

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
INSTITUTE OF EDUCATIONAL POLICY

ΜΕΝΤΟΡΑΣ

Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών

MENTOR

A Journal of Scientific and Educational Research



ΤΕΥΧΟΣ 19

2021

ISSUE 19

Αθήνα / Athens

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΙΩΑΝΝΗΣ ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Πρόεδρος του Ι.Ε.Π.

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΜΠΑΡΑΛΗΣ, Αντιπρόεδρος του Ι.Ε.Π.

ΧΡΥΣΑ ΣΟΦΙΑΝΟΠΟΥΛΟΥ, Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ, Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.

ΖΩΗ ΓΕΙΤΟΝΑ, Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.

ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΜΑΡΙΝΗΣ, Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.

ΑΝΔΡΟΝΙΚΗ ΧΑΡΙΤΩΝΙΔΟΥ, Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΚΟΤΣΙΡΑ, Σύμβουλος Β' του Ι.Ε.Π.

ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ ΜΠΑΤΑΡΓΙΑΣ, Σύμβουλος Β' του Ι.Ε.Π.

ΓΕΩΡΓΙΑ ΦΕΡΜΕΛΗ, Σύμβουλος Α' του Ι.Ε.Π.

ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΓΚΟΓΚΟΣΗ, Σύμβουλος Β' του Ι.Ε.Π.

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΚΟΤΣΙΡΑ, Σύμβουλος Β' του Ι.Ε.Π.

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΜΠΕΚΡΙΔΑΚΗΣ, Αποσπασμένος εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.

ΚΥΡΙΑΚΗ ΣΗΜΑΙΟΦΟΡΙΔΟΥ, Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.

ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΦΡΑΓΚΑΛΕΞΗ, Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ι.Ε.Π.

Φιλολογική επιμέλεια

Άννα Γεωργιάδου

Καλλιόπη Φραγκαλέζη

Ηλεκτρονική επεξεργασία - Σελιδοποίηση - Εξώφυλλο

Γιάννης Σπίνος

Επιμέλεια έκδοσης

Μάγδα Τικοπούλου

ΜΕΝΤΟΡΑΣ

Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ο ΜΕΝΤΟΡΑΣ εκδίδεται με την ευθύνη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), ειδικότερα του Προέδρου και του Διοικητικού Συμβουλίου του Ι.Ε.Π. Την εποπτεία της έκδοσης έχει η Συντακτική Επιτροπή και τη φροντίδα της η Εκτελεστική Γραμματεία. Στο περιοδικό φιλοξενούνται μόνο πρωτότυπες επιστημονικές εργασίες για εκπαιδευτικά θέματα που προάγουν τη γνώση και δεν έχουν υποβληθεί για δημοσίευση σε άλλο έντυπο. Οι εργασίες μπορεί να είναι:

- α) Ερευνητικά άρθρα που αναφέρονται σε βασική, εφαρμοσμένη ή κλινική έρευνα.
- β) Πρωτότυπα θεωρητικά άρθρα τα οποία αναφέρονται σε κριτική επισκόπηση.

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Πρόεδρος του Ι.Ε.Π.

Ιωάννης Αντωνίου

ISSN 2529-1211

Copyright © 2019 ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ του Υ.ΠΑΙ.Θ., Αθήνα

Διεύθυνση επικοινωνίας:

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Περιοδικό ΜΕΝΤΟΡΑΣ

Αν. Τσόχα 36, 115 21 Αθήνα

Τηλ: 2131335406

E-mail: mentor@iep.edu.gr

Ιστοθέση: <http://www.iep.edu.gr/library>

Μέντορας / Mentor

ΤΕΥΧΟΣ 19
2021

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

- | | | |
|--|-----|---|
| ANNA KOKKINOY | 4 | <i>Η δημιουργική γραφή σε σχολές και τμήματα θετικών επιστημών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων</i> |
| ΜΑΓΔΑΛΗΝΗ ΚΑΛΟΠΑΝΑ | 33 | <i>PISA και διάχυση καλών πρακτικών στο ελληνικό συγκείμενο: Δυνατότητες και δυσχέρειες</i> |
| ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ Ι. ΤΣΙΟΤΡΑΣ | 50 | <i>Τα «νέα» Προγράμματα Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας/Θεματογραφίας της Β' Λυκείου (2014-2020): Προοπτικές και προβληματισμοί</i> |
| ΜΙΧΑΗΛ ΓΑΒΡΙΗΛ ΦΥΛΛΑΣ | 67 | <i>Ασκώντας κριτική στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο την περίοδο 1984-1989: Η περίπτωση του περιοδικού Δαυλός</i> |
| ΜΑΡΙΑ ΜΟΥΜΟΥΛΙΔΟΥ
ΚΩΣΤΑΣ ΚΑΡΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ
ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΠΛΙΟΓΚΟΥ | 84 | <i>Φροντιστηριακή διδασκαλία μεταξύ ομότιμων στο πανεπιστήμιο: Μελέτη για το αμοιβαίο όφελος των «φροντιστηριακών δασκάλων» και των «μαθητών»</i> |
| ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΗΣ | 116 | <i>Προς μια εκπαίδευση για τον ενεργό πολίτη</i> |
| ΑΛΚΗΣΤΙΣ ΒΕΡΕΒΗ | 136 | <i>Οικονομική κρίση και εκπαιδευτικές αλλαγές: Τέσσερις τύποι εκπαιδευτικών στη δίνη των αποφάσεων και των προσαρμογών</i> |
| ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΟΥ
ΠΕΡΙΣΤΕΡΑ ΜΙΧΟΥ | 171 | <i>Τοπική ιστορία και μαθητικοί διαγωνισμοί – Ο ενδιαμέσος ρόλος του κινηματογράφου και των εικαστικών τεχνών</i> |
| ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ Ν. ΒΛΑΧΟΠΟΥΛΟΣ | 219 | <i>Δημιουργικές εργασίες στον σχολικό Ξενοφώντα</i> |
| ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΑΜΠΑΤΖΙΔΗΣ | 252 | <i>Ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων μέσω της λογοτεχνίας: το διήγημα ΑΩ</i> |
| ΙΩΑΝΝΗΣ ΖΑΝΤΖΟΣ | 280 | <i>Στερεά εκ Περιτροπής</i> |
| ΘΕΟΔΟΣΙΟΣ ΣΥΚΑΣ
ΦΙΛΗΜΩΝ ΠΑΙΟΝΙΔΗΣ | 302 | <i>Κοινωνικο-ηθικό κλίμα και αμεσοδημοκρατική διακυβέρνηση της σχολικής κοινότητας: Η περίπτωση του 1ου Πρότυπου Λυκείου Θεσσαλονίκης «Μ. Ανδρόνικος»</i> |
| ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΚΑΛΑΟΥΖΗ | 334 | <i>Διδασκαλία – Διαφοροποίηση – Συμπερίληψη: Μία διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο γυμνάσιο</i> |
| ΖΗΣΟΠΟΥΛΟΥ ΕΛΕΝΗ | 354 | <i>Η συμβολή του χώρου και του εκπαιδευτικού υλικού στην ενεργητική συμμετοχή των παιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο</i> |
| ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΜΠΟΥΤΣΚΟΥ | 376 | <i>Συνυπολογίζοντας τη φωνή των μαθητών/-τριών στη λειτουργία της σχολικής μονάδας εφαρμόζοντας έρευνα-δράση</i> |
| ΠΕΛΑΓΙΑ ΚΟΓΚΟΥΛΗ | 407 | <i>Ανθρώπινα δικαιώματα και δημοκρατική αγωγή των μαθητών/-τριών μέσα από τη σχολική Ιστορία</i> |

Η δημιουργική γραφή σε σχολές και τμήματα θετικών επιστημών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων

Άννα Κοκκίνου

Απόφοιτος ΜΠΣ «Δημιουργική Γραφή», Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας & Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
kokkinann@yahoo.gr, std501729@ac.eap.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία συνιστά προϊόν έρευνας σε συγκεκριμένες πανεπιστημιακές σχολές και τμήματα θετικών σπουδών του εξωτερικού, τα οποία παρέχουν στους/στις φοιτητές/-ήτριές τους τη δυνατότητα παρακολούθησης μαθημάτων δημιουργικής γραφής. Μελετά τις απόψεις των εμπλεκόμενων καθηγητών, επιστημόνων και συγγραφέων, εστιάζοντας στη χρησιμότητα της διδασκαλίας της, στη συμβολή της στην κατανόηση των σχέσεων κοινωνίας-επιστήμης, καθώς και στην επίδραση που αυτή θα μπορούσε να ασκήσει τόσο στην πανεπιστημιακή κοινότητα όσο και στην ευρύτερη κοινωνία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά της, η δημιουργική γραφή μπορεί να αποτελέσει σημαντικό διεπιστημονικό εργαλείο για την εξερεύνηση της ανθρώπινης γνώσης και εμπειρίας, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση ποικίλων κοινωνικών ομάδων, που οδηγούν στη δημιουργία, την κατανόηση και την κατάκτηση μιας πολυπολιτισμικής αντίληψης και συνείδησης. Επίσης, η δημιουργική γραφή καλλιεργεί πολύπλευρα κάθε επιστήμονα και δρα υποστηρικτικά στην εξειδικευμένη γνώση που κατέχει, βελτιώνοντας τη γλωσσική και τη συλλογιστική ικανότητά του μέσω της επαφής του με διαχρονικά αξιόλογα κείμενα και της υιοθέτησης της συνεργατικής λογικής.

Λέξεις-κλειδιά: δημιουργική γραφή, θετικές επιστήμες, πανεπιστημιακά ιδρύματα, μηχανική, διεπιστημονικότητα

Abstract

The present article is the result of research in specific university departments and Schools of Applied Sciences abroad, which provide their students with the opportunity to attend Creative Writing classes. It studies the viewpoints of the teachers, scientists and authors involved, focusing on the usefulness of teaching Creative Writing, its contribution to the comprehension of the relation between society and science, as well as its potential impact on both the university and the broader community. According to the results yielded, Creative Writing is a cross-disciplinary tool for the exploration of human knowledge and experience, the communication and interaction of various social groups, which eventually lead to the creation, comprehension and acquisition of a multicultural awareness and conscience.

Moreover, Creative Writing offers a pluralistic cultivation to every scientist and it supports the specialized knowledge they hold, enhancing their linguistic and discursive skill, through their engagement with remarkable texts and the adoption of collective rationality.

Keywords: creative writing, science, university institutions, engineering, interdisciplinarity

Εισαγωγή

Το γνωστικό αντικείμενο της δημιουργικής γραφής αποτελεί ένα επιστημονικό πεδίο το οποίο ενδυναμώνει την κριτική ικανότητα, αναδεικνύει τη δημιουργική σκέψη και οδηγεί στην κατάκτηση των δεξιοτήτων συγγραφής και στην παραγωγή λόγου.

Η δημιουργική γραφή ως γνωστικό πεδίο ανέπτυξε και συγκρότησε σταδιακά την επιστημονική της ταυτότητα. Σήμερα, διαθέτει μία πολύ ισχυρή διεθνή παρουσία, ειδικότερα μάλιστα κατά την τελευταία εικοσαετία, έχοντας εξελιχθεί στους κόλπους των σημαντικότερων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων του κόσμου, όπως των Columbia, Princeton, Iowa, αργότερα του East Anglia της Αγγλίας κτλ. Τα προγράμματά της είναι πλέον κατοχυρωμένα θεσμικά σε πολλά πανεπιστήμια της ευρωπαϊκής ηπείρου, στην Αμερική, στην Αυστραλία, στην Ασία, και ο κατάλογος προβλέπεται να είναι σύντομα επαυξημένος. Μαζί με άλλα σύγχρονα μεταμοντέρνα γνωστικά αντικείμενα έχει γίνει περιζήτητη, κατέκτησε βαθιά και ουσιαστική ακαδημαϊκή αναγνώριση και εξαπλώθηκε με μεγάλη ταχύτητα τόσο με τη μορφή σεμιναρίων ή διδασκαλίας εξ αποστάσεως όσο και με τη συνοδό παραγωγή πολλών ευπώλητων εγχειριδίων (Κωτόπουλος, 2012).

Η δημιουργική γραφή μπορεί να διδαχθεί και να κατανοηθεί, όπως κάθε τέχνη που απαιτεί δεξιοτεχνία, όπως κάθε σημαντικό παιχνίδι (Morley, 2007). Στα σχολεία, στα κολέγια και στα πανεπιστήμια το πεδίο της αναπτύσσεται συνεχώς σε παγκόσμιο επίπεδο, έτσι που να αντιμετωπίζεται πλέον ως ένα γνωστικό αντικείμενο που μπορεί να διδαχθεί συστηματικά από τις πρώτες μέρες της εκπαίδευσης μέχρι και τα υψηλότερα επίπεδα των μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών. Συνδέεται με πανεπιστημιακά μαθήματα, όπως η διδασκαλία της λογοτεχνίας και της γλώσσας, του θεατρικού παιχνιδιού, του κινηματογράφου, των μέσων μαζικής ενημέρωσης, της μουσικής, της ψυχολογίας, των ΤΠΕ κτλ. (Κωτόπουλος, 2012). Το γνωστικό υπόβαθρο των εμπλεκόμενων επιστημών εμπλουτίζεται με δεξιότητες που τους

καθιστούν ικανούς να συνδυάσουν και να αξιοποιήσουν τις εξειδικευμένες γνώσεις τους με αυτές της συγγραφής και να αποδώσουν τα μέγιστα στον τομέα τους.

Στους σύγχρονους μεταδευτεροβάθμιους ακαδημαϊκούς, και όχι μόνο, χώρους, η δημιουργική γραφή προσελκύει μια ποικιλία περιοχών μελέτης. Ανθρωπολόγοι, κοινωνιολόγοι, γεωγράφοι, ιστορικοί, κοινωνικοί λειτουργοί, νοσηλευτές, επιστήμονες των υπολογιστών επιχειρούν να την εμπλέξουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς αντιλαμβάνονται τον διεπιστημονικό της χαρακτήρα και το συγκριτικό πλεονέκτημα που αυτή τους παρέχει. Με τη βιωματική υπόσταση και λειτουργία τους τα εργαστήριά της συμβάλλουν στην κατανόηση των σχέσεων κοινωνίας-επιστήμης, όπως και αυτών εντός των πανεπιστημιακών εργαστηρίων και αιθουσών, μέσα από μια διαδραστική διαδικασία, η οποία συμβάλλει δραστικά στον μετασχηματισμό της επιστημονικής αλλά και κοινωνικής πραγματικότητας, καθώς μέσω της αισθητικής οδού διαμορφώνονται συνειδητοποιημένοι, ενεργοί και προικισμένοι επιστήμονες (Harper, 2010).

Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης έχουν αποδείξει ότι η δημιουργικότητα αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης πνευματικότητας, ενώ ειδικά για τον ρόλο της δημιουργικής ανάγνωσης και έκφρασης οι γνωσιακοί επιστήμονες έχουν επισημάνει ότι κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και της γραφής ενεργοποιείται στον ανθρώπινο εγκέφαλο ένα εννοιολογικό δίκτυο λεκτικών και σημασιολογικών δεκτών με σημαντικά οφέλη για την ανθρώπινη νόηση (Μιχαηλίδης & Πασχαλίδου, 2017). Συγκεκριμένα, η δημιουργική ανάγνωση και οι απόπειρες προσωπικής έκφρασης λειτουργούν ως μια ισχυρή ώθηση πολύπλευρης επεξεργασίας των προσλαμβανόμενων πληροφοριών και συμβάλλουν σε ένα είδος αναπροσδιορισμού των σχέσεων σύνδεσης ανάμεσα στις προϋπάρχουσες και τις νεολαμβανόμενες γνώσεις, κατά τρόπο που οδηγούν στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και την ενδυνάμωση της φαντασίας. Ο εγκέφαλος δηλαδή δεν αντιστοιχίζει απλώς μια σημασία με κάποια λέξη, αλλά ενεργοποιεί ένα απόθεμα γνώσεων για την πληρέστερη κατανόηση της νέας γνώσης και λεκτικής πληροφορίας (Swinney, 1979). Η ενεργητική διαδικασία της αναγνωστικής ανάπτυξης προϋποθέτει την αναδιάταξη υφιστάμενων δομών, την ικανότητα εξειδίκευσης των λειτουργικών ομάδων των εγκεφαλικών νευρώνων εντός των δομών αυτών για την αναπαράσταση της πληροφορίας, και τον αυτοματισμό – την ιδιότητα δηλαδή ομάδας νευρώνων και κυκλωμάτων μάθησης να ανασύρουν και να συνδέουν σχεδόν αυτόματα τη συγκεκριμένη πληροφορία (Wolf, 2007). Η ανάγνωση, με άλλα λόγια, δεν αποτελεί

απλή κατανάλωση του κειμένου ή παθητική αποδοχή του, αλλά συνιστά μια διαδραστική διαδικασία, στην οποία είναι απαραίτητη η ενεργός συμμετοχή του αναγνώστη στην κατασκευή νοήματος και στη σύνθεση ερμηνειών (Κιοσσές, 2018). Η δημιουργική γραφή, συμπερασματικά, καλλιεργεί την ικανότητα κριτικής ανάγνωσης και έχει ως αποτέλεσμα την ενδυνάμωση της ηθικής και της πνευματικής υπόστασης του επιστήμονα, αφού μέσα από τα συνδυαστικά περιβάλλοντα στα οποία λειτουργεί, ενθαρρύνονται η αυτενέργεια και η διαχείριση με κριτικό και δημιουργικό τρόπο του τεράστιου όγκου της παρεχόμενης πληροφορίας.

Η δημιουργική γραφή ως γνωστικό αντικείμενο δεν επιδιώκει σε καμία περίπτωση την ανεύρεση συγγραφικών ταλέντων, ανεξάρτητα από το αν κάτι τέτοιο προκύψει. Με τις ιδιαίτερες διδακτικές τεχνικές και παρεμβάσεις μπορεί να αποτελέσει βασικό πυλώνα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, με αποτέλεσμα οι εμπλεκόμενοι να μετεξελιχθούν σε υποψιασμένους αναγνώστες και συνάμα να μνηθούν στα άδυτα της λογοτεχνικής πράξης (Κωτόπουλος, 2011). Υπό το πρίσμα αυτό, σε περίπτωση που προκύψει συγγραφικό ταλέντο από ασκούμενους που προέρχονται από εξειδικευμένους επιστημονικούς κλάδους, τότε το δημιούργημα, εκτός από την αισθητική απόλαυση που θα προσφέρει, θα κομίζει και γνώσεις. Ο Αμερικανός πεζογράφος John Updike υποστηρίζει πως το μυθιστόρημα δεν είναι τίποτα λιγότερο από το επιδεξιότερο εργαλείο ενδοσκόπησης και προβολής που έχει ανακαλύψει ο άνθρωπος έως τώρα (Morley, 2007). Συνεπώς, μέσα από τη δημιουργική γραφή πραγματώνεται η συγκαλυμμένη, μέσω της αισθητικής απόλαυσης, μεταφορά γνώσεων. Παράδειγμα αποτελεί, προς αυτή την κατεύθυνση, το ιστορικό μυθιστόρημα, ένα έργο φαντασίας στο οποίο μεταφέρονται με ρεαλιστικές λεπτομέρειες και πιστότητα το πνεύμα, οι συμπεριφορές και οι κοινωνικές συνθήκες μιας παρελθούσης ιστορικής περιόδου. Άλλο παράδειγμα αποτελεί το μαθηματικό μυθιστόρημα, όπου μέσα από την απόλαυση της λογοτεχνικής ανάγνωσης, μεταδίδονται εξειδικευμένες γνώσεις σε απλή και κατανοητή μορφή, με αποτέλεσμα την αποκόμιση πολλαπλών ωφελειών. Επίσης, το μυθιστόρημα για παιδιά και νέους μεταδίδει νοήματα παιδαγωγικού και μορφωτικού περιεχομένου. Η δημιουργική γραφή συνιστά ένα σώμα γνώσεων και ένα σύνολο εκπαιδευτικών τεχνικών που μεταδίδουν αυτή τη γνώση και προσδίδουν στη γραφή κοινωνικό και παιδευτικό ρόλο.

Η δημιουργική γραφή αποτελεί ένα διεπιστημονικό εργαλείο για την εξερεύνηση της ανθρώπινης γνώσης και εμπειρίας, την επικοινωνία σε όλους τους

πληθυσμούς, την εμπλοκή πολλαπλών ακροατηρίων, που συνεπαγωγικά οδηγεί στην κατανόηση και κατάκτηση της πολυπολιτισμικότητας (Cristian, 1988). Σήμερα, στα ΜΠΣ στην Ελλάδα, η δημιουργική γραφή αναπτύσσεται σε ένα περιβάλλον κριτικής αυτογνωσίας, έναν προνομιακό χώρο που βοηθά τους ασκούμενους υπό την αιγίδα των πανεπιστημίων και τους μεταδίδει έμπρακτα γνώσεις για τη συγγραφική τέχνη.

Η δημιουργική γραφή διεκδικεί στη χώρα μας την επιστημονική εγκυρότητα που της έχει αποδοθεί σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς τα πεδία και οι χώροι εφαρμογής της είναι πολυάριθμα. Θα μπορούσε να ενταχθεί στον χώρο της φιλολογίας ως λογοτεχνική γραφή, ως τέχνη της συγγραφής και ως λογοτεχνική θεωρία της ανάγνωσης, στον χώρο της παιδαγωγικής ως βιωματική εκπαιδευτική μέθοδος διδασκαλίας, στον χώρο της ψυχολογίας ως θεραπευτική μέθοδος, στους χώρους των γραφιστικών τεχνών και της διαφήμισης ως μέθοδος απόδοσης και παρουσίασης του παραγόμενου έργου (Κωτόπουλος, 2014). Υπό αυτό το πρίσμα, η παρακολούθηση σεμιναριακών μαθημάτων δημιουργικής γραφής θα μπορούσε να αποδειχτεί χρήσιμο και ουσιαστικό εφόδιο όλων των επιστημόνων –ανεξάρτητα από τον κλάδο που ανήκουν– της σύγχρονης κοινωνίας, ώστε να μπορέσουν να κοινωνήσουν την τεχνογνωσία που κατέχουν με τρόπο κατανοητό, ελκυστικό και προσφιλή.

Η ενασχόληση των Ελλήνων ερευνητών με τη δημιουργική γραφή μέχρι τις αρχές του 21ου αιώνα χαρακτηρίζεται ως σποραδική και μη συστηματική, αφού εξαντλείται συνήθως σε σεμιναριακά μαθήματα –αρκετές φορές αμφίβολης ποιότητας και μεθοδολογίας–, που διεξάγονται είτε από συγγραφείς είτε από φορείς που αποσκοπούν περισσότερο σε οικονομικά οφέλη και ενδιαφέρονται λιγότερο για τη διάχυση της παραγόμενης γνώσης και των γόνιμων προβληματισμών που αναδεικνύονται μέσα από την εργαστηριακή λογική. Στις μέρες μας, στην ελληνική επικράτεια, μια απλή αναζήτηση στο διαδίκτυο θα έδειχνε ότι προσφέρεται πληθώρα εργαστηρίων σχετικών με τη δημιουργική γραφή από εκδοτικούς οίκους, βιβλιοπωλεία, συγγραφείς, επιστημονικούς συλλόγους –κάποιες φορές άσχετους με το αντικείμενο–, βιβλιοθήκες και άλλους μη πανεπιστημιακούς θεσμούς. Αυτή η πραγματικότητα πιστοποιεί μεν τη ζήτηση και την αναγκαιότητα της κτήσης του αντικειμένου της, αλλοιώνει ωστόσο την εγκυρότητα και την πιστοποιημένη επιστημονικότητά του. Συνάμα, καθιστά αμφισβητήσιμη τη διατήρηση της λειτουργίας αυτών των εργαστηρίων σε περιβάλλοντα που αντιμάχονται τους κινδύνους που εγκυμονεί η άκριτη προσέγγιση της γνώσης, και αναξιόπιστη την αξιολόγηση των ασκούμενων, η οποία δεν πραγματοποιείται από ειδικούς φορείς,

πανεπιστημιακούς δασκάλους και ανθρώπους της τέχνης, όπως συμβαίνει στα θεσμοθετημένα τμήματα.¹

Πανεπιστήμια με μαθήματα δημιουργικής γραφής σε σχολές και τμήματα θετικών επιστημών

Το Πανεπιστήμιο του Harvard έχει εντάξει στον βασικό κορμό των υποχρεωτικών μαθημάτων των Τμημάτων των Engineering Sciences (Επιστήμες των Μηχανικών), όπου περιλαμβάνονται οι ειδικότητες Bioengineering, Electrical Engineering, Environmental Science and Engineering και Mechanical Engineering, τη διδασκαλία του μαθήματος Professional Writing for Scientists and Engineers². Στόχος του συγκεκριμένου μαθήματος είναι να προσφέρει στους/στις φοιτητές/-ήτριες τη δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες στην κριτική ανάγνωση και στη σύνταξη διαφόρων ειδών επιστημονικής βιβλιογραφίας, όπως ερευνητικά άρθρα, δοκίμια, μελέτες κ.λπ. Το Τμήμα Professional Development (Επαγγελματικής Ανάπτυξης) του πανεπιστημίου, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και της αγοράς εργασίας, εμπλούτισε το Πρόγραμμα Σπουδών την τελευταία δεκαετία και ανέθεσε τη διδασκαλία του Professional Writing for Scientists and Engineers στο Center for Writing and Communicating Ideas (Κέντρο Γραφής και Επικοινωνίας Ιδεών), όπου προσφέρεται υποστήριξη διδασκαλίας σε όλους/-ες τους/τις φοιτητές/-ήτριες, σε οποιοδήποτε θέμα γραφής, ενισχύοντας και εξειδικεύοντας τις γραπτές και προφορικές επικοινωνιακές δεξιότητές τους, με στόχο την ολοκληρωμένη παρουσία τους στους ακαδημαϊκούς και μεταακαδημαϊκούς χώρους (<https://www.seas.harvard.edu/academics/courses/engineering-sciences>).

¹ Στη χώρα μας την ακαδημαϊκή χρονιά 2008-2009 θεσμοθετήθηκε το πρώτο ΜΠΣ της δημιουργικής γραφής στο ΠΔΜ και το 2016-2017 το δεύτερο στο ΕΑΠ. Στόχος και των δύο προγραμμάτων είναι η επιτάχυνση της διαδικασίας διάχυσης και εμπέδωσης ειδικών γνώσεων σε πτυχιούχους πανεπιστημιακών τμημάτων, που προσανατολίζονται στον χώρο της δημιουργικής γραφής (όχι μόνο λογοτεχνικής, αλλά και ευρύτερα επαγγελματικής). Δίνουν τη δυνατότητα ολοκληρωμένων σπουδών υψηλού επιπέδου στον τομέα της δημιουργικής γραφής, καθώς και της ερευνητικής ή προσωπικής συγγραφής (ακαδημαϊκής και λογοτεχνικής). Επίσης, ενισχύουν τη διεπιστημονικότητα, τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο. Οι φοιτητές/-ήτριες τους αποκτούν θεωρητικό και εμπειρικό υπόβαθρο στον κλάδο, αλλά και τις δεξιότητες που τους/τις καθιστούν ικανούς/-ές να απασχοληθούν σε διάφορα επαγγελματικά και ερευνητικά πεδία που συνδέονται με τις ανάγκες της πολιτισμικής αγοράς ευρύτερα (<https://nured.uowm.gr/metaptichiakes/titli-pms/pms-dimiourgiki-grafi> και <https://www.eap.gr/education/postgraduate/biannual/creative-writing>).

² Πηγές των στοιχείων που καταγράφονται στην ενότητα «Πανεπιστήμια με μαθήματα δημιουργικής γραφής σε σχολές και τμήματα θετικών επιστημών» αποτελούν οι ιστοσελίδες των αντίστοιχων πανεπιστημίων και η πρόσβασή τους έγινε από τον Ιανουάριο έως τον Μάιο του 2019.

Το Imperial College του Λονδίνου (<https://www.imperial.ac.uk/>), το οποίο είναι ευρέως γνωστό για τους κλάδους της τεχνολογίας, της ιατρικής και των θετικών επιστημών, δίνει την ευκαιρία στους/στις φοιτητές/-ήτριες όλων των προαναφερόμενων κλάδων να επιλέξουν το μάθημα Creative Writing (Δημιουργική Γραφή) στο δεύτερο έτος σπουδών και το Advanced Creative Writing (Δημιουργική Γραφή για Προχωρημένους) στο τρίτο ή τέταρτο έτος. Τα συγκεκριμένα μαθήματα έχουν στόχο να διδάξουν, να αναπτύξουν και να τελειοποιήσουν τις δημιουργικές δεξιότητες των φοιτητών/-τριών, να τους/τις ενθαρρύνουν να εξερευνήσουν τη δημιουργική και εκφραστική δυναμική τους, να τους/τις εξοπλίσουν με τεχνικές δεξιότητες γραφής, ώστε να συντάξουν ολοκληρωμένα και πειστικά κείμενα. Οι φοιτητές/-ήτριες μαθαίνουν πώς να δώσουν ή να λάβουν ανατροφοδότηση ως συντάκτες ή ως αναγνώστες. Αναπτύσσουν συγγραφικές ικανότητες, όπως είναι η προσεκτική ανάγνωση, η γλώσσα και το στιλ, ο έλεγχος, η σαφήνεια, η ακρίβεια, η συνοχή, η εφευρετικότητα, η επιλεκτικότητα, το κριτικό λεξιλόγιο. Εκπαιδεύονται σε στρατηγικές έμπνευσης από επιστημονικά θέματα και, εξερευνώντας αφηγηματικές πλατφόρμες, κατανοούν πώς χρησιμοποιούνται ιστορίες στα παιχνίδια και πώς κατασκευάζονται οι ψηφιακές αφηγήσεις. Ενθαρρύνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε στο τέλος να κάνουν δημιουργική χρήση των δικών τους επιστημονικών γνώσεων και εμπειριών. Ολοκληρώνοντας επιτυχώς το μάθημα και έχοντας αποκτήσει τη γνώση και κατανόηση της δημιουργικής γραφής θα έχουν την ικανότητα να εμπλέξουν ένα διαφορετικό αναγνωστικό κοινό σε θέματα της επιστήμης τους, να επικοινωνούν με δημιουργικές ιδέες και κρίσιμα επιχειρήματα αποτελεσματικά, χρησιμοποιώντας τον τρόπο και τη γλώσσα που είναι κατάλληλα για το εκάστοτε θέμα, τον σκοπό και το κοινό. Επίσης, θα έχουν γίνει διορατικοί και αποτελεσματικοί κριτές του πολιτιστικού και κοινωνικού πλαισίου της επιστήμης τους. Λειτουργώντας μέσα από το δημιουργικό πρίσμα που θα έχουν αναπτύξει, οι ερευνητικές τους εργασίες, μελέτες, δοκίμια κ.λπ. θα είναι εμπλουτισμένα με τις δεξιότητες επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων, διανθισμένα από τις πολιτιστικές εμπειρίες, προοπτικές, τις διαφοροποιήσεις των κοινωνικών νοοτροπιών και τους ποικίλους θεματικούς τομείς.

Το Massachusetts Institute of Technology/MIT, ένα από τα μεγαλύτερα, σημαντικότερα και πλέον φημισμένα πανεπιστήμια και κέντρα τεχνολογικής έρευνας παγκοσμίως, λειτουργώντας με τη φιλοσοφία της διεπιστημονικότητας, δημιούργησε το διευρυμένο Τμήμα Humanities and Engineering (Ανθρωπιστικών Επιστημών και Μηχανικής) εμπλέκοντας έτσι την Πολυτεχνική Σχολή και τις θετικές επιστήμες με

τις ανθρωπιστικές σπουδές. Σε αυτό έχει εντάξει τους κλάδους: Aeronautics and Astronautics, Materials Science and Engineering, Biological Engineering, Chemical Engineering, Civil and Environmental Engineering, Electrical Engineers and Computer Scientists, Mechanical Engineering, Nuclear Science and Engineering, Biology, Chemistry, Science in Mathematics, Science in Physics, Science in Brain and Cognitive Sciences, Earth, Atmospheric and Planetary Sciences. Οι φοιτητές/-ήτριες των προαναφερόμενων τμημάτων έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με το γνωστικό αντικείμενο της δημιουργικής γραφής μέσα από την παρακολούθηση μαθημάτων όπως: Science Writing in Contemporary Society, Science Writing and New Media: Explorations in Communicating about Science and Technology, Science Writing Internship, Writing: Science, Technology and Society, Writing and Rhetoric: Rhetoric and Contemporary Issues, Writing and Rhetoric: Introduction to Contemporary Rhetoric, Science Writing and New Media: Perspectives on Medicine and Public Health, Writing and Reading the Essay κ.ά. Στόχος τους είναι να αναπτύξουν οι φοιτητές/-ήτριες επαγγελματικές δεξιότητες γραφής για να μπορούν μελλοντικά να απευθύνονται και να επικοινωνούν όχι μόνο με ομόλογούς τους αλλά και με το ευρύτερο κοινό, σε θέματα σχετικά με την επιστήμη τους και την τεχνολογία, που διαμορφώνουν ουσιαστικά τη σύγχρονη κοινωνία, καθώς και για γενικότερα κοινωνικά ζητήματα, όπως την πυρηνική ασφάλεια, τη βιοηθική, την περιβαλλοντική ρύπανση κτλ. Κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, χρησιμοποιώντας μια σειρά λογοτεχνικών αναφορών και ορμώμενοι/-ες από τα δικά τους ενδιαφέροντα, ιδέες και γνωστικά αντικείμενα, μαθαίνουν να γράφουν για την επιστήμη σε διάφορα κειμενικά είδη και για οποιοδήποτε αναγνώστη. Μελετούν το έργο σύγχρονων επιστημόνων-συγγραφέων και εξετάζουν τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζονται η τεχνολογία και η επιστήμη στα MME αλλά και στον λαϊκό πολιτισμό (<http://catalog.mit.edu/degree-charts/humanities-science-course-21s/>).

Στο Πανεπιστήμιο Yale φοιτητές/-ήτριες από όλα τα τμήματα έχουν το δικαίωμα να παρακολουθήσουν μαθήματα στο αυτόνομο τμήμα της δημιουργικής γραφής, επιλέγοντας ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους εργαστήρια, διαλέξεις, αναγνώσεις κ.ά., μεταξύ τεσσάρων θεματικών πεδίων γραφής: Fiction, Nonfiction, Playwriting, Poetry. Κοινή πίστη του πανεπιστημίου αποτελεί η άποψη πως η μελέτη του γραπτού λόγου δεν περιορίζεται στην απλή ανάγνωση, αλλά διευρύνει την αντίληψη και την παρατήρηση του πραγματικού κόσμου, οδηγώντας έτσι σε μια

διαδικασία «ζωντανής γραφής». Για τον λόγο αυτό παρέχει στους/στις φοιτητές/-ήτριες μαθήματα συγγραφής σε εξειδικευμένους τομείς αντίστοιχους με τις επιλογές τους, καλύπτοντας ολόκληρο το φάσμα της συγγραφής από το λυρικό δοκίμιο έως τις καταγεγραμμένες μελέτες για τη μακρόχρονη αναφορά στην επιστήμη, με αποτέλεσμα να αποκτούν τέτοιες δεξιότητες, ώστε να επιτύχουν στη μετέπειτα επαγγελματική πορεία τους. Για του λόγου το αληθές και για την τεκμηρίωση της διεπιστημονικότητας του Προγράμματος Σπουδών, αναφέρονται ενδεικτικά δύο από τους διδάσκοντες του τμήματος δημιουργικής γραφής, οι βασικές σπουδές των οποίων ανήκουν στις θετικές επιστήμες, γεγονός που πιστοποιεί τα προαναφερόμενα: ο Carl Zimmer, καθηγητής της Μοριακής Βιοφυσικής – Βιοχημείας, και ο Verlyn Klinkenbory, λέκτορας Δασολογίας και Περιβαλλοντικών Μελετών. Επίσης, το φημισμένο Τμήμα Daily Themes (Καθημερινά Θέματα) δέχεται όλους/-ες τους/τις φοιτητές/-ήτριες που επιλέγουν να εμπλακούν στις δράσεις του. Σε αυτό γράφουν καθημερινά και παρακολουθούν διαλέξεις σχετικές με την επιστήμη τους. Οι εργασίες που παράγονται στις αίθουσες διδασκαλίας του πανεπιστημίου έχουν αξιοσημείωτη επιτυχία και σε εθνικούς διαγωνισμούς γραφής (<https://yalecreativewriting.yale.edu/creative-writing-yale>).

Το Πανεπιστήμιο Columbia θεωρείται από πολλούς το σημαντικότερο πανεπιστήμιο της Νέας Υόρκης. Το Τμήμα Μηχανικής του, που ιδρύθηκε το 1864 ως σχολή μεταλλουργίας και εξόρυξης, έχει συμβάλει τα μέγιστα στην ανάπτυξη της βιομηχανίας. Οι απόφοιτοι και οι καθηγητές του έχουν πραγματοποιήσει πρωτοποριακά έργα, όπως το πρώτο μετρό της Νέας Υόρκης και το πρώτο υποβρύχιο του κόσμου. Με την πίστη στο γεγονός ότι η Μηχανική οφείλει να λειτουργεί για το καλό της ανθρωπότητας, με την ευρύτερη έννοια, τις τελευταίες δεκαετίες το Τμήμα Μηχανικής συμπεριλαμβάνει στο υποχρεωτικό Πρόγραμμα Σπουδών την ενότητα Creative Engineering for Humanity (Δημιουργική Μηχανική για την Ανθρωπότητα), φιλοδοξώντας να φέρει τα επιτεύγματα του τομέα στην υπηρεσία του κοινωνικού συνόλου. Θεώρηση του πανεπιστημίου αποτελεί η άποψη πως η Μηχανική είναι ένας δημιουργικός τομέας, που σηματοδοτείται από την πρακτική, την εμπάθυση και τη μάθηση με πράξεις. Επίσης, δημιουργεί νέα εργαλεία και τεχνικές για την προώθηση της δημιουργικότητας σε άλλους τομείς. Το όραμα του τμήματος θέτει ένα τολμηρό μονοπάτι για μια αειφόρο, υγιή, ασφαλή, συνδεδεμένη και δημιουργική ανθρωπότητα. Ο ρόλος που διαδραματίζει η Μηχανική στην υπηρεσία της κοινωνίας είναι καίριος και πρωταγωνιστικός, καθώς στοχεύει στην πρόοδο και την επίλυση των

προκλήσεων που αντιμετωπίζει ο κόσμος μας. Η διεπιστημονικότητα που διέπει το πανεπιστήμιο γενικότερα εμπλέκει και τη δημιουργική γραφή ως προαπαιτούμενο γνωστικό αντικείμενο για την απόκτηση πτυχίου. Ο γενικός τίτλος του μαθήματος είναι University Writing και εμπεριέχει ειδικές θεματικές ενότητες, όπως σύγχρονα δοκίμια, αναγνώσεις δεδομένων και κοινωνίας, αναγνώσεις σε αμερικάνικες μελέτες κ.ά. Το μάθημα δίνει ιδιαίτερη προσοχή στις πρακτικές ανάγνωσης, ρητορικής ανάλυσης, έρευνας, συνεργασίας, σύνταξης δοκιμίων. Οι φοιτητές/-ήτριες διδάσκονται ότι η γραφή είναι μια διαδικασία διαμόρφωσης και εξευγενισμού των ιδεών τους και ότι αποτελεί μια μοναδική ικανότητα που μπορεί να ασκηθεί και να αναπτυχθεί. Κύριος στόχος του μαθήματος είναι να αναδειχθεί η επιστήμη μέσα από ικανούς αναγνώστες και συγγραφείς, που θα μπορούν να διακρίνουν τις αρχές του λόγου και της γραφής και να τις αξιοποιήσουν στο μέλλον (<https://engineering.columbia.edu/>).

Το ιδιωτικό Πανεπιστήμιο Rochester Institute of Technology (RIT) είναι ένα από τα λίγα ινστιτούτα Μηχανικής στη Νέα Υόρκη και αποδίδει διδακτορικούς τίτλους σε ποικίλα ερευνητικά πεδία του συγκεκριμένου κλάδου. Η Σχολή Μηχανικής Τεχνολογίας διαθέτει περισσότερα από τριάντα διαφορετικά τμήματα σε αυτόν τον τομέα, στα οποία κατά το πρώτο έτος φοίτησης οι φοιτητές/-ήτριες είναι υποχρεωμένοι/-ες να παρακολουθήσουν το μάθημα First Year Writing με στόχο τη μελέτη, κατανόηση και ερμηνεία μιας ποικιλίας κειμένων που αντιπροσωπεύουν διάφορες πολιτισμικές κατηγορίες και ακαδημαϊκούς κλάδους. Τα κείμενα αυτά έχουν σχεδιαστεί για να διεγείρουν τους/τις φοιτητές/-ήτριες διανοητικά και να τονώσουν τη γραφή τους σε ποικίλα θέματα και πλαίσια. Μέσα από αλληλουχία ανάθεσης ερευνών και κατ' επέκταση εργασιών επιτυγχάνεται η ενίσχυση των ικανοτήτων τους για όλη την ακαδημαϊκή σταδιοδρομία τους. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στη διαδικασία της συγγραφής, την κριτική ανάγνωση, την αξιολόγηση από ειδικούς, τα είδη συγγραφής, την έρευνα και την αναθεώρηση. Δίνεται επίσης έμφαση στις αρχές της πνευματικής ιδιοκτησίας και της ακαδημαϊκής ακεραιότητας για τη μελλοντική επαγγελματική τους καριέρα. Κατά τα επόμενα έτη σπουδών τους υποχρεούνται να παρακολουθήσουν τα μαθήματα: The Future of Writing, Written Argument, Critical Reading and Writing, Public Relations Writing και Technical Writing, στα οποία μελετούν διάφορες μορφές γραφής, δίνοντας έμφαση στην ακαδημαϊκή και την τεχνική. Προαπαιτούμενο για τη λήψη πτυχίου είναι η επιτυχής

παρακολούθηση τριών τουλάχιστον από τα προαναφερθέντα μαθήματα (<https://www.rit.edu/>).

Το Πανεπιστήμιο Iowa αποτελεί τη ναυαρχίδα της Πολιτείας της Αϊόβα ως δημόσιο πανεπιστήμιο έρευνας και κατατάσσεται ως πανεπιστήμιο με την υψηλότερη ερευνητική δραστηριότητα σε διδακτορικές διατριβές. Από το 1936 διαθέτει πρόγραμμα δημιουργικής γραφής, που είναι γνωστό και ως Iowa Writing Workshop (Εργαστήρι Συγγραφέων της Αϊόβα). Η εμπειρία που αποκομίστηκε από το συγκεκριμένο πρόγραμμα οδήγησε στην ίδρυση ενός τμήματος γενικής εκπαίδευσης, επονομαζόμενο Be Creative, μαθήματα του οποίου οφείλουν να παρακολουθήσουν όλοι/-ες οι φοιτητές/-ήτριες του πανεπιστημίου, συνεπώς και της Σχολής Μηχανικών, όπου περιλαμβάνονται τα τμήματα: Biomedical Engineering, Chemical Engineering, Biochemical, Civil and Environmental Engineering, Electrical and Computer Engineers, Industrial and Systems Engineering και Mechanical Engineering. Τα μαθήματα του προαναφερόμενου τμήματος είναι τα εξής: Introduction to Creative Nonfiction, The Art and Craft of Creative Nonfiction, The Art and Craft of Personal Writing, The Art and Craft of Writing About Culture, The Art and Craft of Science Writing, The Art and Craft of Writing about the Environment, The Art and Craft of Writing for New Media, The Art and Craft of Humor Writing, The Art and Craft of Writing About Sports, The Art and Craft of Immersion Journalism, The Art and Craft of Travel Writing, The Art and Craft of Writing About Politics, Writing for Applications and Awards, Nonfiction Writing Workshop, Writing for Business and Industry και Approaches to Teaching Writing. Κοινός στόχος όλων των προαναφερόμενων μαθημάτων είναι η εξερεύνηση των δημιουργικών ρεαλιστικών μορφών γραφής, μέσω αναγνώσεων, συζητήσεων, γραπτών ασκήσεων και εργαστηρίων. Ως αποτέλεσμα έχουν την ικανότητα δημιουργίας ολοκληρωμένων κειμένων και ιστοριών με σκοπό την ψυχαγωγία ή την ενημέρωση ενός συγκεκριμένου κοινού, κείμενα τα οποία θα διαθέτουν τα απαραίτητα στοιχεία της σωστής και εμπειριστατωμένης γραφής (<https://uiowa.edu/>).

Το επίσης δημόσιο Πανεπιστήμιο της California στο Λος Άντζελες (UCLA) από το φθινόπωρο του 2016 δίνει τη δυνατότητα στους/στις προπτυχιακούς/-ές φοιτητές/-ήτριες όλων των σχολών και τμημάτων να παρακολουθήσουν μαθήματα δημιουργικής γραφής. Η μακροχρόνια εμπειρία του ιδρύματος και οι ερευνητικές μελέτες που διεξήγαγε το οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η έκθεση στην τέχνη της συγγραφής αυξάνει την ικανότητα της ενσυναίσθησης και συνειδητοποίησης.

Αντιλήφθηκαν ακόμη ότι η δημιουργική γραφή διπλασιάζει τη νοημοσύνη των δεξιοτήτων του εγκεφάλου. Έτσι, εκτός από τα μαθήματα δημιουργικής γραφής που παρέχει για κάθε είδος, προσφέρει επίσης: English Composition, Rhetoric and Language, Language, Culture and Discourse, Academic Writing in the Disciplines, Literature, Culture and Critical Inquiry κ.ά., τα οποία εστιάζουν στις βασικές δεξιότητες γραφής, τη λογοτεχνική ανάλυση, την επιχειρηματολογία, το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, την κριτική ανάγνωση και γραφή. Το ενδιαφέρον και η ζήτηση από τους/τις φοιτητές/-ήτριες μάλιστα είναι τόσο μεγάλο, που οι αιτήσεις για παρακολούθηση των εν λόγω μαθημάτων δεν μπορούν να ικανοποιηθούν στο σύνολό τους. Επικεφαλής του τμήματος είναι η καθηγήτρια του πανεπιστημίου και αναγνωρισμένη μυθιστοριογράφος Mona Simpson και διευθυντής του ο ποιητής, μυθιστοριογράφος και θεατρικός συγγραφέας Fred D' Aguiar (<http://www.ucla.edu/>).

Το αρχαιότερο πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια είναι το Pacific (UOP). Είναι ιδιωτικό, ιδρύθηκε το 1851 και διαθέτει μια πλούσια γκάμα σχολών και τμημάτων όπως Φυσικής, Χημείας, Μαθηματικών, Ιατρικής, Εκπαίδευσης, Μηχανικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών κ.ά. Από το 2006 όλοι/-ες οι φοιτητές/-ήτριες παρακολουθούν σε όλα τα έτη των σπουδών τους υποχρεωτικά μαθήματα συγγραφής στο πλαίσιο του προγράμματος Writing in the Disciplines (Η Γραφή στις Επιμέρους Ειδικότητες), με στόχο τη βελτίωση της γραφής τους και κατ' επέκταση της γραπτής επικοινωνίας, την οποία θεωρούν ως μία από τις σημαντικότερες δεξιότητες που θα πρέπει να κατακτήσουν προκειμένου να εισέλθουν στην αγορά εργασίας και να επιτύχουν επαγγελματικά. Πεποίθησή τους αποτελεί ότι η συγγραφή είναι μια συστηματική διαδικασία που προκύπτει μέσα από την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της ανάγνωσης, της διερεύνησης, της ανατροφοδότησης, της αναθεώρησης, του προβληματισμού. Αποτελεί εξελικτική διαδικασία, οπότε η βελτίωσή της εμφανίζεται με την πάροδο του χρόνου. Οι φοιτητές/-ήτριες δεν αναμένεται να κατακτήσουν τις δεξιότητες της γραφής από το πρώτο έτος, για αυτό τους παρέχονται μαθήματα και μέσα για να τις αναπτύξουν σε όλη την ακαδημαϊκή τους πορεία. Το πρόγραμμα γραφής ξεκινάει με μια σειρά σεμιναρίων (Seminars 1, 2, 3), όπου οι φοιτητές/-ήτριες επικεντρώνονται και γράφουν εντατικά στο ίδιο κεντρικό ερώτημα: «Τι καθιστά μια κοινωνία καλή;». Εισάγονται σε ευρύτερο φάσμα θεμάτων και προβληματισμών, καθώς κάθε σχολή προσεγγίζει το ζητούμενο από τη δική της επιστημονική οπτική, διεξάγουν έρευνες, μελετούν και παρουσιάζουν την προσωπική τους εργασία, ένα εικοσασέλιδο περίπου πεζογράφημα. Η γραφή ουσιαστικά

προσεγγίζεται ως μέσο έκθεσης της κριτικής σκέψης, της κατανόησης της ανάγνωσης και της πληροφοριακής παιδείας. Ακόμα και μετά την ολοκλήρωση των δύο σεμιναρίων, οι φοιτητές/-ήτριες συνεχίζουν να υποστηρίζονται από το Writing Center (Κέντρο Γραφής) του πανεπιστημίου. Οι διδάσκοντες και η διοίκηση του Pacific συμφωνούν πως η συγγραφή δεν είναι στατική, ούτε σταθεροποιείται ή ολοκληρώνεται σε ένα και δύο εξάμηνα. Για τον λόγο αυτό, το Πρόγραμμα Σπουδών περιέχει μια μεγάλη ποικιλία μαθημάτων στα πλαίσια του γνωστικού αντικειμένου της δημιουργικής γραφής, μέσα από τα οποία επιλέγουν οι φοιτητές/-ήτριες και παρακολουθούν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών τους. Ενδεικτικά αναφέρονται τα: Creative Writing, Nonfiction, Writing & Research, Expository Writing, Travel Writing, Writing About Disability κ.ά. (<https://www.pacificu.edu/>).

Στο Πανεπιστήμιο του Ohio (OU), που είναι επίσης ένα δημόσιο ερευνητικό πανεπιστήμιο, το Τμήμα Engineering and Technology λειτουργεί από το 1920. Δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στη γενική εκπαίδευση, κατά το πρώτο έτος φοίτησης οι φοιτητές/-ήτριες καλούνται να επιλέξουν και να παρακολουθήσουν μαθήματα γλώσσας, μαθηματικών κ.ά. Ανάμεσα στα γλωσσικά μαθήματα υπάρχει το Writing and Rhetoric I, όπου μέσω της δημιουργικής γραφής μελετούν και συντάσσουν δοκίμια που καλύπτουν ποικίλα κοινωνικά θέματα και σημαντικά ζητήματα για διάφορα επιστημονικά πεδία. Επίσης, κατά τα επόμενα έτη οι φοιτητές/-ήτριες έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν από μια λίστα μαθημάτων, όπως: Writing in the Sciences, Writing, Reading and Rhetoric in the Professions, Creative Writing: Nonfiction, Creative Writing Workshop: Nonfiction κ.ά. (<https://www.ohio.edu/>).

Το Πανεπιστήμιο του Houston (UH) είναι κρατικό και φημίζεται για τη δυναμική του στους τομείς της έρευνας και της διεπιστημονικότητας. Όλοι/-ες οι πρωτοετείς φοιτητές/-ήτριες του παρακολουθούν υποχρεωτικά στο πρώτο εξάμηνο των σπουδών τους το μάθημα First Year Writing I, όπου μελετούν τις αρχές της συγγραφής αναλυτικών δοκιμίων, της ανάγνωσης και της ρητορικής. Κατά το δεύτερο εξάμηνο συνεχίζουν με First Year Writing II, όπου διδάσκονται τις αρχές και τις μεθόδους της έρευνας, της συγγραφής εμπειριστατωμένων δοκιμίων, και υποχρεούνται να συγγράψουν μια εξειδικευμένη ερευνητική εργασία. Στο τέταρτο έτος καλούνται να επιλέξουν και να παρακολουθήσουν μαθήματα ανάμεσα από τα εξής: Introduction to Creative Writing: Nonfiction, Beginning Creative Writing: Poetry, Writing Projects: Nonfiction, Business and Professional Writing κ.ά., με

στόχο την αποκόμιση δεξιοτήτων αποτελεσματικής γραφής, κριτικής ανάγνωσης, διαπολιτισμικής κρίσης, επιχειρηματολογίας και λεξιλογίου (<http://www.uh.edu/>).

Το Πανεπιστήμιο Wilkes είναι ιδιωτικό πανεπιστήμιο που ιδρύθηκε το 1933 και βρίσκεται στο Wilkes-Barre της Πενσυλβάνια. Κάθε έτος έχει περισσότερους από δύο χιλιάδες προπτυχιακούς φοιτητές και άλλους τόσους μεταπτυχιακούς. Στα Τμήματα Electrical Engineering and Physics, Chemistry & Biochemistry, Biology and Health Sciences, Mathematics and Computer Science και Environmental Engineering and Earth Sciences, οι φοιτητές/-ήτριες επιλέγουν υποχρεωτικά να παρακολουθήσουν κάποια από τα ακόλουθα μαθήματα: Academic Writing, Composition, Projects in Writing and Editing, Writing About Literature and Culture, Technical and Professional Writing, Introduction to Creative Writing, Professional and Workplace Writing, Advanced Workshop in Creative Writing, Rhetorical Analysis and Nonfictional Prose Writing. Στόχος του πανεπιστημίου είναι, μέσα από τα προαναφερόμενα μαθήματα, οι φοιτητές/-ήτριες να αναπτύξουν και να τελειοποιήσουν τις δημιουργικές τους δεξιότητες, να εξερευνήσουν τη δημιουργική και εκφραστική δυναμική τους, να καλλιεργήσουν την ικανότητα κριτικής σκέψης, να εμπλακούν εποικοδομητικά στον ακαδημαϊκό και επαγγελματικό λόγο και τέλος, να καταστούν ικανοί/-ές να συγγράψουν ολοκληρωμένα, σαφή και πειστικά κείμενα που θα απευθύνονται σε διάφορα ακροατήρια και αναγνώστες (<https://www.wilkes.edu/>).

Το Illinois Institute of Technology (IIT) είναι ιδιωτικό ερευνητικό πανεπιστήμιο στο Σικάγο. Ιδρύθηκε το 1940 και διαθέτει πέντε βασικά τμήματα Μηχανικής: Biomedical Engineering, Chemical & Biological Engineering, Civil, Architectural & Environmental Engineering, Electrical & Computer Engineering και Mechanical, Materials & Aerospace Engineering, τα οποία οδηγούν σε περισσότερους από δεκαπέντε εξειδικευμένους τίτλους μηχανικών. Δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στη γενική εκπαίδευση και στη διεπιστημονικότητα, το πανεπιστήμιο έχει εμπλουτίσει το Πρόγραμμα Σπουδών όλων των τμημάτων Μηχανικής με μαθήματα ανθρωπιστικών και κοινωνικών σπουδών. Σε κάθε εξάμηνο οι φοιτητές/-ήτριες είναι υποχρεωμένοι/-ες να επιλέξουν και να παρακολουθήσουν ένα τουλάχιστον μάθημα, μεταξύ των οποίων είναι και αυτά της δημιουργικής γραφής: Writing in the University, Workshop in Creative Writing, Graphic Novel, The Novel, The Novel Today, Poetry, Film Analysis, Short Fiction, Modern Drama, Science Fiction κ.ά. (<https://web.iit.edu/>).

Το Πανεπιστήμιο του Waterloo στο Οντάριο του Καναδά, υποστηρίζοντας και αυτό τη σημαντικότητα του γνωστικού αντικειμένου της δημιουργικής γραφής και της διεπιστημονικότητάς του, παρέχει τη δυνατότητα σε όλους/-ες τους/τις φοιτητές/-ήτριες των τμημάτων των θετικών επιστημών να παρακολουθήσουν μαθήματα Creative Writing, Introduction to Rhetorical Studies, Visual Rhetoric κ.ά. και να συλλέξουν πιστωτικές μονάδες για το πτυχίο τους. Στόχος του μαθήματος είναι η ανάπτυξη δημιουργικών και κριτικών ικανοτήτων, ώστε ως μελλοντικοί επιστήμονες να μπορούν να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά και δημιουργικά τις επιστημονικές τους γνώσεις και εμπειρίες (<https://uwaterloo.ca/>).

Το δημόσιο Πανεπιστήμιο της Manitoba (U of M ή UMN ή UMB) στον Καναδά θεωρείται κορυφαίο μεταδευτεροβάθμιο εκπαιδευτικό ίδρυμα και διεξάγει τις περισσότερες έρευνες ετησίως από οποιοδήποτε άλλο της περιοχής. Στη Σχολή Μηχανικών λειτουργούν τα τμήματα: Biosystems Engineering, Civil Engineering, Computer Engineering, Electrical Engineering και Mechanical Engineering. Το πρώτο έτος, που είναι κοινό σε όλα τα προγράμματα της Μηχανικής, αποτελείται από δώδεκα μαθήματα. Οι φοιτητές/-ήτριες πρέπει να ολοκληρώσουν τουλάχιστον οκτώ μαθήματα για να θεωρηθούν επιλέξιμοι/-ες και να προχωρήσουν στο δεύτερο έτος του τμήματος. Στοχεύοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής των φοιτητών/-τριών, στην ανάπτυξη της σαφήνειας, της κριτικής σκέψης, της συλλογιστικής και της αξιολόγησης επιχειρημάτων, μεταξύ των προαναφερθέντων μαθημάτων υπάρχουν τα: Thematic Approaches to the Study of Literature και Critical Thinking, τα οποία διδάσκονται με εφαρμογή των μεθόδων της δημιουργικής γραφής (<http://umanitoba.ca/>).

Απόψεις διδασκόντων και διδασκομένων

Η Aifric Campell είναι συγγραφέας και διδάσκει δημιουργική γραφή σε φοιτητές/-ήτριες των τμημάτων της Ιατρικής, της Τεχνολογίας και της Μηχανικής στο Imperial College. Σε άρθρο της με τίτλο: «Scientists outshine arts students with experiments in creative writing» δηλώνει πως η δημιουργική γραφή τους/τις καθιστά καλύτερους/-ες επιστήμονες. Επισημαίνει την αναγκαιότητα του μαθήματος γιατί, όπως εξηγεί, στις συγκεκριμένες ειδικότητες οι φοιτητές/-ήτριες έχουν φτωχό λεξιλόγιο, η κριτική τους άποψη είναι ελλιπής και οι δεξιότητές τους όσον αφορά την επικοινωνία χρειάζονται απελευθέρωση. «*Η παρακολούθηση του μαθήματος είναι μια*

χρονιά ανάγνωσης και συγγραφής, δημιουργεί όλα τα είδη δεοντολογικών και ηθικών ζητημάτων που εμπνέουν τους/τις φοιτητές/-ήτριες να εφαρμόσουν το ταλέντο τους για σκεπτικιστική έρευνα και σε μια ανάλυση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Επιτυγχάνεται αυτό που όλοι θέλουμε: οι άνθρωποι που χτίζουν, σχεδιάζουν, κωδικοποιούν, καθορίζουν και διαμορφώνουν τον κόσμο μας να έχουν εξερευνήσει και κατανοήσει την ανθρώπινη κατάσταση». Η Laura Bridgeman, συγγραφέας και συντονίστρια του μαθήματος στο Imperial, επισημαίνει την καταλυτική επίδραση της δημιουργικής γραφής στην πνευματική και προσωπική ανάπτυξη των φοιτητών/-τριών. Η Laura Fish, εξωτερική εξετάστρια του μαθήματος στο Imperial και ανώτερη λέκτορας της δημιουργικής γραφής στο Πανεπιστήμιο της Northumbria, αναφερόμενη στους/στις συγκεκριμένους/-ες φοιτητές/-ήτριες, δηλώνει πως είναι φιλόδοξοι/-ες από τεχνική και δημιουργική άποψη. Στο ίδιο άρθρο, φοιτητές και φοιτήτριες που ολοκλήρωσαν την παρακολούθηση του μαθήματος δηλώνουν: Farah Shair, βιοχημικός: «Στην πρώτη εργασία έψαχνα στον εγκέφαλό μου ένα κομμάτι που δεν είχε χρησιμοποιηθεί για πολύ καιρό». Chris Winchurch, ηλεκτρολόγος μηχανικός: «Αρχικά ήταν πολύ πιο δύσκολο απ' όσο πίστευα να μπορέσω να εναρμονιστώ σε έναν πολύ πιο λεπτό και υποκειμενικό κόσμο, σε σχέση με τις άκαμπτες μεθοδολογίες και τις ενότητες με τις σωστές απαντήσεις που είχα μάθει να λειτουργώ». Fanny Heneine, πολιτικός μηχανικός: «Τώρα οι ιδέες και οι λύσεις μου σε προβλήματα μηχανικής είναι πολύ πιο δημιουργικές και καλοσχεδιασμένες». James Owen, βιολόγος: «Κατέχω την ικανότητα να εμπλέξω το κοινό σε ό,τι είναι σημαντικό και συναρπαστικό στην επιστήμη μου». Stefan Gressfurthner, βιοτεχνολόγος: «Αντιλήφθηκα την επιρροή που έχει η επιστήμη στην κοινωνία» (Compell, 2014).

Ο Tom Levenson, καθηγητής στη Scientific Writing in Modern Society και διευθυντής στο Msc Science Writing του Τεχνολογικού Ινστιτούτου της Μασαχουσέτης, πιστεύει πως η επιστήμη πρέπει να μεταδίδει τις πληροφορίες της μέσω της λογοτεχνίας. Ο ίδιος γράφει, κάνει ταινίες και ντοκιμαντέρ για την επιστήμη, την ιστορία της και την αλληλεπίδραση της επιστημονικής έρευνας με τον πολιτισμό και την κοινωνία. Η επιστήμη πρέπει να είναι παντού. Θεωρεί πρότυπο τον Stephen Jay Gould, παλαιοντολόγο-συγγραφέα, με ιδιαίτερη συμβολή στον τομέα της εξελικτικής βιολογίας, για τα πολυάριθμα βιβλία που έγραψε για ειδικούς και μη ειδικούς, μειώνοντας με αυτόν τον τρόπο το χάσμα μεταξύ της κοινωνίας και της εμπειρογνωμοσύνης.

Ο Fred D' Aguiar, διευθυντής του Τμήματος Δημιουργικής Γραφής του Πανεπιστημίου της California, ποιητής, μυθιστοριογράφος και θεατρικός συγγραφέας, θεωρεί τη μελέτη της δημιουργικής γραφής πολύτιμη για όλους/-ες τους/τις φοιτητές/-ήτριες, είτε κατευθύνονται στις μαθηματικές, τις ιατρικές σχολές και τη βιομηχανία της τεχνολογίας, είτε κατευθύνονται στις εκδόσεις ή την πανεπιστημιακή κοινότητα, διότι η δημιουργική εξάσκηση και η διδακτική αισθητική εμποτίζονται βαθιά από την αφοσίωση στην ενσυναίσθηση και πυροδοτείται η μαθησιακή τους φύση. Δηλώνει, επίσης, πως σε ένα δημιουργικό μάθημα γραφής μαθαίνουν πώς να παρουσιάσουν μια ιδέα, πότε να την προωθήσουν, πότε να την παρατήσουν και πότε να συμβιβαστούν. Επισημαίνει πως υπάρχει ένας ανεκτίμητος παράγοντας σεμνότητας έμφυτος στα μαθήματα δημιουργικής γραφής. Οι φοιτητές/-ήτριες μαθαίνουν όχι μόνο να «τεντώνουν» τους μυς της δημιουργικής σκέψης αλλά και να δέχονται κριτική, να διορθώνονται, ακόμα και να ταπεινώνονται. Μαθαίνουν επίσης με ποιον τρόπο να αναγνωρίζουν τι είναι καλό, ίσως και τι δεν είναι, ώστε να το αφήσουν να «περάσει». Δεδομένης της δυνατότητας για πολωμένη ρητορική στη σύγχρονη κοινωνία, ιδιαίτερα στις πολιτικές καμπάνιες, προεκλογικές εκστρατείες, στις πολιτικές αναταραχές και σε θέματα πολυπολιτισμικότητας, καθώς επίσης και της τεχνολογικής μας ικανότητας να χτίζουμε τοίχους γύρω από την πληροφορία που δε συνδυάζεται με τις προϋπάρχουσες απόψεις, το να επενδύσει κανείς στην ενσυναίσθηση, την κριτική σκέψη και τη δημιουργική έκφραση μπορεί να οδηγήσει σε μια θετική αλυσιδωτή αντίδραση στον πολιτισμό συνολικά (<http://newsroom.ucla.edu/stories/creative-writing-at-ucla-not-just-for-english-majors-anymore>).

Στο Πανεπιστήμιο του Pacific η επιλογή να διδαχθεί η γραφή σε όλους τους κλάδους δε θα μπορούσε να καταστεί εφικτή αν δεν υπήρχε η ανάλογη θεσμική υποστήριξη. Πραγματοποιήθηκε με την απαραίτητη εμπλοκή του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας του πανεπιστημίου, κατόπιν προσεκτικού σχεδιασμού του προγράμματος, με εστίαση σε συγκεκριμένες μεθόδους για τα διαφορετικά αντικείμενα σπουδών, με την εμπλοκή των φοιτητών/-τριών και διατήρηση των λεπτών ισορροπιών. Δημιουργήθηκε μια διεπιστημονική κοινότητα, στην οποία η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής αποτελεί κοινή ευθύνη του προσωπικού των σχολών σε όλα τα Προγράμματα Σπουδών. Καθιερώθηκε ένα αποκεντρωτικό μοντέλο διδασκαλίας της γραφής, όπου το προσωπικό και οι καθηγητές από όλο το πανεπιστήμιο έχουν ενεργό ρόλο, εποπτεύουν και διδάσκουν

(<https://www.pacific.edu/about-pacific/administrationoffices/office-of-the-provost/student-success-and-learning/university-writing-programs/writing-in-the-disciplines.html>).

Η μελέτη με τίτλο «Using writing as a learning tool in engineering Courses», που έχει δημοσιευθεί στην πύλη *Teaching innovation projects* (Καινοτόμα σχέδια διδασκαλίας) του Πανεπιστημίου του Waterloo, αναφέρει πως οι επιτυχημένοι μηχανικοί πρέπει να είναι σε θέση να προσδιορίσουν καινοτόμες προσεγγίσεις για την επίλυση πραγματικών προβλημάτων. Για τον λόγο αυτό, η ικανότητα να σκεφτούν κριτικά είναι μια βασική δεξιότητα για τους/τις φοιτητές/-ήτριες των τμημάτων Μηχανικής. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι γραπτές δραστηριότητες μπορούν να τους/τις βοηθήσουν να εμβαθύνουν στην κατανόηση σύνθετων εννοιών, έτσι ώστε να είναι διατεθειμένοι/-ες να ασχοληθούν περισσότερο με το περιεχόμενο των μαθημάτων. Ωστόσο, παρά την αποδεδειγμένη αξία των γραπτών δραστηριοτήτων, αυτές δε χρησιμοποιούνται συνήθως στα μαθήματα μηχανικής. Στα εργαστήρια συγγραφής οι συμμετέχοντες διερευνούν τα οφέλη και τις προκλήσεις της χρήσης συγγραφικών δραστηριοτήτων σε μαθήματα μηχανικής στο προπτυχιακό επίπεδο. Επιπλέον, οι καλές δεξιότητες επικοινωνίας είναι πολύτιμα περιουσιακά και πνευματικά στοιχεία, τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης, καθώς συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των φοιτητών. Τα θέματα κριτικής σκέψης μετατρέπουν τους τελευταίους από παθητικούς σε ενεργούς, ώστε να χρησιμοποιούν έννοιες μαθημάτων για να αντιμετωπίσουν προβλήματα, να συγκεντρώσουν και να αναλύσουν δεδομένα, να προετοιμάσουν υποθέσεις και να διατυπώσουν επιχειρήματα. Οι δραστηριότητες συγγραφής αποσκοπούν στην προώθηση της χρήσης ενεργών στρατηγικών κριτικής σκέψης εκ μέρους των φοιτητών/-τριών. Μέσω της γραφής οι φοιτητές/-ήτριες καθίστανται ενήμεροι/-ες για τα ενδιαφέροντα του περιβάλλοντος και του κοινού, αναγκάζονται να πάρουν αποστάσεις από το υλικό του μαθήματος προκειμένου να το δουν πιο αντικειμενικά, με αποτέλεσμα την παραγωγή νέων ιδεών και βαθύτερης κατανόησης (Enns κ.ά., 2014).

Η δόκτωρ Rebecca Babcock είναι συγγραφέας, καθηγήτρια δημιουργικής γραφής και ηθοποιός. Διδάσκει στο Πανεπιστήμιο Dalhousie. Αναφέρει:

«Η δημιουργική γραφή μπορεί και πρέπει να διδάσκεται στα προγράμματα επιστήμης και τεχνολογίας. Έχω φοιτητές από όλα τα τμήματα και τις σχολές. Ξέρω ότι οι σπουδαστές της επιστήμης και τεχνολογίας έχουν απολύτως τη δυνατότητα να είναι εξαιρετικοί δημιουργικοί συγγραφείς. Ωστόσο, σχεδόν όλοι οι φοιτητές της

δημιουργικής γραφής υποφέρουν από ανασφάλειες και νομίζω ότι οι φοιτητές που δεν είναι σε προγράμματα ανθρωπιστικών σπουδών είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι στο σύνδρομο *Impostor* – ψευδεπίγραφης επιτυχίας.³ Προσφέροντας τάξεις δημιουργικού γραψίματος που προορίζονται αποκλειστικά για φοιτητές της επιστήμης, θα τους δοθεί η ευκαιρία να συνεχίσουν τις σπουδές τους με περισσότερη εμπιστοσύνη. Πιστεύω ότι ανήκοντας σε ένα μάθημα συγγραφής που προσφέρεται ειδικά στους φοιτητές της σχολής τους αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια. Επιπλέον, οι ικανότητες γραφής των φοιτητών βελτιώνονται δραστικά όταν αισθάνονται ότι επενδύουν σε αυτήν, όταν νιώθουν την αίσθηση της ιδιοκτησίας πάνω στις γραπτές τους εργασίες. Η δημιουργική γραφή θα επιτρέψει στους φοιτητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες που μπορούν να εφαρμόσουν στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους γραφή» (Babcock, προσωπική επικοινωνία, 22 Απριλίου 2019).

Ο Carl Zimmer είναι καθηγητής Μοριακής Βιοφυσικής και Βιοχημείας, καθώς και Δημιουργικής Γραφής στο Πανεπιστήμιο Yale. Επίσης, είναι συγγραφέας και αρθρογράφος. Με το βιβλίο του *She Has Her Mother's Laugh*, το οποίο βραβεύτηκε ως το καλύτερο βιβλίο για την επιστήμη το 2018, φέρνει τον αναγνώστη στο ταξίδι της ανακάλυψης και της γενετικής, οδηγεί τους γονείς στην κατανόηση του μεγέθους της κληρονομιάς που μεταφέρουν στα παιδιά τους και προσφέρει ένα πληρέστερο πλαίσιο γνώσης για το συγκεκριμένο θέμα. Δηλώνει:

«Διδάσκω τη συγγραφή πεζού λόγου για την επιστήμη και δουλεύω πολύ με τους σπουδαστές προπτυχιακών επιστημών και τους μεταπτυχιακούς φοιτητές. Πιστεύω ότι η ικανότητα γραφής με σαφήνεια και περιεκτικότητα είναι ένα ισχυρό πλεονέκτημα για τους επιστήμονες» (Zimmer, προσωπική επικοινωνία, 22 Απριλίου 2019).

Η Charlotte Mendel είναι συγγραφέας και διδάσκει δημιουργική γραφή στο Πανεπιστήμιο Dalhousie. Πιστεύει πως:

«Όλα τα πανεπιστημιακά μαθήματα, σε όλους τους κλάδους, πρέπει να επικεντρωθούν κατά τη διδασκαλία των φοιτητών στο πώς πρέπει να σκέφτονται, να εκφράζονται και να γράφουν. Οι σπουδαστές μου επιλέγουν τα δικά τους θέματα και

³ Το σύνδρομο *Impostor* – ψευδεπίγραφης επιτυχίας είναι επίσης γνωστό ως φαινόμενο του απατεώνα ή σύνδρομο απάτης. Οι άνθρωποι που πάσχουν από το σύνδρομο του απατεώνα τείνουν να αντανακλούν λάθη και αρνητικά σχόλια από τους άλλους και να ζουν με την αίσθηση της αποτυχίας. Εάν δεν αντιμετωπιστεί, τα θύματα μπορούν να αναπτύξουν άγχος, χαμηλή αυτοπεποίθηση, κατάθλιψη, ντροπή και αμφιβολία (https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A3%CF%8D%CE%BD%CE%B4%CF%81%CE%BF%CE%BC%CE%BF_%CF%84%CE%BF%CF%85_%CE%B1%CF%80%CE%B1%CF%84%CE%B5%CF%8E%CE%BD%CE%B1).

καλούνται να προσεγγίσουν το θέμα από κάθε άποψη, να κάνουν έρευνα, να διαβάσουν άρθρα και βιβλία» (Mendel, προσωπική επικοινωνία, 22 Απριλίου 2019).

Η Carole Glasser Langille είναι ποιήτρια. Έχει διδάξει δημιουργική γραφή στο Πανεπιστήμιο Mount Saint Vincent, στο Κολέγιο Τέχνης και Σχεδιασμού της Nova Scotia και αυτή την εποχή διδάσκει στο Πανεπιστήμιο Dalhousie. Αναφέρει: «*Νομίζω ότι η δημιουργική γραφή πρέπει να διδάσκεται στα τμήματα επιστημών των πανεπιστημίων. Οι φοιτητές μου, στο Τμήμα Ιατρικής, μετά την παρακολούθηση του εργαστηρίου δημιουργικής γραφής είναι σε θέση να εκφράσουν τα τρωτά σημεία και τις ευπάθειες της επιστήμης τους μέσω της γραφής, γεγονός που αποτελεί δύναμη, επειδή η εμπιστοσύνη και η επικοινωνία είναι ζωτικής σημασίας μεταξύ του ασθενούς και του γιατρού. Επιπλέον, η δημιουργικότητα είναι μια δύναμη ζωής, και η συγγραφή ενός ποιήματος, μιας ιστορίας ή της εξερεύνησης κάθε είδους είναι πνευματική τροφή και έχει βαθύ αντίκτυπο στην κατανόηση των κοινωνικών θεμάτων και την ενσυναίσθηση. Η δημιουργική γραφή βοηθά να ξεκλειδώσουν μυστικά που δε γνωρίζαμε ότι κρατούσαμε από τον εαυτό μας*» (Langille, προσωπική επικοινωνία, 23 Απριλίου 2019).

Ο δόκτωρ Richard Deming είναι ποιητής, κριτικός τέχνης και θεωρητικός ερευνητής, το έργο του οποίου διερευνά τις διασταυρώσεις της ποίησης, της φιλοσοφίας και του πολιτισμού. Υπήρξε καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Wesleyan. Σήμερα διδάσκει στο Πανεπιστήμιο του Yale, όπου είναι και διευθυντής του Τμήματος Δημιουργικής Γραφής. Πιστεύει:

«Θεωρώ πως θα ήταν καλό οι φοιτητές των θετικών επιστημών να έκαναν μαθήματα στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Σίγουρα το γράψιμο αποσαφηνίζει τις σκέψεις κάποιου και του δίνει την ικανότητα να διατυπώσει ιδέες, ικανότητα η οποία είναι χρήσιμη για να βοηθήσει τους σπουδαστές των θετικών επιστημών να επικοινωνούν με ένα γενικότερο κοινό» (Deming, προσωπική επικοινωνία, 23 Απριλίου 2019).

Η Elizabeth Susan Bolton είναι καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Swathmore, όπου διδάσκει λογοτεχνία και δημιουργική γραφή. Αναφέρει:

«Έχω συνεργαστεί με μερικούς σπουδαστές μηχανικής, οι οποίοι είναι καλοί δημιουργικοί συγγραφείς. Ένας φοιτητής μου μετά την αποφοίτησή του συνένωσε την τεχνολογία των Η/Υ με τη δημιουργική γραφή φτιάχνοντας πλατφόρμες με ψηφιακές ιστορίες για κοινωνικά ζητήματα» (Bolton, προσωπική επικοινωνία, 30 Απριλίου 2019).

Ο Trent Hergenrader είναι επίκουρος καθηγητής αγγλικών στο Rochester Institute of Technology με ειδίκευση στη δημιουργική γραφή. Το ακαδημαϊκό του έργο εστιάζεται στην ψηφιακή παιδαγωγική, στην ψηφιακή αφήγηση και στην παιδαγωγική δημιουργική γραφή. Αναφέρει:

«Δουλεύω σε πανεπιστήμιο STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), οπότε η πλειοψηφία των σπουδαστών μου ασχολείται με τις επιστήμες. Πιστεύω ότι η δημιουργική γραφή είναι αρκετά σημαντική ώστε να διδάσκεται στους φοιτητές των θετικών επιστημών. Οι τάξεις δημιουργικού γραψίματος απαιτούν από τους φοιτητές να διερευνήσουν πολλούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να χρησιμοποιηθεί η γλώσσα σε όλα τα είδη γραφής και επικοινωνίας. Επίσης, καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη. Αρκετοί από τους φοιτητές μου έχουν πει ότι αυτές οι πειραματικές τεχνικές απελευθερώνουν τη σκέψη τους και τους βοηθούν να πλαισιώσουν τα επιστημονικά προβλήματα με νέους και χρήσιμους τρόπους» (Hergenrader, προσωπική επικοινωνία, 26 Απριλίου 2019).

Ο Nick Flynn είναι συγγραφέας, θεατρικός συγγραφέας και ποιητής. Διδάσκει δημιουργική γραφή στο Πανεπιστήμιο του Houston. Είπε:

«Κάθε φορά που διδάσκω δημιουργική γραφή, ζητάω από κάθε φοιτητή να φέρει ένα άρθρο που τον ενδιαφέρει. Στη συνέχεια, προσπαθούμε να εμπλέξουμε επιπλέον στοιχεία από την επιστήμη του σε αυτό και το επανεγγράφει. Μερικές φορές λειτουργεί, μερικές φορές όχι, αλλά πάντα κάνει τον κόσμο μεγαλύτερο» (Flynn, προσωπική επικοινωνία, 26 Απριλίου 2019).

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η ποιότητα της παρεχόμενης γνώσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι αναμφισβήτητη και αυτό αποδεικνύεται από τις επιτυχίες και τις διακρίσεις που έχουν κατακτήσει οι φοιτητές/-ήτριες και οι επιστήμονες. Όμως, αν αναλογιστούμε πρώτον την ευρωπαϊκή πλέον ταυτότητα των Ελλήνων επιστημόνων και στη συνέχεια την παγκόσμια ανταγωνιστικότητα, γίνεται εμφανής η ανάγκη για εκσυγχρονισμό της σύμφωνα με τις απαιτήσεις της εποχής μας, προκειμένου οι απόφοιτοί της να ενδυναμωθούν, ώστε να είναι ανταγωνιστικοί και ικανοί να αντεπεξέλθουν στα επαγγελματικά ζητούμενα του κλάδου τους και γενικότερα να συνδράμουν στην κοινωνική πρόοδο που θα επέλθει ως απόρροια της εκπαίδευσής τους.

Μέχρι και σήμερα στις σχολές και τα τμήματα των θετικών σπουδών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας, είτε στο πολυτεχνείο είτε στο πανεπιστήμιο, περιλαμβάνονται λίγα γλωσσικά μαθήματα στο Πρόγραμμα Σπουδών, με κυρίαρχο ίσως το μάθημα της ξένης γλώσσας, το οποίο περιορίζεται στην εκμάθηση μιας συγκεκριμένης ορολογίας. Το ελληνικό σύστημα δε δίνει, ακόμα και σήμερα, την απαιτούμενη προσοχή στην αποτύπωση των προσωπικών ιδεών, των συγκινήσεων και των συναισθημάτων των φοιτητών/-τριών. Οι μελλοντικοί επιστήμονες είναι γνωστό πως προετοιμάστηκαν στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στο λύκειο πρωτίστως για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις των εισαγωγικών εξετάσεων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υστερούν σε θέματα κριτικής ανάγνωσης και γραφής, αφού ολοκλήρωσαν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσή τους άγονα εγκλωβισμένοι στη σκοποθεσία των Προγραμμάτων Σπουδών, που υπόκεινται σε διαρκείς τροποποιήσεις. Ο εγκλωβισμός αυτός δεν προάγει θετικά τη διαδικασία της λογοτεχνικής ανάγνωσης, καθώς παραγνωρίζει πως η λογοτεχνία δεν αποτελεί μονάχα πολιτισμικό κεφάλαιο, αλλά συνιστά ένα πεδίο κριτικής σκέψης, μια εντροπική, καταγγελτική και ανατρεπτική δύναμη (Culler, 2010). Επίσης, τα Προγράμματα Σπουδών των εν λόγω σχολών και η συνεχής ενασχόληση με πρακτικές δεξιότητες και θεματολογίες, τους αποκόπτει από τις αντίστοιχες θεωρητικές και γλωσσικές, με αποτέλεσμα οι ικανότητές τους σε αυτές να φθίνουν, να αποσυνδέονται από το κοινωνικό γίνεσθαι και ουσιαστικά να οδηγούνται στη στείρα εξειδίκευση.

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι τα πανεπιστημιακά ιδρύματα που προαναφέρθηκαν εμπλούτισαν το Πρόγραμμα Σπουδών τους με τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής, διότι θεωρούν πως η γνώση του αντικειμένου της ωφελεί τον επιστήμονα ως ον κοινωνικό και πολιτικό με την επίτευξη της βελτίωσης της κριτικής του ικανότητας. Μπορεί η στείρα εξειδίκευση να είναι ωφέλιμη όσον αφορά τον επαγγελματικό τομέα, γεγονός το οποίο, επίσης, αμφισβητείται βάσιμα, ωστόσο δεν κρίνεται σωστό ένας επιστήμονας οποιασδήποτε ειδικότητας και κλάδου να οδηγείται στην πνευματική μονομέρεια και να μη στοχεύει στην ολοκληρωμένη και σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Το συγκεκριμένο αντικείμενο καλλιέργει πολύπλευρα και δρα ως υποστήριξη της εξειδικευμένης γνώσης, βελτιώνοντας τη γλωσσική και συλλογιστική ικανότητα του επιστήμονα, εμπλέκοντάς τον στη διαχρονικότητα των κειμένων, καθώς προσδίδει μια νέα οπτική θέαση της κοινωνίας και της επίδρασης της επιστήμης του σε αυτή. Επίσης, του επιτρέπει να επαγρυπνά

και τον αποτρέπει από τη μονομέρεια, γεγονός που θα εμπόδιζε την ελεύθερη εξωτερική του εσωτερικού του κόσμου, επιδρώντας θετικά στην κοινωνικότητά του και καλλιεργώντας τον συνολικά ως άνθρωπο. Έτσι, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα επιτυγχάνουν να επενδύουν σωστά στον επιστημονικό τους πλούτο.

Βασικός στόχος κάθε επιστήμης είναι η ανακάλυψη της γνώσης και της αλήθειας με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων. Η επιστήμη δηλαδή δικαιώνεται, όταν η γνώση και η αλήθεια που ανακλύπτει από αυτή συμβάλλει στην πνευματική και ηθική αναβάθμιση της κοινωνίας, στην ψυχική ηρεμία του μέσου πολίτη, στην κοινωνική ευρυθμία και πολιτική σταθερότητα, στην οικονομική ανάπτυξη, στην ειρήνη και τις υγιείς σχέσεις με άλλους λαούς. Κάθε επιστήμη οφείλει να είναι ανθρωποκεντρική και ο επιστήμονας έχει ευθύνη να καλλιεργηθεί πνευματικά, ηθικά, ψυχικά, κοινωνικά και να συνδράμει στην πρόοδο του συνόλου. Οπότε, η εκπαιδευτική κοινότητα και κατ' επέκταση η πολιτεία οφείλει να καθιστά τους εν δυνάμει επιστήμονες ικανούς, και κατά τις σπουδές τους να τους παρέχει ευκαιρίες και δυνατότητες για ολιστική εκπαίδευση και καλλιέργεια. Όπως είδαμε, η δημιουργική γραφή εξασκεί τις ψυχικές και πνευματικές δυνάμεις του επιστήμονα, αναδεικνύει τις δημιουργικές του ικανότητες, αποτρέπει την τυποποίηση, την πνευματική μονομέρεια και τη μονοδιάστατη αντίληψη της ζωής. Αφυπνίζει τις αισθήσεις του στα πνευματικά και κοινωνικά προβλήματα της εποχής του, στις νεότερες εξελίξεις του κλάδου του αλλά και άλλων επιστημονικών κλάδων. Τον ωθεί να καλλιεργηθεί εσωτερικά με την ανθρωπιστική παιδεία, να ενημερώνεται γύρω από τα επιτεύγματα, τους κοινωνικούς προβληματισμούς, τις ανησυχίες και τις ανάγκες, αποκτώντας έτσι συνολική θέαση των προβλημάτων και της πραγματικότητας. Επίσης, αίρει τη μονομέρεια και τον κατακερματισμό του εσωτερικού κόσμου του επιστήμονα και τον βοηθά να αποκτήσει συναίσθηση των ευθυνών του προς το κοινωνικό σύνολο, έτσι ώστε να καταστεί ικανός να συμβάλει στη συμμετρική ανάπτυξη των δύο διαστάσεων του σύγχρονου πολιτισμού, την υλική και την πνευματική. Θεραπεύει δηλαδή την άμετρη ανάπτυξη του τεχνικού πολιτισμού, που ταλανίζει την εποχή μας, αφού ο σύγχρονος πολιτισμός δεν ενδιαφέρεται τόσο για τον ίδιο τον άνθρωπο, καθώς παραμελεί τον ηθικό και πνευματικό του χαρακτήρα, προς όφελος των υλικών αγαθών.

Μέσω της δημιουργικής γραφής ο γράφων υιοθετεί μια ενεργή κριτική προσέγγιση ώστε να είναι σε θέση να συγγράψει, να επανεξετάσει, να αναθεωρήσει και να διασκευάσει μέρος της δουλειάς του, καθώς λειτουργεί ταυτόχρονα σε δύο

αλληλοσυμπληρούμενα πεδία: την πράξη του να γράφεις δημιουργικά και αυτή του να σκεφτείς κριτικά την πράξη της γραφής και τα αποτελέσματά της (Κωτόπουλος, 2014). Αξιοσημείωτο και αδιαμφισβήτητο αποτέλεσμα των δύο αυτών πράξεων είναι η συναισθηματική εμπλοκή του γράφοντα, που οδηγεί στην άκοπη και ακούσια ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Η επιστημονική πράξη κατευθύνεται με την αρωγή της δημιουργικής γραφής προς το ενάρετο, αφού η επιστημονική κοινότητα αποκτά συνείδηση του εαυτού και της δύναμής της, απεμπλέκεται από εγωκεντρικές αντιλήψεις και διαποτίζεται με αισθήματα ευθύνης που την οδηγούν σε δρόμους ωφέλιμους για το ανθρώπινο γένος. Συνεπώς, καλλιεργεί την κοινωνική συνείδηση και βοηθά τους ασκούμενους να αντιληφθούν την επίδραση που έχει η επιστήμη τους στην κοινωνία και ότι πάνω από το ατομικό συμφέρον βρίσκεται το κοινωνικό.

Οι σχολές και τα τμήματα Μηχανικής, καθώς και οι ίδιοι οι μηχανικοί, όπως φανερώνουν τα στοιχεία αυτής της έρευνας, έχουν κατασταλάξει ότι η δημιουργική γραφή αποτελεί ένα απαραίτητο διεπιστημονικό εργαλείο για την ανίχνευση και τον εμπλουτισμό της γνώσης και της εμπειρίας, για την επικοινωνία με πολλαπλά ακροατήρια και πληθυσμούς, και την αλληλεπίδραση των επιστημονικών ερευνών στον πολιτισμό και την κοινωνία. Η δημιουργική γραφή συμβάλλει στην αναδιαμόρφωση της εκπαίδευσης των επιστημόνων, αφού αναβαθμίζει τη μάθηση σε μια δημιουργική και εποικοδομητική διαδικασία, από την οποία απορρέουν η γένεση δημιουργικών ιδεών, η διεύρυνση της οπτικής θέασης των επιστημόνων, με αποτέλεσμα οι ασκούμενοι να προσδιορίζουν με καινοτόμες προσεγγίσεις την επίλυση προβλημάτων, να εμβαθύνουν στην κατανόηση σύνθετων εννοιών, να ενσωματώνουν τις γνώσεις τους σε βαθύτερα νοήματα, να εντοπίζουν και να εκφράζουν τα τρωτά σημεία και τις ευπάθειες της επιστήμης τους.

Τα λογοτεχνικά κείμενα δεν έχουν ως πρωτεύοντα ρόλο την πληροφόρηση, ούτε την απλή επικοινωνία ή τη γνώση, είναι κείμενα με κυρίαρχο το αισθητικό στοιχείο, απευθύνονται κυρίως στη φαντασία αλλά και το συναίσθημα του αναγνώστη, τον οποίο μεταφέρουν σε έναν κόσμο μυθοπλασίας και γι' αυτό του προκαλούν περισσότερο το ενδιαφέρον απ' ό,τι τα βιβλία γνώσεων (Κωτόπουλος, 2011). Δεν αποκλείουν όμως, όπως είδαμε, και την εμπλοκή στοιχείων γνωστικού και πληροφοριακού χαρακτήρα, συνταιριάζοντάς τα με τη συναισθηματική εμπλοκή, επιτυγχάνοντας την επιζητούμενη κοινωνική ενσυναίσθηση. Τα λογοτεχνικά έργα δύνανται να συνδυάσουν την απόλαυση της λογοτεχνικής ανάγνωσης και τη μετάδοση εξειδικευμένων γνώσεων σε απλή και κατανοητή μορφή, με αποτέλεσμα

την αποκόμιση πολλαπλών ωφελειών. Συνεπώς, η κατάκτηση του γνωστικού αντικειμένου της δημιουργικής γραφής επεκτείνει το εκπαιδευτικό έργο στη δημόσια σφαίρα προσφέροντας κοινωνικά ευαισθητοποιημένη και κριτικά ενημερωμένη εμπειρογνωμοσύνη.

Η ελληνική κοινωνία, ενώ διαθέτει εξαιρετικούς επιστήμονες, χαρακτηρίζεται κατά κάποιον τρόπο από αναλφαβητισμό σε θέματα τεχνογνωσίας. Ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού της αγνοεί καίρια επιστημονικά ζητήματα, επειδή οι ειδικοί επιστήμονες δεν κατέχουν τις δεξιότητες της ορθής επικοινωνίας. Ευρύτερα κοινωνικά θέματα όπως αυτά της ενέργειας, της ανακύκλωσης, των σεισμών, της βιοηθικής, της κλιματικής αλλαγής κτλ. είναι ασαφή και δυσνόητα για τους πολίτες, γιατί οι ειδικοί έχουν αποκοπεί από την κοινωνία, με αποτέλεσμα, ενώ υφίσταται παραγωγή τεχνολογίας, να μην επιτυγχάνεται η μεταφορά της τεχνογνωσίας και να δημιουργείται ένα χάσμα ανάμεσα στην επιστημονική και την κοινωνική πρόοδο. Το χάσμα αυτό για να εξομαλυνθεί πρέπει οι επιστήμονες, εκτός από τη βαθιά γνώση του αντικειμένου τους, να έχουν ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση για να αφογκράζονται και να κατανοούν το κοινό, να γνωρίζουν πώς να δομούν τον λόγο τους, να εστιάζουν τη σκέψη τους, να χρησιμοποιούν την κατάλληλη γλώσσα, να απλοποιούν τα πολύπλοκα ή εξειδικευμένα θέματα, να είναι σαφείς, ακριβείς κ.ά. Οι δεξιότητες αυτές μπορούν να κατακτηθούν και να αξιοποιηθούν γόνιμα μέσα από το αντικείμενο της δημιουργικής γραφής. Ο ασκούμενος επιστήμονας γίνεται αρωγός της προσπάθειας για μετάδοση της γνώσης, ώστε αυτή να γίνει κτήμα του μέσου ανθρώπου. Στα περισσότερα ζητήματα που απασχολούν την κοινωνία υπάρχουν απόψεις με επιχειρήματα που δεν είναι πάντα επιστημονικά τεκμηριωμένα, με αποτέλεσμα να υπάρχει παραπληροφόρηση και να λαμβάνονται μη ορθές αποφάσεις. Η δημιουργική γραφή μπορεί να συνεισφέρει στην ενημέρωση και διαφώτιση της κοινής γνώμης για τη χρήση των επιστημονικών επιτευγμάτων.

Η ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη με τις νέες προκλήσεις και απαιτήσεις που περιλαμβάνει δεν μπορεί να ικανοποιηθεί μόνο από τεχνικές εκθέσεις, εγχειρίδια οδηγιών ή ερευνητικά άρθρα γραμμένα για ειδικούς. Απαιτείται πραγματική επικοινωνία μέσω της δημιουργικής χρήσης των εξειδικευμένων γνώσεων και εμπειριών, καθώς και συνείδηση του κοινωνικού, επιστημονικού και πολιτισμικού πλαισίου, η οποία επιτυγχάνεται μέσω αναγνώσεων. Στη στοχοθεσία των πανεπιστημίων που έχουν εντάξει τη δημιουργική γραφή στο πρόγραμμά τους επισημαίνεται η σημασία της διαδικασίας άσκησης στον δημιουργικό λόγο και της

ανάπτυξης κριτικής σκέψης μέσα από την ανάγνωση. Συνεπώς, μέσω του συγκεκριμένου αντικειμένου ενισχύεται η δημιουργική σκέψη και έκφραση, αποτιμώνται κριτικά οι ανάγκες και οι επιπτώσεις της τεχνολογίας στην κοινωνία, αναγνωρίζεται η αλληλεπίδραση των γνωστικών αντικειμένων. Η εμβάθυνση σε ποικίλα κειμενικά είδη διευρύνει την οπτική των επιστημόνων και τους ενδυναμώνει επαγγελματικά. Ο γράφων κατανοεί την αξία της ιστορίας και είναι σε θέση να εμπλέκει τις πηγές του, όχι μόνο μέσω των φακών της κριτικής θέασης αυτού που την έγραψε ή την αφηγήθηκε, αλλά και μέσα από την ομιχλώδη οπτική των σημερινών γεγονότων και εμπειριών (Bizzaro, 2005). Επίσης, τους οχυρώνει με γνώσεις που βοηθούν στην επαγγελματική τους ολότητα, καθώς γίνονται αποτελεσματικοί κριτές της δικής τους δημιουργίας. Μέσα από την καταγραφή των προβληματισμών, σκέψεων και ιδεών, επιτυγχάνεται ο εντοπισμός των σφαλμάτων. Εν κατακλείδι, η ανθρώπινη εμπειρία διασταυρώνεται με την κριτική λειτουργία της δημιουργικής γραφής και οδηγεί στην τεκμηρίωση των παραγόμενων αποτελεσμάτων (Lai κ.ά., 2014).

Η δημιουργική γραφή μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία αμιγώς ανθρωπιστική τέχνη που εξερευνά τη φύση και την κοινωνία, όπως επίσης και ως μια ενστικτώδης λειτουργία στην οποία μας οδήγησε η ανάγκη για γνώση και έκφραση (Lai κ.ά., 2014). Σε καμία περίπτωση δεν απορρέει από κάποια οργανική θεωρία. Ταυτίζεται με τη δυνατότητα παραγωγής μιας πρωτότυπης γραπτής σύνθεσης ή ανασύνθεσης, η οποία δεν περιορίζεται στη λογοτεχνική γραφή, αλλά μπορεί να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα κειμενικών ειδών (Ramet, 2004). Συνεισφέρει στην προσωπική ανάπτυξη και την αυτογνωσία. Η γραφή ξεκαθαρίζει τη σκέψη και βάζει σε σειρά τις ιδέες, εμπεριέχει την παράμετρο της πνευματικής κάθαρσης και της αυτοεπιβεβαίωσης, λειτουργεί θεραπευτικά και λυτρωτικά. Ως εκ τούτου, θωρακίζει και προστατεύει από την εμφάνιση κατάθλιψης, συνδρόμου Impostor και άλλων ψυχικών ασθενειών. Συνεισφέρει ώστε ο άνθρωπος να απολαμβάνει τη ζωή, να δημιουργεί μια ισορροπία μεταξύ των δραστηριοτήτων της ζωής του και να αποκτά ψυχική ανθεκτικότητα.⁴

⁴ Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ), η ψυχική υγεία περιλαμβάνει μεταξύ άλλων την υποκειμενική ευεξία, την αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα, την αυτονομία, την ικανότητα, την εξάρτηση μεταξύ των γενεών και την αυτοεκτίμηση του πνευματικού και συναισθηματικού δυναμικού ενός ατόμου. Η ευημερία ενός ατόμου συνίσταται στην πραγματοποίηση των στόχων του, αντιμετώπιζοντας τα φυσιολογικά άγχη της ζωής, την παραγωγική εργασία και τη συμβολή στην κοινότητά του
(https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A8%CF%85%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CF%85%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CE%B).

Οι επιστήμονες γράφουν για το μέλλον και θα αφήσουν ως παρακαταθήκη αποτελέσματα ερευνών, μελέτες, συμπεράσματα. Η ανάγκη τους για την απόκτηση δεξιοτήτων γραφής φανερώνεται και από την έντονα αυξανόμενη ζήτηση για παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικών με το αντικείμενο της δημιουργικής γραφής, που, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας, η ποιότητά τους είναι αμφισβητήσιμη. Η δημιουργική γραφή δύναται να συμβάλει στην αντιμετώπιση της επιστημονικής παραπληροφόρησης. Έργα που είναι γραμμένα από μη επιστήμονες, οι οποίοι πιθανότατα έχουν περιορισμένη κατανόηση του θέματος που παρουσιάζουν, συγχέουν τους μη ειδικούς, με αποτέλεσμα να μην μπορούν αυτοί να επισημάνουν τυχόν παραπλανητικό περιεχόμενο και να αποκομίζουν εσφαλμένες γνώσεις. Επίσης, η δημιουργική γραφή συνεισφέρει στη διατήρηση και διάσωση επιστημονικού υλικού ορθά καταγεγραμμένου.

Το πανεπιστήμιο ως θεσμός, με τις όποιες αδυναμίες του, παραμένει σε μεγάλο βαθμό ο μοναδικός χώρος που μπορεί να υποστηρίξει και να εγγυηθεί την ορθή μετάδοση γνώσεων καλύπτοντας τις γνωστικές ανάγκες που προκύπτουν κάθε εποχή και σε κάθε κοινωνία.

Η εισαγωγή της δημιουργικής γραφής στις πανεπιστημιακές σχολές και τα τμήματα των θετικών σπουδών είναι σχέδιο φιλόδοξο, δημιουργικό, ίσως δύσκολο στην άμεση υλοποίηση και εφαρμογή του, που αποτελεί σίγουρα επιτακτική ανάγκη. Η δημιουργική γραφή αποτελεί ένα καθιερωμένο διεθνώς γνωστικό αντικείμενο που οι θεράποντές του οφείλουν να προωθήσουν την καινοτόμο οπτική του σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα, κάτι που αποτελεί ζητούμενο για τα σύγχρονα ελληνικά πανεπιστημιακά ιδρύματα.

Βιβλιογραφία

Bizzaro, P. (2005) Research and reflection in english studies: The special case of creative writing, *College English*, 66(3), σ. 294-309. DOI: 10.2307/4140750 (Πρόσβαση 15 Μαρτίου).

Compell, A. (2014) Scientists outshine arts students with experiments in creative writing. Διαθέσιμο στο <https://www.theguardian.com/books/booksblog/2014/nov/06/scientists-outshine-arts-students-with-experiments-in-creative-writing> (Πρόσβαση 2 Μαρτίου 2019).

Cristian, B. (1988) The race for theor, *Feminist Studies*, 14(1). Διαθέσιμο στο <https://pullias.usc.edu/wp-content/uploads/2012/06/christian.pdf> (Πρόσβαση 21 Μαρτίου 2019).

Culler, J. (2010) *Λογοτεχνική θεωρία* (μτφρ. Κ. Διαμαντάκου), Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Enns, C., Cho, M. & Karimidorabati, S. (2014) Using writing as a learning tool in engineering courses, *Teaching Innovation Projects*, 4. Διαθέσιμο στο <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/teaching-resources/teaching-tips/developing-assignments/cross-discipline-skills/using-writing-learning-toolhttps://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1045&context=tips> (Πρόσβαση 30 Μαρτίου 2019).

Harper, G. (2010) Several faces of creative writing. New writing, *The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing* 7(3).

Κιοσσές, Σ. (2018) *Εισαγωγή στη δημιουργική ανάγνωση και γραφή του πεζού λόγου. Η συμβολή της αφηγηματολογίας*, Αθήνα, Κριτική.

Κωτόπουλος, Η. Τ. (2011) Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της δημιουργικής γραφής, στο Παπαντωνάκης, Γ. & Κωτόπουλος, Η. Τ., *Τα ετεροθαλή* (21-36), Αθήνα, Ίων.

Κωτόπουλος, Η. Τ. (2012) *Η «νομιμοποίηση» της δημιουργικής γραφής. Κείμενα 15*. Διαθέσιμο στο <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/03-kotopoulos.pdf> (Πρόσβαση 13 Μαρτίου 2019).

Κωτόπουλος, Η. Τ. (2014) Πράξη και διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο, οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία*. Θεσσαλονίκη, 2-5 Οκτωβρίου 2014. Αθήνα, Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών, σ. 801-822.

Κωτόπουλος, Η. Τ. (2014) Η δημιουργική γραφή ως γνωστικό αντικείμενο: οι ιδιαιτερότητες του εργαστηρίου, *Πολύδρομο*, 7. Διαθέσιμο στο <http://users.uowm.gr/tkotopou/index.php/home-gr/8-greek-language/69-publication-115> (Πρόσβαση 11 Μαρτίου 2019).

Lai, H. M., Lim, G. & Yung, J. (2014) *Island: poetry and history of Chinese immigrants on Angel Island, 1910-1940*, Seattle, University of Washington Press.

Μιχαηλίδης, Γ. & Πασχαλίδου, Γ. (2017) Τα Προγράμματα Σπουδών δημιουργικής γραφής στα ελληνικά και βρετανικά πανεπιστημιακά ιδρύματα: μια πρώτη συγκριτική αποτίμηση ενός ανερχόμενου γνωστικού αντικειμένου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, *Η εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: θεωρία και πράξη. Αναζητώντας το ελκυστικό και αποτελεσματικό σχολείο*. Αθήνα, 19-21 Μαΐου 2017, σ. 133-144.

Morley, D. (2007) *The Cambridge introduction to creative writing*, Cambridge, Cambridge University Press.

Ramet, A. (2004) *Creative writing*, Oxford, How to Books.

Swinney, D. A. (1979) Lexical access during sentence comprehension; (Re) Considerations of context effects, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, (18), σ. 645-659. Διαθέσιμο στο <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.335.8309&rep=rep1&type=pdf> (Πρόσβαση 15 Μαΐου 2019).

Wolf, W. (2007) *Ο Προуст και το καλαμάρι. Πώς ο εγκέφαλος έμαθε να διαβάζει* (μτφρ. Β. Σωσώνη-Δασκαλάκη), Αθήνα, Πατάκη.

PISA και διάχυση καλών πρακτικών στο ελληνικό συγκείμενο: Δυνατότητες και δυσχέρειες

Μαγδαληνή Καλοπανά
Μουσικολόγος, Εκπαιδευτικός ΠΕ79.01
alkalopana@hotmail.com

Περίληψη

Το Διεθνές Πρόγραμμα PISA για την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών και την αποτελεσματικότητα των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την κοινωνία της γνώσης και την παγκόσμια οικονομία. Οι διεθνώς «καλές πρακτικές» αποτελούν θετικά πρότυπα για τον επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής των συμμετεχουσών χωρών. Η διαπίστωση αυτή δεν αφορά μόνο τις στρατηγικές επιλογές της κεντρικής διοίκησης, αλλά και την εσωτερική πολιτική των σχολικών μονάδων, με βάση τα κατά τόπους χαρακτηριστικά και ανάγκες. Η συνεχής και γόνιμη αλληλεπίδραση με τις διεθνείς εξελίξεις προτάσσει τη μετασχηματιστική δυναμική της οργανωσιακής μάθησης και κουλτούρας, υποδεικνύοντας τους οργανισμούς μάθησης ως κατάλληλα εκπαιδευτικά μοντέλα.

Λέξεις-κλειδιά: έρευνα PISA, καλές πρακτικές, εκπαιδευτική πολιτική, οργανωσιακή μάθηση και κουλτούρα, οργανισμός μάθησης

Abstract

The Program for International Student Assessment (PISA) for the effectiveness of national education systems is linked to knowledge society and global economy. International “good practices” are positive role models for redefining the education policy of participating countries. This ascertainment concerns not only strategic choices of central administration, but individual school units as well, giving emphasis on local characteristics and needs. Continuous and fruitful interaction with international developments underlines the transformative dynamics of organisational learning and culture, indicating learning organisations as suitable educational models.

Keywords: PISA research, good practices, educational policy, organisational learning and culture, learning organisation

Εισαγωγή

Στο παρόν κείμενο επισημαίνεται η διασύνδεση της γνώσης με την παγκόσμια οικονομία και ως εκ τούτου η παγκοσμιοποίηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και η αποτύπωσή της ως μετρήσιμου μεγέθους (έρευνα PISA). Στη συνέχεια, επιχειρείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων του Διεθνούς Προγράμματος PISA 2015 σε σχέση με τα δεδομένα και τις ανάγκες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως προκύπτουν από τη σχετική ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Η κριτική ανάλυση των δεδομένων εστιάζει σε διεθνείς καλές πρακτικές συγκεκριμένων τομέων (*θετικές επιστήμες, μαθητικός πληθυσμός και διαχείριση πόρων*), καθώς και στον ευρύτατο άξονα του *περιβάλλοντος μάθησης*. Παράλληλα επιχειρείται η αντιστοίχιση των καλών αυτών πρακτικών με την εσωτερική πολιτική των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιοποιώντας το γόνιμο πλαίσιο της οργανωσιακής μάθησης και κουλτούρας. Η οργανωσιακή προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας και ο αυτορρυθμιζόμενος μετασχηματισμός του μαθησιακού κλίματος αποτελούν εχέγγυα εφαρμογής καλών εκπαιδευτικών πρακτικών. Ως κατακλείδα, αναδεικνύεται η δυναμική των οργανισμών μάθησης στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία της γνώσης, σε διασύνδεση με τη διεθνή οικονομία και με κύριο γνώμονα την ατομική και κοινωνική ευημερία.

Επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της γνώσης στην εκπαίδευση

Η παγκοσμιοποίηση ως «μετατροπή της οικουμένης σε μια ενιαία οικονομική, πολιτική και πολιτιστική επικράτεια» (Μπαμπινιώτης, 2012, σ. 1296) έχει ως βασικά στοιχεία το κεφάλαιο και τις αγορές (Χαραλάμπης, 1998, σ. 191-2), με τις αλλαγές στις παγκοσμιοποιημένες σχέσεις παραγωγής και εργασίας να μεταβάλλουν σταδιακά και τις σχέσεις κοινωνίας και εκπαίδευσης. Σε αυτή τη θεματική συμπεριλαμβάνονται η θεσμική διεθνοποίηση και μαζικοποίηση της παιδείας, η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η μετάθεση των ηλικιακών ορίων των διαδικασιών επιλογής, η σπουδαστική κινητικότητα και η στροφή προς την επαγγελματική εκπαίδευση, όπως και η σύνδεση της διά βίου εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας (Κασσωτάκης, 1999· Μαυρογιώργος, 1994· Μακράκης, 1993).

Η σχετικοποίηση του χώρου και του χρόνου στην παραγωγική διαδικασία αποτελεί ένα από τα βασικότερα στοιχεία της παγκοσμιοποίησης (Χαραλάμπης,

1998), το οποίο διασυνδέεται με την προηγμένη τεχνολογία και τις καινοτομίες. Συνεπώς, η τυπολογική μεταβολή της κοινωνίας από βιομηχανική σε τεχνολογική τροποποιεί σημαντικά όχι μόνο τη φύση της εργασίας και την οργάνωση της παραγωγής, αλλά και τη διακίνηση της γνώσης (Αθανασούλα-Ρέππα & Κουτούζης, 1999, σ. 102). Στην πραγματικότητα, στη σημερινή –τεχνολογικά εφικτή– «κοινωνία της γνώσης», η διασύνδεση της επιστήμης με την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη είναι καθοριστική και αμφίδρομη (Μπουζάκης, 2005). Σαφώς, η δυναμική της γνώσης στη σύγχρονη κοινωνία δε σχετίζεται με την έννοια της πληροφίας, αλλά με τις μεταγνωστικές ικανότητες των ατόμων (Flavell, 1979). Στην πραγματικότητα, ενώ πλήθος πληροφοριών είναι πλέον εύκολα προσβάσιμο, η γνώση καθίσταται *αποδοτική* και *αποτελεσματική* μόνο σε συνάρτηση με την *ικανότητα* αξιοποίησής της ως γνωστικής λειτουργίας δεύτερης τάξης (γνώση σχετικά με τη γνώση). Η *μεταγνώση*, συνεπώς, ως ευρεία δεξιότητα, είναι ζωτικής σημασίας στη σύγχρονη κοινωνία της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας (Gourgey, 1998).

Στο σημείο αυτό, η χρηστική και οικονομετρική θεώρηση της γνώσης τείνει να ισοσκελίζεται με τον ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, ενώ οι διεθνείς οργανισμοί προάγουν τη διά βίου εκπαίδευση και κατάρτιση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995· Commission of the European Communities/Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1993), στο πλαίσιο της εργασιακής κινητικότητας της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας, η παιδεία υπογραμμίζει την ανθρωπιστική διάσταση της μάθησης, έτσι ώστε η προωθούμενη ανάπτυξη να καθίσταται κοινωνικά και περιβαλλοντικά βιώσιμη. Η κρίσιμη αυτή διαπίστωση έρχεται στην επικαιρότητα ειδικά σε συνθήκες έκτακτων φαινομένων ευρείας εμβέλειας (πανδημίες, φυσικά φαινόμενα σχετιζόμενα με την κλιματική αλλαγή), που θέτουν σε κίνδυνο την παγκόσμια οικονομία. Συνεπώς, η εκλογίκευση της παγκοσμιοποίησης, σύμφωνα με τον Βεργόπουλο (1999, σ. 381), υποδεικνύει τον ρόλο της εκπαίδευσης «στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της αλληλέγγυας δράσης, για τη μορφοποίηση της παγκόσμιας κοινότητας με προσανατολισμό στον άνθρωπο και την ειρήνη».

Κριτική θεώρηση της διάχυσης των καλών πρακτικών PISA

Τις προηγούμενες δύο δεκαετίες αυξήθηκαν οι εκπαιδευτικές αξιολογήσεις ευρείας κλίμακας (International English Language Testing System/IELTS, European

Computer Driving License/ECDL, International Assessment of Adult Competencies/PIAAC), με το Πρόγραμμα PISA να αντιμετωπίζεται ως σημαίνουσα στρατηγική πρωτοβουλιών στις διεθνείς συζητήσεις για την εκπαιδευτική πολιτική (Hopfenbeck κ.ά., 2017). Η Εκπαιδευτική Έρευνα για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Μαθητών με την ονομασία «PISA» (Programme for International Student Assessment) πραγματοποιείται ανά τρία χρόνια (από το 2000) από το ομώνυμο διεθνές ερευνητικό ίδρυμα (PISA Consortium) με τη στήριξη της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης/ΟΟΣΑ και τη συνεργασία των συμμετεχουσών στην έρευνα χωρών. Κύριος στόχος είναι η αξιολόγηση –στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης– «του εύρους των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών, βάσει των οποίων διαμορφώνεται, σε σημαντικό βαθμό, η ουσιαστική και ισότιμη συμμετοχή των ατόμων στις σύγχρονα δομημένες κοινωνίες» (ΙΕΠ, 2017, σ. 43). Το μέγεθος της επίδρασης των μετρήσεων του PISA διαφοροποιείται στα διάφορα εθνικά περιβάλλοντα και υποπεριβάλλοντα· το ειδικό βάρος τους ωστόσο έγκειται στο ότι αποτελούν έναν κοινά αποδεκτό παράγοντα χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής των συμμετεχόντων κρατών (Meyer, 2014· Grek, 2010).

Στην πράξη, ο ΟΟΣΑ καλλιεργεί τον εκπαιδευτικό-ιδεολογικό προσανατολισμό προς την κοινωνία της γνώσης, χωρίς την επιβολή λειτουργικών αρχών και κανονιστικών στόχων. Η ίδια η δυναμική των καλών πρακτικών, εκείνων που αναδεικνύονται για την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητά τους μέσω του PISA, οδηγεί στην υιοθέτηση επιλεγμένων εκπαιδευτικών στρατηγικών από τις εθνικές κυβερνήσεις (Τσιάντα, 2014). Με αυτή την έννοια, υπογραμμίζονται η δημοκρατική διακίνηση ιδεών και η ενίσχυση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Παράλληλα, αναδύεται η εξισοροποιητική ανάγκη διατήρησης του αυτοπροσδιορισμού των κοινωνιών: «Ομογενοποίηση και ετερότητα οφείλουν να βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση» (Αθανασούλα-Ρέππα & Κουτούζης, 1999, σ. 98).

Αξιοποίηση των καλών πρακτικών: δυνατότητες και δυσχέρειες

Τα αποτελέσματα του PISA προωθούν συχνά τον διεθνή διάλογο των θεωρητικών της εκπαίδευσης για τη σχέση μεταξύ σκοπών και στόχων και την τυποποίησή τους μέσω διαβαθμισμένων τεστ, στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής και ισότιμης εκπαίδευσης (Sahlberg, 2016). Το 6ο Διεθνές Πρόγραμμα PISA (2015) ως

προς «τις πτυχές ετοιμότητας των μαθητών/-τριών για την ενήλικη ζωή» (OECD, 2016, σ. 3) αναδεικνύει ένα πλήθος καλών πρακτικών, οι οποίες είναι συνυφασμένες με τα ειδικά χαρακτηριστικά επιμέρους εκπαιδευτικών συστημάτων και αποτελούν κοινούς παρονομαστές αποτελεσματικότητας (Datnow κ.ά., 2002). Σαφώς και η αξιοποίηση των καλών αυτών πρακτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προϋποθέτει την αντιστοίχιση με τις κατά τόπους ανάγκες, τα ειδικά χαρακτηριστικά (κτιριακές δομές, μαθητικός πληθυσμός, εκπαιδευτικό δυναμικό) και τη στοχοθεσία (Argyropoulou, 2016).

Το εντοπισμένο ηλικιακό εύρος των θετικών στρατηγικών αφορά συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα (Κατώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση / ISCED 2). Σε κάθε περίπτωση, τα αποτελέσματα των μετρήσεων καθιστούν σαφές ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα συνεχές, με διαρκή ανατροφοδότηση από τη νηπιακή ηλικία, με τα όποια θετικά ή αρνητικά χαρακτηριστικά να εκλαμβάνονται ως αποτελέσματα του συνόλου της διαδρομής (OECD, 2016, σ. 30). Συνεπώς, μια ουσιαστική αξιοποίηση των καλών πρακτικών του PISA οφείλει να συμπεριλαμβάνει και την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ως στάδιο θεμελίωσης γνωστικών πεδίων, αλλά και προπαρασκευής δεξιοτήτων και στάσεων, για το σύνολο της σχολικής ζωής και της διά βίου εκπαίδευσης (Μπιλάλη, 2008).

Ανάμεσα στις καλές πρακτικές PISA 2015 διακρίνονται ορισμένες που έχουν βαρύνουσα σημασία μεταξύ των αποτελεσμάτων και παρουσιάζουν εκλεκτικές συγγένειες με το ελληνικό συγκείμενο. Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται: χαρακτηριστικά του αποδοτικού περιβάλλοντος μάθησης, στοιχεία σχολικής διοίκησης και αξιολόγησης, οικονομικές στρατηγικές, τακτικές διαχείρισης του μαθητικού πληθυσμού, καθώς και τρόποι στήριξης της διδασκαλίας των θετικών επιστημών (OECD, 2016, σ. 34-46). Στη συνέχεια επιχειρείται η ερμηνευτική αντιστοίχιση των καλών αυτών πρακτικών με τα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως προκύπτουν από τη βιβλιογραφία. Σε κάθε περίπτωση, η ενσωμάτωση των καλών πρακτικών PISA με τη μορφή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων προϋποθέτει διαρκή ευελιξία και προσαρμοστικότητα των εμπλεκόμενων ατόμων και φορέων (Snyder κ.ά., 1992).

Θετικές επιστήμες, μαθητικός πληθυσμός, διαχείριση πόρων, σχολική διοίκηση

Η ανάδειξη της θεμελιώδους σημασίας των θετικών επιστημών (*science*) «για το σύνολο της γνωστικής καλλιέργειας» (OECD, 2016, σ. 48-75) αποτυπώνεται διεθνώς «στην ποσότητα των ωρών διδασκαλίας και των χρησιμοποιούμενων διδακτικών μεθόδων, υπερβαίνοντας τη βαρύτητα του διαθέσιμου εξοπλισμού και της εξειδίκευσης των διδασκόντων» (OECD, 2016, σ. 73). Το στοιχείο αυτό οφείλει να ληφθεί υπόψη τόσο σε διοικητικό επίπεδο, ώστε να ενισχυθούν σημαντικά οι ώρες διδασκαλίας των θετικών επιστημών ήδη από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όσο και σε διδακτικό, ώστε να οργανωθεί η στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σύγχρονες και αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας (Σιδηρόπουλος, 2007). Επιπλέον, η προώθηση των θετικών επιστημών στο δημοτικό σχολείο μπορεί να προαγάγει τις δεξιότητες συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων και να συμβάλει συνολικά στη δόμηση της μεταγνωστικής σκέψης των μαθητών/-τριών (Hopfenbeck κ.ά., 2017· Gourgey, 1998).

Ένα άλλο θέμα το οποίο αναδεικνύεται από το PISA είναι η διαχείριση του μαθητικού δυναμικού, ιδιαίτερα σε διαδικασίες εξέτασης και επιλογής (*selecting and grouping students*). Οι καλές πρακτικές εδώ συνίστανται στην αποφυγή της «επανάληψης τάξεων» αλλά και της «επιλογής των μαθητών/-τριών» (OECD, 2016, σ. 39-40), καθώς οι μετρήσεις φανερώνουν ότι οι στρατηγικές αυτές επιδρούν αρνητικά στην ατομική και συλλογική πρόοδο. Η επανάληψη της τάξης είναι πράγματι περιορισμένη στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, με ενδεικτική τη χαμηλή κατάταξη της Ελλάδας στους αντίστοιχους πίνακες του PISA (OECD, 2016, σ. 172). Σε αυτή την περίπτωση ενθαρρύνονται η διατήρηση των σχετικών ρυθμίσεων (ενισχυτική διδασκαλία: ΠΔ 462/1991, τμήματα ένταξης: 3699/2008-ΦΕΚ 199Α) και η συνέχιση των εξατομικευμένων και ομαδοσυνεργατικών στρατηγικών διδασκαλίας. Επιπλέον, η διαδικασία επιλογής και ομαδοποίησης των μαθητών/-τριών έχει περιορισμένη έκταση στην υποχρεωτική ελληνική εκπαίδευση, χωρίς σημαντική επίδραση στα εκάστοτε αποτελέσματα (OECD, 2016, σ. 169, 178). Η κρίσιμη επιλογή κατά την είσοδο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί ένα θέμα το οποίο δεν περιλαμβάνεται στις μετρήσεις του PISA, οπότε και δεν εξετάζεται περαιτέρω στο παρόν κείμενο.

Η διαχείριση των εκπαιδευτικών πόρων (*resources invested in education*), στον επίλογο της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης των αρχών της δεύτερης χιλιετίας,

αποτελεί ένα ακανθώδες ζήτημα (Σπυροπούλου κ.ά., 2008). Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ευθύς συσχετισμός που εντοπίζεται ανάμεσα «στο γενικότερο επίπεδο της παρεχόμενης παιδείας και το ύψος των χρησιμοποιούμενων κονδυλίων» (OECD, 2016, σ. 184). Η καλή αυτή πρακτική υπογραμμίζει τη ζωτική σημασία «της αριθμητικής επάρκειας σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό και ανθρώπινο δυναμικό» (OECD, 2016, σ. 186-187). Δεδομένης της χαμηλής θέσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στις σχετικές μετρήσεις (OECD, 2016, σ. 189), η διαχείριση των εκπαιδευτικών πόρων αποκτά βαρύνουσα σημασία για την άρση των οικονομικών αδιεξόδων για τις επόμενες γενιές (Argyropoulou, 2016). Η ανάγκη αποκεντρωμένης αξιοποίησης των πόρων, έτσι ώστε να καλύπτονται οι εξειδικευμένες ανάγκες των σχολικών μονάδων, γίνεται εμφανής από τη σημασία της στη σχολική επίδοση και την κατάταξη της Ελλάδας στις τελευταίες θέσεις των σχετικών πινάκων (OECD, 2016, σ. 192). Συνεπώς, στο επίπεδο εσωτερικής πολιτικής των εκπαιδευτικών μονάδων, η παρατήρηση αυτή καθίσταται κρίσιμη για τις διαπραγματεύσεις της ετήσιας χρηματοδότησης με τη Σχολική Επιτροπή (ΦΕΚ 310/2.2.2018). Στην πράξη, η βελτίωση της εσωτερικής οικονομικής διαχείρισης μπορεί να επιτευχθεί με έμφαση στην κάλυψη αναπτυξιακών –και όχι αποκλειστικά πάγιων– αναγκών, στρατηγική πραγματοποιήσιμη με αναδιαπραγμάτευση των λειτουργικών εξόδων της σχολικής μονάδας, με την αναζήτηση πρόσθετης χρηματοδότησης (συνεργασία με φορείς, αναζήτηση δωρεών) και την ανάπτυξη εναλλακτικών εκπαιδευτικών δράσεων.

Σε κάθε περίπτωση, η αποδοτική και αποτελεσματική ανακατεύθυνση της οικονομικής διαχείρισης είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την ανάπτυξη της σχολικής διοίκησης (school governance), προκειμένου να ενισχυθεί η σχολική αυτονομία και να προωθηθεί η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική προς όφελος των ίδιων των μαθητών/-τριών (OECD, 2016, σ. 108-150). Η προτελευταία θέση της Ελλάδας στις σχετικές μετρήσεις (OECD, 2016, σ. 115) καθιστά επείγουσα την ανάληψη δράσης προς αυτή την κατεύθυνση. Στην πρόταση αυτή συνηγορεί και ο Σύνδεσμος Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών της Ελλάδας στην ετήσια έκθεσή του για την ελληνική εκπαίδευση (ΣΕΒ, 2017, σ. 13): «*Ενίσχυση της αυτονομίας των διοικήσεων των σχολείων στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος και τη διαχείριση του προϋπολογισμού του σχολείου*». Στο πλαίσιο προώθησης της ιδιαίτερα σημαντικής σχολικής αυτονομίας, η διεύθυνση του σχολείου καλείται να αναλάβει κεντρικό ρόλο, ο οποίος στηρίζεται από το Δίκτυο Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη Σχολική Ηγεσία (European Policy Network on School

Leadership/EPNoSL, <http://www.schoolleadership.eu/>). Οι ενισχυτικές τακτικές που προτείνονται αφορούν την εξειδικευμένη κατάρτιση, αλλά και τη συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να υποστηρίζεται ανεμπόδιστα ο εσωτερικός εκπαιδευτικός προγραμματισμός (Κόλλιας, 2013· Μαυρογιώργος, 1994).

Περιβάλλον μάθησης

Ο πλέον πολυδιάστατος και σημαντικός άξονας ενδιαφέροντος του PISA 2015 είναι το περιβάλλον μάθησης (learning environment), το οποίο «*συμβάλλει ευρύτερα στην αποτελεσματική και αποδοτική μάθηση*», τόσο από την πλευρά των μαθητών/-τριών όσο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών (OECD, 2016, σ. 36). Στην πράξη, το περιβάλλον μάθησης εμπεριέχει όλους τους άξονες που προαναφέρθηκαν, εφόσον ταυτίζεται με τον ευρέως χρησιμοποιούμενο όρο «*σχολική κουλτούρα*», στον οποίο συμπεριλαμβάνεται «*ό,τι συμβαίνει σε μια αίθουσα διδασκαλίας, από τη διάταξή της και τις διδακτικές πρακτικές, έως ό,τι συμβαίνει στο σχολείο, από την όψη του κτιρίου μέχρι τη βία μέσα σε αυτό, αλλά και ό,τι συμβαίνει στο ευρύτερο πολιτιστικό και κοινωνικό σχολικό περιβάλλον*» (OECD, 2016, σ. 80). Ο προσδιορισμός από το PISA του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ως «*μαθησιακού*» (learning) παραπέμπει στη θεωρία της «*οργανωσιακής μάθησης*» (Argyris & Schön, 1978) και έρχεται να συμβαδίσει με την εκτεταμένη βιβλιογραφία για τη σημασία της οργανωσιακής σχολικής κουλτούρας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Marsick & Watkins, 2006· Schein, 1992· Fullan, 1991· Senge, 1990). Ειδικότερες συνιστώσες του περιβάλλοντος μάθησης, σύμφωνα με το PISA, αποτελούν –εκτός από «*τη σχολική ηγεσία*», που ήδη αναλύθηκε– «*το σχολικό κλίμα*» και η «*γονική εμπλοκή*» (OECD, 2016, σ. 80).

Το σχολικό κλίμα εξειδικεύεται «*στο φαινόμενο των μαθητικών απουσιών, στο κλίμα πειθαρχίας και στις ενισχυτικές και παρεμποδιστικές για τη μάθηση συμπεριφορές εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών*» (OECD, 2016). Το PISA υπογραμμίζει ιδιαίτερα τη βαρύτητα των *μαθητικών απουσιών* (OECD, 2016, σ. 81-86), καθώς, για κάθε μέρα απουσίας ή αργοπορημένης άφιξης, η επίδοση των μαθητών/-τριών είναι αξιοσημείωτα χαμηλότερη (33-45 βαθμοί και 23-27 αντίστοιχα). Συνολικά, φαίνεται ότι οι μαθητικές απουσίες ενισχύουν τον κίνδυνο της ελλιπούς μόρφωσης, με ανάλογα επακόλουθα τόσο για το ίδιο το άτομο (λ.χ. χαμηλά αμειβόμενες θέσεις εργασίας) όσο και για το σύνολο της τάξης (Junonen κ.ά., 2012·

Baker κ.ά., 2001). Ως αντίβαρο, επισημαίνονται καλές πρακτικές, όπως οι ενημερωτικές συναντήσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς, από την αρχή της σχολικής χρονιάς, στις οποίες θα τονίζεται η αξία της έγκαιρης πρωινής προσέλευσης των μαθητών/-τριών στο σχολείο και της συνεπούς συμμετοχής τους στα μαθήματα. Επίσης μπορεί να ορίζεται η υποχρέωση του σχολείου να επικοινωνεί με τους γονείς, στην περίπτωση που ο/η μαθητής/-ήτρια απουσιάζει αδικαιολόγητα (στην περίπτωση δηλαδή που δεν προηγήθηκε ενημέρωση του σχολείου από τους γονείς για επικείμενη απουσία του/της μαθητή/-ήτριας).

Το κλίμα πειθαρχίας, ως δεύτερος παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, αφορά τη «μη παρακολούθηση του μαθήματος, τη δημιουργία θορύβου και τη γενικότερη αποδιοργάνωση της τάξης»: εξετάζεται δε σε σχέση με τις *παρεμποδιστικές για τη μάθηση συμπεριφορές των μαθητών/-τριών* (OECD, 2016, σ. 88-89). Η μέτρηση των τελευταίων για την Ελλάδα αντιστοιχεί στον μέσο όρο του PISA (OECD, 2016, σ. 87) και εξειδικεύεται σε μαθητικές απουσίες, παρεμπόδιση της διδασκαλίας και –λιγότερο– σε σχολικό εκφοβισμό. Η ήδη θεσμοθετημένη δραστηριοποίηση κατά της βίας στο ελληνικό σχολείο αναδύεται εδώ ως θετική τακτική από ελληνικής πλευράς (ΥΠΠΕΘ: 34812/ΓΔ4, 1.3.2018). Για τη διαχείριση των υπόλοιπων συνιστωσών του κλίματος πειθαρχίας, οι αντίστοιχες καλές πρακτικές, κατά το PISA, συμπυκνώνονται στη συνεργασία μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των απουσιών, στην καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού και στην πλαισιωμένη ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στην τάξη (OECD, 2016, σ. 90-92). Στο σημείο αυτό, τα ευρήματα του PISA συμφωνούν με τα χαρακτηριστικά του οργανισμού μάθησης, αναδεικνύοντας ως καλές πρακτικές την προαγωγή της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και του ενδιαφέροντος για τη μάθηση (Κωνσταντινίδου, 2008). Στην ίδια κατεύθυνση, η ύπαρξη και η τήρηση ενός εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας (Ν. 682/77, αρ. 11), όπως και η διαμόρφωση της σχολικής στοχοθεσίας από κοινού μεταξύ μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών φαίνεται ότι συμβάλλουν καθοριστικά στη δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος μάθησης, προάγοντας θετικές συμπεριφορές από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας (Leithwood κ.ά., 1995).

Όσον αφορά τις *παρεμποδιστικές συμπεριφορές* που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας, το PISA υπογραμμίζει την «αντίσταση στην αλλαγή» και «την υπερβολική αυστηρότητα», ρίχνοντας μικρότερο βάρος στη «μη εξατομίκευση της διδασκαλίας» ή την «ελλιπή προετοιμασία»

(OECD, 2016, σ. 93-96). Αντίστοιχα προβάλλεται η αποτελεσματικότητα της ενισχυτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (κατανοητή, συμμετοχική και εξατομικευμένη διδασκαλία), ιδίως για τους/τις μαθητές/-ήτριες με μη ευνοϊκό προφίλ (Klem & Connell, 2004). Καθίσταται σαφής δηλαδή η σημασία της διαρκούς αναπροσαρμογής των εκπαιδευτικών στα εκάστοτε δεδομένα, προκειμένου να διαμορφώνουν μια στάση ισότιμης αποδοχής και ενίσχυσης των μαθητών/-τριών. Στόχος, η διαμόρφωση ενός θετικού περιβάλλοντος μάθησης το οποίο χαρακτηρίζεται ως «*συστηματικό, υποστηρικτικό και θετικό, μέσα και έξω από την τάξη*» (OECD, 2016, σ. 81).

Τελευταία συνιστώσα του περιβάλλοντος μάθησης, σύμφωνα με το PISA, αποτελεί η «γονική εμπλοκή», παράγοντας κρίσιμος για την υψηλή απόδοση των μαθητών/-τριών (Domina, 2005· Hill & Craft, 2003· Miedel & Reynolds, 2000, όπως αναφέρονται στο OECD, 2016, σ. 96· Grolnick & Slowiaczek, 1994), με την επιφύλαξη της ποιότητας αυτής της εμπλοκής (Borgonovi & Montt, 2012). Ποιοτικές συνιστώσες της γονικής εμπλοκής αποτελούν «*η θετική υποδοχή των γονέων στο σχολείο, η συχνή επικοινωνία μαζί τους, η συμμετοχή τους στις σχολικές αποφάσεις και η πληροφόρησή τους για τους τρόπους ενίσχυσης της μάθησης στο σπίτι*» (OECD, 2016, σ. 96). Σαφής καθίσταται και πάλι η σημασία των εκπαιδευτικών συναντήσεων, ο ρόλος του σχολικού συμβουλίου, η γόνιμη καθημερινή συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων και κυρίως «*το περιεχόμενο της αλληλεπίδρασης και της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στο οικογενειακό και το εκπαιδευτικό πλαίσιο*» (Πεντέρη & Πετρόγιαννης, 2013, σ. 6).

Συνολικά, οι καλές πρακτικές, που αναδεικνύουν οι μετρήσεις του PISA, εναρμονίζονται με τα χαρακτηριστικά του οργανισμού μάθησης και επιπλέον συντάσσονται με την εφαρμογή της οργανωσιακής κουλτούρας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως υποδεικνύεται από την πρόσφατη βιβλιογραφία (Παπαναστασίου, 2019· Κανατά κ.ά., 2017). Στην πραγματικότητα, και σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα, οι καλές πρακτικές, προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες συνθήκες ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, είναι σημαντικό να διδάσκονται εντός του σχολείου, αλλά να εμπεδώνονται και εκτός αυτού· με τον τρόπο αυτό η μάθηση εξακτινώνεται, προς όφελος τόσο του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου (εκπαιδευτικοί, μαθητές/-ήτριες, γονείς) όσο και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου (Κατσαρός, 2008· Fukuyama, 2001).

Επικαιροποίηση

Τα αποτελέσματα του PISA 2015 (OECD, 2016, σ. 46) συνοψίζονται στο συμπέρασμα ότι *«πλεονεκτούν τα περιεκτικά σχολικά συστήματα, τα οποία παρέχουν ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση και πρόσθετη μαθητική στήριξη, ώστε οι μαθητές/-ήτριες να μαθαίνουν όσο το δυνατόν περισσότερο μέσα στο σχολείο».*

Τρία χρόνια μετά, τα αποτελέσματα του PISA 2018 (OECD, 2020, σ. 5-10) αναδεικνύουν τις ταχέως αναπτυσσόμενες οικονομίες της ανατολικής Ασίας, οι οποίες επενδύουν ακριβώς στην παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης στο πλαίσιο του σχολείου. Η αντίστοιχη κατάταξη της Ελλάδας (ΙΕΠ, 2019, σ. 3, 7) υπογραμμίζει προβληματικές που σχετίζονται εκ νέου με τη σχολική κουλτούρα (παρεμπόδιση διδασκαλίας, απουσίες) και λιγότερο με κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες. Η επιτακτική αναγκαιότητα αναδιαμόρφωσης του κλίματος στο ελληνικό σχολείο, με στόχο την επαναπροσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας, επαναθέτει την οργανωσιακή κουλτούρα ως ενδεικνυόμενη στρατηγική (Κανατά κ.ά., 2017· Βύσσα, 2009).

Η κουλτούρα του οργανισμού που «μαθαίνει πώς να μαθαίνει» υιοθετώντας μια κοινά αποφασισμένη στοχοθεσία, με κριτικό αναστοχασμό πάνω σε καλές και μη πρακτικές, δημιουργεί ισχυρή δέσμευση προς τη μάθηση και την κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, την ατομική πρωτοβουλία και τη δημοκρατική διοίκηση, τον σεβασμό του περιβάλλοντος, τη χρήση των τεχνολογιών επικοινωνίας και τη διασύνδεση της επιβράβευσης με την παραγωγικότητα (Senge, 1990). Στην κατεύθυνση αυτή, η καλλιέργεια της συνεργατικής ενδυνάμωσης του μαθητικού πληθυσμού μέσα από σύγχρονες τακτικές (Project Based Learning, συνεργατικά διαδικτυακά εργαλεία κ.ά.) μπορεί να ενισχύσει τόσο την ατομική όσο και τη συνολική επίδοση. Συνεπώς, η πρόσβαση στη διαρκώς εξελισσόμενη γνώση μέσα από μεταγνωστικές δεξιότητες και συμπεριληπτικές στάσεις, οι οποίες διαμορφώνονται σε έναν οργανισμό μάθησης, μπορεί να αποτελέσει εχέγγυο αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία.

Σύνοψη

Η έκθεση των αποτελεσμάτων του διαγωνισμού PISA 2015 καταλήγει σε δύο ρήσεις: *«Τα πιο φιλόδοξα εκπαιδευτικά συστήματα σκοπεύουν να αναδιαμορφώσουν ό,τι συμβαίνει μέσα στις σχολικές τάξεις»* (OECD, 2016, σ. 228). *«στην*

πραγματικότητα αυτό που χρειάζεται είναι ‘‘η ενίσχυση των σχολείων με τις περισσότερες ανάγκες’’» (OECD, 2016, σ. 234). Η αυτορρύθμιση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας κάθε σύγχρονου κράτους δεν μπορεί παρά να λαμβάνει υπόψη της τα διεθνώς θετικά πρότυπα. Οι καταγεγραμμένες ανάγκες και τα ειδικά χαρακτηριστικά του ελλαδικού χώρου επιζητούν πρακτικές θετικής μετασχηματιστικής δυναμικής, ήδη από τη βασική, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η αξιοποίηση του πλαισίου της οργανωσιακής μάθησης και κουλτούρας, ως άξονα συνεργατικού μετασχηματισμού, δύναται να αναπροσαρμόσει την εσωτερική πολιτική των εκπαιδευτικών μονάδων, οδηγώντας σε μια εκπαιδευτική αναμόρφωση, σε συγχρονισμό με τα διεθνή δεδομένα. Σαφώς, η σημασία της ποιοτικής εκπαίδευσης δεν αφορά μόνο τη διασύνδεση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας με την παγκόσμια οικονομία· αφορά επίσης τη μετασχηματιστική ικανότητα του ατόμου με στόχο την προσωπική και συλλογική ευημερία.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. & Κουτούζης, Μ. (1999) *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης*, Τόμος Γ', Πάτρα, ΕΑΠ.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978) *Organizational learning: A theory of action perspective*, Reading, Addison-Wesley.
- Argyropoulou, E. (2016) International organizations of educational planning, government policies and school management and leadership, *1st International Conference in Contemporary Social Sciences (ICCONSS)*, Ρέθυμνο, 10-12 Ιουνίου 2016. Διαθέσιμο στο http://icconss.soc.uoc.gr/images/ecp/ICCONSS_16_3_2.pdf (Πρόσβαση 9 Μαρτίου 2021).
- Baker, M. L., Sigmon, J. N. & Nugent, M. E. (2001) Truancy reduction: Keeping students in school, *Juvenile Justice Bulletin*, ΗΠΑ, Σεπτέμβριος 2001. Διαθέσιμο στο <https://www.ojp.gov/pdffiles1/ojjdp/188947.pdf> (Πρόσβαση 9 Μαρτίου 2021).
- Βεργόπουλος, Κ. (1999) *Παγκοσμιοποίηση. Η μεγάλη χίμαιρα*, Αθήνα, Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη.
- Borgonovi, F. & Montt, G. (2012) Parental involvement in selected PISA countries and economies, *OECD Education Working Papers*, No. 73, Paris, OECD Publishing. DOI: 10.1787/5k990rk0jsjj-en. (Πρόσβαση 9 Μαρτίου 2021).
- Βύσσα, Ε. (2009) «Οργανισμοί που μαθαίνουν» – Η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διαθέσιμο στο <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/13547> (Πρόσβαση 9 Μαρτίου 2021).
- Commission of the European Communities (1993) *Green paper on the european dimension of education*, Luxembourg, Office for Official Publications. Διαθέσιμο στο <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ca1f0e1a-7e3c-4093-ac92-b5ffd0c38082> (Πρόσβαση 9 Μαρτίου 2021).
- Commission of the European Communities (1995) *White paper on the education and training*, Luxembourg, Office for Official Publications. Διαθέσιμο στο <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en> (Πρόσβαση 9 Μαρτίου 2021).
- Datnow, A., Hubbard, L. & Mehan, H. (2002) *Extending educational reform: From one school to many*, London & New York, Routledge/Farmer.
- Flavell, J. H. (1979) Metacognition and cognitive monitoring, *American Psychologist*, 34(10), σ. 906-911.
- Fukuyama, F. (2001) Social capital, civil society and development, *Third World Quarterly*, 22(1), σ. 7-20.

Fullan, M. (1991) *The new meaning of education change*, London, Cassell.

Gourgey, A. (1998) Metacognition in basic skills instruction, *Instructional Science*, 26(1-2), σ. 81-96.

Grek, S. (2010) International organisations and the shared construction of policy “problems”: Problematisation and change in education governance in Europe, *European Educational Research Journal*, 9(3), σ. 396-406.

Hopfenbeck, T., Lenkeit, J., El Masri, Y., Cantrell, K., Ryan, J. & Baird J. A. (2017) Lessons learned from PISA: A systematic review of peer-reviewed articles on the programme for international student assessment, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), σ. 333-353. DOI: 10.1080/00313831.2016.1258726 (Πρόσβαση 9 Μαρτίου 2021).

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής/ΙΕΠ (2017) *Έκθεση αποτελεσμάτων του διεθνούς προγράμματος PISA 2015 για την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών στην Ελλάδα*. Διαθέσιμο στο http://iep.edu.gr/pisa/images/publications/reports/pisa_2015_greek_report.pdf (Πρόσβαση 9 Μαρτίου 2021).

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής/ΙΕΠ (2019) *Έρευνα PISA 2018. Σύντομη παρουσίαση των αποτελεσμάτων*. Διαθέσιμο στο http://iep.edu.gr/pisa/images/publications/reports/2019_12_03_pisa_results_2018.pdf (Πρόσβαση 9 Μαρτίου 2021).

Juvonen, J., Espinoza, G. & Knifsend, C. (2012) The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement, στο Christenson, S., Reschly, A. & Wylie, C. (επιμ.) *Handbook of research on student engagement*, Boston MA, Springer, σ. 387-401. DOI: 10.1007/978-1-4614-2018-7_18 (Πρόσβαση 9 Μαρτίου 2021).

Κανατά, Β., Δάρρα, Μ., Σοφός, Α. & Κλαδάκη, Μ. (2017) Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης: Αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, σ. 1-30.

Κασσωτάκης, Μ. (1999) Οι προκλήσεις της εποχής μας και η πρόσφατη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, *Μαθηματική Επιθεώρηση*, 51, σ. 55-85.

Κατσαρός, Ι. (2008) *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Klem, A. M. & Connell, J. P. (2004) Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement, *Journal of School Health*, 74(7), σ. 262-273. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x (Πρόσβαση 9 Μαρτίου 2021).

Κόλλιας, Α. (2013) Ευρωπαϊκές πολιτικές ανάπτυξης της σχολικής ηγεσίας, εισήγηση στην ημερίδα *Εκπαιδευτική ηγεσία στις δομές της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης*. 2ο Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών, 13 Δεκεμβρίου 2013. Διαθέσιμο στο http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/EU_Policy/2013/2013-12-13_KOLLIAS.pdf (Πρόσβαση 9 Μαρτίου 2021).

Κωνσταντινίδου, Θ. (2008) *Οργανισμοί μάθησης και εκπαιδευτικά ιδρύματα: Μια εμπειρική έρευνα*, μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διαθέσιμο στο <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/3697> (Πρόσβαση 9 Μαρτίου 2021).

Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1995) An organizational learning perspective on school responses to central policy initiatives, *School Organization*, 15(3), σ. 229-252.

Μακράκης, Β. (1993) Η διεθνοποίηση της εκπαίδευσης: Η περίπτωση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) *Συγκριτική Παιδαγωγική III*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 148-166.

Marsick, V. & Watkins, E. (2006) The learning organization: An integrative vision for HRD, *Human Resource Development Quarterly*, 5(4), σ. 353-360. DOI: 10.1002/hrdq.3920050406 (Πρόσβαση 9 Μαρτίου 2021).

Μαυρογιώργος, Γ. (1994) Ομάδες εργασίας και (για την) επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 77, σ. 13-16. Διαθέσιμο στο <http://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/1791> (Πρόσβαση 9 Μαρτίου 2021).

Meyer, H. D. (2014) The OECD as pivot of the emerging global educational accountability regime: How accountable are the accountants, *Teachers College Record*, 116(9), σ. 1-20.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2012) *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*, 2η έκδοση, Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπιλάλη, Α. (2008) *Συγκριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών συστημάτων Ελλάδας – Ουγγαρίας – Σουηδίας, στο παράδειγμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, μεταπτυχιακή εργασία, Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/10889/1038> (Πρόσβαση 9 Μαρτίου 2021).

Μπουζάκης, Σ. (2005) Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση. Η υποταγή της εκπαίδευσης στην οικονομία της αγοράς, στο Γράβαρης, Δ. & Παπαδάκης, Ν. (επιμ.) *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς*, Αθήνα, Σαββάλας, σ. 135-149.

OECD (2016) *PISA 2015 results (Volume II): policies and practices for successful schools*, Paris, OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264267510-en (Πρόσβαση 9 Μαρτίου 2021).

OECD (2020), *PISA 2018 results (Volume V): Effective policies, successful schools*, Paris, OECD Publishing. DOI: 10.1787/ca768d40-en (Πρόσβαση 9 Μαρτίου 2021).

Παπαναστασίου, Δ. (2019) *Τα δημοτικά σχολεία ως οργανισμοί μάθησης: Προϋποθέσεις και περιορισμοί*, μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Κοζάνη, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμο στο <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1445> (Πρόσβαση 9 Μαρτίου 2021).

Πεντέρη, Ε. & Πετρόγιαννης, Κ. (2013) Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων, *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(1), σ. 2-26. DOI: 10.12681/hjre.8790 (Πρόσβαση 9 Μαρτίου 2021).

Sahlberg, P. (2016) The global educational reform movement and its impact on schooling, στο Mundy, K., Green, A., Lingard, B. & Verger, A. (επιμ.) *The handbook of global education policy*, West Sussex, John Wiley & Sons, σ. 128-144. DOI: 10.1002/9781118468005.ch7 (Πρόσβαση 9 Μαρτίου 2021).

Schein, E. (1992) *Organizational culture and leadership*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

Senge, P. (1990) *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*, New York, Doubleday.

Σιδηρόπουλος, Δ. Α. (2007) *Η μαθηματική εγγραμματοσύνη των αποφοίτων του δημοτικού σχολείου και οι ενδοσχολικοί και εξωσχολικοί παράγοντες που την επηρεάζουν*, διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/10442/hedi/18821> (Πρόσβαση 9 Μαρτίου 2021).

Snyder, J., Bolin, F. & Zumwalt, K. (1992) Curriculum implementation, στο Jackson, W. P. (επιμ.) *Handbook of research on curriculum*, New York, Macmillan, σ. 402-435.

Σπυροπούλου, Δ., Κόνταρης, Χρ. & Αντωνακάκη, Τρ. (2008) *Οικονομικοί πόροι στην εκπαίδευση, εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο*, Αθήνα-Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη-Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ, 17-18 Απριλίου 2008. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/10795/110> (Πρόσβαση 9 Μαρτίου 2021).

Σύνδεσμος Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών/ΣΕΒ (2017) Η έξοδος από την κρίση ξεκινάει από τα θρανία, *Οικονομία & Επιχειρήσεις*, 2, σ. 1-13. Διαθέσιμο στο https://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/49960/Education_SP_REPORT_2_2017.pdf (Πρόσβαση 9 Μαρτίου 2021).

Τσιάντα, Α. (2014) *Ανιχνεύοντας τις επιδράσεις του παγκοσμιοποιημένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας: Επιδράσεις του προγράμματος PISA στη σχολική κουλτούρα των εκπαιδευτικών μονάδων που συμμετέχουν στη διεξαγωγή του συγκεκριμένου τεστ*, μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Κόρινθος, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Διαθέσιμο στο

<http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/2097> (Πρόσβαση 9 Μαρτίου 2021).

Χαραλάμπης, Δ. (1998) *Δημοκρατία και παγκοσμιοποίηση*, Αθήνα, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.

Τα «νέα» Προγράμματα Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας/ Θεματογραφίας της Β΄ Λυκείου (2014-2020): Προοπτικές και προβληματισμοί

Βασίλειος Ι. Τσιότρας

Δρ. Αρχαίας Ελληνικής Φιλολογίας ΑΠΘ, εκπαιδευτικός/φιλόλογος ΠΕ02 (Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ευόσμου), Μεταδιδάκτορας Τμήματος Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής ΑΠΘ, τ. διδάσκων ΑΠΘ Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής/ Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
tsiotras@edlit.auth.gr

Περίληψη

Στόχος της εργασίας αυτής είναι να μελετηθεί η γενικότερη φιλοσοφία αλλά και τα εσωτερικά στοιχεία που συγκροτούν το «νέο» Πρόγραμμα Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας/Θεματογραφίας Β΄ Λυκείου (διδασκτικοί σκοποί και στόχοι, αντικείμενο και πορεία διδασκαλίας, μεθοδολογικές επιλογές, αξιολόγηση του/της μαθητή/-ήτριας και του διδασκτικού έργου). Βάσει των παραπάνω το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών (που δημοσιεύθηκε το 2014) παραπέμπει ως προς τη δομή σε αυτό που ονομάζεται curriculum, ενώ στη φρασεολογία και στη λεκτική διατύπωση υιοθετεί σύγχρονες αρχές μάθησης και διδασκαλίας (*ανακαλυπτική μάθηση, κριτική/δημιουργική σκέψη κ.ά.*). Το κανονιστικό αυτό κείμενο δείχνει ότι αφομοιώνει αρχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. Από την άλλη, ως προς τη διατύπωση των στόχων αλλά και την πορεία επίτευξής τους φαίνεται ότι το συγκεκριμένο ΠΣ μπορεί να καταταχθεί στα λεγόμενα «ανοιχτά προγράμματα», τα οποία θέτουν στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τους/τις μαθητές/-ήτριες και τους/τις εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια της εργασίας γίνεται προσπάθεια να συγκροτηθούν οι ποικίλες μεθοδολογικές οδηγίες/υποδείξεις του ΠΣ σε δομημένη πορεία διδασκαλίας.

Λέξεις-κλειδιά: έρευνα προγραμμάτων σπουδών, ανοιχτό/κλειστό ΠΣ, θεματογραφία, ερμηνευτική προσέγγιση, κονστρουκτιβισμός

Abstract

The aim of this paper is to examine the educational philosophy and the teaching context of the Ancient Greek Language course in the 2nd grade of Lyceum (the so-called “Humanities orientation”), as it is reflected in the current Greek National Curriculum (2014) and in the Directives of the Greek Ministry of Education (2016-2019). In this context, the present study records, evaluates and categorizes curriculum materials and theoretical orientation: the specific learning standards, lessons, assignments, and materials used to organize and teach

this particular course. Though this new Curriculum espouses the “classical” or “academic tradition”, it gives emphasis on teacher autonomy in terms of teaching methodology and text selection and introduces the creative and critical thinking and discovery learning into the study of Ancient Greek prose texts. Also, in this paper an attempt is made to compile the various methodological instructions or suggestions of the Curriculum in a structured teaching plan.

Keywords: curriculum studies, Ancient Greek Language, thematography, critical thinking, constructivism

Εισαγωγή

Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών της Θεωρητικής Κατεύθυνσης ή του Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών του Γενικού Λυκείου αποτελούσε και συνεχίζει να αποτελεί επί πολλές δεκαετίες μάθημα με αυξημένο συντελεστή βαρύτητας στις Πανελλαδικές Εξετάσεις για την εισαγωγή στις «περιζήτητες» φιλοσοφικές και νομικές σχολές των ελληνικών πανεπιστημίων. Διακρίνεται σε δύο μέρη, την Αρχαία Ελληνική Γραμματεία (ή Διδαγμένο κείμενο) και την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα/Θεματογραφία (ή Αδίδακτο κείμενο). Η διδακτική του δεύτερου σκέλους του μαθήματος, του Αδίδακτου κειμένου, απασχόλησε την παιδαγωγική έρευνα πιο συστηματικά τα τελευταία χρόνια (Τσιότρας, 2018, 2012, 2008· Φουντοπούλου, 2011· Τσελίκας, 2006· Τσάφος, 2004· Πόλκας, 2000). Διατρέχοντας την έως τώρα έρευνα, γίνεται αντιληπτό ότι καταβλήθηκαν προσπάθειες, ώστε να ανανεωθεί η μεθοδολογία προσέγγισης του Αδίδακτου κειμένου αλλά και η αποτελεσματικότητά της σε πλαίσιο τυπικού κριτικού γραμματισμού (typical critical literacy) ή και ψηφιακού γραμματισμού (digital critical literacy), όπως στον ιστότοπο του ΥΠΙΑΙΘ «Ψηφιακά Εκπαιδευτικά Βοηθήματα» (www.study4exams.gr/anc_greek/), ο οποίος λειτουργεί επικουρικά για την παροχή ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στους/στις μαθητές/-ήτριες.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας της Θεματογραφίας των Αρχαίων Ελληνικών της Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου, όπως αυτό αποτυπώνεται στα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα ή Προγράμματα Σπουδών, όπως πλέον ονομάζονται. Επιδιώκεται να αποκωδικοποιηθεί το νέο ΠΣ του Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών της Β΄ Λυκείου (2014), σε συνάρτηση με τις νέες Οδηγίες Διδασκαλίας Φιλολογικών Μαθημάτων του

ΥΠΑΙΘ, οι οποίες (από το 2016 έως και το 2020) διακηρυγμένα κινούνται σε κατεύθυνση γενικότερου εξορθολογισμού της διδακτέας ύλης και μεθοδολογίας. Στο πλαίσιο αυτό μελετάται η γενικότερη φιλοσοφία αλλά και τα εσωτερικά στοιχεία που συγκροτούν το αναλυτικό αυτό πρόγραμμα. Στη συνέχεια γίνεται προσπάθεια να συγκροτηθούν οι ποικίλες μεθοδολογικές οδηγίες/υποδείξεις του ΠΣ σε δομημένη πορεία διδασκαλίας.

Το ισχύον κανονιστικό πλαίσιο: Παλαιά και νέα ΠΣ (1999-2020) για την Αρχαία Ελληνική Θεματογραφία

Η ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης των τελευταίων δεκαετιών συνδέεται άμεσα με τις εκάστοτε πολιτικές συγκυρίες, τον ιδεολογικό προσανατολισμό αλλά και τις επιλογές των κυβερνώντων, οι οποίες εν μέρει υπαγορεύονται από οικονομικούς παράγοντες, όπως η χρηματοδότηση της αναμόρφωσης των Προγραμμάτων Σπουδών και της αντικατάστασης των σχολικών βιβλίων από ευρωπαϊκούς πόρους του Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης ή μετέπειτα του ΕΣΠΑ (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σ. 162-173). Διατρέχοντας διά βραχέων τη σύγχρονη ιστορία των ΠΣ της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας & Γραμματείας (για το Ενιαίο ή Γενικό Λύκειο κατά τα έτη 1999-2019), προκύπτει ότι διαρκέστερο αναδεικνύεται το ΠΣ της Θεωρητικής κατεύθυνσης Β΄ & Γ΄ Λυκείου (ΦΕΚ 342/13-4-1999), το οποίο εκπονήθηκε επί υπουργίας Γεράσιμου Αρσένη και αντικατέστησε το ΠΣ της Γ΄ Δέσμης (ΦΕΚ 170/7-10-1985). Σύμφωνα με αυτό, ο διδακτικός σκοπός του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας/Θεματογραφίας της Θεωρητικής Κατεύθυνσης (Β΄ & Γ΄ Λυκείου) είναι κατά βάση γλωσσικός και περιλαμβάνει αφενός τη μεταφραστική άσκηση επί αγνώστου κειμένου της αττικής διαλέκτου και αφετέρου τη συμπληρωματική διδασκαλία γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, ώστε να ολοκληρωθεί η αρχαιογνωστική υποδομή των μαθητών/-τριών. Η προτεινόμενη διδακτική μέθοδος προσέγγισης του κειμένου έχει αρκετά νεωτερικά στοιχεία (Τσιότρας, 2008, σ. 45-50), όπως λ.χ. την προσπάθεια κατανόησης του νοηματικού πλαισίου του, την αναζήτηση του θεματικού κέντρου και τη λεξιλογική σύνδεση αρχαίας και νέας ελληνικής, αλλά παραμένει παραδοσιακή σε πολλά σημεία της και δασκαλοκεντρική.

Η επίκληση από τους συντάκτες του ΠΣ της διδακτικής αρχής «της αυτενέργειας του/της μαθητή/-ήτριας και της ουσιαστικής συμμετοχής του/της στο μάθημα» δεν επαρκεί για την κινητοποίηση των μαθητών/-τριών, καθώς δεν

υποδεικνύονται τρόποι πρακτικής εφαρμογής της, ενώ κυριαρχεί η «φροντιστηριακή» γραμματικο-συντακτική προσέγγιση. Βέβαια, υπάρχουν και στοιχεία της διδακτικής αυτής προσέγγισης τα οποία μπορούν να συντελέσουν στην καλλιέργεια της ανακαλυπτικής και ευρετικής μάθησης. Τέτοια στόχευση υπηρετεί η σύσταση προς τους/τις εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν στην εξοικείωση των μαθητών/-τριών με τα βιβλία αναφοράς (γραμματική, συντακτικό και ερμηνευτικά λεξικά), καθώς αυτά μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για ουσιαστικότερη μελέτη και συστηματικότερη προετοιμασία, ώστε να εμπεδωθούν τα διδασκόμενα φαινόμενα: *«Τα παραπάνω βοηθήματα καλό είναι οι μαθητές/-ήτριες να τα έχουν μαζί τους κατά την ώρα της επεξεργασίας του θέματος, για να μάθουν να τα χρησιμοποιούν κατάλληλα»* (Οδηγίες, 2008, σ. 53).

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του «Νέου Σχολείου» επί υπουργίας αρχικά Άννας Διαμαντοπούλου και στη συνέχεια Κωνσταντίνου Αρβανιτόπουλου (2009-2014) εκπονήθηκαν νέα Προγράμματα Σπουδών: Πρώτο δημοσιεύθηκε το ΠΣ της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας/Θεματογραφίας (ΦΕΚ 1401/12-6-2014) για την Ομάδα Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών (όπως μετονομάστηκε η Θεωρητική Κατεύθυνση) της Β΄ τάξης του Γενικού Λυκείου, το οποίο εφαρμόστηκε από το σχολικό έτος 2014-2015, σε συνδυασμό με τον θεσμό της Τράπεζας Θεμάτων. Στο σύνολό τους τα ΠΣ του «Νέου Σχολείου» για τα Αρχαία Ελληνικά για τις τρεις τάξεις του Λυκείου ολοκληρώθηκαν επί υπουργίας Ανδρέα Λοβέρδου (ΦΕΚ 156/22-1-2015) και δημοσιεύθηκαν λίγες μόνο ημέρες προ των εκλογών του Ιανουαρίου 2015. Ειδικότερα, για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας/Θεματογραφίας προβλεπόταν αφενός ο διπλασιασμός των ωρών διδασκαλίας (4 ώρες) για τη Γ΄ τάξη και αφετέρου ο νεωτερισμός της σύνταξης ειδικού βιβλίου και για τις δύο τελευταίες λυκειακές τάξεις, το οποίο θα περιείχε ικανό αριθμό αδιδακτων κειμένων για την επανάληψη, συμπλήρωση και εμβάθυνση γραμματικών/ συντακτικών φαινομένων. Στο ανθολόγιο αυτό για κάθε αδίδακτο κείμενο θα δινόταν εισαγωγικό σημείωμα για την ένταξή του στο ιστορικό και πολιτισμικό του πλαίσιο, λεξιλογικά σχόλια και ασκήσεις εμπέδωσης, αλλά και σύντομες ασκήσεις «αντίστροφου» από τη νέα ελληνική στην αρχαία ελληνική (ΠΣ, 2015, σ. 70-71). Είναι λοιπόν πρόδηλο ότι επρόκειτο για κλασικό κλειστό ΠΣ, με κύρια χαρακτηριστικά την ανελαστικότητα, τη γραμμικότητα και την αντικειμενικότητα (Κοσσυβάκη, 2003, σ. 64-65). Ωστόσο, η διδακτική αυτή προσέγγιση παρέμεινε «άσκηση επί χάρτου» και δε δοκιμάστηκε ποτέ στη σχολική πράξη, αφού

τα εν λόγω ΠΣ δεν εφαρμόστηκαν ποτέ, αλλά καταργήθηκαν με υπουργική απόφαση των Αριστείδη Μπαλά και Τάσου Κουράκη (ΦΕΚ 941/25-5-2015). Με την ίδια υπουργική απόφαση διατηρήθηκε σε ισχύ το ΠΣ του 1999 για τη Γ΄ τάξη.

Στη συνέχεια, επί υπουργίας Κωνσταντίνου Γαβρόγλου αποφασίστηκε η αναδιάρθρωση του ωρολογίου προγράμματος και των διδασκόμενων μαθημάτων της Γ΄ Λυκείου, αλλά και του τρόπου εξέτασης του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας Προσανατολισμού. Ειδικότερα για το Αδίδακτο κείμενο, περιορίστηκε κατά το ήμισυ η βαρύτητα της μετάφρασης ως αντικειμένου εξέτασης και προστέθηκε μία ερώτηση κατανόησης *«που αναφέρεται στον νοηματικό άξονα του κειμένου»* (ΦΕΚ 3807/28-8-2018). Η τροποποίηση αυτή ισχύει και για το αντίστοιχο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών Προσανατολισμού της Β΄ τάξης. Για την εμπέδωση της αλλαγής εκπονήθηκαν από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής υποδειγματικά Κριτήρια επί τη βάση του νέου τρόπου διδασκαλίας και αξιολόγησης του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας *«στο πλαίσιο της προσπάθειας να βασιστεί η αξιολόγηση των μαθητών και των μαθητριών σε ουσιαστικές δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής ερμηνευτικού-κριτικού λόγου στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών»* (Βεκρής κ.ά., 2018, σ. 1). Παράλληλα, συγγράφηκε και νέο εγχειρίδιο για τα Αρχαία Ελληνικά Προσανατολισμού, που χρησιμοποιήθηκε για τη διδασκαλία του μαθήματος στη Γ΄ Λυκείου (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2019), παράλληλα με το υπάρχον εγχειρίδιο των Λυπουρλή – Κοπιδάκη (2019). Τέλος, με την κυβερνητική αλλαγή του Ιουνίου 2019 και την ανάληψη της υπουργίας από τη Νίκη Κεραμέως αποφασίστηκε η επί του παρόντος διατήρηση με μικρές προσαρμογές του υφιστάμενου κανονιστικού πλαισίου. Έτσι, στην ΥΑ 143602/Δ2/17-09-2019 (σ. 14-15) επαναλαμβάνονται με μικρές φραστικές παραλλαγές οι συνοπτικές οδηγίες για το Αδίδακτο κείμενο της Β΄ τάξης, που υπήρχαν ήδη στις Οδηγίες του 2016-2017.

Συνοψίζοντας, για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας/Θεματογραφίας της πρώην Θεωρητικής Κατεύθυνσης ή της νυν Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών ισχύουν δύο Προγράμματα Σπουδών, τα οποία εκπονήθηκαν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και συγκυρίες: α) για τη Γ΄ τάξη το ΠΣ 1090/Γ2/05-03-1999 ΥΑ (ΦΕΚ Β΄ 342), όπως τροποποιήθηκε από το ΦΕΚ 3807/28-8-2018 και την ΥΑ 143300/Δ2/16-09-2019 (Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας και των Αρχαίων Ελληνικών στη Γ΄ τάξη Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και Γ΄ και Δ΄ τάξεις Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2019-2020), και β) για τη Β΄ τάξη το ΠΣ 19635/2-7-2014 ΥΑ (ΦΕΚ Β΄

1401), όπως τροποποιήθηκε από το ΦΕΚ 3807/28-8-2018. Από το σχολικό έτος 2016-2017 τα ΠΣ πρέπει να εφαρμόζονται βάσει των διευκρινιστικών εγκυκλίων Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στις Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις Ημερήσιου ΓΕΛ για το εκάστοτε σχολικό έτος (αρχίζοντας από το 2016-2017 και εξής).

Το ΠΣ για τη Β΄ τάξη (και οι Οδηγίες Διδασκαλίας): Προσανατολισμοί και δομικά στοιχεία

Το νέο ΠΣ του Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών (2014) σε γενικές γραμμές παραπέμπει σε σύγχρονες αρχές μάθησης και διδασκαλίας, ενώ οι Οδηγίες Διδασκαλίας Φιλολογικών Μαθημάτων (2019 [=2016]), ενισχύοντας και εμπλουτίζοντας την τάση αυτή, κινούνται σε κατεύθυνση γενικότερου εξορθολογισμού της διδακτέας ύλης και της μεθοδολογίας διδασκαλίας του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας/Θεματογραφίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, σηματοδοτείται μια δύναμη αλλαγή στην έως τώρα διδακτική τάση, η οποία υπερβαίνει την κυρίαρχη γραμματικο-συντακτική προσέγγιση και τείνει προς μια πιο ερμηνευτική προοπτική του αρχαιοελληνικού κειμένου (Τσιότρας, 2012, σ. 195· Τσάφος, 2004, σ. 46-49· Βαρμάζης, 1999, σ. 78). Βέβαια, για να γίνει πληρέστερα κατανοητή η λογική που διέπει το ΠΣ, πρέπει να ληφθεί υπόψη προκαταρκτικά ότι αυτό ενσωματώνει δραστικές αλλαγές/μειώσεις ως προς τον χρόνο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, οι οποίες συνιστούν μία τρόπον τινά κολόβωση για το όλο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας: α) Περιορίζονται οι ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας του μαθήματος από τέσσερις (4) σε τρεις (3): μία (1) ώρα για την Αρχαία Ελληνική Γραμματεία και δύο (2) ώρες για την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα/Θεματογραφία. Η μείωση αυτή αποβαίνει προβληματική «λόγω αποσπασματικότητας» για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας, όπως παραδέχονται και οι συντάκτες των Οδηγιών (2016, σ. 53). Η παραδοχή αυτή έχει απαλειφθεί στις επόμενες εκδόσεις των Οδηγιών (λ.χ. 2019, σ. 13). β) Συρρικνώνεται η διδακτέα ύλη, το περιεχόμενο διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας (*Ρητορικά κείμενα*) σε έναν μόνο λόγο, τον δικανικό λόγο υπεράσπισης του πολύ επιτυχημένου ρήτορα/λογογράφου του 5ου αι. π.Χ. Λυσία, τον *Υπὲρ Μαντιθέου* (Αλεξίου, 2016, σ. 39-47).

Έως το προηγούμενο σχολικό έτος 2013-2014 διδάσκονταν επί δύο (2) ώρες την εβδομάδα μέχρι το τέλος του σχολικού έτους άλλοι δύο ρητορικοί λόγοι του 4ου

αι. π.Χ.: ο συμβουλευτικός λόγος του πολιτικού Δημοσθένη *Περί τῆς Ροδίων ἐλευθερίας* και ο συμβουλευτικός/επιδεικτικός λόγος του κορυφαίου ρητοροδιδασκάλου Ισοκράτη *Περί εἰρήνης*. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/-ήτριες της Θεωρητικής Κατεύθυνσης είχαν τη δυνατότητα να μελετήσουν εκτενέστερα αποσπάσματα αρχαιοελληνικού πεζού λόγου, ώστε να καλλιεργήσουν βιωματικά αφενός την αναγνωστική τους δεξιότητα και αφετέρου να αντιληφθούν τη δυναμική της αρχαίας ρητορικής στις τρεις εκφάνσεις της: *δικανική, συμβουλευτική, επιδεικτική*. «*Να γνωρίσουν δείγματα του λόγου ορισμένων μεγάλων ρητόρων της ελληνικής αρχαιότητας, των οποίων το έργο έχει διαχρονική αξία*» (Οδηγίες, 2008, σ. 56-57).

Για τη σύνταξη των ΠΣ έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διάφορες *θεωρίες*, οι οποίες ταξινομούνται σε κατηγορίες ανάλογα με τον *προσανατολισμό* τους (Κοσσυβάκη, 2003, σ. 61-63). Κατά τον Τσάφο (2014, σ. 150-158), ο οποίος αποκωδικοποιεί τους Eisner & Vallance (1974), υπάρχουν έξι διαφορετικοί προσανατολισμοί των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών: α) *Ακαδημαϊκός Ορθολογισμός* (με έμφαση στη γνώση ως αξία καθαυτή και στις κλασικές σπουδές), β) *ΑΠΣ προσανατολισμένο στην ανάπτυξη γνωστικών διαδικασιών* (δίνει προτεραιότητα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην κριτική σκέψη), γ) *ΑΠΣ Αυτοπραγμάτωσης* (που συνδέεται με την πρόσκτηση του περιεχομένου μάθησης από τη βιωμένη εμπειρία των μαθητών/-τριών), δ) *ΑΠΣ Κοινωνικής Προσαρμογής* (που εφοδιάζει τους/τις νέους/νέες με γνώσεις και δεξιότητες που υπηρετούν τις ανάγκες της κοινωνίας), ε) *ΑΠΣ Κοινωνικής Αναδόμησης* (που αποσκοπούν στον δραστικό μετασχηματισμό της κοινωνίας, καθώς η γνώση αποκτιέται από μια διαδικασία έρευνας, στοχασμού, και κατασκευάζεται κοινωνικά) και στ) *ΑΠΣ Τεχνοκρατισμού/Τεχνολογίας* (που εστιάζουν στις μεθόδους και τις τεχνικές).

Ειδικότερα, τα ΠΣ των Αρχαίων Ελληνικών στη νεοελληνική εκπαίδευση, όπως και το ισχύον, έχουν συνταχθεί με βάση τον *Ακαδημαϊκό Ορθολογισμό* ή την *Ακαδημαϊκή θεωρία* (Τσάφος, 2014, σ. 152), στην οποία εξέχουσα θέση έχει η κλασική παράδοση, η οποία θεωρείται ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη του ορθού λόγου, την ηθική συγκρότηση και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών/-τριών (Τσάφος, 2004, σ. 33, Βαρμάζης, 1999, σ. 45-49). Έτσι, το σχολείο, δίνοντας έμφαση στο περιεχόμενο, διαμεσολαβεί ανάμεσα στην επιστημονική γνώση και τον/τη μαθητή/-ήτρια, ώστε αυτός/-ή να την κατακτήσει (Κοσσυβάκη, 2003, σ. 61-62). Ωστόσο, το ισχύον ΠΣ, αν και εκκινεί από αυτή την αφετηρία, φαίνεται ότι τελικά τείνει να την υπερβεί και να είναι προσανατολισμένο στην ανάπτυξη

Γνωστικών Διαδικασιών ή Δεξιοτήτων (Τσάφος, 2014, σ. 153), καθώς ο/η μαθητής/-ήτρια δεν αντιμετωπίζεται ως παθητικός δέκτης πληροφοριών, αλλά θεωρείται ότι οικοδομεί ο/η ίδιος/ίδια τη γνώση στηριζόμενος/-η στις προηγούμενες γνώσεις του/της και αναπτύσσοντας τις νοητικές του/της λειτουργίες και ιδιαίτερα τον κριτικό τρόπο σκέψης.

Ως προς τη γενικότερη φιλοσοφία αλλά και τα εσωτερικά στοιχεία που συγκροτούν ένα Πρόγραμμα Σπουδών (*διδακτικούς και μαθησιακούς σκοπούς και στόχους, αντικείμενο διδασκαλίας και διδακτέα ύλη, πορεία διδασκαλίας και μεθοδολογικές επιλογές, αξιολόγηση του/της μαθητή/-ήτριας και του διδακτικού έργου*), το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών παραπέμπει ως προς τη δομή του σε αυτό που ονομάζουμε *ΠΣ με τη μορφή curriculum* (Τσάφος, 2014, σ. 107, Κοσσυβάκη, 2003, σ. 59-61, Βρεττός & Καψάλης, 1997, σ. 16). Περιλαμβάνει τα δομικά στοιχεία που έχουν τα *curricula*, διαγράφοντας γενικώς τα πλαίσια μέσα στα οποία θα κινηθεί ο/η εκπαιδευτικός χωρίς λεπτομερειακές και δεσμευτικές υποδείξεις (Ευαγγέλου, 2007, σ. 72, Βρεττός & Καψάλης, 1997, σ. 39).

Η φρασεολογία και η λεκτική διατύπωση που χρησιμοποιούνται στο ΠΣ παραπέμπουν σε σύγχρονες αρχές μάθησης και διδασκαλίας (*ανακαλυπτική μάθηση, κριτική/δημιουργική σκέψη, ολιστική προσέγγιση του κειμένου, ερμηνευτική προσέγγιση, σύνδεση με τη νέα ελληνική, αξιοποίηση της πρότερης γνώσης των μαθητών/-τριών*):

«Επιστρατεύοντας τις γλωσσικές τους γνώσεις, εμπειρίες και δεξιότητες που απέκτησαν κατά τα προηγούμενα έτη των σπουδών τους, μαθαίνουν, μέσω μιας κριτικής διαδικασίας που αποσκοπεί στην ανάπτυξη των διανοητικών τους δυνατοτήτων [...] οδηγεί κριτικά μέσω της λογικής προσέγγισης των επιμέρους στοιχείων του κειμένου στην αποκάλυψη του νοήματος» (ΠΣ, 2014, σ. 19637). Το κανονιστικό αυτό κείμενο δείχνει ότι αφομοιώνει κάποιες από τις αρχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (Φουντοπούλου, 2010, σ. 40-41) και της κριτικής σκέψης (Μαυροσκούφης, 2008, σ. 44-46). Από την άλλη, ως προς τη διατύπωση σκοπών και στόχων αλλά και την πορεία επίτευξής τους μέσω της μαθησιακής διαδικασίας, φαίνεται ότι το συγκεκριμένο ΠΣ μπορεί να καταταχθεί στα λεγόμενα *ανοιχτά Αναλυτικά Προγράμματα* με την ευρύτερη έννοια του όρου. Έχει βέβαια συνταχθεί από «ειδικούς» (πανεπιστημιακούς καθηγητές, σχολικούς συμβούλους, αλλά και εκπαιδευτικούς της πράξης, φιλολόγους/«μάχιμους επαγγελματίες»), παρέχει γενικές οδηγίες και ένα ενιαίο πλαίσιο για τις μίνιμουμ ικανότητες και

δεξιότητες που θα πρέπει να εμφανίζουν όλοι/-ες οι μαθητές/-ήτριες, αλλά θέτει εξ αρχής στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τους/τις μαθητές/-ήτριες και τους/τις εκπαιδευτικούς, αφήνοντας σε αυτούς/-ές μεγαλύτερο βαθμό ελεύθερων επιλογών και διδακτικής αυτονομίας (Μαυροσκούφης, 2008, σ. 81, Ευαγγέλου, 2007, σ. 73, Κοσσυβάκη, 2003, σ. 64-66).

Οι σκοποί της διδασκαλίας, οι δεξιότητες που οι μαθητές/-ήτριες πρέπει να αποκτήσουν διατυπώνονται γενικόλογα ως στηρίγματα προσανατολισμού και προοπτικές της μάθησης. Κυριαρχεί, όπως είναι αναμενόμενο, ο γλωσσικός σκοπός, αλλά συνδυαζόμενος πλέον με μια απόπειρα κριτικής ανάγνωσης και ερμηνείας του εκάστοτε αποσπάσματος: α) εμπέδωση της ύλης γραμματικής/συντακτικού («να εμπεδώσουν μέσω επαναλήψεων [...] να εμβαθύνουν [...] και να κατανοούν τη λογική που διέπει τις γραμματικές και συντακτικές επιλογές του συγγραφέα»), β) διεύρυνση του αρχαιοελληνικού λεξιλογίου των μαθητών/-τριών, γ) κατανόηση της λογικής αλληλουχίας και του νοήματος των κειμένων («να αναπτύξουν παρακολουθώντας τον συλλογισμό [...] την κριτική τους ικανότητα»), δ) εξοικείωση με τη διαδικασία της μετάφρασης («ως παιδευτικό και μορφωτικό αγαθό») και κατανόηση των μηχανισμών της, ε) βελτίωση της ικανότητας χειρισμού της νέας ελληνικής σε πιο απαιτητικές μορφές λόγου («μέσω της γλωσσικής εξάσκησης και της μεταφραστικής προσπάθειας») (ΠΣ, 2014, σ. 19637).

Ως προς την επιλογή των κατάλληλων κειμένων για την υλοποίηση των παραπάνω γενικόλογων και δεοντολογικών στόχων, το ΠΣ διακρίνεται από σχετική ευελιξία και υποκειμενικότητα σε σχέση με άλλα γνωστικά αντικείμενα, αφού επιχειρείται συσχέτιση με την εμπειρία των μαθητών/-τριών και των εκπαιδευτικών (Κοσσυβάκη, 2003, σ. 65). Έτσι, η επιλογή των προς μελέτη στη σχολική τάξη κειμενικών αποσπασμάτων της αττικής διαλέκτου αφήνεται στην παιδαγωγική αυτονομία του/της φιλολόγου και στην επιστημονική του/της επάρκεια, ενώ τα κριτήρια επιλογής που τίθενται απηχούν κονστρουκτιβιστικές αρχές, καθώς τονίζεται ότι τα κείμενα πρέπει να κινούν το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών και να αξιοποιούν τις γνώσεις και τις δυνατότητές τους (Οδηγίες, 2019, σ. 16· Οδηγίες, 2016, σ. 56· ΠΣ, 2014, σ. 19637). Αναμφίβολα, το γεγονός ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένο εγχειρίδιο ως βάση για τη διδασκαλία επιτρέπει στους/στις φιλολόγους μεγαλύτερα περιθώρια ευελιξίας να προσαρμόσουν τα περιεχόμενα και τη μέθοδο διδασκαλίας στις ιδιαίτερες ανάγκες και τις εμπειρίες των μαθητών/-τριών που έχουν στις τάξεις τους (Οδηγίες, 2019, σ. 16· Οδηγίες, 2016, σ. 56). Άλλωστε, όπως

επισημαίνει ο Μπονίδης (2004, σ. 1), η ύπαρξη ενός συγκεκριμένου σχολικού βιβλίου για ένα σχολικό μάθημα λειτουργεί τόσο δεσμευτικά για τον/την εκπαιδευτικό, ώστε τα περιεχόμενα μάθησης αντλούνται αποκλειστικά από αυτό, όπως υποδεικνύουν σχετικές έρευνες.

Οι συντάκτες του ΠΣ δηλώνουν εξαρχής ότι το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Θεματογραφίας δεν αποσκοπεί να εισάγει τους μαθητές και τις μαθήτριες στην εκμάθηση κάποιων τεχνικών επεξεργασίας του κειμένου, επειδή αυτές καταλήγουν σε «μηχανική» μετάφραση. Με άλλα λόγια, τα επιμέρους στάδια του σχεδίου διδασκαλίας νοούνται ως ερεθίσματα για τις διδακτικές επιλογές του/της εκπαιδευτικού. Μέσω της λογικής προσέγγισης των επιμέρους στοιχείων του κειμένου οδηγούνται βαθμιαία και σταδιακά οι μαθητές/-ήτριες στην αποκάλυψη του νοήματος και στη μετάφραση σε άρτιο νεοελληνικό λόγο (Τσιότρας, 2008, σ. 117-118). Η μάθηση μέσω της έρευνας και της ανακάλυψης υλοποιείται και στη φάση της διδασκαλίας των γραμματικο-συντακτικών φαινομένων, καθώς δε γίνεται κειμενικά αποπλαισιωμένη, ενώ παράλληλα υποστηρίζεται από τα βιβλία αναφοράς (Γραμματική και Συντακτικό). Οι μεθοδολογικές οδηγίες/υποδείξεις του ΠΣ είναι δυνατόν να συγκροτηθούν σε μια δομημένη πορεία διδασκαλίας (Μαυροσκούφης, 2008, σ. 64-65), η οποία μπορεί να αποτυπωθεί διαγραμματικά ως εξής:

Εκκίνηση/αφόρμηση/έναρξη διδασκαλίας

Για την ψυχολογική-γνωσιολογική προετοιμασία των μαθητών/-τριών και τη συνακόλουθη δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης ο/η φιλόλογος παρέχει καταρχάς εν συντομία πληροφορίες για το έργο από το οποίο προέρχεται το απόσπασμα, τον συγγραφέα και την εποχή συγγραφής, το ιστορικό και πολιτισμικό του περιεχόμενο, έχοντας ως στόχο να βοηθήσει τον/τη μαθητή/-ήτρια να κατανοήσει το ευρύτερο νοηματικό του πλαίσιο. Ωστόσο, δεν αναφέρεται ρητώς ότι ο/η φιλόλογος πρέπει να κάνει αναφορά στο λογοτεχνικό είδος εκάστου μικροκειμένου εξηγώντας τη λογοτεχνική και υφολογική του ιδιαιτερότητα: ιστοριογραφία, ρητορική, φιλοσοφία και επιστημονική πραγματεία (Τσιότρας, 2008, σ. 84-85, 2018, σ. 168-181). Στις Οδηγίες (2016, σ. 56 [= Οδηγίες, 2019, σ. 16]) οι παραπάνω πληροφορίες οργανώνονται από τον/τη φιλόλογο σε ένα σύντομο εισαγωγικό σημείωμα, «που εντάσσει το απόσπασμα στο ιστορικό και πολιτισμικό του πλαίσιο» και «μέσω του οποίου δίνονται εξωκειμενικές πληροφορίες απαραίτητες για την κατανόηση του

κειμένου» (ΦΕΚ τ. Β΄/3807/4-9-2018). Το σημείωμα πρέπει να προτάσσεται του κειμενικού αποσπάσματος στη φωτοτυπία που διανέμεται στους/στις μαθητές/-ήτριες τόσο κατά την επεξεργασία του άγνωστου κειμένου στην τάξη όσο και κατά την αξιολόγηση του μαθήματος μέσω των γραπτών δοκιμασιών/τεστ/ διαγωνισμάτων.

Η πρακτική αυτή της παράθεσης ενός λακωνικού πληροφοριακού προλογικού σημειώματος για την αποφυγή παρανοήσεων και για τη δημιουργία μιας μίνιμουμ γνωστικής υποδομής για τους/τις αναγνώστες/-ώστριες μαθητές/-ήτριες δοκιμάστηκε ήδη κατά τις Πανελλαδικές Εξετάσεις της Γ΄ Λυκείου από το 2016 (Τσιότρας, 2018, σ. 180, σημ. 9). Έτσι λ.χ. στα Θέματα των Αρχαίων Ελληνικών Γ΄ Λυκείου (Παλαιού και) Νέου Συστήματος (17-6-2020) διαβάζουμε: «Ξενοφών, *Πόροι* V, 11-13 (Oxford Classical Texts) Στο παρακάτω απόσπασμα του διδακτικού έργου *Πόροι* ή περί προσόδων ο Ξενοφών συνδέει την οικονομική ευημερία της Αθήνας με τα αγαθά της ειρήνης». Πρέπει να σημειωθεί ότι στο σύντομο αυτό σημείωμα, εκτός του θεματικού κέντρου του αποσπάσματος, γίνεται και μονολεκτική αναφορά στο γραμματειακό είδος του έργου του Ξενοφώντα («διδακτικό έργο»), ενώ επεξηγηματικά ως προς τον γενικό τίτλο του έργου *Πόροι* μπορεί να λειτουργήσει η διαζευκτική παράθεση του εναλλακτικού τίτλου *Περί προσόδων*, καθώς ο όρος *πρόσοδοι* συνδέεται σαφώς με τα έσοδα του κράτους.

Συνολική θεώρηση του μικροκειμένου

Περιλαμβάνει: α) την πρώτη ανάγνωση του κειμένου: από τον/τη διδάσκοντα/-ουσα, τουλάχιστον δύο φορές, με κανονικό ρυθμό, επιτονισμούς, κύμανση του ύψους της φωνής, ώστε ο/η μαθητής/-ήτρια να προσλαμβάνει ερμηνευτικά και υφολογικά μηνύματα (λ.χ. έκπληξη, απορία, επιβεβαίωση κ.ά.) και να αντιλαμβάνεται τη συντακτική σχέση των λέξεων και των προτάσεων, και β) την κατανόηση του κειμένου ως όλου. Ο/Η διδάσκων/-ουσα προσπαθεί με στοχευμένες ερωτήσεις να διαπιστώσει σε ποια έκταση κατανόησαν οι μαθητές/-ήτριες το συνολικό νόημα του αποσπάσματος, ώστε ανάλογα με τις απαντήσεις τους να προσαρμόσει την πορεία της διδασκαλίας (Φουντοπούλου, 2011).

Αναλυτική επεξεργασία

Εφόσον οι μαθητές/-ήτριες έχουν αντιληφθεί σε γενικές γραμμές το νόημα του κειμένου, ακολουθεί η εκ νέου ανάγνωση κάθε περιόδου (από τον/την

καθηγητή/-ήτρια) και η παράλληλη εξάσκηση των μαθητών/-τριών στην ορθή ανάγνωση, προκειμένου να καλλιεργηθεί και η αναγνωστική ικανότητά τους. Οι μαθητές/-ήτριες παρακινούνται να παρακολουθούν τα συμφραζόμενα, ενώ η γραμματική, συντακτική και λεξιλογική εξομάλυνση περιορίζεται μόνο στα άγνωστα στοιχεία του κειμένου. Δίνεται έμφαση στην ανάλυση *«κατά νοηματικές ενότητες (κατά κώλα ανάλυση) του κειμένου με αναγνώριση των γραμματικών και των συντακτικών φαινομένων»* (Οδηγίες, 2019, σ. 21). Παράλληλα, τονίζεται ρητώς στο ΠΣ ότι η σχολαστικότητα κατά τη συντακτική εξομάλυνση του κειμένου ενδέχεται να απομακρύνει τη διδασκαλία από την κατανόηση, γι' αυτό πρέπει να αποφεύγεται. Επίσης, επισημαίνεται ότι ο απλός χαρακτηρισμός των συντακτικών όρων δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά πρέπει να αναδεικνύει την ιδιαίτερη λογική λειτουργία τους μέσα στην πρόταση. Όπως έχει συχνά τονιστεί, οι συντακτικές σχέσεις αποτυπώνουν λογικές σχέσεις (Τσιότρας, 2008, σ. 110-111).

Η μετάφραση

Οι μαθητές/-ήτριες παρακινούνται μετά την ολοκλήρωση κάθε δομικής ενότητας αλλά και ολόκληρου του κειμενικού αποσπάσματος να διατυπώνουν, για τη γλωσσική τους εξάσκηση, περισσότερες από μία ορθές μεταφραστικές προτάσεις (γραπτώς ή προφορικώς), αναδεικνύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο αφενός την προσωρινότητα και αφετέρου την εναλλακτικότητα αλλά και την ποικιλία των μεταφραστικών αποδόσεων που διαμεσολαβούν ανάμεσα στο αρχαίο κείμενο και τους/τις σύγχρονους/-ες εφήβους (Τσάφος, 2004, σ. 254). Η διδασκαλία δεν καταλήγει σε μία και μοναδική μετάφραση, η οποία ως διανοητική και παιδευτική διαδικασία προϋποθέτει: α) την εις βάθος κατανόηση του αρχαίου ελληνικού κειμένου και β) καλή γνώση της νεοελληνικής γλώσσας στην οποία αυτό μεταφέρεται.

Διδασκαλία συγκεκριμένου γραμματικού ή συντακτικού φαινομένου

Ο/Η εκπαιδευτικός επιλέγει τα κειμενικά αποσπάσματα από τους αττικούς συγγραφείς με βάση ένα γραμματικό ή συντακτικό φαινόμενο, το οποίο αποτελεί το κύριο αντικείμενο διδασκαλίας του μαθήματος για επανάληψη ή εμπέδωση (Οδηγίες, 2019, σ. 16· Οδηγίες, 2016, σ. 56· ΠΣ, 2014, σ. 19638). Το ΠΣ δε δίνει περαιτέρω λεπτομέρειες για τη διαδικασία ή το περιεχόμενο της διδασκαλίας, το οποίο όμως

εξειδικεύεται από τις Οδηγίες: Πρόκειται για γραμματικά ή συντακτικά φαινόμενα, τα οποία δεν έχουν διδαχθεί οι μαθητές/-ήτριες (ρήματα σε -μι, αόριστος β' βαρύτονων ρημάτων, υποθετικοί λόγοι), όπως αναφερόταν και στο προηγούμενο ΠΣ (Οδηγίες, 2008, σ. 52). Η επανάληψη ή η εμβάθυνση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων διδαχθέντων ήδη στο γυμνάσιο και την Α' Λυκείου γίνεται με ποικίλες ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας (γραμματικές, συντακτικές, λεξιλογικές) κατά την κρίση του/της διδάσκοντος/-ουσας και τις ανάγκες των μαθητών/-τριών. Παράλληλα, ο/η διδάσκων/-ουσα μπορεί να παραπέμπει στα βιβλία αναφοράς (γραμματική, συντακτικό και λεξικό της αρχαίας ελληνικής) για περισσότερες λεπτομέρειες, αλλά και ανάπτυξη των ανάλογων δεξιοτήτων από μέρους των μαθητών/-τριών (Οδηγίες, 2019, σ. 21).

Για την αξιολόγηση-εξέταση (διαμορφωτική και ανακεφαλαιωτική) του μαθήματος

Δεν υπάρχει πρόβλεψη στο ΠΣ. Η παράλειψη αυτή *e silentio* σημαίνει βέβαια ότι εξακολουθεί να ισχύει το ΠΔ 60/2006 (ΦΕΚ 65/30-3-2006), σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές/-ήτριες καλούνται: α) να μεταφράσουν το κείμενο (μονάδες 20) και να απαντήσουν σε β) μία ερώτηση γραμματικής (μονάδες 10) και γ) μία ερώτηση συντακτικού (μονάδες 10), οι οποίες μπορούν να διαρθρώνονται σε δύο υποερωτήματα. Τα ζητούμενα των ενδιάμεσων γραπτών δοκιμασιών αλλά και της τελικής ανακεφαλαιωτικής αξιολόγησης έχουν μερικώς αναδιατυπωθεί σύμφωνα με την ΥΑ 192389/Δ2/11-11-2016 (Οδηγίες για τον τρόπο εξέτασης του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στις Α', Β' τάξεις Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και Α', Β', Γ' τάξεις Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2016-2017), που διατυπώνει την πρόθεση σύνταξης ενός νέου σχετικού ΠΔ. Στα παραπάνω γνωστά ζητούμενα προστέθηκε –για πρώτη φορά– μία ερώτηση κατανόησης του Αδίδακτου κειμένου, που βαθμολογείται με 10 μονάδες. Η προσθήκη όμως αυτή στην πρώτη ΥΑ σχεδόν αυτοστιγμεί αναιρούνταν, καθώς έδινε τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να παραλείψουν την ερώτηση αυτή επιμερίζοντας τις μονάδες στις δύο ερμηνευτικές ερωτήσεις του διδαγμένου αποσπάσματος. Τελικά, με την ΥΑ 71388/Δ2 (ΦΕΚ, τ. Β' / 1674/14-5-2019, σ. 19436) καθορίστηκε ότι η άσκηση μετάφρασης και η ερώτηση κατανόησης θα τίθενται ως δύο διακριτά ζητούμενα, που εξετάζουν διαφορετικές δεξιότητες των μαθητών/-τριών και στο Αδίδακτο κείμενο της Β' Λυκείου: «Οι μαθητές/-ήτριες καλούνται α) να μεταφράσουν στα νέα ελληνικά

μέρος του κειμένου από τέσσερις έως έξι στίχους και β) να απαντήσουν σε μια ερώτηση κατανόησης που αναφέρεται στον νοηματικό άξονα του κειμένου».

Συμπεράσματα

Το ΠΣ (2014) έχει ως προς τη διδακτική προσέγγιση που προτείνει σαφέστατα καινοτομικά χαρακτηριστικά, όπως η έμφαση στην εις βάθος κατανόηση του νοήματος του αρχαιοελληνικού πεζού κειμένου, η δυνατότητα διατύπωσης περισσότερων μεταφραστικών εκδοχών, η απόρριψη του σχολαστικού φορμαλισμού, η καλλιέργεια αναγνωστικής ικανότητας, η σωστή χρήση της νεοελληνικής γλώσσας κατά την απόδοση κ.ά. Ωστόσο, παραμένουν ανοιχτά ορισμένα καιρία ζητήματα και ερωτήματα που αφορούν άμεσα τη μαθησιακή διαδικασία: Πώς θα προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών για τα κείμενα; Πώς θα ενισχυθεί η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών/-τριών; Πώς θα αναπτυχθεί η μεταφραστική τεχνική και δεξιότητά τους; Μάλλον αναπάντητο παραμένει και το ακόλουθο ερώτημα: Μήπως όλα τα μικροκείμενα που αποτελούν δυνάμει θέματα διδάσκονται, όπως προκύπτει από την απουσία κάθε μνείας στο ΠΣ και τις Οδηγίες, με τον ίδιο τρόπο, παραγνωρίζοντας τη λογοτεχνική τους ιδιαιτερότητα; Οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα συνδέονται άμεσα με τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, η οποία συναρτάται με την ανανέωση της διδακτικής μεθοδολογίας του σύμφωνα με τις αρχές της σύγχρονης διδακτικής.

Σε τελική ανάλυση, και το νέο ΠΣ, όπως και το παλιό, μέσα από τις κάπως γενικόλογες και ίσως ασαφείς υποδείξεις του, παρά την ενίοτε *άμνηχανία* του (<α+μηχανή= «αδυναμία να προτείνει πρακτικούς τρόπους»), δημιουργεί ένα ικανοποιητικό γενικό διδακτικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο μπορούν να συλλειτουργήσουν αυτενεργώντας σχετικά ελεύθερα εκπαιδευτικοί και μαθητές/-ήτριες. Εναπόκειται στους/στις φιλόλογους να αποφασίσουν να απαγκιστρωθούν από τη «φροντιστηριακή» λογική του παραπρογράμματος και να εφαρμόσουν τις αρχές του ΠΣ, ώστε ακολουθώντας τις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής και διδακτικής να αντεπεξέλθουν επιτυχώς στις εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και τις προσδοκίες των μαθητών/-τριών τους.

Βιβλιογραφία

Αλεξίου, Ε. Β. (2016) *Ρητορική του 4ου αι. π.Χ. Το ελιζίριο της δημοκρατίας και η ατομικότητα*, Αθήνα, Gutenberg.

Βαρμάζης, Ν. Δ. (1999) *Διδακτική των αρχαίων ελληνικών: Από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου*, Αθήνα, Πατάκη.

Βεκρής, Ε., Μπετσάκος, Β. & Συμεωνίδης, Β. (2018) *Κριτήρια αξιολόγησης για το μάθημα Αρχαίων Ελληνικών Προσανατολισμού Γ' Λυκείου*, Αθήνα, ΙΕΠ.

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1997) *Αναλυτικό Πρόγραμμα, σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Δάλκος, Κ., Δάλκος, Χ. & Μανουσόπουλος, Γ. (2019) *Ρητορικά κείμενα Β' Λυκείου*, Αθήνα, ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Eisner, E. W. & Vallance, E. (1974) Five conceptions of curriculum: Their roots and implications for curriculum planning, στο Eisner, E. W. & Vallance, E. (επιμ.) *Conflicting conceptions of curriculum*, Berkeley, CA, McCutchan Publishing Company, σ. 1-14.

Ευαγγέλου, Ο. (2007) *Διαπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα* (προλεγόμενα: Κ. Χρυσοφίδης), Αθήνα, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (2008) *Σχολικά εγχειρίδια, θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα, Μεταίχιμο.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003) *Εναλλακτική διδακτική, Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*, Αθήνα, Gutenberg.

Λυπουρλής, Δ. & Κοπιδάκης, Μ. (2019) *Αρχαία Ελληνικά. Φιλοσοφικός λόγος, Γ' Γενικού Λυκείου Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών*, Αθήνα, ΙΤΥΕ-Διόφαντος.

Μαυροσκούφης, Δ. (2008) *Διδακτική μεθοδολογία και ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Εισαγωγή και αναλυτικός βιβλιογραφικός οδηγός (Καινοτομίες στην εκπαίδευση 62)*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.

Μπονίδης, Κ. Θ. (2004) *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας, Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, Μεταίχιμο.

Οδηγίες (2008) ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο (Σχολικό έτος 2006-2007): Αρχαία Ελληνικά – Λατινικά – Νέα Ελληνικά – Ιστορία – Φιλοσοφία – Ψυχολογία*, Αθήνα, ΟΕΔΒ (= επικαιροποιημένη και εμπλουτισμένη έκδοση του Προγράμματος Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Λύκειο, ΦΕΚ Β' 342/13-4-1999).

Οδηγίες (2016) ΥΠΠΕΘ, Υπουργική Απόφαση 148091/Δ2/13-09-2016 *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α', Β' Ημερήσιου ΓΕΛ [...] για το σχολικό έτος 2016-2017.*

Οδηγίες (2019) ΥΠΑΙΘ, Υπουργική Απόφαση 143602/Δ2/17-09-2019 *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α' και Β' τάξεις Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2019-2020.*

Πόλκας, Λ. (2000) Απορίες και προτάσεις για την εξέταση της μετάφρασης και το «αδίδακτο κείμενο» στο λύκειο. Διαθέσιμο στο http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/support_theory/page_002.html (Πρόσβαση 21 Ιουνίου 2020).

ΠΣ (2014) ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας της Ομάδας Μαθημάτων Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών της Β' τάξης Γενικού Λυκείου*, ΦΕΚ Β' 1401/2-06-2014.

ΠΣ (2015) ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, *Πρόγραμμα σπουδών: Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία (Α', Β', Γ' τάξης Γενικού Λυκείου)*, Αθήνα, ΙΕΠ (=Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία Α', Β' τάξης γενικής παιδείας και Β', Γ' τάξης της Ομάδας Προσανατολισμού των Ανθρωπιστικών Σπουδών του Γενικού Λυκείου, στο ΦΕΚ Β' 156/22-1-2015).

Τσάφος, Β. (2004) *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας, Για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Τσάφος, Β. (2014) *Αναλυτικό πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Τσέλικας, Σ. (2006) Αρχαία ελληνική θεματογραφία και μετάφραση. Διαθέσιμο στο http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/support_theme/page_000.html (Πρόσβαση 21 Ιουνίου 2020).

Τσιότρας, Β. (2008) *Η αρχαία ελληνική θεματογραφία στο Λύκειο, Συμβολή στη διδακτική του «αδίδακτου» κειμένου* (Ο εκπαιδευτικός σήμερα 9), Αθήνα, Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Τσιότρας, Β. (2012) Φοιτητές και Αρχαία Ελληνικά (Λυκείου): Διερεύνηση των αντιλήψεών τους για τη θεματογραφία («Αδίδακτο»), *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 53, σ. 178-200.

Τσιότρας, Β. (2018) Το λογοτεχνικό είδος των κειμενικών αποσπασμάτων της Θεματογραφίας των Αρχαίων Ελληνικών (Γ' τάξης) στις πανελλαδικές εξετάσεις (2000-2016), *Φιλολογος*, 173, σ. 168-181.

ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ (2019) *Αρχαία Ελληνικά, Φάκελος Υλικού, Γ' Γενικού Λυκείου*, Αθήνα, ΙΤΥΕ-Διόφαντος

Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2010) *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση*, Αθήνα, Γρηγόρη.

Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2011) «Σενάριο Θεματογραφίας», στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Βασικό επιμορφωτικό υλικό: Τόμος Β: Ειδικό μέρος, ΠΕ02 Φιλολόγοι*, Αθήνα, 19-25.

Ασκώντας κριτική στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο την περίοδο 1984-1989: Η περίπτωση του περιοδικού *Δαυλός*

Μιχαήλ Γαβριήλ Φύλλας
Θεολόγος
mfyllas@gmail.com

Περίληψη

Το άρθρο ασχολείται με την κριτική που ασκήθηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κατά την περίοδο 1982-1989 μέσα από το περιοδικό *Δαυλός* για το θέμα της παρουσίασης της προέλευσης του ελληνικού αλφαβήτου μέσα από τα σχολικά βιβλία. Με αφορμή δικαστική προσφυγή που πραγματοποιήθηκε κατά του Υπουργείου Παιδείας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 1985 για σχολικό βιβλίο της Ιστορίας το οποίο ανέφερε ότι το αλφάβητο είχε φοινικική προέλευση, το περιοδικό θα ασκήσει συστηματική κριτική σε βάρος τόσο του συμβουλευτικού οργάνου και των στελεχών του όσο και σε βάρος της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, με το σκεπτικό ότι παρείχαν κάλυψη στους συγγραφείς. Το ενδιαφέρον για τη λειτουργία του θεσμού του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, όπως εκδηλώνεται από το περιοδικό *Δαυλός*, δεν είναι γνήσιο και γόνιμο, αφού η επιλογή, η παρουσίαση και ο χειρισμός του ζητήματος έχουν εξωεκπαιδευτικά κίνητρα και εγγράφονται στο πλαίσιο του λαϊκισμού και της δημαγωγίας.

Λέξεις-κλειδιά: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, λαϊκισμός, εθνοποιητικός ρόλος, ιδεολογία, φοινικισμός

Abstract

In this article we study the criticism levelled against the Pedagogical Institute during the period 1982-1989 in the *Davlos* journal triggered by the judicial remedy against the Ministry of Education and the Pedagogical Institute in 1985 on the occasion of the history textbook where it was claimed that the Greek alphabet was of Phoenician origin. The journal, afterwards, systematically criticized the counseling body of the institution and its executives as well as the political leadership of the Ministry of Education on the grounds that they provided coverage to the history textbook authors. The interest in the operation of the institution of the Pedagogical Institute as manifested in the *Davlos* journal, is not keen or genuine, since the selection, the presentation and the handling of the issue, reveal motives

other than educational and the scripts have been written in the context of populism and demagoguery.

Keywords: Pedagogical Institute, populism, nation-shaping role, ideology, Phoenicianism

Εισαγωγή

Το άρθρο ασχολείται με την κριτική που ασκήθηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κατά την περίοδο 1982-1989 μέσα από το περιοδικό *Δαυλός*. Πιο συγκεκριμένα, διερευνά το περιεχόμενο και τη ρητορική της κριτικής, τα χαρακτηριστικά και τα βαθύτερα αίτια της, όπως αυτή εκφράστηκε μέσα από τις σελίδες του περιοδικού.

Ο Τύπος, ως στοιχείο που συγκροτεί και ταυτόχρονα αναπαριστάνει την καθημερινότητα μιας κοινωνίας, έχει σημαντική συμβολή στην εκ των υστέρων ανάπλαση της πολιτικής, κοινωνικής και πιο ειδικά της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Με αυτή την έννοια, η προσφυγή στη μελέτη του Τύπου είναι σημαντικό στοιχείο για κάθε ερευνητή της εκπαιδευτικής ιστορίας (Πυργιωτάκης & Παπαδάκης, 2002).

Η ταυτότητα του περιοδικού *Δαυλός*

Για το περιοδικό *Δαυλός* δεν υπάρχουν συστηματικές μελέτες αναφορικά με την ιδεολογική του ταυτότητα. Σποραδικές αναφορές γίνονται στις απόψεις που έχει κατά καιρούς φιλοξενήσει για την ελληνική γλώσσα και την ορθόδοξη χριστιανική παράδοση σε αντίθεση με την αρχαία ελληνική. Υπήρξε ένα από τα πιο γνωστά αρχαιολατρικά περιοδικά της δεκαετίας του '80 και μετά. Ήταν μηνιαίο και εκδόθηκε σε δύο φάσεις. Η πρώτη διήρκεσε από τον Ιανουάριο του 1979 έως τον Δεκέμβριο του 1980, ενώ η δεύτερη από τον Ιανουάριο του 1982 έως τον Δεκέμβριο του 2008 (Argyropoulos, 2017, σ. 478). Σε μια ατμόσφαιρα «ανανεωμένου εθνικισμού» και επικέντρωσης στο σχήμα «ελληνισμός και ορθοδοξία» αρθρώνονται ανταγωνιστικοί «λόγοι» και το «κοινό περί εκπαίδευσης» αίσθημα αποκτά ποικίλες εκδηλώσεις, συγκρουόμενο με την «επίσημη» εκδοχή. Η προ Χριστού πολιτισμική και θρησκευτική παράδοση αναδείχθηκε ως η αποκλειστική πηγή αναζήτησης του αυθεντικού και γνήσιου «εθνικού». Το τέλος των ιδεολογιών και των «μεγάλων αφηγήσεων», των πολιτικών συστημάτων, οι πραγματικοί ή οι φανταστικοί κίνδυνοι

για τον ελληνισμό ώθησαν αρκετούς στην πατρώα θρησκεία. Μια από τις εκδοχές του πολέμησε τον βιβλικό ιουδαιοχριστιανισμό, τον οποίο εξέλαβε ως στείρο φιλοσημιτισμό. Στη συγκυρία αυτή, το περιοδικό *Δαυλός* αποτέλεσε ένα από τα αρχαιότερα και μακροβιότερα περιοδικά με αντιχριστιανικό, αντισημιτικό νεοπαγανιστικό, ελληνοκεντρικό, προγονολατρικό περιεχόμενο του χώρου της άκρας Δεξιάς, το οποίο ιεραρχεί ως ανώτερη την κλασική αρχαιότητα και υποβαθμίζει ως συγκρουόμενους με τον ελληνισμό τον χριστιανισμό και το Βυζάντιο (Sampanis & Karantzola, 2018, σ. 184· Συμεωνίδης, 2011, σ. 53-56· *Ελευθεροτυπία*, 1996). Έτσι, οι δημοσιεύσεις του, που προβάλλουν μια ιδέα περί «ελληνικής πρωτιάς», διακρίνονταν από ιστορικές ανακρίβειες και επιστημονικοφανείς προσεγγίσεις (Ξυδιάς, 1999). Το περιοδικό αυτό ανήκει σε έναν χώρο, όπως σχολιάζει χαρακτηριστικά ο Γιώργος Καραμπελιάς (2005α), «που ξεκίνησε από την εμμονή στη σημασία της αρχαίας ελληνικής παράδοσης για τον σύγχρονο κόσμο και την Ελλάδα και κατέληξε, μέσα από μια ραγδαία και γενικευμένη έκπτωση, στην παραφιλολογία, τους κατακλυσμούς, την ουφολογία», ενώ έχει και βασικές ιδεολογικές συνάψεις με ολοκληρωτικές και ακροδεξιές ιδεολογίες, μέσα από τη διατύπωση αντικοινοβουλευτικών και αντιδημοκρατικών απόψεων (2005β).

Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας

Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη είναι η ανάλυση περιεχομένου. Η περίοδος που επιλέχθηκε χαρακτηρίζεται από βασικές αλλαγές στη δομή της ελληνικής κοινωνίας, όπως εκβιομηχάνιση, αστικοποίηση και σημαντικές τεχνολογικές εξελίξεις, εξασφαλίζοντας μεγαλύτερη εκδοτική παραγωγή, συχνότητα άρθρων, επομένως και μεγαλύτερη αναγνωσιμότητα. Είναι περίοδος και έντονων κοινωνικών ζυμώσεων με επίκεντρο τα εκπαιδευτικά ζητήματα. Η ανάλυση του περιεχομένου πραγματοποιήθηκε σε όλα τα τεύχη που επιλέχθηκαν και κυκλοφόρησαν κανονικά σε όλη τη διάρκεια της υπό μελέτης περιόδου. Έτσι, επιλέχθηκε η πληρέστερη δυνατή κάλυψη των δεδομένων, ώστε να καταδειχθεί διά του σχολιασμού με ποιον τρόπο, πίσω από την πολεμική σε βάρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, διακυβεύονται συμφέροντα που σχετίζονται με την ιδέα του έθνους και τον τρόπο που το αντιλαμβάνονται διαφορετικές κοινωνικές ομάδες.

Προτού κατηγοριοποιηθεί και αναλυθεί το περιεχόμενο της κριτικής που εκφράστηκε από το περιοδικό *Δαυλός*, θεωρήθηκε δόκιμο να παρατεθούν τα σχετικά

δημοσιεύματα και τα σατιρικά σκίτσα. Στο δεύτερο στάδιο, προβαίνουμε σε σχολιασμό και ανάλυση του περιεχομένου των δημοσιευμάτων και στην εξαγωγή συμπερασμάτων.

Στόχο της μελέτης δεν αποτελεί η εξακρίβωση του αληθούς ή ψευδούς των δημοσιευμάτων με βάση τη μεταγενέστερη βιβλιογραφία. Άλλωστε, κάτι τέτοιο θα ήταν ατελέσφορο και ανώφελο για μια σειρά δημοσιευμάτων, που την κρίσιμη περίοδο που μελετούμε απέβλεπαν κατά βάση στην προπαγάνδισι θέσεων και απόψεων.

Τα δημοσιεύματα

«Το θέμα της καταγωγής του Ελληνικού Αλφαβήτου ενώπιον της Δικαιοσύνης. Αγωγή κατά του υπουργού Παιδείας και του ΚΕΜΕ» είναι ο τίτλος της πρώτης σχετικής δημοσίευσης. Εκεί γίνεται αναφορά στη δικαστική προσφυγή του Κωνσταντίνου Πλεύρη, ενός από τα πιο emblematicά πρόσωπα του μεταπολεμικού ελληνικού εθνικιστικού κινήματος (Sampanis & Karantzola, 2018, σ. 183), κατά της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας και του προέδρου του ΚΕΜΕ Παύλου Σακελλαριάδη, η οποία εκδικάστηκε στις 18 Νοεμβρίου 1985 στο Μονομελές Πρωτοδικείο Αθηνών (Δαυλός, 48, Δεκέμβριος 1985, σ. 2499).

Στο δικαστήριο οι μνηνόμενοι δεν παρουσιάσθηκαν, αλλά εκπροσωπήθηκαν από τον νομικό εκπρόσωπο του υπουργείου, *«όπως δεν παρουσιάσθηκε και κανείς επιστημονικός εκπρόσωπος του υπουργείου, για να αντικρούση την επιστημονική επιχειρηματολογία του αιτούντος»* (Δαυλός, 48, Δεκέμβριος 1985, σ. 2499). Το δημοσίευμα καλύπτει τρεις σελίδες, με τη μεγαλύτερη έκταση να παρουσιάζει το περιεχόμενο της αίτησης Πλεύρη προς το δικαστήριο, της απάντησης του συμβούλου του Ινστιτούτου Δημήτρη Τομπαΐδη στον Πλεύρη και της ανταπάντησης του τελευταίου.

Στο δημοσίευμα «Ο αναίσθητος ελέφαντας της κρατικής παιδείας και ο ψύλλος της ιδιωτικής ιστορικής έρευνας» (Δαυλός, 51, Μάρτιος 1986, σ. 2695) γίνεται αναφορά στην αγωγή που υπέβαλε ο δικηγόρος Κωνσταντίνος Πλεύρης κατά του υπουργού Παιδείας Απόστολου Κακλαμάνη και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και εκδικάστηκε στο Μονομελές Πρωτοδικείο Αθηνών *«με αίτημα την αφαίρεση από το διδακτικό βιβλίο της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου της αναφοράς ότι το ελληνικό αλφάβητο είναι φοινικικό»*. Το περιοδικό αναφέρει ότι η αίτηση απορρίφθηκε επειδή

η αγωγή έπρεπε να υποβληθεί ταυτόχρονα και κατά του υπουργού Οικονομικών, και επικαλέστηκε γι' αυτό «κάποιον νόμο της Κατοχικής Περιόδου, (1941-1944)(!)», χωρίς να κρύψει και την έκπληξή του. Το κείμενο το υπογράφει ο εκδότης του περιοδικού Δημήτρης Λάμπρου, ο οποίος θα σχολιάσει: «Ο Δαυλός, αυτή τη στιγμή τουλάχιστον, δεν θα ασχοληθή με την ουσία του θέματος. Θα αφήσει τον ελεύθερα διανοούμενο αναγνώστη του να συναγάγη τα δικά του συμπεράσματα για μια υπόθεση, στην οποία αφ' ενός η επίσημη γραφειοκρατία του Ρωμείου εμφανίζεται ως απόλυτα ικανοποιημένη αναμασώντας κάποια αναπόδεικτη άποψη της προ ενός αιώνος επιστημονικής μόδας τριών ντόπιων επιστημονικών δασκάλων [...] και αφ' ετέρου η ελεύθερη επιστημονική έρευνα ιδιωτών όχι μόνο εργάζεται ευσυνείδητα για να συλλέξη κάθε νεώτερη διεθνή επιστημονική άποψη, αλλά και αγωνίζεται να προκαλέση νυγμούς, που φθάνουν μέχρι τις αίθουσες των δικαστηρίων – νυγμούς ψύλλου που φθάνουν πάνω στον αναίσθητο ελέφαντα της εκπαιδευτικής μας νομενκλατούρας, που όμως δεν συγκινείται με τίποτα, όχι για θέματα απτόμενα της ελληνικότητας –χαρά στο πράγμα!– αλλά και ούτε και για την ιστορική αλήθεια γύρω από ένα μέσον γραφής – με το οποίο και η ίδια εκφράζεται γραπτώς...» (Δαυλός, 51, Μάρτιος 1986, σ. 2696).

Ο ΑΝΑΙΣΘΗΤΟΣ ΕΛΕΦΑΝΤΑΣ ΤΗΣ ΚΡΑΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΙ Ο ΨΥΛΛΟΣ ΤΗΣ ΙΔΙΩΤΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Νεώτερα
για την
υπόθεση
της
καταγωγής
του
έλληνικού
Αλφαβήτου



(Σκίτσο του
κ. Η. ΤΣΑΤΣΟΜΟΙΡΟΥ)

Νεώτερα για την υπόθεση της αγωγής του δικηγόρου-έπιτιμου καθηγητή Πανεπιστημίου κ. Κων. Πλεύρη κατά του υπουργού Παιδείας κ. Άπ. Κακλαμάνη και του Παιδαγωγού Ίνστιτούτου (για την οποία γράψαμε έκτενώς στο τεύχος 47 του «Δαυλού», σελ. 2499) ενώπιον του Μονομελούς Πρωτοδικείου Αθηνών, με αίτημα την αφαίρεση από το διδακτικό βιβλίο της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου του «ιστορικού ψεύδους», όπως αναφέρεται στην αγωγή, ότι το ελληνικό αλφάβητο είναι φοινικικό:

α) Για τυπικούς λόγους το δικαστήριο απέρριψε την αίτηση (επικαλούμενο κάποιο νόμο της Κατοχικής Περιόδου, 1941-44(!), που προβλέπει ότι αγωγές με αιτήσεις στρεφόμενες κατά δημοσίων υπηρεσιών πρέπει να υποβάλλονται ταυτόχρονα και κατά του υπουργού Οικονομικών...).

Εικόνα 1: Το σατιρικό σκίτσο που συνοδεύει την είδηση της μήνυσης που κατέθεσε ο Κ. Πλεύρης κατά του υπουργού Παιδείας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Το δημοσίευμα του Δαυλού θα προκαλέσει σχετική συζήτηση στη Βουλή στις 27 Μαρτίου 1986. Σύμφωνα με το περιοδικό και υπό τον τίτλο: «Συζήτηση στη Βουλή για άρθρο του Δ.», ο υφυπουργός κ. Π. Μώραλης καλύπτει πλήρως τον κ. Δ. Τομπαΐδη στην υπόθεση του αλφαβήτου. «Δεν θ' ασχοληθώ με τον ελέφαντα της Παιδείας!» (Δαυλός, 52, Απρίλιος 1986, σ. 2739-2742). Το περιοδικό δημοσιεύει το σχετικό τμήμα των πρακτικών των συνεδριάσεων της Βουλής με την «παρέμβαση-καταγγελία» της βουλευτού της Νέας Δημοκρατίας Άννας Συνοδινού και της απάντησης του υφυπουργού Παιδείας Πέτρου Μώραλη. Η Συνοδινού, αφού επισήμανε τον κίνδυνο μετάπτωσης από το μονοτονικό στη χρήση του λατινικού

αλφαβήτου, στη συνέχεια αναφέρθηκε στο δημοσίευμα του Δαυλού κατηγορώντας το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ότι, αντί να λάβουν θέση επί του ζητήματος, αοριστολογούν (Συμεωνίδης, 2011, σ. 55).

Και το περιοδικό διά του εκδότη του θα σχολιάσει την απάντηση του υφυπουργού: «Γιατί άραγε ο υφυπουργός Παιδείας κ. Πέτρος Μώραλης δεν καταδέχεται “να ασχοληθώ με ‘ψύλλους’ και με ‘ελέφαντες’»; Μήπως για να επιβεβαιώση έμπρακτα και επίσημα στη Βουλή του λόγου το αληθές του Δαυλού [...], ότι το παχύδερμο της εκπαιδευτικής μας νομενκλατούρας, στην οποία ανήκει και ο ίδιος, δεν συγκινείται με τίποτα [...]»;». Ο Λάμπρου θα αναρωτηθεί πού στηρίζει ο υφυπουργός την εμπιστοσύνη του στις επιστημονικές απαντήσεις του Δημήτρη Τομπαΐδη, καθώς ο τελευταίος συλλαμβάνεται όχι μόνο να αδιαφορεί ή να αγνοεί τις νεότερες επιστημονικές απόψεις, «αλλά και να μην αναλαμβάνει ως επιστήμων προσωπική ευθύνη και να μην παίρνει προσωπική θέση». Και κλείνει διερωτώμενος: «Είναι απάντηση “επιστημονική” αυτή ή πολιτικάντικος ελιγμός κ. Τομπαΐδη;» (Δαυλός, 52, Απρίλιος 1986, σ. 2742).

Στη στήλη «Ακροβολισμοί» ο συντάκτης με το ψευδώνυμο «Ερυνίς», ο οποίος υπογράφει το άρθρο με τον τίτλο «Παχυδερμία», αναφέρεται στη σχετική δίκη για το αλφάβητο. Σημειώνει ότι κατά τη διάρκεια της ακροαματικής διαδικασίας αναφέρθηκε ότι στο βιβλίο της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου αναγράφεται ότι «ο Όμηρος είναι πολύ επικίνδυνος, αν εκληφθεί ως έπος ιστορικό» (Δαυλός, 55, Ιούλιος 1986, σ. 3049). Ο πρόεδρος του δικαστηρίου ζήτησε να εμφανιστεί η συγγραφέας του σχολικού βιβλίου στο δικαστήριο για να εξηγήσει την αναφορά αυτή. Η «Ερυνίς» θα σχολιάσει το δεύτερο αυτό δείγμα «παχυδερμίας»: «Είναι φυγομαχία και εγκληματική παχυδερμία, ενώπιον του Δικαστηρίου ΝΑ ΜΗΝ ΕΜΦΑΝΙΖΟΝΤΑΙ οι υπεύθυνοι, διότι μπορεί ίσως το Δικαστήριο να είναι αναρμόδιο! Το δικό μας ενδιαφέρον δεν είναι η δικαστική απόφαση όσο οι λόγοι που οδηγούν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο να δεχθώ βιβλία που διαστρέφουν την αλήθεια! Αυτούς τους λόγους, που εμείς τους θεωρούμε όχι μόνον αντιεπιστημονικούς αλλά και ύποπτους, τους καλούμε να μας εκθέσουν έστω εκτός Δικαστηρίου».

Ο Δημήτρης Λάμπρου, στο κύριο άρθρο του με τίτλο «Περί “εθνικισμού”, ιστορικής έρευνας και ελληνικότητας», θα επανέλθει στην κριτική του αναφορικά με την προηγούμενη δικαστική υπόθεση: «Δεν θα σχολιάσω τη στάση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, υπεύθυνου για την επιλογή ως διδακτικού του εν λόγω βιβλίου, που οι επιστήμονες που το συγκροτούν νίπτουν τα χείρας, με τον ισχυρισμό ότι κάποιος ή

κάποιοι ντόπιοι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι έτσι γράφουν τις εργασίες τους – λες και οι ίδιοι δεν είναι υπεύθυνοι επιστήμονες αλλά τσιράκια οιουδήποτε» (Δαυλός, 56-57, Αύγουστος-Σεπτέμβριος 1986, σ. 3073).

«Φοινικισμός χωρίς πόδια. Ανδριώτης-Σετάτος υπέρ της κρητικής θεωρίας. Ηθικά εκτεθειμένο το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο» είναι ο τίτλος δημοσιεύματος στο οποίο γίνεται αναφορά στις πηγές που επικαλείται ο «αρμόδιος σύμβουλος του ΠΙ κ. Δ. Τομπαΐδης», τους γλωσσολόγους Ανδριώτη και Σετάτο, στους οποίους «αποδίδει ανεπιφύλακτη αποδοχή της πλαστής θεωρίας περί της φοινικικότητας του αλφαβήτου», οι οποίοι όμως αποδέχονται την «αιγαία προέλευση» του αλφαβήτου (Δαυλός, 68-69, Αύγουστος-Σεπτέμβριος 1987, σ. 3813-3814). Η δημοσίευση σχετικού άρθρου και φωτοτυπιών αποσπασμάτων από έργα των Νικόλαου Ανδριώτη και Μιχαήλ Σετάτου «είναι συντριπτικά εις βάρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, γιατί αποδεικνύουν ότι ο αρμόδιος σύμβουλος του κ. Δημ. Τομπαΐδης παρεποίησε το κείμενο του πρώτου και αποσιώπησε τη φράση “που είναι ίσως αιγαίας προελεύσεως” του δεύτερου [...]. Η παραποίηση γνώμης διά της μεθόδου της αποκοπής φράσεως είναι απαράδεκτη για επιστήμονες και δημιουργεί σοβαρό ηθικό ζήτημα εις βάρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου» (Δαυλός, 68-69, Αύγουστος-Σεπτέμβριος 1987, σ. 3815).

Ο Δημήτρης Λάμπρου, στο άρθρο του «Μάχη και νίκη της ατομικότητας», σχολιάζοντας «την υπόθεση του αλφαβήτου», δηλαδή τη δικαστική προσφυγή Πλευρή, θα γράψει: «ξέρεις πια, ότι αυτοί που τυπικά είναι υπεύθυνοι για την ύπαρξη μιας παιδείας που να υπηρετεί την αλήθεια και την Ελλάδα, είναι στην πραγματικότητα οι δολοφόνοι της (δεν φείδομαι οξέων χαρακτηρισμών, γιατί η ανεκτικότητα προς τον κακοπραγούντα θα αποτελούσε επί του προκειμένου μια σχέση συνενοχής), ξέρεις ότι τα κρατικά όργανα τα αρμόδια για το τι διδάσκονται τα Ελληνόπουλα στην Εκπαίδευση, όχι μόνο εγκρίνουν, “λανσάρουν” και διατάσσουν την διδασκαλία του ιστορικά και επιστημονικά ψευδούς και ανθελληνικού, και δεν διστάζουν να διαπράξουν επιστημονική απάτη, για να δικαιολογήσουν την άθλια δραστηριότητά τους, ξέρεις ότι η προϊστάμενη πολιτική αρχή των σκοταδιστικών αυτών οργάνων, όταν καταγγέλονται στη Βουλή, δηλώνει την εμπιστοσύνη της προς το ψεύδος, την διαστρέβλωση και τον ανθελληνισμό» (Δαυλός, 70, Οκτώβριος 1987, σ. 3876).

Στο ίδιο τεύχος του περιοδικού δημοσιεύεται επιστολή του Κωνσταντίνου Πλευρή με τίτλο «Μεθοδεύσεις Φοινικιστών. Παραποιούν τη γνώμη όσων επικαλούνται διά της αποκοπής ή παραλείψεως φράσεών των». Σε αυτή μεταξύ άλλων θα μιλήσει για τον «φοινικιστή σύμβουλο του ξενότιτλου Παιδαγωγικού

Ινστιτούτου κ. Δ. Τομπαΐδη» (Δαυλός, 70, Οκτώβριος 1987, σ. 3884), ο οποίος «εκπροσωπεί το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και αποφασίζει τι να διδάσκεται στην εκπαίδευση» (Δαυλός, 70, Οκτώβριος 1987, σ. 3886).

Στις 16 Οκτωβρίου 1987 λαμβάνει χώρα δημόσια εκδήλωση στον Φιλολογικό Σύλλογο Παρνασσός με θέμα την καταγωγή του αλφαβήτου, και ο Δαυλός θα κάνει εκτενή αναφορά με αναδημοσίευση των ομιλιών των συμμετεχόντων. Στην ομιλία του ο Κωνσταντίνος Πλεύρης θα ασκήσει εκ νέου κριτική στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: «απέναντι όλων των επιστημόνων που διδάσκουν την Ελληνικότητα του Αλφαβήτου μας ίσταται αντίπαλος το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της οδού Μεσογείων που υποστηρίζει τον Φοινικισμό και το οποίο απέκρυψε την γνώμη του Σετάτου, ότι δεχόταν έστω ως ενδεχόμενη την “Αιγαίαν υπόθεση” της καταγωγής του αλφαβήτου, παραποιώντας έτσι ουσιαστικά την επιστημονική γνώμη του προαναφερθέντος καθηγητή» (Δαυλός, 71, Νοέμβριος 1987, σ. 3954, 3955).

Το σκίτσο

Σε σατιρικό σκίτσο του Ηλία Τσατσόμοιρου, συνεργάτη και αρθρογράφου του περιοδικού, απεικονίζεται πάνω σε έναν αρχαιοελληνικό κίονα ένας ελέφαντας κι από κάτω ένας ψύλλος που φωνάζει με σηκωμένα προς το μέρος του χέρια: «ΠΑΧΥΔΕΡΜΟ Μ’ ΑΚΟΥΣ; ΦΟΙΝΙΚΙΚΑ ΣΟΥ ΜΙΛΑΩ!!!» και δίπλα ένα χέρι με τον δείκτη του στραμμένο προς το ζωγραφισμένο έντομο με το υπόμνημα: «ΑΥΤΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΑΠΟ-ΨΥΛΛΩΘΕΙΣ ΕΚ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΑΣ» (Δαυλός, 51, Μάρτιος 1986, σ. 2695). Το σκίτσο συνοδεύει την είδηση της μήνυσης που κατέθεσε ο Κ. Πλεύρης κατά του υπουργού Παιδείας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Θέλει να περιγράψει τους αρμόδιους υπηρεσιακούς παράγοντες του υπουργείου ως απαθείς και αναισθητους. Το λογοπαίγνιο «απο-ψυλλωθείς Έλληνας» θέλει να δηλώσει τον αποστερημένο από την ιστορία του Νεοέλληνα, από τις επιλογές και τους σχεδιασμούς της ανώτερης κρατικής εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας.

Σχολιασμός

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ιδρύθηκε το 1964 και καταργήθηκε στη Δικτατορία. Το 1975 ιδρύεται το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (ΚΕΜΕ), ενώ το 1985 επανιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και καταργείται ταυτόχρονα το ΚΕΜΕ (Γούπου, 2018, Καλεράντε, 2008). Όπως σχολιάζει η

Καλεράντε, σχετικά με την κατάργηση του ΚΕΜΕ και την επανίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου «*διαπιστώνεται η αντιπαλότητα των δύο κυβερνήσεων, Α. Παπανδρέου και Κ. Καραμανλή, αν και αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα ύπαρξης του εκπαιδευτικού οργάνου, αλλάζουν την ονομασία, προφανώς για να εκφράσουν την αντίθεσή τους στην πολιτική που σηματοδοτεί ο τίτλος*» (Καλεράντε, 2008, σ. 393, υποσ. 8). Ο ερευνητικός και συμβουλευτικός παρά επιτελικός στη χάραξη της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής ρόλος του δεν αλλάζει το πλαίσιο λειτουργίας από το προηγούμενο ΚΕΜΕ (Υφαντή, 2011, σ. 741). Ως θεσμός συνιστά μέρος της κορυφής της ιεραρχίας της εκπαίδευσης, ως επιτελικό όργανο του Υπουργείου Παιδείας (Μιχαλακόπουλος, 1987 σ. 170). Η επανίδρυσή του καταδείκνυε τη βούληση της κυβέρνησης να συγκροτήσει ένα όργανο με τα επιστημονικά μέσα και την ικανότητα να υλοποιήσει τις εκπαιδευτικές αλλαγές τις οποίες επιθυμούσε ο λαός και χρειαζόταν η ελληνική κοινωνία (Μαυροσκούφης, 1997, σ. 156). Ωστόσο, θα δεχθεί κριτική από τα κόμματα της αντιπολίτευσης, μεμονωμένους επιστήμονες και τον Τύπο ότι πρόκειται για επιφανειακή αλλαγή ή ότι η επιλογή των στελεχών και των οργάνων είχε γίνει με ιδεολογικοπολιτικά κριτήρια, ή πάλι για «κλίκες» ή εύνοια σε «ημετέρους» (Μαυροσκούφης, 1997, σ. 157-158, 161).

Ο κεντρικός ρόλος του στον καθορισμό, την επιλογή και την οργάνωση της σχολικής γνώσης (Παπαμανώλης, 1990, σ. 259-261, 315-317) αποτελεί αντικείμενο αμφισβήτησης και κριτικής από το περιοδικό *Δαυλός*. Το σύνολο των δημοσιευμάτων του *Δαυλού* της περιόδου είναι θεσμοκεντρικά, αφού αναφέρονται κυρίως στη λειτουργία, στον ρόλο και την αποστολή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, αλλά είναι και σε ένα σημαντικό μέρος τους προσωποκεντρικά, επειδή επικεντρώνονται σε πράξεις και απόψεις συγκεκριμένων προσώπων που υπηρετούν σε αυτό, ενώ εκφράζεται για τα γεγονότα και τα πρόσωπα συναισθηματικά φορτισμένα, με υπερβολές και με αρνητικούς χαρακτηρισμούς. Επικαλείται εθνικοπατριωτικές αξίες και μιλάει εξ ονόματος όλων, προασπίζοντας το συμφέρον όλων. Το περιοδικό είναι ανήσυχο, αγανακτισμένο και επιθετικό με το επιτελικό αυτό όργανο της εκπαίδευσης, το οποίο «λανσάρει», κατά τη χαρακτηριστική έκφραση του εκδότη του Δημήτρη Λάμπρου, σχολικά βιβλία «αποδομητικά» του ελληνικού έθνους.

Η στάση και η συμπεριφορά των αρμόδιων φορέων επικρίνονται και θεωρούνται δόλιες και ανεπαρκείς. Ο βασικός στόχος του περιοδικού, σύμφωνα με τα γραφόμενα των συντακτών του, είναι η αντιμετώπιση των ανθελληνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, γράφουν σαν να απευθύνονται σε κάποιον εσωτερικό

εχθρό. Στην πλειονότητά τους οι δημοσιεύσεις του περιοδικού είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την αμφισβήτηση της παραδοσιακής ή «κατεστημένης» ιστορικής ή αρχαιολογικής ή γλωσσολογικής άποψης, όπως αυτή εκφράζεται από το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στη συγκεκριμένη περίπτωση που μελετάμε.

Ερευνώντας τα δημοσιεύματα αναφορικά με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, παρατηρούμε ότι στους συνεργάτες του αποδίδονται σχολαστικότητα και βραδυκίνητος συγκεντρωτισμός, ενώ χρησιμοποιούνται απαξιωτικοί χαρακτηρισμοί: «επίσημη γραφειοκρατία του Ρωμείου», «αναίσθητος ελέφαντας», «εκπαιδευτική νομενκλατούρα», «σκοταδιστικά όργανα», ότι στελέχη του «παραποιούν» και «αποσιωπούν» επιστημονικά τεκμήρια, ενώ άλλες φορές γίνονται απαξιωτικά σχόλια και υπαινιγμοί για «ανθελληνισμό» και «επιστημονική απάτη» εκ μέρους τους, ενώ η όλη στάση τους είναι «ύποπτη». Οι επιστήμονες του απαξιώνονται ως «φοινικιστές», «δολοφόνοι της αλήθειας και της Ελλάδας», «ανεύθυνοι» και «τσιράκια», και όταν δεν εμφανίζονται στο δικαστήριο «φυγομαχούν», ενώ, όταν απαντούν, εμφανίζονται «αγνοούντες και αδιαφορούντες» στις νεότερες επιστημονικές απόψεις. Έτσι, τα δημοσιεύματα έχουν ηθικολογικό χαρακτήρα, ενώ η γλώσσα τους ενισχύει την πολωτική ανάγνωση και ενεργοποιεί τα αμυντικά αντανακλαστικά των αναγνωστών του περιοδικού. Επίσης, έχουν «πολεμικό χαρακτήρα» και είναι «στρατευμένα». Ο *Δαυλός* κατασκευάζει «εχθρούς», συσπειρώνεται και συσπειρώνει, «δίνει μάχη».

Στον αντίποδα των «κρατικών οργάνων» και της «εκπαιδευτικής νομενκλατούρας» βρίσκονται η αόριστη κατηγορία «επιστημονική κοινότητα» και η «ιδιωτική πρωτοβουλία», η οποία χαρακτηρίζεται από ευσυνειδησία στο πεδίο της έρευνας, επειδή υπηρετεί αποτελεσματικά τον κεντρικό ιδεολογικό σκοπό του έθνους. Η υιοθέτηση τέτοιων μανιχαϊστικού τύπου προσεγγίσεων και «η λαϊκιστική εχθρότητα κατά των ειδικών είναι ένα μοτίβο στους εν λόγω κύκλους», όπως αυτούς που ανήκει ο *Δαυλός* (Argyropoulos, 2017, σ. 478). Το περιοδικό αναλαμβάνει να εκλογικεύσει αυτή την αντίληψη για τον κρατικό αυτό θεσμό και να εκπροσωπήσει την «αόριστη» κοινότητα εκείνων των επιστημόνων «που διδάσκουν την Ελληνικότητα του Αλφαβήτου» μπροστά στον κατασκευασμένο κίνδυνο.

Τέλος, στο κάδρο της πολεμικής σε βάρος του Ινστιτούτου μπαίνει και η τότε πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, ο υφυπουργός Πέτρος Μώραλης, επειδή δεν αίρει την προς αυτό εμπιστοσύνη του. Μεταξύ υπουργού και Ινστιτούτου υπάρχει σχέσης εξάρτησης.

Εκφράζεται δυσπιστία ως προς τις πραγματικές προθέσεις του Ινστιτούτου. Η φρασεολογία δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη διατήρηση, ενίσχυση και γενίκευση ενός αρνητικού κλίματος, στο οποίο τα κίνητρα της δράσης του δεν ήταν επιστημονικά. Το ζήτημα της γλώσσας ή των σχολικών βιβλίων αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα των συνθηκών πλήρους έλλειψης εμπιστοσύνης στις προθέσεις όσων έχουν την ευθύνη διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι θεσμικές παρεμβάσεις και διευθετήσεις που αφορούν τη διδασκαλία της γλώσσας και της ιστορίας ρυθμίζουν και κάθε πολιτική ή κοινωνική αντιπαράθεση που σχετίζεται με τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας.

Κύριο χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα υπήρξε, ιστορικά, ο συγκρουσιακός της χαρακτήρας. Η επιχειρηματολογία και η πολεμική σε βάρος του νέου επιτελικού οργάνου, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το οποίο πιστωνόταν τη ριζική ανανέωση της σχολικής γνώσης (Μπουζάκης, 2007, σ. 73) δε χαρακτηρίζονται από πρωτοτυπία. Όπως η επωνυμία του παρέπεμπε συνειδητά στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Γεωργίου Παπανδρέου του 1964, με την οποία φιλοδοξούσε να συνδεθεί και να εμφανιστεί ως συνέχειά της (Παπαμανώλης, 1990, σ. 257), έτσι και η πολεμική που δεχόταν ανακαλούσε στη μνήμη την πολεμική που ασκήθηκε εκείνη την περίοδο της ίδρυσής του. Και τότε κατηγορήθηκαν στελέχη του από βουλευτές της ΕΡΕ, της τότε αξιωματικής αντιπολίτευσης, για «αντεθνική δράση», ενώ η παιδεία θα μετατρεπόταν σε «καθοδηγούμενη» διά του οργάνου αυτού (Παμουκτσόγλου, 2002). Η αυτόνομη λειτουργία των τεχνοκρατών που το απαρτίζουν δεν μπορούσε στα μέσα της δεκαετίας του '60 και στη συγκυρία των μέσων της δεκαετίας του '80 να γίνει αποδεκτή από «παραδοσιακές» ή «συντηρητικές» ομάδες που είχαν άλλους οραματισμούς για την εκπαίδευση, το περιεχόμενο και τη λειτουργία της (Καλεράντε, 2008, σ. 401).

Η ενασχόληση με τον θεσμό και η ένταση της κριτικής σε αυτόν αντικατοπτρίζουν την αυξημένη ευαισθησία του *Δαυλού* για τα εκπαιδευτικά θέματα και για τον εθνοποιητικό και εθνοφελή ρόλο που οφείλουν να έχουν οι κρατικοί εκπαιδευτικοί θεσμοί.

Η ιστορική συγκυρία της επανασύστασης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου συνδέθηκε με την πρώτη και δεύτερη περίοδο διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ και τις έντονες διαμαρτυρίες που προκάλεσε στην παλαιά τάξη πραγμάτων η άνοδος στην εξουσία νέων κοινωνικών δυνάμεων, με διαφορετική συμπεριφορά μεταξύ άλλων και στη διαχείριση των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Η απόπειρα αναδόμησης του

εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, πρόσδοσης σε αυτό άλλου προσανατολισμού και μεταλλαγής του δομικού πλαισίου διακυβέρνησης της εκπαίδευσης συνάντησε συχνά αντιδράσεις. Από τις αρχές της δεκαετίας του '80 διεξάγονται διαμάχες στην ελληνική κοινωνία για διάφορες όψεις των εκπαιδευτικών σχεδιασμών της Μεταπολίτευσης, στις οποίες συμμετέχει και ο Τύπος της περιόδου (Μαυροσκούφης, 2006· Μαυροσκούφης, 2002, σ. 156-159). Διαμάχες ιδεολογικές που κυοφόρησαν οι ανασηματοδοτήσεις των στάσεων απέναντι στα θέματα που συνδέονται με το γλωσσικό ζήτημα ή την ιστορία (Τούμπλη, 2019, σ. 32-36). Ήταν μια μεταφορά του διακυβεύματος σε άλλα πεδία, καθώς η μέχρι τότε εκδήλωσή του, καθαρεύουσα ή δημοτική, είχε λήξει οριστικά (Συμεωνίδης, 2011· Χαραλάμπους, 2006). Η έκφραση του διακυβεύματος μετατέθηκε σε επιμέρους διαμάχες. Μία εξ αυτών ήταν η φοινηκική ή μη προέλευση του ελληνικού αλφαβήτου (Παπαναστασίου, 2007) και ο ρόλος του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος διά των αρμόδιων επιστημονικών οργάνων του στην προβολή αυτών των απόψεων.

Η πολιτικοποίηση αυτών των θεμάτων δημιούργησε τις πολιτικές ευκαιρίες ώστε η άκρα δεξιά, που μέχρι την περίοδο αυτή κινούνταν στο περιθώριο της ελληνικής πολιτικής ζωής, με την επικουρία των μέσων μαζικής επικοινωνίας να βγει από αυτό. Έτσι, δημιουργήθηκαν οι ευκαιρίες προβολής των θέσεων αυτών και προνομιακής πολιτικής εργαλειοποίησής του από κομματικούς σχηματισμούς του ακροδεξιού χώρου, κυρίως από τα τέλη της δεκαετίας του '90 και κυρίως στην πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα (Καραμπελιάς, 2005α). Ο Κώστας Πλεύρης ήταν ένα από τα πρόσωπα, τις θέσεις και την πολεμική του οποίου για τα εκπαιδευτικά θέματα πρόβαλε ο *Δαυλός* εκτενώς και ποικιλοτρόπως κατά την περίοδο που μελετάμε. Στις αρχές της δεκαετίας του '90 θα βρει βήμα σε ακροδεξιούς τηλεοπτικούς σταθμούς μαζί με άλλα πρόσωπα, οι απόψεις των οποίων φιλοξενούνταν στο περιοδικό, όπως ο Γιώργος Γεωργαλάς, ο Κωνσταντίνος Γεωργανάς (Ψαρράς, 2010, σ. 188· Καραμπελιάς, 2005β), αξιοποιούμενος κυρίως ο πρώτος ως παρουσιαστής ή ως καλεσμένος εκπομπών «ιστορικού περιεχομένου», αρθρώνοντας έναν δημόσιο παραϊστορικό λόγο (*Ελευθεροτυπία*, 1996). Η ιδεολογικοποιημένη εικόνα της αρχαίας Ελλάδας λειτουργούσε νομιμοποιητικά για την πολιτική θεωρία του κεντρικού παρουσιαστή και ιδιοκτήτη του καναλιού Γιώργου Καρατζαφέρη, ενώ το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο θα επικριθεί από τις εκπομπές και τα έντυπα του χώρου αυτού για την προώθηση μιας «αντεθνικής» και «ανθελληνικής» παιδείας (Κωνσταντινίδου, 2006, σ. 42). Τη σκυτάλη θα πάρει το κόμμα της Χρυσής Αυγής,

που θα εντοπίσει τις ρίζες του ελληνισμού στην αρχαία Ελλάδα (Τσίτσης, 2014, σ. 20). Έτσι, μέσα από σχήματα εναλλακτικών μορφών κατανόησης του παρελθόντος και της ελληνικής ταυτότητας, επιβιώνει μέχρι και τα πρόσφατα χρόνια ο απόηχος της πολεμικής που άσκησε ο *Δαυλός* κατά του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και των «ανθελληνικών» επιλογών του, οι οποίες «απο-ψύλλωναν» τον Έλληνα «εκ της Ιστορίας του».

Συμπεράσματα

Με αφορμή δημόσια διαμάχη που εκδηλώθηκε για σχολικό βιβλίο της Ιστορίας ύστερα από προσφυγή στη δικαιοσύνη του Κωνσταντίνου Πλεύρη κατά του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το περιοδικό *Δαυλός* συμμετέχει σε αυτήν προβάλλοντας τις θέσεις του εναγόμενου, αλλά ασκώντας και το ίδιο κριτική σε βάρος του συμβουλευτικού αυτού οργάνου του Υπουργείου Παιδείας.

Το ενδιαφέρον για τη λειτουργία του θεσμού του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, όπως εκδηλώνεται από το περιοδικό *Δαυλός*, δεν είναι χρήσιμο και γνήσιο, αφού η επιλογή, η παρουσίαση και ο χειρισμός του ζητήματος έχουν εξωεκπαιδευτικά κίνητρα και εγγράφονται στο πλαίσιο του λαϊκισμού και της δημαγωγίας. Η προσέγγιση έχει τα γνωρίσματα μιας ευκαιριακής, αποσπασματικής, απλουστευτικής και μερικής θεώρησης. Ο τρόπος παρουσίασης του ρόλου και των ευθυνών του θεσμού είναι αναλογικά μεγαλύτερος από τον πραγματικό και υπηρετεί τελικά την εκπαιδευτική και την ευρύτερη ιδεολογία που υπαγορεύει η φυσιογνωμία του συγκεκριμένου εντύπου. Η σπίλωση που επιχειρείται σε βάρος του θα καταδείξει το ευρύτερο κοινωνικό ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά ζητήματα της περιόδου και τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής της τότε σοσιαλιστικής κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ. Μιας πολιτικής η οποία χαρακτηρίστηκε από άρσεις και θέσεις σε ιδιαίτερα μεγάλη έκταση με κίνητρο περισσότερο την κατάργηση και αποκοπή από το παρελθόν και την υπέρβαση του ασφυκτικού ιδεολογικού πλαισίου μέσα στο οποίο λειτουργούσε.

Βιβλιογραφία

Argyropoulos, V. (2017) Γλωσσική αρχαιολατρία: μια σύγχρονη μυθολογία, *13th International Conference on Greek Linguistics*. University of Westminster, 7-9 Σεπτεμβρίου 2017. Διαθέσιμο στο http://icgl13.westminster.ac.uk/wp-content/uploads/sites/55/2019/09/ICGL2013_Proceedings.pdf (Πρόσβαση 30 Μαΐου 2020).

Γούπου, Θ. (2018) *Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο από την ίδρυση έως την κατάργησή του*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Ελευθεροτυπία (1996) Η νέα αρχαιολατρία. Πιστεύω εις 12 Θεούς, 13 Οκτωβρίου. Διαθέσιμο στο <http://www.iospress.gr/ios1996/ios19961013a.htm> (Πρόσβαση 16 Δεκεμβρίου 2020).

Καλεράντε, Ε. (2008) Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Η νεωτερική πρόταση της κυβέρνησης Γ. Παπανδρέου και τα συστήματα των κλειστών ομαδοποιήσεων σε ένα ανοιχτό σύστημα παιδείας, στο Ρήγος, Α., Σεφεριάδης, Σ. & Χατζηβασιλείου, Ε. (επιμ.) *Η «σύντομη» δεκαετία του '60. Θεσμικό πλαίσιο, κομματικές στρατηγικές, κοινωνικές συγκρούσεις, πολιτισμικές διεργασίες*, Αθήνα, Καστανιώτη, σ. 389-403.

Καραμπελιάς, Γ. (2005α) Η περίπτωση του περιοδικού, *Δαυλός, Άρδην*, 52, σ. 39-45. Διαθέσιμο στο <https://ardin-rixi.gr/archives/6686> (Πρόσβαση 16 Δεκεμβρίου 2020).

Καραμπελιάς, Γ. (2005β) Μια ολοκληρωτική ιδεολογία, *Άρδην*, 53, σ. 34-38. Διαθέσιμο στο <https://ardin-rixi.gr/archives/194927> (Πρόσβαση 16 Δεκεμβρίου 2020).

Κωνσταντινίδου, Μ. (2006) *Ο λόγος για την εκπαίδευση στα ακροδεξιά περιοδικά-Η περίπτωση της «Άλφα Ένα»*, διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο στο <http://ikee.lib.auth.gr/record/100765/files/gri-2008-1067.pdf> (Πρόσβαση 16 Δεκεμβρίου 2020).

Μαυροσκούφης, Δ. (1997) *Η σχολική ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 1975-1995. Η μεταπολιτευτική εκδοχή του σισύφειου μύθου*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Μαυροσκούφης, Δ. (2002) Ημερήσιος Τύπος και εκπαιδευτική πολιτική (1976-1998): Η ανατομία ενός πάθους, στο Παπάς, Α., Τσιπλητάρης, Α., Πετρουλάκης, Ν., Χάρης, Κ., Νικόδημος Στ. & Ζούκης, Ν. (επιμ.) *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο-Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Αθήνα, Ατραπός, σ. 150-164.

Μαυροσκούφης, Δ. (2006) Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική ιδεολογία: ερμηνευτική προσέγγιση του «πεισοδίου Τρίτση», στο Χαραλάμπους, Δ. (επιμ.) *Διαχρονικές και συγχρονικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης. Αντιχάρισμα στον καθηγητή Νίκο Π. Τερζή*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη, σ. 153-196.

Μιχαλακόπουλος, Γ. (1987) Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική εκπαιδευτική διαδικασία, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7, σ. 149-194.

Μπουζάκης, Σ. (2007) Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις 1974-2004: Έγιναν, γίνονται, στο Χαραλάμπους, Δ. (επιμ.) *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 71-80.

Ευδιάς, Β. (1999) Οι «Έλληνες» ξανάρχονται, *Σύναξη*, 69, σ. 5-22.

Παμουκτσόγλου, Α. (2002) Εκπαιδευτικοί φορείς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Ο ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (1985-2000), *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα*, Αθήνα, 7, 8 & 9 Νοεμβρίου 2002. Διαθέσιμο στο http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/e19_11_03/sin_ath/mer_g_th_en_ii/pamouktsogloy.htm (Πρόσβαση 7 Ιουνίου 2020).

Παναγιωτόπουλος, Π. (2005) Πολιτισμός κομφορμισμός και εναλλακτική γνώση- Η νέα αρχαιολατρεία, το New Age και η ναρκισσιστική χειραφέτηση, στο *Όψεις του σύγχρονου ανορθολογισμού*, Αθήνα, Σχολή Μωραΐτη, Εταιρία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σ. 195-220.

Παπαμανώλης, Κ. (1990) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη μεταπολεμική Ελλάδα*, διδακτορική διατριβή, Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Διαθέσιμο στο <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/1235> (Πρόσβαση 7 Ιουνίου 2020).

Παπαναστασίου, Γ. (2007) Απ' τα χόματα βγαλμένοι. Ένας αρχαίος σύγχρονος μύθος, *Επιστημονικό Συμπόσιο Μύθοι και ιδεολογήματα στη σύγχρονη Ελλάδα*, Αθήνα, 23 & 24 Νοεμβρίου 2005, Σχολή Μωραΐτη, Εταιρία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, σ. 89-100.

Πυργιωτάκης, Ι., Παπαδάκης, Ν. (2002) Ερμηνευτική μέθοδος και τάξη του λόγου στην εκπαιδευτική πολιτική: Η περίπτωση του ημερήσιου Τύπου, στο Παπάς, Α., Τσιπλητάρης, Α., Πετρουλάκης, Ν., Χάρης, Κ., Νικόδημος, Στ. & Ζούκης, Ν. (επιμ.) *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο-Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Αθήνα, Ατραπός, σ. 150-164.

Sampanis, K., Karantzola, E. (2018) The perception of historical and indo-european linguistics in the instruction of Greek, *Studies in Greek Linguistics*, 38, σ. 179-189. Διαθέσιμο στο https://www.researchgate.net/profile/Konstantinos_Sampanis/publication/333186910_The_perception_of_historical_and_Indo-European_linguistics_in_the_instruction_of_Greek/links/5cdf4f692851c4eabaac002/The-perception-of-historical-and-Indo-European-linguistics-in-the-instruction-of-Greek.pdf (Πρόσβαση 7 Ιουνίου 2020).

Συμεωνίδης, Β. (2011) *Γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση, οι ιδεολογικές αντιστάσεις κατά την πρώτη δεκαετία 1976-1986*, διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ.

Διαθέσιμο στο <http://ikee.lib.auth.gr/record/128222/files/GRI-2011-7751.pdf> (Πρόσβαση 30 Μαΐου 2020).

Τούμπλη, Μ. (2019) *Οι δημόσιες διαμάχες για τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας στην Ελλάδα την περίοδο της Μεταπολίτευσης*, διπλωματική εργασία, Σπάρτη, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στο https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/41556/1/503402_%CE%A4%CE%9F%CE%A5%CE%9C%CE%A0%CE%9B%CE%97_%CE%9C%CE%91%CE%A1%CE%99%CE%91_.pdf (Πρόσβαση 6 Ιουνίου 2020).

Τσίτσης, Π. (2014) *Η άνοδος της Χρυσής Αυγής και ο εναγκαλισμός της με την ελληνική κοινωνία σε κρίση. Αντίδραση ή επιλογή;*, διπλωματική εργασία, Κόρινθος, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Διαθέσιμο στο https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2232/46-2014%20%ce%a4%ce%a3%ce%99%ce%a4%ce%a3%ce%97%ce%a3%20%ce%a0%ce%91%ce%9d%ce%91%ce%93%ce%99%ce%a9%ce%a4%ce%97%ce%a3.pdf?s_equence=1&isAllowed=y (Πρόσβαση 22 Δεκεμβρίου 2020).

Υφαντή, Α. (2011) Συγκεντρωτισμός και προσπάθειες αποκεντρωτικών πολιτικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.), *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις, Τόμος Β΄, Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 735-748.

Χαραλάμπους, Δ. (2006) Το αντιμεταρρυθμιστικό εκπαιδευτικό ρεύμα: από τη μετεμφυλιακή στην πρώιμη μεταπολιτευτική περίοδο, στο Χαραλάμπους, Δ. (επιμ.) *Διαχρονικές και συγχρονικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης. Αντιχάρισμα στον καθηγητή Νίκο Π. Τερζή*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη, σ. 259-283.

Ψαρράς, Δ. (2010) *Το κρυφό χέρι του Καρατζαφέρη. Η τηλεοπτική αναγέννηση της ελληνικής Ακροδεξιάς*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

Φροντιστηριακή διδασκαλία μεταξύ ομότιμων στο πανεπιστήμιο: Μελέτη για το αμοιβαίο όφελος των «φροντιστηριακών δασκάλων» και των «μαθητών»

Μουμουλίδου Μαρία

*Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Σύγχρονης Διδακτικής για την Προσχολική Εκπαίδευση
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία,
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
mmaria@psed.duth.gr*

Καραδημητρίου Κώστας

*Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής και Εφαρμογών
για την Τυπική και την Άτυπη Εκπαίδευση
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία,
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
kkaradim@psed.duth.gr*

Βασιλική Πλιόγκου

*Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής και Εφαρμογών στην Εκπαίδευση
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών
Επιστημών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
vpliogou@uowm.gr*

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να εξετάσει το αμοιβαίο όφελος της φροντιστηριακής διδασκαλίας (ΦΔ) μεταξύ ομότιμων, που εφαρμόστηκε σε φοιτητές/-ήτριες –σε ρόλο φροντιστηριακών δασκάλων και μαθητών– στο πλαίσιο ενός μαθήματος του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΠΗ) του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (ΔΠΘ). Συμμετείχαν δεκαέξι φοιτητές/-ήτριες, επτά ως «φροντιστηριακοί δάσκαλοι» και εννέα ως «μαθητές». Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν από καταγραφή της επόπτριας μέσω ημιδομημένης, συμμετοχικής παρατήρησης της διαδικασίας, καθώς και από τις απαντήσεις των φοιτητών/-τριών σε ερωτηματολόγια, και τέλος ακολούθησε η θεματική ανάλυσή τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξε αμοιβαίο όφελος από τη διαδικασία για τους/τις φοιτητές/-ήτριες, τόσο για τους «φροντιστηριακούς δασκάλους» όσο και για τους «μαθητές»: γνωστικό και κοινωνικό όφελος, θετική στάση απέναντι στην αντιμετώπιση δυσκολιών, εγκάρσιες δεξιότητες κ.ά. Παράλληλα όμως η υλοποίηση της ΦΔ έδειξε ότι μπορεί ως μέθοδος να συνδεθεί με την υποστήριξη των φοιτητών/-τριών στην ακαδημαϊκή τους πορεία και να συνυπάρχει αρμονικά με την «κλασική» διδασκαλία, ενδυναμώνοντας ποιοτικά το υπάρχον Πρόγραμμα Σπουδών του ΤΕΕΠΗ.

Λέξεις-κλειδιά: φροντιστηριακή διδασκαλία μεταξύ ομότιμων, μάθηση μεταξύ ομότιμων, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αμοιβαίο όφελος, μαθητοκεντρικές μέθοδοι μάθησης

Abstract

The purpose of this study is to examine the mutual benefit of Peer Tutoring among university students from the implementation of the method in a course of the undergraduate program of the Department of Education Sciences in Early Childhood of the Democritus University of Thrace. Sixteen students, seven “tutors” and nine “tutees” participated. The data were collected through semi-structured, participatory observation by the process supervisor and through questionnaires for the students, followed by their thematic analysis. The results showed that there was a mutual benefit from Peer Tutoring both for tutors and tutees: cognitive and social benefit, a positive attitude towards dealing with difficulties, transversal skills, etc. At the same time, the implementation of the method showed that it can be linked with the support of students in their academic development and that it can coexist harmoniously alongside typical semester course classes, qualitatively strengthening the existing academic program of the above Department.

Keywords: peer tutoring, peer learning, higher education, mutual benefits, student centered learning

Εισαγωγή

Η φροντιστηριακή διδασκαλία (ΦΔ) μεταξύ ομότιμων (peer tutoring) περιγράφει το είδος της διδασκαλίας κατά την οποία ο «φροντιστηριακός δάσκαλος» και ο «μαθητής»¹ βρίσκονται στην ίδια ακαδημαϊκή κατάσταση (στάτους) (Cohen, 1986), έχοντας όμως διακριτούς ρόλους (Roscoe & Chi, 2007· Topping & Ehly, 2001· Topping, 1996). Στόχος της ΦΔ μεταξύ ομότιμων –τουλάχιστον εμφανής– είναι το ακαδημαϊκό όφελος για τον «μαθητή» (Cohen, 1986). Οι «φροντιστηριακοί δάσκαλοι» δεν είναι απαραίτητο να είναι ειδικοί στο περιεχόμενο ή στη δεξιότητα που θα διδάξουν, αλλά γενικά θεωρείται καλύτερο να βρίσκονται σε κάπως ανώτερο επίπεδο από αυτό του «μαθητή» (Topping, 2000)². Όπως επισημαίνει η Falchikov (2001, σ. 4) «όταν το επίπεδο γνώσης είναι το ίδιο ή δεν είναι εκ προθέσεως άνισο, τότε μπορεί να προκύψει συνεργασία μεταξύ ίσων». Σύμφωνα με τους Roscoe και Chi (2007), η ασυμμετρία αυτή, καθώς και οι διδακτικές δραστηριότητες είναι τα δομικά

¹ Με τους όρους «φροντιστηριακός δάσκαλος» (tutor) και «μαθητής» (tutee) εννοούνται οι φοιτητές/-ήτριες που παρέχουν εξατομικευμένη στήριξη μέσα από τη φροντιστηριακή διδασκαλία και οι φοιτητές/-ήτριες που τη δέχονται, αντίστοιχα.

² Σύμφωνα με τον Topping (2000), η μεγάλη διαφορά στο επίπεδο μεταξύ «φροντιστηριακού δασκάλου» και «μαθητή» μπορεί να οδηγήσει τους πρώτους σε έλλειψη ενδιαφέροντος για το περιεχόμενο διδασκαλίας και σε μικρό για τους ίδιους όφελος από τη διαδικασία.

στοιχεία που διαφοροποιούν τη ΦΔ μεταξύ ομότιμων από άλλες μορφές μάθησης μεταξύ ομότιμων (Peer Learning ή Peer Assisted Learning/PAL).

Η μέθοδος της ΦΔ έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση περισσότερο, εξαιτίας της ανάγκης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων να επιτευχθεί ο διττός στόχος, της βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας παράλληλα με την εξοικονόμηση σε πόρους (Stigmar, 2016· Topping, 1996). Επιπλέον, ενδυναμώνει τους/τις φοιτητές/-ήτριες στο να αλλάξουν συνήθειες μελέτης και να βελτιώσουν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα (Pugatch & Wilson, 2018) και μπορεί να συνδράμει στη διαχείριση σύνθετων κοινωνικών ζητημάτων και στην αντιστάθμιση ανισοτήτων, όπως είναι, για παράδειγμα, η ίση πρόσβαση στη μάθηση και σε εκπαιδευτικές πηγές, η ενσωμάτωση μειονοτήτων και η αντιμετώπιση του φαινομένου της εγκατάλειψης των σπουδών (Farooq, 2017).

Σε σχέση με το τελευταίο, είναι αξιοσημείωτο ότι στην ΕΕ πολλοί/-ές φοιτητές/-ήτριες εγκαταλείπουν τις σπουδές τους λόγω κυρίως του χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού περιβάλλοντος προέλευσης. Στη χώρα μας δεν υπάρχει καταγραφή που να αποτυπώνει με ακρίβεια το μέγεθος και τις αιτίες του φαινομένου, αλλά αυτό που γνωρίζουμε είναι ότι ο αριθμός των φοιτητών/-τριών που, ενώ έχουν τελειώσει τα προβλεπόμενα έτη σπουδών, οφείλουν μαθήματα έχει διπλασιαστεί την τελευταία δωδεκαετία (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2020). Παρόμοια κατάσταση αποτυπώνεται και σε βιβλιογραφικές αναφορές που αφορούν τις Ηνωμένες Πολιτείες (ενδεικτικά: Pugatch & Wilson, 2018).

Στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΠΗ) του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (ΔΠΘ) στο οποίο διεξάγεται η παρούσα έρευνα, σύμφωνα με στοιχεία της γραμματείας, τον Μάρτιο του 2020, επί συνόλου 955 ενεργών φοιτητών/-τριών, οι 348 έχουν ξεπεράσει το τέταρτο έτος σπουδών και οφείλουν μαθήματα, ενώ 137 έχουν υποβάλει αίτημα διαγραφής χωρίς να έχουν γνωστοποιήσει τον λόγο. Προφανώς, η αδυναμία ανταπόκρισης κάποιων από αυτούς/-ές στις απαιτήσεις του Προγράμματος Σπουδών, ο τρόπος και οι συνήθειες μελέτης (π.χ. κακή οργάνωση του χρόνου, διάφοροι περισπασμοί στη διάρκεια των σπουδών κ.ά.) αλλά και εγγενή προβλήματα (π.χ. χαμηλή γλωσσική επάρκεια, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κ.ά.) είναι μερικοί μόνο παράγοντες που συντέλεσαν στην παράταση των σπουδών τους πέρα από το προβλεπόμενο (τέσσερα χρόνια) ή ακόμα και στην εγκατάλειψη των σπουδών.

Παρά τα σημαντικά οφέλη που συνηγορούν υπέρ της εισαγωγής και της ανάπτυξης της φροντιστηριακής διδασκαλίας μεταξύ ομότιμων στα πανεπιστημιακά ιδρύματα και παρά τα προβλήματα, στην επίλυση των οποίων θα μπορούσε να συμβάλει, η συγκεκριμένη μέθοδος δεν είναι διαδεδομένη στην Ελλάδα, ούτε ως θεσμός ούτε ερευνητικά. Ως εκ τούτου, καθίσταται σημαντική η διενέργεια εμπειρικών ερευνών στο πλαίσιο της ελληνικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες θα αναδείξουν αποτελέσματα από την εφαρμογή της μεθόδου στην ελληνική πραγματικότητα.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Στην αρχική της μορφή, η φροντιστηριακή διδασκαλία (ΦΔ) μεταξύ ομότιμων (peer tutoring) περιλάμβανε παιδιά που ενεργούσαν ως υποκατάστατα του δασκάλου, σύμφωνα με την αντίληψη ότι η γνώση μεταδίδεται, ενώ σήμερα η μέθοδος γίνεται αντιληπτή περισσότερο ως διαδικασία αλληλεπίδρασης, από την οποία μαθαίνουν και οι δύο πλευρές – «φροντιστηριακός δάσκαλος» και «μαθητής»–, αναγνωρίζοντας πλέον τα οφέλη που αποκομίζει και ο/η μαθητής/-ήτρια-«δάσκαλος» από αυτή (Falchikov, 2001· Topping, 1996). Σύμφωνα με τον Topping (2005), η ΦΔ μεταξύ ομότιμων και η συνεργατική μάθηση αποτελούν τις δύο περισσότερο εδραιωμένες, χρονικά και ερευνητικά, μορφές μάθησης μεταξύ ομότιμων. Στοιχεία που καθιστούν τη μάθηση σε τέτοιο πλαίσιο αποτελεσματική είναι τα παρακάτω:

α) Τα οργανωτικά ή και δομικά χαρακτηριστικά της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται κατά τη μαθησιακή διαδικασία (π.χ. ο χρόνος που αφιερώνεται αποκλειστικά στο αντικείμενο, η εξατομίκευση της μάθησης, η άμεση ανατροφοδότηση κ.ά.).

β) Από γνωστική άποψη, περιλαμβάνει τη λογική της σύγκρουσης και της πρόκλησης (η άποψη αυτή αντανακλά την πιαζετική θεώρηση) και παράλληλα την υποστήριξη από κάποιον «άλλο», περισσότερο ικανό, με τη διαχείριση των δραστηριοτήτων να γίνεται στα όρια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ) και των δύο πλευρών (η άποψη αυτή αντανακλά τη βιγκοτσιανή θεώρηση).

γ) Γίνεται προσπάθεια από αυτόν που βοηθά να διαχειρίζεται και να προσαρμόζει την προσέγγιση των πληροφοριών στο επίπεδο του «μαθητή», προκειμένου να μεγιστοποιηθεί ο βαθμός προόδου.

δ) Εξασκούνται οι δεξιότητες επικοινωνίας, καθώς αυτές είναι προαπαιτούμενες σε υψηλό επίπεδο (π.χ. δεξιότητες επεξήγησης, ακρόασης, μεταφοράς των σκέψεων σε λόγο κ.ά.).

ε) Το συναισθηματικό περιεχόμενο της μάθησης ανάμεσα στους/στις ομότιμους μπορεί να είναι πολύ ισχυρό και διευκολύνει τις συνθήκες για μάθηση (π.χ. υπάρχει ευκολότερο άνοιγμα του εαυτού, διατήρηση της κινητοποίησης που οφείλεται στο αίσθημα ευθύνης και αφοσίωσης μεταξύ τους κ.ά.), (Topping, 2015, 2005· Topping & Ehly, 2001).

Η Cohen (1986) παρομοίως επικεντρώνεται στα παρακάτω στοιχεία της ΦΔ μεταξύ ομότιμων, που συνδέονται με τη μάθηση:

α) Την εξατομίκευση, που προέρχεται από την αναλογία «έναν προς έναν».

β) Τη μοντελοποίηση, που στηρίζεται στα κοινά χαρακτηριστικά του «δασκάλου» με τον «μαθητή» και στη δυνατότητα να λειτουργήσει ο «δάσκαλος» ως μοντέλο συμπεριφοράς.

γ) Τις διάφορες μορφές κινήτρων, που μπορούν να συνδέονται με τη συγκεκριμένη μέθοδο: κοινωνικά, ηθικά, ακαδημαϊκά, υλικά κίνητρα.

δ) Την εγγύτητα του «δασκάλου» με τον «μαθητή» –για παράδειγμα, το γεγονός ότι οι δύο πλευρές μοιράζονται παρόμοιο τρόπο λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας– και τη συνακόλουθη κοντινή σχέση που δημιουργείται.

Οι ομότιμοι, τέλος, *«σπάνια διακατέχονται από προκαταλήψεις, που μπορεί να λειτουργήσουν ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία, απέναντι σε συγκεκριμένους/-ες μαθητές/-ήτριες ή μαθητές/-ήτριες που μαθαίνουν με αργό ρυθμό»* (Cohen, 1986, σ. 178).

Από τα παραπάνω προκύπτουν εμφανή οφέλη για τον «μαθητή», πράγμα που είναι άλλωστε και ο βασικός σκοπός της μεθόδου, αλλά επίσης και για τον «δάσκαλο», καθώς οι γνωστικές, επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες προάγονται σε υψηλό βαθμό από τον ρόλο που αναλαμβάνει στη διαδικασία της διδασκαλίας. Οι Roscoe και Chi (2007), σε βιβλιογραφική επισκόπηση που έκαναν με στόχο να εντοπίσουν τα οφέλη που αποκομίζουν οι «φροντιστηριακοί δάσκαλοι» από τη μέθοδο, καταλήγουν ότι ωφελούνται από την αφομοίωση εννοιών και αρχών, γεννούν νέες ιδέες μέσα από τα συμπεράσματα και τον συλλογισμό, χρειάζεται να παρακολουθούν τη δική τους κατανόηση και να αυτοδιορθώνονται και ότι τα στοχαστικά ερωτήματα των «μαθητών» και των «δασκάλων» υποστηρίζουν αυτό το αναστοχαστικό χτίσιμο της γνώσης. Παρατηρούν ωστόσο ότι, ως επί το πλείστον, οι

ΜΟΥΜΟΥΛΙΔΟΥ ΜΑΡΙΑ - ΚΑΡΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΚΩΣΤΑΣ -ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΠΛΙΟΓΚΚΟΥ «δάσκαλοι» απλώς συνοψίζουν την πληροφορία χωρίς επεξεργασία ή αναστοχασμό και ότι, ακόμα και μετά από εκπαίδευση, κάποιοι από αυτούς «παραδίδουν» αντί να «αναπτύσσουν» τη γνώση τους, με αποτέλεσμα να υπάρχουν λιγοστά μαθησιακά οφέλη για τους ίδιους σε αυτές τις περιπτώσεις. Παρόμοια οι Galbraith και Winterbottom (2011), από έρευνα στην οποία ως «δάσκαλοι» συμμετείχαν μαθητές/-ήτριες ηλικίας 16-17 ετών και ως «μαθητές», μαθητές/-ήτριες ηλικίας 14-15 ετών, καταλήγουν στα συμπεράσματα ότι οι πρώτοι ωφελήθηκαν ποικιλοτρόπως από την εμπλοκή τους στη φροντιστηριακή διδασκαλία μεταξύ ομότιμων και συγκεκριμένα:

α) Οι επεξηγήσεις που χρειάστηκε να δίνουν στους «μαθητές» τούς βοήθησαν να δοκιμάσουν στην πράξη και να αποσαφηνίσουν τι κατανόησαν, να χτίσουν τις ιδέες τους και να τις αναδιοργανώσουν.

β) Τους δόθηκε η ευκαιρία να επανεξετάσουν θεμελιώδεις ιδέες και να κάνουν συσχετίσεις ανάμεσα σε εννοιολογικές περιοχές.

γ) Παρακινήθηκαν να επεξεργαστούν κατ' επανάληψη, πρώτα οι ίδιοι, τις ιδέες τους, μέχρι να εξασφαλίσουν ότι τις έχουν κατανοήσει.

δ) Σε ορισμένα ερωτήματα «αναλυτικής απάντησης» που έθεταν υπήρξαν ενδείξεις ότι αναστοχάστηκαν τη δική τους μάθηση και ότι έκαναν συσχετίσεις ανάμεσα σε εννοιολογικές περιοχές.

ε) Η προετοιμασία τους να «διδάξουν» τους έδωσε την ευκαιρία να επικεντρωθούν στα κύρια σημεία του διδακτικού αντικειμένου και να παρουσιάσουν το υλικό σε μορφή που απαιτεί την εμπλοκή σε βασικές ιδέες και την κατανόηση της οπτικής του «μαθητή», στοιχεία που τους ανάγκαζαν να εμπλακούν ενεργά στο περιεχόμενο του μαθήματος.

στ) Υπήρξαν ενδείξεις ότι επεξεργάστηκαν και αναδιοργάνωσαν την κατανόησή τους και ότι χρησιμοποίησαν νοητικές αναπαραστάσεις από επεισόδια που έλαβαν χώρα κατά τη φροντιστηριακή διδασκαλία, προκειμένου να εστιάσουν σε κενά της δικής τους γνώσης επάνω στο αντικείμενο.

Τέλος, ο Stigmar (2016), σε μια κριτική επισκόπηση ερευνών που προέρχονται από δεκατρείς χώρες παγκοσμίως και αφορούν αποκλειστικά την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, εξέτασε τα οφέλη που προκύπτουν από τη φροντιστηριακή διδασκαλία μεταξύ ομότιμων, για τους/τις φοιτητές/-ήτριες, «δασκάλους» και «μαθητές». Η επισκόπηση του αποκτά ιδιαίτερη αξία στην περίπτωση της δικής μας μελέτης, καθώς, όπως επισημαίνει ο ερευνητής, τα θετικά αποτελέσματα ερευνών, μετα-αναλύσεων και επισκοπήσεων από άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης δεν

μπορούν να αναχθούν αυτόματα και στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Τα συμπεράσματά του οργανώνονται γύρω από δύο άξονες:

α) *σε σχέση με τη μάθηση σε βάθος*: Σε πολλές από τις έρευνες της επισκόπησης δε διατυπώνεται με ξεκάθαρους όρους αν προάγεται η μάθηση σε βάθος με τη φροντιστηριακή διδασκαλία μεταξύ ομότιμων. Ωστόσο, σε επτά από αυτές αναφέρεται ως αποτέλεσμα το βαθύτερο επίπεδο κατανόησης. Επίσης, σε δύο ακόμα έρευνες αναφέρεται ότι η μέθοδος συνδέθηκε με αύξηση της υπευθυνότητας απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία, με την παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας από τους/τις ίδιους/-ες τους/τις φοιτητές/-ήτριες, καθώς και με τη μεταγνωστική ενημερότητα. Σε μια έρευνα αναφέρεται αύξηση τόσο της επιφανειακής όσο και της εις βάθος μάθησης, ενώ σε μια ακόμα αναφέρεται αύξηση της επιφανειακής μάθησης. Τα παραπάνω ασαφή αποτελέσματα μπορούν να ερμηνευθούν, σύμφωνα με τον Stigmar, σε σχέση με τους μεθοδολογικούς περιορισμούς των ερευνών.

β) *σε σχέση με τις γενικές δεξιότητες*: Από τις έρευνες της επισκόπησης προκύπτει ότι η φροντιστηριακή διδασκαλία μεταξύ ομότιμων ωφελεί τόσο τους «δασκάλους» όσο και τους «μαθητές», λόγω της ενδυναμωμένης αλληλεπίδρασης.

Τα θετικά αποτελέσματα που προκύπτουν για τους/τις φοιτητές/-ήτριες είναι τα παρακάτω (Stigmar, 2016):

1. Αυξάνεται το επίπεδο κατανόησης, καλλιεργείται η κριτική σκέψη, υπάρχει καλύτερη ανατροφοδότηση, διευρύνεται η συμμετοχή τους και ενθαρρύνεται η εμπλοκή τους με το αντικείμενο του μαθήματος. Επίσης βελτιώνεται η αυτορρύθμιση, που περιλαμβάνει: την κινητοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα, τη διαχείριση του χρόνου, τη στοχοθεσία, τη μεταγνώση, τον αναστοχασμό, τις οργανωτικές δεξιότητες.

2. Επιπλέον, οι «δάσκαλοι» και οι «μαθητές» αναπτύσσουν ικανότητες επεξήγησης, στοιχείο που συμβάλλει στην ενσωμάτωση της νέας γνώσης στην παλιά και οδηγεί σε εκτενέστερη εννοιολογική κατανόηση.

3. Παράλληλα, καλλιεργείται το αίσθημα του «ανήκειν», ενισχύεται η επικοινωνία και, καθώς οι φοιτητές/-ήτριες δουλεύουν μαζί με άλλους ως συνεργάτες, προάγονται δεξιότητες ηγεσίας και αναπτύσσεται ο σεβασμός στις διαφορετικές οπτικές.

4. Το συνεργατικό περιβάλλον, το χτίσιμο σχέσεων και η δημιουργία θερμού κλίματος συντελούν επίσης στη μείωση του άγχους των «μαθητών».

5. Η μέθοδος αντιμετωπίζει την «ακαδημαϊκή απομόνωση», καθώς δίνει τη δυνατότητα για διάλογο ανάμεσα στους/στις φοιτητές/-ήτριες και ενθαρρύνει την επικοινωνία.

6. Τέλος, τα προγράμματα φροντιστηριακής διδασκαλίας μεταξύ ομότιμων στο πανεπιστήμιο μπορούν να αποτελέσουν μέσο αντιμετώπισης του προβλήματος της εγκατάλειψης των σπουδών και να συμβάλουν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος χαμηλού ακαδημαϊκού ρίσκου για τους/τις φοιτητές/-ήτριες.

Αν και από τα αποτελέσματα της επισκόπησης του Stigmar (2016) δεν προκύπτει ότι η φροντιστηριακή διδασκαλία μεταξύ ομότιμων στο πανεπιστήμιο συσχετίζεται με τη βελτίωση της βαθμολογίας των «μαθητών»-φοιτητών, οι Arco-Tirado, Fernández-Martín και Hervás-Torres (2019) έδειξαν, σε μια πρόσφατη πειραματική έρευνα, ότι η επίδραση ενός προγράμματος φροντιστηριακής διδασκαλίας που υλοποιήθηκε σε πρωτοετείς φοιτητές/-ήτριες-«μαθητές» με τη συμμετοχή εκπαιδευμένων τελειόφοιτων και υποψήφιων διδασκάλων σε ρόλο «δασκάλων», συσχετίστηκε θετικά με την ακαδημαϊκή τους επίδοση, η οποία μετρήθηκε μέσα από την επίσημη ακαδημαϊκή τους αξιολόγηση. Επιπλέον, είναι ενδιαφέρον ότι, από έρευνα που διεξήγαγε η Russ (2015) με φοιτητές/-ήτριες που ανήκαν σε υψηλή ομάδα κινδύνου ως προς το ακαδημαϊκό τους προφίλ (δηλαδή χαμηλό γλωσσικό επίπεδο, χαμηλή επίδοση στις εξετάσεις κ.ά.), προέκυψε ότι οι βαθμοί των φοιτητών/-τριών, που συμμετείχαν σε ΦΔ εντός μικρών ομάδων από ομότιμους, ήταν σημαντικά υψηλότεροι σε σύγκριση με τους βαθμούς των φοιτητών/-τριών που συμμετείχαν σε αντίστοιχου τύπου³ ΦΔ από επαγγελματίες, δηλαδή άτομα που έχουν προσληφθεί από το πανεπιστήμιο για το συγκεκριμένο έργο.

2. Η μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Ο σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να αναδείξει το αμοιβαίο όφελος (γνωστικό, κοινωνικό ή άλλο) της φροντιστηριακής διδασκαλίας (ΦΔ) μεταξύ ομότιμων που εφαρμόστηκε σε φοιτητές/-ήτριες –σε ρόλο «φροντιστηριακών δασκάλων» και «μαθητών»–, όπως περιγράφεται από τους/τις ίδιους/-ες και την επόπτρια της διαδικασίας κατά την εφαρμογή της μεθόδου, στο πλαίσιο ενός μαθήματος του

³ Στο σχήμα «έναν προς έναν» δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη βαθμολογία των φοιτητών/-τριών που συμμετείχαν σε φροντιστηριακή διδασκαλία από ομότιμους και σε αυτούς/-ές που συμμετείχαν σε φροντιστηριακή διδασκαλία από επαγγελματίες.

προπτυχιακού προγράμματος σπουδών του ΤΕΕΠΗ του ΔΠΘ. Συγκεκριμένα, επιδιώχθηκε να αναδειχθούν τόσο οι γνώσεις όσο και οι κοινωνικές ή άλλες δεξιότητες που αποκτήθηκαν ή και ενισχύθηκαν από τους/τις φοιτητές/-ήτριες, στην προσπάθειά τους να διδάξουν και να μάθουν εξατομικευμένα, σύμφωνα με τις αρχές και τη λογική της φροντιστηριακής διδασκαλίας, είτε βοηθώντας τον άλλον είτε λαμβάνοντας βοήθεια μέσα σε αυτή τη διαδικασία.

2.2. Το πλαίσιο υλοποίησης των μαθημάτων της φροντιστηριακής διδασκαλίας

Η έρευνα υλοποιήθηκε κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2017-18 και 2018-19, στο πλαίσιο του μαθήματος Εξατομικευμένη μάθηση με εποπτεία: θεωρία και έρευνα, το οποίο είναι κατ' επιλογήν υποχρεωτικό μάθημα του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών του ΤΕΕΠΗ και προσφέρεται στο τρίτο εξάμηνο σπουδών. Το οργανόγραμμα του μαθήματος προβλέπει 5 θεωρητικά μαθήματα και 8 εργαστηριακά, με εφαρμογές της διδασκόμενης θεωρίας στην πράξη. Η διάρκεια του κάθε μαθήματος ήταν 2½ ώρες. Στο τέλος κάθε συνάντησης, οι φοιτητές/-ήτριες καλούνταν να σχολιάσουν κριτικά, αναστοχαζόμενοι/-ες τη διαδικασία της φροντιστηριακής διδασκαλίας που είχε προηγηθεί, κάνοντας ταυτόχρονα μια εκτίμηση της πορείας τους, καθώς και πρόβλεψη ενεργειών για την επόμενη συνάντηση.

Ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος είχε περιγραφεί επακριβώς και εκ των προτέρων από την υπεύθυνη καθηγήτρια στους/στις υποψήφιους/-ες που δικαιούνταν να το επιλέξουν και περιλάμβανε τις παρακάτω πληροφορίες: α) τρόπος διδασκαλίας: διαλέξεις⁴, αποκλειστικά για τους «δασκάλους» και εργαστηριακά μαθήματα, με υποχρεωτική παρουσία «δασκάλων» και «μαθητών», β) παρουσίες: δικαίωμα για μία μόνο απουσία, γ) σύνθεση δυάδων: ένας «φροντιστηριακός δάσκαλος» προς έναν «μαθητή», δ) τρόπος εξέτασης: αξιολόγηση της διαδικασίας με παρατήρηση της επόπτριας και όχι με τελικές γραπτές εξετάσεις.

Όσον αφορά τις παρουσίες, στον πρώτο κύκλο απουσίασε τελικά δύο φορές μια «μαθήτρια», δύο φορές μια δεύτερη της ίδιας δυάδας, ενώ μία φορά απουσίασε όλη η τριάδα· στον δεύτερο κύκλο απουσίασαν από μία φορά δύο δυάδες «φροντιστηριακών δασκάλων» και «μαθητών».

⁴ Οι διαλέξεις περιλάμβαναν την παρουσίαση θεωρητικών εργαλείων και ερευνητικών δεδομένων της σύγχρονης διεθνούς βιβλιογραφίας για τη φροντιστηριακή διδασκαλία, με έμφαση στη διαπολιτισμική διάστασή της και με αναφορές τόσο σε παιδιά όσο και σε ενήλικες (σχολεία και πανεπιστήμια).

2.3. Τα υποκείμενα της έρευνας

Ο ανώτατος αριθμός φοιτητών/-τριών-φροντιστηριακών δασκάλων, που μπορούσαν να δηλώσουν το συγκεκριμένο μάθημα στο οποίο εντασσόταν η ΦΔ ήταν δεκαπέντε. Πλέον τούτου, οι προϋποθέσεις που τέθηκαν για την επιλογή τους ήταν να έχουν επιτύχει στις εξετάσεις του μαθήματος στο οποίο θα στήριζαν τον «μαθητή». Αν και μια προϋπόθεση ήταν να δημιουργηθούν δυάδες, εξαιτίας του γεγονότος ότι στον πρώτο κύκλο παρουσιάστηκαν μόνο δύο φοιτήτριες ως υποψήφιες «φροντιστηριακές δασκάλες» και τέσσερις ως υποψήφιες «μαθήτριες», αποφασίστηκε από τη διδάσκουσα καθηγήτρια να δοκιμαστεί το σχήμα «ένας προς δύο», καθώς οι τελευταίες εκδήλωσαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον να λάβουν στήριξη σε μαθήματα της διδάσκουσας, στις εξετάσεις των οποίων απέτυχαν. Επίσης, από τις δύο «φροντιστηριακές δασκάλες», η μία δεν είχε επιτύχει στις εξετάσεις του μαθήματος στο οποίο θα στήριζε τις συμφοιτήτριές της, αλλά δήλωσε ότι την ενδιέφερε να δοκιμάσει. Η πρότασή της έγινε αποδεκτή λόγω του περιορισμένου αριθμού φοιτητών/-τριών που συμμετείχαν και ταυτόχρονα από ερευνητικό ενδιαφέρον για την περίπτωση της.

Οι «μαθητές» που επιλέχθηκαν από την καθηγήτρια ήταν άτομα υψηλού ακαδημαϊκού κινδύνου. Συγκεκριμένα, δεν είχαν επιτύχει σε εξετάσεις μαθημάτων, ιδιαίτερα αυτών που δίδασκε η ίδια⁵, και είχαν εξαιρετικά χαμηλούς βαθμούς σε επανειλημμένες εξεταστικές περιόδους, ενώ κάποιοι από αυτούς παρουσίαζαν εμφανή αδυναμία στο επίπεδο της γλώσσας, καθώς ήταν αλλόγλωσσοι. Συνολικά, στους δύο κύκλους μαθημάτων συμμετείχαν 16 φοιτητές/-ήτριες: στον πρώτο κύκλο 2 φοιτήτριες ως «φροντιστηριακοί δασκάλοι» με δύο φοιτήτριες –«μαθητές» η καθεμία, και στον δεύτερο 5 φοιτήτριες ως «φροντιστηριακοί δάσκαλοι» με έναν «μαθητή» η καθεμία. Συνήθως, τρεις «μαθητές» θεωρείται ότι είναι ένας ικανός αριθμός για φροντιστηριακή διδασκαλία, αλλά «αυτός ο αριθμός μπορεί να εξαρτάται από την ηλικία των συμμετεχόντων ή για παράδειγμα από το γεγονός ότι είναι φοιτητές/-ήτριες πανεπιστημίου ή μαθητές/-ήτριες δημοτικού» (Peyrat-Malaterre, 2011, σ. 53). Στον δεύτερο κύκλο, ένας «μαθητής» και μία «μαθήτρια» ήταν αλλόγλωσσοι, με τον έναν από αυτούς να συμμετέχει για τρίτη φορά σε κύκλο ΦΔ.

⁵ Πρόκειται για τα μαθήματα Εξέλιξη παιδαγωγικής σκέψης, Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης και Σύγχρονη διδακτική: Βασικές έννοιες και προτάσεις εφαρμογής, που διδάσκει η πρώτη συγγραφέας του άρθρου, ενώ μια δυάδα του δεύτερου κύκλου επέλεξε το μάθημα Εισαγωγή στη μουσειοπαιδαγωγική, που διδάσκει άλλη καθηγήτρια.

Οι συμμετέχοντες «φροντιστηριακοί δάσκαλοι» και των δύο κύκλων ήταν μόνο γυναίκες, ενώ στους συμμετέχοντες «μαθητές» του δεύτερου κύκλου υπήρχε μόνο ένας άνδρας. Συνεπώς μία μόνο δυάδα ήταν ετερογενής ως προς το φύλο. Σύμφωνα με την Peyrat (2008), οι «φροντιστηριακές δασκάλες» είναι πιο αποτελεσματικές από τους «φροντιστηριακούς δασκάλους», ανεξάρτητα από το φύλο του «μαθητή» (όπως αναφέρεται στο Peyrat-Malaterre, 2011, σ. 52). Τη χρονιά υλοποίησης της ΦΔ, από τις συμμετέχουσες, οι «φροντιστηριακές δασκάλες» και των δύο κύκλων φοιτούσαν στο τρίτο έτος σπουδών και οι «μαθητές» ως εξής: του πρώτου κύκλου οι τρεις «μαθήτριες» ήταν πρωτοετείς και η μία δευτεροετής, ενώ από τους «μαθητές» του δεύτερου κύκλου, οι τρεις ήταν δευτεροετείς, η μία πρωτοετής και ένας εκτός κύκλου σπουδών. Σε γενικές γραμμές, υποθέτουμε ότι, με βάση το έτος φοίτησης των συμμετεχουσών στον πρώτο κύκλο ΦΔ, το επίπεδο γνώσεων των φοιτητριών, «φροντιστηριακών δασκάλων» και «μαθητών», ήταν σχετικά παρόμοιο, ενώ στον δεύτερο, το επίπεδο γνώσεων ήταν αρκετά διαφορετικό για τις τέσσερις από τις πέντε δυάδες. Σχετικά με τις σχέσεις που αναπτύχθηκαν ανάμεσα σε «φροντιστηριακές δασκάλες» και «μαθητές», από τα λεγόμενά τους σε άτυπο επίπεδο συμπεραίνεται ότι υπήρξε κυρίως μια τυπική, συνήθης και απλή γνωριμία μεταξύ τους. Τέλος, ηλικιακά, στον πρώτο κύκλο, οι φοιτήτριες ήταν σχεδόν συνομήλικες, από 18-21 ετών, όπως και στον δεύτερο κύκλο, με εξαίρεση δύο «φροντιστηριακές δασκάλες», οι οποίες ήταν περίπου δέκα δώδεκα χρόνια μεγαλύτερες από τους «μαθητές» τους. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες ήταν σχεδόν συνομήλικοι, καθώς οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από 20 έως 25 χρόνια.

2.4. Η μέθοδος και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η επικοινωνία των φοιτητών/-τριών μεταξύ τους στη διάρκεια της ΦΔ γινόταν πρόσωπο με πρόσωπο⁶ και καταγράφηκε από την επόπτρια καθηγήτρια μέσω ημιδομημένης και συμμετοχικής παρατήρησης των αλληλεπιδράσεων και των πρακτικών, που καταχωρίζονταν σε ελεύθερη μορφή σε μη δομημένο φύλλο παρατήρησης. Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια ήταν παρούσα στη διάρκεια όλων των συναντήσεων, περιφερόταν ανάμεσα στις δυάδες/τριάδες των φοιτητών/-τριών, καθόταν σε θρανίο κοντά στην κάθε δυάδα/τριάδα και κατέγραφε συμπεριφορές,

⁶ Σε αυτό το πλαίσιο, με τον όρο *επικοινωνία* εννοείται η προφορική και γραπτή μεταβίβαση σημασιών και νοημάτων από τις δύο κατηγορίες φοιτητών/-τριών, με τη μορφή οδηγιών, ερωτήσεων, απαντήσεων, παροτρύνσεων, ασκήσεων κ.λπ.

ΜΟΥΜΟΥΛΙΔΟΥ ΜΑΡΙΑ - ΚΑΡΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΚΩΣΤΑΣ -ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΠΛΙΟΓΚΚΟΥ
κυρίως λεκτικές, ενδεικτικές των πρακτικών φροντιστηριακής διδασκαλίας και της αντίδρασης των «μαθητών» σε αυτές.

Ο βαθμός συμμετοχής της στη διαδικασία εξαρτιόταν από τις λανθασμένες απαντήσεις των «φροντιστηριακών δασκάλων» σε ερωτήσεις «μαθητών» που επεσήμαινε, τις εσφαλμένες εξηγήσεις τους ή ακόμα από τη χρήση πρακτικών που δεν ανταποκρίνονταν στον ρόλο του «φροντιστηριακού δασκάλου», όπως για παράδειγμα η αναλυτική παρουσίαση ενός θέματος με μορφή διάλεξης ή και η παράλειψη προσαρμογής του λόγου ή του περιεχομένου της γνώσης στις ικανότητες του εκάστοτε «μαθητή». Στην τελευταία περίπτωση, η παρέμβασή της στόχευε να απαλείψει τον διδακτισμό της «φροντιστηριακής δασκάλας» και να την επαναφέρει στον ρόλο του υποστηρικτή της μάθησης. Τέλος, ορισμένες φορές, οι ίδιες οι «φροντιστηριακές δασκάλες» ζητούσαν τη μεσολάβηση της επίτριας για επιβεβαίωση της σωστής απάντησής τους σε ένα ερώτημα του «μαθητή» ή για διευκρίνιση κάποιων ασαφών σημείων του γνωστικού αντικειμένου. Η πυκνότητα των σημειώσεών της από την παρατήρηση των συμπεριφορών όσων συμμετείχαν στη ΦΔ εξαρτιόταν τόσο από τον αριθμό των δυάδων/τριάδων όσο και από τον αριθμό και τη φύση των παρεμβάσεών της στη διαδικασία. Η διάρκεια των παρεμβάσεών της ήταν συνάρτηση του αριθμού των προσκλήσεων από τις «δασκάλες», για εξηγήσεις ή διευκρινίσεις κάποιας δύσκολης έννοιας στο κείμενο που μελετούσαν.

Επιπλέον χρησιμοποιήθηκαν δομημένα ερωτηματολόγια για τους/τις φοιτητές/-ήτριες, με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου και συγκεκριμένα:

- Τρία ερωτηματολόγια για τους «φροντιστηριακούς δασκάλους», από τα οποία το ένα μετά την παρακολούθηση των διαλέξεων αποκλειστικά για «δασκάλους» (βλ. ενότητα 2.2.) και την πρώτη διαγνωστική συνάντηση με τον «μαθητή», αλλά πριν την υλοποίηση της ΦΔ, και δύο (2) ερωτηματολόγια μετά το πέρας της ΦΔ. Από τα δύο τελευταία, το πρώτο περιλάμβανε εστιασμένες ερωτήσεις για τις συναντήσεις του «φροντιστηριακού δασκάλου» σε κάθε μάθημα, ενώ ταυτόχρονα ζητούσε από τον φοιτητή-δάσκαλο να παρουσιάσει το γνωστικό αντικείμενο, τις δυσκολίες που συνάντησε, αξιοσημείωτα γεγονότα, το όφελος που αποκόμισε και αξιολογικές κρίσεις και εκτιμήσεις της διαδικασίας. Το δεύτερο απαιτούσε κριτικό στοχασμό σε ελεύθερη μορφή, με τη βοήθεια λέξεων-κλειδιών και

αφορούσε τόσο το γνωστικό αντικείμενο όσο και τις κοινωνικές ή άλλες δεξιότητες, στάσεις και αξίες που ενδεχομένως αποκτήθηκαν ή ενισχύθηκαν⁷.

- Δύο ερωτηματολόγια για τους «μαθητές», σύντομα σε έκταση σε σχέση με αυτά των «φροντιστηριακών δασκάλων», από τα οποία το ένα πριν την υλοποίηση της ΦΔ και μετά την πρώτη συνάντηση με τον «φροντιστηριακό δάσκαλο», και το άλλο, με τον χαρακτηρισμό «κριτικός στοχασμός», μετά το τέλος των συναντήσεων. Στο πρώτο, ο «μαθητής» καλούνταν να παρουσιάσει τις δυσκολίες του, να αναφέρει τις προσδοκίες του και το όφελος που αποκόμισε από τη συμμετοχή του στο φροντιστηριακό μάθημα. Το δεύτερο απαιτούσε έναν σύντομο κριτικό στοχασμό σε ελεύθερη μορφή, με τη βοήθεια λέξεων-κλειδιών, και αφορούσε τόσο το γνωστικό αντικείμενο όσο και τις κοινωνικές ή άλλες δεξιότητες, στάσεις και αξίες που ενδεχομένως απέκτησε ή ενίσχυσε.

Το περιεχόμενο των ερωτηματολογίων στηρίχθηκε στην υπάρχουσα διεθνή βιβλιογραφία και προσαρμόστηκε στους στόχους της έρευνας και στις δυνατότητες των φοιτητών/-τριών. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας, με την οποία εξετάζουμε, εκτός από το αμοιβαίο όφελος που προκύπτει για τους/τις εμπλεκόμενους/-ες φοιτητές/-ήτριες, και τις διαστάσεις της αλληλεπίδρασης που αναπτύχθηκε επιπλέον ανάμεσα στους «φροντιστηριακούς δασκάλους» και τους «μαθητές», τα εμπόδια ή και τις δυσκολίες των φοιτητών/-τριών κατά τη ΦΔ (γνωστικά, μεθοδολογικά κ.ά.) και τους τρόπους αντιμετώπισής τους, καθώς και τις πρακτικές (στρατηγικές/μέσα) των «φροντιστηριακών δασκάλων» για την υποστήριξη των «μαθητών». Συνεπώς, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων είναι προσαρμοσμένα στο εύρος μιας τέτοιας μελέτης και δεν αφορούν αποκλειστικά την παρούσα.

2.5. Η θεματική ανάλυση

Για να εντοπιστούν τα βασικά θεματικά μοτίβα σχετικά με τον σκοπό της έρευνας και να διαμορφωθούν θεματικές κατηγορίες, μελετήθηκαν οι απαντήσεις των φοιτητών/-τριών στις ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις των ερωτηματολογίων, καθώς και οι σημειώσεις της επόπτριας από την παρατήρηση στη διάρκεια των εργαστηριακών μαθημάτων. Σύμφωνα με τον Bryman (2017), θεματικό μοτίβο είναι μια κατηγορία, την οποία προσδιορίζει ο αναλυτής μέσα από τα δεδομένα του, που

⁷ Από τις «φροντιστηριακές δασκάλες» μόνο μία δεν κατέθεσε ένα ερωτηματολόγιο, ενώ από τους «μαθητές», μία αλλόγλωσση κατέθεσε μόνο τον «κριτικό στοχασμό».

συνδέεται με το επίκεντρο της έρευνας, βασίζεται σε κωδικούς που προκύπτουν από τις σημειώσεις πεδίου και προσφέρει στον ερευνητή τη βάση για μια θεωρητική κατανόηση των δεδομένων του. Τα εν λόγω κείμενα ήταν εξαρχής κωδικοποιημένα, τόσο στα ερωτηματολόγια όσο και στο φύλλο συμμετοχικής παρατήρησης. Ως μονάδα ανάλυσης θεωρήθηκε η *φράση*, δηλαδή οι οργανωμένες συντακτικά λέξεις ή και μία μόνο λέξη –αν δεν υπήρχε φράση– με ένα μόνο νόημα, που περικλειόταν από δύο σημεία στίξης και επαναλαμβανόταν συχνά και με σαφήνεια στα κείμενα.

2.6. Το ερευνητικό ερώτημα

Το ερευνητικό ερώτημα το οποίο αποτέλεσε την κατευθυντήρια γραμμή για τη συστηματική ποιοτική ανάλυση ήταν το εξής:

- Ποιο είναι το αμοιβαίο όφελος (γνωστικό, κοινωνικό ή άλλο) για τους/τις φοιτητές/-ήτριες –«φροντιστηριακούς δασκάλους» και «μαθητές»– από την εμπλοκή τους στη διαδικασία της φροντιστηριακής διδασκαλίας μεταξύ ομότιμων;

3. Αποτελέσματα

3.1. Το όφελος για τους «μαθητές» από τη συμμετοχή τους στη ΦΔ

Στις δύο δυάδες «μαθητριών» που συμμετείχαν στον πρώτο κύκλο φροντιστηριακής διδασκαλίας, τα δεδομένα αποκαλύπτουν το δίπτυχο «γνωστικό και κοινωνικό όφελος». Πιο συγκεκριμένα, η Μρ χαρακτηρίζει την εξατομικευμένη στήριξη ως μέσο γνωστικής προόδου, ελεύθερης επικοινωνίας και κατανόησης ανάμεσα σε φοιτητές/-ήτριες:

«Το tutoring, ως μια μέθοδος κατανόησης ενός μαθήματος [...] συμβάλλει στη διαπίστωση, την κατανόηση και στη συνέχεια τη διόρθωση των λαθών, προσφέρει λύσεις» (Μρ/Κρ.στ.Α), ενώ ο/η φοιτητής/-ήτρια μπορεί «να εκφράζει ελεύθερα ιδέες και απόψεις, να μάθει να σέβεται τη γνώμη του άλλου. Με λίγα λόγια, να υπάρχει μια υγιής επικοινωνία, από την οποία ο μαθητής θα γίνεται διαρκώς καλύτερος και ως μαθητής, αλλά και ως άνθρωπος» (Μρ/Κρ.στ.Β).

Από τις σημειώσεις της επόπτριας φαίνεται ότι στην προτελευταία συνάντηση, η «φροντιστηριακή δασκάλα» παραχωρεί στη Μρ τη δυνατότητα «να βοηθήσει τη Δσ, να της θυμίσει κ.λπ.» → «δημιουργεί συνεργασία και αλληλεπίδραση ανάμεσα στις μαθήτριες», χωρίς να παραιτείται από την αλληλεπίδραση. Πιο συγκεκριμένα: «ζητά να βοηθήσει τη Δσ να καταλάβει τι είναι η εθνογραφική μέθοδος.

Αλληλεπίδραση Μρ + Δσ μέσω σημειώσεων», κίνηση που ενδεχομένως δηλώνει γνωστική πρόοδο της Μρ, καθώς φαίνεται ότι *«συνεχίζει να δίνει σωστές απαντήσεις»* (Επ/17-05-2018).

Ταυτόχρονα, στην ανατροφοδότηση της ίδιας ημέρας, η επόπτρια σημειώνει: *«Η Μρ συνειδητοποιεί την πρόδό της»* (ibid.). Το όφελος γι' αυτή φαίνεται να είναι άμεσο, χάρη στην ανατροφοδότηση που παίρνει και τις ευνοϊκές συνθήκες που δημιουργεί η ΦΔ. Οι σημειώσεις δε της επόπτριας για «γόνιμο διάλογο», πέραν της μιας φοράς (Επ/26-04-2018), ενισχύουν τον λόγο της Δσ για τη θετική τους επικοινωνία.

Παρόμοιες εκτιμήσεις κάνει και η Δσ, δίνοντας έμφαση στην ικανοποίηση ιδιαίτερων προσωπικών αναγκών, τη συναισθηματική διάσταση της ΦΔ και σε θέματα που αφορούν την πανεπιστημιακή διδασκαλία:

«Από το δεύτερο μάθημα υπήρχε πρόοδος τόσο σε γνωστικά ζητήματα [...] όσο και πρακτικά. Μετά από κάθε μάθημα φεύγαμε έχοντας επικοινωνήσει πραγματικά και κατανοήσει το γνωστικό αντικείμενο» (Δσ/Κρ.στ.Α). *«Αντιμετωπίσαμε και αναγνωρίσαμε τα λάθη και τις αδυναμίες ενώπιον άλλων προσώπων, πράγμα που μας έκανε ευάλωτους. Ήμασταν σε θέση να αξιολογήσουμε τον εαυτό μας [...]. Συνειδητοποιήσαμε μαθησιακές δυσκολίες, τις οποίες σεβαστήκαμε και δουλέψαμε με αυτές και μέχρι το τελευταίο μάθημα υπήρχε πρόοδος. Προσαρμόσαμε έτσι το μάθημα σε εμάς. Με αυτόν τον τρόπο υποστηρίζονται τα δικαιώματα του φοιτητή-μαθητή, όπως π.χ. η χρήση του χρόνου. Το πιο όμορφο που συνέβαινε ήταν που μπορούσαμε να ρωτάμε ό,τι θέλουμε, χωρίς κάποιος να μας κρίνει. Ήταν παράξενο, καινούριο και ήθελα να συνεχιστεί προς ό,τι άγνωστο ή ακατανόητο προς εμένα. Έχοντας λάβει σεβασμό προς τις ιδιαιτερότητές μου ως άνθρωπος, θα ήθελα να είναι για μένα μια εμπειρία που θα με ωθεί προς τον απόλυτο σεβασμό προς τον άλλον»* (Δσ/Κρ.στ.Β).

Η τοποθέτηση της Δσ αγγίζει το πρόβλημα που αποτελεί η απρόσωπη διδασκαλία με διάλεξη, στο πανεπιστήμιο, σε ένα μεγάλο ακροατήριο. Η Δσ δείχνει μια ιδιαίτερη ευαισθησία και έναν υψηλό βαθμό συνειδητοποίησης της προόδου της, αναδεικνύοντας με έμφαση τα προσωπικά οφέλη που αποκόμισε, ενώ τίγεται ζητήματα, στα οποία επιδιώκει να βρει λύσεις η ΦΔ, όπως οι τρόποι προσαρμογής της διδασκαλίας-μάθησης στο προφίλ του «μαθητή». *«Η προσαρμογή παραμένει η βασική λέξη για την εφαρμογή αλληλεπιδραστικών παιδαγωγικών μεθόδων»* (Peyrat-Malaterre, 2011, σ. 53).

Είναι ενδεικτικό ότι οι σημειώσεις της επόπτριας συνηγορούν υπέρ της συνειδητοποίησης της θέσης της Δσ σε αυτή τη διαδικασία, καθώς από την πρώτη κιόλας συνάντηση *«κάνει την αυτοαξιολόγησή της συνεχώς»* (Επ/22-03-2018), με αποτέλεσμα τη συνεχή προσπάθεια της «φροντιστηριακής δασκάλας» να ξεπεράσει την αρνητική αυτοεικόνα της όσον αφορά τη σχέση της με τη γνώση. Η ευαισθησία απέναντι στον «άλλο», η αποδοχή του ως έχει επιτρέπουν συμπεριφορές στήριξης ανάμεσα στα μέλη της δυάδας.

«Η τάξη φροντιστηριακής διδασκαλίας (la classe tutoriale) [...] είναι ασφαλής τόπος, γιατί ο μαθητής φοβάται λιγότερο την περιφρόνηση του δασκάλου ή την κοροϊδία των συνομηλίκων του. Η συναισθηματική και σχεσιακή πτυχή της μάθησης υπολογίζεται στο παιχνίδι των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Οι αδυναμίες γίνονται καλοπροαίρετα αντιληπτές και ο καθένας νιώθει λίγο υπεύθυνος για την επιτυχία του άλλου» (Aumont & Mesnier, 2005, σ. 175).

Τέλος, δεν είναι καθόλου αδιάφορη η χρήση του πρώτου πληθυντικού προσώπου στον λόγο της, που φανερώνει την ταύτιση με το ταίρι της στη δυάδα που υποστήριζε η Φ.

Με πολύ πιο λακωνικό τρόπο, σε ένα πνεύμα εστιασμένο περισσότερο στο μάθημα και την επιτυχία στις εξετάσεις, κινούνται οι εκτιμήσεις των δύο άλλων «μαθητριών» του πρώτου κύκλου ΦΔ, με την Κ να δηλώνει ότι:

«καταφέραμε να κάνουμε πρόοδο στο μάθημα [...], υλοποιήσαμε τους στόχους και βγάλαμε όλη την ύλη [...] μέσα από τη συζήτηση» (Κ/Κρ.στ.Α). *«Στην ομάδα μας υπήρχε πολύ καλή επικοινωνία... Ξεπέρασα έως έναν βαθμό το πρόβλημα με την έκφραση του λόγου μου, του άγχους μου με τα γραπτά και τα προφορικά»* (Κ/Κρ.στ.Β).

Η άλλη «μαθήτρια», η Ε, αναφέρεται και αυτή στην ύλη που επεξεργάστηκε *«μέσα από την έκφραση των δυσκολιών και την αντιμετώπισή τους»* και στην υλοποίηση του στόχου *«που ήταν η καλύτερη κατανόηση του μαθήματος»* (Ε/Κρ/στ.Α). Όσον αφορά άλλα οφέλη που αποκόμισε, αναφέρει:

«με τα κορίτσια της ομάδας μου είχαμε πολύ καλή επικοινωνία [...]. Η tutor με βοήθησε να συγκεντρώνω και να εκφράζω τις σκέψεις μου με σαφή τρόπο. Επιπροσθέτως, συνειδητοποίησα λάθη και προσπάθησα να τα διορθώσω» (Ε/Κρ.στ.Β).

Η συμβολή της ΦΔ στη γνωστική πρόοδο αναγνωρίζεται σαφώς από τις «μαθήτριες», ενώ δεν απέκλεισε το *«χαλαρό κλίμα και τα γέλια»* (Επ/23-03-2018), ενδεικτικό στοιχείο που κατέγραψε η επόπτρια και επικρατούσε στη διάρκεια της ΦΔ.

Ποιο είναι το όφελος που αποκόμισαν οι «μαθητές» στον δεύτερο κύκλο ΦΔ; Η Ολτ, αλλόγλωσση «μαθήτρια», επιβεβαιώνει το δίπτυχο της γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης, προσθέτοντας τις τεχνικές οργάνωσης της μελέτης:

«Στην αρχή είχα δυσκολίες στις πλαγιότιτλους, δεν τις βρήκα, άγνωστες λέξεις, και στα κείμενα διαβάζομαι και πήγαινα να μάθω απέξω, ενώ τώρα διαβάζομαι και γράφω με τις δικές μου λέξεις και πιο εύκολο γίνεται να μάθω, στις πλαγιότιτλους μπορώ να βρω μόνη μου τώρα και στις άγνωστες λέξεις. Κράτησα ένα μικρό τετράδιο, γράφω εκεί όλες τις άγνωστες λέξεις μου και γίνεται πολύ εύκολα να μάθω έτσι. Έχω πρόοδος. Βρήκαμε με την Ο τις δυσκολίες μου και αναπτύξαμε (sic)» (Ολτ/Κρ.στ.Α). Όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες, στάσεις και αξίες, αναφέρει ότι *«μπορεί κανείς να μαθαίνει να συνεργάζεται, να ακούει τον άλλον, να βελτιώσει εαυτό του που έχει δυσκολίες, να ανταλλάζει εαυτό του και σκέψεις του και να σέβεται απέναντί του συνομιλητή (sic)» (Ολτ/Κρ.στ.Β).*

Ο «κριτικός στοχασμός» της παρέχει εξαιρετικά ενδιαφέροντα στοιχεία, καθώς αναδεικνύεται μέσα από αυτόν η κατανόηση της προόδου που έκανε στην πορεία της διαδικασίας, ενώ η δυσχερής σύνταξη του λόγου της δε φαίνεται να εμποδίζει την κατάθεση της θετικής επίδρασης της ΦΔ στην υπέρβαση αυτών των δυσκολιών. Η θετική γνωστική της πορεία έχει καταγραφεί και από την επόπτρια σε πολλές συναντήσεις ΦΔ:

«Δυσκολία έκφρασης», «μονολεκτικές απαντήσεις», «παίρνει από κάθε διαφάνεια τα σημαντικά + τα μεταφέρει στο τετράδιο → κείμενο, αφού το διαβάσει και βρουν άγνωστες λέξεις», «διαβάζει σημειώσεις και υπογραμμίζει», «απαντάει σωστά σε αναδιατυπωμένη ερώτηση», «αντιγράφει στο τετράδιό της τίτλους και τους αριθμεί» (Επ/21-03, 19-05, 23-05, 30-05/2019).

Ταυτόχρονα, ο λόγος της προβάλλει τη σημασία της απόκτησης κοινωνικών και εγκάρσιων δεξιοτήτων, όπως η συνεργασία, η επικοινωνία και ο σεβασμός του άλλου.

Τον λόγο της «μαθήτριας» Α χαρακτηρίζουν επίσης παρόμοια στοιχεία: γνωστικό όφελος χάρη στη συνεργασία και οργάνωση της μελέτης ως προϋπόθεση γνωστικής προόδου:

«Έμαθα και κατάλαβα όσα δεν ήξερα». «Πλέον ξέρω πώς να διαβάζω για να θυμάμαι όσα μαθαίνω» (Α/Ερ. Γ1/Κ). Πιο αναλυτική είναι στη συνέχεια: *«Με τα συναισθήματα που υπήρχαν να είναι θετικά και αμοιβαία, φαινόταν το κλίμα βοήθειας που επικρατούσε. Έτσι, δεν άργησε να φανεί η γνωστική πρόοδος που έκανα, και τότε,*

ΜΟΥΜΟΥΛΙΔΟΥ ΜΑΡΙΑ - ΚΑΡΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΚΩΣΤΑΣ -ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΠΛΙΟΓΚΚΟΥ
μετά από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε, πήραμε την απόφαση να προσαρμόσουμε στα νέα δεδομένα το tutoring που κάναμε, εφόσον υπήρχαν οι προοπτικές να αντεπεξέλθω ακόμα καλύτερα. Κατά την αυτοαξιολόγησή μου, ενθουσιάστηκα με τα γνωστικά αποτελέσματα και με το γεγονός ότι βελτίωσα τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνω» (Α/Κρ.στ.Α).

«Ανταλλάξαμε πληροφορίες για στρατηγικές και εμπειρίες που παρουσιάζονται στο συγκεκριμένο μάθημα, διορθώσαμε τα λάθη που είχα κάνει στον τρόπο με τον οποίο μελετούσα και δώσαμε λύσεις σε όσα προβλήματα κατανόησης του μαθήματος υπήρχαν. Επίσης, η επικοινωνία μας ήταν άψογη» (Α/Κρ.στ.Β).

Με σαφή τη συνεργατική διάσταση στη διαδικασία ΦΔ, η Α υποστηρίζει σαφώς ότι η έμφαση στην αλληλεπιδραστική μάθηση, καθώς και οι στρατηγικές μάθησης και μελέτης είναι οι αιτίες της γνωστικής προόδου της. Φαίνεται να βγήκε από «τεχνικά» αδιέξοδα που στέκονταν εμπόδιο στην επιτυχία της, η οποία αναγνωρίστηκε μέσα από τη θετική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση που έγινε στη διάρκεια της ΦΔ. Σύμφωνα με την επόπτρια, δείχνει συνέπεια στις υποδείξεις της «φροντιστηριακής δασκάλας», ακούει, γράφει, ρωτά κάτι που δεν καταλαβαίνει, σημειώνει, κάνει σχεδιάγραμμα, διαβάζει φωναχτά, βρίσκει λέξεις-κλειδιά κ.λπ., τεχνικές που συνέβαλαν στην πρόοδό της, μέσα σε ένα «ευχάριστο κλίμα» με «γόνιμη συζήτηση και αλληλεπίδραση» (Επ/28-03-2019).

Η «μαθήτρια» Αθ επικεντρώνει το ενδιαφέρον της τόσο στο διπλό κοινωνιογνωστικό όφελος ως βοηθούμενη στη ΦΔ όσο και το τεχνικό, αυτό της οργάνωσης της μελέτης του μαθήματος:

«Μπορώ εύκολα να βρίσκω στοιχεία ενός κειμένου», «έχω δεχθεί σημαντική βοήθεια ώστε να οργανώνω πιο σωστά το διάβασμά μου», «έχω κατανοήσει καλύτερα το συγκεκριμένο μάθημα» (Αθ/Ερ.μετά/Β1/Π1/Μ).

Σχετικά με την κοινωνική διάσταση της ΦΔ, η Αθ σημειώνει:

«Μέσα από το tutoring συνειδητοποίησα ότι ένα δεύτερο μυαλό είναι καλύτερο από ένα μόνο του και σίγουρα θα έχει να σου προτείνει μια λύση στο πρόβλημά σου, που δεν είχες σκεφτεί. Στη δική μου περίπτωση, η μέθοδος που μου έδειξε η tutor μου με “ξεμπλόκαρε” αρκετά και με έκανε να κατανοήσω τα λάθη που με παίδευαν τόσο καιρό. Ένα άλλο άτομο σου προσφέρει πολλά οφέλη, χωρίς να είναι απαραίτητα καλύτερος από σένα σε κάτι, απλώς παρουσιάζει τη διαδικασία από μια άλλη ματιά, γιατί ο καθένας μας έχει άλλες γνώσεις, εμπειρίες, στρατηγικές, μέσα κ.λπ.» (Αθ/Κρ.στ.Α).

«Σε ένα *tutoring* πρέπει σαφώς να υπάρχει σωστή επικοινωνία, καλή συνεργασία και σεβασμός μεταξύ των “συμμετεχόντων” για να μπορεί να υπάρξει το επιθυμητό αποτέλεσμα, η πρόοδος. Στο τέλος, θα πρέπει να γίνεται η απαραίτητη (αυτο)αξιολόγηση για να διαπιστωθεί αν υλοποιήθηκαν οι βασικοί στόχοι και να τολμήσουμε να θέσουμε νέες προοπτικές για τους επόμενους προσωπικούς μας στόχους» (Αθ/Κρ.στ.Β).

Δεν είναι τυχαίο το γνωστικό και κοινωνικό όφελος, ούτε και ο βαθμός κατανόησης από τη «μαθήτρια» της αξίας της αλληλεπίδρασης στην επίτευξη προόδου με βιωματικό τρόπο. Η δε αναφορά στην αυτοαξιολόγηση, σε σχέση με τους στόχους και τις μελλοντικές προοπτικές, αφήνει να φανεί μια μεταβίβαση των κεκτημένων σε άλλα πλαίσια. Οι παρατηρήσεις της επόπτριας μαρτυρούν ότι η Αθ δίνει την εικόνα μιας συνεπούς «μαθήτριας» που απαντά σε ερωτήσεις, υπογραμμίζει, ρωτά, ακούει, εξηγεί, γράφει και διαβάζει, σε μια «συνεργατική σχέση» (Επ/23-05-2019), κατάσταση που εξηγεί τη θέση της για τη σημασία του «άλλου» στη μαθησιακή διαδικασία. Οι αξίες και οι δεξιότητες, οι μέθοδοι και οι συνθήκες της ΦΔ αναδεικνύονται μέσα από τον λόγο της «μαθήτριας», μαρτυρώντας την αξία της αλληλεπίδρασης ως παράγοντα γνωστικής προόδου.

Η υιοθέτηση νέων τρόπων μελέτης και στρατηγικών μάθησης, δηλώνει η Β, είναι το κύριο όφελος που απέκτησε από τη διαδικασία ΦΔ, χωρίς να παραγνωρίζει την κοινωνική διάστασή της. Τι έμαθε;

«Έμαθα να διαβάζω και να απομνημονεύω γνώσεις και πληροφορίες με διαφορετικούς τρόπους, σύντομα και με περισσότερη ευκολία», μάθηση σημαντική, καθώς δηλώνει:

«Νιώθω περισσότερη αυτοπεποίθηση ότι θα τα καταφέρω στην εξέταση αυτού του μαθήματος, αλλά και στα υπόλοιπα» (Β/Ερ.μετά/Β1/Κ1).

«Πιστεύω πως σημείωσα σημαντική πρόοδο στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και το διαπιστώνω από το γεγονός ότι θυμάμαι ακόμα κάθε λεπτομέρεια από τις ασκήσεις που μου έδινε η tutor και από τη διαφορά που έχω γνωστικά με το αντικείμενο σε σχέση με την τελευταία φορά που εξετάστηκα γραπτώς στο μάθημα» (Β/Κρ.στ.Α).

Στοχαζόμενη κριτικά τη διαδικασία εξατομικευμένης στήριξης, δίνει ακόμα μεγαλύτερη έμφαση στην κατάκτηση στρατηγικών μάθησης και προσθέτει την παράμετρο της επικοινωνίας με τη «φροντιστηριακή δασκάλα»:

«*Λάθη δεν υπήρξαν, ίσως μόνο στην επιλογή λιγότερο κατάλληλων στρατηγικών μάθησης. Βέβαια, κάθε τέτοιο λάθος μάς οδηγούσε να καταλήξουμε στον καταλληλότερο τρόπο και να απορρίπτουμε τον λανθασμένο, ώστε να κυλήσει ομαλά η διδασκαλία*» (B/Κρ.στ.Α).

«*Η επικοινωνία με την tutor ήταν εκπληκτική στο επίπεδο της συνεργασίας, συζητούσαμε κάθε δυσκολία που μπορεί να αντιμετωπίζαμε και αναζητούσαμε λύσεις για την απομάκρυνσή τους. Θεωρώ πολύ σημαντική την καλή επικοινωνία με την tutor, διότι βοηθά στη μεγαλύτερη πρόοδο του μαθητεύομενου. Η βασική δεξιότητα που κατέκτησα είναι να κρίνω ποια είναι η καταλληλότερη στρατηγική μάθησης, ανάλογα με τη φύση της γνώσης-πληροφορίας*» (B/Κρ.στ.Β).

Το πρώτο πληθυντικό πρόσωπο είναι ενδεικτικό του κλίματος συνεργασίας που επικράτησε ανάμεσα στη δυάδα Αλ. και Β, ενώ διαφαίνεται η εκτίμηση ότι η επικοινωνία τους συνέβαλε στη γνωστική πρόοδο και αυτονόμηση της δεύτερης, απώτατος σκοπός κάθε πετυχημένης εξατομικευμένης προσέγγισης της γνώσης. Η κυρίαρχη θέση των στρατηγικών μάθησης σημειώνεται και από την επόπτρια, καθώς οι καταγραφές της σε όλες τις συναντήσεις δείχνουν ότι η Β ακούει προσεκτικά, παρατηρεί, σημειώνει, διαβάζει φωναχτά, ρωτά, συμπληρώνει πίνακα κ.λπ., ενέργειες που επαναλαμβάνονται με συνέπεια και αφοσίωση, σύμφωνα με τις υποδείξεις της «φροντιστηριακής δασκάλας».

Στην πέμπτη δυάδα του δεύτερου κύκλου ο αλλόγλωσσος «μαθητής» Χ σύντομα δηλώνει ολόπλευρη ανάπτυξη μέσα από απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, χάρη στη ΦΔ. Στην ερώτηση αν άλλαξε κάτι στην εικόνα που έχει για τον εαυτό του, απαντά:

«*Από το σημείο που ήμουν αβέβαιος, σε μεγάλο βαθμό το βελτίωσα*», ενώ ταυτόχρονα κάνει την αυτοκριτική του: «*Κατά τη διάρκεια του tutoring συνάντησα δυσκολίες όπου προσπάθησα πρώτα να τα καταφέρω σε κάποιον βαθμό μόνος μου. Θεωρώ ότι οι αποδόσεις μου ήταν σε πολύ καλό βαθμό, μαζί με τον συνδυασμό tutoring*» (X/Ερ. μετά/Κ/Μ).

Ο Χ δεν παραλείπει να τονίσει και άλλα οφέλη που αποκόμισε από τη ΦΔ:

«*Κατά τη διάρκεια του tutoring ανακαλύψαμε και κατανοήσαμε καλύτερα το γνωστικό αντικείμενο, βρήκαμε καινούριες στρατηγικές μάθησης, κατανόησης και οργάνωσης του γνωστικού αντικειμένου*» (X/Κρ.στ.Α).

«Απόκτησα καλύτερα τις πληροφορίες. Από ορισμένα από αυτά χρησιμοποίησα για να συνειδητοποιήσω τα γεγονότα στην πραγματική ζωή, από μια διαφορετική οπτική γωνία» (sic) (X/Κρ.στ.Β).

Γίνεται κατανοητό ότι ο Χ συνειδητοποιεί την πρόοδό του, που είναι ήδη μια σημαντική ικανότητα, τόσο σε γνωστικό επίπεδο όσο και σε αυτό των στρατηγικών. Κάνει δε μια νύξη σχετικά με το όφελος που προσφέρουν οι γνώσεις στην κατανόηση της πραγματικότητας, άρα στη μεταβίβασή τους σε ένα άλλο πλαίσιο, εκτός του γνωστικού αντικειμένου στο οποίο ανήκουν. Από την πρώτη ως την τελευταία συνάντηση ΦΔ, οι παρατηρήσεις της επόπτριας δείχνουν σημάδια απόκτησης δεξιοτήτων που επιβεβαιώνουν τα λεγόμενά του:

«Διαβάζει σιωπηλά. Σημειώνει και διαβάζει. Υπογραμμίζει πάνω στις διαφάνειες. Απαντά σε γραπτές ερωτήσεις» (Επ/21-03-2019). «Αναπτύσσει αυτό που έγραψε» (Επ/04-04-2019). «Γράφει με δικά του λόγια βασικά στοιχεία για τον Dewey που έχουν μόλις επεξεργαστεί» (Επ/19-05-2019). «Συμπληρώνει πίνακα διπλής εισόδου συμβουλευόμενος τις σημειώσεις του: βάζει τίτλους στην κάθετη στήλη» (Επ/23-05-2019). «Ζητά χρόνο για να απαντήσει σε ερώτηση και συμβουλευέται τον πίνακά του» (Επ/30-05-2019).

Για έναν αλλόγλωσσο φοιτητή, όπως ο Χ, οι συνθήκες υλοποίησης της ΦΔ τού παρείχαν τη δυνατότητα να αναπτυχθεί, τόσο γνωστικά όσο και στο επίπεδο των τεχνικών διαχείρισης και επεξεργασίας του περιεχομένου μάθησης. Ταυτόχρονα, χωρίς να το δηλώνει ο ίδιος, διαφαίνεται πρόοδος στη γλωσσική έκφραση, καθόλου αμελητέα για τη γενικότερη εξέλιξή του και την κοινωνική του ενσωμάτωση. Η ανάγκη του για αντιμετώπιση των γλωσσικών και οργανωτικών του δυσκολιών, τις οποίες ζητά να ξεπεράσει στην πρώτη συνάντηση ΦΔ, φαίνεται να έχει επαρκώς ικανοποιηθεί στο τέλος των συναντήσεων της ΦΔ:

«Ορθογραφικά λάθη και διατύπωση της πρότασης», «έννοιες, λέξεις από το κείμενο», «δυσκολία στην οργάνωση πλάνου μαθήματος και χρονοδιάγραμμα», αλλά και «δυσκολίες μου πάνω στο μάθημα και να τα ξεπεράσω», «να βρω τις κατάλληλες στρατηγικές» (X/B.1.2/B.2.1/Γ/Η).

3.2. Το όφελος για τις «φροντιστηριακές δασκάλες» από τη συμμετοχή τους στη ΦΔ

Ποιο είναι το όφελος των «φροντιστηριακών δασκάλων» από την εξατομικευμένη διδακτική εμπειρία; Τι περίμεναν να αποκομίσουν πριν αναλάβουν τον ρόλο αυτό και τι αποκόμισαν μετά το πέρας της ΦΔ;

Πριν τη συμμετοχή της στη φροντιστηριακή διδασκαλία, η Φ εκφράζει τις προσδοκίες της:

«Πρώτον: θα μάθω να ξεχωρίζω τον tutor από τον δάσκαλο, να βρίσκω τρόπους για να μπορέσω να εντοπίσω τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η μαθήτριά, αλλά και να βρίσκω τεχνικές οι οποίες θα βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών. Τέλος, θα μάθω να οργανώνω καλύτερα το μάθημα, ανάλογα με τις ανάγκες και το χρονικό περιθώριο» (Φ/Ερ.πριν/Ν).

Οι ιδιαίτερες διδακτικές δεξιότητες της «φροντιστηριακής δασκάλας» για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των «μαθητριών» της ήταν ο στόχος της Φ, τις οποίες επεδίωκε να αποκτήσει μέσα από τον ρόλο της. Τι αποκόμισε στο τέλος του εξαμήνου;

«Απέκτησα γνώσεις για πράγματα που ξαναδιάβασα (του Α' έτους), γνώσεις που σχετίζονται με τη συμπεριφορά και τον χαρακτήρα των φοιτητριών και γνώσεις για να μπορέσω να εφαρμόσω τις μεθόδους π.χ. των ερωτήσεων και των περιλήψεων, εμπειρίες προσωπικές» και «κοινωνικές δεξιότητες, γνωστικές δεξιότητες, δεξιότητες παρατήρησης, χρήση π.χ. ερωτήσεων, συζήτησης» (Φ/Ερ.μετά/Ια/Ιβ).

Τα οφέλη της Φ είναι περισσότερα από αυτά που περίμενε ότι θα αποκτήσει: γνωστικά οφέλη, δεξιότητες «τεχνικές» και εγκάρσιες, καθώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλα τα μαθήματα, αλλά και κοινωνικές δεξιότητες.

Από την πλευρά της η Αν, η οποία στο παρελθόν είχε αποτύχει στις εξετάσεις του μαθήματος στο οποίο κατόπιν παρείχε βοήθεια, διαπιστώνει:

«Έμαθα πώς να αντιμετωπίζω δυσκολίες με το δικό μου διάβασμα, πώς να εξηγώ καταστάσεις και παραδείγματα σε άλλα άτομα με εύκολο και κατανοητό τρόπο» (Αν/Ερ.μετά/Ια/Ιβ). «Ναι, έμαθα πώς να διαχειρίζομαι η ίδια το διάβασμά μου για να κατανοήσω το μάθημα και να το εξηγώ σε άλλα άτομα» (Αν/Ερ.μετά/Μ2). Το δε αποτέλεσμα της αυτοαξιολόγησής της είναι: «Έλαβα πολλές γνώσεις ως προς το πώς να βοηθήσω άλλα άτομα να κατανοήσουν δυσνόητα πράγματα αυτοί αλλά και εγώ» (Αν/Ερ.μετά/Ξ). «Εγώ προσωπικά, σαν tutor, κατάφερα και πήρα εμπειρία για το πώς

να βοηθήσω κάποια άτομα χωρίς να τους δίνω απευθείας απάντηση, αλλά και το πώς να σκέφτομαι εγώ για μένα με έναν καλύτερο τρόπο» (Αν/Κρ.στ.Α).

Η απόκτηση διδακτικής εμπειρίας στην εξατομικευμένη προσέγγιση της γνώσης και η αυτογνωσία δηλώνονται με σαφήνεια στον λόγο της, ενώ αφήνει να διαφανεί και η έλλειψη γνώσεων που είχε, την οποία φαίνεται να κάλυψε ως «φροντιστηριακή δασκάλα». Η Αν έμαθε να νιώθει αυτόνομη στη μελέτη, καθώς απέκτησε διδακτικές δεξιότητες βοηθώντας δύο συμφοιτήτριές της. Παρακινούμενη από την αλληλεπιδραστική σχέση στην οποία συμμετείχε, αποκόμισε όφελος σε πολλά επίπεδα, καθώς κάλυψε βασικές της ανάγκες χάρη στην ανατροφοδότηση που πήρε από αυτές. Το όφελος του «φροντιστηριακού δασκάλου» (effet tuteur) είναι ότι *«διορθώνει ο ίδιος τα λάθη ή τις ανεπάρκειές του, χάρη στην ανατροφοδότηση από τους/τις συμμετέχοντες/-ες»* (Aumont & Mesnier, 2005, σ. 174).

Παρά την ισότιμη σχέση που είχε με τις «μαθήτριές» της, καθώς ήταν – θεωρητικά τουλάχιστον– και οι τρεις ίδιου επιπέδου γνώσεων και ικανοτήτων, βοηθήθηκε και η ίδια. Η δε συμμετοχή της στη ΦΔ φαίνεται πως ικανοποίησε τις αρχικές της προσδοκίες, καθώς περίμενε να ζήσει *«μια εμπειρία ως προς την αναγνώριση και την ικανότητα μιας διαδικασίας tutoring»* και να κατανοήσει *«η ίδια την ύλη του μαθήματος»* (Αν/Ερ.πρω/Ν).

Στον δεύτερο κύκλο ΦΔ, η γνώση ενός νέου κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος είναι αυτό που περιμένει ότι θα αποκομίσει ως εμπειρία η Ο:

«Κυρίως ένα νέο άτομο κοντά μου, στο περιβάλλον μου. Από δω και πέρα πιστεύω ότι θα πάρω πληροφορίες που ίσως δε γνώριζα, όσον αφορά το πολιτισμικό υπόβαθρο της φοιτήτριας, και ίσως επιβεβαιώσω διά ζώσης δεδομένα που έχω βρει στις βιβλιογραφικές εργασίες μου, που αφορούσαν είτε την εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων είτε γενικά τον πολιτισμό της κοινότητας αυτής» (Ο/Ερ.μετά/Ν).

Η «από πρώτο χέρι» γνώση που θα αποκτήσει περιμένει ότι θα συμπληρώσει την ακαδημαϊκή της γνώση για την ιδιαίτερη αυτή κοινότητα, όπως τη διδάχθηκε στη διάρκεια των σπουδών της.

Μετά το πέρας των οκτώ συναντήσεων ΦΔ, η Ο όχι μόνο το επιβεβαιώνει, αλλά και αναφέρει ότι είχε πολλαπλό όφελος:

«Έγιναν διάφορες συζητήσεις, οι οποίες επέτρεψαν την ανταλλαγή πληροφοριών και γνώσεων, είτε για την εκπαίδευση στο πανεπιστήμιο και τα σχολικά χρόνια είτε για την αγροτική ή την αστική ζωή» (Ο/Κρ.στ.Β).

Φροντιστηριακή διδασκαλία μεταξύ ομότιμων στο πανεπιστήμιο:
Μελέτη για το αμοιβαίο όφελος των «φροντιστηριακών δασκάλων» και των «μαθητών»
ΜΟΥΜΟΥΛΙΔΟΥ ΜΑΡΙΑ - ΚΑΡΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΚΩΣΤΑΣ -ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΠΛΙΟΓΚΟΥ
«Κυρίως αυτογνωσία για τις δικές μου ικανότητες στον ρόλο του tutor:

[Απέκτησα] γνώσεις περαιτέρω και για το πολιτισμικό υπόβαθρο της φοιτήτριας». «Ήταν μια διαδικασία η οποία μας επέτρεψε την περαιτέρω ανάπτυξη της δημιουργικότητας» (Ο/Ερ.μετά/Ια/Ιβ).

Πρόκειται για πολυεπίπεδη διάσταση του οφέλους της ΦΔ: προσωπικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και γνωστικό:

«Όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο, πιστεύω πως βοηθηθήκαμε αμφιπλευρώς με τη φοιτήτρια, καθώς εκείνη είχε την ευκαιρία για μια αρχική κατανόηση του περιεχομένου και εγώ για μια ενεργητική επανάληψη [...]. Δόθηκε χρόνος και για την έκφραση των απόψεων, αρχικά της φοιτήτριας και μετέπειτα της δικής μου [...]. Δε θα ισχυριστώ πως χρησιμοποιήθηκε ένας τρόπος μάθησης ή καλύτερα μια θεωρία, καθώς κάθε φορά χρησιμοποιούσα στοιχεία από καθεμία, όπως ο κατακερματισμός της ύλης από τον συμπεριφορισμό, η χρήση προϋπαρχουσών γνώσεων από τον κονστрукτιβισμό κ.ά.» (Ο/Κρ.στ.Α).

Είναι σαφές ότι το όφελος εκδηλώνεται πολυδιάστατα στην Ο, σε συνθήκες που δημιούργησε η ίδια: «διαχείριση» της άλλης κουλτούρας με ανοιχτή στάση και αποδοχή της πολιτισμικής διαφοράς, για να πετύχει το γνωστικό όφελος της «μαθήτριας» και να τη βοηθήσει μακροπρόθεσμα στην επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών της. Η στάση της Ο επηρεάστηκε από την παρακολούθηση σχετικών μαθημάτων, με αποτέλεσμα την ευαισθητοποίησή της στην πολιτισμική ετερότητα.

Άλλα μαθήματα, σχετικά με τις θεωρίες μάθησης, φαίνεται ότι τη βοήθησαν να οικοδομήσει τη γνώση στη διάρκεια της ΦΔ, καθώς επιχείρησε, με αυτόν τον τρόπο, ένα είδος αποπλαισίωσης της στο ίδιο ακαδημαϊκό περιβάλλον: από το θεωρητικό περιβάλλον του μαθήματος Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο πιο εφαρμοσμένο της Εξατομικευμένης μάθησης με εποπτεία. Με άλλα λόγια, η Ο επιχείρησε να χρησιμοποιήσει τις γνώσεις της ως εργαλείο στην υπηρεσία της πράξης, κάνοντας συνδέσεις ανάμεσα στα μαθήματα – δεξιότητα ύψιστης σημασίας για τον/τη μελλοντικό/-ή εκπαιδευτικό, που στοχάζεται τη θέση της γνώσης στην άσκηση του επαγγέλματός του/της.

Οι «προηγούμενες γνώσεις» της Ο αποτέλεσαν τη βάση ανάγνωσης του νέου περιβάλλοντος μάθησης και τον τρόπο μέσω του οποίου κατανόησε τον ρόλο της· επιπλέον καθόρισαν την κατανόηση των πληροφοριών που λάμβανε και την επιλογή των διδακτικών της στρατηγικών. Ταυτόχρονα, η γνώση των «προϋπαρχουσών γνώσεων» ως θεωρητική έννοια τη βοήθησε να στηρίξει την Ολτ, ώστε να

κατανοήσει και να διαπιστώνει το επίπεδό της. Σε κάθε περίπτωση, η Ο ανέπτυξε μια ήδη υπάρχουσα συνειδητή γνώση σχετικά με τη δυνατότητα της μεταβίβασης των γνώσεων από ένα πλαίσιο σε άλλο για διδακτική αξιοποίηση, αλλά και για τις γνωστικές και μεταγνωστικές της στρατηγικές.

Ποιο ήταν το όφελος που αποκόμισε η Μ; Τι περίμενε να αποκτήσει από την εμπειρία της συμμετοχής της σε αυτή τη διαδικασία;

«Περιμένω να γίνω πιο δεκτική και να κατανοήσω περισσότερο τις μαθησιακές ανάγκες της συμφοιτήτριάς μου, να εμπεδώσω εις βάθος έννοιες με τις οποίες δεν είχα ασχοληθεί για καιρό και να γίνω πιο αποτελεσματική στον εντοπισμό δυσκολιών και παροχή βοήθειας» (Μ/Ερ.πριν/Ν).

Περίμενε να εξελιχθεί τόσο διδακτικά όσο και γνωστικά ως διδάσκουσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο διδασκαλίας-μάθησης. Από τις απαντήσεις της φαίνεται ότι η εμπειρία της ήταν θετική όσον αφορά την απόκτηση διδακτικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και γόνιμη μαθησιακά:

«Έμαθα να προσαρμόζομαι στις ανάγκες του φοιτητή, θυμήθηκα βασικές έννοιες της Διδακτικής», «Συνεργασία και υπομονή» (Μ/Ερ.μετά/Ια/Ιβ).

«Νιώθω ότι βελτιώθηκαν οι συνεργατικές μου ικανότητες, δεσμεύτηκα στον στόχο και έλυσα αποτελεσματικά τα προβλήματα που προέκυψαν» (Μ/Ερ.μετά/Μ2).

Η Μ είναι ακόμα πιο αναλυτική και επεξηγηματική όσον αφορά τον ρόλο της αλληλεπίδρασης ως διαμεσολαβητή της αμοιβαίας γνωστικής προόδου:

«Θεωρώ ότι η διαδικασία του tutoring ήταν αποτελεσματική και βοήθησε και τα δύο εμπλεκόμενα μέλη. Από τη μεριά μου νιώθω πιο σίγουρη σχετικά με το αντικείμενο, καθώς συνειδητοποιώ ότι κατανόησα εις βάθος τις έννοιες, αλλά το ίδιο πιστεύω ότι συνέβη και με την Α, η οποία συνειδητοποίησε τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της. Βρήκαμε από κοινού τρόπους για να ξεπεράσουμε τις δυσκολίες και πλέον θεωρώ ότι έχει περισσότερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά. Πιστεύω ότι τόσο εγώ όσο και η Α βγήκαμε κερδισμένες από την όλη διαδικασία, τόσο σε γνωστικό όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο» (Μ/Κρ.στ/Α).

«Συνολικά το tutoring μου έδωσε μια καινούρια οπτική για τον τρόπο διδασκαλίας» (Μ/Κρ.στ/Β).

Είναι σαφές ότι η ΦΔ ήταν αμοιβαία επωφελής και τα αποτελέσματα θετικά σε πολλά επίπεδα, χάρη στη συνεργατική σχέση που δημιουργήθηκε ανάμεσά τους.

Από την πλευρά της η «φροντιστηριακή δασκάλα» Μθ δηλώνει εξαρχής ότι περιμένει να αποκομίσει:

«καλύτερη γνώση του περιεχομένου, εμπειρία στο πώς να προσφέρω βοήθεια σε έναν μαθητή/φοιτητή πάνω σε ένα μάθημα, εναλλακτικούς τρόπους που θα μπορούσα να προσφέρω βοήθεια» (Μθ/Ερ.πριν/Ν), ενώ δε διστάζει να αναγνωρίσει ότι η διαδικασία δε θα είναι εύκολη: «Ίσως δυσκολευτώ. Πιστεύω ότι μέχρι να εντοπίσω πλήρως τις αδυναμίες της φοιτήτριας, ίσως κάποιος από τους τρόπους που θα δοκιμάσω να αποτύχουν» (Μθ/Ερ.πριν/Μ). Όντως, στην πορεία αναγνωρίζει τις δυσκολίες της: «Στην αρχή ξεκινήσαμε λίγο ‘‘λάθος’’, καθώς εξηγήσαμε λέξη λέξη το κείμενο και μιλούσα μόνο εγώ» (Μθ/Ερ.μετά/Α1).

Η διαπίστωσή της επιβεβαιώνεται από τις παρατηρήσεις της επόπτριας στην πρώτη συνάντηση της Μθ με τη «μαθήτριά» της:

«Μθ: Διαβάζει το κείμενο. Αθ: Ακούει. Μθ: Επαναλαμβάνει αυτό που διάβασε. Συνεχίζει την ανάγνωση. Αδύναμα σχόλια και εξηγήσεις. Αθ: Σιωπά. Μθ: Συνεχίζει ακόμα να διαβάζει και να σχολιάζει ανεπαρκώς. Μθ: Ρωτά αν ‘‘το ‘χουμε’’» (Επ/28-03-2019).

Παρ’ όλα αυτά, στην πορεία φαίνεται ότι επωφελήθηκε από την αλληλεπίδραση βοήθειας που βίωσε, καθώς μέσα από αυτή βελτίωσε και τις επιστημονικές της γνώσεις:

«Κυρίως από το περιεχόμενο του μαθήματος, καθώς χρειάστηκε να εμβαθύνω όσο πιο πολύ γινόταν, για να είμαι μετά σε θέση να απαντώ στις ερωτήσεις του μαθητή», προσθέτοντας: «Για να δουλέψει αυτό, χρειάζεται υπευθυνότητα και από τους/τις δύο και πολύ καλή προετοιμασία από τη μεριά του tutor» (Μθ/Ερ.μετά/ΙΑ/ΙΒ).

Αν το όφελός της ήταν κυρίως γνωστικό, αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι αναγκάστηκε να μελετήσει την ύλη για να ωφεληθεί και η «μαθήτριά» της:

«Προσπάθησα κάθε φορά να είμαι κατάλληλα προετοιμασμένη, για να φανώ αντάξιά της και να μπορέσω να τη βοηθήσω. Πιστεύω κατανόησε πολλά πράγματα, όπως κι εγώ, και ξεπέρασε τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε» (Μθ/Κρ.στ.Β).

Η πρόοδός της στην παροχή βοήθειας είναι εμφανής, καθώς, από τη μονόπλευρη ανάγνωση κειμένων και τα αδύναμα σχόλια, έφτασε να προτείνει πιο ενεργητικές μεθόδους απόκτησης της γνώσης στη «μαθήτριά» της, σε ένα ισότιμο και συνεργατικό κλίμα:

«Αθ: Απάντησε σωστά. Κάνουν λέξεις-κλειδιά (Ιστορία της Εκπαίδευσης). Αθ: Διαβάζει δυνατά το κείμενο + λέει ποιες είναι οι λέξεις-κλειδιά. Μ: Επικυρώνει. Αθ: Διαβάζει δυνατά, λέει λέξεις-κλειδιά + τις υπογραμμίζει. Συζητούν τι θέμα έρευνας θα

επιλέξουν. Συνεργατική λογική, ισότιμη, αν και η Μ τη ρωτά τι θα ήθελε ως θέμα, προτείνοντάς της ταυτόχρονα κάποια» (Επ/3-05-2019).

Το όφελος της Μθ ήταν τόσο γνωστικό όσο και διδακτικό, καθώς το επίπεδο της κατανόησης του γνωστικού αντικειμένου και η φύση της γνώσης, θεωρητική και αφηρημένη, την ώθησαν να «δεσμευτεί» για να πετύχει τον στόχο της και να αναπτύξει υπευθυνότητα απέναντι στο έργο που ανέλαβε να φέρει εις πέρας. Η συμπληρωματικότητα των αλληλεπιδράσεων ήταν αναπόφευκτη, ως αποτέλεσμα της σχετικής γειννίασης του επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων, και της αβεβαιότητας της Μθ για τις παρεμβάσεις της στη μαθησιακή διαδικασία της Αθ.

Η εξατομικευμένη στήριξη της Αλ στη Β υπήρξε επωφελής γι' αυτήν; Πώς συνειδητοποιεί την ιδιαίτερη αυτή εμπειρία της ως «φροντιστηριακή δασκάλα»; Στην ερώτηση «τι περιμένεις ότι θα αποκομίσεις από αυτή την εμπειρία;», η Αλ αναφέρει:

«Να είμαι πιο υπομονετική, να σχεδιάζω με μεγαλύτερη ακρίβεια και λεπτομέρεια, να αλληλεπιδρώ, να συμβουλεύω και να ακούω» (Αλ/Ερ.πριν/Ν), δήλωση που παραπέμπει στις αναπαραστάσεις της για τις διττές ικανότητες του «φροντιστηριακού δασκάλου»: οργανωτικές του μαθήματος και κοινωνικές. Μετά το πέρας των συναντήσεων, τις απέκτησε;

«Η κύρια δεξιότητα που θεωρώ ότι ανέπτυξα μέσω του tutoring είναι αυτή της αυτο-αποτελεσματικότητας. Με το πέρας των μαθημάτων έγινα πιο σίγουρη για τον εαυτό μου και τις ικανότητές μου. Μέσω αυτής της διαδικασίας που βίωσα, ανέπτυξα τη συνεργασία, επικοινωνία και ενεργητική ακρόαση» (Αλ/Ερ.μετά/Ια/Ιβ).

Φαίνεται ότι ανέπτυξε τόσο κοινωνικές όσο και διδακτικές δεξιότητες, ικανές να την κάνουν να νιώθει πιο ασφαλής, αν και αναγνωρίζει τις αδυναμίες της, που επιβεβαιώνουν τη διάθεσή της για πρόοδο:

«Πολλές φορές ένιωσα ότι μπορεί να πίεσα λίγο παραπάνω τη φοιτήτρια με τον καταγισμό των πληροφοριών. Αλλά μετά από συζήτηση για το πώς θα επιθυμούσε να γίνεται το μάθημα, προσαρμόστηκα και προσπάθησα για το καλύτερο. Τέλος, πιστεύω ότι κατάφερα να δημιουργήσω ένα γόνιμο περιβάλλον για να τεθούν προβληματισμοί, εντυπώσεις, απόψεις και να γίνουν αμοιβαίες υποχωρήσεις. Πιστεύω ότι η εμπειρία που απέκτησα μέσω της διαδικασίας του tutoring με έκανε να δω καλύτερα και να καταλάβω ότι πρέπει να ακούω τους μαθητές, γιατί έχουν πολλά να μου εκφράσουν» (Αλ/Ερ.μετά/Ξ).

Η Αλ επεδίωξε κυρίως να δημιουργήσει μια προσωπική σχέση με τη «μαθήτρια», να προσαρμόσει τις πρακτικές της στις ανάγκες της, δημιουργώντας ένα

ΜΟΥΜΟΥΛΙΔΟΥ ΜΑΡΙΑ - ΚΑΡΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΚΩΣΤΑΣ -ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΠΛΙΟΓΚΚΟΥ
περιβάλλον θετικό για επικοινωνία και μάθηση, κινήσεις που τη βοήθησαν να αξιολογήσει τη θέση και τον ρόλο της στην εξατομικευμένη αυτή διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, δηλώνει:

«Κατανόησα ότι όσο πιο ‘κοντά’ βρίσκεσαι με τον ‘αρχάριο’ και ακούς τα ζητήματα που τον απασχολούν τόσο πιο λειτουργική και στοχευμένη θα είναι η διδασκαλία που θα σχεδιάσεις. Έμαθα να είμαι πιο ήρεμη, να σχεδιάζω αφού μάθω τις ανάγκες του, να αντιλαμβάνομαι αυτά που λέει και επιθυμεί-χρειάζεται και αναπτύξαμε μια σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλοβοήθειας» (Αλ/Κρ.στ./Β).

Με άλλα λόγια, η Αλ αναγνωρίζει τη θετική επίδραση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην ανάπτυξη του «φροντιστηριακού δασκάλου» ως ενεργητικού ακροατή των αναγκών του «μαθητή» και συνεπώς τα θετικά αποτελέσματα της ΦΔ, όταν οι δραστηριότητες στηρίζονται στη συνεργασία.

Αφού ανέλαβε τον ρόλο της, η «φροντιστηριακή δασκάλα» Δ θεωρεί την εμπειρία αυτή ως προσωπική πρόκληση για ανάπτυξη:

«Θεωρώ πως είναι είδος διδακτικής εμπειρίας και με ενδιαφέρει πολύ να δω εάν μπορώ να αντεπεξέλθω και να προσαρμοστώ σε όποιες δυσκολίες προκύψουν» (Δ/Ερ.μετά/Ν).

Κατάφερε να αντεπεξέλθει στις προκλήσεις, και αν ναι, ποια ήταν τα οφέλη;

«Κατανόησα πραγματικά και έκανα κτήμα μου το περιεχόμενο της ύλης που επεξεργαστήκαμε. Καλλιέργησα τη δεξιότητα της συνεργασίας» (Δ/Ερ.μετά/Ια/Ιβ).
«Ήθελα να δω αν θα τα καταφέρω να αποκτήσω κάποια εμπειρία στη διδασκαλία. Μέσα από αυτή τη διαδικασία είδα πως μπορώ να βοηθήσω κάποιον να κατανοήσει κάτι που του εξηγώ» (Δ/Ερ.μετά/Μ1/Μ2).

«Η διαδικασία του tutoring με βοήθησε να αναπτύξω κοινωνικές δεξιότητες, όπως αυτή της συνεργασίας. Διαπίστωσα επίσης πως η ουσιαστική επικοινωνία είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για ένα καλό αποτέλεσμα» (Δ/Κρ.στ.Β/Α).

Η εμπειρία ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες της, απάντησε στη διδακτική πρόκληση και αναπτύχθηκε τόσο γνωστικά όσο και κοινωνικά. Γι' αυτούς τους λόγους αναφέρει, κάνοντας την αυτοαξιολόγησή της:

«Γενικά είμαι ικανοποιημένη από την απόδοσή μου στη διαδικασία. Ήμουν ίσως πιο καθοδηγητική κάποιες φορές από όσο θα έπρεπε» (Δ/Ερ.μετά/Ξ).

Ταυτόχρονα, διαπιστώνει την πραγματική κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου σε σχέση με την παρακολούθηση του ανάλογου μαθήματος ως πρωτοετής φοιτήτρια:

«Μέσα από αυτή τη διαδικασία του tutoring αντιλήφθηκα πως η μέχρι τότε γνώση μου σχετικά με αυτό το αντικείμενο ήταν επιφανειακή. Στην προσπάθειά μου να βοηθήσω τον φοιτητή, ανακάλυψα τρόπους και στρατηγικές μάθησης που δεν είχα εφαρμόσει στον εαυτό μου. Διαπίστωσα επίσης πως η ουσιαστική επικοινωνία είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για ένα καλό αποτέλεσμα» (Δ/Κρ.στ/Α).

Η απόκτηση μιας γνώσης μέσα από τη βίωση συγκεκριμένης εμπειρίας σημαίνει συνειδητοποιημένη γνώση, αποτέλεσμα μιας συστηματικής επαφής με τον «μαθητή», αλλά και προεργασίας, με σκοπό την πρόοδό του. Αυτή η διαδικασία απέφερε αμοιβαίο όφελος, καθώς και η Δ επωφελήθηκε: Έμαθε στην προσπάθειά της να διδάξει.

Συμπεράσματα

Μετά την ολοκλήρωση του πρώτου κύκλου της ΦΔ διαπιστώθηκε αμοιβαίο και πολλαπλό όφελος και στις δύο τριάδες: οι «φροντιστηριακές δασκάλες» χρειάστηκε να καταβάλουν προσπάθεια για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ρόλου τους, προσπάθεια που τις ενίσχυσε γνωστικά –καλύτερη κατανόηση του μαθήματος– χάρη στην ανατροφοδότηση των «μαθητών».

Σημείωσαν επίσης και διδακτική πρόοδο –απέκτησαν τεχνικές και εγκάρσιες δεξιότητες–, καθώς επεξεργάζονταν την ύλη και σκέφτονταν πώς θα την προσαρμόσουν στα μέτρα των «μαθητριών». Τέλος, απέκτησαν θετικές στάσεις όσον αφορά την αντιμετώπιση των δυσκολιών, αλλά και κοινωνική γνώση, καθώς ανέπτυξαν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας.

Το όφελος για τις «μαθήτριες» ήταν κυρίως γνωστικό, καθώς σημείωσαν πρόοδο στην κατανόηση εννοιών –και τη συνειδητοποίησαν–, ενώ ταυτόχρονα ανέπτυξαν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις. Κατά συνέπεια, και το κοινωνικο-συναισθηματικό όφελος ήταν σημαντικό, καθώς δημιούργησαν συνεργατικούς δεσμούς και είχαν γόνιμη επικοινωνία, στοιχεία που στήριξαν τη μάθηση. Άλλα οφέλη ήταν οι εγκάρσιες δεξιότητες, οι αξίες, η αυτοεκτίμηση, η αναγνώριση των ικανοτήτων του άλλου και οι τεχνικές οργάνωσης της μελέτης.

Στον δεύτερο κύκλο, παρά τους διαφορετικούς στόχους του κάθε συμμετέχοντα –«υποστήριξη» για τους/τις μεν και «πρόοδος» για τις δε–, το όφελος ήταν πολύπλευρο. Οι «φροντιστηριακές δασκάλες» εξέλιξαν και συνειδητοποίησαν τις υπάρχουσες γνώσεις τους στο γνωστικό αντικείμενο, απέκτησαν διδακτικές

στρατηγικές και τεχνικές εξατομικευμένης διδασκαλίας, βελτίωσαν την αυτοεικόνα τους, υιοθέτησαν στάσεις απέναντι στον άλλο, όπως η υπευθυνότητα και η αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων, εγκάρσιες ικανότητες, όπως η συνεργασία, ενώ στην περίπτωση της ΦΔ με την αλλόγλωσση φοιτήτρια το όφελος ήταν και πολιτισμικό.

Φροντιστηριακές «δασκάλες» και «μαθητές» συναντήθηκαν εθελούσια και δεσμεύτηκαν ενεργητικά σε μια εξατομικευμένη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης, με κοινή θέληση μείωσης των αρχικών τους διαφορών και προόδου, υπερβαίνοντας τα εμπόδια και τις αρχικές δυσκολίες. Πέραν του κοινωνικο-γνωστικού αμοιβαίου οφέλους, όλοι/-ες οι φοιτητές/-ήτριες, ανεξάρτητα από τη θέση τους στη ΦΔ, ανέπτυξαν δεξιότητες όπως η προσοχή, η μνήμη, ο έλεγχος της δράσης –«ανώτερες ψυχολογικές λειτουργίες» κατά τον Vygotsky–, απέκτησαν τεχνικές οργάνωσης της μελέτης, που το εκπαιδευτικό σύστημα δεν καλλιεργεί ούτε στους/στις μαθητές/-ήτριες ούτε στους/στις φοιτητές/-ήτριες, χωρίς να αγνοήσουν αξίες και στάσεις απέναντι στον «άλλο».

Παράλληλα τα αποτελέσματα της φροντιστηριακής διδασκαλίας ήταν ιδιαίτερα θετικά και στην ακαδημαϊκή επίδοση. Στις εξετάσεις, στα δύο επόμενα εξάμηνα, οι οκτώ από τους εννιά «μαθητές» πέρασαν το μάθημα στο οποίο έλαβαν στήριξη, καθώς και η «φροντιστηριακή δασκάλα» που δεν το είχε περάσει πριν από τη συμμετοχή της στη διαδικασία, με βαθμούς από 5 ως 10 και μέσο όρο το 8,6.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τις μαθησιακές ανάγκες των φοιτητών/-τριών, τις δυσκολίες τους στην πρόσβαση της γνώσης και τον τρόπο με τον οποίο επιθυμούν να μελετούν για να την οικειοποιούνται. Παράλληλα όμως, η υλοποίηση της ΦΔ στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και πλαίσιο έδειξε ότι επιφέρει σημαντικά και πολλαπλά οφέλη, που συνδέονται με την υποστήριξη των φοιτητών/-τριών –«φροντιστηριακών δασκάλων» και «μαθητών»– στην ακαδημαϊκή τους πορεία, και ότι μπορεί να συνυπάρχει αρμονικά με την «κλασική» διδασκαλία, ενδυναμώνοντας ποιοτικά το υπάρχον πρόγραμμα σπουδών του ΤΕΕΠΗ.

Βιβλιογραφία

Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D. & Hervás-Torres, M. (2019) Evidence-based peer-tutoring program to improve students' performance at the university, *Studies in Higher Education*, 45(11), σ. 21190-2202. DOI: 10.1080/03075079.2019.1597038 (Πρόσβαση 5 Ιουνίου 2020).

Aumont, B. & Mesnier, P-M. (2005) *L'acte d'apprendre*, Paris, L' Harmattan.

Bryman, A. (2017) *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*, Αθήνα, Gutenberg.

Cohen, J. (1986) Theoretical considerations of peer tutoring, *Psychology in the Schools*, 23(2), σ. 175-186. DOI: 10.1002/1520-6807(198604)23:2<175: AID-PITS2310230211>3.0.CO;2-H (Πρόσβαση 5 Ιουνίου 2020).

Falchikov, N. (2001) *Learning together: Peer tutoring in higher education*, London, Routledge.

Faroa, B. D. (2017) Considering the role of tutoring in student engagement: Reflections from a South African University, *Journal of Student Affairs in Africa*, 5(2), σ. 1-15. DOI: 10.24085/jsaa.v5i2.2699 (Πρόσβαση 5 Ιουνίου 2020).

Galbraith, J. & Winterbottom, M. (2011) Peer- tutoring: What's in it for the tutor? *Educational Studies*, 37(3), σ. 321-332. DOI: 10.1080/03055698.2010.506330 (Πρόσβαση 5 Ιουνίου 2020).

Peyrat-Malaterre, M-F. (2011) *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Tutorat et apprentissage coopératif*, Bruxelles, De Boeck.

Pugatch, T. & Wilson, N. (2018) Nudging study habits: A field experiment on peer tutoring in higher education, *Economics of Education Review*, 62, σ. 151-161. DOI: 10.1016/j.econedurev.2017.11.003 (Πρόσβαση 5 Ιουνίου 2020).

Roscoe, R. D. & Chi, M. T. (2007) Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions, *Review of educational research*, 77(4), σ. 534-574. DOI: 10.3102/0034654307309920 (Πρόσβαση 5 Ιουνίου 2020).

Russ, V. A. (2015) *The relationship between final grades and tutoring methods of at-risk college freshmen*, διδακτορική διατριβή, Walden Dissertations and Doctoral Studies, Walden University. Διαθέσιμο στο <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/201> (Πρόσβαση 5 Ιουνίου 2020).

Stigmar, M. (2016) Peer-to-peer teaching in higher education: A critical literature review, *Mentoring & Tutoring: partnership in learning*, 24(2), σ. 124-136. DOI: 10.1080/13611267.2016.1178963 (Πρόσβαση 5 Ιουνίου 2020).

Topping, K. J. (1996) The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature, *Higher education*, 32(3), σ. 321-345. DOI: 10.1007/BF00138870 (Πρόσβαση 5 Ιουνίου 2020).

Topping, K. (2000) *Tutoring*, Genf, Switzerland, International Academy of Education. Διαθέσιμο στο:

http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_05_eng.pdf

(Πρόσβαση 5 Ιουνίου 2020).

Topping, K. J. & Ehly, S. W. (2001) Peer assisted learning: A framework for consultation, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(2), σ. 113-132. DOI: 10.1207/S1532768XJEPC1202_03 (Πρόσβαση 5 Ιουνίου 2020).

Topping, K. J. (2005) Trends in peer learning, *Educational psychology*, 25(6), σ. 631-645. DOI: 10.1080/01443410500345172 (Πρόσβαση 5 Ιουνίου 2020).

Topping, K. (2015) Peer tutoring: old method, new developments/Tutoría entre iguales: método antiguo, nuevos avances, *Infancia y aprendizaje*, 38(1), σ. 1-29. DOI: 10.1080/02103702.2014.996407 (Πρόσβαση 5 Ιουνίου 2020).

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2020) *Η στρατηγική της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, 2016-2020*. Διαθέσιμο στο

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%A3%CE%A4%CE%A1%CE%91%CE%A4%CE%97%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%97_%CE%91%CE%95%CE%99_-_2016_09_10.pdf (Πρόσβαση 5 Ιουνίου 2020).

Προς μια εκπαίδευση για τον ενεργό πολίτη

Κωνσταντίνος Βασιλειάδης

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Phd, Med

16ο ΔΣ Ευόσμου

kostas.vasiliadis@gmail.com

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η κριτική προσέγγιση του πολυπολιτισμικού λόγου μέσα από τη σύνδεση και συσχέτισή του με τις κοινωνικές, ιστορικές και πολιτικές συνθήκες που τον γέννησαν, ώστε να παρουσιασθούν οι προϋποθέσεις εκείνες για μια νέα προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την εκπαίδευση της ιδιότητας του πολίτη. Η προσέγγιση αυτή, βάσει της κριτικής κοινωνικής θεωρίας, αποκαλύπτει και τείνει να παρουσιάσει βασικές θεωρητικές αρχές για την εκπαίδευση του κριτικού μετασχηματιστικού πολίτη, αρχές που θα κατευθύνουν τη δράση και την πράξη για μια σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία. Η συνεισφορά του έγκειται στην αποκάλυψη των παραγόντων που τείνουν να περιορίζουν κάθε ουσιαστική αλλαγή προς την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ενεργό συμμετοχή των πολιτών, και που κάθε εκπαιδευτική πολιτική και πράξη οφείλει να λάβει υπόψη της.

Λέξεις-κλειδιά: πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, εκλογίκευση, κριτική θεωρία

Abstract

This article attempts to take a critical approach to multicultural discourse through its connection and association with the social, historical and political conditions that gave birth to it, in order to present those conditions for a new approach to Intercultural education for Citizenship education. This approach, based on critical social theory, reveals and tends to present basic theoretical principles for the education of the critical transformative citizen, principles that will guide action and practice for a modern democratic society. Its contribution lies in revealing the factors that tend to limit any meaningful change towards equality, social justice and the active participation of citizens, and which every educational policy and action must take into account.

Keywords: multiculturalism, intercultural education, citizenship education, rationalization, critical theory

Εισαγωγή

Η άνθηση του πολυπολιτισμικού λόγου, ως ιδεολογικής αρχής διαχείρισης της ποικιλομορφίας των κοινωνιών (Κωτούλας, 2011, σ. 19) και κατά συνέπεια ως πολιτικού διακυβεύματος, ανάγεται στα μέσα του 20ού αιώνα. Η εμφάνιση του ιδεολογήματος της πολυπολιτισμικότητας δεν πραγματοποιήθηκε σε κάποιο κοινωνικό κενό (Κάτσικας & Πολίτου, 2005, σ. 25), αντίθετα, οι αιτιότητες του αναζητούνται στο ιστορικό πλαίσιο που διαμορφώθηκε εκείνη την περίοδο.

Οι καταστροφικές συνέπειες των δύο παγκόσμιων πολέμων, καθώς και η ενίσχυση του ρόλου της Σοβιετικής Ένωσης στα διεθνή δρώμενα οδήγησαν στην απόρριψη των ολοκληρωτικών συστημάτων και στην ανάπτυξη του πλουραλισμού ως απόδειξης της δημοκρατικότητας των κοινωνιών. Η πολιτική του πλουραλισμού, που ως ιδεολόγημα δεν είναι παρά μια πολιτική χωρίς πολιτική, νοούμενη ως προς την ουσιοκρατική της διάσταση, τη συνεκτικότητα του κοινωνικού (βλ. παρακάτω), ενίσχυσε τις σχετικιστικές θέσεις που, μπροστά στον φόβο του ολοκληρωτισμού, έσπευσαν να υπερασπιστούν την κάθε θέση και άποψη, καταλήγοντας στο εξής αξίωμα, όπως διατυπώνεται από τον Lyotard μέσα από το βιβλίο του *Μεταμοντέρνα κατάσταση* (1988, σ. 99): «*Η μεγάλη αφήγηση απώλεσε την αξιοπιστία της, όποιος κι αν είναι ο τρόπος ενοποίησης που της αποδίδεται: θεωρητική αφήγηση, αφήγηση της χειραφέτησης*». Καλλιεργήθηκε μια νέα μορφή σκέψης, όπου οι μεγάλες αφηγήσεις και η δημιουργία ενιαίων προτύπων και αξιών συνδέθηκαν με την καταπίεση (Evanoff, 1998· Giroux, 1997, σ. 191-193). Η λατινική ρήση *e pluribus unum* (από τα πολλά το ένα), το εθνικό μότο των Ηνωμένων Πολιτειών, γίνεται η βασική αρχή του νέου ιδεολογήματος. Πού σκόπευε το νέο ιδεολόγημα και πώς έγινε αποδεκτό δίχως πολλές αντιρρήσεις από δεξιούς και αριστερούς (Kymlicka, 2002 [2005], σ. 497-499· Jacoby, 1999 [2001], σ. 55-56);

Φιλελεύθερες προσεγγίσεις

Αν ξεκινήσουμε από το δεύτερο, έχουμε να παρατηρήσουμε το γεγονός ότι η παγκόσμια κοινωνία μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο κατανόησε με τον πιο σκληρό τρόπο τις επιπτώσεις του ολοκληρωτισμού των ναζι. Η γενίκευση δεν ήταν δύσκολο να πραγματοποιηθεί. Κάθε ολοκληρωτισμός κρύβει και καταπίεση, και αυτό είναι μια μεγάλη αλήθεια, όσο και το γεγονός ότι κάθε γενίκευση κρύβει ένα ψέμα. Η γενίκευση που πραγματοποιήθηκε ήταν η εμφάνιση του κομμουνισμού ως

ολοκληρωτικού καθεστώτος – και αυτό είχε και τη λογική του λόγω των σταλινικών πρακτικών των εκκαθαρίσεων, πλην όμως ταύτισε την αριστερή ιδεολογία με το αντίθετό της: τον φασισμό. Ο κουρασμένος και φοβισμένος πολίτης συνέδεσε τις δύο ακραίες πολιτικές κατευθύνσεις, αναζητώντας τον μέσο δρόμο, καθώς η ελευθερία του πολιτισμικού πλουραλισμού τού φαινόταν πιο εύπεπτη. Οι αρχές του φιλελευθερισμού, που επικυρώνει τον πλουραλισμό ως αρχή του, αποτελούν και μια πολιτική επιλογή: Η κατεστραμμένη Ευρώπη, αλλά και η ανάδειξη των Ηνωμένων Πολιτειών ως βασικής διεθνούς δύναμης απαιτούσαν μια πολιτική ειρηνευτική και συμβιβαστική. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός της υιοθέτησης μιας κοινωνικής πολιτικής (κράτος πρόνοιας, εκπαίδευση, πολιτικές υγείας) που καλούσε το άτομο να εργαστεί και να απολαύσει τα οφέλη της εργασίας του (ασφάλιση, σύνταξη κ.λπ.). Η πολιτική αυτή αποκρυσταλλώνεται από τον Marshall, ο οποίος ζητά τη διεύρυνση των δικαιωμάτων (ατομικών, κοινωνικών και πολιτικών), αλλά και την ύπαρξη ενός φιλελεύθερου κράτους πρόνοιας που να προστατεύει τα δικαιώματα αυτά. Όπως εύστοχα το θέτει ο Λιάκος (2011), η επέκταση των κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων στη μεταπολεμική Ευρώπη αποτελεί μια κατάκτηση του πολιτισμού και την αποδοχή από τον καπιταλισμό της ηγεμονίας της πολιτικής και αυτό δεν μπορούμε παρά να το εκλάβουμε θετικά, ενώ η προσφορά του μεταμοντερνισμού έχει αναγνωριστεί από πολλούς θεωρητικούς, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ανάδυση των φωνών των καταπιεσμένων ομάδων, λόγω φύλου και πολιτισμού¹.

Για μια κριτική θεώρηση του φιλελεύθερου λόγου

Ποιες ήταν οι αρνητικές συνέπειες αυτών των πολιτικών; Όπως τονίζεται από αρκετούς διανοούμενους, ο Marshall εισήγαγε μια «παθητική» έννοια της ιδιότητας του πολίτη, που απορρέει από μια «ιδιωτική έννοια» πρόσβασης στα ανθρώπινα αγαθά, με τη μάλλον ελλιπή παρουσία ενεργητικής πολιτικής συμμετοχής του ατόμου ως υπεύθυνου και ενεργού πολίτη (Kymlicka, 2002 [2005], σ. 402· Turner, 2001, σ. 191· Miller, 2000, σ. 27-28). Αξίζει να σημειωθεί ότι η θεωρία του Marshall επικρίθηκε για το γεγονός ότι απέτυχε να προβάλει ή απέκρυψε τους αιτιώδεις μηχανισμούς που οδήγησαν στην επέκταση της υπηκοότητας, αλλά και τους

¹ Για μια ενδιαφέρουσα κριτική της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας βλ. Giroux, H. Rethinking the boundaries of educational discourse: Modernity, postmodernism and feminism, στο Giroux, H. (1997) *Pedagogy and the politics of hope. Theory, culture and schoolin*, σ. 183-233. Επίσης McLennan, G. Το πρόταγμα του Διαφωτισμού υπό επανεξέταση, στο Hall, S., Held., D & McGrew, A. (1992 [2009]) *Η νεωτερικότητα σήμερα*, σ. 477-549.

προσανατολισμούς της: Για παράδειγμα στην Ευρώπη, ο προσανατολισμός ήταν γύρω από την εξασφάλιση των πόρων για τον πολίτη (εκπαίδευση, κοινωνική ασφάλιση κ.λπ.), ενώ στην Αμερική η έννοια του πολίτη «εμπνεύστηκε» από ζητήματα μετανάστευσης και κοινωνικής κινητικότητας (Turner, 2001, σ. 190-191· Brubaker, 2001). Η ενεργητική έννοια της ιδιότητας του πολίτη αφορά δικαιώματα μέσα από μια διαδικασία πολιτικών αντιπαραθέσεων, ενώ αντίθετα η παθητική εκδοχή της έννοιας κινείται στο εύρος στρατηγικών αντιπαραθέσεων στο πλαίσιο που επιβάλλουν οι κυρίαρχες ελίτ. Με άλλα λόγια, ο πλουραλισμός αμφισβήτησε την εξουσία, αλλά απέτυχε να αναπτύξει μια άλλη μορφή πολιτικής οργάνωσης, εξακολουθώντας να εγγράφει το κοινωνικό σώμα εκτός του «πολιτικού συστήματος» και αναδεικνύοντας νέες ομάδες «δύναμης», που επιζητούσαν την αντιπροσώπευσή τους στις ίδιες δομές εξουσίας (Κοντογιώργης, 2000, σ. 67).

Η επέκταση του κράτους πρόνοιας, της κοινωνικής ασφάλισης, έχει όμως και επιπτώσεις στον τρόπο με τον οποίο νοείται η πολιτική σχέση. Οι πολιτικές σχέσεις αποδεσμεύονται από το κοινωνικό πλαίσιο εμφάνισής τους, καθώς «η πρωτογενής-δομική ταυτότητα» του ατόμου ως εργαζόμενου «ακυρώνεται για να προβληθεί εκείνη του (ασφαλισμένου) πολίτη» (Αλεξίου², 1999, σ. 92-93). Οι κοινωνικές πολιτικές αναδεικνύονται έτσι ως επίσημος κοινωνικός έλεγχος (*formal social control*). Απορρέουν από το κράτος και την αγορά και, χρησιμοποιώντας συστήματα αμοιβών και ποινών, αποβλέπουν στην υιοθέτηση μιας συμβατικής συμπεριφοράς (*conventional behavior*) μέσω οργανωτικών δομών και τυποποίησης, αλλά και αποδοχής της ανισότητας, μιας και ο επικαρπωτής του ταμείου πρόνοιας περιθωριοποιείται λόγω της αποτυχίας του να συμμετάσχει στην παραγωγική διαδικασία (Τσουκαλάς, 2000· Bauman, 1997 [2004] σ. 134). Η επέκταση του κράτους πρόνοιας, που εισηγήθηκε ο Marshall, στόχο είχε όχι απλώς την κατοχύρωση της ιδιότητας του πολίτη σε ένα νομικό στάτους, αλλά πολύ περισσότερο την απόδοση μιας ταυτότητας με κοινό πολιτισμικό πεδίο αναφοράς, και ειδικότερα για την εργατική τάξη, που η ενσωμάτωση και εντέλει η αφομοίωσή της θα απέκλειαν τον κίνδυνο να υποστηρίξει «ξενόφερτες» ιδέες και ιδιαίτερα κομμουνιστικές, ενισχύοντας έτσι το έργο προς την εθνική οικοδόμηση (Kymlicka, 2002 [2005], σ. 449-450).

² Όπως υποστηρίζεται από τον Αλεξίου (1999, σ. 303) «η κοινωνική πολιτική αρθρώθηκε ως στρατηγικός μηχανισμός ενσωμάτωσης του πληθυσμού, όπου το ζητούμενο ήταν η προσαρμογή του πληθυσμού στις αξιακές παραμέτρους της κοινωνίας της εργασίας και στους βιορυθμούς του βιομηχανικού καπιταλισμού».

Οι θεωρήσεις του φιλελευθερισμού και οι επιπτώσεις της στη χάραξη πολιτικών για την εκπαίδευση του πολίτη

Ποια είναι όμως η συνέπεια της φетиχοποίησης της πολυπολιτισμικότητας; Οποσδήποτε, είχε ως θετικά στοιχεία την ανάδειξη της φωνής των μειονοτήτων και την ουσιαστικότερη ενασχόληση με τα προβλήματα που αυτές αντιμετωπίζουν (Kymlicka, 2002 [2005], σ. 494· Τσιούμης, 2001, σ. 50), καθώς και τη μείωση των προκαταλήψεων και την κάμψη του εθνοκεντρισμού (Jacoby, 1999 [2001], σ. 64). Όπως υποστηρίζει όμως ο Jacoby, η έμφαση στην πολυπολιτισμικότητα σηματοδότησε τη συσκότιση των κοινωνικών και οικονομικών πραγματικοτήτων³ προσβλέποντας σε ένα μέλλον που «μοιάζει με το παρόν με περισσότερες επιλογές». Για τον Jacoby, η άκριτη αποδοχή του πολιτισμού ως αναλυτικού εργαλείου της κοινωνικής σχέσης (και κατ' επέκταση της πολιτικής) παραπέμπει σε μια «λατρεία της ποσότητας» υποκύπτοντας στην ίδια τη λογική του καταναλωτισμού: «όσο περισσότερα τόσο καλύτερα», «συμβαδίζει με την παρακμή της ουτοπίας και καταδεικνύει την εξάντληση της πολιτικής σκέψης» (McLaren, 2007 [2010], σ. 301· Jacoby, 1999 [2001], σ. 56). Ο Blum, προβαίνοντας σε μια κριτική ανάλυση στο βιβλίο του Feinberg *Common Schools, Uncommon Identities: National Unity and Cultural Difference*, θεωρεί ότι ζητήματα ανισοτήτων και ρατσισμού, όταν ανάγονται σε πολιτισμικά ζητήματα, αδυνατούν να εξετάσουν τις ιστορικές και θεσμικές συνιστώσες που οδηγούν στην ανισότητα και τον ρατσισμό, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν ως λύση την πολιτισμική αναγνώριση. Ακόμη δε, ζητήματα ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης κατ' αυτόν τον τρόπο συχνά συγκαλύπτονται. Το ζητούμενο δεν είναι απλώς η αναγνώριση των διαφορετικών πολιτισμών και των ιστορικών και θεσμικών παραγόντων που οδηγούν στον ρατσισμό και σε ανισότητες, αλλά και η ανάπτυξη ενός πλαισίου όπου ζητήματα ανισοτήτων τίθενται υπό διαπραγμάτευση και εξετάζονται τόσο παιδαγωγικά όσο και πολιτικά (Blum, 2001, σ. 100). Ο σύγχρονος παγκοσμιοποιημένος λόγος αφαιρεί την εγκυρότητα των ιδεών του σοσιαλισμού και της δημοκρατίας ως «μεγάλων αφηγήσεων» και, αποσκοπώντας στη δημιουργία κοσμοπολιτών, εστιάζει στην πολυπολιτισμικότητα, με έμφαση στην «ενότητα στην ποικιλομορφία», συνδέοντας τον λόγο της επιχειρηματικής κινητικότητας και της παγκόσμιας οικονομίας (McLaren, 1998 [2010], σ. 525-526) με

³ Αυτό υποστηρίζεται και από τον Παυλίδη (2006, σ. 185), ο οποίος τονίζει ότι: «η έμφαση των εκπροσώπων της μετανεωτερικής σκέψης στα θέματα της πολυπολιτισμικότητας σηματοδότησε την απόρριψη τόσο της κλασικής μαρξιστικής προσέγγισης των κοινωνικών φαινομένων... όσο και του ενδιαφέροντος για την αιτιότητα και τις νομοτέλειες των κοινωνικών σχέσεων».

τα ιδεώδη μιας επιφανειακής και σχεσιακής δημοκρατίας, όπου δεν αναλύονται οι αιτίες και η κοινωνικοπολιτική συγκροτημένη σχέση, αλλά αυτή ανάγεται σε περιπτώσιολογία, ενώ εκλογικεύεται από την πραγματικότητα της παγκοσμιοποίησης (*global rationalization*) (Davies & Guppy, 1997, σ. 436). Η ίδια η δυναμική της παγκοσμιοποίησης εισάγει ένα σύνολο «δυσδικών αντιθέσεων», ένα γενικευμένο σύνολο αλλαγών που δεν ενεργούν προς την ίδια κατεύθυνση, αλλά εκπροσωπούν αντιτιθέμενες τάσεις (Giddens, 1990, στο McGrew, 1992 [2009], σ. 116).

Αυτό που έκαναν οι φιλελεύθεροι, εισάγοντας τον πλουραλισμό και διατυπώνοντας ελαστικές θεωρήσεις για την κουλτούρα, ήταν να μετατρέψουν την ιδεολογία της αγοράς σε ιδεολογία της κοινωνίας. Ο καταναλωτισμός διάβρωσε κοινωνίες και πολιτισμούς που δεν ήταν πριν καταναλωτικές, μέσω της βιομηχανίας της κουλτούρας⁴. Ένας καταναλωτισμός που επηρεάζει «κάθε πτυχή της κοινωνίας της κουλτούρας και της ατομικής ζωής», επιχειρώντας δια μέσου της κατανάλωσης μια πειθαρχική εξάσκηση των ατόμων, μεταλλάσσει τον ίδιο τον χαρακτήρα των ατόμων και των κοινωνιών. Όπως τονίζει ο Bauman (1998 [2004], σ. 78), «τα στοιχεία του χαρακτήρα και της στάσης ζωής, στην καλλιέργεια των οποίων αριστεύει η πανοπτική πειθαρχική εξάσκηση, είναι αντιπαραγωγικά στην κατασκευή των ιδεωδών καταναλωτών». Ο έλεγχος της οικονομίας, της επιστήμης και της τεχνολογίας από τον δυτικό κόσμο δεν μπορεί να κρύψει τις αντιφάσεις του: Ενώ η τεχνολογική πρόοδος διευκολύνει τις όποιες πολιτισμικές ανταλλαγές, ο έλεγχός της από τις πλούσιες δυτικές χώρες ευνοεί την πολιτιστική ομοιομορφία και εντέλει την πολιτισμική ομοιογενοποίηση (Brύζας, 2005, σ. 127· Comaroff & Comaroff, 2001, σ. 35). Το ερώτημα που τίθεται έχει ως εξής: Μπορούμε να μιλάμε πράγματι για ποικιλομορφία, όταν ο καταναλωτισμός⁵ αλλά και οι σχέσεις εξουσίας, ως κουλτούρα και τρόπος ζωής συναντιούνται σε υποτιθέμενα διαφορετικές κουλτούρες⁶; Ποια είναι

⁴ Η βιομηχανία της κουλτούρας οικειοποιήθηκε πολιτικούς συμβολισμούς και έννοιες (ελευθερία, ισότητα), έννοιες που κάθε άνθρωπος ή συλλογική ομάδα αποδέχεται –έστω και με διαφορετικό περιεχόμενο και έκταση– δίνοντας την ψευδαίσθηση ότι μέσα από την «ελευθερία της επιλογής» έρχεται η «επιλογή της ελευθερίας». Ελεύθερος είναι πλέον αυτός που πίνει coca-cola, φοράει μπλουτζίν και καπνίζει Malboro. Όπως τονίζει ο Harvey (1992 [2009], σ. 395-396), ο μεταμοντέρνος λόγος ως πολιτιστική παραγωγή παρήγαγε περισσότερο επιθυμίες που διήγειραν τις ατομικές αντιλήψεις, μεταφέροντας τους αγώνες από το πεδίο της παραγωγής στο πεδίο της πολιτισμικής κατανάλωσης.

⁵ Αυτό υποστηρίζει και ο Colman (1990, σ. 117): «Ο καπιταλισμός έχει δημιουργήσει μια κοινωνία όλο και πιο ομοιόμορφη. Ζούμε στον κόσμο της αλυσίδας παραγωγής, των σουπερμάρκετ και των πακεταρισμένων διακοπών».

⁶ Η παράθεση των σκέψεων που ακολουθούν εκκινεί από τη «συζήτηση» που κάνει ο Bauman για τον ρόλο του κράτους πρόνοιας και των «θετικών διακρίσεων». Ο Bauman (1998 [2004], σ. 172) επικρίνει

η διαφορά των φεμινιστριών ή των Αφρο-αμερικανών ριζοσπαστών πάνω σε ζητήματα εργασίας, εξουσίας και ισότητας; Όπως τονίζει ο Αλεξίου (2009, σ. 219), οι σύγχρονες προσεγγίσεις (τόσο οι νεομαρξιστικές όσο και οι νεοβεμπεριανές) *«συγκρούονται όχι στη σφαίρα παραγωγής με διακύβευμα την υπερεργασία (υπεραξία) αλλά στη σφαίρα της εξουσίας»*. Αν, για παράδειγμα, το ζητούμενο σε ένα φεμινιστικό κίνημα είναι η αναρρίχηση των γυναικών στα υψηλότερα κλιμάκια της ιεραρχίας, αυτό δε θέτει σε αμφισβήτηση την ίδια την ιεραρχία, αλλά απλώς το δικαίωμα της αντιπροσώπευσης, σε ένα κατά τα άλλα «άδικο» σύστημα, το οποίο θα δικαιωθεί όταν αλλάξουν τα πρόσωπα. Αυτό που διαφαίνεται είναι ότι, με κανόνες αγοράς και καταναλωτισμού, ο πολιτικός λόγος εκφράζει περισσότερο μια «βουλιμική φαντασίωση», κατευθυνόμενος σε αξιώσεις εξουσιαστικής ισχύος, οικονομικής επάρκειας, καταναλωτικής άνεσης και ανταγωνιστικής επιβολής (Γιανναράς, 1998 [2006], σ. 233). Το σύνθημα «δικαίωμα στη δουλειά», παρότι είναι πολιτικό στο περιεχόμενό του, καθίσταται απολίτικο στην πράξη: Δεν εξαλείφει τον παρατονισμό της, δεν εξετάζει το ίδιο της το περιεχόμενο. Όπως αναφέρει και ο Marcuse (1964 [1971], σ. 38), *«Για κάθε απελευθέρωση χρειάζεται πρώτα η συνειδητοποίηση της δουλειάς κι αυτή η συνειδητοποίηση εμποδίζεται από τις κυριαρχούσες ανάγκες και ικανοποιήσεις που τα άτομα στο μεγαλύτερο μέρος τους έχουν κάνει δικές τους... Η δυνατότητα να εκλέγεις ελεύθερα αφέντες δεν εξαλείφει ούτε τους αφέντες ούτε τους δούλους»*. Ο Huyghe (1990, σ. 126-127) θεωρεί ότι η νέα ιδεολογία (*soft-ιδεολογία*), που άρχισε να διαφαίνεται, βασίζεται πάνω στην «κανονικοποίηση» του πολιτικού βίου, όπου το πολιτικό της πρόταγμα υιοθετεί μια εξίσου *soft-ηθική*, η οποία μάχεται τον διεφθαρμένο, την κατάχρηση εξουσίας, αλλά *«δε θέτει σε αμφισβήτηση τα θεμέλια της κοινωνικής τάξης»*.

Αυτή η καταναλωτική πρακτική και ιδεολογία νοηματοδοτεί όλες τις πτυχές της ανθρώπινης συμβίωσης. Ειδικότερα, όπως επισημαίνει και ο Γιανναράς (1998 [2006], σ. 234), στον χώρο της εκπαίδευσης διαμορφώνεται ένα σύστημα διδασκαλίας που βασίζεται στην πρόσκτηση γνώσεων με σκοπό την εξαργύρωσή τους σε έναν πιο οικονομικά κερδοφόρο επαγγελματικό στίβο.

Από μια άλλη σκοπιά, η οποία έχει και τον αρνητικό της αντίκτυπο στην κοινωνική ενσωμάτωση και στην παροχή ατομικών κινήτρων, ο καταναλωτισμός αποδιαρθρώνει τους παραδοσιακούς θεσμούς, αναζητώντας «ευέλικτα» σχήματα που

το γεγονός ότι «οι άνθρωποι τους οποίους η κοινότητα βοήθησε να αναδυθούν [...] μετατράπηκαν στους πιο οξείς επικριτές της».

να υπακούν στον κανόνα της κατανάλωσης, που πλέον γίνεται ο ίδιος κανόνας ζωής. Τίποτα δεν αντιμετωπίζεται στην ολότητά του, η ενασχόληση με το «ιδιαιτέρο», που κάθε τόσο εμφανίζεται στο προσκήνιο, αποδυναμώνει τη θέληση να ιδωθεί αυτό το «ιδιαιτέρο» ως μέρος του όλου, ως παραλλαγή της ίδιας αντικειμενικής πραγματικότητας. Ταυτόχρονα, υποτάσσει το άτομο στο να δει αυτή την πραγματικότητα ως κατακερματισμένη, διαλυμένη και χωρισμένη. Την εξουσία της μονομερούς αλλαγής των κανόνων (Bauman, 1998 [2004], σ. 87) την έχει πλέον η βιομηχανία της κουλτούρας. Όπως τονίζει ο Christopher Lasch (1977 [2007], σ. 41), η *«συνδυσασμένη επιρροή της διαφήμισης και των “επαγγελματιών υποβοήθησης” είχε απελευθερώσει τους ανθρώπους από τους παλιούς περιορισμούς για να τους εκθέσει σε πιο λεπτεπίλεπτες μορφές ελέγχου»*. Η ίδια η πραγματικότητα, η *«αδιαμεσολάβητη εξουσία του γεγονότος»*, όπως τονίζει ο Lasch (1977 [2007], σ. 43), η αποστροφή σε κάθε ρύθμιση που πρόσφεραν οι «μεγάλες αφηγήσεις», περικλείει ένα κανονιστικό πρότυπο: την επιθυμία για κατανάλωση ταυτοτήτων μέσα από την ταυτόχρονη αποστροφή του έτσι κι αλλιώς σταθερού στοιχείου που προσδιορίζει ενίοτε μια ταυτότητα⁷.

Η ουτοπία ως όραμα πάντα λειτουργούσε ως μηχανισμός κοινωνικού σχηματισμού. Αυτό που χρειάζεται, σύμφωνα με τον Marcuse (1967 [1985], σ. 14), είναι ο μετασχηματισμός των αναγκών, μιας νέας θεωρίας και τρόπου ζωής, *«η ανάπτυξη μιας ζωτικής ανάγκης για ελευθερία και ζωτικών αναγκών ενωμένων με την ελευθερία»*. Η κοινωνία της αφθονίας βασίζεται στην ουτοπία της ποσότητας, όπου το όνειρο των ανθρώπων περιορίζεται στην κατοχή αγαθών (εξουσία, κύρος, υλικά αγαθά), εκεί όπου το ουτοπικό όραμα του νεοφιλελευθερισμού *«προσφέρει μια ακραία ατομική εκδοχή ελπίδας»*, όπου το κοινωνικό και συλλογικό αντικαθίσταται με τις *«πεποιθήσεις ενός επιχειρηματικού εαυτού απαλλαγμένου από τον λόγο της κοινωνικής υπευθυνότητας και της δημόσιας λογοδοσίας»* (Giroux, 2008 [2010], σ. 566). Κατ' αυτόν τον τρόπο, επιζητεί ένα μέλλον που βασίζεται στο ίδιο το παρόν. Η ψευδαίσθηση της απόκτησης πλούτου κατά μαγικό τρόπο, βασικό χαρακτηριστικό της νεοφιλελεύθερης κουλτούρας (Hilgers, 2011, σ. 353), οδηγεί στην αναζήτηση του καριερισμού και στην επιδίωξη του συμφέροντος⁸. Ακόμα κι όταν η οικονομία του

⁷ Όπως αναφέρει ο Bauman (1998 [2004], σ. 89), *«η επιθυμία για ταυτότητα και ο τρόμος για την ικανοποίηση αυτής της επιθυμίας, η έλξη και η αποστροφή που η σκέψη περί ταυτότητας δημιουργεί, αναμειγνύονται για να παράγουν ένα κράμα διαρκούς αμφιβολίας και σύγχυσης»*.

⁸ Όπως αναφέρει και ο Giroux (2008 [2010], σ. 567), ο νεοφιλελευθερισμός έχει μετατρέψει την έννοια της αυτονομίας, από τη καλλιέργεια ικανοτήτων για την ανάπτυξη του εαυτού, την πολιτική

νεοφιλελευθερισμού αποδεικνύει το πραγματικό της πρόσωπο (ανεργία, εγκληματικότητα), τα άτομα στρέφονται όχι σε ένα άλλο μέλλον, αλλά προσπαθούν να γαντζωθούν στο παρόν επικαλούμενα το παρελθόν: ένα παρελθόν που δεν είχε και πολλά στοιχεία διαφορετικά από ό,τι έχει το παρόν ή κι ό,τι επιφυλάσσει το μέλλον⁹. Η διαφορά είναι περισσότερο ποσοτική παρά ποιοτική. Όπως τονίζει κι ο Jacoby (1999 [2001], σ. 219), «δεν είναι η κατάρρευση της οικονομίας, που δεν έχει καταρρεύσει, αλλά η κατάρρευση σε ένα μέλλον που θα μπορούσε να είναι διαφορετικό».

Η ιστορική συγκυρία της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης που βιώνεται στις αρχές του 21ου αιώνα θεωρούμε ότι είναι δυνατόν να οδηγήσει σε μια στροφή προς μια «μετα-υλιστική» αντίληψη και μια εστίαση προς τη βελτίωση της ποιότητας ζωής, με λιγότερη έμφαση στη συσσώρευση καταναλωτικών αγαθών και επαναδιαπραγμάτευση του *είναι* της κοινωνίας. Κάτι τέτοιο επετεύχθη στη δεκαετία του '70, όπου και παρατηρήθηκε ένα αυξημένο ενδιαφέρον των νέων για την πολιτική σε συνδυασμό με την εμφάνιση μιας καταναλωτικής κουλτούρας, στον ευρωπαϊκό χώρο, μιας και στις ΗΠΑ είχε εμφανιστεί πολύ νωρίτερα. Η παράλληλη αυτή αύξηση της καταναλωτικής κουλτούρας με την πολιτική κουλτούρα της συμμετοχής στα κοινά δεν οδήγησε, όπως γνωρίζουμε, σε μια αλλαγή. Μάλλον η πρώτη απορρόφησε τη δεύτερη και η πολιτική συμμετοχή απο-πολιτικοποιήθηκε στο ίδιο της το περιεχόμενο. Κι αυτό γιατί ο πολιτικός λόγος περιορίστηκε σε μεταυλιστικές αξίες (αυτοπραγμάτωση, αντικομφορμιστική συμπεριφορά, ελεύθερη έκφραση), μην αγγίζοντας τις σχέσεις εξουσίας, που αποτελούν τον πυρήνα του πολιτικού, αλλά περισσότερο έλαβε τη μορφή μιας προσπάθειας προετοιμασίας ιδεολογικής ηγεμονίας των νέων μεσοαστικών στρωμάτων¹⁰ (Αλεξίου, 2008, σ. 108).

Για την εκπαίδευση του πολίτη

Αυτό που ισχυριζόμαστε είναι ότι η έλλειψη ενός ουτοπικού προγράμματος αποτελεί ένα από τα αίτια της έλλειψης πολιτικής συμμετοχής και της ολοένα

δραστηριότητα και την ηθική ηγεσία, στην αναζήτηση προσωπικού κέρδους ακολουθώντας πιστά τις επιταγές της αγοράς (βλ. και Apple, 1996 [2010], σ. 478-479).

⁹ Όπως τονίζει ο Λίποβατς (1989 [1995]), σ. 37): «Το υλικό πρόβλημα των μαζών δύναται να οδηγήσει στον φανατισμό και την υστερικοποίησή του, οδηγώντας σε επιρρέπεια σε κάθε είδους βίας και μεσσιανικής ιδεολογίας».

¹⁰ Μια αξιολογική κριτική για τις εξεγέρσεις των νέων αυτής της ιστορικής περιόδου βλ. Huyghe, 1990, *H softi ιδεολογία*, σ. 61-75. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει για την επανάσταση του '68 (1990, σ. 71): «Για να πετύχει εκείνη η επανάσταση αρκούσε να απαρνηθεί κανείς ένα μικρό πραγματάκι: την επανάσταση».

αυξανόμενης πολιτικής απάθειας. Όπως αναφέρει και ο Νικολάου (2009, σ. 32), ο ουτοπικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και του σχολείου, «ως κινητήριας δύναμης αλλαγής και βελτίωσης της κοινωνίας, παραχωρεί τη θέση του σε έναν πραγματιστικό σκοπό: της προετοιμασίας ατόμων ικανών να ενταχθούν και να προσφέρουν στο σύστημα παραγωγής». Παρόλο που δεν έχουμε να προτάξουμε σοβαρά αντεπιχειρήματα στη θέση ότι η πολιτική απάθεια αποτελεί μια πολιτική στάση, εντούτοις θεωρούμε ότι η πολιτική απάθεια αποτελεί περισσότερο πολιτική ηττοπάθεια, που, για να ξαναθυμηθούμε τον Marcuse (1967 [1985], σ. 19), είναι από τη φύση της η προδοσία των δυνατοτήτων της ελευθερίας μπρος στην κατεστημένη τάξη πραγμάτων. Με ποιον τρόπο όμως θα μπορούμε να προσεγγίσουμε ένα ουτοπικό πρόταγμα, μια χειραφετική δηλαδή πρόταση για την ανθρωπότητα, χωρίς όμως να υποκύψουμε σε κανονιστικού τύπου προσεγγίσεις, που έτσι κι αλλιώς οδηγούν είτε σε ενσωματώσεις είτε σε αποκλεισμούς;

Μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση δίνεται από τον Λίποβατς (1992 [1995], σ. 160-161). Στο άρθρο του «Κρίση των ιδεολογιών, κρίση της ουτοπίας» αναλύει την έννοια της ουτοπίας, η οποία φέρει δύο διαφορετικά νοήματα: από τη μια ως «φαντασιακή προ-σύλληψη ιδεωδών κοινωνικών καταστάσεων στο μέλλον» και από την άλλη ως α-τοπία. Τα δύο αυτά νοήματα της ουτοπίας εκκινούν από δύο διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες. Η πρώτη στοχεύει στην πραγμάτωση ενός φαντασιακά συλλαμβανόμενου μέλλοντος όπου «δεν επιτρέπεται να υπάρξουν αμφιβολίες αναφορικά με το ανθρώπινο κόστος των μέσων που απαιτεί η ολοκλήρωση των στόχων». Η α-τοπία ως πρόταγμα της ουτοπίας βασίζεται στην «παραδοχή της έλλειψης, της διαφοράς, του ριζικού, της ευθύνης», από «την παραδοχή ότι όλοι έχουμε ανάγκη και από οράματα και από φετίχ, αλλά δεν υποκύπτουμε σε αυτά». Ο Λίποβατς αντιλαμβάνεται ότι η αυτο-απόσταση από τις επιθυμίες και τις φαντασιώσεις μας δεν αποτελεί μια προϋπόθεση πάνω στην οποία θα οικοδομηθεί μια κοινωνία με μηδενικές συγκρούσεις. Οι συγκρούσεις πάντα θα υπάρχουν, αποτελώντας το συστατικό κίνησης της ίδιας της κοινωνίας. Τα φάσμα της κοινωνικής σχέσης που εκτείνεται ανάμεσα στους πόλους φίλος και εχθρός (Κονδύλης, 1999 [2007]) δεν είναι δυνατόν να εκλείψει. Η έκλειψη του ενός πόλου θεωρητικά σημαίνει την έκλειψη του άλλου. Η μη ύπαρξη εχθρού σημαίνει τη μη ύπαρξη φίλου. Πώς είναι δυνατόν να οριστεί ο φίλος, αν δεν υπάρχει ο εχθρός; Το εγχείρημα της ουτοπίας, έχοντας όμως ως περιεχόμενό της την α-τοπία, μας δίνει τη δυνατότητα και την ευρύτητα πνεύματος να αντιληφθούμε ότι ο φαντασιακός εχθρός

είναι αποτέλεσμα της δικής μας έλλειψης (και) του δικού μας συστήματος αξιών. Από την άλλη, θα πρέπει να δεχτούμε ότι η ανθρώπινη δράση προδιαγράφεται τόσο από το συνειδητό Εγώ όσο και από το Ασυνείδητο (φαντασιώσεις, άγχη, επιθυμίες), τα οποία προσδίδουν στο ανθρώπινο όλο μια ανοιχτή και ανομοιογενή ταυτότητα, που σε συνδυασμό με το τυχαίο, την ιστορική συγκυρία, έχει είτε αρνητικές είτε θετικές συνέπειες (Λίποβατς, 1993 [1995], σ. 192).

Εδώ, το Ασυνείδητο δε νοείται πέρα από την κοινωνία. Όπως παρατηρεί ο Friedlander¹¹, η κατανόηση μιας κρίσης (πολιτικής ή κοινωνικής) δεν είναι δυνατόν να συμβεί, αν δε ληφθούν υπόψη τόσο το πολιτιστικό υπόστρωμα όσο και η κοινωνική δυσανεξία και η ψυχολογική ιδιαιτερότητα: *«Το κοινωνικό στοιχείο οξύνει τις εντάσεις και δημιουργεί το ντεκόρ, χωρίς το οποίο το ψυχολογικό στοιχείο δε θα έφθανε στην επιφάνεια»*. Όπως τονίζει ο Λίποβατς, μια από τις θετικές συνέπειες της ρευστότητας των ταυτοτήτων είναι η, μέσα από το ξεπέραςμα φαντασιακών συλλογικών ταυτοτήτων και ιδεολογιών, *«υποχρέωση για πιο μεγάλη υπευθυνότητα»*. Το Ασυνείδητο όμως έχει και μια άλλη ειδικότερη αποστολή: να μετατρέψει την πραγματικότητα ώστε να ταιριάζει με τη νέα αυτοεικόνα του υποκειμένου. Έχει δε μια θεμελιώδη διαφορά με το συνειδητό: Το συνειδητό είναι ατομικό, το ασυνείδητο είναι συλλογικό. Αποτέλεσμα ενός συμβολικού ευνουχισμού λόγω της υπαγωγής του υποκειμένου στο σημαίνον, τον νόμο ως κυριαρχία, είναι η ανορθολογικότητα που χαρακτηρίζει το Ασυνείδητο (Hall, 1992 [2009], σ. 419). Η εκμετάλλευση του Ασυνείδητου (φαντασιώσεων, επιθυμιών κ.λπ.) γίνεται αντικείμενο της πολιτικής, καθώς με αυτόν τον τρόπο μπορεί να καθοδηγεί και να ελέγχει, επιδιώκοντας την ορθολογικοποίηση του υποκειμένου, ώστε η δράση του να γίνει αφενός ελέγξιμη και αφετέρου υπολογίσιμη. Το ασυνείδητο και το συνειδητό παίζουν έναν κεντρικό ρόλο στην αποδοχή ή την απόρριψη συγκεκριμένων κοινωνικών και πολιτικών συμπεριφορών, κατά τρόπο ώστε ακόμα και οι ανισότητες ανάμεσα σε άτομα και ομάδες να εκλαμβάνονται ως ηθικές και νόμιμες (Jost, 2001, σ. 89· Jost & Banaji, 1994, σ. 16). Το Ασυνείδητο *«συμβάλλει στην ανάπτυξη κοσμοθεωρητικών εκλογικεύσεων»* όσο και το συνειδητό, το οποίο και καθορίζει πολλές φορές τι πρέπει να μένει ασυνείδητο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι κοσμοθεωρητικές εκλογικεύσεις καθίστανται αποκρυσταλλωμένες κοινωνικές σχέσεις, *«μια άρθρωση τοποθετήσεων*

¹¹ Ο Friedlander στη μελέτη του «Ο ναζιστικός αντισημιτισμός. Ιστορία μιας συλλογικής ψύχωσης» μελετά τους φακέλους εφτακοσίων αρχηγών ναζί κατορθώνοντας να δώσει μια σαφή εικόνα της σχέσης του ρατσισμού και της συλλογικής ψυχοπαθολογίας. Το παράθεμα είναι από συνέντευξή του στη *Monde* τον Απρίλιο του 1971 (όπως αναφέρεται στο Schwartzberg, 1977 [1984], σ. 369).

του εκλογικεύοντος δρώντος απέναντι στις εκλογικευμένες τοποθετήσεις άλλων δρώντων» (Jost, 2001, σ. 90· Κονδύλης, 1999 [2007], σ. 746-747). Οι Kay κ.ά. (2008, σ. 31), πραγματοποιώντας μια σειρά ερευνών, απέδειξαν ότι σε περιπτώσεις που το άτομο δύναται να χάσει τον προσωπικό έλεγχο των καταστάσεων, τις οποίες έχει να αντιμετωπίσει, προσφεύγει είτε στη θρησκεία είτε σε κοινωνικοπολιτικά συστήματα προς αντιστάθμιση του ελέγχου (*compensatory control*).

Ο ρόλος των εκλογικεύσεων καθίσταται σημαντικός τόσο για το άτομο που θέλει να αιτιολογήσει (εκλογικεύσει) τις δράσεις του όσο και για το πολιτικό σύστημα. Η εκλογίκευση δραστηριοποιείται ως αμυντικός μηχανισμός του Εγώ, ώστε να το καταστήσει ικανό να υπερβεί κοινωνικοηθικούς κανόνες με τους οποίους λόγω της δράσης του έρχεται σε αντίθεση, αλλά και για το πολιτικό σύστημα, ώστε να εκλογικεύσει τις αποφάσεις του. Μια απόφαση εναντίον μιας κοινωνικής ομάδας (π.χ. μεταναστών) καθίσταται λογική και υιοθετείται, όταν πρόκειται για το «κοινό καλό», ή λειτουργεί ως «πολιτικός αντιπερισπασμός» στην προσπάθεια της άρχουσας τάξης να εκλογικεύσει την αποτυχία της (Schwartzberg, 1977 [1984], σ. 368) ή όταν θεωρείται ότι η τάξη ή το «κοινό καλό» βρίσκεται σε κίνδυνο (Carter κ.ά., 2011, σ. 342· Blasi & Jost, 2006, σ. 1123). Αυτή η τελευταία της έκφραση κάνει επίκληση στον Λόγο, παρόλο που «η ιδιοτέλεια ή και η αυθαιρεσία» είναι ολοφάνερες (Κονδύλης, 1999 [2007], σ. 757).

Η εκλογικευμένη «αλήθεια» δεν είναι όμως παρά μια συσκότιση και απόκρυψη της αιτίας. Η εκλογίκευση δε σχετίζεται με την πραγματική αιτία που οδηγεί στη μια ή στην άλλη (κοινωνική ή πολιτική) συμπεριφορά (Jost, 2001, σ. 90), παρά μια προσπάθεια δικαιολόγησης (*justification*) αυτής. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι διαφορές καθίστανται λογικές λόγω των διαφορετικών δυνατοτήτων και κινήτρων των ατόμων (οι γυναίκες αναγνωρίζουν από μικρή ηλικία τη θέση τους στον κόσμο κ.λπ.). Σε πολλές περιπτώσεις, στερεοτυπικές αντιλήψεις ή αλλιώς συμπληρωματικά στερεότυπα (*complementary stereotypes*) έρχονται για να δικαιολογήσουν τις ανισότητες, αλλά και να παρέχουν στο άτομο τη δυνατότητα να απορροφήσει την ανισότητα και να «αντέξει» μια διαφορά μεταξύ «ενός ιδεώδους ισότητας» και της πραγματικότητας που βιώνει (Blasi & Jost, 2006, σ. 1123· Jost & Kay, 2005, σ. 499), «εξουδετερώνοντας και αντισταθμίζοντας ένα ηγεμονικό πλεονέκτημα που κατέχει μια ομάδα με κάτι άλλο» (Jost & Kay, 2005, σ. 505), δημιουργώντας κατ' αυτόν τον τρόπο μια έννοια συμπληρωματικής δικαιοσύνης (*complementary justice*) μέσα από

την οποία οι κοινωνικοί ρόλοι που αποδίδονται σε κάθε ομάδα εκλογικεύονται αποκρύπτοντας ανισότητες¹² (Kay & Jost, 2003).

Οι εκλογικεύσεις λειτουργούν και ως προκαταλήψεις, με την έννοια των προσωρινών κρίσεων (Carter κ.ά., 2011, σ. 342· Heller, 1977 [1983], σ. 33), καθώς δύνανται να αλλάξουν ανάλογα με την κατεύθυνση που παίρνει η εκλογικευμένη σχέση: Αυτός που πριν θεωρείται εχθρός τώρα θεωρείται φίλος και το αντίστροφο. Οι εθνικιστές-ρατσιστές εκλογικεύουν τη δράση τους για τη «σωτηρία της πατρίδας» και το καλό του «λαού». Υπέρμαχοι μιας «πολιτειακής αρετής» και της πολιτικής σταθερότητας οι παραπάνω αντιμάχονται την πολυπολιτισμικότητα ως «πολιτικοποίηση της εθνότητας» που λειτουργεί διχαστικά και διαβρώνει την κοινωνία¹³ (Kymlicka, 2002 [2005], σ. 495).

Επαναπροσδιορίζοντας τους στόχους για την εκπαίδευση του πολίτη στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον

Ο Apple το τόνισε αυτό εμφατικά στο βιβλίο του *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση* (2001 [2002], σ. 11), όπου η χρησιμοποίηση «*βασικών κατηγοριών των λέξεων-κλειδιών*» (ισότητα, ελευθερία, αλληλεγγύη) που χρησιμοποιούμε για να καταλαβαίνουμε τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό κόσμο μεταβάλλεται από τους συντηρητικούς κατά τρόπο ώστε να αφοπλίζει την κάθε προσπάθεια αντίστασης ή έστω αντεπιχειρήματος σε τέτοιες θέσεις. Ποιος δε θα κινδύνευε να χαρακτηριστεί αντι-φιλελεύθερος ή αυταρχικός στην αντιπαράθεσή του με αυτούς που μιλούν για ελευθερία, ισότητα, ατομική πρωτοβουλία κ.λπ.; Θεωρούμε ότι μια τέτοια προσπάθεια απαιτεί κριτική συνειδητοποίηση, εμβάθυνση στη γνώση, κατά τρόπο που να ανακαλύπτει τις αιτιότητες (γενετικές) και αντιφάσεις αντιλήψεων

¹² Τέτοιου είδους συμπληρωματικά στερεότυπα προσδίδουν έναν αντισταθμιστικό ρόλο στις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες. Στερεότυπα του τύπου «φτωχός αλλά έντιμος», «πλούσιος αλλά δυστυχημένος» ή ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο φιλικές, επικεντρωμένες στη φροντίδα παρά ικανές να αναλάβουν ρόλους που προσιδιάζουν στην αποφασιστικότητα και την ικανότητα για ανάληψη αποφάσεων, αποτελούν σύμφωνα με τους Kay & Jost ένα είδος εκλογικεύσης των ανισοτήτων και διαίωσης του status quo. Βλ. επίσης Lane, R. E. (1959) *The fear of equality* και Jackman, M. R. (1994) *The velvet glove: Paternalism and conflict in gender, class and race relations*, όπως αναφέρονται στο Kay & Jost (2003, σ. 824).

¹³ Όπως παρατηρεί ο Kymlicka (2002 [2005], σ. 496), δεν υπάρχουν επαρκείς ενδείξεις ότι η υιοθέτηση της πολυπολιτισμικότητας ως πολιτική διαχείρισης προκαλεί αποσταθεροποίηση και διάβρωση της κοινωνικής ενότητας. Αντιθέτως, τα στοιχεία από τον Καναδά και την Αυστραλία, από δύο χώρες που υιοθετούν την πολυπολιτισμικότητα ως επίσημη πολιτική, δείχνουν ότι έχει επιτευχθεί τόσο η μείωση της προκατάληψης απέναντι στις μειονοτικές εθνοτικές ομάδες όσο και η αύξηση των επιπέδων φιλίας ανάμεσα στις εθνότητες. Αυτό επιβεβαιώνεται και από προσωπική εμπειρία κατά τη διάρκεια της πενταετούς παραμονής μου στην Αυστραλία, ως εκπαιδευτικού, όπου ο σεβασμός στο διαφορετικό αποτελούσε τρόπο ζωής και αρχή της πολιτικής σχέσης των μειονοτήτων με τη φερόμενη ως πλειονότητα.

και κοσμοθεωριών. Η γνώση εδώ συλλαμβάνεται ως μετασχηματιστική, όταν μέσα από τον προβληματισμό και την κριτική των εμπειριών μας συμβάλλει στην ενδυνάμωση των άλλων ανθρώπων, αποτελώντας την αρχή του κοινωνικού μετασχηματισμού (McLaren, 2007 [2010], σ. 328).

Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις παρέχουν και μια ιδεολογική δικαιολόγηση (*ideological justification*) των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων (Jost & Kay, 2010, σ. 1149· Blasi & Jost, 2006, σ. 1123· Jost, 2001, σ. 90), καθώς και έναν μηχανισμό άμυνας για το Εγώ που εκλογικεύει την εκμετάλλευση (Blasi & Jost, 2006, σ. 1122· Kay & Jost, 2003, σ. 835· Jost & Banaji, 1994, σ. 4), μια γενική αίσθηση ότι ο κόσμος είναι δίκαιος και νόμιμος (Jost & Kay, 2005, σ. 500). Ο Άλβανός θεωρείται όχι αρκετά έξυπνος για να αναλάβει εργασία που απαιτεί διανοητικές ικανότητες, οπότε η χειρωνακτική εργασία είναι κάτι που του ταιριάζει και αυτό που μπορεί να κάνει. Άλλοτε εκλαμβάνεται ως τεμπέλης και, όπως είναι γνωστό στη λαϊκή συνείδηση, η τεμπελιά γεννά την πονηριά και το κακό¹⁴. Οι «μειονεκτικές» ομάδες τείνουν να εκλογικεύουν τα αρνητικά στερεότυπα εσωτερικευοντάς τα, και συγχρόνως τα θετικά στερεότυπα για την άλλη ομάδα αποδίδουν ένα είδος εκλογίκευσης του συστήματος (*system justification*) και αποδοχής και νομιμοποίησης των ιεραρχιών και ανισοτήτων (Blasi & Jost, 2006, σ. 1122· Jost, 2001, σ. 91· Jost & Banaji, 1994). Αυτού του είδους η εκλογίκευση μέσω μιας αυτοαξιολόγησης που είναι όμως όχι αποτέλεσμα της ιδεολογίας του Εγώ, αλλά πηγάζει από την ιδεολογία των άλλων, διαψεύδοντας το πρώτο συνθετικό (αυτο-) και αποκρύπτοντας την εσωτερικευμένη ετεροαξιολόγηση, είναι που οδηγεί όχι στην αύξηση της αυτοεκτίμησης αλλά κυρίως στην αύξηση της προτίμησης της εξωομάδας, και τη νομιμοποίηση κάθε είδους ανισότητας¹⁵ (Τάκης, 2011, σ. 32). Ο ρόλος της είναι σημαντικός για την εκλογίκευση του συστήματος και αποσαφηνίζει το δυνητικό ρόλο στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Αφετέρου, θέτει σε κριτική διαπραγμάτευση την έννοια της αυτοαξιολόγησης. Μια παιδαγωγική θεωρία που εκκινεί από την κοινωνική και πολιτική ψυχολογία θα πρέπει ταυτόχρονα να εκκινεί και να προάγει μια κριτική στην «ιδεολογία των άλλων», η οποία, παρόλη τη μη ουδετερότητά της (καμία ιδεολογία δεν είναι ουδέτερη), χαρακτηρίζεται από τη

¹⁴ Μια αγγλική παροιμία: «Αργόσχολο μυαλό: Το εργαστήριο του διαβόλου». Παρόμοια είναι και μια λαϊκή παροιμία: «Στου τεμπέλη το τσαντίρι έχει ο διάβολος εργαστήριο».

¹⁵ Ο Έρικσον στο έργο του *Η παιδική ηλικία και η κοινωνία* αναφέρει ότι η συνειδητοποίηση της ταυτότητας του Εγώ εκπηγάζει από την πεποίθησή του ότι η ομοιογένεια και η συνέχεια που έχει κατακτήσει θα ταυτίζεται με τη συνέχεια και ομοιογένεια του τρόπου που οι άλλοι αξιολογούν το άτομο.

διαλεκτική της δυναμική: Λειτουργεί ως υποκείμενο (κριτικά) στο ίδιο της το αντικείμενο (ιδεολογία).¹⁶ Θεωρούμε ότι η ανάδυση των λόγων, αντιλήψεων, πεποιθήσεων και αξιών των ατόμων είναι το βασικό ζητούμενο σε μια προσέγγιση της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση σε πρώτο επίπεδο θα πρέπει να αποκτήσει ένα περιεχόμενο που θα την κατευθύνει όχι στην ανάδυση του λόγου της αξίας (αυτό που είναι χρήσιμο, η αξία ως χρηστικό μέγεθος) αλλά στην ανάδυση της αξίας του λόγου. Μόνο τότε θα δοθεί η δυνατότητα να αναδυθούν λόγοι, αξίες και πεποιθήσεις, να γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης και κριτικής. Κάτι τέτοιο αφενός θα απελευθερώσει δυναμικές ενισχύοντας τη συμμετοχή, αλλά και αφετέρου, αποσκοπώντας στη συνειδητοποίηση και στον μετασχηματισμό των στερεοτύπων και προκαταλήψεων που διακατέχουν τόσο «τους καταπιεζόμενους όσο και τους καταπιεστές», θα οδηγήσει στον μετασχηματισμό της κοινωνίας.

Προτάσεις για τον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης

Σκιαγραφώντας το ιστορικό, πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο, δυνάμεθα να παρουσιάσουμε τις παρακάτω προτάσεις για τον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης.

Βασική μας αρχή αποτελεί ο ποιοτικός εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος και η κριτική προσέγγιση των θεματικών ενοτήτων που βασίζονται στο Πρόγραμμα Σπουδών. Η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, το κριτικό πνεύμα και η ανάδειξη ενός λόγου περί δικαιωμάτων και υποχρεώσεων θα πρέπει να διαπνέουν τις όποιες προσεγγίσεις και πρακτικές, ώστε να εμφυσήσουμε στους αυριανούς πολίτες τα ιδανικά της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης, της υπευθυνότητας.

Τα σχολεία ως κοινότητες, σύμφωνα με τους Gollob κ.ά. (2010, σ. 27), θα πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-ήτριες:

- Να εκφράζουν τα ενδιαφέροντα και τις απόψεις τους αναπτύσσοντας την αυτοεκτίμηση και τον αυτοσεβασμό.
- Να ασκηθούν στην απόκτηση ενσυναίσθησης και αμοιβαίου σεβασμού.
- Να εκτιμήσουν τη λειτουργία των θεσμικών πλαισίων και της πολιτικής ως προσπάθειας λύσης πρακτικών προβλημάτων.

¹⁶ Ο Νικολάου (2011, σ. 93) θεωρεί τον ετεροστοχασμό, ως κριτική των ιδεολογιών και της κυρίαρχης νοοτροπίας, απαραίτητη προϋπόθεση για μια νέα θεωρία της γνώσης, η οποία σύμφωνα με τη θεωρία της επικοινωνιακής πράξης ονομάζεται κριτικός-επικοινωνιακός ορθολογισμός.

- Να συμμετέχουν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, να ενδυναμωθούν, να συμμετέχουν σε δράσεις και να διαχειρίζονται προσωπικές τους υποθέσεις.
- Να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις αποφάσεις αυτές, αλλά και για την υλοποίηση των στόχων και σχεδίων που θέτουν.
- Να εκτιμήσουν ότι η μη συμμετοχή τους ενδέχεται να έχει δυσμενείς επιπτώσεις για αυτούς/-ές.

Προτείνονται δραστηριότητες που έχουν έναν σπονδυλωτό χαρακτήρα (δομή), εκκινώντας από το άτομο και τις διαπροσωπικές σχέσεις, και επεκτείνονται στο ευρύτερο κοινωνικό του πλαίσιο.

Εκλαμβάνοντας την παιδεία και την εκπαίδευση ως καθαρά πολιτικές πράξεις, υποστηρίζουμε την ανάπτυξη πρακτικών που στόχο έχουν την ενίσχυση της δημοκρατίας, της κοινωνικής ισότητας και της κοινωνικής ενσυναίσθησης.

Ένα σχολείο ανοικτό στην κοινωνία είναι το σχολείο που αφουγκράζεται τα κοινωνικά θέματα, τα θέτει υπό συζήτηση και διαπραγμάτευση.

Επιχειρηματολογούμε για την ανάπτυξη πρακτικών και τη διαπραγμάτευση θεμάτων που ενισχύουν την ενεργητική ενσυναίσθηση και, μέσα από την ενθάρρυνση του διαλόγου και της συνεργασίας, την επιχειρηματολογία προς την εξεύρεση λύσεων. Οι μαθητές/-ήτριες καθίστανται κατ' αυτόν τον τρόπο δημιουργοί κι όχι εκτελεστές, συν-δημιουργοί του μικρόκοσμού τους, της τάξης, του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας, ως μελλοντικοί υπεύθυνοι πολίτες.

Το παρόν άρθρο φιλοδοξεί να συμβάλει, μέσα από μια κριτική επισκόπηση των πολιτικοκοινωνικών φαινομένων που συνέβαλαν στην άθρωση του πολυπολιτισμικού λόγου, στη γόνιμη αναθεώρησή του, που στοχεύει στον μετασχηματισμό ατόμου και κοινωνίας. Φιλοδοξεί να αποτελεί μια κριτική θεώρηση απαραίτητη για τους/τις εκπαιδευτικούς που θα τους επιτρέψει να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν πρακτικές και δράσεις που οδηγούν στην εδραίωση της δημοκρατίας, της κοινωνικής υπευθυνότητας και της ισότητας.

Προτείνει την αναθεώρηση των Προγραμμάτων Σπουδών, τόσο του περιεχομένου όσο και της δομής τους, που στοχεύει στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της προσωπικής δράσης.

Βιβλιογραφία

Αλεξίου, Θ. (1999) *Περιθωριοποίηση και ενσωμάτωση. Η κοινωνική πολιτική ως μηχανισμός ελέγχου και κοινωνικής πειθάρχησης*, Αθήνα, Παπαζήση.

Αλεξίου, Θ. (2008) Κοινωνική διαμαρτυρία και πολιτιστική αλλαγή: Ο Μάης του '68 ως φορέας μεσοαστικών αντιλήψεων για την κοινωνία και την εργασία, *Ουτοπία*, 79, σ. 101-114.

Apple, M. (1996 [2010]) Αφαιρώντας τη «διασκέδαση» από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (μτφρ. Γ. Γούναρη), στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 477-512.

Apple, M. (2001 [2002]) *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη), Αθήνα, Μεταίχμιο.

Bauman, Z. (2004 [1998]) *Η εργασία, ο καταναλωτισμός και οι νεόπτωχοι* (μτφρ. Κ. Δ. Γεώργιας), Αθήνα, Μεταίχμιο.

Blasi, G. & Jost, T. J. (2006) System justification theory and research implications for law, legal advocacy and social justice, *California Law Review*, 94, σ. 1119-1168.

Blum, L. (2001) Student diversity, *Teachers College Record*, 103(1), σ. 99-127.

Brubaker, R. (2001) The return of assimilation? Changing perspectives on immigration and its sequels in France, Germany and the United States, *Ethnic and Racial Studies* 24(4), σ. 531-548.

Βρύζας, Κ. (2005) *Παγκόσμια επικοινωνία. Πολιτιστικές ταυτότητες*, Αθήνα, Gutenberg.

Γιανναράς, Χ. (1998 [2006]) *Η απανθρωπία του δικαιώματος*, Αθήνα, Δόμος.

Carter, J. T., Ferguson, M. & Hassin, R. R. (2011) Implicit nationalism as system justification: The case of the United States, *Social cognition*, 29(3), σ. 341-359.

Colman, M. (1990) *Πολιτική και προσωπική ζωή* (μτφρ. Χ. Πάτσος), Θεσσαλονίκη, Κομμούνια.

Comaroff, J. & Comaroff, L. J. (2001) Millennial capitalism: First thoughts on a second coming, στο Comaroff, J. & Comaroff, L. J. (επιμ.) *Millennial capitalism and the culture of neoliberalism*, London, Duke University Press, σ. 1-56.

Davies, S., Guppy, N. Globalization and educational reforms in Anglo-American democracies, *Comparative Education Review*, 41(4) σ. 435-59.

Έρικσον (1990) *Η παιδική ηλικία και η κοινωνία*, Αθήνα, Καστανιώτης.

Erickson, F. (2007) Culture in society and in educational practices, στο Banks, A. J. & Banks McGee C. A. (επιμ.), *Multicultural education. Issues and perspectives*, έκτη έκδοση, Wiley, σ. 33-61.

Evanoff, R. (1998) A constructivist approach to intercultural ethics', *Eubios Journal of Asian and International Bioethics*, 8, σ. 84-87. Διαθέσιμο στο <http://www.eubios.info/EJ83/ej83i.htm> (Πρόσβαση 25 Νοεμβρίου 2018).

Giroux, A., H. (2008 [2010] Κάτι λείπει, Πολιτισμικές σπουδές, νεοφιλελευθερισμός και η πολιτική της ελπίδας που θεμελιώνεται στην εκπαίδευση (μτφρ. Β. Παππή) στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική παιδαγωγική*, Αθήνα, Gutenberg.

Giroux, H. & Simon, R. (1988) Schooling, popular culture and the pedagogy of possibility, *Journal of Education*, 170(1).

Giroux, H. (1997) *Pedagogy and the politics of Hope. Theory, culture, and schooling*, Westview Press.

Gollob, R., Krapf, P. & Weidinger, W. (2010) Educating for democracy. Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers, *Council of Europe*, 1.

Harvey, D. (1992 [2009]) Η κατάσταση της μετανεωτερικότητας, στο Hall, S., Held, D. & McGrew, A. *Η νεωτερικότητα σήμερα. Οικονομία, κοινωνία, πολιτική, πολιτισμός* (μτφρ. Θ. Τσακίρης & Β. Τσακίρης), Αθήνα, Σαββάλας, σ. 373-396.

Heller, A. (1983 [1977]) *Επανάσταση και καθημερινή ζωή* (μτφρ. Α. Τσέλιος), Αθήνα, Οδυσσέας.

Hilgers, M. (2011) The three anthropological approaches to neoliberalism' *ISSJ Unesco* 2011, Blackwell Publishing Ltd.

Huyghe, F. B. (1990) *Η soft-ιδεολογία* (μτφρ. Ντ. Δαβάκη), Αθήνα, Ελληνική Ευρωεκδοτική.

Jacoby, R. (1983) *Κοινωνική αμνησία. Κριτική της κονφορμιστικής ψυχολογίας. Από τον Adler στον Laing* (μτφρ. Γ. Σιούνας), Αθήνα, Ύψιλον.

Jacoby, R. (1999 [2001]) *Το τέλος της ουτοπίας. Πολιτική και κουλτούρα σε μια εποχή απάθειας* (μτφρ. Δ. Λάππας & Δ. Μαργαρίτης), Αθήνα, Τροπή.

Jost, T. J. & Kay, C. A. (2005) Exposure to benevolent sexism and complementary gender stereotypes: Consequences for specific and diffuse forms of system justification, *Journal of personality and Social psychology*, 88(3), σ. 498-509.

Jost, T. J. (2001) Outgroup favoritism and the theory of system justification: A paradigm for investigating the effects of socioeconomic success on stereotype content, στο Moskowitz, B. G. *Cognitive Social Psychology: The Princeton Symposium on the Legacy and Future of Social Cognition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, σ. 89-102.

Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (2005) *Εκτός «Τάξης» το διαφορετικό. Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.

Kay, C. A. & Jost, T. J. (2003) Complementary justice: Effects of “poor but happy” and “poor but honest” stereotype exemplars on system justification and implicit activation of the justice motive, *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(5), σ. 823-837.

Κονδύλης, Π. (1999 [2007]) *Το πολιτικό και ο άνθρωπος. Βασικά στοιχεία της κοινωνικής οντολογίας* (μτφρ. Λ. Αναγνώστου), Τόμος ΙΑ΄, ΙΒ΄, Αθήνα, Θεμέλιο,

Κοντογιώργης, Γ. (2000) Πολιτισμός και πολιτεία: Τα θεμέλια του πολιτικού πολιτισμού, στο Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ. & Οικονόμου, Θ. (επιμ.) *«Εμείς» και οι «άλλοι». Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα, ΕΚΚΕ, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σ. 61-72.

Kymlicka, W. (2002 [2005]) *Η πολιτική φιλοσοφία της εποχής μας* (μτφρ. Γρ. Μολυβάς), Αθήνα, Πόλις.

Κωτούλας, Ι. (2011) *Μετανάστευση και κυρίαρχη εθνική κουλτούρα. Θρησκεία-πολιτική πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα, Παπαζήση.

Lasch, Ch. (1977 [2007]) *Λιμάνι σ' έναν άκαρδο κόσμο. Η οικογένεια υπό πολιορκία* (μτφρ. Β. Τομανάς), Αθήνα, Νησίδες.

Λιάκος, Α. (2011) *Δημοκρατία: Μια ουτοπία του παρελθόντος; Ελευθεροτυπία*, 13 Νοεμβρίου 2011.

Λίποβατς, Θ. (1995 [1993]) Σκέψεις πάνω στα σύγχρονα κοινωνικά κινήματα, στο Λίποβατς, Θ., *Ενάντια στο ρεύμα: Για μια κοινωνία πολιτών*. Άρθρα της περιόδου 1988-1994, Αθήνα, Πλέθρον, σ. 191-195.

Λίποβατς, Θ. (1995 [1989]) Η πολιτική ψυχολογία της Γαλλικής Επανάστασης, στο Λίποβατς, Θ., *Ενάντια στο ρεύμα: Για μια κοινωνία πολιτών*. Άρθρα της περιόδου 1988-1994, Αθήνα, Πλέθρον, σ. 33-38.

Liotard, J. (1988) *Η μεταμοντέρνα κατάσταση* (μτφρ. Κ. Παπαγιώργης), Αθήνα, Γνώση.

Marcuse, H. (1985 [1967-1978]) *Το τέλος της ουτοπίας* (μτφρ. Ζ. Σαρίκας), Αθήνα, Ύψιλον.

Marcuse, H. (1964 [1971]) *Ο μονοδιάστατος άνθρωπος*, Αθήνα, Παπαζήσης.

McGrew, A. (1992 [2009]) Μια παγκόσμια κοινωνία; στο Hall, St., Held, D. & McGrew, A. *Η νεωτερικότητα σήμερα. Οικονομία, κοινωνία, πολιτική, πολιτισμός* (μτφρ. Θ. Τσακίρης & Β. Τσακίρης), Αθήνα, Σαββάλας, σ. 99-147.

McLaren, P. (1998 [2010]) Επαναστατική παιδαγωγική σε μετα-επαναστατικές εποχές. Επανεξετάζοντας την πολιτική οικονομία της κριτικής εκπαίδευσης (μτφρ. Β. Παππή), στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική παιδαγωγική*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 513-562.

McLaren, P. (2007 [2010]) Κριτική παιδαγωγική: Μια επισκόπηση (μτφρ. Β. Παππή), στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική παιδαγωγική*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 279-330.

Miller, D. (2000) Citizenship: What does it mean and why is it important?, στο Pearce, N. & Hallgarten, J. *Tomorrow's citizens. Critical debates in citizenship and education*, London, Institute for Public Policy Research, σ. 26-35.

Νικολάου, Γ. (2009) *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2011) *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα, Πεδίο.

Παυλίδης, Π. (2006) Σύγκρουση των πολιτισμών και παιδεία της πολυπολιτισμικότητας: κριτική θεώρηση της φιλελεύθερης άποψης, στο Κ. Βουδούρης (επιμ.) *Η φιλοσοφία του πολιτισμού*, Αθήνα, Ιωνία, σ. 184-196.

Schartzberg, G. R. (1977 [1984]) *Πολιτική κοινωνιολογία* (μτφρ. Δ. Γιαννόπουλος, Β. Κολιοπούλου), Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.

Τάκης, Χ. Α. (2011) Πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας και δικαιώματα του ανθρώπου, στο Ανδρούτσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (επιμ.) *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Τσιούμης, Κ. (2001) Το ιστορικό παρελθόν και η σημασία του για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σκέψεις με βάση την ελληνική πραγματικότητα. Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, Θεσσαλονίκη, Υπουργείο Πολιτισμού, Πολιτιστική Ολυμπιάδα 2001-2004.

Τσουκαλάς, Κ. (2000) Από την εκμετάλλευση στον αποκλεισμό, *Βήμα Ιδεών*, 30 Ιουλίου. Διαθέσιμο στο <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=124670> (Πρόσβαση 3 Ιουνίου 2013).

Turner, S. B. (2001) The erosion of citizenship, *British Journal of Sociology*, 52(2), σ. 189-209.

Οικονομική κρίση και εκπαιδευτικές αλλαγές: Τέσσερις τύποι εκπαιδευτικών στη δίνη των αποφάσεων και των προσαρμογών

Άλκηστις Βερέβη

Ερευνήτρια Β΄ βαθμίδας

Κέντρον Ερεύνης της Ελληνικής Κοινωνίας της Ακαδημίας Αθηνών

averevi@academyofathens.gr

Περίληψη

Το άρθρο εξετάζει, μέσα από τις αφηγήσεις καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, πώς αυτοί προσέλαβαν τις αλλαγές στην εκπαίδευση στη διάρκεια της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα. Η μελέτη αναδεικνύει το είδος των αλλαγών στις οποίες εστιάζουν διαφορετικοί τύποι («καρικατούρες») εκπαιδευτικών ανάλογα με τις προσδοκίες που είχαν από το επάγγελμα με βάση το επίκτητο και κληρονομημένο οικονομικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό κεφάλαιό τους. Υπήρχαν τύποι καθηγητών που είχαν επενδύσει στο επάγγελμα για τη βελτίωση του οικονομικού, συμβολικού και κοινωνικού κεφαλαίου τους και ανατράπηκε ο σχεδιασμός της σταδιοδρομίας τους, λόγω όσων ίσχυαν στη διάρκεια της κρίσης. Αυτοί οι καθηγητές αισθάνονταν ότι μερικώς ή συνολικά δεν εκπληρώνονταν οι προσδοκίες τους από το επάγγελμα. Αντίθετα, τύποι εκπαιδευτικών που ένιωθαν ότι μέσα από το επάγγελμά τους εκπληρώνονταν οι προσδοκίες τους, ότι το σχολείο ήταν ένα πεδίο όπου εκδιπλώνονταν ή ενισχυόταν το δικό τους habitus και ότι υπήρχε σύγκλιση ή ταύτιση με το habitus της εκπαίδευσης, επικεντρώνονταν στις αλλαγές στη διδασκαλία και τον παιδαγωγικό τους ρόλο παρά σε υπηρεσιακά ζητήματα και διοικητικού τύπου ρυθμίσεις.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικές αλλαγές, οικονομική κρίση, habitus, κεφάλαιο, εκπαιδευτικοί, Ελλάδα

Abstract

This paper explores through teachers' narratives how secondary teachers perceived educational changes during the Greek financial crisis. The study draws attention to the kind of changes on which different types ("caricatures") of teachers focus, depending on their professional expectations and their inherited and acquired economic, social and educational capital. There were types of teachers who had invested in their profession so as to improve their economic, symbolic and social capital, but the financial crisis caused a change in their career plans. These teachers felt that their professional expectations were not completely or at all fulfilled. On the contrary, those types of teachers who felt that their expectations were

fulfilled through their profession, that the school was a field where their habitus could be developed and reinforced, and that school's habitus converged or identified with their own habitus, focused on changes that affected their teaching practices and their pedagogical role rather than changes that referred to administrative issues and managerial practicalities.

Keywords: educational changes, financial crisis, habitus, capital, teachers, Greece

Εισαγωγικά

Σκοπός του άρθρου είναι να διερευνήσει πώς προσέλαβαν τις αλλαγές στην εκπαίδευση στη διάρκεια της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, εξετάζεται με ποιοτική προσέγγιση, μέσα από την αφήγηση του προσωπικού και επαγγελματικού οδοιπορικού εκπαιδευτικών, αν και ποιου είδους αλλαγές εκτιμούν οι ίδιοι ότι επηρεάζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και αν συναρτούν αυτή την επίδραση με τις προσδοκίες που είχαν από το επάγγελμά τους, όπως αυτές διαμορφώθηκαν με βάση το κληρονομημένο και επίκτητο κεφάλαιό τους (οικονομικό, πολιτισμικό, συμβολικό) και το habitus (Wacquant, 2014, σ. 3-17· Bourdieu, 2006, σ. 90-95) των πεδίων στα οποία βρέθηκαν πριν από τον διορισμό τους στην εκπαίδευση. Ως αλλαγές στον χώρο εργασίας τους νοούνται τόσο οι εκπαιδευτικές που αφορούν το περιεχόμενο της εργασίας τους (διδακτικό και ευρύτερα παιδαγωγικό), όσο και υπηρεσιακού και διοικητικού τύπου αλλαγές που επηρεάζουν την εργασιακή τους κατάσταση.

Το πλαίσιο της έρευνας και οι μεθοδολογικές επιλογές

Τα στοιχεία που παρουσιάζονται συγκεντρώθηκαν από έρευνα που διεξήχθη από τον Μάρτιο του 2017 ως τον Φεβρουάριο του 2019, στο πλαίσιο των ερευνητικών δραστηριοτήτων του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Κοινωνίας της Ακαδημίας Αθηνών. Το χρονικό αυτό διάστημα διενεργήθηκαν 20 δομημένες συνεντεύξεις βάθους με καθηγητές ποικίλων ειδικοτήτων που εργάζονταν σε διάφορους τύπους σχολείων (γυμνάσια, γενικά και επαγγελματικά λύκεια, πρότυπα, πειραματικά και καλλιτεχνικά σχολεία, σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, εσπερινά κ.ο.κ.) και με διαφορετικές εργασιακές σχέσεις (μόνιμους, αναπληρωτές, μεταταχθέντες, αποσπασμένους, επί θητεία, υποδιευθυντές κ.ο.κ.). Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με γνώμονα την επιθυμία τους να διαθέσουν 2 ως 3 ώρες για να παραχωρήσουν χωρίς

οικονομικό ή άλλο κίνητρο μια συνέντευξη, τη δυνατότητα διεξαγωγής της συνέντευξης (volunteer και convenience/availability sampling) και με στρωματοποιημένη δειγματοληψία σκοπιμότητας (Martínez-Mesa κ.ά., 2016, σ. 327-328· Johnson & Christensen, 2014, σ. 263· Suri, 2011, σ. 70-72· Teddlie & Yu, 2007, σ. 78, 82· Lynch, χ.χ., [σ. 5-7]). Στόχος ήταν να καλυφθούν όσο το δυνατόν περισσότεροι τύποι σχολείων, περισσότερα είδη εργασιακών σχέσεων και περισσότερες ειδικότητες καθηγητών (φιλόλογοι, φυσικοί, μαθηματικοί, χημικοί, καθηγητές πληροφορικής, αγγλικής και γαλλικής φιλολογίας, μουσικής, γραφίστες, αργυροχρυσόχοι κ.ο.κ.). Οι καθηγητές ενθαρρύνονταν να αφηγηθούν το επαγγελματικό και το προσωπικό τους οδοιπορικό και τις αλλαγές στην εργασία τους που έκριναν ότι είχαν επηρεάσει τον επαγγελματικό ρόλο και την ταυτότητά τους. Καθώς πρόκειται για ποιοτική έρευνα, σκοπός δεν ήταν ο εντοπισμός ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος αλλά η κατανόηση σε βάθος των αντιλήψεων και των πρακτικών των καθηγητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Κατά συνέπεια, τα συμπεράσματα της έρευνας δε γενικεύονται στο σύνολο των εκπαιδευτικών, αλλά έχουν εφαρμογή στους εκπαιδευτικούς που μπορούν να ενταχθούν σε έναν από τους τύπους εκπαιδευτικών που ανέδειξε η έρευνα.

Πέρα από την ερμηνεία που πρόσφερε η μελέτη αυτών καθαυτών των στοιχείων, στη βάση της Εμπειρικά Θεμελιωμένης Θεωρίας (Grounded Theory) κυρίως των Glaser και Strauss (1967), υπήρξαν εργαλεία που συνέβαλαν στην ανάδυση και την πληρέστερη κατανόηση των τύπων των εκπαιδευτικών που προέκυπταν (Τσιώλης, 2014, σ. 73-196).

Η αφήγηση της πορείας των καθηγητών υποδήλωνε ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η αυτοεικόνα, οι αντιλήψεις και τα αισθήματά τους επηρεάζονταν από τα ποικίλων ειδών εφόδια (πολιτισμικά, οικονομικά, κοινωνικά κ.ο.κ.) με τα οποία προσέρχονταν στο επάγγελμα. Επομένως, μπορούσαμε να επεξεργαστούμε τα δεδομένα μας με βάση τη θεωρία του Pierre Bourdieu για τα διαφορετικά είδη κεφαλαίων που αξιοποιεί το άτομο ώστε να σταθεροποιεί και να βελτιώνει τη θέση του στον κοινωνικό χώρο όπου κινείται, ανάλογα με το είδος του κεφαλαίου που σε μια ορισμένη ιστορική συγκυρία κάθε χώρος, κάθε κοινωνικό πεδίο (Bourdieu, 2000, σ. 12-13, 32· Bourdieu, 1999, σ. 355) αποτιμά ως σημαντικό για την αναπαραγωγή του (Bourdieu, 2005, σ. 34-35· Bourdieu, 2002, σ. 160-161· Μπουρντιέ, 1994, σ. 66).

Αναλυτικότερα, μέσα από το πρίσμα του Bourdieu ο θεσμός της εκπαίδευσης (υπουργείο, σχολείο, εκπαιδευτικές δομές κ.λπ.) μπορεί να μελετηθεί ως ένα

κοινωνικό πεδίο (Bourdieu, 2000, σ. 27), δηλαδή ως ένας χώρος κοινωνικά δομημένος μέσα στον οποίο υπάρχουν αφενός κυρίαρχοι και κυριαρχημένοι, δηλαδή σχέσεις ανισότητας, και αφετέρου αγώνες για τη διατήρηση ή τη μεταβολή του (Bourdieu, 1998, σ. 60). Η ίδια δυναμική ισχύει και για το σχολείο νοούμενο ως ένα υποπεδίο (Bourdieu, 1999, σ. 355) του ευρύτερου πεδίου της εκπαίδευσης.

Με άλλα λόγια, η δομή του πεδίου της εκπαίδευσης – σχολείου συγκροτείται από σχέσεις δύναμης ανάμεσα στους φορείς ή τους θεσμούς που ενεργούν για τη διατήρηση ή την αλλαγή του (Μπουρντιέ, 1999, σ. 65). Τα κίνητρα, τα περιεχόμενα και τα αποτελέσματα αυτής της διεκυστίνδας για τη συντήρηση ή τη μεταβολή εξαρτώνται από το οικονομικό, κοινωνικό και συμβολικό κεφάλαιο των ατόμων (Bourdieu, 2002, σ. 115, 118· Μπουρντιέ, 1999, σ. 92-93) και από τον τρόπο με τον οποίο τα κεφάλαια των ατόμων συνθέτουν συγκεκριμένες στρατηγικές κοινωνικής αναπαραγωγής, δηλαδή πρακτικές μέσω των οποίων τα άτομα επιδιώκουν, συνειδητά ή ασυνείδητα, να διαφυλάξουν ή να βελτιώσουν τη θέση τους στη δομή του συγκεκριμένου κοινωνικού πεδίου (Bourdieu, 2002, σ. 125). Τα προαναφερόμενα κεφάλαια διαφέρουν μεταξύ των κοινωνικών στρωμάτων και ομάδων όχι μόνο με κριτήριο τον όγκο και τη δομή τους, αλλά και με κριτήριο το κατά πόσο γεννούν έξεις και προδιαθέσεις (Bourdieu, 2006, σ. 90) ή, αλλιώς, μορφές *habitus* (Bourdieu, 2000, σ. 21-22), που μπορούν να εναρμονίζονται με τις στρατηγικές των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων (Bourdieu, 2006, σ. 97). Κομβικά σημεία στις προσπάθειες των ατόμων να κατακτήσουν ή να διαφυλάξουν μια κοινωνική θέση σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πεδίο ή υποπεδίο αποτελούν οι λεγόμενες *στρατηγικές αναμετατροπής*, δηλαδή η ικανότητα να διατηρήσουν τη θέση τους με οριζόντια μετακίνηση μέσα στο ίδιο πεδίο (Bourdieu, 2002, σ. 481), οι *στρατηγικές συγκατάβασης*, δηλαδή η συμβολική καταστρατήγηση των ορίων που επιτρέπει σε κάποιον να έχει τα οφέλη από τη συμμόρφωση και τη μη συμμόρφωση (Bourdieu, 1999, σ. 178), καθώς και οι *στρατηγικές αμοιβαίας μετατρεψιμότητας* ανάμεσα στο οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο (Bourdieu, 2006, σ. 193).

Οι τίτλοι σπουδών (Bourdieu, 2002, σ. 189) και η ονομασία του επαγγέλματος (Bourdieu, 1999, σ. 350), με όλες τις πιθανές προσωπικές και κοινωνικές τους χρήσεις, αποτελούν αδιαχώριστο στοιχείο της «θέσης» και της διάκρισης ή της αναγνώρισης που αυτή η θέση συνεπάγεται. Αυτή η «περιπέτεια» ανάμεσα στις δομές και τις στρατηγικές, τις πραγματικότητες και τα εμπόδια, διαμορφώνει σε σημαντικό

βαθμό το κοινωνικό και εργασιακό οδοιπορικό των ατόμων μέσα και έξω από το σχολείο.

Έτσι, λάβαμε υπόψη το οικονομικό, κοινωνικό, συμβολικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών (Κασιμάτη, 2004, σ. 63-68· Bourdieu, 2002, σ. 114-115· Bourdieu, 2000, σ. 102-103· Μπουρντιέ, 1994, σ. 78-79, 92-93), στον βαθμό που οι ίδιοι έκαναν νύξεις για αυτό ή για τη δυνατότητα μετατροπής ενός είδους κεφαλαίου που ήδη είχαν (π.χ. συμβολικό ή κοινωνικό) σε άλλο (π.χ. οικονομικό ή συμβολικό) μέσα από την εργασία τους (Giddens, 2009, σ. 846). Παράλληλα, οι συνήθειες, οι έξεις, το *habitus* κατά την ορολογία του Bourdieu, που είχαν αποκτήσει οι καθηγητές από τα κοινωνικά πεδία όπου είχαν ενταχθεί πριν και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας συνεκτιμήθηκαν (Verevni, 2021, σ. 3-5), προκειμένου να ερμηνευθούν οι επιμέρους διαφοροποιήσεις των καθηγητών στην αντιμετώπιση των αλλαγών στο πεδίο της εργασίας τους (Μωυσίδου, 2012, σ. 24-25· Bourdieu, 2006, σ. 90-95). Αξιοποιώντας τα προαναφερθέντα ερμηνευτικά εργαλεία και με βάση τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις, οι 20 καθηγητές που συμμετείχαν στην έρευνα μπορούσαν να συγκεφαλαιωθούν σε 4 τύπους, οι οποίοι αναδείκνυαν τις κεντρικές τάσεις σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε. Ο όρος που χρησιμοποιείται στη διεθνή βιβλιογραφία γι' αυτό το εργαλείο είναι «*καρικατούρα*» (*caricature*) (Morgan, 2012, σ. 143-163· Noss & Hoyles, 1996, σ. 186-195). Εδώ επιλέχθηκε η χρήση της λέξης «τύπος», ώστε να αποφευχθεί η σύγχυση με τον όρο «*αιδεότυπος*» του Weber, που αναζητά με βάση μια θεωρία τις αιτίες της συμπεριφοράς μιας μονοσήμαντα ορισμένης, αντιπροσωπευτικής περίπτωσης (Weber, 2005, σ. 7, 21, 245, 358· Weber, 1949, σ. 90-94, 101-102). Παράλληλα, η λέξη «τύπος» επιλέχθηκε σε σχέση με τον όρο «*καρικατούρα*», καθώς ο τελευταίος στα ελληνικά ενδεχομένως να παρέπεμπε σε μια έννοια γελοιογραφικής ή σατιρικής περιγραφής (Βερέβη, 2020, σ. 54-56).

Κάθε τύπος συνιστά μια υποκειμενική κατασκευή, ένα υποθετικό πρόσωπο, που περιγράφει ομαδοποιημένα μείζονος σημασίας χαρακτηριστικά τεσσάρων ως έξι πραγματικών καθηγητών (δηλαδή 4 ως 6 συνεντεύξεων) αφαιρώντας αντίστοιχα στοιχεία ελάσσονος σημασίας. Επομένως, οι 4 περιπτώσεις που αναλύονται δεν είναι αντιπροσωπευτικές του συνόλου των καθηγητών, όπως θα αναμενόταν σε μια ποσοτική έρευνα, ούτε αποτελούν μελέτες 4 ενδεικτικών περιπτώσεων, καθώς κάθε «*καρικατούρα-τύπος*» αθροίζει οδοιπορικά περισσότερων της μιας περίπτωσης. Γι' αυτό, τα επιμέρους χαρακτηριστικά καθεμιάς από τις 4 ομάδες εκπαιδευτικών

παρουσιάζονται κατά την περιγραφή των δεδομένων μας. Κάθε τύπος, λοιπόν, είναι μια ερμηνευτική κατηγορία, ένα ερμηνευτικό σκαρίφημα. Δεν περιγράφει έναν «μέσο όρο» συμπεριφοράς, αλλά ερμηνεύει συμπεριφορές, πρακτικές και αντιλήψεις μέσα από μια ιστορία με εσωτερική συνοχή, που έχει κατασκευαστεί με βάση πραγματικά στοιχεία (Verevni, 2021, σ. 8-9). Αυτοί οι 4 τύποι δε συνιστούν μια κατασκευή ως προς την οποία αναζητούμε αποκλίσεις, ούτε όλοι οι εκπαιδευτικοί εντάσσονται σε μια από τις κατηγορίες αυτές –όπως θα αναμέναμε από τους ιδεότυπους του Weber– και τα συμπεράσματα που προκύπτουν, όπως ισχύει στις ποιοτικές έρευνες και όπως προαναφέραμε, δε γενικεύονται (Morgan, 2012, σ. 143-144, 157, 161, 163· Morgan & Knuuttila, 2012, σ. 19· Runciman, 1983, σ. 292· Walker, 1981, σ. 147-165).

Το ιστορικό συγκείμενο και οι αλλαγές στην εκπαίδευση

Την περίοδο της οικονομικής κρίσης οι συνθήκες, τα ως τότε «κεκτημένα» και τα δεδομένα στο πεδίο της εκπαίδευσης μεταβλήθηκαν. Η εκπαίδευση ως ένα πεδίο δυνάμεων με σχέσεις ανισότητας, ως χώρος διεκδίκησης για τη διατήρηση ή την αλλαγή αυτού του συσχετισμού δυνάμεων (Bourdieu, 1998, σ. 60), αλλά κυρίως ως υποσύστημα του κοινωνικού χώρου στο σύνολό του επηρεάστηκε σε ποικίλες πτυχές του. Έτσι, η πρακτική γνώση των κανόνων του «παιχνιδιού» εκ μέρους των συμμετεχόντων και το αντίστοιχο habitus θα έπρεπε να προσαρμοστούν στις νέες απαιτήσεις του πεδίου. Απλούστερα, θα λέγαμε ότι οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να χρειάζονταν να αναπροσαρμόσουν τις στρατηγικές που ακολουθούσαν μέχρι τότε, προκειμένου να διατηρήσουν ή να βελτιώσουν τη θέση τους, καθώς μεταβάλλονταν οι όροι του «παιχνιδιού» (Bourdieu, 1984, σ. 113-120).

Για να κατανοήσουμε αν και σε ποιον βαθμό οι αλλαγές στην εκπαίδευση τροποποίησαν τις απόψεις και τις στρατηγικές των καθηγητών και ποιου είδους αλλαγές επηρέασαν τους διάφορων τύπων καθηγητές, θα ξεκινήσουμε με την καταγραφή των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση στη δεδομένη ιστορική συγκυρία.

Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα, μερικώς ως επακόλουθμα της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης του 2007-2008, οδήγησε τη χώρα να αναζητήσει την υποστήριξη ευρωπαϊκών και διεθνών θεσμών (τρόικα) (European Court of Auditors, 2017). Στο πλαίσιο των μέτρων αντιμετώπισης του δημόσιου χρέους, μεταξύ άλλων, μειώθηκαν οι μισθοί των δημοσίων υπαλλήλων, αυξήθηκε η ηλικία συνταξιοδότησης και

εφαρμόστηκε το μέτρο της διαθεσιμότητας για μόνιμους δημόσιους υπαλλήλους οι θέσεις των οποίων καταργούνταν, παρέχοντάς τους μειωμένο μισθό (Πετμεζίδου, 2013, σ. 58, 63-68· Αλεξιάκης, 2011, σ. 21).

Επιπρόσθετα σε σχέση με την εκπαίδευση, την περίοδο της οικονομικής κρίσης αυξάνεται ο μέγιστος επιτρεπόμενος αριθμός μαθητών σε κάθε τμήμα και το ωράριο διδασκαλίας ανά εβδομάδα για κάθε εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα οι καθηγητές αφενός να έχουν περισσότερο φόρτο εργασίας (προετοιμασία μαθήματος, διαγωνίσματα για διόρθωση κ.ο.κ.) και αφετέρου ορισμένοι, ιδίως οι νεότεροι σε χρόνια υπηρεσίας, να χρειάζεται να μετακινούνται σε περισσότερα του ενός σχολεία για να καλύψουν το υποχρεωτικό τους ωράριο. Ταυτόχρονα, μειώνονται οι προσλήψεις νέου προσωπικού και αναπληρωτών (νόμοι 3833/2010 και 3986/2011) και οι ώρες διδασκαλίας κατανέμονται στο υπάρχον προσωπικό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του μέσου όρου ηλικίας του διδακτικού προσωπικού (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2017, σ. 7, 16). Στο πλαίσιο της περικοπής των μισθών των δημοσίων υπαλλήλων, μειώθηκαν οι μισθοί των εκπαιδευτικών μετά το 2010 λόγω του νέου μισθολογίου (νόμος 4024/2011), (OECD, 2013, σ. 3), ενώ καταργήθηκε το δώρο των Χριστουγέννων, του Πάσχα κ.ο.κ. Είναι ευνόητο ότι την περίοδο αυτή οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση περιορίζονται. Ενδεικτικά, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οι συνολικές δαπάνες την πενταετία 2009-2013 μειώνονται κατά 30,6%, και οι συνολικές δημόσιες τρέχουσες δαπάνες κατά 35,0%. Επίσης, την τριετία 2011-2013 ελαττώθηκαν οι δαπάνες ανά μαθητή κατά 27,9% και κατά 19,6% ανά διδάσκοντα (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2016, σ. 51-53, 57-59, 103, 135).

Στη διάρκεια της δημοσιονομικής κρίσης, πέρα από τα ζητήματα των μισθών, των προσλήψεων, της αύξησης του ωραρίου και των μαθητών στην τάξη, τροποποιήθηκαν για ορισμένα γνωστικά αντικείμενα στοιχεία των ωρολογίων και Αναλυτικών Προγραμμάτων (Βρεττός & Καψάλης, 1994· Μαρμαρινός, 1992). Παράλληλα, κάποια μαθήματα καταργήθηκαν και άλλα εισήχθησαν. Από την πληθώρα των μεταβολών αυτών παρουσιάζονται στη συνέχεια εκείνες που σχολιάζουν ή υπαινίσσονται οι καθηγητές στις συνεντεύξεις τους.

Αρχικά, σταχυολογούμε αλλαγές που επηρεάζουν καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων: Οι αυξομειώσεις στις ώρες διδασκαλίας ορισμένων μαθημάτων σε συνδυασμό με τις μεταβολές στις ειδικότητες των καθηγητών που μπορούν να διδάξουν ένα μάθημα ως Α΄ ή Β΄ ανάθεση οδήγησαν ορισμένους καθηγητές να αναλογίζονται τη σκοπιμότητά τους και θορύβησαν άλλους που αναγκάζονταν να

μετακινούνται σε 2-3 σχολεία για να καλύψουν το ωράριό τους. Για παράδειγμα, το 2013 αντικαθίσταται στην Α΄ και Β΄ Λυκείου το μάθημα Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή με το μάθημα Πολιτική Παιδεία (Οικονομία, Πολιτικοί Θεσμοί & Αρχές Δικαίου και Κοινωνιολογίας), το οποίο μπορούσαν να διδάξουν ως Α΄ ανάθεση καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων (οικονομολόγοι, κοινωνιολόγοι, νομικών και πολιτικών επιστημών). Έναν χρόνο αργότερα, το 2014, το μάθημα, πέρα από τους οικονομολόγους, τους κοινωνιολόγους και τους καθηγητές νομικών και πολιτικών επιστημών, δίνεται και στους φιλολόγους ως Β΄ ανάθεση. Το 2014-2015 το μάθημα της Ιστορίας ανατίθεται και στους απόφοιτους του τμήματος Μεθοδολογίας, Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης (ΜΙΘΕ), ενώ ως Β΄ ανάθεση δε δίνεται στους ξενόγλωσσους εκπαιδευτικούς αλλά σε κοινωνιολόγους και καθηγητές νομικών και πολιτικών επιστημών. Επίσης, τα Μαθηματικά στο γυμνάσιο ανατίθενται, πέρα από τους φυσιολογικούς/βιολόγους/γεωγράφους, και στους καθηγητές Πληροφορικής. Ταυτόχρονα, αυξάνονται οι ειδικότητες των καθηγητών που έχουν ως Α΄ ανάθεση το μάθημα Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός. Έτσι, ενώ το 2013-2014 το μάθημα διδασκόταν από φιλολόγους και καθηγητές καλλιτεχνικών, το 2014-2015 προστίθενται σε αυτούς οι καθηγητές αγγλικής, γαλλικής και γερμανικής γλώσσας, οι κοινωνιολόγοι, οι απόφοιτοι του ΜΙΘΕ, καθώς και καθηγητές των νομικών και πολιτικών επιστημών. Την ίδια σχολική χρονιά (2014-2015) το μάθημα Πολιτική Παιδεία δίνεται σε φιλολόγους ως Β΄ ανάθεση (Καλόγηρος, 2014). Ταυτόχρονα, η αύξηση του εβδομαδιαίου ωραρίου των καθηγητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οδήγησε ορισμένες ειδικότητες (π.χ. καθηγητές ξένων γλωσσών, πληροφορικής κ.ο.κ.) στο να πλεονάζουν στα γυμνάσια και τα λύκεια. Δηλαδή, εφόσον οι καθηγητές κάλυπταν περισσότερες ώρες διδασκαλίας, δεν υπήρχαν διαθέσιμες ώρες για καθηγητές με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, και έπρεπε να καλύψουν το ωράριό τους μετατασσόμενοι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και χάνοντας την οργανική τους θέση στη Δευτεροβάθμια (υποχρεωτικές μετατάξεις), (ενδεικτικά ΠΔ 28/2014).

Παράλληλα, η Τράπεζα Θεμάτων, η Αυτοαξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και το μέτρο της διαθεσιμότητας για ορισμένους καθηγητές των ΕΠΑΛ και των ΕΠΑΣ αποτελούν αλλαγές που θίγουν οι καθηγητές στις συνεντεύξεις τους είτε σε συνάρτηση με την οικονομική κρίση είτε, για τα δύο πρώτα, ως ανεξάρτητες εκπαιδευτικές καινοτομίες. Υπενθυμίζουμε συνοπτικά τα εξής:

Η Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας (Ν. 4186/2013, άρθρ. 3) αποτελούσε μια βάση με θέματα που θα χρησιμοποιούνταν κατά τις γραπτές προαγωγικές εξετάσεις της Α΄ και Β΄ τάξης των Γενικών Λυκείων και των ΕΠΑΛ, των Καλλιτεχνικών, Μουσικών και Εκκλησιαστικών Λυκείων και της Β΄ και Γ΄ τάξης των Εσπερινών Γενικών Λυκείων. Το 50% των θεμάτων στα οποία θα εξετάζονταν γραπτά οι μαθητές θα κληρωνόταν από τη βάση αυτή, όπου είχαν πρόσβαση εκπαιδευτικοί και μαθητές. Οι βαθμοί των γραπτών εξετάσεων θα προσμετρώνταν για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ο θεσμός αυτός ουσιαστικά λειτούργησε για ένα έτος (2013-2014) στην Α΄ Λυκείου και στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν απλώς να τη συμβουλεύονται. Οι καθηγητές όμως προβληματίζονταν για τη διακύβευση του παιδαγωγικού τους ρόλου, καθώς οι εξετάσεις και η κάλυψη της διδακτέας ύλης –και η αποτίμηση του έργου τους μέσω αυτών– ενδεχομένως να προκρίνονταν σε σχέση με την προσαρμογή του μαθήματος στις ιδιαιτερότητες της τάξης και των μαθητών.

Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου – Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας (Ν. 3848/2010, άρθρ. 32¹), που λειτούργησε υποχρεωτικά για όλες τις σχολικές μονάδες το 2013 (Μπαγάκης, 2017, σ. 4-5· Πασιάς κ.ά., 2015, σ. 30), συνίστατο στην αποτίμηση διάφορων πλευρών της σχολικής ζωής (π.χ. σχέσεις σχολείου με τοπική και ευρύτερη κοινωνία, υλικοτεχνική υποδομή, συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, διδακτικές μέθοδοι, ατομική και κοινωνική ανάπτυξη μαθητών κ.ο.κ.). Στόχος ήταν η σύνταξη μιας έκθεσης αποτίμησης στην οποία θα περιγράφονταν η αξιολόγηση των διδασκόντων για το εκπαιδευτικό έργο στη διάρκεια ενός σχολικού έτους και για την επίτευξη των διδακτικών στόχων, η αποτίμηση των επιμέρους δράσεων της σχολικής μονάδας, οι προτάσεις βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου για την επόμενη σχολική χρονιά κ.ο.κ. Το γεγονός ότι οι καθηγητές θα συμμετείχαν στη διαδικασία Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας για να ενισχυθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Πασιάς κ.ά., 2015, σ. 30, 33· ΥΠΔΒΜΘ – ΚΕΕ, 2011, σ. 8-10) θεωρήθηκε ότι θα ενθάρρυνε τους καθηγητές να υποδεχτούν θετικά αυτή την καινοτομία.

Οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους αναφέρθηκαν επίσης στο ζήτημα της διαθεσιμότητας, στην οποία ετέθησαν από το 2013 και για δύο περίπου χρόνια καθηγητές 50 ειδικοτήτων που δίδασκαν σε ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ (Ν. 4172/13, άρθρ. 82

¹ Βλ. επίσης εγκυκλίους 37100/Γ1/31-3-2010, 1900089/Γ1/10-12-2013, απόφαση ΥΠΔΒΜΘ υπ. αρ. πρωτ. 50313/Γ1/5-5-2010 και απόφαση 30972/Γ1, ΦΕΚ Β΄, 614/15-3-2013.

και Ν. 4186/13) λαμβάνοντας ένα μέρος του μισθού τους. Ουσιαστικά καταργήθηκαν 3 τομείς των δημόσιων ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ: Υγείας-Πρόνοιας, Εφαρμοσμένων Τεχνών και Αισθητικής-Κομμωτικής. Για να εξασφαλίσουν εργασία όσοι από αυτούς μπορούσαν (π.χ. όσοι είχαν δεύτερο πτυχίο), προκηρύχθηκαν από το ΑΣΕΠ συγκεκριμένες θέσεις και οι υπόλοιποι επέστρεψαν στα μέσα του 2015 στις θέσεις τους στις σχολικές μονάδες (Ν. 4325/2015 και Ν. 4327/2015).

Ως προς τις αλλαγές σε επιμέρους μαθήματα, οι καθηγητές που συμμετείχαν στην έρευνα έθιξαν τα παρακάτω στοιχεία:

Αναφέρθηκαν στην προσπάθεια μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης, ώστε να διαμορφωθεί ένα «Νέο Σχολείο», με νέα Αναλυτικά Προγράμματα, μεθόδους διδασκαλίας και χρήση ψηφιακών μέσων (ψηφιακό σχολείο). Το κείμενο «Νέο Σχολείο. Πρώτα ο μαθητής» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010) αποτέλεσε τη βάση για τη συγγραφή νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Το 2011-2014 προγράμματα της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τέθηκαν σε δοκιμαστική εφαρμογή, ενώ για την καλύτερη ενημέρωση των εκπαιδευτικών εφαρμόστηκε το 2011-2012 το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (Ντούρου, 2014· Μπαμπά & Κουλουμπαρίση, 2013). Τα Προγράμματα Σπουδών βελτιώθηκαν μετά την πιλοτική εφαρμογή τους, χωρίς όμως να τίθενται σε εφαρμογή αν δεν είχαν γραφτεί τα αντίστοιχα βιβλία, και λόγω της αλλαγής στην εκπαιδευτική ηγεσία η μεταρρύθμιση ανεστάλη.

Περαιτέρω, ως προς τις αλλαγές στη βαθμίδα του γυμνασίου στο διάστημα που συμπίπτει με την οικονομική κρίση, οι συμμετέχοντες επεσήμαναν τη μείωση της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας το 2013 κατά 1 ώρα (από 7 σε 6 εβδομαδιαία) και τη δημοσίευση του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες στο γυμνάσιο στο πλαίσιο του Ν. 3966/2011, που στόχευε μεταξύ άλλων στην προετοιμασία των μαθητών για εξετάσεις με τις οποίες «θα μπορούν να αποκτήσουν Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας»². Τέλος, οι καθηγητές σχολίασαν τη μείωση των εβδομαδιαίων ωρών διδασκαλίας της Οικιακής Οικονομίας από 3 σε 2, καθώς σταμάτησε η διδασκαλία της στη Β΄ Γυμνασίου από το σχολικό έτος 2016-2017, με συνέπεια την αναλογική μείωση του αριθμού των διδασκόντων (*Η Αυγή*, 2016).

Ειδική μνεία από τους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης γίνεται στις Βιωματικές Δράσεις (γυμνάσιο) και τις Ερευνητικές Εργασίες (λύκειο).

² Υπουργική Απόφαση 141417/Δ2/2016, ΦΕΚ Β΄, 2871/9-9-2016.

Πρόκειται για συνθετικές δραστηριότητες και εργασίες που μπορούσαν να συντονίζονται και να παρακολουθούν καθηγητές από διάφορους κλάδους και αφορούσαν γενικές θεματικές ενότητες (π.χ. τοπική ιστορία, σχολική και κοινωνική ζωή, πολιτισμός κ.ο.κ.). Αρχικά εντάχθηκαν στο πρόγραμμα ως διακριτά γνωστικά αντικείμενα. Στη συνέχεια, κατά το σχολικό έτος 2016-2017, οι Βιωματικές Δράσεις υλοποιούνται στο πλαίσιο συγκεκριμένων μαθημάτων: η «Σχολική και Κοινωνική Ζωή» εντάσσεται στη Γλωσσική διδασκαλία της Α΄ Γυμνασίου και ο «Πολιτισμός και οι Δραστηριότητες Τέχνης» στη Μουσική της Β΄ και στα Καλλιτεχνικά της Γ΄ Γυμνασίου.

Από τις αλλαγές στις οποίες επικεντρώνονται ειδικότερα οι καθηγητές του λυκείου είναι η προοδευτική μείωση των μαθημάτων γενικής παιδείας από την Α΄ προς τη Γ΄ τάξη και η ενίσχυση της εξειδίκευσης, που επιτρέπει την αυξημένη δυσκολία των θεμάτων στις εξετάσεις εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά, το 2013 αυξάνονται κατά 2 οι ώρες διδασκαλίας στην Α΄ Λυκείου (συνολικά 35 ώρες) και οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα επιλογής, όπως οι Εφαρμογές Πληροφορικής, η Διαχείριση Φυσικών Πόρων, η Καλλιτεχνική Παιδεία, ο Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός (Ν. 4186/2013). Το 2015 εκδίδεται Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθηματικά και τη Φυσική του λυκείου και το σχολικό έτος 2015-2016 τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία εξετάζονται οι μαθητές στις εξετάσεις για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μειώνονται σε 4 (από 6 που ήταν από το 2006 ως το 2015) (Ν. 4327/2015).

Συνοψίζοντας, οι αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης αφορούσαν την εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία σε ποικίλες εκφάνσεις της, καθώς και τη σχέση του καθηγητή με το σχολείο ως εργαζόμενου. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε πώς τέσσερις τύποι καθηγητών, που αναδείχθηκαν από την έρευνα, διαφοροποιούνται ως προς τις απόψεις τους για τις αλλαγές που εκτιμούν ότι τους επηρέασαν ή ότι τους οδήγησαν στη διάψευση των επαγγελματικών τους προσδοκιών. Επίσης, θα ανιχνεύσουμε πώς αυτές οι απόψεις τους συνδέονται με τα διαφορετικά είδη των κεφαλαίων τους και με το *habitus* των πεδίων στα οποία βρέθηκαν πριν από τον διορισμό τους στην εκπαίδευση.

Οι τέσσερις τύποι καθηγητών

Η Κασσάνδρα: Σύμπτωση οικονομικής κρίσης, εκπαιδευτικών αλλαγών και υπηρεσιακών δυσχερειών

Η Κασσάνδρα εργαζόταν για οικονομικούς λόγους από τα φοιτητικά της χρόνια και από τότε που τελείωσε το πανεπιστήμιο μέχρι τον διορισμό της στο δημόσιο σχολείο δίδασκε σε φροντιστήρια. Έτσι, από νωρίς είχε συναρτήσει τη δουλειά με την εξασφάλιση των προς το ζην. Παράλληλα, ως καθηγήτρια προσδοκούσε ότι θα είχε τουλάχιστον σταθερό τόπο εργασίας και απολαβές, δυνατότητες προαγωγής και εξέλιξης, αν όχι και κοινωνικό κύρος. Η επιλογή του επαγγέλματος βασιζόταν επίσης στο ενδιαφέρον της για το γνωστικό αντικείμενο και τους μαθητές, γι' αυτό και στην πορεία θέλησε να εξελιχθεί ως εκπαιδευτικός. Έτσι, παρακολούθησε εξ αποστάσεως ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του εξωτερικού στη διδακτική του αντικειμένου, που όμως δεν αναγνωρίστηκε ως ισότιμο των ελληνικών.

Στη διάρκεια της οικονομικής κρίσης ο σύζυγος της Κασσάνδρας, που ήταν ιδιωτικός υπάλληλος, έμεινε άνεργος, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να αποπληρώσουν ένα στεγαστικό δάνειο που είχαν πάρει πριν από την έναρξη της κρίσης. Την ίδια περίοδο, στο σχολείο που δίδασκε υπηρετούσαν δύο καθηγήτριες ίδιας ειδικότητας και μετά από λίγα χρόνια η μία συνταξιοδοτήθηκε. Έτσι, με βάση τα παλαιότερα δεδομένα, θα αναλογούσαν στην Κασσάνδρα περισσότερες ώρες διδασκαλίας, γιατί είχε αρκετά μόρια, και δε θα χρειαζόταν να καλύπτει το εβδομαδιαίο ωράριό της πηγαίνοντας σε περισσότερα σχολεία. Η τρίτη κατά σειρά εκπαιδευτικός ήταν απολυμένη από ιδιωτικό σχολείο, όπου εργαζόταν ως υπάλληλος ιδιωτικού δικαίου αορίστου χρόνου. Λόγω αλλαγής στον τρόπο μοριοδότησης, όπως μας αφηγήθηκε η Κασσάνδρα, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (ανεξάρτητα από το αν είχαν διανυθεί σε ιδιωτικό ή δημόσιο σχολείο) έλαβαν περισσότερα μόρια (σε σχέση, για παράδειγμα, με την υπηρετήση σε δημόσιο σχολείο της επαρχίας). Έτσι, η εκπαιδευτικός εκείνη, έχοντας περισσότερα χρόνια διδασκαλίας σε ιδιωτικό σχολείο, έλαβε περισσότερα μόρια και η Κασσάνδρα κρίθηκε υπεράριθμη. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την ενοποίηση των εκπαιδευτικών περιφερειών και ότι την ίδια περίοδο είχαν τεθεί σε διαθεσιμότητα καθηγητές στα ΕΠΑΛ και στα ΕΠΑΣ την οδήγησε στην «επιλογή» της υποχρεωτικής μετάταξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση χάνοντας την οργανική της θέση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, παρακολουθούμε τις απόψεις της Κασσάνδρας για τις εκπαιδευτικές αλλαγές. Έχοντας εκπαιδευτεί στη διδακτική του αντικειμένου και έχοντας εξοικειωθεί με τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, εντόπιζε τις βελτιώσεις στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα και τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών. Επισήμαινε όμως την ανάγκη επιμόρφωσης και της συνοχής μεταξύ Προγραμμάτων Σπουδών, διδακτικών εγχειριδίων και τρόπων αξιολόγησης, της ύπαρξης της αντίστοιχης υλικοτεχνικής υποδομής για την ορθή εφαρμογή τους, καθώς και τη διάσταση ανάμεσα στις προθέσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη διδακτική πράξη.

Όσον αφορά τα Αναλυτικά Προγράμματα φέτος... πάει καλύτερα... Φτιάχτηκε ένα Πρόγραμμα Σπουδών πολύ αξιόλογο... βέβαια ουτοπικό να γίνει έτσι ακριβώς για τα δεδομένα που επικρατούν, αλλά με προσπάθεια... ίσως να πετύχεις το πιο επιθυμητό... Αλλά δεν υπάρχει καμία υποστήριξη... Γιατί σου λέει ακριβώς πώς να γίνει η αξιολόγηση, και η περιγραφική και αυτοαξιολόγηση... αλλά αυτό... δε γίνεται.

Έχουν υπάρξει νέα προγράμματα προς το καλύτερο θα έλεγα, αλλά για να τα εφαρμόσεις... με τα ίδια βιβλία και νέου τύπου εξέταση... Τα βιβλία έχουν παραμείνει τα ίδια...

Είχα την τύχη να συμμετάσχω στο μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης, το οποίο εντάσσει τις νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία... Εκπονήσαμε πολύ ωραίες εργασίες. Στην πράξη όμως δεν μπορούμε να το εφαρμόσουμε, διότι δεν έχουμε ούτε τον διαδραστικό πίνακα ούτε πρόσβαση... σε εργαστήρια πληροφορικής... Θεωρητικά μπορείς... να κάνεις πάρα πολλά πράγματα στην τάξη, δεν έχεις όμως την υποδομή.

Αντίθετα με τις θετικές εξελίξεις ως προς την ποιότητα των Προγραμμάτων Σπουδών, σχολίασε εκτενέστερα τις δυσκολίες στην καθημερινότητά της στο σχολείο. Σημείωσε επιβαρύνσεις κοινές για όλους τους εκπαιδευτικούς, όπως την αύξηση του ωραρίου, των μαθητών στο τμήμα και των ορίων συνταξιοδότησης, που είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση των προσλήψεων και την αύξηση του μέσου όρου ηλικίας των καθηγητών, εκφράζοντας την ενόχλησή της για εκείνες που δεν ανέμενε.

Η ύλη αλλάζει... κάτι βγάζουν... κάτι βάζουν... Να με έχει δυσκολέψει... όχι... Με έχει δυσκολέψει η αύξηση του ωραρίου μου... γιατί όσο μεγαλώνεις θες λίγο να χαλαρώνεις... Η αύξηση του συνταξιοδοτικού... Δεν μπορώ να φανταστώ τον εαυτό μου σ' αυτή τη δουλειά στα 67... να κουμαντάρεις 30 παιδιά. Επίσης αυξήθηκαν και οι μαθητές στην τάξη... Εγώ είμαι και... σε υποβαθμισμένη περιοχή. Έχει... παιδιά με πολλά προβλήματα...

Όταν μπήκα εγώ... έμπαινα σε συλλόγους που ήτανε μεγάλοι οι εκπαιδευτικοί. Εγώ ήμουνα το νιάτο... που ήμουν 35. Δεν ήμουνα και το νιάτο... Ε, τώρα βλέπω ότι εγώ εξακολουθώ να είμαι η νέα μετά από 14 χρόνια... Δεν έχει ανανεωθεί... Σε λίγα χρόνια θα είμαστε κάτι κουρασμένοι εκπαιδευτικοί, που δε θα αντέχουμε με τόσες ώρες, ούτε με τόσα παιδιά...

Αναφέρθηκε επίσης σε αλλαγές που επηρέασαν μόνο κάποιους εκπαιδευτικούς, μεταξύ των οποίων ήταν και η ίδια. Τέτοια ήταν η μετακίνηση σε σχολεία μακριά από το σπίτι της, η ανάληψη υπηρεσίας σε διαφορετικά σχολεία μέχρι την οριστικοποίηση της θέσης της και η εργασία σε δύο σχολεία, που δυσχέραιναν την έγκαιρη εξοικείωση με τους μαθητές, καθώς και η επακόλουθη δυσκολία ανέλιξης στη διοικητική ιεραρχία.

Δεν αισθάνομαι ικανοποιημένη, όταν έχω υποστεί μια μείωση του μισθού... Έχουμε καθηλωθεί, δεν έχουμε καμία προοπτική... να ανέβουμε, να αλλάζουμε.

Παλιά πήγαινα με το αυτοκίνητό μου. Τώρα δεν πάω... γιατί, αν θέλω 250 ευρώ από τα 800 που παίρνω, τι θα μείνει; Πάω με συγκοινωνία και παίρνω τρεις συγκοινωνίες... Άρα αυτόν τον χρόνο τον στερώ από τον εαυτό μου, απ' την ξεκούρασή μου... απ' την οικογένειά μου.

Για να προβάλλω κάτι, πρέπει να κάνω μια προετοιμασία... να πάρω τον βιντεοπρωτόζεκτορα, το λάπτοπ, να τα στήσω, να κάνω δοκιμή... Αυτό δεν μπορώ να το κάνω, διότι μετακινούμαι... Κάνω 2 ώρες σε ένα σχολείο, φεύγω στο διάλειμμα, πάω στο άλλο, έχω το κενό, που δεν είναι κενό. Είναι η μετακίνηση για να πάω στο άλλο σχολείο.

Διαπιστώνουμε ότι η Κασσάνδρα συναρτούσε εμμέσως τη δυνατότητα υλοποίησης εκπαιδευτικών καινοτομιών με τις διοικητικού και υπηρεσιακού τύπου δυσκολίες που αντιμετώπιζε. Ωστόσο, παρά τις δυσχέρειες αυτές και την οικονομική κρίση, εξακολουθούσε να χαρακτηρίζει, με κάποιες επιφυλάξεις, το επάγγελμά της ως λειτούργημα.

Το μάθημά μου προσπαθώ να μην το επηρεάσουν. Αλλά κάνουμε πάρα πολλή ατομική προσπάθεια... Λειτουργήμα με την έννοια ότι προσφέρεις; Προσφέρεις. Κάνεις και τον ψυχολόγο, κάνεις τα πάντα... Αλλά... ότι εγώ θα θυσιαστώ... θα τα δώσω όλα... και ας μην πληρώνομαι, αυτό έχει λίγο εκλείψει... Υποτίθεται... ότι... είναι ο εκπαιδευτικός ένα λειτούργημα, αλλά να μπορείς και να ζήσεις με τα λεφτά που βγάζεις... Σου φεύγει το κέφι... Όταν βλέπεις βέβαια παιδιά που ενδιαφέρονται, σου

ξανάρχεται εύκολα η όρεξη. Αλλά επειδή είναι και τα παιδιά πιο αδιάφορα, θέλει πάρα πολλή προσπάθεια να το διατηρήσεις...

Συνοψίζοντας, η Κασσάνδρα εντόπιζε τις προόδους στην εκπαιδευτική πολιτική και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό στο μικροεπίπεδο της διδασκαλίας. Για παράδειγμα, αναγνώριζε ότι τα Προγράμματα Σπουδών είχαν βελτιωθεί, ότι οι τρόποι αξιολόγησης ακολουθούσαν τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και ότι το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης ήταν ιδιαίτερα επιβοηθητικό για τους καθηγητές. Ωστόσο, οι υπηρεσιακές δυσκολίες που αντιμετώπισε λόγω της κρίσης, όπως η μετακίνησή της σε διαφορετικά σχολεία, δεν της επέτρεπαν να αξιοποιήσει πλήρως τις γνώσεις και τις δεξιότητές της. Παράλληλα, η μείωση του μισθού της σε συνδυασμό με την ανεργία του συζύγου της είχε σοβαρό αντίκτυπο στη ζωή της, καθώς είχε επενδύσει αποκλειστικά στο επάγγελμά της για τη διαβίωσή της χωρίς να έχει άλλα έσοδα και εμπειρία από άλλους χώρους εργασίας.

Ο Αλέξανδρος: Ο εκπαιδευτικός ως ενεργό κοινωνικό υποκείμενο και ηθικός μέντορας

Ο Αλέξανδρος γεννήθηκε στην επαρχία και καταγόταν από οικογένεια μεσαίας τάξης. Ο πατέρας του ήταν δάσκαλος και έτσι ήταν εξοικειωμένος με το σχολείο ως χώρο εργασίας. Ταυτόχρονα θεωρούσε τον πατέρα του σημαντικό πρόσωπο στην επαρχία, που είχε κοινωνική αποδοχή, καθώς βοηθούσε πολλούς συγχωριανούς του να βρουν εργασία.

Ο ίδιος ήταν μέτριος μαθητής, αλλά του άρεσε να συμμετέχει στα κοινά και είχε εκλεγεί πρόεδρος του δεκαπενταμελούς μαθητικού συμβουλίου. Πέρασε στο πανεπιστήμιο χωρίς να σκέφτεται το επάγγελμα που θα ακολουθήσει. Τότε, όπως λέει, όλοι συμπλήρωναν το μηχανογραφικό τους με τη σειρά που καταγράφονταν οι σχολές σε αυτό.

Στο 80% του μυαλού μου δεν ήταν η επαγγελματική αποκατάσταση... Ήταν κυρίως για την παραπέρα μόρφωση. Βέβαια απογοητεύτηκα όταν μπήκα στο πανεπιστήμιο... Δεν ήταν αυτό που περίμενα. Αυτό που με ενδιέφερε το βρήκα σιγά σιγά... αυτό που λέμε μόρφωση.

Έτσι χαρακτήρισε «τυχαίο» το ότι πέρασε στη συγκεκριμένη «καθηγητική» σχολή. Ως φοιτητής ήταν μέτριος, ενδιαφερόταν όμως και εκεί για τα κοινά, αφού συμμετείχε ως ανεξάρτητος υποψήφιος στις φοιτητικές εκλογές και εκλέχθηκε ταμίας. Αυτή η δραστηριότητά του συνεχίστηκε και αργότερα.

Πάντα συμμετείχα... σε εκλογές, στις ΕΛΜΕ, σε πορείες. Είχα μια δραστηριότητα σαν πολιτικό ον, δηλαδή δεν ήμουν του καναπέ.

Στη διάρκεια των σπουδών του αλλά και αφού πήρε το πτυχίο του εργαζόταν σε διάφορες δουλειές, που δεν είχαν σχέση με την εκπαίδευση. Παράλληλα, από προσωπικό ενδιαφέρον ολοκλήρωσε τις σπουδές του σε κάποιο ΤΕΙ, και με αυτό το πτυχίο μπορούσε να εργαστεί στην επαγγελματική εκπαίδευση.

Έκανα και τη δουλειά του dj... Ήταν πολύ δύσκολο με το πτυχίο να διοριστώ... Είχα έναν τεράστιο αριθμό στην επετηρίδα.... Δούλευα βράδυ, έβγαζα πάρα πολλά χρήματα. Έκανα εκπομπές σε ραδιοφωνικούς σταθμούς, ήμουν διευθυντής πωλήσεων σε κατάστημα δίσκων... Ήμουν καλός στο εμπόριο... καλός στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού... Μέχρι που αποφάσισα να ασχοληθώ με κάτι άλλο... Ήμουν 32 χρονών και είχα την ευκαιρία να δουλέψω σαν [καθηγητής]. Ήθελα να δω και πώς είναι.

Έτσι, συνειδητά και σε μεγάλη ηλικία διορίζεται σε ΕΠΑΛ με το δεύτερο πτυχίο του. Τώρα πια συμπληρώνει 20 χρόνια υπηρεσίας στο δημόσιο σχολείο, 7 από τα οποία ήταν αποσπασμένος σε φορείς του Υπουργείου Παιδείας. Στη διάρκεια της απόσπασής του ασχολήθηκε με τη σύνταξη των νέων Προγραμμάτων Σπουδών για τα ΕΠΑΛ, ενώ παράλληλα ολοκλήρωσε το μεταπτυχιακό του με θέμα την εκπαιδευτική πολιτική.

Ως καθηγητής σε ΕΠΑΛ ανήκε σε εκείνες τις ειδικότητες που τέθηκαν σε διαθεσιμότητα για δύο χρόνια. Στο χρονικό αυτό διάστημα συμμετείχε στις κινητοποιήσεις των καθηγητών των ΕΠΑΛ εκείνης της περιόδου.

Ένας συνάδελφος... μας μαζεύει σε μια συνέλευση... και αποφασίζουμε ότι... δε θα το δεχτούμε αδιαμαρτύρητα... Κάναμε ένα συντονιστικό όργανο και αρχίζουμε πλέον να κάνουμε γενικές συνελεύσεις και συνεδριάσεις του συντονιστικού για το τι θα κάνουμε μετά.

Τελικά, ο Αλέξανδρος με το πρώτο πτυχίο του μετατάχθηκε από το ΕΠΑΛ σε γυμνάσιο, με βάση τις ρυθμίσεις που αφορούσαν όσους καθηγητές είχαν δεύτερο πτυχίο.

Το οδοιπορικό του Αλέξανδρου, όπως το αφηγείται ο ίδιος, θα μας επιτρέψει να ερμηνεύσουμε τις απόψεις του για εκείνες από τις αλλαγές που έγιναν στη διάρκεια της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση και στις οποίες επικεντρώνεται.

Ως προς τη μείωση του μισθού του και την αύξηση του ωραρίου μάς είπε:

Δεν ήταν τα χρήματα το κίνητρό μου... Το κίνητρό μου ήταν ότι πίστευα ότι θα παίρνω ευχαρίστηση από τη δουλειά μου... Ήξερα ότι δε θα πάρω ποτέ πολλά λεφτά

από την εκπαίδευση και το επέλεξα... Δεν ήταν κάτι που άλλα μου υποσχέθηκαν και άλλα βρήκα μπροστά μου... Ό,τι με ενοχλεί στην εκπαίδευση είναι εκτός... τάξης.

Το ωράριο ναι... Και δεν έχεις μόνο το διδακτικό. Ένα σχολείο έχει πολλή γραφειοκρατία, την οποία την επωμίζονται οι εκπαιδευτικοί... Όμως... όταν έχεις ανατροφοδότηση από τους μαθητές παίρνεις κουράγιο... Το κακό είναι άμα δεν έχεις ανατροφοδότηση από τους μαθητές... κενά βλέμματα... Δεν έχει σημασία το αντικείμενο που διδάσκεις.

Το ότι δε συνάρτησε τις απόψεις του με ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, αλλά θεώρησε ότι «δεν έχει σημασία το αντικείμενο που διδάσκεις» υποδηλώνει πως προσδιόριζε τον εαυτό του ως εκπαιδευτικό με την ευρύτερη παιδαγωγική έννοια του όρου. Έτσι, οι διαπιστώσεις του ως προς τα στοιχεία του Αναλυτικού Προγράμματος εκκινούσαν από το συγκεκριμένο, αλλά στη συνέχεια ο Αλέξανδρος διεύρυνε την οπτική του και αναφερόταν στο μακροεπίπεδο της εκπαίδευσης.

Στην ουσία αφαιρέθηκαν κεφάλαια, αλλά και για [το δικό μου αντικείμενο]... ισχύει ό,τι ισχύει και για τα υπόλοιπα:... Δεν ξέρουμε τι ακριβώς θέλουμε από την Πρωτοβάθμια και από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση... Τι θέλουμε να ξέρουν τα παιδιά όταν τελειώσουν το δημοτικό; ... από το γυμνάσιο... από το λύκειο; ... Δηλαδή το σχολείο είναι για να μαθαίνουνε κάποια πράγματα οι μαθητές ή για να έχουν δουλειά οι εκπαιδευτικοί;

Στην αφήγησή του αναφέρθηκε σε αλλαγές που επιχειρήθηκαν σε γνωστικά αντικείμενα συναδέλφων του στην περίοδο της κρίσης και σε αυτή την αφήγηση αξίζει να παρακολουθήσουμε στην εξέλιξη της συλλογιστικής του πώς μεταβαίνει από το ειδικό στο γενικό και πώς εμπλέκει στην επιχειρηματολογία του διάφορους παράγοντες της εκπαίδευσης, όπως τις ενώσεις των εκπαιδευτικών.

Τα Προγράμματα Σπουδών... η κατάργηση μαθημάτων, η μείωση των ωρών [διδασκαλίας της Πληροφορικής]... Υπήρχε το σχέδιο που... θα έδινε τη δυνατότητα και στα παιδιά που θα βγαίνουν από το γυμνάσιο να έχουν επάρκεια –αυτό που πηγαίνουν και πληρώνουν έξω να πάρουν [πιστοποίηση σε γνώσεις πληροφορικής]– το οποίο είναι... διεκδικήσιμο μέχρι και τώρα από τις ενώσεις [των καθηγητών πληροφορικής]... Αυτό... έχει ατονήσει πολύ... Υπάρχει πάντα το όραμα για την πληροφορική παιδεία... Πρέπει να είναι απαιτούμενο για τα παιδιά... για τη συνέχεια της οποιασδήποτε επαγγελματικής, και όχι μόνο, ζωής... Όλοι ζητάνε προγραμματιστές... Δε βλέπουν ότι είναι κάτι που μπορούν να το... αναπτύξουν στο

σχολείο;... Κάνουν τέτοια προγράμματα... Όμως είναι πολύ αποσπασματικό, δεν είναι ενσωματωμένο στην κουλτούρα του σχολείου... και... δεν έχει αντισταθμιστικό όφελος για κανέναν... Έχει δώσει στα παιδιά κάτι ή έχει δώσει ένα μόριο στον εκπαιδευτικό και τέρμα;

Ακόμη δε και όταν σχολίαζε προβλήματα της εκπαίδευσης που δε συνδέονταν με την οικονομική κρίση (π.χ. την υποβάθμιση κάποιων μαθημάτων, τις ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή), κάθε συγκεκριμένο ζήτημα που εντόπιζε το ενέτασσε σε μια γενικότερη προβληματική σε συνάρτηση με την εκπαιδευτική πολιτική.

Για να κάνεις ένα απλό πράγμα παιδεύεσαι πάρα πολύ. Δεν υπάρχει δηλαδή υλικοτεχνική υποδομή σε μερικά πράγματα... Τα ωραία προγράμματα που σκέφτονταν... η ΟΔΥΣΣΕΙΑ κ.λπ. Πού θα γίνουν αυτά; Δε θέλουν ένα εργαστήριο;... Εκείνο το εργαστήριο υπάρχει ακόμα με τα ίδια μηχανήματα... Από την άλλη... ωραία, να δεχτούμε μια δωρεά. Αυτή είναι η πολιτική;

Είναι δε ενδιαφέρον ότι μέσα στην κρίση αναδεικνύεται ακόμη πιο εμφαντικά η ηθική υποχρέωση που αισθανόταν προς τους μαθητές του.

Δεν μπορούμε να είμαστε μαζεμένοι και μιζεριασμένοι. Και αν δε γίνει αυτό από τα νέα παιδιά που θα έρθουν μετά, που τα επηρεάζω κατά κάποιον τρόπο, από ποιον θα γίνει; Έχω εντός εισαγωγικών μια ηθική ευθύνη... Το βλέπω, ας πούμε, σαν όχι ευκαιρία, αλλά σαν μια επιπλέον συνιστώσα της προσωπικής μου δράσης στον χώρο. Και εφόσον κάτι υπάρχει, πρέπει να αντιμετωπιστεί... και με συζήτηση και με πράξεις.

Συνοψίζοντας, ο Αλέξανδρος εντόπιζε τις αλλαγές που είχαν συντελεστεί στην περίοδο της κρίσης. Όσες από αυτές συνδέονταν με την υπηρεσιακή του κατάσταση (π.χ. αύξηση ωραρίου, διαθεσιμότητα) τις κατέγραφε και εξηγούσε πώς τις αντιμετώπισε, χωρίς να τις συνδέει με τον ρόλο του στο σχολείο. Αλλαγές στο περιεχόμενο της διδακτικής διαδικασίας (π.χ. ώρες διδασκαλίας ενός μαθήματος, αλλαγή των κεφαλαίων που περιλαμβάνονται στη διδακτέα ύλη κ.ο.κ.) τις ενέτασσε στον ευρύτερο προβληματισμό του για την εκπαιδευτική πολιτική.

Με δεδομένο ότι επέλεξε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνειδητά σε μεγάλη ηλικία και όχι με κριτήριο τις οικονομικές απολαβές, και συνεκτιμώντας ότι δεν είχε οικονομικές εκκρεμότητες από το παρελθόν, δεν αισθανόταν διάψευση σχετικά με τις προσδοκίες του από την εργασία. Από την άλλη πλευρά, το συμβολικό κεφάλαιο που είχε στη διάρκεια της ζωής του από τις εμπειρίες του ως διευθυντής πωλήσεων, ως εκπρόσωπος των μαθητών, των συμφοιτητών και των συναδέλφων του διατηρήθηκε στην περίοδο της κρίσης κατά δύο έννοιες: Αφενός στη διάρκεια της

διαθεσιμότητας ανέλαβε ενεργό ρόλο στη διεκδίκηση των αιτημάτων των καθηγητών των ΕΠΑΛ και των ΕΠΑΣ, αφετέρου αισθάνθηκε να έχει μεγαλύτερη ηθική υποχρέωση προς τους μαθητές του. Έτσι, οι αλλαγές στο πεδίο της εκπαίδευσης λόγω της κρίσης ανέδειξαν πτυχές της ταυτότητας του Αλέξανδρου που είχε επεξεργαστεί και καλλιέργησε σε προηγούμενα πεδία, δηλαδή του ενεργού κοινωνικού υποκειμένου με ηγετικές και οργανωτικές ικανότητες, χωρίς να πλήττεται η συνεκτική εικόνα του εαυτού του.

Ο Άρης: Κριτική προσέγγιση των αλλαγών εν τοις πράγμασι μέσα από στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος

Ο Άρης προερχόταν από μια οικογένεια που τον ενέτασσε οικονομικά στη μεσαία τάξη, αλλά πνευματικά...

Θεωρώ ότι είμαι λίγο πάνω από τη μεσαία, σαν οικογένεια... Και διαχωρίζω το πνευματικό από το οικονομικό.

Ο πατέρας του ήταν διευθυντής τράπεζας και η μητέρα του είχε αποφοιτήσει από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, αλλά δεν είχε ασκήσει το επάγγελμα. Από την οικογένειά του λάμβανε πολλά πνευματικά ερεθίσματα, ενώ η οικονομική του κατάσταση του έδινε τη δυνατότητα να μην τον προβληματίζει άμεσα η επαγγελματική αποκατάσταση. Τον απασχολούσαν αποκλειστικά οι σπουδές του, στη διάρκεια των οποίων δεν εργαζόταν, και μόνο μετά την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού του επικεντρώθηκε στο επάγγελμα που θα ασκούσε.

Σκεφτόμουν το επόμενο βήμα μετά το πτυχίο... ότι θα κάνω ένα μεταπτυχιακό... Περισσότερο πήγαινα [στη συγκεκριμένη σχολή] για το αντικείμενο. Και σπούδαζα, όχι για το θέμα του εκπαιδευτικού, όχι της μετάδοσης των γνώσεων, αλλά της απόκτησης γνώσεων... το επιστημονικό αντικείμενο. Μετά το μεταπτυχιακό άρχισα να σκέφτομαι. Για την εκπαίδευση δεν είχα σκεφτεί ποτέ στη ζωή μου. Μάλλον μπορεί και να μην ήθελα κιόλας. Δεν το είχα σκεφτεί... Ήταν μια λύση ανάγκης.

Επιδιώκοντας να αποκομίσει ερευνητική εμπειρία, αρχικά συμμετείχε σε ευρωπαϊκά ερευνητικά προγράμματα. Σταδιακά όμως διαπίστωσε τα οφέλη από το επάγγελμα του καθηγητή σε ένα δημόσιο σχολείο.

Είχαν τελειώσει τα χρήματα της έρευνας... Τα χρήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης τελειώνουν. Οπότε ήξερα ότι έπρεπε να κάνω κάτι άλλο, με το οποίο... τουλάχιστον τα προς το ζην θα τα έχω και... μου άρεσε κιόλας. Μόνο όταν μπεις στην εργασία... μπορείς να φτάσεις κάπου. Το να κάνεις μόνο μεταπτυχιακά και να κάθεσαι

δεν οδηγεί πουθενά... Μόνο η εργασία,... στο δημόσιο κυρίως, σου δίνει δυνατότητες, αν σου δώσει. Αμέσως υιοθέτησα την ιδέα ότι θα πάρω απόσπαση... Το είδα θετικά... ότι θα συνεχίσω τη ζωή μου έχοντας και τα ωφελήματα του να είμαι εκπαιδευτικός.

Έχοντας αποσπαστεί για αρκετά χρόνια σε ερευνητικά κέντρα και στο πανεπιστήμιο, ξεκίνησε την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής. Με βάση αυτόν τον προγραμματισμό και προσανατολισμό, η κρίση τον έπληξε, καθώς μειώθηκε ο αριθμός των επιτρεπόμενων αποσπάσεων. Έτσι, επέστρεψε στο σχολείο, μολονότι ήλπιζε να αποσπαστεί για ένα ακόμη σχολικό έτος.

Όταν πήγα «να παρουσιαστώ», που λέμε, σκαλί σκαλί τράβαγα την καρδιά να ανέβει, δηλαδή πήγαινα με τόσο βαριά καρδιά... Αλλά... μέσα σε πολύ λίγο χρονικό διάστημα... καθόμουνα μόνος μου, έκανα δουλειά μόνος μου... Μετά... κάπου ανοίχτηκα κι εγώ... ανοίχτηκαν και οι άλλοι και... εντάξει.

Και παρότι επέστρεψε στο σχολείο λόγω της κρίσης, δεν απεμπόλησε τις προσδοκίες του για βελτίωση της συμβολικής του θέσης.

Εγώ αυτό που θέλω να κάνω είναι να κάνω upgrade... παίρνοντας το διδακτορικό και να πάω στο πανεπιστήμιο.

Μέσα από αυτό το πρίσμα θα επιχειρήσουμε να κατανοήσουμε τον τρόπο που προσλάμβανε τις αλλαγές στην εκπαίδευση στη διάρκεια της κρίσης. Οι αλλαγές που απαρίθμησε αφορούσαν το σχολείο, τη δομή του συστήματος, την τάξη και το μάθημά του, υπαινισσόμενος ότι οι αλλαγές είναι μέσα στη φύση του επαγγέλματος. Από αυτή την άποψη κατανοούμε ότι εξέταζε κάθε αλλαγή αφ' εαυτής, ξεκινώντας από την καταγραφή της. Ενδεικτικά ανέφερε:

Κάθε χρόνο αλλάζει το σύστημα στο λύκειο. Σχεδόν, όχι κάθε χρόνο... [Υπάρχουν αλλαγές] στη δομή... των μαθημάτων, του τρόπου που είχαμε τις Κατευθύνσεις... Πήγε να γίνει μια αλλαγή, σταμάτησε στη Β' Λυκείου... Μετά ήρθε η Τράπεζα Θεμάτων... σταμάτησε και αυτή στη Β' Λυκείου. Μετά ξεκίνησαν προσωρινά οι Προσανατολισμοί για δύο χρόνια κι έχουν συνεχίσει τρία. Στη Β' Λυκείου στη Γενική Παιδεία έχουν προστεθεί κάποια σύγχρονα κεφάλαια... αλλά τα παιδιά αδιαφορούν, γιατί δεν εξετάζονται στις Πανελλήνιες.

Από το προηγούμενο παράθεμα διαπιστώσαμε ότι ο Άρης σχολίαζε τις αλλαγές σε σχέση με τους στόχους των μαθητών (π.χ. επιτυχία στις Πανελλήνιες) και επισήμαινε το πώς αυτές οι προτεραιότητες επηρεάζουν και τον εκπαιδευτικό. Έτσι, εξηγούσε πώς οι αλλαγές, είτε συνδέονταν με την περίοδο της κρίσης είτε όχι, συνυφαίνονταν με ποικίλες παραμέτρους της εκπαίδευσης: τους μαθητές, τους

εκπαιδευτικούς, την προετοιμασία τους για το μάθημα, το κλίμα στην τάξη, το αίτημα λογοδοσίας των καθηγητών προς την εκπαιδευτική κοινότητα κ.ο.κ. Κατανοούσε δηλαδή κάθε στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος σε συνάρτηση με τα υπόλοιπα στοιχεία του. Σχολιάζοντας, για παράδειγμα, την Τράπεζα Θεμάτων και τα εξεταστικά ερωτήματα των Πανελληνίων ανέφερε:

Άλλο να έχεις Τράπεζα Θεμάτων Α', Β' Λυκείου, άλλο να μην έχεις. Άλλο να βάζεις εσύ τα θέματα, άλλο να σ' τα βάζουν άλλοι... Άλλο να έχεις στο μυαλό τι θα εξεταστούν τα παιδιά στις Πανελλήνιες, άλλο να μην έχεις... Υπάρχει μεγαλύτερος ανταγωνισμός... γιατί... από το 2009... σταδιακά άρχισε η άνοδος στο επίπεδο των θεμάτων. Και αυτό δημιούργησε... ένα μεγαλύτερο κλίμα ανασφάλειας στο μάθημα... Άρα, τι κάνουμε; Ασχολούμαστε μόνο με αυτό και ψάχνουμε να βρούμε τι θα διαβάσουμε περισσότερο... για να πετύχουμε στις Πανελλήνιες.

Αντίθετα, εκτιμούσε ότι οι μεταβολές στο γυμνάσιο επηρέαζαν λιγότερο τον φόρτο εργασίας του λόγω της ευκολίας του επιπέδου, παρότι και σε αυτή την περίπτωση ενημερωνόταν από τους επίσημους φορείς για να βελτιώνει το μάθημά του. Επίσης θεωρούσε ότι κινείται στη σωστή κατεύθυνση η μείωση της ύλης.

Η αλλαγή στην ύλη τον επηρέασε τον φόρτο, γιατί πρέπει να ασχοληθώ με ένα κεφάλαιο το οποίο ήταν ανενεργό... οπότε δεν το είχα συναντήσει... Έπρεπε... να δω τα παραδείγματα τα οποία παρέχει το βιβλίο, να δω... και από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο τι προτεινόμενο υπάρχει σε επίπεδο εργασιών για να γίνει κάτι καλύτερο.

Ακούγεται η φωνή των εκπαιδευτικών... Αυτό, ας πούμε, που πρότειναν τη μείωση της ύλης είναι θετικό.

Παράλληλα, εντόπιζε αλλαγές που οφείλονταν στην κρίση και επηρέαζαν συναδέλφους του ή γενικότερα τη σχολική μονάδα, όπως η μείωση των ωρών διδασκαλίας ορισμένων μαθημάτων ή η τροποποίηση των αναθέσεων μαθημάτων σε καθηγητές διαφορετικών ειδικοτήτων σε συνάρτηση με τις μειωμένες προσλήψεις. Σημειώνουμε ότι ο Άρης, όπως και ο Αλέξανδρος, στην προβληματική του έβαινε από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, όταν σχολίαζε αλλαγές που οφείλονταν στις μειωμένες δαπάνες για την εκπαίδευση.

Αλλαγές έχουν γίνει... σε σχέση με τις υπηρεσιακές μας κατευθύνσεις... Αυτό είναι το παιδί της κρίσης, δηλαδή το ότι το Υπουργείο αναγκάστηκε να μειώσει ώρες στα Αρχαία... Αυτό είναι ξεκάθαρα ότι δεν τους βγαίνουν οι αριθμοί... Γιατί σου λέει «να τις μειώσω, έχω λίγους φιλολόγους, δεν μπορώ να πάρω άλλους»... Έχω περάσει εποχές που μειώνονταν τα επιλεγόμενα μαθήματα ή πόσες ξένες γλώσσες μπορείς να

επιλέξεις... Δεν μπορούσε μάλλον το κράτος να στείλει πολλούς καθηγητές ξένων γλωσσών πολλών ειδικοτήτων... Κάθε χρονιά έχουμε τέτοιου τύπου αλλαγές, αναθέσεις εκ νέου... ποιος καθηγητής θα προσληφθεί...

Από τα σχόλια του Άρη σε ζητήματα που αφορούσαν συναδέλφους του επιβεβαιώνεται ότι αντλούσε τα επιχειρήματά του από τη συνολική εικόνα της εκπαίδευσης συνεκτιμώντας ωρολόγια και Αναλυτικά Προγράμματα, αισθήματα εκπαιδευτικών και μαθητών, ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής, μαθησιακής διαδικασίας και παιδαγωγικής. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα είναι το πώς τεκμηρίωσε την εισαγωγή νέων μαθημάτων στο λύκειο:

Εκτός από την αύξηση ωραρίου και τη συγχώνευση σχολείων, που δημιουργούν ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς, δε γίνονται διορισμοί. Στο λύκειο έχουν πολλά [μαθήματα] κοινωνικής και πολιτικής παιδείας και νομικής και οικονομικής. Γιατί; Μπήκαν από τότε που έπρεπε να βρύνε δουλειά... πολλοί κοινωνιολογικών σπουδών και οικονομικών. Τι φταίει το παιδί όμως; Τόσα πολλά; Και υπάρχει επικάλυψη. Αυτό που λένε διαθεματικότητα το είπαν για να καλύψουν την επικάλυψη που ήδη υπήρχε.

Μέσα από το ίδιο πρίσμα περιέγραψε τις θετικές εξελίξεις στις οποίες συνέβαλαν τα ευρωπαϊκά προγράμματα (π.χ. τα νέα Προγράμματα Σπουδών, το ψηφιακό σχολείο), αλλά εντόπιζε και τα όριά τους στο πλαίσιο της δεδομένης οικονομικής συγκυρίας.

Δόθηκαν πολλά κονδύλια για να εκπονηθούν νέα συγγράμματα ψηφιακά... Υπήρχε μια άνθιση στο ψηφιακό κομμάτι που είναι κατεξοχήν συγκυριακή και αυτό οφείλεται στην κρίση... Εκπονήθηκαν νέα πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών, δοκιμάστηκαν σε πειραματικά σχολεία, αλλά δε βγήκαν προς τα έξω. Αυτή τη στιγμή έχουν σταματήσει όλα.

Το κράτος... διοχέτευσε τα κονδύλιά του στα ΕΣΠΑ. Αυτό ήρθε ως σανίδα σωτηρίας... Προσλαμβάνονταν αναπληρωτές μέσω ΕΣΠΑ. Βέβαια... θυμάμαι... τα κορίτσια του ΕΣΠΑ που είχαν να πληρωθούν 3 μήνες... Υπάρχουν πάντα δύο όψεις: Δημιουργούνται νέες θέσεις. Από την άλλη τι εργασιακό καθεστώς έχουν αυτές οι θέσεις;

Αναφέρθηκε σε προβλήματα που τον επηρέαζαν άμεσα, όπως η αύξηση του ωραρίου, το κόστος της μετακίνησης, η ανάθεση μαθημάτων που δεν είχε διδαχθεί, τα βιβλία που δεν έδιναν περιθώρια δημιουργικότητας στον εκπαιδευτικό. Περιέγραψε δε τα προβλήματα αυτά δείχνοντας πώς επιδρούσαν στην εργασία του.

Οι διοικητικού τύπου αλλαγές, οι νόμοι έχουν δυσκολέψει... Η αύξηση του ωραρίου είναι πολύ σημαντική... Δίνω πολλά χρήματα για τη μετακίνηση... Επίσης μας βάζουν και άλλα μαθήματα για να μην πάρουν άλλη ειδικότητα... Πώς θα διδάξω πέντε διαφορετικά αντικείμενα, εκ των οποίων κάποια δεν τα έχω σπουδάσει... Τα βιβλία... είναι ολόσωστα από άποψη επιστημονική, δε θα βρεις λάθος, όμως υπάρχουν λάθη διδακτικής... Δε χρειάζονται όλες αυτές οι ασκήσεις.

Φαίνεται επομένως ότι ο Άρης ασκούσε κριτική σε καινοτομίες που εκτιμούσε ότι δε συνάδουν με τις αρχές της παιδαγωγικής ή δεν εφαρμόζονται ορθά, όταν ακολουθείται ο τύπος και όχι η ουσία της συγκεκριμένης καινοτομίας, χωρίς να έχει προηγηθεί η σχετική επιμόρφωση. Χαρακτηριστική είναι η κριτική που άσκησε στις δράσεις τύπου πρότζεκτ, στην άκριτη χρήση των ψηφιακών μέσων ή στην αναδιάταξη των θρανίων εν ονόματι της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Σε όλα τα μαθήματα μπορούμε... να λειτουργήσουμε με τη φιλοσοφία του πρότζεκτ. Εδώ τι κάναν; Βάλαν ένα πρότζεκτ, το έκαναν και αυτό ένα ακόμη μάθημα και βάζουν και βαθμό. Η φιλοσοφία του πρότζεκτ είναι να μη βάλεις βαθμό. Στο εξωτερικό κάνουν πρότζεκτ περισσότερο για να εκφραστούν τα παιδιά... χωρίς βαθμό. Και το κάνουν άνθρωποι που έχουν εκπαιδευτεί 4 χρόνια γι' αυτό. Πώς εμάς μας βάζουν; Αφού δεν έχουμε εκπαιδευτεί...

Νομίζω μετωπική είναι η φιλοσοφία της διδασκαλίας σήμερα. Δεν είναι από τη διάταξη των θρανίων... Και γύρω γύρω να τα βάλεις, πάλι μετωπική είναι. Έχουν εμποτιστεί τόσο πολύ... Αυτό που λένε... να είναι γύρω γύρω τα παιδιά και εσύ να είσαι διευκολυντής της μάθησης, αυτό δεν υπάρχει. Δε μπα να βάλεις και ψηφιακά μέσα και υπολογιστές... Τους έκανα και τους έδειχνα με οθόνη και σε στούντιο. Το ίδιο πράγμα, ο μαθητής είτε έχει το βιβλίο μπροστά είτε το στούντιο θα το πετάξει.

Υπογράμμισε λοιπόν τη σημασία της επιμόρφωσης για την ορθή εφαρμογή των αλλαγών που εισήχθησαν στην εκπαίδευση, αντιμετωπίζοντας με επαγγελματισμό και υπευθυνότητα την εργασία του. Επισήμανε βέβαια ότι λόγω της κρίσης οι επιμορφωτικές δράσεις περιορίστηκαν σε ό,τι σχετιζόταν με τα νέα Προγράμματα Σπουδών, ενώ εντόπιζε τα αυξημένα προσόντα με τα οποία προσέρχονταν τότε οι καθηγητές στην εκπαίδευση, όπως είχε σημειωθεί και στη σχετική έκθεση του ΚΑΝΕΠ της ΓΣΕΕ (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2017, σ. 23, 24, 27, 29, 32-33, 37-38, 43 κ.ο.κ.).

Όπως έχω δει την ταυτότητα του εκπαιδευτικού από τα δικά μου σχολικά χρόνια μέχρι και τώρα, αυτό που αλλάζει είναι η σοβαρότητα, τα μεταπτυχιακά και η επιμόρφωση... των εκπαιδευτικών... Τώρα βλέπω ότι είναι... πιο καταρτισμένοι και πιο σωστοί επιστημονικά.

Συνοψίζοντας, ο Άρης εξαιτίας της κρίσης και των επακόλουθων αλλαγών στις δυνατότητες απόσπασης σε φορείς του Υπουργείου Παιδείας επέστρεψε στο σχολείο θέτοντας σε αναμονή τις προσδοκίες του για εργασία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Από την άλλη, η ακαδημαϊκή του πορεία αντικατοπτρίζεται στον τρόπο που σχολίαζε τις αλλαγές που εντόπιζε. Μιλούσε για αλλαγές σε στοιχεία του ωρολογίου και του Αναλυτικού Προγράμματος (επιλογή μαθημάτων που θα διδαχτούν, περιεχόμενο μαθήματος, μέθοδο διδασκαλίας, αξιολόγηση μαθητών), στη δομή του συστήματος, στις ειδικότητες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα μαθήματα, στα διδακτικά εγχειρίδια κ.ο.κ. Διαχώριζε τις αλλαγές που απέδιδε στην κρίση, στην εφαρμογή σύγχρονων απόψεων της παιδαγωγικής, στα συγχρηματοδοτούμενα ευρωπαϊκά προγράμματα ή και σε έναν συνδυασμό τους. Επομένως, συνέθετε επιλεγμένα στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος για να εξηγήσει γιατί έγιναν κάποιες αλλαγές και τι αντίκτυπο είχαν.

Το οδοιπορικό του Άρη τού επέτρεπε να διαχωρίζει το πώς η κρίση επηρέασε την εκπλήρωση των επαγγελματικών του προσδοκιών και τη μετατροπή του πολιτισμικού, εκπαιδευτικού και οικονομικού κεφαλαίου σε συμβολικό (καταλαμβάνοντας μια θέση στο πανεπιστήμιο) από τις γενικότερες αλλαγές που τον επηρέασαν, όπως και τους άλλους καθηγητές. Και στη δεύτερη όμως περίπτωση αναδεικνύονται, μέσα από την κριτική που εξέφρασε, στοιχεία του *habitus* των πεδίων όπου βρέθηκε πριν από τον διορισμό του: Τεκμηρίωσε με σαφήνεια και μεθοδικότητα την κριτική του στις αλλαγές χωρίς να επενδύει με συναισθηματικά στοιχεία τον λόγο του.

*Η Αγγελική: Η σύμπτωση του *habitus* του εκπαιδευτικού και του σχολείου*

Η Αγγελική ήθελε από μικρή να γίνει εκπαιδευτικός και η οικογένειά της ήταν υποστηρικτική σε αυτό, καθώς το θεωρούσε επάγγελμα κατάλληλο για μια γυναίκα που θα έκανε τη δική της οικογένεια. Προερχόμενη από μια μορφωμένη και μεσαίας τάξης οικογένεια ολοκλήρωσε τις σπουδές της στο πανεπιστήμιο χωρίς να εργάζεται. Αμέσως μετά δίδαξε σε φροντιστήρια και στη συνέχεια διορίστηκε στο δημόσιο

σχολείο. Από την αρχή της άρεσε περισσότερο το σχολείο λόγω του ευρύτερου παιδαγωγικού ρόλου που θα της αναλογούσε.

Ήταν παντρεμένη, είχε μια κόρη και ο σύζυγός της είχε μόνιμη εργασία στο δημόσιο. Δεν είχαν οικονομικές εκκρεμότητες (π.χ. δάνεια). Η ίδια είχε πλέον μόνιμη οργανική θέση σε σχολείο κοντά στο σπίτι της και έχοντας υπηρετήσει πολλά χρόνια στην ίδια σχολική μονάδα εντασσόταν στους παλαιότερους καθηγητές του συλλόγου διδασκόντων. Ως εκ τούτου, πολλές από τις υπηρεσιακές δυσχέρειες που έπληξαν συναδέλφους της δεν την επηρέασαν. Ωστόσο, τις εντόπιζε και τις σχολίαζε. Ενδεικτικά, σχολίασε τις δυσκολίες στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας για τους καθηγητές που μετακινούνταν ώστε να καλύψουν το ωράριό τους και τη μείωση του αριθμού των εκπαιδευτικών ορισμένων ειδικοτήτων.

Μου μιλάνε για αξιολόγηση. Θα 'ρθει αύριο να αξιολογήσει αν έχω θετικό κλίμα μέσα στην τάξη, αν προάγεται η μάθηση, αν... αν... αν... πώς με βλέπουν οι άλλοι συνάδελφοι, πώς βλέπω τους γονείς, τι σχέση έχω με τους γονείς. Μα είναι δυνατόν να πηγαίνω σε 3 σχολεία και να έχω όλα αυτά;

Παλαιότερα και οι 3 τάξεις του γυμνασίου έκαναν Οικιακή Οικονομία. Τώρα νομίζω είναι μόνο δύο, οπότε εκ των πραγμάτων μειώθηκαν οι εκπαιδευτικοί του μαθήματος.

Ανέφερε επιγραμματικά μεταβολές που είχαν βιώσει λόγω της κρίσης οι καθηγητές (αύξηση ωραρίου, μείωση μισθού, αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα) και εξήγησε πώς η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και η φημολογούμενη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μετέβαλαν προσωρινά την καθημερινότητά τους. Εντόπιζε μάλιστα τον αντίκτυπο των εκπαιδευτικών αλλαγών στα αισθήματα των καθηγητών.

Τα προηγούμενα ένα δύο χρόνια που μπήκε μέσα η φοβερή αξιολόγηση και όλο αυτό το άγχος «θα αξιολογηθεί η μονάδα» και «να μαζέψετε αυτό» και «το lower, που είχα πάρει, παίρνει τόσο»... Δεν έχει σχέση με την κρίση, έχει σχέση με τον πανικό και τον φόβο... με την έννοια ότι κάποιιοι θα φύγουν. Εκεί είχε πέσει ένας πανικός «να πάμε σεμινάρια». Όταν έφυνγε αυτός ο πανικός, έχουμε χαλαρώσει όλοι.

Η Αγγελική σχολίασε διεξοδικότερα αλλαγές που αφορούσαν γενικότερα το σχολείο, είτε συνδέονταν με στοιχεία της διδακτικής διαδικασίας είτε αντικατόπτριζαν τη μείωση των δαπανών για την εκπαίδευση. Σε κάθε περίπτωση τις συνέδεε με τον ανθρώπινο παράγοντα.

Υπάρχει ένα ποσό που δίνει ο κάθε δήμος... χρήματα... για το πετρέλαιο που θα αγοράσει το κάθε σχολείο. Ο διευθυντής προσπαθεί να κάνει μια σχετική οικονομία για πιθανώς κρύες μέρες που θα 'ρθουν. Και είναι μέρες που το καλοριφέρ ανάβει 8 με 9 σε ένα σχολείο που μπάζει από παντού... Εμείς που έχουμε τελευταίες ώρες μάθημα, παγώνεις.

Ειδικότερα σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία εντόπιζε ζητήματα ως προς τη διδακτέα ύλη, τα βιβλία ή την αξιολόγηση των μαθητών. Τα ζητήματα αυτά άλλοτε τα απέδιδε στην κρίση και άλλοτε εμφανίστηκαν την περίοδο αυτή χωρίς να συνδέονται με την κρίση αιτιωδώς. Και σε αυτές τις επισημάνσεις της δεν παρέλειπε να υπογραμμίζει τις επιπτώσεις στον άνθρωπο: τους μαθητές και τους καθηγητές.

Τα βιβλία [στο αντικείμενό μου]... τα τελευταία χρόνια... είναι φοβερά δύσκολα. Είναι τεράστια η ύλη και πολύ δύσκολη κι εμείς χρειαζόμαστε τρία πράγματα... Πρέπει να μειωθεί η ύλη... κι άλλο, αλλά ριζικά... να γίνουν απλά και λίγα.

Έχεις το βιβλίο... Έχεις το Αναλυτικό Πρόγραμμα... Σου λέει η [σύμβουλος] «προσπάθησε να τα ταιριάσεις»... να το διανθίσεις με κείμενο, με αυθεντικό υλικό, με βίντεο... με ό,τι θέλεις... Είναι πάρα πολύ δύσκολο... Το βιβλίο είναι μια φωλιά, θα σου δώσει ένα κίνητρο και από κει και πέρα θα κάνεις πράγματα. Όταν αχρηστεύεται το βιβλίο... όλη η πρωτογενής εργασία είναι όλη δικιά σου.

Η ύλη μειώνεται, αυτό καλό είναι... Το επίπεδο των παιδιών πέφτει συνέχεια... Είναι η οικονομική κρίση και είναι η απαξίωση της γνώσης... τα πρότυπα έχουν αλλάξει... Στην εκπαιδευτική διαδικασία τι έχει αλλάξει; Είμαστε πιο χαλαροί... έχει πέσει πολύ και το επίπεδο των θεμάτων και πιο εύκολα μπαίνουν οι βαθμοί... Άρα προφανώς πρέπει να είσαι επιεικής... Είναι η επιείκεια στη συμπεριφορά... στη βαθμολογία... στις απαιτήσεις που μπορεί να έχεις.

Διαπιστώνουμε ότι η Αγγελική προβληματιζόταν για το επίπεδο των μαθητών και μέσα από την επιχειρηματολογία της έδειχνε πώς η κοινωνική κατάσταση επιδρά στις επιδόσεις τους και συνεκδοχικά στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Αναδείκνυε τη σύνδεση της κοινωνίας με το σχολείο και μέσα σε αυτό το πλαίσιο σχολίαζε τις καινοτομίες που επιχειρήθηκε να εισαχθούν.

Βάζοντας το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας στο σχολείο θεωρούν ότι αποφορτίζουν την οικογένεια από το να στέλνει το παιδί στο φροντιστήριο... Μπορεί να ακούς στις ειδήσεις και να λέει κάποιος «Α, το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας, τι ωραία, στο σχολείο. Άρα το παιδί δε θα πάει φροντιστήριο». Δεν

ισχύει αυτό το πράγμα. Δε γίνεται με 2 ώρες [ενν. διδασκαλίας του μαθήματος εβδομαδιαία].

Συνοψίζοντας, η Αγγελική φαίνεται ότι ακολούθησε ένα επάγγελμα που αντιστοιχούσε στο κληρονομημένο και επίκτητο κεφάλαιό της και ανταποκρινόταν στις προσδοκίες που είχε από την εργασία. Παράλληλα, η σταδιοδρομία της αποκλειστικά στον χώρο της εκπαίδευσης την είχε εξοικειώσει με το συγκεκριμένο habitus, ενώ δε θεώρησε ότι απώλεσε το συμβολικό της κεφάλαιο στη διάρκεια της κρίσης, εφόσον συνέχισε να εκτιμά ότι αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές της.

Σου λέει «Κοίτα, πώς είναι η μαμά μου, που δεν έχει διαβάσει, που δεν έχει τελειώσει το σχολείο! Κοίτα πώς είναι η κυρία που έχει τελειώσει ένα πανεπιστήμιο, πώς μιλάει, πώς στέκεται, τι ωραία που μας τα λέει!». Πρέπει ο καθηγητής... να είναι και το πρότυπο για τον μαθητή... να μην είναι αυτά που βλέπεις στην τηλεόραση... Πρέπει να 'ναι προσεκτικός ο καθηγητής και στον τρόπο που ντύνεται και σ' αυτά που λέει και στον τρόπο που στέκεται και σε όλα.

Η θετική αυτοεικόνα της, το αίσθημα μονιμότητας και ασφάλειας στην εργασία, η ικανοποίηση από το επάγγελμά της, η εστίασή της στον ανθρώπινο παράγοντα, η διατήρηση σε γενικές γραμμές του κληρονομημένου κεφαλαίου και ο μέτριος αντίκτυπος της κρίσης στην προσωπική της ζωή την καθιστούσαν περισσότερο ανθεκτική από άλλους εκπαιδευτικούς. Αυτό ίσως ερμηνεύει ότι σχολίαζε εκτενέστερα αλλαγές που τις συνέδεε με τη διδακτική πράξη και τους μαθητές, και ότι φαινόταν ευαισθητοποιημένη σε υπηρεσιακές δυσχέρειες συναδέλφων της.

Συμπεράσματα

Καθένας από τους τύπους που περιγράψαμε φάνηκε να αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο τις αλλαγές (εκπαιδευτικές ή αμιγώς υπηρεσιακές), ανάλογα με τις προσδοκίες από το επάγγελμα, που απορρέουν από το κεφάλαιο και το εγκατεστημένο habitus του κάθε τύπου.

Οι τύποι του καθηγητή που είχαν επενδύσει στο επάγγελμα για τη βελτίωση του οικονομικού, συμβολικού και κοινωνικού κεφαλαίου τους και ανατρέπεται ο σχεδιασμός της σταδιοδρομίας τους (Κασσάνδρα, Άρης), λόγω όσων ίσχυαν στη διάρκεια της κρίσης, αισθάνονται ότι μερικώς ή συνολικά δεν εκπληρώνονται οι προσδοκίες τους από το επάγγελμα. Από αυτούς τους εκπαιδευτικούς εκείνοι που

είχαν εργασιακή εμπειρία κυρίως στο πεδίο της σχολικής εκπαίδευσης (Κασσάνδρα) μιλούν διεξοδικά για τις υπηρεσιακές μεταβολές που έπληξαν το οικονομικό, συμβολικό και κοινωνικό τους κεφάλαιο και όταν σχολιάζουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές εξηγούν γιατί, ακόμη και στην περίπτωση που τις αποτιμούν ως θετικές, δεν μπορούν να τις εφαρμόσουν λόγω της υπηρεσιακής τους κατάστασης (π.χ. μετακίνησης σε 2-3 σχολεία). Αντίθετα, καθηγητές με αυξημένα εκπαιδευτικά προσόντα, των οποίων επίσης ανατρέπεται ο σχεδιασμός της σταδιοδρομίας (π.χ. αδυναμία απόσπασης σε πανεπιστήμιο ή ερευνητικό φορέα), αλλά μέσω του επαγγέλματος ευελπιστούσαν στην περαιτέρω ενίσχυση του συμβολικού τους κεφαλαίου και στη μετατρεψιμότητα του εκπαιδευτικού τους κεφαλαίου σε συμβολικό (Άρης), μιλούν διαφορετικά για τις αλλαγές: Αναφέρονται *συνοπτικά*, είτε με σαφήνεια είτε υπαινικτικά, στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν σε σχέση με την επαγγελματική τους εξέλιξη λόγω των μεταβολών διοικητικού τύπου, δηλαδή των αλλαγών στη δυναμική του πεδίου, αλλά περιγράφουν αναλυτικά τις ευρύτερες εκπαιδευτικές αλλαγές που άλλοτε αφορούν και τους ίδιους (π.χ. Τράπεζα Θεμάτων) και άλλοτε όχι (προσλήψεις μέσω ΕΣΠΑ). Αυτός ο τύπος καθηγητή θεωρεί τις αλλαγές ως αποδεκτό συστατικό στοιχείο του επαγγέλματος και επιχειρεί μια συναισθηματικά αποστασιοποιημένη και συνθετική ερμηνεία των μεταβολών, συνεκτιμώντας διάφορες παραμέτρους της εκπαίδευσης. Διαχωρίζει επομένως την «αντικειμενική» κριτική του στις αλλαγές από την καθυστέρηση που λόγω αυτών βιώνει ο ίδιος στην προσωπική επαγγελματική του πορεία.

Οι τύποι του εκπαιδευτικού που νιώθουν ότι μέσα από το επάγγελμά τους *εκπληρώνονται οι προσδοκίες τους*, ότι το σχολείο είναι ένα πεδίο όπου *εκδιπλώνεται ή ενισχύεται το δικό τους habitus* και ότι υπάρχει *σύγκλιση ή ταύτιση με το habitus της εκπαίδευσης* (Αλέξανδρος, Αγγελική) επικεντρώνονται στις εκπαιδευτικές αλλαγές που αφορούν το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αναφέρονται λιγότερο στις υπηρεσιακές δυσχέρειες των ίδιων (π.χ. διαθεσιμότητα) ή συναδέλφων τους (π.χ. μείωση ωρών διδασκαλίας ορισμένων μαθημάτων). Από αυτούς τους εκπαιδευτικούς εκείνοι που είχαν αποκλειστικά εργασιακή εμπειρία στην εκπαίδευση και είχαν επιλέξει από την αρχή ως επάγγελμα αυτό του καθηγητή (Αγγελική) μιλούν διεξοδικά για τις εκπαιδευτικές αλλαγές, είτε συμφωνούν με αυτές (π.χ. μείωση ύλης, νέα Προγράμματα Σπουδών) είτε διαφωνούν με τον τρόπο που επιχειρήθηκε να εφαρμοστούν (π.χ. Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας). Παράλληλα, επικεντρώνονται στη διδακτική και εκπαιδευτική διαδικασία, όπως υλοποιείται στη

σχολική μονάδα. Αντίθετα, καθηγητές, οι οποίοι επίσης νιώθουν ότι μέσα από το επάγγελμά τους εκπληρώνονται οι προσδοκίες τους, ότι το σχολείο είναι ένα πεδίο όπου εκδιπλώνεται ή ενισχύεται το δικό τους habitus και ότι υπάρχει σύγκλιση ή ταύτιση με το habitus της εκπαίδευσης, επέλεξαν όμως το επάγγελμα συνειδητά σε μεγάλη ηλικία, έχοντας εργασιακές εμπειρίες από διάφορους χώρους όπου είχαν αναπτύξει έναν ηγετικό ρόλο (Αλέξανδρος), προσεγγίζουν διαφορετικά τις εκπαιδευτικές αλλαγές. Αναφέρονται, όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, στις αλλαγές εντός της σχολικής μονάδας (π.χ. πιστοποίηση γνώσης υπολογιστών ενδοσχολικά), ανάγουν όμως τα ζητήματα στο πλαίσιο μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής. Η πορεία της σκέψης τους κινείται από το υποπεδίο της σχολικής μονάδας στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Επομένως, η έρευνα έδειξε ότι η αντιμετώπιση των αλλαγών στην εκπαίδευση, είτε αυτές αφορούν αμιγώς θέματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είτε υπηρεσιακά, δεν είναι ομόθυμη και ενιαία. Διαφοροποιείται ανάλογα με τις προσδοκίες που είχαν οι καθηγητές από το επάγγελμά τους, όπως αυτές διαμορφώθηκαν με βάση το κληρονομημένο και επίκτητο κεφάλαιό τους και με βάση το habitus των πεδίων στα οποία βρέθηκαν πριν από τον διορισμό τους στην εκπαίδευση.

Από τα προαναφερθέντα γίνεται αντιληπτό ότι τα αυξημένα εκπαιδευτικά προσόντα (εκπαιδευτικό κεφάλαιο) και η εργασιακή εμπειρία εκτός του πεδίου της σχολικής εκπαίδευσης (κοινωνικό κεφάλαιο) διευκολύνουν τη σχεδιασμένη αλλαγή θέσεων στο υποπεδίο του σχολείου (στρατηγικές αναμετατροπής), καθώς και τη νηφάλια αποτίμηση των εκπαιδευτικών αλλαγών σε αυτό το υποπεδίο (στρατηγικές αμοιβαίας μετατρεψιμότητας). Στην περίπτωση αυτή, τα άτομα μέσα στην κρίση μπορούν ευχερέστερα να διατηρούν ή να ενισχύουν τις στρατηγικές κοινωνικής αναπαραγωγής. Γενικότερα, η θέση των ατόμων στη δομή και τη δυναμική του πεδίου της εκπαίδευσης φαίνεται να επηρεάζει τη στάση και την πορεία τους στο υποπεδίο του σχολείου, ενώ τα ευρύτερα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά κεφάλαια καθορίζουν και εκείνα που αξιοποιούνται στον εργασιακό χώρο της εκπαίδευσης. Τα συμπεράσματα αυτά αναγόμενα στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής επιβεβαιώνουν, ενδεικτικά, την αξία της πρόσβασης των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες απόκτησης περαιτέρω τίτλων σπουδών και εκπαιδευτικών εμπειριών, τη σπουδαιότητα της παροχής ευκαιριών για τη βελτίωση της θέσης που έχει ο εκπαιδευτικός στο πεδίο της εκπαίδευσης, τη σημασία της δυνατότητας ενός

εκπαιδευτικού να διδάσκει περισσότερα του ενός γνωστικά αντικείμενα κ.ο.κ. Πρόκειται για κάποιες πρακτικές στην κατεύθυνση της άμβλυνσης των επιπτώσεων των «κρίσεων» αλλά κυρίως πρακτικές για τη διαχείριση αφενός των μεταβαλλόμενων συνθηκών και θέσεων στο πεδίο της εργασίας και αφετέρου των ταυτοτήτων που οι κρίσεις μετασχηματίζουν ή απειλούν.

Βιβλιογραφία

Αλεξιάκης, Μ. (2011) Παγκόσμια οικονομική κρίση και Ελλάδα: Ευκαιρία για μια νέα μεταπολίτευση;, *Πρακτικά Τρίτου Τακτικού Συνεδρίου Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας Ελληνική Κοινωνία 1975-2010: Μετασχηματισμοί, Ανακατατάξεις, Προκλήσεις*. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, 3-5 Νοεμβρίου 2011. Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία, σ. 21-30. Διαθέσιμο στο <http://www.hellenicsociology.gr/el/content/72> (Πρόσβαση 15 Ιουνίου 2020).

Απόφαση ΥΠΔΒΜΘ, υπ. αρ. πρωτ. 50313/Γ1/5-5-2010 *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας*. Διαθέσιμο στο [dide.flo.sch.gr > web > wp-content > uploads > 2013/03](http://dide.flo.sch.gr/web/wp-content/uploads/2013/03) (Πρόσβαση 22 Ιουνίου 2020).

Απόφαση 30972/Γ1 *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας – Διαδικασία αυτοαξιολόγησης*, ΦΕΚ Β' 614/15-3-2013. Διαθέσιμο στο [aee.iiep.edu.gr > default > files > iiep_files > Νομοθεσία](http://aee.iiep.edu.gr/default/files/iiep_files/Νομοθεσία) (Πρόσβαση 22 Ιουνίου 2020).

Βερέβη, Ά. (2020) *Οι μετασχηματισμοί της ταυτότητας του εκπαιδευτικού στην εποχή της κρίσης*, Αθήνα, Κέντρον Ερεύνες της Ελληνικής Κοινωνίας, Ακαδημία Αθηνών.

Bourdieu, P. (1984) Μερικές ιδιότητες των πεδίων (μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος & Π. Γεωργίου), στο Bourdieu, P., *Questions de Sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit, σ. 113-120.

Bourdieu, P. (1998) *Για την τηλεόραση* (μτφρ. Αλ. Σωτηρίου & Κ. Διαμαντάκου), Αθήνα, Πατάκη.

Bourdieu, P. (1999) *Γλώσσα και συμβολική εξουσία* (μτφρ. Κ. Καψαμπέλη), Αθήνα, Καρδαμίτσα.

Bourdieu, P. (2000) *Πρακτικοί λόγοι για τη θεωρία της δράσης* (μτφρ. Ρ. Τουτουντζή), Αθήνα, Πλέθρον.

Bourdieu, P. (2002) *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης* (μτφρ. Κ. Καψαμπέλη), Αθήνα, Πατάκη.

Bourdieu, P. (2005) *Για την επιστήμη και τις κοινωνικές της χρήσεις* (μτφρ. Μ. Θανοπούλου & Ε. Βαγγελάτου), Αθήνα, Πολύτροπον.

Bourdieu, P. (2006) *Η αίσθηση της πρακτικής* (μτφρ. Θ. Παραδέλλης), Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

Βρεττός, Ε. Γ. & Καψάλης, Α. (1994) *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης*, Θεσσαλονίκη, Art of Text.

Διαμαντής, Κ. (2011) Αυτοαξιολόγηση σχολείων: Μια κριτική προσέγγιση, *Θέσεις*, 117. Διαθέσιμο στο http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=1162&Itemid=29 (Πρόσβαση 19 Σεπτεμβρίου 2017).

Εγκύκλιος 37100/Γ1/31-3-2010 *Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας*. Διαθέσιμο στο [aee.iep.edu.gr > default > files > iep_files > Νομοθεσία \(Πρόσβαση 22 Ιουνίου 2020\)](http://aee.iep.edu.gr/default/files/iep_files/Νομοθεσία_(Πρόσβαση_22_Ιουνίου_2020).pdf).

Εγκύκλιος 1900089/Γ1/10-12-2013 *Εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 – Διαδικασίες*. Διαθέσιμο στο [aee.iep.edu.gr > default > files > iep_files > Νομοθεσία \(Πρόσβαση 22 Ιουνίου 2020\)](http://aee.iep.edu.gr/default/files/iep_files/Νομοθεσία_(Πρόσβαση_22_Ιουνίου_2020).pdf).

European Commission/EACEA / Eurydice (2016) *Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe – 2015/16*, Eurydice facts and figures, Luxembourg, Publications Office of the European Union. Διαθέσιμο στο https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/2/22/Teacher_salaries.pdf (Πρόσβαση 19 Σεπτεμβρίου 2017).

European Court of Auditors (2017) *The Commission's intervention in the Greek financial crisis*, Special Report No 17. Διαθέσιμο στο https://www.eca.europa.eu/Lists/ECADocuments/SR17_17/SR_GREECE_EN.pdf. (Πρόσβαση 16 Ιουνίου 2020).

Giddens, A. (2009) *Sociology*, Cambridge – Malden, Polity Press.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967) *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, New York, Aldine de Gruyter.

Η Αυγή (2016) *Οι αλλαγές του υπουργείου Παιδείας στο γυμνάσιο*. Διαθέσιμο στο <http://www.avgi.gr/article/10842/6608361/oi-allages-tou-ypourgeiou-paideias-sto-gymnasio> (Πρόσβαση 25 Σεπτεμβρίου 2017).

Johnson, R. B. & Christensen, L. B. (2014) *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*, 5η έκδοση, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington D.C., SAGE Publications.

Καλόγηρος, Β. (2014) *Σε ποιες ειδικότητες θα ανατίθενται στο εξής τα μαθήματα στα σχολεία*. Διαθέσιμο στο <http://www.news.gr/ellada/ekpaidefsh/article/172807/se-roiies-eidikohtes-tha-anatithentai-sto-exhs-ta-ma.html> (Πρόσβαση 20 Σεπτεμβρίου 2017).

ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ (2016) *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης, 2015, Η ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Μέρος Α': Το ευρωπαϊκό & διεθνές πλαίσιο αναφοράς (2002-2013)*, Αθήνα, ΚΑΝΕΠ (Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής) της ΓΣΕΕ (Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας). Διαθέσιμο στο [www.kanep-gsee.gr > sitefiles > files > 2015_ekth](http://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/2015_ekth) (Πρόσβαση 15 Ιουνίου 2020).

ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ (2017) *Ετήσια έκθεση για την εκπαίδευση 2016, Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης. Σύνοψη συμπερασμάτων. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση – Μέρος Β'. Το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2001-2014)*, Αθήνα, ΚΑΝΕΠ (Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής) της ΓΣΕΕ (Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας). Διαθέσιμο στο <https://www.kanep-gsee.gr/nea-anakoynoseis/-/etisia-ekthesi-gia-tin-ekpaidefsi-2016/> (Πρόσβαση 15 Ιουνίου 2020).

Κασιμάτη, Κ. (2004) *Δομές και ροές: Το φαινόμενο της κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας*, Αθήνα, Gutenberg.

Lynch, G. (χ.χ.) Sampling. Διαθέσιμο στο <https://www.kent.ac.uk/religionmethods/topics/Sampling.html?tab=bibliography> (Πρόσβαση 20/8/2018).

Μαρμαρινός, Ι. Γ. (1992) *Το σχολικό πρόγραμμα* (πανεπιστημιακές σημειώσεις), Αθήνα, χ.ε.

Martínez-Mesa, J., González-Chica, D. A., Duquia, R. P., Bonamigo, R. R. & Bastos, J. L. (2016) Sampling: how to select participants in my research study?, *An Bras Dermatol*, 91(3), σ. 326-330.

Morgan, M. S. (2012) *The world in the model, how economists work and think*, Cambridge, Cambridge University Press.

Morgan, M. S. & Knuttila, T. (2012) Models and modelling in economics, στο Mäki, U. (επιμ.) *Philosophy of economics. Handbook of the philosophy of science*, 13, Amsterdam, Elsevier, σ. 49-87.

Μπαγάκης, Γ. (2017) *Αποτίμηση της 19χρονης εμπειρίας αυτοαξιολόγησης σχολείου στην Ελλάδα*. Διαθέσιμο στο <https://www.esos.gr/arhtra/48464/apotimisi-tis-19hronis-empirias-aytoaxiologisis-sholeiyo-y-stin-ellada> (Πρόσβαση 19 Σεπτεμβρίου 2017).

Μπαμπά, Μ. & Κουλουμπαρίτη, Α. (2013) Εκπαιδευτικές καινοτομίες και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Σύγχρονες τάσεις, *Επιστήμες Αγωγής*, 3, σ. 7-22.

Μπουρντιέ, Π. (1994) *Κείμενα κοινωνιολογίας* (επιμ. Ν. Παναγιωτόπουλος), Αθήνα, Δελφίνι.

Μπουρντιέ, Π. (1999) *Κείμενα Κοινωνιολογίας* (επιμ. Ν. Παναγιωτόπουλος), Αθήνα, Στάχυ.

Μωυσίδου, Ε. (2012) *Το εργασιακό habitus των διευθυντών πολυθέσιων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αδημοσίευτη διπλωματική εργασία*, Πάτρα, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.

Νόμος 3833/2010 (ΦΕΚ 40/Α/15-3-2010) *Προστασία της εθνικής οικονομίας – Επείγοντα μέτρα για την αντιμετώπιση της δημοσιονομικής κρίσης*.

Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010) *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*.

Νόμος 3986/2011 (ΦΕΚ 152/Α/1-7-2011) *Επείγοντα μέτρα εφαρμογής μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015*.

Νόμος 4024/2011(ΦΕΚ 226/Α/27-10-2011) *Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο – βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015.*

Νόμος 4172/2013 (ΦΕΚ 167/Α/23-7-2013) *Φορολογία εισοδήματος, επείγοντα μέτρα εφαρμογής του ν. 4046/2012, του ν. 4093/2012 και του ν. 4127/2013 και άλλες διατάξεις.*

Νόμος 4186/2013 (ΦΕΚ 193/Α/17-09-2013) *Αναδιάρθρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις.*

Νόμος 4325/2015 (ΦΕΚ 47/Α/11-5-2015) *Εκδημοκρατισμός της διοίκησης – Καταπολέμηση γραφειοκρατίας και ηλεκτρονική διακυβέρνηση. Αποκατάσταση αδικιών και άλλες διατάξεις.*

Νόμος 4327/2015 (ΦΕΚ 50/Α/14-5-2015) *Επείγοντα μέτρα για την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.*

Noss, R. & Hoyles, C. (1996) *Windows on mathematical meanings, learning cultures and computers*, Dordrecht, Boston, London, Kluwer Academic Publishers.

Ντούρου, Ε. (2014) Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο σε περίοδο οικονομικής κρίσης, «*εκπ@ιδευτικός κύκλος*», 2(3), σ. 90.

OECD (2013) *Education indicators in focus – December 2013. Chapter B: Financial and human resources invested in education. EDIF 18.* Διαθέσιμο στο <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/educationindicatorsinfocus.htm> (Πρόσβαση 12/9/ 2017).

OECD (2018) *Education for a bright future in Greece, reviews of national policies for education, Paris, OECD Publishing.* Διαθέσιμο στο https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-for-a-bright-future-in-greece_9789264298750-en (Πρόσβαση 15 Ιουνίου 2020).

Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ. & Στυλιάρης, Ε. (2015) «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, σ. 25-35.

ΠΔ 28/2014 (ΦΕΚ 48/Α/28-2-2014) *Μεταθέσεις υπεράριθμων εκπαιδευτικών της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.*

Πεμεζίδου, Μ. (2013) Το κοινωνικό κράτος σε κρίσιμη καμπή, *Κοινωνιολογική Επιθεώρηση*, 1(1), σ. 57-70.

Runciman, W. G. (1983) *A treatise on social theory, Vol. I., The methodology of social theory*, Cambridge, Cambridge University Press.

Suri, H. (2011) Purposeful sampling in qualitative research synthesis, *Qualitative Research Journal*, 11(2), σ. 63-75.

Teddlie, C. & Yu, F. (2007) Mixed methods sampling: A typology with examples, *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), σ. 77-100.

Τσιώλης, Γ. (2014) *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*, Αθήνα, Κριτική.

ΥΠΑΔΜΘ-ΚΕΕ (2011) *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διαδικασία αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα. Βασικό πλαίσιο*, Αθήνα, ΥΠΑΔΜΘ-ΚΕΕ.

ΥΠΑΔΜΘ (2010) *Νέο σχολείο: Πρώτα ο μαθητής*. Διαθέσιμο στο <https://docplayer.gr/31148392-To-neo-sholeio-prota-o-mathitis-2.html> (Πρόσβαση 17 Ιουνίου 2020).

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014) *Τράπεζα Θεμάτων*. Διαθέσιμο στο <http://exams-repo.cti.gr/> (Πρόσβαση 20 Σεπτεμβρίου 2017) και στο http://meleagros.iep.edu.gr/?page_id=12 (Πρόσβαση 22 Ιουνίου 2020).

Υπουργική Απόφαση 141417/Δ2/2016 *Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες στο δημοτικό και στο γυμνάσιο*, ΦΕΚ 2871/Β/9-9-2016. Διαθέσιμο στο <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterothmia-ekpaideuse/upourgike-arophase-arithm-141417-d2-2016.html> (Πρόσβαση 22 Ιουνίου 2020).

Verevi, A. (2021) Understanding teachers through their life journey, their ambitions and their practices, *SN Social Sciences*, 1:72, σ. 1-24. DOI: <https://doi.org/10.1007/s43545-021-00081-1> (Πρόσβαση 12 Μαρτίου 2021).

Wacquant, L. (2014) Homines in extremis: What fighting scholars teach us about habitus, *Body & Society*, 20(2), σ. 3-17.

Walker, R. (1981) On the uses of fiction in educational research – (and I don't mean Cyril Burt), στο Smetherham, D. (επιμ.) *Practising evaluation*, Driffield, UK, Nafferton Book, σ. 147-165.

Weber, M. (1949) *On the methodology of the social sciences* (μτφρ. και επιμ. E. A. Shils & H. A. Finch), Illinois, The Free Press of Glencoe.

Weber, M. (2005) *Οικονομία και κοινωνία. Κοινωνιολογικές έννοιες*, 1 (μτφρ.-εισαγωγή-επιμ. Θ. Γκιούρας), Αθήνα, Σαββάλας.

Τοπική ιστορία και μαθητικοί διαγωνισμοί – Ο ενδιαμέσος ρόλος του κινηματογράφου και των εικαστικών τεχνών

Κωνσταντινίδου Καλλιόπη
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
kalli.konstant@gmail.com

Μίχου Περιστέρα
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
perimixou@gmail.com

Περίληψη

Βασικός σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η συμβολή του οπτικοακουστικού γραμματισμού στην κατανόηση της τοπικής ιστορίας, διαμέσου παραγόμενων μαθητικών καλλιτεχνικών προϊόντων, με αφορμή συναφείς μαθητικούς διαγωνισμούς. Οι μαθητές/-ήτριες δούλεψαν ομαδικά και ατομικά, με έμφαση στη «γραμματική» και στο «συντακτικό» της γλώσσας του κινηματογράφου και των εικαστικών τεχνών. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν δύο ταινίες μικρού μήκους, μία μυθοπλασίας και μία τεκμηρίωσης, καθώς και εικαστικά έργα ζωγραφικής και κολάζ. Όλα τα έργα τιμήθηκαν με βραβεία και επαίνους στους μαθητικούς διαγωνισμούς, στους οποίους και συμμετείχαν, με θέμα την τοπική ιστορία. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν είναι ότι στην ανάδειξη του τόπου και των ανθρώπων μιας περιοχής μέγιστο ρόλο μπορούν να παίξουν οι τέχνες ως εναλλακτικοί τρόποι μάθησης, καθώς εμπλουτίζουν τη γνώση με συναίσθημα και το συναίσθημα με ανθρωπισμό.

Λέξεις-κλειδιά: τοπική ιστορία, μαθητικός διαγωνισμός, οπτικοακουστικός γραμματισμός, κινηματογράφος, εικαστικές τέχνες

Abstract

The main purpose of this article is to contribute to the understanding and conquest of local history based on audiovisual literacy through the production of student artistic products submitted in relevant student competitions. Students worked in groups and individually, with emphasis on the “grammar” and “syntax” of the language of cinema and the visual arts. The results were two short films, one fiction and one documentary, as well as paintings and collages. All the projects were honored with prizes and praise in the student competitions they participated in, focusing on local history. The conclusions reached are that the arts can play a major role in shaping the place and people of an area as alternative ways of learning, as they enrich knowledge with emotion and emotion with humanity.

Keywords: local history, student competition, audiovisual literacy, cinema, visual arts

Θεωρητικό μέρος

Τοπική ιστορία

Η τοπική ιστορία ασχολείται με συγκεκριμένα ζητήματα, αξιοποιεί πηγές ενός τόπου, θέτει σκοπούς, ορίζει άξονες έρευνας, σχεδιάζει δραστηριότητες. Στρέφεται γύρω από γεγονότα και έργα των ανθρώπων μιας περιοχής και, άρα, πρωταγωνιστούν σε αυτή μικρές κοινωνικές ομάδες σε περιορισμένο χώρο αναφοράς (Ρεπούση, 2004). Πρόκειται για τη μικροϊστορία ενός τόπου, που όμως συχνά, με τις αποκλίσεις που παρουσιάζει από τη γενική μακροϊστορία, αποτελεί το κλειδί της ερμηνείας της ευρύτερης πολιτισμικής περιοχής, της εθνικής ιστορίας, της οικονομίας ή των πολεμικών γεγονότων (Παππάς, 2002).

Η ενασχόληση των μαθητών/-τριών με την τοπική ιστορία συμβάλλει στην ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων. Η από κοινού επιλογή του θέματος και η ομαδική εργασία, ανάλογα με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα της κάθε ομάδας, συνδιαμορφώνουν τα αποτελέσματα της έρευνας, ενισχύουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, φωτίζοντας παράλληλα και την ιστορία του τόπου τους. Ο καταμερισμός εργασίας στο συλλογικό έργο ενισχύει την αυτοεκτίμηση αλλά και την αποδοχή του άλλου. Η τεκμηρίωση των απόψεων διαμέσου των τοπικών ιστορικών ευρημάτων είναι για όλους μία πρόκληση για βιωματική προσέγγιση του παρελθόντος, που οδηγεί τόσο στην κατανόηση του κόσμου στον οποίο ζουν όσο και στην καλύτερη κοινωνική τους ένταξη. Οι μαθητές/-ήτριες, διαμέσου των διαθέσιμων πηγών, ασκούνται επαγωγικά σε νέες συνθέσεις και συμπεράσματα και αισθάνονται ότι με την εργασία τους συνέβαλαν δημιουργικά στην αυτογνωσία της κοινωνίας στην οποία ζουν (Βερτσέτης, 2002). Μάλιστα, αυτά τα συναισθήματα τα βιώνουν εντονότερα όταν, μέσα από εκδηλώσεις, δημοσιεύσεις, εκθέσεις, διαλέξεις ή μαθητικούς διαγωνισμούς, έχουν την ευκαιρία να προβάλλουν στην τοπική κοινωνία τα αποτελέσματα του μόχθου τους (Ρεπούση, 2000).

Η προσωπική εμπλοκή των μαθητών/-τριών στην έρευνα της τοπικής ιστορίας τους/τις εξασκεί στη μεθοδολογία της τεκμηρίωσης. Απαντούν στα ερωτήματα που θέτουν διαχειριζόμενοι/-ες το υλικό τους με αυτενέργεια, επινοητικότητα, παρατήρηση, περιγραφή, σύγκριση και, γενικά, ενεργητική ανακάλυψη. Έτσι, η μελέτη του παρελθόντος δεν είναι πλέον μια θεωρητική ενασχόληση, αλλά μια υψηλής ποιότητας βιωματική προσέγγιση. Η τεκμηρίωση είναι απτή, μέσα από φωτογραφίες, προφορικές μαρτυρίες, αντικείμενα καθημερινής χρήσης, εργαλεία,

συνήθειες, τρόπο ζωής, μνημεία, κτίσματα, σύγχρονα έργα, τοπικούς θρύλους, απομνημονεύματα κ.ά., ενώ παράλληλα απαιτεί και κριτική διαχείριση του όγκου των πληροφοριών (Ασωνίτης, 2001). Ακόμη, παρατηρώντας τις επιπτώσεις των αποφάσεων των ανθρώπων στο φυσικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, συναισθάνονται και την υπευθυνότητα της κοινωνίας των πολιτών.

Η μελέτη, λοιπόν, της τοπικής ιστορίας ξεκινά από την άμεση εμπειρία, σε αντίθεση με τη γενική ιστορία. Από το όνομα ενός δρόμου ή από μια παλιά φωτογραφία, η έρευνα διεισδύει σε όλο το φάσμα της κοινωνικής ζωής. Πηγές της τοπικής ιστορίας μπορεί να είναι αρχεία, επιστολές, κατάλοιπα του υλικού πολιτισμού, εργαλεία, μηχανές, οικιακά σκεύη, ενδυμασίες, σφραγίδες, νομίσματα, λογοτεχνικά έργα, έργα τέχνης, παλιές φωτογραφίες, αεροφωτογραφίες, κινηματογραφικό υλικό, προφορική παράδοση, προφορικές μαρτυρίες, βιβλιογραφία, τοπικός Τύπος, βιβλιοθήκες, παλαιά αντικείμενα καθημερινής χρήσης, τοπικά προϊόντα, τοπική συγκοινωνία, ιδρύματα και φορείς. Πηγές όμως της τοπικής ιστορίας, μπορεί να είναι και ο τρόπος με τον οποίο προσέλαβαν και βίωσαν σπουδαία ιστορικά γεγονότα της νεότερης ελληνικής ιστορίας οι κάτοικοι ενός συγκεκριμένου τόπου, όπως τη Μικρασιατική Καταστροφή και τις συνέπειές της, τον Ελληνοϊταλικό πόλεμο, την Κατοχή και την αντίσταση κατά των δυνάμεων κατοχής (Χρυσafiδης, 2000).

Η προώθηση της τοπικής ιστορίας διαμέσου μαθητικών διαγωνισμών

Δύο χαρακτηριστικές περιπτώσεις προώθησης της τοπικής ιστορίας διαμέσου μαθητικών διαγωνισμών είναι οι εξής:

Το Υπουργείο Μακεδονίας-Θράκης σε συνεργασία με την Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας, το Ίδρυμα Μουσείου Μακεδονικού Αγώνα και το σωματείο «Οι φίλοι του Μουσείου Μακεδονικού Αγώνα», προκήρυξαν τον 4ο μαθητικό διαγωνισμό για το σχολικό έτος 2017-18 και τον 5ο μαθητικό διαγωνισμό για το σχολικό έτος 2018-19, για μαθητές/-ήτριες όλων των τάξεων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με θέμα την τοπική ιστορία. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/-ήτριες κλήθηκαν να εστιάσουν στην κοινωνική κατάσταση, στην πνευματική ζωή, στην εθνική ζωή και στους αγώνες, στη Μακεδονία και στη Θράκη, από τα τέλη του 18ου αιώνα και έως το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, περίπου δηλαδή έως τα μέσα της δεκαετίας του 1940. Η εστίαση ήταν χρονικά ελεύθερη,

αρκεί να ενέπιπτε στα παραπάνω χρονικά όρια, ενώ τοπικά θα μπορούσε να κυμαίνεται σε επίπεδο χωριού ή και σε ολόκληρη τη Μακεδονία – Θράκη. Μια τέτοια προτεινόμενη χρονική εστίαση ήταν πρόσφυγες της Μικρασιατικής Καταστροφής στη Μακεδονία και στη Θράκη, η περίοδος της γερμανικής και της βουλγαρικής κατοχής και το Ολοκαύτωμα. Οι μαθητές/-ήτριες μπορούσαν να συμμετέχουν παράγοντας τέχνη, όπως ταινίες και εικαστικά έργα.

Επίσης, το Υπουργείο Εθνικής Άμυνας σε συνεργασία με το Τμήμα Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης και Ψηφιακών Μέσων του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών και με την υποστήριξη του Πανελληνίου Συνδέσμου Ποντίων Εκπαιδευτικών συνδιοργάνωσαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα/Διαγωνισμό «Ποντιακός Ελληνισμός: Μνήμες και όνειρα, παρελθόν, παρόν και μέλλον». Ο διαγωνισμός ξεκίνησε στις 31 Οκτωβρίου 2018, έληξε στις 29 Μαρτίου του 2019, τα αποτελέσματά του ανακοινώθηκαν τον Μάιο του 2019, ενώ οι καλύτερες μαθητικές δημιουργίες βραβεύθηκαν σε ειδική εκδήλωση το φθινόπωρο του 2019 στη Θεσσαλονίκη. Ο διαγωνισμός απευθυνόταν σε μαθητές/-ήτριες όλων των τάξεων νηπιαγωγείων, δημοτικών σχολείων, γυμνασίων και λυκείων της Ελλάδας και της ομογένειας, δημόσιων και ιδιωτικών, και είχε ως βασική επιδίωξη να γνωρίσουν οι μαθητές/-ήτριες όλων των βαθμίδων, από την Ελλάδα και την ομογένεια, τον ποντιακό ελληνισμό και συγκεκριμένα την ιστορία του, τον πολιτισμό του και τη συμβολή του στην ανάπτυξη της Ελλάδας και στη διαμόρφωση της πολιτιστικής της ταυτότητας. Μερικοί από τους προτεινόμενους θεματικούς άξονες του διαγωνισμού ήταν η ιστορία του Πόντου, η καθημερινότητα των Ποντίων, ήθη, έθιμα, τραγούδια, ενδυμασίες, διατροφή, η ποντιακή διάλεκτος, οι ποντιακές κοινότητες ανά τον κόσμο, η Παναγία Σουμελά και τα μοναστήρια του Πόντου, ο Πόντος μέσα από εικόνες και κείμενα, η συμβολή των Ποντίων στην ανάπτυξη της Ελλάδας, οι πρόσφυγες Πόντιοι του προηγούμενου αιώνα και το προσφυγικό πρόβλημα σήμερα, οι Πόντιοι σήμερα. Κάποιες από τις κατηγορίες δημιουργιών των μαθητών/-τριών που συμμετείχαν θα μπορούσαν να είναι ταινία μικρού μήκους, μυθοπλασίας ή ντοκιμαντέρ, μουσική σύνθεση (μουσική σύνθεση ή ολοκληρωμένο τραγούδι ή μελοποίηση γνωστού ποιήματος, στη νεοελληνική γλώσσα ή στην ποντιακή διάλεκτο), εικαστικό έργο κ.ά.

Ο οπτικοακουστικός γραμματισμός στην τοπική ιστορία, διαμέσου μαθητικών διαγωνισμών

Όρος συμμετοχής σε μαθητικούς διαγωνισμούς με θέμα την τοπική ιστορία, όπως διαπιστώνουμε και από τους παραπάνω διαγωνισμούς, είναι συνήθως το παραγόμενο προϊόν να ανήκει στον χώρο της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Έτσι, ο εκφραστικός κώδικας της κινηματογραφικής γλώσσας ή των εικαστικών τεχνών γίνεται και το κλειδί του βαθμού αφομοίωσης, αλλά και του τρόπου πρόσληψης της τοπικής ιστορίας (Κόκκος κ.ά., 2011). Οι μαθητές/-ήτριες μαθαίνουν να αναλύουν και να αποκωδικοποιούν τους κατασκευαστικούς κώδικες του πολυτροπικού μηνύματος της κάθε τέχνης, ώστε να τους συνδέουν δημιουργικά με το θέμα τους (Baynham, 2002). Έτσι, οι μαθητές/-ήτριες μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, είναι ενεργοί θεατές και αργότερα γίνονται και ενεργοί πολίτες, καθώς παράγουν δικές τους δημιουργίες, με φαντασία, διάλογο, συσχετισμούς και κριτική σκέψη (Piault, 2008).

Στην κατασκευή, για παράδειγμα, μιας ταινίας μικρού μήκους, η πλοκή, η δράση, η λύση και η κάθαρση οξύνουν την ικανότητα του/της μαθητή/-ήτριας να χειρίζεται μία πληθώρα οπτικοακουστικών προϊόντων. Η οργάνωση της πληροφορίας μέσα στο κάδρο, η γωνία λήψης της κάμερας, η κλίμακα των αντικειμένων, η προοπτική, η ισορροπία φωτός-σκιάς, το χρώμα προσδίδουν τον οπτικό ρυθμό της εικονοαφήγησης. Το τετραγωνισμένο κάδρο τραβά την προσοχή στο κέντρο, ενώ το επίμηκες επιτρέπει το ταξίδι του ματιού σε πολλές εστίες προσοχής. Το μακρινό πλάνο εισάγει γενικά στο θέμα, ενώ το κοντινό κατευθύνει τη ματιά του θεατή σε λεπτομέρειες. Η κοντρ-πλονζέ γωνία λήψης, από κάτω προς τα πάνω, προσδίδει στο θέμα ισχύ. Ισχύ αποκτά το θέμα και με την επιλογή της κατάλληλης ηχητικής επένδυσης, όπως διάλογοι, μουσική επένδυση ή αντίστιξη, φωνή εκτός δράσης (γνωστή ως voice over), απόδοση του ακουστικού χώρου. Ακόμη, οπτικό ρυθμό στην κατασκευή μιας ταινίας μικρού μήκους μπορεί να δίνει η ένωση των πλάνων μεταξύ τους, το μοντάζ, τα οποία συναρμολογούνται είτε με χωρική ή χρονική συνέχεια ή ασυνέχεια είτε με αντίθεση. Έτσι, ο αφηγηματικός χρόνος μπορεί να εμφανίζεται γραμμικός, μη γραμμικός, συνεχής ή ελλειπτικός (Bernard, 2010). Οι μαθητές/-ήτριες επιλέγουν αν η ταινία τους θα είναι ταινία μυθοπλασίας, δηλαδή διδασκαλία ηθοποιών σε εκτέλεση προδιαγεγραμμένης δράσης, ή ταινία τεκμηρίωσης – ντοκιμαντέρ, δηλαδή αυθεντική δράση μπροστά από τον φακό χωρίς σκηνοθετική καθοδήγηση (Bordwell & Thompson, 2011).

Στην κατασκευή, πάλι, εικαστικών τεχνών, όπως έργα ζωγραφικής ή κολάζ, η οπτική παιδεία επικοινωνεί ποιότητες του εσωτερικού κόσμου, συναισθήματα, ενδιαφέροντα, σκέψεις, προσδοκίες, σε συνθέσεις με αναγνωρίσιμη μορφή. Αυτή η επικοινωνία στηρίζεται στο χρώμα, στη γραμμή, στον τόνο, στο μοτίβο, στην υφή, στο σχήμα και στη φόρμα (Arnheim, 2007). Οι μαθητές/-ήτριες ως ενεργοί και κριτικοί αναγνώστες των κειμένων ή των εικόνων, ερμηνεύουν μέσα από τις συνθέσεις τους έννοιες και νοήματα πέρα από το προφανές, δίνοντας συναισθηματικές ή κοινωνικές προεκτάσεις (Βάος, 2008). Μέσα από τη βιωματική μάθηση, την αισθητική καλλιέργεια, την καλλιτεχνική τους έκφραση και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν με κριτική και διεισδυτική ματιά τα οπτικά προϊόντα του σύγχρονου πολιτισμού, παίρνοντας θέση απέναντι σε αυτά ως υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες (Berger, 2011).

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη δύο ειδών τεκμηρίων τοπικής ιστορίας, της προφορικής μαρτυρίας και των αντικειμένων ιδιωτικού και δημόσιου βίου, ως έμπνευση ατομικής και ομαδικής καλλιτεχνικής δημιουργίας, αλλά και αισθητικής έκφρασης, απόλαυσης και, τελικά, αγωγής. Το έναυσμα αυτής της δημιουργίας ήταν η συμμετοχή σε μαθητικούς διαγωνισμούς που διοργανώνονται από επίσημους φορείς, οι οποίοι θεωρούν επιβεβλημένη την επιβίωση και διάδοση της ατομικής και συλλογικής τοπικής ιστορικής μνήμης.

Βιβλιογραφική τεκμηρίωση

Τοπική ιστορία και προφορική μαρτυρία

Οι επίσημες γραπτές πηγές της ιστορίας, τα αρχεία, εμφανίζονται συχνά ελλιπή, με κενά, όσον αφορά την κοινωνική και ψυχολογική επιρροή των επίσημων γεγονότων στις υποκειμενικότητες, έτσι όπως αυτές εκφράζονται μέσα από τις ποικίλες συλλογικότητες. Η Ρέα Κακάμπουρα (2011) επισημαίνει την αξία της βιογραφικής μεθόδου και των προφορικών πηγών στην ιστορική έρευνα. Η βιογραφική έρευνα, ως ποιοτική έρευνα, προϋποθέτει εξ ορισμού συγκεκριμένο, χωροχρονικά, πεδίο έρευνας και, άρα, παραπέμπει στην τοπική ιστορία. Προφορικές πηγές της βιογραφικής προσέγγισης αποτελούν οι προσωπικές μαρτυρίες, είτε ως απλές αφηγήσεις ζωής είτε ως ιστορίες ζωής, όταν αυτές διασταυρώνονται και με

άλλα τεκμήρια, όπως τα διάφορα κατάλοιπα του υλικοτεχνικού πολιτισμού. Η βιογραφική προσέγγιση είναι η βιωμένη ιστορία, από κάτω προς τα πάνω, και με αυτόν τον τρόπο συμβάλλει στη μετάβαση της ιστοριογραφίας από τις επίσημες δομές στις ατομικότητες. Σε αυτή τη μετάβαση ενδεχομένως να έρχονται στο φως αξίες, μεταβαλλόμενες προοπτικές του αφηγητή, αυτοαναφορές και ίσως έτσι να προκύπτει και απόσταση ανάμεσα στη δημόσια εικόνα ενός γεγονότος και στην προσωπική εμπειρία της ανάμνησης. Τέτοια περίπτωση αποτελούν για τη Θεσσαλονίκη προσωπικά βιώματα ανθρώπων που έζησαν τη δεκαετία του 1940 ή την προσφυγιά ως Μικρασιάτες πρόσφυγες.

Η μνήμη, λοιπόν, ατομική, αλλά και συλλογική, μετατοπίζει το κέντρο βάρους της ιστορικής επιστήμης από τα επίσημα γεγονότα στην καθημερινότητα των απλών ανθρώπων και παράλληλα, καθώς αυτή η καθημερινότητα αναδύεται στην επιφάνεια, εμπλουτίζεται και με στοιχεία λογοτεχνίας ή και ψυχανάλυσης. Ο απολογισμός ζωής, η ατομική ιστορία, οι αναδρομές και οι προλήψεις, τα ακατέργαστα συναισθήματα και οι τραυματικές εμπειρίες συντελούν στην ανακατασκευή του εαυτού και στην αναδιαμόρφωση της ταυτότητας σε πολύ προσωπικό πλαίσιο.

Σε αυτόν τον επαναπροσδιορισμό, κρίσιμο ρόλο παίζουν επίσης η ανάδειξη, η κατανόηση και η ερμηνεία των επιλογών των υποκειμένων δράσης, όχι ξεκάθαρα ως ατομικών επιλογών, αλλά ως πλέγμα συγκεκριμένων συνθηκών και κοινωνικών σχέσεων, ιστορικά και πολιτισμικά διαμορφωμένων. Έτσι, ενδεχομένως, κυρίαρχα αφηγήματα και καθιερωμένες εκτιμήσεις να διασώζονται πλέον διαμέσου της βιοματικής προσέγγισης και της ιστορικότητας της μνήμης, όχι στην πρώτη τους εντύπωση, αλλά αναθεωρημένα.

Η πρόσληψη της σύγχρονης ιστορίας από τα σιωπηρά υποκείμενα, αυτά δηλαδή που δεν αναφέρονται στην επίσημη βιβλιογραφία, όπως αυτή προκύπτει μέσα από τις βιοαφηγήσεις τους, μπορεί να αποτελεί αντικείμενο όχι μόνο της ίδιας της ιστορικής έρευνας, αλλά και μιας εστιασμένης διεπιστημονικής, διαθεματικής μελέτης. Η ατομική ιστορία ενός υποκειμένου μπορεί να διασυνδέεται με την ιστορία μιας συγκεκριμένης ομάδας ή κοινότητας και τότε η βιογραφική μέθοδος αξιοποιείται για να προσεγγίζει ένα κοινωνικό, κοινωνιολογικό, ψυχολογικό, ανθρωπολογικό, πολιτικό ή ακόμη και λαογραφικό φαινόμενο. Έτσι, η προφορική μαρτυρία ενός πολέμου και των συνεπειών του, όπως, για παράδειγμα, ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, ο Εμφύλιος, η προσφυγιά ή η οπτική μαρτυρία της οικοσκευής ή της ενδυμασίας στον Πόντο μπορούν να ορίζουν ως ασυνείδητος κοινωνικός και πολιτισμικός περίγυρος

και ως ασυνείδητος εαυτός την ψυχοκοινωνική ταυτότητα των υποκειμένων. Σε αυτή την περίπτωση, η ιστοριογραφία, έχοντας ανατρέξει σε αυθεντικές της πηγές, αναδεικνύει τη δυνατότητα μιας ολιστικής προσέγγισής της.

Οι βιοαφηγήσεις των κοινωνικά δρώντων ατόμων, ως πρωτογενείς ιστορικές πηγές, ως υλικά τεκμήρια ζωής και ως τελετουργικές αναφορές, πέρα από τις έντυπες εκδόσεις, όταν διαδίδονται με οπτικά ή και οπτικοακουστικά μέσα ως αρχεία, διαμορφώνουν ευκολότερα και ταχύτερα τη συλλογική μνήμη και τη συλλογική ιστορική συνείδηση. Η αναπαράσταση των γεγονότων από τον καλλιτέχνη, τον σκηνοθέτη ή απλώς τον δημιουργό μιας ταινίας, με αυταξία των δεδομένων, με κρυμμένες εκδοχές, με ιδεολογικούς κώδικες, με ρητορικούς τρόπους, με ιστορικά συμφραζόμενα, ίσως και με την τυχαιότητα που διέπει τη ζωή του κάθε υποκειμένου, μπορούν να οδηγήσουν τελικά σε μια μετα-ιστορία, μια μεταμοντέρνα εκδοχή της ιστορίας (Κακάμπουρα, 2011). Τη δική τους εκδοχή, λοιπόν, της επίσημης ιστορίας παρουσίασαν και οι μαθητές/-ήτριες που μετείχαν στους προαναφερθέντες μαθητικούς διαγωνισμούς, οπτικοποιώντας καίρια σημεία των προφορικών μαρτυριών που οι ίδιοι/-ες επέλεξαν ως σενάριο και αφού επεσήμαναν αυτά τα καίρια σημεία στο γραπτό κείμενο με έντονη γραφή.

Τοπική ιστορία και υλική κουλτούρα

Η υλική κουλτούρα στη βιογραφική προσέγγιση μπορεί να διασυνδέσει στοιχεία λαογραφίας, ήθη, έθιμα, τελετουργίες ή και κατάλοιπα πολιτισμών με τις αφηγήσεις και τις ιστορίες ζωής (Δουλαβέρας, 2013). Μια τέτοια περίπτωση υλικής κουλτούρας αποτέλεσε για τους/τις διαγωνιζόμενους/-ες μαθητές/-ήτριες του σχολείου μας η κοινότητα των χωριών της Σάντας, στον ανατολικό ορεινό Πόντο. Τα κειμήλια με τα οποία ασχολήθηκαν αφορούν μαγειρικά σκεύη, διακοσμητικά αντικείμενα, καθώς και εξαρτήματα της νυφικής φορεσιάς.

Μαγειρικά σκεύη και διακοσμητικά αντικείμενα

Το μαγειρείο ήταν η κουζίνα του σανταΐκου σπιτιού, με το τζάκι. Τα χάλκινα σκεύη, *πακούρα*, πρόδιδαν με το πλήθος τους την οικονομική κατάσταση του νοικοκύρη, ενώ με την τάξη και την καθαριότητά τους αποδείκνυαν τη νοικοκυροσύνη της οικοδέσποινας. Τέτοια χάλκινα σκεύη ήταν η *χελβανή*, ρηχή χάλκινη χύτρα με καπάκι, δίσκοι ρηχοί χωρίς χείλη και τεντζερέδες, κατσαρόλες

διαφόρων μεγεθών. Πλούτο πρόδιδαν και τα πήλινα πιάτα, «τσανάκια», γυαλισμένα από μέσα ή τα πιάτα από πορσελάνη που τα έφερναν από την Πόλη ή από τη Ρωσία. Συνήθως αυτά τα πιάτα ήταν τοποθετημένα στο περβάζι του τζακιού, ενώ μια μικρή *χελβανή* ήταν πάντα τοποθετημένη μέσα στο τζάκι. Ακόμη, μέσα στο τζάκι κρέμονταν δύο τηγάνια. Το μεγάλο τηγάνι ήταν το *κλωστοτήγανο*, που με το ειδικό του καπάκι, το *στρεφτάρι*, γυρίζανε οι νοικοκυρές τα φαγητά για να τηγανιστούν και από την άλλη πλευρά. Ακόμη, μέσα στο τζάκι ήταν τοποθετημένη η *εμπροστία*, ένα σιδερένιο τρίποδο που υποβαστάζει τον *τεντζερέ*. Κοντά στο τζάκι ήταν τοποθετημένο το σταμνί ή *κουκούμι*, χάλκινο δοχείο νερού. Μπροστά στο τζάκι, στο πάτωμα, ήταν στρωμένα χαλιά, «χράμια» και «κιλίμια». Μέσα στο μαγειρείο η νύφη συνήθως ζύμωνε το ψωμί, η γιαγιά έπλενε τα πιάτα και τα εγγόνια παρακολουθούσαν τις δουλειές του σπιτιού και έπαιζαν.

Δίπλα στο μαγειρείο βρισκόταν πάντα μια μικρή αποθήκη τροφίμων για όλη τη χρονιά, το «κελάρι», με ράφια στους τοίχους. Τα τρόφιμα αποθηκεύονταν σε μικρά πήλινα δοχεία με επιχρισμένη εσωτερική επιφάνεια, όπως κομπόστες φρούτων, ή σε ξύλινα δοχεία σε σχήμα βαρελιού όπου διατηρούσαν βούτυρο ή έπηζαν γιαούρτι ή και σε μεγάλα πήλινα δοχεία, πιθάρια, αλειμμένα μέσα και έξω με καθαρή πίσσα, όπου έβαζαν τουρσί.

Τα σπίτια, γενικά, στη Σάντα ήταν μονώροφα ή διώροφα. Όλοι οι χώροι, ο προθάλαμος, το δωμάτιο υποδοχής, τα δωμάτια ύπνου, συνήθως διακοσμούσαν με πολύτιμα χαλιά και πανάκριβα κρυστάλλινα βάζα (Καλπίδου-Χανιαλάκη, 1983).

Νυφική φορεσιά

Μέρη της νυφικής φορεσιάς ήταν το *σπαλέρ*, η *ζουπούνα* ή *ζιπούνα*, το *ζωνάρ*, η *τσόχα*, η *φοτά*, το *τσικ* (μαντίλι) και το δαχτυλίδι (Οικονομίδης, 1929).

Το *σπαλέρ* ήταν ξεχωριστό κομμάτι υφάσματος σε σχήμα τραπεζίου, δενόταν με ταινίες στον αυχένα ή και χαμηλά στην πλάτη και μπορούσε να φορεθεί κάτω ή και πάνω από τη *ζουπούνα*. Ήταν ένδυμα επιστήθιο, με εσωτερική φόδρα από άσπρο πανί, με σιρίτι γύρω γύρω στις άκρες, με σχέδια κεντημένα με χρυσό νήμα, σταυρούς, καντήλες, δηλαδή σχηματοποιημένα πτηνά και άνθη, ή τον δικέφαλο αετό, και κάλυπτε το στήθος από τον λαιμό μέχρι τη μέση εμπρός. Από τις δύο άκρες των ταινιών του κρέμονταν συνήθως ασημένια κοσμήματα.

Η νυφική ζουπούνα ήταν μακρύς χιτώνας με μανίκια σε ριχτό τύπο. Το σχήμα της είναι απλό και τυποποιημένο, όμως η διαφοροποίηση και η εναλλαγή της πετυχαίνονται με βάση το υλικό κατασκευής. Το υλικό παρουσιάζει ποικιλία στην ποιότητα, στο σχέδιο ύφανσης και στα χρώματα, ενώ η εμπορική επικοινωνία του Πόντου με Ανατολή και Δύση μπορούσε να εξασφαλίζει σε όλη την περιοχή της Σάντας υφάσματα και εξαρτήματα της φορεσιάς τόσο από την παραδοσιακή Ανατολή όσο και από τη βιομηχανική Δύση. Στην επίσημη τελετή του γάμου η νυφική ζουπούνα κατασκευαζόταν από πολύτιμα υφάσματα βαμβακομέταξα, ολομέταξα, ταφτά, σατέν, υφαντό ή βελούδο «κατιφέ». Τα υφάσματα μπορούσαν να είναι και πολύχρωμα, βυσσινί, μοβ, πράσινο, μπλε, ριγέ, με χρυσές και ασημένιες κλωστές σε θέματα γραμμικά, ανατολίτικα σχηματοποιημένα πτηνά, ή μικρά και μεγάλα φυτικά θέματα. Η ποικιλία χρωμάτων και θεμάτων έδινε τη δυνατότητα συνδυασμού του τύπου της ζουπούνας με την προσωπική αισθητική της νύφης. Στα χωριά της Σάντας, στην ορεινή περιοχή του ανατολικού Πόντου, η νύφη φορούσε δύο ζουπούνες και σπάνια τρεις. Τα χρώματά τους εμφάνιζαν έντονη αντίθεση, καθώς, όταν φορούσε την ανοιχτόχρωμη άσπρη ή κίτρινη ζουπούνα ως εξωτερικό ένδυμα, τη συνδύαζε με τη σκουρόχρωμη μπλε ή βυσσινί, την οποία έφερε ως εσωτερικό ένδυμα. Η εξωτερική ζουπούνα ήταν πιο ανοιχτή στο στήθος και πιο κοντή στο μάκρος, τέσσερα εκατοστά, για να φαίνεται η εσωτερική ζουπούνα (Καλπίδου, 1983).

Στη Σάντα του Πόντου ο γάμος ήταν η τελετή για την απόκτηση και στη συνέχεια τη διατήρηση ή και την κατάργηση της νυφικής ζουπούνας, ανάλογα και με τα πεθερικά. Άλλοτε η νεαρή γυναίκα φορούσε τις νυφικές της ζουπούνες μέχρι να αποκτήσει παιδιά και μετά τις εγκατέλειπε. Στην προίκα της, πάντως, στο σεντούκι της, έπρεπε, συνήθως, να έχει τρεις έως και δεκαπέντε δικές της ζουπούνες, πέρα από τις νυφικές, γιατί οι νυφικές ζουπούνες ήταν, αποκλειστικά, γαμήλια δώρα του γαμπρού. Γενικά, η προίκα της νύφης περιείχε μόνο ρούχα, ούτε ακίνητα ούτε μετρητά, ενώ αντιθέτως ο γαμπρός όφειλε να «εξαγοράσει» τη νύφη προσφέροντας τα περισσότερα και πολυτιμότερα δώρα και συχνά οι διαπραγματεύσεις ήταν σκληρές και ο ανταγωνισμός μεγάλος. Αυτό που «ανέβαζε την τιμή» της νύφης ήταν το γένος και η θέση της οικογένειάς της στην κοινωνία. Ορθά κριτήρια επιλογής για τον γαμπρό ήταν η παρόμοια οικονομική και κοινωνική κατάστασή του με αυτή της νύφης, καθώς και το καλό όνομα στην κοινωνία που είχε το οικογενειακό περιβάλλον της νύφης (Σέργης, 2007).

Το ζωνάρ είχε μήκος τρία μέτρα και πλάτος μισό μέτρο. Ήταν φτιαγμένο είτε από βαμβακερό ύφασμα της Κριμαίας ή της Περσίας είτε από λεπτό μάλλινο ύφασμα από την Ινδία είτε από μεταξωτό ύφασμα από την Τρίπολη της Αφρικής. Στα δύο άκρα είχε κρόσσια, ήταν ποικιλόχρωμο με πυκνές ραβδώσεις, οι οποίες και σχημάτιζαν κατά το δέσιμο μικρά τετράγωνα.

Η τσόχα ήταν πανωφόρι ανοιχτό μπροστά, χωρίς φόδρα, ποδήρες, και διακοσμούσαν στις άκρες γύρω γύρω από σιρίτια.

Η φοτά ήταν είδος ποδιάς από ύφασμα τετράγωνο, βαμβακερό ή μεταξωτό με πλατιές ραβδώσεις καθέτως ή οριζοντίως. Φοριόταν πάνω από τη ζουπούνα, έφτανε μέχρι τα πόδια και δενόταν πίσω, στη μέση.

Το τσικ, νυφικό μαντίλι της κεφαλής, ήταν μεγάλο και τετράγωνο, με ύφανση από βαμβάκι, σε χρώμα συνήθως κόκκινο και κίτρινο με κόκκινα κλαδιά. Πάνω σε αυτό τύλιγαν τις πλεξίδες της νύφης με φορά από το πίσω μέρος της κεφαλής της, πάνω από τα αυτιά και, τέλος, τις διασταύρωναν πάνω από το μέτωπο. Η συμβολική αρπαγή του μαντιλιού της νύφης από την πλευρά του γαμπρού θεωρούνταν ένδειξη της κατοχής της κατά το νυφέπαρμα. Το νυφέπαρμα, δηλαδή η αρπαγή της νύφης, ήταν βασικό στάδιο της γαμήλιας τελετουργίας και συχνά, ως βίαιη εκδήλωση, συνοδευόταν από διάφορα συμβολικά δρώμενα (Σέργης, 2007).

Το χρυσό δαχτυλίδι του γάμου ήταν συνήθως διακοσμημένο με πετραδάκια πολύτιμα σε σχήμα τριγώνου ή τετραγώνου. Η απόκτηση του νυφικού δαχτυλιδιού από τη νύφη γινόταν στο πρώτο πρωινό γεύμα μετά τον γάμο. Το γεύμα αυτό το πρόσφερε η μητέρα του γαμπρού στο πατρικό του σπίτι, όπου και επρόκειτο να διαμείνουν οι νεόνυμφοι. Το δαχτυλίδι το έβρισκε η νύφη μέσα σε τηγανισμένη ψίχα ψωμιού με βούτυρο και ζάχαρη ή μέλι. Ακολούθως, «κλυνόταν η γλώσσα της νύφης» και ξεκινούσε μεταξύ των νεονύμφων η συνομιλία. Η νύφη, λοιπόν, εισερχόταν μέσα από αυτή την τελετουργία της εύρεσης του νυφικού δαχτυλιδιού στον κόσμο του γαμπρού (Σέργης, 2007).

Στόχος

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η κινηματογραφική και η εικαστική απόδοση από μαθητές/-ήτριες του 2ου ΓΕΛ Ελευθερίου-Κορδελιού, από την άποψη του οπτικοακουστικού τους γραμματισμού (Cook-Gumperz, 2008· Avgerinou & Ericson, 1997), περιστατικών σύμφωνα με μαρτυρίες ανθρώπων που

βίωσαν τόσο τη Μικρασιατική Καταστροφή και την προσφυγιά όσο και την Κατοχή, την αντίσταση και την απελευθέρωση. Συγκεκριμένα, πρόκειται για:

α) Περιστατικά που αφηγείται στα ανέκδοτα χειρόγρατά του ο Αλκιβιάδης Γεωργιάδης που βίωσε την Κατοχή στη Θεσσαλονίκη και στην Καβάλα. Ο Αλκιβιάδης Γεωργιάδης (1917-1982), παππούς της συγγραφέως του παρόντος άρθρου Μίχου Περιστεράς, παρέδωσε στη συγγραφέα ως αυθεντικά τεκμήρια της προφορικής του μαρτυρίας τέσσερα ανέκδοτα χειρόγραφα τετράδια με τις βιοαφηγήσεις του, έχοντας πλήρη συναίσθηση της σπουδαιότητας των δραματικών ιστορικών γεγονότων που βίωσε η χώρα. Αυτή την περίοδο η Μίχου Περιστερά έχει αναλάβει την ηλεκτρονική και ακολούθως έντυπη έκδοση των τεκμηρίων με τον τίτλο που έδωσε ο ίδιος ο εκλιπών ως δρων πρόσωπο: «Ιστορία: Γενεαλογία, Βιογραφία και Ιστορία του Πόντου» (Γεωργιάδης, υπό έκδοση).

β) Καταγεγραμμένες προφορικές μαρτυρίες Μικρασιατών προσφύγων του 1922 για τη στέγασή τους στη Θεσσαλονίκη (Μουρέλος, 1982).

γ) Τεκμήρια διαβίωσης Ποντίων στη Σάντα του Πόντου.

Στην πρώτη περίπτωση το παραγόμενο καλλιτεχνικό προϊόν είναι ταινία μικρού μήκους μυθοπλασίας, στη δεύτερη περίπτωση εικαστικό έργο και στην τρίτη περίπτωση ταινία μικρού μήκους τεκμηρίωσης – ντοκιμαντέρ.

Αποτελέσματα

Ταινία «μυθοπλασίας»

Η ταινία «μυθοπλασίας» που ακολουθεί διαρθρώνεται σε δέκα σκηνές – σεκάνς. Κάθε σκηνή – σεκάνς αποτελείται από τρία μέρη: Α) Την καταγεγραμμένη σε γραπτό λόγο προφορική μαρτυρία. Β) Το εικονοαφήγημα, που εστιάζει, είτε με φωτογραφίες εποχής είτε με βίντεο, σε καίρια σημεία της μαρτυρίας, που επισημαίνονται με έντονη γραφή. Στις φωτογραφίες εποχής, η μαρτυρία ακούγεται από αφηγητή εκτός δράσης (voice-over), ενώ στα βίντεο η μαρτυρία αποδίδεται είτε με διαλόγους είτε, απλά, με σκηνική παρουσία. Γ) Την κινηματογραφική εικόνα της αφήγησης.

1η σκηνή – σεκάνς: Έναρξη Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου

A) Μαρτυρία

«Ήταν φθινόπωρο και κατά το τέλος της **Διεθνούς** Εκθέσεως Θεσσαλονίκης, την οποία είχα επισκεφτεί και εγώ. Και ένα πρωί, της 28ης Οκτωβρίου, μάθαμε ότι οι **Ιταλοί** μας κήρυξαν τον πόλεμον, αφού προηγουμένως προκαλούσαν συνεχώς. [...] Όλοι μας στεναχωρηθήκαμε για το θλιβερόν γεγονός του πολέμου [...] δεν εγνωρίζαμεν πλέον ποία τύχη μας επερίμενεν [...] λόγω ελλείψεως αξιωματικών και υπαξιωματικών, λόγω απωλείας του πολέμου, όλους τους λοχίας και άνω και τους πτυχιούχους τους ονομάσανε **ανθυπολοχαγούς**». «...Και σε λίγες ημέρες άρχισαν να βομβαρδίζουν τα ιταλικά τα αεροπλάνα την Θεσσαλονίκη, σμήνη ολόκληρα, 2 και 3 καθημερινώς. Δεν προκάλεσαν σημαντικές ζημιές εις πόλιν Θεσσαλονίκης. Κατά την γνώμην πολλών, δεν θέλανε να κάνουν κακό. Απόδειξις ότι από μεγάλο ύψος πετούσαν τις βόμβες για να ξελαφρώσουν και φεύγανε, τις περισσότερες φορές τις ρίχνανε εις τα βουνά της Θεσσαλονίκης και εις τις χαράδρες στο Ρετζίκι και άλλα διάφορα ακατοίκητα μέρη. Μια φορά ρίχνανε εις το Πεζινάρ εις τα πετρέλαια, όπου ήταν καζάνια γεμάτα και έγινε μεγάλη ανάφλεξη και μια φορά βομβαρδίσαν πίσω από την **Αγία Σοφία** την εκκλησία. Εμείς δεν είχαμε αεροπορία σύγχρονη, να αντιμετωπίσει την ιταλικήν. [...] είχαμε **αντιαεροπορικά** πυροβόλα με άριστον σκοπευτήν, που σε κάθε σχεδόν επιδρομή των ιταλικών αεροπλάνων, έριχνε κάτω ένα ή δύο αεροπλάνα. Εμείς τα βλέπαμε, πώς ανάβανε φωτιά εις τον αέρα και πέφτανε». «Ο ελληνικός στρατός και λαός ήταν **σύσσωμος**, ενωμένοι, άψογοι και αποφασισμένοι. Για αυτό και δείξαν την **ανδρεία** τους».

B) Εικονοαφήγημα

Ο τόπος, ο χρόνος και οι πρωταγωνιστές της ιστορικής αφήγησης, η Διεθνής Έκθεση Θεσσαλονίκης, η επίθεση των Ιταλών, η συστράτευση του ελληνικού στρατού και λαού, οι πρώτοι αεροπορικοί βομβαρδισμοί αποδόθηκαν με κατάλληλη επιλογή φωτογραφιών από το διαδίκτυο, που τοποθετήθηκαν στη σειρά με την οποία υποδεικνύονται, με έντονη γραφή, στο κείμενο της μαρτυρίας.



Εικόνα 1: Φωτογραφίες εποχής: Έναρξη Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου

Γ) Κινηματογραφική εικόνα

Στα δύο πρώτα κάδρα είναι ευδιάκριτος ο χωροχρονικός προσδιορισμός: Πρόκειται για την πόλη της Θεσσαλονίκης με σήμα-κατατεθέν τη Διεθνή Έκθεση, ενώ η έναρξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου σηματοδοτείται από χαρακτηριστική εφημερίδα της εποχής. Ακολουθούν συγκεκριμένα στιγμιότυπα, η σύμπνοια του στρατού, ο βομβαρδισμός της Αγίας Σοφίας, η αντίδραση στις επιθέσεις των Ιταλών με τα αντιαεροπορικά πολυβόλα, η συμμετοχή των Ελληνίδων γυναικών στον πόλεμο, η ανδρεία του ελληνικού στρατού. Τα κάδρα είναι τετραγωνισμένα και η προσοχή του θεατή εστιάζει στο κέντρο της φωτογραφίας, λαμβάνοντας ξεκάθαρα το μήνυμα. Ξαφνιάζει το τελευταίο κάδρο, αφού στη συγκεκριμένη φωτογραφία η γωνία λήψης από κάτω προς τα πάνω, κοντρ-πλονζέ, και ο κλειστός χώρος, το εσωτερικό μίας κάμαρας, σε αντίθεση με τους ανοιχτούς χώρους των προηγούμενων φωτογραφιών, επιτείνουν την έννοια της ανδρείας, όπως αυτή αναφέρεται στο κείμενο, αισθητοποιώντας, αυτή τη φορά, την πηγή της δύναμής της, την ευχή της μάνας. Το βάθος, άλλωστε, της φωτογραφίας αναδεικνύει την αποφασιστικότητα στο πρόσωπο της μάνας. Ο οπτικός ρυθμός της σεκάνς είναι σαφής: Αρχικά, η κανονική αλληλοδιαδοχή των πλάνων, χωρίς ξαφνιάσματα, προσδίδει ομαλότητα στον αφηγηματικό ρυθμό. Στο τελευταίο πλάνο όμως η ψυχολογική φόρτιση, μέσα από την ιδιαιτερότητα της γωνίας λήψης, κορυφώνεται. Αυτός ο ρυθμός, με την

κορύφωση της έντασης στο τέλος, δημιουργεί ένα μοτίβο, που, όπως θα δούμε στη συνέχεια, διατηρείται σε όλες τις σεκάνς.

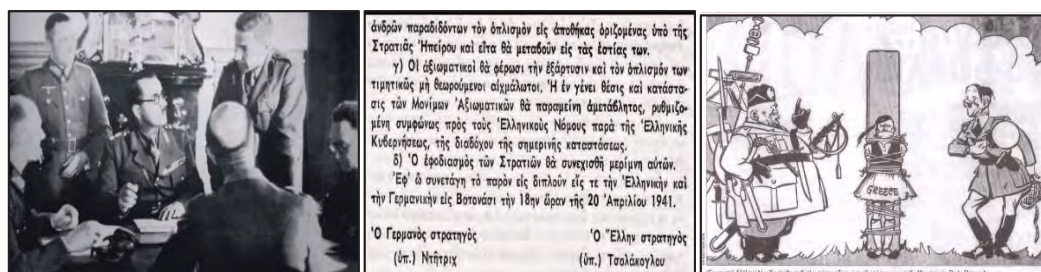
2η σκηνή – σεκάνς: Εισβολή των Γερμανών – Συνθηκολόγηση

A) Μαρτυρία

«Την 5ην ώρα πρωινήν της **6ης Απριλίου** άρχισεν η επίθεσις των γερμανικών στρατευμάτων από βορείως της Κομοτηνής μέχρι το τριεθνές τριγωνομετρικόν σημείον εξορμούντες εναντίον των ελληνικών δυνάμεων προκαλύψεως επί της ελληνοβουλγαρικής μεθοριακής γραμμής». «Ήδη κατά την 9ην Απριλίου γερμανικά δυνάμεις προελαύνουν εκ της περιοχής Κιλκίς, επιτυχούσαι να κάμψουν πάσαν αντίστασιν προς νότον και άνευ αντιστάσεως εισέρχονται εις την πόλιν της Θεσσαλονίκης, η οποία είχε μείνει ανυπεράσπιστος, αναχωρησασών και των τελευταίων δυνάμεων εις το μέτωπον της περιοχής Δοϊράνης. Την ίδιαν ημέραν, ολίγον μετά την μεσημβρίαν, όλαι αι ελληνικά δυνάμεις της Ανατολικής Μακεδονίας ηναγκάσθησαν να συνθηκολογήσουν και να καταθέσουν τα όπλα. Μέχρι της στιγμής της συνθηκολογήσεως, αι φρουραί των **οχυρών** επί της ελληνοβουλγαρικής μεθορίου εμάχοντο, διατηρούσαι απαραβιάστους τας θέσεις των. [...] Ο στρατηγός Μπακόπουλος, την μεταμεσημβρίαν της 9ης Απριλίου, κατέθεσε τα όπλα με 70.000 περίπου άνδρας. Αι απώλειαι κατά την διάρκειαν του αγώνος των τριών τούτων ημερών, ανήλθον εις 725 νεκρούς και εξαφανισθέντας και 2134 τραυματίες». «**Η συνθηκολόγησις** υπεγράφη την 21ην Απριλίου εις την Λάρισαν μεταξύ του Έλληνος πληρεξουσίου και του **Γερμανού** στρατάρχου Λιστ. Την ίδιαν ημέραν ο βασιλέας Γεώργιος, συνοδευόμενος υπό του διαδόχου του πρωθυπουργού Τσουδερού και των λοιπών μελών της κυβερνήσεως, εγκατέλειπε τας Αθήνας διά την Κρήτην, οπόθεν διά διαγγέλματος εδήλωσεν ότι θα συνεχίσει τον αγώνα μέχρις εσχάτων διά την απελευθέρωσιν της χώρας. Μετά από έντονον διαμαρτυρίαν του Μουσολίνι, κατά διαταγήν του Χίτλερ, η συνθηκολόγησις ανενεώθη την 24ην του αυτού μηνός εις την Θεσσαλονίκη. Ο ιταλικός στρατός, ο οποίος περιλαμβάνετο εις το νέον τούτο πρωτόκολλον, κατήγε δι' αυτού του τρόπου **θρίαμβον** κατ' εκείνων τους οποίους δεν είχε νικήσει, και, ούτως, 140.000 Έλληνες στρατιώτες κατέθεσαν τα όπλα και κατά το πλείστον αφέθησαν ελεύθεροι διά να **επανέλθουν** εις τας οικίας των».

B) Εικονοαφήγημα

Στο πρώτο κάδρο προσδιορίζεται με σαφήνεια το ιστορικό γεγονός: Πρόκειται για την εισβολή σε ελληνικό έδαφος της χιτλερικής γερμανίας, διαμέσου των ελληνοβουλγαρικών συνόρων. Ακολουθούν στιγμιότυπα χαρακτηριστικών ιστορικών γεγονότων, η ύστατη υπεράσπιση των οχυρών, η συνθηκολόγηση της κυβέρνησης Τσολάκογλου, ενώ ακόμη οι μάχες στα οχυρά συνεχίζονταν, η εκ νέου υπογραφή της παράδοσης όχι μόνο στους Γερμανούς, αλλά και στους ηττημένους στα βουνά της Αλβανίας Ιταλούς, μετά από απαίτηση των τελευταίων, η επιστροφή των επιζώντων Ελλήνων στρατιωτών στα σπίτια τους. Οι φωτογραφίες επιλέχτηκαν από το διαδίκτυο και τοποθετήθηκαν στη σειρά με την οποία υποδεικνύονται, με έντονη γραφή, στο κείμενο.



Εικόνα 2: Φωτογραφίες εποχής: Εισβολή των Γερμανών – Συνθηκολόγηση

Γ) Κινηματογραφική εικόνα

Ολόκληρη η σεκάνς δονείται από αντιθέσεις: Το δεύτερο πλάνο δείχνει την αντίδραση των Ελλήνων στρατιωτών στη γερμανική εισβολή, την οποία ούτε και οι κατακτητές δεν περίμεναν τόσο λυσσαλέα, όπως αναφέρεται άλλωστε και σε σχετικές ιστορικές πηγές. Από το επίπεδο των στρατιωτών η σκηνή μεταβαίνει στο επίπεδο της επίσημης στρατιωτικής και πολιτικής ηγεσίας. Τους ηρωικούς αγώνες διαδέχεται η υπογραφή της παράδοσης, ενώ, σύμφωνα και με το κείμενο, οι μάχες των οχυρών ακόμη μαίνονταν. Κυριαρχούν τρία πλάνα για τη στιγμή της παράδοσης. Από το μακρινό πλάνο της ελληνικής πολιτικής ηγεσίας, που υπογράφει καθ' υπαγόρευση, όπως δείχνουν καθαρά η καθιστή στάση και τα αμήχανα βλέμματα προς τις όρθιες μορφές, ακολουθεί η εστίαση σε κοντινό πλάνο στο κείμενο της παράδοσης που υπογράφεται. Η διαβάθμιση του μακρινού και του κοντινού πλάνου εντείνει τη συναισθηματική φόρτιση. Η τραγική ειρωνεία του κειμένου για την παράδοση και στους ηττημένους στα βουνά της Αλβανίας Ιταλούς επιλέχτηκε να αποδοθεί με το κατάλληλο κειμενικό είδος, την πολιτική γελοιογραφία. Η συγκεκριμένη πολιτική γελοιογραφία εποχής αποδίδει οπτικά τον σαρκασμό του αφηγητή για την ακύρωση της παράδοσης στους Γερμανούς και τη δεύτερη, ουσιαστικά, εκ νέου υπογραφή της παράδοσης, όπου ο Μουσολίνι από νικημένος εμφανίζεται νικητής. Όλα τα κάδρα της σεκάνς είναι τετραγωνισμένα και, συνεπώς, η εστία της προσοχής βρίσκεται στο κέντρο, μεταδίδοντας, έτσι ξεκάθαρα την πληροφορία. Στην τελευταία φωτογραφία όμως αλλάζει η προοπτική, καθώς η λήψη της φωτογραφίας γίνεται από μπροστά, ώστε η σκηνή να αποκτά βάθος, υποβάλλοντας, έτσι, στη σκέψη του θεατή τις ατελείωτες ουρές της επιστροφής των Ελλήνων στρατιωτών δίπλα στο βομβαρδισμένο τοπίο. Συνεπώς, διατηρείται το μοτίβο της πρώτης σεκάνς, δηλαδή η ένταση να κορυφώνεται στο τέλος, αυτή τη φορά με παιχνίδισμα της προοπτικής.

3η σκηνή – σεκάνς: Η επιστροφή των επιζώντων στρατιωτών

Α) Μαρτυρία: Η εφημερίδα *Νέα Ευρώπη*

«Εις την Μακεδονία κυκλοφορούσε μόνον μία εφημερίδα της Κατοχής – ίσως και σε ολόκληρη την Ελλάδα. Ονομαζόταν **Νέα Ευρώπη**. Όλες οι άλλες εφημερίδες **καταργηθήκανε**. Ήταν εφημερίδα περιορισμένης δημοσιογραφικής ύλης και συμφερόντων της γερμανικής κυβερνήσεως Κατοχής εις την οποίαν εδημοσιεύθησαν

όλων των επιζώντων στρατιωτών τα ονόματα και ότι βαδίζουν προς τας οικογενείας των».

Β) Εικονοαφήγηση

Σε συνέχεια της προηγούμενης σεκάνς, ακολουθεί η δημοσίευση της είδησης της επιστροφής των Ελλήνων στρατιωτών στα σπίτια τους, μετά τη συνθηκολόγηση, στην προπαγανδιστική εφημερίδα των Γερμανών κατακτητών, με τίτλο *Νέα Ευρώπη*. Η τέχνη του κολάζ συμπληρώνει τη φωτογραφία στο διαδίκτυο.



Εικόνα 3: Φωτογραφία εποχής – Κολάζ μαθήτριας: Νέα Ευρώπη

Γ) Κινηματογραφική εικόνα

Στο πρώτο κάδρο η φωτογραφία μόνο με τεύχη της *Νέας Ευρώπης* δείχνει τη μοναδική εφημερίδα των Γερμανών κατακτητών, αφού απαγόρευσαν την κυκλοφορία όλων των άλλων εφημερίδων. Η τέχνη του κολάζ αποσκοπεί στο να αναδείξει εικαστικά την προπαγάνδα και την πλύση εγκεφάλου. Για αυτόν τον λόγο, αποκόμματα από τεύχη εκτυπωμένα από το διαδίκτυο έχουν συρραφτεί άναρχα και έχουν περαστεί με τεχνική φλόγας κεριού, ώστε να πείθουν ως τεύχη εποχής. Η κατασκευή δεν είναι πουθενά κενή, δημιουργώντας, έτσι, μια πειστική ατμόσφαιρα, στην οποία ξεχωρίζουν, επαναλαμβανόμενα, μόνο τα γράμματα της *Νέας Ευρώπης*. Ο χρόνος παγώνει και η ένταση στο τέλος της σεκάνς, για άλλη μία φορά, κορυφώνεται μέσα από το κατασκεύασμα μιας εφιαλτικής οπτικής μορφής.

4η σκηνή – σεκάνς: Η επιστροφή των επιζώντων στρατιωτών

A) Μαρτυρία: Παροχή τροφής από γυναίκες

«Προτού να μπούμε εις την Κατερίνη, εκτός της πόλεως, γυναίκες στεκόταν απάνω εις τον δρόμον και μας μοίραζαν φέτες ψωμί δωρεάν».

B) Εικονοαφήγημα

Ελληνίδες γυναίκες αναμένουν τους πεινασμένους στρατιώτες, αφού η είδηση της επιστροφής τους από το μέτωπο έχει διαδοθεί με τη *Νέα Ευρώπη*, και τους διακονούν με ψωμί. Η απόδοση της σκηνής έγινε με βίντεο που τραβήχτηκε από κινητό τηλέφωνο.



Εικόνα 4: Βίντεο: Παροχή τροφής από γυναίκες

Γ) Κινηματογραφική εικόνα

Το γύρισμα είναι εξωτερικό και επιλέχτηκε ημέρα χωρίς ήλιο για να αποδοθεί η δυστυχία. Οι γυναίκες κρατάνε ψωμάκια και περιμένουν να τα διανείμουν στους στρατιώτες, οι οποίοι μπαίνουν στο δεύτερο κάδρο. Η αναμονή υποδηλώνεται από την αριστερή τοποθέτησή τους στο κάδρο, ενώ το βλέμμα και η στάση του σώματός τους ρέπουν προς τα δεξιά, όπως κοιτάει, πάντα, ο θεατής. Το πλάνο είναι μακρινό. Το δεύτερο πλάνο όμως είναι κοντινό, ενώ η λήψη γίνεται από αριστερά, για να αποδοθεί καλύτερα και η προοπτική της ουράς των στρατιωτών, αλλά και η έκφραση του προσώπου τους. Έτσι, η φόρτιση κλιμακώνεται. Το μεσαίο κορίτσι με τα μαύρα συμβολίζει το πένθος, ενώ ο τσολιάς, με σκυμμένο το κεφάλι, συμβολίζει το πληγωμένο φιλότιμο του Έλληνα. Οι γυναίκες αποχωρούν στο τρίτο κάδρο υποβαστάζοντας η μία την άλλη. Μία νέα ζοφερή περίοδος αρχίζει για το ελληνικό έθνος.

5η σκηνή – σεκάνς: Η υπηρεσία του αφηγητή στην ελληνική χωροφυλακή

Α) Μαρτυρία: Μεταφορά, για ανάληψη υπηρεσίας, στην υπό βουλγαρική κατοχή Καβάλα

«...Μας είπαν ότι θα πάμε στη Φλώρινα. Δυστυχώς, ψέματα. [...] Αντί την Φλώριναν (κατευθυνθήκαμε) προς τον δρόμον του Λαγκαδά και εν συνεχεία προς τον Σταυρό, όπου ήταν και ελληνικά **σύνορα** Βουλγαρίας και Ελλάδος. [...] Αν ξέραμε ότι θα μας πάνε έξω από την Ελλάδα θα λιποτακτούσαμε όλοι, μας το απέκρυσαν σκοπίμως τόσο οι Έλληνες αξιωματικοί καθώς και οι Γερμανοί. Ο επικεφαλής επιλοχίας Γερμανός, όταν μπήκαμε μέσα εις Καβάλα, πριν να φθάσομε εις το οίκημα που θα διανυκτερεύαμε, μας έδωσε εντολή να τραγουδήσομε ελληνικά τραγούδια και αρχίσαμε *Μαύρη νύκτα στα βουνά, Σε γνωρίζω από την κόψη του σπαθιού την τρομερή* (εθνικόν ύμνον) και όταν μας άκουσαν οι κάτοικοι Έλληνας τρέχανε να μας δούνε. Εμείς ήμασταν με την στολήν της Ελληνικής Χωροφυλακής. Ενόμισαν πως είχε γίνει απελευθέρωσις από την Ελλάδα. Δυστυχώς, οι Βούλγαροι στρατιώτες και αστυνομικοί επετέθησαν εναντίον των, τους ξυλοκόπησαν και συνέλαβαν πολλούς. Οι Έλληνες κλαίγανε από ενθουσιασμό που μας είδαν. Ο άνθρωπος αισθάνεται την αξίαν της **Ελευθερίας** όταν ζει στη σκλαβιά...»

Β) Εικονοαφήγημα

Ο αφηγητής υπηρετεί στην ελληνική χωροφυλακή. Μέσα από την εν αγνοία του μεταφορά του στην Καβάλα για ανάληψη υπηρεσίας, αισθητοποιείται η βουλγαρική κατοχή, αλλά και η αξία του ιδανικού της ελευθερίας. Για αυτόν τον σκοπό επιλέχθηκαν τρεις φωτογραφίες από το διαδίκτυο.



Εικόνα 5: Φωτογραφίες εποχής: Η τριπλή κατοχή – Προβολή του ιδανικού της ελευθερίας

Γ) Κινηματογραφική εικόνα

Το πρώτο γενικό πλάνο περιγράφει συνολικά την τριπλή κατοχή της χώρας, χωρίς συναισθηματισμούς. Το επόμενο πλάνο όμως, μέσα από την αντίθεση σκλαβιάς, πρώτη φωτογραφία, και εθνικής ανεξαρτησίας, δεύτερη φωτογραφία, όπως αυτή αισθητοποιείται με τον εθνικό ύμνο χαραγμένο στην ελληνική σημαία, αφήνει πλέον το συναίσθημα του θεατή να διαρρεύσει. Στο τρίτο πλάνο, η λήψη της φωτογραφίας με γωνία κοντρ-πλονζέ, από κάτω προς τα πάνω, υποβάλλει την ελευθερία ως ιδανικό που λούζεται στο φως του ήλιου, με κατεύθυνση του φωτός από πάνω προς τα κάτω. Ξανά, η σεκάνς κλείνει με την κατασκευή της έντασης στο τέλος.

δη σκηνή – σεκάνς: Η υπηρεσία του αφηγητή στην ελληνική χωροφυλακή

Α) Μαρτυρία: Η συνάντηση με την Πόντια γριά κατά την επιστροφή από την Καβάλα

«Και εκεί κοντά μας **άκουσα** μια γυναίκα ηλικιωμένη, περίπου 55 ετών, να ομιλεί την ποντιακήν ομιλίαν. Την **πλησίασα** και την είπα: εγώ είμαι Έλληνας και θα φύγω για την Ελλάδα, αν θέλει οτιδήποτε να την **εξυπηρετήσω**. Μου απάντησε εις την ποντιακήν γλώσσα: εσύ, αν ήσουν καλός άνθρωπος, δεν θα ήσουν μαζί με τους

Μέντορας

Βουλγάρους και τους Γερμανούς εις το ίδιον οίκημα. Είσαι συνεργάτης των κακούργων κατακτητών και τέτοιους ανθρώπους **δεν θέλω** ούτε να τους βλέπω. **Φύγε** από τα μάτια μου!»

Β) Εικονοαφήγημα

Ο αφηγητής στην Καβάλα αντιμετωπίζει την απόρριψη από μία Πόντια γριά. Η απόρριψη αυτή δείχνει, από την οπτική του αφηγητή, ότι ο λαός αγνοεί τον υπόγειο αντιστασιακό ρόλο της ελληνικής χωροφυλακής. Από την οπτική, πάλι, της Πόντιας γριάς, δείχνει το αδούλωτο φρόνημα του κάθε Έλληνα και της Ελληνίδας. Η απόδοση της συνάντησης έγινε με βίντεο που τραβήχτηκε από κινητό τηλέφωνο.





Εικόνα 6: Βίντεο – Η συνάντηση με την Πόντια γριά

Γ) Κινηματογραφική εικόνα

Με τον τρόπο που στήθηκαν τα κάδρα φαίνεται να κυριαρχεί, στην τυχαία συνάντηση, η οπτική της Πόντιας γριάς και όχι η οπτική του αφηγητή. Στη λήψη, η Πόντια γριά παραμένει σταθερή μπροστά από την είσοδο του σπιτιού της, ενώ ο Έλληνας χωροφύλακας, κινούμενος, μπαίνει στο κάδρο από αριστερά προς τα δεξιά ώστε να φανεί, στη συνέχεια, το πρόσωπό του, συζητά με την Πόντια γριά και ακολούθως βγαίνει από το κάδρο ντροπιασμένος και με σκυμμένο το κεφάλι. Τη στιγμή της συζήτησης, στο μεσαίο πλάνο, ξαφνιάζεται ο θεατής, γιατί δεν κυριαρχεί ο δυναμισμός του συμβολισμού του τσολιά, αλλά ο δυναμισμός της στάσης του ανασηκωμένου χεριού της γριάς, που απορρίπτει περήφανα την οποιαδήποτε βοήθεια. Η ένταση της ηθικής ταπείνωσης και της ντροπής του σκυμμένου κεφαλιού του Έλληνα αφηγητή στο τρίτο πλάνο επιτείνεται στο εξωτερικό γύρισμα και από το μουντό πρωινό.

7η σκηνή – σεκάνς: Οι νεκροί από το κρύο και την πείνα

Α) Μαρτυρία

«Η ζωή μας ήταν αφόρητη την εποχή εκείνη. Γινόταν κρύο, παγωνιά φοβερή, εν αντιθέσει με σήμερα. Τα βράδια και τις νύκτες τρυπώναμε εις τους φούρνους για να βρούμε λίγη ζεστασιά. Οι φουρναραίοι μας άνοιγαν πρόθυμα και μας δίνανε και λίγο ζεστό ψωμί για να φάμε. [...] Δεν εξετάζαμε την τροφή ποιοτικώς αλλά ποσοτικώς, αρκεί να έμπαινε κάτι μέσα εις το στομάχι και να μην ήταν άδειο, αυτή ήταν η ζωή της Κατοχής υπό των Γερμανών. **Ενώ οι Γερμανοί τρώγαν και πίναν μέχρι σκασμού, απολαμβάνανε τα αγαθά του τόπου μας, εμείς πεθαίναμε από**

ασιτία, πρηζόμασταν από την πείναν και πεθαίναμε. Αυτούς που πεθαίνανε από την πείναν δεν είχανε την δυνατότητα να τους θάψουν. Οι **συγγενείς** τους, τους **άφηναν έξω** από την **πόρτα** και κάθε ημέρα ερχόταν το **κάρο** της δημαρχίας και τους μάζευε και τους έθαπτε».

B) Εικονοαφήγημα

Η πείνα αποδόθηκε φωτογραφικά με την αναζήτηση της τροφής στα σκουπίδια και ακολούθως με τα σκελετωμένα παιδιά. Οι νεκροί από το κρύο και την πείνα αισθητοποιούνται με βίντεο που εστιάζει στην εικόνα της τοποθέτησης των νεκρών έξω από την πόρτα των σπιτιών. Η σεκάνς ολοκληρώνεται με φωτογραφία της περισυλλογής των νεκρών από το κάρο της δημαρχίας.





Εικόνα 7: Φωτογραφίες εποχής και βίντεο: Οι νεκροί από το κρύο και την πείνα

Γ) Κινηματογραφική εικόνα

Το ήπιο και μακρινό πλάνο της πείνας, με την αναζήτηση τροφής στα σκουπίδια, ακολουθεί διαβαθμισμένα το αποτρόπαιο και κοντινό πλάνο των σκελετωμένων παιδιών. Η σκηνή της περισυλλογής των νεκρών έξω από τα σπίτια κορυφώνει το συναίσθημα με τη δραματοποίηση των μαθητών/-τριών. Τα ξερά κλαδιά στο εξωτερικό γύρισμα εμποδώνουν το κρύο και την πείνα. Στο κάδρο κυριαρχεί ο νεκρός. Η λήψη ξεκινά με προοπτική από τα δεξιά, με την είσοδο και τον θρήνο μιας γυναίκας, προφανώς συγγενούς του νεκρού, αφού πέφτει πάνω του και τον θρηνεί. Η λήψη αλλάζει στη συνέχεια με προοπτική αυτή τη φορά από τα αριστερά, με την είσοδο μιας περαστικής γυναίκας που, διερχόμενη από το σημείο, απλώς σκύβει το κεφάλι και συνεχίζει την πορεία της, δείχνοντας πλέον την εξοικείωση του κόσμου με τέτοιες σκηνές. Η ένταση κορυφώνεται στο τέλος, με τη φωτογραφία του κάρου της δημαρχίας να περισυλλέγει τους νεκρούς. Η λήψη κεντράρει στο πίσω μέρος του κάρου για να εντυπωθεί στη σκέψη του θεατή το απάνθρωπο φορτίο. Η ένταση κορυφώνεται.

A) Μαρτυρία

«Γράφανε οι κομμουνισταί εις τα ντουβάρια διάφορα συνθήματα και εγέμιζαν τους δρόμους **προκηρύξεις**. Εμείς τα μαζεύαμε νύκτα, ξημερώματα, να μην τα δουν οι Γερμανοί και κάνουν συλλήψεις. Πολλές φορές οι Γερμανοί μας ειδοποιούσαν εμπιστευτικά να κάνουμε συλλήψεις κομμουνιστών. Εμείς, κρυφά, προηγουμένως τους ειδοποιούσαμε να **φύγουν**, κατά μυστική εντολή του **αστυνόμου**, και μετά με τους Γερμανούς κάναμε μπλόκο. Οπότε, δε βρίσκανε οι Γερμανοί κανέναν. Διότι εμείς ως Έλληνες, και μάλιστα αστυνομικοί, προστατεύαμε όσο το δυνατόν τους Έλληνες αδιακρίτως».

B) Εικονοαφήγημα

Με λήψη βίντεο αποτυπώνονται οι συνεννοήσεις για τη διανομή των προκηρύξεων, η προειδοποίηση του Έλληνα αστυνόμου – αφηγητή για το επικείμενο μπλόκο των Γερμανών, η άτακτη φυγή των Ελλήνων αντιστασιακών.





Εικόνα 8: Βίντεο: Η αντίσταση

Γ) Κινηματογραφική εικόνα

Στο πρώτο κάδρο, ο κύκλος των μαθητών/-τριών, αλλά και η κουκούλα ενός από αυτούς δείχνουν τον συνωμοτικό χαρακτήρα της αντιστασιακής οργάνωσης. Η λήψη γίνεται από αριστερά, γιατί στο δεύτερο πλάνο από δεξιά θα εισέλθει στο κάδρο ο Έλληνας αστυνόμος – αφηγητής, ο οποίος εμπιστευτικά θα προειδοποιήσει για τις συλλήψεις που ετοιμάζουν οι Γερμανοί κατακτητές. Η σκιά της εισόδου του βαραίνει στον τοίχο, καθιστώντας τον μια επιβλητική και καίριας σημασίας μορφή. Το εξωτερικό γύρισμα άλλωστε έγινε για αυτόν τον λόγο με το φως του ήλιου. Στο τρίτο πλάνο οι προκηρύξεις πέφτουν στο έδαφος με την τεχνική της αργής κίνησης, επιτείνοντας και κορυφώνοντας στο τέλος τη δραματικότητα όλης της σεκάνς. Οι αντιστασιακοί τρέχουν να σωθούν. Το μάτι του θεατή ταξιδεύει σε μια οριζόντια σύνθεση με πολλαπλές εστίες προσοχής.

9η σκηνή – σεκάνς: Η απελευθέρωση της Θεσσαλονίκης

Α) Μαρτυρία: Ο βομβαρδισμός της Θεσσαλονίκης από Άγγλους και Νεοζηλανδούς

«Ήταν πολλά **αεροπλάνα** αγγλικά με αεροπόρους Νεοζηλανδούς, οι οποίοι φημίζονται, είναι η καλύτερη αεροπορία του κόσμου, και πράγματι είναι άριστοι αεροπόροι. Καταρχήν ρίξανε απάνω από την Θεσσαλονίκη σαν πολύφωτα, γέμισε ο ουρανός, στεκόταν επί μία ώρα περίπου εις τον αέρα και δεν πέφτανε, δίνανε τόσο πολύ φως, η πόλη Θεσσαλονίκη έφεγγε τόσο πολύ σαν να ήταν λιακάδα καλοκαιρινής ημέρας. Και μετέπειτα αρχίσανε τον φοβερό **βομβαρδισμό**, έτρεμε γης και ουρανός. Από απάνω ρίχναν τις βόμβες οι Εγγλέζοι σαν κολοκύθια και από κάτω

οι Γερμανοί βάλανε τα μεγάλα και αυτόματα αντιαεροπορικά πυροβόλα. Κόλασις πυρός. Η μεγάλη ευστοχία των Άγγλων κατέστρεψε παντελώς την αεροπορία των Γερμανών εις το ΣΕΔΕΣ. [...] Σαν να είχαν σύνορον κάτω από την οδόν Βαλαωρίτου, τα κάνανε όλα **στάχτη**, ήταν οι γερμανικοί εφοδιασμοί του γερμανικού στρατού. Επί έναν μήνα βγάζανε φλόγες **καπνού** και καιγόταν όλη η περιοχή στα Λαδάδικα, κάτω από την οδό Βαλαωρίτου. Κανένα γερμανικό αεροπλάνο δεν πέταξε για αερομαχία, για να αναχαιτίσει την επιδρομή των Άγγλων. Με τα αντιαεροπορικά τους οι Γερμανοί ρίξαν μερικά αεροπλάνα -περίπου τρία- και, ενώ οι αεροπόροι των βληθέντων αεροπλάνων πέφτανε με αλεξίπτωτα ομαλά, οι βάρβαροι Γερμανοί τους πυροβολούσαν εις τον αέρα και τους σκότωσαν, εν εξαιρέσει μερικών που γλύτωσαν (τους οποίους είχαμε φυγαδέψει από το στρατόπεδον Παύλου Μελά). Δεν εσεβάσθησαν οι Γερμανοί τον διεθνή νόμον που απαγορεύει αυστηρά να σκοτώνουν εις τον αέρα αεροπόρους αιχμαλώτους (αλεξιπτωτιστάς)».

B) Εικονοαφήγημα

Η απελευθέρωση από τους συμμάχους ξεκινά με ρίψεις βομβών από αέρος. Η πόλη φλέγεται, όπως αποδίδεται στις φωτογραφίες που επιλέχτηκαν.



Εικόνα 9: Φωτογραφίες εποχής: Ο βομβαρδισμός της Θεσσαλονίκης από Άγγλους και Νεοζηλανδούς

Γ) Κινηματογραφική εικόνα

Η απελευθέρωση της πόλης ξεκινά από τους συμμάχους και από αέρος. Τα γενικά πλάνα, από ψηλά, των βομβαρδισμών των αεροπλάνων ακολουθούν τα πλάνα από στεριά, της φωτιάς αρχικά και των πυκνών καπνών στη συνέχεια. Η δεύτερη φωτογραφία έχει ληφθεί από την πλευρά του Λευκού Πύργου, ενώ η τρίτη μέσα από τη θάλασσα, προιούσης της πυρκαγιάς στην πόλη, καθιστώντας τη σκηνή δραματικότερη.

10η σκηνή – σεκάνς: Η απελευθέρωση της Θεσσαλονίκης

Α) Μαρτυρία: Η αναχώρηση των Γερμανών – Η είσοδος του ΕΛΑΣ

«Την 24η Δεκεμβρίου 1944 άρχισαν οι Γερμανοί να αποχωρούν από την Θεσσαλονίκη, οργανωμένοι και εφοδιασμένοι με τον απαραίτητον οπλισμόν και εφόδια, πυρομαχικών για προστασίαν των κατά την διαδρομή και με τρόφιμα και ρούχα. [...] Ο **οπλισμός** της οπισθοφυλακής ήταν φοβερός, σύγχρονος, αυτόματος. Έτρεμε ο τόπος κατά την ώρα της αποχωρήσεώς των. Κανένας δεν τολμούσε να τους πειράξει. Ήταν αδύνατον να τους αντιμετωπίσει ο ελληνικός πληθυσμός με τα πολεμικά μέσα που διέθετε, με παλαιά ατομικά όπλα. Οι Γερμανοί προ της αποχωρήσεώς των σκόπευαν να καταστρέψουν κάθε κοινωφελές έργον εις την Θεσσαλονίκη [...] αλλά κατά παράκλησιν του αγίου αρχιεπισκόπου Θεσσαλονίκης, κ. Γενναδίου, δεν εκατέστρεψαν τα κοινωφελή εργοστάσια και έφυγαν από τη Θεσσαλονίκη τρεις ημέρες ενωρίτερα».

«Πριν να φύγουν οι Γερμανοί, οι κάτοικοι της Θεσσαλονίκης εσημαιοτόλισαν όλην την πόλιν με **ελληνικές σημαίες**. Μόλις έφυγε και ο τελευταίος Γερμανός, μπήκαν μέσα οι στρατιώτες του ΕΛΑΣ. Αμέσως κατέβασαν τις ελληνικές σημαίες και κρέμασαν κομμουνιστικές σημαίες με το **σφυρί** και το **δρεπάνι**, αυτό ήταν το έμβλημά τους».

Β) Εικονοαφήγημα

Οι Γερμανοί αναχωρούν, σε φωτογραφία εποχής, περνώντας από το σήμα-κατατεθέν της Θεσσαλονίκης, την Καμάρα, ενώ η πόλη, επίσης, σε φωτογραφίες-ντοκουμέντα, πλημμυρίζει από δύο διαδοχικές συγκεντρώσεις: Στην πρώτη, ο λαός διαδηλώνει με ελληνικές σημαίες, λίγο πριν την αναχώρηση των Γερμανών

κατακτητών, όπως αναφέρεται και στο κείμενο. Στη δεύτερη όμως διαδηλώνει με σφυροδρέπανα, ακριβώς μετά την αναχώρηση των Γερμανών κατακτητών. Οι δύο αυτές διαδηλώσεις σηματοδοτούν την έναρξη του Εμφυλίου πολέμου στην Ελλάδα, κι αυτό αποτυπώνεται εικαστικά στο έργο ζωγραφικής που κλείνει τη συγκεκριμένη σεκάνς, αλλά και όλη την κινηματογραφική ταινία μυθοπλασίας, παραπέμποντας σε ένα νέο ζοφερό κεφάλαιο της ελληνικής ιστορίας.



Εικόνα 10: Φωτογραφίες εποχής: Η αναχώρηση των Γερμανών – Η είσοδος του ΕΛΑΣ – Ζωγραφιά μαθήτριας: «Η έναρξη του Εμφυλίου»

Γ) Κινηματογραφική εικόνα

Μετά την αποτύπωση της ιστορικής στιγμής της αναχώρησης των Γερμανών συντεταγμένα και με όλο τους τον οπλισμό, στο πρώτο πλάνο, υπονοείται στη συνέχεια η έναρξη του Εμφυλίου πολέμου με τους εξής τρόπους: Αντιθετικά, μέσα από τις δύο φωτογραφίες των διαδηλώσεων, αφού η πρώτη απεικονίζεται με ελληνικές σημαίες, ενώ η δεύτερη με κομμουνιστικές σημαίες. Δραματικά, μέσα από το εικαστικό ζωγραφικό έργο: Η Ελλάδα είναι το οικοδόμημα. Στα σκοτεινά και

καγκελόφραχτα παράθυρά του κρέμονται μικρές ελληνικές σημαίες, σύμβολο της απελευθέρωσης, που κερδήθηκε με φυλακίσεις και βασανιστήρια στα σκοτεινά υπόγεια των Ες-Ες και της Γκεστάπο. Στο κέντρο της σύνθεσης, στην πόρτα του οικοδομήματος, δεσπόζει όρθια, μεγαλοπρεπής, κατακόκκινη και ευθυτενής η κομμουνιστική σημαία, ενώ η ελληνική σημαία κείται χωρίς περιγράμματα, χυμμένη στα σκαλοπάτια, μόνο με τα μπλε της τετραγωνάκια, αποπνέοντας τη διάλυση του ελληνικού κράτους από τον Εμφύλιο πόλεμο. Το μαύρο χρώμα που πλαισιώνει αφαιρετικά δεξιά και αριστερά τα σκαλοπάτια ενισχύει το αίσθημα της απελπισίας. Τέλος, το θολό κανόνι κάτω από το δεξί, όπως κοιτάει ο θεατής, παράθυρο αποπνέει τη βία και τον φόβο.

Εικαστικό έργο

A) Μαρτυρία: «Μαρτυρίες Μικρασιατών προσφύγων για την άφιξή τους στην Ελλάδα».

«Όσοι μείναμε ζωντανοί στη Θεσσαλονίκη, μας φέρανε εδώ στην Τούμπα. Βάλαμε στην ξυλένια εκκλησιά το εικόνισμα του Ταξιάρχη μας. Μπήκαμε κι εμείς στα θαλάματα [=στρατιωτικοί θάλαμοι]. Έπειτα μας χτίσαν σπίτια. Όταν πια μπήκαμε σε σπίτι, πολύ χαρήκαμε.

“Δόξα σοι ο Θεός” λέγαμε “σπίτι είναι! Σπίτι! Τη νύχτα θα κλειδώνουμε την πόρτα!”.

Και στήσαμε πια τα εικονοστάσια μας στα ντουβάρια, σ’ αληθινά ντουβάρια. Δεν το πιστεύαμε στην αρχή.

Τη νύχτα ξυπνούσαμε: “Αλήθεια, σε σπίτι είμαστε;” λέγαμε. Μέσα στη νύχτα σηκωνόμαστε. **Πηγαίναμε στο εικονοστάσι και προσκυνούσαμε.** “Δόξα σοι ο Θεός!” λέγαμε και ξαναλέγαμε στην αρχή. Έπειτα κι αυτό το συνηθίσαμε» (Μαρτυρία Καλλισθένης Καλλίδου από το χωριό Φερτέκι της Καπαδοκίας, κοντά στη Νίγδη, όπως αναφέρεται στο Μουρέλος, 1982, σ. 261).

B) Εικονοαφήγημα

Το ζωγραφικό έργο αποδίδει την ευγνωμοσύνη στον Θεό που αισθάνονται οι πρόσφυγες από τη Μικρασιατική Καταστροφή, στη Θεσσαλονίκη, όταν, επιτέλους, το κράτος τούς παρέδωσε σπίτια, για να μένουν.



Εικόνα 11: Ζωγραφιά μαθήτριας: «Η Προσευχή»

Γ) Εικαστική εικόνα

Η στιγμή της επικοινωνίας με τον Θεό αποδίδεται με εξπρεσιονιστικά στοιχεία. Η ένθερμη προσευχή εισακούεται. Φλόγες πύρινες, κόκκινες και κίτρινες περιβάλλουν κυκλικά την εικόνα της Παναγίας Βρεφοκρατούσας και εξακτινώνονται, ανακουφίζοντας το ανθρώπινο δράμα. Ο κύκλος αποπνέει ένα αίσθημα οικειότητας και ασφάλειας. Το εικόνισμα δεσπόζει στο κέντρο της σύνθεσης. Το μάτι του θεατή κατευθύνεται προς τα πάνω. Το δωμάτιο απεικονίζεται αφαιρετικά, χωρίς περιγράμματα, με γήινα χρώματα και χοντρές πινελιές, αποδίδοντας μια πνευματικότητα, αλλά και την ανθρώπινη αδυναμία. Η αντίθεση των χρωμάτων είναι δραματική. Η μάνα με το παιδί της προσεύχονται στη Μητέρα όλων. Η δέηση επικοινωνεί και συγκινησιακά το εσωτερικό νόημα της προσευχής, πέρα από την

απλή ανάγνωση του αρχικού κειμένου του παραθέματος. Το βλέμμα της μάνας, ψηλά, προς το εικόνισμα, αναπέμπει την ευγνωμοσύνη για την απόκτηση μόνιμης κατοικίας, ενώ το βλέμμα της κόρης προς τις κορνίζες των συγγενών στο κομοδίνο αφήνει υπονοούμενα για την τύχη τους.

Ταινία «τεκμηρίωσης – ντοκιμαντέρ»

Η ταινία τεκμηρίωσης – ντοκιμαντέρ που ακολουθεί αποτελείται από την εισαγωγή, τέσσερα μέρη και τον επίλογο. Όλα τα μέρη έχουν τριμερή δομή: α) Εικόνες / Φωτογραφίες / Φωτογραφικό υλικό, β) Εικονογράφημα, δηλαδή τι παρουσιάζεται, γ) Οπτική γλώσσα, δηλαδή ποιες είναι οι πιθανές ερμηνείες / πληροφορίες, σε ό,τι παρουσιάζεται.

Εισαγωγή

A) Εικόνες

Εισάγουν στους συντελεστές της ταινίας και στο θέμα, με μουσική επένδυση το ποντιακό τραγούδι «Την πατρίδα μ' έχασα».

B) Εικονογράφημα

Αναφέρονται διαδοχικά το σχολείο, ο τίτλος του ντοκιμαντέρ, οι κάτοχοι των κειμηλίων και ο αφηγητής, ο οποίος προαναγγέλλεται και ως ο δημιουργός ποιήματος σε ποντιακή διάλεκτο, σε επόμενη ενότητα του ντοκιμαντέρ.



Εικόνα 12: «Κειμήλια από τη ζωή στη Σάντα του Πόντου»

Γ) Οπτική γλώσσα

Η επιλογή του πράσινου φόντου από τους/τις μαθητές/-ήτριες συμβολίζει την ελπίδα τους ότι θα τα πάνε καλά στον διαγωνισμό! Τα τετράφυλλα τριφύλλια αναμένεται να φέρουν τύχη! Το τραγούδι που ακούγεται ως μουσική υπόκρουση παίζεται και ερμηνεύεται από μαθητές/-ήτριες του σχολείου. Οι στίχοι του τραγουδιού είναι συναφείς με το περιεχόμενο της πρώτης ενότητας του ντοκιμαντέρ, που ακολουθεί.

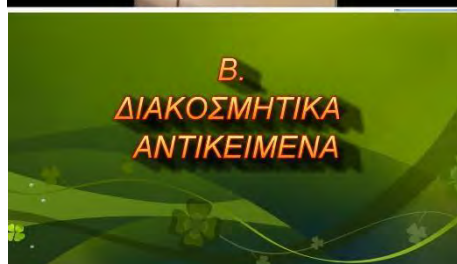
Πρώτο μέρος – Καθημερινή Ζωή

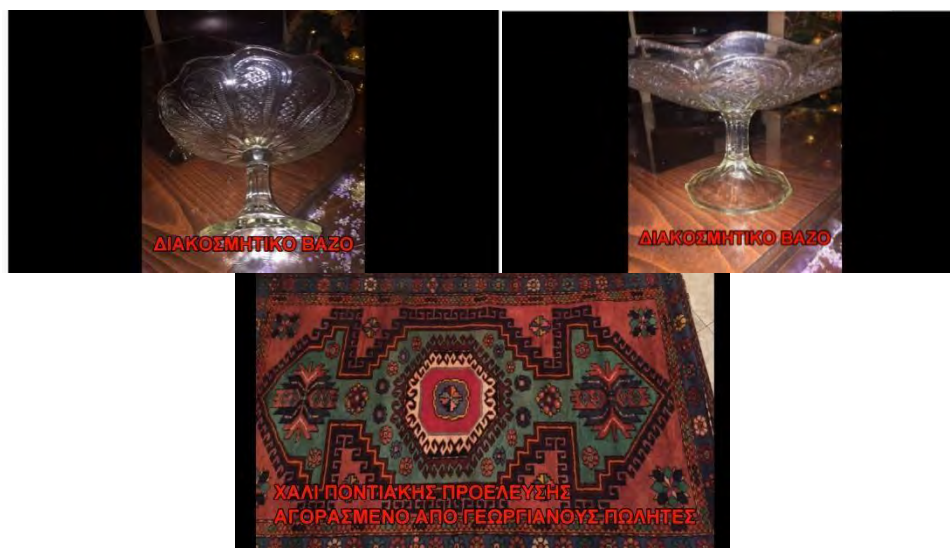
Α) Φωτογραφίες

Περιγράφουν την καθημερινή ζωή στη Σάντα του Πόντου, εστιάζοντας σε μαγειρικά / αποθηκευτικά σκεύη και σε διακοσμητικά αντικείμενα. Συνεχίζεται η ίδια μουσική υπόκρουση.

Β) Εικονογράφηση

Τα μαγειρικά / αποθηκευτικά σκεύη και τα διακοσμητικά αντικείμενα ονοματίζονται με λεζάντες. Πρόκειται, κατά σειρά, για τηγάνι, κατσαρόλα, αποθηκευτικά δοχεία τυριού και γιαουρτιού, κρυστάλλινο βάζο και υφαντό χαλί.





Εικόνα 13: Η καθημερινή ζωή: Α. Μαγειρικά σκεύη – Β. Διακοσμητικά αντικείμενα

Γ) Οπτική γλώσσα

Όλα τα σκεύη και τα αντικείμενα που προβάλλονται προδίδουν νοικοκυροσύνη, ευπρεπή και καλοσυγυρισμένα νοικοκυριά, αγάπη για το ωραίο, γούστο. Προδίδουν επίσης όχι μόνο αυτάρκεια στην παραγωγή αγαθών, στα πλαίσια του οίκου, αλλά και επιλεγμένες αγορές προϊόντων, όπως το χαλί, από Γεωργιανούς εμπόρους. Η παρουσίαση των σκευών και των αντικειμένων έγινε με τη λογική της μετάβασης από τα χρηστικά αντικείμενα της καθημερινότητας (τηγάνι, κατσαρόλα, δοχεία αποθήκευσης γιαουρτιού) σε διακοσμητικά είδη συνδεδεμένα με επίσημες περιστάσεις (βάζο, χαλί), δηλαδή από τον ιδιωτικό προς τον δημόσιο βίο. Έτσι, γίνεται ομαλά και η μετάβαση στην επόμενη ενότητα, που αφορά την αναλυτική περιγραφή της νυφικής φορεσιάς της Σάντας.

Δεύτερο μέρος – Η νυφική φορεσιά της Σάντας

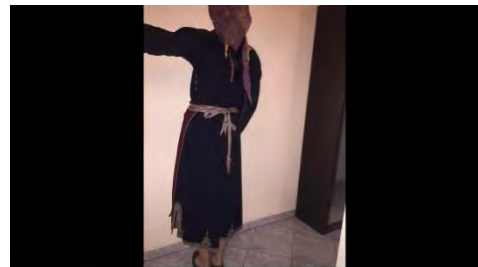
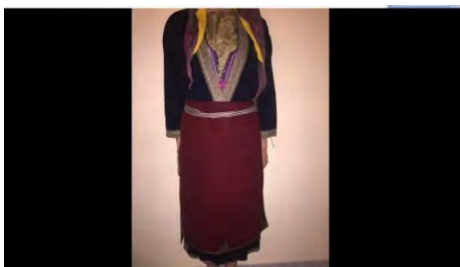
Α) Φωτογραφίες και φωτογραφικό υλικό

Οι φωτογραφίες απεικονίζουν ανάγλυφη περιγραφή των κομματιών της νυφικής φορεσιάς της Σάντας, ενώ επενδύονται μουσικά κατά την παρουσίασή τους από το ποντιακό νυφικό τραγούδι «Χαρά 'ν' τα στεφανώματα». Επειδή όμως η νυφική αυτή φορεσιά έχει και τοπικό χαρακτήρα, συνηθιζόταν δηλαδή στον συγκεκριμένο οικισμό του Πόντου, το φωτογραφικό υλικό αναφέρεται χωροχρονικά και στην περιοχή της Σάντας και στους Σανταίους, με αφήγηση voice – over, πριν και μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή.

B) Εικονογράφημα

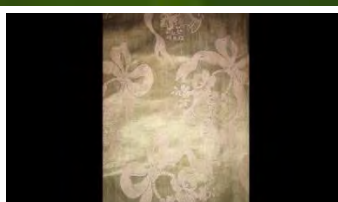
Κατά σειρά, τέσσερις φωτογραφίες απεικονίζουν τη νυφική φορεσιά φορεμένη από μαθήτρια, ενώ η πέμπτη παρουσιάζει τη φορεσιά απλωμένη πάνω σε κεντημένο εργόχειρο, στρωμένο σε ποντιακό χαλί, ώστε να είναι ευδιάκριτα όλα τα επιμέρους μέρη της, που τη συναποτελούν. Ακολουθούν τρεις φωτογραφίες της ακριβούς γεωγραφικής τοποθεσίας της Σάντας, ενώ οι δύο επόμενες δείχνουν τον συγκεκριμένο οικισμό, μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή. Επτά ενότητες παρουσιάζουν αναλυτικά τα μέρη που συναποτελούν τη σανταϊκή νυφική φορεσιά, το σπάλερ, τη ζουπούνα, το ζωνάρ, την τσόχα, τη φότα ή ποδιά, το τσικ ή λέτζελ ή μαντίλι και, τέλος, το δαχτυλίδι του γάμου.

Κάθε μέρος της φορεσιάς προβάλλεται σε τρεις εικόνες: μία σε προθήκη, μία σε κοντινή λήψη και μία στην οποία βρίσκεται τοποθετημένο / απλωμένο πάνω σε εργόχειρο και ποντιακό χαλί.

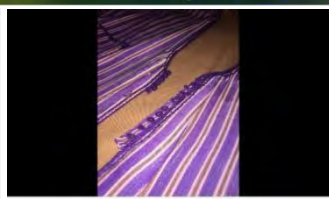




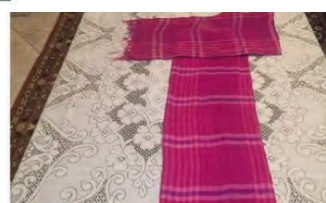
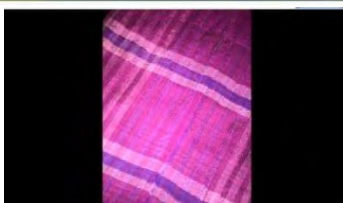
Α. ΤΟ ΣΠΑΛΕΡ΄



Β. Η ΖΙΠΟΥΝΑ



Γ. ΤΟ ΖΩΝΑΡ΄



Δ. Η ΤΣΟΧΑ



Ε. Η ΦΟΤΑ (ΠΟΔΙΑ)



**ΣΤ. ΤΟ ΤΣΙΚ
Η' ΛΕΤΖΕΚ (ΜΑΝΤΗΛΙ)**





Εικόνα 14: Η νυφική φορεσιά της Σάντας

Γ) Οπτική γλώσσα

Οι εικόνες σε προθήκες αναδεικνύουν τη διακοσμητική / αισθητική αξία της φορεσιάς και τη συνολική σημασία της ως πολιτισμικό κειμήλιο και μνημείο. Οι κοντινές λήψεις βοηθούν στην παρατήρηση λεπτομερειών που καθιστούν εμφανή την ποιότητα των υφασμάτων, την εύρωστη οικονομία, αλλά και τη χειροτεχνία και τη δεξιοτεχνία, στη δημιουργία των μερών της φορεσιάς.

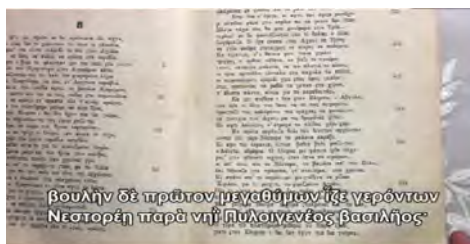
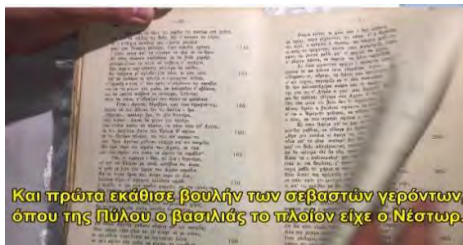
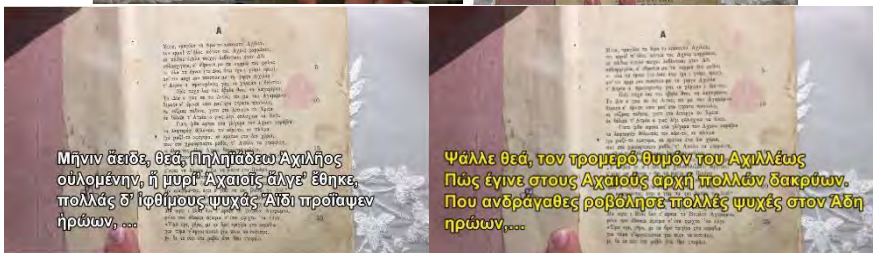
Τρίτο μέρος – Η πνευματική κληρονομιά

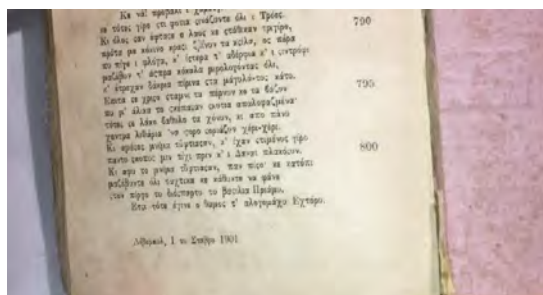
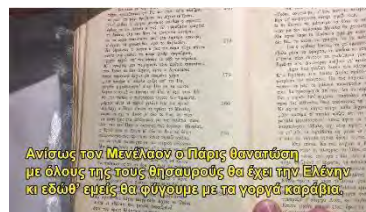
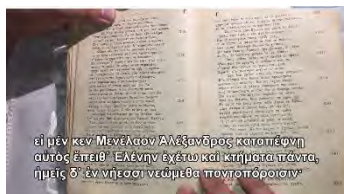
Α) Φωτογραφίες

Όλες οι φωτογραφίες είναι αποσπάσματα από έκδοση της *Ιλιάδας* του Ομήρου, γραμμένη στα ποντιακά. Το συγκεκριμένο βιβλίο κληροδοτείται ως πνευματική κληρονομιά, από γενιά σε γενιά της οικογένειας. Η συγκεκριμένη έκδοση είναι στο Λίβερπουλ της Αγγλίας, στις αρχές του 20ού αι., όπως, με δυσκολία, διακρίνεται στην τελευταία φωτογραφία. Ο αφηγητής, voice – over, ξεφυλλίζει την *Ιλιάδα* και διαβάζει τα αποσπάσματα στα ποντιακά, ενώ κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης προβάλλονται αρχικά το αρχαίο ελληνικό κείμενο και στη συνέχεια το αντίστοιχο απόσπασμα σε μετάφραση του Ιάκωβου Πολυλά. Οι μαθητές/-ήτριες διάνθισαν τη συγκεκριμένη ενότητα με εικόνες αναφοράς από το διαδίκτυο.

B) Εικονογράφημα

Παρατηρούμε το εξώφυλλο της *Ιλιάδας*. Ακολουθούν συγκεκριμένα αποσπάσματα ραμφωδιών που ο αφηγητής απαγγέλλει, αριστερά όπως κοιτάει στη σελίδα, στα ποντιακά, ενώ οι θεατές έχουν τη δυνατότητα να βλέπουν το ίδιο απόσπασμα στα αρχαία και στα νέα ελληνικά, σε μετάφραση του Ιάκωβου Πολυλά. Οι εικόνες αναφοράς από το διαδίκτυο είναι αγγειογραφίες. Η τελευταία φωτογραφία είναι από τη μετάφραση του Αλέξανδρου Πάλλη (1901).





Εικόνα 15: Η Ιλιάδα στα ποντιακά

Γ) Οπτική γλώσσα

Το αντίγραφο της *Ιλιάδας*, οικογενειακή κληρονομιά μαθητών/-τριών, αποτελεί σπάνιο κειμήλιο. Η ανάγνωση του ποντιακού κειμένου και η παράλληλη προβολή των στίχων από το πρωτότυπο και από τη νεοελληνική μετάφραση αποδεικνύουν την ελληνικότητα των Ποντίων και τη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας στους αιώνες. Αποδεικνύουν επίσης το αστείρευτο ενδιαφέρον των Ποντίων για τα γράμματα, αφού οι ίδιοι χρηματοδοτούσαν την έκδοση βιβλίων μορφωτικής και πολιτισμικής κληρονομιάς στην Αγγλία.

Τέταρτο μέρος – Οι απόγονοι

Α) Φωτογραφίες

Το παραδοσιακό ποντιακό τραγούδι «Η Ρωμανία», ως μουσική υπόκρουση, συνοδεύει ένα χειρόγραφο ποίημα μαθητή, καθώς και την ποντιακή λύρα.

B) Εικονογράφημα

Μαθητής σε εργαστήριο δημιουργικής γραφής έγραψε, καθέτως, το ονοματεπώνυμό του και χρησιμοποιώντας στη συνέχεια όλα τα γράμματα ως αρχικά συνέγραψε ένα ποίημα για τον Πόντο, στα ποντιακά. Ακολούθως, φωτογραφίζεται η ποντιακή λύρα με την οποία παίχτηκαν τα τραγούδια που επένδυσαν μουσικά το βίντεο. Η τελευταία εικόνα καταγράφει τον αισιόδοξο τελευταίο στίχο του τραγουδιού «Η Ρωμανία».



Εικόνα 16: Οι απόγονοι

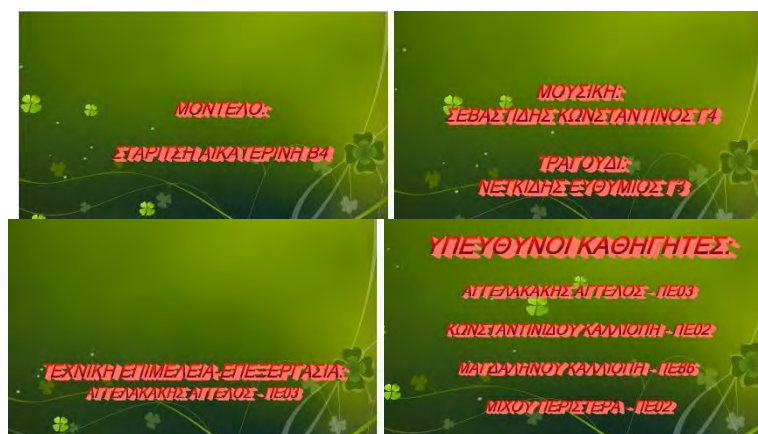
Γ) Οπτική γλώσσα

Η γνώση της ποντιακής γλώσσας, της ποντιακής λύρας και των τραγουδιών από τη νέα γενιά, όπως και η προθυμία συμμετοχής των μαθητών/-τριών στον διαγωνισμό, αναδεικνύει, παρήγορα και ελπιδοφόρα, την πολιτιστική συνέχεια και τη μεταλαμπάδευση των ιδανικών και των παραδόσεων. Την αισιοδοξία για το μέλλον, για την επιβίωση ή και την εκ νέου άνθηση του ποντιακού πολιτισμού αποδίδει ο στίχος από τη «Ρωμανία», στην τελευταία εικόνα.

Επίλογος – Συντελεστές – Συμμετέχοντες/-ουσες

Α) Εικόνες

Παρουσιάζονται οι ρόλοι και τα ονόματα των συμμετεχόντων/-ουσών μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών χωρίς λεκτική αφήγηση ή μουσική υπόκρουση. Θεωρήθηκε αναγκαίο να γίνει ειδική μνεία στον κ. Αγγελακάκη Άγγελο, ΠΕ03, για την πολύτιμη αρωγή του στη δημιουργία της ταινίας. Επίσης, θα πρέπει να τονιστεί η συνεισφορά και της κ. Μαγδαληνού Καλλιόπης, ΠΕ86, που βοήθησε ουσιαστικά στη διαχείριση τεχνικών ζητημάτων.



Εικόνα 17: Επίλογος – Συντελεστές

Διάχυση αποτελεσμάτων μαθητικών διαγωνισμών

Στον 4ο μαθητικό διαγωνισμό του Υπουργείου Μακεδονίας – Θράκης η ταινία μυθοπλασίας με τίτλο «Αναμνήσεις από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο» τιμήθηκε με το 2ο βραβείο στην κατηγορία «Ταινίες», ενώ τα εικαστικά έργα «Νέα Ευρώπη» και «Σημαίες-Κατοχή» τιμήθηκαν με το τρίτο βραβείο στην κατηγορία «Ζωγραφική». Τα αποτελέσματα δημοσιεύτηκαν στην ιστοσελίδα του Μουσείου Μακεδονικού

Αγώνα, ενώ οι μαθητές/-ήτριες παρέλαβαν τα βραβεία τους σε ειδική τελετή βράβευσης.

Στον 5ο μαθητικό διαγωνισμό του Υπουργείου Μακεδονίας – Θράκης το εικαστικό έργο «Γυναίκες πρόσφυγες προσεύχονται» τιμήθηκε με το τρίτο βραβείο στην κατηγορία «Ζωγραφική». Τα αποτελέσματα δημοσιεύτηκαν στην ιστοσελίδα του Μουσείου Μακεδονικού Αγώνα, ενώ η μαθήτρια παρέλαβε το βραβείο της σε ειδική τελετή βράβευσης.

Στον διαγωνισμό του Υπουργείου Εθνικής Άμυνας για τον Ποντιακό Ελληνισμό, η ταινία «Κειμήλια από τη ζωή στη Σάντα του Πόντου» διακρίθηκε με έπαινο. Ο έπαινος δόθηκε για τη διάσωση και αξιοποίηση ιστορικών τεκμηρίων και προφορικών μαρτυριών. Οι μαθητές/-ήτριες παρέλαβαν τον έπαινό τους σε ειδική εκδήλωση βράβευσης για τον ποντιακό ελληνισμό στην αίθουσα τελετών του ΑΠΘ, στη Θεσσαλονίκη.

Συμπεράσματα

Στα πλαίσια της έρευνας της τοπικής ιστορίας, η καλλιτεχνική δραστηριότητα ξεφεύγει από το πλαίσιο της προσωπικής έκφρασης του/της μαθητή/-ήτριας και γίνεται τρόπος διερεύνησης ενός θέματος, μέθοδος ταξινόμησης παρατηρήσεων, πεδίο ελεύθερης ανταλλαγής απόψεων, πολυδύναμη διαδικασία σύνθεσης και διατύπωσης συμπερασμάτων. Οι μαθητές/-ήτριες καλλιεργούν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, με αποτέλεσμα να ελέγχουν ευκολότερα τη συμπεριφορά τους, να αυτορυθμίζονται και να πειθαρχούν συνειδητά στους κανόνες που από κοινού έχουν συζητήσει και αποδεχτεί, προκειμένου να παράγουν προϊόντα τέχνης, με τα οποία θα συμμετάσχουν στους μαθητικούς διαγωνισμούς. Έτσι, οι μαθητικοί διαγωνισμοί λειτουργούν ως αυτοεκπληρούμενες προφητείες, ενισχύοντας τις πιθανότητες τα παιδιά να εξελιχθούν στο μέλλον σε ευτυχημένους και δημιουργικούς πολίτες.

Παράλληλα, η ανάπτυξη της καλλιτεχνικής συνείδησης των μαθητών/-τριών διαμέσου των μαθητικών διαγωνισμών εστιάζει στις δυνατότητες που προσφέρουν η τέχνη και ο πολιτισμός ως εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας και μάθησης. Αυτές οι εναλλακτικές μορφές ενθαρρύνουν την παραγωγή ασυνεχών/πολυτροπικών κειμένων που αποτελούνται από πολλούς σημειωτικούς τρόπους, οι οποίοι διαπλέκονται και αλληλοεπηρεάζονται. Εργαζόμενοι οι μαθητές/-ήτριες με αυτή τη μέθοδο μπορούν να απολαύσουν συνολικά την τοπική ιστορία και στη συνέχεια να τη μελετήσουν σε

ομάδες, αναλαμβάνοντας κάθε ομάδα από ένα στοιχείο, άλλη το λεκτικό, άλλη τις εικόνες, άλλη τον ήχο και άλλη τα κειμενικά στοιχεία. Έτσι, στα οπτικοακουστικά δημιουργήματά τους εμπλαισιώνουν τον λόγο ποιοτικά με εικόνα, κίνηση και ήχο, και όλα αυτά συνεισφέρουν στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Διαμέσου, λοιπόν, των δημιουργημάτων τους εκφράζονται, τα συναισθήματά τους συνδέονται με τον πολιτισμό, ενώ ο πολιτισμός που παράγουν προάγει την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Τέλος, λόγω της διασύνδεσης των μαθητικών διαγωνισμών με την τοπική ιστορία, οι μαθητές/-ήτριες κατανοούν τα αντικείμενα του χώρου που τους/τις περιβάλλει ως αστείρευτες και πολυσήμαντες πηγές πληροφοριών. Συνειδητοποιούν την ιστορική πραγματικότητα, καθώς έρχονται αντιμέτωποι/-ες με τα ίχνη ενός παρελθόντος, που δεν είναι άλλο από το δικό τους. Βγαίνουν από τις πόρτες του σχολείου τους και ως δύναμις ενήλικες συναντούν στο κέντρο των ενδιαφερόντων τους την καθημερινή κοινωνία στην οποία ζουν και μεγαλώνουν και την οποία αγαπούν. Εναλλακτικά, αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να μελετούν την τοπική ιστορία καθοδηγούμενοι/-ες από συγκεκριμένους άξονες, όπως προφορική μαρτυρία και ιστορικά γεγονότα, προφορική μαρτυρία και προπαγάνδα, προφορική μαρτυρία και αγωνιστικό φρόνημα, προφορική μαρτυρία και πείνα, προφορική μαρτυρία και προσφυγιά, προφορική μαρτυρία και θρησκευτική πίστη, προφορική μαρτυρία και υλική κουλτούρα, προφορική μαρτυρία και ήθη και έθιμα. Αυτή η διαδικασία μελέτης, στη συνέχεια, γίνεται αντιληπτό ότι μπορεί να εμπλέκει μια σειρά από ανθρωπιστικές επιστήμες, όπως Ιστορία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Θρησκευτικά, Αισθητική Αγωγή, Κοινωνιολογία, Ψυχολογία, Πληροφορική, Λαογραφία, Κοινωνική Ανθρωπολογία, Οικονομία. Συνολικά, λοιπόν, η εργασία των μαθητών/-τριών καταδεικνύει τον συνδυασμό της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε με τη διαθεματικότητα (Αργυροπούλου, 2007).

Βιβλιογραφία

- Αργυροπούλου, Χ. (2007) *Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα και τα σχέδια εργασίας / project. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Arnheim, R. (2007) *Οπτική σκέψη* (μτφρ. Ι. Ποταμιάνος-Γ. Βρυώνη), Θεσσαλονίκη, University Studio Press.
- Ασωνίτης, Σ. (2001) *Ιστορική τεκμηρίωση βάσει αφηγηματικών πηγών: Μια ολισθηρή διαδρομή*, Αθήνα, Τεκμήριον.
- Avgerinou, M. & Ericson, J. (1997) A review of the concept of visual literacy, *British Journal of Educational Technology*, 28(4), σ. 280-291.
- Βάος, Α. (2008) *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών*, Αθήνα, Τόπος.
- Baynham, M. (2002) *Πρακτικές γραμματισμού* (μτφρ. Μ. Αραποπούλου), Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Berger, J. (2011) *Η εικόνα και το βλέμμα*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Bernard, F. D. (2010) *Ανατομία του κινηματογράφου*, Αθήνα, Πατάκη.
- Βερτσέτης, Β. Α. (2002) *Διδακτική της ιστορίας*, Τόμος Γ', Αθήνα (χ.ε.).
- Bordwell, D. & Thompson, K. (2011) *Film history: an introduction*, Αθήνα, Πατάκη.
- Γεωργιάδης, Α. (υπό έκδοση) *Ιστορία: Γενεαλογία, βιογραφία και ιστορία του Πόντου* (τεκμήριο προφορικής μαρτυρίας, επιμ. Μίχου Περιστέρα).
- Cook-Gumperz, J. (2008) *Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού* (μτφρ. Ε. Κοτσυφού), Αθήνα, Επίκεντρο.
- Δουλαβέρας, Α. (2013) Όψεις του ποντιακού λαϊκού βίου, *Αρχαίον Πόντου*, 54, σ. 187-220.
- Κακάμπουρα, Ρ. (2011) *Αφηγήσεις ζωής. Η βιογραφική προσέγγιση στη σύγχρονη λαογραφική έρευνα*, Αθήνα, Διάδραση.
- Καλπίδου, Λ. (1983) Η ζουπούνα στη γυναικεία φορεσιά των Ελλήνων του Πόντου, *Αρχαίον Πόντου*, 38, σ. 529 -545.
- Καλπίδου-Χανιαλάκη, Α. (1983) Σκηνές οικογενειακής ζωής των Ελλήνων του Πόντου, *Αρχαίον Πόντου*, 38, σ. 549 -555.
- Κόκκος, Α. και Συνεργάτες (2011) *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Μουρέλος, Γ. (επιμ.) (1982) *Η έξοδος. Τόμος Β': Μαρτυρίες από τις επαρχίες της κεντρικής και νότιας Μικρασίας*, Αθήνα, Κέντρο Μικρασιατικών Σπουδών.

Οικονομίδης, Δ. (1929) Περί αμφιέσεως, *Αρχαίον Πόντου*, 2, σ. 3-48.

Πάλλης, Α. (1901) *Η Ιλιάδα μεταφρασμένη από τον Αλέξανδρο Πάλλη*, Λίβερπουλ (χ.ε.).

Παππάς, Θ. Γ. (2002) *Η μεθοδολογία της έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες*, Αθήνα, Καρδαμίτσα.

Riault, M. H. (2008) *Ανθρωπολογία και κινηματογράφος, πέρασμα από την εικόνα*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Ρεπούση, Μ. (2000) Διδακτικές προσεγγίσεις της τοπικής ιστορίας, *Φιλολόγος*, 102, σ. 590-606.

Ρεπούση, Μ. (2004) *Μαθήματα ιστορίας*, Αθήνα, Καστανιώτη.

Σέργης, Μ. Γ. (2007) *Διαβατήριες τελετουργίες στον μικρασιατικό Πόντο (Μέσα 19ου αιώνα – 1922): Γέννηση – Γάμος – Θάνατος*, Αθήνα, Ηρόδοτος.

Χρυσafiδης, Κ. (2000) *Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*, Αθήνα, Gutenberg.

Δημιουργικές εργασίες στον σχολικό Ξενοφώντα

Βλαχόπουλος Ν. Χαράλαμπος
Φιλολόγος – Διδάκτωρ Νεότερης Ιστορίας ΕΚΠΑ
Διευθυντής 3ου ΓΕΛ Αγ. Δημητρίου
bobby@sch.gr

Περίληψη

Αποτελεί «κοινή» διαπίστωση ότι ο τρόπος με τον οποίο διδάσκονται τα Αρχαία Ελληνικά στην Α΄ Λυκείου επικεντρώνεται στη γλωσσική διάσταση του κειμένου, ενώ οι ιδέες συχνά είτε αγνοούνται είτε προσεγγίζονται επιφανειακά. Η προσέγγιση του μαθήματος μέσω δημιουργικών εργασιών μπορεί να επιτρέψει την αναπλήρωση παραλείψεων στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών. Δίνοντας έμφαση στα νοήματα του κειμένου, που δεν αξιοποιήθηκαν κάτω από τον ασφυκτικό κλοιό της ολοκλήρωσης της ύλης, οι δημιουργικές εργασίες μπορούν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών. Τα σχολικά βιβλία παρέχουν πλήθος αφορμών για εκπόνηση ποικίλων εργασιών με την αξιοποίηση συνθετικών ερωτημάτων, τη μελέτη παράλληλων κειμένων και τον συνδυασμό των Αρχαίων με τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία. Και όλα αυτά σε ένα περιβάλλον ελκυστικό για τον/τη μαθητή/-ήτρια, καθώς η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση βασίζεται στις αρχές της ανακαλυπτικής μάθησης και απαιτεί τη δραστηριοποίηση του/της μαθητή/-ήτριας στο πλαίσιο της ομαδικής ερευνητικής εργασίας.

Λέξεις-κλειδιά: Ξενοφών, Ιστορία, Αρχαία Ελληνικά, Πελοποννησιακός Πόλεμος

Abstract

It's a "common" belief that the way the subject of ancient Greek is taught in the first grade of Senior High School, emphasizes only the linguistic dimension of the text, while, frequently, the ideas are either ignored or approached superficially. The use of creative projects can make up for such shortcomings regarding the teaching of ancient Greek. The pressure to cover the curriculum usually hampers discussion of the underlying text meanings. By highlighting such meanings, creative projects can invoke students' interest. School books offer plenty of reasons opportunities to create various projects through the answering of perplexing questions, the study of parallel texts, and the combination of ancient Greek with Language and Literature. All these are taking place in a friendly environment for the students as this educational proposal is based on the principles of discovery learning and triggers students' engagement through teamwork.

Keywords: Xenophon, History, ancient Greek as a school subject, Peloponnesian War

Εισαγωγή

Οι Δημιουργικές Εργασίες στοχεύουν στην καλλιέργεια της ικανότητας σύλληψης πρωτότυπων και εναλλακτικών ιδεών ή λύσεων, για μια διαδικασία αιφνιδιαστικού μετασχηματισμού των γνώσεων που προϋπάρχουν σε ένα νέο πλαίσιο. Συνήθως η δημιουργικότητα συνδέεται με την *αποκλίνουσα σκέψη* (ο τρόπος σκέψης που χρησιμοποιείται όταν η απάντηση ή η λύση απαιτεί μια πιο ελαστική προσέγγιση), σε αντίθεση με τη *συγκλίνουσα σκέψη* (ο τρόπος σκέψης που χρησιμοποιείται για την επίλυση προβλημάτων που επιδέχονται μόνο μία σωστή απάντηση ή περιορισμένο αριθμό σωστών απαντήσεων).

Η Δημιουργική Εργασία, ως μια από τις ποικίλες μορφές των σχεδίων εργασίας (*project*), μπορεί να αποβεί ένα σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο, που θα ευνοήσει: α) την οικοδόμηση μιας *κοινότητας μάθησης* με τη δημιουργία πιο θετικών και *συνεργατικών σχέσεων* μεταξύ των μελών της και την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (*ομαδικότητα*), β) την εξοικείωση με τις απαιτήσεις και τις προϋποθέσεις της επιστημονικής εργασίας (*ερευνητικό πνεύμα, αυτενέργεια*).

Στην τελική του εκδοχή το αποτέλεσμα της Δημιουργικής Εργασίας μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές, όπως συζήτηση, επιχειρηματολογικό κείμενο, πραγματεία, γραπτό διάλογο, ενδεχομένως διανθισμένο με εικόνες, διαγράμματα, πίνακες, κόμικς κ.λπ., καλλιτεχνικό έργο, θεατρικό παιχνίδι, αναπαράσταση, σύνθεση, τραγούδι, αφήσα, κατασκευή. Σε καμία περίπτωση δε συνιστά απλή αναπαραγωγή συλλεγμένων πληροφοριών, ούτε εργασία εγκυκλοπαιδικού χαρακτήρα με παράθεση πληροφοριών από διάφορες πηγές, έστω με επεξεργασία, ανασύνταξη και αναπλαισίωση. Οι μαθητές/-ήτριες γίνονται δυνητικά βουλευτές, δικαστές, ρεπόρτερ σε γεγονότα, γράφουν ανταποκρίσεις, ημερολόγια, αγώνες λόγων.

Η αξιολόγηση είναι κυρίως διαμορφωτική, παρέχοντας κατευθύνσεις και ανατροφοδότηση μάλλον παρά αξιολογικές κρίσεις, έχει κυρίως παιδαγωγικό, παιδευτικό χαρακτήρα, όχι τιμωρητικό, είναι ανατροφοδοτική εκπαιδευτική παράμετρος η οποία παρέχει ασφαλές πλαίσιο για ανάπτυξη πρωτοβουλίας και δημιουργικότητας, ενδυναμώνει την άμιλλα, όχι τον ανταγωνισμό, αποτελεί εργαλείο αποτίμησης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, τελικά, μπορεί να συμβάλει στην αναβάθμιση της συνειδητότητας και της υπευθυνότητας (Χρονοπούλου, 2018).

Αρχαία Ελληνικά Α΄ Λυκείου

Το σύνθημα που προτείνει η παραδοσιακή διδασκαλία είναι να αντιμετωπιστεί το ιστορικό κείμενο ως μια ευκαιρία να γνωρίσουν τα παιδιά καθαρά λεξιλογικά και μορφοσυντακτικά φαινόμενα και παρεμπιπτόντως να μάθουν και κάποια ερμηνευτικά σχόλια δοθείσης αφορμής από το κείμενο. Έτσι, παραλείπεται ένας βασικός σκοπός της διδασκαλίας αυτού του γραμματειακού είδους: να συνδέσουν τη μορφή με το περιεχόμενο σε τέτοιον βαθμό, που η απόλαυση από την πρόσληψη της γνώσης να είναι πλήρης· να επέλθει η συνείδηση ότι «συνομιλώντας» με τον ιστοριογράφο ο/η μαθητής/-ήτρια αποκτά σφαιρική εικόνα της εποχής που περιγράφεται, ενώ παράλληλα κερδίζει την ευκαιρία να επιχειρήσει ουσιαστική σύνδεση των όσων προσλαμβάνει με τον δικό του κόσμο. Σε αυτή την προσπάθεια ο/η μαθητής/-ήτρια εφαρμόζει την *ανακαλυπτική μάθηση* αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και αυτενεργώντας, μέσα όμως σε μια ομαδική δραστηριοποίηση.

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας Α΄ Λυκείου «*τα αρχαία ελληνικά... μπορούν να έχουν θέση σε ένα σύγχρονο πρόγραμμα σπουδών, αρκεί να μετακινηθεί το κέντρο βάρους της διδασκαλίας από την παροχή γνώσεων στην ενεργητική-κριτική μάθηση, από την παθητική απομνημόνευση γνώσεων στην ανάπτυξη ικανοτήτων για αποτελεσματική διαχείριση της γνώσης*». Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Δρουκόπουλος & Χρυσάφης, χ.χ., σ. 5-8), άλλωστε, ο ειδικός σκοπός της διδασκαλίας των αρχαίων Ελλήνων ιστορικών είναι: α) να γίνει αισθητός στους/στις μαθητές/-ήτριες ο στενός δεσμός της ιστοριογραφίας με τη λογοτεχνία και να αισθανθούν ότι «*δε διδάσκονται Ιστορία αλλά υψηλού επιπέδου φιλολογικά έργα*», β) να γνωρίσουν την αγωνιώδη προσπάθεια των ιστορικών κατά την αναζήτηση της «αντικειμενικής» αλήθειας (η ματιά του επιστήμονα-ιστορικού), γ) να αναγνωρίσουν και να απολαύσουν τους αφηγηματικούς τρόπους των αρχαίων Ελλήνων ιστορικών (η ματιά του λογοτέχνη-αφηγητή).

Σε αυτή την περίπτωση θα αναζητηθεί μια νέα λογική διδακτικής και παιδαγωγικής προσέγγισης του μαθήματος, η οποία θα διευκολύνει: την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αναζήτηση πληροφοριών· την κριτική επεξεργασία και συνθετική παρουσίαση των δεδομένων· τη χρήση πολυτροπικών κειμένων και ποικίλων σημειωτικών πόρων· την πραγμάτευση ενός θέματος από διαφορετικές οπτικές

γωνίες· τον πειραματισμό κατά το γράψιμο και την παραστατικότητα στην παρουσίαση· τη συνεργατική μάθηση και την ανάπτυξη ομαδικών πρωτοβουλιών.

Τίθενται λοιπόν μια σειρά από ερωτήματα που χρήζουν άμεσης απάντησης: Πώς σε ένα θεσμικό πλαίσιο που επιβάλλει άμεσα ή έμμεσα μια συγκεντρωτική και καθοδηγούμενη αντίληψη για τη διδασκαλία θα μπορέσουμε να μεταφέρουμε το βάρος από τη διδασκαλία εκείνη στην οποία ο ρόλος του διδάσκοντος είναι κυρίαρχα καθοδηγητικός στη διερεύνηση και ανακάλυψη; Πώς σε ένα εξετασιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορέσουμε να δώσουμε τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-ήτριες (με ποικίλα ταλέντα, δυνατότητες και διαφορετική πολιτισμική προέλευση): α) να εργαστούν σε ομάδες, β) να καταθέσουν εμπειρίες, φαντασία, ενστάσεις, γ) να επεξεργαστούν με υποκειμενικό τρόπο την πραγματικότητα των κειμένων; Και πώς θα πείσουμε τους/τις μαθητές/-ήτριες ότι η απομάκρυνση από την κατευθυνόμενη διδασκαλία δεν είναι χάσιμο χρόνου; (Πυρπυρής, χ.χ.).

Το παρόν άρθρο θεωρεί πως οι Δημιουργικές Εργασίες στα Αρχαία Ελληνικά της Α΄ Λυκείου, που έχουν στόχο την ανάπτυξη αυτενέργειας, πρωτοβουλίας και διερευνητικής στάσης των μαθητών/-τριών, μπορούν να είναι ικανοποιητική απάντηση στα προς απάντηση ερωτήματα. Οι εργασίες αυτές είναι δυνατόν να ανατεθούν σε κάθε μαθητή/-ήτρια χωριστά ή σε ομάδες. Τα θέματα μπορούν να οριστούν είτε από την αρχή του σχολικού έτους ή να δοθούν στην πορεία της διδασκαλίας. Το είδος των θεμάτων και ο βαθμός δυσκολίας ποικίλλουν ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών και τα μέσα που διαθέτει το σχολείο.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να προσφέρει ιδέες και διεξόδους για μια διαφορετική προσέγγιση του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στην Α΄ Λυκείου, στηριζόμενη σε πολύ μεγάλο βαθμό στα εργαλεία που έχει ήδη στη διάθεσή του ο/η εκπαιδευτικός (σχολικό εγχειρίδιο, βιβλίο καθηγητή, βιβλίο αξιολόγησης του μαθήματος). Στον/Στη διδάσκοντα/-ουσα συνάδελφο επαφίονται το εύρος της αξιοποίησης αυτών των προτάσεων και η προσαρμογή τους στην εκάστοτε περίπτωση. Είναι αυτονόητο, βέβαια, πως με το κείμενο αυτό δε διεκδικείται πληρότητα ιδεών ή πολύ περισσότερο εξάντληση των δημιουργικών ιδεών για μια πολυπρισματική παρουσίαση του αντικειμένου.

Σχολική εισαγωγή

Δίνουμε σε φωτοτυπία στους/στις μαθητές/-ήτριες χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τα προίμια των «Ιστοριών» οκτώ ιστορικών της ελληνικής, ελληνορωμαϊκής και βυζαντινής περιόδου (υπάρχουν στο βιβλίο του εκπαιδευτικού, σ. 20-39). Τους ζητάμε να εντοπίσουν την ιδιαιτερότητα του καθενός, τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης των απόψεών τους περί των στόχων και της μεθόδου της Ιστορίας και εστιάζουμε στην εξελικτική πορεία της ιστοριογραφίας. Συνεχίζουμε με τις ερωτήσεις που παραθέτει το βιβλίο αξιολόγησης (σ. 15):

- ✓ Να γράψετε τις σημασίες του όρου «ιστορία».
- ✓ Να σημειώσετε τα χαρακτηριστικά της ιστορίας ως επιστήμης.
- ✓ Να προσδιορίσετε το αντικείμενο της ιστορικής επιστήμης.
- ✓ Να δώσετε μια απάντηση στο ερώτημα γιατί γράφουμε ιστορία.

Επιτυγχάνουμε, έτσι, μια πρώτη μύηση των μαθητών/-τριών στην έννοια της ιστορίας ως επιστήμης δυναμικής, διαχρονικής και σύγχρονης.

Εργογραφία του Ξενοφώντα: Οι μαθητές/-ήτριες γνωρίζουν τα έργα του Ξενοφώντα από τη μελέτη της σχολικής εισαγωγής. Τους παραθέτουμε για το καθένα ορισμένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του, όπως εκτίθενται παρακάτω, και τους ζητάμε να συντάξουν ένα κείμενο για το συνολικό εύρος των ενδιαφερόντων του Ξενοφώντα και τη σημασία τους στην ιστορία της λογοτεχνίας.

Η *Αθηναίων Πολιτεία* αποτελεί «το πρώτο κρατικοπολιτικό και κοινωνιολογικό δοκίμιο της παγκόσμιας λογοτεχνίας» (Lesky, 1983, σ. 629). Στην αντίστοιχη *Λακεδαιμονίων Πολιτεία* υπάρχει η περιγραφή της στρατιωτικής οργάνωσης, των κοινωνικών συνθηκών και της σταθερότητας των θεσμών της Σπάρτης ως του ιδεωδέστερου καθεστώτος (σχολικό εγχειρίδιο, σ. 31). Στον *Αγησίλαο* (το πρώτο ιστορικό εγκώμιο κατά το σχολικό εγχειρίδιο, σ. 15) ο Ξενοφώντας παρουσιάζεται απροκάλυπτα μεροληπτικός σηματοδοτώντας μια «πορεία ανθρώπινου θριάμβου» για τον ήρωά του (Θεοδωρόπουλος, 2013, σ. 141, 222).

Από τα φιλοσοφικά του έργα ξεχωρίζουν τα *Απομνημονεύματα*, όπου «Ένας Σωκράτης σε μόνιμη υπερδιέγερση μοιάζει να μην κουράζεται και να μην ξεκουράζεται ποτέ... Συνομιλεί, ρωτάει, απαντάει στις ερωτήσεις που μόλις πριν διατύπωσε ο ίδιος, σαν να δίνει οδηγίες χρήσης για τη δημόσια ζωή». Ακολουθεί το *Συμπόσιον*, όπου η συντροφιά του Σωκράτη διασκεδάζει και συζητά για τον έρωτα και την ομορφιά (Θεοδωρόπουλος, 2013, σ. 198-199).

Στην *Απολογία Σωκράτους* ο φιλόσοφος δε φοβάται τον θάνατο αλλά τα γηρατεία, γι' αυτό θεωρεί ευεργεσία το κώνειο. Δίδεται, έτσι, μια διαφορετική εκδοχή από την *Απολογία* του Πλάτωνα (προβολή σωκρατικής ηθικής και σοφίας – απόρριψη της κατηγορίας περί αθεΐας).

Ο *Ιέρων ή Περί τυραννίας* είναι ένας διαλογικός αυτοσχεδιασμός πάνω στο θέμα «χρηστή διοίκηση της πόλης». Εδώ περιγράφεται ο τύραννος ως άφιλος, ανασφαλής και δυστυχής, το ορθό πολίτευμα όμως δεν μπορεί παρά να είναι μοναρχικό, ασκούμενο από μόνο έναν ευσεβή, φιλότιμο και φιλόανθρωπο άρχοντα. Ο Ξενοφώντας εφαρμόζει τη σωκρατική μέθοδο της μαιευτικής, η οποία αναπάντεχα «οδηγεί στην πανηγυρική καταδίκη της τυραννίας από την πένα ενός ανθρώπου που ανάλωσε τη ζωή του στην υμνολόγησή της και την πολιτική της υπεράσπιση» (Βουρνάς, 1984, σ. 30). Στο σημείο αυτό είναι δυνατή η αξιοποίηση αφενός των σχολίων του σχολικού εγχειριδίου (σ. 128-130) –για την επιείκεια που επέδειξε η αποκατεστημένη δημοκρατία και τις σχετικές αναφορές του ολιγαρχικού Πλάτωνα– και αφετέρου της ερώτησης (σ. 134): Πώς εξηγείτε το γεγονός ότι σκεπτόμενοι άνθρωποι, συγγραφείς και φιλόσοφοι, και μάλιστα όχι θαυμαστές ή οπαδοί του δημοκρατικού πολιτεύματος, όπως είχε εξελιχθεί στην Αθήνα του τέλους του 5ου αιώνα (Ξενοφών, Πλάτων, Αριστοτέλης) αποδοκιμάζουν έντονα το καθεστώς των Τριάκοντα και επαινούν αποφάσεις της αποκατεστημένης δημοκρατίας;

Η *Κύρου Παιδεία* δεν είναι ούτε ιστορία ούτε φιλοσοφία ούτε βιογραφία. Ίσως είναι όμως ο πρόγονος του σημερινού μυθιστορήματος, η πρώτη μυθιστορηματική βιογραφία (κατά το σχολικό εγχειρίδιο, σ. 15) με παιδαγωγικό και ρομαντικό χαρακτήρα. Για τον Α. Lesky (1983, σ. 854, 956) είναι ένα παιδαγωγικό μυθιστόρημα όπου προβάλλεται η αρχαία αριστοκρατική αντίληψη περί αγωγής: συνδυασμός καταγωγής, φυσικών προσόντων και παιδείας, πνευματική προπαρασκευή της μοναρχίας.

«Η Κύρου Ανάβασις κρίνεται κατάλληλη να διαπλάσει τις νέες γενιές, αποτελώντας άριστο μορφωτικό μέσο όχι μονάχα για τα Ελληνόπουλα, αλλά και για τους νέους όλου του πολιτισμένου κόσμου» (Ζευγώλης, 1983, σ. 13). Το σχολικό βιβλίο τη θεωρεί το παλαιότερο σωζόμενο δείγμα απομνημονευματογραφίας (σ. 15).

Μια πλήρης βιογραφία του Ξενοφώντα δε θα μπορούμε να μη λάβει υπόψη της και τα ελάχιστονα έργα του, τα «εμποτισμένα στους χυμούς του καθημερινού ασήμαντου» (Θεοδωρόπουλος, 2013, σ. 201). Τέτοια είναι:

- ✓ *Περί Ιππικής*: Οδηγίες για την καλύτερη δυνατή περιποίηση και χρησιμοποίηση των ίππων.
- ✓ *Ιππαρχικός*: Οδηγίες στον αρχηγό του ιππικού για οργάνωση και θέματα τακτικής.
- ✓ *Κυνηγετικός*: Η παιδευτική σημασία του κυνηγιού.
- ✓ *Οικονομικός*: Το πρότυπο του καλού οικογενειάρχη και ικανού κτηματία, «το πρωτόλειο σπάραγμα της παντοδύναμης στις μέρες μας οικονομικής επιστήμης» (Θεοδωρόπουλος, 2013, σ. 227).
- ✓ *Πόροι ή Περί προσόδων*: Λύσεις για την εξυγίανση της αθηναϊκής οικονομίας.

Σχετικές ερωτήσεις αξιολόγησης:

α) Ποια επίδραση άσκησαν στον Ξενοφώντα ο Σωκράτης και ο Αγησίλαος; Σε ποια έργα του;

β) Να αναφέρετε τις πολιτικές προτιμήσεις του Ξενοφώντα, τις απόψεις του για τον ηγέτη και την εξουσία. Σε ποια έργα εκφράζονται;

γ) Ο Θεόφραστος στους *Χαρακτήρες*, κεφ. 26, σκιαγραφεί πολύ εύστοχα τον τύπο του ολιγαρχικού. Να μελετήσετε το σχετικό κείμενο και να εντοπίσετε κοινά σημεία ανάμεσα σε αυτό και στα κείμενα του Ξενοφώντα που εξετάσαμε.

[26.2] ...*Αν οι άλλοι προτείνουν δέκα ανθρώπους, αυτός λέει: «Ένας είναι αρκετός, πρέπει όμως να είναι αληθινός άνδρας».* Κι από τους στίχους του Ομήρου μόνο αυτόν κατέχει, ότι «Δεν είναι καλό να υπάρχουν πολλοί αρχηγοί, ένας να είναι ο ηγέτης». [26.3] *Χωρίς αμφιβολία είναι ικανός να χρησιμοποιεί την ακόλουθη φρασεολογία: «Πρέπει μόνοι μας να κάνουμε συνέλευση, για να αποφασίσουμε γι' αυτά τα ζητήματα, και να απαλλαγούμε από τον όχλο και την αγορά... Πρέπει ή αυτοί ή εμείς να κατοικούμε σ' αυτή την πόλη».* [26.4] *Αφού βγει από το σπίτι του κατά το μέσον της ημέρας... περπατά καμαρωτός στον δρόμο για το Ωδείο λέγοντας τα ακόλουθα: ...«Απορώ τι επιζητούν όσοι ανακατεύονται στην πολιτική» και «Ο λαός είναι αχάριστος και ξεχνά αυτόν που του κάνει μοιρασιές και δώρα» και «Ντρέπομαι στην Εκκλησία του Δήμου, όταν κάθεται δίπλα μου κάποιος κοκαλιάρης κι αλάδωτος».* [26.5] *Λέει ακόμη: «Πότε θα πάψουμε να αφανιζόμαστε από τις δημόσιες χορηγίες και τις τριηραρχίες;» και «Το γένος των δημαγωγών είναι μισητό»· και ισχυρίζεται ότι ο Θησέας έγινε ο πρώτος αίτιος των συμφορών της πόλης. Γιατί αυτός ήταν που συγκέντρωσε τον πληθυσμό δώδεκα πόλεων σε μία και καταλύθηκε η βασιλεία (μετάφραση Στ. Γκιργκένης).*

Ο ιστορικός Ξενοφώντας

Τον/τη διδάσκοντα/-ουσα φιλόλογο ενδιαφέρει περισσότερο η επεξεργασία των παρατηρήσεων του σχολικού εγχειριδίου που αφορούν τα *Ελληνικά*, όπου ο Ξενοφώντας, αν και ευρισκόμενος πολύ κοντά στα γεγονότα, οδηγείται σε προκαταλήψεις και εμμονές που πλήττουν την αξιοπιστία του έργου του – βλ. καταρχάς τη σχετική παρατήρηση του σχολικού εγχειριδίου (σ. 80): «*Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Ξενοφών δεν αναφέρει το γεγονός ότι ο Λύσανδρος, προτού γυρίσει από τη Σάμο στη Σπάρτη, πέρασε για λίγο από την Αθήνα και έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην επιβολή του τυραννικού καθεστώτος*», και κατόπιν την ερώτηση (σ. 93): Από την αφήγηση των γεγονότων φαίνεται ότι ο Ξενοφών βλέπει με συμπάθεια τον Θηραμένη. Ποια στοιχεία το δηλώνουν αυτό;

Ο Ξενοφώντας δε δίνει, επιπλέον, την ίδια βαρύτητα στην περιγραφή των διαφόρων συγκρούσεων αποκαλύπτοντας τη μεροληψία του υπέρ της Σπάρτης: «*Αν και ρέκτης κάθε λεπτομέρειας που αφορούσε την παράταξη και τους ελιγμούς στη διάρκεια της μάχης (Αιγός ποταμοί), δεν κάνει τον κόπο να επισημάνει την ιδιομορφία της λοξής φάλαγγας των Θηβαίων (Λεύκτρα, 371 π.Χ.)*» τονίζει ο Θεοδωρόπουλος (2013, σ. 259) – βλ. και τα σχετικά σχόλια του σχολικού εγχειριδίου (σ. 101): «*Ο έμπειρος στρατιωτικός Ξενοφών περιγράφει με ακρίβεια και συντομία τις κινήσεις των αντιπάλων ολιγαρχικών – δημοκρατικών πριν από τη μάχη του Πειραιά (σ. 97) αλλά όχι την ίδια τη μάχη (σ. 106, 111). Αντίθετα, επικεντρώνει την προσοχή του σε δύο πρόσωπα, στον μάντη και στον κήρυκα των μυστών, τον Κλεόκριτο*».

Ο Ξενοφώντας, επίσης (κατά το σχολικό εγχειρίδιο, σ. 32), «*δεν κρύβει την αντιπάθειά του προς ό,τι θεωρούσε μειονεκτήματα ή ακρότητες της αθηναϊκής δημοκρατίας, περιγράφει, όμως, με εντιμότητα τις αγριότητες του καθεστώτος των Τριάκοντα και καταδικάζει την αυθαιρεσία και την ανηθικότητα της εξουσίας*». Μπορούν να δοθούν προς επεξεργασία οι παρακάτω εργασίες:

1. Διαβάστε το κείμενο του Ξενοφώντος *Ελληνικά*, 2.3.17-49, και εντοπίστε ποιες ενέργειες των Τριάκοντα φανερώνουν απολυταρχικό καθεστώς (ιδιαίτερα εστιάστε σε πέντε φράσεις που δείχνουν κλιμάκωση της βίας που ασκεί το καθεστώς). Ειδικότερα με βάση τα *Ελληνικά*, 2.3.50-56, επισημάνετε: α) Ποιο σημαντικότερο αγαθό της δημοκρατίας παραβιάζεται και καταργείται; β) Ποιο θρησκευτικό δικαίωμα καταστρατηγείται; γ) Ποια στάση τηρεί ο λαός;

2. Διαβάστε τι λέει ο Λυσίας για το καθεστώς των τριάντα τυράννων στον λόγο του *Κατά Ερατοσθένους*, 12.1-13 και 12.95-97. Σημειώστε τις διαφορές που εντοπίζετε στην αφήγηση του Λυσία σε σχέση με αυτήν του Ξενοφώντα (Συμεωνίδη, 2013, σ. 9).

Τα έργα των ανθρώπων αυτών είναι τόσο φοβερά και τόσα πολλά, ώστε, και ψέματα να έλεγε κανείς, δε θα μπορούσε να βρει κατηγορίες χειρότερες από την πραγματικότητα, και την αλήθεια να ήθελε να πει, δε θα κατόρθωνε να την πει όλη... Όταν πήραν την εξουσία οι Τριάντα, αυτοί οι πανούργοι και συκοφάντες, διακήρυξαν ότι ήταν απαραίτητο να εκκαθαρίσουν την πόλη από τα επικίνδυνα στοιχεία, και έτσι να οδηγηθούν οι πολίτες σε μια φρόνιμη και ενάρετη ζωή. Μολονότι όμως υπόσχονταν κάτι τέτοια, τίποτε απ' αυτά δεν επιχειρούσαν να πραγματοποιήσουν.

Ο Θέογνης και ο Πείσωνας σε μια σύσκεψη των Τριάντα υποστήριζαν σχετικά με τους μετοίκους ότι ήταν ανάμεσά τους μερικοί δυσαρεστημένοι με την πολιτική κατάσταση· είχαν λοιπόν οι Τριάντα μια θαυμάσια πρόφαση να δημιουργήσουν την εντύπωση ότι επιβάλλουν κυρώσεις, στην πράξη όμως να εξοικονομήσουν χρήματα· Δε δυσκολεύτηκαν να πείσουν το ακροατήριό τους· γι' αυτούς η εκτέλεση ανθρώπων είχε ελάχιστη σημασία, ενώ η εξασφάλιση χρημάτων μεγάλη. Αποφάσισαν λοιπόν να συλλάβουν δέκα μετοίκους, ανάμεσά τους και δύο φτωχούς, για να έχουν και για την περίπτωση των υπολοίπων κάποιο πρόσχημα, ότι τάχα οι ενέργειές τους δεν είχαν οικονομικά κίνητρα, αλλά αποσκοπούσαν στο συμφέρον της πολιτείας. Μοίρασαν λοιπόν ανάμεσά τους τα σπίτια και ξεκίνησαν. Εμένα με βρήκαν να έχω τραπέζι σε κάτι φίλους· τους διώχνουν και με παραδίνουν στον Πείσωνα...

Ρώτησα τότε τον Πείσωνα αν ήταν διατεθειμένος να με σώσει παίρνοντας χρήματα· εκείνος είπε ναι, αρκεί να ήταν πολλά. Του είπα ότι ήμουν έτοιμος να δώσω ένα τάλαντο ασημένια νομίσματα· συμφώνησε να το κάνει. Ήξερα, φυσικά, ότι δε φοβάται ούτε θεούς ούτε ανθρώπους, αλλά, κάτω από τις συνθήκες εκείνες, νόμισα ότι ήταν απόλυτη ανάγκη να του αποσπάσω κάποια ένορκη διαβεβαίωση. Όταν ορκίστηκε στη ζωή του και στη ζωή των παιδιών του ότι, μόλις πάρει το ποσό, θα με σώσει, μπαίνω στο δωμάτιό μου και ανοίγω το χρηματοκιβώτιο. Όταν με αντιλήφθηκε ο Πείσωνας, έρχεται μέσα και, βλέποντας το περιεχόμενο του κιβωτίου, φωνάζει δύο από τους βοηθούς του και δίνει εντολή να πάρουν όσα είχε μέσα... τον παρακάλεσα να μου αφήσει τουλάχιστο τα απαραίτητα για το ταξίδι, αλλά εκείνος μου είπε να είμαι ευχαριστημένος, αν σώσω τη ζωή μου.

Όσοι πάλι κατεβήκατε στον Πειραιά, θυμηθείτε πρώτα πρώτα την υπόθεση των όπλων: ενώ είχατε πάρει μέρος σε πολλές μάχες σε ξένους τόπους, τα όπλα σας τα στέρησαν όχι εθνικοί σας εχθροί, αλλά αυτοί εδώ, και μάλιστα σε περίοδο ειρήνης· ύστερα σας κήρυξαν έκπτωτους από την πόλη που σας είχαν παραδώσει οι πρόγονοί σας, και όσο ζούσατε στην εξορία, αυτοί ζητούσαν την έκδοσή σας από διάφορες πόλεις. Για όλα αυτά πρέπει να αισθανθείτε τόση οργή, όση και τον καιρό της εξορίας σας, και να θυμηθείτε και όσα άλλα δεινά υποφέρατε από αυτούς: άλλους έσερναν από την αγορά και άλλους από τόπους λατρείας, και τους σκότωναν· άλλους άρπαζαν βίαια από τα παιδιά, τους γονείς και τις γυναίκες τους, τους ανάγκαζαν να αυτοκτονήσουν και δεν έδιναν καν άδεια να θαφτούν με τα καθιερωμένα έθιμα, πιστεύοντας ότι η δική τους εξουσία θα ήταν μονιμότερη από την τιμωρία των θεών (μετάφραση: Ν.Χ. Χουρμουζιάδης).

Σχετική ερώτηση αξιολόγησης: Πρωταρχικό μέλημα των Τριάκοντα υπήρξε η πάταξη της συκοφαντίας. Πού απέβλεπε η ενέργειά τους αυτή; Ήταν ειλικρινείς οι προθέσεις τους; Οι μαθητές/-ήτριες μπορούν εδώ να παρωθηθούν στην κατασκευή ενός αγώνα λόγου υπέρ ή κατά της θανάτωσης των συκοφαντών.

Οι αριστοκρατικοί κύκλοι της Αθήνας, σε μεγάλο βαθμό, είχαν ανεχθεί, αν δεν είχαν συνεργαστεί, με τους Τριάκοντα. Ο Ξενοφών, κατά τον Θεοδωρόπουλο (2013, σ. 31) βυθίστηκε «αύτανδρος στους επτά σκοτεινούς μήνες της τυραννίας», πιστός στο καθεστώς ως την έσχατη ημέρα, μετέχοντας ενεργά στο ιππικό του καθεστώτος και αναγκαζόμενος, ως εκ τούτου, να φύγει προς τον Κύρο της Περσίας (οι αναλογίες με τις περιπτώσεις των Θεμιστοκλή, Πausανία, Αλκιβιάδη θα μπορούσαν να αποτελέσουν ενδιαφέρουσα εργασία για τους/τις μαθητές/-ήτριες), μακριά από την πόλη του, που δεν τον ήθελε ούτε την ήθελε. Μια πόλη που δεν ήταν πια παρά μια «ξεδοντιασμένη δύναμη» (Θεοδωρόπουλος, 2013, σ. 123). Το «Ψήφισμα περί του μη μνησικακεῖν» (αμνηστία για τα εγκλήματα του παρελθόντος, σχολικό εγχειρίδιο, σ. 119) δεν ήταν, για τον Θεοδωρόπουλο (2013, σ. 37), απόδειξη της μακροθυμίας του δημοκρατικού καθεστώτος, αλλά λύση ανάγκης, ο μόνος τρόπος για να αποφύγουν τη γενικευμένη σφαγή και την ελάττωση του πληθυσμού της Αθήνας κατά το ήμισυ (ενδιαφέρον ερέθισμα και αυτό προς συζήτηση στην τάξη).

Ο διάχυτος φιλολακωνισμός του Ξενοφώντα δεν έμεινε καθόλου σε θεωρητικό επίπεδο. Στη μάχη της Κορώνειας (394 π.Χ.), διηγείται ο Θεοδωρόπουλος (2013, σ. 146), μεταξύ Αθηναίων – Σπαρτιατών «πολέμησε στο πλευρό του

Αγησίλαου... Λίγες μέρες νωρίτερα είχε καταδικαστεί σε ισόβια εξορία με την κατηγορία του φιλολακωνισμού» (βλ. και σχολικό εγχειρίδιο, σ. 29). Οι Σπαρτιάτες τον τίμησαν αποδίδοντάς του για προσωπική χρήση ένα μεγάλο κτήμα στην ηλειακή Σκυλλουντία, το οποίο ανεξήγητα(;) πυρπολήθηκε το 371 π.Χ.

Ερώτηση αξιολόγησης: Είναι γνωστό ότι ο Ξενοφών συμπαθούσε το πολίτευμα της Σπάρτης και τον σπαρτιατικό τρόπο ζωής. Νομίζετε πως τα φιλολακωνικά του αισθήματα δεν του επιτρέπουν να είναι αντικειμενικός και αμερόληπτος όσον αφορά την εξιστόρηση των γεγονότων που σχετίζονται με τη διακυβέρνηση των Τριάκοντα;

Το ξενοφώντειο έργο ολοκληρώνεται (*«έμοι μὲν δὴ μέχρι τούτου γραφέσθαι»*) με το 7ο βιβλίο των *Ελληνικών*, όταν περιγράφεται η αμφίρροπη μάχη στη Μαντίνεια (352 π.Χ.), μετά την οποία *«ἀκρισία καὶ ταραχὴ ἔτι πλείων ἐγένετο ἢ πρόσθεν ἐν Ἑλλάδι»* (σχολικό εγχειρίδιο, σ. 44).

Ερώτηση αξιολόγησης: Ποια αντίληψη για την ιστορία (ως γίνεσθαι και ως επιστήμη) αποκαλύπτουν η πρώτη και η τελευταία φράση των *Ελληνικών*;

Αιγός Ποταμοί

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα αποδεικνύεται η αξιοποίηση στη διδακτική πράξη της τελευταίας και καθοριστικής ναυμαχίας του Πελοποννησιακού Πολέμου, όπου συνέβη το παράδοξο της ήττας του αθηναϊκού στόλου από τον Σπαρτιάτη Λύσανδρο:

1. Ποια γνώμη είχε για τη δημιουργία ισχυρού ναυτικού της Σπάρτης ο Λύσανδρος; Τι ενέργειες έκανε στον τομέα αυτό; Δικαιώθηκε από τα πράγματα; Πώς τον χαρακτηρίζετε γι' αυτό; Στην απάντησή σας παραβάλετε και το παρακάτω απόσπασμα του Ξενοφώντα (*Ελληνικά*):

[1.5.10] *Όταν οργάνωσε το ναυτικό του ο Λύσανδρος δεν ανέλαβε δράση, παρά έβαλε να τραβήξουν στη στεριά τα ενενήντα πλοία που είχε στην Έφεσο, να τα στεγνώσουν και να τα επισκευάσουν... [1.5.12] Ο Αντίοχος μολοντούτο έφυγε από το Νότιο με το καράβι του κι άλλο ένα και μπήκε στο λιμάνι της Εφέσου, περνώντας ξυστά στις πλώρες των πλοίων του Λυσάνδρου. [1.5.13] Στην αρχή ο Λύσανδρος έριξε λίγα πλοία στο νερό να τον κνηγήσουν· όταν όμως οι Αθηναίοι βγήκαν με περισσότερα πλοία να βοηθήσουν τον Αντίοχο, τότε κι εκείνος κίνησε μ' όλο του τον στόλο συντεταγμένο εναντίον τους... [1.5.14] Το αποτέλεσμα ήταν ότι οι Λακεδαιμόνιοι ναυμάχησαν σε σχηματισμό ενώ οι Αθηναίοι, που είχαν σκορπισμένα τα πλοία τους, αναγκάστηκαν στο τέλος να υποχωρήσουν νικημένοι αφού έχασαν δεκαπέντε πολεμικά·*

από τα πληρώματά τους οι πιο πολλοί ξέφυγαν, άλλοι όμως πιάστηκαν αιχμάλωτοι (μετάφραση Ρ. Ρούφος).

Ερώτηση αξιολόγησης:

α) Αφού διαβάσετε το παρακάτω κείμενο, να εντοπίσετε ομοιότητες και διαφορές στην περιγραφή του Πλουτάρχου με την αντίστοιχη του Ξενοφώντα (1.22-24):

[10.1] *ο Λύσανδρος... διέταξε τους ναύτες και τους κυβερνήτες, την ημέρα της ναυμαχίας, να μπουν στις τριήρεις την ώρα του όρθρου και να καθίσουν με τάξη και σιωπή, περιμένοντας διαταγές...* [10.2] *όταν ανέβηκε ο ήλιος και οι Αθηναίοι τους επιτέθηκαν με όλα τα πλοία σε μέτωπο και τους προκαλούσαν, αν και είχε αντιπαραταγμένα τα πλοία ήδη από τη νύχτα, δεν ανοιγόταν αλλά στέλνοντας βοηθητικά πλοία κοντά στην πρώτη γραμμή διέταξε να ακινητούν και να μένουν σε τάξη χωρίς να θορυβούν ή να αντεπιτίθενται* (μετάφραση Χ. Βλαχόπουλος).

β) Να συγκρίνετε το παρακάτω απόσπασμα του Θουκυδίδη (8.95), που αναφέρεται στην πανωλεθρία των Αθηναίων στον Ωρωπό το 411 π.Χ., με το κείμενο του Ξενοφώντα (1.28-29):

[8.95.1] *Τα πελοποννησιακά καράβια... έφτασαν στον Ωρωπό.* [8.95.2] *Τότε οι Αθηναίοι αποφάσισαν να στείλουν αμέσως βοήθεια, για να σώσουν την σπουδαιότερη κτήση τους (από τότε που ο εχθρός κυριαρχούσε στην Αττική, η Εύβοια ήταν το παν γι' αυτούς). Αναγκάστηκαν να χρησιμοποιήσουν αγύμναστα πληρώματα –συνέπεια της εσωτερικής αναστάτωσης– κι έστειλαν καράβια στην Ερέτρια με στρατηγό τον Θυμοχάρη.* [8.95.3] *...Αναγκάστηκαν να ναυμαχήσουν αμέσως, επειδή ο Αγησανδρίδας, αφού άφησε τα πληρώματα να φάνε, ανοίχτηκε από τον Ωρωπό που απέχει από την Ερέτρια εξήντα στάδια θάλασσα.* [8.95.4] *Μόλις ανοίχτηκε, οι Αθηναίοι άρχισαν αμέσως να επιβιβάζονται, νομίζοντας ότι τα πληρώματα ήσαν κοντά στα καράβια, αλλά αυτά έτυχε την στιγμή εκείνη ν' αγοράζουν τρόφιμα για το γεύμα τους από τα ακρινά σπίτια της πολιτείας και όχι από την αγορά. Οι Ερετριείς είχαν φροντίσει να μην υπάρχουν τρόφιμα στην αγορά, ώστε να καθυστερήσει η επιβίβαση των Αθηναίων, να προφτάσουν οι εχθροί να έρθουν και ν' αναγκάσουν τους Αθηναίους ν' ανοιχτούν στο πέλαγος σε όποια κατάσταση βρίσκονταν...* [8.95.5] *Με τέτοια σύγχυση ανοίχτηκαν οι Αθηναίοι και ναυμάχησαν μπροστά στο λιμάνι της Ερέτριας. Μπόρεσαν παρ' όλα αυτά ν' ανθέξουν για λίγη ώρα, αλλά μετά υποχώρησαν και ο εχθρός τους καταδίωξε έως την στεριά...* [8.95.7] *Οι Πελοποννήσιοι αιχμαλώτισαν είκοσι δύο*

καράβια και σκότωσαν ή αιχμαλώτισαν τα πληρώματα. Μετά έστησαν τρόπαιο. Λίγο αργότερα προκάλεσαν την αποστασία όλης της Εύβοιας (μετάφραση Άγγελος Βλάχος).

γ) Διαβάστε από τη μετάφραση που σας δίνεται το απόσπασμα από τον *Λύσανδρο*, 13.2-5 του Πλουτάρχου, που αναφέρεται στα γεγονότα που μελετούμε. Ποιες ομοιότητες και ποιες διαφορές παρατηρείτε ανάμεσα στο απόσπασμα αυτό και στο κείμενο από τα *Ελληνικά* του Ξενοφώντα, ως προς το περιεχόμενο, την παρουσίαση της δράσης αλλά και το ιστορικό πρόσωπο του Σπαρτιάτη στρατηγού;

Ύστερ' απ' αυτά ο Λύσανδρος πλέοντας προς τις διάφορες πόλεις, όσους Αθηναίους συναντούσε τους διέταξε να φύγουν και να πάνε όλοι στην Αθήνα, γιατί όσους συλλάμβανε έξω από την πόλη θα τους έσφαζε όλους και δεν θα λυπόταν κανέναν. Αυτά τα έκανε και προσπαθούσε να τους συγκεντρώσει όλους στην πόλη, γιατί ήθελε να λείψουν γρήγορα τα τρόφιμα μέσα σ' αυτήν και να πέσει πείνα, για να μην αντιμετωπίσουν με υπομονή την πολιορκία και τον δυσκολέψουν. Αφού κατέλυσε τις δημοκρατίες και τα άλλα πολιτεύματα, τοποθέτησε σε κάθε πόλη ένα Λακεδαιμόνιο διοικητή και δέκα άρχοντες, μέλη των πολιτικών ομάδων που συγκρότησε ο ίδιος...Γιατί δεν τοποθετούσε ως άρχοντες ούτε τους άριστους ούτε τους πιο πλούσιους, αλλά χαρίζοντας την εξουσία στους φίλους του και σ' όσους τον φιλοξενούσαν και δίνοντας σ' αυτούς το δικαίωμα να τιμώνται και να τιμωρούν και παραβρισκόμενος ο ίδιος σε πολλές σφαγές και καταδιώκοντας μαζί με τους φίλους του τους εχθρούς τους, έδινε στους Έλληνες πολύ σκληρό δείγμα της εξουσίας των Λακεδαιμονίων... (μετάφραση: Π. Καραμανώλης).

Παράλληλα κείμενα:

α) το ποίημα του Γ. Ρίτσου *Μετά την ήττα*, το οποίο δύναται να συνοδευτεί από την ακρόαση της μελοποίησής του (Δ. Μούτσης: *Τετραλογία*, 1975, Άλκ. Πρωτοψάλτη – Χρ. Λεττονός).

Ύστερ' απ' την πανωλεθρία των Αθηναίων στους Αιγός Ποταμούς, και λίγο αργότερα μετά την τελική μας ήττα, — πάνε πια οι ελεύθερες κουβέντες μας, πάει κι η Περικλεία αίγλη, η άνθηση των Τεχνών, τα Γυμναστήρια και τα Συμπόσια των σοφών μας. Τώρα βαριά σιωπή στην Αγορά και κατήφεια, κι η ασυδοσία των Τριάντα Τυράννων. Τα πάντα (και τα πιο δικά μας) γίνονται ερήμην μας, χωρίς καθόλου τη δυνατότητα μιας κάποιας προσφυγής, μιας υπεράσπισης ή απολογίας, μιας έστω τυπικής διαμαρτυρίας. Στη φωτιά τα χαρτιά και τα βιβλία μας· κι η τιμή της πατρίδας στα σκουπίδια. Κι αν γινόταν ποτέ να μας επέτρεπαν να φέρουμε για μάρτυρα κάποιον παλιό μας φίλο, αυτός δε θα δεχόταν από φόβο

μήπως και πάθει τα δικά μας — με το δίκιο του ο άνθρωπος. Γι' αυτό καλά είναι εδώ, — μπορεί και ν' αποχτήσουμε μια νέα επαφή με τη φύση κοιτώντας πίσω από το σύρμα ένα κομμάτι θάλασσα, τις πέτρες, τα χορτάρια, ή κάποιο σύννεφο στο λόγγερμα, βαθύ, βιολετί, συγκινημένο. Κι ίσως μια μέρα να βρεθεί ένας νέος Κίμωνας, μυστικά οδηγούμενος από τον ίδιο αϊτό, να σκάψει και να βρει τη σιδερένια αιχμή απ' το δόρυ μας, σκουριασμένη, λιωμένη κι αυτήν, και να την κουβαλήσει επίσημα σε πένθιμη ή δοξαστική πομπή, με μουσική και στεφάνια στην Αθήνα.

β) ...ένα πρωί έτρεξαν οι φρουροί να ζυπνήσουν βιαστικά τον κύριό μου για να του πουν πως κάτω, ο πλατύς γιαλός, έχει γεμίσει από καράβια. Ο Αλκιβιάδης έτρεξε σε μια πολεμίστρα. «Ο αθηναϊκός στόλος! Έχουν στήσει τις σκηνές τους. Ποιοι είναι αυτοί οι στρατηγοί που διαλέγουν στρατόπεδο σε ανοιχτό γιαλό!» Ανέβηκε γρήγορα σε άλογο και πήγε στο στρατόπεδο... Οι στρατηγοί ήσαν δέκα... Μπροστά τους παρουσιάστηκε ο Αλκιβιάδης. Κανείς τους δεν έδειξε χαρά. Ένας μάλιστα του είπε απότομα: «Τι θέλεις!» «Να σας μιλήσω!» Μερικοί στρατηγοί... τον παρακάλεσαν να μπει στη σκηνή και να μείνει στο πολεμικό συμβούλιο... Στο συμβούλιο ο Αλκιβιάδης έμαθε πως ο Λύσανδρος βρισκόταν με εκατόν πενήντα πλοία ακριβώς απέναντι απ' τους Αιγός Ποταμούς, στην Λάμψακο. «Θα τον προκαλέσουμε, Αλκιβιάδη! Θα τον νικήσουμε!» Ο κύριός μου αποκρίθηκε: «Κι εγώ προκάλεσα τον Λύσανδρο πολλές φορές αλλά ποτέ δεν δέχτηκε τη μάχη. Προσέξτε! Θα διαλέξει εκείνος τη στιγμή που θα σας επιτεθεί. Η θέση εδώ είναι επικίνδυνη. Ανοιχτός γιαλός χωρίς κανένα εμπόδιο για τον εχθρό που μπορεί να σας αιφνιδιάσει. Τώρα που ερχόμουν, είδα πολλούς στρατιώτες σας και ναύτες σκορπισμένους μέσα στα χωράφια. Πάρτε τον στόλο και πηγαίστε στη Σηστό. Η απόσταση από εδώ είναι μικρή. Θα μπορείτε πολύ καλά να τον επιτηρείτε κι από κει. Μην μείνετε στους Αιγός Ποταμούς». Όσο μιλούσε ο κύριός μου μερικοί στρατηγοί ένευαν καταφατικά. Ένας μάλιστα, ο Κόνων, είπε: «Έχει δίκαιο ο Αλκιβιάδης». Αλλά ένας άλλος, ο Τυδέας, σηκώθηκε απότομα και είπε: «Ανάγκη από συμβουλές δεν έχουμε, ούτε όρεξη να τις ακούμε!»... Ο Τυδέας είπε πάλι: «Δεν έχουμε ανάγκη από βοήθεια! Φεύγα!»... ο κύριός μου κύτταξε από ψηλά τον στόλο, εκατόν ογδόντα καράβια. «Αν μείνουν εκεί απροστάτευτοι, είναι χαμένοι!» (Βλάχος, 2008, σ. 374-375).

γ) Πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι ο Λύσανδρος είχε δίκιο. Αυτή η νίκη, αν και καθόλου τιμημένη, ήταν δημιούργημα πανουργίας και υπομονής... Κανείς δεν μπορούσε να του πάρει αυτό που είχε κερδίσει για τη χώρα του και τους συμμάχους της,

το θρίαμβο που δε στάθηκε ικανός κανείς άλλος να εξασφαλίσει στα είκοσι επτά χρόνια πολέμου... Ο Λύσανδρος είχε καταλάβει τη Λάμψακο, που βρισκόταν στην απέναντι πλευρά των στενών... Στην ακτή αυτή, κάτω από το φρούριο του Αλκιβιάδη, είχαν στρατοπεδεύσει όσες δυνάμεις είχαν απομείνει από τον αθηναϊκό στόλο με αρχηγούς τον Κόνωνα, τον Αδείμαντο, το Μένανδρο, το Φιλοκλή, τον Τυδέα και τον Κηφισόδοτο... Οι Αιγός Ποταμοί βρίσκονται στον Ελλήσποντο ακριβώς απέναντι από τη Λάμψακο. Δεν είναι λιμάνι, ούτε καν αγκυροβόλιο. Έχει δυο μικρά χωριουδάκια, αλλά όχι αγορά... Η παραλία έχει έκταση δέκα στάδια περίπου – πολύ μεγάλη για τα καράβια και για ένα στρατόπεδο τριάντα χιλιάδων ανδρών, που ήταν επιπλέον αναγκασμένοι να περπατούν δεκαπέντε στάδια για να πηγαίνουν στη Σηστό να βρουν τρόφιμα... Φαινόταν εντελώς παράλογο να στρατοπεδεύσει κανείς σε μια τόσο αφιλόξενη ακτή από τη στιγμή που η σύμμαχος πόλη Σηστός ήταν τόσο κοντά. Όμως, αν αποτραβιόνταν εκεί, όπως επέμεναν πολλοί, ανάμεσά τους κι ο Αλκιβιάδης, θα σήμαινε ότι παραχωρούσαν τη Λάμψακο στον εχθρό, κι αυτό δεν τολμούσαν να το κάνουν οι στρατηγοί επειδή φοβούνταν ότι θα είχαν την ίδια μοίρα με τους προκατόχους τους στις Αργινούσες... (Ο Αλκιβιάδης) δεν είπε τίποτα που να μην είχαν ξανακούσει οι άνδρες: ότι αυτό το μέρος ήταν παγίδα θανάτου και ότι έπρεπε να πάμε στη Σηστό. Είστε ευάλωτοι, είπε, όταν απομακρύνεστε τόσο πολύ για να βρείτε την τροφή σας. Τι θα γίνει αν επιτεθεί ο Λύσανδρος; Αλλά δεν μπορούσαμε να εκκενώσουμε το μέρος, γιατί ο Λύσανδρος θα το έσκαγε... Τον έδιωξαν από το στρατόπεδο. Ήταν πολύ μεγάλος βλέπεις. Όλοι έδειχναν νάνοι μπροστά του. Και είχαν δίκιο. Για τους στρατηγούς ήταν ο χειρότερος εχθρός της Αθήνας. Τον φοβούνταν πότε κι από το Λύσανδρο... Το πέμπτο μεσημέρι ο Λύσανδρος έκανε την ίδια άσκηση: βγήκε από το λιμάνι και μετά αποσύρθηκε. Οι Αθηναίοι έκαναν το ίδιο. Αλλά αυτή τη φορά, όταν οι ναύτες μας σκορπίστηκαν να βρουν τρόφιμα... Τότε βρήκαν την ευκαιρία να μας επιτεθούν. Ήταν τριπλάσιοι... Δεν χρειάζεται να σας πω την τύχη που είχαμε... Όποιος έπεφτε στο νερό ήταν νεκρός. Τους υπόλοιπους οι Σπαρτιάτες τούς συνέλαβαν στην παραλία... Έπιασε είκοσι χιλιάδες αιχμαλώτους ο Λύσανδρος. Πούλησε τους νησιώτες για σκλάβους και κράτησε μόνο τους Αθηναίους πολίτες. Οι αιχμάλωτοι μεταφέρθηκαν στη Λάμψακο, δικάστηκαν και εκτελέστηκαν ως δυνάστες της Ελλάδας (Πρέσφυλντ, 2002, σ. 547-552).

Εργασίες: α) Συγγραφή μιας σελίδας ημερολογίου ενός Αθηναίου στρατιώτη στους Αιγός Ποταμούς (ενσυναίσθητικό κείμενο με στόχο τη διερεύνηση του

συλλογικού υποκειμένου «εμείς», ταύτιση μαθητών/τριών με τους ηττημένους Αθηναίους), β) Επιστολή Αθηναίου στρατιώτη που αποχωρεί από το Βυζάντιο.

Δημοσιογραφία και Ιστορία

Στην πορεία των Δημιουργικών Εργασιών ο/η διδάσκων/-ουσα μπορεί να επικεντρώσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών στο καίριο ερώτημα της σχέσης δημοσιογράφου και ιστορικού και να ζητήσει αρχικά το σχόλιό τους στην εξής διατύπωση: «Λέγεται ότι ο δημοσιογράφος είναι ιστορικός της στιγμής. Ο ιστορικός είναι δημοσιογράφος βραδυφλεγής». Κατόπιν να δώσει προς μελέτη και ανάλυση ορισμένα χαρακτηριστικά της δημοσιογραφικής πέννας του Ξενοφώντα, όπως:

1. Τα κείμενά του διανθίζονται με ανέκδοτα και πολλές φορές με σκώμμα και ίσως με μια αντιδιανοουμενίστικη πρακτικότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η απάντηση του Θηραμένη στον αναιδέστατο Σάτυρο και η μνεία του κότταβου (Ξενοφώντος II.3.56), του ερωτικού παιχνιδιού που αποκαλύπτει πτυχές από την καθημερινή ζωή στην αρχαία Αθήνα, επιτρέπει συζήτηση για τα ερωτικά ήθη της εποχής και προτρέπει σε δραματική αναπαράσταση διδάσκοντες και διδασκόμενους (Δεβετζόγλου, 2015, σ. 37). Εδώ μπορεί να τεθεί ως εργασία η παρουσίαση στην τάξη στοιχείων για: α) το κώνειο, β) τον κότταβο (θα βοηθήσουν τα σχόλια του βιβλίου και η ιστοσελίδα του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού).

2. Είναι επίσης επιδέξιος στο να γράφει καλούς λόγους και ακόμη καλύτερους διαλόγους. Η αγάπη του για τον ευθύ λόγο συνεισφέρει στη λογοτεχνική ελκυστικότητα των *Ελληνικών*. Συχνά, αν και ξεκινά την αναφορά του σε πλάγιο λόγο, αμέσως στρέφεται στον ευθύ, συνήθως εισάγοντας το «ἔφη» (βλ. τον λόγο του Κριτία στο σχολικό εγχειρίδιο, σ. 86).

3. Ο ιστορικός υιοθετεί τον διάλογο, στοιχείο που προσδίδει στη διήγηση χάρη και ζωντάνια· η αμεσότητα του διαλόγου (στιχομυθία Θηραμένη – Σάτυρου στο σχολικό εγχειρίδιο, σ. 87), προωθεί την εξέλιξη, συμβάλλει στην επίλυση των προβλημάτων, εντείνει το ενδιαφέρον.

4. Ο Ξενοφών γράφει ιστορία που συναρτάται με ηγετικές προσωπικότητες, εστιάζει στον άνθρωπο, τον χαρακτήρα του και τις προσωπικές του στιγμές, ενδιαφέρεται για τα απλά πράγματα.

Η έμφαση μπορεί επίσης να δοθεί στις παρακάτω συνθετικές εργασίες (Χριστοφορίδου, χ.χ.):

Διαβάστε τα αποσπάσματα του βιβλίου σας σχετικά με την αναγγελία της καταστροφής του αθηναϊκού στόλου στους Αιγός Ποταμούς (2.2.3), την κατεδάφιση των Μακρών Τειχών (2.2.23), τη δίκη και την εκτέλεση του Θηραμένη (2.3.50-56) και καταγράψτε ποια στοιχεία θεωρούνται χαρακτηριστικά ενός ρεπόρτερ και συγκεκριμένα του Ξενοφώντα: α) σε επίπεδο περιεχομένου και επεξεργασίας/παρουσίασης και β) ύφους – σύνταξης – γλώσσας. Λάβετε υπόψη σας και τις αναφορές που περιέχονται στο σχολικό σας εγχειρίδιο, σ. 31-32.

Συμπληρώστε τις παρατηρήσεις σας με τη μελέτη των παρακάτω αποσπασμάτων από τα *Ελληνικά* σχετικά με τη θριαμβευτική επιστροφή του Αλκιβιάδη στην Αθήνα (1.4.12-19):

Βλέποντας ότι οι συνθήκες ήταν ευνοϊκές... μπήκε στον Πειραιά τη μέρα που η πόλη γιόρταζε τα Πλυντήρια και που το άγαλμα της Αθηνάς ήταν ολόκληρο σκεπασμένο· Την ώρα που έμπαινε στο λιμάνι, ο κοσμάκης του Πειραιά και της Αθήνας μαζεύτηκε κοντά στο πλοίο, όλος θαυμασμό και περιέργεια ν' αντικρίσει τον Αλκιβιάδη... Ο Αλκιβιάδης ωστόσο, κι όταν το πλοίο του αγκυροβόλησε, δεν έβγαινε αμέσως στη στεριά γιατί φοβόταν τους εχθρούς του. Όρθιος στο κατάστρωμα, προσπαθούσε να δει αν είχαν έρθει οι φίλοι του. Μόνο σαν είδε τον ξάδερφό του Ευρυπτόλεμο του Πεισιάνακτος και τους άλλους συγγενείς του, και μαζί και τους φίλους του, βγήκε στη στεριά κι ανέβηκε στην Αθήνα (μετάφραση Ρ. Ρούφος)
και την ενότητα «Ο Ξενοφών [...] στα Λεύκτρα» (6.4.16).

Όταν έγιναν αυτά, ο αγγελιοφόρος που στάλθηκε στη Σπάρτη για να αναγγείλει τη συμφορά έφτασε την τελευταία μέρα της γιορτής των γυμνοπαιδιών και την ώρα που ο χορός των ανδρών ήταν πάνω στη σκηνή· κι όταν οι έφοροι πληροφορήθηκαν το κακό, λυπήθηκαν βέβαια, νομίζω, όπως το επέβαλλε η περίπτωση· όμως δεν έβγαλαν έξω το χορό, αλλά τον άφησαν να συνεχίσει. Ανακοίνωσαν βέβαια τα ονόματα καθενός από τους νεκρούς στους οικείους τους· είπαν ταυτόχρονα στις γυναίκες να μην ξεσπάσουν σε θρήνους, αλλά να υπομένουν το κακό σιωπηλές. Και την επόμενη μέρα μπορούσε κανείς να δει να κυκλοφορούν άνετα περήφανοι και με φωτεινά πρόσωπα οι συγγενείς όσων είχαν φονευθεί (μετάφραση Γ. Α. Ράπτης).

Ο/Η διδάσκων-ουσα μπορεί να δώσει προς επεξεργασία στους/στις μαθητές/ήτριες την άσκηση του σχολικού εγχειριδίου, σ. 69: «*Αθηναϊκή συμφορά στους Αιγός Ποταμούς*», Επί της Παράλου, του απεσταλμένου μας Ξενοφώντα Αθηναίου (Κανελλόπουλος, 1991, σ. 13, 25) ή την αντίστοιχη από το βιβλίο του

καθηγητή, σ. 53-55: «Συνελήφθη ο Θηραμένης μέσα στη βουλή και εξετελέσθη», του Κοινοβουλευτικού συντάκτη Ξενοφώντα του Αθηναίου.

Ερώτηση αξιολόγησης: Ο Ξενοφών χαρακτηρίζεται ως κλασικός συγγραφέας, υποδειγματικός για τη σαφήνεια, απλότητα, φυσικότητα και παραστατικότητα της περιγραφής του. Ποια στοιχεία του αποσπάσματος Π.1.16-24 θα μπορούσαν να επιβεβαιώσουν τον χαρακτηρισμό αυτό;

Ερώτηση σχολικού εγχειριδίου: Ο Ξενοφών έχει επαινεθεί από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας για τη σαφήνεια του λόγου του και για τη ζωντάνια με την οποία παρουσιάζει το «ήθος» των ιστορικών προσώπων. Να περιγράψετε με συντομία τρία σημεία όπου ο χώρος, οι θέσεις ή οι κινήσεις των προσώπων δίνονται με παραστατικότητα και ακρίβεια. Να επισημάνετε περιπτώσεις όπου οι λόγοι των προσώπων, οι σύντομες φράσεις που κατέγραψε ο Ξενοφών, αποκαλύπτουν α) τη λακωνικότητα, β) το χιούμορ, γ) την ιταμότητα, δ) τη δολιότητα, ε) τον κυνισμό, στ) τη μεγαλοψυχία του προσώπου που μιλάει (σ. 132).

«Αθηναίος ήταν, οι λέξεις του περίσσευαν»

Ο Ξενοφών διακρίνεται για την απλότητα του ύφους, την καθαρότητα των νοημάτων (ευληπτότητα), την παρεμβολή ποιητικών εκφράσεων, γράφοντας σε ένα απλοποιημένο αττικό ιδίωμα που προετοιμάζει την ελληνιστική κοινή (σχολικό εγχειρίδιο, σ. 33). Αξίζει να τονιστεί ως χαρακτηριστικό παράδειγμα η αρχιτεκτονική της φράσης όπου αναφέρονται οι όροι της αθηναϊκής συνθηκολόγησης («*ἐποιοῦντο εἰρήνην ἐφ' ᾧ τὰ τε μακρὰ τεῖχη καὶ τὸν Πειραιᾶ καθελόντας καὶ τὰς ναῦς παραδόντας καὶ τοὺς φυγάδας καθέντας τὸν αὐτὸν ἐχθρὸν καὶ φίλον νομίζοντας ἔπεσθαι*»).

Επιμένουμε, κατά συνέπεια, στην ευτυχέστερη ίσως ερώτηση του σχολικού εγχειριδίου (σ. 77): Οι όροι της ειρήνης: α) Ποιοι ήταν οι όροι σύμφωνα με το κείμενο του Ξενοφώντος; β) Οι ρηματικοί τύποι που δηλώνουν τους όρους βρίσκονται άλλοι στον ενεστώτα και άλλοι στον αόριστο. Ποια είναι η σημασία αυτής της διαφοράς; γ) Ποιος είναι ο στόχος καθενός από τους όρους; δ) Ποιον όρο θεωρεί κύριο ο Ξενοφών και ποιοι όροι αποτελούν προϋπόθεση για τον κύριο όρο; και τη συνδυάζουμε με την παρακάτω ερώτηση αξιολόγησης: Να εντοπίσετε τις μετοχές του αποσπάσματος, να προσδιορίσετε σε ποιον ρηματικό τύπο αναφέρονται και να προσδιορίσετε ποιον εκφραστικό σκοπό εξυπηρετεί α) η χρήση των μετοχών

αυτών σε αντιδιαστολή με το απαρέμφατο (εδώ σε θέση ρήματος) και β) η χρήση της δευτερεύουσας πρότασης.

Προς αξιοποίηση, επίσης, η ερώτηση του σχολικού εγχειριδίου (σ. 79): Να επισημάνετε τις διαφορές ανάμεσα στο κείμενο του Ξενοφώντος για τους όρους της ειρήνης και το κείμενο του Πλουτάρχου που ακολουθεί (Λύσανδρος, κεφ. 14).

Σχετική ερώτηση προβληματισμού προς τους/τις μαθητές/ήτριες εκπηγάξει από τη φράση του Κριτία (2.3.54) «*Παραδίδομεν ὑμῖν, ἔφη, Θηραμένην τουτονὶ κατακεκριμένον κατὰ τὸν νόμον*», την οποία ζητάμε να σχολιάσουν και να αναλύσουν τη διαπίστωση ότι σε μια τυραννία το πρώτο θύμα είναι η γλώσσα. Εκμεταλλευόμαστε, επιπλέον, την παρατήρηση του βιβλίου (σ. 74) για την ευλυγισία του ξενοφώντειου λόγου με το παράδειγμα της παραγράφου 2.2.16, όπου οι μισές περίπου λέξεις είναι ρηματικοί τύποι. Θα σταθούμε, οπωσδήποτε, στους τυπικούς ρητορικούς λόγους του Θρασύβουλου (II.4.13-17, II.4.40-42), κυρίως στον δεύτερο όπου ο Αθηναίος στρατηγός, κατά το βιβλίο του καθηγητή (σ. 66), «*ευαγγελίζεται τον θάνατο της παραδοσιακής ολιγαρχίας/αριστοκρατίας*» και υλοποιεί το ομηρικό ιδανικό του ευπατρίδη «*μύθων τε ρητῆρ' ἔμεναι πρηκτῆρά τε ἔργων*» (σ. 102).

Σχετική ερώτηση σχολικού εγχειριδίου (σ. 104): Η ομιλία του Θρασύβουλου είναι ένας τυπικός ρητορικός λόγος. Να προσδιορίσετε: α) Τα μέρη από τα οποία αποτελείται, β) τον τρόπο με τον οποίο προσπαθεί να εγκαρδιώσει τους συναγωνιστές του, γ) τις βασικές αρχές/αξίες πάνω στις οποίες ο αρχαίος Αθηναίος/Έλληνας στήριζε τη ζωή του (βλ. και σχόλιο σ. 121).

Συναφείς ερωτήσεις:

α) Ποια η βασική συμβουλή του Θρασύβουλου προς τους ολιγαρχικούς; Ποια η σημασία της για την ατομική ζωή κάθε πολίτη ξεχωριστά, αλλά και για την πολιτική και κοινωνική ζωή;

β) Να μελετήσετε προσεκτικά τον λόγο του Θρασύβουλου και να εντοπίσετε τα βασικά στοιχεία της ηθικής του πολιτικού άνδρα.

Δικομανία

Το σχολικό βιβλίο (σ. 89) θεωρεί τη δίκη του Θηραμένη ως ένα τρανό παράδειγμα της κρίσης του αρχαίου ελληνικού κόσμου (ωμή παραβίαση της αντίληψης που είχαν οι Έλληνες για τον νόμο και την ευσέβεια), ο Θεοδωρόπουλος (2013, σ. 11-17) ως μία ακόμη απόδειξη της διαδεδομένης τότε αδιαφορίας για τα

κοινά. Το μυθιστόρημά του ξεκινά με μία όχι τόσο φανταστική σκηνή, όπου Ξενοφών, Πλάτων και Σωκράτης βρίσκονται ενώπιον της βίαιης απόσπασης του Θηραμένη από τον βωμό μετά την παρωδία της δίκης του με πρωταγωνιστή τον Κριτία (ιδανικό παράλληλο κείμενο για ανάγνωση και διαλογική συζήτηση στην τάξη). Ας παραθέσουμε την πρώτη παράγραφο:

Το θέμα του δράματος που παιζόταν στην Πνύκα την ημέρα εκείνη...ήταν η εντελώς ανθρώπινη διαφορά ανάμεσα στη δύναμη και την αδυναμία. Το διακόβευμα, όπως πολλές φορές συμβαίνει σε τέτοιες περιπτώσεις, ήταν η ζωή και ο θάνατος, όμως παρά την τραγικότητα των περιστάσεων ο τρόπος της εκτέλεσής του έγερνε επικίνδυνα προς την κωμωδία. Ο ένας εκ των δύο πρωταγωνιστών, ονόματι Θηραμένης...είχε αρπαχτεί απ'τον βωμό και με τα πόδια του προσπαθούσε να απωθήσει κάποιον από τους κομπάρσους ο οποίος άκουγε στο όνομα Σάτυρος, ήταν θεόρατος, κακότροπος και δάγκωνε την τριχωτή κνήμη του ικέτη προκειμένου να τον εξαναγκάσει να εγκαταλείψει την προστασία που του παρείχε ο σφιχτός εναγκαλισμός της ιερής πέτρας και να τον ποτίσει με κώνειο. Ο Σάτυρος ήταν το εκτελεστικό όργανο του δεύτερου πρωταγωνιστή, του περιώνυμου Κριτία... Αυτός, νικητής του αγώνα που είχε προηγηθεί με τον πρώην σύντροφό του και νυν αντίπαλό του Θηραμένη, παρακολουθούσε με συγκρατημένη ειρωνεία τη γελοιοποίηση του υποψήφιου θύματός του. Προηγουμένως, αφού είχε εξαντλήσει τα μάλλον έωλα επιχειρήματα με τα οποία προσπάθησε να υπερασπιστεί το καθεστώς του, είχε δώσει εντολή στους μαχαιροβγάλτες του να βρουν τη λύση.

Ερώτηση αξιολόγησης: Με ποιον τρόπο ο Κριτίας παρέκαμψε τη βουλή ώστε να μην υπάρχει καμία περίπτωση να αθωωθεί ο Θηραμένης; Πώς κρίνετε, από νομικής, πολιτικής και ηθικής πλευράς, τους χειρισμούς του;

Συναφείς εργασίες:

α) Σύγκριση της δίκης των Ελευσίνιων αιχμαλώτων με τη δίκη του Θηραμένη (κλίμα, συγκρότηση δικαστηρίου, κατηγορητήριο, ρόλος Κριτία).

β) Συγκρίνετε το ακόλουθο απόσπασμα των *Ελληνικών* 1.7.34-35 που αφορά τη δίκη των στρατηγών που έλαβαν μέρος στη ναυμαχία των Αργινουσών (406 π.Χ.) με το απόσπασμα 2.3.50-56 που αφορά τη δίκη του Θηραμένη (404 π.Χ.) και εντοπίστε αν μεταξύ τους υπάρχουν αναλογίες, κοινά ή διαφοροποιά στοιχεία ως προς: α) το πολιτικό πλαίσιο κατά το οποίο διεξάγονται οι δύο δίκες, β) τον τρόπο διεξαγωγής των δύο δικών (τρόπος λήψης καταδικαστικής απόφασης, χρόνος διαδικασίας, επιχειρήματα και μέσα πίεσης κατηγορών, επιχειρήματα κατηγορούμενων/συνηγόρων), γ) την ιδιότητα και τη στάση αυτών που

πρωτοστατούν στις δίκες, δ) τη στάση του πλήθους. ε) Να εντοπίσετε, λαμβάνοντας υπόψη σας το αρχαίο κείμενο, τις φράσεις που αναφέρονται στην τήρηση των νόμων είτε με αρνητικό είτε με θετικό τρόπο, τη σταθερότητα ή μη της στάσης του δήμου.

[1.7.34] *Μετά την αγόρευσή του ο Ευρυπτόλεμος υπέβαλε γραπτή πρόταση να δικαστούν οι κατηγορούμενοι ο καθένας χωριστά, ενώ η πρόταση της Βουλής ήταν να δικαστούν όλοι με την ίδια ψηφοφορία. Όταν ήρθε η στιγμή να διαλέξουν με ανάταση των χεριών τη μίαν απ' τις δύο προτάσεις, δέχτηκαν στην αρχή την πρόταση του Ευρυπτολέμου· ο Μενεκλής όμως έκανε ένορκη ένσταση, έγινε καινούργια ανάταση των χεριών κι αυτή τη φορά δέχτηκαν την πρόταση της Βουλής. Κατόπιν ψήφισαν την καταδίκη των οχτώ στρατηγών που είχαν πάρει μέρος στη ναυμαχία, κι οι έξι που ήταν παρόντες θανατώθηκαν. [1.7.35] Λίγον καιρό μετά, ωστόσο, μετάνιωσαν οι Αθηναίοι και ψήφισαν την παραπομπή σε δίκη εκείνων που 'χαν ξεγελάσει τον λαό· ανάμεσα σ' αυτούς ήταν κι ο Καλλίξενος. Αργότερα όμως, σε κάποιες ταραχές οι κατηγορούμενοι δραπέτευσαν πριν δικαστούν... Ο Καλλίξενος ξαναγύρισε στην Αθήνα την ίδια εποχή με τους εξόριστους από τον Πειραιά και πέθανε από την πείνα, μέσα στο γενικό μίσος (μετάφραση Ρ. Ρούφος).*

Με βάση τα πορίσματα στα οποία καταλήξατε στην προηγούμενη δραστηριότητα και έχοντας κατά νου ότι δύο χρόνια μετά τη δίκη των στρατηγών επιβάλλεται το τυραννικό πολίτευμα, να απαντήσετε στα παρακάτω ερωτήματα:

α) Πόσο υπεύθυνοι για την κατάσταση είναι οι πολίτες εκείνοι που νομίζουν ότι οι αδικίες εις βάρος των συμπολιτών τους δεν «αγγίζουν» τους ίδιους;

β) Ποιοι παράγοντες οδήγησαν σε διάλυση την ισχυρότερη ναυτική και οικονομική δύναμη της κλασικής εποχής και σε κατάλυση τη δημοκρατία;

γ) Είστε δημοσιογράφος μιας παράνομης εφημερίδας δημοκρατικών πολιτών ή Είστε δημοσιογράφος μιας εφημερίδας που ελέγχεται από το καθεστώς των Τριάκοντα. Τι θα γράφατε στο ρεπορτάζ σας για τη δίκη;

δ) «*εἶλκε μὲν ἀπὸ τοῦ βωμοῦ ὁ Σάτυρος, εἶλκον δὲ οἱ ὑπηρεταί*»: Ποια συναισθήματα σας προκαλεί αυτή η πράξη και ποια αισθήματα φαντάζεστε ότι θα προκαλούσε σε έναν Αθηναίο πολίτη της εποχής εκείνης, ο οποίος δεν ανήκε στην παράταξη των τυράννων;

ε) Είστε ένας Αθηναίος πολίτης που βιώνει τις ακρότητες του καθεστώτος των Τριάκοντα τυράννων. Στο ημερολόγιό σας καταγράφετε τις σκέψεις και τα συναισθήματά σας με αφορμή την τροπή που πήρε η δίκη του Θηραμένη (Πυρπυρής, χ.χ.).

ὕβρις→τίσις

Ο/Η φιλόλογος μπορεί να εστιάσει σε συγκεκριμένες αναφορές του ιστορικού μας που αναδεικνύουν την αλαζονεία των εμπολέμων, την ανηθικότητα της συμπεριφοράς τους (ὕβρις) και τη συνεπαγόμενη τιμωρία των θεών (τίσις). Ιδιαίτερα χαρακτηριστική προς ανάλυση είναι η φράση στο ξενοφώντειο κεφάλαιο των *Ελληνικῶν* Π.2.3 → «οἷα ἐποίησαν Μηλίους τε... καὶ Ἰστιαίεας καὶ Σκιωναίους καὶ Τορωναίους καὶ Αἰγινήτας καὶ ἄλλους πολλοὺς τῶν Ἑλλήνων» (Κορίνθιους, Ανδρίους), η οποία μπορεί να παραλληλιστεί με αντίστοιχες αναφορές του Θουκυδίδη (Α, 114.3-Ε, 32), τις οποίες είχε βέβαια υπόψη του ο Ξενοφώντας.

Ο Τ. Χατζηαναστασίου (2013, σ. 47-52) επεξηγεί περαιτέρω τη φράση «οἷα ἐποίησαν» εντοπίζοντας ανάλογη αθηναϊκή συμπεριφορά απέναντι σε Κάρυστο, Νάξο, Σκύρο, Ηϊόνα (Α, 98) – στη Θάσο (Α, 101) – σε Σάμο, Βυζάντιο (Α, 115) – στην Ποτίδαια (Β, 70) – στη Μυτιλήνη (Γ, 49). Έτσι, ο/η μαθητής/-ήτρια αντιλαμβάνεται πληρέστερα όχι μόνο την ξενοφώντεια φράση αλλά και, γενικότερα, τη συμπεριφορά των ισχυρών επί των αδυνάτων [ας θυμηθούμε ξανά το παιχνίδι της δύναμης με την αδυναμία του Θεοδωρόπουλου και ας επανέλθουμε στην εισαγωγή του βιβλίου (σ. 20), όπου αναφέρεται το πρόβλημα της δύναμης όπως μπορεί να τη χρησιμοποιήσει ένα κράτος, μια συμμαχία, μια πολιτική παράταξη].

Δίνουμε στους/στις μαθητές/ήτριες μεταφρασμένα αποσπάσματα:

[1.98.1] *Πρώτη επιτυχία των Αθηναίων ήταν να κυριέψουν, με αρχηγό τον Κίμωνα του Μιλτιάδου, την Ηϊόνα του Στρυμόνα, και να υποδουλώσουν τους κατοίκους της.* [1.98.2] *Υστερα υποδούλωσαν τη Σκύρο, στο Αιγαίο. Την κατοικούσαν Δόλοπες που τους πήραν δούλους κι έστειλαν δικούς τους αποίκους.* [1.98.3] *Μετά πολέμησαν εναντίον της Καρύστου... και μετά από καιρό ρύθμισαν τις σχέσεις τους με συνθήκες.* [1.98.4] *Μετά πολέμησαν εναντίον της Νάξου που είχε επαναστατήσει, την πολιορκήσαν και την ανάγκασαν να παραδοθεί. Ήταν η πρώτη συμμαχική πολιτεία που στερήθηκε την ελευθερία της κατά παράβαση της συμμαχίας.*

[1.101.3]...οι Θάσιοι...συνθηκολόγησαν με τους Αθηναίους και δέχτηκαν να κατεδαφίσουν τα τείχη τους, να παραδώσουν τον στόλο τους, να πληρώσουν αμέσως μιαν ορισμένη αποζημίωση και να καταβάλλουν τακτικά την εισφορά τους. Τέλος, παραιτήθηκαν από τις απαιτήσεις τους για τα εμπορικά κέντρα και τα μεταλλεία.

[1.114.3] *Τότε οι Αθηναίοι πέρασαν πάλι στην Εύβοια, με τον Περικλή αρχηγό, και υποτάζαν όλο το νησί. Έκαναν συνθήκες με όλες τις άλλες πολιτείες της Εύβοιας*

εκτός από την Ιστιαία, από όπου ανάγκασαν τους κατοίκους να φύγουν κι έστειλαν δικούς τους αποίκους.

[1.115.3] Οι Αθηναίοι έστειλαν σαράντα καράβια στη Σάμο, εγκατάστησαν δημοκρατικό πολίτευμα και πήραν ομήρους πενήντα άντρες και πενήντα παιδιά...

[1.117.3] Οι Σάμιοι αντιπαρατάχτηκαν, είναι η αλήθεια, σε μια σύντομη σύγκρουση, αλλά μη έχοντας δυνάμεις, αναγκάστηκαν, μετά από εννεάμηνη πολιορκία, να συνθηκολογήσουν. Κατεδάφισαν τα τείχη τους, έδωσαν ομήρους, παράδωσαν τον στόλο τους και ανάλαβαν την υποχρέωση να πληρώσουν όλα τα έξοδα του πολέμου. Και οι Βυζάντιοι συνθηκολόγησαν και δέχτηκαν να είναι, όπως και πριν, υπήκοοι (μετάφραση Άγγ. Βλάχος).

[2.27] Το ίδιο αυτό καλοκαίρι ξεσπίτωσαν οι Αθηναίοι τους Αιγινήτες μαζί με τα παιδιά και τις γυναίκες τους... Και αποφάσισαν πως ήταν πιο σίγουρο να κρατούν την Αίγινα, που γειτονεύει με την Πελοπόννησο, με δικούς τους αποίκους που έστειλαν εκεί και σε λίγον καιρό έστειλαν τους νέους αποίκους (μετάφραση Έλλης Λαμπρίδη).

[2.70.1] Τον ίδιο χειμώνα, οι Ποτιδαιάτες δεν μπορούσαν πια ν' ανθέξουν στην πολιορκία... Αποφάσισαν, λοιπόν, να έρθουν σε συνεννοήσεις, για να παραδοθούν, με τους Αθηναίους στρατηγούς της πολιορκίας... [2.70.3] Έγινε συμφωνία με τους ακόλουθους όρους: να φύγουν από την πολιτεία οι Ποτιδαιάτες με τα γυναικόπαιδά τους και τους συμμάχους τους... [2.70.4] Οι Αθηναίοι...αργότερα έστειλαν εποίκους στην Ποτίδαια, που εγκαταστάθηκαν εκεί.

[3.49.1] οι Αθηναίοι βρέθηκαν σε αμηχανία τί απόφαση να πάρουν, και στην ψηφοφορία που έγινε με σήκωμα των χεριών, σημειώθηκε σχεδόν ισοψηφία, αλλά νίκησε η γνώμη του Διοδότου. [3.49.2] Έστειλαν, αμέσως, δεύτερο καράβι για να προλάβει το πρώτο που είχε φύγει ένα ολόκληρο μερόνυχτο πριν, και να μην βρει την Μυτιλήνη καταστραμμένη. [3.49.4] Ευτυχώς δεν φύσηξε άνεμος ενάντιος. Έτσι, ενώ το πρώτο καράβι ταξίδευε αργά έχοντας να μεταφέρει μια τρομερή παραγγελία, το δεύτερο έβιαζε την πορεία του. Γι' αυτό και το πρώτο έφτασε με τόση μόνο διαφορά, όση ώρα χρειάστηκε ο Πάχης να διαβάσει το ψήφισμα και να ετοιμαστεί να εκτελέσει την διαταγή. Το δεύτερο καράβι πρόλαβε να φτάσει και να εμποδίσει την καταστροφή. Από τόσο μόνο γλίτωσε η Μυτιλήνη την συμφορά.

[5.32.1] Την ίδια εποχή το καλοκαίρι αυτό, οι Αθηναίοι κυρίεψαν με πολιορκία την Σκιώνη. Σκότωσαν όλους τους στρατεύσιμους άντρες, υποδούλωσαν τα γυναικόπαιδα κι έδωσαν το έδαφος στους Πλαταιείς για να εγκατασταθούν εκεί... (μετάφραση Άγγ. Βλάχος).

1. Να χαρακτηρίσετε και να σχολιάσετε τη συμπεριφορά και τις ενέργειες των Αθηναίων στα αποσπάσματα του Θουκυδίδη, σε σχέση με τους φόβους για εξόντωσή τους, όπως αυτοί εκδηλώνονται στο κείμενο του Ξενοφώντα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η επεξεργασία από ομάδα μαθητών/τριών του διαλόγου Αθηναίων – Μηλίων (Θουκυδίδης, 5.84-116), καθώς «Οι “προτάσεις”, οι “συμβουλές”, και οι “συγκαλυμμένες απειλές” που περιέχονται στους λόγους των Αθηναίων προς τους Μηλίους έχουν πράγματι αποτελέσει κλασικό δείγμα αμοραλισμού και κυνισμού σε επίπεδο διακρατικών σχέσεων, και κυρίως μνημείο της αλαζονείας της δύναμης, του δίκαιου του ισχυροτέρου» (Μαρκαντωνάτος, 2014, σ. Α49).

[5.116.3] ...Έγινε και κάποια προδοσία και οι Μήλιοι αναγκάστηκαν να παραδοθούν στην διάκριση των Αθηναίων, [5.116.4] οι οποίοι σκότωσαν όλους τους ενηλίκους Μηλίους που έπιασαν και υποδούλωσαν τα γυναικόπαιδα. Αργότερα, έστειλαν πεντακόσιους αποίκους και τους εγκατέστησαν στο νησί.

Παράλληλο κείμενο: Γ. Ρίτσος, *Ο αφανισμός της Μήλος* (απόσπασμα)

Τρεις γριές ξερακιανές, έρημες, δούλες σε ξένο τόπο, αρπαγμένες απ' τον τόπο τους, κάθονται όξω στο χαγιάτι, κοντά μεσάνυχτα, άνοιξη στριγωγμένες στον τοίχο, στριμωγμένες η μια δίπλα στην άλλη, με τα μαύρα τους ρούχα, τα μαύρα τους τσεμπέρια, πες γεννήματα της νύχτας, φαντάσματα... Σίγουρα γριές της Μήλος θάναι – κείνες που μας έλεγε ψες-προψές ο γερο-Θουκυδίδης, σαν ήρθε, λέει, την τρίτη χρονιά απ' την Αθήνα με πολλά καράβια ο Φιλοκράτης του Δημέα και ξεθεμέλιωσε το νησί, κ' έκαψε σπίτια κ' εκκλησιές κ' έβαλε μαχαίρι όλους τους άντρες – γέροντες, νιους και βρέφη, και κουβάλησε σκλάβες τις γυναίκες – γριές και νιόπαντρες, μανάδες, κοριτσόπουλα. Ναι, Μηλιώτισσες είναι, σ' άλλο νησί τώρα, δούλες, έρημες...

ΟΙ ΤΡΕΙΣ: Καλά ήταν τότες, κι ούτε που το ξέραμε – κει δα

στην αυλή με το πηγάδι.

Οι πέτρες ζώμεναν ζεστές ακόμα απ' τον ήλιο της μέρας

μέσα στο δρόσο της νύχτας,

Δίπλα ακουγότανε ζεστό φουρφούρισμα απ' τις κότες

μέσα στο κοττέτσι,

Α' ΓΡΙΑ: και το τραγούδι, κάτου στα ρηχά, του ψαρά μες απ' τη βάρκα

Γ' ΓΡΙΑ: και το μεγάλο ξερό φύλλο της μουσμουλιάς που γκρε-

μιζόταν με δυνατό κρότο μες στο χρόνο

κ' ύστερα η σιγαλιά γινότανε πιο σιγανή σαν τον κατρέφτη

που ξεχάστηκε κάτου απ' τα δέντρα.

*ΟΙ ΤΡΕΙΣ: Γνωρίζαμε τους ήχους – γνωριζόμασταν ζανά με
κατιτίς αγαθό, λησμονημένο -*

*Α΄ ΓΡΙΑ: Κι άξαφνα φτάσαν ένα σούρουπο μαντατοφόροι, λέει
από μια χώρα, μεγάλη χώρα, απόμακρη,
με μιλιούνια καράβια, με μεγάλα άσπρα σπίτια*

*Β΄ ΓΡΙΑ: Πέτρινοι άνθρωποι, λέει, καθούνται ολόρθοι σε αψηλές κολώνες
κ' έχουν πολλά σκολειά από άσπρη πέτρα.*

*ΟΙ ΤΡΕΙΣ: Μας ζώσανε τα φίδια –
πολύ καινούργια είταν τα ρούχα τους, πολύ γυαλίζανε τα
ομορφοπλούμιστα ραβδιά τους,
Δεν κοίταζαν ίσα στα μάτια...*

*Ρωμιοί κι ελόου τους, Και μαζέψανε τους άντρες και τους
γιους μας... Τους μαζέψαν εκεί πάνου
κι εμείς γύρω-τριγύρω κολλημένες στις πόρτες, Ήσυχα μιλήσαν,
(αχ, κείνη η ησυχία που την οσμίζεσαι πριν απ' τη μπόρα)*

- Τα λόγια τους / Δεν τα καταλαβαίναμε – μόνο την ηχώ τους κρατήσαμε.

*«Παραδοθείτε – λέει, είπαν –
Αλλιώς θα σας χαλάσουμε». Πολλά είπαν, μ' άλλα λόγια τάπαν –
Εμείς αυτό καταλάβαμε: «Παραδοθείτε», -*

*...Μαρμαρωμένοι οι εδικοί μας
κάτι είπαν μες από την πέτρα, κάτι αποκριθήκανε,*

Α΄ ΓΡΙΑ: Κάτι «τιμή» είπαν, κατιτίς «πατρίδα» (κ' έτριξε τούτος ο λόγος...

*ΟΙ ΤΡΕΙΣ: Καλά τάπαν – γεια στο στόμα τους –
«τιμή», «πατρίδα», και τηρούσαν χάμου τα παπούτσια τους.*

*Κι απέ ένας λόγος πιο δύσκολος ακόμα, πιο τρανός – «λευτεριά» τόπαν –
...Κι έξαφνα / τι' τανε κείνη η λάμψη, κείνη η αντάρα, ο κουρνιαχτός;-
...απ'τα καράβια*

βαρούσαν μπάλες; - πότε κιόλας πάτησαν οι ξένοι τη στεριά μας;

*Πού βρήκανε τις σπάθες οι εδικοί μας; Πέφταν τα τειχιά,
λιθάρια σφεντονιούνταν,*

Α΄ ΓΡΙΑ: Λάδι καφτόκοχλάκιζε στα λούκια, αίμα κυλούσε,

*Β΄ ΓΡΙΑ: Διπλός εκείός ο λόγος βρόντηξε στον αέρα «Λευτεριά
για Θάνατος»...*

ΟΙ ΤΡΕΙΣ: Εδώ κρυφά-κρυφά τις νύχτες, στριμωγμένες, έρημες,

με τη μαύρη μαντίλα ριγμένη στα μάτια, να ρωτιόμαστε
ακόμα, να ρωτιόμαστε αμίλητες
υπήρξε τάχα η Μήλο, υπήρξαμε τάχα κ' εμείς οι Μηλιώτισσες
υπήρξε τάχα το νησί μας, κ' ελόου μας μεγαλώσαμε εκεί,
και δουλέψαμε,
και παντρευτήκαμε, και κάναμε παιδιά, και πλια δεν τάχουμε; Πώς έγινε;
Πώς γίνεται, μαθές, να συλλογιόμαστε ακόμα, να θυμούμαστε;
Θα πει, το λοιπό,
Πως υπήρξε η Μήλο, κ' υπάρξαμε κ' ελόου μας, κ' είμαστε ακόμα-
Α' ΓΡΙΑ: Και κείνος ο λόγος, ένα δειλί, «πατρίδα», είναι μέσα μας,
Β' ΓΡΙΑ: Και κείνος ο λόγος, ένα δειλί, «λευτεριά», μέσα μας,
μέσα μας,
Γ' ΓΡΙΑ: Και κείνος ο άλλος, της λευτεριάς το ταίρι, «θάνατος»,
βοσκολογάει στο σπλάχνο μας
ΟΙ ΤΡΕΙΣ: ...να γεννήσουμε πάλε
Τη Μήλο ροδομάγουλη...
αχ, Κύριε, να κρατήσει πάλε το ψωμί, το βρέφος, το μαχαίρι,
τη σημαία...

Ερωτήσεις αξιολόγησης:

α) Τι σημασία είχε η προγενέστερη συμπεριφορά των ίδιων των Αθηναίων προς άλλους Έλληνες για να κρίνουν ότι και οι ίδιοι κινδυνεύουν τώρα μετά την ήττα τους στους Αιγός Ποταμούς;

β) Να προσδιορίσετε ποια μπορεί να είναι η τύχη των ηττημένων στον πόλεμο λαμβάνοντας υπόψη και τη συμπεριφορά των Αθηναίων απέναντι στους Μηλίους αλλά και στους κατοίκους της Ιστιαίας, της Σκιώνης και της Αίγινας και επίσης λαμβάνοντας υπόψη την πρόταση των Κορινθίων και Θηβαίων για πλήρη αφανισμό των Αθηναίων.

Προς αξιοποίηση η ερώτηση του σχολικού εγχειριδίου (σ. 78): Να εντοπίσετε στο κείμενο του λεγόμενου «όρκου των Πλαταιών» (που έκαναν οι Έλληνες πριν από τη μάχη, 479 π.Χ.) τα σημεία στα οποία πιθανώς στήριζαν οι Λακεδαιμόνιοι τις αποφάσεις τους για την τύχη των Αθηναίων.

Ερωτήσεις αξιολόγησης:

α) Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι ο πόλεμος κάνει τους ανθρώπους θηρία. Μπορούμε να επιβεβαιώσουμε την άποψη αυτή και για τον Πελοποννησιακό

Πόλεμο, κυρίως με βάση τις προτάσεις των Κορινθίων, των Θηβαίων και άλλων για πλήρη αφανισμό των Αθηναίων;

β) Νομίζετε ότι ένας εμφύλιος πόλεμος έχει την ίδια αγριότητα με έναν πόλεμο με αντίπαλους αλλοεθνείς; Να απαντήσετε λαμβάνοντας υπόψη την πρόταση των Θηβαίων, Κορινθίων και άλλων Ελλήνων σχετικά με την τύχη των Αθηναίων.

Τα Μακρά Τείχη

Η ήττα και η συντριβή της Αθήνας αποτυπώνονται εύγλωττα στα γκρεμισμένα Μακρά Τείχη, αλλοτινό σύμβολο έπαρσης και υπεροχής, μετέπειτα σύμβολο παρακμής και ταπείνωσης. Η παράδοση της Αθήνας ανέδειξε τη γενικότερη κρίση του αρχαίου κόσμου, κρίση αξιακή, οικονομική, ανθρωπιστική και συστημική, αποκαλύπτοντας ταυτόχρονα τη ματαιότητα αλλά και τις καταστροφικές συνέπειες των πολέμων. Ας θέσουμε προς επεξεργασία ορισμένες σχετικές ερωτήσεις:

1. *«νομίζοντες εκείνην τὴν ἡμέραν τῇ Ἑλλάδι ἄρχειν τῆς ἐλευθερίας»*: Όταν οι Αθηναίοι το 431 π.Χ. δεν υποχώρησαν στις απαιτήσεις του Αρχίδαμου και έδιωξαν τον απεσταλμένο του, τον Μελήσιππο, ο τελευταίος είχε πει: *«αυτή εδώ η μέρα θα είναι απαρχή μεγάλων συμφορών για τους Έλληνες»*. Είκοσι επτά έτη αργότερα, και αφού τα λόγια του Μελήσιππου επαληθεύτηκαν και με το παραπάνω, η καταστροφή και η ταπείνωση της αλαζονικής υπερδύναμης φαντάζουν ως απαρχή της ελευθερίας. Συμφωνείτε με τη διαπίστωση αυτή (Παπακωνσταντίνου, 2012, σ. 5-6);

2. Με βάση το παρακάτω απόσπασμα του Θουκυδίδη για την ανέγερση των Μακρών Τειχών να απαντήσετε: α) Ποια σημασία απέδιδαν οι Αθηναίοι στην ύπαρξη των Μακρών Τειχών της Αθήνας και τι αντιδράσεις προκάλούσε η ύπαρξη των τειχών αυτών στους Σπαρτιάτες; β) Ποιος ήταν ο ρόλος του Θεμιστοκλή στο χτίσιμό τους (να προσδιορίσετε, αφού βρείτε σχετικές πληροφορίες, πότε χτίστηκαν και ποιες ήταν οι αντιρρήσεις των Σπαρτιατών για το χτίσιμο των τειχών αυτών).

[1.89.3] *Οι Αθηναίοι, μόλις οι βάρβαροι εκκένωσαν την πατρίδα τους...ετοιμάζονταν να ξαναχτίσουν την πόλη και τα τείχη...* [1.90.2] *Οι Λακεδαιμόνιοι ζήτησαν από τους Αθηναίους να μην χτίσουν τείχη...* [1.90.3] *Τότε ο Θεμιστοκλής συμβούλεψε τους Αθηναίους να τον στείλουν τον ίδιο, αμέσως, πρέσβη στη Σπάρτη και να διορίσουν και άλλους πρέσβεις οι οποίοι όμως να μην φύγουν αμέσως, αλλά να αργοπορήσουν έως ότου υψωθεί το τείχος όσο χρειάζεται για μια ασφαλή άμυνα. Παράλληλα έπρεπε όλος ο πληθυσμός, άντρες, γυναίκες και παιδιά, να δουλέψουν στο*

τείχος και να μην αφήσουν οικοδομές, ιδιωτικές ή δημόσιες, που θα μπορούσε το υλικό τους να είναι χρήσιμο για το τείχος, αλλά να τις κατεδαφίσουν όλες... [1.90.5] Όταν έφθασε στην Σπάρτη... χρονοτριβούσε με διάφορες προφάσεις και όταν κανένας από τους άρχοντες τον ρωτούσε γιατί δεν παρουσιάζεται, έλεγε ότι περίμενε και τους άλλους συμπρέσβεις που τους είχε καθυστερήσει κάποια ασχολία...

[1.91.3] Οι Σπαρτιάτες έστειλαν αντιπροσωπεία, αλλά και ο Θεμιστοκλής έστειλε, κρυφά, μήνυμα στους Αθηναίους να κρατήσουν τους αντιπροσώπους με όσο πιο εύσχημο τρόπο μπορούσαν και να μην τους αφήσουν να φύγουν προτού επιστρέψει από τη Σπάρτη ο ίδιος με τους άλλους συναδέλφους του, γιατί στο μεταξύ είχαν φτάσει οι άλλοι πρέσβεις, που του είχαν φέρει την είδηση ότι το τείχος είχε κιόλας υψωθεί αρκετά... [1.92.1] Όταν οι Λακεδαιμόνιοι τ' άκουσαν αυτά, δεν έδειξαν, φανερά, αγανάκτηση εναντίον των Αθηναίων. Είχαν στείλει, άλλωστε, την πρεσβεία τους όχι για να εμποδίσουν το έργο, αλλά για να υποβάλλουν τάχα μια γνώμη για το κοινό συμφέρον... Δυσανασχετούσαν, όμως, χωρίς να το δείχνουν...

[1.93.2] Ακόμα και σήμερα η τοιχοδομή φανερώνει ότι το χτίσιμο έγινε βιαστικά. Το θεμελιακό μέρος είναι καμωμένο από κάθε λογής πέτρες που σε πολλά σημεία δεν είναι συναρμοσμένες, αλλά τοποθετημένες όπως τις έφερναν οι βοηθοί. Χρησιμοποιήθηκαν, όμως, πολλές επιτύμβιες στήλες και πελεκημένες πέτρες... [1.93.3] Ο Θεμιστοκλής, επίσης, έπεισε τους Αθηναίους να συμπληρώσουν τα τείχη του Πειραιά... γιατί θεωρούσε ότι το μέρος ήταν εξαιρετικό με τα τρία φυσικά λιμάνια του και πίστευε ότι, έχοντας ναυτική δύναμη, η Αθήνα ήταν πια σε θέση ν' αποκτήσει μεγάλη ισχύ... (μετάφραση Άγγ. Βλάχος).

3. Για την κατεδάφιση των Μακρών Τειχών θεωρήθηκε υπαίτιος ο Θηραμένης που κατηγορήθηκε ότι εξαπάτησε τους συμπολίτες του. Όταν κάποιος νεαρός, σύμφωνα με τον Πλούταρχο, τον κατηγορήσει ότι τολμά να κάνει αντίθετα από αυτά που έκανε ο Θεμιστοκλής, ο οποίος παρά τις αντιδράσεις των Σπαρτιατών φρόντισε να ανοικοδομηθούν τα Μακρά Τείχη, δικαιολόγησε ως εξής την πολιτική του στάση:

Νεαρέ μου, εγώ δεν κάνω τίποτε το αντίθετο από αυτό που έκανε ο Θεμιστοκλής· και εκείνος ανοικοδόμησε τα ίδια τείχη για τη σωτηρία των πολιτών και εμείς για τη σωτηρία των πολιτών θα τα γκρεμίσουμε. Κι αν τα τείχη έκαναν τις πόλεις ευτυχισμένες, απ' όλες τις πόλεις η Σπάρτη θα έπρεπε να βρίσκεται στη χειρότερη μοίρα, επειδή είναι ατείχιστη (σχολικό εγχειρίδιο, σ. 74).

α) Θεωρείτε πειστικό το επιχείρημα αυτό του Θηραμένη; β) Στηριζόμενοι σε αυτήν τη μαρτυρία, σε ποια συμπεράσματα μπορούμε να οδηγηθούμε όσον αφορά το πολιτικό του ήθος;

4. Συγγραφή άρθρου υπέρ ή κατά της κατεδάφισης των Μακρών Τειχών.

Κοινωνία πολιτών;

Ο κόσμος στον οποίο έζησε ο Ξενοφών είναι η κλασική Αθήνα κατά το τέλος του Πελοποννησιακού Πολέμου (που έφερε τη μεγάλη ήττα των Αθηναίων και τη σύγκρουση ολιγαρχικών και δημοκρατικών). Είναι η εποχή της έντονης ανάμειξης στα ελληνικά πράγματα των Περσών. Στην περίοδο αυτή, ο Ξενοφών συγγράφει τα *Ελληνικά* και την *Ανάβαση*, μοιράζεται το *Συμπόσιον* και την *Απολογία* με τον Πλάτωνα (γράφουν και οι δύο έργα με τον ίδιο τίτλο), ενώ ο Θουκυδίδης αριστεύει με τη «Ξυγγραφή» του, και η δικανική ρητορική του Λυσία και του Ισοκράτη ανθεί. Στην πραγματικότητα, όμως, είναι η εποχή της γέννησης και της βαθμιαίας γιγάντωσης μιας επίμονης παρακμής του αρχαίου κόσμου, που μοιραία θα οδηγήσει στο τέλος της ελληνικής λάμψης.

Η εθελούσια θυσία του μάντη και η ομιλία του Κλεόκριτου (συγχορευταί, συμφοιτηταί, συστρατιώται, συγγενείς, εταίροι) μπορούν να ερμηνευτούν, σύμφωνα με το βιβλίο του καθηγητή (σ. 58), ως δείγματα αυτής της «κοινωνίας των πολιτών» που ζουν μέσα σε ένα δημοκρατικό καθεστώς, ίσως είναι όμως τα τελευταία δείγματα αυτής της αντίληψης, καθώς μετά το τέλος του Πελοποννησιακού Πολέμου η «πόλις» όλο και λιγότερο στήριζε και εξασφάλιζε το άτομο αλλά και το άτομο όλο και λιγότερη εμπιστοσύνη έδειχνε στην πόλη. Ο Θεοδωρόπουλος (2013, σ. 305) τα θεωρεί ως ανήκοντα στο «*σύμπαν του ατόμου που γυρίζει την πλάτη του στην κοινότητα*». Ο Ξενοφώντας, άλλωστε, με τον Αγησίλαο, τον Κύρο, τον Ισχύμαχο (στον *Οικονομικό*) αναδεικνύει το *πορτρέτο* του αγαθού βασιλιά-στρατηγού-συζύγου-κτηματία-οικοδεσπότη, ενώ ακόμα περισσότερο ο Σπαρτιάτης βασιλιάς είναι *φιλόανθρωπος και φιλέλληνας*, διαθέτει δηλαδή καθαρά ατομικές αρετές.

Ερωτήσεις αξιολόγησης:

α) Μελετητές του Ξενοφώντα επισημαίνουν ότι συχνά ο ιστορικός αφηγείται γεγονότα ήσσονος σημασίας *σκόπιμα*. Ισχύει, κατά τη γνώμη σας, η άποψη αυτή στις παρ. 18-19; Αν ναι, για ποιον λόγο τα παραθέτει τότε ο ιστορικός;

β) Ποιοι δεσμοί μεταξύ των πολιτών, κατά την άποψη του κήρυκα, θα πρέπει να αποτρέψουν τους αντιπάλους από τις εχθρικές τους ενέργειες; Να τους καταγράψετε επιγραμματικά και να τους σχολιάσετε.

Εργασίες:

α) Ποια στοιχεία του κειμένου φανερώνουν ότι η αρχαία κοινωνία ήταν μία κοινωνία πολιτών;

β) Υποθετική συμπλήρωση αφηγηματικού περιεχομένου: ο διάλογος μεταξύ των αντιπάλων μετά τη λήξη των εχθροπραξιών.

γ) Να συγκρίνετε τη στάση των δημοκρατικών προς τους νεκρούς μετά τη μάχη με αυτήν που περιγράφει ο Λυσίας στον λόγο του *Κατά Ερατοσθένους* (96), που αναφέρεται στην ίδια χρονική περίοδο: (οι Τριάκοντα) «οὐδὲ ταφῆς τῆς νομιζομένης εἶασαν τυχεῖν».

Ως παράλληλο κείμενο μπορεί να χρησιμοποιηθεί:

α) το επίγραμμα του Σιμωνίδη του Κείου για τον μάντη Μεισιτία, που έπεσε στους Περσικούς πολέμους αρνούμενος να εγκαταλείψει τη θέση του, αν και είχε προβλέψει τον θάνατό του (Σακαλής, 1996, σ. 113). Το αρχαίο επίγραμμα υπάρχει και στο σχολικό βιβλίο (σ. 111) και η ανάλυσή του από τον Αρ. Σκιαδά στο βιβλίο του καθηγητή, σ. 59-60.

[VII228] *Του Μεισιτία του ζακουστού του μάντη είμαι το μνήμα,*

αυτού που οι Πέρσες σκότωσαν το Σπερχειό περνώντας.

Αν κι ένιωσε ότι η μοίρα του θε να τον συναντήσει,

δεν άντεξε τους αρχηγούς της Σπάρτης να προδώσει.

β) τα σχόλια του σχολικού εγχειριδίου (σ. 112) για την κοινωνία των δημοκρατικών πολιτών σε σχέση με τα ρήματα μετέχω, κοινωνώ και αιδούμαι αλλά και τη συσχέτιση του φιλέταιρου Οδυσσέα (προοίμιο *Οδύσσειας*) με τη βασική αρχαιοελληνική έννοια της εταιρίας (=φιλίας).

γ) τα σχόλια του σχολικού εγχειριδίου (σ. 122) για τη δημοκρατία ως πολίτευμα της ισορροπίας, της συναίρεσης των αντιθέσεων, και τη συσχέτιση αυτού με το προοίμιο της *Ιλιάδος* (η αρχική μήνις εξισορροπείται στο τέλος με τη συμφιλίωση των ηρώων).

Βιβλιογραφία

Amabile, T. M. (1996) *Creativity in Context*, Oxford, Westview press.

Αναστασιάδης, Β. Ι. (1993) Ηρόδοτος, Θουκυδίδης, Ξενοφών: επιλογή ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας, *Φιλολόγος*, 74, Θεσσαλονίκη.

Anderson, J. K. (2002) *Ξενοφών. Η ζωή και τα έργα του* (μτφρ. Π. Μοσχοπούλου), Αθήνα, Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Βασίλαρος, Γ. (επιμ.) (2021) *Είκοσι δύο μελέτες για τον Ξενοφώντα*, Αθήνα, Gutenberg.

Βλάχος, Α. (2008) *Ο κύριός μου Αλκιβιάδης*, Αθήνα, «Το Βήμα» Βιβλιοθήκη.

Βουρνάς, Τ. (1984) *Ξενοφώντος Ιέρων*, Αθήνα, Αφοί Τολίδη.

Δεβετζόγλου, Γ. (2015) Ένα ερωτικό παιχνίδι των αρχαίων Ελλήνων έγινε μάθημα σε αμερικανικό πανεπιστήμιο, *Τα Νέα*, 30 Ιανουαρίου, σ. 37.

Διαλησμά, Κ., Δρουκόπουλος, Α., Κουτρομπέλη, Ε. & Χρυσ αφής, Γ. (2015) *Αρχαίοι Έλληνες Ιστοριογράφοι Α΄ Λυκείου (Ξενοφών – Θουκυδίδης)*, Αθήνα, ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ/ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

Διαλησμά, Κ., Κουτρομπέλη, Ε. (χ.χ.) *Αρχαίοι Έλληνες Ιστοριογράφοι Α΄ Λυκείου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού (Θουκυδίδης)*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/ΟΕΣΒ.

Δρουκόπουλος, Α., Χρυσ αφής, Γ. (χ.χ.) *Αρχαίοι Έλληνες Ιστοριογράφοι Α΄ Λυκείου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού (Ξενοφών – Αγησίλαος)*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/ΟΕΣΒ.

Ζευγώλης, Γ. (1983) *Ξενοφώντα Κύρου Ανάβαση. Η κάθοδος των Μυρίων Α΄ Γυμνασίου*, Αθήνα, ΟΕΔΒ.

Θεοδωρόπουλος, Τ. (2013) *Το μυθιστόρημα του Ξενοφώντα*, Αθήνα, Πόλις.

Θεόφραστος *Χαρακτήρες*. Διαθέσιμο στο http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=29&page=27 (Πρόσβαση 8/7/2020).

Θουκυδίδου Ιστορία. Διαθέσιμο στο http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=73&page=28-29 & =30-31 & =35-36& =69& =72& =95& =119& =167& =187& =278 (Πρόσβαση 8/9/2020).

Κανελλόπουλος, Α. (1991) *Ο Ξενοφών ως δημοσιογράφος*, Αθήνα, Εκδοτική Εστία.

Καραμανώλης, Π. (2012) *Νικητές και ηττημένοι*, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, ΥΠΑΙΘ.

Κατσουλάκος, Θ. (1999) *Οι απόψεις του Ξενοφώντα για την Ιστορία*, Αθήνα, Πατάκη.

Κονταράτος, Α. (1996) *Ξενοφών. Αρχαίος θεμελιωτής της σύγχρονης διοίκησης*, Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Λυσίας *Κατά Ερατοσθένους* Διαθέσιμο στο http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/corpora/anthology/content.html?t=332&m=1,=335&m=1 (Πρόσβαση 9/9/2020).

Lesky, A. (1983) *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Μαγνήσαλης, Κ. Γ. (2003) *Δημιουργική σκέψη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Μαρκαντωνάτος, Γ. (2014) Η αλαζονεία της δύναμης, *Το Βήμα*, 26 Ιανουαρίου, σ. Α49.

Ξανθάκου, Γ. (2011) *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία*, Αθήνα, Διάδραση.

Ξενοφώντας *Ελληνικά*. Διαθέσιμο στο http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=32&page=6&=10 (Πρόσβαση 8/9/2020) και http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/corpora/anthology/content.html?t=389&m=1&=409&m=2 (Πρόσβαση 9/9/2020).

Ομάδα σύνταξης φιλολόγων (2000) *Αξιολόγηση των μαθητών της Α' Λυκείου στην Αρχαία Ελληνική Γραμματεία (Θουκυδίδου Ιστορίαι)*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/ΚΕΕ.

Ομάδα σύνταξης φιλολόγων (2001) *Αξιολόγηση των μαθητών της Α' Λυκείου στην Αρχαία Ελληνική Γραμματεία (Ξενοφώντος Ελληνικά)*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/ΚΕΕ.

Παπακωνσταντίνου, Σ. (2012) *Η τελευταία πράξη*, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, ΥΠΑΙΘ.

Πρέσφιλντ, Σ. (2002) *Άνεμοι πολέμου*, Αθήνα, Πατάκη.

Πυρπυρής, Π. (χ.χ.) *Διδάσκοντας Αρχαία Ελληνικά στην Α' Λυκείου με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο*. Διαθέσιμο στο <https://www.slideshare.net/panospir1/ss-43857746> (Πρόσβαση 4/9/2020).

Ρίτσος, Γ. (1976) *Ποιήματα Δ' 1938-1971*, 2η έκδοση, Αθήνα, Κέδρος.

Ρίτσος, Γ. (1972) *Πέτρες Επαναλήψεις Κιγκλίδωμα*, 7η έκδοση, Αθήνα, Κέδρος.

Σακαλής, Ι. Μ. (1996) *Ηροδότου Ιστορία Α' τάξη Γυμνασίου*, Αθήνα, ΟΕΔΒ.

Συμεωνίδης, Β. (2013) «εὐήθης εἶ», Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, ΥΠΑΙΘ.

Χατζηαναστασίου, Γ. (2013) «Οἷα ἐποίησαν»: Πρόταση διακειμενικής προσέγγισης στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στην Α΄ Λυκείου, *Φιλολογική*, 122, σ. 47-52.

Χριστοφορίδου, Μ. Το φιλολογικό, ιστορικό και πολιτικό ενδιαφέρον των *Ελληνικών* του Ξενοφώντα: Το παράδειγμα της δίκης του Θηραμένη, 2.3. Διαθέσιμο στο <https://docplayer.gr/204702-To-filologiko-istoriko-kai-politiko-endiaferon-ton-ellinikon-toy-xenofonta-to-paradeigma-tis-dikis-toy-thirameni-2-3.html> (Πρόσβαση 4/9/2020).

Χρονοπούλου, Γ. *Δημιουργικές εργασίες*. Διαθέσιμο στο <http://users.sch.gr/achrono/wordpress/wp-content/uploads/2018/01/Creativity.pdf> (Πρόσβαση 13/6/2020).

Ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων μέσω της λογοτεχνίας: το διήγημα ΑΩ

Γεώργιος Αμπατζίδης

Μεταδιδακτορικός Ερευνητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

ampatzidis@upatras.gr

Περίληψη

Με αφετηρία την αμφίδρομη σχέση λογοτεχνίας και κοινωνίας, υποστηρίζεται η δυνατότητα τα κείμενα της μεταναστευτικής λογοτεχνίας να χρησιμοποιηθούν εκπαιδευτικά για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Στόχος αυτής της έρευνας είναι η δημιουργία πρωτότυπου διηγήματος, στο οποίο θα ενσωματώνονται τα βασικά χαρακτηριστικά που συνιστούν το διαπολιτισμικό δυναμικό ενός λογοτεχνικού κειμένου και τα οποία θα μπορούν να εντοπιστούν από το διαπολιτισμικό μοντέλο, προκειμένου να δοθούν διαπολιτισμικές ερμηνείες. Παρουσιάζεται το διήγημα ΑΩ, που εκτυλίσσεται σε έναν διδιάστατο κόσμο γραμμάτων, μέρος του οποίου αποτελούν η Αλφαβητοχώρα, όπου ζουν αραβικά γράμματα, που κινούνται από τα δεξιά προς τα αριστερά, και η Γραμματοχώρα, όπου ζουν λατινικά γράμματα, που κινούνται από αριστερά προς τα δεξιά. Η συζήτηση της ενσωμάτωσης διαπολιτισμικών στοιχείων δείχνει πως η συγγραφή ενός κειμένου με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά φαίνεται εφικτή, λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένους περιορισμούς και δυσκολίες.

Λέξεις-κλειδιά: διαπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικό μοντέλο, λογοτεχνία, διήγημα ΑΩ

Abstract

Starting from the reciprocal relationship between literature and society, it is argued that immigrant literature has the potential to be used in educational settings for the development of intercultural skills. This study aims to create a short story that incorporates the core features that constitute the intercultural potential of a literary text and which can be identified within the intercultural model framework so that intercultural interpretations are attached to the story. The short story ΑΩ is presented, which speaks of a 2-dimensional world of letters the constituent parts of which are Alphabetland, where Arabic letters move from right to left, and Letterland, where Latin letters move from left to right. The discussion of the effectiveness of the integration of intercultural elements shows that writing a text with intercultural characteristics seems feasible, taking into account specific constraints and difficulties.

Keywords: interculturalism, intercultural model, literature, short story ΑΩ

Εισαγωγή

Η σχέση μεταξύ λογοτεχνίας και κοινωνίας είναι ένα θέμα που έχει απασχολήσει θεωρητικούς της λογοτεχνίας και κοινωνιολόγους και η συζήτηση εστιάζει πότε στον έναν επιστημονικό τομέα και πότε στον άλλο. Ο Albrecht (1954) εξετάζει τρεις τρόπους με τους οποίους σχετίζεται η λογοτεχνία με την κοινωνία: α) η λογοτεχνία αναπαριστά την κοινωνία, β) η λογοτεχνία επηρεάζει την κοινωνία, και γ) η λογοτεχνία χρησιμοποιείται ως μέσο αναπαραγωγής/διατήρησης ή ανατροπής του status quo. Ένας τρόπος να συνδυαστούν οι τρεις παραπάνω κατηγορίες και να αναδειχθεί η συμπληρωματικότητά τους είναι να μιλήσουμε για την «αμφίδρομη» σχέση λογοτεχνίας και κοινωνίας (Hegtvedt, 1991). Η ανάλυση αυτής της σχέσης μπορεί να γίνει με τους εξής δύο τρόπους: α) η έρευνα μπορεί να εστιάσει στους τρόπους που η λογοτεχνία επηρεάζει τα άτομα και τους κοινωνικούς οργανισμούς και πώς εκείνοι επηρεάζουν τη λογοτεχνία, με όρους εξωτερικής δομικής ανάλυσης της «παραγωγής» και της «κατανάλωσης» της λογοτεχνίας σε ατομικό και συλλογικό-κοινωνικό επίπεδο, και β) η έρευνα μπορεί να εστιάσει στην αντιμετώπιση της λογοτεχνίας ως κοινωνιολογίας ή το αντίστροφο και να αφορά την ανάλυση λογοτεχνικών κειμένων βάσει μεθόδων λογοτεχνικής κριτικής, με στόχο να διερευνηθούν νοήματα που ενσωματώνονται στο κείμενο και αποκαλύπτουν κοινωνικά συμφραζόμενα (Hegtvedt, 1991· Goldmann, 1980).

Όπως αναφέρθηκε, η αμφίδρομη σχέση μεταξύ κοινωνίας και λογοτεχνίας μπορεί να εξεταστεί υπό το πρίσμα της «κατανάλωσης» και «παραγωγής» λογοτεχνίας. Όσον αφορά την «κατανάλωση», υποστηρίζεται πως το ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο επηρεάζει τα χαρακτηριστικά των αναγνωστών και τι επιλέγουν να διαβάσουν (Griswold, 1981). Πέρα από το γεγονός πως οι αναγνωστικές επιλογές αντικατοπτρίζουν την κοινωνία, η ανάγνωση λογοτεχνίας είναι επίσης και ένας τρόπος για την αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων, επηρεάζοντας τις σκέψεις και τη δράση των αναγνωστών, ή ακόμα και ένας τρόπος για την προώθηση μιας κοινωνικής αλλαγής μέσα από το κάλεσμα σε συλλογική δράση (Albrecht, 1954). Η έρευνα της σχέσης που υπάρχει μεταξύ της «κατανάλωσης» της λογοτεχνίας και της κοινωνίας εξετάζει ακόμα πώς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, φύλο, φυλή, απασχόληση) ή τα χαρακτηριστικά όπως η πολιτική τοποθέτηση και τα στοιχεία «πολιτισμού» επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι

αναγνώστες προσλαμβάνουν και ερμηνεύουν τα λογοτεχνικά κείμενα (Griswold, 1987).

Αναφορικά με τη σχέση κοινωνίας και «παραγωγής» λογοτεχνίας, υποστηρίζεται πως η λογοτεχνία φαίνεται να αναπαριστά την κοινωνία: Το ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο επηρεάζει τους συγγραφείς και συνεπώς τα ίδια τα λογοτεχνικά έργα και τους τρόπους με τους οποίους δρομολογείται η διάθεσή τους στο αναγνωστικό κοινό. Πιο συγκεκριμένα, το ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο φαίνεται να επηρεάζει το ύφος και το περιεχόμενο των λογοτεχνικών κειμένων, ενώ ο τρόπος που οργανώνεται η διαδικασία της «παραγωγής» ενός βιβλίου (ατζέντες, εκδότες, τυπογραφεία) μια συγκεκριμένη περίοδο σε μια συγκεκριμένη κοινωνία επηρεάζει τα χαρακτηριστικά των κειμένων που «παράγονται». Τέλος, η δυναμική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε συγγραφείς, εκδότες και κριτικούς λογοτεχνίας συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση του περιεχομένου και των χαρακτηριστικών των βιβλίων που θα είναι διαθέσιμα στο αναγνωστικό κοινό (Hegtvedt, 1991).

Η αμφίδρομη σχέση λογοτεχνίας και κοινωνίας θεωρείται τόσο ισχυρή, ώστε η λογοτεχνία να μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διερεύνηση κοινωνικών πτυχών και φαινομένων. Ο Goldmann υποστηρίζει πως οι εικαστικές τέχνες και η λογοτεχνία μπορούν να γίνουν πολύ χρήσιμοι δείκτες της «συλλογικής συνείδησης»: μάλιστα, επισημαίνει πως η λογοτεχνία, ως δείκτης, είναι πιο αποτελεσματική από στοιχεία όπως η συχνότητα εγκλημάτων, η συχνότητα αυτοκτονιών ή δημογραφικά χαρακτηριστικά που χρησιμοποιούνται συνήθως (Mayrl, 1978).

Η ιδέα πως η λογοτεχνία μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας εκφράζεται και από την Μπλιούμη (2010), που όμως τονίζει ότι αυτό εξαρτάται από τον τρόπο προσέγγισης και ανάγνωσης του λογοτεχνικού κειμένου. Εστιάζοντας στη μεταναστευτική λογοτεχνία, υποστηρίζει πως τα κείμενα που εντάσσονται σε αυτήν μπορούν να αποκαλύψουν αξίες της διαπολιτισμικότητας και να επισημάνουν διαπολιτισμικά συμφραζόμενα. Στην ίδια κατεύθυνση και εστιάζοντας στη Σουηδία, ο Nilsson (2010) αναφέρει πως η μελέτη της λογοτεχνίας που προέρχεται από μετανάστες οι οποίοι κατοικούν στη Σουηδία μπορεί να ρίξει φως στα φαινόμενα που έχουν συμβάλει στη μετατροπή της σύγχρονης Σουηδίας σε μία πολυπολιτισμική χώρα, διευκρινίζοντας ωστόσο πως η αντίχνευση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών της χώρας προέλευσης των μεταναστών στα κείμενά τους παρουσιάζει προβλήματα.

Ο όρος «μεταναστευτική λογοτεχνία» ([im]migrant literature) χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη λογοτεχνία των αλλοδαπών (Μπλιούμη, 2010): τη μειονοτική λογοτεχνία (minority literature) που αναπτύχθηκε ως «παραπροϊόν» του φαινομένου της μετανάστευσης του 20ού κυρίως αιώνα (Suhr, 1989). Η μεταναστευτική λογοτεχνία θεωρείται πως εκφράζει τις εμπειρίες του συγγραφέα ως μετανάστη, δηλαδή ως κάποιου που δεν ανήκει στην εθνοτική ομάδα στην οποία ανήκει η πλειοψηφία της χώρας όπου ζει (Nilsson, 2010). Μελέτες που αφορούν τη μεταναστευτική λογοτεχνία εστιάζουν στον τρόπο που παρουσιάζονται συγκεκριμένα θέματα, όπως οι κακουχίες των μεταναστών (Hron, 2010) και η ανάμνηση του πολέμου (Hiddleston, 2003), ή αναλύουν γενικότερα χαρακτηριστικά των κειμένων αυτού του είδους. Παραδείγματα μελετών μεταναστευτικής λογοτεχνίας είναι τα κείμενα των Jin (2006) και Kanellos (2012), που αφορούν τη μεταναστευτική λογοτεχνία διαφορετικών εθνοτικών ομάδων των ΗΠΑ, ενώ η πιο καλά μελετημένη λογοτεχνία θεωρείται αυτή των μεταναστών στη Γερμανία (Suhr, 1989).

Κείμενα της μεταναστευτικής λογοτεχνίας έχουν χρησιμοποιηθεί ως διδακτικό υλικό για την ανάπτυξη κινήτρων για μάθηση σε μετανάστες πρωτοετείς φοιτητές/-ήτριες (Collins, 2001) και σε διδακτικές παρεμβάσεις για την οικοδόμηση διαπολιτισμικής κατανόησης σε μαθητές/-ήτριες δημοτικής εκπαίδευσης (Short, 2009) ή την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων σε φοιτητές/-ήτριες γερμανικής φιλολογίας (Blioumi, 2015). Η έννοια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων (intercultural competence ή cross-cultural competence) απασχολεί την έρευνα διαφορετικών επιστημονικών πεδίων για περισσότερα από 40 χρόνια, χωρίς ωστόσο να υπάρχει συμφωνία σε έναν κοινό ορισμό. Αν επικεντρωθούμε στην εκπαίδευση, ως διαπολιτισμικές δεξιότητες μπορούν να οριστούν οι δεξιότητες εκείνων των μαθητών/-τριών που συμμετέχουν σε διαπολιτισμικές καταστάσεις, οι οποίες διευκολύνουν α) την αντίληψη και τον εντοπισμό των διαφορών μεταξύ του δικού τους και ξένων πολιτισμών, και β) την ανάπτυξη στρατηγικών προσέγγισης των ιδιαιτεροτήτων άλλων πολιτισμών (Blioumi, 2015).

Η Deardorff (2006), προσπαθώντας να ορίσει τις διαπολιτισμικές δεξιότητες, διερεύνησε τις απόψεις επιστημόνων που ασχολούνται με τη διαπολιτισμικότητα και κατέληξε πως ένας δημοφιλής ορισμός ανάμεσα στους επιστήμονες ήταν ότι είναι η ικανότητα κάποιου να μπορεί να επικοινωνήσει αποτελεσματικά και κατάλληλα σε διαπολιτισμικές περιπτώσεις χάρη στη διαπολιτισμική του γνώση, τις ικανότητες και τις στάσεις του. Οι Yershova κ.ά. (2000) σημειώνουν πως οι διαπολιτισμικές

δεξιότητες αναφέρονται στις δεξιότητες που αναπτύσσουν οι άνθρωποι που καλούνται να διαχειριστούν πολιτισμικές διαφορές. Υποστηρίζουν πως αυτοί οι άνθρωποι προσεγγίζουν τις πολιτισμικές διαφορές μέσα από δύο διαφορετικές οπτικές: Κάποιοι μπορεί να τις θεωρούν ένα πρόβλημα που πρέπει να λύσουν και κάποιοι άλλοι να τις αντιμετωπίζουν ως ευκαιρία για οικοδόμηση γνώσης και προσωπική ανάπτυξη. Σε κάθε περίπτωση, καταλήγουν οι συγγραφείς/ερευνητές, η διαχείριση πολιτισμικών διαφορών περιλαμβάνει δεξιότητες τριών τύπων: α) γνωστικές, β) συναισθηματικές και γ) συμπεριφοράς.

Η ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων είναι ένας από τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παράλληλα με την οικοδόμηση εννοιών όπως ο πολιτισμός, η πολυπολιτισμικότητα, η διαπολιτισμικότητα, ο πλουραλισμός και η προώθηση της ειρήνης, της δημοκρατίας και της ανοχής (Portera, 2008). Η ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων στους/στις μαθητές/-ήτριες στοχεύει στη δημιουργία ενός αισθήματος διαπολιτισμικότητας (Blioumi, 2015), που επιτυγχάνεται μέσα από την αντιμετώπιση του ρατσισμού και των πολιτισμικών στερεοτύπων (Λιακοπούλου, 2006). Για την οικοδόμηση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων στην εκπαίδευση έχει προταθεί η χρήση κειμένων μεταναστευτικής λογοτεχνίας, όπως το *The Circuit* του Jimenez (Burwitz-Melzer, 2001) και τα διηγήματα μεταναστών στη Γερμανία της συλλογής *Kalimerhaba* (Blioumi, 2015), στο πλαίσιο μιας οργανωμένης διδακτικής παρέμβασης.

Ο σχεδιασμός μιας διδακτικής παρέμβασης για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων με τη χρήση κειμένων μεταναστευτικής λογοτεχνίας μπορεί να βασιστεί σε κάποιο σχετικό μοντέλο διδασκαλίας, όπως το διαπολιτισμικό μοντέλο που προτείνει η Blioumi (2015). Το διαπολιτισμικό μοντέλο έχει χρησιμοποιηθεί με φοιτητές/-ήτριες τμημάτων γερμανικής γλώσσας και φιλολογίας, οι οποίοι/-ες μελέτησαν συγκεκριμένα κείμενα μεταναστών στη Γερμανία στην ελληνική, τουρκική και γερμανική γλώσσα. Παράλληλα με την εφαρμογή παραδοσιακών μεθόδων λογοτεχνικής ανάλυσης, οι φοιτητές/-ήτριες καλούνταν να εντοπίσουν τέσσερα βασικά διαπολιτισμικά στοιχεία, τα οποία αποτελούν το διαπολιτισμικό δυναμικό ενός λογοτεχνικού έργου: 1) τον δυναμικό χαρακτήρα του πολιτισμού, 2) την αυτοκριτική, 3) την υβριδικότητα και 4) την αμφίπλευρη άποψη.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, στόχος της παρούσας εργασίας είναι η συγγραφή ενός διηγήματος το οποίο θα ενσωματώνει τα βασικά χαρακτηριστικά που συνιστούν το διαπολιτισμικό δυναμικό ενός λογοτεχνικού κειμένου, σύμφωνα με το

διαπολιτισμικό μοντέλο (Blioumi, 2015). Έτσι, το ερευνητικό ερώτημα που διαμορφώνεται είναι το εξής: Είναι εφικτή η δημιουργία ενός διηγήματος, το οποίο να μπορεί να ενσωματώνει τα διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά που συνιστούν το διαπολιτισμικό δυναμικό ενός λογοτεχνικού κειμένου και τα οποία να είναι δυνατόν να εντοπιστούν από το διαπολιτισμικό μοντέλο, προκειμένου να δοθούν διαπολιτισμικές ερμηνείες;

Μεθοδολογία

Το διήγημα που γράφτηκε στο πλαίσιο αυτής της έρευνας έχει τον τίτλο ΑΩ και αναπτύσσεται σε τρία κεφάλαια. Κατά τη συγγραφή του, έγινε προσπάθεια να ενσωματώσει τα διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά που συνιστούν το διαπολιτισμικό δυναμικό ενός λογοτεχνικού κειμένου. Τα διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά στη συνέχεια θα μπορούν να εντοπιστούν από το διαπολιτισμικό μοντέλο (Blioumi, 2015), ώστε το διήγημα να χρησιμοποιηθεί για την ανάδειξη διαπολιτισμικών ερμηνειών, οι οποίες με τη σειρά τους να είναι δυνατόν να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να συμβάλουν στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων σε φοιτητές/-ήτριες ή μαθητές/-ήτριες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στο πλαίσιο μιας κατάλληλα διαμορφωμένης διδακτικής παρέμβασης.

Τα διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως περιγράφονται στο διαπολιτισμικό μοντέλο (Blioumi, 2015), είναι τα εξής:

1) Δυναμικός χαρακτήρας του πολιτισμού (dynamic sense of culture): Ο μόνος τρόπος να γίνει κατανοητή η διαπολιτισμική ανάπτυξη των κοινωνιών είναι μέσα από την αντίληψη της ιδέας πως ο πολιτισμός είναι μια έννοια δυναμική. Ο πολιτισμός αντιμετωπίζεται ως μια ευρεία έννοια στην οποία αναγνωρίζεται η συνεχής αλλαγή πολιτισμικών χαρακτηριστικών (Blioumi, 2015). Ένα τυπικό παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο μεταβάλλονται διαρκώς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά είναι το λεγόμενο «χάσμα γενεών» (Μπλιούμη, 2010).

2) Αυτοκριτική (self-criticism): Μέσα από την αυτοκριτική, με την έννοια της κριτικής της οικείας εικόνας, κάποιοι πολιτισμικοί κώδικες είναι πιθανόν να επανεξετάζονται ή να αναθεωρούνται. Η αυτοκριτική συνδέεται με τη γνώση των οικείων και ξένων πολιτισμικών χαρακτηριστικών, καθώς και με την αναγνώριση οικείων και ξένων στερεοτύπων (Blioumi, 2015).

3) Υβριδικότητα (hybridity): Η υβριδικότητα αναφέρεται στην πολιτισμική ταυτότητα ως ατομική ή συλλογική έννοια και αποτυπώνει το αποτέλεσμα της πολιτισμικής ανάμειξης (cultural mixing). Η ταυτότητα των μεταναστών δεύτερης και τρίτης γενιάς οικοδομείται υπό την επίδραση της χώρας προέλευσης και της χώρας στην οποία ζουν. Η υβριδικότητα είναι μια πολύ σύγχρονη κοινωνική εξέλιξη και η συμβολή της λογοτεχνίας θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς δίνει ουσία και νόημα σε ένα νέο κοινωνικό φαινόμενο, μέσα από το μυθοπλαστικό σύμπαν των μεταναστών συγγραφέων (Blioumi, 2015).

4) Αμφίπλευρη άποψη (double view): Ό,τι αφορά το οικείο και ό,τι αφορά το ξένο παρουσιάζονται μέσα από δύο διαφορετικές, ισοδύναμες οπτικές (το οικείο δεν κυριαρχεί εις βάρος του ξένου). Η αμφίπλευρη αντίληψη συνδέεται με την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, δηλαδή να μπορεί κάποιος να δει την πραγματικότητα μέσα από την οπτική του άλλου (Blioumi, 2015).

Αποτελέσματα

Το ΑΩ είναι ένα διήγημα που μιλάει για έναν δισδιάστατο κόσμο γραμμάτων. Ο κόσμος του ΑΩ αποτελείται από την Αλφαβητοχώρα, όπου ζουν αραβικά γράμματα που κινούνται από τα δεξιά προς τα αριστερά, και τη Γραμματοχώρα, όπου ζουν λατινικά γράμματα που κινούνται από αριστερά προς τα δεξιά. Ο τίτλος του διηγήματος παραπέμπει στο ελληνικό αλφάβητο, σε μια προσπάθεια να αναδειχθεί ακόμα περισσότερο ο πλουραλισμός των γραμμάτων.

ΑΩ

Κεφάλαιο 1: Η Αλφαβητοχώρα

Η μέρα έμοιαζε συνηθισμένη στην Αλφαβητοχώρα¹. Ο κύριος ʕ διαφήμιζε τα φρέσκα λαχανικά του χρησιμοποιώντας πολλά φωνήεντα, για να τραβήξει την προσοχή των αγοραστών. Η κυρία ʕ πήγαινε το παιδί της στο νηπιαγωγείο και ο μικρός ʕ χασμουριόταν κάτω από το αστείο καπέλο του. Ο δάσκαλος, κύριος ʕ, χαιρέτησε την κυρία ʕ και την περίμενε, για να περάσουν μαζί την αυλόπορτα του Μεγάλου Γραμματοσυντακτικού Ιδρύματος, στο οποίο συστεγάζονταν το νηπιαγωγείο και το σχολείο για παιδιά-γράμματα, και ήταν υπεύθυνο για τη διαπαιδαγώγηση των νεαρών γραμμάτων μέχρι την ημέρα της Μεταγραφής. Ο ʕ

¹ Στην Αλφαβητοχώρα ζουν τα γράμματα (με σειρά εμφάνισης): ʕ (yāʕ), ʕ (fāʕ), ʕ (ʕaynʕ), ʕ (dād), ʕ (bāʕ), ʕ (wāw), ʕ (tāʕ), ʕ (ʕalif), ʕ (kāf), ʕ (sīn).

βρήκε ευκαιρία και προσπέρασε τον δάσκαλο κύριο ض, μπαίνοντας πριν από εκείνον στο σχολείο και γλιτώνοντας έτσι την παρατήρηση πως είχε αργήσει.

Οι ۹ και ۲, συμμαθητές και καλοί φίλοι του ۷, διάβαζαν μερικές γραμμές από τα σχολικά βιβλία τους περιμένοντας να χυθεί το μελάνι που σηματοδοτούσε την έναρξη των μαθημάτων. Ο ۷ πλησίασε αποφασιστικά τους δυο φίλους του και με χαμηλούς τόνους στα σύμφωνα, για να μην τον ακούσουν τα υπόλοιπα γράμματα, τούς είπε:

«Θα έρθετε μαζί μου; Σήμερα ξεκινάω».

«Ξεκινάς για πού;» ρώτησε ο ۲ και ίσιωσε τα γυαλιά του, που είχαν στραβώσει.

«Θα περάσω το αριστερό περιθώριο».

Ο ۹ κοίταξε τον ۷ με έκπληξη. Εκείνη τη στιγμή μπήκε ο δάσκαλος κύριος ض στην αυλή και τα τρία γράμματα τον χαιρέτησαν με σεβασμό.

«Είσαι τρελός;» απάντησε ο ۹ όταν ο δάσκαλος κύριος ض απομακρύνθηκε και κοίταξε τον ۲. Εκείνος συμφώνησε με ένα ακαθόριστο νεύμα και γύρισε στο διάβασμά του.

«Το σκέφτηκα καλά αυτές τις μέρες. Θα ξεκινήσω ανεξάρτητα από τη δική σας απόφαση. Θα έρθετε μαζί μου;»

«Πρέπει να το ξανασκεφτείς» είπε ο ۲ σηκώνοντας το βλέμμα από τη γραμματική που διάβαζε. «Ξέρεις πως είναι πολύ επικίνδυνα πέρα από το αριστερό περιθώριο. Αυτό που σκέφτεσαι να κάνεις είναι καθαρή τρέλα».

«Πώς το ξέρεις;»

«Όλοι το ξέρουν».

«Πώς γίνεται να το ξέρουν όλοι, χωρίς να έχει πάει κανένας;»

«Μάλλον κάποιος θα έχει πάει και, όταν γύρισε, προειδοποίησε τους υπόλοιπους να μην πάει κανείς. Ή μπορεί και να μη γύρισε».

«Ξέρεις εσύ κάποιον που πήγε; Όσους κι αν έχω ρωτήσει, δεν έχω βρει κανέναν που έχει πάει. Δεν έχω βρει κανέναν που έστω να έχει ακούσει για κάποιον που έχει πάει. Δεν είμαστε και τόσο πολλά γράμματα στην Αλφαβητοχώρα· γεμίζουμε δε γεμίζουμε μια σελίδα. Πώς ξέρουμε πως είναι επικίνδυνα πέρα από το αριστερό περιθώριο;»

«Ούτε τη σβήστρα έχουμε συναντήσει ποτέ, αλλά ξέρουμε πως είναι επικίνδυνη» είπε ο ۹ σκεπτικός, αλλά σίγουρος για το επιχείρημά του.

«Δεν είναι το ίδιο» αμύνθηκε ο Ψ. «Τα γέρικα γράμματα έχουν δει τη σβήστρα. Μέσα από τις δικές τους ιστορίες γνωρίζουμε τη δράση της και ξέρουμε ότι είναι επικίνδυνη για τα παιδιά-γράμματα, που είναι ακόμα γραμμένα με μολύβι. Το αριστερό περιθώριο είναι κάτι διαφορετικό. Κανείς δεν ξέρει τι υπάρχει πέρα από το αριστερό περιθώριο, γιατί ποτέ κανείς δεν έχει πάει».

Στην Αλφαβητοχώρα, οι ηλικίες των γραμμάτων ξεχώριζαν με πολύ χαρακτηριστικούς τρόπους και ήταν αδύνατον να περάσεις ένα νήπιο-γράμμα για παιδί-γράμμα ή ένα παιδί-γράμμα για ενήλικο γράμμα. Όλα τα ανήλικα γράμματα ήταν γραμμένα με μολύβι και τα νήπια-γράμματα φορούσαν ένα καπέλο που τα έκανε να ξεχωρίζουν από μακριά. Όταν ένα νήπιο-γράμμα έκλεινε τις 60 σελίδες ζωής, έβγαζε το καπέλο, και όταν ένα παιδί-γράμμα έκλεινε τις 200 σελίδες ζωής, ο Ορθογραφέας, ανώτατος άρχοντας της Αλφαβητοχώρας, μετέγραφε με μπλε στίλο τους άντρες-γράμματα και κόκκινο στίλο τις γυναίκες-γράμματα. Η μέρα της Μεταγραφής ήταν από τις πιο σημαντικές μέρες της ζωής ενός γράμματος.

Εξαιτίας της μολυβένιας, ευαίσθητης φύσης τους, η σβήστρα ήταν ο πιο μεγάλος φόβος των ανήλικων γραμμάτων. Τα πιο παλιά γράμματα διηγούνταν πολλές ιστορίες για τις επιθέσεις της σβήστρας στην Αλφαβητοχώρα, και την αγωνία που σκόρπισε στη χώρα όσες φορές εμφανίστηκε. Σύμφωνα με τις ιστορίες, η σβήστρα εξαφάνιζε αδιάκριτα όποιο γράμμα γραμμένο με μολύβι δεν προλάβαινε να προφυλαχθεί. Τα πιο ηλικιωμένα γράμματα, εκείνα που ήταν γραμμένα πολύ καλλιγραφικά με μελάνι που δε χρησιμοποιούνταν πια και είχαν αρχίσει να ξεθωιάζουν, μπορούσαν να θυμηθούν τουλάχιστον δέκα εμφανίσεις της.

Ο Ψ σκεφτόταν καμιά φορά πως η σβήστρα δεν υπήρχε και ήταν απλώς μια επινόηση των μεγάλων γραμμάτων για να τρομάζουν τα παιδιά-γράμματα, όταν δε συμπεριφέρονταν με σύνταξη και γραμματική. Ακόμα όμως και αν ο Ψ μερικές φορές είχε αμφιβολίες για την ύπαρξη της σβήστρας, ήταν αρκετά τα γράμματα που έλεγαν πως την είχαν δει και όλα τα γράμματα της Αλφαβητοχώρας είχαν ακούσει αμέτρητες ιστορίες για επικίνδυνες εμφανίσεις της τα παλαιότερα χρόνια. Αντίθετα, το αριστερό περιθώριο ήταν κάτι που φοβόντουσαν όλα τα γράμματα της Αλφαβητοχώρας, αν και φαινόταν πως κανένα γράμμα δεν ήξερε τον λόγο.

Από τη στιγμή της γέννησής του κάθε γράμμα κινούνταν από δεξιά προς τα αριστερά και όλοι ήξεραν πως, όταν πλησίαζαν το αριστερό περιθώριο, έπρεπε να αλλάξουν γραμμή στη σελίδα. Ο Ψ, από νήπιο-γράμμα ακόμα, είχε εντυπωσιαστεί από αυτή τη συνήθεια των γονιών του, στην οποία τον είχαν εκπαιδεύσει μόλις έφυγε

από τη βρεφική ηλικία της τελείας και φόρεσε το καπέλο του νηπίου-γράμματος. Από πολύ μικρός, κάθε φορά που το πλησίαζε, σκεφτόταν πως, όταν μεγάλωνε, θα ταξίδευε πέρα από το αριστερό περιθώριο, κι ας έλεγαν πως ήταν επικίνδυνα.

«Λοιπόν, θα έρθετε μαζί μου ή όχι;» ρώτησε ο Ψ τους φίλους του για ακόμα μια φορά, που φαινόταν να είναι η τελευταία.

«Εγώ συνεχίζω να πιστεύω πως είσαι τρελός. Είναι πολύ επικίνδυνα πέρα από το αριστερό περιθώριο» απάντησε ο \mathcal{J} αρνητικά.

«Είμαστε μόλις 130 σελίδων και θέλεις να κάνεις ένα ταξίδι που τα πιο σοφά γράμματα αποφεύγουν» είπε ο \mathcal{L} . «Δε θα έρθω και νομίζω ότι δεν πρέπει να πας ούτε εσύ».

«Εντάξει λοιπόν. Θα τα πούμε ξανά σε μερικές μέρες. Είμαι σίγουρος πως θα έχω πολλές ιστορίες να σας πω» απάντησε ο Ψ και τους χαιρέτησε.

«Δε θα μείνεις για το μάθημα;» ρώτησε ο \mathcal{L} καθώς το μελάνι είχε ήδη αρχίσει να χύνεται. Ο \mathcal{J} και ο \mathcal{L} ετοιμάζονταν να μπουν στη μεγάλη αίθουσα για τα παιδιά-γράμματα του Μεγάλου Γραμματοσυντακτικού Ιδρύματος.

«Όχι, ξεκινώ αμέσως» απάντησε. «Έχω μια ολόκληρη γραμμή να διανύσω, οπότε πρέπει να ξεκινήσω νωρίς».

Ο Ψ χαιρέτησε τους φίλους του και συνέχισε προς τα αριστερά. Στον δρόμο του συνάντησε αρχικά τον κύριο \mathcal{I} , έναν γείτονα του οποίου το σπίτι βρισκόταν σε απόσταση μόλις τριών γραμμάτων από το δικό του, και του άρεσε να κάθεται στην αυλή και να περιμένει τον ταχυδρόμο. Τον πέτυχε τη στιγμή που είχε μόλις δεχτεί την αλληλογραφία του και ο κύριος \mathcal{I} σήκωσε ένα γράμμα για να τον χαιρετήσει. Στη συνέχεια πέρασε μπροστά από το μακάλικό του κυρίου \mathcal{K} , χαιρέτησε έπειτα τη γιατρό κυρία \mathcal{L} , που πήγαινε τρέχοντας μάλλον για να επισκεφθεί κάποιον ασθενή, διέσχισε το ποτάμι που βρισκόταν σε απόσταση δεκαπέντε γραμμάτων από το αριστερό περιθώριο και στάθηκε μπροστά στο σπίτι που ζούσε το γράμμα χωρίς όνομα. Το γράμμα χωρίς όνομα ήταν ένα περιθωριακό, ηλικιωμένο γράμμα, που ζούσε μόνο του σε απόσταση οκτώ γραμμάτων από το αριστερό περιθώριο. Ήταν τόσο ηλικιωμένο, που είχε ξεθωριάσει σε βαθμό να μην μπορείς πια να καταλάβεις ποιο γράμμα ήταν. Το ηλικιωμένο γράμμα είδε τον Ψ που στάθηκε μπροστά από το σπίτι του, και βγήκε έξω για να του μιλήσει.

«Δε βλέπω συχνά γράμματα εδώ. Πού πηγαίνεις, νεαρέ;»

«Θέλω να πάω πέρα από το αριστερό περιθώριο».

«Δε φοβάσαι; Είμαι σίγουρος πως έχεις ακούσει ότι είναι πολύ επικίνδυνα τόσο αριστερά».

«Έχεις πάει;» ρώτησε ο Ψ κάπως απότομα μάλλον· όσο πλησίαζε τον στόχο του η αγωνία του για το τι θα έβρισκε πέρα από το αριστερό περιθώριο μεγάλωνε.

«Μην είσαι επιθετικός, νεαρέ».

«Με συγχωρείτε, έχετε δίκιο. Δε φοβάμαι να πάω πέρα από το αριστερό περιθώριο, επειδή δεν ξέρω τι υπάρχει εκεί. Όλοι λένε πως είναι επικίνδυνα, αλλά κανείς δεν ξέρει γιατί».

«Σωστά τα λες, νεαρέ. Η Αλφαβητοχώρα δεν έχει αλλάξει καθόλου από όταν ήμουν κι εγώ ένα νεαρό γράμμα, πάνε κοντά 700 σελίδες. Πόσων σελίδων είσαι;»

«Είμαι σχεδόν 150 σελίδων» απάντησε ο Ψ ανεβάζοντας λίγο τον αριθμό.

«Όταν ήμουν λίγο μεγαλύτερος από εσένα, περίπου 190 σελίδων, λίγο πριν τη Μεταγραφή, έκανα κι εγώ ένα ταξίδι πέρα από το αριστερό περιθώριο».

Ο Ψ ξαφνιάστηκε. «Εγώ ξέρω πως κανένα γράμμα ποτέ δεν έχει πάει πέρα από το αριστερό περιθώριο».

Το ηλικιωμένο γράμμα χαμογέλασε. «Έχει πολλά χρόνια που σταμάτησα να το λέω. Όταν γύρισα, ήμουν πολύ ενθουσιασμένος και ήθελα να μιλάω σε όλα τα γράμματα για τον κόσμο πέρα από το αριστερό περιθώριο. Μου γύρισε την πλάτη η Αλφαβητοχώρα. Κάποιοι δε με πίστεψαν και κάποιοι δεν ήθελαν ούτε να με ακούσουν. Βλέπεις, η ιδέα πως δεν πρέπει να πηγαίνουμε πέρα από το αριστερό περιθώριο είναι βαθιά ριζωμένη στην Αλφαβητοχώρα. Εγκαταστάθηκα εδώ, κοντά στο αριστερό περιθώριο, για να απομακρυνθώ από τα γράμματα της Αλφαβητοχώρας. Πολύ λίγοι έχουν έρθει ως εδώ. Ο καιρός που το τελευταίο γράμμα πλησίασε τόσο κοντά πρέπει να ήταν πριν γεννηθείς».

«Και πώς είναι εκεί;» ρώτησε ο Ψ, αν και συνέχιζε να είναι λίγο επιφυλακτικός με το περιθωριακό γέρικο γράμμα. Όλοι στην Αλφαβητοχώρα έλεγαν πως δεν ήταν και πολύ καλά στα λογικά του, αλλά βαθιά μέσα του ένιωθε εμπιστοσύνη, σαν αυτή που έχουν οι ταξιδιώτες ο ένας για τον άλλο.

«Να σου πω την αλήθεια, δε θυμάμαι καλά πια. Υπάρχει μια χώρα εκεί, η Γραμματοχώρα. Τα γράμματα που συνάντησα εκεί ήταν διαφορετικά από εμάς, σαν να έκαναν τα πάντα ανάποδα. Όλο έλεγα να ξαναπάω, αλλά δεν το έκανα. Αν ήμουν πιο νέος, θα ερχόμουν μαζί σου. Πήγαινε όμως όσο έχει ακόμα φως, θα νυχτώσει σε λίγο».

Ο Ψ χαιρέτησε κάνοντας ένα ακόμα βήμα προς τα αριστερά. Μετά έκανε ακόμα ένα και ακόμα ένα και μερικά ακόμα, μέχρι που βρέθηκε μπροστά σε μια πινακίδα που έγραφε: «Τέλος σελίδας, παρακαλώ αλλάξτε γραμμή». Ο Ψ είχε ακούσει για την πινακίδα που είχε τοποθετήσει ο Ορθογράφος ως τελευταία προειδοποίηση πριν το αριστερό περιθώριο. Η πινακίδα σήμαινε πως ήταν σε απόσταση μόλις ενός γράμματος από το αριστερό περιθώριο. Σήκωσε το πόδι του έτοιμος να πάει εκεί όπου μόλις ένα ακόμα γράμμα της Αλφαβητοχώρας είχε πάει, και να γραφτεί έτσι με χρυσό γράμμα το όνομά του στην ιστορία της Αλφαβητοχώρας. Ο Ψ έκλεισε τα μάτια και έκανε δυο βήματα.

Κεφάλαιο 2: Η Γραμματοχώρα

Η μέρα έμοιαζε συνηθισμένη στη Γραμματοχώρα². Η κυρία Α διαφήμιζε τα ψάρια της χρησιμοποιώντας πολλά σημεία στίξης, για να κάνει τα περαστικά γράμματα να την προσέξουν. Ο κύριος Μ πήγαινε το παιδί του στον οδοντίατρο, κύριο S, και ο μικρός Ε κρατούσε το μάγουλό του δείχνοντας να πονάει. Η δασκάλα κυρία X έμπαινε βιαστικά στην αίθουσα Γραμμάτων και Σημείων Στίξης, όπου βρίσκονταν ήδη ο Γραμματάρχης, ο Αρχιστίκτης και τα παιδιά-γράμματα που θα λάμβαναν μέρος στην τελετή του Αποκόμματος. Όταν συνειδητοποίησε πως όλοι την περίμεναν, χαιρέτησε βιαστικά τους δύο ανώτατους άρχοντες της Γραμματοχώρας και κάθισε στη θέση που ήταν προορισμένη για εκείνη, στην εξέδρα που είχε στηθεί ειδικά για την περίπτωση.

Η τελετή του Αποκόμματος ήταν η δεύτερη πιο σημαντική στιγμή στη ζωή ενός γράμματος. Η στιγμή που τα νεαρά γράμματα έχαναν το κόμμα που φορούσαν από τη γέννησή τους σήμαινε πως πλέον είχαν το δικαίωμα να πηγαίνουν και στις περιοχές μετά τη Μεγάλη Τελεία. Η τελετή του Αποκόμματος γινόταν όταν τα νεαρά γράμματα συμπλήρωναν τις 129 σελίδες ζωής, και ήταν η πρώτη φορά που ένα γράμμα της Γραμματοχώρας θα έβλεπε από κοντά τους δύο ανώτατους άρχοντες της χώρας στην οποία ζούσε· η πρώτη και μία από τις δύο συνολικά φορές που ήταν επιτρεπτό να συναντήσει κανείς τον Γραμματάρχη και τον Αρχιστίκτη.

Ο Γραμματάρχης ήταν ο ανώτατος άρχοντας, εμπνευστής και εγγυητής της σύνταξης και γραμματικής της Γραμματοχώρας. Ο Γραμματάρχης ήταν όλα τα

² Στη Γραμματοχώρα ζουν τα γράμματα (με σειρά εμφάνισης): Α (ā), Μ (em), S (es), Ε (ē), Χ (ix), D (dē), Ο (ō), Q (qū), Η (hā), G (gē), F (ef), L (el), C (cē), R (er).

γράμματα και κανένα γράμμα ταυτόχρονα – από δέος και σεβασμό, κανένα γράμμα δεν μπορούσε να τον κοιτάξει για περισσότερο από μερικές στιγμές και έτσι κανείς δεν ήξερε ποιο γράμμα ήταν. Κάποιοι έλεγαν πως ήταν ένα καλλιγραφικό F, ενώ κάποιοι άλλοι επέμεναν πως ήταν ένα λαμπερό, κατακόκκινο B. Συνήθως ήταν κλεισμένος στο γραφείο του, πέρα από τη Μεγάλη Τελεία και κοντά στο δεξί περιθώριο, και έβγαινε μόνο όταν ερχόταν η ώρα για μια τελετή Αποκόμματος ή Αντιγραφής. Ο Γραμματάρχης είχε το γενικό πρόσταγμα για όλα τα θέματα που αφορούσαν τη γραμματική και τη σύνταξη της Γραμματοχώρας, ωστόσο αρχηγός της τελετής του Αποκόμματος ήταν ο Αρχιστίκτης, δεύτερος τη τάξει άρχοντας και υπεύθυνος για την ασφάλεια των περιοχών κοντά στο δεξί περιθώριο.

Ο Αρχιστίκτης ξεκίνησε, λέγοντας πόσο σημαντική ήταν εκείνη η στιγμή για τα νεαρά γράμματα που περίμεναν με ανυπομονησία να ξεφορτωθούν το κόμμα τους. «Η ζωή ενός γράμματος της Γραμματοχώρας σημαδεύεται από δύο μεγάλες στιγμές. Σήμερα έχει έρθει η ώρα για εσάς να ζήσετε την πρώτη από αυτές, το Απόκομμα. Έχετε όλοι συμπληρώσει 129 σελίδες ζωής και είστε το μέλλον της ωραίας μας χώρας. Σε μόλις 60 σελίδες ακόμα, που ούτε θα καταλάβετε πότε θα περάσουν, θα έρθετε ξανά σε αυτήν εδώ την αίθουσα για να αντιγραφείτε και να βγείτε ως ενήλικα γράμματα πια στην κοινωνία της Γραμματοχώρας. Αλλά αυτά θα τα πούμε όταν έρθει εκείνη η ώρα: πριν προχωρήσουμε στο Απόκομμα, θα ακούσετε την ιστορία του δεξιού περιθωρίου από τη δασκάλα κυρία X και μετά θα είστε έτοιμοι να χάσετε το κόμμα σας».

Η δασκάλα κυρία X έβηξε μερικές φορές για να διορθώσει τη φωνή της και ξεκίνησε να μιλάει για την ιστορία του δεξιού περιθωρίου, με έναν λόγο που απήγγειλλε σε κάθε τελετή Αποκόμματος και είχε μάθει πλέον απέξω. Η D περίμενε με ανυπομονησία τη δασκάλα κυρία X να ξεκινήσει και κάθε τόσο κοιτούσε προς τη μεριά που κάθονταν οι φίλοι της, η O, ο Q και ο H. Όλα τα γράμματα της Γραμματοχώρας ήξεραν πως, όταν πλησίαζαν το δεξί περιθώριο, έπρεπε να αλλάξουν γραμμή στη σελίδα: μάλιστα, τα παιδιά-γράμματα που δεν είχαν χάσει ακόμα το κόμμα τους έπρεπε να αλλάξουν γραμμή πριν περάσουν τη Μεγάλη Τελεία. Η εκφώνηση του λόγου που θα προηγούνταν της τελετής του Αποκόμματος είχε στόχο να εξηγήσει στα νεαρά γράμματα την αιτία αυτών των προειδοποιήσεων και όλα τα γράμματα που συμμετείχαν στην τελετή περίμεναν με ενδιαφέρον να ακούσουν αυτά που θα τους έλεγε η δασκάλα κυρία X.

Η δασκάλα κυρία Χ μίλησε πολύ αυστηρά και χωρίς να προσπαθεί να κάνει πιο ευχάριστα αυτά που είχε να πει. Τα παιδιά-γράμματα άκουσαν με τρόμο πως πέρα από το δεξί περιθώριο ζούσαν κάποια πολύ επικίνδυνα γράμματα που ήθελαν να βλάψουν τα γράμματα της Γραμματοχώρας. Ένα τέτοιο γράμμα είχε εισβάλει πριν από αρκετά χρόνια και οι μαρτυρίες της εποχής έλεγαν πως ήταν πολύ διαφορετικό από τα γράμματα της χώρας, και αμέσως κινητοποιήθηκαν οι αρχές για να το αντιμετωπίσουν. Ευτυχώς, για το καλό της χώρας, το γράμμα εκείνο εξαφανίστηκε ξαφνικά, όπως εμφανίστηκε, περνώντας μάλλον πάλι πίσω, πέρα από το δεξί περιθώριο. Μετά από λίγο καιρό ο Γραμματάρχης –σε αυτό το σημείο η δασκάλα κυρία Χ έκανε μια κίνηση να γυρίσει προς το μέρος του ανώτατου άρχοντα, αλλά το μετάνιωσε γρήγορα– αποφάσισε να τοποθετήσει τη Μεγάλη Τελεία, για να εξασφαλίσει πως τα γράμματα που δεν είχαν περάσει την τελετή του Αποκόμματος θα ήταν ακόμα πιο ασφαλή παραμένοντας μακριά από το δεξί περιθώριο.

Συνέχισε λέγοντας πόσο καταπληκτική χώρα ήταν η Γραμματοχώρα και πόσο τυχερή ήταν που διοικούνταν από έξυπνους και αποτελεσματικούς ηγέτες και τελείωσε δίνοντας χρόνο για ερωτήσεις, πριν περάσουν στο κυρίως μέρος της τελετής. Η D, δείχνοντας από ώρα πως ήθελε να ρωτήσει κάτι τη δασκάλα κυρία Χ, έκανε τελικά την ερώτησή της:

«Έχει πάει ποτέ κάποιος από τη Γραμματοχώρα πέρα από το δεξί περιθώριο;».

«Όχι, αυτό απαγορεύεται αυστηρά. Άλλωστε, γιατί να θέλει κάποιος να πάει, όταν γνωρίζουμε πως οι περιοχές πέρα από το δεξί περιθώριο είναι πολύ επικίνδυνες για τα γράμματα της Γραμματοχώρας;»

«Πώς το γνωρίζουμε; Ακόμα και αν αυτό το γράμμα που ήρθε από εκεί ήταν πολύ επικίνδυνο, αυτό δε σημαίνει πως όλα τα γράμματα που ζουν πέρα από το δεξί περιθώριο είναι επικίνδυνα. Και γιατί να ζουν μόνο γράμματα πέρα από το δεξί περιθώριο; Μπορεί να υπάρχουν και αριθμοί ή και σύμβολα».

Η δασκάλα κυρία Χ πήγε να απαντήσει, αλλά τη διέκοψε ο Αρχιστίκτης.

«Έχετε μάθει στο σχολείο πως τα λίγα σύμβολα που υπάρχουν στη Γραμματοχώρα είναι κατώτερες μορφές ζωής και πως οι αριθμοί έχουν εξαφανιστεί πριν από πολλές σελίδες, όταν ακόμα τα γράμματα σκαλίζονταν στην πέτρα. Πέρα από το δεξί περιθώριο ζουν γράμματα πολύ επικίνδυνα και όλα τα γράμματα της Γραμματοχώρας πρέπει να αλλάζουν γραμμή στη σελίδα, όταν το πλησιάζουν. Από σήμερα ωστόσο σας δίνουμε τη δυνατότητα να πηγαίνετε και πέρα από τη Μεγάλη

Τελεία, σε μεγαλύτερο κομμάτι της χώρας μας, διαθέσιμο πλέον για εξερεύνηση, με αποτέλεσμα να μπορέσετε να ικανοποιήσετε την περιέργεια που είναι φυσικό να έχουν τα γράμματα σαν και εσάς, που έχετε διανύσει έναν τέτοιο αριθμό σελίδων».

Η D κάτι πήγε να πει, αλλά ο Αρχιστίκτης έκανε μια κίνηση που σήμαινε πως δε θα δεχόταν άλλο σχόλιο. Ο Γραμματάρχης σήκωσε τη Μεγάλη Σβήστρα και με προσοχή έσβησε το γραμμένο με μολύβι κόμμα που συνόδευε καθένα από τα γράμματα που είχαν παραταχθεί στην αίθουσα Γραμμάτων και Σημείων Στίξης. Τα γράμματα στη Γραμματοχώρα ήταν όλα γραμμένα με μολύβι και αυτό τα έκανε πολύ ευάλωτα στη Μεγάλη Σβήστρα. Για την ασφάλεια όλων των γραμμάτων της Γραμματοχώρας, η Μεγάλη Σβήστρα, που χρησιμοποιούνταν μόνο για τις τελετές Αποκόμματος, φυλασσόταν με μεγάλη προσοχή στην αίθουσα των Γραμμάτων και Σημείων Στίξης και μόνο ο Γραμματάρχης και ο Αρχιστίκτης είχαν την εξουσία να τη χρησιμοποιήσουν.

Όταν τελείωσε η τελετή, τα γράμματα χωρίς κόμμα έφυγαν γρήγορα και με μεγάλο ενθουσιασμό, αλλάζοντας σειρά χωρίς να χρειάζεται από τη χαρά τους. Η D έμεινε πίσω περιμένοντας τη δασκάλα κυρία X να κατέβει από την εξέδρα και να της κάνει μερικές ακόμα ερωτήσεις που ήθελε. Ο Η, που κατάλαβε τι συνέβαινε όταν την είδε να μη φεύγει από την αίθουσα, την πλησίασε.

«Έλα, D, πάμε να φύγουμε! Πάμε να δούμε τι υπάρχει πέρα από τη Μεγάλη Τελεία!»

«Πηγαίνετε και θα σας βρω μετά. Θέλω να ρωτήσω μερικά πράγματα την κυρία X».

«Τι θέλεις να μάθεις; Δεν έχεις περιέργεια να δεις τι βρίσκεται πέρα από τη Μεγάλη Τελεία;»

«Μου έχει πει ο αδερφός μου, που του έσβησαν το κόμμα πριν μερικές σελίδες. Έχει ένα πάρκο και μια μεγάλη πινακίδα που λέει “Προσοχή! Είστε πολύ κοντά στο δεξί περιθώριο!”»

«Δε νομίζω να έχει χρόνο η κυρία X να απαντήσει και σε άλλες ερωτήσεις».

«Θέλω να τη ρωτήσω για αυτό το γράμμα που είχε έρθει από το δεξί περιθώριο. Κάτι θα μπορεί να μου πει περισσότερο».

«Εντάξει, D, όπως θέλεις! Θα τα πούμε αργότερα».

Η δασκάλα κυρία X κατέβηκε από την εξέδρα και κατευθύνθηκε προς την έξοδο. Η D δεν έχασε ευκαιρία και την πλησίασε.

«Κυρία X, εσείς είδατε το γράμμα που ήρθε από το δεξί περιθώριο;»

«Δεν είμαι και τόσο πολλών σελίδων. Αυτό έγινε πολλές σελίδες πριν».

«Ποιος το έχει δει; Ξέρετε κάποιον που ζούσε τότε και έχει δει αυτό το γράμμα;»

«Δεν μπορώ να απαντήσω σε αυτό το ερώτημα. Σίγουρα ο Γραμματάρχης το έχει συναντήσει, γιατί ήταν από τους πρώτους που πήγε κοντά στο δεξί περιθώριο, όταν μαθεύτηκε η εισβολή».

«Υπάρχει κάποια περιγραφή του; Σε κάποιο βιβλίο;»

«Γιατί δεν πηγαίνεις να κάνεις μια βόλτα πέρα από τη Μεγάλη Τελεία, όπως και τα υπόλοιπα γράμματα; Η συνάντησή με το γράμμα εισβολέα δεν ήταν κάτι ευχάριστο τότε και ευχόμαστε να μην ξανασυμβεί. Όπως σας είπαμε, είναι επικίνδυνα πέρα από το δεξί περιθώριο και ο λόγος είναι τα γράμματα που ζουν εκεί».

«Εντάξει, κυρία X. Θα τα πούμε αύριο στο σχολείο» είπε η D απογοητευμένη.

«Αύριο εσείς που συμμετείχατε σήμερα στην τελετή δε θα έχετε σχολείο. Τώρα μόλις μου το είπε ο Αρχιστίκτης. Πες το και στους φίλους σου να το ξέρουν».

Η D χαιρέτησε τη δασκάλα κυρία X και βγήκε από την αίθουσα Γραμμάτων και Σημείων Στίξης στεναχωρημένη που δεν είχε μάθει περισσότερα πράγματα για εκείνο το γράμμα που είχε έρθει πέρα από το δεξί περιθώριο. Ο φίλος της, ο H, την περίμενε απέξω και, όταν την είδε, πήγε προς το μέρος της.

«Όλα εντάξει;»

«Δε μου είπε τίποτα άλλο. Τη ρώτησα αν γνωρίζει κάποιον που έχει δει το γράμμα που μας έλεγε, και μου είπε πως ίσως το έχει δει ο Γραμματάρχης. Δε νομίζω πως μπορώ να τον προσεγγίσω».

«Μην το σκέφτεσαι. Έλα μαζί μου να πάμε προς τη Μεγάλη Τελεία να βρούμε τους άλλους».

«Δεν έχω όρεξη. Μάλλον θα πάω προς το σπίτι».

«Εντάξει, όπως νομίζεις. Εγώ πάω να βρω τους άλλους».

«Α, αύριο δεν έχουμε σχολείο, μου είπε η κυρία X. Πες το και στους άλλους».

«Το καλύτερο μου το άφησες για το τέλος! Τα λέμε, D».

«Τα λέμε».

Ο H συνέχισε προς τα δεξιά και η D άλλαξε γραμμή για να πάει πίσω, προς το σπίτι της. Μετά από απόσταση αρκετών γραμμών, ο H βρήκε την O και τον Q να κοιτούν την πινακίδα που έγραφε «Προσοχή! Είστε πολύ κοντά στο δεξί περιθώριο!».

Κεφάλαιο 3: Η συνάντηση

Ο Ψ άνοιξε τα μάτια και κοίταξε πίσω. Είχε αφήσει πίσω του την πινακίδα σε απόσταση τριών γραμμμάτων, κάτι που σήμαινε πως βρισκόταν πέρα από το αριστερό περιθώριο. Το κείμενό της τώρα διαβαζόταν: «ήμμαργ ετζάλλα ώλακαραπ, ζαδίλεσ ζολέΤ». Προχώρησε κι άλλο προς τα αριστερά, με μεγάλη προσοχή, καθώς οι φόβοι των γραμμμάτων της Αλφαβητοχώρας για τον άγνωστο τόπο του αριστερού περιθωρίου δεν τον άφηναν ανεπηρέαστο. Μετά από απόσταση μερικών γραμμμάτων είδε από μακριά μια πινακίδα με ορνιθοσκαλίσματα που δεν μπορούσε να κατανοήσει, και από κάτω της να στέκονται δύο άγνωστα σχήματα. Μένοντας ακόμα σε απόσταση, είδε μετά από λίγο ένα τρίτο άγνωστο σχήμα να πλησιάζει τα άλλα δύο. Ο Ψ μάζεψε όσο κουράγιο τού είχε απομείνει, σταμάτησε να σκέφτεται με δευτερεύουσες προτάσεις και πλησίασε την πινακίδα. Δεν έγινε αντιληπτός παρά μόνο όταν τους απευθύνθηκε.

«Γεια σας» είπε ο Ψ κοινότοπα και κάπως διστακτικά.

Η παρέα των τριών γραμμμάτων, που δεν τον είχαν αντιληφθεί, ξαφνιάστηκε. Γύρισαν προς το μέρος που άκουσαν την ομιλία και, όταν είδαν το περίεργο σχήμα που τους είχε μιλήσει, παραλίγο να αλλάξουν γραμμή για να το αποφύγουν. Τελικά, επικράτησε η ψυχραιμία και ο Η ήταν εκείνος που απάντησε.

«Γεια. Τι είσαι εσύ;» ρώτησε ξεχνώντας τα μαθήματα ευγένειας και τη χρήση της υποτακτικής που όλα τα γράμματα της Γραμματοχώρας αυτών των σελίδων είχαν διδαχθεί.

«Εγώ είμαι ένα γράμμα. Εσείς τι είστε;»

«Εμείς είμαστε γράμματα, αλλά εσύ δε μοιάζεις καθόλου με γράμμα» απάντησε ο Η και κοίταξε τον Ψ καχύποπτα.

«Ούτε εσύ μοιάζεις με γράμμα» απάντησε ο Ψ. «Επιπλέον, όταν σε είδα να έρχεσαι, παρατήρησα πως κινείσαι από αριστερά προς τα δεξιά, ενώ όλα τα γράμματα κινούνται από δεξιά προς τα αριστερά».

«Τι είναι αυτά που λες; Όλοι ξέρουν πως τα γράμματα κινούνται από αριστερά προς τα δεξιά».

Ο Ψ απόρησε με την επιμονή του σχήματος που υποστήριζε πως ήταν και εκείνο γράμμα, ενώ η κίνησή του ήταν αντίθετη από εκείνη που γνώριζαν στην Αλφαβητοχώρα. Θυμήθηκε τα λόγια του γέρικου, περιθωριοποιημένου γράμματος πως τα γράμματα που ζούσαν στη χώρα πέρα από το αριστερό περιθώριο έκαναν τα

πάντα αντίθετα. Δεν μπορούσε να θυμηθεί πώς ονομαζόταν η χώρα που, σύμφωνα με το ηλικιωμένο γράμμα, ζούσαν αυτά τα περίεργα γράμματα.

«Τι σημαίνει αυτό που γράφει η πινακίδα;» ρώτησε ο Ψ προσπαθώντας να αλλάξει κουβέντα.

«Η πινακίδα γράφει: “Προσοχή! Είστε πολύ κοντά στο δεξί περιθώριο!”» απάντησε ο Η.

Όλο και πιο περίεργα γίνονταν τα πράγματα για τον Ψ. «Μήπως εννοείς το αριστερό περιθώριο;» ρώτησε με αμφισβήτηση.

«Όχι, η πινακίδα αναφέρεται στο δεξί περιθώριο. Όλοι ξέρουν πως δεν υπάρχει αριστερό περιθώριο. Όλα τα γράμματα ξεκινούν από αριστερά και κινούνται δεξιά, όπως σου είπα. Μέχρι το δεξί περιθώριο. Ποτέ δεν πηγαίνουμε πέρα από το δεξί περιθώριο, γιατί ξέρουμε πως τόσο δεξιά είναι πολύ επικίνδυνα».

Αυτό που έλεγε ο Η, σκέφτηκε ο Ψ, ήταν εντελώς αντίθετο από αυτό που ίσχυε στην Αλφαβητοχώρα. Στη χώρα του τα γράμματα ξεκινούσαν από δεξιά και κινούνταν αριστερά μέχρι το αριστερό περιθώριο. Ποτέ δεν πήγαιναν πέρα από το αριστερό περιθώριο, επειδή ήξεραν πως τόσο αριστερά ήταν πολύ επικίνδυνα. Ποτέ, εκτός από εκείνη τη μέρα.

Μια ιδέα ήρθε ξαφνικά στον Ψ. «Όταν λες δεξί περιθώριο, εννοείς προς τα εκεί;» ρώτησε ο Ψ δείχνοντας την κατεύθυνση από την οποία είχε έρθει, αρχίζοντας να καταλαβαίνει περίπου τι συνέβαινε.

«Ναι, εκεί εννοώ. Εσύ από πού είσαι;»

«Έρχομαι από την Αλφαβητοχώρα, η οποία είναι πριν το αριστερό περιθώριο» είπε ο Ψ. Γρήγορα διόρθωσε: «Εννοώ, μετά το δεξί περιθώριο, όπως το βλέπετε εσείς».

Ο Η τον κοίταξε αρχικά με δυσπιστία και στη συνέχεια με έκπληξη. Μάλλον κάτι τέτοιο εξηγούσε τα πάντα, σκέφτηκε.

«Δηλαδή θέλεις να πεις πως ζεις πέρα από το δεξί περιθώριο;» είπε και χαμήλωσε τον τόνο της φωνής του.

Ο Ψ χαμογέλασε. Θυμήθηκε πως και στην Αλφαβητοχώρα πολύ συχνά τα γράμματα χαμήλωναν τη φωνή τους όταν μιλούσαν για το αριστερό περιθώριο. Μερικά γράμματα το έκαναν τόσο έντονα, που σχεδόν εξαφάνιζαν τα φωνήεντα.

«Ναι, από εκεί είμαι» απάντησε ο Ψ με μια μικρή περηφάνια, και για την καταγωγή του, αλλά κυρίως για το γεγονός πως πρώτη φορά, μετά από πολλές

σελίδες, ένα γράμμα από την Αλφαβητοχώρα συνομιλούσε με ένα γράμμα από αυτή την άλλη χώρα, της οποίας το όνομα δεν μπορούσε να θυμηθεί.

«Γι' αυτό δε μοιάζεις με κανένα άλλο γράμμα που ξέρω» απάντησε ο Η. «Δεν είναι επικίνδυνα εκεί;» ρώτησε.

«Καθόλου επικίνδυνα» απάντησε ο Ψ χαμογελώντας και πάλι. «Ξέρεις, και εμείς στην Αλφαβητοχώρα πιστεύουμε πως είναι πολύ επικίνδυνα πέρα από το αριστερό περιθώριο».

«Στη Γραμματοχώρα; Όχι, καθόλου! Είμαστε ήσυχα και ειρηνικά γράμματα. Σκέψου πως ακόμα και τα φωνήεντα της Γραμματοχώρας σχεδόν δεν έχουν φωνή. Να σου συστήσω την Ο και τον Q. Εγώ είμαι ο Η».

«Χάρηκα πολύ. Είμαι ο Ψ» είπε ανταλλάσσοντας χειραψία με τα τρία γράμματα.

«Θέλεις να γνωρίσεις και άλλα γράμματα;» ρώτησε ο Η, όταν τελείωσαν οι συστάσεις.

«Φυσικά!»

«Προχώρα γύρω στα 30 γράμματα και θα σε συναντήσουμε εκεί μαζί και με άλλους φίλους μας. Πρέπει, βλέπεις, να αλλάξουμε γραμμή, εμείς δεν μπορούμε να κινηθούμε προς τα αριστερά».

«Εντάξει. Θα σας δω εκεί».

«Τα λέμε σε λίγο, Ψ» είπε ο Q και τα τρία γράμματα άλλαξαν αμέσως γραμμή.

Ο Ψ συνέχισε την πορεία του προς τα αριστερά και μετά από λίγο έφτασε στα πρώτα σπίτια της Γραμματοχώρας. Στον δρόμο συνάντησε και άλλα γράμματα της Γραμματοχώρας, τον G, την F και τον L· και τα τρία γράμματα όταν τον είδαν σταμάτησαν για να τον ρωτήσουν με ενδιαφέρον ποιος ήταν και από πού ερχόταν. Με μεγάλη χαρά ο Ψ τους εξήγησε πως ήταν από την Αλφαβητοχώρα και τους μίλησε για τις διαφορές που έχει η δική του πατρίδα σε σχέση με τη δική τους. Τους είπε πως τα γράμματα που ζουν πέρα από το δεξί περιθώριο (τους εξήγησε βέβαια πως για εκείνους ήταν το αριστερό περιθώριο) είναι πολύ φιλικά και καθόλου μα καθόλου επικίνδυνα. Τους είπε πως πήγαινε να συναντήσει τον Η, την Ο και τον Q σε απόσταση μερικών γραμμάτων και συμφώνησαν να αλλάξουν και εκείνοι γραμμή και να συναντηθούν όλοι μαζί.

Η συνάντηση με ένα γράμμα που πήγαινε από αριστερά προς τα δεξιά ήταν πολύ διαφορετική από τη συνάντηση με ένα γράμμα που πήγαινε από δεξιά προς τα

αριστερά. Ο Ψ σκέφτηκε πως, όταν συναντούσε κάποιον στην Αλφαβητοχώρα, έπρεπε να του φωνάζει για να τον περιμένει ή εκείνος να τρέξει πιο γρήγορα για να τον προλάβει. Στη Γραμματοχώρα ήταν η πρώτη φορά που συναντούσε άλλα γράμματα με τέτοιο τρόπο, ώστε και οι δύο να μπορούν να δουν ταυτόχρονα ο ένας τον άλλο και να κινηθούν προς το μέρος του άλλου χωρίς να το προσπαθήσουν. Η συνάντηση δύο γραμμάτων στη Γραμματοχώρα ήταν απλώς το αποτέλεσμα της κίνησής τους και γινόταν χωρίς να χρειαστεί να αλλάξουν ρυθμό. Ο Ψ πήγαινε από δεξιά προς τα αριστερά, το άλλο γράμμα πήγαινε από αριστερά προς τα δεξιά και η συνάντησή τους ήταν κάτι που θα συνέβαινε έτσι κι αλλιώς. Έτσι συνάντησε τον G, την F και τον L, έτσι θα συναντούσε τον H και τους φίλους του και έβρισκε αυτόν τον νέο τρόπο συναντήσεων πολύ πιο ωραίο από εκείνον που ήξερε.

Όσο ο Ψ πήγαινε προς το σημείο που θα συναντιόντουσαν, ο H είχε αφήσει την O και τον Q και πήγαινε τρέχοντας προς το σπίτι της D. Χωρίς καλά καλά να χτυπήσει, άνοιξε με δύναμη την πόρτα και τη βρήκε σε ένα δωμάτιο να χαζεύει την Ιστορία της Γραφής.

«Δε θα πιστέψεις τι έγινε!» είπε ο H χάνοντας κάποια φωνήεντα από την ταραχή του.

«Τι έγινε; Όλα καλά;» απάντησε η D τρομαγμένη.

«Ναι, πολύ καλά. Έλα μαζί μου να συναντήσουμε ένα γράμμα που έχει έρθει πέρα από το δεξί περιθώριο».

«Τι πράγμα;» Η D δεν μπορούσε να πιστέψει αυτό που άκουγε.

Ο H της μίλησε για τη συνάντηση που είχαν πριν λίγη ώρα με τον Ψ και όσο τον άκουγε η D ετοιμαζόταν να πάει μαζί του. Τα δύο γράμματα βγήκαν σχεδόν τρέχοντας από το σπίτι και φτάνοντας στο σημείο συνάντησης ήταν ήδη εκεί η O και ο Q, μετά από λίγο ήρθαν ο G, η F και ο L, και τελευταίοι ο C με τον R.

Ο Ψ έφτασε στο σημείο που είχαν συμφωνήσει με τον H, την O και τον Q και τους βρήκε να είναι εκεί με πολλά άλλα γράμματα. Ήταν ο G, η F και ο L, που ήξερε ήδη, αλλά και ο C, ο R και η D. Ο Ψ άρχισε να τους λέει για την Αλφαβητοχώρα και τα γράμματα που πήγαιναν από δεξιά προς τα αριστερά και όλοι τον κοιτούσαν με έκπληξη και θαυμασμό. Παρατήρησε πως η D τον κοιτούσε λίγο ανυπόμονη και έμοιαζε να θέλει κάτι να του πει. Ο Ψ διέκοψε τη διήγησή του και τη ρώτησε ευγενικά: «Τι σκέφτεσαι;».

«Να, βασικά... Όταν μου είπαν πως ένα γράμμα που έρχεται πέρα από το δεξί περιθώριο είχε έρθει στη Γραμματοχώρα, ήθελα οπωσδήποτε να σε γνωρίσω. Είχα

ετοιμάσει τόσες ερωτήσεις να σου κάνω. Αλλά όσο σε βλέπω να περιγράφεις την Αλφαβητοχώρα και να μας λες τόσα ενδιαφέροντα πράγματα για τη χώρα σου, ξέχασα όλες τις ερωτήσεις και το μόνο που σκέφτομαι είναι πως μαζί θα μπορούσαμε να κάνουμε μια βάρκα με πανί και να ταξιδέψουμε» είπε και τον κοίταξε με ανυπομονησία.

«Τι εννοείς;»

«Να, εσύ είσαι ο Ψ , εγώ είμαι η D, αν βάλεις τα γράμματά μας μαζί σχηματίζεται μια βάρκα με πανί».

Ο Ψ προσπάθησε να φέρει την εικόνα στο μυαλό του και είδε πως είχε δίκιο η D. Μαζί σχημάτιζαν μια βάρκα με πανί. Ψ

«Θέλεις;» ρώτησε η D και τα μάτια της έλαμπαν.

«Τι να θέλω;»

«Να ταξιδέψουμε σε όλον τον κόσμο! Αν γίνουμε βάρκα, δε θα έχουμε τους περιορισμούς που έχουμε ως γράμματα. Θα μπορούμε να πηγαίνουμε μπροστά, πίσω, αριστερά και δεξιά και δε θα χρειάζεται να αλλάζουμε γραμμές. Θέλω πολύ να δω την Αλφαβητοχώρα και άλλες χώρες ακόμα πιο μακριά».

Ο Ψ το σκέφτηκε λίγο, αλλά τελικά δε χρειάστηκε να επιμείνει περισσότερο η D. Ο ενθουσιασμός της D ήταν τόσο μεγάλος, που μόλις ο Ψ συμφώνησε, ξεκίνησαν αμέσως για το πρώτο τους ταξίδι, το οποίο συμφώνησαν να είναι στην Αλφαβητοχώρα. Όσο πήγαιναν προς την πατρίδα του, ο Ψ σκέφτηκε πως θα μπορούσαν να γίνουν και άλλοι ωραίοι συνδυασμοί με γράμματα της Αλφαβητοχώρας και της Γραμματοχώρας, όπως η O και ο Ψ να φτιάξουν ένα μπαλόνι. Ένας καινούριος κόσμος ανοιγόταν για τα γράμματα της Αλφαβητοχώρας και της Γραμματοχώρας, χωρίς περιθώρια και περιορισμούς.

Συζήτηση

Το ΑΩ είναι ένα διήγημα για έναν δισδιάστατο κόσμο γραμμάτων σε δύο χώρες: την Αλφαβητοχώρα, όπου ζουν αραβικά γράμματα που κινούνται από δεξιά προς τα αριστερά σε γραμμές και σελίδες, και τη Γραμματοχώρα, όπου ζουν λατινικά γράμματα που κινούνται από αριστερά προς τα δεξιά. Τα γράμματα των δύο χωρών ζουν με τον φόβο του περιθωρίου: το αριστερό για τα γράμματα της Αλφαβητοχώρας και το δεξί για τα γράμματα της Γραμματοχώρας. Και στις δύο περιπτώσεις, το περιθώριο αντιπροσωπεύει τους πολιτισμικούς περιορισμούς. Αν και δεν είναι γενικά

γνωστό τι υπάρχει –αν υπάρχει κάτι– στην άλλη πλευρά, τα γράμματα φοβούνται να περάσουν πέρα από το περιθώριο, τρομοκρατημένα από έναν συλλογικό φόβο που έχει γίνει μέρος της παράδοσής τους. Οι δύο πρωταγωνιστές του διηγήματος, ο Ψ και η D, ξεπερνούν τον φόβο του «ξένου» και συνθέτουν μαζί μια νέα ταυτότητα, η οποία είναι απαλλαγμένη από τους περιορισμούς των παλιών ταυτοτήτων τους.

Παρακάτω, παρουσιάζεται η προσπάθεια ενσωμάτωσης των διαπολιτισμικών στοιχείων του διαπολιτισμικού μοντέλου της Blioumi (2015), εστιάζοντας στα σημεία που φαίνεται να ενσωματώνονται καλά, καθώς και στους περιορισμούς που εμφανίζονται. Η συζήτηση οργανώνεται ανά διαπολιτισμικό στοιχείο.

Δυναμικός χαρακτήρας του πολιτισμού

Ο Ψ και η D αμφισβητούν αυτό που μαθαίνουν στο σχολείο για τις περιοχές πέρα από τα περιθώρια που ορίζουν τις χώρες τους. Για τη Γραμματοχώρα μαθαίνουμε πως ο συλλογικός φόβος σχετικά με αυτό που υπάρχει πέρα από το δεξί περιθώριο προέρχεται από θολές διηγήσεις της επίσκεψης ενός γράμματος-εισβολέα πριν πολλές σελίδες (μονάδα του χρόνου στον κόσμο του ΑΩ), ενώ για την Αλφαβητοχώρα δεν προσφέρεται καμία εξήγηση. Ο Ψ ξεπερνάει τον φόβο του αριστερού περιθωρίου, που συμβολίζει τους πολιτισμικούς περιορισμούς, και ανακαλύπτει πως τα γράμματα που ζουν στη Γραμματοχώρα δε μοιάζουν καθόλου με τη συλλογική εικόνα που επικρατεί στην Αλφαβητοχώρα. Την ίδια ανακάλυψη κάνει και η D, αλλά και τα υπόλοιπα γράμματα της Γραμματοχώρας που συναντούν τον Ψ : Το γράμμα που προέρχεται από την Αλφαβητοχώρα δε φαίνεται καθόλου επικίνδυνο για εκείνους.

Ο δυναμικός χαρακτήρας του πολιτισμού φαίνεται και από την απεικόνιση των ηλικιωμένων γραμμάτων. Από τη μια, το ηλικιωμένο, περιθωριακό γράμμα της Αλφαβητοχώρας, το οποίο έχει τόσο ξεθωριάσει, που δεν είναι πια σαφές ποιο γράμμα είναι, από την άλλη ο Γραμματάρχης, του οποίου η ταυτότητα δεν είναι γνωστή, είναι δύο γράμματα των οποίων η πολιτισμική ταυτότητα διαφέρει τόσο από εκείνη των νέων, ώστε να έχει χαθεί εντελώς η αναγνώρισή τους στο πλαίσιο του πολιτισμικού κώδικα.

Τέλος, υπό προϋποθέσεις, η θέση της σβήστρας στις δύο χώρες θα μπορούσε να συνεισφέρει στην ανάδειξη του δυναμικού χαρακτήρα του πολιτισμού. Αν γίνει η παραδοχή πως η θέση της ως φοβήτρου των παιδιών-γραμμάτων στην

Αλφαβητοχώρα συνδέεται με την τελετουργική χρήση της στη Γραμματοχώρα, χάρη σε μια παλιά πολιτισμική ανταλλαγή ανάμεσα στις δύο χώρες, παρατηρούμε πως ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται από τον έναν πολιτισμό σε μια τελετή μύησης των νεαρών γραμμάτων στον κόσμο πέρα από τη Μεγάλη Τελεία έχει μετατραπεί σε «μπαμπούλα» για τη συμμόρφωση των νεαρών γραμμάτων της Αλφαβητοχώρας στις περιπτώσεις που δε συμπεριφέρονται με «σύνταξη και γραμματική».

Αυτοκριτική

Καθώς το ΑΩ δεν έχει γραφτεί σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση, ο εντοπισμός αυτοκριτικής στο κείμενο ενέχει ρίσκο. Ένας τριτοπρόσωπος αφηγητής, αν και εξυπηρετεί καλύτερα την ανάδειξη των δύο διαφορετικών πολιτισμών, δε συνδέεται εύκολα με μια συγκεκριμένη οπτική και είναι δύσκολο να του αποδοθεί μια μοναδική, οικεία εικόνα σύμφωνα με το διαπολιτισμικό μοντέλο. Ωστόσο, στο ΑΩ υπάρχουν σημεία κριτικής του πολιτισμικού κώδικα και των δύο χωρών, όπως για παράδειγμα ο χαρακτηρισμός «αστείο» για το καπέλο που φορούν τα νήπια-γράμματα στην Αλφαβητοχώρα. Επίσης, η περιγραφή του Γραμματάρχη αποκαλύπτει μια σαρκαστική διάθεση («Ο Γραμματάρχης ήταν ο ανώτατος άρχοντας, εμπνευστής και εγγυητής της σύνταξης και γραμματικής της ΑΩ. Ο Γραμματάρχης ήταν όλα τα γράμματα και κανένα γράμμα ταυτόχρονα») για τον ρόλο και την παρουσία του ανώτατου άρχοντα της Γραμματοχώρας.

Ακόμα, η αμφισβήτηση της D και του Ψ για το τι υπάρχει πέρα από το δεξί και αριστερό περιθώριο αντίστοιχα, πέρα από την αποτύπωση του δυναμικού χαρακτήρα του πολιτισμού μπορεί να ερμηνευθεί και ως μια κριτική προς τους πολιτισμικούς κώδικες της Αλφαβητοχώρας και της Γραμματοχώρας, αν ιδωθεί έξω από το ιστορικό πλαίσιο της αλλαγής των πολιτισμικών χαρακτηριστικών με το πέρασμα των σελίδων (του χρόνου στο ΑΩ). Ο Ψ , από τότε που είναι νήπιο-γράμμα, εντυπωσιάζεται από τη συνήθεια των γραμμάτων να αλλάζουν γραμμή όταν πλησιάζουν στο αριστερό περιθώριο, και η D ανακρίνει τη δασκάλα κυρία X σχετικά με το γράμμα-εισβολέα, ασκώντας κριτική και οι δύο στη συλλογική στάση των γραμμάτων της Αλφαβητοχώρας και της Γραμματοχώρας απέναντι στον χώρο εκτός περιθωρίου. Ο Ψ αμφισβητεί ακόμα και την ύπαρξη της σβήστρας και αναρωτιέται αν έχει όντως εμφανιστεί ποτέ στην Αλφαβητοχώρα ή αν είναι απλώς μια επινόηση των

ενήλικων γραμμάτων για να διατηρείται η τάξη («σύνταξη και γραμματική») ανάμεσα στα παιδιά-γράμματα.

Τέλος, η περιγραφή του γέρικου, περιθωριοποιημένου γράμματος περιέχει σημάδια σαρκασμού. Το μοναδικό γράμμα που έχει ποτέ περάσει πέρα από το αριστερό περιθώριο ζει αποστασιοποιημένο και απομακρυσμένο από τα υπόλοιπα γράμματα της Αλφαβητοχώρας και, παρόλο που αυτή η κατάσταση υποδηλώνει τη συλλογική άρνηση της κοινωνίας της Αλφαβητοχώρας να αλλάξει στάση απέναντι στο αριστερό περιθώριο (στατικός χαρακτήρας του πολιτισμού), αποκαλύπτει και μια σαρκαστική διάθεση απέναντι στη σοφία των γέρικων γραμμάτων: Ο μοναδικός αυτόπτης μάρτυρας της περιοχής πέρα από το αριστερό περιθώριο, αντί να λειτουργεί ως αγγελιοφόρος της γνώσης του «ξένου», δε θυμάται πια καλά πώς είναι οι σχεδόν απάτητες από τους συντοπίτες του περιοχές.

Υβριδικότητα

Το ΑΩ μιλάει για δύο διαφορετικούς κόσμους, οι οποίοι μέχρι κάποιο σημείο δεν έχουν σχεδόν καμία επικοινωνία μεταξύ τους. Το μοναδικό στοιχείο το οποίο μπορεί να συνδεθεί με την υβριδικότητα είναι η ιδέα πως ο \cup και η D σχηματίζουν μαζί μια βάρκα με πανί, κάτι που θα μπορούσε να θεωρηθεί ως σχηματισμός μιας νέας πολιτισμικής ταυτότητας. Μάλιστα, η νέα αυτή πολιτισμική ταυτότητα φαίνεται να έχει καλύτερα χαρακτηριστικά από τις δύο παλιές: Η μετατροπή σε βάρκα με πανί αποδεσμεύει την D και τον \cup από τους περιορισμούς της κίνησης που είχαν πριν συνδυαστούν. Θα πρέπει ωστόσο να αναγνωριστεί ο περιορισμός πως η νέα πολιτισμική ταυτότητα προκύπτει από έναν συνδυασμό του \cup και της D, στον οποίο τα δύο γράμματα φαίνεται να συμμετέχουν χωρίς να έχουν αλλάξει· με άλλα λόγια, στο νέο σχήμα είναι ευδιάκριτος ο τρόπος που συμμετέχουν τα δύο σχήματα και η συνεισφορά τους είναι διακριτή. Στο ΑΩ εμφανίζεται η ιδέα πως αυτού του τύπου η δημιουργία νέων πολιτισμικών ταυτοτήτων είναι σχετικά εύκολη και μπορεί να αφορά όλα τα γράμματα της Αλφαβητοχώρας και της Γραμματοχώρας – προτείνεται ένας ακόμα συνδυασμός, αυτός της O και του \perp που θα μπορούσαν να σχηματίσουν ένα μπαλόνι, το οποίο και πάλι θα ήταν απαλλαγμένο από τους περιορισμούς της κίνησης σε γραμμές και σελίδες.

Αμφίπλευρη άποψη

Λαμβάνοντας υπόψη τον περιορισμό που επιβάλλει η τριτοπρόσωπη αφήγηση, στο διήγημα ΑΩ γίνεται προσπάθεια να εφαρμοστεί η αμφίπλευρη άποψη, με την παρουσία ουσιαστικά δύο πρωταγωνιστών, του Ψ και της D. Το ΑΩ αποτελείται από τρία κεφάλαια, με τα δύο πρώτα να αφορούν ξεχωριστά την Αλφαβητοχώρα και τη Γραμματοχώρα και το τρίτο να αφορά τη συνάντηση ενός γράμματος της Αλφαβητοχώρας με κάποια γράμματα της Γραμματοχώρας. Επιχειρείται να έρθει σε επαφή ο αναγνώστης με τον τρόπο που σκέφτονται για την περιοχή πέρα από το αριστερό περιθώριο τα γράμματα της Αλφαβητοχώρας και, αντίστοιχα, με τον τρόπο που σκέφτονται για την περιοχή πέρα από το δεξί περιθώριο τα γράμματα της Γραμματοχώρας. Στο τρίτο κεφάλαιο, κατά τη συνάντηση των δύο κόσμων, οι δύο διαφορετικές οπτικές γωνίες έρχονται σε σύγκρουση και γίνεται η συνειδητοποίηση των σημείων στα οποία έσφαλαν, καθώς και οι δυνατότητες της δημιουργίας μιας νέας πολιτισμικής ταυτότητας μέσω του συνδυασμού των γραμμάτων της Αλφαβητοχώρας και της Γραμματοχώρας.

Όπως αναφέρει η Βlioumi (2015), τα κείμενα που ενσωματώνουν την αμφίπλευρη άποψη είναι σπάνια. Στο ΑΩ γίνεται μια προσπάθεια να ενσωματωθεί αυτό το πολιτισμικό χαρακτηριστικό στην αφήγηση, μέσα από την εστίαση σε ένα γράμμα από κάθε χώρα και την παρουσίαση της Αλφαβητοχώρας και της Γραμματοχώρας σε ξεχωριστά κεφάλαια. Ωστόσο, το γεγονός πως ο τριτοπρόσωπος αφηγητής δε συνδέεται με μια συγκεκριμένη οπτική αποδυναμώνει την αυθεντικότητα και των δύο απόψεων. Από την άλλη πλευρά, η πρωτοπρόσωπη αφήγηση θα έπειθε πιο εύκολα για την αυθεντικότητα της μίας άποψης, αλλά θα ενσωμάτωνε ένα ευδιάκριτο φίλτρο –αυτό του πρωτοπρόσωπου αφηγητή– στην παρουσίαση της δεύτερης όψης.

Συμπέρασμα

Το ΑΩ φαίνεται να ενσωματώνει καλά το στοιχείο του δυναμικού χαρακτήρα του πολιτισμού και το στοιχείο της υβριδικότητας, με τον περιορισμό πως η δημιουργία της «νέας» υβριδικής πολιτισμικής ταυτότητας χαρακτηρίζεται από τη διακριτή συνεισφορά των δύο διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων. Αναφορικά με το στοιχείο της αυτοκριτικής, στο ΑΩ υπάρχουν στοιχεία κριτικής του πολιτισμικού κώδικα και των δύο χωρών, αν και οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας

ότι το γεγονός πως η αφήγηση αναπτύσσεται σε τρίτο πρόσωπο αποδυναμώνει την έννοια της αυτοκριτικής. Αντίστοιχα, στο ΑΩ η παρουσία δύο πρωταγωνιστών προωθεί την ανάπτυξη αμφίπλευρης άποψης, η οποία ωστόσο μπορεί να υστερεί σε αυθεντικότητα, καθώς η τριτοπρόσωπη αφήγηση δε συνδέεται με μία μοναδική, οικεία εικόνα.

Συνολικά, η συγγραφή ενός κειμένου με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά φαίνεται εφικτή, αν και παρουσιάζει συγκεκριμένους περιορισμούς και δυσκολίες. Το ΑΩ θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλα κείμενα διαπολιτισμικής γραφής στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, σε μια οργανωμένη διδακτική παρέμβαση με βάση το διαπολιτισμικό μοντέλο (Blioumi, 2015). Έτσι, έχοντας έρθει αρχικά σε επαφή με έννοιες όπως «στερεότυπα», «ενσωμάτωση», «δυναμικός πολιτισμός», στη συνέχεια οι μαθητές/-ήτριες ή οι φοιτητές/-ήτριες θα προσπαθήσουν να εντοπίσουν και να ερμηνεύσουν διαπολιτισμικά στοιχεία, με στόχο να υπερβούν γνωστά στερεότυπα και να αποκτήσουν κριτική στάση απέναντι σε οικείους και ξένους πολιτισμικούς κώδικες.

Βιβλιογραφία

Albrecht, M. C. (1954) The relationship of literature and society, *American Journal of Sociology*, 59(5), σ. 425-436. DOI: 10.1086/221388 (Πρόσβαση 20 Ιουλίου 2020).

Blioumi, A. (2015) Intercultural skills, culture and literature at the university, *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 2, σ. 4-13. DOI: 10.12681/ijltic.33 (Πρόσβαση 20 Ιουλίου 2020).

Burwitz-Melzer, E. (2001) Teaching intercultural communicative competence through literature, στο Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (επιμ.) *Developing Intercultural Competence in Practice*, Clevedon, Multilingual Matters, σ. 29-43.

Collins, M. (2001) The multicultural classroom: Immigrants reading the literature of the american immigrant experience, *MinneTESOL/WITESOL Journal*, 18, σ. 13-22.

Deardorff, D. K. (2006) Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization, *Journal of Studies in International Education*, 10(3), σ. 241-266. DOI: 10.1177/1028315306287002 (Πρόσβαση 20 Ιουλίου 2020).

Goldmann, L. (1980) *Essays on method in the sociology of literature* (μτφρ. W. Boelhower), St. Louis, Telos Press.

Griswold, W. (1981) American character and the american novel: An expansion of reflection theory in the sociology of literature, *American Journal of Sociology*, 86(4), σ. 740-765. DOI: 10.2307/2778341 (Πρόσβαση 20 Ιουλίου 2020).

Griswold, W. (1987) The fabrication of meaning: Literary interpretation in the United States, Great Britain and the West Indies, *American Journal of Sociology*, 92(5), σ. 1077-1117. DOI: 10.2307/2779997 (Πρόσβαση 20 Ιουλίου 2020).

Hegtvedt, K. A. (1991) Teaching sociology of literature through literature, *Teaching Sociology*, 19(1), σ. 1-12. DOI: 10.2307/1317567 (Πρόσβαση 20 Ιουλίου 2020).

Hiddleston, J. (2003) Cultural memory and amnesia: the Algerian War and «second-generation» immigrant literature in France, *Journal of Romance Studies*, 3(1), σ. 59-71. DOI: 10.3167/147335303782369510 (Πρόσβαση 20 Ιουλίου 2020).

Hron, M. (2010) *Translating pain: Immigrant suffering in literature and culture*, Toronto, University of Toronto Press.

Jin, W. (2006) Transnational criticism and asian immigrant literature in the U.S.: Reading Yan Geling's *Fusang* and its english translation, *Contemporary Literature*, 47(4), σ. 570-600. DOI: 10.2307/4489180 (Πρόσβαση 20 Ιουλίου 2020).

Kanellos, N. (2012) *Hispanic immigrant literature: El sueño del retorno*, Austin, University of Texas Press.

Λιακοπούλου, Μ. (2006) *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Mayrl, W. W. (1978) Genetic structuralism and the analysis of social consciousness, *Theory and Society*, 5(1), σ. 19-44. DOI: 10.1007/BF01880859 (Πρόσβαση 20 Ιουλίου 2020).

Μπλιούμη, Α. (2010) *Από τους μετανάστες στον διαπολιτισμό: όψεις γερμανικού πολιτισμού-γερμανόφωνης μεταναστευτικής λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Εργαστηρίου Συγκριτικής Γραμματολογίας.

Nilsson, M. (2010) Swedish «immigrant literature» and the construction of ethnicity, *Tijdschrift Voor Skandinavistiek*, 31(1), σ. 199-218. DOI: 10.2307/23343476 (Πρόσβαση 20 Ιουλίου 2020).

Portera, A. (2008) Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects, *Intercultural Education*, 19(6), σ. 481-491. DOI: 10.1080/14675980802568277 (Πρόσβαση 20 Ιουλίου 2020).

Short, K. G. (2009) Critically reading the word and the world: Building intercultural understanding through literature, *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 47(2), σ. 1-10. DOI: 10.1353/bkb.0.0160 (Πρόσβαση 20 Ιουλίου 2020).

Suhr, H. (1989) Ausländerliteratur: Minority literature in the Federal Republic of Germany, *New German Critique*, 46, σ. 71-103. DOI: 10.2307/488315 (Πρόσβαση 20 Ιουλίου 2020).

Yershova, Y., DeJaeghere, J. & Mestenhauser, J. (2000) Thinking not a usual: Adding the intercultural perspective, *Journal of Studies in International Education*, 4(1), σ. 39-78. DOI: 10.1177/102831530000400105 (Πρόσβαση 20 Ιουλίου 2020).

Στερεά εκ Περιστροφής

Ιωάννης Ζάντζος
Μαθηματικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Υπουργείο Παιδείας
izantzios@ppp.uoa.gr

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται μια πρόταση για τη διερεύνηση στερεών σχημάτων εκ περιστροφής, που απευθύνεται σε μαθητές/-ήτριες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και κάποια ενδεικτικά αποτελέσματα από την εφαρμογή αυτής της πρότασης σε μαθητές/-ήτριες Γυμνασίου. Οι μαθητές/-ήτριες εργάστηκαν χρησιμοποιώντας το MaLT2 («Χελωνόσφαιρα»), ένα περιβάλλον γεωμετρίας της χελώνας, που συνδυάζει τον δυναμικό χειρισμό μαθηματικών αντικειμένων και τη συμβολική έκφραση μέσα από τη γλώσσα προγραμματισμού Logo. Η συγκεκριμένη εφαρμογή κατέδειξε ότι, όταν προσφέρονται στους/στις μαθητές/-ήτριες κατάλληλα εργαλεία και κατάλληλα ψηφιακά περιβάλλοντα, τους δίνεται η δυνατότητα να εμπλακούν βαθύτερα σε μαθηματικές δραστηριότητες, να συνεργαστούν και να αναπτύξουν ικανότητες και δεξιότητες σχετικές με την εξεικόνιση.

Λέξεις-κλειδιά: χελωνόσφαιρα, στερεομετρία, κύλινδρος, σφαίρα, εξεικόνιση

Abstract

This article presents a proposal for the investigation of solid rotational shapes for Secondary School students and, indicatively, some results from the application of this proposal to High School students. Students worked using the “MaLT2”, a digital 3D visualization environment, a turtle geometry environment that combines dynamic manipulation of mathematical objects and symbolic expression through the Logo programming language. This application demonstrated that, when students have the right tools and the right digital environments at their disposal, they are given the opportunity to engage more deeply in mathematical activities, collaborate and develop visualization-related skills and abilities.

Keywords: MaLT2, stereometry, cylinder, sphere, visualization

Εισαγωγή

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα [Νέο σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα σπουδών, 2014], σε μια από τις

βασικές επιλογές του στην ανάπτυξη του Προγράμματος Σπουδών εισάγει τη «συνθετική εργασία» ως ένα μέσο οριζόντιας διασύνδεσης των μαθηματικών με άλλα μαθησιακά διδακτικά αντικείμενα και την «οπτικοποίηση» ως ένα βασικό μαθηματικό περιεχόμενο της θεματικής περιοχής «Χώρος και Γεωμετρία – Μέτρηση» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2014). Σύμφωνα με το συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών, οι μαθητές/-ήτριες πρέπει να αποκτήσουν μια σειρά από δεξιότητες και ικανότητες σχετικά με την οπτικοποίηση ή οπτικοποιημένη σκέψη, μια σκέψη δηλαδή μέσω οπτικών εικόνων (Gutierrez, 1996), όπως να αντιλαμβάνονται παραστάσεις αντικειμένων από διαφορετικές οπτικές γωνίες, να δημιουργούν νοερές εικόνες για αντικείμενα ή καταστάσεις που βρίσκονται έξω από το οπτικό τους πεδίο και να τις επεξεργάζονται νοερά (π.χ. να περιστρέφουν νοερά ένα αντικείμενο). Ένας από τους σημαντικούς στόχους του συγκεκριμένου Προγράμματος Σπουδών είναι ο σχεδιασμός και οι κατασκευές γεωμετρικών σχημάτων, για τις οποίες χρησιμοποιείται μια ποικιλία μεθόδων και μέσων, όπως ο κανόνας, ο διαβήτης και τα ψηφιακά εργαλεία, τα οποία βοηθούν σε σημαντικό βαθμό στην αναγνώριση σχέσεων και ιδιοτήτων. Αυτές οι γνώσεις αποτελούν σημαντικό μέρος της γνώσης που επιδιώκεται να αναπτύξουν οι μαθητές/-ήτριες στο Γυμνάσιο. Παράλληλα, επιδιώκεται η ανάπτυξη της ικανότητάς τους για οπτικοποιημένη σκέψη μέσω της χρήσης πραγματικών αντικειμένων ή γεωμετρικών μοντέλων.

Η νοητική περιστροφή χαρακτηρίζεται ως η ικανότητα ενός/μιας μαθητή/-ήτριας να περιστρέφει νοερά σχήματα, δισδιάστατα και τρισδιάστατα, και μέσω του μετασχηματισμού μιας νοητικής εικόνας να μπορεί να προβλέψει πώς θα εμφανιστεί το σχήμα μετά την περιστροφή (Moore & Johnson, 2011). Η ικανότητα νοητικής περιστροφής συνδέεται με την επίδοση των μαθητών/-τριών στη στερεομετρία (Ευσταθίου & Παναούρα, 2018) και έχει άμεση σχέση με την επίδοση στα Μαθηματικά (Delgado & Prieto, 2004). Οι χωρικές ικανότητες των μαθητών/-τριών βελτιώνονται μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με δραστηριότητες της καθημερινότητας (Ευσταθίου & Παναούρα, 2018), ενώ με κατάλληλη διδασκαλία και με τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας οι ικανότητες αυτές μπορούν να μεγιστοποιηθούν (Newcombe, 2010). Η περιστροφή ενός αντικειμένου, όπως το ορθογώνιο ή ο κύκλος, στον χώρο περιέχει κίνηση, είναι δηλαδή μια δυναμική διαδικασία. Τέτοιου είδους δυναμικές διαδικασίες μπορούν να κατανοηθούν καλύτερα μέσα από ένα περιβάλλον που μπορεί να αναδείξει τα ουσιαστικά στοιχεία

τους, δηλαδή μέσα από ένα δυναμικό περιβάλλον με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών (Ζαχαριάδης κ.ά., 2007).

Με βάση το παραπάνω πλαίσιο, αναπτύχθηκαν, όπως παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία, το σενάριο και οι δραστηριότητες για τα στερεά εκ περιστροφής, με στόχο να συμβάλουν στην ανάπτυξη της οπτικοποιημένης σκέψης των μαθητών/-τριών σε ένα τρισδιάστατο περιβάλλον συμβολικής έκφρασης μέσω της γλώσσας Logo.

Στις παρακάτω ενότητες περιγράφονται οι έννοιες της εξεικόνισης (visualization) και του «σεναρίου», για να γίνει κατανοητός ο τρόπος εφαρμογής της πρότασής μας στη μαθησιακή διαδικασία. Στη συνέχεια, γίνεται περιγραφή του ψηφιακού περιβάλλοντος που χρησιμοποιήθηκε και στο τέλος παρουσιάζονται συνοπτικά μερικά αποτελέσματα από τους πειραματισμούς των μαθητών/-τριών.

Εξεικόνιση (visualization)

Ο όρος «εξεικόνιση» έχει συγκεντρώσει τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών της μαθηματικής εκπαίδευσης. Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει μια μεγάλη ποικιλία όρων και θεωριών σχετικά με την έννοια της εξεικόνισης και μάλιστα, στο πλαίσιο των μαθηματικών, η σημασία της είναι διαφορετική από αυτήν που έχει τόσο στην καθημερινή ζωή όσο και στην ψυχολογία.

Αν και θεωρείται μια σημαντική μαθηματική ικανότητα, ο ρόλος της δεν έχει τονιστεί στις μαθηματικές εμπειρίες των μαθητών/-τριών (Presmeg, 2006· Healy & Hoyles, 1996). Η άφιξη όμως της ψηφιακής τεχνολογίας έχει καταστήσει την εξεικόνιση περιοχή ενδιαφέροντος για πολλούς ερευνητές της μαθηματικής εκπαίδευσης, αφού δίνει τη δυνατότητα για ένα μεγάλο πλήθος οπτικών εικόνων (Nemirovsky & Noble, 1997) και ιδιαίτερα στην περιοχή της τρισδιάστατης γεωμετρίας, όπου παραδοσιακά χρησιμοποιούνται δισδιάστατα σχήματα για τη μελέτη τρισδιάστατων σχημάτων.

Στον χώρο της ψυχολογίας, ο όρος χρησιμοποιείται σε έρευνες όπου η εξεικόνιση αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών/-τριών να σχηματίζουν και να χειριστούν νοητικές εικόνες. Από μαθηματική άποψη, αυτό που έχει ενδιαφέρον είναι η ικανότητα των μαθητών/-τριών να σχηματίζουν κατάλληλα διαγράμματα για να αναπαραστήσουν ένα μαθηματικό πρόβλημα ή μια έννοια, με στόχο το διάγραμμα που θα σχηματίσουν να χρησιμοποιηθεί και για να επιτευχθεί κατανόηση αλλά και ως

ένα βοηθητικό εργαλείο στην επίλυση προβλήματος. Επομένως, «*μαθηματική εξεικόνιση είναι η διαδικασία σχηματισμού εικόνων (νοητικά ή με χαρτί και μολύβι ή με τη βοήθεια της τεχνολογίας) και η αποτελεσματική χρησιμοποίηση αυτών των εικόνων για μαθηματική διερεύνηση και κατανόηση*» (Zimmerman & Cunningham, 1991, σ. 3). Οπτικοποίηση διαγράμματος σημαίνει απλά να σχηματίσεις μια νοητική εικόνα του διαγράμματος, ενώ οπτικοποίηση προβλήματος σημαίνει να κατανοήσεις το πρόβλημα με βάση το διάγραμμα ή την οπτική εικόνα.

Η ανάπτυξη ικανοτήτων εξεικόνισης είναι δύσκολη υπόθεση, ειδικά στα παραδοσιακά περιβάλλοντα. Ο λόγος είναι ότι η αναπαράσταση τρισδιάστατων αντικειμένων (3d) με ένα δισδιάστατο σχέδιο (2d) αποβαίνει και περίπλοκη αλλά και χρονοβόρα (Christou κ.ά., 2005). Σύμφωνα με τον Arcavi (2003), εξεικόνιση είναι η ικανότητα, η διαδικασία και το προϊόν της δημιουργίας, ερμηνείας εικόνων, διαγραμμάτων, στο μυαλό μας, στο χαρτί ή με τεχνολογικά εργαλεία με σκοπό την απεικόνιση, την επικοινωνία πληροφοριών, σκεπτόμενοι και αναπτύσσοντας προηγούμενες άγνωστες ιδέες και την κατανόηση, καθώς οι ερευνητές των μαθηματικών θεωρούν ότι νοητικές εικόνες και εξωτερικές αναπαραστάσεις πρέπει να αλληλεπιδρούν για να επιτευχθεί κατανόηση και επίλυση προβλημάτων (Gutierrez, 1996).

Η έννοια της εξεικόνισης όμως συνδέεται και με τη διδασκαλία και μάθηση της τρισδιάστατης γεωμετρίας. Κατά τον Gutierrez (1996), υπάρχει γενική ομοφωνία ότι η εξεικόνιση συμβάλλει ουσιαστικά στη μάθηση και στη διδασκαλία της τρισδιάστατης γεωμετρίας, ενώ οι ικανότητες εξεικόνισης θεωρείται ότι συνδέονται με τη μάθηση των μαθηματικών και την επίλυση προβλημάτων (Presmeg, 2008· Clements & Battista, 1992). Χρησιμοποιώντας 2d (δισδιάστατα) σχήματα για τη μελέτη 3d σχημάτων, απαιτούνται δεξιότητες εκ μέρους των μαθητών/-τριών, όπως ικανότητες σχεδίασης, ικανότητες να συνδέουν ιδιότητες του 2d σχεδίου και 3d σχήματος, καθώς πρέπει να αναλύουν το δισδιάστατο σχέδιο και να μπορούν να φανταστούν το σχήμα των αντικειμένων. Χρειάζεται αρκετός χρόνος και πολλοί/-ές μαθητές/-ήτριες φτάνουν στο σημείο να τους/τις απασχολεί μόνο η σχεδίαση και όχι η κατανόηση και η επίλυση των αντίστοιχων προβλημάτων (Kypnigos & Latsi, 2007). Η έλευση των τρισδιάστατων ψηφιακών περιβαλλόντων, τα τελευταία χρόνια, προσπαθεί να επιλύσει πολλά από τα προαναφερθέντα προβλήματα και να φωτίσει τις δυσκολίες μάθησης θεμάτων που συνδέονται όχι μόνο με την τρισδιάστατη γεωμετρία αλλά και με θέματα όπως ο διαφορικός και ολοκληρωτικός λογισμός. Στα

3d περιβάλλοντα, όπως τα Cabri 3D, MaLT2 (Χελωνόσφαιρα) κτλ., υπάρχουν δυνατότητες για πειραματισμούς, υπάρχει η δυνατότητα ο χρήστης να μπορεί να δει τα αντικείμενα από πολλές θέσεις και να βγάλει πιο εύκολα και περισσότερο ασφαλή συμπεράσματα για τα 3d σχήματα.

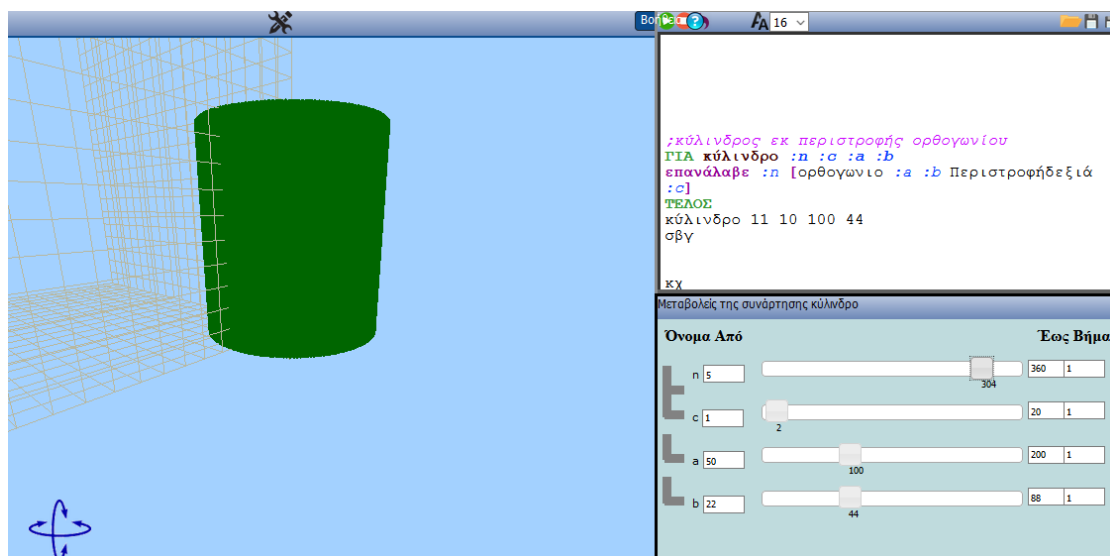
Το περιβάλλον της Χελωνόσφαιρας

Η Χελωνόσφαιρα ή MaLT2 (<http://etl.ppp.uoa.gr/malt2/>) αποτελεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον οπτικοποίησης τρισδιάστατων αναπαραστάσεων, το οποίο συνδυάζει τη συμβολική έκφραση μέσα από μια γλώσσα προγραμματισμού (Logo) και τον δυναμικό χειρισμό μαθηματικών αντικειμένων και επιτρέπει τη δημιουργία, την εξερεύνηση και τον δυναμικό χειρισμό τρισδιάστατων γεωμετρικών μοντέλων (Kynigos & Grizioti, 2018). Είναι επέκταση της Γεωμετρίας της Χελώνας, του Χελωνόκοσμου, στον τρισδιάστατο γεωμετρικό χώρο, που αποτελεί ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο παράγωγο του Αβακίου (Kynigos κ.ά., 1997) και μπορεί να λειτουργήσει ως πλατφόρμα για τη δημιουργία εστιασμένων μικρόκοσμων, όπως επιχειρήσαμε και στην παρούσα εργασία, στηριζόμενοι όμως στο περιβάλλον της Χελωνόσφαιρας. Ένα από τα πλεονεκτήματα της Χελωνόσφαιρας είναι ότι πρόκειται για ένα διαδικτυακό (web-based) εργαλείο, αναπτυγμένο με τεχνολογίες που υποστηρίζονται από όλες τις σύγχρονες ψηφιακές συσκευές. Έτσι, είναι άμεσα προσβάσιμο από οποιονδήποτε ηλεκτρονικό υπολογιστή ή ηλεκτρονική συσκευή (κινητό τηλέφωνο, τάμπλετ κ.λπ.) με σύνδεση στο διαδίκτυο, χωρίς να απαιτείται η οποιαδήποτε λήψη ή εγκατάσταση αρχείου από την πλευρά του χρήστη. Παράλληλα, ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να αποθηκεύει τις «κατασκευές» στον υπολογιστή του, ώστε να μπορεί να τις μοιραστεί με άλλους ή να τις δει από άλλες συσκευές (Γριζιώτη κ.ά., 2015).

Το MaLT2 εφαρμόζει την κλασική γεωμετρία της χελώνας (Abelson & DiSessa, 1986), επεκτείνοντάς τη με την ενσωμάτωση των παρακάτω δυνατοτήτων (Kynigos & Grizioti, 2018):

Οι κινήσεις της οντότητας (χελώνας) καθορίζονται από τις εξής εντολές: *μπροστά :n* και *πίσω :n*, που δίνουν εντολή στη χελώνα να κινηθεί *n* βήματα μπροστά ή πίσω, *αριστερά :n* και *δεξιά :n*, που κινούν τη χελώνα *n* μοίρες αριστερά ή δεξιά στο επίπεδό της, *κάτω :n* και *πάνω :n*, που στρέφουν τη χελώνα προς τα κάτω ή προς τα πάνω, και *περιστροφήδεξιά :n*, και *περιστροφήαριστερά :n*, που περιστρέφουν τη

χελώνα γύρω από την ευθεία της κίνησής της. Τα βασικά εργαλεία της Χελωνόσφαιρας είναι (εικόνα 1): ο απλός μεταβολέας (sliders), που παρέχει στον χρήστη τη δυνατότητα δυναμικού χειρισμού των τιμών των μεταβλητών σε ένα αναπαριστώμενο σχήμα, ο δισδιάστατος μεταβολέας, που είναι ένα δισδιάστατο ορθοκανονικό σύστημα συντεταγμένων και χρησιμοποιείται για να καθοριστεί η συμμεταβολή δύο μεταβλητών, και η δυναμική κάμερα, που δίνει τη δυνατότητα στον χρήστη να χειρίζεται δυναμικά την κάμερα μέσω του ενεργού διανύσματος και να παρατηρεί το αντικείμενο στη σκηνή από όποια πλευρά και κατεύθυνση επιθυμεί.



Εικόνα 1: Το περιβάλλον της Χελωνόσφαιρας

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της εργασίας σε περιβάλλοντα όπως η Χελωνόσφαιρα είναι η εργασία με το δόμημα των μισοψημένων μικρόκοσμων (Kynigos, 2007). Τέτοια περιβάλλοντα είναι λογισμικά σχεδιασμένα έτσι, ώστε να προκαλούν μαθητές/-ήτριες αλλά και εκπαιδευτικούς να κατασκευάσουν κάτι με τους μικρόκοσμους, να τους αλλάξουν ή ακόμα και να τους αποδομήσουν. Δεν αποτελούν έτοιμα περιβάλλοντα, τα οποία πρέπει πρώτα να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί και μετά να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές/-ήτριες. Ενσωματώνουν διάφορες έννοιες και προσφέρουν στον/στη μαθητή/-ήτρια τα εργαλεία για να αλληλεπιδράσει με τον μικρόκοσμο. Στόχος τους είναι να λειτουργούν ως σημεία εκκίνησης και ο χρήστης να οικειοποιηθεί τις ιδέες που βρίσκονται πίσω από τη διαδικασία κατασκευής τους. Το συγκεκριμένο περιβάλλον, με τα διαφορετικά αναπαραστασιακά συστήματα που διαθέτει, συμβολικά μέσω της γλώσσας προγραμματισμού Logo και με τη χρήση των

Μέντορας

δυναμικών εργαλείων μεταβολής, δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-ήτριες όχι μόνο να πειραματίζονται και να χρησιμοποιούν διαφορετικές αναπαραστάσεις για το ίδιο μαθηματικό αντικείμενο, αλλά και να χρησιμοποιούν αυτές τις αναπαραστάσεις για να επιφέρουν αλλαγές στο αναπαριστώμενο σχήμα στη σκηνή. Σημαντικό είναι και το γεγονός ότι με τον αλληλεξαρτώμενο τρόπο που είναι συνδεδεμένες διευκολύνουν τη μετατροπή της αναπαράστασης μιας έννοιας σε μια άλλη (Duval, 2006) και κατά συνέπεια τη γενίκευση και αφαίρεση μαθηματικών ιδιοτήτων.

Ανάπτυξη σεναρίου

Ως σενάριο εννοούμε ένα σύνθετο εργαλείο περιγραφής της διδασκαλίας που αφορά μια συγκεκριμένη περιοχή ενός γνωστικού αντικειμένου, με τη χρήση εργαλείων ψηφιακής τεχνολογίας. Η υλοποίηση ενός σεναρίου περιλαμβάνει την εφαρμογή μιας σειράς εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στην τάξη, που με τη σειρά τους μπορεί να εξειδικεύονται σε φύλλα εργασίας για τους/τις μαθητές/-ήτριες. Για την ανάπτυξη του σεναρίου ακολουθήσαμε τη δομή που προτείνεται στην Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη (EAITY, 2010), η οποία εμπεριέχει τους παρακάτω άξονες:

- α) Ταυτότητα (τίτλος, γνωστική περιοχή, θέμα)
- β) Σκεπτικό (βασική ιδέα, προστιθέμενη αξία)
- γ) Πλαίσιο εφαρμογής (σε ποιους απευθύνεται, χρόνος, χώρος, προαπαιτούμενα, υλικά, κοινωνική ενορχήστρωση)
- δ) Στόχοι (ως προς το γνωστικό μέρος και τις γενικότερες ικανότητες/δεξιότητες των μαθητών/-τριών)
- ε) Ανάλυση (ροή δραστηριοτήτων)
- στ) Επέκταση του σεναρίου
- ζ) Τρόποι αξιολόγησης του σεναρίου, μετά την εφαρμογή

Ταυτότητα Σεναρίου

Τίτλος σεναρίου: Ο κύλινδρος ως στερεό εκ περιστροφής

Τάξη εφαρμογής: Β΄ Γυμνασίου

Γνωστικό αντικείμενο και εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές:

Γεωμετρία: Ορθογώνιο παραλληλόγραμμο και κύλινδρος

Πληροφορική: Ο προγραμματισμός στην πράξη, εντολές στη γλώσσα Logo και η δομή επανάληψης

Προαπαιτούμενες γνώσεις:

Ως προς τα μαθηματικά, οι μαθητές/-ήτριες θεωρείται απαραίτητο να γνωρίζουν:

- Τις βασικές ιδιότητες για το ορθογώνιο
- Τις έννοιες του στερεού σχήματος και του κυλίνδρου
- Την έννοια της μεταβλητής

Ως προς την τεχνολογία οι μαθητές/-ήτριες θα πρέπει να γνωρίζουν:

- Βασικές λειτουργίες του λογισμικού Χελωνόσφαιρα (MaLT)
- Τις απλές εντολές της γλώσσας προγραμματισμού Logo και τη διαδικασία σχηματισμού παραμετρικών διαδικασιών, καθώς και τη λειτουργία του μεταβολέα της Χελωνόσφαιρας για τον δυναμικό χειρισμό μεταβλητών ποσοτήτων

Σκοπός του σεναρίου

Το προτεινόμενο σενάριο έχει σκοπό να εμπλέξει τους/τις μαθητές/-ήτριες σε διερευνητικές δραστηριότητες για την κατασκευή κυλίνδρου (με περιστροφή ορθογωνίου) και γενικότερα στερεών γεωμετρικών σχημάτων και στη συμβολική έκφραση αυτών των διαδικασιών μέσω της γλώσσας προγραμματισμού Logo.

Στόχοι

Οι μαθητές/-ήτριες θα πρέπει να μπορούν:

- Να συντάσσουν παραμετρικά προγράμματα στη γλώσσα Logo για την κατασκευή γενικευμένων ορθογώνιων παραλληλογράμμων, χρησιμοποιώντας την επαναληπτική δομή.
- Να διατυπώνουν υποθέσεις, να διερευνούν και να εξάγουν συμπεράσματα για τους τρόπους κατασκευής γενικευμένων κυλίνδρων ως στερεά εκ περιστροφής.
- Να διατυπώνουν συμβολικά, μέσω της γλώσσας Logo, τα αντίστοιχα μαθηματικά νοήματα.
- Να αναπτύξουν πρακτικές επικοινωνίας και επιχειρηματολογίας με τους/τις συμμαθητές/-ήτριές τους και να εμπλακούν σε διαδικασίες αυτενεργούς κατασκευής μαθηματικών νοημάτων.

Περιγραφή διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων

Οι μαθητές/-ήτριες εργάζονται σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων στο εργαστήριο Η/Υ, με βάση το φύλλο εργασίας και έχοντας στη διάθεσή τους έναν υπολογιστή ανά ομάδα. Η εφαρμογή των διερευνητικών δραστηριοτήτων μπορεί να διαχωριστεί σε έξι φάσεις:

1η Φάση: Κατασκευή ορθογωνίου με μεταβλητές διαστάσεις

Αρχικά, οι μαθητές/-ήτριες καλούνται να ανοίξουν ένα κενό αρχείο στο περιβάλλον της Χελωνόσφαιρας μέσω του υπερσυνδέσμου <http://etl.ppp.uoa.gr/malt2/>.

Τους ζητείται να γράψουν στον συντάκτη της Logo τον γνωστό τους κώδικα, που να δίνει τετράγωνο, με μεταβλητή την πλευρά του. Αυτός ο κώδικας θα αποτελέσει τον δομικό λίθο για τη σχεδίαση ενός ορθογώνιου παραλληλογράμμου με μεταβλητές τις δύο πλευρές του. Σε προηγούμενα μαθήματα οι μαθητές/-ήτριες είχαν εξασκηθεί στον τρόπο κατασκευής τετραγώνων, χρησιμοποιώντας απλές εντολές στη γλώσσα Logo αλλά και στον τρόπο κατασκευής παραμετρικών διαδικασιών με τη χρήση μεταβλητής για την πλευρά του τετραγώνου. Στην παρούσα φάση, τους ζητείται να εφαρμόσουν και να γενικεύσουν τις γνώσεις που αποκόμισαν, σχεδιάζοντας ένα ορθογώνιο με δύο μεταβλητές για τις πλευρές του (εικόνα 2). Ο συγκεκριμένος κώδικας θα τους φανεί χρήσιμος στη διαδικασία κατασκευής του κυλίνδρου μέσω περιστροφής ενός ορθογωνίου και με τη χρήση των δυναμικών εργαλείων του MaLT θα τους δοθεί η δυνατότητα πειραματισμού και διερεύνησης, διατύπωσης και ελέγχου των εικασιών τους. Διαδικασία που με τα παραδοσιακά μέσα είναι αδύνατον να εφαρμοστεί, γεγονός που προσδίδει πρόσθετη αξία στη χρησιμοποίηση τέτοιων εργαλείων στη διδακτική πρακτική.

2η Φάση: Πειράματα με χαρτί και μολύβι

Οι μαθητές/-ήτριες εργάζονται στο παραδοσιακό περιβάλλον, με χαρτί και μολύβι. Τους ζητείται να σχεδιάσουν στο τετράδιό τους το σχήμα που θα προκύψει, αν θεωρήσουν ότι το ορθογώνιο περιστρέφεται γύρω από μια πλευρά του. Σύμφωνα με τους Linn & Petersen (1985), η νοερή περιστροφή (mental rotation), η ικανότητα δηλαδή γρήγορης νοητικής περιστροφής δισδιάστατων και τρισδιάστατων σχημάτων, είναι ένας από τους παράγοντες της ικανότητας αντίληψης εννοιών του χώρου. Ο Gutierrez (1996) αναφέρει ότι ο όρος «οπτικοποιημένη σκέψη» (μια σκέψη δηλαδή

μέσω οπτικών εικόνων) αφορά κατανόηση και δράση σε δισδιάστατα και τρισδιάστατα αντικείμενα και ικανότητα:

- να ερμηνεύουμε διαφορετικές παραστάσεις αντικειμένων ή καταστάσεων,
- να τις αντιλαμβανόμαστε από διαφορετικές οπτικές γωνίες,
- να δημιουργούμε νοερές εικόνες για αντικείμενα ή καταστάσεις που βρίσκονται έξω από το οπτικό τους πεδίο.

3η Φάση Πειράματα στη Χελωνόσφαιρα

Δίνεται στους/στις μαθητές/-ήτριες έτοιμος ένας μικρόκοσμος, με την ονομασία «πείραμα 1ο» και τους ζητάμε να πειραματιστούν, να καταγράψουν τι ακριβώς δίνει ο κώδικας, ποιος ο ρόλος των μεταβλητών του και τι σχήμα σχηματίζεται με την περιστροφή του. Στη συγκεκριμένη φάση, στη σκηνή της Χελωνόσφαιρας δε σχηματίζεται το ίχνος της οντότητας (αντί χελώνας, η οντότητα είναι ένα περιστέρι) και ο στόχος είναι οι μαθητές/-ήτριες να εικάσουν το αποτέλεσμα της συγκεκριμένης περιστροφής (εικόνα 2).

4η Φάση: Κατασκευή κυλίνδρου με την περιστροφή ορθογωνίου

Παροτρύνονται οι μαθητές/-ήτριες να διορθώσουν τον παραπάνω κώδικα και να ενσωματώσουν εντολές στη γλώσσα Logo, ώστε να σχηματίζονται στερεά σχήματα, με τελικό στόχο να οδηγηθούν στη χρήση των εντολών περιστροφής της οντότητας γύρω από την ευθεία της κίνησης και στη χρήση των επαναληπτικών δομών. Οι πειραματισμοί θα τους/τις οδηγήσουν στη χρησιμοποίηση της εντολής *πάνω* (ή για κάποιες ομάδες και της εντολής *περιστροφήδεξιά* ή *περιστροφήαριστερά*). Προσθέτοντας στον παραπάνω κώδικα εντολές περιστροφής γύρω από μια πλευρά του ορθογωνίου, θα καταλήξουν σε συμπεράσματα όπως αυτό στην εικόνα 1.

Κατά τη διάρκεια των πειραματισμών, ο/η εκπαιδευτικός περιφέρεται στις ομάδες μαθητών/-τριών κάνοντας ερωτήσεις και παροτρύνοντας τους/τις μαθητές/-ήτριες να σχεδιάσουν τον κύλινδρο με τη χρησιμοποίηση και άλλων εντολών. Για παράδειγμα, αν μια ομάδα χρησιμοποίησε την εντολή *πάνω* για την περιστροφή του ορθογωνίου, παροτρύνεται να δοκιμάσει και άλλες επιλογές, όπως τις εντολές: *περιστροφήδεξιά* γύρω από τον άξονα κίνησης ή *στροφή δεξιά* στο επίπεδο. Θα παρατηρήσουν ότι η εντολή *δεξιά* δίνει επίπεδα σχήματα και διαφοροποιεί τον τρόπο χρήσης των εντολών περιστροφής της οντότητας και άρα δίνει ευκαιρίες για συζήτηση και νοήματα σχετικά με έννοιες που αφορούν κινήσεις στον χώρο. Η διαδικασία αυτή μπορεί να ενισχυθεί χρησιμοποιώντας τον διαδραστικό πίνακα: Η παρουσίαση σε αυτόν των κατασκευών των μαθητών/-τριών μπροστά στην ολομέλεια

της τάξης ενισχύει τη συλλογική διερεύνηση των κατασκευών, σε διαφορετικές φάσεις της εφαρμογής των δραστηριοτήτων του σεναρίου.

5η Φάση: Κατασκευή σχημάτων με βάση το ορθογώνιο και τον κύλινδρο

Στη φάση αυτή ζητείται από τους/τις μαθητές/-ήτριες να κατασκευάσουν δικά τους στερεά σχήματα μέσω παραμετρικών διαδικασιών, χρησιμοποιώντας ως δομικό λίθο τις προηγούμενες παραμετρικές διαδικασίες, σχήματα τα οποία στη συνέχεια θα μπορούν να μεταβάλουν με τη χρήση των δυναμικών εργαλείων της Χελωνόσφαιρας.

6η Φάση: Περιστροφή του ορθογώνιου γύρω από ευθεία που διέρχεται από την κορυφή του ορθογώνιου (χωρίς όμως να συμπίπτει με την πλευρά).

Αν και απαιτητική, η συγκεκριμένη δραστηριότητα δίνει τη δυνατότητα στους/τις μαθητές/-ήτριες να πειραματιστούν και να αναπτύξουν νοήματα σχετικά με προβλήματα που δε συναντώνται στα σχολικά εγχειρίδια. Η συγκεκριμένη φάση, όπως και οι φάσεις 2 και 3, θα δώσουν τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-ήτριες να αναπτύξουν δεξιότητες οπτικοποίησης (Γαγάτσης & Καλογήρου, 2013) όπως η δεξιότητα αναγνώρισης ενός συγκεκριμένου σχήματος με την απομόνωσή του από ένα περίπλοκο σύνολο, η δεξιότητα αναγνώρισης αν ένα αντικείμενο έχει σταθερές ιδιότητες, η νοερή περιστροφή (mental rotation), δηλαδή η δεξιότητα παραγωγής δυναμικών νοητικών εικόνων και εξεικόνισης της διαμόρφωσης της εικόνας σε κίνηση, και η δεξιότητα σύγκρισης διαφορετικών αντικειμένων, εικόνων αλλά και νοητικών εικόνων, και εντοπισμού των ομοιοτήτων και των διαφορών τους.

Ενδεικτικό φύλλο εργασίας

1. Ανοίξτε ένα κενό αρχείο της Χελωνόσφαιρας χρησιμοποιώντας τον υπερσύνδεσμο <http://etl.ppp.uoa.gr/malt2/>. Στην περιοχή του συντάκτη της Logo γράψτε τις κατάλληλες εντολές, ώστε να σχηματίζεται τετράγωνο με μεταβλητή την πλευρά του και η χελώνα να επιστρέφει στην αρχική της θέση.

2. Τροποποιήστε την παραπάνω παραμετρική διαδικασία, ώστε να δίνει ορθογώνιο με μεταβλητές τις δύο πλευρές του.

3. Ενσωματώστε στον παραπάνω κώδικα κατάλληλες εντολές, ώστε να προκύπτουν στερεά σχήματα της επιλογής σας.

4. Πώς μπορεί να σχεδιαστεί ένας κύλινδρος εκ περιστροφής ενσωματώνοντας στον παραπάνω κώδικα την εντολή *περιστροφήδεξιά*;

5. Εκτελέστε τον κώδικα που σκεφτήκατε και επιβεβαιώστε ή αναθεωρήστε τις προβλέψεις σας. Αιτιολογήστε με μαθηματικούς συλλογισμούς τα συμπεράσματά σας.

6. Τι παρατηρείτε αν, αντί για την εντολή *περιστροφήδεξιά*, χρησιμοποιήσουμε τις εντολές *πάνω*, *δεξιά* ή *περιστροφήαριστερά*; Ποια διαφορά υπεισέρχεται στην κατασκευή των σχημάτων;

7. Χρησιμοποιήστε τον κώδικα για το ορθογώνιο για να φτιάξετε σύνθετα επίπεδα και στερεά σχήματα της επιλογής σας.

Αποτελέσματα

Οι συγκεκριμένοι/-ες μαθητές/-ήτριες είχαν ήδη εξοικειωθεί με κατασκευές στη γλώσσα Logo, μέσω των δραστηριοτήτων που προτείνονται στα ψηφιακά «Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία» (<http://ebooks.edu.gr/ebooks/>). Για να προχωρήσουμε στην ανάλυση της μαθηματικής σκέψης των μαθητών/-τριών, ενδιαφερθήκαμε για τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές/-ήτριες αλληλεπιδρούσαν με τις διαθέσιμες αναπαραστάσεις του λογισμικού και τους τρόπους με τους οποίους κατασκεύαζαν και δομούσαν τα μαθηματικά νοήματα. Σε αυτό το σημείο, μας φάνηκε χρήσιμο το δόμημα των εγκαθιδρυμένων αφαιρέσεων (situated abstractions, Hoyles & Noss, 1996), δηλαδή να περιγράψουμε πώς οι μαθητές/-ήτριες κατασκευάζουν μαθηματικές ιδέες, στηριζόμενοι/-ες στις λειτουργικότητες του συγκεκριμένου λογισμικού που χρησιμοποιούν και στις μεταξύ τους συζητήσεις. Θέματα που επίσης μας απασχόλησαν ήταν οι τρόποι με τους οποίους οι μαθητές/-ήτριες προσπαθούσαν να αλλάξουν τις λειτουργικότητες του ελαττωματικού μικρόκοσμου που τους δόθηκε με στόχο να φτιάξουν έναν άλλο, αυτόν δηλαδή που θα δίνει αυτόματα έναν κύλινδρο εκ περιστροφής, αλλά και οι δυσκολίες που συναντούσαν από την εφαρμογή ενός περιβάλλοντος συμβολικής έκφρασης πάνω σε έννοιες της στερεομετρίας.

Η ανοιγόμενη πόρτα

Όπως περιγράφηκε στην ανάπτυξη του σεναρίου για τον κύλινδρο, στη 2η φάση, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/-ήτριες να προβλέψουν το αποτέλεσμα της νοητικής περιστροφής του ορθογωνίου γύρω από μια πλευρά, προτού χρησιμοποιήσουν το λογισμικό. Η ικανότητα της νοητικής περιστροφής είναι μια σημαντική χωρική ικανότητα και για να εντοπίσουν οι μαθητές/-ήτριες τη σωστή

απάντηση, έπρεπε να κάνουν νοερή αναπαράσταση της περιστροφής και να τη μετασχηματίζουν δυναμικά για να προβλέψουν το στερεό που θα προέκυπτε. Σύμφωνα με τους Linn & Petersen (1985), η νοερή περιστροφή (mental rotation), η ικανότητα δηλαδή γρήγορης νοητικής περιστροφής δισδιάστατων και τρισδιάστατων σχημάτων, είναι ένας από τους παράγοντες ικανότητας αντίληψης εννοιών του χώρου. Οι απαντήσεις των μαθητών/-τριών αναφέρονταν στα εξής:

Εκπαιδευτικός: Μπορείτε να προβλέψετε το σχήμα που θα δημιουργηθεί αν περιστρέψουμε ένα ορθογώνιο γύρω από μια πλευρά του;

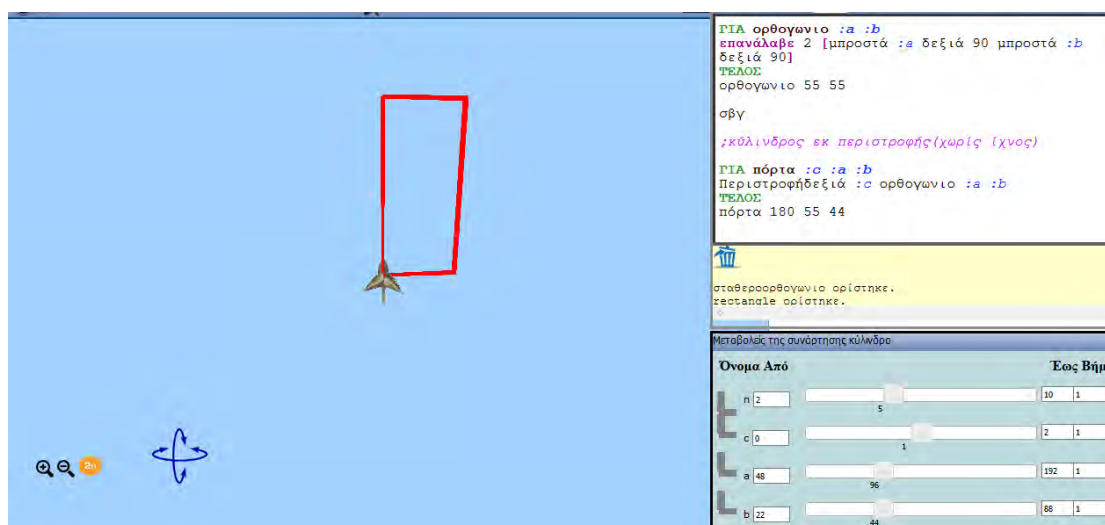
M1: Θα δημιουργηθεί κύκλος.

M2: Θα δημιουργηθεί κύλινδρος.

M3: Θα δημιουργηθεί μια πόρτα να ανοιγοκλείνει,

ενώ ένας/μία μαθητής/-ήτρια αναρωτήθηκε αν πρέπει να σκεφτούμε το σχήμα που σχηματίζεται στο δάπεδο ή στον χώρο.

Κάποιοι/-ες μαθητές/-ήτριες φάνηκε να συνδέουν την έννοια του σχήματος με δισδιάστατα σχήματα και να αγνοούν ότι τα σχήματα του χώρου διακρίνονται σε επίπεδα και στερεά (για αυτό και οι απαντήσεις τους αφορούσαν σχήματα όπως ο κύκλος). Η συνέχεια περιλάμβανε τη διερεύνηση των σχημάτων που μπορούν να προκύψουν στο περιβάλλον της Χελωνόσφαιρας για επιβεβαίωση ή τροποποίηση των προβλέψεών τους. Ο/η εκπαιδευτικός τους/τις καθοδήγησε να ανοίξουν το αρχείο της Χελωνόσφαιρας, που είχαν στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή τους και να τρέξουν τον αντίστοιχο κώδικα (εικόνα 2). Η ερώτηση ήταν πάλι η ίδια και οι μαθητές/-ήτριες επικεντρώθηκαν στα σχήματα που περιλάμβανε η πρόβλεψή τους.



Εικόνα 2: Η περιστρεφόμενη πόρτα (χωρίς ίχνος)

Οι πειραματισμοί και ο τρόπος που φαινόταν το σχήμα στη σκηνή διευκόλυνε τους/τις μαθητές/-ήτριες να επικεντρωθούν στο σχήμα γενικά στον χώρο και να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι τελικά φαίνεται να σχηματίζεται μια ανοιγόμενη πόρτα και όχι, για παράδειγμα, ένας κύκλος. Η δυσκολία κάποιων εξ αυτών να αναγνωρίσουν ότι πρόκειται για κύλινδρο παρατηρήθηκε όταν στη σκηνή δε φαινόταν η πόρτα σε μια πρωτοτυπική θέση. Η οπτική γωνία από την οποία «έβλεπαν» το σχήμα τούς έδινε τη λάθος εντύπωση. Χρησιμοποιώντας όμως τη δυναμική κάμερα του λογισμικού, φάνηκε να διευκολύνονται στην εύρεση της σωστής απάντησης, δηλαδή ότι θα δημιουργηθεί κύλινδρος.

Το επόμενο θέμα που τέθηκε από τους/τις μαθητές/-ήτριες ήταν αν μπορεί το λογισμικό να δώσει και το ίχνος των διαδοχικών κινήσεων του ορθογωνίου κατά την περιστροφή («όπως στο *geogebra*», είπε κάποιος/-α εξ αυτών), ώστε να διαπιστώσουν ακριβώς τον σχηματισμό του στερεού κυλίνδρου και τα στοιχεία του. Το πρόβλημα είναι ότι στο *geogebra* η ενεργοποίηση του ίχνους δείχνει το σχήμα να σχηματίζεται χωρίς διακοπές, ενώ στη Χελωνόσφαιρα με το σύρσιμο του μεταβολέα δημιουργούνται ορθογώνια, τα οποία ανάλογα και με την τιμή του δρομέα, απέχουν το ένα από το άλλο κατά κάποια γωνία. Ο χειρισμός όμως του αντίστοιχου μεταβολέα για κατάλληλα μικρές τιμές μπορεί να δώσει λύση στο πρόβλημα.

Η ερώτηση του/της μαθητή/-ήτριας έδωσε την ευκαιρία στον/στην εκπαιδευτικό να τους δώσει την επόμενη δραστηριότητα, που αφορούσε τον μισοψημένο μικρόκοσμο των στερεών εκ περιστροφής.

Κατασκευάζοντας τον κύλινδρο

Ο στόχος των μαθητών/-τριών σε αυτή τη φάση αφορούσε τη διόρθωση του κώδικα ώστε να δίνει αυτόματα έναν κύλινδρο εκ περιστροφής. Μέσα από το «μαστόρεμα» του μισοψημένου μικρόκοσμου, που οι μαθητές/-ήτριες είχαν στη διάθεσή τους, έφτασαν σε συμπεράσματα παρόμοια με αυτά που φαίνονται στην εικόνα 1.

Οι μαθητές/-ήτριες μετακινώντας τους δρομείς μεταβάλλουν την τιμή των παραμέτρων και συγχρόνως έχουν και την εικονική αλλαγή του σχήματος. Εδώ να σημειώσουμε ότι ο κώδικας, δηλαδή η συμβολική αναπαράσταση, μεταβάλλεται μόνο ως προς την τιμή των διαφόρων παραμέτρων που εμπεριέχει, τις οποίες μπορούν οι μαθητές/-ήτριες να μεταβάλλουν μετακινώντας τους μεταβολείς, αφού ο

κώδικας περιγράφει μια κλάση αντικειμένων. Το σχήμα όμως που σχηματίζεται αλλάζει και ο/η μαθητής/-ήτρια έχει την αίσθηση του τρόπου με τον οποίο αλλοιώνεται ένα στιγμιότυπο της κλάσης (Κυνηγός, 2006). Ο δυναμικός χειρισμός μαθηματικών αντικειμένων, όπως το ορθογώνιο, έδωσε τη δυνατότητα αποστασιοποίησης του/της μαθητή/-ήτριας από το συγκεκριμένο σχήμα και τη δυνατότητα επίσης να αντιληφθεί ότι κάθε αναπαράσταση σηματοδοτεί ένα στιγμιότυπο μιας κλάσης αντικειμένων με συγκεκριμένες ιδιότητες. Αλλάζοντας τις τιμές των μεταβλητών αλλά και τα όρια των τιμών που αυτές μπορούν να πάρουν, δημιουργείται μια απειρία κυλίνδρων.

Οι δυσκολίες που συνάντησαν οι μαθητές/-ήτριες αφορούσαν περισσότερο τη σωστή σύνταξη του κώδικα και όχι τόσο τον τρόπο που θα μπορούσε να δημιουργηθεί ο περιστρεφόμενος κύλινδρος. Για παράδειγμα, αναγνώριζαν ότι απαιτούνται να σχηματιστούν συνεχόμενα ορθογώνια, «χωρίς κενά», όπως έλεγαν, αλλά δεν μπορούσαν να συνδέσουν τη χρήση της εντολής «επανάλαβε» με τη συγκεκριμένη κατασκευή και τη διαδοχική σειρά των εντολών με τις οποίες έπρεπε να διορθώσουν τον δοσμένο κώδικα για την κατασκευή του κυλίνδρου. Στο περιβάλλον της Χελωνόσφαιρας, η οντότητα (περιστέρι) περιστρέφεται και, με τη χρήση του δρομέα, σχηματίζει ορθογώνια με περιστροφή κατά συγκεκριμένο αριθμό μοιρών. Κάποιοι/-ες ισχυρίζονταν ότι δεν παίρνουμε ποτέ κύλινδρο αλλά μόνο συνεχόμενα ορθογώνια που δεν ενώνονται. Επίσης, η οπτική γωνία που έβλεπαν το σχήμα φάνηκε να τους/τις προβληματίζει, η χρήση όμως της κάμερας εμφάνισε το αντικείμενο σε μια βολική για αυτούς/-ές θέση. Παρόμοια συμπεράσματα σχετικά με το θέμα της οπτικής γωνίας παρατηρήθηκαν και σε άλλες σχετικές έρευνες, στις οποίες χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο η Χελωνόσφαιρα (π.χ. Λάτση, 2011). Χαρακτηριστική είναι η απάντηση ενός/μιας μαθητή/-ήτριας:

M1: *Από ψηλά σχηματίζεται κύκλος, ενώ ο κύλινδρος, εκτός από τον κύκλο, έχει μια κατακόρυφη πλευρά, το ύψος, που εδώ δεν υπάρχει.*

M2: *Αν όμως το δούμε από τα πλάγια;*

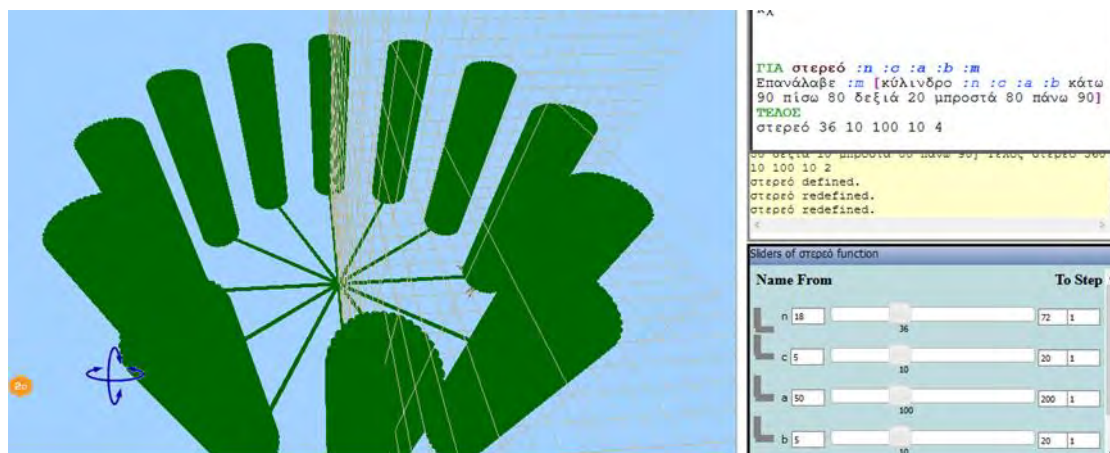
Ο μετασχηματισμός της περιστροφής για τη δημιουργία στερεών σχημάτων στον χώρο

Η δημιουργία του κυλίνδρου και ο πειραματισμός με τους μεταβολείς και την κάμερα φάνηκε να ενθουσιάζουν τους/τις μαθητές/-ήτριες.

M1: Εντυπωσιακό! (παίζουν με τους δρομείς). Πώς μπορούμε να φτιάχνουμε κώδικες που να περιστρέφονται τα σχήματα;

M2: Βοηθήστε μας για να μπορούμε να περιστρέψουμε τον κύλινδρο όπως κάναμε και με το ορθογώνιο. Να, κοιτάζτε τι θέλω να πω.

Ο/Η μαθητής/-ήτρια σκίζει ένα φύλλο χαρτί, το κάνει ρολό για να σχηματίσει κύλινδρο και δείχνει με το χέρι πώς εννοεί την περιστροφή που θέλει να πετύχει. Αυτό που δείχνει και φαίνεται να θέλει να κατασκευάσει είναι ένας κώδικας που να περιστρέφει τώρα τον κύλινδρο αντί για το ορθογώνιο, που χρησιμοποιήθηκε στην προηγούμενη κατασκευή. Η δυσκολία στην κατασκευή του κώδικα έγκειται στο γεγονός ότι πρέπει να δημιουργήσουν μια διαδικασία που να περιέχει τον κύλινδρο ως μια υποδιαδικασία. Αν και οι μαθητές/-ήτριες είχαν μια επαφή με τέτοιες διαδικασίες, η εμπειρία τους όμως είχε σχέση με απλές κατασκευές και φάνηκε αδύνατο, λόγω και του περιορισμένου χρόνου, να διερευνήσουν μια τέτοια κατασκευή. Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του καθοδηγητή για τη διεκπεραίωση της διαδικασίας. Η παρακάτω εικόνα αντιπροσωπεύει το αποτέλεσμα της συνεργασίας, η οποία όμως, αν και δεν αντιπροσωπεύει αυτοτελή κατασκευή των μαθητών/-τριών, θεωρείται ότι έχει την αξία της ως προς το γεγονός ότι οι μαθητές/-ήτριες έδειχναν να αντιλαμβάνονται τον τρόπο σχηματισμού της κατασκευής, αλλά είχαν πρόβλημα στη συμβολική αποτύπωσή της. Οι εντολές και ο τρόπος συμβολικής αναπαράστασης τέτοιων κατασκευών πρέπει να αποτελούν προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών/-τριών γενικά, ώστε να μπορούν να πειραματίζονται και να διερευνούν την κατασκευή στερεών εκ περιστροφής στον χώρο, με τη χρήση λογισμικών συμβολικής έκφρασης μέσω της γλώσσας προγραμματισμού Logo.



Εικόνα 3: Το σχήμα από την περιστροφή του κυλίνδρου

Προεκτάσεις

Η περίπτωση της σφαίρας αφορά μια παρόμοια διερευνητική δραστηριότητα ως επέκταση της προηγούμενης διερεύνησης των μαθητών/-τριών.

Η εφαρμογή των δραστηριοτήτων μπορεί να διαχωριστεί στις εξής φάσεις:

1η Φάση: Κύκλος ως πολύγωνο με 360 πλευρές

Σε περιβάλλοντα Logo-like, όπως το συγκεκριμένο, ο κύκλος ορίζεται ως ένα κανονικό πολύγωνο με την πλευρά του να τείνει στο μηδέν. Μια «βολική» διαδικασία είναι να κατασκευάσουν οι μαθητές/-ήτριες ένα κανονικό πολύγωνο με 360 πλευρές (ή και μικρότερο πλήθος πλευρών, αρκεί οπτικά τουλάχιστον να φαίνεται ως κύκλος, αρκεί να είναι ενημερωμένοι/-ες τι ακριβώς δίνει η συγκεκριμένη κατασκευή).

2η Φάση: Πολυγωνική προσέγγιση του κύκλου

Ανάλογα και με τους στόχους που έχει θέσει ο/η εκπαιδευτικός, θα μπορούσε στην παρούσα φάση να γενικεύσει τη διαδικασία και να ζητήσει να διερευνηθεί και να κατασκευαστεί μια παραμετρική διαδικασία, που να δίνει ένα γενικευμένο κανονικό πολύγωνο, με περισσότερες παραμέτρους, όπως για παράδειγμα η διαδικασία που αφορά την κεντρική γωνία και το μήκος της πλευράς του πολυγώνου. Η συζήτηση σχετικά με τη συγκεκριμένη κατασκευή και τη χρήση των μεταβολών της Χελωνόσφαιρας μπορεί να οδηγήσει τους/τις μαθητές/-ήτριες σε νοήματα σχετικά με την πολυγωνική προσέγγιση του κύκλου ως ένα πολύγωνο με άπειρο πλήθος πλευρών και την έννοια της καμπυλότητας ενός κύκλου (Ζάντζος, 2017).

3η Φάση: Κατασκευή σφαίρας

Η πρόκληση για τους/τις μαθητές/-ήτριες είναι να κατασκευαστεί μια σφαίρα με την περιστροφή ενός κύκλου γύρω από μια διάμετρό του, έχοντας ως δομικό λίθο τις προηγούμενες διαδικασίες. Παροτρύνονται οι μαθητές/-ήτριες να κατασκευάσουν μια διαδικασία χρησιμοποιώντας ως υποδιαδικασία τον αρχικό κώδικα κατασκευής κύκλου, και να ενσωματώσουν την εντολή για περιστροφή της χελώνας γύρω από την ευθεία της κίνησής της. Οι πειραματισμοί θα τους/τις οδηγήσουν στη χρησιμοποίηση της εντολής *πάνω* (ή για κάποιες ομάδες και της εντολής *περιστροφήδεξιά* ή *περιστροφήαριστερά*). Προσθέτοντας στον παραπάνω κώδικα εντολές περιστροφής γύρω από μια διάμετρο του κύκλου, θα καταλήξουν στον επιθυμητό κώδικα.

Συμπεράσματα

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι μαθητές/-ήτριες εισάγονται σε έννοιες της στερεομετρίας από τις πρώτες τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αν και η στερεομετρία στα περισσότερα σχολεία διδάσκεται περιληπτικά (ή και καθόλου), καθώς τοποθετείται στο τέλος της Β΄ Γυμνασίου και ο χρόνος συνήθως δεν επαρκεί. Τα νέα Προγράμματα Σπουδών δίνουν τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να εισάγουν τις συνθετικές εργασίες ως ένα μέσο οριζόντιας διασύνδεσης των μαθηματικών με άλλα μαθησιακά διδακτικά αντικείμενα και να σχεδιάζουν διερευνήσεις που αναδεικνύουν συνδέσεις τόσο εντός των μαθηματικών όσο και εκτός αυτών, στο πλαίσιο πραγματικών καταστάσεων. Σε αυτή την κατεύθυνση σχεδιάστηκε και το σενάριο των στερεών εκ περιστροφής, που παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία και εφαρμόστηκε σε μαθητές/-ήτριες της Β΄ Γυμνασίου κατά τη διάρκεια 6 διδακτικών ωρών.

Το σενάριο που αναπτύχθηκε εφαρμόστηκε πιλοτικά, με σκοπό την αξιολόγηση, τη βελτίωση και την επέκτασή του, ενώ ταυτόχρονα δόθηκε η ευκαιρία στον/στην εκπαιδευτικό να μελετήσει τα νοήματα που αναπτύσσουν οι μαθητές/-ήτριες, εργαζόμενοι/-ες σε ένα τρισδιάστατο περιβάλλον συμβολικής έκφρασης μέσω της γλώσσας προγραμματισμού Logo. Τόσο οι δραστηριότητες στο παραδοσιακό περιβάλλον –χαρτί και μολύβι– όσο και στο περιβάλλον της Χελωνόσφαιρας –το οποίο ενσωματώνει χαρακτηριστικά όπως το δυναμικό σύρσιμο μέσω των μεταβολών, καθώς και η χρήση της δυναμικής κάμερας και του ζουμ, μέσα που δίνουν τη δυνατότητα στον χρήστη να μπορεί να «δει» το αντικείμενο ή κάποια μέρη του από όποια οπτική πλευρά επιθυμεί και σε διαφορετικές προοπτικές και μάλιστα μέσα από τη συνεχή εναλλαγή στιγμιότυπων που δημιουργούν την εντύπωση της κίνησης στον τρισδιάστατο χώρο– (ο συνδυασμός αυτός) έδωσαν τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-ήτριες να αναπτύξουν ικανότητες οπτικοποίησης, όπως είναι η νοητική περιστροφή.

Η Χελωνόσφαιρα έδωσε την ευκαιρία στους/στις μαθητές/-ήτριες να κατασκευάσουν διαφορετικά στερεά (κύλινδρος, σφαίρα, αλλά και στερεά δικής τους επιλογής) και να τα αναπαραστήσουν σε μια εικονική μορφή. Η επανάληψη αυτής της διαδικασίας βοήθησε τους/τις μαθητές/-ήτριες να δημιουργήσουν «μια εικόνα με τα μάτια του μυαλού τους», όπως αναφέρει και η Presmmeg (1986), δηλαδή να δουν τα στερεά σε διάφορες θέσεις στην οθόνη και μέσα από αυτά τα πλούσια ερεθίσματα

να σχηματίσουν νοητικές εικόνες, μια εμπειρία που δεν μπορούν να αποκτήσουν από τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων και άλλων παραδοσιακών στατικών μέσων (Christou κ.ά., 2007).

Οι προσεγγίσεις, όπως αυτή που προτείνεται στην παρούσα εργασία, με τη χρήση τρισδιάστατης ψηφιακής τεχνολογίας, συμπληρώνουν την παραδοσιακή διδασκαλία και οδηγούν τους/τις μαθητές/-ήτριες να δημιουργούν νοήματα και να μπορούν να διερευνούν έννοιες σχετικές με τη στερεομετρία. Το σενάριο που παρουσιάστηκε σχεδιάστηκε από τον/την εκπαιδευτικό, με την ελπίδα να αντιμετωπίσει την τεχνική δομή και τη διάσπαση στο σχολείο, δηλαδή να συνδέσει αντικείμενα των αναλυτικών προγραμμάτων όπως ο προγραμματισμός και τα μαθηματικά, αλλά και έννοιες όπως της άλγεβρας και της στερεομετρίας (Kynigos, 2012), για να φέρει την έννοια της περιστροφής στο επίκεντρο της διαπραγμάτευσης και για να συνδέσει νοητικά πεδία, μιας και παρατηρείται ότι πολλά θέματα, όπως για παράδειγμα η έννοια της καμπυλότητας, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τίθενται στην περιφέρεια άλλων θεμάτων και τα εννοιολογικά πεδία που τελικά κατασκευάζονται είναι κατακερματισμένα και άκαμπτα (Kalogeria κ.ά., 2012).

Βιβλιογραφία

- Abelson, H., DiSessa, A. (1986) *Turtle Geometry: The computer as a medium for exploring mathematics*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Arcavi, A. (2003) The role of visual representations in the learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 52(3), σ. 215-241.
- Γαγάτσης, Α., Καλογήρου, Π. (2013) *Ανάπτυξη της χωρικής ικανότητας και της αντίληψης γεωμετρικού σχήματος*, Λευκωσία, Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Γριζιώτη, Μ., Ξένος, Μ. & Κυνηγός, Χ. (2015) Εισάγοντας την έννοια της μεταβλητής στον προγραμματισμό με το λογισμικό «Χελωνόσφαιρα», *Πρακτικά του 8ου Συνεδρίου Διδακτικής Πληροφορικής*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 23-25 Σεπτεμβρίου 2016, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Christou, C., Jones, K., Pitta-Pantazi, D., Pittalis, M., Mousoulides, N., Matos, J. F., Sendova, E., Zachariades, T. & Boytchev, P. (2005) Developing student spatial ability with 3D software applications, *5th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME)*, Larnaca, Κύπρος, 22-26 Φεβρουαρίου 2007.
- Christou, C., Sendova, E., Matos, J-F., Jones, K., Zachariades, T., Pitta-Pantazi, D., Mousoulides, N., Pittalis, M., Boytchev, P., Mesquita, M., Chehlarova, T. & Lozanov, C. (2007) *Stereometry Activities with DALEST*, Nicosia, Κύπρος, University of Cyprus.
- Clements, D. H., Battista, M. T. (1992) Geometry and spatial reasoning, στο Grouws, D. A. (επιμ.) *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, New York, Macmillan, σ. 420-464.
- Delgado, A. R., Prieto, G. (2004) Cognitive mediators and sex-related differences in mathematics, *Intelligence*, 32, σ. 25-32.
- Duval, P. (2006) A cognitive analysis of problems of comprehension in a learning of mathematics, *Educational Studies in Mathematics*, 61, σ. 1-2.
- EAITY (2010) Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Διαθέσιμο στο <https://e-pimorfosi.cti.gr>.
- Ευσταθίου, Μ., Παναούρα, Ρ. (2018) Η επίδραση παρεμβατικού προγράμματος βελτίωσης της ικανότητας νοητικής περιστροφής στην επίδοση σε έργα στερεομετρίας, *Έρευνα στη διδακτική των μαθηματικών*, 0(11), σ. 53-70. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.12681/enedim.18939>.
- Ζάντζος, Ι. (2017) Η καμπυλότητα του κύκλου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, *Μέντορας*, 15, σ. 81-94.
- Ζαχαριάδης, Θ., Πάμφιλος, Π., Jones, K., Maleev, R., Χρίστου, Κ., Γιανακούλιας, Ε., Levy, R., Nikolova, L., Κυριαζής, Γ., Πίττα-Πανταζή, Δ., Διακουμόπουλος, Δ., Μπιζιά, Ε., Σουγιούλ, Α., Βυζυκλιαν, Ν., Μουσουλίδης, Ν. & Πιττάλης, Μ. (2007) Διδασκαλία της μαθηματικής ανάλυσης με χρήση εργαλείων δυναμικής γεωμετρίας,

GALGEO 118982-CP-1-2004-1-GR-COMENIUS-C21.

Διαθέσιμο στο <http://www.math.uoa.gr/calgeo/docs/6.2.1.book.CalGeo.gr.pdf>

Zimmermann, W., Cunningham, S. (1991) *Visualization in teaching and learning mathematics*, Washington, Mathematical Association of America.

Gutiérrez, A. (1996) Visualization in 3-dimensional geometry: In search of a framework, στο Puig, L. & Gutierrez, A. (επιμ.) *Proceedings of the 20th PME International Conference*, 1, σ. 3-19.

Healy, L., Hoyles, C. (1996) Seeing, doing and expressing: An evaluation of task sequences for supporting algebraic thinking, στο Puig, L. & Gutierrez, A. (επιμ.) *Proceedings of the 20th international conference of the international group for the psychology of mathematics education*, Τόμος 3, Valencia, Ισπανία, σ. 67-74.

ΙΤΥΕ-«Διόφαντος» (2019) Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδακτική πράξη (επιμόρφωση β' επιπέδου ΤΠΕ). Διαθέσιμο στο <https://e-pimorfosi.cti.gr/>

Kalogeria, E., Kynigos, C. & Psycharis, G. (2012) Teachers' designs with the use of digital tools as a means of redefining their relationship with the mathematics curriculum, *Teaching Mathematics And Its Applications*, 31, σ. 31-40. Διαθέσιμο στο DOI:10.1093/teamat/hrr028 hrr028.

Κυνηγός, Χ. (2006) *Το μάθημα της διερεύνησης. Παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών για τη διδακτική των μαθηματικών. Από την έρευνα στη σχολική τάξη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Kynigos, C. (2007) Half-baked logo microworlds as boundary objects in integrated design, *Informatics in Education*, 6(2), σ. 335-358.

Kynigos, C. (2012) Niches for constructionism: forging connections for practice and theory, *Conference Constructionism 2012*, Athens, Ελλάδα.

Kynigos, C., Grizioti, M. (2018) Programming approaches to computational thinking: Integrating turtle geometry, dynamic manipulation and 3D space, *Informatics in Education*, 17(2), σ. 321-340.

Kynigos, C., Koutlis, M. & Hadzilakos, Th. (1997) Mathematics with component-oriented exploratory software, *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 2, σ. 229-250.

Kynigos, C., Latsi, M., (2007) Turtle's navigation and manipulation of geometrical figures constructed by variable processes in a 3d simulated space, *Informatics in Education*, 6(2), σ. 1-14.

Λάτση, Μ. (2011) *Λογικομαθηματικές έννοιες που αναπτύσσονται σε περιβάλλοντα συνεργατικής μάθησης, τα οποία υποστηρίζονται από εργαλεία σύγχρονης τεχνολογίας*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Linn, M. & Petersen, A. (1985) Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis, *Child Development*, 56(6), σ. 1479-1498.

Moore, D., Johnson, S. P. (2011) Mental rotation of dynamic, three-dimensional stimuli by 3-month-old infants, *Infancy*, 16(4), σ. 435-445.

Nemirovsky, R., Noble, T. (1997) On mathematical visualization and the place where we live, *Educational Studies in Mathematics*, 33(2), σ. 99-131.

Newcombe, N. S. (2010) Picture this: Increasing math and science learning by improving spatial thinking, *American Educator*, 34(2), σ. 29-43.

Noss, R. & Hoyles, C. (1996) *Windows on mathematical meanings: Learning cultures and computers*, Dordrecht, Kluwer.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2014) *ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών. Υπόεργο 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων».* Επιστημονικό Πεδίο: Μαθηματικά. Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθηματικά στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

Presmeg, N. (1986) Visualization in high school mathematics, *For the Learning of Mathematics*, 6(3), σ. 42-46.

Presmeg, N. (2006) Research on visualisation in learning and teaching mathematics, στο Gutiérrez, A., Boero, P. (επιμ.) *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education: Past, Present and Future*, Rotterdam, Sense Publishers, σ. 275-304.

Presmeg, N. (2008) An overarching theory for research in visualization in mathematics education. ICME 11, Topic Study Group 20: Visualization in the teaching and learning of mathematics. Διαθέσιμο στο <http://tsg.icme11.org/tsg/show/21>.

Κοινωνικο-ηθικό κλίμα και αμεσοδημοκρατική διακυβέρνηση της σχολικής κοινότητας: Η περίπτωση του 1ου Πρότυπου Λυκείου Θεσσαλονίκης «Μ. Ανδρόνικος»

Θεοδόσιος Συκάς

*Εκπαιδευτικός, Οικονομολόγος, Ph.D, Μεταδιδακτορικός Ερευνητής,
Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής ΑΠΘ
1^ο Πρότυπο Λύκειο Θεσσαλονίκης «Μ. Ανδρόνικος»
και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
thsykas@gmail.com*

Φιλήμων Παιονίδης

*Καθηγητής ηθικής και πολιτικής φιλοσοφίας,
Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του ΑΠΘ
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
peonidis@edlit.auth.gr*

Περίληψη

Στη μελέτη αυτή παρουσιάζεται η Κοινότητα Δημοκρατίας και Ευθύνης (ΚΔΕ), μια καινοτόμος εκπαιδευτική παρέμβαση, που αποσκοπεί στον μετασχηματισμό της σχολικής κοινότητας του 1ου Πρότυπου Λυκείου Θεσσαλονίκης «Μ. Ανδρόνικος» σε μια οιονεί άμεση και διαβουλευτική δημοκρατία, και διερευνάται η συμβολή της στο κοινωνικο-ηθικό κλίμα του σχολείου. Υπό όρους δημοκρατικής ισότητας (κάθε συμμετέχων/-ουσα διαθέτει μία ψήφο) και αμοιβαίου σεβασμού (όλοι/-ες υπόκεινται στους ίδιους διαλογικούς κανόνες), όλοι/-ες οι μαθητές/-ήτριες και οι εκπαιδευτικοί διαβουλεύονται για ζητήματα που απασχολούν τη σχολική ζωή και καταλήγουν σε δεσμευτικές για το σύνολο της κοινότητας αποφάσεις. Αξιοποιώντας μια σειρά ερευνητικών εργαλείων, δείχνουμε ότι η ΚΔΕ συμβάλλει στην αναβάθμιση του κοινωνικο-ηθικού κλίματος της σχολικής κοινότητας και συγκεκριμένα ότι δημιουργεί σχέσεις ισοτιμίας και αμοιβαίου ενδιαφέροντος, καλλιεργεί ένα ήθος ελεύθερης και δημοκρατικής έκφρασης, καθώς και μια σειρά ηθικών και πολιτικών αξιών και αρετών, όπως ο σεβασμός, η υπευθυνότητα, η ενεργός συμμετοχή και η προσφορά στην κοινότητα.

Λέξεις-κλειδιά: Κοινωνικο-ηθικό κλίμα, σχολική δημοκρατική διακυβέρνηση, διαβούλευση, διαβουλευτική δημοκρατία, άμεση δημοκρατία

Abstract

In the present study we discuss the School Community Assembly (SCA), that is a novel educational intervention which aims to transform the school community of the 1st Model High School of Thessaloniki “M. Andronikos” into a kind of direct and deliberative democracy, and we evaluate its significance to the school’s socio-moral climate. Under conditions of democratic equality and mutual respect, meaning that all students and teachers have one vote and the same rights and duties, all members of the school community deliberate on issues that concern school life and make decisions that are binding for the entire community. Using a series of research tools we show that SCA has a positive impact on the socio-moral school climate. In particular, it fosters relations of equality and care, it cultivates an ethos of free and democratic expression, and, most importantly, it promotes moral and political virtues and principles, such as respect, responsibility, democratic participation and community service.

Keywords: socio-moral climate, democratic school governance, deliberation, deliberative democracy, direct democracy

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες αυξάνεται συστηματικά το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής έρευνας για το κοινωνικο-ηθικό κλίμα του σχολείου και για την πολυδιάστατη επίδραση που αυτό ασκεί στη σχολική ζωή (Grazia & Molinari, 2020). Το κοινωνικο-ηθικό κλίμα διαμορφώνει το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται όλες οι παιδαγωγικές λειτουργίες της σχολικής μονάδας και για τον λόγο αυτό επηρεάζει όλες τις διαστάσεις της ανάπτυξης του/της μαθητή/-ήτριας: τη γνωστική, τη συναισθηματική, την κοινωνική και την ηθική (Thara κ.ά., 2013). Ωστόσο, παρά το εντεινόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον, μια σειρά εκφάνσεων του κοινωνικο-ηθικού κλίματος δεν έχουν μέχρι στιγμής φωτιστεί επαρκώς. Μία από αυτές είναι η συσχέτιση του κοινωνικο-ηθικού κλίματος με τη δημοκρατική διακυβέρνηση και τη λειτουργία της σχολικής κοινότητας. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αναδείξει τη συσχέτιση αυτή. Ειδικότερα, παρουσιάζεται η *Κοινότητα Δημοκρατίας και Ευθύνης* (εφεξής ΚΔΕ), που αποτελεί μια προσπάθεια θεσμικού μετασχηματισμού της σχολικής κοινότητας του 1ου Πρότυπου Λυκείου Θεσσαλονίκης «Μ. Ανδρόνικος» σε μια *οιονεί άμεση και διαβουλευτική δημοκρατία*, και διερευνάται η συμβολή της στη διαμόρφωση του κοινωνικο-ηθικού κλίματος του σχολείου.

Η ΚΔΕ αποτελεί την τέταρτη ενότητα μιας εν εξελίξει συνολικής πρότασης για την ηθική εκπαίδευση των μαθητών/-τριών, η οποία από το 2016 εφαρμόζεται από το Εργαστήρι Ηθικής Ανάπτυξης του σχολείου και αποσκοπεί στο να συμβάλει στην ανάπτυξη της ηθικής αυτονομίας και της ηθικής ταυτότητας των μαθητών/-τριών. Οι τρεις πρώτες ενότητες τιτλοφορούνται Ηθική Ευαισθησία, Ηθική Κρίση και Γνωρίσματα Χαρακτήρα (Συκάς, 2020).

Η πρόταση εδράζεται σε τρεις βασικές, ερευνητικά τεκμηριωμένες παραδοχές, που θεμελιώνουν και τον ολιστικό χαρακτήρα της (Συκάς, 2019, 2020): Η πρώτη είναι ότι η ηθικότητα αφορά συνολικά το άτομο ως ολότητα και όχι μία ή ορισμένες εκ των διαστάσεών του (π.χ. την ικανότητα εκφοράς ηθικών κρίσεων). Απότοκη της παραδοχής αυτής είναι η δεύτερη παραδοχή, και συγκεκριμένα ότι η πρότασή μας συνδυάζει στοιχεία και των δύο βασικών παραδόσεων της ηθικής εκπαίδευσης: α) της Δεοντολογικής Ηθικής Εκπαίδευσης, που εκλαμβάνει κάθε πρόσωπο ως φορέα εγγενούς αξίας που πράττει αυτόβουλα στη βάση αυστηρά προσδιορισμένων, καθολικών ηθικών αρχών και κανόνων και β) της Εκπαίδευσης Χαρακτήρα, που εκλαμβάνει το άτομο ως φορέα αρετών που καθοδηγούν την ηθική του συμπεριφορά (Narvaez, 2008). Η τρίτη παραδοχή είναι ότι η ηθικότητα δεν αναπτύσσεται *in vacuo*, αλλά εντός του πλαισίου των επίσημων και ανεπίσημων κοινωνικών σχέσεων του ατόμου. Συνεπώς, προκειμένου να δοθεί στον/στη μαθητή/-ήτρια η δυνατότητα να καλλιεργήσει την ηθική αυτονομία και ταυτότητά του/της, απαιτείται να δοθεί έμφαση στο κοινωνικο-ηθικό κλίμα του σχολείου. Από την παραδοχή αυτή απορρέει και η ιδέα της ΚΔΕ (Συκάς, 2020).

Το κοινωνικο-ηθικό κλίμα και η σημασία του για την ηθική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών

Μολονότι για την έννοια του κοινωνικο-ηθικού σχολικού κλίματος δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, μεγάλη μερίδα μελετητών συγκλίνουν στην άποψη ότι αυτό αντανακλά το αξιακό πλαίσιο εντός του οποίου αρθρώνονται οι κοινωνικές σχέσεις της σχολικής κοινότητας (Brugman κ.ά., 2003). Περιλαμβάνει κανόνες, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, πρακτικές διδασκαλίας και οργανωτικές δομές του σχολείου (Thapa κ.ά., 2013) και δύναται να συμβάλει στην ηθική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών (Lapsley & Narvaez, 2006). Είναι, σύμφωνα με την ηθική της μέριμνας, αυτό που συσχετίζει την αυταξία των μαθητών/-τριών με την ηθική τους ποιότητα και όχι απλώς με τη σχολική επίδοσή τους ή τα ιδιαίτερα

ταλέντα τους (Noddings, 2002). Τη σημασία του ηθικού σχολικού κλίματος, ή αλλιώς της «ηθικής ατμόσφαιρας», του «ηθικού πολιτισμού», ή του «ηθικού περιβάλλοντος», έχουν υπογραμμίσει, από διαφορετικές σκοπιές, τόσο θεωρίες για την ηθική ανάπτυξη και την ανάπτυξη της ηθικής ταυτότητας, όσο και προσεγγίσεις που εστιάζουν στην ηθική εκπαίδευση.

Ως προς τις πρώτες, ο Durkheim (1961) σημειώνει ότι είμαστε ηθικά όντα στον βαθμό που είμαστε κοινωνικά όντα. Συνεπώς, μονάδα ηθικής συμπεριφοράς αποτελεί η ομάδα, και η ύπαρξη κοινωνικών δεσμών μεταξύ των μελών της συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου οι μαθητές/-ήτριες να αναπτύξουν αλτρουιστικές στάσεις. Κατά τον Dewey (2016), η ηθική ανάπτυξη των παιδιών εξαρτάται από το κοινωνικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στα οποία διαπαιδαγωγούνται. Τη σημασία του περιβάλλοντος αυτού θα υπογραμμίσει εμφατικά και η γνωστικο-αναπτυξιακή σχολή της ψυχολογίας. Ο Piaget (2000) συνδέει την ύπαρξη ενός περιβάλλοντος συνεργασίας, αμοιβαιότητας και ισότητας με την ανάπτυξη της αυτόνομης ηθικής κρίσης. Παρομοίως, κατά την κοινωνιολογική στροφή που χαρακτηρίζει τις ωριμότερες φάσεις του ερευνητικού του έργου, ο Kohlberg μαζί με τους συνεργάτες του επινόησαν τον όρο «ηθική ατμόσφαιρα», για να περιγράψουν το ηθικό κλίμα ή αλλιώς την ηθική κουλτούρα που διέπει μια κοινότητα/ομάδα, όπως π.χ. τη σχολική, και υπογράμμισαν τη συμβολή της στην ηθική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών (Snarey & Samuelson, 2008). Η ηθική της μέριμνας τονίζει τη σημασία του ηθικού σχολικού κλίματος για την καλλιέργεια σχέσεων αμοιβαίου ενδιαφέροντος και φροντίδας (Noddings, 2002).

Για τους θεωρητικούς της ηθικής ταυτότητας, το κοινωνικό περιβάλλον αποτελεί κομβικής σημασίας παράγοντα για την ανάπτυξη της ηθικής ταυτότητας. Κατά τον Blasi (1983), ένα άτομο έχει ηθική ταυτότητα στον βαθμό που οι ηθικές αρχές, οι αρετές, οι ηθικές δεσμεύσεις και οι ηθικές επιθυμίες αποτελούν κεντρικά, ουσιαστικά και σημαντικά στοιχεία για τον αυτοπροσδιορισμό, την αυτοκατανόηση και την πιο βαθιά αίσθηση του εαυτού του. Η ανάπτυξη των στοιχείων αυτών έχει σχεσιακό χαρακτήρα και εντοπίζεται στο πλέγμα σχέσεων του παιδιού με τους φορείς κοινωνικοποίησης. Κατ' επέκταση, μείζονα παιδαγωγική πρόκληση αποτελεί ο μετασχηματισμός του σχολικού περιβάλλοντος, με τρόπο που θα προσδώσει στις κοινωνικές σχέσεις ηθικό προσανατολισμό (Lapsley & Narvaez, 2006). Παρομοίως, για την κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση της ηθικής ταυτότητας (Lapsley, 2016) ηθική προσωπικότητα είναι αυτή που δομεί τα δεδομένα της κοινωνικής

πραγματικότητας μέσω της μακροχρόνιας πρόσβασης σε ηθικά σχήματα, δηλαδή πρότυπα ηθικής σκέψης και συμπεριφοράς (Kristjánsson, 2017). Η ενεργοποίηση αυτών των ηθικών σχημάτων και, περαιτέρω, η ηθική κινητοποίηση εξαρτώνται από τις κοινωνικές συνθήκες εντός των οποίων αναπτύσσεται η ηθική προσωπικότητα. Ο Hart (2005) θεωρεί ότι η ηθική ταυτότητα σφυρηλατείται στο πλαίσιο των σχέσεων του ατόμου. Μέσα από τη βίωσή τους διαμορφώνονται κοινωνικές προσδοκίες που καταδεικνύουν ποιες διαστάσεις του εαυτού είναι σημαντικές και ουσιώδεις για την οικοδόμηση της ηθικής ταυτότητάς του.

Ως προς τις προσεγγίσεις της ηθικής εκπαίδευσης, οι υποστηρικτές της Δεοντολογικής Ηθικής Εκπαίδευσης (Power & Higgins-D' Alessandro, 2008· Anderson, 1982) αναγνωρίζουν ότι το σχολικό κλίμα συνδιαμορφώνεται από τον «φυσικό» χώρο (κτίριο, αυλή, αίθουσες κ.λπ.), το κοινωνικό περιβάλλον (δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και μαθητικού δυναμικού) και το κοινωνικό σύστημα (αξιακό πλαίσιο, διαδικασία λήψης αποφάσεων) του σχολείου, τα οποία από κοινού επιδρούν στην ηθική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών. Από την πλευρά της θεωρίας του Κοινωνικού Πεδίου (Smetana & Turiel, 2003), υποστηρίζεται ότι το σχολείο πρέπει να δίνει έμφαση σε όλους τους τύπους αλληλεπιδράσεων που συγκροτούν τον κοινωνικό κόσμο των εφήβων και οι οποίες περιλαμβάνουν ζητήματα δικαιοσύνης και δικαιωμάτων, κοινωνικής οργάνωσης, ιεραρχικών δομών, κοινωνικών συμβάσεων, καθώς και ψυχολογικής υφής, όπως η κατανόηση του εαυτού και των άλλων. Ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός και οι εκπαιδευτικοί ατομικά εγκαθιδρύουν και περιφρουρούν κοινωνικές νόρμες και ηθικές αρχές επιδρά καθοριστικά στην κοινωνικο-ηθική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών (Nucci, 2001). Αλλά και η Εκπαίδευση Χαρακτήρα, ήδη από τα πρώτα στάδια της ανάπτυξής της, υποστήριζε ότι το σχολείο, μέσα από το κοινωνικό ήθος του, το παράδειγμα των διδασκόντων και γενικότερα κάθε του δραστηριότητα, πρέπει να καλλιεργεί στους/στις μαθητές/-ήτριες, άμεσα και φανερά, επιθυμητά γνωρίσματα χαρακτήρα και συγκεκριμένες αρετές (Narvaez, 2008· Ryan & Bohlin, 1998).

Παρά τη σπουδαιότητα του κοινωνικο-ηθικού κλίματος για την ηθική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών, συχνά η κοινωνική ζωή των σχολείων δεν αξιοποιείται επαρκώς για ηθικό προβληματισμό και γενικότερα για την ηθική εκπαίδευση των μαθητών/-τριών (Σακελλαρίου, 2010· Sprod, 2001). Κάτι τέτοιο μπορεί να οδηγήσει σε αυτό που ο Sprod (2001) ονομάζει ηθική αδιαφορία: οι

μαθητές/-ήτριες ενδέχεται να πιστέψουν ότι οι ηθικές κρίσεις και επιλογές και ευρύτερα η συγκρότηση ηθικών ταυτοτήτων δεν έχουν ιδιαίτερη σημασία.

Τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι το κοινωνικο-ηθικό κλίμα του σχολείου επιδρά καθοριστικά στην ηθική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών και από τη σκοπιά αυτή αποτελεί καίριο συντελεστή ηθικής εκπαίδευσης. Το κοινωνικο-ηθικό κλίμα αντανακλάται, όπως προαναφέρθηκε, στις κοινωνικές σχέσεις, των οποίων το είδος, τα χαρακτηριστικά, η ποιότητα και ο τρόπος δόμησης αποτυπώνονται ανάγλυφα στον τρόπο διακυβέρνησης της σχολικής κοινότητας, καθώς ο τελευταίος αποκαλύπτει τους ηθικούς και πολιτικούς όρους της συνύπαρξης των μελών της. Ουσιαστικά, η ηθική εκπαίδευση δεν μπορεί να αποκοπεί από την ευρύτερη κανονιστική λογική που διέπει το σχολείο (Nucci, 2001). Το ερώτημα που εύλογα τίθεται και επιχειρεί να απαντήσει η επόμενη ενότητα είναι ποια μορφή διακυβέρνησης της σχολικής κοινότητας μπορεί να προάγει το κοινωνικο-ηθικό της κλίμα και κατ' επέκταση την ηθική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών.

Η αμεσοδημοκρατική λειτουργία της σχολικής κοινότητας ως συνιστώσα του κοινωνικο-ηθικού της κλίματος

Η ιδέα ότι υπάρχει αλληλεξάρτηση μεταξύ της πολιτικής οργάνωσης μιας κοινότητας και του ήθους των μελών της πρωτοδιατυπώθηκε με υποδειγματικό τρόπο από τον Αριστοτέλη στο 1337a 10-18 των *Πολιτικών*: *«Δεν χωρεί αμφιβολία ότι ο νομοθέτης πρέπει να ασχοληθεί ιδιαίτερα με την εκπαίδευση των νέων. Εάν αυτό δεν συμβεί στις πόλεις, το πολίτευμα θα πληγεί. Η εκπαίδευση των πολιτών πρέπει να προσιδιάζει στη μορφή του πολιτεύματος. Αυτό ισχύει, γιατί το ήθος που καλλιεργεί κάθε πολίτευμα το προστατεύει και το εδραιώνει εξ υπαρχής, όπως το δημοκρατικό ήθος τη δημοκρατία και το ολιγαρχικό ήθος την ολιγαρχία. Και πάντοτε όσο πιο ανώτερο είναι το ήθος τόσο πιο ανώτερο είναι το πολίτευμα».*

Κατά τον 20ό αιώνα, η εφαρμογή αυτής της ιδέας στη σχολική κοινότητα ανέδειξε τη σημασία της δημοκρατικής λειτουργίας της και μάλιστα με αμεσοδημοκρατικούς όρους. Πρωτοπόροι της σύνδεσης αυτής υπήρξαν οι υποστηρικτές της Δημοκρατικής Εκπαίδευσης και της Δίκαιης Κοινότητας (Nucci, 2001).

Οι πρώτοι, εκκινώντας από τις θέσεις του Dewey (2016) για τον ενεργητικό και πραξιακό χαρακτήρα της μαθησιακής διαδικασίας και την αξιοποίηση της εμπειρίας του/της μαθητή/-ήτριας για την πραγμάτωσή της, υποστηρίζουν ότι για να

αναπτύξουν οι μαθητές/-ήτριες αποτελεσματικότερα τις γνώσεις και τις δεξιότητες (συμπεριλαμβανομένων των ηθικών) που θα τους/τις βοηθήσουν να συμμετάσχουν ως ενεργοί πολίτες σε μια δημοκρατική κοινωνία, απαιτείται προηγουμένως να αποκτήσουν την άμεση εμπειρία συμμετοχής σε μια εύτακτη δημοκρατική σχολική κοινότητα (Battistich, 2008· Power, 2002). Τη θέση αυτή θα υιοθετήσει το Child Development Project (CDP), ένα από τα μακροβιότερα (από το 1980 μέχρι και την πρώτη περίπου δεκαετία του 2000) και πληρέστερα σε επίπεδο θεωρίας και πρακτικής προγράμματα ηθικής εκπαίδευσης. Το CDP προώθησε την αντίληψη του σχολείου ως κοινότητας μέριμνας μεταξύ των μαθητών/-τριών, η οποία προάγει την πλήρη κοινωνική, ηθική και διανοητική τους ανάπτυξη (Battistich, 2008). Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/-τριών στη σχολική κοινότητα δε συμβάλλει μόνο στη διαμόρφωση και επιδίωξη κοινών στόχων, αλλά και στην ικανοποίηση θεμελιωδών ψυχολογικών αναγκών, όπως είναι η ανάγκη για αυτονομία, η ανάγκη του ανήκειν και η ανάγκη ανάπτυξης των ικανοτήτων τους, και μέσω αυτών στην ισχυροποίηση των δεσμών τους με την κοινότητα (Solomon κ.ά., 1996).

Οι δεύτεροι, με σημείο αναφοράς την ερευνητική ομάδα του Kohlberg, θα διερευνήσουν την επίδραση της «ηθικής ατμόσφαιρας» του σχολείου στην ηθική γνώση των μαθητών/-τριών και θα καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι η δημοκρατικά λειτουργούσα κοινότητα είναι η καταλληλότερη για την ηθική ανάπτυξη των μελών της (Snarey & Samuelson, 2008). Ειδικότερα, ο Kohlberg θεωρούσε ότι τα σχολεία θα ήταν ριζικά διαφορετικά αν μετατρέπονταν σε οιονεί πλατωνικές πολιτείες που θα λάμβαναν σοβαρά υπόψη τη διδασκαλία του αγαθού και θα λειτουργούσαν στη βάση της δικαιοσύνης και της αγάπης, με κυβερνήτες τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/-ήτριες. Με αυτά τα δεδομένα διαμορφώνει την άποψη ότι η ηθική ατμόσφαιρα του σχολείου θα πρέπει να δίνει έμφαση στην αίσθηση κοινότητας των μαθητών/-τριών, στις δημοκρατικές αξίες, στην αυτονομία κάθε μαθητή/-ήτριας, στα ατομικά δικαιώματα και στην ατομική και συλλογική ευθύνη (Power, 2002).

Σε αυτό το πλαίσιο αναπτύσσεται η ιδέα της Δίκαιης Κοινότητας. Πρόκειται για παιδαγωγική προσέγγιση που αποσκοπεί στην ηθική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών και στην καλλιέργεια στάσεων υπευθυνότητας μέσα από την οργάνωση, τις πρακτικές και γενικά την ίδια την κουλτούρα του σχολείου (Power, 2002). Η Δίκαιη Κοινότητα εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το 1974 σε ένα μικρού μαθητικού δυναμικού σχολείο της Μασαχουσέτης. Δεν αποτελεί καθαυτό ΑΠΣ, αλλά αξιοποιεί παιδαγωγικά το κρυφό πρόγραμμα του σχολείου, τις αξίες, τους κανόνες, τη

διαδικασία λήψης αποφάσεων, το σύστημα ανταμοιβών και κυρώσεων κ.ά. Οι αρχές διακυβέρνησης του σχολείου-κοινότητας είναι οι εξής (Oser κ.ά., 2008):

1. Η λειτουργία της σχολικής κοινότητας βασίζεται στην άμεση δημοκρατία. Όλα τα μείζονα (ηθικά) ζητήματα συζητούνται στη συνέλευση, στην οποία συμμετέχουν εκπαιδευτικοί και μαθητές/-ήτριες, καθένας/-ία εκ των οποίων διαθέτει μία ψήφο.

2. Εκπαιδευτικοί και μαθητές/-ήτριες συμμετέχουν σε επιμέρους συμβουλευτικές ομάδες, για να προετοιμάσουν τη συνέλευση.

3. Μεταξύ των μελών της κοινότητας θεσπίζεται ένα κοινωνικό συμβόλαιο, το οποίο καθορίζει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις καθενός.

4. Θεμελιώδη δικαιώματα αποτελούν η ελευθερία της έκφρασης και ο αλληλοσεβασμός.

Στα πρώτα της βήματα, η Δίκαιη Κοινότητα στόχευε στην καλλιέργεια κοινών προσδοκιών στα μέλη της αναφορικά με την αλληλεγγύη, τη φροντίδα, την εμπιστοσύνη και τη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες. Για να συμβεί αυτό, οι μαθητές/-ήτριες έπρεπε να εννοήσουν τους κανόνες που ρυθμίζουν τη σχολική ζωή ως φορείς των κοινών αυτών προσδοκιών. Το γεγονός αυτό σήμαινε ότι θα έπρεπε να αναλάβουν τη ευθύνη της σύνταξής τους και, μέσω αυτών, της επίλυσης πειθαρχικών και άλλων προβλημάτων που ανέκυπταν από τη σχολική ζωή. Σήμερα, στους στόχους της Δίκαιης Κοινότητας έχει προστεθεί η εμβάθυνση της κατανόησης της δημοκρατίας από πλευράς των μαθητών/-τριών με όχημα την έμπρακτη συμμετοχή τους στις δημοκρατικές διαδικασίες του σχολείου (Sukma κ.ά., 2019· Oser κ.ά., 2008· Power & Higgins-D' Alessandro, 2008). Μάλιστα, η συμμετοχή αυτή έχει ως κύριο άξονα την εμπλοκή των μαθητών/-τριών σε έναν εις βάθος διάλογο, μέσω του οποίου μπορούν να αναζητηθούν κοινά αποδεκτές λύσεις σε προβλήματα. Ο Kohlberg θεωρούσε ότι η πράξη της δημοκρατίας χρειάζεται να καθοδηγείται από ένα ήθος ελεύθερης και ανοιχτής συζήτησης, αντίστοιχο με τη χαμπερμασιανή ιδανική ομιλιακή κατάσταση (βλ. παρακάτω). Η ενθάρρυνση όλων των μαθητών/-τριών να διατυπώνουν και να εκφράζουν ηθικά επιχειρήματα τους/τις βοηθάει να αναπτύξουν κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και την ηθική τους κρίση (Power & Scott, 2014· Oser κ.ά., 2008).

Ωστόσο, δημοκρατικές σχολικές κοινότητες, όπως το CDP και η Δίκαιη Κοινότητα, δεν αποτελούν διεθνώς τον κανόνα. Αντίθετα, αμφισβητείται αν οι σχολικές κοινότητες λειτουργούν με δημοκρατικούς όρους. Κατά τον Power (2002),

τα σχολεία στις ΗΠΑ δεν αποτελούν συνεκτικές κοινότητες. Αντίθετα, κλίκες και κλειστές παρέες λυμαίνονται τον κοινωνικό χώρο του σχολείου. Ομοίως, σε λίγα μόνο κράτη-μέλη της ΕΕ η δημοκρατική εκπαίδευση και οι σχετικές με αυτήν αξίες είναι κάτι που καλλιεργείται συστηματικά (Veugelers, 2019).

Όσον αφορά τη χώρα μας, ο θεσμός των μαθητικών συμβουλίων αποτελεί, μετά τη Μεταπολίτευση, τη μοναδική επίσημη προσπάθεια να δοθεί στους/στις μαθητές/-ήτριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης η δυνατότητα να εξοικειωθούν με βασικές δημοκρατικές διαδικασίες. Ωστόσο, τα στοιχεία δείχνουν ότι, τουλάχιστον από την πλευρά των μαθητών/-τριών, υπάρχει έντονη δυσαρέσκεια ως προς τον τρόπο λειτουργίας τους (Συνήγορος του Πολίτη, 2017). Οι μαθητές/-ήτριες δε συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση κανόνων, αξιών και όρων συνύπαρξης της σχολικής κοινότητας, ενώ οι αποφάσεις λαμβάνονται κατά τεκμήριο από τον Σύλλογο Διδασκόντων, διαιωνίζοντας με αυτόν τον τρόπο το κυρίαρχο συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης του σχολείου. Παράλληλα, η εκπαίδευση του πολίτη που παρέχεται μέσω των ΑΠΣ έχει μόνο πληροφοριακό και αφηρημένο χαρακτήρα, με αποτέλεσμα οι μαθητές/-ήτριες να μην έρχονται σε άμεση επαφή με τις ιδιαιτερότητες, τις αρετές και τις αδυναμίες της δημοκρατίας ιδωμένης ως μεθόδου λήψης αποφάσεων. Το πρόγραμμα διδασκαλίας απέχει παρασάγγας από τη φιλοσοφία μιας ενεργού δημοκρατικής εκπαίδευσης, η οποία δέχεται ότι: α) η δημοκρατία συνιστά ένα σύστημα πολιτικής διακυβέρνησης, όπου οι πολίτες συμμετέχουν ενεργά και ουσιαστικά στη λήψη πολιτικών αποφάσεων ως ισάξια και πλήρη μέλη μιας αυτοδιοικούμενης συλλογικότητας (Παιονίδης, 2018) και κατ' επέκταση ότι η δημοκρατική εκπαίδευση δεν μπορεί να οικοδομηθεί σε ένα συγκεντρωτικό και αυταρχικό σχολικό πλαίσιο και β) το ατομικό ήθος και η δημοκρατική νοοτροπία είναι προϊόντα της άμεσης αλληλεπίδρασης του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον του (Nucci, 2017).

Επιπρόσθετα, ελλείπει ενός δημοκρατικά διαμορφωμένου κανονιστικού πλαισίου λειτουργίας της σχολικής κοινότητας, η λειτουργία του σχολείου βασίζεται εν πολλοίς σε εθιμικές-κανονιστικές πρακτικές. Αυτές προβάλλουν συχνά την ομοιομορφία μεταξύ των μαθητών/-τριών, ενώ απομονώνουν και περιθωριοποιούν τις διαφορετικές-μειοψηφικές φωνές. Η «τυραννία της (κοινωνικής) πλειοψηφίας» ενδέχεται εν προκειμένω να αποκλείσει τον διαφορετικό «Άλλο», υπονομεύοντας τη συνοχή και το κοινωνικο-ηθικό κλίμα του σχολείου (Battistich, 2008). Στο ίδιο πλαίσιο εθιμικών πρακτικών, η ηθική δικαιολόγηση μιας πράξης, παραδοχής ή

κατάστασης που εμφανίζεται στη φυσική ροή της σχολικής ζωής γίνεται συχνά με βάση την επικρατούσα κοινωνική πρακτική ή ακόμα και κάποια αυθαίρετη σύμβαση της τάξης ή της παρέας, και όχι στη βάση επεξεργασμένων και συνεκτικών ηθικών αρχών. Αυτό υπονομεύει την ελεύθερη διαμόρφωση της ηθικής κρίσης των μαθητών/-τριών. Με αυτόν τον τρόπο ιδωμένη, η ελλιπής συμμετοχή των μαθητών/-τριών στη δημοκρατική διακυβέρνηση της σχολικής κοινότητας επηρεάζει αρνητικά τη διαμόρφωση της ηθικής αυτονομίας τους (Συκάς, 2017· Piaget, 2000).

Οι νεότεροι θεωρητικοί της εκπαίδευσης του πολίτη υπογραμμίζουν επίσης ότι η σχολική κοινότητα μπορεί να καταστεί το κοινό πεδίο καλλιέργειας δύο επικαλυπτόμενων και αμοιβαία τροφοδοτούμενων εκπαιδευτικών προσανατολισμών: του ηθικού και του δημοκρατικού. Οι Veugelers (2011) και Veugelers & De Groot (2019) επισημαίνουν ότι τις τελευταίες δεκαετίες η κοινωνική και ηθική λειτουργία του σχολείου βρίσκουν την έκφρασή τους στην έννοια της εκπαίδευσης του πολίτη. Η εκπαίδευση του πολίτη, στον βαθμό που αποσκοπεί σε μια ενεργό συμμετοχή στην κοινότητα, περιλαμβάνει ένα σύστημα κανόνων που θεμελιώνεται σε ηθικές αξίες. Οι αξίες αποτελούν την ηθική βάση πάνω στην οποία ο/η μαθητής/-ήτρια-πολίτης μπορεί να αναζητήσει τους όρους της συλλογικής συνύπαρξης (Guerrero κ.ά., 2019) και να συμβάλει στη θεσμοθέτηση των αντίστοιχων κανόνων. Η διαμόρφωση κανόνων στη βάση αξιών απαιτεί περαιτέρω μια σειρά δεξιοτήτων, όπως η ηθική κρίση και η ικανότητα αποστασιοποίησης, που, ενώ προέρχονται από τον χώρο της ηθικής εκπαίδευσης, ενσωματώνονται σταδιακά σε εκπαιδευτικές πρακτικές που στοχεύουν στη δημοκρατική εκπαίδευση (Veugelers, 2011). Επιπρόσθετα, το κοινωνικο-ηθικό κλίμα του σχολείου αντανακλά και αντανακλάται και στη μορφή της οργάνωσής του (θεσμικά όργανα, συμμετοχή στις δημοκρατικές διαδικασίες, διαδικασίες λήψης αποφάσεων κ.ά.) και από αυτή τη σκοπιά συσχετίζεται άμεσα με τη δημοκρατική οργάνωση του σχολείου.

Όπως επίσης επισημαίνεται από τους ερευνητές της Δίκαιης Κοινότητας (βλ. παραπάνω), η κυρίαρχη μορφή επικοινωνίας στο πλαίσιο μιας σχολικής δημοκρατίας που μπορεί να καλλιεργήσει ηθικές και δημοκρατικές αρχές και δεξιότητες και να προάγει το κοινωνικο-ηθικό κλίμα είναι η διαλογική. Σε αυτήν αποτυπώνονται ο βαθύτερος χαρακτήρας και η ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων (Nucci, 2001), ενώ το είδος του διαλόγου που αναπτύσσουν τα μέλη της αποτελεί δείκτη τόσο της δημοκρατικής και ηθικής συγκρότησης των μελών της όσο και του ηθικού και δημοκρατικού κλίματος που τη διέπουν (Colby, 2014· Power, 2002). Κατά τον

Veugelers (2011), η διαδικασία σύνταξης συλλογικών κανόνων είναι κατεξοχήν διαλογική, υπό την έννοια ότι απαιτεί συναινέσεις, αναζήτηση συμφωνιών λαμβάνοντας υπόψη όλες τις απόψεις, οι οποίες μπορεί να είναι αντικρουόμενες και, γενικότερα, από κοινού αναζήτηση των συλλογικών όρων συνύπαρξης. Είναι προς τούτο καίριο να δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/-ήτριες να ασκούνται στον διάλογο με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, προκειμένου να συνδιαμορφώσουν τους κανόνες της σχολικής ζωής.

Επιπροσθέτως, αυτό σημαίνει ότι η απάντηση στο ερώτημα με ποιον τρόπο μπορεί η δημοκρατική λειτουργία της σχολικής κοινότητας να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός θετικού κοινωνικο-ηθικού κλίματος πρέπει να αναζητηθεί στους όρους υπό τους οποίους διεξάγεται (στο μέτρο που διεξάγεται) η δημοκρατική διαβούλευση. Τη σημασία της υπογραμμίζουν εμφατικά οι στοχαστές της διαβουλευτικής δημοκρατίας και αναδεικνύει η επόμενη ενότητα. Η διαβούλευση αποτελεί τον πυρήνα λειτουργίας και της ΚΔΕ.

Η διαβούλευση ως γέφυρα που συνδέει το κοινωνικο-ηθικό κλίμα με τη δημοκρατική λειτουργία της σχολικής κοινότητας

Η διαβούλευση για την Κριτική Επιχειρηματολογία είναι μια μορφή επιχειρηματολογικού και οργανωμένου διαλόγου που διεξάγεται υπό συνθήκες αβεβαιότητας και αφορά τη λήψη αποφάσεων για πρακτικά ζητήματα (Walton, 2006). Μολονότι μπορεί να εστιάζεται σε μια πληθώρα αντικειμένων, τις τελευταίες δεκαετίες τείνει να συζητείται κατά κύριο λόγο στο πλαίσιο της δημοκρατικής θεωρίας, καθώς θεωρείται πλέον από πολλούς ως μια προνομιακή μέθοδος λήψης πολιτικών αποφάσεων μεταξύ ελεύθερων και ισότιμων πολιτών (Curato κ.ά., 2020). Η ιδέα της διαβουλευτικής δημοκρατίας (deliberative democracy) μελετάται πλέον, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, από έναν διαρκώς αυξανόμενο αριθμό πολιτικών φιλοσόφων και επιστημόνων (Bächtiger κ.ά., 2018· Fishkin, 2009· Habermas, 2007· Bohman, 1998· Cohen κ.ά., 1997).

Όπως είναι αναμενόμενο, υπάρχουν αρκετές διαφωνίες και αμφιλεγόμενα ζητήματα. Για παράδειγμα, δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς το αν μια διαβούλευση θα πρέπει να θεωρείται επιτυχής εάν καταλήξει σε συμφωνία ή εάν η διχογνωμία θα πρέπει, σε τελική ανάλυση, να επιλύεται διαμέσου της αρχής της πλειοψηφίας, ή ως προς το αν θα πρέπει να αξιώνουμε από μια διαβούλευση να οδηγήσει σε ηθικά

αποδεκτά αποτελέσματα¹ ή απλώς να διασφαλίζει την τήρηση των προβλεπόμενων διαδικαστικών προϋποθέσεων. Ωστόσο, οι περισσότεροι θα συμφωνούσαν ότι η σχολαστική τήρηση μιας σειράς δίκαιων διαλογικών και επικοινωνιακών κανόνων και διαδικασιών αποτελεί αναγκαία νομιμοποιητική προϋπόθεση του αποτελέσματος που θα προκύψει (Παιονίδης, 1998).

Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπουν τον διάλογο στο πλαίσιο της διαβουλευτικής δημοκρατίας είναι η έλλογη διατύπωση επιχειρημάτων, η υποχρέωση αιτιολόγησης κάθε αμφισβητούμενης θέσης, η ερειδόμενη σε πληροφόρηση διατύπωση απόψεων, η ευθυκρισία, η διαλλακτικότητα, η αληθολογία, η αποφυγή σοφισμάτων και παραπλανητικών τακτικών, η ισόρροπη συνεκτίμηση όλων των διαφορετικών απόψεων και η δυνατότητα να «μπαίνεις στα παπούτσια του άλλου» (Mansbridge κ.ά., 2010· Fishkin, 2009· Bohman, 1998· Rawls, 1997). Συγχρόνως, θα πρέπει να διασφαλίζεται σε όλους ίση πρόσβαση στον διάλογο, όλες οι απόψεις να ακούγονται, κανένας συνομιλητής να μη λαιδορείται, κάθε συμμετέχων/-ουσα να έχει μία και μοναδική ψήφο (εάν το θέμα πρόκειται να επιλυθεί με ψηφοφορία) και η διαβουλευτική διαδικασία να κατατείνει, όπου είναι δυνατόν, σε συναινετικές λύσεις και στην αναζήτηση του κοινού αγαθού (Bohman, 1998· Cohen, 1997). Στο πλαίσιο αυτό, δεν επιτρέπεται η επικράτηση μιας άποψης ή η λήψη μιας απόφασης μέσω της καταφυγής στη λεκτική ή τη φυσική βία, στην απειλή, στην εξαπάτηση, στην προπαγάνδα ή στη χειραγώγηση (Dryzek, 2000). Το σημαντικό πλεονέκτημα ενός διαλόγου που διαθέτει αυτά τα χαρακτηριστικά είναι ότι η νομιμοποιητική ισχύς των τελικών αποφάσεων στηρίζεται στην ποιότητα της διαβούλευσης και στη δύναμη των καλύτερων επιχειρημάτων, ακόμα και αν συμβεί οι αποφάσεις αυτές να λαμβάνονται σύμφωνα με την αρχή της πλειοψηφίας.

Αυτή η διαβουλευτική διαδικασία παρέχει ιδεατά τόσο *επιστημικά* (epistemic) όσο και *ηθικά* (moral) οφέλη. Όσον αφορά τα επιστημικά οφέλη, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια έλλογη και ουσιαστική αντιπαράθεση, καθώς και για τη λήψη των καλύτερων (με μια εργαλειακή σημασία) δυνατών αποφάσεων (Estlund & Landmore, 2018)². Επιπρόσθετα, ευνοείται η έκθεση όλων των αντιμαχόμενων

¹ Η αντίληψη αυτή προέρχεται από την εφαρμογή της ιδέας της διαβούλευσης στην ηθική θεωρία. Ο Habermas (1997, 2007) επεξεργάστηκε μια περίπλοκη ηθικοδιαλογική μέθοδο, η οποία, εάν εφαρμοστεί υπό ιδεώδεις συνθήκες, μπορεί να οδηγήσει στη μέσω έλλογων επιχειρημάτων δικαιολόγηση ηθικών αρχών και κανόνων.

² Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα εμπειρικά ευρήματα που δείχνουν ότι η διαβούλευση ομάδων, τα μέλη των οποίων εμφορούνται από αντίθετες απόψεις, οδηγεί σε επιστημικά ορθότερες αποφάσεις

απόψεων (ακόμα και των πιο ακραίων), η μέσω επιχειρημάτων στήριξη κάθε θέσης καθίσταται αναγκαία, αποκαλύπτονται τα λογικά σφάλματα, η άγνοια και η παραπληροφόρηση (ή έστω διευκολύνεται η αποκάλυψή τους), οι διαλεγόμενοι τείνουν να αλλάζουν γνώμη πειθόμενοι από τα επιχειρήματα των άλλων, περιορίζονται ή εξουδετερώνονται οι προκαταλήψεις και οι μεροληπτικές στάσεις που τείνουν να οδηγούν σε επιστημικές πλάνες, ενώ καλλιεργείται μια κουλτούρα διαλόγου, που αναβαθμίζει την ποιότητα κάθε επόμενης διαβούλευσης (Westwood, 2015· Hendricks, 2009· Lafont, 2006· Bohman, 1998).

Σε ό,τι αφορά τα ηθικά οφέλη, σε αυτά συγκαταλέγονται ο αμοιβαίος σεβασμός των συνομιλητών, η επί ίσοις όροις συμμετοχή τους, η παρρησία, η ανεκτικότητα ως προς το διαφορετικό και κατ' επέκταση η αποδοχή του πλουραλισμού ως θεμελιώδους παραμέτρου της διαβουλευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, ενθαρρύνεται ο υπεύθυνος συνυπολογισμός των συνεπειών των κατατιθέμενων προτάσεων, η ενσυναίσθηση, η αιτιολόγηση αρχών με όρους που θα μπορούσαν οι άλλοι να αποδεχτούν, ο περιορισμός της επιδίωξης ιδιωφελών συμφερόντων ή έστω η συγκάλυψή τους και ο προσανατολισμός στο κοινό αγαθό (Bohman & Richardson, 2009· Bohman, 1998· Rawls, 1997). Τα παραπάνω δεν προάγουν μόνο την ποιότητα της διαβούλευσης, αλλά προσδίδουν στον διάλογο χαρακτήρα ηθικής επικοινωνιακής πρακτικής και τον καθιστούν πεδίο άσκησης και διαμόρφωσης ηθικών και επικοινωνιακών στάσεων από πλευράς των συμμετεχόντων/-ουσών.

Από την ως τώρα ανάλυση θα μπορούσαμε να αντλήσουμε τρεις βασικές κατευθυντήριες γραμμές για τη δημοκρατική οργάνωση και τη λειτουργία της σχολικής κοινότητας με τρόπο που να καλλιεργεί ένα θετικό κοινωνικο-ηθικό κλίμα:

- Το κοινωνικο-ηθικό κλίμα της σχολικής κοινότητας καλλιεργείται, όταν αυτή αρχίσει να λειτουργεί και ως μια οιονεί άμεση δημοκρατία με ισότιμη συμμετοχή στη διαβούλευση και δικαίωμα ψήφου σε όλα τα μέλη της, εκπαιδευτικούς και μαθητές/-ήτριες.

- Στον πυρήνα της σχολικής δημοκρατίας βρίσκεται η διαβούλευση που ερείδεται σε έναν υπό αυστηρές προϋποθέσεις διεξαγόμενο διάλογο. Ο διάλογος αυτός αποτελεί καίριο συντελεστή ηθικής και δημοκρατικής αγωγής και συγχρόνως

από αυτές που θα λάμβαναν μεμονωμένα άτομα ή ομάδες ομοϊδεατών (Landemore, 2017· Esterling κ.ά., 2015· Landemore, 2012).

το έδαφος επί του οποίου μπορεί να οικοδομηθεί το κοινωνικο-ηθικό κλίμα και η δημοκρατική λειτουργία της κοινότητας.

- Η ανάθεση κάποιων ευθυνών που σχετίζονται με την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας στους/στις μαθητές/-ήτριες τους δίνει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν από μια άλλη σκοπιά πραγματικές καταστάσεις, όπως αυτές προκύπτουν μέσα από την αυθεντική και τη φυσική ροή της σχολικής ζωής. Επίσης, δύναται να προωθήσει εμπράκτως αρχές που ευνοούν τη συλλογική συνύπαρξη και ευημερία, όπως η δικαιοσύνη, ο αλληλοσεβασμός, η αλληλεγγύη, η ανιδιοτελής αναζήτηση του κοινού αγαθού, και η ορθοπραξία εν γένει.

Στη βάση αυτών των κατευθυντήριων γραμμών έχει δομηθεί, όπως θα φανεί ευκρινέστερα παρακάτω, η ΚΔΕ.

Δομή και λειτουργία της ΚΔΕ

Η ΚΔΕ αποτελεί την τέταρτη ενότητα της συνολικής πρότασης για την οποία έγινε λόγος στην εισαγωγή και αποσκοπεί στο να καλλιεργήσει το ζητούμενο κοινωνικο-ηθικό κλίμα μέσω της ενεργού συμμετοχής των μαθητών/-τριών στη δημοκρατική διακυβέρνηση της σχολικής κοινότητας. Ειδικότερα, όπως προαναφέραμε, η ΚΔΕ συνιστά προσπάθεια μετασχηματισμού της σχολικής κοινότητας σε μια *οιονεί άμεση και διαβουλευτική δημοκρατία*. Κινητήριοις μοχλός της διαβουλευτικής διαδικασίας είναι ένας υπό αυστηρούς όρους διεξαγόμενος διάλογος με τα χαρακτηριστικά που περιγράφηκαν στην προηγούμενη ενότητα.

Συγκεκριμένα, οι εκλεγμένοι/-ες στα πενταμελή συμβούλια μαθητές/-ήτριες κατανέμονται σε τρεις *Ομάδες Αρμοδιοτήτων*. Σε εβδομαδιαίες συναντήσεις με τον *Συντονιστή Εκπαιδευτικό* της ΚΔΕ και με άξονα τον ως άνω διάλογο, προσπαθούν να καλύψουν ανάγκες, να επιλύσουν προβλήματα και να συνδιαμορφώσουν τους κανόνες συμβίωσης της σχολικής κοινότητας. Από την πρώτη αυτή διαβούλευση προκύπτει μια εισήγηση, την οποία οι Ομάδες Αρμοδιοτήτων υποβάλλουν σε διαβούλευση και ψήφιση στο κεντρικό όργανο λήψης αποφάσεων της ΚΔΕ, που είναι η *Γενική Συνέλευση* (διεξάγεται κατά τεκμήριο σε μηνιαία βάση). Στη ΓΣ συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/-ήτριες του σχολείου, οι οποίοι/-ες συζητούν τα θέματα που εισηγούνται οι Ομάδες Αρμοδιοτήτων. Η συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών είναι ισότιμη, τόσο ως προς τους όρους της διαβούλευσης και τους κανόνες του διαλόγου όσο και ως προς την ψήφο (καθένας/-

μία διαθέτει μία ψήφο). Θέματα προς συζήτηση δύνανται να θέσουν όλα τα μέλη της ΚΔΕ, ενώ οι αποφάσεις της δεν πρέπει να αντίκεινται στην κείμενη εκπαιδευτική νομοθεσία. Μέσω της ΓΣ και της άσκησής τους στον διάλογο, οι μαθητές/-ήτριες συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση των πολιτικών και ηθικών όρων και κανόνων συνύπαρξης και λειτουργίας της σχολικής κοινότητας (Συκάς, 2019). Οι τρεις Ομάδες Αρμοδιοτήτων είναι οι εξής:

Η *Ομάδα Κοινωνικού Κλίματος*: Σκοπός της είναι η καλλιέργεια θετικού κοινωνικού κλίματος στο σχολείο και σχέσεων αμοιβαίας μέριμνας. Τα μέλη της σχεδιάζουν, με τη βοήθεια του Συντονιστή, παρεμβάσεις για τη βελτίωσή του (οι παρεμβάσεις μπορεί να αναφέρονται σε ζητήματα φόρτου εργασίας, προγραμματισμού διαγωνισμάτων, μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης, επικοινωνίας και συμπεριφοράς, επίλυσης συγκρούσεων κ.ά.), οργανώνουν κοινωνικές δράσεις (π.χ. συγκέντρωση χρημάτων για τις ανάγκες του σχολείου) και θέτουν, σε συνεργασία με τον Συντονιστή, προς διαβούλευση και ψήφιση στη ΓΣ ζητήματα της αρμοδιότητάς τους³.

Η *Ομάδα Δικαιοσύνης*: Σκοπός της ομάδας είναι η καλλιέργεια αισθήματος δικαιοσύνης στην κοινότητα και η λήψη δίκαιων αποφάσεων. Τα μέλη της συζητούν, επεξεργάζονται, συντάσσουν, τροποποιούν και θέτουν προς ψήφιση τον Σχολικό Κανονισμό, ενώ μεριμνούν για την εφαρμογή του και θέτουν προς διαβούλευση και ψήφιση στη ΓΣ ζητήματα της αρμοδιότητάς τους.

Το *Προεδρείο της Γενικής Συνέλευσης*: Σκοπός του είναι η σύνταξη και η τροποποίηση του Κανονισμού Λειτουργίας της ΓΣ με τη συνεργασία του Συντονιστή, καθώς και η τήρηση των Κανόνων Διαλόγου και της διαβουλευτικής διαδικασίας κατά τη ΓΣ. Τα μέλη αυτής της ομάδας προετοιμάζουν τη ΓΣ, προεδρεύουν, καταγράφουν τα αποτελέσματα των ψηφοφοριών και τηρούν τα πρακτικά της.

Η λειτουργία της ΚΔΕ στηρίζεται, επιπρόσθετα, σε τέσσερα εργαλεία. Αυτά είναι:

Ο *Σχολικός Κανονισμός*, το «Σύνταγμα» του σχολείου, τα άρθρα του οποίου τίθενται σε διαβούλευση και ψήφιση στη ΓΣ.

³ Σημειωτέον ότι κατά τη διάρκεια της ΓΣ μπορούν να τεθούν από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες και άλλες προτάσεις προς συζήτηση, οι οποίες ωστόσο θα πρέπει να είναι σχετικές με τα θέματα που αναγράφονται στην ημερήσια διάταξη. Επίσης, κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας μπορεί να απευθυνθεί στις Ομάδες Αρμοδιοτήτων και να θέσει υπόψη τους ένα ζήτημα που πιστεύει πως πρέπει να συζητηθεί στη ΓΣ.

Ο *Κανονισμός Λειτουργίας της ΓΣ*, που περιγράφει τους όρους της διαβούλευσης στη ΓΣ και διευθετεί μια σειρά θεμάτων (π.χ. τη χρονική διάρκεια της ΓΣ, τον τρόπο με τον οποίο κατανέμεται ο λόγος, τη διάρκεια των αγορεύσεων, τη διαδικασία της ψηφοφορίας κ.ά.).

Οι *Κανόνες Διαλόγου* περιλαμβάνουν τους όρους βάσει των οποίων διαβουλεύονται τα μέλη της κοινότητας (στη ΓΣ, αλλά και κατά το δυνατό σε κάθε επικοινωνιακή πρακτική, όπως στα μαθήματα). Πρόκειται για το κρισιμότερο εργαλείο της ΚΔΕ, καθώς δύναται να διασφαλίσει τον αμοιβαίο σεβασμό και την ισοτιμία μεταξύ των συνομιλητών, να κατοχυρώσει τον διαβουλευτικό χαρακτήρα της ΚΔΕ και να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την προώθηση του κοινού αγαθού. Οι συνομιλητές καλούνται να σέβονται απόλυτα τις προαναφερθείσες προϋποθέσεις του διαβουλευτικού δημοκρατικού διαλόγου και ταυτόχρονα ενθαρρύνονται να αιτιολογούν τις προτάσεις τους στη βάση κανονιστικών αρχών.

Το *Βιβλίο Πρακτικών της ΓΣ* συμπληρώνεται ηλεκτρονικά από το Προεδρείο της ΓΣ μετά από κάθε ΓΣ.

Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τη συμβολή της ΚΔΕ στο κοινωνικο-ηθικό κλίμα του 1ου Πρότυπου Λυκείου Θεσσαλονίκης «Μ. Ανδρόνικος».

Μια προκαταρκτική αξιολόγηση της ΚΔΕ

Μεθοδολογία και αξιολογικά εργαλεία

Η ΚΔΕ εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στο 1ο Πρότυπο Λύκειο Θεσσαλονίκης «Μ. Ανδρόνικος» κατά τη σχολική χρονιά 2018-2019. Η λειτουργία της συνεχίστηκε την επόμενη χρονιά μέχρι την άνοιξη του 2020, οπότε και διακόπηκε λόγω της πανδημίας του Covid-19. Η αξιολόγηση της ΚΔΕ που παρουσιάζεται στην ενότητα αυτή είναι προκαταρκτική, με την έννοια ότι η εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων απαιτεί, από τη μία πλευρά, περισσότερο χρόνο και, από την άλλη, την εφαρμογή της σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα σχολείων. Ωστόσο, τα αξιολογικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν αποτυπώνουν μια σαφή αναβάθμιση του κοινωνικο-ηθικού κλίματος εντός της συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας, χωρίς το συμπέρασμα αυτό να μπορεί να γενικευθεί.

Για την αξιολόγηση της ΚΔΕ αξιοποιήθηκαν τρία αξιολογικά εργαλεία:

Το πρώτο εργαλείο είναι ένα δομημένο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με ποσοτικές ερωτήσεις, μέσω των οποίων οι μαθητές/-ήτριες καλούνταν να αξιολογήσουν σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert (1: Διαφωνώ πλήρως έως 5: Συμφωνώ πλήρως) την επίδραση της ΚΔΕ σε διάφορες συνιστώσες του κοινωνικο-ηθικού κλίματος της κοινότητας. Ο συντελεστής Cronbach's Alpha του ερωτηματολογίου είναι 0,834. Το ερωτηματολόγιο ετέθη στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, ο οποίος ανερχόταν σε 166 μαθητές και μαθήτριες κατά το σχολικό έτος 2018-2019.

Το δεύτερο εργαλείο συνίσταται σε ανοιχτού τύπου συνεντεύξεις με τα μέλη των Ομάδων Αρμοδιοτήτων (20 μαθητές/-ήτριες της Α' και Β' Λυκείου⁴), καθώς και με τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων, που διεξήχθησαν προς το τέλος της ίδιας περιόδου.

Το τρίτο εργαλείο είναι η συστηματική παρατήρηση και καταγραφή των παρεμβάσεων-δράσεων που αναλάμβαναν οι Ομάδες Αρμοδιοτήτων, καθώς και των Γενικών Συνελεύσεων⁵: Μέσα από το υλικό της παρατήρησης παραθέτουμε συγκεκριμένα περιστατικά από τη δράση των Ομάδων Αρμοδιοτήτων, καθώς και τις αποφάσεις των ΓΣ που αποτυπώνουν τη συμβολή της ΚΔΕ στο κοινωνικο-ηθικό κλίμα της κοινότητας. Ειδικότερα, από τον Δεκέμβριο του 2018 μέχρι και τον Ιανουάριο του 2020 διεξήχθησαν πέντε ΓΣ, ενώ το ποσοστό των μαθητών/-τριών και των καθηγητών/-τριών που έλαβε τον λόγο άγγιξε κατά μέσο όρο το 30% των συμμετεχόντων/-ουσών. Το ποσοστό αυτό είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικό, δεδομένου ότι οι ΓΣ διαρκούσαν το πολύ μία με μιάμιση σχολική ώρα.

Αποτελέσματα της έρευνας

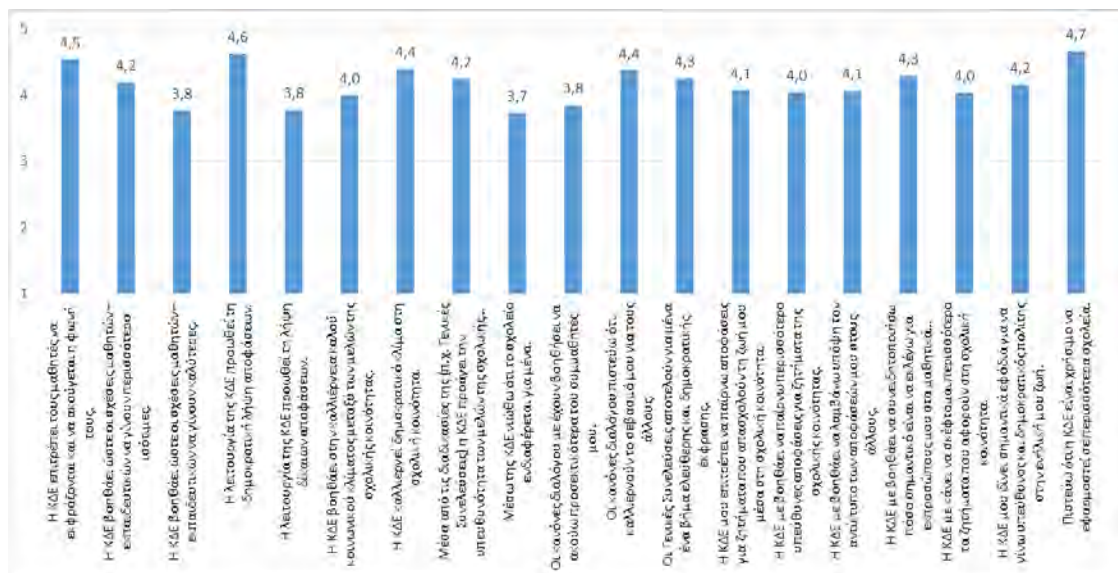
Ιδιαίτερα θετική είναι η αποτίμηση της ΚΔΕ από τους/τις μαθητές/-ήτριες με βάση το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς (Διάγραμμα 1). Ειδικότερα, μπορούμε να εντοπίσουμε τρεις αλληλοτροφοδοτούμενες συνιστώσες του κοινωνικο-ηθικού

⁴ Σημειώνεται ότι, ενώ οι μαθητές/-ήτριες της Γ' Λυκείου συμμετείχαν στις ΓΣ, η συμμετοχή τους στις Ομάδες Αρμοδιοτήτων ήταν περιορισμένη, λόγω του βεβαρημένου προγράμματός τους ενόψει των πανελλαδικών εξετάσεων.

⁵ Δεδομένου ότι ο πρώτος συγγραφέας είναι ο Συντονιστής της ΚΔΕ του σχολείου, υιοθέτησε μια ενεργητική μορφή συμμετοχικής παρατήρησης: ενώ δηλαδή είχε ενεργό ρόλο στις Ομάδες Αρμοδιοτήτων, διατήρησε παράλληλα μια ασφαλή από αυτές απόσταση (Adler & Adler, 1987), ώστε τα ευρήματα της παρατήρησης να μην αλλοιώνονται από συναισθηματικές προτιμήσεις. Ο δεύτερος συγγραφέας είχε τον ρόλο απλού παρατηρητή των ΓΣ.

κλίματος της σχολικής κοινότητας, τις οποίες η ΚΔΕ φαίνεται να επηρεάζει θετικά: τις κοινωνικές σχέσεις, τη δημοκρατική διακυβέρνηση και λειτουργία της σχολικής κοινότητας και την καλλιέργεια ηθικών και δημοκρατικών αρχών.

Διάγραμμα 1: Μέσοι όροι των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές/-ήτριες στο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς



Ως προς την πρώτη συνιστώσα, η ΚΔΕ προάγει την ισοτιμία και βελτιώνει τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/-τριών, βοηθάει τους/τις μαθητές/-ήτριες να λαμβάνουν υπόψη τον αντίκτυπο των αποφάσεών τους στους άλλους, βελτιώνει το κοινωνικό κλίμα της κοινότητας, αποτελεί μια πρώτη ένδειξη ενδιαφέροντος του σχολείου για τους/τις μαθητές/-ήτριες, ενώ μέσω των κανόνων διαλόγου οι μαθητές/-ήτριες ακούν ο ένας τον άλλο προσεκτικότερα.

Ως προς τη δεύτερη συνιστώσα, η ΚΔΕ επιτρέπει να ακούγεται «η φωνή των μαθητών/-τριών», αποτελεί βήμα ελεύθερης και δημοκρατικής έκφρασης, οδηγεί στη συλλογική λήψη αποφάσεων και μάλιστα για ζητήματα που απασχολούν τη σχολική ζωή, ενώ καλλιεργεί δημοκρατικό κλίμα.

Ως προς την τρίτη συνιστώσα, η ΚΔΕ προωθεί τη λήψη δημοκρατικών, υπεύθυνων και ως έναν βαθμό δίκαιων αποφάσεων, καλλιεργεί μέσω των κανόνων διαλόγου τον αμοιβαίο σεβασμό των μελών της, ωθεί τους/τις μαθητές/-ήτριες να σκέφτονται περισσότερο τα ζητήματα που απασχολούν την κοινότητα και, από την άποψη αυτή, το κοινό αγαθό, τους/τις βοηθάει να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της

εκλογής άξιων και ικανών αντιπροσώπων στα μαθητικά συμβούλια⁶ και τους παρέχει εφόδια προκειμένου να γίνουν υπεύθυνοι και δημοκρατικοί πολίτες στο μέλλον. Συνολικά, η αποτίμηση της ΚΔΕ είναι θετική: Το σύνολο σχεδόν των μαθητών/-τριών συμφωνεί ότι η ΚΔΕ είναι χρήσιμο να εφαρμοστεί και σε άλλα σχολεία.

Ιδιαίτερα θετικά αξιολογούν την ΚΔΕ και οι Ομάδες Αρμοδιοτήτων, όπως προκύπτει από τις ανοικτές συνεντεύξεις. Τα μέλη τους φαίνεται να έχουν ενστερνιστεί τους στόχους της, να έχουν πιστέψει και να έχουν επενδύσει στον ρόλο τους. Παράλληλα, αναφέρονται με ενθουσιασμό στη δημοκρατική διακυβέρνηση της κοινότητας και τα οφέλη της. Από τις απαντήσεις τους σταχυολογούμε τις εξής: «για μας ήταν ένα όραμα... μια κοινότητα που βασίζεται στη δικαιοσύνη, τον σεβασμό και το κοινό καλό», «αναπτύξαμε ατομική και κοινωνική υπευθυνότητα», «είναι ο καλύτερος τρόπος να παίρνεις αποφάσεις», «οι κανόνες διαλόγου μάς έμαθαν να συζητάμε», «οι κανόνες διαλόγου μάς έμαθαν να σεβόμαστε τον άλλο», «μάθαμε πώς λειτουργεί η δημοκρατία στην πράξη», «ανταλλάξαμε απόψεις με παιδιά που, χωρίς την ΚΔΕ, ούτε θα μιλούσαμε», «στην αρχή μου φαινόταν αδύνατο αυτό που συνέβη, να νομοθετούμε και να εφαρμόζουμε τους νόμους μας». Δε λείπουν βέβαια και αναφορές στις αδυναμίες και τις προκλήσεις της ΚΔΕ: «κάποιοι/-ες μαθητές/-ήτριες δεν εφαρμόζαν τις αποφάσεις της ΚΔΕ», «ορισμένοι/-ες μαθητές/-ήτριες και εκπαιδευτικοί δεν έδιναν σημασία στον Σχολικό Κανονισμό... δεν ξέρω αν τον διάβασαν και ποτέ», «πολλοί/-ές μαθητές/-ήτριες ψήφιζαν με βάση το συμφέρον τους».

Αλλά και τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων αναφέρονται στα πολλαπλά οφέλη της ΚΔΕ: «Ωφελεί πολύ τα παιδιά, αν και είναι πολύ πιο απαιτητικό το σχολείο να διοικείται με επιχειρήματα και όχι με εντολές», «οι κανόνες διαλόγου διδάσκουν ευγένεια, ενσυναίσθηση και σεβασμό», «οι εισηγήσεις των Ομάδων (Αρμοδιοτήτων) και οι αποφάσεις στη ΓΣ ήταν πολύ καλά θεμελιωμένες», «η ΚΔΕ εκπαιδεύει ενεργούς πολίτες». Χαρακτηριστική είναι η άποψη του διευθυντή: «Με τον καιρό καταλαβαίνω πόσο σημαντική είναι για τα παιδιά... κι εγώ διδάσκομαι για τη δημοκρατία, ενώ και η επικοινωνία στον Σύλλογο (Διδασκόντων) έχει βελτιωθεί». Δε λείπουν, ωστόσο, και κάποιοι σκεπτικιστές, οι οποίοι όμως καταθέτουν τις επιφυλάξεις τους σε μια

⁶ Σε παλαιότερη έρευνα είχαμε δείξει ότι, διαχρονικά, οι μαθητές/-ήτριες δεν ψηφίζουν με αξιοκρατικά κριτήρια τους αντιπροσώπους τους στα μαθητικά συμβούλια (Συκάς, 2017). Ωστόσο, στις δύο εκλογικές αναμετρήσεις για τα πενταμελή μαθητικά συμβούλια που έγιναν στο πλαίσιο της ΚΔΕ (2018-2019 και 2019-2020) τα κριτήρια ψήφου, κατά γενική ομολογία των ίδιων των μαθητών/-τριών, άλλαξαν: Τα κριτήρια ικανότητας (π.χ. ηγετικές δεξιότητες) και αρετής (π.χ. εντιμότητα, σοβαρότητα, σεβασμός) αντικατέστησαν σε έναν βαθμό μη αξιοκρατικά κριτήρια (π.χ. συμπάθεια, φιλικές σχέσεις, δημοφιλία κ.ά.).

προοπτική βελτίωσης της ΚΔΕ: «Σε ορισμένες περιπτώσεις οι μαθητές/-ήτριες δεν ήξεραν τι ψήφιζαν», «η ΚΔΕ χρειάζεται περισσότερη ταχύτητα και αποτελεσματικότητα».

Η σταδιακή αναβάθμιση του κοινωνικο-ηθικού κλίματος της σχολικής κοινότητας πιστοποιείται περαιτέρω και από τις παρεμβάσεις-δράσεις των Ομάδων Αρμοδιοτήτων. Από τη συστηματική παρατήρηση και καταγραφή τους παραθέτουμε παρακάτω ορισμένα ενδεικτικά περιστατικά:

1ο Περιστατικό: Το περιστατικό συνέβη κατά τους πρώτους μήνες λειτουργίας της ΚΔΕ. Μία από τις αρνητικές «ηλεκτρονικές» συνήθειες των εφήβων μαθητών/-τριών είναι τα λεγόμενα «Ανομολόγητα»: Μαθητές/-ήτριες δημιουργούν μια ηλεκτρονική πλατφόρμα, στην οποία συμμαθητές/-ήτριες και φίλοι/-ες που κάνουν εγγραφή σχολιάζουν ανώνυμα πρόσωπα και περιστατικά του σχολείου. Δυστυχώς, τις περισσότερες φορές ο σεξισμός, η χυδαιολογία, η συκοφάντηση, το κουτσομπολιό και η φτηνή κοινωνική κριτική κυριαρχούν στις αναρτήσεις των μαθητών/-τριών. Μέλη της Ομάδας Δικαιοσύνης ενημέρωσαν τον Συντονιστή και μέσω αυτού και τον Διευθυντή για την ύπαρξη ανάλογης «σελίδας» στο σχολείο. Τα μέλη της Ομάδας δε γνώριζαν ποιοι είναι οι διαχειριστές, παρά μόνο ότι προέρχονται από τη Γ' Λυκείου. Το γεγονός θορύβησε τον Σύλλογο. Ο Συντονιστής αφιέρωσε μέρος των μαθημάτων του για να συζητήσει το θέμα στα τμήματα όπου δίδασκε. Παράλληλα, οι Ομάδες Αρμοδιοτήτων κινήθηκαν σε δύο επίπεδα: Πρώτον, η Ομάδα Κοινωνικού Κλίματος έστειλε σε όλα τα μέλη της ΚΔΕ ηλεκτρονικό ενημερωτικό υλικό για το διαδικτυακό «κουτσομπολιό». Δεύτερον, η Ομάδα Δικαιοσύνης προσπάθησε να εντοπίσει τους διαχειριστές της «σελίδας», ώστε, χωρίς να τους αποκαλύψει, να τους πείσει να την «κατεβάσουν» αμέσως. Επιπρόσθετα, κατά την πρωινή προσευχή, ο Διευθυντής ανακοίνωσε ότι το σχολείο είναι ενήμερο και ότι προτίθεται να επικοινωνήσει με τη Δίωξη Ηλεκτρονικού Εγκλήματος. Αποτέλεσμα των παραπάνω ενεργειών ήταν οι διαχειριστές –οι οποίοι τελικά παρέμειναν άγνωστοι– να κατεβάσουν τη «σελίδα».

Η θετική επίδραση της ΚΔΕ στο κοινωνικο-ηθικό κλίμα της κοινότητας αποτυπώνεται στον τρόπο με τον οποίο τα μέλη των Ομάδων Αρμοδιοτήτων διαχειρίστηκαν το γεγονός: Μαθητές/-ήτριες της Γ' Λυκείου, οι οποίοι/-ες λόγω των επικείμενων πανελλαδικών εξετάσεων δεν είχαν ενεργό συμμετοχή στην ΚΔΕ και δεν είχαν εμπεδώσει τους στόχους της, επέπληξαν τα μέλη της Ομάδας Δικαιοσύνης για το γεγονός ότι ανέφεραν την ύπαρξη της σελίδας στους/στις εκπαιδευτικούς.

Επικαλέστηκαν μάλιστα την αλληλεγγύη που πρέπει να διέπει τους μαθητές/-ήτριες «με βάση τις αρχές της ΚΔΕ». Τα μέλη της Ομάδας Δικαιοσύνης αποκρίθηκαν ευθαρσώς ότι ο στόχος της ΚΔΕ δεν είναι να επιτρέπει άδικες (ενδεχομένως και παράνομες) πράξεις στο όνομα της αλληλεγγύης και ότι αλληλεγγύη δε σημαίνει συνηγορία σε άδικες πράξεις. Μάλιστα, προσέθεσαν ότι η επίδειξη αλληλεγγύης στη συγκεκριμένη περίπτωση αποσκοπούσε στο να προστατευτούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/-ήτριες που δέχονταν ύβρεις και συκοφαντίες, και όχι οι διαχειριστές και οι σχολιαστές. Με τη στάση τους αυτή, οι Ομάδες Αρμοδιοτήτων ως θεσμικά όργανα, αλλά και τα μέλη τους ξεχωριστά, συνέβαλαν πολλαπλά στην αναβάθμιση του κοινωνικο-ηθικού κλίματος της σχολικής κοινότητας: Καταρχάς, αντιστάθηκαν στη «συνωμοσία της σιωπής» (που συνήθως αποτελεί ιερό κανόνα σε παρόμοια περιστατικά υπό το πρόσχημα της αλληλεγγύης) και βρήκαν το σθένος να αναφέρουν την ύπαρξη της «σελίδας». Ακολούθως, αιτιολόγησαν εμπειριστατωμένα στη βάση ηθικών αρχών και στο πλαίσιο των κανόνων διαλόγου τη στάση τους, περιφρουρώντας ταυτόχρονα και τους στόχους της ΚΔΕ. Παράλληλα, διέρρηξαν την άτυπη ηλικιακή ιεραρχία που θέλει συχνά τους/τις μικρότερους/-ες μαθητές/-ήτριες να υποκύπτουν στις απαιτήσεις των μεγαλύτερων και συνδύασαν τη στάση τους αυτή με την έμπρακτη στήριξη των μελών της κοινότητας που βάλλονταν άδικα. Το ρίσκο που ανέλαβαν, σε αντίθεση με τη συνήθη πρακτική της σιωπής και της αλληλοκάλυψης, και η στήριξη των θιγόμενων μελών της κοινότητας στη βάση ηθικών αρχών, αποτελεί ένα παράδειγμα επιτυχούς σύζευξης αλληλεγγύης από τη μία πλευρά και άσκησης αυτονομίας από την άλλη. Αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετοί/-ές μαθητές/-ήτριες που σχολιάζονταν αρνητικά στα «Ανομολόγητα» ευχαρίστησαν τα μέλη των Ομάδων Αρμοδιοτήτων για τη στάση τους.

2ο Περιστατικό: Κατά τη σχολική χρονιά 2018-2019, μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων έλαβε άδεια μακράς διάρκειας και αντικαταστάθηκε από άλλον εκπαιδευτικό. Η αντικατάσταση έγινε μετά τα Χριστούγεννα. Ο νέος εκπαιδευτικός δίδασκε πολύ λίγες ώρες την εβδομάδα και, με ευθύνη και του Συντονιστή, δεν πρόλαβε να ενημερωθεί για την ΚΔΕ. Επίσης, δεν είχε παραβρεθεί σε κάποια ΓΣ του σχολείου, ώστε να κατανοήσει τους στόχους και τη λειτουργία της. Μαθητές/-ήτριες τμήματος της Β΄ Λυκείου στο οποίο δίδασκε διαμαρτυρήθηκαν για το γεγονός ότι ο εν λόγω εκπαιδευτικός τους μιλούσε απότομα και με «μάγκινο» ύφος, τους/τις διέκοπτε πριν ολοκληρώσουν μια τοποθέτησή τους και τους/τις ειρωνευόταν ή/και τους/τις απαξίωνε, όταν μια απάντησή τους δεν τον ικανοποιούσε. Το ευαίσθητο αυτό

θέμα τέθηκε στις εβδομαδιαίες συνεδριάσεις του Συντονιστή με τις Ομάδες Αρμοδιοτήτων, παρουσία και του Διευθυντή του σχολείου. Η πρόταση που ψηφίστηκε ήταν τα μέλη των Ομάδων Αρμοδιοτήτων του τμήματος, δηλαδή το πενταμελές του τμήματος, να απευθυνθεί στον εκπαιδευτικό και να του εξηγήσει τους στόχους, τη λειτουργία και τους κανόνες διαλόγου της ΚΔΕ. Ο εκπαιδευτικός δήλωσε έκπληκτος από το εγχείρημα, καθώς και ότι πρώτη φορά άκουγε μαθητές/-ήτριες να του μιλούν με τόση ωριμότητα. Τις επόμενες λίγες εβδομάδες που απέμεναν μέχρι τη λήξη των μαθημάτων η συμπεριφορά του άλλαξε ριζικά και οι σχέσεις βελτιώθηκαν. Το σημαντικό στοιχείο είναι ότι, στη βάση του κοινωνικού-ηθικού κλίματος της ΚΔΕ, διευθετήθηκε με όρους συνεργασίας και συναίνεσης ένα υπαρκτό πρόβλημα κοινωνικής σχέσης εκπαιδευτικών – μαθητών/-τριών, που μετασχημάτισε και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, εντάσσοντάς την τελικά στο υπάρχον κλίμα.

3ο Περιστατικό: Προς το τέλος της σχολικής χρονιάς 2018-2019, μαθητής της Α΄ Λυκείου, επιστρέφοντας στην τάξη του μετά από διάλειμμα, διαπίστωσε ότι η οθόνη του κινητού του, το οποίο είχε κλειστό στην μπροστινή θήκη της τσάντας του, ήταν ραγισμένη. Ο μαθητής απευθύνθηκε στα μέλη της Ομάδας Κοινωνικού Κλίματος της τάξης ζητώντας να αποζημιωθεί. Το θέμα συζητήθηκε στις εβδομαδιαίες συνεδριάσεις του Συντονιστή με τις Ομάδες Αρμοδιοτήτων. Προτάθηκε να αναζητηθούν οι υπεύθυνοι της ζημιάς και, σε περίπτωση που η αναζήτηση απόβαινε άκαρπη, να πραγματοποιηθεί ΓΣ της τάξης με θέμα την αποζημίωση, μέχρι ενός ποσού, του μαθητή από όλους τους/τις μαθητές/-ήτριες της τάξης, για την αγορά καινούριου κινητού. Οι υπεύθυνοι δε βρέθηκαν. Κατά συνέπεια, το πενταμελές συμβούλιο αποφάσισε να συγκληθεί ΓΣ της τάξης. Η ΓΣ διεξήχθη απόντος του μαθητή που υπέστη τη ζημιά, ώστε οι μαθητές/-ήτριες να μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα. Οι κανόνες διαλόγου τηρήθηκαν σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό. Το ιδιαίτερα ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι, μολονότι υπήρξαν λίγες, αλλά σθεναρές αντιρρήσεις, η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών/-τριών (72%) δέχτηκε να αποζημιώσει τον μαθητή. Η απόφαση αυτή αποκτά μεγαλύτερη ακόμη σημασία, αν αναλογιστεί κανείς ότι ο εν λόγω μαθητής είχε έρθει στην Α΄ Λυκείου με μετεγγραφή και επομένως ερχόταν για πρώτη φορά σε επαφή με τους/τις συμμαθητές/-τριές του. Δεδομένου ότι δεν είχε προλάβει να συνάψει ισχυρούς δεσμούς μαζί τους, η απόφαση για αποζημίωση δεν μπορεί να αποδοθεί σε φιλικούς ή συναισθηματικούς δεσμούς. Άλλωστε, η πλειονότητα εξ αυτών που τάχθηκαν υπέρ της αποζημίωσης θεμελίωσαν την απόφασή τους ρητά με βάση τις αρχές της ΚΔΕ και κυρίως την αξία της

αλληλεγγύης. Ειδικότερα, η συζήτηση περιστράφηκε γύρω από τις αρχές της υπευθυνότητας, της δικαιοσύνης και της αμοιβαίας μέριμνας-αλληλεγγύης. Δόθηκε με τον τρόπο αυτό η ευκαιρία στους/στις μαθητές/-ήτριες να συμμετάσχουν σε μια σύντομη διαβούλευση επί ενός υπαρκτού προβλήματος της τάξης, για το οποίο καλούνταν να αποφασίσουν στη βάση ηθικών αρχών. Δυστυχώς, την επόμενη ημέρα της ΓΣ ξεκινούσαν οι ενδοσχολικές εξετάσεις, γεγονός που δεν επέτρεψε στους/στις μαθητές/-ήτριες να υλοποιήσουν την απόφασή τους και να αποζημιώσουν τον συμμαθητή τους. Ωστόσο, η λήψη μιας απόφασης υπαγορευμένης από το κλίμα αλληλεγγύης που είχε αρχίσει να παγιώνεται μπορεί να πιστωθεί στη λειτουργία της ΚΔΕ.

Παρακάτω παραθέτουμε συνοπτικά τις αποφάσεις που ελήφθησαν στις πέντε ΓΣ της ΚΔΕ και αποτελούν μέρος του Σχολικού Κανονισμού.

1η ΓΣ: Πρωινή προσευχή. Αφορμή της 1ης ΓΣ αποτέλεσε η αδυναμία ανεύρεσης εθελοντών για την πρωινή προσευχή, με αποτέλεσμα να καθυστερεί η έναρξη της πρώτης ώρας του σχολικού προγράμματος. Η Διεύθυνση του σχολείου, προκειμένου να αντιμετωπίσει το ζήτημα, αποφάσισε η προσευχή να εκφωνείται με αλφαβητική σειρά από όλους/-ες τους/τις μαθητές/-ήτριες, εκτός αυτών που απαλλάσσονται βάσει νομοθεσίας. Η απόφαση αυτή προκάλεσε την αντίδραση των μαθητών/-τριών, γεγονός που οδήγησε στην 1η ΓΣ. Μετά από μια πετυχημένη διαβούλευση, τα μέλη της ΚΔΕ αποδέχτηκαν κατά πλειοψηφία την εισήγηση των Ομάδων Αρμοδιοτήτων, σύμφωνα με την οποία: *η πρωινή προσευχή εκφωνείται δια βοής από όλους τους/τις μαθητές/-ήτριες και τους/τις εκπαιδευτικούς, εκτός όσων επιθυμούν να απέχουν.*

2η ΓΣ: Καθυστερημένη πρωινή προσέλευση. Η αρχική πρόταση των Ομάδων Αρμοδιοτήτων ήταν ότι μαθητής/-ήτρια που εισέρχεται καθυστερημένα στο μάθημα κατά την πρώτη ώρα, δηλαδή μετά την είσοδο του/της εκπαιδευτικού στην αίθουσα, θα παίρνει απουσία. Η ολομέλεια, υπό την επίδραση της άποψης μαθητών/-τριών της Γ΄ Λυκείου που, ενόψει πανελλαδικών εξετάσεων, απαιτούσαν ελαστικότητα στην αντιμετώπιση της καθυστερημένης προσέλευσης, ψήφισε ότι επαφίεται στην κρίση του διδάσκοντα της πρώτης ώρας αν θα καταλογίσει ή όχι την απουσία. Η απόφαση προκάλεσε την αντίδραση του Συλλόγου Διδασκόντων, με το αιτιολογικό ότι η εκπαιδευτική νομοθεσία δε διασαφηνίζει αν ένας εκπαιδευτικός δύναται να μην καταχωρίζει απουσίες. Η συμβιβαστική πρόταση που τελικά επικράτησε ήταν η εξής: *Μαθητής/ήτρια που κατά την πρώτη διδακτική ώρα εισέρχεται στην τάξη μετά την*

είσοδο του/της εκπαιδευτικού παίρνει απουσία. Ο γονέας/κηδεμόνας του/της μπορεί, με έγγραφη αίτηση, να ζητήσει τη μη προσμέτρηση της απουσίας επισυνάπτοντας αντίστοιχα δικαιολογητικά. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς, ο Σύλλογος Διδασκόντων θα κρίνει εάν θα προσμετρηθεί ή όχι η ως άνω απουσία, κατά τα προβλεπόμενα στη σχετική νομοθεσία.

3η ΓΣ: Εξωτερική εμφάνιση – ένδυση. Μέλημα των Ομάδων Αρμοδιοτήτων κατά τη σύνταξη της εισήγησης ήταν να αποφύγουν τον όρο «προκλητική εμφάνιση», όχι μόνο διότι ενέχει μεγάλες δόσεις υποκειμενικότητας, αλλά διότι η προσπάθεια προσδιορισμού του ήταν πιθανό να ευτελιστεί σε μια ατέρμονη περιπτωσιολογία επιτρεπτών και μη εμφανίσεων. Εξάλλου, επιλήψιμη εμφάνιση μπορεί να μην είναι μόνο η προκλητική, ενώ ο ίδιος ο όρος παραπέμπει σχεδόν αυτομάτως στη γυναικεία εμφάνιση, δίνοντας λαβές για σεξιστική συμπεριφορά. Με αυτά τα δεδομένα, η πρόταση που έλαβε ευρεία πλειοψηφία ήταν η εξής: *Αναγνωρίζεται στους/στις μαθητές/-ήτριες η ελευθερία ένδυσης σύμφωνα με τις ενδυματολογικές προτιμήσεις τους. Παράλληλα, αναγνωρίζεται το σχολείο ως χώρος μάθησης, συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού. Συνεπώς, η εμφάνιση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας θα πρέπει να είναι σύμφωνη με τους εύλογους περιορισμούς που αξιώνει το σχολικό περιβάλλον. Σε ιδιαίτερες περιπτώσεις εμφάνισης, οι οποίες θα κρίνονται ξεχωριστά, μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων θα προβαίνει σε διακριτική σύσταση. Η σύσταση θα γίνεται, κατά προτίμηση, από εκπαιδευτικό του ίδιου φύλου με αυτό του/της μαθητή/-ήτριας προς τον/την οποίο/-α απευθύνεται η σύσταση.*

4η ΓΣ: Παρακολούθηση την ώρα του μαθήματος. Σύμφωνα με την αρχική πρόταση των Ομάδων Αρμοδιοτήτων «έχουμε ευθύνη να συμβάλουμε ατομικά και συλλογικά στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος. Σε κάθε περίπτωση, δεν παρεμποδίζουμε με οποιονδήποτε τρόπο τους/τις καθηγητές/-ήτριες να επιτελέσουν το έργο τους, αλλά και τους/τις συμμαθητές/-ήτριές μας που επιθυμούν να παρακολουθήσουν και να συμμετάσχουν στο μάθημα». Προς έκπληξη της ολομέλειας, ο Διευθυντής υποστήριξε ότι δεν μπορεί να απαγορευθεί σε έναν/μία μαθητή/-ήτρια να μην προσέχει στο μάθημα. Μετά από μια γόνιμη διαβούλευση, πλειοψήφησε η εξής πρόταση: *Έχουμε ευθύνη να συμβάλουμε ατομικά και συλλογικά (ως μέλη της τάξης) στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος. Σε κάθε περίπτωση δεν παρεμποδίζουμε με οποιονδήποτε τρόπο τους/τις καθηγητές/-ήτριες να επιτελέσουν το έργο τους, αλλά και τους/τις συμμαθητές/-ήτριές μας, που επιθυμούν να παρακολουθήσουν και να συμμετάσχουν στο μάθημα. Ο/η μαθητής/-ήτρια έχει δικαίωμα να μην προσέχει στο*

μάθημα, μόνο εφόσον δεν παρεμποδίζει τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις συμμαθητές/-ήτριες.

5η ΓΣ: Αντιγραφή – Λογοκλοπή. Δεδομένου ότι η επιβολή κυρώσεων σε περίπτωση αντιγραφής-λογοκλοπής αποτελεί αρμοδιότητα του Συλλόγου Διδασκόντων, η 5η ΓΣ έλαβε ενημερωτικό χαρακτήρα. Μετά από μια αξιολογή παρουσίαση των Ομάδων Αρμοδιοτήτων, κατά την οποία η αντιγραφή συνδέθηκε με την αδικία, την παρασιτική νοοτροπία, τη διαφθορά και τις επακόλουθες συνέπειες για το κράτος δικαίου και την οικονομία, ακολούθησε μια μακρά και γόνιμη διαβούλευση, στην οποία ένας ασυνήθιστα μεγάλος αριθμός μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών έλαβε τον λόγο. Η ΓΣ κατέληξε στη διατύπωση προτάσεων με στόχο τον περιορισμό του φαινομένου. Αυτές κυμαίνονταν από απλές πρακτικές λύσεις (π.χ. οι εκπαιδευτικοί να στέκονται κατά την επιτήρηση στο πίσω μέρος της αίθουσας) έως την αλλαγή νοοτροπίας (π.χ. η ανοχή στην αντιγραφή είναι ανοχή στην αδικία). Αξίζει να σημειωθεί, πρώτον, ότι η διατύπωση των προτάσεων αυτών από ένα «σώμα» στο οποίο πλειοψηφούν οι μαθητές/-ήτριες είναι κάτι το ασυνήθιστο για την ελληνική πραγματικότητα. Δεύτερον, ότι οι πρώτες ενδείξεις από την εφαρμογή των προτάσεων μαρτυρούν περιορισμό των κρουσμάτων αντιγραφής. Δυστυχώς, η πανδημία του Covid-19 δε μας επέτρεψε να επαληθεύσουμε τη διαπίστωση αυτή.

Συμπεράσματα

Στη μελέτη αυτή παρουσιάστηκε η ΚΔΕ, μια προσπάθεια μετασχηματισμού της σχολικής κοινότητας του 1ου Πρότυπου Λυκείου Θεσσαλονίκης «Μ. Ανδρόνικος» σε μια *οιονεί άμεση και διαβουλευτική δημοκρατία*, και διερευνήθηκε η συμβολή της στο κοινωνικο-ηθικό κλίμα του σχολείου. Αξιοποιώντας τρία ερευνητικά εργαλεία και συγκεκριμένα ένα δομημένο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς των μαθητών/-τριών, συνεντεύξεις ανοιχτού τύπου με τα μέλη των Ομάδων Αρμοδιοτήτων και του Συλλόγου Διδασκόντων και τη συστηματική παρατήρηση των παρεμβάσεων-δράσεων που αναλάμβαναν οι Ομάδες Αρμοδιοτήτων, καθώς και των Γενικών Συνελεύσεων, υποστηρίζουμε ότι η ΚΔΕ επηρεάζει θετικά τρεις αλληλοτροφοδοτούμενες συνιστώσες του κοινωνικο-ηθικού κλίματος: τις κοινωνικές σχέσεις, τη δημοκρατική διακυβέρνηση και λειτουργία της σχολικής κοινότητας και την καλλιέργεια ηθικών και δημοκρατικών αξιών. Ειδικότερα, η ΚΔΕ δημιουργεί σχέσεις ισοτιμίας και αμοιβαίου ενδιαφέροντος

μεταξύ των μελών της, καλλιεργεί την ελεύθερη έκφραση και τη δημοκρατική λήψη αποφάσεων, καθώς και μια σειρά αρετών, όπως ο σεβασμός, η υπευθυνότητα, η συμμετοχή στα κοινά και η προσφορά στην κοινότητα.

Η ανάληψη ορισμένων ευθυνών διακυβέρνησης του σχολείου από τους/τις μαθητές/-ήτριες και η ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών της κοινότητας στη διαμόρφωση και την ψήφιση των συλλογικών κανόνων συμβάλλουν, περαιτέρω, στην καλλιέργεια ενός κλίματος πολιτικής ισότητας, αλληλοϋποστήριξης και αμοιβαιότητας. Οι εκπαιδευτικοί απεκδύονται τον εξουσιαστικό τους ρόλο και δύνανται να αναπτύξουν αυθεντικές σχέσεις συνεργασίας και ενδιαφέροντος με τους/τις μαθητές/-ήτριες. Επιπρόσθετα, ο υπό αυστηρούς κανόνες διεξαγόμενος διάλογος στον οποίο ερείδεται η διαβουλευτική διαδικασία της ΚΔΕ, αναγνωρίζει, από τη μια πλευρά, την εγγενή αξία κάθε μέλους της και αξιώνει τον ίσο σεβασμό και την ίση μεταχείριση καθενός. Από την άλλη, καλεί κάθε μέλος της να γίνει συνδιαμορφωτής των κανόνων και των αξιών της. Ως εκ τούτου, στο κοινωνικο-ηθικό κλίμα της ΚΔΕ συνυφαίνεται η δυνατότητα ανάπτυξης της ηθικής αυτονομίας κάθε μαθητή/-ήτριας με τη δυνατότητα συλλογικής διαμόρφωσης των αξιών της κοινότητας, στην οποία κάθε μέλος συμβάλλει ελεύθερα και δεσμεύεται ατομικά. Με αυτόν τον τρόπο εξισορροπείται η συνοχή της κοινότητας με την αυτονομία των μελών της.

Είναι γεγονός ότι το συγκεντρωτικό, όπως προαναφέρθηκε, εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας δεν ευνοεί υπό τις παρούσες συνθήκες τη διάχυση και την αποτελεσματική εφαρμογή της ΚΔΕ σε μεγάλο αριθμό σχολείων. Ωστόσο, ακόμα και στο απρόσφορο αυτό έδαφος, η ΚΔΕ, εάν υιοθετηθεί ολόψυχα, έστω και σε περιορισμένη κλίμακα, από μαθητές/-ήτριες και εκπαιδευτικούς, όχι μόνο δύναται να συμβάλει αποφασιστικά στη βελτίωση του κοινωνικο-ηθικού κλίματος της σχολικής κοινότητας, αλλά και να προβάλλει την κατάλληλη στιγμή μια σειρά αναγκαίων για την ποιοτική λειτουργία της δημοκρατίας αξιών. Αυτές που θα μπορούσαν οι μαθητές/-ήτριες να επιδιώξουν ως ενήλικοι πολίτες, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τις αγκυλώσεις του κοινωνικο-πολιτικού περιβάλλοντος στο οποίο θα ζήσουν.

Βιβλιογραφία

- Adler, P. & Adler, P. (1987) *Membership roles in field research*, Newbury Park, Sage.
- Anderson, C. S. (1982) The search for school climate: A review of the research, *Review of Educational Research*, 52(3), σ. 368-420.
- Bächtiger, A., Dryzek, J., Mansbridge, J. & Warren, M. (επιμ.) (2018) *The Oxford handbook of deliberative democracy*, Oxford, Oxford University Press.
- Battistich, V. (2008) The child development project: Creating caring school communities, στο Nucci, L. P. & Narvaez, D. (επιμ.) *Handbook of moral education*, New York and London, Routledge, Taylor and Francis Group, σ. 328-351.
- Blasi, A. (1983) Moral cognition and moral action: A theoretical perspective, *Developmental Review*, 3, σ. 178-210.
- Bohman, J. (1998) The coming of age of deliberative democracy, *The Journal of Political Philosophy*, σ. 400-425.
- Bohman, J. & Richardson, H. S. (2009) Liberalism, deliberative democracy and “reasons that all can accept”, *The Journal of Political Philosophy*, 17(3), σ. 253-274.
- Brugman, D., Podolskij, A., Heymans, P., Boom, J., Karabanova, O. & Idobaeva, O. (2003) Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behaviour in adolescents: An intervention study, *International Journal of Behavioral Development*, 27(4), σ. 289-300.
- Cohen, J. (1997) Deliberation and democratic legitimacy, στο Bohman, J. & Rehg, W. (επιμ.) *Deliberative democracy*, Cambridge, Massachusetts, London, England, The MIT Press, σ. 67-92.
- Colby, A. (2014) Fostering the moral and civic development of college students, στο Nucci, L., Narvaez, D. & Krettenauer, T. (επιμ.) *Handbook of moral and character education*, New York, Routledge, Taylor and Francis Group, σ. 368-387.
- Curato, N., Sass, J., Ercan, S. A. & Niemeyer, S. (2020) Deliberative democracy in the age of serial crisis, *International Political Science Review*. DOI: <https://doi.org/10.1177/0192512120941882> (Πρόσβαση 7 Σεπτεμβρίου 2020).
- Dewey, J. (2016) *Δημοκρατία και εκπαίδευση* (μτφρ. Φ. Τερζάκης), Αθήνα, Ηριδανός.
- Dryzek, J. (2000) *Deliberative democracy and beyond*, New York, Oxford University Press.
- Durkheim, E. (1961) *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education*, New York, Free Press.

Esterling, K. M., Fung, A. & Lee, T. (2015) How much disagreement is good for democratic deliberation?, *Political Communication*, 32(4), σ. 529-551.

Estlund, D. & Landmore, H. (2018) The epistemic value of deliberative democracy, στο Bächtiger, A., Dryzek, J., Mansbridge, J. & Warren, M. (επιμ.) *The oxford handbook of deliberative democracy*, Oxford, Oxford University Press, σ. 113-131.

Fishkin, J. S. (2009) *When the people speak: Deliberative democracy and public consultation*, New York, Oxford University Press.

Grazia, V. & Molinari, L. (2020) School climate multidimensionality and measurement: A systematic literature review, *Research Papers in Education*. DOI: 10.1080/02671522.2019.1697735 (Πρόσβαση 21 Νοεμβρίου 2020).

Guerrero, A. B., Gozávez Pérez, V. & Arfelis, A. (2019) Ethical reconstruction of citizenship: A proposal between the intimate self and the public sphere, *Journal of Moral Education*, 48(4), σ. 483-498. DOI:10.1080/03057240.2018.1563880 (Πρόσβαση 2 Ιουλίου 2020).

Habermas, J. (1997) *Η ηθική της επικοινωνίας* (εισ.-μτφρ. Κ. Καβουλάκος), Αθήνα, Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Habermas, J. (2007) *Moral consciousness and communicative action*, Cambridge, Polity Press.

Hart, D. (2005) The development of moral identity, *Nebraska Symposium on Motivation*, 51, σ. 165-196.

Hendriks, C. M. (2009) Deliberative governance in the context of power, *Policy and Society*, 28, σ. 173-184.

Landmore, H. (2012) Why the many are smarter the few and why it matters, *Journal of Public Deliberation*, 8(1). DOI: <http://doi.org/10.16997/jdd.129> (Πρόσβαση 5 Σεπτεμβρίου 2020).

Landmore, H. (2017) Beyond the fact of disagreement? The epistemic turn in deliberative democracy, *Social Epistemology*, 31(3), σ. 277-295.

Kristjánsson, K. (2017) Moral education today: Ascendancy and fragmentation, *Journal of Moral Education*, 46(4), σ. 339-346.

Lafont, C. (2006) Is the ideal of a deliberative democracy coherent?, στο Besson, S. & Martí, J. L. (επιμ.) *Deliberative democracy and its discontents*, Aldershot, Ashgate, σ. 3-26.

Lapsley, D. (2016) Moral self-identity and the social-cognitive theory of virtue, στο Annas, J., Narvaez, D. & Snow, N. E. (επιμ.) *Developing virtues: Integrating perspectives*, New York, Oxford University Press, σ. 34-68.

- Lapsley, D. K. & Narvaez, D. (2006) Character education, στο Renninger, A., Siegel, I., Damon, W. & Lerner, R. (επιμ.) *Handbook of child psychology*, Τόμος IV, New York, Willey, σ. 248-296.
- Mansbridge, J., Bohman, J., Chambers, S., Estlund, D., Follesdal, A., Fung, A. & Marti, J.-L. (2010) The place of self-interest and the role of power in deliberation democracy, *The Journal of Political Philosophy*, 18(1), σ. 64-100.
- Narvaez, D. (2008) Integrative ethical education, στο Killen, M. & Smetana, J. G. (επιμ.) *Handbook of moral development*, Mahwah, New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Associates, σ. 704-734.
- Noddings, N. (2002) *Educating moral people: A caring alternative to character education*, New York and London, Teachers College Press.
- Nucci, L. (2001) *Education in the moral domain*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Nucci, L. (2017) Character: A multifaceted developmental system, *Journal of Character Education*, 13(1), σ. 1-16.
- Oser, F. K., Althof, W. & Higgins-D' Alessandro, A. (2008) The just community approach to moral education: System change or individual change?, *Journal of Moral Education*, σ. 395-415.
- Παιονίδης, Φ. (1998) Διαβουλευτική δημοκρατία και ελευθερία της έκφρασης, *Επιστήμη και Κοινωνία*, 1, σ. 29-56.
- Παιονίδης, Φ. (2018) *Η δημοκρατία ως λαϊκή κυριαρχία* (μτφρ. Α. Φριλίνγκος), Αθήνα, Gutenberg.
- Piaget, J. (2000) *Περί παιδαγωγικής* (μτφρ. Μ. Αβαριτσιώτη), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Power, F. C. (2002) Building democratic community: A radical approach to moral education, στο Damon, W. (επιμ.) *Bringing a new era in character education*, Stanford, CA, Hoover Press, σ. 129-148.
- Power, F. C. & Higgins - D' Alessandro, A. (2008) The just community approach to moral education and the moral atmosphere of the school, στο Nucci, L. & Narvaez, D. (επιμ.) *Handbook of moral and character education*, New York and London, Routledge Taylor and Francis Group, σ. 230-247.
- Power, F. C. & Scott, S. E. (2014) School democratic citizenship: Responsible life in a free society, *School Psychology International*, 35(1), σ. 50-66.
- Rawls, J. (1997) The idea of public reason, στο Bohman, J. & William, R. (επιμ.) *Deliberative democracy*, Cambridge, The MIT Press, σ 93-130.

Ryan, K. & Bohlin, K. E. (1998) *Building moral character in schools*, San Fransisco, Jossey-Blass.

Σακελλαρίου, Μ. (2010) Αναλυτικά προγράμματα και ηθική εκπαίδευση: Μια μετανεωτερική πρόκληση, στο Σακελλαρίου, Μ., Ζεμπύλας, Μ. & Πέτρου, Α. (επιμ.) *Ηθική και εκπαίδευση: Διλήμματα και προοπτικές*, Αθήνα, Κριτική, σ. 329-360.

Συκάς, Θ. (2017) Ηθική αυτονομία και αναγκαιότητα: Για μια σύγχρονη ηθική εκπαίδευση, *ΕΡΚΥΝΑ: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 12, σ. 18-33.

Συκάς, Θ. (2019) Το εργαστήρι ηθικής ανάπτυξης του 1ου Πειραματικού Λυκείου Θεσσαλονίκης «Μ. Ανδρόνικος»: Παρουσίαση, εφαρμογή, αξιολόγηση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 19, σ. 232-239.

Συκάς, Θ. (2020) Η ηθική ανάπτυξη στο Πρόγραμμα Σπουδών: Συμπεράσματα από τη διετή εφαρμογή μιας ολιστικής εκπαιδευτικής πρότασης για την ηθική ανάπτυξη, *ΕΡΚΥΝΑ: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 17, σ. 56-66.

Συνήγορος του Πολίτη (2017) *Διερεύνηση της γνώμης μαθητών/μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων*. Διαθέσιμο στο <https://www.synigoros.gr/resources/20170915-stoixeia-symperasmata-erevnasmk.pdf> (Πρόσβαση 21 Ιουλίου 2020).

Smetana, J. G. & Turiel, E. (2003) Moral development during adolescence, στο Admas, G. R. & Berzonsky, M. D. (επιμ.) *Blackwell handbook of adolescence*, Malden, MA, Blackwell Publishing, σ. 247-268.

Snarey, J. & Samuelson, P. (2008) Moral education in the cognitive development tradition: Lawrence Kohlberg's revolutionary ideas, στο Nucci, L. & Narvaez, D. (επιμ.) *Handbook of moral and character education*, New York and London, Routledge Taylor and Francis Group, σ. 53-79.

Solomon, D., Battistich, V., Dong-Il, K. & Watson, M. (1996) Teacher practices associated with students' sense of the classroom as a community, *Social Psychology of Education*, 1, σ. 235-267.

Sprod, T. (2001) *Philosophical discussion in moral education*, New York, Routledge.

Sukma, D., Ananda, A., Nurhizrah, G. & Daharnis, D. (2019) Just community approach to character education: School change or student change?, *The International Journal of Counseling and Education*, 4(1), σ. 15-22.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013) A review of school climate research, *Review of Educational Research*, 83(3), σ. 357-385.

Veugelers, W. (2011) A humanist perspective on moral development and citizenship education, στο Veugelers, W. (επιμ.) *Education and humanism: Linking autonomy and humanity*, Rotterdam, Sense, σ. 9-35.

Veugelers, W. (2019) Education for democratic intercultural citizenship (EDIC), στο Veugelers, W. (επιμ.) *Education for democratic intercultural citizenship*, Leiden, Brill NV, σ. 1-13.

Veugelers, W. & De Groot, I. (2019) Theory and practice of citizenship education, στο Veugelers, W. (επιμ.) *Education for democratic intercultural citizenship*, Leiden, Brill NV, σ. 14-41.

Walton, D. (2006) *Fundamentals of critical argumentation*, Cambridge, Cambridge University Press.

Westwood, S. J. (2015) The role of persuasion in deliberative opinion change, *Political Communication*, 32(4), σ. 509-528.

Διδασκαλία – Διαφοροποίηση – Συμπερίληψη: Μία διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο γυμνάσιο

Κωνσταντίνα Καλαούζη

ΣΕΕ ΠΕ02 – Φιλολόγων, 2ου ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου
kalaouzi@hotmail.com, kalaouzi@sch.gr

Περίληψη

Στην εργασία παρουσιάζεται μία αναλυτική πρόταση διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας που θεμελιώνεται στις αρχές του εποικοδομητισμού (Vygotsky, 1978) και της ανακαλυπτικής μάθησης (Bruner, 1960). Στόχος είναι να διευκολυνθούν μαθητές/-ήτριες διαφορετικής μαθησιακής ετοιμότητας, ώστε να ενταχθούν ομαλά στη μαθησιακή διαδικασία και να κατακτήσουν τις βασικές – πυρηνικές γνώσεις της διδαχθείσας ενότητας. Η προσέγγιση στηρίζεται στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης, και στοχεύει στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών, των ιδιαιτεροτήτων και των αναγκών των μαθητών/-τριών σε επίπεδο γνωσιολογικό, δεξιοτήτων, πολιτισμικό και κοινωνικο-συναισθηματικό. Η αναγνώριση των στοιχείων αυτών και η παραδοχή ότι δεν έχουν όλοι/-ες οι μαθητές/-ήτριες την ίδια ετοιμότητα να μάθουν, αλλά μπορούν να κατανοήσουν με την προϋπόθεση ότι η γνώση τούς προσφέρεται με τρόπους που ταιριάζουν στο μαθησιακό τους προφίλ, οδηγεί στον σχεδιασμό της διδασκαλίας μέσω της επιλογής διάφορων δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται σε διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας.

Λέξεις-κλειδιά: Ιστορία, διαφοροποίηση διδασκαλίας, εποικοδομητισμός, ανακαλυπτική μάθηση

Abstract

This paper presents a detailed teaching proposal based on a history lesson which is designed according to the principles of constructivism (Vygotsky, 1978) and exploratory learning (Bruner, 1960). The aim is to facilitate students of different learning readiness levels, in order to fit smoothly in the learning process and acquire the basic - core knowledge of the taught unit. The approach is based on the principles of differentiated teaching and learning, and aims to identify the characteristics, particularities and needs of students who belong to many different learning levels. Acknowledging the fact that not all students have the same readiness to learn, but they can understand, provided that knowledge is offered in ways that fit their

learning profile, leads to lesson planning through the choice of activities that respond to different levels of difficulty.

Keywords: History, differentiation of teaching, constructivism, exploratory learning

Εισαγωγή

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας κατά την κοινωνική και κριτική παιδαγωγική στοχεύει στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων για κάθε παιδί και στην παρώθησή τους να μάθουν τον τρόπο να μαθαίνουν. Αυταπόδεικτα, η διαφοροποίηση αποδέχεται τη διαφορετικότητα του/της κάθε μαθητή/-ήτριας, διαφορετικότητα όχι απαραίτητως νοούμενη ως ένα εξωτερικό πολιτιστικό, θρησκευτικό, κοινωνικό χαρακτηριστικό, αλλά ως ενδογενές γνώρισμα του κάθε ατόμου. Με την έννοια αυτή, η διαφοροποίηση συνιστά ένα στήριγμα της δημοκρατικής εκπαίδευσης, καθώς σέβεται τις ανάγκες των μαθητών/-τριών, αναγνωρίζει τη διαφορά στον τρόπο που μαθαίνουν, αλλά και τις διαφορετικές τους ανάγκες.

Δεν είναι τυχαίο ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας έχει ολοένα και περισσότερους οπαδούς (Κανελλοπούλου & Δάρρα, 2019· Smale-Jacobse κ.ά., 2019· Koutselini, 2008· Johnsen, 2003· Hall, 2002· Tomlinson, 2001, 2003) και έχει ενσωματωθεί ως αποτελεσματική μεθοδολογική προσέγγιση σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα (Ηνωμένο Βασίλειο, Κύπρος, Καναδάς, Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής κ.α.). Μάλιστα, η πραγματικότητα των έντονα διαφοροποιημένων πολυπολιτισμικών τάξεων, η φιλοσοφία της συμπερίληψης στη γενική τάξη μαθητών/-τριών με ποικίλες μαθησιακές δυσκολίες, σε συνδυασμό με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και τις συνεχείς κοινωνικοοικονομικές αλλαγές των συστημάτων παγκοσμίως, υπαγορεύει την ανάγκη για διερεύνηση αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών, όπως η διαφοροποίηση, οι οποίες μπορούν να στηρίξουν την ολόπλευρη ανάπτυξη του/της κάθε μαθητή/-ήτριας, προκειμένου να οδηγηθεί στη σχολική και προσωπική επιτυχία.

Είναι αναμφισβήτητο ότι οι σύγχρονες τάξεις απαρτίζονται από παιδιά πολλών διαφορετικών επιπέδων, με πολλές εσωτερικές και εξωτερικές διαφορές. Ωστόσο, τα Προγράμματα Σπουδών όλων των μαθημάτων, τουλάχιστον στο ελληνικό σχολείο, περιγράφουν τις στοχεύσεις, που πολλές φορές είναι αρκετά πολύπλοκες και απαιτητικές, αδιαφοροποίητα, σαν να απευθύνονται σε ένα ιδανικό,

ομοιογενές μαθησιακά κοινό. Το ίδιο συμβαίνει και με τη διαχείριση της διδακτέας ύλης από τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/-ες υιοθετούν ως επί το πλείστον τη μέθοδο της εισήγησης / από καθέδρας διδασκαλίας, ώστε να ολοκληρώσουν τα διδακτέα μέσα στο ασφυκτικό σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα. Η γνώση, με άλλα λόγια, νοείται ως κάτι εύκολα μεταφερόμενο ή απλώς μεταβιβάσιμο στον «ομοιογενή και αδιαφοροποίητο μαθητικό πληθυσμό» (Koutselini & Persianis, 2000).

Τα αποτελέσματα αυτής της τακτικής είναι από όλους ορατά. Σχολική αποτυχία, σχολική διαρροή, κοινωνική περιθωριοποίηση, απουσία ικανοποίησης τόσο των διδασκόμενων όσο και των διδασκόντων. Δεν μπορούμε, επίσης, να παραβλέψουμε ότι η αυτοακύρωση, που ακολουθεί τη συνεχή σχολική αποτυχία, οδηγεί σε αυξημένα προβλήματα συμπεριφοράς και παραβατικότητας, τα οποία ως φαινόμενα παρατηρούνται με ολοένα και μεγαλύτερη συχνότητα στο δημόσιο σχολείο.

Αυτό που στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ενδεχομένως παραβλέπεται είναι ακριβώς η αλήθεια σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/-ήτριες δεν έχουν το ίδιο επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας, δεν έχουν τις ίδιες ανάγκες ούτε τις ίδιες προσδοκίες από το σχολικό περιβάλλον. Επίσης, δε μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο ούτε φέρουν την ίδια αντιληπτική ικανότητα, δεν κατανοούν με τους ίδιους κώδικες και δε μαθαίνουν με τον ίδιο ρυθμό. Οι παραπάνω παραδοχές μπορούν να μεταφραστούν σε εκπαιδευτική ανισότητα (Πυργιωτάκης, 1997, 2000), η οποία με τη σειρά της αναπαράγει και πάλι την κοινωνική ανισότητα.

Αντίθετα με τα παραπάνω, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, θεμελιωμένη σε σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και μεθοδολογικές πρακτικές, λαμβάνει σοβαρά υπόψη την ετοιμότητα, τα κίνητρα, τη μεταγνώση, τον τρόπο μάθησης, τις διαδικασίες εποικοδόμησης της γνώσης (Κουτσελίνη, 2010). Η διαφοροποίηση θεμελιώνεται, επίσης, στην έννοια των κινήτρων και της πρόκλησης ενδιαφέροντος στη μάθηση. Υποβοηθώντας τους/τις μαθητές/-ήτριες να ανακαλύπτουν και να καλλιεργούν τις κλίσεις τους, αυξάνονται η παραγωγικότητα και η δέσμευσή τους στη μαθησιακή διαδικασία, πράγμα που αποτελεί θεμέλιο για την αυτονόμηση του/της κάθε μαθητή/-ήτριας.

Θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποίησης

Πρωταρχικό στοιχείο για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί η αναγνώριση, εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού, της μαθησιακής ετοιμότητας του/της κάθε μαθητή/-ήτριας. Ο/Η εκπαιδευτικός, λοιπόν, αποτελεί τον βασικό μοχλό για την επιτυχία της διαφοροποίησης (Βαλιαντή, 2010· Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008), καθώς είναι αυτός/-ή που θα πρέπει να βρει τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές/-ήτριες με διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας, διαφορετικά ενδιαφέροντα, διαφορετικό μαθησιακό προφίλ (Tomlinson, 2003), διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο και διαφορετικά ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά μπορούν να οικοδομήσουν τη νέα γνώση (Koutselini & Valiandes, 2009· Koutselini, 2008).

Αυτό σημαίνει ότι η διδακτική πράξη μπορεί να αποκτήσει νόημα για τον/τη μαθητή/-ήτρια, όταν συνδεθεί με τις ανάγκες και τις εμπειρίες του/της, όταν αγγίζει τα ενδιαφέροντά του/της και έχει αναλογία με το επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων του/της, ώστε να ενεργοποιήσει τους νοητικούς και μαθησιακούς μηχανισμούς και στρατηγικές του/της. Η μάθηση, βέβαια, επηρεάζεται και από παράγοντες εκτός σχολικής τάξης, όπως από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας (Apple, 1991, 1993· Reyes & Stanic, 1988), προσδίδοντας στο σχολείο και στη διδασκαλία τον άχαρο και δύσκολο αντισταθμιστικό ρόλο και την υποχρέωση για απόδοση ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν είναι μια δεδομένη συνταγή προς υλοποίηση (Tomlinson, 2001), αλλά ένας καινοτόμος τρόπος για τη διδασκαλία και τη μάθηση, όπου ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως ο βασικός «ενορχηστρωτής» και με την έννοια αυτή θα πρέπει να προγραμματίζει και να σχεδιάσει την πορεία της, αφού πρώτα προσμετρήσει όλες τις πληροφορίες που αφορούν τους/τις μαθητές/-ήτριες του (Hall, 2002). Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως συνεργάτες και υποστηρικτές της μαθησιακής διαδικασίας ενθαρρύνοντας και προωθώντας την ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων αυτόνομης μάθησης των μαθητών/-τριών (Κουτσελίνη, 2001). Παράλληλα, παρέχουν ποικίλες, αλληλένδετες, καλά προγραμματισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, καθοδηγούμενες από τη μοναδικότητα του/της κάθε μαθητή/-ήτριας (Willis & Mann, 2000).

Η τεχνική της διαφοροποίησης στηρίζεται στην αναδόμηση και προσαρμογή ενός ή περισσότερων στοιχείων του γνωστικού αντικειμένου (σκοπών και στόχων,

περιεχομένου, πορείας, αποτελεσμάτων και αξιολόγησης) με βάση ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά του/της μαθητή/-ήτριας (ετοιμότητα με βάση τις πυρηνικές γνώσεις, ενδιαφέροντα, τρόπους μάθησης, είδη νοημοσύνης). Ενθαρρύνει την κριτική σκέψη δίνοντας την ευκαιρία στους/στις μαθητές/-ήτριες να αποδείξουν τι έχουν μάθει (προϊόν) μέσα σε ένα περιβάλλον άνετο και ευχάριστο, έτσι ώστε περισσότεροι/-ες μαθητές/-ήτριες, συμπεριλαμβανομένων αυτών με μαθησιακές δυσκολίες, να μπορέσουν να επιτύχουν υψηλά ακαδημαϊκά επίπεδα (Lewis & Batts, 2005, Smutny, 2003). Με βάση τα παραπάνω, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι αποτελεσματική διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι αυτή η οποία μέσα από την αξιοποίηση διαφόρων μεθόδων, μέσων και υλικών κατορθώνει να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών/-τριών μεγιστοποιώντας τις ευκαιρίες τους για μάθηση.

Πρακτικές εφαρμογής αποτελεσματικής διαφοροποίησης της διδασκαλίας και τα προβλήματα του μαθήματος της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η ενότητα που παρουσιάζεται στη συνέχεια αφορά το κεφάλαιο της Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου «Έριδες για το ζήτημα των Εικόνων» και χρησιμοποιεί διαβαθμισμένα φύλλα δραστηριοτήτων που καλύπτουν την επίτευξη του ίδιου στόχου με διαφορετικού επιπέδου εργασίες που στοχεύουν στην κατανόηση, εμπάθυνση και μετασχηματισμό της νέας γνώσης. Η διδασκαλία χρησιμοποιεί έναν συνδυασμό σύντομων ιστορικών βίντεο, δημιουργία χρονογραμμής, αναζήτηση κύριων όρων σε ηλεκτρονικά λεξικά, μελέτη και παρατήρηση ποικιλίας πηγών, εικόνων και αναπαραστάσεων, αλλά και αυτοσχέδια θεατρικά δρώμενα και ζωγραφικές δημιουργίες. Οι εργασίες που ανατίθενται είναι επιπεδοποιημένες ως προς τη δυσκολία και χρησιμοποιούνται με τέτοιον τρόπο, ώστε να διασφαλίσουν αφενός την ανταπόκριση μαθητών/-τριών με χαμηλές επιδόσεις και μαθησιακές δυσκολίες, πιστοποιώντας την κατάκτηση των πυρηνικών γνώσεων, αλλά και παρέχοντας πιο απαιτητικές ασκήσεις για μαθητές/-ήτριες που παρουσιάζουν υψηλότερο μαθησιακό επίπεδο. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται ο στόχος της ουσιαστικής συμπερίληψης όλων των μαθητών/-τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, προωθώντας την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και αξιοποιώντας στην πράξη τις αρχές της πολλαπλής νοημοσύνης.

Η επικέντρωση στο μάθημα της Ιστορίας έγινε λόγω της αναγνώρισης των ιδιαίτερων προβλημάτων που προκύπτουν από τη διδασκαλία της. Το πρόβλημα για το συγκεκριμένο μάθημα είναι πρόβλημα σοβαρής αναντιστοιχίας των στόχων

του Προγράμματος Σπουδών (στο εξής ΠΣ) με τα διδακτικά εγχειρίδια που το συνοδεύουν, αλλά και με τη διδακτική μεθοδολογία που επιλέγεται από το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ως επί το πλείστον, η διδασκαλία του γίνεται με μεθόδους παραδοσιακές (μετωπική διδασκαλία) που δεν προωθούν την κριτική σκέψη και την έρευνα, αλλά περιορίζονται στην αποστήθιση των πληροφοριών και την ατομική εξέταση του/της κάθε μαθητή/-ήτριας. Όλα τα παραπάνω στοιχεία συντελούν στη θεώρηση της Ιστορίας ως μίας συλλογής γεγονότων, ονομάτων, ημερομηνιών και επεισοδίων, τα οποία ο/η μαθητής/-ήτρια καλείται να απομνημονεύσει και όχι να συνδυάσει, να μελετήσει και να εξετάσει κριτικά.

Εξάλλου, όπως αναφέρθηκε ήδη, σημαντικό είναι και το πρόβλημα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (στο εξής ΑΠΣ Ιστορίας), αλλά και το παράδοξο που έχει προκύψει με την έκδοση των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (στο εξής ΔΕΠΠΣ) και τα ΑΠΣ του 2003 (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003, σ. 184-230) ακολουθήθηκε από ένα νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση (Α΄ Γυμνασίου έως και Α΄ Λυκείου/ ΙΕΠ, 2018), το οποίο λειτουργεί ανανεωτικά στη διδακτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, «ο τύπος Προγράμματος Σπουδών που υιοθετείται, χωρίς να παραβλέπει τη γνώση περιεχομένου, εστιάζει στη διαδικασία της μάθησης, επιδιώκει την καλλιέργεια γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων, αφήνει στον/στην εκπαιδευτικό περιθώρια επιλογής, προσαρμογής και αναμόρφωσης, ανάλογα με το περιβάλλον της σχολικής τάξης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/-τριών του, ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και προκρίνει ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης τόσο του εκπαιδευτικού έργου όσο και των μαθητών και των μαθητριών» (ΙΕΠ, ΠΣ Ιστορίας, 2018, σ. 3). Το παράδοξο που προκύπτει είναι ότι το νέας πνοής ΠΣ δε συνοδεύεται με αντίστοιχα ανανεωμένα εγχειρίδια διδασκαλίας και την απαραίτητη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η ενημέρωση που απευθύνθηκε στους/στις εκπαιδευτικούς στηρίχτηκε στις «Συμπληρωματικές Οδηγίες Διδασκαλίας» (ΥΠΠΑΙΘ, Οκτώβριος 2019), οι οποίες λειτουργούν ως ένα «μεταβατικό στάδιο», το οποίο δε βρίσκει καμία αντιστοίχιση στη διδακτική πράξη.

Η σχολική πραγματικότητα, λοιπόν, ενώ στηρίζεται σε ΠΣ ανανεωμένα, στην πραγματικότητα ομφαλοσκοπεί αναπαράγοντας διδακτικές πρακτικές που στοχεύουν στην αναπαραγωγή γεγονότων, χωρίς να ζητούν από τους/τις μαθητές/-

ήτριες να συσχετίσουν τα ιστορικά δεδομένα (Barton & Levstik, 1996). Εξακολουθεί, λοιπόν, να παρατηρείται μια δυσκολία κατανόησης της συνέχειας και της αλληλουχίας της Ιστορίας, η οποία στο μυαλό των μαθητών/-τριών αναπαρίσταται ως παράθεση αποκομμένων μεταξύ τους ιστορικών περιόδων.

Οι προϋποθέσεις, ώστε να οργανωθεί μία διδασκαλία με βάση τις αρχές της διαφοροποίησης, είναι καταρχάς η παραδοχή ότι η μόνιμη γνώση είναι γνώση που έχει σταδιακά οικοδομηθεί και γι' αυτό έχει κωδικοποιηθεί στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, η μνήμη θα πρέπει να κατοχυρώσει τις λεγόμενες «πυρηνικές γνώσεις», αφού πρώτα επιβεβαιωθεί ότι οι μαθητές/-ήτριες κατέχουν τις απαραίτητες προαπαιτούμενες γνώσεις. Ο συνδυασμός των προαπαιτούμενων γνώσεων με τη νέα γνώση μέσω ποικίλων μεθόδων βοηθά ώστε οι διδασκόμενοι/-ες να οργανώσουν γνωστικά σχήματα, τα οποία τους/τις βοηθούν στη βαθύτερη κατανόηση και εμπέδωση. Τα βήματα, λοιπόν, για να προχωρήσει κανείς σε μία πρακτική εφαρμογή αποτελεσματικής διαφοροποίησης είναι κατά πρώτο λόγο η προετοιμασία του/της εκπαιδευτικού, ο/η οποίος/-α θα πρέπει οπωσδήποτε να επιλέξει και να επισημάνει τις βασικές – πυρηνικές γνώσεις που θα πρέπει στο τέλος του μαθήματος όλοι/-ες οι μαθητές/-ήτριες να κατακτήσουν, αλλά και να φροντίσει να προετοιμάσει ασκήσεις με τις προαπαιτούμενες γνώσεις που είναι απαραίτητες, ώστε ο/η μαθητής/-ήτρια να δεχτεί τη νέα γνώση. Το επόμενο βήμα αφορά την υποστήριξη των μαθητών/-τριών με σκοπό να κωδικοποιήσουν και να συσχετίσουν τις νέες έννοιες, ενώ στη συνέχεια την υποστήριξή τους, ώστε να επισημαίνουν τι γνωρίζουν και τι όχι και τι χρειάζεται να μάθουν, με άλλα λόγια να αποκτήσουν μεταγνωστικές δεξιότητες. Επιπλέον, είναι απαραίτητη η επανάληψη συσχέτισης – συντήρησης με ποικίλες ασκήσεις, η υιοθέτηση της ενεργητικής συμμετοχής του/της κάθε μαθητή/-ήτριας και όχι ο περιορισμός στη συνηθισμένη ακρόαση και υπενθύμιση, κάτι που σημαίνει ότι περιορίζεται δραστικά ο (μονό)λογος του/της εκπαιδευτικού και ενισχύονται η εργασία και συνεργασία των μαθητών/τριών.

Με βάση τα παραπάνω βήματα, θα περιγραφεί μία ενδεικτική πορεία διδασκαλίας για την ενότητα που προαναφέρθηκε, η οποία έχει σχεδιαστεί και εφαρμοστεί σε μία τάξη μεικτής ετοιμότητας. Η τάξη, λοιπόν, περιλάμβανε 23 μαθητές/-ήτριες, οι οποίοι/-ες ανήκαν σε διαφορετικά γνωστικά επίπεδα. Συγκεκριμένα, αποτελούνταν από μαθητές/-ήτριες με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών (με βασική τη δυσλεξία – 2 παιδιά), παιδιά που μάθαιναν από το

δημοτικό την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, παρουσίαζαν, ωστόσο, σημαντικά κενά και δυσκολίες (2 παιδιά), αλλά και μαθητές/-ήτριες με μέσο (9 παιδιά), καλό (7 παιδιά) και υψηλό (3 παιδιά) επίπεδο ετοιμότητας. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η διαπίστωση του επιπέδου έγινε στην αρχή της χρονιάς μέσω της αξιοποίησης διαγνωστικών δοκιμασιών που αφορούσαν ποικίλες πλευρές των γλωσσικών μαθημάτων, αλλά και ειδικότερα της Ιστορίας. Η διδασκαλία συνοδευόταν από φύλλα εργασίας, τα οποία στόχευαν αφενός να διασφαλίσουν την πρόσκτηση της πυρηνικής γνώσης που προέκυπτε από τους στόχους που είχαν τεθεί και οι οποίοι βασίζονταν στο ΠΣ του μαθήματος, αφετέρου να παράσχουν ευκαιρίες αξιοποίησης και διεύρυνσης πολλαπλών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών, ώστε να παρακινηθούν όλοι/-ες ανεξαιρέτως να συμμετάσχουν ενεργά στο μάθημα με ποικίλες εργασίες.

Διδακτικό παράδειγμα: Ιστορία Β΄ Γυμνασίου: «Έριδες για το ζήτημα των εικόνων»

Οι στόχοι που τίθενται στο ΠΣ για τη συγκεκριμένη ενότητα είναι τρεις: α) οι μαθητές/-ήτριες να ανακαλύψουν τις θρησκευτικές αντιλήψεις εικονολατρών και εικονομάχων σχετικά με την απεικόνιση του θείου, β) να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της Εικονομαχίας, όχι μόνο ως θρησκευτικής – θεολογικής σύγκρουσης, αλλά και σε συνάρτηση με πολιτικούς, στρατιωτικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες και, τέλος γ) να εξηγήσουν την πίστη των ανθρώπων σε δεισιδαιμονίες και να αξιολογήσουν τις συμπεριφορές στις οποίες αυτές είναι δυνατόν να οδηγήσουν.

Οι τρεις στόχοι, όπως είναι αντιληπτό, δεν είναι ίδιοι ως προς τον βαθμό δυσκολίας. Ο πρώτος αφορά τη δεξιότητα της κατανόησης και της αναπαραγωγής, ο δεύτερος συσχετίζει την κατανόηση με την ερμηνεία, θέτοντας, επομένως, ένα πιο σύνθετο ζητούμενο, ενώ ο τελευταίος επιστρατεύει τον κριτικό στοχασμό και μεταφέρει την ιστορική γνώση στο σήμερα, πράγμα που σημαίνει πως οι μαθητές/-ήτριες θα πρέπει να έχουν παγιώσει τις ιστορικές γνώσεις και να τις μετασχηματίσουν, αλλά και να στοχαστούν πάνω σε αυτές.

Για την προσέγγιση των ζητημάτων που θέτει το κεφάλαιο, το πρώτο πράγμα που χρειάζεται να ληφθεί υπόψη είναι το διαφορετικό επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών/-τριών. Ενδιαφέρει να κατανοήσουν τους βασικούς ιστορικούς όρους που εμφανίζονται και να τους συσχετίσουν με τον χρόνο, τον τόπο,

τους ανθρώπους μέσα από διαδικασίες έρευνας και συνεργασίας.

Πορεία διδασκαλίας

- **A1.** Η τάξη θα πρέπει να είναι προετοιμασμένη ως προς τη νέα γνώση που θα λάβει, γι' αυτό ως αρχική δραστηριότητα προτείνεται στην ολομέλεια μία σειρά επιλογών που περιλαμβάνουν την παρουσίαση ενός σύντομου βίντεο για τις έριδες που αφορούσαν τη λατρεία των εικόνων (Βλιώρας, 2007), αλλά και την προβολή στον βιντεοπροβολέα της τάξης ποικίλων θρησκευτικών εικόνων με θέμα την Εικονομαχία και την Εικονολατρία, οι οποίες προσφέρονται για προσεκτική παρατήρηση και σχολιασμό. Η εισαγωγή έχει στόχο να τονώσει την περιέργεια των μαθητών/-τριών για τη νέα γνώση που θα λάβουν, αλλά και να τους/τις ωθήσει στην προσεκτική παρατήρηση και συζήτηση των θεμάτων που παρουσιάζουν οι άμεσες πηγές για το θέμα που εξετάζεται.

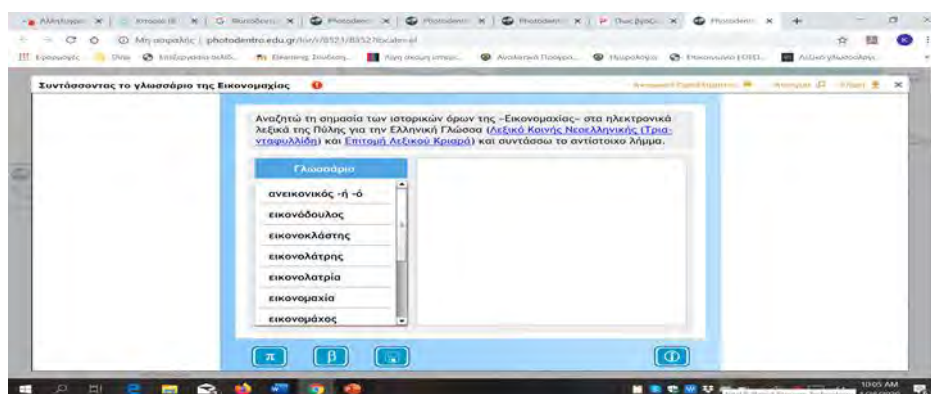
- **A2.** Πρώτος στόχος είναι η κατανόηση του τι ακριβώς ήταν η Εικονομαχία και γιατί συνέβη κατά το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Προκειμένου να κατανοήσουν τους βασικούς όρους του μαθήματος, οι μαθητές/-ήτριες αναλαμβάνουν να μελετήσουν μία χρονογραμμή, όπου οπτικοποιούνται τα γεγονότα τοποθετούμενα στον ιστορικό άξονα, ώστε να γίνεται πιο εύκολα αντιληπτή η ιστορική συνέχεια. Η χρονογραμμή μπορεί να δημιουργηθεί με συνεργασία των μαθητών/-τριών σε ομάδες πάνω σε ένα έτοιμο σχήμα που παρέχει ο/η εκπαιδευτικός ή να προβληθεί στον διαδραστικό πίνακα από τα έτοιμα ψηφιακά διαδραστικά εργαλεία του «Φωτόδεντρου» (<http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-8183>).



Εικόνα 1: Χρονολόγιο – Ιστοριογραμμή της Εικονομαχίας

Αφού γίνουν κατανοητές οι βασικές φάσεις της Εικονομαχίας μέσω της μελέτης και του σχολιασμού της χρονογραμμής, οι μαθητές/-ήτριες θα πρέπει να μελετήσουν και να κατανοήσουν τους βασικούς όρους (ορολογία) του μαθήματος. Το μάθημα θέτει κάποιες έννοιες-κλειδιά, ανάμεσα στις οποίες περιλαμβάνονται οι όροι: «Εικονομαχία, ανεικονικές αντιλήψεις, εικονομάχοι, εικονόφιλοι, Ιωάννης Δαμασκηνός, τιμητική προσκύνηση, αναστήλωση εικόνων, απαγόρευση παράστασης θείων προσώπων, καταστροφή έργων τέχνης».

Προκειμένου οι όροι να γίνουν κατανοητοί, η τάξη χωρίζεται σε ομάδες και τους ανατίθεται η έρευνα της σημασίας των όρων στο ηλεκτρονικό λεξικό της «Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα» και στη συνέχεια η συμπλήρωση της σημασίας στην αντίστοιχη σελίδα του «Φωτόδεντρου».



Εικόνα 2: (<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/8352>)

Η διαδικασία αυτή βοηθά τους/τις μαθητές/-ήτριες να συνεργαστούν, να χρησιμοποιήσουν ψηφιακά εργαλεία, με τα οποία εν πολλοίς είναι εξοικειωμένοι/-ες, και να συγκροτήσουν πίνακες με τη βασική ορολογία, την οποία συνθέτουν μόνοι/-ες τους με σαφώς καλύτερα αποτελέσματα ως προς την εμπέδωση σε σχέση με την απλή αναφορά από τον διδάσκοντα.

- *B: Δραστηριότητες κατανόησης – εμβάθυνσης*

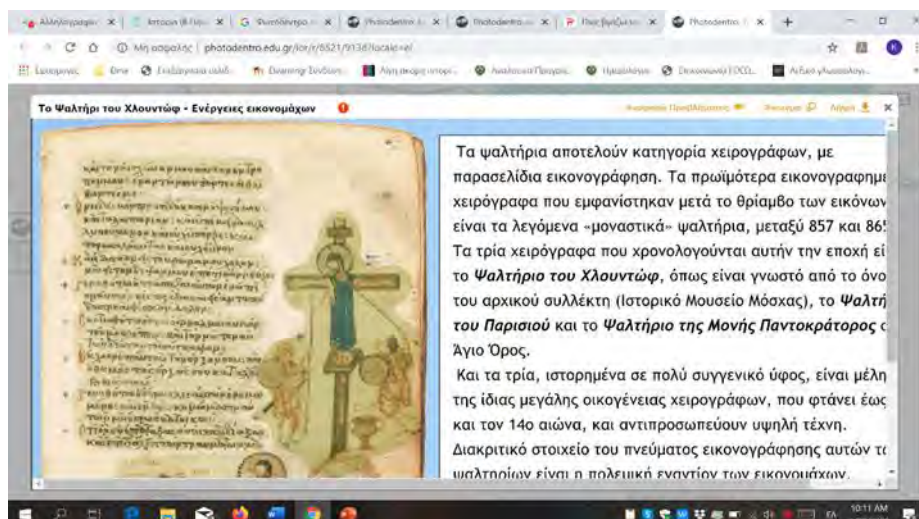
Με τις προηγηθείσες διαδικασίες οι μαθητές/-ήτριες κατακτούν με ενεργητικό τρόπο τη βασική ορολογία και αντιλαμβάνονται τη θέση των γεγονότων που μελετούν στον άξονα του χρόνου. Στο επόμενο στάδιο καλούνται να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που αποκόμισαν, ώστε να μελετήσουν διάφορων ειδών πηγές και να σχολιάσουν το περιεχόμενό τους, προσπαθώντας να ανακαλύψουν με επαγωγικό τρόπο τις πολλαπλές σημασίες της Εικονομαχίας όχι μόνο ως θρησκευτικής /

θεολογικής σύγκρουσης, αλλά και ως πολιτικής, στρατιωτικής, κοινωνικοοικονομικής και πολιτισμικής διαμάχης.

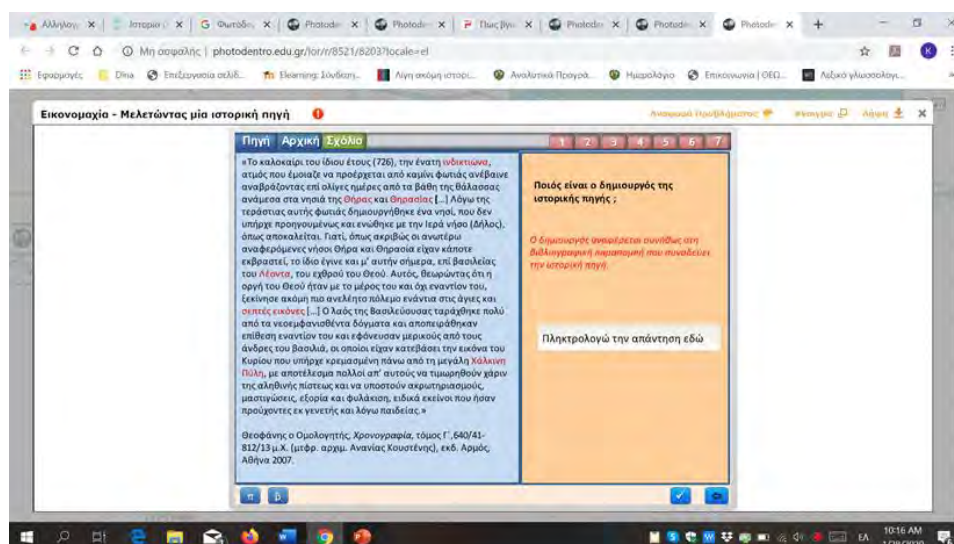
Το στάδιο αυτό είναι δυσκολότερο, γι' αυτό ανατίθενται στις ομάδες δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας. Να σημειωθεί ότι οι ομάδες είναι μεικτές και όχι διαχωρισμένες / επιπεδοποιημένες, κάτι που συνιστά λάθος στη διαδικασία της διαφοροποίησης. Στις ομάδες δίνονται ποικίλες δραστηριότητες που βασίζονται στη μελέτη πηγών, ώστε τα μέλη να επιλέξουν, ανάλογα με τον βαθμό ετοιμότητας, αυτές που ανταποκρίνονται καλύτερα στις δυνατότητές τους. Ωστόσο, όλες οι πηγές στην ουσία πραγματεύονται τα ίδια θέματα και αναδεικνύουν παρόμοια ζητήματα, τα οποία η κάθε ομάδα θα πρέπει να συνοψίσει και να παρουσιάσει στην ολομέλεια, μετά το πέρας της μελέτης. Έτσι, επί παραδείγματι, η κάθε ομάδα αναλαμβάνει πηγές, όπως θρησκευτικές εικόνες, διαδραστικές εικόνες (όπως «Το Ψαλτήρι του Χλουντώφ – Ενέργειες Εικονομάχων» στο «Φωτόδεντρο» <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/9138>), αλλά και ποικίλες γραπτές πηγές, με απώτερο στόχο να καταγραφούν τα επιχειρήματα της κάθε τάξης, να σχολιαστούν τα κίνητρα και να επιχειρηθεί η ερμηνεία του περιεχομένου τους. Για τη μελέτη των πηγών οι ομάδες μπορεί να χρησιμοποιήσουν το πλούσιο υλικό από τα μαθησιακά αντικείμενα του «Φωτόδεντρου», εφόσον υπάρχει η δυνατότητα αξιοποίησης του εργαστηρίου των υπολογιστών, αλλά σε κάθε περίπτωση το υλικό μπορεί να προβληθεί ή να δοθεί από τον/την εκπαιδευτικό φωτοτυπημένο σε φύλλα εργασίας.



Εικόνα 3: Εικονομαχία: Συλλογή εικόνων
(<http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-1053>)



Εικόνα 4: Το Ψαλτήρι του Χλουντώφ – Ενέργειες Εικονομάχων
<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/9138>



Εικόνα 5: Εικονομαχία – Τα επιχειρήματα των εικονομάχων και των εικονολατρών
<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/8351>

Από τη δραστηριότητα αυτή αναμένεται οι μαθητές/-ήτριες να διακρίνουν τα επιχειρήματα των αντίθετων τάσεων και να προσπαθήσουν να ερμηνεύσουν τα κίνητρα των αντιπάλων, που στην ουσία αντανακλούν μία εντελώς διαφορετική κοσμοαντίληψη.

- *Γ. Κριτική θεώρηση:* Στο στάδιο αυτό οι μαθητές/-ήτριες καλούνται να εξετάσουν την έννοια της «δεισιδαιμονίας» βρίσκοντας παραδείγματα επικράτησής της και από άλλες ιστορικές περιόδους, αλλά και από τη σημερινή εποχή. Προκειμένου να κάνουν την έρευνά τους και να σχολιάσουν την επίδραση της υιοθέτησης δεισιδαιμονιών στη ζωή των ανθρώπων, αλλά και στην εξέλιξη της

κοινωνίας, δίνεται ή προβάλλεται από τον/την εκπαιδευτικό υλικό από διάφορα επεισόδια της μεσαιωνικής, αλλά και της σύγχρονης ιστορίας, στο οποίο φαίνεται ο τρόπος που οι δεισδιαιμονίες των ανθρώπων καθόρισαν πολιτικές αποφάσεις και διαμόρφωσαν ολόκληρες κοινωνίες. Μπορεί, επί παραδείγματι, να προβάλει υλικό που αφορά το «κάψιμο των μαγισσών» κατά τον Μεσαίωνα ή το θέμα της βασκανίας από τον Μεσαίωνα μέχρι και τη σύγχρονη εποχή. Οι μαθητές/-ήτριες μέσα από το υλικό θα κληθούν να συζητήσουν, να εκφράσουν τις απόψεις τους και να συναγάγουν συμπεράσματα επεξεργαζόμενοι/-ες έννοιες όπως: δεισδιαιμονία – προκατάληψη – ρατσισμός.

• *Δ. Εργασίες.* Οι εργασίες βασίζονται σε διαβαθμισμένα φύλλα δραστηριοτήτων και στοχεύουν στην επίτευξη του ίδιου στόχου με διαφορετικού επιπέδου ασκήσεις. Οι εργασίες είναι κοινές, όμως επιτρέπουν στα μέλη των ομάδων να επιλέξουν δραστηριότητες ανάλογα με το επίπεδο ετοιμότητάς τους, το οποίο έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν οι ίδιοι/-ες, προβαίνοντας σε ένα είδος αυτοαξιολόγησης των γνώσεών τους. Όλες οι εργασίες, ωστόσο, προϋποθέτουν την κατάκτηση των λεγόμενων «πυρηνικών γνώσεων», ενώ δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/-ήτριες να τις ολοκληρώσουν συνεργαζόμενοι/-ες, αξιοποιώντας τις δεξιότητες στις οποίες είναι καλύτεροι/-ες ή αποδοτικότεροι/-ες. Για παράδειγμα:


Ενδεικτικό Φύλλο Δραστηριοτήτων



Επιλέξτε από τη διπλανή στήλη **τουλάχιστον** δύο εικόνες που αναδεικνύουν την αντιπαλότητα στο ζήτημα των εικόνων. (Μπορείτε να τις επιλέξετε και όλες). Απαντήστε σε όσες ερωτήσεις επιθυμείτε (με ελάχιστο όριο τις 2). Για κάθε ερώτηση μαζεύετε 5 πόντους. Για να περάσει η ομάδα σας τη δοκιμασία, θα πρέπει να μαζέψει τουλάχιστον 10 πόντους.

Στο τέλος της διαδικασίας η κάθε ομάδα θα παρουσιάσει στην ολομέλεια τα αποτελέσματα της εργασίας της.

1. Επιλέξτε δύο εικόνες και περιγράψτε τι βλέπετε και ποιο ιστορικό γεγονός πιστεύετε ότι απεικονίζουν. Αν έπρεπε να βάλετε έναν υπότιτλο «εικονομαχία» - «εικονολατρία» κάτω από τις εικόνες που επιλέξατε, ποιες θα επιλέγατε και γιατί; (πυρηνικές γνώσεις – επίπεδο δυσκολίας 1)
2. Χρησιμοποιήστε τις πληροφορίες που σας δίνουν οι εικόνες και στη συνέχεια γράψτε μία παράγραφο έως 150 λέξεις, όπου θα διηγείστε με χρονολογική σειρά τα γεγονότα που απεικονίζονται. (πυρηνικές γνώσεις – επίπεδο δυσκολίας 2)
3. Ποια ιστορικά πρόσωπα μπορείτε να αναγνωρίσετε στις εικόνες; Βρείτε περισσότερες πληροφορίες για τα πρόσωπα αυτά σε μία διαδικτυακή αναζήτηση που θα κάνετε, και στη συνέχεια επιλέξτε αυτό που θεωρείτε ότι έπαιξε τον σημαντικότερο ρόλο στο ζήτημα της Εικονομαχίας και γράψτε μία ομιλία στην οποία θα παρουσιάζει τις απόψεις του στον λαό. (επίπεδο δυσκολίας 3)

 <p>The image contains three visual elements. At the top, there are two gold coins (aurei) from the Roman Empire, each featuring a profile of an emperor. Below them is a painting of a bearded man, likely a philosopher or scholar, wearing a red robe and a blue turban. He is holding a scroll with Greek text. The text on the scroll includes 'Ο ΑΠΙ' and 'ΤΩ Ο ΔΑΜΑΣΧΗ Η ΟΣ'.</p>	<p>4. Συγκεντρώστε τα επιχειρήματα των εικονομάχων και των εικονολατρών και παρουσιάστε τα σε αγώνα λόγου κάνοντας δραματοποίηση (επίπεδο δυσκολίας 1).</p> <p>5. Δημιουργήστε σε συνεργασία με τα μέλη της ομάδας σας ένα βίντεο στο Moviemaker επιλέγοντας ως πρωταγωνιστή ένα ιστορικό πρόσωπο που πρωταγωνίστησε στη διαμάχη για τις εικόνες. Επιλέξτε φωτογραφικό υλικό κατάλληλο, μουσική επένδυση που να ταιριάζει με την αφήγησή σας και συνθέστε μία αφήγηση όπου θα περιγράφονται οι βασικές απόψεις του προσώπου (υποστηρικτή ή διώκτη των εικόνων). (επίπεδο δυσκολίας 4)</p>
--	---

Οι παραπάνω δραστηριότητες έχουν στόχο να επιτρέψουν στους/στις μαθητές/-ήτριες να απαντήσουν, αξιοποιώντας όλα τα δεδομένα που αποκόμισαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος και, ανάλογα με τις δυνατότητές τους, να επιλέξουν δραστηριότητες που ανταποκρίνονται σε αυτές. Οι ερωτήσεις 1, 2 και 4 μπορούν να καλύψουν αντίστοιχα τα επίπεδα δυσκολίας¹ 1 και 2, δηλαδή για να ολοκληρωθούν χρειάζεται κατά βάση οι μαθητές/-ήτριες να έχουν κατακτήσει τις πυρηνικές γνώσεις (κατανόηση βασικών όρων και επιχειρημάτων) και να επιστρατεύσουν την παρατηρητικότητα τους, ώστε να ανασυνθέσουν τις βασικές απόψεις που αναφέρθηκαν κατά τη διδασκαλία. Η δραματοποίηση που προτείνεται βοηθά να χρησιμοποιηθούν και να ανασυσταθούν τα βασικά επιχειρήματα των εικονομάχων και των εικονολατρών, ώστε να αναπαρασταθούν με παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο. Η άντληση των επιχειρημάτων επιτυγχάνεται μέσα από τη μελέτη των πηγών που έχει

¹ Ενδεικτικά έχουμε χωρίσει τέσσερα επίπεδα ετοιμότητας. Το πρώτο αναφέρεται σε μαθητές/-ήτριες με αρκετές μαθησιακές δυσκολίες ή/ και αδυναμία στην κατανόηση της ελληνικής γλώσσας, το δεύτερο σε μαθητές/-ήτριες που παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες, όμως μπορούν να κατανοήσουν ευκολότερα βασικούς όρους και έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια στη χρήση της γλώσσας. Το τρίτο επίπεδο αναφέρεται σε μαθητές/-ήτριες που μπορούν να κατανοήσουν και να αναλύσουν ευκολότερα και η χρήση της γλώσσας βρίσκεται σε πολύ ικανοποιητικό επίπεδο. Τέλος, το τέταρτο επίπεδο αναφέρεται σε υψηλό επίπεδο ετοιμότητας και σε μαθητές/-ήτριες που έχουν εξασκηθεί στη σύνθεση, την παραγωγή και τον κριτικό σχολιασμό.

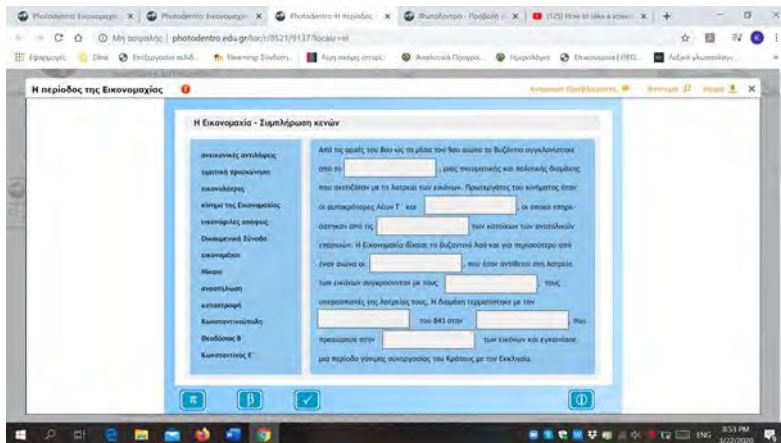
προηγηθεί, ενώ η προετοιμασία των διαλόγων αναδεικνύει δεξιότητες διαπροσωπικής και κιναισθητικής νοημοσύνης (Gardner, 1999, 2006). Οι ερωτήσεις 3 και 5 αφορούν τα επίπεδα 3 και 4 αντίστοιχα. Προϋποθέτουν την κατανόηση των βασικών όρων, αλλά και επιπλέον γλωσσικές δεξιότητες, δεξιότητες εμβάθυνσης και κειμενικών μετασχηματισμών. Η ερώτηση 5 συνιστά μια ερώτηση που εμπερικλείει πολλαπλές δεξιότητες (προϋποθέτει τη συνεργασία μαθητών/-τριών και συνιστά μια εργασία που αναδεικνύει πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης).

Η λογική σύνθεσης των ασκήσεων είναι ότι δεν αποκλείουν κανέναν μαθητή και καμία μαθήτρια. Δε διαφοροποιούν τους/τις μαθητές/-ήτριες, αλλά τον βαθμό δυσκολίας των ερωτήσεων. Επιτυχημένη προσπάθεια θεωρείται αυτή που συγκεντρώνει 10 πόντους. Για τη συγκέντρωση αυτή προϋπόθεση είναι η πρόσκτηση των βασικών / πυρηνικών γνώσεων, αλλά και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών/-τριών. Οι προσφερόμενες ασκήσεις περιλαμβάνουν διαφορετικές προαπαιτούμενες δεξιότητες που ανταποκρίνονται σε πολλά και διαφορετικά προφίλ μαθητών/-τριών. Οι εργασίες αυτές μπορεί να γίνουν στην τάξη και να συνεχιστούν στο σπίτι.

Άλλες δραστηριότητες που μπορούν να βοηθήσουν στην εμπέδωση με τρόπο συμμετοχικό είναι η συμπλήρωση ενός σταυρόλεξου ή αντιστοιχίσεις των βασικών όρων – προσώπων της διαμάχης για τις εικόνες ή η συμπλήρωση κενών με τους βασικούς ιστορικούς όρους στους οποίους έχει γίνει αναφορά.

Παράδειγμα 1

1. Να αναζητήσετε στην ηλεκτρονική διεύθυνση των μαθησιακών αντικειμένων του «Φωτόδεντρου» (<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/9137?locale=el>) το κείμενο που αφορά την περίοδο της Εικονομαχίας και να συμπληρώσετε τα κενά χρησιμοποιώντας τους αντίστοιχους ιστορικούς όρους από τον πίνακα.



Εικόνα 6: Η περίοδος της Εικονομαχίας

Παράδειγμα 2

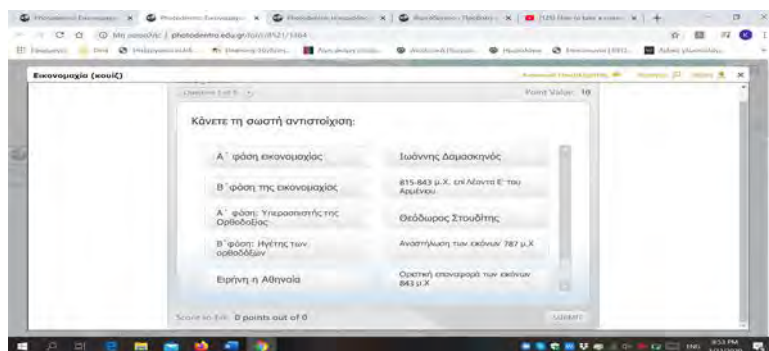
2. Να αναζητήσετε στην ηλεκτρονική διεύθυνση των μαθησιακών αντικειμένων του «Φωτόδεντρου» (<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/1036?locale=el>) το σταυρόλεξο που αφορά την περίοδο της Εικονομαχίας και να το λύσετε. Προσοχή στον χρόνο!



Εικόνα 7: Εικονομαχία, Σταυρόλεξο

Παράδειγμα 3

3. Να συμπληρώσετε το κουίζ για την Εικονομαχία από την ηλεκτρονική διεύθυνση των μαθησιακών αντικειμένων του «Φωτόδεντρου» <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/1364>.



Εικόνα 8: Εικονομαχία, κουίζ

Συμπεράσματα

Η προσέγγιση του μαθήματος μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, η διαφοροποίηση των ασκήσεων, η επιλογή των εργαλείων Τεχνολογίας της Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) για την έρευνα, παρατήρηση και εξάσκηση δίνουν σε όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες, ανεξαρτήτως επιπέδου ετοιμότητας, τη δυνατότητα αφενός συμμετοχής, αφετέρου πρόσκτησης γνώσεων απαραίτητων σε όλους/-ες. Οι παρεχόμενες γνώσεις ακολουθούν τη στόχευση του ΠΣ και ανακαλύπτονται από τους/τις μαθητές/-ήτριες μέσα από δραστηριότητες παρατήρησης, σύγκρισης και κριτικής εμβάθυνσης. Στη διαδικασία αυτή οι μαθητές/-ήτριες δε λειτουργούν ως παθητικοί δέκτες, αλλά συνεργάζονται, συζητούν, καταγράφουν τα συμπεράσματά τους και μαθαίνουν με τρόπο αρκετές φορές παιγνιώδη. Ανεξαρτήτως επιπέδου ετοιμότητας, έχουν όλοι/-ες τη δυνατότητα να επιλέξουν από μία ποικιλία ασκήσεων που μπορούν να ολοκληρώσουν και οι οποίες πιστοποιούν τη πρόσκτηση των βασικών – πυρηνικών γνώσεων που θα πρέπει οπωσδήποτε να κατανοήσουν. Οι ασκήσεις καλύπτουν πολλαπλά μαθησιακά προφίλ, ενώ οι εργασίες που ανατίθενται στοχεύουν ακριβώς στην ικανοποίηση και αξιοποίηση των περισσότερων δυνατών τύπων νοημοσύνης. Με τον τρόπο αυτό η διαφοροποίηση καθίσταται η μέθοδος που παρέχει εργαλεία εισόδου των μαθητών/-τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς να τους/τις διαχωρίζει ή να τους/τις κατατάσσει σε ανελαστικά επίπεδα. Αντίθετα, αναδεικνύεται σε μία διαδικασία εκδημοκρατισμού της μάθησης, παροχής ίσων ευκαιριών στις βασικές γνώσεις και δυνατότητας εξέλιξης μέσα από τη συνεργασία με τα μέλη της ομάδας.

Βιβλιογραφία

- Apple, M. (1991) *Ideology and curriculum*, New York, Routledge.
- Apple, M. (1993) *Official knowledge*, New York, Routledge.
- Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008) Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση, *Πρακτικά Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, Λευκωσία. Διαθέσιμο στο shorturl.at/auAFU (Πρόσβαση 19 Φεβρουαρίου 2021).
- Βαλιαντή, Σ. (2010) *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας/διαδικασίες μάθησης και αποτελέσματα σε τάξεις μικτής ικανότητας*, διδακτορική διατριβή, Κύπρος, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Βαλιαντή, Σ. (2015) Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: Μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της, *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, σ. 7-35.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (1996) Back when God was around and everything: Elementary children's understanding of historical time, *American Educational Research Journal*, 33(2), σ. 419-454.
- Bruner, J. (1960) *The process of education*, Cambridge, Harvard University Press.
- Εικονομαχία* (2007) Youtube video, προστέθηκε από Βλιώρας, Σ. Διαθέσιμο στο <https://www.youtube.com/watch?v=BPVyYJhncpE> (Πρόσβαση 21 Μαρτίου 2021).
- Gardner, H. (1999) *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*, New York, Basic Books.
- Gardner, H. (2006) *Multiple intelligences: New horizons*, New York, Basic Books.
- Hall, T. (2002) *Differentiated instruction. Effective classroom practices report*, National Center on Accessing the General Curriculum, CAST, U.S. Office of Special Education Programs. Διαθέσιμο στο <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1342/differentiated%20instruction.pdf> (Πρόσβαση 21 Μαρτίου 2021).
- ΙΕΠ (2018) *Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας*. Διαθέσιμο στο http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_ps_istorias_eisagogi.pdf (Πρόσβαση 19 Φεβρουαρίου 2021).
- Johnsen, S. (2003) Adapting instruction with heterogeneous groups, *Gifted Child Today*, Thousand Oaks, 26(3), σ. 6.
- Κανελλοπούλου, Ε-Μ. & Δάρρα, Μ. (2019) Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Ανασκόπηση ερευνών, *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 7(3). Διαθέσιμο στο https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2019/teuxos3/teyxos_7_3_11.pdf (Πρόσβαση 21 Μαρτίου 2021).

Koutselini, M. & Persianis, P. (2000) Theory-practice divide in teacher education at the University of Cyprus and the role of the traditional values, *Teaching in Higher Education*, 5(4), σ. 501-520.

Κουτσελίνη, Μ. (2001) *Ανάπτυξη προγραμμάτων: Θεωρία, έρευνα, πράξη*. Διαθέσιμο στο <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1344/Koutselini%20%282001%29.pdf> (Πρόσβαση 19 Φεβρουαρίου 2021).

Κουτσελίνη, Μ. (2008) *Επικοινωνιακή και διαφοροποίηση διδασκαλίας μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*, Λευκωσία, Αυτοέκδοση.

Koutselini, M. (2008) Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction, *Learning and teaching*, 1(1), σ. 17-30.

Koutselini, M. & Valiandes, S. (2009) Techniques and principles underlying differentiated instruction, SDE (=Staff Development for Educators), *National Conference on Differentiated Instruction*, July 19-22, Las Vegas.

Κουτσελίνη, Μ. (2010) Η διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης ως θεωρία και πράξη, στο *ΕΟΚ Τιμητικός Τόμος Γιάννη Κουτσάκου*, σ. 215-225. Διαθέσιμο στο <http://archeia.moec.gov.cy/sd/288/koutsakos.pdf> (Πρόσβαση 19 Φεβρουαρίου 2021).

Lewis, S. & Batts, K. (2005) How to implement differentiated instruction?, *Journal of Staff Development*, 26(4), σ. 26-31.

Πυργιωτάκης, Ε. Ι. (1997) *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, 7η έκδοση Αθήνα, Γρηγόρης.

Πυργιωτάκης, Ε. Ι. (2000) *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*, 7η έκδοση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Reyes, L. H. & Stanic, G. M. A. (1988) Race, sex, socioeconomic status and mathematics, *Journal for Research in Mathematics Education*, 19, σ. 26-43.

Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M. & Ridwan, M. (2019) Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence, *Frontiers in Psychology*, 10. Διαθέσιμο στο <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02366/full> (Πρόσβαση 21 Μαρτίου 2021).

Smutny, J. (2003) Differentiated instruction, *Phi Delta Kappa Fastbacks*, 506, σ. 7-47.

Tomlinson, C. A. (2001) *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*, Alexandria, VA, ASCD.

Tomlinson, C. A. (2003) Differentiating instruction in response to student readiness, interest and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature, *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), σ. 119-45.

ΥΠΠΑΙΘ (2019) *Συμπληρωματικές οδηγίες διδασκαλίας για το μάθημα της Ιστορίας Α, Β και Γ τάξεων του Γυμνασίου για το σχολικό έτος 2019-2020*. Διαθέσιμο στο <https://www.alfavita.gr/sites/default/files/201910/%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%B1%20%CE%BF%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CE%B9%CE%B5%CF%82.pdf> (Πρόσβαση 19 Φεβρουαρίου 2021).

Vygotsky, L. (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

Willis, S. & Mann, L. (2000) *Differentiating instruction: Finding manageable ways to meet individual needs. Curriculum Update*, Alexandria, VA, ASCD.

Η συμβολή του χώρου και του εκπαιδευτικού υλικού στην ενεργητική συμμετοχή των παιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο

Ζησοπούλου Ελένη

*Διδάκτορας των επιστημών της αγωγής στο ΑΠΘ,
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου 1ο ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας
elzisop@yahoo.gr*

Περίληψη

Η παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου του σχολείου (αίθουσες, αυλή, κοινόχρηστοι χώροι κ.ά.) και του εκπαιδευτικού υλικού που υπάρχει σε αυτόν (έπιπλα, παιχνίδια, υφάσματα κ.ά.), κατά την εφαρμογή συνεργατικών μορφών διδασκαλίας, μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στον τρόπο που συμμετέχουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο. Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει πώς μέσα από συνεργατικές και ευέλικτες μορφές χρήσης του χώρου και του εκπαιδευτικού υλικού στο νηπιαγωγείο τα παιδιά παρουσιάζουν στοιχεία ενεργητικής συμμετοχής στις δράσεις τους. Πρόκειται για έρευνα δράσης που εφαρμόστηκε σε δύο νηπιαγωγεία. Η διάρκειά της ήταν τρεις μήνες και το δείγμα της 45 παιδιά. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων ήταν ο οδηγός παρατήρησης και η φωτογράφιση. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά ενσωμάτωσαν στις δράσεις τους όλους τους χώρους του σχολείου και αξιοποίησαν το εκπαιδευτικό υλικό κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία μάθησης και αναβαθμίστηκε το εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικός χώρος, ευέλικτη χρήση του χώρου, εκπαιδευτικό υλικό, συνεργατική μάθηση, ενεργός συμμετοχή, νηπιαγωγείο

Abstract

The pedagogical incorporation of school spaces (classes, playground, and public spaces etc.) and the educational material (furniture, toys, fabrics, etc.) into the use of cooperative learning can play an important role in the way children participate in kindergarten. The purpose of this study was to highlight that through cooperative learning and flexible forms of use of school spaces and educational materials of the kindergarten, children present elements of active participation in their actions. The present study was action research and it took place in two kindergartens. The duration was three months with a sample of 45 children. The data collection tool was an observation guide and photo shooting. For the data analysis, the method of qualitative content analysis was used. The results were quite remarkable and

showed that children have integrated all school spaces and educational materials into the pedagogical activities. They actively participated in the learning process and the educational environment was upgraded.

Keywords: school spaces, flexible use of space, educational material, cooperative learning, active participation, kindergarten

Εισαγωγή

Ο χώρος του σχολείου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού και μπορεί να επιδράσει και στις δύο σε μεγάλο βαθμό (Hollins, 2008· Zins κ.ά., 2007· Dickinson & Tabors, 2001). Επίσης, όπως αναφέρει η Πέπα (2019, σ. 253), «*Ο σχολικός χώρος αποτελεί ένα περιβάλλον που προσφέρει δυνατότητες, οι οποίες γίνονται αντιληπτές ή αγνοούνται, αξιοποιούνται ή παραμένουν αδρανείς, ανάλογα με τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη σχολική καθημερινότητα*». Στην παρούσα έρευνα, ο χώρος δεν προσεγγίζεται ως γεωμετρική κατασκευή, αλλά με βάση τη δυναμική που αναπτύσσεται σε αυτόν χάρη στην παρουσία του ανθρώπου (Γερμανός, 2002). Στην προσχολική ηλικία, τα παιδιά ενσωματώνουν συνεχώς τον χώρο στα παιχνίδια τους, τον εμπλουτίζουν με συμβολισμούς και σημασίες, τον μετατρέπουν σε ένα υλικό περιβάλλον προσαρμοσμένο στα παιχνίδια και στις δράσεις τους (Γερμανός, 2011· Weinstein & David, 1993). Ο χώρος λειτουργεί ως πεδίο έκφρασης και αλληλεπίδρασης, διέπεται από καινούριους υποκειμενικούς κανόνες και αξιοποιείται από τα παιδιά στο παιχνίδι τους (Manzo & Devine-Wright, 2014· Stedman, 2002).

Η άποψη ότι το υλικό περιβάλλον επιδρά στη συμπεριφορά των παιδιών και μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία επισημάνθηκε από πολλούς παιδαγωγούς. Ο Frobel υποστήριζε ότι η χρήση των αντικειμένων-παιχνιδιών (τα φραιβελιανά δώρα) τροφοδοτεί τη δημιουργικότητα και καλλιεργεί τη φαντασία των παιδιών (Houssaye, 2000). Η Μοντεσόρι (1970) θεωρούσε ότι ο χώρος του σχολείου και το εκπαιδευτικό υλικό διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση και σχεδίασε πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό. Οι Weinstein & David (1993) υποστηρίζουν ότι οι διαδικασίες ενσωμάτωσης, οικειοποίησης και λειτουργίας του χώρου ως υλικού πεδίου παίζουν καθοριστικό ρόλο στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, επειδή το βοηθούν να αναπτυχθεί με πολλούς τρόπους. Η

Oblinger (2006) υποστήριξε ότι ο χώρος μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο διδασκαλίας και τον τρόπο μάθησης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Το εκπαιδευτικό υλικό της τάξης του νηπιαγωγείου αποτελεί συστατικό της υλικής δομής (Γερμανός, 2002). Στη συγκεκριμένη έρευνα δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στη χρήση του, καθώς, όπως έδειξαν και τα συμπεράσματα από έρευνες του Πιαζέ (1972), η αλληλεπίδραση του παιδιού με το υλικό περιβάλλον και ειδικότερα με τα αντικείμενα έχει μεγάλη σημασία για τη γνωστική του ανάπτυξη. Επίσης οι Boggan κ.ά. (2010) αναφέρουν ότι, αν ο χρήστης κατανοήσει τις δυνατότητες του υλικού και αναπτύξει σχέση μαζί του, τότε μπορεί να το χρησιμοποιήσει σωστά και τα υλικά να φανούν χρήσιμα και να συμβάλουν στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Το υλικό «κατευθύνει» τα παιδιά στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων για πειραματισμό, εμπέδωση και απόκτηση δεξιοτήτων σχετικά με τις διδασκόμενες έννοιες. Η χρήση του, όταν γίνεται σε ένα πλαίσιο ελευθερίας με την εφαρμογή νέων συνεργατικών και διαλογικών πρακτικών, συμβάλλει ακόμα περισσότερο στη διαδικασία μάθησης (Ζησοπούλου, 2015· Γερμανός, 2002). Η οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού γίνεται από τη νηπιαγωγό αλλά και σε συνεργασία με τα παιδιά. Για να μπορεί το εκπαιδευτικό υλικό να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα πρέπει να είναι επαρκές σε ποσότητα, η αισθητική του να παρουσιάζει ενδιαφέρον και να παρακινεί το παιδί να ασχοληθεί μαζί του, να είναι προσβάσιμο και σε καλή κατάσταση (Σκουμπουρδή & Σκουμιός, 2015· Γερμανός, 2002).

«Το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να οργανώσει τη σχέση του παιδιού με τη μάθηση, καθώς αποτελεί πηγή ερεθισμάτων που αξιοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία, διευκολύνει τη μετάβαση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη, επηρεάζει την ποιότητα και την ποικιλία των δραστηριοτήτων της τάξης και συμβάλλει στην ανάπτυξη ατομικών ικανοτήτων, όπως η ανάληψη πρωτοβουλίας, η φαντασία και η δημιουργικότητα» (Γερμανός, 2002, σ. 379).

Ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι σημαντικό να μπορεί να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών/-τριών και των εκπαιδευτικών που το χρησιμοποιούν (Parnell, 2015). Η ευελιξία του χώρου είναι μια ιδιότητα που μπορεί να προβλεφθεί από τον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό του χώρου και των επίπλων, αλλά και να διαμορφωθεί από τον τρόπο χρήσης του χώρου, των επίπλων και του εκπαιδευτικού υλικού. Η ευελιξία του χώρου μπορεί να λειτουργήσει μόνο αν οι χρήστες του έχουν ευέλικτη συμπεριφορά (DfES, 2002, σ. 19). Η Epstein (2000) υπογραμμίζει ότι είναι προτιμότερο να δημιουργούνται λίγες περιοχές που θα

διαθέτουν ποικιλία υλικών και ευρυχωρία, ώστε τα παιδιά να μπορούν να υλοποιούν τις ιδέες τους, να αναπτύσσονται σε όλα τα επίπεδα και να οργανώνουν νοητικά τον χώρο. Ο χώρος έχει την ιδιότητα της ευελιξίας όταν ευνοεί την ανάπτυξη εναλλακτικών μορφών χρησιμοποίησής του (Γερμανός, 2002, σ. 398). Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του χώρου πρέπει να χαρακτηρίζεται από «ενσωματωμένη» ποικιλία, χάρη στην οποία καθίσταται εφικτή η χρησιμοποίησή του με διαφορετικούς τρόπους, χωρίς να προαπαιτούνται αλλαγές στο σχήμα, το μέγεθος και τον εξοπλισμό του (Dudek, 2000).

Η έννοια της ενεργού συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτέλεσε αντικείμενο πολλών ερευνών τις τελευταίες δεκαετίες. Όπως αναφέρουν οι Alrashidi κ.ά. (2016), έχουν γίνει προσπάθειες εννοιολογικής οριοθέτησης μέσα από τη δημιουργία μοντέλων (Conceptualisation Model of Engagement). Εμείς υιοθετήσαμε στην έρευνά μας το μοντέλο εννοιολόγησης των Fredricks κ.ά. (2004), που προσδίδει στην έννοια της ενεργού συμμετοχής συμπεριφοριστικές, γνωστικές και συναισθηματικές εκφάνσεις. Ερευνητές όπως οι Williford κ.ά. (2013), οι Fredricks κ.ά. (2004), που υιοθέτησαν την ερμηνευτική προσέγγιση του συγκεκριμένου μοντέλου, εκλαμβάνουν την ενεργό συμμετοχή ως πολυδιάστατη έννοια, που εκδηλώνεται από τις ικανότητες των παιδιών να αλληλεπιδρούν θετικά και αρνητικά μεταξύ τους, με τον παιδαγωγό και μέσα από τις δράσεις τους (παιχνίδια, οργανωμένες και αυθόρμητες δραστηριότητες). Σε αυτές τις αλληλεπιδράσεις τα παιδιά εκδηλώνουν συμπεριφοριστικά, γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά (Ali & Hassan, 2018· Williford κ.ά., 2013· Fredricks κ.ά., 2004). Στην ελληνική βιβλιογραφία δεν καταγράφονται προσπάθειες εννοιολόγησης της ενεργού συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Σακελλαρίου και Τσιάρα (2019), μέσα από έρευνα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών, κατέγραψαν μια σειρά από χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά.

Επισκόπηση της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να αναδείξει πως μέσα από συνεργατικές και ευέλικτες μορφές χρήσης του χώρου του νηπιαγωγείου και του εκπαιδευτικού υλικού τα παιδιά εμφανίζουν χαρακτηριστικά ενεργητικής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι: αν ο ευέλικτος τρόπος χρήσης του

χώρου και του εκπαιδευτικού υλικού επιδρά στην ενεργητική συμμετοχή των παιδιών και αν τα παιδιά εφαρμόζουν συνεργατικές πρακτικές στις εκπαιδευτικές δράσεις.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο που είχε δύο τμήματα, σε αστική περιοχή της ανατολικής Θεσσαλονίκης, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2018-19 και αφορούσε οργανωμένες από τη νηπιαγωγό δραστηριότητες, που προέκυψαν από την εφαρμογή του διαθεματικού αναλυτικού προγράμματος. Το δείγμα της έρευνας ήταν 45 παιδιά, νήπια και προνήπια, και η διάρκειά της 3 μήνες (Μάρτιος, Απρίλιος και Μάιος). Το πρώτο τμήμα είχε 21 νήπια –11 αγόρια και 10 κορίτσια– και 2 προνήπια κορίτσια, και το δεύτερο 20 νήπια –10 κορίτσια και 10 αγόρια– και 2 προνήπια αγόρια. Αξίζει να αναφερθεί ότι δεν υπήρχαν παιδιά με ετερότητα στη γλώσσα και την καταγωγή.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας οι γονείς ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια, τη διεύθυνση και το προσωπικό του σχολείου. Η ενημέρωση πραγματοποιήθηκε σε συγκέντρωση γονέων στο σχολείο και οι γονείς υπέγραψαν υπεύθυνες δηλώσεις ότι επέτρεπαν τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα. Εκτός από την προφορική ενημέρωση, η ερευνήτρια οργάνωσε ένα εργαστήριο για τους γονείς, οι οποίοι, μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτό, μπόρεσαν να αντιληφθούν τον τρόπο χρήσης του χώρου και του εκπαιδευτικού υλικού στη μαθησιακή διαδικασία.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήσαμε ήταν η εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Η έρευνα-δράση στην εκπαίδευση είναι μια διαδικασία που στηρίζεται στην εκπαιδευτική πράξη για να παρέμβει στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με στόχο την ανάπτυξη, τη βελτίωση, την αλλαγή (Κατσαρού & Τσάφος, 2004). Η έρευνα-δράση υλοποιείται σε αυθεντικό πλαίσιο (τάξη νηπιαγωγείου) και στηρίζεται στον διάλογο και τη συνεργασία. Επίσης, όλοι οι παράγοντες που αλληλεπιδρούν συνεχώς μεταξύ τους αντιμετωπίζονται ως ένα σύνολο και δύσκολα διαχωρίζονται (Κακανά & Μπότσογλου, 2010).

Η έρευνα περιλάμβανε συμμετοχική παρατήρηση, κατά την οποία ο/η ερευνητής/-ήτρια εργάζεται ως πλήρως συμμετέχων/-ουσα (complete participant) (Hay, 2000). Η ερευνήτρια δεν παρενέβαινε στις δραστηριότητες, παρατηρούσε τις δράσεις και τις ενέργειες των παιδιών, ενώ λειτουργούσε εμπνευστικά και υποστηρικτικά, σύμφωνα με τα δεδομένα της συνεργατικής μάθησης (Kagan, 1994). Η έρευνα-δράση δεν αποτελεί μια γραμμική μέθοδο έρευνας, που αρχίζει με σχεδιασμό και καταλήγει σε μια αξιολόγηση που απλώς ερμηνεύει τη δράση αναδρομικά. Είναι πολύ πιο σύνθετη και προσαρμοσμένη στη δυναμική του

ερευνητικού πεδίου, επειδή η διαδικασία με την οποία αναπτύσσεται είναι κυκλική και ανοιχτή. Η ολοκλήρωση ενός κύκλου οδηγεί στον επόμενο και μέσα από τον αναστοχασμό μπορεί να προκαλέσει τον επαναπροσδιορισμό του σχεδίου δράσης. *«Είναι μια διαδικασία ανοιχτή, κυκλική και με σπειροειδή μορφή, χαρακτηριστικά τα οποία την κάνουν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα»* (Stinger, 1999, σ. 19).

Στην πρώτη φάση έγινε παρατήρηση και ανάλυση της υφιστάμενης κατάστασης των τμημάτων του νηπιαγωγείου. Ακολούθησαν ο σχεδιασμός και η προεργασία για την έρευνα. Επιμορφώθηκαν όλοι/-ες οι νηπιαγωγοί (τα τμήματα ήταν ολοήμερα) για τη μέθοδο του παιδαγωγικού ανασχεδιασμού του χώρου και τη συνεργατική μάθηση. Ακολούθησε η έρευνα πεδίου, κατά την οποία οι νηπιαγωγοί εφάρμοσαν την εργασία ανά ομάδες σε οργανωμένες δραστηριότητες και με ενσωμάτωση του χώρου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά τη διάρκεια της έρευνας η ερευνήτρια παρατηρούσε τις δράσεις όλων των ομάδων, συμπλήρωνε και κατέγραφε στον οδηγό παρατήρησης, φωτογράφιζε στιγμιότυπα των δράσεων και κρατούσε σημειώσεις στο ημερολόγιο. Στο τέλος κάθε μήνα γίνονταν ανατροφοδότηση και ανασχεδιασμός των δράσεων. Η ερευνήτρια σε συνεργασία με τις νηπιαγωγούς των δύο τμημάτων συζητούσαν για τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προέκυψαν κατά την εφαρμογή του προγράμματος, αντάλλασσαν πληροφορίες και απόψεις για το πρόγραμμα, προγραμματίζαν τις επόμενες δράσεις και αρχειοθετούσαν το υλικό (φωτογραφίες, σημειώσεις από το ημερολόγιο). Ακολουθούσαν σχεδιασμός και προγραμματισμός των επόμενων δράσεων.

Τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων ήταν: ο οδηγός παρατήρησης, το ημερολόγιο των νηπιαγωγών-ερευνητών/-τριών και η φωτογράφιση. Ο οδηγός παρατήρησης περιείχε τα χαρακτηριστικά της ενεργητικής μάθησης, σύμφωνα με το μοντέλο εννοιολόγησης των Fredricks κ.ά. (2004) και πιο συγκεκριμένα συμπεριφοριστικά γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά, πρακτικές ευέλικτης χρήσης του χώρου και του εκπαιδευτικού υλικού και τέλος χαρακτηριστικά της λειτουργίας των μικρών ομάδων. Ο οδηγός παρατήρησης ολοκληρώθηκε μετά την πιλοτική του εφαρμογή, σε οργανωμένες από τη νηπιαγωγό δραστηριότητες. Η ερευνήτρια σημείωνε στον οδηγό παρατήρησης και κατέγραφε στο ημερολόγιο γεγονότα, στοιχεία, διαλόγους και οτιδήποτε θεωρούσε σημαντικό και δε συμπεριλαμβανόταν στον οδηγό παρατήρησης. Επίσης, φωτογράφιζε τις δράσεις των παιδιών σε όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Με τη φωτογράφιση μπορεί ο/η

ερευνητής/-ήτρια να ανακαλύψει και να κατανοήσει σχέσεις που είναι δύσκολο να τις διακρίνει με άλλους τρόπους (Clark, 2010).

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με θεματική ανάλυση. Η θεματική ανάλυση είναι μία ευέλικτη μέθοδος που επιτυγχάνει την αναγνώριση και τη δημιουργία θεματικών κατηγοριών από μία βάση συλλογής δεδομένων. Οργανώνει και μελετά τα δεδομένα με μεγάλη λεπτομέρεια, δημιουργεί θεματικές κατηγορίες, αναπροσαρμόζει, οριστικοποιεί και ερμηνεύει ποικίλες παραμέτρους του ερευνητικού θέματος (Braun & Clarke, 2006). Η θεματική ανάλυση περιλαμβάνει τη μελέτη των δεδομένων, την κωδικοποίησή τους, τη δημιουργία θεματικών κατηγοριών και την παρουσίαση των ευρημάτων (Braun & Clarke, 2006).

Η οργάνωση του προγράμματος

Το ερευνητικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε με κατευθυνόμενες δραστηριότητες, σε όλες τις μαθησιακές περιοχές του Διαθεματικού Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά και στο αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών. Για τη λειτουργία και την οργάνωση του προγράμματος εφαρμόσαμε τη μέθοδο του παιδαγωγικού ανασχεδιασμού του χώρου, σύμφωνα με την πρόταση του Γερμανού (2002). Ο παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του χώρου βασίζεται σε τέσσερις βασικούς κανόνες: Πρώτος είναι η οργάνωση του χώρου σε περιοχές, δεύτερος η ύπαρξη ευελιξίας του χώρου, τρίτος η δημιουργία οικείας ατμόσφαιρας και τέταρτος η δημιουργία μικροπεριβαλλόντων για το άτομο και την ομάδα.

Η ευελιξία του χώρου καλλιεργήθηκε μέσα από πρακτικές που εφαρμόστηκαν από τις νηπιαγωγούς και τα παιδιά. Δόθηκε ελευθερία στη σχέση του παιδιού με τον χώρο και το σώμα του. Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να μετακινούνται ελεύθερα στον χώρο, να επιλέγουν τη στάση σώματος που διευκόλυνε την εργασία τους, να αλληλεπιδρούν με τα άλλα μέλη της ομάδας τους αλλά και των άλλων ομάδων, πάντα μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γερμανός, 2002). Οι αναδιοργανώσεις του χώρου γίνονταν αρχικά από τη νηπιαγωγό και στη συνέχεια με την εμπλοκή των παιδιών. Οι αναδιοργανώσεις αφορούσαν την προετοιμασία του χώρου για να φιλοξενήσει και να υποστηρίξει ομαδικές ή ατομικές δράσεις. Τέλος, η κάθε ομάδα μπορούσε να διαμορφώνει τον χώρο της (είτε μετακινώντας έπιπλα είτε μετακινώντας εκπαιδευτικό υλικό είτε αξιοποιώντας και άλλους χώρους του νηπιαγωγείου κ.ά.) για να υποστηρίξει το παιχνίδι της ή την οργανωμένη δράση.

Όλες οι παραπάνω πρακτικές συνέβαλαν στην ευελιξία της χρήσης του χώρου, καθώς, όπως αναφέρει η DfES (2002, σ. 19) «ο πιο ευέλικτα σχεδιασμένος χώρος, μόνο τότε μπορεί να δουλέψει, αν οι χρήστες του έχουν ευέλικτη προσέγγιση» και η Parnell (2015) επισημαίνει ότι οι χρήστες του χώρου (παιδιά και εκπαιδευτικοί) πρέπει να αισθάνονται ικανοί να διαμορφώσουν το δικό τους περιβάλλον μάθησης για να υποστηρίξει τις ανάγκες τους.

Η έρευνα στηρίχτηκε στην εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης, καθώς, όπως δείχνουν και έρευνες (Ζησοπούλου, 2015· Γερμανός, 2002), η εφαρμογή της θεωρείται απαραίτητη και ουσιαστική. Από έναν μεγάλο αριθμό συνεργατικών μορφών μάθησης επιλέχτηκε το «learning together» των Johnson & Johnson (1999, 2003), γιατί το μοντέλο αυτό δε συνδέεται με κάποιο συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα ή γνωστικό αντικείμενο, αλλά μεριμνά για την ανάπτυξη του δυναμικού του κάθε παιδιού, την ψυχοκοινωνική και γνωστική του ανάπτυξη, στοιχεία που συνάδουν με τους στόχους της προσχολικής αγωγής (Κακανά, 2008, σ. 34).

Τα παιδιά εργάζονταν σε τετραμελείς ανομοιογενείς ομάδες. Οι ομάδες των παιδιών ήταν σταθερές κατά τη διάρκεια του προγράμματος, δημιουργήθηκαν από τις νηπιαγωγούς και η εργασία γινόταν σε τρεις φάσεις: α) εργασία στην ομάδα-τάξη, όπου δίνονταν οι οδηγίες από τη νηπιαγωγό σε όλες τις ομάδες, β) εργασία στις μικρές ομάδες, όπου τα παιδιά επέλεξαν τον χώρο εργασίας και υλοποιούσαν τη δράση, όχι μόνο ενσωματώνοντας τα υλικά στοιχεία του χώρου, αλλά και χρησιμοποιώντας και δημιουργώντας νέο εκπαιδευτικό υλικό για να υποστηρίξουν το παιχνίδι τους, και γ) παρουσίαση – αξιολόγηση στην ομάδα-τάξη.

Πιο συγκεκριμένα, η κάθε ομάδα παιδιών επέλεγε έναν χώρο για να εργαστεί, συζητούσε και αποφάσιζε πώς θα διαμόρφωνε τον χώρο, επέλεγε τα έπιπλα, τον εξοπλισμό και τα υλικά που θα χρησιμοποιούσε ή δημιουργούσε καινούριο υλικό, υλοποιούσε την αναδιάταξη για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας, συνεργαζόταν με τις άλλες ομάδες, όπου ήταν απαραίτητο, και τέλος παρουσίαζε την εργασία της στις άλλες ομάδες. Οι αναδιοργανώσεις του χώρου γίνονταν για να προωθηθεί η δράση, συνδέονταν με το θέμα και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και στηρίζονταν στις ιδιαίτερες ανάγκες και επιθυμίες των παιδιών.

Αποτελέσματα της έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα εργαλεία της έρευνας (τον οδηγό παρατήρησης, τη φωτογράφιση και το ημερολόγιο) μας οδήγησε στην κωδικοποίηση των δεδομένων και στη δημιουργία θεματικών κατηγοριών. Οι θεματικές κατηγορίες σχετίζονταν με πρακτικές χρησιμοποίησης του χώρου και του εκπαιδευτικού υλικού, με τα χαρακτηριστικά της ενεργού συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και με τις συνεργατικές πρακτικές που εφάρμοσαν τα παιδιά κατά την εργασία τους στις ομάδες.

Από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν οι παρακάτω κατηγορίες χρήσης και ενσωμάτωσης του χώρου, κατά την εφαρμογή του προγράμματος:

Νέοι τρόποι χρησιμοποίησης όλων των χώρων του σχολείου (αυλή, διάδρομοι, αίθουσες πολλαπλών χρήσεων).

Η νηπιαγωγός στον σχεδιασμό των δράσεων συμπεριλάμβανε, εκτός από τον χώρο της τάξης και όλους τους άλλους χώρους του νηπιαγωγείου. Δημιουργούσε τις προϋποθέσεις και τις ευκαιρίες, ώστε τα παιδιά να δρουν και σε τόπους που συνδέονταν με τη δράση, τις εμπειρίες και τις συνθήκες του παιχνιδιού. Για παράδειγμα, η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων έγινε πλατεία για να φιλοξενήσει μια δραματοποίηση και η βεράντα φιλοξένησε το παιχνίδι τους, όπως φαίνεται στην εικόνα 1 και 2.



Εικόνα 1: Η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων έγινε πλατεία



Εικόνα 2: Τα παιδιά χρησιμοποιούν στο παιχνίδι τους τον χώρο της βεράντας

Αυτή η συνθήκη είχε ως προϋπόθεση την ελεύθερη μετακίνηση, την πρόσβαση σε όλους τους χώρους και την ανάπτυξη διαλόγου για τις επιλογές του χώρου. Ο υλικός χώρος αποτελεί ένα πεδίο αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο υποκείμενο και στο περιβάλλον του, υλικό και κοινωνικο-πολιτισμικό. Το υποκείμενο δεν προσλαμβάνει μόνο τα ερεθίσματα που του παρέχει ο χώρος, αλλά και τα ενσωματώνει στους μηχανισμούς λειτουργίας του και τα χρησιμοποιεί για να επιδράσει στο περιβάλλον (Γερμανός, 1998).

Ανάδειξη νέων τρόπων χρησιμοποίησης των επίπλων, του εξοπλισμού και του εκπαιδευτικού υλικού.

Τα έπιπλα, εκτός από τη συνήθη χρήση τους, μπορούσαν να αλλάξουν και να εξυπηρετήσουν διαφορετικές καταστάσεις. Οι καρέκλες μπορεί να γίνονταν καθίσματα λεωφορείου, τα τραπέζια θρόνοι του βασιλιά κ.ά., όπως φαίνεται στην εικόνα 3.



Εικόνα 3: Οι καρέκλες έγιναν θέσεις λεωφορείου

Οι νέοι τρόποι χρήσης αρχικά προτεινόταν από τη νηπιαγωγό, η οποία σε συνεργασία με τα παιδιά έκανε τις αναδιοργανώσεις, ώστε να μπορούν και τα παιδιά ατομικά, στη μικρή αλλά και στη μεγάλη ομάδα, να βρουν ποικίλους και διαφορετικούς τρόπους χρησιμοποίησης των υλικών και να τα συνδέσουν με βιώματα και εμπειρίες. Στη συνέχεια, παρέχονταν στα παιδιά, καθώς εργάζονταν στις ομάδες, οι ευκαιρίες και οι δυνατότητες να δημιουργούν τα ίδια τον τόπο του παιχνιδιού τους, να βρίσκουν νέους τρόπους χρήσης του εκπαιδευτικού υλικού και να δημιουργούν καινούριο. Ο χώρος λειτουργεί ως υλικό πεδίο αγωγής όταν υποστηρίζεται όχι μόνο από την υλική διάσταση αλλά και από τις πρακτικές που προωθούν την ελεύθερη έκφραση και δημιουργικότητα του υποκειμένου, την ανάληψη πρωτοβουλιών για την οικειοποίησή του και τη δημιουργία «τόπων» (Γερμανός, 2002). Οι τόποι είναι μικροχώροι που διαμορφώνονται σύμφωνα με τα κριτήρια του υποκειμένου και αποτελούνται τόσο από υλικά όσο και από κοινωνικά στοιχεία (Germanos, 2015). Στα πλαίσια του σχεδίου εργασίας για τα έντομα, δημιούργησαν τα σπίτια των εντόμων. Στην εικόνα 4 βλέπουμε το σπίτι των μυρμηγκιών που δημιουργήθηκε με αναδιάταξη των επίπλων και τη χρήση άχρηστων υλικών.



Εικόνα 4: Με ανακυκλώσιμα υλικά και τα έπιπλα του νηπιαγωγείου έγινε η μυρμηγκοφωλιά

Μετατροπή ποικίλων υλικών (άχρηστα υλικά, ανακυκλώσιμα υλικά κ.ά.) σε εκπαιδευτικό υλικό, για την εξυπηρέτηση των στόχων των δραστηριοτήτων και του παιχνιδιού.

Η οργάνωση του προγράμματος ωθούσε τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τον υλικό εξοπλισμό της τάξης, να τον μετατρέψουν και να δημιουργήσουν καινούριο, για να τον συνδέσουν με τις έννοιες και τις γνώσεις που διαπραγματεύονταν στο παιχνίδι τους. Η εμπλοκή των παιδιών αρχικά γινόταν με συζήτηση και κατάθεση ιδεών και στη συνέχεια με ενέργειες (κόψιμο χαρτονιών, βάνισμο επιφανειών κ.ά.). Για παράδειγμα, με χαρτί δημιουργήθηκαν καλαμπόκια για τα χωράφια, όπως φαίνεται στην εικόνα 5, χάρτινοι κύλινδροι έγιναν το σπίτι των μυρμηγκιών, με τη χαρτοταινία κατασκευάστηκε η διαγράμμιση για τη διάβαση των πεζών στον δρόμο.



Εικόνα 5: Χωράφια με καλαμπόκια που έφτιαξαν τα παιδιά

Έρευνες θεωρούν τον χώρο ως πεδίο δρώμενων και σε αυτόν αποδίδουν πολλαπλές σημασίες που συνδέονται με εμπειρίες και βιώματα του υποκειμένου και άρα με το ίδιο το υποκείμενο (Γερμανός, 2002· Τσουκαλά, 2000· Weinstein & David, 1993). Οι χρήστες του χώρου (παιδιά και εκπαιδευτικοί) συμβάλλουν με τις πρακτικές τους στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών, που επιτρέπουν την παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου και την ενσωμάτωσή του στην εκπαιδευτική διαδικασία από τους ίδιους.

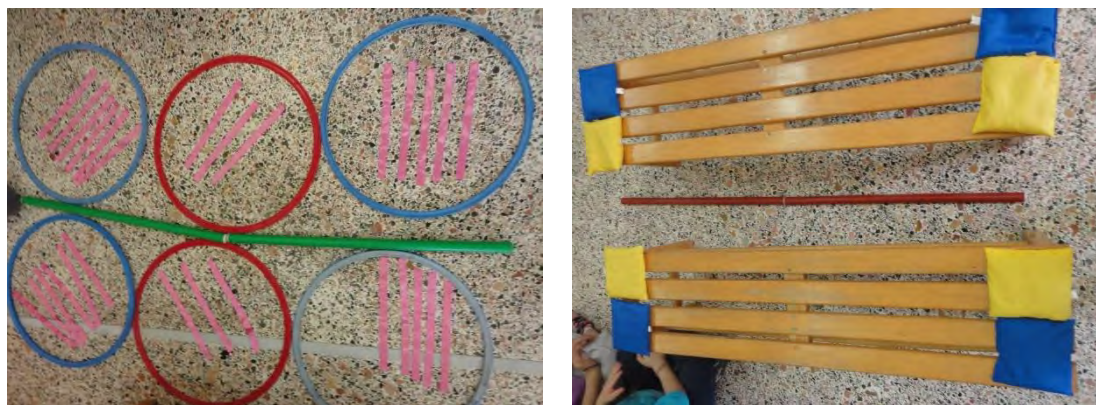
Ενεργητική εμπλοκή των παιδιών στις αναδιοργανώσεις χώρου και ενσωμάτωσης του εκπαιδευτικού υλικού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το μοντέλο εννοιολόγησης των Fredricks κ.ά. (2004), που προσδιορίζει τρεις διαστάσεις της ενεργού συμμετοχής (συμπεριφοριστική, γνωστική και συναισθηματική), συνέβαλε και στην καταγραφή στον οδηγό παρατήρησης και στον προσδιορισμό ανά διάσταση των καθοριστικών χαρακτηριστικών αλλά και στην ανάλυσή τους.

Στα συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά της εκδήλωσης της ενεργού συμμετοχής, η ανάλυση των δεδομένων από τον οδηγό παρατήρησης έδειξε ότι τα παιδιά ασχολούνταν με τις δραστηριότητες και αφιέρωναν χρόνο σε αυτές (στην πλειοψηφία τους οι ομάδες ήταν απασχολημένες και προσπαθούσαν να υλοποιήσουν και να ολοκληρώσουν το κοινό τους έργο, ενώ παράλληλα δεν απομακρύνονταν από την εκπαιδευτική διαδικασία). Επίσης, τα παιδιά έπαιρναν πρωτοβουλίες

(αναδιαμόρφωναν τον χώρο, δημιουργούσαν νέο εκπαιδευτικό υλικό), ανέπτυσαν λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία για να οργανώσουν τις δράσεις τους (έκαναν προτάσεις, κατέθεταν ιδέες, πρότειναν λύσεις), έκαναν παρεμβάσεις και διορθώσεις. Τέλος, από τον οδηγό παρατήρησης και το ημερολόγιο εντοπίστηκαν χαρακτηριστικά όπως η προθυμία συμμετοχής, η συγκέντρωση της προσοχής, η εργατικότητα, στοιχεία που καταγράφονται και στη διεθνή βιβλιογραφία ως συμπεριφοριστικές εκφάνσεις ενεργού συμμετοχής (Alrashidi κ.ά., 2016· Fredricks κ.ά., 2004). Τα συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά αποτυπώνονται στη συμπεριφορά των παιδιών, επομένως γίνονται πιο εύκολα αντιληπτά από τους/τις εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με τα γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά.

Σχετικά με τα γνωστικά χαρακτηριστικά της εκδήλωσης της ενεργού συμμετοχής, σημειώθηκε ότι τα παιδιά αναζητούσαν λύσεις στα προβλήματα (*αν παίζουμε στη βεράντα, θα έχουμε περισσότερο χώρο, για να κάνουμε το σπίτι της αράχνης, να χρησιμοποιήσουμε σχοινιά ή κορδέλες...* ήταν κάποια από τα λόγια τους καθώς προσπαθούσαν να βρουν λύσεις). Επίσης οργάνωναν τις δράσεις τους (*για να το μετακινήσουμε, θα πιάσουμε και οι δύο μαζί, να κάνουμε τον δρόμο και εκεί που περνάνε οι άνθρωποι...*). Η γνώση δε δινόταν έτοιμη στα παιδιά, αλλά τα ίδια παρακινούνταν να οικοδομήσουν τις προς εκμάθηση έννοιες καθώς αναζητούσαν πληροφορίες, αποφάσιζαν ποιες χρειαζόνταν, χρησιμοποιούσαν το υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό ή δημιουργούσαν καινούριο, αξιοποιούσαν τα έπιπλα και τον εξοπλισμό του σχολείου για να δημιουργήσουν τόπους που τους συνέδεαν με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, έρχονταν σε επαφή με το αντικείμενο της μάθησης για ικανό χρονικό διάστημα. Τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τους χώρους, το εκπαιδευτικό υλικό αλλά και αυτό που δημιουργούσαν τα ίδια, για να κατακτήσουν έννοιες και να τις συνδέσουν με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων. Για την κατάκτηση της έννοιας της συμμετρίας, χρησιμοποίησαν εκπαιδευτικό υλικό και τους χώρους του σχολείου για να δημιουργήσουν συμμετρικά σχήματα, όπως φαίνεται και στην εικόνα 6.



Εικόνα 6: Με το εκπαιδευτικό υλικό επεξεργάστηκαν την έννοια της συμμετρίας

Οι γνωστικές διεργασίες εντοπίζονται πιο δύσκολα από τον/την εκπαιδευτικό σε σχέση με τις εμφανείς μορφές συμπεριφοράς. Κάποιες γνωστικές διεργασίες στις οποίες προβαίνουν τα παιδιά και αποτελούν γνωστικές εκφάνσεις της ενεργού συμμετοχής, όπως η χρήση στρατηγικών, η εμπλοκή στον σχεδιασμό των δράσεων, η εσωτερική κινητοποίηση, καταγράφηκαν στην έρευνά μας και συμφωνούν με αντίστοιχες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις που αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Cleary & Zimmerman, 2012· Fredricks κ.ά., 2004).

Τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά της εκδήλωσης της ενεργού συμμετοχής παρουσιάστηκαν στη συμμετοχή των παιδιών, καθώς ήταν απορροφημένα από το έργο τους και δεν απομακρύνονταν από την εκπαιδευτική διαδικασία, εκδήλωναν ενθουσιασμό όταν ολοκλήρωναν το κοινό έργο της ομάδας τους, χαρά και ικανοποίηση στην παρουσίαση της εργασίας τους στις άλλες ομάδες και τέλος αίσθημα του ανήκειν στη μικρή αλλά και στη μεγάλη ομάδα. Μελέτες από τους Fredricks & Mccolskey (2012), Fredricks κ.ά. (2004) συμφωνούν με τα ευρήματά μας, επιβεβαιώνοντας ότι τα παιδιά που συμμετέχουν ενεργά εκδηλώνουν και συναισθηματικές εκφάνσεις ενεργού συμμετοχής.

Εμφάνιση συνεργατικών πρακτικών στις δράσεις των παιδιών.

Τα παιδιά ανέπτυξαν ποικίλες μορφές αλληλεπίδρασης κατά τη διάρκεια του προγράμματος, καθώς λειτουργούσαν τόσο στη μικρή όσο και στη μεγάλη ομάδα-τάξη. Στη μικρή ομάδα τα παιδιά επέλεξαν μέσα από συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων τον χώρο ή τα υλικά που θα χρησιμοποιούσαν στις δράσεις τους. Αιτιολογούσαν τις προτάσεις τους ή τις λύσεις που πρότειναν και υλοποιούσαν τις αποφάσεις τους.

Συμπεράσματα

Παρατηρήθηκε εμπλοκή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία κατά τη διάρκεια της έρευνας. Η γνώση δε δινόταν έτοιμη στα παιδιά, αλλά τα ίδια παρακινούνταν να οικοδομήσουν τις προς εκμάθηση έννοιες, καθώς αναζητούσαν πληροφορίες, αποφάσιζαν ποιες χρειαζόνταν, χρησιμοποιούσαν το υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό ή δημιουργούσαν καινούριο, αναδιοργάνωναν τον χώρο, αξιοποιούσαν τα έπιπλα και τον εξοπλισμό του σχολείου για να δημιουργήσουν «τόπους» που τους συνέδεαν με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, έρχονταν σε επαφή με το αντικείμενο της μάθησης για ικανό χρονικό διάστημα. Όταν τα παιδιά λειτουργούν με ελευθερία στην εκπαιδευτική διαδικασία και εφαρμόζουν ευέλικτες και συνεργατικές πρακτικές, τόσο στη σχέση τους με τον χώρο όσο και με τους συνομηλίκους τους, κατά τη διάρκεια ενός συνεργατικού τρόπου εργασίας, αποκτούν μια περιβαλλοντική/χωρική εγγραμματοσύνη (environmental literacy), (Clark, 2010), επειδή οι «τόποι» που δημιουργούνται από τα παιδιά λειτουργούν ως υλικά πεδία αγωγής και ως περιβάλλοντα μάθησης (learning environments).

Πολλοί/-ές ερευνητές/-ήτριες υποστηρίζουν ότι, όταν τα παιδιά συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για εκπαιδευτικές δράσεις, υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες ενεργητικής συμμετοχής (Flowerday & Schraw, 2003· Morgan & Streb, 2003). Γι' αυτό, η συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στην αναδιοργάνωση και ενσωμάτωση του χώρου στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να αποτελέσει μέρος της κουλτούρας του νηπιαγωγείου. Το πρόγραμμα της ερευνητικής παρέμβασης, που χαρακτηρίζεται από ευελιξία, ενέπλεκε τα παιδιά σε αποφάσεις και ενίσχυε την έμφυτη ανάγκη τους να διαμορφώνουν πεδία έκφρασης και διαρκούς αλληλεπίδρασης με τον περίγυρό τους. Τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά στις δράσεις του προγράμματος, καθώς αλληλεπιδρούσαν θετικά και αρνητικά μεταξύ τους, με την παιδαγωγό, τον χώρο και το εκπαιδευτικό υλικό. Η διεθνής ερευνητική κοινότητα επιδιώκει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/-τριών του νηπιαγωγείου, ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να βοηθηθούν από επιμορφωτικά προγράμματα και ερευνητικές δράσεις που προωθούν τρόπους ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών και αναδεικνύουν τη σημασία τους στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών.

Η οργάνωση του προγράμματος συνέβαλε στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, στην καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων και στη

συνεργασία. Η εμπλοκή των παιδιών, όχι μόνο στις αναδιοργανώσεις του χώρου αλλά και στη χρησιμοποίηση όλων των παραμέτρων της υλικής δομής της τάξης, η συμμετοχή τους στη χρησιμοποίηση αλλά και στην παραγωγή καινούριου εκπαιδευτικού υλικού, που εξυπηρετούσε κάθε φορά τις ανάγκες της δραστηριότητας, σε συνδυασμό με την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης συνέβαλαν στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ο Brooker (2002, σ. 171) αναφέρει πως, αν οι ενήλικες δεν είναι ευαισθητοποιημένοι ώστε να αντιληφθούν τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά βλέπουν, κατανοούν και αναπαριστούν τον κόσμο γύρω τους, τότε δεν είναι δυνατόν να καταφέρει το παιδί να ταυτιστεί με την οπτική του σχολείου. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον αναβαθμίστηκε, γιατί εφαρμόστηκαν συνεργατικές μορφές διδασκαλίας, που επέτρεπαν στα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να δημιουργούν συνθήκες όπου τα ίδια μπορούν να μάθουν, και όλα αυτά σε ένα θετικό κλίμα, με την ευχαρίστηση των παιδιών να κυριαρχεί. Σύμφωνα με τη θεωρία της ψυχολογικής ροής (Csikszentmihalyi, 1990), οι άνθρωποι είναι πιο χαρούμενοι/ευτυχισμένοι όταν βρίσκονται σε μια κατάσταση... «ροής», μια κατάσταση απόλυτης συγκέντρωσης-απορρόφησης σε αυτό που κάνουν, σε μια ιδανική κατάσταση εσωτερικής κινητοποίησης. Η κατάσταση ροής παρατηρείται όταν τα άτομα συμμετέχουν σε αυτό που κάνουν και χρησιμοποιούν όλες τους τις δεξιότητες-ικανότητες. Στην ερευνητική παρέμβαση τα παιδιά, όπως φάνηκε και στα αποτελέσματα της έρευνας, κατέκτησαν συνεργατικές δεξιότητες τις οποίες χρησιμοποιούσαν στις δράσεις τους. Επίσης η θεωρία της ψυχολογικής ροής αναφέρει ότι, για να πετύχουμε μια κατάσταση «ροής», πρέπει να υπάρχει ισορροπία μεταξύ της πρόκλησης-δυσκολίας αυτού που επιχειρούμε και των ικανοτήτων μας. Τα παιδιά προσέγγιζαν τη γνώση μέσα από οικεία σε αυτά αντικείμενα και αξιοποιούσαν τα έπιπλα και τον εξοπλισμό με φαντασία και δημιουργικό τρόπο, έκαναν προτάσεις, και με τη συνεργασία των άλλων μελών της μικρής ομάδας μπορούσαν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις των εργασιών, χωρίς να αισθάνονται ότι είναι πολύ δύσκολες αλλά ούτε και τόσο εύκολες, ώστε να μην τους κινούν το ενδιαφέρον. Επίσης, είναι απαραίτητο να επικεντρώνουμε την προσοχή μας σε αυτό που κάνουμε τη δεδομένη στιγμή – τίποτα άλλο (focused attention) αναφέρει ο Csikszentmihalyi (1990).

Τα ευρήματα της έρευνάς μας που καταγράφουν πώς τα παιδιά εμφανίζουν χαρακτηριστικά ενεργητικής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τη συνεργασία και την ευέλικτη χρήση του χώρου και του εκπαιδευτικού υλικού,

Η συμβολή του χώρου και του εκπαιδευτικού υλικού στην ενεργητική συμμετοχή των παιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο

ΖΗΣΟΠΟΥΛΟΥ ΕΛΕΝΗ

αντανακλούν το σύγχρονο νηπιαγωγείο, αλλά σε πολύ μικρή κλίμακα. Χρειάζεται η έρευνα να επεκταθεί σε περισσότερα νηπιαγωγεία και η χρονική της διάρκεια να είναι μεγαλύτερη.

Βιβλιογραφία

Ali, M. M. & Hassan, N. (2018) Defining concepts of student engagement and factors contributing to their engagement in schools, *Creative Education*, 9, σ. 2161-2170. DOI: <https://doi.org/10.4236/ce.2018.914157> (Πρόσβαση 10 Μαΐου 2019).

Alrashidi, O., Phan, H. P. & Ngu, B. H. (2016) Academic engagement: An overview of its definitions, dimensions and major conceptualizations, *International Education Studies*, 9(12), σ. 41-52. DOI: 10.5539/ies.v9n12p41 (Πρόσβαση 11 Μαρτίου 2019).

Boggan, M., Harper, S. & Whitmire, A. (2010) Using manipulatives to teach elementary mathematics, *Journal of Instructional Pedagogies*, 3(1), σ. 1-10.

Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), σ. 77-101. Διαθέσιμο στο <http://eprints.uwe.ac.uk/11735> (Πρόσβαση 20 Δεκεμβρίου 2018).

Brooker, L. (2002) *Starting school: Young children's learning cultures*, σ. 171, Buckingham, Open University Press.

Γερμανός, Δ. (1998) *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*, Αθήνα, Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2002) *Οι τοίχοι της γνώσης*, Αθήνα, Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2011) Ο χώρος παράγοντας αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο, στο Χρυσοφίδης, Κ. & Σιβροπούλου, Ε. (επιμ.) *Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης, αφιέρωμα στην Ευγενία Κουτσουβάνου*, Αθήνα, Κυριακίδη.

Clark, A. (2010) *Transforming children's spaces: children's and adult's participation in designing learning environments*, London, Routledge.

Cleary, T. J. & Zimmerman, B. J. (2012) A cyclical self-regulatory account of student engagement, στο Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (επιμ.) *Handbook of research on student engagement*, New York, Springer, σ. 237-257.

Csikszentmihalyi, M. (1990) *Flow: The psychology of optimal experience*, New York, Harper & Row.

Department for Education and Skills (DfES) (2002) *Schools for the future – Designs for learning communities, building bulletin*, London, The Stationery Office.

Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (2001) *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing.

Dudek, M. (2000) *Architecture of schools. The new learning environments*, Boston, Architectural Press.

Epstein, A. S. (2000) *Essentials of active learning in preschool: Getting to know high scope curriculum*, Ypsilanti, High Scope Press.

Flowerday, T. & Schraw, G. (2003) Effect of choice on cognitive and affective engagement, *Journal of Educational Research*, 96, σ. 207-215.

Fredricks, J. & Mccolskey, W. (2012) The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments, στο Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (επιμ.) *Handbook of research on student engagement*, Boston, MA, Springer, σ. 763-782. Διαθέσιμο στο https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37 (Πρόσβαση 28 Αυγούστου 2020).

Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004) School engagement: Potential of the concept, state of the evidence, *Review of Educational Research*, 74, σ. 59-109.

Ζησοπούλου, Ε. (2015) *Ο χώρος ως υλικό πεδίο αγωγής στο συνεργατικό νηπιαγωγείο: Εφαρμογή στη διδακτική λογοτεχνικών κειμένων*, διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη, ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ. Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/10442/hedi/35750> (Πρόσβαση 10 Σεπτεμβρίου 2020).

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2007) The scientific base linking social and emotional learning to school success, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), σ. 191-210.

Germanos, D. (2015) The place as factor of the pedagogical quality of space, *Places for learning experiences. Think, make, change*, Thessaloniki, 09-10 January 2015, Greek National Documentation Centr. Διαθέσιμο στο <http://epublishing.ekt.gr/el/12239> (Πρόσβαση 30 Αυγούστου 2020).

Hay, I. (2000) *Qualitative research methods in human geography*, Oxford, University Press.

Hollins, E. R. (2008) *Culture in school learning: Revealing the deep meaning*, Routledge.

Houssaye, J. (2000) *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Johnson, D. & Johnson, R. (2003) Building acceptance of difference in the classroom through cooperative learning, *Συνεργατικό Σχολείο: από τη θεωρία στην πράξη*. Λευκωσία, Οκτώβριος 2003. Λευκωσία, Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης, σ. 15-35.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999) *Learning together and alone*, Massachusetts, Allyn & Bacon.

Kagan, S. (1994) *Cooperative learning*, San Clemente, CA, Kagan Publishing.

Κακανά, Δ. Μ. (2008) *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.

Κακανά, Δ. Μ. & Μπότσογλου, Κ. (2010) Η μετάβαση του εκπαιδευτικού από το παραδοσιακό στο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης μέσα από διαδικασίες έρευνας δράσης, στο Γερμανός, Δ., Κανατσούλη, Μ. (επιμ.) *Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην προσχολική και την πρώτη σχολική εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, σ. 55-77.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2004) *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, Αθήνα, Σαββάλας.

Manzo, L. C. & Devine-Wright, P., (2014) *Place Attachment: Advances in theory, methods and applications*, New York, Routledge.

Μοντεσόρι, Μ. (1970) *Να χτίσουμε τον κόσμο που ταιριάζει στο παιδί*, Αθήνα, Γλάρος.

Morgan, W. & Streb, M. (2003) Building citizenship: How student voice in service-learning develops civic values, *Social Science Quarterly*, 82(1), σ. 154-169.

Oblinger, D. G. (2006) Space as a change agent, στο Oblinger, D. G. (επιμ.), *Learning spaces*, An EDUCAUSE e-Book.

Parnell, R. (2015) The learning environment as «possibility space», *Τόποι για εμπειρίες μάθησης. Έρευνα, δημιουργία, αλλαγή*, Θεσσαλονίκη, 9-10 Ιανουαρίου 2015. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Διαθέσιμο στο <http://epublishing.ekt.gr/el/12239> (Πρόσβαση 30 Αυγούστου 2020).

Πέπα, Ε. (2019) Οι προσφερόμενες δυνατότητες του σχολικού περιβάλλοντος ως σημείο συνάντησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του σχολικού χώρου, *Χώροι για το παιδί ή χώροι του παιδιού*, Θεσσαλονίκη, 19-21 Μαΐου 2017. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Διαθέσιμο στο <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/childspace> (Πρόσβαση 29 Αυγούστου 2020)

Piaget, J. & Inhelder, B. (1972) *La representation de l'espace chez l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.

Σακελλαρίου, Μ., Τσιάρα, Ε. (2019) Απόψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τις εκφάνσεις ενεργού συμμετοχής που επιδεικνύουν οι μαθητές προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης, *Μέντορας*, (17-18), σ. 392-421.

Σκουμιός, Μ. & Σκουμπουρδή, Χ. (2015) Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες, *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες*. Ρόδος, 17-18 Οκτωβρίου 2014. Ρόδος, ISBN: 978-960-86791-5-3, σ. 14-37.

Stedman, R. C. (2002) Toward a social psychology of place: Predicting behavior from place-based cognitions, attitude and identify, *Environment and Behavior*, 34(5), σ. 561-581.

- Stringer, E. (1999) *Action research*, 2η έκδοση, ΗΠΑ, Sage Publication.
- Τσουκαλά, Κ. (επιμ.) (2000) *Αρχιτεκτονική, παιδιά και αγωγή*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.
- Weinstein, C. S., David, D. C. (1993) *Spaces for children*, New York, Plenum Press.
- Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Carter, L. & Sanger, C. (2013) Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), σ. 299-309. DOI: 10.1016/j.appdev.2013.05.002 (Πρόσβαση 20 Μαΐου 2019).

Συνυπολογίζοντας τη φωνή των μαθητών/-τριών στη λειτουργία της σχολικής μονάδας εφαρμόζοντας έρευνα-δράση

Ευαγγελία Μπούτσκου
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου
3ο ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας
ebutsku@otenet.gr

Περίληψη

Στη διεθνή βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια η φωνή των μαθητών/-τριών αναδύεται ως ένα μέσο εκδημοκρατισμού και μετασχηματισμού του σχολείου. Η έρευνα-δράση μπορεί να αξιοποιηθεί ως ερευνητική διαδικασία αλλά και ως αναστοχαστική πρακτική, προκειμένου μια σχολική μονάδα να αναγνωρίσει και να αντιμετωπίσει τις αγκυλώσεις και τις δυσλειτουργίες, να κατανοήσει την πρακτική και να βελτιώσει τις συνθήκες της σχολικής ζωής. Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται να συνυπολογιστεί η φωνή των μαθητών/-τριών στη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εφαρμόζοντας μία διετή έρευνα-δράση που αναπτύσσεται σε δύο κύκλους με τέσσερις φάσεις. Η συγκεκριμένη εργασία διερευνά τις απόψεις των μαθητών/-τριών για το σχολείο, τις σχέσεις των μαθητών/-τριών μεταξύ τους και με τους/τις εκπαιδευτικούς, προκειμένου μέσα από τη συστηματική χρήση των δεδομένων να δημιουργηθούν συγκεκριμένες δράσεις, σε τεχνικό και παιδαγωγικό επίπεδο. Η μεθοδολογία του άρθρου θα μπορούσε να αξιοποιηθεί από μελλοντικές έρευνες σε άλλες σχολικές μονάδες, προκειμένου να αρχίσει ο διάλογος για την αλλαγή στο σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: η φωνή των μαθητών/-τριών, έρευνα δράση, αναστοχαστική πρακτική

Abstract

Students' voice as a term has emerged recently in the international literature as a means of school democratization and transformation. Action research can be used as a research process but also as a reflective practice in school units in order to recognize problems and dysfunctions, to understand the everyday practice and to improve the school life conditions. This article tried to include primary education students' voice in the school function by applying a two-year action research that was developed in two cycles with four phases. This action research studied students' views on their school, the students' relationships with each other and students' relations with their teachers, in order to decide and imply specific actions, at a technical and pedagogical level. The methodology of this work could be used in future

research in other schools as well, in order to initiate the dialogue for school change, taking into consideration students' voice.

Keywords: students' voice, action research, reflective practice

Εισαγωγή

Η φωνή των μαθητών/-τριών

Το σχολείο ως τόπος και χώρος επηρεάζει την προσωπική εμπειρία της μάθησης των μαθητών/-τριών και αυτή με τη σειρά της επιδρά σε ποικίλες διαστάσεις της προσωπικής ανάπτυξης, της προόδου και της ευημερίας των μαθητών/-τριών (Backman κ.ά., 2012). Το σχολείο επηρεάζει τους/τις μαθητές/-ήτριες όχι μόνο άμεσα αλλά και έμμεσα, με συμβολικό τρόπο. Η μάθηση διαμορφώνεται από το φυσικό περιβάλλον αλλά και το διαμορφώνει ταυτόχρονα (Weinstein & David, 1987). Εάν η μάθηση θεωρείται ότι είναι μία δυναμική, ατομική και κοινωνική διαδικασία νοηματοδοτήσεων σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο (Wenger, 1998), τότε το σχολείο είναι ένας χώρος με εξαιρετικής σημασίας επιρροή στους/στις μαθητές/-ήτριες. Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/-ήτριες είναι καθοριστικές στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/-ήτριες αναπτύσσουν τη δέσμευση με το σχολείο και διαμορφώνουν τις προσδοκίες τους για την πρόοδο και την αυτονομία τους (Voekl, 2012).

Στο παρελθόν η φωνή των μαθητών/-τριών είχε αγνοηθεί ή αποσιωπηθεί από πρακτικές και πολιτικές που αφορούσαν τα σχολεία (Rector-Aranda, 2017). Ουσιαστικά δεν αναγνωριζόταν το δικαίωμα των μαθητών/-τριών να κρίνουν ή να αλλάξουν αυτές τις πολιτικές και τις πρακτικές (Cook-Sather, 2006, 2011). Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια ραγδαία αύξηση στις βιβλιογραφικές αναφορές σχετικά με τη φωνή των μαθητών/-τριών ως ένα μέσο μετασχηματισμού του σχολείου και ως μία πιθανότητα αμφισβήτησης του status quo της τυπικής εκπαίδευσης (Boutskou & Papastamatis, 2013· Mitra κ.ά., 2013· Noyles, 2005· Fielding, 2004). Η δημοκρατική λειτουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου προϋποθέτει ότι αναλύονται οι απόψεις των μαθητών/-τριών, των γονέων και των εκπαιδευτικών προκειμένου να εντοπίζονται συγκεκριμένα προβλήματα και να αναδύονται δυνατότητες επίλυσής τους (Μπούτσκου κ.ά., 2017· Μπούτσκου, 2014). Η οπτική των μαθητών/-τριών για τα πράγματα μπορεί να διαφέρει από αυτή των ενηλίκων και είναι δυνατόν να

εμπλουτίσει τις συλλογικές αναπαραστάσεις της σχολικής ζωής. Έχει αποδειχθεί (Mitra, 2003) ότι, όταν οι απόψεις των μαθητών/-τριών ακούγονται, τότε οι μαθητές/-ήτριες αναπτύσσουν ένα αίσθημα δέσμευσης με το σχολείο και η αίσθησή τους ότι ανήκουν σε μια ευρύτερη ομάδα έχει πολλά ευεργετήματα για τα παιδιά και την κοινότητα.

Ο όρος «η φωνή των μαθητών/-τριών» χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγράψει την έρευνα που συνυπολογίζει τις απόψεις των μαθητών/-τριών αναγνωρίζοντάς τους το δημοκρατικό δικαίωμα να εκφράζουν τις ιδέες και τις εμπειρίες τους για τη βελτίωση του σχολείου (Robinson & Taylor, 2013). Δίνοντας στους/στις μαθητές/-ήτριες τον χρόνο και τον χώρο να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο τους, μπορεί να συμβάλει στη γενικότερη ενεργή συμμετοχή τους σε θέματα λειτουργίας του σχολείου αλλά και στη μελλοντική διαμόρφωση ενεργών πολιτών στην κοινωνία.

Τα τελευταία χρόνια στη βιβλιογραφία αναφέρονται κάποιες διχογνωμίες για το θέμα (Christenson κ.ά., 2012). Κάποιοι ερευνητές θεωρούν ότι η εμπλοκή των μαθητών/-τριών είναι μια μετα-κατασκευή ή ένα οργανωτικό πλαίσιο, όπου υπάρχουν χαλαροί δεσμοί μεταξύ των εννοιών του ανήκειν, της συμμετοχής, της σχολικής διασύνδεσης, της παρακίνησης και των κινήτρων (Fredricks κ.ά., 2004), ενώ άλλοι ερευνητές (Finn & Kasza, 2009) διαφωνούν και θεωρούν ότι η εμπλοκή και η συμμετοχή των μαθητών/-τριών πρέπει να έχουν αυστηρά προσδιορισμένα όρια. Επίσης, υπάρχουν πολλές μεθοδολογικές αμφισβητήσεις σχετικά με την επιλογή των μαθητών/-τριών και την εγκυρότητα της αυτοαναφοράς (Christenson κ.ά., 2012). Κάποιοι ερευνητές θεωρούν την εμπλοκή και δέσμευση των μαθητών/-τριών ως διαδικασία (Appleton κ.ά., 2008), ενώ άλλοι ως αποτέλεσμα (Skinner κ.ά., 2008). Οι σχέσεις των μαθητών/-τριών με τους/τις συμμαθητές/-ήτριές τους και με τους/τις εκπαιδευτικούς είναι καθοριστικές για τη συμμετοχή τους στον μετασχηματισμό και την αλλαγή του σχολείου (Reschly & Christenson, 2012).

Στην Ελλάδα συνήθως ο/η διευθυντής/-ήτρια του σχολείου, ο σύλλογος διδασκόντων και ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων συζητούν και αποφασίζουν για τις απαραίτητες αλλαγές στο σχολείο. Σπάνια οι μαθητές/-ήτριες ερωτώνται σχετικά με τις αλλαγές που θα επηρεάσουν τη ζωή τους στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, οι απόψεις των μαθητών/-τριών μπορεί να αξιοποιηθούν για την καλύτερη οργάνωση της σχολικής ζωής αλλά και να λειτουργήσουν ως όχημα ευρύτερων αλλαγών. Στον ελληνικό χώρο, η έρευνα-δράση έχει εφαρμοστεί για τη μελέτη εκπαιδευτικών

διαδικασιών και πρακτικών (Κατσαρού, 2016· Κατσαρού & Τσαφός 2003), του κλίματος της τάξης (Ευαγγέλου, 2014) αλλά και για τον αναστοχασμό σχετικά με την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών (Αυγητίδου κ.ά., 2016· Κακανά Μπότσογλου, 2010· Αυγητίδου, 2005· Angelides κ.ά., 2005), τις ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής (Αυγητίδου, 2014· Γραϊκός, 2014) και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Graikos, 2018).

Στη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα, η έρευνα-δράση έχει συμβάλει στον εκδημοκρατισμό της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας που βιώνουν εκπαιδευτικοί και μαθητές/-ήτριες (Milss, 2006· Noffke & Somekh, 2005· Kincheloe, 2003) και στη μελέτη της αναστοχαστικής ερευνητικής πράξης (Evans, 2002· Schön, 1983). Στόχος των εκπαιδευτικών-ερευνητών είναι να κατανοήσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία δρουν και εργάζονται καθημερινά, να εντοπίσουν προβλήματα, αγκυλώσεις και δυσλειτουργίες και να διερευνήσουν προοπτικές επίλυσής τους (Herr & Anderson, 2005). Με τον τρόπο αυτό, οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών δε στοχεύουν απλώς να βελτιώσουν την πρακτική τους αλλά και τις συνθήκες μέσα στις οποίες εργάζονται. Η συγκεκριμένη εργασία επηρεάστηκε από την πρακτική Check and Connect και την έννοια των ρευστών μεταβλητών. Οι απόψεις των μαθητών/-τριών για το σχολείο, τις σχέσεις των μαθητών/-τριών μεταξύ τους και με τους/τις εκπαιδευτικούς ήταν η αφορμή για να ξεκινήσει η αλλαγή του σχολείου. Η συστηματική συλλογή των δεδομένων οδήγησε στον σχεδιασμό και την υλοποίηση στοχευμένων και εξατομικευμένων παρεμβάσεων.

Μεθοδολογία: Θέτοντας το σκηνικό

Για την έρευνα-δράση υπάρχουν διαφορετικοί ορισμοί, που φανερώνουν την πολυπλοκότητα της ερμηνείας της αλλά και τις διαφορετικές επιστημολογικές προσεγγίσεις. Στη βρετανική βιβλιογραφία η συμμετοχική έρευνα-δράση περιγράφεται ως ένας πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος/-α την πρακτική του, με στόχο να τη βελτιώσει (MacNiff, 1988), ενώ στην αυστραλιανή βιβλιογραφία παρουσιάζεται ως μορφή αναστοχαστικής διερεύνησης που κάνουν οι συμμετέχοντες/-ουσες με σκοπό να βελτιώσουν τη λογική και την ηθική που διέπει την πρακτική τους (Kemmis, 1985). Στη συγκεκριμένη εργασία, η συμμετοχική έρευνα-δράση ήταν μια διαδικασία που συνδύασε τη θεωρία με την πράξη και τον αναστοχασμό με τη δράση, προκειμένου να δοθούν πρακτικές λύσεις σε ζητήματα

σχολικής ζωής, αλλά και να εφαρμοστούν δυνατότητες προσωπικής και συλλογικής ανάπτυξης (Reason & Bradbury, 2008). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τη διευθύντρια του δημοτικού σχολείου σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων. Η έρευνα-δράση ήταν μια διαδικασία πειραματισμού και μετασχηματισμού της κουλτούρας του σχολείου που οδήγησε σε νέες μορφές κατανόησης του παισίου.

Η έρευνα-δράση δεν είναι μια γραμμική διαδικασία, μια ερευνητική μεθοδολογία που ξεκινά με τη διατύπωση ενός ερευνητικού ερωτήματος, προχωρά στον έλεγχό του και καταλήγει στην επαλήθευση ή διάψευσή του. Δεν υπάρχει δεδομένη αρχή και καθορισμένο τέλος, αλλά η σπείρα του αναστοχασμού αναπτύσσεται σαν μία αλυσίδα επάλληλων κύκλων δίχως τέλος (MacNiff, 1995). Είναι μία ανοιχτή, ρευστή και ευέλικτη διαδικασία, κατά την οποία κάθε κύκλος οδηγεί στον επόμενο και σε συνεχή επαναπροσδιορισμό του σχεδίου και της προγραμματισμένης δράσης (Elliot, 1991).

Η συγκεκριμένη συμμετοχική έρευνα-δράση υλοποιήθηκε σε δύο κύκλους δράσης, σε χρονικό διάστημα δύο ετών, σε ένα πολυθέσιο δημοτικό σχολείο της μητροπολιτικής περιοχής της Θεσσαλονίκης. Αξιοποιήθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα ερωτηματολογίων των μαθητών/-τριών και των σχολίων της συμμετοχικής παρατήρησης των εκπαιδευτικών. Η ποσοτική ανάλυση έγινε με περιγραφική στατιστική. Η ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηματολογίων στηρίχθηκε στη συνεχή συγκριτική μέθοδο της Θεμελιωμένης Θεωρίας (Strauss & Cobin, 1990). Οι απαντήσεις των μαθητών/-τριών αναγνώστηκαν από την ερευνήτρια και τους/τις εκπαιδευτικούς της κάθε τάξης και κρατήθηκαν σημειώσεις με τις θεματικές κατηγορίες και τις συχνότητες εμφάνισής τους στις απαντήσεις των παιδιών. Έπειτα από συζήτηση, οι αρχικές κατηγορίες συνενώθηκαν σε ευρύτερες θεματικές ενότητες με κριτήριο τα κοινά χαρακτηριστικά των αρχικών κατηγοριών. Στη συνέχεια, οι θεματικές ενότητες εξετάστηκαν για τις πιθανές ερμηνείες που επιδέχονταν. Η ερμηνεία των απαντήσεων των μαθητών/-τριών οδήγησε στην ανάδυση μιας πρακτικής θεωρίας, που με τη σειρά της κατεύθυνε τις δράσεις του σχολείου σε παιδαγωγικό και τεχνικό επίπεδο. Η εφαρμογή των δράσεων για ένα έτος κατέληξε σε αναστοχασμό και κατόπιν στη διενέργεια της β' φάσης της έρευνας το επόμενο σχολικό έτος.

Αποτελέσματα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα ολοήμερο 16θέσιο σχολείο μιας περιοχής με χαμηλό οικονομικο-κοινωνικό επίπεδο οικογενειών. Στο σχολείο φοιτούσαν 310 μαθητές/-ήτριες, εκ των οποίων το 30% ήταν παιδιά παλιννοστούντων/αλλοδαπών, το 50% των μαθητών/-τριών ήταν παιδιά χαμηλόμισθων εργατών ή ανέργων και το 20% ήταν παιδιά δημοσίων υπαλλήλων. Στο σχολείο εργάζονταν 18 δάσκαλοι/-ες και 12 εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Όλες οι αίθουσες διδασκαλίας ήταν πλήρως εξοπλισμένες, με υπολογιστή και βιντεοπρωτζέκτορα. Στο κτίριο λειτουργούσαν ένα εργαστήριο πληροφορικής, μία πλήρως εξοπλισμένη αίθουσα χημείου και τρεις ξεχωριστές αίθουσες για μουσική, εικαστικά και θεατρική αγωγή. Η αυλή του σχολείου είχε κλειστό γυμναστήριο μπάσκετ/βόλεϊ. Στον αύλειο χώρο υπήρχαν ζωγραφισμένα επιδαπέδια παιχνίδια (φιδάκι, κουτσό) και πολλά δέντρα. Ένα γήπεδο ποδοσφαίρου βρίσκονταν δίπλα ακριβώς από το σχολείο.

1ος κύκλος της έρευνας δράσης

Α' φάση: Συλλογή δεδομένων με ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου για το σχολείο

Ένα γραπτό ερωτηματολόγιο ανοιχτών ερωτήσεων διανεμήθηκε στους/στις μαθητές/-ήτριες, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις τους για το σχολείο. Το ανώνυμο ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς των τάξεων και τα παιδιά απάντησαν εθελοντικά, την ίδια χρονική στιγμή, στην αίθουσα της τάξης τους, χωρίς να έχει γίνει καμία προετοιμασία ή συζήτηση εκ των προτέρων. Εφόσον οι ίδιες ερωτήσεις θα έπρεπε να απαντηθούν από όλους τους/τις μαθητές/-ήτριες ηλικίας 7-12 ετών, τα ερωτήματα ήταν απλά, σαφή και κατανοητά: 1) τι μου αρέσει στο σχολείο, 2) τι δε μου αρέσει στο σχολείο (μέχρι τρεις απαντήσεις σε κάθε ερώτηση).

Β φάση: Ερμηνεία-Πρακτική θεωρία

Από την ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηματολογίων προέκυψε η ερμηνεία τους που αποτέλεσε τη βάση: α) για τη διαμόρφωση μιας πρακτικής γνώσης από τους/τις εκπαιδευτικούς και β) για δράσεις σε τεχνικό και παιδαγωγικό επίπεδο. Οι μαθητές/-ήτριες μιλούσαν ευκολότερα για τα θετικά παρά για τα αρνητικά στοιχεία του σχολείου (Πίνακες 1 & 2). Οι αναφορές των μαθητών/-τριών για το τι

τους αρέσει στο σχολείο ήταν περισσότερες από τις αναφορές για το τι δεν τους αρέσει στο σχολείο.

Πίνακας 1: Τι μου αρέσει στο σχολείο

Τάξεις	αυλή		κήπος		γυμναστήριο		αίθουσα		μαθήματα		δάσκαλοι		φίλοι		κυλικείο	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Τάξη Α	32	10,74	26	20,80	18	10,17	2	2,82	7	21,88	0	0,00	1	7,14	0	0,00
Τάξη Β	21	7,05	11	8,80	23	12,99	11	15,49	16	50,00	2	6,25	7	50,00	0	0,00
Τάξη Γ	38	12,75	31	24,80	24	13,56	15	21,13	0	0,00	8	25,00	0	0,00	7	63,64
Τάξη Δ	25	8,39	12	9,60	22	12,43	4	5,63	5	15,63	4	12,50	4	28,57	1	9,09
Τάξη Ε	49	16,44	22	17,60	38	21,47	13	18,31	3	9,38	10	31,25	0	0,00	2	18,18
Τάξη Στ	133	44,63	23	18,40	52	29,38	26	36,62	1	3,13	8	25,00	2	14,29	1	9,09
Σύνολο	298	100	125	100	177	100	71	100	32	100	32	100	14	100	11	100

Οι πιο δημοφιλείς απαντήσεις για τα στοιχεία που άρεσαν στο σχολείο ήταν οι εξής: η αυλή (298 αναφορές), το γυμναστήριο (177 αναφορές), ο κήπος (125 αναφορές). Οι λιγότερο δημοφιλείς αναφορές ήταν οι εξής: τα μαθήματα (32 αναφορές), οι εκπαιδευτικοί (32 αναφορές), οι φίλοι/-ες (14 αναφορές) και το κυλικείο (11 αναφορές). Οι μαθητές/-ήτριες είχαν την τάση να θεωρούν ως θετικά στοιχεία του σχολείου χώρους εκτός του σχολικού κτιρίου που συνδέονταν με την αναψυχή, τα διαλείμματα και τη φυσική δραστηριότητα (αυλή, γυμναστήριο, κήπος) και όχι στοιχεία που συνδέονταν με την εκπαιδευτική διαδικασία και την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση εντός της τάξης (μαθήματα, εκπαιδευτικοί, φίλοι). Επίσης φαίνεται ότι στις απαντήσεις των μαθητών/-τριών ανέκυπτε πρώτα ο χώρος και μετά τα άτομα.

Τι μου αρέσει στο σχολείο

Οι μαθητές/-ήτριες ανέφεραν ως θετικά στοιχεία τον χώρο και κατόπιν τα άτομα. Ανέφεραν συνήθως χώρους όπου κάνουν αθλητικές και κινητικές δραστηριότητες και κατόπιν τις αίθουσες και το κυλικείο του σχολείου:

«Μου αρέσει η αυλή γιατί είναι μεγάλη και μπορούμε να παίζουμε στα διαλείμματα».

«Μου αρέσει ο κήπος γιατί μπορούμε να προχωράμε τριγύρω».

«Το γυμναστήριο είναι φανταστικό, γιατί μπορούμε να παίζουμε μπάσκετ και βόλεϊ σε κανονικό γήπεδο».

Πολύ λιγότεροι/-ες μαθητές/-ήτριες (n=32) ανέφεραν τα μαθήματα, τους/τις εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους ως θετικά στοιχεία του σχολείου. Όταν τα παιδιά ανέφεραν την αίθουσα, τόνιζαν τον εξοπλισμό και την εσωτερική διακόσμηση:

«Μου αρέσει ο βιντεοπρωτζέκτορας και ο υπολογιστής που έχουμε στην τάξη».

«Μου αρέσει ο άσπρος πίνακας».

«Μου αρέσει η διακόσμηση γιατί βάζουμε τις ζωγραφιές μας στους τοίχους».

Το κυλικείο ήταν ένας άλλος χώρος που άρεσε στα παιδιά.

Οι αναφορές των παιδιών στους/στις εκπαιδευτικούς και στα μαθήματα ήταν λίγες (n=32) αλλά συναισθηματικές:

«Ο δάσκαλός μας είναι ο καλύτερος δάσκαλος από όλους».

«Αγαπώ τον δάσκαλό μου σαν δεύτερο πατέρα».

«Η δασκάλα μου είναι πολύ καλή».

«Αγαπώ τα μαθηματικά και τη φυσική».

«Μου αρέσουν οι συζητήσεις που κάνουμε με τη δασκάλα μας».

Είναι ενδιαφέρον στοιχείο το γεγονός ότι ο ίδιος αριθμός μαθητών/-τριών (n=32) που θεωρούσε θετικά στοιχεία τα μαθήματα, θεωρούσε θετικό στοιχείο και τους/τις εκπαιδευτικούς (n=32). Συχνά τα παιδιά δε διαχώριζαν την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών από το γνωστικό αντικείμενο που δίδασκαν. Υπήρχαν λίγες αναφορές για τους συνομηλίκους:

«Μου αρέσουν οι φίλοι μου».

«Μου αρέσει το ότι συναντιόμαστε με τους συμμαθητές μου και συζητούμε».

«Μου αρέσει ο Γιάννης γιατί είναι καλό παιδί».

«Μου αρέσει να συναντώ τη Μαρία στο σχολείο».

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών/-τριών, ο χώρος του σχολείου ερμηνευόταν ως επίσημος χώρος όπου κυριαρχούν οι τυπικές σχέσεις, ενώ η φιλία ως χαλαρή σχέση που συνήθως συμβαίνει εκτός σχολείου. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι στην Ελλάδα το σχολείο θεωρείται ως ο χώρος όπου ο/η μαθητής/-ήτρια μαθαίνει από τον/τη δάσκαλο και όχι ως χώρος που οι μαθητές/-ήτριες μαθαίνουν μεταξύ τους ο ένας από τον άλλο.

Τι δε μου αρέσει στο σχολείο

Οι πιο δημοφιλείς απαντήσεις για τα στοιχεία που δεν άρεσαν στα παιδιά ήταν: η συμπεριφορά των συνομηλίκων (94 αναφορές), οι τουαλέτες (82 αναφορές),

οι αίθουσες (81 αναφορές) και τα σκουπίδια (73 αναφορές). Οι λιγότερο δημοφιλείς αναφορές ήταν οι εξής: η αυλή (62 αναφορές), ο κήπος (56 αναφορές), το γυμναστήριο (22 αναφορές) και οι εκπαιδευτικοί (21 αναφορές). Τα προβλήματα με τη συμπεριφορά των συνομηλίκων αναδύθηκαν ως ζήτημα πρώτης προτεραιότητας για τα παιδιά και στη συνέχεια ακολουθούσαν τα θέματα υγιεινής (τουαλέτες και σκουπίδια). Οι αναφορές για τις αίθουσες, την αυλή, τον κήπο και το γυμναστήριο κατέδειξαν τις βελτιώσεις που έπρεπε να γίνουν προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των παιδιών για τους χώρους που χρησιμοποιούσαν. Οι απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα δείχνουν ότι στα αρνητικά στοιχεία τα παιδιά αναφέρουν πρωτίστως τα άτομα και κατόπιν τον χώρο. Η ανάρμοστη συμπεριφορά, οι περιπτώσεις εκφοβισμού από τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά και τα περιστατικά βίας αναφέρθηκαν από την οπτική του θεατή και όχι του θύματος. Τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν τι είδαν να συμβαίνει στους άλλους. Εφτά παιδιά υιοθέτησαν την οπτική του θύματος και πέντε την οπτική του θύτη.

Πίνακας 2: Τι δε μου αρέσει στο σχολείο

Τάξεις	συμπεριφορά συνομηλίκων		τουαλέτες		αίθουσα		σκουπίδια		αυλή		κήπος		γυμναστήριο		δάσκαλοι	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Τάξη Α	12	12,77	8	9,76	10	12,35	4	5,48	4	6,45	6	10,71	0	0,00	6	28,57
Τάξη Β	34	36,17	8	9,76	14	17,28	7	9,59	16	25,81	5	8,93	0	0,00	3	14,29
Τάξη Γ	12	12,77	21	25,61	9	11,11	8	10,96	7	11,29	9	16,07	1	4,55	0	0,00
Τάξη Δ	1	1,06	1	1,22	10	12,35	16	21,92	13	20,97	8	14,29	5	22,73	7	33,33
Τάξη Ε	33	35,11	19	23,17	20	24,69	17	23,29	5	8,06	10	17,86	12	54,55	5	23,81
Τάξη ΣΤ	2	2,13	25	30,49	18	22,22	21	28,77	17	27,42	18	32,14	4	18,18	0	0,00
Σύνολο	94	100	82	100	81	100	73	100	62	100	56	100	22	100	21	100

«Δε μου αρέσει η κακή συμπεριφορά των μεγαλύτερων παιδιών».

«Δε μου αρέσει ο τρόπος που σκέφτονται και συμπεριφέρονται τα παιδιά κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων».

«Κάποια παιδιά από τη Στ' και Ε' τάξη είναι νταήδες».

«Θέλω τα μεγαλύτερα παιδιά να είναι πιο ευγενικά και να σταματήσουν να χτυπούν και να χαστουκίζουν τους μικρότερους».

Επτά μαθητές/-ήτριες υιοθέτησαν την οπτική του θύματος και υπογράμμισαν την ενόχλησή τους για ό,τι έκαναν άλλοι/-ες μαθητές/-ήτριες κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή των μαθημάτων:

«Τα μεγαλύτερα παιδιά μάς βρίζουν και μας ενοχλούν όλη την ώρα, και τα αγόρια αλλά και τα κορίτσια».

«Θέλω οι άλλοι να σταματήσουν να με ενοχλούν, να μην πειράζουν τα πράγματά μου... θέλω οι άλλοι να σταματήσουν να ασχολούνται μαζί μου».

Πέντε μαθητές/-ήτριες υιοθέτησαν την οπτική αυτού που εκφοβίζει, παραδέχθηκαν την ανάρμοστη συμπεριφορά και φάνηκαν σκεπτικοί/-ές για τις συνέπειες:

«Δε μου αρέσει όταν μαλώνουμε και όταν δε συμπεριφερόμαστε σωστά στα άλλα παιδιά».

«Δε μου αρέσουν οι καβγάδες και οι τσακωμοί και τα χτυπήματα, γιατί μπορεί να τραυματιστούμε».

Δεκαπέντε παιδιά ανέφεραν περιπτώσεις αντιγραφής κατά τη διάρκεια των μαθημάτων αλλά και περιστατικά έλλειψης πειθαρχίας:

«Δε μου αρέσει ο ανταγωνισμός μεταξύ των συμμαθητών».

«Δε μου αρέσει που κάποια παιδιά αντιγράφουν στα τεστ και μιλούν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων».

«Είναι πολύ ενοχλητικό που οι συμμαθητές μου μουρμουρίζουν όλη την ώρα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και κάνουν όλη την ώρα φασαρία».

Τα σημαντικά ζητήματα που απασχολούσαν τα παιδιά ήταν οι καλές σχέσεις και ο αλληλοσεβασμός μεταξύ τους, καθώς και η συμμετοχή σε μια παρέα που συνυπολογίζει τις απόψεις όλων. Από τις απαντήσεις των παιδιών προέκυψε ότι οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, η ανοχή και η αποδοχή θα έπρεπε να ήταν ζητήματα πρώτης προτεραιότητας για το σχολείο. Στη συνέχεια ακολουθούσαν τα θέματα υγιεινής. Η ανάγκη για καθαριότητα στις τουαλέτες και για ανακύκλωση τονίστηκαν επίσης από τα παιδιά:

«Οι τουαλέτες έχουν άσχημη μυρωδιά κάποιες φορές».

«Οι τουαλέτες θα πρέπει να αλλάχτούν, να μην είναι τούρκικες αλλά σαν αυτές που έχουμε στο σπίτι».

«Υπάρχουν πολλά σκουπίδια... περισσότεροι κάδοι θα πρέπει να μπουν στις γωνίες της αυλής».

«Μετά το πρώτο διάλειμμα υπάρχουν πεταμένα χαρτιά παντού».

«Θα πρέπει να τοποθετήσουμε κάδους ανακύκλωσης στο σχολείο».

Οι απαντήσεις των παιδιών αποκάλυψαν ότι ο καθαρός και τακτοποιημένος περιβάλλοντας χώρος ήταν σημαντικός παράγοντας για την ικανοποίησή τους. Επίσης τα παιδιά ανέφεραν τα αρνητικά στοιχεία της αυλής, του γυμναστηρίου και της εσωτερικής διακόσμησης των αιθουσών. Τα σχόλιά τους εμπειρείχαν προτάσεις για τη βελτίωσή τους:

«Δε μου αρέσει το τσιμέντο της αυλής, γιατί μπορεί να τραυματίσουμε τα γόνατά μας εάν πέσουμε».

«Θα πρέπει να βάλουμε τέντες και παγκάκια για να καθόμαστε στη σκιά όταν έχει ήλιο».

«Δε μου αρέσει που είναι σχισμένα τα διχτάκια στις μπασκέτες και το φιλέ του βόλει».

«Νομίζω ότι ο κήπος θα πρέπει να γίνει πιο πράσινος και να φυτευτούν περισσότερα λουλούδια».

«Θέλω να αλλάξει η ντουλάπα της τάξης, γιατί μαγκώνει συχνά και δεν μπορούμε να την ανοίξουμε».

«Δε μου αρέσουν τα καρεκλάκια της τάξης γιατί δεν έχουν ωραίο χρώμα».

«Τα θρανία είναι λερωμένα».

«Τα καρεκλάκια θα πρέπει να είναι ψηλότερα για τα μεγαλύτερα παιδιά».

«Δε μου αρέσει το χρώμα των τοίχων».

«Δε μου αρέσει που δεν έχουμε ρολόι μέσα στην τάξη και δεν ξέρουμε πότε θα χτυπήσει το κουδούνι για διάλειμμα».

Είκοσι ένας/μία μαθητές/-ήτριες δήλωσαν ότι δεν τους άρεσαν οι εκπαιδευτικοί εγείροντας ζητήματα δικαιοσύνης, αυστηρότητας ή αδιαφορίας:

«Δε μου αρέσει η δασκάλα, γιατί δεν είναι δίκαιη και ευνοεί κάποιους μαθητές».

«Νομίζω ότι η καθηγήτρια αγγλικών δεν είναι δίκαιη».

«Δε μου αρέσει ο δάσκαλος, γιατί είναι πολύ αυστηρός».

«Δε μου αρέσει ο δάσκαλος, γιατί μας βάζει πολλές εργασίες για το σπίτι».

«Οι δάσκαλοι θα πρέπει να μας δίνουν περισσότερη προσοχή».

Μολονότι οι απαντήσεις των μαθητών/-τριών ήταν υποκειμενικές κρίσεις, τα σχόλιά τους θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για να γίνει αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για την πρακτική τους αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτή εκλαμβάνεται από κάποιους/-ες μαθητές/-ήτριες. Επίσης, υπήρχαν συχνά

αντικρουόμενες και αντιφατικές απόψεις, που θα μπορούσαν να διερευνηθούν σε βάθος σε επόμενο στάδιο. Η αυλή, ο κήπος, το γυμναστήριο, οι εκπαιδευτικοί και οι αίθουσες αναφέρθηκαν ταυτόχρονα και ως θετικά και ως αρνητικά στοιχεία από διαφορετικούς/-ές μαθητές/-ήτριες.

Γ' φάση: Δράσεις σε τεχνικό και παιδαγωγικό επίπεδο

Οι απαντήσεις των μαθητών/-τριών οδήγησαν στα παρακάτω βήματα δράσης στο σχολείο που είτε ενίσχυαν τη θετική τους άποψη για τον χώρο είτε βελτιώναν τα αρνητικά σημεία που είχαν υποδείξει. Οι δράσεις αποφασίστηκαν από τον σύλλογο διδασκόντων και πραγματοποιήθηκαν είτε σε επίπεδο διεύθυνσης του σχολείου, προκειμένου να διορθωθούν τεχνικά ζητήματα, είτε σε επίπεδο εκπαιδευτικών, προκειμένου να λυθούν παιδαγωγικά ζητήματα.

Δράσεις σε τεχνικό επίπεδο

Σχετικά με τους χώρους για τους οποίους οι μαθητές/-ήτριες εκφράστηκαν θετικά, έγιναν προσπάθειες για να ενισχυθούν τα θετικά στοιχεία. Ειδικότερα, στην αυλή τοποθετήθηκαν πολύχρωμα παγκάκια και επιδαπέδια παιχνίδια, δημιουργήθηκε λαχανόκηπος σε κάποιο σημείο του κήπου και εξοπλίστηκε το γυμναστήριο με αθλητικό υλικό. Στον εσωτερικό χώρο του σχολείου ζωγραφίστηκαν οι διάδρομοι με ευχάριστες αναπαραστάσεις και διακοσμήθηκαν με έργα των παιδιών. Στις αίθουσες βελτιώθηκε ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός, τοποθετήθηκαν ρολόγια τοίχου και επιδιορθώθηκαν οι ντουλάπες. Το κυλικείο βάφτηκε με ζωνρά χρώματα και εμπλουτίστηκε η λίστα πώλησης των υγιεινών προϊόντων.

Αναφορικά με τα ζητήματα καθαριότητας, έγιναν συστάσεις στο προσωπικό καθαριότητας για αυξημένα μέτρα καθαριότητας: να καθαρίζονται η αυλή και οι τουαλέτες μετά από κάθε διάλειμμα και να καθαρίζονται τα θρανία στο τέλος των μαθημάτων. Περισσότεροι κάδοι σκουπιδιών αλλά και κάδοι ανακύκλωσης τοποθετήθηκαν στην αυλή του σχολείου. Αιτήματα συντήρησης του σχολείου απευθύνθηκαν στη Σχολική Επιτροπή του Δήμου. Ειδικότερα το πρόβλημα της ανάγκης εισόδου γονέων στο σχολείο και η έλλειψη φύλακα αντιμετωπίστηκε με την ανάθεση διοικητικού έργου μίας ώρας την εβδομάδα στους/στις εκπαιδευτικούς.

Δράσεις σε παιδαγωγικό επίπεδο

Επειδή τα θέματα των σκουπιδιών και της καθαριότητας δεν ήταν θέματα που αφορούσαν μόνο το προσωπικό καθαριότητας αλλά και τη γενικότερη στάση των μαθητών/-τριών στο σχολείο, εκπονήθηκαν δύο προαιρετικά προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για την ευαισθητοποίηση των παιδιών στην ανακύκλωση και την ορθή διαχείριση των απορριμμάτων. Επίσης, οι σχέσεις των μαθητών/-τριών και τα προβλήματα συμπεριφοράς που αναφέρθηκαν έγιναν αντικείμενο των προγραμμάτων αγωγής υγείας και πολιτιστικών που εκπόνησαν έντεκα εκπαιδευτικοί με τους/τις μαθητές/-ήτριες, με στόχο την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και την καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας. Σχετικά με τα ζητήματα σχέσεων που ανέφεραν οι μαθητές/-ήτριες, η Διεύθυνση Εκπαίδευσης ενέκρινε το αίτημα του σχολείου για σχολική ψυχολόγο. Για έξι μήνες τοποθετήθηκε σχολική ψυχολόγος, που διερεύνησε τα περιστατικά βίας ή προσβλητικής συμπεριφοράς και υλοποίησε σε συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς ενταξιακές πρακτικές στη σχολική ζωή. Επίσης, εγκρίθηκε και το αίτημα για τοποθέτηση μίας εκπαιδευτικού για να διδάξει την ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα σε παιδιά παλιννοστούντων ή αλλοδαπών.

Δ' φάση: Αναστοχασμός – Ιου κύκλου – Ανασχεδιασμός

Οι απαντήσεις των μαθητών/-τριών για τα θέματα που αφορούσαν τον χώρο ήταν εξαιρετικά εύστοχες και στοχευμένες και βοήθησαν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των τεχνικών δράσεων από τη διεύθυνση του σχολείου. Οι μαθητές/-ήτριες, βλέποντας ότι γίνονταν βελτιωτικές κινήσεις στο σχολείο, αισθάνθηκαν ότι οι φωνές τους εισακούστηκαν και άρχισαν να ασχολούνται περισσότερο με θέματα καθαριότητας των χώρων. Ως αναπάντεχη δράση ήταν η πρωτοβουλία της καθαρίστριας του σχολείου να ζωγραφίσει τους τοίχους των διαδρόμων του σχολείου προκειμένου να συμβάλει και η ίδια στη συλλογική προσπάθεια.

Το γεγονός ότι σχεδόν το ένα τρίτο των μαθητών/-τριών (94) δήλωσαν ότι δεν τους αρέσουν οι μορφές συμπεριφοράς των συνομηλίκων και 21 μαθητές/-ήτριες (Πίνακας 2) ανέφεραν ότι δεν τους αρέσουν οι εκπαιδευτικοί ήταν δύο ζητήματα που προβληματίσαν τον σύλλογο διδασκόντων. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου των μαθητών/-τριών από τη μία πλευρά αξιοποιήθηκαν προκειμένου να βελτιωθεί ο χώρος, αλλά από την άλλη οδήγησαν στην ανάγκη διερεύνησης των σχέσεων των

μαθητών/-τριών μεταξύ τους και με τους/τις εκπαιδευτικούς. Για τον λόγο αυτό αποφασίστηκε η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος με τη χορήγηση ερωτηματολογίων σχετικά με τις σχέσεις των μαθητών/-τριών μεταξύ τους και των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/-ήτριες στον 2ο κύκλο της έρευνας.

2ος κύκλος της έρευνας δράσης

A' φάση: Συλλογή δεδομένων με ερωτηματολόγια μαθητών/-τριών κλειστού τύπου και συμμετοχική παρατήρηση εκπαιδευτικών για τις σχέσεις των μαθητών/-τριών μεταξύ τους και με τους/τις εκπαιδευτικούς

Κατά τη διάρκεια της α' φάσης αξιοποιήθηκαν δύο ανώνυμα ερωτηματολόγια επτά ερωτήσεων κλειστού τύπου και οι παρατηρήσεις της συμμετοχικής παρατήρησης των εκπαιδευτικών κατά την ώρα των διαλειμμάτων προκειμένου να υπάρχει τριγωνοποίηση των ευρημάτων. Ο σχεδιασμός των ερωτηματολογίων βασίστηκε στον Τόμο III: *Μεθοδολογία και εργαλεία διερεύνησης της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας* (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2012). Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν από την ψυχολόγο του σχολείου σε όλους τους/τις μαθητές/-ήτριες την ίδια μέρα και ώρα, προκειμένου να μη συνδυάσουν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου με τη διδακτική διαδικασία ενός συγκεκριμένου μαθήματος. Τα σχόλια από τη συμμετοχική παρατήρηση των εκπαιδευτικών καταγράφηκαν σε ημερολόγιο των εκπαιδευτικών και της διευθύντριας και αναλύθηκαν σύμφωνα με τη συνεχή συγκριτική μέθοδο της Θεμελιωμένης Θεωρίας (Strauss & Cobin, 1990).

B' φάση: Ερμηνεία – Πρακτική θεωρία

Τα ερωτηματολόγια της τετραβάθμιας κλίμακας της Β' φάσης συμπληρώθηκαν από 272 μαθητές/-ήτριες από τους/τις 310 του συνολικού μαθητικού δυναμικού. Τα παιδιά που δε συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια απουσίαζαν εκείνη την ημέρα από το σχολείο.

Πίνακας 3: Ερωτηματολόγιο μαθητών/-τριών για σχέσεις μαθητών/-τριών μεταξύ τους

Συμπληρώνω αυτό που με εκφράζει
(1: καθόλου, 2: λίγο, 3: πολύ, 4: πάρα πολύ)

α/α	Ερωτηματολόγιο μαθητών/-τριών για σχέσεις μεταξύ τους	1 καθόλου		2 λίγο		3 πολύ		4 πάρα πολύ		Μ.Ο.
		n	%	n	%	n	%	n	%	
Q1	Στο σχολείο έχω βρει τους/τις καλύτερους/-ες φίλους/-ες μου.	2	0,74	11	4,04	28	10,29	231	84,93	3.80
Q2	Ένας λόγος που θέλω να έρχομαι στο σχολείο είναι γιατί εδώ συναντώ τους/τις συμμαθητές/-ήτριες και τους/τις φίλους/-ες μου.	1	0,37	18	6,62	47	17,28	206	75,74	3.60
Q3	Οι συμμαθητές/-ήτριές μου με βοηθούν πρόθυμα, όταν έχω δυσκολίες στα μαθήματα.	8	2,94	48	17,65	106	38,97	110	40,44	3.10
Q4	Όλοι οι μαθητές/-ήτριες στο σχολείο μας γίνονται αποδεκτοί/-ές από τους/τις συμμαθητές/-ήτριές τους ανεξάρτητα από την εθνικότητα, το χρώμα ή τις μαθησιακές δυσκολίες που τυχόν έχουν.	1	0,37	33	12,13	97	35,66	141	51,84	3.30
Q5	Όταν υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών/-τριών, προσπαθούμε να τις επιλύουμε το συντομότερο δυνατό.	6	2,21	14	5,15	107	39,34	145	53,31	3.40
Q6	Ζητώ συγγνώμη από τους/τις συμμαθητές/-ήτριές μου, όταν σφάλω.	0	0,00	8	2,94	104	38,24	160	58,82	3.50
Q7	Όταν πρωτοήλθα στο σχολείο μας, αισθάνθηκα γρήγορα άνετα και φιλικά με τους/τις συμμαθητές/-ήτριές μου.	14	5,15	30	11,03	94	34,56	134	49,26	3.20

Στην Ερώτηση Q1: «Στο σχολείο έχω βρει τους/τις καλύτερους/-ες φίλους/-ες μου» 2 άτομα απάντησαν καθόλου, 11 άτομα λίγο, 28 άτομα πολύ και 231 άτομα πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.80. Στην Ερώτηση Q2: «Ένας λόγος που θέλω να έρχομαι στο σχολείο είναι γιατί εδώ συναντώ τους/τις συμμαθητές/-ήτριες και τους/τις φίλους/-ες μου» 1 άτομο απάντησε καθόλου, 18 άτομα λίγο, 47 άτομα πολύ και 206 άτομα πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.60. Στην Ερώτηση Q3: «Οι συμμαθητές/-ήτριές μου με βοηθούν πρόθυμα, όταν έχω δυσκολίες στα μαθήματα» 8 άτομα απάντησαν καθόλου, 48 άτομα λίγο, 106 άτομα πολύ και 110 άτομα πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.10. Στην Ερώτηση Q4: «Όλοι οι μαθητές/-ήτριες στο σχολείο μας γίνονται αποδεκτοί/-ές από τους/τις συμμαθητές/-ήτριές τους

ανεξάρτητα από την εθνικότητα, το χρώμα ή τις μαθησιακές δυσκολίες που τυχόν έχουν» 1 άτομο απάντησε καθόλου, 33 άτομα λίγο, 97 άτομα πολύ και 141 άτομα πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.30. Στην Ερώτηση Q5: «Όταν υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών/-τριών, προσπαθούμε να τις επιλύουμε το συντομότερο δυνατό» 6 άτομα απάντησαν καθόλου, 14 άτομα λίγο, 107 άτομα πολύ και 145 άτομα πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.40. Στην Ερώτηση Q6: «Ζητώ συγγνώμη από τους/τις συμμαθητές/-ήτριές μου, όταν σφάλω» 8 άτομα απάντησαν λίγο, 104 άτομα πολύ και 160 άτομα πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.50. Στην Ερώτηση Q7: «Όταν πρωτοήλθα στο σχολείο μας, αισθάνθηκα γρήγορα άνετα και φιλικά με τους/τις συμμαθητές/-ήτριές μου» 14 άτομα απάντησαν καθόλου, 30 άτομα λίγο, 94 άτομα πολύ και 134 άτομα πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.20. Οι μαθητές/-ήτριες θεωρούσαν ότι στο σχολείο έχουν βρει φίλους (Μ.Ο. 3.80) και ένας από τους λόγους που ήθελαν να πηγαίνουν στο σχολείο ήταν οι φίλοι (Μ.Ο. 3.60). Οι μαθητές/-ήτριες δήλωσαν ότι οι συμμαθητές/-ήτριές τους βοηθούν πρόθυμα, όταν δυσκολεύονται στα μαθήματα (Μ.Ο. 3.10) και ότι όλοι/-ες γίνονται αποδεκτοί/-ές από τους συμμαθητές/-ήτριες (Μ.Ο. 3.30) και ότι, όταν πρωτοήρθαν στο σχολείο, ένιωσαν άνετα και φιλικά (Μ.Ο. 3.20). Σχετικά με τις συγκρούσεις οι μαθητές/-ήτριες δήλωσαν ότι ζητούν συγγνώμη, όταν σφάλουν (Μ.Ο. 3.50), και ότι οι συγκρούσεις επιλύονται το συντομότερο δυνατό (Μ.Ο. 3.40).

Γενικά οι μαθητές/-ήτριες δήλωσαν ότι οι σχέσεις μεταξύ τους ήταν καλές ή πολύ καλές. Ωστόσο, είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι 33 μαθητές/-ήτριες δήλωσαν ότι ήταν λίγο αποδεκτά τα άτομα άλλης εθνικότητας, χρώματος ή με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και το γεγονός ότι, όταν πρωτοήρθαν στο σχολείο, 14 μαθητές/-ήτριες δεν αισθάνθηκαν καθόλου άνετα και φιλικά και 30 μαθητές/-ήτριες λίγο άνετα και φιλικά. Επίσης, 48 μαθητές/-ήτριες δήλωσαν ότι δε βοηθήθηκαν από τους συμμαθητές/-ήτριές τους, όταν είχαν δυσκολίες στα μαθήματα.

Από τη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου των μαθητών/-τριών για τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών/-τριών προέκυψαν τα εξής στοιχεία:

Πίνακας 4: Ερωτηματολόγιο μαθητών/-τριών για τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών/-τριών
 Συμπληρώνω αυτό που με εκφράζει
 (1: καθόλου, 2: λίγο, 3: πολύ, 4: πάρα πολύ)

α/α	Ερωτηματολόγιο μαθητών/-τριών για τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών/-τριών	1 καθόλου		2 λίγο		3 πολύ		4 πάρα πολύ		Μ.Ο
		n	%	n	%	n	%	n	%	
Q1	Στο σχολείο μας αισθάνομαι ότι οι εκπαιδευτικοί με αποδέχονται και με αγαπούν.	0	0,00	5	1,84	58	21,32	209	76,84	3.7
Q2	Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αρμονικά με τους/τις μαθητές/-ήτριες του σχολείου μας.	0	0,00	0	0,00	51	18,75	221	81,25	3.8
Q3	Αισθάνομαι ότι οι εκπαιδευτικοί θα μου συμπαραστέκονταν σε μια δυσκολία που θα είχα.	0	0,00	3	1,10	46	16,91	223	81,99	3.8
Q4	Αισθάνομαι ότι οι εκπαιδευτικοί κάνουν ό,τι περνάει από το χέρι τους για να με βοηθήσουν στα μαθήματα.	0	0,00	3	1,10	32	11,76	237	87,13	3.8
Q5	Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να με ευαισθητοποιήσουν στις αρχές της ισότητας και της αλληλεγγύης.	0	0,00	2	0,74	43	15,81	227	83,46	3.8
Q6	Οι εκπαιδευτικοί με βοηθούν να διαμορφώσω μια σωστή συμπεριφορά.	0	0,00		0,00	39	14,34	233	85,66	3.8
Q7	Οι εκπαιδευτικοί είναι δίκαιοι/-ες μαζί μου.		0,00	7	2,57	71	26,10	194	71,32	3.6

Στην Ερώτηση Q1: «Στο σχολείο μας αισθάνομαι ότι οι εκπαιδευτικοί με αποδέχονται και με αγαπούν» 5 άτομα απάντησαν λίγο, 58 άτομα πολύ και 209 άτομα πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.70. Στην Ερώτηση Q2: «Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αρμονικά με τους/τις μαθητές/-ήτριες του σχολείου μας» 51 άτομα απάντησαν πολύ και 221 άτομα πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.80. Στην Ερώτηση Q3: «Αισθάνομαι ότι οι εκπαιδευτικοί θα μου συμπαραστέκονταν σε μια δυσκολία που θα είχα» 3 άτομα απάντησαν λίγο, 46 άτομα πολύ και 223 άτομα πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.80. Στην Ερώτηση Q4: «Αισθάνομαι ότι οι εκπαιδευτικοί κάνουν ό,τι περνάει από το χέρι τους για να με βοηθήσουν στα μαθήματα» 3 άτομα απάντησαν λίγο, 32 άτομα πολύ και 237 άτομα πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.80. Στην Ερώτηση Q5: «Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να με ευαισθητοποιήσουν στις αρχές της ισότητας και της αλληλεγγύης» 2 άτομα απάντησαν λίγο, 43 άτομα πολύ και 227 άτομα πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.80. Στην Ερώτηση Q6: «Οι εκπαιδευτικοί με βοηθούν να διαμορφώσω μια σωστή συμπεριφορά» 39 άτομα

απάντησαν πολύ και 233 άτομα πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.80. Στην Ερώτηση Q7: «Οι εκπαιδευτικοί είναι δίκαιοι/-ες μαζί μου» 7 άτομα απάντησαν λίγο, 71 άτομα πολύ και 194 άτομα πάρα πολύ. Ο μέσος όρος είναι 3.60.

Τα παιδιά δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί τα βοηθούσαν και τους συμπαραστέκονταν πολύ ή πάρα πολύ. Συγκεκριμένα δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν δίκαιοι/-ες μαζί τους (Μ.Ο. 3.60), τα αποδέχονταν και τα αγαπούσαν (Μ.Ο. 3.70), συνεργάζονταν αρμονικά μαζί τους (Μ.Ο. 3.80), τα ευαισθητοποιούσαν στις αρχές της ισότητας και της αλληλεγγύης (Μ.Ο. 3.80) και τα βοηθούσαν να διαμορφώσουν σωστή συμπεριφορά (Μ.Ο. 3.80). Αισθάνονταν ότι οι εκπαιδευτικοί τους συμπαραστέκονταν στις δυσκολίες (Μ.Ο. 3.80) και τα βοηθούσαν στα μαθήματα (Μ.Ο. 3.80). Ωστόσο, το γεγονός ότι 5 μαθητές/-ήτριες αισθάνονταν ότι οι εκπαιδευτικοί τους/τις αποδέχονταν και τους/τις αγαπούσαν λίγο και ότι 7 μαθητές/-ήτριες ένιωθαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν λίγο δίκαιοι/-ες μαζί τους, ήταν θέματα που έπρεπε να διερευνηθούν περισσότερο.

Συμμετοχική παρατήρηση των παιδιών από τους/τις εκπαιδευτικούς την ώρα των διαλειμμάτων

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, οι εκπαιδευτικοί που επιτηρούσαν την ώρα του διαλείμματος έκαναν τις εξής παρατηρήσεις που αφορούσαν τον χρόνο και τον χώρο των ατυχημάτων και των συγκρούσεων:

«Τα περισσότερα περιστατικά συμβαίνουν την ώρα που χτυπάει το κουδούνι και τα παιδιά ανεβαίνουν τις σκάλες για να πάνε στις αίθουσες».

«Πολλά παιδιά σπρώχνονται όταν χτυπάει το κουδούνι για έξω και πέφτουν στις σκάλες».

«Σε μερικά σημεία η αυλή έχει παγίδες όπως η ράμπα, οι βρύσες, το κυλικείο, οι τουαλέτες».

«Τα μικρά υπάρχει κίνδυνος να κλείσουν τα χέρια τους όπως μπαινοβγαίνουν στο κτίριο και στις αίθουσες».

«Το κτίριο δεν επιτηρείται και τα παιδιά μπαίνουν μέσα... Είναι επικίνδυνο».

Επίσης, πολλά περιστατικά συγκρούσεων οφείλονταν σε τυχαία, περιστασιακή αντιπαράθεση και όχι σε περιστατικά βίας ή επαναλαμβανόμενου εκφοβισμού. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν:

«Κάθε τρεις και λίγο, κάποιος έρχεται να διαμαρτυρηθεί ότι τον ενοχλεί κάποιος... λογικό είναι να συμβαίνει σε μία αυλή που συναυλίζονται τριακόσια παιδιά».

«Τα παιδιά διαμαρτύρονται ότι κάποιος τους έριξε το φαγητό... αλλά αυτό δε γίνεται σκόπιμα αλλά επειδή οι μεγάλοι τρέχουν, σπρώχνουν, πέφτουν πάνω στα μικρά και έτσι πέφτουν τα φαγητά».

Οι λόγοι για τους οποίους τα παιδιά έρχονταν σε αντιπαράθεση στο διάλειμμα ήταν:

«Τα παιδιά μαλώνουν για τις τάπες, για τα παιχνίδια που παίζουν».

«Τα κορίτσια μαλώνουν για τα αυτοκόλλητα, τα αγόρια για το ποιος βγήκε πρώτος στο κυνηγητό».

«Ποιος θα πάρει την πρώτη θέση στις γραμμές...»

«Στριμώχνονται στο κυλικείο για να αγοράσουν το κολατσιό τους».

«Μαλώνουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού που παίζουν».

«Στις βρύσες σκουντιούνται και βρέχονται για πλάκα».

Υπήρχε όμως η περίπτωση ενός μαθητή που είχε επιθετική συμπεριφορά προς τα άλλα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν:

«Ο Α. δημιουργεί σοβαρό πρόβλημα στα παιδιά... τα φτύνει, τα σπρώχνει... τα χτυπάει... θα έχουμε πρόβλημα».

«Ο Α. θέλει να προσεγγίσει τα παιδιά, αλλά δεν ξέρει τον τρόπο... για τον λόγο αυτό γίνεται πολύ ενοχλητικός κι επικίνδυνος για τους άλλους... τους βάζει τρικλοποδιά και τους σπρώχνει».

Από την παρατήρηση προέκυψε ότι υπήρχαν δέκα μαθητές/-ήτριες που ήταν απομονωμένοι/-ες και έκαναν βόλτες στον κήπο ή στην αυλή. Τα περισσότερα παιδιά έπαιζαν σε ομάδες με συμμαθητές/-ήτριές τους ή συζητούσαν μεταξύ τους κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων.

Γ' φάση: Δράσεις σε τεχνικό και παιδαγωγικό επίπεδο

Από την ερμηνεία των ερωτηματολογίων και της συμμετοχικής παρατήρησης των εκπαιδευτικών προέκυψαν οι εξής δράσεις:

Δράσεις σε τεχνικό επίπεδο

Τοποθετήθηκαν μηχανισμοί βραδείας κλήσης στις τέσσερις εξόδους για να μη γίνονται ατυχήματα. Την ώρα του διαλείμματος, οι αίθουσες κλειδώνονταν από τους/τις εκπαιδευτικούς και το κτίριο εκκεωνόταν, για να μην υπάρχουν παιδιά που δεν επιτηρούνταν. Ο χώρος της αυλής χωρίστηκε σε ζώνες και κάθε εκπαιδευτικός

που εφημέρευε ήταν υπεύθυνος/-η για την κάθε ζώνη, προκειμένου να γίνεται καλύτερη εποπτεία και επιτήρηση την ώρα του διαλείμματος. Μετά από κάθε διάλειμμα, οι μαθητές/-ήτριες σχημάτιζαν προκαθορισμένες γραμμές στον αύλειο χώρο, ώστε να εισέρχονται στις τάξεις τους με ασφάλεια με τη συνοδεία του/της εκπαιδευτικού. Επίσης, όταν χτυπούσε το κουδούνι για διάλειμμα, τα παιδιά συνοδεύονταν στην έξοδο από τον/την εκπαιδευτικό. Καθιερώθηκε Βιβλίο Συμβάντων, προκειμένου να υπάρχει καταγραφή και ενημέρωση για περιστατικά ατυχημάτων και συγκρούσεων που συνέβαιναν την ώρα των διαλειμμάτων. Πραγματοποιούνταν μηνιαίες συναντήσεις όλων των εκπαιδευτικών για να αντιμετωπιστούν προβληματικές μορφές συμπεριφορών μαθητών/-τριών.

Δράσεις σε παιδαγωγικό επίπεδο

Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν και συνεργάστηκαν στην εκπόνηση και υλοποίηση προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Σε εθνικό επίπεδο εκπονήθηκαν: έντεκα προγράμματα αγωγής υγείας, δέκα πολιτιστικά προγράμματα, δύο περιβαλλοντικά προγράμματα και το πρόγραμμα «Παρατηρητήριο για την πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού». Υλοποιήθηκε πρόγραμμα συμβουλευτικής από σχολική ψυχολόγο σε συνεργασία με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης στο πλαίσιο του προγράμματος Διάπολις. Σε διεθνές επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί υλοποίησαν τα εξής προγράμματα με στόχο την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων: 1) το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Comenius «Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίσοι» και το πρόγραμμα «Europe meets India», 2) το διεθνές πρόγραμμα βηματομέτρησης, 3) το πρόγραμμα ψυχικής ανθεκτικότητας WECARE, 4) το πρόγραμμα για τη διαφορετικότητα από τη ΜΚΟ «Αντιγόνη», 5) προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής για τα παιδιά που χρειάζονται επιπλέον βοήθεια με τη λειτουργία: α) τμήματος «ελληνομάθειας» για παιδιά παλιννοστούντων και αλλοδαπών, β) τμήματος ενισχυτικής διδασκαλίας για παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση, γ) τμημάτων κοινωνικού απογευματινού φροντιστηρίου για μελέτη. Επίσης, εφαρμόστηκε το πρόγραμμα βοηθού εκπαιδευτικού στις τάξεις μέσω χρηματοδότησης ευρωπαϊκού προγράμματος του ΙΚΥ (Comenius Assistantship).

Επίσης, πραγματοποιήθηκαν οι εξής απογευματινές δράσεις ενδοσχολικής επιμόρφωσης για γονείς και εκπαιδευτικούς από ειδικούς επιστήμονες: Τρία

σεμινάρια σχετικά με την ασφάλεια και την αντιμετώπιση ατυχημάτων στο σχολείο και το σπίτι («Πρώτων Βοηθειών» και «Ασφάλεια στο σπίτι») και αντιμετώπιση κρίσεων («Προστασία από τους σεισμούς»). Διοργανώθηκαν πέντε σεμινάρια με θέμα τις σχέσεις των παιδιών, του σχολείου και της οικογένειας. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκαν τρία σεμινάρια από την ψυχολόγο που εργαζόταν στο σχολείο με θέματα: «Η οριοθέτηση της συμπεριφοράς των παιδιών», «Η μελέτη των παιδιών στο σπίτι», «Εκφοβισμός και επιθετικότητα στις σχέσεις των παιδιών: η αντιμετώπιση από τους γονείς», ένα σεμινάριο από τον υπεύθυνο αγωγής υγείας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με θέμα τη «Σχολική βία και πρόληψή της», ένα σεμινάριο από τον σχολικό σύμβουλο πληροφορικής με θέμα την «Ασφάλεια στο διαδίκτυο».

Δ' φάση: Αναστοχασμός 2ου κύκλου – Ανασχεδιασμός

Οι δράσεις σε τεχνικό επίπεδο είχαν άμεσα αποτελέσματα και μειώθηκαν τα ατυχήματα και οι συγκρούσεις των μαθητών/-τριών σε ποσοστό άνω του 50%, όπως προέκυψε από το ημερολόγιο καταγραφής των εκπαιδευτικών και της διευθύντριας. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν:

«Η συνοδεία των μαθητών βοηθά να μη γίνονται ατυχήματα».

«Τα παιδιά πηγαίνουν οργανωμένα στις τάξεις και δε σπρώχνονται».

«Ξέρουν (τα παιδιά) ότι κάποιος/-α δάσκαλος/-α είναι δίπλα και είναι πιο προσεκτικά».

Ο χωρισμός της αυλής σε ζώνες και το Βιβλίο Συμβάντων ήταν δράσεις που έτυχαν αποδοχής από τους/τις εκπαιδευτικούς σε γενικές γραμμές.

«Τώρα μοιράζεται η ευθύνη την ώρα της υπηρεσίας... αν γίνει ένα ατύχημα σε άλλη ζώνη από αυτή που επιτηρώ εγώ... τότε την ευθύνη την έχει ο άλλος, όχι εγώ...»

«Με τις ζώνες ξέρεις μέχρι πού πρέπει να επιτηρείς και όχι γενικά σε όλη την αυλή».

«Όταν κάνεις εφημερία σε συγκεκριμένη ζώνη, ξέρεις τις παγίδες της ζώνης σου και είναι πιο καλά».

Ωστόσο, πέντε εκπαιδευτικοί έθεσαν το θέμα της διαφορετικής επικινδυνότητας σε διαφορετικές ζώνες και για τον λόγο αυτό ζήτησαν να εφαρμοστεί κυλιόμενη εφημερία, έτσι ώστε όλοι/-ες οι εκπαιδευτικοί να επιτηρούν κυλιόμενα σε όλες τις ζώνες και να αλλάζουν ζώνη κάθε μήνα. Η πρόταση αυτή απαιτούσε μεγάλη οργάνωση και προσοχή και κρίθηκε από τον σύλλογο

διδασκόντων ότι θα δημιουργούσε δυσλειτουργία στη σχολική καθημερινότητα και δεν εφαρμόστηκε. Το Βιβλίο Συμβάντων ήταν χρήσιμο, γιατί ήταν ένας τρόπος ενημέρωσης για την καθημερινότητα του σχολείου:

«Αν ένας εκπαιδευτικός έρχεται στις 10 στο σχολείο, βλέπει αν έχει συμβεί κάποιο ατύχημα σε κάποιο παιδί της τάξης του».

«Με το βιβλίο φαίνεται και εάν κάποιο παιδί προκαλεί συνεχώς προβλήματα στο σχολείο».

«Συχνά ένας εκπαιδευτικός τηλεφωνεί στο σπίτι κάποιου για να ενημερώσει τους γονείς ότι το παιδί δε νιώθει καλά ή ότι χτύπησε, αλλά δεν απαντά κανένας στην κλήση... οπότε, όταν ο γονιός τηλεφωνεί πίσω στο σχολείο και ρωτά γιατί τον καλέσαμε... και ο δάσκαλος που τηλεφώνησε δεν είναι στο γραφείο... τότε κανείς δεν ξέρει τι έγινε, οπότε πρέπει να πάει να ρωτήσει τι έγινε... κι αν ο εκπαιδευτικός τελείωσε το ωράριό του... τότε δεν μπορείς να βγάλεις άκρη... ενώ τώρα με το Βιβλίο Συμβάντων ακόμα κι αν δεν είσαι παρών... βλέπεις τι έχει σημειώσει ο εκπαιδευτικός και λες αμέσως στον γονιό».

«Εάν κάποιο παιδί είναι επιθετικό είναι άλλο πράγμα να το λέει ένας μόνο εκπαιδευτικός και άλλο πράγμα να το έχουν σημειώσει κι άλλοι εκπαιδευτικοί». Ωστόσο, υπήρχαν κάποιες περιπτώσεις κατά τις οποίες κάποιοι/-ες εκπαιδευτικοί δίσταζαν να συμπληρώσουν το βιβλίο, για να μην έχουν πιθανά προβλήματα με γονείς ή γιατί ένιωθαν ότι δεν προλάβαιναν.

Εξετάζοντας τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, προέκυψε η ανάγκη για εντοπισμό και διερεύνηση των περιπτώσεων των μαθητών/-τριών που φαίνονταν να μην είναι ικανοποιημένοι/-ες από την εμπειρία του σχολικού περιβάλλοντος.

Συμπεράσματα

Η ανίχνευση των απόψεων των μαθητών/-τριών για το σχολείο έγινε σε δύο κύκλους που ακολούθησαν τέσσερις φάσεις. Η ολοκλήρωση της κάθε φάσης του κύκλου οδήγησε σε παιδαγωγικές και τεχνικές παρεμβάσεις και δράσεις της σχολικής ζωής και στη διερεύνηση της επόμενης φάσης. Στον 1ο κύκλο διερευνήθηκαν με ένα ερωτηματολόγιο ανοιχτών ερωτήσεων οι απόψεις των μαθητών/-τριών για το τι τους αρέσει και τι δεν τους αρέσει στο σχολείο. Οι απαντήσεις για το τι τους αρέσει στο σχολείο ήταν περισσότερες από τις απαντήσεις για το τι δεν τους αρέσει στο σχολείο. Οι μαθητές/-ήτριες θεωρούσαν θετικά στοιχεία κυρίως χώρους του σχολείου που

συνδέονταν με φυσική δραστηριότητα και λιγότερο με στοιχεία που συνδέονταν με την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στις αίθουσες. Αυτή η διαφορά κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον φυσικό χώρο και την αίθουσα έχει εντοπιστεί και από άλλες έρευνες, όπου η διασκέδαση κυρίως συνδυάζεται με τον εξωτερικό, φυσικό χώρο (Benade, 2017· Uline κ.ά., 2010). Επίσης, οι Lester κ.ά. (2016, σ. 918) εντόπισαν «συμβολικά και φυσικά εμπόδια» των χώρων των αιθουσών ανάλογα με το φύλο των μαθητών/-τριών, ενώ ο Benade (2017) υποστήριξε ότι η κυριαρχία ενός μεγέθους εξοπλισμού μέσα στις αίθουσες ανεξαρτήτως ηλικίας, μεγέθους, φύλου των μαθητών/-τριών λειτουργεί περιοριστικά. Ως αρνητικά στοιχεία οι μαθητές/-ήτριες ανέφεραν κυρίως τις σχέσεις με τους/τις συμμαθητές/-ήτριες και κατόπιν την υγιεινή και την καθαριότητα των χώρων. Στα θετικά στοιχεία ανέκυψε πρωτίστως ο χώρος και μετά τα άτομα, ενώ στα αρνητικά στοιχεία πρώτα αναδύθηκαν τα άτομα και μετά ο χώρος. Το γεγονός ότι η συγκεκριμένη σχολική μονάδα ήταν ευρύχωρη με πολλές υποδομές και εξοπλισμό έκανε τους/τις μαθητές/-ήτριες να αισθάνονται θετικά για τον χώρο. Έχει παρατηρηθεί ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις ποιοτικές παροχές και δομές του σχολείου και της αίσθησης άνεσης των μαθητών/-τριών στον χώρο (Uline κ.ά., 2010). Μία άλλη εξήγηση μπορεί να είναι το γεγονός ότι η ερωτηματική λέξη «τι» που χρησιμοποιήθηκε στην ερώτηση «τι μου αρέσει στο σχολείο;» παρέπεμψε τους/τις μαθητές/-ήτριες στην αναζήτηση απτών αντικειμένων και όχι στην αναζήτηση δραστηριοτήτων ή αφηρημένων εννοιών. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές/-ήτριες, όταν ανέφεραν την αυλή, τον κήπο και το γυμναστήριο, υπονοούσαν και τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε αυτούς τους χώρους. Οι αναφορές των μαθητών/-τριών καταδεικνύουν την αξία της φυσικής δραστηριότητας και υπογραμμίζουν τη σημαντικότητα της φύσης και των δραστηριοτήτων σε εξωτερικούς χώρους (Cencic, 2017).

Τα ευρήματα της εργασίας συνάδουν με άλλες έρευνες που τονίζουν τη σημασία της άσκησης στη σωματική και ψυχολογική υγεία των παιδιών (Kellert, 2002). Υπό αυτή την έννοια, τα παιδιά εκτιμούσαν περισσότερο τις δραστηριότητες που σχετίζονταν με φυσικές δραστηριότητες στην αυλή από τις στατικές δραστηριότητες εντός του διδακτηρίου. Οι μαθητές/-ήτριες πιθανόν να κουράζονταν από τη ρουτίνα των ασκήσεων εντός της αίθουσας και να είχαν ανάγκη από ευελιξία και βιωματική συμμετοχή σε ποικιλία δραστηριοτήτων εκτός αίθουσας. Η άποψη που έχουν τα άτομα για το σχολικό κλίμα διαμεσολαβείται από την άποψή τους για τον

χώρο (Eccles & Roeser, 2006) και επιδρά είτε θετικά είτε αρνητικά στην ανακάλυψη ή απόκρυψη της ταυτότητάς τους (Wolsey & Uline, 2010).

Οι απόψεις των μαθητών/-τριών για το σχολικό περιβάλλον ήταν η αφορμή για να διερευνηθούν στοιχεία της αλληλεπίδρασης και των σχέσεων με συνομήλικους αλλά και εκπαιδευτικούς (Wolsey & Uline, 2010). Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθησιακή εμπειρία είναι η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών/-τριών και οι σχέσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς. Το σχολείο, ως τόπος όπου λαμβάνουν χώρα οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αποκαλύπτει τις ανάγκες των παιδιών για προσωπικούς και κοινωνικούς χώρους, οι οποίοι με τη σειρά τους υποβοηθούν την πλαισιωμένη μάθηση (Uline κ.ά., 2009). Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μέρος του τοπίου και στη συνέχεια το τοπίο γίνεται κομμάτι της ταυτότητάς τους (Erikson, 1968).

Οι απαντήσεις των μαθητών/-τριών αποτέλεσαν την αφετηρία δράσεων σε τεχνικό και παιδαγωγικό επίπεδο από τους/τις εκπαιδευτικούς προς δύο κατευθύνσεις ταυτόχρονα: α) την ενίσχυση των θετικών στοιχείων και β) τον περιορισμό των αρνητικών στοιχείων. Επίσης, με αφορμή τις απαντήσεις των μαθητών/-τριών ξεκίνησε ένας διάλογος μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με την υλοποίηση σχετικών παιδαγωγικών προγραμμάτων και διαμορφώθηκαν υποομάδες εργασίας. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν κι άλλες ερευνητικές εργασίες που τονίζουν ότι οι διάλογοι μεταξύ μαθητών/-τριών για το σχολείο μοιάζουν με τους διαλόγους των εκπαιδευτικών (Roorda κ.ά., 2011). Επίσης, κατά τον αναστοχασμό προέκυψε η μετατόπιση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών από τα ερωτήματα που αφορούσαν τον χώρο του σχολείου, στη διερεύνηση των σχέσεων των μαθητών/-τριών μεταξύ τους και με τους/τις εκπαιδευτικούς, που με τη σειρά τους οδήγησαν στον δεύτερο κύκλο της έρευνας.

Κατά τον δεύτερο κύκλο της έρευνας κατασκευάστηκαν δύο ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Με το πρώτο ερωτηματολόγιο διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών/-τριών για τις σχέσεις των μαθητών/-τριών μεταξύ τους και με το δεύτερο ερωτηματολόγιο διερευνήθηκαν οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών. Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν τα ημερολόγια της συμμετοχικής παρατήρησης των εκπαιδευτικών και της διευθύντριας του σχολείου.

Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων της διερεύνησης των σχέσεων των μαθητών/-τριών μεταξύ τους έδειξε ότι σε γενικό επίπεδο τα παιδιά είχαν φίλους στο σχολείο, αλληλοβοηθιούνταν και επέλυαν τις συγκρούσεις μεταξύ τους. Ο ρόλος του

σχολείου ήταν κοινωνικοποιητικός και βοηθούσε στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Σχετικά με τις συγκρούσεις, οι μαθητές/-ήτριες δήλωσαν ότι ζητούσαν συγγνώμη όταν έσφαλαν και ότι οι συγκρούσεις επιλύονταν το συντομότερο δυνατό. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με έρευνες που δείχνουν πως τα παιδιά γενικά είναι ευχαριστημένα από το σχολείο τους (Gonzales κ.ά., 2013) και τονίζουν τη σημασία του αισθήματος της αποδοχής των παιδιών μεταξύ τους (Osterman, 2007). Επίσης, η συμμετοχή των μαθητών/-τριών στις διαδικασίες του σχολείου μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερες σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων (Cook-Sather, 2006) και σε λιγότερα περιστατικά βίας μεταξύ τους (Ahlström, 2010).

Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων της διερεύνησης των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών/-τριών έδειξε ότι τα παιδιά αισθάνονταν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν δίκαιοι, τα βοηθούσαν στα μαθήματα, τα αποδέχονταν και τα αγαπούσαν. Συνεργάζονταν αρμονικά μαζί τους, τα ευαισθητοποιούσαν στις αρχές της ισότητας και της αλληλεγγύης, τα βοηθούσαν να διαμορφώσουν σωστή συμπεριφορά και τους συμπαραστέκονταν στις δυσκολίες. Οι καλές σχέσεις μεταξύ μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικές για τα μαθησιακά αποτελέσματα, την εμπειρία που αποκομίζουν τα παιδιά από το σχολείο (Archambault κ.ά., 2013· Alerby, 2003) αλλά και για την ενίσχυση του αισθήματος «του ανήκειν» (Archambault κ.ά., 2013). Από τη συμμετοχική παρατήρηση των εκπαιδευτικών κατά την ώρα των διαλειμμάτων προέκυψε η ανάγκη λήψης αποφάσεων από τον σύλλογο διδασκόντων που ήταν αποτελεσματικές στην πρόληψη των ατυχημάτων.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι φωνές των μαθητών/-τριών μπορούν να λειτουργήσουν ως όχημα αλλαγής του σχολείου αλλά και ως επίφαση δημοκρατικών διαδικασιών (Thomson & Gunter, 2006). Οι μαθητές/-ήτριες δεν μπορούν να ενδυναμωθούν, επειδή απλά έχουν ερωτηθεί και κατέθεσαν την άποψή τους για ένα θέμα (Cook-Sather, 2011, 2006· Groundwater-Smith, 2007). Στη συγκεκριμένη εργασία, η φωνή των μαθητών/-τριών οδήγησε τους/τις εκπαιδευτικούς στην ανάληψη πρωτοβουλιών με κοινή στόχευση την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών/-τριών. Επίσης, η φωνή των μαθητών/-τριών αποτέλεσε την αφορμή για να δημιουργηθεί μία συνθήκη διαλόγου και προβληματισμού των εκπαιδευτικών για τη σχολική ζωή και την πρακτική τους. Σε παρόμοια συμπεράσματα έχουν καταλήξει και οι ερευνητές (Anfara & Donhost, 2010), σύμφωνα με τους οποίους η μάθηση είναι μια κοινωνική και όχι μόνο ατομική διαδικασία (Osterman, 2007· Brofenbrenner, 2005), κατά την οποία τόσο οι μαθητές/-ήτριες όσο και οι

εκπαιδευτικοί αποτελούν μέλη μιας αλληλοσυνδεόμενης κοινότητας μάθησης και πρακτικής.

Στο σημείο αυτό, είναι αναγκαίο να υπογραμμιστεί πως η συγκεκριμένη έρευνα ενισχύει την άποψη του Fielding (2004) ότι το να μιλάμε για τη φωνή των μαθητών/-τριών σαν να ήταν κάτι ενιαίο δεν είναι πραγματικό. Έχει ιδιαίτερη αξία να εντοπίζονται οι φωνές των μαθητών/-τριών που δε συμφωνούν ή δεν ταιριάζουν με τα υπόλοιπα δεδομένα. Και είναι αυτές οι φωνές που αξίζει να διερευνηθούν εκ νέου προκειμένου να αναδυθούν νέες οπτικές και προβληματισμοί. Με αυτόν τον τρόπο, η διαδικασία μετασχηματισμού και εκδημοκρατισμού του σχολείου γίνεται συνεχής και αέναη. Τότε μόνο η συμπερίληψη όλων των φωνών αποτελεί ταυτόχρονα τη διαδικασία, την πορεία, αλλά και το ζητούμενο ενός δημοκρατικού σχολείου.

Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στους δύο κύκλους της έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν εκ νέου στο συγκεκριμένο σχολείο μία άλλη χρονική στιγμή ή να εφαρμοστούν σε άλλη σχολική μονάδα, προκειμένου να γίνει μία χαρτογράφηση των φωνών των μαθητών/-τριών για το σχολείο τους. Τα ερωτηματολόγια είναι σημαντικό να χορηγηθούν και να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας σε επίπεδο τάξης, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τις απόψεις των μαθητών/-τριών και να ενημερώσουν την πρακτική τους. Γιατί υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην παιδαγωγική του/της εκπαιδευτικού και το μαθησιακό περιβάλλον που διαμορφώνεται στο σχολείο (Martin, 2002).

Η παρούσα εργασία επιβεβαιώνει ότι ο χώρος του σχολείου μπορεί να αποτελέσει εργαλείο μάθησης και αναστοχασμού (Cencic, 2017· Benade, 2017). Οι μελλοντικές ερευνητικές εργασίες θα οδηγήσουν σε νέες αναζητήσεις στο πεδίο *«γιατί οι λέξεις της περσινής χρονιάς ανήκουν στη γλώσσα της περσινής χρονιάς και οι λέξεις της επόμενης χρονιάς προσμένουν μια άλλη φωνή»* (Eliot, 2012, σ. 71-74).

Βιβλιογραφία

Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ. & Τσαφός, Β. (2016) *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται*, Αθήνα, Gutenberg.

Αυγητίδου, Σ. (2014) *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και στοχαζόμενοι επαγγελματίες: Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συνεργατική και συμμετοχική εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.

Αυγητίδου, Σ. (2005) Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: Ένα παράδειγμα, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39, σ. 39-55.

Ahlström, B. (2010) Student participation and school success: The relationship between participation, grades and bullying among 9th grade students in Sweden, *Educational Inquiry*, 1, σ. 97-115.

Alerby, E. (2003) During the break we have fun: A study concerning pupils' experiences of school, *Educational Researcher*, 45, σ. 17-28.

Anfara, V. A. & Donhost, M. J. (2010) What research says: Data-driven decision making, *Middle School Journal*, 42(2), σ. 56-63.

Angelides, P., Evangelou, M. & Leigh, J. (2005) Implementing a collaborative model of action research for teacher, development, *Educational Action Research*, 13, σ. 275-290.

Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. (2008) Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct, *Psychology in the School*, 45, σ. 369-386.

Archambault, I., Pagani, L. S. & Fitzpatrick, L. (2013) Transactional associations between classroom engagement and relations with teachers from first through fourth grade, *Learning and Instruction*, 23, σ. 1-9.

Backman, Y., Alerby, E., Bergmark, U., Gardelli, A., Hertting, K., Kostenius, C. & Öhring, K. (2012) Improving the school environment from a student perspective: Tensions and opportunities, *Education Inquiry*, 3(1), σ. 19-35.

Benade, L. (2017) Is the classroom obsolete in the twenty-first century? *Educational Philosophy and Theory*, 49(8), σ. 796-807.

Boutskou, E. & Papastamatis, A. (2013) Things I like about my school': Listening to students' voices, *1st International Conference on Reimagining School*. University of Macedonia, 28-29 Ιουνίου 2013. Θεσσαλονίκη, University of Macedonia, σ. 43-55.

Brofenbrenner, U. (2005) Making human beings human: *Bioecological perspectives on human development*, Thousand Oaks, Sage.

Γραϊκος, Ν. (2014) Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου: Ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού, στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.) *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*, Αθήνα, ΥΠΑΙΘ, σ. 1-17.

Cencic, M. (2017) To what extent do school leaders in Slovenia understand physical school environments as a learning factor?, *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(2), σ. 141-161.

Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (2012) *Handbook of Research on Students Engagement*, New York, Springer.

Cook-Sather, A. (2011) Layered learning: Student consultants depending classroom and life lessons, *Educational Action Research*, 19(1), σ. 41-57.

Cook-Sather, A. (2006) Sound, presence, and power: "Student voice" in educational research and reform, *Curriculum Inquiry*, 36, σ. 359-390.

Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2006) Schools as developmental contexts, στο Adams, G. R. & Bersonsky, M. D. (επιμ.) *Blackwell handbook of adolescence*, Malden, MA, Blackwell, σ. 129-148.

Eliot, T. S. (2012) *Τέσσερα κουαρτέτα* (μτφρ. Χ. Βλαβιανός), Αθήνα, Πατάκη.

Elliot, J. (1991) *Action research for educational change*, Milton Keynes, Open University Press.

Erikson, E. H. (1968) *Identity: Youth and crisis*, New York, W.W. Norton & Company.

Ευαγγέλου, Ι. (2014) *Βελτιώνοντας το κλίμα της τάξης: Μία έρευνα δράσης, αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία*, Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Evans, R. (2002) *The human side of school change: reform, resistance, and the real-life problems of innovation*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.

Fielding, M. (2004) Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities, *British Educational Research Journal*, 30(2), σ. 295-311.

Finn, J. D. & Kasza, K. A. (2009) Disengagement from school. Engaging young people in learning: Why does it matter and what can we do?, στο Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wellington, W. C. (επιμ.) *Handbook of Research in Student Engagement*, New Zealand, New Zealand Council for Educational Research, σ. 4-35.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004) School engagement: Potential of the concept, state and evidence, *Review of Educational Research*, 74, σ. 59-109.

Gonzales, G. C., Bozick, R., Daugherty, L., Scherer, E., Singh, R., Saurez, J. S. & Ryan, S. (2013) *Transforming an urban school system*, New Haven Promise, Rand Corporation.

Graikos, N. (2018) Transitional school-based program of teachers' professional development in Greece: the role of the Teachers' School Assembly and the School Advisor, *Action Researcher in Education*, 6, σ. 21-31.

Groundwater-Smith, S. (2007) Student voice: Essential testimony for intelligent schools, στο Campbell, A. & Groundwater-Smith, S. (επιμ.) *An ethical approach to practitioner research*, London, Routledge, σ. 113-129.

Herr, K. & Anderson, G. L. (2005) *The Action research dissertation: A guide for students and faculty*, London, Sage.

Κακανά, Δ. Μ. & Μπότσογλου, Κ. (2010) Η μετάβαση του εκπαιδευτικού από το παραδοσιακό στο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διαδικασίας και μάθησης μέσα από διαδικασίες έρευνας δράσης, στο Γερμανός, Δ. & Κανατσούλη, Μ. (επιμ.) *Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην προσχολική και πρώτη σχολική εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, σ. 56-77.

Κατσαρού, Ε. (2016) *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση*, Αθήνα, Κριτική.

Κατσαρού, Ε. & Τσαφός Β. (2003) *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, Αθήνα, Σαββάλας.

Kellert, S. (2002) Experiencing nature: affective, cognitive and evaluative development in childhood, στο Kahn, P. & Kellert, S. (επιμ.) *Children and nature: Psychological, sociological and evolutionary investigations*, Cambridge, MA, MIT Press, σ. 117-152.

Kemmis, S. (1985) Action research and the politics of reflection, στο Boud, D. & Keogh, R. (επιμ.) *Reflection: Turning experiences into reflection*, London, Routledge, σ. 139-164.

Kincheloe, J. L. (2003) *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path of empowerment*, 2η έκδοση, New York, Routledge.

Lester, J., Yamanaka, A. & Struthers, B. (2016) Gender microaggressions and learning environments: The role of physical space in a teaching pedagogy and communication, *Community College Journal of Research and Practice*, 40(11), σ. 909-926.

MacNiff, J. (1988) *Action research: principles and practice*, London, Macmillan.

MacNiff, J. (1995) *Teaching as learning: an Action research approach*, London, Hyde Publications.

Martin, S. H. (2002) The classroom environment and its effects on the practice of teachers, *Journal of Environmental Psychology*, 22, σ. 139-156.

Mills, G. (2006) *Action Research: A guide for the teacher researcher*, 3η έκδοση, Upper Saddle River, New Jersey, Prentice Hall.

Mitra, D. L. (2003) Student voice in school reform: Reframing student-teacher relationships, *McGill Journal of Education*, 38(2), σ. 289-304.

Mitra, D., Serriere, S. & Stoicovy, D. (2013) The role of leaders in enabling student voice, *Management in Education*, 26(3), σ. 104-112.

Μπούτσκου, Ε. (2014) Συνυπολογίζοντας τη φωνή των γονέων στη λειτουργία του σχολείου: Διλήμματα και προβληματισμοί, *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση*. Δράμα, 28-29 Νοεμβρίου 2014. Δράμα, Φορέας Εταιρεία Επιστημών Αγωγής, σ. 1414-1423.

Μπούτσκου, Ε., Παπασταμάτης, Α. & Βαλκάνος, Ε. (2017) Διαδικασίες διοίκησης του σχολείου: Η φωνή των εκπαιδευτικών, *1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο, Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 24-26 Νοεμβρίου 2017. Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, σ. 171-182.

Noffke, S. E. & Somekh, B. (2005) Action research, στο Somekh, B. & Lewin, C. (επιμ.) *In research methods in the social science*, Thousand Oaks, CA, Sage, σ. 89-96.

Noyles, A. (2005) Pupil voice: Purpose, power and the possibilities of democratic schooling, thematic review, *British Educational Research Journal*, 31(4), σ. 533-540.

Osterman, K. F. (2007) Students' need for belonging in the school community, *Review of Educational Research*, 70(3), σ. 323-367.

Reason, P. & Bradbury, H. (2008) *The SAGE handbook of action research: Participatory inquiry and practice*, 2η έκδοση, London, Sage.

Rector-Aranda, A. (2017) *Critically compassionate intellectualism in teacher education: Making meaning of practitioner and participatory action research inquiry*, Ohio, OH, University of Cincinnati.

Reschly, A. L. & Christenson, S. (2012) Jingle, jangle and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct, στο Christenson, S. L., Reschly, A., & Wylie, C. (επιμ.) *Handbook of Research on Students Engagement*, New York, Springer, σ. 3-20.

Robinson, C. & Taylor, C. (2013) Student voice as a contested practice: Power and participation in two student voice projects, *Improving Schools*, 16(1), σ. 32-46.

Roorda, D., Koomen, H. M. Y., Split, J. L. & Oort, F. J. (2011) The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach, *Review of Educational Research*, 81, σ. 493-529.

Schön, D. A. (1983) *The reflective practitioner*, New York, Basic Books.

Skinner, E., Furrer, C., Marchard, G. & Kinderman, T. (2008) Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?, *Journal of Educational Psychology*, 100, σ. 765-781.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990) *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, Newbury Park, CA, Sage.

Thomson, P. & Gunter, H. (2006) From “consulting pupils” to “pupils as researchers”: A situated case narrative, *British Educational Researcher Journal*, 32(6), σ. 839-856.

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Αθλητισμού και Πολιτισμού, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2012) *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Διαδικασία αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα*, Τόμος III: *Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης*, Αθήνα, Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Αθλητισμού και Πολιτισμού.

Uline, C. L., Woley, T. L., Tschannen-Moran, M. & Lin, C. (2010) Improving the physical and social environment of school: A question of equity, *Journal of School Leadership*, 20, σ. 597-632.

Uline, C. L., Tschannen-Moran, M. & Wolsey, T. D. (2009) The walls still speak: A qualitative inquiry into the effects of the built environment on student achievement, *Journal of Educational Administration*, 47, σ. 395-420.

Voekl, K. L. (2012) School identification, στο Christenson, S. L., Reschly, A. & Wylie, C. (επιμ.) *Handbook of Research on Students Engagement*, New York, Springer, σ. 193-219.

Weinstein, C. & David, T. (1987) *Spaces for children: The built environment and child development*, New York, Plenum Press.

Wenger, E. (1998) *Communities of practice: Learning, meaning and identity*, Cambridge, University Press.

Wolsey, D. T. & Uline, C. L. (2010) Student perceptions of middle grades learning environments, *Middle School Journal*, 42(2), σ. 40-47.

Ανθρώπινα δικαιώματα και δημοκρατική αγωγή των μαθητών/-τριών μέσα από τη σχολική Ιστορία

Πελαγία Κογκούλη

*Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Εντεταλμένη διδάσκουσα
του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
pelagia_kogouli@yahoo.gr*

Περίληψη

Τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελούν ηθικές αρχές που θέτουν συγκεκριμένα πρότυπα ανθρώπινης συμπεριφοράς και είθισται να προστατεύονται ως νόμιμα δικαιώματα, σύμφωνα με το εθνικό και διεθνές δίκαιο. Τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι ίδια για όλους τους ανθρώπους και διαφυλάσσουν την ισότητά τους. Το σχολείο το ίδιο είναι ένας βασικός χώρος στον οποίο μπορούν να καλλιεργηθούν το δημοκρατικό ήθος, η δημοκρατική σκέψη και συνείδηση των μαθητών/-τριών, ζητήματα ζωτικής σημασίας για το σχολείο του 21ου αιώνα. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να ερευνηθεί και να αναδειχθεί η σχέση της διδασκαλίας της σχολικής Ιστορίας με την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της δημοκρατικής σκέψης και της δημοκρατικής συνείδησης των μαθητών/-τριών και με τη δημιουργία ενός πολίτη, που θα αναγνωρίζει και θα σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα, θα αναγνωρίζει την αξία της υπεράσπισης της ελευθερίας της έκφρασης, της εξάλειψης των διακρίσεων και της βίας και της αποδοχής της διαφορετικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: ανθρώπινα δικαιώματα, δημοκρατική αγωγή, πολιτειότητα, σχολική Ιστορία

Abstract

Human rights constitute the moral principles that set specific standards for the human behavior and, as is customary, they are protected as legal rights, according to national and international laws. Human rights are the same for all people and preserve-people's equality. On the other hand, education, in the frame of an organized and democratic society, rests upon vital principles and values, such as critical thinking, dialogue, cooperation, solidarity and respect for each other. School is the place where democratic thinking and conscience can be developed. These are vital issues for the schools of the 21st century. The purpose of the present paper is to bring out the connection of History as a school subject to the growth of a citizen that is able to recognize and respect human rights, that recognizes the value of freedom, the elimination of discrimination and violence and accepts diversity.

Keywords: human rights, democratic education, citizenship, History as a school subject

Εισαγωγή

Τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελούν έναν βασικό οδοδείκτη, ο οποίος θέτει σαφή πρότυπα ανθρώπινης συμπεριφοράς και αυτά τα ίδια χαρακτηρίζονται ως εγγενή από τη φύση μας, χωρίς τα οποία δεν μπορούμε να ζήσουμε ως ανθρώπινα όντα. Τα ανθρώπινα δικαιώματα βασίζονται στην αρχή του σεβασμού της ύπαρξης και της προσωπικότητας του ατόμου και επιτρέπουν στον άνθρωπο να αναπτυχθεί πλήρως και να χρησιμοποιεί τις ανθρώπινες ιδιότητές του, τη νοημοσύνη του, τις ικανότητές του και τη συνειδητότητά του, ώστε να ικανοποιεί τις πνευματικές και τις λοιπές ανάγκες του (Πράσινο Ινστιτούτο, 2013).

Τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελούν τα θεμέλια της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ειρήνης. Δεν κερδίζονται και δεν κληρονομούνται, παρά ανήκουν σε όλους τους ανθρώπους, αφού είναι έμφυτα σε κάθε άτομο. Τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι ίδια για όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως φυλής, φύλου, θρησκείας, πολιτικής ή άλλης πεποίθησης, εθνικής ή κοινωνικής προέλευσης. Όλοι οι άνθρωποι έχουν γεννηθεί ελεύθεροι και ίσοι ως προς την αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα. Τα ανθρώπινα δικαιώματα, λοιπόν, είναι καθολικά και αφορούν ολόκληρο το ανθρώπινο είδος, χωρίς εξαιρέσεις.

Τα ανθρώπινα δικαιώματα μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη αφορά τα αστικά και πολιτικά δικαιώματα, τα οποία περιλαμβάνουν τα δικαιώματα στη ζωή, την ελευθερία και την ασφάλεια του ατόμου, στην απαλλαγή από τα βασανιστήρια και τη δουλεία, στην πολιτική συμμετοχή, στην ελευθερία της γνώμης, της έκφρασης, της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας, στην ελευθερία του συνεταιρίζεσθαι και της συνάθροισης. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τα οικονομικά και κοινωνικά δικαιώματα, τα οποία είναι «προσανατολισμένα στην έννοια της ασφάλειας», όπως τα δικαιώματα στην τροφή, στη στέγη, στην εργασία, στην υγειονομική περίθαλψη, στην εκπαίδευση και σε ένα εύλογο βιοτικό επίπεδο. Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει περιβαλλοντικά, πολιτισμικά και αναπτυξιακά δικαιώματα, όπως το δικαίωμα να ζούμε σε ένα περιβάλλον το οποίο είναι καθαρό και προστατευμένο από καταστροφές, και τα δικαιώματα για πολιτισμική, πολιτική και οικονομική ανάπτυξη (Διεθνής Αμνηστία, Ελληνικό Τμήμα, 2019).

Ήδη από τα αρχαία χρόνια παρατηρούμε μία πρόωμη έκφραση της αντίληψης για τα ανθρώπινα δικαιώματα, σύμφωνα με την οποία οι παραδοσιακές κοινωνίες

συστηματοποιούσαν τα καθήκοντα και τις ιδέες περί δικαιοσύνης και πολιτικής νομιμότητας, ώστε να επιτευχθεί η ευημερία της κοινωνίας (Donnelly, 2003). Η σύγχρονη έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων θεωρείται ότι έχει τις ρίζες της στην Ευρώπη της Αναγέννησης και σε όλα τα μεγάλα παγκόσμια γεγονότα, αλλά και στους αγώνες των ανθρώπων. Η επίσημη και παγκόσμια αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων έρχεται με την ίδρυση των Ηνωμένων Εθνών (Πράσινο Ινστιτούτο, 2013). Με την Οικουμενική Διακήρυξη του Ανθρώπου, η οποία ψηφίστηκε από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ στις 10 Δεκεμβρίου 1948, τα ανθρώπινα δικαιώματα ανακηρύσσονται ως: *«το κοινό ιδανικό στο οποίο πρέπει να στοχεύουν όλοι οι λαοί και όλα τα έθνη, έτσι ώστε κάθε άτομο και κάθε όργανο της κοινωνίας, με τη Διακήρυξη αυτή διαρκώς στη σκέψη, να καταβάλλει μέσα από τη διδασκαλία και την παιδεία, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, κάθε προσπάθεια για να αναπτυχθεί ο σεβασμός των δικαιωμάτων και των ελευθεριών αυτών, και να εξασφαλιστεί προοδευτικά η παγκόσμια και αποτελεσματική εφαρμογή τους, τόσο ανάμεσα στους λαούς των ίδιων των κρατών-μελών όσο και ανάμεσα στους πληθυσμούς χωρών που βρίσκονται στη δικαιοδοσία τους»* (United of Human Rights, 2012).

Παρόλο βέβαια που ο όρος «ανθρώπινα δικαιώματα» είναι εξαιρετικά οικείος και διαδεδομένος σε παγκόσμια κλίμακα, πολλές φορές η σημασία του για την εξέλιξη των ανθρώπων δε γίνεται κατανοητή, και έτσι καθημερινά γινόμαστε μάρτυρες καταπάτησης βασικών δικαιωμάτων διαφόρων ομάδων σε διάφορα σημεία του πλανήτη (Νικολάου, 2016). Αυτή τη ζοφερή κατάσταση καλείται να ανατρέψει η εκπαίδευση. Ήδη από το 1948, στην Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου των Ηνωμένων Εθνών, διατυπώνεται για πρώτη φορά η αξία της παιδείας και της εκπαίδευσης για την ανάδειξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Από το τέλος του 1980 και τις αρχές της δεκαετίας του '90 αναπτύσσεται ένα «διεθνές κίνημα» για την προώθηση και τη θεμελίωση της «Παιδείας για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα» (Πανταζής, 2008).

Διαφαίνεται, λοιπόν, πολύ καθαρά ότι το σχολείο είναι βασικός χώρος για την ανάπτυξη της παιδείας σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, εφόσον τα παιδιά είναι οι πρώτοι φορείς των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Και είναι πολύ σημαντικό να αναπτύξουν συνείδηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου, γιατί έτσι θα αντιληφθούν σε επαρκή βαθμό, και ως ενήλικες αργότερα, τα ανθρώπινα δικαιώματά τους (Πανταζής, 2008, σ. 108).

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται να παρουσιαστούν η αξία και ο ρόλος που μπορεί να παίξει το μάθημα της Ιστορίας στην καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης των μαθητών/-τριών, στην εμπέδωση της δημοκρατικής κουλτούρας και στην ανάπτυξη της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση

Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα μετατράπηκε σε ένα «διεθνές κίνημα», προκειμένου να ενημερωθούν οι νέοι/-ες για τα δικαιώματα των ανθρώπων, όπως αυτά κατοχυρώνονται με την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (Σκούμπη, 2013). Σύμφωνα με τον Χάρτη του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα αφορά την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων, ώστε να ενδυναμώσει τα άτομα, προκειμένου αυτά να οικοδομήσουν μία παγκόσμια κουλτούρα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην κοινωνία, με απώτερο σκοπό την προώθηση και την προστασία των δικαιωμάτων και των ελευθεριών του ανθρώπου (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2010).

Όταν το παιδί μαθαίνει, ήδη από τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσής του, για τα δικαιώματά του, εξοικειώνεται ταυτόχρονα και με τον σεβασμό στα δικαιώματα και τις ελευθερίες των συνανθρώπων του. Η γνώση, όμως, αυτή δεν επιτυγχάνεται με την απλή αποστήθιση των άρθρων της Οικουμενικής Διακήρυξης, αλλά μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων (Νικολάου, 2016, σ. 3). Είναι απαραίτητη, λοιπόν, μία ατομική διαδικασία μάθησης, η οποία θα απευθύνεται σε κάθε πολίτη ξεχωριστά, προκειμένου να αναπτύξει τις απαραίτητες γνώσεις για τα δικαιώματα που έχουν όλοι οι άνθρωποι, μέσα από τη δική του κρίση και δράση (Πανταζής, 2008, σ. 112).

Το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα εντάσσεται η διαδικασία της μάθησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων πρέπει να εμφορείται από την ελευθερία του λόγου, από την αρχή του αμοιβαίου σεβασμού ανάμεσα στα υποκείμενα της παιδαγωγικής διαδικασίας, από το δικαίωμα στον διάλογο, από την ελεύθερη επιχειρηματολογία στη βάση της ελευθερίας της σκέψης κάθε ανθρώπου (Πανταζής, 2008, σ. 113).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα βασίζεται πάνω σε τρεις πυλώνες, που σταθμίζονται με διαφορετικό τρόπο. Ο πρώτος πυλώνας αφορά τη γνώση της ιστορίας και των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, και την παρουσίαση των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων

μέσα στην ιστορική εξέλιξη, τη σταδιακή συνειδητοποίηση και τους αγώνες για την άρση της καταπίεσης. Ο δεύτερος πυλώνας αφορά τη μετάδοση των προτύπων, των κανόνων και των συμβάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, με βάση την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου του ΟΗΕ, ενώ ο τρίτος πυλώνας αφορά τον εντοπισμό και τη γνωστοποίηση των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σήμερα και την ενημέρωση του κοινού για τις δυνατότητες δράσης (Σκούμπη, 2013, σ. 54-55).

Παρόλη τη διάδοση και την καθολική αποδοχή της σπουδαιότητας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τα τελευταία αποτελούν ακόμα και σήμερα μία επίμαχη έννοια. Η σύνδεσή τους με συγκεκριμένες αντιλήψεις, πρακτικές και στάσεις, οι οποίες προϋποθέτουν σημαντικές αλλαγές των κοινωνικών δομών, μπορεί να οδηγήσει σε αμφισβήτηση και σύγκρουση (Σκούμπη, 2013, σ. 46-47). Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, όπως είναι φυσικό, σε αυτές τις περιπτώσεις είναι καθοριστικός. Όταν εγείρονται ευαίσθητα ή αμφιλεγόμενα θέματα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε επαγρύπνηση και να κατανοούν ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα συνδέονται με αντιπαραθέσεις και αντιθέσεις αξιών και ότι οι μαθητές/-ήτριες θα ωφεληθούν από τον εντοπισμό και την κατανόηση αυτών των αντιπαραθέσεων και την επιδίωξη της επίλυσής τους (Πράσινο Ινστιτούτο, 2013, σ. 30-31). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τονίζουν τους αγώνες και τις κατακτήσεις που έχουν κάνει οι άνθρωποι για την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και να εξηγούν πώς λειτουργεί η εφαρμογή τους, γεγονός που αναδεικνύει ότι πρόκειται για μία αργή και πολύπλοκη διαδικασία (Σκούμπη, 2013, σ. 47).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα βασίζεται σε βιωματικές τεχνικές και δραστηριότητες, οι οποίες θα καλλιεργήσουν μια ενεργητική στάση ζωής. Τέτοιες τεχνικές είναι: οι μελέτες περίπτωσης, στις οποίες οι μαθητές/-ήτριες εργάζονται, χωρισμένοι/-ες σε μικρές ομάδες, επάνω σε πραγματικές ή πλαστές περιπτώσεις, στις οποίες καλούνται να εφαρμόσουν τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τεχνικές που θα προκαλούν σημαντικές συζητήσεις κατά ζεύγη, σε μικρές ομάδες ή και με όλη την τάξη· οι εκπαιδευτικές εκδρομές, κατά τις οποίες οι μαθητές/-ήτριες ενημερώνονται για τα μέρη στα οποία εξελίσσονται ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή για τους ανθρώπους που εργάζονται για την υπεράσπιση των δικαιωμάτων (π.χ. μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί, δικαστικές αίθουσες κ.λπ.), (Πράσινο Ινστιτούτο, 2013, σ. 32-35). Εξίσου αποτελεσματικές τεχνικές είναι: της συνέντευξης, η προσομοίωση και η αναπαράσταση, κατά την

εφαρμογή των οποίων οι εκπαιδευόμενοι/-ες αναλαμβάνουν ρόλους, προκειμένου να αναπτύξουν την ικανότητα ανάληψης δράσης και λήψης αποφάσεων, αλλά και η λογομαχία, κατά την οποία οι μαθητές/-ήτριες αναπαριστούν την επιχειρηματολογία δύο παρατάξεων, κατανοώντας έτσι την έκφραση στον δημόσιο δομημένο λόγο και τον αντίλογο (Πανταζής, 2008).

Ανθρώπινα δικαιώματα, δημοκρατική αγωγή και σχολική Ιστορία στη σχολική πράξη

Σε έναν κόσμο τόσο πολύπλοκο και πολύμορφο γίνεται όλο και πιο δύσκολο να οριστούν ακόμα και οι πιο βασικές έννοιες. Ακόμα και στις μέρες μας, οι μελετητές θέτουν το ερώτημα τι σημαίνει η δημοκρατία σήμερα. Είναι γεγονός ότι η δημοκρατία ως πολίτευμα είναι μια εξαιρετικά δύσκολη μορφή διακυβέρνησης στην ίδρυση και στη διατήρησή της. Παρόλη όμως την πολυπλοκότητα και τη σύνθετη μορφή της, η δημοκρατία δεν έχασε ποτέ τους υποστηρικτές της, την αξία και την ουσία της και συνέχισε να αναδεικνύει ότι ως μορφή διακυβέρνησης επιτυγχάνει τις θεμελιακές αξίες της ισότητας, της ελευθερίας, της ηθικής αυτοανάπτυξης, του κοινού συμφέροντος, της κοινωνικής ωφελιμότητας και την προστασία όλων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων εν γένει (Δήμιζα, 2014). Σύμφωνα με τον Held (2007, σ. 380), άλλωστε: *«Εάν κάποιος επιλέξει τη δημοκρατία, θα πρέπει να επιλέξει και την εφαρμογή ενός ριζοσπαστικού συστήματος δικαιωμάτων και υποχρεώσεων – υποχρεώσεων οι οποίες προκύπτουν από την ανάγκη για σεβασμό των ίσων δικαιωμάτων των άλλων και για διασφάλιση της δυνατότητας να απολαμβάνουν όλοι μια κοινή δομή πολιτικής δράσης»*.

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι μια δημοκρατική κοινωνία δεν μπορεί παρά να διέπεται από αρχές και ηθικές αξίες, όπως είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα, η δικαιοσύνη και η ισότητα, ενώ οι πολίτες της οφείλουν να συμμορφώνονται με το πλαίσιο αυτό και να αγωνίζονται για τη διατήρηση και τη διαίωνισή τους (Δήμιζα, 2014, σ. 44).

Όπως είναι αναμενόμενο, σημαίνοντα ρόλο στη διαμόρφωση των πολιτών διαδραματίζει η εκπαίδευση. Ο χώρος του σχολείου καλείται να οδηγήσει στη δημιουργία ενεργών πολιτών και να διευκολύνει την ανάπτυξη της συνείδησης του πολίτη (Gutmann, 2009). Έτσι, στις σύγχρονες ευημερούσες κοινωνίες βασικός σκοπός του σχολείου είναι: *«η προετοιμασία όλων των μαθητών/-τριών άσχετα από τη φυλή, το φύλο, την εθνική καταγωγή και την κοινωνική τάξη, για την ίση, συνειδητή και*

ενεργή συμμετοχή σε έναν δημοκρατικό τρόπο ζωής» (Νικολάου, 2006, σ. 32), μέσα από μια οργανωμένη σχολική ζωή, ώστε να διαπαιδαγωγούνται δημοκρατικά οι μαθητές/-ήτριες με την «εκμετάλλευση αυτής καθεαυτής της παιδευτικής-εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Καρακατσάνη, 2004, σ. 47).

Το μάθημα της Ιστορίας αποτελεί ένα από τα κατεξοχήν ανθρωπιστικά αντικείμενα της εκπαίδευσης και ένα από τα διδακτικά αντικείμενα μέσα από τα οποία μπορούν να επιτευχθούν η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της δημοκρατικής σκέψης των μαθητών/-τριών. Η διάσταση αυτή έχει άμεση σύνδεση με τους γενικούς σκοπούς της ιστορικής εκπαίδευσης και αφορά την ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης του/της μαθητή/-ήτριας (Λεοντσίνης, 2013). Η ιστορική συνείδηση, άλλωστε, αποτελεί μία ειδική κατηγορία της συνείδησης, η οποία αφορά την κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και στο μέλλον. Παράλληλα, *«η αναγνώριση και η συνειδητοποίηση από τους/τις μαθητές/-ήτριες του αξιακού χαρακτήρα της ιστορικής γνώσης τους/τις οδηγεί στην κατανόηση του εαυτού τους, αλλά και της θέσης των άλλων»* (Λεοντσίνης, 2013, σ. 124). Η ιστορική εμπάθυνση στα γεγονότα είναι απαραίτητη, προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές/-ήτριες αφενός ότι η ιδιότητα του/της πολίτη και η ιστορική του/της συνείδηση αναπλαισιώνονται μέσα από το πρίσμα των εκάστοτε συνθηκών, της δομής αλλά και της οργάνωσης της κοινωνίας και αφετέρου ότι με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/-ήτριες απελευθερώνονται από την ιδεολογική και πολιτική χρήση της Ιστορίας (Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2001, σ. 121-123).

Στο πλαίσιο της σχολικής Ιστορίας, προκειμένου να αναδειχθούν επαρκώς και σε βάθος η εποχή και το χρονικό πλαίσιο της εκάστοτε ανθρώπινης δραστηριότητας, είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν οι κατάλληλες δεξιότητες στους/στις μαθητές/-ήτριες. Οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται με τη δυνατότητα απόκτησης από τους/τις μαθητές/-ήτριες μιας ευρείας θεώρησης του κόσμου και μιας εποπτείας του χρονικού πλαισίου και του χώρου στον οποίο ζουν. Αυτό βέβαια προϋποθέτει και κατάλληλη προετοιμασία του/της εκπαιδευτικού αλλά και μια αναθεώρηση των βάσεων της διδακτικής της Ιστορίας, κατά την οποία θα αναδεικνύονται μεθοδολογικά εργαλεία, όπως είναι η παιδαγωγική λειτουργία της ερώτησης στη διδακτική πράξη (Λεοντσίνης, 2013). Η τεχνική των ερωτήσεων έχει συνδεθεί τόσο με την κριτική όσο και με την ιστορική σκέψη. Αυτές οι δύο έννοιες θα πρέπει να κατακτηθούν από

τους/τις μαθητές/-ήτριες κατά τη μελέτη της Ιστορίας, μέσα στο πλαίσιο μιας σχολικής τάξης, η οποία είναι ανοιχτή στη δημιουργία ιστορικών ερωτημάτων και υποθέσεων εργασίας και μέσα στην οποία οι μαθητές/-ήτριες θα είναι σε θέση να κατανοήσουν και να αναλύσουν τις ιστορικές μαρτυρίες (Ρεπούση, 2000).

Επιπλέον, σημαντικό σημείο στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων για μια ορθολογική προσέγγιση της Ιστορίας, κατά την οποία θα αναδεικνύονται οι αρετές της ανεκτικότητας στις ανθρώπινες πράξεις, προκειμένου, μέσα από την κατανόηση των κανόνων της επιστημονικής δεοντολογίας, να επιτευχθεί η ερμηνεία των ιστορικών δεδομένων χωρίς μεροληψία και προκατάληψη, καθιστώντας με αυτόν τον τρόπο τους/τις μαθητές/-ήτριες ικανούς/-ές να εντοπίζουν τη μισαλλοδοξία, την προπαγάνδα και τις προκαταλήψεις που μπορούν να υπάρχουν στην Ιστορία (Λεοντσίνης, 2013).

Μια βασική έννοια που συνδέεται με τη δημοκρατική αγωγή και εκπαίδευση είναι η πολιτειότητα. Η πολιτειότητα συνδέεται με τη συμμετοχή των ατόμων σε οργανισμούς, με απώτερο σκοπό τη λήψη αποφάσεων. Για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητη μια συμμετοχική προσέγγιση, η οποία θα αντικατοπτρίζεται και στον χώρο του σχολείου. Είναι σημαντικό να υπάρχει προετοιμασία των μαθητών/-τριών για τη συμμετοχική δημοκρατία (Gutmann, 2009). Στο μάθημα της Ιστορίας οι έννοιες της ενσυναίσθησης και της πολυπρισματικότητας αποτελούν τους συνδετικούς κρίκους, προκειμένου να καλλιεργηθεί η δημοκρατική πολιτειότητα των μαθητών/-τριών. Η «ιστορική ενσυναίσθηση» παρουσιάζεται από μελετητές ως το υψηλότερο επίπεδο ενσυναίσθησης. Στην επίτευξη της «ιστορικής ενσυναίσθησης» καταλήγει κάποιος/-α κυρίως μέσα από τη μελέτη πηγών και μαρτυριών, και χρειάζονται οι κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές για να καταφέρουν οι μαθητές/-ήτριες να αντιληφθούν τις διαφορετικές κοινωνικές πραγματικότητες κατά την πάροδο του χρόνου: Τι σκέφτονταν οι άνθρωποι των παλαιότερων εποχών, ποιους στόχους έθεταν, πώς αντιλαμβάνονταν την κατάστασή τους μέσα στην εκάστοτε πραγματικότητα και σύμφωνα με αυτά τι αποφάσιζαν να κάνουν, εντέλει, ποιες ήταν οι αιτίες που τους οδήγησαν σε συγκεκριμένες ενέργειες (Κουργιαντάκης, 2012· Λεοντσίνης, 2003, σ. 117). Σε αυτό το πλαίσιο μπορεί κάποιος/-α να βρει και την αντιστοιχία της έννοιας του κοσμοπολιτισμού, η οποία, παράλληλα, συνδέεται με την πολιτειότητα, την αγωγή του παγκόσμιου πολίτη (globalcitizen). Με την έννοια του κοσμοπολιτισμού αναφερόμαστε στην εκπαίδευση η οποία ευαισθητοποιεί τους πολίτες, προκειμένου να δημιουργήσουν έναν κόσμο που διέπεται από δικαιοσύνη,

ισότητα και σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Maastricht Global Education Declaration, 2002). Το μάθημα της Ιστορίας αποτελεί ένα πολύ πρόσφορο γνωστικό αντικείμενο, μέσω του οποίου αναδεικνύεται αυτή η διάσταση, ενώ προκρίνεται η διαθεματική προσέγγιση θεμάτων που άπτονται του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών, μέσα από διεπιστημονικές διεργασίες και εκπόνηση σχεδίων εργασίας (Μαυρομάτη, 2019).

Από την άλλη μεριά, αναπτύσσοντας την πολυπρισματικότητα εγκολπώνονται οι μαθητές/-ήτριες τις αρχές της δημοκρατικής πολιτειότητας (Μακαρατζής, 2017). Μέσα από τη μελέτη πηγών που εκφράζουν διαφορετικές αντιλήψεις από τις επικρατούσες και μάλιστα μέσα από τη μελέτη εν γένει αντικρουόμενων πηγών πάνω σε ένα θέμα, οι μαθητές/-ήτριες μαθαίνουν να αναγνωρίζουν την ποικιλομορφία της σύγχρονης εποχής, να προβληματίζονται και να συζητούν για θέματα που αφορούν την ταυτότητά τους ως μελών μιας κοινωνίας. Με αυτόν τον τρόπο δηλαδή προγεύονται τον ρόλο του ενεργού δημοκρατικού πολίτη (Μακαρατζής, 2017, σ. 22-23).

Στο πλαίσιο αυτό της ιστορικής εκπαίδευσης, είναι πολύ σημαντικό το εκπαιδευτικό σύστημα να προετοιμάζει τους/τις μαθητές/-ήτριες, ώστε να είναι σε θέση να πραγματεύονται επίμαχα θέματα. Θέματα που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών προβλημάτων, θέματα που θα κληθούν αργότερα να τα αντιμετωπίσουν ως αυριανοί πολίτες. Παρόλο που η προσέγγιση συγκρουσιακών και επίμαχων ζητημάτων αποτελεί σήμερα «ένα κατεξοχήν αμφίρροπο στοίχημα, ένα πραγματικό ιστοριογραφικό και παιδαγωγικό διακύβευμα» (Κόκκινος & Γατσωτής, 2015, σ. 29), αντιλαμβανόμαστε ότι αυτό κάνει ακόμα πιο έντονη την ανάγκη το σχολείο να μη μένει αποστασιοποιημένο σε όλα αυτά τα ζητήματα. Οφείλει να καθοδηγήσει τους/τις μαθητές/-ήτριες ώστε να αναπτύξουν μια κριτική προσέγγιση απέναντι στις αντικρουόμενες πληροφορίες.

Μέσα από τη μελέτη της σύγχρονης βιβλιογραφίας παρατηρούμε ότι η ενασχόληση με θέματα συγκρουσιακά και επίμαχα έχει συσχετιστεί με οφέλη για τους/τις μαθητές/-ήτριες καθώς συμβάλλουν στην προετοιμασία τους για τον μελλοντικό τους ρόλο ως ενεργών μελών μιας δημοκρατικής κοινωνίας και ως πολιτών του κόσμου (globalcitizens). Γενικότερα, υποστηρίζεται ότι υπάρχει μια άρρηκτη σύνδεση των συγκρουσιακών και των επίμαχων θεμάτων, με την έννοια της πολιτικής συμμετοχής και την έννοια του «καλού πολίτη». Σύμφωνα με τους Harwood και Hahn (1990), οι μαθητές/-ήτριες που διδάσκονται συγκρουσιακά και

επίμαχα θέματα παρουσιάζουν πιο θετικές πολιτικές στάσεις, υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής σε πολιτικές δράσεις, ενδυναμώνεται το πολιτικό ενδιαφέρον τους, βελτιώνεται η αστική τους ανεκτικότητα (civiltolerance), ενώ παράλληλα αυξάνεται και το ενδιαφέρον τους για κοινωνικά θέματα, τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Στο πλαίσιο της μελέτης και της διδασκαλίας των επίμαχων και τραυματικών γεγονότων αναδεικνύονται πολλές «μαύρες σελίδες» της ανθρώπινης ιστορίας. Μία τέτοια «μαύρη σελίδα» αποτελεί και το Ολοκαύτωμα των Εβραίων, το οποίο και συστήνεται για ενδελεχή μελέτη και διδακτική προσέγγιση στο μάθημα της Ιστορίας. Πρόκειται άλλωστε για μια πολύ σημαντική ιστορική περίοδο, η οποία «κλόνησε τα θεμέλια του πολιτισμού» (Γατσωτής, 2017, σ. 32). Η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος συνδέεται άμεσα όχι μόνο με την εβραϊκή μνήμη, αλλά με τη μνήμη όλης της ανθρωπότητας, και αποτελεί «έμβλημα ενάντια σε κάθε ξενοφοβική προκατάληψη και ρατσιστική, θρησκευτική ή ιδεολογικοπολιτική διάκριση και σε κάθε μέτρο αποκλεισμού και στιγματισμού» (Σακκά, 2017).

Στον άξονα μεταξύ της έννοιας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των ιστορικών καταβολών του ναζιστικού φαινομένου, η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος συνδέεται με ένα πλήθος ιστορικών ζητημάτων (ολοκληρωτικά καθεστάτα, μαζικές διώξεις, γενοκτονίες, εγκλήματα κατά της ανθρωπότητας) και παράλληλα με ζητήματα ηθικής φιλοσοφίας, ιστορικής συνείδησης και Δικαίου (Γατσωτής, 2017). Σύμφωνα με τον Κόκκινο (2016, σ. 133), δε νοούνται ευρωπαϊκή ιστορική συνείδηση και ταυτότητα χωρίς την επίγνωση των καταστροφών που γέννησε ο ευρωπαϊκός «πολιτισμός» και κυρίως αυτής του Ολοκαυτώματος. Επομένως, η διδακτική προσέγγιση του θέματος αυτού αναδεικνύει ζητήματα πολιτειότητας, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης αλλά και της συμβολής της ιστορικής παιδείας και εκπαίδευσης στο όραμα της συμμετοχικής δημοκρατίας (Γατσωτής, 2017).

Σύμφωνα με τη Ρεπούση (2004, σ. 224), η πολιτειότητα, η οποία συναρτάται με τη διαμόρφωση δημοκρατικών πολιτών, αποτελεί τον πυρήνα του σκοπού της ιστορικής εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι στο μάθημα της Ιστορίας οι μαθητές/-ήτριες είναι απαραίτητο να αναπτύξουν κάποιες βασικές δεξιότητες. Αυτές οι δεξιότητες αφορούν την ικανότητά τους να αξιολογούν συστηματικά μαρτυρίες και να εξετάζουν τις διαχρονικές και βαθύτερες αιτίες κοινωνικών ζητημάτων, όπως τα επίμαχα ιστορικά ζητήματα, την ικανότητά τους να συνεργάζονται με άλλους, ώστε να διαμορφωθούν από κοινού δράσεις για το συλλογικό αγαθό, την ικανότητά τους να ανταλλάσσουν πληροφορίες, να ακούν ο ένας τον άλλο και να υιοθετούν απόψεις

διαφορετικές από τις δικές τους (Barton & Levstik, 2008, σ. 314). Επίσης, αυτές οι δεξιότητες αφορούν την ικανότητά τους για αναζήτηση αξιών και κινήτρων που επηρέασαν ιδέες, αντιλήψεις και πράξεις ανθρώπων του παρελθόντος, την ικανότητά τους για λήψη αποφάσεων που βασίζονται σε στοιχεία, την ικανότητά τους για αξιολόγηση των επιλογών και των αποφάσεών τους, καθώς και για κατανόηση διαφορετικών οπτικών (Κόκκινος & Γατσωτής, 2010, σ. 39).

Είναι σημαντικό, βέβαια, να αναφερθεί ότι παράλληλα με όλα αυτά, είναι αναγκαίο οι μαθητές/-ήτριες να αναπτύσσουν δεξιότητες, ώστε να αντιλαμβάνονται τις προσπάθειες για κάθε μορφής χειραγώγηση και έλεγχο της κοινής γνώμης (Λεοντσίνης, 2013, σ. 139). Πρόκειται για ένα πολύ σπουδαίο επίτευγμα της ιστορικής εκπαίδευσης, να αναγνωρίζουν δηλαδή οι μαθητές/-ήτριες από τη μία πλευρά τις παραλλαγές με τις οποίες εμφανίζεται το φαινόμενο και από την άλλη τις όψεις με τις οποίες εμφανίζονται οι φασιστικές ρητορικές. Είναι απαραίτητο, λοιπόν, να καλλιεργείται ένας *«δημιουργικός ιστορικός λόγος, μία δημιουργική ιστορική αφήγηση, με κριτική εμβάθυνση στον απατηλό πολιτικό λόγο και στα μέσα που επιχειρούν να υπονομεύσουν την πολιτική σκέψη των πολιτών»* (Λεοντσίνης, 2013, σ. 139), να αναλύεται ο χαρακτήρας της φασιστικής ιδεολογίας και της πολιτικής επιχειρηματολογίας που αυτή χρησιμοποιούσε. Θα ήταν αποτελεσματικό αν χρησιμοποιούνταν συγκεκριμένα παραδείγματα από το παρελθόν, για να αντιληφθούν τα παιδιά πώς κατασκευάστηκαν ο προπαγανδιστικός λόγος των απολυταρχικών καθεστώτων και η συγκεκριμένη ρητορική που χρησιμοποιήθηκε. Θα μπορούσαν οι μαθητές/-ήτριες να χρησιμοποιήσουν ως εργαλείο τα «ημερολόγια» του δικτάτορα Ιωάννη Μεταξά και τα βιβλία του δικτάτορα Γεώργιου Παπαδόπουλου, για να εντοπίσουν πώς διατυπώνουν και πώς υποστηρίζουν τις «αξιολογικές» τους κρίσεις κατά την άσκηση της δικτατορικής τους εξουσίας. Επίσης, είναι σημαντικό να αναγνωρίζουν τις έννοιες του ρατσισμού, του φασισμού και του νεοναζισμού και να είναι σε θέση να διαμορφώνουν επιχειρήματα, τα οποία αναπτύσσουν με διάλογο, χαρακτηριστικά που οδηγούν στη συγκρότηση μιας δημοκρατικής συνείδησης που δεν αποδέχεται καμία χειραγώγηση, από όπου και αν αυτή προέρχεται (Λεοντσίνης, 2003, σ. 138-140).

Ένα ακόμα βασικό ζητούμενο της ιστορικής εκπαίδευσης είναι η μελέτη και η επεξεργασία του διεθνούς πολιτικού γίνεσθαι και ειδικά οι αναφορές στους διεθνείς οργανισμούς. Είναι απαραίτητο στα Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας να εντάσσονται οι αναφορές σε παραθέματα από τα καταστατικά τους κείμενα, με

έμφαση στη συνεισφορά τους για την προώθηση της δημοκρατίας στον κόσμο, την ανάληψη πρωτοβουλιών για κατοχύρωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την επίλυση ζωτικών προβλημάτων, όπως η κοινωνική αδικία, η ανεργία, οι μεταναστεύσεις των πληθυσμών κ.λπ. (Λεοντσίνης, 2013, σ. 128-129).

Τα δικαιώματα του ανθρώπου συνιστούν θεμέλιο λίθο, πάνω στον οποίο επιχειρείται η οικοδόμηση ενός ειρηνικού και ευοίωνου μέλλοντος για όλους τους ανθρώπους, σε κάθε γωνιά αυτού του κόσμου. Η μελέτη της Ιστορίας όμως μας αποκαλύπτει, με τον πιο σκληρό τρόπο, ότι η κατάκτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν μπορεί να αποδοθεί με μια ευθύγραμμη πρόοδο (Naastad, 2020), καθώς ο σεβασμός τους δεν ήταν πάντα κάτι αυτονόητο. Πολλαπλές ιστορικές περιόδους μπορούν να καταδείξουν ότι κάποιες ομάδες ανθρώπων δε λογίζονταν ισότιμες με τις κυρίαρχες ομάδες και υποβάλλονταν σε κακομεταχείριση, διωγμούς, βασανιστήρια και πλήθος άλλων απάνθρωπων συμπεριφορών (ποικιλία παραδειγμάτων αντλούμε από την περίοδο της αποικιοκρατίας, το δουλεμπόριο, τη δομή διαφόρων απολυταρχικών κοινωνιών κ.λπ.). Σε αυτό το σημείο, το μάθημα της Ιστορίας έρχεται να αναδείξει ότι η ισότητα και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν επιτεύχθηκαν ξαφνικά, αλλά επειδή κάποιοι άνθρωποι πάλεψαν και αγωνίστηκαν γι' αυτά. Μέσα στην πορεία των ετών δεν κατάφεραν όλοι οι άνθρωποι να προστατεύονται μέσω των θεμελιωδών τους δικαιωμάτων, με αποτέλεσμα η Ιστορία να εξελίσσεται σε *«αφήγημα ενός αυξανόμενου αριθμού ατόμων που προστατεύονται από τα ανθρώπινα δικαιώματα»* και αυτό να αποτελεί την αισιόδοξη οπτική (Naastad, 2020). Ακόμα και σήμερα πολλοί άνθρωποι αγωνίζονται και παλεύουν για το αυτονόητο, τον σεβασμό των δικαιωμάτων τους σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους. Όλα αυτά τα πολλαπλά παραδείγματα και οι θεματικές μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά στο μάθημα της Ιστορίας, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να οδηγηθούν στην κατανόηση της άρρηκτης σχέσης των θεμελιωδών ελευθεριών και δικαιωμάτων με την κοινωνική δικαιοσύνη, την ειρήνη και την ασφάλεια, εφόσον αναδεικνύεται παράλληλα η ανάγκη να συνδιαλέγεται η διδακτική της Ιστορίας με την παιδαγωγική της ειρήνης (Γατσωτής, 2017).

Βασικό πυλώνα για την επίτευξη των προαναφερθέντων αποτελεί η διάρθρωση του Προγράμματος Σπουδών, καθώς, όταν αυτό εκπληρώνει ουσιαστικούς εκπαιδευτικούς στόχους, ενισχύεται η ιστορική σκέψη των μαθητών/-τριών. Τις τελευταίες δεκαετίες είναι γεγονός ότι οι συντάκτες των Προγραμμάτων Σπουδών, όσον αφορά τα βασικά θεωρητικά και μεθοδολογικά χαρακτηριστικά τους,

κάνουν συστηματικές προσπάθειες προκειμένου να αναδειχθούν η καλλιέργεια δημοκρατικής συνείδησης και η εμπέδωση της δημοκρατικής κουλτούρας μέσα από τη διδασκαλία της Ιστορίας.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία έγινε σαφές ότι το σχολείο αποτελεί έναν βασικό χώρο, που προσφέρεται για να αναπτυχθεί η παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα, εφόσον τα παιδιά αποτελούν τους πρώτους φορείς των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικό να αναπτύξουν συνείδηση των δικαιωμάτων αυτών.

Από την άλλη πλευρά, έγινε εμφανές ότι μέσω της διδασκαλίας της Ιστορίας μπορεί να καλλιεργηθεί η δημοκρατική κουλτούρα των νέων πολιτών, με τη διαμόρφωση ενός συνόλου δεξιοτήτων, όπως είναι η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός, η κατανόηση, η ανάγκη τεκμηρίωσης, η ανεκτικότητα της πολιτισμικής ετερότητας, η αποδόμηση της ρητορικής της προπαγάνδας, η κριτική επεξεργασία στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Βασικό ρόλο διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί, με τις πρόσφορες παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν, προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι του μαθήματος.

Το μάθημα της Ιστορίας είναι ένα από τα κατεξοχήν διδακτικά αντικείμενα, μέσα από τα οποία μπορούν να επιτευχθούν η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της δημοκρατικής σκέψης των μαθητών/-τριών, γεγονός που συνδέεται άμεσα με τους γενικούς σκοπούς της ιστορικής εκπαίδευσης, η οποία αφορά την ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης κάθε μαθητή/-ήτριας. Μέσω της διδασκαλίας της Ιστορίας πρέπει να ενθαρρύνονται ο διάλογος και ο πλουραλισμός των απόψεων, ώστε η ιστορική εκπαίδευση να αποτελεί φραγμό στην ξενοφοβία, το μίσος, τον ρατσισμό και τη μισαλλοδοξία.

Βιβλιογραφία

Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2014) Ποια ιστορική γνώση είναι σημαντική: Επιστήμη της Ιστορίας, εκπαίδευση και διεθνείς οργανισμοί, *Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές – Συγκριτικές προσεγγίσεις*. Πανεπιστήμιο Πατρών, 28-29 Ιουνίου 2014. Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών, σ. 1-16.

Barton, K. & Levstik, L. (2008) *Διδάσκοντας Ιστορία για το συλλογικό αγαθό* (μτφρ. Α. Θεοδωρακάκου), Αθήνα, Μεταίχμιο.

Γατσωτής, Π. (2017) *Διδακτικές προσεγγίσεις του Ολοκαυτώματος με την αξιοποίηση έργων τέχνης*. Διαθέσιμο στο <https://simeio.org.gr/media/pages/ekpaideutiko-iliko/olokautoma/00b500d3ac-1611059231/gatsotis-to-olokautoma-mesa-apo-erga-technis.pdf> (Πρόσβαση 13 Φεβρουαρίου 2021).

Δήμιζα, Σ. (2014) *Δημοκρατική εκπαίδευση. Οι απόψεις και οι εκπαιδευτικές πρακτικές των νηπιαγωγών. Μία εμπειρική έρευνα για τις δημοκρατικές αξίες σε νηπιαγωγεία της Αττικής*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Διεθνής Αμνηστία, Ελληνικό Τμήμα (2019) *Εγώ κι εσύ μαζί. Οδηγός για την/τον εκπαιδευτικό. Δραστηριότητες-Τεχνικές*. Διαθέσιμο στο https://www.amnesty.gr/sites/default/files/ego_ki_esy_mazi-odigos_gia_tinton_ekpaideytiko_drastiriotites_tehnikes.pdf (Πρόσβαση 13 Ιουνίου 2020).

Donnelly, J. (2003) *Universal human rights in theory and practice*, Ithaca, Cornell University Press.

Europe-wide Global Education Congress (2002) *A european strategy framework for improving and increasing global education in Europe to the year 2015*. Διαθέσιμο στο <https://rm.coe.int/168070e540> (Πρόσβαση 09 Φεβρουαρίου 2021).

Gutmann, A. (2009) Educating for individual freedom and democratic citizenship: In unity and diversity there is strength, στο Siegel, H. (επιμ.) *Philosophy of education*, Oxford, Oxford University Press, σ. 409-427.

Harwood, A. & Hahn, C. (1990) *Controversial issues in the classroom*, ERIC Document Reproduction Service No. (ED 327453).

Held, D. (2007) *Μοντέλα δημοκρατίας*, Αθήνα, Πολύτροπον.

Jensen, B., (2000) History in schools and in society at large: Reflections on the historicity of history teaching, στο Council of Europe, *The misuse of history*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, σ. 79-94.

Καρακατσάνη, Δ. (2004) *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση, Γνώσεις, αξίες, πρακτικές*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Κογκούλη, Π. (2016) *Η διδασκαλία «συγκρουσιακών θεμάτων» στο μάθημα της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π. (2010) Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και στο τραύμα, στο Κόκκινος, Γ. & Μαυροσκούφης, Δ. (επιμ.) *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*, Αθήνα, Νοόγραμμα, σ. 29-47.

Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π. (2015) Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και στο τραύμα, στο Κόκκινος, Γ. & Μαυροσκούφης, Δ. (επιμ.) *Το τραύμα, τα συγκρουσιακά θέματα και οι ερμηνευτικές διαμάχες στην ιστορική εκπαίδευση*, Αθήνα, Ρόδον, σ. 13-120.

Κόκκινος, Γ. (2016) Προϋποθέσεις και περιθώρια για τη συγκριτική ανάλυση μεταξύ γενοκτονιών και Ολοκαυτώματος, στο Κόκκινος, Γ., Μπογιατζής, Β. & Καρασαρίνης, Μ. *Το πολύχρωμο μωσαϊκό της γερμανικής Ιστορίας. Από τις αρχές του 19ου αιώνα έως και τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο*, Τρίκαλα, Επέκεινα, σ. 281-309.

Κουργιαντάκης, Χ. (2012) *Το παρόν και το μέλλον του «παρελθόντος»*, Αθήνα, Κέρδος.

Λεοντσίνης, Γ. (2003) *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της Ιστορίας και του περιβάλλοντος*, Αθήνα, Ινστιτούτο του βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα.

Λεοντσίνης, Γ. (2013) Ιστορία και δημοκρατική σκέψη των μαθητών στο λύκειο, *Επιστημονική επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 25, σ. 120-144.

Λεοντσίνης, Γ. & Ρεπούση, Μ. (2001) *Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας*, Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ.

Μακαρατζής, Γ. (2017) *Η ένταξη της πολυπρισματικότητας στο μάθημα της Ιστορίας. Μία έρευνα-δράση στο πρωτοβάθμιο σχολείο*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Μαυρομμάτη, Μ. (2019) Εκπαίδευση στις ιδέες του κοσμοπολιτισμού με όχημα το μάθημα της Ιστορίας. Διαθέσιμο στο https://www.researchgate.net/publication/337077103_Ekpaideuse_stis_ideas_tou_kosmopolitismou_me_ochema_to_mathema_tes_istorias (Πρόσβαση 21 Ιανουαρίου 2021).

Naastad, N. E. (2020) Τα ανθρώπινα δικαιώματα υπό ιστορική προοπτική. Διαθέσιμο στο <https://www.he.duth.gr/sharedhistories/index.php/contents/human-rights-in-the-history-of-art/the-development-of-education-in-europe-a-brief-introduction> (Πρόσβαση 9 Φεβρουαρίου 2021).

Νικολάου, Σ. Μ. (2006) *Θεωρητικά ζητήματα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg.

Νικολάου, Σ. Μ. (2016) Ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση, *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛΙΕΠΕΚ)*. Διαθέσιμο στο http://www.elliepek.gr/documents/8o_synedrio_eisigiseis/Nikolaou.pdf (Πρόσβαση 12 Ιουνίου 2020).

Παληκίδης, Α. (2019) Διδάσκοντας Ιστορία για μία δημοκρατική κοινωνία, στο Τσιγάρας, Γ., Ναξίδου, Ε. & Στρατηγόπουλος, Δ. (επιμ.) *ΑΝΔΡΕΙ ΚΟΣΜΟΣ, Τιμητικός Τόμος στον Καθηγητή Κωνσταντίνο Κ. Χατζόπουλο*, Θεσσαλονίκη, Σταμούλη, σ. 507-523.

Πανταζής, Β. (2008) Παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αξιοποίηση «ανθρωπίνων δικαιωμάτων» στην εκπαιδευτική πρακτική, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 14, σ. 107-122. Διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos14/107-122.pdf> (Πρόσβαση 12 Ιουνίου 2020).

Πράσινο Ινστιτούτο (2013) *Τα ανθρώπινα δικαιώματα στο σχολείο. Πρακτικές δραστηριότητες για σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στο <http://blogs.sch.gr/pepoka/files/2016/11/%CE%A4%CE%91%CE%91%CE%9D%CE%CE%A1%CE%A9%CE%A0%CE%99%CE%9D%CE%91%CE%94%CE%99%CE%9A%CE%91%CE%99%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%91%CE%A3%CE%A4%CE%9F%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%9F.%CE%A0%CE%A1%CE%91%CE%9A%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%95%CE%A3%CE%94%CE%A1%CE%91%CE%A3%CE%A4%CE%97%CE%A1%CE%99%CE%9F%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%95%CE%A3.pdf> (Πρόσβαση 12 Ιουνίου 2020).

Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας (2018) Αθήνα, ΙΕΠ.

Ρεπούση, Μ. (2004) *Μαθήματα ιστορίας: από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*, Αθήνα, Καστανιώτη.

Σακκά, Β. (2017) Η εξόντωση των Ελλήνων Εβραίων στο πλαίσιο της τελικής λύσης (Ολοκαύτωμα, Shoah): Μία πρόταση για διδακτική προσέγγιση του θέματος. Διαθέσιμο στο <https://simeio.org.gr/media/pages/ekpaideutiko-iliko/olokautoma/d5a86ded8b-1611060132/mathimatos-to-olokautoma-ton-ellinon-evraion.pdf> (Πρόσβαση 13 Φεβρουαρίου 2021).

Σκούμπη, Ο. (2013) *Εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαιδευτική πολιτική: Οργάνωση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων*, αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Κόρινθος, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Συμβούλιο της Ευρώπης (2010) *Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την παιδεία της δημοκρατίας και την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα*. Διαθέσιμο στο <http://www.coe.int/edc> (Πρόσβαση 17 Ιουλίου 2020).

United Human Rights (2012) *Ζωντανεύοντας τα ανθρώπινα δικαιώματα, Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*, United Human Rights.

ISSN 2529-1211