδοκλή, τον Παρμενίδη και τον Δημόκριτο σχετικά με την ύπαρξη ή όχι κενού χώρου, της οποίας κοινωνός και συνδιαμορφωτής ήταν και ο Πλάτων.

Ο Πλάτων αναφέρει την *περίωση* σε διάφορα σημεία του *Τιμαίου* ως εξηγητική θεωρία για μια σειρά φαινομένων και φυσικών διεργασιών όπως η ψύξη και η θέρμανση, η εισπνοή και η εκπνοή (*Τίμαιος,* 59a, 79b, c, e& 80c). Επίσης υπάρχουν και νύξεις για τη δυνατότητα εφαρμογής της περιώσεως στην Ακουστική, στον Μαγνητισμό και στη βλητική κίνηση.

Η αντιμετώπιση του Πλάτωνος για όλα τα προαναφερθέντα φαινόμενα υποκρύπτει την πεποίθηση του για την ανυπαρξία του κενού χώρου ως φυσικής οντότητας. Συνεπώς, αναζητεί κάποιες θεωρήσεις οι οποίες να εμπεριέχουν κάποιους μηχανισμούς που να αποκαθιστούν την ομοιογένεια της πυκνότητας κάποιου σημείου στον υλικό χώρο όπου έχουν δημιουργηθεί, για μικρό χρονικό διάστημα, συνθήκες που δυνητικά ευνοούν τη δημιουργία κενού. Μία τέτοιας φύσεως θεώρηση είναι η περίωση.

Αυτά δικαιολογούνται και από την εφαρμογή της σε μία σειρά φαινομένων, διαφορετικών στην υφή τους και ασύνδετων μεταξύ τους όπως η αναπνοή και η κίνηση των βλημάτων. Με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατό να υπονοηθεί ότι η διεργασία που περιγράφεται στην περίωση, δηλαδή η επανακύκληση, αποτελεί ένα γενικό χαρακτηριστικό του Κόσμου.

Η εφαρμογή της περιωθητικής διαδικασίας, όπως την υποθέτει ο Πλάτων, πραγματοποιείται ταυτοχρόνως. Διότι κατ’ αυτό τον τρόπο διασώζεται η βασική αρχή της Φύσεως την οποία πρεσβεύει: η ανυπαρξία κενού. Με την ταυτόχρονη περιώθηση των όγκων του αέρος κατά την εκπνοή και εισπνοή δεν παραμένει κάποια περιοχή είτε εντός είτε γύρω από το σώμα, κενή(*Τίμαιος* 79a- 79e). Συνεπώς η περιωθητική κίνηση αποτελεί έναν μηχανισμό ο οποίος συναρμόζεται με την αρχή της αποστροφής της Φύσεως για το κενό ή, ομιλώντας αντίστροφα, η περίωση αποτελεί μία έκφανση της ανυπαρξίας κενού.

Επίσης, σύμφωνα με τον Πλάτωνα, η περίωση εξηγεί και ένα, καθ’ όλα

δυσνόητο και δυσπροσάρμοστο, φυσικό φαινόμενο: τη μαγνητική έλξη. Η δυσκολία αυτού του φαινομένου έγκειται στη δράση από απόσταση την οποία υπονοεί. Διότι, στη μαγνητική έλξη υπονοείται η ύπαρξη μίας ελκτικής διαδικασίας η οποία δεν είχε κάποια *λογική* δικαιολόγηση: η παρουσία της ανέτρεπε πολλές από τις αρχές της Φυσικής Φιλοσοφίας όπως οι φυσικές θέσεις, ο σκοπός της κίνησης, η ανυπαρξία του κενού και άλλα. Με την εφαρμογή της περίωσης στο φαινόμενο φαίνεται ότι αίρονται τα κρίσιμα και δυσνόητα σημεία και ενσωματώνεται ομαλά στο θεωρητικό πλαίσιο της Φιλοσοφίας. Διότι δικαιολογείται με μία αλληλουχία απώσεων τμημάτων του αέρα τα οποία, περιωθούμενα, τείνουν να φέρουν κοντά τα δύο σώματα.

Σε κάθε περίπτωση, η περίωση δεν πρέπει να θεωρηθεί αιτία κίνησης, αλλά διαδικασία η οποία δικαιολογεί και επιβεβαιώνει την ανυπαρξία κενού χώρου στον κλειστό ιεραρχικό Κόσμο όπου η κίνηση εμφανίζεται ως ανωμαλότητα (*Τίμαιος* 58a) και χρειάζεται κάποιες συνθήκες για να υπάρξει.

Η αριστοτελική αντιπερίσταση

Ο Αριστοτέλης, αν και υπήρξε ανεπιφύλακτος θιασώτης της μη ύπαρξης του κενού χώρου και άσκησε κριτική στους υποστηρικτές της ύπαρξης του, εντόπισε τα προβλήματα που απορρέουν από την αποδοχή και εφαρμογή της αντιπερίστασης σε προβλήματα της φυσικής πραγματικότητας. Αυτή η αντιμετώπιση του προβλήματος εκ μέρους του σηματοδοτεί τη διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση του σε σχέση με τον Πλάτωνα και δικαιολογεί την αντίφαση που αναδεικνύεται από την άρνηση του να αποδεχθεί την αντιπερίσταση ως ικανοποιητική εξήγηση για φυσικές διεργασίες: ενώ ο Πλάτων αποδέχθηκε αξιωματικά την ικανότητα της περίωσης να δικαιολογήσει ορισμένα φυσικά φαινόμενα, ο Αριστοτέλης την υπέβαλε σε περαιτέρω έλεγχο και ανέδειξε τα τρωτά σημεία της.

Ο Αριστοτέλης, μελετώντας τη βολή θέτει το ερώτημα για τη συνέχιση της κίνησης: «ει γαρ παν το κινούμενον κινείται υπό τινος, όσα μη αυτά εαυτά κινεί, πώς κινείται ένια συνεχώς μη απτομένου του κινήσαντος, οίον τα ριπτούμενα;» (*Φυσικά*, 266b29 – 32).

Η απάντηση που δίνει σε αυτά τα ερωτήματα ήταν οριστική όσον αφορά τον παράγοντα που κινεί το σώμα κατά την βίαιη κίνηση, αυτός ήταν ο αέρας (ή κάθε άλλο υλικό μέσο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η κίνηση). Όμως δεν είναι τόσο κατηγορηματικός για τον τρόπο με τον οποίο δρα η, αρχικώς ενδοθείσα, κινητική δύναμη επί του κινητού και αναρωτιέται: «΄Ετι νυν μεν κινείται τα ριπτούμενα του ώσαντος ουχ απτομένου, η δι’ αντιπερίστασιν (ώσπερ ενιοί φασιν) ή δια το ωσθέντα αέρα θάττω κίνησιν της του ωσθέντος φοράς ην φέρεται εις τον οικείον τόπον» *Φυσικά* 215a14 – 17).

Και συμπληρώνει, ότι καμία από αυτές τις δύο επιλύσεις δεν μπορεί να εφαρμοσθεί στο κενό (*Φυσικά* 215a17 – 19).

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να κάνουμε μία παρένθεση για να κατανοήσουμε την αποστροφή του Αριστοτέλη για το κενό. Έχοντας οικοδομήσει την υποσελήνια Φυσική Φιλοσοφία στη βάση *φυσικές/βίαιες κινήσεις,* δεν μπορούσε να αποδεχθεί την ύπαρξη του κενού ως μίας παραμέτρου εύκολα ενσωματώσιμης στο πρόβλημα της κίνησης καθώς η παραδοχή της ανέτρεπε τα πάντα. Στον κενό χώρο κατέρρεε η θεώρηση του σκοπού της κίνησης: Διότι στον χώρο μηδενικής αντίστασης δεν

μπορούσαν να οριστούν προτιμητέες κατευθύνσεις στο χώρο αφού δεν υφίσταται *πάνω* και *κάτω* σύμφωνα με τον αριστοτελικό διαχωρισμό, αρχή και τέλος. Συνεπώς δεν υπήρχε λόγος να παραδεχθεί μία αρχή που αναιρούσε βασικές αρχές του και δεν προσέφερε τίποτα σε όσα μπορούσαν να ειδωθούν εμπειρικά: ο κενός χώρος δεν ήταν ούτε ορατός, ούτε αποδεικτέος.

Ωθούμενος, λοιπόν, από την πεποίθηση του για τη μη ύπαρξη του κενού χώρου αντιμετωπίζει τις δύο προαναφερθείσες απόπειρες επίλυσης του προβλήματος ως κατ' αρχήν αποδεκτές και αναζητεί τα επί μέρους λεπτά σημεία τους. Στα *Φυσικά* (266b28 - 267a21) τις εξετάζει και τις δύο και επιλέγει ως πληρέστερη αντιμετώπιση του προβλήματος την αποδοχή της ενσωμάτωσης του ποσού της κινούσας δύναμης στο περιβάλλον υλικό μέσο (λ.χ. στον αέρα). Συνεπώς, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, το αρχικό κινούν προσδίδει στον αέρα ένα ικανό ποσό δύναμης για την συνέχιση της κίνησης, το οποίο δεν παύει να υφίσταται μόλις σταματήσει η επαφή του με το αρχικό κινούν. Αντιθέτως, αυτό το ποσό είναι ικανό να κινεί το επόμενο μέρος του αέρα. Αυτή η διαδικασία συνεχίζεται με φθίνοντα τρόπο μέχρι τη στιγμή που το τελευταίο μέρος καταφέρνει να κινήσει κατ' ελάχιστο το διπλανό του. Σε αυτό το σημείο δεν υπάρχει πλέον ικανή κινούσα δύναμη για να συνεχισθεί η κίνηση και το βλήμα σταματά.

Συνοπτικά, μπορούμε να πούμε ότι η βίαιη κίνηση κατά τον Αριστοτέλη εξηγείται με την ώθηση του βλήματος μέσω ενός ποσού κινούσας δύναμης που έχει προσδοθεί από το αρχικό κινούν αίτιο στο περιβάλλον υλικό μέσο, επιμερισμένου σε μία σειρά διαρκώς μειουμένων «πακέτων» της κινούσας δύναμης. Το κρίσιμο σημείο για την κατανόηση της θέσης του Αριστοτέλη βρίσκεται στον προσδιορισμό της κίνησης ως ασυνεχούς φαινομένου. Αυτό συμβαίνει, κατά τον Αριστοτέλη, διότι στο φαινόμενο υπεισέρχονται μία σειρά από διαδοχικούς, δευτερογενείς κινούντες παράγοντες των οποίων η δράση είναι πεπερασμένη τόσο χρονικά όσο και ποσοτικά, ως φυσική διεργασία. Εάν, όμως, δεχθούμε την αντιπερίσταση, θα πρέπει να δεχθούμε την άμεση δράση των δευτερογενών κινούντων αιτίων και την άμεση παύση αυτής της δράσης. Και έτσι «νυν δε φαίνεταί τι εν κινούμενον συνεχώς υπό τίνος ούν ου γαρ υπό του αυτού» (*Φυσικά* 267a20 – 21).

Δηλαδή, ο Αριστοτέλης ενώ δεν απορρίπτει κατ' αρχήν την αντιπερίσταση ως εξηγητική θεωρία της βίαιης κίνησης, εγείρει δευτερογενώς ενστάσεις για την ορθότητα της διότι, όπως εξηγεί, δεν αναδεικνύει τον ασυνεχή χαρακτήρα του φαινομένου και τη δράση των διαφορετικών - κάθε στιγμή - κινούντων παραγόντων που συνοδεύουν το βλήμα στην τροχιά του. Όμως θα πρέπει να σημειώσουμε τον αντιφατικό χαρακτήρα της μεθοδολογικής προσέγγισης του Αριστοτέλη σε αυτό το θέμα: Είδαμε ότι αναζήτησε το αίτιο της κίνησης των βλημάτων στο υλικό μέσο που τα περιβάλλει, δηλαδή σε εκείνον τον παράγοντα στον οποίο προσέδωσε ιδιότητες αντίστασης στην κίνηση. Και, ίσως, αυτή η αντίφαση αποτέλεσε μία εκ των αιτιών που οδήγησαν την κριτική του Ιωάννη Φιλοπόνου επί των αριστοτελικών εξηγήσεων της βίαιης κίνησης.

Η προσέγγιση του Ιωάννη Φιλοπόνου

Ο Ιωάννης Φιλόπονος (6^{ος} αι. μ.Χ.) ήγειρε ενστάσεις σε καίρια σημεία των αριστοτελικών αρχών για τη Φύση, εκεί όπου η χριστιανική του παιδεία,

συναρμοσμένη με τον νεοπλατωνικό προσανατολισμό της αλεξανδρινής Σχολής στην οποία φοιτούσε, συγκρουόταν με το αριστοτελικό πρότυπο (Καρτσωνάκης, 1996).

Στη μελέτη της βίαιης κίνησης, ο Φιλόπονος διαφοροποιήθηκε τόσο από την περιωθητική εξήγηση όσο και από την αριστοτελική δικαιολόγηση του φαινομένου. Από τη μελέτη των αποσπασμάτων των Σχολίων του για *Φυσικά*, γίνεται φανερό ότι γνώριζε τα σχετικά αποσπάσματα του *Τιμαίου*, αλλά και τη γενικότερη συζήτηση περί του κενού.

Αφού αρνήθηκε την υπόθεση των Ατομικών για την αναγκαιότητα ύπαρξης κενού λόγω της ύπαρξης της κίνησης, αντέκρουσε και την περιωθητική διαδικασία ως ικανή να δικαιολογήσει τη βίαιη κίνηση και καταλήγει «ταύτα μεν ουν παντελώς απίθανα και πλάσμασιν εοικότα μάλλον» (Vitelli, 1887).

Σύμφωνα με την ανάλυση του Φιλοπόνου απομένει το άλλο βάθρο της αριστοτελικής θεωρίας: η απαίτηση για διαρκή επαφή του κινούντος αιτίου και του κινητού. Αφού έθεσε ορισμένες ερωτήσεις πάλι προς τους θιασώτες αυτής της ιδέας, προτείνει ένα *υποθετικό* πείραμα που δείχνει την ανεπάρκεια της ιδέας για κίνηση του αέρα ως προωθητικού παράγοντα για την βίαιη κίνηση (Vitelli, 1887).

Η άρνηση του Φιλοπόνου να αποδεχθεί την αντιπερίσταση ως ικανοποιητική επίλυση του προβλήματος της βίαιης κίνησης υποκρύπτει την πεποίθηση του για την δυνατότητα ύπαρξης κενού. Διότι, όπως φαίνεται και στον *Τίμαιο*, το κυριότερο πλεονέκτημα της περιωθητικής διαδικασίας ήταν η *επανακανονικοποίηση* της διασαλευθείσης πυκνότητας του υλικού μέσου ώστε να αποτραπεί η δημιουργία κενού. Όμως πόση ισχύ μπορούσε να έχει ένα τέτοιο επιχείρημα σε ένα θιασώτη της δυνατότητας ύπαρξης κενού;

Γι’ αυτό και, αφού εξετάσει τα επιχειρήματα που υπάρχουν στον *Τίμαιο* και στα *Φυσικά*, καταλήγει να τα αρνηθεί και να προτείνει τη δική του εκδοχή: «εκ τούτων δη και πολλών άλλων συνιδείν εστιν ως αδύνατον τούτω κινείσθαι τω τρόπω τα βία κινούμενα, αλλ’ ανάγκη κινητικήν τινα δύναμιν ασώματον ενδίδοσθαι υπό του ριπτούντος τω ριπτουμένω, και η μηδ’ όλως τον ωσθέντα αέρα προς ταύτην την κίνησιν συμβάλλεσθαι, ή βραχύ τι» (Vitelli, 1887).

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι ο Φιλόπονος δεν αποδέχθηκε την αντιπερίσταση και προσπάθησε να δικαιολογήσει τη βίαιη κίνηση με την εισαγωγή μίας θεωρίας για ώθηση του βλήματος από μία εσωτερική, πλέον, δύναμη η οποία έχει προσδοθεί από το εξωτερικό κινούν αίτιο και η οποία καθιστά ικανό το σώμα να διατηρηθεί σε κίνηση για πεπερασμένο χρόνο.

Αναφορές μεσαιωνικών σχολιαστών και προδρόμων του Γαλιλαίου

Οι μεσαιωνικές αναφορές στην αντιπερίσταση αναδεικνύουν αφ’ ενός την ευρύτητα των εφαρμογών της σε διάφορα φαινόμενα, και αφ’ ετέρου την αντοχή της στον χρόνο. Υπάρχουν, τόσο σε βυζαντινά κείμενα, όπως το έργο *Εισαγωγικής Επιτομής Βιβλίον Β - Περί Φυσικής Ακροάσεως* του Νικηφόρου Βλεμμύδη (1197 - 1272), το οποίο γράφτηκε το 1258 όσο και σε έργα λατίνων μεσαιωνικών σχολιαστών.

Για την αντιπερίσταση, ο Βλεμμύδης αφού την ορίσει με τον τρόπο που αναφέραμε παραπάνω, την εφαρμόζει στο πρόβλημα της επαφής ψυχρού και θερμού, επηρεασμένος σαφώς από τον *Τίμαιο*. Αναφέρει (Migne, 1865)ότι όταν

κάπου έχει επικρατήσει τοπικά το θερμό και το πλησιάσει μία ψυχρή ποσότητα, αυτό θα την απωθήσει και το ψυχρό *αντιμεθιστάμενον* συσφίγγεται και γίνεται πιο δυνατό έτσι ώστε υπερνικά τελικώς το θερμό. Και με αυτή την ανάλυση δικαιολογεί μία σειρά φυσικών φαινομένων όπως η θερμότητα όσων βρίσκονται κάτω από τη γη (όπως λ.χ. οι υπόγειες πηγές). Επίσης εξηγεί την υγροποίηση των νεφών και την συνακόλουθη βροχόπτωση ή χαλαζόπτωση και την απουσία βροχών κατά το καλοκαίρι αφού δεν υπάρχει υγρασία, όπως αναφέρει (Migne, 1865). Αυτές οι νύξεις του Βλεμμύδη δικαιολογούνται από τη γνώση των πλατωνικών και αριστοτελικών κειμένων που φαίνεται ότι είχε ο Βλεμμύδης καθώς υπάρχουν στο έργο του πληθώρα παραπομπών στον Πλάτωνα και στον Αριστοτέλη. Όμως, αντιθέτως με τον Φιλόπονο, ο Βλεμμύδης αποδέχεται την περιωθητική διαδικασία διότι θεωρεί ότι δε μπορεί να υπάρξει κενό στη Φύση. Συνεπώς, ακολουθώντας όλη την πλατωνική συλλογιστική, η περιωθητική διαδικασία είναι αναγκαία (και ικανή) για να δικαιολογήσει μία σειρά φυσικών φαινομένων στα οποία δημιουργούνται συνθήκες ύπαρξης κενού.

Ο JeanBuridan (1295 - 1358), μελετώντας τα *Φυσικά* του Αριστοτέλη διετύπωσε τις αντιρρήσεις του για την αντιπερίσταση μελετώντας τη βίαιη κίνηση. Στα *Ερωτήματα επί των Οκτώ Βιβλίων των Φυσικών του Αριστοτέλους* (Βιβλίο VIII, Ερώτημα 12) αναφέρει: « Πρέπει να αναζητηθεί εάν το βλήμα, αφού εγκαταλείψει το χέρι αυτού που το ρίχνει, κινείται από το αέρα ή από ό,τι το κινεί. (...) Κρίνω ότι αυτό το ερώτημα είναι πολύ δύσκολο επειδή ο Αριστοτέλης, όπως μου φαίνεται, δεν το επέλυσε σωστά. Διότι [το] προσέγγισε δύο απόψεις. Η πρώτη, την οποία ονομάζει «αντιπερίστασις», υποστηρίζει ότι το βλήμα εγκαταλείπει γρήγορα τη θέση στην οποία βρισκόταν και η φύση, μη επιτρέποντας [να δημιουργηθεί] κενό, στέλνει γοργά αέρα πίσω από το βλήμα ώστε να γεμίσει το κενό. Ο αέρας κινούμενος γρήγορα με αυτό τον τρόπο και προσκρούοντας στο βλήμα το ωθεί προς τα εμπρός [ακόμη] περισσότερο. Αυτό επαναλαμβάνεται συνεχώς έως μία ορισμένη απόσταση... Αλλά, μολαταύτα, μία τέτοια επίλυση μου φαίνεται ότι αποτελεί μία μέθοδο προσέγγισης χωρίς αξία εξαιτίας πολλών εμπειριών [εμπειρικών παρατηρήσεων]» (Clagett, 1961).

Στη συνέχεια αναφέρει μερικές εμπειρικές παρατηρήσεις που τον οδηγούν στην απόρριψη αυτής της ιδέας (όπως την κίνηση της σβούρας) και κατόπιν παραθέτει την επίλυση του Αριστοτέλους την οποία, όμως επίσης κρίνει ανεπαρκή. Ως αποτέλεσμα αυτών των ενστάσεων του αποτελεί η εισαγωγή, εκ μέρους του, της θεώρησης της ώθησης (impetus) για την εξήγηση της βίαιης κίνησης (Clagett, 1961).

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι ο Buridan ακολουθεί μία παρόμοια μεθοδολογική προσέγγιση με αυτή του Αριστοτέλη για την αντιμετώπιση της αντιπεριστάσεως: δεν την απορρίπτει από την αρχή, αλλά την απορρίπτει μετά από τη μελέτη.

Επίσης, ο Francesco Bonamico (πρώτο τέταρτο 16^{ου} αι. - 1603), δάσκαλος του Galileo, στο έργο του *DeMotu...* (1591) αναφέρει την αντιπερίσταση (Mepham, 1978): Αφού αναγνωρίσει τη δυσκολία του εγχειρήματος της εύρεσης του αιτίου που προκαλεί τη βίαιη κίνηση, αναφέρει την αντιπερίσταση ως μία πλατωνική προσπάθεια για την επίλυση του προβλήματος της βίαιης κίνησης. Αλλά, όπως αναφέρει αμέσως παρακάτω, ούτε ο Πλάτων, επέλυσε οριστικά το πρόβλημα με αυτή τη θεώρηση, ούτε ο Αριστοτέλης προσέθεσε πολλά (Mepham, 1978). Επίσης, ο Bonamico αναφέρει και άλλες εφαρμογές της θεώρησης προτού την εξηγήσει: Αναφέρει, ότι όταν κάποιο σώμα κινείται, τα μέρη του περιβάλλοντος μέσου κινούνται για να καταλάβουν το μέρος του αραιού πέρατος του κινούμενου σώματος,

ώστε εάν το Α κινεί το Β καταλαμβάνει το μέρος του και εάν το Β κινεί το Γ καταλαμβάνει τη θέση του και κ.ο.κ.. Όμως, αμέσως παρακάτω παραθέτει τα τρωτά σημεία αυτής της θεωρίας επικαλούμενος αναφορές από το Πλάτωνα, τον Αριστοτέλη και τον Σιμπλίκιο αναφέρει την ισχυρή κριτική αντιμετώπιση της από τον Φιλόπονο και τους λατίνους συγγραφείς (Mepham, 1978).

Επίσης ο Giovanni Battista Benedetti (1530 - 1590) στο έργο του *Speculationum*(1585) αναφέρει την περιωθητική διαδικασία κατά τη βίαιη κίνηση ενός σώματος (Drake&Drabkin, 1969). Σε αυτή την αναφορά, ο Benedetti επιχειρώντας να εξηγήσει το φαινόμενο με τη θεωρία της ωθήσεως, αναφέρει ότι ο αέρας που υπεισέρχεται στον χώρο που αφήνει πίσω του το κινητό, όχι μόνο δεν μπορεί να θεωρηθεί ως παράγοντας ώθησης του σώματος αλλά, αντιθέτως, δρα ανασταλτικά στην κίνηση. Και εξηγεί αυτή τη θέση του, θεωρώντας αφενός ότι η ποσότητα του αέρος πίσω από το σώμα είναι διαχωρισμένη από την ποσότητα που βρίσκεται στο εμπρόσθιο μέρος του σώματος και αφετέρου ότι είναι αραιωμένη καταναγκαστικά και συνεπώς δεν μπορεί να δράσει ως προωθητικός παράγων. Αντιθέτως, αυτή η ποσότητα του αέρος θα προσπαθεί συνεχώς να αναιρεί το αίτιο διαταραχής της ομοιογένειας του αέρα (δηλαδή την *κίνηση του σώματος*) και θα ωθεί το σώμα στην αντίθετη προς την κίνηση κατεύθυνση (Drake&Drabkin, 1969). Ως πόρισμα αυτής της ανάλυσης ο Benedetti αναφέρει την ενσωμάτωση του κινούντος αιτίου στο ίδιο το κινητό (και όχι στο υλικό μέσο), δηλαδή την αποδοχή εκ μέρους του της *θεωρίας ώθησης* για την εξήγηση της βίαιης κίνησης. Όμως αυτή η κριτική άποψη του Benedetti στις παραδοσιακές απόψεις και η αποδοχή εκ μέρους του της «νεωτεριστικής» θεωρίας της ώθησης είναι διανθισμένη με θετικές εκφράσεις του σε ακρογωνιαίους λίθους της αριστοτελικής Φυσικής όπως η αποστροφή της Φύσεως προς το κενό και η ύπαρξη φυσικής θέσεως για τα υλικά σώματα. Συνοπτικά, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι ο Benedetti υιοθέτησε δύο αρχές για την αντιμετώπιση της βίαιης κίνησης: αφενός θεώρησε ότι ο περιβάλλων αέρας δρα *μόνο* ως παράγοντας αντίστασης και αφετέρου αποδέχθηκε την αρχή της αποστροφής της Φύσης προς το κενό. Έχοντας ως βάση αυτές τις αρχές, υιοθέτησε μία θεωρία της ώθησης για την επίλυση του προβλήματος. Επίσης με την ίδια θεωρία εξήγησε την παρατηρούμενη επιτάχυνση των σωμάτων κατά την ελεύθερη πτώση αφού αναφέρει ότι το ποσό της impetus προστίθεται στην *τάση* του σώματος για κίνηση προς τα κάτω. Σύμφωνα με αυτές τις απόπειρες ερμηνείας, ο Benedetti προσέγγισε την εκδοχή της θεωρίας ώθησης του Buridan όπου η βασική παραδοχή ήταν η μη ύπαρξη κενού. Επίσης ο Benedetti χρησιμοποίησε το επιχείρημα για την ανυπαρξία του κενού (ένα αριστοτελικό επιχείρημα) για να αποδείξει τη θέση του για τον αντιστατικό ρόλο του υλικού μέσου.

Οι αναφορές μας στην αντιπερίσταση ολοκληρώνονται με τις αναφορές του Γαλιλαίου στο πρώιμο έργο του *DeMotu* (περίπου 1590) (Drabkin, 1960). Σε αυτό το μεταιχμιακό έργο του Galileo (1564 - 1642) υπάρχουν αναφορές στην αντιπερίσταση. Στο έργο αυτό, ο Alessandro (οοποίος εκφράζει τις απόψεις του Galileo) σπεύδει να αναλύσει τις απόψεις του για τη δικαιολόγηση της βίαιης κίνησης. Στην αρχή του σχετικού χωρίου, ο Galileo αναφέρει τις απόψεις που εντάσσονται στο αριστοτελικό πλαίσιο, δηλαδή την άποψη του Αριστοτέλη και την συμπληρωματική της αντιπερίστασης. Κατόπιν, αναφέρει ορισμένα παραδείγματα που αναδεικνύουν τις

αδυναμίες τους και, κυρίως, τα τρωτά σημεία της ιδέας για την προωθητική ικανότητα του υλικού μέσου (λ.χ. του αέρα) (Drabkin, 1960).

Ο Galileo αντιμετώπισε την βίαιη κίνηση μέσα στο περιβάλλον της θεωρίας ώθησης. Όμως δεν φαίνεται να ικανοποιούταν το φυσικό του κριτήριο με αυτή την εξήγηση καθώς δεν μπορούσε να κατανοήσει την υφή της προσδιδόμενης δύναμης στο κινητό και προσπάθησε να προσδώσει στη θεώρηση του στοιχεία ποσοτικής ανάλυσης. Επίσης ο Galileo, ήδη από αυτό το έργο είχε πεισθεί για την ύπαρξη του κενού χώρου και, συνεπώς, ήταν ευκολότερο γι΄ αυτόν να απορρίψει την αντιπερίσταση (Drabkin, 1960).

Συμπεράσματα

Από την μελέτη των παραπάνω αναφορών για τη θεώρηση της αντιπερίστασης μπορούμε να συνάγουμε τα παρακάτω πορίσματα:

1. Όλες οι αναφορές ακολουθούν την αρχική ιδέα που εισήχθη στον *Τίμαιο* και οι θιασώτες τους εφαρμόζουν την αντιπερίσταση σε μία σειρά φυσικών φαινομένων στα οποία υπεισέρχεται η δυνατότητα ύπαρξης κενού. Συνεπώς μπορούμε να πούμε ότι η πλατωνική περίωση επιβίωσε ως εξηγητική θεωρία έως και τον Όψιμο Μεσαίωνα, επιδεικνύοντας αξιοσημείωτη ανθεκτικότητα. Επίσης, όπως και στον *Τίμαιο*, η περίωση χρησιμοποιήθηκε μετέπειτα σε μία σειρά διαφορετικών φαινομένων (από τη βολή έως τη βροχόπτωση) αποδεικνύοντας τη δυνατότητα της θεωρήσεως να εφαρμόζεται σε μεγάλο εύρος φαινομένων. Είναι φανερό λοιπόν, ότι ο μηχανισμός ανακύκλησης που εμπεριέχεται σε αυτή τη θεώρηση κατάφερνε να ελκύει τους μελετητές αυτών των ετερόκλητων προβλημάτων.
2. Οι προαναφερθείσες αναφορές μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο ομάδες: από τη μία πλευρά, όσες από αυτές προέρχονται από θιασώτες της μη ύπαρξεως του κενού αναδεικνύουν τα θετικά σημεία της, αποδεχόμενοι τις ιδιότητες της. Από την άλλη πλευρά, όσοι δεν καθοδηγούνταν στις θεωρητικές τους αναζητήσεις από την αποστροφή προς το κενό ως φυσικής οντότητας δεν την αποδέχθηκαν ως ικανοποιητική εξήγηση και αναδείκνυαν τα τρωτά σημεία της θεώρησης. Συνεπώς μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η αποδοχή ή όχι της αντιπεριστάσεως αντικατοπτρίζει την διαμάχη για την ύπαρξη του κενού στην ιστορική διαδρομή από τον *Τίμαιο* ως την Αναγέννηση.
3. Συνοπτικά, λοιπόν, η πλατωνική ιδέα της περιώσεως συνόδευσε και επηρέασε τους Σχολιαστές του corpus των ελληνικών έργων μέχρι τον Όψιμο Μεσαίωνα, επιδεικνύοντας αξιοσημείωτη εξηγητική δυνατότητα πολλών φυσικών φαινομένων. Η παύση χρησιμοποίησης της επήλθε όταν, στην αυγή της Επιστημονικής Επανάστασης, η ύπαρξη κενού επιβεβαιώθηκε από την πειραματική διαδικασία.

Αναφορές

Κάλφας Β. (εισαγωγή-μετάφραση-σχόλια) (1995), Πλάτων*Τίμαιος*, Αθήνα, Πόλις.

Καρτσωνάκης Μανόλης (1996), “Ιωάννης Φιλόπονος και Μηχανική : Μια δυναμική προσέγγιση στην Όψιμη Αρχαιότητα “, *Νεύσις* 4, 63 - 75.

Clagett Marshall (1961), T*he Science of Mechanics in the Middle Ages,* MadisonWis., The University of Winsconsin Press.

Diels H. (επιμ.) (1895), Simplicius, *In Aristotelis Physicorum Libros 5 - 8 Commentaria, Commenteria in Aristotelem Graeca,* vol. X,Reimer, Βερολίνο.

Drabkin I.E. & Drake S. (επιμ.) (1960) *Galileo Galile**i** On Motion **&**On Mechanics*, Madison Wis., The University of Wisconsin Press.

Drake Stillman & Drabkin I.E. (επιμ.) (1969), *Mechanics in Sixteenth-Century-Italy. Selections from Tartaglia, Benedetti, Guido Ubaldo & Galileo*, Madison, Milwaukee & London,The University Of Wisconsin Press.

Mepham J. (μετ.), (1978), *Galileo Studies,* Sussex, The Harvester Press, (μετάφρασητου Koyre A. (1968), *Etudes Galileennes,* Παρίσι, Hermann).

Migne, Jacques Paul (εκδ.) (1865), *Patrologia Greca τ.142,* Παρίσι, 1148D - 1149A.

Vitelli H., (εκδ.) (1887-1888), Ioanni Philoponi, *In Aristotelis Physica Commentaria, Commentaria in Aristotelem Graeca*, τομ. XVI & XVII, Βερολίνο.

Wicksteed & Conford F.(μετάφραση) (1980), Aristotle *The Physics* (Books I-IV),Cambridge, Mass. & London, Harvard University Press & William Heinemann Ltd.

Wicksteed & Conford F.(μετάφραση) (1980), Aristotle *The Physics* (Books V-VIII),Cambridge, Mass. & London, Harvard University Press & William Heinemann Ltd.

«Τι γυρεύει μια βαλίτσα στην τάξη μας» Αξιοποιώντας μια μουσειοσκευή

Καρτσώνη Μαρίνα

Περίληψη

Η εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων και του ευρύτερου πολιτισμικού περιβάλλοντος από τα σχολεία είναι ένα ζήτημα που απασχολεί τις περισσότερες κοινωνίες διεθνώς.
Η Μουσειακή Εκπαίδευση μπορεί να παίξει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην αξιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς, δίνοντας ένα νέο περιεχόμενο σε όσα μαθαίνουν τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας στο σχολείο. Κυρίως καλλιεργείται ο στοχασμός, η δημιουργικότητα, η αυτογνωσία, η επικοινωνία των ιδεών, η κατανόηση της διαφορετικότητας και η γνωστική ανάπτυξη (Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης) .
Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η ανάδειξη της σπουδαιότητας της μουσειακής αγωγής ως άτυπης μορφής μάθησης και της δυνατότητας των μουσείων να παρέχουν πολιτιστικό έργο μέσα από πολιτιστικές δράσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα και μουσειοσκευές.
Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων και οι μουσειοσκευές δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να γνωρίσουν διαφορετικές μορφές της πολιτιστικής κληρονομιάς μας και της Τέχνης προσφέροντας βιωματικές μαθησιακές εμπειρίες με πραγματικά αντικείμενα, να αναπτύσσουν γνώσεις και δεξιότητες που καλλιεργούν την κριτική και δημιουργική σκέψη, να κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους και να ενισχύουν τις σχέσεις μουσείου-σχολείου.

1.Εισαγωγή

1.1 Πολιτισμός και Εκπαίδευση

Η πολιτιστική δημιουργία είναι κατεξοχήν χώρος που ενώνει πολιτισμούς και νοοτροπίες ξεπερνώντας τα σύνορα του χρόνου και ευνοώντας ένα πνευματικό ταξίδι στο παρελθόν. Η άρρηκτη σχέση ανάμεσα στον Πολιτισμό και την Εκπαίδευση καθιστά επιτακτική και αυτονόητη την ανάγκη να αναζητούμε διαρκώς νέους τρόπους μέσω των οποίων ο Πολιτισμός, στις διάφορες εκδοχές του, να μπορέσει να προσεγγίσει ολοένα και μεγαλύτερες κοινωνικές ομάδες.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού άλλωστε δεν εξαντλείται μόνο στην οικοδόμηση της γνώσης. Ο εκπαιδευτικός οφείλει επίσης να μεταλαμπαδεύει και να εμπνέει αξίες. Και οι πολιτιστικές αξίες, ιδιαίτερα στη χώρα μας, μία χώρα με πλούσια πολιτισμική παράδοση, οφείλουν να βρίσκονται ψηλά στη κλίμακα των προτεραιοτήτων του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Το Μουσείο και το Σχολείο αποτελούν δύο πολύ σημαντικούς θεσμούς – φορείς πολιτισμού και παιδείας, με συχνά παράλληλες ιστορικές και λειτουργικές διαδρομές, καθώς αμφότεροι αντανακλούν το εκάστοτε κοινωνικό – πολιτικό – αξιακό σύστημα.

2. Μουσείο και Σχολείο

2.1 Ο ρόλος του μουσείου ως περιβάλλοντος μη τυπικής μάθησης

Καθοριστικό ρόλο στη συνεχή εξέλιξη της μουσειακής αγωγής, αποτελεί το γεγονός ότι η μάθηση σε ένα μουσειακό περιβάλλον δεν είναι *τυπική* (Κανάκη, 2015).

Όταν αναφερόμαστε στην *τυπική μάθηση* στο μυαλό μας έρχεται το σχολείο, οι σχολικές αίθουσες, ο διαχωρισμός των μαθητών σε τάξεις ανά ηλικία, μια συγκεκριμένη υποχρεωτική ύλη που πρέπει να καλυφθεί μέσα στη σχολική χρονιά, η τακτική αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών με τη μορφή διαγωνισμάτων, εργασιών, προφορικών εξετάσεων, συμμετοχής στην τάξη.

Στον αντίποδα του σχολείου, ο χώρος ενός μουσείου προσφέρει χαλαρές, και πολλές φορές ευχάριστες και ελκυστικές δραστηριότητες μάθησης ελεύθερης επιλογής, για διάφορες ηλικιακές ομάδες κοινού (Νάκου, 2006).

Η άτυπη μάθηση που προσφέρει το μουσείο είναι βιωματική και συχνά στηρίζεται στην αυτενέργεια, παρέχει ερεθίσματα για κριτική σκέψη, συγκίνηση, θαυμασμό και αισθητική απόλαυση χωρίς το άγχος της εξέτασης, της απομνημόνευσης, της βαθμολογίας, της επίδοσης και της αυστηρής πειθαρχίας (Νικονάνου, 2015).

3. Μουσεία

3.1 Εκπαιδευτικά προγράμματα και Μουσειοσκευές

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα ήρθαν κατά τον 20ο αιώνα ως μια ανάγκη των μουσείων να ανοίξουν τις πόρτες τους στο ευρύ κοινό, να ζωντανέψουν την ιστορία και τα εκθέματά τους με τον πιο βιωματικό τρόπο (Βέμη & Νάκου, 2010).

Αυτή η δυνατότητα της βιωματικής γνώσης είναι και αυτή που οδήγησε στην ανάπτυξη του κλάδου της μουσειοπαιδαγωγικής ως «μη τυπικής εκπαίδευσης» κατά τον 20ο αιώνα. Στην Ελλάδα τα πρώτα εκπαιδευτικά προγράμματα λαμβάνουν χώρα στο Μουσείο Μπενάκη, το 1978-1979 (Χαλικιά, 2015).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα διαμορφώνονται ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων ανήλικων ή ενήλικων, τον αριθμό αυτών καθώς και με τη θεματική του (Βέμη & Νάκου, 2010).

Τις προηγούμενες δεκαετίες τα εκπαιδευτικά προγράμματα ήταν ως επί το πλείστων συνυφασμένα με χώρους μουσείων ή με την αποστολή μουσειοσκευών και κατ' επέκταση συνυφασμένα με τον κλάδο της μουσειοπαιδαγωγικής. Σήμερα, αυτή η πεποίθηση τείνει να εκλείψει, εφόσον εκπαιδευτικά προγράμματα διενεργούνται και σε σχολεία και σε ανοιχτούς χώρους.

3.2 Οι μουσειοσκευές και η αποστολή τους

Μια ιδιαίτερη αναφορά στις μουσειοσκευές των μουσείων είναι απαραίτητη, καθώς σε αυτή την εργασία παρουσιάζεται η εκπαιδευτική αξιοποίηση μιας μουσειοσκευής.

Οι μουσειοσκευές των μουσείων είναι μικρές εκπαιδευτικές φορητές εκθέσεις που αποτελούν μια αυτόνομη και ενιαία εκπαιδευτική ενότητα (Ελληνικό Παιδικό Μουσείο, 2017). Οι μουσειοσκευές βασίζονται στη γοητεία που ασκούν τα μουσειακά

αντικείμενα και η «ιστορία» που μεταφέρουν. Είναι σχεδιασμένες σύμφωνα με τις βασικές αρχές και τους στόχους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του κάθε μουσείου.

Καλύπτουν διάφορες θεματικές ενότητες και περιλαμβάνουν αντικείμενα-συλλογές του μουσείου αλλά και οπτικοακουστικό υλικό και υποστηρικτικά στοιχεία για τον εκπαιδευτικό. Μέσω των μουσειοσκευών το Μουσείο ταξιδεύει σε οποιονδήποτε χώρο. Οι μουσειοσκευές, με το υλικό τους, υποστηρίζουν τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης που ενθαρρύνει την έρευνα, τη συλλογή στοιχείων γύρω από τη θεματική της εκάστοτε μουσειοσκευής, τη χρήση των αντικειμένων, την εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από παιχνίδι και άλλες δημιουργικές δράσεις.

3.3 Οι στόχοι των μουσειοσκευών είναι:

- Να εξοικειώσουν τα παιδιά με την έννοια «μουσείο».
- Να συμβάλλουν στην ισχυροποίηση των δεσμών σχολείου-μουσείου.
- Να προωθήσουν τη συνεργατική μάθηση με την ενεργό συμμετοχή των παιδιών.
- Να εμπλουτίσουν το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.
- Να υποστηρίξουν όσους δεν έχουν εύκολη πρόσβαση στο μουσείο.
- Να δώσουν την ευκαιρία στα παιδιά να ασχοληθούν διεξοδικότερα με ένα θέμα και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

4. Μουσείο σχολικής ζωής Νεροκούρου Χανίων

Το Μουσείο Σχολικής Ζωής Νεροκούρου Χανίων ιδρύθηκε από τη Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Χανίων το 2006, μετά από σχετική πρωτοβουλία και πρόταση των εκπαιδευτικών Δημήτρη Καρτσάκη και Μαρίας Δρακάκη. Στεγάζεται στο παλαιό Δημοτικό Σχολείο Νεροκούρου που βρίσκεται στο ομώνυμο δημοτικό διαμέρισμα του Δήμου Ελευθερίου Βενιζέλου.

Βασικός σκοπός του Μουσείου Σχολικής Ζωής είναι η αναζήτηση του εκπαιδευτικού και σχολικού παρελθόντος σε όλες τις περιόδους της τοπικής και γενικότερα της Κρητικής Ιστορίας, η επιστημονική ανάλυση, καταγραφή και διαφύλαξή του, καθώς και η σύνδεσή του με την εκπαιδευτική πραγματικότητα του σήμερα και του αύριο. Όραμά του είναι η ανάδειξη της κριτικής γνώσης και τη δια βίου μάθησης ως βασικών συστατικών της σύγχρονης παιδείας (Μουσείο Σχολικής Ζωής, 2015) .

4.1 Μουσεισκευή μουσείου σχολικής ζωής Νεροκούρου Χανίων

« Εργαλεία έμπνευσης για έναν έξυπνο Τύπο»

Η εκπαιδευτική μουσειοσκευή «Εργαλεία έμπνευσης για έναν έξυπνο …τύπο» σχεδιάστηκε με σκοπό να αναπτύξει την επικοινωνιακή στρατηγική του Μουσείου Σχολικής Ζωής στο πλαίσιο της δεύτερης περιοδικής του έκθεσης με τίτλο: «Τύπος, ά-Τυπος». Επιχειρεί να αναδείξει την εκδοτική δραστηριότητα σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κρήτης, από το 1911 έως το 2008, ξεκινώντας από τα μαθητικά λευκώματα και φτάνοντας ως τα σημερινά

ιστολόγια. Τα καινοτόμα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης μουσειοσκευής εστιάζονται στο περιεχόμενο της: φορητό υπολογιστή, ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, ψηφιακό δημοσιογραφικό κασετόφωνο, δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο και πρόταση συγκεκριμένου εκπαιδευτικού λογισμικού με ιδιότητες διάδρασης (Δρακάκη, 2010).

Αξιοποιώντας τη μουσειοσκευή του Μουσείου Σχολικής Ζωής Χανίων «Εργαλεία για έναν Έξυπνο Τύπο» στα πλαίσια της ενότητας της γλώσσας της Β΄ τάξης «Εφημερίδες, Εφημερίδες» πραγματοποιήσαμε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα το σχολικό έτος 2015 – 2016, στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης.

« **Τι γυρεύει μια βαλίτσα στην τάξη μας;»** Αξιοποιώντας μια μουσειοσκευή.

Η διάρκεια του προγράμματος ήταν ενός (1) μήνα.

Η μουσειοσκευή δε λειτούργησε μόνο ως δορυφόρος του μουσείου κεντρίζοντάς μας το ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο μουσείο και τα εκθέματά του αλλά μας έδωσε τη δυνατότητα να παράγουμε το δικό μας έργο και να το παρουσιάσουμε. Συγκεκριμένα:

4.2 Σκοπός και στόχοι

Σκοπός:

- Να μάθουν και να αγαπήσουν τον κόσμο των σύγχρονων μουσείων αναγνωρίζοντας την αξία της μάθησης που τους προσφέρουν ως μια πνευματική, ψυχική, βιωματική διαδικασία, που ενθαρρύνει την κριτική και δημιουργική σκέψη με ευχάριστο τρόπο.

Στόχοι:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές και να διευρύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τα απαραίτητα εργαλεία ενός δημοσιογράφου - άλλοτε και σήμερα (υλικό μουσειοσκευής.)
- Να κατανοήσουν τη σημασία και τη σπουδαιότητα της σωστής γραφής (ορθογραφικά και συντακτικά) ως μέσο έκφρασης.
- Να γίνει αναφορά στην καλλιγραφία ως μορφή γραφής παλιότερων χρόνων.
- Να αποκτήσουν εμπειρίες από τον κόσμο των ενηλίκων (γράμματα λευκώματα, εικαστική έκφραση, δημοσιογραφικά έντυπα).
- Να εξοικειωθούν με πολυτροπικά κείμενα .
- Να αξιοποιηθεί το υλικό της μουσειοσκευής διαθεματικά.
- Να εργαστούν με σεβασμό στη διαφορετικότητα του συμμαθητή τους.
- Να γνωρίσουν οι μαθητές μας το εκπαιδευτικό υλικό ενός μουσείου μέσω μιας μουσειοσκευής και να το αξιοποιήσουν.
- Να γίνει συσχέτιση των πολιτισμικών στοιχείων και του φυσικού περιβάλλοντος (προσεγγίζοντας μύθους και λαϊκές δοξασίες για τα στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος).

- Να εκφραστούν δημιουργικά.
- Να αναπτυχθεί πνεύμα ομαδικότητας, συνεργασίας, επικοινωνίας, ψυχαγωγίας.
- Να επισκεφτούμε το Μουσείο Σχολικής Ζωής μετά το πέρας του προγράμματος.

4.3 Μέθοδος

Μέθοδος project, εργασία σε ομάδες (ομαδοσυνεργατική).

4.4 Βασικές Αρχές Υλοποίησης του Προγράμματος

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αξιοποίησε το υλικό της μουσειοσκευής του Μουσείου Σχολικής Ζωής Χανίων «Εργαλεία για έναν Έξυπνο Τύπο». Η προσέγγιση του υλικού πρόσφερε βιωματικές μαθησιακές εμπειρίες και ενεργοποίησε προαπαιτούμενος γνώσεις των μαθητών από τις γνωστικές ενότητες της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Μελέτης περιβάλλοντος, της Ευέλικτης Ζώνης και των Εικαστικών. Ενθάρρυνε την κριτική και δημιουργική σκέψη και αξιοποίησε τις πρωτότυπες μαθητικές πρωτοβουλίες (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2015). Τέλος επιτεύχθηκε το άνοιγμα του σχολείου μας στην κοινωνία με την πραγματοποίηση των επισκέψεων και την παρουσίαση του Μαθητικού Περιοδικού «Τα Φιντανάκια», 1^{ο}, 2^{ο}, 2016.

4.5 Οφέλη προγράμματος και αξιοποίησης μουσειοσκευής

Η σκοποθεσία του συγκεκριμένου προγράμματος αναλύθηκε παραπάνω, ωστόσο τα οφέλη του προγράμματος από την αξιοποίηση της συγκεκριμένης μουσειοσκευής είναι πολλά. Άλλωστε η ονοματοθεσία της υπονοεί και παραπέμπει σε δημιουργικές διαδικασίες (εργαλεία έμπνευσης) μιας και η παραγωγή ενός μαθητικού εντύπου είτε συμβατικό είναι είτε ψηφιακό, είτε τυπικό είναι είτε άτυπο, ανέκαθεν προϋπέθετε έμπνευση, φαντασία και οπωσδήποτε κάποια μέσα –εργαλεία. Έδωσε τη δυνατότητα της προσέγγισης της γνώσης μέσα από την ψυχαγωγία αφυπνίζοντας το ενδιαφερόντων μαθητών. Αυτό επιτεύχθηκε κυρίως μέσω των πολλαπλών αναγνώσεων του υλικού της μουσειοσκευής. Ενεργοποίησε όλες τις αισθήσεις, της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της επικοινωνίας.

Το πλεονέκτημα της συγκεκριμένης μουσειοσκευής είναι ο συνδυασμός ψυχαγωγίας και εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη μουσειοσκευή δεν περικλείει απλά ένα σύνολο ελκυστικών αντικειμένων, αλλά κυρίως εργαλεία σκέψης και κριτικής ικανότητας, αφορμές για δημιουργική μάθηση. Μάλιστα πολύ γρήγορα και δημιουργικά υπερβήκαμε αυτό το αρχικό στάδιο της παρουσίασης του υλικού και το αξιοποιήσαμε με εναλλακτικούς τρόπους. Μας έδωσε τη δυνατότητα αυθεντικής αξιολόγησης των μαθητών (παραγωγή αυθεντικών κειμένων: επιστολές, άρθρα, κείμενα συνέντευξης). Μάλιστα εμπλουτίσαμε τα προτεινόμενα φύλλα εργασίας της μουσειοσκευής με τις δικές μας αυθεντικές προτάσεις. Άλλωστε το υλικό της μουσειοσκευής δίνει τη δυνατότητα ανοιχτών επιλογών από τον ερμηνευτή. Οι δράσεις μας σχετικά με τη χρήση των αντικειμένων της μουσειοσκευής τροφοδότησαν δημιουργικά τη σκέψη των μαθητών μας και ανέδειξαν ποικίλους τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας. Ο δημιουργικός οίστρος ήταν τόσο μεγάλος που σύντομα μας οδήγησε στην δημιουργία Μαθητικού Περιοδικού, «Τα Φιντανάκια» (1^{ο},

2^{ο}, 2016) και στη συμμετοχή σε διαγωνισμό μαθητικών Εντύπων (Διαγωνισμός: Τύπος και Ουσία, Μάρτιος 2016). Το μαθητικό μας έντυπο παρουσιάστηκε εντός και εκτός σχολείου. Ακολούθησε επίσκεψη στο Μουσείο Σχολικής Ζωής και πρόσκληση από το Μουσείο σε εορταστικές εκδηλώσεις για την Ημέρα των Μουσείων.

4.6 Δραστηριότητες του προγράμματος

Η μουσειοσκευή έμεινε μερικές μέρες στην τάξη μας χωρίς να ανοιχτεί προκαλώντας την περιέργεια και κεντρίζοντας το ενδιαφέρον των μαθητών μας. Η παρουσίαση του υλικού έγινε μόλις ολοκληρώθηκε η ενότητα του βιβλίου:

Εφημερίδες, Εφημερίδες (β΄ τ. βιβλίου μαθητή, γλώσσας Β΄ τάξη).

Το υλικό της μουσειοσκευής περιείχε τα εργαλεία ενός καλού δημοσιογράφου άλλοτε και σήμερα, υλικό εικαστικού ενδιαφέροντος (Το έργο του Γ. Γαϊτη), χειρόγραφα επιστολές και λευκώματα σε καλλιγραφική γραφή, οδηγίες για τη δημιουργία μαθητικών εντύπων και δείγματα κι ένα ξύλινο ντόμινο με εικόνες από τα εξώφυλλα μαθητικών περιοδικών και εφημερίδων.

Το υλικό ενθουσίασε τους μαθητές και ενεργοποίησε όλες τις αισθήσεις της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους που διοχετεύτηκε στο Μαθητικό Περιοδικό «Τα Φιντανάκια» 1^{ο} ,2^{ο} , 2016.

Οι μαθητές προσέγγισαν το υλικό με ιδιαίτερο προσωπικό τρόπο ο καθένας. Ενθουσιάστηκαν από την ιδιαίτερη γραφή των λευκωμάτων, την καλλιγραφία και προσπάθησαν να γράψουν καλλιγραφικά το όνομά τους.

Αναπτύχθηκαν γνώσεις και δεξιότητες από όλα τα είδη της πολλαπλής νοημοσύνης, Συνεργάστηκαν αρμονικά, σεβάστηκαν τη διαφορετικότητα των συμμαθητών τους και προτάθηκαν οι πιο ικανοί στις επιμέρους δράσεις. Παρουσιάσεις εντύπου εντός και εκτός σχολείου, εικαστική επιμέλεια εντύπου, συγγραφή κειμένων είναι κάποιες από τις δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν.

Οι δύο εβδομάδες της διάρκειας του εκπαιδευτικού προγράμματος κύλησαν πολύ γρήγορα σε πνεύμα πρωτόγνωρου ενθουσιασμού και δημιουργικών δράσεων. Τα διαλείμματα δεν είχαν καμία αξία για τους μαθητές μου που είχαν πλέον απορροφηθεί από την ένταση και το ζήλο της δημιουργικότητας και της αχαλίνωτης φαντασίας.

Η ολοκλήρωση του προγράμματος έφερε σε όλους μας τη θλίψη και σήμανε το τέλος ενός συναρπαστικού ταξιδιού.

4.7 Αξιολόγηση του προγράμματος

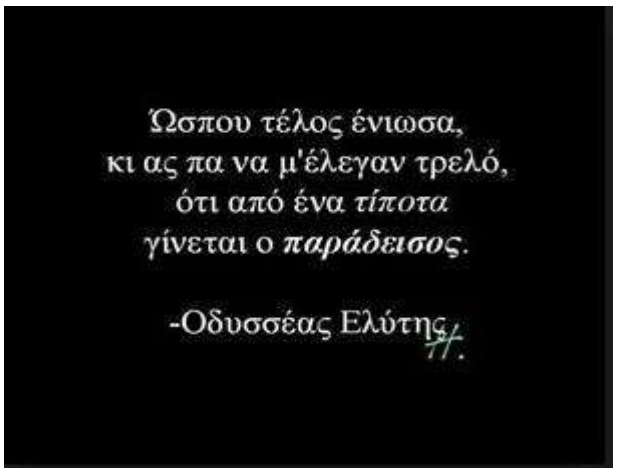
Αξιολογώντας το παραπάνω εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα λέγαμε ότι πέτυχε τους στόχους που είχαν αρχικά τεθεί.

Συγκεκριμένα, η ανταπόκριση των μαθητών στο πρόγραμμα ήταν μεγαλύτερη της αναμενόμενης. Επιτεύχθηκαν οι γνωστικοί, ψυχοκινητικοί και συναισθηματικοί στόχοι που είχαν τεθεί, καθώς επικράτησε το συλλογικό και συνεργατικό πνεύμα στους μαθητές μας σεβόμενοι τη διαφορετικότητα. Η οικοδόμηση των νέων γνώσεων έγινε με δημιουργικό και κριτικό πνεύμα. Ο πλούτος, η επάρκεια του εκπαιδευτικού υλικού και η διαθεματική του προσέγγιση ικανοποίησε και ενεργοποίησε τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών μας.

5. Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας το εκπαιδευτικό πρόγραμμα « **Τι γυρεύει μια βαλίτσα στην τάξη μας**» Αξιοποιώντας μια μουσειοσκευή, οι μαθητές μας είχαν γνωρίσει, αγαπήσει, και αξιοποιήσει το υλικό ενός μουσείου. Η βιωματική ενασχόληση με το υλικό της μουσειοσκευής τους είχε κεντρίσει το ενδιαφέρον και η ομαδική συνεργασία τους είχε ενώσει σε μια ομάδα με σημαντικές αλληλεπιδράσεις.

Η ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα έδωσε την ευκαιρία για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, εμπλούτισε το πρόγραμμα των μαθημάτων μας και δημιούργησε τις συνθήκες της γόνιμης κριτικής και δημιουργικής σκέψης .



Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βέμη, Μπ., Νάκου, Ει. (2010). Μουσεία και Εκπαίδευση. Αθήνα: Νήσος.

Δρακάκη, Μ. (2010). Έντυπο υποβολής καλών πρακτικών διδασκαλίας. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε 5/3/2018 από το www.epimorfosi.edu.gr

«Ελληνικό Παιδικό Μουσείο». (2017). Ανακτήθηκε 5/3/2018 από το https://www.hcm.gr/

Κανάκη, Χ. (2008). Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγής Εκπαιδευτικού Υλικού. Ανακτήθηκε 5/3/2018 από http://ir.lib.uth.gr

Kartsoni, M. (2016). Μαθητικό Περιοδικό Τα Φιντανάκια» 1,2. Ανακτήθηκε στις 30/8/2018 από https://issuu.com/marinakartsoni

«Μουσείο Σχολικής Ζωής». (2015). Ανακτήθηκε 5/3/2018 από www.archaiologia.gr/blog/photo/μουσειο-σχολικής-ζωής

«Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης». (χ.χ.). Ανακτήθηκε 5/3/2018 από το www.ekedisy.gr

Νάκου, Ει. (2006). Η τέχνη και ο πολιτισμός ως πεδίο ευέλικτων διαθεματικών Προσεγγίσεων. Προτάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιστημονικό διήμερο. Ανακτήθηκε 5/3/2018 από http://www.edc.uoc.gr

Νικονάνου, Ν. (2015). Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα. Αθήνα: Εκδόσεις Κάλλιπος. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: http://hdl.handle.net/11419/712

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. (2015). Εκπαιδευτικά Προγράμματα Μουσειακής Αγωγής. Ανακτήθηκε 5/3/2018 από http://www.moec.gov.cy.

Χαλικιά, Άλ. (2015). Τα μουσεία και η μουσειολογία στη σύγχρονη κοινωνία. Νέες προκλήσεις, νέες σχέσεις (Μέρος ΙΔ΄). Ανακτήθηκε 5/3/2018 από http://www.archaiologia.gr

Πολιτισμός και εκπαίδευση ως συνιστώσες του τουρισμού: οι ποικίλες διαστάσεις της "σχολικής εκπαιδευτικής εκδρομής"

Κατσαρού Ελένη, Αναπλ. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Πολυζώης Γιώργος, Δρ. Διδακτικής Φυσικής και Εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εισήγησή μας αυτή αποτελεί ουσιαστικά μια πρόταση σύνδεσης της Εκπαίδευσης με τον Πολιτισμό μέσω του Τουρισμού και συγκεκριμένα της σχολικής εκδρομής. Μια τέτοια σύνδεση μπορεί να έχει πολύ σημαντικές συνέπειες για την προβολή και αξιοποίηση του τοπικού πολιτισμικού κεφαλαίου, για την χρήση μη-τυπικών μορφών διδασκαλίας και μάθησης σε σχολικές δράσεις (όπως είναι οι εκδρομές) και την τόνωση της τοπικής οικονομίας μέσω νέων τουριστικών προϊόντων και υπηρεσιών. Για να υπάρξουν όμως όλες αυτές οι θετικές συνέπειες από το εγχείρημα, είναι απαραίτητη η υλοποίησή του στην πράξη κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις, που παρουσιάζονται στην εισήγηση αρκετά αναλυτικά.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Βασικός σκοπός της εισήγησής μας αυτής είναι να συνδέσουμε Πολιτισμό, Εκπαίδευση και Τουρισμό μέσω της σχολικής εκπαιδευτικής εκδρομής και μη-τυπικών μορφών μάθησης και διδασκαλίας που μπορούν να αναπτυχθούν στο πλαίσιο αυτό. Μία τέτοια σύνδεση θεωρούμε ότι μπορεί να έχει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον από ποικίλες πλευρές:

- από την πλευρά της ανάδειξης του τεράστιου πολιτισμικού πλούτου της Ελλάδας σε εφήβους (15-18 ετών) από την Ελλάδα και το εξωτερικό,
- από την πλευρά της άμεσης εμπειρίας και βίωσης του Πολιτισμού αυτού σε πλαίσιο μη-τυπικής και έντονα διεπιστημονικής διδασκαλίας, αλλά και
- από την πλευρά της τόνωσης της τοπικής οικονομίας μέσω αφενός της επιμήκυνσης της τουριστικής περιόδου και αφετέρου της γνωριμίας με την Ελλάδα ενός πληθυσμού που έχει μπροστά του πληθώρα ταξιδιωτικών ευκαιριών.

Για να αναδείξουμε όλα τα παραπάνω, θα ξεκινήσουμε προσδιορίζοντας τις βασικές έννοιες στις οποίες στηρίζεται η πρόταση που διατυπώνουμε. Έτσι θα κάνουμε ιδιαίτερη αναφορά στον εκπαιδευτικό τουρισμό και στο είδος και τις αρχές της μάθησης που μπορεί να λαμβάνει χώρα σε μια εκπαιδευτική σχολική εκδρομή. Στο δεύτερο μέρος ουσιαστικά θα παρουσιάσουμε την πρόταση συνδυασμού Εκπαίδευσης-Πολιτισμού-Τουρισμού στο πλαίσιο της μη-τυπικής διδασκαλίας μιας σχολικής εκδρομής. Τέλος, θα κλείσουμε την εισήγησή μας με αναφορά στις συνέπειες που μπορεί να έχει η εφαρμογή του προτεινόμενου πλαισίου στην εκπαίδευση, αλλά και στην τοπική κοινωνία και οικονομία.

2. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ

2.1 Εκπαιδευτικός Τουρισμός: η περίπτωση της σχολικής εκδρομής

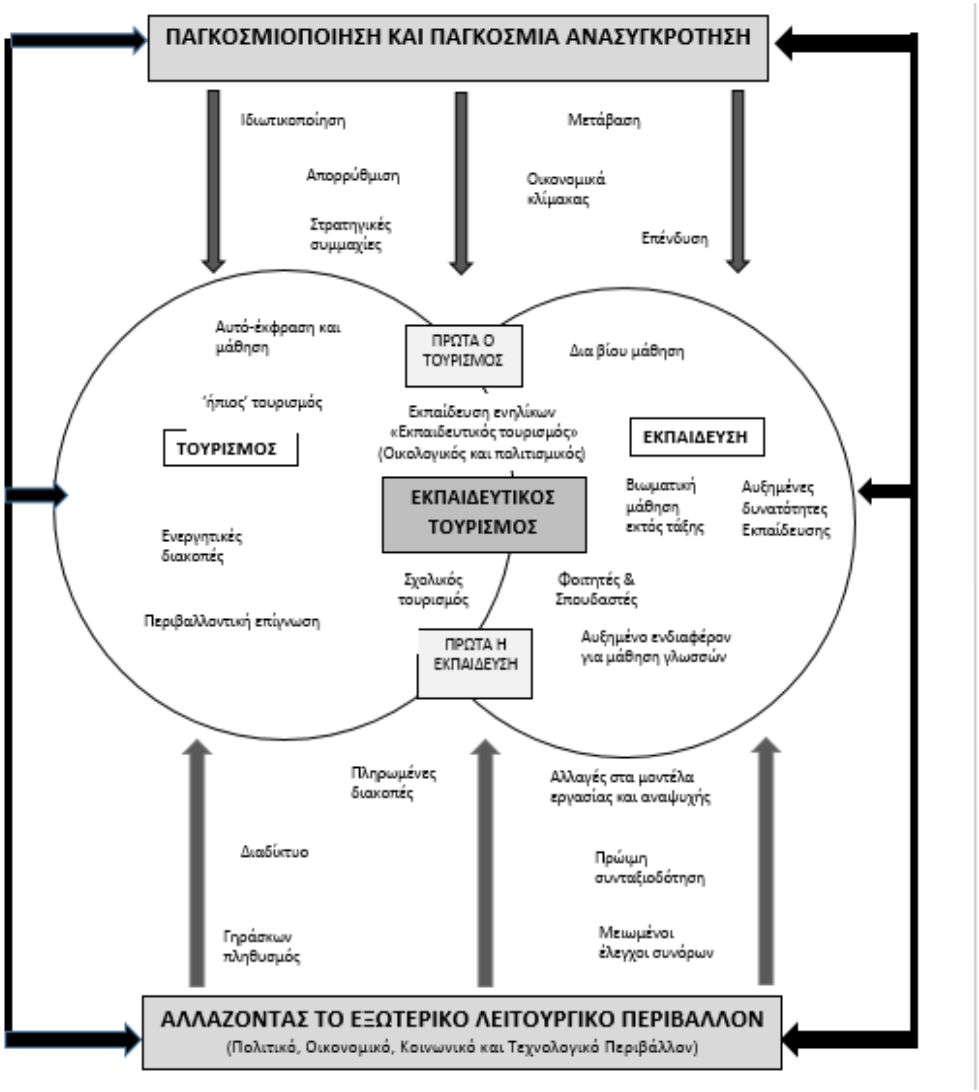
Στη σύγχρονη συγκυρία της παγκοσμιοποίησης δημιουργούνται νέες προοπτικές

στον Τουρισμό. Οι κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές που σημειώθηκαν τα τελευταία χρόνια συνδυαζόμενες με τις σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις ενίσχυσαν τη αναζήτηση των πολιτών για πολιτιστικά αγαθά, πνευματικές δημιουργίες και νέες μορφές ψυχαγωγίας και τέρψης. Παράλληλα αναδείχτηκε (τουλάχιστον στον λεγόμενο «δυτικό» κόσμο) μια νέα ομάδα ενεργών καταναλωτών, τα άτομα της τρίτης ηλικίας, που διαθέτουν εισόδημα αλλά και χρόνο να δαπανήσουν για την απόλαυση εμπειριών και συγκινήσεων μέσω της κατανάλωσης αγαθών και υπηρεσιών τουρισμού - πολιτισμού και δημιουργίας. Στο άλλο άκρο της δημογραφικής κλίμακας, η νέα γενιά εξοικειώνεται ταχύτατα με τη νέα τεχνολογία της επικοινωνίας και πληροφορίας και αναδεικνύεται σε δυναμική αγορά που έχει δυνατότητα όχι μόνο να καταναλώνει, αλλά με τη διαδραστική συμμετοχή της να καταστεί επίσης συμπαραγωγός και συνδιαμορφωτής του τουριστικού προϊόντος. Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια, ο τουρισμός σημειώνει σημαντική ανάπτυξη και *εκτείνεται γεωγραφικά* σε περιοχές που παλιότερα δεν έλκυαν τουρίστες (π.χ. χώρες Ασίας ή Ανατολ. Ευρώπης), και το αντίστροφο, κάτοικοι αυτών των χωρών, ειδικά μετά την πτώση του «τείχους», αναδεικνύονται σε καταναλωτές τουριστικών υπηρεσιών, μαζικού τύπου πρωτίστως (McIntosh, Goeldner & Ritchie, 1995; Fennell, 1999).

Οι σημαντικές αλλαγές στις υπηρεσίες τουρισμού - πολιτισμού και δημιουργίας συγκλίνουν με την κινητικότητα που σημειώνεται και στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση σήμερα διευκολύνει την κινητικότητα (για παράδειγμα σχολικές εκδρομές ή Προγράμματα Erasmus) και η μάθηση γίνεται σημαντικό μέρος της τουριστικής εμπειρίας. Στο πλαίσιο αυτό αναδείχτηκε η ανάγκη για *νέες και εναλλακτικές μορφές τουρισμού* και γεννήθηκε η έννοια του εκπαιδευτικού τουρισμού. Σήμερα διαμορφώνεται ένας ολοένα και αυξανόμενος αριθμός τουριστικών δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν κάποιας μορφής είτε τυπικής είτε μη-τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης ή/και μάθησης (Ritchie, 2003). Θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε και να προσεγγίσουμε την έννοια “εκπαιδευτικός τουρισμός” στις διάφορες διαστάσεις της γνωρίζοντας ότι μπορούν να προκύψουν πολλές παραλλαγές της. Βέβαια, ο συγκερασμός εκπαίδευσης και τουρισμού είναι πολύ καινούργιος, ελάχιστη έρευνα έχει διενεργηθεί σε διεθνές επίπεδο πάνω στο θέμα και πολλά ζητήματα μένουν ακόμα να διερευνηθούν εμπειρικά.

Αρχικά στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και των κοινωνικό-πολιτισμικών αλλαγών που αναφέρθηκαν στις προηγούμενες παραγράφους, ένας βασικός τύπος του εκπαιδευτικού τουρισμού είναι αυτός που θεωρεί «πρώτα τον τουρισμό». Το ταξίδι είναι το πρωταρχικό κίνητρο της μετακίνησης και η στοχευμένη μάθηση δευτερεύον. Ο αντίστροφος βασικός τύπος θεωρεί «πρώτη προτεραιότητα την εκπαίδευση». Το ταξίδι ωθείται από μαθησιακούς στόχους και μπορεί να αφορά σχολικές εκδρομές, ινστιτούτα για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, ανταλλαγές φοιτητών ανάμεσα σε Πανεπιστήμια, Ευρωπαϊκά και διεθνή εκπαιδευτικά προγράμματα. Τέτοιες ομάδες (κυρίως μαθητών και φοιτητών) έχουν ως πρωταρχικό κίνητρο μετακίνησης την εκπαίδευση, αλλά μπορούν να θεωρηθούν και τουρίστες, εφόσον κάνουν επισκέψεις στον τόπο που τους υποδέχεται και η παρουσία τους μπορεί να έχει οικονομικές επιπτώσεις σε αυτόν. Από όσα παρουσιάσαμε παραπάνω (και παρουσιάζονται συνοπτικά στο Σχήμα 1) μάλλον έγινε σαφές ότι ο εκπαιδευτικός τουρισμός είτε σε αυτόν συμμετέχουν άτομα για τα οποία η εκπαίδευση/ μάθηση

αποτελεί κύριο μέρος του ταξιδιού τους είτε δευτερεύον αποτελεί σύνθετη σύγχρονη κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική συνθήκη.



Σχήμα 1^{ο}: Το πλαίσιο εννοιολόγησης του εκπαιδευτικού τουρισμού (Ritchie,2003).

Από το θεματικό σύμπλεγμα εκπαίδευσης – πολιτισμού – τουρισμού που αναφέρθηκε πιο πάνω η παρουσίαση αυτή εστιάζει στην εξειδικευμένη θεματική του *σχολικού εκπαιδευτικού τουρισμού των εκδρομών.* Η περίπτωση των σχολικών εκδρομών θεωρείται ως πεδίο εκπαιδευτικής και πολιτισμικής ”ανακάλυψης”. Το πλαίσιο που προτείνει η παρουσίαση δεν είναι δυνατόν να υλοποιηθεί με τους ίδιους πόρους ενός σχολείου. Υποδεικνύεται μια ισχυρή κατεύθυνση, που απαιτείται να υιοθετηθεί για τις σχολικές εκδρομές, με την βοήθεια των Πανεπιστημίων, νέων τεχνολογιών, εταιρειών τουριστικών υπηρεσιών και εξειδικευμένων επαγγελματιών ώστε να στηριχτεί πολύπλευρα αυτή η “ανακάλυψη”.

2.2 Τουρισμός και μάθηση: Βασικές αρχές μάθησης στη σχολική εκδρομή

Τα τελευταία χρόνια και τουλάχιστον στο δυτικό κόσμο, συνήθως η μάθηση θεωρείται μια δραστηριότητα εγγενώς δυσάρεστη, συνδεδεμένη με εργασία (σε αντίθεση με τον ελεύθερο χρόνο) και πειθαρχία (σε αντίθεση με την απελευθέρωση). Αυτή η αντίληψη κάνει τη συγκεκριμένη πρόταση να μοιάζει παράδοξη: πώς μπορεί να επιτευχθεί μάθηση σε ένα πλαίσιο τουριστικό, όπου υπάρχει χαρά, πρωτοβουλία,

ελευθερία, και άλλες παρόμοιες ποιότητες; Πώς μια δραστηριότητα μπορεί να είναι ψυχαγωγική και ταυτόχρονα μαθησιακή/ εκπαιδευτική;

Στην παρουσίαση αυτή όμως, καθώς η μάθηση αναπλαισιώνεται, εισάγεται δηλαδή σε ένα νέο πλαίσιο, αυτό του τουρισμού, ανανοηματοδοτείται. Θεωρείται ενεργητική, διερευνητική, συνεργατική, εποικοδομιστική, βιωματική-αισθητηριακή, αναστοχαστική. Στηριζόμαστε δηλαδή σε μια προσέγγιση της μάθησης που υποστηρίζει ότι η προσωπική ανάπτυξη και η μάθηση συντελούνται, όταν τα υποκείμενα (εδώ οι μαθητές) συγκροτούν νόημα σε μια δραστηριότητα στηριγμένοι σε ενδιαφέροντά τους, προϋπάρχουσες γνώσεις και ικανότητές τους (Falk, Ballantyne, Packer & Benckendorff, 2012). Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιούμε το μοντέλο του K. Lewin που αργότερα επεξεργάστηκε περαιτέρω ο Kolb (1984). Σύμφωνα με αυτό, η μάθηση και η ανάπτυξη προάγονται μέσα από μια διαδικασία που ξεκινά από μια εμπειρία και ακολουθείται από τη συλλογή δεδομένων και παρατηρήσεων πάνω στην εμπειρία αυτή. Κατόπιν τα στοιχεία που έχουν συγκεντρωθεί αναλύονται και τα αποτελέσματα της ανάλυσης τροφοδοτούν τον αναστοχασμό των εμπλεκομένων, των ατόμων δηλαδή που έζησαν την εμπειρία, ώστε να μεταβάλλουν αυτά τον τρόπο σκέψης και δράσης τους και να επιλέξουν νέες εμπειρίες.

Αυτή η θεωρητική επιλογή, η οποία στηρίζει την παρούσα παρουσίαση, συνεπάγεται ότι δεχόμαστε ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα συχνά θα αποδίδουν μοναδικούς και προσωπικούς συνδυασμούς των τουριστικών εμπειριών που θα έχουν ζήσει οι μαθητές και όχι ομογενοποιημένες συλλήψεις κοινών πληροφοριών. Επομένως η εστίαση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στη συγκεκριμένη παρουσίαση θα είναι στον μαθητή ως συνδιαμορφωτή του νοήματος της τουριστικής εμπειρίας (όλων όσων είδε, άκουσε, γεύτηκε, ένοιωσε, σκέφτηκε), παρά στην επίδειξη συγκεκριμένων αντικειμένων (π.χ. μνημείων).

3. Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΔΡΟΜΗ ΩΣ ΠΕΔΙΟ ΜΗ-ΤΥΠΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ «ΑΝΑΚΑΛΥΨΗΣ»

Στο μαθησιακό πλαίσιο που αναφέρθηκε προηγουμένως προτείνουμε να οργανωθούν δραστηριότητες σε τρεις χρόνους: πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εκδρομή/επίσκεψη (Σχήμα 2).

Σχήμα 2: Ο μαθησιακός κύκλος του προτεινόμενου πλαισίου.

Προτείνεται μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί απ' όλο τον κόσμο να μπορούν να σχεδιάζουν (το πριν της εκδρομής), με τα καινοτόμα εργαλεία (π.χ. χαρτογραφίας), την εκπαιδευτική εκδρομή τους σε σημεία ενδιαφέροντος (τόπους πολιτιστικής κληρονομιάς, χώρους σύγχρονου πολιτισμού και περιοχές ιδιαίτερου τουριστικού κάλους), να ενεργοποιούνται πολυτροπικά και με όλες τους τις αισθήσεις κατά την διάρκεια της σχολικής εκδρομής (το κατά την εκδρομή) με γνώμονα ποιοτικές προτάσεις/ υπηρεσίες, οι οποίες θα συμπεριλαμβάνουν και αξιοποίηση σύγχρονων κινητών ψηφιακών τεχνολογιών και τέλος (το μετά την εκδρομή) να αναστοχάζονται κριτικά για τις εκδρομικές τους εμπειρίες και καταγραφές μεγιστοποιώντας ποικιλότροπα την βιωσιμότητα των θετικών πτυχών μιας εκπαιδευτικής εκδρομής

Σύμφωνα με την εννοιολόγηση των προηγούμενων ενοτήτων η "ανακάλυψη του θεματικού σχολικού εκπαιδευτικού τουρισμού" επιδιώκει:

- *τη διασύνδεση,* (α) της "οικονομίας των πολλαπλών εμπειριών", η οποία μπορεί να εκφράζεται από επιλογές μαθητών και εκπαιδευτικών: στη διαμονή και στις περιηγήσεις, στο περιβάλλον, στα τρόφιμα και στην πιστοποίησή τους, (β) ερευνητικών καινοτόμων εργαλείων και υπηρεσιών, όπως π.χ. εργαλείων χαρτογραφίας για την διερεύνηση της πορείας της σχολικής εκδρομής και (γ) διεπιστημονικών ερευνητικών και εκπαιδευτικών σεναρίων,

- *τη ψηφιοποίηση* του παραγόμενου από την εκδρομή υλικού και την παιδαγωγική του τεκμηρίωση,

- *τη διάχυσή του* σε άλλες ομάδες στόχους (μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς) από το διαδίκτυο με την αξιοποίηση των εργαλείων web-2.

Οι παραπάνω διαστάσεις εξειδικεύονται στις ακόλουθες ενότητες περιεχόμενων:

(i) Ενότητα πλοήγησης. Αφορά στη δημιουργία ενός χάρτη πλοήγησης - χάρτη ημερολογίου της εκδρομής του σχολείου. Μπορούν να αξιοποιούνται και συσκευές έξυπνων κινητών τηλεφώνων που θα καταγράφουν τις δραστηριότητες των μαθητών (ώρες και διαδρομή πεζοπορίας, φωτογραφίες, video κ.α.), με την μορφή ημερολόγιου της εκδρομής. Τέλος, για επιλεγμένες θέσεις (π.χ. μνημεία, τοποθεσίες φυσικού κάλλους) θα γίνονται, όπου υπάρχουν, παρουσιάσεις με σύγχρονη τεχνολογία (π.χ. 3D στερεοσκοπική παρουσίαση ή παρουσιάσεις επαυξημένης πραγματικότητας). Παράλληλα θα μπορεί να αξιοποιείται λογισμικό «συμβολικών εκπαιδευτικών διαδρομών» (π.χ. με την μορφή πινάκων εννοιών) όπου με σύμβολα οι εκπαιδευτικοί ή οι μαθητές θα διασυνδέουν τους γεωγραφικούς χάρτες πλοήγησης με το περιεχόμενο που θα παραχθεί από τις ενότητες (ii) και (iv) και θα υποδεικνύουν πολυτροπικές δραστηριότητες για το πριν, το κατά και το μετά της σχολικής εκπαιδευτικής εκδρομής.

(ii) Ενότητα επιστημονικού περιεχομένου. Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει εκπαιδευτικές δραστηριότητες στα ειδικά πεδία των Φυσικών Επιστήμων, του Περιβάλλοντος, της Διατροφής, των Γλωσσών και της Οικονομίας. Οι προτεινόμενες επιστημονικές δραστηριότητες πεδίου θα περιλαμβάνουν: μαθησιακά παιχνίδια, διερευνητικές δράσεις, παρατήρηση (π.χ. χρώμα, μέγεθος φύλλων/καρπών, άρωμα, φυσιολογία φυτών, παρατηρήσεις με μικροσκόπια), απλά πειράματα, μετρήσεις (απλών παραμέτρων όπως ατμοσφαιρικής πίεσης, φωτεινότητας, θερμοκρασίας, pH, τοξικότητας, νιτρικών), καταγραφές παρατηρήσεων, ταξινομήσεις δεδομένων, επίλυση προβλημάτων, μεταφορές από έναν κώδικα γραφής σε έναν άλλον, φωτογράφηση, βιντεοσκόπηση, δραματοποίηση, αθλήματα.

(iii) Ενότητα τεχνολογίας. Πρόκειται για τον άξονα των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) των εκδρομών. Αναπτύσσεται ψηφιακό διαδραστικό υλικό συνοδευτικό των δραστηριοτήτων που θα αναπτυχθούν στη (ii) και (iv) ενότητες. Το σκεπτικό που διέπει την οργάνωση αυτής της ενότητας (αλλά και ευρύτερα τον κοινωνικό αντίκτυπο των προτεινόμενων εφαρμογών) βασίζεται σε σύγχρονη θεωρία μάθησης με ψηφιακά εργαλεία, η οποία προτάσσει την αλληλεπίδραση και το διαμοιρασμό σε online συμμετοχικές εφαρμογές ιστού τύπου 2.0 - Web 2.0 (Siemens, 2005; Bell, 2011). Η θεώρηση αυτή αναβαθμίζει το ρόλο των μαθητών, προσφέροντάς τους τη δυνατότητα να αξιοποιούν το Διαδίκτυο όχι ως απλή πηγή άντλησης πληροφορίας, αλλά και ως πλατφόρμα δημοσίευσης δικού τους περιεχομένου. Το περιεχόμενο αυτό θα είναι προϊόν συνεργασίας και διαπραγμάτευσης και θα αποτυπώνει τη συλλογική εμπειρία των παιδιών, διαμεσολαβώντας το βίωμα μέσα από τα ψηφιακά του ίχνη.

(iv) Ενότητα πολιτισμικού και ιστορικού περιεχομένου. Στον άξονα αυτό θα υλοποιούνται εκπαιδευτικές δραστηριότητες στα ειδικά πεδία του πολιτισμού και της Ιστορίας. Οι προτεινόμενες πολιτιστικές διαδρομές εκκινούν από τη σύγχρονη διεύρυνση της έννοιας της πολιτιστικής κληρονομιάς σε τομείς που σχετίζονται με τη διαχείριση της φυσικής κληρονομιάς και του φυσικού τοπίου. Παραδοσιακοί οικισμοί, μνημεία φυσικού κάλλους, μνημεία του βιομηχανικού πολιτισμού, προστίθενται στα στοιχεία που συνθέτουν το απόθεμα του υλικού και άυλου πολιτισμού. Οι τάσεις αυτές δημιουργούν μια νέα δυναμική εξάπλωσης του πολιτιστικού τουρισμού, που σχετίζεται κυρίως με την περιφέρεια και διαχέεται στο σύνολο των περιοχών που περιβάλλουν τους πολιτιστικούς πόρους. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσονται τοπικά

και διατοπικά πλέγματα ειδικών μορφών πολιτιστικού τουρισμού: τοποθετούνται σε ένα ενιαίο δίκτυο διαδρομών, αρχαιολογικοί χώροι, μουσεία, βιότοποι και μεμονωμένα μνημεία, με στόχο όχι μόνο τη δημιουργία διαθεματικών, διαπολιτισμικών και διαχρονικών γνωστικών κυττάρων ή την ουσιαστική κατανόηση και ερμηνεία του κόσμου, αλλά και τη δημιουργία σύγχρονων και εναλλακτικών παρεχόμενων υπηρεσιών. Η νέα διάσταση διαχείρισης της πολιτιστικής κληρονομιάς οδηγεί σε καινούριους άξονες αξιοποίησης του πολιτιστικού αποθέματος με τη συνέργεια όλων των παραμέτρων που το συνθέτουν.

(v) Ενότητα κοινωνικής ηθικής. Στις σχολικές εκπαιδευτικές εκδρομές οι μαθητές/τριες θα παράγουν και δικό τους έργο (wikis, blogs, φωτογραφίες, βίντεο της κάθε εκδρομής). Τίθενται, λοιπόν, ζητήματα δεοντολογίας και ανακύπτει η ευθύνη για τη μη δημοσιοποίηση των προσωπικών δεδομένων των μαθητών. Για τους λόγους αυτούς θα ζητείται πριν από τις εκδρομές συναίνεση γονέων και μαθητών σύμφωνα με τα πρότυπα διεξαγωγής ερευνών του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (http://www.iep.edu.gr/index.php/el/odigies-gia-ti-dieksagogi-erevnas).

4. ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΤΟΠΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ

Η σχολική εκπαιδευτική εκδρομή συγκροτείται από την αξιοποίηση των παραγόμενων των ενοτήτων (i), (ii), (iii), (iv), (v) πριν, κατά και μετά τη διάρκεια της εκδρομής. Οι συμμετέχοντες αναγνωρίζονται όχι ως καταναλωτές της γνώσης και του πολιτισμού αλλά και ως παραγωγοί νοημάτων, ενεργοί συμμέτοχοι σε επιστημονικές και πολιτιστικές δράσεις και δημιουργοί πολιτισμικού περιεχομένου. Τα ενδιαφέροντά τους, οι γνώσεις τους, οι επιθυμίες, οι αναστολές και οι προσδοκίες τους βρίσκονται στο επίκεντρο, μετατρέποντας το χώρο επίσκεψης από τόπο μνήμης και παροχής ακαδημαϊκής γνώσης σε χώρο μάθησης και εμπειρίας, αναστοχασμού και συζήτησης, συνάντησης και απόλαυσης.

Προϋπόθεση για αυτό είναι οι «ανοιχτές» διαδικασίες μάθησης που συνδιαμορφώνονται από τους συμμετέχοντες, με στόχο τη διευκόλυνση της διανοητικής και συναισθηματικής τους πρόσβασης και της ανακάλυψης των νοημάτων που ενυπάρχουν στους επισκέψιμους χώρους, μέσα από τη δημιουργία συσχετισμών ανάμεσα στον «εκδρομικό τόπο» και τη ζωή τους, την έκφραση προσωπικών ερμηνειών, την προώθηση της έμπνευσης και της δημιουργίας.

Κατανοώντας, στη σχολική εκπαιδευτική εκδρομή, τον αντίκτυπο που έχουν οι εμπειρίες του τουρισμού, πολιτισμού και γνώσης στα μαθησιακά αποτελέσματα μπορούμε να βελτιώνουμε την διεισδυτικότητα της καινοτομικού αυτής προσέγγισης. Τα οφέλη μιας τέτοιας προσέγγισης ξεπερνούν τα ζητήματα μιας οικονομικής ανάλυσης και λογοδοσίας και περιλαμβάνουν τη δυνατότητα προσαρμογής εμπειριών στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα των μαθητών/ τουριστών σε διάφορα στάδια της σχολικής ζωής τους, συντελώντας με τον τρόπο αυτό στην βελτίωση συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Η πρόταση της εργασίας αποτελεί υβρίδιο μεταξύ τουρισμού, πολιτισμού και εκπαιδευτικού περιεχομένου που μπορεί να επιτευχθεί με πραγματική συνεργασία μεταξύ σχολείων, πανεπιστημιακών ιδρυμάτων αλλά και επιχειρήσεων. Η πρόταση με τον τρόπο αυτό μπορεί να συμβάλλει στη γενικότερη σύνδεση σχολείων και των πανεπιστημίων με τις τοπικές κοινωνίες συνεισφέροντας στην ανάπτυξη τους. Η

αξιοποίηση των καλών πρακτικών, που θα προκύψουν από την πρόταση της εργασίας, διευκολύνει την περαιτέρω διείσδυση των τοπικών οικονομιών στο νεανικό κοινό, με όποια δυνατά οικονομικά οφέλη αυτό συνεπάγεται.

Η προσαρτημένη προσφορά του τουριστικών υπηρεσιών στο προτεινόμενο μοντέλο της σχολικής εκπαιδευτικής εκδρομής θα οδηγήσει σε τόνωση της ζήτησης για την αναβαθμισμένη αυτή εκδοχή του, σε νεανικές ηλικιακές ομάδες στο εσωτερικό και ιδίως στο εξωτερικό. Στις ομάδες αυτές, η σχολική εκπαιδευτική εκδρομή και η εμπλοκή των εκπαιδευτικών μοιάζει να είναι ο φυσιολογικός τρόπος να προβληθούν οι φυσικοί πόροι, η ιστορία και ο πολιτισμός της χώρας μας και επομένως να διαφοροποιηθεί το τουριστικό προϊόν της Ελλάδας από το στερεότυπο «ήλιος και θάλασσα» και να αποκτήσει συγκριτικό πλεονέκτημα έναντι ανταγωνιστριών χωρών παγκοσμίως.

Τέλος δημιουργείται όφελος για τον ευρύτερο τουριστικό κλάδο μέσω: (i) των νέων τρόπων προώθησης του τουριστικού προϊόντος, μιας και η δημιουργούμενη ερευνητική μεθοδολογία του έργου μπορεί να μεταφερθεί και σε άλλους τομείς θεματικού τουρισμού (π.χ. τουρισμός τρίτης ηλικίας), (ii) της επέκτασης της χρονικής διάρκειας της τουριστικής περιόδου, γιατί βεβαίως οι σχολικές εκδρομές μπορούν να πραγματοποιούνται Μάρτιο και Νοέμβριο και (iii) της εμπέδωσης συνεργασιών που θα αναπτυχθούν με τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα *και* προς όφελος της επιχειρηματικότητας.

5. ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η κατασκευή μιας σχολικής εκπαιδευτικής εκδρομής κοινωνικά / εκπαιδευτικά αναδεικνύει τη σημασία και την αξία της τυπικής, μη τυπικής αλλά και άτυπης μάθησης / εκπαίδευσης μαθητών, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από ένα ταξίδι / μια εκδρομή, αξιοποιώντας τα μαθησιακά οφέλη του τουρισμού και των ταξιδιωτικών εμπειριών. Η σχολική εκπαιδευτική εκδρομή δίνει τη δυνατότητα διεπιστημονικής μάθησης (π.χ. Ιστορία, Χημεία, Οικονομία, Γλώσσα, Επιχειρηματικότητα), με ένα μεγάλο μέρος των διαδικασιών μάθησης να διενεργείται έξω από τις ρουτίνες της σχολικής τάξης και τον περιορισμένο σχολικό χώρο, χρόνο και διδακτέα ύλη. Ταυτόχρονα διαμορφώνει ένα ελκυστικό πλαίσιο υπηρεσιών στον χώρο του θεματικού τουρισμού για μαθητές.

Όμως, η έλλειψη έρευνας σε πολλούς τομείς που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό τουρισμό είναι σημαντικό βασικό θέμα. Συγκεκριμένα, υπάρχει: (α) ανάγκη αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αναγκών στην αγορά των μαθητών / τουριστών, (β) ανάγκη κατανόησης της κλίμακας και της φύσης του εκπαιδευτικού τουρισμού. Ποιοι είναι οι οδηγοί και ποιοι οι αναστολείς αυτής της μορφής τουρισμού; Τι πολιτικές ή μέθοδοι θα ήταν καλύτερο να εφαρμοστούν ώστε να ξεπεραστούν ορισμένα από τα προβλήματα αυτής της μορφής τουρισμού; (γ) ανάγκη κατανόησης των επιπτώσεων του εκπαιδευτικού τουρισμού, μεταξύ άλλων στην οικονομική, κοινωνική, περιβαλλοντική, εμπορική πραγματικότητα της χώρας μας, (δ) ανάγκη για μακροπρόθεσμη καταγραφή του προσωπικού μαθησιακού οφέλους των συμμετεχόντων στο σχολικό εκπαιδευτικό τουρισμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bell, F. (2011). Connectivism: Its place in theory-informed research and innovation in technology-enabled learning. International Review Of Research In Open And Distance Learning,12(3), 98-118. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920745.pdf

Canadian Tourism Commission (2001). *A breath of fresh air: A business strategy for outdoor tourism product development in Canada.* Vancouver: Canadian Tourism Commission.

Falk, J., Ballantyne, R., Packer, J. & Benckendorff, P. (2012). Travel and Learning: A neglected tourism research area. *Annals of Tourism Research,* 39 (2): 908-927.

Fennell, D. (1999). *Ecotourism: An Introduction.* London & NY: Routledge.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development.* New Jersey: Prentice Hall.

McIntosh, R., Goeldner, C. & Ritchie, B. (1995). *Tourism: principles, practices, philosophies.* New York : Wiley.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age, *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, Vol. 2 No. 1, Jan 2005

Ritchie, B.W. with Carr, N. & Cooper, C. (2003). *Managing Educational Tourism,* Clevedon: Channel View Publications.

Από τον Τάλω στον Μινωικό Πολιτισμό μέσω της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής

Κάτσιος Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70

Κατσάρης Ηρακλής, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70

Περίληψη

Η Εκπαιδευτική Ρομποτική (Ε.Ρ.) αποτελεί ένα νέο, χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του σημερινού εκπαιδευτικού. Η εφαρμογή της δεν εξαντλείται μόνο στις μεθόδους κατασκευής και προγραμματισμού του ρομπότ, αλλά μπορεί να επεκταθεί μέσω μιας ολιστικής-διαθεματικής προσέγγισης στη διδασκαλία μεγάλου εύρους θεμάτων. Με κύριο άξονα τη ρομποτική κατασκευή«Τάλως», ο εκπαιδευτικός κατόρθωσε να προσεγγίσει τον Μινωικό Πολιτισμό από την οπτική της μυθολογίας, της γεωγραφίας, της ιστορίας, της γλώσσας, των μαθηματικών και της φυσικής. Η μέθοδος projectπου επιλέχθηκεπροέτρεψε τους μαθητές να λειτουργήσουν ομαδικά, να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους και συνακόλουθα να γνωρίσουν τον Μινωικό Πολιτισμό με έναν νέο, καινοτόμο τρόπο.Για την κατασκευή των 2 ρομπότ – «Τάλως» χρησιμοποιήθηκαν τα εκπαιδευτικά πακέτα Lego Mindstorms EV3 (Education Set) και Lego Wedo 2. Το Lego Mindstorms EV3 προγραμματίστηκε να ακολουθεί τη γραμμή, που συμβολίζει την ακτογραμμή, και αφενός μεν αναγνωρίζοντας από το χρώμα τα μινωικά πλοία να τα προσπερνάει,αφετέρου δε να απωθεί τα εχθρικά. ΤοLegoWedo 2 είχε την αποστολή να κινείται στο εσωτερικό της Κρήτης με σκοπό να προστατεύει τα μινωικά ανάκτορα από τους εχθρούς, εντοπίζοντάς τους από απόσταση και απομακρύνοντας τους.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτική Ρομποτική, Μινωικός Πολιτισμός, Τάλως, μέθοδος project.

Εισαγωγή

Ο 21ος αιώνας έχει φέρει τεράστιες αλλαγές στον τεχνολογικό τομέα. Αυτές οι αλλαγές επηρεάζουν σε ένα βαθμό και τις προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες των ανθρώπων. Έτσι παρατηρούμε μια στροφή της εκπαίδευσης προς τις νέες τεχνολογίες και τον τεχνολογικό εγγραμματισμό γενικότερα. Η νέα προσέγγιση της διδασκαλίας,όμως,θεωρείται ωφέλιμο από επιστημονικής σκοπιάς να συντελεστεί με προσιτό κι ευχάριστο τρόπο για τους μαθητές, ώστε να έχει τα προσδοκώμενα οφέλη. Οι μαθητές κατανοούν καλύτερα τη γνώση μέσα από την ανακάλυψη (Piaget, 1974). Η διάρθρωση της διδασκαλίας του μαθήματος με τον κατάλληλο τρόπο από τον δάσκαλο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν αποδοτικότερα τη νέα γνώση. Σύμφωνα με το Dewey (1938), κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητο να εξελίσσεται μέσα από την προσωπική εμπειρία των μαθητώνμε κύριο γνώμονα τη μέθοδοεπίλυσης προβλημάτων. Η πορεία τουDeweyαποτέλεσε θεμέλιο για τονKilpatrick (1918), ο οποίος όρισε ως μέθοδο project «τη σχεδιασμένη δράση, η οποία λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον», από το οποίο οι μαθητές προορίζονται να αντλήσουν εμπειρία και γνώση, επιλύοντας πρακτικά προβλήματα σε κοινωνικές καταστάσεις. Τα projects συνεπώς, είναι σύνθετα έργα τα οποία

βασίζονται σε ερωτήσεις ή προβλήματα που εμπλέκουν τους μαθητές στο σχεδιασμό, στην επίλυση προβλήματος, στη λήψη αποφάσεων ή σε δραστηριότητες ανακάλυψης. Ακόμη, δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να εργάζονται σχετικά αυτόνομα για μικρές (σύντομης διάρκειας) ή μεγάλες χρονικές περιόδους και ολοκληρώνονται με κάποιο πραγματικό προϊόν ή παρουσιάσεις (Jones, Ras - Mussen & Maffitt, 1997).

Η μέθοδος project συνδέεται με τη βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία . Βιωματική, καθώς αφορά σε διδασκαλίες που ξεκινούν από τα βιώματα των μαθητών.Και με τη λέξη βιώματα εννοούμε ζητήματα που απασχολούν τον μαθητή και συνδέονται με την ζωή του και με την κοινωνία στην οποία ανήκει . Με λίγα λόγια πρόκειται για καταστάσεις που ενδιαφέρουν το μαθητή . Επικοινωνιακή, καθώς η μετάλλαξη των εμπειριών σε διδακτικές διεργασίες που οδηγούν στη γνώση , γίνεται στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής σχέσης που αναπτύσσεται στο εσωτερικό μιας ομάδας, η οποία συγκροτείται από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές (Χρυσαφίδης, 1994).

Η μέθοδος projectαποτελείται από τα εξής στάδια (Frey, 1986): α) πρωτοβουλία – πρόταση (αφόρμηση από προσωπικά βιώματα των μαθητών ή από σχολικό βιβλίο), β) ανταλλαγή απόψεων, γ) διαμόρφωση προγραμματισμού μελέτης από τους μαθητές, δ) υλοποίηση προγράμματος και ε) εφαρμογή της ορθότερης δράσης.

Μέσω της μεθόδου project και της εκπαιδευτικής ρομποτικήςεπιτυγχάνονται οι κάτωθι στόχοι:

Παιδοκεντρικότητα

Ως παιδοκεντρικότητα ορίζεται η διδασκαλία, η οποία βασίζεται στις ικανότητες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Ματσαγγούρας, 1996). Η παιδοκεντρικότητα λειτουργεί ως αρωγός της αυτενέργειας και της αυτονομίας του μαθητή, της ανάπτυξης της κοινωνικότητάς του, της ικανότητας εξεύρεσης λύσεων και της ανακάλυψης της γνώσης από τον ίδιο το μαθητή (Δερβίσης, 1999).

Συγκεκριμένα, στο στάδιο της αφόρμησης και της συζήτησηςοι μαθητές επιλέγουν το θέμα μελέτης που θα επιλυθεί μέσω της εκπαιδευτικής ρομποτικής λαμβάνοντας υπόψη τα βιώματα και τα ενδιαφέροντά τους. Οι μαθητές χωρίζονται με τυχαίο τρόπο σε ομάδες, προκειμένου να επιτευχθεί ποικιλομορφία στο εσωτερικό της δομής τους και επιχειρούν μέσω της σύμπραξης και συνεργασίας να παρουσιάσουν στις υπόλοιπες ομάδες την κατασκευή τους. Με τη μέθοδοproject επιτυγχάνεται η μείωση της δασκαλοκεντρικής διαδικασίας και η ενίσχυση της μαθητοκεντρικής.

Διαθεματικότητα

Ως διαθεματικότητα ο Αγγελάκος (2003) ορίζει την ενιαιοποίηση της ύλης και την κατάκτηση γνώσεων με διερευνητικό και βιωματικό τρόπο. Η διαθεματικότητα αναβαθμίζει τη μαθησιακή διδασκαλία, διότι μέσω των μεθόδων της γενίκευσης, αφαίρεσης και σύνθεσης αξιώνεται μία ανώτερου επιπέδου μάθηση (Ματσαγγούρας, 1999).

Με την εκπαιδευτική ρομποτική η επιλογή του θέματος από τους μαθητές μπορεί να προέρχεται από όλα τα σχολικά βιβλία (μαθηματικά, φυσική, ιστορία, μελέτη περιβάλλοντος, γλώσσα), καθώς και από την προσωπική ζωή τους. Την επιλογή του θέματος ακολουθεί η δημιουργία ομάδων, η πρόταση λύσεων -

κατασκευών και η προσαγωγή και ανάλυση της κατασκευής σε όλη την τάξη.Η μέθοδος στοχεύει στη δυνατότητα του μαθητή να κατανοήσει το αντικείμενο της διδακτέας ύλης με ένα νέο, καινοτόμο και βιωματικό τρόπο και όχι με τη συμβατική διδασκαλία μέσω των βιβλίων.

Εργασία κατά ομάδες

Η μάθηση ευδοκιμεί πιο αποτελεσματικάσε περιβάλλοντα συνεργασίας των μαθητών, διότι οι διαφορετικές απόψεις, οι αντιπαραθέσεις σε θετικό κλίμα, ο διάλογος μεταξύ των μελών της ομάδας αυξάνουν το ενδιαφέρον και την κριτική σκέψη των μαθητών, καθώς μέσω της συμμετοχής τους στην ομάδα διατυπώνουν ποικίλες λύσεις, καταλήγοντας κάθε φορά στην αποδοτικότερη (Gonschorek&Schneider, 2000). Έτσι, εξυπηρετείται ένας από τους κυρίαρχους σκοπούς της εισαγωγής της μεθόδου project στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, αυτός της υποστήριξης των παιδιών να γίνουν ικανά να συμμετέχουν ενεργά σε μια δημοκρατική κοινωνία, καθώς το project συνεισφέρει ώστε να βαθύνει η εκτίμηση των παιδιών για τις γνώσεις και ικανότητες των άλλων, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους οι προσπάθειες των άλλων συνεισφέρουν στην προσωπική τους ευημερία (Katz & Chard, 2004).

Στο μάθημα που διεξάγεται στα πλαίσια της ρομποτικής όλοι οι μαθητές του τμήματος χωρίζονται σε ομάδες. Η κάθε ομάδα αφοσιώνεται στο «ίδιο» project με το δικό της τρόπο και το επεξεργάζεται από τη δική της οπτική πλευρά μέσω της ομαδικότητας και της συμβολής όλων των μελών της,προτείνοντας διαφορετικές λύσεις και εκτελώντας με διαφορετική μέθοδο το «project». Για να είναι αποτελεσματικές οι δραστηριότητες του project θα πρέπει να έχουν σχέση με τα προβλήματα της κοινότητας, η οποία περιβάλλει το σχολείο. Οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων θεωρούνται βασικές και αποτελεσματικές για την καλύτερη αφομοίωση της γνώσης, ωστόσο πάρα πολύ λίγοι άνθρωποι σκέφτονται πραγματικά με όρους επίλυσης προβλήματος μιας και η παραδοσιακή εκπαίδευση δεν καλλιεργεί την αντιμετώπιση τέτοιου είδους άποψης των πραγμάτων (Μπαγιάτη, 2016). Τα τελικά «project», με τις διαφορές και τις ομοιότητες που ενδεχομένως θα εμφανίζουν, παρουσιάζονται στην ολομέλεια.

Η σύνδεση του σχολείου με τη ζωή

Σκοπός της σύγχρονης παιδαγωγικής είναι το σχολείο να έχει αντίκτυποστη ζωή και την κοινωνία,όπου αναπτύσσεται ο ίδιος ο μαθητής, καθώς και η προετοιμασία του για την ένταξή του στη μεγάλη κοινωνία (Roehrs, 1994). Η μέθοδος αυτή δεν αποβλέπει μόνο στην ανάδειξη εικόνων από την καθημερινή ζωή του μαθητή, αλλά επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο θα παρέμβει με σκοπό την αλλαγή – βελτίωση της καθημερινότητάς της (Χρυσαφίδης, 2000).

Η διδακτική πορεία θα πρέπει να αξιοποιεί την έμφυτη περιέργεια και την αυτενέργεια των μαθητών. Να συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη μέσα από μια ενιαία, συνεχή και δημιουργική διαδικασία, η οποία θα ενθαρρύνει και θα βοηθά τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά, να συνεργάζονται μεταξύ τους, να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, να ανακαλύπτουν τη νέα γνώση, να εκφράζονται και να δημιουργούν. Ο εκπαιδευτικός είναι, κατά περίπτωση, καθοδηγητής και συντονιστής των μαθησιακών δραστηριοτήτων των μαθητών, μεσολαβητής, συνεργάτης και σύμβουλος των μαθητών στην πορεία της ανακάλυψης, της δημιουργίας, της

καλλιέργειας δεξιοτήτων, της ανάπτυξης ικανοτήτων και, τελικά, της οικοδόμησης νέων γνώσεων (ΠΣ για τις ΤΠΕ στην Α/θμια Εκ/ση, 2011).

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί ο συνδυασμός των τεσσάρων προαναφερθέντων προσεγγίσεων με την εφαρμογή των νέων Τεχνολογιών Πληροφορικής στην Εκπαίδευση. Οι ΤΠΕ, και συγκεκριμένα η Εκπαιδευτική Ρομποτική, που αποτελεί μεταξύ άλλων μία εξειδικευμένη κατεύθυνσή τους, μπορούν να λειτουργήσουν ως ένα εργαλείο ανάπτυξης της δημιουργικότητας των παιδιών και προώθησης της συνεργασίας μεταξύ τους.

Υλοποίηση projectμε τίτλο: από τον Τάλω στην Εκπαιδευτική Ρομποτική

Ο Τάλως, το ρομποτικό δημιούργημα του θεού Ήφαιστου, λειτουργούσε ως προστάτης του νησιού και κατ' επέκταση του ίδιου του πολιτισμού του. Μέσω αυτής της προσέγγισης, της προστασίας δηλαδή του πολιτισμού, θα μελετηθούν τα πιο σημαντικά σημεία της Μινωικής Κρήτης.

Η διδασκαλία του Μινωικού Πολιτισμού πραγματοποιείται στην Γ΄ Δημοτικού, ενώ υπάρχει πλήθος ηλεκτρονικών εφαρμογών που επιτρέπουν στους μαθητές να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους σε αυτόν. Το βιβλίο της Ιστορίας της Γ΄ Δημοτικού προσφέρει εύρος πληροφοριών για τον Μινωικό Πολιτισμό, γι' αυτό και κατέστημία από τις κύριες πηγές αναζήτησης πληροφοριών για τους μαθητές.

Με βάση τις πληροφορίες που συγκέντρωσαν και τις γνώσεις που απέκτησαν, οι μαθητές δημιουργούν ένα θεωρητικό μοντέλο του Τάλου και στη συνέχεια προχωρούν στην κατασκευή ενός ρομπότ. Η Εκπαιδευτική Ρομποτική μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την μοντελοποίηση του Τάλου και ταυτόχρονα γιαμια ολιστική προσέγγιση του ΜινωικούΠολιτισμού.

Το project απευθύνεται σε μαθητές της Γ΄ - Στ΄ δημοτικού. Στην παρούσα εργασία έλαβε χώρα στην Τρίτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου Πλακιά.Η διάρκειά του ήταν δώδεκα (12) διδακτικές ώρες. Συμμετείχαν 30 μαθητές από τα δύο τμήματατης τρίτης τάξης του σχολείου. Το Γ1 δημιούργησε τον Τάλω 1, που είχε ως αποστολή τον έλεγχο της ακτογραμμής της Κρήτης, με το LegoMindstormsEv3. Το Γ2 δημιούργησε τον Τάλω 2, του οποίου αποστολή ήταν ο έλεγχος του εσωτερικού της Κρήτης, με το LegoWedo 2. Οι 30 μαθητές χωρίστηκαν σε οχτώ (8) ομάδες και η καθεμιά διαμόρφωσε τη δική της προσέγγιση ως προς την κατασκευή του ρομπότ – Τάλως.

Ι. Σκοπός και Στόχοι της διδασκαλίας:

- Να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τον Μινωικό Πολιτισμό, να τις συνδυάσουν με τα μαθήματα του σχολικού προγράμματος και με τη χρήση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής (μέσω του Τάλου), να δημιουργήσουν ένα ολοκληρωμένο project.

Στόχοι:

- Να κατανοήσουν τα Μυθολογικά πρόσωπα της Κρήτης (Δίας, Ευρώπη, Μίνωας, Τάλως, Δαίδαλος, Ίκαρος).
- Να εντοπίσουν τα σημαντικότερα ανακτορικά κέντρα του Μινωικού Πολιτισμού και την τοποθεσία τους στην Κρήτη.
- Να μετρήσουν την ακτογραμμή της Κρήτης και να υπολογίσουν την μέση ταχύτητα του Τάλου.

- Να εμβαθύνουνστα ουσιαστικά σημεία του προβλήματος μοντελοποιώντας το και προτείνοντας λύσεις.
- Να σχεδιάσουν πρώτα ένα ρομποτικό μοντέλο του Τάλου με βάση τα χαρακτηριστικά του και να καθορίσουν τις ιδιότητές του (να κινείται στην ακτογραμμή, να απομακρύνει ή να καταστρέφει τα πλοία των εχθρών και να απομακρύνει τους εχθρούς που εισέρχονται στο εσωτερικό της Κρήτης).
- Να προγραμματίσουν το ρομπότ και να εισάγουν αντικείμενα σε αυτό.
- Να αναγνωρίσουν τα προβλήματα της ρομποτικής κατασκευής και μέσω της ανάδρασης να τα επιλύσουν, ώστε να λειτουργεί σωστά.
- Να φτιάξουν μια μακέτα της Κρήτης, όπου θα κινείται το ρομπότ.
- Να προβούν στις απαραίτητες διορθωτικές κινήσεις, ώστε το ρομπότ να λειτουργεί σωστά.
- Να αναπτύξουν τη συνεργασία και την ομαδικότητα μέσα από τη μέθοδο project.
- Να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη ως προς την επίλυση προβλήματος.

Στη διδασκαλία μας στοχεύσαμε να καλύψουμε και τα τέσσερα επίπεδα δεξιοτήτων (γνωστικές -συναισθηματικές -κοινωνικές-μεταγνωστικές).

II. Αρχή της έρευνας

Εφόρμηση για τον δάσκαλο αποτέλεσε το βιβλίο της Γ΄ Δημοτικού, από το οποίο παρουσιάστηκαν τα Κεφάλαια της αρχαίας Ελληνικής Μυθολογίας και αντίστοιχες πηγές. Στη συνέχεια, ο δάσκαλος προέβαλε σειρά βίντεο από το διαδίκτυο με τους αρχαίους θεούς (Δία, Ήφαιστο), την ιστορία της Ευρώπης και του Μίνωα και τελικά του Τάλου. Μάλιστα ο τελευταίος εμφανίζεται σε σκηνές της ταινίας Jason and the Argonauts (1963). Κατόπιν έγινε ανάλυση και ανταλλαγή ιδεών (brainstorming) σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες του Τάλου. Οι μαθητές αρχικά σκέφτηκαν ένα μοντέλο ανδροειδούς (ρομπότ με ανθρώπινα χαρακτηριστικά) αντίστοιχο με αυτό της ταινίας ή με όμοια, που έχουν παρακολουθήσει στην τηλεόραση ή στο διαδίκτυο. Αποτύπωσαν μάλιστα αυτό το μοντέλο σε μια ζωγραφιά, που θα χρησιμοποιούνταν στο τέλος του project, για να αναδείξειτο μέγεθος της μεταβολής της σκέψης και της οπτικής τους κατά τη διάρκεια της διαδικασίας.

III. Πηγές πληροφόρησης

Στο δεύτερο στάδιο οι μαθητές αναζήτησαν πληροφορίες από το βιβλίο της Γ΄ Δημοτικού και από το διαδίκτυο σχετικά με τα μινωικά ανάκτορα, τις πόλεις και τα λιμάνια. Ο δάσκαλος τους ανέθεσε το ρόλο της προστασίας των σημαντικότερων δομών της Κρήτης με τη βοήθεια του Τάλου. Έτσι οι μαθητές απέκτησαν έναν ενεργό ρόλο και οι πληροφορίες που είχαν συλλέξει μέχρι εκείνη τη στιγμή τους βοήθησαν στο έργο τους. Κατάλαβαν δηλαδή, ότι είναι απαραίτητες για την ολοκλήρωση της αποστολής τους.

IV. Συγκρότηση ομάδων

Στη συνέχεια ο δάσκαλος κάθε τμήματος χώρισε τους μαθητές σε ομάδες με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει συμπληρωματικότητα ως προς τα χαρακτηριστικά τους. Έτσι, δόθηκε σημασία στην ίδια την ομάδα ως σύνολο κι όχι στα μέλη της ατομικά.

V. Ανάθεση εργασίας στις ομάδες

Ο δάσκαλος ζήτησε από τους μαθητές να υπολογίσουν κατά προσέγγιση την ακτογραμμή (περίμετρο) της Κρήτης. Οι ομάδες είχαν στη διάθεσή τους μόνο χάρακα.

VI. Μοντέλο ανάλυσης προβλήματος

Στο στάδιο αυτό συγκροτείται το δίκτυο όλων των πιθανών ή βέβαιων παραγόντων που εμπλέκονται στην προβληματική κατάσταση και διαμορφώνεται έτσι μια ολοκληρωμένη εικόνα της προβληματικής κατάστασης.

Για να πετύχουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια στις μετρήσεις τους χώρισαν την ακτογραμμή της Κρήτης σε μικρά ευθύγραμμα τμήματα. Στη συνέχεια, βρήκαν την αναφορά στο μύθο, κατά την οποία ο Τάλως έτρεχε τρεις φορές το γύρο της Κρήτης σε μια μέρα. Έτσι, υπολόγισαν τη μέση ταχύτητα που θα έπρεπε να έχει (περίπου 125 χλμ/ώρα).

VII. Εναλλακτικές λύσεις – διερεύνηση – εκτίμηση

Εν προκειμένω, εξετάζεται εάν οι προτεινόμενες λύσεις των μαθητών παρίστανται συμβατές, επαρκώς αποτελεσματικές και βιώσιμες στο χρόνο. Με βάση ένα σύστημα αξιών επιλέγονται οι πλέον κατάλληλες λύσεις, οι οποίες εμφανίζουν τις μεγαλύτερες πιθανότητες να υλοποιηθούν.

Στο projectπου εκτελέστηκε οι μαθητές διαπίστωσαν, ότι ήταν πολύ δύσκολο ένα ανθρωποειδές να κινείται με τόσο μεγάλη μέση ταχύτητα (125 χλμ/ώρα) σύμφωνα με τα στοιχεία και τους υπολογισμούς τους, γι’ αυτό και προχώρησαν στην αναπροσαρμογή του μοντέλου για το ρομπότ. Στην δεύτερη εκδοχή το ρομπότ έμοιαζε περισσότερο με όχημα (αυτοκίνητο). Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές κατάφεραν, χωρίς καθοδήγηση από το δάσκαλο και στηριζόμενοι μόνο στους υπολογισμούς τους, να αλλάξουν το μοντέλο που είχαν στο μυαλό τους, ώστε να συμβαδίζει με τα νέα δεδομένα.

VIII. Projectδράσης – Εκπλήρωση της προτεινόμενης λύσης

Η διαδικασία αυτή απαιτεί την κινητοποίηση όλων των ικανοτήτων, που μετουσιώνουν μια απόφαση σε πραγματικότητα. Πλέον οι μαθητές ήταν έτοιμοι να εφαρμόσουν τις θεωρητικές ιδέες τους στην πράξη, κατασκευάζοντας το ρομπότ σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά του Τάλου, όπως προέκυψαν από την έρευνά τους. Αρχικά, το ζητούμενο ήταν να μπορεί να κινείται στην ακτογραμμή της Κρήτης με ταχύτητα. Δε δόθηκαν οδηγίες κατασκευής σε καμία ομάδα, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να αναπτύξουν την ευρηματικότητάτους στον τομέα της κατασκευής. Έτσι, επέλεξαν ένα ρομπότ με μορφή αυτοκινήτου, στο οποίο τοποθέτησαν αισθητήρες απόστασης και χρώματος. Επίσης, τοποθέτησαν ένα επιπλέον μοτέρ, το οποίο θα έδιωχνε τους εχθρούς από την Κρήτη. Οι κατασκευές των μαθητών, όπως ήταν αναμενόμενο, ήταν εντελώς διαφορετικές και αυτό γιατί η κάθε ομάδα επέλεξε να δώσει άλλα χαρακτηριστικά στο ρομπότ. Μια ομάδα δημιούργησε πιο ψηλό ρομπότ, ώστε να προκαλεί τον τρόμο στους εχθρούς, ενώ μια άλλη επέλεξε να είναι πιο μικρό αλλά πιο γρήγορο. Τέλος, μια ομάδα επέλεξε αντί για ρόδες να τοποθετήσει ερπύστριες, ώστε να μπορεί να κινείται και σε πιο ανώμαλο έδαφος.

Προγραμματισμός πρώτης αποστολής Τάλως 1 (LegoMindstormsEv3): «Έλεγχος της ακτογραμμής της Κρήτης».

Ο δάσκαλος έθεσε ως πρώτη αποστολή το ρομπότ να κινείται κατά μήκος της ακτογραμμής και μόλις εντοπίσει πλοία να αναγνωρίζει αν είναι φιλικά ή εχθρικά. Τα φιλικά πλοία είχαν κόκκινο χρώμα, ενώ τα εχθρικά, που θα έπρεπε να καταστρέφονται, είχαν μαύρο. Η αποστολή περιελάμβανε τρεις εντολές, οι οποίες έπρεπε να εκτελούνται ταυτόχρονα:

- Να ακολουθεί τη γραμμή.
- Να ελέγχει αν το πλοίο είναι φιλικό και να το προσπερνάειαναπαράγοντας έναν ήχο έγκρισης.
- Να ελέγχει αν το πλοίο είναι εχθρικό και να το καταστρέφει.

Το πρώτο ζητούμενο ήταν να ακολουθεί τη γραμμή. Για να εκτελέσει το ρομπότ αυτή την εντολή οι μαθητές τοποθέτησαν σε αυτό έναν αισθητήρα χρώματος στο μπροστινό μέρος. Στη συνέχεια, έπρεπε να τον παραμετροποιήσουν, να ελέγξουν δηλαδή τις τιμές που δίνει στα δύο χρώματα και να πάρουν μια μέση τιμή. Αυτή η τυπική άσκηση ρομποτικής μετατράπηκε μέσω του νέου πλαισίου σε μια νέα, ενδιαφέρουσα αποστολή. Αντί για την μαύρη γραμμή, που χρησιμοποιείται συνήθως, η ακτογραμμή είχε κίτρινο (ξηρά) και μπλε (θάλασσα) χρώμα. Ο αισθητήρας αναγνώριζε αυτά τα δύο χρώματα κι επέλεγε όταν «βλέπει» κίτρινο να κινείται προς το μπλε ενώ όταν «έβλεπε» μπλε να κινείται προς το κίτρινο. Έτσι οι μαθητές δεν χρησιμοποίησαν αυτούσιες τις γνώσεις, που είχαν διδαχθεί σχετικά με το πώς το ρομπότ ακολουθεί τη γραμμή (followline), αλλά προέβησαν στις απαραίτητες αλλαγές.

Το δεύτερο ζητούμενο ήταν να ελέγχει αν το πλοίο ήταν φιλικό. Ο αισθητήρας χρώματος δεν τοποθετήθηκε πολύ κοντά στο έδαφος κι έτσι είχε τη δυνατότητα να περνάει πάνω από τα πλοία και να σκανάρει τα χρώματά τους. Όσο ο αισθητήρας «έβλεπε» κίτρινο και μπλε κινούνταν κατά μήκος της ακτογραμμής. Μόλις όμως «έβλεπε» κόκκινο χρώμα καταλάβαινε ότι ήταν φιλικό και αναπαρήγαγε έναν ήχο, τον οποίο είχαν ηχογραφήσει οι μαθητές. Ο ήχος ήταν η φράση «φιλικό πλοίο».

Το τρίτο ζητούμενο ήταν να αναγνωρίζει τα εχθρικά πλοία και να τα καταστρέφει. Το ρομπότ ήλεγχε για ακόμα ένα χρώμα, το μαύρο. Σε περίπτωση που το εντόπιζε, σταματούσε η κίνηση των μεγάλων μοτέρ (ρόδες) κι ενεργοποιούνταν το μεσαίο μοτέρ. Σε αυτό είχε τοποθετηθεί ένας βραχίονας κι έτσι η κίνησή του έσπρωχνε μακριά το πλοίο.

Προγραμματισμός δεύτερης αποστολής Τάλως 2 (LegoWedo 2): «Έλεγχος για εχθρούς στο εσωτερικό του νησιού».

Σε αυτή την αποστολή ο δάσκαλος ζήτησε από τους μαθητές να προγραμματίσουν το ρομπότ, ώστε να περιφρουρεί το νησί για εχθρούς. Αν εντόπιζε κάποιον κινούταν προς το μέρος του κι όταν είχε πλησιάσει αρκετά τον απομάκρυνε. Οι εχθροί αναπαριστάνονταν με χάρτινα ή πλαστικά ομοιώματα ανθρώπων, που είχαν ύψος περίπου 7-10 εκατοστά. Το πρόγραμμα χωριζόταν σε τέσσερα μέρη:

- Στημετακίνηση του ρομπότ στο εσωτερικό της Κρήτης.
- Στον έλεγχο του χώρου για την ανεύρεση εχθρών.
- Στη μετακίνηση προς το μέρος των εχθρών που εντοπίζει.

- Στην απομάκρυνση των εχθρών.

Αρχικά, οι μαθητές δημιούργησαν μοντέλα με δύο ρόδες και δύο κινητήρες, ώστε ο Τάλως 2 να έχει την ευχέρεια να κινείται προς όλες τις πιθανές κατευθύνσεις του εσωτερικού της Κρήτης. Στη συνέχεια, ενσωμάτωσαν στο ρομπότ έναν αισθητήρα απόστασης με κλίση προς το έδαφος. Ο αισθητήρας κοιτούσε προς το έδαφος, διότι ήλεγχε την ακτογραμμή της Κρήτης, μόλις την έφτανε γυρνούσε πίσω, έστριβε και συνέχιζε να ψάχνει για εχθρούς.

Αφού αποπεράτωσαν οι μαθητές το πρώτο μέρος πλέον έπρεπε να βρουν τη μέθοδο με την οποία το ρομπότ θα εντοπίζει τους εχθρούς. Γι' αυτό το λόγο οι μαθητές τοποθέτησαν στο ρομπότ έναν αισθητήρα απόστασης σε ύψος 7-10 εκατοστά από το έδαφος (όσο και τα ομοιώματα), ώστε να ελέγχει αν υπάρχει κάποιο εμπόδιο μπροστά του σε μια ορισμένη απόσταση. Στη συνέχεια το προγραμμάτισαν να περιστρέφεται κυκλικά γύρω από τον άξονά του έως ότου εντοπίσει κάποιο εμπόδιο.

Εάν εντόπιζε το εμπόδιο σταματούσε την περιστροφή του και κινούνταν προς την κατεύθυνσή του μέχρι να φτάσει σε κοντινή απόσταση (3 εκατοστά). Σε εκείνο το σημείο ενεργοποιούνταν το τρίτο μοτέρ και μέσω ενός βραχίονα απομάκρυνε το εμπόδιο–εχθρό. Εάν δεν εντόπιζε εμπόδιο προχωρούσε μερικά εκατοστά μπροστά και πραγματοποιούσε τον ίδιο έλεγχο μέχρι να εντοπίσει τον επόμενο εχθρό.

Συμπεράσματα

Η μελέτη του Μινωικού πολιτισμού (μυθολογική και ιστορική) πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο project με έναν προοδευτικό, πρωτοποριακό τρόπο με τη χρήση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής. Οι μαθητές αναζήτησαν αρχικά πληροφορίες για τα κύρια στοιχεία του πολιτισμού όπως ανάκτορα, πόλεις, λιμάνια, σχέσεις με άλλους πολιτισμούς. Στη συνέχεια μελέτησαν τις πηγέγγια να δημιουργήσουν ένα μοντέλο του Τάλου. Ακολούθως, άλλαξαν το νοητικό μοντέλο που είχαν σκεφτεί αρχικά και προσομοίαζε σε ανθρώπινη μορφή,επιδιώκοντας να το προσαρμόσουν στις απαιτήσεις της αποστολής του. Η αποστολή αυτή ανάγεται στην προστασία του πολιτισμού. Κατανόησαν, ότι ένας πολιτισμός που δεν προστατεύεται είναι καταδικασμένος να καταστραφεί. Το πρόγραμμα ακολούθησε η κατασκευή από την κάθε ομάδα του δικούτης ρομπότ, χωρίς οδηγίες από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να αποκαλυφθεί η δυνατότητα ανάπτυξης της δημιουργικότητας που απορρέει από την Εκπαιδευτική Ρομποτική. Κατά τον προγραμματισμό του ρομπότ, οι μαθητές αξιοποίησαν τις γνώσεις που είχαν αποκτήσει, χωρίς ωστόσο να εμείνουν στην πιστή αντιγραφή τους. Το νέο πλαίσιο, δηλαδή αυτό της ακτογραμμής του νησιού, βοήθησε στην βελτίωση της πλαστικότητας της σκέψης και ενίσχυσε τον τρόπο επίλυσης του προβλήματος.

Η εξοικείωση των μαθητών με τεχνικές σχεδίασης στοχεύουν στη συνθετική ανάλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους ζωή, ώστε να μπορούν να τα επιλύσουν, οξύνοντας ταυτόχρονα την κριτική τους σκέψη και την αναλυτική ικανότητα τους. Εντέλει, μέσα από τη συνολική πορεία του προγράμματος οι μαθητές κατανόησαν σε μεγαλύτερο βάθος τον Μινωικό πολιτισμό,γνώρισαν τις ποικίλες πτυχές του και ενσωμάτωσαν στην εμπειρία τους πλήθος γνώσεων και δεξιοτήτων για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού. Τέλος, η ολιστική – διαθεματική

προσέγγιση χρήζει μεγαλύτερης και σε βάθος έρευνας, ώστε να μελετηθούν τα αποτελέσματά στους μαθητές και στην ίδια την εκπαιδευτική πράξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αγγελάκος, Μ. (2003). Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Απολλόδωρος, Βιβλιοθήκη Α 9, 26

Δερβίσης, Σ. (1999). Σύγχρονη Γενική Διδακτική Μεθοδολογία της Διδασκαλίας-Μάθησης. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.

Dewey, John (1938). Experience & Education. New York, NY: Collier Books

Frey, K. (1986). Η μέθοδος Project, μτφ. Κ. Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Gonschorek, G., &SchneiderS. (2000). Einfuehrung in der Schulpaedagogik und die Unterrichtsplannung. Auer Donauwoerth.

Jones, B. F., Rasmussen, C. M., & Moffitt, M. C. (1997). Real-life problem solving.: A collaborative approach to interdisciplinary learning. Washington, DC: American Psychological Association

Katz, L. & Chard, S. (2004). Η Μέθοδος Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. (επιμ.: Μ. Κονσόλας & Ρ. Λαμπρέλλη). Αθήνα: Ατραπός.

Kilpatrick, W. (1918). The project method. TeacherCollegeRecord, 19, 319-335.

Piaget, 1974

ΜαϊστρέλληςΣ., ΚαλύβηΕ., ΜιχαήλΜ. (2004): ΒιβλίοΙστορίαςΓΔημοτικού: ΑπότηΜυθολογίαστηνΙστορία.Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ματσαγγούρας, Η. (1996). Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπαγιάτη, Ε. (επιμ.) (2016). Μέθοδος Project με αντικείμενο το Σχολικό Εκφοβισμό. Άγιοι Δέκα, Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης Κρήτης 8η Περιφέρεια ΠΕΝ Ηρακλείου.

ΠΣ για τις ΤΠΕ στην Α/θμια Εκ/ση, 2011

Roehrs, Η. (1984). Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης Δεληκωνσταντή-Μπουζάκη (μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Χρυσαφίδης Κ. (1994). Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία.Αθήνα:Gutenberg.

Χρυσαφίδης, Κ. (2000). Βιωματική- Επικοινωνιακή Διδασκαλία.Αθήνα: Gutenberg.

Διδακτική προσέγγιση της διαμάχης Αχιλλέα και Αγαμέμνονα μέσα από εικαστικές απεικονίσεις Δυτικών ζωγράφων

Καψάσκη Αγγελική
Δρ Παιδαγωγικής, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Ρεθύμνου

Περίληψη

Παρακάτω παρουσιάζουμε ένα διαθεματικό σενάριο, με ομαδική εργασία και χρήση ΤΠΕ για "ανάγνωση" της Ιλιάδας και συγκεκριμένα της σύγκρουσης Αγαμέμνονα και Αχιλλέα και της αποτύπωσης της σε εικαστικά έργα διαφόρων τεχνοτροπιών (μπαρόκ, ροκοκό, νεοκλασικισμού) Δυτικών ζωγράφων. Στόχος, να κατανοήσουν οι μαθητές τη μεγάλη επίδραση του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού στις χώρες της Ευρώπης.
Αξιοποιείται η προσέγγιση των πολυγραμματισμών και η εικονολογική προσέγγιση έργων τέχνης του Panofsky συνδυαστικά με τη μέθοδο του Perkins, για δημιουργική μάθηση μέσω αισθητικής εμπειρίας και ανάπτυξη των μαθητών ως κριτικών ενεργών υποκειμένων, βασικό στόχο του αναλυτικού προγράμματος. Με επιλογή αντίστοιχων εικαστικών έργων το σενάριο αυτό μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα αντικείμενα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας. Με την αξιοποίηση της τέχνης, της βιωματικής, διερευνητικής μάθησης και της χρήσης των ΤΠΕ συνεισφέρει στην ολόπλευρη ανάπτυξη και στη βελτίωση της στάσης των μαθητών στο σχολείο δημιουργώντας τις βάσεις για καλλιέργεια του απαραίτητου πολιτισμικού κεφαλαίου εξοικείωσης τους με την τέχνη.

Λέξεις κλειδιά : Τιμή, εξουσία, τέχνη

1. Εισαγωγή – Προβληματική

Στην εποχή της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας και της εικόνας είναι απαραίτητο το σχολείο να δώσει στους μαθητές τα εφόδια για οπτικό γραμματισμό και εφόδια για να χειριστούν κριτικά κάθε είδους πολυγραμματισμούς. Παράλληλα, όπως επισημαίνουν οι Βουτυρά Μ. & Αλ. Γουλάκη, «αναγκαία με τη συστηματική μελέτη της τέχνης των αρχαίων Ελλήνων είναι η διερεύνηση της επίδρασης που άσκησε στους καλλιτέχνες και τους πνευματικούς ανθρώπους της νεότερης Ευρώπης, ιδιαίτερα από την Αναγέννηση και έπειτα».Στην εισήγηση αυτή παρουσιάζουμε ένα εκπαιδευτικό σχεδιασμό στο μάθημα της Αρχαίας ελληνικής γραμματείας με τεχνολογικά υποστηριζόμενη μάθηση. Στο σενάριο αυτό, με αφορμή το επεισόδιο της σύγκρουσης Αγαμέμνονα και Αχιλλέα, της οργής του Αχιλλέα και ειδικότερα της επιφάνειας της Αθηνάς (ραψωδία Α, στ.106-306, και στ.189-245) επιχειρείται παράλληλη "ανάγνωση" της ομηρικής ποίησης με την εικαστική τέχνη της Δύσης. Στόχος είναι να εντοπιστούν οι "δομικές" αντιστοιχίες των ομηρικών επών προς τη αποτύπωση του επεισοδίου σε έργα της Δυτικής τέχνης διαφορετικών τεχνοτροπιών (μπαρόκ, ροκοκό, νεοκλασικισμού) καθώς και ευρωπαϊκών χωρών. Οι μαθητές καλούνται α) να παρατηρήσουν τέσσερεις πίνακες ζωγραφικής, που αποτυπώνουν το επεισόδιο και να ταυτίσουν τα πρόσωπα που εικονίζονται με εκείνα της Ιλιάδας, β) να συγκρίνουν να διερευνήσουν και να ταξινομήσουν τις ομοιότητες και διαφορές και να ερμηνεύσουν τους πίνακες ως προς τις σχέσεις (αποκλίσεις, ομοιότητες και

διαφορές), i) με το λογοτεχνικό κείμενο του Ομήρου αλλά και ii) μεταξύ τους ως προς τη δομή παρουσίασης και ως προς τον τρόπο ηθογράφησης των κύριων προσώπων που απεικονίζονται -Αχιλλέα, Αγαμέμνονα και Αθηνάς- σε παράθεση με την Ιλιάδα. Αξιοποιούνται οι πολυμεσικοί πόροι του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας Ψηφίδες και Αριάδνη. Στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την ακτινοβολία του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού και ειδικότερα του έπους του Ομήρου και τις επιδράσεις του στην τέχνη της Δύσης μετά την Αναγέννηση και περί τη Ναπολεόντεια εποχή. Η εισήγηση χωρίζεται σε πέντε μέρη 1. Την ταυτότητα με στοιχεία για τα χαρακτηριστικά του σεναρίου. 2. Τις απαιτούμενες προϋποθέσεις για την υλοποίηση του σεναρίου 3. Την περιγραφή της διδακτικής διαδικασίας. 4. Την υλοποίηση του σεναρίου και 5. Τον αναστοχασμό και προτάσεις για επέκταση του σεναρίου .

2. Ταυτότητα του διδακτικού σεναρίου

Το σενάριο αυτό, διάρκειας 3-4 διδακτικών δίωρων, εφαρμόστηκε στο Πειραματικό Γυμνάσιο του Πανεπιστημίου Κρήτης. Εντάσσεται στη διδασκαλία της ραψωδίας Α της Ιλιάδας και αφορά στους στίχους 106-306 που περιγράφουν τη σύγκρουση Αγαμέμνονα Αχιλλέα και την επιφάνεια της Αθηνάς.

2.1.Συμβατότητα με το Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π. Σ.

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριοαφορά στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας (Ιλιάδα) της Β΄ τάξης Γυμνασίου και έχει διαθεματικές προεκτάσεις στη Νεότερη Ιστορία και την Ιστορία της Τέχνης, την Πληροφορική και τα Εικαστικά. Συμβάλλει στον βασικό σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος, που αποβλέπει, σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., στην εκπαίδευση σκεπτόμενων, καλλιεργημένων και δημιουργικών ανθρώπων και γενικότερα στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου. Προωθεί δύο από τους βασικούς στόχους της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, όπως ορίζονται στο ΑΠΣ, που είναι: α) η συνειδητοποίηση της σημασίας των επιτευγμάτων του αρχαίου ελληνικού κόσμου για την πορεία του πολιτισμού· β) η επισήμανση της ευρωπαϊκής διάστασης της αρχαιότητας, με την έννοια της συμβολής στη θεμελίωση του ευρωπαϊκού πολιτισμού (ΑΠΣ,2003).

2.2.Ο σκοπός και στόχοι του διδακτικού σεναρίου

Στο σενάριο μας επιδιώκεται οι μαθητές: 1) Να συνειδητοποιήσουν την επιβίωση του αρχαιοελληνικού κόσμου στις τέχνες των ευρωπαϊκών χωρών και τη συμβολή του στον ευρωπαϊκό πολιτισμό. 2) Να συνειδητοποιήσουν την αξία του έπους του Ομήρου ως κλασσικού έργου πολιτισμού που έχει να πει κάτι ξεχωριστό στην κάθε εποχή. 3) Να μελετήσουν την μήνιν του Αχιλλέα και τη σύγκρουσή του με τον Αγαμέμνονα, όπως αυτή αποτυπώνεται από Ευρωπαίους ζωγράφους, και τη διαφορετική πραγμάτευση του θέματος «εξουσία και τιμή» σε ποικίλα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια. 4) Να έρθουν σε επαφή με εικαστικά έργα μεγάλης αισθητικής αξίας και να εξοικειωθούν με βασικά ρεύματα στην Ιστορία της Τέχνης. 5) Να ασκηθούν οι μαθητές στη μέθοδο της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία και συστηματική παρατήρηση έργων της τέχνης.

Βασικοί παιδαγωγικοί στόχοι για τους μαθητές είναι: α) Να καλλιεργήσουν επικοινωνιακές –κοινωνικές δεξιότητες με τη συνεργασία, τόσο σε επίπεδο ομάδας όσο και στην ολομέλεια (μαθαίνω να είμαι). β) Να ενθαρρυνθούν να εκφράζουν τις ατομικές τους διαφορές, ως προς τον τρόπο που προσέλαβαν την ενότητα που

διδάχτηκαν (μαθαίνω να ζω και να εργάζομαι) γ) Να καλλιεργήσουν μεταγνωστικές δεξιότητες μέσα από τις δραστηριότητες του αναστοχασμού και της αξιολόγησης (μαθαίνω να μαθαίνω). δ) Ν' ασκηθούν στην ανάπτυξη ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων (κριτική σκέψη, δημιουργική φαντασία, ανάλυση, σύνθεση, οργάνωση κλπ) βιώνοντας την τέχνη ως μια προωθητική δύναμη για ανάπτυξη του στοχασμού τους. Βεβαίως δεν παραγνωρίζονται και οι στόχοι ψηφιακού γραμματισμού.

3. Προϋποθέσεις και το απαιτούμενο πλαίσιο υλοποίησης του σεναρίου

3.1 Προεργασία και προαπαιτούμενες γνώσεις δεξιότητες μαθητών

Η εκπαιδευτικός είχε προετοιμάσει επιπρόσθετα από τα φύλλα εργασίας και το εξής σχετικό διδακτικό υλικό: 1. Μετάφραση στα Ελληνικά βιογραφικών των ζωγράφων. 2. Ανάρτηση υλικού σχετικά με τεχνοτροπίες στην τέχνη (μπαρόκ, ροκοκό, νεοκλασικισμού) σε ιστοσελίδα Weebly. 3. Εντοπισμός και ανάρτηση ζωγραφικών έργων με θέμα την σύγκρουση του Αχιλλέα με τον Αγαμέμνονα σε ιστοσελίδα Weebly.4. Δημιουργία λογαριασμού στο gmail για τους μαθητές (τουλάχιστον έναν σε κάθε ομάδα) για να εργαστούν σε συνεργατικό έγγραφο google. 5.Ανάρτηση οδηγιών για εργασίες που ανατέθηκαν στο σπίτι στο Edmondo της τάξης 6. Φόρτωση των φύλλων εργασίας στους υπολογιστές του εργαστηρίου.

Έχει προηγηθεί η διδασκαλία του Ιλιαδικού επεισοδίου της ραψωδίας Α της Σύγκρουσης Αγαμέμνονα –Αχιλλέα και επιφάνειας της Θεάς. Θα διευκόλυνε να έχει προηγηθεί στο μάθημα της Πληροφορικής, η καλή εξοικείωση των μαθητών σε εργαλεία του MS Office, web2, και συνεργατικά έγγραφα Google.

3.2 Οργάνωση της τάξης – Εργαλεία ΤΠΕ

Οι είκοσι έξι μαθητές στο Εργαστήριο Πληροφορικής, εργάστηκαν με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, σε οκτώ υπολογιστές με δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο. Συγκεκριμένα α) Οι μαθητές χωρίζονται σε 8 ομάδες των 3 ή 4 μαθητώνκατά βούληση, αρκεί να συμμετέχει σε κάθε ομάδα τουλάχιστον ένα μαθητής με ευχέρεια στη χρήση των εργαλείων Τ.Π.Ε. β) Ανατίθεται ανά ζεύγη ομάδων κοινή εργασία και φύλλο εργασίας. Τα τέσσερα διαφορετικά φύλα εργασίας που μοιράζονται στους μαθητές αφορούν σε ζωγραφικούς πίνακες με θέμα την σύγκρουση Αχιλλέα-Αγαμέμνονα. Οι ομάδες παίρνουν το όνομά τους ανάλογα με την τεχνοτροπία του πίνακα με τον οποίο θα εργαστούν: 1. Μπαρόκ(Rubens) Α, Β, 2. Ροκοκό(Tiepolo) Α, Β, 3. Νεοκλασικισμός – Γαλλίας (Drolling) Α, Β, 4. Νεοκλασικισμός– Γερμανίας(Tischbein) Α, Β.

Οι Τεχνολογίες που θα χρησιμοποιηθούν είναι το διαδίκτυο για ιστοεξερευνήσεις, Ιστοσελίδα Weebly, το Edmondo για επικοινωνία, λογισμικά παρουσιάσεων, εργαλεία ζωγραφικής και συνεργατικά έγγραφα Google.

4. Περιγραφή της Διδακτική διαδικασίας

4.1 Το θεωρητικό πλαίσιο του διδακτικού σεναρίου

Η διδακτική πρόταση στηρίζεται στη διερευνητική ανακαλυπτική μάθηση και τη θεωρία της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (Vygotsky L. S., 1978). Ο ρόλος του διδάσκοντος κινείται στα όρια της υποβοηθούμενης ανακάλυψης. Σ' όλη τη διαδικασία είναι συντονιστής και αρωγός προκειμένου οι ίδιοι οι μαθητές να

αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης.Αξιοποιούνται σε μεγάλο βαθμό οι πολυγραμματισμοί (Kress G. & T. van Leeuwen, 2010), ώστε ο μαθητής να καλλιεργήσει τις μετασημειωτικές λειτουργίες, που θα τον καταστήσουν επαρκή και κριτικό αναγνώστη νέων κειμενικών μορφών. Όπως υποστηρίζει και ο Αλ. Κόκκος (2009, 2011) η αισθητική εμπειρία είναι σκόπιμο να αποτελεί ένα από τα κεντρικά στοιχεία κάθε εκπαιδευτικής διεργασίας. Η αξιοποίηση της με τη συστηματική επεξεργασία έργων τέχνης, μπορεί να ωφελήσει πολλαπλά τους μαθητές, καθώς αναπτύσσονται ολιστικά (γνωστικά, συναισθηματικά, αισθητικά, στοχαστικά). Αυτή η ολιστική ανάπτυξη τείνει σε μια βαθύτερη αντίληψη και κατανόηση όχι μόνο του εαυτού, αλλά και της πραγματικότητας που μας περιβάλλει και παρέχει τη δυνατότητα εναλλακτικών νοηματοδοτήσεων, πολλαπλών ερμηνειών και τελικά μιας πολυδιάστατης θέασης του κόσμου (Μέγα, 2011).

4.2 Το μεθοδολογικό πλαίσιο του διδακτικού σεναρίου

Οι μαθητές καθοδηγούνται να προσεγγίσουν εικαστικά έργα τέχνης εφαρμόζοντας για τον σκοπό αυτό την εικονολογική μέθοδο του Ιστορικού της Τέχνης Erwin Panofsky, ο οποίος, όπως περιγράφει ο Γ. Δάλκος (2006), προτείνει τα εξής στάδια: 1) Προεικονογραφικής περιγραφής όπου γίνεται περιγραφή του έργου αξιοποιώντας απλές εμπειρικές γνώσεις. 2) Εικονογραφικής ανάλυσης, όπου γίνεται προσπάθεια κατανόησης των αλληγοριών του έργου με τη βοήθεια άλλων πηγών. 3)Εικονολογικής ερμηνείας, που στοχεύει στην αποκάλυψη και βίωση της σημασίας των συμβόλων του έργου, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και διαμόρφωση της δικής τους συνθετικής διαίσθησης των αξιών και νοοτροπιών μιας συγκεκριμένης εποχής.

Συνδυαστικά αξιοποιείται η μέθοδος ανάλυσης έργου τέχνης του Perkins που συνδυάζει δράσεις, ερωτήσεις και διδακτικές ενέργειες για ενεργοποίηση του στοχασμού και ενδείκνυται για εφαρμογή με ΤΠΕ (Παπαδάκης και Φραγκούλης, 2013). Οι μαθητές καθοδηγούνται να αναλύσουν τα έργα τέχνης που έχουν επιλέξει, εφαρμόζοντας για τον σκοπό αυτό τη μέθοδο του Perkins, όπως την έχει προσαρμόσει και προτείνει για εφαρμογή από εκπαιδευτικούς ο Αλ Κόκκος (2011, σελ. 201). Αναλύεται σε 4 φάσεις: 1) Χρόνος για παρατήρηση. 2) Ανοικτή παρατήρηση. 3)Αναλυτική και βαθύτερη παρατήρηση. 4) Ολιστική Παρατήρηση και Ανασκόπηση της διεργασίας. Τα προτεινόμενα ερωτήματα και ρουτίνες στοχαστικού διαλόγου που έχουν αναπτυχθεί από την εφαρμογή της μεθόδου στην εκπαίδευση (Μέγα, 2011) και ενεργοποιούν δημιουργικά την σκέψη και την έκφραση μας ήταν πολύ χρήσιμα για την σύνταξη των φύλλων εργασίας.

5. Υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας εναλλάσσονται η ατομική εργασία, η εργασία σε ομάδες και η εργασία στην ολομέλεια.

Αρχικά η καθηγήτρια πληροφόρησε τους μαθητές, σε ολομέλεια, ότι θα εργαστούν με πίνακες ζωγραφικής διαφορετικής τεχνοτροπίας, χωρίς να δηλωθεί η άμεση σχέση με την Ιλιάδα. Εξήγησε ότι στόχος του μαθήματος ήταν να εντοπίσουν ως μικροί ερευνητές/ντεντέκτιβ, το θέμα που διαπραγματεύεται κάθε πίνακας. Επεσήμανε ότι η ανταλλαγή απόψεων με τους συμμαθητές θα ήταν σημαντική για την ολοκλήρωση της έρευνας. Οδηγό στην έρευνα αυτή αποτέλεσαν τα φύλλα εργασίας,

όπου ετίθεντο τα ερωτήματα, αλλά και τα πληροφοριακά φύλλα, που παρείχαν στοιχεία για την επίλυση των προβλημάτων.

Κατόπιν οι μαθητές, μπροστά στους υπολογιστές ανά τρεις ή τέσσερις, κατά την αρέσκειά τους, στο εργαστήριο πληροφορικής, μπήκαν στην σελίδα WWW.SEMINARIOISTORIAS.WEEBLY.COM και κατόπιν στην υποενότητα «Διαθεματικά μαθήματα» και από κει στις υποενότητες Μπαρόκ, Ροκοκό, Νεοκλασικισμός Γερμανία και Νεοκλασικισμός Γαλλία. Αφού παρατήρησαν τους πίνακες που υπάρχουν στο κύριο μέρος των σελίδων, κλήθηκαν να επιλέξουν να εργαστούν με τον πίνακα εκείνο, που τους είχε ελκύσει αισθητικά περισσότερο και έτσι να συγκροτηθούν οι ομάδες. Κάθε πίνακας μοιράστηκε σε δύο ομάδες και κάθε μαθητής ξεκίνησε να εργάζεται με τα ηλεκτρονικά /ή και έντυπα φύλλα εργασίας.

5.1 Αυθόρμητη παρατήρηση (13 λεπτά)

Τα φύλλα εργασίας περιείχαν κοινές οδηγίες για όλες τις ομάδες στην εργασία αυτή, ασχέτως πίνακα που είχαν διαλέξει και αφορούσαν εφαρμογές των φάσεων παρατήρησης έργου της μεθόδου Perkins, όπως προτάθηκε από τον Αλ. Κόκκο. Η εργασία των μαθητών ανά ομάδα οργανώθηκε με τις εξής όμοιες δράσεις:

Δράση 1η:Ατομική παρατήρηση –απορίες –εκπλήξεις.

Οι μαθητές κλήθηκαν να παρατηρήσουν τον πίνακα και να καταγράψουν ατομικά στο τετράδιο τους ή το ατομικό φύλο εργασίας τους, με τη βοήθεια καθοδηγητικών ερωτημάτων, τις πρώτες απορίες που τους δημιουργήθηκαν αλλά και τα σημεία του πίνακα που τους προβλημάτισαν ή τους τράβηξαν την προσοχή **.**

Δράση 2η: Συζήτηση παρατηρήσεων στην ομάδα /Επιλογή αποριών)

Τα μέλη της ομάδας μοιράστηκαν μεταξύ τους τις πρώτες παρατηρήσεις τους και συζητούν τα σημεία που τους έκαναν εντύπωση και τα οποία κατέγραψαν στα φύλα εργασίας τους. Καταγράφουν στο φύλο εργασίας της ομάδας τους τα σημεία αυτά αλλά και **μια βασική απορία στην οποία θα ήθελαν να έχουν απάντηση**.

Δράση 3η: Επιλογή τίτλου έργου μετά από συζήτηση στην ομάδα

Τα μέλη των ομάδων καλούνται μετά τη συζήτηση να ανακοινώσουν τους τίτλους που έδωσαν ατομικά στο έργο και **να επιλέξουν συλλογικά ένα από αυτούς** ή ένα νέο που θα εκφράζει την ομάδα και θα αποδίδει τα βασικά σημεία του.

Δράση 4η: Αναστοχασμός

Οι μαθητές κλήθηκαν να στοχαστούν και να καταγράψουν στο προσωπικό φύλο εργασίας τις νέες ιδέες θέματα που σκέφτηκαν ή σημεία που επεσήμαναν και που δεν είχαν βρει πριν τη συζήτηση με την ομάδα και να παραδώσουν τα φύλλα εργασίας στην καθηγήτρια.

5.2. Δημιουργική εικονογραφική παρατήρηση

Στόχος της εργασίας στη φάση αυτή ήταν οι μαθητές να εστιάσουν α) τη **θεματική** του κάθε πίνακα β) τα **πρόσωπα και αντικείμενα-σύμβολα του έργου** γ) τη **δομή του έργου.**

Μετά από λίγα λεπτά σιωπηρής ατομικής εργασίας για προετοιμασία των από τις σχετικές ερωτήσεις στο σχετικό φύλο εργασίας, ξεχωριστό για κάθε ζεύγος ομάδας που αναφέρεται στους άξονες αυτούς. Για το σκοπό χρησιμοποίησαν τα e-

mail και τους κωδικούς που είχε ήδη δημιουργήσει η καθηγήτρια για να έχουν πρόσβαση ανά ζεύγος στο Συνεργατικό έγγραφο google, όπου καλούνται να καταγράψουν τις απαντήσεις τους ανά ομάδες -ζεύγη ανάλογα με τον πίνακα που διάλεξαν.

Δράση 1η: Μελέτη ομαδική της θεματικής και του χωροχρόνου του έργου

Οι μαθητές, μετά από συζήτηση στην ομάδα τους, κλήθηκαν να απαντήσουν η κάθε ομάδα για τον πίνακά της τις εξής ερωτήσεις: i)Τι εικονίζεται στους πίνακες και πότε και πού συμβαίνει αυτό που εικονίζεται (χρόνος-τόπος). ii)Αν ο χώρος δράσης είναι εσωτερικός ή εξωτερικός και ποια στοιχεία τον προσδιορίζουν.

Δράση 2η: Μελέτη των εικονιζόμενων προσώπων-αντικειμένων-συμβόλων τμηματικά. Κλήθηκαν κατόπιν να εστιάσουν την προσοχή τους στα εικονιζόμενα πρόσωπα και να σκεφτούν αν με τα στοιχεία που υπάρχουν στον πίνακα μπορούν να κάνουν κάποιες υποθέσεις για την ιδιότητα, το αξίωμα ή την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν τα πρόσωπαπου εικονίζονται. Τέτοια στοιχεία είναι π.χ. η πανοπλία στον πίνακα του Tischbein, που παραπέμπει σε στρατιωτικό ή το κόκκινο χρώμα στης χλαίνης του καθισμένου προσώπου στον πίνακα του Droling, που παραπέμπει σε πλούσιο αρχηγό ή ο θρόνος με τα λιοντάρια και τους αετούς, που συμβολίζουν κραταιά εξουσία στον πίνακα του Rubens .

Τέλος ζητήθηκε να συζητήσουν στην ομάδα και να συμπληρώσουν ηλεκτρονικά στα έγγραφα Google, στο κοινό φύλο εργασίας τα αντίστοιχα κελιά που αντιστοιχούσαν στον ζωγράφο που μελετούσαν. Θα έπρεπε να απαντήσουν στην ερώτηση «*Ποια αντικείμενα θεωρούν σημαντικά για τη νοηματοδότηση της εικόνας ή αλλιώς ποιες είναι κατά τη γνώμη τους οι σημαντικές λεπτομέρειες-κλειδιά της εικόνας»,* αιτιολογώνταςτην άποψή τους

Δράση 4η:Ενεργοποίηση στοχασμού (ατομικά και ως ομάδα) (3 λεπτά)

Ζητήθηκε από τους μαθητές να αφιερώσουν λίγο χρόνο για να σκεφτούν. Κατόπιν να διαλέξουν ένα από τα παραπάνω στοιχεία που επεξεργάστηκαν στην ομάδα,το οποίο τους έκανε εντύπωση και να σκεφτούν πώς συμβάλλει στην αίσθηση που έχουν ή τα αισθήματα που νιώθουν από το έργο αυτό τέχνης και να τα καταγράψουν.

Ζητήθηκε από τους μαθητές να συγκρίνουν τις παρατηρήσεις που είχαν καταγράψει στο ατομικό τους φύλλο εργασίας και να σκεφτούν αν η συζήτηση τους έκανε να προσέξουν κάτι που δεν έβλεπαν πριν ή αν είχαν κάποιες νέες ιδέες και να τις καταγράψουν. Στο σημείο αυτό τους ζητήθηκενα αναστοχαστούν και στο επίπεδο της ομάδας ελέγχοντας **τον τίτλο** που έχουν καταγράψει ως ομάδα για το έργο και να συζητήσουν κατά πόσο τους ικανοποιεί .

Δράση 5η: Δημιουργία ενός σεναρίου με εργασία σε ομάδα. (10 λεπτά)

Ζητήσαμε από τις ομάδες νακάνουν ένα βήμα παραπέρα από ό,τι στο προηγούμενο στάδιο και να συνεργαστούν για να καταγράψουν σε Word,με την τεχνική της δημιουργικής γραφής, ένα φανταστικό σενάριο εμπνευσμένοι από τον πίνακα τον οποίο μελέτησαν, με βάση τις νέες παρατηρήσεις τους. Η παρακάτω ερώτηση ήταν το ερέθισμα για να ξεκινήσουν : «*Διαλέξτε και απαντήστε σε **ένα** από τα ερωτήματα:α) Αν αυτό το έργο τέχνης αποτελεί την αρχή μιας ιστορίας, τι θα*

συμβεί μετά; β)Αν αυτό το έργο τέχνης αποτελεί το τέλος μιας ιστορίας, τι είχε προηγηθεί;»

Δράση 6η: Ανακοίνωση τίτλων και σεναρίων στην Ολομέλεια της τάξης (10 λεπτά). Ζητήθηκε από τους μαθητές να διαβάσουν ενδεικτικά δύο εργασίες στην ολομέλεια και να ανακοινώσουν όλες οι ομάδες το όνομα που έδωσαν στους πίνακές τους. Κατόπιν έγινε σύγκριση με τα ονόματα που έχουν δώσει οι ίδιοι οι ζωγράφοι στα έργα τους και η εικονογραφική παρατήρηση χρειάστηκε να συνεχιστεί την επόμενη ώρα.

Δράση 7η: Συσχέτιση/παραλληλισμός των πινάκων με το κείμενο της Ιλιάδας ταύτιση με πρόσωπα Ιλιάδας και σύγκριση μεταξύ των πινάκων.

Οι μαθητές κλήθηκαν να διαβάσουν ηλεκτρονικά στον Ελληνικό πολιτισμό το κείμενο της Ιλιάδας -σκηνή της μήνιδος και της επιφάνειας της Αθηνάς-και χρησιμοποιώντας και τις γνώσεις τους από προηγούμενα μαθήματα να απαντήσουν σχετικά με τον χρόνο, τον χώρο δράσης και τα κεντρικά και δευτερεύοντα πρόσωπα στον Όμηρο και στους άλλους δημιουργούς των πινάκων. Με βάση το κείμενο της ενότητας να εντοπίσουν, δηλαδή, α) ποια πρόσωπα εικονίζονται και να τα ταυτίσουν με εκείνα της Ιλιάδας, β) ποια σημεία -αντικείμενα –πρόσωπα από την περιγραφή της σκηνής στην Ιλιάδα αξιοποιεί ο κάθε καλλιτέχνης στο πίνακά του,γ) ποια σημεία –αντικείμενα-πρόσωπα από την περιγραφή της σκηνής της Ιλιάδας αποσιωπά ή δεν αξιοποιεί ο ζωγράφος στον πίνακα του.

Όσοι μαθητές είχαν ευχέρεια με τους υπολογιστές μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν το λογισμικό thinglink, αφού εγγραφούν με τους κωδικούς, που τους είχε προμηθεύσει η καθηγήτρια, να σημειώσουν i) τα εικονιζόμενα πρόσωπα που ταύτισαν με εκείνα της Ιλιάδας και ii) την αιτιολόγησή τους για αυτή την επιλογή με βάση σύμβολα-αντικείμενα και κινήσεις που παρατήρησαν. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές να καταγράψουν τις παρατηρήσεις τους σε συνεργατικό έγγραφο Google –πίνακα, χρησιμοποιώντας για την πρόσβαση, το e-mail και τους κωδικούς που δόθηκαν από την διδάσκουσα σε κάθε ομάδα. Η εργασία συνεχίστηκε με ασκήσεις για την ανάλυση της δομής της εικόνας .

Δράση 8η: Καταγραφή της θέσης των κύριων προσώπων στον πίνακα του κάθε ζωγράφου Οι μαθητές μετά από προσεκτική παρατήρηση ζητήθηκε: α) να καταγράψουν στο συνεργατικό έγγραφο Google–πίνακα, στο αντίστοιχο κελί με το όνομα της ομάδας τους, την θέση του κάθε προσώπου που ταύτισαν με τους ήρωες της Ιλιάδας, στον πίνακα που μελετούν, β)να παρατηρήσουν τον συγκεντρωτικό πίνακα και να καταγράψουν τις παρατηρήσεις –συμπεράσματά τους, ως προς τη δομή των πινάκων και τη θέση των πρωταγωνιστών σε αυτούς. γ) Να καταγράψουν τους προβληματισμούς τους.

Στα ερωτήματα αυτά επιχειρήθηκε στο επόμενο δίωρο να δοθεί απάντηση με συλλογή στοιχείων σχετικά με την τεχνοτροπία του κάθε πίνακα και του παραγγελιοδόχου, του χώρου που ζωγραφίστηκε καθώς και της εποχής που δημιουργήθηκε με βάση το αναρτημένο από την καθηγήτρια υλικό στο Weebly.

Δράση 9η: Εργασία στην ολομέλεια για παρουσίαση των εργασιών των ομάδων.

Προβλήθηκε στον πίνακα ο συμπληρωμένος συνεργατικός πίνακας του φύλλου εργασίας. Οι ομάδες παρουσίασαν στην ολομέλεια τις απαντήσεις των

συμπληρωμένων συνεργατικών φύλων και τα συμπεράσματα τους σε σχέση με τα ερωτήματα που τους τέθηκανκαιέγινε συζήτηση των διαφορετικών απόψεων. Ανατέθηκε για εργασία στο σπίτι η ολοκλήρωση των εργασιών που κάποιες ομάδες δεν ολοκλήρωσαν στο συνεργατικό φύλλο.Η καθηγήτρια έθεσε στην τάξη το εξής ερώτημα για προβληματισμό και διερεύνηση στο επόμενο δίωρο: «Γιατί άραγε ζωγράφοι τόσο διαφορετικών εποχών και εθνοτήτων εμπνεύστηκαν από την σκηνή της οργής του Αχιλλέα και της σύγκρουσης με τον Αγαμέμνονα**;»**

Στο επόμενο δίωρο, η τάξη γνώρισε τους δημιουργούς των πινάκων. Οι δραστηριότητες στόχευαν να εντοπίσουν οι μαθητές στοιχεία για: i) τη βιογραφία και το έργο σημαντικών ζωγράφων διαφόρων ευρωπαϊκών χωρών που εμπνεύστηκαν εικαστικά έργα τους από τον Όμηρο και την αρχαιότητα, ii) την ακτινοβολία της Αρχαίας Ελληνικής Τέχνης στην Δύση, και συγκεκριμένα την επίδραση που είχε ο αρχαίος Ελληνικός πολιτισμός στην Δυτική ζωγραφική, iii) το πώς επηρέασε ο ελληνικός πολιτισμός συγκεκριμένα τη Ζωγραφική του μπαρόκ, Ροκοκό, Νεοκλασικισμού, iv) αυτή την επιρροή μέσα από το παράδειγμα της απεικόνισης της Οργής του Αχιλλέα, από σημαντικό εκπρόσωπο της κάθε τεχνοτροπίας, Φλαμανδό, Ιταλό, Γάλλο και Γερμανό ζωγράφο αντίστοιχα.

Δράση 10η: Συγκέντρωση και ανάσυρση πληροφοριών για τους δημιουργούς των πινάκων, τον χρόνο, την τεχνοτροπία και τον σκοπό δημιουργίας των έργων, κλπ (20 λεπτά). Οι μαθητές, μέσα από τα φύλλα εργασίας, την αξιοποίηση των Ψηφίδων και το υλικό που είναι συγκεντρωμένο για τον σκοπό του μαθήματος στην ιστοσελίδα www.seminarioistorias.weebly.com , καθοδηγήθηκαν να εντοπίσουν στοιχεία για την εικονολογική προσέγγιση των πινάκων.

Δράση 11η: Συγκέντρωση, ανά ομάδα–τεχνοτροπία, στοιχείων που αποδεικνύουν την επιδράσεις της Αρχαίας Ελληνικής τέχνης στην κάθε τεχνοτροπία, με αξιοποίηση του υλικού των Ψηφίδων του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας.

Δράση 12η: Εντοπισμός των στοιχείων από την αρχαιότητα στο έργο του υπό μελέτη ζωγράφου. Για τον σκοπό αυτό αξιοποιούνται ποικίλες ιστοσελίδες,όπου οι μαθητές ανακαλύπτουν τον πλούτο των θεμάτων της Αρχαίας ελληνικής μυθολογίας, που έχουν αξιοποιήσει οι Δυτικοί Ζωγράφοι. Οι μαθητές επιλέγουν κριτικά υλικό καθοδηγούμενοι και από τις ερωτήσεις των φύλλων εργασίας συνθέτουν στοιχεία και φτιάχνουν παρουσιάσεις για τους συμμαθητές τους .

Δράση 13η: Παρουσίαση των εργασιών των μαθητών στην ολομέλεια.Η παρουσίαση γίνεται το τελευταίο μισάωρο του δίωρου. Γίνεται σύγκριση των εργασιών που είχαν κοινές κάποιες ομάδες και επισημαίνονται οι καλές πρακτικές στην αναζήτηση και επιλογή στοιχείων σύμφωνα με τα ζητούμενα των εργασιών. Κάποιες ομάδες που δεν είχαν προλάβει να παρουσιάσουν την εργασία τους συνεχίζουν στο σπίτι.

5.3. Στοχευμένη βαθιά παρατήρηση- εικονολογική ανάλυση

Το δίωρο αυτό στόχος τωνομαδικών δραστηριοτήτων **στοχαστικής προσέγγισης της τέχνης** είναι να κατανοήσουν οι μαθητές i) ποιες επιρροές υπάρχουν στον πίνακα ως προς την αναπαράσταση και ηθογράφηση των απεικονιζομένων προσώπων (Αγαμέμνονας- Αχιλλέας-Αθηνά) από τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό και ii) ποιες από το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της εποχής ή των καλλιτεχνικών ρευμάτων (Μπαρόκ,

Ροκοκό, Νεοκλασικισμού) iii) πώς ένα μυθολογικό θέμα μπορεί να έχει διαχρονική αξία και να χρησιμοποιείται από τους καλλιτέχνες για να εκφράσει τη σύγχρονή του πραγματικότητα, iv) πώς πληροφορίες για την εποχή και την τεχνοτροπία των πινάκων μπορεί να δώσουν απαντήσεις σε προβληματισμούς-απορίες μαθητών, που είχαν διατυπωθεί στο 1ο δίωρο. Τέλος, επιδιώκεται να συνεργαστούν και να χρησιμοποιήσουν εργαλεία ΤΠΕ για ανεύρεση πληροφοριών,για σύνθεση και παρουσίαση της εργασίας τους .

Δράση 14η: Σύνδεση με τα προηγούμενα –παρουσίαση στην ολομέλεια εργασιών, που ολοκληρώθηκαν στο σπίτι. Η οργάνωση της εργασίας στην συνέχεια εξακολουθεί να γίνεται ανά ομάδες, όπως είχαν σχηματιστείστο 1ο δίωρο.

Δράση 15η: Χαρακτηριστικά και ηθογράφηση προσώπων συγκριτικά στην Ιλιάδα και τους πίνακες. Ζητείται από τους μαθητές στις ομάδες του Μπαρόκ και του Ροκοκό να ηθογραφήσουν τον Αγαμέμνονα με βάση τις απεικονίσεις του στον πίνακα της κάθε ομάδας. Επιχειρείται να καθοδηγηθούν οι μαθητές με τα φύλλα εργασίας, ώστε να συσχετίζουν τα χαρακτηριστικά που ηθογραφούνται σε κάθε πίνακα με τα κοινωνικοπολιτιστικά χαρακτηριστικά της εποχής δημιουργίας του.

Δράση 16η: Σύγκριση αναπαραστάσεων Αθηνάς σε όλους τους πίνακες με αρχαία ελληνικά ή ρωμαϊκά αγάλματα. Η ομάδα των Νεοκλασικιστών (Γαλλίας και Γερμανίας) ζητείται να διερευνήσει την επιφάνεια της Αθηνάς και τις αναπαραστάσεις της στην τέχνη της Ελληνικής Αρχαιότητας, για να φανεί εναργέστερα η επίδραση του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού στην τέχνη της Δύσης. Ζητείται ως τελικό προϊόν παρουσίαση με τα εργαλεία ζωγραφικής σε κολάζ των ποικίλων αναπαραστάσεων της Αθηνάς.

5.4 Σύνθεση –Αναστοχασμός

Δράση 17η: Συγκριτική παρατήρηση όλων των πινάκων και πορίσματα

Ζητήθηκε οι μαθητές, αφού παρατηρήσουν όλους τους πίνακες να συνεργαστούν ανά ομάδα και να γράψουν με διαφορετικό χρώμα μετά από συνεννόηση μεταξύ τους στο αντίστοιχο κελί του συνεργατικού πίνακα, ποιος κατά την αιτιολογημένη γνώμη τους ζωγράφος αποδίδει καλύτερα: α)Την εξουσία του Αγαμέμνονα, β) Την μήνιν –οργή του Αχιλλέα, γ) την επιφάνεια της θεάς, δ) τη θλίψη-ανησυχία του Νέστορα.

Δράση 18: Επανεξέταση και εμπλουτισμός των αρχικών απόψεων των μαθητών. Απαντήσεις στις απορίες /προβληματισμούς που τέθηκαν το 1ο δίωρο, σε ολομέλεια. Ενδεικτικά, για τον ρυθμό του ροκοκό και τον Τίεπολο απαντήθηκε το ερώτημα: *«Γιατί ο Τιέπολο παρουσιάζει στον πίνακά του τον μικρότερο αριθμό προσώπων σε σχέση με άλλους ζωγράφους; Ο χώρος όπου φαίνεται να διαδραματίζεται η σκηνή στον πίνακα έχει σχέση με την Ιλιάδα ή σχετίζεται με κάτι άλλο;»*

Δράση 19η: Αναστοχασμός της όλης διαδικασίας

Δόθηκε ως εργασία στους μαθητές, με βάση όλα όσα βιώσανε, να ανακοινώσουν στην ολομέλεια ή να γράψουν ένα σύντομο κείμενο στο σπίτι, γι’ αυτό που τους πρόσφερε η διεργασία της παρατήρησης των έργων.

6. Αναστοχασμός και μελλοντικές εκδοχές-επεκτάσεις του σεναρίου

Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με ευχαρίστηση στο εγχείρημα να δουλέψουν στο εργαστήριο υπολογιστών και μάλιστα οι ζωγραφικοί πίνακες, ήταν δυνατό ερέθισμα γιατην ενεργοποίηση τους. Το εγχείρημα,ωστόσο,να αξιοποιήσουν τα συνεργατικά έγγραφα Googlekαι το thing link δεν πέτυχε, καθώς το πρωτοδοκίμαζαν και μπερδεύτηκαν. Η λύση δόθηκε με εργασία σε ολομέλεια και τη χρήση του διαδραστικού πίνακα, που ήταν περισσότερο χρονοβόρα διαδικασία, με αποτέλεσμα κάποιες ασκήσεις να μην ολοκληρωθούν στην τάξη και να ανατεθούν για το σπίτι. Για την ταχύτερη ολοκλήρωση της δραστηριότητας, οι ομάδας ανακοίνωσαν στην ολομέλεια τις απαντήσεις τους και αιτιολόγησαν τις επιλογές τους.

Για εξοικονόμηση χρόνου στο μέλλον μπορεί να γίνει μοίρασμα των εργασιών ανά υποομάδα. Δηλαδή, κάθε μια υποομάδα από τα ζεύγη των ομάδων (Μπαρόκ, Ροκοκό, Νεοκλασσικιστές Γαλλίας και Γερμανίας) να αναλάβει μέρος των ερωτήσεων του κάθε φύλλου εργασίας και να ολοκληρωθούν οι εργασίες σε ένα δίωρο, αντί σε ένα τετράωρο. Αυτό θα ήταν βολικό για κάποιον καθηγητή που δεν θα μπορούσε να διαθέσει πολύ χρόνο σε διαθεματικές δραστηριότητες.

Καλό θα ήταν να αφιερωθεί τουλάχιστον μια επιπλέον ώρα για αναλυτική παρουσίαση των εργασιών αλλά και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και της διαδικασίας. Εναλλακτικά *μπορεί* να συμπληρώσουν οι μαθητές στοχαστικό φύλλο αξιολόγησης. Το σενάριο θα μπορούσε να επεκταθεί, με αντίστοιχα φύλλα εργασίας και επιλογή σχετικών πινάκων, σε άλλες σκηνές της ύλης της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας. Για αποφυγή τεχνικών προβλημάτων και δυσκολιών, η όλη διαδικασία μπορεί να γίνει με φωτοτυπίες των φύλλων εργασίας και των ζωγραφικών έργων. Για να είναι ωστόσο αποδοτική μια τέτοια προσέγγιση, θα πρέπει να επαναλαμβάνεται συχνά στην καθημερινή διδασκαλία και άλλων μαθημάτων.

6. Βιβλιογραφικέςαναφορές

ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, (2003) στο ΦΕΚ 304Β/13-03-2003.

Βουτυρά Μ., & Αλεξάνδρας Γουλάκη-Βουτυρά, *Η Αρχαία Ελληνική Τέχνη και η Ακτινοβολία της.* Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας & Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. διαθέσιμο στο http://www.greek-language.gr/Resources/ancient_greek/history/art/index.html.

Δάλκος Γ. (2006). Τα εικαστικά έργα και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της Ιστορίας, στη *Φιλολογική* , τ. 97, Νοέμβριος -Δεκέμβριος σσ. 60-67.

Κόκκος. Α. και Συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος. Α. (2009). Μέθοδος αξιοποίησης της Τέχνης στην εκπαιδευτική πράξη, εισήγηση στο *1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 29-31 Μαΐου*.Διαθέσιμο στο http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_files/III_Paralliles_Sinedries/Ergastiria/Kokkos_ergastirio.pdf.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Παπαδάκης Σπύρος, & Ιωσήφ, Φραγκούλης (2013). Η αξιοποίηση έργων τέχνης μέσω ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών στη εκπαιδευτική πράξη. Στα Πρακτικά του 7ου Πανελλήνιου Συνέδριου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ - Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη, τομ.3, σσ. 1545 – 1555.Ανακτήθηκε 8-1-2018 από https://drive.google.com/drive/folders/0Bwb-InSKUlyLZktMLVptRVJKZVU

Vygotsky, L. S. 2008. *Σκέψη και γλώσσα*. Μτφρ. Μ. & Α. Ρόδη. Αθήνα: Γνώση.

Μέγα, Γ. (2011). Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση. Στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (ΜΠΕ), Βασικό επιμορφωτικό υλικό, Γενικό μέρος τόμος 1,* Αθήνα:Παιδαγωγικό Ινστιτούτο(σσ. 62-80), διαθέσιμο στο http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/geniko-meros/1.%20tomos%20a%20geniko.pdf .

KressG. &VanLeeuwenTh., (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων-Η γραμματικήτουοπτικού σχεδιασμού* (Επιμ. Φ. Παπαδημητρίου, μτφρ. Γ. Κουρμεντάλα). Αθήνα: Επίκεντρο.

Δημιουργικές Εργασίες Λυκείου: Η φύση και η μέτρηση της δημιουργικής σκέψης από βιολογική και ψυχομετρική σκοπιά. Η συνειδητοποίηση της χρησιμότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία

Κορναράκης Μιχ.Γεώργιος
Διδάκτωρ Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης
Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ02
στην Εκπαιδευτική Περιφέρεια Κρήτης με έδρα το Ηράκλειο

Περίληψη

Η θεσμοθέτηση των Δημιουργικών εργασιών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση γέννησε ένα πρόβλημα. Άραγε ήταν μια καινοτομία που θα κατέπιπτε, όπως για παράδειγμα έγινε με την περίφημη Τράπεζα Θεμάτων; Αν όχι, τι οφέλη θα μπορούσε να προσδοκά η εκπαίδευση από αυτήν την καινοτομία; Υπάρχει τρόπος να μετρηθεί ή αύξηση ή όχι της δημιουργικής σκέψης των μαθητών και μαθητριών που θα καλλιεργούνταν μέσα από τις διαδικασίες των Δημιουργικών Εργασιών; Αν αυξάνεται η δημιουργική σκέψη, πόσο χρήσιμο είναι αυτό για την ελληνική κοινωνία; Αυτά και άλλα ερωτήματα έχει να απαντήσει η παρούσα εισήγηση. Έρχεται να γνωρίσει τόσο τους βιολογικούς τρόπους μέτρησης της δημιουργικής σκέψης, μέσω της ιατρικής επιστήμης, όσο και τους τρόπους μέτρησης με ψυχοτεχνικά εργαλεία (τεστ). Μέσα από αυτή την διαδικασία θα συνειδητοποιηθεί η ανάγκη να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στις δημιουργικές εργασίες προκειμένου να καλλιεργείται η δημιουργική σκέψη στο Σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: Δημιουργική σκέψη, Δημιουργικές εργασίες, ψυχομετρικά τεστ, πολιτισμός, εγκεφαλικές διασυνδέσεις, τομογραφία, προσωπικότητα, ευφυία

1. ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Αιτία για την παρούσα εισήγηση έδωσαν δυο αφορμές. Η πρώτη ήταν η θεσμοθέτηση των Συνθετικών Δημιουργικών Εργασιών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αλλά και η ουσιαστική εφαρμογή τους το Σχολικό έτος 2016-17. Η δεύτερη ήταν η ενασχόλησή μου με τη δημιουργική σκέψη ήδη από το 2000 στο τμήμα ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης σε επίπεδο Διδακτορικής Διατριβής (2005). Θεώρησα λοιπόν σημαντικό την εισαγωγή των Συνθετικών Δημιουργικών Εργασιών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γιατί πιστεύω ότι θα συνέβαλλαν στην ανάπτυξή της. Τα δυο παραπάνω γεγονότα, δηλαδή η εισαγωγή των δημιουργικών εργασιών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η ενασχόλησή μου με τη δημιουργική σκέψη με οδήγησαν να ασχοληθώ με το θέμα και να εξετάσω αν οι Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες μπορούν να καλλιεργήσουν η όχι τη δημιουργική σκέψη. Για να διαπιστωθεί αυτό είναι ανάγκη να μετρηθεί η δημιουργική σκέψη πριν και μετά τις διαδικασίες των δημιουργικών εργασιών. Το πώς μπορεί να μετρηθεί όμως είναι ένα πρόβλημα. Αν και εφόσον διαπιστωθεί ότι μέσω των Συνθετικών Δημιουργικών εργασιών καλλιεργείται η δημιουργική σκέψη και δημιουργικότητα του Ατόμου θα συνειδητοποιηθεί η χρησιμότητα της καλλιέργειάς της στο Ελληνικό Σχολείο με ακόμη πιο εντατικούς ρυθμούς.

Αναμφίβολα η δημιουργική σκέψη είναι η σκέψη που δημιουργεί τον πολιτισμό. Έτσι η ανακάλυψη της φωτιάς, του τροχού, της άνωσης, των μοχλών, των κατόπτρων, των εμβολίων, της θεωρίας της σχετικότητας, η κατασκευή εργαλείων, οικοδομημάτων κλασικών, επινοήσεις του ανθρώπινου πνεύματος κ.λπ. είναι οπωσδήποτε απόρροια της δημιουργικής σκέψης. Όμως, δεν είμαι απολύτως βέβαιος πως έχει πλήρως αποσαφηνιστεί αν το πρόσωπο φορέας είναι ο δημιουργικός ή ο δημιουργός (γιατί πολλές φορές γίνεται λόγος για δημιουργικές εργασίες σε κοινές εργασίες). Η απάντηση στο ερώτημα μπορεί να δοθεί από την ετυμολογία των λέξεων. Ο δημιουργός (δήμος + έργον) είναι το άτομο που δημιουργεί (κατασκευάζει) κάποιο έργο χάριν του συνόλου (του δήμου), ενώ ο δημιουργικός είναι το πρόσωπο-φορέας νέων ιδεών, είναι το πρόσωπο εκείνο που δίνει στους άλλους το «καλούπι», δείχνει το δρόμο, για να φτιαχτεί εξ υπαρχής κάτι νέο. Για παράδειγμα ο Αρχιμήδης έδωσε το «καλούπι» για τη θεωρία της Άνωσης, ο Νεύτωνας για τη θεωρία της παγκόσμιας έλξης, ο Ανθέμιος και ο Ισίδωρος τον «Τρούλο» στους Βυζαντινούς ναούς, ο Einstein τη θεωρία της σχετικότητας, ο παθολόγος Edward Jenner τα εμβόλια για την καταπολέμηση των ασθενειών κ.λπ. Σε επίπεδο φιλοσοφίας ο Πλάτωνας έκανε λόγο στο έργα (Πλάτων, *Φαίδων* 99d-e, Πλάτων, Πολιτεία 596a, Πλάτων, Φαίδων 100c-d), ότι οι ιδέες βρίσκονται στον επουράνιο χώρο, είναι άφθαρτες αναλλοίωτες και είναι τα αρχέτυπα (καλούπια) των αντικειμένων της γης (Θανασάς, 1999, σ. 5-22.). Στην ψυχολογία του Γιούνγκ το «αρχέτυπο» είναι μια μη συνειδητή ιδέα, ένα μοντέλο σκέψης, μια εικόνα κληροδοτημένα από τους προγόνους της φυλής μας και παρούσα στις ατομικές ψυχές μας. Στην περίπτωση αυτή το αρχέτυπο υπάρχει ως ένστικτο μέσα μας και ανήκει στο συλλογικό ασυνείδητο, του οποίου το περιεχόμενο είναι τα «Αρχέτυπα» (Jung Carl, 1981 · Παπαδόπουλος, 2005).

Στις αρχές της δεκαετίας του ’90, (1994) θεσμοθετήθηκαν οι λεγόμενες «Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες» στο πρόγραμμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (ΠΔ 409, ΦΕΚ 226 22 Δεκ. 1994, άρθρο 2, § 4.) Αργότερα το 2006 εκδόθηκε το ΠΔ 60 ΦΕΚ 65/30-03-2006 όπου στο άρθρο 8 υπήρχε η αναφορά για Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες αλλά δεν υλοποιούνταν για χρόνια στην Εκπαιδευτική διαδικασία. Ακολούθως, με το ΠΔ 126 ΦΕΚ 211-11-2016 με το άρθρο 3, § γ, γίνεται λόγος για τις Συνθετικές Δημιουργικές διαδικασίες και εκδόθηκαν οδηγίες για την υλοποίησή τους στα Λύκεια, με κοινή την πεποίθηση ότι θα μπορούσαν να συμβάλουν στη σταδιακή απελευθέρωση της διδακτικής πρακτικής από σοβαρές παθογένειες που παραδοσιακά τη χαρακτήριζαν. Ένα επιμέρους, αλλά θεμελιώδες στοιχείο σε αυτή τη μεταρρυθμιστική διαδικασία αποτελεί και η ένταξη της Δημιουργικής Εργασίας στο πρόγραμμα του Λυκείου.

Σημαντικά βήματα προς αυτή την κατεύθυνση έχουν γίνει ήδη από το σχολικό έτος 2016-17. Η εφαρμογή των Συνθετικών Δημιουργικών Εργασιών στο Γυμνάσιο (ΠΔ 126/2016, άρ.3) έδωσε τη δυνατότητα σε πολλούς μαθητές και μαθήτριές του να αναλάβουν την εκπόνηση μιας δημιουργικής εργασίας με αρκετά κοινά χαρακτηριστικά με τη Δημιουργική Εργασία στο Λύκειο, πάνω στο περιεχόμενο μιας διδακτικής ενότητας που διαπραγματεύτηκαν στην τάξη, αξιοποιώντας ενδεχομένως γνώσεις και εμπειρίες προερχόμενες από ποικίλες πηγές. Απέκτησαν έτσι μια αξιόλογη προπαιδεία, που θα φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη στην εκπόνηση της Δημιουργικής Εργασίας στην επόμενη βαθμίδα. Αντίστοιχα, στο Γενικό Λύκειο εφαρμόστηκε η Δημιουργική Εργασία (Δ.Ε.), που στις δύο πρώτες τάξεις είχε υποχρεωτικό χαρακτήρα, ενώ στην τελευταία προαιρετικό (ΠΔ 46/2016, άρ. 38). Οι

Εργασίες που εκπονήθηκαν στο πλαίσιό της είχαν συνθετικό χαρακτήρα, μπορούσαν να είναι ομαδικές ή και ατομικές, αφορούσαν μόνο τα γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα και αποσκοπούσαν στην ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας και στην καλλιέργεια του ερευνητικού πνεύματος των μαθητριών και μαθητών.

Παρά τις δυσκολίες και τα εμπόδια της πρώτης εφαρμογής -σε μεγάλο βαθμό αναμενόμενα- η εμπειρία που προέκυψε υπήρξε σαφέστατα ενθαρρυντική τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και από την πλευρά των μαθητριών και μαθητών.

Είναι χαρακτηριστικό ότι, σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο δειγματοληπτικής έρευνας του Ι.Ε.Π. αποτιμώντας την εφαρμογή των Δημιουργικών Εργασιών το σχολικό έτος 2016 - 17, η υλοποίηση των ΔΕ αποτιμήθηκε συνολικά θετικά. Παράλληλα, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί συνέκλιναν και σε μια σειρά προτάσεων που κατά τη γνώμη τους θα μπορούσαν να βελτιώσουν την εφαρμογή των Δ.Ε. στα επόμενα χρόνια. Ανάμεσα σε αυτές επισημαίνονται οι εξής:

1. Βελτίωση των υποδομών, ιδίως σε ό,τι αφορά τις σχολικές βιβλιοθήκες και την πρόσβαση στις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας (ΤΠΕ), επιπλέον υποστηρικτικό υλικό (γραφική ύλη κ.λπ.), συστηματική και οργανωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως αναγκαία προϋπόθεση για την επιτυχή πραγμάτωση ενός τέτοιου έργου.
2. Η οργάνωση του σύντομου επιμορφωτικού σεμιναρίου για τις δημιουργικές εργασίες δεν μπορεί να απαντήσει στο ερώτημα πώς μπορεί να μετρηθεί η αύξηση ή μη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών από τη συμμετοχή τους στις συνθετικές-δημιουργικές εργασίες. Είναι φανερό ότι με ένα ολιγόωρο σεμινάριο δεν είναι δυνατό να καλυφθούν όλες οι απαιτήσεις που συνεπάγεται η εφαρμογή των Δ.Ε. στο Λύκειο. Για τον αμέσως παραπάνω λόγο είναι ανάγκη να υπάρξει ένα ευρύ και πολυδιάστατο συνεχόμενο επιμορφωτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης, που θα επιδιώξει να καλύψει ευρύτερες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων.

Μετά την καθιέρωση των Συνθετικών Δημιουργικών εργασιών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση , κρίνεται αναγκαίο να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στη δημιουργική σκέψη ή αλλιώς δημιουργικότητα και δράση . Το ΙΕΠ , λαμβάνοντας υπόψη την ανατροφοδότηση που έλαβε από εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο δειγματοληπτικής έρευνας για την αποτίμηση της εφαρμογής των Δημιουργικών Εργασιών κατά το σχολικό έτος 2016-17 (Απόσπασμα Πρακτικού του ΔΣ του ΙΕΠ 30/27-07-2017), εισηγήθηκε μια νέα διαδικασία υλο ποίησης των Δημιουργικών Εργασιών στο Γενικό Λύκειο και κατά συνέπεια τροποποιείται το σχετικό άρθρο στο Προεδρικό Διάταγμα της αξιολόγησης του Γενικού Λυκείου.

Στο παρελθόν η δημιουργική σκέψη και η δημιουργικότητα δεν θεωρούνταν ως τομείς που έχρηζαν επιστημονικής έρευνας. Ο κύριος λόγος ήταν ότι μια εφευρετική λύση μπορούσε να θεωρηθεί ως δώρο Θεού, ως έμπνευση. Ως παραδείγματα αυτής της αντίληψης θεωρούνται αρχικά ο Όμηρος, ο οποίος κάνει επίκληση της θεότητας (Μούσας), για να συνθέσει τα ποιήματά του και στη συνέχεια ο Αρχιμήδης, ο οποίος φαίνεται ότι σε μια στιγμιαία έκλαμψη του νου ανακάλυψε τη λύση σε ένα πρόβλημα που τον απασχολούσε και ταυτόχρονα θεμελίωσε τη θεωρία της άνωσης. Αλλά και στο μεσαίωνα και στο κοντινό παρελθόν κυριαρχούσε η άποψη ότι εκείνος που δίνει

τη διαφορετική, τη δημιουργική λύση, είναι ο Θεός, γι' αυτό και ήταν περιττή η ασχολία με τη δημιουργική σκέψη. Η θεωρία του S. Freud για το ασυνείδητο, η εξελικτική θεωρία του Δαρβίνου, αλλά κυρίως η πρώτη εκτόξευση μη αμερικανικού δορυφόρου στο διάστημα ήταν τα αίτια που επιτάχυναν την έρευνα στον τομέα της δημιουργικότητας και της δημιουργικής σκέψης (Κορναράκης, 2005). Στις μέρες μας υπάρχει μια συνεχής έρευνα για τη δημιουργική σκέψη σε διάφορους τομείς. Βεβαίως με το νοητικό φαινόμενο της σκέψης σχετίζονται και άλλοι γενικότερα νοητικοί παράγοντες, όπως είναι η αντίληψη, η μνήμη, η νοημοσύνη. Αλλά και η ίδια η σκέψη δεν είναι μονοδιάστατη. Μπορούμε να την ανιχνεύσουμε ως κριτική σκέψη, ως πλάγια σκέψη, ως δημιουργική σκέψη κτλ.

Για τη λύση καθημερινών προβλημάτων οι άνθρωποι χρησιμοποιούν σε κάποιες περιστάσεις και ως ένα βαθμό μια νέα, ασυνήθιστη και εντελώς προσωπική προσπέλαση και αντιμετώπιση των αντίστοιχων καταστάσεων που απασχολούν ή και βασανίζουν τη σκέψη τους. Το είδος της σκέψης, που οδηγεί σε διαφορετικές από τις υπάρχουσες ιδέες, θραύει τα δεσμά της συμβατικότητας και δεν περιορίζεται σε κάποιες μορφές της ανθρώπινης δραστηριότητας, μπορεί να θεωρηθεί ως δημιουργική σκέψη. Σύμφωνα επομένως με τα παραπάνω δημιουργική σκέψη δε μπορεί να θεωρείται μόνο η ικανότητα ή λειτουργία του νου που καταλήγει αποκλειστικά στη δημιουργία μεγάλων έργων, αλλά η λειτουργία που καταλήγει σε κάτι το διαφορετικό από το υπάρχον, το οποίο χρησιμεύει και εξυπηρετεί σε κάτι (Amabile 1990). Η ερευνητική προσπάθεια ενός επιστήμονα, η προσπάθεια ενός συγγραφέα για διαφορετική έκφραση, μια διαφορετική ιστορική διήγηση, ένας άλλος τρόπος διαχείρισης δεδομένων, μια άλλη χρήση ενός αντικειμένου και ακόμη ένας άλλος τρόπος παιγνιδιού, ένα διαφορετικό καρύκευμα φαγητού κτλ. είναι εξίσου απόρροια της δημιουργικής σκέψης.

Η δημιουργικότητα συνδέεται με περισσότερες εγκεφαλικές διασυνδέσεις και έτσι κάθε δημιουργικός άνθρωπος καταλήγει να είναι μοναδικός σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό αλλά εμφανίζει ομοιότητες με άλλα δημιουργικά άτομα. Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξαν ερευνητές από τις ΗΠΑ, την Αυστρία και την Κίνα, με επικεφαλής τον ψυχολόγο Ρότζερ Μπίτι του Πανεπιστημίου Χάρβαρντ, σύμφωνα με στοιχεία που δημοσίευσαν στο επιστημονικό έντυπο Proceedings of the National Academy of Sciences. Οι επιστήμονες μελέτησαν τους εγκεφάλους 160 εθελοντών με λειτουργική μαγνητική τομογραφία (fMRI), θέλοντας να καταγράψουν την εγκεφαλική δραστηριότητα με βάση τις αλλαγές στη ροή του αίματος σε διάφορες περιοχές του εγκεφάλου. Οι συμμετέχοντες, ενώ υποβάλλονταν σε fMRI, κλήθηκαν να εκτελέσουν ένα πείραμα δημιουργικής σκέψης, στη διάρκεια του οποίου έπρεπε να βρουν -μέσα σε 12 δευτερόλεπτα- πρωτότυπους τρόπους, για να χρησιμοποιήσουν συνηθισμένα αντικείμενα, όπως ένα μαχαίρι, ένα φλιτζάνι, μια κάλτσα, ένα σαπούνι ή ένα τούβλο, τα οποία εμφανίζονταν διαδοχικά σε μια οθόνη. Στη συνέχεια, μια ομάδα τριών ανεξάρτητων κριτών βαθμολογούσε την πρωτοτυπία κάθε απάντησης. Όσο πιο ευφάνταστος και δημιουργικός ήταν κάποιος στις ιδέες του (π.χ. η χρήση της κάλτσας ως φίλτρου νερού), τόσο πιο πολύ ενεργοποιούνταν, συνδέονταν μεταξύ τους και συντονίζονταν τρεις συγκεκριμένες περιοχές ή δίκτυα του εγκεφάλου: της ονειροπόλησης (αυτόματη σκέψη και φαντασίωση), της διάκρισης (επιλογή αυτού που αξίζει περισσότερο να τραβήξει την προσοχή μας γύρω μας) και του εκτελεστικού ελέγχου (συνειδητή σκέψη και αξιολόγηση) (Μπιμπή, 2018). Η δημιουργικότητα

επομένως είναι το αποτέλεσμα της «ενέργειας του νου», της σκέψης του δημιουργικού ανθρώπου, "είναι η ικανότητα για δημιουργία" της σκέψης (Κωσταρίδου - Ευκλείδου, 1997). Είναι δυνατόν επίσης να θεωρηθεί και ως υπέρβαση, ως ιδιαίτερη αναδόμηση δεδομένων ή ως επιτυχές αποτέλεσμα της «*προσαρμοστικής φύσης της νοημοσύνης*» (Παπαδόπουλος Ν. Γ., 2005) και σχετίζεται με την αλλαγή στον τρόπο ζωής του. Ο άνθρωπος που εμφορείται από νέες ιδέες λειτουργεί με δημιουργική σκέψη και αυτό εκφράζεται με τη δημιουργικότητα που επιδεικνύει σε διάφορους τομείς και για τον λόγο αυτό δεν είναι δυνατό να υπάρχουν διακριτά όρια μεταξύ δημιουργικής σκέψης και δημιουργικότητας.

Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης δεν είναι μόνο θέμα ψυχολογίας. Αφορά γενικά την εκπαίδευση και την κοινωνική καθημερινή ζωή. Έχει δηλαδή πολλές πλευρές (Webberley & Litt, 1987). Ο όρος "καλλιέργεια" είναι προτιμητέος γιατί υποδηλώνει τη βελτίωση μιας ικανότητας που ήδη υπάρχει στον άνθρωπο και παρουσιάζεται ως ανάδυση νέων ιδεών για προβλήματα ή θέματα που τον απασχολούν. Αναφέρεται στη νοητική διαδικασία για αναδόμηση (και "σπάσιμο") των συνηθισμένων τρόπων σκέψης. Μεταξύ των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης ολοένα και περισσότεροι είναι εκείνοι που κατανοούν την παιδαγωγική αξία της δημιουργικότητας και προσπαθούν να καλλιεργήσουν τη δημιουργική σκέψη αφενός, και αφετέρου να διεγείρουν τις δημιουργικές δυνάμεις των μαθητών τους (Πασσάκος 1979).

2. Η ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

Ένα ερώτημα όμως που προκύπτει είναι πώς μπορεί να αξιολογηθεί η αύξηση ή όχι της δημιουργικής σκέψης των συμμετεχόντων μαθητών και μαθητριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς η εμπλοκή τους και η ενασχόλησή τους με δημιουργικές επιλύσεις προβλημάτων θεωρητικά θα αυξήσει τη δημιουργικότητά τους. Μπορεί άραγε να μετρηθεί βιολογικά (δηλαδή ιατρικά) ή μπορεί να μετρηθεί ψυχολογικά με ψυχομετρικά κριτήρια (τεστ);

Οι κατευθύνσεις της έρευνας που συνδέθηκαν με τη δημιουργική σκέψη από την πλευρά της ψυχολογίας ήταν ουσιαστικά τρεις και ανεξάρτητες η μια από την άλλη (Παπαδόπουλος Ν. Γ., 2002). Ερευνήθηκε σε *σχέση με τον δείκτη νοημοσύνης* (IQ), (Guilford 1950 · Torrance 1959), ως *ειδικές δοκιμασίες στην πρόληψη και θεραπεία ψυχικών διαταραχών* (Barron, 1969) και *ως δραστηριότητα και διαδικασία επίλυσης προβλημάτων ιδιαίτερου είδους* και περιγράφηκε ως εκκίνηση τεσσάρων φάσεων: α) ως θέση στα προβλήματα και προετοιμασία, β) ως επώαση ή δημιουργικό διάλειμμα, γ) ως "Εύρηκα" (Eureka) ή φωτισμός ή έκλαμψη και δ) ως επαλήθευση, φάσεις που πρότεινε ο Wallas (Wallas 1926 · Κωσταρίδου - Ευκλείδου 1997 · Παπαδόπουλος, 2002).

Θα πρέπει να τονιστεί ότι πειραματικές έρευνες των G. Patrick, Vinance και Barron επιβεβαιώνουν μερικά ή ολικά τα στάδια που ακολουθεί η δημιουργική σκέψη, όπως τα πρότεινε ο Wallas, αν και επισημαίνουν ότι δεν είναι ανεξάρτητα αλλά συνυφασμένα μεταξύ τους. Η πιο ενδιαφέρουσα φάση της δημιουργικής διαδικασίας και σκέψης είναι εκείνη, κατά την οποία γεννιούνται οι διάφορες "φαεινές" ιδέες και δίδονται οι διάφορες λύσεις στα προβλήματα, αν και η φάση της αξιολόγησης είναι επίσης σημαντική. Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η αξιολόγηση βρίσκεται σε λανθάνουσα μορφή σε κάθε στάδιο της δημιουργικής διαδικασίας.

Οι μελέτες που αφορούν τη δημιουργική ικανότητα ταξινομούνται σε πέντε κατηγορίες: Ψυχομετρικές, πειραματικές, βιογραφικές, ιστοριομετρικές και βιομετρικές (Pluker - Renzuli 1999). Στην παρουσίαση αυτή θα μας απασχολήσει ή έρευνα και η μελέτη της δημιουργικής σκέψης μέσα από τις βιομετρικές (ιατρικές) και ψυχομετρικές (ψυχολογικές) δοκιμασίες.

Από ιατρικής πλευράς έχουν παρατηρηθεί τα κατωτέρω αναφορικά με την λειτουργία της δημιουργικής σκέψης

1. Η δημιουργική σκέψη συσχετίζεται με το δεξιό εγκεφαλικό ημισφαίριο. Όπως σημειώθηκε ήδη, έχει δειχτεί ότι το δεξιό ημισφαίριο χειρίζεται τις πρωταρχικές (ασυνείδητες) διαδικασίες σκέψης, ενώ το αριστερό τις συνειδητές (Galin, 1974 · Hoppe, 1977 · Vitale, 1987 · Σαββάκη, 1989 · Ευαγγέλου, 1993 · Μαγνήσαλης, 1996, 2003). Τα περισσότερα κέντρα του εγκεφάλου που έχουν σχέση με την αντίληψη και την παραγωγή βρίσκονται στο δεξιό ημισφαίριο. Υπάρχει ακόμη ένδειξη ότι το δεξιό ημισφαίριο σχετίζεται πολύ με την παραγωγή «πνευματικών εικόνων», (διαισθητικών εικόνων) απαραίτητων για τη δημιουργική σκέψη.
2. Βρέθηκε επίσης ότι τα άτομα με δημιουργική σκέψη αντιδρούν ευκολότερα στα ηλεκτροσόκ και παρουσιάζουν υπερκινητικότητα (Κορναράκης 2005, σελ. 48).
3. Από ορισμένους ερευνητές η σχιζοφρένεια θεωρείται μια πρωταρχική κατάσταση σκέψης που σχετίζεται με τη δημιουργική σκέψη (Heston, 1966 · Karlsson, 1968 · McNeil, 1971). Άλλωστε είναι γνωστή και η άποψη ότι τα δημιουργικά άτομα επιτυγχάνουν υψηλή βαθμολογία σε δοκιμασίες (τεστ) ψυχωτισμού (Eysenck, 1995).
4. Η συσχέτιση αυτή επισημαίνεται και σε εργαστηριακές μελέτες, καθώς τα άτομα με δημιουργική σκέψη εμφανίζουν κάποια συγκεκριμένα εργαστηριακά ευρήματα, όπως γαλβανικές επιδερμικές διακυμάνσεις, ποικιλία καρδιακών ρυθμών που σχετίζεται και με την πίεση του αίματος κ.λπ (Martindale, 1999 · Hargreaves, 2004).
5. Από ορισμένες εγκεφαλικές καταγραφές μπορεί να επισημανθεί η δημιουργική σκέψη και συγκεκριμένα με τη μέτρηση της τοπικής ροής του αίματος ή της γλυκόζης στον εγκέφαλο. Η εύκολη λύση των προβλημάτων από κάποιο άτομο συνοδεύεται από περισσότερο ενεργοποιημένο εγκέφαλο (Parks et al., 1988 · Παπαδόπουλος Ν. Γ., 2003). Ενώ σκεφτόμαστε, εκατομμύρια νευρώνες ανταλλάσσουν μηνύματα μεταξύ τους και με τους διάφορους ιστούς του σώματος. Αυτοί οι νευρώνες χρειάζονται καύσιμα, χρειάζονται 75% της γλυκόζης από το ήπαρ και το 20% του οξυγόνου που καταναλώνει το σώμα συνολικά (Βαρλάμης, 2012 · Κασσή, χ.χ.). Τα *αστροκύτταρα (στο: http://emed.med.uoa.gr/application/syllabus_i/neuriko/neuriko_sistima/4-1-1.htm)* , τα κύτταρα κοντά στα τριχοειδή τοιχώματα του εγκεφάλου, απορροφούν ενέργεια πλούσια σε γλυκόζη από την κυκλοφορία του αίματος και τη μετατρέπουν σε μια μορφή που οι νευρώνες μπορούν να καταναλώσουν. Οι νευρώνες στη συνέχεια τη χρησιμοποιούν για να τροφοδοτήσουν την παραγωγή των νευροδιαβιβαστών και τελικά, τη συνειδητή σκέψη. Όσο περισσότερη ενέργεια καταναλώνει μια περιοχή του εγκεφάλου, τόσο περισσότερη γλυκόζη θα διασπάσει αυτό το μέρος του εγκεφάλου.

6. Επίσης εδείχθη ότι η δραστηριοποίηση του δεξιού ημισφαιρίου, που σχετίζεται με τη δημιουργική σκέψη, συνοδεύεται από αριστερόστροφες κινήσεις του ματιού (Hines & Martindale, 1974). Το 2014 ερευνητές του Johns Hopkins Medicine διαπίστωσαν ότι οι άνθρωποι που είναι λιγότερο υπομονετικοί ή παρορμητικοί, τείνουν να κινούν τα μάτια τους με μεγαλύτερη ταχύτητα. Αυτό σχετίζεται με το πώς το νευρικό σύστημα αποτιμά τον χρόνο και τον έλεγχο των κινήσεων και στη διάρκεια διαδικασιών λήψης αποφάσεων. Η δημιουργική σκέψη και η δημιουργικότητα όμως συνδέονται άμεσα με την παρορμητικότητα. Επίσης ερευνητές του Πανεπιστημίου του Πίτσμπουργκ βρήκαν ότι οι κινήσεις των ματιών διαφέρουν ανάλογα με το εάν ο αναγνώστης διαβάζει προσεκτικά ή το μυαλό του περιπλανιέται σε σκέψεις. Κατά την κανονική ανάγνωση, τα μάτια τείνουν να εστιάζουν από τη μία λέξη στην άλλη, ενώ όταν κάποιος σκέφτεται κάτι άλλο, τα μάτια εστιάζουν για περισσότερο χρόνο σε μεμονωμένες λέξεις και κινούνται αργά στη σελίδα και ο αναγνώστης δεν απορροφά το περιεχόμενο του κειμένου. Αυτό το φαινόμενο είναι όμοιο με τη δυσλεξική οφθαλμοκίνηση. Για το λόγο αυτό πολλοί συσχετίζουν τη δημιουργική σκέψη με τη δυσλεξία όπως π.χ. οι εφαρμόζοντες τη μέθοδο Παυλίδη (Κατανά – Παυλίδης, 2009).

Οι διάφοροι ερευνητές της δημιουργικής σκέψης από ψυχοπαιδαγωγική πλευρά κινούνται άλλοτε παράλληλα και συμφωνούν, άλλοτε όμως διαφωνούν. Γενική συμφωνία φαίνεται να υπάρχει κυρίως στο ότι η δημιουργική σκέψη αποτελεί την ύψιστη βαθμίδα της ανθρώπινης νόησης (Getzels, 1985 · Νημά, 1999), ότι υπάρχει "δυνάμει" σ' όλους τους ανθρώπους (Webberley & Litt, 1987 · Schirrmacher, 1998) και δε διδάσκεται εξαρχής, όπως πχ. συμβαίνει με την εκμάθηση λ.χ. της υπόδησης κτλ., αλλά ενυπάρχει στον άνθρωπο και είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί. Στις διαφωνίες των επιστημόνων μπορούμε να συμπεριλάβουμε διαφορές στους ορισμούς, στους τρόπους εντοπισμού, στις θεωρίες, στις δοκιμασίες ανίχνευσης, στις ερευνητικές μεθόδους και τα αποτελέσματα.

Για τη σύγχρονη έρευνα της δημιουργικής σκέψης διακρίνουμε τρεις περιόδους (Νημά 1999· Παπαδόπουλος Ν. Γ. 2002). Η πρώτη περίοδος (1950-1970)κατά την οποία *παρατηρείται μια αλλαγή στην εκπαίδευση και συμβαδίζει με την αναγνώριση της μοναδικότητας του μαθητή και την έμφαση στις ατομικές διαφορές*. Η δεύτερη περίοδος (1970-1990) η οποία *χαρακτηρίζεται από διάφορα προγράμματα καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης* τόσο στο εξωτερικό (Guilford, 1957 · Torrance, 1959) όσο και το εσωτερικό (Χαραλαμπόπουλος, 1981 · Μαγνήσαλης, 1976). Η τρίτη περίοδος (1990 και ύστερα), κατά την οποία *δίνεται έμφαση στη μελέτη της διαδικασίας της δημιουργικής παραγωγής* και στους παράγοντες που την επηρεάζουν.

Από ψυχολογικής πλευράς και ειδικότερα από την πλευρά της Γνωστικής Ψυχολογίας τα κριτήρια μέτρησης της δημιουργικής σκέψης, όπως τα προσδιόρισε ο Guilford, είναι η ευχέρεια (fluency), η ευελιξία (flexibility), η πρωτοτυπία (originality) και η ικανότητα σύνθεσης - επέκτασης (elaboration). Για να είναι όμως εφικτή η μέτρηση της δημιουργικής σκέψης των ατόμων βάσει των παραπάνω κριτηρίων, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και άλλοι παράγοντες. Τέτοιοι παράγοντες είναι: α) Το περιβάλλον (οικογενειακό, σχολικό, κοινωνικό) που φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο για την παραγωγή ιδεών (Getzels, 1985 · Csikszentmihalyi, 1988 · MacKinnon, 1983 · Νικολιδάκη, 2002 · Ξανθάκου, 1998 · Πασσάκος, 1977 · Torrance, 1962, 1977)

και β) το κοινωνικό - οικονομικό - μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Getzels, 1985, Μαρμαρινός 1978 · Τάρεκ 1993).

Η δημιουργικότητα μπορεί να εξηγηθεί και αναφέρεται ως: α) Αποτέλεσμα, β) Διαδικασία, γ) Ικανότητα, δ) Σύνολο προσωπικότητας και ε) Σύνολο περιβαλλοντικών συνθηκών (Schirrmacher 1998). Ορισμένοι μελετητές δίνουν έμφαση στην κατεύθυνση της διαδικασίας, για να διακρίνουν τη δημιουργική σκέψη από την απλή φαντασίωση. Άλλοι θεωρούν τη δημιουργική σκέψη ικανότητα παραγωγής νέων συνθέσεων (Warrens, Stein), ριψοκίνδυνη σκέψη (Bartlett), διαίσθηση και σκέψη μέσα σε ένα διαφορετικό σύστημα (Simpson), διάθεση (Lasswell) κ.ά. (βλ. Λαζαρίδης 1973). Τα δημιουργικά προϊόντα είναι σχεδόν πάντα τελικά, προέκυψαν ύστερα από μια σειρά σφαλμάτων και δοκιμών, κατά τη διάρκεια των οποίων αναπτύχθηκαν η κατανόηση, η επιδεξιότητα και ένα σύνολο γεγονότων που ήταν αναγκαία για την επίτευξη της αρχικής δημιουργικής παρόρμησης.

Από τη στιγμή της αρχικής σύλληψης μιας ιδέας μέχρι τη συγκεκριμενοποίησή της σε κάποιο πνευματικό ή υλικό επίτευγμα, μεσολαβεί πλήθος προσπαθειών, σταδίων, φάσεων, δοκιμών, αποτυχιών, ελέγχων, αναθεωρήσεων κ.λπ. Ένα παράδειγμα του παραπάνω ισχυρισμού είναι ο ποιητής Δ. Σολωμός, που προκειμένου να αποδώσει τον στίχο "άκρα του τάφου σιωπή στον κάμπο βασιλεύει, λαλεί πουλί, παίρνει σπυρί κι η μάννα το ζηλεύει", κατέφυγε τουλάχιστον σε τρεις προσπάθειες (τα ονομαζόμενα και «Σχεδιάσματα»). Μπορεί έτσι να κατανοηθεί η αγωνία του να δώσει κάτι το τέλειο στην ποίησή του. Κάτω από αυτό το πρίσμα η δημιουργική σκέψη θα πρέπει να θεωρηθεί ως μια διαδικασία σχεδιασμού, βίωσης εμπειριών, πειραματισμού, μεταβολών, δράσεων και αντιδράσεων που συμβαίνουν στο εσωτερικό του «παραγωγού ιδεών» και έτσι οδηγείται η σκέψη του στο να εξωτερικεύσει μια ακολουθία πράξεων. Πρόκειται για το προσωπικό ύφος στη λογοτεχνία ή τη καλλιτεχνική τεχνοτροπία γενικά.

Είναι αλήθεια ότι η δημιουργική διαδικασία δεν μπορεί να παρατηρηθεί άμεσα παρά μόνο έμμεσα και μόνο "εξ αντανακλάσεως" από το παραγόμενο. Συνήθως παραμένει άγνωστη και για το ίδιο το άτομο που δημιουργεί, όπως άγνωστες παραμένουν οι εσωτερικές ενέργειες και τα στάδια που απαιτούνται για την τελική έκβαση του δημιουργικού προϊόντος. Η πραγματική δημιουργική σκέψη αρχίζει με την ικανότητα να συλλαμβάνουμε μια νέα ιδέα, να εκτελούμε μια νέα πράξη, να κατασκευάζουμε ένα νέο αντικείμενο και να προσπαθούμε με ένα νέο τρόπο για να επιτύχουμε τη λύση ενός προβλήματος (Κακαβούλης, 1967).

Αν και κάθε άτομο έχει ορισμένες δημιουργικές δυνατότητες, είναι προφανές ότι κάποια άτομα είναι περισσότερο δημιουργικά. Πολλοί μελετητές ωστόσο, με τα ευρήματά τους, έκαναν τη διαπίστωση ότι τα δημιουργικά άτομα έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Ο Barron σημειώνει ότι ανάμεσα στα χαρακτηριστικά είναι η ακούραστη ασχολία με ένα θέμα π.χ. το επανειλημμένο γράψιμο και η μετάπλαση ενός κειμένου από τον συγγραφέα, ενώ οι Dervdahl και Catell συμπεραίνουν ότι το δημιουργικό άτομο έχει τάση για απομόνωση, είναι ευερέθιστο, ισχυρογνώμον, επίμονο και ανεξάρτητο στη σκέψη. Ο Torrance υποδεικνύει ότι το δημιουργικό άτομο είναι απρόθυμο να δεχτεί το κύρος της αυθεντίας, γι΄ αυτό και δε συμβιβάζεται και νιώθει ισχυρό κίνητρο να ξεκινήσει και να ολοκληρώσει κάποια εργασία.

Για τη μέτρηση της δημιουργικής σκέψης χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι που συγκεντρώνονται σε δυο περιοχές. Η μια αφορά την εκτίμηση των δημιουργικών δυνατοτήτων του ατόμου και η άλλη αφορά την εκτίμηση των δημιουργικών διαδικασιών ή των προϊόντων. Το 1900 ο Kirkpatrick χρησιμοποίησε δοκιμασίες με κηλίδες μελάνης για να εκτιμήσει τη δημιουργική σκέψη. Δυο έτη αργότερα, το 1902, ο Colvin επινόησε μια δοκιμασία με την οποία μετρούσε τη δημιουργική σκέψη με βάση την εφευρετικότητα, το χιούμορ, τη δύναμη της φαντασίας και της αντίληψης και το είδος των αισθημάτων που εκδήλωναν τα υποκείμενά του. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η δημιουργική σκέψη έχει μικρή σχέση με τη γενική ευφυία. Οι ψυχολόγοι και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι το δημιουργικό ταλέντο δεν είναι συνώνυμο με την "ακαδημαϊκή νοημοσύνη" και ότι αυτό σπάνια μπορεί να αποκαλυφθεί από τις δοκιμασίες (τεστ) που μετράνε τη νοημοσύνη (Anastasi, 1976). Ο Guilford κατάφερε να διαπιστώσει 60 διαφορετικά χαρακτηριστικά (από τα 120 του θεωρητικού του προτύπου για τη νοητική του δομή), ενώ σήμερα ο αριθμός των διαπιστωμένων χαρακτηριστικών σχεδόν πλησιάζει τον αριθμό των χαρακτηριστικών του θεωρητικού προτύπου.

Οι Getzels και Jackson διασκεύασαν πολλές από τις δοκιμασίες (τεστ) του Guilford, πρόσθεσαν και δικές τους για να συστήσουν ένα σύστημα δοκιμασιών (συστοιχία τεστ) που μπορεί να μετρά ακριβέστερα τη δημιουργική σκέψη. Ο Torrance εργάστηκε στο Πανεπιστήμιο της Μινεσότα και σχεδίασε ένα πλήθος δοκιμασιών (τεστ) για τη μέτρηση της δημιουργικότητας, γνωστά και ως δοκιμασίες Μινεσότα. Υποστήριξε ότι δεν είναι δυνατό να ισχυριζόμαστε πως ένα άτομο λειτουργεί πνευματικά με πλήρη τρόπο, αν οι ικανότητές του για μάθηση και σκέψη παραμένουν στάσιμες χωρίς να αναπτύσσονται.

Οι Torrance, Cruchfield, Taylor και Cronbach ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να διευρύνουν τον ορίζοντα των μεθόδων τους, ώστε να προσαρμόζονται στο διαφορετικό τύπο του κάθε μαθητή. Επιπρόσθετα ο Torrance κατέγραψε κάποιες διδακτικές προσεγγίσεις που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη διευκόλυνση της δημιουργικής συμπεριφοράς στο σχολείο, όμως ένα από τα δυσκολότερα προβλήματα για τη δημιουργική σκέψη είναι ο καθορισμός των παραγόντων που την ευνοούν ή την αναστέλλουν.

Οι έρευνες κατατείνουν να ανιχνεύσουν την κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία. Είναι γνωστό ότι η τωρινή κατάσταση στα σχολεία βοηθά ελάχιστα στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και συχνά φαίνεται να την αντιστρατεύεται. Αυτό οφείλεται μάλλον στην ακαμψία του εκπαιδευτικού συστήματος και στην αδυναμία των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν τις προσδοκίες και ανάγκες των μαθητών τους με το να ζητούν να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους σε στερεότυπα και σε σχηματοποιημένες απόψεις, που προκύπτουν από τα βιβλία και τα προγράμματα. Οφείλεται ακόμη στην άγνοια των ειδικών συνθηκών οι οποίες απαιτούνται ώστε να βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν τη δημιουργική τους σκέψη.

Μελετώντας κανείς όλα τα παραπάνω και με δεδομένο την εισαγωγή των Συνθετικών Δημιουργικών Εργασιών στη Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θα αναλογιστεί. Ωραία και πώς θα μπορέσω να είμαι βέβαιος ότι αυτή η καινοτομία στην Εκπαιδευτική διαδικασία θα αποβεί χρήσιμη και επωφελής για τους μαθητές; Σίγουρα η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης είναι ένα θεμελιώδες ζητούμενο. Πόσο όμως είμαστε βέβαιοι ότι με την εκπόνηση των Συνθετικών Δημιουργικών εργασιών

αναπτύσσεται και η δημιουργική τους σκέψη; Αυτό θα επαληθευτεί με δυο τρόπους: Από την ποσοτική και την ποιοτική ανάπτυξή της. Η μεν ποσοτική από το πλήθος των δημιουργικών ιδεών, η δε ποιοτική από την ποιότητα των ιδεών σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια. Μέσα από το Σχολείο η επαλήθευση ανάπτυξης της Δημιουργικής Σκέψης μπορεί να γίνει με την χορήγηση κατάλληλων ψυχομετρικών κριτηρίων που ανιχνεύουν τη δημιουργική σκέψη (Κορναράκης, 2005, βλ. Ψυχομετρικό τεστ της Δημιουργικής Σκέψης στο Παράρτημα της Δ.Δ.) και σε συνδυασμό ίσως με βιολογικές ανιχνεύσεις (όπως πχ. μέτρησης της αρτηριακής πίεσης και καρδιακών παλμών κλπ.) την ώρα της δημιουργικής διαδικασίας. Το συγκεκριμένο τεστ μπορεί να δοθεί πριν την έναρξη των διαδικασιών και ενασχόλησης με τη δημιουργική εργασία και να δοθεί και μετά τη λήξη όλων των διαδικασιών και γίνεται σύγκριση των επιδόσεων τόσο του πριν όσο και του μετά.

Το συγκεκριμένο τεστ περιλαμβάνει τις εξής ενότητες: 1. Δώστε ασυνήθιστες χρήσεις κάποιων κοινών αντικειμένων, 2. Τι θα συνέβαινε αν…. (αν π.χ. όλοι ήμασταν κουφοί) 3. Να τελειώσουν μια μισή ιστορία ή να δώσουν τίτλους σε μια ιστορία 4. Α) Να συμπληρώσουν ένα ημικύκλιο και να το εμπλουτίσουν, Β) να συμπληρώσουν μια γωνία και να την εμπλουτίσουν Γ) Να συμπληρώσουν μια ανοιχτή κυματοειδή γραμμή και να την εμπλουτίσουν 5. Να κάνουν μια σύνθεση χρησιμοποιώντας και τις τρεις ανοικτές γραμμές μαζί.

Τι και πως βαθμολογείται σε αυτό το τεστ; 1. Βαθμολογείται η ποσότητα ιδεών πχ. με το μαχαίρι κόβω ψωμί, κόβω φρούτα, κόβω σπάγκο, κόβω κλαδί κλπ) , 2. Ο μετασχηματισμός των ιδεών (πχ. με το μαχαίρι, κόβω, τρυπώ, καρφώνω, πετώ, αμύνομαι κλπ). 3. Η πρωτοτυπία των ιδεών (χρησιμοποιούμε δυο (2) κριτήρια για την πρωτοτυπία. Α) τη συχνότητα και Β) την ποιότητα (δηλ.) Μοναδικότητα, και την αξία για το χρόνο που παράγεται η ιδέα). Βεβαίως τα κριτήρια αυτά είναι υποκειμενικά και για εγκυρότερα αποτελέσματα είναι ανάγκη να γίνεται βαθμολόγηση από δυο τουλάχιστον βαθμολογητές).

Αναφορικά με την αξιολόγηση του μη γλωσσικού τεστ και σε σχέση με την ποσότητα ιδεών (ευχέρεια), τον μετασχηματισμό (ευλυγισία) και την πρωτοτυπία στην επίλυση των σχημάτων ισχύουν τα όμοια όπως και παραπάνω αναφέρθηκαν για το γλωσσικό τεστ. Ωστόσο στο μέρος που αφορά τη συνένωση και των τριών σχημάτων σε ένα ισχύουν τα παρακάτω.

Ο συνολικός βαθμός συνάγεται από το άθροισμα των επιμέρους αξιολογήσεων στα: (Ε) ολοκλήρωση, (Α) διαμόρφωση, (Η) προσθήκη, (V) συνένωση. Στο κουτάκι 1 αναγράφεται ο συνολικός (άθροισμα των βαθμών) και είναι ο συνολικός βαθμός της δημιουργικότητας. Στην ολοκλήρωση (Ε) αξιολογείται αν τα δεδομένα σχήματα της εικόνας ολοκληρωθούν. Το ημικύκλιο σε κύκλο, η γωνία σε τετράγωνο, η τεθλασμένη γραμμή σε ένα κλειστό σχήμα. για κάθε σχήμα αντιστοιχεί ένας βαθμός. Άρα η μέγιστη βαθμολογία είναι 3. Στη διαμόρφωση (Α) αξιολογείται αν εκτός από τα παραπάνω συμπληρωθούν γραμμές ή σημεία ώστε από τον κύκλο να προκύψει ένα πρόσωπο, από τη γωνία μια καρέκλα, από την τεθλασμένη γραμμή ένα μαστίγιο. Για κάθε σχήμα αντιστοιχεί ένας βαθμός, δηλαδή μέγιστη βαθμολογία 3 βαθμοί. Στην προσθήκη (Η) αξιολογείται αν εκτός από τα προβλεπόμενα τρία σχήματα σχεδιαστούν κι άλλα σχήματα. Προβλέπονται μόνο 5 βαθμοί το πολύ, άσχετα αν τα σχήματα είναι παραπάνω. Για κάθε σχήμα ένας βαθμός. Αν σχεδιαστούν πολλά δέντρα, ο βαθμός θα είναι μόνο 1. Αν σχεδιαστεί ένα κοπάδι αρνιών (δηλαδή όμοια αντικείμενα), ο βαθμός

θα είναι 1. Αν σχεδιαστεί ένα σκυλί, ένα αρνί και ένα δέντρο (διαφορετικά αντικείμενα) οι βαθμοί είναι 3. Στη συνένωση (V) αξιολογείται αν δυο σχήματα ενωθούν μεταξύ τους όχι απλώς με μία γραμμή αλλά να προκύπτει μια λογική εικόνα. Πχ. Όχι απλώς να ενώσουμε τον κυνηγό με το σκυλί με μια γραμμή, αλλά να κρατάει ο κυνηγός το σκυλί με ένα λουρί. Η μέγιστη βαθμολογία είναι 5 βαθμοί, άσχετα αν υπάρχουν περισσότερα σχήματα μεταξύ τους ενωμένα. Η μέγιστη βαθμολογία είναι 16 βαθμοί.

3. Η ΣΥΝΕΙΔΗΠΟΗΣΗ ΤΗΣ ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

Παρακάτω θα γίνει προσπάθεια για παρουσίαση της συνειδητοποίησης της χρησιμότητας της καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δεν ισχυριζόμαστε ότι η ανάπτυξη της Δημιουργικής Σκέψης και η καλλιέργειά της στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πανάκεια για την επίλυση των όποιων εκπαιδευτικών προβλημάτων, παιδαγωγικών ή γνωστικών. Εκείνο που θα προσπαθήσουμε βασικά να ισχυριστούμε είναι ότι καλλιεργώντας κανείς τη δημιουργική του σκέψη από μικρός μαθαίνει ένα τρόπο να αντιμετωπίζει πολλαπλώς τα προβλήματα που του παρουσιάζονται καθημερινά στη ζωή. Η δημιουργική τους επίλυση συμβάλλει στα παρακάτω:

1. Συνειδητοποίηση ότι οποιοδήποτε πρόβλημα δεν έχει μια και μοναδική λύση. Μπορεί να έχει και άλλες κρυμμένες λύσεις που μπορεί να χρησιμοποιηθούν όταν υπάρχει αδιέξοδο από την πλευρά της πορείας που επιχειρούμε να το επιλύσουμε. Τα θέματα αυτά πιθανόν να σχετίζονται με θέματα υγείας, θέματα αρχιτεκτονικά, οικονομικά, γνωστικά, εκπαιδευτικά, καλλιτεχνικά κλπ.
2. Μαθαίνοντας οι άνθρωποι από μαθητές να αναζητούν πολλαπλές λύσεις στα προβλήματα, τους γίνεται συνήθεια και τρόπος ζωής και με αυτόν τον τρόπο πορεύονται και την ενήλικη ζωή τους.
3. Γίνεται προσπάθεια από τη θέση που κατέχουν να επιλύουν προβλήματα εξοικονομώντας πόρους χρόνου και χρημάτων.
4. Βρισκόμενοι σήμερα ως Έλληνες στην Ενωμένη Ευρώπη πολλά έργα στη χώρα γίνονται από συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα. Μια από τις παραμέτρους είναι τα έργα που κατασκευάζονται από κοινά χρηματικά κονδύλια να έχουν υποχρεωτικά κάποιο χρόνο ζωής. Συνεπώς οι μηχανικοί που τα σχεδιάζουν θα πρέπει να κινούνται με την προοπτική αυτή και να τα σχεδιάζουν με δημιουργική φαντασία, να εξυπηρετούν όχι μόνο στον χρόνο που γίνονται αλλά και τα χρόνια που θα έλθουν και χρειάζεται να είναι λειτουργικά και με μελλοντικό όραμα.
5. Οι κατασκευές τους, ως αρχιτέκτονες και μηχανικοί, έχουν χρόνο ζωής και προοπτικές. Από αυτή την άποψη όταν κατασκευάζεται κάτι (πχ. μια πλατεία ή ένα δημόσιο οικοδόμημα) κατασκευάζεται για να αντέχει στο χρόνο. Για παράδειγμα ο Παρθενώνας, η Αγία Σοφία Κων/πολης, ο Πύργος του Άϊφελ στο Παρίσι, το Ρολόι Μπιγκ Μπεν στο Λονδίνο κλπ. θεωρούνται έργα δημιουργικής φαντασίας και αντέχουν στον χρόνο. Αντίθετα η πλατεία Ελευθερίας στο κέντρο του Ηρακλείου έχει δεχτεί τις μύριες κριτικές ως αρχιτεκτονική κατασκευή αλλά δεν μπορεί να μετασκευαστεί διότι προσκρούει στον κανόνα των

συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων και χρειάζεται να παρέλθει ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα για να γίνει αλλαγή.

6. Εφόσον μέσω και των Δημιουργικών Εργασιών καλλιεργείται η Δημιουργική Σκέψη και η Δημιουργικότητα στους μαθητές από πολύ νωρίς, καλώς έχει νομοθετηθεί να εκπονούνται δημιουργικές εργασίες στο Λύκειο. Έχει παρατηρηθεί επιστημονικά ότι το Σχολείο και ο «φορμαλισμός» του προγράμματος καταπνίγει τη δημιουργικότητα. Είναι ανάγκη οι αυριανοί επιστήμονες και πολιτικοί να κινούνται με δημιουργική σκέψη, ώστε τα έργα τους, ιδέες ή κτίσματα, να έχουν προοπτική χρόνων και να είναι μακρόπνοα.

Βιβλιογραφία

Amabile T. M. (1990). Within You, Without You. In: M. Runco & R. Albert (eds), *Theories of Creativity*. Newbury Park, CA, Sage, (61-91).

Anastasi A. (1976). *Psychological testing. (Fifth Edition 1957. Last Edition 1976). McMillan Publishing.* N.Y. Chapter 13. (p.p. 383-392).

Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, person: A systems view of creativity. In R. J. Stenberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 325- 339). Cambridge University Press.

Eysenck H. (1995). *Genius: The natural history of creativity*. Cambridge University Press.

Galin D. (1974). Implications for psychiatry of left and right cerebral specializations. A neuropsychological context for unconscious process. *Archives of General Psychiatry*. 31, 572-583.

Getzels J. W. (1985). Creativity and Human Development. In: Husen, T. & Postlethwaite, T.N. (eds).(1985)., *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies.* Vol. 2. Oxford, Pergamon Press, 1093-1110.

Guilford J. P. (1950). "Creativity". Its measurement and development. *American psychologist,* 5. pp. 444 - 445.

Guilford J. P. (1957). "Creative Abilities in the Arts", in *Psychological Review*, v. 64.

Hargreaves D. (2004). Η αναπτυξιακή ψυχολογία της μουσικής. Αθήνα. Faggoto.

Heston L.L. (1966). Psychiatric disorders in foster home reared children of schizophrenic mothers. *British Journal of Psychiatry*, 112, 819-825.

Hines D. & Martindale C. (1974). Including lateral eye movements and creative and intellectual performance. *Perceptual and Motor Skills*, 39, 153-154.

Hoppe K. (1977). Brains and psychoanalysis. *Psychoanalytic Quarterly*, 46, 220-224.

Jung Carl (1981), Η ολοκλήρωση της προσωπικότητας, εκδ. Αντίνεα.

Karlsson J. L. (1968). Genealogical studies of Schizophrenia. In D. Rosental & S.S. Kety (Eds.), *The transmission of Schizophrenia* (p.p. 201-236). Oxford: Pergamon.

MacKinnon D. (1983). Creative Architects. *Genius and Eminence*. The Social Psychology of Creativity and Exceptional Achievement, (ed. R. Albert). Oxford: Pergamon Press.

Martindale C. (1999). Biological bases of creativity. *Handbook of Creativity*, Ed. by R. Sternberg. U.K. Cambridge University Press.

McNeil T. F. (1971). Prebirth and postbirth influence on the relationship between creative ability and recorded mental illness. *Journal of Personality*, 39. 391-406.

Parks R. W. et al. (1988). Cerebral metabolic effects of a verbal fluency test: A PET scan study. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 10, 565-575.

Pluker Jon. - Renzuli Jos. (1999). Psychometric Approaches to the Study of Human Creativity. In: *Handbook of Creativity* by R. Sternberg. U.S.A. Cambridge University Press.

Schirrmacher R. (1998). *Τέχνη και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών* (μτφρ. Ταλίν Γαρεζιάν). Αθήνα: Ιων.

Torrance E. P. (1959). Sex -Role identification and creative thinking. *Bureau of Educational Research*. University of Minnesota.

Torrance E. P. (1962). *Guiding Creative Talent*. New Jersey: Prentice-Hall. Englewood Cliffs.

Torrance E. P. (1977). *Creativity in the classroom*. Washington, D.C: National Education Association.

Vitale B. (1987). *Οι μονόκεροι υπάρχουν. Το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου και η συμβολή του στη μάθηση* (μτφρ. Γ. Παναστασίου). Αθήνα: Θυμάρι.

Wallas G. (1926). *The art of thought*. New York, Harcourt, Brace.

Webberley R. & Litt L. (1987). Δημιουργικότητα. Στο: Lee V., Webberley R., & Litt L. (1987), *Νοημοσύνη και δημιουργικότητα* (μτφρ. Γιώργος Μπαρουξής), The open university. Αθήνα: Κουτσουμπός.

Βαρλάμης Σωτήριος (2012). Η σημασία του μεταβολισμού της γλυκόζης στην παθοφυσιολογία των φαρμακοανθεκτικών επιληψιών στην παιδική ηλικία. Δ.Δ. Ιατρική σχολή Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.

Ευαγγέλου Ιάσ. (1993). *Η φαντασία: Μια αδιερεύνητη ψυχική λειτουργία*. Αθήνα: Ιάμβλιχος.

Θανασάς, Π. (1999). «Φαίδων 96a-102a: Μια φιλοσοφική αυτοβιογραφία». *Δευκαλίων*, τ. 17, σ. 5-22.).

Κασσή Ε. (χ.χ.). Ολοκλήρωση του μεταβολισμού. Πανεπιστημιακές Σημ. της Επικ. Καθηγήτριας του ΕΚΠΑ στο e-Class ΕΚΠΑ: (*https://eclass.uoa.gr/.../2%20Ολοκλήρωση%20μεταβολισμού%20ΜΑΙΟΣ%202012.ppt*)

Κατανά Βικτ- Παυλίδης Γεώργ. (2009). Η αντιμετώπιση με πολυμέσα (μέθοδος Παυλίδη) βελτιώνει σημαντική την ορθογραφία των δυσλεξικών. ΚΕΔΔΥ Πιερίας – Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Στο: http://www.uom.gr/modules.php?op=modload&name=UpDownload&file=index&req=getit&lid=1469

Κορναράκης Γ. (2005). Ο ρόλος της διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας στην καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης. Δ.Δ. Ρέθυμνο 2005.

Κωσταρίδου - Ευκλείδου Α. (1997). *Ψυχολογία της σκέψης.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λαζαρίδης Π. Γ. (1973). Δημιουργικότητα και αρχιτεκτονική εκπαίδευση. (Διδ. Διατριβή Πολυτεχνικής Σχολής Πανεπιστημίου Θεσ/νίκης). Θεσ/νίκη.

Μαγνήσαλης Κ. (1996). *Δημιουργική. Θεωρία και τεχνική για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας*. Αθήνα: Interbooks.

Μαγνήσαλης Κ. (2003). *Δημιουργική Σκέψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαρμαρινός Ι. (1978). Δημιουργικότης και κοινωνικοοικονομικόν επίπεδον (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα: Φιλοσοφική σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών.

Μπιμπή Μαίρη, health.in.gr, ΑΠΕ-ΜΠΕ στο: http://health.in.gr/news/scienceprogress/article/?aid=1500190656).

Νημά Α. Ε. (1999). *Δημιουργικότητα και σχολική επίδοση. Διερεύνηση των δυο μεταβλητών σε δείγμα μαθητών Γυμνασίου* (Διδ. Διατριβή). Φλώρινα. Παιδαγωγικό Τμήμα.

Νικολιδάκη Σ. (2002). Οι επιδόσεις των νηπίων σε τεστ δημιουργικότητας σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους. Στο: *Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής ηλικίας. Πρακτικά επιστημονικού Συνεδρίου, τ. Α΄ Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης*. Ρέθυμνο.

Ξανθάκου Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδόπουλος Ν. Γ. (2002). Η δημιουργικότητα στην πρώιμη κυρίως ηλικία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και σύγχρονες ερευνητικές επισημάνσεις. Στο: *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση*, τόμ. Β'. Τυπωθήτω. Αθήνα.

Παπαδόπουλος Ν. Γ. (2003). *Ψυχολογία – Γενική Πειραματική* (8η έκδοση). Αθήνα.

Παπαδόπουλος Ν. Γ. (2005). Λεξικό της Ψυχολογίας – Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία. Αθήνα.

Πασσάκος Γ. Κ. (1977). *Η δημιουργική σκέψις εις την εφηβείαν*. Αθήνα.

Πασσάκος Γ. Κ. (1979). *Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν ψυχολογίαν*. Αθήνα.

Σαββάκη Ε. (1989). *Οι παράλληλοι εαυτοί μας και το βουβό δεξί ημισφαίριο*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης. Διονύσιος Σολωμός. Οι Ελεύθεροι Πολιορκημένοι. Επιμέλεια: Στυλιανός Αλεξίου, Εκδόσεις Στιγμή

Τάρεκ Α. (1993). *Δημιουργικότητα και σχολική επίδοση*. Θεσ/νίκη (Διπλωματική εργασία).

Χαραλαμπόπουλος Ι. (1981). *Πρόγραμμα αγωγής και ασκήσεως της δημιουργικής σκέψης*. (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Πρόταση χρήσης διανομής Ubuntu Mate για το Γυμνάσιο

Κοτσιμπός Γεώργιος

Λαγός Σταύρος

Ομάδα ανάπτυξης λογισμικού, Γενική Διεύθυνση Στρατηγικού Σχεδιασμού, Προγραμματισμού και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης, Διεύθυνση Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης της Γενικής Γραμματείας του ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Περίληψη

*Η ανάγκη για τον σχεδιασμό και υλοποίηση εσωτερικών (in-house) εφαρμογών ώθησε το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.) στην σύσταση της ομάδας ανάπτυξης λογισμικού που υπάγεται στην Διεύθυνση Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης της Γενικής Γραμματείας του ΥΠ.Π.Ε.Θ. Σε αυτήν, μεταξύ άλλων έργων ανατέθηκε ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικών διανομών Linux (*Debian and Other Distros, 2013) *για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί αναλυτικά μία πρόταση χρήσης της εκπαιδευτικής διανομής Linux (Ubuntu Mate) για την βαθμίδα του Γυμνασίου, ξεκινώντας από τα βήματα της εγκατάστασης, τόσο μιας standalone διανομής από DVD ή USB Stick, όσο και της δυνατότητας εγκατάστασης ενός αρχείου εικόνας μιας εικονικής μηχανής (Virtual Machine). Στην συνέχεια θα παρουσιαστεί η διεπαφή χρήστη της διανομής και τα πλεονεκτήματα που παρέχει στους μαθητές Γυμνασίου και εκπαιδευτικούς που θα την χρησιμοποιήσουν. Η διανομή αναπτύχθηκε αρχικά σε Debian KDE (*A Brief History of Debian - Debian Releases, 2017)*και ακολούθησε έκδοση της σε Ubuntu Mate (Helmke & Joseph & Rey, 2016) ώστε να υπάρχει ακόμη μια δυνατότητα επιλογής του γραφικού περιβάλλοντος που ταιριάζει και προσφέρει περισσότερη άνεση στους χρήστες.*

Λέξεις κλειδιά: διανομές Linux, ανοιχτό λογισμικό, Ubuntu

1. Εισαγωγή

Η φιλοσοφία του ανοιχτού κώδικα επικεντρώνεται στην ελεύθερη διακίνηση προγράμματος σύμφωνα με την Γενική Άδεια Δημόσιας Χρήσης (GPL) του Richard Stallman (“*Η Γενική Άδεια Δημόσιας Χρήσης GNU*”,2017). Είναι η πρότυπη άδεια που χρησιμοποιείται στη διανομή του λογισμικού ανοικτού κώδικα. Ο κόσμος του GNU/Linux (*Berlich Ruediger, 2001)* παρέχει δωρεάν εφαρμογές ανοιχτού κώδικα που πολλές φορές η ποιότητα τους φτάνει σε μεγαλύτερα επίπεδα από αντίστοιχες μεγάλου κόστους εφαρμογές κλειστού κώδικα. Καθένας έχει λοιπόν το δικαίωμα να χρησιμοποιήσει ένα πρόγραμμα, να το αλλάξει με σκοπό την βελτίωσή του, καθώς και να το διανείμει.

Ανοικτός Κώδικας σημαίνει ανοικτή πληροφορία και ανοικτή πληροφορία σημαίνει Πολιτισμός. Ευνοείται η δημιουργία, καθώς όταν δημιουργείται κάτι υπάρχει η δυνατότητα από άλλους να το εξελίξουν, κάτι που ενισχύει την πρόοδο. Πρόκειται για την ελεύθερη διάδοση γνώσης.

Στην ομάδα ανάπτυξης λογισμικού ανατέθηκε από το ΥΠ.Π.Ε.Θ η σχεδίαση και υλοποίηση των EduDistributions οι οποίες είναι εξειδικευμένες διανομές Linux

(Dalheimer & Welsh, 2009) διαθέσιμες για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Ένας από τους κύριους λόγους για αυτήν την απόφαση ήταν η ανάγκη εξοικονόμησης κόστους με χρήση λογισμικού ανοιχτού κώδικα και η πλήρης αξιοποίηση των σχολικών εργαστηρίων πληροφορικής ανεξαρτήτως της παλαιότητας του υλικού που διέθεταν, μιας και οι διανομές θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και σε τεχνολογικά παρωχημένα μηχανήματα (έκδοση 32bit). Επίσης ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας ήταν η ομοιομορφία του λογισμικού των σχολικών εργαστηρίων. Το έργο των διανομών είναι σε εξέλιξη και περιλαμβάνει την συντήρηση, τροποποίηση, επαύξηση και εμπλουτισμό τους σε διαρκή βάση.

Η διανομή του Γυμνασίου περιέχει λογισμικό που είναι εγκεκριμένο από το (ΥΠ.Π.Ε.Θ.). Επίσης περιέχει δημοφιλές εκπαιδευτικό λογισμικό ανοιχτού κώδικα και συνδέσμους σε εκπαιδευτικές ιστοσελίδες. Για την συμβατότητα τόσο με νέους όσο και με πεπαλαιωμένους υπολογιστές αναπτύχθηκαν ξεχωριστές 32bit και 64bit εκδόσεις σε Debian και Ubuntu Mate (*Debian and Other Distros, 2013)*. Η διανομή έχει περάσει με επιτυχία stretch tests και είναι λειτουργική σε υπολογιστές με μικρή επεξεργαστική ισχύ (Pentium 3, 750MHz), μνήμη RAM (>=512MB)[118] για Debian και (Pentium M 1.0 GHz), μνήμη RAM (>=1GB) για UbuntuMate[119]. Ακολουθεί μια παρουσίαση των χαρακτηριστικών και δυνατοτήτων της συγκεκριμένης διανομής ξεκινώντας με τους τρόπους και τη διαδικασία εγκατάστασης και συνεχίζοντας με την διεπαφή χρήστη και το παρεχόμενο εγκατεστημένο λογισμικό.

2. Εγκατάσταση διανομής

Οι υπερσύνδεσμοι (links) για τα αρχεία εικόνας (iso) της διανομής υπάρχουν στον οδηγό εγκατάστασης της διανομής που βρίσκεται στο wiki του git του έργου Edu_Distributions[120].

Αρχικά πρέπει να δημιουργηθεί ένας δίσκος εκκίνησης (bootdvd/ usb) από τον οποίο θα πραγματοποιηθεί η εγκατάσταση της διανομής.

Για τη δημιουργία dvd εγκατάστασης από ένα iso αρχείο είναι απαραίτητο λογισμικό εγγραφής δίσκων όπως το ImgBurn για Windows ή το Brasero για πλατφόρμα Linux. Για τη δημιουργία usb εγκατάστασης από ένα iso αρχείο έχουν δοκιμαστεί με επιτυχία λογισμικά όπως το Isohybrid του Linux ή το Rufus για Windows. Αναλυτικές οδηγίες για την χρήση των παραπάνω εργαλείων υπάρχουν στον οδηγό εγκατάστασης της διανομής [121].

Στην συνέχεια το dvd/usb εκκίνησης θα πρέπει να ρυθμιστεί ώστε ο υπολογιστής εγκατάστασης να εκκινεί από το DVD ή το USB ανάλογα, μέσα από το BIOS του υπολογιστή. Μόλις γίνει επανεκκίνηση του υπολογιστή, έχοντας εισάγει το dvd ή usb εκκίνησης, θα ξεκινήσει η διαδικασία εγκατάστασης της διανομής. Η διαδικασία της εγκατάστασης γίνεται μέσα από μια σειρά οθονών επιλογής και πλαισίων διαλόγου. Στο κάτω μέρος κάθε οθόνης εγκατάστασης υπάρχουν οδηγίες για την μετακίνηση μέσα σε αυτήν:

<Tab> για μετακίνηση ανάμεσα στα πεδία επιλογής,

[118]https://www.debian.org/releases/stretch/amd64/ch03s04.html.en
[119]https://ubuntu-mate.org/about/
[120]https://git.minedu.gov.gr/itminedu/edu_distributions/wikis/home
[121]https://git.minedu.gov.gr/itminedu/edu_distributions/wikis/3.2-οδηγός-εγκατάστασης-διανομής

<Space> για επιλογή ενός πεδίου,

<Enter> για ενεργοποίηση επιλογής πεδίου.

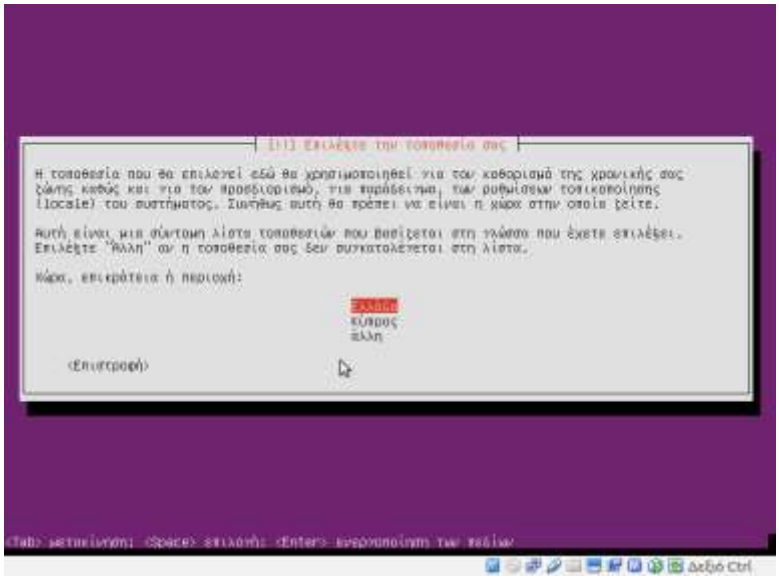
Στα πλαίσια διαλόγου υπάρχουν οι επιλογές:

<Συνέχεια> για το επόμενο βήμα της εγκατάστασης

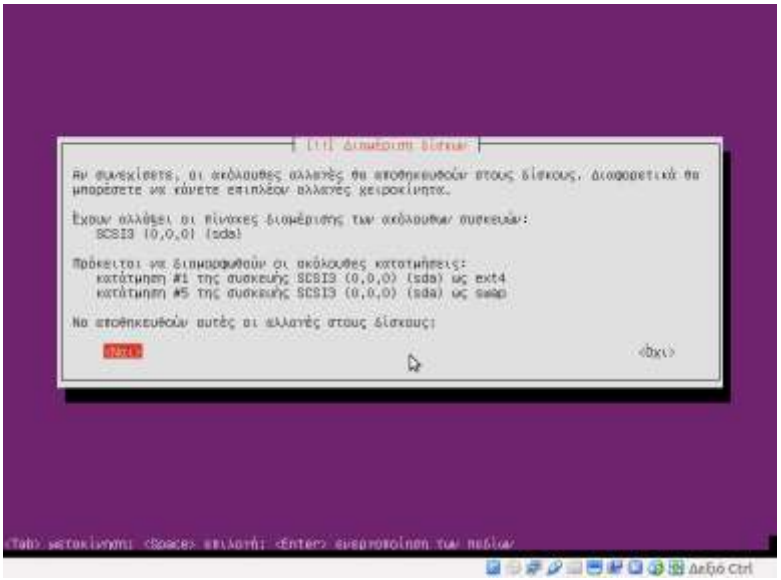
<Επιστροφή> για επιστροφή σε προηγούμενο βήμα.

Επίσης, ορισμένα πλαίσια διαλόγου για την μετάβαση σε επόμενο βήμα χρειάζονται απάντηση: ***<Ναι>*** ή ***<Όχι>***.

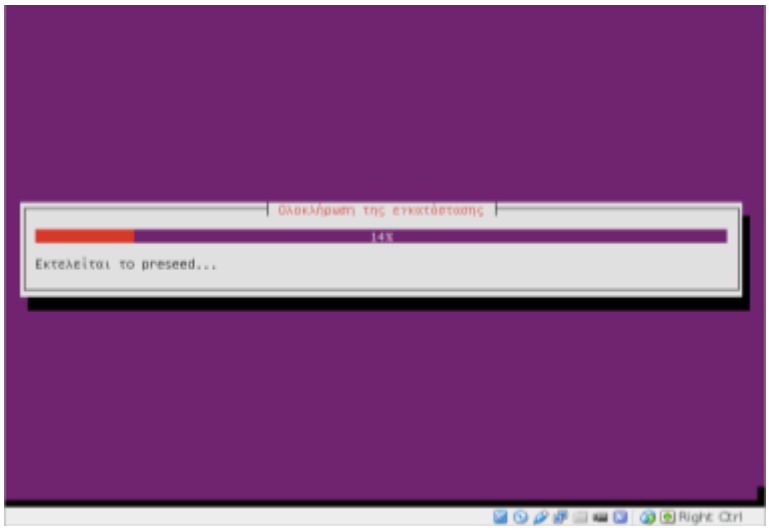
Η εγκατάσταση των διανομών είναι τυπική και σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό αυτοματοποιημένη. Η διανομή δεν μπορεί να είναι εγκατεστημένη παράλληλα με άλλο λειτουργικό σύστημα στον δίσκο (εικόνα 2). Ενδεικτικά γίνεται παράθεση των βασικότερων στιγμιοτύπων της εγκατάστασης (εικόνες 1,2,3 και 4).



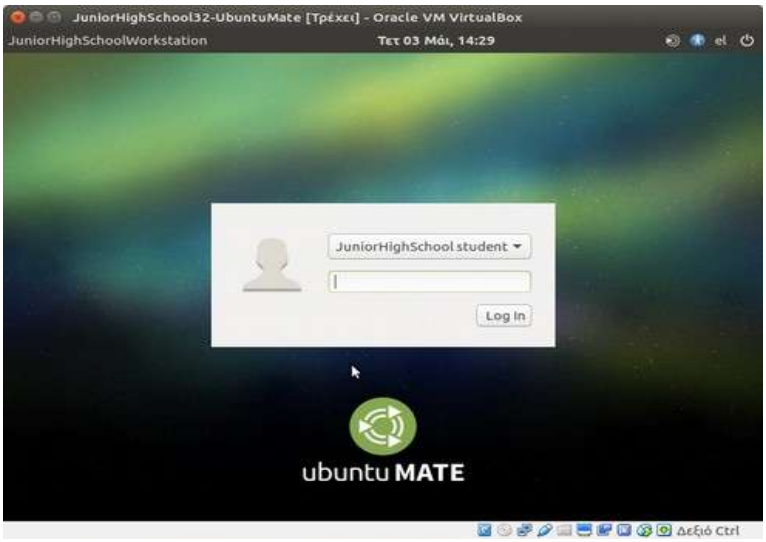
Εικόνα 1: Επιλογή της ελληνικής γλώσσας



Εικόνα 2: Με την επιλογή αυτή σβήνονται όλα τα δεδομένα του δίσκου για να συνεχιστεί η εγκατάσταση

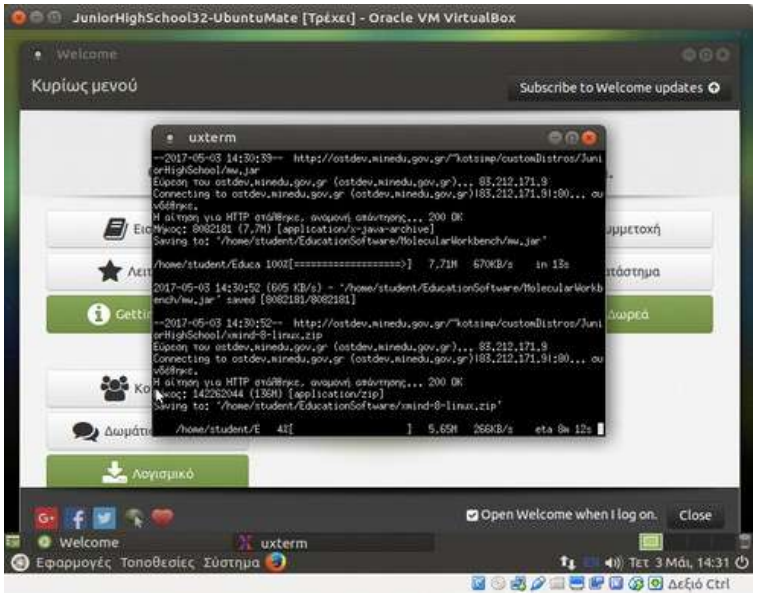


Εικόνα 3:Ολοκλήρωση της εγκατάστασης - Εκτέλεση του preseed αρχείου



Εικόνα 4: Αρχική σελίδα login της διανομής

Μετά την σύνδεση, αυτόματα ανοίγει ένα παράθυρο τερματικού και ξεκινά η εγκατάσταση του απαραίτητου λογισμικού της διανομής. Επίσης εμφανίζεται ένα **WelcomeScreen** με πληροφορίες για το **Mate**.



Εικόνα 5: Παράθυρο τερματικού για εγκατάσταση

Μόλις η εγκατάσταση των πακέτων λογισμικού ολοκληρωθεί (εικόνα 5), το παράθυρο τερματικού κλείνει και τα προσωρινά αρχεία της εγκατάστασης διαγράφονται. Το σύστημα κάνει αυτόματα Reboot. Το λειτουργικό σύστημα με όλα τα ενσωματωμένα λογισμικά είναι πλέον έτοιμο για χρήση.

3. Εγκατάσταση σε εικονική μηχανή (virtual machine) με αρχείο εικόνας (iso)

Μια εναλλακτική λύση είναι η εγκατάσταση της διανομής σε εικονική μηχανή χρησιμοποιώντας το iso αρχείο. Το πλεονέκτημα της εγκατάστασης σε εικονική μηχανή είναι η χρήση μιας νέας διανομής λειτουργικού αποφεύγοντας διαγραφή της υπάρχουσας εγκατάστασης.

Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα, αντί για εγκατάσταση όλης της διανομής εξ' αρχής με χρήση του iso αρχείου, να χρησιμοποιηθεί μια προδιαμορφωμένη εγκατάσταση (appliance) με χρήση ενός έτοιμου αρχείου εικόνας (virtual machine image) το οποίο μπορεί να εισαχθεί άμεσα σε μια εικονική μηχανή προσφέροντας ένα λειτουργικό σύστημα έτοιμο για χρήση. Για αυτόν τον σκοπό έχουν δημιουργηθεί Virtual appliances τόσο σε VirtualBox όσο και σε Vmware[122].

Παρουσιάζονται ενδεικτικά δυο στιγμιότυπα (screenshots) εγκατάστασης virtual appliance σε περιβάλλον VirtualBox (εικόνες 6 και 7):

[122] https://git.minedu.gov.gr/itminedu/edu_distributions/wikis/home

Εικόνα 6: Επιλογή συσκευής που θα εισαχθεί

Εικόνα 7: Ρυθμίσεις και εισαγωγή virtual appliance

4. Διεπαφή χρήστη διανομής

Όλες οι εγκατεστημένες εφαρμογές βρίσκονται ομαδοποιημένες ανά κατηγορία (πχ. *Εκπαίδευση*, *Διαδίκτυο*, *Ήχος & Βίντεο* κ.α.) και υπάρχει πρόσβαση σε αυτές από το μενού **Εφαρμογές** (εικόνα 8) στο κάτω αριστερό μέρος της οθόνης.

Εικόνα 8: Ομαδοποίηση εφαρμογών

Από το μενού **Τοποθεσίες** υπάρχει πρόσβαση σε φακέλους και αρχεία του συστήματος (όπως στον φάκελο **Υπολογιστής**, **Προσωπικός φάκελος** κ.α.).

Εικόνα 9: Το μενού σύστημα

Επίσης από το μενού **Σύστημα** (εικόνα 9) υπάρχει πρόσβαση σε:

- λειτουργίες ***Διαχείρισης του συστήματος***
- ***Προτιμήσεις*** (ρυθμίσεις εφαρμογών και εμφάνισης του συστήματος)
- στο ***Κέντρο Ελέγχου*** (εργαλείο ρύθμισης του Mate)

5. Ενσωματωμένα λογισμικά

Η διανομή περιέχει πληθώρα εφαρμογών που καλύπτουν όλες τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Περιλαμβάνεται εξειδικευμένο εκπαιδευτικό λογισμικό για κάθε γνωστικό αντικείμενο και τάξη του Γυμνασίου, τελευταίες εκδόσεις ανοιχτού λογισμικού ευρείας παιδαγωγικής χρήσης (π.χ. λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης), σύνδεσμοι σε δημοφιλείς διαδικτυακές εκπαιδευτικές πλατφόρμες

και αποθετήρια εκπαιδευτικού περιεχομένου καθώς και ανοιχτό λογισμικό γενικής χρήσης.

Συγκεκριμένα υπάρχουν εγκατεστημένες εφαρμογές γραφείου (LibreOffice (Writer, Calc, Math, Impress), Thunderbird), εφαρμογές γραφικών (LibreOfficeDraw, Gimp), εφαρμογές browser (Mozilla firefox, Google chrome), εργαλεία αναπαραγωγής περιεχομένου ψηφιακών πολυμέσων (Videolan, Dragon Player, Shotwell (photo organizer), Gnome Player (Media Player), RythmBox (αναπαραγωγή και οργάνωση μουσικής), Adobe Flash, LMMS), Εργαλεία εγγραφής οπτικών δίσκων (k3b , brasero), Εργαλεία αρχειοθέτησης - συμπίεσης -αποσυμπίεσης (Engrampa, p7zip με GUI, Rar – unrar), εργαλεία διαχείρισης λογισμικού (Ubuntu-Software (εγκατάσταση προγραμμάτων), Software-center (εγκατάσταση προγραμμάτων), GDebi (εγκατάσταση πακέτων)), text editors (Vim (απο command line), Pluma text editor), εργαλεία επικοινωνίας (Hexchat (online chat), Pidgin (αποστολέας μηνυμάτων διαδικτύου), Ekiga (Voip, Video Conference, Instant Messaging), Skype), εργαλεία απομακρυσμένης διαχείρισης και μεταφοράς αρχείων (Filezilla), Διαχειριστής αρχείων (Caja), εργαλεία συστήματος (Wine (windows emulation εφαρμογή συμβατότητας που επιτρέπει σε windows εφαρμογές να τρέχουν σε unix-like συστήματα), Gparted (διαμερισματοποίηση δίσκων), partimage (BackUp δίσκων)) κ.α.

Επίσης υπάρχει υποστηρικτικό λογισμικό για όλα τα μαθήματα όλων των τάξεων του Γυμνασίου και πλήθος εκπαιδευτικών εφαρμογών όπως extremeracer, tuxtype, tuxpaint, tuxfootball, kollision, kapman, kblocks (Εκπαιδευτικά παιχνίδια εκμάθησης χρήσης υπολογιστή), Lightbot: Παιχνίδι εκμάθησης προγραμματισμού (online), Tuxguitar (Πρόγραμμα μουσικής), Tuxmath (Πρόγραμμα μαθηματικών), Geogebra (Διαδραστικό εκπαιδευτικό λογισμικό γεωμετρίας), Audacity (πρόγραμμα ψηφιακής επεξεργασίας ήχου και ηχογράφησης), Openshot (Εφαρμογή επεξεργασίας βίντεο), Kgeography (Λογισμικό Γεωγραφίας), Kig (Λογισμικό Αλληλεπιδραστικής Γεωμετρίας), Palapeli (Παιχνίδι με Puzzle), Marble (virtual globe and world atlas), Step (Interactive Physical Simulator), Kalgebra (Graph Calculator), Kalzium (Πίνακας περιοδικών στοιχείων), Cantor (KDE Frontend to Mathematical Software), Kanagram (Letter Order Game), Kbrunch (Πρόγραμμα για κλάσματα, ποσοστά), Khangman (Παιχνίδι κρεμάλα), Kmplot (Σχεδιασμός γραφημάτων), Kst (Data Viewer), Kstars (Πλανητάριο), Kturtle (Εκπαιδευτικό περιβάλλον προγραμματισμού), Stellarium (Πρόγραμμα αστρονομίας), Biogenesis (Προσομείωση ανάπτυξης μονοκύτταρων οργανισμών), Scratch (Προγραμματισμός), Kolourpaint4 (Πρόγραμμα Ζωγραφικής), Celestia (Πρόγραμμα αστρονομίας), Hydrogen (Advanced drum machine for GNU/Linux), Asymptopia crossword builder (Εφαρμογή για τη δημιουργία σταυρόλεξων με μαθηματικές πράξεις), XMind (Λογισμικό δημιουργίας νοητικών χαρτών), Scribus (Εφαρμογή για σελιδοποίηση εγγράφων, Blender 3D (Εφαρμογή 3D γραφικών ανοικτού λογισμικού), KDEnlive (Επεξεργασία βιντεο), MuseScore (Εφαρμογή Εγγραφής Μουσικού Κειμένου), Geany (**Text editor using the GTK+ toolkit with basic features of an integrated development environment**), Ardour (Λογισμικό επεξεργασίας και εγγραφής ήχου), Maxima (Αλγεβρικό πακέτο) κ.α.

Το σύνολο των λογισμικών που περιλαμβάνονται στην διανομή υπάρχει στο wiki του έργου Edu_Distributions στο git[123].

[123] https://git.minedu.gov.gr/itminedu/edu_distributions/wikis/3.1-εργαλεία-διανομής

6. Συμπεράσματα

Η διανομή Ubuntu Mate του Γυμνασίου αποτελεί μια ολοκληρωμένη λύση για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών των σχολικών εργαστηρίων πληροφορικής. Δημιουργήθηκε με βασικούς άξονες την φιλικότητα προς τον χρήστη και την πλήρη κάλυψη των αναγκών του σε εκπαιδευτικό λογισμικό και απαραίτητο λογισμικό γενικής χρήσης. Στην διανομή έχουν γίνει η απαραίτητες αλλαγές στην διεπαφή χρήστη ώστε να θυμίζει Windows, ένα λειτουργικό σύστημα στο οποίο είναι πιο εξοικειωμένοι εκπαιδευτικοί και μαθητές. Αυτός είναι ένας από τους λόγους που επιλέχθηκε το Mate γιατί η διεπαφή του μπορεί να θεωρηθεί ότι προσομοιάζει με αυτήν των Windows.

Ένα ακόμα πλεονέκτημα της συγκεκριμένης διανομής είναι η απλότητα στην εγκατάσταση αφού αυτή ακολουθεί τυπικά βήματα (Sobell, 1998) ενώ υπάρχει και βοήθεια με κατάλληλους οδηγούς που εξηγούν κάθε βήμα της διαδικασίας. Επίσης υπάρχει και το πλεονέκτημα της εγκατάστασης ενός virtual appliance της διανομής γι' αυτούς που επιθυμούν πρώτα να τη δοκιμάσουν πριν την εγκαταστήσουν από την αρχή ή απλά προτιμούν να την χρησιμοποιούν με αυτόν τον τρόπο.

Το μεγαλύτερο ίσως όμως θετικό στοιχείο στο όλο εγχείρημα είναι η απεξάρτηση από την ανάγκη αγοράς αδειών χρήσης λειτουργικών συστημάτων κλειστού τύπου. Η διανομή βασίζεται στο ελεύθερο λειτουργικό σύστημα Linux (Petersen, 2007) και ενσωματώνει αποκλειστικά εφαρμογές ανοιχτού κώδικα, καθιστώντας περιττή πλέον την αγορά οποιουδήποτε είδους λογισμικού είτε αυτό έχει να κάνει με λειτουργικό σύστημα είτε με εφαρμογές.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Διαδικτυακή πηγή (Web Site):

A Brief History of Debian - Debian Releases.(17 Ιουνίου 2017). Ανακτήθηκε από http://www.debian.org

Berlich, Ruediger (Απρίλιος 2001). ALL YOU NEED TO KNOW ABOUT... The early history of Linux, Part 2, Re: distribution (PDF). Ανακτήθηκε 4 Μαΐου 2013 απόhttp://oldlinux.org/Linux.old/docs/lu9-All_you_need_to_know_about-The_early_history_of_Linux_part_2.pdf

Debian and Other Distros. (7 Δεκεμβρίου 2013). Ανακτήθηκε από http://www.debian.org

Proffitt, B. (3 Φεβρουαρίου 2010).The Top 7 Best Linux Distributions for You. Ανακτήθηκε 11 Ιανουαρίου 2015, από http://www.linux.com

Η Γενική Άδεια Δημόσιας Χρήσης GNU. (30 Μαρτίου 2017). Ανακτήθηκε από https://www.gnu.org/licenses/licenses.el.html#GPL

Βιβλίο:

Mark G. Sobell (1998). A Practical Guide to Linux. Boston: Addison-Wesley

Matthew Helmke & Elizabeth K. Joseph & Jose Antonio Rey (2016).The Official Ubuntu Book (9th Edition). New Jersey: Prentice Hall

Matthias Kalle Dalheimer& Matt Welsh (2009).Running Linux: A Distribution-Neutral Guide for Servers and Desktops 5th Edition. Sebastopol: O'Reilly

Richard Petersen (2007). Linux: The Complete Reference, Sixth Edition. NewYork: McGraw Hill Professional

Η ανάπτυξη της αισθητικής εμπειρίας στην Εκπαίδευση μέσω της Τέχνης

Κουκάκης Γεώργιος

Βαϊλάκη Ισμήνη

Περίληψη

Οι σημερινές συνθήκες της «Κοινωνίας Της Γνώσης και Της Πληροφορίας» δημιουργούν την ανάγκη καλά σχεδιασμένων δράσεων επιμόρφωσης, προκειμένου να αποκτήσουμε την ικανότητα και τα απαραίτητα εφόδια για να ανταποκριθούμε στις συνεχώς μεταβαλλόμενες σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες αποτελεί τη σύγχρονη τάση που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης καθώς και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η διαδικασία αυτή κρίνεται εξίσου σημαντική, όπως οι διάφορες γνωστές τεχνικές που χρησιμοποιούνταν μέχρι τώρα, καθώς βοηθά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των εκπαιδευομένων μέσα από τη συστηματική παρατήρηση έργων κάθε είδους τέχνης. Στόχος της εισήγησής μας είναι οι συμμετέχοντες να μπορέσουν γνωρίσουν τα βασικά είδη τέχνης και να κατανοήσουν πώς, μέσα από την αισθητική εμπειρία, επηρεάζεται ολόκληρη η εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, να ενθαρρυνθούν προς την κατεύθυνση αυτή χρησιμοποιώντας έργα τέχνης στη διδασκαλία, ως μια εναλλακτική πρόταση και ταυτόχρονα να εξοικειωθούν με αυτή.

Λέξεις κλειδιά: αισθητική εμπειρία, κριτικός στοχασμός, μετασχηματίζουσα μάθηση

1. Η αισθητική εμπειρία

Πριν ξεκινήσουμε να αναλύουμε τον εκπαιδευτικό ρόλο της αισθητικής εμπειρίας θα ήταν καλό να της δώσουμε έναν ορισμό. Ο Κόκκος αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «*ως αισθητική εμπειρία νοούμε τη συστηματική παρατήρηση και κριτική ανάλυση έργων τέχνης*» (Κόκκος, 2011, σελ. 70). Η συμβολή της αισθητικής εμπειρίας στην ανάπτυξη του στοχασμού και ιδιαίτερα του κριτικού στοχασμού έχει διερευνηθεί στο πλαίσιο αρκετών επιστημονικών πεδίων. Ένα από τα πεδία είναι και αυτό της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η αισθητική εμπειρία ως πράξη προσφέρει στον αποδέκτη τη δυνατότητα να οργανώνει τις γνωστικές του ικανότητες με έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο και να αντιλαμβάνεται τη συγκεκριμένη εμπειρία ως μια εναλλακτική προοπτική στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, ό.π.).

Ο θεωρητικός Γκούντμαν (2005) επισημαίνει ότι «*στην αισθητική εμπειρία το συναίσθημα αποτελεί το μέσο για να διακρίνουμε τις ιδιότητες τις οποίες έχει και εκφράζει το έργο*», για αυτό και τα συναισθήματα είναι γνωσιακά χρήσιμα, δηλαδή μας επιτρέπουν να προβούμε σε διακρίσεις και συσχετισμούς προκειμένου να εκτιμήσουμε ένα έργο τέχνης και να το εντάξουμε στο σύνολο των εμπειριών μας για τον κόσμο. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Γκούντμαν, εκτός από το συναίσθημα που ως θεατές νιώθουμε απέναντι σε ένα έργο τέχνης, πρέπει να εντοπίσουμε και το συναισθηματικό περιεχόμενο που υφίσταται στο αναπαριστώμενο αντικείμενο. (Γκούντμαν, 2005, σσ. 333-348).

Για να βιώσει όμως ο άνθρωπος μια αισθητική εμπειρία, θα πρέπει προηγουμένως να έχει αναπτύξει πλήρως και να έχει προβεί σε εντατική χρήση της ικανότητάς του να κατανοεί τα μηνύματα που δέχεται. Η αισθητική εμπειρία, ως εμπειρία γνωσιακή, είναι εμποτισμένη με συμβολικά χαρακτηριστικά. Η τέχνη από την πλευρά της χρησιμοποιεί σύμβολα για να δώσει ώθηση στον θεατή να ανακαλύψει τη γνώση, μέσα από μια διαδικασία κατανόησης και αποκωδικοποίησης. (**http://artmag.gr/articles/art-thinking/item/2013-aesthetic-experience-and-knowledge**).

Τα τελευταία χρόνια η αισθητική εμπειρία, μέσα από έρευνες στα πεδία της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας, θεωρείται από πολλούς μελετητές, όπως ο Gardner, ένα σημαντικό κομμάτι της γνωστικής ανάπτυξης. Στην ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, η αισθητική εμπειρία που προσφέρεται μέσω της παρατήρησης ενός έργου τέχνης, αναπτύσσει πολλαπλά είδη νοημοσύνης και διαμορφώνει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Ο Κόκκος τονίζει πως για να ενδυναμωθεί η νοημοσύνη χρειάζεται διευρυμένη χρήση συμβόλων, κάτι που η αισθητική εμπειρία το προσφέρει στους εκπαιδευόμενους, καθώς δίνει τη δυνατότητα να επεξεργάζονται πλήθος συμβόλων (Κόκκος, 2011, σ.73).

Πολλοί μελετητές ακολούθησαν το παράδειγμα του Gardner αναπτύσσοντας δημιουργικές εκπαιδευτικές τεχνικές, οι οποίες επιτρέπουν την άντληση νοήματος μέσα από τα έργα τέχνης και την συνεχή παρακολούθησή τους. Ομάδα στοχαστών από το Palo Alto της Καλιφόρνιας μελέτησαν την ανθρώπινη επικοινωνία, βασισμένοι σε έρευνες της ανατομίας και νευροφυσιολογίας που αποδεικνύουν ότι ένας άνθρωπος για να σκεφτεί ολοκληρωμένα χρειάζεται ισότιμη και αλληλοσυμπληρωμένη λειτουργία των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Συνέπεια του συνδυασμού λειτουργίας των δύο ημισφαιρίων είναι η ανάπτυξη μετασχηματισμού, στοιχείο απαραίτητο για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η επαφή με τα έργα τέχνης, τα οποία περιέχουν τεράστιο πλούτο στοιχείων, συντελεί στην μετασχηματιστική διεργασία, ενεργοποιώντας μέρος του ανθρώπινου εγκεφάλου και δίνει ώθηση στη διεργασία της μάθησης (Κόκκος, 2011, σ.73-74).

Στις αρχές του 20ου αιώνα ο John Dewey στο έργο του "Η Τέχνη ως Εμπειρία" ισχυρίστηκε ότι η αισθητική εμπειρία αποτελεί το κατεξοχήν μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας, την οποία θεώρησε σαν το θεμελιώδες στοιχείο της διεργασίας της μάθησης. Θεωρούσε ότι τα έργα τέχνης δεν έχουν απλώς φυσική υπόσταση, αλλά διαποτίζονται με τη φαντασιακή διάσταση που τους προσδίδει ο καλλιτέχνης. Για να κατανοούμε λοιπόν τα νοήματά τους χρειάζεται με τη σειρά μας να επιστρατεύουμε στο έπακρο τη φαντασία μας (**http://edu4adults.blogspot.gr/**). Ο Dewey τονίζει πως: *«η αισθητική εμπειρία είναι ευρύτερη και βαθύτερη από τις συνήθεις εμπειρίες που αποκτούμε από την πραγματικότητα και αποτελεί σημαντική πρόκληση για σκέψη, συντελώντας στη διεργασία της μάθησης»* (Dewey, 1980, σελ. 285).

2. Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη

Η τέχνη τα τελευταία χρόνια εισάγεται δυναμικά στο χώρο της τυπικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, οι μαθητές, ήδη από το νηπιαγωγείο, εξοικειώνονται με έργα τέχνης. Στην τυπική εκπαίδευση ξεκίνησε να εισάγεται στις Δυτικές Χώρες στα τέλη του 19ου αιώνα (Freedman & Popkewitz, 1988, σελ. 387). Οι εκπαιδευόμενοι μέσα από την τέχνη, ακόμα και ως απλοί

παρατηρητές, εμπλέκονται σε δημιουργικές δράσεις και δραστηριότητες, με σκοπό την άμεση επαφή και κατανόηση του αντικειμένου που παρατηρούν. Τα έργα τέχνης, όποιας μορφής και αν είναι, συμβάλλουν στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων σε κοινωνικά ζητήματα, ενώ τους επιτρέπουν να συνειδητοποιήσουν μέσα από την ανάπτυξη της εικαστικής παιδείας, τη συμβολή της στην εκπαίδευση.

Αναμφίβολα, η επαφή μας με τα έργα τέχνης μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, καθώς δεν είναι εύκολο να αντιληφθεί κανείς με την πρώτη ματιά τα νοήματα που αναδύονται μέσα από αυτά. Τα έργα τέχνης εξαιτίας του συμβολικού χαρακτήρα τους επιδέχονται πολλαπλές ερμηνείες. Οι ερμηνείες που μπορούν να εμφανιστούν δεν είναι πάντα οι αναμενόμενες, όπως θα προσδοκούσε ο κυρίαρχος τρόπος σκέψης, καθώς ο παρατηρητής ενός τέτοιου έργου χρειάζεται ίσως να ενεργοποιήσει τις διανοητικές και ψυχικές δυνάμεις του προκειμένου να διεισδύσει στην ουσία του. Σημαντική προσέγγιση στον ρόλο της τέχνης για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης έδωσαν οι θεωρητικοί Adorno και Horkheimer, από τη Σχολή της Φρανκφούρτης, οι οποίοι ισχυρίζονταν ότι η επαφή με την τέχνη συμβάλλει στη διεργασία της ανθρώπινης χειραφέτησης, καλλιεργώντας έναν τρόπο σκέψης εντελώς διαφορετικό από τον συνήθη (Κόκκος, 2011, σσ.74-79).

Ορισμένα παραδείγματα που τα έργα τέχνης χρησιμοποιούνται ως εναύσματα για την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης επάνω σε διάφορα θέματα μπορούμε να δούμε παρακάτω. Τα έργα τέχνης επιλέγονται με γνώμονα ότι προσφέρουν κατάλληλα εναύσματα για την κριτική ανάλυση των εξεταζόμενων θεμάτων, χωρίς όμως να λαμβάνεται με έμφαση υπόψη το κριτήριο της αισθητικής τους αξίας. Έτσι, επιλέγονται έργα που ίσως δεν είναι τετριμμένα, από την άλλη όμως δεν θα μπορούσαν να συγκαταλεχθούν στη σφαίρα της «μεγάλης τέχνης». Για παράδειγμα, η Roden αναφέρει (2005) ότι χρησιμοποιεί δημοφιλή κινηματογραφικά έργα όπως το Chicken Run και το Thelma and Louise, ενώ η Bitterman (2009) χρησιμοποιεί ντοκιμαντέρ του Spike Lee. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η κριτική ανάλυση των μηνυμάτων που περιέχουν τα έργα με αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να συμβάλει στον μετασχηματισμό των πεποιθήσεων όσων τα παρακολουθούν και να διαμορφώσουν εκ νέου τη στάση τους στη μαθησιακή διεργασία με τη χρήση της τέχνης σε οποιαδήποτε μορφή της.

3. Μετασχηματίζουσα Μάθηση και Αισθητική Εμπειρία

Η καλλιέργεια ενός διαφορετικού τρόπου σκέψης από τους εκπαιδευόμενους, τους οδηγεί σε μια διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζουν δεδομένα όπως νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές και νοηματικά σύνολα. Ο ρόλος που παίζει η αισθητική εμπειρία στην Μετασχηματίζουσα Μάθηση είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς ουσιαστικά στοιχεία, όπως είναι ο κριτικός στοχασμός και ο στοχαστικός διάλογος, δρουν πάνω σε δυσλειτουργικές παραδοχές. Πρόκειται για στοιχεία που ενθαρρύνουν τον μετασχηματισμό της γνώσης και τα οποία τα συναντάμε συχνά τα τελευταία χρόνια σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, στη διάρκεια των οποίων χρησιμοποιούν την παρατήρηση έργων τέχνης ως μέθοδο διδασκαλίας, αξιοποιώντας τα εναύσματα που προκύπτουν από την αισθητική αυτή εμπειρία (Mezirow, 2006, σελ. 47).

Η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας επιχειρεί να προσφέρει στην εκπαίδευση ενηλίκων ένα πολύτιμο εργαλείο

που να επιτρέπει την κριτική προσέγγιση των θεμάτων που εξετάζονται. Η συγκεκριμένη μέθοδος αποτελείται από έξι αρχές και έξι στάδια επίσης. Σε αυτό το σημείο θα παρουσιάσουμε τα έξι στάδια εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» και θα προσπαθήσουμε να εκφράσουμε τις σκέψεις καθώς και την ενδεχόμενη ανασφάλεια που θα αντιμετωπίζαμε εάν εφαρμόζαμε αυτή τη μέθοδο στην πράξη, καθώς να εξηγήσουμε πώς θα δοκιμάζαμε να ξεπεράσουμε αυτές τις δυσκολίες (Κόκκος, 2011, σσ. 79-80).

3.1. Στάδια μεθόδου

Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει τη διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών, δηλαδή προσδιορίζει την ανάγκη για κριτική εξέταση στερεότυπων παραδοχών. Στο δεύτερο στάδιο οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις παραδοχές τους για το θέμα. Στο τρίτο στάδιο ο εκπαιδευτής εξετάζει τις απαντήσεις και εντοπίζει τα θέματα που θα πρέπει να προσεγγιστούν ολιστικά και κριτικά προκειμένου να επανεξεταστούν οι απόψεις που διατυπώθηκαν από τους συμμετέχοντες. Στο τέταρτο στάδιο ο εκπαιδευτής επιλέγει ορισμένα έργα τέχνης, όπως γλυπτά, φωτογραφίες, ζωγραφική, μουσική, θέατρο, ποίηση, κινηματογράφο, τα οποία θα χρησιμοποιήσει ως ερέθισμα για την επεξεργασία των μηνυμάτων που εκπέμπουν προς τους εκπαιδευόμενους (Κόκκος, 2011, σσ. 80-83).

Στο πέμπτο στάδιο ο εκπαιδευτής υποκινεί τους εκπαιδευόμενους να προσεγγίσουν διαδοχικά τα παρουσιαζόμενα έργα τέχνης να τα παρατηρήσουν από διαφορετικές οπτικές γωνίες, προκειμένου να ανακαλύψουν όσο δυνατόν περισσότερες διαστάσεις επανεξετάζοντας τις αρχικές παραδοχές τους. Σε αυτό το στάδιο, βασικό εργαλείο για αυτή την διεργασία είναι η αισθητική εμπειρία που καλλιεργείται από τους συμμετέχοντες παρατηρώντας τα έργα τέχνης που εναλλάσσονται. Στο έκτο και τελευταίο στάδιο της μεθόδου, ο εκπαιδευτής πραγματοποιεί την κριτική αποτίμηση και εμπλουτίζει τις αρχικές απόψεις που είχαν οι εκπαιδευόμενοι. Σε αυτό το στάδιο ο εκπαιδευτής συντονίζει τη διεργασία με απώτερο στόχο τη σύγκριση των αρχικών απόψεων των εκπαιδευόμενων και εκείνες που προέκυψαν από τον διάλογο έπειτα και από την αισθητική εμπειρία που είχαν παρατηρώντας τα έργα τέχνης (Κόκκος, 2011, σσ. 80-83).

Ο Rogers (1999) αναφέρει τα δύο βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων, τα οποία χωρίζει σε δύο κατηγορίες: α) την ιδιαιτερότητα του προφίλ των ενηλίκων εκπαιδευομένων και β) την ανάγκη για αποτελεσματικότητα στη μάθηση και ταυτόχρονα τον σεβασμό της προσωπικότητας του εκπαιδευόμενου.

Ένα από τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων είναι ότι βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης και όχι σε στασιμότητα, διαμορφώνουν προσωπικούς τρόπους και στρατηγικές μάθησης, ενώ διαθέτουν ήδη αρκετές γνώσεις και ευρύ φάσμα εμπειριών που κάνουν περισσότερο δύσκολη την εφαρμογή μιας νέας μεθόδου κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

(Rogers, ό.π., σελ. 56).

Ως ενήλικες εκπαιδευόμενοι τα χαρακτηριστικά τους είναι συνυφασμένα με τη χειραφέτηση και την τάση τους για αυτοκαθορισμό, ενώ συχνά επιθυμούν να συμμετέχουν σε όλα τα στάδια ενός προγράμματος εκπαίδευσης. Η μέθοδος της

«Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» συντελεί σε αυτή την κατεύθυνση καθώς, όπως αναφέραμε και παραπάνω, εισάγει τους εκπαιδευόμενους δυναμικά και στα έξι στάδια εφαρμογής. Αποτέλεσμα, η εκπαιδευτική διαδικασία να διεξάγεται ομαλά, ξεφεύγοντας από το παλαιό δασκαλοκεντρικό μοντέλο, εισάγοντας νέες εμπειρίες προς τους εκπαιδευόμενους.

Συμπερασματικά, όπως είπαμε παραπάνω, το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει τη διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών. Στην εκπαίδευση ενηλίκων κάθε εκπαιδευόμενος πιθανόν να έχει διαφορετικές ανάγκες, με αποτέλεσμα ο προσδιορισμός των αναγκών να απαιτεί χρόνο από τον εκπαιδευτή, επιβαρύνοντας τον εκπαιδευόμενο με πρόσθετες δυσκολίες. Στο δεύτερο στάδιο, αναφέραμε πως οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις παραδοχές τους στον εκπαιδευτή. Η πράξη αυτή διευκολύνει την εκπαιδευτική διεργασία και το έργο του εκπαιδευτή που αρχίζει πλέον να διαμορφώνει ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Στο τρίτο στάδιο, ο εκπαιδευτής, μπορεί πλέον πιο καθαρά να εντοπίσει τα θέματα που θα πρέπει να προσεγγιστούν προκειμένου να επανεξεταστούν οι απόψεις που διατυπώθηκαν από τους συμμετέχοντες. Η αλήθεια είναι πως είναι αρκετά δύσκολο σε μια εκπαιδευτική διαδικασία που αφορά ενήλικες να τους αλλάξεις απόψεις και παραδοχές που κουβαλούν για χρόνια (Mezirow και συν., 2006, σελ. 63).

Στο τέταρτο στάδιο ο εκπαιδευτής επιλέγει ορισμένα έργα τέχνης, όπως γλυπτά, φωτογραφίες, ζωγραφική, μουσική, θέατρο, ποίηση, κινηματογράφο, τα οποία θα χρησιμοποιήσει ως ερέθισμα για την επεξεργασία των μηνυμάτων που αυτά εκπέμπουν προς τους εκπαιδευόμενους. Τα ερωτήματα που τίθενται είναι πώς μπορεί να ξέρει ένας εκπαιδευτής ποιο είναι το κατάλληλο έργο τέχνης για να το παρουσιάσει; Ή: έχει την ανάλογη εμπειρία;

Στο πέμπτο στάδιο ο εκπαιδευτής υποκινεί τους εκπαιδευόμενους να προσεγγίσουν ένα έργο τέχνης και να το παρατηρήσουν από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Με την παρατήρηση μπορούν να ανακαλύψουν όσο το δυνατόν περισσότερες διαστάσεις επανεξετάζοντας τις αρχικές παραδοχές τους. Τα αρχικά τους στερεότυπα μπορούν να καμφθούν μονάχα αν οι εκπαιδευτές τους εμπλέξουν και τους ίδιους ενεργά στην μαθησιακή διεργασία. Με τον τρόπο αυτό καλλιεργείται η αισθητική εμπειρία και είναι πιθανότερος ο μετασχηματισμός των απόψεών τους.

Στο έκτο και τελευταίο στάδιο της μεθόδου, ο εκπαιδευτής πραγματοποιεί την κριτική αποτίμηση και εμπλουτίζει τις αρχικές απόψεις που είχαν οι εκπαιδευόμενοι. Σε αυτό το στάδιο, ο εκπαιδευτής που συντονίζει τη διεργασία πρέπει να προσέξει καθώς απώτερος στόχος είναι να αλλάξει τις αρχικές απόψεις των εκπαιδευομένων, συγκρίνοντας τις με εκείνες που προέκυψαν από το διάλογο. Έπειτα, από την αισθητική εμπειρία που είχαν οι εκπαιδευόμενοι παρατηρώντας ένα ή περισσότερα έργα τέχνης, το μοναδικό πρόβλημα που αναδύεται, αφορά στις μεθόδους επιλογής και ανάλυσης των διαφόρων ειδών έργων τέχνης, καθώς και τη διεργασία πρόσληψης της αισθητικής εμπειρίας από τους εκπαιδευόμενους, ιδίως από όσους δεν είναι εξοικειωμένοι με την τέχνη.

Δοκιμάζοντας να ξεπεράσουμε τις ανασφάλειες και τις δυσκολίες σε μια τέτοια εκπαιδευτική διαδικασία που περιέχει έξι διαφορετικά στάδια θα ήταν σκόπιμο εξ αρχής να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων δίδοντάς τους έναν ενεργό ρόλο μέσα στην ομάδα. Αυτό μπορεί κυρίως να επιτευχθεί μέσα από παιχνίδια

ρόλων, τα οποία θα δοκιμάζουν τρόπους, με τους οποίους οι εκπαιδευτές θα αντιμετωπίσουν τις ενδεχόμενες δυσκολίες, τις αμφιβολίες και πιθανότατα τις αντιστάσεις των εκπαιδευομένων.

4. Συμπεράσματα

Μαθαίνοντας οι εκπαιδευτικοί πώς να χρησιμοποιούν την τέχνη στην εκπαίδευση συμβάλλουν στην καλλιέργεια της αντίληψης ότι ο πολιτισμός με τις διάφορες μορφές του δεν είναι αποκλεισμένος από την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, αλλά αντίθετα γίνεται μέρος της μαθησιακής διεργασίας και συντελεί, μαζί με άλλους παράγοντες, στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων (Σιγούρος, 2015, σελ. 48). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το τελευταίο διάστημα η αξιοποίηση της τέχνης για μαθησιακούς σκοπούς να εφαρμόζεται σε ολοένα και περισσότερες ομάδες εκπαιδευομένων της τυπικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στη διεθνή επιστημονική κοινότητα, η εκπαίδευση μέσα από κάθε μορφή τέχνης (ζωγραφική, ποίηση, λογοτεχνία, κινηματογράφο, κ.α.) δημιουργεί προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης, καθώς αναπτύσσει τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και τη φαντασία των εκπαιδευομένων.

Τα έργα τέχνης, από τη μία, δεν έχουν απλώς φυσική υπόσταση αλλά διαποτίζονται με τη φαντασιακή διάσταση που τους προσδίδει ο καλλιτέχνης. Από την άλλη, για να κατανοούμε τα νοήματά τους χρειάζεται με τη σειρά μας να επιστρατεύουμε στο έπακρο τη δική μας φαντασία. Τα σημαντικά έργα τέχνης χαρακτηρίζονται από την αντισυμβατική υφή τους. Η δομή και το περιεχόμενό τους διαφέρουν από το σύνηθες, καθώς μας εισάγουν σε αναζητήσεις με τις οποίες δεν είμαστε εξοικειωμένοι. Η συμβολή της αισθητικής εμπειρίας, που αποκτούμε μέσα από την επαφή με την τέχνη, στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού έχει διερευνηθεί στο πλαίσιο αρκετών επιστημονικών πεδίων. Η αισθητική εμπειρία προσφέρει τη δυνατότητα να επεξεργαζόμαστε πλήθος συμβόλων μέσω των οποίων γίνεται δυνατή η έκφραση ολιστικών και λεπτοφυών νοημάτων, η σκιαγράφηση συναισθηματικών καταστάσεων και, γενικά, η έκφραση διαφόρων όψεων της πραγματικότητας, που βοηθάει να συνειδητοποιείται ό,τι δεν μπορεί να γίνεται εύκολα κατανοητό μέσω των ορθολογικών επιχειρημάτων.

Στην ερευνητική αυτή εργασία προσπαθήσαμε να μελετήσουμε τον εκπαιδευτικό ρόλο της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση, ενώ στη συνέχεια επιστρατεύσαμε ορισμένα βασικά επιχειρήματα, ώστε να τεκμηριώσουμε αν ένα έργο τέχνης συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης παρουσιάζοντας τις σκέψεις μας για τα έξι στάδια εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία». Τα έργα τέχνης, από τη μία, δεν έχουν απλώς φυσική υπόσταση αλλά διαποτίζονται με τη φαντασιακή διάσταση που τους προσδίδει ο καλλιτέχνης. Από την άλλη, για να κατανοούμε τα νοήματά τους, χρειάζεται με τη σειρά μας να επιστρατεύουμε στο έπακρο τη δική μας φαντασία. Για αυτούς τους λόγους η αισθητική εμπειρία είναι ευρύτερη και βαθύτερη από τις συνήθεις εμπειρίες που αποκτούμε από την πραγματικότητα και αποτελεί σημαντική πρόκληση για σκέψη.

Η αισθητική εμπειρία, που αναδύεται μέσα από την επαφή με την τέχνη, συμβάλλει στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Στο συμπέρασμα αυτό έχουν

οδηγηθεί αρκετοί θεωρητικοί, οι οποίοι κατά το παρελθόν έχουν επιχειρήσει να κατανοήσουν τη σχέση που ενυπάρχει ανάμεσα στην αισθητική εμπειρία, και τη γνώση. Η αισθητική εμπειρία που βιώνει ο αποδέκτης ενός έργου τέχνης τού προσφέρει τη δυνατότητα να προβαίνει σε λεπτές διακρίσεις, να σκέφτεται με συμβολικούς τρόπους, χρησιμοποιώντας οπτικά σύμβολα, να ερμηνεύει και να συγκρίνει αναπτύσσοντας με τον τρόπο αυτό την κριτική του σκέψη (Χριστοπούλου, & Λαμπροπούλου, 2005). Όσον αφορά την αξιοποίησης της αισθητικής εμπειρίας στο πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, είναι ένα ιδιαίτερα σύνθετο ζήτημα και χρειάζεται εκτεταμένη έρευνα, ώστε να προσεγγιστεί σε βάθος, καθώς η μαθησιακή διεργασία στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει ιδιαιτερότητες λόγω του κοινού όπου απευθύνεται. Για να μπορέσουν οι εκπαιδευόμενοι να καλλιεργήσουν αισθητικά κριτήρια και να κατανοήσουν όλες τις εκφάνσεις του σύγχρονου τρόπου εκπαίδευσης, θα πρέπει με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών να δουν τα έργα τέχνης ως αρωγό σε αυτή την προσπάθεια που δεν παγώνουν μέσα στην Ιστορία, αλλά αποτελούν συνοδοιπόρους στις καθημερινές τους μαθησιακές περιπλανήσεις.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Γκούντμαν, Ν. (2005). *Γλώσσες της τέχνης.* Μτφρ: Π. Βλαγκόπουλος. Αθήνα: Εκκρεμές.

Κόκκος, Α. (2011). *Οδηγός Μελέτης για τη Θ.Ε ΕΚΕ52.* Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.

Mezirow, J., και Συνεργάτες, (2006). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση.* Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων.* Αθήνα : Μεταίχμιο.

Σιγούρος, Ι. (2015). *Εικαστική αγωγή με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ)*: Εφαρμογές με τους μύθους του Ορφέα. (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο, Θράκη.

Χριστοπούλου, Μ. & Λαμπροπούλου, Ν. (2005). Εικαστική αγωγή, άτυπη μάθηση και διαδίκτυο: αγωγή του οπτικού πολιτισμού μέσω δημιουργίας ιστοσελίδων. Στο *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΕΕΤ-ΔΤΠΕ. Από το Μαυροπίνακα στις Ευρυζωνικές Δορυφορικές Συνδέσεις* (σσ. 85 -92).

Ξενόγλωσσες

Bitterman, J. (2009). *When the Levees Broke* – An Exploration of Race and Class In An Educational Institution's Community Building Initiative: Utilizing Video and Action Research Format for Incremental Transformative Learning and Culture Change. Proceedings of the Eighth International Conference on Transformative Learning. Teachers' College, Columbia University (online at http://transformativelearning.org).

Dewey, J. (1980). *Art as Experience.* USA: The Penguin Group.

Freedman, K. & Popkewitz, T. S. (1988). *Art education and social interests in the development of America schooling: Ideological origins of curriculum theory.* Journal of Curriculum Studies, 20 (5), σελ. 387 – 405.

Roden, K. (2005). *At the Movies: Creating An Experience for Transformational Learning.* Proceedings of the Sixth International Conference on Transformative Learning. Michigan State University (http://transformativelearning.org).

Ενίσχυση του πολιτισμικού συγκείμενου σχολικής μονάδας μέσω της συμμετοχικότητας

Κωστάκη Νεκταρία

Περίληψη

Στις σχολικές κοινότητες αναφύονται ποικίλες ιδιαιτερότητες που τις καθιστούν στίβους εκπαιδευτικών αγώνων, οι οποίοι δεν ευνοούνται από τη συγκεντρωτικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Συνακόλουθα, αναλαμβάνουν οι ίδιες την ευθύνη λήψης αποφάσεων για τον τρόπο με τον οποίο θα τις διαχειριστούν. Μακρόχρονη διδακτική εμπειρία σε σχολείο στο οποίο, με την ίδρυσή του κιόλας, διαφάνηκε η πολιτισμική του ιδιαιτερότητα έδειξε ότι η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να λειτουργήσει πολυμορφικά και ενισχυτικά στο πολιτισμικό συγκείμενο, μέσω του συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης. Η ορθολογική λήψη αποφάσεων, σε πλαίσιο συμμετοχικών διαδικασιών, διαμορφώνει μια ενδοσχολική κουλτούρα που αναπλάθει ευεργετικά όχι μόνο το εσωτερικό αλλά και το εξωτερικό περιβάλλον της εκπαιδευτικής μονάδας.

Λέξεις- κλειδιά: πολιτισμικό συγκείμενο, συμμετοχικό μοντέλο, σχολική μονάδα

1. Η πολιτισμική ιδιαιτερότητα Σχολικής Μονάδας

Μέσα στη διδακτική εμπειρία εικοσιτεσσέρων συναπτών ετών στο ίδιο σχολικό συγκρότημα, από τη θέση της αναπληρώτριας καθηγήτριας μέχρι εκείνη της Διευθύντριας, προσφάτως, ανάμεσα στις ιδιαιτερότητες της σχολικής μας κοινότητας, ξεχώρισε, για τη σπουδαιότητά της, εκείνη που αφορούσε το πολιτισμικό της συγκείμενο.

Το 1994, η εκπαιδευτική μας μονάδα, ένα νεοϊδρυθέν Γυμνάσιο, στεγάστηκε, λόγω ανάγκης, σε μια παλιά αποθήκη Αγροτικού Συνεταιρισμού, σε παραλιακό χωριό που οικίστηκε, μόλις το 1960 και εξής, από ψαράδες και εργαζόμενους σε ιδιόκτητα θερμοκήπια ή οικογενειακές τουριστικές επιχειρήσεις. Το χωριό, απομακρυσμένο από την πρωτεύουσα του νομού, διαθέτει υποτυπώδες χωροταξικό σχέδιο και μέτριο σε ποιότητα οδικό δίκτυο, μόλις μετά το 1970.

Οι μαθητές (περίπου 110 κάθε έτος) δεν είχαν πολλή επαφή με τα ηπειρωτικά χωριά από όπου κατάγονταν οι γονείς τους, άρα δεν είχαν ισχυρό σύνδεσμο με τηντοπική τους παράδοση. Από την άλλη πλευρά, λόγω της τοπικής απόστασης, ήταν απομακρυσμένοι και από τις εξελίξεις στο άστυ. Οι γονείς, όντες για πολλές ώρες στα θερμοκήπια, έβλεπαν λίγο τα παιδιά τους-αυτό ισχύει ακόμα και σήμερα. Αρκετοί από αυτούς, αν και όχι φτωχοί λόγω των προσοδοφόρων καλλιεργειών τους, είχαν σταματήσει πρόωρα τις σπουδές τους,ακριβώς για τον λόγο ότι νωρίτερα δεν υπήρχε Γυμνάσιο στην περιοχή. Όλα τα προηγούμενα, λειτουργώντας αθροιστικά, δημιούργησαν στην τοπική μικροκοινωνία πολιτισμική ιδιαιτερότητα.

Κατά τον Halliday (2007, όπ. αναφ. στο Κουτσογιάννης, 2011), η εκπαίδευση είναι μια συνιστώσα του πολιτισμού και, για κάθε εκπαιδευτική δράση στις σχολικές μονάδες, το «πολιτισμικό συγκείμενό» της, που εκφράζεται μέσω του σχολικού

λόγου, συμπεριλαμβάνει τη δομή και τις έννοιες των επιμέρους μαθημάτων τα οποία προσφέρουν εκπαιδευτική γνώση. Ο Κουτσογιάννης (ό.π.) διακρίνει στην εκπαίδευση και το «μακροπολιτισμικό συγκείμενο» που δεν είναι άμεσα ορατό αλλά αποτελεί το εξωσχολικό συγκείμενο, το οποίο δύναται να διαφοροποιείται, σε επίπεδο εκπαιδευτικών μονάδων, ακόμα και για γεωγραφικούς λόγους- όπως στην περίπτωσή μας. Συσχετίζεται με το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν τα ενήλικα μέλη κάθε επιμέρους κοινωνίας, «το οποίο διακρίνεται σε θεσμοποιημένο (τίτλοι σπουδών, πιστοποιήσεις) σε ενσωματωμένο (πνευματική και γλωσσική καλλιέργεια, επιχειρηματολογία, καλοί τρόποι, γνώσεις) και αντικειμενοποιημένο (βιβλιοθήκες, έργα τέχνης, λεξικά, συσκευές υψηλής τεχνολογίας» (Βεργίδης, 2014, σελ. 22). Το «μακροπολιτισμικό συγκείμενο» σε τοπικό, εθνικό ή/και παγκόσμιο επίπεδο επηρεάζει την εκπαιδευτική πρακτική (Κουτσογιάννης, 2011), ενώτο μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών, κατά τους Bourdieu και Passeron (1977, όπ. αν. στο Ρετάλη και Χατζηνικήτα, 2015) συναρτάται σε έντονο βαθμό με τη σχολική επίδοση, μάλιστα περισσότερο από όσο το οικονομικό, αφού το τελευταίο, για νασυσχετισθεί θετικά με υψηλές επιδόσεις, πρέπει να συνδυάζεται με το μορφωτικό.

Η διαφορετικότητα, λοιπόν, του τοπικού πολιτισμικού συγκείμενου δεν μπορούσε να μην επηρεάσει τη διαμορφούμενη σχολική μας κουλτούρα. Έτσι,το εκπαιδευτικό προσωπικό παρατηρούσε υποεπίδοση των μαθητών, αξιοπρόσεκτο βαθμό σχολικής διαρροής, δυσχέρεια στον προφορικό και στον γραπτό λόγο, ελλιπή κατανόηση εννοιών, δυσκολία παρακολούθησης της συλλογιστικής πορείας κειμένου (όχι μόνο στο μάθημα της Γλώσσας αλλά καθολικά), φόβο για αποτυχία και για το «άγνωστο» των διαπροσωπικών σχέσεων και, κάποτε, λανθασμένους τρόπους επιλογών στην αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου.

2. Εγγενείς δυσκολίες: η συγκεντρωτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και το habitus

Η εκπαιδευτική διοίκηση, ως διαδικασία που συντονίζει το ανθρώπινο δυναμικό αλλά και τις δράσεις του, σχετίζεται άμεσα με ποικίλα διλλήματα σχετικά με τους στόχους της εκπαιδευτικής μονάδας αλλά και την πολυσημία του όρου «Εκπαίδευση». Όρος που συμπεριλαμβάνει ένα σύνολο παραμέτρων που άπτονται της γνωστικής, πνευματικής, ηθικής, κοινωνικοπολιτισμικής αλλά και ψυχολογικής σφαίρας (Κουτούζης, 2008).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όμως είναι, κατά βάση, συγκεντρωτικό, καθώς οι δυνατότητες ελεύθερων επιλογών σε τοπικό και σχολικό επίπεδο είναι λίγες. Η κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας αποφασίζει άνωθεν για τα περισσότερα θέματα των εκπαιδευτικών μονάδων και αφήνει στα δημόσια σχολεία ελάχιστα περιθώρια αυτοδιοίκησης. Στο συγκεντρωτικό σύστημα, εν γένει, η λειτουργία των κρατικών υπηρεσιών εξαρτάται άμεσα από την κεντρική εξουσία, ενώστο αποκεντρωτικό μεταβιβάζονται εξουσίες, δικαιώματα και ελευθερίες σε περιφερειακά όργανα (Κουτούζης, 2008, 2012), τα οποία δίνουν έμφαση στις τοπικές ιδιαιτερότητες και τα τοπικά πολιτισμικά στοιχεία κατά τη διαδικασία κατάρτισης των αναλυτικών προγραμμάτων (Ανδρέου, 1996 · Lin, 2001). Στην εκπαιδευτική μας μονάδα τα αναλυτικά προγράμματα δεν προσαρμόζονταν στα τοπικά, κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα και αυτό ήταν ένα σοβαρό πρόβλημα. Επομένως, ο Διευθυντής

και ο ΣΔ όφειλαν να αναλάβουν ευθύνη, ώστε να υπηρετήσουν την πολιτισμική ενίσχυση των μαθητών αλλά και του κοινωνικού τους περιβάλλοντος.

Επιπροσθέτως, παρότι, σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2008), η σχολική μονάδα δομεί την εσωτερική της κουλτούρα, τις προτεραιότητες, τις παιδαγωγικές και διδακτικές τακτικές, το εγχείρημα του Σχολείου για ενίσχυση του πολιτισμικού συγκείμενου δεν ήταν εύκολο. Και αυτό, διότι το habitus, που νοείται ως το σύνολο των βαθιά εσωτερικευμένων τάσεων του ανθρώπου, δεν τον αφήνει να αποκρυπτογραφήσει την αλήθεια (Bourdieu 1984, όπ. αν. στο Κόκκος, 2008). Στην περίπτωσή μας, για τους γονείς των μαθητών λειτουργούσε κάποιες φορές αποτρεπτικά προς αλλαγή - την οποία επιδιώκαμε- και, από την άλλη, για τους μαθητές, μέσω της κοινωνικοποίησης, επιδρούσε ασύνειδα στη συμπεριφορά και δυσχέραινε την προσαρμογή σε νέους τρόπους σκέψης.

3. Το είδος των ενδοσχολικών αποφάσεων της σχολικής μονάδας

Η ενδοσχολική απόφαση είναι μια σειρά ενεργειών αναφορικά με τη συμπεριφορά του ανθρώπινου δυναμικού, τη διαχείριση των μέσων-πόρων που διαθέτει, τις σχέσεις της εκπαιδευτικής μονάδας με εξωτερικούς παράγοντες· δεν μπορεί να νοηθεί έξω από ένα πλαίσιο εξουσίας, δηλαδή πλαίσιο διοίκησης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ο προγραμματισμός ως συνιστώσα της διοίκησης συνδέεται με τη λήψη αποφάσεων, καθώς συνυφαίνονται για να καθοριστεί το δέον γενέσθαι αλλά και ο τρόπος επίτευξής του. Τα στρατηγικά προγράμματα καθορίζουν μακροχρόνιους στόχους και προσδιορίζουν τη θέση ενός οργανισμού μέσα στο περιβάλλον του,ενώ τα λειτουργικά παρέχουν τις λεπτομέρειες για τον τρόπο υλοποίησης των στρατηγικών προγραμμάτων (Βεργιοπούλου, 2015· Κουτούζης, 2008). Οι στρατηγικές αποφάσεις αφορούν τις προοπτικές, τον σκοπό και την κατεύθυνση καθ' όλον του οργανισμού, και οι λειτουργικές αφορούν τις καθημερινές λειτουργίες του οργανισμού (Κουτούζης, 1999).

Οι αποφάσεις που ελήφθησαν στο Σχολείο μας μπορούν να ιδωθούν ως προσανατολισμένες από το όλον στο μέρος, από το γενικό στο ειδικό και να υποστηριχθεί ότι ήταν στρατηγικές· διατυπώθηκαν αρχικά γενικοί, μακροπρόθεσμοι στόχοι που αφορούσαν την πνευματική καλλιέργεια των μαθητών. Όμως, ακολούθησαν και λειτουργικές, σε συνάρτηση με βραχυπρόθεσμους ειδικότερους στόχους, κάθε σχολικό έτος, στο «πνεύμα» των γενικότερων. Ήταν απρογραμμάτιστες στην αρχή, ενώ ακολούθησαν και προγραμματισμένες, μέσα στο πλαίσιο ετήσιων σχεδιασμών.

4. Η διαδικασία λήψης των αποφάσεων- αποτελεσματικότητα

Όσον αφορά τη διαδικασία λήψης απόφάσεων τηρήθηκε, σε γενικές γραμμές, εκείνη που αναλύεται πάλι από τον Κουτούζη (1999). Εντοπίστηκαν και αποσαφηνίστηκαν οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στο συγκείμενο, έγιναν σαφείς οι μαθησιακές στοχεύσεις ως εξής:

- Ενίσχυση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών
- Κατάκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και θετικών για τη ζωή στάσεων
- Τόνωση της επαφής με την τοπική ιστορία και τις τοπικές παραδόσεις
- Διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων

- Ομαλή κοινωνικοποίηση
- Συνειδητή ένταξη στην Κοινωνία των Πολιτών

Apriori απορρίφθηκε η εναλλακτική λύση της απραγίας και η επίρριψη ευθυνών σε εξωσχολικούς φορείς (π.χ στους γονείς). Παρήχθησαν οι παρακάτω εναλλακτικές λύσεις-τα «ευκταία» κατά τους Morris και Everard (1999):

- Ενδυνάμωση κοινού οράματος : Σχολείο που υπηρετεί τον Πολιτισμό
- Νέο κτίριο- κατάλληλες υποδομές
- Δημιουργία δανειστικής βιβλιοθήκης
- Διηνεκείς δράσεις (περιβαλλοντικές, πολιτισμικές, Αγωγής Υγείας)
- Καινοτόμες δράσεις
- Συνεργασία με την Τοπική Αυτοδιοίκηση
- Συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων
- Άνοιγμα στην Κοινωνία
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
- Αξιοποίηση της εμπειρίας των συναδέλφων
- Αξιολόγηση της σχολικής αποτελεσματικότητας

Ακολούθησε η υλοποίηση των παραπάνω και, δεκατρία χρόνια μετά, μάς παραδόθηκε νέο κτίριο. Τη βιβλιοθήκη μας κοσμούν εκατοντάδες τόμοι, μετά από κοινό μόχθο και, κάποιες φορές, χρήση ευφάνταστων τρόπων εξεύρεσης νέων βιβλίων. Το Σχολείο μετείχε επιτυχημένα σε προγράμματα e-Twinning, Ecomobility, Comenius, εξοικονόμησης ενέργειας Euronet50/50, απέκτησε πιάνο, απέσπασε βραβεία σε διαγωνισμούς, ανέβασε θεατρικές παραστάσεις. Εντάχτηκε στο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών το 2008-2012 και στο πρόγραμμα Αυτοαξιολόγησης το 2012, για να αντλήσει ανατροφοδότηση, να δει τι να βελτιώσει μελλοντικά. Υπήρξε λοιπόν η ευκαιρία να υλοποιηθούν οι αποφάσεις αλλά και να αξιολογηθεί η εφαρμογή των εναλλακτικών λύσεων, όπως απαιτούν τα προαναφερθέντα στάδια λήψης αποφάσεων.

Να σημειώσουμε ότι μετά τη μετακίνησή μας στο νέο κτίριο, δημιουργήθηκαν αρχικά λυκειακές τάξεις και, στη συνέχεια, ιδρύθηκε νέο Γενικό Λύκειο, με το οποίο συστεγαζόμαστε, έχουμε κοινό Σχολικό Συμβούλιο και πολυετή αγαστή συνεργασία. Ως συστεγαζόμενα σχολεία, πλέον, κάνουμε αρκετές κοινές δράσεις. Φέτος, το Γυμνάσιο μετέχει σε διεθνές πρόγραμμα στο πεδίο των Φυσικών Επιστημών μαζί με 90 σχολεία της Γερμανίας και 15 άλλων χωρών.

5. Συνθήκες λήψης των αποφάσεων

Κατά την Αθανασούλα-Ρέππα (2008, σελ 104), «Η λήψη των ορθολογικών αποφάσεων είναι προϊόν μιας λογικής διαδικασίας, σε αντίθεση με άλλες αποφάσεις που μπορεί να παίρνονται με συναισθηματικό ή άλλο τρόπο» και, σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999, σελ. 221), «ένα επιχειρησιακό πρόβλημα δεν είναι κατ' ανάγκην αρνητικό. Μπορεί να σχετίζεται και με μια ευκαιρία». Η σχολική μας κοινότητα αποφάσισε να λειτουργήσει ορθολογικά και να αντιμετωπίσει την ανάγκη της πολιτισμικής ενίσχυσης με μια οπτική θετικής αναπλαισίωσης του εκπαιδευτικού συγκείμενου. Μπορεί να υποστηριχτεί ότι αυτή ήταν μια χαρακτηριστική στάση της κουλτούρας του σχολείου μας.

Υπάρχουν, εξάλλου, διάφοροι τρόποι λήψης αποφάσεων, σε σχέση με τη διαδικασία κατά την οποία το ηγετικό στέλεχος σε έναν οργανισμό αξιοποιεί ή όχι τους συνεργάτες του. Όταν τους αποκλείει, ο τρόπος του είναι αυταρχικός, όταν ασκεί επιρροή για να προσυπογράψουν τη δική του γνώμη είναι πειστικός, όταν προσμετρά τη δική τους γνώμη συμβουλευτικός, ενώ όταν τους κάνει συμμέτοχους και συνυπεύθυνους της διαδικασίας δημοκρατικός –συναποφασιστικός (Αθανασούλα-Ρέππα,2008). Στο σχολείο μας επιλεγόταν, τις περισσότερες φορές, ο δημοκρατικός τρόπος, δηλαδή το συμμετοχικό μοντέλο. Αυτό είναι και το πιο πρόσφορο για το μετασχηματισμό μιας εκπαιδευτικής μονάδας σε Οργανισμό Μάθησης, δηλαδή σε οργανισμό στον οποίο υπάρχει μια καθολική επιδίωξη για μάθηση (Marsick, &Watkins, 2006), «μέσα από διαδικασίες διαλόγου, διαπραγμάτευσης, συναντίληψης, και σύνθεσης» (Δάρρα, & Σοφός, 2015). Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων εξασφαλίζει την κατανόηση εκ μέρους του προσωπικού των στόχων της σχολικής μονάδας και τη δέσμευση για την υλοποίηση των ειλημμένων αποφάσεων (Καστανίδου, &Τσικαντέρη, 2015˙Lin, 2010˙Noel, Slate, Brown, Tejeda- Delgado, etal, 2008.)

Απαιτείται, βέβαια, ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ Διευθυντή και εκπαιδευτικών, ειλικρίνεια και διάθεση εκ μέρους του Διευθυντή για επιμερισμό της εξουσίας του. Η λειτουργία του Σχολείου, έτσι, στηρίζεται σε κοινές αξίες. Ακόμα, όμως, και στην περίπτωση που η δημοκρατική κουλτούρα προωθεί το εκπαιδευτικό όραμα για συνολική βελτίωση του Σχολείου (ό.π.˙ Κουτούζης, 2012˙ Lin, 2001), οι καθηγητές συχνά είναι υπερφορτωμένοι στην εργασία τους και δυσχεραίνεται η ολοκάρδια συμμετοχή τους. Θεωρούμε πως στο εκπαιδευτικό μας σύστημα θα ήταν καλό να υπήρχε μια κατάλληλη προετοιμασία-εκπαίδευση για όλους, διευθυντές και καθηγητές, για την πρόληψη μελλοντικών ακυρώσεων στις στοχεύσεις μας (Lin, 2001˙Noel, etal., 2008).

Σύμφωνα με τον Κουτούζη (2012), η νέα χιλιετία εστίασε στη διαδικασία της διοίκησης, στη στοχοθεσία και την οργάνωση των εκπαιδευτικών μονάδων. Πολλά θέματα λύνονται πλέον μέσα σε κλίμα διακριτικής ευχέρειας της κάθε μονάδας. Η κουλτούρα της εκπαιδευτικής μας μονάδας προσιδιάζει στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων όλο και περισσότερο, καθώς επηρεάζεται και από το γενικό, καλύτερο εκπαιδευτικό κλίμα. Στα συλλογικά όργανα μετέχουν, κατά περίπτωση, ο Διευθυντής, ο Σύλλογος Διδασκόντων, ο Σύλλογος Γονέων, αντιπρόσωποι της Μαθητικής Κοινότητας και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Μαυρογιώργος, 2008). Πολλές φορές συγκαλείται το Σχολικό Συμβούλιο, άλλοτε η Σχολική Επιτροπή- πλέον η ενιαία Σχολική Επιτροπή του Δήμου με το Ν8440 (2011)- πάντως, συνηθέστερα συνεδριάζει ο Σύλλογος Διδασκόντων. Σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (2008) η λειτουργία αυτών των οργάνων απαιτεί νόμιμη σύνθεση, προεδρείο, απαρτία, πλειοψηφία και θεσμοθετημένη αρμοδιότητά τους. Κάθε άτομο που λαμβάνει μέρος στο συλλογικό όργανο δεν θεωρείται αυθύπαρκτο και δεσπόζει η δυναμική σχέση που αναπτύσσεται μέσα στην ομάδα, η ισχύς των ατόμων και το σύστημα αξιών τους.

Ως εκ τούτου, στη διαδικασία λήψης αποφάσεων παρεισφρύουν κάποτε ποικίλες συγκρούσεις, δηλαδή ανεπιθύμητες καταστάσεις μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μελών, προσωπικές και διομαδικές. Καθοριστικό ρόλο έχει ο πρόεδρος των συνελεύσεων, ο Διευθυντής του Σχολείου (ό.π.). « Η αυτοπειθαρχία, η οξυδέρκεια, … η κατάρτιση, ο δυναμισμός… οι διαπροσωπικές και, κυρίως, συνολικής

θεώρησης δεξιότητες του διευθυντή …συνθέτουν το ψηφιδωτό της επιτυχίας» (Ρες, 2004, σελ. 42). Στη σχολική μας μονάδα είχαμε επιτυχημένες θητείες διευθυντών και ήταν για μας ένα άκρως βοηθητικό στοιχείο.

Ο Cranston (2001) επισημαίνει ότι η εμπλοκή των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας συχνά δεν ευνοείται από την ηγεσία των Σχολείων, παρότι η ενδοσχολική διοίκηση γίνεται, όλο και περισσότερο, αποδεκτό μοντέλο λειτουργίας στη δημόσια εκπαίδευση, με ενίσχυση της μεταβίβασης εξουσιών από το κέντρο στα ίδια τα σχολεία. Εν προκειμένω, όμως, η δημιουργία του νέου Σχολείου είχε παράσχει καθολική ευφορία και, συνακόλουθα, βοήθησε στο να λειτουργήσουν ευνοϊκά οι συνθήκες λήψης των αποφάσεων· όπως παρουσιάστηκε νωρίτερα,τα αποτελέσματα για την εκπαιδευτική μας μονάδα ήταν θετικά. Υπήρξε ανταπόκριση από τους γονείς στις διαχειριστικές ενέργειες που πραγμάτωναν τους ουσιώδεις στόχους και τις εναλλακτικές λύσεις επίτευξής τους και αντίστοιχη ήταν και η ενθάρρυνση της εμπλοκής τους από τους Διευθυντές. Σε λιγοστές περιπτώσεις, που προαπαιτούνταν πιο ειδικές γνώσεις νόμων ή και διαδικασιών για τη λήψη κάποιας απόφασης στην οποία εμπλέκονταν και γονείς, ο Διευθυντής και ο ΣΔ επεδείκνυαν υπομονή και επιμονή στο να δοθούν οι απαιτούμενες διευκρινίσεις.

Θα σας κάνουμε κοινωνούς σε μια βιωμένη και ελπιδοφόρα έκφανση της συμμετοχικότητας στο σχολείο μας, στην οποία δεσπόζει η πολιτισμική χροιά. Πριν επτά περίπου χρόνια, συγκροτήθηκε μέσα στους κόλπους του Σχολείου, στο πλαίσιο εκπόνησης περιβαλλοντικού προγράμματος, μια περιπατητική ομάδα, η οποία αρχικά εξερεύνησε κάποια φαράγγια της περιοχής. Είλκυσε το ενδιαφέρον των γονέων και θέλησαν να συμμετάσχουν. Στηρίχτηκε ηθικά, και όχι μόνο, από καινοτόμους Διευθυντές, προσείλκυσε στη συνέχεια την προσοχή της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και Πολιτιστικών Συλλόγων της περιοχής. Μετασχηματίστηκε η αρχική δράση και λαμβάνει χώρα πλέον ένα πολιτιστικό δρώμενο στην περιοχή. Δεκαπέντε φορές το χρόνο θα δούμε ανθρώπους όλων των ηλικιών (μεταξύ αυτών και μαθητές μας βέβαια, καμιά φορά 40 μέχρι και 70 άτομα) να περνούν μαζί μονοπάτια, να ανοίγουν παλιά ξεχασμένα δημοτικά σχολεία, να έρχονται σε επαφή με τοπικούς πολιτισμικούς θησαυρούς, να κάνουν κοινές τράπεζες που τις ετοιμάζουν όλοι μαζί, εκείνη την ώρα, με απλά, αγνά κρητικά υλικά. Θα δούμε σημάνσεις μονοπατιών και δρόμων στην περιοχή μας (μέσα στα περιπατητικά μονοπάτια) φιλοτεχνημένες στο καλλιτεχνικό εργαστήρι του Σχολείου μας από μαθητές μας, μετά από συνεργασία με την Τοπική μας Αυτοδιοίκηση. Αν αυτό δεν είναι ενίσχυση του πολιτισμικού συγκείμενου πώς θα μπορούσε κανείς αλλιώς να το ονομάσει;

6.Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, η πολύχρονη διδακτική εμπειρία στην ίδια εκπαιδευτική μονάδα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικές μονάδες, όταν υπάρχουν ιδιαιτερότητες στο πολιτισμικό συγκείμενο, παρότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, έχουν ένα περιθώριο δράσης, στο οποίο καλούνται να λάβουν αποφάσεις. Όταν αυτές λαμβάνονται μέσα σε κλίμα δημοκρατίας, διαμορφώνονται οι καλύτερες δυνατές συνθήκες για να αποβούν τελεσφόρες στο πλαίσιο του λειτουργικού αλλά και του στρατηγικού προγραμματισμού. Υπηρετούν τη σχολική αποτελεσματικότητα αλλά και τον ίδιο τον Πολιτισμό σε μια τοπική κοινωνία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αθανασούλα-Ρέππα, Α.(2008). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., & Χαλκιώτης, Δ. *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (2η εκδ., Τομ. Α, σσ. 71-110). Πάτρα: ΕΑΠ.

Ανδρέου, Α. (1996, Απρίλιος- Ιούνιος). Σχετικά με την «Αποκέντρωση» του εκπαιδευτικού συστήματος. *Θέσεις, Τεύχος 55.* Ανακτήθηκε στις 1/11/2017 από http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=531&Itemid=29

Βεργίδης, Δ. (2014). Διά βίου μάθηση και εκπαιδευτικές ανισότητες. Στο Κυρίδης, Α. (Επιμ.) *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση.* (σελ. 121-150). Αθήνα: Gutenberg.

Βεργιοπούλου, Α. (2015, Ιούνιος, 19-21). Η Θέση του Στρατηγικού και Λειτουργικού Προγραμματισμού στην Εκπαίδευση. Ανακοίνωση στο *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.* Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 11/11/2017 από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/167/132

Δάρρα, Μ., & Σοφός, Λ. (2015). Διαμορφώνονταςποιοτικήσχολικήκουλτούρα. *I-teacher, 11,* 49-68.

Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*(Μετ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: ΕΑΠ.

Καστανίδου, Σ., & Τσικαντέρη, Ρ. (2015). Ο Συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της Σχολικής Μονάδας. *εκπ@δευτικός κύκλος 3* (3), σελ. 12-38. Ανακτήθηκε στις 4-11-2017 από http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2015/teuxos3/3_3_2.pdf

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων* (Τόμ. Α΄) Ε.Α.Π., Πάτρα.

Κουτούζης, Μ.(1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων* (Τόμ. Α΄). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ.(2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., & Χαλκιώτης, Δ. *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (2η εκδ., Τόμ. Α΄, σελ. 27- 49). Πάτρα : ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση- Ηγεσία- Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο: Παπαδιαμαντάκη, Γ. , Θεριανός, Κ., Φωτόπουλος, Ν., Μπρίνια, Β., Καρακατσάνη, Δ., Προβατά, Α., Φραγκούλης, Γ., Παπαλόη, Ε., Μπουραντάς, Δ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Χατζηπαναγιώτου, Π., Κουτούζης, & Μ., Παύλος, Χ. *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής,* σελ. 211-225. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτσογιάννης, Δ. (2011). Εκπαιδευτικό συγκείμενο, γλωσσικός λόγος, και γλωσσική εκπαίδευση. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 31ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, ΑΠΘ,* σελ. 250-264. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.

Μαυρογιώργος, Γ.(2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., & Χαλκιώτης, Δ. *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. 2η εκδ., Τομ. Α΄, σελ. 119-164. Πάτρα : ΕΑΠ.

Ρες, Γ. (2004, Σεπτέμβριος). Διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε εκπαιδευτικό οργανισμό: Απολογισμός και επαναπροσδιορισμός. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων.* Τεύχος 9, σελ. 42-52. Ανακτήθηκε στις 11/11/2017Απόhttp://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos9/

Ρετάλη, Κ., & Χατζηνικήτα, Β. (2015). Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και επίδοση στην κατανόηση κειμένου των δεκαπεντάχρονων μαθητών/τριών στην Ελλάδα. *Το βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, Τόμος 17ος*(65), σελ 78-100.

Ξενόγλωσσες

Cranston, N. C. (2001). Collaborative decision-making and school-based management challenges, rhetoric and reality. *Journal of Educational Enquiry, 2* (2), 1-22

Lin, Y. J. (2014). Teacher Involvement in School Decision Making. *JournalofStudiesinEducation 4* (3), 50-57

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1994). The learning organization: An integrative vision for HRD. *Human Resource Development Quarterly*, *5*(4), 353-360.

Ανακτήθηκεστις 9 Μαρτίου 2018 απόhttps://scholar.google.gr/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&q=marsick+watkins&oq=Marsick

Noel, C., Slate, J., Brown, M., & Tejeda- Delgado, C. (2008). Site-Based Decision Making: Views from Secondary School Personnel. *FloridaJournalofEducationalAdministration&Policy 2* (1), 50-61.

ISBN (Τόμος Α'): 978-618-83694-3-6
ISBN (Set): 978-618-83694-2-9