

Σταύρος Γρόσδος (επιμ.)



**Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά εγχειρίδια
Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον**

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Τόμος Β΄

**Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ
Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος
PIERCE - Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος**

Σταύρος Γρόσδος (επιμ.)

**Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά εγχειρίδια
Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον**

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Τόμος Β΄

**Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ
Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος
PIERCE - Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος**

**ISBN: 978-618-81132-4-4
978-618-81132-5-1 (β΄ τόμος)**

Αθήνα 2016

© Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ

Ανάρτηση του τόμου: <http://www.ekedisy.gr/praktika-sinedriou/>

Επιμέλεια έκδοσης: Σταύρος Γρόσδος

Έτος έκδοσης: 2016

ISBN: 978-618-81132-4-4
978-618-81132-5-1 (β' τόμος)

Την ευθύνη των κειμένων φέρουν οι συγγραφείς και διατηρούν το δικαίωμα χρήσης τους. Απαγορεύεται η με οποιοδήποτε τρόπο αναπαραγωγή των κειμένων. Επιτρέπεται η χρήση των κειμένων για επιστημονικούς και διδακτικούς λόγους με αναφορά/παραπομπή στην πηγή: Επώνυμο, όνομα συγγραφέα (2016). Τίτλος άρθρου. Στο Γρόσδος, Σ. (επιμ.). *Προγράμματα Σπουδών-Σχολικά εγχειρίδια. Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον. Πρακτικά Συνεδρίου*, (β' τόμος). Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ - Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος - PIERCE - Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος.

Αντί προλόγου

Ο παρών τόμος (ο δεύτερος από τους τρεις τόμους) περιλαμβάνει τα κείμενα των προφορικών εισηγήσεων του **1ου Πανελλήνιο Συνέδριο** με τίτλο «**Προγράμματα Σπουδών-Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον**», το οποίο συνδιοργάνωσαν το **Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ**, η **Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος** και το **PIERCE - Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος**, στις **4, 5, 6 Μαρτίου 2016** στην Αθήνα, στο κτίριο του PIERCE - Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος (Γραβιάς 6, Αγία Παρασκευή).

Το Πρόγραμμα του Συνεδρίου περιελάμβανε 230 προφορικές εισηγήσεις, αναρτημένες εισηγήσεις και, συνδυάζοντας θεωρία και πράξη, καινοτόμα βιωματικά εργαστήρια, που διοργάνωσαν η **Ελληνική Ένωση για την Προώθηση της Ρητορικής στην Εκπαίδευση**, το **Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση** και άλλοι φορείς.

Για αρκετές δεκαετίες το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πειραματίζεται με μεταρρυθμίσεις: αναλυτικά προγράμματα, νέα εγχειρίδια, αλλαγές στο σύστημα των Πανελληνίων εξετάσεων, εισαγωγή νέων μεθόδων διδασκαλίας, προγράμματα επιμορφώσεων εκπαιδευτικών, εισαγωγή καινοτόμων πρακτικών. Τα πειράματα αυτά άλλοτε πετυχαίνουν και άλλοτε μένουν στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης ως αναποτελεσματικά.

Η έλλειψη στρατηγικής και σταθερής γραμμής πλεύσης αποτελεί κοινή ομολογία αρκετών γενεών εκπαιδευτικών. Το Συνέδριο αποσκοπούσε στην αποτίμηση αυτής της πορείας της Παιδείας στην Ελλάδα και στη διατύπωση προτάσεων για μία ουσιαστική και εφικτή ανανέωση προσαρμοσμένη στα δεδομένα και στις ανάγκες της εποχής.

Το πρόγραμμα του Συνεδρίου απευθυνόταν σε στελέχη της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων και βαθμίδων, φοιτητές παιδαγωγικών σχολών, εμπυχωτές ομάδων άτυπης εκπαίδευσης και σε όποιον ενδιαφέρεται για θέματα Παιδείας.

Οι **θεματικές ενότητες** του συνεδρίου ήταν οι εξής: Αναλυτικά προγράμματα, Σχολικά εγχειρίδια, Διδακτική Μεθοδολογία, Εκπαιδευτική Πολιτική, Ιστορία της Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτικά Προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, Εκπαιδευτικά Προγράμματα Πολιτιστικών Φορέων και Μουσείων, Μουσειοπαιδαγωγική.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α.

Μέλη

Αγγελίδης Παναγιώτης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Αντωνίου Χρήστος, Καθηγητής, Α.Π.Θ.

Αραβανής Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Βρεττός Ιωάννης, Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α.

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια, Ε.Κ.Π.Α.

Γρόλλιος Γεώργιος, Καθηγητής, Α.Π.Θ.

Γώγου Λέλα, Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Θεοδωροπούλου Έλενα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ιωαννίδου-Κουτσελίνη Μαίρη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Κακανά Δόμνα -Μίκα , Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕ -ΑΠΘ

Καλογήρου Γεωργία, Καθηγήτρια, Ε.Κ.Π.Α.

Καλογιαννάκη Πέλλα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κοντάκος Αναστάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Κρίβας Σπύρος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Λαλαγιάννη Βασιλική, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικατερίνη, Καθηγήτρια, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Μαυροσκούφης Δημήτρης, Καθηγητής, Α.Π.Θ.

Μπάκας Θωμάς, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μπαμπάλης Θωμάς, Αναπληρωτής καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α.

Μπαμπούνης Χαράλαμπος, Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α.

Μπίκος Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Α.Π.Θ.

Μπουζάκης Σήφης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Ε.Κ.Π.Α.

Νάκας Θανάσης, Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α.

Νικολουδάκη-Σουρή Ελπινίκη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Ντολιοπούλου Έλση, Καθηγήτρια, Α.Π.Θ.

Παγγέ Τζένη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παπαδάκης Νίκος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Πάτσιου Βίκυ, Καθηγήτρια, Ε.Κ.Π.Α.

Πολεμικός Νικήτας, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ρεκαλίδου Γαλήνη, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής, Α.Π.Θ.

Σακελλαρίου Μαρία, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ταρατόρη Ελένη, Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Τάφα Ευφημία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Τσιλιμένη Τασούλα, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Υφαντή Αμαλία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών

Φτιάκα Ελένη, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Φωτιάδης Κώστας, Καθηγητής, Π.Δ.Μ.

Χαραλάμπος Δημήτρης, Καθηγητής, Α.Π.Θ.

Χατζηγεωργίου Ιωάννης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Χατζηδήμου Δημήτριος, Καθηγητής, Α.Π.Θ.

Χουρδάκης Αντώνης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Κανταρτζή Ευαγγελία, Σχολική Σύμβουλος ΠΕ, Πρόεδρος ΕΚΕΔΙΣΥ

Μέλη

Αλεξιάδη Κατερίνα, Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων Δ΄/Θμιας Αν. Αττικής
Αμανατίδης Νικόλαος, Εκπαιδευτικός – Επιμορφωτής – Ερευνητής, Δρ Πανεπιστημίου South
Bank Λονδίνου

Ανδρεάδου Χαρά, Σχολική Σύμβουλος

Βασιλείου Μάξιμος, Υποδιευθυντής Γυμνασίου, Εκπαιδευτικός, PIERCE-Αμερικανικό
Κολλέγιο Ελλάδος

Βεντήρης Πάρης, Διευθυντής Εκπαίδευσης Α΄/Θμιας Εκπαίδευσης Β΄ Αθήνας

Βορούλλα Βέρα, Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Α΄/Θμιας Εκπαίδευσης Αν. Αττικής

Γεωργάκαινας Χαράλαμπος, Φυσικός, Chengdu Shishi Cambridge A-Level Center, China

Γεωργαντά Βίκυ, Δασκάλα, Med στις ΤΠΕ για την Εκπαίδευση

Γεωργαντίδης Δημήτριος, Εκπαιδευτικός, PIERCE-Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος

Γιαννίκας Αθανάσιος, Σχολικός Σύμβουλος

Γρόσδος Σταύρος, Σχολικός Σύμβουλος

Δέσπη Ιόλη-Όλγα, Εκπαιδευτικός, PIERCE-Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος

Δουκάκης Σπύρος, Σύμβουλος Ακαδημαϊκής και Επαγγελματικής Ανάπτυξης, Εκπαιδευτικός,
PIERCE-Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος

Εγγλέζου Φωτεινή, Φιλολόγος, Δρ, Διευθ. 2ου Δημ. Αλίμου, ΓΓ Ένωσης για την Προώθηση
της Ρητορικής στην Εκπαίδευση

Ζαχαρίας Ιωάννης, Εκπαιδευτικός, PIERCE-Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος

Ζυμπίδης Δημήτριος, Σχολικός Σύμβουλος 23ης ΠΕ Αττικής

Ζώνιου Χριστίνα, Θεατρολόγος, Δρ, πρόεδρος του Πανελλήνιου Δικτύου για το Θέατρο στην
Εκπαίδευση

Καζέλα Κατερίνα, Σχολική Σύμβουλος

Καρακώτσου Κατερίνα, Φιλολόγος, 1ο ΓΕΛ Παπάγου, ΜΑ, μέλος ΔΣ Ένωσης για την
Προώθηση της Ρητορικής στην Εκπαίδευση

Κόρδα Μαρία, Εκπαιδευτικός, PIERCE-Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος

Κουράκη Χρύσα, Υπεύθυνη Πολιτιστικών Α΄/Θμιας Εκπαίδευσης Αν. Αττικής

Κουρή, Ειρήνη-Μαρία, Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων Δ΄/Θμιας Β΄ Αθήνας

Κούρτης Παρασκευάς, Υπ. Δρ, ΠΤΔΕ –ΑΠΘ, M.Sc.MIS

Κουτρομάνος Γεώργιος, Δρ στις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Κωσταρής Χριστόφορος, Καθηγητής Πληροφορικής ΠΕ19, MSc e-Learning

Κωτσιδης Κωνσταντίνος, Υπ. Δρ Παν. Κρήτης, Επιμορφωτής Β΄ Επιπέδου, δάσκαλος στο 18ο
Δημοτικό Σχολείο Αγίου Δημητρίου

Λουτριανάκη Βάλια, Φιλολόγος (Αρσάκειο Ψυχικού), ΔΕΑ, υπ. Δρ, πρόεδρος Ένωσης για την
Προώθηση της Ρητορικής στην Εκπαίδευση

Μαλάμου Μυρτώ, Φιλολόγος, 1ο Γυμνάσιο Ν. Ηρακλείου, ΜΑ, υπ. Δρ, μέλος ΔΣ Ένωσης για
την Προώθηση της Ρητορικής στην Εκπαίδευση

Μπαλούμη Τζωρτζίλια, Εκπαιδευτικός, PIERCE-Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος

Μπίκος Γεώργιος, Δ/ντής 3ου ΓΕΛ Καλλιθέας, Δρ Κοινωνιολόγος και Πολιτικός Επιστήμων

Μυλωνάς Δημήτριος, Σχολικός Σύμβουλος Οικονομολόγων, Οικονομολόγος, Νομικός,
Λογιστής Α΄ τάξης

Φαλούκας Αθανάσιος, Διευθυντής Β΄/Θμιας Β΄ Αθήνας

Γραμματεία: Άλκηστις Γεωργούλη, Ισαάκ Στόγιος, Θάνος Φουργκατσιώτης

Ιστοσελίδα: Βάλια Λουτριανάκη

Περιεχόμενα β' τόμου

Αλέξανδρος Καπανιάρη, Μαρία Γκασούκα

«Πού πας караβάκι, με τέτοιο καιρό;»: Σχεδιάζοντας έντυπο και ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σελ. 11

Παναγιώτα Καπροϊτή, Ελένη Σαραντοπούλου, Χρυσάνθη Ζεπάτου

Διδάσκοντας Ιστορία μέσα από τη Λογοτεχνία και τις Τέχνες σελ. 21

Ιγνάτιος Καράμηνας

Ο ριζοσπαστικός νόμος 5045 του 1931 «Περί Διδακτικών Βιβλίων» και ο πρωταγωνιστικός ρόλος του Μίλτου Κουντουρά στη διαμόρφωσή του ως μέλος του Εκπαιδευτικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου (ΕΓΣ) σελ. 30

Μαρία Καργιώτη

Αυτισμός και Συνεκπαίδευση: Στιγμιότυπα καθημερινότητας στο γενικό δημοτικό σχολείο μέσα από το ημερολόγιο αναστοχασμού μιας δασκάλας σελ. 38

Γεωργία Καρέλα

Ταξιδεύοντας στην Ευρώπη μέσα από την Τέχνη σελ. 48

Ευγενία Καρούμπαλη

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής Αγωγής: Από το παρόν στο μέλλον σελ. 55

Βάια Κασβίκη

«Πάμε μουσείο;» «Όχι, έχω σχολείο»: Ο θεσμός του μουσείου στο εκπαιδευτικό υλικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σελ. 64

Κώστας Κασβίκης, Σωτήρης Καραγιάννης

Σχολικά εγχειρίδια και ιστορική σημαντικότητα: Οι μαθητές αξιολογούν τα γεγονότα και τα πρόσωπα της Ιστορίας της Στ' τάξης σελ. 74

Γεωργία Κ. Κατσαγάνη

Η απόπειρα Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης του 1913 και η θέση των Αρχαίων Ελληνικών στο Πρόγραμμα Μαθημάτων του 1914 σελ. 85

Φίλιππος Κατσούλης, Νικόλαος Βαϊτίσης

Τα σχολικά βιβλία του δημοτικού σχολείου και η προσαρμογή τους για μαθητές με απώλεια όρασης σελ. 93

Φίλιππος Κατσούλης, Γεώργιος Κουρουπέτρογλου

Η χρήση των σημάτων γραφής στα σχολικά εγχειρίδια και η αντίληψη τους από τυφλούς και βλέποντες μαθητές σελ. 103

- Στυλιανός Κατσούλης*
Βιωματικός αλγόριθμος για την διδασκαλία της αλγοριθμικής σκέψης στα πλαίσια του μαθήματος: Εισαγωγή στις Αρχές Επιστήμης των Η/Υ Β΄ τάξης ενιαίου Λυκείου σελ. 114
- Μιχαήλ Κεφάλας, Ορφέας-Παναγιώτης Χατζηδημητρίου*
Ο Ικαρομένιππος «πετάει» στο σχολείο μας. Θέατρο μαύρου φωτός για παιδιά σελ.120
- Σοφία Κολοσίδου*
Γλωσσοδιδακτικοί λόγοι στο γλωσσικό εγχειρίδιο της Δ΄ τάξης σελ. 128
- Ραχήλ Κολτσίδα Κοτινοπούλου, Ελένη Μελισσόβα*
Κριτήρια αξιολόγησης σχολικών εγχειριδίων. Μελέτη περίπτωσης του βιβλίου της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου. σελ. 138
- Ιωάννα Κομνηνού, Στάθης Λεουτσάκος, Αχιλλέας Ντελλής*
Τα Αναλυτικά Προγράμματα ως πρωτοβουλία από κάτω προς τα επάνω (bottom-up). Μελέτη περίπτωσης: Τα Αναλυτικά Προγράμματα που εφαρμόζονται στο 1ο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών «Γεννάδειο». σελ. 149
- Θεοδώρα Κοντογεώργη*
Λογοτεχνία, Μουσείο και Δημιουργική Γραφή στη σχολική πράξη: μια δυναμική και πολυδιάστατη σχέση αναπαράστασης, μνήμης και συνέχειας σελ. 160
- Ναταλία Κοντού, Αντώνης Κωνσταντινίδης, Βασιλική-Σόνια Σκορδή, Ελεάννα Τσαβδαρίδου*
Οι χριστιανικές παραβολές στο θέατρο: Μια διαθεματική διδακτική πρόταση για το Γυμνάσιο σελ. 171
- Νικόλαος Κοσμάδης*
Ελευθέριος Βενιζέλος, Γλωσσικό Ζήτημα και κριτική ανασυγκρότηση της Φιλελεύθερης Παιδείας σελ. 183
- Μαριάνθη Κοταδάκη Γεωργία Κοσμά Ευαγγελία Καραγιάννη*
Η διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στον 21ο αιώνα: προκλήσεις και προοπτικές στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον σελ. 191
- Γεώργιος Α. Κουγιουμτζής*
Ταξινομίες διδακτικών στόχων: Μια σύντομη επισκόπηση σελ. 201
- Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, Μανώλης Παπαϊωάννου*
Η θέση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο του 21ου αιώνα: Ζητήματα υποχρεωτικότητας, προγράμματος σπουδών και παιδαγωγικής προσέγγισης σελ. 210
- Βασίλειος Κουλιούμπας, Ιωάννης Γιαννικόπουλος*
Ανάλυση των στερεοτύπων στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου σελ. 222

- Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση*
Πώς διδάσκουν οι δάσκαλοι τα σχολικά βιβλία; Τι κατανοούν οι μαθητές; Μία εμπειρική έρευνα σελ. 232
- Νικολίνα Κουντουρά, Πηνελόπη Τζιώκα*
Πρόγραμμα μουσειακής εκπαίδευσης στον αρχαιολογικό χώρο του Δίου σελ. 238
- Ιωάννα Κούρτη*
Η παιδαγωγική αξία του μουσείου. Η περίπτωση του μουσείου της Ακρόπολης. σελ. 250
- Ευαγγελία Κουτσούρη*
Διδάσκοντας Νεοελληνική Γλώσσα στη Γ΄ Γυμνασίου σελ. 259
- Παρασκευή Κοψιδά-Βρεττού, Άννα Κοψιδά*
Το να είσαι εκπαιδευτικός δεν είναι καθόλου εύκολο σήμερα(;)-Ταυτότητα και αξίες του νεοδιοριστού εκπαιδευτικού σελ. 269
- Ευαγγελία Κρεωνίδου, Μαρία-Ελένη Παπακωνσταντίνου, Δημήτρης Πίκουλας, Βασιλική Πανταζή, Χρυσόστομος Παπασπύρου*
Όταν η τέχνη γίνεται γλώσσα, όταν η γλώσσα γίνεται τέχνη. Συνεκτική και ολοκληρωμένη πρόταση για το τι και πώς αξίζει να μαθαίνουν τα παιδιά μας μέσα από την τέχνη στο σχολείο του μέλλοντος. σελ. 281
- Αντώνης Κωνσταντινίδης*
Η διδακτική ανάλυση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος Μουσικής - Θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση σελ. 289
- Χριστόφορος Κωσταρής, Μαρία Κατσά*
Η συμβολή του μοντέλου της «αντεστραμμένης» διδασκαλίας στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου και τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιφέρει σελ. 301
- Σμαράγδα Κωστούδα, Χριστίνα Κουζινόβσκα*
Η διαπολιτισμική διάσταση των εγχειριδίων Γλώσσας, Θρησκευτικών, Ιστορίας και Ανθολογίου της Δ΄ Δημοτικού σελ. 311
- Μαρίνα Λάγουρη, Χρυσάνθη Αυγερινού*
Εκπαιδευτική καινοτομία - διασχολική συνεργασία και συνδιδασκαλία σε πρόγραμμα αγωγής υγείας με θέμα τη διατροφή σελ. 322
- Μαρία Λαδά*
Σχέση δασκάλου- παιδιού: μια σχέση κλειδί σελ. 332
- Ιωάννης Θ. Λαζαρίδης*
Αξιολογική αποτίμηση τριών σχολικών βιβλίων στα Μαθηματικά Δημοτικού, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και το ισχύον Α.Π. Αναφορά στο Νέο Π.Σ.

Μαθηματικών	σελ. 338
<i>Καλυψώ Ν. Λάζου- Μπαλτά</i> Το αρχαίο ελληνικό δράμα ως θεατρικό φαινόμενο. Μια διδακτική πρόταση για την Ελένη του Ευριπίδη.	σελ. 350
<i>Αγλαΐα (Ιλια) Λακίδου</i> Ο Αριστοφάνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Απόπειρες διδασκαλίας της αρχαίας κωμωδίας στα Ράλλεια Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία Πειραιά	σελ. 360
<i>Αθηνά Λαμπροπούλου, Αγγελική Αγγελοπούλου, Νικόλαος Μάνεσης</i> Πρόσφυγες: χαράζοντας δρόμους. Ένα διδακτικό σενάριο για τη Δ' δημοτικού	σελ. 367
<i>Ελευθέριος Λαρίσης, Φωτεινή Βλαχάκη</i> Τα Παλιά Αναγνωστικά 1954-1974	σελ. 378
<i>Νικόλαος Λινάρδος</i> Η Διδασκαλία της Γραμματικής της Αρχαίας Ελληνικής στο Γυμνάσιο: Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και Σχολικά Εγχειρίδια	σελ. 387
<i>Καίτη Λούτα</i> Από τον Εθνοκεντρισμό στον Ευρωκεντρισμό ή Γιατί ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος παραμένει Ευρωπαϊκός	σελ. 395
<i>Μαρία Μαγαλιού</i> Ήχε- ήχε είσαι εδώ; Η μουσική δημιουργικότητα στα σχολικά εγχειρίδια Μουσικής για την Α΄ και Β΄ Δημοτικού	σελ. 402
<i>Ναυσικά Μαμάκου</i> Ενδοσχολικές δραστηριότητες και εκπαιδευτικές δράσεις στην υποχρεωτική εκπαίδευση και πολιτικές διεύρυνσης του Αναλυτικού Προγράμματος	σελ. 412
<i>Άννα Μαρτζιβάνου</i> Η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης κατά την περίοδο 1880-1895: Η μέθοδος των πρότυπων ή «αρχοειδών» λέξεων	σελ. 427
<i>Αλέξιος Μαστρογιάννης</i> Νέο Σχολείο, Νέα Προγράμματα Σπουδών. Διαφοροποιήσεις και ασυμβατότητες σε σχέση με το υπάρχον Εκπαιδευτικό Υλικό: Η περίπτωση των Μαθηματικών της Α΄ Δημοτικού	σελ.438
<i>Άννα Ματσιώρη, Ελένη Μαργαρού</i> Η «Γνώση για την Ευρώπη» στα μαθήματα και τα σχολικά εγχειρίδια των Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών στο Ελληνικό Γενικό Λύκειο: Κριτική προσέγγιση και προτάσεις	σελ. 452

- Γεώργιος Φ. Μητρόπουλος*
Ο Παιδαγωγός Ιωάννης Κοκκώνης (1795-1864) σελ. 463
- Ελένη Μητροπούλου, Χριστίνα Πλιάτσικα*
Καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από εικαστικές δραστηριότητες σε εφήβους με γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες σελ. 473
- Τάσος Μιχαηλίδης, Νικόλαος Ζήκος*
«Διαθεματικότητα και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Από τη διδασκαλία των επιστημών στη διδασκαλία της «επιστημονικότητας» σελ. 482
- Βασιλική Μιχαηλίδου*
Χωρίς εγχειρίδιο: Η περίπτωση της υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης. Μία πρόταση για τη δημιουργία πρωτότυπων εγχειριδίων και εκπαιδευτικού υλικού κατά τη διαδικασία ανάπτυξης δια-συνδεδεμένων προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων. σελ. 493
- Κατερίνα Μουστακάτου*
Προγράμματα σπουδών με πολυφωνικό χαρακτήρα. Μια πρόταση για τις ανθρωπιστικές σπουδές σελ. 505
- Ανδρεανή Μπάιτελμαν*
Η αξιοποίηση κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων στα Αναλυτικά Προγράμματα των Φυσικών Επιστημών: Ένα προτεινόμενο διδακτικό μοντέλο σελ. 513
- Βασίλης Μπακούρος*
Νεοελληνικά Αναγνώσματα (1973): ένα (σχεδόν άγνωστο) εγχειρίδιο για την Τεχνική Εκπαίδευση σελ. 525
- Σωτηρία Δανάη Μπαλατσούκα*
Παιδαγωγικές αντιλήψεις και ιστορικές εξελίξεις στην εικονογράφηση των αναγνωστικών του Δημοτικού. Από το 1917 έως σήμερα. σελ. 531
- Παρασκευή Μπαξεβάνη, Δήμητρα Παπακωνσταντίνου*
Ανασχεδιάζοντας τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας: Θεωρία της Γνώσης και αισθητική εμπειρία στη διδασκαλία της Ιστορίας σελ. 543
- Άννα Μπαφίτη*
Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας: Όταν οι μαθητές υποστηρίζουν μαθητές σελ. 551
- Γιάννης Μπέτσας, Βασιλική Τσολοπούλου*
Η Αλλαγή Παραδείγματος Σχολικών Εγχειριδίων στο Πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης 1917-1920 σελ. 558
- Νικολέτα Μπεχλιβάνη*
Εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα και καλλιέργεια ουμανιστικών αντιλήψεων στα πλαίσια της σχολικής πράξης σελ. 570

- Χριστίνα Μπουρλάκη, Δόμνα-Μίκα Κακανά*
Βελτίωση εκπαιδευτικού μέσα από τη Σχεδίαση, Υλοποίηση και Αξιολόγηση
Αντεστραμμένης Τάξης σελ. 582
- Δημήτρης Μυλωνάς*
Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στην Τεχνική Επαγγελματική
Εκπαίδευση: Μελέτη περίπτωσης στα Νέα Προγράμματα Σπουδών του Τομέα
Διοίκησης και Οικονομίας των Επαγγελματικών Λυκείων σελ. 594
- Κωνσταντίνος Μυταλούλης*
Το εγχειρίδιο Γαλλικής Γλώσσας στην Ελληνική Εκπαίδευση: ένα συναρπαστικό
ταξίδι μέσα στο χρόνο (18^{ος} -21^{ος} αι.) σελ. 605

Εισηγήσεις

«Πού πας караβάκι, με τέτοιον καιρό;»: Σχεδιάζοντας έντυπο και ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Αλέξανδρος Καπανιάρης

Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Πανεπιστήμιο Αιγαίου
a.kapaniaris@aegean.gr

Μαρία Γκασούκα

Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Πανεπιστήμιο Αιγαίου
mgasouka@aegean.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται ο σχεδιασμός για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού (έντυπου και ψηφιακού) για το εκπαιδευτικό πακέτο «Πού πας караβάκι, με τέτοιον καιρό;». Το εκπαιδευτικό πακέτο έχει προβλεφτεί να σχεδιαστεί από εκπαιδευτικούς, άνδρες και γυναίκες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με στόχο να χρησιμοποιηθεί ως διδακτικό εργαλείο στην τάξη. Το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού περιλαμβάνει πτυχές της ιστορίας, του λαϊκού πολιτισμού και της ναυτικής παράδοσης του Αιγαίου από την αρχαιότητα έως τις ημέρες μας και αποτελείται από έξι διακριτές ενότητες με εκπαιδευτικό υλικό που καλύπτει τις βαθμίδες Νηπιαγωγείο, Δημοτικό Σχολείο και Γυμνάσιο. Το εκπαιδευτικό υλικό θα σχεδιαστεί, ώστε να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης στο Δημοτικό, λαμβάνοντας υπόψη το πρόγραμμα σπουδών για το «Νέο Σχολείο», «Πεδίο: Πολιτισμός - Δραστηριότητες Τέχνης για την υποχρεωτική εκπαίδευση» καθώς και για το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας στο Γυμνάσιο, λαμβάνοντας υπόψη το Πρόγραμμα Σπουδών το «Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» και ειδικότερα το Πρόγραμμα Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο) του διδακτικού πεδίου «Βιωματικές Δράσεις- Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες» και συγκεκριμένα του διδακτικού αντικείμενου/μαθήματος «Τοπική Ιστορία». Η προσπάθεια είναι παραγωγή του Φορέα «Μαγνήτων Κιβωτός, για τη διάσωση του πολιτιστικού αποθέματος» - Ακαδημία Λαϊκού Πολιτισμού & Τοπικής Ιστορίας της Ιεράς Μητρόπολης Δημητριάδος & Αλμυρού και συντονίζεται επιστημονικά από το Τμήμα Προσχολικής Αγωγής & Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου, με τη συνεργασία Εκπαιδευτικών και Πολιτιστικών Φορέων.

Λέξεις-κλειδιά: έντυπο και ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, λαϊκός πολιτισμός, ναυτική παράδοση.

1. Εισαγωγή

Ο σχεδιασμός για την παραγωγή έντυπου και ψηφιακού υλικού για τη ναυτική παράδοση της Μαγνησίας και της ευρύτερης περιοχής του Αιγαίου Πελάγους ξεκίνησε από τον Φορέα Πολιτισμού της Ιεράς Μητρόπολης Δημητριάδος & Αλμυρού «ΜΑΓΝΗΤΩΝ ΚΙΒΩΤΟΣ, για τη διάσωση του πολιτιστικού αποθέματος» - «Ακαδημία Λαϊκού Πολιτισμού & Τοπικής Ιστορίας» το Μάιο του 2015 και αναμένεται να υλοποιηθεί έως το Νοέμβριο του 2016. Ο σχεδιασμός αυτής της δράσης πραγματοποιείται σε συνεργασία με εν ενεργεία Εκπαιδευτικούς και Πολιτιστικούς Φορείς της Μαγνησίας. Τελεί υπό την αιγίδα της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας μέσω των αρμόδιων Σχολικών Συμβούλων (επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση) καθώς και από τις αντίστοιχες Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας.

Την προσπάθεια στηρίζουν Τοπικοί Φορείς Ιστορίας και Πολιτισμού της Μαγνησίας, το Γραφείο Σχολικών Δραστηριοτήτων Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το

Κέντρο Πληροφορικής & Νέων Τεχνολογιών Μαγνησίας (ΚΕΠΛΗΝΕΤ), ενώ η επιστημονική επιμέλεια του εκπαιδευτικού προγράμματος ανήκει στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου - Τμήμα Προσχολικής Αγωγής & Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Για κάθε θεματική ενότητα του προγράμματος σχηματίστηκε μια ομάδα παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού μετά από σχετική εκδήλωση ενδιαφέροντος που περιελάμβανε κατ' ελάχιστον τις ειδικότητες ΠΕ60/70 (Νηπιαγωγών/Δασκάλων), ΠΕ19-20 (Πληροφορικής), ΠΕ02 (Φιλολόγων) και σε κάποιες ομάδες ΠΕ08 (Εικαστικών), ΠΕ 16 (Μουσικής), χωρίς βέβαια να έχουν αποκλειστεί και άλλες ειδικότητες εκπαιδευτικών με εξειδίκευση στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού.

Επίσης, σύμφωνα με τον σχεδιασμό η στελέχωση κάθε ομάδας πραγματοποιήθηκε από τον/την επικεφαλής συντονιστή/στρια ο/η οποίος/α έχει και την τελική ευθύνη για την παράδοση του υλικού σύμφωνα με τις προδιαγραφές. Στις υποχρεώσεις της/του συντονιστριας/στή περιλαμβάνονται: ο συντονισμός της ομάδας, η επίλυση προβλημάτων και δυσλειτουργιών, γενικά ζητήματα συνεργασιών, η χρήση του υλικού σε σχέση με τον σεβασμό στα πνευματικά δικαιώματα και τέλος συνεργασία με τις/τους Επιστημονικές/ούς Υπεύθυνες/ους του έργου καθώς και με τον Γενικό Συντονιστή του εκπαιδευτικού προγράμματος.

2. Σκοπός της δράσης

Βασικός σκοπός του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού (έντυπου και ψηφιακού) για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο - Δημοτικό) και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο), με στόχο οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν πτυχές της Ιστορίας, του περιβάλλοντος, της Τοπικής Ιστορίας καθώς και του Λαϊκού Πολιτισμού της πατρίδας τους με βασικό άξονα τη ναυτική παράδοση και ναυτιλία.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί, γυναίκες και άνδρες θα έχουν στη διάθεση τους ένα πολλαπλό εργαλείο εμπλουτισμένων διδακτικών παρεμβάσεων για τη διδασκαλία θεματικών ενοτήτων που εμπίπτουν κυρίως στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες.

3. Δομή του περιεχομένου και χρησιμότητα

Το εκπαιδευτικό πακέτο θα αποτελείται από 6 διακριτές και αυτόνομες θεματικές ενότητες. Το εκπαιδευτικό υλικό θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης ή στο μάθημα της Γλώσσας, Λογοτεχνίας και Ιστορίας, ενώ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο μάθημα της Τοπικής Ιστορίας (Ζώνη Βιωματικών Δραστηριοτήτων) ή σε οποιοδήποτε άλλο μάθημα κριθεί χρήσιμο από την εκπαιδευτική κοινότητα.

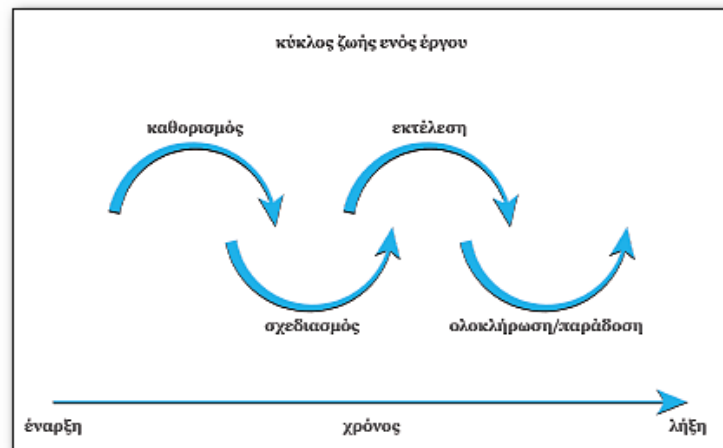
Οι τίτλοι των θεματικών ενοτήτων του εκπαιδευτικού πακέτου είναι: 1) Ο μύθος της Αργοναυτικής εκστρατείας, οι ήρωες και η σχέση τους με την αρχαία Ιωλκό και τον Βόλο του σήμερα, 2) Μεσαιωνικά λιμάνια-σταθμοί στους θαλάσσιους δρόμους της Ανατολής: Βόρειο Αιγαίο, Μαύρη Θάλασσα, Κασπία Θάλασσα, 3) Που πας караβάκι, με τέτοιο καιρό; (Η ναυτική παράδοση του Αιγαίου), 4) Η ναυτική παράδοση της Μαγνησίας (Το λιμάνι του Βόλου, Τρίκερι, Βόρειες Σποράδες, Ανατολικό Πήλιο, Αμαλιάπολη), 5) Η παράδοση των Αλιέων της Μαγνησίας (Παγασητικός Κόλπος, Λίμνη Κάρλα, Μικρασιάτες), 6) Περιβάλλον, θάλασσα και η ναυτιλία σήμερα.

Κάθε θεματική ενότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος θα περιλαμβάνει επιμέρους ενότητες εκπαιδευτικού υλικού (έντυπου και ψηφιακού) για το Νηπιαγωγείο, τις τάξεις, Α'-Β', Γ'-Δ', Ε'-ΣΤ' Δημοτικού και Α'-Β'-Γ' Γυμνασίου λαμβάνοντας υπόψη τα αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.

Το υλικό θα διατρέχει τον χρόνο: την Αρχαιότητα (από το 3500 π.Χ. έως το 400 μ.Χ. περίπου), τον Μεσαίωνα (από το 400 μ.Χ. έως το 1500 μ.Χ. περίπου), τη Νεότερη Εποχή (από το 1500 μ.Χ. έως σήμερα) και τον χώρο: α) Ευρώπη, β) Αιγαίο, γ) Μαγνησία.

4. Μεθοδολογία του έργου

Η μεθοδολογία του έργου που αφορά την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού (έντυπου και ψηφιακού) στηρίχτηκε στο μοντέλο του κύκλου ζωής ενός έργου, δηλαδή όλες τις φάσεις από τις οποίες πρέπει να περάσει από την έναρξή του, τη σύλληψη του σκοπού μέχρι και την ολοκλήρωσή του (Gray & Larson, 2008).



Εικόνα 1. Ο κύκλος ζωής ενός έργου (προσαρμογή από Gray και Larson, 2008 στο: Αλεβίζος, Κώστας & Παράσχος, 2015)

Έτσι, στο μοντέλο του κύκλου ζωής ανάλογα με τον χρόνο και την ένταση της προσπάθειας που πρέπει να καταβληθεί σε κάθε φάση διακρίνουμε τα παρακάτω στάδια:

α) Φάση Καθορισμού,

Στη φάση αυτή προσδιορίστηκε ο σκοπός του έργου που προαναφέρθηκε και καταγράφηκαν οι κύριες ιδιαιτερότητες και διαστάσεις του. Στη φάση αυτή, επίσης, δημιουργήθηκε η συνοπτική ταυτότητα του έργου (Project Charter) που περιελάμβανε τον τίτλο του έργου, τον διαχειριστή του, μια σύντομη και περιεκτική περιγραφή του έργου, τον σκοπό, τους διαθέσιμους πόρους, τους ρόλους και τις αρμοδιότητες των εμπλεκόμενων (Οργανωτική Επιτροπή, Επιστημονική Επιτροπή, Ομάδα Αξιολόγησης, Ομάδα Συντονισμού Περιεχομένου, Επιστημονική Ομάδα), τη συμβατότητα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τους συμμετέχοντες συνεργαζόμενους Πολιτιστικούς Φορείς, τους συνεργαζόμενους Εκπαιδευτικούς Φορείς (Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τις/τους αντίστοιχες/χους Σχολικές/ους Συμβούλους και τα Γραφεία Σχολικών Δραστηριοτήτων) και τέλος το χρονοδιάγραμμα του έργου και τα παραδοτέα του. Μέσα από τη συνοπτική ταυτότητα του έργου προέκυψαν και οι αντίστοιχες προκηρύξεις για τα μέλη των ομάδων εργασίας αλλά και τα κείμενα συνεργασίας με εξωτερικούς συνεργάτες και φορείς.

β) Φάση Σχεδιασμού,

Στη φάση σχεδιασμού εξετάστηκαν όλες οι σημαντικές παράμετροι που επιδρούν στο έργο και καταρτίστηκε ένα λεπτομερές σχέδιο εκτέλεσής του λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες και τις ιδιαιτερότητες που υπάρχουν (Meredith & Mantel, 2006; McVay-Lynch & Roecker, 2007).

Ειδικότερα, οι εργασίες οι οποίες καταγράφηκαν για να εκτελεστούν αποτυπώνονται στο παρακάτω σχεδιάγραμμα (εικόνα 2).



Εικόνα 2. Κατανομή εργασιών (χρονοδιάγραμμα)

Ειδικότερα, την περίοδο από Απρίλιο έως Μάιο 2015 πραγματοποιήθηκαν προκαταρτικές συναντήσεις, οι οποίες είχαν σκοπό να γνωστοποιήσουν την αρχική ταυτότητα του έργου, ώστε να υπάρξει ανατροφοδότηση στον τελικό σχεδιασμό του αλλά και να οριστικοποιηθούν σχετικές συνεργασίες. Οι προκαταρτικές συναντήσεις περιελάμβαναν :

α) Συναντήσεις με Υπεύθυνους/ες Σχολικών Δραστηριοτήτων

Οι Υπεύθυνοι/οι Σχολικών Δραστηριοτήτων θα μπορούσαν να παρέχουν έντυπο και ψηφιακό υλικό από δράσεις και πολιτιστικά προγράμματα που είχαν εκπονηθεί στο παρελθόν, αλλά και να ενημερώσουν τους/τις εκπαιδευτικούς, για να συμμετέχουν ως συντονιστές/στριες ή ως μέλη στις ομάδες που θα σχηματίζονταν στην πορεία μετά από σχετική προκήρυξη. Επίσης, οι Υπεύθυνοι/ες των Σχολικών Δραστηριοτήτων θα μπορούσαν να κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε τη νέα σχολική χρονιά οι εκπαιδευτικοί, άνδρες και γυναίκες, να επιλέξουν πολιτιστικά προγράμματα σχετικά με το αντικείμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος (ναυτική παράδοση). Τέλος, η συμμετοχή των Υπεύθυνων Σχολικών Δραστηριοτήτων στην Ομάδα Έργου θα μπορούσε να ενισχύσει τον ήδη εθελοντικό χαρακτήρα της προσπάθειας με ποιοτικά στοιχεία. Από τις συναντήσεις με τις/τους Υπεύθυνους/ους Σχολικών Δραστηριοτήτων εκτός ότι εξασφαλίστηκαν οι παραπάνω συνεργασίες και παροχές υπήρξε και η ανάληψη ευθύνης για τον συντονισμό ομάδων εκπαιδευτικών, οργάνωσης της αξιολόγησης και διάχυσης του προγράμματος.

β) Συναντήσεις με Σχολικούς/ές Συμβούλους

Κατά τη διάρκεια συναντήσεων με τις/τους Σχολικούς/ούς Συμβούλους της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προέκυψαν ζητήματα νομιμοποίησης της συμμετοχής τους σε μια τέτοια προσπάθεια και κάποιες θεσμικές διευκρινίσεις σε επίπεδο Περιφέρειας. Για τον λόγο αυτό προηγήθηκε συνάντηση με την Περιφερειακή Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας, όπου οριστικοποιήθηκε η συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων δια μέσου της Περιφερειακής Διεύθυνσης και διασφαλίστηκε η παιδαγωγική και διδακτική υποστήριξη

των Σχολικών Συμβούλων της περιοχής. Στη συνέχεια ακολούθησαν δυο συναντήσεις με τις/τους Σχολικές/ούς Συμβούλους της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας. Σε επίπεδο ολομέλειας παρουσιάστηκε η ταυτότητα του προγράμματος, με στόχο την ανατροφοδότηση κατά τη φάση του σχεδιασμού και διάφορες άλλες παρατηρήσεις σχετικά με τα παραδοτέα του προγράμματος, το χρονοδιάγραμμα, τους/τις συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και τέλος την αξιολόγηση και τη συμμετοχή τους στην Επιστημονική Επιτροπή.

γ) Συναντήσεις με Διευθυντές/ντριες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Πραγματοποιήθηκαν δύο συναντήσεις, η πρώτη με τη Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τον Προϊστάμενο Εκπαιδευτικών Θεμάτων και αντίστοιχα η δεύτερη με το Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου παρουσιάστηκε η ταυτότητα του προγράμματος ώστε να υπάρξει ανατροφοδότηση και η σχετική ενημέρωση που θα οδηγούσε σε συνεργασία και υποστήριξη κατά τη φάση υλοποίησης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σεναρίων σε πραγματικές συνθήκες τάξης.

δ) Συναντήσεις με Πολιτιστικούς Φορείς της Μαγνησίας

Οι συναντήσεις με τους Πολιτιστικούς Φορείς της Μαγνησίας ήταν μια χρονοβόρα και επίπονη προσπάθεια που κινήθηκε σε δυο άξονες. Ο πρώτος άξονας περιελάμβανε την ενημέρωση των Φορέων για την ταυτότητα του προγράμματος, με στόχο την ανατροφοδότηση και τις παρατηρήσεις για τη βελτίωση του σχεδιασμού και των παραδοτέων και ο δεύτερος άξονας περιελάμβανε τη συμμετοχή των Φορέων με την παροχή αρχειακού υλικού και βιβλιογραφίας. Πραγματοποιήθηκαν συνολικά τρεις συναντήσεις μετά από σχετικές προσκλήσεις και τελικά ανταποκρίθηκαν είκοσι Φορείς.

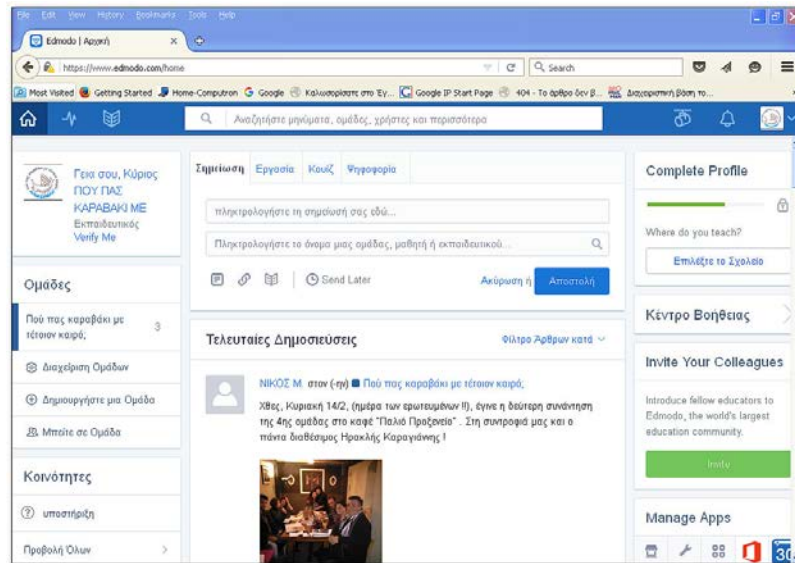
ε) Συναντήσεις με εκπροσώπους Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων

Πραγματοποιήθηκαν διερευνητικές συναντήσεις με δύο εκπροσώπους Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων και αποφασίστηκε η συνεργασία σε επίπεδο επιστημονικής επιμέλειας με το Τμήμα Προσχολικής Αγωγής & Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου με Επιστημονική Υπεύθυνη την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. Μαρία Γκασούκα.

Όσον αφορά την εξέλιξη του έργου από την έναρξή του και μετά, δηλαδή την περίοδο από Ιούνιο έως Αύγουστο του 2015, πραγματοποιήθηκε η προκήρυξη επιλογής: α) συντονιστών/στριών ομάδων, β) μελών ομάδων, γ) εξωτερικών συνεργατών/τιδων. Η προκήρυξη περιελάμβανε στοιχεία της ταυτότητας του προγράμματος, τα κριτήρια αξιολόγησης των αιτήσεων μαζί με τα σχετικά προσόντα που χρειάζονται για κάθε κατηγορία, τα παραδοτέα, τις ενότητες του προγράμματος και τους/τις επιστημονικούς/ές συνεργάτες/τιδες. Την περίοδο από Σεπτέμβριο έως Οκτώβριο του 2015 πραγματοποιήθηκε η επιλογή των συντονιστών/στριών, εξωτερικών συνεργατών/τιδων και μελών των ομάδων. Στη συνέχεια σχηματίστηκαν οι έξι ομάδες εργασίας όσες και οι θεματικές ενότητες του προγράμματος σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό. Οι ομάδες ήταν διεπιστημονικές με διάφορες ειδικότητες από την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Την περίοδο από Νοέμβριο έως Δεκέμβριο του 2015 πραγματοποιήθηκε επικοινωνία με τους/τις συμμετέχοντες/χουσες μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (επιστολή για καλωσόρισμα) και στη συνέχεια δόθηκαν οδηγίες εγγραφής τους σε ψηφιακές πλατφόρμες.

Για την επικοινωνία μεταξύ των μελών και των συντονιστών/τριών αλλά και όλων των συντελεστών του προγράμματος δημιουργήθηκε λογαριασμός στην ψηφιακή πλατφόρμα Edmodo (www.edmodo.com) η οποία λειτουργεί ως χώρος επικοινωνίας, ανακοινώσεων, ανταλλαγής απόψεων, διαμοιρασμού υλικού και τελικά δημιουργίας μιας κοινότητας μάθησης. Για την έγκαιρη εγγραφή στην πλατφόρμα edmodo στάλθηκαν οδηγίες με εικόνες βήμα προς βήμα κατά προσέγγιση.



Εικόνα 3. Η πλατφόρμα edmodo και η ομάδα «Πού πας караβάκι, με τέτοιο καιρό;»

Για την άντληση (download) και την εναπόθεση (upload) υλικού του προγράμματος δημιουργήθηκε μια ψηφιακή τάξη στο ελεύθερο λογισμικό free open eclass (<http://free.openeclass.org/>), αξιοποιώντας έτσι στην πράξη εργαλεία του «web 2.0», όπου δημιουργήθηκαν έξι ομάδες με αντίστοιχα δικαιώματα πρόσβασης στις/στους συντονίστριες/στες και στα μέλη των ομάδων. Σε κάθε ομάδα εσωτερικά δόθηκαν δικαιώματα άντλησης (download) και εναπόθεσης (upload) υλικού ενώ στο υλικό της πλατφόρμας δικαιώματα είχαν ο Υπεύθυνος Έργου και οι έξι Συντονιστές/στριες.

Τη δομή του περιεχομένου κάθε ομάδας τη διαμόρφωσαν τα μέλη και ο/η Συντονιστής/στρια. Αντίστοιχα η δομή και το περιεχόμενο όλης της πλατφόρμας διαμορφώθηκε από την Ομάδα Περιεχομένου με τις κατηγορίες: έγγραφα, ανακοινώσεις, σύνδεσμοι, γλωσσάρι, συζητήσεις, μηνύματα, wiki, ομάδες χρηστών, πολυμέσα. Για την έγκαιρη εγγραφή στην πλατφόρμα free open eclass στάλθηκαν οδηγίες με εικόνες βήμα προς βήμα κατά προσέγγιση.

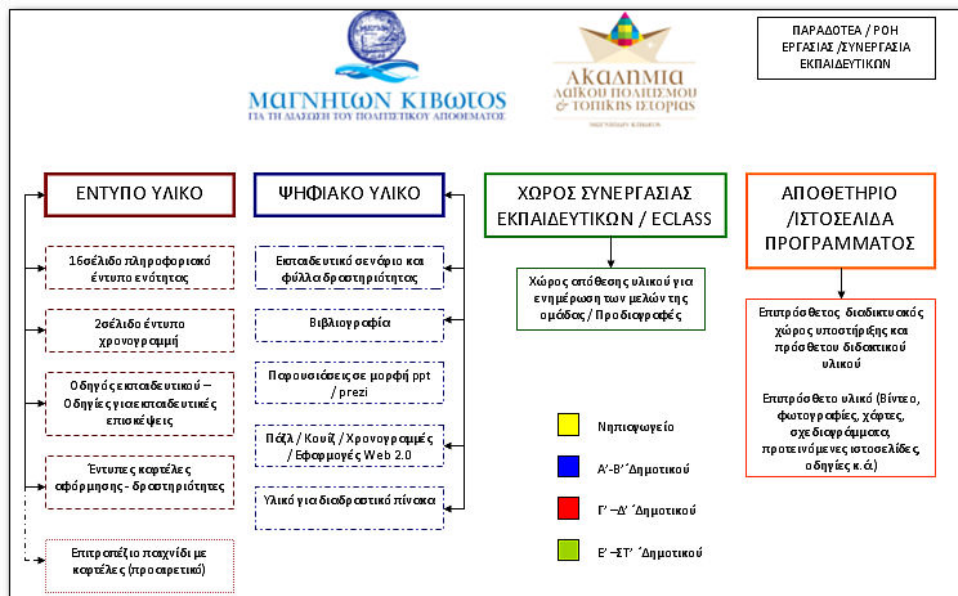


Εικόνα 4. Η πλατφόρμα free open eclass και η τάξη «Πού πας караβάκι, με τέτοιο καιρό;»

Οι προδιαγραφές των παραδοτέων του προγράμματος ήταν ένα ακόμα αντικείμενο της φάσης του σχεδιασμού. Αναλυτικότερα, οι προδιαγραφές των τελικών παραδοτέων του εκπαιδευτικού υλικού περιλαμβάνει τα παρακάτω ανά ενότητα :

α) Έντυπο υλικό (16σέλιδο γενικό έντυπο ενότητας, δισέλιδο έντυπο χρονογραμμή, καρτέλες, εκπαιδευτικό σενάριο, φύλλα εργασίας με δραστηριότητες, οδηγίες για τον/την εκπαιδευτικό, οδηγίες για εκπαιδευτικές επισκέψεις, βιβλιογραφία, πηγές με συνδέσμους στο διαδίκτυο, κατασκευές, θεατρικά παιχνίδια, παιχνίδια (παζλ, ακροστιχίδες, επιτραπέζιο, κ.ά.).

β) Ψηφιακό υλικό (παρουσιάσεις σε μορφή power point, ψηφιακά κουίζ, σταυρόλεξα, παρουσιάσεις με φωτογραφίες, πηγές με συνδέσμους, κόμικ, εφαρμογές για διαδραστικό πίνακα κ.ά.).



Εικόνα 5. Παραδοτέα (ροή εργασίας και συνεργασίας εκπαιδευτικών)

Σύμφωνα με τον σχεδιασμό υπήρξε πρόβλεψη προς τη λήξη του προγράμματος να δημιουργηθεί ιστοσελίδα - αποθετήριο με στόχο στον χώρο αυτό να αναρτηθεί υλικό που δε θα συμπεριληφθεί στο έντυπο και ψηφιακό υλικό που θα αναπαραχθεί σε μορφή πακέτου (box). Το επιπρόσθετο αυτό υλικό θα περιλαμβάνει φωτογραφίες, βίντεο, χάρτες, σχεδιαγράμματα, καρτ ποστάλ, προτεινόμενες ιστοσελίδες, οδηγίες κ.ά. Παράλληλα, αυτή η ιστοσελίδα θα περιέχει σε ψηφιακή μορφή όλο το υλικό του προγράμματος που θα τυπωθεί καθώς υπάρχει επίσης πρόβλεψη να λειτουργήσει ως χώρος υποστήριξης και πρόσθετου υλικού το οποίο θα μπορούν να αναρτούν οι εκπαιδευτικοί, όταν χρησιμοποιήσουν οι ίδιοι στην τάξη το εκπαιδευτικό πακέτο παράγοντας με τους/τις μαθητές/τριες εκπαιδευτικό υλικό.

Βασικό επίσης μέλημα του σχεδιασμού για την παραγωγή του εκπαιδευτικού πακέτου υπήρξε η συμβατότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού υλικού με τα Προγράμματα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, θα υπάρχει συμβατότητα με το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και ειδικά στις Πιλοτικές Σχολικές Μονάδες που εφαρμόζουν το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο εκπονήθηκε στο πλαίσιο της Πράξης «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» και ειδικότερα στην ενότητα «Πολιτισμός - Τέχνη» και στο πεδίο «Πολιτισμός - Δραστηριότητες Τέχνης για την υποχρεωτική εκπαίδευση». Σ' αυτό το Πρόγραμμα Σπουδών υπάρχει σχετική πρόβλεψη για

παρεμβάσεις και εκπαιδευτικές δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη διάχυση των εννοιών του Πολιτισμού μέσα στα προβλεπόμενα γνωστικά αντικείμενα του Προγράμματος Σπουδών. Ειδικότερα, η ενότητα «Σχέση με το Παρελθόν» αφορά την ανάγκη γόνιμης σύνδεσης με όσα αποκαλούμε Πολιτιστική Κληρονομιά και συνδέεται με τον Λαϊκό Πολιτισμό.

Σύμφωνα πάντα με το Πρόγραμμα Σπουδών για το «Νέο Σχολείο», «Πεδίο: Πολιτισμός - Δραστηριότητες Τέχνης για την υποχρεωτική εκπαίδευση», «οι μαθητές/τριες δεν είναι δυνατό να «οφείλουν» σεβασμό στην πολιτιστική τους κληρονομιά, ούτε να επωμίζονται κάποιο «χρέος» απομνημόνευσης πληροφοριών για το παρελθόν, προκειμένου να κατοχυρώσουν την εθνική τους ταυτότητα. Απεναντίας, η αυριανή κοινωνία θα βγει πολλαπλά κερδισμένη, αν οι πολίτες άντρες και γυναίκες της μπορούν να συνομιλούν δημιουργικά με το παρελθόν, να αντλούν προσωπικές συγκινήσεις μέσα από αυτό και να πλουτίζουν το παρόν τους με πολύτιμα στοιχεία που, καθένας προσωπικά, επέλεξε να διαδώσει από το παρελθόν, οικοδομώντας μέσα από το νοερό προσωπικό του «μουσείο» μια συνειδητή στάση αγάπης και έγνοιας για όσα κατακτήθηκαν και δοκιμάστηκαν στο πέρασμα του χρόνου».

Σε σχέση με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο) θα υπάρξει εναρμόνιση με το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Σύμφωνα με το «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, - Οριζόντια Πράξη και ειδικότερα για το Πρόγραμμα Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο) του διδακτικού πεδίου «Βιωματικές Δράσεις - Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες» και συγκεκριμένα του διδακτικού αντικείμενου/μαθήματος «Τοπική Ιστορία».

Η Τοπική Ιστορία στο Γυμνάσιο εντάσσεται στη Ζώνη Βιωματικών Δραστηριοτήτων ως ένα πεδίο μελέτης και έρευνας. Στο νέο Π.Σ. η Τοπική Ιστορία συνδέεται με τα περιεχόμενα του μαθήματος της Ιστορίας όλων σχεδόν των τάξεων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αφού αναδεικνύεται η ιστορικότητα του τοπίου και η οργανική σχέση του με τον άνθρωπο.

γ) Φάση Εκτέλεσης/Ελέγχου

Από τον Ιανουάριο του 2016 το εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει περάσει στη φάση εκτέλεσης /ελέγχου. Ειδικότερα, το διάστημα από Ιανουάριο έως Φεβρουάριο του 2016 πραγματοποιήθηκε η αναζήτηση υλικού, καταγραφές, επιτόπιες επισκέψεις, η ανάρτηση υλικού, ενημερώσεις από εμπλεκόμενους φορείς σε ειδικότερες θεματικές περιοχές, η ανάπτυξη του βασικού σεναρίου, ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη υποθεμάτων, ο σχεδιασμός και η οργάνωση προτεινόμενων δραστηριοτήτων και φύλλων εργασίας (ανά ηλικιακή ομάδα), ενημερώσεις από εμπλεκόμενους φορείς σε ειδικότερες θεματικές περιοχές.

Το διάστημα από Μάρτιο έως Μάιο του 2016 έχουν προγραμματιστεί: η πρώτη αξιοποίηση του υλικού στην τάξη (επιλεγμένων δραστηριοτήτων και φύλλων εργασίας), η καταγραφή παρατηρήσεων, η εργασία στις ομάδες, η αποτίμηση της πρώτης εφαρμογής, τυχόν τροποποιήσεις, η αναδιοργάνωση του υλικού, ενημερώσεις από εμπλεκόμενους φορείς σε ειδικότερες θεματικές περιοχές, η δεύτερη αξιοποίηση του υλικού στην τάξη (επιλεγμένων δραστηριοτήτων και φύλλων εργασίας), η καταγραφή παρατηρήσεων, η εργασία στις ομάδες, η αποτίμηση της δεύτερης εφαρμογής, τυχόν τροποποιήσεις, η τελική μορφή υλικού, η οριστικοποίηση σεναρίου και των υποθεμάτων.

Τον Ιούνιο του 2016 έχει προγραμματιστεί η τελική συγκρότηση του υλικού, δηλαδή η δημιουργία του 16σελιδου πληροφοριακού εντύπου και της χρονογραμμής. Επίσης προγραμματίζεται συνεδρίαση της ολομέλειας των συντελεστών του προγράμματος, η ενδιάμεση αποτίμηση του προγράμματος, πρώτες συναντήσεις με ειδικούς/ες σχεδιασμού εντύπων.

δ) Φάση Ολοκλήρωσης/Παράδοσης έργου

Η φάση ολοκλήρωσης και παράδοσης του έργου περιλαμβάνει την τελική αξιολόγηση από εξωτερικούς/ές αξιολογητές/τριες μέλη Δ.Ε.Π. με την τελική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού πακέτου. Στη συνέχεια θα γίνει η γραφιστική αποτύπωση όλων των εντύπων και παραδοτέων, η παραγωγή του ψηφιακού υλικού και τέλος η εκτύπωση και η αναπαραγωγή του υλικού.

Σύμφωνα με τον σχεδιασμό υπάρχει πρόβλεψη να υλοποιηθούν βιωματικές ημερίδες εκπαίδευσης και διάχυσης για εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε το εκπαιδευτικό πακέτο να αξιοποιηθεί κατάλληλα καθώς και διαγωνισμοί. Σ' αυτό το διάστημα προβλέπεται και η ενεργοποίηση του αποθετηρίου - διαδικτυακού χώρου υποστήριξης του προγράμματος, με στόχο οι εκπαιδευτικοί να αντλούν υλικό, αλλά και να εναποθέτουν και οι ίδιοι τις εργασίες που πραγματοποιούν στα σχολεία τους.

5. Συμπεράσματα

Η πρωτοτυπία και η καινοτομία του εγχειρήματος για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού (έντυπου και ψηφιακού) που αφορά τον Λαϊκό Πολιτισμό, την Τοπική Ιστορία και άλλες επιστημονικές περιοχές των Ανθρωπιστικών και Θετικών επιστημών με κύριο άξονα τη ναυτική παράδοση της Ελλάδας έγκειται στα εξής: α) το εκπαιδευτικό υλικό θα δημιουργηθεί από μαχόμενους/ες εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετέχουν μετά από επιλογή και σχετική προκήρυξη εκδήλωσης ενδιαφέροντος, β) υπήρξε σύμφωνα με τον σχεδιασμό συνέργεια των Τοπικών Φορέων Πολιτισμού, γ) υπήρξε συνεργασία με εξωτερικούς/ές συνεργάτες/τιδες και εξειδικευμένους/ες επιστήμονες/νισσες από την τοπική κοινωνία, δ) οι εργασίες θα παραχθούν εξ αποστάσεως (teleworking) σε υποστηρικτικό χώρο (χρήση εργαλείων web 2.0) και σε συναντήσεις δια ζώσης ανά θεματική, ε) θα υπάρξει διαδικτυακός υποστηρικτικός τόπος μετά την ολοκλήρωση των εργασιών που θα αφορά τους εκπαιδευτικούς και θα μπορεί να λειτουργήσει ως αποθετήριο για ανάρτηση (upload) και ανάκτηση (download) υλικού, ζ) το εκπαιδευτικό υλικό θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλη την Ελλάδα, η) το εκπαιδευτικό υλικό κινείται στον χρόνο, στον χώρο και στις βαθμίδες εκπαίδευσης Νηπιαγωγείο - Δημοτικό - Γυμνάσιο), θ) η προσπάθεια είναι εθελοντική και η σύνθεση των ομάδων εργασίας διεπιστημονική, ι) η μεθοδολογία που θα χρησιμοποιηθεί πολύτιμη για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, κ) υπήρξε συνεργασία με τους/τις Σχολικούς/ές Συμβούλους και διευρυμένη Επιστημονική Επιτροπή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Gray, C. F. & Larson, E. W. (2008). *Project Management: The Managerial Process (4th ed.)*. New York, NY: McGraw-Hill/Irwin.
- McVay-Lynch, M. & Roecker, J. (2007). *A handbook for successful design delivery and management*. NY: Rutledge.
- Meredith, J. R., & Mantel, S. J. (2006). *Project management: A managerial approach*. Hoboken, NJ: John Wiley.
- Αλεβίζος, Σ., Κώστας, Α. & Παράσχου, Β. (2015). *On line εξ αποστάσεως εκπαίδευση – Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών – Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη Γ' - Δ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου – Τεύχος Α' (Λαϊκός Πολιτισμός – Αφύπνιση στη Διαφορετικότητα των Γλωσσών και των Πολιτισμών) (2001). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων.

- Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη Γ΄-Δ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου – Τεύχος Β΄ (Εικαστικά – Τοπική Ιστορία – Φυσική Αγωγή / Αγωγή Υγείας) (2001). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων.
- Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων - Γυμνάσιο – Τόμος Β΄ (Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Εκφάνσεις της Τέχνης: Θέατρο, Λαϊκός Πολιτισμός, Βυζαντινός Πολιτισμός) (2001). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων.
- Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων - Γυμνάσιο - Τόμος Α΄ (Γλωσσικά μαθήματα - Τοπική Ιστορία) (2001). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων.
- Διαθεματικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη, Α΄-Β΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, Αισθητική Αγωγή, Διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, Ενδυμασία - Λαϊκός Πολιτισμός (2001). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων.
- Καπανιάρης, Α. & Γκασούκα, Μ. (2015). *Σχεδιάζοντας εκπαιδευτικά προγράμματα με θέμα τον λαϊκό πολιτισμό και τη ναυτική παράδοση για μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου Μάγνητες και ο πολιτισμός της θάλασσας του Αιγαίου (υπό έκδοση). Βόλος: Μαγνήτων Κιβωτός, για τη διάσωση του πολιτιστικού αποθέματος, Τμήμα Ιστορίας Ιόνιου Πανεπιστημίου, Υπουργείο Πολιτισμού & Αθλητισμού.
- ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, Πρόγραμμα Σπουδών, Σχολική και Κοινωνική Ζωή, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (2001). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων. Διαθέσιμο στο: <http://ebooks.edu.gr/> (Προγράμματα Σπουδών) (ημερομηνία τελευταίας ανάκτησης, 17/2/16).
- Πρόγραμμα Σπουδών για «Νέο Σχολείο», Πεδίο: Πολιτισμός - Δραστηριότητες Τέχνης για την υποχρεωτική εκπαίδευση (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων, Διαθέσιμο στο: <http://ebooks.edu.gr/> (Προγράμματα Σπουδών) (ημερομηνία τελευταίας ανάκτησης, 17/2/16).
- Πρόγραμμα Σπουδών για «Νέο Σχολείο», Πεδίο: Πολιτισμός – Δραστηριότητες Τέχνης για την υποχρεωτική εκπαίδευση. (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων, Διαθέσιμο στο: <http://ebooks.edu.gr/> (Προγράμματα Σπουδών, Επιστημονικό Πεδίο: Πολιτισμός - Δραστηριότητες Τέχνης – πρόταση β΄) (ημερομηνία τελευταίας ανάκτησης, 17/2/16).

Αναφορές σε ιστοσελίδες

- Ασφαλές Μέσο Κοινωνικής Δικτύωσης & Ηλεκτρονικής Μάθησης - Edmodo, Διαθέσιμο στο: <https://www.edmodo.com> (ημερομηνία τελευταίας ανάκτησης, 17/2/16).
- Free Open eClass - Πλατφόρμα Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης, Διαθέσιμο στο: <http://free.openeclass.org/> (ημερομηνία τελευταίας ανάκτησης, 17/2/16).

Διδάσκοντας Ιστορία μέσα από τη Λογοτεχνία και τις Τέχνες

Παναγιώτα Καπροϊτή

1ο 12/θ Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών (Μαράσλειο)
pkaproiti@gmail.com

Ελένη Σαραντοπούλου

1ο 12/θ Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών (Μαράσλειο)
l.sarantopoulou@gmail.com

Χρυσάνθη Ζεπάτου

1ο 12/θ Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών (Μαράσλειο)
zepatos@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία προσπαθεί να αναδείξει τη λειτουργία της Λογοτεχνίας και της Τέχνης στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης στα παιδιά αφορά μια πολύπλοκη διαδικασία καθώς αυτή σχετίζεται με γεγονότα και ανθρώπους που έζησαν στο παρελθόν. Η λογοτεχνία αποτελεί έναν ιδανικό τόπο όπου θα δημιουργηθεί ένα πλαίσιο για την ερμηνεία της Ιστορίας. Το λογοτεχνικό έργο ενταγμένο σε ένα ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο αποτελεί φορέα μηνυμάτων και προσφέρεται για την κατανόηση ιστορικών περιόδων και γεγονότων. Με βάση αυτά η εργασία προτείνει μια διαθεματική διδασκαλία της σύγχρονης Ιστορίας μέσα από την ανάγνωση του γνωστού λογοτεχνικού έργου της Άλκης Ζέη, *Το καπλάνι της βιτρίνας* που διαδραματίζεται την περίοδο της 4ης Αυγούστου του 1936 και παρουσιάζει πολιτικές και κοινωνικές καταστάσεις που αφορούν τη σύγχρονη ελληνική ιστορία. Το βιβλίο αυτό αποτελεί το πραγματολογικό υλικό για την κατανόηση κοινωνικών και ιστορικών δομών και λειτουργεί παράλληλα ως ιστορική πηγή. Τα κείμενα των Άλκη Ζέη και Ζωρζ Σαρή, *Μεγάλος περίπατος του Πέτρου* και *Αθηνόδωρος* αντίστοιχα, αναφέρονται στην περίοδο της γερμανικής κατοχής στην Ελλάδα. Ο αφηγηματικός τρόπος που χαρακτηρίζει τη λογοτεχνία και οι αυτοβιογραφικές αναφορές των συγγραφέων προσφέρονται για τη διδασκαλία της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε μια περίοδο που ο ρόλος της αφήγησης στη διδακτική πράξη επαναπροσδιορίζεται. Η επεξεργασία των λογοτεχνικών κειμένων συνοδεύεται από την ακρόαση και μελέτη μουσικών έργων της εποχής όπως εμβατήρια, τραγούδια Επιθεώρησης, πατριωτικά κι αντιστασιακά τραγούδια, αλλά και σύγχρονα μουσικά έργα και τραγούδια με ιστορικές αναφορές στην εν λόγω περίοδο. Η σύνδεση Μουσικής και Ιστορίας επιχειρείται με βάση τη δομή του Κεφαλαίου 4. *Η πατρίδα τραγουδάει (28η Οκτωβρίου)* του Διδακτικού Πακέτου *Μουσική Ε' Δημοτικού* (Αποστολίδου και Ζεπάτου, 2007), όπου προβάλλεται ο ρόλος της μουσικής στον αγώνα των Ελλήνων το '40 κι επιχειρείται η παρουσίαση και εμπλαίσωση των τραγουδιών στις ιστορικές συνθήκες της εποχής. Περιλαμβάνονται δραστηριότητες ακρόασης και εκτέλεσης τραγουδιών που αποτελούν, είτε αυθεντικές δημιουργίες της εποχής, είτε νεότερες δημιουργίες με περιεχόμενο αναφοράς την αντίστοιχη περίοδο, καθώς και δημιουργικές δραστηριότητες διασύνδεσης με τη Λογοτεχνία (*Παρέλαση*, της Άλκης Ζέη), τα Εικαστικά και τον Κινηματογράφο. Η προσέγγιση σημαντικών γεγονότων της νεότερης ελληνικής ιστορίας μέσα από τη μουσική στοχεύει στο να βοηθήσει το παιδί να συγκεκριμενοποιήσει αφηρημένες έννοιες, να εντάξει τα γεγονότα μέσα σ' ένα κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο και να αντιληφθεί την πολιτισμική τους διάσταση.

Λέξεις-κλειδιά: Ιστορία, Λογοτεχνία, αφήγηση, αυτοβιογραφία, Μουσική, τραγούδι

1. Εισαγωγή

«Το παρελθόν είναι εξ ορισμού ένα δεδομένο που τίποτε στο μέλλον δεν μπορεί να αλλάξει. Όμως η γνώση του παρελθόντος είναι κάτι το προσδευτικό, το οποίο βρίσκεται σε μια διαδικασία συνεχούς μεταμόρφωσης και τελειοποίησης» (Bloch, 1994). Ίσως αυτή η διατύπωση του γάλλου ιστορικού Marc Bloch συνοψίζει τη δυνατότητα που προσφέρει η επιστήμη της ιστορίας να καταλάβουμε το παρόν μέσα από το παρελθόν αλλά και το

αντίθετο· να καταλάβουμε δηλαδή το παρελθόν μέσα από τις διαδοχικές και μεταβαλλόμενες οπτικές που του προβάλλουμε (Bloch, 1994). Η ένταξη της ιστορίας στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών και η μετατόπιση του κέντρου βάρους της, από τις προσωπικότητες και τα γεγονότα στη μελέτη ζωής των ανώνυμων ανθρώπων και στην κοινωνική ανάλυση του παρελθόντος έδωσε νέα ώθηση και βάθος στην επιστήμη της ιστορίας. Στα τέλη της δεκαετίας του 1920 η σχολή των Annales με την έκδοση του ομώνυμου περιοδικού προσφέρει μια νέα αντίληψη για τις πηγές της ιστορίας. Γίνεται δεκτό πως οι τρόποι για να διαβαστεί μια πηγή είναι πολλοί, νέες πηγές επιστρατεύονται για να τεκμηριωθούν καινούριες οπτικές ενώ παράλληλα στη νέα αυτή αντίληψη, καθετί μπορεί να αποτελεί πηγή (Αβδελά, 1998). Καθώς η ιστορία οικειοποιούταν σταδιακά τις μεθόδους και τα εργαλεία των κοινωνικών επιστημών τόσο γινόταν αντιληπτό πως η γνώση του παρελθόντος συνεχώς ανανεώνεται και συμπληρώνεται. Ο Αντώνης Λιάκος στο άρθρο του «Δοκίμιο για μια ποιητική της ιστορίας» κάνει λόγο για την επικοινωνιακή λειτουργία της ιστορίας, τόσο διαχρονική, όσο και συγχρονική. Έτσι ο διάλογος ανάμεσα στο ιστορικό παρόν και στο εξιστορούμενο παρελθόν, σημειώνει, αποτελεί μια μορφή ευρύτερης πολιτισμικής επικοινωνίας. (Λιάκος, 1999). Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο της επικοινωνιακής διάστασης της ιστορίας και της ανάγκης του παρελθόντος να γίνει αντικείμενο μνήμης αφού εννοιολογηθεί και κειμενοποιηθεί συντελείται και η διασταύρωση της ιστορίας με τη λογοτεχνία. Σύμφωνα με τον Λώρενς Στόουν, πρωτεργάτη της Νέας Πολιτισμικής Ιστορίας, η ιστορική αφήγηση έχει απαραίτητα λογοτεχνική μορφή. Προς μια ποιητική της ιστορίας λοιπόν.

2. Λογοτεχνία και Ιστορία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Σύμφωνα με το ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2002), γενικός στόχος της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης. Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία. Η κατανόηση του παρελθόντος εκ μέρους των παιδιών, όπως επισημαίνει η Αβδελά, μπορεί να γίνει δυνατή μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως της δημιουργικής φαντασίας στη διδασκαλία της ιστορίας, της ικανότητας να προσεγγίζουν τον τρόπο που σκέφτονται και αισθάνονται οι άλλοι, της ευχαρίστησης να επεξεργάζονται επιμέρους δεδομένα αλλά και ιδέες (Αβδελά, 1998).

Με βάση τα παραπάνω θεωρούμε πως η λογοτεχνία έχει θέση σε αυτήν την προσπάθεια της ιστορικής κατανόησης και ερμηνείας του παρελθόντος. Αυτήν την άποψη διατυπώνει και ο Ιωάννης Νεραντζής στη μελέτη του που αφορά τη σχέση ανάμεσα στη Λογοτεχνία και την Ιστορία σημειώνοντας πως η Ιστορία αναμφισβήτητα λειτουργεί ως πηγή έμπνευσης για τους λογοτέχνες. Γιατί οι λογοτέχνες, με τις ευαίσθητες κεραίες τους πιάνουν τα «μηνύματα των καιρών» και μεταπλάθουν σε λογοτεχνικό μύθο τα ιστορικά δρώμενα της εποχής των ή ένα σπουδαίο ιστορικό γεγονός του παρελθόντος (Νεραντζής, 2015).

Αν θεωρήσουμε, μάλιστα πως κάθε λογοτεχνικό έργο αναφέρεται σε ένα ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, τότε αυτό, μπορεί να λειτουργήσει ως ιστορική πηγή και να αποτελέσει τον καθρέπτη όπου αντανακλώνονται ιστορικά γεγονότα, κοινωνικές αντιλήψεις και δομές. Η Κοινωνιολογία της Λογοτεχνίας, εξάλλου, έχοντας αναλύσει την αμφίδρομη σχέση Λογοτεχνίας και Ιστορίας, επισημαίνει πως η λογοτεχνία ως κοινωνικό προϊόν ενσωματώνει τις αξίες κάθε εποχής, αποτελεί κοινωνική αναπαράσταση. Ιστορικό και λογοτεχνικό αφήγημα πρέπει να αντιμετωπίζονται εκ παραλλήλου, υποστηρίζει η Αφροδίτη Αθανασοπούλου, ως κείμενα που διαλέγονται, αναφέρονται στην ίδια ιστορική πραγματικότητα αλλά τη φωτίζουν διαφορετικά. Έτσι η μικροϊστορία, που στηρίζεται σε

μαρτυρίες καθημερινού βιώματος, όπως και η αντίστοιχη πεζογραφία γίνονται αποκρυπτογράφοι μιας κοινωνικής και ανθρωπολογικής κι έτσι πιο πλατιάς ιστορικής πραγματικότητας (Νεραντζής, 2015).

2.1 Το Καπλάνι της βιτρίνας και Ο Μεγάλος Περίπατος του Πέτρου κοινός τόπος «συνάντησης» λογοτεχνίας και ιστορίας

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η προσέγγιση μιας ιστορικής και κοινωνικής περιόδου που ξεκινά από το 1936, με την κήρυξη της δικτατορίας του Μεταξά μέχρι την απελευθέρωση της Αθήνας από τη Γερμανική κατοχή, μέσα από τις σελίδες δύο βιβλίων της Άλκης Ζέη *Το καπλάνι της βιτρίνας* και *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου* αποτελεί ένα από τα παραδείγματα όπου η λογοτεχνία και η ιστορία «συναντιούνται» σε έναν κοινό τόπο.

Η ιστορία στο βιβλίο *Το καπλάνι της βιτρίνας* ξετυλίγεται γύρω από δύο αδερφές: την οκτάχρονη Μέλια και τη δεκάχρονη Μυρτώ. Τα δύο κορίτσια παραθερίζουν το καλοκαίρι του 1936 στο Λαμαγάρι, ένα παραθαλάσσιο χωριό της Σάμου. Στο σαλόνι του σπιτιού τους, στην πρωτεύουσα του νησιού όπου ζουν τον υπόλοιπο χρόνο, βρίσκεται σε μια βιτρίνα βαλσαμωμένη μια τίγρη, ένα καπλάνι, όπως το λένε στο νησί. Το καπλάνι συνδέεται με μια σειρά από ιστορίες που τους διηγείται ο ξάδελφός τους ο Νίκος, φοιτητής στην Αθήνα, που το κάνουν πιο μαγευτικό και αινιγματικό στα μάτια τους.

Η ξέγνοιαστη ζωή τους στο αγαπημένο τους Λαμαγάρι παρέα με τους φίλους τους, ανατρέπεται όταν στις 4 Αυγούστου επιβάλλεται η δικτατορία του Μεταξά. *Το Καπλάνι της βιτρίνας* αποτελεί την αρχή μιας σειράς βιβλίων της Άλκης Ζέη που αναφέρονται στην ταραγμένη εποχή των μέσων του 20ού αιώνα. Ολόκληρο το βιβλίο περιέχει στοιχεία από τη ζωή της συγγραφέως, αναμνήσεις από τα παιδικά της χρόνια που συνδυάζονται με ιστορικά στοιχεία της εποχής του Μεσοπολέμου.

Από τις πρώτες σελίδες του βιβλίου γίνεται αναφορά στις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες της εποχής μέσα από τα σχόλια των ενήλικων μελών της οικογένειας. Ανάμεσά τους ξεχωρίζει η προσωπικότητα του παππού. Ένας άνθρωπος καλλιεργημένος με βαθιά ανθρωπιστική παιδεία διηγείται στις εγγονές του μύθους και γνωμικά από την αρχαιότητα προσπαθώντας να οξύνει την κρίση τους και να τις ευαισθητοποιήσει στα κοινωνικά και πολιτικά θέματα. Η μεταξική δικτατορία επιβάλλεται και όλα τα χαρακτηριστικά αυτού του καθεστώτος γίνονται γνωστά στους αναγνώστες του βιβλίου.

Το κλίμα φόβου που είχε καλλιεργηθεί στο κοινωνικό σύνολο, οι διώξεις και οι συλλήψεις όσων θεωρήθηκαν αντίπαλοι του καθεστώτος, οι κοινωνικές διακρίσεις της εποχής αυτής που αποτυπώνονται ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον όπου πάνε να φοιτήσουν τα δυο κορίτσια, η καύση των βιβλίων που το καθεστώς θεωρούσε «βλαβερά» για τους νέους και το ενδιαφέρον του μεταξικού καθεστώτος για τη δημιουργία «φαλάγγων» της «εθνικής νεολαίας». Η Μυρτώ παρασύρεται από τον τίτλο της αρχηγού της πρώτης φάλαγγας του νησιού και δείχνει να επηρεάζεται από τα φασιστικά ήθη της εποχής. Γρήγορα όμως διαπιστώνει πως το αντάλλαγμα που της ζητείται είναι αντίθετο με τις αρχές της, εναντιώνεται στους υπόλοιπους φαλλαγίτες και προχωρά έτσι στη δύσκολη ενηλικίωση.

Τα παραπάνω γεγονότα καταφέρνουν να αναδείξουν με επιτυχία το ιδεολογικό και πνευματικό κλίμα του καθεστώτος. Η ανάγνωση του βιβλίου από τα παιδιά προσφέρει πολλαπλά οφέλη. Τα παιδιά κατανοούν τις διαφορές ανάμεσα στη δημοκρατία και τη δικτατορία, τις αδικίες των απολυταρχικών καθεστώτων και μιλούν στην αναζήτηση ενός κόσμου ιδανικού όπου επικρατεί η δικαιοσύνη με κέντρο τον άνθρωπο. Κι αυτό γίνεται άμεσα, χωρίς διδακτισμό, μέσα από τους γλωσσικούς συμβολισμούς ΕΥΠΟ-ΛΥΠΟ που

αποτελούν για τα κορίτσια έναν τρόπο προσέγγισης και ερμηνείας του κόσμου. Παράλληλα, καταφέρνουν να αποκαταστήσουν και να κατανοήσουν το παρελθόν, έναν τόπο μακρινό και άγνωστο μέσα από την ατμόσφαιρα του βιβλίου, τα νοήματά του, τη δική τους συναισθηματική εμπλοκή πετυχαίνοντας, επίσης, να ερμηνεύσουν μέσα από το παρελθόν και κομμάτια του σήμερα και να αποκτήσουν πολιτισμική συνείδηση.

2.2 Η Αφήγηση στη λογοτεχνία και η αντίληψη του ιστορικού γεγονότος από τους μαθητές

«Στον πόλεμο πέφτουν βόμβες πάνω σε σπίτια,
σε σχολεία, σε τζαμιά.
Όλα γκρεμίζονται και σκοτώνονται
μωρά στις κούνιες τους,
παιδιά, νέοι και νέες, άντρες, γυναίκες,
γέροι και γριές, σκοτώνονται
και στρατιώτες.
Η γη δεν προλαβαίνει να
ρουφήξει το αίμα τους».

Το παραπάνω απόσπασμα είναι από «το Παραμύθι» της Ζωρζ Σαρή, το οποίο έγραψε το 2003 με αφορμή τον πόλεμο στο Ιράκ. Εκδόθηκε σε περιορισμένα αντίτυπα και τα σκίτσα που το συνοδεύουν αποτελούν έργο του σκιτσογράφου Στάθη.

Η Ζωρζ Σαρή περιγράφει τη φρίκη του πολέμου, που αφορά κυρίως τους αδύνατους και εξηγεί τα πολιτικά «παιχνίδια» των δυνατών μέσα από ένα σύντομο παραμύθι γραμμένο με ευαισθησία και χιούμορ. Ο Μπούφης, κακούργος βασιλιάς μιας χώρας της Ανατολής, υποχρεώνεται από το πατέρα του να εκστρατεύσει εναντίον ενός ακόμα πιο βάρβαρου βασιλιά, του Μαδιάμ, προκειμένου να του πάρει το χρυσάφι. Ο Μαδιάμ καταφέρνει να δραπετεύσει παίρνοντας μπόλικο χρυσάφι και ο Μπούφης θεωρήθηκε νικητής. Οι λαοί τους υπέστησαν όλες τις καταστροφικές συνέπειες του πολέμου.

Το συγκεκριμένο κείμενο είναι απλό, σαφές κι απολαυστικό. Η «αχρονικότητα» του παραμυθιού καταφέρνει επιτυχημένα να καταδείξει τη διαχρονικότητα των αξιών της ειρήνης, περιγράφοντας τον όλεθρο των αποτελεσμάτων του πολέμου.

Η επεξεργασία του κειμένου υπήρξε το ερέθισμα μιας διαδικασίας ανάγνωσης έργων της Ζωρζ Σαρή και της Άλκης Ζέη με σκοπό την κατανόηση των γεγονότων της ιστορικής περιόδου 1940-1944 και την παρουσίαση ενός αφιερώματος για την επέτειο της 28^{ης} Οκτωβρίου. Εγχείρημά μας ήταν να διδαχθούν τα παιδιά τους κύριους σταθμούς της ελληνικής ιστορίας της περιόδου (ελληνοϊταλικός πόλεμος, γερμανική κατοχή, αντίσταση, απελευθέρωση) μέσω του μυθιστορήματος «ο Μεγάλος Περίπατος του Πέτρου» της Άλκης Ζέη και του διηγήματος «ο Αθηνόδωρος» της Ζωρζ Σαρή.

Η Δ. Κάββουρα εξηγεί ότι «σήμερα ο αφηγηματικός χαρακτήρας της ιστορίας αποτελεί κοινό κώδικα, τον οποίο μοιράζεται σε μεγάλο βαθμό η κοινότητα των ιστορικών. Η δημοσίευση κορυφαίων έργων, συναφών με την αφηγηματική φύση της ιστορίας, αποδραματοποίησε την κατάσταση και έθεσε τέλος στην 30ετή διαμάχη για την αφηγηματικότητα, το γεγονός και την ιστοριογραφία.» (Κάββουρα, 2011).

Η αφήγηση, λοιπόν, αποτελεί σημαντικότατο μέσο διδασκαλίας. Η ανάγνωση, όμως, ενός ιστορικού μυθιστορήματος συμβάλλει στην ενεργοποίηση συναισθημάτων, όπου μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διευκολύνονται να παρακολουθήσουν τη ροή των

ιστορικών γεγονότων. Συγχρόνως, αποτελούν λογοτεχνικά κείμενα, άρα έχουν και ψυχαγωγικό χαρακτήρα και συντελούν στην καλλιέργεια της αισθητικής της γλώσσας.

Η λογοτεχνία, αν και δεν αποτελεί πιστό ιστορικό κείμενο, συχνά αποδίδει με γλαφυρότητα και γνησιότητα το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο κινείται η μυθοπλασία. (Ε.Π.Π.Σ. Κύπρου). Στην περίπτωση των έργων της Άλκης Ζέη και της Ζωρζ Σαρή, πρέπει να επισημάνουμε πως τα ιστορικά τους μυθιστορήματα έχουν αυτοβιογραφικές αναφορές. Οι ίδιες μάλιστα εξηγούν πως εξιστορούν τα δικά τους βιώματα.

Σε παρουσίαση στο Μαράσλειο το 2004, η Ζωρζ Σαρή δήλωσε στα παιδιά πως ο Αθηνόδωρος ήταν όντως το κουνέλι της και πως σίγουρα η οικογένειά της δε θα τον θυσίαζε εξαιτίας της ανυπόφορης πείνας. *«Μα καλά, τόση πείνα είχαμε υποστεί, τον Αθηνόδωρο θα σφάζαμε; Τον αγαπούσαμε!»*, είχε πει χαρακτηριστικά. Αυτό το στοιχείο της εξιστόρησης πραγματικών συμβάντων, μας επέτρεψε να αντιμετωπίσουμε τα λογοτεχνικά τους κείμενα ως ιστορικές αναφορές.

Έρευνες της Lautier δείχνουν «ότι οι μαθητές είναι περισσότερο «ευαίσθητοι» στα αποτελέσματα, τις συνέπειες τις οποίες προκαλεί η μεταβολή, παρά στα αίτια. Θυμούνται όλα τα στοιχεία που τους επιτρέπουν να οργανώσουν την πλοκή: τα πρόσωπα, άτομα ή ολότητες, τις προθέσεις και τις μεταβολές. Αντιλαμβάνονται το ιστορικό γεγονός με βάση δύο ιδιαίτερα χαρακτηριστικά: την ταυτοποίηση μιας μεταβολής στην πορεία των πραγμάτων και τη σημασία του. Κατ' αυτή την άποψη, οι μαθητές/-τριες φαίνεται να προκρίνουν τη δύναμη του αποτελέσματος. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/-τριες με το βλέμμα του σήμερα αποφασίζουν για τη σημαντικότητα με την οποία επενδύεται ένα γεγονός του παρελθόντος. Σε αντίθετη περίπτωση, όταν, δηλαδή, δεν αντιλαμβάνονται την ιδέα μιας αλλαγής, ο τρόπος κατανόησης αλλάζει, δεν γίνεται μέσω της οργάνωσης, της πλοκής, την οποία προωθεί το αφηγηματικό σχήμα. Αντίθετα, τίθενται σε λειτουργία άλλοι μηχανισμοί του νου, οι οποίοι συνδέονται με εικόνες, πορτρέτα προσωπικοτήτων, ή στιγμιότυπα σκηνών χωρίς να εγγράφονται απαραίτητα στο χωρο-χρονικό τους πλαίσιο (Lautier, 1997).

Ο Πέτρος με το φίλο του Σωτήρη ανδρώνονται στα χρόνια του πολέμου, μιας και βιώνουν τη νίκη των Ελλήνων εναντίον των Ιταλών, τη βιαιότητα της γερμανικής κατοχής και την πείνα, την καταδίωξη των Εβραίων από τους Ναζί, την οργάνωση της Εθνικής αντίστασης. Επειδή είναι παιδιά, αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις με το δικό τους γνήσιο τρόπο. Επινοούν τεχνάσματα προκειμένου να επικοινωνούν μεταξύ τους χωρίς να γίνονται αντιληπτοί, όπως το περίφημο «Ρελτίχ Τουπάκ», που αναγραμματισμένα σημαίνει «Χίτλερ Καπούτ». Η Ζωρζ Σαρή, η ίδια ως πρωταγωνίστρια, βιώνει την πείνα και την εκδικητική μανία της μαυραγορίτισσας γειτόνισσάς της, η οποία σφάζει το αγαπημένο της κουνέλι, που ήταν η παρηγοριά της, τον Αθηνόδωρο.

Το χιούμορ των συγγραφέων που απόλαυσαν και οι συγκινησιακές φορτίσεις που δοκίμασαν οι μαθητές κατά την επεξεργασία των κειμένων, τους ώθησαν να αναζητήσουν και να ερευνήσουν τα ιστορικά γεγονότα. Η διδασκαλία της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου ξέφυγε από την τυπική σχολική διαδικασία και έγινε πιο γοητευτική και δημιουργική. Αξίζει να επισημάνουμε πως οι μαθητές κατάφεραν να παράξουν μια ιστορική γραμμή των γεγονότων με άξονα τα συγκεκριμένα κείμενα, προσθέτοντας στη σωστή περίοδο κι άλλο υλικό που τους δόθηκε (άλλα λογοτεχνικά κείμενα, ποιήματα, μαρτυρίες, γράμματα της εποχής κ.λπ.)

3. Μουσική και Ιστορία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η σχέση της Μουσικής με την Ιστορία στο σχολείο δεν είναι κάτι νέο. Η επετειακή σχολική εορτή πλαισιωμένη με τραγούδια αντίστοιχου θεματικού περιεχομένου αποτελεί μια πάγια και καθιερωμένη πρακτική. Η σύνδεση της Μουσικής με άλλα γνωστικά αντικείμενα αποτελεί άλλωστε έναν από τους επιμέρους σκοπούς διδασκαλίας της Μουσικής Αγωγής στο Δημοτικό σχολείο, σύμφωνα με το ισχύον ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Μουσικής.

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής (Ν.Π.Σ.Μ.) προτάσσει την ολιστική προσέγγιση του μουσικού φαινομένου, δηλαδή τη σύνδεση της μουσικής με την ευρύτερη κοινωνία, την ιστορία και το περιβάλλον του ανθρώπου (ανθρωπογενές και φυσικό). Στο Ν.Π.Σ.Μ. προτείνεται η εκμάθηση κι εκτέλεση τραγουδιών που συνδέονται με το έπος του 40', την Κατοχή και την Απελευθέρωση. Η ακρόαση κι εκτέλεση τραγουδιών ιστορικής μνήμης και αφήγησης με την παράλληλη ανάλυση του περιεχομένου του λόγου και της μουσικής τους, αλλά και η συμμετοχή σε δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες σε σχέση με πολιτισμικά στοιχεία του παρελθόντος, αφορά τόσο την προσέγγιση του ιστορικού φαινομένου και βιώματος, όσο και την ολιστική προσέγγιση του μουσικού φαινομένου.

Η εμπλοκίωση των τραγουδιών στις μεταβαλλόμενες ιστορικές συνθήκες (πολιτικές οικονομικές, κοινωνικές ιδεολογικές) ενέχει πολλαπλά οφέλη για το μαθητή, καθώς η προσέγγιση σημαντικών γεγονότων της νεότερης ελληνικής ιστορίας μέσα από τη μουσική βοηθά το παιδί να συγκεκριμενοποιήσει αφηρημένες έννοιες, να εντάξει τα γεγονότα μέσα σ' ένα κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο και να αντιληφθεί την πολιτισμική τους διάσταση.

Το τραγούδι ιστορικής μνήμης κι αφήγησης αποτελεί μια μορφή αναπαράστασης του παρελθόντος και η μουσική επιτέλεση φέρνει το μαθητή σε εγγύτητα με αυτό. Η ίδια η μουσική αποτελεί άλλωστε ένα σημαντικό εργαλείο μάθησης, καθώς υλοποιεί ιδανικά το «μεθ' ηδονής μανθάνειν» (Αποστολίδου & Ζεπάτου, 2007).

3.1 Η «συνάντηση» Μουσικής και Ιστορίας στο Διδακτικό Πακέτο Μουσική Ε' Δημοτικού

Προϋπόθεση για τη συγκινησιακή εμπλοκή του μαθητή στο ιστορικό μουσικό βίωμα είναι η ενεργός συμμετοχή του, είτε ως ακροατή είτε ως εκτελεστή. Στο πλαίσιο αυτό, στο Διδακτικό Πακέτο «Μουσική Ε' Δημοτικού» περιλαμβάνονται Κεφάλαια που εντάσσονται στη θεματική ενότητα «Μουσική και Ελληνική Ιστορία», σύμφωνα με το αντίστοιχο Βιβλίο Εκπαιδευτικού (Αποστολίδου & Ζεπάτου, 2007).

Το Κεφ. 4 ειδικότερα με τίτλο «Η πατρίδα τραγουδάει (28^η Οκτωβρίου)»¹ έχει θεματική την περίοδο 1940-1944. Στο Βιβλίο Εκπαιδευτικού επισημαίνεται η συμβολή της μουσικής στην εμπύχωση του ελληνικού λαού κατά το 40':

«...Τραγουδιστές, ηθοποιοί, συνθέτες και στιχουργοί επιστρατεύθηκαν στη μεγάλη μάχη που έδωσε το μουσικό θέατρο με τις πολεμικές επιθεωρήσεις και τα σατιρικά τραγούδια. Η Σάτιρα στάθηκε το πρώτο μεγάλο όπλο του έλληνα κατά της φασιστικής Ιταλίας. Τραγούδια γραμμοφωνούνται αμέσως και φτάνουν σε κάθε γωνιά της Ελλάδας. Οι ραδιοφωνικοί σταθμοί τα μεταδίδουν συνεχώς. Στέλνονται επίσης σ' όλες τις στρατιωτικές μονάδες...» (Μαμάης², 1940).

Οι στόχοι της διδακτικής ενότητας περιλαμβάνονται στο αντίστοιχο Σχέδιο Μαθήματος του Βιβλίου Εκπαιδευτικού καθώς επιδιώκεται οι μαθητές:

¹ Το Κεφ. 4 «Η πατρίδα τραγουδάει (28^η Οκτωβρίου)» επιμελήθηκε κατά τη συγγραφή του Διδακτικού Πακέτου η Κατερίνα Αποστολίδου.

² Ο Ανδρέας Μαμάης ήταν ακομπανιατέρ της Σοφίας Βέμπο στο πιάνο. Το κείμενο προέρχεται από το οπισθόφυλλο του δίσκου *Τραγούδια του 40'*.

- Να γνωρίσουν, τραγουδώντας μουσικές δημιουργίες εμπνευσμένες από τους αγώνες του ελληνικού λαού για την εθνική του ανεξαρτησία.
- Να συνειδητοποιήσουν την κοινωνική προσφορά της μουσικής σε κρίσιμες στιγμές της νεότερης ελληνικής ιστορίας
- Να εκτιμήσουν δημιουργήματα της νεότερης ελληνικής μουσικής και λογοτεχνίας.
- Να αντιληφθούν διαισθητικά την αφηρημένη έννοια παρελθόν.

Στο Βιβλίο Μαθητή επιχειρείται η παρουσίαση και εμπλαίσωση τραγουδιών στις ιστορικές συνθήκες της εποχής και προβάλλεται ο ρόλος της μουσικής στον αγώνα των Ελλήνων το 40'. Περιλαμβάνονται δραστηριότητες ακρόασης και εκτέλεσης τραγουδιών που αποτελούν είτε αυθεντικές δημιουργίες της εποχής, είτε νεότερες δημιουργίες με περιεχόμενο αναφοράς την αντίστοιχη περίοδο. Στις τελευταίες σελίδες του, στο Ανθολόγιο Τραγουδιών, περιλαμβάνονται παρτιτούρες αντίστοιχων τραγουδιών π.χ. «Ύμνος στη σημαία» (Α.Αργυρόπουλου), «Της Δικαιοσύνης Ήλιε Νοητέ» (Ο.Ελύτη – Μ.Θεοδωράκη), «Ντούτσε Ντούτσε» (Γ.Οικονομίδη-Θ.Σακελλαρίδη), «Εμείς που μείναμε» (Ν.Γκάτσος – Στ.Ξαρχάκος). Στο Τετράδιο Εργασιών προτείνονται δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες και σχέδια εργασίας διαθεματικού χαρακτήρα (σύνδεση με τη Γλώσσα, τη Λογοτεχνία και τον Κινηματογράφο).

Στο Βιβλίο Μαθητή, μαζί με τα τραγούδια και την αφήγηση των σχετικών ιστορικών γεγονότων, αλλά και στο Τετράδιο Εργασιών, παρεμβάλλεται πλούσιο εικονιστικό υλικό της εποχής π.χ.: φωτογραφίες των Δ.Α. Χαρισιάδη και Β. Παπαϊωάννου, αφίσα πολεμική, λιθογραφία του Σ. Βασιλείου, πίνακας ζωγραφικής του Α. Αλεξανδράκη, γελοιογραφίες του Σ.Πολενάκη, το περιεχόμενο ενός αυθεντικού γράμματος στρατιώτη από το μέτωπο, προγράμματα επιθεωρήσεων, φυλλάδιο με σατιρικά τραγούδια κ.ά., ώστε οι μαθητές να σχηματίσουν διαισθητικά μια εικόνα και μια νοητική αναπαράσταση της εποχής.

Αναλυτικότερα, στο Βιβλίο Μαθητή οι μαθητές ακούν το τραγούδι «Ντούτσε - Ντούτσε» (Γ.Οικονομίδη - Θ.Σακελλαρίδη) κι εντοπίζουν στοιχεία εύθυμου και σατιρικού χαρακτήρα. Στη συνέχεια, ακούν το τραγούδι «Παιδιά της Ελλάδας, παιδιά» (Μ.Τραϊφόρου – Μ.Σουγιούλ), ώστε να ευαισθητοποιηθούν συναισθηματικά με τα γεγονότα. Σχολιάζουν τη μουσική και τη διάθεση που δημιουργούν τα δυο τραγούδια και καλούνται να αναρωτηθούν αν το δεύτερο τραγούδι εξακολουθεί να μας συγκινεί και σήμερα. Ακόμη, εισάγονται στην έννοια του παρελθόντος, όσον αφορά τη μουσική, παρατηρώντας την εικόνα του δίσκου γραμμοφώνου.

Ακολουθεί ακρόαση του τραγουδιού «Πατρίδα - πατρίδα» (Μ.Τραϊφόρου - Ι.Βέλλα) που περιλαμβάνει και στίχους από το «Θούριο» του Ρήγα Φεραίου, υποδηλώνοντας τη διαχρονικότητα των αγώνων του ελληνισμού για ελευθερία και ανεξαρτησία. Στη συνέχεια, μαθαίνουν το τραγούδι «Της Δικαιοσύνης Ήλιε Νοητέ» (Ο.Ελύτη - Μ.Θεοδωράκη) που μπορεί να συνδυαστεί και με ακρόαση ηχογραφημένου αποσπάσματος του κειμένου «Πορεία στο μέτωπο», από το Άξιον Εστί του Ο. Ελύτη.

Η μεταφορά στο κλίμα της Κατοχής γίνεται με την εκμάθηση του τραγουδιού «Ακορντεόν» (Γ.Νεγρεπόντη - Μ.Λοϊζου), όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει μια αναφορά στα κατορθώματα του Κατοχικού «Μικρού Ήρωα» του Σ.Ανεμοδουρά . Η αισιοδοξία που χαρακτήριζε την περίοδο της Απελευθέρωσης προσεγγίζεται με την εκμάθηση - εκτέλεση του τραγουδιού «Εμείς που μείναμε» (Ν.Γκάτσος - Στ.Ξαρχάκος).

Στο Τετράδιο Εργασιών η πρώτη Δραστηριότητα αποτελεί μια διαθεματική εργασία που συνδέεται με τη Λογοτεχνία. Οι μαθητές, αφού διαβάσουν το κείμενο *Η Παρέλαση* της Άλκης Ζέη από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, όπου περιγράφεται η διαμαρτυρία των πεινασμένων κατοίκων της Αθήνας κατά την Κατοχή, δημιουργούν μια ηχοϊστορία

αναπαριστώντας το ηχοτοπίο που υποδηλώνεται στο κείμενο, ζωγραφίζουν έπειτα μια εικόνα της πορείας και βρίσκουν μια μουσική υπόκρουση που ταιριάζει κατά τη γνώμη τους.

Η δεύτερη Δραστηριότητα αφορά την ακρόαση δυο ηχογραφημένων αποσπασμάτων: της πρώτη αναμετάδοσης μετά την κήρυξη του πολέμου και της της τελευταίας, πριν την παράδοση στους Γερμανούς του Ραδιοφωνικού Σταθμού των Αθηνών. Οι μαθητές ενεργοποιούν την ενσυναίσθησή τους για να περιγράψουν τα συναισθήματα που πιστεύουν ότι είχε ο εκφωνητής.

Η τρίτη δραστηριότητα αφορά την εκπόνηση ενός σχεδίου εργασίας-αφιέρωμα στο 1940, με τη συλλογή βιβλίων, φωτογραφικού και ηχητικού υλικού κ.ά., για την οργάνωση μιας έκθεσης στο σχολείο. Στο Βιβλίο Εκπαιδευτικού προτείνεται η δραστηριότητα αυτή, μαζί με την πρώτη δραστηριότητα, να αποτελέσουν τον πυρήνα για το σχεδιασμό της σχολικής εορτής της 28ης Οκτωβρίου.

Η τέταρτη δραστηριότητα αφορά τη μελοποίηση ενός σατυρικού ποιήματος του Λίνου Θερινιού «Χρόνια θα συλλογίζεται» σε ιαμβικό δεκαπεντασύλλαβο.

Στην πέμπτη δραστηριότητα προτείνεται η παρακολούθηση της κινηματογραφικής ταινίας «Ο Δικτάτορας» του Τσάρλι Τσάπλιν ώστε να ακολουθήσει συζήτηση για ορισμένες σκηνές του έργου κι ακόμη σε σχέση με τη μουσική της ή τη μουσική που θα μπορούσε να έχει. Οι μαθητές καλούνται να περιγράψουν ποια μουσική υπόκρουση θα ταίριαζε στην πιο αστεία και στην πιο συγκινητική σκηνή της ταινίας και λάβουν σπουδαία μηνύματα για τις αξίες του ανθρωπισμού και της ειρήνης

Τέλος, στο Βιβλίο Εκπαιδευτικού προτείνεται σχολική εκδήλωση με αφήγηση λογοτεχνικού βιβλίου που αναφέρεται στα γεγονότα του πολέμου και της Κατοχής και πλαισίωση μουσική από τους μαθητές. Ακόμη, προτείνεται η εκμάθηση του τραγουδιού «Μικρός ήρωας» του Λ.Κηλαηδόνη και η δραματοποίηση σκηνών που περιγράφονται σε αυτό. Προτείνεται ακόμη η εκμάθηση του τραγουδιού «Όταν τελιώσει ο πόλεμος» (Ι.Καμπανέλη-Μ.Θεοδωράκη) από το βιβλίο «Μαουτχάουζεν» που αναφέρεται στο Ολοκαύτωμα.

Το μέλος, η άρθρωση, ο ρυθμός και ο παλμός της μουσικής -ευαισθητοποιούν και φέρνουν το μαθητή πιο κοντά στο λόγο, στην ποιητική του στίχου, και όσον αφορά το θέμα της εισήγησης- στην ποιητική της ιστορίας· αλλά και αντιστρόφως, η κατανόηση του ιστορικού πλαισίου και της σημασίας των ιστορικών γεγονότων ευαισθητοποιεί κι ενεργοποιεί συναισθηματικά το μαθητή, προσδίδοντας μουσικότητα και θέρμη κατά τη μουσική επιτέλεση, βοηθώντας τον να περάσει από το επίπεδο της εκτέλεσης σε εκείνο της ερμηνείας (Swanick & Tillman, 1986)

4. Συμπεράσματα

Μέσα από την εφαρμογή της εργασίας στη διδακτική πράξη προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

- Η Λογοτεχνία η οποία εμπνέεται από την Ιστορία μπορεί να βοηθήσει στη διδασκαλία της Ιστορίας.
- Διδάσκοντας ιστορία μέσα από τη λογοτεχνία οι μαθητές διδάσκονται με τρόπο βιωματικό, με τη δύναμη της αισθητικής συγκίνησης.
- Το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για την αναζήτηση και διερεύνηση ιστορικών γεγονότων.

- Το τραγούδι ιστορικής μνήμης κι αφήγησης αποτελεί μια μορφή αναπαράστασης του παρελθόντος και η ενεργός συμμετοχή στο ιστορικό μουσικό βίωμα φέρνει το μαθητή σε εγγύτητα με αυτό.
- Η συναισθηματική εμπλοκή προκαλεί προβληματισμούς που μπορεί να οδηγήσουν στη διαμόρφωση κριτικής στάσης απέναντι σε ιστορικά και κοινωνικά θέματα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αβδελά, Ε. (2015). *Ιστορία και σχολείο*, Αθήνα: Νήσος.
- Αθανασοπούλου, Α. (2005). *Ιστορία και Λογοτεχνία στο σχολείο. Μια διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στον σύγχρονο πολιτισμό.* Στο: Αγγελάκος Κ., Κόκκινος Γ. (επιμ). *Η Διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αποστολίδου, Αικ. & Ζεπάτου, Χ., (2007). *Μουσική Ε΄ Δημοτικού*, Αθήνα.
- Blösch, M. (1994). *Απολογία για την Ιστορία. Το επάγγελμα του ιστορικού.* Μετ: Γαγανάκης Κ. Αθήνα: Εναλλακτικές εκδόσεις.
- Γεωργιάδου, Α. (2000). Η ποιητική ιδέα ως φορέας της ιστορικής πραγματικότητας.- Αναφορά σε ποιήματα των Καβάφη, Σεφέρη, Εγγονόπουλου, Αναγνωστάκη. Τα Εκπαιδευτικά, 55-56, 18-25.
- ΕΠΠΣ Ιστορίας Κύπρου.
- Ζέη, Α.(1992). *Το καπλάνι της βιτρίνας.* Αθήνα: Κέδρος.
- Ζέη, Α.(2010). *Ο Μεγάλος Περίπατος του Πέτρου.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαρή, Ζωρζ.(2012). *Κόκκινη Κλωστή δεμένη.* Αθήνα: Πατάκης.
- Σαρή, Ζωρζ.(2003). *Το παραμύθι.* Αθήνα.
- Κάββουρα Θ. (2011). *Διδακτική της Ιστορίας: Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λιάκος, Α. (1999). Δοκίμιο για μια ποιητική της ιστορίας. *Τα Ιστορικά*, 31, 259-291.
- Lautier, N. (1997). *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, A. Colin.
- Μπαγάκης, Κ.Θ. (επιμ.) (2004). *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νεραντζής, Ι. (2015). -*Λογοτεχνία και Ιστορία- αμφίδρομη σχέση. Η Λογοτεχνία ως ιστορική πηγή και η Ιστορία ως έμπνευση λογοτεχνική.* Αγρίνιο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). *ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, Ιστορίας.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). *ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, Μουσικής.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Swanwick, K. & Tillman, J. (1986) The sequence of musical development, *British Journal of Music Education*, 3, 3, November, Cambridge University Press.

Ο ριζοσπαστικός νόμος 5045 του 1931 «Περί Διδακτικών Βιβλίων» και ο πρωταγωνιστικός ρόλος του Μίλτου Κουντουρά στη διαμόρφωσή του ως μέλος του Εκπαιδευτικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου (ΕΓΣ)

Ιγνάτιος Καράμηνας
Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ, 29^η Περιφέρεια ΔΕ Αττικής
ikaraminas@gmail.com

Περίληψη

Ο Ν. 5045 «Περί Διδακτικών Βιβλίων» που ψηφίστηκε το 1931 και εφαρμόστηκε για σύντομο χρονικό διάστημα δυόμισι ετών αποτελεί διαχρονικά ένα από τα πιο ριζοσπαστικά νομοθετήματα εκπαιδευτικής πολιτικής για το σχολικό βιβλίο. Η προοδευτική πρωτοβουλία ανήκει στην μεταρρυθμιστική κυβέρνηση του Ε. Βενιζέλου με Υπουργό Παιδείας τον Γ. Παπανδρέου και βασικό εισηγητή τον παιδαγωγό Μίλτο Κουντουρά, μέλος του Εκπαιδευτικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου (ΕΓΣ). Ανάμεσα στις θεμελιακές διατάξεις του συγκεκριμένου νομοθετήματος, οι οποίες μπορούν να προσδιοριστούν ως επαναστατικές και πρωτοποριακές για τα δεδομένα της εποχής αλλά και οι περισσότερες ως αναγκαίες και στις μέρες μας, είναι η κατάργηση του μοναδικού σχολικού βιβλίου, η θεσμοθέτηση εκτός του σχολικού βιβλίου των βοηθημάτων και των ελεύθερων αναγνωσμάτων, η συμμετοχή σε μεγάλο βαθμό των εκπαιδευτικών και των συλλόγων διδασκόντων στις διαδικασίες κρίσης και επιλογής των σχολικών βιβλίων αλλά και η έμμεση επέκταση της διδασκαλίας της δημοτικής γλώσσας στην διδακτική πράξη. Ο Μίλτος Κουντουράς ως μέλος του πενταμελούς ΕΓΣ ήταν ο βασικός εισηγητής που ουσιαστικά διαμόρφωσε το εν λόγω νομοθέτημα. Κατά την εφαρμογή του νόμου το ΕΓΣ έκρινε πάνω από 400 διδακτικά βιβλία, πάνω από 300 βοηθήματα δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης αλλά και 125 ελεύθερα αναγνώσματα. Παρόλα αυτά οι αντιδράσεις ήταν συντονισμένες και το εν λόγω πρωτοποριακό νομοθέτημα πολεμήθηκε με ιδιαίτερη μανία και επιμονή από ανθρώπους και φορείς που εκκινούσαν από διαφορετικές αφετηρίες και σκοπιμότητες με αποτέλεσμα την τροποποίηση και εν τέλει την κατάργησή του με την αλλαγή κυβέρνησης τον Νοέμβριο του 1933.

Λέξεις-κλειδιά: Νόμος 5045/1931, Σχολικό βιβλίο, Μίλτος Κουντουράς.

1. Εισαγωγή

Η εποχή που αναφέρεται και εστιάζει η παρούσα εισήγηση εκτείνεται χρονικά μεταξύ 1930 και 1933, ουσιαστικά όμως εκκινεί και συμπεριλαμβάνει την περίοδο 1927-1932 που στην ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης προσδιορίζεται ως «Μεταρρύθμιση του 1929» με πρωθυπουργό της κυβέρνησης τον Ε. Βενιζέλο. Η προοδευτική αυτή κυβέρνηση προχωρεί σε σημαντικές μεταρρυθμίσεις όπως η καθιέρωση της εξάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η αύξηση των χρόνων της γενικής εκπαίδευσης από έντεκα σε δώδεκα, η γενίκευση της μεικτής φοίτησης στο Δημοτικό Σχολείο, η ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης κ.ά. Επιπλέον, στις πρωτοβουλίες αυτής ανήκει και η ίδρυση του Εκπαιδευτικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου (ΕΓΣ) ως συμβουλευτικό, γνωμοδοτικό όργανο σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής στο Υπουργείο Παιδείας (Δημαράς, 1985^α: ριη). Το ΕΓΣ ιδρύθηκε με τον ν. 4653 του 1930 «Περί Διοικήσεως της Εκπαιδύσεως», άρχισε τις εργασίες του τον Ιούλιο του ίδιου χρόνου και καταργήθηκε τον Ιανουάριο του 1933 μετά την συγχώνευσή του με το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (ΑΕΣ). Διοικείται από πενταμελές Διοικητικό Συμβούλιο με τον Δημήτρη Λάμψα ως Πρόεδρο και τους Μίλτο Κουντουρά, Μαρία Αμαριώτου, Παντελή Παϊδούση και Δημήτρη Σουχλέρη ως μέλη. Το έργο του ΕΓΣ παρά τον σύντομο χρόνο της λειτουργίας του υπήρξε πλούσιο και σημαντικό. Στο έργο αυτό συμπεριλαμβάνονται και συνδέονται άμεσα με τον Κουντουρά σημαντικές

νομοθετικές πρωτοβουλίες, όπως το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1931, οι προτάσεις για τα σχολικά κτήρια και ο ν. 5045 «Περί Διδακτικών Βιβλίων» στον οποίο θα γίνει αναφορά στην παρούσα εισήγηση καθώς ο Κουντουράς ως μέλος του πενταμελούς ΕΓΣ ήταν ο βασικός εισηγητής που ουσιαστικά διαμόρφωσε το εν λόγω νομοθέτημα (Δημαράς, 1985α: ριθ; Βεντούρα, 1992: 101; Καράμηνας, 2005: 116-117).

2. Ο ριζοσπαστικός ν. 5045 του 1931 «Περί Διδακτικών Βιβλίων»

Ο ν. 5045 «Περί Διδακτικών Βιβλίων» που ψηφίστηκε στις 20 και δημοσιεύτηκε στις 23 Ιουνίου του 1931 στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως και εφαρμόστηκε για σύντομο χρονικό διάστημα δυόμισι ετών αποτελεί διαχρονικά ένα από τα πιο ριζοσπαστικά νομοθετήματα εκπαιδευτικής πολιτικής για το σχολικό βιβλίο. Η προοδευτική πρωτοβουλία ανήκει στην μεταρρυθμιστική κυβέρνηση του Ε. Βενιζέλου με Υπουργό Παιδείας τον Γ. Παπανδρέου και βασικό εισηγητή τον παιδαγωγό Μίλτο Κουντουρά, μέλος του Εκπαιδευτικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου (ΕΓΣ), όπως προαναφέρθηκε.

Ανάμεσα στις θεμελιακές διατάξεις του συγκεκριμένου νομοθετήματος, οι οποίες μπορούν να προσδιοριστούν ως επαναστατικές και πρωτοποριακές για τα δεδομένα της εποχής αλλά και οι περισσότερες ως αναγκαίες και στις μέρες μας, είναι η κατάργηση του μοναδικού σχολικού βιβλίου, η θεσμοθέτηση των βοηθημάτων και των ελεύθερων αναγνωσμάτων, η συμμετοχή σε μεγάλο βαθμό των εκπαιδευτικών και των συλλόγων διδασκόντων στις διαδικασίες κρίσης και επιλογής των σχολικών βιβλίων, η μονιμότητα των επιτροπών κρίσης των σχολικών βιβλίων, η ίδρυση σχολικών βιβλιοθηκών, η έκδοση ενημερωτικού Δελτίου του ΕΓΣ αλλά και η έμμεση επέκταση της διδασκαλίας της δημοτικής γλώσσας στην διδακτική πράξη. Ακολουθεί ειδικότερη αναφορά στις διατάξεις του εν λόγω νομοθετήματος που αφορούν στο σχολικό βιβλίο, καθεμιά εκ των οποίων στοχεύει και σε διαφορετική πολύ ευρύτερη έκφραση του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Δημαράς, 1985^α: ρκστ, ρκε; Βεντούρα, 1992: 101).

2.1 Η κατάργηση του μοναδικού σχολικού βιβλίου

Στην εισηγητική έκθεση του ν. 5045, επισημαίνεται ότι το ένα και μόνο προσδιορισμένο βιβλίο του μαθητή, το γνωστό εγχειρίδιο, αποτελεί τον «αντιπροσωπευτικότερο τύπο του παλαιού παθητικού και απομνημονευτικού σχολείου». Με την έννοια αυτή είναι όχι μόνο ανεπαρκές αλλά περιορίζει τόσο τον εκπαιδευτικό και κυρίως τον μαθητή σε ορισμένες μόνο γνώσεις τις οποίες κατά κάποιο τρόπο επιβάλλει δογματικά. Επιπλέον, στερεί από τον μαθητή τη δυνατότητα της διεξοδικότερης έρευνας, σύγκρισης, κρίσης και επιλογής και τον οδηγεί στην στείρα απομνημόνευση.

Επομένως, με την κατάργηση του ενός και μόνο σχολικού εγχειριδίου, ο μαθητής με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού οφείλει να γίνει ερευνητής αυτενεργώντας και αξιοποιώντας τα βοηθήματα και τα ελεύθερα αναγνώσματα που είναι διαθέσιμα στη σχολική βιβλιοθήκη του σχολείου του (Δημαράς, 1985^α: 221, 225-226; Βεντούρα, 1992: 102).

2.2 Η θεσμοθέτηση των Βοηθημάτων και των Ελεύθερων Αναγνωσμάτων

Με βάση το άρθρο 1, παρ. 1 και 2, τα εισαγόμενα προς έγκριση βιβλία σε όλα τα σχολεία ανήκουν σε τρεις κατηγορίες, στα διδακτικά, στα βοηθήματα και στα ελεύθερα αναγνώσματα. Τα διδακτικά βιβλία και τα βοηθήματα εισάγονται στα σχολεία μόνο κατόπιν έγκρισης από το Υπουργείο Παιδείας ενώ τα ελεύθερα αναγνώσματα μόνο κατόπιν συστάσεως του Υπουργείου. Σύμφωνα δε με το άρθρο 2, παρ. 1 του εν λόγω Νόμου,

διδασκτικά βιβλία είναι τα παντός είδους Αναγνωστικά και τα Εγχειρίδια των διαφόρων μαθημάτων.

Η καινοτομία του εν λόγω νομοθετήματος σχετικά με τα προς έγκριση βιβλία είναι η εισαγωγή των βοηθημάτων και των ελεύθερων αναγνωσμάτων. Ειδικότερα, με βάση την παρ. 1 του άρθρου 9, εισάγονται υποχρεωτικά στις σχολικές βιβλιοθήκες παντός είδους βοηθήματα μετά από προηγούμενη έγκριση αυτών. Ο σκοπός των βοηθημάτων είναι η πληρέστερη, βαθύτερη και αυτενεργός διερεύνηση από τους ίδιους τους μαθητές είτε ορισμένων κεφαλαίων που περιλαμβάνονται στην ύλη του βασικού εγχειριδίου του μαθήματος είτε ολόκληρης της ύλης αλλά και η υποβοήθηση του εκπαιδευτικού προσωπικού στο έργο του. Η διαδικασία έγκρισης είναι η ίδια με τα διδασκτικά βιβλία ενώ για τα βοηθήματα δεν υπάρχει χρονικός προσδιορισμός μετά την έγκριση. Για κάθε σχολική βιβλιοθήκη προβλέπεται η υποχρεωτική προμήθεια δυο αντιτύπων για κάθε βοήθημα που έχει εγκριθεί. Η επιπλέον αγορά αντιτύπων των βοηθημάτων από τις σχολικές βιβλιοθήκες, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς είναι προαιρετική. Επιπλέον, σύμφωνα με τις παρ. 1 έως 4 του άρθρου 10, θεσμοθετούνται και τα ελεύθερα αναγνώσματα, τα οποία είναι ποικίλης φύσεως έντυπα βιβλία (λογοτεχνικά, εκλαϊκευτικά της επιστήμης, ωφέλιμων γνώσεων κ.ά.) αλλά και περιοδικά συγγράμματα παντός είδους, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως βοηθήματα για τις σχολικές εργασίες των μαθητών αλλά βασικά αξιοποιούνται ως ελεύθερα αναγνώσματα που συμπληρώνουν την παρεχόμενη μόρφωση του σχολείου. Υποβάλλονται σε επτά αντίτυπα στο ΕΓΣ προς σύσταση και δεν υπόκεινται σε χρονικό περιορισμό. Η αγορά τους από τις σχολικές βιβλιοθήκες, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς είναι προαιρετική.

Συμπερασματικά, η στόχευση της εν λόγω διάταξης πέρα από τις αναμφισβήτητες παιδαγωγικές και μορφωτικές της ωφέλειες είχε απώτερο σκοπό να παρωθήσει τους εκπαιδευτικούς προς την έρευνα και εντατικότερη μελέτη και αξιοποίηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Δημαράς, Α, ρκστ; Βεντούρα, 1992: 104). Τέλος, είναι αξιοσημείωτο ότι κατά την εφαρμογή του νόμου το ΕΓΣ έκρινε πάνω από 400 διδασκτικά βιβλία, πάνω από 300 βοηθήματα δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης αλλά και 125 ελεύθερα αναγνώσματα (Δημαράς, 1985α: ριγ).

2.3 Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των συλλόγων διδασκόντων στις διαδικασίες κρίσης και επιλογής των σχολικών βιβλίων

Σύμφωνα με την παρ. 2 του άρθρου 7, τον Μάιο κάθε έτους συντάσσεται από το ΕΓΣ, δημοσιεύεται στην εφημερίδα της Κυβερνήσεως και αποστέλλεται από το Υπουργείο σε όλα τα σχολεία μέσω των οικείων επιθεωρητών κατάλογος των μέχρι τέλος Απριλίου εγκεκριμένων βιβλίων με την τιμή καθενός από αυτά και τον αριθμό των σχολείων στα οποία κατά το προηγούμενο σχολικό έτος ήταν καθένα από αυτά διδασκτικό εγχειρίδιο. Με βάση το άρθρο 7, παρ. 1 του Νόμου, το τελευταίο δεκαήμερο πριν από τη λήξη κάθε σχολικού έτους, ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολείου συνέρχεται σε συνεδρίαση στην οποία κάθε ένας εκπαιδευτικός εκθέτει γραπτώς τα συμπεράσματά του για τα διδασκτικά βιβλία που αξιοποίησε στη διδασκαλία που στηρίζονται από τη μια στην δική του εκτίμηση και από τη άλλη στην υποδοχή που αυτά έτυχαν από τους μαθητές του. Τα συμπεράσματα των διδασκόντων γράφονται από τον διευθυντή του σχολείου σε πρακτικό, αντίγραφο του οποίου με κατάλογο στον οποίο φαίνεται ο αριθμός των διατεθέντων αντιτύπων κάθε βιβλίου στους μαθητές του σχολείου υποβάλλεται από τον διευθυντή στον οικείο επιθεωρητή, ο οποίος με τη σειρά του συντάσσει πίνακα με την κίνηση των διδασκτικών βιβλίων στα σχολεία της περιφέρειάς του κατά το τρέχον σχολικό έτος και τον υποβάλλει

τους θερινούς μήνες στο ΕΓΣ με τα σχετικά συμπεράσματα και τις προτάσεις του. Τέλος, με βάση την παρ. 3 του άρθρου 7, λαμβάνοντας υπόψη τον προαναφερθέν κατάλογο το τελευταίο δεκαήμερο πριν από τη λήξη των μαθημάτων κάθε έτους και μετά την συνεδρία του συλλόγου διδασκόντων όπως προβλέπεται στην παρ. 1 του εν λόγω άρθρου, ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολείου προσδιορίζει στην ίδια συνεδρία κατά πλειοψηφία τα διδακτικά βιβλία κάθε τάξης του σχολείου για το επόμενο σχολικό έτος με εισήγηση με γραπτή έκθεση του εκπαιδευτικού που πρόκειται να διδάξει το σχετικό μάθημα του οποίου και η ψήφος υπερτερεί σε περίπτωση ισοψηφίας. Η παραπάνω απόφαση λεπτομερώς αιτιολογημένη γράφεται σε πρακτικό από τον διευθυντή του σχολείου με βάση το οποίο διεξάγεται από τον οικείο επιθεωρητή κατά την επιθεώρηση του σχολείου ο έλεγχος των χρησιμοποιούμενων από τους μαθητές βιβλίων. Επιπρόσθετα, δίνεται η δυνατότητα με αιτιολογημένη απόφαση του συλλόγου διδασκόντων να αναβληθεί για τον επόμενο Σεπτέμβριο ο καθορισμός των διδακτικών βιβλίων για συγκεκριμένο μάθημα συγκεκριμένη τάξης.

Συνοψίζοντας, με το άρθρο 7 του εν λόγω νομοθέτηματος, εκδηλώνεται με τρόπο σαφή και ξεκάθαρο η εμπιστοσύνη του νομοθέτη προς τους εκπαιδευτικούς και τους συλλόγους διδασκόντων των σχολείων για την κρίση και επιλογή των σχολικών βιβλίων. Με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε μια τέτοια διαδικασία οι ίδιοι όχι μόνο αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους για το βιβλίο που θα αξιοποιήσουν στην σχολική τάξη που διδάσκουν αλλά παράλληλα παρωθούνται και σε μια συνεχή και αδιάλειπτη ενημέρωση αφού είναι υποχρεωμένοι να αιτιολογούν τις επιλογές τους και να υποβάλλουν στους ανωτέρους τους τακτικά τα σχετικά συμπεράσματά τους (Δημαράς, 1985^α: ρκε; Βεντούρα, 1992: 106).

2.4 Η μονιμότητα των επιτροπών κρίσης των σχολικών βιβλίων

Σύμφωνα την παρ. 1 του άρθρου 3, κάθε ενδιαφερόμενος συγγραφέας διδακτικού βιβλίου οφείλει να υποβάλει μέχρι τέλος Ιουνίου εκάστου έτους στο ΕΓΣ οκτώ αντίτυπα αυτού. Με βάση την παρ. 2 του εν λόγω άρθρου, το ΕΓΣ κατανέμει τα υποβληθέντα προς έγκριση βιβλία σε οκταμελείς επιτροπές, οι οποίες συγκροτούνται με πρότασή του προς τον Υπουργό Παιδείας εντός του πρώτου δεκαημέρου του Ιουλίου κάθε έτους. Για τα βιβλία του Δημοτικού Σχολείου καταρτίζεται μια επιτροπή αποτελούμενη από τα πέντε μέλη του ΕΓΣ, ενός διευθυντή Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης, ενός Επιθεωρητή Δημοτικών Σχολείων και ενός Δημοδιδασκάλου. Για δε τα βιβλία των σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης συγκροτούνται περισσότερες της μιας οκταμελείς επιτροπές που εκτός από τα πέντε μέλη του ΕΓΣ συμμετέχουν και άλλοι ειδικοί λόγω αυξημένου αριθμού ειδικοτήτων. Πρόεδρος των επιτροπών είναι ο Πρόεδρος του ΕΓΣ ενώ τρία μέλη από κάθε επιτροπή από τα οποία το ένα τουλάχιστον είναι μέλος του ΕΓΣ ορίζονται ως εισηγητές για κάθε βιβλίο. Οι αποφάσεις στις επιτροπές λαμβάνονται με αιτιολογημένη απόφαση κατά πλειοψηφία και σε περίπτωση ισοψηφίας υπερικύει η ψήφος του Προέδρου. Η έγκριση δε για κάθε σχολικό βιβλίο ισχύει για μια πενταετία που αρχίζει από την έναρξη του επόμενου μετά την έγκριση σχολικού έτους.

Ο Νόμος αυτός προέβλεπε μονιμότητα στη σύνθεση της κριτικής επιτροπής με το σκεπτικό ότι τα μέλη της επιτροπής γνώριζαν τα προς έγκριση βιβλία και επομένως κάθε νέο βιβλίο για να εγκριθεί δεν μπορούσε να είναι μια απλή παραλλαγή ενός ήδη εγκριθέντος αλλά θα έπρεπε να εμπεριέχει εμπλουτισμένο περιεχόμενο. Κατά συνέπεια, η επιτροπή με την ίδια σύνθεση εγγυάται όχι μόνο την καλή ποιότητα του βιβλίου αλλά και παρακολουθεί αυτό ως συνεργάτης κατά κάποιο τρόπο και συνυπεύθυνος για την έγκρισή του. Με αυτόν τον τρόπο η κριτική επιτροπή έχοντας γνώση των ήδη εγκριθέντων βιβλίων

έχει τη δυνατότητα να συγκρίνει το νέο σε σχέση με το ήδη εγκριθέν και να αποτρέψει τον κίνδυνο των τυχόν αντιγραφών και επαναλήψεων (Δημαράς, 1985^α: 225; Βεντούρα, 1992: 105).

2.5 Η ίδρυση σχολικών βιβλιοθηκών

Με βάση το άρθρο 12, σε κάθε σχολείο της Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης καθώς και σε κάθε Διδασκαλείο ιδρύεται Σχολική Βιβλιοθήκη με σκοπό την αξιοποίησή της από μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η Σχολική Βιβλιοθήκη ιδρύεται και εμπλουτίζεται με βιβλία από το Σχολικό Ταμείο στον προϋπολογισμό του οποίου εγγράφεται για κάθε σχολικό έτος ειδικό κονδύλιο για τις ανάγκες αυτές. Υπεύθυνος συντήρησης και διαχείρισης της βιβλιοθήκης είναι ο εκάστοτε διευθυντής του σχολείου, ο οποίος στο τέλος κάθε σχολικού έτους υποβάλλει σχετικό απολογισμό με πληροφορίες για έσοδα, αγορά βιβλίων, αναγνωστική κίνηση προς τον οικείο επιθεωρητή, ο οποίος συγκεντρώνει πληροφορίες από όλα τα σχολεία της περιφέρειάς του και υποβάλλει έκθεση στο ΕΓΣ. Το δε ΕΓΣ συντάσσει γενικό πίνακα κινήσεως των Σχολικών Βιβλιοθηκών όλων των σχολείων της χώρας, ο οποίος δημοσιεύεται στο Δελτίον του ΕΓΣ.

2.6 Η έκδοση Δελτίου του ΕΓΣ

Σύμφωνα με το άρθρο 13, εκδίδεται κάθε τέσσερις μήνες εκπαιδευτικό δελτίο με τίτλο «Δελτίον του ΕΓΣ» για την επιστημονική προαγωγή και στήριξη αλλά και την συντονισμένη διακίνηση των σχολικών βιβλίων. Σκοπός αυτής της πρωτοβουλίας ανάμεσα σε άλλα είναι η παιδαγωγική, επιστημονική και σχολική συνεννόηση και συνεργασία των εκπαιδευτικών με το Υπουργείο Παιδείας, η ερμηνεία και επιστημονική έρευνα των εκπαιδευτικών νόμων και διατάξεων, η γνωστοποίηση στον εκπαιδευτικό κλάδο εργασιών των εκπαιδευτικών λειτουργιών, η παρακολούθηση της παγκόσμιας εκπαιδευτικής κίνησης, η ενημέρωση σχετικά με την στατιστική κίνηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών κ.ά. Τα μέλη του ΕΓΣ αποτελούν την συντακτική επιτροπή του Δελτίου (Δημαράς, 1985^α: 226-227).

3. Ο πρωταγωνιστικός ρόλος του Μίλτου Κουντουρά ως μέλος του Εκπαιδευτικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου (ΕΓΣ)

Ο Κουντουράς υπήρξε αναμφισβήτητα μια από τις πιο σημαντικές προσωπικότητες του εκπαιδευτικού δημοτικισμού προσφέροντας τις ανεκτίμητες υπηρεσίες του σε μια από τις πιο ενδιαφέρουσες περιόδους της εκπαιδευτικής μας ιστορίας (1923-1933). Αν και η συμβολή του στο έργο του Εκπαιδευτικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου (ΕΓΣ) την περίοδο 1930-1933 υπήρξε καθοριστική, η θητεία ως διευθυντής στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης (ΔΘΘ) την περίοδο 1927-1930 του έδωσε τη μοναδική ευκαιρία «...να ολοκληρώσει την παιδαγωγική του σκέψη και να συστηματοποιήσει την εκπαιδευτική του πράξη» (Δημαράς, 1985^α: ια, κζ; Καράμηνας, 2005). Στο ΔΘΘ ο Κουντουράς θα εφαρμόσει τις πρωτοποριακές του ιδέες με έμπνευση και όραμα, με τόλμη και σοβαρότητα, με διαφάνεια και ευρηματικότητα, με υπομονή και καρτερικότητα, με αγάπη και σεβασμό στην προσωπικότητα των μαθητριών του (Καράμηνας, 2014).

Ο Κουντουράς διορίστηκε σύμβουλος στο (ΕΓΣ) με το ν. 4653 του 1930, ξεκίνησε το έργο του στις 28 Μαΐου 1930 και έμεινε στο Συμβούλιο μαζί με τα άλλα τέσσερα μέλη του [Αμαριώτου, Παϊδούση, Σουχλέρη και Λάμψα (Πρόεδρος)], μέχρι την κατάργησή του (12 Γενάρη 1933), δυόμισι περίπου χρόνια (Δημαράς, 1985^α: ρια; Αργύρης, 1989: 29).

Είναι αναγκαίο να τονιστεί η στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο έργο του στο Διδασκαλείο και στο ΕΓΣ και επιπλέον, ότι «...με τους οραματισμούς, την ανεξαρτησία και

την εργατικότητα του, υπήρξε το κύριο πρόσωπο του ΕΓΣ» ενώ «η παρουσία του εκεί είχε αδιάκοπα καθοριστική σημασία» (Δημαράς, 1985^α: ρια, ρκζ; Βεντούρα, 1992: 103). Από τη θητεία του στο ΕΓΣ διαφαίνονται οι τολμηρές πρωτοβουλίες, που ανέπτυξε με μεθοδικότητα για τη σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων και την κρίση των διδακτικών βιβλίων. Όπως γράφει ο Θεοδωρίδης «...Το Αναλυτικό πρόγραμμα των Γυμνασίων είναι το προοδευτικότερο που έγινε ποτέ...» και όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Βαλέτας «...ο Κουντουράς είναι ο πατέρας, ο πρώτος εισηγητής της συστηματικής και ζωντανής διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην Ελλάδα...» με την έμφαση που έδωσε στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα στο μάθημα των Νέων Ελληνικών. Ήδη από το Διδασκαλείο είχε δώσει στη Νεοελληνική Λογοτεχνία και την Έκθεση προνομιακή θέση. Τώρα με τη θητεία του στο ΕΓΣ καταξιώνει αυτές τις πρωτοβουλίες του σε πανελλήνιο επίπεδο και συμμετέχει ενεργά με εισηγήσεις στα εκπαιδευτικά συνέδρια του 1930. Είναι ιδιαίτερα σημαντική η εισήγησή του για το ν. 5045 «Περί Διδακτικών Βιβλίων», όπου η σκέψη του στηριζόταν στην αναγκαία ύπαρξη βιβλιοθηκών με βοηθητικά βιβλία σχετικά με τα μαθήματα, που θα εξυπηρετούσαν την αυτενέργεια των μαθητών, στις ατομικές και ομαδικές τους εργασίες αλλά και γενικότερα στην μόρφωσή τους (Πανταζής, 1984: 78-80; Κουτζαμάνης, 2000: 208; Δημαράς, 1990: 2784-2785; Καραμήνας, 2005).

Ο ρόλος του Κουντουρά στο ΕΓΣ ήταν καθοριστικός τόσο στην προετοιμασία και διαμόρφωση του ν. 5045 «Περί Διδακτικών Βιβλίων», όσο και για το Αναλυτικό Πρόγραμμα το 1931 αλλά και στη μελέτη που συνέταξε για τα σχολικά κτήρια, όπως προαναφέρθηκε. Μάλιστα για τον νόμο για τα σχολικά βιβλία παρότι τον υποστήριζε με θέρμη εντούτοις διαισθανόταν τις αντιδράσεις από την εφαρμογή του και σε επιστολή του στον επιστήθιο φίλο του Αριστείδη Δελή στις 20 Νοεμβρίου του 1930 μεταξύ άλλων σημειώνει «... Κάτι καταφέρνω. Έκαμα τώρα ένα νομοσχέδιο για τα σχολικά βιβλία που αν περάσει θα φέρει νέα εκπαιδευτική περίοδο. Όμως δεν θα περάσει. Θα μου το μπασταρδέψουν» (Αργύρης, 1989: 48).

4. Αντιδράσεις στην εφαρμογή των εξαγγελιών του ν. 5045 και τελικά η τροποποίηση και η κατάργησή του

Όπως ήταν αναμενόμενο, η εφαρμογή ενός ριζοσπαστικού νομοθετήματος σε ένα φορτισμένο πολιτικοκοινωνικό περιβάλλον με αλληλοδιαδεχόμενες αλλαγές σε κυβερνητικό επίπεδο δημιούργησε δυσκολίες και αναζωπύρωσε συντονισμένες αντιδράσεις με ιδιαίτερη μανία και επιμονή από ανθρώπους και φορείς που εκκινούσαν από διαφορετικές αφετηρίες και σκοπιμότητες.

Οι αντιξοότητες εκδηλώθηκαν με τις καθυστερήσεις στην έγκριση και κατά συνέπεια στην έκδοση των βιβλίων αφού ο όγκος της εργασίας που διεκπεραιώθηκε από το ΕΓΣ ήταν τεράστιος. Μάλιστα σύμφωνα με υπολογισμούς του Προέδρου του ΕΓΣ Δημήτρη Λάμψα σε επιστολή του (19-10-1932) στην εφημερίδα «Ελεύθερον Βήμα» των Αθηνών τα μέλη του έκριναν «εις 7 μήνας-210 ημέρας- 360 βιβλία»). Επιπλέον, οι αντιδράσεις ήταν ποικίλες καθώς θίγονταν «οικονομικά συμφέροντα και ιδεολογικά κατεστημένα» (Δημαράς, 1985^α: ρκστ).

Όπως προαναφέρθηκε, ο ν. 5045 πολεμήθηκε με ιδιαίτερη μανία και επιμονή. Ανάμεσα σε αυτούς που ζητούσαν την κατάργηση του εν λόγω νομοθετήματος με σχετικό τους Υπόμνημα το 1933 με τίτλο «Η εκπαίδευσις και ο κομμουνισμός» ήταν και τα «Συνεργαζόμενα Σωματεία» (κατά του κομμουνισμού) (Δημαράς, 1985^α: ρκστ); Βεντούρα, 1992: 106-107).

Ακόμη, ανάμεσα στους φανατικούς πολέμιους του σχετικού νόμου υπήρξαν και άνθρωποι της εκπαίδευσης όπως ο Αντώνιος Καραγιάννης, συνδικαλιστής δάσκαλος και τέως Πρόεδρος της ΔΟΕ με κύριο άρθρο στο συντηρητικό περιοδικό Ερμής που ήταν διευθυντής (τόμ. ΙΓ, 1932-33, σ. 85), απόσπασμα του οποίου ακολουθεί στη συνέχεια (Δημαράς, 1985^α: ρκζ):

[...Τα πολλά βιβλία εις χείρας των μικρών μαθητών καθίστανται όργανα διασπάσεως της περιορισμένης άλλως τε συνειδήσεως των και αποβαίνουν η κυριότερα αιτία της αγραμματοσύνης και γενικώς του καταρτισμού των νέων δια τον αγώνα της ζωής. Ο μικρός, που διεξέρχεται πολλά βιβλία, παρατρέχει και εννοίας και ιδέας, δηλαδή την ουσίαν του περιεχομένου, σχηματίζει εν γένει ατελείς εικόνες των παραστάσεων και αποβαίνει κούφος και επιπόλαιος. Γενικώς τα πολλά βιβλία απομακρύνουν τους μικρούς από τα πράγματα και καθιστούν αυτούς θεωρητικούς, ανθρώπους των λόγων και των συζητήσεων. Ιδού διατί ο νόμος 5045, ευνοήσας τα πολλά βιβλία, μέλλει να προκαλέση βαρυτάτας ζημίας εις την σπουδάζουσαν νεολαίαν].

Επιπρόσθετα, ο Καραγιάννης ασκούσε σφοδρή κριτική στον Κουντουρά όταν ακόμη αυτός ήταν διευθυντής στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης (1927-1930) και στη συνέχεια μέσα από τις στήλες του εν λόγω Περιοδικού ενέτεινε τις επιθέσεις του για το ρόλο του Κουντουρά στο ΕΓΣ με υπαινιγμούς ότι ο Υπουργός Παιδείας Γ. Παπανδρέου επηρεάζεται από την «επικυριαρχία» του Κουντουρά στο ΕΓΣ σε θέματα κεφαλαιώδους σημασίας όπως η σύνθεση της επιτροπής κρίσης των σχολικών βιβλίων Δημοτικής Εκπαίδευσης (Κουτζαμάνης, 2000: 204-205; Καραμήνας, 2005: 198).

Συνοψίζοντας, αν και οι αντιδράσεις που υπήρξαν γενικότερα για τη «Μεταρρύθμιση του 1929» και για το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1931 κινήθηκαν σε χαμηλούς τόνους, αντίθετα ο ν. 5045 αποτέλεσε αντικείμενο έντονων αντιδράσεων με αποτέλεσμα την τροποποίησή του κατά τις αντιμεταρρυθμιστικές διαδικασίες με την αλλαγή κυβέρνησης που ακολούθησε και τελικά την κατάργησή του τον Νοέμβριο του 1933.

5. Συμπεράσματα- Συζήτηση

Ο ν. 5045 αποτελεί διαχρονικά ένα από τα πιο ριζοσπαστικά νομοθετήματα εκπαιδευτικής πολιτικής για το σχολικό βιβλίο στην ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης με βασικό πρωταγωνιστή στη διαμόρφωσή του τον παιδαγωγό Μίλτο Κουντουρά, μέλος του ΕΓΣ. Μάλιστα, οι θεμελιακές διατάξεις του εν λόγω νόμου όπως η κατάργηση του μοναδικού σχολικού βιβλίου, η θεσμοθέτηση των βοηθημάτων και των ελεύθερων αναγνωσμάτων, η συμμετοχή σε μεγάλο βαθμό των εκπαιδευτικών και των συλλόγων διδασκόντων στις διαδικασίες κρίσης και επιλογής των σχολικών βιβλίων, μπορούν να προσδιοριστούν ως επαναστατικές και σε πολλά ανεπανάληπτες καινοτομίες στο χώρο της Εκπαίδευσης (Δημαράς, 1985^α: ρκστ).

Η εφαρμογή όμως του συγκεκριμένου νομοθετήματος διήρκεσε μόλις δύομισι χρόνια (Ιούλιος 1930 -Ιανουάριος 1933). Οι αντιδράσεις, όπως προαναφέρθηκε, ήταν επίμονες και συντονισμένες, ενταγμένες στο συντηρητικό πλαίσιο λειτουργίας της ελληνικής κοινωνίας την περίοδο αυτή. Παρ' όλα αυτά, όσα πρόλαβαν να υλοποιηθούν αποτελούν σπόρο ελπίδας και εκσυγχρονισμού στο άνυδρο τοπίο της συντηρητικής ελληνικής κοινωνίας. Και δεν πρόκειται για υπερβολή να ισχυριστεί κανείς ότι ορισμένες από τις θεμελιακές διατάξεις του εν λόγω νομοθετήματος ακόμη και σήμερα αποτελούν ζητούμενο στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, αφού «ζει και βασιλεύει» το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο, το οποίο και ουσιαστικά αποτελεί τον βασικό οδηγό της διδασκαλίας, παρά τις όποιες αποσπασματικές πρωτοβουλίες επιχειρήθηκαν μέχρι σήμερα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αργύρης, Π. (1989). Μίλτου Κουντουρά: Γράμματα από το Μόναχο. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, 4, 21-50.
- Βεντούρα, Λ. (1992). Η νομοθεσία περί διδακτικών βιβλίων. Μία εστία συγκρούσεων Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού και αντιμεταρρυθμιστών (1907-1937). *Μνήμων*, 14, 91-114.
- Δημαράς, Α. (1985α). *Κλείστε τα σχολειά -Εκπαιδευτικά Άπαντα του Μίλτου Κουντουρά*. (Επιμέλεια- Σχόλια: Α. Δημαράς), τ. Α΄. Αθήνα: Γνώση.
- Δημαράς, Α. (1985β). *Κλείστε τα σχολειά -Εκπαιδευτικά Άπαντα του Μίλτου Κουντουρά*. (Επιμέλεια- Σχόλια: Α. Δημαράς), τ. Β΄. Αθήνα: Γνώση.
- Δημαράς, Α. (1990). «Κουντουράς Μίλτος». *Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. τομ. 5ος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καράμηνas, Ι. (2005). *Ο Παιδαγωγός Μίλτος Κουντουράς*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καράμηνas, Ι. (2014). «Μίλτος Κουντουράς (1889-1940): Ο Παιδαγωγός της Έμπνευσης και του Οράματος». Στο: «ΜΕΓΑΛΟΙ ΕΛΛΗΝΕΣ ΚΑΙ ΚΥΠΡΙΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ ΕΩΣ ΣΗΜΕΡΑ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΜΝΗΜΗ», 7ο Συνέδριο του ΕΛΛΙΕΠΕΚ. Αθήνα, 12-14 Οκτωβρίου 2014. Τα Πρακτικά σε ηλεκτρονική μορφή: Ανακτήθηκε στις 15/04/2016 από http://www.elliepek.gr/documents/7o_synedrio_eisigiseis/karamhnas.pdf
- Κουτζαμάνης Α. (2000). (επιμ. Αριστείδη Κουτζαμάνη). «Ο αρχιτέκτονας του «χάους» και οι ανέντιμοι διώκτες του». *Λεσβιακό Ημερολόγιο 2000*. Μυτιλήνη: Δούκας και Σια.
- Πανταζής, Π. (1984). *Μίλτος Κουντουράς – Ο δάσκαλος της Ρωμιοσύνης*. Αθήνα: Φιλιππότης.
- Νόμος 5045 «Περί Διδακτικών Βιβλίων»/ 23-06-1931. Στο: Δημαράς, Α. (1985α). *Κλείστε τα σχολειά -Εκπαιδευτικά Άπαντα του Μίλτου Κουντουρά*. (Επιμέλεια- Σχόλια: Α. Δημαράς), τ. Α΄. Αθήνα: Γνώση, σ. 227-243.

Αυτισμός και Συνεκπαίδευση: Στιγμιότυπα καθημερινότητας στο γενικό δημοτικό σχολείο μέσα από το ημερολόγιο αναστοχασμού μιας δασκάλας

Μαρία Καργιώτη
ΚΕΔΔΥ Δ' Αθήνας, ΠΕ70
maria.kargiotti@yahoo.com

Περίληψη

Με την παρούσα ανακοίνωση στοχεύεται η σκιαγράφηση της σχολικής ζωής ενός παιδιού με αυτισμό στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσής του, μέσα από πραγματικά παραδείγματα και επεισόδια καθημερινότητας. Το υλικό αντλείται από τις προσωπικές σημειώσεις, τις παρατηρήσεις και την παιδαγωγική ματιά της εκπαιδευτικού. Από τις διηγήσεις θα αναδειχθούν με σαφή τρόπο οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα παιδί του φάσματος σε επίπεδο συναισθηματικό, κοινωνικό, μαθησιακό, αντίληψης, επικοινωνίας και κινήτρων καθώς και οι ανάγκες που προκύπτουν για παιδαγωγική αντιμετώπιση. Το κείμενο δομείται τριμερώς ως εξής: Μετά από τις απαραίτητες βιβλιογραφικές αναφορές που παρουσιάζουν εν συντομία τα βασικά χαρακτηριστικά του αυτισμού και τους τομείς ανάπτυξης που επηρεάζονται σημαντικά, ώστε να γίνει σύνδεση και αντιστοίχιση με το παράδειγμα του μαθητή, το β' μέρος αφιερώνεται στην αφήγηση χαρακτηριστικών γεγονότων από το ημερολόγιο της δασκάλας, που καλύπτει δύο διδακτικά έτη. Στο τελευταίο μέρος της εργασίας επιχειρείται σχολιασμός και εξάγονται συμπεράσματα από τις ενέργειες και τα παιδαγωγικά παρεμβατικά μέσα που επιλέχθηκαν κατά περίπτωση. Ευελπιστούμε πως η εισήγησή μας θα ανταποκριθεί στις προσδοκίες ενός ευήκου ακροατηρίου πάνω σε ένα θέμα που είναι τόσο επίκαιρο και προσελκύει το ενδιαφέρον πολλών εμπλεκομένων. Επιπλέον θεωρούμε ότι το εξειδικευμένο ακροατήριο θα αναγνωρίσει στιγμιότυπα που ταυτίζονται με τις δικές του επαγγελματικές καταγραφές.

Λέξεις - κλειδιά: αυτισμός, σχολική ζωή, συνεκπαίδευση, στιγμιότυπα καθημερινότητας

1. Εισαγωγή

«Κάποτε γνώρισα τον Χρόνη³, ένα εφτάχρονο αγόρι με αυτισμό και έγινα η δασκάλα του». Με τη συγκεκριμένη φράση θα ήθελα να ξεκινήσω την ανακοίνωσή μου. Όταν πριν από πέντε σχολικά έτη ο μικρός Χρόνης εγγράφηκε στην Α' τάξη, οι πρώτες πληροφορίες που είχαμε για εκείνον ήταν ότι είχε επαναλάβει το νηπιαγωγείο λόγω «αυτισμού και άλλων διαταραχών της ανάπτυξης», σύμφωνα με γνωμάτευση του οικείου ΚΕΔΔΥ. Την ημέρα του αγιασμού γνώρισα τους μαθητές μου και ανάμεσα σε αυτούς τον Χρόνη και την μητέρα του. Πίσω από το κατεβασμένο γέισο του καπέλου jokey αναγνώρισα στο προσωπάκι του μια πρόκληση και ένα στοίχημα που έπρεπε να κερδηθεί απ' όλους (Mogewood, Humphrey, & Symes, 2011).

2. Οι παραδοχές για τον αυτισμό

Ως γνωστόν αυτισμός αποκαλείται μια μόνιμη διαταραχή της ανθρώπινης ανάπτυξης που επιδρά σε όλους τους τομείς της -αντίληψη, κατανόηση, μάθηση, ψυχοκινητικότητα, κοινωνικότητα, επικοινωνία, συναίσθημα- (κωδικοποίηση 299.00 [F84.0] κατά DSM-5TM, 2013:50,53-56). Δημιουργεί, δε, τόσο σημαντικές ενδοατομικές αναπτυξιακές αποκλίσεις ώστε το άτομο να μην μπορεί να αναπτυχθεί ισόρροπα σε κανένα στάδιο της εξέλιξής του. Είναι κατανοητό ότι η διάσταση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους ομήλικους είναι αξιοσημείωτη.

³ Το όνομα του μαθητή που αναφέρεται στην εργασία είναι ψευδώνυμο

Γνωρίζουμε, γενικώς, ότι οι τομείς που πλήττονται και προσδίδουν στον αυτισμό την ιδιαίτερη ταυτότητά του είναι η κοινωνικότητα και η γλωσσική επικοινωνία, το συναίσθημα, η αντίληψη, η εμπρόθετη (επιτελική) σκέψη και λειτουργία (ακαμψία), η αδυναμία ερμηνείας του περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τον Kanper (όπως αναφέρεται στο Wenar & Kerig, 2008:79) τρία είναι τα κύρια γνωρίσματα του αυτισμού. Η τριάδα των χαρακτηριστικών περιλαμβάνει «την κοινωνική απομόνωση, την αλαλία ή τη μη επικοινωνιακή ομιλία και την παθολογική ανάγκη για ομοιότητα».

Πέραν αυτών παρατηρούνται συμπληρωματικά χαρακτηριστικά που ολοκληρώνουν την εικόνα του αυτισμού. Αυτά αφορούν ποικίλους τομείς ανάπτυξης όπως: (Χριστοπούλου, 2012; Heward, 2011; Gould & Sullivan, 2008; Βογινδρούκας & Sherratt, 2005).

- τη νοητική λειτουργία (νησίδες δεξιοτήτων, υψηλή/χαμηλή λειτουργικότητα, ιδιότυπη μνήμη, αδυναμία αντίληψης/κατανόησης/απόδοσης νοημάτων/εκμάθησης και τήρησης κανόνων, επιλεκτική προσοχή και μνήμη, έλλειψη ή ασθενής κριτική σκέψη, μάθηση),
- την άρθρωση και τον λόγο (χαλαρή άρθρωση, ρυθμός ομιλίας, ηχολαλία, αδυναμία κατανόησης και χρήσης προσωπικών αντωνυμιών και κυρίως του α' προσώπου, έναρξη και τήρηση κανόνων διαλόγου),
- την κατανόηση του λόγου και των παραγλωσσικών μηνυμάτων,
- την αλληλεπίδραση (εμμονική προσκόλληση και εξάρτηση από ενήλικα πρόσωπα),
- την κινητικότητα (αδρή-λεπτή/ιδιοδεκτικότητα-κιναισθηση),
- την αισθητηριακή κατάσταση (υπερευαισθησία/υπαισθησία, ιδιότυπη προτίμηση ή αποστροφή σε ήχους/θορύβους/υλικά/μυρωδιές/σωματική επαφή-άγγιγμα-χάϊδεμα-αγκαλιά, ιδιαίτερη αντοχή στον πόνο),
- την περιέργεια-απάθεια,
- τα κίνητρα (ανισοβαρής ανάπτυξη ενδιαφερόντων),
- την δημιουργικότητα, φαντασία, εφευρετικότητα, επίλυση προβλημάτων,
- το (φανταστικό/συμβολικό) παιχνίδι,
- την επιμονή (χαμηλή ανοχή στην αποτυχία/ματαίωση των αναγκών τους),
- την προσαρμοστικότητα και την ευελιξία (αποφυγή των διαδικασιών που δεν εμπριέχουν επαναληψιμότητα/σταθερότητα, ρουτίνες),
- την κατανόηση του εαυτού και του άλλου (ενσυναίσθηση),
- την συναισθηματική κατάσταση (άγχος, φοβίες, ανασφάλεια, χαμηλή ανοχή στις αλλαγές) και συνεπαγόμενα προβλήματα συμπεριφοράς (ξεσπάσματα, tantrums), καταστροφές-αυτοτραυματισμοί-επιθετικότητα-διαταραχές ύπνου και διατροφής),
- την αυτοϋπηρετηση (προσωπική υγιεινή, τουαλέτα) και την αυτονομία.

Εξαιτίας των παραπάνω ιδιαίτερων χαρακτηριστικών αποτελεί πρόκληση η συμμετοχή των παιδιών με αυτισμό σε ομαδικές δραστηριότητες, καλλιτεχνικές δημιουργίες, εκδηλώσεις, γιορτές, παρελάσεις, εκδρομές που προκύπτουν στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσής τους. Ιδιαίτερης σημασίας είναι η φροντίδα για κατανόηση και αποδοχή των αναγκών και των ελλειμμάτων τους από συνομηλίκους αλλά και ενήλικες, στο σχολείο και στην κοινωνία.

3. Περιγραφή του μαθητή

Ψυχοσυναισθηματική κατάσταση και κοινωνικότητα: Είναι ήσυχος γενικά, υπάκουος με τα πρόσωπα αναφοράς και συνεργάσιμος. Δεν έχει ξεσπάσματα θυμού (ωστόσο πεισμώνει και κλαίει όταν ματαιώνεται) και δεν αυτοτραυματίζεται. Έχει δυνατότητα για βλεμματική επαφή (κυρίως μετά από εξοικείωση). Αναπτύσσει εμμονές με στρογγυλά σχήματα, εστιάζει σε εξαρτήματα και προσκολλάται σε πρόσωπα και καταστάσεις. Επιδιώκει τη σταθερότητα

και αντιστέκεται στην αλλαγή. Προτιμά το ατομικό παιχνίδι, αν και είναι ικανός για περιορισμένο συμβολικό και ομαδικό παιχνίδι. Κινείται ζωηρά στο προαύλιο. Αυτούπηρετείται.

Αισθητηριακή κατάσταση-Αντίληψη «δεξιού-αριστερού»: Είναι ευαίσθητος σε μυρωδιές, υφές, χρώματα και λιγότερο σε υλικά. Του αρέσει να χώνεται σε γωνιές, εσοχές και οποιεσδήποτε κρύπτες. Δεν αντέχει θορύβους και κρότους. Έχει πολύ καλή σωματογνωσία αλλά ανεπαρκή αντίληψη «δεξιού-αριστερού».

Γλώσσα-Επικοινωνία-Κατανόηση: Χρησιμοποιεί ιδιοσυγκρασιακό λόγο και νεολογισμούς ενώ αδυνατεί να κατανοήσει τις κοινωνικές συμβάσεις και τον πληθυντικό ευγενείας. Ωστόσο, σε πραγματολογικό επίπεδο, κάνει ερωτήσεις, εκφράζει σε περιορισμένο βαθμό απορίες και είναι ικανός να συμμετέχει σε κατευθυνόμενο και αυστηρά πλαισιωμένο διάλογο. Κατανοεί μερικώς την προσωπική αντωνυμία αλλά δεν την χρησιμοποιεί στον προφορικό λόγο πάντα με σωστό τρόπο (μηχανικά το α' ενικό πρόσωπο). Κάνει μονίμως τις ίδιες ερωτήσεις (λεκτικές τελετουργίες) και ας γνωρίζει εκ των προτέρων την απάντηση (π.χ. Είναι αγόρι ο Χ.;). Μπορεί να εκτελεί εντολές απλού λεξιλογίου. Έχει περιορισμένη και στιγμιαία αίσθηση του χιούμορ αν και καμιά φορά γελά απρόσφορα. Η προσωδία είναι ιδιότυπη και η ένταση της φωνής δεν ελέγχεται σταθερά και επαρκώς.

Μη λεκτική επικοινωνία: Περιορισμένη αναγνώριση εκφράσεων του προσώπου.

Φαντασία-Παιχνίδι: Υποτυπώδες συμβολικό παιχνίδι με στερεοτυπικά χαρακτηριστικά και επαναληψιμότητα. Επιδιώκει να βλέπει τις ίδιες εικόνες και video στον υπολογιστή.

Μαθησιακή εικόνα:

- **ΓΛΩΣΣΑ:** Αντιστοιχίζει πεζά με κεφαλαία, αναγνωρίζει και εκφωνεί μερικά φωνήματα. Έχει στοιχειώδη ακουστική κατανόηση σύντομων ιστοριών. Διαβάζει και γράφει μόνο με εφαρμογή ενισχυτών. Έχει πολύ καλή οπτική και επαναληπτική μνήμη.
- **ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ:** Έχει μνήμη ακολουθιών ημερών εβδομάδας. Οργανώνει, ταξινομεί, αντιστοιχίζει και κατηγοριοποιεί αντικείμενα. Γνωρίζει τις έννοιες μεγαλύτερο-μικρότερο, ψηλό-κοντό, ελαφρύ-βαρύ. Αναγνωρίζει, κατονομάζει και χρησιμοποιεί τα μαθηματικά σύμβολα. Έχει επίγνωση της πληθικότητας και κατανοεί την έννοια του μηδενός. Μετράει με υποστήριξη για την υπέρβαση της δεκάδας. Εκτελεί νοερούς υπολογισμούς μέσα στη δεκάδα με βοήθημα (αριθμητήρι). Επιλύει απλά προβλήματα πρόσθεσης και αφαίρεσης με καθοδήγηση, γραφική αναπαράσταση των δεδομένων του (ζωγραφίζω το πρόβλημα) και χειρισμό υλικών (πραξιακό επίπεδο). Αναγνωρίζει και σχεδιάζει τα γεωμετρικά σχήματα κύκλος, τετράγωνο, ρόμβος, τρίγωνο.

4. Αποσπάσματα από το σχολικό ημερολόγιο αναστοχασμού

Απομονώνω τα παρακάτω επτά περιστατικά καθώς κρίνω ότι εν δυνάμει παρουσιάζουν ομοιότητες στις περιπτώσεις που παιδιά με αναπτυξιακή διαταραχή εκπαιδεύονται σε σχολείο γενικής κατεύθυνσης (mainstreaming).

Α. Στην προσευχή: Ο Χρόνης, έχοντας αργοπορήσει, σπρώχνει όλα τα παιδιά που είναι παραταγμένα στην σειρά για να περάσει μπροστά. Οι συμμαθητές του αρχίζουν να διαμαρτύρονται και δημιουργείται αναστάτωση. Παρεμβαίνω για να διορθώσω πρόχειρα τα πράγματα.

Στην τάξη αφιερώνω μισή ώρα για να χειριστώ παιδαγωγικά το επεισόδιο, να εξηγήσω και να ζητήσω από τα παιδιά να αποφασίσουν ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για να αντιμετωπιστεί η φασαρία. Κάποιο παιδάκι θυμήθηκε ότι και στο νηπιαγωγείο η δασκάλα τους, είχε επιτρέψει στον Χρόνη να στέκεται πρώτος από όλους στη σειρά. Ακόμη και όταν αργούσε, κανένας άλλος δεν έπαιρνε την θέση του. Αποφασίζουμε ομόφωνα ο Χρόνης κάθε

μέρα στην ώρα της προσευχής να είναι πρώτος στην γραμμή και χωρίς κανένα άλλο παιδάκι δίπλα του. Η τακτική αυτή επεκτείνεται σε όλες τις δραστηριότητες που απαιτούν την αναμονή σε σειρά (στο χτύπημα του κουδουνιού για την επιστροφή στην τάξη, στην γυμναστική, στις εκδρομές). Ο Χρόνης ονομάζεται «αρχηγός εξωτερικής τάξης» και για τον λόγο αυτό παίρνει ένα ειδικό καρτελάκι που φροντίζω να το έχει πάντοτε καρφίτσωμένο στα ρούχα του ή να κρατάει ειδική πινακίδα κυρίως στο μάθημα της γυμναστικής ή στις σχολικές επισκέψεις (Gould & Sullivan, 2008).

Με αφορμή το επεισόδιο οργανώνονται δραστηριότητες για την κατανόηση της ακολουθίας, π.χ. συμπλήρωση παζλ σε ομάδα, διαδοχικό πέταγμα ή κύλισμα μπάλας, προσποίηση σεβρισίματος φαγητού (Βογινδρούκας & Sherratt, 2005).

Β. Στην αίθουσα μετά από διάλειμμα: Ο Χρόνης επιστρέφει αναστατωμένος μετά το διάλειμμα. Αρνείται να μπει στην τάξη. Μετά από επιμονή και την υπόσχεση ανταλλάγματος υποχωρεί. Πετάει τα παπούτσια του στην γωνιά, ξαπλώνει πάνω στο θρανίο και στην προσπάθειά μου να τον ανασηκώσω φωνάζει: «Άσε με σου λέω!».

Υπενθυμίζω λεκτικά ότι ξεκουραζόμαστε μόνο στην Γωνιά Ανάπαυσης (Βογινδρούκας & Sherratt, 2005) επιδεικνύοντας παράλληλα το οπτικό σήμα⁴ που έχουμε συμφωνήσει (Jordan, 1997: 52). Οδηγώ τον μαθητή στη γωνιά της αίθουσας, παίρνει το αγαπημένο του παιχνίδι και κάθεται για 5'. Κατόπιν επιστρέφει στο θρανίο του και κάνει χειροτεχνία.

Γ. Διάλειμμα στο εσωτερικό προαύλιο λόγω βροχής: Ο Χρόνης προσπαθεί να βρει έναν ήσυχο χώρο χωρίς να το καταφέρνει. Θέλει να βγει έξω. Αντιλαμβάνομαι την ανησυχία του. Τον πλησιάζω και απαιτεί να ανεβούμε στην τάξη για να ηρεμήσει. Του εξηγώ ότι αυτό δεν γίνεται γιατί κάνω εφημερία. Του λέω, όμως, ότι μπορώ να του δείξω ένα κολπάκι. Πιάνω το κεφαλάκι του και το φέρνω κοντά στο σώμα μου φροντίζοντας με το χέρι μου να καλύπτω το άλλο του αυτί. Με τον τρόπο αυτό προσπαθώ να ελαχιστοποιήσω τους εξωτερικούς θορύβους που τον αποδιοργανώνουν. Ο Χρόνης κάθεται μέχρι το τέλος του διαλείμματος σε αυτήν την θέση, νιώθοντας ασφάλεια, άνεση και προ πάντων σχετική ησυχία (Gould & Sullivan, 2008).

Δ. Τσακωμός με συμμαθήτριά του στο προαύλιο την ώρα του διαλείμματος: Ο Χρόνης κρατά έναν ανεμόμυλο στο χέρι και τρέχει προσπαθώντας να δει τα φτερά του να γυρνάνε στο φύσημα του αέρα. Το παιχνίδι τραβάει την προσοχή της Ι. η οποία τον πλησιάζει και του λέει: «Χρόνη, θα μου δώσεις τον ανεμόμυλό σου να τον κάνω να γυρίσει;». Ο Χρόνης αρνείται και εκείνη αυθόρμητα απλώνει το χέρι της να τον πιάσει. Αυτό εκλαμβάνεται ως εχθρική πράξη από τον Χρόνη και ξεκινάει καβγάς. Ο Χρόνης έξαλλος φωνάζει και τρέχει δεξιά και αριστερά φανερά αναστατωμένος ενώ η Ι. προσπαθεί να δικαιολογηθεί για τον αυθορμητισμό της. «Θα τα διώξω τα παιδιά, όλα!» φωνάζει φανερά ταραγμένος. Η Ιωάννα ακούγοντας την «απειλή» βάζει τα κλάματα.

Καθησυχάζω την Ιωάννα λέγοντάς την ότι ο Χρόνης δεν εννοεί αυτό που λέει αλλά αυτή την στιγμή είναι θυμωμένος γιατί νόμιζε ότι ήθελε να του πάρει το παιχνίδι του. Καλώ τον Χρόνη κοντά μας και του λέω ότι πρέπει να ζητήσει συγνώμη από την Ι. γιατί στενοχωρήθηκε και κλαίει. Ο Χρόνης ζητά συγνώμη και επιτρέπει στην Ιωάννα να τον αγκαλιάσει. Γίνονται πάλι «φίλοι» (Gould & Sullivan, 2008).

Ε. Τρία επεισόδια «κακής» συμπεριφοράς στο διάλειμμα: Η λέξη βρίσκεται σε εισαγωγικά γιατί πρώτον δεν της αποδίδεται κυριολεκτική σημασία και δεύτερον βέβαια δεν επιβαρύνει τον πρωταγωνιστή τους και κανένα από τους εμπλεκόμενους.

⁴ Για την οπτική οργάνωση του περιβάλλοντος και του ωρολογίου προγράμματος όπως και για ανάλογες δραστηριότητες δεξ: Χριστοπούλου, Μ. (2012). *Η Μελίνα εκπαιδεύεται: 57+1 οπτικά δομημένες δραστηριότητες με τις αρχές του προγράμματος TEACCH*. Θεσσαλονίκη: Ροτόντα

(α) Η διευθύντρια του σχολείου με καλεί στο γραφείο της για να με ενημερώσει ότι κατά την διάρκεια του μεγάλου διαλείμματος και ενώ εγώ συνομιλούσα στην τάξη με γονέα, κάποια παιδιά διαμαρτυρήθηκαν ότι ο Χρόνης τα έφτυνε. Μου ανέφερε επίσης ότι του έκανε τις ανάλογες υποδείξεις αλλά εκείνος δεν έδειξε να συμμορφώνεται (ασχολήθηκε αντιθέτως πάρα πολύ με τα αντικείμενα που ήταν επάνω στο γραφείο της και της έκανε ερωτήσεις γι' αυτά χωρίς να δίνει σημασία σε τίποτε άλλο). Είναι η αλήθεια ότι εκείνη την περίοδο ο Χρόνης είχε αρχίσει να ανακαλύπτει την ευχαρίστηση που μπορούσε να αντλήσει από διάφορα καινούρια «επιτεύγματα» (π.χ. εξαφανίσεις και κρύψιμο σε νέους χώρους, βρέξιμο του ίδιου στις βρύσες των τουαλετών, κατάβρεγμα παιδιών στις βρύσες του προαύλιου ή με το μπουκαλάκι του, αρπαγή αντικειμένων ακόμη και φαγητού).

Μίλησα με τον Χρόνη και του εξήγησα με απλά λόγια (Gould & Sullivan, 2008) ότι αυτή η συμπεριφορά στενοχωρεί τα παιδιά που την δέχονται και τους δασκάλους. Ακόμη πρόσθεσα μια εικόνα «Απαγορεύεται» στον πίνακα καλής συμπεριφοράς (Βογινδρούκας & Sherratt, 2005). Μέχρι να αποσβεσθεί η ανεπιθύμητη συμπεριφορά χρειάστηκε να υπενθυμίσω αρκετές φορές τον κανόνα και να του δίνω υλικές και ηθικές ανταμοιβές (αστεράκι στον πίνακα ανταμοιβών, μία καραμέλα, χειροκρότημα από τους συμμαθητές, ενημέρωση της μητέρας του) στο τέλος της ημέρας που είχε συμπεριφερθεί με αποδεκτό τρόπο (Βογινδρούκας & Sherratt, 2005; Gould & Sullivan, 2008).

(β) Κάποια άλλη ημέρα η μητέρα μαθητή ενός άλλου τμήματος έκανε παράπονα ότι ο Χρόνης άρπαξε το κολατσιό του παιδιού της μέσα από τα χέρια του. Ενημερώθηκα από την διευθύντρια για το γεγονός καθώς το περιστατικό έγινε όταν εγώ είχα αποχωρήσει λόγω λήξης ωραρίου. Αφού ενημερώθηκα εμπειριστατωμένα από την πλευρά του μεγαλύτερου μαθητή αποφάσισα να συζητήσω πρώτα με τον μαθητή μου και κατόπιν κάλεσα την μητέρα του στο σχολείο. Την επόμενη ήρθε η μητέρα του Χρόνη και όλοι μαζί πήγαμε στο κυλικείο, αγοράσαμε μια τυρόπιτα και ο ίδιος ο Χρόνης την έδωσε στον μαθητή που την στερήθηκε. Ο Χρόνης μαθαίνει να ζητάει συγγνώμη για πρώτη φορά.

Στον πίνακα των κανόνων καλής συμπεριφοράς της τάξης συμπληρώθηκε η νέα απαγόρευση (και με οπτική υπενθύμιση).

(γ) Κάποια άλλη ημέρα, την ώρα που εφημερεύω στο προαύλιο, μια μαθήτριά της τάξης μου έρχεται κλαίγοντας για να μου πει ότι ο Χρόνης της άρπαξε τα γυαλιά και τα πέταξε στο παρκάκι από τα κάγκελα του σχολείου.

Εξηγώ στο κορίτσι ότι ο Χρόνης δεν ήθελε να κάνει κακό αλλά είναι ο δικός του τρόπος για να παίξει. Της υπενθυμίζω ότι ο Χρόνης δεν συμπαθεί τα γυαλιά και πόσες φορές είχε προσπαθήσει να βγάλει και τα δικά μου. Της υπόσχομαι ότι τα γυαλιά της θα βρεθούν πριν σχολάσει και το κορίτσι ηρεμεί.

Μετά από την καταγραφή αυτών και άλλων ακόμη περιστατικών ως σύλλογος συμπεράναμε ότι το διάλειμμα κάποιες περιόδους ή για ποικίλες αιτίες (καιρικές συνθήκες, φασαρία, ένταση) γίνεται περισσότερο διασπαστικό για τον μαθητή. Αποφασίστηκε για κάποιο διάστημα ο Χρόνης να κάνει διάλειμμα σε προστατευμένο χώρο με την παρέα των συμμαθητών του εκ περιτροπής. Το παιδί δεν περιορίζεται απαγορευτικά αλλά προστατεύεται από τους παράγοντες που το αποδιοργανώνουν. Αντιθέτως οργανώνεται συγκεκριμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων διαλείμματος (επιτραπέζιο παιχνίδι, κατασκευή, ζωγραφική, χαλάρωση) (Βογινδρούκας & Sherratt, 2005). Για τις φορές που το νέο μέτρο δεν μπορεί να τηρηθεί κάποιος από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς αναλαμβάνει την επιτήρησή του στο προαύλιο και προλαμβάνει περιστατικά πριν εκδηλωθούν.

Στ. Διαγώνισμα: Σήμερα γράφουν διαγώνισμα στα Μαθηματικά. Έχω προσαρμόσει το τεστ του Χρόνη έτσι ώστε να περιορίσω όσο γίνεται τα γραπτά έργα που δεν του αρέσουν. Έχουν

συμπεριληφθεί εικόνες για την αναπαράσταση των δεδομένων του προβλήματος, ασκήσεις αντιστοίχισης, επιλογής, σωστού-λάθους έως και προφορικές. Μοιράζω σε όλους το φυλλάδιο και δίνω εξηγήσεις. Δίνω και στον Χρόνη το δικό του. Εξηγώ και τον κατευθύνω να κάνει την α' άσκηση. Μόλις απομακρύνομαι, για να βοηθήσω και άλλους ο Χρόνης αφήνει το μολύβι του και αρχίζει να τραγουδάει «το τραγούδι του ρολογιού» που έμαθε πρόσφατα. Δημιουργείται φασαρία και τα παιδιά διαμαρτύρονται. Κατανοώ ότι ο Χρόνης δεν θέλει να εργασθεί. Τον απομακρύνω ήρεμα από το θρανίο και αποσυρόμαστε στην έδρα μου για να τον εποπτεύσω καλύτερα. Προσθέτω μπογιές, μαρκαδόρους και κάρτες για να τον κινητοποιήσω και τον ανταμείβω για κάθε άσκηση που τελειώνει. Στο τέλος του επιτρέπω να δει στον υπολογιστή video με ανεμιστήρες σε λειτουργία (Βογινδρούκας & Sherratt, 2005).

Ζ. Ομαδικό επιτραπέζιο παιχνίδι με κάρτες: «Εγώ θα πάρω το 8, το 8, το 8!!!», φωνάζει ο Χρόνης απαιτώντας την κάρτα με τον αγαπημένο, λόγω στρογγυλού σχήματος, αριθμό, στάση που συνιστά παραβίαση βασικού κανόνα του παιχνιδιού (οι κανόνες έχουν εξηγηθεί πριν την έναρξη και εποπτεύω την ομαλή έκβαση). Ο παίκτης στον οποίο ανήκει η κάρτα φωνάζει και απογοητεύεται. Δημιουργείται μια μικρή αναστάτωση. Παρεμβαίνω για να ομαλοποιήσω τα πράγματα. Υπενθυμίζω στον Χρόνη ότι η κάρτα με τον αγαπημένο του αριθμό θα γίνει δική του εάν ρίξει με το ζάρι του και φέρει τον αριθμό. Από τον συμμαθητή του που τaráχτηκε ζητώ να θυμηθεί τον κανόνα καλής επικοινωνίας που έχει συμφωνηθεί στην ομάδα: «Δεν βάζω τις φωνές όταν κάτι με ενοχλεί. Συζητάω με τον συμμαθητή μου και βρίσκω μαζί του τη λύση».

5. Σχολιασμός και παιδαγωγικές ενέργειες που προκύπτουν με αφορμή τα περιστατικά

Η εξιστόρηση αυτών των περιστατικών της σχολικής καθημερινότητας μπορεί να δημιουργήσει εύλογες απορίες όπως εάν οι παρεμβάσεις ήταν πάντοτε αποτελεσματικές, εάν μου ήταν πάντοτε εύκολο ή αν είχα την χρονική επάρκεια (δεν αναφέρομαι στα ψυχικά αποθέματα και στην ετοιμότητα) για να ασχοληθώ σοβαρά με καθένα περιστατικό. Απαντώ ευθέως ότι κάθε μέρα ήταν μια νέα πρόκληση και μια καινούρια αφορμή για άσκηση αντοχής, ετοιμότητας, ευρηματικότητας, σκέψης και σχεδιασμού.

Επίσης πολύ σημαντική είναι η εξής διευκρίνιση: προκειμένου να εφαρμόσω τεχνικές αντιμετώπισης πρέπει να συντρέχουν προϋποθέσεις που υπαγορεύουν τα παρακάτω: (α) χωροταξικές διευθετήσεις (π.χ. γωνιά χαλάρωσης, χώρος παιχνιδιού/ δραστηριοτήτων/ απομόνωσης, γωνιά υπολογιστή, ελαχιστοποίηση των οπτικών διασπαστικών ερεθισμάτων, χώρος μετάβασης δραστηριοτήτων, ανάρτηση οπτικοποιημένων κανόνων και οπτικοποιημένου προγράμματος (με φωτογραφίες των εκπαιδευτικών αρχικά, των σχολικών εγχειριδίων στη συνέχεια και τέλος της τυπικής μορφής), (β) καλή γνώση για την φύση του αυτισμού και για τις αποτελεσματικότερες μεθόδους που κατά καιρούς έχουν προταθεί από ερευνητές για την εκπαίδευση, (γ) μέριμνα για την σαφή αντίληψη των δυνατοτήτων και αδυναμιών του ίδιου του παιδιού (μέσα από το ιστορικό, τις πληροφορίες οικογένειας-εκπαιδευτικών-ειδικών φορέων αξιολόγησης και βεβαίως την καθημερινή παρατήρηση και καταγραφή της συμπεριφοράς, των προτιμήσεων και των παραγόντων αποδιοργάνωσης), (δ) διάθεση για συστηματική οργάνωση και σαφή προγραμματισμό των δραστηριοτήτων-αυτό που λέμε δομημένο πρόγραμμα- και διατήρηση ενός σταθερού, κατά το δυνατόν, περιβάλλοντος ασφάλειας που είναι απαραίτητο σε κάθε περίπτωση, (ε) προσέγγιση της σχολικής κοινότητας με διάθεση συνεργασίας. Ανάμεσα σ' αυτά θα πρέπει να προσθέσω μερικές ακόμη βοηθητικές παραμέτρους που μπορεί να είναι εξίσου δημιουργικές και αποτελεσματικές. Αναφέρομαι στην ευελιξία, τη διαισθητικότητα, τη

φαντασία και την επινοητικότητα. Αναπόφευκτα στον αυτισμό ο εκπαιδευτικός μεριμνά συνεχώς ώστε να περιορίσει συμβάντα που δεν υποστηρίζουν το έργο του και δίνει έμφαση στην ενίσχυση των συνθηκών μάθησης.

Συνεχίζοντας θα σταθώ σε δύο πολύ σημαντικούς τομείς ανάπτυξης οι οποίοι πλήττονται από τον αυτισμό: τον κοινωνικό και τον γνωστικό και θα αναφερθώ εκτενώς στα μέτρα που λήφθηκαν για να αντιμετωπισθούν οι δυσκολίες του μαθητή.

Διάλειμμα:

Η ώρα του διαλείμματος μπορεί να είναι αποδιοργανωτικός παράγοντας για το παιδί με αυτισμό και αυτό γιατί από την φύση του το διάλειμμα δίνει αφορμή για παιχνίδι, χαλάρωση, κοινωνική συναναστροφή, χωρίς συγκεκριμένο πρόγραμμα που επιβάλλεται εξωτερικά και ερήμην των μαθητών, αλλά αντίθετα τον πρωτεύοντα ρόλο παίζει η αυθόρμητη επιθυμία για κοινωνική επαφή. Στο διάλειμμα εκείνο που μετράει είναι οι επιθυμίες των παιδιών. Ό,τι χειρότερο για τον αυτισμό είναι η απειλή του αγνώστου, το απρόβλεπτο και το τυχαίο. Αυτό που για το τυπικό παιδί είναι απαραίτητη δραστηριότητα, ανάγκη και προϋπόθεση ανάπτυξης, για το παιδί με αυτισμό είναι απειλή, ευκαιρία για απομόνωση και χαμένος χρόνος, εάν δεν υποστηριχθεί και εκπαιδευτεί για αυτή την ώρα (Βογινδρούκας & Sherratt, 2005).

Στην περίπτωση του μαθητή που εξετάζουμε, έγιναν αρκετές φορές παρεμβάσεις ώστε κατά τα διαλείμματα να ελαχιστοποιούνται όσο ήταν δυνατόν οι παράγοντες διατάραξης. Έτσι άλλοτε παρέμενα μαζί του στο εσωτερικό προαύλιο απασχολώντας τον δημιουργικά με κατασκευές, συζήτηση ή απασχόληση στον Η/Υ. Άλλοτε πάλι ο μαθητής, με την παρουσία μου, έπαιζε μόνος του ένα αγαπημένο παιχνίδι ή μαζί με έναν συμμαθητή του ένα επιτραπέζιο (Williams & Hanke, 2007). Ο μαθητής αρκετές φορές εκδήλωνε την επιθυμία να βγει έξω, οπότε η στάση των εκπαιδευτικών έπρεπε να προσαρμοσθεί σ' αυτό. Στις ανάλογες περιπτώσεις οι εφημερεύοντες αναλάμβαναν τον πρόσθετο ρόλο της επίβλεψης και του διακριτικού ελέγχου του Χρόνη (NAS, 2010:7).

Παρά τα προληπτικά μέτρα που λαμβάνονταν δεν έλειψαν οι δύσκολες στιγμές, οι εκρήξεις θυμού, οι διαπληκτισμοί, η αναστάτωση. Κάποιες στιγμές θυμάμαι τον Χρόνη να μπαίνει στο σχολείο από το προαύλιο αναστατωμένος ή κλαίγοντας και φωνάζοντας ή χτυπώντας επίμονα την πόρτα για να μπει στην τάξη και να ηρεμήσει. Κάποιες άλλες φορές έπρεπε να τρέξουμε και να λύσουμε την διένεξη που είχε παρουσιαστεί, να προστατεύσουμε εκείνον και άλλα παιδιά από διαπληκτισμούς ή απρόβλεπτες χειροδικίες.

Μαθησιακό:

Η αντιμετώπιση των γνωστικών δυσκολιών του Χρόνη ήταν εκπαιδευτικό στοίχημα. Σύμφωνα με το προφίλ του, ο μαθητής δεν μπορούσε να διαβάσει με ευκολία ή διάβαζε μόνο ολιγοσύλλαβες λέξεις απλής μορφολογίας (π.χ. ΣΦΣ/ΦΣΦ), πάντα με την χρήση εξωτερικών κινήτρων και αμοιβών. Επίσης ο Χρόνης για μεγάλο χρονικό διάστημα προέβαλε σθεναρή άρνηση για οποιαδήποτε γραπτή εργασία. Η αντίσταση αυτή οφειλόταν στις εγγενείς δυσκολίες του μαθητή και σχετιζόνταν με ζητήματα λεπτής κινητικότητας, αισθητηριακούς παράγοντες, αδυναμίες στην προσοχή και συγκέντρωση και στον οπτικοκινητικό συντονισμό αλλά και σε έλλειμμα κινήτρων και νοηματοδότησης δηλαδή κατανόησης της πρακτικής αξίας των εργασιών. Πολλές από τις σχολικές δραστηριότητες δεν έχουν νόημα για τους μαθητές του φάσματος επειδή δεν εξυπηρετούν άμεσες ανάγκες τους.

Σχεδιάστηκαν αρκετές παρεμβάσεις για την υπέρβαση των αναγνωστικών δυσκολιών. Πριν τον σχεδιασμό αναγνωστικού προγράμματος (αποκωδικοποίηση-ευχέρεια), ο μαθητής λάμβανε μέρος σε παιγνιώδεις δραστηριότητες όπως παιχνίδια με κάρτες («Ο πιο γρήγορος κερδίζει»-«Βρες το χαμένο γράμμα»-«Φτιάξε τη λέξη») με στόχο την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης. Επίσης κατά το προαναγνωστικό στάδιο ο μαθητής ασκήθηκε στην κατανόηση σύντομων ιστοριών από ακρόαση σε τρεις φάσεις. Κατά την πρώτη, ο μαθητής αμέσως μετά την ακρόαση της ιστορίας απαντούσε σε ερωτήσεις με την χρήση χρωματιστών καρτών, πράσινη για κάθε σωστή πρόταση που άκουγε, κόκκινη εάν διαφωνούσε και λευκή εάν δεν ήταν σίγουρος (Βογινδρούκας & Sherratt, 2005). Στη δεύτερη φάση ο μαθητής εκφραζόταν εικαστικά σχεδιάζοντας ή χρωματίζοντας μια εικόνα από την ιστορία. Κατά την τελευταία φάση ασκήθηκε στην αναδιήγηση πρώτα με κατευθυνόμενο τρόπο (ερωτήσεις με πολύ συγκεκριμένο περιεχόμενο και προφανή απάντηση) και κατόπιν αυτόνομα.

Η κατάκτηση της γραφής αποτέλεσε επίσης μακροπρόθεσμο στόχο δύο ετών με πολλά επιμέρους στάδια. Εφαρμόστηκαν πολυαισθητηριακές τεχνικές με υλικά στα οποία ο μαθητής δεν εκδήλωσε υπερευαισθησία, όπως η γραφή σε δίσκο με αλεύρι, στον αέρα ή με αφρό στο θρανίο με στόχο την ενίσχυση της αισθητηριακής δεκτικότητας και της λεπτής κινητικότητας. Ακολούθησε η αισθητοποίηση γραμμάτων με αδρά υλικά και ο σχηματισμός τους με πλαστελίνη play doh. Δοκιμάστηκαν επίσης πολλά όργανα γραφής (μαρκαδόροι, πινέλα) πριν καταλήξουμε στο μολύβι στο οποίο τοποθετήθηκε ειδική μαλακή, εργονομική λαβή. Κατά την πρώτη φάση του προγραφικού σταδίου ο μαθητής χάραζε γραμμές, σχημάτιζε τελείες, κύκλους, ζικ ζακ, ιχνηλατούσε, έλυνε λαβύρινθους, συμπλήρωνε ημιτελή σχέδια ώσπου τελικά κατάφερε να αντιγράψει γράμματα, συλλαβές και λέξεις. Προοδευτικά οι παραπάνω εργασίες άρχισαν να εναλλάσσονται με τον υπολογιστή. Πριν από το στάδιο της κατ' απαίτηση γραφής, ο Χρόνης είχε καταφέρει να αναγνωρίζει και να ταυτίζει τα γραφήματα με το φώνημά τους.

Αξιολόγηση

Για τον έλεγχο της κατακτημένης γνώσης ο Χρόνης εξεταζόταν με εναλλακτικούς τρόπους, κυρίως προφορικά και όταν είχε δομήσει ένα συμπαγές σώμα γνώσεων και είχε εξοικειωθεί με την γραφή λάμβανε μέρος στις γραπτές δοκιμασίες με προσαρμοσμένα στις ανάγκες του τεστ (εικόνες, ασκήσεις αντιστοίχισης, συμπλήρωσης, προφορικές αφηγήσεις, παιχνίδια, μαγνητοφωνήσεις).

6. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Μετά τον Χρόνη συνδέθηκα και με άλλα παιδιά του φάσματος, παιδιά που φοιτούσαν σε ειδικές εκπαιδευτικές δομές. Διαπίστωσα ότι το προστατευμένο περιβάλλον του ειδικού σχολείου δημιουργεί μεγαλύτερη ασφάλεια σε κάποια παιδιά με αυτισμό επειδή τα πολυδύναμα σχολεία γενικής εκπαίδευσης μπορεί να επιφυλάσσουν εκπλήξεις και αφορμές αποσταθεροποίησης που δεν ευνοούν τον ψυχισμό τους (π.χ. πλούσιο και απαιτητικό ωράριο, ποικιλία ύλης που δεν είναι εύκολο να εξηγηθεί και να κατανοηθεί, εναλλαγή, ελλείψεις, απουσίες εκπαιδευτικών, μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη, εκδρομές, εκκλησιασμοί, επισκέψεις σε δημόσιους χώρους). Από την άλλη καλό είναι να ληφθεί σοβαρά υπόψη ότι οι δυνατότητες που τους παρέχονται να συναναστραφούν με συνομήλικά τους τυπικά παιδιά και να κοινωνικοποιηθούν όπως και για τους συμμαθητές τους να ασκηθούν στην κατανόηση και στην αλληλοβοήθεια είναι πολύ σημαντικές.

Η καθημερινότητα στο τυπικό σχολείο έχει πολλές διαβαθμίσεις για τους μαθητές και τους δασκάλους τους. Όχι μόνο κάθε μέρα αλλά κάθε ώρα της ημέρας μπορεί να είναι διαφορετική. Όσες διευθετήσεις και αν γίνουν δεν μπορούν να προβλεφθούν οι πιθανότητες αποσταθεροποίησης. Ωστόσο, όσο ο εκπαιδευτικός εξοικειώνεται με τον μαθητή με ΕΕΑ, μαθαίνει τις προτιμήσεις του, καθετί που μπορεί να τον αναστατώσει, μαθαίνει να τον χειρίζεται ευκολότερα, να τον προστατεύει αλλά και να τον συντονίζει με τα παιδιά της τάξης του. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν θα υπάρξουν στιγμές έντασης, ξεσπάσματος ή θυμού. Όσο λιγότερες είναι όμως, τόσο πιο εύκολη γίνεται η καθημερινότητα και τόσο πιο ικανοποιημένοι είναι όλοι.

Ο Χρόνης ανήκε σε ένα τμήμα με ήσυχα και υπάκουα παιδιά, ήταν γνωστός από το νηπιαγωγείο, πολύ αγαπητός και αποδεκτός. Τον φρόντιζαν, τον προστάτευαν, νοιαζόντουσαν για εκείνον, δεν έμπαιναν στην τάξη αν πρώτα δεν ήταν ο Χρόνης ανάμεσά τους. Εγώ φρόντισα να ενισχύσω αυτή την καλή ατμόσφαιρα. Γνώριζα πολύ καλά ότι για να κυλάει όμορφα η ημέρα μας έπρεπε ο Χρόνης να είναι πρώτα-πρώτα ήρεμος και ασφαλής, σ' ένα περιβάλλον που θα του εξασφάλιζε σταθερότητα, ησυχία και γνώριμα στιγμιότυπα. Φρόντιζα να είμαι πάντοτε στην θέση που περίμενε να με δει, τον πλησίαζα μόνο όταν έβλεπα ότι ήταν δεκτικός, διατηρούσα χαμηλό τόνο φωνής ακόμη και όταν έκανα παρατήρηση και το ίδιο είχα ζητήσει από τους μαθητές μου και τους λοιπούς εκπαιδευτικούς, παρείχα αρκετά διαλείμματα ανάμεσα στις δραστηριότητες και του επέτρεπα να χαλαρώνει συχνά στην ειδική γωνιά της τάξης, παρείχα κίνητρα και ανταμοιβές που είχαν νόημα για τον Χρόνη γιατί συνδέονταν με εικόνες που αγαπούσε, κάναμε πολλές χειροτεχνίες, απλοποιούσα τα δύσκολα σημεία, απομόνωννα την απαραίτητη για εκμάθηση ύλη, όριζα συγκεκριμένες εργασίες για την τάξη και το σχολείο (για κάποιο διάστημα ο Χρόνης είχε απαλλαγή από γραπτά έργα), ενημέρωνα την οικογένεια και τον σύλλογο για αλλαγές στην συμπεριφορά, συμβούλευα τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων για τους τρόπους χειρισμού δυσκολιών και γενικώς έκανα οτιδήποτε ήταν δυνατό ώστε ο Χρόνης να είναι, όσο το δυνατόν, ενσωματωμένος στην ομάδα του.

7. Επίλογος

Ολοκληρώνοντας τις αφηγήσεις θα ήθελα να πω κάτι τελευταίο: Δεν γνωρίζω εάν ωφέλησα σε κάτι τον μαθητή μου, αγνωώ ακόμη κατά πόσο εξάντλησα κάθε δυνατό μέσο για την υποστήριξη της περίπτωσης του. Μόνο ένα πράγμα γνωρίζω με σιγουριά. Ότι ο μικρός Χρόνης υπήρξε για εμένα ο καλύτερος δάσκαλος. Η εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό καλό είναι να στηρίζεται σε γερές γνωστικές βάσεις που προσδίδουν η ενημέρωση, η εκπαίδευση, η επιμόρφωση. Τα συστατικά αυτά εάν αναμιχθούν με την αγάπη, την κατανόηση, την υπομονή, την επιμονή και την ανοχή μπορούν να είναι αποδοτικά. Να τονιστεί ότι στην περίπτωση της συνεκπαίδευσης τα χαρακτηριστικά αυτά πρέπει να διέπουν σε μεγάλο βαθμό τις συλλογικότητες γιατί μόνο με συλλογική δουλειά και ευθύνη μπορούν τα αποτελέσματα να φανούν άμεσα και να έχουν διάρκεια (Morewood, Humphrey, & Symes, 2011).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- American Psychiatric Association (2013⁵). *DSM-5TM*. Washington, DC-London, England: American Psychiatric Publishing.
- Jordan, R. (1997). *Guides for Special Education No. 10-Education of Children and Young People with Autism*. Birmingham University, Uk: UNESCO.

- Morewood, G. D., Humphrey, N., & Symes, W. (2011). Mainstreaming autism: making it work. *Good Autism Practice Journal*, 12 (2), 62-68.
- NAS (2010). *Extracts from "promoting emotional well-being in pupils on the autism spectrum-a guide for schools"*. Ανακτήθηκε στις 5/1/16 από <http://www.autismeducationtrust.org.uk>
- Williams, J, & Hanke, D. (2007). Do you want to know what sort of school I want? Optimum features of school provision for pupils with Autistic Spectrum Disorder. *Good Autism Practice (Special) Journal*, 124-137.
- Βογινδρούκας. Ι. & Sherratt, D. (2005²). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Θεσσαλονίκη: Ταξιδευτής.
- Gould, P. & Sullivan, J. (2008). *Μια τάξη νηπιαγωγείου για όλα τα παιδιά*. (μτφ. Α. Βεργοπούλου-επιμ. Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου). Αθήνα: Πατάκη.
- Heward, W.L. (2011²). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. (μτφ. Χ. Λυμπεροπούλου-επιμ. Α. Δαβάζογλου, Κ. Κόκκινος). Αθήνα: Τόπος.
- Wenar, Ch. & Kerig, P.K. (2008⁴). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: Από τη Βρεφική Ηλικία στην Εφηβεία* (μτφ. & επιμ. Δ. Μαρκουλής & Ε. Γεωργάκα). Αθήνα: Gutenberg.
- Χριστοπούλου, Μ. (2012). *Η Μελίνα εκπαιδεύεται: 57+1 οπτικά δομημένες δραστηριότητες με τις αρχές του προγράμματος TEACCH* (επιμ. Β. Παπαγεωργίου). Θεσσαλονίκη: Ροτόντα.

Ταξιδεύοντας στην Ευρώπη μέσα από την Τέχνη

Γεωργία Καρέλα

Δασκάλα, MSc. Πανεπιστημίων Αιγαίου και Αθηνών
geokar3@yahoo.gr

Περίληψη

Ένας από τους βασικούς θεσμούς κάθε οργανωμένης κοινωνίας αποτελεί το σχολείο. Η εκπαίδευση είναι μια συνεχής διαδικασία απόκτησης νέων γνώσεων και το μέσο για την ατομική ανάπτυξη του καθένα και τη δημιουργία αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα άτομα. Πολύς λόγος γίνεται για την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και για την ιδιότητα του Ευρωπαίου πολίτη που έχουν οι μαθητές. Μία διδακτική μέθοδος που χρησιμοποιείται στην Εκπαίδευση, σε πολλές χώρες, αφορά στην αξιοποίηση των έργων Τέχνης, γιατί κάθε καλλιτεχνικό έργο αποτελεί έκφραση με παιδευτική αξία. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί μια διδακτική προσπάθεια στην οποία επιχειρήθηκε να γνωρίσουν οι μικροί μαθητές την Ευρώπη μέσα από έργα τέχνης και να συνειδητοποιήσουν την αξία της πολυπολιτισμικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: Ευρώπη, Τέχνη, πολυπολιτισμικότητα.

1. Η Ευρωπαϊκή διάσταση στην Εκπαίδευση

Στις μέρες μας η εκπαίδευση αποτελεί μια από τις κυριότερες συνιστώσες. Στην Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση ο J. Delors υποστηρίζει ότι η παιδεία αποτελεί «βασική προϋπόθεση για να μπορέσει η ανθρωπότητα να υλοποιήσει τα ιδανικά της ειρήνης, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης» (UNESCO, 1999: 23). Η παιδεία καθιστά τον νέο άνθρωπο πολίτη όχι μόνο της χώρας του αλλά και ενός ευρύτερου κόσμου.

Η ευρωπαϊκή διάσταση αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια δηλώνοντας την άμεση εξάρτησή της από την Ευρώπη και λαμβάνοντας έναν δυναμικό και εξελικτικό χαρακτήρα. Η προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης συνδέθηκε με την προώθηση τριών ιδανικών (κοινοτικό, ανθρωπιστικό, διεθνιστικό) στο πλαίσιο που διέγραψαν οι στόχοι της πολυπολιτισμικής Ευρώπης, της Ευρώπης της κινητικότητας, της Ευρώπης της μόρφωσης, της Ευρώπης των ικανοτήτων και δεξιοτήτων και της ανοιχτής στον κόσμο Ευρώπης (Παντίδης & Πασιάς, 2003: 47-49).

Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση αποτελεί βασική προτεραιότητα ως προς τους τομείς της διάδοσης της ευρωπαϊκής ιδέας, της συμμετοχής σε προγράμματα ανταλλαγής μεταξύ εκπαιδευτικών, σχολείων και μαθητών και της εκμάθησης ξένων γλωσσών (Παπαχρήστου & Τύπας, 2003: 133). Το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και οι στόχοι που διατυπώνονται σχετίζονται με την πολιτική κοινωνικοποίηση του μαθητή και επικεντρώνονται στην προώθηση των δημοκρατικών αξιών, τη δημιουργία της Ευρώπης της αλληλεγγύης, την ανάπτυξη της Ευρώπης της ποιότητας, τη διεύρυνση της κατανόησης της πολυπολιτισμικής πολυφωνίας της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, τη συμβολή στη δημιουργία ευκαιριών ισότητας για όλους καθώς και στη συμβολή στη διαμόρφωση της ιδέας του ευρωπαίου πολίτη (Πράσινη Βίβλος, 1993) (Καλογρίδη & Μαρκόπουλος, 2003: 204).

Ένα σημαντικό θέμα που καλείται να αντιμετωπίσει το σημερινό σχολείο αποτελεί το γεγονός ότι είναι αντιμέτωπο με εθνοπολιτισμικές διαφορετικότητες σε μια κοινωνία όλο και πιο πολυπολιτισμική που είναι υποχρεωμένη να διαμορφώσει στάσεις οι οποίες κρίνονται απαραίτητες για μια άνετη πρόσβαση σε πολλαπλά συστήματα (Παντίδης & Πασιάς, 2003: 315-317).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση αυτοπροσδιορίζεται ως μια πολυπολιτισμική κοινότητα και δίνει

ιδιαίτερη σημασία στις αξίες της αξιοπρέπειας του ατόμου, της ελευθερίας, της ισότητας και της αλληλεγγύης. Ο σεβασμός στη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία καθώς και ο σεβασμός στην προσωπικότητα του ατόμου και την αποδοχή των άλλων αποτελεί βασική αξία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008: 148-149).

Στην πολυπολιτισμική ευρωπαϊκή κοινωνία η ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και η προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου αποτελούν βασικά στοιχεία. Στους στόχους περιλαμβάνονται η βελτίωση της ικανότητας των πολιτών να ανταπεξέρχονται καλύτερα σ' ένα πιο ανοιχτό πολιτισμικό περιβάλλον, η προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου και η ευαισθητοποίηση όλων και κυρίως των νέων στη σημασία της ιδιότητας του ενεργού Ευρωπαίου πολίτη. Η δημιουργικότητα αποτελεί τη βάση για την καινοτομία και προωθείται στην εκπαίδευση με την αξιοποίηση του πολιτισμού και των τεχνών (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008: 153-154).

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην έννοια της κουλτούρας ως ένα σύστημα σημασιοδοτήσεων, μέσω του οποίου οι άνθρωποι επικοινωνούν και αναπτύσσουν γνώσεις και στάσεις που αναφέρονται στη ζωή (Παντίδης & Πασιάς, 2003: 174).

Στο ενιαιοποιημένο ευρωπαϊκό πλαίσιο ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε μια διαδικασία συνεχούς μάθησης. Η προοπτική της εφαρμογής στην πράξη μιας τέτοιας θέσης σημαίνει μια ριζοσπαστική αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου. Πολλές από τις πρακτικές που εφαρμόζονται στο χώρο του σχολείου είναι εδραιωμένες στις δομές και στην καθημερινή ρουτίνα. Η πρόοδος μπορεί να επιτευχθεί με την αλλαγή των ρόλων και του τρόπου λειτουργίας του σχολείου (Υφαντή, 2000).

2. Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση

Η σύνδεση της τέχνης με την εκπαιδευτική διεργασία αποτελεί ένα ζήτημα που έχει εξεταστεί από πολλούς επιστήμονες. Από τους πρώτους που ασχολήθηκαν με το θέμα αυτό είναι ο Dewey ο οποίος στο έργο του *Art as Experience* (1980) εξέφρασε την άποψη ότι η αισθητική εμπειρία είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για την καλλιέργεια της φαντασίας, που χαρακτηρίζεται ως αναπόσπαστο στοιχείο της μαθησιακής διεργασίας. Κάθε έργο τέχνης αποτελεί «πρόκληση για σκέψη» και επιστρατεύει τη φαντασία του ατόμου προκειμένου να γίνουν αντιληπτά τα νοήματά του. Η φαντασία ενοποιεί όλα τα επιμέρους στοιχεία του έργου και επιτρέπει στον παρατηρητή να έχει μια ολιστική αντίληψη γι' αυτό. Σημαντικό πλεονέκτημα των τεχνών αποτελεί το γεγονός ότι βγάζει τον μαθητή από μια παθητική κατάσταση προκειμένου να κατανοήσει και να απολαύσει το έργο τέχνης.

Εκτός από την αισθητική απόλαυση και την επιστράτευση της φαντασίας προκειμένου ο μαθητής να λάβει τα μηνύματα που του προσφέρει το έργο τέχνης, ο Gardner υπογράμμισε το γεγονός ότι η αισθητική εμπειρία μπορεί να συμβάλλει στην πολύπλευρη ενδυνάμωση της νοημοσύνης, από τη στιγμή που προσφέρει πλήθος συμβόλων για επεξεργασία (Gardner, 1983).

Στο Πανεπιστήμιο Harvard προκειμένου να μελετηθεί η εκπαίδευση μέσω της τέχνης οργανώθηκε το Πρόγραμμα «Project Zero» που στόχο είχε την κατανόηση της σκέψης, της μάθησης και της δημιουργικότητας μέσω της τέχνης κι εστίασε στην ικανότητα των μικρών παιδιών έξι ετών να ανταποκριθούν σε κάποιες όψεις ενός έργου τέχνης, όπως το στυλ, η έκφραση, η μεταφορά και το ύφος (Gardner, 1990: 14).

Στο θέμα της καλλιέργειας της φαντασίας και της προώθησης της σκέψης αναφέρθηκε και ο Fowler. Αυτός υποστήριξε ότι οι τέχνες παρέχουν πολλούς τρόπους με τους οποίους μπορεί κανείς να κατανοήσει τον κόσμο αλλά και τη θέση του μέσα σ' αυτόν. Μέσω αυτών των τρόπων καλλιεργείται η φαντασία αλλά και η σκέψη του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, το

άτομο γίνεται δεκτικό σε νέες ιδέες και μαθαίνει να τις διερευνά κι ακόμα γίνεται δημιουργικό, οραματίζεται, αξιολογεί και αναθεωρεί.

Η αξιοποίηση έργων τέχνης από διάφορους πολιτισμούς δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να έρθουν σε επαφή και να γνωρίσουν τόσο τη δική τους κουλτούρα και πολιτιστική κληρονομιά όσο κι αυτές άλλων λαών. Τα έργα τέχνης αντικατοπτρίζουν τις αξίες των ανθρώπων και το άτομο συνειδητοποιεί τις ομοιότητες, αλλά μαθαίνει να αποδέχεται και να σέβεται και τις διαφορές μεταξύ αυτού και των άλλων, σε επίπεδο πολιτισμού. Με άλλα λόγια, αρχίζει να σκέφτεται συλλογικά, πέρα από τα σύνορα του τόπου όπου διαμένει (Fowler, 1996: 9-14).

Εκτός από τους παραπάνω και ο Eisner αναφέρθηκε στην καλλιέργεια της φαντασίας και την ανάπτυξη της σκέψης μέσω της ενασχόλησης με την τέχνη. Οι ενέργειες που πρέπει να κάνει κανείς για να κατανοήσει τα έργα τέχνης, όπως η παρατήρηση λεπτομερειών, η αντίληψη φανταστικών δυνατοτήτων και η ερμηνεία μεταφορικών νοημάτων απαιτούν πολύπλοκες γνωστικές μορφές σκέψης (Eisner, 2002: 1-5).

Ο ίδιος επισήμανε ότι η φαντασία απελευθερώνει το άτομο από το κυριολεκτικό και το μαθαίνει να μπαίνει στη θέση των άλλων (Eisner, 2002: 10-11). Επιπλέον, από τη στιγμή που οι απαντήσεις δεν είναι ίδιες αλλά ο καθένας εκφράζει τη δική του ερμηνεία, καλλιεργείται και η έννοια της διαφορετικότητας.

Και ο Efland από την πλευρά του εστίασε στην ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών μέσω της τέχνης. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε στη διαδικασία ερμηνείας του έργου τέχνης όπου ο μαθητής διακρίνει το νόημα σε σχέση με το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτό δημιουργήθηκε αντλώντας γνώσεις από άλλους γνωστικούς τομείς (Efland, 2002:164). Για τη φαντασία υπογράμμισε ότι υφίσταται από τη στιγμή που ο μαθητής προσπαθεί να ερμηνεύσει το έργο τέχνης. Τότε προκύπτουν νέες ιδέες (Efland, 2002: 168).

3. Παρουσίαση δραστηριότητας

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί μια εκπαιδευτική δραστηριότητα που υλοποιήθηκε σε μαθητές της Α΄ Τάξης του 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου Νέου Ψυχικού. Σκοπός ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές την Ευρώπη μέσα από έργα τέχνης και αξιοθέατα και να προσεγγίσουν τις έννοιες της διαπολιτισμικότητας και της ισότητας ανάμεσα σε παιδιά από διαφορετικές χώρες.

Ως επιμέρους στόχοι τέθηκαν να γνωρίσουν οι μαθητές την ιστορία της Ευρώπης και τις χώρες που την αποτελούν, να γίνει εισαγωγή στις αισθητικές αξίες αναγνωρίζοντας το περιεχόμενο και τη μορφή ενός έργου τέχνης καθώς επίσης νοοτροπίες και επιρροές που αυτά έχουν δεχτεί. Ένας ακόμα στόχος ήταν να προσεγγίσουν οι μαθητές τους δρόμους της καλλιτεχνικής έκφρασης μέσω της φαντασίας τους. Οι μαθητές επιδιώχθηκε να αναγνωρίσουν τη συμβολή των στοιχείων του έργου τέχνης στην απόδοση ιδεών και συναισθημάτων και να αντιληφθούν ότι οι ιδέες και τα συναισθήματα μπορούν να λάβουν πολλές και διαφορετικές ερμηνείες που εξαρτώνται από το άτομο.

Η αφόρμηση έγινε με το μύθο της Ευρώπης και με τη βοήθεια του χάρτη οι μαθητές γνώρισαν τις χώρες της Ευρώπης και ταξίδεψαν νοερά σ' αυτές. Στη συνέχεια του ταξιδιού οι μαθητές επισκέφτηκαν αξιοθέατα και είδαν έργα τέχνης της Ευρώπης, τα παρατήρησαν και εξέφρασαν τις πρώτες εντυπώσεις τους.

Αυτό που επιδιώχθηκε μέσω της δραστηριότητας αυτής ήταν να αναγνωρίσουν οι μαθητές κοινούς τρόπους στα έργα τέχνης και να παρατηρήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι καλλιτέχνες παρουσίασαν τα έργα τους και τα μηνύματα που ήθελαν να περάσουν μέσω αυτών και τα οποία παραμένουν διαχρονικά.

Η δραστηριότητα αυτή κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών αφού έβγαιναν από τα όρια της Ελλάδας σε άλλες χώρες, γειτονικές και μη, και μέσω του υπολογιστή επισκέπτονταν μνημεία και αξιοθέατα.

Παρακάτω παρουσιάζονται κάποια χαρακτηριστικά μνημεία και έργα τέχνης από ευρωπαϊκές χώρες που παρατήρησαν οι μαθητές και εξέφρασαν τις απόψεις τους.



Εικόνα 1. Βαρκελώνη



Εικόνα 2. Πράγα



Εικόνα 3. Αθήνα

Στη συνέχεια οι δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν αφορούσαν το παιχνίδι. Οι μικροί μαθητές διερεύνησαν την έννοια του παιχνιδιού μέσα από πίνακες Ευρωπαίων ζωγράφων. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάστηκαν οι πίνακες του Σ. Σαββίδη (Γύρω γύρω όλοι), του Γ. Ιακωβίδη (Παιδική συναυλία), του Π. Ρενουάρ (Η κούνια) και του Π. Μπρίγκελ (Παιδικά παιχνίδια) όπως φαίνονται παρακάτω.



Εικόνα 4. Γύρω γύρω όλοι, Σ. Σαββίδης



Εικόνα 5. Παιδική συναυλία, Γ. Ιακωβίδης



Εικόνα 6. Η κούνια, Π. Ρενουάρ



Εικόνα 7. Παιδικά παιχνίδια, Π. Μπρίγκελ

Αφού ολοκληρώθηκε η επεξεργασία των πινάκων ζωγραφικής οι μαθητές κατέληξαν σε κάποια συμπεράσματα που αφορούσαν το παιχνίδι. Πιο συγκεκριμένα, όλοι συμφώνησαν ότι το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα που τα παιδιά γνωρίζουν από μικρή ηλικία και είναι απαραίτητο για εκείνα. Υπάρχουν διάφορων ειδών παιχνίδια αλλά μπορούμε κι εμείς να κατασκευάσουμε κάποια με απλά υλικά. Μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά γνωρίζουν καλύτερα τους άλλους και κοινωνικοποιούνται. Τα παιδιά σ' όλα τα μέρη της γης χαίρονται το παιχνίδι γιατί μ' αυτό χαλαρώνουν και ανανεώνονται.

Ένας μαθητής ανέφερε ότι όλα τα παιδιά σ' όλες τις χώρες αγαπούν το παιχνίδι. Αυτό αποτέλεσε την αφορμή για να περάσουμε στην επόμενη δραστηριότητα όπου τα παιδιά έπαιξαν παιχνίδια από διάφορες χώρες που μοιάζουν με παιχνίδια που παίζουν στην πατρίδα τους. Έτσι έπαιξαν «Τι είναι αυτό;» από την Πολωνία, «Μάνα, μέχρι πού να πάω;» από τη Γερμανία, «Το δαχτυλίδι» από την Ισπανία και «Το κουτσό» από την Ουγγαρία.

Οι μαθητές παρατήρησαν ότι αυτά τα παιχνίδια παίζονται και από τους ίδιους και το μόνο στοιχείο που αλλάζει είναι η ονομασία τους. Καταλήξαμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι το παιχνίδι δεν έχει σύνορα αλλά αποτελεί μια ευχάριστη δραστηριότητα για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως καταγωγής και πατρίδας.

Μέσω των παραπάνω δραστηριοτήτων οι μαθητές προσέγγισαν την έννοια της πολυπολιτισμικότητας και του σεβασμού στο διαφορετικό με παιγνιώδη τρόπο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. United States: John Dewey.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Eisner, Elliot (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Fowler, C. (1996). *Strong Arts, Strong Schools*. New York: Oxford University Press.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: Getty Education for the Arts.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- UNESCO. (1999). *Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*, μτφρ. Ομάδα Εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καλογρίδη, Σ. & Μαρκόπουλος, Σ. (2003). Η ευρωπαϊκή διάσταση στα βιβλία της Κοινωνικής Πολιτικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και*

η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παντίδης, Σ. & Πασιάς, Γ. (2003). Έννοια, περιεχόμενο, κατευθύνσεις μιας θεωρίας για την ΕΔΕ. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παντίδης, Σ. & Πασιάς, Γ. (2003). *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση. Όψεις, θεωρήσεις, προβληματισμοί.* Τόμος Α'. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαχρήστου, Μ. & Τύπας, Γ. (2003). Η προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Θεωρητικό και εμπειρικό πλαίσιο. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Υφαντή, Α. (2000). Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. Μια πολύπλοκη σχέση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 113, 57-63.*

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής Αγωγής: Από το παρόν στο μέλλον

Ευγενία Καρούμπαλη

1ο Γυμνάσιο Ναυπάκτου Αιτωλοακαρνανίας, Ελλάδα

jennykaroumpali@hotmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία αποτιμάται το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής Αγωγής της Ελλάδας ως προς τα ακόλουθα σημεία: Φιλοσοφία και μοντέλο Αναλυτικού Προγράμματος, Ανοικτό – κλειστό Αναλυτικό Πρόγραμμα, Ειδικοί σκοποί, Διδακτική μεθοδολογία, Αξιολόγηση. Επίσης γίνονται προτάσεις για το πώς θα μπορούσε να είναι ένα μελλοντικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Αγωγής.

Λέξεις-κλειδιά: Μουσική Αγωγή

1. Εισαγωγή

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής Αγωγής (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής εφεξής) θεσμοθετήθηκε το 2003 (Ελληνική Δημοκρατία, 2003) και είναι συνέχεια του Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής (Ελληνική Δημοκρατία, 1999). Τέθηκε άμεσα σε εφαρμογή και τα συνοδευόμενα σχολικά εγχειρίδια δόθηκαν στις σχολικές μονάδες σταδιακά από το 2006 ως το 2012.

2. Αποτίμηση του Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής.

2.1 Φιλοσοφία και Μοντέλο Αναλυτικού Προγράμματος.

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής ακολουθείται το φιλοσοφικό ρεύμα του προοδευτισμού – πραγματισμού και εντάσσεται στα ανθρωπιστικά - προοδευτικά αναλυτικά προγράμματα. Ανήκει στο παραγωγικό μοντέλο και διέπεται από την πραξιακή φιλοσοφία της διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής.

2.2 Ανοικτό – Κλειστό Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής είναι κλειστό αλλά «οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εφαρμόζουν το Πρόγραμμα Σπουδών με ευελιξία, έτσι ώστε οι μουσικές δραστηριότητες να ανταποκρίνονται στους τελικούς στόχους, που προβλέπονται σε κάθε επίπεδο εκπαίδευσης» (Ελληνική Δημοκρατία, 2003: 349).

2.3 Ειδικοί σκοποί.

Οι ειδικοί σκοποί του Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής σχετίζονται άμεσα με τους τρεις τομείς μάθησης, όπως αυτοί έχουν τεθεί από τον Benjamin Bloom (Κοκκίδου, 2002: 72; Παπαζαρή, 2004: 84-85). Η περιγραφή των ειδικών σκοπών του Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής διακρίνεται από ασάφεια και αοριστία, ενώ σε πολλά σημεία ο τρόπος διατύπωσης είναι ακατάληπτος (Κοκκίδου, 2006: 260-261). Οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να εφαρμόσουν το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής δίνουν τις δικές τους ερμηνείες του Αναλυτικού Προγράμματος, λόγω των ασαφειών που υπάρχουν στους ειδικούς σκοπούς του, πρακτική συνηθισμένη σε τέτοιες περιπτώσεις (Economidou – Stavrou, 2006). Οι

ασάφειες των ειδικών σκοπών έχουν ως συνέπεια αφ' ενός το γεγονός ότι να μην αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο για τη διδασκαλία (Κοκκίδου, 2003) και εφ' ετέρου το να μην μπορούν οι εκπαιδευτικοί να τους επιτύχουν (Mager, 1962).

2.4 Διδακτική Μεθοδολογία.

2.4.1 Καλλιέργεια της Δημιουργικότητας.

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής γίνονται απλή αναφορά της έννοιας της δημιουργικότητας στο σκοπό του μαθήματος της μουσικής όπου «... η μουσική αγωγή αποβλέπει στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας» (Ελληνική Δημοκρατία, 2003: 337), χωρίς να γίνεται καμία επιπλέον αναφορά σε αυτήν ή στην καλλιέργεια αυτής κατοπινά.

2.4.2 Μουσική Τεχνολογία και Νέες Τεχνολογίες.

Η αναφορές για τη Μουσική Τεχνολογία και τις Νέες Τεχνολογίες στη Μουσική Εκπαίδευση που γίνεται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής έχουν ως εξής: «... μερικά σχολεία έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν στα παιδιά υπολογιστές και ηλεκτρονικά όργανα, ευκαιρία που πρέπει οπωσδήποτε να αξιοποιείται» (Ελληνική Δημοκρατία, 2003: 351) και «Προεκτάσεις... στην πληροφορική (χρήση ειδικού λογισμικού για σύνθεση μουσικής)» (Ελληνική Δημοκρατία, 2003: 349). Δεν αναφέρονται τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τις Νέες Τεχνολογίες στο Μάθημα της Μουσικής εν γένει.

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής γίνεται λόγος για τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει το (προς δημιουργία) εκπαιδευτικό λογισμικό για τη μουσική. Δεν γίνεται, όμως, σαφής αναφορά για την χρήση (ή όχι) ελεύθερου λογισμικού από το διαδίκτυο.

2.4.3 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η μόνη αναφορά που υπάρχει στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής είναι η εξής: «Σε πολλά σχολεία όπου φοιτούν παιδιά από διάφορες χώρες, μπορούν να αναπτυχθούν δραστηριότητες που θα περιλαμβάνουν μουσική από διάφορους πολιτισμούς» (Ελληνική Δημοκρατία, 2003: 351). Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν εφαρμόζεται μόνο σε σχολεία που βρίσκονται παιδιά μεταναστών αλλά σε όλα τα σχολεία (ανεξάρτητα από τα αν υπάρχουν αλλοδαποί/ές μαθητές/τριες ή όχι) τη στιγμή που η ελληνική κοινωνία από μονοπολιτισμική έχει γίνει πολυπολιτισμική (Γκόβαρης, 2001). Δεν γίνεται αναφορά σε τρόπους με τους οποίους μπορεί να λειτουργήσει διαπολιτισμικά το μάθημα της Μουσικής.

2.4.4 Άτομα με ειδικές ανάγκες και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής γίνεται λόγος για μαθητές/τριες με ιδιαίτερες ικανότητες, και την για μέριμνα του/της εκπαιδευτικού να καλύψει τις ανάγκες και αυτών των μαθητών/τριών χωρίς να γίνεται λόγος για άτομα με ειδικές ανάγκες (Α.μ.Ε.Α. εφεξής). Το θέμα είναι το εξής: στον Ελλαδικό χώρο «άτομα με ιδιαίτερες ικανότητες» θεωρούνται τόσο τα Α.μ.Ε.Α. όσο και τα χαρισματικά/ ταλαντούχα παιδιά. Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής γίνεται λόγος για τα Α.μ.Ε.Α. ή για τα χαρισματικά / ταλαντούχα παιδιά; Στην περίπτωση των χαρισματικών / ταλαντούχων παιδιών και των μαθητών/τριών με κινητικά προβλήματα στην Ελλάδα υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004a και 2004b) στο οποίο, όμως δεν γίνεται λόγος για το μάθημα της μουσικής. Τέλος, στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής δεν αναφέρονται τρόποι σχεδιασμού εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας μουσικής.

2.4.5 Συνεργασία με την κοινότητα.

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής γίνεται μία απλή αναφορά στη δυνατότητα «επίσκεψης δασκάλων μουσικών οργάνων και άλλων επαγγελματιών μουσικών στο σχολείο» (Ελληνική Δημοκρατία, 2003: 350) χωρίς να αναφέρεται κάτι περαιτέρω επ' αυτού. Δεν γίνεται αναφορά στις σύγχρονες προσεγγίσεις που επικρατούν για τις διδακτικές επισκέψεις σε μουσεία / μουσικές παραστάσεις (Τσιτούρη, 2002; Hooper - Greenhill, 1999).

Στην Ελλάδα απαιτείται άδεια εισόδου από του Υπουργείου Παιδείας «κλιμακίων ή μεμονωμένων καλλιτεχνών μουσικής, θεάτρου, χορού, εικαστικών τεχνών και άλλων πνευματικών ανθρώπων ή ειδικών επιστημόνων που καλούνται στο σχολείο ή την τάξη» (Ελληνική Δημοκρατία, 1998), πράγμα το οποίο έστω και θεσμικά περιορίζει την παιδαγωγική αυτονομία του/της εκπαιδευτικού.

2.4.6 Συνεργατική μάθηση και σχέδια εργασίας.

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής αναφέρεται απλά ότι οι προτεινόμενες δραστηριότητες για το Γυμνάσιο «δίνουν ευκαιρίες για ομαδικές και ατομικές εργασίες» (Ελληνική Δημοκρατία, 2003:351). Δεν γίνεται αναφορά για συνεργατική μάθηση και σχέδια εργασίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

2.4.7 Καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης.

Υπάρχουν γενικές αναφορές στην έννοια της κριτικής σκέψης και στα δομικά στοιχεία αυτής σε κάποιους από τους ειδικούς σκοπούς του μαθήματος της Μουσικής στο Γυμνάσιο και μόνον.

2.4.8 Διαθεματικότητα.

Η διαθεματικότητα δεν αποτελεί καινούργιο γνώρισμα για τη Μουσική Αγωγή, καθώς σε πολλά μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα (όπως για παράδειγμα των Carl Orff, Zoltan Kodály και Emile Dalkroze) η διδασκαλία των μουσικών εννοιών και η απόκτηση μουσικών εμπειριών έχουν διαθεματικό χαρακτήρα εδώ και πολλές δεκαετίες (Κοκκίδου, 2008: 56)

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής προτείνονται διαθεματικά σχέδια εργασίας στο τμήμα που αναφέρεται στους στόχους και τις ενδεικτικές δραστηριότητες (Ελληνική Δημοκρατία, 2003: 342 και 349). Οι δραστηριότητες «θα πρέπει να συνδέονται με άλλα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος» (Ελληνική Δημοκρατία, 2003:350).

Από την άλλη πλευρά, ο τρόπος σύνταξης του Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής (σπειροειδής ανάπτυξη σε τρία επίπεδα, παράθεση και για τα τρία επίπεδα: γενικών διδακτικών στόχων και διαθεματικών εννοιών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με κάποια ενδεικτικά - συγκεκριμένα παραδείγματα που πάντοτε συνδέονται και αναφέρονται με τη συγκεκριμένη τέχνη ή επιστήμη που ανήκουν) δίνει την εντύπωση μάλλον ενός διεπιστημονικού παρά διαθεματικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών (Καλογεράκη, 2009).

2.4.9 Παραδοσιακή, Βυζαντινή Εκκλησιαστική Μουσική.

Ενώ στους ειδικούς σκοπούς του Δ.Ε.Π.Π.Σ. συγκαταλέγεται το να έλθουν [οι μαθητές/τριες] σε επαφή με το δημοτικό τραγούδι και τη βυζαντινή εκκλησιαστική μουσική και να εκτιμήσουν την αξία τους (Ελληνική Δημοκρατία, 2003: 340 και 345), δεν υπάρχει κάποια περαιτέρω αναφορά σχετικά με την ιδιαίτερη διδακτική μεθοδολογία που πρέπει να ακολουθηθεί κατά τη διδασκαλία αυτών των ειδών μουσικής (Διονυσίου, 2002) λόγω των ιδιαίτερων δεξιοτήτων που τα είδη αυτά απαιτούν (Ανωγειανάκης, 1991: 29; Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος, Κώδικας 968).

2.4.10 Διαφοροποίηση.

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής γίνεται λόγος, μεν, για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, αλλά έχοντας ως αφητηρία την υλικοτεχνική υποδομή, το τόπο που βρίσκεται το σχολείο, αλλά όχι το γεγονός ότι η πλειονότητα των τάξεων είναι μικτής ικανότητας.

2.5. Αξιολόγηση.

Η αξιολόγηση έχει περισσότερο ποιοτικό παρά ποσοτικό χαρακτήρα, δίνοντας έμφαση στην ανατροφοδότηση μαθητών και εκπαιδευτικού.

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής προβλέπει ως μοναδικό εργαλείο αξιολόγησης «την παρακολούθηση της πορείας της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Ελληνική Δημοκρατία, 2003: 351). Στο μάθημα της Μουσικής δεν προβλέπονται προκαθορισμένες εξετάσεις, όπως σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (Ελληνική Δημοκρατία, 2003: 351). Επιπροσθέτως στο Μάθημα της Μουσικής στο Γυμνάσιο δεν πραγματοποιούνται πρόχειρα (ωριαία) διαγωνίσματα (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 1990)

Στην Ελλάδα, η περιγραφική αξιολόγηση είναι θεσμοθετημένη τόσο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (με τη μορφή ημερολογίου) (Ελληνική Δημοκρατία, 1995: 23) όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (με τη μορφή «σημειώματος περιγραφικής αξιολόγησης») (Ελληνική Δημοκρατία, 1994: 4041). Στην πράξη, όμως, η ποσοτική αξιολόγηση κυριαρχεί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Μόνο η ποσοτική αξιολόγηση καταχωρείται στα μητρώα φοίτησης των μαθητών/τριών (είτε αναλογικά είτε ψηφιακά) και λαμβάνεται υπ' όψιν κατά την προαγωγή (ή όχι) των μαθητών/τριών (Ελληνική Δημοκρατία, 1994 και 1995)

Είναι φανερό ότι στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει ευθυγράμμιση μεταξύ της αξιολόγησης που υπάρχει στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής και της νομοθεσίας που διέπει την αξιολόγηση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά όμως, τα αποτελεσματικά περιβάλλοντα μάθησης απαιτούν και ευθυγραμμισμένες δραστηριότητες ούτως ώστε να μην υπάρχουν ανάμεικτα μηνύματα (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών Η.Π.Α., Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, 2006: 202-203).

3. Συζήτηση.

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής σε γενικές γραμμές εναρμονίζεται με τις τρέχουσες εξελίξεις στην παιδαγωγική και τη διδακτική της μουσικής (Παπαπαναγιώτου, 2007: 17).

Η γλώσσα που χρησιμοποιεί το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής είναι σεξιστική καθώς σε κανένα σημείο δεν αναφέρονται «μαθήτριες» και γυναίκες εκπαιδευτικοί παρά μόνο «μαθητές» και άνδρες εκπαιδευτικοί.

Οι στόχοι του Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής έχουν σημαντικές ασάφειες. Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής θεωρείται ότι ο/η εκπαιδευτικός μουσικής είναι γνώστης/τρια των εννοιών που αναφέρονται. Οι έννοιες αυτές, όμως, είναι γενικές και δεν βοηθούν τον/τη μέση εκπαιδευτικό, ο/η/ οποίος/α δεν είναι εξοικειωμένος/η με τη σημασία των όρων αυτών (Στάμου κ.ά., 2002). Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής στην πράξη «δεν εφαρμόζεται απόλυτα στις περισσότερες των περιπτώσεων» (Κτενιαδάκη, 2008: 84).

Ασάφειες παρουσιάζονται σε θέματα της χρήσης Νέων Τεχνολογιών στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής. Παρουσιάζονται κάποιες προδιαγραφές που θα πρέπει να έχει το εκπαιδευτικό λογισμικό που θα χρησιμοποιηθεί το μάθημα της Μουσικής, χωρίς να διευκρινίζεται αν μπορεί να χρησιμοποιείται (ή όχι) λογισμικό ελεύθερο στο διαδίκτυο. Από

την άλλη τόσο στη διαδικτυακή εκπαιδευτική πύλη του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων

(http://e-yliko.minedu.gov.gr/index.php?option=com_k2&view=itemlist&layout=category&task=category&id=25&Itemid=135) όσο και σε ιστοσελίδα του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου (<http://opensoft.sch.gr/operations/moysiki>) προτείνουν λογισμικά για το μάθημα της μουσικής (λογισμικά μουσικής σύνθεσης, λογισμικά επεξεργασίας ήχου και επεξεργασίας παρτιτούρας κ.ά.). Δεν προτείνονται λογισμικά για το μάθημα της μουσικής στα πλαίσια της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (http://www.pischools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/ekp_yliko/gr_logismika/gr_logismika_main.htm).

Το σύστημα αξιολόγησης του Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής έρχεται σε σύγκρουση με την ισχύουσα νομοθεσία για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών και είναι περιορισμένο όσο αφορά τη χρήση αξιολογικών εργαλείων.

4. Προτάσεις για ένα μελλοντικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Αγωγής.

Πριν ξεκινήσει η σύνταξη ενός νέου Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.Σ. εφεξής) Μουσικής Αγωγής θα πρέπει να γίνει έρευνα στον ελλαδικό χώρο και να ξεκαθαρίσει το εκπαιδευτικό τοπίο. Η απουσία βασικής έρευνας σε συνδυασμό με το θολό εκπαιδευτικό τοπίο, τα οποία συμβαίνουν στην Ελλάδα στον τομέα της Μουσικής Αγωγής, έχουν οδηγήσει στον εκπαιδευτικό δανεισμό ως την καλύτερη λύση για την κατασκευή ενός Αναλυτικού Προγράμματος (Μαρκέα, 2004).

Για το σχεδιασμό του Δ.Ε.Π.Π.Σ. χρησιμοποιήθηκαν αρκετά στοιχεία από τις κυρίαρχες προσεγγίσεις των Carl Orff, Zoltan Kodály (Παρπαρούση, 2004) και Keith Swanwick (Μαρκέα, 2008). Σε επόμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ. εφεξής) Μουσικής Αγωγής θα πρέπει να αναφέρεται και η χρήση άτυπων μαθησιακών πρακτικών στη μουσική, δηλαδή ουσιαστικά να χρησιμοποιηθούν στοιχεία του προγράμματος Musical Futures (Green, 2008) στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η αξιοποίηση των συμπερασμάτων από την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος «Μελίνα» (<http://www.primarymusic.gr/epimorfosi/item/430-programma-melina>) είναι απαραίτητη. Με αυτόν τον τρόπο θα επιτευχθεί καλύτερος σχεδιασμός των προτεινόμενων διαθεματικών ενοτήτων για τα μαθήματα τέχνης με έμφαση στις ανάγκες των μαθητών/τριών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Αδαμοπούλου & Γαλανόπουλος, 2004).

Κατά τη σύνταξη των Α.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής οι απόψεις των μάχιμων εκπαιδευτικών μουσικής (που διδάσκουν το μάθημα της μουσικής καθημερινά στις τάξεις) δεν είναι κάτι το σημαντικό μέχρι σήμερα (Οικονομίδου- Σταύρου, 2009). Επιπρόσθετα «η σοφία που κυλούσε από τις χρυσές γλώσσες των ειδικών και μετέτρεπε τον εκπαιδευτικό από μία εκπαιδευτική μετριότητα σ' έναν εμπειρογνώμονα παιδαγωγό» (Eisner, 2000:347) αμφισβητείται στις μέρες μας. Επομένως, κατά τη σύνταξη κάποιου επόμενου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών Μουσικής θα πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν σε σημαντικό βαθμό.

Η επιλογή του τι θα διδαχτεί στο μάθημα της μουσικής γίνεται από μία συντακτική ομάδα, θεωρώντας δεδομένο ότι οι μαθητές/τριες θα τη δεχτούν ως ενδιαφέρουσα, αξιόλογη, σημαντική και χρήσιμη (Οικονομίδου- Σταύρου, 2009). Καθώς η άποψη αυτή δεν ανταποκρίνεται στη σύγχρονη πραγματικότητα (Οικονομίδου- Σταύρου, 2009) θα πρέπει, πλέον, οι μαθητές/τριες να αντιμετωπίζονται ως μία εξαιρετικά σημαντική διάσταση στη σύνταξη ενός μελλοντικού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών Μουσικής, καθώς οι μαθητές/τριες είναι οι τελικοί αποδέκτες των Α.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής.

Η διεύρυνση των εργαλείων αξιολόγησης είναι απαραίτητη. Θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν μεταξύ άλλων τα εξής εργαλεία αξιολόγησης, τα οποία συναντώνται στη βιβλιογραφία (Colwell, 2002; Abeles, 2010): κλίμακα ελέγχου, ανεκδοτική καταγραφή, συνέντευξη, κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων, ημερολόγιο, φωτογραφίες, βιντεογραφίες, ηχογραφίες, φύλλα αυτοαξιολόγησης / ετεροαξιολόγησης, φάκελο επιτευγμάτων και εννοιολογικούς χάρτες, προκειμένου η αξιολόγηση να είναι έγκυρη και αξιόπιστη. Επιπλέον, θα πρέπει να ευθυγραμμιστεί και η σχετική νομοθεσία.

Θα πρέπει να δοθεί περισσότερη έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής: ανάλυση δομικών στοιχείων, διάκριση σχέσεων, διάκριση μοτίβων, σύγκριση, κατηγοριοποίηση, διάταξη, ιεράρχηση, επεξήγηση, πρόβλεψη, εντοπισμός αντιφάσεων / αντιθέσεων και άλλες (Ματσαγγούρας, 2001: 84). Η έρευνα της Περακάκη είναι χρήσιμη σχετικά με τις στρατηγικές για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης που έχουν χρησιμοποιηθεί στο μάθημα της Μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο (Περακάκη, 2009).

Ο εμπλουτισμός ενός μελλοντικού Α.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης είναι κάτι παραπάνω από απαραίτητος. Στο τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης θα πρέπει να υπάρχει μία ολιστική προσέγγιση της μουσικής εμβαθύνοντας στην ευρύτερη σημασία της με απώτερο σκοπό την προαγωγή και ενίσχυση μουσικών αλλά και μη μουσικών δεξιοτήτων (Καρτασίδου, 2009). Τρόποι σχεδιασμού εξατομικευμένων προγραμμάτων μουσικής θα πρέπει να δημιουργηθούν για μαθητές/τριες με: ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα όρασης, προβλήματα ακοής, κινητικά προβλήματα, νοητική υστέρηση, προβλήματα λόγου, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (αυτισμό), προβλήματα συμπεριφοράς, χαρισματικά παιδιά κ.ά.

Καθώς η μουσική δημιουργικότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας λήψης αποφάσεων, στη βελτίωση μαθηματικών ικανοτήτων (Fox & Gardiner, 1997) και στη γενικότερη κατανόηση και εκτίμηση της μουσικής τέχνης (Pratt, 1995), είναι απαραίτητο το επόμενο Α.Π.Σ. Μουσικής Αγωγής να προάγει τη δημιουργικότητα. Θα πρέπει να σχεδιαστούν στρατηγικές που να καλλιεργούν τις διάφορες πτυχές της μουσικής δημιουργικότητας (αυτοσχεδιασμός, σύνθεση, δημιουργική μουσική ακρόαση, δημιουργική εκτέλεση). Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι η δημιουργική σκέψη αποτελεί επίκτητη ικανότητα και θα πρέπει να ενθαρρύνεται η καλλιέργειά της στην εκπαίδευση μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες (Koutsouridou, 2008; Koutsouridou & Hargreaves, 2009).

Επίσης θα πρέπει να ευθυγραμμιστούν το σύστημα αξιολόγησης που προτείνεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και η σχετική νομοθεσία. Δεν μπορεί η μουσική να εξακολουθεί να βαθμολογείται ποσοτικά, ενώ τα εργαλεία αξιολόγησης να έχουν ποιοτικό και όχι ποσοτικό χαρακτήρα.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής σε τάξεις μικτής ικανότητας (η ανταπόκριση σε διαφορετικά μαθησιακά στυλ, ετοιμότητα και ενδιαφέροντα των παιδιών μέσα από διαφοροποιημένα μέσα, περιεχόμενο, δραστηριότητες κ.λπ.) θα πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν κατά το σχεδιασμό ενός νέου Α.Π.Σ. Μουσικής. Η προαναφερθείσα διαφοροποίηση συμφωνεί με τις επιστημονικές απόψεις σχετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία (Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2013: 142-166).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες.

- Abeles, H., F. (2010). Assessing Music Learning. In Harold F. Abeles & Lori A. Custodero (eds) *Critical Issues in Music Education. Contemporary theory and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Colwell, R. (2002). Assessment's Potential in Music Education. In Colwell R. & Richardson C (eds) *The new handbook of research in music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Economidou – Stavrou, N. (2006). Reflecting on the Curriculum: The case of the Cyprus Music Curriculum for Primary Education. *Arts Education Policy Review*, 107 (4), 31-38.
- Eisner, E.,W. (2000). Those who ignore the past... 12 "easy" lessons for the next millennium. *Journal of Curriculum Studies*, 32 (2), 343-357.
- Fox, A. & Gardiner, M.,F. (1997). The arts and raising achievement. *Paper presented at the Arts and the Curriculum Conference organized by the Departement for National Heritage and the School Curriculum and Assessment Authority*, Lancaster House, London.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Hooper – Greenhill, E. (1999). Education, Communication and Interpretation: Towards a critical pedagogy in museums. In Eilean Hooper – Greenhill (ed.), *The educational role of the museum*. London: Routledge
- Koutsoupidou, T. (2008). Effects of different teaching styles on the development of musical creativity: insights from interviews with music specialists. *Musicae Scientiae*, XII (2), 311-335
- Koutsoupidou, T. & Hargreaves, D.,J. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of childrens' creative thinking in music. *Psychology of music*, 37 (3), 251-278.
- Mager, R., (1962). *Preparing objectives for programmed instruction*. San Francisco: Fearon.
- Pratt, G. (1995). Performing; composing; listening and appraising. In G. Pratt & J. Stephens (eds) *Teaching music in the National Curriculum*. Oxford: Heinemann, pp. 9-22.

Ελληνόγλωσσες

- Αδαμοπούλου, Χ. & Γαλανόπουλος, Σ. (2004). Η διαθεματικότητα στο μάθημα της Μουσικής: Ζητήματα Σχεδιασμού και υλοποίησης στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. Στο Γιώργος Μπαγάκης (επ.). *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ανωγειανάκης, Φ. (1991). *Ελληνικά Λαϊκά Μουσικά Όργανα*. Αθήνα: Μέλισσα
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στην διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.
- Διονυσίου, Ζ. (2002). Προσέγγιση στη διδασκαλία της Ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. *Μουσική Εκπαίδευση*, 2(3), 145-168.
- Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδας, Κώδικας 968.
- Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών Η.Π.Α., Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης (2006). *Πως μαθαίνει ο άνθρωπος. Εγκέφαλος, νους εμπειρία και μάθηση στο σχολείο* (μτφρ. Ελένη Κρομμύδα). Αθήνα: Κέδρος.
- Ελληνική Δημοκρατία (1994). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος πρώτο, αριθμός φύλλου 226.
- Ελληνική Δημοκρατία (1995). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος πρώτο, αριθμός φύλλου 3.

- Ελληνική Δημοκρατία (1998). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος πρώτο, αριθμός φύλλου 161.
- Ελληνική Δημοκρατία (1999). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 1645.
- Ελληνική Δημοκρατία (2003). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 304.
- Ιωαννίδου - Κουτσελίνη, Μ. (2013). *Αναλυτικά Προγράμματα και Διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Καλογεράκη, Β. (2009). *Η συμβολή της διαθεματικής προσέγγισης στην επίτευξη στόχων της Μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Καρτασίδου, Λ. (2009). Η φύση και η δομή του μαθήματος της Μουσικής για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (επ.) *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση, σσ. 345-366.
- Κοκκίδου, Μ. (2002). *Το μάθημα της Μουσικής στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο(1969-2002) και εμπειρική καταγραφή της σημερινής πραγματικότητας*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας.
- Κοκκίδου, Μ. (2003). ΕΡΕΥΝΑ: Προσέγγιση του θεσμού της ανάθεσης του μαθήματος της Μουσικής σε δασκάλους μουσική στην Α/βάθμια εκπαίδευση, δεύτερο μέρος. *Μουσική Εκπαίδευση*. 13, 32-51.
- Κοκκίδου, Μ. (2006). *Αξιολόγηση του σχεδιασμού και δομική σύγκριση των προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα της μουσικής στο δημοτικό σχολείο από χώρες / περιφέρειες της Ευρώπης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Κοκκίδου, Μ. (2008). Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών. Γενική Θεώρηση και Προβληματισμοί. Στο Κοκκίδου, Μ. (επ.) *Τέχνη και Διαθεματικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Ωρίων.
- Κτενιαδάκη, Α., Α. (2008). *Το μάθημα της Μουσικής στην Ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση σήμερα*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Φιλοσοφίας, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Λεονταρή, Β. (2006). *Ο ρόλος της μουσικής στην παιδεία από την αρχαιότητα ως σήμερα και η συμβολή της στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με ειδικές κοινωνικές ανάγκες: το παράδειγμα των αλλοδαπών μαθητών*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μαρκέα, Γ. (2004). Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Μουσική Αγωγή: Η θεωρητική του ταυτότητα και η πρακτική του εφαρμογή στη δημόσια εκπαίδευση. Στο Γιώργος Μπαγάκης (επ.). *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 425-432
- Μαρκέα, Γ., Γ (2008). «Αγκαλιάζοντας» το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη μουσική με το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Μ. Αργυρίου (επ.) *Current trends and Dynamics of School Psychology in Education and Music Pedagogy, Symposium Minutes*. Αθήνα: Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης – Διάπλαση σσ. 56-69.

- Ματσαγγούρας, Η., Γ. (2001). *Στρατηγικές διδασκαλίας: η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Οικονομίδου- Σταύρου, Ν (2009). Σχεδιάζοντας ένα σύγχρονο, ανοικτό και διαπραγματεύσιμο αναλυτικό πρόγραμμα μουσικής. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (επ.) *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση, σσ. 297-318.
- Παπαζαρή, Α. (2004). *Η Μουσική στην εκπαιδευτική διαδικασία, θέματα παιδαγωγικής της μουσικής, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Παπαρηγορίου – Νάκας.
- Παπαπαναγιώτου, Ξ. (2007). Η Μουσική του Σχολείου μπροστά στις νέες εκπαιδευτικές προκλήσεις, *Μουσική Εκπαίδευση*, 17, 13-18.
- Παρπαρούση, Γ. (2004). Η συμβολή των μουσικοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων των Orff, Dalcroze και Kodály στο σχεδιασμό του νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής: Μια κριτική θεώρηση. Στο Γιώργος Μπαγάκης (επ.). *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχιμο, σσ.441-447.
- Περακάκη, Ε. (2009). *Η ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και το μάθημα της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: η κριτική διδασκαλία*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Μουσικών Σπουδών.
- Στάμου, Λ., Βουγιούκα, Μ., Θεοδωρίδης, Ν., Καλανταρίδου, Δ., Κοκκίδου, Μ., Κουρκουρίκα, Μ., Πακλατζή, Ν., Παπανικολάου, Χ. & Ράτσου, Ε. (2002). Εισήγηση της Ομάδας Εργασίας της Ε.Ε.Μ.Α. για τη μελέτη αναλυτικών προγραμμάτων σχετικά με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). *Τα νέα της ΕΕΜΕ*, 16, 7-9.
- Τσιτούρη, Αμαλία (2002). Το Μουσείο, ένα δυναμικό εργαλείο εκπαίδευσης. Στο *Πρακτικά 6^{ου} Περιφερειακού Σεμιναρίου, 20 – 22 Σεπτεμβρίου 2002*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – The international council of Museums.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004α). *Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα*. Αθήνα.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004β). *Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Αναλυτικά Προγράμματα για μαθητές με κινητικές αναπηρίες*. Αθήνα.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1990). Εγκύκλιος διαταγή με αριθμό Γ2/356/23-1-1990.

Ιστοσελίδες.

Ελεύθερο Λογισμικό και Λογισμικό Ανοικτού Κώδικα για την εκπαίδευση. <http://opensoft.sch.gr/operations/mouysiki> Ανακτήθηκε στις 15/1/2016

Λογισμικό – Πολυμέσα.

<http://e->

[yliko.minedu.gov.gr/index.php?option=com_k2&view=itemlist&layout=category&task=category&id=25&Itemid=135](http://e-yliko.minedu.gov.gr/index.php?option=com_k2&view=itemlist&layout=category&task=category&id=25&Itemid=135) Ανακτήθηκε στις 4/1/2016

Παρουσίαση Λογισμικών.

<http://www.pi->

[schools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/ekp_yliko/gr_logismika/gr_logismika_m_ain.htm](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/ekp_yliko/gr_logismika/gr_logismika_m_ain.htm) Ανακτήθηκε στις 20/1/2016

Πρόγραμμα Μελίνα. <http://www.primarymusic.gr/epimorfosi/item/430-programma-melina> Ανακτήθηκε στις 13/1/2016

«Πάμε μουσείο;» «Όχι, έχω σχολείο»: Ο θεσμός του μουσείου στο εκπαιδευτικό υλικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Βάια Κασβίκη

Δασκάλα, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην Πολιτιστική Διαχείριση, Πάντειο Πανεπιστήμιο
vkasviki1@gmail.com

Περίληψη

Η ανακοίνωση αναφέρεται στην παρουσία του μουσειακού θεσμού στη σχολική πραγματικότητα μέσα από τις θεσμικές προδιαγραφές και τις προϋποθέσεις νοηματοδότησης της έννοιας του «μουσείου» στο πλαίσιο της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η σχέση μεταξύ σχολείου και μουσείου δύναται να αναπτυχθεί προς δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη, άμεση και ενισχυτική για την υλοποίηση του επίσημου Προγράμματος Σπουδών μέσω της αξιοποίησης του μουσείου ως εναλλακτικού μέσου προσέγγισης της σχολικής γνώσης και η δεύτερη, πιο μακροπρόθεσμη και καθοριστική, ως εργαλείου ανάπτυξης της ευρύτερης κουλτούρας των παιδιών, με τελικό σκοπό τη συγκρότηση και διαμόρφωση μιας νέας ομάδας επισκεπτών στο μουσείο. Η έρευνά μας αφορά στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους ο μουσειακός θεσμός και οι λειτουργίες του παρουσιάζονται και αξιοποιούνται στα περιεχόμενα των γνωστικών αντικειμένων (σχολικά εγχειρίδια) του δημοτικού σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, αποσκοπεί στη διερεύνηση της συχνότητας εμφάνισης αναφορών για το μουσείο και της έκτασης τους στα εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στην εξέταση του βαθμού σύνδεσης με συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και στην ανταπόκρισή τους στις σύγχρονες μουσειολογικές προσεγγίσεις. Δείγμα της έρευνας αποτελεί το σύνολο των σχολικών εγχειριδίων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μέσω της τριγωνοποίησης της έρευνας επιχειρείται η συνδυαστική αξιοποίηση της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου με στόχο την ανάδειξη των τάσεων αναφορικά με το «μουσείο» και μορφών ποιοτικής ανάλυσης και κριτικής με στόχο την εις βάθος ερμηνευτική προσέγγιση της πολυπρισματικής έννοιας του μουσείου. Από τα ερευνητικά αποτελέσματα διαπιστώνεται πως η έννοια «μουσείο» καταγράφει σημαντική εμφάνιση στα σχολικά εγχειρίδια-βιβλία μαθητή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κυρίως στη Μελέτη, στη Γλώσσα και στα Εικαστικά. Το φάσμα των οπτικών μέσα από τις οποίες παρουσιάζεται ο μουσειακός θεσμός στα βιβλία του μαθητή είναι διευρυμένο, πολυδιάστατο και συντείνει στην επίγνωση της αξίας του μουσειακού θεσμού και του επιστημονικού, κοινωνικού και εκπαιδευτικού του ρόλου μέσα από μια σύγχρονη μουσειολογική θεώρηση. Οι έννοιες της ιδεολογίας, της συγκρότησης ταυτότητας και του θαυμασμού για τα μουσειακά αντικείμενα εμφανίζονται αλλά σε περιορισμένο βαθμό, τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Τέλος, παρουσιάζονται στα παιδιά, έστω και ελάχιστα, οι θεωρητικοί προβληματισμοί για καίρια ζητήματα, όπως αυτό του επαναπροσδιορισμού του κοινωνικού ρόλου του μουσείου, της ανάγκης αναπλαισίωσης της εκθεσιακής πρακτικής με βάση τα σύγχρονα συμφραζόμενα και τις διαφοροποιημένες ανάγκες των ποικίλων κοινωνικών υποκειμένων και η επικέντρωση στην επικοινωνιακή διάσταση για το μετασχηματισμό του μουσείου σε ανοικτό χώρο πολιτισμικής αναφοράς για το σύνολο της κοινωνίας.

Λέξεις κλειδιά: σχολείο, μουσείο, εγχειρίδια, μουσειολογία, μουσειοπαιδαγωγική

1. Εισαγωγή

Η εργασία αναφέρεται στην παρουσία του μουσειακού θεσμού στη σχολική πραγματικότητα μέσα από τις θεσμικές προδιαγραφές και τις προϋποθέσεις νοηματοδότησης της έννοιας του «μουσείου» στο πλαίσιο της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Με άξονα τις κοινωνικές, πολιτικές, επιστημονικές, ιδεολογικές, θεωρητικές και πρακτικές κατευθύνσεις της μουσειολογίας στην Ελλάδα και διεθνώς, το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα της εργασίας επικεντρώνεται στα περιεχόμενα, στους τρόπους και στις διαδικασίες μέσω των οποίων διαμορφώνονται οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το μουσειακό θεσμό και τις λειτουργίες του. Εν προκειμένω, επιχειρείται η χαρτογράφηση των αναφορών για το μουσείο ώστε να αναδειχθεί το πλαίσιο νοηματοδότησης του, μέσω της

ανασκαφήςθραυσμάτων αξιόλογου και αξιοποιήσιμου υλικού στα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η σχέση μεταξύ σχολείου και μουσείου αναφορικά με τις προδιαγραφές της σχολικής εκπαίδευσης (αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια) δύναται να αναπτυχθεί προς δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη, άμεση και ενισχυτική για την υλοποίηση του επίσημου Προγράμματος Σπουδών μέσω της αξιοποίησης του μουσείου ως συμπληρωματικού εποπτικού μέσου και η δεύτερη, πιο μακροπρόθεσμη και καθοριστική, ως εργαλείου ανάπτυξης της ευρύτερης κουλτούρας των παιδιών, με τελικό σκοπό τη συγκρότηση και διαμόρφωση μιας νέας ομάδας επισκεπτών στο μουσείο (Black, 2009: 196-198). Η Κακούρου-Χρόνη θεωρεί πως το σχολείο και το μουσείο είναι ή οφείλουν να είναι αντικριστές πόρτες στη γνώση (Κακούρου-Χρόνη, 2006: 1-2), αφού το περιεχόμενο της γνώσης που καλούνται να διαχειριστούν ως μορφωτικοί θεσμοί -τυπικοί και άτυποι- μπορεί να λειτουργήσει ως το όχημα που θα οδηγήσει τα κοινωνικά υποκείμενα στην καλλιέργεια, στην ενδυνάμωση των ενδιαφερόντων τους και στη διεύρυνση των πολιτιστικών τους οριζώντων με κυρίαρχο εργαλείο την κριτική σκέψη.

Η συγκεκριμένη ανακοίνωση αποτελεί τμήμα έρευνας, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο μεταπτυχιακής εργασίας και αφορούσε στην αξιοποίηση της έννοιας του «μουσείου» στα σχολικά εγχειρίδια (βιβλία μαθητή/βιβλία δασκάλου), στα Α.Π.Σ., στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και στις εγκύκλιες του Υπουργείου για τα έτη 2007-2013 (Κασβίκη, 2014).

2. Θεωρητική διασύνδεση μουσείου- σχολείου

Στη σύγχρονη επιστημονική κοινότητα και μέσα από τη συνεχή ανάπτυξη ποικίλων επιστημονικών κλάδων, οι επιστήμες συνδιαλέγονται και συνδημιουργούν πολλά ενδιαφέροντα πεδία άσκησης και επίτευξης των επιστημονικών θεωριών και των πρακτικών τους. Μέσα από την ανάσυρση των βασικών δομικών στοιχείων των σύγχρονων επιστημονικών και θεωρητικών σκευών της μουσειολογίας και της παιδαγωγικής, επιχειρείται η ανίχνευση των θεωρητικών και πρακτικών συναρμογών μεταξύ του σχολείου και του μουσείου.

Η παιδαγωγική επιστήμη, υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής (Κοσσυβάκη, 2005) συναντάται εν πολλοίς με τα θεωρητικά σχήματα της σύγχρονης μουσειολογίας και η θεωρητική διασύνδεσή τους μπορεί να υλοποιηθεί σε πρακτικό επίπεδο στο πλαίσιο της μουσειοπαιδαγωγικής. Στο πεδίο της «Διδακτικής του Υποκειμένου» (Κοσσυβάκη, 2004: 43), ο κεντρικός ρόλος στις εκπαιδευτικές διαδικασίες μετατοπίζεται από το αντικείμενο (Κοσσυβάκη, 2004: 29-34) στο υποκείμενο (στην προκειμένη περίπτωση τον μαθητή) που πρέπει να καταστεί ενεργός, όπως ακριβώς περιγράφεται στις σύγχρονες μουσειολογικές θεωρίες, μόνο που στην περίπτωση του μουσείου το ενεργό υποκείμενο είναι ο επισκέπτης που θεωρείται ως η πιο σημαντική παράμετρος για την προώθηση του σύγχρονου επικοινωνιακού και εκπαιδευτικού του ρόλου. Αξίζει να υπογραμμιστεί εδώ η αμφισβήτηση της έννοιας του «αδιαφοροποίητου» κοινού και η ανάγκη της ανταπόκρισης του μουσείου στις ιδιαιτερότητες ενός διαφοροποιημένου κοινού (Νικονάνου, 2010: 80-81), όπως ακριβώς το αντιλαμβάνεται και η Διδακτική του Υποκειμένου, με στόχο την μετατροπή του επισκέπτη σε ενεργό υποκείμενο με κύρια χαρακτηριστικά την ουσιαστική εμπλοκή και την ενεργητική συμμετοχή του στις πολυδιάστατες διαδικασίες του μουσείου που θα τον καταστήσουν βασικό πυλώνα για την ενδυνάμωση του μουσειακού θεσμού.

Ένα επιπλέον βασικό κοινό χαρακτηριστικό στους δύο αυτούς χώρους της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης (Νικονάνου & Κασβίκη, 2008: 11) αποτελεί ο βαθμός του κοινωνικού και ιδεολογικού επικαθορισμού που απηχούν τα γνωσιακά σχήματα των εκπαιδευτικών

διαδικασιών του σχολείου και του μουσείου και η προκατασκευασμένη και αδιαμφισβήτητη γνώση, η πλήρως αποστασιοποιημένη από τα προβλήματα και τη ζωή που τα υποκείμενα υποχρεούνται να εσωτερικεύσουν ανεξαρτήτως των αναγκών τους. Η παραδοσιακή αντίληψη περί της «αυθεντίας» του μουσείου προκύπτει μέσα από τα ίδια τα αντικείμενα, ως φυσικό αποτέλεσμα της γνησιότητάς τους και το μετασχηματισμό τους σε μουσειακά εκθέματα. Έτσι, το μουσείο αποτελεί κεντρική πηγή της «ουδέτερης» γνώσης και της «απόλυτης» αλήθειας και, μέσω αυτών, μετασχηματίζεται σε νομιμοποιητικό μηχανισμό της κυρίαρχης κουλτούρας βάσει του οποίου η κοινωνία συνεχίζει να παράγει τις κοινωνικοοικονομικές της σχέσεις (Pearce, 2002: 322). Ομοίως στην εκπαίδευση υποστηρίζεται ότι τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων ενσαρκώνουν με το περιεχόμενό τους συγκεκριμένες κατασκευές της πραγματικότητας, συγκεκριμένους τρόπους επιλογής και οργάνωσης του τεράστιου ορίζοντα των υπάρχουσών γνώσεων, που νομιμοποιούν την κουλτούρα ορισμένων κοινωνικών ομάδων (Γρόλλιος, 2008: 15). Τα ερωτήματα που προκύπτουν αφορούν ζητήματα επιλογής περιεχομένων γνώσης, εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και ιδεολογικών τοποθετήσεων. Η επιλογή μιας συλλογής και όχι μιας άλλης, τα συστήματα ταξινόμησης που διευκολύνουν ή όχι την προσέγγιση της γνώσης, βρίσκουν αναλογίες με τις επιλογές του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων και τα ωρολόγια προγράμματα του σχολείου. Η μουσειοπαιδαγωγική λοιπόν «θα μπορούσε να χαρακτηριστεί, ως ο συνήγορος του κοινού και σε αυτό το πλαίσιο, καλείται να αναλάβει μεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στο μουσείο και στους επισκέπτες, τις γνώσεις, τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τα ενδιαφέροντα διαφορετικών ομάδων κοινού» (Νικονάνου, 2005: 19).

Η παρούσα εργασία εκκινεί από την πλευρά της εκπαίδευσης και επιχειρεί να καταγράψει, να αναλύσει και να ερμηνεύσει τα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων μέσα από το πρίσμα των σύγχρονων μουσειολογικών θεωρήσεων και το πλαίσιο συνάφειάς τους με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, για να αξιολογηθεί η ευρύτερη πρόσληψη του μουσειακού θεσμού στην σχολική εκπαίδευση και οι τρόποι διαμόρφωσης των αντίστοιχων αναπαραστάσεων από μέρος του μαθητικού πληθυσμού.

3. Δείγμα, μεθοδολογία και χαρακτηριστικά της έρευνας

Δείγμα της έρευνας αποτελεί το σύνολο των σχολικών εγχειριδίων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μεθοδολογικά, προκρίνεται η τριγωνοποίηση της έρευνας μέσω της οποίας συνδυάζονται η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου με στόχο την ανάδειξη των τάσεων αναφορικά με το «μουσείο» και οι μορφές ποιοτικής ανάλυσης και κριτικής με στόχο την εις βάθος ερμηνευτική προσέγγιση της πολυπρισματικής έννοιας του μουσείου, ώστε να ενισχυθεί η εξαγωγή ασφαλέστερων και ουσιαστικότερων συμπερασμάτων. Πιο συγκεκριμένα, στην ποσοτική ανάλυση περιεχομένου αναζητούνται τα θεωρητικά ερείσματα της έρευνας στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, στα προκύπτοντα ερευνητικά αποτελέσματα, στη σχετική βιβλιογραφία του επιστημονικού κλάδου της μουσειολογίας καθώς και στα δεδομένα προηγούμενων ερευνών, εφόσον υπάρχουν (Μπονίδης, 2004: 50). Στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου αξιοποιείται το ερευνητικό εργαλείο της δόμησης, της βασικότερης τεχνικής της ποιοτικής ανάλυσης (Μπονίδης, 2004: 128) και συγκεκριμένα της πρότυπης δόμησης. Σύμφωνα με αυτήν, επιχειρείται ο εντοπισμός, η ανάλυση και η ερμηνεία των πλέον σημαντικών και χαρακτηριστικών αναφορών μουσειολογικά και εντέλει η περιγραφή και η ερμηνεία τους με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια (Μπονίδης, 2004: 132):

Η συγκρότηση των κατηγοριών ανάλυσης, που συνιστούν τους λειτουργικούς ορισμούς των μεταβλητών που ερευνώνται, καθορίζονται με βάση την αρχική διερεύνηση του υλικού

και τα πρώτα προκύψαντα δεδομένα (επαγωγικό σύστημα) (Μπονίδης, 2004: 51) με θέμα το μουσείο στην ευρύτερή του έννοια, και όχι με βάσητα ερευνητικά ερωτήματα, τις υποθέσεις και το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας και τον μετασχηματισμό τους σε κατηγορίες (παραγωγικό σύστημα). Με βάση αυτά, ορίζονται τρεις βασικές κατηγορίες ανάλυσης με τις σχετικές τους υποκατηγορίες όπως αποτυπώνονται στον Πίνακα 1 που ακολουθεί στα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας.

Επειδή κατά την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου, επιχειρείται η μετατροπή ποιοτικού υλικού σε μετρήσιμες μονάδες, οι μονάδες ανάλυσης ορίζονται ως εξής: *μονάδα δειγματοληψίας* (δείγμα) το σύνολο των σχολικών εγχειριδίων, *μονάδα καταγραφής του πλήθους των αναφορών* το θέμα (μια πρόταση, μια περίοδος, μια παράγραφος με ολοκληρωμένο νόημα αναφορικά με κάποια από τις παραπάνω κατηγορίες ανάλυσης) και *εξωχωριστή μονάδα καταγραφής της έκτασης των αναφορών με μονάδα χώρου* την τυπογραφική σειρά, ως ένα επιπλέον κριτήριο. Τέλος, κωδικοποιείται το σύστημα των κατηγοριών μέσω αυστηρού ελέγχου της λειτουργικότητάς του (δηλαδή τη «μοναδοποίηση»), ώστε να είναι μετρήσιμες και επιτελείται η κωδικογράφηση με επαναλαμβανόμενο επανέλεγχο.

4. Αποτελέσματα της έρευνας

4.1 Ποσοτική ανάλυση

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας επιτρέπουν να ανιχνευτούν σε κάποιο βαθμό οι αναπαραστάσεις, οι στάσεις και οι αντιλήψεις που οι μαθητές μπορούν να σχηματίζουν σχετικά με το μουσείο, να αποκρυσταλλωθεί το επιστημονικό και θεωρητικό μουσειολογικό υπόβαθρο στο οποίο αυτές εδράζονται και ως εκ τούτου να αναδειχτεί προοπτική διασύνδεσης ανάμεσα στο θεσμό του μουσείου και τη σχολική εκπαίδευση με βάση τη θεωρητική προσέγγιση της έρευνας, καθώς εκτός από το σχολικό εγχειρίδιο, υπάρχουν και άλλες παράμετροι που συντείνουν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων σε σημαντικό βαθμό, όπως το ευρύτερο πλαίσιο διδασκαλίας, το κοινωνικό σύστημα του σχολείου και το πολιτισμικό κεφάλαιο του κάθε μαθητή.

Στον πίνακα που ακολουθεί απεικονίζεται το σύνολο των αναφορών και η έκτασή τους όπως αυτές εντοπίζονται στα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων με βάση τις κατηγορίες ανάλυσης και τις υποκατηγορίες τους.

Πίνακας 1. Κατηγορίες ανάλυσης (υποκατηγορίες) - Συχνότητα και έκταση αναφορών

Κατηγορίες Ανάλυσης-Υποκατηγορίες	Συχνότητα αναφορών	%	Έκταση αναφορών	
			σε τ.σ.	%
Το μουσείο ως μέσο παρουσίασης του κόσμου	45	22%	116	19%
Γνώση	9	20%	21	18%
Ιδεολογία-Συγκρότηση Ταυτότητας	1	2%	2	2%
Θαυμασμός για τα μουσειακά αντικείμενα	4	9%	7,5	6%
Πολιτισμική εμπειρία: χαρά-απόλαυση-ψυχαγωγία	5	11%	5,5	5%
Τυπολογία και περιεχόμενο των μουσείων	15	34%	33,5	29%
Το μουσείο ως μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης/έμπνευσης	6	13%	43	37%
Το μουσείο ως φιλοσοφικό πεδίο	5	11%	3,5	3%

Το μουσείο ως χώρος άτυπης και μη τυπικής εκπαίδευσης	51	25%	135,5	22%
Πρόταση επίσκεψης ως εμπλουτισμός/επέκταση μαθήματος	17	33%	25,5	19%
Πρόταση συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα/παρουσίαση εκπαιδευτικών προγραμμάτων	3	6%	7	5%
Πρόταση αξιοποίησης μουσειοσκευών και εκπαιδευτικών φακέλων	0	0%	0	0%
Πρόταση εικονικής επίσκεψης	3	6%	14	10%
Εκπαιδευτική δραστηριότητα εντός σχολείου με γνωστική ή βιωματικό χαρακτήρα	24	47%	87	65%
Αναζήτηση προϋπάρχουσας εμπειρίας επίσκεψης/γνώσης για το μουσείο	4	8%	2	1%
Το μουσείο ως θεσμός και οι άλλες λειτουργίες του	110	53%	369,5	59%
Εκθεσιακή λειτουργία: Έκθεμα-Ερμηνεία	42	38%	92,25	25%
Επικοινωνιακή λειτουργία: Επισκέπτες- Πλαίσιο συμπεριφοράς- Προετοιμασία επίσκεψης-Περιβάλλον Μουσείου-Σήμανση- Πρόσβαση	50	46%	247	67%
Διαχείριση συλλογών	18	16%	30,25	8%
ΣΥΝΟΛΟ	206	100%	621	100%

Αναλύοντας τα ποσοτικά δεδομένα, βλέπουμε πως στην 1^η Κατηγορία (Το μουσείο ως μέσο παρουσίασης του κόσμου) που εμφανίζει το μικρότερο ποσοστό στο σύνολο του δείγματος, η υποκατηγορία της «Τυπολογίας και του περιεχομένου των μουσείων» συγκεντρώνει τις περισσότερες αναφορές και αυτό, επειδή τα εγχειρίδια επιχειρούν σε μεγάλο βαθμό να «ενοσιολογήσουν» το μουσείο διαμέσου του περιεχομένου του με επικρατέστερη κατηγορία αυτής του λαογραφικού μουσείου και της αξίας του για τη γνώση του παρελθόντος μέσα από την ανθρώπινη καθημερινότητα: «Στο λαογραφικό μουσείο βρίσκονται συλλογές από αντικείμενα που μας βοηθούν να καταλάβουμε πως ζούσαν άλλοτε οι άνθρωποι» (Βιβλίο Μαθητή Μελέτης Περιβάλλοντος, Β' τάξη, Τεύχος 1: 126).

Στην 2^η κατηγορία, η υποκατηγορία (Το μουσείο ως χώρος άτυπης και μη τυπικής εκπαίδευσης) καταγράφει το μεγαλύτερο ποσοστό της στα Μαθηματικά, στα Θρησκευτικά, και στη Μουσική αντίστοιχα, και αυτό διότι τα παραπάνω μαθήματα αξιοποιούν την έννοια του μουσείου, κατά κύριο λόγο, ως συμπληρωματικού εποπτικού μέσου για τον εμπλουτισμό στο περιεχόμενο του μαθήματος με στόχο την καλύτερη κατανόηση του υπό διαπραγμάτευση κάθε φορά θέματος. Ως εκ τούτου, στο περιεχόμενό τους προτείνονται εκπαιδευτικές επισκέψεις στα μουσεία. Το δεύτερο σημαντικό εύρημα εδώ αποτελεί η υποκατηγορία «Εκπαιδευτική δραστηριότητα εντός σχολείου με γνωστικό ή βιωματικό χαρακτήρα» που καταγράφει τη μεγαλύτερη συχνότητα, καθώς γίνεται προσπάθεια, πέρα από την περιγραφική, την αφηγηματική και την εικονογραφική παρουσίαση του μουσείου στα σχολικά εγχειρίδια, οι μαθητές να κατανοήσουν σε βάθος τα πολυσύνθετα χαρακτηριστικά του και να λειτουργήσουν ως «μικροί» επιμελητές, προσεγγίζοντας πλήθος ζητημάτων που απασχολούν τη μουσειακή κοινότητα, όπως η

συγκρότηση μιας συλλογής, οι εκθεσιακοί κατάλογοι, η φύλαξη των εκθεμάτων και η πραγματοποίηση μιας έκθεσης. Η επιλογή της βιωματικής μεθόδου προσέγγισης των λειτουργιών του μουσείου στα βιβλία προσφέρει την ευκαιρία στους μαθητές να κατανοήσουν τον πολυδιάστατο θεσμικό ρόλο και την αξία ύπαρξης του μουσείου, να εμβαθύνουν σε φιλοσοφικής φύσεως ζητήματα που υπεισέρχονται κατά τη νοηματοδότησή του, να αποσαφηνίσουν τα ετερόκλητα εγγενή και επίκτητα χαρακτηριστικά του και κυρίως να «γευτούν» τις πολύπλοκες διαδικασίες που απαιτούνται για τη δημιουργία και την οργάνωση του μουσειακού κόσμου με άμεσο και δημιουργικό τρόπο. Το παρακάτω παράδειγμα δίνει το στίγμα του είδους της απόπειρας που γίνεται στα σχολικά εγχειρίδια για μια εις βάθος βιωματική προσέγγιση της πραγματικότητας του μουσείου: «Φτιάχνουμε το δικό μας μουσείο στην τάξη. Για να ιδρυθεί το μουσείο μας, πρέπει πρώτα να βρεθεί ο κατάλληλος χώρος. Στη συνέχεια αποφασίζουμε το θέμα του[...]. Δίνουμε στο μουσείο μας ένα όνομα. Κατασκευάζουμε μια όμορφη επιγραφή με το όνομά του. Ορίζουμε τους αρμόδιους για κάθε δραστηριότητα[...] Στο τέλος της χρονιάς, όλοι μας συγκεντρώνουμε εκθέματα, για να έχουμε στο τέλος της χρονιάς ένα 'πλούσιο' μουσείο» (Τετράδιο Εργασιών Μελέτης Περιβάλλοντος, Δ' τάξη, Τεύχος 1: 16).

Στην 3^η Κατηγορία Ανάλυσης (Το μουσείο ως θεσμός και οι άλλες λειτουργίες του), που καταλαμβάνει πάνω από το 50% του συνόλου των αναφορών στα σχολικά εγχειρίδια, η πλειονότητα τους συγκεντρώνεται στην υποκατηγορία «Επικοινωνιακή λειτουργία» που αφορά στην επικοινωνιακή λειτουργία των μουσείων με πλήθος ζητημάτων να εντάσσονται σε αυτήν. Έννοιες επικοινωνιακής πολιτικής εκτός των τειχών του μουσείου όπως η σήμανση, η πρόσβαση των ατόμων με κινητικά προβλήματα, η διαφημιστική καμπάνια ενός μουσείου με παραδείγματα όπως: «Παρατηρήστε τις εικόνες. Τι είναι το πανό και πως το χρησιμοποιούμε;» (Βιβλίο Μαθητή Εικαστικών, Ε' & ΣΤ' τάξη, Τεύχος 1: 86), «Επίσης, δημιουργήσαμε νέα είσοδο και τοποθετήσαμε γυάλινο ασανσέρ για τα άτομα με ειδικές ανάγκες» (Τετράδιο Εργασιών Γλώσσας, ΣΤ' τάξη, Τεύχος 2 : 54) αλλά και έννοιες της επικοινωνίας εντός των τειχών, όπως το πλαίσιο συμπεριφοράς σε ένα μουσείο, τα διαδραστικά προγράμματα που ενισχύουν τη μάθηση και την απόλαυση με παραδείγματα όπως: «Παρακαλούμε μην αγγίζετε τα εκθέματα, Μη θορυβείτε, Σεβαστείτε το χώρο» (Τετράδιο Εργασιών Γλώσσας, ΣΤ' τάξη, Τεύχος 2: 58), «Υπάρχουν μουσεία όπου δεν παρατηρούμε μόνο τα εκθέματα αλλά δημιουργούμε κι εμείς» (Βιβλίο Μαθητή Μελέτης Περιβάλλοντος, Δ' τάξη, Τεύχος 1: 44) παρουσιάζονται και αναλύονται με τρόπους που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν ως ένα βαθμό πολλές από τις πτυχές της επικοινωνιακής λειτουργίας του μουσείου και του απώτερου στόχου του, αυτού της μαζικής απεύθυνσης, διαμέσου του μετασχηματισμού του σε χώρο πολιτισμικής αναφοράς για κάθε τύπο κοινού.

Συμπερασματικά, από την παρουσίαση των ποσοτικών δεδομένων και πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση των καίριων ζητημάτων, που τίθενται συνολικά στα σχολικά εγχειρίδια και χρήζουν περαιτέρω συζήτησης και σύνδεσης με τις σύγχρονες μουσειολογικές κατευθύνσεις, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως ο αριθμός των αναφορών και οι όψεις του μουσείου που αντικατοπτρίζονται σε αυτές, συμβάλλουν σε μια ουσιαστικότερη γνωριμία των παιδιών με το μουσείο και αποτελούν ένα ισχυρό έρεισμα για τη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων στην ευρύτερη συλλογιστική των παιδιών. Μοναδικές εξαιρέσεις αποτελούν οι παραδοσιακές κανονιστικές αντιλήψεις για το πλαίσιο συμπεριφοράς εντός του μουσείου και η άποψη πως «τα αντικείμενα μιλούν από μόνα τους» που αναλύεται περισσότερο στη συνέχεια.

4.2 Ποιοτική ανάλυση

Τα ευρήματα των ποσοτικών δεδομένων μας οδηγούν σε ζητήματα που απαιτούν περαιτέρω ανάλυση και τα οποία θίγονται είτε έμμεσα είτε άμεσα στα σχολικά εγχειρίδια. Με μεθοδολογικό εργαλείο την πρότυπη δόμηση προσεγγίζονται εκείνες οι αναφορές που παρουσιάζουν ιδιαίτερο μουσειολογικό ενδιαφέρον καθώς άπτονται σε σύγχρονες μουσειολογικές θεωρήσεις και αποτελούν ζητούμενα για την έρευνα όπως η απόσπαση των αντικειμένων από το αρχικό τους πλαίσιο και η κοινωνική τους ιστορία, ο ρόλος της εκθεσιακής προσέγγισης στην αξιολόγηση των αντικειμένων, ο υπομνηματισμός των αντικειμένων ως βασικό εργαλείο για τη δόμηση νοήματος εκ μέρους των επισκεπτών και ζητήματα διαχείρισης της πολιτισμικής κληρονομιάς. Δυστυχώς στην παρούσα εργασία θα υποχρεωθούμε να παρουσιάσουμε δύο μόνο περιπτώσεις.

4.2.1. «Τα αντικείμενα θα σου μιλήσουν;»

«Αν θες να δεις από κοντά τα έργα τέχνης των Μυκηναίων, κάνε μια επίσκεψη στο Αρχαιολογικό μουσείο της Αθήνας. Αν δεν είσαι βιαστικός και τους δείξεις ενδιαφέρον, είναι σίγουρο ότι τα αντικείμενα αυτά θα σου 'μιλήσουν'. Αν αφήσεις τη φαντασία σου ελεύθερη, μπορεί να ζωντανέψουν και να σου πουν την ιστορία τους. Αν σταθείς και τα παρατηρήσεις με προσοχή, θα ανακαλύψεις μερικά από τα κρυμμένα μυστικά τους» (Βιβλίο Μαθητή Ιστορίας, Γ' τάξη, Τεύχος 1: 146).

Εδώ εμφανίζεται η παραδοσιακή αντίληψη της υψηλής αξίας των μουσειακών αντικειμένων άμα τη μετατροπή τους σε μουσειακά εκθέματα εν είδει αξιώματος. Το βιβλίο δασκάλου για το συγκεκριμένο απόσπασμα ισχυρίζεται πως «δίνει την αφορμή να αντιληφθούν οι μαθητές τη σημασία των αρχαιολογικών μουσείων και των εκθεμάτων τους στην κατανόηση του παρελθόντος. Τα εκθέματα όμως δεν μιλούν από μόνα τους, για να μας αποκαλύψουν τα μυστικά τους. Πρέπει να ερωτηθούν κατάλληλα, πρέπει να αναγνωσθούν, πρέπει να ερμηνευτούν. Έτσι, το μουσείο μπορεί να αποτελέσει χώρο μάθησης για τους μαθητές, εφόσον αυτοί συμμετέχουν άμεσα και δημιουργικά σε διάφορες δραστηριότητες» (Βιβλίο Δασκάλου Ιστορίας, Γ' τάξη: 106-107).

Έχουμε έτσι μια προσπάθεια γεφυρώματος της ουσιοκρατικής αντίληψης για την εγγενή αισθητική ποιότητα και αξία των τεχνουργημάτων στο περιβάλλον του μουσείου (Γκράτζιου, 1985: 37-40), με την πιο σύγχρονη, ότι τα υλικά τεκμήρια αποτελούν φορείς πληροφοριών και νοημάτων μέσα από τις διαδικασίες πρόσληψης της ιστορικότητάς τους στο παρόν από τον ερευνητή, τον επισκέπτη ενός μουσείου, τον μαθητή. Ανάλογα με τον τρόπο που ρωτάμε τα αντικείμενα μπορούν να αφηγηθούν πολλές διαφορετικές ιστορίες αλλά και να ανταποκριθούν στις προσδοκίες και στις προτιμήσεις διαφορετικών ομάδων κοινού (Durbinetal, 1990: 7; Μπούνια & Νικονάνου, 2008: 81).

4.2.2. Το μουσείο του μέλλοντος-Συγκρότηση συλλογών

Στη Μελέτη Περιβάλλοντος η έννοια του μουσείου παρουσιάζει πολύ ενδιαφέροντα μουσειακά ζητήματα τόσο για την προσέγγισή τους από τον εκπαιδευτικό όσο και για την έρευνά μας. «Τα παλιά αντικείμενα που βρίσκονται στις συλλογές των μουσείων, αλλά και στα σπίτια μας, από τους παππούδες και τις γιαγιάδες, μας δείχνουν τι χρησιμοποιούσαν παλιότερα οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή. [...]. Πολλά πράγματα άλλαξαν στον τρόπο ζωής των ανθρώπων από τότε μέχρι σήμερα» (Βιβλίο μαθητή Μελέτης Περιβάλλοντος, Β' τάξη, Τεύχος 1: 132). Οι δύο ήρωες του συγκεκριμένου βιβλίου ο Κυριάκος και η Ανθή (τα περισσότερα βιβλία του μαθητή προσεγγίζουν τα περιεχόμενά τους με τη βοήθεια μικρών ηρώων που εμπλέκονται στις θεματικές ενότητες) σχολιάζουν:

«Αν περάσουν πολλά χρόνια τι θα μείνει από μας; Ίσως το γκέιμ μπόι μου να πάει σε μουσείο» (Βιβλίο μαθητή Μελέτης Περιβάλλοντος, Β΄ τάξη, Τεύχος 1: 132). Το παραπάνω ζήτημα, εδράζεται στην αναζήτηση της νέας αντίληψης του σύγχρονου μουσείου και του κοινωνικού του ρόλου, ο οποίος εξαρτάται εν πολλοίς από το εναλλακτικό περιεχόμενο των συλλογών του και τις καινοτόμες εκθεσιακές του πρακτικές. Το ερώτημα για το τι μπορεί να αποτελέσει μουσειακό έκθεμα έρχεται αντιμέτωπο με τις παραδοσιακές αντιλήψεις της βαθιά ριζωμένης μουσειακής νοοτροπίας περί της υψηλής αισθητικής αξίας των έργων τέχνης, της προστασίας, της μελέτης και της διαφύλαξης της πολιτισμικής κληρονομιάς και βεβαίως της αντικειμενικότητας. Η περιβόητη «αυθεντικότητα» και η υψηλή αισθητική αξία των αντικειμένων σχετικοποιείται μέσα από τις σύγχρονες μουσειολογικές θεωρήσεις και τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες (Μούλιου & Μπούνια, 1999: 53). Τα αντικείμενα, πέρα από τη σημασία που μπορεί να έχουν ως πολιτισμικά αντικείμενα, διαποτίζονται με αντίστοιχα νοήματα, σημασίες και αξίες (Νάκου, 2006: 291). Το ζήτημα της αλλαγής κατεύθυνσης του παραδοσιακού άξονα αξιών και λειτουργιών του μουσείου, σηματοδοτημένης από την εναλλακτική προσέγγιση στην εννοιολόγηση της συλλογής, στα κριτήρια συγκρότησης της και ως εκ τούτου της εκθεσιακής πρακτικής και της ερμηνευτικής της διάστασης, βρίσκει ερείσματα στα παραπάνω ερωτήματα. Το σύγχρονο μουσείο για να είναι «ανοικτό» πρέπει να συνδέεται με τις αρχές της σύγχρονης μουσειολογίας, τις ανάγκες των επισκεπτών, τα νέα κοινωνικά και πολιτιστικά δεδομένα, ώστε να αποτελέσει πόλο έλξης και πολιτιστικό κίνητρο για το σύγχρονο επισκέπτη. Έτσι, «υποχρεώνεται» να εντάξει στη συλλογιστική του τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες εκπροσωπώντας περισσότερες κοινωνικές ομάδες και διαμορφώνοντας εναλλακτικές εκθεσιακές πρακτικές και πολλαπλά πλαίσια αφήγησης, καθώς το πλαίσιο αποδίδει σημασίες (Λιάκος, 2007: 217). Το «γκέιμ μπόι» ή ένα οποιοδήποτε σύγχρονο παιχνίδι μπορούν να αποτελέσουν μουσειακά εκθέματα αρκεί να τεθεί ένα υποστηρικτικό θεωρητικό πλαίσιο για τη νοηματοδότησή τους.

5. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι η αξιοποίηση της έννοιας του «μουσείου» στα σχολικά εγχειρίδια ανατρέπει σε σημαντικό βαθμό την παγιωμένη αντίληψη της αναζήτησης στο μουσείο τον εμπλουτισμό του σχολικού μαθήματος (Νικονάνου, 2010: 39) και της «κατάχρησής» του ως υπερ-εποπτικού μέσου. Τα σχολικά εγχειρίδια καταφέρνουν να συνθέσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για το μουσείο, έστω και μέσα από την αποσπασματικότητα και τον περιορισμένο οριζόντιο και κάθετο συντονισμό που καταγράφηκε σε αυτά, αφού η έννοια του μουσείου τελικά επανέρχεται στα σχολικά εγχειρίδια όλων των βαθμίδων του Δημοτικού.

Το φάσμα των μουσειολογικών πτυχών στα βιβλία του μαθητή είναι διευρυμένο, πολυδιάστατο και συντείνει στην επίγνωση της αξίας του μουσειακού θεσμού και του κοινωνικού του ρόλου μέσα από μια σύγχρονη μουσειολογική θεώρηση. Η φιλοσοφική διάσταση του μουσειακού θεσμού αν και περιορισμένη, προσδίδει ειδικό βάρος στην ευρύτερη μουσειολογική προσέγγιση των εγχειριδίων. Οι δραστηριότητες στα βιβλία του μαθητή, οι οποίες προσεγγίζουν με βιωματικό τρόπο αρκετές από τις λειτουργίες του μουσείου, δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να κατανοήσουν σε βάθος τις δυσκολίες, τους προβληματισμούς και τα ποικίλα ζητήματα που προκύπτουν κατά την υλοποίησή τους. Έτσι, διαμορφώνεται μια σημαντικά ολοκληρωμένη εικόνα για τις πολυσύνθετες διεργασίες που συντελούνται στο μουσείο και, συνάμα, η επίγνωση της σημασίας του μουσείου για την κοινωνία.

Εν κατακλείδι, η έννοια μουσείο αξιοποιείται στο μάθημα με αφορμή τα σχολικά εγχειρίδια ως εποπτικό μέσο, ως εμπλουτισμός και επέκταση του μαθήματος, ως φορέας γνώσης και εργαλείο τεκμηρίωσης της ιστορικής αλήθειας και παράλληλα νοσηματοδοτείται ως χώρος έμπνευσης και δημιουργίας, ως χώρος στοχασμού, φιλοσοφικού προβληματισμού και ανάπτυξης κριτικής σκέψης, ως χώρος συνάντησης, επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης των κοινωνικών ομάδων και εντέλει επαναδιαπραγμάτευσης του σύγχρονου ρόλου του.

Η θετική αποτίμηση των αποτελεσμάτων δεν θα μπορούσε να υποβαθμίσει τη θεσμική απόσταση που υπάρχει μεταξύ σχολείου και μουσείου. Ο διάυλος επικοινωνίας και συνεργασίας που το μουσείο και το σχολείο έχουν πετύχει μέχρι τώρα δεν επαρκεί για την επίτευξη του στόχου της συγκρότησης μιας ενιαίας στρατηγικής για τη διείσδυση του μουσείου στις καθημερινές πολιτιστικές επιλογές των μαθητών και την προώθησή του ως μοχλού ανανέωσης του πολιτιστικού τοπίου μέσα από τη συστηματοποίηση και διεύρυνση της κοινής εκπαιδευτικής δράσης. Ωστόσο, θεωρούμε πως τα αποτελέσματα της έρευνας προσφέρουν ένα νέο πεδίο προβληματισμού για τον εκατέρωθεν επαναπροσδιορισμό της σχέσης μουσείου σχολείου και την επικέντρωσή τους σε μια ευρύτερη, βαθύτερη και ουσιαστικότερη επικοινωνία και συνεργασία, προάγοντας την αναθεώρηση και τον ανασχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων χωρίς να μεταβάλλεται ο ευδιάκριτος διαφορετικός ρόλος τους. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση πιλοτικών προγραμμάτων που σε βάθος χρόνου θα αναπλαισιώσουν και θα ανανοηματοδοτήσουν την αξιοποίηση του μουσειακού θεσμού στην εκπαίδευση θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ένα νέο προσανατολισμό αναφορικά με τη συνολική κουλτούρα των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών. Το ζήτημα δηλαδή που προκύπτει είναι η αναζήτηση του επόμενου βήματος που θα αλλάξει τα μέχρι τώρα δεδομένα. Αναμφίβολα, η εικόνα του μουσείου στο εκπαιδευτικό υλικό, όπως αναδείχτηκε μέσα από την παρούσα έρευνα, μπορεί να αποβεί πολλαπλά χρήσιμη σε αυτήν την κατεύθυνση.

Το *modus operandi* μεταξύ σχολείου και μουσείου είναι ένα στοίχημα που πρέπει να κερδηθεί, όχι γιατί οι μαθητές, ως σταθερό κοινό, συνεισφέρουν στη βιωσιμότητα του μουσείου ούτε γιατί το μουσείο συνεπικουρεί στην υλοποίηση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, αλλά γιατί είναι επιτακτική ανάγκη η ανάπτυξη της πολιτισμικής συνείδησης των μαθητών, των μελλοντικών κοινωνικών υποκειμένων.

Το μουσείο ως παλίμψηστο παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος αξιοποιείται ξανά και ξανά για την εγγραφή της ιστορίας... μιας ιστορίας, όπως την αφουγκράζονται τα υποκείμενά της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Durbin, G., Morris, S. & Wilkinson, S. (1990). *A Teacher's Guide to Learning from Objects*. London: English Heritage.
- Black, G. (2009). *Το ελκυστικό μουσείο: Μουσεία και επισκέπτες*. Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.
- Βέμη, Μ. & Νάκου, Ε., (επιμ.) (2010). *Μουσεία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος.
- Βούρη, Σ. (2002). Μουσείο και συγκρότηση εθνικής ταυτότητας. Στο: Κόκκινος Γ. και Αλεξάκη Ε. (επιμ.) *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή*, Αθήνα: Μεταίχμιο 55-65.
- Γκότσης, Σ. (2010). Μουσειακές ερμηνευτικές δράσεις: Επιχειρώντας κάποιες οριοθετήσεις. Στο: *Μουσεία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος, 139-148.

- Γκράτζιου, Ο. (1986). Τ' αριστουργήματα μιλάνε μόνα τους. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 16, 37-40.
- Γρόλλιος, Γ.(2008). Εισαγωγή. Στο:Apple, Μ. *Επίσημη Γνώση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο 8-27.
- Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2006). *Μουσείο - Σχολείο, Αντικριστές πόρτες στη γνώση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κασβίκη, Β. (2014). *Αναζητώντας τα ίχνη του μουσειακού θεσμού στη σχολική πραγματικότητα*. Μεταπτυχιακή εργασία. Τμήμα Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού, Πάντειο Πανεπιστήμιο:Αθήνα.
- Κόκκινος, Γ. και Αλεξάκη, Ε. (επιμ.) (2002). *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοσσυβάκη, Φ.(2005). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*.Αθήνα:Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ.(2004). *Εναλλακτική Διδακτική.Προτάσεις για τη μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική τουΥποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπονίδης, Θ. Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπούνια, Α. και Νικονάνου, Ν. (2008). «Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία». Στο: Νικονάνου, Ν. και Κασβίκης, Κ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικά Ταξίδια στο Χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*. Αθήνα:Πατάκης, 66-95.
- Μούλιου, Μ. και Μπούνια, Α. (1999). «Μουσειακές εκ-θέσεις. Ερμηνευτικές προσεγγίσεις στη μουσειακή θεωρία και πρακτική». *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 70, 53-58.
- Νάκου, Ε. (2006). «Διδακτική της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία». Στο: *προσεγγίζοντας την Ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 279-312.
- Νάκου, Ε. (2002).« Το επιστημολογικό υπόβαθρο της σχέσης μουσείου, εκπαίδευσης και ιστορίας». Στο: *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 115-128.
- Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς τα πράγματα και ο πολιτισμός*.Αθήνα: Νήσος.
- Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Νικονάνου, Ν. και Κασβίκης, Κ. (2008). *Εκπαιδευτικά Ταξίδια στο Χρόνο: Παρελθόν-Παρόν-Μέλλον*. Στο: Νικονάνου, Ν. και Κασβίκης, Κ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικά Ταξίδια στο Χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*. Αθήνα: Πατάκης, 11-29.
- Νικονάνου, Ν. (2005). Ο ρόλος της μουσειοπαιδαγωγικής στα σύγχρονα μουσεία. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2, 18-25.
- Παϊζης, Ν. (2002).Ταξιδεύοντας στο χρόνο με το πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ. Η αξία της πολιτισμικής Αγωγής. Στο: *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή*. Αθήνα:Μεταίχμιο, 239-243.
- Pearce, Μ. S., (2002). *Μουσεία, αντικείμενα & συλλογές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Hooper-Greenhill,Ε. (2006). *Το μουσείο και οι πρόδρομοί του*.Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.
- Τσιτούρη, Α. (2010).Τάσεις και μορφές εκπαιδευτικών δράσεων στον ελληνικόμουσειακό χάρτη. Στο: *Μουσεία και Εκπαίδευση*. Αθήνα:νήσος, 149-158.
- Χατζηνικολάου,Τ.(2010). Μουσειακή εκπαίδευση στην Ελλάδα: ιστορική αναδρομή. Στο: *Μουσεία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος, 122.
- Χρυσουλάκη, Σ. και Πίνη, Ε. (2008). Το κόκκινο νήμα: αρχαιολογικές εκπαιδευτικές εκθέσεις. Στο: Νικονάνου, Ν. και Κασβίκης, Κ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*. Αθήνα: Πατάκης, 208-237.

Σχολικά εγχειρίδια και ιστορική σημαντικότητα: Οι μαθητές αξιολογούν τα γεγονότα και τα πρόσωπα της Ιστορίας της Στ' τάξης.

Κώστας Κασβίκης

Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Ελλάδα
kkasvikis@uowm.gr

Σωτήρης Καραγιάννης

Μεταπτυχιακός φοιτητής, Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Ελλάδα
karsotos@yahoo.gr

Περίληψη

Η κατανόηση της ιστορικής σημαντικότητας γεγονότων, ανθρώπων ή εξελίξεων του παρελθόντος αποτελεί βασικό εργαλείο για την ιστορική μάθηση στο πλαίσιο των σύγχρονων προσεγγίσεων της διδακτικής της ιστορίας. Τα Αναλυτικά Προγράμματα Ιστορίας στην Ελλάδα, όπως και αλλού, λειτουργούν ως φίλτρα που καθορίζουν την ιστορική γνώση, την οποία η κυρίαρχη ιδεολογία θεωρεί κατάλληλη και έγκυρη και στη συνέχεια τα σχολικά εγχειρίδια με τα δικά τους εργαλεία αναπαράστασης κατασκευάζουν συγκεκριμένες εμπρόθετες εκδοχές για το τι είναι σημαντικό από το παρελθόν. Με αφετηρία τις παραπάνω θέσεις υλοποιήθηκε έρευνα με ερωτηματολόγιο σε πάνω από 700 μαθητές Γυμνασίου, οι οποίοι κλήθηκαν να επιλέξουν ποια ιστορικά πρόσωπα και ιστορικά γεγονότα, από όσα διδάχθηκαν στην Στ' τάξη του Δημοτικού, είναι σημαντικά και για ποιο λόγο. Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα επιχειρήσαμε αρχικά να διερευνήσουμε πώς οι μαθητές προσλαμβάνουν τις επιλογές του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας σχετικά με τα θέματα που παρουσιάζουν ως σημαντικά και σε δεύτερο επίπεδο να εντοπίσουμε με ποια κριτήρια αξιολογούν την σημασία συγκεκριμένων προσώπων και γεγονότων της νεότερης ελληνικής και παγκόσμιας ιστορίας. Τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι τα περισσότερο προβεβλημένα ιστορικά γεγονότα και πρόσωπα του σχολικού εγχειριδίου της Στ' τάξης αποτελούν, σε μεγάλο βαθμό, αυτά στα οποία και οι μαθητές και οι μαθήτριες αποδίδουν ιδιαίτερη σπουδαιότητα. Όμως η αιτιολόγηση που παρέχουν τα παιδιά υποδεικνύει ότι σε μεγάλο βαθμό αδυνατούν να τεκμηριώσουν τις επιλογές τους με ιστορικά επιχειρήματα, αναπαράγοντας στην καλύτερη περίπτωση το ιστορικό συγκείμενο των γεγονότων ή της δράσης των προσώπων. Επιπλέον, ο εθνικός κανόνας, τα στερεότυπα, η παροντική και συναισθηματική οικειοποίηση του παρελθόντος διαπερνούν τις εξηγήσεις τους για την ιστορική σημασία που έχουν συγκεκριμένα πρόσωπα και γεγονότα, ενώ σε λίγες περιπτώσεις προτάσσουν το συμβολικό τους χαρακτήρα, τις συνέπειες των πράξεων για το παρόν και το μέλλον ή τη συμβολή τους στην γνώση μας για γεγονότα ή διαδικασίες του παρελθόντος.

Λέξεις – κλειδιά: ιστορική σημαντικότητα, ιστορία, σχολικά εγχειρίδια

1. Εισαγωγή: Σημαντικότητα και Ιστορική Εκπαίδευση

«... Εάν (οι μαθητές και οι μαθήτριες) δεν μπορούν να εξηγήσουν τους λόγους για τους οποίους ορισμένες ιστορικοί περίοδοι και γεγονότα έχουν μια σημασία και μια απήχηση για τους ίδιους ... τότε η (ιστορική) γνώση τους ανάγεται σ' ένα είδος παιχνιδιού ερωτήσεων» (Husbands, 2004: 174).

Ένα από τα βασικά στοιχεία της συγκρότησης της ιστορικής σκέψης των μαθητών αλλά και της ιστορικής μάθησης είναι η κατανόηση της ιστορικής σημαντικότητας ιστορικών γεγονότων, προσώπων και εξελίξεων τόσο στο ιστορικό τους πλαίσιο όσο και για τη σύγχρονη ζωή (Wrenn, 2011: 148). Οι ιδέες για την ιστορική σημαντικότητα είναι κοινωνικές κατασκευές που μεταδίδονται στα μέλη μιας κοινωνίας με διάφορους τρόπους, όπως η οικογένεια, τα ΜΜΕ, οι μνημονικές τελετές και οι εθνικές εορτές, τα μουσεία και οι

ιστορικές θέσεις, πομποί οι οποίοι παρουσιάζουν σε παιδιά και σε ενήλικες διάφορες εκδοχές του παρελθόντος (Barton & Levstik, 2008: 240-241; Levstik, 2000: 284; Seixas, 1997: 22). Το σχολείο, όμως, και η ιστορική εκπαίδευση συνιστούν το πιο ουσιαστικό πεδίο διαμόρφωσης απόψεων για την ιστορική σημαντικότητα, ιδιαίτερα αυτών που σχετίζονται με την εθνική ιστορία (Barton & Levstik, 2008: 240-241).

Οι μαθητές θα πρέπει να διδάσκονται να προσεγγίζουν την σημαντικότητα των γεγονότων, των ανθρώπων και των αλλαγών που μελετούν (Hunt, 2000: 39). Η κατανόηση της έννοιας της ιστορικής σημαντικότητας κατατάσσεται από τον Peter Seixas ως μία από τις 6 βασικές παραμέτρους (big six) της ιστορικής σκέψης (Kadriye & Seixas, 2015; Peck & Seixas, 2008; Seixas & Morton 2015) και αποτελεί βασική έννοια του Historical Thinking Project, μια σημαντική ερευνητική απόπειρα στον Καναδά με στόχο την ενίσχυση του κριτικού ιστορικού εγγραμματος (ανακτήθηκε στις 18/3/2015 από <http://www.historicalthinking.ca/>). Ιδιαίτερη προσοχή στην κατανόηση της ιστορικής σημαντικότητας δίνεται και στην ιστορική εκπαίδευση της Μεγάλης Βρετανίας και στο Εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα της Αγγλίας ήδη από το 1995 (Wrenn, 2011: 148), όπου η κατανόηση και η χρήση εννοιών –κλειδιά (π.χ. αλλαγή, αιτιότητα, διαφορετικές στάσεις) είχαν θεωρηθεί για κάποια περίοδο ως βοηθητικά για την υπογράμμιση της σημαντικότητας των ιστορικών γεγονότων και των διαδικασιών (Hunt, 2000: 39-40).

Αν πρόκειται οι εκπαιδευτικοί να αναδείξουν τη σημαντικότητα των γεγονότων, των ανθρώπων και των αλλαγών, τότε η επιλογή του ιστορικού περιεχομένου - που θα πρέπει να προσεγγίσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες - επιδρά στο τι τονίζεται ως σημαντικό. Είναι απαραίτητο, λοιπόν, να θέτει κανείς συγκεκριμένα προϋποθέσεις για το περιεχόμενο και ήδη από το 1980 ο G. Partington πρότεινε μια σειρά από 5 αλληλένδετα κριτήρια για τη σημαντικότητα στην ιστορία: α. *η σημασία* -για τους ανθρώπους στο παρελθόν, β. *το βάθος* –πόσο βαθιά επηρεάστηκαν οι ζωές των ανθρώπων, γ. *η ποσότητα* –πόσες ζωές επηρεάστηκαν, δ. *η διάρκεια* –για πόσο οι ζωές των ανθρώπων επηρεάστηκαν και ε. *η συνάφεια* –η συμβολή τους σε μια αυξανόμενη κατανόηση της σύγχρονης ζωής (Hunt, 2000: 41).

Να σημειωθεί ότι η έρευνα για τη συμβολή της ιστορικής σημαντικότητας στην κατανόηση του παρελθόντος αφορά τόσο στη διερεύνηση του πώς τα παιδιά αποδίδουν σημαντικότητα σε γεγονότα και καταστάσεις του παρελθόντος στο πλαίσιο της μελέτης της ιστορίας (π.χ. Apostolidou, 2012; Barton & Levstik, 2008; Levstik, 2000; Seixas, 1997) όσο και στην εξέταση μέσα από ποιες εκπαιδευτικές διαδικασίες και διδακτικές πρακτικές οι μαθητές ασκούνται ώστε να κατανοούν την έννοια της ιστορικής σημαντικότητας, να θέτουν τα δικά τους κριτήρια για να αξιολογούν γεγονότα και πρόσωπα του παρελθόντος και να αντιλαμβάνονται πως αυτά τα κριτήρια αλλάζουν στο χρόνο στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής αλλά και της σχολικής ιστορίας (π.χ. Bradshaw, 2006; Cercadillo, 2006; Hunt, 2000; Wrenn, 2011). Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην πρώτη κατεύθυνση στο βαθμό που επιχειρεί να διερευνήσει τη συμβολή του σχολικού εγχειριδίου στην διαμόρφωση απόψεων για τη σημαντικότητα ιστορικών προσώπων, γεγονότων και διαδικασιών που αφορούν στην νεότερη και σύγχρονη ιστορία.

Βασική θεωρητική παραδοχή της έρευνάς μας είναι η θέση ότι η σχολική ιστορία, όπως ακριβώς και η ακαδημαϊκή, συνιστά μια επιλεκτική διαδικασία μελέτης και ανάδειξης σημαντικών γεγονότων έναντι άλλων, χωρίς απαραίτητα η δεύτερη να ανανεώνει την πρώτη. Τα κριτήρια των ιστορικών για το τι είναι σημαντικό να μελετηθεί από το παρελθόν διαφοροποιούνται στο χρόνο στη βάση της ιδεολογίας τους και της επιστημολογίας που υιοθετούν με αποτέλεσμα τα ιστορικά πρόσωπα, οι καταστάσεις και τα γεγονότα να

αξιολογούνται ως σημαντικά με κριτήριο την σπουδαιότητά τους για τις ανθρώπινες κοινωνίες στην εποχή που συνέβησαν, την ένταση και τη διάρκεια επίδρασής τους, τη συμβολή τους στην κατανόηση της ζωής στο παρόν και την επίδραση τους στη διαμόρφωση ταυτοτήτων (εθνικής, θρησκευτικής κλπ). Από την άλλη τα Α.Π. και τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, λειτουργούν ως φίλτρα που καθορίζουν την ιστορική γνώση την οποία η κυρίαρχη ιδεολογία θεωρεί κατάλληλη και έγκυρη (Apple, 2008), επομένως και σημαντική για να μεταδοθεί στα παιδιά, χωρίς απαραίτητα αυτές οι επιλογές να ταυτίζονται ή να συγχρονίζονται με τις αντίστοιχες προτεραιότητες της ιστορικής επιστήμης. Στη συνέχεια τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, μέσα από τα δικά τους εργαλεία αναπαράστασης, όπως είναι οι δομές της ιστορικής αφήγησης, τα ρητορικά σχήματα, οι αξιολογικές κρίσεις, η μορφή και η έκταση της εικονογράφησης, κατασκευάζουν συγκεκριμένες εμπρόθετες εκδοχές για την ιστορική σημαντικότητα, τις οποίες τα παιδιά καλούνται να αποδεχτούν και να τις υιοθετήσουν, χωρίς να δημιουργούνται οι προϋποθέσεις ώστε τα τελευταία να εξοικειώνονται και να αξιολογούν γιατί κάποια πρόσωπα ή γεγονότα είναι σημαντικά για το παρελθόν ή το παρόν.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Με αφετηρία τους παραπάνω προβληματισμούς υλοποιήθηκε έρευνα σε μαθητές και μαθήτριες του Γυμνασίου με στόχο να διερευνηθεί πώς προσλαμβάνουν τις επιλογές του Α.Π. και του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της Στ' Δημοτικού σχετικά με τη σημαντικότητα των ιστορικών θεμάτων που περιλαμβάνουν και σε δεύτερο επίπεδο να εντοπιστούν τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούν τη σημαντικότητα συγκεκριμένων προσώπων και γεγονότων της νεότερης ελληνικής και παγκόσμιας ιστορίας. Για την πραγματοποίηση της έρευνας αρχικά μελετήθηκε το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου, που οι μαθητές είχαν διδαχθεί όταν φοιτούσαν στη συγκεκριμένη τάξη (Ακτύπης κ.ά., 1999) και καταγράφηκαν γεγονότα, καταστάσεις και πρόσωπα στα οποία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση. Να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το σχολικό έτος 1988-1989, αναθεωρήθηκε στα μέσα της δεκαετίας του '90, αντικαταστάθηκε, όπως και όλα τα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης το σχολικό έτος 2006-2007, και επανήλθε σε χρήση για πέντε ακόμα σχολικά έτη (2007-2012). Ως προς την ιστοριογραφική του αντίληψη, η έρευνα υποδεικνύει ότι τα δομικά του στοιχεία (περιεχόμενο ιστορικής αφήγησης, εικόνων, κειμενικών πηγών, πινάκων-διαγραμμάτων και χαρτών) υιοθετούν και αναπαράγουν κυρίως το παραδοσιακό επιστημολογικό παράδειγμα (Μαξούρης, 2008: 139-140).

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις επιλογής και ανοικτές ερωτήσεις που βασίστηκαν στο περιεχόμενο του βιβλίου και στις επιλογές του για το είναι σημαντικό από τη νεότερη και σύγχρονη ελληνική και παγκόσμια ιστορία. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα καλούνταν: α. να επιλέξουν από έναν κατάλογο 30 ιστορικών γεγονότων και καταστάσεων τα 5 πιο σημαντικά σύμφωνα με την άποψή τους και να αιτιολογήσουν τους λόγους της επιλογής τους για τα 3 από αυτά, β. να επιλέξουν από έναν κατάλογο 30 ιστορικών προσώπων τα 5 πιο σημαντικά κατά τη γνώμη τους και να τεκμηριώσουν την επιλογή τους για 2 από αυτά.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο 2012-2014 και συμμετείχαν 732 μαθητές και μαθήτριες του Γυμνασίου, 361 αγόρια (49,3%) και 371 κορίτσια (50,7%), από τα οποία τα 262 (35,8%) φοιτούσαν στην Α' Γυμνασίου (2012-2013) και τα 470 (64,2%) στη Β' Γυμνασίου (2012-2014). Τα δεδομένα που προέκυψαν αναλύθηκαν με ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία.

3. Τα αποτελέσματα

Οι επιλογές των παιδιών υποδεικνύουν ότι, σε μεγάλο βαθμό, οι επίσημες επιστημολογικές προδιαγραφές της σχολικής ιστορίας επιδρούν στις απόψεις τους για τα σημαντικά γεγονότα και πρόσωπα της νεότερης και σύγχρονης ιστορίας στο βαθμό που τα ερευνητικά υποκείμενα εστιάζουν ποσοτικά στα περισσότερο προβεβλημένα και πολλαπλώς νοηματοδοτημένα από όσα περιλαμβάνονται στο συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο. Έτσι σε πλήρη αντιστοιχία με το περιεχόμενο του βιβλίου, οι μαθητές αξιολογούν ως πιο σημαντικά γεγονότα αυτά που αφορούν, κυρίως, την πολεμική ιστορία (Πίνακας 1): η ελληνική επανάσταση (51,4%), ο Α΄ και Β΄ Παγκόσμιος πόλεμος (33,1% και 42,6% αντίστοιχα), ο ελληνικός εμφύλιος πόλεμος (34,7%), ο Μακεδονικός αγώνας (25,3%), Ο ελληνο-ιταλικός πόλεμος του 1940 (24,9%) και η μικρασιατική καταστροφή (21,9%). Αντίθετα, ελάχιστα είναι τα γεγονότα τα οποία επιλέγονται με μεγάλη συχνότητα και αναφέρονται σε ζητήματα κοινωνικής ιστορίας και πολιτισμού, όπως η Εξέγερση του Πολυτεχνείου (41,1%), η ζωή στην Κατοχή και η Αντίσταση (22,4%), η εκπαίδευση κατά την Οθωμανοκρατία (19,7%).

Σε μεγάλη αντιστοιχία με τις επιλογές του σχολικού εγχειριδίου ιστορίας της Στ΄ Δημοτικού, χαμηλή προτίμηση από τους μαθητές ως προς τη σημαντικότητά τους έχουν ιστορικά γεγονότα και διαδικασίες της κοινωνικής ή πολιτισμικής ιστορίας οι οποίες σχετίζονται με την ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία, όπως η Γαλλική επανάσταση (13,0%), ο Διαφωτισμός (8,1%) και η Αναγέννηση (7,1%). Μοναδικές εξαιρέσεις αποτελούν η εφεύρεση της τυπογραφίας (21,3%) και η ανακάλυψη της Αμερικής (28,8%). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει και το ευρύτερο πρόβλημα της ένταξης της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας στην ελληνική ιστορική εκπαίδευση (Κόκκινος & Γατσωτής, 2007).

Πίνακας 1. Σημαντικά ιστορικά γεγονότα και διαδικασίες

Ιστορικό γεγονός / ιστορική διαδικασία	N (%)	Ιστορικό γεγονός / ιστορική διαδικασία	N (%)
Ελληνική Επανάσταση και ίδρυση του ελληνικού κράτους	376 (51,4%)	Οι μορφές κοινοτικής οργάνωσης στην οθωμανοκρατία	22 (3%)
Βαλκανικοί Πόλεμοι (απελευθέρωση Μακεδονίας, Ηπείρου)	121 (16,5%)	Δημιουργία του ΟΗΕ (Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών)	68 (9,3%)
Ο Μακεδονικός Αγώνας	185 (25,3%)	Η Ρωσική επανάσταση	44 (6%)
Ο ελληνο-ιταλικός πόλεμος του 1940	182 (24,9%)	Ο εμφύλιος πόλεμος	254 (34,7%)
Η γερμανική κατοχή και η εθνική Αντίσταση	164 (22,4%)	Η διακυβέρνηση του Καποδίστρια	60 (8,2%)
Ο λαϊκός πολιτισμός των υπόδουλων Ελλήνων	16 (2,2%)	Ο Μικρασιατικός πόλεμος και η Μικρασιατική καταστροφή	160 (21,9%)
Η συνθήκη του Κιουτσούκ Καϊναρτζή (1774)	65 (8,9%)	Τα Βραβεία νόμπελ σε Γ. Σεφέρη και Ο. Ελύτη	89 (12,2%)
Εφεύρεση της Τυπογραφίας	156 (21,3%)	Η Εισβολή στην Κύπρο	81 (11,1%)
Το πρώτο σύνταγμα στην Ελλάδα (1843)	10 (1,4%)	Η εκπαίδευση στα χρόνια της Τουρκοκρατίας	144 (19,7%)
Ο 1 ^{ος} Παγκόσμιος Πόλεμος	242 (33,1%)	Η Εξέγερση στο Πολυτεχνείο	301 (41,1%)
Η Αναγέννηση	52 (7,1%)	Η ένταξη της Ελλάδας στην	48 (6,6%)

		Ε.Ο.Κ	
Τα προεπαναστατικά κινήματα (Ορλόφ, Λάμπρος Κατσώνης)	2 (0,3%)	Άνοδος του Φασισμού στο μεσοπόλεμο	10 (1,4%)
Ο Διαφωτισμός	59(8,1%)	Ο 2 ^{ος} Παγκόσμιος Πόλεμος	312 (42,6%)
Οι εξελίξεις στην Ελλάδα μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (αστυφιλία, ανάπτυξη, μετανάστευση, κοινωνικοί αγώνες)	62(8,5%)	Η πτώχευση του Ελληνικού κράτους την εποχή του Χαρ. Τρικούπη	39(5,3%)
Η Γαλλική Επανάσταση	95 (13%)	Η ανακάλυψη της Αμερικής	211 (28,8%)

Με ανάλογο τρόπο ιστορικά πρόσωπα που διακρίθηκαν κυρίως στον στρατιωτικό, πολιτικό και διπλωματικό τομέα – κατ' αναλογία και με την έμφαση που δίνεται στο περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου – είναι αυτά που οι θεωρούνται από τους μαθητές ως περισσότερο σημαντικά από το σώμα της νεότερης και σύγχρονης ιστορίας (Πίνακας 2): Κολοκοτρώνης (78,5%), Αθανάσιος Διάκος (34,5%), Ελευθέριος Βενιζέλος (31,6%), Ρήγας Φεραίος (30,1%), Ιωάννης Καποδίστριας (28,3%), Μπουμπουλίνα (29,7%), Παπαφλέσσας (24,4%).

Αντίθετα ιστορικά πρόσωπα που συνδέονται με την πολιτισμική ιστορία (Α. Κοραΐς, Κ. Παλαμάς, Γ. Σεφέρης) αλλά και με την εθνική και πολιτισμική ετερότητα (Αλή Πασάς, Ιμπραήμ, Μωάμεθ Β΄) δεν διακρίνονται ως προς την ιστορική τους σημαντικότητα με βάση τις επιλογές των παιδιών. Εξαιρεση αποτελεί η υψηλή συχνότητα επιλογής του Διονύσιου Σολωμού (33,1%), γεγονός που ερμηνεύεται, ενδεχομένως, από την προβολή του στη σχολική ιστορία ως εθνικού ποιητή και δημιουργού του εθνικού ύμνου, και του Οδυσσέα Ελύτη (32,7%), μια ενδιαφέρουσα απόκλιση που μπορεί να σχετίζεται με την παράλληλη πρόσληψη του από τα μελοποιημένα ποιήματά του στο πλαίσιο των σχολικών εορτών.

Πίνακας 2. Σημαντικά ιστορικά πρόσωπα

Ιστορικά πρόσωπα	N (%)	Ιστορικά πρόσωπα	N (%)	Ιστορικά πρόσωπα	N (%)
Θ. Κολοκοτρώνης	574 (78,5%)	Ρήγας Φεραίος	220 (30,1%)	Οδυσσέας Ελύτης	239 (32,7%)
Αλή Πασάς Ιωαννίνων	29 (4%)	Ιωάννης Μεταξάς	139 (19%)	Όθωνας	26 (3,6%)
Μακρυγιάννης	51 (7%)	Διονύσιος Σολωμός	242 (33,1%)	Μπενίτο Μουσολίνι	38 (5,2%)
Αδαμάντιος Κοραΐς	45 (6,2%)	Ο Λόρδος Βύρωνας	54 (7,4%)	Α. Υψηλάντης	72 (9,8%)
Γεώργιος ο Α΄	11 (1,5%)	Μάρκος Μπότσαρης	61 (8,3)	Παπαφλέσσας	178 (24,4%)
Αθανάσιος Διάκος	252 (34,5%)	Γεώργιος Σεφέρης	61 (8,3)	Κεμάλ Ατατούρκ	31 (4,2%)
Ελευθέριος Βενιζέλος	231 (31,6%)	Αδόλφος Χίτλερ	130 (17,8%)	Μπουμπουλίνα	217 (29,7%)
Ιωάννης Καποδίστριας	207 (28,3%)	Γ. Καραϊσκάκης	126 (17,2%)	Χαρίλαος Τρικούπης	54 (7,4%)

Κωστής Παλαμάς	39 (5,3%)	Ιμπραήμ πασάς	37 (5,1%)	Παύλος Μελάς	122 (16,7%)
Μωάμεθ Β΄	21 (2,9%)	Κων/νος Καραμανλής	63 (8,6%)	Αρχ. Μακάριος	33 (4,5%)

Περισσότερο ενδιαφέροντα δεδομένα αναφορικά με την πρόσληψη της σημαντικότητας στην ιστορία προκύπτουν από τα επιχειρήματα των παιδιών για τις επιλογές τους. Να σημειωθεί καταρχήν ότι αρκετοί μαθητές απέφυγαν ή δεν μπόρεσαν στις ανοιχτές ερωτήσεις να αιτιολογήσουν την ιστορική σημασία που αποδίδουν σε πρόσωπα ή γεγονότα. Για παράδειγμα προέβησαν σε αιτιολογήσεις γεγονότων ή προσώπων περίπου οι 580 από τους 732 (80%). Από όσους και όσες απάντησαν, ένα σημαντικό μέρος (πάνω από το 40%) παρείχαν αιτιολογήσεις οι οποίες είναι, είτε εντελώς ανιστορικές ή λανθασμένες σε σχέση με τα ιστορικά δεδομένα που ανέφεραν σχετικά με πρόσωπα ή καταστάσεις του παρελθόντος:

«Ο Β΄ Παγκόσμιος πόλεμος μιλάει για τον πόλεμο των ελλήνων απέναντι στους Τούρκους. Το θεωρώ σημαντικό γεγονός» (αγόρι, Β΄ Γυμνασίου),

«Οι Ρώσοι στις αρχές έκαναν αντίσταση αλλά υπέστησαν πολλές ήττες. Στο τέλος τα κατάφεραν όμως και επιτέθηκαν μέχρι και στο Βερολίνο (Ρώσικη Επανάσταση, αγόρι, Β΄ Γυμνασίου)»,

είτε, τις περισσότερες φορές αναπαρήγαγαν το ιστορικό συγκείμενο των γεγονότων ή περιέγραψαν την ιστορική δράση των προσώπων:

«Η Γερμανική κατοχή διήρκεσε 4 χρόνια 1940-44. Η Εθνική αντίσταση προκάλεσε πολλά προβλήματα στα γερμανικά φορτηγά και ανέκοψε κάποιους ανεφοδιασμούς ανατινάζοντας γέφυρες και άλλα» (Κατοχή και Αντίσταση, αγόρι, Β΄ Γυμνασίου),

«Ο πρώτος Κυβερνήτης της Ελλάδας που ήταν όντως Έλληνας. Εφάρμοσε αυταρχική διακυβέρνηση και βοήθησε πολύ την γενικότερη κατάσταση της Ελλάδας» (Ι. Καποδίστριας, αγόρι, Β΄ Γυμνασίου).

Αυτά τα αποτελέσματα αποτελούν μια ισχυρή ένδειξη των αδυναμιών της ιστορικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα να ανταποκριθεί ακόμα και στο -ξεπερασμένο επιστημονικά- διδακτικό πλαίσιο της απλής αναπαραγωγής από τα παιδιά μιας δοσμένης και προκαθορισμένης ιστορικής δηλωτικής γνώσης. Οι υπόλοιποι μαθητές, περίπου το 30% του αρχικού δείγματος, παρείχαν στις ανοιχτές ερωτήσεις περισσότερο συγκροτημένες απόψεις και ερμηνείες για τη σημαντικότητα ιστορικών προσώπων και γεγονότων.

Η ποιοτική ανάλυση των συγκεκριμένων απαντήσεων καταδεικνύει ότι τα επιχειρήματά των μαθητών εστιάζουν κυρίως:

α. στις θετικές ή αρνητικές συνέπειες συγκεκριμένων γεγονότων για την εθνική ιστορία:

«Το θεωρώ σημαντικό γιατί μετά από 400 χρόνια σκλαβιάς εξεγερθήκαμε εναντίον των Τούρκων και κερδίσαμε την ελευθερία μας. Ακόμη είναι σημαντικό γιατί οι άνθρωποι που πολέμησαν με κίνδυνο της ζωής τους αξίζουν τον θαυμασμό μας. Χάρη σε αυτούς ζούμε ελεύθεροι» (Ελληνική Επανάσταση, κορίτσι, Α΄ Γυμνασίου),

στην τοπική ιστορία:

«Γιατί με αυτούς απελευθερώθηκε η Μακεδονία και η πόλη μου η Βέροια» (Βαλκανικοί πόλεμοι, αγόρι, Α΄ Γυμνασίου),

σε παγκόσμιο επίπεδο:

«Γιατί έτσι ανακαλύφθηκε μια νέα σπουδαία ήπειρος και άλλαξε η ιστορία όλου του κόσμου» (Ανακάλυψη της Αμερικής, κορίτσι, Β΄ Γυμνασίου),

αλλά και σε ατομικό επίπεδο:

«Δεν θα μπορούσα να ξεχάσω ποτέ την εξέγερση του Πολυτεχνείου, γιατί από όλες τις εθνικές γιορτές νοιώθω πιο πολύ δεμένη με αυτή. Ίσως επειδή τότε αγωνίστηκαν και σκοτώθηκαν παιδιά που μάχονταν για ιδανικά τα οποία εμείς σήμερα θεωρούμε δεδομένα και πολλοί μαθητές δεν τα εκτιμούν και θεωρούν το σχολείο βάσανο» (κορίτσι, Β' Γυμνασίου),

«Το επέλεξα γιατί ο Μακεδονικός αγώνας έγινε στο τόπο που ζω και αν δεν γινόταν πόλεμος δεν θα υπήρχε η πόλη μου και θα ήμουν υπόδουλη σε άλλες χώρες» (Μακεδονικός Αγώνας, κορίτσι, Α' Γυμνασίου),

β. στην εθνική ταυτότητα:

«Είναι σημαντικό γεγονός γιατί έτσι δεν χάσαμε ποτέ την παιδεία μας και τη πίστη μας. Με την εκπαίδευση και το κρυφό σχολείο τα ελληνόπουλα κατάφεραν να κρατήσουν την ταυτότητά τους και να μείνουν Έλληνες» (Εκπαίδευση στην οθωμανική περίοδο, αγόρι, Α' Γυμνασίου),

«Χωρίς αυτόν τον αγώνα δεν θα ήμασταν ελεύθεροι και πιστεύω ούτε Έλληνες» (Μακεδονικός Αγώνας, κορίτσι, Α' Γυμνασίου),

γ. στην ανταπόκριση στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα:

«Μου αρέσει πολύ ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος γιατί μου άρεσαν γενικά τα όπλα αλλά περισσότερο για την εισβολή που έκαναν οι Αμερικάνοι στην Νορμανδία μαζί με τους Άγγλους» (αγόρι, Β' Γυμνασίου),

δ. στην επίδραση και τις επιπτώσεις του ιστορικού γεγονότος στην εποχή που συνέβη:

«Ο Β' παγκόσμιος πόλεμος αποτελεί κατά τη γνώμη μου ένα γεγονός μεγάλης σημασίας γιατί εξαιτίας του αφανίστηκε μεγάλος πληθυσμός ανθρώπινων ζώων και πολιτισμοί καταστράφηκαν. Τα αποτελέσματα ήταν οι χώρες αυτές μετά το τέλος του πολέμου να προσπαθούν να ανασυγκροτηθούν κάτω από αντίξοες συνθήκες. Τέλος στους ανθρώπους γεννήθηκε άλλου είδους νοοτροπία για το πώς να επιβιώνουν και μόνο» (αγόρι, Β' Γυμνασίου),

«Έδωσε παράδειγμα σε πολλές χώρες ώστε να μην ανέχονται την πείνα και την εκμετάλλευση (Γαλλική Επανάσταση, κορίτσι, Β' Γυμνασίου),

ε. στην πληροφοριακή αξία του γεγονότος:

«Πολλοί θα ήθελαν να μάθουν τι γινόταν παλιότερα πολιτισμικά στην Ελλάδα για αυτό θεωρώ σημαντικό αυτό το γεγονός» (Λαϊκός πολιτισμός των υπόδουλων Ελλήνων, κορίτσι, Β' Γυμνασίου),

στ. στη μοναδικότητα του γεγονότος:

«Είναι σημαντικό γιατί έλαβαν μέρος σχεδόν όλες οι χώρες του κόσμου» (Α' Παγκόσμιος Πόλεμος, αγόρι, Β' Γυμνασίου),

ζ. στην επίδρασή του στη ζωή των ανθρώπων διαχρονικά:

«Πιστεύω ότι η εφεύρεση της τυπογραφίας ήταν πολύ σημαντική για την πορεία της ανθρωπότητας προς την εξέλιξη καθώς και γιατί στη σημερινή εποχή χρησιμοποιείται καθημερινά όπως στητύπωση βιβλίων και εφημερίδων» (κορίτσι, Β' Γυμνασίου),

«Ο λόγος που τον θεωρώ σημαντικό είναι η επιρροή του στην μετέπειτα ιστορία και ότι άλλαξε σε μεγάλο βαθμό τις αξίες των ανθρώπων» (Διαφωτισμός, Κορίτσι, Β' Γυμνασίου).

Υπάρχουν περιπτώσεις που οι εξηγήσεις των παιδιών περιέχουν περισσότερο εκλεπτυσμένες ιστορικές ερμηνείες στις οποίες αναδεικνύονται:

η. ηθικές παράμετροι:

«Όταν ήταν ο εμφύλιος μάχονταν αδέρφια γονείς παιδιά συγγενείς και φίλοι μεταξύ τους. Χάθηκαν άδικα τόσες ζωές και πόσο μάλλον ζωές ανθρώπων που ήταν φίλοι και συγγενείς» (Εμφύλιος πόλεμος, κορίτσι, Β' Γυμνασίου),

θ. η οπτική του φύλου:

«Θεωρώ ότι είναι σημαντικό γιατί έγινε πόλεμος για την ελευθερία των ανθρώπων και τα δικαιώματα των γυναικών» (Εξελίξεις στην Ελλάδα μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, Κορίτσι, Β΄ Γυμνασίου),

ι. η βιωματική γνώση και μνήμη:

«Κατά τη Γερμανική Κατοχή ο ελληνικός λαός υπέστη πολλά δεινά από τους Γερμανούς. Η αντίστασή τους έχει χαραχτεί στη μνήμη των Ελλήνων και όλοι τιμάμε τους ανθρώπους εκείνους που αγωνίστηκαν αντιστάθηκαν για να ζούμε σήμερα εμείς ελεύθεροι» (Κατοχή και Αντίσταση, κορίτσι, Β΄ Γυμνασίου),

«Κατά τη γνώμη μου η Μικρασιατική καταστροφή ήταν από τα πιο σημαντικά γεγονότα της ιστορίας διότι επέφερε την καταστροφή της Σμύρνης όπου πολλοί άνθρωποι σκοτώθηκαν, άλλοι έχασαν τα σπίτια τους και θα μας μείνει αξέχαστο στην μνήμη» (Μικρασιατική Καταστροφή, κορίτσι, Β΄ Γυμνασίου).

Όταν οι μαθητές και μαθήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα επιχειρηματολογούν για τη σημαντικότητα των ιστορικών προσώπων διατυπώνουν επιχειρήματα που αφορούν:

α. στην προσφορά τους στην Ελλάδα και στο έθνος:

«Ο Ελευθέριος Βενιζέλος είναι σημαντικό πρόσωπο διότι πήρε αρκετά εδάφη και αν τα πράγματα είχαν εξελιχθεί όπως θα ήθελε θα πραγματοποιούσε τη Μεγάλη Ιδέα δηλαδή να εντάξει στην Ελλάδα τα παράλια της Μ. Ασίας και την Ελλάδα των 2 Ηπείρων και των 5 Θαλασσών» (Ελευθέριος Βενιζέλος, αγόρι, Β΄ Γυμνασίου),

ή στην συμβολή τους στην ελευθερία των Ελλήνων:

«Ο Ρήγας Βελεστινλής με το έργο του έδωσε μία ανάσα και μία πνοή στην ελληνική επανάσταση αυτό ωφέλησε σε μεγάλο βαθμό την εξέγερση των ελλήνων προς τον τουρκικό ζυγό. Με το όραμά του αλλά και με το έργο του εμπύχωσε και έπαιξε σημαντικό ρόλο στην ελευθερία της πατρίδας του» (κορίτσι, Α΄ Γυμνασίου),

β. στα ατομικά χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες τους, όπως η γενναιότητα και ο ηρωισμός, οι ικανότητες, η αυταπάρνηση:

«Ο Θεόδωρος Κολοκοτρώνης ήταν ένας τολμηρός και γενναίος ήρωας που δεν σκέφτηκε στιγμή τη ζωή του παρά μόνο να ελευθερωθεί η πατρίδα του η Ελλάδα» (κορίτσι, Β΄ Γυμνασίου),

«Ο Παύλος Μελάς ήταν ένα πολύ σημαντικό πρόσωπο γιατί θυσιάστηκε για τη Μακεδονία αν και δεν ήταν Μακεδόνας. Είναι το πιο θρυλικό πρόσωπο για μένα» (αγόρι, Β΄ Γυμνασίου), αλλά και ο κακός τους χαρακτήρας:

«Ο Αδόλφος Χίτλερ ήταν ένας άνθρωπος που είχε το πάνω χέρι στην Γερμανία. Ήταν ένας σκληρός και κακός άνθρωπος» (αγόρι, Β΄ Γυμνασίου),

γ. στο γεγονός ότι διακρίθηκαν στο χώρο τους ή γι' αυτό που έκαναν:

«Ο Ελύτης ήταν ένας μεγάλος Έλληνας ποιητής διεθνούς φήμης ο οποίος βραβεύτηκε για το έργο του με το βραβείο Νόμπελ» (Οδυσσεάς Ελύτης, κορίτσι, Β΄ Γυμνασίου),

δ. στην ιδιότητα του φύλου:

«Θεωρώ τη Μπουμπουλίνα σημαντική γιατί είναι ένα παράδειγμα για όλες κυρίως τις γυναίκες. Δείχνει πως μαζί με τους άνδρες και οι γυναίκες μπορούν να βοηθήσουν σε πολλά ζητήματα» (κορίτσι, Β΄ Γυμνασίου),

ε. στην επίδρασή τους στη ζωή των ανθρώπων στην εποχή τους ή και ως σήμερα:

«Χάρη στις μεταρρυθμίσεις τους η Ελλάδα έγινε μία πολιτικά ολοκληρωμένη χώρα» (Καποδίστριας, κορίτσι, Β΄ Γυμνασίου),

«Ο Κωστής Παλαμάς μέσα από τα έργα του επηρεάζει μέχρι και σήμερα» (Κωστής Παλαμάς, αγόρι, Β΄ Γυμνασίου),

στ. στην αναγνώρισή τους στο πλαίσιο των δημόσιων χρήσεων και προσλήψεων της ιστορίας:

«Ήταν σημαντικός ήρωας και χωρίς αυτόν δεν θα έπαιζε το ρόλο στη ταινία ο Παπαμιχαήλ» (αγόρι, Β΄ Γυμνασίου),

«Γιατί ήταν και αυτός ήρωας της επανάστασης και έδιναν και το βιβλίο του με εφημερίδες» (Μακρυγιάννης, αγόρι, Α΄ Γυμνασίου),

ζ. στη συμβολή τους για σημαντικές αλλαγές στην ιστορία:

«Εύστροφος, πολυμήχανος και μεγάλος ηγέτης. Καταλύοντας το Βυζάντιο άλλαξε τον ρου της ιστορίας και δημιούργησε παντοδύναμη Οθωμανική Αυτοκρατορία» (Μωάμεθ ο Β΄, αγόρι, Α΄ Γυμνασίου).

Πολλές φορές στις απόπειρες τεκμηρίωσης των σημαντικών προσώπων από τα παιδιά περιλαμβάνονται περισσότερες από μια από τις παραπάνω εξηγήσεις για την ιστορική τους σημαντικότητα.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι τόσο η επιλογή συγκεκριμένων γεγονότων ή προσώπων ως σημαντικών, όπως η εξέγερση στο Πολυτεχνείο και ο Οδυσσεάς Ελύτης, όσο και ιδέες των μαθητών για τη σημαντικότητα συγκεκριμένων γεγονότων (ελληνο-ιταλικός πόλεμος, Μακεδονικός Αγώνας, Κατοχή) διαμορφώνονται και από τις εμπειρίες τους μέσα από άλλες πηγές ενημέρωσης (τηλεόραση, κινηματογράφος, οικογένεια) αλλά και από τη συμμετοχή τους στις σχολικές εθνικές εορτές, οι οποίες επίσης έχουν ιδιαίτερη συμβολή στην ιστορική τους κουλτούρα με έμφαση στην εθνική διαπαιδαγώγηση (Γκόλια, 2011).

4. Συζήτηση

Είναι γνωστό από την προϋπάρχουσα έρευνα ότι η «σημαντικότητα» είναι μια δύσκολη έννοια για να την κατανοήσουν τα παιδιά. Για πολλούς μαθητές ταυτίζεται με την «σημασία», αν και δεν είναι απόλυτα συνώνυμες (Hunt, 2000: 40), ενώ επίσης σε πολλές περιπτώσεις θεωρούν ως σημαντικό αυτό που απλά θυμούνται. Το τελευταίο πρόβλημα εντοπίστηκε και στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, καθώς σε μεγάλο βαθμό οι μαθητές επικεντρώθηκαν κυρίως στο τι θυμούνται από όσα διδάχθηκαν, γι' αυτό άλλωστε και περιορίστηκαν στην αναπαραγωγή του ιστορικού πλαισίου των γεγονότων ή της δράσης των προσώπων, και όχι στο γιατί αυτά ήταν σημαντικά κατά τη γνώμη τους στο παρελθόν ή και για το παρόν.

Επίσης, από ανάλογες έρευνες διαφαίνεται ότι τα παιδιά, όταν καλούνται να αξιολογήσουν ιστορικά πρόσωπα και γεγονότα, αναπτύσσουν δικά τους εξηγητικά μοντέλα. Για παράδειγμα ο P. Seixas (1997) προτείνει ότι τα παιδιά: α. εκλαμβάνουν ως σημαντική ιστορία την «επίσημη ιστορία» όπως τη διδάσκονται, δηλαδή η σημαντικότητα καθορίζεται από αυτούς που διαμορφώνουν τη σχολική ιστορία (δάσκαλοι, σχολικά εγχειρίδια, ιστορικοί, σχεδιαστές των Α.Π.), β. διατυπώνουν μια υποκειμενική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία αναπτύσσουν μια μη κριτική ταύτιση της ιστορικής σημαντικότητας με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, γ. διαμορφώνουν μια εκλεπτυσμένη αντικειμενιστική θέση με κριτήριο τον αντίκτυπο των γεγονότων σε περισσότερους ανθρώπους και για μεγάλο διάστημα, ανεξάρτητα από τις επίσημες εκδοχές της ιστορίας που μελετούν, δ. αναπτύσσουν μια εκλεπτυσμένη υποκειμενιστική αξιολόγηση της σημαντικότητας των γεγονότων με κριτήριο την προσωπική τους κατάσταση και την ομάδα στην οποία ανήκουν, αναδεικνύοντας ζητήματα ταυτότητας (εθνοτικής, τοπικής, φύλου). Η L. Cercadillo (2006) μέσα από την έρευνά της διαπίστωσε ότι οι μαθητές υιοθετούν 6 διαφορετικές αρχές για αξιολογήσουν την ιστορική σημαντικότητα προσώπων ή γεγονότων: 1. με βάση το βαθμό που αυτά θεωρήθηκαν σημαντικά στην εποχή τους (σύγχρονη σημαντικότητα), 2. με βάση

τη σημασία τους ως αιτία για μεταγενέστερες αλλαγές (αιτιώδης σημαντικότητα), 3. εφόσον αντιπροσωπεύουν μια στιγμής αλλαγής ή σημείου καμπής της κατεύθυνσης της ιστορίας (pattern significance), 4. με κριτήριο αν αποτελούν ορόσημο σε μια γενικότερη πορεία των γεγονότων (συμβολική αιτιότητα), 5. εφόσον μας αποκαλύπτουν κάτι σημαντικό για τα άτομα ή τις κοινωνίες του παρελθόντος (αποκαλυπτική σημαντικότητα), 6. με βάση το πόσο σχετικά είναι για τα ενδιαφέροντα μας στο παρόν και στο μέλλον (παροντική σημαντικότητα).

Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι τα παιδιά προσανατολίζονται αρκετές φορές σε εξηγήσεις της ιστορικής σημαντικότητας αντίστοιχες με τις παραπάνω. Παρόλα αυτά η σχολική ιστορία, όπως επιλέγεται από το Α.Π. και αποκρυσταλλώνεται στα σχολικά εγχειρίδια, ενδεχομένως και στις διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών, εμφανίζεται να είναι καθοριστική για τη διαμόρφωση των απόψεων των μαθητών για το ποια ιστορικά γεγονότα, πρόσωπα και διαδικασίες είναι σημαντικά και γιατί. Έτσι, σε μεγάλο βαθμό οι επιλογές τους περί σημαντικότητας αναπαράγουν τις επιλογές του σχολικού εγχειριδίου, ενώ στις περιπτώσεις όπου οι μαθητές του δείγματος κατόρθωσαν να υπερβούν την αδυναμία διατύπωσης επιχειρημάτων και την απλή αναπαραγωγή του ιστορικού συγκείμενου σε μεγάλο βαθμό περιορίζονται σε επιχειρήματα τα οποία βασίζονται στον εθνικό κανόνα, σε στερεοτυπικά ερμηνευτικά σχήματα για την ιστορία, στην παροντική και συναισθηματική οικειοποίηση των γεγονότων καθώς και στην πληθυντική χρήση του παρελθόντος. Λίγοι μαθητές και μαθήτριες κατορθώνουν να τεκμηριώσουν την ιστορική σημασία που έχουν συγκεκριμένα πρόσωπα και γεγονότα προτάσσοντας το συμβολικό τους χαρακτήρα, την επίδραση των πράξεων ή των γεγονότων σε βάθος χρόνου, τον αντίκτυπό τους στην εποχή που συνέβησαν αλλά και στην εξέλιξη της ιστορίας, στη συμβολή τους για την γνώση μας για γεγονότα ή διαδικασίες που αφορούν συγκεκριμένες όψεις του παρελθόντος.

Οι αποκλίσεις σε ορισμένες απαντήσεις από τις κατευθύνσεις των σχολικών εγχειριδίων σχετίζονται με το γεγονός ότι οι μαθητές προσεγγίζουν το μάθημα της ιστορίας και μέσα από τα δικά τους σχήματα ιστορικής κατανόησης τα οποία διαμορφώνονται από την ιστορική κουλτούρα στην οποία συμμετέχουν (οικογενειακή ιστορία, ιστορικές ταινίες, τηλεοπτική μυθοπλασία, μνημονικές τελετές) αλλά και από τις προηγούμενες εμπειρίες τους από τη σχολική ιστορία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τουλάχιστον σε κάποιες περιπτώσεις, να μην ενσωματώνουν αυτόματα αλλά να υπερβαίνουν αυτό που οι δάσκαλοι ή τα σχολικά εγχειρίδια τους παρουσιάζουν ως ιστορικά σημαντικό, φιλτράροντάς τα μέσα από τα προσωπικά σχήματα κατανόησης, τις μη εκπεφρασμένες αξίες, ιδέες και στάσεις τους (Seixas, 1997: 22). Εν κατακλείδι, η σχολική ιστορία και ο έντονα μυθοπλαστικός λόγος που παράγεται από το διδακτικό πλαίσιο του μαθήματος -και αναπαράγεται σε κάθε ευκαιρία από τα παιδιά (Ανδρέου κ.ά., 2003)- είναι καθοριστικής σημασίας για τη διαδικασία κατανόησης της ιστορικής σημαντικότητας από τους μαθητές του ελληνικού σχολείου αλλά και για τις αδυναμίες και τους περιορισμούς που κατέγραψε η παρούσα έρευνα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Apple, M. (2008). *Επίσημη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2008). "It wasn't a good part of history": National identity and students' explanations of historical significance". Στο: Levstik L. S. & Barton K. C. (επιμ.). *Researching history education: Theory, method, and context*. New York: Routledge, 240-268.

- Bradshaw, M. (2006). Creating controversy in the classroom: making progress with historical significance. *Teaching History*, 125, 18-25.
- Cercadillo, L. (2006). "May be they haven't decided yet what is right": English and Spanish perspectives on teaching historical significance, *Teaching History*, 125, 6-9.
- Hunt, M. (2000). Teaching historical significance. Στο: Arthur J. & Phillips R. (επιμ.). *Issues in history teaching*. New York: Routledge, 39-53.
- Husbunds, Ch. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*. Μεταίχμιο: Αθήνα.
- Kadriye, E. & Seixas, P. (2015), *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge.
- Levstik, L. S. (2000). Articulating the Silences: Teachers' and Adolescents' Conceptions of Historical Significance. Στο: Stearns P., Seixas P. & Wineburg S. (επιμ.). *Knowing Teaching and Learning History: National and International Perspectives*. New York: New York University Press, 284-305.
- Peck, C. & Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education* 31, 4, 1015-1038.
- Seixas, P. (1997). Mapping the terrain of historical significance. *Social education* 61, 1, 22-27.
- Seixas, P. & Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. Στο: Sears A. & Wright I. (επιμ.). *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press, 109-117.
- Seixas, P. & Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Wrenn, A. (2011). Significance. Στο: Davies I. (επιμ.). *Debates in history teaching*, London and New York: Routledge, 148-158.
- Ακτύπης, Δ., Βελαλίδης, Α., Καΐλα, Μ., Κατσουλάκος, Θ., Παπαγρηγορίου, Γ., Χωρεάνθης, Κ., Κυρκίνη, Α., Σταμοπούλου, Μ. (1999). *Στα νεότερα χρόνια. Ιστορία Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ανδρέου, Α., Βαμβακίδου, Ι., Κασίδου, Στ. (2003). Ιστορία ή παραμύθι; Τα όρια της ιστορικής και μυθοπλαστικής αφήγησης στα κείμενα των μαθητών: Θεματική ανάλυση. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 1, 273-290.
- Γκόλια, Π. (2011). *Υμνώντας το έθνος. Ο ρόλος των σχολικών γιορτών στην εθνική και πολιτική διαπαιδαγώγηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π. (2007). Η παγκόσμια ιστορία στην ελληνική σχολική ιστορία: Η δύναμη της αδράνειας από το 19ο αιώνα έως τις μέρες μας. *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 6-7, 5-78.
- Μαξούρης, Δ. (2008). Η μετατόπιση της ελληνικής σχολικής ιστοριογραφίας από τη Συμβατική στη Νέα Ιστορία: Η περίπτωση του αποσυρθέντος σχολικού εγχειριδίου της ΣΤ' Δημοτικού. Στο: Ανδρέου Α. (επιμ.). *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 129-155.

Η απόπειρα Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης του 1913 και η θέση των Αρχαίων Ελληνικών στο Πρόγραμμα Μαθημάτων του 1914

Δρ. Γεωργία Κ. Κατσαγάνη
Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Δ. Ε. Α' Αθήνας
gkatsag@yahoo.gr

Περίληψη

Η μελέτη μας εντοπίζεται στην εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική απόπειρα του 1913 και στο Πρόγραμμα Μαθημάτων (στο εξής Π.Μ.) του 1914, που αφορούσε και στο Π.Μ. και του τότε τετρατάξιου Γυμνασίου. Μελετάμε τα χαρακτηριστικά της εποχής του, τη φιλοσοφία του και τις επιδράσεις που αυτό δέχτηκε, τα θετικά και αρνητικά στοιχεία του που επηρέασαν μακροπρόθεσμα το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Ερευνάται, δηλ. η δομή της Εκπαίδευσης στις αρχές του 20^{ου} αι., τα χαρακτηριστικά της εποχής που υποδήλωναν την ωριμότητά της για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η μεταρρυθμιστική απόπειρα του 1913, η μεγάλη σύγκρουση ανάμεσα στις επίσημες αλλά ξεπερασμένες ιδέες πνευματικών και πολιτικών ανθρώπων και στις εκσυγχρονιστικές τάσεις, που εκφράζονταν από τον Δ. Γληνό, τον Α. Δελμούζο κ.ά., καθώς και η απόφαση του Ε. Βενιζέλου να αναβάλει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Επιπλέον, παρουσιάζεται το Π.Μ. που ψηφίστηκε το 1914, μελετάται το περιεχόμενό του στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, η μεθοδολογία του και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών, όπως προβλεπόταν από αυτό. Διαπιστώνεται ότι κεντρικός άξονας του συγκεκριμένου Π.Μ. ήταν η κλασικίζουσα φορμαλιστική παράδοση της κεντρικής Ευρώπης και ότι στην ελληνική εκπαίδευση αποτυπώθηκαν τα χαρακτηριστικά του βαυαρικού και του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος, που ήταν η παντελής απουσία της πρακτικής γνώσης και της εξάσκησης των δεξιοτήτων.

Λέξεις - κλειδιά: μεταρρυθμιστική απόπειρα 1913, Πρόγραμμα Μαθημάτων 1914, Αρχαία Ελληνικά.

Εισαγωγή

Η χρονική περίοδος κατά την οποία εκδηλώνεται μια μεταρρυθμιστική εκπαιδευτική απόπειρα συνδέεται, τις περισσότερες φορές, με την οικονομική, την πολιτική και την κοινωνική κατάσταση κάθε κράτους. Από το 1822 (Α' Εθνική Συνέλευση) μέχρι σήμερα στην Ελλάδα έχουν ψηφιστεί/υπογραφεί πολλά νομοθετήματα (Νόμοι, Βασιλικά ή Προεδρικά Διατάγματα, κ.ά.) για την Εκπαίδευση.

Στην παρούσα μελέτη ασχολούμαστε με τη σχεδιαζόμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1913 και το Διάταγμα του 1914 που αφορούσε στο Π.Μ. και του τότε τετρατάξιου Γυμνασίου και μελετάμε τα χαρακτηριστικά της εποχής του, τη φιλοσοφία του και τις επιδράσεις που αυτό δέχτηκε, τα θετικά και αρνητικά στοιχεία του.

Θα εστιάσουμε στο Πρόγραμμα του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, όπως αυτό περιγράφεται στο ανωτέρω Διάταγμα. Το κίνητρο για την ενασχόληση με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ήταν ο προβληματισμός, γιατί πολλοί μαθητές (στην Ελλάδα) νοιώθουν αποστροφή και απέχθεια για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, αν και, κατά γενική ομολογία, η συμβολή της ανθρωπιστικής παιδείας είναι πολύ σημαντική στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ανθρώπου. Μία διάσταση του προβλήματος αφορά στην κακοδαιμονία που παρακολουθεί τη διδακτική του συγκεκριμένου μαθήματος, της οποίας οι καταβολές είναι ιστορικές. Αυτές θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε.

Επιπλέον, στη μελέτη αυτή δίνεται το περιεχόμενο του Π.Μ. στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, η μεθοδολογία του και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών, όπως προβλεπόταν από αυτό. Τέλος, εκφράζουμε ορισμένες διαπιστώσεις που σχετίζονται με το πνεύμα διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών σε χώρες-πρότυπα της τότε εποχής, όπως η Γαλλία και η Γερμανία.

Η απώλεια μιας ευκαιρίας στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης και η τελική οπισθοδρόμηση

Η παιδεία στις αρχές του 20ού αι. εξακολουθεί να είναι αποσπασμένη από την ελληνική πραγματικότητα και τις πνευματικές ανάγκες του Έθνους με κύρια χαρακτηριστικά το λογικιστικό, τον ψευδοκλασικισμό, τις ελλείψεις σχολείων, την έλλειψη πρακτικού προσανατολισμού, την αδυναμία καθιέρωσης λαϊκής παιδείας και την υποβάθμιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Φραγκουδάκη, 1997). Η επανάσταση στο Γουδί το 1909 είχε ως αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη εκπροσώπηση της μεσαίας αστικής τάξης στην εξουσία. Ένα χρόνο αργότερα (1910) η ίδρυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου από διακεκριμένους πολιτικούς, επιστήμονες, κ.ά., οι οποίοι αγωνίζονταν ανεπίσημα για την επικράτηση της δημοτικής γλώσσας και το δικαίωμα όλων των Ελλήνων για ίση μόρφωση, συντέλεσε στην καθιέρωση του Αστικού Σχολείου (Χατζηστεφανίδης, 2010⁴). Ο Ε. Βενιζέλος ως αρχηγός της κυβέρνησης ανέλαβε την ανασυγκρότηση του κράτους με την αστική τάξη ως κύριο φορέα της. Ανάμεσα στα άλλα ενδιαφέρθηκε ιδιαίτερα και για το γλωσσικό ζήτημα (Σβορώνος, 1986).

Ο Ε. Βενιζέλος αγαπούσε τη δημοτική γλώσσα και εκτιμούσε τις υπηρεσίες, εθνικές και πνευματικές, που μπορούσε αυτή να προσφέρει, μα δεν περιφρονούσε και την καθαρεύουσα, η οποία στην εποχή του αντιπροσώπευε μια πραγματικότητα (Χάρης, 1986). Με την αναθεώρηση του Συντάγματος το γλωσσικό ζήτημα ήρθε στο προσκήνιο και όσοι, προηγουμένως μέσα στη Βουλή, ζητούσαν την εξουδετέρωση των δημοτικιστών, τώρα βρήκαν ευκαιρία να πραγματοποιήσουν τις βλέψεις τους και να ζητήσουν να συμπεριληφθούν στο Σύνταγμα διατάξεις που κατοχύρωναν τη γλώσσα από τους υπονομευτές της (Στεφάνου, 1981). Στις θυελλώδεις συζητήσεις στην Αναθεωρητική Βουλή (1911) η μεγάλη πλειοψηφία των Βουλευτών υποστήριξε την προστασία της καθαρεύουσας, μέσω του Συντάγματος και ο Ε. Βενιζέλος δέχτηκε να περιληφθεί σε αυτό το παρακάτω άρθρο *«Επίσημος γλώσσα του κράτους είναι εκείνη, εις τήν όποια συντάσσονται τό πολίτευμα και τής ελληνικής νομοθεσίας τά κείμενα. Πᾶσα προς παραφθοράν ταύτης ἐπέμβασις ἀπαγορεύεται»* (Δημαράς, 1974, τ. Β')⁵.

Το 1913 η κοινωνική, πολιτική και οικονομική κατάσταση (άνοδος της αστικής τάξης, πλεονάζοντα εργατικά χέρια, αυξανόμενη γνωριμία με τα ευρωπαϊκά πρότυπα εκπαίδευσης, φιλελεύθεροι διανοούμενοι που ενδιαφέρονταν όχι μόνο για την καθολική μόρφωση του λαού αλλά και για πρακτικότερη εκπαίδευση, η οποία θα απορροφούσε όλο εκείνο το μαθητικό δυναμικό που δεν κατευθυνόταν προς την κλασική παιδεία, εμπειρία «πρακτικής» εκπαίδευσης από τη λειτουργία του Πολυτεχνείου και των σχολών του Παρνασσού, της Βιοτεχνικής Εταιρείας και της Βιομηχανικής και Εμπορικής Ακαδημίας κ.ά.) θα οδηγήσουν σε συστηματικότερες προσπάθειες αλλαγής του συστήματος εκπαίδευσης στην Ελλάδα με ανάδειξη και της επαγγελματικής εκπαίδευσης (Λέφας, 1942).

Επιπλέον, η Ελλάδα, πρόσφατα, είχε βγει νικήτρια από τους Βαλκανικούς πολέμους, η έκτασή της είχε διπλασιαστεί και το ηθικό των Ελλήνων είχε αναπτερωθεί. Όλα τα ανωτέρω μαζί με τη δυσανασχέτηση πολλών πνευματικών ανθρώπων για την κυριαρχία των ξενόφερτων εκπαιδευτικών συστημάτων (βαυαρικού και γαλλικού [νόμος Guizot]), την προγονοπληξία, την εμμονή του Π.Μ. του 1909 στην απομνημόνευση και τη λεξιθηρία, την αδυναμία υιοθέτησης της δημοτικής γλώσσας, το αίτημα για την αναγνώριση ίσων ευκαιριών μόρφωσης και για την ίδρυση σχολείων κατάρτισης εκπαιδευτικών λειτουργιών

⁵Το άρθρο 7 του Συντάγματος του 1911 απαλείφθηκε πολύ αργότερα, στο Σύνταγμα του 1975.

τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, έδειχναν ότι η κατάσταση ήταν ώριμη για μεταρρύθμιση στο εκπαιδευτικό σύστημα (Χατζηστεφανίδης, 2010⁴).

Ήδη από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους το ιδεώδες της ελληνικής παιδείας ήταν η μίμηση της αρχαίας Ελλάδας, με την επιστροφή στην αρχαία γλώσσα και τη μεταφορά του κλασικού πολιτισμού στη σύγχρονη εποχή. Όπως έγραφε ο Δ. Γληνός: «Τον δίδαξαν [τον λαό] πως για να ζήσει, να γίνει μεγάλος και δοξασμένος σαν τους μεγάλους και δοξασμένους προγόνους του, πρέπει να ξαναζωντανέψει τις φόρμες της ζωής τους. Ανάσταση του αρχαίου πολιτισμού! Στη νεότερη Αθήνα θα περπατήσουν πάλι Σωκράτηδες και Πλάτωνες, Φειδίες και Ικτίνοι[...]. Αρκεί να ξαναγράψουμε και να μιλήσουμε την αρχαία γλώσσα...» (Γληνός, 1972²).

Την ίδια άποψη εκφράζει και ο Παπαμάρκου, «τά ξηρά γράμματα, άνευ τῆς ἀρετῆς καί ἡ πολυμάθεια άνευ τοῦ εἰλικρινεστάτου προς τὸ Ἔθνος ἐθνουσιασμοῦ ἐπεργάζονται τό, κατά τον Ἀριστοτέλη, βδελυρώτατον τῶν ἐπὶ τῆς γῆς πλανωμένων ζώων φθοράν και ὄλεθρον πολύν, ὠφέλειαν δ' οὐδεμίαν τῷ Ἔθνει να παράσχη δυνάμενον (Γέρου, 1980). Γι' αυτό, κατά τον ίδιο παιδαγωγό, κύριο χαρακτηριστικό του δασκάλου, πρέπει να είναι η τελειότητα του χαρακτήρα του αλλά και η αφοσίωση στην υπόθεση της πατρίδας και του εθνικού πολιτισμού όχι όμως ο στείρος εθνικισμός (Ισηγόνης, 1964²).

Στο ίδιο κλίμα κινείται και η θεώρηση του Πανταζίδη (1889) «τὴν διδασκαλία τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν χαρακτηρίζει ἡ ἀκάματος ἐκείνη καί μέχρι ἡλιθιότητος ἐπίμονος ἄσκησις περὶ τὴν ἐκμάθησιν πάντων ἀδιακρίτως τῶν τύπων τῆς ἀρχαίας γραμματικῆς».

Η δομή της Εκπαίδευσης στις αρχές του 20^{ου} αι. ήταν: τετρατάξιο Δημοτικό Σχολείο, βάσει του Ν. 6/18-2-1834 «Περὶ Δημοτικῶν Σχολείων»⁶, που στηρίχτηκε στο γαλλικό νόμο του Guizot (28-6-1833), τριτάξιο «Ἑλληνικόν Σχολεῖον» και τετρατάξιο «Γυμνάσιον», βάσει του Διατάγματος της 31 Δεκεμβρίου 1836/12 Ιανουαρίου 1837 «Περὶ τοῦ κανονισμοῦ τῶν Ἑλληνικῶν Σχολείων καὶ Γυμνασίων»⁷.

Το 1913 προωθούνται από τον Υπουργό Παιδείας Γ. Τσιριμώκο, τα νομοσχέδια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, που συντάχθηκαν από τον Δ. Γληνό και τα οποία προέβλεπαν υποχρεωτική φοίτηση στο Νηπιαγωγείο από τεσσάρων ετών, σε όποιες πόλεις θα λειτουργούσαν, και καθιέρωση υποχρεωτικού, αυτόνομου και εξαιτούς Δημοτικού Σχολείου. Στη Μέση Εκπαίδευση προβλέπονταν δύο ανεξάρτητοι τύποι σχολείων: το τριετές Αστικό Σχολείο με τεχνικό και πρακτικό χαρακτήρα, όπου μπορούσαν να φοιτήσουν χωρίς εξετάσεις οι απόφοιτοι του Δημοτικού Σχολείου. Σε αυτούς δινόταν η δυνατότητα να εγγραφούν στη συνέχεια, μετά από εισαγωγικές εξετάσεις, στο Διδασκαλείο, στη Ναυτική Σχολή Δοκίμων ή σε Εμπορικές Γεωπονικές και άλλες τεχνικοεπαγγελματικές σχολές ή να μεταπηδήσουν σε μια από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, μετά από κατατακτήριες εξετάσεις. Ο άλλος τύπος σχολείου, το εξαετές Γυμνάσιο, χωριζόταν σε Φιλολογικό και Πραγματικό. Οι απόφοιτοι του Φιλολογικού είχαν δικαίωμα εγγραφής σε μια από τις θεωρητικές σχολές του Πανεπιστημίου (Φιλολογία, Νομική, Θεολογία), ενώ οι απόφοιτοι του Πραγματικού τμήματος μπορούσαν να εγγραφούν χωρίς εξετάσεις σε μια από τις θετικές σχολές του Πανεπιστημίου (Ιατρική, Φυσικομαθηματικά, κ.λπ.), ενώ με εισαγωγικές εξετάσεις μπορούσαν να εγγραφούν στο Ανώτατο Τεχνικό Εκπαιδευτήριο και στη

⁶Τον Ν. αυτό ίδρυσε η Αντιβασιλεία με υπεύθυνο για την Εκπαίδευση τον V. Maurer. Ένα από τα μειονεκτήματα του νόμου «περὶ Δημοτικῶν Σχολείων» του 1834 ήταν ότι η γλώσσα των αναγνωστικών και των άλλων κειμένων, ακόμη και στην Α' Δημοτικού ήταν η Αρχαία Ελληνική (Ισηγόνης, 1964²).

⁷Αυτή η δομή ίσχυσε μέχρι το 1929, όταν μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η πρώτη ολοκληρωμένη μεταρρύθμιση στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης, έλαβε χώρα, με τη δημιουργία εξατάξιων Δημοτικῶν Σχολείων και εξατάξιων Γυμνασίων (Ισηγόνης, 1964²).

Στρατιωτική Σχολή Ευελπίδων (Μπουζάκης 1999). Επίσης, προβλεπόταν ίδρυση της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης, με σκοπό την προετοιμασία για την κοινωνική και οικονομική ζωή και τη σύνδεση του σχολείου με την παραγωγή. Τέλος, προτεινόταν η κατάργηση της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών στο Δημοτικό Σχολείο και η εισαγωγή τη δημοτικής γλώσσας σε αυτό, γεγονός που θα αποτελούσε αναμφισβήτητο σταθμό στην ιστορία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα περισσότερα από αυτά τα νομοσχέδια τελικά αποσύρθηκαν, μετά από μεγάλη σύγκρουση ανάμεσα στις επίσημες, πλην όμως ξεπερασμένες, ιδέες πνευματικών και πολιτικών ανθρώπων και τις εκσυγχρονιστικές τάσεις, που εκφράζονταν από τον Δ. Γληνό, τον Α. Δελμούζο κ.ά. (Μπουζάκης, 1999). Το κύριο βάρος της υπεράσπισης των νομοσχεδίων αυτών ανέλαβε ο ίδιος ο Δ. Γληνός, έχοντας ως αντίπαλο τον Ν. Εξαρχόπουλο. Τα νομοσχέδια του 1913 αποτελούσαν μια ολοκληρωμένη πρόταση για τη θεσμοθέτηση του αστικού σχολείου. Κατά τον Δ. Γληνό (1925), κεντρικό σημείο της μεταρρύθμισης αποτελούσε το κοινό Δημοτικό Σχολείο, το οποίο ήταν προορισμένο να επαναφέρει την υγεία στον κοινωνικό οργανισμό.

Τελικά, όμως μόνο μέρος των νομοσχεδίων ψηφίστηκε, διότι, στο σύνολό τους, προκάλεσαν αντιδράσεις, λόγω του νέου πνεύματος από το οποίο διαπνέονταν. Ψηφίστηκε μόνο το νομοσχέδιο που αναφερόταν στη Διοίκηση και έγινε σύνταξη νέων Π.Μ. για το Δημοτικό Σχολείο, που ίσχυσαν περισσότερο από πενήντα χρόνια. Οι αντιδράσεις ήταν πολλές, ακόμη και από ορισμένους βουλευτές του κόμματος των Φιλελευθέρων. Ο Ε. Βενιζέλος, μη μπορώντας να κάμψει τις αντιδράσεις και να αναλάβει το πολιτικό κόστος μιας ριζικής εκπαιδευτικής αλλαγής ανέβαλε την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση *δι' εύθετώτερον χρόνον* ⁸. Για μία ακόμα φορά καμία πρόοδος δεν συντελέστηκε στον τομέα της εκπαίδευσης.

Ένα χρόνο αργότερα, στις 10 Δεκεμβρίου του 1914 υπογράφηκε Διάταγμα «Περί Προγράμματος τών μαθημάτων τοῦ Ἑλληνικοῦ Σχολείου καί τοῦ Γυμνασίου». Έχει ιδιαίτερη σημασία να δούμε τη θέση των Αρχαίων Ελληνικών σε αυτό το Πρόγραμμα που τελικά ίσχυσε και σημάδεψε την ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης για μεγάλο διάστημα, με ελάχιστα προοδευτικά διαλείμματα.

Μια πρώτη διαπίστωση για το Πρόγραμμα Μαθημάτων του 1914 είναι ότι δεν αναφέρονται σε αυτό Γενικοί Σκοποί και Στόχοι διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών. Όμως στο αμέσως προηγούμενο του 1914 Πρόγραμμα Μαθημάτων, δηλ. σε αυτό του 1906, ως σκοποί διδασκαλίας του μαθήματος αναφέρονταν α') *ἡ ἰκανή καὶ βαθεῖα τῶν μαθητῶν κατανόησις τῶν ἐντοῖς γυμνασίοις συνήθως ἐρμηνευομένων Ἑλλήνων συγγραφέων καὶ δι' αὐτῶν γνῶσις τοῦ πολιτισμοῦ καὶ τοῦ βίου καθ' ὅλου τῶν ἀρχαίων Ἑλλήνων*, β') *γλωσσική καὶ λογική παιδείσις τῶν μαθητῶν* (Εφημερίστῆς Κυβερνήσεως [στο εξής Ε.Κ.] 244/28-10-1906). Από το Περιεχόμενο του Π.Μ. και τις *Μεθοδικές Παρατηρήσεις* που περιλαμβάνονται σε αυτό, οι σκοποί της διδασκαλίας του μαθήματος φαίνεται να παραμένουν οι ίδιοι.

Το Περιεχόμενο του Π.Μ. για τα Αρχαία Ελληνικά⁹ στο τετρατάξιο Γυμνάσιο ήταν το εξής:

Στην Α' τάξη του τετρατάξιου Γυμνασίου¹⁰ διδάσκονταν επιλογές από τις *Ἱστορίες* του Ηροδότου και από την *Ἀθηναίων Πολιτεία* του Αριστοτέλη (25 τουλάχιστον σελίδες από τη

⁸Γούλη Χ. – Καυκούλα Ευ. (χ.χ.). *Η Εκπαίδευση κατά την περίοδο του Ελευθερίου Βενιζέλου* στο <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/gouli-kafkoula.htm> (προσπελάστηκε στις 15-3-2016).

⁹Τα Νεοελληνικά Αναγνώσματα προστίθενται στην Α' και Β' τάξη του τετρατάξιου Γυμνασίου με το Διάταγμα: Ε.Κ. 234 Α' /13-10-1909.

στερεότυπη έκδοση Teubner)·εναλλακτικά, διδασκαλία της *Ἀλεξάνδρου Ἀναβάσεως* του Αρριανού. Επίσης, προβλεπόταν η διδασκαλία δύο από τους παρακάτω λόγους του Λυσία: *Ἑπὲρ Μαντιθέου*, *Ἑπὲρ τοῦ ἄδυνάτου*, *Δήμου καταλύσεως ἀπολογία*, *Κατὰ Φίλωνος*, *Κατὰ τῶν σιτοπωλῶν*. Τέλος, ανάγνωση, μία ώρα την εβδομάδα καθ' ὅλο το ἔτος, χωρίων από τους *Παραλλήλους Βίους* του Πλουτάρχου, σχετικών με την Ιστορία που διδασκόταν στην τάξη αυτή (Ε.Κ. 369 Α'/10-12-1914). Διδάσκονταν, επίσης, και βασικοί ὅροι του συντακτικού.

Διδασκαλία των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων **6 ὥρες + 3 ὥρες συντακτικό** εβδομαδιαίως (Ε.Κ. 369 Α'/10-12-1914).

Στη Β τάξη διδάσκονταν επιλογές από τις *Ἱστορίες* του Θουκυδίδη (25 τουλάχιστον σελίδες από τη στερεότυπη έκδοση Teubner), επίσης, δύο από τους τρεις *Ὀλυμπιακούς* του Δημοσθένη ή εκλογή από τον *Κατὰ Λεωκράτους* λόγο του Λυκούργου, καθώς και επιλεγμένων χωρίων από τα *Ἀπομνημονεύματα* του Ξενοφώντα. Από την αρχή του σχολικού ἔτους κατ' ἐκλογή μερών από τις 12 πρώτες ραψωδίες της Ομήρου *Ὀδυσσεΐας* (τουλάχιστον 1000 σίχοι) (Ε.Κ. 369 Α'/10-12-1914). Διδάσκονταν, επίσης, η ομηρική γλώσσα, το δακτυλικό εξάμετρο, συνοπτικές γραμματολογικές γνώσεις για τους διδασκόμενους συγγραφείς και συντακτικό.

Διδασκαλία των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων **6 ὥρες + 3 ὥρες συντακτικό** εβδομαδιαίως (Ε.Κ. 369 Α'/10-12-1914).

Στη Γ' τάξη προβλεπόταν η διδασκαλία ενός ή δύο από τους *Κατὰ Φιλίππου* λόγους του Δημοσθένη, του *Περί τῆς Εἰρήνης* λόγου, *Περί τῶν ἐν χερρονήσῳ*, κατ' ἐκλογή μερών του *Περί τοῦ Στεφάνου*, δύο ή τριῶν *δημηγοριῶν* του Θουκυδίδη που σχετίζονταν με το ιστορικό μέρος του ἔργου του Θουκυδίδη που διδασκόταν στην προηγούμενη τάξη, ενός από τους διαλόγους του Πλάτωνος, ήτοι του *Κρίτωνος* ή του *Λάχνητος* ή της *Σωκράτους Ἀπολογίας*. Από την αρχή του σχολικού ἔτους διδασκαλία κατ' ἐκλογή μερών από τις 12 πρώτες ραψωδίες της *Ἰλιάδος* του Ομήρου (τουλάχιστον 1500 σίχοι), και από του Μαρτίου και της αρχαίας *Λυρικής Ποιήσεως*. Επίσης, ανάγνωση, μία ώρα την εβδομάδα καθ' ὅλο το ἔτος χωρίων από τους *Χαρακτήρες* του Θεοφράστου, από δε του Μαρτίου, κατ' ἐκλογή μερών της χριστιανικής *Λυρικής Ποιήσεως* (Κασσιανής, Ρωμανού, Κοσμά, κ.λπ.). Ανάγνωση κατ' οἶκον, κατ' ἐκλογή χωρίων, από τις 12 τελευταίες ραψωδίες της Ομήρου *Ὀδύσσειας*, από δε του Μαρτίου διδασκαλία κατ' ἐκλογή χωρίων από τον *Χάρωνα*, τον *Τίμωννα* και από τις *Εἰκόνες* του Λουκιανού (Ε.Κ. 369 Α'/10-12-1914).

Οι ὥρες διδασκαλίας των Αρχαίων Ελλήνων Συγγραφέων ήταν **6 εβδομαδιαίως + 1 ὥρα** μεταφορά θέματος από τα Νέα Ελληνικά στα Αρχαία Ελληνικά και το αντίστροφο (Ε.Κ. 369 Α'/10-12-1914).

Στη Δ' τάξη ερμηνεία μιας από τις τραγωδίες του Σοφοκλή και κατ' ἐκλογή μερών από τις εξής τραγωδίες του Ευριπίδη: του *Ἰππολύτου*, της *Ἰφιγενείας ἐν Αὐλίδι*, της *Ἰφιγενείας ἐν Ταύροις* και της *Μηδείας*, από δε του Φεβρουαρίου, επιλεγμένων χωρίων ενός από τους παρακάτω διαλόγους του Πλάτωνος, ήτοι του *Γοργίου*, του *Πρωταγόρα*, του *Φαίδωνος* και της *Πολιτείας*. Επίσης, διδασκαλία δύο ή τριῶν από τα α', γ', ια' και ιε' *Εἰδύλλιατου* Θεοκρίτου, και του *Ἐπιταφίου του Περικλέους* από τοβ' βιβλίο του Θουκυδίδη. Επιπλέον, ανάγνωση ανά δύο ὥρες εβδομαδιαίως καθ' ὅλο το ἔτος, επιλεγμένων και συναφών μεταξύ τους μερών από τις 12 τελευταίες ραψωδίες της *Ἰλιάδος*, κατ' ἐκλογή χωρίων του ἔργου του Στράβωνος και του Πausανία, που σχετίζονταν με την περιοχή, στην οποία λειτουργούσε το

¹⁰Τα Αρχαία Ελληνικά διδάσκονταν, επίσης, τόσο στο Ελληνικό Σχολείο όσο και στο τετρατάξιο **Δημοτικό**. Στο τελευταίο, δηλ. στο Δημοτικό τα Αρχαία Ελληνικά διδάσκονταν μέχρι το 1929.

Γυμνάσιο (Ε.Κ. 369 Α'/10-12-1914), καθώς και διδασκαλία των μέτρων των ποιητικών κειμένων και της γραμματολογίας.

Οι ώρες διδασκαλίας των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων ήταν **6 εβδομαδιαίως + 1 ώρα** μεταφορά θέματος από τα Νέα Ελληνικά στα Αρχαία Ελληνικά και το αντίστροφο (Ε.Κ. 369 Α'/10-12-1914).

Είναι χαρακτηριστικό ότι το Π.Μ. του 1914 είναι ανεπτυγμένο στην Ε.Κ.σε λιγότερο από δύο σελίδες. Αυτό, κατά τη γνώμη μας, λειτουργούσε περισσότερο ως «εντολή σε δημόσιο υπάλληλο» παρά ως κείμενο αναφοράς για τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, στο Πρόγραμμα αυτό προβλεπόταν τεράστιος όγκος ύλης, χωρίς την ύπαρξη κάποιου παιδαγωγικού σκεπτικού για την επιλογή του γραμματειακού είδους και των κειμένων αυτού, καθώς και μεγάλη κατάτμηση του διδακτικού έτους και διδασκαλία σε κάθε τρίμηνο περισσοτέρων του ενός κειμενικών ειδών. Οι μαθητές θεωρούνταν «δοχεία» γνώσεων, αφού πληθώρα κειμένων, τόσο σε αριθμό όσο και σε ποσότητα, προβλεπόταν για διδασκαλία.

Από το Π.Μ. δεν είχαν καθοριστεί τα χωρία των έργων της αρχαίας ελληνικής Γραμματείας που θα διδάσκονταν. Η επιλογή τους ήταν έργο των διδασκόντων οι οποίοι με ιδιαίτερη επιμέλεια όφειλαν να τα ορίσουν, ώστε οι μαθητές από την ερμηνεία τους να μπορούν να σχηματίσουν ολοκληρωμένη εικόνα για το διδασκόμενο έργο (Ε.Κ. 369 Α'/10-12-1914). Επίσης, η διδασκαλία της γραμματολογίας έπρεπε να γίνεται σε κατάλληλο χρόνο, ώστε να μην προλαμβάνει τις εντυπώσεις που θα αποκόμιζε ο μαθητής από την ερμηνεία του κειμένου (Ε.Κ. 369 Α'/10-12-1914). Εκτός από αυτά, στα ποιητικά κείμενα προβλεπόταν διδασκαλία των πλέον εύχρηστων μέτρων και έμμετρη ανάγνωση των κειμένων (Ε.Κ. 369 Α'/10-12-1914).

Σε αυτό το Π.Μ. αναφέρονται και *Μεθοδικές Παρατηρήσεις*. Με βάση αυτές, για την εμπέδωση των φαινομένων του συντακτικού ο εκπαιδευτικός έπρεπε να δίνει ασκήσεις στους μαθητές του που να αναφέρονται όχι μόνο στο οικείο κεφάλαιο (του συντακτικού) αλλά να είναι και μορφωτικές. Σχετικά με τη μετάφραση των αρχαίων κειμένων στο νέο ελληνικό ιδίωμα αυτή γινόταν από τους μαθητές και έπρεπε να είναι ορθή και απαλλαγμένη από ξενισμούς, αρχαισμούς και χυδαϊσμούς (Ε.Κ. 369 Α'/10-12-1914). Επίσης, οι μαθητές όφειλαν να συνθέτουν δύο εργασίες το μήνα, η μία γραφόταν στο σχολείο και η άλλη «οίκοι», για τις οποίες ο διδάσκων έπρεπε να προσφέρει στους μαθητές όσα θεωρούσε αναγκαία στοιχεία, χωρίς να παρακωλύει την αυτενέργειά τους(Ε.Κ. 369 Α'/10-12-1914).

Η αξιολόγηση του μαθητή αφορούσε στην απομνημόνευση λέξεων, φράσεων και γνωμικών που απαντούσαν στα αρχαία κείμενα και οι απαντήσεις -προφορικές και γραπτές- σε ασκήσεις, για καθένα από τα διδασκόμενα μέρη του συντακτικού. Επίσης, για την αξιολόγηση των δύο «συνθέσεων» που αναφέραμε προηγουμένως διατίθεντο δύο ώρες. Η επίδοση από τον διδάσκοντα των «συνθέσεων» των μαθητών προβλεπόταν να γίνεται εντός τεσσάρων το πολύ ημερών από την ημερομηνία γραφής από τους μαθητές. Σχετικά με τη «σύνθεση» που προβλεπόταν να γίνεται στο σπίτι, ο διδάσκων είχε τη δυνατότητα, εάν υποπτευόταν ότι ο μαθητής δεν είχε εργαστεί μόνος του, να τον καλέσει να διατυπώσει προφορικά ό,τι περιλαμβανόταν στη «σύνθεση» (Ε.Κ. 369 Α'/10-12-1914).

Συμπεράσματα

Μία από τις πρώτες διαπιστώσεις είναι η έμφαση στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών, που κάλυπταν στο Π.Σ. του 1914 το 28% περίπου των ωρών του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος για τις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου και το 35% περίπου για τις δύο επόμενες. Σαν να μην αρκούσε αυτό, τα κείμενα των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων

διδάσκονταν με στεγνό και σχολαστικό τρόπο, καθώς δινόταν έμφαση στην εξαντλητική γραμματική και συντακτική ανάλυση. Οι μαθητές απομνημόνευαν συστηματικά ακατάληπτες λέξεις και δύσκολους γραμματικούς τύπους χωρίς να εμβαθύνουν στο πνεύμα και τις ιδέες του συγγραφέα, με αποτέλεσμα να μην κατανοούν την πολιτισμική ουσία της ελληνικής αρχαιότητας.

Αυτή η τάση οφειλόταν, επιπλέον, και στην αντίστοιχη εδραιωμένη συνήθεια των υπηρετούντων φιλολόγων εκπαιδευτικών αλλά και στο σύστημα εκπαίδευσης των Φιλολόγων στη μοναδική τότε Φιλοσοφική Σχολή του Κράτους, στην Αθήνα.

Πέρα από τους ανωτέρω λόγους στο Π.Μ.του 1914 κεντρικός άξονας ήταν η κλασικίζουσα φορμαλιστική παράδοση της κεντρικής Ευρώπης. Στην ελληνική εκπαίδευση αποτυπώθηκαν τα χαρακτηριστικά του βουαρικίου και του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος, δηλ. η παντελής απουσία της πρακτικής γνώσης και της εξάσκησης των δεξιοτήτων¹¹. Άλλωστε, δεν είναι τυχαίο ότι ως στερεότυπη έκδοση των αρχαίων ελληνικών κειμένων αναφέρεται η Teubner (Ε.Κ. 369 Α'/10-12-1914), αν και πολλά από αυτά τα κείμενα είχαν εκδοθεί και στην έκδοση της Οξφόρδης (Οxonii) ή της Loeb. Βέβαια, την εποχή εκείνη το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα τύγχανε σημαντικής αναγνώρισης και προκαλούσε το θαυμασμό πάρα πολλών χωρών παγκοσμίως. Το λάθος όμως εντοπίζεται στο ότι ένας νόμος μεταφυτεύτηκε στην Ελλάδα, χωρίς να ληφθούν υπόψη από την Επιτροπή των «λογίων»¹² οι διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που επικρατούσαν στην Ελλάδα. Σε αυτό συνέτειναν και οι μεταπτυχιακές σπουδές στη Γερμανία πολλών εξεχόντων παιδαγωγών που ήταν βαθιά επηρεασμένοι από τη γερμανική εκπαίδευση και συγκεκριμένα από την «ερβαρτιανή διδασκαλία» (Herbart), και την οποία εφάρμοσαν συστηματικά (Χατζηστεφανίδης, 2010⁴).

Στο Π.Μ. υπήρχαν και μεθοδικές παρατηρήσεις που οπωσδήποτε θα διευκόλυναν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, χωρίς όμως ο ρόλος τους να ήταν καθοριστικός στη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης. Θα ανέμενε κανείς στον 20ό πλέον αιώνα, όσο εξελισσόταν το ελληνικό κράτος να υπήρχε στροφή στην τεχνική εκπαίδευση και να διδάσκονταν ουσιαστικά τα Αρχαία Ελληνικά. Αυτό όμως δεν συνέβη.

Εν κατακλείδι, αν η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών είχε τεθεί από τότε στη σωστή της βάση και δεν είχε χαθεί η ευκαιρία του 1913 η εκπαίδευση σήμερα θα βρισκόταν σε πολύ καλύτερο σημείο. Το κυριότερο δε, θα είχε διαπαιδαγωγηθεί προοδευτικά στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών μια ολόκληρη γενιά Φιλολόγων, οι οποίοι μεταγενέστερα καθόρισαν με τη στάση τους τα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Γέρου, Θ. (1980). *Παιδεία και νεοέλληνες διανοητές*, μτφρ. Τζ. Μαστοράκη, τ. 1.

Γληνός, Δ. (1925). *Ένας άταφος νεκρός – Μελέτες γιά τό εκπαιδευτικό μας σύστημα, Αθήναι*.

Γληνός, Δ. (1972²). *Εκλεκτές σελίδες*, τόμ. Γ', Αθήνα: Στοχαστής.

Γούλη Χ. & Καυκούλα Ευ. (χ.χ.). *Η Εκπαίδευση κατά την περίοδο του Ελευθερίου Βενιζέλου*

¹¹Ο Λέφας, (1942) αναφέρει χαρακτηριστικά για το εκπαιδευτικό σύστημα στην περίοδο του Όθωνα «*Ημεῖς ἐλάθομεν ἐντεμάχιον ἐνόσ οἰκοδομήματος, το ἐθέσαμε νά δεξίως ἐπί τεμαχίων ἄλλου οἰκοδομήματος καί ἀπηρτίσαμεν το ἐκπαιδευτικόν μας σύστημα, το ὁποῖον ἐπί μίαν ἑκατονταετίαν σχεδόν κατετυρράνησε τον Ἑλληνικόν λαόν*».

¹²Κατά τον Λέφα, (1942) την Επιτροπή αποτελούσαν: Πρόεδρος, ο Υπουργός Παιδείας Κ. Σχοινάς και μέλη: Α. Πολυζωίδης, Ι. Κοκκώνης, Α. Σούτσος, Θ. Βενθύλος και Dr. Franz.

Στο

<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/gouli-kafkoula.htm> (προσπελάστηκε στις 15-3-2016).

Έφημερίς τῆς Κυβερνήσεως 244/28-10-1906 «Περὶ κανονισμοῦ τοῦ προγράμματος τῶν ἐν τοῖς ἐλληνικοῖς Σχολείοις καὶ Γυμνασίοις διδασκτέων μαθημάτων».

Έφημερίστῆς Κυβερνήσεως 369 Α'/10-12-1914 «Περὶ τοῦ κανονισμοῦ τῶν Ἑλληνικῶν Σχολείων καὶ Γυμνασίων».

Ίσηγόνης, Α. (1964²). *Ἱστορία τῆς Παιδείας*, Ἀθήναι.

Λάζαρης, Κ. (1962). *Ὁ παιδαγωγὸς Χ. Παπαμάρκου*, Ἀθήναι.

Λέφας, Χρ. (1942). *Ἱστορία τῆς Ἐκπαιδεύσεως*, Ἐν Ἀθήναις.

Μητρόπουλος, Γ. Φ. (2012). «Ἡ Ἐκπαιδευτικὴ Μεταρρύθμιση τοῦ 1976», *Πρακτικά* ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ., 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου.

Μητσκοπούλου, Β., «Γραμματισμὸς», στον τόμο *Εγκυκλοπαιδικὸς Οδηγὸς για τὴ Γλῶσσα*, Κέντρο Ἑλληνικῆς Γλῶσσας, στο

http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/index.html

(προσπελάστηκε στις 15-2-2015).

Νόμος 6/18-2-1834 «Περὶ Δημοτικῶν Σχολείων».

Πανταζίδης, Ί. (1889). *Γυμνασιακὴ παιδαγωγικὴ*, Ἀθήναι.

Σβορώνος, Ν. Γ. (1986³). *Histoire de la Grèce Moderne*, Paris: Presses Universitaires de France, μτφρ. Αι. Ασδραχά. *Επισκόπηση τῆς νεοελληνικῆς ἱστορίας*, Ἀθήναι: Θεμέλιο.

Φραγκουδάκη, Α. (1977). *Μεταρρύθμιση καὶ φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Ἄγονοι αγῶνες καὶ ἰδεολογικὰ ἀδιέξοδα στο Μεσοπόλεμο*, Ἀθήναι: Κέδρος.

Χάρης, Π. (1986). «Ὁ Βενιζέλος καὶ ὁ Δημοτικισμὸς», *Νέα Ἔστια* τ. 120 τεύχ. 1426.

Χατζηστεφανίδης, Θ. Δ. (2010⁴). *Ἱστορία τῆς Νεοελληνικῆς Ἐκπαίδευσης (1821-1986)*, Ἀθήναι.

Χρήστου, Θ. (1991). «Ἀπόψεις σχετικά με τὴν οργάνωση τῆς ἐκπαίδευσης στις ἀπαρχές τῆς ἰδρύσεως τοῦ νεοελληνικοῦ Κράτους», *Πρακτικά* ΙΑ' Πανελληνίου Ἱστορικοῦ Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη.

Τα σχολικά βιβλία του δημοτικού σχολείου και η προσαρμογή τους για μαθητές με απώλεια όρασης

Φίλιππος Κατσούλης

Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλών Καλλιθέας
phikats@phs.uoa.gr

Νικόλαος Βαΐτσης

Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλών Καλλιθέας
n_vaitsis@yahoo.gr

Περίληψη

Το σχολικό βιβλίο αποτελεί το βασικό μαθησιακό εργαλείο του μαθητή. Είναι εμπλουτισμένο με φωτογραφίες, εικόνες, σχήματα, πίνακες και χάρτες, δίνοντας μια μορφή ζωντανίας στις λέξεις. Αντίθετα, τα σχολικά βιβλία για τυφλούς μαθητές είναι σημαντικά λιγότερο δυναμικά. Όλα τα χρήσιμα γραφικά συστατικά είναι άχρηστα αν δεν μετατραπούν σε προσβάσιμη μορφή και δεν συνοδεύονται από μια επεξηγηματική λεζάντα. Επίσης, στην έντυπη γραφή τα βιβλία εκτός από τις πληροφορίες που έχουν σχέση με τη σημασία του κειμένου μεταφέρουν στον αναγνώστη και άλλες μετα-πληροφορίες χρησιμοποιώντας σήματα γραφής, όπως διαφορετικό μέγεθος γραμματοσειράς, χρώμα κειμένου, βάρος και στυλ γραμματοσειράς, κ.λπ. Όλες αυτές οι μετα-πληροφορίες επηρεάζουν την κατανόηση αλλά και την πλοήγηση του αναγνώστη μέσα στο κείμενο. Τα βιβλία στη γραφή Braille δεν διαθέτουν αυτή την ποικιλία σημάτων γραφής με αποτέλεσμα να μειονεκτούν οι αναγνώστες της Braille σε σχέση με αυτούς της έντυπης γραφής. Σε αντίθεση με το παρελθόν, σήμερα τα έντυπα σχολικά βιβλία είναι εξαιρετικά οπτικά. Όσο περισσότεροι πίνακες, χάρτες, εικόνες και γραφικά υπάρχουν, τόσο περισσότερος χρόνος χρειάζεται για να διαμορφωθούν σε προσβάσιμη μορφή για τον αναγνώστη της Braille. Επίσης, συχνά, το είδος των δραστηριοτήτων είναι τέτοιο που απαιτείται η τροποποίηση και προσαρμογή τους. Στην παρούσα εργασία, αρχικά θα γίνει μια κριτική στα σχολικά βιβλία των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, ως προς το βαθμό δυσκολίας που αυτά παρουσιάζουν όταν πρόκειται να μεταγραφούν στη γραφή Braille. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα παραδοτέα βιβλία της πρώτης και της δεύτερης τάξης του δημοτικού σχολείου, στο πλαίσιο υλοποίησης του Έργου «Σχεδιασμός και Ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού & εποπτικού υλικού για μαθητές με αναπηρίες». Ειδικότερα θα παρουσιαστούν οι μέθοδοι προσαρμογής των δραστηριοτήτων στη γραφή Braille, καθώς και οι τεχνικές και οι κανόνες που εφαρμόστηκαν για την κατασκευή σε ανάγλυφη μορφή των εικόνων, των χαρτών και των γραφικών που υπάρχουν σ' αυτά.

Λέξεις κλειδιά: σχολικά εγχειρίδια, μαθητές με τύφλωση, γραφή Braille, ανάγλυφες εικόνες.

1. Εισαγωγή

Η παραγωγή ενός εκπαιδευτικού εγχειριδίου περνά από τρία στάδια, του σχεδιασμού, της σύνταξης του υλικού και της αναθεώρησης, τα οποία συχνά επικαλύπτονται. Στο στάδιο του σχεδιασμού λαμβάνονται αποφάσεις σχετικά με το πεδίο εφαρμογής και τον σκοπό του εγχειριδίου. Οι συγγραφείς πρέπει να γνωρίζουν για ποιον προορίζεται το εγχειρίδιο, πώς είναι πιθανό να χρησιμοποιηθεί, και τι είδους περιορισμοί προκύπτουν από αυτό στους συγγραφείς του. Το δεύτερο στάδιο, αφορά στην παραγωγή του εγχειριδίου. Εμπεριέχει την παρουσίαση του κατάλληλου κειμένου, το οποίο είναι οργανωμένο με σαφήνεια, και παρουσιάζεται με απλή και κατανοητή γλώσσα, με τα κατάλληλα υλικά και εικόνες. Στο τρίτο στάδιο, της αναθεώρησης, γίνεται η δοκιμαστική εφαρμογή του, δοκιμάζοντάς το με τους χρήστες, και η αναθεώρησή του με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν. Ο στόχος αυτού του σταδίου είναι να βελτιωθεί το εγχειρίδιο.

Κατά το σχεδιασμό ενός σχολικού εγχειριδίου, το οποίο προορίζεται για βλέποντες μαθητές, μεγάλο ρόλο παίζει η τυπογραφία και η ιεραρχική οργάνωση του υλικού. Σύμφωνα με τον Bringham (1996), ο ρόλος της τυπογραφίας είναι να τονίζει το περιεχόμενο ενός εγγράφου. Τυπογραφία είναι "η τέχνη ή η ικανότητα του σχεδιασμού της επικοινωνίας με τη βοήθεια των τυπωμένων λέξεων" (Childers & Jass, 2002). Η δομή και τα τυπογραφικά χαρακτηριστικά ενός δομημένου εγγράφου επηρεάζουν τη διαδικασία της κατανόησης όταν αυτό παρουσιάζεται οπτικά (Truillet, 1999). Η τυπογραφία διαδραματίζει έναν διπλό ρόλο ως λεκτική και οπτική επικοινωνία. Καθώς οι αναγνώστες ανιχνεύουν/σαρώνουν μια σελίδα εκτελούν και τις δύο λειτουργίες: πρώτα ερευνούν τα γενικά γραφικά σχέδια της σελίδας, κατόπιν αναλύουν τη γλώσσα και μετά προσλαμβάνουν τις πληροφορίες του κειμένου. Η καλή τυπογραφία καθιερώνει μια οπτική ιεραρχία για την απόδοση του πεζού κειμένου πάνω στη σελίδα, με την παροχή οπτικής στίξης και γραφικών εμφάσεων τα οποία βοηθούν τους αναγνώστες να καταλαβαίνουν τις σχέσεις μεταξύ του πεζού κειμένου, των εικόνων, των τίτλων και των δευτερευόντων κομματιών του κειμένου.

Κατά την ανάγνωση ενός δομημένου εγγράφου, ο αναγνώστης κάνει κάτι πολύ περισσότερο από το να διαβάζει απλά λέξη προς λέξη το έγγραφο από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω έως κάτω. Το προσεγγίζει με μια σειρά ερωτήσεων. Αυτές οι ερωτήσεις απαντώνται χρησιμοποιώντας διάφορες συμβάσεις ή στρατηγικές, πολλές από τις οποίες στηρίζονται στην όραση. Κατ' αρχάς, παίρνει μια γενική αίσθηση του εγγράφου: το θέμα, το πεδίο, τη μορφή, την προσέγγιση του συγγραφέα, ενδεχομένως το επίπεδο, κοιτάζοντας με μια γρήγορη ματιά το έγγραφο. Δημιουργεί επίσης, έναν γρήγορο κατάλογο αυτού που περιέχει (π.χ., εικόνες, χάρτες, πίνακες, κείμενο, λίστες κ.λπ.) και τέλος, παίρνει μια αίσθηση αυτού που ο συγγραφέας αισθάνεται ότι είναι σημαντικό με την εξέταση της μορφοποίησης ή άλλες γραφικές συμβάσεις.

Οι γραφικές συμβάσεις που χρησιμοποιούνται κυρίως στα σχολικά εγχειρίδια είναι το διαφορετικό μέγεθος, το βάρος και το στυλ της γραμματοσειράς.

Το διαφορετικό μέγεθος γραμματοσειράς χρησιμοποιείται κυρίως για λόγους ιεράρχησης ενός κειμένου μέσα στο υπόλοιπο κείμενο. Όσο πιο μεγάλοι είναι οι χαρακτήρες ενός κειμένου (π.χ., οι τίτλοι) τόσο πιο υψηλά στην ιεραρχία βρίσκεται αυτό σε σχέση με το βασικό σώμα του κειμένου.

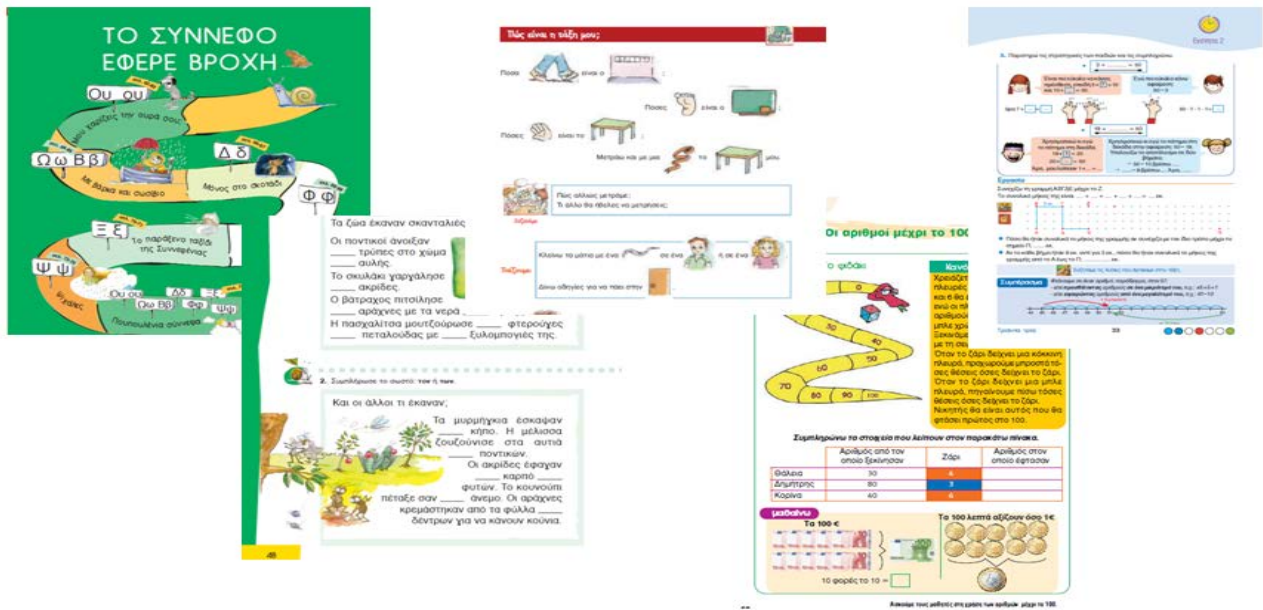
Η έντονη γραφή (Bold typefaces) χρησιμοποιείται κυρίως προκειμένου να δοθεί έντονη έμφαση και να τονιστούν ορισμένες λέξεις ή φράσεις σε σχέση με το περιβάλλον κείμενο.

Επειδή, η προσοχή του αναγνώστη επικεντρώνεται σε λέξεις ή κείμενα που τυπώθηκαν σε έντονη γραφή, οι συγγραφείς χρησιμοποιούν την έντονη γραφή προκειμένου να επισημάνουν έναν όρο, να τονίσουν μια σημαντική έννοια ή να αποδώσουν το βασικό τίτλο ή τίτλους κατώτερων επιπέδων σε ένα κείμενο (Shebilske & Rotondo, 1981; Foster & Coles, 1977)

Η πλάγια γραφή (italics) χρησιμοποιείται για να προσελκύσει το μάτι, επειδή η μορφή των χαρακτήρων δημιουργεί αντίθεση με το υπόλοιπο κείμενο. Η χρήση της προσδίδει απλή έμφαση σε μικρά κομμάτια κειμένου μέσα σε ένα μεγάλο κείμενο, σε τίτλους βιβλίων, περιοδικών όταν εμφανίζονται αυτοί στο κείμενο, στις βιβλιογραφικές αναφορές, σε τίτλους έργων, σε ξένες λέξεις και φράσεις, σε απόσπασμα κειμένου, κ.λπ.

Εκτός από τις διαφοροποιήσεις ως προς το μέγεθος, το βάρος, το στυλ, αλλά και το χρώμα της γραμματοσειράς, τα σχολικά εγχειρίδια που προορίζονται για βλέποντες μαθητές σήμερα κατακλύζονται από εικόνες, σχήματα και γραφικά. (βλ. εικ. 1). Επίσης, η παρουσία πολλών γραφικών σε μια σελίδα δυσχεραίνει την σειριακή προσέγγιση από πάνω προς τα κάτω. Οι βλέποντες αναγνώστες μετακινούνται προς διάφορα σημεία της σελίδας,

όπως συμβαίνει καθώς πλοηγούνται στην οθόνη του υπολογιστή και όχι απαραίτητα ακολουθώντας μια σειρά.



Εικόνα 1. Τα νέα βιβλία του Δημοτικού

2. Τα βιβλία στη γραφή Braille

Το σχολικό εγχειρίδιο σε προσβάσιμη μορφή είναι μια απαραίτητη διευκόλυνση που πρέπει να έχουν οι μαθητές με αναπηρία προκειμένου να μπορούν απρόσκοπτα να συνεκπαιδευτούν μέσα στις κοινές τάξεις των γενικών σχολείων.

Τα σημερινά σχολικά εγχειρίδια έχουν γραφτεί αποκλειστικά για μαθητές με όραση και δεν έχουν λάβει υπόψη τους τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού. Έχουν πολλά χρώματα, εικόνες, σχήματα, φωτογραφίες χάρτες, γραφήματα και με λίγα λόγια μοιάζουν με περιοδικά στην προσπάθεια να κάνουν πιο ελκυστική την διδακτέα ύλη. Αντίθετα, τα βιβλία για τυφλούς μαθητές φαίνονται μονότονα, ογκώδη, άχρωμα και βαριά, καθώς αντιστοιχεί μια σελίδα κειμένου στην έντυπη γραφή σε τρεις σελίδες Braille. Συνεπώς, καθίσταται δύσκολη η πρόσβαση σ' αυτά από τυφλούς μαθητές χωρίς καμία προσαρμογή του κειμένου, των δραστηριοτήτων, των εικόνων και των γραφικών γενικά. Η χρήση διαφορετικού βιβλίου αποκλειστικά για τυφλούς μαθητές δεν λύνει το πρόβλημα, γιατί οι περισσότεροι από αυτούς φοιτούν σε γενικά σχολεία και συνεκπαιδευτούν στην ίδια αίθουσα με τους βλέποντες συμμαθητές τους. Επομένως, η προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού πρέπει να είναι τέτοια ώστε να διευκολύνεται η συνεκπαίδευση.

Πρέπει να επισημανθεί ότι στη χώρα μας δεν υπάρχει μέχρι σήμερα μια μόνιμη δομή, η οποία να αναλαμβάνει όλο το έργο της μετατροπής και παραγωγής των σχολικών βιβλίων σε μορφή προσβάσιμη για τυφλούς μαθητές. Ο καθ' ύλην αρμόδιος φορέας είναι το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος». Ελλείψει όμως τεχνογνωσίας, έχει αναθέσει στο Τυπογραφείο του Κέντρου Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών (ΚΕΑΤ) την παραγωγή των βιβλίων. Το Τυπογραφείο του ΚΕΑΤ αναλαμβάνει τη μεταγραφή των βιβλίων στον κώδικα Braille και την εκτύπωσή τους. Τα σχολικά βιβλία σήμερα μοιάζουν περισσότερο με περιοδικά, καθώς περιέχουν πολλές εικόνες, γραφικά, σταυρόλεξα και δραστηριότητες που χρειάζονται να προσαρμοστούν κατάλληλα πριν τη μεταγραφή στον κώδικα Braille. Το έργο αυτό αναλαμβάνει να επιτελέσει ομάδα εξειδικευμένων εκπαιδευτικών του Υπουργείου Παιδείας, είτε με

απόσπαση στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλών Καλλιθέας, το οποίο συστεγάζεται με το Τυπογραφείο του ΚΕΑΤ, είτε εκτός ωραρίου εργασίας συμμετέχοντας σε ευρωπαϊκά προγράμματα που υλοποιεί το Ινστιτούτο εκπαιδευτικής Πολιτικής (βλ. «Προσβάσιμο»¹³). Οι προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει η ομάδα των εξειδικευμένων εκπαιδευτικών, κατά την προσαρμογή του κειμένου και την ανάγλυφη εικονογράφηση, είναι οι παρακάτω:

2.1 Προσαρμογή των εκφράσεων του κειμένου

Οι περισσότερες εκφράσεις (βλ. εικ 2) βασίζονται στην όραση και ως εκ τούτου για να έχουν νόημα σε έναν τυφλό μαθητή, θα πρέπει να τροποποιηθούν.

Παρατήρησε τις επιγραφές που υπάρχουν στο σχολείο σου ή στη γειτονιά σου και αντίγραφέ τις **στο τετράδιό σου**. Τι επιγραφές θα μπορούσατε να βάλετε στην τάξη σας; Θέλετε να τις φτιάξετε;

Εικόνα 2. Γλώσσα Β' Δημοτικού, βιβλίο μαθητή, 2^ο τεύχος, σελ.17

Η έκφραση της εικόνας 2 θα μπορούσε να προσαρμοστεί ως εξής:

Διάβασε τις παρακάτω επιγραφές που υπάρχουν στο σχολείο σου και στη γειτονιά σου:

1...

2...

3...

Αντίγραφέ τις τώρα στο τετράδιό σου.

Ποιες από αυτές τις επιγραφές θα μπορούσατε να βάλετε στην τάξη σας;

Θέλετε να τις φτιάξετε;

4 Χρωμάτισε **κόκκινες** όσες από τις παρακάτω λέξεις νομίζεις ότι βρίσκονται στην αρχή του λεξικού, **πράσινες** όσες λέξεις νομίζεις ότι βρίσκονται στη μέση του λεξικού και **μπλε** όσες λέξεις νομίζεις ότι βρίσκονται στο τέλος του λεξικού. Έπειτα αναζήτησέ τις στο λεξικό σου.

άγγελος νησί μήλο χνάρι λόφος
γιαγιά ώμος βρύση τρύπιος

Εικόνα 3. Γλώσσα Β' Δημοτικού, βιβλίο μαθητή, 2^ο τεύχος, σελ.28

2.2 Προσαρμογή χρώματος και μορφής γραμματοσειράς

Το διαφορετικό χρώμα και η μορφή της γραμματοσειράς χρησιμοποιούνται από τους συγγραφείς για να τονίσουν σημαντικές λέξεις ή και φράσεις μέσα σε ένα κείμενο. Στα Braille βιβλία το χρώμα είναι αδύνατον να αποδοθεί (βλ. εικ. 3). Κατά την προσαρμογή αναζητούνται εναλλακτικές λύσεις όπως η υπογράμμιση ή και η τροποποίηση των εκφράσεων, ώστε η κάθε δραστηριότητα να είναι αντιληπτή και δυνατή να εκτελεστεί από το μαθητή. Στη δραστηριότητα της εικόνας 3 η προσαρμογή μπορεί να γίνει ως εξής: «*Βρες*

13 [®] <http://prosvasimo.gr/el/>

ποιες από τις παρακάτω λέξεις βρίσκονται στην αρχή του λεξικού, ποιες στη μέση και ποιες στο τέλος. Έπειτα αναζητήσέ τις στο λεξικό σου»

Η χρήση της έντονης ή πλάγια γραφής στον κώδικα Braille δεν λειτουργεί όπως στην έντυπη γραφή. Για να αντιληφθεί ο τυφλός μαθητής μια λέξη που αποδίδεται στους βλέποντες σε πλάγια ή έντονη γραφή, πρέπει να την εντοπίσει σαρώνοντας το κείμενο από πάνω προς τα κάτω και από δεξιά προς αριστερά. Όμως, επειδή οι διαστάσεις των κουκίδων Braille είναι συγκεκριμένες, για να αποδοθεί μια λέξη στη Braille σε πλάγια ή έντονη γραφή πρέπει να προστεθεί στην αρχή της ένας επιπλέον χαρακτήρας (βλ. εικ. 4). Επειδή, όμως στις πρώτες τάξεις του δημοτικού οι μαθητές δεν είναι έμπειροι αναγνώστες και μπορεί να δυσκολευτούν στην ανάγνωση, γι' αυτό το λόγο δεν ενδείκνυται να χρησιμοποιείται. Επιπρόσθετα ενώ η όραση δίνει την δυνατότητα της ολικής αντίληψης μιας σελίδας ενός βιβλίου και εντοπίζει αμέσως τα σημαντικά στοιχεία (εικόνες, σχήματα, σχεδιαγράμματα, τίτλος, στοιχεία σε έντονη ή πλάγια γραφή), η αφή ως σειριακή διαδικασία πρέπει να ανακαλύψει κάθε επιμέρους στοιχείο και κατόπιν να συνθέσει την εικόνα ως σύνολο. Καθώς οι μικροί μαθητές δεν είναι έμπειροι αναγνώστες αυτή η διαδικασία είναι κοπιαστική και χρονοβόρα. Σημειωτέον η αδυναμία του ανθρώπινου εγκεφάλου να επεξεργαστεί περισσότερα των 5±2 στοιχείων στην βραχυπρόθεσμη μνήμη.

2.3 Προσαρμογή δραστηριοτήτων

Οι περισσότερες από τις δραστηριότητες απαιτούν τη συμπλήρωσή τους πάνω στο βιβλίο με τη χρήση μολυβιού. Οι μαθητές που χρησιμοποιούν ως μέσο γραφής και ανάγνωσης τον κώδικα Braille, χρησιμοποιούν ειδικές γραφομηχανές για να γράψουν και συνεπώς η συμπλήρωση τέτοιου είδους δραστηριοτήτων δεν είναι εφικτή. Ενδεικτικά, οι εργασίες αντιστοίχισης (βλ. εικ. 4) μετατρέπονται σε λίστες, ως εξής:

Βρείτε τα επιφωνήματα στις παρακάτω προτάσεις και αντιστοιχίστε τα με τη σημασία τους:

1. *Α! Τα καινούρια παπούτσια σου, Αλεξάνδρα, είναι καταπληκτικά.*
2. *Θέλω να δοκιμάσω το γλυκό, Καλλιόπη, αλλά...άου! Με πονάει ακόμα το δόντι μου.*
3. *Άντε! Κάνε γρήγορα. Θα φύγει το λεωφορείο.*
4. *Ε! Ποιος σου είπε τα νέα από τη Φρουτοπία;*
5. *Μπράβο, Αργύρη! Σήμερα, έλυσες όλα τα προβλήματα σωστά*
 - α. έπαινος
 - β. απορία
 - γ. θαυμασμός
 - δ. πόνος
 - ε. παρακίνηση

2 Υπογραμμίστε τα επιφωνήματα στις παρακάτω προτάσεις και αντιστοιχίστε τα με τη σημασία τους:

Α! Τα καινούρια παπούτσια σου, Αλεξάνδρα, είναι καταπληκτικά.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	έπαινος
Θέλω να δοκιμάσω το γλυκό, Καλλιόπη, αλλά...άου! Με πονάει ακόμα το δόντι μου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	απορία
Άντε! Κάνε γρήγορα. Θα φύγει το λεωφορείο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	θαυμασμός
Ε! Ποιος σου είπε τα νέα από τη Φρουτοπία;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πόνος
Μπράβο, Αργύρη! Σήμερα, έλυσε όλα τα προβλήματα σωστά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	παρακίνηση

Εικόνα 4. Εργασία αντιστοίχισης

2.4 Προσαρμογή πινάκων

Οι πίνακες πολλές φορές δεν χωρούν στη σελίδα Braille. Γι' αυτό το λόγο είναι αναγκαία η προσαρμογή τους. Στον πίνακα της εικόνας 5, η προσαρμογή μπορεί να γίνει με δυο τρόπους:

	Ενικός Αριθμός			Πληθυντικός Αριθμός		
	αρσενικό	θηλυκό	ουδέτερο	αρσενικό	θηλυκό	ουδέτερο
Όνομ.	ο πολύς	η πολλή	το πολύ	οι παλλοί	οι πολλές	τα πολλά
Γεν.		της πολλής		των πολλών	των πολλών	των πολλών
Αιτ.	τον πολύ	την πολλή	το πολύ	τους πολλούς	τις πολλές	τα πολλά

Εικόνα 5. Πίνακας στη γραμματική με την κλήση επιθέτων

1^{ος} τρόπος προσαρμογής

Ενικός Αριθμός			
	Αρσενικό	Θηλυκό	Ουδέτερο
Ό ομ.	ο πολύς	η πολλή	το ολύ
Γεν		της πολλής	
Αιτ.	τον πολύ	τις πολλές	το πολύ

Πληθυντικός Αριθμός			
	Αρσενικό	Θηλυκό	Ουδέτερο
Όνομ.	οι πολλοί	οι πολλές	τα πολλά
Γεν.	των πολλών	των πολλών	των πολλών
Αιτ.	τους πολλούς	τις πολλές	τα πολλά

2^{ος} τρόπος προσαρμογής

Ενικός Αριθμός	
	Αρσενικό
Όνομ.	ο πολύς
Γεν.	
Αιτ.	τον πολύ

Πληθυντικός Αριθμός	
	Αρσενικό
Όνομ.	οι πολλοί
Γεν	των πολλών
Αιτ.	τους πολλούς

Στη συνέχεια ακολουθεί πίνακας με την κλήση του θηλυκού γένους και τέλος με την κλήση του ουδέτερου.

2.5 Προσαρμογή σταυρόλεξων

Η επίλυση ενός σταυρόλεξου από έναν τυφλό μαθητή δεν είναι εφικτή. Προκειμένου όμως να συμμετάσχει στην ίδια δραστηριότητα μαζί με τους βλέποντες συμμαθητές του, είναι απαραίτητη η προσαρμογή του όπως φαίνεται παρακάτω:



Εικόνα 6. Σταυρόλεξο σε βιβλίο του δημοτικού σχολείου.

Προσαρμογή:

Άσκηση 9	Απαντήσεις (σε φύλλο εργασίας)
<p>Τι θα έλεγες να λύσουμε μία ακροστιχίδα;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Πάνω σε αυτή καθόμαστε. (7 γράμματα). 2. Τραγούδια που λέμε τα Χριστούγεννα και την Πρωτοχρονιά. (7 γράμματα). 3. Μέρος με πολλά δέντρα. (5 γράμματα). 4. Το αντίθετο της λέξης «σκοτάδι». (3 γράμματα). 5. Το έχουν τα αυτοκίνητα και τα ποδήλατα. (6 γράμματα). 6. Ζώο με μεγάλη προβοσκίδα. (9 γράμματα). 7. Το στρώνουμε στο πάτωμα. (4 γράμματα). 8. Λουλούδι που είναι κίτρινο στο κέντρο και έχει άσπρα πέταλα. (9 γράμματα). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.

2.6 Οι ανάγλυφες εικόνες και η Προσαρμογή τους

Όπως οι οπτικές εικόνες, έτσι και οι ανάγλυφες εξυπηρετούν διάφορες λειτουργίες, καθώς ο μαθητής διαβάσει ένα βιβλίο. Η αναγνώριση εικόνων μέσω της αφής είναι μια δεξιότητα, η οποία αποκτιέται προοδευτικά με την εξάσκηση και όχι πάντα στο μέγιστο βαθμό ακόμα και στην ενηλικίωση και από έμπειρους αναγνώστες. Γι' αυτό το λόγο οι ανάγλυφες εικόνες πρέπει πάντα να συνοδεύονται από λεζάντα και να κρίνεται αν η κατασκευή τους είναι απαραίτητη, χρήσιμη ή εφικτή. Ενώ η ύπαρξη εικόνων σε ένα βιβλίο για βλέποντες εμπλουτίζει το περιεχόμενό του, βελτιώνει την εμφάνισή του και γενικότερα προσδίδει επιπλέον αξία στο κείμενο, στα βιβλία της γραφής Braille ο ρόλος των εικόνων δεν είναι αυτονόητος. Ο τυφλός χρειάζεται να καταβάλλει προσπάθεια στην κατανόηση των εικόνων και ο διακοσμητικός τους ρόλος είναι πολύ περιορισμένος έως μηδενικός. Η προσαρμογή μιας οπτικής εικόνας πρακτικά είναι αδύνατη για πολλούς λόγους και η επιλογή της κατασκευής μιας απτικής εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να γίνεται με πολλή περίσκεψη. Κατά δε την κατασκευή μιας απτικής εικόνας ισχύουν διάφοροι περιορισμοί που εμποδίζουν τον κατασκευαστή στην αντιγραφή της αρχικής οπτικής εικόνας και τον ωθούν στην εκ νέου δημιουργία μιας τελείως διαφορετικής απτικής εικόνας που υπακούει σε διαφορετικούς νόμους ως προς την εμφάνισή της.

Τα σχολικά βιβλία σήμερα βασίζονται πολύ στις εικόνες. Το γεγονός αυτό όμως δημιουργεί μεγάλα προβλήματα στην προσπάθειά μας να τις προσαρμόσουμε, έτσι ώστε να είναι προσβάσιμες στους τυφλούς μαθητές.

Κατά την προσαρμογή μιας δραστηριότητας που έχει εικόνες έχουμε τρεις επιλογές:

- Να κατασκευάσουμε τις εικόνες σε ανάγλυφη μορφή
- Να περιγράψουμε τις εικόνες με λόγια χωρίς όμως να διευκολύνουμε περισσότερο μειώνοντας το βαθμό δυσκολίας της δραστηριότητας
- Να παραλείψουμε τη δραστηριότητα.

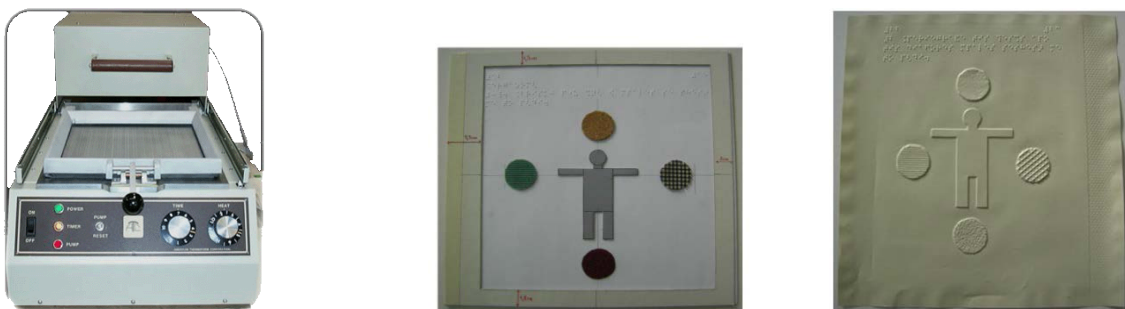
Γενικά προτιμούμε να περιγράψουμε τις εικόνες όπου αυτό είναι δυνατό. Πολλές δραστηριότητες στα σημερινά σχολικά βιβλία παρουσιάζουν εικόνες και οι μαθητές καλούνται να περιγράψουν αυτό που δείχνουν ή αν πρόκειται για ένα αντικείμενο να το ονομάσουν. Σ' αυτή την περίπτωση η δημιουργία ανάγλυφων εικόνων ή η περιγραφή τους εξετάζεται κατά περίπτωση.

3. Τεχνικές παραγωγής ανάγλυφων εικόνων

3.1 Η τεχνική του *Thermoform*

Το *Thermoform* είναι μια τεχνική διάπλασης πλαστικού (PVC) σε ένα καλούπι/μήτρα, χρησιμοποιώντας θερμομονωτική πίεση σε υψηλές θερμοκρασίες. Το σχέδιο της μήτρας είναι αυτό που διαμορφώνει την εμφάνιση και την ποιότητα της ολοκληρωμένης ανάγλυφης εικόνας. Η υφή του επιλεγμένου πλαστικού μπορεί να επηρεάσει την επιτυχία της ολοκληρωμένης εικόνας. Μία εικόνα μέσω του *Thermoform* μπορεί να έχει αρκετά διαφορετικά ανάγλυφα επίπεδα, και κατά αυτόν τον τρόπο ένα αντικείμενο στην επιφάνεια της εικόνας μπορεί να ξεχωρίσει από ένα άλλο -όχι μόνο εξ' αιτίας του σχήματος και του μεγέθους του-, αλλά επίσης και από τις διαφορές στο ύψος. Οι περισσότερες εικόνες μέσω του *Thermoform* είναι μονόχρωμες, όμως υπάρχουν και πολύχρωμες εικόνες τέτοιου τύπου, όπου τα χρώματα συμβαδίζουν με τις διαφορετικές υφές και γραμμές στην επιφάνεια της εικόνας για τους μαθητές με μερική απώλεια όρασης.

Οι μήτρες μπορούν να κατασκευαστούν με διάφορα υλικά και τεχνικές, από τις πιο απλές που είναι φτιαγμένες με το χέρι, όπως τα κολάζ (από φτηνά υλικά) μέχρι εκείνες που κατασκευάζονται από μηχανήματα μεγάλης ακρίβειας (CNC – φρέζες κ.λπ.), οι οποίες κατευθύνονται από Η/Υ και που προϋποθέτουν λεπτές ικανότητες και σταδιακές δεξιότητες.



Εικόνα 6. Συσκευή *Thermoform* - Μήτρα για *Thermoform* - Εκτυπωμένο αντίγραφο

Για περιορισμένες ανάγκες εκτύπωσης διατίθενται απλές συσκευές σχετικά οικονομικές, ενώ για εκτυπώσεις μεγάλων διαστάσεων, μεγαλύτερες από A3 (π.χ. χάρτες) και σημαντικών ποσοτήτων, διατίθενται μεγάλα αυτόματα μηχανήματα μεγάλου κόστους, που χρειάζονται εξειδικευμένο προσωπικό.

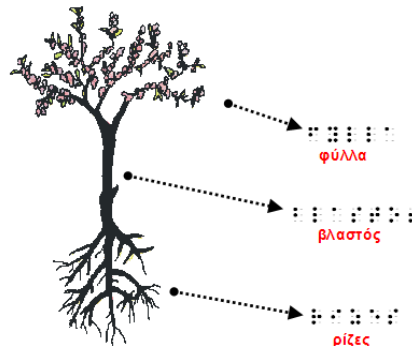
Με τη χρήση ορισμένων κατευθυντήριων γραμμών, οι απτικές εικόνες που κατασκευάζονται μέσω της τεχνικής *thermoform* χρησιμοποιώντας ως μήτρες πραγματικά αντικείμενα μπορούν να βοηθήσουν στην γεφύρωση του χάσματος μεταξύ της αναγνώρισης των πραγματικών αντικειμένων και της ερμηνείας των απτικών εικόνων που χρησιμοποιούν ανάγλυφες γραμμές με διαφορετικές υφές για να αναπαραστήσουν αντικείμενα (Barth, 1984; Stratton & Wright, 1991; ο κ. Poppe, 2004).

Μια εικόνα ενός αντικειμένου μέσω thermoform γίνεται με τη θέρμανση ενός λεπτού φύλλου πλαστικού, το οποίο τοποθετείται πάνω από το αντικείμενο που χρησιμοποιούμε ως μήτρα. Αφαιρώντας μέσω αυτή της συσκευής τον αέρα που βρίσκεται μεταξύ του πλαστικού φύλλου και της μήτρας, το πλαστικό φύλλο παίρνει τη μορφή της μήτρας. Η προκύπτουσα εικόνα ακολουθεί πιστά το περίγραμμα του αρχικού αντικειμένου και τις λεπτομέρειες που υπάρχουν στην επιφάνεια. Πριν κατασκευάσουμε την ανάγλυφη εικόνα ενός αντικειμένου, είναι πολύ σημαντικό να εξεταστούν τα στοιχεία αναγνώρισής του από την άποψη του παιδιού.

Στα θετικά στοιχεία αυτής της τεχνικής είναι ότι απεικονίζει πάρα πολύ καλά το σχήμα ενός αντικειμένου, αλλά είναι δύσκολο να αποδώσει την υφή του. Εάν η υφή ή η ευκαμψία είναι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό γνώρισμα για την απτική αναγνώριση ενός αντικειμένου τότε η τεχνική αυτή δεν είναι πιθανό να παράγει μια αποτελεσματική ανάγλυφη εικόνα για ένα μικρό παιδί.

3.2 Η τεχνική του PIAF

Σε αντίθεση με την τεχνική του Thermoform, με το μικροκαψουλικό χαρτί μονάχα ένα ανάγλυφο επίπεδο είναι δυνατό. Γραμμές, κουκίδες και επιφάνειες χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία ανάγλυφης εικόνας, είτε σχεδιάζοντας απευθείας σ' αυτό, είτε μεταφέροντας πάνω του ένα σχέδιο. Το μικροκαψουλικό είναι κανονικό χαρτί επικαλυμμένο με ένα θερμοευαίσθητο γαλάκτωμα. Μπορούμε να δημιουργήσουμε ανάγλυφη απεικόνιση χρησιμοποιώντας ένα μολύβι που έχει ως βάση τον άνθρακα, ή τυπώνοντας μία εικόνα πάνω του με τη βοήθεια ενός συνηθισμένου φωτοτυπικού μηχανήματος και ύστερα εκθέτοντάς το σε υπέρυθρη θερμότητα.



Εικόνα 6. Η Συσκευή PIAF και εκτυπωμένη ανάγλυφη εικόνα

Η εικόνα πάνω σε μικροκαψουλικό είναι σήμερα ο πιο συνηθισμένος τύπος ανάγλυφης εικόνας, οι οποίες παράγονται με σχετικά απλή τεχνική.

Το μικροκαψουλικό χαρτί είναι χρήσιμο:

- για τη δημιουργία χαρτών
- για να δείξουμε τι υπάρχει στην οθόνη ενός υπολογιστή
- για να δείξουμε πώς είναι η γραφή των βλεπόντων
- για αυθόρμητα σχέδια μέσα στην τάξη

4. Συζήτηση

Η παραγωγή Βιβλίων στη γραφή Braille είναι μια επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία. Προκειμένου να έχει ο κάθε μαθητής με σοβαρά προβλήματα όρασης έγκαιρα το βιβλίο του, όπως και οι υπόλοιποι μαθητές, πρέπει αφενός μεν να υπάρχει μια μόνιμη δομή, μια

μονάδα προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης και αφετέρου, η μονάδα αυτή να είναι άρτια εξοπλισμένη και στελεχωμένη με το απαραίτητο εξειδικευμένο προσωπικό. Η φύση του έργου είναι τέτοια που δεν μπορούν εκπαιδευτικοί υπό το καθεστώς της απόσπασης στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλών είτε ευκαιριακά μέσα από ευρωπαϊκά προγράμματα να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του. Χρειάζεται έμπειρο κι εξειδικευμένο προσωπικό σε μόνιμη βάση, αλλά και σχολικά βιβλία σχεδιασμένα εξ' αρχής σύμφωνα με τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barth, J. (1984). *Beyond words*. (Available from the American Printing House for the Blind, Louisville, KY.)
- Bringhurst, Robert. 1996. *The elements of typographic style*, 2d ed. Vancouver, B.C.: Hartley and Marks.
- Childers, T. L., & Jass, J. (2002). All dressed up with something to say: Effects of typeface semantic associations on brand perceptions and consumer memory. *Journal of Consumer Psychology*, 12 (2), 93–100.
- Foster, J. J., & Coles, P. (1977). An experimental study of typographic cueing in printed text. *Ergonomics*, 20, 57-66.
- Poppe, K. (2004). *Guidebook: Setting the stage for tactile understanding: Making tactile pictures make sense*. Louisville, KY: American Printing House for the Blind.
- Shebilske, W. L., & Rotondo, J. A. (1981). Typographical and spatial cues that facilitate learning from textbooks. *Visible Language*, 15(\), 41-54.
- Shebilske, W. L., & Rotondo, J. A. (1981). Typographical and spatial cues that facilitate learning from textbooks. *Visible Language*, 15(\), 41-54.
- Stratton, J. M. & Wright, S. (1991). *On the way to literacy: Early experiences for visually impaired children*. Louisville, KY: American Printing House for the Blind.
- Truillet, Ph., Vigouroux, N. Etude des effets de la mise en forme materielle de textes par des presentations non visuelles, CIDE'99, Damas, 5-7 Juillet 1999.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής: πρόσκληση ΑΡ. 70 της ΕΥΔ ΕΠ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ», στα πλαίσια του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ 2007-2013), στον Άξονα Προτεραιότητας 1, 2 και 3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος: “Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση”.

Η χρήση των σημάτων γραφής στα σχολικά εγχειρίδια και η αντίληψη τους από τυφλούς και βλέποντες μαθητές

Φίλιππος Κατσούλης

*Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών,
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στη Βασική και Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Επιστήμη
phikats@phs.uoa.gr*

Γεώργιος Κουρουπέτρογλου

*Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών,
Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών
koupe@di.uoa.gr*

Περίληψη

Τα σήματα γραφής, τα οποία προσδιορίζουν τη δομή, την οργάνωση και τα σημαντικά σημεία ενός δομημένου εγγράφου, επηρεάζουν τη διαδικασία της κατανόησης όταν αυτό παρουσιάζεται οπτικά. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα έρευνας για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι τυφλοί και οι βλέποντες μαθητές τα σήματα γραφής που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια. Στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε τις πληροφορίες που προσλαμβάνουν οι μαθητές όταν μια λέξη ή φράση αναπαριστάται με χαρακτηριστικές διαφορετικού μεγέθους ή και μορφής από αυτό του βασικού κειμένου, καθώς και τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά με τα οποία αναγνωρίζουν τα διαφορετικά είδη κειμένων, όπως είναι οι τίτλοι, τα ένθετα κείμενα, οι όροι και οι υποσημειώσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μέγεθος της γραμματοσειράς, αλλά και η θέση στο κείμενο, σηματοδοτούν διαφορετική σημαντικότητα και ιεραρχία μέσα σε ένα κείμενο, ενώ βασικό χαρακτηριστικό για την αναγνώριση ενός νέου όρου μέσα σε ένα κείμενο είναι η διαφορετική μορφή των χαρακτήρων σε σχέση με αυτούς του βασικού κειμένου. Η χρήση χαρακτήρων διαφορετικού βάρους και στυλ σηματοδοτεί έμφαση κυρίως, με την έντονη γραφή να σηματοδοτεί έντονη έμφαση. Τέλος, οι τυφλοί μαθητές αναγνωρίζουν τα διαφορετικά σήματα γραφής κυρίως από τη θέση τους μέσα στο κείμενο ενώ οι βλέποντες, εκτός από τη θέση και από τα διαφορετικά οπτικά χαρακτηριστικά τους.

Λέξεις κλειδιά: σχολικά εγχειρίδια, μαθητές με τύφλωση, γραφή Braille, οπτικά σήματα γραφής.

1. Εισαγωγή

Κάθε βιβλίο ανάλογα με το είδος του κειμένου, τους αναγνώστες που στοχεύει και το σκοπό του, παρουσιάζει το κείμενό του με διαφορετικό τρόπο. Έτσι, παραδείγματος χάριν, οι σελίδες ενός μυθιστορήματος απαρτίζονται από ένα συνεχές κείμενο χωρίς σημαντικές διαφοροποιήσεις στην οπτική εμφάνισή του. Αντίθετα, οι σελίδες ενός σχολικού βιβλίου παρουσιάζουν μια χαρακτηριστική διαφοροποίηση στην οπτική εμφάνισή τους. Το κείμενο μπορεί να διαχωρίζεται από υποενότητες με τίτλους διαφορετικών επιπέδων και οι σημαντικές λέξεις που υπάρχουν μέσα στο κείμενο μπορεί να είναι τυπωμένες σε έντονη ή πλάγια γραφή ή με διαφορετικό χρώμα.

Τα σήματα γραφής ορίζονται ως μηχανισμοί οι οποίοι τονίζουν (δίνουν έμφαση) πτυχές της οργάνωσης του κειμένου ή/και του περιεχόμενου χωρίς να επηρεάζουν την οργάνωση ή το περιεχόμενο (Meyer, 1975). Ο λόγος που τα σήματα γραφής χρησιμοποιούνται στα σχολικά εγχειρίδια οφείλεται στο γεγονός ότι αυτά διευκολύνουν τις προσπάθειες που καταβάλλουν οι μαθητές για να κατανοήσουν ένα κείμενο (Truillet, 1999). Μερικές φορές, η ανάγκη αυτή προέρχεται όταν η δομή του κειμένου είναι περίπλοκη καθώς απεικονίζει ένα σύνθετο θέμα (π.χ., η παρουσίαση μιας επιστημονικής θεωρίας και η υποστήριξη των ερευνητικών

συμπερασμάτων) ή όταν οι δυσκολίες στην κατανόηση προέρχονται λόγω της έλλειψης οικειότητας του αναγνώστη με το περιεχόμενο του κειμένου (Dee-Lucas & Larkin, 1988).

Οι συγγραφείς γνωρίζοντας συνήθως τις απαιτήσεις που έχει ένα κείμενο από τους αναγνώστες τους, χρησιμοποιούν τα σήματα γραφής για να τους βοηθήσουν να ακολουθήσουν την οργάνωσή του και να εντοπίσουν τις σημαντικές πληροφορίες που υπάρχουν σε αυτό. Τα σήματα αποκτούν πρόσθετη σημασία όταν χρησιμοποιούνται από το συγγραφέα με σκοπό να κατευθύνουν τον αναγνώστη στον τρόπο με τον οποίο αυτός θα επεξεργαστεί το κείμενο.

Επειδή, τα σήματα γραφής κυριαρχούν στα σχολικά εγχειρίδια είναι σημαντικό να κατανοήσουμε πώς αυτά επηρεάζουν την επεξεργασία ενός κειμένου κατά την ανάγνωση.

Η σηματοδότηση σχετίζεται άμεσα με διάφορους εκπαιδευτικούς τομείς όπως:

- την ανάπτυξη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών υλικών, γνωρίζοντας τις πληροφορίες που μεταβιβάζονται από αυτά,
- την αποτελεσματική μετάδοση της δομής του κειμένου,
- την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων για την ανάγνωση.

2. Η επίδραση των σημάτων στους γνωσιακούς μηχανισμούς

Μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια παρέχονται στους μαθητές επιστημονικές εξηγήσεις, οι οποίες στοχεύουν να δημιουργήσουν οι μαθητές μια συνεκτική αναπαράσταση με νόημα, η οποία θα μπορούσε να εφαρμοστεί στην επίλυση προβλημάτων και όχι απλά στο να απομνημονεύσουν ένα σύνολο μεμονωμένων γεγονότων.

Το να κατασκευάσει αυτήν την αναπαράσταση ένας μαθητής μέσα από την ανάγνωση ενός κειμένου ή ακούγοντας μια αφήγηση, δημιουργεί υψηλές γνωσιακές απαιτήσεις. Επομένως, ένα κεντρικό πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπίσουν οι συγγραφείς σχολικών εγχειριδίων είναι ο κατάλληλος σχεδιασμός της μικροδομής και μακροδομής των κειμένων, ο οποίος θα βοηθήσει τους αναγνώστες να οργανώσουν το υλικό προκειμένου να διευκολυνθούν οι απαιτήσεις της μνήμης εργασίας και να διευκολυνθεί τελικά η κατανόηση του μαθητή.

Σύμφωνα με τον Ausubel (1968), η μάθηση με κατανόηση περιλαμβάνει την ενεργό γνωστική επεξεργασία κατά τη διάρκεια της μάθησης. Αυτή επιτυγχάνεται σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία (Mayer, 1996) όταν ο μαθητής συμμετέχει σε τρία βασικά είδη γνωστικών διαδικασιών:

- την επιλογή των πληροφοριών, η οποία περιλαμβάνει την εστίαση της προσοχής στις σχετικές πτυχές του εγγράφου,
- την οργάνωση των πληροφοριών, η οποία περιλαμβάνει την κατασκευή μιας συνεκτικής δομής, και
- την ενσωμάτωση των πληροφοριών, η οποία περιλαμβάνει την οικοδόμηση συνδέσεων με την υπάρχουσα γνώση.

Κατά το σχεδιασμό ενός σχολικού εγχειριδίου ο συγγραφέας πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τους στόχους του αναγνώστη-μαθητή. Η επιλογή των σχετικών πληροφοριών, η λογική οργάνωσή τους μέσα από εμφανείς αιτιακές σχέσεις, και η ενσωμάτωσή τους στην υπάρχουσα γνώση προϋποθέτει κατάλληλη γνωστική επεξεργασία από το μαθητή, η οποία πρέπει να καθοδηγείται από το συγγραφέα μέσω της προσθήκης σημάτων.

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι τα σήματα βελτιώνουν την απόδοση στα τεστ μεταφοράς επίλυσης προβλήματος, όταν εφαρμόζονται σε ένα επεξηγηματικό κείμενο (Lorch, 1989; Rickards, Fajen, Sullivan, & Gillespie, 1997).

Σύμφωνα με τη θεωρία του εποικοδομητισμού, η μάθηση που βασίζεται στην εποικοδόμηση μιας επιστημονικής εξήγησης εξαρτάται από την κατάλληλη γνωστική δραστηριότητα του μαθητή και, όχι κατ' ανάγκη από τη συμπεριφοριστική δραστηριότητά του.

Έτσι, τα σήματα πρέπει να λειτουργούν με τέτοιο τρόπο, ώστε ένας αρχάριος μαθητής να είναι γνωσιακά ενεργός. Η χρήση των σημάτων μπορεί να βοηθήσει το μαθητή να κατανοεί το υλικό που του παρουσιάζεται.

3. Οι τυπογραφικές ενδείξεις - Χαρακτήρες

Από όλες τις αρχές που εφαρμόζονται όταν σχεδιάζεται ένα σχολικό εγχειρίδιο, η αντίθεση είναι πιθανόν η σημαντικότερη. Η αντίθεση δημιουργεί το ενδιαφέρον για το τυπωμένο προϊόν με το να παρέχει ποικιλία στο σχέδιο. Το ανθρώπινο μάτι είναι πολύ ευαίσθητο στις διαφορές της φωτεινότητας που υπάρχουν μέσα σε ένα σώμα κειμένου. Κάποιος μπορεί επομένως να διαφοροποιήσει τον βαθμό έμφασης ανάλογα με τη φωτεινότητα του κειμένου. Για να δώσουμε έμφαση στη σελίδα ενός κειμένου, πρέπει απαραίτητως να υπάρχει ισχυρή αντίθεση μεταξύ των στοιχείων. Η αντίθεση μπορεί να προστεθεί στο σχεδιασμό με την αλλαγή του μεγέθους, της μορφής, της θέσης, του βάρους και του χρώματος.

Ο απλούστερος τρόπος να επισημανθεί η σχετικότητα των πληροφοριών είναι η οπτική διαφοροποίησή τους από το σώμα του κειμένου με τη διαφορετική οπτική παρουσίαση των χαρακτήρων του (π.χ. έντονα, πλάγια, κεφαλαία, χρήση διαφορετικού χρώματος. Με το να δημιουργούμε ενδείξεις διαφοροποιώντας το βάρος, το στυλ και το μέγεθος των χαρακτήρων, αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι ενδείξεις αυτές να είναι ενσωματωμένες στις λέξεις ή προτάσεις που επισημαίνουν κι επομένως να υπάρχει σαφήνεια ως προς το τι σηματοδοτούν. Επίσης, χρησιμοποιώντας τέτοιου είδους ενδείξεις σε λέξεις, φράσεις, ή προτάσεις μέσα σε ένα κείμενο, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επισημαίνονται άμεσα μόνο αυτές σε σχέση με το υπόλοιπο κείμενο, κατευθύνοντας με αυτόν τον τρόπο την προσοχή του αναγνώστη. Η προσεχτική χρήση των τυπογραφικών ενδείξεων σε φράσεις ή προτάσεις που λειτουργούν ως κειμενικά (discursive) σήματα, μπορεί να επισημάνει έμμεσα και τη δομή του κειμένου. Η μελέτη των Fourli-Kartsouni et al. (2007) έδειξε ότι οι αναγνώστες χρησιμοποιούν τουλάχιστον οκτώ σημασιολογίες για τον χαρακτηρισμό μιας λέξης ή φράσης που είναι σε έντονη ή πλάγια γραφή.

Ο ρόλος που παίζουν οι τυπογραφικές ενδείξεις στην απομνημόνευση έχει φανεί στα αποτελέσματα αρκετών ερευνών (Crouse & Idstein, 1972; Foster, 1979; Glynn, 1978). Η επίδρασή τους, όμως σε άλλους γνωσιακούς μηχανισμούς δεν έχει γίνει αντικείμενο πολλών ερευνών. Είναι προφανές όμως ότι επηρεάζουν σημαντικά τις διαδικασίες της προσοχής, της κατανόησης, και της επιλεκτικής πρόσβασης. Η επίδραση των σημάτων στη μνήμη συχνά έχει εξηγηθεί ότι οφείλεται στη μεγαλύτερη προσέγκυση της προσοχής που ασκούν (Crouse & Idstein, 1970; Foster, 1979; Glynn, 1978).

Κατά την ανάγνωση με κατανόηση, ο αναγνώστης πρέπει να προσδιορίσει το σημαντικό περιεχόμενο σε ένα κείμενο και να καθορίσει τις σχέσεις μεταξύ των επιμέρους θεμάτων του κειμένου. Εάν τα τυπογραφικά σήματα επισημαίνουν τα θέματα των κειμένων και τις σημαντικές λέξεις για εκείνα τα θέματα, ο αναγνώστης μπορεί να επεξεργαστεί τη "ουσία" του κειμένου πιο αποδοτικά και αποτελεσματικά. Αυτό, στη συνέχεια, θα βοηθούσε και την ανάκληση των σηματοδοτημένων πληροφοριών. Υπάρχουν κάποια στοιχεία που δείχνουν ότι η χρήση πλάγιων χαρακτήρων στις λέξεις κλειδιά ενός κειμένου μπορεί να κατευθύνει αποτελεσματικά την προσοχή ενός αναγνώστη σε μια πιθανή ερμηνεία ενός διφορούμενου κειμένου (Pratt, Krane, & Kendall, 1981).

Οι τυπογραφικές ενδείξεις μπορούν να επηρεάσουν τις διαδικασίες αναζήτησης σε ένα κείμενο λόγω της οπτικής αντίθεσης που δημιουργείται μεταξύ του σηματοδοτημένου περιεχομένου και του υπόλοιπου κειμένου παρέχοντας, έτσι έναν απλό μηχανισμό για την αναζήτηση συγκεκριμένων πληροφοριών σε ένα κείμενο.

Η προσβασιμότητα στα κείμενα και στα σχολικά εγχειρίδια για τα άτομα με αναπηρία μπορεί να επιτευχθεί με τη μετατροπή Κειμένου-σε-Ομιλία (ΚσΟ) (Fellbaum & Kouroupetroglou, 2008) σε συνδυασμό με αναγνώστε οθόνης στην περίπτωση των τυφλών (Freitas & Kouroupetroglou, 2008). Αν και τα σήματα γραφής είναι σημαντικά για τον αναγνώστη, τα τρέχοντα συστήματα ΚσΟ ουσιαστικά τα αγνοούν. Πρόσφατα, υπάρχει μια ερευνητική προσπάθεια για την ακουστική απόδοση των σημάτων γραφής μέσω των συστημάτων μετατροπής Εγγράφων-σε-Ακουστική μορφή τα οποία αποτελούν την επόμενη γενιά συστημάτων ΚσΟ (Kouroupetroglou, 2015; Tsonos & Kouroupetroglou 2011; Tsonos, et al., 2013; Tsonos & Kouroupetroglou, 2016).

Επειδή δεν έχει γίνει στο παρελθόν κάποια σχετική έρευνα προκειμένου να γνωρίσουμε πώς αντιλαμβάνονται οι αναγνώστες τα διαφορετικά είδη σημάτων που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς σε ένα κείμενο, πραγματοποιήσαμε την παρούσα έρευνα.

Στην έρευνά μας μελετήσαμε πώς αντιλαμβάνονται οι τυφλοί και οι βλέποντες μαθητές τα χαρακτηριστικά που υπάρχουν στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία αποδίδονται με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που παρουσιάζεται το σώμα του βασικού κειμένου.

Στους στόχους μας ήταν να διερευνήσουμε:

- α) τις πληροφορίες που προσλαμβάνουν οι μαθητές όταν μια λέξη ή φράση αναπαριστάνεται με χαρακτήρες διαφορετικού μεγέθους και μορφής (βάρους και στυλ) από αυτό του βασικού κειμένου και
- β) τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά με τα οποία αναγνωρίζουν τα διαφορετικά είδη κειμένων, όπως είναι: οι τίτλοι, τα ένθετα κείμενα, οι όροι και οι υποσημειώσεις, καθώς και τα σημαντικότερα οπτικά χαρακτηριστικά όπως: το μέγεθος των χαρακτήρων και η μορφή (διαφορετικό βάρος ή και στυλ).

4. Μέθοδος

Στη έρευνα συμμετείχαν 47 βλέποντες μαθητές της Α΄ και της Γ΄ Γυμνασίου, καθώς και 26 εκ γενετής τυφλοί μαθητές. Λόγω του περιορισμένου αριθμού εκ γενετής τυφλών μαθητών που υπάρχουν, και προκειμένου να έχουμε κάποιο αντιπροσωπευτικό δείγμα, διευρύνσαμε τη βάση με μαθητές από την Ε΄ Δημοτικού έως και την Γ΄ Λυκείου.

Η έρευνα έγινε με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου με κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος οι ερωτήσεις αφορούσαν στα διαφορετικά είδη κειμένου, τα οποία συνθέτουν ένα δομημένο έγγραφο, ενώ στο δεύτερο μέρος, στα διαφορετικά οπτικά χαρακτηριστικά, τα οποία χρησιμοποιεί ο συγγραφέας προκειμένου να ξεχωρίσει ένα είδος κειμένου από το βασικό κείμενο. Για κάθε ερώτηση, οι συμμετέχοντες μπορούσαν να δίνουν περισσότερες από μία απαντήσεις.

5. Αποτελέσματα:

Ερώτηση 1: Πώς αναγνωρίζεις τον τίτλο ενός κειμένου;

Οι βλέποντες και οι τυφλοί μαθητές αναγνωρίζουν έναν τίτλο με διαφορετικά κυρίως κριτήρια. Υπάρχουν όμως και κάποια κριτήρια τα οποία είναι κοινά. Έτσι, οι βλέποντες αναγνωρίζουν έναν τίτλο κυρίως με βάση τη μορφή των χαρακτήρων του (83%, έντονη γραφή), το μεγαλύτερο μέγεθος των χαρακτήρων (53%), ενώ 30% από τους μαθητές επειδή είναι με κεφαλαία. Αντίθετα, οι τυφλοί μαθητές αναγνωρίζουν τους τίτλους, επειδή έχουν μια ή περισσότερες σειρές κενό πριν από το κείμενο (81%) κι επειδή παρεμβάλλεται μια σειρά από ανάγλυφες κουκίδες μεταξύ του τίτλου και του κειμένου (77%). Υπήρξαν όμως και κοινά κριτήρια όπως, η θέση τους στο πάνω μέρος της σελίδας (τυφλοί:38%, βλέποντες: 28%), η στοίχιση στο κέντρο (τυφλοί:23%, βλέποντες: 6%), οι κεφαλαίοι χαρακτήρες

(τυφλοί:19%, βλέποντες: 30%), το περιληπτικό τους νόημα (τυφλοί:23%, βλέποντες: 21%), η αρίθμηση που έχουν (τυφλοί:15%, βλέποντες: 15%).

Ερώτηση 2: Πώς ξεχωρίζεις τους τίτλους που ανήκουν σε διαφορετικά επίπεδα;

Για τους βλέποντες, η μορφή (40%) και το μέγεθος (51%) των χαρακτήρων παίζουν σημαντικό ρόλο στην κατάταξη των τίτλων σε διαφορετικά επίπεδα. Οι τυφλοί ξεχωρίζουν τους τίτλους διαφορετικών επιπέδων από την αρίθμηση (50%) και το κενό διάστημα που υπάρχει μεταξύ τίτλου και κειμένου (35%). Κοινά κριτήρια ήταν:

- Η θέση των τίτλων (τυφλοί:12%, βλέποντες: 26%)
- Η κατάσταση των χαρακτήρων, δηλαδή κεφαλαία ή πεζά (τυφλοί: 8%, βλέποντες: 32%)

Ερώτηση 3. Με ποιους τρόπους ξεχωρίζεις ένα ένθετο κείμενο που βρίσκεται μέσα σε ένα κεφάλαιο;

Τα ένθετα κείμενα οι βλέποντες τα αναγνωρίζουν κυρίως επειδή βρίσκονται σε πλαίσιο (70%) και λόγω του διαφορετικού χρώματος υποβάθρου (51%). Ένα ποσοστό 21% τα αναγνωρίζουν από τη θέση τους στο όλο κείμενο, 17% από το μέγεθος των χαρακτήρων ενώ άλλοι 17% δεν τα αναγνωρίζουν. Επίσης, οι τυφλοί (58%) αναγνωρίζουν κυρίως τα ένθετα κείμενα, όπως και οι βλέποντες(70%) από το πλαίσιο μέσα στο οποίο βρίσκονται. Ένα ποσοστό 19% τα αναγνωρίζουν από τη θέση τους, ενώ άλλοι τόσοι δεν τα αναγνωρίζουν. Επίσης, οι τυφλοί τα αναγνωρίζουν σε ποσοστό 15% από τον τίτλο τους και την κενή γραμμή που υπάρχει πριν και μετά.

Ερώτηση 4. Μπορείς να αναφέρεις πώς αναγνωρίζεις μια υποσημείωση;

Οι βλέποντες (51%) αναγνωρίζουν μια υποσημείωση από το μικρότερο μέγεθος των χαρακτήρων. Με το ίδιο ποσοστό περίπου (49%) αναγνωρίζουν την υποσημείωση επειδή βρίσκεται στο κάτω μέρος της σελίδας ή στο πλάι. Επίσης, κάποιιοι δήλωσαν ότι την αναγνωρίζουν, επειδή έχει μπροστά αστερίσκο (23%) ή αρίθμηση (19%). Οι τυφλοί μαθητές (69%) δήλωσαν ότι την αναγνωρίζουν επειδή έχει ένα ειδικό σύμβολο μπροστά. Ένα μεγάλο ποσοστό (35%) όπως και στους βλέποντες την αναγνωρίζουν λόγω της θέσης της, δηλαδή επειδή βρίσκεται στο τέλος του κειμένου.

Ερώτηση 5. Πώς αναγνωρίζετε τους όρους που υπάρχουν σε ένα κείμενο;

Οι μισοί μαθητές (49%) αναγνωρίζουν τους όρους επειδή παρουσιάζονται μέσα στο κείμενο με έντονη γραφή. Ένα υψηλό ποσοστό βλέπόντων μαθητών (19%) τους αναγνωρίζει επειδή αποδίδονται με πλάγια γραφή, ενώ κάποιιοι άλλοι (13%) ανέφεραν ότι αποδίδονται με διαφορετικούς χαρακτήρες από το υπόλοιπο κείμενο χωρίς να τους προσδιορίζει. Το 20% των βλέπόντων μαθητών δήλωσε ότι δεν τους αναγνωρίζει (βλ. πίνακα 5.5α & γράφημα 5.5α). Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό τυφλών μαθητών (69%), δήλωσε ότι δεν τους αναγνωρίζει. Από αυτούς που δήλωσαν ότι τους αναγνωρίζουν, το 23% τους αναγνωρίζει επειδή υπάρχει μπροστά από τη λέξη ένα σύμβολο.

Ερώτηση 6. Στα κείμενα των σχολικών βιβλίων, υπάρχουν λέξεις ή φράσεις με διαφορετικό μέγεθος χαρακτήρων από αυτό του βασικού κειμένου. Θεωρείς ότι είναι χρήσιμο να υπάρχουν διαφορετικά μεγέθη;

Σχεδόν όλοι οι βλέποντες (91%) και οι τυφλοί (88%) μαθητές θεωρούν ότι είναι χρήσιμο να υπάρχουν διαφορετικά μεγέθη χαρακτήρων. Πρέπει να σημειωθεί ότι στη γραφή Braille το κελί, στο οποίο αναπαριστάνονται οι χαρακτήρες έχει ένα συγκεκριμένο μέγεθος. Τόσο οι

βλέποντες μαθητές (43%) όσο και οι τυφλοί (46%), θεωρούν ότι είναι σημαντική η χρήση διαφορετικού μεγέθους χαρακτήρων για να ξεχωρίζουμε τις σημαντικές από τις ασήμαντες πληροφορίες. Οι μισοί από τους τυφλούς (50%) θεωρούν ότι το μέγεθος παίζει σημαντικό ρόλο στο να ξεχωρίζουν τα βασικά στοιχεία του κειμένου (τίτλους, υποσημειώσεις, κ.λπ), ενώ μόνο 13% των βλεπόντων ανέφερε το ίδιο.

Ερώτηση 7α: Τι αντιλαμβάνεσαι για τις λέξεις ή φράσεις μέσα σε ένα κεφάλαιο όπου οι χαρακτήρες είναι:

μεγαλύτεροι από αυτούς του βασικού κειμένου;

μικρότεροι από αυτούς του βασικού κειμένου;

Η παραπάνω ερώτηση τέθηκε στους βλέποντες συμμετέχοντες.

Ένα ποσοστό της τάξης του 70% των μαθητών ανέφερε ότι όσο πιο μεγάλοι είναι οι χαρακτήρες, τόσο πιο σημαντικές είναι οι πληροφορίες. επίσης, το 28% των μαθητών ανέφεραν ότι χρησιμοποιώντας μεγαλύτερο μέγεθος χαρακτήρων ο συγγραφέας θέλει να τονίσει / να δώσει έμφαση σε κάτι, ενώ το 13% των μαθητών συνέδεσαν το μεγαλύτερο μέγεθος χαρακτήρων με τον τίτλο. Οι βλέποντες μαθητές σε ποσοστό 43% θεωρούν ότι οι μικροί χαρακτήρες χρησιμοποιούνται όταν θέλουμε να παρουσιάσουμε πληροφορίες που δεν είναι τόσο σημαντικές. Στην ίδια λογική βρίσκονται και οι άλλες απαντήσεις με μικρότερα ποσοστά, όπως: τα μικρά γράμματα δηλώνουν υποσημείωση ή παραπομπή (15%), δηλώνουν κάτι συμπληρωματικό ή επεξηγήσεις (15%), ή ότι μπορούμε να τα παραλείψουμε. Στους τυφλούς συμμετέχοντες, η ίδια ερώτηση τέθηκε με διαφορετικό τρόπο, όπως παρακάτω:

Ερώτηση 7β: Στη γραφή των βλεπόντων χρησιμοποιούμε διαφορετικά μεγέθη γραμματοσειράς στους τίτλους, το βασικό σώμα, τις υποσημειώσεις, κλπ. Σε τι νομίζεις ότι μπορεί να χρησιμεύει αυτό;

Οι μισοί τυφλοί μαθητές θεωρούν ότι η χρήση διαφορετικών μεγεθών στους χαρακτήρες χρησιμεύει στο να ξεχωρίζουν τα διαφορετικά μέρη του κειμένου (τίτλοι, υποσημειώσεις κ.λπ.). Το ένα τέταρτο περίπου των μαθητών (27%), θεωρούν ότι χρησιμοποιούνται για λόγους οπτικής διάκρισης, αντίθεσης, προσοχής. Επίσης, συνδέουν το μέγεθος των χαρακτήρων με τη σημαντικότητα των πληροφοριών που παρουσιάζουν, δηλαδή, μεγάλου μεγέθους χαρακτήρες χρησιμοποιούμε σε σημαντικές λέξεις (27%), ενώ μικρού μεγέθους στις ασήμαντες (23%).

Ερώτηση 8. Στα κείμενα των σχολικών βιβλίων υπάρχουν λέξεις ή φράσεις, οι οποίες είναι με έντονα γράμματα (Bold), πλάγια γράμματα (Italics) και έντονα πλάγια γράμματα (Bold italics). Θεωρείς ότι είναι χρήσιμο να υπάρχουν όλες αυτές οι διαφορετικές μορφές;

ΝΑΙ ___ □ ΟΧΙ ___ □ Γιατί;

Η ερώτηση αυτή απευθυνόταν σε βλέποντες μαθητές. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (94%) απάντησε ότι είναι χρήσιμο να υπάρχουν όλες αυτές οι διαφορετικές μορφές χαρακτήρων. Το 53% των μαθητών πιστεύει ότι διευκολύνουν την κατανόηση, 66% των μαθητών πιστεύουν ότι διευκολύνουν την ανάκληση των πληροφοριών που έχουν διαβάσει πριν, 91% πιστεύουν ότι εντοπίζουν καλύτερα τα κύρια σημεία του μαθήματος, 68% δήλωσαν ότι εντοπίζουν καλύτερα τις πληροφορίες που αναζητούν, 57% δήλωσαν ότι τους διευκολύνει τον προσανατολισμό τους μέσα στο κείμενο. Επίσης, 72% των μαθητών δήλωσαν ότι διευκολύνει την οπτική διάκριση ενός κομματιού κειμένου μέσα στο υπόλοιπο κείμενο και την αναγνώριση της θεματολογίας του μαθήματος.

Ερώτηση 9. Τι σημαίνει για σένα μια λέξη ή φράση μέσα στο κείμενο που είναι με έντονα γράμματα (Bold);

Οι περισσότεροι βλέποντες (68%) ανέφεραν ότι οι λέξεις που εμφανίζονται με έντονη γραφή είναι σημαντικές και χρειάζονται περισσότερη προσοχή, ενώ 17% ότι υποδηλώνουν λέξεις κλειδιά και 13% ότι είναι κύριο σημείο του κειμένου.

Ερώτηση 10. Τι σημαίνει για σένα μια λέξη ή φράση μέσα στο κείμενο που είναι με πλάγια γράμματα (Italics);

Στις απαντήσεις που έδωσαν οι βλέποντες μαθητές δεν υπάρχει κάποια κυρίαρχη άποψη. Μεταξύ των απαντήσεων που έδωσαν ήταν οι παρακάτω: όταν μια λέξη ή φράση αποδίδεται με πλάγια γράμματα «είναι αρκετά σημαντική και πρέπει να την προσέξουμε περισσότερο» (23%), «σημαίνει λεπτή έμφαση χωρίς να ξεχωρίσει από το υπόλοιπο κείμενο» (13%), «δεν είναι τόσο σημαντική φράση» (15%), είναι κάποιος ορισμός (15%), «είναι λόγια κάποιων άλλων/αυτούσια συγγράμματα» (9%), ενώ 17% των μαθητών απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν ποια είναι η χρήση τους

Ερώτηση 11. Τι σημαίνει για σένα μια λέξη ή φράση μέσα στο κείμενο που είναι με έντονα πλάγια γράμματα (Bold Italics);

Οι μισοί βλέποντες μαθητές (49%) απάντησαν ότι μια λέξη ή φράση μέσα στο κείμενο που είναι με έντονα πλάγια γράμματα (Bold Italics) είναι σημαντική έως πολύ σημαντική. 17% των μαθητών απάντησαν ότι σημαίνει έντονη έμφαση, ενώ 17% απάντησαν πως δεν γνωρίζουν τι σημαίνει (βλ. πίνακα 5.15 & γραφήμα 5.15).

Ερώτηση 12. Μια λέξη ή φράση σημαίνει για σένα κάτι διαφορετικό (αποκτά διαφορετική σημασία) ανάλογα με το αν είναι σε Bold, Italics ή Bold Italics;

Μόνο το 55% απάντησε καταφατικά, ενώ για το 45% δεν σημαίνει κάτι διαφορετικό. Οι παρακάτω ερωτήσεις απευθύνθηκαν στους τυφλούς συμμετέχοντες.

Ερώτηση 13: Έχεις ακούσει αν στη γραφή των βλέπόντων υπάρχουν διαφορετικές μορφές γραμμάτων, όπως έντονα γράμματα (bold), πλάγια γράμματα (italics) και έντονα πλάγια γράμματα (bold italics); Σε τι χρησιμεύουν;

Η πλειονότητα των τυφλών μαθητών (81%) θεωρεί ότι είναι χρήσιμο να υπάρχουν διαφορετικές μορφές χαρακτήρων, ενώ 23% των μαθητών δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν. 35% από αυτούς δήλωσαν ότι χρησιμοποιούνται για να ξεχωρίσουν κάτι και να δημιουργήσουν οπτική αντίθεση, ενώ 27% των μαθητών δήλωσαν ότι χρησιμοποιούνται για λόγους έμφασης και 15% ότι αυτά που παρουσιάζονται με διαφορετική μορφή είναι πιο σημαντικά (βλ. πίνακα 5.19 & γραφήματα 5.19α,β).

Ερώτηση 14: Γνωρίζεις αν υπάρχουν στη γραφή Braille ενδείκτες, οι οποίοι προσδιορίζουν λέξεις ή φράσεις με έντονα (Bold) ή πλάγια (italics) γράμματα; Αν ναι, είναι χρήσιμο να υπάρχουν αυτές οι διαφορετικές μορφές και στη γραφή Braille με τη χρήση αντίστοιχων ενδεικτών;

Περισσότεροι από τους μισούς τυφλούς μαθητές (58%) δεν γνωρίζουν αν υπάρχουν ενδείκτες, οι οποίοι προσδιορίζουν λέξεις ή φράσεις με έντονα (Bold) ή πλάγια (italics) γράμματα. Το 31% των μαθητών απάντησαν ότι είναι χρήσιμο να υπάρχουν τέτοιοι ενδείκτες, γιατί έτσι θα μπορούν να καταλαβαίνουν και αυτοί τις σημαντικές λέξεις. Για να ξέρεις πού να επικεντρωθείς (βλ. πίνακα 5.20 & γραφήματα 5.20α,β). 'Άλλες παρόμοιες

θετικές απαντήσεις ήταν: «Είναι χρήσιμο να υπάρχουν αρκεί να ξέρουμε τι είναι ο καθένας» (4%), «Εξισώνεται ο τρόπος βλέποντα και τυφλού στην ανάγνωση», (4%).

6. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι βλέποντες αναγνωρίζουν του Τίτλους κυρίως με βάση τη μορφή των χαρακτήρων τους (μέγεθος, βάρος, στυλ), ενώ οι τυφλοί τους αναγνωρίζουν κυρίως με βάση τα κενά διαστήματα που παρεμβάλλονται πριν και μετά, όπως επίσης και από την υπογράμμιση. Κοινό χαρακτηριστικό αναγνώρισης ήταν η θέση του τίτλου πάνω στη σελίδα, το περιληπτικό νόημά τους καθώς και η αρίθμηση.

Τα διαφορετικά επίπεδα των τίτλων γίνονται διακριτά από τους βλέποντες κυρίως από τη διαφορετική μορφή των χαρακτήρων, ενώ από τους τυφλούς μέσα από την αρίθμηση και τα κενά διαστήματα.

Τα ένθετα κείμενα γίνονται αντιληπτά τόσο από τους βλέποντες όσο και από τους τυφλούς από το πλαίσιο μέσα στο οποίο βρίσκονται και από τη θέση τους μέσα στο κεφάλαιο. Σημαντικό χαρακτηριστικό για τους βλέποντες είναι το διαφορετικό χρώμα γραμματοσειράς, με το οποίο αποδίδονται και κατά δεύτερο λόγο το μέγεθος των χαρακτήρων.

Το μικρότερο μέγεθος των χαρακτήρων παίζει σημαντικό ρόλο στην αναγνώριση μιας υποσημείωσης. Άλλα χαρακτηριστικά αναγνώρισης τόσο από τους βλέποντες όσο και από τους τυφλούς, ήταν η θέση της (στο κάτω μέρος της σελίδας) και τα σύμβολα που υπάρχουν μπροστά από κάθε υποσημείωση.

Η διαφορετική μορφή των χαρακτήρων (έντονη, πλάγια γραφή) σε σχέση με το βασικό κείμενο αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό αναγνώρισης των όρων ενός κειμένου για τους βλέποντες. Οι περισσότεροι τυφλοί μαθητές όμως δεν τους αναγνωρίζουν γιατί δεν διαφοροποιούνται από το υπόλοιπο κείμενο. Βέβαια υπήρξε ένα σημαντικό ποσοστό από τους βλέποντες (19%) που απάντησε ότι δεν γνωρίζει πώς να τους αναγνωρίζει.

Τόσο οι βλέποντες όσο και οι τυφλοί μαθητές απάντησαν ότι είναι χρήσιμο να υπάρχουν διαφορετικά μεγέθη χαρακτήρων μέσα σε ένα κείμενο. Με μεγαλύτερο μέγεθος αναπαριστάνονται οι σημαντικότερες πληροφορίες και δίνεται περισσότερη έμφαση, ενώ με χαρακτήρες μικρότερου μεγέθους από αυτούς του βασικού σώματος του κειμένου παρουσιάζονται πληροφορίες που δεν είναι τόσο σημαντικές (π.χ., υποσημείωση). Η διαφοροποίηση του μεγέθους της γραμματοσειράς επιτρέπει στον αναγνώστη να ξεχωρίζει τα βασικά στοιχεία του κειμένου (τίτλους, υποσημειώσεις, κ.λπ.). Οι περισσότεροι από τους τυφλούς μαθητές απάντησαν ότι θα ήταν χρήσιμο και στη γραφή Braille να υπήρχαν διαφορετικού μεγέθους χαρακτήρες.

Η χρήση της έντονης και της πλάγιας γραφής σύμφωνα με την πλειονότητα των βλέπόντων μαθητών διευκολύνει την απομνημόνευση την ανάκληση και τον εντοπισμό των σημαντικών πληροφοριών που υπάρχουν σε ένα κείμενο, αλλά και τον καλύτερο προσανατολισμό του αναγνώστη μέσα σ' αυτό

Αναλυτικά:

1. Η έντονη γραφή υποδηλώνει σημαντικές πληροφορίες, λέξεις κλειδιά, προσελκύει περισσότερο την προσοχή του αναγνώστη. Ο συγγραφέας χρησιμοποιώντας έντονη γραφή θέλει να αποδώσει έντονη έμφαση σε πολύ σημαντικές λέξεις ή φράσεις, τραβώντας έτσι την προσοχή του αναγνώστη με το να τις ξεχωρίζει από το υπόλοιπο κείμενο. Η χρήση της έντονης γραφής βοηθάει τους μαθητές στον εντοπισμό πληροφοριών, στην κατανόηση, την ευκολότερη απομνημόνευση και ανάκλησή τους καθώς και στον προσανατολισμό μέσα στο έγγραφο.

2. Η όσον αφορά στη χρήση της πλάγιας γραφής δεν υπήρξε κάποια ξεκάθαρη άποψη από την πλειονότητα των βλεπόντων μαθητών και οι απαντήσεις τους ήταν περισσότερο συγκεχυμένες. Έτσι, λοιπόν άλλοι απάντησαν ότι χρησιμοποιείται σε λέξεις ή φράσεις που είναι αρκετά σημαντικές και πρέπει να τις προσέξουμε περισσότερο, άλλοι σε λέξεις ή φράσεις που δεν είναι αρκετά σημαντικές, άλλοι δεν γνωρίζουν τη χρήση τους και άλλοι, ότι αποδίδουν τα λόγια τρίτων. Επίσης, άλλοι απάντησαν ότι ο συγγραφέας θέλει να αποδώσει λεπτή έμφαση χωρίς να ξεχωρίσει τη λέξη ή τη φράση από το υπόλοιπο κείμενο, ενώ άλλοι για να την ξεχωρίσει και να τραβήξει την προσοχή. Κάποιοι άλλοι βέβαια απέδωσαν τη χρήση του σε καθαρά αισθητικούς λόγους, για να ομορφύνει το κείμενο και να σπάσει η μονοτονία. Οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν χρήσιμη την παρουσία της πλάγιας γραφής στα κείμενα των σχολικών βιβλίων, όμως στην ερώτηση, σε τι τους βοηθάει η παρουσία γραμμάτων σε πλάγια γραφή, οι απαντήσεις τους δεν διαφοροποιήθηκαν από αυτές για την έντονη γραφή.

3. Οι λέξεις ή φράσεις σε έντονη πλάγια γραφή σύμφωνα με τους μισούς βλέποντες μαθητές είναι σημαντικές ως πολύ σημαντικές. Ο συγγραφέας χρησιμοποιώντας τέτοιου είδους γραφή θέλει να αποδώσει έντονη έμφαση και να τραβήξει την προσοχή, να ξεχωρίσει από άλλες λέξεις ή φράσεις που είναι σε έντονη ή πλάγια γραφή, όπως επίσης και για λόγους αισθητικής, δηλαδή να ομορφύνει το κείμενο και να σπάσει η μονοτονία. Στην ερώτηση, σε τι τους βοηθάει η παρουσία γραμμάτων σε έντονη πλάγια γραφή οι απαντήσεις τους δεν διαφοροποιήθηκαν από αυτές για την πλάγια και την έντονη γραφή. Παρατηρούμε λοιπόν, ότι για τους βλέποντες μαθητές σε ποσοστό 45% δεν αποκτά διαφορετική σημασία η χρήση καθεμιάς από τις τρεις παραπάνω μορφές

Οι τυφλοί μαθητές θεωρούν ότι είναι χρήσιμο να υπάρχουν διαφορετικές μορφές χαρακτήρων παρότι σπάνια χρησιμοποιούνται στη γραφή braille, ενώ οι απαντήσεις που έδωσαν ήταν παρόμοιες με αυτές των βλεπόντων.

7. Συμπέρασμα

Στην παρούσα εργασία μελετήσαμε τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι τυφλοί και οι βλέποντες μαθητές τα σήματα γραφής που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια. Η έρευνα έδειξε ότι: Οι τίτλοι και τα διαφορετικά επίπεδα επικεφαλίδων γίνονται αντιληπτά από τη μορφή και το μέγεθος των χαρακτήρων κατά κύριο λόγο και κατά δεύτερο από τη θέση τους. Τα ένθετα κείμενα γίνονται αντιληπτά από τη θέση, το πλαίσιο μέσα στο οποίο βρίσκονται, το διαφορετικό χρώμα γραμματοσειράς και το μέγεθος των χαρακτήρων. Το μικρότερο μέγεθος της γραμματοσειράς είναι καθοριστικής σημασίας για την αναγνώριση μιας υποσημείωσης, όπως επίσης η θέση της και τα σύμβολά που υπάρχουν μπροστά της. Βασικό χαρακτηριστικό για την αναγνώριση ενός νέου όρου μέσα σε ένα κείμενο είναι η διαφορετική μορφή των χαρακτήρων σε σχέση με αυτούς του βασικού κειμένου. Το διαφορετικό μέγεθος των χαρακτήρων σηματοδοτεί διαφορετική σημαντικότητα και ιεραρχία μέσα σε ένα κείμενο. Η χρήση χαρακτήρων διαφορετικού βάρους και στυλ σηματοδοτεί έμφαση κυρίως με την έντονη γραφή να σηματοδοτεί έντονη έμφαση. Γενικά όμως οι απαντήσεις των μαθητών δεν ήταν διαφοροποιημένες ανάλογα με το βάρος ή το στυλ των χαρακτήρων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω αποτελέσματα, η ακουστική απόδοση των οπτικών χαρακτηριστικών που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς ως σήματα για να μεταδώσουν μεταπληροφορίες στον αναγνώστη θα έχει θετικές επιπτώσεις στους γνωσιακούς μηχανισμούς, δεδομένου ότι η χρήση τους επηρεάζει την κατανόηση και την απομνημόνευση του κειμένου. Τα αποτελέσματα της εργασίας αυτής αναμένεται να

συμβάλουν στον τρόπο που τα σήματα γραφής μπορούν να ενσωματωθούν αποτελεσματικότερα στα συστήματα μετατροπής Εγγράφων-σε-Ακουστική μορφή ώστε να είναι προσβάσιμα από τυφλούς μαθητές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Crouse, J. H., Idstein, P. (1972). Effects of encoding cues on prose learning. *Educ. Psychol.* 63, 309-313.
- Dee-Lucas, D., Larkin, J. H. (1988). Novice rules for assessing importance in science texts. *Journal of Memory and Language*, 27, 288–308.
- Fellbaum, K., Kouroupetroglou, G. (2008). Principles of Electronic Speech Processing with Applications for People with Disabilities. *Technology and Disability*, 20, 55–85.
- Foster, J. J. (1979). The use of visual cues in text. In Kolers, P. A. Wrolstad, M. E. and Bou-ma H., (eds.). *Processing of Visible Language*, Vol. 1, Plenum Press, New York, pp. 189-203.
- Fourli-Kartsouni, F., Slavakis, K., Kouroupetroglou, G., Theodoridis, S. (2007). Bayesian Network Approach to Semantic Labeling of Text Formatting in XML Corpora of Documents. *Lecture Notes in Computer Science*, 4556, 299–308.
- Freitas, D., Kouroupetroglou, G. (2008). Speech Technologies for Blind and Low Vision Persons. *Technology and Disability*, 20, 135–156.
- Glynn, S. M. (1978). Capturing readers' attention by means of typographical cuing strategies. *Educ. Technol.* 18: 7-12.
- Kouroupetroglou, G. (2015). Acoustic Mapping of Visual Text Signals through Advanced Text-to-Speech: the Case of Font Size. *WSEAS Transactions on Computers*, 14, 559-569.
- Lorch, R. F. (1989). Text signaling devices and their effects on reading and memory processes. *Educational Psychology Review*, 1, 209–234.
- Mayer, R. E. (1996). Learning strategies for making sense out of expository text: The SOI model for guiding three cognitive processes in knowledge construction. *Educational Psychology Review*, 8, 357-371.
- Meyer, B. J. F. (1975). *The Organization of Prose and Its Effects on Memory*. Elsevier, New York.
- Meyer, B. J. F. (1984). Signaling the structure of text. In D. H. Jonassen (Ed.), *The technology of text* (Vol. 2, pp. 64-89). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Pratt, M. W., Krane, A. R., & Kendall, J. R. (1981). Triggering a schema: The role of italics and intonation in the interpretation of ambiguous discourse. *American Educational Research Journal*, 18(3), 303-316.
- Rickards, J. P., Fajen, B., Sullivan, J., Gillespie, G. (1997). Signaling, notetaking and field independence/ dependence in text comprehension and recall. *Journal of Educational Psychology*, 89, 508–517.
- Truillet, Ph., Vigouroux, N. (1999). Etude des effets de la mise en forme materielle de textes par des presentations non visuelles. CIDE'99, Damas, 5-7 Juillet 1999.
- Tsonos, D., Kouroupetroglou, G. (2011), Modeling readers' emotional state response on documents' typographic elements. *Advances in Human Computer Interaction*, 2011, 1–18.
- Tsonos, D., Kouroupetroglou, G., Deligiorgi, D. (2013). Regression Modeling of Reader's Emotions Induced by Font Based Text Signals. *Lecture Notes in Computer Science*, 8010, 434-443.

Tsonos, D., Kouroupetroglou, G. (2016). Prosodic mapping of text font based on the dimensional theory of emotions: a case study on style and size. *Journal on Audio, Speech and Music Processing*, 2016, 1-16.

Βιωματικός αλγόριθμος για την διδασκαλία της αλγοριθμικής σκέψης στα πλαίσια του μαθήματος 'Εισαγωγή στις Αρχές Επιστήμης των Η/Υ' Β' τάξης ενιαίου Λυκείου.

Στυλιανός Κατσούλης
PIERCE – The American College of Greece
skatsoulis@acg.edu

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η παράθεση της διαδικασίας βιωματικής παρέμβασης μίας διδακτικής περιόδου με αντικείμενο την αλγοριθμική σκέψη σε μαθητές της Β' τάξης ενιαίου Λυκείου, καθώς και των ευρημάτων της διαδικασίας αυτής. Η δράση υλοποιήθηκε στους διαδρόμους και τους αίθριους χώρους του σχολείου. Για την διδακτική παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε τυπωμένος κώδικας, που κατασκευάστηκε ειδικά για αυτό το σκοπό. Κατά την διάρκεια της διδασκαλίας, ζητήθηκε από τους μαθητές να ακολουθήσουν 'τυφλά' ή 'σαν robot' τις οδηγίες που τους δόθηκαν έντυπες, αφού διανεμήθηκαν σε δυάδες, σε τυχαία σημεία εντός της σχολικής μονάδας. Οι μαθητές στην πλειοψηφία τους (90.9%) κατάφεραν να βρουν το σημείο στο οποίο τους οδηγούσε ο αλγόριθμος και να επιστρέψουν στην τάξη σύμφωνα με τις επιπλέον οδηγίες που είχε η μία από όλες τις ομάδες. Η φάση αξιολόγησης έδειξε σημάδια εξοκείωσης ακόμα και με έννοιες που ακόμα δεν είχαν διδαχθεί. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού που καλείται να διδάξει θεωρία αλγορίθμων ακόμα και σε μαθητές άλλων κατευθύνσεων.

1. Εισαγωγή

Η διδασκαλία του μαθήματος 'Εισαγωγή στις Αρχές Επιστήμης των Η/Υ', γενικής παιδείας της Β' τάξης του ενιαίου Λυκείου, αποτελεί μια πρόκληση για τον σημερινό εκπαιδευτικό πληροφορικής, αφενός, επειδή η διδασκαλία του περιορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών σε μόνο μία διδακτική ώρα ανά εβδομάδα (ΠΣ, 2014), αφετέρου καθώς πρόκειται για μάθημα γενικής παιδείας, οπότε και απευθύνεται και απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών. Επιπλέον, η εργαστηριακή φύση του μαθήματος μπορεί να αποδειχθεί αρνητικός παράγοντας για μαθητές με χαμηλά επίπεδα εξοκείωσης με την τεχνολογία ή την χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών (Karsten & Roth, 1998; Liu, Hsieh, Cho & Schallert, 2006), στο βαθμό που χαμηλή αυτό-αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα μπορεί να οδηγήσει σε αποτυχία (Bandura, 2001).

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσο ένας βιωματικός τρόπος μαθήματος είναι ικανός να δώσει μέσα από μια πιο συμμετοχική μέθοδο διδασκαλίας (Πολίτης, Κόμης & Κοίλιας, 2002), τις βασικές έννοιες των αλγορίθμων στους μαθητές του παραπάνω μαθήματος. Υπόθεση της παρούσας μελέτης αποτέλεσε ότι με το πέρας της διδασκαλίας οι μαθητές θα είναι σε θέση να α) αναφέρουν τους βασικούς τύπους δεδομένων και β) διακρίνουν τις βασικές εντολές και δομές που χρησιμοποιούνται σε έναν αλγόριθμο. Οι παραπάνω ερευνητικές υποθέσεις αποτελούν και μαθησιακούς στόχους του μαθήματος όπως αυτοί έχουν ήδη περιγραφεί (ΠΣ, 2014). Επιπλέον, σαν επέκταση της παραπάνω ερευνητικής υπόθεσης, ο συγγραφέας θεώρησε ότι δεν θα εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών που επέλεξαν το μάθημα 'Εφαρμογές Πληροφορικής' σαν μάθημα επιλογής κατά το προηγούμενο σχολικό έτος σε σχέση με αυτούς που επέλεξαν άλλο μάθημα επιλογής.

2. Μέθοδος

2.1. Δείγμα

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν οι μαθητές ενός τμήματος (N=22, N_{αγόρια}=11, N_{κορίτσια}=11) της Β΄ τάξης ενιαίου Λυκείου ιδιωτικού σχολείου εντός της Αττικής, εκ των οποίων το 31,8% (N_{ICT}=7) είχε επιλέξει τις Εφαρμογές Πληροφορικής σαν μάθημα επιλογής κατά το προηγούμενο σχολικό έτος. Οι μαθητές είχαν διδαχθεί τον ορισμό, τα γενικά χαρακτηριστικά και τους βασικούς τύπους αλγορίθμων (Δουκάκης, Δουληγέρης, Καρβουνίδης, Κοίλιας & Πέρδος, 2014), χωρίς όμως να έχει γίνει καμία αναφορά στην αναπαράσταση αλγορίθμων, στα δεδομένα, και στις εντολές και στις δομές αλγορίθμου.

2.2. Δομή βιωματικού αλγορίθμου

Ο αλγόριθμος, γράφτηκε σε κωδικοποίηση μεταξύ της φυσικής γλώσσας και την ψευδογλώσσας, έτσι ώστε να γίνει πιο φιλική προς τους μαθητές χωρίς εξοικείωση. Κατασκευάστηκαν δύο διαφορετικοί αλγόριθμοι, εκ των οποίων ο πρώτος αποτελούταν από 42 γραμμές κώδικα στις οποίες εμφανίζονταν η δομή ακολουθίας, η δομή επιλογής με απλή και σύνθετη εντολή και όλες οι εντολές δομής επανάληψης. Οι παραπάνω δομές εμφανίζονταν σε απλή και εμφωλευμένη μορφή. Αριστερά των δομών επιλογής και επανάληψης είχε τοποθετηθεί άγκιστρο σύνδεσης της έναρξης και της λήξης των εντολών προκειμένου να βοηθηθεί η απεικόνιση της περατότητας. Ο αλγόριθμος είχε σχεδιαστεί έτσι, ώστε από οποιοδήποτε σημείο της σχολικής μονάδας, να οδηγεί αυτόν που τον εκτελεί στο κεντρικότερο σημείο του σχολείου και να περιμένει να ακολουθήσει όποιον συμμαθητή του βρει εκεί πρώτο. Η δεύτερη ομάδα αλγορίθμου, εκδόθηκε σε ένα μόνο αντίτυπο. Στον αλγόριθμο αυτής, χρησιμοποιήθηκε ότι αναφέρθηκε στην πρώτη ομάδα, καθώς και ένα ακόμα σκέλος, στο οποίο το άτομο που τον εκτελούσε, αναλάμβανε να οδηγήσει όλους τους υπόλοιπους μαθητές (οι οποίοι είχαν μείνει στο σημείο συνάντησης) πίσω στην αίθουσα διδασκαλίας συνολικού μεγέθους 77 γραμμών κώδικα.

Για να μην θεωρηθεί 'χαστικός', ο αλγόριθμος ήταν χωρισμένος σε τρεις σελίδες. Οι μαθητές έπρεπε να φτάσουν σε ένα συγκεκριμένο σημείο ελέγχου (checkpoint), για να μπορούν να συνεχίσουν στην επόμενη σελίδα, διατηρώντας έτσι μικρό μέγεθος κώδικα που έπρεπε να διαχειριστούν κάθε στιγμή (Stachel et al., 2013). Η δομή τύπου κυνήγι του θησαυρού, καθώς επίσης και αντίστοιχα σχόλια στην αρχή και στο τέλος κάθε σελίδας, ήταν κατασκευασμένα έτσι ώστε να προσομοιώνουν περιβάλλον computer game, προκειμένου να διατηρηθεί η θετική διάθεση παιχνιδιού των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού σεναρίου, η οποία έχει βρεθεί να αποδίδει υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής στην διαδικασία της μάθησης (Fujikawa & Manki, 2013; Jayasinghe & Dharmaratne, 2013). Στην αρχή κάθε σελίδας, υπήρχε το όνομα του ενδιαμέσου στόχου (ή πίστας όπως ονομάστηκε) καθώς και τρεις (σελίδα 1) ή τέσσερις (σελίδες 2 και 3) ερωτήσεις οι οποίες αποτιμούσαν την ικανότητα αναγνώρισης των δομών, των διαφορών των δομών, της πολυπλοκότητας των δομών, των τύπων των τελεστών, των διαφορετικών τύπων δεδομένων και των μεταβλητών. Συνολικά υπήρχε μία ερώτηση αναγνώρισης μεταβλητών, δύο ερωτήσεις αναγνώρισης τιμών, δύο αναγνώρισης τελεστών, τρεις ερωτήσεις αναγνώρισης δομής επανάληψης και δύο ερωτήσεις αναγνώρισης δομής επιλογής. Συγκεκριμένα οι ερωτήσεις που ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν σε κάθε σελίδα συγκεντρωτικά, ήταν να αναγνωρίσουν τα παρακάτω:

Πίνακας 1. Είδος και κατηγορίες ερωτήσεων ανά σελίδα

Κατηγορία ερώτησης	Σελίδα 1	Σελίδα 2	Σελίδα 3
Εντολή επιλογής	11. Μια εντολή επιλογής	2.1 Μια σύνθετη εντολή επιλογής	

Εντολές επανάληψης	1.2 Μια εντολή επανάληψης	2.2 Μία εντολή επανάληψης, διαφορετική από αυτήν της προηγούμενης σελίδας	3.3 Πόσα διαφορετικά είδη επανάληψης βλέπεις;
Μεταβλητές			3.1 Μια μεταβλητή
Τιμές	1.3 Μια ακέραια τιμή		3.2 Μια αλφαριθμητική τιμή (χαρακτήρες)
Τελεστές		2.3 Έναν συγκριτικό τελεστή	3.4 Έναν λογικό τελεστή

2.3. Διαδικασία

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τυχαίες μεικτές ομάδες των δύο ατόμων (McDowell, Werner, Bullock & Fernald, 2006; Williams, Wiebe, Yang, Ferzli & Miller, 2002) με εξαίρεση την ομάδα με τον μεγαλύτερο αλγόριθμο, την οποία ανέλαβε μια ομάδα αποτελούμενη από έναν μαθητή ο οποίος στο παρελθόν είχε συμμετάσχει στον Πανελλήνιο διαγωνισμό Πληροφορικής, και την απουσιολόγο του τμήματος, καθότι προαπαιτούμενο του αλγορίθμου αυτού ήταν να είναι γνωστός ο αριθμός των απόντων μαθητών.

Σε όλους τους μαθητές δόθηκε η οδηγία να ακολουθήσουν τον διδάσκοντα εκτός της αίθουσας διδασκαλίας. Μετά σε τυχαία σημεία του σχολείου, ο καθηγητής πληροφορικής σταματούσε, ανακοινώνοντας τα δύο μέλη κάθε ομάδας, δίνοντάς τους τον αλγόριθμο σε έντυπη μορφή με την εξής οδηγία: 'από εδώ και πέρα, φανταστείτε ότι είστε robot, και το μόνο πράγμα που έχετε είναι αυτό το πρόγραμμα. Εκτελέστε το τυφλά'. Οι διαφορετικές ομάδες, δεν διατηρούσαν οπτική επαφή μεταξύ τους κατά τα σημεία εκκίνησης ενώ ο καθηγητής, όσο και οι επόπτες καθηγητές, είχαν υποστηρικτικό ρόλο για την περίπτωση που κάτι τέτοιο θα κρινόταν απαραίτητο.

2.4. Μεταβλητές – Στατιστικές αναλύσεις.

Ανεξάρτητη μεταβλητή της μελέτης αποτέλεσε το μάθημα επιλογής Εφαρμογές Πληροφορικής κατά την Α' Λυκείου. Εξαρτημένες μεταβλητές της μελέτης αποτέλεσαν α) η ικανότητα αναγνώρισης εντολών ενός αλγορίθμου, και β) η ικανότητα αναγνώρισης των δομών ενός αλγορίθμου μετά την λήξη του σεναρίου διδασκαλίας των βασικών αλγοριθμικών δομών μέσα από βιωματικό αλγόριθμο. Για τον παραπάνω σκοπό, οι ερωτήσεις που ελέγχουν δομές επιλογής και επανάληψης, αθροίστηκαν και υπολογίστηκε η μέση τιμή τους, γεγονός που επαναλήφθηκε για τις μεταβλητές, τις τιμές και τους τελεστές. Υπολογίστηκαν υποσύνολα στις δομές (επιλογή και επανάληψη) και στις εντολές και μεταβλητές (τύποι δεδομένων, εντολές, μεταβλητές) και εκτελέστηκαν έξι Mann Whitney test μεταξύ των μαθητών που είχαν παρακολουθήσει το μάθημα επιλογής Εφαρμογές Πληροφορικής της Α' τάξης του ενιαίου Λυκείου και αυτών που είχαν επιλέξει άλλο μάθημα επιλογής.

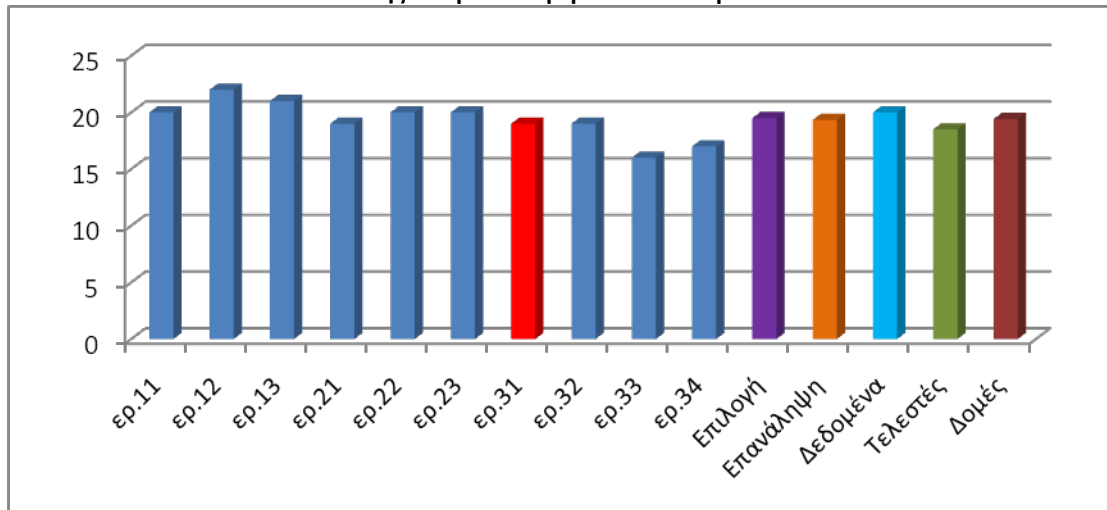
3. Αποτελέσματα

Οι ομάδες, έδειξαν ικανότητα να ακολουθήσουν τα βήματα του αλγορίθμου, ολοκληρώνοντας επιτυχώς την εκτέλεση του αλγορίθμου σε ποσοστό 91% (20 στους 22), με μόνο μία ομάδα να έχει οδηγηθεί σε λάθος εκτέλεση. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών στις παραπάνω ερωτήσεις δίνονται παρακάτω, παραθέτοντας τις σωστές και τις λάθος απαντήσεις.

Πίνακας 2. Πλήθος σωστών απαντήσεων για το σύνολο των μαθητών.

Κατηγορία ερώτησης	Σελίδα 1	Σελίδα 2	Σελίδα 3	Μέση τιμή
Εντολές επιλογής	20	19		20
Εντολές επανάληψης	22	20	17	20
Μεταβλητές			19	19
Τιμές	21		19	20
Τελεστές		20	17	19

Σχήμα 1. Πλήθος σωστών απαντήσεων ανά ερώτηση και κατηγορία για το σύνολο των μαθητών, καθώς επίσης και για τα αγόρια και τα κορίτσια.

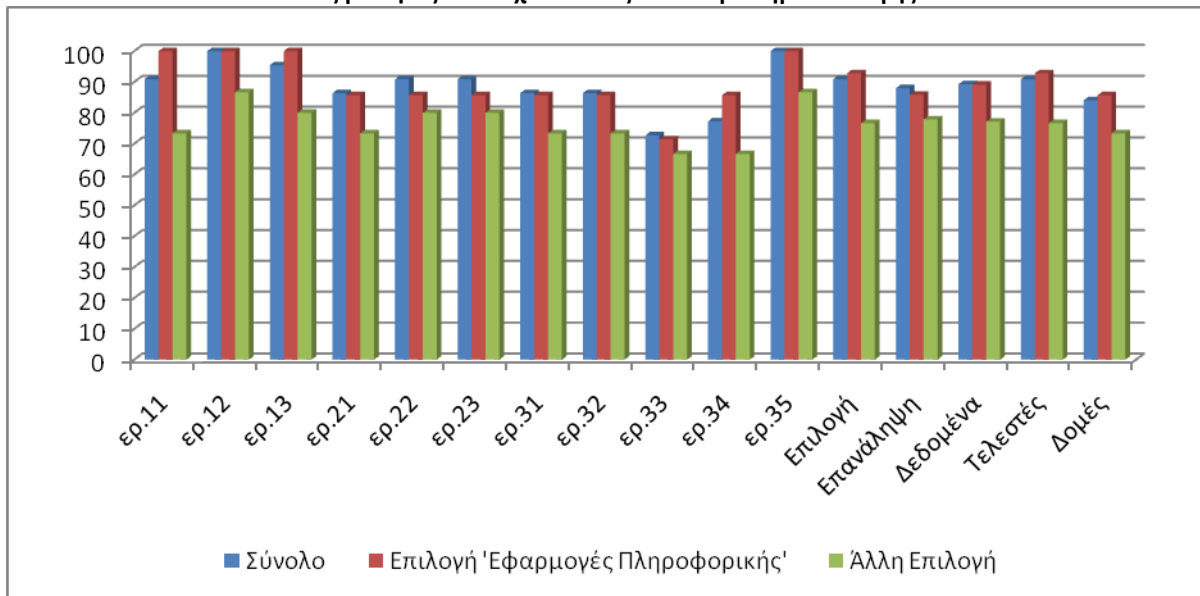


Όπως φαίνεται, άνω του 75% (17 στους 22) των μαθητών απάντησαν σωστά σε όλα τα ερωτήματα, τα οποία μάλιστα δεν είχαν διδαχθεί. Παρόμοια εικόνα εμφανίστηκε και παρακάτω κατά την διερεύνηση των διαφορών μεταξύ των μαθητών που παρακολούθησαν το μάθημα επιλογής 'Εφαρμογές Πληροφορικής' στην προηγούμενη τάξη του ενιαίου Λυκείου και σε αυτούς που παρακολούθησαν άλλο μάθημα επιλογής.

Πίνακας 3. Συγκρίσεις Mann-Whitney μεταξύ μαθητών που είχαν παρακολουθήσει το μάθημα επιλογής 'Εφαρμογές Πληροφορικής' της Α Λυκείου και όχι, για κάθε κατηγορία και συνολικά.

Κατηγορία ερώτησης	Τιμή	Sig.
Εντολές επιλογής	49	.837
Εντολές επανάληψης	47,5	.731
Δομές	47,0	.731
Μεταβλητές	52,0	1
Δεδομένα	45,0	.630
τελεστές	49,5	.837
Σύνολο	49,0	.837

Σχήμα 2. Γραφική αναπαράσταση ποσοστιαίων μονάδων σωστών απαντήσεων για α) το σύνολο των μαθητών, β) τους μαθητές που είχαν επιλέξει τις Εφαρμογές Πληροφορικής σαν μάθημα επιλογής και γ) τους μαθητές που είχαν επιλέξει άλλο μάθημα επιλογής.



Όπως είναι εμφανές μετά την εκτέλεση του βιωματικού αλγόριθμου, δεν εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών που είχαν επιλέξει τις Εφαρμογές Πληροφορικής σαν μάθημα επιλογής στην Α Λυκείου και στους μαθητές που είχαν επιλέξει άλλο μάθημα επιλογής.

4. Συζήτηση

Όπως είναι φανερό, τα ευρήματα των αναλύσεων επαληθεύουν τις αρχικές υποθέσεις, αφού ο βιωματιμακός τρόπος διδασκαλίας φαίνεται να εισαγάγει επιτυχώς τους μαθητές α) στις έννοιες των βασικών τύπων δεδομένων και β) στις δομές που χρησιμοποιούνται σε έναν αλγόριθμο, καθώς επίσης και τις εντολές που χρησιμοποιούνται. Το γεγονός αυτό έρχεται σε συμφωνία με προγενέστερη μελέτη (Πολίτης, και συν. 2002). Κατά την εισαγωγική διδασκαλία στον προγραμματισμό, οι μαθητές καλούνται να διαχειριστούν ταυτόχρονα μαθηματικές έννοιες, αλγορίθμους, ψευδογλώσσα, και διαγράμματα ροής, γεγονότα που μπορούν να οδηγήσουν τον μαθητή στο αίσθημα άγχους και απόγνωσης (Stachel et al., 2013). Φαίνεται ότι η δυνατότητα όχι απλά παρακολούθησης, αλλά εκτέλεσης του αλγορίθμου από τους ίδιους τους μαθητές, πιθανότατα να παρέχει τα γνωστικά σχήματα εκείνα, που απαιτούνται κατά την εισαγωγή στην αλγοριθμική σκέψη, με έναν ευχάριστο τρόπο, γεγονός που αποτρέπει τον μαθητή από την παρουσία των παραπάνω αρνητικών συναισθημάτων, τα οποία και αποτελούν τον κύριο παράγοντα αντίληψης χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 2001), και κατά συνέπεια αδυναμίας εσωτερίκευσης του κινήτρου (Deci & Ryan, 1985, 1991). Πέραν αυτού, η επανάληψη των εισαγωγικών εννοιών στον προγραμματισμό με την συμβατική μέθοδο διδασκαλίας στους μαθητές που ήδη τις έχουν διδαχθεί το προηγούμενο έτος, θα μπορούσε να οδηγήσει σε μειωμένο ενδιαφέρον και τελικά παραίτηση από το μάθημα (Kasurinen, Purmonen & Nikula, 2008). Η δυνατότητα βιωματικής εκτέλεσης του αλγορίθμου, εμφανίζεται να είναι ανεξάρτητη της προηγούμενης εμπειρίας του μαθητή με τον προγραμματισμό.

Επιπλέον έρευνα απαιτείται προκειμένου να διαπιστωθεί ο βέλτιστος τρόπος εισαγωγής των εννοιών των δομών αλλά και των τύπων δεδομένων, όπως επίσης και επαλήθευση των

ευρημάτων της παρούσας μελέτης σε μεγαλύτερη κλίμακα. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε μια μελέτη η οποία θα ερευνούσε τις διαφορές μεταξύ ενός εντός τάξης σεναρίου διδασκαλίας την συγκεκριμένης ενότητας, σε σύγκριση με τον τρόπο που προτείνεται στην παρούσα μελέτη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on Motivation, Perspectives on motivation*, 38, 237-288. Lincoln, NE: University of Nebraska.
- Fujikawa, Y. & Manki, M. (2013). A new Environment for Algorithm Research using gamification. *IEEE International Conference on Electro/Information technology (EIT)*, May, 9-11, South Dakota.
- Jayasinghe, U. & Dharmaratne A. (2013). Game based Learning vs. Gamification from the higher education student's perspective, I (TALE), 2013 IEEE ,Aug, 26-29, Bali.
- Kasurinen, J., Purmonen, M. & Nikula, U., (2008). A study of Visualization in Introductory Programming. *PPIG*, September, 10, Lancaster
- Liu, M., Hsieh, P., Cho, Y.J. & Schallert, D.L. (2006). Middle school students 'self-efficacy, attitudes, and achievement in a computer-enhanced problem-based learning environment. *Journal of Interactive Learning Research*. 17(3), 225-242
- McDowell, C., Werner, L., Bullock, H.,E. & Fernald, J., (2006). Pair Programming Improves Student Retention, Confidence and Program Quality. *Communication of the ACM*, 49(8), 90-95
- Stachel, J., Marghitu, D., Brahim, T. B., Sims, R., Reynolds, L. & Czelusniak, V., (2013) Managing Cognitive Load in Introductory Programming Courses: A cognitive Aware Scaffolding Tool. *Journal of Integrated Design and Process Science*, 17(1), 37-54
- Williams, L., Wiebe, E., Yang, K., Ferzli, M. & Miller, C., (2002). In Support of Pair Programming in the Introductory Computer Science Course. *Computer Science Education*, 12(3), 197-212
- Δουκάκης, Σ., Δουληγέρης Χ., Καρβουνίδης Θ., Κοίλιας Χ. & Πέρδος Α., (2014). *Εισαγωγή στις Αρχές της Επιστήμης των Η/Υ*. Διόφαντος, Αθήνα.
- Πολίτης Π., Κόμης Β., Κοίλιας Χρ.,(2002). Οι συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας ως διδακτική προσέγγιση της Πληροφορικής στη Β΄/θμια Εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Παν/μιο Κρήτης

Ο Ικαρομένιππος «πετάει» στο σχολείο μας. Θέατρο μαύρου φωτός για παιδιά.

Μιχαήλ Κεφάλας
91^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών
michaliskeffalas@gmail.com

Ορφέας-Παναγιώτης Χατζηδημητρίου
91^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών
orfeakos9@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση καταγράφεται η εμπειρία μας στο 91^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών από το ανέβασμα του *Ικαρομένιππου* του Λουκιανού. Πιστέψαμε ότι είναι εφικτό α) να συστήσουμε στα παιδιά τον μεγάλο σατιρικό της αρχαιότητας, β) να τους γνωρίσουμε το είδος της επιστημονικής φαντασίας, μέσα από το γοητευτικό διαστημικό ταξίδι του Ικαρομένιππου και γ) να χρησιμοποιήσουμε τη –μάλλον άγνωστη στην ελληνική εκπαίδευση– θεατρική τεχνική του μαύρου φωτός. Θεωρούμε ότι τα παραπάνω αποτελούν τρεις καινοτομίες για ελληνικό δημόσιο δημοτικό σχολείο, στο μέτρο της ενημέρωσης που έχουμε ως τώρα. Προϊόν της πεντάμηνης προετοιμασίας που κατέληξε σε τρεις παραστάσεις είναι ένα δίγλωσσο βιβλίο που φέρει δύο οπτικούς δίσκους (cd's) και έναν ψηφιακό πολυχρηστικό δίσκο (dvd), μέσα στο οποίο παρουσιάζονται κείμενα, βιογραφίες, συνεντεύξεις, παρτιτούρες, ηχογραφήσεις, φωτογραφίες, βιντεοσκοπήσεις. Η καταγεγραμμένη εμπειρία μας θα μπορούσε να αποτελέσει παρακίνηση και προτροπή των άλλων συναδέλφων εκπαιδευτικών εντός και εκτός Ελλάδας να γεννήσουν νέες ιδέες, να δημιουργήσουν ποικίλα διδακτικά σενάρια, επιστρατεύοντας τη δική τους επινοητικότητα και φαντασία. Στόχος παραμένει η ανάπτυξη και η καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών, η δημιουργία πολιτών με ολοκληρωμένη προσωπικότητα και κοινωνική συνείδηση, που δουλεύουν σε ένα δημιουργικό περιβάλλον συλλογικότητας, αλληλεγγύης και δημοκρατικής σκέψης. Πιστεύουμε ότι είναι δυνατή η δημιουργική απόδοση σημαντικών κειμένων της αρχαίας και νεώτερης ελληνικής γραμματείας, κειμένων με πυκνό διδακτικό περιεχόμενο και αξία, μέσα από το θέατρο μαύρου φωτός, ακόμη και των κειμένων του ίδιου του θεάτρου σκιών. Ειδικότερα, το παιδικό έργο επιστημονικής φαντασίας που συνδυάζει τη Φαντασία και το Τεχνολογικό στοιχείο με τη χαρά της Γνώσης και την Ηθική μπορεί να αποτελέσει ένα σύγχρονο και αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο.

Λέξεις-κλειδιά: Ικαρομένιππος, επιστημονική φαντασία, θέατρο μαύρου φωτός.

1. Εισαγωγή

Το γεγονός ότι η επιστημονική φαντασία (ε.φ.), ιστορικά, αναπτύχθηκε μέσα από τη συγχώνευση πολλών ειδών (genres), από την ουτοπία ως τις διαστημικές περιπέτειες, δεν συνηγορεί στην καθιέρωση ενός ορισμού που να λειτουργεί και να είναι περιεκτικός. Ωστόσο, γνώρισμα της ε.φ. πάντα παραμένει μια έννοια ρευστότητας του μέλλοντος κι ένα συναρπαστικό στοιχείο προερχόμενο από επιστημονικές προσπάθειες να κατανοηθεί ο κόσμος μας. Ο όρος «ουτοπία» ή «ιδεώδης πολιτεία» προτάθηκε από τον Thomas More στην *Utopia* (1516). Συνέθεσε τη λέξη από το «ου», που σημαίνει άρνηση και το «τόπος». Συνεπώς, «ουτοπία» σημαίνει ένας τόπος ανύπαρκτος, παρά «ευτοπία» που σημαίνει ένας τόπος ευχάριστος, μολονότι η σύγχρονη χρήση γενικά υπονοεί το τελευταίο. Η έννοια της ουτοπίας απαντάται στον Πλάτωνα και άλλους αρχαίους έλληνες φιλοσόφους, σαν ένα ιδεατό πρότυπο του μέλλοντος. Σύμφωνα με τους Clute και Nicholls «θα μπορούσε να ειπωθεί ότι όλες οι ουτοπίες είναι ε.φ., με την έννοια ότι είναι ασκήσεις στην υποθετική κοινωνιολογία και στην πολιτική επιστήμη. Εναλλακτικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι μόνον εκείνες οι ουτοπίες που ενσωματώνουν στοιχεία επιστημονικών επιτευγμάτων είναι

πράγματι ε.φ., η τελευταία οπτική γωνία είναι εναρμονισμένη με τους περισσότερους ορισμούς ε.φ.» (1993: 1260).

Γενικότερα, το θέατρο και η όπερα, σαν καλλιτεχνικές φόρμες υψηλών προδιαγραφών, μπορούν αναντίρρητα να αποκτήσουν πυκνό εκπαιδευτικό περιεχόμενο και αξία. Όταν το παιδικό έργο ε.φ. συνδυάζει τη Φαντασία και το Τεχνολογικό στοιχείο με τη χαρά της Γνώσης και την Ηθική μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο. Τα κείμενα της Αρχαίας Μυθολογίας της Ελλάδας και άλλων χωρών και συγγραφέων, όπως του Λουκιανού, του Ιουλίου Βερν, του H. G. Wells, του Arthur C. Clark και του I. Asimov, θα μπορούσαν να μετατραπούν σε κατάλληλα λιμπρέτα για μια σειρά παιδικών έργων ε.φ. Τέτοια λιμπρέτα στα χέρια χαρισματικών συνθετών θα μπορούσαν να γίνουν φαντασμαγορικά πνευματικά παιχνίδια που θα οδηγούσαν σε έργα ταυτόχρονα διδακτικά και θεαματικά για τις νεότερες γενιές.

2. Ο Λουκιανός και τα διαστημικά ταξίδια

Ένα από τα πιο γνωστά έργα του Λουκιανού είναι το *Αληθούς ιστορίας* (*Μια αληθινή ιστορία*, στα νέα ελληνικά), «το μόνο σωζόμενο προδρομικό στο είδος του κείμενο, που άνοιξε το δρόμο στο Rabelais, στο Swift, στο Βολταίρο, στο Cyrano de Bergerac, στον Ιούλιο Βερν, στον H. G. Wells και που έγινε στις ημέρες μας το μακρινό πρότυπο για το περιζήτητο πια μυθιστόρημα επιστημονικής φαντασίας, το science fiction» (Παπαϊωάννου, 1976: 111-112). Ο συγγραφέας περιγράφει πως ο ίδιος με 50 συντρόφους του ξεκινούν από το Γιβραλτάρ να εξερευνήσουν τον ωκεανό και καταλήγουν μετά από μια ασύλληπτη περιπέτεια να προσεληνωθούν...! Βρίσκουν τους κατοίκους της σελήνης, τους Φεγγαριώτες, καβάλα σε όρνεα να κάνουν πόλεμο με τους κατοίκους του Ήλιου, για τον αποικισμό της Αφροδίτης. Ακολουθεί συνθήκη ειρήνης και μετά από μια περιπλάνηση στα άστρα οι έλληνες αστροναύτες προσθαλασώνονται. Παγιδεύονται για δύο περίπου χρόνια με το καράβι τους στην κοιλιά ενός θαλάσσιου κήτους κι έπειτα καταφέρνουν να φτάσουν στο Νησί των Μακάρων. Από εκεί πάνε στον Άδη και διάφορα άλλα αλλόκοτα μέρη, ενώ τη συνέχεια ο συγγραφέας υπόσχεται να περιγράψει μιαν άλλη φορά... Ο Λουκιανός στο έργο του αυτό παρωδεί με αριστοτεχνικό τρόπο φανταστικά μυθιστορήματα της εποχής του για περιπέτειες σε γνωστούς και άγνωστους τόπους. Και μολονότι στην *Αληθινή ιστορία* απολαμβάνουμε ένα ταξίδι στο φεγγάρι και τον «πρώτο διαπλανητικό πόλεμο» (ό.π., 111) προάγγελο του περίφημου «Πολέμου των Άστρων» (*'Star Wars'*, 1977), ο Λουκιανός δεν αναφέρει πως ο Αντώνιος Διογένης στα *Υπέρ Θούλην Άπιστα*, περίληψη του οποίου διέσωσε ο Πατριάρχης Φώτιος, «με τη φαντασία του είχε φτάσει στο φεγγάρι πρωύτερα» (ό.π., 112).

Ο *Ικαρομένιππος* μας θυμίζει την *Αληθινή ιστορία* και μας συναρπάζει με τη ζωηρή φαντασία και τη θεαματικότητά του. Εδώ ο Μένιππος καταπιάνεται με τα μεγάλα μεταφυσικά και οντολογικά προβλήματα. Μπλεγμένος από τις αλληλοσυγκρουόμενες θεωρίες των φιλοσόφων αποφασίζει να βάλει φτερά αετού και γύπα για να πετάξει στον ουρανό και να πάει στο Δία να του απαντήσει τα ερωτήματά του. Φτάνει στη Σελήνη, όπου ο Εμπεδοκλής τον βοηθάει να δει κάτω τη Γη. Ακούει το κατηγορητήριο της Σελήνης για τους φιλοσόφους κι έπειτα πετάει ξανά στο διάστημα αφήνοντας δεξιά του τον Ήλιο. Φτάνει στη χώρα των Ολύμπιων Θεών, παίρνει απαντήσεις στα ερωτήματά του και γίνεται μάρτυρας του σκληρού κατηγορητηρίου του Δία εναντίον των φιλοσόφων. Ομόφωνη απόφαση της γενικής συνέλευσης των θεών είναι η κατακεραύνωση των φιλοσόφων. Έπειτα βγάζουν τα φτερά από το Μένιππο και ο Ερμής τον οδηγεί πίσω στον Κεραμεικό.

«Ο κυνικός φιλόσοφος έγινε ένας «υπερνέφελος», ένας διαστημάνθρωπος, όπως θα λέγαμε σήμερα» (ό.π., 129). Είναι αδύνατο να μην επισημανθούν οι ομοιότητές του με τους σύγχρονους υπερ-ήρωες των κόμικς και δεν θα ήταν αυθαίρετο να λέγαμε πως πιθανότατα τους ενέπνευσε. Όπως σημειώνει ο Sanderson και οι συνεργάτες του σε εγκυκλοπαίδεια που περιγράφει τις ιδιότητες μερικών από τους υπερ-ήρωες κόμικς, ο Iron Man «φοράει μπότες που διαθέτουν μικρά τζετ» (2010: 168), η Grey Jean «πετάει με τη βοήθεια ενός φλεγόμενου πουλιού που σαν αύρα περιβάλλει το σώμα της» (136), ο Archangel «έχει οξεία όραση και πετάει με φτερά» (18), η Bluebird διαθέτει «συσκευή που της επιτρέπει να πετάει χρησιμοποιώντας ειδική γεννήτρια και φτερά» (49), ο Air-walker «μπορεί να περπατάει στον αέρα και να κάνει διαστρική πτήση» (10), ο Bird-Brain «μπορεί να πετάει με τη βοήθεια των φτερών του» (41), αλλά και οι Vulture (355), War Machine (356), Human Torch (156), Miss America (10), Vindicator (11), Annihilus (14), Aurora (23), Black Bolt (42) και Bloodhawk (48) «μπορούν να πετούν»...

Ο Γ. Παπαντωνάκης θεωρεί πως «όταν ο Λουκιανός ο Σαμοσατεύς το 2^ο μ.Χ. αι. έγραφε την *Αληθινή Ιστορία* και τον *Ικαρομένιππο ή Υπερνέφελο* (170 μ.Χ.) δεν φανταζόταν ποτέ ότι θα συνέβαλε στη συγγραφή κειμένων με παιδαγωγικό χαρακτήρα» (2005: 1). Δυστυχώς, η «κλειστή» ελληνική κοινωνία θεωρούσε, ίσως και να θεωρεί ακόμα, την ε.φ. ως παραλογοτεχνία και πως δήθεν αναφέρεται μόνο σε διαστημικά ταξίδια και εξωγήινους. Ωστόσο, σε άλλες χώρες η παιδική λογοτεχνία ε.φ. είναι πιο «χειραφετημένη» και η θεματολογία της εμπλουτισμένη με αναφορές στον κυβερνοχώρο, στη γενετική, τη νανοτεχνολογία και άλλες μορφές ε.φ., όπως η κοινωνική, η πολιτική και η ψυχολογική. Σε κάθε περίπτωση, η παιδαγωγική αξία του παιδικού κειμένου ε.φ. είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς σε αυτό συχνά απαντάται μια κλίμακα αξιών. Και αποτιμώντας την «παιδαγωγικότητα» της ε.φ. που δεν παρεκκλίνει από τη γενικότερη σκοποθεσία της παιδικής λογοτεχνίας, ο Παπαντωνάκης επισημαίνει ότι «οι αξίες τοποθετούνται σε ένα πυργοειδές οικοδόμημα που στενεύει στην οροφή. Στη βάση αυτού του οικοδομήματος τοποθετούνται οι οικονομικές αξίες, τα υλικά αγαθά, για να ικανοποιούν τους τρόπους και να αφήνουν τη σκέψη να κινείται στα άλλα επάλληλα επίπεδα, τα οποία εμπεριέχουν πνευματικές αξίες, γνώση, παιδεία και επιστήμη, για να καλλιεργήσουν το πνεύμα και τις αισθήσεις και να μετακινηθούν στο τελευταίο επίπεδο όπου δεσπόζουν οι πανανθρώπινες ανθρωπιστικές αξίες, αγάπη, δικαιοσύνη, ελευθερία και άλλες ηθικές αξίες που εμπλουτίζουν την προσωπικότητα του ανθρώπου και τον προστατεύουν από την αλλοτρίωση» (2005: 9).

3. Η ιστορία και η τεχνική του θεάτρου μαύρου φωτός

Θέατρο μαύρου φωτός ή απλώς μαύρο θέατρο είναι ένα είδος θεάτρου που χαρακτηρίζεται από τη χρήση της «τεχνικής του μαύρου κουτιού» ('black cabinet' ή 'black box trick') επαυξημένης από την ψευδαίσθηση που προκαλεί το μαύρο φως (UV light). Ως τύπος θεάτρου κατάγεται από την Ασία, απαντάται σε αρκετά μέρη του κόσμου, αλλά έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα στην Πράγα. Σύμφωνα με τις Κακουδάκη και Απέργη «μαύρο θέατρο είναι ένα θεατρικό είδος που αναπτύχθηκε με μεγάλη καλλιτεχνική αρτιότητα στην Πράγα, από τη δεκαετία του 1950 και μετά. Παίζεται σε μια μετωπική σκηνή, όπου ενδιάμεσα σε μια σειρά από μαύρες κουρτίνες πάνω στη σκηνή οι ερμηνευτές διαχειρίζονται μια σειρά από αντικείμενα, και έτσι όπως εμφανίζονται από το πουθενά, δημιουργούν εικόνες φαντασίας και αφάιρεσης στους θεατές» (2008: 41).

Η τεχνική βασίζεται πριν από όλα στην αρχή ότι η ανθρώπινη όραση αδυνατεί να ξεχωρίσει μαύρα αντικείμενα σε ένα μαύρο φόντο. Όσα αντικείμενα δεν φωτίζονται από το

μαύρο φως, δεν είναι ορατά. Η δεύτερη αρχή στην οποία βασίζεται η τεχνική είναι η επίδραση του υπεριώδους φωτός πάνω σε φθορίζοντα υλικά. Το μαύρο φως εκπέμπει στην πραγματικότητα τόσο φως όσο και τα «κανονικά» φώτα, αλλά σε συχνότητα που ο άνθρωπος δεν μπορεί να ανιχνεύσει. Ενώ τα περισσότερα αντικείμενα απορροφούν το υπεριώδες φως ή το αντανακλούν με την ίδια συχνότητα που ήρθε, τα φθορίζοντα αντικείμενα το απορροφούν και το εκπέμπουν πίσω ξανά, σε ένα μεγαλύτερο μήκος κύματος που η ανθρώπινη όραση είναι δυνατό να εντοπίσει. Το αποτέλεσμα συνδυασμού των δύο παραπάνω αρχών είναι κάποια αντικείμενα να φαίνονται τόσο φωτεινά σαν το δωμάτιο να ήταν πλήρως φωτισμένο, ενώ κάποια άλλα αντικείμενα να φαίνονται τόσο σκοτεινά σαν το δωμάτιο να ήταν εντελώς σκοτεινό.

Ιστορικά, η «τεχνική του μαύρου κουτιού» όπου διάφοροι ηθοποιοί-χορευτές ντυμένοι στα μαύρα παίζουν σε έναν σκοτεινό χώρο, ξεκίνησε πριν από χιλιετίες με τους ζογκλέρ, που έδιναν παράσταση για τον αυτοκράτορα στην αρχαία Κίνα. Επίσης, οι κουκλοπαίχτες του γιαπωνέζικου θεάτρου Bunraku ντύνονταν στα μαύρα ώστε η προσοχή των θεατών να επικεντρωθεί στις μαριονέτες. Στη σύγχρονη εποχή, η «τεχνική του μαύρου κουτιού» υιοθετήθηκε από τον ρώσο θεατρικό σκηνοθέτη Stanislavski, τον κινηματογραφικό σκηνοθέτη George Melies και μερικούς γάλλους πρωτοποριακούς σκηνοθέτες της δεκαετίας του 1950. Από όλους αυτούς τους σκηνοθέτες, ο George Lafaille ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε την τεχνική στη σύγχρονη εποχή. Για όλους τους, πάντως, το «μαύρο κουτί» ήταν απλώς μια τεχνική που για λίγα λεπτά μέσα στην παράσταση, επέτρεπε κάτι στη σκηνή να εξαφανιστεί.

Πατέρας του θεάτρου μαύρου φωτός, όπως το γνωρίζουμε στις μέρες μας, με την τοποθέτηση προβολών και υπεριώδων φώτων και χρήση του μαύρου βελούδινου υφάσματος ως ιδανικού υλικού για την απορρόφηση του υπολειπόμενου φωτός στη σκηνή, εμπνευστής του ονόματος και, άρα, δημιουργός του πρώτου στον κόσμο σύγχρονου θεάτρου μαύρου φωτός, είναι ο Jiri Srnec. Η πρώτη παράσταση του Srnec που προσέλκυσε τη διεθνή προσοχή, έλαβε χώρα το 1959 στη Βιέννη, ενώ αληθινό του ντεμπούτο θεωρείται η συμμετοχή της ομάδας του το 1962 στο Θεατρικό Φεστιβάλ του Εδιμβούργου. Οι θυελλώδεις επευφημίες του κοινού στο Εδιμβούργο άνοιξαν το δρόμο για παραστάσεις σε όλον τον κόσμο και μεγάλη διεθνή αναγνώριση. Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1980, η Εταιρεία του Εθνικού Θεάτρου Μαύρου Φωτός (National Black Light Theatre Company) κατάφερε να διαδώσει το ξεχωριστό θεατρικό είδος σε όλη την Ευρώπη και η Πράγα να καθιερωθεί ως η Μέκκα του θεάτρου μαύρου φωτός, μια και ήταν η μόνη πόλη στον κόσμο με 10 αντίστοιχες εταιρείες θεάτρου.

Οι σημερινές εταιρείες θεάτρου μαύρου φωτός είναι σε μεγάλο βαθμό προσανατολισμένες στη χρήση πολύχρωμων κοστουμιών και εντυπωσιακών χορογραφιών, μουσικής και τραγουδιών. Επιπλέον, πέρα από τις «τυποποιημένες τεχνικές» θεάτρου μαύρου φωτός, εξελιγμένες συσκευές εμπλουτίζουν τις παραστάσεις με ιπτάμενους εκτελεστές, μεγάλες βιντεοπροβολές και πλήθος από μαριονέτες. Και ενώ υπάρχουν ορισμένες εταιρείες θεάτρου μαύρου φωτός εκτός της Δημοκρατίας της Τσεχίας, όπως στην Ουγγαρία, στη Γερμανία και τις Η.Π.Α., η σχετική αγγλόφωνη διαδικτυακή και βιβλιογραφική έρευνα των συγγραφέων για την αξιοποίηση της συγκεκριμένης τεχνικής στην εκπαίδευση, έδειξε ότι είναι μάλλον σπάνια, ασυνήθιστη και περιστασιακή. Ελάχιστα σχολεία ή πανεπιστήμια, στον Καναδά, στην Αυστραλία και τις Η.Π.Α. βρέθηκαν να ασχολούνται με κατασκευή μάσκας και κοστουμιών και δημιουργία χορογραφιών για θεατρικές παραστάσεις μαύρου φωτός. Οι φορείς αυτοί ενίοτε διαθέτουν ένα «θέατρο μαύρου κουτιού», δηλαδή, εξ ορισμού ένα μικρό εκπαιδευτικό θέατρο με μετακινούμενα

μέρη, μαύρους τοίχους, οροφή και πατώματα και μαύρα έπιπλα που σκοπό έχει να φιλοξενεί μικρές μαθητικές παραστάσεις, διαλέξεις και παρουσιάσεις. Με δεδομένο ότι η ηλεκτρονική καταχώρηση ή βιβλιογραφική καταγραφή μιας «περιφερειακής» σχολικής παράστασης μαύρου φωτός σε μια χώρα δεν είναι καθόλου δεδομένη ή υποχρεωτική, είναι προφανές ότι δεν βρίσκονται εύκολα στοιχεία και μαρτυρίες. Σε κάθε περίπτωση, θεωρούμε ότι η ποιητική απόδοση ιστοριών με παιδαγωγικό περιεχόμενο μέσω του θεάτρου μαύρου φωτός, σίγουρα δεν συνιστά ένα «μαζικό» ρεύμα στην εκπαίδευση των χωρών του λεγόμενου «Δυτικού Κόσμου».

4. Οι τρεις καινοτομίες

Ο όρος «θέατρο στην εκπαίδευση» στη χώρα μας σημαίνει θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, ποικίλες θεατρικές τεχνικές και δράσεις. «Στο εξωτερικό, παρατηρείται σύγχυση σε θέματα ορολογίας λόγω της πολυμορφίας των μοντέλων» (Μερκούρη, 2011: 12). Παρ' όλα αυτά, στις περισσότερες χώρες αναγνωρίζεται ότι το θέατρο μπορεί να είναι ένα αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο, διδακτική μέθοδος και μέσο κοινωνικής παρέμβασης. «Όποιο όμως και αν είναι το περιεχόμενο του μαθήματος, με όποιο τρόπο και αν εφαρμόζεται, κοινός παρονομαστής παραμένει ότι βρίσκεται σε συνεχή διάλογο με την κοινωνία, όπως και το ίδιο το θέατρο» (ό.π). Στη χώρα μας είναι γνωστό ότι από το *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 1990* προβλέπεται το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής (εικαστικά, μουσική και θέατρο) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με πρόβλεψη για συγκεκριμένο αριθμό ωρών διδασκαλίας, συγκεκριμένες δραστηριότητες ανά θεματική ενότητα και προτάσεις για χρήση θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία της ελληνικής και των ξένων γλωσσών και των μαθηματικών. Ολόκληρο το πρόγραμμα προετοιμασίας ανεβάσματος του *Ικαρομένιππου* χαρακτηρίζεται από πλήρη συμβατότητα με τα πρόσφατα Δ.Ε.Π.Π.Σ./Α.Π.Σ. των εικαστικών, της μουσικής και του θεάτρου (2003).

Γενικότερα, στην εποχή της βαθιάς οικονομικής και πνευματικής κρίσης που διανύουμε οποιαδήποτε ενασχόληση με τις τέχνες θεωρείται από πολλούς, «ειδικούς» και μη, «αρμόδιους» και μη, ανούσια και περιττή. Όμως, η πρόταση σε κατάλληλους συνεργάτες να ανέβει στο 91^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών μια διασκευή του *Ικαρομένιππου* του Λουκιανού, κατάλληλη για παιδιά, έγινε την κατάλληλη στιγμή. Η ευτυχής συγκυρία έφερε τον κ. Γιάννη Στεφανίδη με διπλό ταλέντο, εκείνο του συγγραφέα, που έκανε τη διασκευή και τους στίχους κι εκείνο του διευθυντή ενός από τα 15 μεγαλύτερα δημόσια δημοτικά σχολεία της χώρας να συναντηθεί και να συνεργαστεί με τους συγγραφείς της παρούσας εισήγησης Ορφέα-Παναγιώτη Χατζηδημητρίου, ηθοποιό-σκηνοθέτη και γνώστη της τεχνικής του μαύρου θεάτρου και τον Μιχαήλ Κεφάλα, συνθέτη και εκπαιδευτικό μουσικής στο συγκεκριμένο σχολείο. Πιστέψαμε ότι είναι εφικτό α) να συστήσουμε στα παιδιά τον μεγάλο σατιρικό της αρχαιότητας, τον Λουκιανό, β) να τους γνωρίσουμε το είδος της επιστημονικής φαντασίας, μέσα από το γοητευτικό διαστημικό ταξίδι του *Ικαρομένιππου* και γ) να χρησιμοποιήσουμε τη -μάλλον άγνωστη- θεατρική τεχνική του μαύρου φωτός. Θεωρούμε ότι τα παραπάνω αποτελούν τρεις καινοτομίες για ελληνικό δημόσιο δημοτικό σχολείο, στο μέτρο της ενημέρωσης που έχουμε ως τώρα.

5. Κρίσιμης σημασίας καλλιτεχνικές αποφάσεις

Το πρωτότυπο κείμενο του *Ικαρομένιππου* προσαρμόστηκε έτσι ώστε να μπορούν να το παρακολουθήσουν και παιδιά άνω των 9 ετών. Όπως υπογραμμίζει σε συνέντευξή του ο Γιάννης Στεφανίδης, που περιέχεται στο βιβλίο *Ο Ικαρομένιππος «πετάει» στο σχολείο μας*:

«Γνωρίζω καλά πως ο θεατρικός λόγος, για να γίνει κατανοητός από παιδιά και εφήβους δεν χρειάζεται να είναι φτωχότερος και απλοϊκότερος. Δεν μπορεί ο θεατρικός λόγος να είναι απλοϊκός και φτωχός. Το κύριο μέλημα ήταν να είναι σαφής, κι ας υπάρχουν λέξεις που ίσως πρώτη φορά να συναντά κάποιος, ζωηρό με έντονη τη χρήση των ρημάτων και με την αρμονικότητα που υπάρχει στην υπέροχη γλώσσα μας. Με πολλή προσοχή και απόλυτα στοχευμένα χρησιμοποιήσα επίσης λέξεις και φράσεις του σήμερα, του τώρα. Λέξεις, φράσεις και έννοιες της αρχαίας ελληνικής συναντιούνται και συνυπάρχουν με αντίστοιχες της νέας και της «νεανικής» ελληνικής με αυτές της αγγλικής (η σύγχρονη διεθνής γλώσσα) και των greeklish. Φράσεις δηλωτικές της εποχής μας και των στάσεων και της νοοτροπίας μας. Συμπεριφορών δηλαδή που αξίζουν σχολιασμού και σάτιρας. Άλλωστε το έργο το ίδιο –πρωτότυπο και διασκευή– είναι σάτιρα» (Κεφάλας, 2015: 55).

Η κεντρική σκηνοθετική ιδέα ήταν να χρησιμοποιηθεί μεικτή τεχνική: άλλοτε η τεχνική του μαύρου φωτός και άλλοτε εκείνη του συμβατικού θεάτρου, προκειμένου να αποδοθεί η μεταφορά στο Χώρο και στο Χρόνο. Όπως αναφέρει σε συνέντευξή του ο Ορφέας-Παναγιώτης Χατζηδημητρίου: «Η σύνθεση των τεχνικών γεννά το νέο, αυτός και ο στόχος μου». Υπάρχουν σημεία στο έργο όπου άλλα παιδιά είναι αφηγητές και άλλα παίζουν και κινούνται. Αλλού αυτό διαφοροποιείται και τα ίδια παιδιά μιλούν και παίζουν, όπως στη σκηνή όπου οι Ολύμπιοι Θεοί αποκαλύπτουν τα πρόσωπά τους επιστρέφοντας σε συμβατικό θέατρο και αναφέρονται στα δεινά, αλλά και τα επιτεύγματα του ανθρώπινου πολιτισμού. Ο σκηνοθέτης εξηγεί: «Με τον διαχωρισμό του Λόγου από την Κίνηση έδωσα χώρο για περισσότερες συμμετοχές και ανέβασα τον πήχη του συντονισμού, για να διδάξω πιο εύκολα την ομαδικότητα. Η χρήση της *Αριστοφανικής παράβασης* μετά την *Ωδή στον Ολύμπιο Δία* ήταν απαραίτητη, για να ενώσει το Φανταστικό με το Πραγματικό και να ταυτίσει το κοινό με τους ήρωες» (ό.π.: 67).

Σημαντική ήταν η συνεισφορά της σκηνογράφου και ενδυματολόγου των παραστάσεων Τζίννας Βαρελά. Στη συνέντευξή της σημειώνει: «Επειδή η παράσταση ήταν μαύρου φωτός και απευθυνόταν σε παιδιά, προσπάθησα να είναι φιλική για τους μικρούς θεατές. Δεν ήθελα να φοβηθούν στο σκοτάδι! Ήθελα να υπάρχει κάτι το μαγικό, το παραμυθένιο. Δυστυχώς, δεν κατάφερα όλα τα υλικά να είναι οικολογικά, λόγω συνθηκών, αλλά αυτό είναι ο στόχος μου για μελλοντικές δουλειές» (ό.π.: 74). Και παρακάτω, αναφερόμενη στην ενδυματολογία και στις μάσκες της παράστασης, υπογραμμίζει: «Τα υφάσματα έπρεπε να είναι λευκά ή από «νέον», ώστε να φωσφορίζουν κάτω από τα φώτα. Τα ήθελα απλά σε σχήμα, να θυμίζουν λίγο τα αρχαία και να είναι ευκολοφόρετα για τις κινήσεις των παιδιών... Χρησιμοποίησα δύο εκμαγεία από θεατρικές μάσκες κι έκανα διαφοροποιήσεις με το υλικό του πηλού, ανάλογα με τον ρόλο που έπρεπε να αναπαραστήσω κάθε φορά. Μετά χρησιμοποίησα την τεχνική *papier-mâché* και τέλος, σπρέι «νέον» και μαύρο μαρκαδόρο, για να τονίσω τα χαρακτηριστικά» (ό.π.).

6. Επίλογος

Προϊόν της πεντάμηνης προετοιμασίας που κατέληξε σε τρεις παραστάσεις είναι ένα δίγλωσσο βιβλίο που φέρει δύο οπτικούς δίσκους (cd's) και ένα ψηφιακό πολυχρηστικό δίσκο (dvd), μέσα στο οποίο παρουσιάζονται κείμενα, βιογραφίες, συνεντεύξεις, παρτιτούρες, ηχογραφήσεις, φωτογραφίες, βιντεοσκοπήσεις. Η καταγεγραμμένη εμπειρία μας θα μπορούσε να αποτελέσει παρακίνηση και προτροπή των άλλων συναδέλφων εκπαιδευτικών εντός και εκτός Ελλάδας να γεννήσουν νέες ιδέες, να δημιουργήσουν ποικίλα διδακτικά σενάρια, επιστρατεύοντας τη δική τους επινοητικότητα και φαντασία. Στόχος παραμένει η ανάπτυξη και η καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών, η

δημιουργία πολιτών με ολοκληρωμένη προσωπικότητα και κοινωνική συνείδηση, που δουλεύουν σε ένα δημιουργικό περιβάλλον συλλογικότητας, αλληλεγγύης και δημοκρατικής σκέψης.

Και εάν η εξασφάλιση της δυνατότητας σε μια χώρα, όπως η Ελλάδα να έχει έστω μερικά σχολεία με υποδομή και τεχνογνωσία θεάτρου μαύρου φωτός φαντάζει σήμερα σαν όνειρο, στα όρια σχεδόν της ε.φ., οι γράφοντες θεωρούν ότι είναι εφικτό και απαραίτητο. Η χώρα στην οποία γεννήθηκε η Αττική Τραγωδία και Κωμωδία, στην οποία αναπτύχθηκε το Θέατρο Σκιών (σκιά στο φως, δηλαδή από μίαν άλλη οπτική, το αντίθετο του θεάτρου μαύρου φωτός, που είναι φως στο σκοτάδι) οφείλει να προσφέρει μίαν άρτια και σύγχρονη θεατρική εκπαίδευση. Θεωρούμε ότι είναι δυνατή η δημιουργική απόδοση σημαντικών κειμένων της αρχαίας και νεώτερης ελληνικής γραμματείας μέσα από το θέατρο μαύρου φωτός, ακόμη και των κειμένων του ίδιου του θεάτρου σκιών. Θα είχε ενδιαφέρον η φιγούρα ενός Καραγκιόζη κατασκευασμένου από φθορίζοντα υλικά σε ένα μαύρο φόντο! Η προχωρώντας την ιδέα ακόμη παραπέρα, η χρήση και των δύο τεχνικών, θεάτρου σκιών και μαύρου φωτός, μέσα στην ίδια παράσταση.

7. Αναλυτική παρουσίαση των συντελεστών κι ευχαριστίες

Η πεντάμηνη προετοιμασία που κατέληξε σε τρεις θεατρικές παραστάσεις είναι προϊόν συλλογικής προσφοράς. Αρχικά, ο διευθυντής του 91^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αθηνών κ. Γιάννης Στεφανίδης ετοίμασε το κείμενο-διασκευή του *Ικαρομένιππου* και τους στίχους των τραγουδιών. Με το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς, ο Ορφέας-Παναγιώτης Χατζηδημητρίου ξεκίνησε αμέσως την επιλογή των παιδιών, την εκπαίδευση και τις εντατικές πρόβες εδραιώνοντας μια στενή και δημιουργική σχέση μαζί τους. Ο Ορφέας μαζί με την Τζίνα Βαρελά δούλευαν παράλληλα τη σκηνογραφία, την ενδυματολογία και την κινησιολογία της παράστασης.

Ταυτόχρονα, ο Μιχαήλ Κεφάλας συνέθετε τη μουσική και ηχογράφοσε τα τραγούδια με τραγουδιστές τη δεκαεττάχρονη Κατερίνα Βέρδη και τον εντεκάχρονο Ίωνα Κεφάλα. Πολύτιμη ήταν η συνεισφορά του Μιχάλη Κλεάνθη στη διδασκαλία (ορθοφωνία κι ερμηνεία) και την ηχογράφιση (επεξεργασία και παραγωγή) των κομματιών, ενώ στην τελική ψηφιακή διαμόρφωση των ηχοχρωμάτων πολύτιμη ήταν η συμμετοχή του Μιχάλη Τσαούση. Ο κ. Κωνσταντίνος Μπατσίλας, Σχολικός Σύμβουλος και ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων ήταν επίσης, κρίσιμοι υποστηρικτές της προσπάθειας. Ειδικότερα, ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων εργάστηκε στις κατασκευές και στο στήσιμο, χρηματοδότησε κι ενθάρρυνε. Στον Βασίλη Παπακυριαζή οφείλεται η κατάλληλη διαμόρφωση της αίθουσας εκδηλώσεων του σχολείου για να γίνουν οι δύο πρώτες παραστάσεις. Ο Μιχάλης Πλεξουσάκης έκανε την ηχοληψία και η εταιρεία *Conference Hellas* χορήγησε τα ηχητικά συστήματα των παραστάσεων. Ο Δήμος Αθηναίων παραχώρησε για την τρίτη κατά σειρά παράσταση τον Πολυχώρο «Άννα και Μαρία Καλουτά», γεγονός που επέτρεψε μια πιο άνετη, «επαγγελματικών» προδιαγραφών παράσταση.

Την ισοστάθμιση του ήχου των οπτικών δίσκων και του ψηφιακού πολυχρηστικού δίσκου του βιβλίου, καθώς και την προσαρμογή των ελληνικών και αγγλικών υπότιτλων έκανε ο Αντώνης Πανταζής. Η Τζού Βαμβακάρη έκανε όλες τις μεταφράσεις στα αγγλικά, ο Δημήτριος Ντούλιας έστησε με μεράκι το βιβλίο που ο εκδοτικός οίκος «Παπαρηγορίου-Νάκας» εξέδωσε. Τους ευχαριστούμε όλους, διότι συνέβαλαν με ειλικρίνεια στην πραγμάτωση της ευχής και της ελπίδας οι μαθητές του σχολείου, ανεξάρτητα εάν συμμετείχαν στην παράσταση ή όχι, να φτάσουν μελλοντικά στον Ουρανό των Ονείρων και των Οραμάτων τους, φτερωμένοι όπως ο Ικαρομένιππος...!

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Clute, J. & Nicholls, P., ed. (1993). *The Encyclopedia of Science Fiction*. London: Orbit.
- Κακουδάκη, Τ. & Απέργη, Π. (2008). *Θέατρο-Θεατρική Παιδεία*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Κεφάλας, Μ. (2015). *Ο Ικαρομένιππος «πετάει» στο σχολείο μας. Θέατρο μαύρου φωτός για παιδιά*. Αθήνα: Κ. Παπαρηγορίου-Χ. Νάκας.
- Μερκούρη, Ν. (2011, 29 Μαΐου). Θέατρο στην Εκπαίδευση: μια Ανοικτή Συζήτηση. *Εφημερίδα Αυγή, ένθετο «Παιδεία και Κοινωνία»*, σσ. 12-14.
- More, T. (1516). *Utopia*. Transl. Robinson T., Burnet, G., 1551. Leuven: Arte Theodorici Martini.
- Παπαντωνάκης, Γ. (2005). Ο Παιδαγωγικός Χαρακτήρας των Κειμένων Επιστημονικής Φαντασίας. Σκέψεις με Αφορμή Αναγνώσεις Ελληνικών Παιδικών Κειμένων Επιστημονικής Φαντασίας. *Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*, 3, 1-10. Ανακτήθηκε από το <http://keimena.ece.uth.gr/main/>
- Sanderson, P., Brevoort, T., Teitelbaum, M., Wallace, D., Darling, A., & Forbeck, M. (2010). *Η εγκυκλοπαίδεια της Marvel Comics*. Αθήνα: Stan Lee.
- ΦΕΚ 303, τ. β'. (13.03.2003). *Δ.Ε.Π.Π.Σ./Α.Π.Σ. Εικαστικών*.
- ΦΕΚ 303, τ. β'. (13.03.2003). *Δ.Ε.Π.Π.Σ./Α.Π.Σ. Θεάτρου*.
- ΦΕΚ 304, τ. β'. (13.03.2003). *Δ.Ε.Π.Π.Σ./Α.Π.Σ. Μουσικής*.

Γλωσσοδιδασκτικοί λόγοι στο γλωσσικό εγχειρίδιο της Δ' τάξης

Σοφία Κολοσίδου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
sofiakolosidou@hotmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση πραγματοποιείται μελέτη των γλωσσικών εγχειριδίων της Δ' τάξης του δημοτικού. Στόχος είναι να αναδειχθούν οι γλωσσοδιδασκτικοί λόγοι που προκύπτουν από την ανάλυση της δομής και του περιεχομένου του βιβλίου και από την ανάγνωση του Τετραδίου Εργασιών. Η ενότητα του βιβλίου, στην οποία επικεντρώνεται το ενδιαφέρον, εκλαμβάνεται ως διδακτικό μακροκειμενικό είδος. Για την ανάλυσή του θα αξιοποιηθεί το τρίπτυχο λόγοι, κειμενικά είδη, ταυτότητες. Η ανάγνωση και η επεξεργασία του υλικού γίνεται με σκοπό να απαντηθούν ερωτήματα που σχετίζονται με την προσπάθεια σκιαγράφησης των γλωσσοδιδασκτικών λόγων, όπως αυτοί αναπλαισιώθηκαν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ζητούμενο είναι να αναδειχθεί η ύπαρξη κυρίαρχων λόγων, υβριδικών ή/και η πραγματοποίηση μείξεων.

Λέξεις-κλειδιά: γλωσσοδιδασκτικοί λόγοι, εγχειρίδια, διδακτικό μακροκειμενικό είδος

1. Εισαγωγή

Από τις αρχές της δεκαετίας του '80, και ενώ είχε πρόσφατα καθιερωθεί ως επίσημη ελληνική γλώσσα η δημοτική, παρατηρείται μια αξιοσημείωτη προσπάθεια οργάνωσης και αναδιαμόρφωσης των γλωσσικών σχολικών εγχειριδίων με σκοπό την καλύτερη δυνατή διδασκαλία της «κοινής» ελληνικής με συστηματικό για πρώτη φορά τρόπο και σε μεγάλη έκταση (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Δημοσιεύονται κατά την περίοδο 1982-1984 τα Αναλυτικά Προγράμματα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και εκδίδονται εγχειρίδια για το γλωσσικό μάθημα με τίτλο «Η γλώσσα μου». Τα εγχειρίδια αυτά διδάσκονται στα σχολεία μέχρι το 2006, χρονιά κατά την οποία εκδίδονται νέα εγχειρίδια για το γλωσσικό μάθημα. Το 1999 έχουμε τη δημοσίευση του Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και λίγο αργότερα, το 2003, έχουμε την τελική σύνταξή του ως Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΦΕΚ 303/2003) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (εφεξής ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ), τα οποία επιχειρούν να παρακολουθήσουν τις μέχρι τότε διεθνείς παιδαγωγικές και γλωσσολογικές εξελίξεις.

Τα γλωσσικά εγχειρίδια του 2006 είναι αυτά που αποτελούν το υλικό προς επεξεργασία της παρούσας εισήγησης. Θα επιχειρηθεί ανάλυση της δέκατης ενότητας του δεύτερου τεύχους του βιβλίου της Γλώσσας της Δ' τάξης. Για την ανάλυση αυτή θα υιοθετηθεί το τρίπτυχο λόγοι, κειμενικά είδη, ταυτότητες, που προτείνει ο Fairclough και αξιοποιεί ο Κουτσογιάννης (2010α, 2011β). Τα τρία μέρη του τρίπτυχου «αποτελούν κατά τον Fairclough (2003) τις τρεις αλληλεξαρτώμενες μορφές με τις οποίες εμφανίζεται ο λόγος (discourse - ως αφηρημένο όνομα) στις κοινωνικές πρακτικές» (Κουτσογιάννης, 2010α:2).

Η ενότητα του βιβλίου εκλαμβάνεται ως διδακτικό μακροκειμενικό είδος (Christie, 1999, 2002; Κουτσογιάννης, 2010α, 2011β). Η ανάγνωση και επεξεργασία του γίνεται με σκοπό την απάντηση στα ερωτήματα: α) από ποιους γλωσσοδιδασκτικούς λόγους αντλεί και ποια στοιχεία του κάθε λόγου εντοπίζονται, β) υπάρχει μίξη λόγων ή υβριδοποίηση γ) τίθεται θέμα αναπλαισίωσης των λόγων στην ελληνική πραγματικότητα και δ) ποιος είναι τελικά ο κυρίαρχος λόγος των σχολικών εγχειριδίων;

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν σε ανάλογες μελέτες και αναλύσεις σχολικών εγχειριδίων, αλλά και να συμβάλλουν στη διαφώτιση των

εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το περιεχόμενο των βιβλίων που καλούνται να διδάξουν.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Ο όρος *λόγος* (*discourse*) έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς στη βιβλιογραφία και του έχουν αποδοθεί ποικίλοι ορισμοί (Baker & Ellece, 2011). Στην παρούσα ανάλυση υιοθετείται με το περιεχόμενο που του έχει αποδοθεί από την Κριτική Ανάλυση Λόγου και συγκεκριμένα από τον Fairclough (2003:124), ο οποίος αντιλαμβάνεται τους λόγους ως «τρόπους αναπαράστασης των πτυχών του κόσμου» οι οποίοι είναι κοινωνικά κατασκευασμένοι. Στην παρούσα εισήγηση ζητούμενο είναι η ανάδειξη των *γλωσσοδιδασκτικών λόγων*. Με βάση τον Κουτσογιάννη (2011β) οι *γλωσσοδιδασκτικοί λόγοι* αποτελούν τις διαφορετικές αντιλήψεις και γνώσεις για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Μας ενδιαφέρει γενικότερα η διεθνής ιστορική διάσταση των *γλωσσοδιδασκτικών λόγων* και πιο συγκεκριμένα η τοπική τους διάσταση σε εθνικό επίπεδο.

Ο πρώτος *λόγος* που επικράτησε στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Ελλάδας από τη δεκαετία του '80 είναι ο παραδοσιακός και συγκεκριμένα η δομιστική προσέγγιση, η οποία βασίζεται στον συμπεριφορισμό. Οι ρίζες του μας οδηγούν στις Η.Π.Α. όπου απαριθμεί αιώνες «ζωής» (Applebee, 1974). Τα χαρακτηριστικά του ουσιαστικά δεν έχουν τροποποιηθεί θεαματικά κατά τη διάρκεια των χρόνων. Η γλώσσα εδώ εκλαμβάνεται ως σύστημα και σκοπός της ρητής διδασκαλίας είναι να οικειοποιηθούν οι μαθητές τις γλωσσικές δομές του, δίνοντας έμφαση στο επίπεδο της πρότασης (Μήτσης, 1999). Η γραμματική ακολουθεί τη ρυθμιστική αντίληψη και αποτελείται από ένα πλήθος κανόνων που διδάσκονται αποπλαισιωμένα χωρίς καμία λειτουργική ή επικοινωνιακή σύνδεση (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Οι μαθητές πρέπει να μάθουν «απ' έξω» τους κανόνες αυτούς μέσω της επανάληψης, της μίμησης και της αντιγραφής. Η διδασκαλία έχει πάντοτε ως αφετηρία της ένα κείμενο, συνήθως με θέμα από την καθημερινή ζωή ή τη λογοτεχνία. Το κείμενο αυτό αποτελεί σημείο αναφοράς και μέσο στήριξης του όλου μαθήματος και το λεξιλόγιο αποτελεί βασικό στοιχείο που απαιτεί συστηματική διδασκαλία και άσκηση (Μήτσης, 1999: 140).

Δεύτερος *γλωσσοδιδασκτικός λόγος* είναι ο ολιστικός. Κάνει την εμφάνισή του στον Αγγλοσαξονικό κόσμο με δύο προοδευτικά κινήματα, τη 'γλώσσα ως όλο' και τη 'γραφή ως διαδικασία' κατά τις δεκαετίες του '60 στα τέλη και '70 αντίστοιχα (Κουτσογιάννης, 2010β). Βασικές του θέσεις είναι η μη αποδοχή του τεμαχισμού της γλώσσας κατά τη διδασκαλία. Αντίθετα υποστηρίζεται η ολιστική αντιμετώπισή της γλώσσας και η κατακρίνεται ο τεμαχισμός της γνώσης και η αντιμετώπισή της ως σχολική ύλη (Κουτσογιάννης, υπό προετοιμασία). Υποστηρίζεται η «φυσική» κατάκτηση του λόγου, προφορικού και γραπτού χωρίς καμία έμφαση στη γραμματική. Ο μαθητής έχει κυρίαρχο ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και η άρρητη διδασκαλία εστιάζει στα βιώματα και τα ενδιαφέροντά του για τη μάθηση της γλώσσας (ό.π). Ο σχολικός χώρος και χρόνος αμφισβητούνται υπό το πρίσμα μιας μαθητοκεντρικής προσέγγισης.

Στην Ελλάδα, καθώς ο ολιστικός *λόγος* συναντά στα τέλη της δεκαετίας του '80 τον βαθιά εδραιωμένο και κυρίαρχο *λόγο* του δομισμού *αναπλαισιώνεται* στα ελληνικά δεδομένα. Γίνεται γνωστός ως επικοινωνιακή προσέγγιση, χωρίς να ενσωματώσει εξ' ολοκλήρου τα χαρακτηριστικά του *λόγου*, τα οποία αποτελούν βασικές πτυχές του στο δυτικό κόσμο. Η γλώσσα δεν εξετάζεται ως σύστημα αλλά ως χρήση. Αναδεικνύεται ο λειτουργικός και επικοινωνιακός της χαρακτήρας και ρόλος. Μεταφέρεται το ενδιαφέρον από την πρόταση στο κείμενο, του οποίου η ανάλυση και η αποτελεσματικότητα εξετάζεται από το βαθμό

εκπλήρωσης των επικοινωνιακών του στόχων στην εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας¹⁴. Δίνεται έμφαση σε αυθεντικά κείμενα με εστίαση στην κατάκτηση λεξιλογίου, χωρίς όμως να γίνεται αναφορά στα *κειμενικά είδη* στα οποία ανήκουν, και σε δραστηριότητες που εφαρμόζονται σε αυθεντικά ή προσομοιωμένα επικοινωνιακά πλαίσια. Κύριο πλαίσιο ανάγνωσης των επικοινωνιακών περιστάσεων είναι οι απαντήσεις στα ερωτήματα *ποιος, σε ποιον, πού, πότε, γιατί* και *με ποιον τρόπο* καθώς και η προσαρμογή του λόγου στα συγκεκριμένα κάθε φορά πλαίσια επικοινωνίας με αποτέλεσμα το ανάλογο γλωσσικό επίπεδο ύφους (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997).

Ως τρίτος λόγος στη διεθνή πραγματικότητα αναδεικνύεται η κειμενοκεντρική προσέγγιση. Ο Martin στηριζόμενος στον Halliday ανέπτυξε τη θεωρία των κειμενικών ειδών στα πλαίσια της Σχολής του Σίδνεϊ. Όρισε τα κειμενικά είδη ως σταδιακές, στοχοθετημένες, κοινωνικές διαδικασίες (Martin, 2009). Εδώ ερευνήθηκε και οργανώθηκε η διδασκαλία με βάση τα *κειμενικά είδη* του σχολικού λόγου που διαπερνούσαν το πρόγραμμα σπουδών. Το κάθε *κειμενικό είδος* αποτυπώνει τα νοήματα που κατασκευάζουν οι άνθρωποι, οι οποίοι πραγματοποιούν διάφορες λεξικογραμματικές και γλωσσικές επιλογές, καθώς έρχονται σ' επαφή μεταξύ τους, ώστε να επιτύχουν τους κοινωνικούς και επικοινωνιακούς τους στόχους. Προτείνεται ρητή διδασκαλία της γραμματικής και της δομής των *κειμενικών ειδών*.

Στην Ελλάδα ο κειμενοκεντρικός λόγος δεν εμφανίζεται αυτούσιος. Παρατηρείται μία μίξη επικοινωνιακού και κειμενοκεντρικού λόγου στα τέλη της δεκαετίας το '90, χωρίς ιδιαίτερη σύνδεση με τη Σχολή του Σίδνεϊ (Κουτσογιάννης, 2011β). Θα πρέπει να επισημανθεί πως αυτή η μείξη των δύο λόγων κατά την αναπλαισίωσή τους στα ελληνικά δεδομένα οδήγησε στην υβριδοποίηση με την εμφάνιση του κειμενοκεντρικού-διαδικαστικού (Ματσαγγούρας, 2001) και αργότερα ως σύζευξη των δύο λόγων στην επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στα διδακτικά πακέτα της γλώσσας του δημοτικού της Κύπρου τη σχολική χρονιά 2006-2007 (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010: 115).

Πρόσφατα στη χώρα μας έχουν κάνει την εμφάνισή τους αντιλήψεις που αντλούν από το θεωρητικό πλαίσιο των πολυγραμματισμών. Παρατηρείται μικρή, αν όχι ανύπαρκτη, εμφάνισή τους στο ΔΕΠΠΣ του 2003 (Κονσούλη, 2011: 12) και περιορισμός τους στην αξιοποίηση και επεξεργασία εικόνων και στην εμπλοκή των μαθητών με πρακτικές όταν αυτές αφορούν νέες τεχνολογίες (Παυλίδου, 2010: 14). Επίσης η πολυτροπικότητα, η οποία συνδέεται με τους πολυγραμματισμούς, προσεγγίζεται και διδάσκεται ως ύλη (Κουτσογιάννης, 2011β:24), όπως συμβαίνει και με τα κείμενα των οποίων η θεματική αντλεί από τη λογική των Πολυγραμματισμών.

Ο Fairclough (2003) προτείνει ένα τριμερές σχήμα ανάλυσης της σημείωσης σε κοινωνικό επίπεδο. Αυτό περιλαμβάνει *λόγους, κειμενικά είδη* και *ταυτότητες*. Ακολουθούμε τον Κουτσογιάννη, ο οποίος αναπλαισιώνει τη θεωρία του Fairclough και την προσαρμόζει στο θεσμό του σχολείου (Κουτσογιάννης, 2010α, 2010β, 2011α, 2011β). Θεωρώντας τη διδασκαλία κοινωνική πρακτική, γίνονται αντιληπτοί οι *γλωσσοδιδασκτικοί λόγοι* ως ιστορικά, κοινωνικά και ιδεολογικά κατασκευασμένες οπτικές για την οργάνωση και διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και σχετίζονται με το *τι*, το *πώς* και το *πού* της μαθησιακής διαδικασίας. Η διδασκαλία γίνεται αντιληπτή ως ένα διδακτικό συμβάν, το οποίο αποτυπώνεται σε συγκεκριμένο κείμενο, επομένως σε συγκεκριμένο κειμενικό είδος (Κουτσογιάννης, 2010β: 350).

¹⁴ Προτείνεται και το επικοινωνιακό-λειτουργικό μοντέλο (Αρχάκης, 2007:35).

Ακολουθούμε τον συλλογισμό της Christie (1999, 2002) και του Κουτσογιάννη (2010α, 2011β), οι οποίοι, επεκτείνοντας το περιεχόμενο του ορισμού των κειμενικών ειδών, αντιλαμβάνονται τις ενότητες των σχολικών εγχειριδίων ως *μακροκειμενικά είδη*, και υιοθετούμε τη θέση τους στην παρούσα ανάλυση. Το *μακροκειμενικό είδος* αποτελείται από πληθώρα ποικίλων *κειμενικών ειδών*, τα οποία συνδέονται και σχηματίζουν το *διδασκτικό μακροκειμενικό είδος* (Κουτσογιάννης, 2011β). Θα μπορούσαμε να αντιληφθούμε τη σύνδεση αυτή των *κειμενικών ειδών* ως μια *αλυσίδα* (chain of genre), όπως αναφέρει ο Fairclough (2003: 31), και να λάβουμε υπόψη μας τις επισημάνσεις του ως προς τη *διακειμενικότητα* (intertextuality) και τη *διαλογικότητα* (interdiscursivity) που την διακρίνουν. Η *διακειμενικότητα* αφορά την παρουσία στοιχείων σε ένα κείμενο που προέρχονται από άλλα κείμενα και ενσωματώνονται σε αυτό με περισσότερο ή λιγότερο εμφανή τρόπο (ό.π: 39) και η *διαλογικότητα* αφορά τη *μίξη κειμενικών ειδών ή λόγων*, δηλαδή την *υβριδοποίηση* (Κουτσογιάννης, 2010β). Θεωρούμε ότι το *διδασκτικό μακροκειμενικό είδος* διαπερνάται από διάφορους *λόγους* (Κουτσογιάννης, 2011β), εκ των οποίων κάποιοι είναι κυρίαρχοι, υβριδοποιημένοι ή/και αποτέλεσμα μίξης.

Οι κοινωνικοί πρωταγωνιστές, ως συμμετέχοντες στα κοινωνικά συμβάντα, συμμετέχουν, εκφράζονται και αντιδρούν στα κοινωνικά ερεθίσματα, πραγματώνοντας συγκεκριμένου τύπου ταυτότητες, αναπτύσσοντας συγκεκριμένου τύπου συμπεριφορές, σωματικές ή/και λεκτικές, ανάλογα με τον *λόγο* από τον οποίο αντλούν.

Καταλήγουμε, λοιπόν, πως το *διδασκτικό μακροκειμενικό είδος*, στο οποίο αποτυπώνονται διάφοροι *λόγοι*, προϋποθέτει συγκεκριμένου τύπου εκπαιδευτικές *ταυτότητες* για την πραγμάτωσή του και οδηγεί στην εκγύμναση συγκεκριμένων μαθητικών ταυτοτήτων (Παυλίδου, 2010: 17-18).

3. Μεθοδολογία

Αρχικά θα πραγματοποιηθεί η ανάλυση της δέκατης ενότητας του βιβλίου της Γλώσσας της Δ' δημοτικού. Η ενότητα, η οποία επιλέχθηκε τυχαία, εκλαμβάνεται ως *διδασκτικό μακροκειμενικό είδος* που διαπερνάται από έναν ή περισσότερους *γλωσσοδιδασκτικούς λόγους*. Για την ανάλυσή της θα ακολουθήσουμε τη λογική του Κουτσογιάννη (2010α, 2011β), ο οποίος προτείνει δύο επίπεδα για την ανάλυση κεφαλαίου στα εγχειρίδια της Γλώσσας του γυμνασίου. Στο πρώτο επίπεδο βρίσκεται η ανάλυση της μακροδομής του *διδασκτικού μακροκειμενικού είδους* σε ενότητες και στο δεύτερο μελετάται το *διδασκτικό σχήμα* που αποτελεί μια πιο βαθιά ανάλυση των ενοτήτων αυτών. Πιο συγκεκριμένα, οι ενότητες «...αποτελούν την εξωτερική και εύκολα αναγνωρίσιμη δομή του μακροκειμένου. Αυτό όμως που προσδιορίζει τη *διδασκτική ιδεολογία των εγχειριδίων* είναι ένα *δεύτερο επίπεδο βαθύτερης... δομής που χαρακτηρίζει το κάθε κεφάλαιο, το αποκαλούμενο διδασκτικό σχήμα.*» (Κουτσογιάννης, 2011β: 9).

Η αποτύπωση του διδασκτικού σχήματος στηρίζεται στη σχέση προσφοράς-ζήτησης (π-ζ) και αφορά τις γνώσεις για τον κόσμο ή τη γλώσσα που προσφέρονται στους μαθητές και τα όσα τους ζητούνται σχετικά με αυτά.

Η ανάλυση σχηματικά θα ακολουθήσει δύο βήματα. Πρώτα θα αναπαρασταθούν ως «αλυσίδα» τα μέρη από τα οποία αποτελείται το μακροκειμενικό είδος, όπως εμφανίζονται στο σχολικό εγχειρίδιο (βλ. 4.1. Ανάλυση, 4.1, το Σχήμα 1) και, αφού σχολιαστεί εκ πρώτης η αναπαράσταση αυτή, θα ακολουθήσει η αναπαράσταση των τεσσάρων υποενοτήτων του

μακροκειμένου, συνδυάζοντας την κάθε μία με το διδακτικό σχήμα με το οποίο δομείται (βλ. 4.1. Ανάλυση, Σχήμα 2). Επίσης θα αναλυθεί το είδος των ασκήσεων του βιβλίου¹⁵.

Στη συνέχεια θα πραγματοποιηθεί μια σύντομη αναφορά στο είδος των ασκήσεων της ίδιας ενότητας του Τετραδίου Εργασιών.

4. Μελέτη πηγών

4.1. Ανάλυση εγχειριδίου

Για την επεξεργασία της δέκατης ενότητας αξιοποιείται η ανάλυση των δύο επιπέδων που πρότεινε ο Κουτσογιάννης (2010α, 2011β). Υιοθετούνται κάποιοι από τους συμβολισμούς που χρησιμοποιεί ο ίδιος και ορίζονται ορισμένοι νέοι που εξυπηρετούν τους στόχους της παρούσας ανάλυσης.

Αρχικά για τη μακροδομή του μακροκειμένου θα χρησιμοποιηθεί μια «αλυσίδα» με τα μέρη από τα οποία αυτό αποτελείται. Τα σύμβολα που θα αξιοποιηθούν θα είναι τα εξής: Μ = μακροκειμενικό είδος, Π = προοργανωτής, Υ = υποενότητα, Λ = λεξιλόγιο και ΑΑ = αυτοαξιολόγηση. Το σύμβολο ^ φανερώνει τη μετάβαση από ένα μέρος τους μακροκειμένου στο επόμενο.

Στο διδακτικό σχήμα τα σύμβολα είναι: π = προσφορά, η οποία αφορά οποιαδήποτε γνώση δίνεται στους μαθητές είτε για τον κόσμο είτε για τη γλώσσα και ζ = ζήτηση, η οποία αφορά οποιοδήποτε μορφή ερώτησης ή άσκησης, η οποία ζητάει κάτι από τους μαθητές, ΓΚ = γνώσεις για τον κόσμο, ΓΓ = γνώσεις για τη γλώσσα και παρένθεση (), η οποία περιλαμβάνει την αποτύπωση διδακτικού σχήματος.

Σχήμα 1. Μακροδομή διδακτικού μακροκειμενικού είδους

$$M = \underline{\underline{\Pi \wedge Y1 \wedge Y2 \wedge Y3 \wedge Y4 \wedge \Lambda \wedge AA}}$$

Ο προοργανωτής και η αυτοαξιολόγηση «ανοίγουν» και κλείνουν» την ενότητα (βλ. Σχήμα 1). Σαφώς μια τέτοιου τύπου δόμηση του μακροκειμένου δεν παραπέμπει σε δομιστικού τύπου αντιλήψεις. Ας εξετάσουμε όμως λίγο πιο προσεκτικά τα περιεχόμενά τους. Στον προοργανωτή αναφέρεται, εκτός των γραμματικοσυντακτικών/σημασιολογικών γνώσεων, η εκμάθηση της περιγραφής γλωσσικών παιχνιδιών και η ενασχόληση με την ιστορία της γλώσσας και της γραφής, όπως και της Νοηματικής Γλώσσας. Στον πίνακα της αυτοαξιολόγησης παρατηρείται πως υπάρχουν αναφορές μόνο στις γνώσεις για τη γλώσσα σε επίπεδο λέξης ή πρότασης. Αυτή η παράλειψη και η κυριαρχία της γραμματικής, της σύνταξης και της σημασιολογίας δημιουργούν μια αίσθηση υψηλότερης αξίας του συστήματος της γλώσσας παρά της γλώσσας ως χρήση, «εφόσον αυτό που εξετάζεται στην αξιολόγηση είναι προφανώς και το επιθυμητό» (Κονσούλη & Δημητριάδου, 2010).

Σ' αυτή την ενότητα	Υ' αυτή την ενότητα έρθα:	Χρειάζομαι ακόμη βοήθεια	Μπορώ μόνος μου	Μπορώ να βοηθήσω το συμμαθητή μου
<ul style="list-style-type: none"> Θα μάθουμε να περιγράφουμε γλωσσικό παιχνίδι. Θα μάθουμε επίσης: <ul style="list-style-type: none"> Να χρησιμοποιούμε τις αόριστες αντωνιμίες. Να φτιάχνουμε χρονικές προτάσεις χρησιμοποιώντας χρονικούς συνδέσμους. Πότε μια λέξη χρησιμοποιείται κυριολεκτικά και πότε μεταφορικά. Λέξεις και εκφράσεις που έχουν σχέση με τις λέξεις γλώσσα και γράμματα. Θα γνωρίσουμε: <ul style="list-style-type: none"> Την ιστορία και τη σημασία της γλώσσας και της γραφής. Τη Νοηματική Γλώσσα. 	<ul style="list-style-type: none"> Να αναγνωρίζω την κυριολεξία και τη μεταφορά. Να χρησιμοποιώ σωστά τις αόριστες αντωνιμίες. Λέξεις και εκφράσεις με τη λέξη γλώσσα. Να φτιάχνω χρονικές προτάσεις χρησιμοποιώντας τους χρονικούς συνδέσμους. Λέξεις και φράσεις που φανερώνουν έρθο. Να συλλογίζω σωστά τις λέξεις. Τις διαφορετικές σημασίες της λέξης γράμματα. Να φτιάχνω λέξεις χρησιμοποιώντας το αόριστο μέρος -α. 			

Εικόνα 1. Προοργανωτής (αριστερά) και πίνακας αυτοαξιολόγησης (δεξιά)

¹⁵ Τα υποερωτήματα ασκήσεων εξετάστηκαν χωριστά, όταν διαφοροποιούνταν από την κεντρική εκφώνηση.

Στον προοργανωτή, όπως προαναφέρθηκε, γίνεται λόγος για την εκμάθηση της περιγραφής γλωσσικών παιχνιδιών, κάτι το οποίο χρήζει περαιτέρω ανάλυσης, για να εξακριβωθεί αν ο κειμενικός τύπος της περιγραφής προσεγγίζεται με βάση τη θεωρία των κειμενικών ειδών ή αν αντιμετωπίζεται βάσει άλλου πλαισίου.

Υπάρχει και ένα ξεχωριστό κομμάτι προς το τέλος του διδακτικού μακροκειμένου που αφορά στο λεξιλόγιο της ενότητας (Λ). Ζητείται από τα παιδιά να συλλαβίσουν τις λέξεις και να τις τοποθετήσουν στην κατάλληλη στήλη ανάλογα με τον αριθμό των συλλαβών τους. Η αξιοποίηση του λεξιλογίου δεν θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι έχει επικοινωνιακό χαρακτήρα. Επομένως, με μια πρώτη ματιά παρατηρούμε πως, αν και τα δομικά στοιχεία του μακροκειμένου παραπέμπουν στον επικοινωνιακό λόγο, το περιεχόμενο εστιάζει σε περισσότερο παραδοσιακές λογικές.

Στο δεύτερο επίπεδο ανάλυσης, μελετάται η κάθε υποενότητα στη βαθύτερη δομή της, αναδεικνύοντας το εκάστοτε διδακτικό σχήμα. Αρχικά τοποθετούνται γνώσεις για τον κόσμο με το διδακτικό σχήμα π-ζ. Ακολουθούν οι γνώσεις για τη γλώσσα με το διδακτικό σχήμα κατά βάση ζ-π-ζ, αναδεικνύοντας έναν επαγωγικό τρόπο εμπέδωσης της γνώσης.

Σχήμα 2. Οι τέσσερις υποενότητες και το διδακτικό τους σχήμα

$M = \Pi \wedge Y1 \wedge Y2 \wedge Y3 \wedge Y4 \wedge \Lambda \wedge AA$	
$M = \dots \wedge \Gamma K1 (\pi - \zeta) \wedge \Gamma \Gamma1 (\zeta - \pi - \zeta) \wedge$	(Y1)
$\Gamma K2 (\pi - \zeta) \wedge \Gamma \Gamma2 (\zeta) \wedge$	(Y2)
$\Gamma K3 (\pi - \zeta) \wedge \Gamma \Gamma3 (\zeta - \pi - \zeta) \wedge$	(Y3)
$\Gamma K4 (\pi - \zeta) \wedge \Gamma \Gamma4 (\zeta - \pi - \zeta) \wedge \dots$	(Y4)

Στις γνώσεις για τη γλώσσα προσφέρονται κείμενα λογοτεχνικά, κατηγορία που έχει αξιοποιηθεί από τον παραδοσιακό, αλλά και τον επικοινωνιακό λόγο με διαφορετική προσέγγιση, και αυθεντικά κείμενα που παραπέμπουν σε σύγχρονες αντιλήψεις (κείμενο από εφημερίδα, από εγκυκλοπαίδεια, ιστορικό). Η ζήτηση περιλαμβάνει τις ασκήσεις με ερωτήσεις κατανόησης νοήματος κλειστού τύπου (7/10), ανοιχτού τύπου (3/10), αλλά και ασκήσεις που αντλούν από την επικοινωνιακή προσέγγιση, όπως για παράδειγμα η σειροθέτηση γεγονότων με βάση το κείμενο που παρέχεται στην αρχή του μαθήματος. Αναδεικνύεται, λοιπόν, μια μείξη της παραδοσιακής λογικής με πιο σύγχρονες αντιλήψεις ως προς το είδος των κειμένων και τον τύπο των ερωτήσεων/ασκήσεων.

Αν μελετήσουμε τις θεματικές ορισμένων κειμένων παρατηρούμε επιρροή από τους Πολυγραμματισμούς. Στα πλαίσιά τους κατανοείται η δημιουργία νοήματος ως μια σύνθετη διαδικασία που πραγματοποιείται σε ποικίλα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα και αξιοποιεί, πέρα από τον γλωσσικό κώδικα, ένα πλήθος άλλων διαφορετικών σημειωτικών πόρων. Σε κείμενα της ενότητας γίνεται αναφορά στη γλώσσα του σώματος και στη Νοηματική, η προσέγγισή τους όμως είναι επιφανειακή. Δεν προωθείται η σε βάθος ενασχόληση των θεμάτων αυτών με κοινωνικοπολιτισμικές προεκτάσεις (βλ. Εικόνα 2).



Στις γνώσεις για τη γλώσσα επικρατεί η εστίαση στο σημασιολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, ορθογραφικό και λεξιλογικό επίπεδο. Οι ασκήσεις περιλαμβάνουν αόριστες αντωνυμίες (π-ζ), έκφραση του τρόπου και του χρόνου (ζ-π-ζ), κυριολεξία-μεταφορά (π-ζ), σημασιολογικές ασκήσεις (ζ), παιχνίδια λέξεων, όπως *κρεμάλα* (ζ) και αντιγραφή αποσπασμάτων από το προσφερόμενο κείμενο (ζ). Αν χωρίσουμε σε κατηγορίες τις ασκήσεις του βιβλίου: ασκήσεις σε επίπεδο μεμονωμένων λέξεων ή μεμονωμένων προτάσεων, συμπλήρωση λέξεων σε προτάσεις ή σε κείμενα και παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου και εξετάσουμε τα ποσοστά εμφάνισης της κάθε κατηγορίας, αναδεικνύεται πως η ενασχόληση σε επίπεδο λέξης και πρότασης είναι 79%.

Σχήμα 3. Κατηγοριοποίηση ασκήσεων βιβλίου για τις ΓΓ (ποσοστό %)

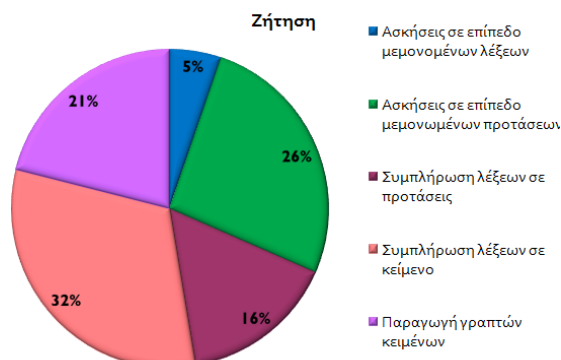


Στην εκφώνηση της μοναδικής άσκησης παραγωγής γραπτού λόγου του βιβλίου οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν μία έκφραση με τη λέξη γλώσσα και να γράψουν μια ιστορία («Αντιστοιχίστε τις παρακάτω φράσεις μεταξύ τους για να δείτε πώς χρησιμοποιούμε τη λέξη γλώσσα και σε άλλες εκφράσεις... Γράψτε τώρα στο τετράδιό σας μια μικρή ιστορία χρησιμοποιώντας μία από τις παραπάνω εκφράσεις με τη λέξη γλώσσα.») Δεν μπορούμε να διακρίνουμε στην εκφώνηση της άσκησης ένα σαφές επικοινωνιακό πλαίσιο με πληροφορίες ως προς την περίσταση επικοινωνίας (ποιος, σε ποιον, που, πότε, γιατί) ούτε διευκρινίσεις ως προς το κειμενικό είδος (αφήγηση, περιγραφή κ.τ.λ.). Αφήνεται ο μαθητής να επιλέξει, χωρίς κάποια καθοδήγηση, και να γράψει ό, τι επιθυμεί. Μια τέτοια εκφώνηση θα μπορούσε να μας θυμίσει το παραδοσιακό «Σκέφτομαι και γράφω». Σε ανάλογα πλαίσια κινούνται και οι εκφωνήσεις για την παραγωγή προφορικού λόγου, ενώ σε μία άσκηση προτείνεται η αναζήτηση πληροφοριών, πρακτική σύγχρονων αντιλήψεων.

4.2. Σύνοψη ανάγνωση του Τετραδίου Εργασιών

Στο Τετράδιο Εργασιών γίνεται μια αντίστοιχη του βιβλίου κατηγοριοποίηση. Παρατηρείται πως οι περισσότερες ασκήσεις αφορούν στη συμπλήρωση κενών με λέξεις σε ποσοστό 48%.

Σχήμα 4. Κατηγοριοποίηση ασκήσεων Τετραδίου Εργασιών (ποσοστό %)



Δεν υπάρχει παραγωγή προφορικού λόγου, ενώ ο γραπτός λόγος βρίσκεται στο 21%. Από τις συνολικά δεκαεννιά ασκήσεις της ενότητας¹⁶ οι τέσσερις σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού λόγου. Στις δύο από τις τέσσερις αναδεικνύεται το ζήτημα της σημείωσης, θεματική που μπορεί να συνδεθεί με το πλαίσιο των Πολυγραμματισμών, αν και η προσέγγισή τους είναι επιφανειακή. Δεν αναδεικνύονται σε κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο τοπικές ή/και παγκόσμιες διασυνδέσεις και προβληματισμοί. Στη μία από αυτές παροτρύνονται οι μαθητές να χωριστούν σε ομάδες και να δημιουργήσουν μία αφίσα με δικές τους μικρές ιστορίες, χρησιμοποιώντας κείμενα που να εμπεριέχουν λέξεις-σύμβολα από συγκεκριμένες γλώσσες. Στη δεύτερη καλούνται να γράψουν ατομικά ένα κρυπτογραφημένο μήνυμα, δημιουργώντας αόρατο μελάνι (βλ. Τετράδιο Εργασιών Γλώσσας Δ' τάξης, β' τεύχος, σελ. 27). Στις ασκήσεις είναι φανερό η πρόθεση να εκφραστούν οι μαθητές και να εμπλακούν σε ενδιαφέρουσες για αυτούς διδακτικές πρακτικές, παράγοντας κειμενικά είδη που δεν αντλούν από τον παραδοσιακό λόγο (αφίσα, κρυπτογραφημένο μήνυμα) στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής εργασίας. Οι παραπάνω λογικές παραπέμπουν σε σύγχρονες επικοινωνιακές και παιδοκεντρικές αντιλήψεις. Η προσέγγισή τους όμως δεν παρέχει ένα ξεκάθαρο επικοινωνιακό και λειτουργικό πλαίσιο σχετικά με μια συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας.

Στις υπόλοιπες δύο ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου δίνονται βοηθητικές ερωτήσεις, ώστε να καθοδηγούνται οι μαθητές κατά τη συγγραφή, δίχως να γίνεται όμως αναφορά στο κειμενικό είδος που είναι ζητούμενο να παραχθεί. Στη μία άσκηση οι μαθητές καλούνται να γράψουν στο τετράδιό τους για το αγαπημένο τους γλωσσικό παιχνίδι και να παρουσιάσουν τα κείμενά τους στην ολομέλεια με σκοπό να έρθουν σε επαφή με καινούρια παιχνίδια. Στην άσκηση αυτήν εντοπίζεται το πλέον ολοκληρωμένο επικοινωνιακό πλαίσιο συγκριτικά με τις άλλες εκφωνήσεις. Στη δεύτερη άσκηση παροτρύνονται οι μαθητές να γράψουν πώς πρωτογνώρισαν μια ξένη γλώσσα. Δεν αναφέρεται το κοινό στο οποίο θα απευθυνθούν ούτε ο σκοπός της συγγραφής των κειμένων. Επομένως, μπορεί και η δεύτερη εκφώνηση να συνδέεται με επικοινωνιακές αντιλήψεις, δεν γίνεται όμως σαφής αναφορά στην περίπτωση επικοινωνίας.

Απαντώντας, λοιπόν, στο ερώτημα που είχε τεθεί αρχικά, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η παραγωγή γραπτού λόγου αντλεί από παραδοσιακές αντιλήψεις, έχοντας επιρροές και στοιχεία της επικοινωνιακής κυρίως προσέγγισης και των Πολυγραμματισμών ως προς τη θεματική, χωρίς να προκύπτει κάποια σύνδεση με τον κειμενοκεντρικό λόγο.

5. Συμπεράσματα

Στην παρούσα εισήγηση τέθηκαν εξ αρχής ερωτήματα που αφορούν στην ανάδειξη των γλωσσοδιδακτικών λόγων που εντοπίζονται στα εγχειρίδια της Γλώσσας της Δ' δημοτικού. Καθίσταται φανερό πως αναδεικνύεται μία σύνθετη και πολυδιάστατη πραγματικότητα σχετικά με τις λογικές που διαπερνούν το σχολικό εγχειρίδιο. Παρατηρείται μείξη λόγων.

Το παραδοσιακό και το επικοινωνιακό πλαίσιο συνυπάρχουν στις γνώσεις για τον κόσμο (ΓΚ) ως προς την προσφορά και τη ζήτηση μαζί με επιρροές των Πολυγραμματισμών που προσεγγίζονται όμως επιφανειακά. Κυρίαρχος λόγος στις γνώσεις για τη γλώσσα (ΓΓ) είναι ο παραδοσιακός. Η πλειοψηφία των ασκήσεων αφορά τη συμπλήρωση λέξεων σε προτάσεις ή κείμενα, την αντιγραφή αποσπασμάτων των προσφερόμενων κειμένων και τον σχηματισμό ορθών προτάσεων, αναδεικνύοντας εστίαση στο γραμματικό, συντακτικό,

¹⁶ Δεκατέσσερις ασκήσεις της 10^{ης} ενότητας και πέντε ανακεφαλαιωτικές/επαναληπτικές ασκήσεις που καλούνται να επεξεργαστούν οι μαθητές, αφού ολοκληρώσουν την ενότητα.

μορφολογικό και σημασιολογικό επίπεδο. Στην παραγωγή γραπτού λόγου δεν παρατηρείται άμεση σύνδεση με τον κειμενοκεντρική προσέγγιση. Και εδώ οι δύο λόγοι που πλαισιώνουν τις εν λόγω ασκήσεις παραγωγής λόγου είναι ο παραδοσιακός με επιρροές του επικοινωνιακού, κυρίως ως προς τις βοηθητικού τύπου καθοδηγητικές ερωτήσεις και τις προτεινόμενες διδακτικές πρακτικές (π.χ. ομαδοσυνεργατικότητα).

Η ύπαρξη άλλων λόγων στα βιβλία εκτός του παραδοσιακού είναι γεγονός, αν και διαφαίνονται σε μικρότερο βαθμό. Η αναπλαισίωσή τους στο υπάρχον σύστημα οδηγεί τις περισσότερες φορές στην αφομοίωσή τους, καθώς επικρατεί η αντιμετώπιση των γνώσεων και των γραμματισμών ως *ύλη*. Οι μαθητικές ταυτότητες που διαμορφώνονται σήμερα δεν απέχουν και πάρα πολύ από αυτές που διαμορφώνονταν μερικά χρόνια πριν, αν ληφθούν υπόψη οι δεξιότητες που τελικά καλλιεργούνται. Ενώ διακρίνεται στα εγχειρίδια η τάση για αλλαγή των ρόλων των μαθητικών υποκειμένων (π.χ. αναζήτηση πληροφοριών, παρουσίαση κειμένων), θυσιάζεται τελικά στον βωμό της ισχύουσας λογικής για τη διεκπεραίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Η εμπλοκή των μαθητών σε συγκεκριμένου τύπου διδακτικές πρακτικές περιχαράζει τα «όρια του νοητού» τους (Bernstein, 1996).

Δεν αμφισβητείται σε καμία περίπτωση οτιδήποτε καινούριο εισήγαγαν τα βιβλία του 2006. Είναι απαραίτητο να λάβουμε υπόψη μας το πότε ολοκληρώθηκε ο σχεδιασμός των βιβλίων αυτών και ποιες αντιλήψεις ήταν διαδεδομένες ή/και κυρίαρχες τότε στη χώρα μας. Προσεγγίζοντάς τα όμως από τη σημερινή σκοπιά, αναδεικνύεται πως μάλλον χρειαζόμαστε κάτι νέο δέκα χρόνια μετά την εισαγωγή των νέων εγχειριδίων.

Επομένως, πρέπει να αναλογιστούμε το 2016 προς ποια κατεύθυνση θα πρέπει να κινηθεί η μαθησιακή διαδικασία και τι τύπου ταυτότητες είναι ζητούμενο να πραγματώνουν οι εκπαιδευτικοί και να διαμορφώνουν οι μαθητές. Ποιες είναι οι μαθησιακές εμπειρίες που πρέπει να εγχαράξουμε στα παιδιά, ώστε να αναπτύξουν μαθητικές ταυτότητες ικανές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός κόσμου συνεχώς μεταβαλλόμενου και εξελισσόμενου;

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Applebee, A., N. (1974). *Tradition and Reform in the Teaching of English: A History*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Baker, P. & Ellece, S. (2011). *Key Terms in Discourse Analysis*. London: Continuum.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critic*. London: Taylor and Francis.
- Christie, F. (1999). The pedagogic device and the teaching of English. Στο Christie, F., *Pedagogy and the Shaping of Consciousness. Linguistic and social processes*. London: Cassell, 156-184.
- Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis: A Functional Perspective*. Λονδίνο: Continuum.
- Fairclough (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Κονσούλη, Ελ. (2011). Αναλυτικά Προγράμματα και Προγράμματα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας των τελευταίων τριανταπέντε χρόνων για το Δημοτικό Σχολείο: Δείκτες μετάβασης από τον δομισμό στην επικοινωνιακή προσέγγιση και την αξιοποίηση σύγχρονων θεωριών διδασκαλίας του γραμματισμού. Εισήγηση στο Πανελλήνιο Επιστημονικό – Επετειακό Συνέδριο με θέμα *1976 – 2011: 35 χρόνια από τη Γλωσσοδιδασκτική Μεταρρύθμιση*. Δίον Πιερίας. (Ανακτήθηκε στις 14/7/13 από: <http://www.nured.uowm.gr/dion/Archike.html>)

- Κονσούλη, Ελ. & Δημητριάδου, Κ. (2010). Τα εγχειρίδια γλώσσας του δημοτικού: ο λόγος των κριτηρίων αυτοαξιολόγησης των μαθητών και οι Λόγοι της γλωσσοδιδασκτικής θεωρίας που τον διαμορφώνουν. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδου, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου (επιμ.) *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*. (Ανακτήθηκε στις 23/8/13 από <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika>)
- Κουτσογιάννης, Δ. (2010α). Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του Γυμνασίου. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδου, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου (επιμ.). *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*. (Ανακτήθηκε στις 23/8/13 από <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika>)
- Κουτσογιάννης, Δ. (2010β). Θεωρητικό πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας και αξιοποίηση των ΤΠΕ. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης. Τεύχος 3, κλάδος ΠΕ 02*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών, 51-78.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011α). Εκπαιδευτικό συγκείμενο, σχολικός λόγος και γλωσσική εκπαίδευση. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 31^{ης} συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, ΑΠΘ*. Θεσσαλονίκη, ΙΝΣ, 250-264.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011β). Λόγοι, μακροκείμενα και στρατηγικές κατά την αναπλαισίωση της πολυτροπικότητας στα διδακτικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου. Στο Πουρκός, Μ. & Κατσαρού, Ελ. (επιμ.). *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες, 550-574.
- Κουτσογιάννης, Δ. (υπό προετοιμασία). *Λόγοι στη γλωσσική διδασκαλία*.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μήτσης, Ν. Σπ. (1999). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Martin, J. R. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education: An International Research Journal* 20, 1, 10-21
- Παυλίδου, Μ. (2010). *Το μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο: Γλωσσοδιδασκτικοί λόγοι, διδακτικά κειμενικά είδη και ταυτότητες εκπαιδευτικών και μαθητών*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- ΥΠΕΠΘ. ΠΙ. ΦΕΚ, τεύχος Β , αρ. φύλλου 303/13-03-03, τόμος Α . Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο.
- ΥΠΕΠΘ. ΠΙ. (2006). Γλώσσα Δ Δημοτικού. Πετώντας με τις λέξεις, β' τεύχος. Αθήνα: ΟΕΒΔ.
- ΥΠΕΠΘ. ΠΙ. (2006). Γλώσσα Δ Δημοτικού . Πετώντας με τις λέξεις, Τετράδιο Εργασιών, β' τεύχος. Αθήνα: ΟΕΒΔ.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζηλουκά-Μαυρή (2010). Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 16. (Ανακτήθηκε στις 24/2/2016 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos16/114-130.pdf>)

Κριτήρια αξιολόγησης σχολικών εγχειριδίων Μελέτη περίπτωσης του βιβλίου της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου

Ραχήλ Κολτσίδα Κοτινοπούλου

Εκπαιδευτικός, Παιδαγωγικό Τμήμα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
koltsidaraxil@gmail.com

Ελένη Μελισσόβα

Εκπαιδευτικός, Παιδαγωγικό Τμήμα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
melissova.e@gmail.com

Περίληψη

Αρχικά, επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου “σχολικό εγχειρίδιο” και η ανάλυση των λειτουργιών του στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς συμβάλλει και επηρεάζει την πραγμάτωση της μάθησης, τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών μέσα από τον κριτικό σχολιασμό, την ανάπτυξη προβληματισμών και την παροχή κινήτρων, την αυτοαξιολόγησή τους και την υλοποίηση της διδασκαλίας. Στο πλαίσιο, επομένως, της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, το σχολικό εγχειρίδιο αξιολογείται ως μη έμψυχος παράγοντας με αξία εσωτερική, λειτουργική, συγκριτική, ιδεατή, αλλά και με αξία στη λήψη αποφάσεων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι τέσσερις άξονες βάσει των οποίων προκύπτουν τα κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων και οι οποίοι συνοψίζονται στους εξής: α) στο περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου, β) στη δομή και οργάνωσή του, γ) στην παιδαγωγική και επιστημονική καταλληλότητά του και δ) στην αισθητική του εικαστικού μέρους και την τεχνική αρτιότητα που εμφανίζει. Στο πλαίσιο εκπλήρωσης του σκοπού της παρούσης εισήγησης, παρουσιάζονται τα πορίσματα δύο ελληνικών ερευνών, οι οποίες έχουν ως αντικείμενο μελέτης το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου με τίτλο “Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία”. Η πρώτη έρευνα αξιολογεί το σχολικό εγχειρίδιο στο σύνολό του, ενώ η δεύτερη εστιάζει στον παιδαγωγικό και διδακτικό ρόλο των εργασιών του εν λόγω εγχειριδίου. Βασικό εξαγόμενο αποτελούν τα κυριότερα ευρήματα, τα οποία αφορούν στην επιστημονική και διδακτική εγκυρότητα του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας, στα γραπτά στοιχεία, στην εικονογράφηση, στην εκτύπωση, στην έκταση της κάθε ενότητας, στις δραστηριότητες, στην παιδαγωγική καταλληλότητα, στην επιλεκτικότητα των πληροφοριών, στις βασικές αρχές των κινήματων ανανέωσης, στον βαθμό συμβατότητας με το αναλυτικό πρόγραμμα, στην ύπαρξη διαθεματικότητας και στο βαθμό επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικό εγχειρίδιο, αξιολόγηση, κριτήρια.

Εισαγωγή

Το σχολικό βιβλίο συνιστά «μέσο διδασκαλίας που χρησιμοποιείται από το μαθητή όσο και τον εκπαιδευτικό κατά τη διαδικασία πραγμάτωσης της μάθησης» (Θέος, 2012: 7) και «περιέχει -συνήθως σε έντυπη μορφή- τη διδακτέα ύλη ενός γνωστικού αντικειμένου ή μαθήματος για κάθε τάξη και σχολική βαθμίδα βάσει του ισχύοντος επίσημου προγράμματος σπουδών, εξυπηρετώντας πολλαπλές ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Ξωχέλλης 2005: 32 όπ. αναφ. στο Θέος: 11).

Σκοπός της παρούσης εισήγησης είναι η ανάδειξη των κριτηρίων που αξιοποιούνται κατά την αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων, καθώς και της ανάγκης για χρήση ενιαίων κριτηρίων που θα είναι αποδεκτά από όλους, όσους συμμετέχουν στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου.

1. Σχολικό εγχειρίδιο και λειτουργίες του

Ο «όρος διδακτικό ή σχολικό βιβλίο¹⁷ είναι πιο διευρυμένος καθώς περιλαμβάνει α) το σχολικό ή διδακτικό εγχειρίδιο¹⁸, β) βιβλίο εργασιών μαθητή-τριας, γ) βιβλίο εκπαιδευτικού και δ) σχολικό διδακτικό βοήθημα (Ξωχέλλης, 2005 όπ. αναφ. στο Μπούρας, Τριανταφύλλου, 2012: 1).

Σύμφωνα με ελληνικές και διεθνείς έρευνες¹⁹, βασική λειτουργία του σχολικού εγχειριδίου είναι «να μεταφέρει τη γνώση προσαρμοσμένη κατάλληλα στην ηλικία των μαθητών στους οποίους απευθύνεται» (Παπαγιαννόπουλος, 2011: 29). Ως προς τη διδακτική διαδικασία, «καθοδηγεί τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης», «στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση τους» (Παπαγιαννόπουλος, 2011: 30-31), «συμβάλλοντας στην εμπέδωση της παρεχόμενης γνώσης παρακινώντας για επανάληψη, προβληματισμούς, κριτική σκέψη, διάλογο μέσα από την ανάλυση των εικόνων, του κειμένου, των γραφικών παραστάσεων» (Ξωχέλλης, 2005 όπ. αναφ. στο Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008: 32). «Δημιουργούνται, επομένως, κίνητρα για μάθηση με διαμεσολάβηση για περαιτέρω μελέτη» (Ξωχέλλης, 2005 όπ. αναφ. στο Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008: 32). Επιπρόσθετα, «διαμορφώνει το χαρακτήρα των μαθητών» (Παπαγιαννόπουλος, 2011: 30). «Οι σελίδες του πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ένα μήνυμα με κώδικα και περιεχόμενο και όχι απλώς ως ένα περιεχόμενο που περιγράφεται με ένα κώδικα» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999 όπ. αναφ. στο Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008: 12).

Ακόμη, προσφέρει «βοήθεια στους εκπαιδευτικούς για την υλοποίηση της διδασκαλίας» (Παπαγιαννόπουλος, 2011: 32) και τους ενισχύει ώστε «να οργανώνουν, να συστηματοποιούν και να διαφοροποιούν τη διδασκαλία και την ύλη» (Ξωχέλλης, 2005 όπ. αναφ. στο Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008: 32). Βοήθεια προσφέρεται και «στους γονείς προκειμένου να ελέγχουν και να αξιολογούν τις γνώσεις των παιδιών τους» (Παπαγιαννόπουλος, 2011: 33).

2. Η αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων και τα κριτήρια

«Κριτήριο είναι ένας άξονας αναφοράς πάνω στον οποίο γίνεται μια κρίση» και «έχει πάντα να κάνει με χαρακτηριστικά ή προδιαγραφές που είναι επιθυμητό να έχει το αντικείμενο αξιολόγησης, σε συνάρτηση με τους σκοπούς της αξιολόγησης» (Δημητρόπουλος, 2010: 131). «Βασική προϋπόθεση, ώστε να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα της αξιολογικής διαδικασίας και να υπάρξουν συγκρίσιμα αποτελέσματα είναι η χρήση ενιαίων κριτηρίων, κοινά αποδεκτών από όλους, όσους αφορά η αξιολόγηση (Frietzsche, 1992: 175).

Αναφορικά με το σχολικό εγχειρίδιο, αυτό αξιολογείται ως μη έμψυχος παράγοντας, στο πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Δημητρόπουλος, 2010: 305-308). Ο σκοπός της αξιολόγησης ενός σχολικού εγχειριδίου είναι να εκτιμηθεί η εσωτερική, λειτουργική, συγκριτική και η ιδεατή του αξία, καθώς και αξία στη λήψη αποφάσεων (Φλουρής, 1999: 137).

Ο Κωνσταντίνου διακρίνει τα κριτήρια αξιολόγησης σε δύο ομάδες. Η Α' ομάδα κριτηρίων αξιολογεί την επιστημονική και παιδαγωγική διάσταση των σχολικών εγχειριδίων. Η Β' ομάδα κριτηρίων αξιολογεί την τυπογραφική εμφάνιση του σχολικού εγχειριδίου (Κωνσταντίνου, 2002 όπ. αναφ. στο Αγγέλη, 2012: 54). Κατά τον Παπαγρηγορίου (2005), τα κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων καταρτίζονται επί τη βάση των εξής αξόνων αναφοράς αξιολόγησης: «περιεχόμενο, δομή, οργάνωση,

¹⁷ Στη ξενόγλωσση βιβλιογραφία ο όρος σχολικό βιβλίο εμφανίζεται ως «textbook» και «curriculum material».

¹⁸ Ο όρος σχολικό εγχειρίδιο εμφανίζεται και με τις εξής ονομασίες: «διδακτικό εγχειρίδιο», «βιβλίο του μαθητή-μαθήτριας», «σχολικό βιβλίο» (Μπούρας, Τριανταφύλλου, 2012: 2).

¹⁹ Βλέπε κατάλογο ελληνικών και διεθνών ερευνών στο Παπαγιαννόπουλος, 2011: 29

παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητα, αισθητική του εικαστικού μέρους και τεχνική αρτιότητα» (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008: 16).

2.1 Πρώτος άξονας αξιολόγησης

Περιεχόμενο του Σχολικού Εγχειριδίου

Η *επιστημονική εγκυρότητα* των σχολικών εγχειριδίων ικανοποιείται μέσω της προβολής ουσιαστικών και επιστημονικά ελεγμένων γνώσεων και με τη χρήση επαρκών παραδειγμάτων της σύγχρονης διεθνούς βιβλιογραφίας (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008: 16-17). Η *θεματολογία της διδακτέας ύλης* οφείλει να είναι σχετική με τη σύγχρονη πραγματικότητα (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008: 17).

Επιπρόσθετα, «τα σχολικά εγχειρίδια λειτουργούν ως *φορείς ιδεολογίας*» (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008: 18) και, κατά συνέπεια, «το περιεχόμενό τους πρέπει να αναδεικνύει αξίες και ιδανικά, να προάγει την ισότητα, το σεβασμό και τον ανθρωπισμό» (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008: 18). Ακόμη, επισημαίνεται «η ανάγκη για εφαρμογή της *διεπιστημονικότητας* και *διαθεματικότητας* στην προσέγγιση της γνώσης» στη διδασκαλία και, κατά συνέπεια στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2002), τα επιμέρους κριτήρια αξιολόγησης του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων είναι «α) ο βαθμός ανταπόκρισης του περιεχομένου των εγχειριδίων στο γνωστικό επίπεδο, στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών και β) η διερεύνηση της συμβολής του περιεχομένου των εγχειριδίων στη διαμόρφωση κοινωνικών στάσεων» (Αγγέλη, 2012: 54). Επιπλέον, ως κριτήρια αξιολόγησης του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων αποτελούν και αξιολογούνται τα εξής: «α) η εγκυρότητα της επιστημονικής γνώσης, β) η παρότρυνση για κατάκτηση επιστημονικής γνώσης, γ) η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, δ) η αλληλεπίδραση επιστήμης, τεχνολογίας και κοινωνίας» (Chiappetta, Fillman, Sethna, 1991 όπ. αναφ. στο Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008: 17) και ε) η ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων (Σαλβαράς, 2001: 39· Φλουρής, 1992: 219 όπ. αναφ. στο Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008: 17).

2.2 Δεύτερος άξονας αξιολόγησης

Δομή και Οργάνωση του Σχολικού Εγχειριδίου

Η κατανόηση, η διδακτική επεξεργασία και η μελέτη διευκολύνονται από τα δομικά χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων. Ως *δομικά στοιχεία* θεωρούνται «α) οι εισαγωγικές παρατηρήσεις, β) οι λέξεις κλειδιά, γ) οι έννοιες, δ) η παρουσίαση της διδακτέας ύλης σε ενότητες και υποενότητες» (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008: 20). Ε) «Η εικονογράφηση, που περιλαμβάνει φωτογραφίες, χάρτες, έργα τέχνης, σκίτσα, σχήματα, αποκόμματα από τον τύπο και γελοιογραφίες και η αποτελεσματική χρήση της οφείλει να ακολουθεί ορισμένες αρχές» (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008: 20-21). ΣΤ) «τα στοιχεία συνοπτικής παρουσίασης, που αποτελούνται από πίνακες και διαγράμματα με γραμματικά φαινόμενα και αριθμητικά δεδομένα», τα οποία διευκολύνουν την εμπέδωση της ύλης, ζ) «τα σημεία εντύπωσης, η) οι οδηγίες για τον τρόπο εργασίας, που διατυπώνονται με σαφήνεια και ακρίβεια, ώστε ο μαθητής να καθοδηγηθεί στην αυτενέργεια και ανακάλυψη της γνώσης», «θ) άλλες χρηστικές διευκολύνσεις, όπως πίνακας περιεχομένων, ευρετήριο ονομάτων και επιστημονικών εννοιών ή παραπομπές», «ι) η περιγραφή πειραμάτων ή πρακτικών εφαρμογών της θεωρητικής γνώσης» (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008: 21- 22).

Αναφορικά με τη *διάταξη της διδακτέας ύλης*, αυτή οφείλει να οργανώνεται με γνώμονα τις ελλείψεις και αδυναμίες του κάθε μαθητή, τους τρόπους μάθησης και τις ιδιαίτερες ικανότητές του (Φλουρής, 1999: 154). Όσον αφορά στους *διδακτικούς στόχους*, αυτοί αναγράφονται στην αρχή κάθε ενότητας μαθημάτων και λειτουργούν ως προκαταβολικός

οργανωτής, καθιστώντας και την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή πιο γόνιμη, αφού ο ίδιος εξαρχής γνωρίζει σε τι θα αξιολογηθεί (Σαλβαράς, 2001: 39).

Ως κριτήρια αξιολόγησης της δομής αναφέρονται τα εξής: «α) αν οι σκοποί και οι στόχοι είναι ευδιάκριτοι, β) αν ο τρόπος διάρθρωσης των ενοτήτων εξασφαλίζει τη συνέχεια και τη συνοχή, γ) αν η οργάνωση του περιεχομένου του εγχειριδίου ενθαρρύνει την αυτενέργεια του εκπαιδευτικού και δ) αν προωθείται η διαθεματικότητα» (Κωνσταντίνου, 2002 όπ. αναφ στο Αγγέλη: 54)

2.3 Τρίτος άξονας αξιολόγησης

Παιδαγωγική- Επιστημονική Καταλληλότητα

Ως κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων υπό το πρίσμα της *διδασκτικής προσέγγισης* αναφέρονται: «α) η καλλιέργεια του ερευνητικού πνεύματος, β) η ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος, γ) η προσπάθεια συσχέτισης των παρεχόμενων γνώσεων, με τις ανάγκες και τις εμπειρίες του μαθητή, δ) η διαβάθμιση των προσφερόμενων δραστηριοτήτων, ε) η δυνατότητα αξιοποίησης των δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό, για την προώθηση της διδασκαλίας και από το μαθητή για τη διεύρυνση των γνώσεων του, στ) η αξιοποίηση των δραστηριοτήτων για αξιολόγηση της ικανότητας του μαθητή να επιλύει προβλήματα, ζ) η παρουσία δραστηριοτήτων και εργασιών που προωθούν τη συμμετοχή και τη συνεργασία των μαθητών, καθώς και την αξιοποίηση ποικίλων πηγών πληροφόρησης» (Κωνσταντίνου, 2002 όπ. αναφ. στο Αγγέλη, 2012: 54).

Αναφορικά με την οργάνωση των *διδασκτικών στόχων* των σχολικών εγχειριδίων απαιτείται η χρήση στοχοταξινομιών και παροχή κινήτρων μάθησης (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008: 22). Αναφορικά με «*τα κίνητρα μάθησης*, αυτά δημιουργούνται στα σχολικά εγχειρίδια με «α) την emphatic αναφορά στη σημασία της διδασκτέας ύλης για την πράξη και για τη ζωή, β) με το συσχετισμό της διδασκτέας ύλης με καθημερινές εμπειρίες και βιώματα των μαθητών, γ) με την ικανοποίηση των αναγκών και ενδιαφερόντων των μαθητών, δ) με την παρακίνηση των μαθητών για αυτόνομη μάθηση, ε) με την ανάθεση εργασιών που προϋποθέτουν γνώσεις, που προέρχονται από προσωπική αναζήτηση, στ) με τον επιμελημένο τρόπο παρουσίασης των γνώσεων, ο οποίος επιτυγχάνεται με τον τρόπο γραφής, τη στοιχειοθέτηση, τις φωτογραφίες, τα σχέδια, τα σχήματα, τα χρώματα, καθιστώντας τη διδασκτέα ύλη είναι ελκυστική και ευχάριστη» (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008: 23).

Βασικός άξονας αξιολόγησης αποτελεί και η *γλώσσα*. Ως κριτήρια αξιολόγησης της γλώσσας αναφέρονται «α) η σαφήνεια και β) η κατανόηση της γλώσσας των σχολικών εγχειριδίων» (Κωνσταντίνου, 2002 όπ. αναφ. στο Αγγέλη, 2012: 54). «Το μέγεθος της πρότασης, της παραγράφου και των ενοτήτων οφείλει να είναι ανάλογο με την ηλικία των μαθητών» (Κουτσελίνη & Ιωαννίδου, 1996 όπ. αναφ. στο Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008: 23). Σε περίπτωση χρήσης ειδικού λεξιλογίου κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη ειδικού γλωσσαρίου (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008: 23). Σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει και το *ύφος*, που υιοθετεί ο συγγραφέας, καθώς μέσω αυτού το κείμενο διαμορφώνεται γλωσσικά και αποκτά νόημα. (Νάκας, 1988; Χαραλαμπίκης, 1992, όπ. αναφ. στο Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008: 24).

2.4 Τέταρτος άξονας αξιολόγησης

Αισθητική του Εικαστικού Μέρους και η Τεχνική Αρτιότητα

Κατά τον Κωνσταντίνου (2002), αξιολογούνται «α) η ελκυστικότητα της παρουσίασης της ύλης, β) η αποτελεσματικότητα της εικονογράφησης, γ) η αποτελεσματικότητα των χρηστικών διευκολύνσεων του εγχειριδίου και δ) το μέγεθος των γραμμάτων» (Αγγέλη, 2012: 54) «Σχετικά με τη *μορφή* των σχολικών εγχειριδίων, αξιολογούνται α) το δέσιμο, β) ο

αριθμός των σελίδων, γ) το χαρτί, δ) το εξώφυλλο, ε) το σχήμα και το χρώμα, ως προς το σεβασμό της αισθητικής και της συμβολής τους στην τεχνική αρτιότητα» (Κουτσελίνη & Ιωαννίδου, 1995 όπ. αναφ. στο Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008: 24).

«Το επίπεδο σχεδίασης απαιτείται να είναι υψηλής ποιότητας και σύμφωνα με την ηλικία των παιδιών» (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008: 24). «Η τοποθέτηση των στοιχείων στους πίνακες οφείλει να γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην παραλείπονται ή να μην παραποιούνται στοιχεία. Προκείμενου να δοθεί έμφαση σε κάποιο στοιχείο, χρειάζεται να αλλάζει το χρώμα ή το μέγεθος με τρόπο, που να εξασφαλίζεται ποικιλία σχεδίων και χρωμάτων. Ακόμα χρειάζεται να προσεχθούν το μέγεθος των γραμμάτων, το μήκος και η πυκνότητα των σειρών, τα μέσα που βοηθούν στην εντύπωση κύριων σημείων, ώστε ο μαθητής να αισθάνεται ότι μελετά μια καλογραμμένη σελίδα» (Μερακλής, 1990 όπ. αναφ. στο Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008: 24).

Στη βάση των ανωτέρω, ο Κωνσταντίνου το 2002, προτείνει τη «σύνταξη νέων Προγραμμάτων Σπουδών με στόχο τη συγγραφή βιβλίων και τη διεύρυνση των θεωρητικών προσεγγίσεων στο πεδίο της εκπόνησης διδακτικών εγχειριδίων» (Κωνσταντίνου, 2002 όπ. αναφ. στο Αγγέλη, 2012: 110).

3. Αξιολόγηση σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου: πορίσματα ερευνών

Στη συνέχεια της παρούσης εργασίας, θα παρουσιαστούν τα *κυριότερα ευρήματα* δύο ερευνών, οι οποίες αξιολογούν το διδακτικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου «*Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου*» των *Λούβη Ευαγγελία και Ξιφαρά Δημητρίου*, το οποίο εισήχθη στα σχολεία το 2007-2008.

3.1 «Αξιολόγηση του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου βάσει κριτηρίων», Θέος, Ι. (2012)

Σκοπός της παρούσης εργασίας αποτελεί «η αξιολόγηση του εν χρήσει σχολικού βιβλίου της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου, ως μέσου πολυτροπικού, ενταγμένο στο ευρύτερο θεσμικό και κοινωνικό του πλαίσιο» (Θέος, 2012: 41).

Αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης, ο συγγραφέας αξιοποίησε τα κριτήρια που προτείνει ο Κ.Θ. Μπονίδης σε σχετική αρθρογραφία (Μπονίδης, 2005) και τα κριτήρια αξιολόγησης της Euroclio που αναφέρονται στην επιστημονική και διδακτική εγκυρότητα των σχολικών βιβλίων της ιστορίας (Θέος, 2012: 41).

Ως ερευνητικό εργαλείο, αξιοποιήθηκαν, σε πρώτη φάση, τα πρώιμα στάδια της Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου και στη συνέχεια, για τις αναλύσεις έγινε συνδυαστική χρήση επιλεγμένων ποιοτικών προσεγγίσεων [Δόμηση Περιεχομένου και Πρότυπη Δόμηση της ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου (Μπονίδης: 2004: 137-138)], κατάλληλων για εφαρμογή τους στο περιεχόμενο του βιβλίου (Θέος, 2012: 49).

Εξωτερική εμφάνιση – Διαστάσεις και Βιβλιοδεσία

Το *εξώφυλλο* δημιουργεί μια ευχάριστη εντύπωση και συμβαδίζει με τις τάσεις της σύγχρονης γραφιστικής (Θέος, 2012: 53). Αναφορικά με την *εικονογράφηση του εξωφύλλου*, επιλέγεται ο πίνακας του Κωνσταντίνου Βολανάκη «Τα εγκαίνια της Διώρυγας της Κορίνθου». Η συγκεκριμένη επιλογή κρίνεται σχετική με την εξεταζόμενη ιστορική περίοδο (Θέος, 2012: 53)

Το *χαρτί* που χρησιμοποιείται έχει γυαλιστερή υφή και μεγαλύτερο πάχος σε σχέση, με το πάχος του εσωτερικού χαρτιού. Είναι μαλακό, στοιχείο που συμβάλλει στην ευλυγισία του εγχειριδίου, καθιστώντας το, όμως και ευάλωτο στην φθορά. Οι χρωματικές κηλίδες, τα

στίγματα και η χρωματική αλλοίωση, κατά την *εκτύπωση*, μειώνουν το συνολικό αισθητικό αποτέλεσμα (Θέος, 2012: 54).

Το ικανοποιητικό *πάχος, βάρος* του βιβλίου σε συνδυασμό με το ότι είναι μικρότερο από μια σελίδα A4, δημιουργεί ευνοϊκή ψυχολογική προδιάθεση στους μαθητές ηλικίας 14-15 ετών, στους οποίους απευθύνεται και δεν επιβαρύνει τη σχολική τους τσάντα (Θέος, 2012: 54). Αναφορικά με τη *βιβλιοδεσία*, χρησιμοποιείται η λεγόμενη τεχνική «κολλητό ανά 8σέλιδο στη ράχη», μια τεχνική που θεωρείται παρωχημένη και σε συνδυασμό με τη χαμηλή ποιότητα χαρτιού και των υλικών κόλλησης μειώνει την ανθεκτικότητα του βιβλίου (Θέος, 2012: 54).

Τεχνική και Σχεδιαστική Αρτιότητα

Η *εκτύπωση* είναι χαμηλού επιπέδου στοιχείο που αποδεικνύεται από α) το ξεθωριασμένο κείμενο, β) αλλοιωμένες κειμενικές μορφές, γ) ύπαρξη κηλίδων και στιγμάτων (Θέος, 2012: 54-55). Αναφορικά με τις *εικόνες*, στην πλειοψηφία τους είναι έγχρωμες ενώ σε αρκετές περιπτώσεις, είναι αποχρωματισμένες (Θέος, 2012: 55-56). Ανάλογα προβλήματα εμφανίζουν και οι χάρτες, καθιστώντας αδύνατη τη στοιχειώδη μετάδοση πληροφοριών» (Θέος, 2012: 56).

Τα *περιθώρια σελίδας* είναι επαρκή για βιβλιοδεσία ωστόσο, τα παλαιά περιθώρια είναι στενά, δυσχεραίνοντας την προώθηση της αλληλεπίδρασης βιβλίου και μαθητή- τριας καθώς, και την ξεκούραστη ανάγνωση (Θέος, 2012: 56).

Αναφορικά με τον *τύπο γραμματοσειράς* του κυρίως κειμένου, εξωφύλλου και των τίτλων χρησιμοποιείται ο «Arial Narrow», που χαρακτηρίζεται ως σύγχρονος, ελκυστικός και ευανάγνωστος (Θέος, 2012: 57). Ανεπαρκές ή οριακά σύμφωνο σε σχέση με το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών, κρίνεται το μέγεθος του κυρίως κειμένου και του κειμένου των πηγών (Θέος, 2012: 57). Υπάρχει λειτουργική συνύπαρξη κειμένου και συνοδευτικών παραθεμάτων, ωστόσο ο βαθμός αναγνωσιμότητας²⁰ του περιεχομένου του βιβλίου κινείται σε χαμηλό επίπεδο (Θέος, 2012: 58- 59)

Δομική αρτιότητα και Εργονομία

Η ύλη *διαιρείται* σε τρεις ανισομερείς χρονικές ιστορικές περιόδους. Το σύστημα διάκρισης των κεφαλαίων- ενοτήτων- υποενοτήτων, τίτλων- υπότιτλων είναι σαφές, καλαίσθητο και ευνόητο (Θέος, 2012: 59-60)

Ως *πλεονεκτήματα* καταγράφονται α) η *έκταση της ενότητας* από 1 έως 3 σελίδες, που την καθιστά χρονικά διαχειρίσιμη από τους μαθητές, β) η ύπαρξη *αριθμημένου πίνακα περιεχομένων* που βελτιώνει τη χρηστικότητα του βιβλίου, γ) ο τύπος πίνακα «*Για μια άλλη ματιά στο παρελθόν*», που ικανοποιεί την ανάγκη της διαθεματικότητας και της ύπαρξης μαθησιακών κινήτρων, γ) *ύπαρξη προκαταβολικών οργανωτών* και δ) *συγκεφαλαιωτικών προτάσεων* (Θέος, 2012: 61- 62).

Τα παραθέματα και οι χάρτες, κατά κανόνα, χαρακτηρίζονται ως αισθητικά κατάλληλα, ενισχύουν τα μαθησιακά κίνητρα, ανταποκρίνονται στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών και εμφανίζουν λειτουργική αντιστοιχία με το κείμενο (Θέος, 2012: 63-69, 71- 73). Ως μειονέκτημα κάποιων χαρτών, καταγράφεται η αναχρονιστικότητα και η προχειρότητα (Θέος, 2012: 70).

Ως μειονέκτημα καταγράφεται η ύπαρξη *ελάχιστων παραπομπών* και *δυσνόητων εννοιών* στο γλωσσάρι (Θέος, 2012: 75). Για την *έμφαση* χρησιμοποιούνται α) έντονη

²⁰ Αξιοποίηση Λογισμικού Grval 1.1

γραφή, β) έγχρωμα περιγράμματα και πλαίσια και γ) έγχρωμες γραμματοσειρές, έντονης γραφής ή μεγαλύτερου μεγέθους (Θέος, 2012: 75)

Παιδαγωγική Επιστήμη και σχολικό βιβλίο-
Διδακτική και Μεθοδολογική Καταλληλότητα

Πρόκειται για ένα *δομημένο βιβλίο*, το οποίο ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιοποιήσει, χρησιμοποιώντας την ιστορική αφήγηση και το υποστηρικτικό υλικό (Θέος, 2012: 77). Στόχος του βιβλίου είναι η παρουσίαση μιας ευρείας χρονικής περιόδου, που θα λειτουργήσει ως *ερέθισμα* στους μαθητές για περαιτέρω αναζήτηση πληροφοριών (Θέος, 2012: 79-80). Το περιεχόμενο και η αξιοποίηση του σχολικού εγχειριδίου βρίσκεται σε *απόλυτη αντιστοιχία* με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών.

Παρατηρούνται βασικά στοιχεία τόσο του παραδοσιακού εκπαιδευτικού παραδείγματος: α) προδιαγεγραμμένη πορεία της ύλης (ανακοίνωση στόχων- παρουσίαση περιεχομένου – έλεγχος επίτευξης στόχων), β) ο περιορισμός των παραθεμάτων, ως πλαίσιο ελέγχου του εκπαιδευτικού, γ) η ιστορική αφήγηση, δ) έκταση της ενότητας, όσο και το στοιχείο του παιδοκεντρικού παραδείγματος (η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση των παραθεμάτων) (Θέος, 2012: 76-78). Ως προς την αξιολόγηση του μαθητή, ευνοείται η διαμορφωτική αξιολόγηση, με αξιοποίηση των ασκήσεων- δραστηριοτήτων (Θέος, 2012: 78, 92-93).

Ως προς τη *Διδακτική καταλληλότητα*, η γραμμική παρουσίαση και κατάτμηση της ύλης ευνοεί τη μετωπική διδασκαλία, περιορίζοντας τις μεθοδολογικές επιλογές βιωματικής προσέγγισης (Θέος, 2012: 79- 80).

Ως προς την *παιδαγωγική καταλληλότητα*, μέσω ενός μεγάλου αριθμού δραστηριοτήτων προωθείται ο ελεύθερος διάλογος και η συνεργασία, με αποτέλεσμα τη *δημιουργία ενός κλίματος επικοινωνίας* στην τάξη (Θέος, 2012: 86). Οι συνθήκες αυτενεργούς και διερευνητικής μάθησης, καθώς και η προσαρμογή του επιπέδου δυσκολίας του μαθήματος στο επίπεδο των μαθητών αποτελεί *αποκλειστική ευθύνη του εκπαιδευτικού* (Θέος, 2012: 87). Η *εξατομικευμένη μάθηση* δύναται να επιτευχθεί κυρίως στο πλαίσιο της αξιολόγησης του μαθητή (Θέος, 2012: 88). Η ανάπτυξη της *κριτικής σκέψης* δύναται να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο αξιοποίησης του συμπληρωματικού υλικού (Θέος, 2012: 90). Βασικό πλεονέκτημα αποτελεί η *εναρμόνιση του περιεχομένου στο αντιληπτικό και γλωσσικό επίπεδο των μαθητών* (Θέος, 2012: 89).

Σχολικό βιβλίο: Επιστήμη της Αναφοράς και Κοινωνία

Σε μεγάλο βαθμό έχουν υιοθετηθεί οι *βασικές αρχές των κινημάτων ανανέωσης* της σχολικής ιστορίας. Το ζητούμενο προκύπτει μέσω της αναζήτησης των μαθητών, της κριτικής εξέτασης των πηγών, που θα οδηγήσει στη γενίκευση και στο τελικό εξαγόμενο συμπέρασμα (Θέος, 2012: 95-97). Σημειώνεται *υψηλός βαθμός επιλεκτικότητας των πληροφοριών* (Θέος, 2012: 100). Η παρουσίαση διαφορετικών απόψεων, προσεγγίσεων και ερμηνειών επιχειρείται, μέσω της παράθεσης πρωτογενών και δευτερογενών πηγών.

Αναφορικά με την κατανόηση και το σεβασμό της διαφορετικότητας, καταγράφεται μια αποφυγή χαρακτηρισμών αρνητικών ή θετικών και είναι μεμονωμένες οι περιπτώσεις στις οποίες διατυπώνονται ανοιχτά αξιολογικές κρίσεις. Αρνητικές αναφορές με στερεοτυπικό υπόβαθρο καταγράφονται με μεγαλύτερη συχνότητα για τους Τούρκους και τη ναζιστική Γερμανία (Θέος, 2012: 104-105). Ωστόσο, σε αυτές τις περιπτώσεις κατονομάζονται με σαφήνεια τα υποκείμενα της ιστορικής δράσης με απώτερο σκοπό την αποφυγή απόδοσης αρνητικού ή εχθρικού χαρακτηρισμού στην εθνική ιδιότητα (Θέος, 2012: 104-105)

Σχολικό Βιβλίο και Πρόγραμμα Σπουδών

Το σχολικό εγχειρίδιο παρουσιάζει *υψηλό βαθμό συμβατότητας* με το Α.Π. ως προς τους διδακτικούς στόχους και τα περιεχόμενα μάθησης (Θέος, 2012: 134).

Ενδοιασμοί εγείρονται λόγω της «κλειστότητας» του Α.Π., το οποίο υπό το πρίσμα της απαρέγκλιτης προσήλωσης στους μαθησιακούς στόχους επιβάλλει χρονικούς και ποσοτικούς περιορισμούς (Θέος, 2012: 135) Επομένως, διαφαίνεται η υποβάθμιση και η απαξίωση της όποιας προσπάθειας αλλαγής στην προσέγγιση της ιστορικής γνώσης, καθιστώντας αμφισβητήσιμη ακόμη και την επίτευξη του απώτερου σκοπού του μαθήματος (Θέος, 2012: 136)

3.2 «Ο διδακτικός και παιδαγωγικός ρόλος των εργασιών του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας: η περίπτωση του σχολικού εγχειριδίου της Γ΄ Γυμνασίου», Αγγέλη Βάια (2013)

Σκοπός της παρούσης έρευνας είναι «να διερευνήσει σε ποιο βαθμό οι κάθε είδους εργασίες του εγχειριδίου της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου, ως αναπόσπαστο οργανικό συστατικό (...), ως κριτήριο αξιολόγησης στο Βιβλίο του Εκπαιδευτικού και ως ψηφιακή εφαρμογή του μαθήματος (...), υλοποιούν/ ανταποκρίνονται στους διδακτικούς στόχους του μαθήματος της Ιστορίας» (Αγγέλη, 2013: 12). Αντικείμενο της έρευνας αποτέλεσαν οι «241 ασκήσεις και δραστηριότητες του διδακτικού πακέτου²¹ του σχολικού εγχειριδίου της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου (Λούβη Ε.- Ξιφαράς, Δ., 2006)» (Αγγέλη, 2013:13).

Ως θεωρητικό σχήμα αξιοποιήθηκε το μοντέλο “σκοπών και στόχων του Tyler” και το μοντέλο “αξιολόγησης της συνοχής” ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ και του νέου εκπαιδευτικού υλικού Σ. Αλαχιώτη- Ε. Καρατζιά- Σταυλιώτη (Αγγέλη, 2013: 13). Ως ερευνητικό εργαλείο αξιοποιήθηκε η Ανάλυση Περιεχομένου στην ποσοτική της διάσταση, όμως παρουσιάζοντας και κάποια δεδομένα ποιοτικής ανάλυσης (Αγγέλη, 2013: 13). «Η κάθε εργασία διερευνήθηκε σε τρία επίπεδα («τριμερής» Ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου): α) ως προς τη μορφή/τύπο της εργασίας, β) βαθμό που η εργασία υλοποιεί τη Διαθεματικότητα και γ) ως προς το βαθμό επίτευξης των λοιπών διδακτικών στόχων.» (Αγγέλη, 2013: 14).

Ως προς τη μορφή/ τύπο της εργασίας

Ως προς την προέλευση γνωστικής υποστήριξης των εργασιών του Βιβλίου του Μαθητή, αποδεικνύεται «η υπεροχή του υποστηρικτικού υλικού ως κειμένου αναφοράς για τις σχολικές εργασίες, καθώς το 62,9% βασίζεται στη μελέτη και ανάλυση των πηγών» (Αγγέλη, 2013: 14) ενώ μόνο «το 11,8 % αξιοποιεί αποκλειστικά το κείμενο της ιστορικής αφήγησης» (Αγγέλη, 2013: 14). Είναι εμφανές ότι ο ρόλος της αναπαραγωγής έτοιμης γνώσης και στείρας απομνημόνευσης ατονεί. Η πλειονότητα των εργασιών «αποσκοπούν στην άσκηση της διερευνητικής ικανότητας των μαθητών, μετατρέποντας τους, σε κριτικούς αναγνώστες» της ιστορικής γνώσης (Αγγέλη, 2013: 14). Το 20% των εργασιών απαιτούν τη συνδρομή πληροφοριών εκτός σχολικού εγχειριδίου είτε με την αναζήτηση νέων πηγών, είτε με την αναδρομή σε γνώσεις προηγούμενων τάξεων, είτε με τη χρήση νέων τεχνολογιών (Αγγέλη, 2013: 14).

Από τη διερεύνηση του *είδους των επιδιωκόμενων στόχων*, προέκυψε ότι το 90,4% επί του συνόλου των εργασιών επιδιώκει την επίτευξη των γνωστικών στόχων (Bloom-

²¹ Το διδακτικό πακέτο περιλαμβάνει το βιβλίο του μαθητή, το βιβλίο του εκπαιδευτικού και το εκπαιδευτικό υλικό σε ψηφιακή μορφή (CD-ROM).

Krathwohl, 1999: 86-101; Κωνσταντίνου, 2004: 64-65 όπ. αναφ. στο Αγγέλη, 2013: 15). Το 39,5% επί του συνόλου των εργασιών «στοχεύουν στα τρία επίπεδα γνωστικών στόχων (γνώση, κατανόηση και εφαρμογή) γι' αυτό θεωρούνται απλούστερες, πιο συγκεκριμένες και ευκολότερες στην επίτευξή τους» (Αγγέλη, 2013: 15). Το 51% των εργασιών αξιολογούνται ως απαιτητικότερες, δεδομένου ότι στοχεύουν «στην καλλιέργεια των “ανώτερων” ικανοτήτων (ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση)», ικανότητες που προωθούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Αγγέλη, 2013: 15). Οι ασκήσεις συναισθηματικού και ψυχοκινητικού χαρακτήρα ανέρχονται σε ποσοστό 9,5% επί του συνόλου (Αγγέλη, 2013: 15).

Ως προς τον τύπο απάντησης, το 81,7% των εργασιών προωθούν «την ελεύθερη ανάπτυξη και έχουν ως στόχο τη δημιουργική συμμετοχή των μαθητών» (Αγγέλη, 2013: 15).

Ως προς το βαθμό που η εργασία υλοποιεί τη Διαθεματικότητα

Καταγράφεται απόλυτη συμφωνία και διασύνδεση με τον άξονα της διαθεματικής στοχοθεσίας, που αφορά στη σχέση της επιστήμης/ τέχνης με την καθημερινή ζωή (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002: 14 όπ. αναφ. στο Αγγέλη, 2013: 16). Επιπλέον, οι 24 προεκτάσεις-αναφορές στα θετικά μαθήματα δικαιολογούνται «από την επιστημονική και τεχνολογική επανάσταση που συντελέστηκε κατά τη νεότερη και σύγχρονη εποχή», την οποία μελετά το εν λόγω εγχειρίδιο Ιστορίας (Αγγέλη, 2013: 17).

Οι διαθεματικές έννοιες που αναδεικνύονται με βάση τον άξονα γνωστικού περιεχομένου στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. είναι οι εξής: χώρος (100 αναφορές στις εργασίες του Βιβλίου του Μαθητή), χρόνος (89), σύγκρουση (93), επιστημονική και τεχνολογική πρόοδος(8), σύνολο (47), άτομο (17), αιτιότητα(53), πολιτισμός, τέχνη, διαφωτισμός (41), μεταβολή (39), σύστημα (29), αλληλεπίδραση (7).

Οι 93 εργασίες και 35 ασκήσεις του βιβλίου του Μαθητή δεν απαιτούν ειδική προετοιμασία, γεγονός που καθιστά το μαθητή ενεργό υποκείμενο και τη μαθησιακή διαδικασία συμμετοχική (Αγγέλη, 2013: 17- 18). «Για την εκπόνηση τους οι μαθητές προσφεύγουν σε πολύτροπες πηγές» (Αγγέλη, 2013: 18). Επιπλέον, η διαμορφωτική αξιολόγηση υπερέρχει της τελικής/ αθροιστικής, σε ποσοστό 63% του συνόλου των εργασιών, στοιχείο που συμβάλλει στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και εν τέλει στην πρόοδο του μαθητή (Γενικό Μέρος Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003: 11-12 όπ. αναφ. στο Αγγέλη, 2013: 18).

Ως προς το βαθμό επίτευξης των λοιπών διδακτικών στόχων

Συνολικά, οι 241 ασκήσεις του Βιβλίου του μαθητή και του εκπαιδευτικού επιτυγχάνουν σε *υψηλό βαθμό* και προωθούν την πλειοψηφία των διδακτικών στόχων του μαθήματος της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου (σε ποσοστό 84,2%) (Αγγέλη, 2013: 19). Κυρίως, αναδεικνύεται ότι μέσω των εργασιών-δραστηριοτήτων ο σκοπός Β7 προωθείται σε ποσοστό 34,9% (Αγγέλη, 2013: 20). Ο ανωτέρω σκοπός έχει το εξής περιεχόμενο: «να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι η κατανόηση κάθε κοινωνίας προϋποθέτει τη μελέτη όλων των πτυχών της» (Αγγέλη, 2013: 20).

Επιπλέον, το 29,4% των εργασιών-δραστηριοτήτων χαρακτηρίζονται από τον εθνοκεντρικό προσανατολισμό τους και το 15% φαίνεται να προωθούν την ανοχή στο διαφορετικό, η οποία αποδεικνύεται και από τη χρήση του όρου “κόσμος” στο 50% της διδακτέας ύλης (Αγγέλη, 2013: 21).

4. Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, θα επισημαίναμε πως η αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου κρίνεται αναγκαία για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η κύρια αξία του έγκειται στο ότι παρέχεται δωρεάν στους μαθητές στο πλαίσιο της δημοκρατικής αντιμετώπισης της εκπαίδευσης και του δικαιώματος για δωρεάν παιδεία.

Τα σχολικά εγχειρίδια συμβάλλουν στη διαμόρφωση κοσμοαντιλήψεων, καθώς και κοινωνικών και πολιτισμικών δεξιοτήτων, προωθώντας πρότυπα κοινωνικής συμπεριφοράς. Το βιβλίο, επομένως, οφείλει να απελευθερώνει τη σκέψη και όχι να την εγκλωβίζει.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Chiappeta M., Eugene L., Filman- David A., and Sethina- Godrej H. (1991). A Method to Quantify Major Themes of Scientific Literacy in Science Textbooks, *JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING*, VOL. 28, NO.8, pp. 713-725.
- Frietzsche, K. P. (1992). Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενα έρευνας. Ματιές στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων, μτφ. Α. Καψάλης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχος 17, σσ. 175.
- Αγγέλη, Β. (2012). *Αξιολόγηση των εργασιών στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας της Β' και Γ' Γυμνασίου: διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων*, Διδακτορική Διατριβή, Ιωάννινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, σσ. 54, 110.
- Αγγέλη, Β. (2013). Ο διδακτικός και παιδαγωγικός ρόλος των εργασιών του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας: η περίπτωση του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου, *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 105-106, σσ. 12-21. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο http://www.taekpaideutika.gr/ekp_105-106/01.pdf (Ανακτήθηκε στις 18/01/2015).
- Δημητρόπουλος, Ευ. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, τ. 1., Αθήνα: Γρηγόρη, σσ. 131, 305- 308.
- Θέος, Ι. (2012). *Αξιολόγηση του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου βάσει κριτηρίων*, Μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, σσ. 11, 17, 27, 41, 49, 53-75, 79-130 Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο <http://invenio.lib.auth.gr/record/132194/files/GRI-2013-10759.PDF> (Ανακτήθηκε στις 18/01/2015).
- Καψάλης Αχ., Χαραλάμπους Δ. (1995)-(2007), *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα: Έκφραση, σσ. 194, 35.
- Κουτσελίνη, Ιωαννίδου Μ.(1996). Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων, *Νέα Παιδεία*, τεύχος 79, Αθήνα, σσ.70-77.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). *Αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π. Θ.- Π.Ι.
- Μερακλής, Μ. (1990). Ύλη των διδακτικών βιβλίων και διδασκαλία στο Σχολικό Βιβλίο, *Πρακτικά Δημέρου*, Αθήνα: Πατάκη και Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών, σ. 11.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 137-138.
- Μπονίδης, Κ. (2005). Η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων: διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης στο: Βέικου (επιμ.) *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές*, *Πρακτικά συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, Θεσσαλονίκη 17-19 Φεβρουαρίου 2005, Θεσσαλονίκη: Ζήτη, σσ. 106-119.
- Μπούρας, Δ. & Τριανταφύλλου, Ευ. (2012). Τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου βοηθούν τους μαθητές να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, *Πρακτικά 6^{ου} Συνεδρίου*

Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΜ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Αθήνα, σσ. 1-2 Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/104_Bouras_Triantafyllou.pdf (Ανακτήθηκε στις 18/01/2015).

Νάκας, Α. (1988). *Γλωσσοφιλολογικά Β'*, Αθήνα : Εκπαιδευτήρια Δούκα.

Ξωχέλλης, Π. (2005). Τα κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και παιδαγωγικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων στο *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί – Δυνατότητες – Προοπτικές*, Θεσσαλονίκη: Ζήτη, σ.32.

Ο.Ε.Π.ΕΚ. (2008). *Κριτήρια αξιολόγησης και αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού*, Ανάδοχος φορέας: EURICON Ε.Π.Ε., σσ. 12, 16-24, 32 Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1024/2/1024.pdf> (Ανακτήθηκε στις 18/01/2015).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999). *Πλαίσιο Αξιολόγησης Διδακτικών Εγχειριδίων*, Αθήνα, σ.5.

Παπαγιαννόπουλος, Δ. (2011). *Παιδαγωγική Αξιολόγηση των Σχολικών Εγχειριδίων του Δημοτικού Σχολείου*, Διδακτορική Διατριβή, Ιωάννινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, σσ. 29- 33.

Παπαρηγορίου, Ι. (2005). Γράφοντας ένα σχολικό βιβλίο: Δυνατότητες και περιορισμοί στο Βεΐκου (επιμ.) *Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό υλικό στο Σχολείο: Προβληματισμοί – Δυνατότητες – Προοπτικές*. Πρακτικά Συνεδρίου Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Σαλβαράς, Ι. (2001). Διαμόρφωση ενός γενικού πλαισίου για τη σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων και για τη συγγραφή και χρήση σχολικών βιβλίων, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σ. 39 Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο www.pischools.gr/publications/epitheorisi/teyχος1 (Ανακτήθηκε στις 18/01/2015).

Φλουρής, Γ. (1992). Δυσαρμονία εκπαιδευτικών νόμων, κλπ: Μια πτυχή της κρίσης της ελληνικής εκπαίδευσης, στο: Κανάκης, *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, (επιμ.) Ι.Ε. Πυργιωτάκης, Ι.Ν. Κανάκης Πυργιωτάκης, Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 219.

Φλουρής, Γ. (1999). Αναλυτικά Προγράμματα και διδακτικά υλικά στο Δαμανάκης Μ. (επιμ.), *Παιδεία Ομογενών: Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΚΚΕ, σσ. 37.

Χαραλαμπίδης, Χ. (1992). *Νεοελληνικός Λόγος*, Αθήνα : Νεφέλη.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα ως πρωτοβουλία από κάτω προς τα επάνω (bottom-up). Μελέτη περίπτωσης: Τα Αναλυτικά Προγράμματα που εφαρμόζονται στο 1ο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών «Γεννάδειο»

Ιωάννα Κομνηνού

*PhD, MPhil, MSc, 1^ο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών «Γεννάδειο»
ikomninou@gmail.com*

Στάθης Λεουτσάκος

*υποψ. Διδάκτορας ΕΚΠΑ, M.Sc. 1^ο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών «Γεννάδειο»
stleoutsakos@gmail.com*

Αχιλλέας Ντελλής

*PhD, 1^ο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών «Γεννάδειο»
achilleas.ntellis@gmail.com*

Περίληψη

Τη σχολική χρονιά 2015-2016, στο 1ο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών «Γεννάδειο», εγκρίθηκε πρόταση προσαρμογής και ανανέωσης των Προγραμμάτων Σπουδών στα μαθήματα της Ιστορίας Α' Λυκείου, της Νεοελληνικής Γλώσσας Β' Λυκείου και των Θρησκευτικών Α' και Β' Λυκείου. Τα Προγράμματα Σπουδών που εφαρμόστηκαν ιδεολογικά ακολουθούν τις αρχές της Σχολής της Κοινωνικής Αναδόμησης, σύμφωνα με την οποία ο διδακτικός σχεδιασμός γίνεται σε συνεργασία των εκπαιδευτικών και των μαθητών, με στόχο την καλλιέργεια της διαδικασιακής γνώσης και τη σύνδεση του σχολείου με την εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα. Τα προτεινόμενα Προγράμματα Σπουδών αξιοποιούν τις ιδιαίτερες «ταυτότητες» των υποκειμένων (εκπαιδευτικών και μαθητών) που συμμετέχουν στη διαμόρφωσή τους, εξετάζουν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους και ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σύγχρονου κοινωνικού περιβάλλοντος. Κατά συνέπεια, είναι ανοιχτά, ευέλικτα και τίθενται υπό συνεχή διαπραγμάτευση. Οι στόχοι, τα περιεχόμενα και οι μέθοδοι που εφαρμόζονται εμπλουτίζονται συνεχώς μέσα από τον διάλογο, καθώς και μέσα από ερευνητικές διαδικασίες που προωθούν τον αναστοχασμό, τη μετασχηματιστική μάθηση και την κοινωνική χειραφέτηση. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των προτάσεων που κατατέθηκαν διαδραμάτισε το «μαθητικο-κοινωνιο-συστημικό μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού» μέσα από τη διεπιστημονική θεώρησή του με τον «σχεδιασμό του Social Marketing» του Ι. Φύκαρη. Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής προσδιορίζει το διδακτικό του αντικείμενο και καθορίζει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του σχεδιάζοντας και εξατομικεύοντας τη διδασκαλία του. Διατυπώνει τους κατάλληλους στόχους, οργανώνει το μαθησιακό περιβάλλον και τις διδακτικές δραστηριότητες, λειτουργεί ως συνεργάτης και συνερευνητής με τους μαθητές του, καθώς αξιοποιεί τα «δυνατά» τους σημεία, βελτιώνει τα «αδύνατα», αναδεικνύει τις «ευκαιρίες» δράσης και αντιμετωπίζει τις ενδεχόμενες «απειλές». Η αξιολόγηση, τέλος, των προτεινόμενων Προγραμμάτων Σπουδών αφορούν σε ποικίλες πτυχές της εφαρμογής τους, όπως τον σχεδιασμό τους, τις τεχνικές διδασκαλίας, την ευκολία χρήσης των τεχνικών αυτών και τα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν για τους μαθητές

Λέξεις-κλειδιά: Αναλυτικά Προγράμματα, Social Marketing, Πειραματικά σχολεία

1. Εισαγωγή

Η πρόταση ανανέωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων στο 1ο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών ήταν μια πρωτοβουλία τεσσάρων εκπαιδευτικών που υπηρετούν αυτό, οι οποίοι σε συνεργασία με καθηγητές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανέλαβαν να καταρτίσουν και να προτείνουν σε κάποια μαθήματα πιλοτικά προγράμματα σπουδών, που επιχειρούν μια

ανανέωση της διδασκαλίας των εν λόγω μαθημάτων. Η προσπάθεια αυτή εντάσσεται στη γενικότερη φιλοσοφία λειτουργίας των πειραματικών σχολείων, στα οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα σε συνεργασία με τα πανεπιστήμια και επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς να σχεδιάσουν νέα προγράμματα σπουδών και να τα εφαρμόσουν πιλοτικά με σκοπό να τα βελτιώσουν, ώστε να διαχυθούν ως καλές πρακτικές και σε άλλα δημόσια σχολεία. Άλλωστε κατά την άποψη του Χατζηγεωργίου (2004: 322): «Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν μπορεί να φτιαχτεί για όλους τους μαθητές της επικράτειας. Με άλλα λόγια είναι απαραίτητη η ανοιχτότητα όσον αφορά τους στόχους, τα περιεχόμενα και τις μεθόδους, ώστε να προσαρμοστούν στις εκάστοτε ιδιαιτερότητες της σχολικής τάξης».

Το έργο αυτό, τη σχολική χρονιά 2015-2016, θεωρήθηκε πιο εφικτό, λόγω της κατάργησης της Τράπεζας Θεμάτων και της αποσύνδεσης των δύο πρώτων τάξεων του Λυκείου από τις πανελλαδικού χαρακτήρα εξετάσεις. Με οδηγό, λοιπόν, όχι μόνο την πρόθεση για καινοτομία αλλά, κυρίως, τη φροντίδα για την ολόπλευρη, στέρεη και ουσιαστική μόρφωση των μαθητών, μια ομάδα εκπαιδευτικών του σχολείου επιχείρησε κάποιες δημιουργικές παρεμβάσεις ανανέωσης των υφιστάμενων προγραμμάτων σπουδών σε κάποια διδακτικά αντικείμενα. Στην προσπάθεια αυτή το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και ο καθηγητής κ. Φύκαρης αποδέχτηκαν με γενναιοδωρία την πρόσκληση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να δημιουργηθούν ανοιχτά προγράμματα σπουδών, τα οποία θα έμπαιναν σε πειραματική εφαρμογή. Μέσα από αυτή την εφαρμογή και την ανατροφοδοτική διαμόρφωση, τις διαπιστούμενες αναγκαίες αλλαγές και τροποποιήσεις, πρόθεση των συντακτών ήταν στο επόμενο σχολικό έτος να υπάρξει μια ολοκληρωμένη και δοκιμασμένη πρόταση Αναλυτικών Προγραμμάτων που θα μπορούσε να διαχυθεί και να εφαρμοστεί και σε άλλα σχολεία, συμπληρώνοντας ενδεχομένως τη συνεργασία αυτή και με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, αλλά και δημιουργώντας νέα προγράμματα σπουδών σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. «Η συνεργασία των διδασκόντων», επισημαίνει ο Χατζηγεωργίου (2004: 328) «ώστε από κοινού να διδάξουν το μάθημα σε μια τάξη καθώς και οι συνεχείς ανταλλαγές απόψεων σχετικά με τα διάφορα θέματα που αφορούν στις τάξεις τους, αποτελούν σημαντικά βήματα για την ποιοτική βελτίωση της παιδευτικής διαδικασίας».

Βασική μέριμνα των συντακτών ήταν τα προγράμματα αυτά να τηρούν τις θεμελιώδεις παιδαγωγικές αρχές της αυτενέργειας, της σύνδεσης του σχολείου με τη ζωή, της εποπτικότητας της γνώσης, να αξιοποιούν τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τη νοητική τους ωριμότητα, μέσα από ποικιλία ερεθισμάτων και από τη δημιουργία ενός πολυσχιδούς εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που να προωθεί τη διαφοροποιημένη μάθηση και την εξατομίκευση της διδασκαλίας.

Οφείλουμε, αρχικά, να επισημάνουμε ότι οι παρεμβάσεις αυτές δεν μεταβάλλουν άρδην τα επίσημα προγράμματα σπουδών ούτε ανατρέπουν την προετοιμασία των μαθητών του Λυκείου για τις πανελλήνιες εξετάσεις. Αντιθέτως, σκοπός ήταν η ενίσχυση των μαθητών για τις εξετάσεις και για την εκπλήρωση των σκοπών της εκπαίδευσης σε αυτή τη βαθμίδα, όπως ακριβώς περιγράφεται από το Υπουργείο Παιδείας. Σε αυτή την κατεύθυνση, επιδιώχθηκε η σύνδεση του σχολείου με την καθημερινότητα των μαθητών και η ανταπόκρισή τους σε πληθώρα γραμματισμών και δεξιοτήτων που απαιτούνται για την επιτυχή τους ένταξη σε ένα πράγματι απαιτητικό εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον.

2. Βασικές αρχές του σχεδιασμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων

Για τον σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων όλων των μαθημάτων στα οποία επιχειρήθηκε η αλλαγή, ακολουθήσαμε κάποιες βασικές αρχές και κατευθύνσεις. Κατ'αρχήν, για να είναι τα προγράμματα αυτά αποτελεσματικά, θέσαμε ως προϋπόθεση τη

συνοπτικότητα και τη συνοχή τους (Hargreaves, 1996). Η συνοπτικότητα αφορά στο ποσό της γνώσης και των δεξιοτήτων που απαιτούνταν από τους μαθητές να κατακτήσουν με την ολοκλήρωση του προγράμματος. Η συνοχή αφορούσε τους οριζόντιους άξονες που έπρεπε να είναι κοινοί στα Προγράμματα Σπουδών των άλλων μαθημάτων, στο βαθμό που πραγματώνονταν οι γενικοί σκοποί. Επίσης, επιδιώξαμε την ισορροπία ανάμεσα σε πληροφορίες, δεξιότητες, διαδικασίες, τρόπους σκέψης, τη συγχρονικότητα για να μπορούν οι μαθητές να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σημερινής ζωής, και, την αποτελεσματικότητα, δηλαδή τον ορισμό μετρήσιμων αποτελεσμάτων (Κουτσελίνη, 2013). Σύμφωνα με την Κουτσελίνη (2013: 132-133) η διαδικασία ανάπτυξης προγραμμάτων δεν είναι μια διαδικασία που αρχίζει από το μηδέν, αλλά είναι μια αναδόμηση του υφισταμένου προγράμματος. Γι' αυτό και χρησιμοποιούμε τον όρο προσαρμογή και αναβάθμιση τόσο σε μακροεπίπεδο, όσο και σε μικροεπίπεδο, όπως αναλυτικά αναφέρονται στην επόμενη παράγραφο.

Για τον σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων ακολουθήσαμε το μοντέλο του «Μαθητικο- Κοινωνιο- Συστημικού Μοντέλου Διδακτικού Σχεδιασμού» που προτείνει ο Φύκαρης (2014). Ο ίδιος υποστηρίζει ότι «Η θεώρηση του διδακτικού σχεδιασμού μέσω του Social Marketing, ως μία εναλλακτική προσέγγισή του, οδηγεί στη διαπίστωση νέων δυνατοτήτων διεύρυνσης της παιδαγωγικής και λειτουργικής του αξίας. Προκύπτουν, δηλαδή, ευκαιρίες υιοθέτησης και προσαρμογής παραμέτρων του σχεδιασμού του Social Marketing στον διδακτικό σχεδιασμό, διαπιστώνοντας πως η εφαρμογή και η αξιοποίησή τους συμβάλλει στη σύνθεση ενός νέου μοντέλου διδακτικών σχεδιασμών με έμφαση στην μαθητικό- κοινωνιο- συστημική θεώρηση της διδασκαλίας». Ο Φύκαρης (2014) θεωρεί ότι οι μεταβλητές της διδακτικής πράξης διακρίνονται σε παραμέτρους μικροπεριβάλλοντος και μακροπεριβάλλοντος, όπου στο πρώτο περιλαμβάνονται το σχολικό εγχειρίδιο, το Αναλυτικό Πρόγραμμα σε συνδυασμό με το Ωρολόγιο Πρόγραμμα και το Βιβλίο του Δασκάλου, το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης και ο εκπαιδευτικός. Προκειμένου να προχωρήσουμε σε αναδιαμόρφωση, πρέπει να αναδείξουμε τις υπάρχουσες συνθήκες και προτείνει την SWOT ανάλυση ως εργαλείο στρατηγικού σχεδιασμού.

Για την αξιολόγηση των αλλαγών αυτών ζητήσαμε τη συνδρομή εξωτερικών αξιολογητών, οι οποίοι θα εκτιμήσουν το αποτέλεσμα σε σχέση με: 1. Τη γενικότερη φιλοσοφία ανάπτυξης του ΠΣ. Δηλαδή, πώς αυτή αντανάκλα τις σύγχρονες θεωρίες ανάπτυξης Προγραμμάτων Σπουδών, και πώς συνδέει το ΠΣ με την καθημερινή εμπειρία των μαθητών. 2. Τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται το περιεχόμενο. Δηλαδή, πώς αυτό καλύπτει με ακρίβεια, σε εύρος και βάθος τις έννοιες. 3. Τον διδακτικό σχεδιασμό. Πώς, δηλαδή, βοηθά τον εκπαιδευτικό στην οργάνωση της διδασκαλίας και μάθησης, και, αν έχει ελκυστικά χαρακτηριστικά. 4. Την ευκολία χρήσης. Πώς, δηλαδή, ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών που θα τα εφαρμόσουν. 5. Το προτεινόμενο σχέδιο μαθήματος. Πώς, δηλαδή, προτείνεται να παρουσιαστούν και να αξιολογηθούν κομβικές έννοιες. 6. Τη μαθησιακή πορεία των μαθητών. Αν λαμβάνει υπόψη του το στάδιο εξέλιξης των μαθητών και αντίστοιχα οργανώνει το περιεχόμενο του μαθήματος. 7. Τις τεχνικές διδασκαλίας. Αν δηλαδή υπάρχουν τεχνικές που να οδηγούν στα επιθυμητά αποτελέσματα και να συνάδουν με τις σύγχρονες εξελίξεις στη Διδακτική. 8. Τη γενικότερη ποιότητα του ΠΣ και την πρόθεση για ανταπόκριση σε διεθνή κριτήρια.

3. Εφαρμογή ανοιχτών ΑΠ σε μικροεπίπεδο – ΑΠ «υπό διαπραγμάτευση»

Σταδιακά, από τα μέσα του 20ου αιώνα άρχισε να αμφισβητείται η κανονικότητα, η αντικειμενικότητα, η ουδετερότητα των επιστημονικών γνώσεων και αναδείχτηκε η

πολυπλοκότητα του σύγχρονου κοινωνικού συστήματος. Οι ταυτότητες των ανθρώπων είναι «πολλές και βρίσκονται υπό συνεχή διαπραγματεύση» (Τσάφος, 2014: 47). Στο πλαίσιο, λοιπόν, αυτής της αέναης κοινωνικής μεταβολής, υπό το πρίσμα της ραγδαίας αύξησης των γνώσεων από τη μια και της αξιοποίησης των επιμέρους αναγκών των τοπικών κοινωνιών από την άλλη, προκύπτει η ανάγκη για τη δημιουργία μετανεωτερικών, ανοιχτών και «υπό διαπραγματεύση» ΑΠ, τα οποία δεν είναι δυνατόν να παράγονται από μια παιδαγωγική θεωρία, ευρύτερα εφαρμόσιμη σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αλλά επιβάλλεται τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα να αναδεικνύουν τη σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης μέσα από συλλογικές διαδικασίες (Τσάφος, 2014: 79, 82).

Το κίνημα ανάπτυξης ΑΠ σε επίπεδο σχολείου θεμελιώθηκε κυρίως σε Αυστραλία και Βρετανία. Προβάλλει μια από τη βάση προς την κορυφή (bottom – up) αντίληψη για τη δημιουργία ΑΠ από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Σε συνθήκες αυτονομίας οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως κριτικοί ερευνητές και συλλογικά παράγουν τη θεωρία του ΑΠ, την οποία εφαρμόζουν, προσαρμόζοντάς το στις ανάγκες των μαθητών τους και στις κοινωνικές απαιτήσεις (Τσάφος, 2014: 239-243).

Στα σύγχρονα, ανοιχτά ΑΠ το ενδιαφέρον εστιάζεται «στη διασφάλιση των δυνατοτήτων για μια διαρκή αναμόρφωση του περιεχομένου τους, προκειμένου αυτά να ανταποκρίνονται στις επιστημονικές και κοινωνικές εξελίξεις, έτσι ώστε να αποφεύγεται ο αναχρονισμός και να προωθείται χωρίς ιδιαίτερες διαδικασίες ο εκσυγχρονισμός και η ανανέωσή τους» (Κοσσυβάκη, 2002: 125). Ο εκπαιδευτικός στα ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα συμμετέχει στη σύνταξη και την εφαρμογή τους, αξιοποιεί τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του. Με αυτόν τον τρόπο το ΑΠ δεν διαμορφώνεται οριστικά αλλά υπόκειται σε συνεχείς αναθεωρήσεις. «Η συνεργατική συνεισφορά των εκπαιδευτικών και η εμπλοκή τους στη δράση θεωρούνται σημαντικές πτυχές για μεταρρυθμίσεις του ΑΠ και εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση» (Τσάφος, 2014: 393).

Προβάλλει, επιτακτικά, λοιπόν, στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η ανάγκη για τη σύνταξη και εφαρμογή προγραμμάτων στο μικροεπίπεδο του σχολείου και της σχολικής τάξης, τα οποία λαμβάνουν υπόψη τους, πληθώρα παραγόντων, όπως τον εκπαιδευτικό, τον μαθητή, το μαθησιακό περιβάλλον και το γνωστικό αντικείμενο. Κατά την Νικολέττα Χριστοδούλου (2015) «το ΑΠ σε μικροεπίπεδο είναι φτιαγμένο σε πιο ειδικευμένη μορφή και προσαρμοσμένο στο επίπεδο της τάξης από τον δάσκαλο, με βάση το επίπεδο των μαθητών και την εξέλιξή τους. Είναι, με άλλα λόγια, αυτό το οποίο «μεταφράζεται» και δημιουργείται από τον δάσκαλο.» (Χριστοδούλου, 2015: 30)

Βεβαίως, ο εκπαιδευτικός για να μπορέσει να ανταποκριθεί σε αυτή την νέα πραγματικότητα χρειάζεται να έχει στέρεη επιστημονική και παιδαγωγική γνώση, να επιμορφώνεται διαρκώς στα νέα τεχνολογικά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα, να συνεργάζεται με τους συναδέλφους και με τους μαθητές του – ένας ρόλος πολύπλευρος και απαιτητικός. Ωστόσο, οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι ο ρόλος αυτός είναι απαραίτητος και καθοριστικός για την επαρκή προετοιμασία των νέων ανθρώπων ώστε να μπορέσουν να λειτουργήσουν ως σκεπτόμενοι άνθρωποι, ως κοινωνικά όντα και ως πετυχημένοι επαγγελματίες στη ζωή τους.

4. Προσαρμογές στο Πρόγραμμα Σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας για τη Β΄ Λυκείου

Το προτεινόμενο Πρόγραμμα Σπουδών συνδέει τη διδασκαλία της Ν. Γλώσσας με τους (πολυ)γραμματισμούς, εμπλουτίζοντας τη διαδικαστική - κειμενοκεντρική και επικοινωνιακή προσέγγιση γλωσσικής διδασκαλίας, στην οποία βασίζεται το επίσημο Πρόγραμμα Σπουδών (Core & Kalantzis, 2000; Ματσαγγούρας, 2007, 2009; Σπανός &

Μιχάλης, 2012, 2014). Η γλώσσα δεν είναι μόνο αντικείμενο εκμάθησης ενός αφαιρετικού και αποπλαισιωμένου συστήματος ούτε και μεμονωμένες επικοινωνιακές δραστηριότητες που υλοποιούνται στο πλαίσιο του μαθήματος (γλωσσικός και λειτουργικός γραμματισμός). Είναι, κυρίως, μέσο κοινωνικής δράσης και «διάδρασης» σε πολλαπλά κοινωνικά και διαδικτυακά περιβάλλοντα (κοινωνικός και ψηφιακός γραμματισμός). Επιπρόσθετα, επειδή η γλώσσα συνιστά μέσο χειραγώγησης, εκφράζοντας πολύπλοκες εξουσιαστικές σχέσεις, μέσα από τη διδασκαλία επιχειρείται η αποδόμηση των λεξικογραμματικών επιλογών ενός κειμένου και η αμφισβήτησή του (κριτικός γραμματισμός) (Core & Kalantzis, 1993, 2012). Πέρα από τη σύνδεση του Προγράμματος Σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας με τις σύγχρονες θεωρίες της γλωσσοδιδασκτικής, ο εμπλουτισμός του Προγράμματος Σπουδών στη Β' Λυκείου κρίθηκε αναγκαίος, γιατί αξιοποιεί τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Το περιεχόμενό του δεν είναι απριόρι καθορισμένο, αλλά εμπλουτίζεται μέσα από τις προτιμήσεις και τις επιλογές των ίδιων των μαθητών, οι οποίοι σε συνεργασία με τον διδάσκοντα αποφασίζουν να μελετήσουν θέματα της επικαιρότητας και να συνδιαμορφώσουν το σχετικό διδακτικό υλικό. Πρόκειται, με λίγα λόγια, για ένα «ανοιχτό» και «υπό διαπραγμάτευση» Πρόγραμμα Σπουδών που προσαρμόζεται στις ανάγκες, τις απαιτήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του κάθε τμήματος (Κοσσυβάκη, 2002; Τσάφος, 2014).

Οι φάσεις του σχεδιασμού του προσαρμοσμένου Προγράμματος Σπουδών που εφαρμόζεται την τρέχουσα σχολική χρονιά (2015-2016) στο 1ο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Αθηνών είναι οι εξής:

- A. Εκτίμηση των μαθητικών αναγκών και ενδιαφερόντων στο πλαίσιο του προσδιορισμού του περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών – καθορισμός των επιμέρους στόχων.
- B. Επιλογή και διατύπωση του θέματος /προβλήματος που ενδιαφέρει ή απασχολεί τους μαθητές.
- Γ. Επιλογή των πτυχών του προβλήματος που ενδιαφέρουν, οργάνωση των απαιτούμενων διδακτικών δραστηριοτήτων για την υλοποίηση των στόχων.
- Δ. Συνεχής αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και της αποτελεσματικότητας του Προγράμματος Σπουδών, μέσα από τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων (παρατηρήσεις του διδάσκοντος, μαθητικά ερωτηματολόγια καταγραφής στάσεων, συζητήσεις και τεστ αξιολόγησης της επίτευξης των γνωστικών στόχων).

Το προσαρμοσμένο μας πρόγραμμα ακολουθεί τη γενικότερη φιλοσοφία του Προγράμματος Σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στην Α' λυκείου (Πρόγραμμα Σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία για την Α' Λυκείου, 2011), το οποίο έχει ενσωματώσει πρακτικές κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία και αφήνει μεγαλύτερα περιθώρια πρωτοβουλιών στους διδάσκοντες, ώστε να διαμορφώσουν το δικό τους διδακτικό υλικό και να επιλέξουν τη δική τους θεματολογία, καλλιεργώντας στους μαθητές τους τις δεξιότητες που προτείνονται. Το περιεχόμενο του προσαρμοσμένου Προγράμματος Σπουδών δεν διαφοροποιείται σημαντικά από αυτό του επίσημου Πρόγραμμα Σπουδών, κυρίως, για τον λόγο ότι οι μαθητές για τις δεξιότητες και τις γνώσεις που περιλαμβάνονται το υφιστάμενο Πρόγραμμα Σπουδών θα εξεταστούν την επόμενη χρονιά, για να εισαχθούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Άλλωστε, η έγκριση που δόθηκε από το ΕΠΕΣ (Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο) του 1ου Πειραματικού Λυκείου Αθηνών ήταν για τον εμπλουτισμό του υπάρχοντος Προγράμματος Σπουδών και όχι για τη ριζική αλλαγή του.

Από την μέχρι τώρα πιλοτική εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών και μέσα από την αξιοποίηση ποικίλων ερευνητικών δεδομένων, παρατηρούμε τα εξής:

Οι μαθητές εμπλέκονται ουσιαστικά στις δραστηριότητες που οργανώνονται, τόσο γιατί και οι ίδιοι συμμετέχουν στον σχεδιασμό τους, όσο και γιατί οι δραστηριότητες αυτές σχετίζονται με καθημερινές κοινωνικές πρακτικές. Η κατανόηση και παραγωγή λόγου είναι συνεχής, εντός και εκτός τάξης. Οι μαθητές συνεργάζονται για την προετοιμασία του διδακτικού υλικού και αναπτύσσουν όλα τα είδη λόγου (προφορικό, γραπτό και πολυτροπικό). Αντιλαμβάνονται πιο κριτικά την πραγματικότητα γύρω τους, αναπτύσσουν ουσιαστικό διάλογο πάνω σε πραγματικές διλημματικές καταστάσεις, καλλιεργούν την κρίση, τη σκέψη και την παρατηρητικότητα τους. Δεν κατανοούν μόνο τα κείμενα που διαβάζουν, αλλά τα αμφισβητούν αναλύοντας τα γλωσσικά χαρακτηριστικά τους και τα μετασηματίζουν, ώστε να αποδώσουν διαφορετικές κοινωνικές πραγματικότητες. Συζητούν μεταξύ τους σε ομάδες, ανακοινώνουν στην τάξη τα πορίσματα των ερευνών τους και παράγουν πληθώρα κειμενικών ειδών, ατομικά ή συλλογικά. Καλλιεργείται, επομένως, συνεχώς η (συμ)παραγωγή λόγου σε αυθεντικά περιβάλλοντα επικοινωνίας που έχουν νόημα για τους μαθητές.

Ωστόσο, διαπιστώνονται δύο βασικές δυσχέρειες στην υλοποίηση του Προγράμματος Σπουδών. Η πρώτη δυσχέρεια σχετίζεται με τη σύνδεση της «ύλης» των τάξεων του Λυκείου με τις πανελλήνιες εξετάσεις. Η σύνδεση αυτή λειτουργεί ως φραγμός στη δημιουργικότητα των μαθητών, εφόσον η σκέψη τους προσανατολίζεται σε «συγκλίνουσες» λογικές επιτυχίας σε εξετάσεις. Ένα δεύτερο εμπόδιο συνιστά η θεώρηση ως «ύλης» των θεμάτων που προτείνονται να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία (π.χ. λακωνικότητα, επάγγελμα, κριτική, τέχνη κ.ά.). Ο στόχος αυτός περιορίζει μαθητές και διδάσκοντες στην ενασχόληση με την εκμάθηση, πολλές φορές, αποπλαισιωμένων πληροφοριών και απομακρύνει από το περιεχόμενο μιας ουσιαστικής γλωσσικής διδασκαλίας, η οποία θα εστιάζει σε δεξιότητες και πρακτικές κριτικού γραμματισμού.

Συνίσταται, συνεπώς, στον σχεδιασμό που θα ακολουθήσει, με βάση τις παραπάνω ερευνητικές διαπιστώσεις και τη συνολική αξιολόγηση του πιλοτικού αυτού Προγράμματος Σπουδών, να αποσυνδεθεί το μάθημα της Ν. Γλώσσας από την εννοιολογική του θεώρηση, να γίνει ένα μέσο επικοινωνίας και εξυπηρέτησης των καθημερινών αναγκών, προωθώντας νέους τρόπους αξιολόγησης, οι οποίοι θα αναδεικνύουν τη δημιουργικότητα του μαθητή και θα ανταποκρίνονται στη σύγχρονη γλωσσική και κοινωνική πραγματικότητα.

5. Ανιχνεύοντας το νέο παράδειγμα: ο οπτικοακουστικός γραμματισμός στο μάθημα της Ιστορίας

Ο τίτλος θέτει εξ ορισμού μια διχοτομία ανάμεσα στο παλαιό και στο νέο παράδειγμα, όπως οι περισσότεροι διανοητές συμφωνούν (Ράμφος, 2011; Κιουρτσάκης 2015; Παπαγιαννόπουλος, 2015; Καλύβας, 2015). Συνδεδετικός κρίκος ανάμεσα στο παλαιό και στο νέο είναι το μάθημα της Ιστορίας, ευελπιστώντας μέσα από τη διδακτική πράξη ενός τροποποιημένου Α.Π.Σ. της Α΄ Λυκείου που θα παρουσιαστεί ακροθιγώς να χαρτογραφηθεί τι μπορεί να είναι νέο.

Με τη σύμφωνη γνώμη της συμβούλου και της έγκρισης του ΕΠΕΣ προκρίθηκε η θεματική προσέγγιση στο μάθημα της Ιστορίας. Μάλιστα η θεματική προσέγγιση αφορμάται και από το αναλυτικό πρόγραμμα του 2015 και του αντίστοιχου ΦΕΚ (ΦΕΚ, 2015). Η θεματική προσέγγιση γενικά και ειδικά της υπάρχουσας ύλης στην Α΄ Λυκείου σε 12 ενότητες, αν και δεν είναι κάτι το πρωτότυπο, έγινε για να εμπλέξει τους μαθητές περισσότερο διανοητικά και βιωματικά, μέσα από το διάλογο και την ανάπτυξη της μικροϊστορίας και της ιστορικής αναλογίας, να σκεφτούν δηλαδή τη μακροϊστορία ως ένα

παρόν που τους αφορά. Εξάλλου μια σύγχρονη τάση στην ιστορία είναι η μελέτη συμπεριφορών και νοοτροπιών.

Η θεματική ενότητα «οι πηγές της ιστορίας» εφαρμόστηκε στο υποκεφάλαιο για την Αίγυπτο, το δε βάρος έπεσε στις γραπτές και στις οπτικοακουστικές. Εδώ η οπτικοακουστική πηγή λειτουργεί υποστηρικτικά για τις γραπτές πηγές, αλλά και αυτόνομα, μια και αποτελεί την κύρια οδό ενημέρωσης, πληροφόρησης και διαπαιδαγώγησης εν τέλει. Το μαρτυρούν τα χιλιάδες βίντεο που ανεβαίνουν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, οι ταινίες που με βουλιμία προβάλλονται στην οθόνη της τηλεόρασης ή του υπολογιστή. Οι μαθητές πιο ευχάριστα μαθαίνουν από ένα βίντεο από τα σχολικά εγχειρίδια που έχουμε. Μετά την ολοκλήρωση της ενότητας της Αιγύπτου προβλήθηκαν τρία ντοκιμαντέρ στους μαθητές για να τα αξιολογήσουν με την ερώτηση, ποιο είναι το πιο αξιόπιστο και πιο αποτελεσματικό σε αυτό που θέλουν να μεταδώσουν και γιατί (βίντεο 1, *Αίγυπτος*).

Είναι σημαντικό να ξεκαθαριστεί εξ αρχής το εξής: δεν μας ενδιαφέρει αν τα τρία ντοκιμαντέρ δεν μιλάνε για το ίδιο πράγμα, αλλά ο τρόπος με τον οποίο επιτυγχάνεται η πληροφόρηση του θεατή και η ταύτιση. Ενδιαφέρει οι μαθητές να καταλάβουν ότι το πρώτο βιντεάκι είναι μια συμπύκνωση του σχολικού βιβλίου με εικόνες και πλάνα που βρήκε η μαθήτρια που το έκανε σε ταινίες και σε άλλα βίντεο, άρα είναι μια δευτερογενής πηγή, το δεύτερο είναι ντοκιμαντέρ τηλεόρασης με κυρίαρχο τον επιστημονικό λόγο και τις ακριβείς λεπτομέρειες διαστάσεων των πυραμίδων, λεπτομέρειες που απορρέουν από μελέτες επιστημόνων, και το τρίτο docudrama, μια σύνθεση πραγματικότητας και μικροϊστορίας, πλαστής αφήγησης ή δράματος, που έχει στοιχεία ταύτισης, εφόσον προβάλλεται ένα πρόσωπο σαν και εμάς. Δίνεται τέλος στους μαθητές μια γενικευμένη μεθοδολογία προσέγγισης των οπτικοακουστικών έργων που μπορεί να εφαρμοστεί, θα έλεγα, σε όλα τα οπτικοακουστικά έργα.

Δεύτερη θεματική ενότητα: Χρόνος. Η λέξη μονολεκτικά παρουσιάζει μια ποικιλία ερμηνειών, φυσικής, φιλοσοφικής. Η Α΄ Λυκείου, ωστόσο, είναι μια τάξη εισαγωγής στην ανώτερη βαθμίδα και για αυτό τόσο με όρους ψυχολογίας εφήβου όσο και με όρους Α.Π.Σ. τέτοια περισσότερο αφηρημένα, πλην όμως ουσιώδη ζητήματα μιας πρωταρχικής ιστορικής συνείδησης δύνανται να θεραπεύσουν την ανιστορικότητα και τη διαρκή παροντικότητα της ελληνικότητάς μας. Εδώ δύο ζητήματα κεντρικά παρουσιάστηκαν: η διάκριση του χρόνου σε μέσο, μακρύ και βραχύ και η βιωματική σύλληψη του χρόνου στην αρχαιότητα και σήμερα. Για το πρώτο παρουσιάστηκαν δύο βίντεο που ως μεθοδολογία ανήκουν στη νεότερη τάση της ιστορίας για τη μελέτη συμπεριφορών. (βίντεο 1, *All fashion history*, βίντεο 2, *Fashion History (1700-1900)*).

Αφού δούνε τα δύο βίντεο, τα ερωτήματα που τίθενται στους μαθητές είναι: τι παρατηρείτε όσον αφορά το σχεδιασμό των ρούχων; Πότε αρχίζει η αλλαγή; Πότε απελευθερώνεται το γυναικείο σώμα από την καταπίεση; Γιατί άραγε; Είναι μόνον η είσοδος στο νέο αιώνα που αλλάζει τις συνήθειες; Και γιατί μέχρι το 1900 το γυναικείο σώμα ήταν σαν κρεμμύδι με αλλεπάλληλες στρώσεις υφασμάτων και ρούχων; Πώς συγκρίνετε τα δύο μεγάλα διαστήματα των δύο αιώνων και του ενός αιώνα; Τι σημαίνει αυτό για τις ανθρώπινες συνήθειες; Αλλάζουν γρήγορα ή αργά; Πότε αλλάζουν γρήγορα και γιατί; Νομίζω ότι η διάκριση του βραχέος και μέσου χρόνου εντυπώνεται στους μαθητές περισσότερο από έναν ξερό θεωρητικό λόγο για την τριμερή διάκριση. Αρκετές φορές μέσα στην ίδια σχολική χρονιά ή στην επόμενη και στη μεθεπόμενη, ελέγχω αν θυμούνται και η απάντηση είναι θετική. Αυτό αποκαλύπτει ότι η νεότερη γενιά αντιλαμβάνεται γεγονότα, συμπεριφορές και ιδέες μέσα από τις εικόνες και το βίντεο, πράγμα το οποίο ο διπλός λόγος με τον οποίο διαμορφώθηκαν οι εκπαιδευτικοί αρνείται να δει. Εδώ πάμε σε

αρχετυπικά φιλοσοφικά ζητήματα, πώς αντιλαμβανόμαστε τις ιδέες, με εικόνες ή με λέξεις. Υπάρχει όμως και ένα άλλο ζήτημα πολύ πιο σημαντικό. Η αφόρμηση από τη μόδα, θέμα αγαπητό στους εφήβους (υπάρχει θεματική ενότητα στην έκθεση της Α΄ Λυκείου) συμπληρώθηκε ενδεικτικά από τέτοιες ερωτήσεις διάκρισης μέσου, μακρέος και βραχέος χρόνου, που προκάλεσαν το ενδιαφέρον και γόνιμες συζητήσεις. Μέσα από αυτήν την άσκηση οι μαθητές ψυλλιάζονται ή συνειδητοποιούν ότι τα γεγονότα, οι συνθήκες, οι ονομασίες και οι ιδέες έρχονται πολύ μακριά από τα βάθη της ιστορίας και ότι η τυπική διάκριση σε προϊστορία και ιστορία ή αρχαϊκή ή κλασσική εποχή εμπεριέχει σημαντικές αλλαγές στην καθημερινότητα των ανθρώπων.

Για να καταλάβουν οι μαθητές αυτήν την αίσθηση του χρόνου που σφραγίζει περιόδους και ολόκληρες εποχές, δόθηκε αντιστικτικά ένα παράδειγμα από την ομηρική εποχή και τη σύγχρονη. Τα δύο παραδείγματα, με κοινό παρανομαστή, τον τρόπο μετάδοσης μηνυμάτων, αναδύουν ευκρινώς τη διαφορετική φιλοσοφική και ανθρωπολογική σύλληψη του χρόνου και των ιστορικών γεγονότων. Το πρώτο είναι για τις φυκτωρίες από το φωτόδεντρο (Οι φυκτωρίες στην Αρχαία Ελλάδα), και το δεύτερο ένα απόσπασμα από την ταινία *Her* (2013, σκην.: Σπάικ Τζόουνς). Τα ερωτήματα που τέθηκαν στους μαθητές είναι: Γιατί πήρε αυτήν την κατεύθυνση η μετάδοση του μηνύματος; Γιατί ενώ μπορούσε από την Τροία να πάει ευθεία στις Μυκήνες δεν το έκαναν οι αρχαίοι Έλληνες; Και γιατί αυτή η διαδρομή; Και γιατί αυτή η πύκνωση στην Εύβοια και στην Αττικοβοιωτία και το Άργος; Και αν αυτό γινόταν για ένα σημαντικό γεγονός τι θα γινόταν για τη μετάδοση προσωπικών μηνυμάτων; Θα υπήρχαν; Και πότε θα τα μάθαιναν τα γεγονότα; Και να το αντίστοιχο παράδειγμα της σύγχρονης εποχής μας. Υπενθυμίζουμε εδώ τον τρόπο με τον οποίο έγιναν τα Δεκεμβριανά του 2008, μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Η κολοσιαία διαφορά ανάμεσα στο γρήγορο στο εφήμερο και στο αργό και βιωμένο συμπληρώθηκε και από αυτούς εδώ τους χάρτες, του Εκαταίου του Μιλήσιου και του Ερατοσθένη, όπου εντυπώθηκε η κυκλική αίσθηση του χρόνου εν αντιθέσει με τη γραμμική.

Κοινός παρανομαστής και των τριών παραδειγμάτων είναι η χρήση του οπτικοακουστικού πολιτισμού ως όχημα για την εξερεύνηση και την επανακάλυψη της ελληνικότητας. Όχι κλειστής, αλλά ανοιχτής και στις προκλήσεις στον κόσμο μέσω της γεωπολιτικής, όχι μονολογικής που εδράζεται στην επισκοπική και απομνημονευτική γνώση, όταν η γνώση αυτή παρέχεται από το διαδίκτυο και τη wikipedia. Το κρίσιμο για την ελληνική ταυτότητα είναι η ανάπτυξη του πολίτη που μιλάει και παίρνει θέση, αφού έχει μάθει να στέκεται κριτικά και διαλογικά όχι με τον εαυτό του, αλλά με τους συμμαθητές του, το δάσκαλο, τα κείμενα κάθε είδους (γραπτά, οπτικοακουστικά, παραστατικά). Εννοείται και ευνοείται προς αυτήν την κατεύθυνση η εξάσκηση των μαθητών στην παραγωγή οπτικοακουστικού υλικού (παραουσιάσεις, συνδυασμός κειμένου, φωτογραφίας και βίντεο).

6. Η ανανέωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος των Θρησκευτικών στο 1ο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών, σύμφωνα με το μοντέλο του Συστημικού Διδακτικού Σχεδιασμού

Στην Ελλάδα έχει ξεκινήσει ένας διαρκώς ανανεούμενος διάλογος για το μάθημα των Θρησκευτικών και τη φυσιογνωμία του, σύμφωνα με τις ευρωπαϊκές και διεθνές εξελίξεις. Οι απόπειρες που έγιναν τα τελευταία χρόνια, εκτός των αντιδράσεων που πυροδότησαν, ήταν ανεπαρκείς από την άποψη ότι υιοθέτησαν μοντέλα που έχουν ήδη δημιουργήσει έντονο σκεπτικισμός για την αποτελεσματικότητά τους στις χώρες που εφαρμόστηκαν (Teese, 2010). Εκτός από την αφετηριακή θεωρητική δυσανεξία, σημαντική ανεπάρκεια των

προγραμμάτων αυτών ήταν οι μη ρεαλιστικές προτάσεις διδασκαλίας και τα σφάλματα στη διδακτική προσέγγιση, μεθοδολογία, στρατηγικές, τεχνικές κ.ά. (Κομνηνού, 2015). Στο 1ο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών "Γεννάδειο", για τη σχολική χρονιά 2015-2016, εγκρίθηκε από την Επιστημονική Επιτροπή Εποπτικού Συμβουλίου (ΕΠΕΣ) του σχολείου Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των Θρησκευτικών, σύμφωνα με το μοντέλο του Συστημικού Διδακτικού Σχεδιασμού, που αντιμετωπίζει τη διδασκαλία ως μία διαδικασία συνεξέλιξης των παραμέτρων της, εντός και εκτός σχολικού χώρου, καθιστώντας τον εκπαιδευτικό σύνδεσμο συνεξέλιξης των διδακτικών παραγόντων και τον μαθητή συλλειτουργό της διδακτικής διαδικασίας (Φύκαρης, 2014). Στόχος ήταν η ανανέωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων σύμφωνα με τις παγκόσμιες εξελίξεις στη Παιδαγωγική, σε μια βάση που είναι και ρεαλιστική και διδακτικά τεκμηριωμένη. Το Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) για το μάθημα των Θρησκευτικών που εφαρμόσαμε βασίζεται σε κοινά αποδεκτά κριτήρια ποιότητας για τη διδασκαλία του μαθήματος, στις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στη συμβολή του στη διαμόρφωση ταυτότητας. Βασικοί άξονες ανάπτυξης του ΠΣ ήταν η προαγωγή του διαλόγου, η εναρμόνιση με τις πιο πρόσφατες εξελίξεις της παιδαγωγικής επιστήμης, η αντιστοιχία με τις ανάγκες των μαθητών, αλλά και στις ανάγκες των σύγχρονων κοινωνιών. Ακολουθήσαμε τα κριτήρια ποιότητας που προτείνει ο Schweitzer (2004: 196), με έμφαση στη μαθητοκεντρική και κριτικά ευέλικτη διδασκαλία. Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, δόθηκε έμφαση στην προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως περιγράφονται από το πρόγραμμα του Συμβουλίου της Ευρώπης με τίτλο «Η νέα πρόκληση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: θρησκευτική ετερότητα και διάλογος στην Ευρώπη». Έτσι, υιοθετήσαμε τις τέσσερις βασικές συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης για τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών: Συνεργατική μάθηση, Ασφαλής χώρος προσωπικής έκφρασης, Χρήση «αποστασιοποίησης» και «προσομοίωσης», Ενσυναισθητική επικοινωνία.

Εφόσον η ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος βασίστηκε στις αρχές της Σχολής της Συστημικής Κατεύθυνσης, θεωρήσαμε αναγκαία την υιοθέτηση μιας γνωστής ταξινομίας διδακτικών στόχων. Έτσι, σε ό,τι αφορά στη στοχοθεσία του μαθήματος των Θρησκευτικών κάθετα στο Λύκειο, ακολουθήσαμε την ταξινομία Διδακτικών Στόχων των Bloom, Krathwohl & Harrow. Σύμφωνα με αυτή, οι εκπαιδευτικοί στόχοι αναλύονται σε τρεις ευρύτερους τομείς (τον γνωστικό, τον συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό) και σε πολλές επιμέρους κατηγορίες.

Η ανανέωση βασίστηκε στα δεδομένα που συλλέξαμε από την SWOT ανάλυση (δυνατά σημεία, αδύνατα σημεία, ευκαιρίες, απειλές) και στο ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από τους μαθητές στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Κέντρο της ανάπτυξης των υπό διαπραγμάτευση θεμάτων ήταν τα ερωτήματα που αποτελούσαν τη αφετηρία για την επιλογή της μεθόδου και των διδακτικών τεχνικών.

Συμπεράσματα

Η δυνατότητα αναδόμησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων ποικίλει από χώρα σε χώρα. Στην Ελλάδα, τα Πειραματικά Σχολεία έχουν τη δυνατότητα να προχωρήσουν σε αλλαγές, προκειμένου να προσαρμοστούν οι στόχοι, οι μέθοδοι, το διδακτικό υλικό, οι στρατηγικές και τεχνικές, ώστε να ανταποκριθούν τα προγράμματα αυτά στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Οι διαφορές που εντοπίσαμε, σε σχέση με τα Αναλυτικά Προγράμματα που εκπονούνται από κεντρικούς φορείς, αφορούν, κυρίως, στις ρεαλιστικές και εφαρμόσιμες προτάσεις διδασκαλίας. Επίσης, διαφορές εντοπίζονται στον τρόπο με τον οποίο συνδυάζονται στοιχεία από διαφορετικές φιλοσοφικές τοποθετήσεις. Η αξιολόγηση των

προγραμμάτων αυτών δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί. Ανεξάρτητα, όμως, από το αποτέλεσμα, θεωρούμε ότι αυτές οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, αποτελούν πολύτιμη εμπειρία που πρέπει να αξιοποιηθεί, σύμφωνα με όσα θεωρητικά προβλέπονται για τις μετατροπές των Αναλυτικών Προγραμμάτων σε Πειραματικά Σχολεία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cope, B. & Kalantzis, M. (ed.). (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (ed.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge.
- Hargreaves, D.H. (1991). Coherence and manageability: reflections on the National Curriculum and cross-curricular provision, *The Curriculum Journal*, 2(1)33-41.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2012). *Literacies*. Australia: Cambridge University Press.
- Καλύβας Στ. (2015). *Καταστροφές και θρίαμβοι, οι εφτά κύκλοι της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Κιουρτσάκης, Γ. (2015). *Γυρεύοντας την εξορία στην πατρίδα σου*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κομνηνού, Ι. (2015). Τα μοντέλα διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών στις χώρες της Ευρώπης: Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Νέο Λύκειο, *Νέος Παιδαγωγός*, (ανακτήθηκε 31/3/2016 από: http://neospaidagogos.gr/periodiko/writers/pdfs5/ta_montela_didaskalias.pdf)
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία: κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.). (2007). *Σχολικός εγγραμματισμός: λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπαγιαννόπουλος Ηλ. (2015). Κρίση και νεοελληνικές γενεαλογίες: τρία παραδείγματα, *Φρέαρ*, 11, Μάιος 2015.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου. (2011). ΦΕΚ 1562/ 29-06-2011.
- Ράμφος Στ. (2015). *Η λογική της παράνοιας*. Αθήνα: Αρμός.
- Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Αθ. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: διδακτική μεθοδολογία και αξιολόγηση αναλυτικού προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική.
- Σπανός Γ. & Μιχάλης Αθ. (2014). Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στη νεοελληνική γλώσσα μετά τη μεταρρύθμιση του 1976. Στα πρακτικά του 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, 29 Ιουνίου 2014, Πάτρα. Ανακτήθηκε 2/4/2016 από <http://docplayer.gr/1905826-Georgios-spanos-athanasios-mihalis.html>
- Schweitzer, F. (2004): Comparative Research in Religious Education: International-Interdenominational-Interreligious. In: R. Larsson & C. Gustavsson (eds) *Towards a European Perspective on Religious Education*, Skellefteå: Artos & Norma.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό πρόγραμμα: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Teece, G. (2010), Is it learning about and from religions, religion or religious education? and is it any wonder some teachers don't get it? *The British journal of Religious Education*, 32 (2): 89-103.

Φύκαρης, Ι., Μοσχοπούλου, Α. (2014). «Μοντέλο Συστημικού Διδακτικού Σχεδιασμού»: Μια διαφοροποιημένη διδακτική δυνατότητα με αξιοποίηση δεδομένων social marketing, Επιστημονική Επετηρίδα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, τ.26, 118-135.

Χριστοδούλου, Ν. (2015). Κατανοώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως πεδίο μελέτης και έρευνας. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βίντεο 1, Αίγυπτος, Ανακτήθηκε στις 2/4/2016 από

<https://www.youtube.com/watch?v=n5jzTIMZjVc>

Βίντεο 2, All fashion history, Ανακτήθηκε στις 2/4/2016 από

<https://www.youtube.com/watch?v=lrmbwThy3lw>,

Βίντεο 3, Fashion History (1700-1900), Ανακτήθηκε στις 2/4/2016 από

<https://www.youtube.com/watch?v=FsvTnyHzKpo>,

Οι φρουκτώριες στην Αρχαία Ελλάδα Ανακτήθηκε στις 2/4/2016 από

<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/9479>

ΦΕΚ 2015, Ανακτήθηκε στις 2/4/2016 από

http://www.et.gr/idoocs-nph/search/pdf_viewerForm.html?args=5C7QrtC22wE4q6ggiv8WTXdtvSoClrL8RZsdmVE36E95MXD0LzQTLf7MGgcO23N88knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKI3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LldQ163nV9K--td6SluVnJaZG51OcIAJZx2Z-YLJashCxWromy2BVz7N95g7zl

Λογοτεχνία, Μουσείο και Δημιουργική Γραφή στη σχολική πράξη: μια δυναμική και πολυδιάστατη σχέση αναπαράστασης, μνήμης και συνέχειας

Θεοδώρα Κοντογεώργη

Φιλολόγος στη Β/θμια Εκπαίδευση, Υποψήφια Διδάκτωρ Νεοελληνικής Φιλολογίας ΕΚΠΑ
cptheodora@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση υποστηρίζει την προσέγγιση της λογοτεχνίας ως 'μουσειακού χώρου' με στόχο την αξιοποίησή της στο πλαίσιο των προαιρετικών μαθητικών ομίλων της δημιουργικής γραφής. Συγκεκριμένα, αναγνωρίζεται και αξιοποιείται ο ρόλος της λογοτεχνίας ως πεδίου συντήρησης της μνήμης και της πολιτιστικής κληρονομιάς, στο πλαίσιο του οποίου οικοδομείται η συλλογική ταυτότητα, συνείδηση και μνήμη. Εξάλλου, η συντήρηση των (υλικών και άυλων) πολιτισμικών αγαθών συνιστά τρόπο μνημονικής διάσωσης των προϊόντων της εθνικής κουλτούρας. Ως τέτοια νοείται το σύνολο των αγαθών του υλικού και άυλου πολιτισμού, το οποίο διαμορφώνει την έννοια του έθνους και της εθνικής ταυτότητας. Η παρούσα μελέτη εκκινεί από τη θέση ότι η λογοτεχνία διαθέτει, μεταξύ άλλων, τα χαρακτηριστικά ενός μουσειακού χώρου, άποψη που τεκμηριώνεται με την συνεπικουρία της σημειωτικής και της πολιτισμικής κριτικής. Η λογοτεχνία, μέρος της εθνικής ή τοπικής κουλτούρας, συνιστά χώρο που, όπως μια μουσειακή έκθεση, 'σημαίνει' μέσα από τη 'μυθική δομή' του και με κάθε επιλογή και προβολή των πολιτισμικών αγαθών της κοινότητας στην οποία αναφέρεται. Επομένως, όπως οι μουσειακές εκθέσεις -συντηρώντας και προβάλλοντας τα τεκμήρια του παρελθόντος σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο- συμμετέχουν σε μια κοινή και συνεχιζόμενη ιστορία, έτσι και τα συγκεκριμένα λογοτεχνικά έργα επιτελούν ανάλογες λειτουργίες και συμβάλλουν με την ποιητική τους στη διατήρηση της κοινής ιστορικής μνήμης και της πολιτισμικής συνέχειας. Πέρα από τη θεωρητική προσέγγιση, η πρόταση επεκτείνεται σε συγκεκριμένη δράση, η οποία -εντός ενός μαθητικού ομίλου λογοτεχνικής ανάγνωσης και γραφής- περιλαμβάνει τα εξής στάδια: την καθοδηγούμενη αναγνωστική εμπειρία, την αναγνώριση και αξιολόγηση των διερευνούμενων τεκμηρίων, την κατανόηση του παρελθόντος ως διαρκούς πηγής έμπνευσης της τέχνης, και εν προκειμένω της λογοτεχνικής γραφής, τη συνδυαστική βιωματική εμπειρία επιλεγμένων για τους μαθησιακούς στόχους μουσειακών εκθέσεων, τέλος, την δημιουργική αξιοποίηση των λογοτεχνικών ευρημάτων και της μουσειακής εμπειρίας για την παραγωγή γραπτού λογοτεχνικού έργου, ποιητικού ή πεζού.

Λέξεις-κλειδιά: κουλτούρα, γλώσσα, σημείο, κατασκευή, μυθική δομή, συγγραφή.

1. Εισαγωγή: οι όροι της σύγκρισης

Τόσο η λογοτεχνία όσο και μια μουσειακή έκθεση είναι εκφάνσεις και προϊόντα του πολιτισμού αλλά και διαμεσολαβητές στη διαμόρφωση της συλλογικής μνήμης και της πολιτισμικής ταυτότητας. Είναι, μάλιστα, γενικά αποδεκτό ότι η διάσωση και συντήρηση των (υλικών και άυλων) πολιτισμικών αγαθών αποτελεί πεδίο διεπιστημονικής έρευνας για τη διατήρηση και την προβολή της πολιτιστικής κληρονομιάς και πολιτισμικής ταυτότητας μιας εθνικής/φυλετικής ή ευρύτερης πολιτισμικής ομάδας. Η παρούσα ανακοίνωση επιχειρεί, κατ' αρχάς, να προσεγγίσει το θέμα της καταγραφής και συντήρησης των προϊόντων της εθνικής κουλτούρας μέσα από τη συνδυαστική οπτική της λογοτεχνικής και της μουσειακής τους αναπαράστασης και, εν συνεχεία, να αξιοποιήσει τα θεωρητικά συμπεράσματα στη διδακτική πράξη, ειδικότερα στη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής.

Ως εθνική κουλτούρα νοείται το σύνολο των αγαθών του υλικού και άυλου πολιτισμού, το οποίο διαμορφώνει την έννοια του έθνους και της εθνικής ταυτότητας μιας καταγωγικά προσδιορισμένης κοινότητας. Σύμφωνα με την Άννα Τζούμα (2007: 28), το έθνος εμφανίζεται «ως ένα πολιτισμικό αντικείμενο», που υπάρχει στη συνείδηση των μελών του

και προκύπτει μέσα από τη γλώσσα, την ιστορία, τη λογοτεχνία, τα δημόσια σύμβολα, τις λαογραφικές πρακτικές, έναν δηλ. «προϋπάρχοντα ιστορικά κληρονομημένο πολιτισμικό πλούτο», μέσω του οποίου υποστασιοποιείται, μνημονεύεται και καθίσταται παρόν το εθνοτικό παρελθόν. Πολιτισμικά προϊόντα όπως μυθικοί κύκλοι, ιστορικά γεγονότα, τελετουργίες, τραγούδια, έθιμα, αρχαιολογικά και άλλα ευρήματα μαρτυρούν τη γενεαλογική αυθεντικότητα και τη συνέχεια (στο ίδιο: 18-19).

Στη σημειολογική προσέγγιση της κουλτούρας, τόσο οι λόγοι, οι εκδηλώσεις, οι εικόνες και οι ήχοι όσο και τα υλικά αντικείμενα αντιμετωπίζονται ως «σημεία», σαν μια γλώσσα μέσω της οποίας παράγεται και κυκλοφορεί το νόημα μέσα στον «κύκλο της κουλτούρας»²² (Hall & Du Gay, 1996). Ο Roland Barthes (1979; 2007³) σε κάθε (ως άνω νοούμενο) σημείο αναγνωρίζει δύο επίπεδα ανάγνωσης, αυτό της «δήλωσης» (το περιγραφικό) και εκείνο της «συνδήλωσης» (το σημασιολογικό)²³. Τα μουσειακά αντικείμενα, που ως «σημεία» διακρίνονται για τη φυσική τους υπόσταση στο επίπεδο της δήλωσης και για το νόημά τους (ιδέες, αξίες) στο επίπεδο της συνδήλωσης, εγγυώνται την ακρίβεια της μουσειακής αναπαράστασης ως τεκμήρια του παρελθόντος. Μια έκθεση, ωστόσο, ως σύστημα τέτοιων σημείων, είναι, σύμφωνα με τις θεωρίες του κονστρουκτιβισμού, μια «συναρμολόγηση» του παρελθόντος (Lidchi, 1997) μέσα από επιλεγμένα, αξιολογημένα, ταξινομημένα τεκμήρια, που εντάσσονται σε μια αφήγηση με κείμενα, εικόνες ή και ήχο. Πρόκειται για ένα δημιούργημα, μια κατασκευή, μια 'συγγραφή', που υπηρετεί έναν εθνικό ή/και πολιτικό στόχο και καθοδηγεί, μέσω της ποιητικής της, σε μια κοινή νοηματοδοτική και ερμηνευτική διαδικασία. Έτσι, μια έκθεση αναπτύσσεται ως μια 'μυθική δομή'.

Αναλόγως, η λογοτεχνία, ως μέρος της εθνικής κουλτούρας, συνιστά χώρο όπου παράγεται και κυκλοφορεί το νόημα μέσω της γλώσσας. Κάθε λογοτεχνικό κείμενο, όπως και μια μουσειακή έκθεση, είναι ένα σύστημα αναπαράστασης μέσω της γλώσσας, το οποίο σημαίνει, παράγει νόημα, με κάθε επιλογή, ταξινόμηση και προβολή των πολιτισμικών αγαθών μιας κοινότητας. Παράλληλα, στα λογοτεχνικά κείμενα ενυπάρχει η έννοια της παράδοσης ως συνόλου διαχρονικών πολιτισμικών στερεοτύπων και αναπαραστάσεων (Τζούμα, 2005: 160-161), μέσω της οποίας διατηρείται ο διάλογος μεταξύ των μελών μιας ερμηνευτικής κοινότητας²⁴, που μοιράζεται έναν κοινό εννοιολογικό χάρτη -το σύνολο δηλ. των εννοιών, εμπειριών, αξιών που μοιραζόμαστε ως μέλη ενός κοινού πολιτισμού- και κοινούς πολιτισμικούς κώδικες, οι οποίοι διασφαλίζουν παρόμοια ερμηνεία των πολιτισμικών προϊόντων της κοινότητάς τους. Όπως οι μουσειακές εκθέσεις, συντηρώντας και προβάλλοντας τα τεκμήρια του εθνοτικού παρελθόντος, συσσωρεύουν ένα παλίμψηστο νοημάτων και συμμετέχουν σε μια διαρκή συνεχιζόμενη ιστορία, έτσι και τα κείμενα της εθνικής λογοτεχνίας, ως άλλα 'μουσεία' και αυτά εθνικών θησαυρών, επιτελούν ανάλογες λειτουργίες και συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αίσθησης του συνανήκειν, θεματοποιώντας και διασώζοντας -μέσω της λεκτικής τους αποτύπωσης- υλικές εικόνες, έθιμα, τελετουργίες και παραδόσεις.

²² Όρος που επινοήθηκε το 1997 και χρησιμοποιείται στο πεδίο των πολιτισμικών σπουδών, για να δηλώσει τις πέντε πτυχές που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη μελέτη ενός κειμένου ή άλλου πολιτισμικού τεχνουργήματος, δηλαδή την 'αναπαράσταση', την 'ταυτότητα', την 'παραγωγή', την 'κατανάλωση' και τη 'ρύθμιση': Βλ. σχετικά και Barker, 2008: 60.

²³ Ο Barthes, θεωρώντας ως γλώσσα κάθε σύστημα σημείων που λειτουργεί με τους αναπαραστατικούς κανόνες της γλώσσας, χρησιμοποιεί τις αρχές της σημειωτικής στην καθημερινότητα -λαμβάνοντας παραδείγματα από την επικαιρότητα της εποχής του- εισάγοντας τις έννοιες της δήλωσης και συνδήλωσης σε κάθε σημείο, κάθε λόγο, κάθε εικόνα.

²⁴ Την έννοια της «ερμηνευτικής κοινότητας» εισάγει ο Stanley Fish: βλ. σχετικά Τζούμα, 2005: 162-169.

Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω κοινά κριτήρια, συμπληρούμενα από εκείνα της αισθητικής και της ιστορικής αξίας των δύο συγκρινόμενων χώρων και του υλικού τους, επιχειρείται εδώ ο συσχετισμός του περιεχομένου και της λειτουργίας ενός μουσείου με εκείνα του νεοελληνικού λογοτεχνικού κειμένου.

2. Η λογοτεχνία ως μουσειακός χώρος – Η μουσειακή έκθεση ως αφήγηση

2.1. Μουσείο: σύμβολα και νοήματα με αφηγηματική διάσταση και δομή

Το μουσείο, σύμφωνα με το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων-ICOM, ορίζεται ως οργανισμός που σκοπό έχει την απόκτηση, συντήρηση, διαφύλαξη, μελέτη, αξιολόγηση, ταξινόμηση και κοινοποίηση στο ευρύ κοινό –μέσω εκθέσεων- των συλλογών του, αποτελούμενων από αντικείμενα με καλλιτεχνική, ιστορική και πολιτισμική αξία. Ο όρος 'πολιτιστική κληρονομιά' έχει υποστεί πολλές εννοιολογικές διευρύνσεις, συμπεριλαμβανομένων των εννοιών της φυσικής και της άυλης²⁵ πολιτιστικής κληρονομιάς, πλέον όμως αναφέρεται σε όλα τα πολιτισμικά στοιχεία που εμπίπτουν σε τρεις αλληλένδετες και συμπληρωματικές κατηγορίες, της 'ενσώματης', της 'άυλης' και της 'φυσικής' κληρονομιάς (Maniatis et al., 2011).

Πέρα από την παραπάνω διάκριση των πολιτισμικών αγαθών, ο θεωρητικός τέχνης Αλός Ριγκλ (2006), μιλώντας για την ουσία και γένεση της μοντέρνας λατρείας των μνημείων, εισάγει και μια άλλη, που περιλαμβάνει τα «ηθελημένα» ή καλλιτεχνικά μνημεία -αυτά δηλ. που «σύμφωνα με τη θέληση των δημιουργών τους, οφείλουν να θυμίζουν μια ορισμένη στιγμή του παρελθόντος» (στο ίδιο: 34)- και «ιστορικά» ή «αθέλητα» -που περιλαμβάνουν κάθε έργο, που, μέσα κυρίως από τα σημάδια του χρόνου, προδίδει την εποχή της δημιουργίας και του βίου του, σε ένα απομακρυσμένο παρελθόν-, δέχεται όμως ότι όλα είναι ιστορικά, δεδομένου ότι είναι δείγματα μιας ιστορικής πορείας της ανθρώπινης ζωής (στο ίδιο: 27). Ο ίδιος θεωρητικός, μιλώντας ειδικά για τα γραπτά μνημεία, αναγνωρίζει την αφυπνιστική τους λειτουργία, τόσο σε ιστορικό όσο και σε αισθητικό επίπεδο, η οποία γίνεται αντιληπτή μέσω της γλώσσας, όπως ακριβώς και στα καλλιτεχνικά-ή-ηθελημένα και στα ιστορικά-ή-αθέλητα μνημεία, που διακρίνονται για τις εντοπισμένες ιστορικές αναμνήσεις που αφυπνίζονται μπροστά στη θέα τους.

Όλα αυτά τα στοιχεία συνιστούν διαχρονικούς φορείς τεκμηρίωσης της ταυτότητας της ομάδας οικειότητας, που μοιράζεται τις ίδιες έννοιες ή μετέχει στο ίδιο, κατά τον Bourdieu, «πολιτιστικό κεφάλαιο»²⁶. Επιπλέον, τα στοιχεία αυτά πιστοποιούν τη συνοχή και τη συνέχεια σε συλλογικό ή εθνικό επίπεδο, θεματοποιώντας και εκ-θέτοντας τους συνδεδετικούς κρίκους σε ένα κοινό εννοιολογικό δίκτυο αναφοράς και αφήγησης.

Έχει γίνει πλέον διεθνώς αποδεκτό ότι ο όρος 'αφήγηση' δεν σχετίζεται αποκλειστικά ούτε με τη λογοτεχνία ούτε με την ιστορία: αφήγηση έχουμε στην καθημερινή ζωή αλλά και στις τέχνες, όπως για παράδειγμα στον κινηματογράφο ή ακόμη και σε ένα έργο ζωγραφικής ή γλυπτικής (π.χ. τα γλυπτά της ζωφόρου του Παρθενώνα συνιστούν σύμφωνα

²⁵ Ποικίλα ζητήματα που αφορούν στην άυλη πολιτιστική κληρονομιά (όπως η προφορική παράδοση, οι αναπαραστατικές τέχνες, οι κοινωνικές πρακτικές, η εκπαίδευση, η προβολή, η αυθεντικότητα, τα μουσεία κ.ά.) συζητήθηκαν στο 4th International Conference on Intangible Heritage *Sharing Cultures 2015*. Βλ. σχετικά Lira S. et al. (υπό έκδοση).

²⁶ Σύμφωνα με την άποψη του Γάλλου κοινωνιολόγου Pierre Bourdieu, το «πολιτιστικό κεφάλαιο» είναι «ένα είδος εσωτερικού κώδικα [...] [το οποίο] εξοπλίζει τα άτομα τα οποία το κατέχουν στην κοινωνία με μια κατανόηση ή ικανότητα να αποκωδικοποιούν τις πολιτισμικές σχέσεις και αγαθά. Η κατοχή αυτού του κώδικα, ή του πολιτιστικού κεφαλαίου, συντελείται σταδιακά μέσα από μια μακρόχρονη διαδικασία απόκτησης ή ενστάλαξης ιδεών». Πρβλ. στο: Οικονόμου, 2003: 68. Για την κατάκτηση αυτού του «κώδικα» ο Bourdieu θεωρεί σημαντικό τον ρόλο της οικογένειας και του σχολείου (στο ίδιο).

με την άποψη αυτή μian 'αφήγηση'). Γενικότερα, ο άνθρωπος έχει την έμφυτη ικανότητα να οργανώνει με τρόπο αφηγηματικό τις εμπειρίες του. Από την άποψη αυτή, ο όρος 'αφήγηση' είναι καθοριστικός όχι μόνο για τη μελέτη της λογοτεχνίας αλλά για όλες τις επιστήμες τον ανθρώπου.

Μία από τις αφηγήσεις αυτές είναι εκείνη του έθνους. Στη σύγχρονη προσέγγιση, μάλιστα, το έθνος νοείται «ως ένα αυτοβιογραφικό αφήγημα», το οποίο «[...] κατασκευάζει τις πολιτισμικές του ρίζες προκειμένου να αναδείξει την παλαιότητα και τη συνέχειά του» (Τζούμα, 2007: 69). Η γλώσσα, σημαντικός παράμετρος σε αυτή τη 'συγγραφή', λειτουργεί ως αγωγός της ιστορίας και της παράδοσης και με τη βοήθειά της συστήνεται η φυσιογνωμία του έθνους ως ολότητας με κοινά σημεία αναφοράς. Η θεωρία της ιστορικής συνέχειας στηρίζει τα έθνη ως προαιώνιες οντότητες, τα οποία, παρά τις ρήξεις ή τις ασυνέχειες που μπορεί να προκύψουν, ανάγονται στο απώτατο παρελθόν. Σε αυτή τη θεώρηση κυριαρχούν οι έννοιες μνήμη, συνέχεια, ταυτότητα, αυθεντικότητα, γενεαλογία. Κάθε μέλος είναι μια «ζώσα πραγματικότητα», ένας κρίκος μιας αιώνιας αλυσίδας από γενιά σε γενιά (στο ίδιο: 19).

Στο πλαίσιο μιας τέτοιας εθνικής πραγμάτωσης, τα μουσεία εξελίχθηκαν ως χώροι εδραίωσης της έννοιας της ιστορικής συνέχειας και της παραπομπής στην αρχαία καταγωγή της (ελληνικής, για την περίπτωση μας) φυλής. Συχνά παρήγαγαν και έδιναν κύρος σε ερμηνείες του παρελθόντος που είχαν ως στόχο την εκπαίδευση του κοινού στους τρόπους της κυρίαρχης ιδεολογίας. Οι έννοιες της περισυλλογής, συντήρησης, διαφύλαξης και συνέχειας σχετίζονται τότε με την ιστορική αναμνηστική κυρίως αξία των αντικειμένων ή γεγονότων ή σκηνών -αυτό που συσχετίζει ο Ριγκλ (2006: 56) με την 'αξία παλαιότητας', στην οποίαν εντάσσεται η πλειονότητα των μνημείων-, με την έννοια ότι αυτό που υπήρξε κάποτε αποτελεί αναντικατάστατο και αμετακίνητο κρίκο μιας εξελικτικής αλυσίδας, γι' αυτό θεωρείται καθολικής ισχύος (στο ίδιο: 52) και αξίζει ιδιαίτερης μέριμνας και προβολής.

Επομένως, τα μουσεία σχετίζονται άμεσα με την αναπαράσταση, όπως ακριβώς μια ιστορική αφήγηση ή ένα λογοτεχνικό έργο. Δημιουργούν αναπαραστάσεις που αποδίδουν αξία και νόημα σύμφωνα με συγκεκριμένες θεάσεις ή ταξινομητικά σχήματα, τα οποία είναι ιστορικά προσδιορισμένα. Γι' αυτό η Henrietta Lidchi (1997), ειδικά μιλώντας για τα εθνογραφικά μουσεία και για την ποιητική των εκθέσεών τους, διαπιστώνει ότι αυτά δεν αντανακλούν απλώς 'φυσικές' διακρίσεις αλλά χρησιμεύουν για τη δημιουργία 'πολιτισμικών' διακρίσεων. Παρατηρεί, μάλιστα, ότι τα μουσειακά αντικείμενα προβάλλονται ως τεκμήρια ή γεγονότα του παρελθόντος, ως πιστοποιητικά της ακρίβειας της αναπαράστασης, τα οποία ξεπερνούν τον τόπο, τον χρόνο και την ιστορική ανάγκη, ώστε να ταυτιστεί η φυσική παρουσία τους με μια σταθερή και αναμφισβήτητη σημασία. Σε όλα αυτά αναγνωρίζεται μια σαφής προθετικότητα, που συνεπικουρείται από τα λεκτικά σχόλια και τα λοιπά συμφραζόμενα που συνοδεύουν τα εκθέματα και τις συλλογές.

2.2. Η λογοτεχνική αφήγηση ως μουσειακή έκθεση

Τόσο τα άυλα όσο και τα υλικά προϊόντα του πολιτισμού συνιστούν έναν ζώντα πολιτισμό και όχι μian αποστεωμένη εικόνα του παρελθόντος. Και τα δύο παίρνουν ζωή μέσα από την ένταξή τους στην εκπαίδευση και την ιστορική ή αισθητική καλλιέργεια της ομάδας με την οποία σχετίζονται και (μέσα από) τη μνήμη που ενεργοποιούν. Κινούνται δηλ. και δρουν, αναπαριστούν και δραματοποιούν -θα λέγαμε- νοητά μian ολόκληρη εποχή ή ένα γεγονός ή μian ιδέα, αποκτώντας νέα νοήματα σε νέα ιστορικά-πολιτικά-κοινωνικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Τη «ζώσα πραγματικότητα» των ελληνικών μνημείων και των παραδόσεων τονίζει και ο Νικόλαος Πολίτης στα τέλη του 19ου αιώνα, σε μια προσπάθεια να αποδειχθεί η αδιάσπαστη συνέχεια του ελληνικού πολιτισμού. Τα ονομάζει «μνημεία της ελληνικής αρχαιότητας ζώντα παρά τω νυν ελληνικώ λαώ» και «ζώντα μνημεία» (Τζούμα, 2007: 117). Στην ίδια κατεύθυνση βρίσκεται και η πρόσκληση που απευθύνει το 1883, εκ μέρους του περιοδικού *Εστία*, στους Έλληνες λογοτέχνες να συμμετάσχουν σε διαγωνισμό προς συγγραφή ελληνικού διηγήματος, το οποίο «[...] προσφορώτατον θεωρούμενον εις αναπαράστασιν σκηνών της ιστορίας ή του κοινωνικού βίου ενός λαού [...] δύναται να ασκήση μεγάλην ηθικήν επίδρασιν, υποθέσεις εθνικάς πραγματευόμενον [...]» (Κυριακίδης, 1939). Και αυτό γιατί η λογοτεχνία, πέραν της αισθητικής της αξίας, έχει τη δυνατότητα να μετατρέπει τις λαϊκές μνήμες, τις δοξασίες και τις φαντασιώσεις σε εθνικά σύμβολα (Τζούμα, 2007: 96), συμβάλλοντας έτσι στη διαμόρφωση και εμπέδωση της κυρίαρχης ιδεολογίας²⁷, κάτι που ιδιαίτερα στην περίπτωση της Ελλάδας λειτούργησε επικουρικά για την εδραίωση του νεοσύστατου ελληνικού κράτους.²⁸

Αλλά και στη σύγχρονη προσέγγιση της λογοτεχνίας από τη σκοπιά της πολιτισμικής κριτικής, το λογοτεχνικό κείμενο είναι ένα σύστημα κατασκευής, ιδεολογικά φορτισμένο. Ακολουθεί πρακτικές αναζήτησης, επιλογής, ανάλυσης και αξιολόγησης, κρίσης, ταξινόμησης και έκθεσης, κατ' εξοχήν λειτουργίες της γλώσσας ως κοινωνικού φαινομένου αλλά και φορέα εξουσίας (Barthes, 1979: 15-32). Όπως είδαμε και στην περίπτωση του μουσείου ως χώρου αναπαράστασης μιας περιόδου ή ευρύτερα ενός πολιτισμού, με συγκεκριμένη ποιητική, κατά τον ίδιο τρόπο και τα λογοτεχνικά κείμενα είναι οχήματα του νοήματος μέσω των λέξεων και των εικόνων που αυτές συγκροτούν. Αφυπνίζουν παραστάσεις, αξίες και κανόνες που εμπειριέχονται στη συνείδησή μας ως μελών της κοινότητας, καθοδηγούν σε θεάσεις και ερμηνείες με την ποιητική τους, εν ολίγοις 'σημαίνουν'. Υπ' αυτή την έννοια, λοιπόν, τα λογοτεχνικά έργα γίνονται αντιληπτά ως σύνολα και σώματα που φιλοξενούν κατά παρόμοιο τρόπο «νησίδες μνήμης», αυτές τις κατά τον David Schneider «πολιτισμικές ή συμβολικές μονάδες»²⁹, μέσα από τον συνδυασμό και τη συναρμογή των οποίων 'σημαίνει' το λογοτεχνικό κείμενο: ελληνικές αρχαιότητες, καλλιτεχνήματα της υψηλής κουλτούρας, εικόνες θρησκευτικής ζωής, τεχνουργήματα του λαϊκού πολιτισμού, σκηνές και στιγμιότυπα της ελληνικής παραδοσιακής ζωής, γίνονται εικόνες συχνά απτές και ζωντανές.

Το θέμα του εντοπισμού και της προβολής τεκμηρίων της πολιτιστικής μας κληρονομιάς και ταυτότητας τέθηκε για πρώτη φορά στην προεπαναστατική περίοδο, όταν το αίτημα της εθνικής απελευθέρωσης αναζητούσε ερείσματα στην πολιτισμική συνέχεια του ελληνισμού. Στο έργο του Κοραή, για παράδειγμα, -έντονα επηρεασμένο από τις ιδέες του ευρωπαϊκού διαφωτισμού- ανιχνεύουμε την ιδέα της περισυλλογής των ελληνικών αρχαιοτήτων, της διάσωσης και της συντήρησής τους στον χώρο ενός μουσείου, διά στόματος του ήρωά του ιερέα Παπατρέχα, ο οποίος έχει κατανοήσει την αξία της ελληνικής κληρονομιάς. Αξιοπρόσεκτο είναι ότι στη μορφή αυτού του ήρωα συναντώνται οι δύο ισχυροί συνεκτικοί

²⁷ Βλ. σχετικά και Γκράμσι, 1981.

²⁸ Τον ρόλο που διαδραμάτισε η λογοτεχνία στη διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης του νεότερου ελληνισμού εξετάζει και ο Roderick Beaton στο πρόσφατο έργο του (2015).

²⁹ Σύμφωνα με τον Schneider, ο πολιτισμός είναι «“ένα σύστημα συμβόλων και νοημάτων”, ορισμένα από τα οποία συγκροτούν τον πυρήνα του –τις “πολιτισμικές μονάδες” [...]– και τα οποία αποτελούν τα κεντρικά σημεία προσανατολισμού για ολόκληρο το σύστημα»: Πρβλ. στο: Γκέφου-Μαδιανού, 1999: 139.

δεσμοί πάνω στους οποίους οικοδομήθηκε η σύγχρονη, μετά τη δημιουργία του ελληνικού κράτους, ελληνική ταυτότητα, το έθνος δηλ. και η θρησκεία.³⁰

Σε πληθώρα νεοελληνικών κειμένων η πλοκή δομείται πάνω σε παρόμοια πολιτισμικά προϊόντα του παρελθόντος ή και του παρόντος της συγγραφής, και εννοούμε όσα έχουν υλική υπόσταση, όπως ένα γλυπτό, το θραύσμα ενός αγάλματος, ένα καλλιτεχνικό οικοδόμημα, μια τελετουργία, μια εικόνα, μια εκκλησιά. Συνιστούν εγκιβωτισμένες αφηγήσεις μέσα σε μίαν ευρύτερη αφήγηση, ενσωματωμένα έργα τέχνης μέσα στο λογοτεχνικό έργο. Ακόμη και πολλά χρόνια μετά τη συγγραφή τους, εισάγουν τον Έλληνα αναγνώστη με μίαν ατμόσφαιρα συμμετοχής σε κοινούς τόπους. Αν και η οπτική κάθε εποχής αλλάζει, διαμορφούμενη από ποικίλους εξελικτικούς παράγοντες, παραμένουν ως αρχέγονο υλικό, ως αρχέτυπα, τα στοιχεία που συγκροτούν το παρελθόν του λαού, και αναδύονται με την παρέμβαση των αισθητικών ερεθισμάτων.

Έτσι, για παράδειγμα, η ελληνικότητα εκφράζεται μέσα από την ποιητική των ερειπίων στη λογοτεχνία της γενιάς του '30, η οποία «δίνοντας μια πνευματική διάσταση στο έθνος, μέσα από τη συμβολοποίηση του ελληνικού τοπίου» λειτούργησε «ως σημαίνον της εθνικής ταυτότητας, ως γλωσσική αναπαράσταση του έθνους» (Τζούμα, 2007: 105). Σε αυτό το πλαίσιο, ο αρχαιολογικός χώρος της Ακρόπολης συμβολοποιείται από τους Έλληνες λογοτέχνες, αποτελώντας το σκηνικό της δράσης των ηρώων τους. Ο Σεφέρης, μάλιστα, στο μυθιστόρημα *Έξι νύχτες στην Ακρόπολη* (γραμμένο μεταξύ 1926 και 1930) καθιστά τον αρχαιολογικό χώρο αναπόσπαστο κομμάτι της πλοκής. Η ίδια η Ακρόπολη είναι μυθικός πρωταγωνιστής και ο ρυθμιστής της εξέλιξης. Πλαισιώνει τα πρόσωπα, προκαλεί ανατροπές, εγείρει ερωτήματα, υποβάλλει συναισθήματα και κατευθύνει τους ήρωες σε αναζήτηση της ταυτότητάς τους και σε αυτοκριτική, ειδικά στη διάρκεια της νύχτας. Εδώ παρελθόν και παρόν συμπλέκονται στην αντιπροσωπευτική εικόνα του αρχαίου οικοδομικού συγκροτήματος, πιστοποιώντας την -κατά τον Ριγκλ- «ενεστώσα αξία» του μνημείου. Όπως αναφέρει ο θεωρητικός τέχνης, «από την άποψη αυτής της αξίας, ο θεατής είναι προδιατεθειμένος να δει το μνημείο όχι ως μνημείο, αλλά ως σύγχρονο έργο που μόλις δημιουργήθηκε [...]» και προσθέτει ότι «η ενεστώσα αξία μπορεί [...] να εκπορεύεται από την ικανοποίηση αναγκών των αισθήσεων ή του νου», οπότε ανάγεται σε αξία χρήσης και καλλιτεχνική αξία αντίστοιχα (Ριγκλ, 2006: 64-65). Στο μυθιστόρημα αυτό η αξία χρήσης συνυπάρχει με εκείνες της καλλιτεχνικής, της αξίας παλαιότητας και της αναμνηστικής αξίας. «Το πρόσωπο του δράματος», λέει ο αφηγητής, «είναι η Ακρόπολη».³¹ Σ' αυτό,

³⁰ «Πριν σοφισθή την προγονικήν ημών σοφίαν, περιήρχετο τα χωρία της Χίου, να συνευφραίνεται με τους άλλους ιερέας φίλους του· αλλά τώρα [...] ασχολείται [...] εις την έρευναν παλαιών επιγραφών ελληνικών ή λειψάνων τέχνης αρχαίας οποιωνδήποτε. Αν η επιγραφή ή το λείψανον δύναται να μεταφερθή, το φέρει αυτός εις την Βιβλιοθήκην της πόλεως· αν είναι ολίγον βαρύτερον, μεταχειρίζεται την βοήθειαν των Βολισσινών, διά να το καταβάσῃ· αν όμως σιμά του βάρους είναι και προσκολλημένον εις την γην, δίδει την είδησιν εις τους πολίτας, διά να γνωρίζωσι καν τον τόπον και ν' αγρυπνώσιν εις την φύλαξιν αυτού. [...]

Οι αλλογενείς Ευρωπαίοι [...] δεν έπρεπε λοιπόν πλέον να μας αρπάζωσι, με πρόφασιν φυλακής, ότι είμεθα καλοί να φυλάξωμεν ημείς. Εξ εναντίας, εχρεωστούσαν, οσάκις ευρίσκουν αντίγραφον εις χείρας αγραμμάτου, να δίδωσι την είδησιν εις τους διδασκάλους και επιτρόπους των επισημοτέρων γυμνασίων, να το αγοράζωσι και να το αποθέτωσιν εις τόπον ασφαλή. Τούτο και τους αλλογενείς ήθελε δείξειν ότι φυλάσσουν αληθώς εις την καρδίαν την οποίαν επαγγέλλεται το στόμα των φιλοσοφίαν, και ημάς ενισχύσειν βλέποντας ότι μας αντευεργετούσι, δι' όσας έλαβαν μεγάλας ευεργεσίας από τα συγγράμματα των προγόνων μας» (Κοραής, 1817).

³¹ Σεφέρης, 1998⁷: 49.

παρελθόν και παρόν συμπυκνώνονται και αλληλεπιδρούν, ενώ τα άψυχα μνημεία γίνονται ζώσα φύση μέσα από τη μνήμη και την αισθητική τους αναβίωση.³²

Την ίδια περίοδο (1930), ο Κοσμάς Πολίτης αναζητά στο *Λεμονοδάσος* την ταυτότητα της ελληνικής φυλής στον συγχρωτισμό αρχαίας καταγωγής και σύγχρονου βίου, σε περιγραφές που ακολουθούν τη διττή φύση των μνημείων, όπως σχολιάστηκε πιο πάνω, ως ύλης/φυσικής υπόστασης και ως νοηματοδοτημένου λόγου.³³

Αλλά και ο Ηλίας Βενέζης είναι ένας συγγραφέας που ενσωματώνει συχνά τους αρχαιοελληνικούς μύθους στο έργο του, χρησιμοποιώντας απτά υλικά στοιχεία που παραπέμπουν σε αυτούς. Ιδιαίτερα στο έργο του *Γαλήνη* (2010⁴¹) πραγματεύεται μεταξύ άλλων το ζήτημα της διαφύλαξης των ελληνικών μνημείων από τους κινδύνους της αρχαιοκαπηλίας και της φθοράς, ενώ η ανακάλυψη ενός αγάλματος αποτελεί σημαντικό στοιχείο πλοκής. Εδώ βρίσκονται, λοιπόν, απτές αναφορές στην αρχαιότητα και τα δημιουργήματά της, αναφορές που στη συνέχεια θα αξιοποιηθούν στη σχολική πράξη, στο πλαίσιο της σύνδεσης της λογοτεχνίας με το μουσείο και τη δημιουργική γραφή.³⁴

2.3. Λογοτεχνία, Μουσείο και Δημιουργική Γραφή στη σχολική πράξη

Η αξία και τα πλεονεκτήματα της δημιουργικής γραφής αλλά και η διδαξιμότητά της έχουν επιστημονικά τεκμηριωθεί³⁵ τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στο πλαίσιο των δύο πρόσφατων διεθνών συνεδρίων δημιουργικής γραφής (2013, 2015). Ο Τρ. Κωτόπουλος (2012) παρατηρεί ότι η ιστορία της δημιουργικής γραφής ανάγεται ήδη στον Αριστοτέλη και ακόμη πιο πριν, καθώς η *Ποιητική* του αποτελεί ουσιαστικά εγχειρίδιο δημιουργικών πρακτικών, ενώ ο Α. Καρακίτσιος (2012) επισημαίνει εύστοχα τη σχέση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας και της δημιουργικής γραφής με τη Ρητορική και τη διδασκαλία της.

Το πρόγραμμα «Λογοτεχνία, Μουσείο και Δημιουργική γραφή», το οποίο προτείνεται στην παρούσα ανακοίνωση, υλοποιήθηκε κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά στη Β΄ Γυμνασίου στο πλαίσιο των απογευματινών ενδοσχολικών ομίλων, όπου η δημιουργική γραφή, ως βιωματική παιδαγωγική δραστηριότητα, στοχεύει στην ανάπτυξη της

³² «-Λοιπόν ο τόπος αυτός είναι η Ακρόπολη κατά πανσέληνον [...]. Δεν τον βρήκα μόνος μου· μου τον έδειξε το δάχτυλο της μοίρας. Γι' αυτό δεν έπαψα να τον συλλογίζομαι. Συλλογίστηκα πως η Ακρόπολη είναι το μέρος όπου είναι συγκεντρωμένα [...] τα περισσότερα μάρμαρα.» (Σεφέρης, 1998': 43-44). Και αλλού: «Επειτα, σαν έσβησαν όλα, πέρασε μπρος στα μάτια μου το είδωλο του Παρθενώνα σου, ω Αθηνά, χρώμα κουφέτου, τριανταφυλλί και φιστικί, κι αποφάσισα να γυρίσω» (στο ίδιο: 128).

³³ «Πάνε δυο χρόνια τώρα· [...] κάποιο βραδινό [...] πήρα το δρόμο του Θησείου, ανέβηκα στο λόφο του Αστεροσκοπείου και από κει στην Πνύκα. Είδα το αθάνατο πνεύμα να κατεβαίνει μέσα στο διάφανο αιθέρα, να γίνεται χρώμα και φως εξαυλώνοντας τις απαλές βουνογραμμές και να κατασταλάζει ολόχρυσο πάνω στον ιερό μας βράχο. Η Ακρόπολη φάνταζε το ίδιο φωτεινό μετέωρο ανάμεσα στη βαθυγάλαξη Πεντέλη και το μενεξεδένιο Υμηττό. Δεν είναι μόνο μάρμαρα ο Παρθενώνας. Είναι η διαύγεια, η καθαρή ατμόσφαιρα και ο γαλάζιος ουρανός, [...] η αρμονία της ύλης με το πνεύμα. Η χαρά της ζωής» (Πολίτης, 1990: 14).

Και πιο κάτω ο ομοδιηγητικός αφηγητής εξιστορεί: «-Δε μου λες, ρωτώ ξαφνικά [...], τι ιδέα έχεις σχηματίσει για την αρχαιότητα; [...] -Πώς τους φαντάζεσαι τους αρχαίους; Στάθηκε συλλογισμένη [...]. -Εγώ δεν ξέρω γράμματα, μου λέει στο τέλος. Φαντάζομαι πως ζούσανε όπως κι εμείς, μόνο πιο ξετσιπίττα. [...] Με πήρανε τα γέλια. Ωστόσο ανάσασα με ανακούφιση. Ζούσαν -αυτό ήθελα ν' ακούσω. Ζούσαν, και το πνεύμα τους ακόμη ζει και φτερουγίζει ασύλληπτο πάνω από τ' ακρωτηριασμένα μάρμαρα που εξετάζουν οι ανύποπτοι αρχαιολόγοι» (στο ίδιο: 15).

³⁴ «[...] Σκύψαν στη σκοτεινή γη. [...] Και οι δύο - παίρνοντας ολοένα θάρρος - άρχισαν να ψαύουν το πέτρινο κορμί, τα κλειστά του βλέφαρα, τα χέρια τα ησυχασμένα στους μηρούς. Ήταν ένας θαυμάσιος κούρος, ένα μνημείο της στοργής αναπαμένο σε πέτρινο τάφο, προφυλαγμένο στη γη απ' τους βάρβαρους που κάποτε θα είχαν ξεχυθεί σε τούτο τον τόπο. Η γη το φύλαξε και του έδωσε το χρώμα της, και το μάρμαρο είχε γίνει σαν το χρώμα: ύλη που ξαναγύρισε εκεί απ' όπου ήρθε.» (Βενέζης, 2010⁴¹: 77).

³⁵ Βλ. για παράδειγμα, Νικολαΐδου, 2012; 2015.

δημιουργικότητας των μαθητών μέσω της σταδιακής εξοικείωσής τους με συγγραφικές πρακτικές, καθώς και την ενεργητική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων από την οπτική του συγγραφέα.

Συγκεκριμένα, η δράση σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε ως εξής:

1. Η χρονική/ιστορική περίοδος που ορίστηκε ως πεδίο αναφοράς, έρευνας και αναζήτησης παραδειγμάτων είναι αυτή της ελληνικής αρχαιότητας. Για τον λόγο αυτό αξιοποιήθηκαν, κατ' αρχάς, τα σχετικά κείμενα από το σχολικό εγχειρίδιο Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

Η διαδικασία εξελίχθηκε, αρχικά, σε δύο επιμέρους φάσεις: η μία, με αφορμή από τη μελέτη του κειμένου «Μια Κυριακή στην Κνωσό» από το έργο *Αναφορά στον Γκρέκο* του Καζαντζάκη, συμπληρώθηκε και πλαισιώθηκε και με άλλα αρχαιόθεμα λογοτεχνικά έργα από τη σχολική βιβλιοθήκη. Εδώ συζητήθηκαν τα θέματα συντήρησης της μνήμης και έμπνευσης του λογοτέχνη από την εθνική παράδοση. Η δεύτερη φάση επικεντρώθηκε στη μελέτη ολόκληρου του λογοτεχνικού έργου *Γαλήνη* του Βενέζη, στο οποίο ήδη έγινε αναφορά. Επιπλέον, πέρα από τα προηγούμενα θέματα, συζητήθηκε και εκείνο της αρχαιοκαπηλίας και της διαφυγής των ελληνικών θησαυρών στο εξωτερικό και της συμπερίληψής τους σε ξένα μουσεία. Και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις, στόχος ήταν να διερευνηθεί ο ρόλος της λογοτεχνίας στη συντήρηση της ιστορικής μνήμης, της εθνικής συνέχειας και της πολιτιστικής κληρονομιάς. Προς την ίδια κατεύθυνση αξιοποιήθηκαν τα ποιητικά κείμενα του σχολικού εγχειριδίου «Ιστορίες του λαβυρίνθου» του Τ. Πατρίκιου, «Καλλιπάτειρα» του Λ. Μαβίλη και «Θερμοπύλες» του Κ. Π. Καβάφη.

2. Στους μαθητές εξηγήθηκε η ιδέα αφορμής, η ιδέα δηλ. της προσέγγισης της λογοτεχνίας ως μουσειακού χώρου. Κατ' αρχάς, συζητήθηκε η στενή σχέση της Λογοτεχνίας με την Ιστορία, η σχέση της με άλλες τέχνες όπως η ζωγραφική, το θέατρο, η μουσική, η γλυπτική, και πώς αυτές συχνά ενσωματώνονται στο λογοτεχνικό κείμενο. Πώς ο λογοτέχνης, όπως κάθε καλλιτέχνης, εμπνέεται από τις εικόνες, τα ακούσματα, τις οσμές και την αφή για να ενεργοποιήσει με τα ερεθίσματα αυτά την ενσωματωμένη και ενυπάρχουσα σε αυτόν μνήμη, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση του Σεφέρη με τη χρήση της «μυθικής μεθόδου».

3. Μελετώντας τη λογοτεχνική περιγραφή του «Κούρου της Αναβύσσου» στη *Γαλήνη*, -η ανακάλυψη του οποίου, σημειωτέον, συνιστά σημαντικό στοιχείο πλοκής και περιπέτειας- η ομάδα πλοηγήθηκε στους χώρους του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου με τη βοήθεια του Υπολογιστή και του Διαδραστικού πίνακα. Σε αυτή τη φάση αξιοποιήθηκε με τον ίδιο τρόπο και ο εκπαιδευτικός φάκελος του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου με τίτλο «Το χαμόγελο του Κούρου» (Κουρίνου, 1999). Διαδικτυακές επισκέψεις πραγματοποιήθηκαν και σε άλλους αρχαιολογικούς και μουσειακούς χώρους, όπως στην Ακρόπολη, το Σούνιο, τον ναό της Αφαίας, τη Δήλο, τους Δελφούς.

4. Ακολούθως, συζητήθηκε εκτενώς ο θεσμός του μουσείου, τόσο στις μέρες μας όσο και σε προγενέστερες εποχές. Πότε και πώς ξεκίνησε, οι πρώτες μορφές του ως ιδιωτικές συλλογές, το άνοιγμα στο κοινό. Συσχετίστηκε το μουσείο με τη δημιουργία των εθνικών κρατών, τη θεσμοθέτηση της εθνογραφίας ως επιστήμης και ακαδημαϊκού κλάδου και την ανάδυση της λαογραφίας στην ίδια κατεύθυνση. Σχολιάστηκε το έργο ενός μουσείου, οι στόχοι του και τα αποτελέσματα, τόσο στο πλαίσιο της αυτοσυνειδησίας ενός λαού όσο και σε εκείνο της διεθνούς προβολής και ανάδειξης της εθνικής ταυτότητάς του.

5. Ακολούθησε επίσκεψη στο Αρχαιολογικό Μουσείο του Μαραθώνα. Εκεί επισημάνθηκαν συγκεκριμένα εκθέματα, όπως το Τρόπαιο της νικηφόρας μάχης του Μαραθώνα, διάφορα ειδώλια, αλλά και ευρήματα από τον αρχαιολογικό χώρο της Μπρεξίζας.

6. Μετά την επιστροφή, αφιερώθηκε μια ώρα ώστε να αποτυπωθούν γραπτά εντυπώσεις αλλά και να γίνει μια πρώτη απόπειρα να γραφεί μια αυθόρμητη πρωτόλεια ιστορία με κέντρο βάρους κάποιο έκθεμα ή εικόνα ή μια ιστορία με πρωταγωνιστές τους ίδιους τους μαθητές, με αφορμή την επίσκεψη που πραγματοποιήσαν.

7. Στη συνέχεια, επελέγησαν και διαβάστηκαν λογοτεχνικά κείμενα (πεζά κα ποιητικά) που εμπνέονται από την αρχαιότητα και κατασκευάζουν μυθιστορηματικές ιστορίες γύρω από έναν αρχαιολογικό χώρο, ένα μνημείο, ένα θραύσμα, ένα ερείπιο, αλλά και μιαν ιδέα ή αξία της αρχαιότητας. Εξάλλου, η δημιουργική γραφή δεν νοείται χωρίς το δημιουργικό διάβασμα. Κατά τους Κωτόπουλο και Βαϊτσάκη (2015: 25), μάλιστα, «η ενεργητική ανάγνωση [συνιστά] προϋπόθεση δημιουργικής γραφής»: «Η ενεργητική ανάγνωση συνδυάζει την ανάγνωση με την κριτική σκέψη, τη μάθηση, και τη λήψη αποφάσεων σε αντίθεση με την παθητική, όπου απαιτείται λιγότερη προσοχή και προσπάθεια. Γραφή και ανάγνωση δεν είναι μόνο μέσα επικοινωνίας, γνωριμίας και συγκρότησης του κόσμου αλλά και μέσα έκφρασης και αυτογνωσίας». Αποδεχόμενη και κατ' επέκταση υιοθετώντας αυτή την οπτική της ενεργητικής ανάγνωσης, η ομάδα αναζήτησε στη σχολική βιβλιοθήκη κείμενα που να ανταποκρίνονται στους στόχους που είχαν τεθεί, τα οποία διανεμήθηκαν προς μελέτη στους μαθητές, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους.

8. Τα αναγνώσματα ακολουθούνταν από συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο που αφορούσε στον τόπο, τον χρόνο, την πλοκή-εξέλιξη του μύθου, τους χαρακτήρες και την κύρια δράση τους, πώς αυτοί σχετίζονται με τα υλικά τεκμήρια του παρελθόντος, καθώς και τις αφηγηματικές τεχνικές. Κυρίως, όμως, εκείνο που κάθε φορά αναζητούνταν ήταν ποια υλικά θραύσματα του παρελθόντος αξιοποιούνταν και πώς, εντός της μυθιστορηματικής πλοκής. Με βάση το ερωτηματολόγιο αυτό, οι μαθητές παρουσίασαν τη δουλειά τους στην ομάδα σε ημέρες βιβλιοπαρουσίασης, ενώ κατάρτισαν έναν κοινό 'ενοσιολογικό/θεματικό χάρτη' που αφορούσε λεξιλόγιο προς συγγραφική εκμετάλλευση.

Το ερωτηματολόγιο κινητοποίησε τους μαθητές να σκεφτούν πάνω στον ρόλο της λογοτεχνίας, την αξία της, τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της, την ποικιλία της, αλλά και τη σχέση της με άλλες πτυχές της ζωής, της τέχνης και της επιστήμης. Συνειδητοποίησαν έτσι ότι η λογοτεχνία δημιουργεί εικόνες που στοιχειοθετούν αναμνήσεις και καταλήγουν σε γνώση. Αντιλήφθηκαν, επίσης, ότι ένα κείμενο μπορεί να λειτουργήσει σαν μια έκθεση, προβάλλοντας υπαρκτούς ή πλασματικούς κόσμους με τη δύναμη της γλώσσας και της φαντασίας. Πολύ δε περισσότερο τους ώθησε στη δημιουργική ανάγνωση και τη δημιουργική σκέψη, δίνοντας ευκαιρίες για δημιουργικό παιχνίδι και δημιουργική απόλαυση μέσω της γλώσσας.

9. Στη φάση της παραγωγής 'πρωτότυπων' έργων, και με στόχο να γίνουν αντιληπτοί οι μηχανισμοί κατασκευής ενός λογοτεχνικού κειμένου, εξετάστηκαν οι αφηγηματικές παράμετροι που λαμβάνονται υπόψη, όπως του τόπου, του χρόνου, των προσώπων, του στοιχείου πλοκής, της εστίασης. Μελετήθηκαν, επίσης, συνήθεις αφηγηματικές τεχνικές, προσφορότερη όμως (ηλικιακά) θεωρήθηκε η βιωματική πρωτοπρόσωπη αφήγηση και η οπτική γωνία του ομοδιηγητικού αφηγητή, ενώ σαν πιο ευέλικτη και εύπλαστη συγγραφική μορφή επελέγη το διήγημα. Τέλος, παρήχθησαν κείμενα που ανακαλούσαν με παιγνιώδη τρόπο την αρχαιότητα, την Ιστορία, την κληρονομιά και, μέσα σε συχνά αλλόκοτες αφηγηματικές εξελίξεις, εξέφραζαν -σε ένα βιωματικό πλαίσιο ενσυναίσθησης- την εκτίμηση και τον θαυμασμό για τα καλλιτεχνικά επιτεύγματα της αρχαίας Ελλάδας. Έτσι, ο θεματικός άξονας που είχε τεθεί και που αξιοποιούσε ιστορικό και λογοτεχνικό υλικό απέφερε θετικά αποτελέσματα, καθώς οι μαθητές-συγγραφείς προβληματίστηκαν

ευρύτερα πάνω σε θέματα που διδάσκονται παιδιόθεν και τα οποία κλήθηκαν, με έναν δημιουργικό τρόπο, να ενσωματώσουν ώστε να συνθέσουν τα δικά τους κείμενα.

3. Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε ο συσχετισμός της λογοτεχνίας και των μουσειακών εκθέσεων επί τη βάσει σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων. Στο πλαίσιο αυτό, φάνηκε ότι όπως ένα μουσείο έτσι και το λογοτεχνικό κείμενο ενσωματώνει αντικείμενα με σπουδαιότητα και νόημα, σύμφωνα με μια συγκεκριμένη ποιητική και πολιτική. Η σύγχρονη λογοτεχνία εξακολουθεί να αντλεί και να προβάλλει εικόνες πολιτισμού της ελληνικής φυλής, που παραπέμποντας σε διάφορα στάδια της ελληνικής ιστορίας και τέχνης, αφηγούνται τις διαδικασίες διαμόρφωσης της ταυτότητάς μας και διαβάζονται ακόμη ως αναδρομή σε ειδοποιά στοιχεία του εθνικού πολιτισμού και της ελληνικότητας. Καθίστανται, με αυτόν τον τρόπο, μουσεία ιδεών, εκθέσεις εμπειριών, αρχεία κοινών εικόνων.

Σε αυτή τη βάση, η πρόταση επεκτάθηκε σε συγκεκριμένη πειραματική διδακτική δράση, κατά την οποίαν επιχειρήθηκε η αξιοποίηση της παραπάνω σύγκρισης με στόχο τη συγγραφή λογοτεχνικών κειμένων από μαθητές. Πέρα από τη γνώση και την εμπειρία που αποκομίστηκε, το πιο ενδιαφέρον αυτού του εγχειρήματος ήταν η σύνδεση του τρέχοντος παρόντος με το παρελθόν. Τόσο μέσα στα κείμενα όσο και στους μουσειακούς χώρους οι μαθητές διαπίστωσαν ότι ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός και η Ιστορία συναντούν το σήμερα σε μια διαρκή συνομιλία. Κατανόησαν την έννοια της εθνικής πολιτιστικής κληρονομιάς και την αξία της μελέτης και αξιοποίησής της στη σύγχρονη εποχή. Τέλος, ανακάλυψαν ατομικές δεξιότητες αλλά και τον δικό τους δυναμικό ρόλο στη διάσωση και διάδοση αυτής της κληρονομιάς και των ανθρώπινων αξιών που τη συνοδεύουν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barker, C. (2008³). *Cultural Studies. Theory and Practice*. London: Sage Publications.
- Barthes, R. (2007³). *Εικόνα – Μουσική – Κείμενο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Beaton, R. (2015). *Η ιδέα του έθνους στην ελληνική λογοτεχνία. Από το βυζάντιο στην σύγχρονη Ελλάδα*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Du Gay, P. & Hall, S. (1997). *Doing Cultural Studies: the story of the Sony Walkman*. London: Sage Publications.
- Lidchi, H. (1997). The poetics and the politics of exhibiting other cultures. Στο: S. Hall (ed.). *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 151-222). London: Sage Publications.
- Lira, S., Amoêda, R. & Pinheiro, C. (ed.) (υπό έκδοση). *Proceedings of the 4th International Conference on Intangible Heritage Sharing Cultures 2015, September 21-23*. Green Lines Institute. (Ανακτήθηκε στις 30-3-2016 από <http://sharing.greenlines-institute.org/en/book-of-proceedings#>)
- Maniatis, N., Malea, E., Rapti, S., Androutsopoulos, N., Panagiari, G. (2011). Collecting Social Memory Through Museum Collection Conservation. Στο: Fredriksson, M. (ed.). *Conference Proceedings Current Issues in European Cultural Studies, Norrköping, Sweden June 15–17* (537-542). Linköping: Linköping University Electronic Press. (Ανακτήθηκε στις 30-3-2016 από <http://www.ep.liu.se/ecp/062/ecp11062.pdf>)
- Βενέζης, Η. (2010⁴¹). *Γαλήνη*. Αθήνα: Εστία.
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (1999). *Πολιτισμός και Εθνογραφία. Από τον Εθνογραφικό Ρεαλισμό στην Πολιτισμική Κριτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Γκράμσι, Α. (1981). *Λογοτεχνία και εθνική ζωή*. Αθήνα: Στοχαστής.
- Καρακίτσιος, Α. (2012). Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής; *Κείμενα*, 15. (Ανακτήθηκε στις 30-3-2016 από http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=256:15-karakitsios&catid=59:tefxos15&Itemid=95)
- Κοραής, Α. (1817). *Ο Παπατρέχας*. Στο: Καγιαλής, Π., Ντουνιά, Χ., Μέντη, Θ. (επιμ.). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου*. Χ.τ.: ΙΤΥΕ «Διόφαντος». (Ανακτήθηκε στις 30-3-2016 από <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C113/351/2363,8981/>)
- Κουρίνου, Ε. (1999). *Το χαμόγελο του Κούρου*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – ΥΠΠΟ (Πρόγραμμα «Μελίνα»). (Ανακτήθηκε στις 30-3-2016 από http://www.yppo.gr/files/g_5218.pdf)
- Κυριακίδης, Σ. (1939). Λαογραφία και Δημοτικισμός. *Νέα Εστία*, 309, 1486-1487. (Ανακτήθηκε στις 30-3-2016 από <http://www.ekebi.gr/magazines/showimage.asp?file=66538&code=5247&zoom=800>)
- Κωτόπουλος, Τ. (2012). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. *Κείμενα*, 15. (Ανακτήθηκε στις 30-3-2016 από http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=257:15-kotopoulos&catid=59:tefxos15&Itemid=95)
- Κωτόπουλος, Τ., Βαϊτσάκης, Α. (2015). Ενεργητική ανάγνωση: προϋπόθεση δημιουργικής γραφής. Στο: Κωτόπουλος, Τ., Νάνου, Β. (επιμ.). *2^ο Διεθνές Συνέδριο «Δημιουργική Γραφή», Κέρκυρα, Ελλάδα 1-4 Οκτωβρίου 2015. Τόμος περιλήψεων* (σ. 25). Φλώρινα: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Δημιουργική Γραφή».
- Μπαρτ, Ρ. (1979). *Μυθολογίες. Μάθημα. Εναρκτήρια παράδοση στην έδρα της Φιλολογικής Σημειολογίας της Λογοτεχνίας στο στο Collège de France (7 του Γενάρη 1977)*. Αθήνα: Κέδρος.
- Νικολαΐδου, Σ. (2012). Δημιουργική Γραφή στο σχολείο. Το τερπνόν μετά του ωφελίμου. *Κείμενα*, 15. (Ανακτήθηκε στις 30-3-2016 από <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/05-nikolaidou.pdf>)
- Νικολαΐδου, Σ. (2015). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Οικονόμου, Μ. (2003). *Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μουσειακοί προβληματισμοί και ζητήματα*. Αθήνα: Κριτική.
- Πολίτης, Κ. (1990). *Το Λεμονοδάσος*. Αθήνα: ύψιλον/βιβλία.
- Ριγκλ, Α. (2006). Ουσία και γένεση της μοντέρνας λατρείας των μνημείων. Στο: Πούλος, Π. (επιμ.-εισαγωγή). *Έννοιες της τέχνης τον 20ό αιώνα* (σσ. 25-95). Αθήνα: Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών.
- Σεφέρης, Γ. (1998⁷). *Εξι νύχτες στην Ακρόπολη*. Αθήνα: Ερμής.
- Σουλιώτης, Μ. και συγγραφική ομάδα (2012). *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες πλεύσεως. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. (Ανακτήθηκε στις 30-3-2016 από [http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS LOGOTEXNIA/DimiourgikiGرافي-OdigiesPlefseos.pdf](http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_LOGOTEXNIA/DimiourgikiGرافي-OdigiesPlefseos.pdf))
- Τζούμα, Α. (2005). *Ερμηνευτική. Από τη βεβαιότητα στην υποψία*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Τζούμα, Α. (2007). *Εκατό χρόνια νοσταλγίας. Το αυτοβιογραφικό αφήγημα Έθνος*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Οι χριστιανικές παραβολές στο θέατρο: Μια διαθεματική διδακτική πρόταση για το Γυμνάσιο

Ναταλία Κοντού

Π.Μ.Σ. Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας Α.Π.Θ.
taloula@windowslive.com

Αντώνης Κωνσταντινίδης

Π.Μ.Σ. Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας Α.Π.Θ.
amkonsta@lit.auth.gr

Βασιλική-Σόνια Σκορδή

Π.Μ.Σ. Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας Α.Π.Θ.
skordi_sonia@hotmail.com

Ελεάννα Τσαβδαρίδου

Π.Μ.Σ. Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας Α.Π.Θ.
eleanna@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση προτείνει ένα διδακτικό σενάριο, διαρθρωμένο στη λογική του σχεδίου εργασίας, για τη διαθεματική διδασκαλία των μαθημάτων των Θρησκευτικών, του Θεάτρου και της Μουσικής στο Γυμνάσιο, στόχος του οποίου είναι η δραματοποίηση μίας χριστιανικής παραβολής κατά το μάθημα των Θρησκευτικών. Αξιοποιώντας την εμπειρία μας από την παρατήρηση και ανάλυση της λειτουργίας μικροομάδας με παρόμοια χαρακτηριστικά σε Γυμνάσιο του νομού Θεσσαλονίκης, επιχειρούμε να επεκτείνουμε τη δραστηριότητα σε αυτό το χώρο, πλαισιώνοντάς τον με απόψεις της σύγχρονης γλωσσοεκπαιδευτικής έρευνας, αλλά και κινήματων της προοδευτικής παιδαγωγικής. Καταρχάς, λαμβάνονται υπόψη οι ήδη εγκαθιδρυμένες στην ελληνική σχολική πρακτική παραδόσεις του ολιστικού γραμματισμού. Έμφαση δίνεται στην εκπόνηση ομοδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων επηρεασμένων από τα μοντέλα της δημιουργικής γραφής και του γραψίματος ως διαδικασίας. Παράλληλα, επιλέχθηκε και η αξιοποίηση της παράδοσης των Πολυγραμματισμών -συγκεκριμένα της λογικής του *Σχεδιασμού*- αλλά και της θεωρίας των κειμενικών ειδών. Η αποτίμηση των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν από την πραγμάτωση του σεναρίου αυτού στηρίζεται στο μεθοδολογικό εργαλείο του ρόμβου, που έχει χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση σχολικού λόγου. Όσον αφορά τις μεταδιδόμενες γνώσεις για τον κόσμο, αυτές περιλαμβάνουν την ενσωμάτωση διδαγμάτων θρησκείας στην καθημερινή συμπεριφορά και την εξοικείωση των μαθητών/τριών με τον κόσμο του θεάτρου. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται μη αποπλαισιωμένη και διδάσκεται μέσα στο συγκεκριμένο της (κοινωνικό-γλωσσικό), ενώ οι μαθητές εισάγονται και στη σημειωτική γλώσσα του θεάτρου. Εκτός από την καλλιέργεια του ψηφιακού αλλά και του προφορικού γραμματισμού, οι μαθητές/μαθήτριες έρχονται σε επαφή με ποικίλα κειμενικά είδη. Όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές που προτείνονται, αυτές στηρίζονται κατά κύριο λόγο στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι βοηθητικός και συντονιστικός. Τέλος, αναμένεται ότι μετά την εφαρμογή του σεναρίου οι ταυτότητες των εγγράμματων υποκειμένων που πρόκειται να ενεργοποιηθούν περιλαμβάνουν ενισχυμένη τη μαθητική πρωτοβουλία, την καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος αλλά και την ανάπτυξη του επιστημονικού τρόπου σκέψης και της επιχειρηματολογίας.

Λέξεις-κλειδιά: Σενάριο, Διαθεματική Διδασκαλία, Θέατρο, Θρησκευτικά, Ρόμβος, Γράψιμο-ως-διαδικασία.

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια διδακτική πρόταση με διαθεματικό χαρακτήρα, η οποία καλείται να συνδυάσει δημιουργικά δυο διαφορετικά μεταξύ τους πεδία, το μάθημα των Θρησκευτικών και πιο συγκεκριμένα τις χριστιανικές παραβολές, με την τέχνη του θεάτρου.

Αφορμή για τη σύλληψη της ιδέας του εγχειρήματος αυτού, στάθηκε η συνεργασία της ερευνητικής ομάδας με καθηγητές ενός Πειραματικού Γυμνασίου της Θεσσαλονίκης, οι οποίοι με δική τους πρωτοβουλία είχαν προσπαθήσει να συνδυάσουν τα διδακτικά τους αντικείμενα (Θρησκευτικά και Μουσική), στο πλαίσιο μιας ημι-τυπικής μορφής διδασκαλίας. Η μικρο-ομάδα αυτή λειτουργούσε εντός του σχολικού ωραρίου, ενώ ο κάθε καθηγητής διαμόρφωνε το μάθημά του προσαρμόζοντάς το στις ανάγκες που προκύπτουν από τη διαθεματικότητα και τη διεπίδραση μεταξύ των δύο αντικειμένων αυτών. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι έγινε αξιοποίηση της θρησκευτικής μουσικής μέσω της ανάλυσης ύμνων, αλλά και έργων κορυφαίων μουσικοσυνθετών και τέλος συνδυασμός αυτών με το αντίστοιχο θρησκευτικό μήνυμα. Σοβαρό μειονέκτημα αποτελεί το γεγονός ότι δεν υπάρχει συγκροτημένος Όμιλος αλλά μικροομάδα, με αποτέλεσμα ο/η κάθε εκπαιδευτικός να διδάσκει το αντικείμενό του/της ξεχωριστά στις ώρες διδασκαλίας και να γίνεται έτσι, ως επί το πλείστον, αποκομμένη η διδασκαλία του ενός αντικειμένου από το άλλο.

Αξιοποιώντας τη δημιουργική διάθεση των καθηγητριών/καθηγητών και αντλώντας τα βασικότερα στοιχεία των γλωσσοεκπαιδευτικών ρευμάτων που θα αναφερθούν παρακάτω, παραθέτουμε στη συνέχεια το δικό μας σενάριο διδασκαλίας. Το Σενάριο, το οποίο εμπεριέχει τη λογική του project, αξιοποιεί τις θρησκευτικές παραβολές σε συνδυασμό με την τέχνη του θεάτρου για την δημιουργία μίας παράστασης. Η πρότασή μας προορίζεται για Όμιλο που αποτελεί ημι-τυπική μορφή διδασκαλίας καθώς μας δίνει ευελιξία από άποψη χρόνου και διδακτικών πρακτικών. Αφορμώμενες και αφορμώμενος, λοιπόν, από την πρακτική αυτή θελήσαμε να διαμορφώσουμε μια διαθεματική διδακτική πρόταση, ως μια εναλλακτική προσέγγιση του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Ο σκοπός της ερευνητικής μας πρότασης αποτελεί ουσιαστικά την κατάρτιση ενός σεναρίου διδασκαλίας που κινείται στη λογική του σχεδίου εργασίας, δηλαδή «της πλήρους καταγραφής μιας διδακτικής πρότασης σε όλα της τα μέρη , από την ταυτότητα του /των δημιουργού/ών μέχρι τη λεπτομερή περιγραφή της ολοκλήρωσής της » (project: Κουτσογιάννης & Αλεξίου, 2012).

2. Κυρίως κείμενο

2.1. Θεωρητικό πλαίσιο

Το παρόν Σενάριο επιχειρεί να συνδυάσει δημιουργικά στοιχεία από διαφορετικά κινήματα της αποκαλούμενης Προοδευτικής Παιδαγωγικής, γλωσσοεκπαιδευτικές δηλαδή προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν κατά την τελευταία πενήνταετία. Επιλέξαμε να αξιοποιήσουμε προτάσεις από τρεις παιδαγωγικούς λόγους, εκδοχές για τη διδασκαλία, του επικοινωνιακού, των κειμενικών ειδών και των πολυγραμματισμών.

Αρχικά, οι επικοινωνιακές προσεγγίσεις προτάσσουν την εκκίνηση κάθε μαθησιακής διαδικασίας από την καθημερινότητα των μαθητών/μαθητριών. Με βάση την ανταλλαγή εμπειριών γύρω από ένα θέμα, και έχοντας ως βασικό δίαυλο επικοινωνίας τον προφορικό λόγο, οι μαθητές/μαθήτριες οδηγούνται στη νέα γνώση συνεργατικά. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μη ορατές πρακτικές διδασκαλίας, για παράδειγμα την ομαδοσυνεργατική μάθηση, και λειτουργεί ως υποστηρικτής (σκαλωσιά κατά Vygotsky: Cazden, 2002). Έτσι, οι μαθητές/μαθήτριες έχουν ενισχυμένη ατομική πρωτοβουλία (agency) και μαθαίνουν να συγκατασκευάζουν τη γνώση δρώντας σε μία μικρή κοινότητα.

Σημαντική διδακτική πρόταση του επικοινωνιακού παραδείγματος, την οποία αξιοποιούμε σε βάθος, συνιστά το *γράψιμο ως διαδικασία* (process writing: Κουτσογιάννης, υπό διαμ). Τα στάδια που ακολουθούνται κατά τη διαδικασία του γραψίματος είναι αρχικά

η *ιδεοθύελλα* (brainstorming) σχετικά με το θέμα του κειμένου, ακολουθεί μία πρώτη *καταγραφή σκέψεων* (prewriting) και στη συνέχεια η δημιουργία *προσχέδιου* (drafting) του κειμένου. Έπειτα, ακολουθεί η *ανατροφοδότηση* (editing), είτε διαβάζοντας ο ίδιος κριτικά και διορθώνοντας αδύναμα σημεία είτε με τη βοήθεια συμμαθητών και Εκπαιδευτικού. *Ξαναγράφεται* το κείμενο (rewriting) συμπεριλαμβάνοντας τις διορθώσεις και αν πληροί τις προϋποθέσεις μπορεί να *δημοσιευτεί* (publishing). Επιπλέον, η πορεία που ακολουθείται δεν είναι γραμμική καθώς δίνεται μεγάλη ελευθερία στην μετακίνηση από το ένα στάδιο στο άλλο, με πληθώρα διδακτικών πρακτικών.

Από τη Σχολή των Κειμενικών Ειδών κρατούμε τον ορισμό του κειμένου ως μίας «σταδιακής και στοχοθετημένης διαδικασίας» (Λύκου, 2000) και την ανάδειξή του σε μία οντότητα με ιδιαίτερη γραμματική. Επιθυμούμε οι μαθητές/μαθήτριες να αποκτήσουν συνειδητές γνώσεις σχετικά με ορισμένα κειμενικά είδη, γνώσεις που θα στοχεύουν στη δημιουργική αναπαραγωγή τους από αυτούς/αυτές, διαδικασία η οποία αποκαλείται λογογένεση (Christie, 2002). Κάτι τέτοιο καθίσταται εφικτό μέσω της συγκεκριμένης προσέγγισης, καθώς κάθε μάθημα συνιστά και γλωσσικό μάθημα, επομένως πρέπει να καλλιεργηθεί η ιδιαίτερη γλώσσα που το συγκροτεί.

Τέλος, το πρόγραμμα των Πολυγραμματισμών διευρύνει την παιδαγωγική λογική προς τρεις προεκτάσεις (Core & Kalantzis, 2000). Καταρχάς, εισάγει την καλλιέργεια των ψηφιακών γραμματισμών στην σχολική πραγματικότητα. Επίσης, ενδιαφέρεται για τη μετάδοση όχι μόνο μεταγλωσσικών γνώσεων, αλλά γνώσεων και για τους υπόλοιπους σημειωτικούς τρόπους -όπως οι χειρονομίες, οι εικόνες και η μουσική- οι οποίοι συμπλεκόμενοι με τη γλώσσα αξιοποιούνται από τους κοινωνικούς πρωταγωνιστές για νοηματοδότηση. Τρίτον, χρησιμοποιείται η έννοια του σχεδίου, η οποία αναφέρεται τόσο στη διαδικασία παραγωγής νοήματος, όσο και στη δομή του νοήματος αυτού. Για την προσέγγιση αυτή, κάθε σημειωτική δραστηριότητα αναπαριστά και αναπλαισιώνει κόσμους και νοήματα και συνιστά μία διαδικασία σχεδιασμού (design) στον οποίο διακρίνονται τρεις όψεις: τα διαθέσιμα σχέδια -οι γνώσεις μας σχετικά με ένα θέμα-, ο καθαυτό σχεδιασμός -η διαδικασία μετασχηματισμού των γνώσεων σε ένα καινούριο προϊόν-, και το ανασχεδιασμένο -το αποτέλεσμα της διαδικασίας σχεδιασμού, το οποίο είναι ένα νέο κείμενο.

Ως μέσο για την αυτοαξιολόγηση του σεναρίου μας και την ανάδειξη των πιθανών παιδαγωγικών αποτελεσμάτων από την εφαρμογή του κρίνουμε απαραίτητο να χρησιμοποιήσουμε ένα αναλυτικό εργαλείο προερχόμενο από το χώρο της εκπαιδευτικής γλωσσολογίας. Το αναλυτικό αυτό εργαλείο που κατά τη γνώμη μας αναδεικνύει αποτελεσματικά την εκάστοτε ιδεολογία, που τρέφει τη διαμόρφωση και πραγμάτωση του σχολείου και της διδασκαλίας, είναι ο *ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης* (Κουτσογιάννης, 2012). Το συγκεκριμένο σχήμα εστιάζει σε τέσσερις πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρώτα έχουμε τις Γνώσεις για τον κόσμο που μεταδίδονται σε ένα μάθημα, οποιαδήποτε μορφή γνώσης για την εξωγλωσσική πραγματικότητα. Μετά εξετάζονται οι Γνώσεις για τη γλώσσα, η καλλιέργεια δηλαδή μεταγλωσσικής συνειδητότητας στους μαθητές. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι Γραμματισμοί με τους οποίους έρχονται σε επαφή τα εγγράμματα υποκείμενα. Τέλος, μελετώνται οι Διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών για το δεδομένο μάθημα. Πρέπει να επισημανθεί ότι κάθε γωνία του ρόμβου μπορεί να ενεργοποιείται ερήμην του διδάσκοντα/της διδάσκουσας, ανεξάρτητα δηλαδή από το αν μία συγκεκριμένη γνώση ή πρακτική εντάσσεται στους διδακτικούς στόχους. Η διενέργεια των γωνιών του ρόμβου είναι εκείνη που συντελεί στην κατασκευή των Ταυτοτήτων του εκπαιδευτικού, των μαθητών και του μαθήματος.

2.2. Σενάριο διδασκαλίας

2.2.1. Ταυτότητα σεναρίου

Προτεινόμενες τάξεις υλοποίησης: Β' και Γ' Γυμνασίου

Συνδεόμενα μαθήματα: Θρησκευτικά, Θέατρο και Μουσική

Τελικός στόχος: Δραματοποίηση μιας χριστιανικής παραβολής

Εκτιμώμενος χρόνος υλοποίησης: 3-4 μήνες

Προϋποθέσεις υλοποίησης: εξοικείωση μαθητών με προγράμματα επεξεργασίας κειμένου και προβολής παρουσιάσεων, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, εξωσχολικές δραστηριότητες

2.2.2. Δομή σεναρίου και διάρθρωση σε ενότητες:

Αρχική φάση → 1^η ενότητα

Κυρίως φάση → 2^η - 4^η ενότητα

Τελική φάση → 5^η ενότητα

1^η ενότητα: Εισαγωγή στον κόσμο των παραβολών

2^η ενότητα: Επιλογή παραβολής

3^η ενότητα: Μελέτη θεατρικών κειμένων, Προσχέδιο

4^η ενότητα: Παρακολούθηση θεατρικής παράστασης

5^η ενότητα: Τελική διαμόρφωση κειμένου

2.2.3. Αναλυτική περιγραφή του σεναρίου διδασκαλίας

1^η Ενότητα

Τίτλος: Εισαγωγή στον κόσμο των παραβολών

Στόχοι: εισαγωγή στο θέμα, αξιοποίηση γλώσσας πεδίου για διδασκαλία του κειμενικού είδους «σημειώσεις», αφετηρία είναι ο καθημερινός-οικείος λόγος των παιδιών και ακολουθεί σταδιακά η μετάβαση στη γλώσσα των παραβολών, σύνδεση του περιεχομένου-διδάγματος της παραβολής με την καθημερινή ζωή.

Συμβάν 1 → Ο/Η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι το αντικείμενο με το οποίο θα ασχοληθούν είναι οι παραβολές. Αναφέρει επιγραμματικά ότι θα κάνουν ένα project με απώτερο στόχο να διασκεύσουν τις παραβολές για το ανέβασμα μίας θεατρικής παράστασης. Μοιράζει φύλλο εργασίας το οποίο περιέχει τους βασικούς άξονες, στους οποίους θα κινηθούν οι δραστηριότητες, αλλά και τεχνικές πληροφορίες για τον τρόπο παρουσίασης: αριθμός διαφανειών (5-7), χρόνος παρουσίασης 5-10 λεπτά, πώς απευθυνόμαστε στο ακροατήριο κατά την παρουσίαση, χρησιμοποιώντας βοηθητικά προγράμματα ψηφιακής παρουσίασης κλπ.

Το σχεδιάγραμμα στο οποίο θα συμπληρώνουν τα παιδιά είναι το εξής:

1^{ος} άξονας η επιλογή της παραβολής (διαδικασία που ακολουθήθηκε και σε ποιες παραβολές κατέληξαν)

2^{ος} άξονας η εξοικείωση με το κείμενο του θεατρικού έργου που θα παρακολουθήσουν (παρατηρήσεις- βασικά στοιχεία)

3^{ος} άξονας διασκευή παραβολής για τις ανάγκες θεατρικού έργου (τρόπος συγγραφής, δυσκολίες)

4^{ος} άξονας παρακολούθηση θεατρικής παράστασης (παρατηρήσεις)

5^{ος} άξονας θεατρική παράσταση

Ζητάει από την υπεύθυνη κάθε φορά ομάδα να το έχει μαζί της (ή επιλέγει να το κρατάει ο ίδιος) για να συμπληρώνονται λεπτομέρειες όπως: πιο αναλυτικά τα βήματα που ακολούθησαν και θα ακολουθήσουν, σε ποια σημεία δυσκολεύτηκαν περισσότερο, αν θα

μπορούσαν να κάνουν κάτι πέρα από τις οδηγίες του καθηγητή, αν θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε άλλο μάθημα π.χ. λογοτεχνία, γνώσεις που αποκόμισαν – κάτι που έμαθαν και τους έκανε εντύπωση ή το βρήκαν ενδιαφέρον (Αυτό είναι προαιρετικό και μπορεί να εφαρμοστεί αν ο/η εκπαιδευτικός συναντήσει δυσκολίες συνεργασίας με τους μαθητές με σκοπό να κατανοήσει τη φύση του προβλήματος). Επιπλέον, η καταγραφή θα δώσει στον/στην Εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να βελτιώσει κάποια σημεία, έπειτα από παρατηρήσεις των παιδιών ή από δική του παρατήρηση.

Συμβάν 2 → Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός κάνει μία μικρή εισήγηση επί του θέματος και ακολουθούν γενικές ερωτήσεις για τις παραβολές. Ρωτάει τα παιδιά αν γνωρίζουν ή αν έχουν ακούσει κάποιες, σε περίπτωση που απαντήσουν θετικά να συζητηθεί το περιεχόμενό τους, αν έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σε σχέση με άλλα κείμενα, ποιός είναι ο στόχος διδασκαλίας στο βιβλίο θρησκευτικών, τι είδους γλώσσα χρησιμοποιείται, πώς συνδέεται το περιεχόμενό τους με την πίστη και τη θρησκεία κλπ., ώστε να δημιουργηθεί μία ιδεοθύελλα.

Συμβάν 3 → Κατά την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων ο/η εκπαιδευτικός κρατάει σημειώσεις στον πίνακα από τα λεγόμενα των παιδιών, χωρίς να κάνει αλλαγές στη γλώσσα που χρησιμοποιούν. Ο/Η εκπαιδευτικός προχωράει στην ανάγνωση ενός εισαγωγικού κειμένου για τις παραβολές, είτε από το σχολικό βιβλίο είτε από άλλο διαθέσιμο πόρο. Θα κάνει ο ίδιος την ανάγνωση ούτως ώστε οι μαθητές να έχουν εστιασμένη την προσοχή τους στο να εντοπίσουν σημεία τα οποία μπορεί να περιέχουν βοηθητικές πληροφορίες και να τα καταγράψουν με μορφή σημειώσεων.

Συμβάν 4 → Ακολουθεί συζήτηση του κειμένου που διαβάστηκε.

Συμβάν 5 → Επιστρέφουν όλοι μαζί στις σημειώσεις του πίνακα για να συγκρίνουν τι έχουν γράψει. Ο/Η εκπαιδευτικός αλλάζει την καθημερινή γλώσσα των παιδιών με αυτή του σχολικού λόγου, προσθέτει πληροφορίες που ενδεχομένως παρέλειψαν τα παιδιά και ταυτόχρονα τους επισημαίνει κάποια βασικά στοιχεία του «κρατάω σημειώσεις». Αναφέρει συγκεκριμένα τη σημασία που έχει η γνώση του τρόπου να κρατάει κάποιος σημειώσεις, η χρησιμότητά τους, αλλά και κάποια βασικά χαρακτηριστικά όπως η ονοματοποίηση, η πύκνωση, η απλή γραμματική.

Συμβάν 6 → Αφού έχει ολοκληρωθεί η αποσαφήνιση της έννοιας «παραβολή» και ολοκληρωθεί η συζήτηση, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 4 ατόμων. Ο/Η εκπαιδευτικός προχωράει σε ανάθεση μίας παραβολής ανά τετράδα μαθητών.

Έπειτα εξηγεί τον τρόπο που θα κινηθούν την επόμενη φορά. Έργο της κάθε τετράδας είναι: στην επόμενη συνάντηση να παρουσιάσουν τα βασικότερα στοιχεία της παραβολής. Η κάθε ομάδα θα δημιουργήσει ένα πρόγραμμα παρουσίασης, στο οποίο θα είναι γραμμένα κυρίως: τα πρόσωπα της παραβολής – περιληπτικά το περιεχόμενο – το βαθύτερο νόημα σύμφωνα με τη γνώμη τους και πώς συνδέεται με την καθημερινότητα (τρόπος ζωής-στάση ζωής, εφαρμογές αν γνωρίζουν κ.ά.). Για το λόγο αυτό, η κάθε ομάδα πρέπει να έχει ανακαλύψει τα βαθιά νοήματα και τους κυριότερους λόγους ώστε να επικρατήσει η δική της παραβολή την επόμενη φορά.

Αναμενόμενος χρόνος υλοποίησης: 2-3 συναντήσεις

2^η Ενότητα

Τίτλος: Επιλογή παραβολής

Στόχοι: καλή και ομαλή λειτουργία ομάδας, ανάληψη ευθυνών, πρωτοβουλία παιδιών (agency), πύκνωση και παρουσίαση ιστορίας, επιλογή και δικαιολόγηση απόψεων μέσω προφορικής επιχειρηματολογίας.

Συμβάν 1 → Ο/Η εκπαιδευτικός έχει διαμορφώσει τα θρανία σε τετράδες για τις ανάγκες της ακόλουθης διαδικασίας. Αυτό αφενός θα προσδώσει τη χροιά του διαφορετικού στα παιδιά και αφετέρου θα ωφελήσει και τον ίδιο, καθώς του παρέχει περισσότερη ευελιξία στο χώρο για να μετακινείται και να βοηθάει όπου χρειάζεται.

Η κάθε τετράδα έχει ετοιμάσει ήδη το πρόγραμμα παρουσίασης για παρουσίαση και η διαδικασία που θα ακολουθήσει, όπως προαναφέρθηκε είναι η εξής: θα παρουσιαστεί στην ολομέλεια η παραβολή της κάθε τετράδας, ενώ τα παιδιά αναμένεται να επιλέξουν αυτή που έχει περισσότερα στοιχεία για να αξιοποιήσουν ή περιέχει βαθύτερα νοήματα που τα συγκινούν. Θα αναφερθούν οι λόγοι επιλογής και -αν υπάρχουν- οι λόγοι απόρριψης των άλλων καθώς και σύντομη περιγραφή του περιεχομένου, χρησιμοποιώντας τα προγράμματα παρουσίασης που έχουν δημιουργήσει ήδη οι ομάδες. Η παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού στη διαδικασία επιλογής θα ήταν χρήσιμη μόνο σε περίπτωση που οι υπάρχουσες παραβολές δεν περιέχουν αρκετά πρόσωπα για την ανάθεση ρόλων ή είναι πολύ μικρής έκτασης.

Συμβάν 2 → Θα ακολουθήσει συζήτηση μεταξύ των ομάδων και του/της εκπαιδευτικού για να δουν κατά πόσο είναι ευχαριστημένοι με το αποτέλεσμα και να συζητηθούν ενδεχόμενες αντιρρήσεις. Επίσης, γίνεται συζήτηση για το αν και κατά πόσο η κάθε παραβολή προσφέρεται για δραματοποίηση βάσει μηνυμάτων και δυνατοτήτων σκηνοθετικής αξιοποίησης. Μία σημαντική παράμετρος που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι τα πρόσωπα των παραβολών να επαρκούν για όλα τα παιδιά. Ο/Η εκπαιδευτικός ελέγχει πόσα πρόσωπα χρειάζονται για να βρεθούν οι ρόλοι, ενώ ο ρόλος του/της είναι βοηθητικός και συντονιστικός.

Συμβάν 3 → Λαμβάνει χώρα η τελική επιλογή παραβολής από την ολομέλεια, προκειμένου να γίνει η μετατροπή της σε θεατρικό έργο.

Αναμενόμενος χρόνος υλοποίησης: 2 συναντήσεις.

3^η Ενότητα

Τίτλος: Μελέτη θεατρικών κειμένων- Προσχέδιο

Στόχοι: Ανάλυση του θεατρικού κειμένου, κατανόηση θεατρικής ορολογίας, εξοικείωση με το κειμενικό είδος του θεατρικού κειμένου, από κοινού αποδόμηση δοθέντος κειμένου, προσχέδιο διασκευασμένου κειμένου.

Σε αυτή τη δραστηριότητα θα χρειαστεί η βοήθεια του διδάσκοντα θεατρολογίας γιατί αυτού του είδους οι δραστηριότητες ίσως απαιτούν δεξιότητες τις οποίες δεν έχουν κατακτήσει τα παιδιά, και ο διδάσκων θρησκευτικών δεν είναι υποχρεωμένος να κατέχει, γι αυτό το λόγο ο σχεδιασμός πρέπει να γίνει προσεκτικά. Η κεντρική ιδέα είναι να μελετηθεί το σενάριο της παράστασης που θα παρακολουθήσουν τα παιδιά στο θέατρο, να επισημανθούν τα βασικά χαρακτηριστικά και να μελετηθεί η σημειωτική γλώσσα του θεάτρου, ούτως ώστε τα παιδιά να εξοικειωμένα με τη δομή του κειμένου που θα κληθούν να δημιουργήσουν. Καλό θα ήταν τα παιδιά, δηλαδή, να εξοικειωθούν με το κείμενο της θεατρικής παράστασης που θα παρακολουθήσουν.

Συμβάν 1 → Ο/Η εκπαιδευτικός επιλέγει ένα θεατρικό κείμενο μικρής έκτασης με τη βοήθεια του/της θεατρολόγου, το οποίο θα χρησιμοποιηθεί σαν ένα διαθέσιμο σχέδιο από τα παιδιά για τη δημιουργία του δικού τους θεατρικού κειμένου. Αφού έχει μελετήσει το θέμα με τον/την θεατρολόγο και έχοντας αναλύσει τους στόχους του, ζητάει από τον/την θεατρολόγο να τον/την βοηθήσει να προσαρμόσει το κείμενο αν είναι απαραίτητο (αν είναι περίπλοκο για παράδειγμα). Μπορεί να καλέσει τον/την θεατρολόγο να κάνει μία εισαγωγή

σχετικά με τη διαδικασία της διασκευής κειμένων, τα χαρακτηριστικά του θεατρικού έργου κ.ά. .

Συμβάν 2 → Ακολουθεί μελέτη και ανάλυση του θεατρικού κειμένου. Η/Ο εκπαιδευτικός μοιράζει το θεατρικό έργο στα παιδιά και προχωρούν στη δραματοποιημένη ανάγνωσή του. Η έκταση του θεατρικού έργου θα είναι προσαρμοσμένη να μην ξεπερνά τις 30 σελίδες. Προχωρούν, δηλαδή, στην ανάγνωση του κειμένου μέσα στην τάξη έχοντας αναθέσει σε κάθε παιδί να διαβάζει ένα ρόλο, προσπαθώντας να υποδυθεί το χαρακτήρα που διαβάζει. Ο/Η εκπαιδευτικός φροντίζει ώστε όλα τα παιδιά να έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε αυτή τη δραματοποιημένη ανάγνωση. Ζητάει από τα παιδιά, ύστερα από την ολοκλήρωση της ανάγνωσης, να επισημάνουν κάποια στοιχεία που βλέπουν να είναι διαφορετικά από τα υπόλοιπα κείμενα που διδάσκονται, ποιες διαφορές και ποιες ομοιότητες παρατηρούν, κάποια χαρακτηριστικά που είναι ενδεικτικά θεάτρου κ.ά. Αν είναι δυνατόν να τα σημειώνουν πάνω στο κείμενο. Αν η ανάγνωση ολόκληρου του θεατρικού έργου κρίνεται χρονοβόρα και αρκετά κουραστική διαδικασία για τα παιδιά, μπορεί να γίνει επιλογή κάποιων κομματιών που είναι σημαντικά και το υπόλοιπο έργο να το διαβάσουν τα παιδιά στο σπίτι.

Συμβάν 3 → Χωρίζει τα παιδιά σε 2 ομάδες των 8 ατόμων και τα παροτρύνει να κάνουν μεταξύ τους διάλογο σχετικά με το τι παρατήρησαν. Έπειτα η κάθε ομάδα τα παρουσιάζει στην ολομέλεια και γίνεται καταγραφή των χαρακτηριστικών στον πίνακα από τα παιδιά, ένα παιδί από κάθε ομάδα. Το παιδί που καταγράφει τις παρατηρήσεις στον πίνακα αλλάζει ανάλογα με τη θεματική ενότητα. Ο/Η εκπαιδευτικός συντονίζει, δίνει ορισμούς και ονομασίες σε φαινόμενα τα οποία, είτε τα αναφέρουν περιγραφικά είτε δείχνουν το σημείο που βρίσκεται στο κείμενο, επιπλέον βοηθάει τα παιδιά στον πίνακα να γράφουν περιληπτικά αυτά που λένε οι συμμαθήτριες/συμμαθητές τους από κάτω. Προαιρετικά μπορεί να έχει και λεξικά με θεατρική ορολογία στα οποία να ανατρέχουν οι μαθητές/μαθήτριες.

Συμβάν 4 → Μόλις ολοκληρωθεί αυτή η διαδικασία τους μοιράζει ένα φύλλο εργασίας με τις θεατρικές συμβάσεις που θα πρέπει να γνωρίζουν, στοιχεία όπως το ύφος, το λόγο που είναι πιο καθημερινός, περισσότεροι διάλογοι, πώς περιγράφεται το σκηνικό, οι κινήσεις στη σκηνή, περιγραφή βλέμματος, στάσης σώματος, ένταση φωνής, ταχύτητα ομιλίας, τα σχόλια που βρίσκονται σε παρενθέσεις και μαρτυρούν την ψυχολογική-συναισθηματική κατάσταση των ηρώων ή είναι οδηγίες του σκηνοθέτη, ορολογία θεάτρου όπως σκηνή – πράξη - τρίτο κουδούνι.

Συμβάν 5 → Δίνει λίγο χρόνο στα παιδιά να τα μελετήσουν και επιστρέφουν στις σημειώσεις του πίνακα, προσθέτοντας από τις πληροφορίες που εμπεριέχονται στις οδηγίες του φύλλου εργασίας όσες πιστεύουν ότι μπορούν να αξιοποιήσουν. Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός καθοδηγεί μια συζήτηση μέσα στην τάξη σχετική με τη διασκευή κειμένων σε θεατρικά έργα.

Συμβάν 6 → Έχοντας συγκεντρωμένα τα βασικά χαρακτηριστικά του θεατρικού κειμένου που μελέτησαν προχωρούν στο επόμενο βήμα που είναι η δημιουργία σχεδίου του δικού τους θεατρικού έργου. Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να είναι υποψιασμένος ως προς το ποια στοιχεία θα αξιοποιήσουν, σε αυτό το σημείο προτείνεται η συνεργασία με τον Θεατρολόγο. Παράλληλα, η ολομέλεια ξεκινάει να δημιουργεί το σκελετό με τα βασικά σημεία της δικής τους διασκευής της επιλεγμένης παραβολής σε θεατρικό έργο με τη μορφή σημειώσεων.

Συμβάν 7 → Τελικό στάδιο είναι η συγγραφή του δικού τους σεναρίου στο ψηφιακό περιβάλλον “Google.docs”, ένα κοινό τόπο όπου θα μπαίνει η κάθε ομάδα και θα

συμπληρώνει ή θα αλλάζει το σενάριο. Σε αυτό το σημείο ενδείκνυται η συμβολή της καθηγήτριας/του καθηγητή της πληροφορικής, ώστε τα παιδιά να μπορέσουν με επιτυχία να χειρίζονται αυτό το διαδικτυακό πρόγραμμα δημιουργίας εγγράφων για κοινή χρήση.

Για παράδειγμα, στην παραβολή του «Σπλαχνικού πατέρα(Ασώτου υιού)», τα κύρια πρόσωπα είναι 3: ο πατέρας, ο μεγαλύτερος υιός και ο μικρότερος. Μπορεί το παιδί που θα αναλάβει να γράψει το ρόλο για τον πατέρα να αλληλεπιδρά με αυτό που γράφει το ρόλο για τον μικρό γιο και στη συνέχεια να αλληλεπιδρούν και οι δύο με το μεγάλο. Πιο αναλυτικά, τα παιδιά βρίσκονται σπίτι τους και δίνουν ραντεβού μια συγκεκριμένη ώρα να μπουν στο αρχείο. Ότι γράφει κάποιος είναι ορατό από τους υπόλοιπους που μπορούν να κάνουν συμπληρώσεις ή αλλαγές εκείνη τη στιγμή. Ξεκινάει λοιπόν το παιδί 1 την εισαγωγή της παραβολής (που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αφήγηση), μόλις φτάνει στο σημείο που πρέπει να μιλήσει ο πατέρας μπαίνει το παιδί 2 και συμπληρώνει το ρόλο του. Στη συνέχεια που πρέπει να μιλήσει ο μικρός γιος, μπαίνει το παιδί 3 και ο μεγάλος γιος το παιδί 4 και συνομιλούν μεταξύ τους υποδυόμενοι τους ρόλους τους. Το παιδί 1 μπορεί να παρεμβαίνει όπου κρίνει απαραίτητο ότι χρειάζεται αφήγηση. Τα υπόλοιπα παιδιά μπορούν είτε να αλλάζουν κάποιες λέξεις είτε διαλόγους είτε να παρεμβαίνουν για σκηνοθετικές οδηγίες είτε να δίνουν το κλίμα της εποχής, να καταγράφουν τις κινήσεις του σώματος ανάλογα με τους διαλόγους που βλέπουν, να γράφουν τους δευτερεύοντες ρόλους π.χ συναναστροφές του μικρού γιού με άτομα στο περιβάλλον εργασίας του στην ξενιτιά ή με άτομα που κατασπατάλησε την περιουσία του. Εναλλακτικά μπορούν να χωριστούν σε δυάδες εξ αρχής για τον κάθε ρόλο και αφού ολοκληρώσουν το βασικό έργο όλοι μαζί να ασχοληθούν με τα παραπάνω σκηνοθετικά-δευτερεύοντα θέματα.

Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να παρακολουθεί τη διαδικασία ή να την ελέγξει αργότερα και να κάνει κάποιες παρατηρήσεις αλλά όχι μεγάλες αλλαγές γιατί θα ακολουθήσει η θεατρική παράσταση που θα παρακολουθήσουν και με κάποια ερεθίσματα από εκεί θα γίνουν οι τελικές διορθώσεις και παρεμβάσεις πρώτα από τα παιδιά και στο τέλος από τον/την εκπαιδευτικό.

Η επιλογή ρόλων γίνεται από τα παιδιά. Πριν ξεκινήσει η διαδικασία γραφής του κειμένου θα συγκεντρωθούν υπό την επίβλεψη του/της εκπαιδευτικού και θα προχωρήσουν σε κατανομή των ρόλων.

Αναμενόμενος χρόνος υλοποίησης: 2-3 συναντήσεις

4^η Ενότητα

Τίτλος: Παρακολούθηση θεατρικής παράστασης

Στόχοι: Παρακολούθηση θεατρικής παράστασης, καταγραφή παρατηρήσεων σε ηλεκτρονικό πρόγραμμα δημιουργίας κειμένων.

Πριν ή μετά τη θεατρική παράσταση ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να ρωτήσει τα παιδιά κατά πόσο τα δυσκόλεψε να φτιάξουν τα σενάρια και να μάθει τι έκαναν. Αυτό θα βοηθήσει για να ξέρει πού να κατευθύνει την προσοχή των παιδιών, στα σημεία δηλαδή που είναι πιο απαιτητικά γι' αυτά. Η αποστολή για παράδειγμα μιας ομάδας, κατά την παρακολούθηση μπορεί να μεταβληθεί ανάλογα με τις ελλείψεις.

Τα παιδιά σε αυτή τη δραστηριότητα θα δουν πώς πραγματώνονται όλα όσα γνωρίζουν θεωρητικά. Παρέχεται και βοήθεια από τον θεατρολόγο αν κριθεί απαραίτητο. Ο/Η εκπαιδευτικός χωρίζει σε ομάδες τα παιδιά και αναθέτει σε κάθε ομάδα να παρατηρήσει έναν διαφορετικό τομέα κατά τη διάρκεια της παράστασης. Σκοπός είναι να συγκεντρώσουν πληροφορίες -ως διαθέσιμα σχέδια-, για να εμπλουτίσουν τη δική τους

παράσταση και να αναπλαισιώσουν το δικό τους κείμενο. Στα στοιχεία αυτά έχει δοθεί σημασία ήδη από τη μελέτη του γραπτού κειμένου.

Ομάδες

1^η ομάδα παρατηρεί τα κοστούμια των ηθοποιών, τα σκηνικά, το φωτισμό

2^η ομάδα είναι υπεύθυνη να καταγράφει τις εναλλαγές μεταξύ αφήγησης- διήγησης- διαλόγων- μονολόγων, δραματικά στοιχεία, έντονες στιγμές

3^η ομάδα παρατηρεί τις υποκριτικές ικανότητες-στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι ηθοποιοί π.χ. εκφράσεις –χειρονομίες.

4^η ομάδα να δει σε ποια σημεία εισάγονται τραγούδια, ποιος ο ρόλος τους, αν βοηθούν την έκβαση της ιστορίας

Το παιδί της κάθε ομάδας που κρατάει σημειώσεις αλλάζει ανάλογα με τις πράξεις που έχει χωριστεί το σενάριο στην αίθουσα κατά την ανάγνωσή του, προκειμένου να υπάρχει εναλλαγή των παιδιών στο ρόλο του ερευνητή- καταγραφέα.

Συμβάν 1 → Παρακολούθηση θεατρικής παράστασης.

Συμβάν 2 → Αφού τελειώσει η παράσταση -διάρκειας περίπου μίας ώρας-, ο/η εκπαιδευτικός δίνει στα παιδιά οδηγίες για το τι θα κάνουν με τις πληροφορίες που συνέλεξαν οι οποίες είναι υπό μορφή σημειώσεων, π.χ. να τις ομαδοποιήσουν και να τις κατηγοριοποιήσουν σύμφωνα με το ποιες μπορούν να αξιοποιήσουν πιο εύκολα στο δικό τους έργο, ψηφιακά ή χειρόγραφα, αν θα παρουσιάσουν σε ppt κ.α.

Ενημερώνει ότι στην επόμενη συνάντηση που θα πραγματοποιηθεί στη σχολική αίθουσα θα πρέπει να έχουν μαζί τους τις σημειώσεις τους για να συζητήσουν για τη θεατρική παράσταση που είδαν. Όλοι μαζί θα επεξεργαστούν τα όσα έχουν γράψει τα παιδιά στο "Google.docs" και θα ολοκληρώσουν τη διαδικασία με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού και του/της θεατρολόγου.

Συμβάν 3 → Γίνεται συζήτηση για τον εντοπισμό πιθανών αξιοποιήσιμων στοιχείων που καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια της παράστασης από τα παιδιά. Ο/Η εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις γενικού περιεχομένου όπως αν έχουν παρακολουθήσει άλλες παραστάσεις, ποιο ήταν το κεντρικό νόημα της συγκεκριμένης παράστασης, ποια ήταν τα συναισθήματα και οι διακυμάνσεις τους σε κάθε πράξη ή θεματική ενότητα (όπως έχουν χωριστεί) και κατά πόσο η ερμηνεία των ηθοποιών σε σύγκριση με το γραπτό κείμενο ζωντάνεψε περισσότερο συναισθήματα, ποιος ηθοποιός ενσάρκωσε καλύτερα το ρόλο του και γιατί κ.α.

Αναμενόμενος χρόνος ολοκλήρωσης: 2-3 συναντήσεις

5^η Ενότητα

Τίτλος: Τελική διαμόρφωση σεναρίου

Στόχοι: Εμπλουτισμός και διαμόρφωση τελικού κειμένου, πρόβες και πραγματοποίηση παράστασης.

Συμβάν 1 → Τα παιδιά δουλεύουν στην αίθουσα πληροφορικής για την τελική διαμόρφωση του θεατρικού τους κειμένου, αξιοποιώντας όλα όσα έχουν συλλέξει, μέσα από το ηλεκτρονικό πρόγραμμα δημιουργίας κειμένων.

Συμβάν 2 (παράλληλο) → Παράλληλα με τη συγγραφή γίνεται και συζήτηση για την επένδυση της παράστασης με σκηνικά, κοστούμια και μουσική υπόκρουση. Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να κληθεί ο/η θεατρολόγος, γνωρίζοντας τα σενάρια των παιδιών όπως είναι γραμμένα στο google.docs, για να βοηθήσει τα παιδιά όσον αφορά στις σκηνοθετικές λεπτομέρειες που πρέπει να είναι καταγεγραμμένες, κοστούμια, αλλαγές που πρέπει να γίνουν στα κείμενα κ.α. Έπειτα καλείται ο/η διδάσκων/ουσα της Μουσικής για την επιλογή των τραγουδιών που μπορούν να εισαγάγουν. Έχει ήδη ανατεθεί στα παιδιά να

ψάξουν ή να σκεφτούν τραγούδια που θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν στο θεατρικό τους.

Τελικό συμβάν → Ύστερα από την ολοκλήρωση του σεναρίου, δύο παιδιά (ένα από κάθε ομάδα) αναλαμβάνει να φωτοτυπήσει και να μοιράσει σε όλους το σενάριο για να αρχίσουν οι πρόβες. Έπειτα, γίνονται οι απαραίτητες προετοιμασίες/ πρόβες, κατανέμονται οι ρόλοι και πραγματοποιείται εντέλει η παράστασή τους ενδεχομένως σε σχολική γιορτή.

Αναμενόμενος χρόνος υλοποίησης: 4-5 συναντήσεις

3. Συμπεράσματα

Προχωρούμε στην αποτίμηση της διδακτικής αυτής πρότασης με βάση το μεθοδολογικό εργαλείο του ρόμβου, το οποίο παρουσιάστηκε παραπάνω. Αναφορικά με τις Γνώσεις για τον κόσμο, η ενασχόληση των μαθητών/μαθητριών με τις παραβολές, δηλαδή με αφηγήσεις ηθικοδιδακτικής φύσης, συνιστά εφελκυστήριο για προβληματισμούς γύρω από διαχρονικά ζητήματα κοινωνικής υφής (σεβασμός στη διαφορετικότητα, γονεϊκή αγάπη κλπ.). Ευχής έργον είναι η, έστω και στο ελάχιστο, ενσωμάτωση και, εν συνεχεία, εφαρμογή των διδαγμάτων των παραβολών στην καθημερινότητα των μαθητριών/μαθητών. Επιτυγχάνεται κατ' αυτόν τον τρόπο η σύνδεση των εκάστοτε γνώσεων που αποκομίζουν τα παιδιά με πτυχές της εξωγλωσσικής πραγματικότητας. Επιπλέον, μέσω της διαφορετικής αυτής εκπαιδευτικής διαδικασίας, εξοικειώνονται σταδιακά με τον κόσμο των τεχνών και πιο συγκεκριμένα του θεάτρου, διευρύνοντας, έτσι, τα ενδιαφέροντά τους στο πεδίο του πολιτισμού.

Ως προς το δεύτερο άξονα του ρόμβου, τις Γνώσεις για τη γλώσσα, η γλώσσα η οποία χρησιμοποιείται κατά την διεκπεραίωση του προτεινόμενου σεναρίου είναι σταδιακά κινούμενη από τον προφορικό λόγο των μαθητών/μαθητριών στον ακαδημαϊκό σχολικό. Δίνεται έμφαση στη διδασκαλία της γλώσσας-στη-χρήση, στην καλλιέργεια, δηλαδή, όρων από τα πεδία των Θρησκευτικών και της Θεατρολογίας. Έτσι, γίνεται κατανοητό από τα παιδιά ότι η γλώσσα δε στέκεται ποτέ αποπλαισιωμένη από το ευρύτερο συγκείμενο που πλαισιώνει κάθε περίπτωση επικοινωνίας. Επιπλέον, οι μαθήτριες/μαθητές έρχονται σε επαφή με τεχνικές πύκνωσης λόγου και ομαδοποίησης χαρακτηριστικών, όπως είναι επί παραδείγματι η ονοματοποίηση, η οποία έχει ευρεία χρήση στην τήρηση σημειώσεων, σε ταξινομητικές διαδικασίες και στα προγράμματα παρουσίασης διαφανειών.

Συνεχίζουμε με τους Γραμματισμούς που επιχειρεί να καλλιεργήσει το παρόν σενάριο. Καταρχάς, οι μαθητές/μαθήτριες εξοικειώνονται με διαφορετικά κειμενικά είδη του έντυπου λόγου, καθώς επιδίδονται στην καταγραφή σημειώσεων -με διαφορετικούς στόχους κάθε φορά-, στη σύνταξη περιλήψεων, μίας αφήγησης ή ενός διαλόγου, καθώς επίσης και στην λεπτομερή ανάλυση ενός θεολογικού κειμένου, αυτό των παραβολών, με σκοπό τη διασκευή του σε θεατρικό κείμενο. Αντιλαμβάνονται κατ' αυτόν τρόπο ότι πρόκειται για διαφορετικού είδους κείμενα και ότι κάθε είδος προϋποθέτει μία διαφορετική διαδικασία γραφής. Επιπρόσθετα, παρέχονται ευκαιρίες και για ανάπτυξη ορισμένων ψηφιακών γραμματισμών, καθώς καλούνται να κάνουν παρουσιάσεις χρησιμοποιώντας ανάλογες εφαρμογές και να συγγράψουν κείμενα στο ψηφιακό περιβάλλον "Google.docs". Με αυτόν τον τρόπο οι νέες τεχνολογίες συνιστούν μέσο και αντικείμενο διδασκαλίας και δεν περιορίζονται σε υποστηρικτικά μέσα της παιδαγωγικής διαδικασίας. Εκτός αυτών, η παρουσία των προφορικών γραμματισμών είναι επίσης έντονη, καθώς οι μαθητές παρουσιάζουν προφορικά εντός της τάξης τις εργασίες τους, εξηγούν και υποστηρίζουν με επιχειρήματα το σκοπό και τα μέσα που χρησιμοποίησαν για τη διαμόρφωση αυτών των εργασιών.

Περνώντας, τώρα, στις Διδακτικές πρακτικές και πιο συγκεκριμένα στο ρόλο του/της εκπαιδευτικού γίνεται αντιληπτό ότι αυτός είναι κυρίως βοηθητικός και συντονιστικός. Με μη ορατές πρακτικές, όπως η ομαδοσυνεργατική, ενισχύεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητριών/μαθητών και αυξάνεται η πρωτοβουλία τους. Τέλος, μέσω της υποστήριξης του καθηγητή/της καθηγήτριας, τα παιδιά κατακτούν τις γνώσεις σταδιακά και, συνεπώς, τις αφομοιώνουν αποτελεσματικότερα.

Όσον αφορά, τέλος, στις Ταυτότητες εγγράμματων υποκειμένων που επιδιώκεται να διαμορφωθούν μέσω και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής αυτής προσπάθειας, αυτές είναι πολύπτυχες. Οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητα χρήσης νέων τεχνολογιών για τις ανάγκες των μαθητικών στόχων και ενισχύεται η μαθητική πρωτοβουλία με τη παρότρυνση του εκπαιδευτικού και το λιγότερο δασκαλοκεντρικό τρόπο εκπαίδευσης. Οι μαθητές κατ' αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους και να κινούνται σε ένα πνεύμα αλληλεπίδρασης και ομαδικότητας, συντονίζοντας συνεργατικά τα διαφορετικά ενδεχομένως καθήκοντα που έχουν αναλάβει. Ενισχύεται η εκφραστικότητα των απόψεων και των συναισθημάτων τους, η ικανότητα της επιχειρηματολογίας, της δημιουργικής γραφής, καθώς επίσης και του επιστημονικού τρόπου σκέψης. Επιπλέον είναι δυνατόν να αποκτήσουν αυξημένο ενδιαφέρον για τις τέχνες και να καλλιεργήσουν τις υποκριτικές τους δεξιότητες. Τέλος, συνειδητοποιούν τη διαπερατότητα των σχολικών μαθημάτων και κατ' επέκταση τη σημασία της διεπιστημονικής προσέγγισης ενός θέματος.

Επίλογος

Στο σενάριο διδασκαλίας που διατυπώθηκε, προσπαθήσαμε να εκμεταλλευτούμε τα πνευματικά οφέλη που αποφέρει η ενασχόληση με την τέχνη του θεάτρου, εισάγοντας ένα αντικείμενο που βρίσκεται στη θεολογία, τις παραβολές. Όντας υποψιασμένες και υποψιασμένος για τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει ο/η κάθε Εκπαιδευτικός στο μάθημα των Θρησκευτικών, επιχειρήσαμε να παρουσιάσουμε το αντικείμενο διδασκαλίας σε συνδυασμό με δραστηριότητες που έχουν ενδιαφέρον για τα παιδιά, δίνοντάς τους τον πρώτο λόγο. Η ενασχόληση με το θέατρο και γενικότερα τις τέχνες μπορεί να συνδυαστεί και με άλλα αντικείμενα διδασκαλίας καθώς τα οφέλη που αποφέρει στα παιδιά είναι πολλά, όπως αναφέραμε πιο πάνω στις ταυτότητες των παιδιών.

Σαφώς και το σενάριο επιδέχεται τροποποιήσεις, καθώς ο/η εκπαιδευτικός και τα παιδιά είναι οι μόνοι αρμόδιοι για τη πραγμάτωση των όσων προτάθηκαν. Ενδιαφέρον θα είχε μία περαιτέρω έρευνα, καταγράφοντας τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του σεναρίου διδασκαλίας. Ωστόσο, εμείς καταβάλαμε κάθε προσπάθεια για να αξιοποιήσουμε τις προτάσεις των ρευμάτων που ασχολήθηκαν με την Εκπαιδευτική Γλωσσολογία, όσες τουλάχιστον κρίναμε απαραίτητες για το σύγχρονο σχολείο.

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε θερμά τον καθηγητή Θρησκευτικών κ. Θωμά Ζήκο και την καθηγήτρια Μουσικής κα. Ζωή Τσιλίκη για την διάθεση συνεργασίας και τη δημιουργία γόνιμου κλίματος ανταλλαγής απόψεων για παιδαγωγικά ζητήματα. Ευχαριστούμε, επίσης, τον επιβλέποντα καθηγητή μας κατά την πραγματοποίηση αυτής της εργασίας, κ. Δημήτρη Κουτσογιάννη, για τις γνώσεις και την υποστήριξή του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

- Cazden, C. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis : A Functional Perspective*. London: Continuum.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (eds) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.

Ελληνόγλωσση

- Κουτσογιάννης, Δ. (2012). «Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης», *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 32. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 208-222.
- Κουτσογιάννης, Δ. (υπό διαμ.) *Διδασκαλία της γλώσσας: διεθνείς αναζητήσεις και ελληνική πραγματικότητα*.
- Κουτσογιάννης, Δ. και Αλεξίου, Μ. (2012). *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Λύκου, Χρ. (2000). «Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του M.A.K. Halliday», *Γλωσσικός Υπολογιστής 2*. «Ανακτήθηκε στις 15/03/2016 από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/default.htm>»

Ελευθέριος Βενιζέλος, Γλωσσικό Ζήτημα και κριτική ανασυγκρότηση της Φιλελεύθερης Παιδείας

Νικόλαος Κοσμάδακης
Πτυχίο Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης, ΠΚ
nkosmadakis@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία πραγματεύεται την προσπάθεια εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος από τον Ελευθέριο Βενιζέλο. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, συναντάμε ένα σχολικό περιβάλλον απομακρυσμένο από τις ανάγκες της μαθητικής κοινότητας και εγκλωβισμένο σε ένα ανούσιο και οπισθοδρομικό κλασικισμό. Μέσα σε αυτήν την εσωστρέφεια, παρατηρείται το κοινωνικό πρόβλημα του αναλφαβητισμού να διογκώνεται, ενώ από τη δεκαετία του 1920 η Ελλάδα αναγκάζεται να προσαρμοστεί σε νέα δεδομένα. Η έλευση των προσφύγων αποτέλεσε μεγάλη πρόκληση για τον Κρητικό Πρωθυπουργό, καθώς συνδέθηκε με το αίτημα οικοδόμησης σχολικών κτιρίων. Πέρα από την παρουσία των προσφύγων, ένα πρόβλημα που ταλαιπώρησε την ελληνική κοινωνία ήταν ποια γλώσσα θεωρείται καταλληλότερη για να διδαχθεί. Μπορεί να θεωρείται η ύπαρξη της δημοτικής στα σχολικά εγχειρίδια δεδομένη στις μέρες μας, αλλά στις αρχές του 20^{ου} αιώνα η αποδοχή της δημοτικής ως της γλώσσας των εγχειριδίων ξεσήκωσε θύελλα αντιδράσεων από ακραίους συντηρητικούς κύκλους. Η απάντηση θα έρθει μέσα από την κυβέρνηση 1928-1932, που χαρακτηρίζεται από τον λεγόμενο *αστικό εκσυγχρονισμό*. Η κυβέρνηση θα δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση συνυπάρχουν δημοτική-καθαρεύουσα, ενώ στη Μέση Εκπαίδευση δημιουργούνται τεχνικές σχολές για τους μαθητές που δε σημείωσαν υψηλές επιδόσεις στο Δημοτικό. Παράλληλα, διορίζονται υποδιδάσκαλοι σε περιοχές προσφύγων, ενώ η κυβέρνηση του Ελευθερίου Βενιζέλου δε θα διστάσει να προβεί σε μια σειρά ανατρεπτικών μέτρων με στόχο τον περιορισμό της εξάπλωσης του αναλφαβητισμού. Τέλος, καταδεικνύεται η συμβολή της ηγετικής φυσιογνωμίας του Ελευθερίου Βενιζέλου στην πνευματική αναγέννηση του ελληνικού έθνους μέσα από τις φιλελεύθερες ιδέες που προέβαλλε ως κυβερνήτης της χώρας.

Λέξεις-Κλειδιά: Ελευθέριος Βενιζέλος, κυβέρνηση 1928-1932, πρόσφυγες, γλώσσα.

1.Εισαγωγή

Ο Ελευθέριος Βενιζέλος προσπάθησε να αναμορφώσει την Ελλάδα. Η αναμόρφωση της Ελλάδας στις αρχές του 20ού αιώνα φάνταζε δύσκολο και επικίνδυνο εγχείρημα. Ακόμη πιο δύσκολη ήταν η προσπάθεια για επαναπροσδιορισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς ήταν δεσμευμένο σε συντηρητικούς κύκλους. Η κάθε προσπάθεια για ανατροπή του υφιστάμενου συστήματος δημιουργούσε αντιδράσεις, οι οποίες κατέληγαν σε αιματηρές εξεγέρσεις.

Η ολική ανατροπή και ο αστικός εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης ήρθε μέσα από την κυβέρνηση του Ελευθερίου Βενιζέλου το 1928. Ετέθησαν τα θεμέλια του αστικού οικοδομήματος. Αναγνωρίζεται, παράλληλα, το κοινωνικό πρόβλημα του αναλφαβητισμού, δημιουργούνται οι υποδομές για την εκπαιδευτική αποκατάσταση των προσφύγων, ενώ η πιο ριζοσπαστική τομή εντοπίζεται στη διδασκαλία της δημοτικής γλώσσας για τις πρώτες τέσσερις τάξεις του Δημοτικού.

Μέσα από αυτήν την εργασία, επιχειρείται να αναδειχθεί η ιστορική σημασία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων του Κρητικού Πρωθυπουργού, αλλά και το ευρύ πλέγμα των προτάσεων, όπως συστάθηκε από τον ίδιο και τους Υπουργούς του, για την πνευματική αναγέννηση της Ελλάδας αλλά και την αντιμετώπιση κρίσιμων ζητημάτων που απασχόλησαν την πολιτική σκηνή.

Η ιστορική σημασία είναι μεγάλη, αλλά ουσιαστικότερη και σπουδαιότερη είναι η ριζική αναμόρφωση που πέτυχε την τρίτη δεκαετία του 20ού αιώνα.

Αναφορικά με τη μεθοδολογία της εργασίας, αυτή περιλαμβάνει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση για το σχολικό περιβάλλον στα τέλη του 19ου αιώνα, τις εκπαιδευτικές αλλαγές του Βενιζέλου σε επίπεδο προγραμμάτων, γλώσσας των σχολικών εγχειριδίων και υποδομών, ενώ καταλήγει στην κυβέρνηση 1928-1932, που η εκπαιδευτική πολιτική θεμελιώνεται πάνω στον αστικό φιλελευθερισμό. Η εργασία κλείνει με τα συμπεράσματα και τις βιβλιογραφικές αναφορές.

2. Το σχολικό περιβάλλον στις αρχές του 20^{ου} αιώνα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τα μέσα του 19^{ου} μέχρι και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα βασίζεται στα γερμανικά πρότυπα και επηρεάστηκε άμεσα από την περίοδο διακυβέρνησης του βασιλιά Όθωνα.

Το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από ανεπάρκεια οικονομικών πόρων, τίθεται στην αφάνεια από την πολιτική ατζέντα, απομακρυσμένο από τις ανάγκες της κοινωνίας και ταλαιπωρημένο από τον γλωσσικό εμφύλιο. Ο γλωσσικός εμφύλιος στον 20ό αιώνα έχει σημείο αφετηρίας τη μετάφραση του Ευαγγελίου στην νεοελληνική από την εφημερίδα Ακρόπολη. Μια τέτοια κίνηση σηματοδότησε ένα σύνολο συγκλονιστικών γεγονότων που αναστάτωσαν την Αθήνα.

Το 1903, το γλωσσικό δημιούργησε νέες εντάσεις με 3 νεκρούς και δεκάδες τραυματίες. Αφορμή αποτέλεσε η θεατρική παράσταση της Ορέστειας του Αισχύλου σε νεοελληνική μετάφραση του Γεώργιου Σωτηριάδη από το Βασιλικό Θέατρο. Πρωταγωνιστές ήταν οι φοιτητές με επικεφαλής τον καθηγητή Γεώργιο Μυστριώτη.

Μέχρι και το 1917, η προσπάθεια αλλαγής της επίσημης γλώσσας του κράτους φάνταζε μη ρεαλιστικό όραμα. Οι συντηρητικοί κύκλοι, που προέρχονταν κυρίως από τον ακαδημαϊκό κόσμο και τον Τύπο, θεωρούσαν τη δημοτική γλώσσα ως γλώσσα ανατρεπτική που μπορεί να διασαλεύσει τη συνοχή της κοινωνίας

Παράλληλα, το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων ενθάρρυνε την καθαρεύουσα. Είναι χαρακτηριστικό πως το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης καταλάμβανε τις περισσότερες ώρες διδασκαλίας (9-10) εβδομαδιαίως. Είναι χαρακτηριστικό πως ακόμη και στα Πραγματικά Λύκεια, τα οποία αποτελούσαν τη Μέση εκπαίδευση των μαθητών που επιθυμούσαν να ακολουθήσουν θετικές επιστήμες, οι ώρες διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών υπερτερούσαν των ωρών που αφιερώνονταν σε μαθήματα, όπως τα Μαθηματικά και τα Φυσικά. Και στο Γυμνάσιο, το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών αποτελούνταν από 12 διδακτικές ώρες την εβδομάδα, ενώ στο ΕλληνικόνΣχολείον (λεγόμενο Δημοτικό) οι ώρες ανέρχονταν σε 9 εβδομαδιαίως.

Η κυριαρχία των Αρχαίων Ελληνικών ήταν δεδομένη. Σε συνδυασμό με την απουσία πρακτικών μαθημάτων, δημιουργείται το συμπέρασμα πως μεγάλη μερίδα του μαθητικού πληθυσμού είχε προβλήματα προσαρμογής στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Άτομα που δεν ήθελαν να ακολουθήσουν μετα-πρωτοβάθμιες σπουδές και επιθυμούσαν να ασχοληθούν νωρίς με κάποιο επάγγελμα χειρωνακτικό, αποθαρρύνονταν από το σχολικό σύστημα, το εμψυσούνταν από ένα πνεύμα κλασικισμού.

Είναι πλέον κατανοητό πως μέχρι και τις δύο πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, το σχολικό περιβάλλον είναι αυταρχικό και συντηρητικό αλλά και δεσμευμένο σε μια απαθή θεωρητική εκπαίδευση. Η εκπαίδευση αυτή καλλιεργεί έντονα πνεύμα λογικισμού, με την έννοια της αγάπης απέναντι στους τύπους και στη γραμματική της αρχαίας ελληνικής

γλώσσας, ενώ ταυτόχρονα μέσω του κλασικισμού απομονώνει μεγάλη μερίδα μαθητών από τις σπουδές, οδηγώντας τους σε έναν «εκπαιδευτικό αποκλεισμό».

3. Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Η Ελλάδα της πρώτης δεκαετίας του 20ού αιώνα είναι μια χώρα που κύριο στοιχείο της είναι η αντιπαράθεση των πολιτικών δυνάμεων. Φιλελεύθεροι και Συντηρητικοί μάχονταν μεταξύ τους και δε διευκόλυναν τον διάλογο για την καθιέρωση και την αναβάθμιση σχολικών θεσμών, που θα λειτουργούσαν ανατρεπτικά για την πλειονότητα της μαθητικής κοινότητας.

Ταυτόχρονα, ο αναλφαβητισμός θεωρήθηκε πως δεν έχει καταπολεμηθεί αποτελεσματικά. Από το 1834-1913, το κοινωνικό πρόβλημα του αναλφαβητισμού αντιμετωπίστηκε με νομοθετικές προτάσεις που στόχευαν στην υποχρεωτική φοίτηση. Η Ελλάδα κατατάσσεται στις χώρες εκείνες που ο αριθός των αναλφάβητων είναι ιδιαίτερα υψηλός. Σε αυτό συμβάλλει και το γεγονός πως η πλειοψηφία των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιλέγουν να μην ακολουθήσουν σπουδές αργότερα. Η πλειοψηφία των μαθητών αυτών προέρχονται από αγροτικές και κτηνοτροφικές οικογένειες.

Η δεσπόζουσα αντίληψη του κλασικισμού που καλλιεργείται στο σχολικό περιβάλλον είναι μία από τις βασικές αιτίες, όπως και η έλλειψη τεχνικών σχολών. Το σχολικό πρόγραμμα δεν έχει πρακτικά μαθήματα και δεν αξιοποιούνται οι τεχνικές δεξιότητες των μαθητών.

Επίσης, οι διδάσκοντες ήταν ανασφαλείς απέναντι στην αποτελεσματικότητα της καθαρεύουσας. Τόσο η ΟΛΜΕ όσο και η Διδακταλική Ομοσπονδία είχαν εκφράσει κατά τη δεύτερη δεκαετία τη δυσαρέσκειά τους ως προς την ικανότητα της καθαρεύουσας να είναι κατανοητή και παραγωγική στον μαθητικό κόσμο.

4.1911 και Ελευθέριος Βενιζέλος

Ο Ελευθέριος Βενιζέλος, έχοντας την εμπιστοσύνη του Στρατιωτικού Συνδέσμου αλλά και της ελληνικής κοινωνίας, κερδίζει τις εκλογές της 20ής Νοεμβρίου 1910. Η Αναθεώρηση του Συντάγματος κατέστη αναγκαία και ο Βενιζέλος, μη χάνοντας χρόνο, προχώρησε στις αναπόφευκτες συνταγματικές αλλαγές.

Το Σύνταγμα του 1864, που αποτελεί μέχρι και σήμερα από τα πιο μακρόβια στη συνταγματική ιστορία της Ελλάδας, αναθεωρήθηκε το 1911. Συσπείρωνε μεγάλο μέρος των φιλελεύθερων ιδεών του Κρητικού Πρωθυπουργού.

Στο Σύνταγμα αναφέρει το Άρθρο 16:

Η εκπαίδευσις διατελούσα, υπό την ανωτάτην εποπτεία του κράτους, ενεργείται δαπάνη αυτού. Η στοιχειώδης εκπαίδευσις είναι δι' άπαντας υποχρεωτική παρέχεται δε δωρεάν υπό του κράτους.

Πλέον, η εκπαίδευση τελείται υπό το κράτος. Υπάρχει κρατική μέριμνα για το αγαθό της παιδείας, ενώ η βασική εκπαίδευση είναι υποχρεωτική.

Στο Άρθρο 107, γίνεται γνωστό πως επίσημη γλώσσα του κράτους παραμένει η καθαρεύουσα:

Επίσημος γλώσσα του κράτους είναι εκείνη, εις την οποία συντάσσονται το πολίτευμα και της ελληνικής νομοθεσίας τα κείμενα. Πάσα προς παραφθοράν ταύτης επέμβασις απαγορεύεται.

Ο Βενιζέλος ήταν υποστηρικτής της δημοτικής γλώσσας και η μη αλλαγή της επίσημης γλώσσας προκάλεσε δυσαρέσκεια σε μεγάλο μέρος του προοδευτικού –επιστημονικού

κόσμου, καταλογίζοντάς του το ως προσωπική ήττα και λαμπρή νίκη των συντηρητικών κύκλων. Ο Κρητικός ηγέτης υποχωρεί και ορίζει την καθαρεύουσα ως επίσημη γλώσσα. Η υποχώρηση αυτή ερμηνεύεται ως ένας προσωπικός και πολιτικός συμβιβασμός του ιδίου, ώστε να πετύχει εθνική συναίνεση εν όψει των θεμελιακών αλλαγών που θα συμβούν στην ελληνική κοινωνία τα επόμενα χρόνια.

5. Νομοσχέδια Τσιριμώκου (1913)

Οι Βαλκανικοί Πόλεμοι αποτέλεσαν σημαντική επιτυχία για το ελληνικό κράτος, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργήθηκε πρόσφορο έδαφος για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της χώρας. Ο πληθυσμός διπλασιάστηκε, ενώ αλλάζει η κοινωνική δομή της χώρας, έχοντας αποκτήσει νέα εδάφη. Πλέον, το Ελληνικό Κράτος αστικοποιείται και αποκτά ευρωπαϊκό χαρακτήρα.

Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αποτελούσε επιτακτικό αίτημα. Τα Νομοσχέδια του 1913 που προτείνονται από την Κυβέρνηση και τον Υπουργό Παιδείας, Τσιριμώκο, καταδεικνύουν και τη ριζοσπαστικοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής που πρέπει να συντελεστεί. Οι βασικές προτάσεις, είναι:

- Εξαετή Δημοτικά Σχολεία Μικτά
- Καθιέρωση Μέση Εκπαίδευσης, η οποία διακρίνεται στο:
- Τριετές Αστικό Σχολείο και Εξαετές Γυμνάσιο.
- Κατάργηση των Αρχαίων Ελληνικών στο Δημοτικό Σχολείο και στο Αστικό Σχολείο

Οι απόφοιτοι των Αστικών Σχολείων θα μπορούν να εγγραφούν σε ναυτικές, εμπορικές και γεωπονικές σχολές.

Τα εξαετή Γυμνάσια διακρίνονται σε φιλολογικά και σε πραγματικά σχολεία. Οι απόφοιτοι των φιλολογικών τμημάτων θα μπορούν να εγγραφούν στη νομική, φιλολογική και θεολογική σχολή του Πανεπιστημίου, ενώ οι απόφοιτοι των πραγματικών θα εγγράφονται στη φαρμακευτική, την ιατρική και τη φυσικομαθηματική σχολή.

Το εκπαιδευτικό νομοσχέδιο του 1913 δημιουργεί τις συνθήκες για ένα σχολείο διαφορετικό. Πλέον, ο μαθητικός κόσμος είναι ελεύθερος να ακολουθήσει τις σπουδές που επιθυμεί, χωρίς να δεσμεύεται. Πλέον, δίνεται έμφαση από την εκπαιδευτική ηγεσία στη διασύνδεση σπουδών-επαγγελματικού βίου. Τα πρακτικά μαθήματα πλέον εντάσσονται στην εκπαιδευτική διαδικασία ως αναγκαίο χαρακτηριστικό της τεχνικο-επαγγελματικής κατάρτισης

Επίσης, στο νομοσχέδιο αυτό γίνεται αναφορά για την ανακατασκευή των σχολικών αιθουσών και κτιρίων λόγω χωρικού σχεδιασμού.

Το νομοσχέδιο δεν ψηφίσθηκε λόγω της προσπάθειας να καταργηθούν τα Αρχαία Ελληνικά από το Δημοτικό. Έτσι, μια απόπειρα εκπαιδευτικής ανόρθωσης στέφθηκε με αποτυχία, οδηγώντας τον Τύπο της εποχής να αναφέρει θριαμβευτική νίκη της Εκκλησίας των συντηρητικών. Η επόμενη προσπάθεια από το κόμμα των Φιλελευθέρων ήταν το 1917.

6. Το ρεαλιστικό έτος: 1917

Διάταγμα 2585 (11 Μαΐου 1917) της Προσωρινής Κυβέρνησης Θεσσαλονίκης
Άρθρο 5(γ) :

Τα δια τας τέσσερασπρώτας τάξεις των δημοτικών σχολείων προοριζόμενα αναγνωστικά, ως και τα βιβλία των αριθμητικών ασκήσεων δια την γ,δ,ε και ς τάξιν των αυτών σχολείων, οφείλουσι να είναι γεγραμμένα εις την κοινήνομιλουμένην (δημοτικήν) γλώσσαν, απαλλαγμένη παντός αρχαϊσμού ή ιδιωματισμού.

Το 1917, ο Ελευθέριος Βενιζέλος θα καθιερώσει επίσημα τη χρήση της δημοτικής γλώσσας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η γενναία αυτή απόπειρα θα ματαιωθεί βίαια μετά την κυβερνητική αλλαγή του 1920. Ο Δημήτριος Ράλλης και η επιτροπή που θα διορίσει με σκοπό τον έλεγχο του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων, θα αποφασίσει πως πρέπει τα εγχειρίδια να «καώσι».

7. Συνθήκη Λωζάννης

Η Συνθήκη της Λωζάννης ήταν μια συνθήκη που υπεγράφη μεταξύ της Ελλάδας και της Νέας Τουρκίας, η οποία είχε προέλθει από τα ερείπια της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Η συνθήκη αυτή υποχρέωνε για πρώτη φορά στην παγκόσμια ιστορία δύο χώρες να ανταλλάξουν πληθυσμούς με γνώμονα τη θρησκεία. Συμφωνήθηκε η υποχρεωτική ανταλλαγή των Ελλήνων ορθόδοξων χριστιανών της Τουρκίας και των μουσουλμάνων της Ελλάδας. Από αυτή τη Συνθήκη, εξαιρέθηκαν οι μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης και οι Έλληνες κάτοικοι της Κωνσταντινούπολης και των νησιών της Ίμβρου και της Τενέδου. Με την ίδια συνθήκη επιβεβαιώνεται και η παραμονή του Οικουμενικού Πατριαρχείου στην Κωνσταντινούπολη.

Η Συνθήκη της Λωζάννης ήταν μια συνθήκη ταπεινωτική για την Ελλάδα. Αντανακλούσε, όμως, τον συσχετισμό ισχύος που προήλθε από την ήττα της Ελλάδας στον ελληνοτουρκικό πόλεμο, καθώς και τη νέα κατάσταση που είχε διαμορφωθεί στην περιοχή από το 1920. Η Ελλάδα το 1923 ήταν μια χώρα στρατιωτικά ηττημένη, οικονομικά κλονισμένη, διεθνώς απομονωμένη και υποχρεωμένη να περιθάψει πάνω από ένα εκατομμύριο ενδεείς πρόσφυγες.

8. Παθογένειες του Ελληνικού Σχολικού Συστήματος στην Ελλάδα του '20

Η Ελλάδα καλείται να ενσωματώσει στον γεωγραφικό της χώρο χιλιάδες πρόσφυγες που στην πλειοψηφία τους ήταν πένητες. Ο πολιτικός κόσμος κλήθηκε να αντιμετωπίσει την προσφυγική κρίση και παράλληλα να εφαρμόσει μια εκπαιδευτική πολιτική που θα ενσωματώνει τα προσφυγόπουλα στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στους κόλπους της ελληνικής κοινωνίας.

Μέσα σε αυτό το ασταθές οικονομικό και πολιτικό σκηνικό, όπως διαμορφώθηκε στην τρίτη δεκαετία του 20ού αιώνα, το Ελληνικό Κράτος πρέπει να αντιμετωπίσει και την απότομη αύξηση των Ελλήνων μαθητών και μαθητριών. Τη χρονιά 1910-11 υπάρχουν 273.788 μαθητές δημοτικού, ενώ κατά την περίοδο 1913-1921 ο αριθμός αυξήθηκε σε 752.937 και αντίστοιχα οι φοιτητές το 1911 καταγράφονται να είναι 518 και το 1921 έφτασαν τους 1.212. Βέβαια, σε αυτούς τους αριθμούς δεν προστίθεται ο αριθμός των προσφύγων μαθητών/τριών.

Είναι άξιο αναφοράς πως η Ελλάδα μετά το πέρας των Βαλκανικών πολέμων μέχρι και τη Μικρασιατική καταστροφή καταγράφει ένα αρκετά μεγάλο σύνολο διαφορετικών πληθυσμών, πολιτισμών, γλωσσών και διαλέκτων. Η ελληνική επικράτεια αυξάνεται κατά 68% και ο πληθυσμός της από 2,7 σε 4,4 εκατομμύρια. Πέρα από τους Ελληνόφωνους πρόσφυγες, η Ελλάδα διαθέτει Ισπανόφωνους Εβραίους, Σλαβόφωνους Χριστιανούς, Αλβανόφωνους και Τουρκόφωνους Μουσουλμάνους στην Ήπειρο και στη Θράκη.

Ένα, επίσης, σημαντικό πρόβλημα υπήρξε και η έλλειψη διδακτικού προσωπικού. Το πρόβλημα ενδυναμώθηκε από την άρνηση γηγενών να διοριστούν σε συνοικισμούς που μαστίζονταν από ελώδη πυρετό λόγω των βάλτων και των μολυσμένων ρεμάτων που συνέθεταν την κύρια εικόνα του τοπίου στις περιοχές εγκατάστασής τους.

Τέλος, ο αναλφαβητισμός τη δεκαετία του '20 αναγνωρίζεται ως κοινωνικό πρόβλημα. Σύμφωνα με στοιχεία, το 1922 πάνω από 2.800.000 είναι οι αναλφάβητοι στον ελληνικό κόσμο, εκ των οποίων 1.000.000 είναι άνδρες και 1.750.000 είναι γυναίκες. Δηλαδή, 1 στους 2 στην Ελλάδα ήταν αναλφάβητος. Η ανάγκη πρόληψης μέτρων για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού ήταν αδήριτο αίτημα των καιρών.

9.Ελευθέριος Βενιζέλος 1928-1932

Η απάντηση στα προβλήματα που αντιμετώπισε το Ελληνικό Κράτος δόθηκε από τον Ελευθέριο Βενιζέλο. Ο Βενιζέλος, με μια σειρά εκπαιδευτικών πολιτικών, είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τα ακανθώδη ζητήματα, όπως προέκυψαν με την έλευση των προσφύγων και την αναγνώριση του αναλφαβητισμού ως ζωτικό πρόβλημα.

Η αντιμετώπιση του Αναλφαβητισμού επήλθε μέσω:

- Αναβάθμισης του νηπιαγωγείου ως σχολικού θεσμού. Το νηπιαγωγείο αποκτάει έναν προπαρασκευαστικό ρόλο και αναβαθμίζεται ο τρόπος λειτουργίας του.
- Συνεκπαίδευσης.
- Οργάνωσης Σχολείων γενικής και λαϊκής μόρφωσης. Τα Δημοτικά Σχολεία είναι εξάχρονα και υποχρεωτικά.
- Απομάκρυνσης του κλασικισμού, που ήταν η δεσπόζουσα αντίληψη στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.
- Ίδρυσης κρατικών νυχτερινών σχολών για τους εργαζομένους.
- Υποχρεωτικής Διδασκαλίας αναλφάβητων στρατιωτών. Η στρατιωτική θητεία πλέον υπηρετεί έναν πιο βαθύ και εθνικό σκοπό, που είναι ο γραμματισμός αναλφάβητων στρατιωτών.
- Αναγνώρισης του Απολυτηρίου Δημοτικού ως τίτλου για την πρόσληψη εργατών και εργατριών σε έργα Δημοσίου μετά το 1929.
- Ίδρυσης σχολείων για ενήλικες, όπου εφαρμόζεται ένα ευέλικτο και αναλυτικό ωρολόγιο πρόγραμμα και λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο των ενήλικων μαθητών, χρησιμοποιούνται βιβλία τόσο της Δημοτικής όσο και της Μέσης Εκπαίδευσης.
- Οργάνωσης Διαλέξεων από ειδικούς ερευνητές, ακαδημαϊκούς και επιστήμονες.

Η απάντηση της Κυβέρνησης (1928-1932) για την εκπαιδευτική αποκατάσταση των προσφύγων ήταν άμεση και οι πρωτοβουλίες του Ελευθερίου Βενιζέλου ήταν ουσιαστικές. Το πρόβλημα των σχολικών κτιρίων αντιμετωπίστηκε με τη σύναψη συμβολαίου μεταξύ Ελληνικού Κράτους με μια Σουηδική Εταιρεία με σκοπό τη λήψη δανείου 1.000.000 λιρών Αγγλίας. Το αποτέλεσμα ήταν η ίδρυση 3.167 σχολικών κτιρίων σε μια τετραετία (1928-1932).

Το Ελληνικό Κράτος για να αντιμετωπίσει την έλλειψη διδακτικού προσωπικού προχώρησε στη δημιουργία θέσεων «υποδιδασκάλων», οι οποίοι ελάμβαναν μηνιαίο μισθό 270 δραχμών, όταν ένας μέσος μισθός άγγιζε μόλις τις 1100 δραχμές.

Ακόμη, η φιλελεύθερη κυβέρνηση προέβη σε μεγάλες παροχές στους πρόσφυγες-φοιτητές. Οι τελευταίοι δικαιούνται δωρεάν εγγραφή στο Πανεπιστήμιο, δωρεάν συγγράμματα και, παράλληλα, δόθηκε δωρεάν σίτιση σε 600-700 πρόσφυγες φοιτητές στο πανεπιστήμιο της Αθήνας, των οποίων οι κηδεμόνες δεν κατοικούσαν στην ίδια πόλη.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917, που ανατράπηκε με την αλλαγή της κυβερνητικής εξουσίας το 1920 από τον Δ. Ράλλη, τίθεται εκ νέου σε εφαρμογή. Η δημόσια γλώσσα ενσωματώνεται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και είναι η γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, ενώ τα Λατινικά καταργούνται ως υποχρεωτικό μάθημα.

10. Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση 1929

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που σχεδιάστηκε και ψηφίσθηκε το 1929 αποτελεί την πιο αντιπροσωπευτική προσπάθεια της κυβέρνησης του Ελευθερίου Βενιζέλου να εδραιώσει τη λειτουργία του οικοδομήματος του αστικού καθεστώτος.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ήταν αναγκαία για την προστασία του κοινωνικού καθεστώτος. Έτσι, θεωρείται πλέον επιβεβλημένη η ανάπτυξη και η επέκταση της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζει η φιλελεύθερη κυβέρνηση τον περιορισμό της κλασικής παιδείας, η οποία προορίζεται για τους λίγους και εκλεκτούς. Στόχος είναι πλέον η προαγωγή της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Ο εισηγητής των νομοσχεδίων ήταν ο βουλευτής και αργότερα υπουργός Παιδείας Γεώργιος Παπανδρέου, ο οποίος χαρακτήρισε την μέχρι τότε παρεχόμενη εκπαίδευση «ολιγαρχική και μονομερή». Ολιγαρχική, επειδή εξυπηρετεί μια μειοψηφία μαθητών, που επιθυμούν να συνεχίσουν σπουδές σε ανώτερες βαθμίδες. Μονομερή, γιατί ο χαρακτήρας των μαθημάτων είναι αυστηρά θεωρητικός και καθόλου πρακτικός.

Στόχος της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929 αποτέλεσε η παροχή επαρκούς εκπαίδευσης σε όλα τα Ελληνόπουλα και η προετοιμασία των μαθητών στην οικονομική ζωή. Αυτό διασφαλίζεται με τη στροφή της εκπαιδευτικής πολιτικής σε πρακτικά μαθήματα αλλά και με τον περιορισμένο αριθμό αποφοίτων που προέρχονται από κλασικά γυμνάσια.

Το δημοτικό σχολείο λειτουργεί σε όλη την ελληνική επικράτεια, ενώ ιδρύονται ναυτικά, βιοτεχνικά κι αγροτικά σχολεία. Ιδρύονται, επίσης, σχολεία για άτομα με ειδικές ανάγκες, ενώ τα πρακτικά σχολεία αναβαθμίζονται ως εκπαιδευτικές δομές.

Παράλληλα, προβλέπεται για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού η γλώσσα των σχολικών βιβλίων να είναι δημοτική, ενώ στις δύο τελευταίες προβλέπεται κοινή χρήση δημοτικής-καθαρεύουσας.

11. Συμπεράσματα

Ο Ελευθέριος Βενιζέλος υπήρξε οραματιστής του αστικού κράτους. Θεμέλιο αυτού είναι το αστικό σχολείο. Το σχολείο αυτό βρήκε ανταπόκριση μετά από πολλά χρόνια από την πρώτη περίοδο διακυβέρνησης των Φιλελευθέρων.

Ο Βενιζέλος προσπάθησε να αλλάξει τη γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων. Αν και υποστήριζε με σθένος την κοινωνική πρόοδο που θα υπήρχε με τη δημοτική γλώσσα ως επίσημη γλώσσα του κράτους το 1911, εντούτοις οι ιδέες του δε μετουσιώθηκαν εξαιτίας των μεγάλων αλλαγών που εκτιμούσε ο ίδιος ότι θα συμβούν στο άμεσο μέλλον.

Ουσιαστικά, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που οραματίστηκε, ήρθε το 1919, γεγονός που αποτελεί τη βελτίωση και υλοποίηση των προσπαθειών του τα έτη 1911 και 1913. Αναφερόταν στο περιεχόμενο και στη διάρκεια των σπουδών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στην εκπαίδευση των κοριτσιών, στην αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού, στην ίδρυση πρακτικών λυκείων, στην ενδυνάμωση της τεχνικής εκπαίδευσης και τη μείωση εισαγόμενων στο Πανεπιστήμιο.

Σε συνδυασμό με τις πρωτοβουλίες που έγιναν για την ανάγκη παροχής εκπαιδευτικού υπόβαθρου σε πρόσφυγες αλλά και την ανέγερση πάνω από 3.000 σχολικών κτιρίων, μπορούμε να πούμε πως ο Ελευθέριος Βενιζέλος συνιστά σημαντικό παράγοντα για την πνευματική αναγέννηση του Ελληνικού Έθνους.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 αποτελεί μια συνεπή προσπάθεια να οικοδομηθεί ένα κράτος με ευρωπαϊκές υποδομές, ένα κράτος αστικό. Απώτερο σκοπό της

εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης αποτέλεσε η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να υπάρξει κοινωνική και πνευματική αναμόρφωση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αθανασιάδης Χ. (1999). *Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας στο Μεσοπόλεμο, Η ίδρυση και η πορεία της* [αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Αθανασιάδης Χ. (2001). *Δάσκαλοι και εκπαιδευτικός δημοτικισμός*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γληνός, Δ. (1929). Τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια: η νέα παράσταση της παλιάς κωμωδίας. *Εφημερίδα Ακρόπολις*.
- Γουλή Χ. και Καυκούλα Ε.(χ.χ.). *Η εκπαίδευση κατά την περίοδο του Ελευθερίου Βενιζέλου*. Ανακτήθηκε στις 10-10-2011 από τον δικτυακό τόπο <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/gouli-kafkoula.htm>
- Δημαράς, Α. (1973). *Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε* (Τόμ.Α). Αθήνα: Ερμής
- Δημαράς, Α. (1974). *Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε* (Τόμ.Β). Αθήνα: Ερμής
- Καλαντζής, Κ. (2002). *Η παιδεία εν Ελλάδι 1935-1951*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουλούρη Χ. (2009). *Το αίτημα της Αστικής Εκπαιδευτικής*. Ανακτήθηκε στις 26/07/2009 από τον δικτυακό τόπο: <http://www.tonima.gr/opinions/article/?aid=280437>
- Μπέλα Μ. (2013). *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των κυβερνήσεων Βενιζέλου (1910-1920)*. Ανακτήθηκε στις 26-02-2013 από τον δικτυακό τόπο <http://criticeduc.blogspot.gr/2013/02/1910-1920.html>
- Μπουζάκης, Σ.(1994). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. (Τόμ. Α 1913-1929)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2000). *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985)* (3η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Παναγιωτόπουλος Δ. (2004). *Γεωργική εκπαίδευση και ανάπτυξη. Η Ανωτάτη Γεωπονική Σχολή Αθηνών στην ελληνική κοινωνία (1920-1960)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παπαδάκης Ν. (2012). *1928-1932: Η χρυσή τετραετία του Ελευθερίου Βενιζέλου*. Ανακτήθηκε στις 16-03-2012 από τον δικτυακό τόπο <http://www.haniotika-nea.gr/92309-1928-1932-i-xrusi-tetraetia-tou-eleutheriou-benizelou/>
- Παπαδάκης Ν. και Γράβαρης Δ. (2005). *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας
- Παπαδάκης, Σ. (1936). *Προσπάθειες (εφαρμογής του Νέου Σχολείου στην Ελληνικήν πραγματικότητα)*. Αθήνα: Βιτσικουνάκης,
- Σβορώνος Ν. (1985). *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τζόκας, Σ. (2002). *Ο Ελευθέριος Βενιζέλος και το Εγχείρημα του Αστικού Εκσυγχρονισμού 1928-1932. Η οικοδόμηση του Αστικού Κράτους*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Χατζηστεφανίδης, Θ.(1986). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαδήμα.

Η διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στον 21ο αιώνα: προκλήσεις και προοπτικές στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον

Μαριάνθη Κοταδάκη

Σχολική Σύμβουλος Αγγλικής γλώσσας Περιφερειακής Ενότητας (Π.Ε.) Ηλείας
kotadaki@gmail.com

Γεωργία Κοσμά

Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, 1ο Πειραματικό Δημ. Σχ. Αλεξανδρούπολης
georgiakosma71@gmail.com

Ευαγγελία Καραγιάννη

Μέλος Σ.Ε.Π. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
evangeka@yahoo.co.uk

Περίληψη

Η παρούσα εργασία κάνει μια σύντομη ιστορική αναδρομή στη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας στο ελληνικό σχολείο και έχει ως στόχο να παρουσιάσει τις προκλήσεις τις οποίες θα πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός της αγγλικής γλώσσας έτσι ώστε να αξιοποιήσει το διαθέσιμο υλικό και τις παρεχόμενες υποδομές για να γίνει το έργο του ευκολότερο και αποτελεσματικότερο. Επίσης, περιγράφονται οι προοπτικές καινοτόμων επιμορφωτικών δράσεων, οι οποίες έρχονται να γεφυρώσουν το κενό μεταξύ θεωρίας και πράξης και να συντελέσουν στην ομαλή μετάβαση του ελληνικού σχολείου, των εκπαιδευτικών και των μαθητών του στην νέα αυτή εποχή. Αναλυτικότερα, παρουσιάζονται οι στόχοι του νέου Προγράμματος Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες και σκιαγραφούνται τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες της σχολικής τάξης με έμφαση στη διαφοροποιημένη μάθηση, τον ψηφιακό γραμματισμό και την ενεργητική μάθηση μέσα από καινοτόμα προγράμματα διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας, όπως το CLIL. Τέλος, παρουσιάζονται οι δυνατότητες που παρέχουν οι σύγχρονες μορφές επιμόρφωσης (τυπικές-άτυπες) και αναφέρονται παραδείγματα επιμορφωτικών παρεμβάσεων και προσεγγίσεων αυτό-βελτίωσης που στοχεύουν στην αντιμετώπιση των ελλειμμάτων της επιμορφωτικής πολιτικής και υπογραμμίζουν τον ρόλο τόσο των σχολικών συμβούλων αλλά κυρίως των ίδιων των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Λέξεις-κλειδιά: αγγλικά, ιστορική αναδρομή, καινοτομία, επιμόρφωση, CLIL.

1. Εισαγωγή

Τα τεχνολογικά επιτεύγματα και οι ραγδαίες αλλαγές που συντελούνται σε κάθε τομέα της ζωής μας καθημερινά αποτελούν προκλήσεις για το εκπαιδευτικό μας σύστημα και υπογραμμίζουν την ανάγκη καλλιέργειας νέων δεξιοτήτων. Ο εκπαιδευτικός του 21^{ου} αιώνα αντιλαμβάνεται το νέο περιβάλλον μάθησης που διαμορφώνεται και καλείται να βοηθήσει τους μαθητές όλων των βαθμίδων να αναπτύξουν δεξιότητες οι οποίες δεν θα εστιάζουν στην απόκτηση πλήθους γνώσεων αλλά στην ικανότητα εντοπισμού και επεξεργασίας της πληροφορίας και κυρίως στην ενεργητική, κριτική, συνεργατική και δημιουργική αξιοποίησή της (Resnick, 2002).

2. Σύντομη ιστορική αναδρομή

Η αναγκαιότητα εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, και ειδικά της αγγλικής, είναι απόλυτα εδραιωμένη στην ελληνική κοινωνία και στενά συνυφασμένη με τη σχολική εξέλιξη των Ελλήνων μαθητών και γενικότερα της μόρφωσής τους. Σήμερα η αγγλική γλώσσα

διδάσκεται σε πολλά δημοτικά σχολεία (περισσότερα από 1000) από την πρώτη δημοτικού, ενώ σε όλα τα υπόλοιπα –με εξαίρεση ολιγοθέσια σχολεία- από την τρίτη τάξη.

Αυτή η πραγματικότητα για τη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας θεωρείται εξαιρετικά προοδευτική και καινοτόμος, με δεδομένο ότι η εισαγωγή της στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι σχετικά πρόσφατη. Όπως αναφέρει η Σουλιώτη (2007) στην λεπτομερή ιστορική αναδρομή της στη διδασκαλία της αγγλικής στον 20ό αιώνα στην Ελλάδα, η αγγλική γλώσσα ορίζεται ως υποχρεωτικό μάθημα στη Μέση Εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην Ε΄ τάξη του οκτατάξιου Γυμνασίου και στην Γ΄ τάξη του εξατάξιου Γυμνασίου το 1945. Πριν από το 1945, κυριαρχούσε η διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας ενώ τα αγγλικά διδάσκονταν περιορισμένα σε συγκεκριμένους τύπους σχολείων όπως, για παράδειγμα, στις εξατάξιες Εμπορικές σχολές. Το 1964, με το νομοθετικό διάταγμα 4379/1964, ορίζεται ως βασικό μάθημα η ξένη γλώσσα για όλους τους τύπους σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, εξελίσσονται και τα αναλυτικά προγράμματα. Το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της αγγλικής είναι εκείνο του 1922, το οποίο αφορά στις Εμπορικές Σχολές της Μέσης Εκπαίδευσης και διατηρείται μέχρι το 1962. Σημαντικός σταθμός για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας είναι το Βασ. Διάταγμα από 17/10-19/11 του 1953 «Περί κανονισμού του Αναλυτικού και Ωρολογίου προγράμματος της Αγγλικής γλώσσας», το οποίο καθορίζει το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα, το σκοπό και την μέθοδο διδασκαλίας του μαθήματος αλλά και την ύλη για κάθε τάξη. Σ΄ αυτό, μάλιστα, γίνεται αναφορά στην ανάπτυξη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή, στη σύνδεση με άλλα γνωστικά πεδία (αρχή διαθεματικότητας), στην αξιοποίηση αυθεντικού υλικού και στη χρήση της γλώσσας για την κάλυψη πρακτικών καθημερινών αναγκών (Σουλιώτη, 2007).

Στην ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση το μάθημα των αγγλικών διδάσκεται από το 1940, αλλά στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση θεσμοθετείται το 1985 με τον νόμο 1566/1985 και εισάγεται πιλοτικά το 1987 στις τρεις τελευταίες τάξεις 124 δημοτικών σχολείων. Αυτό γίνεται υποχρεωτικό και γενικεύεται το 1993. Το αναλυτικό πρόγραμμα για αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης κυκλοφορεί το 1989 αλλά δεν συνδέεται με το αντίστοιχο της Μέσης Εκπαίδευσης (Μαλιβίτση, 2009).

Ως προς τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στα δημόσια σχολεία, για πολλές δεκαετίες επικρατεί η επιλογή του διδακτικού βιβλίου από τα διαθέσιμα στο εμπόριο. Σταθμό αποτελούν τα βιβλία *Task Way English* (Δενδρινού κ.ά., 1986) τα οποία βασίστηκαν σε επιστημονική μελέτη της καθηγήτριας του τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, Β. Δενδρινού, και χρησιμοποιήθηκαν στα γυμνάσια της χώρας για 10 χρόνια (1986-1996). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το βιβλίο *Fun Way* (Καρύδη κ.ά., 1995) εισάγεται ως πειραματικό υλικό για τη διδασκαλία των αγγλικών στις τάξεις Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ το 1995. Λίγα χρόνια αργότερα, εκπονείται το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003) για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση και στη συνέχεια συγγράφονται νέα σχολικά εγχειρίδια για όλες τις τάξεις από την Δ΄ δημοτικού ως την Γ΄ γυμνασίου σύμφωνα με προδιαγραφές που ορίζει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η μετάβαση είναι δύσκολη και συχνά συναντά αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν έχουν στη διάθεσή τους ένα ολοκληρωμένο διδακτικό πακέτο (Μαλιβίτση, 2009).

Το τοπίο στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο φαίνεται να αλλάζει ριζικά με τις εξελίξεις που διαδραματίζονται στην αρχή της δεύτερης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα αλλά κυρίως με τη συμβολή των επιμορφωτικών δράσεων των σχολικών

συμβούλων και την ψηφιοποίηση και διάθεση του ηχητικού υλικού στο διαδίκτυο (βλ. <http://dschool.edu.gr/>). Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας επεκτείνεται σταδιακά στην Α' Δημοτικού σε πολλά σχολεία, ενώ παράλληλα συγγράφονται το βιβλίο *Magic book* για τη Γ' Δημοτικού (Αλεξίου & Ματθαιουδάκη, 2013) και τα διδακτικά πακέτα με τον τίτλο *Alpha English* (Νικολάκη κ.ά., 2013) και *Beta English* (Καραγιάννη κ.ά., 2013). Αυτά εισάγουν μια νέα προσέγγιση, αφού οι μαθητές της Α' και Β' τάξης του δημοτικού σχολείου δεν χρησιμοποιούν συγκεκριμένο βιβλίο, αλλά ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει τη διδακτέα ύλη ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του (βλ. <http://rcel.enl.uoa.gr/pearl/>). Το πρόγραμμα ΠΕΑΠ (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία), το οποίο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από ομάδες εμπειρογνομόνων των τμημάτων Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας των Πανεπιστημίων Αθηνών και Θεσσαλονίκης, έχει λάβει ευρωπαϊκές διακρίσεις, όπως το «Ευρωπαϊκό Σήμα Γλωσσών» για το έτος 2011, και έχει αναγνωριστεί ως Δείγμα Καλής Πρακτικής από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Την ίδια χρονική περίοδο, εκπονείται το νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ) (2010), το οποίο αποτελεί ένα καινοτόμο πλαίσιο αναφοράς για τη διδακτική των ξένων γλωσσών στο σχολείο. Σε αυτό προδιαγράφεται τι αναμένεται να μπορεί να κάνει ο μαθητής, αλλά και ποια 'γνώση' πρέπει να κατακτήσει κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής του, όχι όμως ποιες δεξιότητες θα πρέπει να αναπτύξει, ούτε με ποιες μεθόδους/τεχνικές θα το επιτύχει. Μία από τις καινοτομίες του ΕΠΣ-ΞΓ είναι ότι είναι κοινό για όλες τις ξένες γλώσσες που περιλαμβάνονται - ή μπορεί στο μέλλον να περιληφθούν - στο Εθνικό Σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο). Επιπλέον, το ΕΠΣ-ΞΓ προσδιορίζει τους γενικούς και επιμέρους δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας βάσει των οποίων μπορεί να ταυτοποιηθεί σε ποιο από τα έξι επίπεδα γλωσσομάθειας (σύμφωνα με την κλίμακα του Συμβουλίου της Ευρώπης) κατατάσσεται ο μαθητής. Καταργεί τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας κατά τάξεις και εισάγει τη διδασκαλία της κατά επίπεδα γλωσσομάθειας. Παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αναπτύσσει το δικό του αναλυτικό πρόγραμμα (syllabus) και να οργανώνει το μάθημά του αξιοποιώντας το σχολικό εγχειρίδιο ή δημιουργώντας συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό. Επιπρόσθετο πλεονέκτημα της δομής του ΕΠΣ-ΞΓ είναι ότι η εφαρμογή του προσαρμόζεται σε οποιοσδήποτε συνθήκες διδασκαλίας (π.χ. αλλαγές ή κατανομή ωρών). Γενικά, το ΕΠΣ-ΞΓ δίνει έμφαση στη χρήση της ξένης γλώσσας σε ποικίλα αυθεντικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα, στην ανάπτυξη επικοινωνιακών στρατηγικών, καθώς και στην ικανότητα διαμεσολάβησης, ενώ η εκμάθηση της ξένης γλώσσας συνδέεται με την ανάπτυξη πολυγραμματισμών μέσα από τη χρήση πολυτροπικών κειμένων. Στόχος του είναι ισοδύναμη ανάπτυξη του γλωσσικού και κοινωνικού γραμματισμού του μαθητή και η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής του επίγνωσης.

Αν και το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών έχει εφαρμοστεί μόνο σε πιλοτικό επίπεδο, πρόσφατα, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) ανέθεσε σε εμπειρογνώμονες τη μελέτη της συμβατότητας του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού με το αντίστοιχο νέο Πρόγραμμα Σπουδών και τις αρχές του, με στόχο να εκτιμηθεί η ποιότητα του περιεχομένου και της διδακτικής μεθοδολογίας των σχολικών εγχειριδίων και η καταλληλότητα των επιπέδων γλωσσομάθειας των σχολικών εγχειριδίων σε σχέση με τους στόχους που έθεσαν οι συγγραφείς και τις αρχές του ΕΠΣ-ΞΓ (Σηφάκης, 2015). Η γενική εκτίμηση των εμπειρογνομόνων είναι ότι τα βιβλία είναι συμβατά με τις αρχές του νέου προγράμματος σπουδών αλλά χρειάζονται επιμέρους βελτιώσεις-διορθώσεις ή αναδιαρθρώσεις της ύλης.

3. Ο εκπαιδευτικός της Αγγλικής γλώσσας στο σύγχρονο δημόσιο σχολείο: η ανάγκη για σύγχρονη επιμόρφωση

Έχοντας περιγράψει με συντομία τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, οι ενότητες που ακολουθούν εστιάζουν στις προκλήσεις που παρουσιάζονται στον ορίζοντα της εκπαίδευσης του 21ού αιώνα μέσα από την υιοθέτηση διαφορετικών καινοτόμων επιμορφωτικών και διδακτικών προσεγγίσεων.

3.1. Μορφές κατάρτισης στο σύγχρονο σχολείο

Μέρος των γενικότερων ζυμώσεων στο οικονομικό, κοινωνικό, επιστημονικό και τεχνολογικό πεδίο, η σύγχρονη σχολική πραγματικότητα σταθερά εμπλουτίζεται με νέες μορφές κατάρτισης, αφού οι μαθητές-μελλοντικοί πολίτες θα πρέπει να μπορούν να ενταχθούν με ετοιμότητα και αποτελεσματικότητα στο εξελισσόμενο κοινωνικό περιβάλλον, να διαχειριστούν τις προκλήσεις του και να συμβάλλουν δημιουργικά στην πρόοδό του. Οι δεξιότητες του 21ού αιώνα, που προτείνονται ως εξίσου αναγκαίες για εκπαιδευτικούς και μαθητές ('Framework for 21st Century Learning', 2006), αφορούν κατηγορίες ικανοτήτων οι οποίες εκφράζουν τις νέες μορφές της ανθρώπινης δραστηριότητας. Στα πρόσφατα εθνικά προγράμματα σπουδών, η ανάπτυξη των εμπλουτισμένων αυτών δεξιοτήτων επιδιώκεται με μαθησιακές ενέργειες ανακαλυπτικής, διαθεματικής και συνεργατικής μάθησης, εκπαιδευτικής αξιοποίησης των δυνατοτήτων των ΤΠΕ και κριτικής, διαφοροποιημένης και δημιουργικής έκφρασης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003; Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών, 2010).

Κεντρικός παράγοντας της εθνικής και παγκόσμιας εκπαιδευτικής πορείας, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός αναμένεται να κατέχει ένα ευρύ πλέγμα μορφών κατάρτισης, όπως γνώση του διδακτικού αντικειμένου και του ευρύτερου προγράμματος σπουδών, γνώση της διδακτικής μεθοδολογίας του αντικειμένου του, γενικότερες γνώσεις παιδαγωγικής και ψυχολογίας, κ.ά. (Shulman, 1987). Η καλπάζουσα είσοδος της τεχνολογίας στην ανθρώπινη δραστηριότητα προσθέτει επίσης την τεχνολογική γνώση του περιεχομένου και την τεχνολογική παιδαγωγική γνώση, δυο μορφές κατάρτισης που προβλέπουν την παιδαγωγικά σκόπιμη και θεωρητικά τεκμηριωμένη αξιοποίηση της τεχνολογίας για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Mishra & Koheler, 2006). Επιπρόσθετα με το 'γνωρίζω κάτι' και 'γνωρίζω πώς', ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι επαρκής στο 'γνωρίζω γιατί' και 'γνωρίζω πότε', γιατί η δυναμική της διδασκαλίας συνιστά μια ζωντανή διαλεκτική σχέση που απαιτεί αλληπάλληλες επιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικού, μαθητών, διδακτικού υλικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Calderhead & Shorrock, 1997).

3.2. Επαγγελματική ανάπτυξη: μια δια βίου αναμορφωτική διαδικασία

Η ευέλικτη προσαρμογή του εκπαιδευτικού στους εξελισσόμενους εκπαιδευτικούς στόχους προϋποθέτει τη διαρκή αναμόρφωση του επαγγελματικού του υπόβαθρου μέσα από συνεχείς, συστηματικές και σύγχρονες διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Σκιαγραφώντας την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, οι Radwad & Dixit (2011: 10) την περιγράφουν ως μια «σχεδιασμένη, συνεχή και δια βίου διαδικασία με την οποία οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αναπτύξουν τις προσωπικές και επαγγελματικές τους ιδιότητες και να βελτιώσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την πρακτική τους για να οδηγηθούν στην προσωπική τους ενδυνάμωση, την ενδυνάμωση του εργασιακού τους φορέα και την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού οργανισμού και των μαθητών τους». Έτσι, η επαγγελματική ανάπτυξη δεν αποτελεί μια χρονικά και τυπολογικά οριοθετημένη εμπειρία,

αλλά μια οικειοθελή, προσωπική, και πολυμορφική διαδικασία αναβάθμισης αντιλήψεων, γνώσεων και ικανοτήτων-δεξιοτήτων, την οποία ο Fullan (1991: 326) περιγράφει ως το «σύνολο των τυπικών και άτυπων μαθησιακών εμπειριών στην επαγγελματική διαδρομή του εκπαιδευτικού, από την προ-υπηρεσιακή του εκπαίδευση μέχρι τη συνταξιοδότησή του».

Εν όψει των πολλαπλών προκλήσεων του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην ξενόγλωσση τάξη, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού της Αγγλικής γλώσσας οφείλει να είναι ενεργητική και συμμετοχική, να καλλιεργεί νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις, και όχι περιορισμένες δεξιότητες, και να ενισχύει την αναστοχαστική ικανότητα του εκπαιδευτικού, ενθαρρύνοντάς τον να συνδέει και να αποτιμά γνώσεις και εμπειρίες (McLaughlin & Zarrow, 2001). Η τεχνολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών δεδομένων επιφέρει αλλαγές και στον τρόπο εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995).

Σταθμίζοντας αφενός την κριτική που έχουν υποστεί οι αλληπάλληλες εκπαιδευτικές-επιμορφωτικές δομές του παρελθόντος, οι οποίες αν και συχνά συγκροτούνταν με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, όμως δεν απέληγαν στα αναμενόμενα αποτελέσματα, αφού ο σχεδιασμός ήταν συνήθως αποσπασματικός, χωρίς συνοχή και συνέχεια και δεν κάλυπτε τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Karagianni, 2012), και αφετέρου τους ποικίλους ανασταλτικούς παράγοντες στην εφαρμογή συστηματικών δια ζώσης επιμορφωτικών διαδικασιών, τα προγράμματα που σχεδιάζονται με τη μορφή της εξ αποστάσεως ή της μεικτού τύπου εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται πιο λειτουργικά, αφού διασφαλίζουν την ευέλικτη και αυτορρυθμιζόμενη αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (Lionarakis, 2003). Ακολουθούν αντιπροσωπευτικά παραδείγματα σύγχρονων μορφών επιμορφωτικών δράσεων τα οποία εφαρμόστηκαν στην Περιφερειακή Ενότητα Ηλείας και επιδίωξαν να απαντήσουν στις προκλήσεις της τρέχουσας σχολικής πραγματικότητας στην ξενόγλωσση τάξη, συνάδοντας παράλληλα με τους σκοπούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

3.3. Παραδείγματα

Παράδειγμα 1: «Διαφοροποιημένη γλωσσική διδασκαλία για συμμετοχική μάθηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων»: συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη

Η πρόκληση της πολυεπίπεδης γλωσσικής ετοιμότητας των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και η ανάγκη γνωριμίας, αποδοχής και εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης, απέληξαν στο σχεδιασμό θεματικά συναφούς δίμηνης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας Ηλείας. Σκοπός της επιμόρφωσης ήταν η έμπρακτη εξερεύνηση των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, ενώ δομικοί της άξονες ήταν α) η θεωρητική παρουσίαση των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, β) η εφαρμογή τους σε ειδικά σχεδιασμένες δειγματικές διδασκαλίες σε πραγματικές τάξεις από τη σύμβουλο και η αναστοχαστική επεξεργασία των εμπειρικών δεδομένων από τους θεατές-εκπαιδευτικούς.

Παράδειγμα 2: «Η Ψηφιακή Ξενόγλωσση Τάξη στην Πράξη»: ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα μεικτής μάθησης για εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών

Η Ψηφιακή Ξενόγλωσση Τάξη στην Πράξη αποτέλεσε για τρία χρόνια ένα πανελλαδικά δημοφιλή καινοτόμο πρόγραμμα μεικτού τύπου επιμόρφωσης διάρκειας οκτώ εβδομάδων, αφενός γιατί ενέπλεξε εκπαιδευτικούς όλων των ξένων γλωσσών και αφετέρου γιατί στόχευσε στην ανάπτυξη της ψηφιακής τους κατάρτισης και στην ενίσχυση της τεχνολογικά

δομημένης και παιδαγωγικά σκόπιμης ξενόγλωσσης διδασκαλίας. Δομημένο στην ηλεκτρονική πλατφόρμα Moodle, το θεματικό του περιεχόμενο, διαρθρωμένο σε ισάριθμες οκτώ ενότητες, στόχευε στην έμπρακτη ανάπτυξη των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων στη χρήση των ΤΠΕ και των εργαλείων ελεύθερου ανοικτού λογισμικού, και στο συνακόλουθο εμπλουτισμό και εκσυγχρονισμό, τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα των διδακτικών τους πρακτικών. Η επιτυχημένη εφαρμογή του στην Περιφερειακή Ενότητα Ηλείας απέληξε στην εξακτίνωση του προγράμματος σε δεκαέξι πόλεις της χώρας με το συντονισμό των σχολικών συμβούλων των περιοχών.

Παράδειγμα 3: «Ψηφιακή Αφήγηση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής λόγου και συνεργατικών δεξιοτήτων»: γραμματισμοί και δεξιότητες σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα μεικτής μάθησης

Επίσης μεικτής μάθησης και ίσης χρονικής διάρκειας με το προηγούμενο είναι το επιμορφωτικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε και εφαρμόζεται για δεύτερη συνεχή χρονιά με θέμα την Ψηφιακή Αφήγηση ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων παραγωγής λόγου και συνεργασίας. Σε Αγγλική και Ελληνική έκδοση, το πρόγραμμα εμπλέκει τους εκπαιδευόμενους στη συγγραφή σεναρίου, την εκμάθηση πολυμεσικών εργαλείων αφήγησης, την ψηφιακή απόδοση του αφηγηματικού τους λόγου και την εκπαιδευτική αξιοποίηση της προσέγγισης. Στοχεύοντας στην έμπρακτη εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την παιδαγωγική σκοπιμότητα της Ψηφιακής Αφήγησης, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου (productive language skills), ψηφιακού γραμματισμού (digital and transmedia literacy) και συνεργατικών δεξιοτήτων (collaborative skills), το πρόγραμμα οδηγεί τους συμμετέχοντες στρατηγικά στην εμπειρική, συνεργατική και δημιουργική επεξεργασία και αξιοποίηση της έννοιας της Ψηφιακής Αφήγησης.

Παράδειγμα 4: «I share»: αναστοχαστική διδασκαλία και έρευνα δράσης στην τάξη των Αγγλικών

Υβριδικής μορφής το πρόσφατο επιμορφωτικό εγχείρημα που εφαρμόστηκε το Φεβρουάριο του έτους 2016, το πρόγραμμα «I share» αποσκοπούσε στην ανάπτυξη της αναστοχαστικής διδασκαλίας και στην ενθάρρυνση της έρευνας δράσης των εκπαιδευτικών της Αγγλικής γλώσσας μέσα από α) τη διάχυση εφαρμοσμένων πρακτικών, προβληματισμών και προτάσεων, β) τη θεωρητική επιμόρφωση στις αρχές της αναστοχαστικής διδασκαλίας (reflective teaching) και στην έρευνας δράσης (action research) γ) τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων και δ) την ανάπτυξη κριτικής παρεμβατικής δράσης για τη βελτίωση της διδακτικής επίδοσης και της μαθησιακής προόδου. Εμπλέκοντας τους εκπαιδευτικούς σε μια διαδικασία διαπροσωπικού και διαδικτυακού διαμοιρασμού, αναστοχασμού, εκπαιδευτικού σχεδιασμού, ενεργητικής ερευνητικής δράσης, νέου αναστοχασμού και επανάληψης των σταδίων, το πρόγραμμα επιχείρησε να αφυπνίσει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις δυνατότητες για διαρκή προσωπική ανάπτυξη που προσφέρει η κριτική, υπεύθυνη και ενεργητική διδακτική στάση.

4. CLIL - Θεωρητική προσέγγιση

Εκτός από τις καινοτόμες επιμορφωτικές δράσεις, νέες διδακτικές προσεγγίσεις εμφανίζονται και δίνουν νέες προοπτικές στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η μέθοδος CLIL. Ο όρος CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1994 από τους David Marsh και Anne Maljers όταν

θέλησαν να δημιουργήσουν έναν όρο 'ομπρέλα', ο οποίος να μπορεί να συμπεριλαμβάνει διαφορετικές μορφές χρήσης της γλώσσας ως εργαλείο διδασκαλίας (Marsh, Marsland & Maljers, 1998).

Το CLIL αποτελεί μια καινοτόμα διδακτική πρακτική, η οποία βασίζεται στο εννοιολογικό πλαίσιο αναφοράς (*The 4Cs conceptual framework for CLIL*) Communication (επικοινωνία) – Content (περιεχόμενο) - Cognition (κριτική ικανότητα) - Culture (πολιτισμός) (Coyle, 2008). Η εφαρμογή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πρακτικής αφορά στη διδασκαλία ενός ολόκληρου σχολικού μαθήματος γλωσσολογικής ή μη βάσης, με εργαλείο μια ξένη γλώσσα (διαφορετική από τη μητρική γλώσσα των μαθητών) και θέτει ως στόχο την εκμάθηση του περιεχομένου του συγκεκριμένου μαθήματος με ταυτόχρονη εκμάθηση της ξένης γλώσσας (*language and subject matter immersion*). Πρόκειται για διδασκαλία διπλής εστίασης κατά τη διάρκεια της οποίας ο εκπαιδευτικός θέτει δυο ομάδες στόχων: τους στόχους που αφορούν στο συγκεκριμένο σχολικό μάθημα και τους στόχους που αφορούν στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

Το CLIL έχει χαρακτηριστεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2005) ως μία ιδιαίτερα δυναμική εκπαιδευτική πρακτική καθώς βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με τις σύγχρονες έρευνες σχετικά με την διδασκαλία και εκμάθηση ευρωπαϊκών γλωσσών διότι παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές:

- να εξασκήσουν άμεσα τις ικανότητες (*skills*) που αποκτούν στην ξένη γλώσσα (*using language to learn, learning to use the language*) σε αντίθεση με άλλες προσεγγίσεις απόκτησης της νέας γνώσης, οι οποίες βάζουν τους μαθητές στη λογική 'μάθε τώρα-χρησιμοποίησε αργότερα'
- να καλλιεργήσουν κριτική σκέψη
- να βελτιώσουν την αυτό-εικόνα τους αναπτύσσοντας κατά προέκταση θετική στάση απέναντι στην ξένη γλώσσα.

4.1. Το CLIL στο 1^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης

Στον ελληνικό χώρο ένα παράδειγμα πιλοτικής εφαρμογής CLIL εφαρμόζεται στο 1ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης από το σχολικό έτος 2014-2015 στο μάθημα της Γεωγραφίας της ΣΤ' Τάξης, από μια εκπαιδευτικό αγγλικής γλώσσας του σχολείου, η οποία παρακολούθησε το επιμορφωτικό πρόγραμμα "CLIL Essentials" του Βρετανικού Συμβουλίου. Τα πρώτα αποτελέσματα της εφαρμογής CLIL στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο έδειξαν ότι τα πλεονεκτήματα τα οποία προσφέρει αυτή η προσέγγιση είναι πολυδιάστατα. Οι μαθητές, οι οποίοι διδάσκονται μέσω της προσέγγισης CLIL, αποκομίζουν πολλά οφέλη σε σχέση με την γλωσσική, πολιτισμική, μαθησιακή και γνωσιολογική τους διάπλαση. Ειδικότερα, με την τήρηση ημερολογίου από την υπεύθυνη εκπαιδευτικό αγγλικής γλώσσας και τη συμπλήρωση ανώνυμου ερωτηματολογίου από τους μαθητές παρατηρήθηκε ότι η διδακτική πρακτική CLIL:

- προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα όσον αφορά στη γνωσιολογική πτυχή της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα όσον αφορά στη βελτίωση της εκμάθησης του περιεχομένου του συγκεκριμένου σχολικού μαθήματος (Grabe & Stoller, 1997),
- προωθεί την διαπολιτισμική γνώση και κατανόηση ανάμεσα σε άτομα με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές και προάγει την ανάπτυξη διαπολιτισμικών επικοινωνιακών ικανοτήτων (Christ, 2002) μέσα σε ένα μη ανταγωνιστικό μαθησιακό περιβάλλον,
- καλλιεργεί την αίσθηση κοινότητας και *κουλτούρας* τάξης,
- εξασφαλίζει την ενεργή και ουσιαστική εμπλοκή μαθητών με διαφορετικό μαθησιακό προφίλ στη μαθησιακή διαδικασία και

- αναπτύσσει τις γνωστικές (*cognitive*) και μεταγνωστικές δεξιότητες (*metacognitive skills*).

Οι ανωτέρω διαπιστώσεις συνάδουν με την άποψη των Blakemore & Frith (2005) ότι η ταυτόχρονη εκμάθηση ξένης γλώσσας και θέματος έχει σημαντικές συνέπειες στη μάθηση γενικά, με την έννοια ότι αλλάζει ριζικά τον τρόπο λειτουργίας του εγκεφάλου. Η προσέγγιση CLIL δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες, οι οποίες επιτρέπουν στους μαθητές να χρησιμοποιούν μια ξένη γλώσσα με φυσικό τρόπο, ώστε σε σύντομο χρονικό διάστημα μετά από την αρχική τους επαφή με τη ξένη γλώσσα να μην εστιάζουν τόσο στα στοιχεία της γλώσσας, αλλά περισσότερο στο θέμα για το οποίο θέλουν να μιλήσουν και κατά συνέπεια στο μήνυμα το οποίο θέλουν να μεταδώσουν. Από το τελευταίο γίνεται κατανοητό ότι η γλώσσα χρησιμοποιείται για πραγματική επικοινωνία.

5. Συμπέρασμα

Η παρατήρηση του Kress (2010:133) ότι «η προηγούμενη εποχή απαιτούσε εκπαίδευση για σταθερότητα, ενώ η ερχόμενη εποχή απαιτεί εκπαίδευση για αστάθεια» υποδηλώνει την ανάγκη για ετοιμότητα εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων σε νεοφυείς εκπαιδευτικές συνθήκες και προκλήσεις. Σταθμίζοντας τη διττή βαρύτητα της γλωσσομάθειας στη διαπολιτισμική επικοινωνία και στην προσωπική πνευματική, συναισθηματική και πολιτισμική διάπλαση, η εφαρμογή της στη σχολική τάξη θα πρέπει να προάγεται με μεθοδολογικά ευέλικτες, παιδαγωγικά τεκμηριωμένες και δομικά σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις. Η δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων ενισχυτικών της ατομικής και συλλογικής προόδου στην ξενόγλωσση τάξη προϋποθέτει αρχικά το σχεδιασμό στοχευμένων συμπαγών προγραμμάτων σπουδών με σαφή απτή στόχευση, διαβαθμιακή συνεκτικότητα και δομική διαχρονικότητα. Τη δυσλειτουργικότητα των χρονικά ευάλωτων σχολικών εγχειριδίων στην μαθησιακά πολυεπίπεδη τάξη μπορεί να αντιμετωπίσει η διάθεση σύγχρονου εκπαιδευτικού υλικού, υποδομών και χρονικά αναβαθμισμένου ωρολόγιου προγράμματος, έτσι ώστε να αξιοποιείται διαφοροποιημένα και παραγωγικά η ατομική ικανότητα. Πάνω από όλα, όμως, θα πρέπει να ενδυναμωθεί η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών με επίσημες δράσεις μεθοδολογικά σύγχρονης, δομικά ευέλικτης, συστηματικής επαγγελματικής ανάπτυξης με διαχρονική αναμορφωτική επίδραση στις αντιλήψεις και πρακτικές τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

- Blakemore, S. J., Frith, U. (2005). The learning brain: lessons for education. *Developmental Science*, 8 (6), 459-471.
- Calderhead, J., Shorrock, S. B. (1997). *Understanding Teacher Education: case studies in the professional development of beginning teachers*. London: Falmer Press.
- Christ, I. (2002). Die Ausbildung von Lehrkräften für Fremdsprachen und bilingualen Unterricht. *Sicht der Kultusverwaltungen, Fremdsprachen Lehren und Lernen* 31, 42-63.
- Commission of the European Communities. (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. Brussels.
- Coyle, D. (2008). CLIL—A pedagogical approach from the European perspective. In N. Van Deusen-Scholl & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, (2nd Ed., Vol. 4): Second and foreign language education, 97–111. Berlin: Springer Science+Business Media LLC.

- Darling-Hammond, L., McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76 (8), 597–604.
- European Commission (2005) Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee, and the Committee of the Regions. *A New Framework Strategy for Multilingualism*. COM (2005) 596 final. (Ανακτήθηκε στις 28/3/16 από <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2005/EN/1-2005-596-EN-F1-1.Pdf>)
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers' College Press.
- Grabe, W.& Stoller, F.L. (1997). Content-based instruction: Research foundations. In Snow, M.A., Brinton, D.M. (Eds.). *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*, 5-21. White Plains, NY: Longman.
- Karagianni, E. (2012). *Teacher Development and Emotions: An ICT-based reflective/collaborative approach*. Unpublished PhD Thesis. National and Kapodistrian University of Athens, School of Philosophy, Faculty of English Language and Literature, Department of Language and Linguistics, Athens, Greece.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Lionarakis, A. (2003). A preliminary framework for a theory of Open and Distance Learning – the evolution of its complexity, In: Andras Szucs and Erwin Wagner (Eds.), *The Quality Dialogue, Integrating Quality Cultures in Flexible, Distance and eLearning*, 42-47. Proceedings of the 2003 EDEN Annual Conference. Rhodes, Greece, June 15-18, 2003.
- Marsh, D., Marsland, B., Maljers, A. (1998). *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- McLaughlin, M., Zarrow, J. (2001). Teachers engage in evidence-based reforms: Trajectories of teachers' inquiry, analysis, and action. In A. Liberman & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. New York: Teachers College Press.
- Mishra, P., Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Padwad, A., Dixit, K. (2011). *Continuing professional development: An annotated bibliography*. New Delhi: The British Council.
- Partnership for 21st Century Skills. (2006). *A State Leaders Action Guide to 21st century skills: A new vision for education*. Tucson, AZ: Partnership for 21st Century Skills.
- Resnick, M. (2002). Rethinking Learning in the Digital Age. In G. Kirkman (Ed.), *The Global Information Technology Report: Readiness for the Networked World*, 32-37). Oxford: Oxford University Press.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Ελληνόγλωσση

- Αλεξίου, Θ.& Ματθαιουδάκη, Μ. (2013). *Magic book*, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Δενδρινού, Β., Βήκας, Κ., Μαρμαρίδου, Σ., Ουζούνης, Α., Τριανταφύλλου, Τ. (1986) *Task Way English*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Καραγιάννη, Ε., Μπαλούρδη, Α., Βενέτη, Φ., Κοσοβίτσα-Βαρελά, Κ., Μπαραμπούτη, Μ. & Σίμσα, Δ. (2013). *Beta English*, Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Καρύδη, Μ. Παπαπέτρου, Μ. Σεπυργιώτη, Μ., Κοσοβίτσα, Κ. (1995). *Fun Way English*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μαλιβίτση, Ζ. (2009) *Αγγλική Γλώσσα και Δημόσιο Δημοτικό Σχολείο*, ΟΚΠΕ. (Ανακτήθηκε στις 28/3/16 από <http://www.okpe.gr/okpe/index.php/mathimata/xenesglwsses/agglika/69-2009-10-06-14-48-06>).
- Νικολάκη, Κ., Γιαννακοπούλου, Α., Κοσοβίτσα-Βαρελά, Κ., Μπουζούκη, Μ. (2013). *Alpha English*, Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΦΕΚ 304Β/13-03-2003. (Ανακτήθηκε στις 28/3/16 από <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>).
- Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών. (2010). «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Πιλοτική Εφαρμογή, Οριζόντια Πράξη». Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ, Γ1/97911/31-8-2011. (Ανακτήθηκε στις 28/3/16 από <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>).
- Σηφάκης, Ν. (2015) *Τελική Έκθεση Αξιολόγησης του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού για Αγγλικά Δημοτικού*, Αθήνα: ΙΕΠ.
- Σουλιώτη, Ε. (2007). *Η Διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό κράτος την περίοδο 1913-67: Η περίπτωση του Νομού Ιωαννίνων. Μεθοδολογικές, Διδακτικές, Ιστορικές προεκτάσεις και Συγκριτική Θεώρηση με Σύγχρονες Προσεγγίσεις*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Επιστήμων Αγωγής.

Ταξινομίες διδακτικών στόχων: Μια σύντομη επισκόπηση

Δρ. Γεώργιος Α. Κουγιουμτζής

Επιστημονικός συνεργάτης ΕΚΠΑ & ΑΣΠΑΙΤΕ, Ζάννειο Πειραματικό ΓΕΛ Πειραιά
gkougioum@ppp.uoa.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση επιχειρεί μια σύντομη επισκόπηση σε βασικές ταξινομίες διδακτικών στόχων που έχουν γενικότερα προταθεί. Αρχικά, επισημαίνονται οι πολλαπλές εννοιολογικές διασαφήσεις που αναφέρονται στην επιστήμη της Διδακτικής και ακολούθως επιχειρείται μια ευσύνοπτη περιδιάβαση στις προτεινόμενες ταξινομίες διδακτικών στόχων και τις επιμέρους διαφοροποιήσεις και εστιάσεις τους. Ειδικότερα, παρουσιάζεται η ταξινόμια διδακτικών στόχων του Bloom, τόσο στην αρχική όσο και στην αναθεωρημένη εκδοχή της –(Α)Γνωστικός τομέας (Cognitivedomain), που αφορά στις διεργασίες της Γνώσης (Knowledge), (B) Συναισθηματικός (Affective), που συνάπτεται με τις Στάσεις (Attitudes) και (Γ)Ψυχοκινητικός (Psychomotor), που σχετίζεται με τις Δεξιότητες (Skills). Επίσης, το αθροιστικό μοντέλο του Gagné –(Α) Πληροφορίες και γνώσεις (information), (B) Νοητικές δεξιότητες [(intellectualskills): α. Διάκριση (Discrimination), β. Συγκεκριμένη έννοια (Concreteconcept), γ. Ορισμός εννοιών (Definedconcepts), δ. Κανόνες (Rules) και ε. Σύνθεση κανόνων / λύση προβλήματος (Higherorderrules / Problemsolving)], (Γ) Γνωστική στρατηγική (CognitiveStrategy), (Δ) Στάσεις (Attitudes) και (Ε) Κινητικές δεξιότητες (Motorskills). Ακολούθως, η ταξινόμια SOLO (Structure of the Observed Learning Outcomes: Δομή Παρατηρούμενου Μαθησιακού Προϊόντος) –(Α) Προ-δομικό (Pre-structural), (B) Μονο-διάστατο (Uni-structural), (Γ) Πολυ-διάστατο / Πολυ-δομικό (Multi-structural), (Δ) Συσχετιστικό (Relational), και (Ε) Εκτεταμένο, Αφηρημένο (Extendedabstract). Έπεται, το εποικοδομιστικού προσανατολισμού μοντέλο, που σχετίζεται με τα επίπεδα κριτικής σκέψης, και εισηγήθηκε ο Καθηγητής Η. Μαρσαγγούρας –περιλαμβάνει τα ακόλουθα επίπεδα μάθησης: (Α) Πληροφοριακή μάθηση, (B) Οργανωτική μάθηση και (Γ) Αναλυτική μάθηση. Τέλος, παρουσιάζεται το επικαιροποιημένο παιδαγωγικά και διδακτολογικά μοντέλο του ρόμβου, που εισηγήθηκε ο Αν. Καθηγητής Δ. Κουτσογιάννης –με επιμέρους άξονες: (Α) Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες και στάσεις, (B) Γραμματισμοί, (Γ) Γνώσεις για τη γλώσσα και (Δ) Διδακτικές πρακτικές. Στο κέντρο αυτού του ρόμβου εγγράφεται η έννοια των ταυτοτήτων, η οποία αποτελεί κεντρική έννοια αυτού του μοντέλου.

Λέξεις-κλειδιά: Ταξινόμια διδακτικών στόχων, Bloom, Gagné, SOLO, μοντέλο εποικοδομιστικού προσανατολισμού, μοντέλο του ρόμβου

1. Εισαγωγή

Η Διδακτική ως επιστημονικός κλάδος υπάγεται στο ευρύτερο πεδίο των Επιστημών της Αγωγής. Γενικότερα νοείται ως η επιστήμη που μελετά ποικίλες διαστάσεις που προσδιορίζουν τη διδασκαλία και τη διεργασία της μάθησης.

Είναι αληθεια ότι υπάρχουν πολλαπλές εννοιολογικές εστιάσεις που αναφέρονται στην επιστήμη της Διδακτικής: α. Επιστήμη της διδασκαλίας και της μάθησης, β. επιστήμη του μαθήματος, γ. θεωρία του περιεχομένου της αγωγής και της διδασκαλίας, δ. θεωρία καθοδήγησης των διαδικασιών μάθησης και ε. εφαρμογή των ψυχολογικών θεωριών για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ηπαρούσα προσέγγιση σχετίζεται με τη θεωρία του περιεχομένου της διδασκαλίας/αγωγής, καθώς συνάπτεται με το σύνολο των επιστημονικά τεκμηριωμένων αποφάσεων που αφορούν (α) στην επιλογή των γενικότερων στόχων της αγωγής και των ειδικότερων της διδασκαλίας, (β) στην επιλογή της ύλης η οποία θα αποτελέσει στο πλαίσιο του μαθήματος το αντικείμενο της διδασκαλίας και της μάθησης και (γ) στην επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας (Κοντάκος & Γκρόβαρης, 2006: 6).

Ακολούθως γίνεται, αρχικά, παρουσίαση του –για δεκαετίες– ευρέως καθιερωμένου μοντέλου ταξινόμιας διδακτικών στόχων του Bloom, τόσο στην αρχική του μορφή (Bloom:

1956) όσο και στην αναθεωρημένη του διάσταση (Anderson & Krathwohl et al., 2001; Krathwohl, 2002: 212-218).

2. Ταξινόμια διδακτικών στόχων του Bloom

Με βάση την προσέγγιση του Bloom, οι εκπαιδευτικοί στόχοι μπορούν να διακριθούν σε τρεις τομείς: (Α) Το *Γνωστικό τομέα (Cognitive domain)*, που αφορά στις διεργασίες της *Γνώσης (Knowledge)*, (Β) το *Συναισθηματικό (Affective)*, που συνάπτεται με τις *Στάσεις (Attitudes)* και (Γ) τον *Ψυχοκινητικό (Psychomotor)*, που σχετίζεται με τις *Δεξιότητες (Skills)*.

Γνωστικός τομέας

Ο τομέας αυτός σχετίζεται με τις γνώσεις που προσλαμβάνει ο μαθητής κατά την εκπαιδευτική μαθησιακή διεργασία και περιλαμβάνει έξι επιμέρους παραμέτρους που έχουν ιεραρχικά ανιούσα πορεία. Ειδικότερα, ο γνωστικός τομέας περιλαμβάνει, κατά ανιούσα κλιμάκωση, τις ακόλουθες πτυχές:

(Α) Γνώση (Knowledge): Απλώς γίνεται ανάκληση δεδομένων ή πληροφοριών. Ουσιαστικά πρόκειται για μια –αναγκαία μεν, αλλά– χαμηλού επιπέδου απομνημονευτική διαδικασία, η οποία αφορά σε απομνημόνευση ονομάτων, όρων, τύπων, κανόνων, διαδικασιών και ημερομηνιών.

(Β) Κατανόηση (Comprehension): Στο στάδιο αυτό διαπιστώνεται αν ο μαθητής έχει κατανοήσει αυτά που διδάχθηκε, μελέτησε και έμαθε, όχι ως απλές πληροφορίες, αλλά σε μεγαλύτερο βάθος.

(Γ) Εφαρμογή (Application): Η εφαρμογή προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευόμενος συνδυάζει επιτυχώς τόσο τη γνώση όσο και την κατανόηση όσων διδάχθηκε/προσέλαβε και έχει αναπτύξει την ικανότητα πλήρους αξιοποίησης αυτών των στοιχείων σε άλλα περιβάλλοντα και διαδικασίες εκτός σχολείου. Επίσης, εδώ υπάγεται και η ικανότητα γενίκευσης των γνώσεων που, ήδη, κατέχει και η αξιοποίησή τους σε νέες συνθήκες/περιστάσεις και πλαίσια.

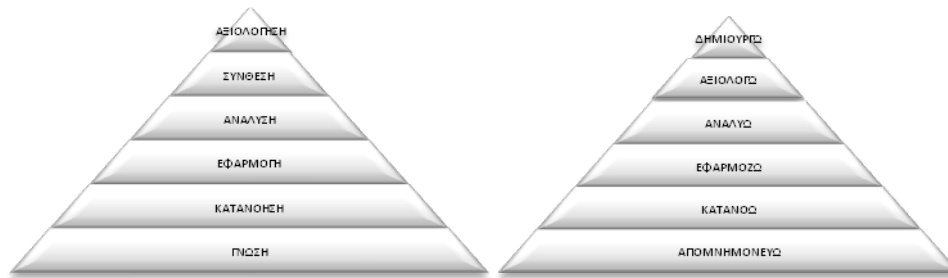
(Δ) Ανάλυση (Analysis): Πρόκειται για ένα υπέρτερο στάδιο προσέγγισης, καθώς ελέγχεται η ικανότητα του μαθητή να αναλύσει επιμέρους –όχι μόνο εμφανή, αλλά και λανθάνοντα– στοιχεία, όπως επίσης και να εντοπίσει/διακρίνει προθέσεις, παραμέτρους και επιπτώσεις στοιχείων τα οποία δεν είναι προφανή.

(Ε) Σύνθεση (Synthesis): Η διαδικασία αυτή είναι εξόχως δημιουργική, καθώς ο εκπαιδευόμενος καλείται να συνδυάσει αρμονικά ποικίλα επιμέρους διάσπαρτα στοιχεία και να δομήσει συνεκτικά ένα νέο παραγόμενο πνευματικό προϊόν.

(Στ) Αξιολόγηση (Evaluation): Στο ανώτερο αυτό ιεραρχικά επίπεδο διερευνάται η ικανότητα του μαθητή να αξιολογήσει –βάσει προσωπικών ή δοθέντων κριτηρίων– ποικίλες ενέργειες ή καταστάσεις, να επιχειρηματολογήσει ή να αντεπιχειρηματολογήσει επί ενός θέματος και να εκφέρει τεκμηριωμένες αξιολογικές κρίσεις.

Αναθεωρημένη έκδοση της ταξινόμιας του B. Bloom

Το 2000 οι L. Anderson και D. Krathwohl (Anderson & Krathwohl et al., 2001) επιχείρησαν να αναμορφώσουν το ήδη καθιερωμένο μοντέλο διδακτικής στοχοθεσίας του Bloom για το γνωστικό τομέα. Έτσι, όπως φαίνεται και στο ακόλουθο σχήμα, οι στόχοι –στη νέα αυτή «αναθεωρημένη» ταξινόμια διδακτικών στόχων κατά Bloom– αντικατέστησαν τα ουσιαστικά και διατυπώνονται, πλέον, με τη μορφή ρημάτων. Μάλιστα, στην κορυφή της πυραμίδας τέθηκε το ρήμα δημιουργώ, το οποίο περιλαμβάνει τις επιμέρους έννοιες της άκσης δημιουργικής κριτικής, της βελτιστοποίησης, της επινόησης, της νοητικής ή εικονι(στι)κής αναπαράστασης, της κατασκευής, της καινοτομικής προσέγγισης, του οραματισμού, της διαμόρφωσης ενός ολοκληρωμένου έργου και της παραγωγής γνώσης.



Εικόνα 1. Αρχικό μοντέλο Bloom (1956) Αναμορφωμένο μοντέλο Bloom (2000)

Συναισθηματικός τομέας

Ο δεύτερος τομέας της ταξινόμιας διδακτικών στόχων είναι ο συναισθηματικός τομέας, ο οποίος συνάπτεται με εμπειρίες, ιδέες, καταστάσεις ή πρόσωπα. Διαμορφώνεται από τη συναισθηματική σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές με τα ανωτέρω στοιχεία και το αίσθημα χαράς ή λύπης που βιώνουν από την επαφή τους με αυτά. Συνακόλουθα η χαρά οδηγεί στην αποδοχή, ενώ η λύπη στην απαρésκεια και, κατ' επέκταση, στην απόρριψη. Καθώς η διαδικασία αυτή επαναλαμβάνεται, σταδιακά διαμορφώνεται μια συγκεκριμένη επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά η οποία, πλέον, νοείται ως στάση.



Εικόνα 2. Συναισθηματικός τομέας (Bloom)

Όπως φαίνεται από το ανωτέρω σχήμα, η πυραμίδα της ταξινόμιας των διδακτικών στόχων στο συναισθηματικό τομέα περιλαμβάνει τις ακόλουθες πέντε κατηγορίες:

(Α) Πρόσληψη (Receiving Phenomena): Είναι η διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος ακούει, παρακολουθεί, προσέχει την όλη εκπαιδευτική διαδικασία και ευαισθητοποιείται, προκειμένου να καταστεί ευεπίδεκτος στην (επιλεκτική) πρόσληψη της πληροφορίας που δίνεται –πρόκειται, όμως, για επιφανειακή/παθητική πρόσληψη της γνώσης.

(Β) Ανταπόκριση (Respond to Phenomena): Η λειτουργία της ανταπόκρισης είναι υπέρτερη της απλής πρόσληψης, καθώς αναμένεται ο μαθητής να ανταποκριθεί σε μαθησιακά αντικείμενα, φαινόμενα, στάσεις και αξίες.

(Γ) Αποτίμηση (Valuing): Κατά τη διαδικασία της αποτίμησης ο μαθητής εκδηλώνει μια πιο ενεργητική συμπεριφορά, δεν αποδέχεται απλώς μια κατάσταση, αλλά αναλαμβάνει μια πιο σύνθετη/υψηλή δέσμευση: Μπορεί, για παράδειγμα, να εκφράζει το σεβασμό του στην ετερότητα ή να αξιοποιεί την ικανότητά του να επιλύει προβλήματα.

(Δ) Οργάνωση (Organization): Η οργάνωση στο πεδίο του συναισθηματικού τομέα συνάπτεται με τη σύγκριση, την αφαίρεση, την επιλογή, την ιεράρχηση, τη συστηματοποίηση.

(Ε) Χαρακτηρισμός με βάση μια αξία ή ένα πλέγμα αξιών (Internalizes Values / Characterization): Στο ανώτερο αυτό επίπεδο του συναισθηματικού τομέα η στόχευση είναι ο μαθητής, όντας συνεπής προς το αξιακό σύστημα που αποδέχεται, να ενσωματώσει τις αξίες αυτές και στη βιοθεωρία του και κατ' επέκταση στη συμπεριφορά του.

Ψυχοκινητικός τομέας

Υπάρχουν τρεις καθιερωμένες προσεγγίσεις –των Simpson (1972), Dave (1975) και Harrow (1972)– που εστιάζουν στον ψυχοκινητικό τομέα (psychomotordomain). Ο ψυχοκινητικός τομέας που εδώ παρουσιάζεται υπάγεται στη θεώρηση της Harrow και συνοπολογίζεται ως τρίτο υποσύνολο της ταξινόμιας διδακτικών στόχων του Bloom. Μάλιστα, ο εξεταζόμενος τομέας, μεθερμηνευόμενος στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, βρίσκει εφαρμογή στο πεδίο δρομολόγησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων (Κασσωτάκης, 1981: 139-141; Ασπρουλάκης, 1994: 41-46; Κασιμάτη, 2011: 46-50).

Όπως φαίνεται στο ακόλουθο σχήμα, ο ψυχοκινητικός τομέας περιλαμβάνει:



Εικόνα 3. Ψυχοκινητικός τομέας (Bloom)

(Α) Αντανακλαστικές κινήσεις (Reflexmovements): Πρόκειται για απλές ακούσιες/ενστικτώδεις ανταποκρίσεις/αντιδράσεις σε εξωτερικά ερεθίσματα.

(Β) Βασικές θεμελιακές κινήσεις (Fundamentalmovements): Εδώ υπάγονται ενέργειες που απλώς επιτελούνται από τους εκπαιδευόμενους ως αποτέλεσμα γραπτών ή προφορικών οδηγιών και οι οποίες σχετίζονται με βασικές δραστηριότητες, όπως το περπάτημα, το πιάσιμο μιας μπάλας, η ρίψη ενός αντικειμένου, το γράψιμο.

(Γ) Αντιληπτικές δεξιότητες (Perceptualabilities): Οι δεξιότητες αυτές είναι πιο εκλεπτυσμένες και διακρίνονται σε αυτές που περιλαμβάνουν: (α) Κιναισθητική διάκριση, η οποία εξασφαλίζει ισορροπία, (β)ακουστική διάκριση, που σχετίζεται με την υιοθέτηση οδηγιών, (γ)απτική διάκριση, (δ) οπτική διάκριση και (ε)σγχρονισμένες κινητικές δεξιότητες, που συνάπτονται με το συντονισμό των άκρων.

(Δ) Φυσικές ικανότητες (Physicalabilities - fitness): Εδώ, μεταξύ άλλων, περιλαμβάνονται η αντοχή, η δύναμη, η ευκινησία, η ευλυγισία.

(Ε) Κινήσεις δεξιότητας (Skilledmovements): Οι κινήσεις αυτές σχετίζονται με τις πιο απλές δεξιότητες, όπως είναι –για παράδειγμα– το κόψιμο με ψαλίδι και περιλαμβάνουν πολύ πιο σύνθετες, όπως ο χορός, οι αθλητικές δραστηριότητες ή η υποκριτική τέχνη.

(Στ) Κινητική επικοινωνία (Nondiscursivecommunication): Εδώ περιλαμβάνονται πιο σύνθετες και ανεπτυγμένες δεξιότητες. Διακρίνονται σε: (α) Εκφραστικές κινήσεις, όπως η έκφραση του προσώπου και η γλώσσα του σώματος και (β) ερμηνευτικές κινήσεις, όπως είναι η ρυθμική και η ζωγραφική.

Παράλληλα, ακολουθεί μια σύντομη αναφορά σε άλλα επιμέρους μοντέλα.

3. Αθροιστικό μοντέλο του Gagné

Ενδεικτικά, λοιπόν, γίνεται αναφορά στο *αθροιστικό μοντέλο του Gagné*, ο οποίος στην προσπάθειά του να οργανώσει σε ένα ενιαίο ταξινομικό σύστημα τις επιμέρους εκφάνσεις της μάθησης, που παρέχονται σε όλες τις βαθμίδες (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια) εκπαίδευσης, συνδυάζει τους γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους και τους επιμερίζει στις εξής κατηγορίες: (Α) Πληροφορίες και γνώσεις (information), (Β) Νοητικές δεξιότητες [(intellectualskills): α. Διάκριση (Discrimination), β. Συγκεκριμένη έννοια (Concreteconcept), γ. Ορισμός εννοιών

(Defined concepts), δ. Κανόνες (Rules) και ε. Σύνθεση κανόνων / λύση προβλήματος (Higher order rules / Problemsolving)], (Γ) Γνωστική στρατηγική (Cognitive Strategy), (Δ) Στάσεις (Attitudes) και (Ε) Κινητικές δεξιότητες (Motor skills).

4. Ταξινόμια SOLO

Μεταγενέστερη είναι η ταξινόμια SOLO (Structure of the Observed Learning Outcomes: Δομή Παρατηρούμενου Μαθησιακού Προϊόντος) την οποία εισηγήθηκαν οι Biggs και Collis (1991: 57-76) και αργότερα προσέλαβε μια πιο εμπλουτισμένη εκδοχή, με σκοπό την αξιολόγηση του μαθησιακού αποτελέσματος (Chan et al., 2002: 511-516). Με βάση την ταξινόμια SOLO εκτιμάται ότι η γνώση δομείται σε επίπεδα και πως η διαδικασία κατανόησης καθορίζεται ταυτόχρονα από το περιεχόμενο και το γενικό πλαίσιο αναφοράς (content and context), ενώ παράλληλα ο τρόπος πρόσκτησης/αξιοποίησης της γνώσης αποτελεί ατομικό χαρακτηριστικό (Μπαρκάτσας, 1999: 88-91):

(Α) Προ-δομικό (Pre-structural): Πρόκειται για το στάδιο κατά το οποίο οι μαθητές αδυνατούν να κατανοήσουν τις γνώσεις που λαμβάνουν και απλώς επιχειρούν να διαχειριστούν ασύνδετες πληροφορίες.

(Β) Μονο-διάστατο (Uni-structural): Εδώ επιχειρείται μια επιφανειακή και σε ένα πρώιμο αρχικό στάδιο κατανόηση. Οι διαδικασίες που ακολουθούνται είναι απλές και περιορίζονται στον εντοπισμό και την απομνημόνευση στοιχείων.

(Γ) Πολυ-διάστατο / Πολυ-δομικό (Multi-structural): Στο τρίτο αυτό υψηλότερο επίπεδο της ποσοτικής φάσης επιτυγχάνεται η κατανόηση κάποιων πιο διευρυμένων περιοχών της γνώσης, αλλά ο μαθητής δε φτάνει στο επίπεδο της ολιστικής κατανόησης των συστημάτων και των διασυνδέσεων που τα επιμέρους υποσύνολά τους έχουν μεταξύ τους. Οι διαδικασίες που ακολουθούνται είναι η απαρίθμηση, η περιγραφή, ο συνδυασμός, η ταξινόμηση και η δημιουργία αλγορίθμων.

(Δ) Συσχετιστικό (Relational): Στο επίπεδο αυτό ο μαθητής έχει αναπτύξει την ικανότητα να διασυνδέει τα επιμέρους στοιχεία με ένα εννοιολογικό όλο. Εδώ ακολουθούνται οι διαδικασίες της ανάλυσης, της ενσωμάτωσης, της ερμηνείας, της σύγκρισης/αντίθεσης, της συσχέτισης και της εφαρμογής.

(Ε) Εκτεταμένο, Αφηρημένο (Extended abstract): Πρόκειται για το υψηλότερο επίπεδο στο οποίο μπορεί να φτάσει ο μαθητής, ο οποίος μπορεί, πλέον, να πραγματεύεται έννοιες τις οποίες δεν επεξεργάστηκε στο πλαίσιο της διδασκαλίας και να μεταβιβάζει τη γνώση που προσέλαβε σε νέες περιοχές.

5. Μοντέλο εποικοδομιστικού προσανατολισμού

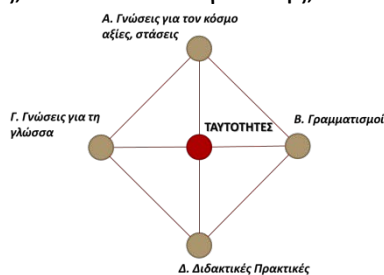
Ιδιαίτερο, επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει το *εποικοδομιστικού προσανατολισμού μοντέλο*, που σχετίζεται με τα *επίπεδα κριτικής σκέψης*, και εισηγήθηκε ο Καθηγητής Η. Ματσαγγούρας (2007: 92-100). Αυτό εστιάζει στη δράση που αναλαμβάνουν οι μαθητές εντός του πλαισίου της όλης μαθησιακής διεργασίας. Το μοντέλο περιλαμβάνει τα ακόλουθα επίπεδα μάθησης: (Α) Πληροφοριακή μάθηση, όπου βασική δεξιότητα η οποία αναπτύσσεται είναι η συλλογή δεδομένων, γνώρισμα είναι η πληρότητα των πληροφοριών και μέθοδος συλλογής δεδομένων είναι η παρατήρηση, η αναγνώριση και η ανάκληση, ενώ ως μαθησιακό προϊόν νοούνται οι πληροφορίες, (Β) Οργανωτική μάθηση, με βασική δεξιότητα την οργάνωση δεδομένων. Υψηλότερο προϊόν εδώ είναι η δημιουργία εννοιών. Παράλληλα, προσλαμβάνονται δεξιότητες μέσα από τις διαδικασίες της σύγκρισης, της κατηγοριοποίησης, της διάταξης και της ιεράρχησης. Ως μαθησιακό προϊόν νοούνται οι έννοιες και οι απλές συσχετίσεις, (Γ) Αναλυτική μάθηση, με βασική δεξιότητα την ανάλυση

δεδομένων και υψηλότερο προϊόν τη διατύπωση γενικεύσεων, (Δ) Παραγωγική μάθηση, με βασική δεξιότητα την υπέρβαση δεδομένων, υψηλότερο προϊόν την επίλυση προβλημάτων και διαδικασία ανάπτυξης δεξιοτήτων την επεξήγηση, την πρόβλεψη-υπόθεση, την επαλήθευση-συμπερασμό και τη διοργάνωση.

Ακολουθεί το μοντέλο του ρόμβου του Αν. Καθηγητή Δ. Κουτσογιάννη, το οποίο επιχειρεί τη συνολική ανάγνωση του σχολείου.

6. Το μοντέλο του ρόμβου

Ο εισηγητής του μοντέλου του ρόμβου –με αφετηρία τη μελέτη του μαθήματος της γλώσσας– υποστηρίζει ότι το εξεταζόμενο μοντέλο ταξινομίας διδακτικών στόχων μπορεί να λειτουργήσει ως ένα συνεκτικό και λειτουργικό εργαλείο ανάγνωσης και ερμηνείας των διδακτικών στόχων και πρακτικών που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί κατά το σχεδιασμό διδακτικών σεναρίων είτε περιλαμβάνουν την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ ή, ακόμη, και δίχως αυτές (Κουτσογιάννης, 2012· Κουτσογιάννης, 2013: 71-78).



Εικόνα 4. Το μοντέλο του ρόμβου

Με βάση το ανωτέρω σχήμα το μοντέλο του ρόμβου συναποτελείται από τέσσερις επιμέρους άξονες: (Α) Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες και στάσεις, (Β) Γραμματισμοί, (Γ) Γνώσεις για τη γλώσσα και (Δ) Διδακτικές πρακτικές. Στο κέντρο αυτού του ρόμβου εγγράφεται η έννοια των ταυτοτήτων, καθώς ανάλογα με τις επιλογές που κάνει ο εκπαιδευτικός διαμορφώνεται το είδος των μαθητικών ταυτοτήτων.

Κατά τη διαδικασία διατύπωσης διδακτικών στόχων, ο πρώτος άξονας εστίασης, με βάση το μοντέλο του ρόμβου, είναι οι προσδοκώμενες γνώσεις που αναμένεται να αντλήσουν οι εκπαιδευόμενοι για τον κόσμο. Ειδικότερα, η μελέτη έντυπων και ψηφιακών πηγών, η ομαδοσυνεργατική επικοινωνία και διερεύνηση, καθώς επίσης και η συνεργατική παραγωγή απαντήσεων αποβλέπουν στο να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με ένα μεγάλο εύρος αξιών, να υιοθετήσουν ή αναμορφώσουν στάσεις και να αποδεχθούν ή να απορρίψουν τα προβαλλόμενα πρότυπα (Κουγιουμτζής, 2014).

Επόμενος άξονας του εξεταζόμενου μοντέλου είναι οι αξιοποιούμενοι γραμματισμοί. Σε μια απόπειρα προσδιορισμού του είδους των γραμματισμών που επιδιώκονται στο επίπεδο της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής, ο κάθε διδάσκων ενεργεί βάσει της διδακτικής παράδοσης/πρακτικής που υιοθετεί (Κουγιουμτζής, 2015). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που ενστρεφνίζονται τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μετωπικού τύπου προσεγγίσεις παραμένουν μόνο στο επίπεδο του αναγνωριστικού γραμματισμού – αναγνώριση τύπων (Κουτσογιάννης & Αλεξίου, 2012: 80). Αντίθετα, αυτοί οι εκπαιδευτικοί που εμφορούνται από τις προοδευτικές προσεγγίσεις προχωρούν στο επίπεδο του λειτουργικού ή του κριτικού γραμματισμού.

Βέβαια, καθώς οι Νέες Τεχνολογίες έχουν εισέλθει στην εκπαιδευτική πρακτική, εφαρμόζονται πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού (digitalliteracy), που προσλαμβάνουν τη διάσταση του λειτουργικού ψηφιακού γραμματισμού (Κουτσογιάννης & Αλεξίου, 2012:

52).Πιο συγκεκριμένα, δραστηριότητες που έχουν σχέση με την αναζήτηση υλικού στο διαδίκτυο, τον έλεγχο της αξιοπιστίας των πηγών, την ανάλυση, κατανόηση και σύνθεση πολυτροπικών κειμένων, με παράλληλη αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας και τη χρήση των νέων ψηφιακών μέσων για την παραγωγή λόγου προσδιορίζουν ενδεικτικές εκφάνσεις της έννοιας του λειτουργικού ψηφιακού γραμματισμού.

Συνακόλουθα, η φιλέρευνη, φιλύποπτη και βαθύτομα στοχαστική εξέταση των νέων ψηφιακών μαθησιακών πόρων (: ηλεκτρονικά μέσα ανάγνωσης, γραφής και επικοινωνίας) προσδιορίζει την έννοια του νέου ψηφιακού λειτουργικού κριτικού γραμματισμού (criticalliteracy). Η διαδικασία αυτή συγκροτεί πολυδύναμα τους μαθητές ως κριτικά σκεπτόμενες εγγράμματα ταυτότητες (Κουτσογιάννης & Παυλίδου, 2012: 11).

Ακολουθούν οι γνώσεις για τη γλώσσα³⁶ οι οποίες, ανάλογα με τη διδακτική προθετικότητα του συντάκτη του εκπαιδευτικού σεναρίου, διαφοροποιούνται εμφανώς. Έτσι, οι παραδοσιακές μετωπικές δασκαλοκεντρικές οπτικές εστιάζουν στην απόκτηση γνώσεων για τη γλωσσική δομή. Στον αντίποδα οι κριτικές προσεγγίσεις για τη γλώσσα εστιάζουν σε εκείνες τις απαραίτητες γνώσεις για τη γλώσσα που απαιτούνται για την κριτική ανάγνωση των κειμένων και του κόσμου.

Ο τελευταίος άξονας αφορά στις υιοθετούμενες –από τον εκπαιδευτικό– διδακτικές πρακτικές. Οι παραδοσιακές πρακτικές είναι δασκαλοκεντρικές. Αντίθετα, στις διδακτικές προσεγγίσεις της προοδευτικής παιδαγωγικής οι μαθητές και οι ανάγκες τους τίθενται στο επίκεντρο της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε παρόμοια κατεύθυνση με την προοδευτική παιδαγωγική κινείται και η διδακτική πρακτική του κοινωνικού εποικοδομισμού, απλώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο ενεργητικός. Τέλος, η πιο διευρυμένη διδακτική πρακτική είναι αυτή της *συνολικής ανάγνωσης του σχολείου*, που εστιάζει στο σχεδιασμό των μαθημάτων κατά τέτοιο τρόπο ώστε αυτός να αποβλέπει στην καλλιέργεια πολυδύναμων εγγράμματων μαθητικών ταυτοτήτων (Κουτσογιάννης, 2012: 74-76).

Βιβλιογραφικές αναφορές Ελληνόγλωσσα

- Ασπρουλάκης, Κ. (1994). *Συμβολή στη Διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Κασιμάτη, Α. (2011). *Εισαγωγή στη διδακτική μεθοδολογία - Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Διαθέσιμο στο: <https://edulll.ekt.gr/edulll/handle/10795/1095> (ανακτήθηκε στις 11.01.2016). Αθήνα: ΕΚΠΑ & ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Κασσωτάκης, Μ. (1981). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουγιουμτζής, Γ. Α. (2014). Τα πολιτιστικά προγράμματα στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ο σύγχρονος παιδαγωγικός-διδακτικός τους ρόλος. Στο Γ. Μπίκος & Α. Κανιάρη (Επιμ.), *Μουσειολογία, Πολιτιστική Διαχείριση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουγιουμτζής, Γ. Α. (2015). Νεότερες προσεγγίσεις στη Διδακτική Μεθοδολογία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας. Στο Γ. Κουγιουμτζής, Γ. Μπίκος & Π. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Διδάσκοντας Αρχαία Ελληνικά: Διδακτικές προσεγγίσεις και παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ*. Αθήνα: Γρηγόρη.

³⁶ Εναλλακτικά μπορεί να νοηθεί η γνώση για οποιοδήποτε άλλο γνωστικό αντικείμενο, χωρίς –κατά την προσωπική μου εκτίμηση– να τίθεται κατ' ανάγκη περιορισμός μόνο για τα γλωσσικά μαθήματα.

- Κουτσογιάννης, Δ. (2012). Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 32ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη, ΙΝΣ.*
- Κουτσογιάννης, Δ. (2013). Η Εισαγωγή των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση και τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων. Στο *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία*. Τεύχος 3 (κλάδος ΠΕ02), ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ. Πάτρα: Ι.Τ.Υ.
- Κουτσογιάννης, Δ., & Αλεξίου, Μ. (2012). *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας/ΥΠΔΒΜΘ.
- Κουτσογιάννης, Δ., & Παυλίδου, Μ. (2012). *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: για διαθεματικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της ζώνης φιλολογικών μαθημάτων και με άλλα γνωστικά αντικείμενα, για ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές, με διαδραστικούς πίνακες και φορητούς υπολογιστές*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας/ΥΠΔΒΜΘ.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη: Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαρκάτσας, Α. (1999). Η ταξινομία SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome— Δομή του Παρατηρούμενου Μαθησιακού Προϊόντος) και οι εφαρμογές της στη μαθηματική παιδεία. Μια σύγχρονη θεωρία μάθησης με τεράστιο ερευνητικό και αξιολογικό δυναμικό. *Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας*, (16), 88-98.

Ξενογλωσση

- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (ed), Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longmann.
- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1991). Multimodal learning and the quality of intelligent behavior, pp. 57-76. In H. H. Rowe (Ed.) *Intelligence: Reconceptualization and Measurement*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bloom, B.S. (ed.). Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Chan, C. C., Chui, M. S. & Chan, M. Y. C. (2002). Applying the Structure of the Observed Learning Outcomes (SOLO) taxonomy on student's learning outcomes: an empirical study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(6), 511-527.
- Dave, R.H. (1970). Psychomotor levels. In *Developing and Writing Behavioral Objectives*, pp.20-21. R.J. Armstrong (ed.). Tucson, Arizona: Educational Innovators Press.
- Harrow, A. (1972). *A Taxonomy of Psychomotor Domain: A Guide for Developing Behavioral Objectives*. New York: David McKay.
- Koutsogiannis, D. (2011). ICTs and language teaching: the missing third circle. In Stickel, G., & Váradi, T. (eds.) *Language, Languages and New Technologies. ICT in the Service of Languages*. Frankfurt am Main (and others): Peter Lang Verlag, 43-59.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.

Simpson, E.J. (1972). *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain*. Washington, DC: GryphonHouse.

Η θέση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο του 21ού αιώνα: Ζητήματα υποχρεωτικότητας, προγράμματος σπουδών και παιδαγωγικής προσέγγισης

Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης
Τμήμα Θεολογίας, ΕΚΠΑ, Ελλάδα
makoulia@theol.uoa.gr

Μανώλης Παπαϊωάννου
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα, Ελλάδα
pammakar@yahoo.gr

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό γίνεται πρώτα λόγος για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση στον ευρωπαϊκό χώρο, με ταυτόχρονες αναφορές στις διεθνείς συμβάσεις και συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης. Παράλληλα καταγράφεται και το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο, που διέπει τα θέματα της παροχής ΘΕ, της ανάπτυξης της θρησκευτικής συνείδησης σε σχέση με τη θρησκευτική ελευθερία, καθώς και το επίκαιρο ζήτημα των απαλλαγών από το μάθημα. Καταγράφονται, ακόμα, τα επιχειρήματα που σχετίζονται με την υποχρεωτική ή μη παρουσία της ΘΕ στον δημόσιο χώρο και διερευνάται το θέμα της αναγκαιότητάς της από παιδαγωγικής, κοινωνικής και πολιτισμικής πλευράς. Γίνεται, τέλος, αναφορά στον ιδιαίτερο χαρακτήρα (επιστημονικό – παιδαγωγικό) που έχουν τα νέα Προγράμματα Σπουδών της ΘΕ (2011, 2014, 2015), τα οποία φαίνεται να αποτελούν πρόταση που μπορεί να οδηγήσει, με τις λιγότερες κατά το δυνατό αντιδράσεις ή ασυμφωνίες, σε ένα ασφαλές μέλλον για την υποχρεωτική ΘΕ στην Ελλάδα με παιδαγωγικούς όρους.

Λέξεις κλειδιά: Θρησκευτική Εκπαίδευση, θρησκευτική συνείδηση, Πρόγραμμα Σπουδών.

1. Εισαγωγή

Στο παρόν άρθρο ερευνώνται το επίκαιρο ερώτημα για την υποχρεωτικότητα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (στο εξής ΘΕ) και τον λόγο ύπαρξής της στο δημόσιο σχολείο. Το θέμα έχει απασχολήσει διάφορους κλάδους (επιστήμες αγωγής, θεολογία, κοινωνιολογία κ.ά.), αλλά και την ίδια την κοινωνία, το κράτος και τους θεσμούς του. Η κριτική για τη ΘΕ αναζωπυρώθηκε τη δεκαετία του 1990 με νομικά πλέον κριτήρια, αμφισβητώντας την υποχρεωτικότητά της ή ζητώντας την ανανέωσή και διεύρυνσή της (Σωτηρέλης, 1998). Πρόσφατα, ο Καθηγητής Συνταγματικού Δικαίου του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Ν. Αλιβιζάτος, σε εκδήλωση με θέμα "Θρησκεία, Εθνική Ταυτότητα και Δικαιώματα του Ανθρώπου", που οργάνωσε το Ερευνητικό Πρόγραμμα Grassrootsmobilise, το οποίο χρηματοδοτείται από το European Research Council, με έδρα του το ΕΛΙΑΜΕΠ, επέδειξε επιφυλακτικότητα. Στην ερώτηση για το αν καταπατείται η ελευθερία των μαθητών στο Μάθημα των Θρησκευτικών (στο εξής ΜτΘ), όπως πραγματοποιείται στο ελληνικό σχολείο, απάντησε *παρόλο που την τελευταία δεκαετία έχουν γίνει βήματα το μάθημα παραμένει κατηχητικό (8/1/2015)*, εστιάζοντας μόνο στον σκοπό του μαθήματος.

Αυτό ακριβώς το θέμα (ο σκοπός και το περιεχόμενο του μαθήματος και όχι τόσο η παιδαγωγική του προσέγγιση) αποτελεί από το 2015 (4-11-2015) μέρος του εθνικού διαλόγου για την παιδεία και η Πολιτεία έχει συστήσει ειδική επιτροπή του ΙΕΠ η οποία θα εισηγηθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα (Φεβρουάριος-Μάιος 2016) τι μέλλει γενέσθαι στη ΘΕ στην Ελλάδα.

2. Η θέση της ΘΕ σε διεθνές πλαίσιο

2.1 Από την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στον Οδηγό του «Toledo»

Η ΘΕ δεν αποτελεί ελληνική πρωτοτυπία. Σύμφωνα με την *Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου* (1948) όλοι οι νέοι έχουν το δικαίωμα της θρησκευτικής ελευθερίας (άρθρο 2 και 18) και της εκπαίδευσης (άρθρο 26), που προωθεί την κατανόηση, την ανεκτικότητα και την επικοινωνία μεταξύ των θρησκευτικών κοινοτήτων (άρθρο 26, παρ. 2). Επιπλέον, η *Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου* (ΕΣΔΑ) αναγνωρίζει την *ελευθερίαν εκδηλώσεως της θρησκείας ή των πεποιθήσεων μεμονωμένως, ή συλλογικώς δημοσία ή κατ' ιδίαν, διά της λατρείας, της παιδείας, και της ασκήσεως των θρησκευτικών καθηκόντων και τελετουργιών* (άρθρο 9, παρ. 1) με τους περιορισμούς, βέβαια, των νόμων της Πολιτείας (άρθρο 9, παρ. 2) (ΕΣΔΑ, 1950).

Έχοντας στον νου τα σχετικά με τα δικαιώματα του ανθρώπου και του παιδιού θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι ο αποκλεισμός της θρησκείας από το σχολείο μπορεί να υπονομεύσει τα δικαιώματα των παιδιών για μια εκπαίδευση, που μπορεί να προσφέρει τη γνώση και τις ιδέες για να κατανοήσουν τις σύγχρονες κοινωνίες και τον ρόλο των θρησκειών σε αυτές. Ουσιαστικά, η ΘΕ στο σχολείο εξασφαλίζει σε όλους εκείνο τον *θρησκευτικό γραμματισμό* που είναι απαραίτητος για την κατανόηση του εαυτού, του «άλλου» και όλου του κόσμου, και διεθνώς θεωρείται δικαίωμα κάθε νέου ανθρώπου. Αυτό σημαίνει δικαίωμα να γνωρίζει κανείς πρώτιστα για τη θρησκεία του, δευτερευόντως για τις θρησκείες των άλλων, και αν δε έχει θρησκεία, εκείνα από τη/τις θρησκεία/ες που είναι χρήσιμα για την ερμηνεία του εαυτού και του κόσμου (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015).

Στην Ευρώπη, μετά το 2001, γίνεται συνεχώς λόγος για τον διαπολιτισμικό και διαθρησκευτικό διάλογο. Αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες από το Συμβούλιο της Ευρώπης (στο εξής ΣτΕ), που φανερώνουν τη βαρύτητα που δίνεται στον ρόλο των θρησκειών στο σχολείο. Το 2003, στην τελική Διακήρυξη της Αθήνας των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού, αναφέρεται πια ρητά (άρθρο 11) η ανάγκη να εισαχθεί ο διαθρησκευτικός διάλογος στην εκπαίδευση. Ακολούθησε η παρότρυνση, στην *Έκθεση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα* του ΣτΕ για το 2007 (άρθρο 10), να ενθαρρυνθεί, μέσω της εκπαίδευσης, ο σεβασμός για όλες τις θρησκείες και πεποιθήσεις. Σε αυτά προστίθεται η Σύσταση 1720 του ΣτΕ, με θέμα *Εκπαίδευση και Θρησκεία*, η οποία δίνει σαφές περιεχόμενο στην υποχρεωτική ΘΕ και συστήνεται προς όλα τα κράτη μέλη (Council of Europe, 2005).

Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω και σχετικών ερευνών είναι η Σύσταση 12 του 2008 (CM/Rec (2008)12/28-7-09) του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας της Ε.Ε., πλέον, προς τα κράτη μέλη για υποχρεωτική ΘΕ σε διαπολιτισμικό πλαίσιο (Council of Europe, 2008), όπως αυτό διαμορφώθηκε με τη *Λευκή Βίβλο για τον διαπολιτισμικό διάλογο* (CM/Rec (2008)30/7-5-08) (Council of Europe, 2008). Αναγνωρίζεται, πλέον, ρητά ότι η ΘΕ μπορεί να έχει ρόλο-κλειδί για την οικοδόμηση μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Επίσης, η Σύσταση αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στις αξίες που προκύπτουν και τροφοδοτούνται από τις τρεις μονοθεϊστικές θρησκείες της Βίβλου, ενώ παράλληλα τονίζει πως οι αξίες αυτές υποστηρίζονται από το ΣτΕ (Γιαγκάζογλου, 2010). Πρόσφατα, με σκοπό να εξασφαλιστεί η εφαρμογή της Σύστασης κυκλοφόρησε επιστημονικό υποστηρικτικό υλικό, στο οποίο τονίζεται η δυνατότητα προσαρμογής όλων των διαφορετικών ανά την Ευρώπη προσεγγίσεων της ΘΕ στη Σύσταση 12/2008 (Jackson, 2014).

Παράλληλα με το ΣτΕ, από το 2007, ο Οδηγός: *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools* (TGPs), ο οποίος προέκυψε από τον Οργανισμό

για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη (OSCE-Office for Democratic Institutions and Human Rights-ODIHR) προσέφερα κριτήρια που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όπου διδάσκονται οι θρησκείες και οι φιλοσοφικές αντιλήψεις (OSCE, 2007: 11-12), καθώς και οδηγίες για τη σύνταξη Προγραμμάτων Σπουδών (στο εξής ΠΣ) για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες (OSCE, 2007: 39-51). Πρωταρχικός σκοπός του *Οδηγού*, βέβαια, είναι η προάσπιση της θρησκευτικής ελευθερίας (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2013α).

2.2 Ομολογιακό και μη ομολογιακό ΜτΘ στις Ευρωπαϊκές χώρες

Σήμερα, στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης, η ΘΕ παραμένει μάθημα του σχολείου με διάφορες προσεγγίσεις ως προς τον σκοπό και το περιεχόμενο. Οι όροι, πάντως, *κατηχητικό* ή *ομολογιακό (confessional)* ΜτΘ χρησιμοποιούνται ποικιλοτρόπως στην Ελλάδα και δεν έχουν ούτε το ίδιο ιστορικό βάρος, ούτε την ίδια σημασιολογία με τον αντίστοιχο ευρωπαϊκό όρο. Η Όλγα Γριζοπούλου τονίζει ότι στον ευρωπαϊκό χώρο (π.χ. κρατίδια Γερμανίας και Φινλανδία) *ομολογιακό* χαρακτηρίζεται ένα ΜτΘ που διδάσκεται από εκπαιδευτικούς ανήκοντες σε μια θρησκευτική ομολογία, σε μαθητές που ανήκουν, επίσης, στην ίδια θρησκευτική ομολογία, με σκοπό να ενισχυθεί η πίστη τους. Συχνά την ευθύνη για το μάθημα την έχουν οι θρησκευτικές κοινότητες, με ή χωρίς τη συνεργασία της Πολιτείας, ενώ η ΘΕ δεν είναι απαραίτητα και υποχρεωτική.

Από την άλλη μεριά *μη ομολογιακό (nonconfessional)* χαρακτηρίζεται το ΜτΘ, όταν την ευθύνη του έχει αποκλειστικά η Πολιτεία. Τα περιεχόμενά του δεν αφορούν μόνο μία θρησκεία, αλλά εκτείνονται και σε άλλες θρησκείες και κοσμοθεωρίες, και διδάσκεται σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τη θρησκευτική ή μη δέσμευσή τους (π.χ. Μεγάλη Βρετανία και Νορβηγία, με διαφορετική έκταση στα περιεχόμενα των θρησκειών). Σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες έχει αρχίσει να αναπτύσσεται διάλογος για μια πιο διευρυμένη ΘΕ, ενώ στις περισσότερες είναι εμφανής η τάση υπέρβασης της αποκλειστικότητας της μιας θρησκείας, ακόμη και στα πλαίσια των ομολογιακών ΜτΘ. Σημειώνεται ότι στην παραδοσιακά «ομολογιακή» Γερμανία, από τη δεκαετία του '90, εκφράζεται η ανάγκη δημιουργίας κοινών μαθημάτων, όπου οι μαθητές να συναντώνται και να γνωρίζουν τους θρησκευτικά και πολιτιστικά «άλλους», ενώ επιχειρούνται διδακτικές προσεγγίσεις σε ομολογιακά μεικτές τάξεις και διαπιστώνεται η ανάγκη διεύρυνσης και πολλαπλασιασμού τέτοιων προσεγγίσεων (Γριζοπούλου, 2011).

3. Το ΘΕ στην Ελληνική Εκπαίδευση σήμερα – υποχρεωτικότητα

3.1. Η ΘΕ στο ελληνικό Σχολείο

Νομικά η ΘΕ κατοχυρώνεται, μέχρι σήμερα, από όλα τα Ελληνικά Συντάγματα. Στο σημερινό Σύνταγμα, στο σχετικό με την Παιδεία άρθρο, ως σκοπός του Κράτους αναφέρεται η *ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης* των Ελλήνων (άρθρο 16, παρ. 2). Η διάταξη αυτή αποτελεί εδώ και πολύ καιρό σημείο τριβής, καθώς δεν προσδιορίζεται επακριβώς η ερμηνεία του συγκεκριμένου όρου. Το ΜτΘ διατηρείται μέχρι σήμερα υποχρεωτικό (νόμος 1566/1985) με δυνατότητα απαλλαγής, χωρίς όμως εναλλακτική ΘΕ στους απαλλαγέντες, πράγμα που καταπατά όσα αναφέρθηκαν παραπάνω για τα δικαιώματα του ανθρώπου και του παιδιού καθώς και για τις υποχρεωτικές συστάσεις των ευρωπαϊκών θεσμών για υποχρεωτική ΘΕ.

Σε πολλές περιπτώσεις, όμως, στη νεωτερική κοινωνία, η νομοποίηση της ΘΕ στο σύγχρονο σχολείο τέθηκε υπό αμφισβήτηση. Ένα κύριο επιχείρημα βασίζεται στην άποψη ότι η επιλογή και η άσκηση της θρησκείας είναι αυστηρά προσωπική υπόθεση, και ως εκ τούτου δεν μπορεί να βρίσκεται στον δημόσιο χώρο. Άλλοι λόγοι αμφισβήτησης της ΘΕ

αναφέρονται στοσεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης,μπροστά στον καθοδηγητικό ρόλο που δόθηκε σε κάποιες περιπτώσεις στο ΜτΘ (Ζαμπέτα, 2013). Έχει, επίσης, υποστηριχθεί ότι η ΘΕ θα πρέπει να περιορίζεται σε θρησκευτικής μορφής σχολεία ή να πραγματοποιείται μέσω άλλων μαθημάτων του σχολικού προγράμματος(π.χ.τη Φιλοσοφία, την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, τηνΙστορία), ή να μην υπάρχει στα ΠΣ (Cush, 2007; Καραμούζης & Αθανασιάδης, 2011). Παράλληλα, υποστηρίζεται ότι το ΜτΘ δεν μπορεί να είναι υποχρεωτικόμε βάση το περιεχόμενο του μαθήματος, όταν δηλαδή αυτό αφορά αποκλειστικά μια θρησκεία ή αναφέρεται μόνο στα θετικά χαρακτηριστικά των θρησκειών ή παραθεωρεί μη θρησκευτικές αντιλήψεις και αξίες (White, 2004).

Η βασικότερη μομφή κατά του ΜτΘ αφορά την ασυμβατότητά του με τη φύση της δημόσιας εκπαίδευσης. Αυτό λέγεται ένεκα του *μονοφωνικού* και *ομολογιακού* χαρακτήρα του ΜτΘ, όπως αυτός απορρέει από το άρθρο 1 του ισχύοντος νόμου 1566/1985: *Η εκπαίδευση υποβοηθεί τους μαθητέςνα διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης*. Το Ελληνικό σχολείο θεωρείται από κάποιους ότι αποτελεί ακραία περίπτωση θρησκευτικού κατηχητισμού και άρα σε ένα πλουραλιστικό και δημοκρατικό κράτος, που σέβεται τη θρησκευτική ετερότητα και τη θρησκευτική ελευθερία, λύση είναι η κατάργηση του ομολογιακού μαθήματος και η μετάβαση σε ένα ουδετερόθρησκο σχολείο, όπου θα υπάρχει η συνταγματική κατοχύρωση της ελευθερίας της θρησκευτικής συνείδησης. Η θέση αυτή υποστηρίζεται ότι δεν αδιαφορεί για τη θρησκεία, αφού καλεί τους μαθητές να συνυπάρξουν στη βάση όχι της θρησκευτικής τους πίστης, αλλά στη βάση της ελευθερίας, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, στις οποίες οφείλουν να συμβάλλουν ουσιαστικά όλες οι θρησκείες (Καραμούζης, 2008).

Πριν από μια δεκαετία δύσκολα φανταζόταν κανείς ότι θα μπορούσε να αμφισβητηθεί η *ισχυρή θέση του μαθήματος στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο* ή ότι θα κλονιζόταν τόσο έντονα η επικρατούσα αντίληψη πως *κανένα κοινωνικό πρόβλημα δεν δημιουργήθηκε ποτέ και καμία διαμαρτυρία δεν υπήρξε σχετικά με την υποτιθέμενη υποχρεωτική παρακολούθηση των θρησκευτικών* (Βογιατζής, 2002, 2003).

Έτσι, αρχικά ανέκυψαν οι παρεμβάσεις της Αρχής Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα³⁷ και του Συνηγόρου του Πολίτη³⁸, καθώς και η επακόλουθη έκδοση εγκυκλίων του Υπουργείου Παιδείας³⁹(Συνήγορος του Πολίτη, 2002, 2004; 2008), με τις οποίες δινόταν σε όλους ανεξάρτητα τους μαθητές η δυνατότητα απαλλαγής από το ΜτΘ, με απλή επίκληση λόγων θρησκευτικής συνείδησης, κάτι που ουσιαστικά αναιρούσε την υποχρεωτικότητα της ΘΕ. Η διαδικασία αυτή των απαλλαγών από το ΜτΘ έφερε σύγχυση, δίχασε και προβλημάτισε τον θεολογικό και εκπαιδευτικό κόσμο, φέρνοντας αναπότρεπτα στην επιφάνεια τη συζήτηση για τον σκοπό και το περιεχόμενο της ΘΕ.

Σε πρόσφατη εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας⁴⁰(Υ.ΠΑΙ.Θ., 2015) αναφέρεται ότι το ΜτΘ ακολουθεί τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης και απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και παρέχεται πάλι η δυνατότητα απαλλαγής από την παρακολούθησή του σε μη Χριστιανούς Ορθόδοξους μαθητές, δηλαδή αλλόθρησκους ή ετερόδοξους ή άθρησκους, που επικαλούνται λόγους θρησκευτικής συνείδησης. Τώρα, όμως, η απαλλαγή από το ΜτΘ

³⁷ Απόφαση υπ. αρ. 77^Α/2002

³⁸ Πορίσματα 3607.02.2.3/7-6-2002 και 19905.04.2.1/15-11-2004

³⁹ Εγκύκλιοι 91109/Γ2/10-7-2008, 104071/Γ2/4-8-2008, Φ12/977/109744/Γ1/26-8-2008 και 133099/Γ2/19-09-2013

⁴⁰ Εγκύκλιος 12773/Δ2/23-01-2015

χορηγείται ύστερα από Υπεύθυνη Δήλωση του ίδιου του μαθητή (αν είναι ενήλικος) ή και των δύο γονέων του (αν είναι ανήλικος), στην οποία αναφέρεται ότι ο μαθητής δεν είναι Χριστιανός Ορθόδοξος, και εξ αυτού επικαλείται λόγους θρησκευτικής συνείδησης, χωρίς βέβαια να είναι υποχρεωτική η αναφορά του θρησκειώματος στο οποίο ανήκει, εκτός αν ο ίδιος το επιθυμεί. Την παραπάνω εγκύκλιο του Υ.ΠΑΙ.Θ. συνέδραμε η υπ. αριθμ. 1/2015 απόφαση του Διοικητικού Εφετείου Χανίων, η οποία βασίζεται στην προηγούμενη με αριθμό 115/2012 απόφαση του ιδίου δικαστηρίου για υποχρεωτική ΘΕ και μη δυνατότητα απαλλαγής στους Χριστιανούς Ορθόδοξους μαθητές. Με την εγκύκλιο αυτή δεν διασφαλίζεται μελλοντικά η παρουσία του ΜτΘ στο δημόσιο σχολείο. Επιπλέον συνεχίζει να υφίσταται εκ νέου η δυνατότητα προσβολής αυτού του τύπου υποχρεωτικότητας, εφόσον βέβαια αυτό συνεχίζει, για κάποιους, να διατηρεί *ομολογιακό* χαρακτήρα, σύμφωνα με πρόσφατο αίτημα της Ένωσης Αθέων (Ένωση Αθέων, 2015).

Ειδικό καθεστώς ισχύει στη ΘΕ των μουσουλμάνων μαθητών της Δυτικής Θράκης, οι οποίοι παρακολουθούν Ισλαμική ΘΕ. Η μειονοτική εκπαίδευση διέπεται στο σύνολό της από ειδική νομοθεσία και διακρατικές συμφωνίες μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας. Όσοι μουσουλμάνοι μειονοτικοί μαθητές επιλέγουν την γενική ελληνική εκπαίδευση του δημόσιου ελληνικού σχολείου απαλλάσσονται από τη ΘΕ και πλέον έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν Ισλαμική ΘΕ από μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς (Κουκουναράς Liagkis & Ziaka, 2015; Χατζόπουλος, 2009).

3.2. Ο χαρακτήρας και η φυσιογνωμία του σημερινού Ελληνικού ΜτΘ

Ο Γιώργος Σωτηρέλης (2013), επικαλούμενος τον διαπρεπή νομικό Αρ. Μάνεση, για τον οποίο ο όρος *ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης*, που χρησιμοποιεί το Σύνταγμα (άρθρο 16, παρ. 2), σημαίνει το ενδιαθέτο θετικό ή αρνητικό φρόνημα του ανθρώπου για το θείο, υποστηρίζει ότι *ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης* έχει να κάνει με την ελεύθερη διαμόρφωση της θρησκευτικής συνείδησης για όλους τους μαθητές. Από αυτό συνάγεται, όπως έχει κρίνει και το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο, μια αντικειμενική, κριτική και πολυφωνική ΘΕ, και σχετίζεται άμεσα, τόσο με τη διάταξη του Συντάγματος που εγγυάται την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας (άρθρο 5, παρ. 1), όσο και με την κατοχύρωση της ελευθερίας της θρησκευτικής συνείδησης (άρθρο 13, παρ. 1), και βρίσκεται σε συμφωνία με τους σκοπούς της παιδείας για *διάπλαση ελεύθερων πολιτών* (άρθρο 16) (Σύναξη, 2009/110: 57). Σχετικά με την παραπάνω θέση για την *ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης* στο Σύνταγμα (άρθρο 16, παρ. 2), ο ομότιμος καθηγητής αστικού δικαίου Μ. Σταθόπουλος δίνει αντίθετη νομική ερμηνεία, ισχυριζόμενος ότι ο συνταγματικός νομοθέτης εννοεί μόνο τη θετική ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης και ως εκ τούτου η σχετική περικοπή από το Σύνταγμα, θα πρέπει να απαλειφθεί (Σύναξη, 2009/110: 61).

Από την άλλη, ο χαρακτήρας και η φυσιογνωμία του ΜτΘ τα τελευταία χρόνια τείνει να μην είναι κατηχητικός και ομολογιακός, αλλά γνωσιακός και παιδαγωγικός. Ειδικά αυτό συμβαίνει από το 2002, με την κατάρτιση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), αλλά κυρίως με τα νέα ΠΣ, το αναθεωρημένο πιλοτικό για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο (2014) και το αντίστοιχο για το Γενικό Λύκειο (2015). Συνιστούν γνωριμία με τα μορφωτικά αγαθά, τις αξίες και τον πολιτισμό που διαμόρφωσε ο Χριστιανισμός και η Ορθόδοξη παράδοση. Παράλληλα, η γνωριμία με το θρησκευτικό φαινόμενο γενικά και με τις μεγάλες θρησκευτικές παραδόσεις των λαών, αλλά και τα κοινωνικά-υπαρξιακά προβλήματα του ανθρώπου, προσεγγίζονται με πνεύμα διαλόγου, μακριά από κάθε είδους φανατισμό ή μισαλλοδοξία. Επίσης, με τα νέα ΠΣ το ΜτΘ δεν αντιμετωπίζεται ως ένα ειδικό μάθημα, αλλά ως ένα κανονικό μάθημα του σχολικού

προγράμματος, και ως εκ τούτου δεν είναι μονοφωνικό ή μονόπλευρο (Γιαγκάζογλου, 2005α).

Το νέα ΠΣ (Υ.ΠΑΙ.Θ. & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014; 2015) εμπνέονται από σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, επιστημονικά τεκμηριωμένες στην ευρωπαϊκή και ελληνική εμπειρία. Περιέχουν σε κάποιο περιορισμένο ποσοστό γνώσεις για τις μεγάλες θρησκείες του κόσμου, χωρίς όμως να είναι θρησκευολογικά. Και είναι πρωτοποριακά, γιατί είναι προγράμματα διαδικασίας, που σημαίνει ότι αφήνουν στους εκπαιδευτικούς θεολόγους την ευθύνη να διαμορφώσουν, ανάλογα με τους μαθητές τους και το συγκεκριμένο περιβάλλον της τάξης τους, το περιεχόμενο και τις δραστηριότητες του μαθήματος (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2012).

Ενισχυτικά, για τη μη κατηχητική διάσταση των ΠΣ και των σχολικών βιβλίων του ΜτΘ προβάλλονται οι λόγοι ότι αποτελούν νόμους του κράτους και υπόθεση της Πολιτείας, συγκεκριμένα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (στο παρελθόν) και σήμερα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ως ανεξάρτητων δημόσιων υπηρεσιών υπαγομένων στον Υπουργό Παιδείας, και όχι της Εκκλησίας· ότι η κατάρτιση των ΠΣ και η σύνταξη των σχολικών βιβλίων είναι έργο και ευθύνη όχι της Ορθόδοξης χριστιανικής κοινότητας, αλλά μελών της επιστημονικής και παιδαγωγικής κοινότητας· και ότι ακόμα, το ΜτΘ διδάσκεται από δασκάλους και καθηγητές, από τους οποίους δεν ζητείται πιστοποιητικό ορθόδοξου φρονήματος κατά το διορισμό τους, ούτε απαιτείται να είναι ενεργά μέλη της Ορθόδοξης Εκκλησίας, αλλά επαγγελματίες εκπαιδευτικοί. Και, τέλος, το ΜτΘ δεν απευθύνεται στα μέλη της Εκκλησίας, αλλά σε κάθε παιδί που βρίσκεται στην Ελλάδα, ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις (Βαλλιανάτος, 2005).

Οι αλλαγές που συμβαίνουν με τα νέα ΠΣ συμβαδίζουν με το πνεύμα της *ανάπτυξης της θρησκευτικής συνείδησης*, παράλληλα με τις συνταγματικές επιταγές της *θρησκευτικής ελευθερίας*. Η μεγάλη διαφορά τους είναι ο τρόπος προσέγγισης. Διαπνέονται από ανοιχτή και κριτική αντίληψη, και δείχνουν, όπως υποστηρίζει ο Σωτηρέλης (2013) ειλικρινή διάθεση να αποκοπεί η ΘΕ από το κατηχητικό της παρελθόν και να ενταχθεί, επιτέλους, ομαλά σε μια παιδαγωγική διαδικασία συμβατή τόσο με τη θρησκευτική ελευθερία, όσο και με την αποστολή του δημόσιου σχολείου σε μια δημοκρατική κοινωνία.

3.3 Ζητήματα υποχρεωτικότητας και απαλλαγής

Σύμφωνα με τον Γιώργο Σωτηρέλη, μόνο σε ένα μη ομολογιακό - κατηχητικό ΜτΘ, που έχει γνωσιολογικό χαρακτήρα, και στο οποίο διασφαλισμένα δεν υπάρχει προσπάθεια επίδρασης στη θρησκευτική συνείδηση των μαθητών, *είναι θεμιτόνα μην υπάρχει απαλλαγή*. Και αυτό προϋποθέτει ότι οι μαθητές έχουν στο σχολείο όλα τα απαραίτητα ερεθίσματα, ώστε να διαμορφώνουν ανεπηρέαστα τις δικές τους θρησκευτικές ή αθρησκευτικές πεποιθήσεις. Κατά συνέπεια, προσφορότερο μοντέλο ΘΕ για αυτόν είναι ένα θρησκευολογικό και απαλλαγμένο από τον κατηχητισμό ΜτΘ, που έχει και χαρακτήρα υποχρεωτικότητας (Σύναξη, 2009/110, σσ. 57-58). Και, βέβαια, υποχρεωτικό μπορεί να είναι το ΜτΘ στο δημόσιο σχολείο, μόνο εφόσον παραμείνει υπό την εποπτεία της πολιτείας και όχι αν εξαρτάται διοικητικά από την Εκκλησία, ούτε αν έχει κατηχητικό, ομολογιακό ή απολογητικό προσανατολισμό (Γιαγκάζογλου, 2005b).

Κατά τον Σωτηρέλη, βέβαια, ένα τέτοιο μάθημα ποσοτικά θα αφορά πρώτα τον Χριστιανισμό, ως μέρος της πολιτιστικής παράδοσης της Ευρώπης και έπειτα το Ορθόδοξο θρησκευτικό δόγμα, ως μέρος της ελληνικής πολιτιστικής παράδοσης. Θα παρουσιάζει τις δύο φιλοσοφικές αντιλήψεις για το θείο (ιδεαλισμό και υλισμό), θα παρουσιάζει την ιστορία του θρησκευτικού φαινομένου και στη συνέχεια θα επικεντρώνεται στον

Χριστιανισμό, ειδικότερα στην Ορθοδοξία (Σύναξη, 2009/110: 57-58). Και με αυτή την έννοια οι μαθητές θα παίρνουν όλα τα ερεθίσματα για το θείο, αλλά και θα έρχονται σε επαφή με τη δική τους θρησκευτική παράδοση. Όπως αναφέρθηκε τα νέα ΠΣ της ΘΕ έχουν ένα τέτοιο προσανατολισμό, παρόλο που δεν προχωρούν σε τόσο βαθειά αλλαγή του περιεχομένου, αφήνοντας τη βάση του ΜτΘ να είναι η ιστορία της Εκκλησίας και το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορά στην Ορθοδοξία (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2014).

Το ζήτημα, βέβαια, της υποχρεωτικότητας χωρίς απαλλαγή, όπως ήδη προαναφέρθηκε, δεν μπορεί να διασφαλιστεί, ακόμα και σε ένα ουδέτερο μη ομολογιακό ΜτΘ, καθώς ο ομολογιακός ή μη χαρακτήρας του μπορεί να μετατραπεί σε μια διαφιλονικούμενη και αόριστη νομική έννοια, με άγνωστες προοπτικές (Κωνσταντίνου, 2014). Σύμφωνα, επίσης, με σχετική έρευνα της Όλγας Γριζοπούλου (n.d), η οποία έχει δημοσιευθεί στη ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε κανένα από τα 22 ομολογιακά ΜτΘ στην Ευρώπη δεν υπάρχει απόλυτη υποχρεωτικότητα. Σε όλα διαπιστώνεται προαιρετικότητα κάποιου τύπου (είτε με τη δυνατότητα απαλλαγής ή εξαίρεσης, είτε με την επιλογή εναλλακτικού μαθήματος). Θα μπορούσε όμως, στην υποχρεωτική ΘΕ, η όποια δυνατότητα απαλλαγής να παρέχεται σε συνδυασμό με επαρκή αιτιολόγηση από τους γονείς, με ειδική αναφορά σε συγκεκριμένους λόγους, που μπορεί μελλοντικά να αρθούν (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2013), κάτι που εφαρμόστηκε στη Νορβηγία (Hagesæther&Sandsmark, 2006).

Θα πρέπει, επίσης, να αναφερθεί ότι οι υποστηρικτές ενός μη ομολογιακού ΜτΘ δεν υπερασπίζονται ένα θρησκευολογικό μάθημα, όπου όλα απλά εκτίθενται σε μια αδιάφορη έκθεση της ιστορίας των θρησκειών, αλλά ένα μάθημα το οποίο είναι χώρος συνάντησης και διαμόρφωσης συνθέσεων (Γιαγκάζογλου, 2007). Και, όπως προβλέπεται με βάση και τα νέα ΠΣ, το ΜτΘ διαμορφώνεται όχι ως ένα πρόγραμμα θρησκευτικού περιεχομένου αλλά ως μια διαδικασία κριτικής διερεύνησης. Ακολουθώντας την *κονστρουκτιβιστική* προσέγγιση της γνώσης και της μάθησης, αφήνοντας ανοιχτά ενδεχόμενα σε μαθησιακά αποτελέσματα, και στοχεύοντας στο *πώς* και το *γιατί*, μπορούν οι μαθητές να ωφεληθούν από τη μελέτη των θρησκειών (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2013b; Φρυδάκη, 2009). Έτσι, στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, οι μαθητές δεν μαθαίνουν μια θρησκεία (ομολογιακό μοντέλο), ούτε πολλές θρησκείες (θρησκευολογικό μοντέλο), αλλά αντιμετωπίζουν κριτικά το θρησκευτικό φαινόμενο και τη θρησκευτική παράδοση του τόπου μέσα από τις δικές τους εμπειρίες και αναζητήσεις, και διαμορφώνουν την προσωπική τους άποψη για την κατανόηση του εαυτού και του κόσμου.

3.4. Παιδαγωγικοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί λόγοι για την υποχρεωτικότητα του ΜτΘ

Το σχολείο αποτελεί μια βασική πηγή, για να μαθαίνουν οι νέοι για τη θρησκεία τους και τις θρησκείες των άλλων, και ένα ασφαλές περιβάλλον ηθικής ανάπτυξης.

Με βάση έρευνα για τη θέση των θρησκειών στην εκπαίδευση, από το Πανεπιστήμιο του Αμβούργου (REDCo, 2009) και ανάλογες εμπειρικές έρευνες στην Αγγλία αλλά και την Ελλάδα (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2010; Περσελής, 2007), διαφαίνεται ότι η ΘΕ είναι απαραίτητη στα πλαίσια της κοινωνικής και ηθικής διαπαιδαγώγησης των νέων και πρέπει να προσφέρεται από το δημόσιο σχολείο σε όλους, χωρίς εξαιρέσεις. Θα πρέπει να ασκείται από εκπαιδευτικούς-δημόσιους λειτουργούς και όχι από εκπροσώπους των θρησκειών, να στοχεύει στη διαπολιτισμική επικοινωνία και την ειρηνική συνύπαρξη και να μην έχει κατηχητικό αλλά γνωσιακό χαρακτήρα.

Επιπλέον, ενώ σήμερα, ο κυρίαρχος πολιτισμός αναπτύσσεται ερήμην της θρησκείας, η Δύση διαπιστώνει την επιστροφή του Θεού είτε με τη μορφή του θεοκρατικού Ισλάμ, είτε με τη μορφή του θρησκευτικού φονταμενταλισμού γενικότερα. Στο πλαίσιο της ύπαρξης

του πλουραλισμού η ΘΕ των μαθητών καλείται να παίξει ένα σοβαρό ρόλο στη δυνατότητα των μαθητών να διαχειρίζονται υπεύθυνα και δημιουργικά τον πλουραλισμό. Αναδεικνύεται, έτσι, η ιδιαίτερη συνεισφορά του ΜτΘ, καθώς μέσα από αυτό οι μαθητές διερευνούν τη δική τους ταυτότητα σε σχέση με την προέλευσή τους (τόπο, οικογένεια, θρησκεία), αναπτύσσοντας την ικανότητα να ακούνε τον «άλλο», να επικοινωνούν με το διαφορετικό, να κατανοούν κριτικά και να διαμορφώνουν προσωπικές απόψεις και θέσεις. Καταφέρνουν, έτσι, όχι μόνον να αναγνωρίζουν τον ρόλο της θρησκείας στην κοινωνία, αλλά και να λειτουργούν ως συνειδητοποιημένοι πολίτες (Γιαγκάζογλου, 2005b; 2013; Καραμούζης, 2007; 2009). Το ΜτΘ αποτελεί ένα ενδιαφέρον μάθημα και για όλους εκείνους που δεν ανήκουν σε κάποια θρησκεία, αλλά οφείλουν σε κάθε περίπτωση να δραστηριοποιούνται στην προαγωγή των πανανθρώπινων ιδανικών της ελευθερίας, της ισότητας, του σεβασμού της ανθρώπινης προσωπικότητας, της καταδίκης του κοινωνικού αποκλεισμού, αξιών που διατρέχουν πολλές από τις γνωστές θρησκείες του κόσμου (Καραμούζης, 2008).

Τέλος, είναι ουσιαστικά αδύνατον να κατανοήσει κανείς τον πολιτισμό της εποχής χωρίς να αναφερθεί στην οργανωμένη θρησκεία (Wright, 2004). Η θρησκευτική πίστη νοηματοδοτεί και εμπνέει τον πολιτικό οραματισμό, και την πολιτική πράξη. Και γι' αυτό όλες οι προτάσεις νοηματοδότησης της ζωής οφείλουν και θα πρέπει να βρίσκονται στο δημόσιο χώρο, να αναμετρώνται, να συνδιαλέγονται και να λογοδοτούν, και όχι να κρύβονται στα σκοτεινά σημεία της ιδιωτικότητας, όπου μπορεί να εκτρέφονται οι κάθε είδους φονταμενταλισμοί (Παπαθανασίου, 2009). Και ένα σύγχρονο και ανοιχτό μάθημα στη διαπολιτισμική επικοινωνία σίγουρα μπορεί να παίξει σπουδαίο ρόλο όχι μόνο στο άνοιγμα των ανθρώπων στη θρησκευτική νοηματοδότηση αλλά και στο άνοιγμα της ίδιας της θρησκείας στον σύγχρονο κόσμο (Καραμούζης, 2007; Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2010).

4. Συμπέρασμα

Η ΘΕ χρειάζεται να συνεχίσει να παρέχεται από την Πολιτεία, υποχρεωτικά σε όλους τους μαθητές, με βάση τα κατάλληλα παιδαγωγικά κριτήρια και τα σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας. Οι δυσκολίες που υπάρχουν είναι πολλές. Και δεν έχουν να κάνουν μόνο με εξωτερικούς ως προς το ΜτΘ «πολέμιους», αλλά και με τις ανασφάλειες και τις αντιθέσεις που ανακύπτουν στο θεολογικό και εκπαιδευτικό χώρο, λόγω ανεπαρκών επιστημονικών και παιδαγωγικών προϋποθέσεων γύρω από τη φυσιογνωμία και το χαρακτήρα της ΘΕ.

Με τα νέα ΠΣ (το αναθεωρημένο πιλοτικό Δημοτικού-Γυμνασίου και το πρόσφατα ανακοινωθέν για το Γενικό Λύκειο) το ΜτΘ εντάσσεται ισότιμα στο Νέο Σχολείο, στο γενικό πλαίσιο της εκπαίδευσης και μέσα στο υπάρχον σχολικό πρόγραμμα, ως κανονικό μάθημα όπως όλα τα άλλα. Μπορεί μάλιστα να προσφέρει πολλά στην κοινωνική και ηθική μόρφωση όλων των πολιτών της Ελλάδας, ανεξάρτητα αν ακολουθούν μία θρησκεία ή και καμία θρησκεία. Τα νέα ΠΣ κινούνται σε σωστούς δρόμους, επιστημονικά και παιδαγωγικά, έχοντας βασιστεί στη μετανεωτερική εκπαιδευτική φιλοσοφία της μάθησης. Προτάσσουν την ανθρωπιστική και διαπολιτισμική διάσταση της ΘΕ, αποβλέπουν στο θρησκευτικό γραμματισμό και την κριτική θρησκευτικότητα, μπροστά στο θρησκευτικό φονταμενταλισμό, και μεταφράζουν με τον καταλληλότερο τρόπο τις συνταγματικές επιθυμίες τόσο για την *ανάπτυξη*, όσο και για την *απαραβίαστη ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης*. Και τα νέα ΠΣ, βέβαια, παραμένουν Ορθόδοξα χριστιανικά και δεν αφήνουν πολλά περιθώρια, αν εμμένει ο θεολόγος στο περιεχόμενό τους και μόνο, να προσφέρουν ένα μάθημα αυστηρά υποχρεωτικό για όλους ανεξαιρέτως (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2012).

Ωστόσο, για τη μετάβαση σε μια ιδανική ΘΕ, τα νέα ΠΣ μαζί με τα βιβλία που θα τα συνοδεύουν δεν αρκούν από μόνα τους. Ίσως απαιτούνται ορισμένες πρόσθετες προϋποθέσεις, που έχουν να κάνουν με τη γενικότερη παρουσία της θρησκείας στο δημόσιο χώρο, αλλά και με τον ευρύτερο ρόλο της θρησκευτικής αγωγής στο σχολικό περιβάλλον (Σωτηρέλης, 2013; Κωνσταντίνου, 2014). Αυτά όμως θα πρέπει κάποτε να αποτελέσουν αφορμή για ειλικρινή διάλογο και τολμηρές πρωτοβουλίες όλων των συναφών φορέων, που ενδιαφέρονται για μια αξιόλογη και αποτελεσματική ΘΕ στο ελληνικό σχολείο. Μια, επίσης, συνεργασία σε ευρωπαϊκό επίπεδο γύρω από τα θέματα της ΘΕ, όπως αυτή επιχειρείται (Jackson, 2014), καθώς και η αξιοποίηση της διεθνούς εμπειρίας στο πλαίσιο μιας στοιχειώδους κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής, θα έδινε στην ελληνική ΘΕ περισσότερες προοπτικές (Κουκουναράς-Λιάγης, 2013).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Council of Europe. (2005). *Education and religion Parliamentary Assembly Recommendation 1720(2005)*. Ανάκτηση 2 25, 2015, από <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1005491&Site=CM>.
- Council of Europe. (2008). *Recommendation CM/Rec(2008)12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education*. Ανάκτηση 2 25, 2015, από <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1386911&Site=CM>.
- Council of Europe. (2008, 5 7). *White Paper on Intercultural Dialogue. "Living together as equals in dignity"*. Ανάκτηση 2 25, 2015, από http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf.
- Cush, D. (2007). Should religious studies be part of the compulsory state school curriculum? *British Journal of Religious Education*, 29(3), pp. 217-227.
- Hagesæther, G., & Sandsmark, S. (2006). Compulsory education in religion—the Norwegian case: an empirical evaluation of RE in Norwegian schools, with a focus on human rights. *British Journal of Religious Education*, 28(3), σσ. 275-287.
- Jackson, R. (2014). *Signposts –Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Koukounaras Liagkis, M., & Ziaka, A. (2015, September-December). Religious Education in Greece-Orthodox Christianity, Islam and Secularism. *European Journal of Social Sciences, Education and Research*, 5(1), σσ. 44-53.
- Koukounaras-Liagis, M. (2013). Religion in the Curriculum in the Post-Modern Era: Why Young People Should Know about Religion. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 3(1).
- OSCE. (2007). *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*. Ανάκτηση 2 25, 2015, από <http://www.osce.org/odihr/27217?download=true>.
- REDCo. (2009). Religion in Education. An contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European countries? *Periodic Activity Report.3. Hamburg. Universitat Hamburg*.
- White, J. (2004). Should religious education be a compulsory school subject? 26(2), σσ. 151-164.
- Wright, A. (2004). The justification of compulsory religious education: a response to professor White. *British Journal of Religious Education*, 26(2), pp. 165-174.
- Βαλλιανάτος, Α. (2005). Σχολιασμός των πορισμάτων του συνηγόρου. *Σύναξη* (93), σσ. 105-106.

- Βογιατζής, Δ. (2002, 2003). Θρησκευτικών απολογία. Πληροφορίες και σκέψεις για τη θέση του μαθήματος στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. *Κοινωνία*(4/2002, 1/2003), σσ. 341-362, 41-59.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2005a). Σχολιασμός των πορισμάτων του συνηγόρου. *Σύναξη*(93), σσ. 102-105.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2005b). Η φυσιολογία και ο χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθήματος. Η θρησκευτική αγωγή στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. *Σύναξη* (93), σσ. 39-52.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2007). Στρογγυλή Τράπεζα: "Σχεδιάζοντας εκπαιδευτική πολιτική για μια πλουραλιστική κοινωνία ή μαθαίνοντας τα παιδιά μας να ζουν με τους άλλους". Πρακτικά Συνεδρίου 28-29 Ιανουαρίου 2005. Στο *Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση στον Καιρό της Παγκοσμιοποίησης* (σσ. 171-175). Αθήνα: Γραφείο - Ίδρυμα Νεότητας Ιεράς Αρχιεπισκοπής Αθηνών.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2010, 4). Τα θρησκευτικά σύμβολα στην εκπαίδευση. *Νομοκανονικά, Επιθεώρηση Εκκλησιαστικού και Κανονικού Δικαίου, Θ'* (1), σσ. 23-48.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2013, 11 23). *Η έννοια της θρησκευτικής ελευθερίας και το Μάθημα των Θρησκευτικών*. Ανάκτηση 2 23, 2015, από <http://www.amen.gr/article15995>.
- Γριζοπούλου, Ο. (2011, 1 10). *Το αίτημα για μη ομολογιακό μάθημα*. Ανάκτηση 2 24, 2015, από <http://www.kairosnet.gr/joomla/index.php/2010-12-13-21-46-06/81-2011-01-10-20-53-34.html>
- Γριζοπούλου, Ο. (n.d.). *Μερικές διευκρινίσεις για τα ομολογιακά Μαθήματα των Θρησκευτικών στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Ανάκτηση 2 16, 2015, από http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=2&ep=38
- Ένωση Αθέων. (2015, 1 30). *Για την τελευταία εγκύκλιο του προηγούμενου υπ. παιδείας για την απαλλαγή από τα θρησκευτικά*. Ανάκτηση 2 25, 2015, από <http://union.atheia.gr/%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B1%CE%AF%CE%B1-%CE%B5%CE%B3%CE%BA%CF%8D%CE%BA%CE%BB%CE%B9%CE%BF-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B7%CE%B3%CE%BF/>.
- ΕΣΔΑ. (1950, 11 4). Ανάκτηση 2 25, 2015, από http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ELL.pdf
- Ζαμπέτα, Ε. (2013). *Σχολείο και θρησκεία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Καραμούζης, Π. (2007, 5 17-20). *Θρησκείες και διαπολιτισμικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η αναγκαιότητα μιας εναλλακτικής θρησκευτικής αγωγής στο σύγχρονο δημόσιο σχολείο*. Ανάκτηση 2 24, 2015, από Πρακτικά Συνεδρίου: Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1084-1235.pdf>
- Καραμούζης, Π. (2008). Θρησκευτική εκπαίδευση και διαπολιτισμική επικοινωνία. Από την πατερναλιστική χειραγώγηση στην θρησκευτολογική διερεύνηση. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*(3).
- Καραμούζης, Π. (2009). Η θρησκευτική εκπαίδευση ως πολιτικά διαμεσολαβημένη διαδικασία κοινωνικής ενσωμάτωσης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, ΙΔ*(56), σσ. 317-339.
- Καραμούζης, Π., & Αθανασιάδης, Η. (2011). *Θρησκεία, Εκπαίδευση, Μετανεωτερικότητα*. Αθήνα: Κριτική.

- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2001). *Η εκπαίδευση των μουσουλμάνων της Δυτικής Θράκης από τη συνθήκη της Λοζάνης μέχρι σήμερα*. ΠΜΣ Θεολογίας, Α.Π.Θ., αδ. εργασία.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2010). Διαπολιτισμική Θρησκευτική Αγωγή στο Ελληνικό Σχολείο: Ένα μάθημα για όλους και όχι διαθρησκειακό. *Σύναξη*(115), σσ. 37-49.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2012, 11 7). *Το τέλος των Θρησκευτικών στο σχολείο - εικόνες από ένα ζοφερό μέλλον*. Ανάκτηση 2 21, 2015, από <http://www.amen.gr/article10973>.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2013). Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στο Λύκειο στην Τομή της Νεωτερικής και Μετανεωτερικής Σκέψης. Η λύση είναι η Κονστρουκτιβιστική Προσέγγιση;. *Επιστήμες Αγωγής*(3), σσ. 62-82.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2013). Το Μάθημα των Θρησκευτικών σήμερα και αύριο. Μία άποψη με κριτήριο την Παιδαγωγική και Διδακτική του Μαθήματος. *Νέα Παιδεία*(146), σσ. 123-135.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2014, 6 28-29). *Μάθημα των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και νέο Πρόγραμμα Σπουδών: Μία θρησκευοπαιδαγωγική έρευνα σε μία αντιθρησκευτική κοινωνία*. Ανάκτηση 2 23, 2015, από Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης. 7ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης: http://eriane-elemedu.e-millescreations.com/art/uploads/analytika_f.pdf
- Κωνσταντίνου, Γ. (2014, 2 7). *ΘΕΟΛΟΓΙΚΑ ΔΡΩΜΕΝΑ*. Ανάκτηση 2 23, 2015, από Ηομλία του κ. Γιάννη Κωνσταντίνου (Δικηγόρου) στην παρουσίαση του συλλογικού τόμου "Τα θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο", που έγινε στη Θεσσαλονίκη: <http://blogs.auth.gr/moschosg/2014/02/09/h-%CE%BC%CE%B9%CE%BB%CE%AF%CE%B1-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%BA-%CE%B3%CE%B9%CE%AC%CE%BD%CE%BD%CE%B7-%CE%BA%CF%89%CE%BD%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%AF%CE%BD%CE%BF%CF%85-%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B7/>
- Νόμος υπ. αριθ. 1566. (1985). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.
- Παπαθανασίου, Θ. Ν. (2009). Ποια θρησκεία και ποια πολιτική;. *Σύναξη*(110).
- Περσελής, Ε. Π. (2007). *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή. Μελετήματα*. Αθήνα: Γρηγόρη. Σύναξη. (2009/110). *Εκκλησία και Κράτος. Το ζήτημα του χωρισμού*, (110), σσ. 56-63.
- Σύναξη. (2009/110). *Εκκλησία και Κράτος. Το ζήτημα του χωρισμού*, (110), σσ. 56-63.
- Συνήγορος του Πολίτη. (2002, 2004). *Πόρισμα του Συνηγόρου του Πολίτη*. Ανάκτηση 2 23, 2015, από <http://www.kairosnet.gr/joomla/docs/Synigoros.pdf>
- Συνήγορος του Πολίτη. (2008). *Ο Συνήγορος του Πολίτη για το μάθημα των Θρησκευτικών*. Ανάκτηση 2 23, 2015, από <http://www.synigoros.gr/?i=human-rights.el.thrskutiki-eleutheria-ekpaideusi.23333>
- Σωτηρέλης, Γ. Χ. (1998). *Θρησκεία και Εκπαίδευση κατά το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση. Από τον κατηχητισμό στην πολυφωνία*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Σωτηρέλης, Γ. Χ. (2013, 3 26). Ενθαρρυντικές εξελίξεις στη θρησκευτική εκπαίδευση. *Η Εφημερίδα των Συντακτών*.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου. Αναθεωρημένη Έκδοση*. Ανάκτηση 1 17, 2015, από <http://e-thrskftika.sch.gr/PSThrskftikon1.pdf>.

- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2015, 1 23). (Αριθ. Πρωτ.: 12773/Δ2.) Ανάκτηση από http://www.esos.gr/sites/default/files/articleslegacy/rythmisi_mathitikon_thematon.pdf
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2015, 1 23). Απόφαση υπ. αριθ. 8562/Δ2. Πρόγραμμα Σπουδών του Μαθήματος «Θρησκευτικά» της Α', Β', Γ' τάξης Γενικού Λυκείου. 2(182). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Χατζόπουλος, Α. (2009). Η θρησκευτική εκπαίδευση στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. *Σύναξη*(111), σσ. 63-74.

Ανάλυση των στερεοτύπων στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου

Βασίλειος Κουλιούμπας

Δημοτικό Σχολείο Αγίας Μαρίνας Κορωπίου

vasileioskoulioumpas@gmail.com

Ιωάννης Γιαννικόπουλος

2ο Δημοτικό Σχολείο Αμαλιάδας

jgianniko@gmail.com

Περίληψη

Εκτός από το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα, υφίσταται και το άτυπο, το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα», που αναπαράγει και αυτό με τη σειρά του στερεότυπα και απαρτίζει σημαντικό παράγοντα από την πλευρά της κοινωνικής λειτουργίας του βιβλίου, καθώς μεταφέρει πεποιθήσεις, αξίες, ιδεολογίες και στάσεις στους μαθητές/τριες. Το περιεχόμενο των σχολικών αναγνωστικών εγχειριδίων είναι μία από τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχέση με τη διαμόρφωση του φύλου, η οποία έχει εξεταστεί διεξοδικά. Μέσα από το σχολικό βιβλίο προβάλλεται ένα πρότυπο του κανονικού, αυτού που η κοινωνία θέλει και προσδοκά. Το βιβλίο είναι ένα επίσημο, αξιόπιστο και βοηθητικό εργαλείο που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς και γι' αυτό θεωρείται απόλυτα αποδεκτό. Τα παιδιά διαβάζοντας, αφομοιώνουν το περιεχόμενο των βιβλίων τους και μαζί τις προβαλλόμενες αξίες, χωρίς να κάνουν καμία συνειδητή σκέψη. Έχει επιβεβαιωθεί σύμφωνα με σχετικές έρευνες, ότι τα βιβλία είναι φορείς ιδεολογίας, η οποία συχνά -συνειδητά ή ασυνειδητά- είναι σεξιστική έχοντας τη βάση τους σε πατριαρχικά πρότυπα προβάλλοντας τη γυναίκα ως κατώτερη. Έτσι, συχνά παραμένουν προσηλωμένα σε σεξιστικά στερεότυπα προωθώντας μοιραία τη νομιμοποίηση και την αναπαραγωγή της έμφυλης ασυμμετρίας. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του φαινομένου της ύπαρξης μιας έμφυλης διάστασης στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου. Το κύριο μέρος της εργασίας αφορά τα σχολικά εγχειρίδια σε συνάρτηση με το φύλο και γίνεται επισκόπηση των μελετών σε διεθνές και εγχώριο επίπεδο.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση, εγχειρίδια, φύλο, σεξισμός.

1. Εισαγωγή

Αν και τα τελευταία χρόνια το γυναικείο κίνημα αγωνίστηκε και διεκδίκησε την κατάργηση κάθε μορφής ανισότητας με βάση το φύλο, η θέση των φύλων συνεχίζει να παραμένει διαφορετική και άνιση. Οι περισσότερες κοινωνίες εξακολουθούν να κυριαρχούνται από άνδρες και η ουσιαστική και πλήρης ισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα εξακολουθεί να αποτελεί μελλοντικό στόχο και προοπτική. Η ανισότητα και η κοινωνική διάκριση των φύλων, συγκρινόμενη με παλαιότερα έτη, έχει αμβλυνθεί και μετατοπιστεί αλλά δεν έχει εκλείψει. Οι στερεότυπες αντιλήψεις εξακολουθούν να είναι διάχυτες, να υπαγορεύουν, να καλύπτουν και να δικαιολογούν ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών διακρίσεων σε βάρος του γυναικείου φύλου σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής (Φρειδερίκου, 1995). Η αναπαραγωγή και η διαίωνιση των στερεοτύπων κοινωνικών αντιλήψεων για τα φύλα και κατ' επέκταση η διαφορετική και άνιση θέση του γυναικείου φύλου σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής είναι απόρροια της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης ως προς το ρόλο του φύλου (Μαραγκουδάκη, 2005). Οι πρωταρχικοί και βασικοί θεσμοί κοινωνικοποίησης θεωρούνται η οικογένεια και το σχολείο. Τα παιδιά οδηγούνται στην εκμάθηση του ρόλου τους από τους γονείς τους και το σχολείο χωρίς τη συστηματική διδασκαλία. Η κατάκτηση του ρόλου τους επιτυγχάνεται είτε με τη μίμηση προτύπου και την ταύτιση, είτε με τη

θετική ή αρνητική ενίσχυση της συμπεριφοράς του παιδιού, είτε είναι επακόλουθο της γνωστικής του ανάπτυξης. Τα σχολεία της δημοτικής λειτουργούν σαν μεταβιβαστές σταθερών στερεότυπων από τη μια γενιά στην άλλη (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1993). Κοινό πεδίο μελέτης των έμφυλων σχέσεων που ακολουθούν πορεία εξέλιξης και καλλιεργούνται στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι ότι η τελευταία συνεχίζει να είναι δέσμια μίας ιδεολογίας η οποία και διαιωνίζει στερεότυπες ταυτότητες θηλυκότητας και ανδρισμού αλλά και τις αξιολογεί σύμφωνα με παραδοσιακά ιεραρχικά κριτήρια (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1993; Μαραγκουδάκη, 1993; Φρειδερίκου & Φολερού, 2004). Το σχολείο με τη σημερινή του μορφή είναι ένας μηχανισμός κατεξοχήν ιδεολογικός. Στο σχολείο διαδίδονται μηνύματα ριζοσπαστικά ή συντηρητικά ή μηνύματα της επανάστασης ανάλογα με τα εκάστοτε συμφέροντα. Το παιδί δέχεται εύκολα και αποδέχεται τα μηνύματα, πρώτα γιατί δεν έχει εκτός από το σχολείο και την οικογένεια άλλο πρότυπο ιδεολογία, έπειτα γιατί τα μηνύματα περνάνε πολλές φορές με τρόπο αυταρχικό και μαζικό και τέλος γιατί το παιδί είναι ιδιαίτερα δεκτικό σε επιρροές (Λαμπροπούλου & Γεωργουλέα, 1992). Βέβαια οι μαθητές και οι μαθήτριες πριν από την είσοδό τους στο σχολείο δε ζουν μέσα σε κοινωνικό κενό, αλλά βρίσκονται εμβαπτισμένοι σε ένα έμφυλο κοινωνικό περιβάλλον, κάτι που σημαίνει πως κάθε παιδί κατά την ένταξή του στο χώρο του σχολείου φέρει μαζί του τις έμφυλες αποσκευές των στερεοτύπων, προκαταλήψεων και πρακτικών, οι οποίες έχουν συγκροτηθεί από θεσμούς που εκτείνονται από την οικογένεια και τους συνομηλικούς μέχρι την νεανική κουλτούρα της τοπικής κοινωνίας και τα Μ.Μ.Ε (Πολίτης, 2006). Το σχολείο έρχεται να επαληθεύσει, να ενθαρρύνει και να εδραιώσει τα πρότυπα του ρόλου των φύλων κάνοντας το παιδί να τα θεωρεί κοινωνικό δεδομένο. Την ιδεολογία που συνδέεται με τους ρόλους των φύλων την εισάγει το σχολείο μέσα από την εκπαίδευση με τρεις τρόπους. Αρχικά, μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια, επιπλέον, με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που είναι διαφοροποιημένη για κάθε φύλο και τέλος με τον επαγγελματικό προσανατολισμό (Λαμπροπούλου & Γεωργουλέα, 1992).

2. Εκπαίδευση και η ισότητα των φύλων

Σύμφωνα με τη μεταστρουκτουραλιστική και μεταμοντέρνα φεμινιστική προσέγγιση το φύλο ανήκει σε μια συστηματική σειρά ενεργειών συνεχούς συγκρότησης και ανασυγκρότησης μέσα από λόγους και η ανδρική και η γυναικεία υποκειμενικότητα δεν αντιμετωπίζονται ως "ουσία", αλλά ως κάτι ρευστό και κατακερματισμένο που εκφράζεται μέσω των κοινωνικών σχέσεων. Εντός αυτού του θεωρητικού πλαισίου η εκπαίδευση συνιστά ένα στρατηγικό θεσμό κατασκευής, αναπαραγωγής και διαμόρφωσης έμφυλων υποκειμενικοτήτων για μαθήτριες, μαθητές αλλά και εκπαιδευτικούς (Askew & Ross, 1992; Πολίτης, 2006). Τα τελευταία χρόνια εντοπίζεται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη συστηματική πνευματική ενασχόληση της σχέσης που υφίσταται μεταξύ του παράγοντα του φύλου και της εκπαίδευσης. Το ενδιαφέρον αυτό ξεκίνησε να γίνεται εντονότερο τη δεκαετία του 1970, κατά την οποία υπάρχει μια απότομη άνοδος του αριθμού των δημοσιευμάτων με τη θεματική ενότητα "φύλο και εκπαίδευση". Κατά τη δεκαετία μια σειρά από γεγονότα έστρεψαν το ενδιαφέρον της παιδαγωγικής επιστήμης στη συστηματική και εντατική μελέτη του συγκεκριμένου θέματος. Η δεκαετία του '70, κατά την οποία αναπτύχθηκε και ένα έντονο φεμινιστικό κίνημα, ονομάστηκε "δεκαετία της γυναίκας" (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1994). Το 1975 συγκεκριμένα έχουμε τη "Διακήρυξη για την ισότητα των φύλων" και τον εορτασμό του Διεθνούς Έτους της Γυναίκας. Επιπλέον, η Ευρωπαϊκή Ένωση τότε (ΕΟΚ) και ο ΟΗΕ εξέδωσαν μια σειρά από οδηγίες που αποσκοπούσαν στην καταστροφή κάθε ίχνους διακρίσεων ανάμεσα στον άντρα και τη

γυναίκα. Και στη χώρα μας βέβαια λαμβάνονται μια σειρά από μέτρα που έχουν ως στόχο την εξάλειψη των διακρίσεων των δύο φύλων. Το 1975 ψηφίζεται το νέο σύνταγμα, όπου στο άρθρο 4 και στην παράγραφο 2 αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι "Οι Ελληνίδες και οι Έλληνες έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις" (ΥΠΕΠΘ, 1992). Τη δεκαετία του '70 έχουμε σειρά από δημοσιεύματα στον τύπο (Μουστάκα, 1976), με αφορμή την κατάθεση στη Βουλή, νομοσχεδίων που αφορούσαν την ισότητα των δύο φύλων και που προκάλεσαν έντονες συζητήσεις στο ευρύτερο κοινό. Το 1979 είναι η περίοδος που μετατρέπονται τα σχολεία αρρένων και θηλέων σε μεικτά με σχετική εγκύκλιο και εδραιώνεται η μεικτή εκπαίδευση. Ικανοποιήθηκε έτσι ένα πολύ παλιό αίτημα που ζητούσε να καταργηθούν τα αμιγή σχολεία αρρένων και θηλέων καθώς συνέβαλλαν στη διαιώνιση των έμφυλων διακρίσεων. Όλα τα παραπάνω έδωσαν την ώθηση στους επιστήμονες των κοινωνικών και παιδαγωγικών επιστημών να επικεντρωθούν στο πώς η εκπαίδευση διατηρεί και αναπαράγει ανισότητες γενικότερα. Σίγουρα όμως η εκπαίδευση δεν αποτελεί μοναδικό φορέα διαμόρφωσης της ανδρικής ταυτότητας, ωστόσο, είναι κοινός τόπος πως πολλές πτυχές της εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα τα μαθήματα που διδάσκονται τα παιδιά και το είδος της μεταδιδόμενης γνώσης, οι αλληλεπιδράσεις στην τάξη και η κουλτούρα των εκπαιδευτικών, οι σχολικοί κανόνες και η πειθαρχία σχετίζονταν άλλοτε με γυναικείες και άλλοτε με ανδρικές ταυτότητες από τη μία, άλλοτε με ηγεμονικές και άλλοτε με υποτακτικές ανδρικές ταυτότητες από την άλλη (Kenway, 1996 όπως αναφέρεται στον Πολίτη, 2006).

3. Σχολικά εγχειρίδια: «Μια παλιά ιστορία έμφυλων διακρίσεων»

Τα σχολικά εγχειρίδια δεν αποτελούν απλά εργαλεία μετάδοσης αξιακά ουδέτερων γνώσεων. Το διδακτικό υλικό σε συνάρτηση με το αναλυτικό πρόγραμμα λειτουργούν ως οι κύριοι φορείς των επικρατέστερων κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών στην εκπαίδευση και κυρίως ως φορείς αντιλήψεων σχετικά με τις κοινωνικά αποδεκτές εκφάνσεις της θηλυκότητας και του ανδρισμού και των έμφυλων ρόλων. Εξαιτίας αυτού τα διδακτικά εγχειρίδια αποτελούν βασικό πεδίο διερεύνησης της έμφυλης ανισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι., 2008). Στη διεθνή βιβλιογραφία μεγάλος αριθμός ερευνών αφορά στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, αναδεικνύοντας πως τα σχολικά βιβλία καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τις ιδέες που διαμορφώνουν τα παιδιά σχετικά με το τι θεωρείται κοινωνικά αποδεκτό και κατάλληλο για τα δύο φύλα και τα ενθαρρύνει να μιμηθούν οτιδήποτε παρουσιάζεται να εκτελείται από χαρακτήρες του ίδιου φύλου με αυτά. Στην Ελλάδα οι μελέτες που αφορούν στον εντοπισμό και την ανάλυση των έμφυλων αναπαραστάσεων στα σχολικά εγχειρίδια κατά κύριο λόγο επικεντρώνονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς θεωρείται πως στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης καλλιεργείται η έμφυλη ασυμμετρία (Χατζή, 2009).

3.1 Σεξισμός στη γλώσσα, στην εικονογράφηση και στα κείμενα

Σύμφωνα με το ΕΠΕΑΕΚ (2007) με τον όρο γλωσσικό σεξισμό εννοούμε τη χρήση της γλώσσας με τρόπο τέτοιο που να γίνεται διάκριση σε βάρος του ενός ή του άλλου φύλου. Το γλωσσικό σεξισμό μπορούμε να τον εντοπίσουμε στις εξής κατηγορίες: α) Χρήση του αρσενικού γένους για να δηλώσει και τα δύο γένη, β) Χρήση των λέξεων παιδί, άνθρωπος, γ) Προσωποποίηση επαγγελματιών, δ) Ονομαστικές αναφορές, δ) Πρόταξη του αρσενικού ονόματος στα ζεύγη ανδρικών-γυναικείων, ε) Χρήση επιθέτων και αντωνυμιών, στ) Χρήση υποκοριστικών και στ) Σημαιολογικά στερεότυπα.

Εκτός όμως από το γλωσσικό σεξισμό έχουμε και τον σεξισμό στην εικονογράφηση που κατά τη διερεύνησή του αρκεί να απαντηθούν κάποια ερωτήματα. Ενδεικτικά κάποια από

αυτά είναι: Απεικονίζονται αγόρια και κορίτσια να εμπλέκονται σε δραστηριότητες που δεν εμπίπτουν στα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων; Υπάρχει ισορροπία στον αριθμό των αγοριών /κοριτσιών, γυναικών /ανδρών που απεικονίζονται; Απεικονίζονται έμφυλα στερεότυπα; Ποιο φύλο πρωταγωνιστεί και ποιο είναι αφανές; Σε ποιους χώρους εμφανίζονται τα κορίτσια /γυναίκες, αγόρια /άνδρες; (π.χ. εσωτερικός - εξωτερικός χώρος). Όταν απεικονίζονται αγόρια και κορίτσια σε κοινές δραστηριότητες ποιοι είναι οι ρόλοι που αναλαμβάνουν; Τέλος η ύπαρξη σεξισμού στα κείμενα σχετίζεται με ερωτήματα του τύπου: Ποιο είναι το φύλο των συγγραφέων των κειμένων και των εγχειριδίων που επιλέγονται; Τι κάνει το κάθε φύλο; Το περιεχόμενο είναι γενικά έμφυλα στερεοτυπικό; Ποιος είναι ιδιαίτερα ο ρόλος των κοριτσιών / γυναικών; Θα μπορούσε να γίνει χρήση του ίδιου κειμένου αν γίνει αντιστροφή των κοινωνικών ρόλων των φύλων αν δηλ. στη θέση των γυναικών ήταν άνδρες και το αντίστροφο; Υπάρχει υποαντιπροσώπευση κάποιου φύλου και ποιοι είναι οι χαρακτήρες που κυριαρχούν (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ, 2007).

3.2 Διεθνείς μελέτες σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια

Οι πρώτες μεθοδευμένες μελέτες για τα σχολικά εγχειρίδια κάνουν την εμφάνισή τους στις αρχές της δεκαετίας του '70 και εστιάζονται στις αναπαραστάσεις των κοριτσιών-γυναικών στα σχολικά βιβλία (Κ.Ε.Θ.Ι., 2008). Ήδη στις αρχές του 1970 εκπονήθηκε μια από τις πρώτες μελέτες από την ίδια την κυβέρνηση των ΗΠΑ με αντικείμενο τα σεξιστικά στερεότυπα στα διδακτικά βιβλία (Κ.Ε.Θ.Ι., 2001). Στις ΗΠΑ το 1971 κάνει την εμφάνισή του ένα άρθρο της J. L. Trecker σε ένα περιοδικό παιδαγωγικής (Social Education) με τίτλο «Women in US history high school textbooks» (Οι γυναίκες στα βιβλία ιστορίας του γυμνασίου στις Ηνωμένες Πολιτείες) (Trecker1971). Οι δημοσιεύσεις ολοένα και αυξάνονται με ταχείς ρυθμούς από το 1972. Άρθρα εμφανίζονται σε φεμινιστικά περιοδικά (λ.χ. Levy, 1972), σε περιοδικά παιδαγωγικής (λ.χ. Chase, 1972) και σε περιοδικά κοινωνιολογίας (λ.χ. Weitzman, et. al. 1972). Εκδοτικοί οίκοι στις ΗΠΑ συντάσσουν προδιαγραφές για τη βελτίωση της εικόνας των γυναικών στα εγχειρίδια (βλ. λ.χ. Scott Foresman and Co., 1972) (Κ.Ε.Θ.Ι., 2008). Στις Η.Π.Α. ως το 1978 το National Education Association ανέφερε ότι οι περισσότεροι εκδοτικοί οίκοι είχαν υιοθετήσει αντίστοιχες προδιαγραφές για το παιδικό βιβλίο. Από τότε, και ως απόρροια των δράσεων αυτών, όσο και των ευρύτερων δράσεων του φεμινιστικού κινήματος, σημειώθηκε μεγάλη πρόοδος στη διαμόρφωση του γραπτού λόγου, τόσο γενικότερα, όσο και σε σχέση με το παιδικό βιβλίο. Όμως οι κατά φύλο διαφοροποιήσεις στο περιεχόμενο των βιβλίων παρατηρούνται και έως σήμερα και συνεχώς κατατίθενται προτάσεις για την περαιτέρω μείωση του σεξισμού στα παιδικά και ιδιαίτερα στα διδακτικά βιβλία (Κ.Ε.Θ.Ι., 2008). Οι μελέτες που σχετίζονται με το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων ακολούθησαν, σε γενικές γραμμές, τις κοινωνικο-πολιτικές εξελίξεις τις τελευταίες δεκαετίες. Αυτές που εκπονήθηκαν πριν το 1980 ως βασικό και κεντρικό άξονα είχαν την τεκμηρίωση της άνισης παρουσίας των δύο φύλων στα σχολικά βιβλία. Το σύνολο των συμπερασμάτων των μελετών αυτών ήταν ότι υπάρχει φυλετική διαφοροποίηση στο περιεχόμενο, τη γλώσσα και ακόμα και την εικονογράφηση στην πλειονότητα των παιδικών βιβλίων (Jett-Simpson & Masland, 1993). Και κατά τη δεκαετία του 1980-90 η έρευνα σχετική με το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων εστιάστηκε εξ' ολοκλήρου στο τρόπο προβολής των κοριτσιών, με έμφαση στην αριθμητικά μειωμένη παρουσία τους, τις τυπικές ασχολίες τους και τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά τους (Κ.Ε.Θ.Ι., 2001; Μπαλαμπάνη, 2006). Στη μεγαλύτερη πλειοψηφία των δυτικών χωρών τη δεκαετία του '90 οι μελέτες διαπιστώνουν την αναπαραγωγή σεξιστικών στερεοτύπων στα εγχειρίδια (Κ.Ε.Θ.Ι., 2008). Η Bauer (1993) επιβεβαιώνει την επιβολή των ανδρικών

χαρακτήρων υπερίσχυση αφηγήσεων που γράφονται από την ανδρική οπτική γωνία στα παιδικά βιβλία, καθώς και τη μείωση της αξίας των βιβλίων που έχουν ως κεντρικές ηρωίδες κορίτσια από τις /τους εκδότριες /τες. Επίσης, κάποιες μελέτες επιβεβαιώνουν ότι ακόμα και βιβλία που δεν προβάλλουν ανοιχτά σεξιστικά πρότυπα (λ.χ. στην επιλογή εικονογράφησης ή την επιλογή ύλης ,στη γλώσσα) (βλ. λ.χ. Potter & Roser, 1992). Η αποκλειστική όμως έμφαση στους θηλυκούς χαρακτήρες άρχισε σταδιακά να περιορίζεται κατά τη τελευταία δεκαετία. Ο ευρύτερος προβληματισμός γύρω από την «αναστροφή της ανισότητας στην εκπαίδευση» σε βάρος των αγοριών, μεταφέρθηκε και στην ανάλυση περιεχομένου των βιβλίων. Αρκετοί ερευνητές διαπίστωναν ότι ο σεξισμός στην προβολή γυναικείων στερεοτύπων είχε εν πολλοίς ανατραπεί στα νεότερα κείμενα, ενώ ο τρόπος προβολής των αγοριών-ανδρών παρέμενε καθαρά στερεοτυπικός (Κ.Ε.Θ.Ι., 2001; Μπαλαμπάνη, 2006). Τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια έχουν ανάγκη να ταυτίζονται με τους χαρακτήρες του φύλου τους. Γι αυτό, το σχολικό βιβλίο, είναι υποχρεωμένο να παρέχει με ισότιμο τρόπο, θετικά πρότυπα για τους άντρες και τις γυναίκες που θα είναι απαλλαγμένα από προκαταλήψεις (Μπαλαμπάνη, 2006). Επιπλέον δεν μπορούμε να παραλείψουμε το γεγονός ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον προσανατολίζεται σε μελέτες που αφορούν τα σχολικά βιβλία των μη δυτικών χωρών όπως το Πόρτο Ρίκο, την Ινδία, τη Ζάμπια, την Κίνα, την Κόστα Ρίκα, το Ιράν, την Κένυα, το Νεπάλ, την Ταϊβάν, την Κορέα και την Τουρκία (Κ.Ε.Θ.Ι., 2008). Τέλος γίνεται αντιληπτό ότι εξελίσσεται τα τελευταία χρόνια μια συγκριτική διάσταση μελέτης των έμφυλων αναπαραστάσεων στα σχολικά εγχειρίδια σε διαφορετικά εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Μια τέτοια έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο της UNESCO και του Διεθνούς ερευνητικού δικτύου για την εξέταση με προσοχή και σε βάθος, των έμφυλων αναπαραστάσεων στα διδακτικά εγχειρίδια (International research network on gender representations In textbooks, RIRRS), σε διάφορες αφρικανικές χώρες (Ακτή Ελεφαντοστού, Καμερούν, Τόγκο, Σενεγάλη) και αφορούσε ποιοτική και ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σχολικών εγχειριδίων των μαθηματικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Bardon, 2007).

3.3 Μελέτες στην Ελλάδα σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου

Στην Ελλάδα οι πρώτες μελέτες ξεκινούν το 1970 (Κ.Ε.Θ.Ι., 2001). Η πρώτη πρωτοπόρα και αδιαμφισβήτητα σημαντική μελέτη της Φραγκουδάκη (1979) μελετά ερευνητικά το ιδεολογικό περιεχόμενο των αναγνωστικών του δημοτικού που τέθηκαν στην κυκλοφορία το 1954 και χρησιμοποιούνταν ως το 1973 με κάποιες αλλαγές που έγιναν το 1964 και το 1967 στα πλαίσια πολιτικών αναταξινόμησεων της εποχής. Στη μελέτη αυτή εξετάζεται το φύλο, ιδίως μέσα από τον τρόπο που αναπαρίστανται οι ρόλοι γυναικών και ανδρών στην οικογένεια. Η ερευνήτρια κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα βιβλία φέρουν πλήθος στερεοτύπων, με τη δομή της οικογένειας να είναι παραδοσιακά πατριαρχική, με τον άντρα να παρουσιάζεται στο στερεοτυπικό ρόλο του εργαζόμενου αυταρχικού πατέρα και τη γυναίκα να προβάλλεται ως νοικοκυρά ταγμένη στο ρόλο της συζύγου και μάνας, ενώ ο ρόλος της ως εργαζόμενης εμφανίζεται αφύσικος και εργάζεται μόνο όταν υπάρχει μεγάλη οικονομική ανάγκη (π.χ. χηρεία). Σχετικά με τον εργασιακό χώρο ο διαχωρισμός των επαγγελματιών σε γυναικεία και αντρικά είναι ξεκάθαρος και πάντα εις βάρος των γυναικών. Το 1980 κάνουν την εμφάνισή τους δύο μελέτες που αφορούν τα αναγνωστικά εγχειρίδια του δημοτικού. Η πρώτη είναι η έρευνα της Νίλσεν (1980) για τα αναγνωστικά που χρησιμοποιούνταν από το 1977 ως το 1979, όπου εξετάζει τις σχέσεις μεταξύ των δύο φύλων, τους ρόλους του πατέρα και της μητέρας καθώς και τις σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας. Έγινε ανάλυση περιεχομένου έξι παλαιών αναγνωστικών βιβλίων και τεσσάρων αναγνωστικών. Τα μέλη της οικογένειας παρουσιάζονται εξιδανικευμένα. Η

μητέρα παρουσιάζεται με τον παραδοσιακό της ρόλο. Υποταγμένη στον σύζυγό της και αφοσιωμένη στα παιδιά της, ακόμη και όταν εργάζεται το κύριο μέλημά της είναι ο ρόλος της μέσα στο σπίτι με τη δουλειά της να έρχεται σε δεύτερη μοίρα. Από την άλλη ο άντρας παρουσιάζεται στον παραδοσιακό ρόλο του εργαζόμενου -κουβαλητή. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ελληνική οικογένεια παρουσιάζεται ως μια οικογένεια πατριαρχικού τύπου, με αυστηρά ευδιάκριτους ρόλους για κάθε φύλο, με εμφανή την απουσία του συναισθήματος. Ο ρόλος όλων των μελών παρουσιάζεται μυθοποιημένος χωρίς επαφή με την πραγματικότητα. Σύμφωνα με τη Νίλσεν, η εικόνα είναι απογοητευτική. Η δεύτερη μελέτη (Μακρυνιώτη, 1980 όπως αναφέρεται στο Κ.Ε.Θ.Ι., 2008) ασχολείται με τα αναγνωστικά και των έξι τάξεων του δημοτικού που χρησιμοποιούνταν από το 1953 μέχρι την εποχή της έρευνας (περί τα 1977 σύμφωνα με το προλογικό σημείωμα της Ι. Λαμπίρη-Δημάκη στο συγκεκριμένο άρθρο) και εστιάζεται στον τρόπο αναπαράστασης των φύλων στην οικογένεια (μητέρα, πατέρας, σύζυγοι, παιδιά ως κορίτσια και αγόρια, παππούδες, γιαγιάδες, θείοι και θείες). Οι ασχολίες των θηλυκών υποκειμένων αφορούν το σπίτι και την θρησκεία, ενώ των αρσενικών υποκειμένων σχετίζονται με το δημόσιο χώρο που είναι το φυσικό τους περιβάλλον. Δεδομένος θεωρείται ο παραδοσιακός ρόλος της των γυναικών που εργάζονται μέσα στο σπίτι με τα μικρά κορίτσια να εκπαιδεύονται για να ακολουθήσουν αδιαμαρτύρητα. Την τετραετία 1981-1985 εμφανίζονται μόλις δύο μελέτες που ασχολούνται άμεσα με τα σχολικά εγχειρίδια και το φύλο (Ζιώγου-Καραστεργίου και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1981; Καραπάνου, 1982). Η πιο εξειδικευμένη διερεύνηση του στερεότυπου του ρόλου των δύο φύλων στα αναγνωστικά έχει γίνει από μια σειρά ερευνητριών, πρωτοπόρες εκ των οποίων ήταν οι Ζιώγου και Δεληγιάννη (Κ.Ε.Θ.Ι., 2001). Οι Ζιώγου-Δεληγιάννη (1981), στην πρώτη τους εξειδικευμένη μελέτη στα αναγνωστικά από την οπτική του φύλου εξέτασαν τα αναγνωστικά των τάξεων Β΄ έως ΣΤ΄ Δημοτικού, που εισήχθησαν την περίοδο 1954 έως 1979. Το βασικό συμπέρασμα είναι ότι προβάλλονται συστηματικά στερεότυπες αντιλήψεις ανδρικής κυριαρχίας. Η άλλη μελέτη Καραπάνου (1982) προσπαθεί να μελετήσει την οικογένεια, όπως παρουσιάζεται στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου, από μια ψυχαναλυτική οπτική. Τα δεδομένα που αναλύει προέρχονται από την πρώτη έρευνα που έγινε με αυτό το θέμα από τη Γεωργίου - Νίλσεν (1980). Ο Ματσαγγούρας (1983) πρώτος ασχολήθηκε με την ανάλυση των βιβλίων των Μαθηματικών των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και του Γυμνασίου. Από τη μελέτη σχετικά με την εικόνα των δύο φύλων, προέκυψε το συμπέρασμα ότι υπάρχει άνιση παρουσίαση των δύο φύλων, κάτι το οποίο ασκεί επιρροή στις επιδόσεις των κοριτσιών στα Μαθηματικά. Επιπλέον το ανδρικό φύλο παρουσιάζεται σε περισσότερα και ανώτερα επαγγέλματα από ότι το γυναικείο φύλο (Κανταρτζή, 2001). Σε μια πιο εστιασμένη στο φύλο έρευνα, η Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1987) αναπαρήγαγε την προηγούμενη έρευνα που διεξήγαγε με την Σ. Ζιώγου. Από την έρευνα προέκυψε ότι υφίσταται πρόοδος στον τρόπο παρουσίασης των μικρών παιδιών. Δεν υπάρχουν διαφορές σε θέματα συμπεριφοράς και χαρακτήρα όσον αφορά τα αγόρια και τα κορίτσια κάτι το οποίο δεν ισχύει για τους ενήλικες. Ο άντρας προβάλλεται εξιδανικευμένος, καθώς εκτός από σύζυγος, καλός πατέρας και επαγγελματίας, συμμετέχει και στις δουλειές του σπιτιού. Αντίθετα, η γυναίκα υποαντιπροσωπεύεται χωρίς την ποικιλία των ρόλων που παρουσιάζεται να έχει ο άντρας, κάτι που απάδει από τον πολυδιάστατο ρόλο της γυναίκας στη σημερινή κοινωνία. Στο κλείσιμο αυτής της κρίσιμης δεκαετίας για την ανάδειξη των έμφυλων διαστάσεων της εκπαίδευσης, μεταξύ των επιστημονικών – φεμινιστικά εμπνεόμενων – κειμένων που, όπως βλέπουμε, παράγονται μέχρι στιγμής μόνο από γυναίκες, εμφανίζονται τρία σημαντικά κείμενα (Κ.Ε.Θ.Ι., 2008). Οι Λαμπροπούλου και Γεωργουλέα (1989) μελέτησαν τα

αναγνωστικά του δημοτικού, τα σχολικά βιβλία της Ιστορίας και τα Οικοκυρικά. Στα αναγνωστικά, περνάει το μήνυμα ότι η θέση της γυναίκας είναι στο σπίτι, ενώ σε ελάχιστες περιπτώσεις εμφανίζεται η εργαζόμενη μητέρα. Όσον αφορά τα παιδιά και τους ενήλικες, οι ασχολίες είναι αυστηρά κατανομημένες ανάλογα με το φύλο. Τα αγόρια παίρνουν τις πρωτοβουλίες και αναλαμβάνουν τις ευθύνες. Οι άντρες επιτελούν τον κλασικό ρόλο του κουβαλητή και του ανθρώπου που είναι δύσκολα προσεγγίσιμος. Από την άλλη μεριά η μητέρα βρίσκεται εντός του σπιτιού και πάντα στη διάθεση των υπόλοιπων μελών της για την ικανοποίηση των αναγκών τους. Όσο αναφορά το μάθημα της Ιστορίας αφήνεται να εννοηθεί ότι η γυναίκα δεν έπαιξε κανένα ενεργό ρόλο στην πορεία εξέλιξης του πολιτισμού, αντίθετα παρουσιάζεται απύσχα και παθητική. Τέλος στο μάθημα της χειροτεχνίας και των Οικοκυρικών, από τη στιγμή που αναθέτονται στους μαθητές και τις μαθήτριες διαφορετικές δραστηριότητες ανάλογα με το φύλο συμβάλλει και αυτό στη διατήρηση των στερεοτύπων. Συμπερασματικά καταλήγουν οι συγγραφείς ότι τα κορίτσια στερούνται θετικών προτύπων, πράγμα που έχει συνέπειες και στη μελλοντική επαγγελματική τους κατεύθυνση. Στη δεκαετία του 1990 συνεχίστηκαν οι αναλύσεις περιεχομένου των αναγνωστικών του δημοτικού σχολείου, ιδιαίτερα σε σχέση με τα στερεότυπα των δύο φύλων. Στη δεκαετία του 1990 συνεχίστηκαν οι αναλύσεις περιεχομένου των αναγνωστικών του δημοτικού σχολείου, ιδιαίτερα σε σχέση με τα στερεότυπα των δύο φύλων. Η πλέον ολοκληρωμένη μελέτη της περιόδου είναι αυτή της Κανταρτζή. Από την έρευνα προέκυψε ότι η γυναίκα στα αναγνωστικά συνεχίζει να παρουσιάζεται με στερεοτυπικό τρόπο στα πλαίσια μιας πατριαρχικής κοινωνίας. Επιπλέον ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν το γεγονός ότι οι γυναίκες παρουσιάζονται να είναι λιγότερες ποσοτικά. Επίσης η ερευνήτρια οδηγείται στο συμπέρασμα ότι τα βιβλία έχουν βελτιωθεί, αλλά τονίζει ότι η εικόνα της εργαζόμενης γυναίκας που προβάλλεται, εμφανίζει τη γυναίκα σε κατώτερη μοίρα στον επαγγελματικό στίβο με ένα ρόλο που δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα που τα περισσότερα παιδιά ζουν, καθώς τα βιβλία αποδίδουν μια «εξωραϊσμένη και ιδανική εικόνα μητέρας» (Κ.Ε.Θ.Ι., 2001). Περαιτέρω μελέτες που έκανε η ίδια σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας του δημοτικού και την εικονογράφηση των αναγνωστικών βιβλίων την οδήγησαν και αυτές στο συμπέρασμα της στερεοτυπικής παρουσίασης των δύο φύλων (Κανταρτζή, 2002). Η μελέτη της Φρειδερίκου αναλύει τις αναπαραστάσεις των φύλων στα δεκατέσσερα τεύχη του μαθήματος της Γλώσσας που χρησιμοποιούνται στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Στους ρόλους των δύο φύλων ενισχύεται και προβάλλεται το παραδοσιακό οικογενειακό πρότυπο. Η Λούβρου εξέτασε τα νεότερα αναγνωστικά του δημοτικού. Αναλύοντας τα αναγνωστικά μόνο των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού που καθιερώθηκαν το 1983. Ακόμη, η Λούβρου εντοπίζει το γλωσσικό σεξισμό στα βιβλία, καθώς το αρσενικό γένος κυριαρχεί και αντικαθιστά πολλές φορές το θηλυκό (Κ.Ε.Θ.Ι., 2001). Στο γλωσσικό σεξισμό επικεντρώνει το ενδιαφέρον του και ο Πολίτης (1994) στη διπλωματική του εργασία με θέμα «Ισότητα και φύλο: η περίπτωση μελέτης των βιβλίων του Δημοτικού σχολείου "η Γλώσσα μου" και "Ανθολόγιο" (ποιοτική και ποσοτική ανάλυση)». Θεωρώντας δεδομένη την ύπαρξη στερεοτύπων στα βιβλία ασχολήθηκε με το γλωσσικό σεξισμό στα εγχειρίδια του δημοτικού «Η Γλώσσα μου». Ο Πολίτης (1994) συμπεραίνει την ύπαρξη γλωσσικού σεξισμού στα συγκεκριμένα εγχειρίδια, που «...παροτρύνουν, αναπαράγουν και ενθαρρύνουν την εκδήλωση της ανάλογης φυλετικής στερεοτυπικής συμπεριφοράς από τις/τους μαθήτριες/-τες, στον επαγγελματικό και οικογενειακό τομέα...», αν και αναγνωρίζει τη βελτίωση τους σχέση με τα παλαιότερα. Ακολουθούν οι μελέτες της Αναγνωστοπούλου και τις Φρειδερίκου το 1995. Η πρώτη ασχολήθηκε με τις εικόνες

σχετικά με το φύλο, στα είκοσι δύο τεύχη των σχολικών εγχειριδίων «Η Γλώσσα μου» (κυκλοφόρησαν το 1982-1983) όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου. Ενδεικτικά ορισμένες από τις παρατηρήσεις της: στην πρώτη τάξη τρεις εικόνες παρουσιάζουν τη γυναίκα ως μητέρα και ελάχιστα είναι τα κείμενα που δείχνουν τις γυναίκες αυτόνομες, ενώ παρουσιάζονται και περιπτώσεις που εμφανίζονται να διεκδικούν αυτονομία, αυτό καταλήγει σε εξιδανίκευση ή σε σαρκασμό. Η Φρειδερίκου το 1995 δημοσιεύει (σε συνεργασία με τη Φολερού) το βιβλίο με τον τίτλο «Η Τζένη πίσω από το τζάμι», στο οποίο μελετά δεκατέσσερα τεύχη εγχειριδίων γλώσσας του δημοτικού σχολείου (Α', Β', Γ', Δ' τάξης) (Κ.Ε.Θ.Ι., 2008). Σε παρόμοια μελέτη με την Λούβρου επιδίδεται και η Αναγνωστοπούλου. Διαπιστώνει ότι τα νεότερα αυτά αναγνωστικά έχουν γίνει «προσπάθειες απαλλαγής από τα παλαιά στερεότυπα και τους αναχρονισμούς», όπως η διευρυμένη συμμετοχή του άνδρα στο σπίτι, ο προβληματισμός γύρω από τις σπουδές των κοριτσιών, η ενασχόληση γυναικών σε επιστημονικά επαγγέλματα (Κ.Ε.Θ.Ι., 2001). Ακόμη μια μελέτη για τα αναγνωστικά του δημοτικού είναι αυτή της Κανατσούλη (1997) που σύμφωνα με αυτή την έρευνα διαπιστώθηκε ότι ο γυναικείος λόγος δεν είναι πλήρης και χαρακτηρίζεται από συστολή και παθητικότητα, ενώ ο αντρικός από ενεργητικότητα και δυναμισμό. Παρόλα αυτά υπήρχαν και παραδείγματα λόγου που εκπροσωπούσε γυναίκες πολυδιάστατες και μορφωμένες. Τα βασικά χαρακτηριστικά της περιόδου 2000-2008 είναι η σημαντική διεύρυνση αναφορικά με την μελέτη των σχολικών εγχειριδίων με άξονα το φύλο. Παρατηρείται ότι κάποιες/-οι ερευνήτριες/-τες (Κανταρτζή, 2001, 2002, 2003; Νταγιάκης, 2001, 2002; Πολύζος, 2000, 2001, 2002, 20003) εμφανίζονται με περισσότερες της μίας δημοσιεύσεων, γεγονός που δείχνει την συστηματική και σε έκταση ενασχόλησή τους με το θέμα (Κ.Ε.Θ.Ι., 2008).

4. Συμπεράσματα

Η οικογένεια, ως πρωταρχικός κοινωνικοποιητικός φορέας, μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση μη στερεοτυπικών αντιλήψεων από τα παιδιά υιοθετώντας αξίες και στάσεις που να καταργούν την κοινωνική κατασκευή της ταυτότητας και να προωθούν την ισότητα των δύο φύλων. Όμως δεν πρέπει να παραβλέπουμε και τη σημασία του ρόλου του σχολείου. Το σχολείο προσπαθεί να αμβλύνει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις των μαθητών μέσω των σχολικών εγχειριδίων, του αναλυτικού προγράμματος, των προσδοκιών, των πρακτικών και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Στο καινούριο εκπαιδευτικό υλικό (σχολικά εγχειρίδια και ευρύτερο αναγνωστικό υλικό) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι σαφείς οι προσπάθειες και προθέσεις των σχεδιαστών να υπερβούν τα έμφυλα στερεότυπα, τα οποία δημιουργούν ταυτότητες του φύλου και επομένως κοινωνικούς ρόλους και να προωθήσουν την ιδέα της ισότητας μεταξύ των φύλων (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ, 2007). Τα συμπεράσματα μελετών σε διεθνές επίπεδο είναι σημαντικά γιατί καταδεικνύουν ότι το παιδικό, και ιδιαίτερα το σχολικό βιβλίο αποτελεί μια από τις βασικές κοινωνικοποιητικές συνθήκες των μικρών παιδιών και συμβάλλει σε μια συγκεκριμένη μορφή φυλετικής διαμόρφωσης. Στην ελληνική βιβλιογραφία συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι τα σεξιστικά στερεότυπα διαπερνούν όλα τα σχετικά κείμενα των βιβλίων, παλαιότερων και νεώτερων, μικρότερων και μεγαλύτερων τάξεων. Επιπρόσθετα, η στοιχειοθέτηση της έκτασης και της μορφής του σεξισμού στα βιβλία μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την άσκηση κοινωνικής πολιτικής -τόσο από κρατικούς όσο και από τους εμπλεκόμενους ιδιωτικούς φορείς- που θα συμβάλλει εν μέρει στην καταπολέμηση των φυλετικών διακρίσεων και ανισοτήτων μέσω της αλλαγής των στερεοτύπων και της άρθρωσης του λόγου στα γραπτά κείμενα (Κ.Ε.Θ.Ι., 2008).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Askew, S. / Ross, C. (1992) *Τα Αγόρια δεν Κλαίνε*, (μετ. Μανίνα Τριζίδου), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bardon A. (2007), Interview with Sylvie Cromer : Gender equality in math textbooks: an impossible equation? *The UNESCO Courier*, 10.
- Bauer, M. D. (1993), Sexism and the world of children's books, *The Horn Book Magazine*, 69, No. 5, (Sept-Oct).
- Jett-Simpson, M., & Masland, S. (1993). Girls are not dodo birds! Exploring gender equity issues in the language arts classrooms. *Language Arts*, 70, 2.
- Potter, E.F. & Rosser, S.V. (1992), Factors in Life Science Textbooks that May Deter Girl's Interest in Science, *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 29, No. 7.
- Turner, P.J. (1998) *Βιολογικό φύλο, κοινωνικό φύλο και ταυτότητα του Εγώ*. Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.
- Δεληγιάννη, Β & Ζιώγου, Σ. (1993). *Εκπαίδευση και Φύλο : Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας.
- Δεληγιάννη, Β.-Ζιώγου, Σ (επιμ.), *Εκπαίδευση και φύλο*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 1994
- Δεληγιάννη- Κουίμτζη Β., (1987). Τα στερεότυπα για ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου «Η Γλώσσα μου», *Φιλολόγος*, 4.
- ΕΠΕΑΕΚ II, (2007) Παραγωγή βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στη εκπαιδευτική διαδικασία .Ανακτήθηκε 2-6-15 από www.isotita-epaeek.gr/ipostirtiko_iliko/Dhmat_Theoritikis_7.pdf
- Ζιώγου – Καραστεργίου Σ., Δεληγιάννη- Κουίμτζη Β. (1981). Το στερεότυπο για τους ρόλους των φύλων στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου, *Φιλολόγος*, 23.
- Κανατσούλη, Μ. (1997). Τύποι γυναικών και γυναικείες “φωνές” στα βιβλία του δημοτικού σχολείου. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88.
- Κανταρτζή, Ε. (2001). Η εικόνα της γυναίκας στα βιβλία των μαθηματικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 118.
- Κανταρτζή, Ε. (2002). Οι άντρες πάνε στον πόλεμο, οι γυναίκες... Μια έρευνα για τα στερεότυπα των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 126.
- Καραπάνου, Φ. (1982), Η οικογένεια στα αναγνωστικά του δημοτικού, *Σύγχρονα Θέματα*, 14.
- Κ.Ε.Θ.Ι., (2008) Έμφυλες κοινωνικές αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια :Μελέτη βιβλιογραφικής επισκόπησης Ανακτήθηκε 3-6-15 από www.paratiritirio-kethi.gr/imagebank/File/B2.pdf
- Κ.Ε.Θ.Ι., (2001) Εκπαίδευση και φύλο. Ανακτήθηκε 3-6-15 από www.gsrt.gr/default.asp?FILE=items/1714/149
- Κουζέλης, Γ. (1990). Κοινή λογική και καθημερινή γλώσσα στο σχολικό βιβλίο. Από: Το Σχολικό βιβλίο. Πρακτικά διημέρου που οργάνωσαν οι εκδόσεις Πατάκη σε συνεργασία με το Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών. Αθήνα: Πατάκη.
- Λαμπροπούλου, Β., και Γεωργουλέα, Μ. (1989), Οι ρόλοι των φύλων μέσα από τη νεοεκπαίδευση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 46.

- Λαμπροπούλου, Β. και Γεωργουλέα, Μ., (1992). Οι ρόλοι των φύλων μέσα από την εκπαίδευση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*
- Μαραγκουδάκη, Ε., (1993). *Εκπαίδευση και Διάκριση των Φύλων - Παιδικά Αναγνώσματα στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα, Οδυσσέας.
- Μαραγκουδάκη, Ε., (2005). *Εκπαίδευση και διάκριση φύλων, παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας.
- Ματσαγγούρας, Η. (1983). Η επίδραση των (Ελληνικών) Μαθηματικών στην επίδοση των μαθητριών στα Μαθηματικά, *Νέα Παιδεία*, 22.
- Μπαλαμπάνη, Κ. (2006). Γυναικείες ταυτότητες στα εν χρήσει σχολικά βιβλία ιστορίας του Γυμνασίου. (μεταπτυχιακή εργασία). Τομέας Παιδαγωγικής. Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ.
- Νίλσεν, Μ. (1980). *Η οικογένεια στα αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Πολεμικός, Ν. (2010). Διάλεξη στο μάθημα Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Διαμόρφωση του Ρόλου του Φύλου, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Πολίτης, Φ. Κ. (1994), Για μια αποδόμηση της αντιπαιδαγωγικής διάκρισης των δύο φύλων: η περίπτωση της μελέτης του γλωσσικού σεξισμού στα βιβλία του δημοτικού σχολείου "Η γλώσσα μου", *Νέα Παιδεία*, 71.
- Πολίτης, Φ. (2006) *Οι Ανδρικές Ταυτότητες στο Σχολείο. Ετεροσεξουαλικότητα, Ομοφυλοφοβία και Μισογυνισμός*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τζήκας Δ (1995), Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ισότητα των φύλων», στο Εκπαίδευση και ισότητα ευκαιριών, πρακτικά συνεδρίου, Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Βιβλίο του δασκάλου, ΣΤ τάξη, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1992.
- Φραγκουδάκη, Α. (1979), *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου-Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φρειδερίκου Α (1995), *Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου, η Τζένη πίσω από το τζάμι*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φρειδερίκου, Α.& Φολερού, Φ. (2004). *Τα Κορίτσια Παίζουν: Αναπαραστάσεις του Φύλου στην Αυλή του Δημοτικού Σχολείου*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζή, Π. (2009). Σεξισμός και ρατσισμός εντός των σχολικών τοίχων –Το συμβάν της Αμαρύνθου. Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Πώς διδάσκουν οι δάσκαλοι⁴¹ τα σχολικά βιβλία; Τι κατανοούν οι μαθητές; Μία εμπειρική έρευνα

Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίση

Επίτιμη Σύμβουλος Π.Ι.

acoul@otenet.gr

Περίληψη

Πώς αξιοποιούνται τα σχολικά βιβλία από εκπαιδευτικούς και μαθητές κατά τη διάρκεια της διδακτικο-μαθησιακής διαδικασίας; Ποιες είναι οι διδακτικές δραστηριότητες και πόσο είναι προσηλωμένες στα δεδομένα του σχολικού βιβλίου; Σε ποιο βαθμό οι μαθητικές ενέργειες ταυτίζονται με τα ζητούμενα του σχολικού βιβλίου και σε ποιο βαθμό η γνώση που αποκτούν οι μαθητές για κάποιο γνωστικό αντικείμενο ταυτίζεται με τη σχολική γνώση, όπως υποστασιοποιείται στο σχολικό βιβλίο; Αυτά και άλλα παρόμοια ερωτήματα μελετά η θεωρητική περιοχή που ονομάζεται «Παιδαγωγική του Σχολικού Βιβλίου» και η οποία εφαρμόζεται στην έρευνα, τα εμπειρικά δεδομένα της οποίας παρουσιάζονται εδώ. Επιλέξαμε ως ερευνητική μέθοδο τη «μελέτη περίπτωσης», επειδή η μέθοδος αυτή εναρμονίζεται με τον στόχο της έρευνάς μας, που είναι η εις βάθος μελέτη του τρόπου χρήσης των σχολικών βιβλίων από τον κάθε εκπαιδευτικό στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Συλλέξαμε δεδομένα με επιτόπια παρατήρηση, με ερωτηματολόγιο και με συνεντεύξεις, τόσο με δασκάλους όσο και με μαθητές. Προς τούτο, παραμείναμε στα σχολεία για 2-3 εβδομάδες και παρακολουθήσαμε από 2 διδασκαλίες στα γνωστικά αντικείμενα Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Μελέτη Περιβάλλοντος, Φυσικές Επιστήμες. Τα ερευνητικά μας δεδομένα επιβεβαίωσαν την ήδη γνωστή παντοδυναμία των σχολικών βιβλίων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ακόμα και στις περιπτώσεις που κάποιο σχολικό βιβλίο κρινόταν ακατάλληλο, παρατηρήθηκαν ελάχιστες αντισταθμιστικές παρεμβάσεις για να βοηθηθούν οι μαθητές. Παράλληλα, όμως, φάνηκε ότι η απόλυτη χρήση του σχολικού βιβλίου παρουσιάζει ποιοτικές διαφοροποιήσεις, οι οποίες εξαρτώνται εν πολλοίς από το πόσο καλά και σε ποιο βάθος γνωρίζει ο εκπαιδευτικός το περιεχόμενο του μαθήματος, πόσο καλά γνωρίζει τους μαθητές του και πόση ειδημοσύνη και αποφασιστικότητα διαθέτει στο να μετασχηματίζει παιδαγωγικά το περιεχόμενο διδασκαλίας, ώστε να το καθιστά προσπελάσιμο από τους μαθητές του.

Λέξεις-Κλειδιά: Παιδαγωγική του Σχολικού Βιβλίου, έρευνα και αξιολόγηση σχολικών βιβλίων

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζουμε ερευνητικά δεδομένα από ποιοτική έρευνα που διεξήχθη σε τρία δημοτικά σχολεία του κέντρου της Αθήνας κατά την περίοδο 2009-10, με κύριο ερώτημα: «Πώς διδάσκουν τα σχολικά βιβλία στα διάφορα μαθήματα οι δάσκαλοι και τι εισπράττουν οι μαθητές;». Το σχολικό βιβλίο είναι το κυρίαρχο διδακτικό μέσο και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί την «ιερή αγελάδα» του σχολικού συστήματος. Έχει χυθεί πολύ μελάνι σε επιστημονικές εργασίες που μελετούν τους πολλαπλούς ρόλους που επιτελεί το σχολικό βιβλίο (βλ. Κουλουμπαρίση 2015; Μπονίδης, 2004; Valverde, κ.ά. 2002) στους τομείς του επιστητού (βλ. Εικόνα 1). Ένας τομέας είναι η «Παιδαγωγική του Σχολικού βιβλίου» (Horsley & Lambert, 2001), που περιλαμβάνει τις διάφορες παιδαγωγικές σχολές και θεωρίες, τις θεωρητικές παραδοχές από τον κλάδο της Γνωσιακής Επιστήμης και της Φιλοσοφίας της Επιστήμης και τα δεδομένα από του τι συνιστά αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση. Άλλος τομέας είναι η θεωρία και η πράξη στις επιμέρους επιστήμες που αποτελούν τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου, και ο τελευταίος τομέας αφορά στην διαδικασία συγγραφής και παραγωγής του σχολικού βιβλίου, τομέα αποκλειστικής αρμοδιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του

⁴¹ Στο παρόν αναφερόμαστε στους «δασκάλους», επειδή η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία. Τα ευρήματα, όμως, κρίνουμε ότι ενδιαφέρουν όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Οργανισμού Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων μέχρι το 2012. Τώρα ανήκουν στο ΙΕΠ και το EAITY.



Εικόνα 1: Το Σχολικό Βιβλίο υβριδικό τεχνολογικό επίτευγμα

2. Θεωρητικές Παραδοχές της Έρευνας

Σύμφωνα με το μοντέλο για την Παιδαγωγική του Σχολικού Βιβλίου και των εκπαιδευτικών μέσων εν γένει, που υιοθετεί η παρούσα έρευνα (βλ. Κουλουμπαρίτση, 2015: 49; Walker & Horsley, 2005), η σύγχρονη ματιά του τρόπου αξιοποίησης των σχολικών βιβλίων πρέπει να ξεπερνά τα όρια του γνωστικού και κοινωνικού εποικοδομισμού και να αντιλαμβάνεται τα συμβαλλόμενα μέρη στη διδακτικο-μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή τον δάσκαλο, τον μαθητή, τη μέθοδο, τα μέσα, την αξιολόγηση ως δυναμικά αλληλεπιδρώντα μέρη που με συστηματικότητα και υπευθυνότητα οικοδομούν τη γνώση σε κριτικό και δημιουργικό επίπεδο (βλ. δίκτυα μάθησης και πρακτικής).

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά του δασκάλου που με παιδαγωγική αποτελεσματικότητα αξιοποιεί το σχολικό βιβλίο, αλλά και κάθε εκπαιδευτικό μέσο, ο Lee Schulman (1986) αναφέρεται σε τέσσερα βασικά: α) τη γνώση του περιεχομένου του μαθήματος, β) πιο σημαντικό ακόμα, όχι μόνο τη γνώση, αλλά και τη γνώση της παιδαγωγικής μεθόδου που καθιστά το γνωστικό αντικείμενο προσπελάσιμο από τους μαθητές, γ) τη γνώση του αναλυτικού προγράμματος, δ) τη γνώση των μαθητών. Όσον δε αφορά τον διαχωρισμό των εκπαιδευτικών σε «επαίοντες», «έμπειρους» και «αδαείς» ο Hattie (2003) επισημαίνει τρεις διαστάσεις των επαίωντων που η έρευνα έχει αποδείξει ως εξαιρετικά σημαντικές. Οι επαίοντες είναι: τολμηροί και καινοτόμοι, επιλέγουν τρόπους οργάνωσης αναπαράστασης και παρουσίασης της γνώσης που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους και υιοθετούν συνεχή διαμορφωτική αξιολόγηση. Στις τάξεις αυτών των δασκάλων οι μαθητές έχουν καλύτερες επιδόσεις και υψηλότερο επίπεδο εσωτερικών κινήτρων μάθησης.

3. Η μέθοδος της «Μελέτης Περίπτωσης» στην έρευνά μας

Ο κυριότερος λόγος, για τον οποίο επιλέξαμε ως ερευνητική μέθοδο τη «μελέτη περίπτωσης», είναι ότι η μέθοδος αυτή συνάδει απόλυτα με τον στόχο της έρευνάς μας, που είναι η εις βάθος μελέτη του τρόπου χρήσης των σχολικών βιβλίων από τον κάθε εκπαιδευτικό στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα (πρβλε Yin, 2006: 111). Δηλαδή, θελήσαμε να συλλέξουμε δεδομένα με επιτόπια παρατήρηση, να περιγράψουμε τη χρήση των σχολικών βιβλίων στη σχολική τάξη και να κατανοήσουμε κάτω από ποιες συνθήκες και για ποιους συγκεκριμένους λόγους οι εκπαιδευτικοί κάνουν συγκεκριμένες επιλογές κατά τη

χρήση τους (πρβλε. Shavelson & Towne, 2002: 99-106). Στο πλαίσιο της ποιοτικής ερμηνευτικής έρευνας, ακολουθήσαμε ένα είδος «συμμετοχικής παρατήρησης»..

Σύμφωνα με τους στόχους της ποιοτικής μας έρευνας, τρία ήταν τα κριτήρια που καθόρισαν τον όρο «περίπτωση»: Κάθε εκπαιδευτικός είναι μια περίπτωση που έχει διδάξει περισσότερο από μια σχολική χρονιά στην τάξη, στην οποία δίδασκε την εποχή που διεξαγόταν η έρευνα.

Οι τάξεις στις οποίες επικεντρωθήκαμε ήταν τέσσερις: η Πρώτη, η Τρίτη, η Πέμπτη και η Έκτη Δημοτικού. Οι τάξεις αυτές επελέγησαν, επειδή αποτελούν κομβικά σημεία της σχολικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο. Στην Πρώτη τάξη μπαίνουν τα θεμέλια του γλωσσικού εγγραμματοσμού. Στην Τρίτη εισάγονται γνωστικά αντικείμενα πληροφοριακού χαρακτήρα, όπως είναι η Ιστορία, που έχουν ως σημείο αναφοράς αμιγείς επιστημονικούς κλάδους. Στην Πέμπτη τάξη οι κλάδοι αυτοί διευρύνονται για να συμπεριληφθούν γνωστικά αντικείμενα όπως είναι η Φυσική, η Βιολογία κτλ. Η Έκτη τάξη επελέγη επειδή αποτελεί το στάδιο μετάβασης από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία αποφασίστηκε να μελετηθεί η χρήση του σχολικού βιβλίου ήταν πέντε: η Γλώσσα, τα Μαθηματικά, η Μελέτη Περιβάλλοντος, οι Φυσικές Επιστήμες και η Ιστορία. Τα δύο πρώτα γνωστικά αντικείμενα θεωρούνται παγκοσμίως τα θεμελιώδη αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος, δηλαδή αποτελούν τη «ναυαρχίδα» των μαθημάτων.

Όσον αφορά στη Μελέτη Περιβάλλοντος, αυτή επελέγη επειδή αποτελεί το μοναδικό υβριδικό γνωστικό αντικείμενο, το οποίο εξοικειώνει τους μαθητές με έννοιες των κοινωνικών, ανθρωπιστικών και φυσικών επιστημών από την Πρώτη Δημοτικού, οι οποίες, όπως τονίσαμε και παραπάνω, αρχίζουν να διδάσκονται από την Τρίτη Δημοτικού αυτόνομα (βλ. και Κουλουμπαρίτση, 2011).

Στην παρούσα μελέτη μας απασχόλησε το κατά πόσο η παιδαγωγική γνώση και αξιοποίηση του περιεχομένου μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν στην πράξη το σχολικό βιβλίο σε διαφορετικά μαθήματα. Υπάρχουν διαφορές; Δεδομένου ότι η έννοια της «εμπειρίας» παρουσιάζει σχετική ασάφεια και ρευστότητα, αναφερθήκαμε σ' αυτή με τρόπο περιγραφικό, αναφερόμενοι στα έτη υπηρεσίας των δασκάλων του δείγματος και παραθέτοντας και άλλα στοιχεία, όπως σπουδές, παιδαγωγική συγκρότηση και προθυμία στο να ενημερώνεται κανείς συνεχώς, να μελετά και να δοκιμάζει καινοτομίες στην τάξη, όπως τα προσδιόρισε ο Hattie (2003). Όλα αυτά, φυσικά, σε σχέση με τη συνολική παιδαγωγική συγκρότηση, που αναφέραμε παραπάνω, ως *Μοντέλο για την Παιδαγωγική των Εκπαιδευτικών Μέσων και του Σχολικού Βιβλίου*.

3.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Στην παρούσα έρευνα αναζητήσαμε απαντήσεις κυρίως στα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι βασικές γνώσεις που διαθέτει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να αξιοποιήσει με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο τα σχολικά βιβλία;
- Η γνώση του περιεχομένου και οι γνώσεις, αντιλήψεις και απόψεις του για την παιδαγωγική αξιοποίηση του περιεχομένου πόσο επηρεάζουν τη χρήση του σχολικού βιβλίου από τον εκπαιδευτικό;
- Παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός με κάποιον τρόπο στα υπάρχοντα σχολικά βιβλία; Με ποιες παιδαγωγικές μεθόδους και εκπαιδευτικά υλικά;

4. Ευρήματα και συμπεράσματα της έρευνας

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την πίεση που ασκήθηκε και ασκείται στην καθημερινότητά τους από την υπερφορτωμένη της ύλης και την αναγκαιότητα κάλυψης όλου του βιβλίου μαθητή και των τετραδίων εργασιών. Τελικά, για τη χρήση των σχολικών βιβλίων καθοριστική είναι η σημασία της **προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών**. Αυτή στην ουσία αντιστοιχεί με τη γνώση του περιεχομένου και την παιδαγωγική αξιοποίησή του και τη γενικότερη παιδαγωγική συγκρότηση του εκπαιδευτικού. Έμπειροι και λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν την ύλη σε αυτό που πιστεύουν ότι θέλουν και μπορούν να κατανοήσουν οι μαθητές τους, αλλά και σε αυτό που πιστεύουν ότι επιζητούν οι γονείς. Κριτήριο αποφάσεων μπορεί να είναι η κοινωνική πίεση παρά η παιδαγωγική επιταγή.

Όλα τα σχολικά βιβλία θεωρούνται παραφορτωμένα και απαιτητικά. Έφεραν νέον αέρα, καινοτομικό, αλλά οι υπόλοιπες παράμετροι, όπως ο σχολικός χρόνος δεν έγινε πιο ελαστικός. Παρ' όλη τη δυσκολία που υπήρξε την πρώτη χρονιά εφαρμογής τους, οι δάσκαλοι τα χρησιμοποιούν τώρα με άνεση και αφού έχουν κάνει τις αναγκαίες προσαρμογές. Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν αλλαγή σειράς σε κεφάλαια ή κάποιες μικρές παραλήψεις. Σε καμιά περίπτωση, πάντως, ακόμα κι όταν κρίνονται εντελώς ακατάλληλα, δεν παραγκωνίζονται ή αντικαθίστανται από άλλα εκπαιδευτικά υλικά και μέσα.

Από την πλευρά του, **ο μαθητής** μετέχει σε δραστηριότητες, οι οποίες, είτε αφορούν στην παρουσίαση της ύλης του σχολικού βιβλίου είτε περιστρέφονται γύρω από αυτήν και την επέκτασή της. Σε πολύ σπάνιες περιπτώσεις παρακολουθήσαμε τη χρήση υλικού πέρα και έξω από τα οριζόμενα από το σχολικό βιβλίο. Σπάνια, (μόνο στην περίπτωση μιας δασκάλας), οι μαθητές εργάζονταν σε ομάδες και επεξεργάζονταν πρωτότυπο υλικό του δασκάλου ή συμπλήρωναν ομαδικά τις ασκήσεις του σχολικού βιβλίου. Δηλαδή, στις οκτώ τάξεις που επισκεφθήκαμε επικρατεί το «Μοντέλο της Μετάδοσης», όπου ο δάσκαλος είναι η αυθεντία και το σχολικό βιβλίο είναι συγχρόνως η απόλυτη αυθεντία και εργαλείο της αυθεντίας του δασκάλου (βλ. Walker & Horsley, 2005; Κουλουμπαρίτση, 2015). Αυτή είναι η επικρατούσα κουλτούρα μάθησης και, παρά τις επανειλημμένες προσπάθειες για θεσμοθετημένες αλλαγές και καινοτομίες, κυρίως στο δημοτικό, φαίνεται να μην έχουν αλλάξει πολλά τα 20 τελευταία χρόνια, από τότε, δηλαδή, που είχαμε διενεργήσει εκτεταμένη έρευνα με παρατήρηση στη σχολική τάξη για τη διδασκαλία στο μάθημα Ιστορίας (Couloubaritsis, 1994).

5. Προτάσεις

Συντονισμένος και στρατηγικής φύσεως μακρο-πρόθεσμος προγραμματισμός απαιτείται προκειμένου να εφαρμοσθεί μια «Παιδαγωγική του Σχολικού Βιβλίου».

α. Να ορίσουμε τι ακριβώς εμπεριέχει η έννοια «Παιδαγωγική του Σχολικού Βιβλίου» για τη χώρα μας. Κατά την άποψή μας, εμπεριέχει τομείς όπως: α) οι θεωρητικές αρχές και πρακτικές συνεπαγωγές της Παιδαγωγικής του 21^{ου} αιώνα (για π.χ. OECD, 2013), β) οι σταδιακά διαφοροποιημένοι ρόλοι του εκπαιδευτικού και του μαθητή, γ) ο ρόλος του σχολικού βιβλίου στη διδασκαλία και τη μάθηση (όρια, δυνατότητες, προεκτάσεις), δ) το σχολικό βιβλίο και τα άλλα εκπαιδευτικά μέσα, ε) η παραγωγή και αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού (έντυπου και ηλεκτρονικού) υπό το πρίσμα της διδασκαλίας και της μάθησης, στ) η οικονομική αποτελεσματικότητα κάθε προσέγγισης (με ή χωρίς σχολικό βιβλίο, με έντυπο ή ηλεκτρονικό σχολικό βιβλίο).

β. Να αναθεωρήσουμε τα Αναλυτικά Προγράμματα με κριτήριο τον εξορθολογισμό της ύλης. Πρέπει να επιλέξουμε συνειδητά τι θέλουμε: Πολλή επιστημονική ύλη ή το ουσιώδες

μέρος της, αλλά με παραδείγματα που να μπορούν να την μελετήσουν και να κατανοήσουν εις βάθος οι μαθητές μας, ώστε να είναι σε θέση να την επεξεργαστούν κριτικά; Στην εποχή μας, που η πολλή πληροφόρηση και γνώση είναι εύκολα προσβάσιμη, πρέπει να ρίξουμε βάρος στην εις βάθος μελέτη των ουσιωδών (βλ. core curriculum σύμφωνα με το πρόσφατο Εθνικό (και κοινό) Αναλυτικό Πρόγραμμα των ΗΠΑ).

γ. Να επιμορφώσουμε συστηματικά και ενδο-σχολικά, δηλαδή επί το έργον, τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο στη χρήση και την αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων, αλλά γενικά στον σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού με παιδαγωγικούς.

δ. Να διερευνούμε συστηματικά και μακροχρόνια τον τρόπο παιδαγωγικής αξιοποίησης και αποτελεσματικότητας των σχολικών βιβλίων και εν γένει των εκπαιδευτικών μέσων κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Προκειμένου να διασφαλίσουμε όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τα σχολικά βιβλία και τις λειτουργίες τους, πιστεύουμε ότι είναι απαραίτητη η παρακολούθηση του τρόπου που οργανώνουν και παραδίδουν τα μαθήματά τους οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια ενός και δύο ετών. Ιδιαίτερα στην περίπτωση που αλλάζουν οι μαθητές και οι τάξεις, είναι ενδιαφέρον να παρακολουθήσει ο ερευνητής σε ποιο βαθμό μια τέτοια αλλαγή μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο που χειρίζεται ο εκπαιδευτικός το σχολικό βιβλίο. Εμείς δεν διαπιστώσαμε τέτοιες σημαντικές αλλαγές από τάξη σε τάξη. Επίσης, αξίζει να μελετηθεί πώς μπορεί να συνδυασθεί η χρήση του σχολικού βιβλίου με σύγχρονα εκπαιδευτικά εργαλεία, όπως είναι τα συνεργατικά εργαλεία μάθησης (WEB 2.0). Έρευνα σε άλλες χώρες κατέδειξε ότι το σχολικό βιβλίο παραμένει το επικρατέστερο διδακτικό μέσο, το οποίο, κατά περίπτωση, άλλοτε υποστηρίζει και άλλοτε παρεμποδίζει τη χρήση άλλων και εναλλακτικών διδακτικών μέσων.

Βιβλιογραφία

- Couloubaritsis, A. (1994) *The Systems Model to the Evaluation of Curriculum Implementation and State Textbooks in Greek Primary School History*. Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Cardiff: University of Wales.
- Κουλουμπαρίτη, Α.Χ. (2011) *Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διδακτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουλουμπαρίτη, Α.Χ. (2015) *Το Σχολικό Βιβλίο. Σχεδιασμός – Διδασκαλία – Αξιολόγηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπονίδης, Κ. (2004) *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hattie, J. (2003) Teachers make a difference: What is the research evidence? Australian Council for Annual Educational Research on: *Building Teacher Quality*, file:///C:/Users/User/Downloads/john_hattie.pdf Ανακτήθηκε στις 16/07/2015 από το: <http://www.educationalleaders.govt.nz/Pedagoogy-and-assessment/Building-effective-learning-environments/Teachers-Make-a-Difference-What-is-the-Research-Evidence>
- Horsley, M. & Lambert, D. (2001) *The Secret Garden of Classrooms and Textbooks: Insights from Research on the Classroom Use of Textbooks*. ICS- paper 2.
- OECD (2013a) Teachers for the 21st Century. Using evaluation to improve teaching, OECD Publishing.
- Shavelson, R.J. & Towne, L. (επιμ.) (2002) *Scientific Research in Education*. Washington DC: National Academy Press.
- Shulman, L.S. (1986) Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2): 4-14.

- Valverde, G.A., Bianchi, L.J, Wolfe, R.G., Schmidt, W.H., Houang, R.T. (2002) *According to the Book. Using TIMSS to Investigate the Translation of Policy into Practice Through the World of Textbooks*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishing.
- Walker, R & Horsley, M. (2005) Textbook Pedagogy: A Sociocultural Analysis of Effective Teaching and Learning. *Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning*. Vol. 6
- Yin, R.K. (2006) Case Study Methods. Στο Green, J.L., Camilli, G., Elmore, P.B. (επιμ.) *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Πρόγραμμα μουσειακής εκπαίδευσης στον αρχαιολογικό χώρο του Δίου

Νικολίνα Κουντουρά
Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων
linakoun@yahoo.gr

Πηνελόπη Τζιώκα
Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων
ptzioka@hotmail.com

Περίληψη

Παρά τη μακρά «προϊστορία» της σχέσης σχολείου-μουσείου στον τόπο μας - σχέση η οποία ξεκινά το 1825, όταν ο Υπουργός Εσωτερικών Γρηγόριος Δικαίος με έφορο της Παιδείας τον Γρηγόριο Κωνσταντά δίνουν «παραγγελίαν εις τους κατά τόπους επάρχους, δημογέροντας, επιτρόπους και διδασκάλους, διά να συνάξουν τας αρχαιότητας, όπου κατά καιρούς ευρίσκονται εις κάθε τόπον, διά να αποκτήση με τον καιρόν παν σχολείον και το Μουσείον του» (Δημαράς 1973: 12-13)- ουσιαστικά η λειτουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά στον τόπο μας ξεκινά μόλις στα 1978, όταν το Μουσείο Μπενάκη πρωτοτυπεί, με την ευκαιρία του παγκόσμιου έτους παιδιού. Από τη δεκαετία του 1990 ο αριθμός προγραμμάτων, σεμιναρίων και πειραματικών εφαρμογών που εκπονήθηκαν από μουσεία, ιδρύματα και εκδότες επέτρεψαν την αποτελεσματικότερη σύνδεση μουσείου, μαθητικού κοινού και σχολείου, με αποτέλεσμα η εφαρμοσμένη παιδαγωγική πρακτική στο χώρο των μουσείων, η Μουσειοπαιδαγωγική, να μην αποτελεί πλέον καινοτομία αλλά αυτονόητο τομέα ενδιαφέροντος μουσειολόγων και εκπαιδευτικών (Χατζηνικολάου, 2009: 101). Το βέβαιο είναι πως περισσότερες ευκαιρίες για παρακολούθηση προγραμμάτων μουσειακής αγωγής είχε το μαθητικό κοινό που φοιτούσε σε περιοχές για τις οποίες είχαν εκπονηθεί ανάλογα προγράμματα. Κι αυτό, γιατί η αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών μουσειακών προγραμμάτων από τη δεκαετία του 1990 κ.ε. δεν συνεπάγεται αυτόματα και την εκπόνηση ανάλογου υλικού για όλους τους αρχαιολογικούς χώρους και τα μουσεία του τόπου. Το πρόγραμμα μουσειακής εκπαίδευσης στον αρχαιολογικό χώρο του Δίου προέκυψε από αυτήν την ανάγκη, δηλαδή την κάλυψη του κενού της μουσειακής εκπαίδευσης στο χώρο της Πιερίας. Το πρόγραμμα εκπονήθηκε από τριμελή ομάδα, τις υπογράψουσες και τον δρ. αρχαιολογίας Πάρη Παπαγεωργίου και ξεκίνησε την εφαρμογή του από το σχολικό έτος 2008-2009. Η ταυτότητα του προγράμματος - θεωρητικές αρχές, στόχοι, μεθόδευση και διδακτικό υλικό - κατατίθεται αναλυτικά στην παρούσα εργασία με την επιθυμία να συνεχισθεί η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος και στο μέλλον και με την ευχή να διευρυνθεί το πρόγραμμα της μουσειακής εκπαίδευσης στην Πιερία με παραγωγή ανάλογων προγραμμάτων και για άλλους αρχαιολογικούς χώρους της περιοχής.

Λέξεις-κλειδιά: μουσειακή εκπαίδευση, ανακαλυπτική μάθηση, Δίον

1. Εισαγωγή

Το πρόγραμμα μουσειακής εκπαίδευσης στον αρχαιολογικό χώρο του Δίου δημιουργήθηκε το σχολικό έτος 2008-2009 και υλοποιήθηκε για πρώτη φορά την ίδια σχολική χρονιά. Η δημιουργία του ξεκίνησε από τη βασική ανάγκη και επιθυμία που είχαμε ως σχολικές σύμβουλοι φιλολόγων Πιερίας να φέρουμε τους μαθητές των σχολείων μας κοντά στους αρχαιολογικούς χώρους και τα μουσεία της περιοχής μας μέσα από ένα πρόγραμμα βασισμένο στις σύγχρονες αρχές της μουσειοπαιδαγωγικής.

Ο αρχικός σχεδιασμός μας είχε ως στόχο τη δημιουργία προγραμμάτων για όλους τους αρχαιολογικούς χώρους της Πιερίας. Σημειώνουμε πως η Πιερία, ενώ διαθέτει οργανωμένο αρχαιολογικό χώρο με ιδιαίτερο ιστορικό ενδιαφέρον, το Δίον, αλλά και άλλους, λιγότερο γνωστούς στο ευρύ κοινό (Πύδνα, Λείβηθρα, Λουλουδιές), δεν διαθέτει αρκετά μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα που να επιτρέπουν και να ενισχύουν συστηματικά τη σύνδεση αυτών των αρχαιολογικών χώρων και του τοπικού μαθητικού κοινού. Για κάποιες σχολικές

μονάδες η ανάγκη για τη σύνδεση είναι πολύ πιο έντονη, καθώς οι αρχαιολογικοί και εκθεσιακοί χώροι είναι όμοροι του δομημένου περιβάλλοντος των χωριών ή και των σχολικών κτιρίων (Μακρύγιαλος, Μεθώνη, Κορινός). Ο ευρύτερος αυτός στόχος μας για σχεδιασμό προγραμμάτων για περισσότερες περιοχές παραμένει στα desiderata, εντούτοις, είχαμε τη χαρά να δούμε την υλοποίηση του προγράμματός μας στον αρχαιολογικό χώρο του Δίου. Να σημειώσουμε εδώ πως και το πρόγραμμα αυτό δεν θα είχε καμία τύχη και θα έμενε σχεδιασμός επί χάρτου, εάν δεν είχαμε την αμέριστη συνεργασία και υποστήριξη του Πάρη Παπαγεωργίου, φιλολόγου, διδάκτορα αρχαιολογίας, πτυχιούχου μουσειακής αγωγής, ο οποίος μας καθοδήγησε στο χώρο του Δίου και μας επέτρεψε να ξεκινήσουμε με ασφάλεια την «αναπλαισίωση»- κατά τον ορισμό του Bernstein- της επιστημονικής ιστορικής και αρχαιολογικής γνώσης σε παιδαγωγικό υλικό,

2. Κυρίως κείμενο

Υπενθυμίζουμε -με το λόγο του Διευθυντή των ανασκαφών Δημήτρη Παντερμαλή- πως «το Δίον, η πιο ιερή πόλη των αρχαίων Μακεδόνων στους ανατολικούς πρόποδες του Ολύμπου, τόπος αγαπημένος του Αρχελάου, του Φιλίππου και του Αλεξάνδρου αφού έζησε μία περίοδο ακμής στα χρόνια των μακεδόνων βασιλέων, μία δεύτερη όταν διοικούσαν το ρωμαϊκό κράτος οι φιλαλέξανδροι αυτοκράτορες και μία τρίτη κατά την παλαιοχριστιανική εποχή, άρχισε να σβήνει σιγά σιγά, έως ότου ξεχάστηκε, αφήνοντας όγκους ερειπίων που γρήγορα αγκάλιασαν η πυκνή βλάστηση και τα αναβλύζοντα νερά. Με πολλή δυσκολία το Δεκέμβριο του 1806 ο Άγγλος συνταγματάρχης και περιηγητής W. M. Leake κατάφερε να εντοπίσει λίγες αρχαιότητες και να ταυτίσει τη θέση του αρχαίου Δίου» (Τιμητικό Λεύκωμα, 2009:1). Το 1928 ο τότε πρύτανης του Α.Π.Θ. Γεώργιος Σωτηριάδης αποφάσισε να ξεκινήσει εκεί ανασκαφές. Με πολλές διακοπές οι ανασκαφές ξεκίνησαν συστηματικά το 1970 από τον καθηγητή Δημήτρη Παντερμαλή και έφεραν στο φως σημάδια ζωής της αρχαιότητας, των ρωμαϊκών αλλά και πρώτων χριστιανικών χρόνων. Σήμερα ο επισκέπτης μπορεί να περιηγηθεί σε κλειστούς χώρους, όπως το μουσείο και η αρχαιοθήκη αλλά και να απολαύσει μία ενδιαφέρουσα διαδρομή στο χώρο και το χρόνο, ανακαλύπτοντας μέσα σε ένα εντυπωσιακό φυσικό περιβάλλον μία ολόκληρη πόλη με θέατρο, δρόμους, αγορά, θέρμες, ναούς, επαύλεις. Να σημειώσουμε πως οι ανασκαφικές εργασίες στο Δίον, πρόσφατες σχετικά, παραμένουν άγνωστες όχι μόνο για το μαθητικό κοινό αλλά και για ενήλικους της περιοχής.

Κατά την εκπόνηση του διδακτικού υλικού γι' αυτόν τον εκτεταμένο αρχαιολογικό χώρο αλλά και τους κλειστούς χώρους στο Δίον, λάβαμε σταθερά υπόψη τη σύγχρονη τάση των μουσείων, τα οποία επιθυμώντας να επανακαθορίσουν τη σχέση με το κοινό τους, πέρασαν σταδιακά από την απλή επίσκεψη στην ξενάγηση και ύστερα στο «ανακαλυπτικό μουσείο». Με την κίνηση αυτή απομακρύνθηκαν από την απλή «μνημειοποίηση» των αρχαιολογικών, εθνολογικών και καλλιτεχνικών εκθεμάτων και έλαβαν υπόψη τους τον παράγοντα κοινό ως αξιολογητή και συνειδητό αποδέκτη του πολιτιστικού προϊόντος, προτείνοντας με τον τρόπο αυτό το διάλογο του μουσείου με το κοινό του (Νάκου 2001: 126). Η αρχή που υποστηρίζει πως το μουσείο προσφέρεται για την εισαγωγή των παιδιών στην ιστορική μέθοδο και αξιοποίηση των μουσειακών αντικειμένων ως μαρτυριών που αξιοποιούν τις πολύπλευρες συναισθηματικές, ψυχικές, και διανοητικές δυνατότητες που έχουν τα άτομα και οι ομάδες (Νάκου 2002: 124) αποτέλεσε και δική μας βασική αρχή κατά τη δημιουργία του προγράμματός μας. Άλλωστε, για την περίπτωση των μουσειακών προγραμμάτων όταν αυτά απευθύνονται στο πολυπληθέστερο κοινό τους, τους μαθητές, η επιλογή του διαδραστικού μοντέλου εργασίας επικουρείται από τη βασική αρχή της σύγχρονης

παιδαγωγικής η οποία υποστηρίζει σταθερά τις εναλλακτικές μεθόδους προώθησης της διερευνητικής, ανακαλυπτικής και συνεργατικής μάθησης. Για όλους τους παραπάνω λόγους είναι προφανές πως ο κύριος στόχος του προγράμματός μας ήταν διττός: Η ουσιαστική γνωριμία των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τον αρχαιολογικό χώρο του Δίου και η ενίσχυση της ανακαλυπτικής και συνεργατικής μάθησης μέσα από βιωματικές δράσεις. Δεν στοχεύαμε μόνο στη γνώση αλλά και στη διαδικασία παραγωγής της.

Συνοπτικά, τα στάδια που ακολουθήσαμε για την προετοιμασία, εφαρμογή και ανατροφοδότηση του προγράμματός μας είναι τα εξής:

- Προετοιμασία της τριμελούς ομάδας εργασίας στο γνωστικό πεδίο (μελέτη βιβλιογραφίας για θέματα ιστορίας και αρχαιολογίας της περιοχής, θέματα μουσειακής αγωγής και μουσειακών προγραμμάτων για παιδιά, θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων (βλ. ενδεικτική βιβλιογραφία).
- Επισκέψεις, ξεναγήσεις στον αρχαιολογικό χώρο για την ομάδα εργασίας από ειδικούς αρχαιολόγους.
- Συνεργασία όλων για την «αναπλαισίωση» της γνώσης, δηλαδή τη μετατροπή της σε εκπαιδευτικό υλικό.
- Πρώτη αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού κατά την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο πεδίο.
- Πρώτη εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος σε μαθητές. Αξιολόγηση του πρώτου εκπαιδευτικού υλικού.
- Συνεργασία της ομάδας εργασίας: Εκτιμήσεις, αναθεωρήσεις, προσαρμογές.
- Παραγωγή νέου υλικού, διεύρυνση του προγράμματος.
- Αξιολόγηση.

Σημειώνουμε, επίσης, πως για την εκπόνηση του προγράμματός μας ακολουθήσαμε τις αρχές δημιουργίας των σχολικών μουσειοεκπαιδευτικών προγραμμάτων :

- Ορίστηκαν οι ομάδες εστίασης για τις οποίες προετοιμάστηκε το πρόγραμμα (μαθητές Γυμνασίου, Λυκείου, Λυκείου Θεωρητικής κατεύθυνσης, ΕΠΑΛ, μαθητές ειδικών σχολείων).
- Ορίστηκαν θεματικές που υποστήριζαν στόχους ανάλογους των δυνατοτήτων και γνώσεων των ομάδων εστίασης.
- Συγκεντρώθηκε αλλά κυρίως δημιουργήθηκε νέο εκπαιδευτικό υλικό το οποίο στόχευε στην καλλιέργεια πολλών τύπων νοημοσύνης (γλωσσική, λογικομαθηματική, χωροαντιληπτική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, με εργαλεία την παρατηρητικότητα, την οπτικοακουστική εμπειρία, την ομαδοσυνεργατική μάθηση, κ.ά.)
- Αξιοποιήθηκαν όλες οι δυνατότητες του μουσείου και του ανασκαφικού χώρου ως φυσικού χώρου.

Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να τονίσουμε πως πριν από την επίσκεψη των μαθητών στο Δίον, επιχειρήσαμε μία εισαγωγική βιωματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών της Πιερίας στο πρόγραμμα της μουσειακής αγωγής. Επρόκειτο για μία εισαγωγική «άσκηση προσομοίωσης» που αξιοποίησε βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως: εθελοντική συμμετοχή με προσεγγίσεις συμμετοχικές και εμπειριστικές και σαφή προγραμματισμό, ώστε να επιτευχθεί μαθησιακός στόχος(Καψάλης & Παλασταμάτης, 2013: 21,175; Rogrers. 1998: 25-25). Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών ήταν χρήσιμη και αποτελεσματική, καθώς λείανε το έδαφος για την εφαρμογή του προγράμματος από τους μαθητές των σχολείων της Πιερίας. Η επίσκεψη-προσομοίωση των εκπαιδευτικών

πραγματοποιήθηκε δύο Σάββατα με συμμετοχή 70 εκπαιδευτικών -κυρίως, αλλά όχι μόνο, φιλολόγων- σε όλους τους αρχαιολογικούς χώρους της Πιερίας. Η «προσομοίωση» των εκπαιδευτικών βοήθησε και στην κάλυψη του πρώτου σταδίου κάθε μουσειοεκπαιδευτικού προγράμματος, το στάδιο της προετοιμασίας των μαθητών στο σχολείο. Κατά την επίσκεψη των εκπαιδευτικών αξιοποιήθηκαν τα πρώτα φύλλα εργασίας που είχε ετοιμάσει η τριμελής ομάδα μας, ενώ κατά τη διάρκεια του πρώτου σχολικού έτους εφαρμογής, το υλικό αυτό εμπλουτιζόταν συνεχώς και αξιοποιήθηκε από χίλιους τουλάχιστον μαθητές οι οποίοι επισκέφθηκαν τον πρώτο χρόνο εφαρμογής τον αρχαιολογικό χώρο του Δίου. Ως συντονιστές και εμπυχωτές της δράσης παρακολουθήσαμε όλες τις επισκέψεις σχολείων της Πιερίας στον αρχαιολογικό χώρο και τα δύο επόμενα σχολικά έτη. Η ανατροφοδότηση και η εμπειρία στο πεδίο επέτρεπε τροποποιήσεις και εμπλουτισμό του υλικού.

Καταθέτουμε, εν συντομία, στη συνέχεια την ταυτότητα του εκπαιδευτικού μας προγράμματος, παρουσιάζοντας σχηματικά τα κομβικά σημεία που καθορίζουν την ταυτότητα κάθε διδακτικής πρακτικής, δηλαδή:

- τις θεωρητικές αρχές,
- τους στόχους,
- τη μεθόδευση και τα στάδια εργασίας στον αρχαιολογικό χώρο,
- το υλικό που χρησιμοποιήσαμε,
- τον τρόπο αξιολόγησης του προγράμματος,
- τη βιβλιογραφία στην οποία βασισθήκαμε.

3. Πρόγραμμα Μουσειακής Εκπαίδευσης Στον Αρχαιολογικό Χώρο του Δίου

3.1 Θεωρητικές αρχές:

- Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενός μουσείου και ενός αρχαιολογικού χώρου είναι μία εκπαιδευτική διαδικασία που βασίζεται σε ενεργητικές μεθόδους μάθησης.
- Το πρόγραμμα αναπτύσσεται με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες του κοινού, τους περιορισμούς και τις δυνατότητες του χώρου, και κάποιες φορές ανάλογα και με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου.
- Αποτελεί συμπληρωματικό μέσο διδακτικής της Γενικής και Τοπικής Ιστορίας, είτε με τη μορφή προετοιμασμένης εκπαιδευτικής επίσκεψης, είτε με τη μορφή επιτόπιας έρευνας, είτε με συνδυασμό των παραπάνω.
- Σύμφωνα με το πρόγραμμα, η μάθηση δεν ταυτίζεται με μία μονοσήμαντη διαδικασία μετάδοσης γνώσης, αλλά με μία κοινωνική διαδικασία και διεργασία νέων εσωτερικεύσεων που προσλαμβάνονται μέσω της αλληλεπίδρασης τόσο με το δάσκαλο όσο και με άλλους μαθητές.
- Το σημαντικότερο αποτέλεσμα στις στρατηγικές διερεύνησης είναι ότι ο μαθητής οδηγείται να ανακαλύψει μόνος του κάτι νέο για τον ίδιο. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συμπληρωματική πηγή γνώσης.
- Το διαδραστικό και συνεργατικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα δίνει δικαίωμα όλων των μαθητών στον πολιτισμό, αντισταθμίζοντας ανισότητες στο πολιτισμικό τους κεφάλαιο.

Εν κατακλείδι: Δεχόμαστε τη βασική αρχή της σύγχρονης μουσειακής αγωγής η οποία δεν αντιμετωπίζει δεοντολογικά την αξία της μουσειακής εκπαίδευσης αλλά αποσκοπεί στη διερεύνηση και αξιοποίηση όλων των εμπλεκόμενων παραμέτρων σε αυτή τη διαδικασία αλληλεπίδρασης.

3.2. Οι ειδικότεροι στόχοι του προγράμματος

- Η σύνδεση μουσείου σχολείου.
- Η εξοικείωση του τοπικού μαθητικού πληθυσμού με τον αρχαιολογικό χώρο του Δίου και, ως εκ τούτου, η δημιουργία θετικής στάσης απέναντι στους μουσειακούς χώρους.
- Η ενίσχυση της ανακαλυπτικής μάθησης με αυτενέργεια και χρήση πρωτογενών πηγών και στοιχείων.
- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαμεσολάβησης και επιχειρηματολογίας μέσα από την έρευνα και εφαρμογή στρατηγικών διερευνητικής μάθησης.
- Η δημιουργία ενός συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης.
- Η αξιοποίηση του συγκριτικού πλεονεκτήματος της διεπιστημονικότητας που προσφέρει η μουσειακή αγωγή.

Συνοπτικά: Οι στόχοι είναι γνωστικοί (απόκτηση γνώσης), συναισθηματικοί (ανάπτυξη του συναισθηματικού κόσμου του μαθητή και καλλιέργεια του ενδιαφέροντος για την επιστημονική γνώση), ψυχοκινητικοί (ανάπτυξη δεξιοτήτων).

3.3 Η μεθόδευση της εργασίας των μαθητών στο χώρο του Δίου περιλάμβανε τα εξής στάδια:

- Σύντομη παρουσίαση της ταυτότητας του χώρου από τον συντονιστή - εμπυχωτή στην ολομέλεια των μαθητών (με διάλεξη ή παρακολούθηση ανάλογου οπτικού υλικού) (20' λεπτά).
- Χωρισμό των μαθητών σε ομάδες.
- Παρουσίαση των φύλλων εργασίας ανά ομάδα (20' λεπτά).
- Ανάθεση κοινών ή διαφορετικών εργασιών με φύλλα παρατήρησης.
- Εργασία σε ομάδες μέσα στο μουσείο ή στον ευρύτερο αρχαιολογικό χώρο με άξονα παρατήρησης τα φύλλα εργασίας (30' περίπου λεπτά για κάθε φύλλο παρατήρησης).
- Συνεργασία των ομάδων με κοινό θέμα εργασίας, ανατροφοδότηση, σύνθεση (30').
- Ανακοίνωση των παρατηρήσεων στην ολομέλεια (20-30').
- Σύνθεση των επιμέρους εργασιών των ομάδων με τη βοήθεια του συντονιστή – εμπυχωτή (20').
- Αξιολόγηση του προγράμματος με φύλλα εργασίας.

- Καλαίσθητος φάκελος για κάθε μαθητή που περιείχε:
- Φύλλα εργασίας (δύο έως τρία για κάθε υποομάδα, με θεματική προσαρμοσμένη στην ηλικία και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών).
- Φωτογραφίες των εκθεμάτων με τα οποία οι μαθητές θα ασχολούνταν ατομικά ή ομαδικά.
- Μολύβι και τετράδιο.

Σημειώνουμε πως η παρουσίαση των φύλλων εργασίας θα απαιτούσε την έκδοση ενός μικρού εγχειριδίου, καθώς το σύνολο των φύλλων αγγίζει τις εβδομήντα σελίδες. Για την οικονομία του χώρου παραθέτουμε στη συνέχεια την ομαδοποίηση των θεματικών που κάλυπταν τα φύλλα εργασίας για τους εσωτερικούς χώρους του μουσείου και της αρχαιοθήκης, ενώ στο παράρτημα παρουσιάζουμε ενδεικτικά φύλλα εργασίας από τους εξωτερικούς χώρους στην πλήρη μορφή τους.

3.5 Η ομαδοποίησή των φύλλων εργασίας:

A. Αρχαιοθήκη, Μουσείο

Στιγμές της καθημερινής ζωής στο σπίτι, στην αγορά / Αντικείμενα του καθημερινού και Δημόσιου βίου

Σε αυτά τα φύλλα εργασίας που δόθηκαν σε μικρότερους μαθητές ζητήθηκε η αναγνώριση και καταγραφή αντικειμένων που υπήρχαν στις προθήκες της αρχαιοθήκης, σε μία προσπάθεια αναπαράστασης αναγκών και συνηθειών της καθημερινής ζωής σε μία δεδομένη ιστορική στιγμή. Ενδεικτικά ερωτήματα: 1) Παρατηρώντας τα εκθέματα στις προθήκες της Αρχαιοθήκης, μπορείτε να βρείτε και να σημειώσετε δύο που χρησιμοποιούσαν μόνο γυναίκες ή παιδιά ή άντρες; 2) Εντοπίστε τρία αντικείμενα που παρόμοιά τους χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα και τρία των οποίων η χρήση έχει σταματήσει. Συζητήστε για ποιο λόγο συνεχίζει ή σταματά η χρήση μίας κατηγορίας αντικειμένων 3) Από ποια υλικά είναι κατασκευασμένα τα αντικείμενα αυτά; Εντοπίστε τουλάχιστον πέντε και κατατάξτε τα ως φθηνά ή ακριβά, κ.ά. Συζητήστε στην ομάδα σας, παρουσιάστε στην ολομέλεια.

Ψηφιδωτό έπαυλης Διονύσου

Το φύλλο εργασίας δόθηκε κυρίως σε μαθητές τρίτης Γυμνασίου με τις εξής διευκρινίσεις. Παρατηρήστε το ψηφιδωτό του Διονύσου στο υπόγειο της αρχαιοθήκης. Πρόκειται για ασπρόμαυρο αντίγραφο μιας έγχρωμης ψηφιδωτής παράστασης που κοσμούσε το δάπεδο του χώρου των συμποσίων σε μία πλούσια έπαυλη του 2ου αι.μ.Χ. Το αυθεντικό βρίσκεται επί τόπου. Το ψηφιδωτό αποτελείται από έναν κεντρικό πίνακα, που πλαισιώνεται από μικρότερους και στη συνέχεια από διακοσμητικές ταινίες. Παρατηρήστε, συζητήστε, παρουσιάστε τις διαπιστώσεις σας. Ενδεικτικά ερωτήματα: Ποιο είναι το κεντρικό θέμα του πίνακα; Γιατί νομίζετε πως επελέγη; Στο ψηφιδωτό εικονίζεται ο Διόνυσος. Μπορείτε να διακρίνετε τα σύμβολα του θεού; Γύρω από τη μορφή του Διόνυσου εικονίζονται θεατρικές μάσκες. Μπορείτε να δικαιολογήσετε την παρουσία τους στο ψηφιδωτό; Πώς νομίζετε ότι ήταν τοποθετημένες στην αίθουσα οι κλίνες των συμποσιαστών;

Θρησκευτική λατρεία

Σε αυτά τα φύλλα εργασίας που δόθηκαν και σε μεγαλύτερους μαθητές, ζητήθηκε η καταγραφή θρησκευτικών συμβόλων που βρίσκονται στο ισόγειο του μουσείου, σε μία προσπάθεια κατανόησης της ιστορικής διαδρομής των χιλιών χρόνων της πόλης του Δίου: Δίας, Ασκληπιός, Ίσιδα, σύμβολα χριστιανικής θρησκείας, σε μία παράταξη που συμπυκνώνει το χρόνο έγιναν αντικείμενο παρατήρησης και σχολιασμού. Ενδεικτικό ερώτημα: Στο χώρο του Δίου, στη χιλιόχρονη διαδρομή του, τρεις θρησκείες διαδέχθηκαν η μία την άλλη ή συνυπήρχαν σε κάποιες περιόδους. Μπορείτε να εντοπίσετε εκθέματα που μαρτυρούν την παρουσία των τριών θρησκειών; Πώς ερμηνεύεται η παρουσία αιγυπτιακών θεών; κ.ά.

Ο Ασκληπιός

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην παρουσία του Ασκληπιού και των παιδιών του. Τα αγάλματά τους βρίσκονται σε κεντρικό σημείο στο ισόγειο του μουσείου. Ενδεικτικά ερωτήματα; Τι ήταν ο Ασκληπιός; Ποια είναι τα παιδιά του; Μπορείτε να εξηγήσετε γιατί δόθηκαν κάποια από τα ονόματα αυτά; Γιατί νομίζετε πως μπορεί να λατρεύεται ένας θεός σαν τον Ασκληπιό σε ένα θρησκευτικό κέντρο; Θα σας βοηθήσουν οι επεξηγηματικές σημειώσεις, καθώς και άλλα εκθέματα του ισόγειου Συζητήστε τις απαντήσεις σας στην ομάδα πριν από την παρουσίαση στην ολομέλεια.

Θέματα γραφής

Σε αυτά τα φύλλα εργασίας που δόθηκαν σε μεγαλύτερους μαθητές ζητήθηκε η αναγνώριση και ανάγνωση λέξεων και φράσεων στην αρχαία ελληνική ή λατινική γλώσσα. Ψηφίσματα και επιτάφια στήλες, περίμεναν τους αναγνώστες τους στον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο του μουσείου.

Ειδικά αντικείμενα: Ύδραυλις

Στον δεύτερο όροφο του μουσείου: Ένα μάθημα Φυσικής, Μουσικής, Ιστορίας. Το φύλλο εργασίας δόθηκε σε μαθητές Γυμνασίου που συνοδεύτηκαν και από καθηγητές Φυσικής. Ενδεικτικά ερωτήματα: Διαβάστε τις εξηγηματικές σημειώσεις, συζητήστε στην ομάδα σας και στη συνέχεια στην ολομέλεια: Πού βρέθηκε η ύδραυλις; Ποια ήταν η χρησιμότητά της; Ποιο νομίζετε πως είναι το αντίστοιχο σημερινό μουσικό όργανο; Γιατί νομίζετε πως ονομάστηκε έτσι; Νομίζετε πως είναι ένα φθηνό ή ακριβό αντικείμενο; Γιατί το μήκος των σωλήνων είναι διαφορετικό; Θυμηθείτε το μάθημα της Φυσικής για την παραγωγή ήχου, κ.ά.

Νομίσματα

Στο υπόγειο του μουσείου. Ενδεικτικά ερωτήματα: Παρατηρήστε τα νομίσματα. Επιλέξτε κάποιο και περιγράψτε τον εμπροσθότυπο και οπισθότυπό του. Τι υλικά έχουν χρησιμοποιηθεί για την κατασκευή τους; Ποια πιστεύετε πως είναι πολυτιμότερα; Με τι είδους παραστάσεις κοσμούνται; Μπορείτε να αναγνωρίσετε κάποια θέματα; Εντοπίστε νομίσματα με παράσταση του Αλεξάνδρου. Από τι υλικό αποτελούνται; Περιγράψτε τον εμπροσθότυπο και τον οπισθότυπο. Συζητήστε στην ομάδα και στη συνέχεια παρουσιάστε τις διαπιστώσεις σας στην ολομέλεια.

Ύφανση και ενδυμασία

Υπόγειο του μουσείου. Παρατηρήστε το αντίστοιχο τμήμα της έκθεσης και απαντήστε: Πώς έμοιαζε ο αρχαίος αργαλιός; Σε τι διαφέρει από τον παραδοσιακό που γνωρίζουμε; Σε τι χρησίμευαν οι αγνύθες; Από τι υλικό κατασκευάζονταν; Παρατηρήστε την προθήκη αριστερά. Τι άλλα αντικείμενα χρησιμοποιούσαν για την στερέωση των ενδυμάτων; Από τι υλικό ήταν φτιαγμένα; Έχουμε εμείς αντίστοιχα σήμερα;

Εργαλεία μαρμαροτεχνίας

Υπόγειο του μουσείου. Ποιες οι τρεις κατηγορίες εργαλείων της μαρμαροτεχνίας; Με ποια διαδικασία κατασκευάζονταν τα αντίγραφα ενός αγάλματος; Παρατηρήστε, διαβάστε, συζητήστε, παρουσιάστε στην ολομέλεια.

Τεχνικές ψηφιδωτού

Υπόγειο του μουσείου. Με ποιον τρόπο προετοιμάζεται η κατασκευή ψηφιδωτού; Τι είναι οι ψηφίδες και από τι υλικό αποτελούνται; Ποιες είναι οι δύο βασικές τεχνικές ψηφιδωτού; Παρατηρήστε, διαβάστε, συζητήστε, παρουσιάστε στην ολομέλεια.

Υπόκαυστα

Υπόγειο του μουσείου. Παρατηρήστε το αντίστοιχο τμήμα της έκθεσης του υπογείου, συζητήστε, παρουσιάστε τις εκτιμήσεις σας στην ολομέλεια. Τι είναι τα υπόκαυστα και σε τι είδους κτίρια χρησιμοποιούνται; Με ποια διαδικασία δημιουργούσαν θερμαινόμενους χώρους; Αναγνωρίζετε ανάλογες εφαρμογές σήμερα;

Ύδρευση

Υπόγειο του μουσείου. Παρατηρήστε το αντίστοιχο τμήμα της έκθεσης του υπογείου, διαβάστε τις ενημερωτικές πινακίδες, συζητήστε, παρουσιάστε τις εκτιμήσεις σας στην ολομέλεια. Από πού ερχόταν το νερό στην αρχαία πόλη του Δίου; Με ποιον τρόπο το έφερναν ως την πόλη; Σε ποιο σημείο γινόταν η διανομή; Τι αγωγοί υπήρχαν μέσα στην πόλη; Πώς καθαρίζονταν; Με ποιος τρόπο μπορούσε να κτισθεί ένα πηγάδι; Αναγνωρίζετε ανάλογες ανάγκες και εφαρμογές σήμερα;

B. Εξωτερικοί Χώροι

Επιτύμβιοι βωμοί, επιτύμβιες στήλες (βλ. παράρτημα)
(μουσείο, αυλή)

Ιερά

Διαδρομή πρώτη, εκτός πόλεως, Ιερό Διός Ολυμπίου, Ιερό Δήμητρας, Ο Βαφύρας και το ιερό της Ίσιδας

Θέατρα: Κλασικό-ελληνιστικό, ρωμαϊκό (βλ.παράρτημα).

Δόθηκαν φύλλα εργασίας με στόχο την παρατήρηση και αξιολόγηση της λειτουργικότητας εξωτερικών αντικειμένων, χώρων, κτιρίων. Η ελεύθερη κίνηση στους εξωτερικούς χώρους έδινε διαφορετικές δυνατότητες στους μαθητές. Μπορούσαν να ακολουθήσουν τις πινακίδες του αρχαιολογικού πάρκου και να εντοπίσουν μόνοι τους τα ιερά και τα θέατρα, να σχεδιάσουν τις κατόψεις ή όψεις των ναών, να βγάλουν φωτογραφίες των μνημείων από διαφορετικές οπτικές, να ζωγραφίσουν, να μετρήσουν, να αισθανθούν ως ηθοποιοί και «παίξουν» αποσπάσματα των τραγωδιών που διδάσκονται στο σχολείο, να αναγνωρίσουν μόνοι τους τα μέρη του θεάτρου, κ.ά.

Ενδεικτικές διαφοροποιήσεις: Τμήματα ΕΠΑΛ ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με τις θέρμες, τα υπόκαυστα, τις τεχνικές ψηφιδωτού, μαθητές της θεωρητικής κατεύθυνσης με τις αρχαία ελληνική και λατινική γραφή, το φύλλο εργασίας του θεάτρου συνδυάστηκε με το μάθημα της Τραγωδίας, τα φύλλα των χριστιανικών ναών με το μάθημα της Ιστορίας και των Θρησκευτικών και όλα τα θέματα με το μάθημα της γενικής και Τοπικής Ιστορίας.

3.6 Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του προγράμματος έγινε με φύλλα αξιολόγησης που συμπλήρωναν μαθητές και εκπαιδευτικοί στο τέλος της ημερήσιας εργασίας στο Δίον. Στόχος ήταν η ανατροφοδότηση και οι βελτιωτικές παρεμβάσεις στη συνέχεια του προγράμματος. Η αυτενέργεια, η ομαδική εργασία και η «ανακαλυπτική» μάθηση θεωρήθηκαν τα σημαντικά σημεία του προγράμματος, ενώ διαπιστώθηκε πως οι «επιδόσεις» των μαθητών στις συζητήσεις είχαν άμεση σχέση με τον αριθμό των συμμετεχόντων μαθητών ανά υποομάδα και ομάδα, καθώς στα μεγάλα τμήματα π.χ. των σαράντα μαθητών, η δυνατότητα αλληλεπίδρασης μειώνεται δραματικά. Ευτυχείς στιγμές της αξιολόγησης ήταν οι παρατηρήσεις μαθητών που κατέληγαν στη φράση: «Με το φάκελο που έφτιαξα θα ξεναγήσω και τους γονείς μου στο Δίον».

Αποτιμώντας την εργασία μας, γνωρίζουμε πως σε καμία περίπτωση δεν ξεπεράσαμε τον αποσπασματικό και συγκυριακό χαρακτήρα της συνεργασίας μουσείου και σχολείου. Εκτιμούμε, όμως, πως η τρίχρονη εφαρμογή του προγράμματος, σε τόσο μεγάλο δείγμα μαθητικού πληθυσμού και σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα, μας επιτρέπει να

αισθανόμαστε ικανοποίηση, επειδή καταφέραμε να καταθέσουμε μία ψηφίδα στη μουσειακή αγωγή του τοπικού μαθητικού πληθυσμού. Η παρουσίαση της παρούσης εργασίας δεν προσβλέπει απλώς στην αποτύπωση μίας προσπάθειας που έγινε στο παρελθόν, αλλά στην επιθυμία μας να συνεχισθεί η αξιοποίησή της στο μέλλον.

Ευχαριστίες

Και από τη θέση αυτή επιθυμούμε να εκφράσουμε τις θερμές ευχαριστίες μας στον Πάρη Παπαγεωργίου, ο οποίος έσκυψε με συγκινητικό ενδιαφέρον και αφοσίωση στο πρόγραμμα, το στήριξε και κατά τη διάρκεια και μετά τη λήξη της δικής μας θητείας στην Περία και, ουσιαστικά, του έδωσε την τελική μορφή. Ευχαριστούμε επίσης το ΚΠΕ Ανατολικού Ολύμπου καθώς και τον Δήμο Δίου για την οικονομική ενίσχυση του προγράμματός μας.

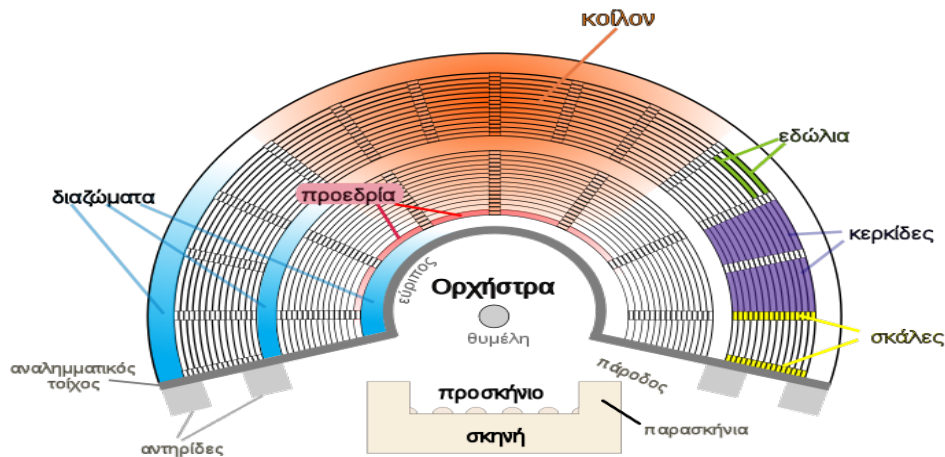
Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος/μετ.* Ιωσήφ Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Δημαράς, Αλ. (1973). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε.* Αθήνα: Ερμής
- Καψάλης Αχ. & Παπασταμάτης, Αδ (2013). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Γενικά εισαγωγικά θέματα.* Αθήνα: Σιδέρης
- Νάκου, Ειρ. (2000). *Τα παιδιά και η ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία.* Αθήνα: Μεταίχμιο
- Νάκου, Ειρ. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός.* Αθήνα: Νήσος.
- Νάκου, Ειρ. (2002). « Το επιστημολογικό υπόβαθρο της σχέσης μουσείου, Εκπαίδευσης και Ιστορίας» στο Γιώργος Κόκκινος, Ε. Αλεξάκη (2002). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή.* Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 115-126.
- Μουσειοπαιδαγωγική και εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες. Θεωρία και πράξη/ επιμέλεια Παναγώτης Κόκκοτος, Κατερίνα Πλακίτση.* Αθήνα: Πατάκης
- Νικονάνου, Ν. (2010). *Η ανάπτυξη της μουσειοπαιδαγωγικής στην Ελλάδα.* Αθήνα: Πατάκης
- Παντερμαλής, Δ. (1987). *Δίον: Η ιερή πόλη των Μακεδόνων στους πρόποδες του Ολύμπου.* Θεσσαλονίκη.
- Παντερμαλής, Δ.(1997). *Δίον: αρχαιολογικός χώρος και μουσείο.* Αθήνα.
- Παντερμαλής, Δ. (1999). *Δίον: Η ανακάλυψη.* Αθήνα.
- Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων / μετ. Μαρία Κ. Παπαδοπούλου, Μαρία Τόμπρου.* Αθήνα: Μεταίχμιο
- Χατζηνικολάου, Τ. (2009). «Το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων και η Μουσειοπαιδαγωγική», στο Γ. Κόκκινος, ό.π. σσ.101-107.
- Τιμητικό Λεύκωμα για τον καθηγητή Δημήτρη Παντερμαλή, Διευθυντή των ανασκαφών. (2009). *ΔΙΟΝ 1970-2009, ο τόπος και οι άνθρωποι.* Δήμος Δίου
- Αρχαιολογικά ευρήματα στο Δίον (αρχείο της ΕΡΤ). Ανάκτηση 21/3/2016. www.ert-archives.gr/V3/public/main/page-assetview.aspx?tid=000004765&tsz=0&autstart=0*
- Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού (2012). Ανάκτηση 21/3/2016. Δίον. www.Odysseus.culture.gr/h/3/gh351.jsp?obg-id=2508*

Παράρτημα

1^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Διαδρομή 1^η: Εκτός πόλεως. Κλασικό-ελληνιστικό θέατρο



ΑΡΧΑΙΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΘΕΑΤΡΟ

<p>ΘΕΣΗ Σε ποιο σημείο βρίσκεται το κλασικό/ελληνιστικό θέατρο ως προς την πόλη του Δίου; (εντός ή εκτός πόλεως, βόρεια, νότια κ.λπ.)</p> <p>Με ποιους χώρους συνόρευε;</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ Είναι κτισμένο σε φυσικό/τεχνητό ύψωμα ή σε κτιστή υποδομή; Από τι υλικά ήταν κτισμένο το θέατρο; Ποιους επιμέρους χώρους αναγνωρίζετε; (π.χ. σκηνή, ορχήστρα, πάροδοι, κούλο, κερκίδες, θέσεις επισήμων, κ.λπ.)</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p style="text-align: center;">ΧΩΡΙΣΤΕΙΤΕ σε τρεις ομάδες. Κάθε ομάδα να ασχοληθεί με ένα από τα τρία μέρη του θεάτρου Οι ομάδες συζητούν, στη συνέχεια παρουσιάζουν στην ολομέλεια. Η εισαγωγή στο μάθημα της τραγωδίας θα σας βοηθήσει.</p>	
<p>ΣΚΗΝΗ (1^η ομάδα) Σχήμα Διαστάσεις (Χρησιμοποιήστε μετροταινία ή βήματα). Σε ποιο σημείο του θεάτρου βρίσκεται; Ποιο είναι το σχήμα της; Γιατί χωρίζεται σε σκηνή, προσκήνιο και</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

<p>παρασκήνια; Τι εξυπηρετούσε η σκηνή; Τι εννοούμε με τη λέξη σκηνή σήμερα;</p>	<p>.....</p>
<p>ΟΡΧΗΣΤΡΑ (2^η ομάδα)</p> <p>Σχήμα Διαστάσεις (Χρησιμοποιήστε μετροταινία ή βήματα). Γιατί η ορχήστρα έχει αυτό το σχήμα; Τι γίνεται συνήθως στην ορχήστρα στη διάρκεια μιας παράστασης αρχαίου δράματος; Η λέξη ορχήστρα ποιες σημασίες έχει σήμερα; Στο κέντρο της ορχήστρας υπήρχε η <i>θυμέλη</i>, ένας βωμός προς τιμήν του θεού Διονύσου. Ποια λέξη σας θυμίζει ετυμολογικά; Πώς θα δικαιολογούσατε την ύπαρξή της; Τι φανερώνει για το χαρακτήρα του αρχαίου δράματος;</p>	<p>.....</p>
<p>ΚΟΙΛΟΝ (3^η ομάδα)</p> <p>Σχήμα Διαστάσεις (Χρησιμοποιήστε μετροταινία ή βήματα). Γιατί ονομάζεται έτσι; Πόσους θεατές χωρά σήμερα και πόσους πιστεύετε ότι χωρούσε στην αρχαιότητα; Μπορείτε να υπολογίσετε τη χωρητικότητά του; Πώς οργανώνεται αρχιτεκτονικά; Έχει υποστηριχτεί ότι το κυκλικό σχήμα συνδέεται με τη δημοκρατία και μάλιστα με την «ισοκρατία», επειδή όλα τα σημεία του κύκλου ισαπέχουν από το κέντρο. Θα υποστηρίζατε ότι το αμφιθεατρικό σχήμα του κοίλου συνδέεται με μια τέτοια πολιτική ερμηνεία και υπηρετεί την αρχή της δημοκρατικής ισότητας των πολιτών;</p>	<p>.....</p>
<p>ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΣΤΕ ΤΟΝ ΧΩΡΟ (απόψεις του συνόλου αλλά και των μερών)</p>	
<p>Και τώρα «γίνετε ηθοποιοί και σκηνοθέτες». Θυμηθείτε στίχους από την τραγωδία που διαβάζετε στην τάξη. Γίνετε σκηνοθέτες, υποκριτές, μέλη του χορού. Αλλάξτε ρόλους.</p>	

ΣΥΓΚΡΙΝΕΤΕ το αρχαίο ελληνικό θέατρο και εκείνο της εποχής της βασίλισσας Ελισάβετ της Αγγλίας (16^{ος} αιώνας). Να παρατηρήσετε τον τρόπο κατανομής των θεατών. Μπορείτε να καταλήξετε σε κάποιο συμπέρασμα σχετικά με τα χαρακτηριστικά της πολιτικής οργάνωσης και τις πολιτικές αξίες που το καθένα εκφράζει;



2^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Επιτύμβιοι βωμοί. Χώρος: Μουσείο- Αυλή

Στην αυλή του μουσείου εκτίθενται μεταξύ άλλων μνημείων επιτύμβιοι βωμοί του 2^{ου} και 3^{ου} αιώνα μ.Χ. Οι βωμοί αυτοί ήταν ταφικά σήματα, δήλωναν δηλαδή το σημείο στο οποίο είχε ταφεί ο νεκρός. Βρείτε στην αυλή τον βωμό που εικονίζεται παρακάτω και έχει Αριθμό Ευρετηρίου 5808. Από τι υλικό είναι φτιαγμένος; Ποιες είναι οι διαστάσεις του; Με τη βοήθεια του καθηγητή σας να διαβάσετε την επιγραφή. Ξεχωρίζετε κάποιο όνομα; Για ποιο λόγο έγινε η επιγραφή; Τι απεικονίζεται παρακάτω; Έχουμε σήμερα παρόμοιες πρακτικές σε ταφικά μνημεία;



Η παιδαγωγική αξία του μουσείου. Η περίπτωση του μουσείου της Ακρόπολης.

Ιωάννα Κούρτη

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ελλάδα

anna_kourti@hotmail.com

Περίληψη

Το σχολείο πέραν από φορέα κοινωνικοποίησης και εκπαιδευτικό φορέα αποτελεί και φορέα ιστορίας παραγόμενης στον δημόσιο χώρο. Γι' αυτό και το μάθημα της Ιστορίας, περιλαμβάνεται στα εκάστοτε Αναλυτικά Προγράμματα, στα οποία τονίζεται και η ιδιαίτερη αξία και σημασία του. Τέτοιου είδους φορέα αποτελούν και όλοι οι αρχαιολογικοί χώροι του τόπου μας και κατ' επέκταση και τα μουσεία, καθώς η επίσκεψη σε αυτά, πολλές φορές ανασύρει μνήμες, προκαλεί συγκίνηση και συμβάλλει δραστικά είτε στην εμπέδωση ήδη διδαγμένης γνώσης, είτε στην αφόρμηση για τη διδασκαλία καινούριων ιστορικών γεγονότων, άγνωστων μέχρι τότε στους μαθητές. Μην ξεχνάμε εξάλλου ότι μια εικόνα ισούται με χίλιες λέξεις, πράγμα που αποτελεί και το πλεονέκτημα του μουσείου ως εκπαιδευτικού φορέα, καθώς ζωντανεύει την ιστορία μέσα από εικόνες και σκηνές που ξετυλίγονται μπροστά στα μάτια των μαθητών. Στην παρούσα εργασία μελετάται η περίπτωση του μουσείου της Ακρόπολης και η συμβολή του στην καλλιέργεια ενός πνεύματος αγάπης για το ιστορικό μας παρελθόν, μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρέχει σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τις εικονικές σχολικές επισκέψεις, δράση σημαντική για τους μαθητές των παραμεθόριων και απομακρυσμένων περιοχών της χώρας μας, τις επιμορφώσεις που παρέχονται σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, αλλά και του εκπαιδευτικού υλικού που εκδίδεται από το μουσείο και είναι διαθέσιμο στο κοινό. Τα προγράμματα που μελετήθηκαν είναι αυτά της τρέχουσας σχολικής χρονιάς, 2015-2016.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση, μουσείο, παιδαγωγική αξία.

1. Εισαγωγή

Ως υλικός πολιτισμός ορίζεται μια σειρά από κινητά και ακίνητα, είτε φυσικά, είτε κατασκευασμένα από τον άνθρωπο που αποτελούν υλικά στοιχεία του περιβάλλοντος, χωρίς να αποκλείονται οι αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων και των αντικειμένων (Νάκου, 2009).

Έτσι, στον υλικό πολιτισμό συγκαταλέγονται τα τοπία, αστικά και αγροτικά, τα δημόσια κτίρια, τα μνημεία, τα μνημειακά σύνολα (οικισμοί), οι μνημειακές δημιουργίες (εθνικά, πατριωτικά μνημεία), τα μουσεία, καθώς και η περιβαλλοντική ιστορία (Ρεπούση, 2004).

Στην παρούσα εργασία εστιάζουμε στα μουσεία, καθώς πρώτων χρησιμοποιούν την εικόνα, η οποία έχει τεράστια δύναμη και δεύτερον η μελέτη αντικειμένων του παρελθόντος η ιστορία που αυτά διηγούνται αποτελούν τον καλύτερο τρόπο να διαγνώσει κάποιος την ιστορική συνείδηση μιας εποχής (Seixas, 2002).

2. Μουσείο και εκπαίδευση.

2.1. Η παιδαγωγική αξία των μουσείων.

Τα τελευταία χρόνια πολύς λόγος γίνεται για τη Δημόσια Ιστορία ή για την ιστορία που παράγεται στο δημόσιο χώρο. Φορέα ιστορίας παραγόμενης στο δημόσιο χώρο αποτελούν τόσο τα μουσεία, όλων των ειδών όσο και τα σχολεία, κυρίως μέσω τα διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας. Διαφαίνεται λοιπόν ήδη η σύνδεση που μπορεί να υπάρξει μεταξύ των δύο φορέων.

Ανατρέχοντας κανείς στην ιστορία των μουσείων θα διαπιστώσει ότι συνδέονταν άμεσα με την εξουσία έως τον 15ο αιώνα που τα μουσεία άνοιξαν στο κοινό (Νάκου, 2001), οπότε αρχίζει να διαφαίνεται έντονα και η παιδαγωγική τους αξία.

Μετά από αυτόν το σταθμό στην ιστορία των μουσείων διαμορφώθηκαν ξεκάθαρα και οι σκοποί τους οποίους εξυπηρετούν τα μουσεία στις μέρες μας, οι οποίοι μπορούν να παρουσιαστούν μέσα από τρεις διαφορετικές οπτικές:

1. Αισθητική - ψυχαγωγική οπτική: Τα μουσεία συνιστούν ένα χώρο όπου τα άτομα ευχαριστιούνται αισθητικά, ξεφεύγουν από την καθημερινότητα και ψυχαγωγούνται.

2. Εκπαιδευτική οπτική: Τα μουσεία αποτελούν χώρο στον οποίο τα άτομα μπορούν να εκπαιδευτούν αισθητικά, οπτικά, κοινωνικά και ιστορικά. Το κατά πόσο βέβαια, ένα μουσείο διατηρεί κλειστό και στατικό το περιεχόμενό του εξαρτάται από τη γνώση και την ικανότητα του επιμελητή να μεταδώσει τις κρυμμένες αξίες των εκθεμάτων και να τις μετατρέψει σε κατανοητές προς τους επισκέπτες ιδέες (Gregg, 1960).

3. Πολιτική οπτική: Τα μουσεία ως κοινωνικά δομημένα ιδρύματα μεταφέρουν ιδεολογικές λειτουργίες ενισχύοντας τις καθιερωμένες ισχυρές δομές και σημασίες του πολιτισμού (Bour, 2004).

Όπως γίνεται κατανοητό το μουσείο αποτελούσε πάντοτε και θα αποτελεί ένα θεσμό που προσαρμόζεται πάντοτε στις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές συνθήκες. Η μορφή του αλλά και οι ρόλοι του συνδέονται με τις σύγχρονες τάσεις και απαιτήσεις και επηρεάζονται από αυτές δίνοντας τη δυνατότητα στο μουσείο να μην αποτελεί έναν απομακρυσμένο από τον άνθρωπο θεσμό αλλά ένα θεσμό που αναπροσαρμόζεται και βρίσκεται κοντά στις σύγχρονες αντιλήψεις.

Εστιάζοντας στη δεύτερη οπτική, και δεδομένου ότι στη σημερινή εποχή που η εκπαίδευση των μαθητών έχει μια πολυδιάστατη κατεύθυνση, θα λέγαμε ότι κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση και ενασχόλησή τους και με αντικείμενα εκτός των υπό στενή έννοια διδακτικών εγχειριδίων και του σχολικού περιβάλλοντος.

Άλλωστε, οι παιδαγωγικές θεωρίες που διαμορφώθηκαν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα για τον τρόπο που δομείται η γνώση και αναπτύσσεται ο άνθρωπος, υποστήριξαν την ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης και διαμόρφωσαν σε μεγάλο βαθμό τον εκπαιδευτικό ρόλο των μουσείων (Μουρατιάν, 2008). Η άποψη αυτή στηρίζεται και στο ότι βασικό στοιχείο που διαφοροποιεί τα μουσεία από τα άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα μιας κοινότητας, γιατί όπως προαναφέρθηκε και το μουσείο αποτελεί σημαντικό φορέα εκπαίδευσης, είναι η δυνατότητα που προσφέρουν για επαφή με πρωτογενείς πηγές μάθησης που συνιστούν τα μουσειακά αντικείμενα (Munley, 2000).

Ξέρουμε ότι ο άνθρωπος μαθαίνει μέσα από μια αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Το μουσείο μπορεί ξεκάθαρα να παράσχει αυτή την αλληλεπίδραση, λειτουργώντας ως χώρος που προάγει τα συνεργασία μικρών και μεγάλων για κοινή δράση και ευχαρίστηση (Μουρατιάν, 2008).

Η ταξινόμηση των εκθεμάτων στα μουσεία γίνεται βασιζόμενη α) στη λειτουργία του, β) στην ιδιότητά τους ως συμβόλων και γ) στην ιστορία τους (Hodder, 1994). Ένα παιδί μπορεί να αντιληφθεί τη θέση κάθε αντικείμενου στην ιστορία μόνο ερχόμενο σε επαφή με την ταξινόμηση αυτή και όχι διαβάζοντας γι' αυτή από κάποιο εγχειρίδιο.

Το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού μάλιστα υποστηρίζει τη λειτουργία Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, τα οποία έχουν ως στόχο την προώθηση της Μουσειακής Αγωγής, την εξοικείωση των παιδιών με τον μουσειακό χώρο και την καλλιέργεια της ιστορικής, κριτικής σκέψης. Η προώθηση της Μουσειακής Αγωγής γίνεται μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα που στηρίζονται στη διεπιστημονική και διαθεματική

προσέγγιση, τη βιωματική και ενεργητική μάθηση, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, την παρατήρηση, την εξερεύνηση, την ανακάλυψη και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

2.2. Σκοπός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων

Μία από τις βασικότερες δραστηριότητες των μουσείων σήμερα είναι τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα. Στην Ελλάδα, τέτοιου είδους εκπαιδευτικά προγράμματα ξεκίνησαν το 1979 από του Μουσείο Μπενάκη. Καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των προγραμμάτων αυτών έπαιξε το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο που από το 1987 έδωσε μεγάλη έμφαση στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης στα μουσεία, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στην Κύπρο.

Οι κυριότεροι στόχοι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι:

- 1) Να εξελίξουν την αντίληψη της επίσκεψης στο μουσείο σαν μια ευχάριστη εμπειρία, προσαρμοσμένη στις ανάγκες και στις δυνατότητες του κοινού που συμμετέχει, εν προκειμένω των παιδιών ή των εφήβων.
- 2) Να δοθεί στον επισκέπτη η ευκαιρία να ανακαλύψει τρόπους μελέτης μέσα από συγκεκριμένα εκθέματα του μουσείου, χωρίς απλά να του μεταδοθούν πληροφορίες. Ο επισκέπτης καλείται να παρατηρήσει, να ερευνήσει, να μάθει μέσα από τις αισθήσεις, να αξιολογήσει και, με τον τρόπο αυτό, να μπορέσει να κατανοήσει έννοιες σχετικές με τον φυσικό και τεχνητό κόσμο που τον περιβάλλει.
- 3) Ο επισκέπτης να εφοδιαστεί με τρόπους που θα μπορούσε να εφαρμόσει για να μελετήσει και να παρατηρήσει τα εκθέματα σε άλλες του επισκέψεις. Τα παιδιά με τη σειρά τους μπορούν να βρουν τρόπους και ιδέες για περαιτέρω συζήτηση στην τάξη που θα λάβει χώρα μετά την επίσκεψη.

2.3. Προϋποθέσεις για τον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος μουσειακής αγωγής.

Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τα εκάστοτε μουσεία στηρίζεται σε τρεις βασικούς άξονες.

Ο πρώτος άξονας αφορά τον χώρο, με τους περιορισμούς και τις δυνατότητες που αυτός παρέχει.

Ο δεύτερος άξονας έχει να κάνει με τις ανάγκες και τις δυνατότητες μάθησης του κοινού στο οποίο απευθύνεται το πρόγραμμα. Κατά τον J. Piaget, η ανάπτυξη του παιδιού συντελείται σε διαδοχικά στάδια. Το παιδί περνάει από αυτά τα στάδια χωρίς να μπορεί να υπερπηδήσει κάποιο. Το κάθε στάδιο χαρακτηρίζεται από τη φύση των λογικών σκέψεων που έχει κάνει το παιδί κτήμα του (Piaget, 2007). Όταν μάλιστα ο επισκέπτης είναι παιδί εμφανίζεται επιτακτική η ανάγκη για εξερεύνηση μέσω περισσότερων αισθήσεων, σύμφωνα και με την θεωρία του Gardner, για τους εννέα τύπους νοημοσύνης (Gardner, 1983).

Έτσι, ένα παιδί ηλικίας 0-2 ετών που βρίσκεται στην περίοδο της αισθητηριοκινητικής νοημοσύνης, οπότε και χρησιμοποιεί τις αισθήσεις και τις κινητικές του ικανότητες για να γνωρίσει τον κόσμο, θα μπορούσε να επισκεφθεί ένα μουσείο που του δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει όλες του τις αισθήσεις (π.χ. έναν βοτανικό κήπο).

Ένα παιδί ηλικίας 2-6 ετών, βρισκόμενο στο στάδιο της προενεργητικής νοημοσύνης, όπου το παιδί χρησιμοποιεί έντονα τη συμβολική σκέψη κυρίως με τρόπο εγωκεντρικό. Λόγω αυτού του εγωκεντρισμού δεν υπάρχει νόημα να κάνουμε μια τυπική ξενάγηση στο μουσείο σε μια ομάδα παιδιών περιγράφοντας για παράδειγμα τα ρούχα των αρχαίων Ελλήνων. Αντ' αυτού μπορούμε να ζητήσουμε από το κάθε παιδί να περιγράψει τι

διαφορετικό βλέπει στα δικά του ρούχα από αυτά των αρχαίων Ελλήνων. Έτσι θα δώσουμε νόημα σε αυτό που βλέπει γιατί θα το φέρουμε στα δικά του μέτρα.

Ένα παιδί 7-11 ετών βρίσκεται στο στάδιο της ενεργητικής νοημοσύνης. Το βασικό χαρακτηριστικό αυτού του σταδίου είναι το ότι το παιδί κατανοεί και χρησιμοποιεί λογικούς συλλογισμούς και μπορεί να ερμηνεύσει συγκεκριμένες πράξεις και αντιλήψεις. Σε αυτή την περίοδο είναι σημαντικό να συνεχίσουμε να χρησιμοποιούμε πολλά υλικά για να καταλάβει καλύτερα το παιδί τι είναι τα πράγματα που βλέπει στο μουσείο και πώς αυτά λειτουργούν.

Τέλος, ένας έφηβος ή ενήλικας 12 ετών και άνω, που βρίσκεται στο στάδιο τυπικής νοημοσύνης είναι σε θέση να σκέπτεται αφηρημένα πράγματα και να κάνει υποθέσεις. Σ αυτή την περίοδο απευθύνονται και τα περισσότερα μουσεία.

Τον τρίτο και τελευταίο άξονα σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσειακής αγωγής αποτελούν τα Αναλυτικά Προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, τα γνωστικά αντικείμενα καθώς και οι κατευθυντήριες γραμμές των Αναλυτικών Προγραμμάτων επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος για να υποστηρίξουν τη διδασκαλία στο χώρο του μουσείου. Έτσι, τα περισσότερα μουσεία φροντίζουν να δημιουργούν εκπαιδευτικά προγράμματα που να έχουν μεγάλη συνάφεια με την ύλη των σχολικών εγχειριδίων με σκοπό να λειτουργήσουν παράλληλα με τη διδασκόμενη ύλη.

2.4. Το μουσείο της Ακρόπολης

Το μουσείο της Ακρόπολης είναι αρχαιολογικό μουσείο επικεντρωμένο στα ευρήματα του αρχαιολογικού χώρου της Ακρόπολης των Αθηνών. Το μουσείο κτίστηκε για να στεγάσει κάθε αντικείμενο που έχει βρεθεί πάνω στον ιερό βράχο της Ακρόπολης και στους πρόποδες του καλύπτοντας μία ευρεία χρονική περίοδο από την Μυκηναϊκή περίοδο έως την Ρωμαϊκή και Παλαιοχριστιανική Αθήνα, ενώ ταυτόχρονα βρίσκεται πάνω στον αρχαιολογικό χώρο Μακρυγιάννη, κατάλοιπο των Ρωμαϊκών και πρώιμων βυζαντινών Αθηνών. Το νέο κτήριο του μουσείου θεμελιώθηκε το 2003 και άνοιξε για το κοινό στις 21 Ιουνίου 2009 (Παντερμαλής, 2009).

2.4.1. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του μουσείου της Ακρόπολης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου Ακρόπολης για τη σχολική χρονιά 2015-2016 ξεκίνησαν τον Οκτώβριο 2015. Στόχος τους είναι η δημιουργική επαφή των μαθητών με τα εκθέματα, τον αρχαίο πολιτισμό, αλλά και με τους χώρους και το προσωπικό του μουσείου.

Για το δημοτικό σχολείο παρέχονται συνολικά δέκα εκπαιδευτικά προγράμματα. Δέκα προγράμματα απευθύνονται και σε μαθητές γυμνασίου, ενώ σε μαθητές λυκείου απευθύνονται έντεκα προγράμματα. Πολλά από αυτά είναι κοινά και για τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης.

Επίσης, οκτώ προγράμματα είναι διαθέσιμα για σχολεία του εξωτερικού. Υπάρχουν ακόμη διαθέσιμα δύο προγράμματα εικονικής εξερεύνησης και τρία προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Στην προκρίμενη περίπτωση θα εστιάσουμε στα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Το πρώτο πρόγραμμα έχει τον τίτλο «Στον κήπο με τα ζώα του Μουσείου», όπου οικόσιτα, άγρια και φανταστικά πλάσματα του ζωικού βασιλείου των αρχαίων εμφανίζονται στο υλικό της τέχνης του Μουσείου. Οι μαθητές κληρώνουν τους σταθμούς της περιήγησής τους ανάμεσα σε αυτά τα ζωντανά πλάσματα και συζητούν για τη σημασία τους στη ζωή

των αρχαίων και των σύγχρονων ανθρώπων. Στο τέλος μπορούν να ζητήσουν πληροφορίες για πλάσματα που δεν είχαν την τύχη να συναντήσουν στις αίθουσες. Το πρόγραμμα αυτό απευθύνεται σε μαθητές νηπιαγωγείου, Α΄, Β΄ και Γ΄ δημοτικού.

Το δεύτερο πρόγραμμα τιτλοφορείται «Στον κήπο με τα φυτά του Μουσείου» και κινείται στο ίδιο πλαίσιο με το προηγούμενο πρόγραμμα, καθώς απευθύνεται στις ίδιες ηλικιακές ομάδες. Βασίζεται στο ότι η παρουσία των φυτών στην αρχαία ελληνική τέχνη και το μύθο αντανakλά τη σημαντική, πανάρχαια, θέση τους στη ζωή των ανθρώπων. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται με διάφορες αισθήσεις τους φυτά του κήπου και των αντικειμένων της συλλογής του Μουσείου όπως την ελιά, τη δάφνη, το κυπαρίσσι, τον κρόκο, τον λωτό και πολλά άλλα. Μαθαίνουν για τη σχέση των αρχαίων και των σύγχρονων ανθρώπων με αυτά, την καλλιέργεια, τις χρήσεις και το ρόλο τους στην αρχαία λατρεία, τη διατροφή και την οικονομία. Στο τέλος μπορούν να ζητήσουν πληροφορίες για φυτά που δεν συνάντησαν στις αίθουσες.

Το επόμενο πρόγραμμα με τίτλο «Ταξίδι στη Σαμοθράκη» απευθύνεται σε παιδιά μεγαλύτερα, ΣΤ΄ δημοτικού έως Γ΄ λυκείου και συνδέεται άμεσα με τη διδακτέα ύλη. Έτσι, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να περπατήσουν στο παρελθόν του μυστηριώδους νησιού από άκρη σε άκρη, να γνωρίσουν τα τοπία του, τους ήχους του και τους αρχαίους ανθρώπους του. Το πρόγραμμα αυτό έχει ως βάση τα εκθέματα της περιοδικής έκθεσης του Μουσείου «Σαμοθράκη. Τα Μυστήρια των Μεγάλων Θεών».

Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που πραγματοποιείται στην Αίθουσα του Παρθενώνα και έχει ως σκοπό την εξερεύνηση και ερμηνεία του ναού και των γλυπτών του από τους μαθητές είναι το ομώνυμο πρόγραμμα «Τα γλυπτά του Παρθενώνα», απευθυνόμενο σε μαθητές Δ΄ και Ε΄ δημοτικού, καθώς και σε μαθητές Α΄ γυμνασίου. Οι μαθητές με τη βοήθεια προπλασμάτων της Ακρόπολης και των μνημείων της κατανοούν την τοπογραφία και την ιστορία του Ιερού Βράχου και αναπαριστούν με τη φαντασία τους το λαμπρό Ιερό, όπου οι Αθηναίοι λάτρευαν την προστάτιδα θεά τους. Γνωρίζουν την αρχιτεκτονική του Παρθενώνα, του μεγαλύτερου ναού της Ακρόπολης και εξερευνούν τα θέματα των γλυπτών που στόλιζαν το ναό. Επίσης η κατανόηση των γλυπτών από τους μαθητές ενθαρρύνεται μέσα από ένα παιχνίδι ανασύνθεσης της δυτικής ζωφόρου όπου με τη βοήθεια ειδικά κατασκευασμένων εκμαγείων παρατηρούν τις λεπτομέρειες των γλυπτών. Τέλος, συμμετέχουν σε ειδικό εργαστήριο κατασκευής χειροτεχνίας με θέμα τα γλυπτά του Παρθενώνα.

Καθαρά συνδεδεμένο με την Ιστορία της Γ΄ Δημοτικού και τη θεματική ενότητα «Θεοί του Ολύμπου» λαμβάνει χώρα και το πρόγραμμα «Ολύμπια αινίγματα: Αναζητώντας τους θεούς του Ολύμπου στο Μουσείο Ακρόπολης». Με αφετηρία την απεικόνιση των θεών στην ανατολική ζωφόρο και στο ανατολικό αέτωμα του Παρθενώνα οι μαθητές αναζητούν τους θεούς του Ολύμπου στις αίθουσες του Μουσείου. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει ως σκοπό τη γνωριμία των μαθητών με τα σύμβολα και τις ιδιότητες των θεών του Ολύμπου. Μέσα από ένα παιχνίδι εξερεύνησης, με οδηγό την αγγελιοφόρο των θεών Ίριδα, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να περιηγηθούν σε όλες τις αίθουσες του Μουσείου και να αναζητήσουν απεικονίσεις των θεών σε διάφορα εκθέματα των συλλογών. Το πρόγραμμα συνοδεύεται από εργαστήριο κατασκευής χειροτεχνίας με τίτλο: «Δημιούργησε τον δικό σου θεό», το οποίο διεξάγεται στο Εκπαιδευτικό Κέντρο.

Επίσης, υπάρχει ένα ακόμη πρόγραμμα εστιασμένο στη θεματική των Αρχαίων Ναών, απευθυνόμενο σε μαθητές από Δ΄ δημοτικό έως Α΄ γυμνασίου με τίτλο «Ναοί: Τα σίτια των θεών...». Το πρόγραμμα έχει ως σκοπό την εξοικείωση των μαθητών με το ιδιαίτερα σύνθετο θέμα της αρχαίας ελληνικής αρχιτεκτονικής. Οι μαθητές γνωρίζουν τους ρυθμούς

και τους τύπους των αρχαίων ναών και συζητούν για τη γλυπτική και χρωματική διακόσμηση που ολοκλήρωνε την εμφάνιση των ναών. Συνοδεύεται από εικαστικό εργαστήριο ζωγραφικής και κολάζ καθώς και από παιχνίδι σύνθεσης ναών με σφραγίδες και μαγνήτες.

Στο πρόγραμμα «Τα αρχαία μιλούν...», εκπαιδευτικό πρόγραμμα για μεγαλύτερα παιδιά που απευθύνεται σε ένα μεγάλο ηλικιακό φάσμα (Ε΄ δημοτικού έως Γ΄ λυκείου), δεδομένου ότι εδώ είναι απαραίτητος ο επαγωγικός τρόπος σκέψης και η δυνατότητα κριτικής επισκόπησης, οι μαθητές καλούνται να πάρουν το ρόλο του ερευνητή του αρχαίου κόσμου προσπαθώντας, κυρίως μέσω της παρατήρησης, να κατανοήσουν πως τα αντικείμενα μπορούν να «μιλήσουν» για πολλά ανθρώπινα ζητήματα. Μεγεθυντικοί φακοί, μέτρα, φακοί φωτισμού και πολλά ακόμη, αποτελούν τα εργαλεία που βοηθούν τα παιδιά να ανακαλύψουν ποικίλες πτυχές του παρελθόντος μπροστά και γύρω από τα εκθέματα. Στο τέλος, οι ερευνητές στρέφουν το ενδιαφέρον τους σε σύγχρονα αντικείμενα, ξεκινώντας μια συναρπαστική προσπάθεια κατανόησης του κόσμου μας.

Σε παιδιά Δ΄ δημοτικού έως Γ΄ λυκείου απευθύνεται το πρόγραμμα «Μια ιστορία της Ακρόπολης μέσα από το Μουσείο της», όπου οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε ένα ταξίδι στην ιστορία του βράχου της Ακρόπολης. Μέσω μιας διαδραστικής παρουσίασης μπορούν να ανακαλύψουν τη διαχρονική χρήση του εμβληματικού σημείου της πόλης των Αθηνών και να γνωρίσουν ανθρώπους που συνδέθηκαν με αυτό. Το πρόγραμμα είναι ιδιαίτερα ευεργετικό για όσες σχολικές ομάδες επισκέπτονται για πρώτη φορά το Μουσείο, καθώς διαδραματίζεται σε όλες τις αίθουσες του Μουσείου και βασίζεται σε κεντρικά του εκθέματα. Ειδικά οι μαθητές δημοτικού, μπορούν να συμπληρώσουν με τους Αρχαιολόγους-Φροντιστές το παιχνίδι «Κάνε μια βόλτα στο μουσείο παίζοντας», στα πλαίσια του εν λόγω προγράμματος.

Στην ίδια ηλικιακή ομάδα απευθύνεται και το πρόγραμμα «Το εργαστήρι της γλυπτικής και του χρώματος», το οποίο αποτελεί μια βιωματική προσέγγιση της δημιουργίας και της σημασίας της τρισδιάστατης τέχνης και της αρχαίας αισθητικής. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν με τους Αρχαιολόγους-Φροντιστές του Μουσείου τα αριστουργηματικά αγάλματα της αρχαϊκής αίθουσας και να περιεργαστούν, με ποικίλα εποπτικά μέσα, τα ανεκτίμητα ίχνη χρώματος που αυτά φέρουν. Μπορούν να συζητήσουν για το ρόλο της τρισδιάστατης τέχνης στη δική μας ζωή. Το πρόγραμμα συμπληρώνει το «Εργαστήρι Τεχνών», όπου οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν διάφορες αισθήσεις τους για να αντιληφθούν το υλικό, το χρώμα και το εργαλείο.

Τέλος, είναι διαθέσιμο ένα πρόγραμμα με κοινή θεματική, απευθυνόμενο σε μαθητές Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού. Ο τίτλος του είναι «Βάλε το αγαπημένο σου άγαλμα στο δικό σου περιβάλλον...». Πρόκειται ουσιαστικά για ένα κινητό εργαστήρι με επίκεντρο την αίθουσα των αρχαϊκών γλυπτών και σκοπό να προσεγγίσει την ανθρώπινη δημιουργία στο περιβάλλον της. Τα αρχαϊκά αφιερώματα παρουσιάζονται στο αρχικό και στο σημερινό τους περιβάλλον (το ιερό της Ακρόπολης κατά τον 6ο αι. π.Χ. και το Μουσείο Ακρόπολης αντίστοιχα). Ο μαθητής έχει την ευκαιρία να γνωρίσουν το μοναδικό τρόπο με τον οποίο τα πρώιμα αυτά έργα σώθηκαν σε τόσο μεγάλο αριθμό, αλλά και σε τόσο καλή κατάσταση μέχρι τις μέρες μας, καθώς και τα νοήματα που είχαν στην αρχική τους θέση. Παράλληλα, τους δίνεται η ευκαιρία να αντιληφθούν τη νέα τους «ζωή» στη γεμάτη φως αίθουσα του Μουσείου. Στο τέλος, οι μαθητές διαλέγουν ένα έκθεμα για να το τοποθετήσουν, οι ίδιοι, σε ένα νέο περιβάλλον της επιλογής τους με αρωγό τη δημιουργικότητά τους (ζωγραφική, κολάζ, κ.ά.).

Στο σημείο αυτό να τονίσουμε ότι για όλα τα προγράμματά του το μουσείο παρέχει στους εκπαιδευτικούς οδηγίες καθώς και υλικό για προετοιμασία στην τάξη, όπως μουσικοσκευές, βιβλία, έντυπα και ψηφιακές εφαρμογές. Επίσης, κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνοδεύεται από προτεινόμενες δραστηριότητες, που μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη, τόσο πριν όσο και μετά την επίσκεψη, με έντονο το στοιχείο της διάδρασης.

Όπως προκύπτει από την παραπάνω επισκόπηση, το Μουσείο της Ακρόπολης, μέσω των εκπαιδευτικών του προγραμμάτων, στοχεύει στην κάλυψη μιας ευρείας γκάμας θεμάτων που σχετίζονται συχνά με τη διδακτέα ύλη και μπορούν να λειτουργήσουν ως επέκταση αυτής. Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι βασικοί σκοποί όλων των παραπάνω προγραμμάτων είναι κατά τη διάρκειά τους, ο μαθητής να εξοικειωθεί με έννοιες όπως περιβάλλον, αντικείμενο, αφιέρωμα, ιερό, μουσείο, άγαλμα, έκθεμα, να αντιληφθεί τη σημασία του υλικού πολιτισμού και την αξία της μελέτης του, να κατανοήσει την έννοια του παρελθόντος και της αλλαγής των εποχών, να οξύνει τις αισθήσεις του, να αναπτύξει την παρατηρητικότητα, την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, την προσοχή και τη μνήμη, να κατανοήσει την αξία της ομαδικής εργασίας και της συνεργασίας, να καλλιεργήσει την αισθητική του, να αποκτήσει νέα ενδιαφέροντα και εμπειρίες, να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή του και να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του και τέλος να ψυχαγωγηθεί, κάτι που όλα τα παιδιά έχουν ανάγκη.

2.4.2. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα: «Ολυμπιακά αινίγματα: αναζητώντας τους θεούς του Ολύμπου στο Μουσείο της Ακρόπολης»

Επιλέξαμε να παρουσιάσουμε αναλυτική ένα από τα προγράμματα του Μουσείου της Ακρόπολης δίνοντας έμφαση στη σύνδεση του με τη διδασκαλία της συγκεκριμένης θεματικής στο σχολείο.

Το εν λόγω πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές Γ' δημοτικού και συνδέεται στενά με τη θεματική ενότητα «Οι Θεοί του Ολύμπου», που συμπεριλαμβάνεται στην πρώτη ενότητα του σχολικού βιβλίου με τίτλο «Η Δημιουργία του κόσμου», στην οποία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο βιβλίο της Ιστορίας.

Βάση του προγράμματος αποτελούν εκθέματα με απεικονίσεις θεών από τις συλλογές του Μουσείου της Ακρόπολης. Το Μουσείο παρέχει ως βοηθητικά μέσα κατά τη διάρκεια της δράσης, εποπτικό υλικό, φωτογραφίες και καρτέλες, λεζάντες του Μουσείου, μακέτες και μικρογραφίες των γλυπτών του Παρθενώνα, καθώς και υλικά χειροτεχνίας.

Το πρόγραμμα πραγματοποιείται σε συνεργασία με τον Τομέα Ενημέρωσης και Εκπαίδευσης της Υπηρεσίας Συντήρησης Μνημείων Ακρόπολης.

Με τη συμμετοχή στη συγκεκριμένη δράση κάθε μαθητής θα έχει τη δυνατότητα να θυμηθεί μύθους και σύμβολα των θεών του Ολύμπου και να τους αναγνωρίσει σε εκθέματα του Μουσείου, να εξοικειωθεί με τα εκθέματα και τους χώρους του Μουσείου, να ανακαλύψει με διαφορετικό τρόπο την αρχαία τέχνη και τον πολιτισμό, να βελτιώσει τις δεξιότητες παρατηρητικότητάς του, να καλλιεργήσει την αισθητική του, να αναπτύξει πνεύμα συνεργασίας, να ενεργοποιήσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του και φυσικά να ψυχαγωγηθεί, που αποτελεί και ένα από τα βασικότερα ζητούμενα.

Το Μουσείο παρέχει όπως είπαμε για κάθε πρόγραμμα σχετικό υλικό για προαιρετική προετοιμασία στην τάξη. Έτσι και εδώ είναι διαθέσιμα, τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές η Μουσικοσκευή «Το Δωδεκάθεο» που δανείζεται από τον Τομέα Ενημέρωσης και Εκπαίδευσης της ΥΣΜΑ., ενώ στο αποθετήριο εκπαιδευτικού περιεχομένου για την Ακρόπολη (<http://repository.acropolis-education.gr>) βρίσκονται βιβλία και έντυπα

προς εκπαιδευτική χρήση («Το Δωδεκάθεο» και «Οι Θεοί του Ολύμπου στη Ζωφόρο του Παρθενώνα»). Επίσης, χρήσιμες μπορούν να φανούν και οι ψηφιακές εφαρμογές του μουσείου που σχετίζονται με το συγκεκριμένο πρόγραμμα (α. Ολύμπια αινίγματα: βρες τους θεούς, ένα παιχνίδι αντιστοίχισης των θεών του Ολύμπου με τα σύμβολά τους: <http://www.parthenonfrieze.gr/#/play/game11>, β. Αθηνά, η θεά της Ακρόπολης: www.acropolis-athena.gr, ένας ψηφιακός περίπατος στο Μουσείο της Ακρόπολης αναζητώντας επιλεγμένα αγάλματα της θεάς Αθηνάς, και γ. Χρωμάτισε την Πεπλοφόρο, ένα παιχνίδι χρωματισμού του αγάλματος της Πεπλοφόρου, ίσως της Άρτεμης, με πολλές απίθανες παραλλαγές: <http://www.theacropolismuseum.gr/peploforos/>).

Το Μουσείο προτείνει δραστηριότητες που μπορούν να λάβουν χώρα τόσο πριν την επίσκεψη, όσο και μετά. Αναφέρονται χαρακτηριστικά κάποιες προτάσεις δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη που μπορούν να πραγματοποιηθούν πριν την επίσκεψη στο Μουσείο, με σκοπό την κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών:

1. Ξεκινήστε την προετοιμασία των μαθητών σας με μία γενική συζήτηση για τους θεούς του Ολύμπου. Ποιοι ήταν και πως τους αναγνωρίζουμε; Ποια ήταν τα σύμβολα και οι ιδιότητές τους; Πώς φαντάζονταν τους θεούς οι αρχαίοι Έλληνες; Ζητήστε απ' όλους να φέρουν βιβλία, φωτογραφίες ή πληροφορίες από το διαδίκτυο.
2. Επεξεργαστείτε σύντομα το υλικό που συγκέντρωσαν τα παιδιά και εκθέστε το στην τάξη ώστε να μπορούν να το βλέπουν καθ' όλη τη διάρκεια της επεξεργασίας του θέματος. Ενθαρρύνετε τους μαθητές σας να φέρουν αντικείμενα που σχετίζονται με τα σύμβολα των θεών και δημιουργήστε στην τάξη τη «γωνιά των θεών».
3. Δημιουργήστε μία μικρή έκθεση με την πίσω όψη των τριπτύχων εντύπων για τους θεούς που θα βρείτε στη μουσειοσκευή «Το Δωδεκάθεο». Κάθε ένα τρίπτυχο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μικρή αφίσα μέσα στην τάξη. Σε αυτά εικονίζονται παραστάσεις των θεών σε γλυπτά, σε αγγεία, σε νομίσματα, σε νεότερα έργα τέχνης που δείχνουν τη σημασία που έδιναν οι αρχαίοι Έλληνες στους θεούς και την καθοριστική συμβολή τους στην ανάπτυξη της τέχνης.
4. Χωρίστε τους μαθητές σε ομάδες και μοιράστε τους τις καρτέλες της μουσειοσκευής με τα έργα του ζωγράφου Π. Βαλασάκη. Προτρέψτε τους μαθητές να βρουν ποιες σκηνές από μύθους των θεών απεικονίζουν.
5. Συζητήστε για τα φυτά και τα ζώα που είναι αφιερωμένα σε κάθε θεό, χρησιμοποιώντας τις αντίστοιχες καρτέλες της μουσειοσκευής. Επισκεφθείτε τον κήπο του σχολείου ή ένα γειτονικό σας πάρκο και αναζητήστε όσα από αυτά τα φυτά μπορείτε.

Αφού ολοκληρωθούν οι παραπάνω δραστηριότητες, καθώς και η επίσκεψη, οι μαθητές, μετά την επιστροφή τους στο σχολείο, έχουν αποκτήσει περισσότερες γνώσεις, βιώματα και εμπειρίες. Αυτή τη χρονική στιγμή, δεν πρέπει να πιστέψουν ότι το θέμα εξαντλήθηκε, αλλά να καταλάβουν ότι η συζήτηση και η επεξεργασία διαφόρων θεμάτων μετά την επίσκεψή τους στο χώρο είναι εξίσου σημαντικά. Οφείλουμε λοιπόν να συζητήσουμε με τους μαθητές μας τι τους εντυπωσίασε περισσότερο από την επίσκεψή τους στο Μουσείο Ακρόπολης και να αφιερώσουμε λίγο ακόμη χρόνο για κάποια δραστηριότητα που θα έχει ως στόχο την ψυχαγωγία, την εμπάθυνση και την εμπέδωση όλων όσων είδαν και άκουσαν.

3. Συμπεράσματα

Είναι δεδομένη η στροφή του μουσείου προς την εκπαίδευση και όλους όσους την απαρτίζουν δεδομένης της παιδαγωγικής και συναισθηματικής αξίας που παρέχει η οπτικοποίηση της ιστορικής μνήμης, τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικους. Διότι είναι πολύ πιθανό ένα παιδί για το οποίο η ιστορία του τόπου του αποκτά αξία και νόημα μέσα

από ποικίλα ερεθίσματα και όχι τη σείρα απομνημόνευση των σχολικών εγχειριδίων, να αποζητήσει το ίδιο την περαιτέρω ουσιαστική ενασχόληση με αυτήν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barr, J. (2004). Cultural entitlement and what museums and galleries can contribute to adult learning. «Ανακτήθηκε στις 10/2/2016 από: <http://www.collectandshare.eu.com/reports/index.aspx>».
- Gardner, H. (1983), *Frames of Mind: Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης*, Αθήνα: Μαράθια.
- Gregg, C. (1960). Museums and Art Institutes and Adult Education. Στο: M. S. Knowles (ed). *Handbook of Adult Education in the United States*. Washington: Adult Education Association of U.S.A..
- Hein, C. (1998). *Learning in the museum*. London: Routledge.
- Hodder, I. (1994). The interpretation of documents and material culture. Στο: *Sage Biographical Research vol. 1-4: 171-187*.
- Μουρατιάν, Ζ. (2008), Μουσείο και μάθηση. Στο: *Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων-Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*. Λαύριο: Βιοτεχνικό Βιομηχανικό Εκπαιδευτικό Μουσείο.
- Μουσείο Ακρόπολης. «Ανακτήθηκε στις 10/2/ 2016 από: <http://www.theacropolismuseum.gr/>».
- Munley, M. E. (2000). Museum Education and the Genius of Improvisation. Στο: J.S. Hirsch, L.H. Silverman (eds). *Transforming practice, Selections from the Journal of Museum Education 1992-1999*. Museum Education Roundtable.
- Νάκου, Ε. (2001). *Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*, Αθήνα: Νήσος.
- Νάκου, Ε. (2009). *Μουσεία, Ιστορίες και Ιστορία*, Αθήνα: Νήσος.
- Παντερμαλής, Δ. (2009). The Museum and Its Content. σελ. 31 Στο: *The New Acropolis Museum* (επιμ: Bernard Tschumi Architects). Νέα Υόρκη.
- Piaget, C. (2007). *Η ψυχολογία της νοημοσύνης*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Seixas, P. & Penney, C. (2002). Murals as Monuments: Students' Ideas about Depictions of Civilization in British Columbia. Στο: *American Journal of Education 110(2): 146-71*. «Ανακτήθηκε στις 5/2/2016 από: <http://www.journals.uchicago.edu/loi/aje>».

Διδάσκοντας Νεοελληνική Γλώσσα στη Γ΄ Γυμνασίου

Ευαγγελία Κουτσούρη

Δρ Αρχιτεκτονικής Ε.Μ.Π., Φιλολόγος (ΠΕ02)

Καλλιτεχνικό Σχολείο Γέρακα

valkoy1@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία συνιστά πρόταση διδακτικής μεθοδολογίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας βασισμένη στα προγράμματα σπουδών (ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ) για το Γυμνάσιο. Εν προκειμένω, θα παρουσιάσουμε μια μελέτη περίπτωσης από το 7^ο κεφάλαιο του βιβλίου της ΝΕ Γλώσσας Γ Γυμνασίου, με τίτλο: ΤΕΧΝΗ – ΜΙΑ ΓΛΩΣΣΑ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ ΚΑΙ ΣΕ ΟΛΕΣ ΤΗΣ ΕΠΟΧΗΣ. Εκκινώντας από τη γνωριμία με τα «τουβλάκια»/λέξεις, φτάνουμε στην ποιοτική επιλογή κι από εκεί στη σύνθεση προτάσεων. Κατ' αυτόν τον τρόπο κάθε λέξη αποκτά νόημα σε σχέση με το σύνολο, τη θέση της σε αυτό και της συσχετισμούς με της λέξεις. Θα μπορούσε το μάθημα να συνδυαστεί με μια εισαγωγή εικαστική από το ρεύμα του μινιμαλισμού ή της χημείας με τα χημικά στοιχεία που της δίνουν της χημικές ενώσεις και φυσικά να διαμορφωθεί το πλαίσιο των διαθεματικών προσεγγίσεων. Από μεθοδολογικής πλευράς, το θέμα της τέχνης προσεγγίζεται πρωτίστως λεξιλογικά, για να διερευνηθεί η ελάχιστη μονάδα της γλωσσικής δομής, δηλαδή του κειμένου. Στη συνέχεια, διερευνώνται οι προτάσεις και η σύνταξή της και τέλος, εντοπίζονται τα αισθητικά στοιχεία του κειμένου. Οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ομάδες εργασίας, εργάζονται με βάση τα δεδομένα φύλλα εργασίας και καταλήγουν σε συμπεράσματα τα οποία ανακοινώνουν στην ολομέλεια. Ο βασικός σχεδιασμός του εκπαιδευτικού συνίσταται κυρίως στην καθοδήγηση των ομάδων ώστε τα μέλη της –οι μαθητές- να κατανοήσουν ότι η γλώσσα υπηρετεί το νόημα. Συγκεκριμένα οι στόχοι της περιγράφονται στα ζητούμενα των φύλλων εργασίας κατατείνου: α. στη συνειδητοποίηση, εκ μέρους των μαθητών, του ότι η γλώσσα της τέχνης προσφέρεται για τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων, εφόσον καλούνται να συνθέσουν ένα κείμενο (δημιουργική γραφή) ή ένα διάλογο (θεατρικό), ή/και να δημιουργήσουν σκίτσο (εικαστική δημιουργία) ή ένα σύντομο βίντεο με το κινητό της (κινηματογράφος). β. στην εκ μέρους των μαθητών εμβάθυνση στην έννοια της δομής με όχημα την ανακάλυψη της ποικιλίας χρήσεων των επιμέρους δομικών στοιχείων των κειμένων. γ. στη συνειδητοποίηση της ενότητας του αρχαιοελληνικού και νεοελληνικού λόγου διά του εντοπισμού, της καταγραφής και του σχολιασμού -εκ μέρους των μαθητικών ομάδων- των ερευνητικών αποτελεσμάτων μεταξύ κειμένων της αρχαίας και της ελληνικής, με χρήση και αναφορά των σχετικών σελίδων των σχολικών βοηθημάτων (Συντακτικό Της Ελληνικής και Συντακτικό Αρχαίας Ελληνικής) και δ. τέλος, στον εντοπισμό των σχημάτων λόγου ως διακριτικού λογοτεχνίας και αφόρμησης για διαθεματικές δράσεις. Κατά συνέπεια το σκεπτικό της πρότασης αλλά και η διδακτική της εφαρμογή στοχεύουν στη δομική προσέγγιση του μαθήματος της γλώσσας.

Λέξεις-κλειδιά: **Νόημα, Σημασία, Τέχνη, Γλώσσα**

1. Εισαγωγή

Σε γενικότερο επίπεδο, κατά τη μεταπολεμική περίοδο, το ισχύον σύστημα διδακτικής της Γλώσσας διέπεται από την κειμενοκεντρική φιλοσοφία, μια θέση συμβατή προς τη μεταμοντέρνα θεώρηση των πραγμάτων, η οποία, ως γνωστόν, προέκυψε πρωτίστως στο χώρο της λογοτεχνίας στις αγγλοσαξονικές χώρες (Jameson, 1991). Η γενικότερη αυτή θεώρηση οδήγησε στον πολλαπλώς ερμηνευόμενο αφορισμό «Τα πάντα είναι Γλώσσα». Ειδικότερα, στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης και στην κατεύθυνση αυτή, το Γλωσσικό μάθημα διέπεται πλέον από ανάλογες αρχές, διακριτές και διατυπωμένες στα ισχύοντα ΑΠΣ καθώς και στο διαθεματικό πλαίσιο σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Ωστόσο, η μεταμοντέρνα φιλοσοφία σε σχέση με την προγενέστερή της διαφέρει κατά τούτο, στη σχέση της με το νόημα. Στη μεν πρώτη περίπτωση, το νόημα και η διερεύνησή του έχουν βαρύνουσα θέση, έστω και με έμφαση στη φορμαλιστική προσέγγιση, ενώ στη δεύτερη περίπτωση, επικρατούν τα «κείμενα», οι προσωπικές και πολλαπλές αναγνώσεις του νοήματος τα όρια του οποίου

καθίστανται ρευστά και διαπερατά. Επ'αυτού του διαχωρισμού, στηρίζεται η παρούσα εργασία, σε μια προσπάθεια να καλυφθεί το κενό της πρόσληψης του νοήματος (Mercer, 2000) και η διαχείρισή του, όπως διαπιστώνεται κατ'επανάληψη στις διεθνείς εξετάσεις διερεύνησης γραμματισμού (PISA), στις οποίες οι Έλληνες μαθητές εμφανίζουν πτωτικές επιδόσεις. Το τελευταίο στοιχείο συνδυάζεται με το φαινόμενο του ανερχόμενου λειτουργικού αναλφαβητισμού, με σοβαρές επιπτώσεις στη συμπεριφορά των πολιτικών υποκειμένων (UNESCO, 1973).

2. Σκοπός και επιμέρους στόχοι

Βάση εκκίνησης του διδακτικού αυτού σεναρίου απετέλεσε η κατ'επανάληψη διαπίστωση από πλευράς των διδασκόντων το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας ότι οι μαθητές, στο πλαίσιο της τελικής αποτίμησης του μαθήματος αλλά και της προετοιμασίας τους για το επόμενο διδακτικό έτος, δυσκολεύονται να εντοπίσουν το διδακτικό περιεχόμενο του μαθήματος, τη διδακτική στοχοθεσία καθώς και τα οφέλη που απεκόμισαν. Η διαπίστωση αυτή αποκτά βαρύνουσα σημασία στην τελευταία τάξη του γυμνασίου ως συνολική αποτίμηση του γλωσσικού μαθήματος στο μεταίχμιο γυμνασιακής και λυκειακής εκπαίδευσης.

Όπως δηλώνεται στον πρόλογο του σχολικού εγχειριδίου, «Βασικός σκοπός του μαθήματος είναι η καλλιέργεια δεξιότητας αποτελεσματικής χρήσης του λόγου, ώστε οι μαθητές να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους ως πολιτών» δίνοντας έμφαση στην εργαλειακή πλευρά του λόγου, αφού αναφέρεται σαφώς στην αποτελεσματικότητα, τοποθετούμενος σε ένα σαφώς μεταδομικό επίπεδο.

Ως προς τους επιμέρους στόχους, διακρίνουμε αρχικά τους γνωστικούς οι οποίοι αναφέρονται στην κατανόηση και ανάλυση των βασικών εννοιών που εμπεριέχονται στα προς επεξεργασία κεφάλαια με τη μορφή λέξεων – κλειδιών, την κάλυψη δηλαδή της γνωστικής πλευράς των γλωσσικών σημείων ή καλύτερα την κατάκτηση όλων των πλευρών των γλωσσικών σημείων (γνωστική, βιωματική, οπτική/ορθογραφία και ακουστική) (Saussure, 1916). Στην ίδια κατεύθυνση της στοχοθεσίας βρίσκονται και οι βιωματικοί στόχοι στους οποίους εντάσσεται η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης (να μπαίνουν στη θέση κάποιου άλλου), μέσω της αξιοποίησης των εργαλείων της τέχνης, ώστε να εμπλουτίζουν τα βιώματά τους με απώτερο στόχο την όξυνση της επικοινωνιακής τους ικανότητας (απαραίτητο εφόδιο επιβίωσης). Ως προς την υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών, ο απώτερος στόχος είναι η διαμόρφωση ενεργών πολιτών για την υπεράσπιση των οικουμενικών αξιών (New London Group, 1996), με την παρατήρηση ότι υπάρχει στενή συνεκτική σχέση ανάμεσα στον τελευταίο επιμέρους στόχο και το βασικό σκοπό.

3. Ανάπτυξη του διδακτικού σεναρίου

Στην κατεύθυνση της προαναφερθείσας στοχοθεσίας, καταλληλότερο θεωρήθηκε το έβδομο από τα οκτώ κεφάλαια του σχολικού εγχειριδίου, με τίτλο «Τέχνη. Μια γλώσσα για όλους και για όλες τις εποχές», καθώς τοποθετείται προς το τέλος της διδακτέας ύλης, και οι δευτερεύουσες προτάσεις έχουν διδαχθεί, στην ομόκεντρη ανάπτυξη του θεματικού άξονα Ελλάδα – Ευρώπη – Κόσμος.

3.1. Διαθεματική αφόρμηση (1 διδακτική ώρα)

Ως αφόρμηση στην παρουσίαση του κεφαλαίου, μπορεί να γίνει μια συνδιδασκαλία, αρχικά (15-20 λεπτά) με εκπαιδευτικούς καλλιτεχνικών ειδικοτήτων, οι οποίοι κάνουν λόγο στους μαθητές για το ρεύμα του Μινιμαλισμού στην τέχνη, προβάλουν σχετικά έργα και

επισημαίνουν την ουσία της αξιοποίησης ελάχιστων στοιχείων με δυνατότητες άπειρων συνδυασμών (Εικόνα 1) (Brunette et al., 1994).



Εικόνα 1. Ο Μινιμαλισμός σχετίζεται με το ρεύμα De Stijl, σημαντικός εκπρόσωπος του οποίου είναι ο P. Mondrian

Στο δεύτερο μέρος της 1^{ης} διδακτικής ώρας, ένας εκπαιδευτικός από τον τομέα των θετικών επιστημών – ενδείκνυται ο διδάσκων το μάθημα της Χημείας – μπορεί να αναφερθεί στα χημικά στοιχεία και στη συνέχεια στους άπειρους συνδυασμούς τους, τις χημικές ενώσεις (Sutton, 2003) (Εικόνα 2).



Εικόνα 2. Όλα τα υλικά σώματα προέρχονται από υλικά στοιχεία

3.2. Ανάθεση έργου σε ομάδες

Οι μαθητές εργάζονται με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο ανά ομάδες οι οποίες έχουν οριστεί από την αρχή του σχολικού έτους στο πλαίσιο του μαθητικού συμβολαίου που συνάπτεται μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, ως προς το επίσημο θεσμικό πλαίσιο των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ και των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων των μαθητών. Ο αριθμός των ομάδων αντιστοιχεί στα επίπεδα προσέγγισης της γλώσσας, με στόχο πάντοτε τη διερεύνηση και εκφορά του νοήματος: Λέξεις (στοιχεία γλωσσικών δομών) – Προτάσεις (συνδυασμοί στοιχείων) – Σύνταξη προτάσεων (κανόνες συνδυασμού στοιχείων) – Σχήματα λόγου (αισθητική και επινόημα) που με βάση τη δομική οπτική αντιστοιχούν στην ελάχιστη δομική μονάδα – στη συνθετότερη εκδοχή της - στους κανόνες της σύνθεσης - στην αισθητική επινοητικότητα της μορφής, στο φορμαλισμό.

Σε επίπεδο εφαρμογής, οι ομάδες λειτουργούν είτε όλες επί του αυτού αντικείμενου ταυτόχρονα, οπότε η λειτουργικότητά τους έγκειται στην βελτίωση της έρευνας μέσα από το συλλογικό πρίσμα, είτε κάθε ομάδα επεξεργάζεται συγκεκριμένο θέμα από τα προαναφερθέντα και στη συνέχεια, κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια το έργο της.

Στην πρώτη περίπτωση, απαιτείται περισσότερος χρόνος για την υλοποίηση του σεναρίου, ενώ στη δεύτερη περίπτωση συντομεύεται εντυπωσιακά ο χρόνος υλοποίησης. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιάσουμε την πρώτη εκδοχή, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές όλων των ομάδων εργάζονται ταυτόχρονα πάνω στο ίδιο θέμα.

3.2.1.Ομάδες Εργασίας για το Λεξιλόγιο (2 διδακτικές ώρες)

Στους μαθητές των ομάδων διανέμεται σχετικό φύλλο εργασίας (βλ. Παράρτημα), ώστε να προσεγγίσουν το θέμα του λεξιλογίου. Από το κεφάλαιο επιλέγονται κείμενα σε συνεννόηση με τις ομάδες και καθεμιά αναλαμβάνει την επεξεργασία ενός κειμένου. οι μαθητές συγκεντρώνουν λέξεις-κλειδιά από το κείμενο που διάβασαν. Στην υπό επεξεργασία ενότητα, οι χαρακτηριστικότερες λέξεις που προκύπτουν από την εφαρμογή του σεναρίου είναι συνήθως οι εξής: τέχνη, δημιουργικότητα, έμπνευση, φαντασία, έκφραση, ταλέντο (Σχήμα 1). Οι λέξεις αυτές είναι όλες αφηρημένες έννοιες, δημιουργώντας πρόσθετες δυσκολίες στον ακριβή σημασιολογικό τους προσδιορισμό.

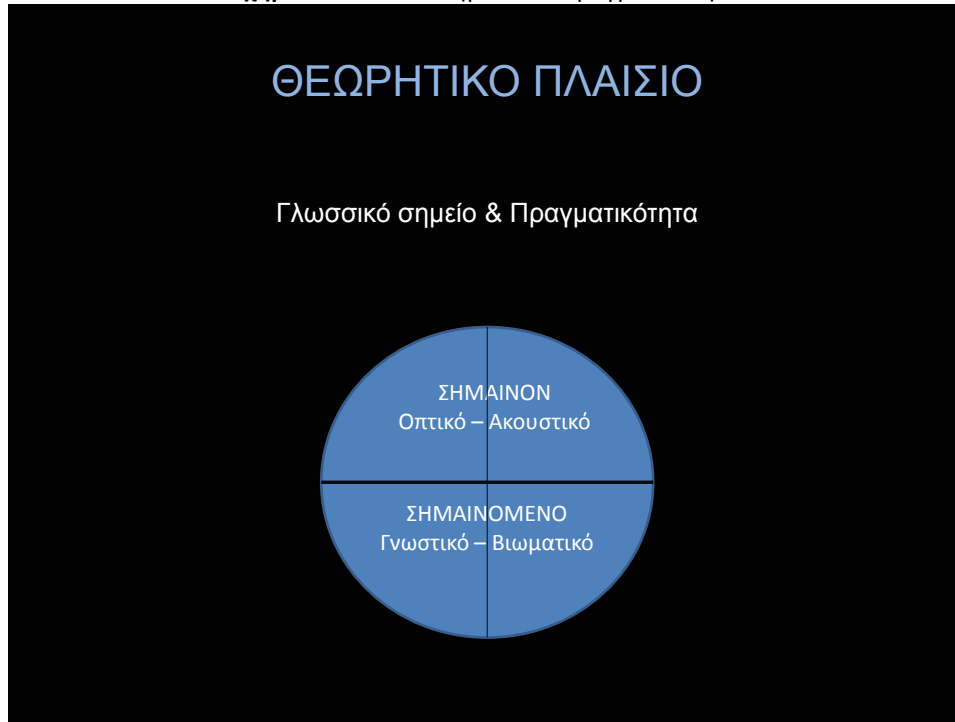
Σχήμα 1. Τα σημαντικότερα γλωσσικά στοιχεία της ενότητας ως λέξεις-κλειδιά



Στη συνέχεια, έχοντας καταγεγραμμένες στον πίνακα ή στο διαδραστικό τις λέξεις που εντόπισαν οι μαθητές στα κείμενα που μελέτησαν, τους ζητάμε με τη βοήθεια του λεξικού τους, να καταγράψουν στο ευρετήριό τους, τα σημαντικότερα στοιχεία των λέξεων αυτών, ετυμολογία, σημασία, ερμηνεία, συνώνυμα – αντώνυμα, ομόρριζα. Έτσι μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τα σχολικά βιβλία- εν προκειμένω, ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟ ΛΕΞΙΚΟ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ, Α΄, Β΄, Γ΄, ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ - και να αυτενεργούν με τη χρήση προσωπικού ευρετηρίου.

Ακολουθεί η εύρεση της απόδοσης του νοήματος των λέξεων στην αγγλική, τη γαλλική και τη γερμανική γλώσσα, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών των ξένων γλωσσών.

Σχήμα2. Γλωσσικό σημείο και πραγματικότητα



Το όλο εγχείρημα αποσκοπεί στο «σπάσιμο» επιλεγμένων λέξεων (λέξεις-κλειδιά της υπό διαπραγμάτευση ενότητας) και στην αξιοποίηση κυρίως των σημαινόντων (Μπαμπινιώτης, 1980; Martin, 2000), από τους εκπαιδευτικούς των καλλιτεχνικών κατευθύνσεων (εικαστικά, θέατρο, κινηματογράφος και χορός) του Καλλιτεχνικού Γυμνασίου Γέρακα Αν. Αττικής.

Εν κατακλείδι, πρέπει να επισημανθεί η ιδιαίτερη σημασία του πρώτου σταδίου υλοποίησης του διδακτικού σεναρίου και η καθοριστική του προϋπόθεση στην κατάκτηση και τη διατύπωση του νοήματος και στη διανοητική και στη βιωματική του διάσταση (Σχήμα 2). Ως προς τη διανοητική, απαιτείται αυστηρή και συγκεκριμένη μεθοδολογία. Ως προς τη βιωματική, ο ρόλος της τέχνης είναι καίριος και καθοριστικός (Brunette et al., 1994).

3.2.2.Ομάδες εργασίας για τη δημιουργία προτάσεων και τη σύνταξή τους (2 διδακτικές ώρες)

1. Σε δεύτερο επίπεδο, και αφού έχουν προσδιοριστεί τα στοιχεία – λέξεις, οι μαθητές, μέσω σχετικού φύλλου εργασίας (βλ. Παράρτημα, Φύλλο εργασίας για τις προτάσεις), εμβαθύνουν στην έννοια της δομής ανακαλύπτοντας την ποικιλία χρήσεων των επιμέρους δομικών στοιχείων των κειμένων. Προς τούτο, επιλέγονται από τους μαθητές σε συνεργασία με τον διδάσκοντα, συγκεκριμένες παράγραφοι ή ενότητες, οι οποίες θεωρούνται οι σημαντικότεροι φορείς του νοήματος της ενότητας από το σύνολο των κειμένων που επεξεργάστηκαν οι μαθητές στο προηγούμενο στάδιο. Η διερεύνηση των προτάσεων γίνεται βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων τα οποία προσδιορίζονται στο σχολικό εγχειρίδιο του Συντακτικού. Τα κριτήρια αυτά αναφέρονται στο περιεχόμενο, την ποιότητα, τη σχέση μεταξύ των προτάσεων, τη δομή τους και τέλος τον τρόπο σύνδεσής τους, στοιχεία από τα οποία εξαρτάται τελικά το νόημα (Vygotsky, 1993).

2. Το επόμενο στάδιο προσέγγισης των κειμένων αναφέρεται στη διερεύνηση των συντακτικών κανόνων που διέπουν τη συγκρότηση του νοήματος στις προτάσεις. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές τη χρησιμότητα της γνωριμίας με τους κανόνες της

σύνταξης, παραβάλλοντας τη σχέση των κανόνων της σύνταξης με τους κανόνες συγκρότησης μιας κοινωνίας, των αξιών της και των θεμελιωδών αρχών επί των οποίων στηρίζει την ταυτότητά της. Η δομική αντίληψη της γλώσσας μέσα από την μελέτη του γλωσσικού σημείου και τη σημασία του μέσα σε πλαίσιο συγκριτικών σημασιών, ανάγεται στο επίπεδο της κοινωνικής και πολιτικής συμπεριφοράς του ατόμου (Παπούλια κ.ά., 2005). Στο στάδιο αυτό είναι χρήσιμη η συνδιδασκαλία σε επίπεδο φιλολόγου και κοινωνιολόγου, ώστε οι μαθητές να εμπεδώσουν αυτόν το συσχετισμό. Εξάλλου, με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές προετοιμάζονται βιωματικά για το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας, το οποίο διδάσκεται στην Α τάξη του λυκείου.

Μετά από αυτόν τον πολιτικό προβληματισμό και με βάση σχετικό φύλλο εργασίας (βλ. Παράρτημα, Φύλλο εργασίας για τη Σύνταξη των προτάσεων), οι μαθητές σε μια δεδομένη κειμενική περίοδο, ορίζουν το κατηγορημα (Ρήμα – υποκείμενο/κατηγορούμενο), το αντικείμενο, τους ονοματικούς και τέλος τους επιρρηματικούς προσδιορισμούς. Να σημειωθεί ότι η διαδικασία διευκολύνεται στην περίπτωση που λειτουργήσουν τρεις ομάδες εργασίας, για τον εντοπισμό των υποκειμένων, των αντικειμένων και των προσδιορισμών (ονοματικών και επιρρηματικών) αντίστοιχα. Παρατηρήσεις επί της νοηματικής διαφοράς ανάμεσα στην ενεργητική και παθητική σύνταξη, με την έμφαση στο ενεργούν υποκείμενο στην πρώτη και στην ενέργεια στη δεύτερη,

Τέλος, ενδείκνυται η παραβολή των συντακτικών κανόνων και η παράλληλη επεξεργασία του κειμένου στην αγγλική, γαλλική και γερμανική γλώσσα. Ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις προκύπτουν ως προς το νόημα από την αλλαγή θέσης των όρων της σύνταξης στις προαναφερθείσες γλώσσες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η σύγκριση ελληνικής και γερμανικής γλώσσας.

3.2.3.Ομάδες εργασίας για τα σχήματα λόγου

Οι μαθητές περνούν πλέον στο στάδιο της αισθητικής αποτίμησης των κειμένων με τη χρήση του σχετικού φύλλου εργασίας (βλ. Παράρτημα). Βασικά κριτήρια αποτελούν η θέση των λέξεων, η γραμματική συμφωνία των λέξεων, η πληρότητα του λόγου και κυρίως η σημασία των λέξεων, με αναφορές στις μεταφορές, παρομοιώσεις, συνεκδοχές, μετωνυμίες, αλληγορίες, προσωποποιήσεις κ.λπ. (Ruegg, 1979). Για λόγους οικονομίας χρόνου αλλά και για περαιτέρω καλλιέργεια της διαθεματικότητας, αυτό το μέρος του διδακτικού σεναρίου εντάσσεται στο μάθημα της λογοτεχνίας.

3.2.4.Συσχετισμός Νέας Ελληνικής και Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας (2 διδακτικές ώρες)

Για την ολοκλήρωση του σεναρίου απαιτείται ένας συσχετισμός στα προαναφερθέντα επίπεδα (λέξεις, προτάσεις, σύνταξη προτάσεων, σχήματα λόγου) μεταξύ κειμένων της Νέας Ελληνικής και της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας από το πρωτότυπο. Προς τούτο, ενδείκνυται η ανάθεση δύο σχετικών με την τέχνη κειμένων της Νέας και της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας σε δύο ομάδες εργασίας αντίστοιχα. Κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια το έργο της, και ακολουθεί συζήτηση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων από τις δύο ομάδες. Τέλος, οι μαθητές καταγράφουν τα συμπεράσματα στο τετράδιό τους με χρήση και αναφορά των σχετικών σελίδων των σχολικών βοηθημάτων (Λεξικό, Γραμματική και Συντακτικό Νέας Ελληνικής και Γραμματική και Συντακτικό Αρχαίας Ελληνικής).

3.3.Παραγωγή Λόγου (1 διδακτική ώρα και κατ'οίκον εργασία)

Στο τελικό στάδιο της παραγωγής λόγου οι μαθητές δημιουργούν δύο κείμενα:

A. Κάθε μαθητής -αξιοποιώντας τις λέξεις-κλειδιά της ενότητας- προσπαθεί να δημιουργήσει ένα σύντομο κείμενο (περίπου 150 λέξεων) με βάση τους κανόνες δημιουργίας περίληψης που έχει εκ των προτέρων στο τετράδιό του. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές κατανοούν την άρρηκτη σχέση λέξης και νοήματος σε πρώτη φάση, ενώ συγχρόνως ασκούνται στη συμπίεση της έκφρασης του νοήματος από το ηπιότερο επίπεδο (περίληψη) στο ακραίο (λέξεις). Επιπλέον, η πρακτική αυτή με το συνδυασμό περίληψης και λέξεων-κλειδιών, εξοικειώνει τους μαθητές σε έναν επιστημονικό τρόπο προσέγγισης του διδακτικού αντικειμένου, αφού η περίληψη και οι λέξεις-κλειδιά αποτελούν αρχικό και αναπόσπαστο μέρος μιας σύγχρονης επιστημονικής εργασίας.

B. Σε τελικό στάδιο, ανατίθεται ως κατ'οίκον εργασία, στους μαθητές η παραγωγή ενός κείμενου (στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής και του Λογοτεχνικού Εργαστηρίου), ενός διαλόγου (στο πλαίσιο των θεατρικών αυτοσχεδιασμών), μια εικαστική σύνθεση/σκίτσο (στο πλαίσιο των εικαστικών μαθημάτων), ένα σύντομο βίντεο με το κινητό τηλέφωνο (στο πλαίσιο των μαθημάτων κινηματογράφου/ πολυμέσων). Στην ιδανική περίπτωση, οι μαθητές αναλαμβάνουν συλλογικά τη δημιουργία ενός πολυτροπικού κειμένου και γενικά παρακινούνται στην πολυτροπική διαπραγμάτευση κειμένων στην κατεύθυνση της διαθεματικότητας (Καλαντζής κ.ά., 2001; Μητσικοπούλου, 2001).

4. Συμπεράσματα

Το παρόν διδακτικό σενάριο έχει εφαρμοστεί πειραματικά στο πλαίσιο λειτουργίας ενός ιδιαίτερου τύπου δημόσιου σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, του Καλλιτεχνικού Γυμνασίου, το οποίο εγγενώς χαρακτηρίζεται από την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, μέσω των διαύλων της καλλιτεχνικής δημιουργίας και στο οποίο συναντώνται μαθητές ποικίλης αφετηρίας οικονομικής, κοινωνικής, πολιτισμικής, με κοινό τόπο διάδρασης και «γλωσσικής» επικοινωνίας, την τέχνη.

Τα στοιχεία αυτά σε συνδυασμό με την κατ'επανάληψη διαπίστωση ελλειμμάτων γραμματισμού στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας, αλλά και το διαρκές αίτημα της καλλιέργειας της πολιτικής συνείδησης πολιτών του κόσμου, στο χώρο της εκπαίδευσης, έδωσαν τη βάση υλοποίησης του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου, το οποίο αποτελεί μια πρόταση διδακτικής μεθοδολογίας της προσέγγισης του νοήματος και των παραμέτρων που το συγκροτούν στη γνωστική και στη βιωματική του διάσταση. Ως προς τη γνωστική, απαιτείται ενδεδειγμένη και πολυεπίπεδη μελέτη, ενώ ως προς τη βιωματική, ο ρόλος της τέχνης αποδεικνύεται καίριος και καθοριστικός. Με το σενάριο αυτό διερευνήθηκε κατά πόσον η τέχνη αποτελεί την ιδανική γλώσσα επικοινωνίας των ενεργών πολιτών οι οποίοι υπερασπίζονται διαχρονικές οικουμενικές αξίες (Gardner, 1983). Όλη η προσπάθεια επικεντρώθηκε στο πώς αποδίδεται το νόημα αυτών των αξιών μέσα από τα γλωσσικά σημεία της τέχνης.

Τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την αξιολόγηση του σεναρίου από πλευράς των μαθητών ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά και συνοψίζονται στα εξής: Οι μαθητές αναφέρουν ότι ο παραλληλισμός της χρήσης ελάχιστων στοιχείων σε άπειρους συνδυασμούς από το χώρο των τεχνών και των θετικών επιστημών σε σχέση με το μάθημα της Γλώσσας τους βοήθησε να εντοπίσουν διαύλους επικοινωνίας των επιμέρους διδακτικών αντικειμένων. Στη συνέχεια, όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως εξέφρασαν την έκπληξή τους διαπιστώνοντας ότι η γνωστική πλευρά των σημειομένων είναι ανελαστική καθώς όλοι ανέτρεχαν σ'ένα σημείο αναφοράς, στο λεξικό για τους ορισμούς, ενώ η βιωματική χαρακτηρίζεται από ελαστικότητα και χαρακτηριστικό εύρος, καθώς στον κάθε μαθητή οι λέξεις δημιουργούσαν διαφορετικά συναισθήματα μέσα από διαφορετικούς συνειρμούς, οδηγούμενοι σε

συμπεράσματα ότι πλευρές των εννοιών «μας ενώνουν», όπως και άλλες «μας χωρίζουν». Πρόσθετη έκπληξη αισθάνθηκε επίσης το σύνολο των μαθητών, όταν διαπίστωσαν ότι το νόημα που θέλησαν να διατυπώσουν πολυτροπικά κατέληξε σε πολλαπλές αναγνώσεις από τους αποδέκτες του. Σε μεγάλο ποσοστό κατέληξαν ότι οι καλλιτεχνικοί κώδικες είναι οι πλέον κατάλληλοι για τη μεταφορά βιωματικών μηνυμάτων. Καταλήγοντας, οι μαθητές δήλωσαν ότι το μάθημα έγινε ιδιαίτερα ελκυστικό στη διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου και θα επιθυμούσαν με παρόμοιο τρόπο να γινόταν το μάθημα γενικά.

Μέσα από τα δεδομένα της πειραματικής υλοποίησης του διδακτικού σεναρίου, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι ο άξονας της τέχνης μέσω της πολυτροπικότητας φέρει δυνάμει όλες τις εκδοχές του νοήματος, διαπίστωση που συνάδει προς τη γλωσσική θεωρία του Μεταμοντερνισμού (Μοντέρνο – Μεταμοντέρνο, 1988), όπου «Τα πάντα είναι γλώσσα», δηλαδή το νόημα φέρεται μέσα από πολλούς κώδικες και όχι απαραίτητα αυτόν του αλφαβητικού γραμματισμού. Ωστόσο, παράλληλα και συμπληρωματικά, η δομική προσέγγιση της γλώσσας μέσα από την μελέτη του γλωσσικού σημείου -όπου το νόημα συγκροτείται μέσα σε συγκεκριμένο κάθε φορά επικοινωνιακό πλαίσιο με διαφοροποιητικές παραμέτρους- καλλιεργεί την κριτική και συνδυαστική σκέψη των μαθητών (Ράπτη, 2001/2) και με τη διαδικασία της αναγωγής, συμβάλλει στην καλλιέργεια και συγκρότηση ενεργών προσωπικοτήτων σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο, πολιτών του σύγχρονου πολυπολιτισμικού κόσμου.

Σχήμα 3. Οριοθέτηση του χώρου ανάμεσα στην ασφάλεια της συλλογικότητας και την προσωπική ελευθερία



Σε αυτήν τη δύσκολη ισορροπία, μεταξύ της συλλογικής και της προσωπικής ανάγνωσης του νοηματικού χώρου (Σχήμα 3), ο μαθητής, με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού, καλείται να προσδιορίσει τον κοινό χώρο ανάμεσα στα «κείμενα» των προσωπικών του αναγνώσεων και του ασφαλούς χώρου της συλλογικής πρόσληψης του νοήματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Brunette, P. και Wills, D. (επιμ.) (1994). *Deconstruction and the Visual Arts*. Cambridge Studies in New Art History and Criticism.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism or The Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham: Duke University Press.
- Martin, J.R. (2000). Design and Practice, *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 20.
- New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures, *Harvard Educational Review*, v. 66.
- PISA («Ανακτήθηκε 29/3/2016 από <http://www.iep.edu.gr/pisa/>)
- Ruegg, M., Metaphor and Metonymy: The logic of Structuralism theory, *Glyph 6* (1979), p.141-157.
- Saussure, Ferdinand de (1916). *Cours de linguistique générale*. Lausanne Paris: Payot.
- Sutton, C., (2003), Οι Εκπαιδευτικοί των Φυσικών Επιστημών ως Εκπαιδευτικοί Γλώσσας, στο Π. Κόκκοτας (επιμ.), *Η Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην Κοινωνία της Πληροφορίας*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη
- UNESCO (1973). *Practical Guide to Functional Literacy*. New York:UNESCO
- Vygotsky, L. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα*, μτφρ. Α. Ρόδη. Αθήνα:Γνώση.

Ελληνόγλωσσες

- Καλαντζής, Μ. και Core, Β. (2001). «Πολυγραμματισμοί», *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, Θεσσαλονίκη:Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΜΕ ΛΥΚΕΙΑΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΓΕΡΑΚΑ (<http://gym-kall-gerak.att.sch.gr/new/>)
- Mercer, N. (2000). *Η Συγκρότηση της Γνώσης*, μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου. Αθήνα:Μεταίχμιο.
- Μητσκοπούλου, Β. (2001). *Γραμματισμός*, Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα («ανακτήθηκε 29/3/2016 από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/theme_e1/index.html»)
- Μοντέρνο – Μεταμοντέρνο*, Τριήμερο Συμπόσιο (26-28/02/1988), Αθήνα 1988:Σμίλη.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1980). *Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα.
- Παπούλια – Τζελέπη, Π. και Τάφα, Ε. (2005). *Ο Γραμματισμός στον 21ο αι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ράπτη, Γ., Αρνητική Αισθητική προς μια νέα Ορθολογικότητα, *Χρονικά Αισθητικής*, τ. 41Β 2001/2.
- ΨΗΦΙΑΚΟ ΥΛΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ Γ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ, («ανακτήθηκε 29/3/2016 από <http://ebooks.edu.gr/new/course-main.php?course=DSGYM-C107>»)

Παράρτημα

A. ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

1. Να εντοπίσετε τις λέξεις κλειδιά του κειμένου
2. Με τη βοήθεια του λεξικού σας, να καταγράψετε στο ευρετήριό σας τα σημαντικότερα στοιχεία των λέξεων αυτών (ετυμολογία, σημασία, ερμηνεία, συνώνυμα – αντώνυμα, ομόρριζα, απόδοση στην αγγλική και τη γαλλική – γερμανική γλώσσα)

B. ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

1. Να χαρακτηρίσετε τις προτάσεις μιας περιόδου ως προς το περιεχόμενο (κρίσεις, επιθυμίας, επιφωνηματική, ερωτηματική) και να σχολιάσετε/ δικαιολογήσετε τη χρήση τους μέσα στο κείμενο
2. Να χαρακτηρίσετε τις προτάσεις μιας περιόδου ως προς ποιότητα (καταφατική, αποφατική) και να σχολιάσετε/ δικαιολογήσετε τη χρήση τους μέσα στο κείμενο. Ο εντοπισμός και η διάκριση των προτάσεων σε απλές (υποκείμενο – κατηγορήμα), σύνθετες (πολλά υποκείμενα, κλπ), επαυξημένες (+προσδιορισμοί) και ελλειπτικές (απουσία βασικών όρων) να γίνεται πάντοτε σε σχέση με το νοηματικό πλέγμα και το ύφος του κειμένου.
3. Να χαρακτηρίσετε τις προτάσεις μιας περιόδου ως προς τη σχέση μεταξύ τους (κύριες – εξαρτημένες/ είδος εξαρτημένης) και να σχολιάσετε/ δικαιολογήσετε τη χρήση τους μέσα στο κείμενο
4. Να χαρακτηρίσετε τις προτάσεις μιας περιόδου ως προς τη δομή (απλή – σύνθετη – ελλειπτική) και να σχολιάσετε/ δικαιολογήσετε τη χρήση τους μέσα στο κείμενο.
5. Πώς συνδέονται οι προτάσεις του κειμένου μεταξύ τους; (Ασύνδετο – παρατακτική σύνδεση – υποτακτική σύνδεση)

Γ. ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ

1. Να υπογραμμίσετε τα ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ του κειμένου. Τι παρατηρείτε; (εδώ να προσδιοριστούν: 1. Προσωπικά – Απρόσωπα ρήματα με «ασυνήθιστα» υποκείμενα και 2. Η σύνταξη που υπερισχύει [ενεργητική ή παθητική], πάντα σε σχέση με το νόημα του κειμένου)
2. Να υπογραμμίσετε τα ΚΑΤΗΓΟΡΟΥΜΕΝΑ του κειμένου (ομοίопτωτο, γενική κατηγορηματική, επιρρηματικό, προληπτικό). Τι παρατηρείτε; Να εντοπίσετε τα σχετικά ρήματα (συνδετικά).
3. Να υπογραμμίσετε τα ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ του κειμένου. Τι παρατηρείτε; (1. αντικείμενα των μονόπτωτων ρημάτων: σε αιτιατική, σε γενική, σύστοιχο, εμπρόθετο// 2. αντικείμενα των δίπτωτων ρημάτων: άμεσο, έμμεσο)
4. Να υπογραμμίσετε τους ΟΝΟΜΑΤΙΚΟΥΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥΣ του κειμένου (ΟΜΟΙΟΠΤΩΤΟΙ: παράθεση, επεξήγηση, (προεξαγγελτική) παράθεση, επιθετικοί – κατηγορηματικοί. ΕΤΕΡΟΠΤΩΤΟΙ: γενική [προσοχή στη γενική προσωπική], αιτιατική) και τις ΜΕΤΟΧΕΣ (επιθετική - επιρρηματική/ συνημμένη – απόλυτη). Τι παρατηρείτε;
5. Να υπογραμμίσετε τους ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΙΚΟΥΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥΣ του κειμένου, με τη βοήθεια του πίνακα (βλ. ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ, σελ. 114 – 115). Τι παρατηρείτε;

Δ. ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΣΧΗΜΑΤΑ ΛΟΓΟΥ

1. Ως προς τη θέση των λέξεων : υπερβατό, πρωθύστερο, χιαστό, κύκλος, παρήχηση, ομοιότέλετο, ασύνδετο – πολυσύνδετο.
2. Ως προς τη γραμματική συμφωνία των λέξεων: κατά το νοούμενο, σύμφυση, ανακόλουθο, έλξη, υπαλλαγή, πρόληψη, καθολικό/μερικό.
3. Ως προς την πληρότητα του λόγου: Έλλειψη, ζεύγμα, πλεονασμός.
4. Ως προς τη σημασία των λέξεων: Μεταφορά, παρομοίωση, συνεκδοχή, μετωνυμία (αυτά τα δύο σχήματα έχουν ενδιαφέρουσες εφαρμογές στο Καλλιτεχνικό σχολείο), υπερβολή, αλληγορία, προσωποποίηση.

Το να είσαι εκπαιδευτικός δεν είναι καθόλου εύκολο σήμερα (;) Ταυτότητα και αξίες του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού

Παρασκευή Κοψιδά-Βρεττού

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
kopsidav@yahoo.gr

Άννα Κοψιδά

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
kopsidaanna@yahoo.gr

Περίληψη

Αναπόφευκτα οι μεταβολές που συντελούνται στη θεσμική εκπαίδευση, απόρροια ευρύτερων καταϊστικτών αλλαγών στο πολιτικο-οικονομικό και τεχνολογικό περιβάλλον, καθίστανται αντικείμενο του δημόσιου ενδιαφέροντος και εστιάζουν κριτικά, στον βασικό φορέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας: τον εκπαιδευτικό. Η αλλαγή θεώρησης του ρόλου του εκπαιδευτικού και η ανταπόκριση της επαγγελματικής του εκπαίδευσης στην πολλαπλότητα αναγκών-ακαδημαϊκών και πρακτικών- της ύστερης νεωτερικότητας, προϋποθέτουν και τη μεταβολή των μοντέλων βασικής εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και αυτομόρφωσης του εκπαιδευτικού. Προϋποτίθεται ωστόσο για τη χάραξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής με άξονα τον εκπαιδευτικό, η γνώση της πραγματικότητάς του: επιστημονικής, παιδαγωγικής, κοινωνικής. Ποια είναι, λοιπόν η πραγματικότητα του σύγχρονου, νεοεισερχόμενου στο θεσμικό περιβάλλον της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικού; Πώς διαμορφώνεται η ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική του ταυτότητα; Ποια η σχέση του και πώς λειτουργούν οι διάφοροι θεσμικοί φορείς προκειμένου να αντιμετωπίσει τα αναφυόμενα πολλαπλά προβλήματα στο εργασιακό του περιβάλλον; Ποιες οι ευκαιρίες και πώς τις αξιοποιεί για τη συνεχιζόμενη και διαρκή του επιμόρφωση; Πώς αντιμετωπίζει το σημερινό σχολείο; Πώς διαμορφώνονται οι ενδοσχολικές-διεπιστημονικές συνεργασίες του μέσα στο σχολείο και πώς η σχέση του με την ευρύτερη κοινωνία; Ποιες και πώς ιεραρχούνται στη συνείδησή του οι επαγγελματικές του αξίες; Πώς συντελούν στην ανταπόκρισή του στον επαγγελματικό του ρόλο; Αυτά είναι τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε πάνω στο θέμα της ταυτότητας του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού σήμερα. Η εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήσαμε στις σχολικές μονάδες των δευτεροβάθμιων σχολείων του νομού Λευκάδας, έγινε στο σύνολο των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών -μόνιμων και αναπληρωτών-, από το σχολικό έτος 2012 μέχρι το 2015. Σκοπός της έρευνας ήταν η «ανάγνωση» της πραγματικότητας του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού αφενός και αφετέρου η προσέγγιση των επιτακτικών στρατηγικών και παρεμβάσεων στο συνολικό σχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος στον τόπο μας: με σημαίνουσα προτεραιότητα τη στήριξη-ακαδημαϊκή, παιδαγωγική και κοινωνική-του νέου εκπαιδευτικού.

Λέξεις-κλειδιά: νεοδιόριστος εκπαιδευτικός, τεχνοκρατικό-ανθρωποκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης, προσόντα, στάσεις, αξίες, διδακτική ετοιμότητα.

1. Εισαγωγή

Η απάντηση στο ερώτημα συναρτάται με τον προσδιορισμό της φύσης και του περιεχομένου που προσδίδουμε στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Και επίσης με την ιστορική διάσταση του εκπαιδευτικού ρόλου: σε ποια ιστορική εποχή δηλαδή καλείται ο εκπαιδευτικός να ασκήσει το έργο του, σε ποια γεωγραφική περιοχή και ποιο πολιτισμό καλείται να διαμορφώσει; Θα καταθέσω την εμπειρική άποψη μιας μεγάλης εκπροσώπου των ανθρωπιστικών γραμμών, όπως η ίδια βίωσε και υπηρέτησε το έργο του εκπαιδευτικού στη διάρκεια της μακρόβιας εκπαιδευτικής της πορείας: «Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι η εκπαίδευση προετοιμάζει την κοινωνία του αύριο. Ότι αυτή διαμορφώνει τους ανθρώπους που θα πρέπει να αγωνιστούν, να βρουν ένα επάγγελμα, να το διατηρήσουν, να διακριθούν σε αυτό, να επινοήσουν καινούργια πεδία δράσης, να εφαρμόσουν μια καλύτερη πολιτική, να γίνουν κατανοητοί από τους συμπολίτες τους, και

ότι αυτή προετοιμάζει αυτούς τους συμπολίτες για να κρίνουν ελεύθερα και καθαρά, χωρίς να παρασύρονται από προκατασκευασμένες φράσεις, από την ξύλινη γλώσσα και από προπαγάνδες, που τους απειλούν από παντού» (Romilly, 2000: 15). Με μια ευσύνοπτη, περιεκτική και ουσιώδη κατάθεση, η Jacqueline de Romilly προσδιορίζει το εύρος και τις ποικίλες διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου: προσωπικές, κοινωνικές, πολιτικές, ακαδημαϊκές, ηθικές, στις οποίες η διαμόρφωση της κριτικής στάσης ζωής και το στέρεο δημοκρατικό ήθος κατέχουν σημαίνουσα θέση. Πράγματι, ενέχει δέος η αναμέτρηση με όλες τις κλασικές, διαχρονικές εκφάνσεις του εκπαιδευτικού ρόλου, γι' αυτή τη διαλεκτική δασκάλου-μαθητή, που κατατείνει στη διανοητική, συναισθηματική και ηθική διαμόρφωση του δεύτερου (Παπάς, 1996: 30-47). Γι' αυτό και πριν ακόμα προσδιορίσουμε την ιστορικότητα του παρόντος και τη θέση της εκπαίδευσης σ' αυτό, μπορούμε να υπογραμμίσουμε -και με τεκμήριο τη συσσωρευμένη εμπειρία όλων των προγενέστερων εποχών- τη δυσκολία του εκπαιδευτικού έργου και το μέγεθος της κοινωνικής ευθύνης που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός ως «επαγγελματίας».

2. Διεύρυνση και πολυπλοκότητα

2.1. Το νέο εκπαιδευτικό τοπίο

Είναι γεγονός ότι διανύουμε μια ιστορική εποχή πρωτόγνωρων, σύνθετων, βίαιων εντέλει εμπειριών-το τελευταίο και με την έννοια αποκοπής του ανθρώπου από οικείες, φιλικές και διαχειρίσιμες καταστάσεις και συνθήκες. Ακόμα και του χρόνου (Κοψιδά-Βρεττού, 2003: 3-14). Το μέλλον για παράδειγμα έρχεται με αστραπιαίο βηματισμό ανατρέποντας τις συνθήκες του παρόντος πριν ακόμα διαμορφωθούν σε βεβαιότητες και επιφέρουν την εξοικείωση του ανθρώπου μ' αυτές. Σε έναν διαρκή διωγμό από το περιβάλλον του οικείου πολιτισμού του-έτσι μπορούμε να αισθητοποιήσουμε τη σχέση του σημερινού ανθρώπου με τον κόσμο και τις εμπειρίες του. Το εννοιολογικό τρίπτυχο που χαρακτηρίζει το πλέγμα της πολυπλοκότητας των σύγχρονων ανθρώπινων εμπειριών είναι η διεύρυνση -η αλληλεξάρτηση- η εντατικοποίηση. Η διεύρυνση των οικονομικών, εμπορικών, πολιτισμικών ορίων, η πραγματικότητα δηλαδή της επικοινωνίας σε παγκόσμια κλίμακα συνιστά την ανάγκη συνειδητοποίησης της παγκοσμιοποίησης των διεθνών σχέσεων και του νέου ρόλου που τα άτομα, οι λαοί και οι πολιτικοί θεσμοί επωμίζονται. Η αλληλεξάρτηση -με κυρίαρχη και εντεινόμενη δραματικά εμπειρία εκείνη των διεθνών μεταναστεύσεων, έκφανση περισσότερο από ποτέ, της άσκησης μιας παγκόσμιας βίας-είναι η έννοια που αβίαστα εκπηγάει από την παγκοσμιότητα των πολιτικών, οικονομικών, περιβαλλοντικών και πολιτισμικών διεργασιών. Και η εντατικοποίηση -προϊόν της νέας τεχνολογικής εποχής, η οποία από το τέλος του εικοστού αιώνα κατασκευάζει το οικοδόμημα της κοινωνίας της πληροφόρησης, καθώς η επινόηση και η εξαπλούμενη χρήση των πολυμέσων και των τηλεματικών δικτύων ελαχιστοποιούν τους χρόνους της ανθρώπινης επικοινωνίας, μεταβάλλοντας ραγδαία τη φύση και τα ήθη των ανθρώπινων χειρονομιών στους τομείς της εργασίας, της επικοινωνίας, της μάθησης. Συγκρούσεις και αντιφατικές καταστάσεις αυτής της τεχνολογικής επανάστασης φαίνεται ότι αφενός διαμορφώνουν τις δυνατότητες μιας ασύνορης επαφής με πολιτισμούς και ανθρώπους, με δίκτυα εμπορικών και επαγγελματικών ανταλλαγών-μια πλούσια δηλαδή και συναρπαστική κοινωνικότητα, μαζί με νέους προσδιορισμούς της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας. Και αφετέρου, προϊούσα διατάραξη των κοινωνικών σχέσεων που εγκυμονεί η ανεξέλεγκτη, μέχρι εθισμού, εικονική πραγματικότητα (virtual reality), όπου η εικόνα υποκαθιστά τη φυσική παρουσία δημιουργώντας νέες μορφές αυτοεγκλεισμού, μόνωσης, μοναξιάς και δυσανεκτικής συμπεριφοράς προς τους άλλους ανθρώπους, τους φυσικούς, κοντινούς και

οικείου (Γκίντενς, 2001: 39-55). Ένας αδιανόητος πλούτος, δυνάμεις και δυνατότητες απροσδιόριστες, αλλά και φόβοι και νοσηρότητα και ανεπιθύμητες παρενέργειες, συγκρούσεις και συνθέσεις, ιδού το πεδίο των πολυεπίπεδων και πολύπλοκων προκλήσεων που η εκπαίδευση σήμερα και ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει. Στην Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής της Unesco για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, κείμενο ανθρωπιστικής προσέγγισης της γνώσης από ένα φάσμα αντιπροσωπευτικά διαπολιτισμικό, αναπτυγμένων και υπό ανάπτυξη περιοχών του πλανήτη, επισημαίνονται από τον Πρόεδρο της Επιτροπής Jacques Delors οι μεγάλες εντάσεις που θα πρέπει να αντιμετωπισθούν μέσω της εκπαίδευσης: Η σύγκρουση ανάμεσα στο τοπικό και στο παγκόσμιο επίπεδο, ανάμεσα στο παγκόσμιο και στο ατομικό, στην παράδοση και στο νεωτερισμό, η σύγκρουση ανάμεσα στο μακροπρόθεσμο και στο βραχυπρόθεσμο, ανάμεσα στην ανάγκη για ανταγωνισμό και στο ενδιαφέρον για ισότητα ευκαιριών, η σύγκρουση ανάμεσα στην εκπληκτική διεύρυνση της γνώσης και στην ικανότητα του ανθρώπου να αφομοιώνει τη γνώση. Η σύγκρουση τέλος, ανάμεσα στο πνεύμα και στην ύλη, ανάμεσα δηλαδή στις υλικές εκφάνσεις και δυνατότητες του σύγχρονου τεχνοκρατικού πολιτισμού και στις αρχές, τις αξίες και στα ιδανικά που θα μετατρέψουν την ουδέτερη, απαθή φύση του σε πεδίο άσκησης ενός νέου οικουμενικού ανθρωπισμού (Unesco, 2002: 28-30). *«Καθώς χρησιμοποιεί τα υλικά αγαθά ο άνθρωπος», σημειώνει ο Ινδός παιδαγωγός και στοχαστής Ραμπιντράναθ Ταγκόρ, «πρέπει να είναι σε εγρήγορση και να φυλάγεται από τον κίνδυνο να υποδουλωθεί στην τυραννία τους. Εάν αποδειχθεί τόσο αδύναμος, ώστε να μικραίνει τον εαυτό του για να χωρέσει στο υλικό περίβλημά του, μπαίνει σε μια διαδικασία σταδιακής αυτοκτονίας με τη συρρίκνωση της ψυχής του»* (Nussbaum, 2013: 32). Ψυχή! Θα μπορούσε να προκαλέσει ειρωνικό μειδίαμα στους φανατικούς της τεχνοκρατίας και της οικονομικής μεγέθυνσης η επίκλησή της. Όμως η σημασία που της αποδίδεται από τον Ταγκόρ περικλείει όλο το φάσμα της σύγχρονης εκπαίδευσης, ως αντίδοτο στο ανθρωπιστικό έλλειμμα της τεχνοκρατικής οργάνωσης της ζωής. Όπως η Martha C. Nussbaum, καθηγήτρια Δικαίου και Ηθικής στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο, επεξεργάζεται την έννοια, αποδεσμευμένη από τις θρησκευτικές της συνδηλώσεις: *«ψυχή είναι οι ιδιότητες της σκέψης και της φαντασίας που χαρακτηρίζουν την ανθρώπινη φύση μας και κάνουν τις σχέσεις μας με τους άλλους ανθρώπους σχέσεις σύνθετες και πλούσιες και όχι απλώς σχέσεις χρησιμοθηρίας και χειραγώγησης»*. Και, συνδέοντας την ερμηνεία αυτή με την αναζήτηση μιας δημοκρατικής παιδείας: *«Στις κοινωνικές συναναστροφές μας, εάν δεν έχουμε μάθει να βλέπουμε τόσο τον εαυτό μας όσο και τους άλλους ανθρώπους υπό αυτό το πρίσμα, χρησιμοποιώντας τη φαντασία μας για να αντιληφθούμε τις δυνατότητες, τις σκέψεις και τα συναισθήματα του άλλου, η δημοκρατία είναι καταδικασμένη σε αποτυχία. Διότι η δημοκρατία εδράζεται στο σεβασμό και το αμοιβαίο ενδιαφέρον, στοιχεία τα οποία με τη σειρά τους οικοδομούνται πάνω στην ικανότητα του ανθρώπου να βλέπει τον άλλο ως ανθρώπινο ον και όχι ως απλό αντικείμενο... ελάχιστα όμως μας έχει απασχολήσει η κατεύθυνση της εκπαίδευσης και, κατά συνέπεια, η κατεύθυνση των δημοκρατικών κοινωνιών διεθνώς»* (Nussbaum, 2013: 40-41).

2.2. Οικονομική μεγέθυνση και (ή) ανθρώπινη ανάπτυξη;

Είναι γεγονός ότι η υπερίσχυση ενός οικονομοκεντρικού προσανατολισμού στη θεωρούμενη ως ανάπτυξη των Δυτικών κοινωνιών, έχει στρέψει τη δυναμική των πολιτικών και εκπαιδευτικών σχεδιασμών σε γνώσεις, δεξιότητες και στόχους που υλοποιούν την οικονομική μεγέθυνση, υπονομεύοντας θεμελιώδεις αρχές της δημοκρατίας (ισότητα στην κατανομή εξουσίας, πλούτου και γνωστικών πηγών, ισότητα των ατομικών και κοινωνικών

δικαιωμάτων, δικαιοσύνη, πολιτειότητα κ.λπ.) (Nussbaum, 2013: 34). Οι αλληπάλληλες κρίσεις και τα αδιέξοδα που προκύπτουν ωστόσο από το καθαρά παραγωγικό μοντέλο ανάπτυξης, εξαναγκάζουν σε αναθεώρηση και εμπλουτισμό της έννοιας της μονοδιάστατης οικονομικής ανάπτυξης με τις ηθικές, πολιτιστικές και οικολογικές της εκφάνσεις, σε αντικατάσταση της οικονομικής από την ανθρώπινη ανάπτυξη. Και ο εννοιολογικός προσδιορισμός της ανθρώπινης ανάπτυξης φαίνεται να μορφοποιεί τα περιεχόμενα σπουδών και να ενεργοποιεί τις νέες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας, επηρεάζοντας καταλυτικά και τον ρόλο του εκπαιδευτικού και το περιεχόμενο και τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού έργου.

Αλλά τι ορίζεται ως ανθρώπινη ανάπτυξη; Η ανάπτυξη του ανθρώπου είναι μια διαδικασία διεύρυνσης των δυνατοτήτων που προσφέρονται στα άτομα. Πέρα από τις βασικές, που είναι η δυνατότητα εξασφάλισης μακρόχρονης και υγιούς ζωής, η δυνατότητα πρόσκτησης γνώσεων και η δυνατότητα πρόσβασης στους αναγκαίους, για ένα αξιοπρεπές βιοτικό επίπεδο, πόρους, στο ιδεώδες της ανθρώπινης ανάπτυξης εμπεριέχεται η πολιτική, οικονομική και κοινωνική ελευθερία κι ακόμα η δυνατότητα έκφρασης της δημιουργικότητας και της παραγωγικότητας, με γνώμονα πάντοτε τη διασφάλιση της προσωπικής αξιοπρέπειας και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Επομένως, η ανθρώπινη ανάπτυξη περιλαμβάνει σε ένα σύνολο, την παραγωγή και την κατανομή των αγαθών και των υπηρεσιών αφενός και αφετέρου τη διεύρυνση και αξιοποίηση των ανθρωπίνων δυνατοτήτων (Unesco, 2002: 114-116; Nussbaum, 2013: 69-72).

Πάνω σ' αυτό το πλαίσιο μιας νέας προβληματικής που τέθηκε αρχικά από το ΠΝΥΔ (United States Development Programme) στην Έκθεση για την Ανάπτυξη της Ανθρωπότητας το 1990, στηρίζονται οι περισσότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, προσπαθώντας να εξισορροπήσουν τις πιέσεις που ασκούνται στην εκπαίδευση από την οικονομική ανάπτυξη, προβάλλοντας ως σημείο τομής τη σημασία του ανθρώπινου κεφαλαίου στην αύξηση της παραγωγικότητας. Τη σημασία της ποιότητας της ανθρώπινης παρέμβασης στο ρυθμό της τεχνολογικής προόδου. Τη σημασία καλλιέργειας της κριτικής σκέψης στην αξιολόγηση και αξιοποίηση της πληροφορίας, στον έλεγχο και στην κυριαρχία, στην ευέλικτη προσαρμογή πάνω στις γρήγορες μεταβολές. Τη σημασία καλλιέργειας της φαντασίας μέσω της τέχνης για την προαγωγή της καινοτομίας και την επιστημονική-οικονομική της εκμετάλλευση (Unesco, 2002: 101-103).

2.3. Αναθεωρήσεις του εκπαιδευτικού ρόλου και προβληματική των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων

Είναι προφανές ότι όλα τα παραπάνω συνδέονται με τον διευρυμένο ρόλο και τις πολυεπίπεδες ευθύνες του εκπαιδευτικού. Η σχολική τάξη διευρύνει τα όριά της προς τον κόσμο -το τοπικό και εθνικό περιβάλλον, το ευρωπαϊκό περιβάλλον και το περιβάλλον των παγκόσμιων εμπειριών. Και ο εκπαιδευτικός έρχεται να εγκλιματίσει τον μαθητή μέσα σε έναν σύνθετο, πολυδύναμο όσο και άξενο κόσμο, να ενεργοποιήσει και να ενδυναμώσει τις κριτικές λειτουργίες της νόησής του, να του εμφυσήσει την αγάπη για τη μάθηση, να αφυπνίσει την περιέργειά του για τη γνώση, την κοινωνική και ηθική της διάσταση. Παράλληλα να τον παραδώσει με την ηθική της αυτονομίας του και της αξιοπρέπειας, της συνείδησης ευθύνης απέναντι στο κοινωνικό γίνεσθαι, της αλληλεγγύης, του σεβασμού και της ανεκτικότητας-και όχι της υποταγής. Με την ευθύνη τέλος της κοινωνικής αλλαγής και της προαγωγής της συλλογικής ζωής. Έτσι, ο εκπαιδευτικός σήμερα εμφανίζεται στο επίκεντρο παιδαγωγικών συζητήσεων και θεωρητικών μοντέλων που μεταβάλλουν την

παρουσία, το ρόλο, επομένως και την ταυτότητά του. Και αναθεωρούν τόσο την αρχική όσο και τη συνεχιζόμενη, τη δια βίου κατάρτισή του και τη δυναμική της αυτομόρφωσής του.

Στο πεδίο της μάθησης η επικράτηση του κονστρουκτιβισμού διασυνδέει τη διαδικασία μάθησης με το υποκείμενο που μαθαίνει, θεωρώντας τη μάθηση ως μια ενεργό κατασκευαστική διεργασία του υποκειμένου, στον αντίποδα του συμπεριφορισμού, όπου η μάθηση προσδιοριζόταν ως μια παθητική διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του υποκειμένου, που όφειλε να την παραλάβει και να την οικειοποιηθεί. Σ' αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως αυθεντία στη μετάδοση της γνώσης και στην συμπαρακόλουθη τροποποίηση της συμπεριφοράς (Κοσσυβάκη, 2003: 36) Αντίθετα, στον κονστρουκτιβισμό, όπου το υποκείμενο-μαθητής προσέρχεται στην καινούρια γνώση με ένα προϋπάρχον γνωστικό κεφάλαιο, αντιπαρατίθεται και αναμετράται με το αντικείμενο μάθησης, και ενσωματώνει τη γνώση κριτικά στις ανάγκες του (υποκειμενική διάσταση της μάθησης), ο εκπαιδευτικός γίνεται ο συνεργάτης, ο καθοδηγητής, ο εμπυχωτής και ο ανατροφοδότης της μαθησιακής διαδικασίας. Η μάθηση, παρόλο που στηρίζεται σε εξατομικευμένες διαδικασίες πρόσληψής της, ενθαρρύνει τα ομαδοσυνεργατικά μοντέλα με πρακτικές έρευνας και παραγωγής νέας γνώσης, στο πνεύμα προαγωγής της συνεργασίας, της αρμονικής συνύπαρξης και της συνείδησης της συλλογικότητας του κοινωνικού πλούτου (Ματσαγγούρας, 2008: 134-147).

Ποια είναι ωστόσο η «διδασκτική ετοιμότητα» του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί στις πολύπλοκες και μεταβαλλόμενες συνεχώς συνθήκες αλλά και θεωρητικές προϋποθέσεις άσκησης του ρόλου του; Σε ποιο βαθμό είναι «έτοιμος» να ασκήσει το έργο του (διδασκτικό, κοινωνικοποιητικό, πολιτισμικό) (Κοσσυβάκη, 2003: 72-87). Με ποια βασική κατάρτιση, με ποια παιδαγωγική και επιστημονική γνώση, με ποιες διδακτικές δεξιότητες προσέρχεται σήμερα στην τάξη και το περισσότερο, με ποια συνείδηση αυτογνωσίας, που θα του τροφοδοτεί τη διαρκή αίσθηση ανεπάρκειας και την επαγγελματική αγωνία της συνεχούς αυτοβελτίωσης; Και επιπλέον: πώς αξιοποιεί τις γνώσεις, τη θεωρία, το προσωπικό του όραμα και τη δυναμική της προσωπικότητάς του ώστε αφενός να είναι αποτελεσματικός (Gordon, 1999: 235-248) μέσα στο πλαίσιο της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας και αφετέρου να μορφοποιεί μακροπρόθεσμους παιδαγωγικούς στόχους της αγωγής. Η «διδασκτική ετοιμότητα» ως έννοια που καθορίζει τη δράση του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τον κονστρουκτιβισμό, παραπέμπει στην ικανότητά του να αντιμετωπίζει ευέλικτα και με αποτελεσματική εναλλακτικότητα τις καθημερινές καταστάσεις της σχολικής ζωής και της μαθησιακής δραστηριότητας (οργάνωση της σχολικής ζωής, διεξαγωγή μαθήματος, επιλογή και ιεράρχηση στόχων) ώστε να καθιστά τους μαθητές ενεργητικούς και υπεύθυνους συμμετόχους στην ανέλιξη της σχολικής ζωής (Κοσσυβάκη, 2003: 72).

Είναι γεγονός ότι στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των τελευταίων δεκαετιών, έχει συντελεστεί μια σημαντική θεωρητική αναδόμηση των προγραμμάτων σπουδών και όλος ο εννοιολογικός και θεωρητικός προβληματισμός έχει διαποτίσει τα θεωρητικά κείμενα, τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων, τις προτεινόμενες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας, τους θεσμούς με τους οποίους έχει εμπλουτιστεί η ελληνική εκπαίδευση (Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Αγωγή, Πολιτιστικά προγράμματα, Αγωγή Υγείας κ.λπ.). Το καίριο ερώτημα που τίθεται ωστόσο είναι: σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις επικράτησαν του παραδοσιακού σχολείου; Και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί ήταν σε «ετοιμότητα» να ανταποκριθούν στα αιτούμενα των μεταρρυθμίσεων; Εντέλει το πλαίσιο και οι μεθοδολογικές πρακτικές των μεταρρυθμίσεων επέφεραν την αναμενόμενη αλλαγή στο ενδοσχολικό περιβάλλον και στη γενικότερη σκοποθεσία των αναλυτικών προγραμμάτων

και των διδακτικών εγχειριδίων; Ή μήπως οι εκπαιδευτικοί αιχμαλώτισαν τη δυναμική τους στην αντίληψη και στις διαδικασίες του παραδοσιακού σχολείου, τις εγκατεστημένες από χρόνια ως ισχυρό βίωμα μέσα τους; (Κοψιδά-Βλάχου, 2005: 69-98).

3. Η Έρευνα

Η έρευνα που υλοποιήσαμε-και που συνιστά το δεύτερο εμπειρικό μέρος αυτής της εργασίας- έχει σκοπό να εξετάσει την επιστημονική και παιδαγωγική προετοιμασία των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, τις σύγχρονες δεξιότητες που απαιτούνται για την υλοποίηση της πράξης της διδασκαλίας, την επιμόρφωσή τους και τα αντικείμενα επιμόρφωσης, τις συνεργασίες που αναπτύσσουν μέσα και έξω από το σχολείο, τις αξίες με τις οποίες εισέρχονται στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, τον βαθμό ικανοποίησης. Τα συμπεράσματα της έρευνας (που μπορεί να επεκταθεί σε ένα ευρύτερο πληθυσμό νεοδιόριστων εκπαιδευτικών), και που προέρχονται από δείγμα περιορισμένο σε σχολεία της Λευκάδας και της Κέρκυρας, υποδεικνύουν τη στροφή και τον προσανατολισμό των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών προς τον εκπαιδευτικό: την ποιότητα της κατάρτισής του, τα κίνητρα, το εργασιακό του περιβάλλον, τα διδακτικά μέσα, τη διαρκή επιμόρφωσή του, την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη, τη βελτίωση της κοινωνικής του θέσης, τις επαρκείς αμοιβές. Τη διαρκή, τέλος, στήριξή του όχι μόνον από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και φορείς, αλλά και από την κοινωνία, προς την οποία εκβάλλει και η ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και των κοινωνικών αξιών που καλλιεργεί. Και που από αυτές εξαρτάται τελικά το συνολικό ήθος των μελών της κοινωνίας, η διαλεκτική δυναμική της οποίας ανατροφοδοτεί το έργο της εκπαίδευσης, μετατρέποντάς το σε αναγκαία παιδευτική, δημοκρατική λειτουργία για όλους.

3.1. Προβληματική – Ερευνητικά ερωτήματα

Αναπόφευκτα οι μεταβολές που συντελούνται στη θεσμική εκπαίδευση, απόρροια ευρύτερων και αιγιστικών αλλαγών στο πολιτικο-οικονομικό και τεχνολογικό περιβάλλον, καθίστανται αντικείμενο του δημόσιου ενδιαφέροντος και εστιάζουν κριτικά, στον βασικό φορέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας: τον εκπαιδευτικό. Η αλλαγή θεώρησης του ρόλου του εκπαιδευτικού και η ανταπόκριση της επαγγελματικής του εκπαίδευσης στην πολλαπλότητα αναγκών-ακαδημαϊκών και πρακτικών της ύστερης νεωτερικότητας, προϋποθέτουν και τη μεταβολή των μοντέλων βασικής μόρφωσης, επιμόρφωσης και αυτομόρφωσης του εκπαιδευτικού. Προϋποτίθεται ωστόσο για τη χάραξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής με άξονα τον εκπαιδευτικό, η γνώση της πραγματικότητάς του: επιστημονικής, παιδαγωγικής, κοινωνικής.

Ποια είναι, λοιπόν η πραγματικότητα του σύγχρονου, νεοεισερχόμενου στο θεσμικό περιβάλλον της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικού; Πώς διαμορφώνεται η ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική του ταυτότητα; Ποια η σχέση του και πώς λειτουργούν οι διάφοροι θεσμικοί φορείς προκειμένου να αντιμετωπίσει τα αναφεύμενα πολλαπλά προβλήματα στο εργασιακό του περιβάλλον; Ποιες οι ευκαιρίες και πώς τις αξιοποιεί για τη συνεχιζόμενη και διαρκή του επιμόρφωση; Πώς αντιμετωπίζει το σημερινό σχολείο; Πώς διαμορφώνονται οι ενδοσχολικές-διεπιστημονικές συνεργασίες του μέσα στο σχολείο και πώς η σχέση του με την ευρύτερη κοινωνία; Ποιες και πώς ιεραρχούνται στη συνείδησή του οι επαγγελματικές του αξίες; Πώς συντελούν στην ανταπόκρισή του στον επαγγελματικό του ρόλο;

Αυτά είναι τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε πάνω στο θέμα της ταυτότητας του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού σήμερα. Η εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήσαμε στις σχολικές μονάδες των δευτεροβάθμιων σχολείων του νομού Λευκάδας, έγινε στο σύνολο

των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών-μόνιμων και αναπληρωτών-, από το σχολικό έτος 2012 μέχρι το 2015. Σκοπός της έρευνας ήταν η «ανάγνωση» της πραγματικότητας του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού αφενός και αφετέρου η προσέγγιση των επιτακτικών στρατηγικών και παρεμβάσεων στο συνολικό σχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος στον τόπο μας: με σημαίνουσα προτεραιότητα τη στήριξη-ακαδημαϊκή, παιδαγωγική και κοινωνική-του νέου εκπαιδευτικού.

3.2. Τα υποκείμενα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Λευκάδας και Κέρκυρας από το σχολικό έτος 2012 μέχρι το 2015. Συμμετείχε το σύνολο των νεοδιόριστων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών με μέχρι 5 χρόνια υπηρεσίας.

3.3. Μεθοδολογία – Συλλογή Ερευνητικών Δεδομένων

Ως ερευνητική μεθοδολογία επελέγη η ποιοτική έρευνα (Bernard, 1994; Dey, 1993; Λάζος, 1998; Κυριαζή, 1999), με στόχο την κατανόηση και ερμηνεία των εμπειριών, των πεποιθήσεων και των αναγκών των συμμετεχόντων στην έρευνα. Η άντληση του ποιοτικού υλικού υπήρξε μια μακρόχρονη διαδικασία κατά την οποία αξιοποιήθηκαν πολλαπλές μέθοδοι διεξαγωγής της ποιοτικής έρευνας.

Σε πρώτο επίπεδο ακολουθήθηκε η πρωτογενής συμμετοχική παρατήρηση και η υπό μορφήν άτυπων συνεντεύξεων καταγραφή του βασικού ποιοτικού υλικού. Οι χώροι παρατήρησης και συνάντησης ήταν κυρίως τα σχολεία ή και οι αίθουσες διεξαγωγής σεμιναρίων, ημερίδων ή συμβουλευτικών συναντήσεων (Γραφείο Σχολικής Συμβούλου, ΚΕΣΥΠ κ.λπ.), (Berg et Mansvelt, 2000; Jorgensen, 1989; Μαντζούκας, 2007).

Σε δεύτερο επίπεδο επιχειρήθηκε η τελική θεωρητικοποίηση και ερμηνεία του καταγεγραμμένου υλικού. Αξιοποιήθηκαν, γι' αυτό το λόγο γραπτά ερωτηματολόγια για την επίτευξη της περαιτέρω «κωδικοποίησης», επιβεβαίωσης και εξειδίκευσης των απόψεων και των θέσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα υπό διερεύνηση ερωτήματα. Απόψεις και θέσεις που εκτενώς είχαν συζητηθεί και εκφρασθεί ήδη κατά την πρώτη φάση της έρευνας.

Για το σκοπό αυτό συντάχθηκε ειδικά σχεδιασμένο ερωτηματολόγιο -με κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις- μικρής σχετικά έκτασης (25 ερωτήσεις). Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και κατά ένα μεγάλο μέρος επιδόθηκε από τις ίδιες τις ερευνήτριες ή από τους δ/ντές των σχολείων.

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε ώστε να αποτυπωθεί :

- α) **το επιστημονικό προφίλ** των ερωτημένων :τυπικά προσόντα μεταπτυχιακές σπουδές, επιμορφώσεις, ξένες γλώσσες, δεξιότητες στις νέες τεχνολογίες, κ.λπ.
- β) Το κοινωνικό τους προφίλ: αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου, ενδιαφέροντα, κοινωνικές – επιστημονικές δραστηριότητες - ,
- γ) Οι τρόποι υλοποίησης της διδακτικής πράξης -περιεχόμενο, μέθοδοι, σχέσεις, συνεργασίες, προβλήματα, εμπόδια-,
- δ) τα κριτήρια επιλογής σπουδών και επαγγέλματος,
- ε) η διερεύνηση των προσωπικών και επαγγελματικών αξιών,
- στ) τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, η) την αποτίμηση της εικόνας του σημερινού σχολείου και σε σύγκριση με το σχολείο που βίωσαν ως μαθητές, σε επίπεδο υποδομών, ανταπόκρισης μαθητών, σχολικών βιβλίων και επικοινωνίας με τους συναδέλφους.

ζ) Επίσης συγκεντρώθηκαν στοιχεία για την οικογενειακή καταγωγή- γεωγραφική προέλευση, το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα γονέων των ερωτηθέντων.

Η έρευνα λόγω της περιορισμένης γεωγραφικής έκτασης στην οποία υλοποιήθηκε δεν διεκδικεί αντιπροσωπευτικότητα στο δείγμα της. Αποτελεί ένα είδος προέρευνας στην οποία αποτυπώνονται οι τάσεις σε σχέση με την προβληματική του υπό διερεύνηση θέματος. Σημειώνεται ότι η επιλογή των υποκειμένων της έρευνας –σκόπιμη δειγματοληπτική τεχνική - είχε ως βασικό κριτήριο την καταλληλότητα και την επάρκεια ως προς τη δυνατότητα παροχής ποιοτικών πληροφοριών. Στόχος η βαθύτερη κατανόηση των υποκειμενικών εμπειριών για το υπό διερεύνηση φαινόμενο. (Morse,1994; Μαντζούκας, 2007)

Συγκεντρώθηκαν 56 ερωτηματολόγια, τα οποία μαζί με τις συστηματικά καταγεγραμμένες παρατηρήσεις-πληροφορίες από την πρώτη φάση της έρευνας μελετήθηκαν και αναλύθηκαν με ιδιαίτερη προσοχή. Ακολούθησε η κωδικοποίηση και ο επιμερισμός σε επιμέρους θεματικές ενότητες συνδεδεμένες με τη σχετική βιβλιογραφία. Η αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας και οι προτάσεις που διατυπώθηκαν αποτέλεσαν το καταληκτικό μέρος της παρούσας ανακοίνωσης (Jorgensen, 1989; Bernard 1994; Hay 2000).

4. Αποτελέσματα της Έρευνας

4.1. Επιστημονικά χαρακτηριστικά -Δεξιότητες

Ο επιμερισμός των ερωτηθέντων ως προς το φύλο ήταν σχεδόν ισόρροπος με μια μικρή απόκλιση υπέρ των γυναικών σε απόλυτους αριθμούς. Οι ειδικότητες επίσης αντιπροσωπεύονται σε ένα ευρύ φάσμα. Δεν επισημαίνεται ιδιαίτερη συγκέντρωση σε κάποια ,υπερτερούν ωστόσο αριθμητικά οι φιλόλογοι, μαθηματικοί, φυσικοί ενδεχομένως εξαιτίας της δομής του προγράμματος σπουδών και των αυξημένων ωρών διδασκαλίας στα αντίστοιχα σχολικά αντικείμενα. Ο σχετικά υψηλός αριθμός ξένων φιλολογιών ενδεχομένως συνδέεται με συγκυριακούς- συντεχνιακούς λόγους.

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία έχουν παρακολουθήσει κάποιας μορφής μετεκπαίδευση μεγάλης διάρκειας. Ένας μικρός αριθμός κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών επιπέδου Μάστερ ή είναι στη διαδικασία απόκτησής του, και μία εκπαιδευτικός κατέχει διδακτορικό τίτλο. Το περιεχόμενο της μετεκπαίδευσης κυρίως αφορά την παιδαγωγική επιστήμη και τις διδακτικές μεθόδους. Επίσης κατά δεύτερο λόγο την εμβάθυνση στη βασική ειδικότητα, ενώ σε μεγάλο βαθμό εκδηλώνεται η επιθυμία παρακολούθησης κάποιας μορφής εξειδίκευσης ή μετεκπαίδευσης ως μεσοπρόθεσμος στόχος. Μετά το 2012 η μετεκπαίδευση που ακολουθείται σχεδόν αποκλειστικά περιορίζεται στο πεδίο της ειδικής αγωγής. Γεγονός που ερμηνεύεται κυρίως με την προσδοκία εξασφάλισης πιο άμεσης διεξόδου στην εκπαίδευση και λιγότερο της ευαισθητοποίησης στον τομέα –κάτι που φαίνεται ότι επισυμβαίνει με την ολοκλήρωση των σπουδών στο αντικείμενο.

Εντυπωσιακή είναι η γνώση ξένων γλωσσών ,με προεξάρχουσα την Αγγλική γλώσσα σε υψηλό επίπεδο σχεδόν στο σύνολο των ερωτηθέντων. Σε αξιοσημείωτο ποσοστό επισημαίνεται η γνώση περισσότερων της μιας ξένης γλώσσας – κυρίως των βασικών ευρωπαϊκών γλωσσών, γαλλικής, γερμανικής, ιταλικής, ισπανικής.

Όλοι κατέχουν δεξιότητες χειρισμού και αξιοποίησης νέων τεχνολογιών. Η παραπάνω γνώση στις περισσότερες περιπτώσεις είναι και τυπικά κατοχυρωμένη.

4.2. Κριτήρια επιλογής σπουδών – εκπαιδευτικού επαγγέλματος

Στο σύνολό τους σχεδόν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί για τα κριτήρια με τα οποία επέλεξαν τις σπουδές τους και στη συνέχεια το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απαντούν ότι τους οδήγησε το ενδιαφέρον για το επιστημονικό αντικείμενο και στη συνέχεια την επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος προσδιόρισε η αγάπη για τη διδασκαλία, για τα παιδιά, για το σχολικό περιβάλλον ως πεδίο επαγγελματικής δραστηριότητας. Ένας μεγάλος αριθμός παρά την μακροχρόνια αναμονή για την είσοδό του στην εκπαίδευση και ενώ δραστηριοποιούνται εν τω μεταξύ σε ποικίλες δραστηριότητες – συνήθως συναφείς με τις σπουδές τους – επιμένει σ' αυτή του την επιλογή. Αναφέρονται επιπλέον στις πηγές του ενδιαφέροντός τους για την εκπαίδευση οι οποίες έχουν έναν έντονο ιδεαλιστικό χαρακτήρα όπως η δυνατότητα «να διαμορφώσεις ψυχές», «να προετοιμάσεις τους αυριανούς πολίτες», «να προσφέρεις στην κοινωνία». Η άποψή τους αυτή ενδεχομένως έχει διπλή ανάγνωση: η ιδεαλιστική προσέγγιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού την οποία αναγνωρίζει ως λειτούργημα και η με έμμεσο τρόπο αναγνώριση της υψηλής αποστολής του συνδεμένη επομένως με το αντίστοιχο κύρος. Επίσης υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία είναι συνδυασμός επιστήμης αλλά και προπάντων τέχνης, η οποία για να ασκηθεί με επιτυχία απαιτεί ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Το Ενδιαφέρον, η Επικοινωνιακή Ικανότητα, Η Ενσυναίσθηση, Η Παιδαγωγική κατάρτιση, Τα Ηγετικά Προσόντα, Η Δημοκρατική σκέψη και οι Γνώσεις είναι τα χαρακτηριστικά που με τη μεγαλύτερη συχνότητα αναφέρθηκαν.

4.3. Δυσκολίες -Προβλήματα

Σχετικά με την επάρκεια των σπουδών τους για την άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού θεωρούν ότι όσον αφορά την επιστημονική – γνωστική διάσταση οι σπουδές καλύπτουν τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του σχολείου. Επισημαίνουν όμως ως μεγάλο πρόβλημα την απουσία παιδαγωγικής γνώσης, τη σχεδόν παντελή έλλειψη πρακτικής προετοιμασίας για την άσκηση της διδακτικής πράξης κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών, την αδυναμία του συστήματος να υποστηρίξει τη διασύνδεση της θεωρητικής – επιστημονικής γνώσης με την εφαρμογή στην πράξη. Το πρόβλημα μετατρέπεται σε έντονο εργασιακό άγχος για όλους τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας οι οποίοι στο σύνολό τους σχεδόν το αντιμετωπίζουν είτε εμπειρικά είτε με κάποια μορφή επιμόρφωσης και πολύ σπανιότερα με την προσφυγή στη συνεργασία με παλαιότερους εκπαιδευτικούς. Αντιπροσωπευτικές απαντήσεις για το πώς προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα και τις δυσκολίες μέσα στο σχολείο: Μόνος/μόνη, με υπομονή, προσπάθεια, συζήτηση, με το ένστικτο, με επιμόρφωση, σεμινάρια και σπάνια σε συνεργασία με τους συναδέλφους.

Η «μοναχική λειτουργία» ως ατομική επιλογή των ερωτωμένων στη διεκπεραίωση της σχολικής καθημερινότητας –σχέσεις με τους μαθητές, απειρία στις νέες μεθόδους διδασκαλίας, επιλογή και ιεράρχηση στόχων κ.λπ. προβάλλεται ακόμη πιο εμφαντικά στις απαντήσεις τους στο ερώτημα αν συνεργάζονται με εκπ/κούς της ίδιας ή άλλης ειδικότητας σε διεπιστημονικές – διαθεματικές δραστηριότητες όπου κυριαρχεί το «ποτέ» και το «σπάνια». Καταγράφεται, λοιπόν, μια αντίφαση και ένας «συντηρητισμός» στην εφαρμογή των νέων προγραμμάτων σπουδών. Φαίνεται να αιωρούνται παγιδευμένοι μεταξύ των εσωτερικευμένων ατομικών τους εμπειριών από το παραδοσιακό σχολείο, τη δυσκολία απόκτησης δεξιοτήτων «διδακτικής ετοιμότητας» εξαιτίας της ατελούς προετοιμασίας τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και την ανάγκη να προσαρμόσουν τις διδακτικές τους

πρακτικές αλλά και το παιδαγωγικό τους ήθος στις αναθεωρημένες και συνεχώς εξελισσόμενες ανάγκες των μαθητών τους.

Η προαναφερόμενη επισήμανση ενισχύεται από τον τρόπο που προσδιορίζουν τις διαφορές του σύγχρονου σχολείου σε σχέση με το σχολείο που παρακολούθησαν οι ίδιοι ως μαθητές. Περιορίζονται οι απαντήσεις τους σε επιφανειακές, εμπειρικές συγκρίσεις σε σχέση με τις υλικοτεχνικές υποδομές -τις θεωρούν βελτιωμένες-, τις σχέσεις με τους μαθητές και τη συμπεριφορά τους προς τους καθηγητές -θεωρούν ότι έχουν δυσκολέψει και ότι λείπει ο σεβασμός-, τον μονολεκτικό χαρακτηρισμό των σχολικών βιβλίων, χωρίς έστω και σύντομη κριτική αναφορά σε σχέση με την άποψή τους, την αδυναμία τους να αναφερθούν εξειδικευμένα σε παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούν, στην εν γένει περιορισμένη επιλογή επιστημονικής ενημέρωσης. Στο σύνολό τους προετοιμάζονται συστηματικά για τη διδασκαλία τουλάχιστον δύο ώρες την ημέρα με την αξιοποίηση προπάντων του διαδικτύου και σε πολύ περιορισμένο βαθμό χρησιμοποιούν επιστημονικά βιβλία και περιοδικά.

4.4. Προσωπικές – Επαγγελματικές Αξίες

Οι αντιλήψεις και ιδέες των ερωτηθέντων ως προς την ιεράρχηση των προσωπικών τους αξιών συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό, με βασικό χαρακτηριστικό την ιδεαλιστική διάσταση και τη διαχρονικότητα. Ο Αλτρουϊσμός, η Αξιοπρέπεια, η Ειρήνη, η Εντιμότητα, η Δικαιοσύνη, η Ισότητα αναφέρονται με τη μεγαλύτερη συχνότητα. Επίσης προβάλλεται η Μόρφωση και η Φιλία.

Στις επαγγελματικές αξίες προτάσσονται η Προσφορά, η Ασφάλεια, η δυνατότητα για προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη, η συνεργασία και οι σχέσεις με τους συναδέλφους. Χαμηλά ιεραρχούνται και στις προσωπικές και στις επαγγελματικές αξίες οι οικονομικές απολαβές, η δύναμη-εξουσία, τα υλικά αγαθά.

5. Γενικά συμπεράσματα

Οι νέοι εκπαιδευτικοί (Neave, 1998; Καζαμίας, 1996: 32-55) φαίνεται να έχουν αυξημένα τυπικά προσόντα σε σχέση με τις προηγούμενες γενιές εκπαιδευτικών που αρκούσαν στις βασικές σπουδές. Παράλληλα με το βασικό πτυχίο Ανώτατης εκπαίδευσης, έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια και μετεκπαιδεύσεις, μεγαλύτερης ή μικρότερης διάρκειας, ή και μεταπτυχιακές σπουδές συναφείς με τις βασικές σπουδές ή σε σχέση με ειδικότερες περιοχές της Παιδαγωγικής επιστήμης και της Διδακτικής. Γνωρίζουν ξένες γλώσσες-κυρίως αγγλικά-συχνά πιστοποιημένη γλωσσομάθεια και κατέχουν δεξιότητες διδακτικής αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών. Κριτήριο για τις βασικές σπουδές τους υπήρξε το ενδιαφέρον και η αγάπη για το αντίστοιχο επιστημονικό αντικείμενο. Τα ίδια κριτήρια υπαγόρευαν την αναζήτηση επαγγελματικής διεξόδου στην εκπαίδευση. Αισθάνονται ότι με τις βασικές σπουδές αποκτούν ικανή γνωστική –επιστημονική σκευή για το έργο της διδασκαλίας για της οποίας, ωστόσο, την πρακτική εφαρμογή και άσκηση αισθάνονται ανεπαρκώς ή και εντελώς απροετοίμαστοι. Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων διδασκαλίας και διαχείρισης της σχολικής τάξης -βασική πηγή άγχους στην υλοποίηση του εργασιακού τους ρόλου- ακολουθούν μοναχικό δρόμο, αξιοποιώντας εμπειρικούς τρόπους και βιωμένα πρότυπα κυρίως. Πιστεύουν στην κοινωνικοποιητική τους αποστολή μέσω της διδασκαλίας και των αξιών που διοχετεύονται μέσα από τα διάφορα διδακτικά αντικείμενα. Οι προσωπικές και επαγγελματικές αξίες των ίδιων των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται από ιδεαλισμό και από την επιθυμία υπηρετήσης ανώτερων κοινωνικών και συλλογικών στόχων.

Προτάσεις

Ως βασικό αίτημα και ταυτόχρονα διαρκές επαγγελματικό άγχος των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, προβάλλει η υποστήριξη των επιστημονικών τους γνώσεων σε πρακτικό-διδασκτικό επίπεδο. Η αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση με στόχο την ενίσχυση και τον εκσυγχρονισμό της παιδαγωγικής γνώσης που αποκομίζουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί από το Πανεπιστήμιο και την υλοποίηση της στοχοθεσίας των προγραμμάτων σπουδών καθώς και τη διδακτική διαχείριση των σχολικών εγχειριδίων (π.χ. θεωρία και πράξη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, διαπολιτισμική εκπαίδευση-αντιρατσιστική αγωγή, εφαρμογή των σχεδίων εργασίας, ερευνητική μάθηση, διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, μεθοδολογία έρευνας, έρευνα δράσης κ.λπ.), καθίσταται μια επιτακτική προτεραιότητα για την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού ρόλου και την επάρκεια του εκπαιδευτικού στη σχολική πράξη.

Συμπληρωματικά θεωρούμε ότι η υποστήριξη του εκπαιδευτικού για την απόκτηση κουλτούρας και δεξιοτήτων Αυτομόρφωσης, αποτελεί ένα ιδιαίτερο στοιχείο της διαρκούς αναβάθμισης και εκσυγχρονισμού της παρουσίας και της διδακτικής του επάρκειας. Η θεωρητική υποστήριξη και η εφαρμογή δηλαδή, της αρχής « μαθαίνω πώς να μαθαίνω » ως προσωπικό βίωμα του εκπαιδευτικού στην επιστημονική του λειτουργία. («Ο καλός δάσκαλος δε λειτουργεί ως δάσκαλος, αλλά ως ένας άνθρωπος που εξακολουθεί να μαθαίνει μαζί με τους μαθητές του» Σίμορ Πέιπερτ)

Η ενδυνάμωση και ο εκσυγχρονισμός των γνώσεων του εκπαιδευτικού, τόσο στη διάρκεια των βασικών σπουδών όσο και στη δια βίου επιμόρφωσή του, σε σχέση με την αντιμετώπιση νέων φαινομένων (εξάρτηση από το διαδίκτυο, φτώχεια, αλκοολισμός, ναρκωτικά, παραβατικότητα κ.λπ.)

Η θέσπιση κινήτρων και ηθικών αμοιβών. Η έμφαση στην ανάδειξη και την κοινωνική καταξίωση του εκπαιδευτικού λειτουργήματος.

Η αντιμετώπιση των αναγκών της εκπαίδευσης με ποιοτικά κριτήρια και η εξασφάλιση συνθηκών ασφάλειας-υλικών και ψυχολογικών-συναισθηματικών κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου.

Το να είσαι εκπαιδευτικός, δεν είναι, λοιπόν, καθόλου εύκολο σήμερα. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν συνείδηση της ιδιαιτερότητας του ρόλου τους, των απαιτήσεων, της πολυπλοκότητας του περιβάλλοντος στο οποίο καλούνται να δράσουν, των αδυναμιών, των ελλείψεων, των αναγκών τους. Υπάρχει ωστόσο ένα εσωτερικό ποιοτικό κεφάλαιο -η αγάπη και το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και το σχολείο, η ευαισθητοποίηση και η προσκόλληση σε υψηλές κοινωνικές αξίες, η πίστη στην ιδιαιτερότητα της αποστολής τους, η επιθυμία για επιστημονική- επαγγελματική εξέλιξη. Αυτό ακριβώς το ηθικό κεφάλαιο θα πρέπει να ενδυναμωθεί, να αναδειχθεί ώστε να μετουσιωθεί σε καθημερινή διδακτική πράξη με όλες τις ευεργετικές για το κοινωνικό σώμα, στο οποίο εκβάλλει, επιδράσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Berg, L. και Mansvelt, J. (2000). "Writing in, speaking out: communicating qualitative research" στο Hay, I. (επιμ.) *Qualitative Research Methods in Human Geography*. South Melbourne: Oxford University Press.
- Bernard, R.H. (1994). *Research Methods in Anthropology. Qualitative and Quantitative Approaches*. Second Edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis. A User-Friendly Guide for Social Scientists*. London: Routledge.
- Gordon, T. (1999). *Ο Αποτελεσματικός Δάσκαλος*. Αθήνα: Ευρωσπουδή.

- Γκίντενς, Ά. (2001). Ο κόσμος των ραγδαίων αλλαγών-Πώς επιδρά η παγκοσμιοποίηση στη ζωή μας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jorgensen, D.L. (1989). *Participant Observation, A Methodology for Human Studies*. California: Sage Publications.
- Καζαμιάς, Α. (1996). Η ελληνική εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη: προβλήματα και προοπτικές». Στο: Κοσμόπουλος, Α., Υφαντής, Α., Πετρουλάκης, Ν. (επιμ.). Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη, 5^ο Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοψιδά-Βλάχου, Ά. (2005). Η εκπαιδευτική και επαγγελματική ταυτότητα των αποφοίτων λυκείου-Ιεραρχήσεις-Κριτήρια. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κοψιδά-Βρεττού, Π. (2003). Η εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα-Το αίτημα αναζήτησης ενός καθολικού πνευματικού ιδεώδους. Λευκάδα: Tyroscenter.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λάζος, Γ. (1998). *Το Πρόβλημα της Ποιοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Morse M.J. Critical issues in qualitative research methods. Thousand Oaks ,Sage Publ.,1994.
- Μαντζούκας Στ. Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση, Ανασκόπηση Νοσηλευτική 2007,46(1): 88-98 («Ανακτήθηκε στις 28/2/16 από <http://openworkshop.pbworks.com/w/file/attach/64390801/6-bhmata-poiotikh-ereyna.pdf>»).
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Neave, G. (2001). Οι εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Nussbaum, M. (2013). Όχι για το κέρδος-Οι Ανθρωπιστικές Σπουδές προάγουν τη Δημοκρατία. Αθήνα: Κριτική.
- Ξωχέλλης, Π.Δ. (1990). Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος. Θεσσαλονίκη: εκδ. Αδελφών Κυριακίδη.
- Παπάς, Α. (1996). Το προφίλ του δασκάλου. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ratcliff, D. (2002). *Notes for Five Part Seminar on Qualitative Research*. (Ανακτήθηκε στις 29/2/16 από <http://don.ratcliff.net/qual>).
- Romilly, J.de (2000). Ο θησαυρός των λησμονημένων γνώσεων. Αθήνα: Το Άστυ.
- Unesco (1998). Εκπαίδευση-Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Αθήνα: Gutenberg.

**Όταν η τέχνη γίνεται γλώσσα, όταν η γλώσσα γίνεται τέχνη.
Συνεκτική και ολοκληρωμένη πρόταση για το τι και πώς αξίζει να
μαθαίνουν τα παιδιά μας μέσα από την τέχνη στο σχολείο του
μέλλοντος.**

Ευαγγελία Κρεωνίδου

Εκπαιδευτικός στο Ειδικό Γυμνάσιο & Γενικό Λύκειο Κωφών & Βαρηκόων Αγίας Παρασκευής
mail@lyk-ekv-ag-parask.att.sch.gr

Μαρία-Ελένη Παπακωνσταντίνου

Εκπαιδευτικός στο Ειδικό Γυμνάσιο & Γενικό Λύκειο Κωφών & Βαρηκόων Αγίας Παρασκευής
mail@lyk-ekv-ag-parask.att.sch.gr

Δημήτρης Πίκουλας

Εκπαιδευτικός στο Ειδικό Γυμνάσιο & Γενικό Λύκειο Κωφών & Βαρηκόων Αγίας Παρασκευής
mail@lyk-ekv-ag-parask.att.sch.gr

Βασιλική Πανταζή

Εκπαιδευτικός στο Ειδικό Γυμνάσιο & Γενικό Λύκειο Κωφών & Βαρηκόων Αγίας Παρασκευής
mail@lyk-ekv-ag-parask.att.sch.gr

Δρ. Χρυσόστομος Παπασπύρου

*Διευθυντής του Ειδικού Γυμνασίου & Γενικού Λυκείου Κωφών & Βαρηκόων Αγίας
Παρασκευής*
chryspap1959@gmail.com

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εισήγησης αποτελεί η παιδεία μέσω της τέχνης γενικότερα και η θεατρική παιδεία ειδικότερα ως κατάλληλος άξονας για μία αποτελεσματική αφομοίωση και εμπέδωση των μαθημάτων του σχολικού αναλυτικού προγράμματος εκ μέρους των μαθητών. Η παιδεία μέσω της τέχνης ξεφεύγει πάνω και πέρα από τα στενά όρια του καλλιτεχνικού μαθήματος, μεταπλάθεται σε ένα διαθεματικό χωνευτήρι γνώσεων και αξιών ζωής και καθίσταται αυτή καθ' εαυτή θεμελιώδης προοπτική θέασης ενός κόσμου ανθρωπιστικής παιδείας και μάθησης που προσφέρει στα παιδιά έκφραση, χαρά, σιγουριά, αυτοπεποίθηση, αγάπη για την γνώση. Σε αρχική φάση διερευνώνται και αποκρυσταλλώνονται οι θεμελιακές σχέσεις της γλώσσας και της τέχνης μέσα από την φιλοσοφία των συμβολικών μορφών. Συνάγονται οι αμοιβαίες αλληλομετατροπές τους – ακριβώς όπως δηλώνει ο τίτλος της εισήγησης – και διευκρινίζονται οι προϋποθέσεις εφαρμογής αυτών των θεμελιακών σχέσεων στην διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος με σαφείς κατευθύνσεις και στην αντίληψη της συγγραφής μελλοντικών σχολικών εγχειριδίων. Ακολούθως παρουσιάζεται μία συνοπτική ανασκόπηση της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής στοχοθέτησης στα δευτεροβάθμια σχολεία γενικής παιδείας κωφών & βαρηκόων Αγίας Παρασκευής (Γυμνάσιο και Λύκειο) πάνω στον άξονα της παιδείας της τέχνης και ειδικότερα της θεατρικής παιδείας και αναλύονται ορισμένα συγκεκριμένα και απτά παραδείγματα εφαρμογής αυτής της στοχοθέτησης στην αποτελεσματική διδασκαλία κατά κύριο λόγο των γλωσσικών μαθημάτων και κατά δεύτερο λόγο των πραγματολογικών μαθημάτων. Η εμπειρία αυτού του τύπου μέσα από την εκπαίδευση μαθητών με ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες που συναρτώνται με την διαφορετικότητα της γλώσσας και της επικοινωνίας επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Ανεβαίνει στο προσκήνιο η μοναδικότητα της προσωπικότητας κάθε μαθητή ως φυσικού και συνάμα ως συμβολικού υποκειμένου που υποβάλλεται στην ευεργετική επίδραση της τέχνης σε σχέση με κάθε μάθημα που καλείται να αφομοιώσει και να εμπέδωσε – και σε τελευταία ανάλυση να μαθαίνει πώς να μαθαίνει, να επιλέγει, να εκφράζεται, να δημιουργεί.

Λέξεις-κλειδιά: θεατρική παιδεία, κινηματική γλώσσα, δίγλωσση Αντιγόνη

1. Η γλώσσα και η τέχνη μέσα από την φιλοσοφία των συμβολικών μορφών

Η φιλοσοφία των συμβολικών μορφών του Ernst Cassirer (Cassirer, 1958) αποτελεί ένα συνεκτικό και αυτοσυνεπές γνωσιακό υπόβαθρο για την κατανόηση και την ερμηνεία του τρόπου, με τον οποίο ο άνθρωπος υπερβαίνει τα όρια του βιόκοσμου – όπου λειτουργεί ως φυσικό υποκείμενο – και αναβιβάζεται σε μία ανώτερη σφαίρα λειτουργικότητας, καθιστάμενος συμβολικό υποκείμενο και επομένως, ιδωμένος στην κοινωνική του διάσταση, φορέας παιδείας και πολιτισμού. Στην σφαίρα του πολιτισμού ολόκληρη η δραστηριότητα του ανθρώπου είναι συμβολική, εν όσω ο ίδιος ο άνθρωπος μέσα από την κοινωνική του αλληλεπίδραση δημιουργεί και αναδημιουργεί ασταμάτητα συμβολικές μορφές, οι οποίες με τον καιρό παγιώνονται σε νομοτελειακά συστήματα που εξελίσσονται και γίνονται όλο και πιο πολύπλοκα.

Οι συμβολικές μορφές είναι φορείς προτύπων συμπεριφοράς. Μηνύματα, στάσεις ζωής, προσδοκίες, βιώματα, απόψεις, ανησυχίες, αναστοχασμοί, συλλογισμοί, στοχοθετήσεις, όλα αυτά παράγονται και συνδέονται με συμβολικές μορφές προκειμένου να παγιωθούν και να μοιραστούν. Η πολιτισμική πραγματικότητα είναι μία πραγματικότητα συμβολική. Ευρίσκεται μεν σε άρρηκτη σύνδεση με την έμβια πραγματικότητα, αποκρυσταλλώνει ωστόσο την δική της νομοτέλεια. Η συμβολική πραγματικότητα είναι εκ τούτου υπερβατική.

Δύο κατηγορίες τέτοιων συστημάτων κατέχουν περιλάμπρη θέση στην φιλοσοφία των συμβολικών μορφών: η γλώσσα και η τέχνη. Η μεν γλώσσα ως κοινωνική συγκρότηση και αναπαράσταση του κόσμου, η δε τέχνη ως ατομική συγκρότηση της αυθεντικής έκφρασης. Όπως εύκολα καταλαβαίνουμε, η γλώσσα και η τέχνη μοιράζονται πολλά κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Το κυριότερο γνώρισμά τους είναι η αλληλοσύζευξή τους. Η μεν γλώσσα εκλαμβάνει ποιοτικά χαρακτηριστικά τέχνης και παράγει λογοτεχνικά αριστουργήματα, η δε τέχνη οικειοποιείται τις εκφάνσεις του γλωσσικού ρυθμού και εξελίσσεται μέχρι τον ακραίο συμβολισμό. Η αλληλεπίδραση γλώσσας και τέχνης παράγει μία δημιουργική σύζευξη λογικής και αισθητικής, την οποία παρατηρούμε σε πολύ έντονο βαθμό κατά τα στάδια ανάπτυξης του ανθρώπου. Ο ίδιος ο Jean Piaget στην γενετική γνωσιολογία του (Piaget, 1967, 1970a, 1970b) τόνισε την ευεργετική αυτή σύζευξη γλώσσας και τέχνης στην αναπτυξιακή πορεία του ανθρώπου.

Η φιλοσοφία των συμβολικών μορφών, όπως ήταν αναμενόμενο, έχει επιδράσει σε πολλές αξιόλογες παιδαγωγικές τάσεις, όπως στην φιλοσοφική παιδαγωγική του Friedrich Bollnow (Bollnow, 1973), καθώς επίσης και στην ανθρωποσοφική παιδαγωγική του Rudolf Steiner και στην συνακόλουθη πορεία των ελευθέρων σχολείων Waldorf (Steiner, 1991; Καρανάσιος, 2012), όπου τα αρχικά χρόνια της σχολικής εκπαίδευσης αφιερώνονται στην καλλιέργεια αυτής ακριβώς της σύζευξης γλώσσας και τέχνης. Επειδή, όμως, όλα ανεξαιρέτως τα παρεχόμενα γνωστικά αντικείμενα σε όλα τα είδη εκπαίδευσης στηρίζονται στην γλώσσα, είναι προφανές ότι η τέχνη, μέσα από την αμοιβαία σύζευξή της με την γλώσσα, αναδεικνύεται ως αποφασιστική αρωγός στην παιδαγωγική προσέγγιση της γνώσης εν γένει που παρέχουμε στα σχολεία μας. Δύο πολύ χαρακτηριστικά παραδείγματα για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα στο πεδίο των φυσικών επιστημών είναι αφ' ενός η διδασκαλία της βιολογίας από την Τάνια Χριστοφοράτου μέσα από την θεατρική παιδεία (Χριστοφοράτου, 2007) και αφ' ετέρου η παρουσίαση της χημείας από τον Γιάννη Γουλέ και την ομάδα του στο Θεατρόνιο μέσω δραματοποίησης (Γουλές *et al.*, 2014). Και εδώ ακριβώς εντοπίζεται το σημείο αναφοράς της παρούσας μελέτης: Όταν η γλώσσα

γίνεται τέχνη, όταν η τέχνη γίνεται γλώσσα, βλέπουμε τα παιδιά μας να ξετυλίγουν από μέσα τους ασύλληπτες ικανότητες και δεξιότητες που ούτε καν τις είχαμε φανταστεί.

2. Η θεατροπαιδαγωγική παράδοση στα σχολεία μας

Η δίγλωσση και διαπολιτισμική εκπαίδευση των ανηκόων (κωφών) αποτελεί πρόσφατη παιδαγωγική κατάκτηση, η οποία θεμελιώνεται κατά κύριο λόγο στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία συνεπικουρούμενη από την ψυχολογία και την κοινωνιολογία της γλώσσας (επισκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας: Paraspyrou, 2002; Παπασπύρου, 2003). Εδώ έχουμε να κάνουμε με μία ειδική τροποποιητική αναπροσαρμογή του διεπιστημονικού πλαισίου που αναφέρεται στην εν γένει δίγλωσση και διαπολιτισμική εκπαίδευση, χωρίς όμως ουσιαστικές αλλαγές στις αρχές, στην δεοντολογία και στην διαδικασία της, ώστε να λάβουμε υπ' όψη μας ακριβοδίκαια το αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι στην περίπτωση των ανηκόων οι εν λόγω γλώσσες που συμμετέχουν στην δίγλωσση εκπαιδευτική πρακτική διαφοροποιούνται ως προς την τροπικότητά τους (Παπασπύρου, 2006). Μέσα από την δίγλωσση και διαπολιτισμική προσέγγιση, το σχολικό θέατρο κινηματικής (νοηματικής) γλώσσας αποτελεί αποφασιστικό μοχλό προώθησης της ταυτότητας και της γλωσσικής και κοινωνικής συνείδησης των ανηκόων μαθητών (Μαυρέας, 2011; Πίκουλας, 2014). Η αναπαράσταση του θεατρικού δρωμένου, η αλληλεπίδραση με το κοινό και η εκάστοτε μοναδική, προσωπική έκφραση μέσα από τον ρόλο προάγει, καλλιεργεί και εμπεδώνει την γλωσσική προσωπικότητα κάθε μαθητή με στόχο την κοινωνική ένταξη μέσα από την αλληλαποδοχή. Η συμμετοχή εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν την μεθερμηνεία στα ελληνικά προσδίδει αυτοπεποίθηση στους ανήκουσους μαθητές, διότι έχουν την σιγουριά ότι η δική τους απόδοση θα γίνει διαμεσολαβητικά κατανοητή από ευρύ κοινό. Στο Ειδικό Γυμνάσιο και στο Γενικό Λύκειο Κωφών & Βαρηκόων Αγίας Παρασκευής έχουμε μακροχρόνια παράδοση στην θεατρική παιδεία και στο σχολικό θέατρο κινηματικής γλώσσας μέσα από το όραμα, την ακαταπόνητη αφοσίωση και την συστηματική καθοδήγηση εκ μέρους της αιμνήστου συναδέλφου Κατερίνας Ταγκάλου (Tangalou, 1989, 2004a, 2004b). Στην παράδοση αυτή διακρίνουμε τρεις φάσεις:

Η πρώτη φάση αρχίζει το 1982 και διαρκεί μέχρι το 1986. Το βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα στην φάση αυτή είναι ο πειραματισμός με αυτοσχέδια έργα των ανηκόων μαθητών μας, καθώς επίσης και η θεατρική προσαρμογή έργων ευρέως γνωστών από την λαϊκή παράδοση, όπως: *Ιλιάδα*, *Οδύσσεια*, *Τα Χριστούγεννα του θείου Σκρουτζ*, *Τα Καλλικαντζαράκια*, *Οι 12 μήνες*, *Η Κοκκινισκουφίτσα*, *Το κοριτσάκι με τα σπύρτα* κ.ά. Τα θεατρικά έργα παρουσιάζονται αποκλειστικά σε ενδοσχολικές εορταστικές εκδηλώσεις.

Η δεύτερη φάση αρχίζει το 1987 και διαρκεί μέχρι το 1999. Κατά την φάση αυτή συνεχίζεται μεν -όπως κατά την πρώτη φάση- ο αυτοσχέδιος πειραματισμός και η θεατρική προσαρμογή, πλην όμως αναφάνεται κι ένα νέο χαρακτηριστικό γνώρισμα: Τα σχολεία μας ανοίγονται προς την ευρύτερη κοινωνία και παρουσιάζουν συστηματικά τις θεατρικές παραστάσεις σε ευρύ κοινό. Ιστορικό ορόσημο απετέλεσε τον Μάιο του 1987 σε συνεργασία με την Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος η παράσταση του διασκευασμένου λαϊκού παραδοσιακού έργου: *Ο ποντικός και η θυγατέρα του* στο Εθνικό Θέατρο υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού και την έγκριση παραχώρησης του χώρου από την ίδια την τότε Υπουργό, Μελίνα Μερκούρη, όπου συμμετείχαν συνεργατικά ανήκοοι μαθητές όχι μόνο από τα δικά μας σχολεία αλλά και από άλλα σχολεία κωφών & βαρηκόων (της Αργυρούπολης και του ΕΙΚ). Η παράσταση αυτή ήταν το εφαλτήριο για την μετέπειτα ίδρυση του (επαγγελματικού) Θεάτρου Κωφών Ελλάδος. Τα σχολεία μας παραμένουν στο πλαίσιο του σχολικού θεάτρου και κατά την φάση αυτή συμμετέχουν στους Πανελλήνιους

Μαθητικούς Αγώνες Θεάτρου, όπου λαμβάνουν τιμητικές διακρίσεις. Χαρακτηριστικά έργα στην φάση αυτή είναι: *Στιγμιότυπα μεταξύ δύο κόσμων* (αυτοσχέδιο, 1995), *Η πρώτη κοινωνία του ανθρώπου* (αυτοσχέδιο, 1996), *Τα γραμμένα δεν είναι άγραφα* (διασκευασμένο λαϊκό παραμύθι, 1998).

Η τρίτη φάση αρχίζει το 2000 και εξακολουθεί μέχρι σήμερα. Κατά την φάση αυτή εντείνεται και συστηματοποιείται ο αυτοσχέδιος πειραματισμός και η θεατρική προσαρμογή. Χαρακτηριστικά έργα εδώ είναι: *Ασωτος* (διασκευή της καινοδιαθηκικής παραβολής, 2000), *Οδύσσεια* (διασκευασμένη, 2006, 2008), *Το γαϊτανάκι της ανοησίας* (αυτοσχέδιο, 2010) και: *Η αγέλαστη πολιτεία* (διασκευασμένο ποίημα των αδελφών Κατσιμίχα, 2011). Όμως, κατά την φάση αυτή, το βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι το τολμηρό άλμα προς το αρχαίο κλασσικό ελληνικό δράμα για την (διασκευασμένη) απόδοση του αρχαιοελληνικού δραματικού λόγου μέσα από την ελληνική κινηματική γλώσσα μετά από συστηματική θεατρική παιδεία. Ξεκινάμε με την *Αντιγόνη* του Σοφοκλή (2002), συνεχίζουμε με τους *Όρνιθες* του Αριστοφάνη (2009), και προχωράμε κατόπιν στην τριλογία *Ορέστεια* του Αισχύλου (2011, 2012) με εκ των προτέρων διαμορφωμένη διασκευή (Παπασπύρου, 2010) ειδικά για θέατρο ελληνικής κινηματικής γλώσσας, με παραστάσεις στην Αθήνα και στην Αρχαία Μεσσήνη (2012, 2013) (Κρεωνίδου *et al.*, 2013). Και σήμερα κάνουμε ακόμα ένα βήμα μπροστά με την *Αντιγόνη* του Σοφοκλέους (2015) σε δίγλωσση απόδοση στην αρχαία ελληνική και στην ελληνική κινηματική γλώσσα, ένα εγχείρημα που σηματοδοτεί την αρχή μίας τέταρτης φάσης στην πορεία μας και αναλύεται στην συνέχεια.

3. Η *Αντιγόνη* του Σοφοκλέους: αρχαία ελληνική και ελληνική κινηματική γλώσσα

Η *Αντιγόνη* του Σοφοκλέους κατέχει -για λόγους παραπάνω από προφανείς- περίλαμπρη θέση στο ρεπερτόριο των εκπαιδευτικά αξιοποιούμενων τραγωδιών της κλασσικής ελληνικής λογοτεχνίας. Ο ποικιλόμορφος συνδυασμός των χαρακτήρων, η ρητορική δεινότητα – για την οποία η Γιούλη Χρονοπούλου έχει παρουσιάσει την πλέον εμπειριστατωμένη πραγματεία στην ελληνική βιβλιογραφία (Χρονοπούλου, 2011) – καθώς επίσης και η διαχρονικότητα των ανθρωπίνων οικουμενικών αξιών, όλα αυτά καθιστούν την *Αντιγόνη* ιδιαίτερα ελκυστική σε καινοτόμες προσεγγίσεις εκπαιδευτικού χαρακτήρα.

Κατά το σχολικό έτος 2014-2015 τα σχολεία μας διεξήγαγαν σε διασχολική σύμπραξη με το Εκκλησιαστικό Γενικό Λύκειο της Ριζαρείου Σχολής ένα από την Διεύθυνση ΔΕ Β' Αθηνών επίσημα εγκεκριμένο πολιτιστικό πρόγραμμα θεατρικής παιδείας: «*Δύναμαι: Δίγλωσση Σοφοκλέους *Αντιγόνη* στην αρχαία ελληνική και στην ελληνική νοηματική*», το οποίο διήρκεσε ολόκληρη την σχολική χρονιά εκτός σχολικού ωραρίου και το τελικό αποτέλεσμά του παρουσιάστηκε σε μεγάλη μαθητική θεατρική παράσταση στον χώρο της Ριζαρείου Σχολής υπό την αιγίδα της Εθνικής Ελληνικής Επιτροπής της UNESCO στις 22 Ιουνίου 2015, ενώπιον ακροατηρίου 800 ατόμων.

Παλαιότερα, ως προς το φθογγολογικό σκέλος της δίγλωσσης θεατρικής παιδείας μας είχαμε επιλέξει πάντοτε την νεοελληνική γλώσσα, λαμβάνοντας σαφώς υπ' όψη το ρυθμοτονικό της μέτρο κατά την ποιητική της απόδοση. Όμως, το μέτρο της ελληνικής κινηματικής -όπως και κάθε κινηματικής γλώσσας του κόσμου- δεν είναι ρυθμοτονικό, αλλά προσωδιακό.

Η κλασσική αρχαία ελληνική γλώσσα έχει αποτελέσει στα σχολεία μας ένα ισχυρό υπόβαθρο εκτεταμένου προβληματισμού ως προς την κατάλληλη μέθοδο προσπέλασής της από τους ανήκουσους μαθητές μας. Από άποψη γραμματικής δομής, ιδιαίτερα στο συντακτικό επίπεδο, η ελληνική κινηματική γλώσσα αναδεικνύει σχεδόν απόλυτη αντιστοιχία με την αρχαία ελληνική (Wundt, 2011). Επιπρόσθετα, και τα δύο αυτά γλωσσικά συστήματα

εμφανίζουν προσωδία (δηλαδή εναλλαγή μακρών και βραχέων φωνολογικών δομικών μονάδων), η οποία αξιοποιείται ποιητικά στην δημιουργία προσωδιακού μέτρου κοινού είδους – στην κινηματική είναι η μακρότητα και η βραχύτητα των κινήσεων των χεριών, που αντιστοιχούν με την μακρότητα και την βραχύτητα των φωνηέντων στην αρχαία ελληνική. Για αρκετά χρόνια πειραματιστήκαμε διδακτικά και παιδαγωγικά, αξιοποιώντας την ομοιότητα της γραμματικής δομής της αρχαίας ελληνικής και της ελληνικής κινηματικής, καθώς επίσης και το κοινό προσωδιακό τους μέτρο, με στόχο να μεταλαμπαδεύσουμε στους μαθητές μας βασικά στοιχεία από τον πλούτο της κλασικής μας πολιτισμικής κληρονομιάς μέσα από τις αρχές και την μέθοδο της δίγλωσσης προσέγγισης, με άκρως θετικά και ενθαρρυντικά αποτελέσματα στην διδακτική πράξη.

Ωρίμασε, λοιπόν, ήδη ο καιρός για να τολμήσουμε μία δίγλωσση θεατρική παιδεία με την αρχαία ελληνική στο φθογογλωσσικό της σκέλος. Μέσα από αυτή την προοπτική διαμορφώθηκε το σκεπτικό και η στοχοθέτηση της εδώ διαλαμβανομένης σχολικής σύμπραξης με το Εκκλησιαστικό Γενικό Λύκειο της Ριζαρείου Σχολής. Το λύκειο αυτό διαθέτει μεγάλη παράδοση στην κλασική ανθρωπιστική παιδεία και οι μαθητές του έχουν συνεχή και συστηματική τριβή με τα κλασικά γράμματα. Επιλέξαμε να ασχοληθούμε με την *Αντιγόνη* του Σοφοκλέους για τους λόγους που αναφέραμε πιο πάνω. Ο στόχος της σύμπραξης αυτής ήταν η αμοιβαία, διαρκής και αλληλέγγυη συνεργατικότητα των μαθητών μας, ανηκόων και ευηκόων, μέσα από την θεατρική παιδεία πάνω στον άξονα της αλληλαποδοχής της γλωσσικής διαφορετικότητας. Η κλασική ανθρωπιστική παιδεία προωθεί την αυτογνωσία του ανθρώπου όσο κανένα άλλο είδος παιδείας - και σήμερα, ειδικά με την εκτεταμένη εκτεχνολόγηση της ζωής μας, τήν έχουμε ανάγκη όσο ποτέ άλλοτε. Τολμήσαμε να ασχοληθούμε πρωτοποριακά σε παγκόσμιο επίπεδο με αυτή την άκρως ειδική και ιδιαίτερη πτυχή της κλασικής ανθρωπιστικής γλωσσικής παιδείας στην χώρα που τήν γέννησε.

Σε αρχικό, προκαταρκτικό στάδιο κρίθηκε παιδαγωγικά εύλογο να παρουσιασθεί σε όλους τους μαθητές και των δύο συνεργαζομένων σχολείων η δυνατότητα της ελεύθερης επιλογής στην συμμετοχή τους. Οι μαθητές ενημερώθηκαν για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, κατανόησαν τις παραμέτρους, τους παράγοντες και την διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος, οπότε ακολούθως ορισμένοι μαθητές εκδήλωσαν την επιθυμία τους να συμμετάσχουν, συγκροτώντας μία ομάδα με την καθοδήγηση των υπευθύνων εκπαιδευτικών και από τα δύο σχολεία.

Στο κύριο στάδιο της πορείας προσφέρθηκε στην μαθητική ομάδα μία σε βάθος και σε πλάτος εξαντλητική θεατρική παιδεία αυτοσχεδιασμού, τραγωδιοδιδασκτικής, απαγγελίας (φωνητικής για τους ευήκοους, σωματοκινητικής για τους ανήκοους), αναπαράστασης, σκηνοθεσίας, σκηνογραφίας και μελέτης της τραγικής ποιότητας (εξοικείωση με τους τραγικούς χαρακτήρες, κατανόηση της δομής της τραγωδίας). Η διαδικασία αυτή υλοποιήθηκε είτε χωριστά είτε ομαδικά, με τακτικές εβδομαδιαίες επισκέψεις και στους δύο σχολικούς χώρους, προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές μέσα από μία συγκεκριμένη διανομή των ρόλων την αμοιβαία δράση και έκφρασή τους πάνω στους παράλληλους άξονες της ταυτόχρονης δίγλωσσης (ανα)παράστασης της τραγωδίας. Η έκφραση όλων των ρόλων ήταν ανά πάσα στιγμή ζευγαρωτή μέσω της αρχαίας ελληνικής και της ελληνικής κινηματικής γλώσσας. Οι μαθητές της Ριζαρείου, μάλιστα, προσέφεραν εξ ολοκλήρου πρωτότυπη μουσική επένδυση στην τραγωδία, μελοποιώντας με δική τους πρωτότυπη βυζαντινή μουσική τα χορικά της τραγωδίας.

Από τον Φεβρουάριο του 2015 και μετά αυξήθηκε η συχνότητα των συναντήσεών μας και από τα μέσα Μαΐου η εργασία των μαθητών στα πλαίσια του προγράμματος αυτού

γινόταν σχεδόν σε καθημερινή βάση. Η αφοσίωση και ο ενθουσιασμός κρατούσαν όλους τους μαθητές της συμπρακτικής μας ομάδας σε διαρκή εγρήγορση, παρόλο που είχε ήδη καταφανεί ότι πλησιάζαμε όλοι μας τα όρια της ανθρώπινης αντοχής μας. Μέσα από την πορεία της σύμπραξης δημιουργήθηκαν φιλίες, διαμορφώθηκαν κοσμοεικόνες, σμιλεύτηκαν εποικοδομητικές συνεργατικές σχέσεις, εξασκήθηκε η αυτοπειθαρχία και η συμμετοχικότητα, ενδυναμώθηκε η αλληλαποδοχή. Ουσιαστικά μετά από 10 μήνες δουλειάς στην σύμπραξη αυτή γίναμε όλοι μας, μαθητές και εκπαιδευτικοί, άλλοι άνθρωποι. Παρατηρήθηκε αύξηση της επιδεκτικότητας των ευηκόων μαθητών στην πρόσληψη της κινηματικής, καθώς επίσης και των ανηκόων μαθητών στην αφομοίωση και οικειοποίηση της αρχαίας ελληνικής – το κοινό τυπολογικό και προσωδιακό υπόβαθρο των δύο αυτών γλωσσών έκανε το θαύμα του.

Το τελικό αποτέλεσμα της διασχολικής μας σύμπραξης ήταν η θεατρική παράσταση στις 22 Ιουνίου 2015 στην είσοδο του Ιερού Ναού του Αγίου Γεωργίου στον αύλειο χώρο της Ριζαρείου. Είχαν ήδη προηγηθεί πολλές πρόβες, είχαν γίνει δημιουργικές αλλαγές τελευταίας στιγμής, είχαν διατυπωθεί εύστοχες προτάσεις από τους μαθητές. Τα κοστύμια ήταν όλα δικής μας κατασκευής. Έγινε και μία δεύτερη παράσταση (συνεπτυγμένη) στις 04 Δεκεμβρίου 2015 στο Υπουργείο Παιδείας στην εκδήλωση με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα ΑΜΕΑ.

Η παράσταση αυτή καθ' εαυτή κατέδειξε την αρμονία της ταυτόχρονης ποιητικής συνεκφοράς της αρχαίας ελληνικής και της ελληνικής κινηματικής γλώσσας μέσα από το κοινό τους προσωδιακό μέτρο. Οι μαθητές είχαν ήδη δομήσει μία αμοιβαία μεταξύ τους αυτοπειθαρχία, έτσι ώστε ολόκληρη η τραγωδία κύλησε σε έναν αυθεντικό, πρωτότυπο και δημιουργικό ρυθμό. Η τραγικότητα των χαρακτήρων της *Αντιγόνης* απόκτησε τεράστια ενέργεια μέσα από την ταυτοχρονία της αρχαιοελληνικής μελωδίας και του σωματοκινητικού ρυθμού. Οι μαθητές και των δύο σχολείων παρουσίασαν κάτι για πρώτη φορά στα παγκόσμια δεδομένα του θεάτρου (Κρεωνίδου & Παπακωνσταντίνου, 2015) αναδεικνύοντας την κοινωνική τους ένταξη μέσα από την συνεργατική σύζευξη και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Συμπεράσματα

Η συμβατική, λογοκρατικά προσανατολισμένη, δυτική εκπαίδευση δείχνει να έχει εξαντλήσει τις δυνατότητές της. Το παράδειγμα που αναφέραμε στην παρούσα μελέτη δείχνει ότι έχει ωριμάσει πια ο καιρός για μία διαφορετική προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων, για μία δραστική αναθεώρηση της νοοτροπίας απέναντι στο τί και πώς προσφέρουμε μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η συνεισφορά της τέχνης πάνω στο έρεισμα της φιλοσοφίας των συμβολικών μορφών εγγυάται για την επιτυχία της αφομοίωσης όλων των γνώσεων που ένα σχολείο καλείται να δώσει στον μαθητικό του πληθυσμό. Εγγυάται για την διάπλαση ευτυχισμένων ανθρώπων που χαίρονται με την διεργασία της μάθησης, μία διεργασία που διαρκεί για όλη την ζωή τους.

Ευχαριστίες

Θα θέλαμε στο σημείο αυτό να ευχαριστήσουμε τον μεγάλο χορηγό μας, κ. *Κωνσταντίνο-Αλέξανδρο Γουναράκη* για την γενναιόδωρη οικονομική στήριξη της πρωτοβουλίας μας, τους κ.κ., *Νικόλαο Γιαννή*, Διευθυντή, *Δημήτρη Μίχα*, τ. Διευθυντή και *Αθανάσιο Κάτση*, Υποδιευθυντή του Γενικού Εκκλησιαστικού Λυκείου της Ριζαρείου Σχολής για την θαυμάσια και εποικοδομητική συνεργασία μας, την *Ελληνική Εθνική Επιτροπή για την UNESCO* για την

ανάληψη της αιγίδας για το έργο μας, την κ. *Ειρήνη-Μαρία Κουρή*, Υπεύθυνη Πολιτιστικών Προγραμμάτων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Β΄ Αθηνών και τον κ. *Αθανάσιο Φαλούκα*, Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Β΄ Αθηνών για την ολόπλευρη στήριξή τους, τον κ. *Παναγιώτη Κασσιανό*, σύμβουλο του Υπουργού Παιδείας, για τον συντονισμό της εκδήλωσης στο Υπουργείο, όπου παρουσιάσαμε αποσπάσματα του έργου μας, και πρωτίστως τον ίδιο τον Υπουργό Παιδείας κ. *Νικόλαο Φίλη*, που μας έδωσε ο ίδιος την ευκαιρία μέσα στο Υπουργείο σε ένα κατάμεστο αμφιθέατρο να παρουσιάσουμε δείγματα αυτού του έργου. Και πάνω απ' όλους ευχαριστούμε τις αγαπημένες μας μαθήτριες και τους αγαπημένους μας μαθητές, ευήκοους και ανήκοους, για το αξεπέραστο και αξιέπαινο αυτό κατόρθωμά τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Bollnow, O.F. (1973). *Anthropologische Pädagogik*. Τόκιο, Tamagawa University Press (ελληνική έκδοση: *Φιλοσοφική παιδαγωγική*. Αθήνα: Γρηγόρης (1986).
- Cassirer, E. (1958). *Philosophie der symbolischen Formen*. Darmstadt.
- Papaspyrou, Ch. (2002). *Integration gehörloser in das allgemeine Bildungswesen: Überwindung der Sprachbarriere*. Στο: Schulmeister, R. & Reinitzer, H. (επιμ.): *Progress in Sign Language Research, in Honor of Siegmund Prillwitz/Fortschritte in der Gebärdensprachforschung, Festschrift für Siegmund Prillwitz*. Αμβούργο, Signum.
- Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance*. Paris: Gallimard.
- Piaget, J. (1970a). *Genetic Epistemology*. N.Y., Columbia University Press.
- Piaget, J. (1970b). *Piaget's Theory*. Στο: *Carmichael's Manual of Child Psychology*. Νέα Υόρκη: Wiley.
- Steiner, R. (1907). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. Dornach, Futurum (ελληνική έκδοση: *Η αγωγή του παιδιού σύμφωνα με την άποψη της επιστήμης του πνεύματος*. Αθήνα: Πύρινος Κόσμος (1991).
- Tangalou, C. (1989). *The Role of Sign Language Theatre for the Culture of the Sign Language Community*. Μαγνητοσκοπημένη εισήγηση στο *International Workshop for Deaf Researchers*, Αμβούργο, 21-24 Ιουλίου 1989. Αμβούργο, Universität Hamburg, Zentrum für Deutsche Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser & Signum Verlag.
- Tangalou, C. (2004a). *Gehörlosenkultur in Griechenland mit eigenen Erfahrungen zur Arbeit mit dem Theater und der Kunst*. Μαγνητοσκοπημένη εισήγηση στο Συμπόσιο της *Kultur und Geschichte Gehörloser (KuGG): "Wege zum Verstehen der Gehörlosenkultur"*, Χαϊδελβέργη, 04-06 Ιουνίου 2004. Αμβούργο: KuGG.
- Tangalou, C. (2004b). *Die Lehre der Theaterkunst im Gebärdensprachunterricht als entscheidender Faktor zum Selbstbewusstsein der Gehörlosenkultur*. Μαγνητοσκοπημένη εισήγηση στο *Τρίτο Πολιτισμικό Ευρωπαϊκό Φεστιβάλ Κωφών: Salvia*, Μόναχο, 22 Οκτωβρίου 2004. Αμβούργο: KuGG.
- Wundt, W. (2011). *Völkerpsychologie: die Sprache*. Λειψία: Wilhelm Engelmann.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Γουλές, Γ. et al. (2014). Διαδικτυακή παρουσίαση της ομάδας *Θεατρόνιο*. Ανακτήθηκε στις 25/02/2016 από <http://www.theatronio.gr/index.php/menu-program>
- Καρανάσιος, Α. (2012). *Ποιά είναι η παιδεία του μέλλοντος; Τα σχολεία Waldorf*. Διαδικτυακή μελέτη. <http://www.theatronoise.blogspot.gr/2012/12/waldorf.html>

- Κρεωνίδου, Ε. *et al.* (2013). *Η Ορέστεια του Αισχύλου στην ελληνική νοηματική γλώσσα*. Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Εκπαίδευσης. Αθήνα, ΕΚΠΑ.
- Κρεωνίδου, Ε. & Παπακωνσταντίνου, Μ. (2015). *Η Αντιγόνη ταυτόχρονα στην νοηματική και στην αρχαία ελληνική*. Συνέντευξη στην Κρατική Τηλεόραση 04-12-2015, μετά από την παράσταση των μαθητών του ΓΕΛ Κωφών & Βαρηκόων Αγίας Παρασκευής και του Εκκλησιαστικού Λυκείου Ριζαρείου Σχολής στο Υπουργείο Παιδείας για την Παγκόσμια Ημέρα των ΑΜΕΑ. Διαδικτυακή ανάκτηση <https://www.youtube.com/watch?v=Oqp79ki-3Wu>
- Μαυρέας, Δ. (2011). *Γλωσσικός σχεδιασμός: Η περίπτωση της ελληνικής νοηματικής γλώσσας (ΕΝΓ)*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα, ΕΚΠΑ.
- Παπασπύρου, Χ. (2003). *Διαδρομές στους γλωσσικούς ρυθμούς*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπασπύρου, Χ. (2006). *Δίγλωσση και διαπολιτισμική εκπαίδευση ανηκόντων στην κινηματική γλώσσα ως πρώτη γλώσσα και στην γραπτή φθογγόγλωσσα ως δεύτερη γλώσσα*. Πρακτικά 13^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ.
- Παπασπύρου, Χ. (2010). *Αισχύλου Ορέστεια. Διασκευή για μαθητικό θέατρο*. Διαδικτυακή ανάρτηση: <http://www.lyk-ekv-ag-parask.att.sch.gr>
- Πίκουλας, Δ. (2014). *Εθνογραφική προσέγγιση της κοινότητας των κωφών στην Ελλάδα μέσα από την προοπτική της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα, ΕΚΠΑ.
- Χριστοφοράτου, Τ. (2007). *Μαθήματα Βιολογίας*. Κρήτη.
- Χρονοπούλου, Γ. (2011). *Ο Δρων Λόγος: Ρητορική και φιλοσοφία στο έργο του Σοφοκλή*. Αθήνα: Νήσος.

Η διδακτική ανάλυση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος Μουσικής. Θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση.

Δρ. Αντώνης Κωνσταντινίδης
Α.Π.Θ.-Μουσικό Σχολείο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα
antkonst@hotmail.com

Περίληψη

Το μάθημα της Μουσικής θεωρείται από την παγκόσμια εκπαιδευτική πρακτική, ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και αυτό γιατί η Μουσική τέχνη, ως διδακτικό αντικείμενο αποδεδειγμένα προσφέρει πολύτιμη υπηρεσία στη δόμηση της προσωπικότητας του παιδιού και είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα μάθησης. Στην πατρίδα μας ση διδασκαλία της Μουσικής συνδέεται ιστορικά με την κλασική παιδεία και την εκπαιδευτική παράδοση του απώτερου παρελθόντος ενώ η ηθική αξία της μουσικής τέχνης έχει αναγνωριστεί και καταγραφεί ήδη από τους αρχαίους χρόνους. Το ισχύον ΑΠ για το μάθημα της Μουσικής βασίζεται στη βιωματική προσέγγιση των μουσικών εννοιών. Έχει κατεξοχήν εργαστηριακό χαρακτήρα και περιλαμβάνει θέματα, δεξιότητες και πρακτικές δημιουργικές διαδικασίες που πρέπει να διδαχθούν στους μαθητές, κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να ανταποκριθούν στους ειδικότερους στόχους που έχουν τεθεί και ήδη περιγραφεί. Στην παρούσα εργασία, υπό διερεύνηση αντικείμενο αποτελεί το κείμενο του Α.Π.Σ. Μουσικής. Στόχος της εργασίας ο οποίος προκαθορίζεται από την περιορισμένη, εκ των πραγμάτων, έκτασή της, αποτελεί η εισαγωγική προσέγγιση του θέματος, η ανάδειξη των διδακτικών του διαστάσεων και η πρόταση μεθοδολογίας η οποία μπορεί να οδηγήσει στη διερεύνηση των επιπέδων μάθησης που αφορούν στις γνωστικές ικανότητες, στο συναισθηματικό και στο ψυχοκινητικό τομέα. Η εν λόγω τελική μελέτη του υπό διαπραγμάτευση θέματος μπορεί να πραγματοποιηθεί, με τα εργαλεία που μας προσφέρει η πολυδιάστατη στατιστική ανάλυση.

Λέξεις-κλειδιά: μουσική εκπαίδευση, αναλυτικά προγράμματα, διδακτικοί στόχοι.

1. Εισαγωγή

Στην ιστορική της διάσταση η οργανωμένη διδασκαλία της Μουσικής τέχνης παραπέμπει συνειρμικά στην κλασική αρχαιότητα εκεί όπου για πρώτη φορά σε κείμενα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας επισημαίνονται και αναγνωρίζονται η ηθική αξία της Μουσικής, οι ψυχοακουστικές της επιρροές και η θετική της συμβολή στην αγωγή.

Στην εποχή μας όπου η Μουσική τέχνη και ειδικότερα το μάθημα της Μουσικής αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των προγραμμάτων σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ευάριθμες έρευνες και ειδικότερες μελέτες έρχονται να επικαιροποιήσουν, να επιβεβαιώσουν και να τεκμηριώσουν επιστημονικά τις παλαιές θεωρίες, αποδεικνύοντας τη συνεισφορά της Μουσικής παιδείας στη δόμηση της προσωπικότητας του παιδιού και την άμεση σύνδεσή της με τη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική του ανάπτυξη. Στις έρευνες αυτές εξετάζεται και μελετάται διεξοδικά το μουσικό φαινόμενο και οι επιρροές του στη σχολική ζωή, στη συμπεριφορά και στην αντίληψη. Άλλες συναφείς μελέτες έχουν ως επίκεντρο τη μελέτη και τη διαμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη μουσική, τη μουσική παιδαγωγική και το ειδικότερο περιεχόμενο του μαθήματος.

Σημειώνεται ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών αποτελούν θεμελιώδη συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνδυαζόμενα με τα διδακτικά εγχειρίδια προσφέρουν το απαιτούμενο επιστημονικό, παιδαγωγικό και νομικό πλαίσιο για την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού έργου και την υλοποίηση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Μουσικής, (Φ.Ε.Κ. 304Β'/13-03-03) γίνεται εμφανής η προσπάθεια των συντακτών του στην δόμηση του προγράμματος, με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να μπορούν σταδιακά ν' ανταποκρίνονται θετικά στους ειδικότερους στόχους που κάθε φορά τίθενται από τον γενικότερο προγραμματισμό και τον διδάσκοντα. Το όλο σκεπτικό του προγράμματος αναπτύσσεται κυρίως μέσα από πρακτικές και βιωματικές ασκήσεις ανάπτυξης δεξιοτήτων καθώς και μέσα από την επεξεργασία θεωρητικών εννοιών.

Ιδιαίτερα αποκαλυπτική στην εξέλιξη της, αποδεικνύεται και η διερεύνηση των επιπέδων μάθησης και μαζί η ανάδειξη της διδακτικής διάστασης του Αναλυτικού Προγράμματος για το μάθημα της Μουσικής, από θεωρητική και στατιστική οπτική.

Προς αυτήν την κατεύθυνση εξετάζονται και αναλύονται θεωρητικά οι έννοιες των διδακτικών σκοπών και στόχων ενώ γίνεται ειδικότερη αναφορά στις επιδράσεις της μουσικής στον γνωστικό, στο συναισθηματικό, στο ψυχοκινητικό τομέα ανάπτυξης του παιδιού καθώς και στην κοινωνική του ένταξη και συμπεριφορά σε σχέση με τους ειδικότερους σκοπούς της διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο.

Τέλος, επιχειρούμε μία μεθοδολογική αναφορά στη διδακτική ανάλυση του ισχύοντος Αναλυτικού Πλαισίου με βάση τις αρχές της Ανάλυσης Δεδομένων, την ποσοτικοποίηση των χρησιμοποιούμενων ταξινομιών και την επεξεργασία τους με χρήση της Γεωμετρικής Διδακτικής Ανάλυσης όπως αυτή μεθοδολογικά εισάγεται από τους Νίκο Κουτσομπιά και Αθανάσιο Στογιαννίδη.

Φιλοδοξία της παρούσας εργασίας αποτελεί η συμβολή στην κατανόηση των ειδικότερων διδακτικών στόχων, απαιτήσεων και παραμέτρων του μαθήματος

2. Το μάθημα και το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Μουσικής.

Η Μουσική, ως τέχνη αλλά και ως διδακτικό αντικείμενο προσφέρει μοναδική υπηρεσία στη δόμηση της προσωπικότητας του παιδιού και είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα μάθησης. Οι τρεις αυτοί τομείς μπορούν έμμεσα με τη σειρά τους να συνδεθούν με τους τρεις γενικούς μαθησιακούς άξονες του μαθήματος που είναι οι δεξιότητες εκτέλεσης, δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και δεξιότητες αξιολόγησης (Παπαζαρή, 1991).

Η Μουσική, αποδεδειγμένα συμβάλλει στην καλλιέργεια ευγένειας, υψηλής αισθητικής, αυτοεκτίμησης, αυτοπειθαρχίας αλλά και διάθεσης συνεργασίας μεταξύ των παιδιών, ακόμη η παραμονή στο χώρο του σχολείου με υψηλούς δείκτες παρακολούθησης, η επιμονή στο στόχο, καθώς και στην ανάδειξη κάποιων ιδιαίτερων ικανοτήτων τους (Σέρρη, 2001; Σταυρίδης 1994), είναι στοιχεία που αναδύονται ή ενδυναμώνονται από τη συμμετοχή της μουσικής στο αναλυτικό πρόγραμμα (Παπαδοπούλου, 2008).

Είναι χαρακτηριστική η αναφορά για τη γενικότερη αξία του μαθήματος της Μουσικής στο ΔΕΠΠΣ. *“η μουσική στη γενική εκπαίδευση είναι το γνωστικό αντικείμενο το οποίο, είτε ως συνέπεια επεξεργασμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, είτε από την πρακτική της σχολικής ζωής, παρεμβαίνει περισσότερο απ' οποιοδήποτε άλλο γνωστικό αντικείμενο της γενικής εκπαίδευσης σε διάφορα μαθήματα, αλλά και στην εκτός των μαθημάτων σχολική ζωή”* (Φ.Ε.Κ. 1366 Β/ 18-10-2001).

Σκοπός της μουσικής αγωγής σύμφωνα με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα είναι πρωταρχικά η ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία μουσικής ως μιας από τις εκδηλώσεις καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικότητας του ανθρώπου. Μέσω αυτού του σκοπού και παράλληλα

προς αυτόν, η μουσική αγωγή αποβλέπει στη γενικότερη καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών, μέσα από τρεις βασικούς άξονες, την ενεργητική ακρόαση, τις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης. Πάνω στους τρεις αυτούς άξονες επιζητείται η γενικότερη πρόοδος των μαθητών.

Από τη μελέτη του ισχύοντος Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) για τη Μουσική (ΦΕΚ 304Β'/13-03-03) παρατηρούμε τις επιρροές από το μοντέλο C(L)A(S)P (=«Αγκάλιασμα») που εισήγαγε ο Swanwick (Swanwick, 1979).

Το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται κυρίως σε τρεις παραμέτρους της μουσικής εμπειρίας οι οποίες βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την ίδια τη μουσική τέχνη. Το αρκτικόλεξο μας δίνει άμεσες πληροφορίες. C:Composition (Σύνθεση), A:Audition (Ακρόαση) και P:Performance (Εκτέλεση). Επίσης το L:Literature Studies (Θεωρητικές σπουδές) και το S: Skill Acquisition (Απόκτηση δεξιοτήτων)⁴².

Οι διδακτικοί στόχοι του μαθήματος της Μουσικής εντοπίζονται κύρια στους τρεις τομείς ανάπτυξης του μαθητή με αντίστοιχες περιοχές ενδιαφέροντος (Διονυσίου, 2009). Συγκεκριμένα, υφίστανται :

1. Γνωστικοί στόχοι οι οποίοι σχετίζονται με την αντίληψη και κατανόηση εννοιών που πηγάζουν από τον ήχο και τη μουσική, συνδυάζονται με τη θεωρία την ιστορία και τη δομή ακόμη της μουσικής σύνθεσης (Σέρρη, 2004).
2. Ψυχοκινητικοί στόχοι οι οποίοι αφορούν τον ψυχοκινητικό τομέα ανάπτυξης και σχετίζονται με δεξιότητες που αποσκοπούν στην άμεση ψυχοκινητική εμπειρία του μαθητή, και δεξιότητες που συνδέονται με κίνηση, μουσική ερμηνεία, τραγούδι, κά.
3. Συναισθηματικοί και κοινωνικοί στόχοι που αφορούν στον συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα ανάπτυξης και σχετίζονται με στάσεις, αξίες, και τρόπους συμπεριφοράς όπως εκτίμηση και αυτοεκτίμηση, σεβασμός, διάλογος και νέες ακουστικές εμπειρίες.

Αυτό που γίνεται σαφές είναι ότι στους στόχους του μαθήματος δεν υφίσταται μόνο η κατεύθυνση των γνωστικών στόχων όπως σε παλαιότερα ΑΠΣ αλλά η διδασκαλία του μαθήματος στοχεύει συνδυαστικά ή και αυτόνομα άλλοτε στο γνωστικό τομέα άλλοτε στον τομέα ψυχοκινητικών δεξιοτήτων και άλλοτε στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Δεν αποτελεί δηλαδή πρώτιστο στόχο η κάλυψη της ύλης αλλά κυρίως η γενικότερη ευαισθητοποίηση, η ευρύτερη μουσική καλλιέργεια και το πολύπλευρο βίωμα της μουσικής υπό τη μορφή παιχνιδιού, έκφρασης, διασκέδασης, και ανακάλυψης της τέχνης ως ένα σύνθετο φαινόμενο (Διονυσίου, 2009).

⁴² Από τα πέντε πεδία του C(L)A(S)P, ως τα πιο αναγκαία για τη μουσική εκπαίδευση, θεωρούνται η «σύνθεση», η «κριτική ακρόαση» και η «εκτέλεση» έννοιες που επικεντρώνονται στην ίδια τη μουσική πράξη. Τέτοιου είδους γνώσεις στη χώρα μας, διδάσκονται κυρίως στα ιδιωτικά ωδεία. Η δύναμη και επιρροή της διδασκαλίας στην ανάπτυξη της μουσικής γνώσης, έχει ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους συντάκτες του ΔΕΠΠΣ και του ΑΠΣ για τη Μουσική, τα οποία στοχεύουν στην εκμάθηση της ίδιας της μουσικής, όχι μόνο στα ιδιωτικά ωδεία αλλά και στο χώρο του δημόσιου σχολείου της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το ΔΕΠΠΣ και το νέο ΑΠΣ για τη Μουσική (Φ.Ε.Κ. 304Β'/13-03-03) δίνουν πολλές ευκαιρίες στο μαθητή για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς του μέσα από τη σύνθεση, την εκτέλεση και την ακρόαση διαφορετικών ειδών μουσικής. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ, η Μουσική, μπορεί να προσεγγιστεί και στα πλαίσια των καινοτόμων προγραμμάτων της Ευέλικτης Ζώνης καθώς και στο απογευματινό πρόγραμμα του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου. Το Ολοήμερο Σχολείο είναι αποτέλεσμα της προσαρμογής της εκπαίδευσης στη σύγχρονη πραγματικότητα, όπου οι γονείς εργάζονται ταυτόχρονα και χρειάζεται να παραμείνουν τα παιδιά τους περισσότερες ώρες στο σχολείο. Η Ευέλικτη Ζώνη επίσης, έχει σαν στόχο της να καλύψει τις σύγχρονες αντιλήψεις για την ανάπτυξη της γνώσης μέσα στο σχολείο, βοηθώντας το μαθητή να ανακαλύψει με τον πιο άμεσο και ελεύθερο τρόπο προσωπικές του ικανότητες σε διαφορετικούς τομείς και να αποκτήσει δεξιότητες αυτοαξιολόγησης.

Από τη μελέτη του ΔΕΠΠΣ για τη Μουσική, γίνεται ακόμη σαφές ότι το μάθημα παρουσιάζεται με ένα πνεύμα ελευθερίας κατά την εφαρμογή του και αφήνει στον εκπαιδευτικό στον οποίο και απευθύνεται, να σχεδιάσει και να υλοποιήσει το πρόγραμμα ανάλογα με τις ειδικές συνθήκες της σχολικής μονάδας, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών του. Παρατηρούμε ότι το ΔΕΠΠΣ επικεντρώνεται σε δραστηριότητες γύρω από το τραγούδι και την ανθρώπινη φωνή και στοχεύει στην εξάσκησή της (Μαρκέα, 2008), ενώ χαρακτηριστική είναι η έμφαση που δίνεται παράλληλα με το διαθεματικό χαρακτήρα⁴³ του προγράμματος διδασκαλίας και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, δηλαδή είναι σαφής η επιδίωξη δια μέσου της μουσικής οι μαθητές να γνωρίσουν και να εκτιμήσουν τη μουσική άλλων λαών και πολιτισμών.

Εξετάζοντας τη σχέση της μουσικής, ως ερεθίσματος που προέρχεται από το κοινωνικό περιβάλλον και τη γνωστική εξέλιξη του παιδιού, διαπιστώνονται οι ευεργετικές επιδράσεις της μουσικής παιδείας στη γνωστική ανάπτυξη και συγκεκριμένα, στην αντιληπτική λειτουργία, στη μνήμη (Σταυρίδης, 1994), στην ικανότητα αντίληψης χώρου και χρόνου και στην εγκεφαλική λειτουργία (Ζαφρανάς, 2003).

Επίσης, η μουσική διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο συναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου και είναι σημαντική για τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, εφόσον επιτρέπει -σε σύγκριση με τη λεκτική έκφραση- την ταυτόχρονη έκφραση αλληλοσυγκρουόμενων συγκινήσεων και συναισθημάτων.

Σχετικά με την δυνατότητα της μουσικής, να εισχωρεί στο συναισθηματικό κόσμο των ανθρώπων είναι χαρακτηριστική η περιγραφή της Σέργη. *«Επειδή οι μορφές του ανθρωπίνου συναισθήματος είναι πιο σύμφωνες με τις μουσικές φόρμες παρά με τις φόρμες της γλώσσας, η μουσική μπορεί να ανακαλύψει τη φύση των συναισθημάτων με μία λεπτομέρεια και αλήθεια που δεν μπορεί να προσεγγιστεί με τη γλώσσα»* (Σέργη, 2004)

Η μουσική μέσα από τις κινητικές δραστηριότητες που προκαλεί, βοηθά στην ανάπτυξη του συντονισμού του σώματος και προσφέρει τρόπους ανάπτυξης της κινητικής αντίδρασης των παιδιών (Χρυσοστόμου, 1994). Δεν είναι εξάλλου τυχαίο ότι οι μουσικοπαιδαγωγοί Orff και Dalcroze βασίζουν τις παιδαγωγικές τους μεθόδους στο συνδυασμό μουσικής και κίνησης έχοντας κύριο στόχο αμφότεροι, την ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών (Ανδρούτσος, 1995).

Θετική είναι η επίδραση της μουσικής στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού αφού του δίνει την ευκαιρία να καλλιεργήσει την κοινωνική του προσαρμογή και επικοινωνία και να αντιληφθεί την πολλαπλότητα του ρόλου του ως μέλος μιας μικρής ομάδας, περνώντας διαδοχικά από την θέση του θεατή-ακροατή στη θέση του εκτελεστή-δημιουργού (Σταυρίδης, 1994). Μέσα από το μάθημα ενισχύονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών με την ενεργή συμμετοχή τους σε μια κοινή ομαδική εκφραστική είτε δημιουργική δραστηριότητας.

Σύμφωνα με όλα όσα κατεγράφησαν η μουσική εκπαίδευση αναδεικνύεται σαν ένα πολύτιμο εργαλείο για τη διανοητική ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και θεωρείται παράγοντας βελτίωσης των επιδόσεων, του κινήτρου και της ταχύτητας μάθησης κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας. Προέκταση της έρευνας για την επίδραση της

⁴³ Είναι χαρακτηριστικό ότι στο ΑΠΣ προτείνονται για τις Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεις Δημοτικού, διαθεματικά σχέδια εργασίας. Επίσης στα πλαίσια προγραμμάτων Ευέλικτης Ζώνης, μπορεί να προσεγγιστεί το μάθημα της Μουσικής διαθεματικά σε συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης και με τη συνεργασία των συναδέλφων των άλλων ειδικοτήτων με αυτόν τον τρόπο ενοποιούνται μορφές και διαφορετικοί τύποι γνώσης, εξωσχολικές και σχολικές εμπειρίες και νοηματοδοτείται με μία περισσότερη ολιστική αντίληψη η σχολική πραγματικότητα και συνδέεται το σχολείο με την κοινωνία.

μουσικής στην προσωπικότητα του παιδιού μπορεί να θεωρηθεί η αναζήτηση σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ της ικανότητας συγκέντρωσης, δημιουργικότητας και κοινωνικοποίησης (Σέρρη, 2004).

Ως προς τη διάρθρωσή του, παρατηρούμε ότι το πρόγραμμα σπουδών της μουσικής αγωγής (Φ.Ε.Κ. 304Β'/13-03-03) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αντιμετωπίζει τις τάξεις Α' - Β' μαζί με το Νηπιαγωγείο ως μια πρώτη βαθμίδα και τις τάξεις Γ', Δ', Ε' και Στ' ως μια άλλη, ενώ το Γυμνάσιο αποτελεί μία τρίτη ξεχωριστή βαθμίδα, χωρίς να επεξηγείται το γενικότερο σκεπτικό που οδήγησε σε αυτό τον ηλικιακό διαχωρισμό, αλλά με προφανές σκεπτικό ότι η συγκεκριμένη δομή μπορεί να υπερκεράσει υπαρκτές δυσχέρειες στην εφαρμογή του ΑΠ.

Από τη μελέτη του ΑΠ προκύπτει ακόμη ότι σε σχέση με αντίστοιχα προγράμματα του παρελθόντος το ισχύον ΑΠ φαίνεται να απευθύνεται αποκλειστικά σε ειδικευμένους μουσικοπαιδαγωγούς. Από την παράθεση των στόχων και του περιεχομένου, προβάλλονται περιοχές που πολύ δύσκολα θα μπορούσε να διαχειριστεί ο δάσκαλος της τάξης, όπως πολλές αμιγώς μουσικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν ειδικότερες αναφορές σε γνωστικά αντικείμενα άγνωστα σε απλούς αποφοίτους Παιδαγωγικών Τμημάτων ή Παιδαγωγικών Ακαδημιών (Μπέσσας & Κοκκίδου, 2004).

3. Σκοποί, στόχοι και αξιολόγηση των ΑΠ.

Οι σκοποί και οι στόχοι των ΑΠ αποτελούν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας μάθησης (Ζαγκότας & Κεχαγιά, 2013) και ταυτόχρονα τα αντικείμενα της έρευνας και της αξιολόγησης των ΑΠ, η οποία ως αντικείμενό της έχει την έρευνα του βαθμού πραγμάτωσης των συγκεκριμένων στόχων, δηλαδή αν και κατά πόσο επήλθαν αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών μετά την εφαρμογή του συγκεκριμένου ΑΠ (Φλουρής, 2005).

Υπό αυτήν την οπτική, ο έλεγχος της επίτευξης στόχων του ΑΠ αποτελεί το πρώτο και κυριότερο μέλημα της αξιολόγησης. Ο έλεγχος αυτός δεν αποτελεί πάντοτε ένα απλό διακύβευμα καθότι οι σκοποί και οι στόχοι αποτελούν πρωτίστως εσωτερικά κριτήρια αξιολόγησης των προγραμμάτων (Φλουρής, 2005). Σκοπός αυτού του είδους της αξιολόγησης είναι να ελεγχθούν αν πραγματοποιήθηκαν οι στόχοι του προγράμματος και αν όχι, να επισημανθούν τα αίτια.

Σε κάθε περίπτωση, ο βαθμός επίτευξης των στόχων ενός ΑΠ εξαρτάται σημαντικά από το βαθμό σαφήνειας της διατύπωσής τους, την καταλληλότητα των περιεχομένων και των μεθοδολογικών διαδικασιών και είναι αλληλένδετα συνυφασμένος και με τις μεθόδους της αξιολόγησης (Βρεττός & Καψάλης, 1994).

Εκ προοιμίου τονίζεται ότι οι στόχοι που δημιουργούν λιγότερα προβλήματα κατά τον έλεγχό τους είναι οι γνωστικοί και ίσως γι' αυτόν το λόγο στην καθημερινή διδακτική πράξη προσδίδεται έμφαση σ' αυτούς. Ο έλεγχος των γνωστικών στόχων γίνεται συνήθως με παρατήρηση, προφορικές είτε γραπτές εξετάσεις, τεστ κ.λπ.

Οι στόχοι που αφορούν αντικείμενα εκτός γνωστικής περιοχής, δηλαδή στον συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα αφορούν κυρίως μακροπρόθεσμες επιδιώξεις, είναι ίσως οι σπουδαιότεροι στόχοι και αυτοί στους οποίους αποσκοπεί η διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής. Είναι ευνόητο ότι οι στόχοι αυτοί στην καθημερινή πρακτική είναι δύσκολο να ελεγχθούν άμεσα.

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι η αξιολόγηση των ΑΠ αποτελεί μία συνισταμένη παραγόντων και διαδικασιών σε ποικίλες μορφές και με τη χρήση ποικίλων μεθόδων

προκειμένου η αξιολόγηση αυτή να μπορεί να ανταποκριθεί στην ποικιλία των απαιτήσεων του ΑΠ αλλά και στην ποικιλία των διαφόρων χρηστών του⁴⁴ (Μπασέτας 1984).

3.1. Ταξινομίες Διδακτικών Στόχων

Η σπουδαιότητα του καθορισμού των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία οδήγησε πολλούς επιστήμονες στην προσπάθεια ταξινόμησής τους. Με τη βοήθεια των διαφόρων ταξινομιών που προέκυψαν είναι δυνατή η κατάταξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων με βάση το βαθμό της ποιότητας και της πολυπλοκότητας τους, σε διαφορετικά επίπεδα τα οποία είναι ιεραρχικώς δομημένα (Βρεττός & Καψάλης, 1994). Ο αποτελεσματικότερος έλεγχος των απαιτήσεων που υπάρχουν με βάση πλέον συγκεκριμένα κριτήρια, συμβάλλει ουσιαστικά στην αντικειμενικότερη αξιολόγηση, εξαιτίας της ύπαρξης ενιαίων κριτηρίων για όλα τα μαθήματα (Ζαγκότας & Κεχαγιά, 2013).

Οι διάφορες χρηστικές ταξινομήσεις των διδακτικών στόχων, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να καθοριστούν οι στόχοι των προγραμμάτων σπουδών. Τα μαθήματα δεν περιγράφονται μόνο σε συνάρτηση με τα θέματα που θα πρέπει να καλυφθούν αλλά και σε συνάρτηση με το επιθυμητό επίπεδο κατανόησης για κάθε επιμέρους διδακτική ενότητα (Moon, 2002). Οι ταξινομήσεις των διδακτικών στόχων κατηγοριοποιούν τους μαθησιακούς στόχους σε τρεις τομείς: τον γνωστικό, τον συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό.

Συμπερασματικά μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι ταξινομήσεις διδακτικών στόχων συνιστούν ένα πολύτιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό έλεγχο, σχεδιασμό και την αξιολόγηση στόχων, μαθησιακών αποτελεσμάτων και αναλυτικών προγραμμάτων.

Επισημαίνεται ότι από τα διάφορα συστήματα ταξινόμησης που προέκυψαν, το σπουδαιότερο και ευρύτερα διαδεδομένο είναι το σύστημα του Benjamin Bloom και των συνεργατών του (Bloom, 1986) οι οποίοι ανέπτυξαν μια ταξινομία προκειμένου να εκφραστούν ποιοτικά διάφορες μαθησιακές συμπεριφορές και τρόποι σκέψης. Έκτοτε, έχουν γίνει προσπάθειες να αναθεωρηθεί και να προσαρμοστεί η αρχική ταξινομία, παρόλα αυτά παραμένει ένα από τα πλέον εφαρμόσιμα μοντέλα παγκοσμίως.

Το ταξινομικό σύστημα Bloom κατατάσσει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε τρεις μεγάλους τομείς⁴⁵.

1. *Γνωστικός τομέας*. Συγκεκριμένα, ο τομέας περιλαμβάνει τη γνώση, την κατανόηση, την εφαρμογή, την ανάλυση, τη σύνθεση και την αξιολόγηση. Η κατηγοριοποίηση αυτή, ως προς το βαθμό δυσκολίας συνεπάγεται ότι κάθε βαθμίδα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επόμενη και περιγράφει ουσιαστικά τις διάφορες επιδιωκόμενες συμπεριφορές του εκπαιδευόμενου οι οποίες αφορούν τις γνώσεις, τις θεωρίες και την κατανόηση (Ζαγκότας & Κεχαγιά, 2013).

2. *Συναισθηματικός τομέας* (Krathwohl & Bloom & Masia, 1964). Είναι ο τομέας των συμπεριφορών, των στάσεων και των αξιών και έχει ως κριτήριο την εσωτερίκευση και αφορά σε στάσεις και διαθέσεις. Χωρίζεται στην πρόσληψη-αποδοχή, την ανταπόκριση-

⁴⁴ Σύμφωνα με όσα καταγράφησαν, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα δεν αποτελούν μόνο έναν οδηγό, για την επιθυμητή ή επιδιωκόμενη πορεία του εκπαιδευόμενου και τον έλεγχο της προόδου του, αλλά και μία εν δυνάμει ιδιαίτερα σημαντική πληροφορία για τη διαχείριση, αξιοποίηση και έλεγχο της γνώσης η οποία μπορεί να υποστεί μοντελοποίηση και περαιτέρω υπολογιστική επεξεργασία. Προς αυτήν την κατεύθυνση ο σαφής κάθε φορά καθορισμός των επιδιωκόμενων στόχων, όλων αυτών δηλαδή των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων τα οποία είναι επιθυμητά και αναμένεται να έχουν επιτευχθεί από τους μαθητές μετά το πέρας του κύκλου των μαθημάτων, θεωρείται προαπαιτούμενος και μία ιδιαίτερα σημαντική διεργασία.

⁴⁵ Είναι χαρακτηριστική η αντιστοιχία που υφίσταται μεταξύ της ταξινόμησης του Bloom και των τριών περιοχών, λογιστικό, θυμοειδές και επιθυμητικό της ανθρώπινης ψυχής κατά τον Πλάτωνα.

αντίδραση, την αποτίμηση αξιών, την οργάνωση, τον χαρακτηρισμό από μια αξία ή πλέγμα-σύστημα αξιών. Είναι ευνόητο ότι οι μεταβολές στάσεων και αξιών είναι αργές και αρκετά πολύπλοκες διαδικασίες που καθορίζονται από πολλούς όχι μόνο προσωπικούς παράγοντες αλλά και κοινωνικές παραμέτρους ενώ και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα που αφορούν συναισθήματα, στάσεις και αξίες του εκπαιδευόμενου κατατάσσονται σε αυτό το τομέα.

3. *Ψυχοκινητικός τομέας* (Simpson, 1972). Αναφέρεται σε ψυχοκινητικές δραστηριότητες και δεξιότητες. Ο τομέας αυτός περιλαμβάνει τις ανακλαστικές κινήσεις, την κατευθυνόμενη ανταπόκριση, κινήσεις δεξιότητας, την προσαρμογή και την πρωτοτυπία (Ζαγκότας & Κεχαγιά, 2013).

Οι τρεις σημαντικότερες ταξινομίες για τον ψυχοκινητικό είναι οι εξής:

α) Η ταξινόμια της Elizabeth Simpson η οποία περιλαμβάνει τις ακόλουθες κατηγορίες (Simpson, 1972): αντίληψη, ετοιμότητα, καθοδηγούμενη απόκριση, μηχανισμός, σύνθετη και προφανής απόκριση, προσαρμογή και προέλευση.

β) Η ταξινόμια της Anita Harrow (Harrow, 1972) περιλαμβάνει έξι κατηγορίες για τον ψυχοκινητικό τομέα: Αντανάκλαστικές κινήσεις, βασικές θεμελιακές κινήσεις, αντιληπτικές δεξιότητες, φυσικές ικανότητες, κινήσεις επιδεξιότητας και κινητική επικοινωνία.

γ) Η ταξινόμια του R. H. Dave (Dave, 1970) αποτελείται από πέντε κατηγορίες: Μίμηση, χειρισμός, ακρίβεια, σύνδεση, και ολοκλήρωση-εγκλιματισμός.

Κατά αντιστοιχία με τις δύο προηγούμενες ταξινομίες, ο Ματσαγγούρας (2004) προτείνει μία διαφορετική, ιεραρχική ανάπτυξη των δεξιοτήτων σε επίπεδα τα οποία ονομάζει "κριτικής σκέψης". Σύμφωνα με τα επίπεδα αυτά και καθώς ο εκπαιδευόμενος προχωρεί σταδιακά και αναπτύσσει τις αρχικές (κατώτερες) και μετά τις επόμενες (ανώτερες) γνωστικές δεξιότητες, σταδιακά μεταβαίνει από τα απλούστερα προς τα πιο σύνθετα επίπεδα μάθησης.

Η ταξινόμια του Ματσαγγούρα προτείνει είκοσι δύο βασικές γνωστικές δεξιότητες οι οποίες κατανέμονται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες (*συλλογής, οργάνωσης, ανάλυσης και υπέρβασης των δεδομένων*) οι οποίες αντιστοιχούν σε διαφορετικά είδη μάθησης τα οποία ονομάζονται ως «Επίπεδα Μάθησης». Είναι το "*πληροφοριακό*" που εμπεριέχει τη συλλογή πληροφοριών μέσω των αισθήσεων, της παρατήρησης και των λειτουργιών της μνήμης, το "*οργανωτικό*" όπου κυριαρχεί η διάταξη, η σύγκριση και η ιεραρχική κατηγοριοποίηση των εννοιών, το "*αναλυτικό*", όπου η μάθηση αναζητείται μέσα από διαδικασίες ανάλυσης και επαγωγικές διεργασίες και το "*πραξιακό*", όπου ο εκπαιδευόμενος χρησιμοποιεί τη γνώση του προκειμένου να εξηγήσει, να ερμηνεύσει, να προβλέψει, να αξιολογήσει, να επιλύσει προβλήματα ή και να αναδιοργανώσει τα δεδομένα του ή και να αντιμετωπίσει νέες, παρόμοιες ή και υποθετικές καταστάσεις (Καλού, Σολωμού & Καμέας, 2015).

4. Διδακτική Ανάλυση και Ανάλυση Δεδομένων.

Όπως αναφέρει ο Αθ. Στογιαννίδης, ως όρος η "Διδακτική Ανάλυση" οφείλεται εν πρώτοις, στον Γερμανό Παιδαγωγό W. Klafki (Στογιαννίδης, 2014) ο οποίος υποστηρίζει ότι η ανάλυση του περιεχομένου της διδασκαλίας αποτελεί μία θεωρητική προσέγγιση και ένα στοχασμό πάνω στην παιδαγωγική αξία που μπορεί να έχουν τα περιεχόμενα των προς μάθηση αντικειμένων, δηλαδή αποτελεί ουσιαστικά μία έρευνα της καταλληλότητας των μορφωτικών αγαθών.

Σύμφωνα με τον Berelson, η Ανάλυση Περιεχομένου είναι «μια ερευνητική τεχνική για αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του δηλωμένου περιεχομένου της γραπτής και προφορικής επικοινωνίας». (Στογιαννίδης & Κουτσουπιάς, 2014). Από τον ορισμό αυτό, είναι ξεκάθαρο, ότι η Ανάλυση Περιεχομένου αναφέρεται στη θεματική

επεξεργασία του μηνύματος που κομίζει ένα κείμενο (Δημάση, 1995). Με αυτό τον τρόπο διευκρινίζεται ότι ενώ στην "Ανάλυση Περιεχομένου" μελετάται το νόημα που κομίζεται σ' ένα κείμενο στη "Διδακτική Ανάλυση" του Klafki η ανάλυση περιεχομένου είναι συνδεδεμένη με το αναλυτικό πρόγραμμα και το αντικείμενο της διδασκαλίας.

Η Ανάλυση Δεδομένων (*Data Analysis*) αποτελεί κλάδο της ενότητας των μεθόδων της Πολυδιάστατης Στατιστικής Ανάλυσης (Καραπιστόλης, 1999) και εκφράζει μια εναλλακτική μεθοδολογική και φιλοσοφική προσέγγιση στη στατιστική συμπερασματολογία, η οποία έρχεται σε αντίθεση ή ακόμη και σε ρήξη με την κλασική μεθοδολογία του στατιστικού ελέγχου υποθέσεων. Οι μέθοδοι της Ανάλυσης Δεδομένων χρησιμοποιούνται κυρίως όταν το ενδιαφέρον του μελετητή επικεντρώνεται στην ανάδειξη της πιθανής κρυφής δομής ενός συνόλου δεδομένων, όπου τα δεδομένα αυτά δεν διακρίνονται σε εξαρτημένες και ανεξάρτητες μεταβλητές και όταν δεν υφίστανται αυστηρές υποθέσεις ή ή "a priori" προϋποθέσεις (Παπαδημητρίου, 2007).

Πρωταρχικός στόχος των μεθόδων της Ανάλυσης Δεδομένων αποτελεί η ανάδειξη της εσωτερικής δομής των δεδομένων η οποία δεν είναι άμεσα αντιληπτή αλλά βρίσκεται σε λανθάνουσα μορφή και η οπτικοποίηση της, ενώ τα παραγόμενα στατιστικά αποτελέσματα έχουν απτή φυσική ερμηνεία και είναι δυνατό να αναδείξουν φανερές ή κυριότερα κρυφές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών που περιγράφουν το φαινόμενο που μελετάται.

Τρία είναι τα στάδια εφαρμογής των μεθόδων της Ανάλυσης Δεδομένων: 1. Ομογενοποίηση και ποιοτικοποίηση των ποσοτικών δεδομένων, 2. Κωδικοποίηση των δεδομένων και μετατροπή των πινάκων δεδομένων σε κατάλληλους πίνακες με στοιχεία αναφοράς σε κοινή μονάδα μέτρησης και 3. Ποσοτικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων και ερμηνεία των αριθμητικών και γραφικών αποτελεσμάτων.

Σημειώνεται ότι στον κλάδο της Ανάλυσης Δεδομένων έχουν αναπτυχθεί διάφορες μέθοδοι, οι οποίες έχουν ήδη χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική έρευνα. Εντούτοις, οι μέθοδοι αυτοί μόνο πρόσφατα και με τις σχετικές πρωτότυπες έρευνες και διεπιστημονικές προσεγγίσεις των Νίκου Κουτσοπιά και Αθανάσιου Στογιαννίδη, καταβλήθηκε προσπάθεια να προσαρμοστούν και να αξιοποιηθούν γόνιμα προς την κατεύθυνση της διδακτικής ανάλυσης σχολικών εγχειριδίων και Αναλυτικών προγραμμάτων (Στογιαννίδης & Κουτσοπιάς, 2014).

4.1. Η μέθοδος της Γεωμετρικής Διδακτικής Ανάλυσης - GEDIAN.

Η Γεωμετρική Διδακτική Ανάλυση συνιστά μια πρωτότυπη μεθοδολογία έρευνας, η οποία στηρίζεται και εφαρμόζει μεθόδους Ανάλυσης Δεδομένων πάνω στο ερευνητικό πεδίο της διδακτικής ανάλυσης. Η ονομασία "Γεωμετρική Διδακτική Ανάλυση" και η αντίστοιχη αγγλική μετάφραση της οφείλεται στους επινοητές της μεθόδου (Στογιαννίδης & Κουτσοπιάς, 2014).

Η συνάντηση της Διδακτικής Ανάλυσης με την GEDIAN, βασίζεται στην παραδοχή ότι τις μεταβλητές μπορούν να αντικαταστήσουν ορισμένες κοινώς αναγνωρισμένες από την επιστημονική κοινότητα ταξινομίες με διδακτικό ενδιαφέρον. Υπό αυτή την προοπτική καθίσταται σαφές ότι η Γεωμετρική Διδακτική Ανάλυση μπορεί να καταστεί πέρα από μία πρόταση γόνιμης διεπιστημονικής εισπήδησης, έναν αλγόριθμο διδακτικής έρευνας, όχι όμως και μία ξεχωριστή μέθοδο διδακτικής ανάλυσης (Στογιαννίδης, 2014).

Τα στάδια εφαρμογής της GEDIAN είναι τα εξής: Α. Προσδιορισμός των αντικειμένων που θα καταγραφούν ως δεδομένα. Β. Προσδιορισμός των μεταβλητών και των κλάσεών τους. Γ. Ταξινόμηση των αντικειμένων και συγκρότηση ενός πίνακα δεδομένων. Δ. Εισαγωγή των δεδομένων στον υπολογιστή με χρήση λογισμικού, Πίνακας Burt και ανάπτυγμα. Ε.

Εφαρμογή της Παραγοντικής Ανάλυσης των Αντιστοιχιών. Παραγοντικοί Άξονες και Επίπεδα Παραγοντικών Αξόνων. Στ. Εφαρμογή της Ταξινόμησης κατ' Αύξουσα Ιεραρχία.

Θεωρώντας ως μεταβλητές με διδακτικό ενδιαφέρον τις παραμέτρους «διδασκτικοί στόχοι γνωστικού, συναισθηματικού και ψυχοκινητικού τομέα», ενώ ως κλάσεις της μεταβλητής αυτής, δηλ. ως ιδιότητες της παραμέτρου αυτής, τα διαφορετικά επιμέρους επίπεδα διδασκτικών στόχων των προαναφερθέντων τομέων, έχουμε τη δυνατότητα να ορίσουμε όσες μεταβλητές θέλουμε, προκειμένου να αναλύσουμε διδασκτικά ένα κείμενο, (Στογιαννίδης & Κουτσουπιάς 2014) όπως το υπό διερεύνηση ΑΠ.

Σύμφωνα με τα παραπάνω κομβικό σημείο για την περαιτέρω ανάπτυξη της έρευνας αποτελεί η κωδικοποίηση-κωδικογράφηση, δηλαδή η ζητούμενη ταξινόμηση των αντικειμένων-προτάσεων σε συγκεκριμένες κλάσεις μεταβλητών. Η ταξινόμηση αυτή έχει ως κεντρικό σημείο αναφοράς τα επίπεδα μάθησης και τις γνωστικές δεξιότητες, στις οποίες παραπέμπουν οι Στόχοι και οι Προτεινόμενες Μαθησιακές Δραστηριότητες του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών Μουσικής.

4.2 Η Γεωμετρική Ανάλυση του ΑΠΣ της Μουσικής.

Το υπό διερεύνηση αντικείμενο ανάλυσης, Α.Π.Σ. Μουσικής αποτελεί ένα κείμενο - νομοθέτημα του οποίου η χρήση προορίζεται κύρια για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Η μέθοδος της "Γεωμετρικής Διδακτικής Ανάλυσης" σκοπεύει πρωτίστως στην ανάδειξη της διδακτικής του διάστασης. Η αποκλειστική διερεύνηση της διδακτικής διάστασης του ΑΠΣ για το μάθημα της Μουσικής διαφοροποιεί τη μέθοδο της Γεωμετρικής Διδακτικής Ανάλυσης από την Ανάλυση Περιεχομένου και κύριος στόχος παραμένει η διερεύνηση των επιπέδων μάθησης που αφορούν στις γνωστικές ικανότητες, στο συναισθηματικό και στο ψυχοκινητικό τομέα.

Σύμφωνα με το 1ο στάδιο το οποίο έχουμε περιγράψει, επιλέγουμε ως αντικείμενο το κάθε ρήμα που συναντούμε στο κείμενο του υπό εξέταση ΑΠΣ. Και αυτό διότι το ρήμα μας παραπέμπει εννοιολογικά σε μία διαδικασία μάθησης που αποσκοπεί κύρια στην ανάπτυξη ορισμένων δεξιοτήτων χαρακτηρίζοντας ουσιαστικά μία ολόκληρη πρόταση του υπό εξέταση ΑΠΣ ως προς το επιδιωκόμενο επίπεδο μάθησης.

Ακολούθως και σύμφωνα με το 2ο στάδιο, ορίζουμε τις μεταβλητές και τις κλάσεις τους, έχοντας πάντοτε ως κέντρο αναφοράς τη διδακτική διερεύνηση των επιπέδων μάθησης και των γνωστικών δεξιοτήτων, στις οποίες παραπέμπουν οι ειδικοί σκοποί, οι γενικοί στόχοι και οι προτεινόμενες ενδεικτικές δραστηριότητες του ΑΠΣ Μουσικής, καθότι η στοχοθεσία από κοινού με τις ενδεικτικές δραστηριότητες αποτελούν δομικά στοιχεία του ΑΠΣ τα οποία έχουν σκοπό να οδηγήσουν τους μαθητές στην καλλιέργεια δεξιοτήτων (Ματσαγγούρας, 2006).

Από τη Διδακτική αντλούμε τις ταξινομίες από τις οποίες αντλούμε τις απαιτούμενες πληροφορίες με το υπό εξέταση αντικείμενο. Η πρώτη ταξινόμια προέρχεται από τους Anderson και Krathwohl και περιγράφει το είδος της γνώσης. Η δεύτερη ταξινόμια προέρχεται από τον Η. Ματσαγγούρα και περιγράφει τα επίπεδα μάθησης με βάση την ανάπτυξη ορισμένων γνωστικών δεξιοτήτων κατά τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης. Η τρίτη οφείλεται στον Β. Bloom και αναφέρεται στα επίπεδα μαθησιακών στόχων που εντάσσονται στο συναισθηματικό τομέα, δηλ. σε επίπεδα που αφορούν καλλιέργεια κυρίως καλλιτεχνικών ενδιαφερόντων, ενώ ως τέταρτη ταξινόμια σχετικά με τον ψυχοκινητικό τομέα την ταξινόμια που οφείλεται στην El. Simpson.

Οι παραπάνω ταξινομήσεις διαμορφώνονται υπό τη μορφή σχετικού πίνακα, ο οποίος περιλαμβάνει διαστάσεις διδακτικής ανάλυσης και τοπολογίας. Στη συνέχεια μπορούμε να

ακολουθήσουμε μεθοδολογικά την προτεινόμενη διαδικασία της μεθόδου και να οδηγηθούμε σε σχετικά συμπεράσματα.

5. Συμπεράσματα

Είναι απολύτως ευνόητη η σπουδαιότητα της Διδακτικής Ανάλυσης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας σε κάθε περίπτωση προηγείται κάθε πιθανής μεθοδολογικής προσέγγισης όπως και η θεωρία προϋπάρχει τις περισσότερες φορές της πράξης. Απαραίτητη θεωρούμε τη διευκρίνηση ότι η έρευνα της διδασκαλίας διαφοροποιείται εννοιολογικά (Στογιαννίδης, 2013) μεταξύ της Γερμανικής και βορειοευρωπαϊκής ακαδημαϊκής παράδοσης της "Διδακτικής" όπου δίνεται έμφαση στη θεωρητική, ερμηνευτική διάσταση και στη μορφωτική αξία των περιεχομένων της διδασκαλίας, σε αντιδιαστολή με τον περισσότερο πραξιστρεφή προσανατολισμό της αγγλοσαξονικής σχολής των "Curriculum studies" όπου βαρύνουσα σημασία δίνεται στις εμπειρικές έρευνες και στις ψυχολογικές και κοινωνιολογικές προϋποθέσεις της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας 2005; Μαυροσκούφης, 2008).

Σημειώνουμε ότι η αναφορά στον όρο "Διδακτική Ανάλυση" στην παρούσα εργασία συσχετίζεται εννοιολογικά με τα περιεχόμενα της διδασκαλίας όπως αυτά αποτυπώνονται στο ΑΠ και μέσω αυτής και σε συνδυασμό με την Ανάλυση Δεδομένων μπορούμε να ερευνήσουμε τον συγκεκριμένο τρόπο με τον οποίο τα μορφωτικά αγαθά προσεγγίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Μέσω αυτής της διαθεματικής προσέγγισης μπορούν να αποκαλυφθούν αρχικά και να διερευνηθούν κατόπιν και να ερμηνευθούν από τα προκύπτοντα γραφήματα οι ειδικότερες σχέσεις των μεταβλητών, να αναδειχθούν οι διδακτικές διαστάσεις, οι συσχετίσεις και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των διδακτικών κλάσεων, σχέσεις οι οποίες δεν είναι εκ προοιμίου εύληπτες, αλλά τις περισσότερες φορές σε λανθάνουσα μορφή εντός κειμένου.

Υπό αυτήν την έννοια και προς αποφυγή παρανοήσεων πρέπει να επαναλάβουμε ότι Γεωμετρική Διδακτική Ανάλυση δεν αποτελεί μία ανάλυση περιεχομένου η οποία διερευνά τη μορφή του μηνύματος που μεταφέρεται από το κείμενο του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά σκοπεύει πρωτίστως στην ανάδειξη των διδακτικών διαστάσεων οι οποίες εν πρώτοις υποκρύπτονται.

Η ολοκλήρωση GEDIAN στο κείμενο του ΑΠ, Μουσικής, βάσει της μεθοδολογίας και των συγκεκριμένων βημάτων που προτάθηκαν, αναδεικνύει επιπρόσθετα, εκτός των σχέσεων των διδακτικών διαστάσεων του ΑΠ και τη χρησιμότητα των στατιστικών εργαλείων στη διδακτική επιστήμη, πέρα από τα τετριμμένα, σ' ένα δεύτερο επίπεδο εμβάθυνσης, με πολλές ακόμη προεκτάσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρούτσος, Πολ. (1995). *Μουσική Παιδαγωγική- Μέθοδοι Διδασκαλίας της Μουσικής, Παρουσίαση και κριτική θεώρηση των Μεθόδων Orff και Dalcroze*, Αθήνα.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Αχ. (1994). *Αναλυτικά Προγράμματα*, Θεσσαλονίκη.
- Δημάση, Μ. (1996). *Τα Ελληνόγλωσσα Αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού Σχολείου της Κωνσταντινούπολης και η Θρησκευτική και Εθνική Ταυτότητα των Ελληνοπαίδων*, Θεσσαλονίκη.
- Διονυσίου, Ζ. (2009). Συμβολή στη διδακτική της μουσικής. Στο Παπαπαναγιώτου Ξανθ., (επιμ.). *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη.

- Ζαγκότας, Β. & Κεχαγιά, Ε., (2013). *Σύγχρονες διδακτικές απαιτήσεις και η προσαρμοστική δυνατότητα των αναλυτικών προγραμμάτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 2003 και 2011*, Ιωάννινα.
- Ζαφρανάς, Ν. (2003). *The effects of piano-keyboard instruction on cognitive abilities of female and male kindergarden children*. Unpublished M.A. thesis, Brunel University.
- Καλού, Α. & Σολωμού Γ. & Καμέας Α., (2015). *Εισάγοντας την έννοια των Προσδοκώμενων Αποτελεσμάτων σε Συστήματα Διαχείρισης Γνώσης της Ηλεκτρονικής Μάθησης*, Εργαστήριο Εκπαιδευτικού Υλικού και Εκπαιδευτικής Μεθοδολογίας, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στον δικτυακό χώρο: http://eeyem.eap.gr/sites/default/files/8_Learning_outcomes.pdf. Προσπελάστηκε στις 22/6/2015)
- Καραπιστόλης, Δ. (1999). *Ανάλυση Δεδομένων και Έρευνα Αγοράς*, Θεσσαλονίκη.
- Μαρκέα, Γ. (2008). *Αγκαλιάζοντας» το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Μουσική με το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Στο: Αργυρίου Μ., (επιμ.). *Σύγχρονες Τάσεις και Δυναμικές της Σχολικής Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση και στη Μουσική Παιδαγωγική*, Πρακτικά Συμποσίου, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Η σχολική τάξη, Χώρος-ομάδα πειθαρχία-μέθοδος*, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικό-κριτικής Ανάλυσης. Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Τ.Α΄*, Αθήνα.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008). *Διδακτική Μεθοδολογία και Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, Εισαγωγή και Αναλυτικός Βιβλιογραφικός Οδηγός*, Θεσσαλονίκη.
- Μπασέτας, Κ. (1984). *Σκοποί και στόχοι μαθήσεως και διδασκαλίας, Παιδαγωγική Επιθεώρηση 1*.
- Μπέσσας, Δ. & Κοκκίδου, Μ. (2004). *Ο δάσκαλος στο μάθημα της μουσικής μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα (1969 - 2004), Μουσικοπαιδαγωγικά, 1*.
- Παπαδημητρίου, Γ. (2007). *Η Ανάλυση Δεδομένων. Παραγοντική Ανάλυση των Αντιστοιχιών, Ιεραρχική Ταξινόμηση και άλλες Μέθοδοι*, Αθήνα.
- Παπαζαρής, Αθ. (1991). *Η μουσική στην εκπαιδευτική διαδικασία*, Κατερίνη.
- Παπαδοπούλου, Ευδ. (2008) *Η μουσική παιδεία και η επίδραση της στην εξέλιξη του παιδιού και του εφήβου*, (Διπλωματική Εργασία) Πάτρα.
- Σέργη, Λ. (2001). *Προσχολική Μουσική Αγωγή. Η επίδραση της Μουσικής μέσα από τη Διαθεματική Μέθοδο Διδασκαλίας στην Ανάπτυξη της Προσωπικότητας του Παιδιού*, Αθήνα.
- Σέργη, Λ. (2004). *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα.
- Σταυρίδης, Μ. (1994). *Η μουσική στην εκπαίδευση. Σύγχρονες τάσεις και αντιλήψεις*, Αθήνα.
- Στογιαννίδης, Αθ. (2013). *Μελετήματα Σχολικής παιδαγωγικής και Διδακτικής του Μαθήματος των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη.
- Στογιαννίδης, Αθ. (2014). *Η Διδακτική Ανάλυση στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των θρησκευτικών Εμπειρική έρευνα με εφαρμογή της Γεωμετρικής Διδακτικής Ανάλυσης*, Θεσσαλονίκη.
- Στογιαννίδης, Αθ. & Κουτσουπιάς, Ν. (2014). *Όταν η Διδακτική Ανάλυση συναντά την Ανάλυση Δεδομένων: Θεωρία και εφαρμογή της Γεωμετρικής Ανάλυσης (Ge.Di.An.)*, Σύνοψεις 5.
- Φλουρής, Γ. (2005). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, Αθήνα.

- Χρυσοστόμου, Σμ. (1994). Η Μουσική Εκπαίδευση. Φιλοσοφικές Θεωρίες για τη δικαιολόγηση της ύπαρξής της. *Μουσικοτροπίες*, 3.
- Bloom B. et al, (1986). *Ταξινομία διδακτικών στόχων*, Αθήνα 1986. Α' έκδ. υπό τον τίτλο: *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*, New York, Toronto.
- Dave, R. (1970). *Developing and Writing Behavioral Objectives*, Tucson AZ.
- Harrow, A. (1972), *A taxonomy of the Psychomotor domain: A guide for developing behavioral objectives*, New York.
- Krathwohl, D.R., & Bloom, B.S., & Masia B.B., (1999). *Ταξινομία διδακτικών στόχων. Τόμος Β'. Συναισθηματικός Τομέας*. Μετ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Θεσσαλονίκη.
- Moon, J. (2002). *How to use level descriptors*. Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer
- Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*, London.
- Simpson, E. (1972). "The classification of educational objectives in the Psychomotor domain", Vol. 3, Washington DC.

Η συμβολή του μοντέλου της «αντεστραμμένης» διδασκαλίας στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου και τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιφέρει

Χριστόφορος Κωσταρής

Εκπ/κός ΠΕ19, MScce-Learning, 15ο Γυμνάσιο Περιστερίου
xkostaris@yahoo.gr

Μαρία Κατσά

Εκπ/κός ΠΕ03 & ΠΕ19, MScce-Learning, 2ο Λύκειο Περιστερίου
maria_katsa@yahoo.gr

Περίληψη

Οι συνθήκες της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας επιβάλλουν την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, που να κινητοποιούν και να εμπλέκουν τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το μαθησιακό περιβάλλον που χρειάζεται να ενθαρρύνει και να διευκολύνει την πρόσβαση των μαθητών στο μαθησιακό υλικό, ενισχύοντας τη γόνιμη αλληλεπίδραση. Συγχρόνως, ο συνδυασμός των διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών και ο σωστός χρόνος και τρόπος εφαρμογής τους από τον διδάσκοντα είναι ο παράγοντας που τις καθιστά καθοριστικές για την επίτευξη των γνωστικών στόχων. Η μικτή μάθηση (blended learning) είναι ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης, σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής μαθαίνει ένα μέρος μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης -όπου μπορεί να καθορίσει τον χρόνο, τον τόπο και τον ρυθμό της μελέτης του- και ένα μέρος μέσω της εκπαίδευσης σε καθορισμένο χώρο και χρόνο. Σύμφωνα με τη μέθοδο της αντεστραμμένης διδασκαλίας (flipped classroom)-που αποτελεί κατηγορία στην ταξινόμια Blended learning-οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν το εκπαιδευτικό υλικό πριν από το μάθημα στην τάξη, μέσω ειδικής πλατφόρμας στο διαδίκτυο. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προετοιμάσει κατάλληλα το μάθημα που θα πραγματοποιήσει, στο πλαίσιο εξατομίκευσης της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών του. Επίσης, κατά τη διάρκεια του μαθήματος στην τάξη δεν χρειάζεται να χαθεί πολύτιμος διδακτικός χρόνος για την παρουσίαση του αντικειμένου, οπότε υπάρχει η δυνατότητα οι μαθητές να συνεργαστούν σε ομάδες και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους. Οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους, επικοινωνούν και συνεργάζονται, στο πλαίσιο ερευνητικών εργασιών, μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας και των εργαλείων επικοινωνίας και συνεργατικής μάθησης που προσφέρει. Εν κατακλείδι, η εφαρμογή της αντεστραμμένης διδασκαλίας ενισχύει την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ παράλληλα συμβάλλει στη δημιουργικότερη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου.

Λέξεις-κλειδιά: αντεστραμμένη διδασκαλία, κινητοποίηση, εμπλοκή, αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, εξατομικευμένη διδασκαλία, αξιοποίηση διδακτικού χρόνου.

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, οι μαθητές καλούνται ν' αντεπεξέλθουν σ' έναν καταγισμό πληροφοριών και γνώσεων, στο πλαίσιο ενός ανταγωνιστικού περιβάλλοντος. Οι διδακτικές μέθοδοι, όμως, που χρησιμοποιούνται παραμένουν προσκολλημένες στα δασκαλοκεντρικά πρότυπα του παρελθόντος. Γι' αυτό, χρειάζεται να διευρύνουμε τις τεχνικές προσέγγισης του εκπαιδευτικού υλικού με διάφορους τρόπους επικοινωνίας, όπως κείμενα, εικόνες, πολυμέσα, κ.ά. διατηρώντας το ενδιαφέρον των εμπλεκόμενων. Παράλληλα, η ραγδαία διεξόδωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα τελευταία χρόνια, καθιστά σημαντική την ανάγκη διερεύνησης των συνθηκών και των παραγόντων που την επηρεάζουν.

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, αρχικά, γίνεται προσπάθεια προσδιορισμού των απαιτούμενων χαρακτηριστικών και της καταλληλότητας του μαθησιακού περιβάλλοντος.

Στη συνέχεια, τονίζεται ο ρόλος της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης καθώς και των κινήτρων, ως παραγόντων ενίσχυσης της αποτελεσματικής μάθησης των μαθητών μας. Συνάμα, τονίζεται η σημασία της εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Στη συνέχεια, γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση, προκειμένου να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά, τόσο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όσο και του υβριδικού μοντέλου μάθησης. Επίσης, επιχειρείται η ανάλυση του μικτού μοντέλου μάθησης στην εκπαίδευση (Blended Learning) και της περιγραφής των κατηγοριών του, ενώ κατ' επέκταση επιχειρείται η εκτενέστερη περιγραφή της αντεστραμμένης διδασκαλίας (Flipped Classroom) στη σχολική εκπαίδευση. Τέλος, εξετάζεται ο βαθμός κάλυψης των αναγκών των μαθητών, μέσω της εφαρμογής της αντεστραμμένης διδασκαλίας, απ' όπου προκύπτουν χρήσιμα συμπεράσματα.

2. Το μαθησιακό περιβάλλον

1.1 Η καταλληλότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος

Όσον αφορά στο μαθησιακό περιβάλλον, το ζητούμενο είναι να ενθαρρύνει και να διευκολύνει την πρόσβαση των μαθητών στο μαθησιακό υλικό ενισχύοντας τη γόνιμη αλληλεπίδραση μεταξύ τους, αλλά και με τον διδάσκοντα. Επίσης, χρειάζεται να επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει ομαδοσυνεργατικές τεχνικές, στην προσπάθειά του να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους εμπλέξει στη μαθησιακή διαδικασία.

Αρχικά, χρειάζεται να διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μας προσλαμβάνουν τις νέες γνώσεις και τον βαθμό στον οποίο είναι σε θέση να τις κατανοήσουν, προκειμένου να γίνει αποτελεσματικότερη η μαθησιακή διαδικασία. Διαπιστώνουμε ότι βασική προϋπόθεση για την παροχή καθοδήγησης προς τους μαθητές αποτελεί η γόνιμη επικοινωνία τους με τον εκπαιδευτικό. Παράλληλα, απαιτείται η προετοιμασία κατάλληλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων οι οποίες να είναι εμπλουτισμένες με τεχνικές που να τις υποστηρίζουν. Τέλος, απαιτείται η διαμόρφωση του κατάλληλου πλαισίου μέσα στο οποίο να υπάρχει η δυνατότητα σχεδίασης, οργάνωσης και υλοποίησης αυτών των μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Είναι σαφές πως το πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό από μόνο του δεν μπορεί να αποτελέσει λύση στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Χρειάζεται παράλληλα να υπάρχουν τα κατάλληλα μέσα, οι πόροι και η δυνατότητα συνεχούς πρόσβασης σε αυτά. Ο συνδυασμός των διδακτικών τεχνικών και στρατηγικών και ο σωστός χρόνος και τρόπος εφαρμογής τους από τον διδάσκοντα είναι ο παράγοντας που τις καθιστά ουσιαστικές για την επίτευξη των γνωστικών στόχων. Γι' αυτό, αποτελεσματικό θεωρούμε τον δάσκαλο που καταφέρνει, μέσα από τις συνεχείς αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές του να ενεργοποιεί τις διανοητικές και ψυχονοητικές λειτουργίες τους και να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία (Φλουρής,1984).

1.2 Ο ρόλος της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης

Με βάση την κοινωνική γνωστική θεωρία της αυτορρύθμισης (SocialCognitiveTheoryofSelf-Regulation), η λειτουργία του ανθρώπινου οργανισμού αποτελείται από μια σειρά αμοιβαίων αλληλεπιδράσεων μεταξύ συμπεριφοράς, περιβάλλοντος και προσωπικών μεταβλητών (Bandura,1991). Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση εμπεριέχει τη διαδικασία, κατά την οποία ο μαθητής παρακολουθεί και τροποποιεί, τόσο τη συμπεριφορά του, όσο και τις γνωστικές του ικανότητες. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές ενεργοποιούνται και συντηρούν γνώσεις και στρατηγικές οι οποίες είναι συστηματικά προσανατολισμένες προς την επίτευξη των στόχων τους (Zimmerman,2002). Σύμφωνα με τον Zimmerman (1990),

στην πρώτη φάση της αυτορρύθμισης, οι μαθητές εκτός από κίνητρα χρειάζεται να διαθέτουν και μια σειρά από στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να μάθουν.

Έρευνες που έχουν γίνει στον τομέα αυτό (Ames, 1992; Pintrich, 2004) έχουν αποδείξει πως οι μαθητές που ανέφεραν πιο συχνά εσωτερικές στρατηγικές ρύθμισης, ανέφεραν επίσης ότι χρησιμοποιούν συχνότερα ένα ευρύ φάσμα γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Παράλληλα, η χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών αυτορρύθμισης έχει διαπιστωθεί πως σχετίζεται θετικά με το ενδιαφέρον, την αυτοαποτελεσματικότητα, τις πεποιθήσεις αξίας έργου και τους στόχους επίτευξης (Pintrich, etal, 1994; Schunk, 2005).

1.3 Ο ρόλος των κινήτρων στη μαθησιακή διαδικασία

Τα κίνητρα αποτελούν σημαντική παράμετρο στη μαθησιακή διαδικασία, διότι επηρεάζουν την οργάνωση γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών και κατ' επέκταση την επίδοσή τους (Boekaerts, 2001). Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ο όρος «κίνητρα» αναφέρεται στη διάθεση, στην επιμονή και στην προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές, κατά την ενασχόλησή τους μ' ένα έργο, προκειμένου να φτάσουν σ' επιθυμητό αποτέλεσμα (Wolters & Rosenthal, 2000).

Τα κίνητρα σχετίζονται άμεσα με την ενεργοποίηση και τη δράση του μαθητή, προκειμένου να επιτευχθεί ένας συγκεκριμένος στόχος. Μία από τις βασικότερες θεωρίες - που αναπτύσσονται τα τελευταία χρόνια- αναφορικά με την έννοια των κινήτρων είναι η «Θεωρία Προσανατολισμού Στόχων». Η θεωρία αυτή βρίσκει άμεση εφαρμογή στη σχολική πραγματικότητα, καθώς αποτελούν αντικείμενο έρευνας οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, οι στόχοι τους οποίους θέτουν, η στάση που υιοθετούν και ο βαθμός στον οποίο τα παραπάνω επηρεάζουν τη μαθησιακή τους επίδοση. Με βάση τη συγκεκριμένη θεωρία, οι προσανατολισμοί των στόχων είναι οι βασικοί λόγοι για τους οποίους οι μαθητές εμπλέκονται, τελικά, σε μια δράση.

Η σημασία της υιοθέτησης θετικών κινήτρων όπως είναι οι σκοποί μάθησης από τους μαθητές οδήγησαν τους ερευνητές (Anderman, Patrick, Hruda & Linnenbrink, 2002) να μελετήσουν τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Προέκυψε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν δραστηριότητες που είναι ενδιαφέρουσες και προκλητικές για τους μαθητές -διότι σχετίζονται με την καθημερινή τους ζωή και είναι σχετικά βατές χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια- τότε οι μαθητές κινητοποιούνται περισσότερο. Επομένως, κρίνεται απαραίτητο, οι εκπαιδευτικοί να προετοιμάζουν τις κατάλληλες δραστηριότητες που θα ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών τους και θα τους ωθούν να εμπλακούν ουσιαστικά και να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους.

1.4 Η εμπλοκή των μαθητών και η σχολική επίδοση

Χρειάζεται να εμπλέκουμε τους μαθητές μας σε καινοτόμες εκπαιδευτικές διαδικασίες, όπου το κάθε αντικείμενο μελέτης, θα αποτελεί συγχρόνως και ένα βασικό εργαλείο επικοινωνίας και συνεργασίας. Άλλωστε, η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται άμεσα με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας. Κατά τη διάρκεια εκπόνησης μιας δράσης από τους μαθητές είναι σημαντικό να δημιουργήσουμε τις κατάλληλες προϋποθέσεις για αλληλεπίδραση και γόνιμη συνεργασία μεταξύ τους. Και τούτο διότι μέσα από τη συνεργασία οι μαθητές αποδεσμεύονται από την παθητική ακρόαση, αυτενεργούν και αναπτύσσουν πρωτοβουλίες. Παράλληλα, σκέπτονται περισσότερο κριτικά και μαθαίνουν να επιχειρηματολογούν.

Έχει διαπιστωθεί ότι η συμπεριφορική εμπλοκή σχετίζεται με τη σχολική επίδοση. Παράλληλα, η συναισθηματική εμπλοκή, μέσω του αισθήματος «του ανήκειν» που προσφέρει στους μαθητές, συνδέεται όχι μόνο με ακαδημαϊκά αποτελέσματα αλλά και με μειωμένα προβλήματα προσαρμογής, όπως χαμηλή παραβατικότητα και έλλειψη αντικοινωνικών συμπεριφορών (Maddox & Prinz, 2003). Τα νέα δεδομένα σε διάφορες καθημερινές κοινωνικές πρακτικές, με τη διευρυμένη χρήση των ψηφιακών μέσων στην επικοινωνία, επιβάλλουν την ανάπτυξη νέου τύπου δεξιοτήτων, που συνδέονται με την παραγωγή, την κριτική επεξεργασία και την κατανόηση ποικίλων κειμενικών ειδών και κειμένων (Κουτσογιάννης, 2007).

2. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση

2.1 Γενικά χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

«Οι σύγχρονες ανάγκες για κατάργηση των χωροχρονικών περιορισμών, για ευελιξία στον ρυθμό της μαθησιακής διαδικασίας και για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση κατέδειξαν ότι η συμβατική εκπαίδευση έπρεπε να εμπλουτιστεί με νέες, αποτελεσματικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, όπως είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση» (Κόκκινος, 2005).

Τα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:

- Δεν απαιτεί τη φυσική παρουσία, ούτε του εκπαιδευτή, ούτε και των μαθητών του σε μια σχολική τάξη. Δεν αναγκάζει τον εκπαιδευόμενο να βρίσκεται σε συγκεκριμένο φυσικό χώρο. Μπορεί να παρακολουθεί το μάθημα απ' όπου και αν βρίσκεται, με την προϋπόθεση ότι διαθέτει τα κατάλληλα μέσα, όπως έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή με σύνδεση στο διαδίκτυο.
- Δε τίθενται χρονικοί περιορισμοί. Αυτό σημαίνει ότι η παρακολούθηση του μαθήματος μπορεί να γίνει οποιαδήποτε ώρα και για όσο χρονικό διάστημα επιθυμεί ο εκπαιδευόμενος.
- Το εκπαιδευτικό υλικό που είναι διαθέσιμο και επαναχρησιμοποιήσιμο στο διαδίκτυο, δέχεται αναβαθμίσεις, ανανεώσεις και προσθήκες, έτσι ώστε να δομείται πάντα με τις τρέχουσες εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Ο μαθητής μπορεί να συμμετέχει σε τεστ αξιολόγησης, ν' αναλαμβάνει εργασίες, να λαμβάνει μέρος σε συζητήσεις, να επικοινωνεί ηλεκτρονικά με τον εκπαιδευτή του, να υποβάλλει απορίες, καθώς και πολλές άλλες δραστηριότητες μέσω του διαδικτύου.

2.2 Χαρακτηριστικά του υβριδικού μοντέλου

Μια υβριδική λύση συνθέτει την παλιά με την νέα τεχνολογία, σε μια προσπάθεια να δημιουργήσει ένα εναλλακτικό πρότυπο το οποίο να ικανοποιεί και τους δυο κόσμους. Σε πολλά σχολεία, η μικτή μάθηση αναδύεται ως μια υβριδική καινοτομία, που είναι η διατήρηση της καινοτομίας σε συνδυασμό με την παραδοσιακή τάξη. Η υβριδική μορφή είναι μια προσπάθεια να παραδώσει «το καλύτερο και των δύο κόσμων», δηλαδή τα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως μάθησης, σε συνδυασμό με όλα τα οφέλη της παραδοσιακής τάξης. Η υβριδική διδασκαλία δεν χρησιμοποιεί απλά τις παραδοσιακές και τις εξ αποστάσεως δραστηριότητες, αλλά οργανώνει ένα αποτελεσματικό σύνολο στο οποίο εκμεταλλευόμαστε τα θετικά στοιχεία και των δύο προσεγγίσεων (Λιώτσιος, Δημητριάδης, Πομπορτσής, 2007).

2.3 Το μικτό μοντέλο μάθησης (Blended Learning)

Εδώ, γίνεται αναφορά στη **μικτή μάθηση** (blended learning), ως μια υβριδική καινοτομία και σύγχρονη προσέγγιση στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος. Θα προσπαθήσουμε να οριοθετήσουμε και να περιγράψουμε αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας, που συνδυάζει την παραδοσιακή τάξη και την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία με την εξ αποστάσεως ασύγχρονη εκπαίδευση η οποία στηρίζεται στη χρήση των νέων τεχνολογιών.

Πάνω σ' αυτή τη διάσταση, οι Dziuban, Hartman και Moskal (2004) υποστηρίζουν ότι η μικτή μάθηση θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια παιδαγωγική προσέγγιση οποία συνδυάζει τη δυνατότητα κοινωνικοποίησης που παρέχουν οι συνθήκες της φυσικής τάξης, με τις μαθησιακές δραστηριότητες που εμπλέκουν ενεργά τον μαθητή και προσφέρονται στο διαδικτυακό περιβάλλον.

Για τις ανάγκες του σύγχρονου αυτού τρόπου προσέγγισης της διδασκαλίας, θα χρησιμοποιήσουμε μία διαδικτυακή πλατφόρμα και των εργαλείων που μας παρέχει, γι' **ασύγχρονη και εξ αποστάσεως εκπαίδευση**. Η ανάλυση που θα γίνει έχει ως σκοπό την ανάδειξη των βασικών αρχών που απαιτούνται για το σχεδιασμό αποτελεσματικών σεναρίων, με την εφαρμογή των οποίων προάγεται η αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση, ενθαρρύνεται η εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε αυθεντικές καταστάσεις και καλλιεργούνται οι κοινωνικές δεξιότητες εκπαιδευτών κι εκπαιδευομένων.

Η μικτή μάθηση (**blended learning**) είναι ένα τυπικό πρόγραμμα εκπαίδευσης, σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής μαθαίνει ένα μέρος μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης -όπου μπορεί εν μέρει να καθορίσει τον χρόνο, τον τόπο και τον ρυθμό της μελέτης του- και ένα μέρος μέσω της εκπαίδευσης σε καθορισμένο χώρο, το σχολείο και συγκεκριμένο χρόνο, το ωρολόγιο πρόγραμμα, εκτός της οικίας του. Τέλος, δια μέσου της εξατομικευμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο πλαίσιο ενός προγράμματος σπουδών και συγκεκριμένων αντικειμένων μάθησης, τα παραπάνω συνδυάζονται αρμονικά για να παράξουν μια αναβαθμισμένη εκπαιδευτική εμπειρία. Το βασικό πλεονέκτημα της συνδυαστικής μάθησης είναι ότι αυτού του είδους η μαθησιακή πρακτική δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτή να οργανώσει καλύτερα τη διδασκαλία του, με βάση το ιδιαίτερο γνωστικό επίπεδο του εκπαιδευομένου, ενώ ταυτόχρονα βοηθά τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο να μάθει με τον δικό του ρυθμό, χωρίς να νιώθει αποκομμένος από το σύνολο των συμμαθητών του.

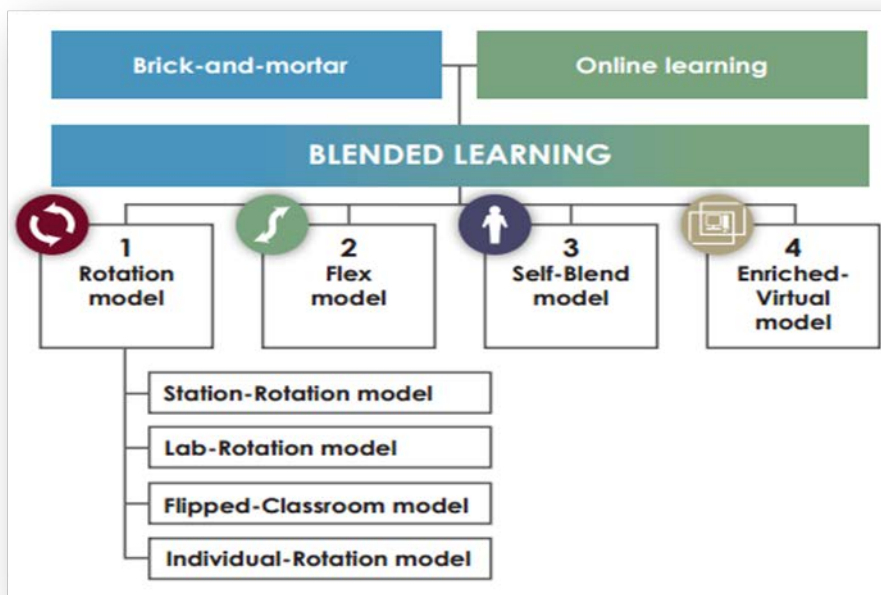
2.4 Κατηγορίες του μικτού μοντέλου μάθησης (Blended Learning)

Το 2012 το ινστιτούτο ClaytonChristensenInstitute έκδοσε το έντυπο "Classifying K-12 blended learning," με το οποίο κατηγοριοποίησε τη μικτή διδασκαλία (blended-learning) σε 4 κατηγορίες :

1. Rotation model: Σ' ένα συγκεκριμένο μαθησιακό αντικείμενο, οι μαθητές ακολουθούν μια προγραμματισμένη – ή κατά την κρίση του εκπαιδευτικού - σειρά από εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπου τουλάχιστον μια, διεξάγεται εξ αποστάσεως. Περιλαμβάνονται επίσης ενημερώσεις σε μικρές ομάδες ή στην ολομέλεια, ομαδικές εργασίες, εξατομικευμένη καθοδήγηση και χειρόγραφες εργασίες. Το συγκεκριμένο μοντέλο περιλαμβάνει τα εξής τέσσερα υπομοντέλα:

- **Station Rotation model:** όπου οι μαθητές εκτελούν δραστηριότητες μέσα στην τάξη τους. Κατά την διάρκεια της μέρας οι μαθητές ακολουθούν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα που περιλαμβάνει online εκμάθηση, καθοδήγηση σε μικρές ομάδες από δασκάλους καθοδηγητές, αλλά και παρεμβατική καθοδήγηση από άλλους.

- LabRotationmodel: όπου οι μαθητές εκτελούν δραστηριότητες στην τάξη τους αλλά και τις online δραστηριότητες στο εργαστήριο. Διατηρείται η χρήση της παραδοσιακής τάξης και απλά προστίθεται η δυνατότητα χρήσης ενός εργαστηρίου όπου μπορούν να γίνουν κάποιες εφαρμογές.
- FlippedClassroommodel: όπου οι μαθητές εκτελούν στην τάξη όποιες δραστηριότητες αφορούν πρόσωπο με πρόσωπο & καθοδηγούμενες από τον εκπαιδευτικό δραστηριότητες, ενώ οι online δραστηριότητες γίνονται μέσω Η/Υ εκτός σχολείου.
- IndividualRotationmodel: όπου οι μαθητές έχουν αυτόνομη και εξατομικευμένη ακολουθία δραστηριοτήτων και χώρου εκτέλεσής τους. Οι μαθητές εκτελούν τις διάφορες δραστηριότητες με τους δικούς τους ρυθμούς και εξατομικευμένα.



Σχήμα 1: Οι κατηγορίες της μικτής διδασκαλίας
(Classifying K-12 - Blended learning - By Heather Staker and Michael B. Horn)

2.Flexmodel: Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η online εκπαίδευση των μαθητών κυριαρχεί αποτελώντας τη ραχοκοκαλιά της όλης διαδικασίας, παρόλο που ορισμένες δραστηριότητες γίνονται διά ζώσης. Υπάρχει ευελιξία στη ροή, εξατομικευμένη μάθηση και εξ' αποστάσεως καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές ακολουθούν μια ροή δραστηριοτήτων που εκείνοι καθορίζουν, ενώ οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν συμβουλευτικά και καθοδηγητικά στο πλαίσιο μικρών ομάδων ή projects.

3.Self-Blend (Alacarte) model: Οι μαθητές εγγράφονται σε ένα ή περισσότερα μαθήματα εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως παρόλο που εξακολουθούν να επιτελούν και διά ζώσης εφαρμογές ή δραστηριότητες σε χώρους του σχολείου. Η ανάληψη των μαθημάτων αυτών μπορεί να γίνει είτε μέσω του σχολείου είτε διαδικτυακά. Με βάση αυτό το μοντέλο οι μαθητές συμμετέχουν σε online μαθήματα κατά κύριο ρόλο, παράλληλα με τις παραδοσιακές σειρές μαθημάτων τους.

4.Enriched Virtual model: Οι μαθητές διαμοιράζουν τον χρόνο τους ανάμεσα σε παρακολούθηση δραστηριοτήτων στο σχολείο και εξ αποστάσεως εκπαίδευση με αποστολή υλικού και καθοδήγηση online.

3. Η «αντεστραμμένη» διδασκαλία (FlippedClassroom)

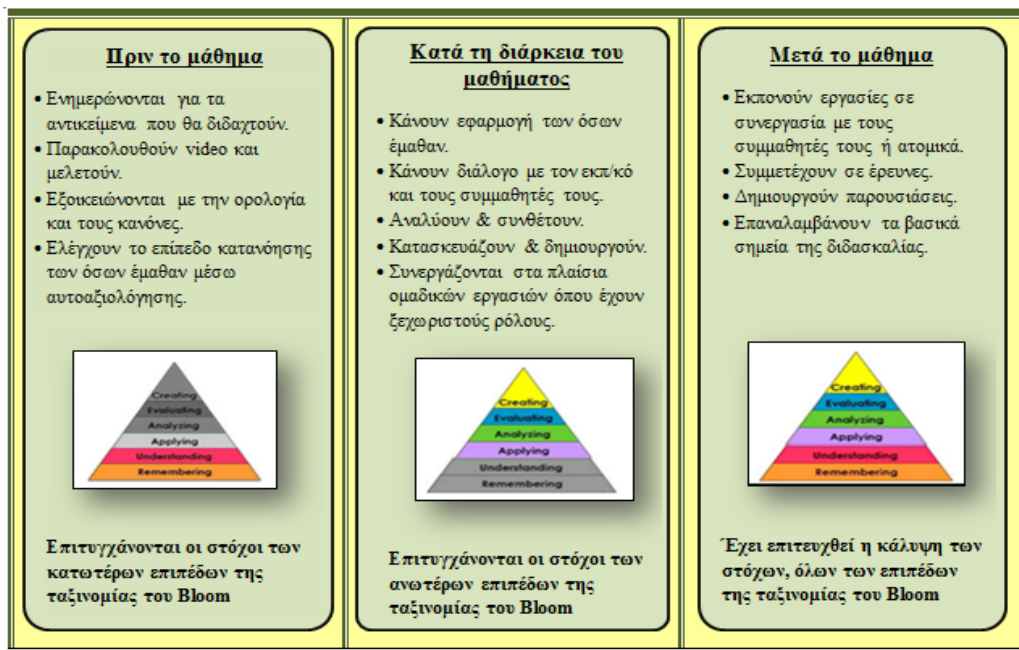
3.1 Οι στόχοι της μελέτης του μοντέλου της «αντεστραμμένης» διδασκαλίας

Δημιουργείται η ανάγκη διερεύνησης μεθόδων και τεχνικών που να οδηγούν σε καλύτερη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου. Συγχρόνως, αναζητητώνται διέξοδοι στο πρόβλημα της εξατομικευμένης προσέγγισης στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, υπό το πρίσμα της στενότερης και περισσότερο εμπειριστατωμένης καταγραφής των ενεργειών του, των γνώσεων που αποκομίζει και του τρόπου που μαθαίνει. Επίσης, αναδεικνύεται η ανάγκη, οι μαθητές μας να εμπλέκονται σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, με τη χρήση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, όπου ο υπολογιστής ν' αποτελεί ένα βασικό εργαλείο επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσά τους.

Βασικοί στόχοι, λοιπόν, είναι να διερευνηθεί η επίδραση που έχει η εφαρμογή της αντεστραμμένης διδασκαλίας στα κίνητρα των εκπαιδευομένων καθώς και ο βαθμός στον οποίο η εφαρμογή της αντεστραμμένης διδασκαλίας μπορεί να ενισχύσει την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο η εφαρμογή της αντεστραμμένης διδασκαλίας, μπορεί να επιφέρει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, σε επίπεδο κατάκτησης στόχων.

3.2 Περιγραφή του μοντέλου

Το μοντέλο FlippedClassroom μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, για να ενισχύσουν την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Αποτελεί την πιο ιδιόμορφη κατηγορία στην ταξινόμια Blendedlearning.



Σχήμα 2: Τα βήματα στην αντεστραμμένη διδασκαλία (flippedclassroom)

Στο σχήμα 2 απεικονίζονται τα επίπεδα ταξινόμιας του Bloom, όπου φαίνεται ότι οι μαθητές πριν από το μάθημα στην τάξη, παρακολουθούν video και μελετούν μέσω του διαδικτύου από το σπίτι τους. Εξοικειώνονται με το αντικείμενο και τις έννοιες που θα διδαχθούν. Έτσι, καλύπτουν τα πρώτα στάδια της ταξινόμιας του Bloom που αφορούν στην **ανάκληση της γνώσης** και στην **κατανόηση**. Κατά τη διάρκεια λοιπόν του μαθήματος, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα μέσω της εφαρμογής, των συνθετικών εργασιών, της συνεργασίας των μαθητών και του διαλόγου, να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει και

αφορούν ανώτερα επίπεδα της ταξινομίας του Bloom, της εφαρμογής, της ανάλυσης & της σύνθεσης. Έχουμε, έτσι, την επίτευξη των στόχων σε όλο το φάσμα της ταξινομίας του Bloom, αλλά κυρίως τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αλληλεπιδράσει με τους μαθητές του και αυτοί με τη σειρά τους να συνεργαστούν μεταξύ τους και να εφαρμόσουν όσα μαθαίνουν.

Το πιο σημαντικό που επιτυγχάνεται μέσω της αντεστραμμένης διδασκαλίας (flippedclassroom) είναι αυτό ακριβώς που απεικονίζεται στην παρακάτω εικόνα. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές αντί να παρακολουθούν παθητικά μια διάλεξη του εκπαιδευτικού, δρουν σε ομάδες, συνεργάζονται, ανταλλάσσουν απόψεις, κρίνουν και μαθαίνουν να σκέπτονται. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί συμβουλευτικά και καθοδηγεί κάθε τους βήμα, ενώ απαιτείται η άψογη προετοιμασία του σε επίπεδο τάξης ή εργαστηρίου και φύλλων εργασίας που θα συνοδεύουν το μάθημά του.



Σχήμα 3: Μετασχηματισμός της δομής & οργάνωσης της τάξης
(<http://www.knewton.com/flipped-classroom>)

3.3 Πλεονεκτήματα από την εφαρμογή της Αντεστραμμένης Διδασκαλίας

Παρακάτω γίνεται σύνοψη των βασικών πλεονεκτημάτων που έχει η εφαρμογή της αντεστραμμένης διδασκαλίας (blendedlearning – Flippedclassroom):

α) Εύκολη προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον: Δημιουργούμε τις προϋποθέσεις ώστε η τάξη να διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην αλλάξει κάτι ριζικά το οποίο να προκαλέσει δυσλειτουργία στο υπόλοιπο σχολείο ή στη δομή της τάξης. Δεν επηρεάζεται επίσης, το πρόγραμμα των δραστηριοτήτων των μαθητών, ούτε εμπλέκεται κάποιος άλλος εκπαιδευτικός.

β) Κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών: Το πιο σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας του μαθήματος είναι η προετοιμασία των μαθητών, προκειμένου να κατανοήσουν τις έννοιες που πρόκειται να διδαχθούν. Αυτό, στην παραδοσιακή τάξη γίνεται με τη χρήση κάποιων παραδειγμάτων στην έναρξη του μαθήματος στην τάξη. Σε μια αντεστραμμένη τάξη (flippedclassroom) η προετοιμασία γίνεται στο σπίτι, πριν από το μάθημα, σύμφωνα με τους ρυθμούς και τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα της επανάληψης με σύνεση και προβληματισμό κατά την επεξεργασία των δεδομένων, μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας. Έτσι, οι απορίες που θα τεθούν στο μάθημα στην τάξη θα γίνουν κατόπιν ώριμης σκέψης.

γ) Εξατομίκευση(personalizedlearning) στις ανάγκες των μαθητών: Δίνονται οι απαραίτητες οδηγίες μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας και οι μαθητές μελετούν στον δικό τους χώρο, την ώρα που έχουν τη δυνατότητα, με τους δικούς τους ρυθμούς και προτιμήσεις. Αυτό οδηγεί στην προσαρμοστικότητα στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να καθοδηγήσει τους μαθητές του στη μελέτη τους, ανάλογα με τον τρόπο που μπορεί και μαθαίνει καλύτερα ο καθένας. Παράλληλα, μπορεί να εντοπίσει τις αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο κάθε μαθητής

ξεχωριστά και να προβεί στην κατάλληλα αναπροσαρμογή του μαθήματός του στην τάξη, ανάλογα με τις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε μαθητή.

δ) Δυνατότητα καλύτερης ανατροφοδότησης προς τους μαθητές: Ο εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να δώσει διευκρινήσεις στους μαθητές κατά τη μελέτη τους στην πλατφόρμα - εφόσον τεθεί συγκεκριμένο ερώτημα- πριν από το μάθημα στην τάξη. Επίσης, έχει τη δυνατότητα να αντιληφθεί παρανοήσεις που έχουν προκύψει κατά τη μελέτη τους, τόσο από τα ερωτήματα που τίθενται, όσο και από τις απαντήσεις των μαθητών σε διαγνωστικά τεστ. Συνάμα, είναι σημαντική η διαφορά και στο επίπεδο της αξιολόγησης (διαγνωστικής / διαμορφωτικής / αθροιστικής) που λαμβάνει χώρα μέσα από τις δραστηριότητες της αντεστραμμένης διδασκαλίας. Τούτο επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αποκτήσει σαφώς περισσότερο εμπειριστατωμένη άποψη για το επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών και να παρέχει σε πρώτο χρόνο την κατάλληλη ανατροφοδότηση.

ε) Καλύτερη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου στην τάξη: Ο κύριος όγκος των δεδομένων και οι πληροφορίες που αφορούν στο μάθημα παρουσιάζονται στους μαθητές μέσω βίντεο, παρουσιάσεων, σημειώσεων κ.α. στη διαδικτυακή πλατφόρμα και πριν από το μάθημα στην τάξη. Με αυτό τον τρόπο υπάρχει περισσότερος χρόνος στην τάξη για εξάσκηση μέσω ομαδοσυνεργατικών εφαρμογών. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ρωτούν τον εκπαιδευτικό, να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και να εργάζονται επιλύοντας προβλήματα, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Έτσι, υποστηρίζεται ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης μέσα στην τάξη.

4. Συμπεράσματα

Έγινε σαφές πως κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας χρειάζεται να ορίζουμε το νοηματικό περιεχόμενο των κινήτρων των μαθητών -αφού έχουμε πρωτύτερα κατανοήσει τις ιδιαιτερότητές τους- ώστε να τους βοηθούμε να βελτιώνονται. Συγχρόνως, όσον αφορά στο πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό, έγινε σαφές ότι από μόνο του δεν μπορεί να αποτελέσει λύση στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Διεφάνη, πως χρειάζονται τόσο τα κατάλληλα διδακτικά μέσα και οι πόροι, όσο και η δυνατότητα διαρκούς πρόσβασης σ' αυτά. Οι διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές σε συνδυασμό με τον σωστό χρόνο και τρόπο εφαρμογής τους από τον διδάσκοντα είναι οι παράγοντες που τις καθιστούν ουσιαστικές για την επίτευξη των γνωστικών στόχων.

Η εφαρμογή της αντεστραμμένης διδασκαλίας (flipped model) συμβάλλει σε καθοριστικό βαθμό στη δημιουργικότερη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, με κύριο άξονα την εξατομίκευση της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών. Συγχρόνως, βοηθά τους μαθητές να μελετούν με τους δικούς τους ρυθμούς, με βάση τις δυνατότητές τους και σύμφωνα με τις αρχές της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Επίσης, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εμπλακούν στη διαδικασία της μάθησης, να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό. Τέλος, δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να καθοδηγεί και να συντονίζει τους μαθητές του, τόσο μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας, όσο και στην τάξη, κατά τη διάρκεια των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων. Κυρίαρχο στοιχείο αποτελεί η ασύγχρονη επικοινωνία που διευρύνει τη χρονική δυναμική της διδασκαλίας. Εν κατακλείδι, μαθητές και εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν ενεργά σ' αυτή την αλληλεπιδραστική μέθοδο διδασκαλίας και να αποκομίσουν νέες γνώσεις, δεξιότητες αλλά κυρίως, στάσεις ζωής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderman, L., Patrick, H., Huda L., & Linnenbrink, E. (2002). Observing classroom goal structures to clarify and expand goal theory. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 243-278). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Boekaerts, M. (2001). Context Sensitivity: Activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. In S. Volet, & S. Jarvela, S. (Eds) (2001), *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications* (pp. 17-31). Pergamon Press.
- Dziuban, C. D., Hartman, J. L., & Moskal, P. D. (2004, March 30). Blended learning. *Educause Center for Applied Research. Research Bulletin*.
- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6, 31-49.
- Pintrich, P.R., Roeser, R.W., & DeGroot, E.V.(1994). Classroom and Individual Differences in Early Adolescents' Motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-161.
- Pintrich, P.R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College students, *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-408.
- Schunk, D.H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 85-94.
- Wolters, C.A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.
- Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. (1990). Student Differences In Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex And Giftedness To Self-Efficacy And Strategy-Use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Κόκκινος, Δ. (2005). Διοίκηση και Οργάνωση Βιβλιοθηκών με έμφαση στις Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας. Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση, τ.Β', Εκδόσεις Προπομπός.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2007). Οι ΤΠΕ στο πλαίσιο μιας συνολικής θεώρησης των φιλογικών σχολικών πρακτικών. Στο Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης, τεύχος 3: κλάδος ΠΕ02 (σσ. 32-41), Πάτρα: EAITY
- Λιώτσος, Κ., Δημητριάδης, Σ. & Πομπορτσής, Α. (2007). Μετασχηματίζοντας την παραδοσιακή διδασκαλία σε υβριδική μορφή στην ανώτατη εκπαίδευση: παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ) *Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, Ε.Α.Π., Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Αθήνα 23-25 Νοεμβρίου, 2007.
- Φλουρής, Γ. (1984), "Η αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης", Αθήνα. Εκδ.Γρηγόρη.

Η διαπολιτισμική διάσταση των εγχειριδίων Γλώσσας, Θρησκευτικών, Ιστορίας και Ανθολογίου της Δ΄ Δημοτικού

Σμαράγδω Κωστούδα

Διευθύντρια 80ου Δ.Σ Θεσσαλονίκης, Υποψήφια διδάκτωρ ΑΠΘ, Τμήμα Προσχολικής
Αγωγής και Εκπαίδευσης
smaragdo23@hotmail.com

Χριστίνα Κουζινόβσκα

Αναπληρώτρια εκπαιδευτικός – 18ο Δ.Σ Καλαμαριάς
ies12159@uom.edu.gr

Περίληψη

Ο στόχος της εργασίας είναι να εξετάσει τη διαπολιτισμική διάσταση των εγχειριδίων της Δ΄ Δημοτικού και να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται η εικόνα του «άλλου», εφόσον είναι γνωστό ότι τα σχολικά εγχειρίδια συμβάλλουν κατά πολύ στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας. Λόγω της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας, τα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια, πρέπει να ελαχιστοποιούν το πιθανό ενδεχόμενο της επιβολής ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου και να αποτρέπουν τα φαινόμενα ξενοφοβίας και ρατσισμού. Η εικόνα του «άλλου» που διαμορφώνεται μέσω των σχολικών εγχειριδίων συμβάλλει και στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας ενός λαού και καθορίζει στη μετανεωτερική εποχή μας το περιεχόμενο της σύγχρονης εθνικής ταυτότητας καθώς και την ποιότητα των σχέσεων και συνεργασίας μεταξύ των λαών. Για την ανάλυση των κειμένων στα εν λόγω εγχειρίδια, επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου σε συνδυασμό με την εικονολογική ανάλυση στα δυο πρώτα επίπεδα, το λεκτικό και αυτό της ιεράρχησης των σχέσεων.

Λέξεις κλειδιά: εθνική ταυτότητα, σχολικά εγχειρίδια, εικόνα του «άλλου», διαπολιτισμική επικοινωνία.

1. Εισαγωγή

1.1 Η έννοια της ταυτότητας

Η εθνική ταυτότητα αναφέρεται στην αίσθηση του εθνικού «εαυτού», στην αντίληψη που έχουν οι άνθρωποι για το έθνος τους και στη σχέση τους με τα άλλα έθνη σε ορισμένο χρόνο. Σύμφωνα με τον ορισμό του Smith, είναι ένα ιδιαίτερο είδος συλλογικής ταυτότητας στην οποία το στοιχείο της κοινότητας εμπλέκει όχι μόνο το κοινό έδαφος, την κοινή γλώσσα, θρησκεία και έθιμα, αλλά επίσης μια αίσθηση συνέχειας, ιστορικής μνήμης και κοινού πεπρωμένου, όλα τα οποία συνδέουν το άτομο με την κοινωνία του (Smith 1991: 179). Η εθνική ταυτότητα συγκροτείται μέσω των αναπαραστάσεων μιας ομάδας για τον εαυτό της και τους διάφορους «εθνικούς άλλους», με τη δόμηση της «εθνικής μνήμης» να διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο μέσω των εθνικών λόγων για μια κοινή καταγωγή, ώστε να νομιμοποιηθεί το έθνος-κράτος ως ανεξάρτητη πολιτική οντότητα (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997; Βέικος 1999; Said 1996). Είναι μια κατηγορία συλλογικής ταυτότητας, η ιδιαίτερη ταυτότητα ενός λαού, ενός έθνους ή κοινωνικής ομάδας και προσδιορίζεται από ένα σύνολο ιδιαίτερων χαρακτηριστικών ιδιοτήτων μέσα από τα οποία κάθε μια από τις παραπάνω συλλογικές οντότητες διακρίνει η ίδια τον εαυτό της διαφοροποιούμενη από άλλες αλλά και αναγνωρίζεται από αυτές ως ξεχωριστή πολιτισμική οντότητα (Ιντζεσίλογλου 1999; Γκότοβος 2002). Δεν πρόκειται για μια οντότητα συμπαγή και αναλλοίωτη, αλλά μεταβάλλεται στο χρόνο (Βρύζας, 1997).

Τα μαθήματα της γλώσσας, της ιστορίας και της γεωγραφίας επιχειρούν να επιβεβαιώσουν την εθνική συνέχεια στο χώρο και το χρόνο, ενώ η ιστορία να διδάξει τα

έργα των προγόνων και να καλλιεργήσει την εθνική υπερηφάνεια (Αβδελά, 1997), ενώ ο κυρίαρχος διαπαιδαγωγικός χαρακτήρας του σχολείου προωθεί την αντίληψη του έθνους ως οικουμενική, φυσική οντότητα και την εθνική ταυτότητα ως αυτονόητη και αναλλοίωτη αποτύπωση της εθνικής ομοψυχίας και συνοχής. (Αβδελά, 1997)

1.2 Ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων

Η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης διαχειρίζονται την ετερότητα, έτσι ώστε να προκύπτει μια διαπολιτισμική ταυτότητα που χαρακτηρίζεται από το συγκερασμό χαρακτηριστικών των διάφορων πολιτισμών (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στο σύνολο του πληθυσμού μιας χώρας και όχι μόνο στις μειονοτικές πληθυσμιακές ομάδες και στηρίζεται στο σεβασμό για τον πολιτισμό του άλλου, στην αποδοχή, στην αλληλεγγύη, στην ισοτιμία των πολιτισμών. (Γεωργογιάννης, 2008). Η οποιαδήποτε διαπολιτισμική κατεύθυνση της εκπαίδευσης πρέπει να συσχετίζεται με την κοινωνική δυναμική, καθώς ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι μέρος μιας συγκεκριμένης κοινωνικής δομής, από την οποία είναι βαθιά διαμορφωμένο. Μελετώντας το Γενικό Μέρος των ΔΕΠΣ-ΑΠΣ γίνεται φανερό ότι στοχεύουν στην προώθηση της διατήρησης της κοινωνικής συνοχής με την παροχή ίσων ευκαιριών και την καλλιέργεια κοινών στάσεων, αξιών και της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής μας ταυτότητας, μέσα σε πνεύμα συνεργασίας και συλλογικότητας. Στις γενικές αρχές της εκπαίδευσης αναφέρονται η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές, η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στην πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών και η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και παγκόσμιας ειρήνης, ενώ πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα για αυτούς των μειονοτήτων η ισότητα στην παρεχόμενη σχολική εκπαίδευση. Τα σχολικά εγχειρίδια δεν είναι απλά μέσα διδασκαλίας, αλλά από τα σημαντικότερα μέσα μάθησης, καθώς μεταδίδει γνώσεις αλλά και κοινωνικοποιεί τους μαθητές, προβάλλοντας αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, πραγματώνει τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και αποτελεί τη βασική πηγή πληροφοριών και γνώσεων για τους μαθητές (Καψάλης & Χαραλάμπους 1995; Ξωχέλλης, 1998). Η Δραγώνα (1997) υποστηρίζει πως η φαντασίωση της ομοιογενούς κοινότητας που κυριαρχεί στα σχολικά βιβλία οδηγεί στην αποσιώπηση της ύπαρξης διαφορετικότητας. Φαίνεται ότι στα σημερινά εγχειρίδια οι στερεότυπες αντιλήψεις για άλλους λαούς είναι εξαιρετικά σπάνιες και η διαφορά είναι εμφανής συγκριτικά με τα παλαιότερα εγχειρίδια (Ασκούνη, 2001). Η εικόνα του «άλλου» ή του γείτονα που διαμορφώνεται μέσω των σχολικών βιβλίων συμβάλλει στην διαμόρφωση της αυτοεικόνας και της εθνικής ταυτότητας ενός λαού και καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τις σχέσεις και την ποιότητα της συνύπαρξης και συνεργασίας μεταξύ λαών και ιδιαίτερα μεταξύ των γειτονικών λαών (Ξωχέλλης, 2000). Έτσι καθίσταται αναγκαία η διαπολιτισμική διάσταση των εγχειριδίων, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών που μετέχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δίγλωσσα και επιπλέον ένα σχολείο καλλιεργεί στο σύνολο των μαθητών διαπολιτισμικές ικανότητες, π.χ. επικοινωνία, αλληλοκατανόηση, σεβασμό και συνεργασία.

1.3 Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα εξετάζουμε κατά πόσο τα σχολικά εγχειρίδια της Δ' Δημοτικού είναι γραμμένα με διαπολιτισμική διάσταση και ανταποκρίνονται στους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Δηλαδή θα προσπαθήσουμε ν' απαντήσουμε στα παρακάτω

ερευνητικά ερωτήματα: 1) αν τα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια απευθύνονται τόσο στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές όσο και στους Έλληνες μαθητές, με αναφορές στον πολιτισμό γενικά των μειονοτήτων, 2) αν καλλιεργούν το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα και συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ τους 3) αν στοχεύουν στην απαλλαγή από τα εθνικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις ή τα αναπαράγουν με έμμεσο και άμεσο τρόπο, 4) ποια εικόνα διαμορφώνουν για τον «Εαυτό» και τον «Άλλο».

Η ανάγνωση των κειμένων έγινε με τη μέθοδο της **ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, αλλά και με τη χρήση εργαλείων από τον κλάδο της πολιτισμικής εικονολογίας (για τα κείμενα του Ανθολογίου). Η ανάλυση περιεχομένου** μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιονδήποτε επικοινωνιακό λόγο ή μήνυμα, σε όποια μορφή κι αν εμφανίζεται, άρθρα, ελεύθερες συνεντεύξεις, προσωπικές επιστολές, ημερολόγια, μυθιστορήματα, διαφημίσεις, ραδιοφωνικά και τηλεοπτικά προγράμματα (Κυριαζή 1999: 283; Duverger 1990: 79; Βάμβουκας 2002: 264; Πάλλα 1992: 45). Η ποιοτική ανάλυση επιμένει στην αναγκαιότητα να υπολογισθεί το υπονοούμενο, το «υποβόσκον» ή «υφέρπον» περιεχόμενο, που το αντιλαμβάνεται μέσω των «δισταγμών», των αποσιωπητικών, των επαναλήψεων καθώς και στην αναγκαιότητα της μελέτης των «περιπτώσεων», της παράλληλης με εκείνη του συνόλου των ιδεών που αφήνουν να εννοηθούν και να εξετασθούν μεγάλες ομάδες των δεδομένων (Κυριαζή 1999: 293; Πάλλα 1992: 48). Στην παρούσα εργασία επιλέγεται η ποιοτική θεματική ανάλυση περιεχομένου γιατί εξυπηρετεί καλύτερα τους στόχους της έρευνας. Όσον αφορά την **πολιτισμική εικονολογία** (imagologie) ως κλάδος της συγκριτικής γραμματολογίας ασχολείται με τη μελέτη των εικόνων που έχει σχηματίσει μια κοινωνική ομάδα για τα άτομα μιας άλλης ομάδας (εθνικής, θρησκευτικής, φυλετικής, ιδεολογικής), τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι εικόνες διαμορφώνονται, υιοθετούνται και χρησιμοποιούνται από την κοινωνική αυτή ομάδα (Αμπατζοπούλου 1998; Οικονόμου Αγοραστου 1992) και, στην περίπτωση μας από τα κείμενα του Ανθολογίου. Το ζήτημα που θέτει και ερευνά η πολιτισμική εικονολογία είναι σε ποιο βαθμό οι συγγραφείς αναπαράγουν τα συλλογικά εθνικά και πολιτισμικά στερεότυπα της εποχής ή επιχειρούν να τα αποδομήσουν ή να τα αμφισβητήσουν μέσα από τα κείμενά τους.

Οι θεμελιακές κατηγορίες που επιλέχθηκαν για την παρούσα έρευνα και οι οποίες σχετίζονται με τα βασικά χαρακτηριστικά του εθνικού εαυτού και της σχέσης του με τους «άλλους» είναι οι παρακάτω:

- α) θρησκεία και ταυτότητα,
- β) η έννοια της πατρίδας και του χώρου,
- γ) πολιτισμικά στοιχεία (παραδόσεις, ήθη, έθιμα, γιορτές),
- δ) γλώσσα
- ε) «η εικόνα του άλλου»: σε λεκτικό επίπεδο και σε επίπεδο σχέσεων (διαπολιτισμική επικοινωνία).

1.4 Το δείγμα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν επιλογή κειμένων από: α) Τα εγχειρίδια Γλώσσας Δ' τάξης «Πετάω με της λέξεις» (3 τεύχη), β) Το εγχειρίδιο Ιστορίας Δ' τάξης «Στα αρχαία χρόνια» (1 τεύχος), τα οποία εκδόθηκαν το 2013 από Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού γ) Εγχειρίδιο Θρησκευτικών Δ' τάξης «Η πορεία μας στην ζωή» (1 τεύχος), το οποίο εκδόθηκε το 2012 από το Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων και δ) Ανθολόγιο Γ' και Δ' τάξης «Το σχολείο του κόσμου», το οποίο εκδόθηκε το 2007 από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

2. Η ανάλυση των κειμένων

2.1 Ανθολόγιο της Δ' Δημοτικού

Σύμφωνα με τα ΑΠΣ, η λογοτεχνία εμπεριέχεται στη διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας με στόχο τα κείμενά της να παρέχουν διάφορες οπτικές και ερμηνείες, εμπλουτίζοντας την αντίληψη των μαθητών για τον κόσμο διευρύνοντας τις εμπειρίες τους και ευνοώντας την αποδοχή της διαφορετικότητας. Στο βιβλίου του δασκάλου ως βασικός στόχος αναφέρεται η καλλιέργεια της λογοτεχνικής ευαισθησίας και της φιλιανγνωσίας, ενώ προσέχθηκε η καλλιέργεια της διαπολιτισμικότητας. Τα κείμενα που περιέχονται είναι εξήντα. Από αυτά μεταφρασμένα έργα άλλων λαών είναι δέκα (10) με τους συγγραφείς να προέρχονται από την Αμερική, την Αγγλία, τη Σλοβακία, την Ινδία, την Ιταλία, την Τουρκία, την Αγγλία και τη Γαλλία.

Από τα υπόλοιπα κείμενα αυτά που έχουν διαπολιτισμική διάσταση λόγω του περιεχομένου τους είναι τα εξής:

1. Χίου, Ε. (1993). Ο Νορντίν στην εκκλησία, από το βιβλίο «*Η νενέ η Σμυρνιά*». Αθήνα: Καστανιώτης
2. Ψαράυτη Λ. (1997). Το περιβόλι του Σαμίχ στο «*Διπλό ταξίδι*». Αθήνα: Πατάκης
3. Φραγκούλη, Φ. (2000). Παππούς και εγγονή, στο: «*Το μισό πιθάρι*». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στο απόσπασμα «*Ο Νορντίν στην εκκλησία*» παρουσιάζεται η θρησκευτική ταυτότητα του χριστιανού και του μουσουλμάνου. Ο Νορντίν είναι ένα τουρκάκι που εκφράζει την επιθυμία να πάει σε μια χριστιανική εκκλησία. Υπάρχει σύμπτωση εθνικής και θρησκευτικής ταυτότητας, με τα δίπολα τούρκος μουσουλμάνος και Έλληνας χριστιανός. Η εικόνα του ξένου εδώ παρουσιάζεται με συμπάθεια καθώς ο Νορντίν στην εκκλησία μεταφέρει τα δικά του μουσουλμανικά έθιμα: «*Δεν ήταν μόνο που σαν έφτασαν έβγαλε τα παπούτσια του και τα άφησε πίσω στην πόρτα, αλλά πήρε και το χαλάκι που σκούπιζε ο κόσμος τα πόδια του, το 'βαλε μες στη μέση κι έπεσε γονατιστός μπρούμυτα. Κάθε τόσο σήκωνε το κεφάλι, χτυπούσε τις παλάμες του στο μωσαϊκό και ξανάπεφτε με το κούτελο ν' αγγίζει το πάτωμα.*». Εδώ υπάρχει η αναγνώριση και η ανοχή της θρησκευτικής ετερότητας καθώς και η διαπολιτισμική συνάντηση, εφόσον και οι χριστιανοί δέχονται ένα μουσουλμάνο στην εκκλησία και ο ίδιος παρατηρεί με ενδιαφέρον τις εικόνες ζητώντας επιπλέον επεξηγήσεις. Τέλος υπάρχει το διαπολιτισμικό μήνυμα καθώς ο Νορντίν εντυπωσιάζεται από την «*ιστορία της Παναγίας που κρατά το Χριστό και σκεπάζει όλα τα παιδάκια του κόσμου*» που προστατεύει όλα τα παιδάκια. Εδώ υπάρχει και αναγνωρίζεται η θρησκευτική ετερότητα με χιουμοριστική διάθεση, μόνο που όσον αφορά στη θρησκεία του «*άλλου*» δεν υπάρχει αλληλεπίδραση, αλλά μόνο αναγνώριση. Ο «*άλλος*» δεν επιδρά στην θρησκευτική ταυτότητα της πλειοψηφίας, αλλά ενστερνίζεται στοιχεία της χριστιανικής ταυτότητας. Το μήνυμα που στέλνει η συγγραφέας έχει διαπολιτισμικά στοιχεία χωρίς όμως ανατροπές, που προωθούν τη διαπολιτισμικότητα.

Στο απόσπασμα της Λ. Ψαράυτη «*Το περιβόλι του Σαμίχ*» περιγράφεται η ζωή στην έρημο σ'ένα στρατόπεδο κοντά στη Γάζα και στα γειτονικά περιβόλια, όπου η Βαγγελίτσα, πρόσφυγας από τη Σάμο, συναντά τη Ρασμίγια. Το κείμενο αφορά μια διαπολιτισμική προσέγγιση διαφορετικών ταυτοτήτων σε μια προσπάθεια αναζήτησης κοινών στοιχείων για να επιτευχθεί η διαπολιτισμική συνάντηση. Η Βαγγελίτσα περιγράφει το περιβόλι του Σαμίχ: «*Ήταν μια παραδεισένια γωνιά μέσα στη ζέστη και την ξεραΐλα του στρατοπέδου*». Ο χώρος του «*άλλου*», είναι ζεστός και φιλόξενος. Ευχάριστη αλλά και φιλόξενη είναι και η παρουσία των ανθρώπων που έχουν το περιβόλι. Η Ζακίγια, η γυναίκα του Σαμίχ: «*Μόλις μας έβλεπε σηκωνόταν όρθια και μας καλοδεχόταν μ' ένα χείμαρρο αραβικών*». Η

Βαγγελίτσα ταυτίζει το χώρο αυτό με την πατρίδα της που άφησε: «*Σαν να βρέθηκα ξαφνικά στη δική μας νησιώτικη αυλή και να 'παιζα με τα παιδιά της γειτονιάς. Η ροδιά μας ήταν φορτωμένη με ώριμα ρόδια με σκασμένη φλούδα κι εμείς χιμούσαμε σαν τα σπουργίτια και τσιμπολογούσαμε τα ρουμπινιά σπυριά..*». Το ίδιο φιλική είναι και η παρουσία της Ρασμίγιας, του μικρού κοριτσιού που γίνεται φίλη της Βαγγελίτσας: «*Η Ρασμίγια διάλεξε το πιο μεγάλο ρόδι από το σωρό και μου το πρόσφερε*». Η διαπολιτισμική προσέγγιση επιτυγχάνεται και μέσω του γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας, καθώς η Ρασμίγια που εκπροσωπεί την χώρα υποδοχής μιλάει ελληνικά, δηλαδή τη γλώσσα των προσφύγων. Τα παιδιά της Παλαιστίνης και τα ελληνόπουλα του στρατοπέδου γίνονται φίλοι, καθώς ανταλλάσσουν τις ζωγραφιές τους. Το όνειρο της ειρήνης και της φιλίας μέσα από αυτή τη διαπολιτισμική επικοινωνία θα πραγματοποιηθεί με την υπόσχεση που δίνει η Ρασμίγια για μια ζωγραφιά:

-Θέλω να ζωγραφίσεις μιαν αυλή που να' χει στη μέση μια ροδιάμε τα πιο όμορφα ρόδια του κόσμου κι από κάτω παιδιά να παίζουν και να σκαρφαλώνουν στα κλαδιά της.

-Θα τη ζωγραφίσω τη ροδιά σου και θα σου τη χαρίσω όταν ξανάρθεις,, μου υποσχέθηκε». Το κείμενο προωθεί τη διαπολιτισμικότητα και εστιάζει στα κοινά σημεία των διαφορετικών ταυτοτήτων προβάλλοντας τις κοινές και οικουμενικές αξίες της ειρήνης, της φιλίας, της αποδοχής του άλλου.

Στο κείμενο της Φ. Φραγκούλη, «*Παππούς και εγγονή*» από το μυθιστόρημα «*Το μισό πιθάρι*», η διαπολιτισμική επικοινωνία επιτυγχάνεται με ένα πολιτισμικό στοιχείο, ένα πασουμάκι, που βρίσκεται στις ελληνικές ακτές και το οποίο γίνεται αφορμή για μια νοερή διαπολιτισμική συνάντηση. Το πασουμάκι εντυπωσιάζει τη Λενιώ που θα ήθελε να το κρατήσει για δικό της στέλνοντας έτσι ένα μήνυμα αποδοχής του πολιτισμού του «*άλλου*»: «*Μου αρέσει πολύ παππού*». Στο τέλος όμως ο παππούς επιλέγει να το αφήσει να ταξιδέψει πίσω στη χώρα απ' όπου ήρθε. Το πασουμάκι γίνεται έτσι ένα σύμβολο που ενώνει τις δυο χώρες και τους δυο πολιτισμούς και μια αφορμή για ένα τουρκικό παραμύθι με θέμα την αγάπη, που επινοεί ο παππούς για να το πει στην εγγονή του.

2.2 Τα εγχειρίδια Γλώσσας της Δ' Δημοτικού

Στο μάθημα της Γλώσσας διδάσκονται 3 τεύχη με τίτλο «*Πετώντας με τις λέξεις*», τα οποία αποτελούνται από 16 ενότητες. Συνολικά υπάρχουν μόνο δύο (2) μεταφρασμένα έργα συγγραφέων που προέρχονται από την Γαλλία και Αγγλία.

Αναφορές στην κατηγορία θρησκεία και ταυτότητα και πολιτισμικά στοιχεία συναντάμε στις ενότητες «*Χριστός γεννάται*» με αναφορά στα Χριστούγεννα και «*την θεία γέννηση*» και σε έθιμα της χριστιανικής θρησκείας όπως τα κάλαντα, την κοπή της βασιλόπιτας κ.ο.κ. καθώς και στην ενότητα «*Χριστός Ανέστη*» στο κείμενο «*Ανάσταση*» σελ.68 (Γ' τ.) «*των Ελλήνων Πάσχα*» ταυτίζοντας τον ελληνισμό με την θρησκευτική ταυτότητα. Το έθιμο με τα κόκκινα αυγά, το αερόστατα της Αρκαδίας, το πέταμα της πήλινης στάμνας στην Κέρκυρα που συμβολίζει «*την νίκη του Χριστού απέναντι στο θάνατο*» συνδέονται άμεσα με τη χριστιανική θρησκεία. Η τελετουργία της βάφτισης παρουσιάζεται στη σελ. 39 (Α'τ.) με αφορμή την διαθεματική διδασκαλία με θέμα «*Το νερό*» που στην χριστιανική θρησκεία «*ξεπλένει τον κάθε νέο χριστιανό από το προπατορικό αμάρτημα*». Με την ερώτηση 1 στη σελ. 39 επιχειρείται προτροπή για διαπολιτισμική θρησκευτική συζήτηση με αφορμή τη χρήση του νερού σε άλλες θρησκείες.

Χαρακτηριστικές αναφορές για την πατρίδα και το χώρο συναντώνται στο κείμενο «*Έτσι σώθηκε το έθνος*» (σελ.28 Γ' τ.) τονίζοντας την διαχρονικότητα του Ελληνισμού και της πατρίδας Ελλάδας αποτυπώνοντας την αίσθηση της συνέχειας και της ιστορικής μνήμης με

τα λεγόμενα του Μακρυγιάννη «*Πατρίδα, πατρίδα! Μόνο ο θεός σε κυβερνάει και σε διατηρεί ακόμη. Αυτό' ναι το μυστικό της Ελλάδας. Δεν θα πεθάνει ποτέ η ράτσα ετούτη; Όχι!*». Μέσω του δημοτικού τραγουδιού «*Του Διάκου*» (σελ. 31 Γ' τ.) προβάλλεται η ανδρεία των Ελλήνων στην μάχη «*μη φοβηθείτε, σταθείτε αντρεία σας Έλληνες και σαν Γραικοί⁴⁶ σταθείτε*» σε συνδυασμό με την αδιάλλακτη χριστιανική τους πίστη που υποδηλώνει συνάμα και την άρνηση εθνικής υποταγής: «*Γίνεσαι Τούρκος, Διάκο μου, την πίστη σου να αλλάξεις; Εγώ Γραικός γεννήθηκα, Γραικός θε να πεθάνω*». Στο παράδειγμα αυτό προβάλλεται στο θρησκευτικό δίπολο (Έλληνας Χριστιανός - Τούρκος Μουσουλμάνος). Στο κείμενο «*Οκτώβρης 1940*» (σελ.48 Α'τ.) πραγματεύεται η απελευθέρωση του έθνους σε μεταγενέστερη περίοδο όταν «*χωρίς τους πατριώτες ίσως να μη ξαναερχόταν η λευτεριά*». Το σύνθημα «*Η Ελλάδα ποτέ δεν πεθαίνει*» έγινε έμπρακτος εμψυχωτής για την αντιμετώπιση του εχθρού. Συναντάμε αρνητικές λεκτικές αναφορές στην παρουσίαση του εθνικού «άλλου» «*του εχθρού, του τύραννου*» ο οποίος «*με απειλές και εντολές τους έκλεινε ανθρώπους σε φυλακές, κύκλωναν γειτονίες και τα βάζανε με αθώους*». Οι αναφερόμενοι ως εχθροί παρουσιάζονται να προκαλούν καταστροφές και δυστυχία στους Έλληνες.

Στο κείμενο «*Γλωσσική αυτοβιογραφία*» (σελ.85 Β'τ.) τονίζεται η χρησιμότητα της γλώσσας για την επικοινωνία με αναφορές στην καθαρεύουσα, στην ιταλική, γερμανική και γαλλική γλώσσα. Πρόταση και προτροπή για διαπολιτισμική επικοινωνία σε επίπεδο δημιουργικής αξιοποίησης της γλωσσικής ποικιλομορφίας εμφανίζεται στην άσκηση 4 στη σελ.72 (Β' τ.) με αξιοποίηση της παρουσίας μαθητών/τριων στην τάξη που κατάγονται από άλλες χώρες και μιλούν τις μητρικές τους γλώσσες.

Στην ενότητα 13 «*Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι*», προβάλλεται η διαπολιτισμική διάσταση καθώς αλληλεπιδρούν οι αλλοεθνείς μαθητές Ρασίμ και ο Αχμέτ με την ελληνίδα συμμαθήτριά τους Ελένη, προβάλλοντας οικουμενικές αξίες, όπως η φιλία και η αποδοχή του άλλου (σελ. 35) Η παρουσίαση της λειτουργίας ενός διαπολιτισμικού σχολείου στο κείμενο «*Το σχολείο του κόσμου*» (σελ.36, Γ' τ.) είναι ένα παράδειγμα σεβασμού όλων των πολιτισμικών και γλωσσικών ταυτοτήτων όπου ανατροφοδοτείται συστηματικά η διαπολιτισμική διάδραση μέσω του αλληλοσεβασμού και της ισότητας, καθώς τα ίδια τα παιδιά δηλώνουν: «*Ξέρουμε όλοι ότι είμαστε ίδιοι και αγαπάμε ο ένας τον άλλον*».

2.3.Το εγχειρίδιο Ιστορίας της Δ' Δημοτικού

Σύμφωνα με τον Ferro (1985) η ιστορία επηρεάζει καθοριστικά τις στάσεις, τις αντιδράσεις, την εύνοια ή την εχθρότητα απέναντι σε άλλους λαούς και πολιτισμούς. Η ιστορική αφήγηση, ανάλογα με την ιδεολογία της, την ανεκτικότητα, την εχθρότητα που προβάλλει, συμβάλλει στη δημιουργία των κοινωνικών και εθνικών προτύπων και στην καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας ή εχθρότητας ανάμεσα σε χώρες ή και πολιτισμούς.

Το βιβλίο της Ιστορίας αποτελείται από 6 θεματικές ενότητες και συνολικά 43 κεφάλαια εμπλουτισμένα με παραθέματα ιστορικών πηγών και πλούσια εικονογράφηση. Καλύπτει την χρονική περίοδο από τα γεωμετρικά χρόνια τον 11ο αιώνα π.Χ. έως και την υποταγή των Ελλήνων στους Ρωμαίους το 1ο αιώνα π.Χ.

Συχνές είναι οι αναφορές σχετικά με την θρησκεία της αρχαίας Ελλάδας, η οποία διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στη ζωή των Ελλήνων, καθώς πολλές συμφορές και

⁴⁶ Η λέξη «Γραικός», αναφέρεται σε όρο που χρησιμοποιούνταν κατά την περίοδο της οθωμανικής αυτοκρατορίας, αντί του «Ρωμιός» (Χασιώτης 2001: 31-32), και θεωρούνταν ο ελληνόγλωσσος κάτοικος που ζούσε στην άλλοτε βυζαντινή επικράτεια. Οι Οθωμανοί για τους ελληνορθόδοξους χρησιμοποιούσαν τον όρο «Ρωμιός» και κάποιες φορές και «Γραικός».

επιτυχίες ανάγονται στη θεϊκή βούληση και παρέμβαση. Οι θρησκευτικές πεποιθήσεις διαφαίνονται από τα ακόλουθα: «Οι Έλληνες πίστευαν στους δώδεκα θεούς, τους οποίους φαντάζονταν ότι κατοικούσαν στον Όλυμπο, το ψηλότερο βουνό της Ελλάδας. Για τους αρχαίους Έλληνες όλοι οι θεοί ζούσαν σαν μια οικογένεια» (σελ. 11, 12). Η θρησκεία των Περσών παρουσιάζεται έμμεσα, με την επίκληση του Δαρείου στους θεούς για βοήθεια: «Την ίδια στιγμή παρακάλεσε το Δία να τον βοηθήσει να εκδικηθεί τους Αθηναίους» (σελ.48 Π1)

Η πατρίδα για τους Έλληνες είναι ένα από τα υψηλότερα ιδανικά για την οποία θυσιάζουν την ζωή τους και πολεμάνε στις πιο δύσκολες συνθήκες με όλα τα μέσα και δύναμη. «Η μάχη συνεχίστηκε...Σ' αυτό το μέρος έδωσαν μάχη με τα μαχαίρια, που τους είχαν απομείνει, αλλά και με τα χέρια και με τα δόντια.» (σελ.55 Π3). Η αγάπη για την πατρίδα και το καθήκον υπεράσπισής της παρουσιάζεται και από την Σπαρτιάτισσα μητέρα, η οποία προτρέπει το γιο της να πολεμήσει για την πατρίδα του μέχρι το τέλος, ακόμα και αν χάσει την ζωή του. «Η Σπαρτιάτισσα μητέρα, όταν έδινε την ασπίδα στο γιο της έλεγε 'ήταν ή επί τας'. Η φράση αυτή σημαίνει να φέρεις πίσω την ασπίδα νικητής ή να σε φέρουν πάνω σ' αυτήν νεκρό» (σελ, 37 Π3). Η έννοια πατρίδα στα αρχαία χρόνια δεν συμπίπτει, γεωγραφικά με την έννοια του ελλαδικού χώρου, αλλά περισσότερο με την έννοια πόλη-κράτος και δη την γη, όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά «η πατρίδα ανήκει σε ολόκληρη την πόλη και πρέπει να την περιποιείστε πιο πολύ από ότι μια μητέρα τα παιδιά της. Η πατρίδα είναι θεά, βασίλισσα των ανθρώπων» (σελ.19 Π2)

Ως προς τα πολιτισμικά στοιχεία αναφέρεται, με συμβολικό χαρακτήρα, η τελετή αποχώρησης από κάποιο μέρος και η εγκατάσταση σε κάποιο νέο «Η τελετή της αναχώρησης, στην οποία έπαιρναν μέρος όλοι οι πολίτες, ήταν συγκινητική. Με δάκρυα στα μάτια οι άποικοι αναχωρούσαν για τη νέα πατρίδα.» (Δ', σελ.18, 19). Οι Ολυμπιακοί αγώνες και η ίδρυση Αμφικτιονιών αποτελούσαν σημαντικές τελετές και εκδηλώσεις μέσω των οποίων «οι σκορπισμένοι Έλληνες κρατούσαν ζωντανούς τους δεσμούς και έρχονταν πιο κοντά». Οι εκστρατείες του Μέγα Αλέξανδρου αν και ήταν κατακτητικές, δικαιολογήθηκαν με την διάδοση του ελληνικού πολιτισμού, ο οποίος θεωρήθηκε ανώτερος από τους πολιτισμούς των λαών στο εσωτερικό της Ασίας. «Ο Μ. Αλέξανδρος προχώρησε βαθύτερα στο περσικό κράτος. Ο δρόμος προς την Ασία ήταν πια ανοικτός. Εκεί ο Μ. Αλέξανδρος... ίδρυσε την Αλεξάνδρεια, η οποία γρήγορα γνώρισε μεγάλη ανάπτυξη» (Δ', 99). «Οι πόλεις που ονομάστηκαν Αλεξάνδρειες στολίστηκαν με λαμπρά κτίρια, ναούς, θέατρα, γυμναστήρια. (σελ. 105)

Η ελληνική γλώσσα υπήρξε στην αρχαιότητα η πιο διαδεδομένη γλώσσα στην Μεσόγειο και στην Νότια Ευρώπη κυρίως εξαιτίας των μετακινήσεων του πληθυσμού. «Πλήθος Ελλήνων που εγκατέλειπαν την Ελλάδα πήγαιναν να εγκατασταθούν στις αποικίες. Η ελληνική γλώσσα άρχισε να διαδίδεται παντού και με την εκστρατεία του Μέγα Αλέξανδρου». (σελ.105,129), «Στις νέες πόλεις πολλοί κάτοικοι έγραφαν και μιλούσαν την ελληνική γλώσσα» (σελ.113) με αποτέλεσμα να «απλώνεται και ενώνει όλη την οικουμένη. (σελ.114 Π2). Με την οικουμενική εξάπλωση «έγινε η γλώσσα παγκόσμια» (σελ.129) και επηρέασε σημαντικά τις άλλες γλώσσες σε πολλούς τομείς στους οποίους είχε προηγηθεί κοινωνικά και, κατά συνέπεια, γλωσσολογικά.

Με αφορμή τις αναφορές για τις μετακινήσεις των πληθυσμών, οι Έλληνες φαίνεται να αλληλεπιδρούν με άλλους λαούς, αναπτύσσοντας μια διαπολιτισμική επικοινωνία καθώς «ανέπτυξαν σχέσεις με άλλους λαούς για να γνωρίσουν τον τρόπο ζωής τους χωρίς όμως να ξεχάσουν την καταγωγή τους και να κρατήσουν ζωντανές τις ρίζες τους» διατηρώντας τα στοιχεία εκείνα που προσδιόριζαν την ταυτότητά τους: «Κράτησαν τις παλιές τους

συνήθειες, λάτρεψαν ιδιαίτερα τους θεούς τους, προς τιμήν των οποίων έχτισαν λαμπρούς ναούς. Οι γιορτές τους έκαναν να νιώθουν πιο έντονα την κοινή καταγωγή τους.» (σελ.9) Η φιλοξενία ως σημαντικό έθιμο στην αρχαία Ελλάδα αντιπροσωπεύει την στάση των Ελλήνων έναντι του «ξένου» με χαρακτηριστική την αναφορά του Περικλή για την πόλη της Αθήνας: «Έχουμε τις πύλες της πόλης μας ανοικτές σε όλους». (σελ.68 Π2)

Συχνότερα οι Έλληνες και οι Πέρσες διατηρούσαν εχθρικές σχέσεις, καθώς καταγράφονται ως πολεμικοί αντίπαλοι: «Την εποχή αυτή οι Πέρσες προσπαθούσαν να μεγαλώσουν ακόμη πιο πολύ το κράτος τους. Ήρθαν σε σύγκρουση με τους Έλληνες» και «Οι Έλληνες, πολεμώντας γενναία, νίκησαν τους Πέρσες. Ενθουσιασμένοι από το κατόρθωμά τους σκέφτηκαν να επιτεθούν εναντίον των Περσών.» (σελ. 63) με διεξαγωγή εκατέρωθεν κατακτητικών πολέμων με αποτέλεσμα ο εθνικός «εαυτός» να μη παρουσιάζεται ως τα αποκλειστικά θύματα σε όλες τις περιπτώσεις. Όμως, η διαρκής κατακτητική διάθεση των Περσών, οι οποίοι λεκτικά αποκαλούνται ως «βάρβαροι» διαφαίνεται, καθώς δεν εγκαταλείπουν το σχέδιο προσάρτησης της Ελλάδας παρά τις συμφωνίες ειρήνης. «Οι Σπαρτιάτες υπέγραψαν με τους Πέρσες μια συμφωνία, γνωστή ως Αντακίδεια ειρήνη (386 π.Χ.)» (σελ. 89) αλλά «Δεν εγκατέλειψε [ο Ξέρξης] το σχέδιό του να υποδουλώσει την Ελλάδα» (σελ. 59) αποτελώντας μεγάλη απειλή «σκορπίζοντας το φόβο σε όλα τα μέρη από όπου περνούσε η μεγάλη στρατιά.» (σελ.53). Σε αντίθεση των εχθρικών στάσεων, προβάλλεται η καλοσύνη του Σπαρτιάτη στρατηγού Αγησίλαου, ο οποίος έδειχνε δείγματα ανθρωπιάς και συμπόνιας σεβόμενος την ανθρώπινη υπόσταση απέναντι στον εχθρό, καθώς «όταν κυρίευε μια ξένη χώρα φρόντιζε να μη την καταστρέφει και δεν φέρονταν στους εχθρούς με σκληρότητα αλλά με καλοσύνη. Στους στρατιώτες του έλεγε να μη βασανίζουν τους αιχμαλώτους, γιατί είναι και αυτοί άνθρωποι». (σελ.86 Π3)

2.4. Το εγχειρίδιο των Θρησκευτικών της Δ' Δημοτικού

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ⁴⁷ των Θρησκευτικών, η θρησκευτική εκπαίδευση των μαθητών/τριων, συνιστά όρο της ηθικής και πνευματικής τους ανάπτυξης και έχει ύψιστη κοινωνική σημασία. Οι μαθητές/τριες καλούνται να γνωρίσουν το Χριστιανισμό ως βιβλική ιστορία και ως ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, να γνωρίσουν την πορεία του Χριστιανισμού στην ιστορία και την παρουσία του στον σύγχρονο πλουραλιστικό και ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο μας. Το βιβλίο των Θρησκευτικών της Δ' τάξης έχει τον τίτλο: «Η πορεία μας στη ζωή». Η ύλη του διαρθρώνεται σε 38 διδακτικές ενότητες.

Οι περισσότερες αναφορές γίνονται γύρω από τη χριστιανική θρησκεία, ίσως γιατί αυτό είναι το θρήσκευμα των περισσότερων Ελλήνων. Η θρησκεία παρουσιάζεται ως μια πολιτιστική έκφραση μέσω της οποίας επιχειρείται η καλλιέργεια του οικουμενικού πνεύματος με χαρακτηριστικές εκφράσεις του Χριστού «Αγαπάτε αλλήλους, που για τους χριστιανούς όμως αγάπη σημαίνει να ξεπεράσουν τον εγωισμό τους και να αγαπήσουν και να συγχωρήσουν τους εχθρούς τους, όπως έκανε κι ο Χριστός». Μέσω των αναφορών αυτών γίνεται προσπάθεια για την αποδοχή του ξένου όχι ως υποχρέωση ή κοινωνική επιταγή αλλά ως αποτέλεσμα απροϋπόθετης αγάπης.

Οι οικουμενικές αξίες της ισότητας και της μη διάκρισης διαφαίνονται μέσω του έργο των Αποστόλων, στην 29η ενότητα με τον τίτλο «Πορευθείτε σε όλα τα έθνη» στη σελ. 78 «Οι Απόστολοι διέδωσαν το «Ευαγγέλιο» στα πέρατα της οικουμένης. Όλοι οι λαοί, ανεξάρτητα από το χρώμα, τη φυλή, τη γλώσσα και τις παραδόσεις τους έχουν δικαίωμα να ακούσουν το μήνυμα του Χριστού». Το μήνυμα αποτελεί μια προτροπή και συνάμα οδηγός

⁴⁷ Στην <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (ΔΕΠΣ-ΑΠΣ θρησκευτικών)

για μια πορεία ζωής στην οποία τα διαφορετικά στοιχεία μετατρέπονται σε ισχυρό συνεκτικό υλικό της κοινωνικής ενότητας.

Η οικουμενικότητα του χριστιανισμού φαίνεται στην 29η ενότητα με τον τίτλο «Κύριλλος και Μεθόδιος: Ιεραπόστολοι στους σλαβικούς λαούς» και στη σελ. 82 «Οι ιεραπόστολοι των Σλάβων δημιούργησαν το σλαβικό αλφάβητο. Με το νέο αλφάβητο βοήθησαν και στην ανάπτυξη του σλαβικού πολιτισμού. Σεβάστηκαν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα των σλαβικών λαών κι έγιναν φωτιστές τους». Στο ίδιο κλίμα εντάσσεται και η ενότητα(30η), σελ. 83, «Χριστιανοί ιεραπόστολοι έφτασαν και στις μακρινές χώρες της Ανατολής» όπως και στην 32η ενότητα με τον τίτλο: «Η ορθόδοξη ιεραποστολή στην Αφρική σήμερα». Μέσω της δράσης του Ρώσου ιεραπόστολου στην Ιαπωνία χωρίς να κάνει κριτική στις θρησκείες που συνάντησε εκεί, όπως ήταν ο βουδισμός, αναγνωρίζεται η θρησκευτική ετερότητα και η θρησκευτική ταυτότητα της πλειοψηφίας.

Με αφορμή την φυγή του Χριστού στην Αίγυπτο υπό το πρίσμα του φαινομένου της προσφυγιάς, προωθούνται οικουμενικές αξίες όπως η αλληλοβοήθεια και ο αμοιβαίος σεβασμός ανεξάρτητα από την πολιτιστική, τη γλωσσική, την εθνική ή τη θρησκευτική προέλευσή τους. "Ξένος ήμουν και με φροντίσατε... Αν κάνατε κάποιο καλό σ' έναν από τους ταπεινούς αδελφούς μου, είναι σαν να το κάνατε σ' εμένα». Η δραστηριότητα με την ερώτηση «Σήμερα στην Ελλάδα δεχόμαστε πρόσφυγες. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζει σήμερα μια οικογένεια που υποχρεώνεται, επειδή κινδυνεύει, να εγκαταλείψει το σπίτι και τη χώρα που ζει; Πώς εμείς τους αντιμετωπίζουμε;» περιέχει διαπολιτισμικά στοιχεία, γίνεται αφορμή για ενδεχόμενη διαπολιτισμική συνάντηση, προσπάθεια καλλιέργειας της αλληλεγγύης και ανάδειξη της ανθρωπιστικής διάστασης της ετερότητας.

Η αποδοχή, η μη διάκριση του ξένου και η αλληλεγγύη προβάλλονται στην ενότητα «Εργαζόμαστε για την ενότητα όλων» όπου οι οργανώσεις UNESCO και «Γιατροί του κόσμου» «προσφέρουν βοήθεια στους ανθρώπους άσχετα με το χρώμα, την θρησκεία και τα πολιτικά ενδιαφέροντα». Η αλληλεπίδραση με άλλους λαούς αναφέρεται στην σελ. 44 μεταξύ του χριστιανού Φίλιππο και του Αιθίοπα⁴⁸ χωρίς όμως αναφορά στην θρησκευτική του ετερότητα αλλά μονάχα στον εκχριστιανισμό του.

Αντιπάθεια και διωγμό του χριστιανισμού συναντάμε εκ μέρους του «φανατικού Ιουδαίου», ο οποίος «όταν συναντούσε χριστιανούς τους κυνηγούσε με πάθος, έπαιρνε μέρος σε συλλήψεις και τους οδηγούσε στην φυλακή»(σελ.46) και από τους Ρωμαίους όταν «οι χριστιανοί συλλαμβανόταν και θανατώνονταν με μαρτυρικό τρόπο»(σελ.51).

Δεν υπάρχουν αναφορές στο ζήτημα της ανεξιθρησκίας αλλά ούτε δίνονται βασικές πληροφορίες γνωριμίας για άλλες θρησκείες. Αναφέρονται η τελετή της βάπτισης, η Θεία Κοινωνία, η Θεία Λειτουργία και οι Ακολουθίες. Η ελληνική γλώσσα αναφέρεται «η γλώσσα στην οποία γράφτηκαν όλα τα Ευαγγέλια» και οι Έλληνες «ως οι πρώτοι ευρωπαίοι που έγιναν Χριστιανοί»

3. Συμπεράσματα

Όσον αφορά τα κείμενα του Ανθολογίου υπάρχουν κείμενα ξένων συγγραφέων που διαπραγματεύονται θέματα που αφορούν την οικολογία, την οικογένεια, την ειρήνη καθώς και παραδοσιακά παραμύθια, που προωθούν οικουμενικές αξίες. Τα τρία κείμενα που σχολιάστηκαν τα οποία όμως στο σύνολο των κειμένων του Ανθολογίου είναι λίγα, έχουν μια διαπολιτισμική διάσταση, καθώς εμπλέκουν την ετερότητα με μηνύματα διαπολιτισμικής διάδρασης. Παρομοίως, στα εγχειρίδια της Γλώσσας είναι περιορισμένες

⁴⁸ Όνομα που δινόταν σε άνδρα της μαύρης φυλής. Σήμερα λέμε εστί τον κάτοικο της Αιθιοπίας.

οι αναφορές που προτρέπουν την διαπολιτισμική επικοινωνία, η οποία όταν εμφανίζεται πραγματοποιείται μόνο σε επίπεδο δημιουργικής αξιοποίησης της γλωσσικής ποικιλομορφίας στην τάξη. το εγχειρίδιο της Ιστορίας ποικίλουν οι αναφορές στον εθνικό «εαυτό», ενώ οι Πέρσες παρουσιάζονται ως οι πιο σημαντικοί «άλλοι» καθώς αλληλεπιδρούσαν συχνά με τους αρχαίους Έλληνες, που λόγω των πολεμικών συγκρούσεων εμφανίζονται με αρνητικές αναφορές. Η διαπολιτισμική επικοινωνία φαίνεται να αναπτύσσεται συγκρατημένα και επί των πλείστον σε συνθήκες ειρήνης υπό το πρίσμα του φαινομένου της μετανάστευσης.

Τέλος, σε ό,τι αφορά τα εγχειρίδια των Θρησκευτικών, οι περισσότερες αναφορές γίνονται γύρω από τη χριστιανική θρησκεία όπου αναδεικνύεται ο οικουμενικός χαρακτήρας της, που αγκαλιάζει με αγάπη όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως φυλής, χρώματος, γλώσσας ή θρησκείας. Ωστόσο, δεν γίνεται καμία μνεία στο θέμα της ανεξίθρησκίας ή αναφορές σε άλλα θρησκευτικά συστήματα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αβδελά, Ε. (1997). «Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς και οι άλλοι», στο: Φραγκουδάκη, Α& Θ. Δραγώνα (επιμ.). *«Τι ειν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σσ. 27-49.
- Αμπατζοπούλου, Φ. (1998). *Ο άλλος εν διωγμώ: η εικόνα του Εβραίου στη Λογοτεχνία. Ζητήματα ιστορίας και μυθοπλασίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ασκούνη, Ν. (1997). «Μια μακρά πορεία στο χρόνο...οι Έλληνες και οι άλλοι στα βιβλία της Γλώσσας», στο Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ. *Τι ειν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική. Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βέικος, Θ. (1999). *Εθνικισμός και εθνική ταυτότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα Βρύζας, Κ. (1997). *Παγκόσμια Επικοινωνία, Πολιτιστικές ταυτότητες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* τομ. 7 Πάτρα.
- Γκότοβος, Ε. Αθ. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Duverger, M. (1990). *Μέθοδοι κοινωνικών επιστημών / μετ. Ν. Παπαδοδήμας*. Αθήνα: Εθνικό κέντρο κοινωνικών ερευνών.
- Δραγώνα, Θ. (1997). «Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται. Ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης», στο: Φραγκουδάκη, Α & Θ. Δραγώνα (επιμ.). *«Τι ειν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια σσ. 72-105. Ιντζεσίλογλου, Ν. (1999). «Περί της Κατασκευής Συλλογικών Ταυτοτήτων. Το παράδειγμα της εθνικής ταυτότητας», στο: Κωνσταντοπούλου, Χ. κ.α. (επιμ.). *«Εμείς» και οι «Άλλοι». Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός σσ. 177-200.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καψάλης Α. & Χαραλάμπους Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωχέλης, Π. (1998). *Η εικόνα του άλλου στα σχολικά εγχειρίδια των Βαλκανικών χωρών*. Θεσσαλονίκη.

- Ξωχέλης, Π. (2000). Η εικόνα του «άλλου» στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών», στο Καψάλης, Α., *Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Οικονόμου-Αγοραστού, Ι.(1992). *Εισαγωγή στη Συγκριτική Στερεοτυπολογία των εθνικών χαρακτηριστικών στη λογοτεχνία*. University Studio Press.Θεσσαλονίκη.
- Πάλλα, Μ. (1992). Η ανάλυση περιεχομένου, *Φιλολογος*, τ.χ. 67, σσ. 45-54.
- Smith, A. (1991). *National identity*. London: Penguin Books.
- Said, E. (1996). *Οριενταλισμός* / μετ. Φ. Τερζάκης. Αθήνα: Νεφέλη.
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (1997). «*Τι ειν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*». Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Εκπαιδευτική καινοτομία – διασχολική συνεργασία και συνδιδασκαλία σε πρόγραμμα αγωγής υγείας με θέμα τη διατροφή

Μαρίνα Λάγουρη

Πειραματικό Σχολείο ΑΠΘ
lagourim@eled.auth.gr

Χρυσάνθη Αυγερινού

36^ο Δ.Σχ. Θεσσαλονίκης
xrisavger@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται μια καινοτομική διδακτική προσέγγιση εκπαιδευτικού προγράμματος αγωγής υγείας με θέμα τη διατροφή. Καθώς η εφαρμογή των προγραμμάτων αγωγής υγείας στο σχολείο προωθεί την ενεργητική μάθηση, την επικοινωνία και στοχεύει στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών με υιοθέτηση υγιεινών τρόπων ζωής, οι μαθητές της Β΄τάξης δύο σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνεργάστηκαν και δούλεψαν παράλληλα προκειμένου να υλοποιήσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα συμμετέχοντας σε καινοτόμες δραστηριότητες, με χρήση βιωματικών και συνεργατικών μεθόδων καθώς και νέων τεχνολογιών. Με τη συνεχή και στενή συνεργασία των εκπαιδευτικών των δύο σχολείων καθόλη τη διάρκεια του προγράμματος, τέθηκαν οι στόχοι από την εφαρμογή του προγράμματος της διατροφής, έγινε η επιλογή των υποθεμάτων, του διδακτικού υλικού, η επιλογή της διδακτικής μεθόδου της συνδιδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε με στόχο να προωθηθεί η επικοινωνία και ομαδοσυνεργατική προσέγγιση των μαθητών και ο συντονισμένος τρόπος καθοδήγησής τους από τις εκπαιδευτικούς, η οργάνωση και συμμετοχή σε εκπαιδευτικές επισκέψεις με βιωματικές δραστηριότητες, καθώς και οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στις τάξεις στα πλαίσια του προγράμματος.

Λέξεις- κλειδιά: καινοτομία, διασχολική συνεργασία, συνδιδασκαλία, διατροφή

1. Εισαγωγή

Είναι κοινά αποδεκτό από όλη την εκπαιδευτική και ερευνητική κοινότητα ότι το σημερινό σχολείο λαμβάνοντας υπόψη το γενικότερο κλίμα των μεταβολών και αναθεωρήσεων που συμβαίνουν στο χώρο της εκπαίδευσης, πρέπει να υποστηρίζει εκπαιδευτικές καινοτομίες, να εμπλουτίζει τα προγράμματά του με νέα γνωστικά αντικείμενα, να προωθεί και να εισάγει νέες μεθόδους διδασκαλίας, προσπαθώντας πάντα για τη βελτίωση του παιδαγωγικού, επικοινωνιακού και συνεργατικού κλίματος με βάση τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες που δημιουργούνται στη σχολική κοινότητα σε σχέση με τους μαθητές, εκπαιδευτικούς, την τοπική και ευρύτερη κοινωνία, ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά και με επιτυχία στις απαιτήσεις της εποχής.

Στις μέρες μας η μεθοδολογία που προτείνεται μέσα από τα προγράμματα της Αγωγής Υγείας δεν είναι μόνο μια απλή ενημέρωση και συσσώρευση γνώσεων σε εξειδικευμένα θέματα υγείας, αλλά αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την υιοθέτηση θετικών συμπεριφορών από τους μαθητές, που προασπίζουν και προάγουν την υγεία μέσα από την ενεργητική και βιωματική μάθηση ενισχύοντας ταυτόχρονα την υπευθυνότητα, την επικοινωνία, την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση, την προσωπικότητά τους. (εγχειρίδιο αγωγής υγείας για εκπαιδευτικούς, 2010).

Στην παρούσα εργασία εξετάζονται ως εκπαιδευτικές καινοτομίες, η διασχολική συνεργασία με τη συνεργασία δύο εκπαιδευτικών, η συνδιδασκαλία, η ομαδική συνεργασία

των μαθητών των δύο τάξεων, η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία οι οποίες εφαρμόστηκαν κατά την υλοποίηση του προγράμματος αγωγής υγείας με θέμα τη διατροφή.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Εκπαιδευτική καινοτομία

Στις μέρες μας, η ελληνική σχολική μονάδα, σύμφωνα και με την προτροπή της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, καλείται να εφαρμόσει και να αξιοποιήσει τις αλλαγές και εξελίξεις που προωθούνται στην εκπαίδευση δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην εισαγωγή και διαχείριση εκπαιδευτικών καινοτομιών καθώς πολλές ευρωπαϊκές χώρες υποστηρίζουν ότι η γνώση που δίνεται στα σχολεία πρέπει να βασίζεται στην καινοτομία.

Αλλά τι είναι η εκπαιδευτική καινοτομία; Ο όρος «εκπαιδευτική καινοτομία» είναι δύσκολο να ορισθεί και ακόμη πιο δύσκολο να καταστεί λειτουργικός (Fullan, 2000). Σύμφωνα με τη Δακοπούλου (2008), εκπαιδευτική καινοτομία θεωρείται μια ουσιαστική και ριζική τροποποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος, που προϋποθέτει μια ενέργεια, μια παρέμβαση, ένα πρόγραμμα ή μια δραστηριότητα που εφαρμόζεται και δοκιμάζεται για πρώτη φορά στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η καινοτομία σύμφωνα με τους Ρεκλείτη Π. και Τριβέλλα Π. (2000), έχει πολυδιάστατη έννοια, είναι μια διαδικασία που προϋποθέτει διαμόρφωση, ανάπτυξη και εφαρμογή νέων ιδεών και συμπεριφορών. Ένας ορισμός που αποτελεί συνισταμένη των παραπάνω ορίζει την καινοτομία «ως μη συνηθισμένη, σημαντική και ασυνεχής οργανωσιακή αλλαγή που περικλείει μια νέα ιδέα, η οποία δε συμφωνεί με την υφιστάμενη γενική ιδέα λειτουργίας του οργανισμού ...και συνεπάγεται οργανωσιακή ευφυΐα, γιατί ακολουθείται από αλλαγές στις τρέχουσες οργανωσιακές ικανότητες, στα τρέχοντα γνωστικά πρότυπα, στα εννοιολογικά μοντέλα και στις εφαρμοζόμενες θεωρίες» (Ρεκλείτης, 2002).

Σκοπός των εκπαιδευτικών καινοτομιών είναι η διαμόρφωση ενός σύγχρονου σχολείου το οποίο να πετυχαίνει τους στόχους που θέτει αντικαθιστώντας προγράμματα και πρακτικές με νέες και πιο αποτελεσματικές αλλάζοντας πρωταρχικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Leach, 1994). Μια εκπαιδευτική καινοτομία μπορεί να αφορά την εισαγωγή νέων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, νέες διδακτικές προσεγγίσεις, τη δημιουργία κλίματος και την υποστήριξη συνεργασιών τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, την ανάπτυξη οργανωτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, το διδακτικό υλικό, την αξιοποίηση των ΤΠΕ, τη χρήση πολυμεσικών εφαρμογών με στόχο πάντα τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Για να έχει επιτυχία η εισαγωγή και εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας πρέπει να υπάρχει η αναγκαιότητα για την πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας, η δυνατότητα πραγματοποίησής της από τη σχολική μονάδα, να είναι σαφείς και ευδιάκριτοι οι στόχοι της, να είναι εξασφαλισμένη η ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών καθώς και η αξιοποίηση των επιστημονικών γνώσεων και επαγγελματικών εμπειριών τους, να έχει κάποιο βαθμό αυτονομίας για την υλοποίησή της, να υπάρχει όσο το δυνατό μεγαλύτερη συμμετοχή ατόμων ή ομάδων και αλληλεπίδραση μεταξύ τους, σημαντική όμως κρίνεται και η συμμετοχή των ίδιων των μαθητών στη διαδικασία της υλοποίησης της καινοτομίας (Hargreaves & Fullan, 2008). Βέβαια όλοι αποδέχονται τον πρωτεύοντα ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος θεωρείται ο κύριος παράγοντας εφαρμογής μίας καινοτομίας, κυρίως με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται ο ίδιος την ανάγκη της καινοτομίας (Π.Ι., 2009). Σημαντικός και καίριος για την επίτευξη των καινοτομιών είναι και ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος πρέπει να φροντίζει για τη δημιουργία θετικού

κλίματος να προωθεί την πρόοδο και τη δημιουργικότητα των ανθρώπων στην εκπαιδευτική μονάδα, αλλά και να διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να αναπτύξει τις επιχειρούμενες καινοτομίες, σεβόμενος, όμως, παράλληλα, την αυτονομία του (Δακοπούλου, 2008; Παπακωνσταντίνου, 2008).

2.2. Διασχολική συνεργασία

Η διασχολική συνεργασία μπορεί να εφαρμοστεί σε σχολεία της ίδιας ή και διαφορετικής βαθμίδας, σε μαθητές ίδιας ή διαφορετικών ηλικιών με στόχο βέβαια πάντα την ανταλλαγή απόψεων σε εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά, κοινωνικά θέματα, την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση των μαθητών, την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών μεταξύ τους, την από κοινού οργάνωση και συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις. Με την επιλογή της συνεργασίας τους τα σχολεία αποσκοπούν στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης για τους μαθητές τους (Alston, 2002), στη διεύρυνση των εμπειριών τους και στην καλύτερη κατανόηση του πραγματικού κόσμου (Παπαδόπουλος, 1996).

Τα οφέλη που καταγράφονται σε έρευνες από την εφαρμογή διασχολικών συνεργασιών είναι πολλαπλά τόσο για τους μαθητές των σχολείων, όσο και για το διδακτικό προσωπικό (Ofsted, 2005), δημιουργούνται και αξιοποιούνται ισχυρά δίκτυα αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Day et al., 2000; Pashardis et al., 2011), μειώνεται η γεωγραφική απομόνωση που παρατηρείται σε κάποια σχολεία με συνέπεια οι μαθητές τους να έχουν μειωμένες μαθησιακές ευκαιρίες και πρόσβαση σε πηγές γνώσης (Burns, 2003), προωθείται η συνεργατική μάθηση καθώς οι μαθητές εμπλέκονται σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης καταγράφουν αναλύουν δεδομένα, επιλύσουν προβλήματα της καθημερινής ζωής και μέσα από τη διερεύνηση οικοδομούν νέες γνώσεις (Stahl, 2006)

Για επιτυχημένες διασχολικές συνεργασίες απαραίτητο θεωρείται να να διαμορφωθεί στα σχολεία κλίμα εμπιστοσύνης και καλής επικοινωνίας ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους, συνεργασίας και αλληλοκατανόησης (Σύβακα & Γκινούδη, 2014), και να εξασφαλιστεί η στήριξη και ενεργή συμμετοχή των διευθυντών των σχολικών μονάδων καθώς η συμβολή τους για την εφαρμογή των συνεργασιών θεωρείται καθοριστική (Williams, 1996; Lindsay et al., 2005; Arnold, 2006).

2.3. Συνεργατική διδασκαλία

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υπάρχουν διαφορετικές μορφές συνεργατικής διδασκαλίας. Οι κυριότερες είναι:

- α) ένας δάσκαλος –ένας παρατηρητής (one teach, one observe),
- β) ένας δάσκαλος –ένας υποστηρικτής (one teach, one assist),
- γ) παράλληλος σχεδιασμός διδασκαλίας (parallel teaching),
- δ) διδασκαλία ανά τομείς (station teaching),
- ε) εναλλακτικός σχεδιασμός διδασκαλίας (alternative teaching),
- στ) συνεργατική ομαδική διδασκαλία (team teaching).

Ανάλογα με τη μορφή της συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται διδακτικές δραστηριότητες και διδάσκουν σε όλους τους μαθητές, ετοιμάζουν από κοινού τη διδασκαλία, διδάσκουν με διάλογο και κοινή παρουσίαση μέσα στην τάξη, εφαρμόζουν διαφορετικές τεχνικές ομαδικής εργασίας. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, η επιλογή των περιεχομένων μάθησης, οι μέθοδοι διδασκαλίας επιλέγονται από κοινού. Η συνεργασία προϋποθέτει εξίσου δυνατές προσωπικότητες, κοινή στοχοθεσία στη διδασκαλία, αμοιβαία εμπιστοσύνη και αμοιβαία υποστήριξη σε περιόδους κρίσεων. Στηρίζεται και

«οικοδομείται» μέσα από συνεχείς αλληλοεπιδράσεις. Βασίζεται στον αλληλοσεβασμό, την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών και την υιοθέτηση μιας ανοιχτής στάσης στα διαφορετικά στυλ διδασκαλίας του καθενός (Friend, 2008), στις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, διαφωνιών, αλλά και ικανότητες ευελιξίας για την εφαρμογή εναλλακτικών λύσεων και τρόπων προσέγγισης (Kohler-Evans, 2006), στις απαραίτητες οργανωτικές και συνεργατικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί λειτουργώντας έτσι ως πρότυπα για τους μαθητές τους (Harris, 2002). Όπως υποστηρίζει ο O'Keefe (2005), αποτέλεσμα των παραπάνω είναι οι μαθητές να συνεργάζονται σταδιακά καλύτερα μεταξύ τους με στόχο ένα συλλογικό αποτέλεσμα και να αντιμετωπίζουν τις διαφωνίες τους ως ευκαιρία για την ανακάλυψη επιπλέον γνώσεων και εμπειριών, καλλιεργώντας κριτική σκέψη και κοινωνικές δεξιότητες.

Η συνεργατική ομαδική διδασκαλία (team teaching) αποτελεί την πιο σύνθετη μορφή συνεργατικής διδασκαλίας. Ενώ και η παράλληλη διδασκαλία (parallel teaching) θεωρείται συνδιδασκαλία κατά την οποία οι δύο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τη διδασκαλία, χωρίζουν όμως το σύνολο των μαθητών στα δύο και διδάσκουν ο ένας στη μία ομάδα και ο άλλος στην άλλη.

Για την επιλογή και εφαρμογή της συνδιδασκαλίας κρίνεται απαραίτητο οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί να έχουν αυτογνωσία, να γνωρίζουν καλά τον συνεργάτη τους και να διαθέτουν χρόνο ώστε να ανακαλύψουν μαζί τον χαρακτήρα του, το διδακτικό του στυλ, τη φιλοσοφία και στάση ζωής του καθενός (Keefe, Moore & Duff, 2004; Murawski & Dieker, 2004), να σχεδιάσουν από κοινού τη διδασκαλία (Kohler-Evans & Patty, 2006), να επιλύουν τυχόν προβλήματα και δυσκολίες που παρουσιάζονται στην πράξη, να αξιολογούν σε τακτά προκαθορισμένα διαστήματα την πορεία και τα αποτελέσματα της συνδιδασκαλίας και να υπάρχει συνεχής ανατροφοδότηση.

3.3. Ο ρόλος των ΤΠΕ στις σχολικές συνεργασίες

Η εισαγωγή και προώθηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί στόχο των σχολικών συνεργασιών διαφόρων ευρωπαϊκών προγραμμάτων π.χ. Comenius καθώς η ΕΕ θεωρεί τις νέες τεχνολογίες ως φορέα της κοινωνικής και εκπαιδευτικής παρέμβασης, αλλαγής και καινοτομίας. Με την αξιοποίησή τους γίνεται δυνατή η επικοινωνία των μαθητών και των εκπαιδευτικών με άλλα σχολεία και εκπαιδευτικούς φορείς και προσφέρονται δυνατότητες και ευκαιρίες για άνοιγμα των σχολείων στην ευρύτερη κοινωνία. Η ένταξη των ΤΠΕ αποβλέπει σε τρόπους βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας και των διδακτικών προσεγγίσεων π.χ. καινοτομία στις παιδαγωγικές μεθόδους και στις προσεγγίσεις μάθησης, και όχι στην εισαγωγή της τεχνολογίας μόνο ως αντικείμενου μάθησης (ΕΕ, Στρατηγικές Προτεραιότητες 2013).

Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση δεν πρέπει να αποτελεί αντικείμενο τεχνολογικών και οργανωτικών διευθετήσεων, αλλά αντίθετα θα πρέπει να ενταχθεί σε ένα ευρύτερο πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο (Ράπτης & Ράπτη 2004; Μακράκης, 2000; Κωστούλα και Μακράκης, 2006; Λιοναράκης 2006), θα πρέπει να σχεδιάζεται και να υλοποιείται με παιδαγωγικούς όρους, καθώς η επίτευξη των μαθησιακών στόχων επηρεάζεται από τον σχεδιασμό της διδακτικής μεθοδολογίας και όχι από τον τύπο της τεχνολογίας που χρησιμοποιείται για τη μετάδοση των πληροφοριών (Λιοναράκης, 2006). Η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, δημιουργεί νέες ευκαιρίες και προκλήσεις τόσο για τους διδασκόμενους όσο και για τους διδάσκοντες (Κούρτης, 2004). Οι Τ.Π.Ε. παρέχουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να υλοποιήσει μια σειρά από διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις οι οποίες συνεπάγονται διαφορετικές διδακτικές-μαθησιακές πρακτικές καθώς υποστηρίζουν τη

μάθηση με ανακάλυψη, διερευνητική μάθηση, μάθηση μέσα από πειραματισμό και μοντελοποίηση, συνεργατική, βιωματική μάθηση, ανάλυση, σύνθεση και παραγωγή γνώσης, διαλογική και επικοινωνιακή μάθηση κ.λπ. (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2008), και έτσι δημιουργείται ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον, εποικοδομητικού, αλληλεπιδραστικού και συνεργατικού τύπου, όπου οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες, επικοινωνούν και συνεργάζονται, αλληλεπιδρούν με τα τεχνολογικά μέσα και τις ποικίλες πηγές πληροφόρησης, κατανοούν και οικοδομούν μόνοι τους τη γνώση, επεξεργάζονται και παρουσιάζουν τις εργασίες τους.

Με τη χρήση του όρου ΤΠΕ, τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας, περιλαμβάνονται όλα τα ψηφιακά μέσα που μπορεί να χρησιμοποιηθούν, αυτόνομα ή ως μέρος ενός τεχνολογικού συστήματος, π.χ. όπως το Διαδίκτυο, την τηλεόραση, τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές(Η/Υ), και τα δίκτυα, για την αναζήτηση, την πρόσβαση, την επεξεργασία, την παραγωγή, τη διαμόρφωση και παρουσίαση καθώς και την καταχώρηση, τη συλλογή, ανάλυση, αναπαράσταση και βεβαίως τη διακίνηση (μετάδοση, ανταλλαγή) της πληροφορίας. Επίσης, συμπεριλαμβάνει και πολυμεσικές ψηφιακές εφαρμογές, συνδυασμό ψηφιακών δεδομένων πολλαπλών μορφών, κειμένου, γραφικών, εικόνας, κινούμενης εικόνας/animation, ήχου και βίντεο, για την αναπαράσταση, αποθήκευση, μετάδοση και επεξεργασία πληροφοριών.

3. Οργάνωση και σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος

3.1. Σκοπός, διδακτική και μεθοδολογική προσέγγιση

Η καινοτομική διδακτική προσέγγιση εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της υλοποίησης προγράμματος αγωγής υγείας με θέμα τη διατροφή, στους μαθητές της Β΄τάξης δύο σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, του Πειραματικού Σχολείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και του 36ου Δ.Σχ.Θεσσαλονίκης, με τη συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών των τάξεων. Σκοπός του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές σε θέματα σωστής διατροφής, να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τις ομάδες των τροφών, τις υγιεινές και τις μη υγιεινές τροφές, την πυραμίδα της Μεσογειακής διατροφής, τα βασικά συστατικά των τροφίμων και τη σημασία της υγιεινής διατροφής, να κατανοήσουν ότι ένα υγιές σώμα δημιουργείται και διατηρείται από τον συνδυασμό ισορροπημένης υγιεινής διατροφής και συστηματικής άσκησης και στο τέλος να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους για να υιοθετήσουν σωστές διατροφικές συνήθειες.

Με σύμφωνη γνώμη των δύο εκπαιδευτικών εφαρμόστηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος μάθησης στη διδασκαλία για την καλλιέργεια και ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος, επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης, αμοιβαιότητας μεταξύ των μαθητών, η βιωματική προσέγγιση και ανακαλυπτική μάθηση, η καλλιέργεια ελεύθερης σκέψης και έκφρασης, αναλυτικής, συνθετικής και δημιουργικής σκέψης, και κλίματος αμοιβαίου σεβασμού. Επιλέχθηκε η διασχολική συνεργασία, συνδιδασκαλία και παράλληλη διδασκαλία των δύο τάξεων με στόχο από τη μια την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και αποδοχής μεταξύ των μαθητών και από την άλλη την επικοινωνία, συνεργασία, αμοιβαία ανταλλαγή εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών πρακτικών, ιδεών, γνώσεων και αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αποφασίστηκε μετά από συζήτηση ο σχεδιασμός της υλοποίησης, η επιλογή και χρησιμοποίηση του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, η πραγματοποίηση κοινών δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικών επισκέψεων εντός και εκτός του σχολείου και η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών.

3.2.Οργάνωση – Υλοποίηση – Δραστηριότητες

Ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η εφαρμογή της καινοτόμου προσέγγισης του προγράμματος έγινε από τις εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους και διήρκεσε 6 μήνες. Η υλοποίηση σχεδιάστηκε να γίνει με τη χρήση κοινού εκπαιδευτικού υλικού με τη συνδιδασκαλία των δύο τάξεων, κοινές εκπαιδευτικές επισκέψεις. Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν και με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών υλοποιήθηκαν ορισμένες από κοινού στην ολομέλεια των δύο τάξεων, ενώ άλλες από κάθε τάξη χωριστά και κατόπι έγινε παρουσίαση και συζήτηση στην προγραμματισμένη ολομέλεια των δύο τάξεων.

Πριν την πρώτη συνάντηση και γνωριμία των μαθητών των δύο σχολείων έγινε ενημέρωση από την εκπαιδευτικό στην κάθε τάξη, για τη συνεργασία, το θέμα του προγράμματος και τις προτεινόμενες δράσεις, το συνεργαζόμενο σχολείο, και ζητήθηκε η γνώμη τους. Οι μαθητές αμέσως ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό στην προοπτική συνεργασίας και άρχισαν να θέτουν περισσότερα ερωτήματα. Μ'αυτόν τον τρόπο δημιουργήθηκε το κατάλληλο κλίμα καθώς οι μαθητές και των δύο σχολείων ανυπομονούσαν για την πρώτη συνάντηση. Οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν στην πρώτη συνάντηση των μαθητών, αφού έγινε η γνωριμία με αυτοπαρουσίαση εκπαιδευτικών και μαθητών, να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με το θέμα του προγράμματος με την από κοινού ανάγνωση της ιστορίας «Το ξωτικό που ήθελε να ψηλώσει» της Κ. Εμμανουηλίδου. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο επειδή από τη μια θίγει το ζήτημα της σωστής διατροφής ενώ από την άλλη το θέμα της διαφορετικότητας, στα οποία επικεντρώθηκε και η συζήτηση που ακολούθησε και με προτροπή των εκπαιδευτικών οι μαθητές εξέφρασαν τη γνώμη τους, τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν, τα ερωτήματα και τις απορίες τους. Στόχος ήταν να προβληματιστούν και να κατανοήσουν την αξία των σωστών διατροφικών συνηθειών και της ισορροπημένης διατροφής, αλλά και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Θεωρήθηκε το τελευταίο σημαντικό από τις εκπαιδευτικούς καθώς για την επιτυχία της ομαδικής συνεργασίας οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και θετική στάση προς όλους ξεπερνώντας στάσεις κριτικής και απόρριψης.

Η επόμενη εκπαιδευτική δραστηριότητα αφορούσε την προβολή παρουσίασης από τις εκπαιδευτικούς στον βιντεοπροβολέα για να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών, με στόχο την ενημέρωσή τους για τις ομάδες τροφών, τη διατροφική τους αξία και τη μεσογειακή διατροφή. Στη συνέχεια μαθητές δουλεύοντας σε ομάδες με τη συντονισμένη καθοδήγηση των εκπαιδευτικών δημιούργησαν την πυραμίδα της μεσογειακής διατροφής. Ακολούθησε, σε επόμενη συνάντηση, η ανάγνωση και επεξεργασία της ιστορίας, «Το Διατροφονήσι» της Μ. Σερανικλή, η οποία ενθουσίασε τους μικρούς μαθητές και έδωσε την ευκαιρία να θιχτούν αρκετά ζητήματα σε σχέση με τη σωστή και ισορροπημένη διατροφή καθώς και για τις υγιεινές και μη υγιεινές τροφές. Με σύμφωνη γνώμη, οι εκπαιδευτικοί προέτρεψαν τους μαθητές μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων να αναπαράγουν την ιστορία επιλέγοντας ο καθένας τι τρόφιμο θα είναι και παρουσιάζοντας τα πλεονεκτήματά του ή μειονεκτήματά που θεωρείται ότι έχει. Οι μαθητές συνεργάστηκαν άψογα και δημιουργικά και η κάθε ομάδα, η οποία ήταν κοινή από μαθητές και των δύο τάξεων μετά από ελεύθερη επιλογή των μαθητών, παρουσίασε το θεατρικό δρώμενο ενώ οι υπόλοιπες ομάδες συμμετείχαν εκφράζοντας τις κρίσεις και τις απορίες που είχαν. Αφού οι μαθητές είχαν γνωρίσει τις υγιεινές και μη υγιεινές τροφές, οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν στην επόμενη ολομέλεια των τάξεων να ασχοληθούν με τα τραγούδια των τροφών, με αφορμή το βιβλίο «Τραγουδώ και μαθαίνω να τρώω σωστά» της Λ. Τερκεσίδου. Στην αρχή προβλήθηκαν στον βιντεοπροβολέα σε παρουσίαση, τα ποιήματα τα οποία διαβάστηκαν και σχολιάστηκαν από τους μαθητές και στη συνέχεια ακούστηκαν τα τραγούδια που περιέχει το CD. Οι μαθητές

βλέποντας τα λόγια τραγουδούσαν μαζί και επειδή είναι πολύ εύκολα και μελωδικά στο τέλος τα είχαν μάθει όλοι και τα τραγουδούσαν μόνοι τους.

Όπως είναι γνωστό τα εκπαιδευτικά προγράμματα, έχουν σαν στόχο οι μαθητές να γνωρίσουν και να κατανοήσουν ένα θέμα, συνδυάζοντας το παιχνίδι με τη γνώση. Με βάση αυτό και την προηγούμενη δραστηριότητα δόθηκε το έναυσμα στις εκπαιδευτικούς να αποφασίσουν για τις επόμενες δραστηριότητες που ήταν η παραγωγή από τους ίδιους τους μαθητές ποιημάτων για τις πέντε ομάδες των τροφών καθώς και η δημιουργία του παζλ της σωστής διατροφής.

Η ανάθεση των δραστηριοτήτων καθορίστηκε από τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μαθητών της κάθε τάξης. Την πρώτη δραστηριότητα ανέλαβαν οι μαθητές της μιας τάξης οι οποίοι με τον συντονισμό της δασκάλας τους, δουλεύοντας σε ομάδες έγραψαν τα λόγια των ποιημάτων και στη συνέχεια δουλεύοντας στην ολομέλεια της τάξης τους τα μελοποίησαν δημιουργώντας ένα ενιαίο τραγούδι. Το τραγούδι αυτό το ηχογράφησαν, με ψηφιακό μαγνητόφωνο και το έστειλαν στους μαθητές της άλλης τάξης, οι οποίοι το άκουσαν στον υπολογιστή της τάξης τους. Παράλληλα οι μαθητές της δεύτερης τάξης ζωγράφισαν το τρενάκι της διατροφής το οποίο στα βαγόνια του κουβαλά τροφές για τα παιδιά, στο πρόγραμμα ζωγραφικής των windows. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός τους έδειξε πώς λειτουργεί το πρόγραμμα Swap Puzzle, το οποίο επιλέχτηκε για τη δημιουργία του παζλ και η κάθε ομάδα δημιούργησε το δικό της. Ενδιαφέρον είχε ότι όλες οι ομάδες έβαλαν στα βαγόνια μόνο υγιεινές τροφές, και το αιτιολόγησαν λέγοντας ότι τα παιδιά πρέπει να μάθουν να τρώνε υγιεινά και σωστά.

Η επιλογή του συγκεκριμένου προγράμματος έγινε λαμβάνοντας υπόψη ότι είναι εύκολο, έχει επίπεδα δυσκολίας και έτσι γίνεται πιο ενδιαφέρον χωρίς να αποθαρρύνει από την αρχή τα παιδιά, το πλήθος των προσπαθειών που γίνονται γίνονται για τη συμπλήρωση της εικόνας προσμετρώνται και αξιολογούνται με αριθμητική βαθμολογία και έτσι κάνει παιχνίδι πιο ενδιαφέρον, εμφανίζει ποσοστό στην ολοκληρωμένη εικόνα, έχει ρολόι στην επάνω δεξιά γωνία για να μετράει τον χρόνο και ειδικό εφέ όταν ολοκληρώνεται με επιτυχία το παζλ. Οι μαθητές παρουσίασαν τις δραστηριότητές τους σε επόμενες ολομέλειες των δύο τάξεων. Οι μαθητές της πρώτης τάξης τραγούδησαν το ποίημα που μελοποίησαν για τις ομάδες των τροφών και το δίδαξαν στους μαθητές της άλλης τάξης, για τους οποίους είχαν ετοιμάσει τα λόγια του ποιήματος σε όμορφα ζωγραφισμένο φυλλάδιο. Στο τέλος οι μαθητές τραγούδησαν από κοινού και οι εκπαιδευτικοί βιντεοσκόπησαν την προσπάθεια των μαθητών για να την αναρτήσουν στις ιστοσελίδες των σχολείων. Οι μαθητές της δεύτερης τάξης παρουσίασαν στην ολομέλεια το παζλ που έφτιαξαν το οποίο στην συνέχεια έπαιξαν ομαδικά. Ο ενθουσιασμός και η συμμετοχή όλων των μαθητών ήταν μεγάλη, υπήρχε υγιής συναγωνισμός, συνεργασία και αγωνία για τη νικήτρια ομάδα και ήταν ένα ευχάριστο διάλειμμα.

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής δράσης πραγματοποιήθηκαν δύο εκπαιδευτικές επισκέψεις, στις οποίες οι μαθητές δουλεύοντας σε ομάδες συμμετείχαν σε βιωματικές δράσεις και παρήγαγαν τα δικά τους υγιεινά τρόφιμα, (ψωμί, κουλουράκια, κριτσίνια και γιαούρτι) μαθαίνοντας για τα υλικά και τον τρόπο παρασκευής τους. Παράλληλα συμμετέχοντας σε ειδικά διαμορφωμένο για την ηλικία τους πρόγραμμα σε κάθε επίσκεψη, συμμετέχοντας σε ομαδικά παιχνίδια κατανόησαν τα βασικά συστατικά των τροφίμων και τη σημασία της υγιεινής διατροφής.

4. Συμπεράσματα

Η υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος αγωγής υγείας αποτελεί καινοτομία λόγω της συνεργασίας δύο σχολείων, της συνδιδασκαλίας και ομαδικής εργασίας των μαθητών των δύο τάξεων και της επίτευξης των στόχων του που είχαν τεθεί. Κρίθηκε ως ιδιαίτερα επιτυχής από τις εμπλεκόμενες εκπαιδευτικούς στην τελική αξιολόγηση που έγινε στο τέλος της καινοτομικής διδακτικής προσέγγισης. Οι μαθητές στο σύνολό τους, έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον, συμμετείχαν με ενθουσιασμό και διάθεση συνεργασίας και αλληλεγγύης στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και εντός και εκτός τάξης, προωθήθηκε η διαδραστικότητα και αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Οι μαθητές κατέκτησαν γνώσεις και ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα σωστής διατροφής με τη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού, δραματοποιήσεων, παρουσιάσεων, αναγνωσμάτων λογοτεχνικών βιβλίων, εικαστικών κατασκευών, ποίησης, τραγουδιών, λογισμικών, καλλιεργώντας τις δεξιότητες και τα ταλέντα τους. Εισήχθησαν οι ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και αξιοποιήθηκαν τα πολυτροπικά μέσα. Σημαντικοί βέβαια παράγοντες επιτυχίας αποτέλεσαν η εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών που επέφερε κατάλληλη καθοδήγηση προς τους μαθητές σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας, η καινοτόμα οργάνωση της διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων της.

Η παρούσα εργασία αναδεικνύει τις δυνατότητες που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς να εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν νέες παιδαγωγικές πρακτικές, να ενισχύονται επαγγελματικά μέσω της συνεργασίας τους, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες με γνώμονα τις ανάγκες των μαθητών τους. Παράλληλα με την επιλογή της συνδιδασκαλίας προωθήθηκε και εδραιώθηκε κουλτούρα συνεργατικού κλίματος στο σχολείο με κυρίαρχα στοιχεία την αποδοχή, την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και την αμοιβαιότητα. Στα αρνητικά θα πρέπει να σημειωθεί, ο χρόνος που απαιτείται για την προετοιμασία διασχολικής συνεργασίας και της συνδιδασκαλίας, και λιγότερο η δυσκολία καθορισμού των διακριτών ρόλων του κάθε εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της υλοποίησής της. Η σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία υποστηρίζει ότι η διασχολική συνεργασία και η δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας προσφέρει πολλά στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρά τα προβλήματα και τις δυσκολίες κατά την εφαρμογή της, για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά κυρίως για τους μαθητές και για όλη τη μαθησιακή διαδικασία καθώς θεωρείται σημαντικός παράγοντας της εκπαιδευτικής καινοτομίας και αλλαγής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alston, J. A. (2002). *Multi-leadership in urban schools: Shifting paradigms for administration and supervision in the new millennium*. New York: University Press of America.
- Arnold, R. (2006). *Schools in Collaboration: Federations, Collegiates and Partnerships*. (EMIE report No.86). Slough: EMIE at NFER
- Burns, M. (2003). *Practitioner Perspectives on Successful Whole School Innovation, Collaboration and Leadership*. London: Innovation Unit.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading school in times of change*. Buckingham: Open University Press.
- Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction vol.2(2)*, p.p. 9-19.
- Fullan, M. (2003). *The Moral Imperative of school leadership*. California: Corwin Press.
- Hargreaves, A. & G. Fullan (2008). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (2η έκδ.) (Μτφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκης.
- Harris, A. (2002). *School Improvement What's in it for schools?* London: Routledge

- Kohler-Evans, P. (2006). Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. *Education*, vol.127(2), p.p. 260 – 264
- Leach, Ch. (1994). Managing whole-school change In A.Osler (eds) *Development Education* N.Y.:Cussell
- Lindsay, G., Dockrell, J. E., Mackie, C., & Letchford, B.(2005b). Local education authorities' approaches to provision for children with specific speech and language difficulties in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*, vol.20, p.p. 329–345.
- Murawski, W.W. & Dieker, L.A., (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level, *Teaching Exceptional Children*, vol.36 (5), pp. 52-58.
- Ofsted, (2005). Managing challenging behaviour, in www.ofsted.gov.uk.
- O'Keefe, C. (2005). The importance of team teaching / collaboration among extra classroom teachers. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
http://www.serendip.brynmawr.edu/sci_edu/edtech04/expanding/ed225s05/okeefe.html
- Keefe, E.B., Moore,V., & Duff, F. (2004). The four knows of collaborative teaching. *TEACHING Exceptional Children*, vol.36, p.p.36-41.
- Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E., & Angelidou, K. (2011). Successful school leadership in rural contexts: The case of Cyprus. *Educational Management, Administration and Leadership*, vol.39(5), p.p. 535-553.
- Stahl, G. (2006). *Group cognition: Computer support for building collaborative knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press. Ανακτήθηκε στις 04/09/2014, από:
<http://www.cis.drexel.edu/faculty/gerry/mit/>
- Williams, S. (1996). "Using Partnerships to Improve Schools," *The Standards Connection: Colorado Schools Making Standards Work*, Spring, vol. 1(2), p.p. 1-2.
- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή-Μεταρρύθμιση-Καινοτομία Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Διακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Τόμος Α. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012). Πρόγραμμα Δια βίου μάθησης. Γενική Πρόσκληση υποβολής προτάσεων 2011-13. Στρατηγικές προτεραιότητες 2013. (http://ec.europa.eu/education/lip/doc/call13/prior_el.pdf).
- Κούρτης, Ε. (2004). *Η επικοινωνία στο Διαδίκτυο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης, (Επιμ), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης-Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Προπομπός
- Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση: μια κοινωνικο-προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχιμο
- Παπαδόπουλος, Σ. (1996). *Οργάνωση και Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Στο *Οδηγός Επιμόρφωσης-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Ανάκτηση από World Wide Web: <http://goo.gl/5QzFJc>
- Ράπτης & Ράπτη (2004). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*. Αθήνα
- Ρεκλείτης Π., (2002). «Η καινοτομία ως «κρίσιμη» διάσταση στην ανάπτυξη των επιχειρήσεων, *Διοικητική Ενημέρωση*, 23.
- Ρεκλείτη Π. και Τριβέλλα Π. (2000). Η διαμόρφωση της καινοτομικής συμπεριφοράς των επιχειρήσεων στην Ελλάδα. *Διοικητική ενημέρωση*, 19, Αθήνα.

- Στάππα Ματίνα, (2010), «Αγωγή Υγείας –Βασικές Αρχές και σχεδιασμός προγράμματος», εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., Αθήνα.
- Σύβακα Τ., Γκινούδη Α., (2014). Ο ρόλος του Διευθυντή σχολικής μονάδας στις διασχολικές συνεργασίες – μέσα από μελέτη περίπτωσης, Έρκυνα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 153-162.
- ΥΠΕΠΘ – ΠΙ, (2008). «Οι Τ.Π.Ε. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», Πρόγραμμα Επιμόρφωσης σε Εκπαιδευτικό Λογισμικό, Κλάδος:Δάσκαλοι ΠΕ70, Αθήνα.

Σχέση δασκάλου- παιδιού: μια σχέση κλειδί

Μαρία Λαδά

Pierce- The American College of Greece

mlada@acg.edu

Περίληψη

Περισσότερο από κάθε άλλη εποχή είναι αναγκαία σήμερα η καλή σχέση, η επικοινωνία μεταξύ παιδιού και δασκάλου. Σκοπός της έρευνας αυτής είναι πως έχει εξελιχθεί μέσα στη διάρκεια των χρόνων αυτή η ζωντανή σχέση, η σχέση – κλειδί, μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα, που σχετίζονται με την εκπαίδευση παλαιότερων εποχών αλλά και με την εκπαίδευση στη σύγχρονη εποχή. Η σχέση αυτή θα ξεκλειδώσει τα κρυμμένα μυστικά του εσωτερικού κόσμου του παιδιού, θα ενεργοποιήσει όλα τα θετικά του στοιχεία για δράση και συμμετοχή στην ομάδα και εν γένει θα βοηθήσει στην εκπλήρωση του σκοπού της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες.

Λέξεις κλειδιά: σχολείο, δάσκαλος, μαθητής, σχέση

1. Εισαγωγή

Είναι σημαντικό ο δάσκαλος να καταφέρει να ενεργοποιήσει τις δημιουργικές δυνάμεις του μαθητή, να μαγνητίσει τη σκέψη του ώστε ο εσωτερικός κόσμος του παιδιού και οι πνευματικές του δυνάμεις να ενεργοποιηθούν, οι ιδιαίτερες κλίσεις και οι δυνατότητές του να αναπτυχθούν και να καλλιεργηθούν. Ο άνθρωπος είναι «κοινωνικό όν» και επιθυμεί συνεχώς να βελτιώνεται, αλλά και να αλληλεπιδρά με άλλα πρόσωπα ώστε να ζει μαζί τους, να συνεργάζεται και να δημιουργεί δεσμούς με αυτούς.

Η σχέση αυτή, δασκάλου- μαθητή, είναι καίρια για τη ζωή του παιδιού και ο ρόλος της οικογένειας ως πρώτος φορέας κοινωνικοποίησης και κυρίως της μητέρας μορφοποιεί σε πρωταρχικό στάδιο αυτή τη σχέση. Μετά την έξοδό του παιδιού από την οικογένεια ο αντίστοιχος ρόλος εκφράζεται στο πρόσωπο του πρώτου παιδαγωγού που θα αναλάβει να εξελίξει όσα έκανε η οικογένεια ώστε ο μαθητής να συνεργάζεται να βελτιώνεται. Ο δάσκαλος πρέπει να είναι ένα πρόσωπο που ο νέος θα εμπιστεύεται, θα έχει τη δυνατότητα να δημιουργεί γνήσια ιδανικά και ορθά πρότυπα από την πρώιμη ηλικία. Έτσι θα υπάρξει μία σταθερή σχέση με ερείσματα ικανά να βοηθήσουν τον νέο να αποκτήσει καινούργιες εμπειρίες.

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι πως έχει εξελιχθεί μέσα στη διάρκεια των χρόνων αυτή η ζωντανή σχέση, η σχέση - κλειδί, μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα που σχετίζονται με την εκπαίδευση παλαιότερων εποχών αλλά και με την εκπαίδευση στη σύγχρονη εποχή, που θα ξεκλειδώσει τα κρυμμένα μυστικά του εσωτερικού κόσμου του παιδιού, θα ενεργοποιήσει όλα τα θετικά του στοιχεία για δράση και συμμετοχή στην ομάδα και εν γένει θα βοηθήσει στην εκπλήρωση του σκοπού της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες.

Είναι αλήθεια ότι παλαιότερα οι σχέσεις δασκάλου - μαθητή δεν ήταν τόσο αρμονικές όσο είναι σήμερα. Υπήρχε μια απόσταση είτε από σεβασμό είτε από φόβο. Και σε κάποιες περιπτώσεις υπήρχε βία!... Βέβαια ο νόμος κάτι τέτοιο δεν το προέβλεπε, αλλά οι δάσκαλοι (μερικοί) με τη συγκατάθεση των γονέων χτυπούσαν αδικαιολόγητα τα παιδιά ή εφάρμοζαν τεχνικές ψυχολογικής βίας, με συνέπεια να δημιουργούνται σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα σε κάποιους μαθητές.

Σήμερα, ο δάσκαλος καλλιεργεί με τους μαθητές καλές σχέσεις. Οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών με τους δασκάλους πρέπει να στηρίζονται στη δικαιοσύνη, την αμοιβαία κατανόηση, τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα, το σεβασμό, την εκτίμηση, την

ωριμότητα, την ελευθερία έκφρασης, την εμπιστοσύνη και την ευθύνη. Η σημασία των καλών διαπροσωπικών σχέσεων είναι μεγάλη, γιατί προσφέρουν ψυχική ισορροπία, συνθήκες αρμονικής συνεργασίας, καλύτερη σχολική επίδοση, απελευθέρωση από τον φόβο, υπακοή και εφαρμογή στους νόμους, ειρήνη ανάμεσα στους λαούς, πίστη και αγάπη στον συνάνθρωπο, ελπίδα για ευτυχία μέσα στο κοινωνικό σύνολο.

Η μεγαλύτερη αρετή του δασκάλου είναι η αγάπη στον μαθητή και γενικότερα στον άνθρωπο. Μ' αυτήν τραβά την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών στο θέμα που διδάσκει κάθε φορά. Μ' αυτήν κεντρίζει το φιλότιμο του παιδιού. Έτσι, το γεμίζει με αισιοδοξία και πίστη στον εαυτό του και στο μέλλον του.

2. Ανάλυση

Ουδέποτε άλλοτε, η σημασία του δασκάλου και ως προσωπική συμπεριφορά και ως επαγγελματική επίδοση δεν υπήρξε τόσο κεφαλαιώδης και τόσο πρωταρχική όσο στον καιρό μας. Η αναγκαιότητα της παιδείας προβάλλει κολοσσιαία. Και κατά συνέπεια ουδέποτε άλλοτε υπήρξε τόσο δύσκολο και τόσο βαρύ το έργο του εκπαιδευτικού. Η πολυμέρεια της σημερινής ζωής, μας κατακλύζει από πολύ νωρίς. Είναι αναπόφευκτο το βάρος της παιδείας να αυξάνει κάθε μέρα με εντατικό ρυθμό και για εκείνον που τη δέχεται και για εκείνον που την ασκεί. Στη σημερινή εποχή λοιπόν το ζήτημα της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο από κάθε άλλη εποχή θέμα προς συζήτηση απ' όλους τους σύγχρονους παιδαγωγούς και την πανεπιστημιακή κοινότητα.

Για να ανταποκριθεί ο δάσκαλος στο δύσκολο έργο του σήμερα απαιτείται να είναι ολοκληρωμένος άνθρωπος, θετικός παρατηρητής και ερμηνευτής των γεγονότων και άνθρωπος ικανός να μορφώσει. Φαίνεται πόσο το έργο αυτό έχει μεγαλύτερες και δυσκολότερες απαιτήσεις από την αυτονόητη προσφορά μιας μεθοδικά άψογης διδασκαλίας. Γιατί είναι κατ' εξοχήν έργο βαθιά πνευματικό, πολύπλευρο, έργο έμπνευσης, που μαζί με την έμφυτη δημιουργική δύναμη προϋποθέτει μια πλούσια, καλλιεργημένη, σε πολύ ανοιχτό ορίζοντα προσανατολισμένη και με βαρύ αίσθημα της ευθύνης προικισμένη ψυχή.

Με την αδιάκοπη, λοιπόν, μελέτη του και τις συνεχείς επιμορφώσεις του πρέπει ασταμάτητα να διευρύνει τους πνευματικούς του ορίζοντες για να καταφέρει να ξεφύγει από τον τρόπο διδασκαλίας του δικού του δασκάλου. Τη θεωρία που είναι αποταμιευμένη στα βιβλία πρέπει να την ξεπεράσει. Η διδασκαλία χρειάζεται ψυχή, χρειάζεται προσωπικότητα, για να μπορούν να σε νιώσουν και να βγαίνουν οι μαθητές σου πλουσιότεροι σε γνώσεις και καλύτεροι ως άνθρωποι. Ο δάσκαλος είναι δημιουργός ανθρώπων και κοινωνίας.

Περισσότερο ικανοποιητική μορφή σχέσης μεταξύ παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου είναι εκείνη, που χαρακτηρίζεται από δημοκρατικό πνεύμα και φιλική διάθεση και θέρμη. Και φυσικά, όχι η παλαιά αυταρχικότητα, αυτή της αυθεντίας. Για το δημιουργικό δάσκαλο η αίθουσα θα πρέπει να μετατρέπεται σε σκηνή θεάτρου και ο ίδιος σε καλλιτέχνη, ο οποίος θα έχει την ευθύνη αφενός να δώσει μια τέλεια και εντυπωσιακή παράσταση και αφετέρου να εκθέσει το θέμα που απασχολεί εκείνη τη στιγμή το σύνολο των μαθητών του, με κάθε λεπτομέρεια.

Η σχέση δασκάλου - μαθητή, πέρα από τις όποιες ιδιαιτερότητες που έχει, είναι πάνω απ' όλα ή πρέπει να είναι μια σχέση αμοιβαίας αγάπης και πίστης στην ιδέα του καλού και του ανθρώπου. Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να ευτελίζεται ο ρόλος του δασκάλου και να περιορίζεται σε αυτό του μεταδότη γνώσεων. Άλλωστε, όπως και ο ίδιος ο Ι. Κακριδής ομολογεί στα 1949, αυτή τη δυνατότητα την προσφέρουν στο μαθητή τα βιβλία, τα οποία

μπορεί να μελετά με την άνεσή του στο σπίτι. Γίνεται κατανοητό ότι υπάρχει μία βαθιά πνευματική σχέση μαθητή - δασκάλου που είναι ικανή να αναμορφώσει την ψυχή, όχι μόνο του μαθητή αλλά και του δασκάλου. Αυτό που είναι σημαντικό να τονιστεί είναι η δύναμη της επιστημονικής γνώσης να καλλιεργεί την ψυχή του νέου και να τον κάνει "πιο άνθρωπο". Ο παιδευτικός ρόλος του δασκάλου είναι ακριβώς να φωτίσει την πλευρά της επιστήμης, ώστε ο νέος να μη βλέπει μόνο τη χρηστική εφαρμογή της γνώσης, αλλά και ό,τι άλλο βαθύτερο κρύβεται πίσω από αυτήν. Άλλωστε από τα μαθητικά θρανία προκύπτουν οι αυριανοί επιστήμονες. Και αυτό που ενδιαφέρει την ανθρωπότητα είναι η δημιουργία επιστημόνων που δεν θα κατέχουν μόνο άριστα το γνωστικό τους αντικείμενο, αλλά πάνω απ' όλα θα έχουν βαθιά ανθρωπιστική καλλιέργεια, συνείδηση του χρέους τους στην πατρίδα και στον άνθρωπο.

Σχετικά με τον σκοπό και το ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού θα λέγαμε πως ο τελευταίος οφείλει πρωταρχικά να μεταλαμπαδεύσει γνώσεις στα παιδιά, ώστε να τα καταστήσει ικανά να αντεπεξέλθουν στις αυξημένες επαγγελματικές απαιτήσεις και τον ανταγωνισμό της εποχής. Σήμερα, στην εποχή του Διαδικτύου, όπου η γνώση είναι άμεση και διαρκώς εμπλουτιζόμενη, είναι το λιγότερο αφελές να θεωρούμε πως ένας μαθητής είναι δυνατόν να μάθει ένα -έστω- μέρος της. Είναι επίσης αφελής η απαίτηση για την ύπαρξη ενός «παντογνώστη δασκάλου». Σκοπός, επομένως, του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι αφενός να επιμορφώνεται διαρκώς και αφετέρου να εφοδιάσει τον μαθητή με κρίση, διερευνητική διάθεση και δημιουργικότητα ώστε να έχει τη δυνατότητα να προσεγγίσει μόνος του τη γνώση (Στεφάνου, 2000).

Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαδραματίσει πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτήν τη διαδικασία· όχι όμως από τη θέση του παντογνώστη - πομπού παρωχημένων γνώσεων βάσει του παραδοσιακού δασκαλοκεντρικού μαθήματος, μα ως συνοδοιπόρος και δημιουργικός εμπυχωτής, εμπνευστής και οργανωτής του ταξιδιού προς τον μαγικό χώρο της γνώσης και της δημιουργικότητας. Με αυτόν τον τρόπο θα πετύχει ίσως και τον μέγιστο σκοπό, την αγάπη του παιδιού για τη γνώση και το σχολείο, καθώς, δίνοντας τη δυνατότητα στον μαθητή να σκεφτεί, να κρίνει, να ερευνήσει, να συνδυάσει και να παραγάγει σκέψεις τού τονώνει την αυτοεκτίμηση, το βοηθά να κάνει μια γόνιμη αυτοκριτική των δυνατοτήτων και των ταλέντων του (και όχι μόνο των ελλείψεων και των αδυναμιών του) και μετατρέπει το σχολείο σε χώρο δημιουργικής χαράς και αυτοπραγμάτωσης (Ματσαγγούρας, 1999).

Ο πραγματικός δάσκαλος, αποτελεί υγιές πρότυπο, μεταλαμπαδεύοντας ηθικές αξίες και βοηθά το παιδί να ωριμάσει και να ενηλικιωθεί πνευματικά, να γίνει ένας αυτόνομος άνθρωπος. Και αυτονομία σημαίνει σκέψη απαλλαγμένη από στερεότυπα και προκαταλήψεις, πίστη στη αξία του εαυτού και παράλληλα ικανότητα ενσυναίσθησης. Και αυτή η ανάγκη παρουσιάζεται πιο επιτακτική από ποτέ στη σύγχρονη εποχή, όπου η παγκοσμιοποίηση αφομοιώνοντας, ισοπεδώνει τη ετερότητα, γεγονός που αντικατοπτρίζεται και στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο τείνει να μεταβιβάζει μεν κοινές παραδόσεις και στοιχεία γνώσης αλλά εξακολουθεί να αναπαράγει τις υπάρχουσες κοινωνικές αντιθέσεις (Παπάς, 1998).

Ο Παπανούτσος στους "Δρόμους ζωής" είχε γράψει ότι δάσκαλος δεν είναι αυτός που μαθαίνει στα παιδιά μας τα σχολικά γράμματα, μουσική, καλούς τρόπους... Αυτά τα μαθήματα είναι εξωτερικά. Μένουν στην επιφάνεια σαν τα ρούχα που φορούμε. Δεν εισχωρούν παράμεσα στην ψυχή μας, δεν μας πλάθουν, δεν διαμορφώνουν αυτό που λέμε προσωπικότητα: Πνεύμα, ήθος, χαρακτήρα. Εκτός αν εκείνοι που τα προσφέρουν δεν περιορίζονται στην απλή μετάδοση γνώσεων αλλά τα χρησιμοποιούν ως μέσα να για να πετύχουν το στόχο της διαμόρφωσης της προσωπικότητας (Παπανούτσος, 2003).

Σε αυτή την εργασία ερευνηθήκαν και αναλύθηκαν οι σχέσεις των δασκάλων και των παιδιών μέσα από τα εξής λογοτεχνικά κείμενα: Η Νέα Παιδαγωγική - {Αναφορά στον Γκρέκο} (1961) του Ν. Καζαντζάκη, Και πάλι στο σχολείο..., (1995), Ζωρζ Σαρή, Η εκδρομή του Δημητρώ, Κατίνα Παπά, Πώς έγινα δάσκαλος, Αλέξανδρος Δελμούζος, Γεώργιος Βιζυηνός - Διατί ή μηλιά δέν έγινε μηλιά.

Απόσπασμα από τη "Νέα Παιδαγωγική" όπου τονίζεται η σκληρή στάση του δασκάλου και ο έντονος φόβος που προκαλείται στο παιδί. Ο δάσκαλος ήταν άνθρωπος σκληρός, απόμακρος και αυταρχικός.

"Ήμουν σαν ένα μικρό καταστολισμένο σφαγάρι κι ένιωθα μέσα μου περφάνια και φόβο. Μα το χέρι μου ήταν σφηνωμένο βαθιά μέσα στη φούχτα του πατέρα μου κι αντρειεύομαι. Μπήκαμε σ' ένα παλιό χτίρι, με μια φαρδιά αυλή κι ένα κατασκονισμένο πλατάμι στη μέση. Κοντοστάθηκα, δειλίασα. Το χέρι μου άρχισε να τρέμει μέσα στη μεγάλη ζεστή φούχτα.

Ο πατέρας μου έσκυψε, άγγιξε τα μαλλιά μου, με χάιδεψε. Τινάχτηκα.

Ποτέ δε θυμόμουν να μ' έχει χαϊδέψει. Σήκωσα τα μάτια και τον κοίταξα τρομαγμένος. Είδε πως τρόμαξα, τράβηξε πίσω το χέρι του:

-Εδώ θα μάθεις γράμματα, είπε, να γίνεις άνθρωπος. Κάμε το σταυρό σου.

Ο δάσκαλος πρόβαλε στο κατώφλι. Κρατούσε μια μακριά βίτσα και μου φάνηκε άγριος, με μεγάλα δόντια, και κάρφωσα τα μάτια μου στην κορφή του κεφαλιού του να δω αν έχει κέρατα, μα δεν είδα, γιατί φορούσε καπέλο.

Ετούτος είναι ο γιος μου, του 'πε ο πατέρας μου.

-Ξέμπλεξε το χέρι μου από τη φούχτα του και με παράδωσε στο δάσκαλο.

Το κρέας δικό σου του 'πε, τα κόκαλα δικά μου. Μη τον λυπάσαι, δέρνε τον, κάνε τον άνθρωπο.

-Έγνοια σου, καπετάν Μιχάλη. Έχω εδώ το εργαλείο που κάνει τους ανθρώπους, είπε ο δάσκαλος κι έδειξε τη βίτσα."

Απόσπασμα από το κείμενο "Και πάλι στο σχολείο..." της Ζώρζ Σαρή όπου οι καθηγήτριες φαίνονται αυταρχικές, απόμακρες, αυστηρές και επιφανειακές στις σχέσεις τους με τα κορίτσια.

"Φέτος, συνέχισε η δεσποινίς Κλάρα, θα δώσουμε μεγάλη βαρύτητα στη γλώσσα. Θα διαβάσουμε κλασικούς και σύγχρονους συγγραφείς, και, φυσικά, ποίηση. Θα είμαι πολύ απαιτητική στην έκθεση. Θα συζητάμε κάθε συντακτικό λάθος, ως και τη στίξη."

Απόσπασμα από το κείμενο της Κικής Παππά " Η εκδρομή του Δημητρώ" στο οποίο ο δάσκαλος φαίνεται να μη χαμογελάει ποτέ αλλά μόνο να χτυπάει τα παιδιά και αυτά να τον σέβονται επειδή τον φοβούνται.

"Και ο Δημητρός συλλογίστηκε το δάσκαλο του, που έμπαινε κάθε μέρα στην τάξη κατσουφιασμένος κι άγριος, σαν να τον έδερνε κάθε πρωί ο πατέρας του. Δε θυμάται να γέλασε ποτέ."

"...Τα παιδιά γέλασανε, μα ο δάσκαλος σούφρωσε τα φρύδια του. Κατέβηκε άγριος από την έδρα κι έδωσε τέτοιο ξύλο στον Πανούτσο, που όλοι βουβάθηκαν."

Απόσπασμα από το κείμενο "Πως έγινα δάσκαλος" του Α. Δελμούζου. Εδώ ο δάσκαλος είναι αυστηρός τόσο που χτυπάει τα παιδιά αν δεν θυμούνται κάτι από αυτά που λέει το βιβλίο αλλά και δίνει παρατσούκλια στους μαθητές του. Έμφαση δίνεται και στη στείρα αποστήθιση που αν δεν γινόταν ο δάσκαλος χτυπούσε τα παιδιά και τα έβριζε.

"Ο σχολάρχης, μην μπορώντας να περπατήσει, καθόταν στην έδρα του με μια βέργα μακριά. Ένας χάρτης κρεμόταν κοντά του στον πίνακα, κι εκεί φώναζε ένα ένα τα παιδιά με ονόματα ειδικά το καθένα: «κουτσουκέρα γίδα» ή «ρούσικο στιβάλι» ή «καλαπόδι» και

άλλα παρόμοια. Τα φώναζε να ειπούν και να δείξουν το μάθημα. Αλίμονο αν ξεχνιόταν ένα ποτάμι της Αμερικής ή ο αριθμός των κατοίκων από κάποια πόλη της. Η βέργα έπεφτε βροχή μαζί με τις βρισιές. Κι αυτό ήταν το μόνο που συγκέντρωνε την προσοχή όλων μας."

"Αποστήθιζε πώς αναπτύσσονται και ζουν τα φυτά, διάβαζε για «ύπερους, στήμονας, θρίδακας» και τα παρόμοια, και δεν καταλάβαινε τίποτα, άν και ήτανε τα ίδια φυτά και λουλούδια, που τόσο τ' αγαπούσε και τα φρόντιζε στο σπίτι του. Και την άλλη μέρα θα το έλεγε το μάθημα νεράκι, αν τον «έβγαζε έξω» ο δάσκαλος, ένας άνθρωπος αγέλαστος με μεγάλη επιβολή, αλλά και με μάτι που δεν του ξέφευγε τίποτα. Σ' αυτόν ήμασταν αρνάκια-αρνάκια όμως που έτρεμαν και παπαγάλιζαν ή μάθαιναν το πολύ ορθογραφία και κάποια σύνταξη."

Απόσπασμα από το κείμενο "Διατί η μηλιά δεν έγινε μηλέα" του Γ. Βιζυηνού. Ο δάσκαλος είναι ψυχρός και απόμακρος. Επίσης, φαίνεται να χρησιμοποιεί τους μαθητές για διάφορες δουλειές.

" Δίς ἢ τρίς τῆς ἑβδομάδος ἠγγάρευε τινὰς ἐξ ἡμῶν διὰ τὸ νὰ ξεβοτανίζομεν τὸν κήπο τῆς μητροπόλεως. Ἐγὼ δὲν ἔβλεπον τὴν ὥραν νὰ ἔλθῃ ἡ σειρά μου. Ἐν τῷ κήπῳ ὑπῆρχεν ἓν δένδρον ἀνθισμένον ὡς τὸ ἰδικόν μας. Χωρὶς ἄλλο θὰ ἐμάνθανον τί πρᾶγμα εἶναι αὐτὸ τὸ δένδρον. Ὅταν, τέλος, ἀγγαρευθεὶς καὶ ἐγὼ, εὐρέθην μετὰ τοῦ διδασκάλου ἐνώπιον τῆς μηλιάς:

- Τί πρᾶγμα ἔν' αὐτὸ τὸ δένδρον, δάσκαλε, τὸν ἠρώτησα, δείξας πρὸς αὐτὸν διὰ τοῦ δακτύλου.

- Μηλέα, ἀπεκρίθη ἐκεῖνος.

- "Ὅχι! ἀλήνησα ἐγὼ, δὲν τὸ ξέρεις! Αὐτὸ 'ν' μηλιά!"

3. Συμπεράσματα

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι η ικανότητα λήψης πρωτοβουλιών, η ευγένεια στους τρόπους αλλά και η υπομονή και η επιμονή. Επιπρόσθετα, είναι απαραίτητο ο σύγχρονος δάσκαλος να έχει καταδεκτικότητα, ειλικρίνεια, αντικειμενικότητα αλλά και κοινωνικότητα. Επίσης, πρέπει να διαθέτει δικαιοσύνη, αισιοδοξία, κέφι, χιούμορ και κυρίως σεβασμό στα δικαιώματα του παιδιού. Γενικότερα πρέπει να παρέχεται η αγάπη προς το παιδί.

Αντίθετα ο δάσκαλος παλιότερα ήταν απόμακρος, αυταρχικός και ψυχρός. Προκαλούσε μόνο φόβο και αρνητικά συναισθήματα αλλά χρησιμοποιούσε και βία! Επιπλέον, εφάρμοζε τεχνικές ψυχολογικής βίας, με συνέπεια να δημιουργούνται σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα σε κάποιους μαθητές...

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι είναι δύσκολο να καθοριστεί ποιο ακριβώς είναι το χρέος του σύγχρονου εκπαιδευτικού, εφόσον είναι ένας στόχος πολυεπίπεδος. Όμως, οι συνιστώσες αυτού του στόχου συγκλίνουν σε μια κοινή συνισταμένη: την αγάπη για το σχολείο και τη γνώση. Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι είναι απαραίτητη η αποδοχή της ετερότητας και της μοναδικότητας του κάθε παιδιού, με στόχο «τη σύναψη μιας δημιουργικής σχέσης του μαθητή με τη γνώση, δηλαδή με τον εαυτό του, με τους άλλους και με τον κόσμο».

4. Βιβλιογραφικές αναφορές

Ματσαγγούρας, Η. (1999). Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας ως παράγοντας ρύθμισης της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Κωνσταντίνου, Χ. και Πλειός, Γ (επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπανούτσος, Ε. Π. (2003). *Οι Δρόμοι της Ζωής*. Αθήνα: Νόηση.

Παπάς, Ε. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, τόμος Α. Αθήνα.

Στεφάνου, Ε. (2000, 23 Απριλίου). Οι νέες προκλήσεις στον χώρο της εκπαίδευσης, εφημ. «*Το Βήμα*».

Αξιολογική αποτίμηση τριών σχολικών βιβλίων στα Μαθηματικά Δημοτικού, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και το ισχύον Α.Π. Αναφορά στο Νέο Π.Σ. Μαθηματικών

Δρ. Ιωάννης Θ. Λαζαρίδης
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. 41ης Περ. Αττικής
ilazaridis@sch.gr

Περίληψη

Αρχικά προσπαθούμε, μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία να σκιαγραφήσουμε το θεωρητικό πλαίσιο για τη σημασία και το ρόλο των σχολικών βιβλίων και τις σύγχρονες τάσεις στη διαδικασία αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων. Στη συνέχεια επιλέγουμε τρία σχολικά βιβλία στα Μαθηματικά Δημοτικού και με βάση το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ), προβαίνουμε σε αξιολογικές αποτιμήσεις ποσοτικής κυρίως μορφής, με κριτήρια: α) τη συμβατότητα με το ΑΠΣ, β) το περιεχόμενο των βιβλίων και γ) την παιδαγωγική τους καταλληλότητα. Επίσης γίνεται αναφορά στη συμβατότητα των συγκεκριμένων βιβλίων με το Νέο Π.Σ. των Μαθηματικών. Ειδικότερα, τα τρία σχολικά βιβλία Μαθηματικών Δημοτικού με τα οποία επιλέξαμε να ασχοληθούμε, είναι τα: «Μαθηματικά Γ', Ε' & ΣΤ' Δημοτικού». Τέλος, αναδύονται κάποια γενικά αξιολογικά συμπεράσματα από το παρελθόν και το παρόν των Σχολικών Εγχειρίδιων στα Μαθηματικά Δημοτικού.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση, σχολικά εγχειρίδια, μαθηματικά δημοτικού.

1. Εισαγωγή

Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, σκιαγραφούμε θεωρητικά τη σημασία και το ρόλο των σχολικών βιβλίων και τις σύγχρονες τάσεις στη διαδικασία αξιολόγησης -ποσοτικής και ποιοτικής- των σχολικών εγχειρίδιων.

Στη συνέχεια επιλέγουμε τρία σχολικά βιβλία στα Μαθηματικά Δημοτικού, τα: «Μαθηματικά Γ', Ε' & ΣΤ' Δημοτικού» και με βάση το ισχύον Α.Π. (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) προβαίνουμε σε αξιολογικές, ποσοτικές κυρίως αποτιμήσεις, με κριτήρια: α) τη συμβατότητα με το ΑΠΣ, β) το περιεχόμενο των βιβλίων και γ) την παιδαγωγική τους καταλληλότητα, προσπαθώντας να τεκμηριώνουμε τις κρίσεις μας με παραδείγματα και βιβλιογραφικές αναφορές. Επίσης γίνεται αναφορά στη συμβατότητα των συγκεκριμένων βιβλίων με το Νέο Π.Σ. των Μαθηματικών που διαμορφώθηκε από τη δράση «Νέο Σχολείο» και εφαρμόζεται Πιλοτικά.

Καταλήγοντας, αναδύονται κάποια γενικά αξιολογικά συμπεράσματα - παρατηρήσεις από το παρελθόν και το παρόν των Σχολικών Εγχειρίδιων στα Μαθηματικά Δημοτικού, με σκοπό την υποστήριξη, αφενός των εκπαιδευτικών της πράξης και αφετέρου των ειδικών επιστημόνων που θα ασχοληθούν με τη βελτίωση των Σχολικών Εγχειρίδιων στο μέλλον.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

2.1. Η σημασία και ο ρόλος των σχολικών βιβλίων

Το θέμα των σχολικών γνώσεων στο πλαίσιο της υποχρεωτικής σχολικής εκπαίδευσης, που αποτυπώνονται στα σχολικά βιβλία και τα αναλυτικά προγράμματα, έχει τη δική του σημασία που ακολουθεί την ιστορία, αλλά και την ανάπτυξη του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, είτε ως βασικός πόλος του παιδαγωγικού τριγώνου (Houssaye 2000; Peacock & Cleghorn 2004) σε αλληλεξάρτηση με τον εκπαιδευτικό και το μαθητή είτε ως απαραίτητο περιεχόμενο των εγκύκλιων σπουδών. Οι σχολικές γνώσεις αποτέλεσαν οργανικό όχημα, ως

μέσο και ως περιεχόμενο, για τη διαμόρφωση, τη συγκρότηση και τη συνοχή της ελληνικής κοινωνίας. Η συμβολή τους μέσω της πολιτικο-ιδεολογικής τους φόρτισης, στην πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών ως ενεργών πολιτών, έχει προ πολλού αναδειχθεί (Durkheim, 1990).

Το σχολικό βιβλίο πρωταγωνιστεί ανάμεσα στα μέσα διδασκαλίας, στον ελληνικό, αλλά και στον διεθνή εκπαιδευτικό χώρο και σύμφωνα με τον Altbach (1991), αποτελεί μια από τις δυναμικότερες παιδαγωγικές εισροές στη σχολική τάξη. Η σημασία των σχολικών βιβλίων υπογραμμίζεται από το γεγονός ότι θεσμικά όργανα διεθνούς εμβέλειας, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης (Μπονίδης, 2005), η UNESCO (Pingel, 1999) και η Παγκόσμια Τράπεζα, διαθέτουν τμήματα και εξειδικευμένο προσωπικό, που ασχολούνται με την έρευνα για τα σχολικά βιβλία.

Το σχολικό βιβλίο -εναλλακτικά «σχολικό εγχειρίδιο» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995)- στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι μοναδικό σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, αποτελώντας την επίσημη εκδοχή του Α.Π. (Κουλουμπαρίτση, υπό έκδοση). Θεωρείται ότι μεταφέρει την παιδαγωγικά κατάλληλη και επιστημονικά έγκυρη γνώση και εκφράζει την κυρίαρχη, αποδεκτή ιδεολογία. Διακρίνουμε το βιβλίο μαθητή που συχνά συνοδεύεται από τετράδιο εργασιών και το βιβλίο του εκπαιδευτικού.

Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία ο όρος «textbook», που κυριολεκτικά σημαίνει «εγχειρίδιο κειμένων» είναι προβληματικός, επειδή δεν είναι σαφές τι είδους είναι τα κείμενα αυτά (Johnsen, 2001). Το προσδιοριστικό πρόθεμα «σχολικός» (school) καθιστά τον όρο πιο λειτουργικό και σαφή.

Ο επιστημονικός κλάδος που μελετά την τεχνολογία των εκπαιδευτικών μέσων, επομένως και των σχολικών βιβλίων, είναι η Εκπαιδευτική Τεχνολογία (McNeill, 1996). Η Εκπαιδευτική Τεχνολογία ασχολείται με τη θεωρία και την πράξη του Διδακτικού Σχεδιασμού (Instructional Design) και τα μαθησιακά περιβάλλοντα ως πλαίσια αλληλεπίδρασης διδακτικών μέσων και ανθρώπων (Κουλουμπαρίτση 2009), ανάμεσα στα οποία συγκαταλέγονται και τα σχολικά βιβλία. Για παράδειγμα, οι Chambliss & Calfee (1998) παρουσιάζουν ένα εμπειριστατωμένο σύστημα σχεδιασμού - αξιολόγησης και βελτίωσης των σχολικών βιβλίων στη βάση αρχών του Διδακτικού Σχεδιασμού (Κουλουμπαρίτση, 2003). Όμως, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, το σχολικό βιβλίο χαρακτηρίζεται από τις πολλαπλές του λειτουργίες και εξαιτίας αυτού του γεγονότος πρέπει να αποτελεί προϊόν δι-επιστημονικού σχεδιασμού και καθίσταται αντικείμενο έρευνας σε επιστημονικούς κλάδους που δεν έχουν μεγάλη σχέση με την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, όπως είναι, για παράδειγμα, η Παιδαγωγική της Ειρήνης (Μπονίδης, 2005). Μέχρι σήμερα, ο καθ' ύλην αρμόδιος φορέας σχεδιασμού σχολικών βιβλίων και αναλυτικού προγράμματος στη χώρα μας (Ν. 1566/85) είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003α & 2003β).

Τα σχολικά βιβλία έχουν πολλαπλούς ρόλους. Οι κυριότεροι είναι οι εξής:

- Παιδαγωγικός ρόλος: Συνοψίζεται η διδακτική και μαθησιακή λειτουργία των σχολικών βιβλίων.
- Επιστημονικός ρόλος: Τα σχολικά βιβλία μεταφέρουν έγκυρη επιστημονική γνώση του γνωστικού αντικειμένου.
- Ιδεολογικός ρόλος: Συμβάλλουν στη διαμόρφωση αξιών, στάσεων και αντιλήψεων για θέματα κοινωνικά, πολιτικά, επιστημονικά (Apple, 1990).
- Αισθητικός ρόλος: Αισθητική καλλιέργεια μαθητών με το συνολικό στήσιμο των σχολικών βιβλίων, τον τρόπο που συνδυάζεται το κείμενο με τις εικόνες.

- Κοινωνικοποιητικός: Λόγω της ομοιογένειάς τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μεταξύ των μαθητών της ίδιας ηλικίας που τα έχουν διδαχθεί.
- Οικονομικά αποτελεσματικά: Είναι φθηνά, διανέμονται δωρεάν και μεταφέρονται εύκολα παντού.
- Τεχνικά στοιχεία-πρακτικότητα: Χρήση τυπογραφικών εργαλείων, δέσιμο, ποιότητα χαρτιού, ώστε να ανταποκρίνονται στον παιδαγωγικό τους ρόλο.
- Ως εκπαιδευτικό μέσο, το σχολικό βιβλίο επιδιώκει ταυτόχρονα δύο απαιτητικούς στόχους: α) να υποστηρίζει τη διδασκαλία: Ως διδακτικό μέσο οφείλει να προσαρμόζεται στους περιορισμούς του σχολικού συστήματος (π.χ. Ω.Π., απαιτήσεις γνωστικού αντικειμένου) και β) να συμβάλλει στη μάθηση: Ως μαθησιακό μέσο οφείλει να ανταποκρίνεται στις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, στους οποίους απευθύνεται.

Τα σχολικά βιβλία ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης:

- Αποτελούν την υλοποίηση του Καταστατικού Παιδαγωγικού Χάρτη (ΑΠ).
- Παρέχουν έγκυρη επιστημονική γνώση.
- Επιμορφώνουν τον εκπαιδευτικό (ΒτΔ).
- Ασκούν στον ισχύοντα γλωσσικό και επιστημονικό κώδικα.
- Ιδεολογικά κατευθύνουν τον δάσκαλο και τον μαθητή.
- Ενημερώνουν τον γονέα.
- Παρέχουν ουσιαστική γνώση (ύλη).
- Προσφέρουν εναλλακτικές δραστηριότητες.
- Παρέχουν ευκαιρίες αυτο-μάθησης και αυτο-αξιολόγησης.
- Διαμορφώνουν κουλτούρα μάθησης.
- Παρέχουν ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.
- Αποτελούν υλικό για κατ' οίκον εργασίες.

Το ερευνητικό κενό που υπήρχε, ώστε να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα βιβλία όταν διδάσκουν, ώθησε τους σύγχρονους ερευνητές να μελετήσουν τον τρόπο χρήσης από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές μέσα στις σχολικές τάξεις. Οι Horsley & Lambert (2001) επισημαίνουν ότι πολύ λίγες έρευνες σχετικά με το ζήτημα αυτό βασίζονται σε άμεση παρατήρηση του τρόπου χρήσης των σχολικών βιβλίων από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές μέσα στις σχολικές τάξεις.

2.2. Η ποσοτική και ποιοτική αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων

Ανάλογα με τον στόχο, υπάρχουν πολλά συστήματα κι εργαλεία αξιολόγησης:

Ποσοτική αξιολόγηση: Για να εξάγουμε συμπεράσματα για τάσεις και απόψεις σχετικά με τα σχολικά βιβλία, χρησιμοποιούμε εργαλεία ποσοτικών ερευνών, όπως είναι τα ερωτηματολόγια.

Ποιοτική αξιολόγηση με τριγωνοποίηση: Η ποσοτική έρευνα δε μελετά λεπτομέρειες γι' αυτό υπάρχει ανάγκη και ποιοτικής έρευνας. Π.χ. έρευνα Κουλουμπαρίτση με επιτόπιες επισκέψεις σχολείων, συνεντεύξεις δασκάλων -μαθητών, παρακολούθηση διδασκαλιών (Κουλουμπαρίτση, υπό έκδοση).

3. Αξιολογική αποτίμηση τριών βιβλίων στα Μαθηματικά Δημοτικού

Επιχειρούμε την αξιολογική, ποσοτική κυρίως, αποτίμηση τριών σχολικών βιβλίων, στα «Μαθηματικά Γ', Ε' & ΣΤ' Δημοτικού» με βάση το ισχύον Α.Π. (ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ) και τα εξής

συγκεκριμένα κριτήρια: 1) τη συμβατότητα με το ΑΠΣ, 2) το περιεχόμενό τους και 3) την παιδαγωγική τους καταλληλότητα.

Με τον όρο «σχολικό βιβλίο», θα εννοούμε στη συνέχεια το βιβλίο μαθητή -που συμπεριλαμβάνει το τετράδιο εργασιών- και το βιβλίο του εκπαιδευτικού.

Η αξιολογική αποτίμηση που επιχειρούμε, βασίζεται:

- σε προσωπικές εκτιμήσεις μέσα από την προσωπική διερεύνηση των βιβλίων
- σε παρατήρηση στην τάξη και παρακολούθηση διδασκαλιών συναδέλφων
- σε παρατήρηση στην τάξη των αντιδράσεων των μαθητών, απέναντι στα βιβλία
- σε παρατήρηση σε επιμορφωτικά σεμινάρια για τα βιβλία, των προφορικών αποτιμήσεων και αντιδράσεων των συναδέλφων εκπαιδευτικών, ύστερα από τις πρώτες εμπειρίες εφαρμογής των σχολικών βιβλίων στη διδακτική πράξη
- σε βιβλιογραφικές και διαδικτυακές πηγές, όπου έχουν καταγραφεί κάποιες προσπάθειες αξιολόγησης των νέων σχολικών βιβλίων
- σε Ετήσιες Εκθέσεις που μου υποβάλλουν, με τη λήξη κάθε σχολικής χρονιάς, τα σχολεία και στις οποίες υπάρχουν αξιολογικές αναφορές για τα βιβλία.

Ειδικά στο Δημοτικό σχολείο, οι δάσκαλοι είναι προσκολλημένοι στο σχολικό βιβλίο. Οι Καλαβάσης, Κινικλής, Γιαλαμάς (1992: 196) αναφέρουν: «Η στάση των δασκάλων είναι διαφορετική από των καθηγητών στα Μαθηματικά. Φαίνεται ότι η γνωστική αναφορά του μαθηματικού αντικειμένου, για τους πρώτους, περιορίζεται στην ίδια τη διδακτέα ύλη και την εικόνα της στο σχολικό βιβλίο. Ο δάσκαλος δίνει βαρύνουσα σημασία στο σχολικό βιβλίο...».

3.1. Μαθηματικά Ε΄ Δημοτικού

α) Συμβατότητα με το ΑΠΣ:

Το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο στο συγκεκριμένο σχολικό βιβλίο, αλλά και στο ΑΠΣ, είναι ο «Κοινωνικός Κονστрукτιβισμός» (Cobb 1994) στην κατεύθυνση της υλοποίησης μίας εξελικτικής διδασκαλίας και μάθησης (Van De Walle, 2005). Σύμφωνα με τις αρχές των ΑΠ των Μαθηματικών που λειτούργησαν ως προδιαγραφές για τη συγγραφή όλων των σχολικών βιβλίων των Μαθηματικών, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διαδικασία της μαθηματοποίησης. Σύμφωνα με αυτή, η μάθηση είναι μια:

- (ανα)κατασκευαστική δραστηριότητα, που προκαλείται από την «πραγματικότητα»
- μακροχρόνια διαδικασία από το συγκεκριμένο, στο εικονικό, στο αφηρημένο
- υποβοηθείται από το συλλογισμό στη διαδικασία σκέψης των ιδίων και των άλλων
- είναι πάντοτε ενσωματωμένη σε ένα κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο.
- είναι η κατασκευή της γνώσης και των δεξιοτήτων σε μια δομημένη οντότητα.

Οι διδακτικοί στόχοι του βιβλίου είναι συμβατοί με τους γενικούς διδακτικούς στόχους που θέτει το ΑΠΣ: Την ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης. Τη διερεύνηση και ανακάλυψη των μαθηματικών εννοιών. Την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στην εμπέδωση των γνώσεων και στη συστηματοποίηση της γνώσης. Τη συγκρότηση της γνώσης με προσωπική συμμετοχή και οργάνωση των εμπειριών.

Το συγκεκριμένο βιβλίο, ακολουθεί τις αρχές της Διαθεματικότητας. Υπακούει στις αρχές και τη φιλοσοφία των ΑΠΣ των Μαθηματικών, σύμφωνα με τις οποίες, βασικός σκοπός της μαθηματικής εκπαίδευσης είναι η απόκτηση μαθηματικής σκέψης και η καλλιέργεια του μαθηματικού εγγραμματισμού, της ικανότητας δηλαδή του μαθητή να εφαρμόζει μαθηματικές γνώσεις, μεθόδους και διαδικασίες σε προβλήματα της καθημερινής ζωής.

Συμπερασματικά, κρίνουμε ότι το βιβλίο «Μαθηματικά Ε΄ Δημοτικού» είναι αρκετά συμβατό ως προς τις αρχές και τη φιλοσοφία του ΑΠΣ-Δ.Ε.Π.Π.Σ των Μαθηματικών. Λόγω

όμως προβλημάτων ατυχούς εφαρμογής και υλοποίησης των θεωρητικών αρχών και της φιλοσοφίας του ΑΠΣ, τόσο κατά τη συγγραφή ως προς τη διάρθρωση του περιεχομένου, όσο και κατά τη διδακτική εφαρμογή, εξαιτίας ελλιπούς επιμόρφωσης, αλλά και ασυμβατότητας - σύγκρουσης των αρχών του βιβλίου με την προσωπική θεωρία ορισμένων εκπαιδευτικών, που αντιστέκονται στις αλλαγές και παραμένουν προσκολλημένοι στον τρόπο διδασκαλίας που διδάσκονταν οι ίδιοι όταν ήταν μαθητές, το τελικό αποτέλεσμα είναι κάτω του μετρίου, προκαλώντας πληθώρα επικρίσεων.

β) Περιεχόμενο. Θα διακρίνουμε τέσσερις τομείς:

i. Γνώση και πληροφόρηση: Ενώ στο βιβλίο παρέχεται έγκυρη επιστημονικά γνώση και πληροφόρηση, η προσφορά είναι τόσο πλουραλιστική, που προσπαθώντας ανεπιτυχώς οι συγγραφείς να εφαρμόσουν τη θεωρητική αρχή του ΑΠ, προώθησης εναλλακτικών στρατηγικών, φθάνουν σε αποτέλεσμα υπερφορτωμένης ύλης, υπερβολικής ποσότητας γνώσεων-πληροφοριών, ώστε στο τέλος μαθητές και δάσκαλοι να κοιτάζουν το δέντρο και να χάνουν το δάσος, να πελαγοδρομούν μην μπορώντας να σταχυολογήσουν και να εστιάσουν στις λίγες θεμελιώδεις μαθηματικές έννοιες που είναι απαραίτητες, να έχουν κατακτήσει οι μαθητές ως «γνωστική προίκα» στο τέλος της Ε΄ Δημοτικού. Στις αρχικές εκδόσεις, υπήρχαν πολλά λάθη, γνωστικά και τυπογραφικά, συντακτικά. Στη συνέχεια το Π.Ι. έστειλε οδηγίες διόρθωσης λαθών με τον τίτλο «Παροράματα» και σήμερα τα λάθη έχουν διορθωθεί στις καινούργιες εκδόσεις.

Η δομή κι οργάνωση του βιβλίου και του περιεχομένου του, με την άναρχη διάρθρωση του περιεχομένου και την κακή διάταξη - κατανομή της ύλης, δημιουργούν παλινωδίες και σοβαρά προβλήματα στην εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας. Π.χ. τα παιδιά καλούνται λύνοντας προβλήματα να προσθέσουν ομώνυμα κλάσματα, κατόπιν αφού κατακτήσουν την πρόσθεση ομώνυμων κλασμάτων, ακολουθώντας τη ροή του βιβλίου, αφήνουν τα κλάσματα και για ένα μήνα ασχολούνται με Γεωμετρία κι αφού έχουν ξεχάσει τα κλάσματα, εισάγονται ξαφνικά στην πρόσθεση ετερόνυμων κλασμάτων.

ii. Διαθεματική προσέγγιση: Το συγκεκριμένο βιβλίο ακολουθεί τη Διαθεματικότητα. Η εφαρμογή της ολιστικά με Σχέδια Εργασίας ή διαθεματικές δραστηριότητες, αφορά κυρίως τις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης και ένα ποσοστό 10% του διδακτικού χρόνου. Κατά τα άλλα, το συγκεκριμένο βιβλίο, όπως και όλα, αλλά και η δομή του Ω.Π. ακολουθούν περισσότερο Διεπιστημονική προσέγγιση. Αξιοσημείωτο στο βιβλίο που το κρίνουμε θετικά, είναι ότι εκτός από την οριζόντια διαθεματικότητα, εφαρμόζεται και κάθετη-ενδοκλαδική διαθεματικότητα. Π.χ. στις διαφορετικές μορφές των αριθμών. Επιτυγχάνεται η σφαιρική κατανόηση κι η ενιαιοποίηση της γνώσης, που είναι πολύ σημαντικό.

iii. Ιδεολογία: Τα νέα βιβλία αντανακλούν την πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας και παρέχουν εικόνες για όλα τα τμήματά της. Προσπαθούν να περάσουν από το στάδιο της αφομοιωτικής πολιτικής στο στάδιο της διαπολιτισμικής. Συμβάλλουν αποφασιστικά στην προώθηση αρχών και αξιών που χαρακτηρίζουν την πολυπολιτισμική κοινωνία, όπως και στην ανάπτυξη της θετικής σκέψης και στάσης του νέου ατόμου απέναντι στο πολιτισμικά και εθνολογικά διαφορετικό. Η διαπολιτισμική αγωγή δεν απευθύνεται μόνο στα μέλη των μειονοτήτων, αλλά σε όλα τα μέλη της κοινωνίας. Γι' αυτό επιχειρήθηκε η «διαπολιτισμοποίηση» των σχολικών εγχειριδίων. Στο συγκεκριμένο σχολικό βιβλίο όμως, σε πρώτη ανάγνωση αυτό έγινε περισσότερο επιφανειακά, με την αναφορά παιδιών ηρώων στις δραστηριότητες με ξένα ονόματα και όχι εις βάθος με εμπλουτισμό με στοιχεία από πολιτισμούς των μεταναστών.

Κοινή διαπίστωση συναδέλφων εκπαιδευτικών στις ετήσιες εκθέσεις είναι ότι στο ΑΠΣ και γενικά στα σχολικά βιβλία και στο συγκεκριμένο, δεν υπάρχει επαρκής πρόβλεψη για τις

ανάγκες των μαθητών: α) που προέρχονται από μη προνομιούχο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον (π.χ. δίγλωσσοι μαθητές: Ρομά, αλλοδαποί, παλιννοστούντες), β) που φοιτούν σε ολιγοθέσια σχολεία κι έχουν λιγότερο διδακτικό χρόνο, γ) που έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αίτημα των εκπαιδευτικών είναι η ύπαρξη ιδιαίτερης πρόβλεψης και προσαρμογών της διδακτέας ύλης για διαφοροποιημένη διδασκαλία.

iv. Αυθεντικότητα: Επιτυγχάνεται η σύνδεση της γνώσης με την καθημερινή ζωή. Η γνώση μέσα από δραστηριότητες πλαισιωμένες με οικείες, καθημερινές καταστάσεις για τα παιδιά, πηγάζει αβίαστα από την καθημερινή ζωή. Δεν συνδέεται όμως με την εκάστοτε τοπική κοινωνία και με την αγορά εργασίας, παρά μόνο μέσα από προτεινόμενα σχέδια εργασίας, αν προλάβουν να υλοποιηθούν.

γ) Παιδαγωγική καταλληλότητα: Η υπερφορτωμένη ύλη με υπερβολική ποσότητα γνώσεων και πληροφοριών που προαναφέραμε, έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη χρόνου για την κάλυψη όλης της ύλης. Η σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία των νέων βιβλίων είναι προσανατολισμένη στην ενεργό, ανακαλυπτική, ερευνητική, βιωματική μάθηση και χρειάζεται πολύ χρόνο για να επιτευχθεί.

Με προβληματισμό, διαπίστωσα κάποιες φορές ή να μην έχει καλυφθεί πλήρως η ύλη ή όπου αυτή είχε καλυφθεί, η διδακτική μεθοδολογία δεν ακολουθούσε την επαγωγική μέθοδο, αλλά την απαγωγική. Όταν δεν υπάρχει χρόνος για διερεύνηση, ο δάσκαλος για να «γλιτώσει χρόνο» δίνει έτοιμους κανόνες προς εφαρμογή. Δεν πρέπει λοιπόν να μας ενδιαφέρει μόνο το αν καλύπτεται η ύλη (ποσοτικά), αλλά και το πώς καλύπτεται αυτή (ποιοτικά κριτήρια). Με ανάρτηση στο Διαδίκτυο (http://www.smarinis.gr/nea_biblia%20dimotikou.pdf), ο Σ. Μαρίνης (Μαθηματικός – ερευνητής, πρώην μέλος του Κέντρου Μελετών και Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ) γράφει σχετικά: «Με το Πρόγραμμα να προβλέπει τι ύλη «θα βγει» σε κάθε περίοδο, το σύστημα καταρρέει. Όλα τα παιδαγωγικά εγχειρίδια που αναπτύσσουν τις διάφορες θεωρίες βιωματικής διδασκαλίας... επισημαίνουν ότι απαιτεί περισσότερο χρόνο από τις παραδοσιακές μεθόδους. Όταν ο δάσκαλος είναι υποχρεωμένος να διδάξει μια ενότητα σε δύο ώρες, παύει να προσέχει τις σκέψεις των μαθητών και κοιτάζει συνεχώς το ρολόι του. Αν όμως αυτή η «βιωματική» διαδικασία διακοπεί προτού δώσει καρπούς και, μοιραία, αυτό που έπρεπε να είναι ανακάλυψη των μαθητών παρουσιαστεί σαν αποκάλυψη εξ ουρανού, όχι μόνο ακυρώνεται αλλά παύει να είναι ελκυστική».

Η πρότασή μου σε εκπαιδευτικούς όταν παραπονούνται για την έλλειψη χρόνου, είναι να μην εφαρμόζουν σε κάθε μάθημα-κεφάλαιο την επαγωγική διδακτική μεθοδολογία που είναι χρονοβόρα, αλλά μόνο στα κεφάλαια όπου εισάγονται νέες μαθηματικές έννοιες, ώστε τα παιδιά να έχουν ευκαιρίες να γευτούν τη χαρά της ανακάλυψης και αυτά τα κεφάλαια να λειτουργούν ως διδακτικές «οάσεις» στην έρημο του βερμπαλισμού. Σε κεφάλαια εμπέδωσης - εφαρμογής διδαγμένων εννοιών, ακολουθούμε παραδοσιακή προσέγγιση.

Η παρουσίαση του βιβλίου είναι αρκετά καλή. Η διαμόρφωσή του σε μέγεθος Α4 με μεγάλη γραμματοσειρά, παιδαγωγικά καταλληλότερη από αυτήν του παλαιού βιβλίου. Οι σελίδες όμως συχνά είναι υπερφορτωμένες από άποψη υπερβολικής πληροφόρησης.

Το βιβλίο, όπως προδιαγράφει το ΑΠΣ, οργανώνει τη δραστηριότητα του μαθητή: Με προτεινόμενες δραστηριότητες. Μορφοποίηση της γνώσης συνοδεία παραδειγμάτων. Εφαρμογές κι υποδειγματικές λύσεις. Ανακεφαλαίωση με ερωτήσεις για αυτοέλεγχο και συζήτηση. Τα νέα στοιχεία που εισάγονται είναι: Οι πολλαπλές στρατηγικές λύσης. Η εξήγηση της διαδικασίας και η έμφαση στη διαδικασία κι όχι μόνο στο αποτέλεσμα. Οι νοερόι υπολογισμοί. Η αξιοποίηση του λάθους. Η διατύπωση προβλημάτων από τα παιδιά.

Σε έρευνα του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ (<http://www.ipemdooe.gr/books>) οι εκπαιδευτικοί το κρίνουν αρνητικά ως προς τη δυσκολία ασκήσεων - παραδειγμάτων και ως προς την προσαρμογή στα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Όσον αφορά τη γλώσσα που χρησιμοποιείται, ενίοτε γίνεται δυσνόητη, ειδικά στη διατύπωση των προβλημάτων. Το βιβλίο ανταποκρίνεται λιγότερο στα παιδιά με ειδικές δυσκολίες μάθησης. Θετικές εντυπώσεις προκαλούν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά όπως το εξώφυλλο κα. Η καλή εικονογράφηση δεν προσφέρει απλά ένα ωραίο αισθητικό αποτέλεσμα, έχει κυρίως λειτουργική σημασία. Υπάρχουν πολλά προβλήματα που δεν διατυπώνονται λεκτικά κατά το παραδοσιακό, αλλά τα παιδιά ανατρέχουν στις εικόνες ή στα ραβδογράμματα - «Π.χ. Βλ. Εικόνα 1. Κεφ: στον κινηματογράφο» - για να αντλήσουν δεδομένα και να επιλύσουν το πρόβλημα.



Εικόνα 1.

Στην έρευνα του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν επιτυχημένο το βιβλίο ως προς το μέγεθος, το σχήμα και τη βιβλιοδεσία και λιγότερο επιτυχημένο ως προς την εικονογράφηση, τη γλώσσα, τη διάταξη της ύλης και τη μεθοδικότητα παρουσίασης της νέας γνώσης.

Συμπερασματικά, κρίνουμε ότι το βιβλίο «Μαθηματικά Ε΄ Δημοτικού», ως προς την παιδαγωγική καταλληλότητα, αφήνει αρκετά ελπιδοφόρα μηνύματα. Λόγω όμως των προβλημάτων που προαναφέραμε (υπερφορτωμένη ύλη, έλλειψη χρόνου, κακή διάταξη της ύλης, πολλά λάθη, ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών) το αποτέλεσμα μαθησιακά είναι αμφίβολο και όλα επαφίενται στο φιλότιμο κάποιων εμπνευσμένων δασκάλων.

Τα αρνητικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου βιβλίου έχουν γίνει αφορμή για πληθώρα επικρίσεων. Στην έρευνα του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ για τα νέα σχολικά βιβλία, υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών προτείνουν την αντικατάσταση του εγχειριδίου διαπιστώνοντας χαμηλό βαθμό προσπελασιμότητας των μαθητών στο συγκεκριμένο βιβλίο λόγω δυσκολιών και φόρτο ύλης και εργασίας. Στην ίδια έρευνα, η αρνητική κριτική των γονέων στο βιβλίο, φαίνεται να συμπίπτει με αυτήν των εκπαιδευτικών.

Τέλος, ως προς τα νέα Π.Σ. των Μαθηματικών, το βιβλίο «Μαθηματικά Ε΄ Δημοτικού» δεν μπορεί να χαρακτηριστεί συμβατό, αφού απαιτείται προσθήκη περιεχομένου σε περιοχές που προβλέπονται από τα ΠΣ, αλλά δεν υπάρχουν ή δεν καλύπτονται επαρκώς στο υφιστάμενο βιβλίο. Επίσης χρειάζεται μεγάλη αναδιάρθρωση του περιεχομένου για να μπορεί να εστιάζει ο εκπαιδευτικός σε συγκεκριμένες έννοιες, περιοχές και διαδικασίες.

3.2. Μαθηματικά ΣΤ΄ Δημοτικού

α) Συμβατότητα με το ΑΠΣ:

Το βιβλίο «Μαθηματικά ΣΤ΄ Δημοτικού» είναι συμβατό ως προς το θεωρητικό πλαίσιο και τη φιλοσοφία του ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ των Μαθηματικών, τα οποία αναλύσαμε προηγουμένως. Επίσης η διδασκαλία των Μαθηματικών στην ΣΤ΄ τάξη στοχεύει: στην επανάληψη, στην εμπέδωση, στη συστηματοποίηση και στη διεύρυνση.

β) Περιεχόμενο. Επίσης θα διακρίνουμε τέσσερις τομείς, όπως προηγουμένως:

Γνώση και πληροφόρηση: Με το συγκεκριμένο βιβλίο παρέχεται έγκυρη επιστημονικά γνώση και πληροφόρηση. Το πλεονέκτημα του βιβλίου της ΣΤ΄ σε σύγκριση με αυτό της Ε΄ που εξετάσαμε, είναι ότι εστιάζει προς όφελος των μαθητών σε λίγες σημαντικές κι απαραίτητες, θεμελιώδεις μαθηματικές έννοιες. Όμως και για τα μαθηματικά της Στ΄ έχουν διατυπώσει εκπαιδευτικοί παράπονα στις ετήσιες εκθέσεις, ότι η ύλη είναι υπερβολική.

Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης: Ισχύουν όσα αναφέραμε προηγουμένως με βάση το ΔΕΠΠΣ, δηλαδή ακολουθεί τις αρχές της Διαθεματικότητας κι εκτός από οριζόντια διαθεματικότητα, εφαρμόζεται και κάθετη-ενδοκλαδική διαθεματικότητα, π.χ. σύνδεση των ποσοστών, με τους λόγους, τα κλάσματα και τους δεκαδικούς.

Ιδεολογία: Τα νέα βιβλία γενικά αντανακλούν την πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας και παρέχουν εικόνες για όλα τα τμήματά της. Όμως και στο συγκεκριμένο βιβλίο αυτό έγινε επιφανειακά, με αναφορά παιδιών ηρώων με ξένα ονόματα στις δραστηριότητες. Έχει αρκετές αναφορές από την Ιστορία των Μαθηματικών και τα μαθηματικά των αρχαίων Ελλήνων, π.χ. «κόσκινο του Ερατοσθένη». Διαπίστωση των εκπαιδευτικών είναι ότι δεν υπάρχει πρόβλεψη για διαφοροποιημένη διδασκαλία. Τέλος, σημαντικό νέο στοιχείο είναι ότι οι γονείς αντιμετωπίζονται ως συμμετοχοί στη διαδικασία μάθησης του παιδιού τους και στο βιβλίο του δασκάλου υπάρχει «γράμμα προς τους γονείς» με οδηγίες για τον τρόπο που μπορούν να βοηθήσουν στο σπίτι, το οποίο ο δάσκαλος τους το μοιράζει.

Αυθεντικότητα: Η σύνδεση με την καθημερινή ζωή επιτυγχάνεται στο βιβλίο, μέσα από δραστηριότητες πλαισιωμένες με οικείες, καθημερινές καταστάσεις για τα παιδιά. Π.χ. μέσα από τον αθλητισμό: ποδόσφαιρο, μπάσκετ, καλούνται να υπολογίσουν ποσοστά (Βλ. Εικόνα 2).


Δραστηριότητα 2η

Στον αγώνα μπάσκετ της ΣΤ΄ τάξης μεταξύ του 21ου και του 109ου Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης, τα τρέκλα σκόρπουν 57 - 61. Οι δυο καλύτεροι παίκτες των δυο ομάδων ήταν ο Αχάλλος 1 κι ο Σωτήρης Κ. Ο Αχάλλος πέτυχε 17 κλάθια στις 25 προσπάθειες ενώ ο Σωτήρης πέτυχε 16 κλάθια στα 20. Ποιος είχε το μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας;

- Μπορείς εύκολα συγκρίνοντας τις επιτυχημένες βολές των δυο παικτών να αποφασίσεις ποιος ήταν καλύτερος παίκτης;
- Σχημάτισε τους λόγους επιτυχών προς προσπάθειες για κάθε παίκτη.

Αχάλλος = $\frac{\text{κλάθια}}{\text{προσπάθειες}}$ και Σωτήρης = $\frac{\text{κλάθια}}{\text{προσπάθειες}}$

- Γιατί δεν μπορούμε να συγκρίνουμε τους παραπάνω λόγους εύκολα;
- Προσπάθειες να κάνεις τους λόγους ομώνυμα κλάσματα: — —
- Είναι εύκολο να συμπάρεσαι τώρα ποιος είχε μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας;



Εικόνα 2.

γ) Παιδαγωγική καταλληλότητα:

Θετικό στοιχείο του βιβλίου είναι ότι διαρκώς δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές, ώστε οι αφηρημένες μαθηματικές νέες έννοιες που εισάγονται να στηρίζονται με σκαλωσιές - συγκεκριμένα εικονιστικά πλαίσια και να διευκολύνεται η κατανόηση, π.χ. εισάγεται η μετατροπή ενός λόγου σε ποσοστό με το μοντέλο της διπλής αριθμογραμμής ή καλείται ο μαθητής σκιαζοντας το μέρος από τετράγωνο μιλιμετρέ με 100 κουτάκια να εκφράσει το ποσοστό 20% (Βλ. Εικόνες 3 & 4)

Εφαρμογή 1η Υπολογισμός ποσοστού με το νου

Μετά την επίσκεψη του σχολείου στον κινηματογράφο τα παιδιά έκαναν μια μακριά έρευνα για το αν άρεσε η ταινία. Από τα 180 παιδιά τα 135 απάντησαν ότι τους άρεσε. Ποσο ήταν το ποσοστό στα 100 (%) των παιδιών στα οποία άρεσε η ταινία;

Λύση - Απάντηση:
Σκέφτομαι ότι τα 180 παιδιά είναι το 100% αυτών που ρωτήθηκαν.
Υπολογίζω με το νου ότι τα μισά, δηλαδή τα 90, είναι το 50% και τα μισά από αυτά, δηλαδή τα 45, είναι το 25%. Στο παρακάτω σχήμα μπορούμε να χρωματίσουμε μέχρι τον αριθμό 135 και να συμπληρώσουμε το αντίστοιχο ποσοστό.



Σε μιλιμετρέ χαρτί 10x10 ή στο διπλόνο σχέδιο να χρωματίσετε ποσοστό 20% της επιφάνειας (με όποιο τρόπο προτιμάτε). Συζητήστε το αποτέλεσμα.



Εικόνα 3 & Εικόνα 4.

Η πλαισίωση των δραστηριοτήτων γίνεται μέσα από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ενώ ενθαρρύνονται: η ενεργητική συμμετοχή, η εμπλοκή σε συνεργατικές δραστηριότητες, η ανάπτυξη επιχειρηματολογίας και η συζήτηση. Για την παρουσίαση, τη γλώσσα και την εικονογράφηση, ισχύουν όσα αναπτύξαμε προηγουμένως. Στην έρευνα του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν μάλλον επιτυχημένο το συγκεκριμένο βιβλίο ως προς το μέγεθος, το σχήμα, τη βιβλιοδεσία, την εικονογράφηση, τη γλώσσα, τη διάταξη της ύλης και ως προς τη μεθοδικότητα παρουσίασης της νέας γνώσης. Υπάρχουν προκλητικές ερωτήσεις διλημματικής μορφής που καλλιεργούν την κριτική σκέψη π.χ. ποσοστά επιτυχίας σε δεντροφύτευση, όπου τα παιδιά συγκρίνουν δύο καταστάσεις ως προς το ποσοστό επιτυχίας: α) τα 30 στα 50 δέντρα ευδοκίμησαν και β) τα 20 στα 25.

Στην έρευνα του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ οι εκπαιδευτικοί κρίνουν πιο θετικά από όλα τα βιβλία μαθηματικών του Δημοτικού, το βιβλίο της ΣΤ΄ τάξης, ως προς τη δυσκολία των παραδειγμάτων - ασκήσεων κι ως προς την προσαρμογή γενικά του περιεχομένου στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών ΣΤ΄ τάξης διαπιστώνουν ορισμένες μόνο δυσκολίες προσπελασιμότητας των μαθητών στο βιβλίο κι υπερβολικό όγκο ύλης. Τέλος στην έρευνα, η θετική κρίση των γονέων, συμπίπτει με των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, κρίνουμε θετικά το βιβλίο «Μαθηματικά ΣΤ΄ Δημοτικού», όπως κι ένα υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών, αλλά και γονέων. Φαίνεται όμως ότι ένας λόγος που το βιβλίο της ΣΤ΄ έχει θετική αποδοχή, είναι ότι δεν εισάγει μεγάλες καινοτομίες και ανατροπές στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και δεν αιφνιδιάζει τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς τους. Στην έρευνα του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, στο ερώτημα: «Αλλαγές εκπαιδευτικών πρακτικών», από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι από το βιβλίο της ΣΤ΄ δέχτηκαν τις λιγότερες επιδράσεις και λειτούργησε συγκριτικά με τα βιβλία των άλλων τάξεων, λιγότερο από όλα, ως μοχλός αλλαγής.

Τέλος, ως προς τα νέα Π.Σ. των Μαθηματικών, το βιβλίο «Μαθηματικά Στ΄» για να γίνει πλήρως συμβατό, απαιτείται η προσθήκη σε αυτό, δραστηριοτήτων, για την κάλυψη σε Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα που προβλέπονται από τα ΠΣ.

3.3. Μαθηματικά Γ΄ Δημοτικού

α) Συμβατότητα με το ΑΠΣ:

Το βιβλίο «Μαθηματικά Γ΄ Δημοτικού» είναι συμβατό ως προς τις αρχές και τη φιλοσοφία του ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ των Μαθηματικών τα οποία αναλύσαμε προηγουμένως.

β) Περιεχόμενο:

Θετικό του βιβλίου είναι ότι εστιάζει σε λίγες, σημαντικές έννοιες. Η ύλη δεν είναι υπερβολική, αλλά είναι πολλή και καλύπτεται οριακά. Άλλο προτέρημα είναι ότι έχει προοργανωτές τόσο στην αρχή στον πίνακα περιεχομένων, όσο και στην αρχή κάθε ενότητας με τους οποίους προσανατολίζονται μαθητές και δάσκαλοι, στις θεματικές περιοχές π.χ. με πράσινο κύκλο οι αριθμοί, με κόκκινο κύκλο η γεωμετρία, με πράσινο ρόμβο τα επαναληπτικά και με αριθμούς δείκτες φαίνονται οι ενότητες. Επίσης και σε αυτό το βιβλίο, οι γονείς αντιμετωπίζονται ως συμμετοχοί στη διαδικασία μάθησης του παιδιού τους και στο βιβλίο του δασκάλου υπάρχει «γράμμα προς τους γονείς» με οδηγίες για τον τρόπο που μπορούν να βοηθήσουν στο σπίτι, το οποίο ο δάσκαλος τους το μοιράζει. Η σύνδεση της γνώσης με την καθημερινή ζωή επιτυγχάνεται με δραστηριότητες πλαισιωμένες με οικείες, καθημερινές καταστάσεις για τα παιδιά. Π.χ. τα κλάσματα εισάγονται συνδέοντας με βιώματα «Έλα σε ένα τέταρτο (ώρας)», «δύο τρίτα παιδιών».

γ) Παιδαγωγική καταλληλότητα: Θετικό στοιχείο του βιβλίου είναι ότι δίνει ευκαιρίες στους μαθητές, με σκαλωσιές - συγκεκριμένα εικονιστικά πλαίσια, για να διευκολύνεται η κατανόηση. Στην αρχή εισάγονται κάποιες καινοτόμες δραστηριότητες με αριθμομηχανή που ξενίζουν λίγο τους εκπαιδευτικούς. Σύγχυση επίσης επικρατεί ως προς τη διδακτική προσέγγιση της διαίρεσης διψήφιου με μονοψήφιο, αφού αυτή η διαίρεση εισάγεται με τη χρήση του ευκλείδειου αλγόριθμου, όμως όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί, την διδάσκουν με τον τυφλοσούρτη επίδειξης της διαδικασίας και μίμηση προτύπου κατά Bandura «ένα ψηφίο έχει ο διαιρέτης, ένα τονίζω...». Στην έρευνα του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν μάλλον επιτυχημένο το συγκεκριμένο βιβλίο ως προς το μέγεθος, το σχήμα, τη βιβλιοδεσία, την εικονογράφηση, τη γλώσσα, τη διάταξη της ύλης και ως προς τη μεθοδικότητα παρουσίασης της νέας γνώσης. Θετικό στοιχείο είναι ότι στην αρχή των ασκήσεων στα Τετράδια Εργασιών υπάρχει συχνά πρόβλεψη για διαφοροποίηση της διδασκαλίας π.χ. υπάρχουν άδεια κουτάκια για πρόσθεση δεκαδικών κι ανάλογα με το επίπεδο, ο δάσκαλος επιλέγει το βαθμό δυσκολίας.

Συμπερασματικά κρίνουμε θετικά το βιβλίο «Μαθηματικά Γ'». Η αξιολογική κρίση μας αυτή συμπίπτει με τις κρίσεις υψηλού ποσοστού εκπαιδευτικών, αλλά και γονέων στην έρευνα του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ.

Τέλος, ως προς τα νέα Π.Σ. των Μαθηματικών, το βιβλίο κρίνεται αρκετά συμβατό και είναι δυνατό με κάποιες τροποποιήσεις και με εμπλουτισμό δραστηριοτήτων να συνεχίσει να ανταποκρίνεται στην αποστολή του.

3.4. Συμπεράσματα – Παρατηρήσεις

Ένα μειονέκτημα των υπαρχόντων βιβλίων, αφορά την ασυνέχεια στις θεωρήσεις των συγγραφικών ομάδων που λόγω της ταυτόχρονης συγγραφής των βιβλίων όλων των τάξεων, δεν είχαν το χρόνο να συνεργαστούν μεταξύ τους και να δουν το βιβλίο της προηγούμενης και της επόμενης τάξης. Επίσης στο ΔΕΠΠΣ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ενώ θεωρητικά δίνεται βαρύτητα στην Ενιαιοποίηση των Α.Π. του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού και του Γυμνασίου (εξ ου και «Ενιαίο»), στην πράξη δεν συμβαίνει κάτι τέτοιο, αφού χρειάζονται συνεχώς προγράμματα επιμόρφωσης από κοινού, σε εκπαιδευτικούς Προσχολικής, Δημοτικής και Γυμνασιακής Εκπαίδευσης.

Τέλος, αν κι έχουν υλοποιηθεί πλείστα σεμινάρια για τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, όπου τα βιβλία, το ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ και τα νέα ΠΣ εστιάζουν, ωστόσο είναι δύσκολο να εμπνεύσουμε τη διάθεση για καινοτομία, σε όποιον δε θέλει ν' αλλάξει. Μερικοί νέοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανασφαλείς και μερικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας είναι καχύποπτοι για τις καινοτομίες, αφού «ξεβολεύονται» από παγιωμένες συνήθειες-πρακτικές.

Άλλη μια δυσκολία είναι ότι τόσα χρόνια αρκετοί εκπαιδευτικοί συνήθισαν να μην έχουν αυτονομία που συνεπάγεται και ανάληψη ευθυνών. Εθίστηκαν χειραγωγούμενοι, να γυρνούν όπως «το υποζύγιο γύρω απ' το αλώνι» ενός κλειστού Α.Π. κι ενός βιβλίου του δασκάλου. Τώρα στα νέα ΠΣ και στα Σχέδια Εργασίας, τους ζητείται ν' αλλάξουν ρόλο, να πάρουν πρωτοβουλία και να σχεδιάσουν δικό τους διαθεματικό, μαθησιακό υλικό. Δεν είναι εύκολες οι αλλαγές στις διδακτικές αντιλήψεις βραχυπρόθεσμα. Χρειάζεται συνεχής υποστήριξη στην τάξη, παιδαγωγική καθοδήγηση, δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και πάνω απ' όλα συνέπεια και συνέχεια στο έργο μας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Altbach, Ph. G. (1991). "Textbooks: The International Dimension" in Apple, Michael W. and Christian-Smith, Linda K. *The Politics of the Textbook*, Routledge, New York, pages 242-249.
- Chambliss, M. J., & Calfee, R. C. (1998). *Textbooks for learning: Nurturing children's minds*, Malden, MA/Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Cobb, P. (1994). Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development. *Educational Researcher*, 23, 13-20.
- Durkheim, E. (1990). *L' evolution pedagogique en France*, 2eme edition. Paris: P.U.F.
- Horsley, M. & Lambert, D. (2001) *The Secret Garden of Classrooms and Textbooks: Insights from Research on the Classroom Use of Textbooks*. ICS- paper 2.
- Houssaye, J. (2000). *Theorie et pratiques de l'education scolaire: le triangle pedagogique*, 3eme edition. Berne: Peter Lang.
- Johnsen, Egil Borre (2001). Textbooks in the Kaleidoscope, A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts, Translated by Linda Sivesind, Digital Edition Tonsberg: Vestfold College, 2001 HTML.
- McNeill, D. (1996). *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*. Chicago, Illinois, USA: University Of Chicago Press.
- Peacock, A., & Cleghorn, A. (Eds) (2004). *Missing the meaning*. New York: Palgrave Macmillan.
- Pingel, F. (1999). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, 1st. ed. Hannover.
- Van de Walle, J. (2005). Επιμέλεια: Τρ.Τριανταφυλλίδης. *Μαθηματικά για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο: Μια Εξελικτική διδασκαλία*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δάρδανος.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών & Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), Τόμος Α΄. (2003). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Π.Ι.
- Καψάλης, Αχ., Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Έκφραση.
- Καλαβάσης, Φρ., Κινικλής, Ι., Γιαλαμάς Β. (1992). *Μορφή και Περιεχόμενο των Σχολικών βιβλίων των Μαθηματικών στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Ε.Μ.Ε., σ.181-196.
- Κουλουμπαρίτη, Α.Χ. (2003). *Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Εγχειρίδια και στη Διδακτική Πράξη. Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουλουμπαρίτη, Α.Χ. (2009). Από το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα στο Πρόγραμμα που Υλοποιείται: Υπάρχει σημείο συνάντησης; Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Τι άλλαξε; Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουλουμπαρίτη, Α.Χ. (υπό έκδοση). *Το Σχολικό Βιβλίο. Σχεδιασμός – Διδασκαλία – Αξιολόγηση*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Μπονίδης, Κ. (2005) Η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων: διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης, στο: Βέικου (επιμ.) *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές* (Πρακτικά συνεδρίου που οργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Θεσσαλονίκη 17-19 Φεβρουαρίου 2005), Θεσσαλονίκη: Ζήτη, σσ. 106-119.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003α). *Γενικές Προδιαγραφές, Κριτήρια Αξιολόγησης και Δείγματα γραφής Εκπαιδευτικού υλικού*, Τόμος Γ΄, τχ. γ΄.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003β). *Συμπληρωματικές Οδηγίες για συγγραφείς και εκπαιδευτικούς*, Τόμος Γ΄, τχ. δ΄.

Ηλεκτρονικές παραπομπές: Κριτική στα νέα βιβλία μαθηματικών του Δημοτικού Σχολείου:
Ανακτήθηκε στις 4/3/16 από http://www.smarinis.gr/nea_biblia%20dimotikou.pdf
Νέα Σχολικά Βιβλία. Εμπειρίες των Εκπαιδευτικών. Συνοπτικό τεύχος με τα ευρήματα της
έρευνας του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ για τα νέα σχολικά βιβλία: Ανακτήθηκε στις 4/3/16 από
<http://www.ipem-doe.gr/books/books.html>

Το αρχαίο ελληνικό δράμα ως θεατρικό φαινόμενο. Μια διδακτική πρόταση για την Ελένη του Ευριπίδη.

Καλυψώ Ν. Λάζου- Μπαλτά

Μ.Α. Συγκριτική Φιλολογία, 6ο ΓΕΛ Νέας Σμύρνης

kalypsodj@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση εισηγείται μία διδακτική, κατά βάση κειμενοκεντρική, προσέγγιση του αρχαίου ελληνικού κλασικού δράματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η οποία δεν το περιορίζει σε πεδίο αρχαιογνωστικού, πραγματολογικού σχολιασμού ούτε το αντιμετωπίζει ως λογοτεχνικό φαινόμενο και μόνον αλλά το μελετά ως θεατρολογικό κι ως θεατρικό γεγονός. Στο δραματικό κείμενο ο λόγος αναλαμβάνει τις λειτουργίες της πράξης και την αντικαθιστά. Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση εστιάζει στο κειμενικό σώμα του δράματος, εντοπίζει κι αναδεικνύει στοιχεία που αποκαλύπτουν την εκκρεμότητά του για σκηνική εγκοσμίωση. Ενισχυμένη από τις αρχές της βιωματικής μάθησης και τις θεωρίες της αναγνωστικής πρόσληψης, η οποία αποτελεί ταυτόχρονα δημιουργική κι ενεργητική ανάγνωση, η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση αντιλαμβάνεται το μαθητή ως αναγνώστη κι ως θεατή. Του επιτρέπει, δηλαδή ενώ διαβάσει να «ακούει» και να «βλέπει» το έργο να «στήνεται» επί σκηνής. Αυτό επιτυγχάνεται με τον εντοπισμό και τη μελέτη των διηγηματικών κι επικών χαρακτηριστικών του δραματικού λόγου (διδασκαλίες, μονόλογοι, κολάζ, μοντάζ, πρόλογος επίλογος, το πρόσωπο-αφηγητής, ο λόγος που απευθύνεται στο κοινό (ad Spectatores) ή εκφέρεται από το Χορό. Η παρούσα εισήγηση περιγράφει το θεωρητικό πλαίσιο που επικυρώνει και νομιμοποιεί την προτεινόμενη διδακτική πρόταση και περιλαμβάνει σύντομες κι ενδεικτικές εφαρμογές της σε αποσπάσματα κατάλληλα επιλεγμένα από την Αντιγόνη του Σοφοκλή.

Λέξεις-κλειδιά: αρχαίο δράμα, θεατρικό φαινόμενο, επικά χαρακτηριστικά, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Παραδοσιακά η διδασκαλία του αρχαίου ελληνικού δράματος στην Ελληνική Δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συγκαταλέγεται στα φιλολογικά γνωστικά αντικείμενα, είναι δε κατά βάση κειμενοκεντρική: το αρχαίο δράμα κυρίως αντιμετωπίζεται, ειδικά στο Γενικό Λύκειο, όπου η διδασκαλία γίνεται από το πρωτότυπο, ως αφετηρία για αρχαιογνωστικές και λεξιλογικές παρατηρήσεις, ενώ δευτερευόντως μελετάται η λογοτεχνική ποιότητα του κειμενικού του σώματος. Στο Γυμνάσιο, όπου η διδασκαλία του αρχαίου δράματος γίνεται από μετάφραση, ειδικά τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια περίπου, η αρχαιογνωσία δίνει σταθερά τη θέση της σε μία περισσότερο ανθρωποκεντρική προσέγγιση. Η έμφαση δίνεται στην κατανόηση κι εμβάθυνση των ανθρωπινων στάσεων και συμπεριφορών, τις οποίες ο μαθητής καλείται να εντάξει σε ένα ερμηνευτικό δίπολο αιτίας- αποτελέσματος, μελετώντας τις κριτικά κι αναστοχαστικά, στοχεύοντας έτσι στον κριτικό και κοινωνικό γραμματισμό. Παράλληλα το ενδιαφέρον στρέφεται στο αρχαίο δράμα κι ως αισθητικό προϊόν, οπότε μοιραία αναδεικνύεται και κατά τη διδακτική πράξη ο θεατρικός του χαρακτήρας.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας του 2013 περιλαμβάνει στους κόλπους του σύντομες αναφορές στην Αρχαία Ελληνική Γραμματεία. Αυτό το γεγονός και μόνο επιβεβαιώνει την άποψη ότι η αρχαία ελληνική τραγωδία και κωμωδία ενδιαφέρουν την Ελληνική Εκπαίδευση κυρίως ως προς τη γλωσσική τους υπόσταση, η οποία σαφώς δεν είναι αμελητέα, αφού αποδεικνύει την μακρόχρονη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας, φαίνεται ωστόσο ότι ασυνείδητα ίσως κι άτυπα

υιοθετείται η αντίληψη της αριστοτέλειας *Ποιητικής* (1450b). Γίνεται αποδεκτό δηλαδή το γεγονός ότι το θέαμα, αν κι αποτελεί συστατικό στοιχείο του δράματος, παίζει δευτερεύοντα ρόλο στη συγκρότηση του θεατρικού φαινομένου, συγκρινόμενο με την πλοκή, που, κατά το Σταγειρίτη, αποτελεί και την πεμπτουσία της δραματικής τέχνης (1461b).

Κατά συνέπεια, η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής δραματικής ποίησης στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εστιάζει κυρίως στη λεξιλογική, γραμματική και συντακτική επεξεργασία του κειμενικού σώματος του αρχαίου δράματος και δευτερευόντως αποπειράται την ερμηνεία του ως λογοτεχνικού είδους. Μια τέτοια προσέγγιση του αρχαίου ελληνικού κλασικού δράματος παραβλέπει την αισθητική αποστολή του δραματικού κειμένου να ενσαρκωθεί ως παραστατικό γεγονός κι όχι μόνο να αναγνωσθεί. Παραγνωρίζει επίσης τη διπλή ιδιότητα του τραγικού ποιητή, ο οποίος ήταν ταυτόχρονα σκηνοθέτης του δράματος: δίδασκε Χορευτές κι Ηθοποιούς και συνεπώς η αποστολή του ολοκληρωνόταν με τη σκηνική παράσταση του έργου του.

Ωστόσο, τόσο το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) του Γυμνασίου (2003), όσο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα του 2013, για το οποίο ήδη έγινε λόγος εισηγούνται τη μελέτη του αρχαίου ελληνικού δράματος και ως θεατρικού γεγονότος. Ερμηνεύουν όμως αμφότερα ως θεατρικό χαρακτήρα της δραματικής ποίησης τις ποικίλες σκηνικές της εγκοσμιώσεις, δεν αντιλαμβάνονται δηλαδή τη θεατρικότητα ολιστικά ως ιδιότητα που αφορά το κειμενικό σώμα του έργου και την αλληλεξάρτησή του με όλες τις καλές τέχνες, οι οποίες συνθέτουν τον πολυτροπικό χαρακτήρα της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας και κωμωδίας.

Στο Δημόσιο Γενικό Λύκειο, όπως προκύπτει από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2002 και τις Οδηγίες Διδασκαλίας του 2011, οι οποίες συνοδεύουν το σχολικό εγχειρίδιο *Σοφοκλή Τραγωδία* του γνωστικού αντικείμενου Αρχαία Ελληνική Γραμματεία-Πρόγραμμα Γενικής Παιδείας Β Λυκείου, το μεταθεατρικό θεωρητικό πλαίσιο των τελευταίων δεκαετιών παραμένει ανεκμετάλλευτο. Ο θεατρικός χαρακτήρας του δράματος μονοδιάστατα εντοπίζεται στα στοιχεία της όψευς και της σκευής και στις έμμεσες σκηνοθετικές (sic) αναφορές του ποιητή. Τα αριστοτελικά «κατά ποιόν» μέρη του αρχαίου δράματος προτείνονται ως μεθοδολογικά κι ερμηνευτικά διδακτικά εργαλεία. Επαφίεται δε «στη δεξιοτεχνία του εκπαιδευτικού η ιδιαίτερη κι επιλεκτική ή εναλλακτική αξιοποίησή τους» (Οδηγίες Διδασκαλίας, 2011: 42).

Γίνεται, κατά συνέπεια, φανερό η ανάγκη για ανανέωση της διδακτικής μεθοδολογίας στη διδασκαλία του αρχαίου ελληνικού δράματος, καθώς και για αξιοποίηση των πορισμάτων των σύγχρονων θεατρολογικών θεωριών, προκειμένου να μελετάται το θεατρικό ως ολικό φαινόμενο, με γνώμονα τα ενσωματωμένα στο κειμενικό του σώμα θεατρικά και μεταθεατρικά ίχνη.

Η παρούσα εισήγηση φιλοδοξεί να αναπλαισιώσει την επιστημονική γνώση σε σχολική και να προτείνει ένα άτυπο σχέδιο διδασκαλίας του αρχαίου δράματος, το οποίο με κάποιες προσαρμογές μπορεί να εφαρμοστεί στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Στόχος της πρότασης αυτής αποτελεί η συνειδητοποίηση του μαθητή ως θεατρικού αναγνώστη και θεατή, η καλλιέργεια της αγάπης για το αρχαίο θέατρο, η μελέτη του κλασικού θεάτρου ως θεατρικού γεγονότος ολιστικά και σε συνδυασμό με αρχαιογνωστικές, γλωσσικές κι ευρύτερα κοινωνικές κι ανθρωπιστικές προσεγγίσεις. Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση είναι κειμενοκεντρική, αφού ερείδεται στο κειμενικό σώμα του κλασικού δράματος, συμβαδίζοντας, κατ' αρχήν τουλάχιστον με τη συνήθη διδακτική τακτική της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας.

1.1. Οπτικός και ψηφιακός γραμματισμός

Στην Ελληνική Δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αξιοποιούνται ειδικά τα τελευταία χρόνια σταδιακά οπτικοί και ψηφιακοί πόροι, οι οποίοι α) είτε αναπλαισιώνουν το γραπτό κείμενο, συμβάλλοντας έτσι στην καλύτερη εμπέδωσή του, β) είτε υπηρετούν ένα σχέδιο διδακτικής δράσης, αποτελώντας αφετηρία για ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου, γ) είτε αποτυπώνουν σχηματικά ως δομικό σχήμα τον τρόπο διάταξης του περιεχομένου του κειμένου, δ) είτε αποτελούν υλικό εικαστικό, συμπληρώνοντας το λόγο, προκειμένου να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές και να τους καλλιεργήσουν αισθητικά (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 167-169).

Η προτεινόμενη διδακτική πρόταση αξιοποιεί συμπληρωματικά στοιχεία του οπτικού γραμματισμού. Επιθυμεί δε να λειτουργήσει διορθωτικά ως προς τον τρόπο ένταξης κάποιων από αυτά στα σχολικά εγχειρίδια και στις διδακτικές πρακτικές και να καταθέσει αντιπροτάσεις σε άστοχες επιλογές και παροράματα. Για παράδειγμα στη σελίδα 11 του σχολικού εγχειριδίου της *Ελένης* της Γ΄ Γυμνασίου (έκδοση 2015), η κειμενική αναφορά στο αρχαίο θέατρο του Διονύσου συνοδεύεται με φωτογραφία του αρχαίου θεάτρου της Επιδαύρου. Η αναφορά στο τελευταίο αξίζει να γίνει σε συνάρτηση αφενός με τον ιαματικό χαρακτήρα που θεωρήθηκε ότι είχε το θέατρο για τους ασθενείς του Ασκληπιείου, καθώς επιβάλλεται να διευκρινιστεί ότι το μνημείο αυτό δε συγκαταλέγεται στα αντίστοιχα του 5ου π.Χ. αιώνα, όταν δηλαδή παρασταίνονται για πρώτη φορά επί σκηνής τα κλασικά δράματα. Χρήσιμη για τη γνώση της σύγχρονης ελληνικής θεατρικής ιστορίας είναι ωστόσο η σύνδεσή του με τα *Επιδαύρεια*, που ξεκίνησαν το 1938 και καθιερώθηκαν από το 1954 μέχρι σήμερα, κατά τη διάρκεια των οποίων το θέατρο αυτό φιλοξενεί συχνά σπουδαίες παραστάσεις του αρχαίου δράματος.

Η προσφυγή σε ψηφιακούς πόρους στην παρούσα διδακτική πρόταση γίνεται συμπληρωματικά, με στόχο την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού των μαθητών και τη μελέτη της σύγχρονης ελληνικής θεατρικής (ή κι ευρωπαϊκής, αν το επίπεδο γλωσσομάθειας των εφήβων το επιτρέπει) ιστορίας. Οι μαθητές μαθαίνουν να περιηγούνται στα ψηφιακά αρχεία θεσμών του θεάτρου, να εξοικειώνονται με την παραστασιογραφία και την κριτική των παραστάσεων. Συνειδητοποιούν έτσι ότι ακόμη και σπουδαίες παραστάσεις, οι οποίες επηρέασαν την εξέλιξη των παραστάσεων ενός αρχαίου δράματος σε μια συγκεκριμένη εποχή (π.χ. οι *Όρνιθες* του Αριστοφάνη σε σκηνοθεσία Κάρολου Κουν από το Θέατρο Τέχνης), δεν αποτελούν παρά ψηφίδες, μοναδικές σκηνικές πραγματώσεις στην ιστορία της σκηνικής εγκοσμίωσης ενός έργου.

2. Το αρχαίο ελληνικό δράμα ως θεατρικό γεγονός

Το αρχαίο ελληνικό δράμα είναι σύνθετο καλλιτεχνικό γεγονός. Η θεατρικότητα αναζητείται στο κειμενικό σώμα των έργων, το μόνο από τα συστατικά του αρχαίου ελληνικού θεάτρου που σώζεται κατά περίπτωση πλήρως ή αποσπασματικά. Πολλά από τα στοιχεία της σκηνικής πραγμάτωσης του έργου απαιτούνται ή υπονοούνται από το κείμενο. Ο λόγος αναλαμβάνει τις λειτουργίες της πράξης και την αντικαθιστά. Η θεωρία της επιτελεστικότητας (Austin, 2003: 20) υποστηρίζει ότι κάτι επιτελείται τη στιγμή της εκφώνησής του από το πρόσωπο που το εκφωνεί. Κάθε δραματικός διάλογος είναι ομιλούσα δράση, συνεπώς κάθε δραματικό εκφώνημα δε συνιστά μόνο επιτελεστική εκφορά (speech act), δεν περιορίζεται στο προθετικό του περιεχόμενο αλλά ορίζεται κι από τον τρόπο, με τον οποίο εκτελεί μια πράξη (Pfeister, 1998: 80). Η θεατρική προσπέλαση του κειμενικού σώματος του αρχαίου κλασικού δράματος επιτυγχάνεται με τον εντοπισμό και τη μελέτη κάποιων από τις διαδικασίες, με τις οποίες ο δραματικός λόγος υπερβαίνει την

απλή δηλωτική του σημασία, όπως οι «εκπληρωτικές αποφάνσεις» (performatives), οι οποίες συνιστούν μεταίχμιο μεταξύ λόγου και σκηνής.

2.1. Οι ενδείκτες παραστασιμότητας στο κειμενικό σώμα του αρχαίου δράματος

Οι ενδείκτες παραστασιμότητας του κειμενικού σώματος του δράματος διευκολύνουν την κατάδειξη της εκκρεμότητας του δραματικού κειμένου ως προς τη δυναμική παράστασή του, καθώς συνιστούν το μεταίχμιο μεταξύ κειμένου και παράστασης. Σ' αυτούς συγκαταλέγονται δύο σημαντικές κειμενικές λειτουργίες α) αυτή της δείξεως, δηλαδή της χωροχρονικής σήμανσης του έργου και β) εκείνη της αναφοράς.

Τα διηγηματικά κι επικά χαρακτηριστικά του δραματικού λόγου επίσης συνιστούν δυναμικές ενότητες σχέσεων, οι οποίες συνάπτονται ανάμεσα στη διήγηση και στη δράση. Κατεχογήν επικά χαρακτηριστικά του δραματικού λόγου αποτελούν οι σκηνικές οδηγίες, οι Διδασκαλίες (Ascriptiones), οι οποίες εν προκειμένω για το αρχαίο δράμα είναι αμιγώς εσωκειμενικές, είναι εγκιβωτισμένες (Ingarden, 1983: 180) δηλαδή στο διαλογικό σώμα του έργου. Στα επικά χαρακτηριστικά του δραματικού λόγου συγκαταλέγεται εξάλλου ο Πρόλογος κι ο Επίλογος (η Έξοδος) του έργου, τα τμήματα που καταλαμβάνουν τα δύο άκρα του κειμένου, όπως και κάποια από τα εγγενή χαρακτηριστικά του κλασικού δράματος, όπως είναι ο Χορός, η ρήση του Αγγελιαφόρου (ή όποιου υποδύεται ανάλογο ρόλο) το πρόσωπο Αφηγητής κι ο μονόλογος. Στην ίδια κατηγορία εντάσσονται οι απευθύνσεις προς το κοινό (ad spectatores), τα κειμενικά μοντάζ δηλαδή η συνένωση ετερογενών ενοτήτων λόγου και τα κειμενικά κολάζ, η παρεμβολή με άλλα λόγια μιας ενότητας λόγου εντός του δραματικού, διαφορετικής φύσεως από αυτήν του αναφερόμενου αντικειμένου (αναγνώσεις εφημερίδων ή παλαιών γραμμάτων) και μοντάζ (Πεφάνης, 2012: 33-35).

3. Οι ενδείκτες παραστασιμότητας στην Αντιγόνη του Σοφοκλή

Η διάκριση ανάμεσα στην αφήγηση και στη δράση εντοπίζεται ήδη στην πλατωνική Πολιτεία (3.392c 5), όπου ο Σωκράτης αντιδιαστέλλει δύο βασικές κατηγορίες της λογοτεχνίας, τη διήγηση, η οποία δεν περιέχει ευθύ λόγο και τη μίμηση, την αναπαράσταση δηλαδή της λέξεως από πρόσωπα. Ωστόσο στην πράξη, τόσο η δραματική παράσταση όσο κι η αφηγηματική εξιστόρηση έχουν δυνατότητες που οι τραγικοί ποιητές του 5ου π.Χ. αιώνα γνώριζαν και φρόντιζαν να τις αξιοποιούν κατάλληλα, να τις αντιπαραβάλλουν ή να τις συνθέτουν μέσα στο κειμενικό σώμα του δράματος, ώστε να παράγουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Goward, 1998: 46). Ο εκτενής μονόλογος αποτελεί ένα αξιόλογο επικό στοιχείο στο κειμενικό σώμα του δράματος, στο οποίο εντοπίζονται συστατικές πράξεις των δραματικών καταστάσεων, που ακολουθούν. Μια σύντομη προσέγγιση των επικών χαρακτηριστικών της σοφόκλειας Αντιγόνης θα επιχειρηθεί μέσα από την ανάλυση των μονολογικών ρήσεων του πρώτου επεισοδίου, συγκεκριμένα μέσα από τους μονολόγους του Κρέοντα και του Φύλακα.

Ο στατικός χαρακτήρας της μακροσκελούς ομιλίας του Κρέοντα επιτρέπει να εκφραστούν οι σκέψεις, οι αρχές, οι ιδέες αλλά και τα προβλήματα, που όπως υποψιάστηκε ο Κορυφαίος, ταλανίζουν το νέο άρχοντα. Ο λόγος του Κρέοντα έχει πολλαπλούς αποδέκτες: απευθύνεται αρχικά σε ένα ακροατήριο, το Χορό, που εκπροσωπεί παραδοσιακά το λαό της πόλης. Ας σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι ο Χορός του αρχαίου δράματος συνιστά ένα επιπλέον στοιχείο της επικότητας του κειμενικού σώματος του αρχαίου δράματος, εκφράζει τη συγκλίνουσα συλλογική συνείδηση ή και τον ιδεατό θεατή. Ανήκει στη φαντασία και στην κοινωνία του μύθου. Η διήγησή του είναι άνοιγμα στη θεατρικότητα, στον κόσμο ανάμεσα στη σκηνή και στο κείμενο. Παράγει λόγο

μεταθεατρικό, κρίνοντας, ή σχολιάζοντας (Πεφάνης, 2012: 323). Αποστασιοποιείται έτσι από τη δράση, αλλά παραμένει τμήμα, προέκτασή της, είναι ταυτόχρονα δρων πρόσωπο και θεατής.

Ο εισαγωγικός μονόλογος του Κρέοντα, προσλαμβάνει τη δυναμική νόμου, αποκτά υπερκειμενική διάσταση, καθώς υπαινίσσεται την ισχύ του πάνω σε κάθε ορατό κι αόρατο Άλλο, προς τον οποίο δυνάμει απευθύνεται. Ο Κρέοντας επιχειρεί τη δική του ανάδρομη αναφορά στη μυθολογική προϊστορία της τραγικής υπόθεσης του έργου. Επιστρέφει ανασκοπικά και διακειμενικά στον Οιδίποδα κι εξακολουθεί με αφετηρία την ιστορία του τη γραμμική του επιστροφή προς το δραματικό ενεστώτα. Η γραμμικότητα στο λόγο του υπηρετεί τη σχέση αιτίου-αιτιατού: ερμηνεύει και νομιμοποιεί τη δική του εξουσία. Οι στίχοι 175-192 εκτυλίσσονται σε ενεστώτα και μάλιστα θαμιστικό. Το περιεχόμενό τους έχει διαχρονική ισχύ. Η εντολή που διαδέχεται τις προεξαγγελτικές αρχές του Βασιλιά έχει πρόδρομο χαρακτήρα, μολοντί συνιστά επανάληψη, επιβεβαίωση της είδησης που μεταφέρει στην Ισμήνη η Αντιγόνη στον Πρόλογο του έργου. Τα λόγια αυτά προοικονομούν και στις δύο περιπτώσεις τη σύγκρουση.

Ο Κρέοντας αιτείται, ως ένα Υποκείμενο, τη σκηνική του πραγμάτωση μέσα και από τη σκηνή της σύγκρουσης που ακολουθεί στο δεύτερο επεισόδιο με το Αντικείμενο, πάνω στο οποίο επιχειρεί να επιβληθεί, δηλαδή την Αντιγόνη, για την οποία οι αναγνώστες και θεατές είναι ήδη υποψιασμένοι, ύστερα από την έκβαση της προλογικής δράσης. Ο λόγος του σημαίνει την επιστροφή σ' ένα παρελθόν εξωτερικό της δράσης, ενώ παραπέμπει διακειμενικά σε αποφθέγματα του αρχαίου φιλοσοφικού λόγου (στίχοι 175-6, 185-191), παράγοντας με τον τρόπο αυτόν μοντάζ από διαφορετικές αντιλήψεις: επικαλείται λ.χ. απόψεις του Βίαντα του Πηρινέως.

Η δείξη και στα δύο μονολογικά εκφωνήματα υπογραμμίζει την παροντικότητα και την ενθαδικότητα των Υποκειμένων της εκφοράς, καθώς και της πλειοψηφίας των εκπληρωτικών αποφάνσεων.

Η αγγελική ρήση του Φύλακα στο πρώτο επεισόδιο είναι αντιπροσωπευτικό δείγμα συνάντησης επικού και μιμικού τρόπου κι ανταποκρίνεται σε μια γενική δραματική λειτουργία. Εμπεριέχει συγκεκριμένα πληροφορίες, χρήσιμες για την εξέλιξη της πλοκής (δηλαδή το δραματικό απρόοπτο), οι οποίες δεν είναι δυνατόν να αποκτηθούν από άλλη πηγή. Ο Φύλακας εισέρχεται στη σκηνή, με απεύθυνση προς το Βασιλιά, χωρίς να προηγηθεί το τυπικό των ερωταποκρίσεων, που του επιτρέπει να επιβεβαιώσει ότι έφτασε στο σωστό προορισμό και συναντά τα κατάλληλα πρόσωπα. Αυτή η διαφοροποίηση εξηγείται αφενός από το γεγονός ότι γνωρίζει τον Κρέοντα και το παλάτι κι αφετέρου από την πρόθεση να μεταφέρει επί σκηνής την αγωνία και τη σπουδή του, αισθητή εξάλλου κι από το εισαγωγικό περιεχόμενο του λόγου του. Ο λόγος του στην αρχή αποπειράται να εξελιχθεί σε μονόλογο, η προσπάθεια αυτή ακυρώνεται από μία εμβόλιμη στιχομυθία του με το Βασιλιά, για να δώσει τη θέση του σε ένα εκτενές αφηγηματικό μονολογικό κολάζ του λόγου άλλων προσώπων, παρόντων στο δράμα μόνο ως απόντα κειμενικά αντικείμενα, δηλαδή των συναδέλφων του.

Ο λόγος του Φύλακα συνιστά αυτοτελή ανασκοπική σκηνή, με έντονη δράση, θεατρική και μεταθεατρική ταυτόχρονα, η οποία απέχει από τη σκηνική δράση, αλλά δεν υφίσταται χωρίς αυτήν, νοηματοδοτείται από αυτήν και συναρτά από αυτήν την έκβασή της. Η δραματική ψευδαίσθηση συντηρείται αλλά κι υπονομεύεται κάτω από το πρίσμα αυτό, αφού η εμβόλιμη σκηνή απέχει από αυτήν, όσο αφίσταται κάθε είδους μυθοπλασία από την εκάστοτε ορισμένη πραγματικότητα. Ο Φύλακας κινούμενος μεταξύ σκηνικής πραγματικότητας και φαντασίας απευθύνεται ταυτόχρονα στα πρόσωπα του δράματος,

καθώς και στους συναδέλφους του (επίσης πρόσωπα της φαντασίας του) πραγματοποιώντας μία ιδιαίτερη και δυναμική εκπληρωτική απόφαση.

Το εισαγωγικό μέρος του λόγου του Φύλακα (στίχοι 223-236) εμπεριέχει τρία αφηγηματικά σχήματα χρονικής και τοπικής αναδρομής κι αναστροφής. Αυτά παριστώμενα επί σκηνής ως εξωγλωσσικά στοιχεία αποκαλύπτουν την κωμικότητα του συγκεκριμένου δευτερεύοντος χαρακτήρα, επικουρούμενα από το υφολογικό περίβλημα, τις φραστικές αντιθέσεις, την ιδιόλεκτο του ομιλούντος προσώπου και το καταληκτικό μοιρολατρικό γνωμικό απόφθεγμα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποκτά το δεύτερο κι εκτενέστερο τμήμα του μονόλογου του Φύλακα, το οποίο εμπεριέχει έντονη εικονοποιία κι αρκετά επιτελεστικά εκφωνήματα, τα οποία αφορούν και περιλαμβάνουν μια σειρά από εμφανείς κι υπονοούμενες ελλεκτικές κι υπερλεκτικές πράξεις, κάποιες από τις οποίες είναι ή αναμένονται να είναι ιδιαίτερα βίαιες. Η αναδρομή εδώ ακολουθεί αυστηρά γραμμική σειρά, γιατί ο Φύλακας αποπειράται να λειτουργήσει ως μάρτυρας κι εξαρτά από την αυστηρή γραμμικότητα την αξιοπιστία των λόγων του.

4. Η διδακτική πρόταση

Η ελληνική τραγωδία ενθαρρύνει τους εξωτερικούς αποδέκτες των μηνυμάτων, δηλαδή τους θεατές, να λάβουν οι ίδιοι μέρος στην προσπάθεια να μάθουν, να ερμηνεύσουν, να αντιληφθούν. Οι μαθητές στο πλαίσιο της παρούσας διδακτικής πρότασης αυτοσυνειδητοποιούνται βιωματικά και κριτικά ως θεατές κι αναγνώστες του κλασικού δράματος ταυτόχρονα. Αξιοποιώντας την ευκαιρία που η αρχαία ελληνική τραγωδία παρέχει στο κοινό της να παρεμβάινει με τη σκέψη, τη λογική και τη φαντασία του στο έργο, ο διδάσκων προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές να σκηνοθετήσουν από την αρχή της ανάγνωσης του δραματικού κειμένου τη δική τους παράσταση, στη φαντασία τους, κάνοντας χρήση των εναρκτήριων πληροφοριών που παρέχει το αρχαίο δράμα κι ενσωματώνοντας σ' αυτήν κάθε νέο στοιχείο που προστίθεται: πρόσωπο, σκηνικό αντικείμενο, σκηνοθετική οδηγία, κ.λπ.

Παράλληλα οι μαθητές καλούνται να ενεργήσουν δημιουργικά και να αναπαραστήσουν το αφηγηματικό περιεχόμενο του δράματος στη φαντασία τους, είτε ενοποιώντας το στην παράσταση που λαμβάνει χώρα ήδη από την έναρξη της μελέτης του δράματος, είτε στήνοντας μικρότερες αυτοτελείς παραστάσεις, που λειτουργούν παράλληλα, επιβοηθητικά, επεξηγηματικά και συμπληρωματικά ως προς την αρχική.

Προτείνεται ο διδάσκων να συμβάλλει υποστηρικτικά, ώστε η κεντρική αυτή παράσταση να έχει ομοιογενή και κοινά χαρακτηριστικά για την ολομέλεια, προκειμένου οι μαθητές να γίνουν κοινωνοί της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής εμπειρίας και να αποκτήσουν κοινή αντίληψη για το δράμα, ενεργώντας πάνω στις αρχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (Φουντοπούλου, 2010: 78).

Η κατάκτηση στόχων του κοινωνικού ή του αρχαιογνωστικού γραμματισμού λειτουργεί ως προϋπόθεση ή ως αποτέλεσμα της παραπάνω διαδικασίας, μέσα από την οποία προσεγγίζεται κι ο ανθρωπιστικός χαρακτήρας του δράματος. Οι μαθητές βιώνουν έτσι ολιστικά το κλασικό δράμα ως θεατρικό γεγονός.

4.1. Οι στόχοι

Στόχος της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι οι μαθητές: Να αγαπήσουν το συγκεκριμένο θεατρικό είδος. Να συνειδητοποιηθούν ως μελλοντικοί θεατές του αρχαίου δράματος, μυούμενοι βιωματικά σ' αυτό μέσα από τη διδακτική πράξη. Να αντιληφθούν ότι

ο θεατρικός χαρακτήρας μιας παράστασης δεν περιορίζεται στη σκηνική εγκοσμίωση, αλλά διατρέχει και το κειμενικό σώμα του έργου. Να εξοικειωθούν με τρόπους και σχήματα εμβάθυνσης κι ερμηνείας των κειμενικών και παραστατικών δομών του κλασικού ελληνικού δράματος. Να αξιοποιήσουν τη φαντασία και να επιστρατεύσουν την εμπειρία τους, ώστε να μεταστοιχειώνουν την αφήγηση σε δράση, μορφοποιώντας σε φαντασιακό επίπεδο, σε οπτικό ή ψηφιακό περιβάλλον την υπονοούμενη δράση και να συνδέουν λειτουργικά το παραγόμενο υλικό με τους άξονες εξέλιξης της κεντρικής πλοκής του έργου. Να αποκτήσουν οι μαθητές βασικές γνώσεις θεατρικού, κριτικού και κοινωνικού γραμματισμού.

4.2. Παραδείγματα διδακτικής εφαρμογής

Οι μαθητές, αξιοποιώντας τα κειμενικά και μετακειμενικά δεδομένα που έχουν στη διάθεσή τους, μπορούν με τη μορφή ενός μεταδραματικού σημειώματος να προσθέσουν εξωτερικές σκηνικές οδηγίες στο δράμα. Δύνανται να εντοπίσουν τους ενδείκτες ιστορικής και γεωγραφικής τοποθέτησης του έργου, και να προσθέσουν σκηνικές οδηγίες για τα κοστούμια, το φωτισμό, τη μουσική, τον τεχνικό εξοπλισμό της σκηνής, ή ακόμη κι οδηγίες που απευθύνονται στους ηθοποιούς.

Η σύνθεση της παράστασης που στήνεται μέσα από την κειμενική ανάγνωση βοηθείται από μία μεταδραματική αφήγηση, που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας κι η οποία είτε οπτικοποιείται στην ατομική και συλλογική φαντασία, μέσα από τον ορισμό και την υιοθέτηση κοινών συμβόλων και κατασκευών, είτε βρίσκει ψηφιακή απεικόνιση κι εφαρμογή, με χρήση κατάλληλων λογισμικών ή ενός απλού φύλλου ιχνογραφίας.

Η ολομέλεια της τάξης καλείται να συνειδητοποιήσει ότι πριν από κάθε σκηνική παράσταση στο θέατρο προηγούνται πρόβες, μέσα από τις οποίες προκύπτει το τελικό προϊόν. Οι μαθητές μπορούν να αποτυπώσουν το γραμμικό περίγραμμα δύο φιγούρων, του Κρέοντα και του Φύλακα, εφαρμόζοντας τη θεατρική τεχνική *εικόνα στον τοίχο* (Παπαδόπουλος, 2010). Αφού εντοπίσουν τα κατάλληλα χωρία του δραματικού κειμένου, στο εξωτερικό της μέρος καταγράφουν τον τρόπο, με τον οποίο η ομιλία του Κρέοντα γίνεται κατανοητή, ερμηνεύεται κι αξιολογείται από την πλειοψηφία. Στο εσωτερικό του σχεδίου επισημαίνονται στοιχεία κειμενικά, άμεσα κι έμμεσα, που αποκαλύπτουν την άποψη που ο ίδιος ο βασιλιάς έχει διαμορφώσει για τον εαυτό του. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και στην περίπτωση του Φύλακα.

Σ' αυτό το στάδιο της διδασκαλίας είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τους λόγους, για τους οποίους ο Κρέοντας θεωρεί σημαντικό το ρόλο του ως ανώτατου άρχοντα, προκειμένου να επεξεργαστούν το σκηνικό του πρόσωπο αποτελεσματικότερα. Η τάξη έχει διδαχτεί ήδη στο πλαίσιο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας από την Α Λυκείου στοιχεία αφηγηματικών τεχνικών. Αξιοποιώντας τις λοιπές μπορούν να επισημάνει τη χρήση του γ ενικού προσώπου, την αναφορά στον Οιδίποδα, το θαμιστικό ενεστώτα, που υπηρετούν το γνωμικό χαρακτήρα του λόγου. Μπορεί εν συνεχεία να εντοπίσει την ηχηρή αντίθεση της προσωπικής αντωνυμίας «εγώ», που σηματοδοτεί την αποστροφή προς το πρόσωπό του, ώστε να οικειοποιηθεί την αυθεντία του ηγέτη, που ο ίδιος οικοδόμησε με το λόγο του.

Οι μαθητές καλούνται επίσης να σχεδιάσουν το σκηνικό σώμα του Φύλακα και του Βασιλιά, ορίζοντας τα ρούχα, που φοράνε, τη στάση του σώματός τους, τις κινήσεις τους, το είδος της μάσκας τους. Ειδικότερα ο Φύλακας διακρίνεται για τα κωμικά στοιχεία του ρόλου του, που δημιουργούν μια εύθυμη ατμόσφαιρα στο μέσα στο βαρύ κλίμα του έργου.

Ο εκπαιδευτικός ενισχύεται να ζητήσει από την τάξη να ανεύρει τα κωμικά στοιχεία. Οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν την τριπλή ανασφαλή οπισθοπορεία, την άγνοια που διακρίνει το χαρακτήρα σε αντικείμενα της απολύτου ευθύνης του, τη μοιρολατρία και την πρόθεση απόσχισης των ευθυνών που τον βαραίνουν από πάνω του. Τον κωμικό χαρακτήρα του Φύλακα αποκαλύπτουν οι υφολογικές και γλωσσικές επιλογές του λόγου του, τις οποίες επίσης η τάξη πρέπει να εντοπίσει, σχολιάζοντας το χαμηλό μορφωτικό του επίπεδο.

Το δεύτερο μέρος του μονολόγου του Φύλακα, που περιλαμβάνει τη γραμμική αναδρομή στις πρόσφατες εξελίξεις που ακολούθησαν τη διαταγή και την παραβίασή της, εμπνέει μια σύντομη άσκηση δημιουργικής θεατρικής γραφής: Οι μαθητές ζητείται να μετατρέψουν σε διαλογική σκηνή το επεισόδιο που αφηγείται ο Φύλακας, δηλαδή την ανακάλυψη της απόπειρας ταφής, τον καυγά μεταξύ των φυλάκων, την ανταλλαγή των όρκων, την άτυπη συνέλευση, το τελικό της ψήφισμα. Καλούνται να αποφασίσουν τον αριθμό τους και τη στάση καθενός από αυτούς. Ζητείται επίσης να εισάγουν στο κείμενο μερικές φράσεις που προκαλούν γέλιο στο κοινό.

Ενδιαφέρουσα θα μπορούσε να εξελιχθεί μία άσκηση ενσυναίσθησης: Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να ρωτήσει την τάξη με ποιο πρόσωπο θα μπορούσαν να παραλληλίσουν το Φύλακα στη σημερινή εποχή. Με έναν κατώτερο υπάλληλο ενδεχομένως, χωρίς ενδιαφέρον για την εργασία του και χωρίς φερεγγυότητα για τις υποχρεώσεις που αναλαμβάνει. Η επόμενη ερώτηση θα μπορούσε να επεκταθεί και στους άλλους Φύλακες. Πώς θα χαρακτήριζε η τάξη το είδος της εργασίας τους; Αντιπαραγωγική ενδεχομένως; Ταπεινή; Ενδεικτική του χαμηλού μορφωτικού τους επιπέδου; Μήπως η ποιότητα της εργασίας τους επαυξάνει τον κωμικό χαρακτήρα του ρόλου των Φυλάκων; Παρόλ' αυτά πρέπει να επισημανθεί ότι στάθηκαν ανεπαρκείς ακόμη και σ' αυτήν. Πώς θα μπορούσαν οι μαθητές να περιγράψουν το χώρο εργασίας τους, αν ζούσαν σήμερα; Με ποιες αντιπαραγωγικές ασχολίες θα έκαναν κατάχρηση του παραγωγικού τους χρόνου;

Κάθε διδακτική ώρα συστήνεται να αρχίζει και να ολοκληρώνεται με την αναφορά στη σκηνική πραγμάτωση του δράματος: στα επί σκηνής πρόσωπα, στην εξέλιξη της πλοκής, στη διαγραφή των χαρακτήρων, στα ερωτήματα που γεννώνται για τη συνέχεια. Έτσι οι μαθητές συνηθίζουν στην ιδέα πως το κειμενικό σώμα του δράματος είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη σκηνική του πρόσληψη και μαθαίνουν να μη διακρίνουν ανάμεσα σε κείμενο και σε παράσταση, αλλά να αποδέχονται το θεατρικό φαινόμενο ολιστικά.

5. Αξιολόγηση

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση εφαρμόστηκε για δύο συνεχόμενα σχολικά έτη στο 6ο ΓΕΛ Νέας Σμύρνης, στο οποίο η εισηγήτρια υπηρετεί. Κάθε χρόνο η εφαρμογή έλαβε χώρα σε ένα τμήμα της Β' Λυκείου. Οι μαθητές στην τελική αξιολόγηση σχολίασαν ότι παρά τη δυσκολία που αντιμετώπιζαν στην κατανόηση του αρχαίου κειμένου, ένιωσαν οικεία την τραγωδία κι αυτό το απέδωσαν στον τρόπο, με τον οποίο προσέγγισαν διδακτικά το αρχαίο δράμα. Αποδείχτηκε ότι στο τέλος του σχολικού έτους θυμούνταν την υπόθεση, τα πρόσωπα, την εξέλιξη του μύθου, μπορούσαν να εξηγήσουν τις καινοτομίες και τις δραματικές επιλογές του Σοφοκλή και να αναπτύξουν τα βασικά ιδεολογικά κι αρχαιογνωστικά κέντρα του έργου. Μέσα από κατάλληλες λεξιλογικές ασκήσεις επίσης αποδείχτηκε ότι μπορούσαν να σχολιάσουν τη σημαντική δυναμική λέξεων και φράσεων του δραματικού κειμένου και να περιγράψουν τη σκηνική τους απόδοση. Επίσης προέκυψε ότι προσπαθούσαν να φανταστούν σύγχρονες παραμέτρους του αρχαίου δράματος. Τέλος

δήλωσαν ότι θα ήθελαν να γνωρίσουν κι άλλα έργα του Σοφοκλή και να παρακολουθήσουν παραστάσεις αρχαίου δράματος.

6. Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση επιδιώκει την καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων/ ικανοτήτων των μαθητών κι η σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με την πρακτική εφαρμογή. Η ενεργητική συμμετοχή του μαθητικού πληθυσμού στην εκπαιδευτική διαδικασία, η διερευνητική ανεύρεση της πληροφορίας, η κριτική και συνεργατική μάθηση έχουν ως πεδίο δράσης τους το κειμενικό σώμα του αρχαίου ελληνικού δράματος. Στην προσπάθεια εξάλλου ο μαθητής να αποδεσμευτεί από τη γνωστική προσέγγιση, που προβλέπει μία καθολική ερμηνεία για κάθε πράξη, ενθαρρύνεται η ερμηνεία κάθε γνώσης μέσα σε ζωντανό πλαίσιο εμπειριών.

Έτσι αίρεται η παρερμηνεία της έννοιας του «κλασικού» ως διαχρονικής αναβίωσης ιδεών και νοημάτων, αμετάβλητων στο χρόνο. Ο μαθητής συνειδητοποιεί ότι η ανθρώπινη φύση συνιστά Υποκείμενο της Ιστορίας ανέκαθεν, πράγμα που σημαίνει ότι αξίες κι αντιλήψεις διαφοροποιούνται με το πέρασμα των χρόνων. Η ελληνική αρχαιότητα βρίσκεται σε δυναμική διάδραση με τις μεταγενέστερές της εποχές, η έννοια του κλασικού ωστόσο δεν αφορά τη διαχρονική εμβέλεια των αρχαίων διδαγμάτων, όσο τους τρόπους και τους μηχανισμούς, με τους οποίους διαφορετικές εποχές, κοινωνίες, αναγνώστες και δημιουργοί δεν κληρονόμησαν αυτούσια, αλλά προσέλαβαν (δηλαδή συνειδητά ή ασυνείδητα, και μέσω του δικού τους πολιτισμού, κατανόησαν/ μετασχημάτισαν/ οικειοποιήθηκαν) αυτά τα διδάγματα (Steiner, 2001: 113).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Culler, J. (2000). *Λογοτεχνική θεωρία. Μια συνοπτική εισαγωγή*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Θωμαδάκη, Μ. (1993). *Σημειωτική του ολικού θεατρικού λόγου*. Αθήνα: Δόμος.
- Ingarden, R. (1983). *L'oeuvre d'art litteraire*. Lausanne. L'Age d'home.
- Καψάλης, Α. Γ. & Χαραλάμπους, Δ. Φ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια. Σχολική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1991). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*. Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα.
- Pfeister, M. (1998) *The theory and analysis of drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Πεφάνης, Γ. (2007). *Σκηνές της θεωρίας. Ανοιχτά πεδία στη θεωρία και την κριτική του θεάτρου*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Πεφάνης, Γ. (2012). *Το θέατρο και τα σύμβολα. Διαδικασίες Συμβόλισης του Δραματικού Λόγου*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Rehm, R. (1994). *Greek Tragic Theatre*. London and New York. Routledge.
- Σπυρόπουλος, Η. (2007). *Το Αρχαίο Ελληνικό Θέατρο στην Παιδεία του σήμερα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γκοβόστη.
- Steiner, G. (2001). *Οι Αντιγόνες. Ο μύθος της Αντιγόνης στη λογοτεχνία, τις τέχνες και τη σκέψη της Εσπερίας*. Μετάφραση Βασίλης Μάστορης, Πάρις Μπουρλάκης. Αθήνα: Καλέντης.
- Tarlin, O. (2003). *Η Αρχαία Ελληνική Τραγωδία σε σκηνική παρουσίαση*. Μετάφραση Β.Δ. Ασημομύτης. Αθήνα: Εκδόσεις Δημ. Ν. Παπαδήμα.

- Φουντοπούλου, Μ.Ζ. (2010). *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση. Από τη θεωρία στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ώστιν, Τζ. Λ. (2003). *Πώς να κάνουμε πράγματα με τις λέξεις*, (μετ. Αλ. Μπίστης). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας. Ι.Δ. Κολλάρου & Σίας Α.Ε.

Ο Αριστοφάνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Απόπειρες διδασκαλίας της αρχαίας κωμωδίας στα Ράλλεια Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία Πειραιά

Αγλαΐα (Ιλία) Λακίδου

Ράλλεια Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία Πειραιά Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών
ilia.lakidou@gmail.com

Περίληψη

Τα σχολικά έτη 2013-14, 2014-15 και 2015-16, τρία διαφορετικά προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων στα Ράλλεια Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία Πειραιά είχαν ως αφητηρία ή ως επίκεντρο ποικίλων διδακτικών δράσεων το έργο του Αριστοφάνη. Στην εργασία παρουσιάζονται συγκεκριμένες διδακτικές επιλογές που επιτρέπουν στους μαθητές και τις μαθήτριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να προσεγγίσουν τα χαρακτηριστικά της Αριστοφάνειας κωμωδίας, την έννοια του κωμικού, τη σχέση της αρχαίας κωμωδίας με την κοινωνικοπολιτική οργάνωση της αρχαίας Αθήνας, τη σχέση της αριστοφάνειας κωμωδίας με την εξέλιξη του κωμικού είδους. Επίσης αναλύεται με ποιο τρόπο καθοδηγήθηκαν οι μαθητές και οι μαθήτριες της Δ΄τάξης να γράψουν τη δική τους κωμωδία ακολουθώντας τη δομή και το ύφος του Αριστοφάνη, με έμφαση στον αγώνα λόγων.

Λέξεις-κλειδιά: Αριστοφάνης, αρχαία κωμωδία, δημιουργική γραφή, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, θέατρο της επινόησης

1. Εισαγωγή

Ο Αριστοφάνης απουσιάζει εντελώς από τα βιβλία της γλώσσας και τα ανθολόγια του Δημοτικού Σχολείου που χρησιμοποιούνται για διδασκαλία την τελευταία δεκαετία. Αντίθετα από το παρελθόν, όπου στο βιβλίο *Η Γλώσσα μου* της Ε΄τάξης (Α΄ Έκδοση, 1983. Έκδοση αναφοράς ΙΗ΄, 2001), υπήρχε απόσπασμα της *Ειρήνης* σε διασκευή του Δημήτρη Ποταμίτη στις δύο τελευταίες ενότητες του Α΄τόμου (Βελαλίδης κ.ά, 2001¹¹: 113-115 και 119-121). Από την άλλη μεριά, στο νέο πρόγραμμα σπουδών για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΦΕΚ 367/Β/13-4-1999) και συγκεκριμένα από το σχολικό έτος 2000-2001 διδάσκεται μία ολόκληρη κωμωδία, οι *Όρνιθες*, στην Γ΄Γυμνασίου, στο πλαίσιο του φιλολογικού μαθήματος «Δραματική Ποίηση» (Καλκάνη, 2004: 454). Για την προσέγγιση της συγκεκριμένης κωμωδίας, έχει διερευνηθεί μία βιωματική στρατηγική με τη χρήση τεχνικών της Θεατρικής Αγωγής μέσω πειραματικών διδασκαλιών (Φανουράκη, 2010: 172-178). Αν και από τα σχολικά εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης λουπόν ο Αριστοφάνης απουσιάζει, λόγω των πολλών διασκευών που έχει γνωρίσει το έργο του και σε ποικίλες μάλιστα μορφές (Καλκάνη, 2004), έχει καταστεί πρόσφορο για να παιχτεί από σχολικούς θιάσους Δημοτικών Σχολείων, γεγονός που συμβαίνει και το γνωρίζουμε από την σχολική πρακτική, χωρίς να υπάρχει μία εμπειριστατωμένη παραστασιογραφία που να το αποδεικνύει. Παράλληλα, έχει ετησίως μία θέση στο ρεπερτόριο των θιάσων για παιδιά. Στην εργασία παρουσιάζεται μία σειρά διδακτικών πρακτικών που στόχευσαν όχι στο να ανεβάσουν οι μαθητές άλλη μία κωμωδία του Αριστοφάνη αλλά με βάση το έργο του να προσεγγίσουν ποικίλα θεατρολογικά ζητήματα με πρακτικό τρόπο ή να οδηγηθούν στην επινόηση δικών τους κειμένων, σύμφωνα με τους κώδικες και τη μεθοδολογία του Θεάτρου της Επινόησης (Oddey, 1994: 166-201) και άλλες σχετικές προγενέστερες εφαρμογές (Λακίδου, 2007: 90-100)

2. Κείμενο

Στα Ράλλεια Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία Πειραιά του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, σε δύο προγράμματα πολιτιστικών θεμάτων, εντάξαμε τη διδασκαλία σκηνών από ορισμένες κωμωδίες του Αριστοφάνη με στόχο την εξοικείωση των μαθητών είτε με τη σχέση μουσικής και θεάτρου στην Αρχαία Ελλάδα και στις σύγχρονες παράστασεις της αναβίωσης του αρχαίου δράματος είτε για τη γνωριμία και κατανόηση της δημιουργίας του κωμικού. Το ένα πρόγραμμα πολιτιστικών θεμάτων ήταν υπό την εποπτεία του Θεόδωρου Κόρακα, μουσικού στα σχολεία μας, και είχε τίτλο: «Γνωρίζοντας τον Αριστοφάνη μαθαίνω την αρχαία ελληνική μουσική και το θέατρο» (Σχολικό έτος 2014-15). Από τον τίτλο είναι καταφανές ότι στόχος του προγράμματος ήταν ο Αριστοφάνης να γίνει το όχημα για γνωριμία των μαθητών με τις ιδιαιτερότητες της αρχαίας ελληνικής μουσικής και από την άλλη με τη λειτουργία, κοινωνική και καλλιτεχνική, του αρχαίου θεάτρου. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε στα μαθήματα Μουσικής και Θεατρικής Αγωγής της Γ' και Δ' τάξης. Θέματα που προσεγγίστηκαν στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, από την πλευρά μου, ήταν η γνωριμία με τη δομή της αρχαίας κωμωδίας, η σχέση της με την κοινωνική ζωή της πόλης, το αρχαίο θεατρικό κτήριο και ο τρόπος της θεατρικής του λειτουργίας. Γι' αυτό τα αποσπάσματα που διδαχθήκαν τα παιδιά ήταν κυρίως χορικά, παραβάσεις ή πάροδοι, δηλαδή μέρη του αριστοφανικού έργου στα οποία κυριαρχεί ο Χορός και επιτρέπουν μία διδασκαλία με την ως το δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή ολόκληρου του τμήματος. Επιλέχθηκαν ο πρόλογος των *Εκκλησιαζουσών*, στη διασκευή κόμικς των Αποστολίδη – Ακκοκαλίδη (Αποστολίδης & Ακκοκαλίδης 1981: 5-19), η πάροδος και οι δύο παραβάσεις των *Ορνίθων* σε μετάφραση Θρασύβουλου Σταύρου (Σταύρου 1989: 333-334, 353-354, 366-367).

Στο δεύτερο πρόγραμμα κατά το σχολικό έτος 2015-16, που εκπονούμε ο Θεόδωρος Κόρακας και η γράφουσα, ο Αριστοφάνης χρησιμοποιείται ως εισαγωγικός ποιητής στη κατανόηση της δομής και λειτουργίας του κωμικού. Το πρόγραμμα, που έχει τίτλο «Το γέλιο στη σκηνή: μαθαίνω την κωμωδία», και του οποίου έχω την ευθύνη, αποσκοπεί να ανακαλύψουν οι μαθητές και οι μαθήτριες πώς δημιουργείται το αστείο με παραδείγματα τόσο από την πραγματική ζωή όσο και από την αποτύπωσή του σε δράσεις επί σκηνής. Στόχος του προγράμματος είναι να γνωρίσουν ποικίλους δραματοουργούς της κωμωδίας, που κυρίως έχουν αφήσει έντονα τα ίχνη τους διαχρονικά στο ελληνικό θέατρο, από τον Αριστοφάνη, τον Μολιέρο, τον Σαίξπηρ μέχρι τον Σπύρο Μελά ή τους Σακελλάριο-Γιαννακόπουλο. Απώτερος σκοπός του προγράμματος είναι να δοκιμάσουν τις δυνάμεις τους στη δραματική γραφή της κωμωδίας. Οι μαθητές διδάχθηκαν δύο αποσπάσματα από κωμωδίες του Αριστοφάνη, τον πρόλογο των *Ορνίθων* σε διασκευή των Τάσου Αποστολίδη – Γιώργου Ακκοκαλίδη (Αποστολίδης & Ακκοκαλίδης 2007: 5-10), μία διαλογική σκηνή σε μετάφραση Θρασύβουλου Σταύρου από την *Ειρήνη* (Σταύρου, 1989: 274-276)–την ίδια σκηνή που υπήρχει στο παλιό βιβλίο της Ε' τάξης– και ακολούθως από μία σκηνή των μολιερικών κωμωδιών *Αρχοντοχωριάτης* (Μολιέρος 1979: 60-64, Πράξη Γ', σκηνή 4^η) και *Κατά Φαντασίαν Ασθενής* (Μολιέρος 1993: 24-26, πράξη Α', σκηνή 5^η). Στην πορεία του προγράμματος υπάρχει η πρόβλεψη οι μαθητές να προσεγγίσουν και την επιθεώρηση μέσα από το έργο των Σακελλάριου-Γιαννακόπουλου *Η ζωή συνεχίζεται* που πρόσφατα δημοσιεύθηκε (Καρασσαβίδης, 2015: 477-556).

Η διδακτική προσέγγιση δεν στέκεται στη γλώσσα του κειμένου, δηλαδή δεν είναι γλωσσοκεντρική, χωρίς να απουσιάζει η απαραίτητα πραγματολογική συζήτηση ώστε να επιτευχθεί η πλήρης κατανόηση των κειμένων. Έμφαση δίνεται όμως μέσα από τη βιωματική προσέγγιση, δηλαδή το παίξιμο των σκηνών, από όλους τους μαθητές, στο να

ανακαλύψουν το κείμενο που αποσιωπάται, μιας και ο Αριστοφάνης δεν έδινε τίποτε άλλο από τα λόγια των προσώπων. Σκοπός επομένως είναι να βρουν οι μαθητές και οι μαθήτρες τις σκηνικές και σκηνοθετικές οδηγίες που είναι απαραίτητες ώστε να αναδειχθεί η κωμική στιγμή του χωρίου που μελετάμε. Επιπλέον οι μαθητές προτρέπονται να φανταστούν και να ζωγραφίσουν τον σκηνικό χώρο, τα κοστούμια, να βρουν τα απαραίτητα αντικείμενα.

Η πιο δημιουργική όμως διδασκαλία του Αριστοφανικού έργου μέχρι στιγμής στα Ράλλεια Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία Πειραιά ήταν η απόπειρα διδασκαλίας της δομής και του περιεχομένου της αριστοφανικής κωμωδίας και της βιωματικής αφομίωσης αυτής της νέας γνώσης μέσα από την επινόηση ενός νέου κωμικού κειμένου από τους ίδιους τους μαθητές στο πλαίσιο του προγράμματος πολιτιστικών θεμάτων «Από την Αρχαία Αγορά στο θέατρο» το σχολικό έτος 2013-14, ενός προγράμματος που αποσκοπούσε να καταδείξει τη σχέση του δημοκρατικού πολιτεύματος, του επιχειρηματολογικού λόγου και του θεάτρου στην Αρχαία Αθήνα. (Βλέπε: http://blogs.sch.gr/lakidou/draseis2013_14/ Ανακτήθηκε στις 30/03/2016)

Στο πλαίσιο του προγράμματος οι συνάδερφοι δάσκαλοι, Κατερίνα Παπασημάκη και Κωνσταντίνα Αναγνωστοπούλου ανέπτυξαν μία σειρά διδακτικών ενεργειών για την κατανόηση της δομής του επιχειρηματολογικού λόγου και την άσκηση σε αυτόν από τους μαθητές ενώ η γράφουσα ως θεατρολόγος και συμμετέχουσα στο πρόγραμμα επικεντρώθηκα με τους μαθητές στο να εντοπίσω πού συναντιούνται η τέχνη του θεάτρου στην αρχαία Αθήνα με τις πρακτικές της λειτουργίας της Αθηναϊκής Δημοκρατίας.

Για να μπορέσουν να αντιληφθούν οι μαθητές τη σχέση μεταξύ του αρχαίου θεάτρου και της πολιτικής και κοινωνικής ζωής της αρχαίας Αθήνας, επέλεξα να γνωρίσουν πρώτα από όλα τον χώρο του αρχαίου θεάτρου. Ο χώρος του αρχαίου θεάτρου του Διονύσου και η μεταβολή της μορφής του στο πέρασμα των αιώνων, όπως μας την πληροφορεί η αρχαιολογική έρευνα, μαρτυρούν σε κάθε χρονική περίοδο το ποσοστό συμμετοχής του χορού στα θεατρικά δρώμενα. Όσο περνάνε τα χρόνια και απομακρυνόμαστε από τις πρώτες φάσεις του αρχαίου δράματος με τον έναν ή τους δύο υποκριτές και τη συμμετοχή του μεγάλου χορού τόσο περιορίζεται και ο χώρος που δεξιώνεται την όρχησή του, δηλαδή η ορχήστρα. Αρχικά όλος ο χώρος δράσης, το αντίστοιχο με τη σημερινή σκηνή, είναι ένα μεγάλο κυκλικό αλώνι και σιγά-σιγά διαμορφώνονται τα διακριτά μέρη της κυκλικής ορχήστρας και του λογιείου ενώ από τον 4ο αιώνα π.Χ. και παράλληλα με την υποχώρηση των δημοκρατικών θεσμών, ο χώρος της ορχήστρας μειώνεται κατά το ήμισυ, ενώ και η συμμετοχή του χορού στα δρώμενα γίνεται διακοσμητική ενώ ο χώρος δράσης των προσώπων, το λογείο, μεταφέρεται σε μία υπερυψωμένη σκηνή. (Blume, 1986:215-219) Για να καταλάβουν τα διακριτά μέρη του θεατρικού χώρου, δηλαδή την ορχήστρα, το κούλο και τη σκηνή, μοιράστηκε στους μαθητές ειδικό φύλλο εργασίας όπου από τα μέρη ενός γραμμικού γελαστού προσώπου έπρεπε να ανασχηματίσουν την κάτοψη του θεάτρου του Διονύσου. Επρόκειτο για ένα φύλλο εργασίας που μοιράστηκε μετά από την παρουσίαση της εξέλιξης του θεατρικού χώρου μέσα από σχετικές εικόνες, αναπαραστάσεις και βιντεοαναπαραστάσεις.

Από την άλλη στην Εκκλησία του Δήμου, οι αρχαίοι Αθηναίοι διαχειρίζονταν τα ζητήματα της πόλης και έφταναν σε λύσεις μέσα από τη σύγκρουση των εκάστοτε απόψεων με τη χρήση του επιχειρηματολογικού λόγου. Ο λόγος όμως λειτουργεί και ως πυρήνας του αρχαίου δράματος, καθώς γίνεται το όχημα της σύγκρουσης μεταξύ των προσώπων, μια σύγκρουση που παράγει την θεατρική δράση που παίρνει τη μορφή επεισοδίων, τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν στη λύση του έργου (Dover, 1989: 101-116). Επέλεξα να ασχοληθούμε με την κωμωδία, καθώς η δομή των αριστοφανικών σωζόμενων έργων

αρθρώνεται γύρω από ένα ζήτημα που προκύπτει και στο οποίο παίρνουν θέση τα πρόσωπα με αγώνα λόγων ενώ ο Χορός, του οποίου η παρουσία είναι κυρίαρχη, όπως και του λαού στην εκκλησία του Δήμου, ελέγχει τα τεκταινόμενα, παρεμβαίνει και πανηγυρίζει τη συνήθως αίσια έκβαση. Αντίθετα με την τραγωδία, η λύση του αριστοφανικού δράματος είναι αίσια, συνήθως προϊόν συμβιβασμού ή ακόμη και ήττας της αρχικής θέσης, μία λύση πιο κοντά στην απτή καθημερινότητα του μέσου πολίτη και θεατή και επίσης πιο κοντά στις προσλαμβάνουσες του μαθητή της Δ' τάξης, που ήταν και η ηλικία των παιδιών του προγράμματος. Για να κατανοήσουν οι μαθητές το πώς λειτουργεί ο αγώνας λόγων στο εσωτερικό της αριστοφανικής κωμωδίας διαβάσαμε και παίξαμε ένα απόσπασμα από τις *Νεφέλες* (Σταύρου, 1989: 196-197) και στη συνέχεια επιχειρήσαμε να βρούμε τον τρόπο να φτιάξουμε μία δική μας κωμωδία πατώντας στα χνάρια του Αριστοφάνη. Ο αρχαίος κωμωδιογράφος έγραφε με σκοπό να ελέγξει την καθημερινότητα του αθηναίου πολίτη και τη λειτουργία του πολιτεύματος θέτοντας κάθε φορά στον πρόλογο της κωμωδίας του ένα παράδοξο ερώτημα, μία ανοίκεια, απρόσμενη, απροσδόκητη υπόθεση: «τί θα συνέβαινε εάν οι γυναίκες αποφάσιζαν να αναλάβουν την εξουσία της πόλης;» και τότε γεννιόταν το έργο *Εκκλησιάζουσες*. Ή « τί θα γινόταν εάν ένας γιος εκπαιδευόταν στη σοφιστεία ώστε να γλιτώσει τον πατέρα του από τα χρέη;» και τότε είχαμε την κωμωδία *Νεφέλες*. Γι' αυτό με τη σειρά μας έπρεπε να βρούμε ένα θέμα που α) να αφορά την καθημερινή ζωή του μαθητή β) να έχει πολιτική/ κοινωνική διάσταση και γ) να το θέσουμε υπό έλεγχο και δοκιμή μέσω ενός παράδοξου ερωτήματος. Μετά από εκτενή συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων, τα παιδιά πρότειναν διάφορες ιδέες : «Τι θα γινόταν εάν εξαφανιζόταν ο ήλιος ; Εάν δεν υπήρχαν τα χρώματα; Εάν δεν δούλευε κανείς; Εάν δεν υπήρχαν κανόνες; Εάν σταματούσαν τα ρολόγια για πάντα; Εάν δεν υπήρχαν τα παιχνίδια; Εάν ό,τι ακουμπούσαμε γινόταν δικό μας; Εάν μπορούσαμε να κάνουμε ο,τιδήποτε ,οποιαδήποτε στιγμή θέλουμε; Εάν η πόλη μας δεν είχε καυσαέρια;» Στο τέλος καταλήξαμε στην υπόθεση «τι θα γινόταν αν σε ένα σχολείο σταματούσαν να υπάρχουν κανόνες;»

Από τη στιγμή που βρήκαμε την ιδέα μας, οι μαθητές έπρεπε να δημιουργήσουν διαλογικές σκηνές στις οποίες να υπάρχει ένας αγώνας λόγων πάνω σε συγκεκριμένα προβλήματα που προκύπτουν στο σχολείο χωρίς κανόνες. Μιας και το πρόγραμμα ήταν δομημένο πάνω στη μέθοδο Project (Frey, 1998: 9) και τα παιδιά ήταν χωρισμένα σε ομάδες εργασίας, κάθε ομάδα επέλεξε το θέμα που θα ασχοληθεί και έτσι το έργο μας είχε έξι σκηνές, όσες και οι ομάδες εργασίας των τάξεων. Η μία ομάδα ανέλαβε τον πρόλογο, μία άλλη ομάδα την έξοδο και οι τέσσερις υπόλοιπες τις σκηνές με τις επιμέρους αντιπαραθέσεις. Κάθε ομάδα προετοίμασε μόνη της το πρόβλημα που αντιμετώπιζαν τα πρόσωπα κάθε σκηνής και τη θέση που θα έπαιρναν σε αυτό. Στη συνέχεια, δουλεύοντας με κάθε ομάδα χωριστά, βοηθήσαμε αυτές οι ιδέες θα αναπτυχθούν σε διάλογο και επί σκηνής δράση. Φρόντισαμε ώστε τα επιχειρήματα ή οι αντιδράσεις να είναι δικές τους επιλογές. Υπήρχαν ομάδες που έγραψαν εντελώς μόνες τους το κείμενό τους και άλλες που χρειάστηκαν περισσότερο βοήθεια. Όταν οι σκηνές ολοκληρώθηκαν, όλοι μαζί ασχοληθήκαμε με τους στίχους των τριών τραγουδιών που πλαισίωσαν την κωμωδία μας. Προσπαθήσαμε και αυτά να ακολουθούν τα χνάρια της αριστοφανικής παράδοσης. Στην Πάροδο, ο Χορός να παίρνει μία θέση συντηρητική απέναντι στον παραλογισμό που δοκιμάζουν να εφαρμόσουν τα πρόσωπα στο σχολείο ενώ στην Παράβαση να υιοθετεί τη θέση και τα όνειρα των συγγραφέων, δηλαδή των μαθητών, για ένα σχολείο όπως το ονειρεύονται. Στο εξόδειο άσμα δε, ο Χορός μαζί με τα πρόσωπα του έργου, συνοψίζει τα γεγονότα του έργου και καταλήγει στο συμπέρασμα της κωμωδίας. Τον Χορό αποτελούσαν οι μαθητές και οι μαθήτρες της Α', Β' και Γ' τάξης του Μονοθεσίου σχολείου που

συμμετείχε στο πρόγραμμα. Τα παιδιά ντύθηκαν με παλιές ποδιές ενώ στην οθόνη προβλήθηκαν φωτογραφίες των γονιών τους όταν ήταν εκείνοι μαθητές στο σχολείο.

Τα παιδιά δοκίμασαν να γράψουν σε στίχο, και είχαν και πολύ ωραίες ιδέες, τις οποίες αξιοποίησε στο έπακρο ο Θοδωρής Κόρακας, μουσικός των σχολείων μας, χρησιμοποιώντας τις μελωδίες του Βασίλη Πανόπουλου, του διευθυντή μας, οι οποίες είχαν γραφτεί για κωμωδίες του Αριστοφάνη που ανέβηκαν στο σχολείο μας από παλιότερους μαθητές της Δ' τάξης. Με αυτό τον τρόπο το πρόγραμμα μας ήρθε να συνεχίσει την εργασία των τμημάτων των προηγούμενων δύο χρόνων, δημιουργώντας σιγά-σιγά μία παράδοση στο εσωτερικό του σχολείου μας. Χωρίς να εγκαταλείπουμε τη διδασκαλία του ίδιου του έργου του Αριστοφάνη, οι Όμιλοι Χορωδιακού Τραγουδιού και Όμιλος Σκηνογραφίας – Σκηνοθεσίας των Ραλλείων, ανεβάζουν τους *Όρνιθες* σε μουσική Μάνου Χατζιδάκι και μετάφραση Βασίλη Ρώτα (στίχοι) και Θρασύβουλου Σταύρου (διάλογοι) σε σύμπραξη με το Μουσικό Σχολείο Πειραιά. Με αυτό τον τρόπο οι ποικίλες απόπειρες διδασκαλίας του Αριστοφάνη στα Ράλλεια Πειραματικά Σχολεία που έχουμε εφαρμόσει δεν είναι μία στιγμή διδακτικής έμπνευσης αλλά μία διαρκής προσπάθεια γνωριμίας και ουσιαστικής εξοικείωσης με τον αρχαίο κωμωδιογράφο, το λόγο του, το πνεύμα του, την κοινωνική και πολιτική ζωή της Αρχαίας Αθήνας. Ένας διαρκής αγώνας για Ανθρωπιστική παιδεία όχι στη θεωρία αλλά στην πράξη.

3. Συμπεράσματα.

Το έργο του Αριστοφάνη δεν προσφέρεται μόνο για διδασκαλία κειμένου ή για το ανέβασμα σχολικών παραστάσεων. Μπορεί να γίνει και αφετηρία δημιουργικών διδακτικών πρακτικών για την προσέγγιση ποικίλων θεατρικών θεμάτων ή για την επινόηση νέων θεατρικών κειμένων από τους μαθητές. Οι προτεινόμενες πρακτικές αφορούν την Γ' και κυρίως την Δ' τάξη του Δημοτικού σχολείου ενώ μπορούν να εφαρμοστούν και σε μεγαλύτερες τάξεις της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και φυσικά και στη Δευτεροβάθμια.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ τους συναδέλφους και συνεργάτες στα πολιτιστικά προγράμματα όπου δοκίμαστικαν οι προτεινόμενες διδακτικές πρακτικές: Θοδωρή Κόρακα, Κωνσταντίνα Αναγνωστοπούλο και Κατερίνα Παπασιμάκη. Επίσης ευχαριστώ τον διευθυντή μας, Βασίλη Πανόπουλο, για το καλλιτεχνικό, φιλέρευνο και πειραματικό πνεύμα που καλλιεργεί στο σχολείο μας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αποστολίδης, Τ. & Ακοκαλίδης, Γ. (1981). *Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη σε κόμικς: Εκκλησιάζουσες*. Αθήνα: Αγροτικές Συνεταιριστικές Εκδόσεις
- Αποστολίδης, Τ. & Ακοκαλίδης, Γ. (2007). *Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη σε κόμικς: Όρνιθες*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Βελαλίδης, Α., Βουγιούκας, Α., Καπλανίδας, Κ., Κανάκης, Ν. & Μπλούνας, Α. (2001¹⁷). *Η γλώσσα μου: για την Ε' δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Καλκάνη, Ε. (2004). *Αρχαία κωμωδία και παιδικό βιβλίο: οι διασκευές του Αριστοφάνη*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Καρασσαβίδης, Κ. (2015). Αλέκου Σακελλαρίου / Χρήστου Γιαννακόπουλου Η ζωή συνεχίζεται (1941): μία επιθεώρηση από την εποχή της Κατοχής, *Παράβασις 13*, Αθήνα: ΕΚΠΑ – Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.

- Λακίδου, Ι. (2007). Η Θεατρική Αγωγή στο Ολοήμερο Σχολείο: παραδείγματα δημιουργικής διδασκαλίας (2002-2006) στο: Τσιάρας, Αστ. (2007), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μολιέρος (1979). *Ο αρχοντοχωριάτης*, Μτφ. Γ. Ν. Πολίτης. Αθήνα: Δωδώνη
- Μολιέρος (1993). *Ο κατα φαντασίαν ασθενής*, Μτφ. Δημ. Ν. Χαρτουλάρης. Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη
- Σταύρου, Θρ. (1989). *Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη*. Αθήνα: Εστία.
- Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της Θεατρικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Blume, Horst-Dieter. (1989). *Εισαγωγή στο αρχαίο θέατρο*, μτφ. Μαρία Ιατρού. Αθήνα: ΜΙΕΤ
- Dover, K.J. (1989). *Η κωμωδία του Αριστοφάνη*, μτφ. Φανής Ι. Κακριδής. Αθήνα: ΜΙΕΤ
- Frey, K. (1998). *Η «μέθοδος project»: μία μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και ως πράξη*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη
- Oddey, A. (1994). *Devising theatre: a practical and theoretical handbook*. London and New York: Routledge

Παράρτημα

Απόσπασμα από το κείμενο των μαθητών:

4^η σκηνή

(Ημέρα Τετάρτη. Στην αίθουσα της κυρίας Χρύσας. Μπαίνει μέσα μετά από διάλειμμα και επικρατεί φασαρία.)

Δασκάλα Γ: Ησυχία!

[Οι Μαθήτρια 2 (Μ2) και η Μαθήτρια 4(Μ4) κάθονται αμέσως στο θρανίο τους. Ο Μαθητής 1 (Μ1) και η Μαθήτρια 3 (Μ3) με κάτι ασχολούνται σε μια γωνιά.]

Δασκάλα Γ: Καθίστε κάτω!

(Την κοιτούν και συνεχίζουν.)

Μ3: Μισό λεπτό!

Δασκάλα Γ: Όχι σε λίγο. Τώρα αμέσως!

Μ2: Άντε, εσάς θα περιμένουμε;

Μ1: Μπορείτε να ξεκινήσετε κι ερχόμαστε.

Δασκάλα Γ: Σήμερα θα κάνουμε προφορικό διαγώνισμα μαθηματικών.

Μ1: Τότε θα καθυστερήσουμε σίγουρα.

Δασκάλα Γ: Είπες κάτι;

Μ1: Εγώ; Ποτέ!

Μ4: Η κυρία θέλει ν'αρχίσει. Σεβαστείτε την!

Μ3: Άντε, συνεχίζουμε μετά.

Δασκάλα Γ: Λοιπόν, πόσο κάνει 0x2;

Μ1: 0

Μ3: 2

Δασκάλα Γ: Αυτό που κάνετε δεν είναι σωστό. Δεν μπορείτε να πετάγεστε χωρίς να σας έχω δώσει το λόγο. Οι συμμαθήτριές σας σηκώνουν χέρι.

Μ2: Η κυρία έχει δίκιο.

Μ4: Πολύ καλά τα λέει.

Μ1: Αφού αυτή την εβδομάδα δεν έχουμε κανόνες, μπορούμε να κάνουμε ό,τι μας καπνίσει.

M3: Το να σηκώνεις χέρι για να μιλήσεις είναι πολύ καταπιεστικό. Μπορεί κι αυτό που θες να πεις να το ξεχάσεις.

M2: Κι άμα πετάγεστε για μας δεν είναι καταπιεστικό; Πού δεν προλαβαίνουμε να πούμε τίποτα;

M3: Μα μπορείτε κι εσείς να πετάγεστε αφού δεν ισχύουν οι κανόνες. Έτσι θα μιλά όποιος είναι πιο γρήγορος.

M4: Γιατί; Κάνουμε διαγωνισμό ταχύτητας;

Δασκάλα Γ: Φυσικά όχι. Ο καθένας έχει το ρυθμό του. Και πρέπει να το σεβόμαστε αυτό.

M1: Οι έξυπνοι είναι και οι πιο γρήγοροι.

M2: Ναι όμως όποιος βιάζεται σκοντάφτει. (Απευθύνεται στην M3) Οx2 κάνει 2;

M3: (Σκέφτεται) Όχι...

M2: Εσύ όμως πετάχτηκες και το είπες λάθος.

Δασκάλα Γ: Καταλαβαίνετε και μόνοι σας ότι οι κανόνες δεν είναι τυχαίοι;

M1: Κυρία σας αρέσει η ησυχία;

Δασκάλα Γ: Φυσικά.

M1: Κυρία σας αρέσουν τα παιδιά;

Δασκάλα Γ: Εννοείται.

M1: Τα παιδιά είναι ήσυχα;

Δασκάλα Γ: Ε... εξαρτάται.

M1: Από τι;

Δ: Αν ακούνε.

M3: Δηλαδή αν δεν ακούμε, δεν μπορεί να υπάρχει ησυχία;

M2 & M4: Όχι φυσικά.

M1 & M4: Πώς είπατε;

M2: Όχι φυσικά!

M1: Το επαναλαμβάνετε;

M4: Είπαμε, ότι αν δεν ακούμε δεν μπορεί να υπάρχει ησυχία.

M3: Ε, αυτό είναι το θέμα μας. (Σιωπή.) Έχουν βουλώσει τα αυτιά μας.

Το απόσπασμα σε βίντεο από την παράσταση στις 14 Απριλίου 2014:

<https://vimeo.com/98683145>

Πρόσφυγες: χαράζοντας δρόμους Ένα διδακτικό σενάριο για την Δ' δημοτικού

Αθηνά Λαμπροπούλου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υποψήφια Διδάκτορας Πανεπιστημίου Κρήτης
athinalabrop@gmail.com

Αγγελική Αγγελοπούλου

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70
kelyag@hotmail.com

Δρ. Νικόλαος Μάνεσης

Σχολικός Σύμβουλος 2^{ης} Περιφέρειας Δ.Ε. Αχαΐας
nmanesis@otenet.gr

Περίληψη

Παρά τη διάδοση ενός διεθνούς κινήματος προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και μια προσπάθεια σε παγκόσμιο επίπεδο νομικής κατοχύρωσής τους, καθημερινά καταγράφονται κατάφορες παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων, οι οποίες διαπιστώνονται εντονότερες σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπως και η Ελλάδα. Αφενός παρατηρούνται φαινόμενα μη σεβασμού του διαφορετικού και παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων προσφύγων και αφετέρου στο εσωτερικό των ομάδων αυτών καταγράφονται παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο όνομα της απόλυτης προστασίας της πολυπολιτισμικότητας. Κρίνεται, λοιπόν, επιτακτική η εξερεύνηση των κατάλληλων ισορροπιών ανάμεσα στα ίσα δικαιώματα όλων των ανθρώπων και στο δικαίωμα του καθενός να είναι διαφορετικός. Οι ισορροπίες αυτές αναζητούνται μέσω της εκπαίδευσης για/μέσα/στα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο διδακτικό σενάριο με θεματική ομπρέλα την έννοια «Πρόσφυγας», οι μαθητές/μαθήτριες της Δ' δημοτικού, όχι μόνο ευαισθητοποιούνται υιοθετώντας στάση και αντιλήψεις προάσπισης της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, αλλά επιπλέον καλλιεργούν δεξιότητες μάθησης, αναδεικνύουν τα ενδιαφέροντά τους εξασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης και αντιμετωπίζοντας τα διδακτικά αντικείμενα ως μια ολότητα.

Λέξεις-κλειδιά: πρόσφυγες, ανθρώπινα δικαιώματα, διδακτικό σενάριο

1. Εισαγωγή

Η ανθρωπότητα έχει πληγεί κατά την ιστορία της από φτώχεια και πολέμους. Σε αυτές τις συνθήκες αρκετοί άνθρωποι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τις χώρες τους εξαιτίας διώξεων, βίας, εμφυλίων πολέμων και ενόπλων συρράξεων. Στην εργασία αυτή θα ασχοληθούμε με την έννοια «πρόσφυγας», καθώς και με τον τρόπο που ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να την εμπλέξει με διάφορα γνωστικά αντικείμενα και την εκπαίδευση πάνω(και για) τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Αρχικά, θα προσπαθήσουμε να αποσαφηνίσουμε τους όρους «μετανάστης» και «πρόσφυγας». Η ειδοποιός διαφορά εντοπίζεται στη φυσική μετάβαση των πρώτων από την κοινωνία στην οποία ζουν σε μία άλλη για οικονομικούς κυρίως λόγους, και στον δικαιολογημένο φόβο διωγμού τους λόγω φυλής, θρησκείας, πολιτικών πεποιθήσεων, ένταξης σε μία διαφορετική κοινωνική ομάδα.

Στη συνέχεια της εργασίας μας, τονίζουμε τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης πάνω στα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι δραστηριότητες του διδακτικού σεναρίου δίνουν στους/στις μαθητές/μαθήτριες δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις τις οποίες θα χρειαστούν στην

προσπάθειά τους να ζήσουν σε έναν κόσμο ελεύθερο από παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Η επιλογή του διδακτικού σεναρίου μας εξασφαλίζει δραστηριότητες με οδηγό μια συμμετοχική, αλληλεπιδραστική, εκπαιδευτική μεθοδολογία. Επιτυγχάνουμε τη μετάβαση από τη μετωπική διδασκαλία στη διδασκαλία σε ομάδες και τη συνεργατική μάθηση, παρωθούμε τους/τις μαθητές/μαθήτριες να διερευνούν και να ανακαλύπτουν τα φαινόμενα χρησιμοποιώντας πόρους που τους παρέχονται, ενώ μέσα από αυθεντικές δραστηριότητες κινητοποιούμε τη σχολική τάξη βοηθώντας τους/τις μαθητές/μαθήτριες να επικοινωνήσουν ουσιαστικά.

2. Εννοιολογική αποσαφήνιση της έννοιας «μετανάστης» και «πρόσφυγας».

Κατά την εγκυκλοπαιδική έννοια ο όρος «μετανάστευση» ορίζεται ως η εγκατάλειψη του πατρικού εδάφους από ανθρώπους. Πρόκειται για τη φυσική μετάβαση ατόμων ή ομάδων ατόμων από μία κοινωνία σε κάποια άλλη, η γεωγραφική μετακίνηση μεγάλου αριθμού ατόμων ή η μεταφορά ανθρωπίνου εργατικού δυναμικού από μια περιοχή σε μία άλλη. Πρόκειται για τη συνεχή ροή προσώπων από και προς μία περιοχή (Ναξάκης & Χλέτσος, 2003).

Ήδη από το 1539 ο Juan Antonio Vittoria στο Πανεπιστήμιο της Salamanca διατύπωσε ανάμεσα σε άλλα και το ερώτημα του μεταναστεύειν (ΚΕΜΟ, 2004). Σύμφωνα με αυτό, από τη μια πλευρά το άτομο έχει δικαίωμα να φύγει από το κράτος του οποίου είναι πολίτης, αλλά δε μπορεί να εισέλθει σε όποιο κράτος επιθυμεί, διότι τα κράτη έχουν την αποκλειστική αρμοδιότητα να ελέγχουν την είσοδο και την εγκατάσταση ατόμων, που δεν είναι πολίτες τους και δεν έχουν τη δική τους ιθαγένεια, στο έδαφός τους (ΙΜΕΠΟ, 2007).

Η μετανάστευση είναι μία από τις τρεις βασικές δημογραφικές διαδικασίες. Πρόκειται για τη διαδικασία που συνεπάγεται την τεχνητή ανανέωση και φθορά ενός πληθυσμού, σε αντίθεση με τις άλλες δύο, τη γεννητικότητα και τη θνησιμότητα. Οι κυριότεροι λόγοι μετανάστευσης είναι η αναζήτηση εργασίας και η οικογενειακή επανένωση (ΕΚΚΕ, 2007). Άλλοι λόγοι που οδηγούν κάποια άτομα στην εγκατάλειψη της χώρας προέλευσης είναι η εμπόλεμη κατάσταση στην οποία βρίσκεται η χώρα, καθώς και πολιτικοί, θρησκευτικοί και εθνικοί λόγοι. Σε πολλές περιπτώσεις η εγκατάλειψη της χώρας προέλευσης δεν είναι εκούσια, αλλά γίνεται κατόπιν άσκησης βίας και δίωξης (ΕΚΚΕ, 2007).

Με βάση το καθεστώς εισόδου και παραμονής στη χώρα υποδοχής η μετανάστευση κρίνεται νόμιμη ή παράνομη. Οι νόμιμοι μετανάστες είναι τα πρόσωπα που έχουν εισέλθει και παραμένουν νόμιμα στη χώρα, η παρουσία τους έχει καταγραφεί από τις αρμόδιες αρχές και είναι εφοδιασμένα με την απαιτούμενη άδεια παραμονής και εργασίας. Η παράνομη μετανάστευση αφορά σε αλλοδαπούς που έχουν εισέλθει στη χώρα χωρίς νόμιμα ταξιδιωτικά έγγραφα, (Ναξάκης & Χλέτσος, 2003).⁴⁹

Η μετανάστευση, ανάλογα με τα κριτήρια με τα οποία γίνεται, διακρίνεται σε πολλές κατηγορίες. Εσωτερική ή εξωτερική/διεθνής είναι η μετανάστευση που πραγματοποιείται είτε μέσα στην επικράτεια του ίδιου του κράτους (εσωτερική) είτε από το ένα κράτος στο άλλο (εξωτερική/διεθνής). Ως εκούσια ή ακούσια διακρίνεται όταν η κίνηση του ατόμου είναι ελεύθερη επιλογή του ή όχι ενώ ως μόνιμη ή προσωρινή, το κριτήριο είναι η διάρκεια

⁴⁹Ο όρος λαθρομετανάστης πλέον δε χρησιμοποιείται. Το κεντρικό νομοθέτημα για την μετανάστευση είναι ο Ν.3386/2005 "Για την είσοδο, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια", ο οποίος έχει τροποποιηθεί αρκετές φορές. Σε καμία από αυτές τις ποινικές διατάξεις δε γίνεται χρήση των όρων "λαθρομετανάστης", ή "λαθρομετανάστευση". Επομένως η επιλογή του ποινικού νομοθέτη είναι να μην χρησιμοποιηθεί η συγκεκριμένη ορολογία.

παραμονής του ατόμου στη χώρα υποδοχής (Μουσούρου, 2003). Η μετανάστευση, επίσης, διαφοροποιείται ανάλογα με τη χρονική περίοδο που πραγματοποιείται σε παραδοσιακή ή σύγχρονη. Η παραδοσιακή μετανάστευση είχε πραγματοποιηθεί πριν από τους δύο Παγκοσμίους Πολέμους και το βασικό της χαρακτηριστικό είναι ότι ήταν υπερπόντια. Η σύγχρονη μετανάστευση αναφέρεται στη μεταβολή του τόπου κατοικίας ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων η οποία παρατηρείται στη σύγχρονη βιομηχανική εποχή (Μουσούρου, 2003). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι υπάρχει και η σύγχρονη νεωτερική μετανάστευση που συνδέεται απολύτως με την εκβιομηχάνιση και είναι συνάρτηση της κοινωνικο-οικονομικής ανάπτυξης που προήλθε από αυτή. Οι λόγοι, λοιπόν, της σημερινής μετανάστευσης είναι κυρίως οικονομικοί.

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνεται στην Συνθήκη της Γενεύης της 28ης Ιουλίου 1951, όπως συμπληρώθηκε από το Πρωτόκολλο της Νέας Υόρκης στις 31 Ιανουαρίου 1967, πρόσφυγας είναι «... κάθε πρόσωπο το οποίο επειδή έχει δικαιολογημένο φόβο διωγμού λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, πολιτικών πεποιθήσεων ή συμμετοχής σε ορισμένη κοινωνική ομάδα, βρίσκεται έξω από τη χώρα της υπηκοότητάς του και δε μπορεί εξαιτίας του φόβου να προσφύγει στην προστασία της χώρας αυτής (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2003).

Σε αντίθεση με τον μετανάστη, ο πρόσφυγας δεν επιλέγει να εγκαταλείψει τη χώρα του αλλά αναγκάζεται σε αυτό. Στις χώρες που καταφεύγουν για να διαφύγουν, διατηρούν μεν την υπηκοότητά τους, αλλά δεν απολαμβάνουν πλέον της διπλωματικής προστασίας του κράτους ιθαγένειας.

Κάτω από αυτούς τους όρους τίθεται το ζήτημα της προστασίας τους, το δικαίωμά τους για πολιτικό άσυλο. Πολιτικό άσυλο θεωρείται το δικαίωμα που παραχωρείται σε έναν αλλοδαπό να εισέλθει και να παραμείνει σε μία χώρα υπό όρους πιο ευνοϊκούς από αυτούς που ισχύουν για τους αλλοδαπούς, κυρίως λόγω της πραγματικής αδυναμίας να διαβιώσει στη χώρα ιθαγένειάς του.

Την προσφυγική ιδιότητα, επίσης, δικαιούται να ζητήσει ο πολίτης (ή ανιθαγενής) τρίτης χώρας ο οποίος υπάγεται στο καθεστώς αυτό λόγω μεταγενέστερων της αναχώρησής του από την χώρα προέλευσης γεγονότων που έλαβαν χώρα εκεί. Στη γενική έννοια έρχονται να προστεθούν δύο ειδικές κατηγορίες προσφύγων, ο πρόσφυγας εντολής και ο defactoπρόσφυγας.

Πρόσφυγας εντολής είναι εκείνος που εμπίπτει στην εντολή του Ύπατου Αρμοστή για τους Πρόσφυγες του Ο.Η.Ε. και προστατεύεται από αυτόν, σύμφωνα με τα κριτήρια του σχετικού Εγχειριδίου της Ύπατης Αρμοστείας. Οι defactoπρόσφυγες είναι υπήκοοι τρίτων χωρών, των οποίων το αίτημα για παροχή ασύλου έχει απορριφθεί για τυπικούς λόγους, είτε δεν έχουν καν υποβάλλει τέτοιο αίτημα. Συχνά, τέτοιες περιπτώσεις αντιμετωπίζονται ευνοϊκά με την χορήγηση προσωρινών αδειών παραμονής, για λόγους ανθρωπιστικούς, παρά το γεγονός ότι δεν αναγνωρίζονται ως πρόσφυγες και δεν τους παρέχεται επίσημα άσυλο (Κελεπούρης, 2009).

3. Ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση.

Στις μέρες μας, στον δυτικό κυρίως κόσμο, τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι συνυφασμένα με την ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Ο Donnelly (1998) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ανθρώπινα δικαιώματα είναι αυτά που απολαμβάνει ο κάθε άνθρωπος εξαιτίας της ανθρώπινης ιδιότητάς του, ανεξάρτητα από τη φυλή, την εθνικότητα, το φύλο, τις σεξουαλικές προτιμήσεις, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, ή τον τόπο διαμονής του και εμπεριέχουν όλους εκείνους τους βασικούς κανόνες, χωρίς τους οποίους ο άνθρωπος δε μπορεί να

συνειδητοποιήσει την έμφυτη ανθρώπινη αξιοπρέπειά του. Τα δικαιώματα είναι ανθρώπινα όχι με την κοινότοπη σημασία ότι αυτοί που τα έχουν είναι άνθρωποι, αλλά με την «προκλητική» σημασία ότι για να τα έχουν δε χρειάζεται να είναι τίποτα άλλο από το να είναι άνθρωποι.

Η πρώτη γενιά περιλαμβάνει τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα (το δικαίωμα στη ζωή, την προσωπική ελευθερία και ασφάλεια, το άσυλο κατοικίας, της ελευθερίας θρησκευτικής συνείδησης κ.ά.). Η δεύτερη γενιά αφορά στα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δικαιώματα (δικαίωμα εργασίας, ασφάλισης, εκπαίδευσης κ.ά.). Τα Ηνωμένα Έθνη προώθησαν συστηματικά την αντίληψη πως τα δικαιώματα του ανθρώπου είναι αδιαίρετα και πως δεν μπορεί να υπάρξει ουσιαστική απόλαυση των ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων χωρίς την ύπαρξη οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων και αντιστρόφως (Περράκης, 2013). Στην τρίτη γενιά εντάσσονται τα δικαιώματα αλληλεγγύης τα οποία εκφράζουν την αντίληψη συλλογικής ζωής και δε μπορούν να πραγματοποιηθούν παρά με τη συνένωση των προσπαθειών όλων των κοινωνικών ομάδων, κρατών, δημοσίων ή ιδιωτικών φορέων και οργάνων. Εδώ εντάσσονται το δικαίωμα της ειρήνης, στην απόλαυση της κοινής ανθρώπινης κληρονομιάς, το δικαίωμα σε ένα υγιές περιβάλλον (Ρούκουνας, 1995).⁵⁰

Τα περισσότερα κράτη έχουν υπογράψει και επικυρώσει συνθήκες για την προάσπιση των δικαιωμάτων όλων των ανθρώπων, χωρίς διακρίσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ΕΣΔΑ (Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου). Ειδικότερα στις σύγχρονες κοινωνίες οι οποίες χαρακτηρίζονται από ετερογένεια, σημειώνονται κατάφορες παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων μεταναστών, προσφύγων και μειονοτήτων (Καραμάνου, 2011). Το Παρατηρητήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (HumanRightsWatch) σε ειδικές εκθέσεις του για τα έτη 2012 έως 2014 έχει υπογραμμίσει τις παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων διαφόρων ομάδων, όπως είναι οι μετανάστες και οι αιτούντες άσυλο.

Οι άνθρωποι γίνονται πρόσφυγες επειδή παραβιάστηκε ή απειλήθηκε ένα ή περισσότερα από τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματά τους. Κανείς δεν επιλέγει να γίνει πρόσφυγας. Το να είναι πρόσφυγας σημαίνει πολλά περισσότερα από το να είναι αλλοδαπός σε μια νέα χώρα. Οι κυβερνήσεις συνήθως διασφαλίζουν τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα και την ασφάλεια των πολιτών τους. Όταν οι πολίτες γίνονται πρόσφυγες, αυτό το δίχτυ ασφάλειας παύει να υπάρχει. Η χώρα προέλευσής τους αποδείχθηκε ανίκανη ή απρόθυμη να προστατεύσει τα δικαιώματά τους.

Τα ανθρώπινα δικαιώματα μπορούν να γίνουν σεβαστά μόνο εάν οι άνθρωποι ενημερώνονται και απαιτούν διαρκώς την προστασία τους. Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα προωθεί στάσεις, αντιλήψεις και αξίες που ενθαρρύνουν τους ανθρώπους να διεκδικούν τα δικαιώματά τους και τα δικαιώματα των άλλων.

Οι ορισμοί που χρησιμοποιούν οι διεθνείς οργανισμοί δίνουν έμφαση στους επιδιωκόμενους στόχους, τονίζοντας της συμβολή της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα, στην εγκαθίδρυση της δημοκρατίας, της ειρήνης, της ανάπτυξης, της ανεκτικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Flowers, 2004). Πρόκειται για την εκπαίδευση, την επιμόρφωση, την ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση, καθώς και όλες εκείνες τις πρακτικές που αποσκοπούν και εφοδιάζουν τους εκπαιδευόμενους με γνώσεις, δεξιότητες και κατανόηση, ώστε να συμβάλλουν στην οικοδόμηση και την υπεράσπιση μιας

⁵⁰Όλα τα παραπάνω δικαιώματα προστατεύονται και από το ελληνικό Σύνταγμα στα άρθρα 4 έως 25

καθολικής κουλτούρας ανθρωπίνων δικαιωμάτων, με στόχο την προώθηση και προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών του.

Η ακαδημαϊκή κοινότητα, από την πλευρά της, δίνει έμφαση στις αξίες που η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα θα εμφυσήσει στα άτομα. Η εκπαίδευση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων πρέπει να είναι κοινωνική εκπαίδευση που θα βασίζεται σε πρότυπα και θα καλλιεργεί όλες τις απαιτούμενες δεξιότητες ώστε το άτομο να κάνει ηθικές επιλογές, να λαμβάνει θέσεις αρχών σε θέματα και να αναπτύξει ενεργή στάση στην καλλιέργεια αρχών της ισότητας και της δικαιοσύνης (Flowers, 2004).

Όλα συναινοούν πως η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα αφορά στην εκπαίδευση σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, την εκπαίδευση μέσα από τα ανθρώπινα δικαιώματα και τέλος, την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι τρεις αυτές διαστάσεις περιλαμβάνουν την παροχή της γνώσης και της κατανόησης των κανόνων και αρχών που διέπουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, την οργάνωση της διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, διαδικασία εξίσου σημαντική όσο το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την ενδυνάμωση των ατόμων με στάσεις, πιστεύω και δεξιότητες ώστε να απολαμβάνουν και να ασκούν τα δικαιώματά τους αλλά και να προστατεύουν τα δικαιώματα των άλλων.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, πως η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα δεν αποσκοπεί απλώς στο γνωστικό αποτέλεσμα, αλλά συνδέεται με την αλλαγή στις στάσεις και τη συμπεριφορά των ανθρώπων. Ως εκ τούτου τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να έχουν ως στόχο την καλλιέργεια σχετικών γνώσεων, συμπεριφορών και αξιών. Οι εκπαιδευόμενοι μεταξύ άλλων πρέπει να κατανοούν την έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, να εντοπίζουν παραβιάσεις, τα αίτια και τις συνέπειες αυτών, να δεσμεύονται να δράσουν για την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

4. Εκπαιδευτικά σενάρια στο Δημοτικό Σχολείο

Ως διδακτικό σενάριο εννοούμε την περιγραφή μιας διδασκαλίας με συγκεκριμένες διδακτικές αρχές και πρακτικές, καθώς και εκπαιδευτικούς στόχους. Ένα διδακτικό σενάριο μπορεί να έχει διάρκεια περισσότερων από μια διδακτικών ωρών. Η διαφορά του όρου «διδακτικό σενάριο» με τον συγγενικό «σχέδιο μαθήματος» είναι ότι ο δεύτερος αντιστοιχεί σε μία λεπτομερή περιγραφή μιας διδασκαλίας, αλλά ιστορικά έχει συνδεθεί με την περιγραφή μιας μηχανικής, μηχανοποιημένης περιγραφής των φάσεων μιας διδασκαλίας. Στη σύγχρονη διδακτική πάντως οι δύο όροι τείνουν να ταυτιστούν και πρακτικά μπορούμε να θεωρήσουμε ότι ταυτίζονται.

Ένα διδακτικό σενάριο υλοποιείται μέσα από μια ροή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Η δομή και η ροή κάθε δραστηριότητας καθώς και οι ρόλοι του διδάσκοντα – διδασκομένων και η αλληλεπίδραση με τα όποια χρησιμοποιούμενα μέσα και υλικό περιγράφονται στο πλαίσιο του διδακτικού σεναρίου.

Πολύ συχνά, στη διάρκεια της διδασκαλίας, η επίλυση ενός προβλήματος απαιτεί την αντιμετώπισή του από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες, με τα εργαλεία πολλών και διαφορετικών επιστημονικών κλάδων. Ενώ, λοιπόν, το μοντέλο που κυριαρχεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα βασίζεται κυρίως στην αυτοτελή διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, η διδασκαλία μέσω διδακτικών σεναρίων εξασφαλίζει την εμπλοκή περισσότερων από μίας γνωστικών περιοχών (διεπιστημονικότητα), αλλά και την επέκταση της ανάλυσης ενός υπό μελέτη αντικειμένου σε σφαίρες που επεκτείνονται πέρα από τα αυστηρά όρια της μιας γνωστικής περιοχής, προκειμένου η μελέτη ενός φαινομένου να συνδεθεί με άλλες έννοιες.

Ένας από τους κύριους καθημερινούς προβληματισμούς του εκπαιδευτικού είναι να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως ποιες έννοιες θα προσεγγίσει, πόσο χρόνο θα έχει στη διάθεσή του, ποιο είναι το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών/μαθητριών, ποιους διδακτικούς στόχους θα θέσει, το υλικό που θα χρησιμοποιήσει και, φυσικά, σε ποιες διδακτικές ενέργειες θα προβεί (Καραντζής & Μάνεσης, 2013).

Για να ολοκληρωθεί με επιτυχία η διδασκαλία μιας ενότητας και να υλοποιηθούν οι στόχοι που αρχικά είχαν τεθεί, ο εκπαιδευτικός πρέπει να χαράξει κάποια στρατηγική, μια, δηλαδή, καλά συντονισμένη και σχεδιασμένη συνακολουθία δραστηριοτήτων με σκοπό να γίνει αποτελεσματικότερη η μάθηση. Οι διάφορες στρατηγικές διδασκαλίας που κατά καιρούς απασχολούν τους εκπαιδευτικούς, παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες και διαφορές ως προς την πορεία που ακολουθούν και εξαρτώνται άμεσα από τους στόχους που ο εκπαιδευτικός έχει θέσει (Ματσαγγούρας, 2004).

Οι φάσεις διδασκαλίας που προτείνουμε στο εκπαιδευτικό σενάριο που σχεδιάσαμε, καθώς και η αλληλουχία τους είναι ενδεικτικές. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αναμεταθέτει, να αναλύει και να συγχωνεύει φάσεις, ανάλογα με τους στόχους που έχει θέσει και την στρατηγική που θα ακολουθήσει. Επιπλέον, οι φάσεις αυτές δεν έχουν γραμμικό χαρακτήρα, μπορεί να εμπλέκονται και να βαδίζουν παράλληλα (Καραντζής & Μάνεσης, 2013).

Στην πρώτη φάση, της προετοιμασίας του μαθητή για να δεχθεί τις νέες πληροφορίες, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να προετοιμάσει τους/τις μαθητές/μαθήτριες συναισθηματικά και γνωσιολογικά. Επιπλέον, στοχεύει να συνδέσει το νέο φαινόμενο με πρότερες γνώσεις των μαθητών/μαθητριών, εξασφαλίζοντας αρμονική σύνδεση μεταξύ τους, να ανιχνεύσει τις εμπειρίες και βιώματά τους και να θέσει στους/στις μαθητές/μαθήτριες έναν προβληματισμό, προκειμένου να εκθέσουν τις ιδέες τους και να επιχειρήσουν να διερευνήσουν την ορθότητά τους.

Κατά τη φάση της επαφής με τα νέα δεδομένα οι μαθητές/μαθήτριες έρχονται σε επαφή με τις νέες πληροφορίες, ενώ σε αυτή της επεξεργασίας των νέων δεδομένων και εξαγωγής συμπερασμάτων επιδιώκεται η εμβάθυνση στο περιεχόμενο του φαινομένου, ώστε αυτό να κατακτηθεί όσο το δυνατόν περισσότερο από τους/τις μαθητές/μαθήτριες και να προχωρήσουν στην αναζήτηση εφαρμογών στην καθημερινή τους ζωή, στην εξαγωγή συμπερασμάτων, γενικεύσεων και γενικότερα στη μεταφορά της νέας γνώσης.

Στην εφαρμογή της νέας γνώσης, οι μαθητές/μαθήτριες αναζητούν εφαρμογές της γνώσης που αποκτήθηκε στην καθημερινή ζωή, προχωρούν σε γενικεύσεις και μεταφέρουν τη νέα γνώση σε παρόμοιες καταστάσεις.

Ακολουθεί η ανακεφαλαίωση της νέας γνώσης η οποία μπορεί να είναι λεκτική (μια προσπάθεια σύνοψης των βασικών σημείων του σεναρίου), σχηματική (που αφορά τη χρήση εννοιολογικών χαρτών) και απολογιστική (η οποία ωθεί τους/τις μαθητές/μαθήτριες σε μια διαδικασία αναστοχασμού όσων έμαθαν).

Τέλος, η αξιολόγηση είναι η φάση εκείνη της διδασκαλίας που ολοκληρώνει πλήρως τη διδασκαλία μιας ενότητας. Ο/Η εκπαιδευτικός, άνδρας ή γυναίκα, με τη διαδικασία αυτή δεν ελέγχει μόνο αν υλοποιήθηκαν οι στόχοι του σεναρίου στο τέλος της διδασκαλίας, αλλά και κατά τη διάρκεια αυτής, ώστε να επανέρχεται στα σημεία εκείνα που δεν κατανοήθηκαν από τους/τις μαθητές/μαθήτριες (Καραντζής & Μάνεσης, 2013).

Ακολουθώντας τη λογική των σχεδίων μαθήματος που πρότεινε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, αλλά και των σχεδίων που υλοποίησαν εκπαιδευτικοί στο πρόγραμμα επιμόρφωσης στις Νέες Τεχνολογίες (Καραντζής & Μάνεσης,

2013), αποφασίσαμε στο διδακτικό σενάριο να αναφέρονται αρχικά η τάξη, τα γνωστικά αντικείμενα, ο τίτλος της θεματικής ενότητας -ομπρέλας και η διάρκεια υλοποίησής του. Κατόπιν, παρουσιάζονται οι διδακτικοί στόχοι, χωρίς να ακολουθήσουμε τον διαχωρισμό τους σε γνωστικούς, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών, μια και η διεθνής βιβλιογραφία και πρακτική αναφέρει τους στόχους σε ενιαία μορφή. Ακολουθώντας, αναφέρουμε τις προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών/μαθητριών, τη μέθοδο και τη μορφή διδασκαλίας, καθώς και το διαθέσιμο υλικό που θα χρειαστεί ο/η εκπαιδευτικός, άνδρας ή γυναίκα, στην πορεία διδασκαλίας. Στο τέλος, μετά τη δομή του σεναρίου όπως περιγράφηκε παραπάνω, παρατίθεται η βιβλιογραφία και δικτυογραφία που χρησιμοποιήθηκε.

5. Οργάνωση του διδακτικού σεναρίου «Πρόσφυγες: Χαράζοντας δρόμους».

Διδακτικοί στόχοι

Οι μαθητές/μαθήτριες μετά το τέλος της διδακτικής πορείας αναμένεται να:

1. Διαχωρίζουν τους λόγους μετακίνησης των προσφύγων και των μεταναστών.
2. Αναγνωρίζουν εμπειρικά τις παράλληλες και τεμνόμενες ευθείες.
3. Χρησιμοποιούν την ορολογία «παράλληλες» και «τεμνόμενες» ευθείες.
4. Χαράζουν παράλληλες και τεμνόμενες ευθείες με τη βοήθεια γεωμετρικών οργάνων.
5. Έρχονται σε επαφή με τον δημοσιογραφικό λόγο.
6. Γνωρίζουν τα δομικά στοιχεία του δημοσιογραφικού λόγου.
7. Εντοπίζουν στο χάρτη τις περιοχές της χώρας που δέχονται πρόσφυγες.
8. Ονομάζουν τα γεωγραφικά διαμερίσματα που ανήκουν οι περιοχές υποδοχής προσφύγων.
9. Παρατηρούν έργα τέχνης που σχετίζονται με την μετανάστευση.
10. Αρχίζουν να αποκτούν ενσυναίσθηση για την αναγκαστική μετακίνηση των προσφύγων.
11. Αρχίσουν να κατανοούν την πίεση που δέχεται ένας πρόσφυγας κατά τη διάρκεια της φυγής του.

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Οι μαθητές/μαθήτριες, ήδη σε μικρότερη τάξη, έχουν διδαχθεί στα Μαθηματικά τις κάθετες ευθείες, καθώς και πώς να τις φέρουν με τη βοήθεια γεωμετρικών οργάνων. Στο μάθημα της Γλώσσας έχουν έρθει σε επαφή με τον δημοσιογραφικό λόγο και γνωρίζουν ότι στόχος του είναι η ενημέρωση - είδηση. Έχουν εξοικειωθεί με τον πολιτικό χάρτη της Ελλάδας στη Μελέτη Περιβάλλοντος παλαιότερων τάξεων και έχουν μιλήσει για τα δικαιώματα των ανθρώπων όπως ορίζονται στη σύμβαση του ΟΗΕ.

Σύντομη περιγραφή

Με αφορμή το κεφάλαιο «Ένας εξάχρονος ήρωας από την Ορλεάνη» της γλώσσας της Δ' Δημοτικού δημιουργήσαμε ένα σενάριο διδασκαλίας μίας ημέρας που εμπλέκει όλα τα μαθήματα στη θεματική ενότητα «πρόσφυγες - μετανάστες». Οι μαθητές/μαθήτριες κατά τη διάρκεια της διδακτικής πορείας καλούνται να δουλέψουν τις παράλληλες και τεμνόμενες ευθείες με αφορμή τους δρόμους διαφυγής που ακολουθούν οι πρόσφυγες, έρχονται σε επαφή και γνωρίζουν τα δομικά στοιχεία του δημοσιογραφικού λόγου, ενώ γίνεται μια πρώτη προσπάθεια να κατανοήσουν τους λόγους που οδηγούν πληθυσμούς στην αναγκαστική μετακίνηση, αποκτώντας ενσυναίσθηση για τα προβλήματα της φυγής τους.

Δομή του σεναρίου

Προετοιμασία

Ο/Η εκπαιδευτικός, άνδρας ή γυναίκα, ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/μαθήτριες να σκεφτούν τους λόγους που μετακινούνται (αλλάζουν τόπο διαμονής) οι άνθρωποι. Αυτοί μπορούν να αφορούν αιτίες που τους αναγκάζουν σε φυγή όπως για παράδειγμα πόλεμος, φυσικές καταστροφές, δίωξη κ.ά. ή παράγοντες που προκαλούν ή ενθαρρύνουν την μετακίνηση τους, όπως ευκαιρίες για απασχόληση, σπουδές κ.ά. Σχεδιάζουν σε χαρτί του μέτρου ή στον πίνακα δύο λίστες μετά τον καταιγισμό (μπορούν και σε ειδικό λογισμικό πρόγραμμα). Στην πρώτη, με τίτλο «Ανάγκη» καταγράφουν τους λόγους που αναγκάζουν τους ανθρώπους να μετακινηθούν, παρά τη θέλησή τους. Στη δεύτερη με τίτλο «Επιλογή» καταγράφουν τους λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι επιλέγουν να αλλάξουν τόπο διαμονής. Οι μαθητές/μαθήτριες εξηγούν τη διαφορά του όρου «μετανάστης» - «πρόσφυγας» με βάση τον χάρτη που δημιούργησαν.

(Δραστηριότητα 1, Στόχοι 1 & 11, εκτιμώμενος χρόνος 15')

Επαφή με τα νέα δεδομένα

Σε κάθε ομάδα ο/η εκπαιδευτικός, άνδρας ή γυναίκα, δίνει σε μεγέθυνση τον χάρτη του Φύλλο Εργασίας 1, πλαστελίνη και κλωστή. Οι μαθητές/μαθήτριες διαβάζουν το άρθρο της εφημερίδας για την ιστορία της Ειρήνης, μιας προσφυγοπούλας από τη Συρία, και με τις πινέζες και την κλωστή διαγράφουν τη διαδρομή που ακολούθησε από τη Συρία μέχρι τη Θεσσαλονίκη. Στη συνέχεια, συνεχίζουν τη δραστηριότητα στο Φύλλο Εργασίας, όπου καλούνται να ονομάσουν, να προεκτείνουν τις γραμμές και να απαντήσουν στα ερωτήματα που τίθενται. Ένα μέλος κάθε ομάδας ανακοινώνει στην ολομέλεια με την τεχνική της απάντησης δι' εκπροσώπου τα συμπεράσματα της ομάδας του και καταλήγουν στο συμπέρασμα που καταγράφουν στο ομαδικό Φύλλο Εργασίας και ο/η εκπαιδευτικός, άνδρας ή γυναίκα, στο ημερολόγιο τοίχου.

(Φύλλο Εργασίας 1, Στόχοι 2, 3, 5, 8, εκτιμώμενος χρόνος 30')

Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός, άνδρας ή γυναίκα, απομονώνει το απόσπασμα από την εφημερίδα του Φύλλου Εργασίας 1 και το προβάλλει στον projector (εάν δεν υπάρχει το μεγεθύνει και το αναρτά στον πίνακα της τάξης). Κόβει τους διαλόγους του Φύλλου Εργασίας 2. Πρόκειται για μια συνέντευξη της Ειρήνης στην τηλεόραση. Μεγεθύνει την τηλεόραση (παράρτημα – εικόνα 2) και κολλάει τους διαλόγους στο πλαίσιο της. Έτσι δημιουργεί το κατάλληλο επικοινωνιακό πλαίσιο. Οι μαθητές/μαθήτριες διαβάζουν τη συνέντευξη. Καλούνται να συζητήσουν για τις ομοιότητες και τις διαφορές της συνέντευξης της ηρωίδας με το άρθρο όπου ο δημοσιογράφος καταγράφει την ιστορία της, σε ότι αφορά τις γλωσσικές επιλογές (χρόνος, πρόσωπο, επιπλέον στοιχεία κ.ά.). Συμπληρώνουν ομαδικά τη συνέχεια του Φύλλου Εργασίας 2. Στο τέλος, με την τεχνική του ιδεοκαταιγισμού φτιάχνουν τον χάρτη (μπορούν στο πρόγραμμα kidspiration) με τα δομικά στοιχεία του δημοσιογραφικού λόγου ο οποίος αναρτάται στο ημερολόγιο τοίχου.

(Φύλλο Εργασίας 2, Στόχοι 5, 6, εκτιμώμενος χρόνος 45')

Εφαρμογή της νέας γνώσης

Ο/Η εκπαιδευτικός, άνδρας ή γυναίκα, δίνει στους/στις μαθητές/μαθήτριες το Φύλλο Εργασίας 3. Σε αυτό καλούνται να δουλέψουν ατομικά και να εφαρμόσουν όλα όσα ανακάλυψαν στις προηγούμενες δραστηριότητες. Διαβάζουν ένα άρθρο για τους πρόσφυγες της Μικράς Ασίας του 1922 και καλούνται να βρουν έναν τίτλο και να υπογραμμίσουν τα δομικά στοιχεία του άρθρου (βρίσκονται αναρτημένα στο ημερολόγιο τοίχου). Σε διαβαθμισμένο επίπεδο δυσκολίας καλούνται να ασκήσουν την κριτική τους

σκέψη και να διαχωρίσουν το πραγματικό – ειδησεογραφικό γεγονός από το σχόλιο και να καταγράψουν το σκοπό του άρθρου. Έπειτα χρησιμοποιούν τα γεωμετρικά τους όργανα για να φτιάξουν τεμνόμενες και παράλληλες γραμμές με συγκεκριμένες οδηγίες.

(Φύλλο Εργασίας 3, Στόχοι 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6 & 1.11, εκτιμώμενος χρόνος 50')

Ανακεφαλαίωση – αναστοχασμός

Ο/Η εκπαιδευτικός, άνδρας ή γυναίκα, προβάλλει το video «Θάλασσα» της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ (διαθέσιμο στον σύνδεσμο: <https://www.youtube.com/watch?v=-Nn1oq4zy14>). Ταυτόχρονα, στο ημερολόγιο τοίχου είναι αναρτημένοι τίτλοι εφημερίδων που αναφέρονται στην λαθραία μετακίνηση προσφύγων σε ελληνικές περιοχές. Καλούνται σε ομάδες να εντοπίσουν τις περιοχές που καταφεύγουν οι πρόσφυγες στον χάρτη της Ελλάδας και να καταγράψουν στο γεωγραφικό διαμέρισμα στο οποίο ανήκουν. Έπειτα, χωρίζονται σε δύο ομάδες και φτιάχνουν το σχεδιάγραμμα ενός συμμαθητής τους σε χαρτί του μέτρου. Καταγράφουν το πορτρέτο (π.χ. χρησιμοποιώντας επίθετα, καταγράφοντας τους λόγους της προσφυγιάς κ.α.) ενός πρόσφυγα του τότε (1922) και του τώρα και να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές.

(Φύλλο Εργασίας 4, Στόχοι 1.1, 1.8, 1.9, 1.11 & 1.12, εκτιμώμενος χρόνος 40')

Την ώρα των Εικαστικών οι μαθητές/μαθήτριες επιστρέφουν στη μαρτυρία της Ειρήνης, της προσφυγοπούλας από τη Συρία. Στο διαδίκτυο με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού, άνδρα ή γυναίκας, γράφουν το όνομα «Ειρήνη» και πατούν την αναζήτηση σε ΕΙΚΟΝΕΣ. Στις επιλογές ανακαλύπτουν το πορτρέτο της ηρωίδας ως μέρος ενός πίνακα ζωγραφικής. Αναζητούν πληροφορίες για τον ζωγράφο (Πάμπλο Πικάσσο). Έπειτα, πατώντας τις επιλογές «Ειρήνη – Πικάσσο». Δίνουν έμφαση στον πίνακα «Γκουέρνικα». Τον αντιγράφουν σε φύλλα ακουαρέλα δίνοντας έμφαση στις παράλληλες και τεμνόμενες γραμμές του πίνακα.

(Δραστηριότητα Εικαστικών, Στόχοι 2, 4, 10 & 12, εκτιμώμενος χρόνος 45')

Αξιολόγηση

Οι μαθητές/μαθήτριες παίζουν το παιχνίδι «Περάσματα» την ώρα της Φυσικής ή Θεατρικής Αγωγής. Το παιχνίδι ανήκει στο υλικό της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ και περιγράφεται στον σύνδεσμο

https://www.unhcr.gr/fileadmin/Greece/mathitikosDiagonismos/Passages/PASSAGES_GREEK_FINAL.pdf.

(Δραστηριότητα Φυσικής ή Θεατρικής Αγωγής, Στόχοι 11 & 12, εκτιμώμενος χρόνος 45')

6. Υλοποίηση του σεναρίου

Οι μαθητές/μαθήτριες στην αξιολόγηση του σεναρίου έγραψαν ότι χάρηκαν πολύ, πέρασαν θαυμάσια και ήταν μια τελείως διαφορετική εμπειρία. Στα επίθετα που ταιριάζουν στον/στην πρόσφυγα έγραψαν μεταξύ άλλων «λυπημένος, φοβισμένος, τρομαγμένος, πεινασμένος, διψασμένος, τσαλακωμένος, σοκαρισμένος, φτωχός, μόνος, πονεμένος, κρυμμένος». Ενδιαφέρουν έχουν και οι τίτλοι των άρθρων που έγραψαν οι ομάδες: «Πρόσφυγες Άνθρωποι», «Οι Πρόσφυγες πνίγονται», «Οδύσσεια για τους Πρόσφυγες», «Η Ζωή των Προσφύγων». Στο τέλος του σεναρίου οι μαθητές/μαθήτριες αποφάσισαν και πραγματοποίησαν έρανο (τρόφιμα, ρούχα) για όσους/όσες έχουν ανάγκη, τα οποία παρέδωσαν στο Δήμο Πατρέων.

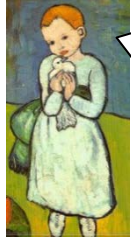
Βιβλιογραφικές αναφορές

Donnelly, J. (1998). *International human rights*. Boulder: WestviewPress.

- ΕΚΚΕ – Ινστιτούτο Κοινωνικής Πολιτικής (2007). *Το Κοινωνικό Πορτραίτο της Ελλάδας 2003 - 2004*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- ΙΜΕΠΟ (2007). *Το ψυχοκοινωνικό προφίλ του μετανάστη και η ένταξή του*. Αθήνα: European Profiles Α.Ε.
- Καραμάνου, Α. (2011). *Πολυπολιτισμικότητα, ανθρώπινα δικαιώματα και ισότητα των φύλων*. Αθήνα: Ίνδικτος.
- Καραντζής, Ι. & Μάνεσης, Ν. (2013). *Τα σχέδια μαθήματος στο δημοτικό σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Πάτρα: Gotsis.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2013). *Εκπαίδευση ενηλίκων – γενικά εισαγωγικά θέματα*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Κελεπούρης, Χ. (2009). *Η μεταπολεμική μετανάστευση των Ελλήνων προς τις ανεπτυγμένες χώρες: το παράδειγμα των Η.Π.Α., της Γερμανίας, της Αυστραλίας και του Καναδά*. Πτυχιακή εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- ΚΕΜΟ (2004). *Μετανάστες στην Ελλάδα, Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού Νίκος Πουλιαντζάς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2004). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μουσούρου, Ν.Μ. (1991). *Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ναξάκης, Χ. & Χλέτσος, Μ. (2001). *Μετανάστες και μετανάστευση*. Αθήνα: Πατάκη.
- Περράκης, Σ.Ε. (2013). *Διαστάσεις της διεθνούς προστασίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Ρούκουνας, Ε. (1995). *Διεθνής προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*. Αθήνα: Εστία.
- Flowers, N. (2004). How to define human rights education? A complex answer to a simple question. In Georgi B.V. & Seberich M. (eds) *International perspectives in human rights education*. Gutersloh: Bertelsmann Foundation Publishers.
- Σύνταγμα της Ελλάδας [1975/1986/2001/2008]

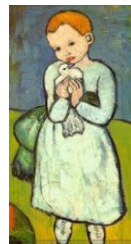
Παράρτημα (ενδεικτικά φύλλα εργασίας)

Φύλλο Εργασίας 2



Θυμάμαι να παίζω με τις φίλες μου στο δρόμο και μετά να τρέχω στο σπίτι. Όλα ήταν όμορφα και μου λείπουν.

Τι θυμάσαι από την πατρίδα σου;



Το σπίτι μου ξαφνικά έπιασε φωτιά. Οι γονείς μου και ο αδερφός μου δεν ήξερα που ήταν. Όλοι έφευγαν να σωθούν. Ήμουν πια μεγάλη και αποφάσισα να φύγω για να σωθώ.

Πώς πήρες την απόφαση να φύγεις μόνη σου τόσο μικρή;



Φτάσαμε στα σύνορα με την Τουρκία σαν τους κλέφτες και από εκεί στο Αϊβαλή. Με μια βάρκα περάσαμε στη Μυτιλήνη. Δε θέλω να το θυμάμαι. Φοβάμαι τη θάλασσα. Από εκεί μας πήγαν στον Πειραιά. Εγώ δεν συνοδευόμουν και έτσι βρέθηκα στη Θεσσαλονίκη μέχρι να βρουν τους γονείς μου.

Ποιες δυσκολίες συνάντησες στο ταξίδι σου; Πώς βρέθηκες εδώ;



Να σταματήσουν τον πόλεμο. Θέλω να γυρίσω σπίτι μου, στους φίλους μου. Θέλω να ξεχάσω όλο αυτό.

Ποιο μήνυμα θέλεις να δώσεις στον κόσμο; Τι θέλεις να πεις;



Τα Παλιά Αναγνωστικά 1954-1974

Ελευθέριος Λαρίσης

Δάσκαλος

elarisis@sch.gr

Φωτεινή Βλαχάκη

Καθηγήτρια

fovla2000@yahoo.gr

Περίληψη

Τα αναγνωστικά είναι τα καλύτερα βιβλία που προσφέρει η ελληνική πολιτεία στους μικρούς μαθητές/τριες. Χρησιμοποιήθηκαν κυρίως για να μας βοηθήσουν να μάθουμε να μιλάμε ή να γράφουμε, να συνεννοούμαστε δηλαδή. Και τόσο κατά την ομιλία όσο και στο γράψιμο, προσπαθούμε να γίνουμε κατανοητοί από τον συνομιλητή μας, τον ακροατή ή τον αναγνώστη. Ο Χ. Τσολάκης υποστηρίζει: «Απώτερος σκοπός της γλώσσας είναι η γλωσσική επικοινωνία σε όλες τις μορφές και χρήσεις». Τα αναγνωστικά 1954-1974 εκτός από την καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας χρησιμοποιήθηκαν για την εθνική, θρησκευτική, οικογενειακή και ηθική μόρφωση αλλά και για την ανάπτυξη της κοινωνικότητας των παιδιών. Είπαν για αυτά ότι ο σκοπός τους ήταν κυρίως φρονηματιστικός και γνωστικός. Τα παιδιά εκτός από τη γλώσσα διδάσκονταν ιστορία, θρησκευτικά, φυσιογνωστικά. Ήταν αναχρονιστικά, και επικίνδυνα. Στην οικογένεια απουσιάζουν οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι στιγμές αγάπης ανάμεσα στα δύο φύλα. Οι γυναίκες είναι μόνο μητέρες και προορισμός τους είναι η μητρότητα και ανατροφή των παιδιών. Ο χώρος που τις δίνεται είναι το σπίτι. Είναι καταπιεστικές και υπερπροστατευτικές. Τα αγόρια μόνο ενεργούν, τα κορίτσια δείχνουν να τα θαυμάζουν και να απορούν με την εξυπνάδα τους. Ο άνδρας βρίσκεται ελάχιστες ώρες στο σπίτι, είναι ο αρχηγός που φροντίζει να μη λείψει τίποτα. Η γλώσσα των αναγνωστικών δεν φαίνεται να μιλάει στην ψυχή του παιδιού. Η καθαρεύουσα περιέχει φράσεις στερεότυπες και αφύσικες που απωθούν το παιδί. Είναι καιρός πιστεύουμε, να ξαναδούμε τα αναγνωστικά αυτά με μια καινούρια ματιά, να τα εξετάσουμε μέσα στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο της εποχής που γράφτηκαν. Τέλος δεν πρέπει να μας διαφεύγει, σύμφωνα με το Γ. Μπαμπινιώτη, πως «οι μεγάλοι και καλύτεροι δημοτικιστές, συγγραφείς, λογοτέχνες και επιστήμονες ήταν και είναι όσοι απέκτησαν μια βαθύτερη και ευρύτερη διαχρονική γνώση της ελληνικής. Το δικαίωμα να εκφράζεσαι ελεύθερα προϋποθέτει και το δικαίωμα να διαλέγεις πως θα μιλάς, χωρίς φραγμούς, χωρίς προκρούστειες δεσμεύσεις και πονηρές απαγορεύσεις».

Λέξεις-κλειδιά: αναγνωστικά, μαθητές, γλώσσα

Εισαγωγή

Τα βιβλία που εκδίδει το Υπουργείο για να τα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί κατέχουν κεντρική θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στα σχολικά βιβλία αντανakλάται η εκπαιδευτική πολιτική. Από τα σχολικά εγχειρίδια, το αναγνωστικό φαίνεται να είναι το κυριότερο μέσο διδασκαλίας αφού το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στηρίζεται σ' αυτό (Καϊσέρογλου, 2010: 65-66). Η διδασκαλία της γλώσσας καλύπτει σχεδόν τις μισές ώρες της ημέρας.

Τα αναγνωστικά -κατά γενική ομολογία- είναι τα καλύτερα βιβλία που έχει και συνεχίζει να προσφέρει η ελληνική πολιτεία στους μικρούς μαθητές/τριες. Χρησιμοποιήθηκαν κυρίως για να μας βοηθήσουν να μάθουμε να μιλάμε ή να γράφουμε, να συνεννοούμαστε δηλαδή. Και τόσο κατά την ομιλία όσο και στο γράψιμο προσπαθούμε να γίνουμε κατανοητοί από τον συνομιλητή μας, τον ακροατή ή τον αναγνώστη.

Απώτερος σκοπός της γλώσσας των αναγνωστικών είναι αυτό που συνοπτικά λέει ο Χρίστος ο Τσολάκης: «Απώτερος σκοπός της γλώσσας είναι η γλωσσική επικοινωνία σε όλες τις μορφές και χρήσεις» (Τσολάκης, 1996).

Τα παλιά αναγνωστικά 1954-1974 που μελετούμε είναι: Ι.Κ. Γιαννέλης - Γ.Σακκάς, Αλφαβητάριο, 1964, Β. Γ. Οικονομίδης, Β' Δημοτικού, 1970, Β. Πετρούνιας, Φ. Κολοβός, Σ. Σπεράντσας, Α. Μεταλλινός, Γ' Δημοτικού, 1966, Γ. Μέγας, Κ. Ρωμαίος, Σ. Δουφεξής, Θ. Μακρόπουλος, Δ' Δημοτικού, 1966. Γ. Καλαματιανός, Θ. Γιαννόπουλος, Δ. Δούκας, Δ. Δεληπέτρος, Ν. Κοντόπουλος, Ε' Δημοτικού, 1964. Ε. Φωτιάδης, Η. Μηνιάτης, Γ. Μέγας, Δ. Οικονομίδης, Θ. Παρασκευόπουλος, Στ' Δημοτικού, 1964.

Τα αναγνωστικά αυτά, γράφτηκαν ακολουθώντας τις οδηγίες του Υπουργείου που δημοσιεύθηκαν στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως τον Ιούνιο του 1953. Οι συγγραφείς ακολουθούν πιστά τις οδηγίες για το περιεχόμενο και τη γλώσσα που θα έχουν. Απ' τα αναγνωστικά αυτά αν εξαιρέσουμε της Α' και της Β' τάξης, τα υπόλοιπα είναι δημιουργήματα όχι μόνο των συγγραφέων αλλά και του υπουργείου (Φραγκουδάκη, 1979: 13-14).

Η Γλώσσα των Αναγνωστικών

Στην Ελλάδα μέχρι το 1976 υπήρχαν δύο γλώσσες που διέφεραν μεταξύ τους στο λεξιλόγιο, στη φωνητική, στο τυπικό και τη σύνταξη. Η μία ήταν η κοινή νεοελληνική ή δημοτική που μιλιόταν και γράφονταν από τους περισσότερους. Η άλλη ήταν η καθαρεύουσα που δεν μιλιόταν από κανένα αλλά ήταν από το 1911 η επίσημη γλώσσα του κράτους και χρησιμοποιούνταν στο γραπτό λόγο.

Το 1917 η κυβέρνηση του Ελευθέριου Βενιζέλου προχώρησε στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και εισήγαγε για πρώτη φορά την μητρική γλώσσα στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού.

Το Σύνταγμα του 1952 διατήρησε την αναχρονιστική διάταξη στο θέμα της γλώσσας. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 θεώρησε ισότιμες τις δύο γλώσσες, μέχρι το 1968, που ήρθε η οπισθοδρόμηση και η καθαρεύουσα έγινε όχι μόνο η επίσημη γλώσσα του κράτους αλλά και της παιδείας. Για να φτάσουμε τέλος στο 1976 όταν η βουλή ψήφισε νόμο, με τον οποίο η δημοτική καθιερώθηκε σε όλες της βαθμίδες των σχολείων της γενικής εκπαίδευσης (Πολίτης, 1980: 11-15).

Σύμφωνα με την προκήρυξη του 1953, τα αναγνωστικά των τριών μικρότερων τάξεων, είναι γραμμένα στη δημοτική, ενώ αυτά των μεγαλύτερων τάξεων κάποια κείμενα είναι γραμμένα στη δημοτική και κάποια άλλα στην καθαρεύουσα.

Αυτή η διαφορετική και αυθαίρετη γλώσσα των βιβλίων, σύμφωνα με την κριτική της εποχής, ήταν αδύνατο να διδαχτεί, και ο μαθητής τελειώνοντας το δημοτικό δε θα είχε μάθει καμία γλώσσα ούτε τη δημοτική αλλά ούτε και την «απλήν καθαρεύουσαν». Δεν θα ήταν δηλαδή σε θέση, ο μελλοντικός απόφοιτος του Δημοτικού να καταλαβαίνει και να γράφει σωστά τη νεοελληνική γλώσσα (Δελμούζος, 1954: 35-42).

Ο μαθητής πράγματι έρχεται στο σχολείο με τη δημοτική, τη ζωντανή γλώσσα, που μαθαίνει από την οικογένεια του και το περιβάλλον. Με την εγγραφή του όμως στο σχολείο είναι αναγκασμένους να μάθει την πρότυπη μορφή της εθνικής γλώσσας. Η διαφορά της μητρικής γλώσσας με τη γλώσσα του σχολείου είναι η αιτία της αποτυχίας των μαθητών που χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα. Και θύματα είναι κυρίως τα παιδιά των κατωτέρων τάξεων των πόλεων και των χωριών.

Ο μαθητής του '50 και του '60 προέρχονταν κυρίως από εργατικές και αγροτικές οικογένειες. Η πρώτη του μέρα στο σχολείο ήταν και η πρώτη του εμπειρία με το βιβλίο. Στην αρχή τα πράγματα ήταν περίεργα με τον καιρό, όταν ήταν σε θέση να διαβάσει κατάλαβε την αξία του, όταν είδε πόσα ευχάριστα, ενδιαφέροντα και χρήσιμα περιέχει ένα βιβλίο. Στις επόμενες τάξεις έμαθε δύο γλώσσες, η μια απλή καθαρεύουσα και τη χρησιμοποιούσε στην ανάγνωση και στο γράψιμο. Και η άλλη η δημοτική, τη

χρησιμοποιούσε εκτός από το παιχνίδι, για να λέει ιστορίες, να επικοινωνεί με τους φίλους, τους γονείς, τους συγγενείς και τους δασκάλους του.

Οι δάσκαλοι τα χρόνια εκείνα, και για πολλά χρόνια αργότερα, ήταν στη μεγάλη τους πλειοψηφία παιδιά εργατών και αγροτών. Μιλούσαν και έγραφαν τη δημοτική, δε συμπαθούσαν την καθαρεύουσα και δεν απαιτούσαν από τους μαθητές τους -πλην ελαχίστων εξαιρέσεων- να τη χρησιμοποιούν. Κι αυτοί οι ίδιοι τη χρησιμοποιούσαν σε εξαιρετικές περιπτώσεις.

Το περιεχόμενο των Αναγνωστικών

Οι συγγραφείς ακολουθώντας πιστά τις οδηγίες προκήρυξης για τη συγγραφή των αναγνωστικών του 1954, φρόντισαν κατά αρχήν τα βιβλία να είναι καλαίσθητα για να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Όσον αφορά το περιεχόμενο φαίνεται να έλαβαν ως κέντρο το παιδί, τα ενδιαφέροντά του την πνευματική του ανάπτυξη και την αντιληπτική του ικανότητα. Επειδή όμως το σχολικά βιβλία ή σχολικά εγχειρίδια χρησιμεύουν εκτός των άλλων και για τη μετάδοση γνώσεων ιδεολογικά όχι και τόσο ουδέτερων, θα συναντήσουμε κάποια κείμενα τα οποία είναι εντελώς ξένα με τον κόσμο του παιδιού. Αυτά πιθανόν να εξυπηρετούσαν τους σκοπούς των βιβλίων της εποχής. Αφού ο σκοπός των βιβλίων εκτός της καλλιέργειας της γλωσσικής ικανότητας, της καλλιτεχνικής διαθέσεως ήταν επίσης και η εθνική, θρησκευτική, οικογενειακή και ηθική μόρφωση καθώς επίσης και η ανάπτυξη της κοινωνικότητας των μικρών μαθητών/τριών.

Για να πραγματοποιηθούν οι παραπάνω σκοποί, το περιεχόμενο των αναγνωστικών των Β', Γ' και Δ' τάξεων είναι χωρισμένο σε τέσσερις κύκλους που κάθε ένας αντιστοιχεί στις τέσσερις εποχές. Ξεκινώντας από το Φθινόπωρο, εποχή που ανοίγουν τα σχολεία για να ακολουθήσει ο Χειμώνας, στην συνέχεια έρχεται η Άνοιξη για να κλείσει ο κύκλος με το Καλοκαίρι, την εποχή που θα σημάνει το κλείσιμο των σχολείων και την έναρξη των καλοκαιρινών διακοπών. Ενώ τα αναγνωστικά των Ε' και Στ' τάξεων είναι χωρισμένα σε έξι θεματικές η πρώτη αναφέρεται στη θρησκευτική ζωή, για να ακολουθήσουν η εθνική ζωή και ιστορία, η οικογενειακή και κοινωνική ζωή, η ελληνική φύση και οι ασχολίες του ελληνικού λαού, ελληνικοί τόποι παράγωγα και τεχνικά έργα και ολοκληρώνεται με τη θεματική που μας πληροφορεί για τη συνεργασία μεταξύ των λαών.

Στα αναγνωστικά των δύο τελευταίων τάξεων τα κείμενα που αναφέρονται στον εθνικό βίο κατέχουν κεντρική θέση. Από τις σελίδες του βιβλίου της Στ' τάξης παρελαύνουν αρκετοί ήρωες και ηρωίδες της ελληνικής επανάστασης του 1821. Ενώ ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στις νικηφόρες μάχες του ελληνικού στρατού το 1912-1913.

Η θρησκευτική ζωή κάνει έντονη την παρουσία της. Σε κάποια κείμενα συνυπάρχουν ισότιμα το θρησκευτικό με το εθνικό στοιχείο. Τα αμιγώς θρησκευτικά κείμενα συνδέονται με τις μεγάλες γιορτές της χριστιανοσύνης, Χριστούγεννα, Πάσχα, ενώ δε λείπουν και οι βίοι των αγίων.

Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με το αναγνωστικό της Ε' τάξης. Εδώ όμως τα ιστορικά κείμενα έχουν να κάνουν με τη Βυζαντινή ιστορία που διδάσκεται ο μαθητής και η μαθήτριά της συγκεκριμένης τάξης. Τη θέση του Κολοκοτρώνη, του Κανάρη, του Διάκου του Παπαφλέσσα και της Δέσπως, καταλαμβάνουν, ο Ιουστινιανός, ο Διγενής Ακρίτας, ο Βασίλειος Β', η Αγία Σοφία, κ.ά. Η θρησκεία είναι παρούσα και εδώ, όπως σε όλα τα αναγνωστικά. Ο Κώστας Κρυστάλλης ανήμερα των Χριστουγέννων θα γεμίσει την ψυχή μας με «γλυκιές χρυσές ελπίδες». Και λίγους μήνες αργότερα ο Ανδρέας Καρκαβίτσας ταξιδεύοντας στα πέλαγα θα ψάλει με κατάνυξη μαζί με το πλήρωμα και τους επιβάτες το «Χριστός Ανέστη».

Στο ίδιο πνεύμα είναι γραμμένο και το αναγνωστικό της Δ΄ τάξης. Και εδώ μεγάλο μέρος της ύλης καταλαμβάνουν κείμενα από την ιστορία και από την εθνική ζωή. Οι συγγραφείς σύμφωνα και με την προκήρυξη επιλέγουν ήρωες και ηρωίδες από την αρχαία ιστορία. Ο Κόδρος, ο Μιλτιάδης, ο Μέγας Αλέξανδρος, οι Σπαρτιάτισσες είναι μερικοί από αυτούς, οι οποίοι με ζήλο και αυταπάρηση αγωνίστηκαν για την ευδαιμονία και το μεγαλείο της Ελληνικής πατρίδας.

Ο θρησκευτικός βίος εδώ εκπροσωπείται με ελάχιστα κείμενα πεζά ή ποιήματα. Μεγάλο μέρος καταλαμβάνουν, οι μύθοι του Αισώπου και ιστορίες από την αγροτική και θαλασσινή ζωή. Η κοινωνική ζωή εκπροσωπείται ελάχιστα, ξεχωρίζει όμως η μυθιστορηματική αφήγηση της ζωής του εθνικού ευεργέτη Ζώη Καπλάνη.

Στο αναγνωστικό της Γ΄ τάξης παρακολουθούμε την καθημερινή ζωή του Κωστάκη, και της Ελενίτσας για μια ολόκληρη σχολική χρονιά. Τα δύο ξαδέλφια φοιτούν στην Γ΄ τάξη σε ένα χωριό της ελληνικής υπαίθρου στη δεκαετία του '50. Ηλεκτρικό δεν υπάρχει, ένα τηλέφωνο βρίσκεται στην Κοινότητα για να εξυπηρετεί το χωριό, κάποιοι τυχεροί έχουν ραδιόφωνο με ηλεκτρικές στήλες.

Το σχολείο του χωριού -όπως και τα άλλα σχολεία της ελληνικής επαρχίας- είναι μικρό καθαρό και όμορφο, η αυλή είναι μεγάλη και οι αίθουσες είναι φωτεινές. Είναι πλουτισμένο με εικόνες, χάρτες, και όργανα φυσικής και χημείας, κάποια απ' αυτά αγόρασε η Κοινότητα και άλλα έστειλαν απόδημοι έλληνες από την Αμερική. Το σχολείο διαθέτει κήπο με καρποφόρα δέντρα, λουλούδια και λαχανικά. Τη φροντίδα του έχουν αναλάβει οι μαθητές/τριες ενώ τα προϊόντα του θα τα πουλήσουν για τις ανάγκες του κήπου, και θα φάνε και τα παιδιά.

Η σχολική χρονιά ξεκινάει με τον αγιασμό, τις ευχές και τις συστάσεις του Δ/ντή του σχολείου προς όλα τα παιδιά, «σαν αδέρφια να εργασθούν... και μαζί με τους δασκάλους που θα τους φωτίσουν το μυαλό και θα τους κάμουν καλή την καρδιά».

Στο πρώτο μάθημα τα παιδιά μιλούν για τα παιχνίδια τους στη θάλασσα και στην εξοχή. Τις επόμενες μέρες θα βγουν στα χωράφια για να γνωρίσουν το όργωμα και τον τρύγο. Θα δουν για πρώτη φορά φίδι και σκαντζόχοιρο. Θα μάθουν ακόμα για τα φυτά για το χωριό και την πατρίδα τους. Η Ελενίτσα που είναι πρώτη στην καλλιγραφία ανέλαβε να γράψει το δεκάλογο του σχολείου που συνέταξαν οι μαθητές των δύο ανωτέρω τάξεων. Στα διαλείμματα τα παιδιά παίζουν στην αυλή βόλους, τη μέλισσα, κυνηγητό, το παιγνίδι του λύκου με το αρνί.

Με τον ερχομό του Χειμώνα στο χωριό το χιόνι πέφτει ασταμάτητα και μια νεκρική σιγή βασιλεύει. Οι οικογένειες του Κωστάκη και της Ελενίτσας, που έχουν φροντίσει να μη τους λείψει τίποτα, μαζεύονται γύρω από το τζάκι και περνούν τις ατέλειωτες νύχτες με παροιμίες, μαντέματα, και λέγοντας ιστορίες για τους παλιούς χωριανούς. Για τον γέρο Δήμο τον ταχυδρόμο, που τον πλάκωσε το χιόνι και σώθηκε από τον πιστό του σκύλο το Λαθούρη. Άλλες φορές στη θύμησή ερχόταν ο Θάνος το γενναίο ναυτόπουλο, και σχεδόν ποτέ δεν ξεχνούσαν τους εθνικούς ευεργέτες. Φτωχά παιδιά ξεκίνησαν από την Ελλάδα, ξενιτεύτηκαν απέκτησαν πολλά πλούτη, αλλά δεν ξέχασαν την πατρίδα τους, γύρισαν πίσω και τη βοήθησαν.

Τα Χριστούγεννα, όπως και σε κάθε γιορτή 28η Οκτωβρίου, 25η Μαρτίου συμμετείχε όλο το χωριό. Ακόμα και στη γιορτή του Κωστάκη και της Ελενίτσας όλοι σχεδόν οι χωριανοί πέρασαν από το σπίτι για να ευχηθούν στα παιδιά «Χρόνια Πολλά».

Τα χρόνια εκείνα, την Άνοιξη την έφερναν τα αηδόνια και οι κορυδαλλοί, κάθε σπίτι είχε κρεμασμένο στην εξώπορτα το στεφάνι της Πρωτομαγιάς και την Ανάσταση η νύχτα ήταν

πολύ γλυκιά και ζεστή. Κι όταν ο κόσμος έψαλε το «Χριστός Ανέστη» όλα τα πρόσωπα είχαν «ομορφύνει, από αγαλλίαση και καλοσύνη».

Στο τέλος η εορτή των εξετάσεων δεν έφερε μόνο το Καλοκαίρι αλλά και την ώρα του χωρισμού και του αποχαιρετισμού από το αγαπημένο μας σχολείο.

Το αναγνωστικό της Β΄ τάξης ακολουθώντας την ίδια παιδαγωγική με το βιβλίο της Γ΄ τάξης, μας παρουσιάζει ιστορίες μικρών παιδιών, που αγοράζουν τη σάκα τους από το βιβλιοπωλείο με τον πατέρα και με την μητέρα πηγαίνουν στο σχολείο. Στις επόμενες σελίδες θα γνωρίσουμε το Νίκο με το γαϊδουράκι, τη Φωτούλα με το τζιτζικα, τη Ξανθούλα με τη γιαγιά στον ελαιώνα ενώ κάποια άλλα παιδιά θα τα συναντήσουμε, στα χωράφια στη θάλασσα, και στα περιβόλια. Στους μαθητές της Β΄ δίνεται η δυνατότητα να γνωρίσουν επίσης κάποιους μαστόρους όπως: τον Μιχάλη το σιδηρουργό, τον Γρηγόρη τον ξυλουργό, τον μπάρμπα-Σταμάτη τον τσαγκάρη, αλλά και τον κυρ-Χαραλάμπε τον καστανά που κατεβαίνει κάθε χρόνο από το χωριό του στην πολιτεία για να ζήσει την πολυμελή οικογένειά του.

Τα κείμενα πάντως που έχουν την τιμητική τους, σ' αυτό το αναγνωστικό, είναι αυτά που αναφέρονται στην οικογένεια, στις εορτές, θρησκευτικές και εθνικές, στη φύση, στα ζώα και στις εποχές. Το χελιδόνι θα μπορούσε να χαρακτηρισθεί σύμβολο, καθώς το συναντάμε σε αρκετά κείμενα πεζά και ποιήματα. Η αναχώρησή του φαίνεται να φέρνει λύπη σε μικρούς και μεγάλους. Ενώ ο ερχομός του μαζί με την άνοιξη φέρνει τη χαρά, την αγάπη και την ελπίδα.

Αφήσαμε τελευταίο το αλφαβητάριο γιατί πιστεύουμε ότι είναι το καλύτερο βιβλίο της σειράς, και ένα από τα καλύτερα βιβλία που έχει εκδώσει το Υπουργείο Παιδείας. Το βιβλίο αυτό, η κριτική της εποχής υποστηρίζει ότι θυμίζει σε πολλά τον «Ήλιο» της Παλιάς Συντακτικής Επιτροπής, είναι γραμμένο σε στρωτή δημοτική γλώσσα με ακέραιο το τυπικό και τη φωνητική της (Δελμούζος, 1954).

Πρωταγωνιστές σ' αυτή την ιστορία είναι μια πολυμελής οικογένεια που αποτελείται από τον πατέρα, τη μητέρα την κυρία Φανή, τα τέσσερα παιδιά, το Μίμη και την Άννα μαθητές της Α΄ τάξης, και τις δύο μικρότερες αδελφές την Έλλη και τη Λόλα. Μαζί με την οικογένεια μένει και η γιαγιά. Με τον Μίμη και την Άννα έγιναν φίλοι χιλιάδες ελληνόπουλα που φοίτησαν στο σχολείο τα χρόνια εκείνα.

Ήταν η εποχή που η δασκάλα καθόταν στην έδρα, και η αίθουσα είχε πολλά παράθυρα και φως. Παίζαμε με τα ευζωνάκια, το λύκε λύκε είσαι εδώ, χορεύαμε στον πεύκο και τραγουδούσαμε. Την Καθαρά Δευτέρα με το Μίμη και την Άννα υψώναμε χαρταετό, κι όταν η πείνα μας έκοβε, καθόμασταν στο τραπέζι όλη η οικογένεια και απολαμβάναμε τα φρέσκα ψάρια που τηγάνιζαν η κυρία Φανή με την Άννα. Τη νύχτα πάλι, σαν το ωρολόγι χτύπαγε στις οχτώ, κάναμε την προσευχή μας, λέγαμε καληνύχτα και πέφταμε για ύπνο. Η Άννα όταν δεν κοιμόταν έβγαινε στο παραθύρι και μιλούσε με το φεγγάρι. Άλλες φορές μιλούσε με τα χελιδόνια και τις πεταλούδες: «Έλα, πεταλουδίτσα μου, Στάσου να σε τσακώσω, Δεν θα σε τσαλακώσω Καθόλου τα φτερά».

Το χειμώνα κατεβαίναμε στην αυλή και παίζαμε με το χιόνι, τα καλοκαίρια η μαμά τηγάνιζε κεφτεδάκια και πηγαίναμε στη θάλασσα. Στον δρόμο για το σχολείο συναντούσαμε τον παπά- Ηλία του φιλούσαμε το χέρι και αυτός μας έδινε την ευχή του. Στο τέλος της χρονιάς ήταν οι εξετάσεις. Κάποια παιδιά λέγαμε ποιήματα, άλλα τραγουδούσαμε, ο Μίμης έκανε ένα καράβι και η Άννα ζωγράφισε το κτήμα του θείου. Την Κυριακή έγινε η μεγάλη γιορτή, τα παιδιά που προβιβάστηκαν ήταν χαρούμενα. Ο Μίμης και η Άννα πήραν άριστα 10!

Το Ποίημα στα αναγνωστικά

Το ποίημα στα παλιά αναγνωστικά είχε εξαιρετική θέση λόγω της πολλαπλής μορφωτικής του αξίας. Το ποίημα, ήταν ένα γλωσσικό και πνευματικό δημιούργημα το οποίο ικανοποιούσε ατομικές, οικογενειακές, κοινωνικές και εθνικές ανάγκες του ανθρώπου. Με τη μορφή και το περιεχόμενό του ομιλούσε απ' ευθείας στην ψυχή του παιδιού. Ήταν το κατ' εξοχήν γλωσσικό δημιούργημα το οποίο οι μαθητές μπορούσαν να ζήσουν, απολαύσουν, και να χρησιμοποιήσουν στις περισσότερες στιγμές της ζωής τους. Οι δάσκαλοι εκτός από τα ποιήματα που τους πρόσφερε το αναγνωστικό, θα έπρεπε να αναζητήσουν ποιήματα από συλλογές δοκίμων ποιητών, και να τα συνδέσουν όχι μόνο με την ύλη των μαθημάτων αλλά και με φυσικά, κοινωνικά, σχολικά, εθνικά κ.ά. γεγονότα και φαινόμενα. Το ποίημα έπρεπε λοιπόν «να αποβεί οικείο και αγαπητό» σε όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα στους μαθητές/τριες της Στ' τάξης που επρόκειτο σύντομα να εγκαταλείψουν τα μαθητικά θρανία και να εισέλθουν στον κοινωνικό και τον επαγγελματικό στίβο (Τσίριμπας, χ.χ.: 28-29)

Τα ποιήματα στα αναγνωστικά πράγματι συνδέονταν με γεγονότα και φαινόμενα τα οποία είχε ζήσει ο μαθητής. Ο αγιασμός στο σχολείο. Μια γιορτή εθνική ή θρησκευτική. Μια επίσκεψη, μια εκδρομή. Η οικογένεια, το σπίτι, οι ξενιτεμένοι. Οι εποχές και τα ζώα. Ήταν οι αφορμές για να υπάρχουν και τα αντίστοιχα ποιήματα που το περιεχόμενό τους, συνδέονταν με το βίωμα των μαθητών/τριών.

Πράγματι, τα ποιήματα μέσα στα παλιά αναγνωστικά έχουν εξαιρετική θέση, είναι γραμμένα στη μητρική γλώσσα, τη δημοτική, έχουν απλότητα στην έκφραση και λυρική διάθεση, το περιεχόμενό τους συγκινεί την καρδιά και το νου. Τα χαρακτηρίζει η λεπτότητα, η ευγένεια και η ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Στα ποιήματα ξεχειλίζει η αγάπη για το παιδί, τη μητέρα, τον άνθρωπο, για την ελληνική φύση και τη ζωή στο χωριό. Ορισμένα μάλιστα ποιήματα μελοποιήθηκαν και τραγουδιούνται ακόμα και σήμερα (Ζήρας, 2009: 32-37; Στέφος, 2009:38-43).

Μέσα από τα σχολικά αναγνωστικά, πολλές γενιές παιδιών είχαν την ευτυχία να έρθουν σε επαφή με το πνευματικό έργο των μεγάλων μας ποιητών. «Το πρωτοβρόχι» του Γεωργίου Δροσίνη, «Η ελιά» του Κωστή Παλαμά, «Η σημαία» του Ιωάννη Πολέμη, «Η χειμωνιά» του Μιχαήλ Στασινόπουλου, «Η ημέρα της Λαμπρής» του Διονύσιου Σολωμού, «Ο Άγιος Βασίλης» του Στέλιου Σπεράντζα, «Το ευλογημένο καράβι» του Ζαχαρία Παπαντωνίου, «Παιδί μου ώρα σου καλεί» του Γεωργίου Βιζυηνού, είναι μερικά από τα ποιήματα που μας συντρόφευαν εποικοδομητικά στα παιδικά μας χρόνια, και παρόλα τα χρόνια που πέρασαν έχουν μείνει χαραγμένα στην μνήμη μας, και πολύ συχνά, χωρίς να το καταλαβαίνουμε ανεβαίνουν μέχρι τα χείλη μας και τα σιγοψιθυρίζουμε.

Οι αξίες στα αναγνωστικά

Τα αναγνωστικά 1954-1974, όπως ήδη αναφέραμε, εκτός από την καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας χρησιμοποιήθηκαν για την εθνική, θρησκευτική, οικογενειακή και ηθική μόρφωση αλλά και για την ανάπτυξη της κοινωνικότητας των παιδιών. Αυτό έγινε πραγματικότητα μέσα από το περιεχόμενο των αναγνωστικών. Οι εικόνες που παρουσιάζουν τα αναγνωστικά άλλοτε είναι από την αληθινή και πραγματική ζωή και άλλοτε δεν έχουν καμιά σχέση με τη ζωή των μαθητών. Η ζωή όμως αυτή έπρεπε να διαπνέεται από ευγενείς ιδέες και ιδανικά.

Οι μαθητές θα έπρεπε να ενστερνιστούν τις αρχές και τις αξίες που ήταν κυρίαρχες της εποχής, αυτές δηλαδή που αναφέρονταν, στην οικογένεια, τη θρησκεία, την πατρίδα, την κοινωνία, τον πολιτισμό και τη φύση.

Οι κυρίαρχες πάντως αξίες που περιέχονται στα αναγνωστικά 1954-1974 είναι αυτές της πατρίδας και της θρησκείας. Οι δύο αυτές αξίες συγκεντρώνουν ένα ποσοστό που ξεπερνά το 30% των αξιολογικών αναφορών που περιέχονται στα συγκεκριμένα αναγνωστικά. Η οικογένεια αν και αποτελεί σημαντική αξία η παρουσία της κυμαίνεται στο 4,83% στο σύστημα αξιών. Τις ηθικές αξίες, της εργασίας, της ειλικρίνειας, της μετριοφροσύνης, της εντιμότητας, της ευγένειας, της καλοσύνης, του σεβασμού και της αγάπης, που κατέχουν ένα ποσοστό περίπου στο 20%, θα πρέπει να τις πιστώσουμε στην οικογένεια, αφού είναι αυτή που τις κληροδοτεί στα μέλη της. Εκτός από αυτές σημαντική θέση στην κλίμακα των αξιών κατέχουν, η φύση, η μόρφωση, και ο ηρωισμός για να ακολουθήσουν με χαμηλότερα ποσοστά οι αξίες της υγείας, της παράδοσης, της ομορφιάς, του ανθρώπου, του πολιτισμού κ.ά. (Άχλης, 1996: 176-178).

Η εικόνα των πρωταγωνιστών

Από τις εικόνες που παρουσιάζονται στα σχολικά βιβλία άλλες είναι πιστά αντίγραφα του σχολικού και εξωσχολικού κόσμου και άλλες παραπέμπουν σε ένα ιδεατό κόσμο που ονειρεύονται οι δημιουργοί.

Η εικόνα του άνδρα, της γυναίκας, του αγοριού και του κοριτσιού, που παρουσιάζουν τα αναγνωστικά 1954-1974, δε φαίνεται να διαφέρει με την εικόνα που παρουσιάζουν τα αναγνωστικά άλλων χωρών, την ίδια χρονική περίοδο (Κανταρτζή, 1991:76-77).

Η γυναίκα στα αναγνωστικά είναι νοικοκυρά, μητέρα και σύζυγος. Βοηθάει τον άντρα της και τον φροντίζει. Από το πρωί στο σπίτι συγυρίζει, μαγειρεύει και ετοιμάζει τα παιδιά για το σχολείο. Συνήθως είναι γλυκιά και υπερπροστατευτική κάποιες όμως φορές δίνει διαταγές, γίνεται καταπιεστική. Στα καθήκοντά της είναι και η θρησκευτική διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις ξενοδολεύει για να ζήσει την οικογένειά της (Νίλσεν, 1980: 118).

Τα αγόρια είναι έξυπνα και ζωηρά, ενθαρρύνονται να συμπεριφέρονται σαν άνδρες, να είναι δηλαδή γενναίοι και δυνατοί. Τα κορίτσια είναι το ίδιο έξυπνα και ικανά, ταιριάζει καλύτερα σ' αυτά να είναι υπάκουα, ευαίσθητα και ευγενικά. Από μικρές βοηθάνε τη μητέρα στο σπίτι, σίγουρα θα γίνουν καλές νοικοκυρές.

Ο πατέρας λείπει συνέχεια για δουλειές, πρέπει να φροντίσει για να μη λείψει τίποτα από το σπίτι. Συνήθως είναι αγρότης, υπάλληλος, ψαράς, εργάτης ή τεχνίτης. Όταν δεν βρίσκει δουλειά ξενιτεύεται, η φεύγει με τα καράβια. Στις γιορτές θα είναι πίσω στο σπίτι, θα τις περάσει με την οικογένεια.

Η οικογένεια είναι ευλογημένη, υπάρχει αγάπη και αλληλεγγύη μεταξύ των μελών. Στις υποχρεώσεις της είναι να μεταδώσει στα νέα μέλη την αγάπη για την πατρίδα, τη θρησκεία, την εργασία και τη φύση.

Ο δάσκαλος είναι σεβάσμιο πρόσωπο για την κοινωνία και τους μικρούς μαθητές. Είναι αφοσιωμένος στο έργο του και μεταδίδει τις γνώσεις του με ευσυνειδησία και μεράκι. Διδάσκει με το λόγο του και τη σιωπή του εκτός από τα μαθήματα, την ευγένεια, την αγάπη και την καλοσύνη.

Η εποχή των αναγνωστικών

Λέγεται ότι το να ξεφυλλίσεις ένα παλιό αναγνωστικό είναι ένα ταξίδι επώδυνο στον χρόνο καθώς μέσα από τις σελίδες του ζωντανεύουν όχι μόνο τα πρόσωπα αλλά και τα σημαντικότερα γεγονότα, πολιτικοοικονομικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά.

Διακρίνουμε ενδιαφέροντα στοιχεία, που αντανακλούν το κλίμα της εποχής και τη σχολική ατμόσφαιρα. Αντλούμε πολύτιμες πληροφορίες για αυτόν «τον κόσμο τον μικρό το

μέγα». Την κοινωνική προέλευση των μαθητών, την επίδοση και τη διαγωγή τους, την παιδαγωγική και τις προτεραιότητες του σχολείου, τη θέση και τον ρόλο των δασκάλων, τα διδασκόμενα μαθήματα, τις σχολικές εκδηλώσεις, τις εκδρομές. Μέσα από τις ιστορίες και τα γεγονότα προβάλλει ανάγλυφα και παραστατικά η εικόνα της εθνικής, της θρησκευτικής, της κοινωνικής και σχολικής ζωής. Υπάρχουν θετικά και αρνητικά στοιχεία όπως: Αγάπη και συνεργασία. Ενδιαφέρον για τους άλλους. Αλλά και αντίξοες συνθήκες ζωής και μάθησης, με μια «αυταρχική παιδαγωγική» που βασίστηκε στο τρίπτυχο πατρίδα, θρησκεία, οικογένεια. Πρωταρχικός σκοπός του σχολείου φαίνεται να μην είναι η γνώση αλλά η θρησκευτική, ηθική και εθνική διαπαιδαγώγηση των μικρών μαθητών/τριών (Φραγκουδάκη, 1979).

Τα μακροβιότερα αναγνωστικά 1954-1974 έζησαν στιγμές δόξας και λατρείας αλλά συγχρόνως χτυπήθηκαν ανελέητα από την κριτική. Είπαν για αυτά ότι ο σκοπός τους ήταν κυρίως φρονηματιστικός και γνωστικός. Τα παιδιά εκτός από τη γλώσσα διδάσκονταν ιστορία, θρησκευτικά, φυσιογνωστικά. Ήταν αναχρονιστικά, και επικίνδυνα. Η γλώσσα δεν φαίνεται να μιλάει στην ψυχή του παιδιού. Η καθαρεύουσα περιέχει φράσεις στερεότυπες και αφύσικες που απωθούν το παιδί.

Σήμερα εξήντα δύο χρόνια μετά πιο ώριμοι, και αφού τα γεγονότα έχουν ολοκληρωθεί κοιτάμε πίσω το παρελθόν με πιο καθαρή ματιά για να εντάξουμε τα αναγνωστικά 1954-1974, μέσα στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο της εποχής που γράφτηκαν. Μόνο τότε μπορούμε να δικαιολογήσουμε, τη θεματολογία των αναγνωστικών, την επιλογή των κειμένων, τον τρόπο που σκέφτονται και ενεργούν οι ήρωες και τέλος τη γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε για να εκφραστεί μια συγκεκριμένη ιδεολογία, το πνεύμα και η κουλτούρα της εποχής. Η δεκαετία του '50 διαδέχεται μια δεκαετία ανδρείας και ηρωισμού που επέδειξαν οι Έλληνες και οι Ελληνίδες απέναντι στον κατακτητή. Βρίσκει όμως μια Ελλάδα διχασμένη και κατεστραμμένη όχι μόνο από το παγκόσμιο αλλά και από τον αδελφοκτόνο πόλεμο. Στην προσπάθεια της να ορθοποδήσει η χώρα «ντύνει» και τις πιο μικρές χαρές της με το μεγάλο νόημα της ελπίδας και της αισιοδοξίας.

Στην πολιτική τη διακυβέρνηση της χώρας αναλαμβάνει ο Συναγερμός με τον Αλ. Παπάγο, ενώ λίγα χρόνια αργότερα με πρωθυπουργό, τον Κ. Καραμανλή φαίνονται τα πρώτα σημάδια οικονομικής ανάπτυξης. Στις πρώτες του δηλώσεις το '55 περιέλαβε και τη δήλωση ότι οι θανατικές καταδίκες των κουμουνιστών δεν θα εκτελεστούν.

Στον καλλιτεχνικό χώρο η παράσταση της αυλής των θαυμάτων του Ιάκωβου Καμπανέλη, από το Θέατρο Τέχνης, σηματοδοτεί την είσοδο σε μια νέα εποχή για την ελληνική δραματουργία. Ενώ την πνευματική ζωή του τόπου φαίνεται να ελέγχουν οι λογοτέχνες της γενιάς του '30 που από το Νοέμβριο του 1950 έχουν συγκροτήσει την ομάδα των Δώδεκα.

Μέσα σ' αυτή τη δεκαετία αρχίζουν να εκδίδονται αξιόλογα λογοτεχνικά περιοδικά με ρυθμιστικό ρόλο στην μεταπολεμική λογοτεχνία. Κορυφαία ανάμεσά τους η Επιθεώρηση Τέχνης.

Αξιοσημείωτο της εποχής είναι το νέο Σύνταγμα του 1952, που καθιέρωσε την ισότητα ανδρών και γυναικών και έδινε για πρώτη φορά στις γυναίκες το δικαίωμα του εκλέγειν και του εκλέγεσθαι.

Επίλογος

Τα χρόνια πέρασαν οι μαθητές και οι μαθήτριες των παλιών αναγνωστικών μεγάλωσαν. Κάποιοι όμως παρέμειναν ακόμα παιδιά, όπως ο Μίμης, η Άννα, ο Κωστάκης, η Ελενίτσα. Και τις νύχτες, όταν ο ύπνος δεν έρχεται ξαναγυρίζουν ξανά και ξανά στα αναγνωστικά αυτά, για να βρουν, αυτό που δεν υπάρχει σήμερα στα μάτια των ανθρώπων της πολιτείας,

που τρέχουν βιαστικά γεμάτοι έγνοιες στις μεγάλες λεωφόρους. Μόνο στα μάτια των παιδιών των παλιών αναγνωστικών μπορείς να δεις το σπάνιο θαύμα της χαράς. Τα μάτια των παιδιών της εποχής εκείνης φεγγοβολούν τη γνήσια χαρά της ζωής! (Βενέζης, 1974).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Άχλης, Ν. (1996). *Οι αξίες στα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου.(1954-1994)*, Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Βενέζης, Η. (1974). Η Χαρά. *Νέα Εστία*, 1139, 144-145.
- Δελμούζος, Α. (1954). *Τα νέα αναγνωστικά του Δημ Σχολείου. Η Μελέτη*.(ανακτήθηκε στις 28/12/2015 από:<https://digital.lib.auth.gr/record/37863/files/arc-2005-12395.pdf>)
- Ζήρας, Α. (2009). Γεώργιος Δροσίνης. Ένας πρωτοπόρος ειδυλλιακός. *Φιλολογική*, 108, 32-37.
- Καϊσέρογλου, Ν. (2010). *Τα παιδιά και τα κορίτσια στα αναγνωστικά. Η Γλώσσα μου του δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη.
- Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η εικόνα της γυναίκας. Διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2015). *Ελληνική Γλώσσα. Παρελθόν, παρόν, μέλλον*. Αθήνα: Δ.Ο.Λ.
- Νίλσεν, Γ.Ν. (1980). Η οικογένεια στα αναγνωστικά του δημοτικού. Αθήνα: Κέδρος.
- Πολίτης, Λ. (1980). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης
- Σταματάκης, Ν. (1999). Χρονολόγιο. Η Ελλάδα τον 20ό αιώνα 1950-1960. *Η Καθημερινή, Επτά ημέρες*.
- Στέφος, Α. (2009). Η επαρχία Ιστιαία στο έργο του Γεωργίου Δροσίνη. *Φιλολογική*, 108, 38-43.
- Τσίριμπας, Α.(χ.χ.). *Η Υλη και Διδακτική των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*, τομ. 2ος. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Π. Δημητράκου
- Τσολάκης, Χ. (1996). *Το συνέδριο και τα νέα βιβλία. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπ/ση*. Θεσ/νίκη: Κώδικας.
- Φραγκουδάκη, Α (1979). *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου: ιδεολογικός πειθαναγκασμός& παιδαγωγική βία*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Η Διδασκαλία της Γραμματικής της Αρχαίας Ελληνικής στο Γυμνάσιο: Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και Σχολικά Εγχειρίδια

Νικόλαος Λινάρδος

Πρότυπο Γυμνάσιο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, Ελλάδα
niklinardos@gmail.com

Περίληψη

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, και ειδικότερα στη γυμνασιακή βαθμίδα, τα γραμματικά φαινόμενα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας εξακολουθούν, σε μεγάλο βαθμό, να διδάσκονται μέσω της παραδοσιακής μεθόδου των υποδειγμάτων κλίσης και του μεταγλωσσικού σχολιασμού, η οποία αποσκοπεί πρώτα στην αναγνώριση και εν συνεχεία στην αναπαραγωγή των γραμματικών τύπων. Η προσέγγιση αυτή υιοθετείται εν μέρει από τα σχολικά εγχειρίδια της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας (τυπολογία των γραμματικών ασκήσεων, κλιτικοί πίνακες, συγκεντρωτικό επίμετρο γραμματικών φαινομένων) και κυρίως από το εγχειρίδιο της Γραμματικής της Αρχαίας Ελληνικής, ένα βιβλίο αναφοράς που λειτουργεί επικουρικά προς τα κύρια διδακτικά εγχειρίδια (Βιβλία του Μαθητή). Η *Γραμματική της Αρχαίας Ελληνικής* του Μιχ. Οικονόμου, μία παραδοσιακή σχολική Γραμματική των μερών του λόγου, περιλαμβάνει την παγιωμένη τριμερή διαίρεση σε φθογγολογικό, τυπολογικό και ετυμολογικό μέρος, και αποσκοπεί στη στατική περιγραφή των λειτουργιών της γλώσσας. Αυτός ο τρόπος παρουσίασης και διδασκαλίας της γραμματικής ύλης, παρότι έχει κατηγορηθεί πολλές φορές ως «φορμαλιστικός», παρουσιάζει αξιοσημείωτη αντοχή και διαχρονικότητα. Οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων και οι συντάκτες των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, αν και σημειώνουν ποικιλοτρόπως τις αρνητικές συνέπειες της προεκτεθείσας μεθόδου (αποκοπή από το κείμενο, αναγωγή της θεωρίας της Γραμματικής σε αυτοσκοπό), στην πράξη ελάχιστα απομακρύνονται από αυτή. Η αντίφαση μεταξύ διακηρύξεων και διδακτικής πρακτικής δεν είναι δυσερμήνευτη. Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των τελευταίων ετών προσπαθούν να προσδώσουν στη διδασκαλία της Αρχαίας Γλώσσας ορισμένα «εκσυγχρονιστικά» χαρακτηριστικά, τα οποία συνάδουν προς τις νεότερες αντιλήψεις περί διδακτικής μεθοδολογίας και προσιδιάζουν περισσότερο στη διδασκαλία των ζωντανών/ομιλούμενων γλωσσών (π.χ. κειμενοκεντρική προσέγγιση, επικοινωνιακή προσέγγιση, κριτικός γραμματισμός, διαθεματικότητα, κ.α.), προσκρούουν όμως στις εγγενείς δυσχέρειες της διδασκαλίας μιας μη ομιλούμενης γλώσσας. Η παρούσα εισήγηση εξετάζει τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια ως προς το σκέλος της Γραμματικής, περιγράφει τις μεταξύ τους ανακολουθίες και επιχειρεί να καταδείξει ότι η «παραδοσιακή» μέθοδος εκμάθησης των γραμματικών φαινομένων παραμένει αιτιολογημένα αναπόσπαστο στοιχείο της διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής και θα διατηρήσει και στο μέλλον τη χρησιμότητά της.

Λέξεις-κλειδιά: Γραμματική Αρχαίας Ελληνικής, Γυμνάσιο, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Σχολικά Εγχειρίδια.

1. Εισαγωγή

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, και ειδικότερα στη γυμνασιακή βαθμίδα, τα γραμματικά φαινόμενα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας εξακολουθούν, σε μεγάλο βαθμό, να διδάσκονται μέσω της παραδοσιακής μεθόδου των υποδειγμάτων κλίσης και του μεταγλωσσικού σχολιασμού, η οποία αποσκοπεί πρώτα στην αναγνώριση και εν συνεχεία στην αναπαραγωγή των γραμματικών τύπων. Η προσέγγιση αυτή υιοθετείται εν μέρει από τα σχολικά εγχειρίδια της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας (τυπολογία των γραμματικών ασκήσεων, κλιτικοί πίνακες, συγκεντρωτικό επίμετρο γραμματικών φαινομένων), και βεβαίως από το εγχειρίδιο της Γραμματικής της Αρχαίας Ελληνικής. Αυτός ο τρόπος παρουσίασης και διδασκαλίας της γραμματικής ύλης, παρότι έχει κατηγορηθεί πολλές φορές ως «φορμαλιστικός», παρουσιάζει αξιοσημείωτη αντοχή και διαχρονικότητα, όπως προκύπτει από τη συνεξέταση των Προγραμμάτων Σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων

βάσει των οποίων διδάσκεται η Αρχαία Ελληνική Γλώσσα στο Γυμνάσιο από το 1993 και εξής (Μπουμπούλης, 2011: 14-75).

Η κριτική που ασκείται συνήθως στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας της ΑΕΓ αποτελεί μία από τις εκφάνσεις του γενικότερου αιτήματος του εκσυγχρονισμού της Διδακτικής των Αρχαίων Ελληνικών (Βαρμάζης, 1999) και κατατείνει σε προτάσεις που ενέχουν το στοιχείο του κριτικού γραμματισμού (Τσάφος, 2004: 99 κ.ε; Τουλούμης, 2014). Από το 2003 και εξής, υπό την επιρροή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών, στον όλο προβληματισμό για τη διδασκαλία της ΑΕΓ εντάσσεται και το στοιχείο της διαθεματικότητας, τόσο σε επίπεδο θεωρητικού πλαισίου (Πόλκας & Τουλούμης, 2012: 70-109) όσο και σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής (Γάτσιου & Νικηφοράκη, 2007). Όσον αφορά τη διδασκαλία της Γραμματικής, η κριτική της παραδοσιακής μεθόδου ερείδεται στην παρατήρηση ότι αυτή εστιάζει στα «ξηρά γραμματικά» (Βαρμάζης, 1992: 10) και στη μηχανιστική προσέγγιση του κειμένου. Η φορμαλιστική μέθοδος κατανόησης του κειμένου βασίζεται στην εξαντλητική εξέταση των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, η οποία καταλήγει κατά κανόνα στην κατά λέξη μετάφραση. Στη μέθοδο αυτή συνήθως αντιπροτείνεται η κειμενοκεντρική προσέγγιση της γραμματικής, η ένταξη των ασκήσεων στο περιβάλλον του κειμένου (Βαρμάζης, 1992: 16), η αποφυγή της μηχανικής εκμάθησης και της από στήθους αναπαραγωγής κανόνων και ορολογίας, η εκκίνηση από το γνωστό και το οικείο, δηλ. από τα γλωσσικά φαινόμενα της ΝΕΓ, και γενικότερα η ενσωμάτωση στη διδακτική πράξη καινοτόμων προσεγγίσεων με περισσότερο αρχαιογνωστικό και λιγότερο αρχαιογλωσσικό προσανατολισμό.

Ενώ σε επίπεδο διακηρύξεων και γενικών αρχών, αλλά και σε ερευνητικό επίπεδο, επισημαίνονται ποικιλοτρόπως οι αρνητικές συνέπειες της προεκτεθείσας μεθόδου (αποκοπή από το κείμενο, αναγωγή της θεωρίας της Γραμματικής σε αυτοσκοπό) και διατυπώνονται προτάσεις για την υπέρβασή της (Μαυροσκούφης, 2008: 7-16), η διδακτική πράξη ελάχιστα απομακρύνεται από αυτή. Παρατηρείται, επομένως, μία αντίφαση μεταξύ αφενός των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών των τελευταίων ετών, που προσπαθούν να προσδώσουν στη διδασκαλία της Αρχαίας Γλώσσας ορισμένα «εκσυγχρονιστικά» χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τις νεότερες αντιλήψεις περί διδακτικής μεθοδολογίας, και αφετέρου των σχολικών εγχειριδίων και κατ' επέκταση της διδακτικής πρακτικής, τουλάχιστον στο πεδίο της διδασκαλίας της Γραμματικής.

2. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Το Πρόγραμμα Σπουδών των Αρχαίων Ελληνικών που επικυρώνεται με μια σειρά Προεδρικών διαταγμάτων κατά την τριετία 1993-1995 (ΠΔ 451/93, 420/94 και 384/95, δημοσιευθέντα αντιστοίχως στα ΦΕΚ 187 Α'/8-10-93, 240 Α'/30-12-1994 και 215 Α'/19-10-1995) ορίζει τον σκοπό, τη διδακτέα ύλη και τον τρόπο εξέτασης του μαθήματος «Η Ελληνική Γλώσσα μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα». Η διδασκαλία του μαθήματος προσλαμβάνει σαφώς αρχαιογλωσσικό προσανατολισμό, αφού αποσκοπεί κυρίως στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να κατανοούν και να ερμηνεύουν κείμενα παλαιότερων εποχών στην πρωτότυπη μορφή τους. Ο εμμέσως δεδηλωμένος -ήδη από τον τίτλο του μαθήματος- σκοπός της συνειδητοποίησης της ενότητας και της συνέχειας της Ελληνικής Γλώσσας υπηρετείται, κατά τους συντάκτες του ΠΣ, και από τη στοιχειώδη γνώση γλωσσικών στοιχείων των παλαιότερων μορφών της και τη σύνδεσή τους με τα αντίστοιχα της Νέας ελληνικής Γλώσσας.

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας για το Γυμνάσιο, που δημοσιεύτηκε το 1999 (ΥΑ Γ2/1087, ΦΕΚ 367 Β'/13-4-1999) και βασίστηκε

στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Ελληνική Γλώσσα (1998), παρατηρείται μία στροφή της διδασκαλίας της ΑΕΓ προς τον αρχαιογνωστικό προσανατολισμό. Ωστόσο, ένας από τους ειδικότερους σκοπούς που τίθενται είναι η βαθμιαία εξοικείωση των μαθητών με τον αρχαίο ελληνικό λόγο συνολικά, τόσο στο επίπεδο του γλωσσικού συστήματος (γραμματική και σύνταξη), όσο και στο επίπεδο του λεξιλογίου και της κατανόησης κειμένου. Ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας, σημειώνεται ότι η Γραμματική δεν πρέπει να επεκτείνεται σε λεπτομέρειες και η διδασκαλία της οφείλει να προχωρά παράλληλα και συνδυαστικά με το Συντακτικό. Ο διδάσκων πρέπει να αξιοποιεί αναλογικά την εμπειρία από τη διδασκαλία των ομιλούμενων γλωσσών και να παρουσιάζει τα γλωσσικά στοιχεία όχι αυτόνομα και ανεξάρτητα από το γλωσσικό τους περιβάλλον αλλά ενταγμένα σε συγκεκριμένη μονάδα λόγου.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας (ΥΑ 21072α/Γ2, ΦΕΚ 303 Β' / 13-3-2003), το οποίο εφαρμόζεται μέχρι σήμερα, εισήγαγε το στοιχείο της διαθεματικότητας, με τον καθορισμό θεμελιωδών εννοιών διαθεματικής προσέγγισης του διδασκόμενου αντικειμένου. Το ΔΕΠΠΣ της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας έθεσε ως γενικό στόχο, μεταξύ άλλων, τη βαθμιαία εξοικείωση των μαθητών με τον αρχαίο λόγο μέσα από τη συνολική και πολυεπίπεδη προσέγγιση (γραμματική, συντακτική, λεξιλογική, κατανόησης κειμένου) και συμπεριέλαβε στους βασικούς άξονες της διδασκαλίας την παράλληλη και συνδυαστική διδασκαλία Γραμματικής και Συντακτικού και τη συνεξέταση των γλωσσικών στοιχείων της ΑΕ με τη ΝΕ Γλώσσα (πορεία από τη συγχρονία στη διαχρονία). Το ΑΠΣ επαναλαμβάνει στους ειδικούς στόχους τη βαθμιαία εξοικείωση των μαθητών με τον αρχαίο ελληνικό λόγο, στο επίπεδο του συστήματος, στο λεξιλογικό - σημασιολογικό επίπεδο και στο επίπεδο κατανόησης του κειμένου, και βεβαίως υπογραμμίζει ότι η Νέα Ελληνική Γλώσσα έχει τις ρίζες της στην Αρχαία Γλώσσα και αποτελεί εξέλιξη και συνέχειά της. Ειδικότερα όμως ως προς τα φαινόμενα της Γραμματικής, προτείνονται ασκήσεις αντικειμενικού τύπου (πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών, αντιστοίχισης, διάζευξης, μετασχηματισμού κ.ά.) για την εμπέδωση μίας ευρείας ύλης, που περιλαμβάνει αδρομερώς όλες τις κλίσεις των ουσιαστικών και των επιθέτων, τα παραθετικά επιθέτων και επιρρημάτων, τις κυριότερες αντωνυμίες και την α' συζυγία των ρημάτων.

Το 2011, εκπονήθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Νέα Προγράμματα Σπουδών για την Π/θμια και Δ/θμια Εκπαίδευση, στο πλαίσιο της Πράξης «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» (ΕΣΠΑ 2007-2013). Το Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας εγκρίθηκε για πιλοτική εφαρμογή (ΥΑ 113734/Γ2/3-10-2011) και σήμερα, μετά την αναθεώρηση που υπέστη το 2014, θεωρείται «συμπληρωματικό» προς το ισχύον ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ⁵¹. Ο κριτικός γραμματισμός, η διαχρονική θεώρηση της γλώσσας, και η επικοινωνιακή και κειμενοκεντρική μέθοδος είναι στοιχεία παρόντα και σε αυτό το ΑΠΣ, παρότι οι συντάκτες του προγράμματος φαίνεται να έχουν συνείδηση των δυσκολιών εφαρμογής των δύο τελευταίων μεθοδολογικών αρχών. Ειδικότερα, σημειώνουν ότι *«η επικοινωνιακή ή κειμενοκεντρική μέθοδος δεν μπορεί να εφαρμοστεί με πληρότητα σε αποσπάσματα κειμένων, καθώς αφενός απουσιάζει το άμεσο επικοινωνιακό πλαίσιο παραγωγής των αρχαίων κειμένων και αφετέρου δεν μπορεί να δοθεί έμφαση στο ίδιο το αρχαίο κείμενο. Πρέπει να συμπληρωθεί με τη λειτουργική*

⁵¹ Βλ. Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας και της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2011, σσ. 198-209. Ανακτήθηκε στις 26/2/2016 από τον δικτυακό τόπο digitalschool.minedu.gov.gr

εκμάθηση βασικών μερών της γραμματικής και του συντακτικού, σε συνδυασμό με τον παραλληλισμό της Αρχαίας με τη Νέα Γλώσσα». Ως προς τους γλωσσικούς στόχους, επιδιώκεται η απόκτηση βασικών γνώσεων του συστήματος της ΑΕ (σύνταξη, μορφολογία, λεξιλόγιο) και των μορφολογικών και ορθογραφικών του συμβάσεων, υπογραμμίζεται όμως ότι η ειδοποιός διαφορά του Νέου ΠΣ σχετικά με τη διδασκαλία της Γραμματικής είναι η βαρύτητα που δίδεται στην αναγνώριση των τύπων μέσα στο κείμενο και όχι στην παραγωγή τους. Αυτό βέβαια, κατά τους συντάκτες του ΠΣ, δεν σημαίνει «ότι δεν θα επιδιωχθεί ο μαθητής να μάθει την κλίση βασικών και απλών τύπων της ΑΕ Γραμματικής», ενώ για τις γραμματικές ασκήσεις προτείνεται η τυπολογία «κλειστού τύπου» (πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών, αντιστοίχισης, διάζευξης, μετασχηματισμού).

Στα τέλη του παρελθόντος έτους (2015), το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ολοκλήρωσε μία προσπάθεια αξιολόγησης του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Δράση 6.1.), ως προς τη συμβατότητά του με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών που παρήχθησαν στο πλαίσιο της Πράξης «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» (ΕΣΠΑ 2007-2013). Οι επιτροπές που αποτίμησαν το υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό εργάστηκαν βάσει αξιολογικών κριτηρίων που δημοσιεύτηκαν από το ΙΕΠ⁵². Τα κριτήρια αυτά χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες (κριτήρια αξιολόγησης στόχων, περιεχομένου και μεθοδολογίας) και είναι κοινά για όλα τα αντικείμενα του πεδίου «Γλώσσα – Λογοτεχνία». Δίνουν έμφαση στην αρχή του Κριτικού Γραμματισμού, χωρίς να απορρίπτουν και τις αρχές που υποστηρίζονται από τα προηγούμενα ΑΠΣ (κειμενοκεντρική προσέγγιση, επικοινωνιακή προσέγγιση, διαθεματικότητα). Δεν περιέχουν ειδικές αναφορές στην ΑΕ Γλώσσα, όσον αφορά δε τη Γραμματική, σημειώνουν μόνο ότι πρέπει να διδάσκεται ως ένα χαρακτηριστικό της κειμενικής δομής και όχι ως μεταγλώσσα.

Είναι σκόπιμο να εξετάσουμε παραλλήλως πώς αντιμετωπίζεται η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματικής σε ένα άλλο ελληνόφωνο εκπαιδευτικό σύστημα, το Κυπριακό. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Αρχαίων Ελληνικών⁵³, το οποίο συντάχθηκε το 2010 στο πλαίσιο μίας ευρύτερης προσπάθειας αναμόρφωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, κινείται προς την κατεύθυνση της απόρριψης των παραδοσιακών προσεγγίσεων, που αποσκοπούν στην αποταμίευση στο μυαλό των παιδιών ενός αυστηρά καθορισμένου συνόλου πληροφοριών και στην εξάσκηση των μαθητών «σε ένα ρεπερτόριο τεχνικών διαχείρισης των πληροφοριών». Ως προς τη διδασκαλία της Αρχαίας Γλώσσας, στο σκέλος του γνωστικού περιεχομένου, γενικός σκοπός πρέπει να είναι μεταξύ άλλων η γνώση βασικών χαρακτηριστικών της μορφολογίας, της σύνταξης και του λεξιλογίου της Αρχαίας Γλώσσας. Η εκμάθηση και εξοικείωση με τη μορφολογία της ΑΕ θα επιτευχθεί, κατά τους συντάκτες του ΑΠ, μέσω της κειμενοκεντρικής και δομολειτουργικής μεθόδου, όπου πρωταρχικός στόχος οφείλει να είναι η αναγνώριση των λειτουργιών και της δυναμικής της γλώσσας, όπως και στη Νέα Ελληνική. Μετά από πολλές και έντονες συζητήσεις και αλλαγές προσανατολισμού, που δεν είναι της παρούσης να εξετάσουμε, δημοσιεύτηκαν τελικά το 2015 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Κύπρου «Δείκτες

⁵² Βλ. Κριτήρια αξιολόγησης υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού (βιβλία ΟΕΔΒ) ως προς τη συμβατότητά του με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών και τις διδακτικές αρχές. Πεδίο: Γλώσσα – Λογοτεχνία, ΙΕΠ, Αθήνα 2015.

⁵³ Βλ. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010, σσ. 85-102. Ανακτήθηκε στις 26/2/2016 από τον δικτυακό τόπο

www.paideia.org.cy/upload/analytika_programmata_2010/0.siniptikaanalytikaproframmatata.pdf

επιτυχίας και επάρκειας των Αναλυτικών Προγραμμάτων»⁵⁴. Υπάρχει και εδώ σαφής αναφορά στην επεξεργασία του αρχαιοελληνικού κειμένου ως «κειμενικού όλου» (επικοινωνιακό πλαίσιο παραγωγής του κειμένου, κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα) και στη συνειδητοποίηση της διαχρονικότητας της Ελληνικής Γλώσσας μέσω της αξιολόγησης των ομοιοτήτων της με τη Νέα Ελληνική. Οι μαθητές όμως καλούνται να ερμηνεύσουν το αρχαίο κείμενο αξιοποιώντας βασικά στοιχεία της Γραμματικής (τα μέρη του λόγου, τα παρεπόμενα του ρήματος, τις κλίσεις των ονομάτων κ.ο.κ.) και, ως προς την επίτευξη του στόχου αυτού, οι δείκτες επιτυχίας και επάρκειας συνδέονται ευθέως, σύμφωνα με τον δημοσιευθέντα πίνακα, με τον βαθμό εντοπισμού, αναγνώρισης και σχηματισμού των γραμματικών τύπων.

3. Σχολικά εγχειρίδια

Η σειρά διδακτικών εγχειριδίων υπό τον τίτλο «Η Ελληνική Γλώσσα: Κείμενα Αρχαία, Βυζαντινά και Λόγια» διδάχθηκε πιλοτικά για πρώτη φορά στην α' τάξη κατά το σχολικό έτος 1992/3 και εν συνεχεία γενικεύτηκε η χρήση της⁵⁵. Η διαχρονική ενότητα της ελληνικής γλώσσας, η οποία δηλώνεται emphaticά ήδη από τον τίτλο της σειράς, επιβεβαιώνεται και στο προλογικό σημείωμα, όπου οι συγγραφείς υπογραμμίζουν ότι αποβλέπουν στο να δημιουργήσουν στους μαθητές την αίσθηση της συνέχειας όχι μόνο της Ελληνικής Γλώσσας αλλά και του Ελληνικού Πολιτισμού, του οποίου η γλώσσα είναι φορέας. Γενικότερα, η σειρά των εγχειριδίων προκρίνει τη διαχρονική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 1992), όπως φαίνεται και από την επιλογή των κειμένων. Ως προς τη διδασκαλία της Γραμματικής (γ' μέρος των ενοτήτων), οι ομοιότητες με τις μεταγενέστερες σειρές είναι εμφανείς: ασκήσεις αντικειμενικού κυρίως τύπου, προσπάθεια ένταξης των γραμματικών τύπων σε προτασιακή μονάδα λόγου και συγκεντρωτικό επίμετρο κλιτικών πινάκων. Η γραμματική ύλη εκτείνεται μέχρι και τη διδασκαλία των συμφωνολήκτων και φωνηεντολήκτων ρημάτων της β' συζυγίας.

Η σειρά «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα» εισήχθη στα σχολεία για πρώτη φορά κατά το σχολικό έτος 2000/01⁵⁶. Εν συγκρίσει προς τα μεταγενέστερα σχολικά εγχειρίδια, διαθέτει αναλυτικότερο και πιο εκτεταμένο επίμετρο με κλιτικούς πίνακες, ενώ απουσιάζει από τις ενότητες το μέρος των «Ετυμολογικών». Η διδακτέα γραμματική ύλη περιλαμβάνει και την κλίση των συμφωνολήκτων ρημάτων της β' συζυγίας. Κατά βάση όμως δεν διαφέρει ουσιαστικά από την επόμενη σειρά, ούτε κατά τη διάρθρωση των ενοτήτων ούτε κατά την τυπολογία των ασκήσεων.

Η Αρχαία Ελληνική Γλώσσα διδάσκεται σήμερα στο Γυμνάσιο από τη σειρά εγχειριδίων «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα», που εισήχθησαν σταδιακά στα σχολεία κατά την τριετία 2006-

⁵⁴ Βλ. *Αναλυτικά Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης. Αρχαία Ελληνική Γλώσσα. Δείκτες Επιτυχίας και Δείκτες Επάρκειας*, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2015. Ανακτήθηκε στις 26/2/2016 από τον δικτυακό τόπο

www.moec.gov.cy/analytika_programmata/deiktēs_epitychias_eparkeias/dee_gym_archaia_elliniki_glossa.pdf

⁵⁵ Η σειρά περιλαμβάνει τα εξής εγχειρίδια: Για την α' τάξη: Ζαμάρου, Ρ. κ.α. (1992). *Η Ελληνική Γλώσσα. Κείμενα Αρχαία, Βυζαντινά και Λόγια. Α' Γυμνασίου*. Α' εκδ. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Για τη β' τάξη: Μαρκαντωνάτος, Γ. κ.α. (1993). *Η Ελληνική Γλώσσα. Κείμενα Αρχαία, Βυζαντινά και Λόγια. Β' Γυμνασίου*. Α' εκδ. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Για τη γ' τάξη: Ζαμάρου, Ρ. κ.α. (1994). *Η Ελληνική Γλώσσα. Κείμενα Αρχαία, Βυζαντινά και Λόγια. Γ' Γυμνασίου*. Α' εκδ. Αθήνα: ΟΕΔΒ

⁵⁶ Η σειρά περιλαμβάνει τα εξής εγχειρίδια: Για την α' τάξη: Ζαμάρου, Ρ. κ.α. (2000). *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου*. Α' εκδ. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Για τη β' τάξη: Μαρκαντωνάτος, Γ. κ.α. (2000). *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου*. Α' εκδ. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Για τη γ' τάξη: Ζαμάρου, Ρ. κ.α. (2000). *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου*. Α' εκδ. Αθήνα: ΟΕΔΒ

2008⁵⁷. Η σειρά των Βιβλίων του Μαθητή συνοδεύεται από αντίστοιχη σειρά Βιβλίων για τον Εκπαιδευτικό. Στα προλογικά σημειώματα των σχολικών εγχειριδίων οι συγγραφικές ομάδες αναφέρονται στη σημασία που έχει η κατανόηση της δομής και των κανόνων της αρχαίας γλώσσας ως διανοητικό γύμνασμα, κυρίως όμως προτάσσουν ως βασικό σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος την κατανόηση της διαχρονικής εξέλιξης της Ελληνικής Γλώσσας και τη σύνδεση της Αρχαίας με τη Νέα Ελληνική Γλώσσα. Ως προς τη διάρθρωση των διδακτικών ενοτήτων, τα βασικά στοιχεία της Γραμματικής διδάσκονται συστηματικά στο γ' μέρος των ενοτήτων, βάσει χαρακτηριστικών παραδειγμάτων, συνοδευόμενων από εποπτικά διαγράμματα και πίνακες. Οι ασκήσεις κατανόησης και εμπέδωσης των διδασκόμενων γλωσσικών στοιχείων είναι κυρίως αντικειμενικού τύπου (πολλαπλής επιλογής, μετασχηματιστικές, συμπλήρωσης κενών, αντιστοίχισης κ.ά.) και προϋποθέτουν τόσο την αναγνώριση όσο και την παραγωγή γραμματικών τύπων. Από τις 228 ασκήσεις Γραμματικής (μέρος Γ ή Γ1 των ενοτήτων), οι 87 (ποσοστό 38%) εντάσσουν τους γραμματικούς τύπους σε ευρύτερο κείμενο –έστω και σε επίπεδο σύντομων φράσεων, ενώ οι υπόλοιπες (ποσοστό 62%) ζητούν την αναγνώριση ή τον σχηματισμό μεμονωμένων γραμματικών τύπων. Ως βασικός διδακτικός στόχος του γ' μέρους των ενοτήτων ορίζεται η εκμάθηση των βασικών στοιχείων της ΑΕΓ στο επίπεδο του γλωσσικού συστήματος, ενώ οι διδάσκοντες προτρέπονται να αξιοποιούν αναλογικά την εμπειρία από τη διδασκαλία των ομιλούμενων γλωσσών και να μην διδάσκουν τα γλωσσικά στοιχεία αυτόνομα και ανεξάρτητα από το γλωσσικό περιβάλλον τους. Όσον αφορά τις ασκήσεις, η ευκαία ένταξη των γραμματικών τύπων σε συγκεκριμένη μονάδα λόγου εκ των πραγμάτων δεν υπερβαίνει το προτασιακό επίπεδο. Στις τελευταίες σελίδες των Βιβλίων του Μαθητή επιτάσσεται επίμετρο με συγκεντρωτικούς πίνακες των διδαχθέντων γραμματικών φαινομένων. Η διδακτέα γραμματική ύλη περιλαμβάνει αδρομερώς τις τρεις κλίσεις των ουσιαστικών, τις δύο κλίσεις των επιθέτων, την κλίση βασικών αντωνυμιών, τα παραθετικά επιθέτων και επιρρημάτων, την κλίση των βαρυτόνων ρημάτων σε όλους τους χρόνους και τις εγκλίσεις, και τις τρεις τάξεις των συνηρημένων ρημάτων.

Πέραν των κύριων σχολικών εγχειριδίων, στους μαθητές του Γυμνασίου διανέμεται, ως βιβλίο αναφοράς, και η «Γραμματική της Αρχαίας Ελληνικής» του Μιχ. Οικονόμου, μία συνοψισμένη μορφή της έκδοσης του 1971 του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), η οποία αντικατέστησε την παλαιότερη Γραμματική του Αχ. Τζαρτζάνου (1931). Δεν πρόκειται για μία Γραμματική με τη σημασία που αποδίδει στον όρο η σύγχρονη Γλωσσολογία, δηλαδή περιγραφή του συνόλου των λειτουργιών της γλώσσας, αλλά για μία παραδοσιακή σχολική Γραμματική των μερών του λόγου, η οποία εντάσσεται σε μία μακρά παράδοση που έλκει την καταγωγή της από τον Διονύσιο τον Θράκα και τους Αλεξανδρινούς Γραμματικούς. Περιλαμβάνει την παγιωμένη τριμερή διαίρεση σε φθογγολογικό, τυπολογικό και ετυμολογικό, στην οποία προστίθεται και ένας κατάλογος ανωμάτων ρημάτων. Παρά τις σποραδικές αναφορές σε διαλεκτικούς τύπους, είναι κατά βάση μία Γραμματική της αττικής διαλέκτου των κλασικών χρόνων. Αποσκοπεί στη συγκέντρωση και συστηματοποίηση της διδαχθείσας γραμματικής ύλης και στη στατική περιγραφή της γλώσσας, αφενός μέσω της παρουσίασης κλιτικών πινάκων και αναπτυγμένων υποδειγμάτων κλίσης, και αφετέρου μέσω της διατύπωσης κανόνων και του μεταγλωσσικού σχολιασμού.

⁵⁷ Η σειρά περιλαμβάνει τα εξής εγχειρίδια: Για την α' τάξη: Μπεζαντάκος, Ν. κ.α. (2006). *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου*. Α' εκδ. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Για τη β' τάξη: Παπαθωμάς, Α. κ.α. (2007). *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου*. Α' εκδ. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Για τη γ' τάξη: Μπεζαντάκος, Ν. κ.α. (2008). *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου*. Α' εκδ. Αθήνα: ΟΕΔΒ

4. Συμπεράσματα

Ο κριτικός γραμματισμός, η κειμενοκεντρική και επικοινωνιακή προσέγγιση, η κίνηση από το γνωστό και το οικείο προς το άγνωστο και το ανοίκειο, η διαχρονική θεώρηση της γλώσσας και η σύνδεση και συνεξέταση της ΑΕΓ με τη ΝΕΓ, είναι κυρίως οι αρχές και οι μέθοδοι που εισάγονται από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των τελευταίων ετών στη διδασκαλία της Αρχαίας ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Ως προς τη διδασκαλία της Γραμματικής, απορρίπτεται η λεπτομερής και εξαντλητική εξέταση των γραμματικών φαινομένων, δίδεται έμφαση στην ένταξη των γραμματικών τύπων σε κειμενικό περιβάλλον και προτάσσεται η αναγνώριση έναντι της παραγωγής γραμματικών τύπων.

Ορισμένες από αυτές τις αρχές προσισιάζουν στη διδασκαλία των ζωντανών/ομιλούμενων γλωσσών, από την οποία και προέρχονται, προσκρούουν όμως στις εγγενείς δυσχέρειες της διδασκαλίας μιας μη ομιλούμενης γλώσσας. Δυσχέρειες που μεγεθύνονται, όταν επιχειρούμε να τις εφαρμόσουμε στη διδασκαλία της Γραμματικής, που από τη φύση της ενέχει σε ένα βαθμό το στοιχείο της μνημονικής αναπαραγωγής. Η επικοινωνιακή περίσταση απουσιάζει από τα κείμενα της ΑΕΓ, το δε βιωματικό στοιχείο δύσκολα εντοπίζεται. Τα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα είναι πολλές φορές ακατανόητα για τον σύγχρονο μαθητή. Ο μαθητής καλείται να προσεγγίσει μια γραπτή γλώσσα, της οποίας τις υφολογικές και λεξιλογικές αποχρώσεις δεν μπορεί να συλλάβει. Με αυτά τα δεδομένα, η λελογισμένη εκμάθηση κανόνων και η αναγνώριση γραμματικών τύπων μέσω των υποδειγμάτων κλίσης μπορούν να προσφέρουν σημαντική βοήθεια. Η δε αναγνώριση των γραμματικών τύπων βρίσκεται σε αμφίδρομη σχέση εξάρτησης με την παραγωγή τους, καθώς η μία προϋποθέτει την άλλη.

Εν ολίγοις, οι παρατηρούμενες ανακολουθίες μεταξύ των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο, ως προς το σκέλος της Γραμματικής, δεν είναι δυσερμήνευτες. Η «παραδοσιακή» μέθοδος εκμάθησης της Γραμματικής έχει αιτιολογημένα παρουσιάσει αξιοσημείωτη αντοχή στον χρόνο και θα διατηρήσει και στο μέλλον τη χρησιμότητά της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βαρμάζης, Ν. (1992). *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Βαρμάζης, Ν. (1999). *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών. Από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γάτσιου, Μ. & Νικηφοράκη, Μ. (2007). Ανάπτυξη με τη μέθοδο σχεδίου εργασίας/project του θέματος: «Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο: Το επίθετο: Η ειδίκευση του ονόματος». Στο: Χ. Αργυροπούλου (επιμ.). *Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα και τα σχέδια εργασίας/project: Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη* (σσ. 219-228). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζαμάρου, Ρ., Μαρκαντωνάτος, Γ., Μήτσης, Ν., Μοσχόπουλος, Θ., Παπανδρέου, Ι. & Χωραφάς, Ε. (1992). *Η Ελληνική Γλώσσα. Κείμενα Αρχαία, Βυζαντινά και Λόγια. Α΄ Γυμνασίου*. Α΄ εκδ. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ζαμάρου, Ρ., Μαρκαντωνάτος, Γ., Μήτσης, Ν., Μπούρας, Ν., Παπανδρέου, Ι., Σακελλαρίου, Α. & Χρυσάφης, Γ. (1994). *Η Ελληνική Γλώσσα. Κείμενα Αρχαία, Βυζαντινά και Λόγια. Γ΄ Γυμνασίου*. Α΄ εκδ. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ζαμάρου, Ρ., Μαρκαντωνάτος, Γ., Μοσχόπουλος, Θ., Παπανδρέου, Ι., Ρώμας, Χ. & Χωραφάς, Ε. (2000). *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου*. Α΄ εκδ. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- Ζαμάρου, Ρ., Μαρκαντωνάτος, Γ., Μπούρας, Ν., Παπανδρέου, Ι., Σακελλαρίου, Α. & Χρυσάφης, Γ. (2000). *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου*. Α' εκδ. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μαρκαντωνάτος, Γ., Μήτσης, Ν., Μπούρας, Ν., Παπανδρέου, Ι., Σακελλαρίου, Α., & Χρυσάφης, Γ. (1993). *Η Ελληνική Γλώσσα. Κείμενα Αρχαία, Βυζαντινά και Λόγια. Β' Γυμνασίου*. Α' εκδ. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μαρκαντωνάτος, Γ., Μπούρας, Ν., Παπανδρέου, Ι., Σακελλαρίου, Α., Φραγκούλης, Α. & Χρυσάφης, Γ. (2000). *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου*. Α' εκδ. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008). *Εκπόνηση Ολοκληρωμένης Μελέτης: Διδακτική Αρχαίων Ελληνικών – Ιστορίας*, Θεσσαλονίκη: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε στις 26/2/2016 από τον δικτυακό τόπο www.oepk.gr/pdfs/meletes/oepk_meleth_10.doc
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1992). Διαχρονική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας. *Πλάτων*, 43, 70-71.
- Μπεζαντάκος, Ν., Παπαθωμάς, Α., Λουτριανάκη, Ε. & Χαραλαμπάκος, Β. (2006). *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου*. Α' εκδ. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μπεζαντάκος, Ν., Αστουρακάκη, Ε., Γαλάνη-Δράκου, Μ. & Χαραλαμπάκος, Β. (2008). *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου*. Α' εκδ. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μπουμπούλης, Κ. (2011). *Η διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μέσα από τα εκπαιδευτικά περιοδικά της περιόδου 1993-2008* (Διπλ. Εργασία). Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής ΑΠΘ. Ανακτήθηκε στις 26/2/2016 από τον δικτυακό τόπο docplayer.gr/1841258-Aristoteleio-panepistimio-thessalonikis-filosofiki-sholi-tmima-filosofias-kai-paidagogikis-tomeas-paidagogikis.html
- Παπαθωμάς, Α., Γαλάνη-Δράκου, Μ., Καμπουρέλλη, Β. & Λουτριανάκη, Ε. (2007). *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου*. Α' εκδ. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Πόλκας, Λ. & Τουλούμης, Κ. (2012). *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 26/2/2016 από τον δικτυακό τόπο www.greeklanguage.gr/node/821
- Τουλούμης, Κ. (2014). Κριτικός γραμματισμός και διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας από το πρωτότυπο: εμπειρίες από το Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Στο: Μ. Ματθαιουδάκη & Χ. Ταξίδης (επιμ.), *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Πρότυπων πειραματικών Σχολείων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης, 26-27 Απριλίου 2013* (σσ. 453-459). Θεσσαλονίκη: 3^ο Π. Π. Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου. Ανακτήθηκε στις 26/2/2016 από τον δικτυακό τόπο 3dim-evosm.web.auth.gr/conference/pp.453-459.pdf
- Τσάφος, Β. (2004). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας. Για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Από τον Εθνοκεντρισμό στον Ευρωκεντρισμό ή Γιατί ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος παραμένει Ευρωπαϊκός

Καίτη Λούτα

Εκπαιδευτικός στο 2ο Γυμνάσιο Κιάτου

loutaik65@gmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια έγινε μια συστηματική προσπάθεια να απεκδυθούν τα σχολικά βιβλία, και ιδιαίτερα αυτά της ιστορίας, τον ακραιφνή εθνικιστικό τους προσανατολισμό και να υιοθετήσουν μια πιο διαλλακτική στάση απέναντι τους “προαιώνιους” αντιπάλους. Η αλλαγή αυτή εγγράφεται μέσα στη λογική της γενικότερης προσπάθειας οικοδόμησης μιας ευρωπαϊκής συνείδησης, η οποία επιδιώκει την άμβλυση των εχθροτήτων και την εδραίωση μιας κοινότητας αλληλοαποδοχής, που θα επιτρέψει την αρμονική συνύπαρξη των λαών της. Όμως, ενώ η προσπάθεια αυτή υπαγορεύεται από τη λογική της συμπερίληψης και της αποτροπής του αποκλεισμού, αφήνει εντούτοις απέξω ό,τι δεν είναι ευρωπαϊκό. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του Α΄ παγκοσμίου πολέμου, ο οποίος παρουσιάζεται στο βιβλίο της Γ΄ γυμνασίου μέσα από ένα ευρωκεντρικό πρίσμα. Αν και γίνεται προσπάθεια να εξεταστούν τα αίτια που τον προκάλεσαν σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, τα ιστορικά γεγονότα αναφέρονται μόνο στην ευρωπαϊκή ήπειρο, από την οποία προέρχονται και οι πρωταγωνιστές σε αυτά. Έτσι, δεν αναφέρονται οι λαοί που και τα θέατρα του πολέμου που δεν ανήκουν στην ευρωπαϊκή ήπειρο. Οι κάτοικοι των αποικιών, που στρατολογήθηκαν άλλοτε εκούσια και άλλοτε αναγκαστικά για τον πόλεμο αυτό, υπηρέτησαν σε βοηθητικές αλλά και καιρίες στρατιωτικές θέσεις, είναι οι αφανείς ήρωες του πολέμου αυτού. Επιπρόσθετα η αυτοθυσία τους στα πεδία μαχών συνδυάστηκε με φυλετικές θεωρίες που εξίσωσαν τη γενναιότητα με τη βαρβαρότητα και την αγριότητα. Την εξίσωση αυτή αξιοποίησε ιδιαίτερα η γερμανική προπαγάνδα, η οποία αντιμετώπισε την πολεμική εμπλοκή τους ως ταπείνωση και υποβάθμιση του ευρωπαϊκού πνεύματος. Στην παρούσα εργασία επιδιώκεται να αναδειχθεί ο ρόλος των αποικιοκρατούμενων λαών στον Α΄ παγκόσμιο πόλεμο, ώστε αφενός να ατονήσει η ευρωκεντρική προσέγγιση του πολέμου αυτού και αφετέρου η αναγνώριση της συμμετοχής τους στον πόλεμο αυτόν να οδηγήσει σε μια πολιτική συμπερίληψής τους στην παγκόσμια ιστορία.

Λέξεις-Κλειδιά: Α΄ παγκόσμιος πόλεμος, Ευρώπη, αποικίες

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Αλτουσέρ, αποτελεί έναν από τους θεμελιώδεις ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους για την εγχάραξη της κυρίαρχης ιδεολογίας και την αναπαραγωγή των υφιστάμενων σχέσεων παραγωγής (Αλτουσέρ, 1983). Μέσα στα πλαίσια του ιδεολογικού αυτού μηχανισμού η διδασκαλία της ιστορίας αποσκοπεί στην καλλιέργεια και αναπαραγωγή της φαντασιακής συλλογικής ταυτότητας. Η φαντασιακή, όμως, αυτή ταυτότητα, επειδή δεν υπάρχει αφ΄ εαυτού, δεν είναι εγγενής και αμετάβλητη στο χρόνο, διευρύνεται ή συρρικνώνεται, ανάλογα με το ποιες συλλογικές ομάδες επιθυμεί η κυρίαρχη ιδεολογία να συμπεριληφθούν σε αυτήν. Έτσι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στα σχολικά βιβλία μια μεταστροφή από τον εθνοκεντρικό χαρακτήρα τους, που εξυμνούσε τις αρετές του έθνους και υποτιμούσε τους κατά περιόδους ιστορικούς αντιπάλους του, σε έναν ευρωκεντρικό προσανατολισμό, στον οποίο οι αντιθέσεις των ευρωπαϊκών λαών αμβλύνονται, ώστε να τονιστεί η κοινή ιστορική τους πορεία. Μάλιστα την τάση αυτή υιοθετούν, σύμφωνα με την Κουλούρη, και τα πρώην κομμουνιστικά καθεστώτα, ώστε να δημιουργήσουν τα αναγκαία ιδεολογικά ερείσματα που θα δικαιολογήσουν τον ευρωπαϊκό προσανατολισμό τους (Κουλούρη, 2002).

Ο ευρωκεντρικός προσανατολισμός των σχολικών βιβλίων ιστορίας, όμως, δε σημαίνει ότι στην ιστορική αφήγηση συμπεριλαμβάνονται και έθνη ή χώρες που δεν είναι ευρωπαϊκά, ακόμα και εάν ο ρόλος τους στην εξέλιξη των ιστορικών γεγονότων ήταν σημαντικός. Έτσι και αυτή η νέα ιστορική αφήγηση διακρίνεται από αποσιωπήσεις, από εκκωφαντικές σιωπές, από “ένοχα μυστικά” (Ferro, 1999) που θα μπορούσαν να παραμορφώσουν την “αυτοεικόνα” της ευρωπαϊκής υπεροχής.

Συγκεκριμένα στο βιβλίο ιστορίας της Γ' Γυμνασίου, αν και μέσα από την ανάλυση των αιτίων που τον προκάλεσαν, γίνεται μια προσπάθεια να παρουσιαστεί ο διεθνής ανταγωνισμός, εντούτοις ο παγκόσμιος χαρακτήρας του πολέμου περιορίζεται στην πρόταση. “Στα επόμενα τέσσερα χρόνια έγιναν συνολικά εξήντα διακηρύξεις πολέμων” (Λούβη & Ξιφαράς, 2007: 90). Ανάλογη είναι και η εικονογράφηση του βιβλίου, αφού ο μόνος χάρτης που παρουσιάζει τα αντίπαλα στρατόπεδα είναι ευρωπαϊκός. Μένει έτσι μετέωρο και αναπάντητο το ερώτημα πώς μια βαλκανική σύγκρουση κατέληξε σε έναν παγκόσμιο πόλεμο ή γιατί αυτός ο πόλεμος είναι παγκόσμιος, αφού τα όσα γράφονται αφορούν μόνο την Ευρώπη.

Οι ξεχασμένοι στρατιώτες

Ο Α΄ Παγκόσμιος πόλεμος είναι, όπως παρατηρεί ο Hew Strachan “ένας πόλεμος της Ευρώπης για τον κόσμο”, (Das, 2011) γι’ αυτό δεν ενεπλάκησαν σε αυτόν μόνο οι χώρες της Ευρώπης αλλά ενεργά θέατρα του πολέμου αποτέλεσαν και περιοχές της Αφρικής, όπως το Τόγκο, το Καμερούν, η νότια Αφρική, η γερμανική νότια -δυτική Αφρική, η Γερμανική ανατολική Αφρική καθώς και της Ασίας όπως η κινέζικη ακτογραμμή, η Μικρονησία, η Σαμόα, η Νέα Γουινέα και φυσικά η Μέση Ανατολή από τον Αύγουστο κιόλας του 1914.

Με ενθουσιασμό ή με καταναγκασμό στρατολογήθηκαν, επίσης, και οι κάτοικοι των ευρωπαϊκών αποικιών στην Αφρική και στην Ασία. Τέσσερα εκατομμύρια στρατολογήθηκαν για να υπηρετήσουν ως στρατιώτες ή ως βοηθητικό εργατικό δυναμικό (Das, 2015).

Η Βρετανία καλεί να την υπηρετήσουν οι λαοί των αυτοδιοικούμενων χωρών της κοινοπολιτείας. Οι τοπικοί διοικητές, ακολουθώντας την πολιτική του “καρότου και του μαστίγιου”, προσπαθούν να πείσουν τους ντόπιους πληθυσμούς να ανταποκριθούν στο χρέος του απέναντι στη μητρόπολη. Με ενθουσιασμό ανταποκρίνονται στο κάλεσμα οι κάτοικοι των Δυτικών Ινδιών και με την κρυφή ελπίδα ότι με το τέλος του πολέμου θα απολάμβαναν ένα καθεστώς ισότητας ως ανταπόδοση της πολεμικής συνεισφορά τους (Rogers, 2008; Howe, 2011). Πρόθυμα ανταποκρίθηκαν και οι Αυστραλοί στα κάλεσμα του πρωθυπουργού τους να υπηρετήσουν τη μητέρα πατρίδα “μέχρι τον τελευταίο τους άνδρα και μέχρι το τελευταίο τους σελίνι”. Η συμβολή της Νέας Ζηλανδίας, αν και αριθμητικά μικρή 100.000, είναι αναλογικά με τον πληθυσμό της μία από τις μεγαλύτερες (Das, 2015; Bishop, 2013). Η μεγαλύτερη συνεισφορά ήταν από τις Ινδίες. Η Ινδία προσέφερε οικονομική βοήθεια στη μητρόπολη της ύψους £146 εκατομμυρίων λιρών αλλά και την προμήθευσε με βαμβάκι, χαρτί, και μαλλί (Koller, 2008). Η συνεισφορά της σε έμπυχο δυναμικό αριθμητικά ήταν η μεγαλύτερη, αφού περίπου 1.5000.000 Ινδοί, Μουσουλμάνοι αλλά και Σιχ και Ινδουϊστές κατατάχθηκαν στο Ινδικό εκστρατευτικό σώμα και πολέμησαν στο δυτικό μέτωπο, στην ανατολική Αφρική, στη Μεσοποταμία, στην Αίγυπτο (D011; Astitouth.,Knab, Knapp, Löhr, 2014; Koller, 2008; Bostanci, 2014; Kant, 2014). Προέρχονταν από διαφορετικές περιοχές και από διαφορετικές κάστες και η στρατολόγησή τους στον αποικιακό στρατό θα τους παρείχε, μετά το τέλος του πολέμου, ένα υψηλότερο κοινωνικό επίπεδο, καθώς θα μπορούσαν να ανήκουν πλέον στην τάξη των “πολεμιστών”.

Η στρατολόγηση στις αποικίες της Γαλλίας δεν ήταν πάντα εκούσια και χωρίς καταναγκασμό (Astitouth et al, 2014). Οι κάτοικοι των αποικιών της Δυτική Αφρικής πρόβαλλαν αντίσταση, χωρίς να διστάσουν να καταφύγουν σε αυτοτραυματισμούς, να κρυφτούν στη ζούγκλα ή να φυγαδευτούν στις γειτονικές βρετανικές ή πορτογαλικές αποικίες (Stovall, 1993; Koller, 2008; 2011). Παρ' όλες τις αντιδράσεις των ιθαγενών πληθυσμών οι Γάλλοι κατόρθωσαν να στρατολογήσουν περίπου 500.000 στρατιώτες, πολλοί από αυτούς ήταν μόνο 16 χρονών. Από τη δυτική Αφρική στρατολόγησαν τους ονομαζόμενους *Tirailleurs Sénégalais*, από την Αλγερία, τους ονομαζόμενους *Turcos* και *Srahis*. Στρατολόγησαν από την Τυνησία, το Μαρόκο, από τη Σομαλία αλλά και από την Ινδονησία και ιθαγενείς από τη Μαδαγασκάρη. Τα στρατεύματα αυτά αναπτύχθηκαν κυρίως στην Ευρώπη. (Astitouth et al, 2014; Keller, 2014)

Σε αντίθεση με Βρετανία και τη Γαλλία η Γερμανία δεν ανέπτυξε αποικιακά στρατεύματα στην Ευρώπη. Χρησιμοποίησε, όμως, τους ιθαγενείς των αποικιών της στην Αφρική στις πολεμικές συγκρούσεις εκεί. Οι ονομαζόμενοι *Ασκάρι*, που ακολουθούνταν καθ' όλη τη διάρκεια της πολεμικής εκστρατείας από τις οικογένειές τους, οι οποίες λειτουργούσαν παράλληλα κι ως βοηθητικό προσωπικό, συμμετείχαν στα "*Schutztruppen*", στα στρατεύματα προστασίας (Koller, 2014; Moyd, 2011).

Τέλος, η προσπάθεια της νεοεμφανιζόμενης αποικιοκρατικής δύναμης, της Ιταλίας να στρατολογήσει στρατεύματα από τη Λιβύη κατέληξε σε αποτυχία, καθώς η προσαρμογή τους στο αλπικό κλίμα ήταν δύσκολη. Τα σχέδια του Βελγίου για μεταφορά στρατευμάτων από το Κονγκό δεν υλοποιήθηκαν. (Koller, 2014).

Η αντιμετώπιση των αποικιακών στρατευμάτων

Τα αποικιακά στρατεύματα αποκομμένα από το οικείο περιβάλλον τους μεταφέρθηκαν είτε εκούσια είτε ακούσια "σε μια χώρα για την οποία δεν ήξεραν τίποτα, σε κλιματολογικές συνθήκες διαφορετικές από τις δικές τους, πολεμώντας έναν εχθρό που δεν τον είχαν φανταστεί ποτέ και για μίαν αιτία για την οποία ήξεραν πολύ λίγα πράγματα" έγραψε ο Gordon Corrigan (Bishop, 2013). Αν και η άποψη αυτή αναφέρεται συγκεκριμένα στα ινδικά στρατεύματα, μπορεί να ισχύσει για όλα τα στρατεύματα. Η αντιμετώπιση των στρατευμάτων αυτών από τις αποικιοκρατικές χώρες ήταν κοινή. Κυμαινόταν από τον εξωτισμό έως τον ακραίο ρατσισμό και ο θαυμασμός γι' αυτά εύκολα μεταβαλλόταν σε φόβο και άγχος. Εγγραφόταν μέσα στον κυρίαρχο λόγο του φυλετικού ρατσισμού, όπως αυτός διαμορφωνόταν από τη θεωρία του κοινωνικού δαρβινισμού, σύμφωνα με την οποία υπήρχαν πολεμικές και μη φυλές και ανάμεσα τους μια ιεραρχία με βάση τις πολεμικές επιδόσεις τους.

Οι Ινδοί κατατάσσονταν υψηλά σε αυτήν την ιεραρχία, γιατί θεωρούνταν πολεμική φυλή. Αντίστοιχες διαβαθμίσεις ίσχυαν και μέσα στην ίδια την ινδική φυλή, αφού η φυλή των Punjab θεωρούνταν πιο αξιόμαχη από τις υπόλοιπες (Das, 2011, 2015; Koller, 2014). Τον ετοιμοπόλεμο χαρακτήρα τους, όμως, τον ξεχνούσαν εύκολα οι Ευρωπαίοι, όταν η πολεμική τους επίδοση δεν ανταποκρινόταν στις προσδοκίες τους. Σύμφωνα με τα σχόλια του στρατηγού Willcocks, οι Ινδοί "δεν μπορούν να αντικαταστήσουν το φυσικό ένστικτο του λευκού ανθρώπου". Η υπεροχή του λευκού ανθρώπου στη μάχη αποδίδεται στα εγγενή, φυσικά του χαρακτηριστικά και οι πολεμικές αποτυχίες των Ινδών στη "φυσική του κατωτερότητα" (Das, 2011). Σίγουρα δεν διανοούνταν ότι αυτές μπορεί να οφείλονταν στην ελλιπή πολεμική προετοιμασία, στον ανεπαρκή πολεμικό εξοπλισμό ακόμη και στην απουσία της κατάλληλης ενδυμασίας. Οι ζεστές χειμωνιάτικες στολές για τους Ινδούς φτάνουν αργά το Δεκέμβρη του 1914, ενώ οι μάσκες για τα δηλητηριώδη αέρια δεν

επαρκούν για αυτούς, που τα αντιμετωπίζουν καλύπτοντας τη μύτη και τα στόματά τους με τα τουρμπάνια τους (Wald, 2015).

Για τους Γάλλους, σύμφωνα με το βασικό εκφραστή της άποψης τον στρατηγό Charles Mangin, η Αφρική αποτελεί μια τεράστια αποθήκη ανθρώπινου δυναμικού, που μπορεί να ισοσταθμίσει την αριθμητική υπεροχή των Γερμανών (Das, 2015; Koller, 2014; Killingray, 2014). Διαφωνίες υπάρχουν αρχικά για τον τρόπο αξιοποίησης της “μαύρης δύναμης”, αφού διάχυτος είναι ο φόβος ότι οι αποικιοκρατούμενοι λαοί θα μπορούσαν να στρέψουν τα όπλα ενάντια και στους ίδιους τους Ευρωπαίους, εάν έχαναν το σεβασμό απέναντί τους και συνειδητοποιούσαν ότι κι αυτοί είναι ευπαθείς και τρωτοί (Lunn, 1999; Koller, 2011). Παρ’ όλες τις διαφωνίες, οι επιτακτικές ανάγκες του πολέμου σε έμπυχο δυναμικό ωθούν τους Γάλλους να αξιοποιήσουν τα αφρικανικά στρατεύματα και στα πολεμικά μέτωπα, αρχικά σε ξεχωριστά μονάδες από το φόβο της φυλετικής ανάμειξης, και στη συνέχεια μαζί με τα γαλλικά. Με τη συμμετοχή τους στη μάχη κερδίζουν τον τίτλο “τροφή για κανόνια”, αφού έτσι προστατεύουν τις ζωές των λευκών. Μάλιστα οι Γάλλοι στρατιώτες καταλάμβαναν ότι η επικείμενη πολεμική αναμέτρηση θα ήταν δύσκολη, εάν αποστέλλονταν πρώτα στο μέτωπο τα αφρικανικά στρατεύματα (Koller, 2014). Η θυσία αυτή σε ανθρώπινες ζωές αφρικανών στρατιωτών ήταν το τίμημα που έπρεπε να πληρώσουν για την προσφορά του πολιτισμού από τους λευκούς. Την άποψη αυτή διατύπωσε σε ένα λόγο του το 1918 ο Γάλλος πρωθυπουργός Κλεμανσώ στη γαλλική Γερουσία. “Σκοπεύουμε να προσφέρουμε τον πολιτισμό στους Μαύρους. Οφείλουν να πληρώσουν γι’ αυτό. [...] Θα προτιμούσα να σκοτωθούν δέκα Μαύροι παρά ένας Γάλλος” (Koller, 2014).

Η χρησιμοποίηση αποικιακών στρατευμάτων στα εδάφη της Ευρώπης προκάλεσε οξύτατες αντιδράσεις από την πλευρά των Γερμανών. Πιστεύουν ότι η είσοδος των “απολίτιστων” και “φυλετικά κατώτερων” στρατιωτών συμβάλλει στην ταπείνωση και στην απανθρωποποίηση της Ευρώπης. Για το λόγο αυτό επιδίδονται σε μια προπαγάνδα που δυσφημεί τα αφρικανικά στρατεύματα, προβάλλοντας τον πρωτογονισμό τους, την αγριότητα και τη βαρβαρότητά τους. Η εφημερίδα Kladderadatsch θεωρούσε τον πόλεμο μια “οικογενειακή διαφωνία”, στην οποία δεν έπρεπε να έχουν καμία ανάμειξη οι αποικιακοί λαοί, τους οποίους τους περιέγραφε ως ανθρωποφάγους και αιμοδιψείς. Τους απεικονίζει με καθαρά στερεοτυπικά χαρακτηριστικά, δηλαδή γυμνούς, με σκουλαρίκια στη μύτη, χοντρά χείλια κι με ένα κρανίο να κρέμεται στο λαιμό τους (Astithouth et al, 2014). Φήμες κυκλοφορούν ότι επιτίθενται στους αντιπάλους τους με κοφτερά μαχαίρια, ότι κόβουν τα αυτιά και τις μύτες τους, για να τα κάνουν περιδέραια και ότι επιδίδονται σε αναρίθμητες βίαιες πράξεις εναντίον γυναικών και παιδιών (Nelson, 1970; Koller, 2011). Στα πρόσωπά τους συνυπάρχει το αχαλίνωτο ερωτικό ένστικτό με την υπέρμετρη βαναυσότητα, που καταπατά και χλευάζει κάθε έννοια νομιμότητας. Η πολεμική αναμέτρηση μαζί τους προκαλεί σε άλλους Γερμανούς τον αποτροπιασμό. Ο Hans Friedrich Blunck, μετέπειτα στέλεχος του ναζιστικού κόμματος παραπονιόταν σε ένα καθαρό προπαγανδιστικό γράμμα. “Αυτή τη νύκτα, η υπέροχη μάχη έγινε αηδιαστική για μένα. Ο εχθρός χρησιμοποίησε Σενεγαλέζους Νέγρους και βοηθητικά στρατεύματα Ινδών ενάντια στους δοξασμένους μας εθελοντές, κι ήταν σαν, μέσα από το αίμα που κάλυπτε το πεδίο μάχης, να αναδυόταν η θηριώδης μυρωδιά των σκουρόχρωμων” (Koller, 2011). Ιταμή και ποταπή θεωρεί την αναμέτρηση αυτή και ένας άλλος δεκανέας τότε και μετέπειτα αρχηγός του ναζιστικού κόμματος, ο Χίτλερ. Θεώρησε την ανάπτυξη των αποικιακών στρατευμάτων ως μια σκόπιμη ενέργεια “μπασταρδοποίησης “της λευκής φυλής, ως μια πράξη υποκινούμενη από τους Εβραίους με απώτερο στόχο την “αποανθρωποποίησή” της (Nelson, 1970). Εκτός, όμως,

από την προπαγάνδα που τη θέτουν οι Γερμανοί στη διάδοση των ρατσιστικών αντιλήψεων, επιστρατεύουν και την “αποδεικτική δύναμη” της επιστήμης. Το Πρωσικό Υπουργείο Πολιτισμού χρηματοδοτεί τη μελέτη των κρατούμενων από τις αποικίες, σε μία προσπάθεια να τους κατατάξει σε μια φυλετική ιεραρχία με βάση “επιστημονικά” κριτήρια (Heather, 2011). Αν και καταδικάζουν την ανάμιξη των αποικιακών στρατευμάτων στην Ευρώπη, οι ίδιοι χρησιμοποιούν αφρικανικά στρατεύματα, τους Ασκάρι στις πολεμικές τους επιχειρήσεις στην Αφρική, τα οποία μετά το 1916 παύουν να πληρώνουν ή τους δίνουν άχρηστα τυπωμένα χαρτιά με αυτοσχέδιες λαστιχένιες σφραγίδες εξαργυρωτά με τη λήξη του πολέμου. Οι Ασκάρι, αν και γνωρίζουν καλά ότι τα χαρτιά αυτά είναι χωρίς καμία πραγματική αξία, πολεμούν στο πλευρό των Γερμανών μέχρι τη λήξη του πολέμου (Moyn, 2011).

Οι συνέπειες του πολέμου

Με το τέλος του πολέμου η Ευρώπη θρηνούσε 8.000.000 θύματα και 20.000.000 τραυματίες. Ιλιγγιώδεις αριθμοί, ακόμα και αν τους αναλογιστεί κανείς. Εξίσου, όμως, υψηλό ήταν και το τίμημα που πλήρωσαν οι αποικίες. Μία έρευνα που δημοσιεύτηκε μετά το τέλος του πολέμου στη Γαλλία ανεβάζει το ποσοστό των θυμάτων από τα αποικιακά στρατεύματα σε 20%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των Ευρωπαίων στρατιωτών είναι 15,8% (Koller, 2008). Για τα ποσοστά αυτά των θυμάτων δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία, αφού τα αποικιακά στρατεύματα αποσύρονταν σε θερμότερες περιοχές τους χειμερινούς μήνες, δεν συμμετείχαν στις πολεμικές επιχειρήσεις από την αρχή του πολέμου (Lunn, 1999.). Ακόμη και οι διαφωνίες αυτές επιβεβαιώνουν την άποψη ότι αποτέλεσαν “τροφή για τα κανόνια” (Koller, 2014) Επίσης μια άλλη έρευνα δείχνει ότι το ένα τέταρτο από αυτούς που έδωσαν τη ζωή τους για τη Βρετανία δεν ήταν Βρετανοί (Bishop, 2013). Πάνω από τους μισούς Νεοζηλανδούς και Ινδούς, που συμμετείχαν στην επιχείρηση στην Καλλίπολη σκοτώθηκαν. Το 5% των Νεοζηλανδών που σκοτώθηκαν ήταν ηλικίας 15-49 ετών (Das, 2015) 1.000.000 πέθαναν στην ανατολική Αφρική και φυσικά η πείνα, οι επιδημίες συνέχιζαν να αποδεκατίζουν τον πληθυσμό της Αφρικής.(Koller, 2008; Fischer, 2014).

Η πιο πικρή ίσως διάψευση ήταν, όταν γυρίζοντας πίσω στις πατρίδες τους, συνειδητοποίησαν ότι οι υποχρεώσεις τους προς τις μητροπόλεις και αντίστροφα ήταν ασύμμετρες και ανισομεγέθεις, αφού διαπίστωναν ότι η κοινωνική και οικονομική τους κατάσταση δεν βελτιωνόταν αλλά αντίθετα επιδειωνόταν. Στις περισσότερες περιπτώσεις η πολεμική συνεισφορά τους παραδόθηκε στη λήθη. Ακόμη και τα μνημεία πεσόντων που ανεγέρθηκαν τις ιδιαίτερες πατρίδες τους δεν αναγράφουν παρά μόνο τα ονόματα των αποικιοκρατών και ντόπιων αξιωματούχων. (Barrett, 2011). Όπως εύστοχα σχολιάζει, με πικρία ο Grayson G“ περισσότερα έχουν γραφεί για το τι έγραψαν οι Βρετανοί ποιητές για τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο παρά για όλα μαζί τα μη -λευκά στρατεύματα.” (στο Das, 2001 :4)

“Κανείς δεν τους θυμάται. Δικαιοσύνη”. Αργοναύτες του Γ. Σεφέρη

Συμπεράσματα

Κλείνοντας θα τολμήσω να παραφράσω το στίχο του Σεφέρη, βάζοντας στο τέλος του ένα ερωτηματικό. “Δικαιοσύνη;”, το οποίο ας αποτελέσει την αρχή για μια περαιτέρω διερώτηση αλλά και για τη διατύπωση και άλλων ερωτημάτων . Γιατί η ιστορία απαντά στα ερωτήματα που θέτουμε εμείς οι ίδιοι στο παρελθόν μας και τα ερωτήματα αυτά διαμορφώνονται και με βάση με ποιες ομάδες θέλουμε να συνανήκουμε και να συνυπάρχουμε. Αν επιθυμούμε μια πολιτική συμπερίληψης και αποδοχής μήπως πρέπει

πραγματικά να σκεφτόμαστε κι το ρόλο των “Άλλων” στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής φυσιογνωμίας;

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αλτουσέρ, Λ. (1983). *Θέσεις*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Λιάκος, Αντ. (2012). *Αποκάλυψη, ουτοπία και ιστορία. Οι μεταμορφώσεις της ιστορικής συνείδησης*. Αθήνα: Πόλις.
- Λούβη, Ευ.& Ξιφαράς, Δ. (2007). *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία, Γ' Γυμνασίου*, Αθήνα, ΟΕΔΒ
- Σεφέρης, Γ.(1989). *Ποιήματα*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Φερρό, Μ. (1999). *Η ιστορία υπό επιτήρηση, Επιστήμη και συνείδηση της ιστορίας*, Αθήνα: Νησίδες.
- Astitouh, N., Knab C., Knapp, M. & Löhr, Is. (2014). Colonial Troops in the First World War <https://europa.unibas.ch/en/news-events/nachrichtendetails/article/kolonialtruppen-im-ersten-weltkrieg> , προσπελάστηκε 15/11/2015.
- Barrett, M. (2011). Death and the after life : Britain's colonies and dominios. In Das S., (edited) (2011), *Rac, Empire and First World War*. New York: Cambridge University Press.
- Bishop, P, (2013). The call of Empire, the call of the war <http://www.telegraph.co.uk/history/world-war-one/inside-first-world-war/part-five/10542773/non-european-involvement-war.html> ,προσπελάστηκε 17/11/2015.
- Bostanci, An. (2014). First World War: Remember the global scale and legacy <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/first-world-war-remember-global-scale-legacy>,προσπελάστηκε 30/11/2015.
- Das, S. (2011) (edited). *Race, Empire and First World War*, New York: Cambridge University Press.
- Das S., Experience of colonial troops in British Library, <http://www.bl.uk/world-war-one/articles/colonial-troops>, προσπελάστηκε 11/12/2015.
- Fischer, H. (2014). Africa and the First World War, <http://www.dw.com/en/africa-and-the-first-world-war/a-17573462>, προσπελάστηκε 19/11/2015.
- Heather, J. (2011). Imperial captivities: colonial prisoners of war in Germany and the Ottoman empire, 1914-18. In Das S. (edited) (2011), *Race, Empire and First World War*, New York: Cambridge University Press.
- Howe, Gl. (2013), A White an's War? World War One and the West Indies http://www.bbc.co.uk/history/worldwars/wwone/west_indies_01.shtml, προσπελάστηκε 6-12-2015.
- Kant, V, Indians in the Middle East: The forgotten soldiers of the First World War <http://blogs.lse.ac.uk/southasia/2014/11/11/indians-in-the-middle-east-the-forgotten-soldiers-of-the-first-world-war/>, προσπελάστηκε 23-11-2015.
- Koller, Chr. (2008) .The Recruitment of Colonial troops in africa and their deployment in Europe during the First World War. In *Immigrants and Minorities* ,Vol 26. No 1/2, Routledge, pp 111-133.
- Koller, Chr. (2011). Representing Otherness: African, Indian and European soldiers' letters and memoirs. In Das, S. (2011), (edited). *Race, Empire and First World War*. ,New York: Cambridge University Press.
- Koller, Chr. (2014). Colonial military Participation. in Europe (Africa) in, <http://encyclopedia.1914-1918-online.net/pdf/1914-1918-Online->

- colonial_military_participation_in_europe_africa-2014-10-08.pdf, προσπελάστηκε 12-12-2015.
- Killingraay, D. (2014). The war in Africa. In Strachan, H. (edited). *The Oxford Illustrated History of the First World War*. Oxford: Oxford University Press, pp 92-102.
- Koulouri, Chr. (2002). *Clio in the Balkans, The Politics of History Education*. Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe.
- Lunn, J. (1999). Les Races Guerrieres: Racial Preconceptions in the French military about West African Soldier during the First World War, *Journal of Contemporary History*, Vol. 34, No4, pp 517-536.
- Moyd, M., (2011). We don't want to die for nothing: Askari at war in German East Africa, 1914-1918. In Das, S. (2011) (edited). *Race, Empire and First World War*, New York, Cambridge University Press.
- Nelson, K. (1970). The "black horror on the Rhine": Race as factor in Post-World I Diplomacy. *The Journal of Modern History*, Vol.42, No 4. University of Chicago Press, pp 606-627.
- Rogers, S. (2002). There were no parades for us. *The Guardian*, 6/11/2002.
- Rogers, S. (2008). The Forgotten soldiers. *The Guardian*, 10/11/2008.
- Stovall, T.(1993). Colour -blind France? Colonial worker during the first world war. *Race and Class*, Vol. 35, Is. 2 , pp 35-55.
- Strachan, H (2014). (edited). *The Oxford Illustrated History of the First World War*. Oxford: Oxford University Press.
- Wald, Er., Total war, shortages and British hospitals: Sepoy experiences in World War, <http://blogs.lse.ac.uk/southasia/2014/10/29/total-war-shortages-and-british-hospitals-sepoy-experiences-in-world-war-i/>, προσπελάστηκε 15-12-2015.

Ήχε- ήχε είσαι εδώ; Η μουσική δημιουργικότητα στα σχολικά εγχειρίδια Μουσικής για την Α' και Β' Δημοτικού

Μαρία Μαγαλιού

Διεύθυνση Π.Ε. Γ' Αθήνας

marmagaliou@gmail.com

Περίληψη

Το διδακτικό πακέτο Μουσικής για την Α' και Β' Δημοτικού, που από το σχολικό έτος 2010-2011 αποτελεί το επίσημο διδακτικό εγχειρίδιο για το μάθημα της Μουσικής στις συγκεκριμένες τάξεις, αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για τη μουσική εκπαίδευση στην πρωτοσχολική ηλικία. Το εκπαιδευτικό υλικό που περιλαμβάνεται στα βιβλία του μαθητή, στα τετράδια εργασιών και στο βιβλίο του εκπαιδευτικού πραγματοποιούνται βασικές μουσικές έννοιες, τις οποίες οι μαθητές εμπεδώνουν μέσα από τη συμμετοχή τους σε ποικίλες μουσικές δραστηριότητες, όπως τα παιχνίδια επικοινωνίας, το τραγούδι, η ενεργητική μουσική ακρόαση και το παίξιμο απλών ρυθμικών και μελωδικών κρουστών μουσικών οργάνων. Μία σημαντική παράμετρος της μουσικής διδασκαλίας-μάθησης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες είναι η καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Η σημασία της δημιουργικότητας στη μουσική αγωγή έχει τονιστεί ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα, όταν σημαντικοί μουσικοπαιδαγωγοί είχαν επισημάνει τη στενή σχέση της δημιουργικότητας με τις μουσικές δραστηριότητες και τον κεντρικό ρόλο που πρέπει να έχει το στοιχείο της δημιουργικότητας στα εκπαιδευτικά προγράμματα μουσικής. Ωστόσο, κατά γενική ομολογία, στην καθημερινή διδακτική πράξη οι δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες αποτελούν την πιο παραμελημένη παράμετρο της μουσικής διδασκαλίας-μάθησης. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο το διδακτικό πακέτο Μουσικής για την Α' και Β' Δημοτικού, που είναι διαθέσιμο στην εκπαιδευτική κοινότητα της χώρας μας από το σχολικό έτος 2010-2011 προωθεί τη μουσική δημιουργικότητα των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: δημιουργικότητα, δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες, ανάλυση περιεχομένου, σχολικά βιβλία Μουσικής.

1. Εισαγωγή

Η σημασία της δημιουργικότητας για την ανάπτυξη του ατόμου είναι σήμερα ευρέως αποδεκτή. Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας θεωρείται ως ο πυρήνας και το σημείο αναφοράς της όλης αγωγής και όχι απλά αντίρροπο ή συμπλήρωμα της «ακαδημαϊκής» μάθησης. Ωστόσο, κατά γενική ομολογία, το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα απέχει πολύ από αυτό το στόχο, καθώς στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη ποικίλοι παράγοντες δυσχεραίνουν την υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων που καλλιεργούν τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Η μουσική αγωγή αποτελεί ένα πεδίο που προσφέρει ποικίλες ευκαιρίες για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Το τραγούδι, η κίνηση με τη μουσική, η δημιουργία πρωτότυπης μουσικής, η ακρόαση μουσικής με ευαισθησία και αντίληψη, ο αυτοσχεδιασμός, είτε φωνητικός είτε με μουσικά όργανα, εμπεριέχουν το στοιχείο της δημιουργικότητας. Η σύγχρονη έρευνα στον τομέα της μουσικής παιδαγωγικής έχει αναδείξει τη σημασία της δημιουργικότητας στη μουσική εκπαίδευση και έχει προτείνει τρόπους για την καλλιέργεια της μουσικής δημιουργικότητας κατά τη διδασκαλία-μάθηση.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο το διδακτικό πακέτο Μουσικής για την Α' και Β' Δημοτικού συμβάλλει στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών. Στο πρώτο μέρος της εργασίας γίνεται μία σύντομη ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ στο τρίτο μέρος συζητούνται τα κυριότερα συμπεράσματα που προέκυψαν και γίνονται προτάσεις για επέκταση της σχετικής έρευνας.

2. Δημιουργικότητα στη μουσική διδασκαλία-μάθηση και σχολικά εγχειρίδια

2.1 Δημιουργικότητα και μουσική αγωγή

Εδώ και αρκετές δεκαετίες έχει δοθεί μεγάλη σημασία στη δημιουργικότητα και την αξία της στη ζωή του ατόμου και στην εκπαίδευση των παιδιών. Ερωτήματα όπως αν η δημιουργική ικανότητα είναι εγγενής ή επίκτητη, αν μπορεί να καλλιεργηθεί και με ποιους τρόπους, έχουν απασχολήσει την εκπαιδευτική κοινότητα.

Η δημιουργικότητα αποτελεί ένα μοναδικό γνώρισμα του ανθρώπινου είδους και έχει ερευνηθεί από την οπτική γωνία πολλών διαφορετικών επιστημών, όπως η Ψυχολογία, η Ανθρωπολογία, οι Γνωσιακές Επιστήμες, οι Νευροεπιστήμες και η Κοινωνιολογία (Kamrylis, 2010). Ακριβώς επειδή έχει ερευνηθεί από επιστήμονες που προέρχονται από τόσα διαφορετικά επιστημονικά πεδία, δεν υπάρχει και ομοφωνία ως προς τον ορισμό της.

Σύμφωνα με τον ορισμό του Vernonως «δημιουργικότητα» ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να παράγει νέες ή πρωτότυπες ιδέες, να έχει εννοήσεις, να μετασχηματίζει και να ανακαλύπτει, να κατασκευάζει αντικείμενα, τα οποία αναγνωρίζονται από τους ειδικούς ότι έχουν ξεχωριστή επιστημονική, αισθητική, κοινωνική ή τεχνολογική αξία. Βασικό κριτήριο αξιολόγησης ενός πονήματος ως «δημιουργικού» είναι η καινοτομία, αλλά απαιτείται, επίσης, να είναι χρήσιμο και αποδεκτό, ακόμη και αν η αξία του μεταβληθεί με την πάροδο του χρόνου (Vernon, 1989: 94).

Ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα, μουσικοπαιδαγωγοί, όπως η Satis Coleman είχαν επισημάνει τη στενή σχέση της δημιουργικότητας με τις διάφορες μουσικές δραστηριότητες και τον κεντρικό ρόλο που πρέπει να έχει το στοιχείο της δημιουργικότητας στα εκπαιδευτικά προγράμματα μουσικής (Σέργη, 1994; Διονυσίου, 2008). Στην περίοδο από το 1960 και έπειτα η έρευνα εστίασε στη σχέση της δημιουργικότητας με τις υιοθετούμενες μεθόδους μουσικής διδασκαλίας-μάθησης. Μεγάλη βαρύτητα δόθηκε στη προώθηση της δημιουργικότητας μέσα από προγράμματα μουσικής αγωγής, που εμπεριέχουν μία ποικιλία μουσικών δραστηριοτήτων και μουσικών εμπειριών (Σέργη, 1994). Επιπλέον, τα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα του Emile Jaques-Dalcroze και του Carl Orff, που καθιερώθηκαν εκείνη την περίοδο, προώθησαν πολύ την ιδέα της δημιουργικότητας, καθώς βασικό στοιχείο τους ήταν η ευρεία χρήση ηχητικών πειραματισμών, αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης και η δημιουργική χρήση της φωνής, του λόγου, της σωματικής κίνησης και απλών μουσικών οργάνων.

Από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα αντικείμενο έρευνας αποτέλεσε ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση μουσικής από τα παιδιά, σε μια προσπάθεια αφενός μεν να κατανοηθεί η φύση της μουσικής ανάπτυξής τους, αφετέρου δε να εμπλουτιστεί η μουσική διδασκαλία-μάθηση με δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες εξελικτικά κατάλληλες και συμβατές με τη φυσική πορεία της μουσικής τους ανάπτυξης. Οι σχετικές έρευνες έδειξαν ότι ενώ οι αρχικές προσπάθειες σύνθεσης και αυτοσχεδιασμού των παιδιών καθοδηγούνται από μια διάθεση εξερεύνησης των ηχητικών πηγών και πειραματισμού με τις ηχητικές τους δυνατότητες, στη συνέχεια αρχίζουν να διέπονται από σταθερό ρυθμό και από μια προσπάθεια μίμησης ρυθμικών ή μελωδικών μοτίβων (Flohr, 1985; Swanwick & Tillman, 1986; Reinhardt, 1990).

Αρκετοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί και με τη μουσική δημιουργικότητα των παιδιών, ιδιαίτερα της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, όπως αυτή εκφράζεται στο αυθόρμητο μουσικό παιχνίδι τους, που συμβαίνει σε ποικίλα περιβάλλοντα, όπως στο σπίτι, στην αυλή του σχολείου ή στη μουσική γωνιά της τάξης (Moorhead & Pond, 1978; Stevens, 2003; Young, 2003, 2004, Smith, 2005; Marsh & Young, 2006). Οι παραπάνω έρευνες

δείχνουν ότι η πολυπλοκότητα του ελεύθερου μουσικού παιχνιδιού των παιδιών ξεπερνά κατά πολύ τις αντιλήψεις των ενηλίκων γι' αυτό, καθώς τα παιδιά έχουν μεγάλα αποθέματα μουσικότητας και δημιουργικότητας, που συχνά οι δάσκαλοι και οι γονείς δεν είναι σε θέση να αφογκραστούν (Cambell, 1998).

2.2 Μουσική διδασκαλία-μάθηση και διδακτικά εγχειρίδια

Το διδακτικό εγχειρίδιο αποτελεί σημαντικό εκπαιδευτικό μέσο, το οποίο βρίσκεται στον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας διεθνώς. Σύμφωνα με τον Chorpin (1992, στο Φουντοπούλου, 1995: 194) αποτελεί ένα «σύγγραμμα το οποίο, αφού υπέστη επιτυχώς τη διαδικασία έγκρισης από το Υπουργείο Παιδείας, παρουσιάζει, μέσω μιας εύχρηστης μορφής, τις κύριες αρχές και τις βασικές γνώσεις μιας επιστήμης ή μιας τεχνικής, και κυρίως τις γνώσεις εκείνες που απαιτούνται και ορίζονται από τα αναλυτικά προγράμματα». Η συγγραφή του γίνεται με στόχο να παρέχει το μεθοδολογικό πλαίσιο για την πραγμάτωση των σκοπών και στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος.

Τα σχολικά βιβλία καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, τις διδακτικές δραστηριότητες που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός και τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2006). Για μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών αποτελούν την κύρια πηγή άντλησης πληροφοριών και προσφέρουν μια αυτόνομη, έγκυρη και γενικής αποδοχής συλλογή εκπαιδευτικού υλικού (Μπονίδης, 2005). Λόγω ακριβώς αυτού του ιδιαίτερου ρόλου τους, τα σχολικά εγχειρίδια έχουν αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής ανάλυσης, αξιολόγησης και έρευνας. Έχουν χρησιμοποιηθεί διαφορετικές μέθοδοι, με στόχο να προσεγγίσουν είτε τη γνωσιακή, είτε τη διδακτική, είτε τη μαθησιακή, είτε την κοινωνικοποιητική και ιδεολογική τους λειτουργία (Ματσαγγούρας, 2006; Σοφού κ.ά., 2010). Από τις τέσσερις παραπάνω λειτουργίες περισσότερο έχει ερευνηθεί η τελευταία, ενώ λιγότεροι ερευνητές στην Ελλάδα και διεθνώς έχουν ασχοληθεί με τις άλλες τρεις (Σοφού κ.ά., 2010).

Τα σχολικά εγχειρίδια της Μουσικής για το Δημοτικό Σχολείο έχουν εισαχθεί από το σχολικό έτος 2007-2008 για τις τάξεις Γ'-ΣΤ' (Αποστολίδου & Ζεπάτου, 2007; Θεοδωρακοπούλου κ.ά., 2007; Μπογδάνη-Σογιούλ κ.ά., 2007) και από το σχολικό έτος 2010-2011 για τις τάξεις Α' και Β' (Αργυρίου κ.ά., 2010). Μέχρι την εισαγωγή των συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων, οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να εφαρμόσουν τα Αναλυτικά Προγράμματα της Μουσικής για το Δημοτικό Σχολείο, αναπτύσσοντας τα δικά τους σχέδια μαθημάτων, χωρίς να υπάρχει κάποιο επίσημο διδακτικό εγχειρίδιο, εκτός από έναν οδηγό για τον εκπαιδευτικό, που έδινε κάποιες ιδέες και προτάσεις για την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος (Λεμπέση κ.ά., 1994). Τα παραπάνω σχολικά εγχειρίδια προτείνουν δραστηριότητες που προωθούν τη μουσική δημιουργικότητα του μαθητή, κάτι που άλλωστε υπαγορεύεται και από τα ΔΕΕΠΣ και ΑΠΣ Μουσικής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Σε ό,τι αφορά την έρευνα σχετικά με τα διδακτικά εγχειρίδια για τη μουσική δεν υπάρχει μέχρι στιγμής κάποια μεγάλη κλίμακας έρευνα στη χώρα μας για τον τρόπο με τον οποίο έχουν επηρεάσει τη μουσική διδασκαλία-μάθηση και τις διδακτικές πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν Μουσική. Μεμονωμένες έρευνες έχουν εξετάσει τη θέση του τραγουδιού σε όλα τα σχολικά εγχειρίδια της Α' και Β' Δημοτικού, μεταξύ των οποίων και σε αυτά της Μουσικής (Κωνσταντακοπούλου, 2013). Σε μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο (Οικονομίδου-Σταύρου, 2006) οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν διχασμένοι ως προς την άποψή τους για το κατά πόσο τα διδακτικά εγχειρίδια Μουσικής είναι συμβατά με τα Αναλυτικά Προγράμματα και με τον διαθέσιμο διδακτικό

χρόνο του μαθήματος και κατάλληλα για τους μαθητές στους οποίους απευθύνονται. Κατά την έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ακολουθούν τυφλά τα σχολικά εγχειρίδια και επισημαίνουν δυσκολίες στην πρακτική εφαρμογή των προτεινόμενων δραστηριοτήτων.

3. Ερευνητική μεθοδολογία

Η συγκεκριμένη εργασία επιχειρεί να διερευνήσει κατά πόσο το διδακτικό πακέτο Μουσικής για την Α΄ και Β΄ Δημοτικού προωθεί τη μουσική δημιουργικότητα των μαθητών της πρωτοσχολικής ηλικίας.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που προσεγγίζονται είναι τα εξής:

- Σε ποιο βαθμό αντιπροσωπεύονται οι δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες στα σχολικά εγχειρίδια Μουσικής για την Α΄ και Β΄ Δημοτικού;
- Σε ποιο βαθμό αντιπροσωπεύεται κάθε κατηγορία δημιουργικών μουσικών δραστηριοτήτων στα σχολικά εγχειρίδια Μουσικής για την Α΄ και Β΄ Δημοτικού;
- Σε ποιες μουσικές δραστηριότητες, όπως αυτές αναφέρονται στα σχολικά εγχειρίδια, συναντάται συχνότερα το στοιχείο της δημιουργικότητας; (παιχνίδια επικοινωνίας, δραστηριότητες τετραδίου εργασιών, ακρόαση, μουσική δημιουργία και εκτέλεση, κατασκευή αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων, ηχοϊστορίες, δραστηριότητες επέκτασης);
- Ποιες είναι οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μουσική στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχετικά με τη δυνατότητα καλλιέργειας της μουσικής δημιουργικότητας των μαθητών με τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού που προτείνεται στο διδακτικό πακέτο;

Τα ερωτήματα διερευνώνται μέσα από την ανάλυση του περιεχομένου του διδακτικού πακέτου και μέσα από επισκόπηση (survey) στην οποία συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί, που συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή. Η πολύ-μεθοδολογική προσέγγιση, που συχνά περιγράφεται ως «τριγωνοποίηση» (triangulation) (Cohen & Manion, 2000, 233) κρίθηκε απαραίτητη για την προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων μέσα από διαφορετικές οπτικές.

3.1 Ανάλυση περιεχομένου

Η ανάλυση περιεχομένου θεωρείται σήμερα ως μία από τις σημαντικότερες μεθόδους της εκπαιδευτικής έρευνας όσον αφορά τα σχολικά βιβλία και τα αναλυτικά προγράμματα (Neuendorf, 2002; Μπονίδης, 2004). Όπως επισημαίνουν ο Cohen και οι συνεργάτες του (2007: 475), η ανάλυση περιεχομένου είναι «μια αυστηρή και συστηματική διαδικασία για την ενδελεχή ανάλυση, εξέταση και επιβεβαίωση/ επαλήθευση του περιεχομένου γραπτών κειμένων». Μπορεί να πραγματοποιηθεί σε κάθε γραπτό τεκμήριο, όπως σεολόκληρα βιβλία, κεφάλαια βιβλίων, συνεντεύξεις, συζητήσεις, τίτλους και άρθρα εφημερίδων, ιστορικά ντοκουμέντα, λόγους, διαφημίσεις κτλ. (Cohen et al., 2007).

Κατά το σχεδιασμό της έρευνας ακολουθήθηκαν συγκεκριμένα βήματα, σύμφωνα με τη διαδικασία που προτείνεται από τον Cohen και τους συνεργάτες του (2007) για τη διεξαγωγή της ανάλυσης περιεχομένου στην εκπαιδευτική έρευνα. Αρχικά καθορίστηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια καθορίστηκαν τα επίπεδα ανάλυσης. Αποφασίστηκε η ανάλυση να γίνει σε δύο επίπεδα: στο επίπεδο του συνόλου των κειμένων των βιβλίων, και ανά κατηγορία δραστηριότητας, όπως αυτές καθορίζονται στο διδακτικό εγχειρίδιο. Έπειτα καθορίστηκε το είδος των κατηγοριών, με βάση τη βιβλιογραφία σχετικά με τη δημιουργικότητα στη μουσική αγωγή και τις μουσικές δραστηριότητες που θεωρούνται δημιουργικές (Cambell & Scott-Kassner, 1995; Marsh & Young, 2006). Οι κατηγορίες

διαμορφώθηκαν ώστε να είναι ξεκάθαρες, εξαντλητικές και αμοιβαία αποκλειόμενες (Stemler, 2001).

Ως δημιουργικές δραστηριότητες θεωρήθηκαν οι εξής μουσικές δραστηριότητες:

- Πειραματισμός με απλά μουσικά όργανα ή και άλλες ηχογόνες πηγές και τις ηχητικές τους δυνατότητες
- Δημιουργία τραγουδιών ή ρυθμικών στίχων
- Αυτοσχεδιασμός με τη φωνή ή τα μουσικά όργανα
- Σύνθεση απλών μουσικών κομματιών
- Απόδοση μη συμβατικής παρτιτούρας με ήχους/ απόδοση ήχων με μη συμβατική παρτιτούρα
- Δημιουργία ηχοεικόνας/ ηχοϊστορίας
- Συνδυασμός μουσικής με άλλες τέχνες (απόδοση μουσικής με κίνηση, με ζωγραφική, με γραπτό λόγο, κτλ. ή το αντίστροφο, π.χ. απόδοση ποιητικού κειμένου, πίνακα ζωγραφικής, κ.λπ. με μουσική)
- Επένδυση ιστοριών και παραμυθιών με ήχους.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η ανάλυση του κειμένου και η κατηγοριοποίησή του σε κατηγορίες. Έπειτα πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των δεδομένων, σύμφωνα με τα προαναφερθέντα επίπεδα ανάλυσης.

Προκειμένου να αυξηθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας, έγινε προσπάθεια να εξασφαλιστεί αφενός μεν ότι οι μεταβλητές είναι έγκυρες, δηλαδή αναπαριστούν αυτό που η έρευνα επιχειρεί να μετρήσει, αφετέρου δε ότι το ίδιο κείμενο κωδικοποιείται με τον ίδιο τρόπο από διαφορετικούς ερευνητές. Όπως επισημαίνεται στη βιβλιογραφία για την ανάλυση περιεχομένου ως μέθοδο της εκπαιδευτικής έρευνας, για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητά της θα πρέπει αρχικά να γίνει έλεγχος σε μικρότερες ενότητες του κειμένου, ώστε να ελεγχθεί η κωδικοποίηση και η κατηγοριοποίηση και να γίνουν οι απαραίτητες αλλαγές όπου χρειάζεται (Weber, 1990; Stemler, 2001; Neuendorf, 2002; Zhang & Wildemuth, 2009).

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω παραμέτρους και προκειμένου να μειωθεί η πιθανότητα μεροληψίας εκ μέρους της ερευνήτριας ακολουθήθηκε συγκεκριμένη διαδικασία ελέγχου: Η σαφήνεια και ο αμοιβαίος αποκλεισμός των κατηγοριών ελέγχθηκε από δεύτερη κριτή, πέραν της βασικής ερευνήτριας, η οποία είναι εκπαιδευτικός μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με πολυετή εμπειρία. Η δεύτερη κριτής κατηγοριοποίησε τις δραστηριότητες δύο διδακτικών ενοτήτων από κάθε τάξη με βάση τις προκαθορισμένες κατηγορίες και ελέγχθηκε αν τα αποτελέσματα συμφωνούσαν με αυτά της ερευνήτριας. Μετά τη διαδικασία του ελέγχου, έγιναν κάποιες τροποποιήσεις όσον αφορά την ακριβή διατύπωση των κατηγοριών.

3.2 Επισκόπηση

Τα ερευνητικά ερωτήματα διερευνήθηκαν και μέσα από επισκόπηση (survey) σχετικά με τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών ως προς τη θέση της μουσικής δημιουργικότητας στα προτεινόμενα σχέδια εργασίας του διδακτικού πακέτου. Δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή με το εργαλείο φόρμες Google του Google Drive, το οποίο περιείχε ερωτήσεις τόσο ανοιχτού όσο και κλειστού τύπου, οι οποίες επιχειρούσαν να διερευνήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη θέση της μουσικής δημιουργικότητας στα σχολικά εγχειρίδια Μουσικής για την Α' και Β' Δημοτικού. Το ερωτηματολόγιο είναι διαθέσιμο στον σύνδεσμο: <https://goo.gl/ZtuUOD>.

Η δειγματοληψία ήταν συμπτωματική, καθώς η εφαρμογή της επισκόπησης στην παρούσα φάση είχε πιλοτικό χαρακτήρα. Υπάρχει ωστόσο πρόβλεψη για συνέχιση της έρευνας στο προσεχές χρονικό διάστημα, με τη συμμετοχή μεγαλύτερου και αντιπροσωπευτικότερου δείγματος. Το ερωτηματολόγιο απεστάλη στις προσωπικές ηλεκτρονικές διευθύνσεις των εκπαιδευτικών, μαζί με μία συνοδευτική επιστολή σε ηλεκτρονική μορφή, που ανέφερε την ταυτότητα της ερευνήτριας και εξηγούσε το βασικό σκοπό της έρευνας, ενώ ταυτόχρονα εγγυόταν την ανωνυμία των υποκειμένων. Συμπληρώθηκε από 20 εκπαιδευτικούς μουσικής, που διδάσκουν ή έχουν διδάξει μουσική στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού.

3.3 Αποτελέσματα

3.3.1 Αποτελέσματα ανάλυσης περιεχομένου

Από την κωδικοποίηση και την κατηγοριοποίηση του συνόλου των δραστηριοτήτων που προτείνονται στα σχολικά εγχειρίδια για τις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού προκύπτει ότι 40% του συνόλου των δραστηριοτήτων που προτείνονται στα εγχειρίδια κατατάσσονται στις δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες. Από τις οκτώ κατηγορίες δημιουργικών μουσικών δραστηριοτήτων εκείνες που εμφανίζονται συχνότερα είναι η επένδυση ιστοριών και παραμυθιών με ήχους, ο πειραματισμός με απλά μουσικά όργανα και άλλες ηχογόνες πηγές και τις ηχητικές τους δυνατότητες, ο συνδυασμός μουσικής με άλλες τέχνες και ο αυτοσχεδιασμός με τη φωνή ή τα μουσικά όργανα. Σε ό,τι αφορά την κατανομή των δραστηριοτήτων που εμπεριέχουν το στοιχείο της δημιουργικότητας ανά κατηγορία μουσικής δραστηριότητας, όπως αυτές εμφανίζονται στα 50 σχέδια εργασίας των σχολικών εγχειριδίων, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δημιουργικές δραστηριότητες εντοπίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό στις ηχοϊστορίες, στις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης, στην κατασκευή αυτοσχέδιων οργάνων και στα παιχνίδια επικοινωνίας (βλέπε πίνακες 1 και 2).

Πίνακας 1. Συχνότητα εμφάνισης κατηγοριών δημιουργικών μουσικών δραστηριοτήτων

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΩΝ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Πειραματισμός με απλά μουσικά όργανα ή και άλλες ηχογόνες πηγές και τις ηχητικές τους δυνατότητες	32	22,21%
Δημιουργία τραγουδιών ή ρυθμικών στίχων	9	6,25%
Αυτοσχεδιασμός με τη φωνή ή τα μουσικά όργανα	21	14,6%
Σύνθεση απλών μουσικών κομματιών	16	11,11%
Απόδοση μη συμβατικής παρτιτούρας με ήχους/ απόδοση ήχων με μη συμβατική παρτιτούρα	5	3,47%
Επένδυση ιστοριών και παραμυθιών με ήχους	35	24,3%
Δημιουργία ηχοεικόνας/ ηχοϊστορίας	4	2,78%
Συνδυασμός μουσικής με άλλες τέχνες (απόδοση μουσικής με κίνηση, με ζωγραφική, με γραπτό λόγο, κτλ. ή το αντίστροφο, π.χ. απόδοση ποιητικού κειμένου, πίνακα ζωγραφικής, κτλ. με μουσική)	22	15,28%
ΣΥΝΟΛΟ	144	100,00

Πίνακας 2. Κατανομή δημιουργικών δραστηριοτήτων ανά είδος μουσικής δραστηριότητας

ΕΙΔΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Παιχνίδια επικοινωνίας	24	16%
Ακρόαση	6	4%
Μουσική δημιουργία και εκτέλεση	34	23%
Κατασκευή αυτοσχέδιων οργάνων	31	21%
Τετράδιο εργασιών	13	9%
Δραστηριότητες επέκτασης	6	4%
Ηχοϊστορίες	35	23%
ΣΥΝΟΛΟ	144	100%

3.3.2 Αποτελέσματα επισκόπησης

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο δείχνουν ότι μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι τα σχολικά εγχειρίδια της Μουσικής για την Α' και Β' Δημοτικού ενισχύουν τη δημιουργικότητα του μαθητή, ενώ ακόμη μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι η εισαγωγή των σχολικών βιβλίων για τις συγκεκριμένες τάξεις επηρέασε το ποσοστό του διδακτικού χρόνου που αφιερώνουν στις δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες, παρέχοντάς τους συγκεκριμένες ιδέες και διδακτικές προτάσεις για πρακτική εφαρμογή (πίνακας 3).

Επιπλέον, είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βαθμό αντιπροσώπευσης κάθε κατηγορίας μουσικής δραστηριότητας στα σχολικά εγχειρίδια συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου. Έτσι, η επένδυση ιστοριών και παραμυθιών με ήχους, ο αυτοσχεδιασμός με τη φωνή ή με τα μουσικά όργανα, ο πειραματισμός με απλά μουσικά όργανα ή άλλες ηχογόνες πηγές και τις ηχητικές τους δυνατότητες και ο συνδυασμός της μουσικής με άλλες τέχνες θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ως εκείνες οι δραστηριότητες που αντιπροσωπεύονται σε μεγαλύτερο βαθμό στα σχολικά εγχειρίδια Μουσικής των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού.

Πίνακας 3. Απαντήσεις εκπαιδευτικών

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα σχολικά εγχειρίδια Μουσικής της Α' και Β' Δημοτικού ενισχύουν τη μουσική δημιουργικότητα του μαθητή;			Σε ποιο βαθμό η εισαγωγή των βιβλίων Μουσικής Α' και Β' Δημοτικού επηρέασε το ποσοστό του διδακτικού χρόνου που αφιερώνετε στις δημιουργικές μουσικές δραστηριότητες;		
Διαβάθμιση	Συχνότητα απάντησης	Ποσοστό	Διαβάθμιση	Συχνότητα απάντησης	Ποσοστό
Ελάχιστα	1	5%	Ελάχιστα	0	0%
Λίγο	3	15%	Λίγο	2	14,28%
Αρκετά	5	25%	Αρκετά	5	35,71%
Πολύ	10	50%	Πολύ	3	21,43%
Πάρα πολύ	1	5%	Πάρα πολύ	4	28,57%
ΣΥΝΟΛΟ	20	100%	ΣΥΝΟΛΟ	14	100%

Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου διαφαίνεται ωστόσο ότι, αν και οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν στην πλειοψηφία τους ότι τα σχολικά βιβλία τους παρέχουν το μεθοδολογικό πλαίσιο, αλλά και συγκεκριμένες και εφαρμόσιμες ιδέες και προτάσεις για την καλλιέργεια της μουσικής δημιουργικότητας των μαθητών, ωστόσο επισημαίνουν και εμπόδια που δυσχεραίνουν την επιτυχή πραγματοποίηση των δημιουργικών μουσικών δραστηριοτήτων. Τα εμπόδια που επισημαίνονται δεν σχετίζονται με τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά με άλλους παράγοντες και κυρίως με την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων και τον μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τμήμα, ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν μια επιπλέον δυσκολία στην γενικότερη έλλειψη επαγγελματικής κουλτούρας σε σχέση με την εφαρμογή της διαθεματικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, μια μερίδα εκπαιδευτικών επισημαίνουν τη συμβολή των σχολικών εγχειριδίων των συγκεκριμένων τάξεων στη δημιουργία των δικών τους σχεδίων εργασίας, μέσα από τις δημιουργικές επεκτάσεις της εικονογράφησης και τον εμπλουτισμό ή την παραλλαγή των προτεινόμενων από τα εγχειρίδια σχεδίων εργασίας με την ένταξη πρωτότυπων ιδεών των ίδιων των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών.

4. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι η δημιουργικότητα κατέχει κεντρική θέση στο διδακτικό υλικό και τις διδακτικές προτάσεις των σχολικών βιβλίων Μουσικής για την Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Μεγάλο ποσοστό των μουσικών δραστηριοτήτων που προτείνονται στο σχολικό βιβλίο προωθούν τη μουσική δημιουργικότητα του μαθητή και ευνοούν τον ενεργό και δημιουργικό πειραματισμό με τους ήχους της φωνής, του σώματος και των μουσικών οργάνων, αυτοσχεδίων και συμβατικών, όπως προκύπτει από την ανάλυση περιεχομένου των κειμένων των σχολικών βιβλίων. Με τα αποτελέσματα αυτά συνηγορούν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών, όπως αυτές διερευνήθηκαν με τη χρήση του ερωτηματολογίου και τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, τόσο στις ανοιχτού, όσο και στις κλειστού τύπου ερωτήσεις. Θα πρέπει ωστόσο να επισημανθεί ότι λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος, τα συμπεράσματα, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά την επισκόπηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δεν είναι γενικεύσιμα. Απαιτείται η συνέχιση της έρευνας με τη συμμετοχή μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα που θα μπορούν να γενικευτούν, με την εφαρμογή των μεθόδων της επαγωγικής στατιστικής.

Η συνέχιση της ελλιπούς έως σήμερα έρευνας σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια της Μουσικής και τον τρόπον με τον οποίο έχουν επηρεάσει ποικίλες πτυχές της μουσικής διδασκαλίας-μάθησης, αλλά και την επαγγελματική κουλτούρα των εκπαιδευτικών (Αργυρίου, 2016) θα πρέπει να αποτελέσει βασική προτεραιότητα για τους ερευνητές στο χώρο της μουσικής παιδαγωγικής σε μια προσπάθεια για τη συνεχή βελτίωση και προαγωγή της μουσικής εκπαίδευσης στη χώρα μας. Προς την ίδια κατεύθυνση αναδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική η έρευνα που αφορά τη μουσική δημιουργικότητα και τους αποδοτικότερους τρόπους για την καλλιέργειά της στην καθημερινή διδακτική πράξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Campbell, P.S. (1998). *Songs in their Heads: Music and its Meaning in Children's Lives*. Oxford: Oxford University Press.

- Cambell, P.S. & Scott-Kassner, C. (1995). The Creating Child. In: P.S. Cambell& C. Scott-Kassner (1995). *Music in Childhood: From Pre-school through the Elementary Grades*. New York: Schirmer Books, 246-266.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in Education*. New York: Routledge. Ανακτήθηκε στις 10/3/2016 από:<http://knowledgeportal.pakteachers.org/sites/knowledgeportal.pakteachers.org/files/resources/RESEARCH%20METHOD%20COHEN%20ok.pdf>.
- Flohr, J. (1985). Young Children's Improvisations: Emerging Creative Thought. *The Creative Child and Adult Quarterly*, vol. X (2), 79-85.
- Kampylis, P. (2010). *Fostering creative thinking: the role of primary teachers*. PhD Dissertation, University of Jyväskylä. Ανακτήθηκε στις 20/3/2016 από: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/24835>.
- Marsh, K. & Young, S. (2006). Musical Play. In G. McPherson, *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development*, 289-310. Oxford: OxfordUniversityPress.
- Moorhead, G. & Pond, D. (1978). *Music of Young Children*. Santa Barbara, CA: Pillsbury Foundation for the Advancement of Music Education.
- Neuendorf, K. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. ThousandOaks: SagePublications.
- Reinhardt, D. (1990). Preschool Children's Use of Rhythm in Improvisation. *Contributions to Music Education*, 27, pp. 7-19.
- Smith, K. (2005). *Children and Musical Play: An Ethnographic Case Study*. Unpublished Master's Thesis, University of Alberta, Edmonton.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17). Ανακτήθηκε στις 10/3/2016 από: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>.
- Stevens, S. (2003). Creative experiences in free play. *Music Educators Journal*, 89(5), 44-48.
- Swanwick, K. & Tillman, J. B. (1986). The sequence of musical development: a study of children's composition, *British Journal of Music Education*, 3(3), 305-339.
- Vernon, P.E. (1989). The nature-nurture problem in creativity, in J.A.Glover, R.R.Ronning, , and C.R. Reynolds. *Handbook of Creativity*. New York: Plenum Press.
- Volk, T.M. (1996). Satis Coleman's "Creative Music". *Music Educators Journal* 82 (6), 31-33 & 47.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis, second edition*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Weber, R.P. (1990). Content Analysis. In: Weber, R.P. (ed). *Basic Content Analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 117-24. Ανακτήθηκε στις 10/3/2016 από https://wrt303sp08.files.wordpress.com/2008/01/weber_content-analysis.pdf.
- Young, S. (2003). Time-space structuring in spontaneous play on educational instruments among three and four years olds. *British Journal of Music Education*, 20, 45-49.
- Young, S. (2004). Young children's spontaneous vocalizing: Insights into play and pathways to singing. *International Journal of Music Education*, 36(2), 59-72.
- Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science*. Westport, CT: Libraries Unlimited, 308-319. Ανακτήθηκε στις 10/3/2016 από [https://www.ischool.utexas.edu/~yanz/Content analysis.pdf](https://www.ischool.utexas.edu/~yanz/Content%20analysis.pdf).

Ελληνικές

- Αποστολίδου, Κ. & Ζεπάτου, Χ. (2007). *Μουσική Ε΄ Δημοτικού (Βιβλίο μαθητή, Τετράδιο εργασιών, Βιβλίο Εκπαιδευτικού)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- Αργυρίου, Μ. (2016). Σχολικά εγχειρίδια Μουσικής Αγωγής για την Α΄ και Β΄ Δημοτικού: Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή των σχολικών εγχειριδίων της Μουσικής Αγωγής Α΄ και Β΄ Δημοτικού στην ανάπτυξη επαγγελματικής κουλτούρας. *Εισήγηση στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Προγράμματα Σπουδών, Σχολικά Εγχειρίδια: Από το Παρελθόν στο Παρόν και το Μέλλον*, Αθήνα, 4-6 Μαρτίου 2016.
- Αργυρίου, Μ., Τσούτσια-Λουλάκη, Ε. & Μαγαλιού, Μ. (2010). *Μουσική Α΄ και Β΄ Δημοτικού (Βιβλία Μαθητή, Τετράδια εργασιών, Βιβλίο Εκπαιδευτικού)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Διονυσίου, Ζ. (2008). Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας στη σχολική μουσική εκπαίδευση. Στο: Ζ. Διονυσίου & Σ. Αγγελίδου (επιμ.) *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών*. Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Θεοδωρακοπούλου, Μ., Παπαντώνης, Γ., Παρασκευοπούλου, Χ. Α. & Σπετσιώτης, Ι. (2007). *Μουσική ΣΤ΄ Δημοτικού. (Βιβλίο μαθητή, Τετράδιο εργασιών, Βιβλίο Εκπαιδευτικού)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κωνσταντακοπούλου, Α. (2013). Η θέση και ο ρόλος του τραγουδιού στην εκπαιδευτική πράξη. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 11, 44-67.
- Λεμπέση Λ., Καραδήμου-Λιάτσου Π. & Τσαφταρίδης Ν. (1994). *Μουσική Αγωγή 1, Παιχνίδια με Ήχους, Ρυθμούς, Μελωδίες* (βιβλίο για το δάσκαλο), Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006) Διδακτικά εγχειρίδια: Κριτική αξιολόγηση της Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας τους. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 60-92
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2005). Διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων. Στο: Πρακτικά Συνεδρίου ΙΕΠ, *Διδακτικό Βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, Δυνατότητες, Προοπτικές*, Θεσσαλονίκη, 17-19 Φεβρουαρίου 2005, 106-119.
- Μπογδάνη-Σογιούλ, Δ., Σαλκιτζόγλου, Δ. & Καψημάνη, Μ. (2007). *Μουσική Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού (Βιβλίο μαθητή, Τετράδιο εργασιών, Βιβλίο Εκπαιδευτικού)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Οικονομίδου- Σταύρου, Ν. (2006). Διδάσκοντας Μουσική μέσα από τα Διδακτικά Εγχειρίδια στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου: Η Οπτική των Διδασκόντων. Στο: Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτσης, Ι. Ηλία & Μ. Μοδέστου (2006). *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο, Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 2-3 Ιουνίου, 2006, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών - Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ) Μουσικής*. ΦΕΚ, τ. 2, Αρ. φ. 304/13-03-03, 4069-4084.
- Σέργη, Λ. (1994). Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής. Αθήνα: Gutenberg.
- Σοφού, Ε., Κατσαντώνη, Σ., & Ταβουλάρη, Ζ. (2010). Η διδακτική της χρήσης των σχολικών βιβλίων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 104-119.
- Φουντοπούλου, Μ. (1995), *Το μάθημα των αρχαίων Ελληνικών στη μέση γενική Εκπαίδευση της Ελλάδας- Γαλλίας- Ισπανίας σήμερα. Συγκριτική Θεώρηση*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Ενδοσχολικές δραστηριότητες και εκπαιδευτικές δράσεις στην υποχρεωτική εκπαίδευση και πολιτικές διεύρυνσης του Αναλυτικού Προγράμματος

Ναυσικά Μαμάκου

*Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
nafsika-mam@hotmail.com*

Περίληψη

Από τις αρχές της προηγούμενης δεκαετίας πραγματοποιήθηκαν διάφορες αλλαγές στη σχολική εκπαίδευση, όπως η εισαγωγή νέων σχολικών εγχειριδίων το 2003. Εντούτοις, σήμερα ιδιαίτερα, η μετάδοση και πρόσκτηση της γνώσης δε γίνεται μόνο μέσω των σχολικών εγχειριδίων, αλλά και μέσα από διάφορα εκπαιδευτικά Προγράμματα, σχολικές δραστηριότητες και πολιτικές, οι οποίες διαμορφώνουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Το Ολοήμερο Σχολείο, η Ευέλικτη Ζώνη, τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων και πιο πρόσφατα η πολιτική του «Νέου Σχολείου» και το «Κοινωνικό Σχολείο» (σχολικό έτος 2014-2015) αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα τόσο των καινοτομιών που εισάγονται όσο και του τρόπου με τον οποίο η κεντρική εξουσία επιχειρεί να παρέμβει στο σχολείο. Το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελούνται οι αλλαγές αυτές διαμορφώνεται σήμερα από την Ευρωπαϊκή πολιτική, όπως αυτή αναπτύσσεται στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό παρατηρούνται δύο φαινομενικά αντιφατικές τάσεις. Συγκεκριμένα, από τη μια μεριά γίνεται προσπάθεια εκχώρησης χώρου δράσης στην τοπική κοινωνία σε σχέση με τη δημόσια εκπαίδευση και από την άλλη εντείνεται ο κρατικός έλεγχος, ιδιαίτερα ως προς τον τρόπο που τα ευρωπαϊκά πρότυπα προωθούνται στο χώρο του σχολείου. Η εισήγησή μας εστιάζεται στη μελέτη της υλοποίησης του «Κοινωνικού Σχολείου», αντλώντας στοιχεία από σχετική έρευνα που πραγματοποιήσαμε στην περιφέρεια Πελοποννήσου και από συνεντεύξεις με τοπικούς εκπαιδευτικούς φορείς και Διευθυντές Δημοτικών και Γυμνασίων του Νομού Αρκαδίας. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνάς μας, η πλειονότητα των δρώντων δεν αντιλήφθηκε το διακύβευμα αυτής της πρωτοβουλίας και, συνεπώς, δεν κατόρθωσε να υλοποιήσει τους στόχους της και να την πραγματώσει επιτυχώς. Ταυτόχρονα, ενώ το εν λόγω μέτρο πολιτικής εμφανίζεται να εισάγει νέες εκπαιδευτικές δράσεις και εκδηλώσεις που τις εντάσσει στο σύνολο του σχολικού προγράμματος και τους δίνει έμφαση, έτσι ώστε να επιδιώκει να δημιουργήσει μια διαφορετική αντίληψη και εικόνα για το «Κοινωνικό Σχολείο», η δραστηριότητα του σχολείου τείνει να κατακερματίζεται. Στην εισήγησή μας θα περιγραφούν οι αλλαγές που επιφέρουν τέτοιου είδους πολιτικές και θα συζητηθούν οι πιθανές συνέπειές τους, ιδιαίτερα σε σχέση με τις μορφές της γνώσης που έτσι εγκαθιδρύονται και νομιμοποιούνται.

Λέξεις-κλειδιά: «Κοινωνικό Σχολείο», εκπαιδευτική (ευρωπαϊκή πολιτική), υλοποίηση από φορείς, τοπική κοινωνία, παγκοσμιοποίηση

Εισαγωγή

Τη δεκαετία του '80 έγινε μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που προσπάθησε να μονώσει το κράτος από την αγορά στο θέμα εκπαιδευτικό βιβλίο (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010). Ωστόσο, η εκπαίδευση διεθνώς και στην Ευρώπη την ίδια περίοδο άρχισε να παίρνει ένα διαφορετικό προσανατολισμό. Από τη μία η ελεύθερη αγορά λαμβάνει ένα κομμάτι των εκπαιδευτικών εγχειριδίων και από την άλλη το κράτος προωθεί τη δημόσια εκπαίδευση (Gewirtz, Cribb, 2011). Από τη δεκαετία του 1980 και μετά η αυτονομία των εκπαιδευτικών είναι «όλο και πιο ρυθμιζόμενη» (Ball, 1994, 2003; Mahony & Hextall 1998; Robertson 2000; Smyth κ.ά. 2000; Gewirtz 2002, στο Gewirtz & Cribb, 2011: 175). Και πολλοί ερευνητές αναφέρουν πως οι κυβερνήσεις χρησιμοποιούν μια σειρά μηχανισμών για την επίτευξη του αυξανόμενου ρυθμιστικού ελέγχου -«πρωτοβουλίες με έντονα κανονιστικό περιεχόμενο» (Gewirtz & Cribb, 2011: 175).

Στην Ελλάδα, σοβαρές αλλαγές συνέβησαν στα σχολικά εγχειρίδια και στις αρχές της δεκαετίας του 2000. Τώρα, κυριαρχεί η υιοθέτηση των Ευρωπαϊκών προτύπων και η συχνή απαίτηση των Ευρωπαϊκών πολιτικών να είναι διαφορετικός ο τρόπος που προωθούνται οι αλλαγές στα σχολεία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι αλλαγές που επιδιώχθηκαν το 2009 με το «Νέο Σχολείο». Το «Νέο Σχολείο» εισήχθη με σχετική νομοθεσία και προώθησε αλλαγές με τη μορφή πιλοτικών προγραμμάτων εστιασμένων στη γνώση. Το «Κοινωνικό Σχολείο» σήμερα, ως συνέχεια του 2009, έχει ομοιότητες, αλλά και διαφορές. Ειδικότερα, ενώ εμφανίζεται να εισάγει νέες δράσεις, στην ουσία εισάγει δράσεις που κατακερματίζουν περαιτέρω τη δραστηριότητα του σχολείου. Ο συνδυασμός κανονιστικών, επιτελεστικών και «γρήγορων» πολιτικών απορρυθμίζει την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών κοινοτήτων (ό.π.: 177).

Η βιβλιογραφική μας επισκόπηση στηρίζεται στη μελέτη των Ball, Maguire και Braun "How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools" (2012) και σε μια σειρά συναφών άρθρων των ιδίων και άλλων ερευνητών (Balletal, 2012; Braunetal, 2010; 2011a; 2011; Heimans, 2014; Levin, 1998; Maguireetal, 2010; 2011; 2014) που δείχνουν τη στροφή του ενδιαφέροντος από το επίπεδο των διαφορετικών φορέων, εθνικών και υπερεθνικών, που διαμορφώνουν της σημερινές συνθήκες πολιτικής, στο ίδιο το πεδίο του σχολείου. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι πολιτικές ερμηνεύονται, ανασχηματίζονται και πραγματώνονται διαφορετικά σε κάθε σχολικό πλαίσιο ανάλογα με τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς και Διευθυντές. Συχνά καταγράφονται ανταγωνιστικές και συγκρουόμενες αρχές και αξίες, εφόσον το σχολείο εξυπηρετεί διευρυμένους σκοπούς και έχει πολλαπλές πρακτικές, όχι απαραίτητα συνδεδεμένες με τις απαιτήσεις μιας καπιταλιστικής οικονομίας, και επιχειρεί να συμβάλει στην προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης (Gewirtzand & Cribb 2009: 90, στο Balletal, 2012). Ταυτοχρόνως, όμως, τα σχολεία αναπτύσσουν ρουτίνες και διαδικασίες για να διασφαλίσουν τη διαχείριση και την πραγμάτωση, ιδιαίτερα πολιτικών μεγάλου διακυβεύματος. Στις σημερινές συνθήκες, πρόκειται για μορφές ελέγχου και διαχείρισης που ασκούν πίεση στα σχολεία για να συμμορφωθούν στην κυρίαρχη πολιτική ατζέντα. Κάτι τέτοιο ενδέχεται να είναι πιο προφανές στο «συνηθισμένο σχολείο», ένα σχολείο που είναι περισσότερο επιρρεπές σε πιέσεις επιτελεστικότητας (Maguire *et al.* 2011; Perrymanetal. 2011, στο Balletal, 2012: 150). Ως εκ τούτου, εγείρεται το ερώτημα αν δίνουμε έμφαση σε ερμηνευτικές εκδοχές και πεδία διαφοροποίησης ή αποδεχόμαστε την πρακτική της επιτέλεσης και το θρίαμβο του «εκσυγχρονισμού».

Διεξοδικότερα, οι πολιτικές που μελετήθηκαν αφορούν στη «Διαχείριση της Συμπεριφοράς», στα «Κοινά Μέτρα Σύγκρισης των Επιδόσεων των Μαθητών και στα Υψηλά Εκπαιδευτικά Επιτεύγματα» και στις εξατομικευμένες δεξιότητες μάθησης και σκέψης (PLTS - Personal ή Pupils' learning and thinking skills).

Έτσι, διαμορφώνονται δύο τάσεις, μία «διαχεόμενης» πολιτικής σε υπερεθνικό και διεθνές επίπεδο και μία «ενσωματωμένης» πολιτικής σε «τοπικούς» χώρους (Ozga & Jones, 2006). Κατ' επέκταση, το τοπικό έρχεται σε σύγκρουση με το παγκόσμιο και τα σχολεία πιέζονται να «συγκλίνουν» ή να «αποκλίνουν» (Ozga, 2007).

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται μέσα από τα έγγραφα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής μια γενική εικόνα των Ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και επιχειρείται η διασύνδεση του «Κοινωνικού Σχολείου» με αντίστοιχες Ευρωπαϊκές πολιτικές που επισημαίνουν την ανάγκη υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης και κατάρτισης (Commission Recommendation, 2013; European Commission, 2012; European Commission/ EACEA/ Eurydice, 2013; European Commission Press Release, 2012; European Union, 2013; 2014; Goete, 2010; Official Journal of the European Union, 2012). Ως αποτέλεσμα της

χρηματοπιστωτικής και οικονομικής κρίσης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δίνει έμφαση στις δεξιότητες για τη διευκόλυνση της μετάβασης στην εργασία. Επίσης, έχει δοθεί βαρύτητα στη σωματικο-ψυχική υγεία (European Commission/ EACEA/ Eurydice, 2013) και στο Πρόγραμμα «Ασφαλές Διαδίκτυο» (European Commission, 2013).

Σε αρκετές Δυτικές κοινωνίες, σήμερα, σύμφωνα με τους Deraere και Smeyers (2008), παρατηρείται μια αυξανόμενη τάση «μετατροπής των κοινωνικών προβλημάτων σε εκπαιδευτικά ζητήματα» ("education alization"). Ως θεσμός, το σχολείο καθίσταται, μεταξύ άλλων, υπεύθυνο να λογοδοτεί για την επίλυση μεγαλύτερων ανθρωπίνων προβλημάτων. Μεταθέτοντας αυτών των ειδών τις «κοινωνικές» ευθύνες στα σχολεία, είναι μια διαδικασία που δρομολογείται εδώ και πολύ καιρό και συμπίπτει με το ρόλο της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του σύγχρονου έθνους - κράτους. Επίσης, η διάπλαση των μαθητών στην κατεύθυνση της κοινωνικά επιθυμητής συμπεριφοράς κατέστη δυνατή. Τέλος, αυτή η τάση της «παιδαγωγικής» θεωρήθηκε, κατά κύριο λόγο, ως το αποτέλεσμα μιας αυξημένης τεχνολογίας.

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, σύμφωνα με τη θεωρητική σύλληψη του Bernstein, οι εκπαιδευτικές ρυθμίσεις λαμβάνουν χώρα παγκοσμίως με ταχύτατους ρυθμούς και η εκπαίδευση τείνει να ευθυγραμμίζεται με τις ανάγκες, τις απαιτήσεις και τις επιταγές της Παγκόσμιας Αγοράς, της κοινωνίας της οικονομίας και της οικονομίας της γνώσης ενδεδυμένη με το μανδύα του «γενικισμού» (Bernstein, 1990; 1991; 2000; Σαρακινιώτη & Τσατσαρώνη, 2010). Θα διατυπώναμε την υπόθεση ότι το «Κοινωνικό Σχολείο» στηρίζεται τόσο στην ιδέα της «Καθολικά Παιδαγωγημένης Κοινωνίας» ("Totally Pedagogised Society") (Bernstein, 2001), καθόσον απευθύνεται σε ολόκληρο το φάσμα της κοινωνίας, όσο και στον «γενικισμό», καθώς το άτομο υφίσταται μια αδιάκοπη διαδικασία αναδόμησης, προκειμένου να αποκτήσει κάποιες κοινές γενικές δεξιότητες και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της εργασίας και της ζωής (Bernstein, 1990, 1991; 2000; Singh, 2014; Σαρακινιώτη & Τσατσαρώνη, 2010). Επιπλέον, στα πλαίσια του «Κοινωνικού Σχολείου», η γνώση διευρύνεται μέσω της αρχής της διαθεματικότητας, όπου διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα αλληλοσυνδέονται και αλληλοδιαπλέκονται κάτω από την «ομπρέλα» του «Κοινωνικού Σχολείου» (χαλαρή ταξινόμηση/χαλάρωση-θόλωμα συνόρων). Τέλος, παρατηρείται κατά τον Bernstein (1991) μια «μεταστροφή στην ισορροπία της εξουσίας στην παιδαγωγική σχέση μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου» (σ. 88). Όπως υποστηρίζει, όταν η περιχάραξη είναι χαλαρή και περιλαμβάνει την καθημερινή γνώση του μαθητή, της οικογένειάς του και της παρέας του, αυτό συχνά συμβαίνει για λόγους κοινωνικού ελέγχου των μορφών παραβατικότητας και όχι για τη μετάδοση της εκπαιδευτικής γνώσης. Με δεδομένο ότι η γνώση δε θα αποκολληθεί ποτέ από την εξουσία (Gewirtz & Cribb, 2011), οι διαφιλολογικές σχέσεις με το ποιες είναι οι πιο έγκυρες και κατάλληλες μορφές γνώσης δε θα πάψουν να αναδύονται στο προσκήνιο.

Συνακόλουθα, τα νεοεισαχθέντα μέτρα πολιτικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι τρόποι πραγμάτωσής τους εντός των σχολικών πλαισίων και συγκεκριμένα, η υλοποίηση του Προγράμματος του «Κοινωνικού Σχολείου» στα Δημοτικά και τα Γυμνάσια αποτελούν το επίκεντρο της δικής μας έρευνας. Θα επιχειρήσουμε, λοιπόν, να διερευνήσουμε τους τρόπους νοηματοδότησής του από τους διάφορους φορείς της δράσης και τους τρόπους πραγμάτωσής του από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και τις αλλαγές που ενδέχεται να επιφέρει στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, το σχολείο και γενικότερα, στη σχολική, αλλά και στην ευρύτερη κοινότητα.

Το Πρόγραμμα του «Κοινωνικού Σχολείου» (Υπουργείο Παιδείας, 2014α· β), που έκανε την εμφάνισή του το σχολικό έτος 2014-2015, είναι μια νέα δέσμη δράσεων που υλοποιούνται στις Σχολές Γονέων και τις σχολικές μονάδες της ελληνικής επικράτειας, απευθύνονται σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και στους γονείς των μαθητών μέσω των συλλογικών οργάνων τους και δεν αποτελούν μεμονωμένες προσπάθειες. Ειδικότερα, το νέο αυτό μέτρο πολιτικής ενσωματώνει διάφορες εκπαιδευτικές δράσεις και εκδηλώσεις που ενδεχομένως είχαν αναπτυχθεί στα σχολεία παλαιότερα και τους δίνει έμφαση, έτσι ώστε να επιδιώκει να δημιουργήσει μια διαφορετική αντίληψη και εικόνα για το «Κοινωνικό Σχολείο».

Στόχος του «Κοινωνικού Σχολείου» είναι η διεύρυνση της γνώσης πέραν των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η επιμόρφωση στους τομείς της συμπεριφοράς, της παροχής κινήτρων, στον καθορισμό του πλαισίου υποχρεώσεων και στην ανάδειξη των ικανοτήτων για ατομική και συλλογική δράση. Γενικότερα, σκοπός του είναι η προαγωγή της υγείας και της ποιότητας της ζωής των μαθητών και της σχολικής κοινότητας και η διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων.

Συγκεκριμένα, το εν λόγω μέτρο πολιτικής παρουσιάζεται ως μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που δραστηριοποιείται στους ακόλουθους 14 διακριτούς θεματικούς άξονες: 1. Διατροφή/Eu-Ζην, 2. Άθληση, 3. Ενημέρωση και Πρόληψη για Μολυσματικές Ασθένειες, 4. Διαδίκτυο, 5. Αντιμετώπιση και Πρόληψη του Χουλιγκανισμού, 6. Πρόληψη Ατυχημάτων, 7. Αισθητική Αγωγή, 8. Ολυμπισμός και Κοινωνία, 9. Σεξουαλική Αγωγή, 10. Ρατσισμός και Ανθρώπινα Δικαιώματα, 11. Ναρκωτικά, 12. Αλκοόλ, 13. Κάπνισμα, 14. Σχολικός Εκφοβισμός.

Στόχος και Ερωτήματα της έρευνας

Η παρούσα εργασία βασίζεται, πρωτίστως, στο ερευνητικό έργο των Ball et al. (2012) και στα θεωρητικά εργαλεία και έννοιες του Bernstein (1990, 1991; 2000), αλλά και άλλων θεωρητικών. Τα ερευνητικά μας ερωτήματα που αφορούν στην πραγμάτωση του Προγράμματος του «Κοινωνικού Σχολείου» στα Δημοτικά και τα Γυμνάσια της Ελλάδας ορίζονται ως ακολούθως:

1. Σε ποιο βαθμό κατανοούν οι εκπαιδευτικοί την πολιτική του «Κοινωνικού Σχολείου» και το εντάσσουν στις καθημερινές τους δραστηριότητες;
2. Σε ποιο βαθμό οι εμπλεκόμενοι αναγνωρίζουν μια σχέση - ή εντοπίζουν διαφοροποιήσεις - της πολιτικής του «Κοινωνικού Σχολείου» με ευρύτερες πολιτικές που προωθούνται σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο;
3. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν το βαθμό διάχυσης της πολιτικής του «Κοινωνικού Σχολείου» στην εκπαιδευτική πράξη;
4. Με ποιο τρόπο και προς ποια κατεύθυνση η πολιτική του «Κοινωνικού Σχολείου» επηρεάζει τις πρακτικές και τα Προγράμματα των σχολείων, καθώς και τους όρους και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης ασκούν τα καθήκοντά τους;

Μεθοδολογία

Με βάση την έρευνα των Ball et al. (2012) που έγινε σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αγγλία αναφορικά με την πραγμάτωση πολιτικών σε αυτά και υιοθετήθηκε στην Ελλάδα, στην παρούσα έρευνα συλλέγονται στοιχεία με ποιοτικό, κυρίως, χαρακτήρα, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με τους εμπλεκόμενους φορείς στην υλοποίηση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου».

Η επιλογή των ημιδομημένων συνεντεύξεων έγινε προκειμένου να διερευνηθεί σε βάθος το πώς οι εκπαιδευτικοί, αλλά και τα σχολεία, συνολικά, ερμηνεύουν, υλοποιούν και πραγματώνουν τη δέσμη δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» στις σχολικές μονάδες (Δημοτικά και Γυμνάσια) της Περιφέρειας Πελοποννήσου. Ακόμη, στόχος μας είναι να εστιάσουμε στο πώς ερμηνεύεται και προωθείται αυτό το νέο μέτρο πολιτικής από τους Υπεύθυνους στα σχολεία.

Επιλογή του Δείγματος

Αρχικά, ως ερευνητικό πεδίο επιλέγεται η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πελοποννήσου. Το δείγμα μας αποτελείται από τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, έναν Υπεύθυνο Συντονισμού των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» σε Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τα Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια της Αρκαδίας και, συγκεκριμένα, της Τρίπολης, στα οποία πραγματοποιούμε συνέντευξη με τους Διευθυντές (N=15, 1 Υπεύθυνος Συντονισμού των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» σε Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 8 Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 2 Διευθυντές Γυμνασίων, 4 Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων). Γενικά, υπήρξε μεγαλύτερη ανταπόκριση στη Δημοτική Εκπαίδευση απ' ό,τι στη Δευτεροβάθμια.

Πριν τη διεξαγωγή του κυρίως μέρους της έρευνας, διενεργήθηκαν δύο διερευνητικές συνεντεύξεις με τη Σχολική Σύμβουλο Π.Ε. 70 – Υπεύθυνη Συντονισμού «Κοινωνικού Σχολείου» στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πελοποννήσου και την αποσπασμένη εκπαιδευτικό Π.Ε.70 – Διοικητική Υπάλληλο στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πελοποννήσου – Αναπληρώτρια για το «Κοινωνικό Σχολείο», ώστε να εκμαιεύσουμε κάποιες πρώτες πληροφορίες για την ταυτότητα και τον τρόπο λειτουργίας του «Κοινωνικού Σχολείου».

Τα σχολεία που προτιμήσαμε για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας ήταν «συνήθη» σχολεία, με παρόμοια χαρακτηριστικά, όπως και στη μελέτη των Balletal (2012), για να έχουμε πιο αξιόπιστες απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Τέλος, επισκεφθήκαμε αντίστοιχες ιστοσελίδες της Περιφέρειας Πελοποννήσου και ιστοσελίδες σχολικών μονάδων που καταγράφουν τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» που έχουν υλοποιηθεί από τα Δημοτικά και τα Γυμνάσια.

Ενημερώσαμε τους φορείς της δράσης για το σκοπό της έρευνάς μας, τους διαβεβαιώσαμε για το σεβασμό της ανωνυμίας τους και ζητήσαμε τη συγκατάθεσή τους για τη διενέργεια της έρευνάς μας. Το δείγμα που επιλέχθηκε για να συμμετάσχει στην έρευνα δέχθηκε με μεγάλη ευχαρίστηση, πλην της Σχολικής Συμβούλου που είχε φόρτο εργασίας.

Οι συνεντεύξεις που έλαβαν χώρα στον Νομό Αρκαδίας πραγματοποιήθηκαν με τη φυσική παρουσία των συνεντευξιαζόμενων, ενώ οι συνεντεύξεις εκτός Αρκαδίας μερικές δια ζώσης, άλλες, όμως, μέσω Skype ή και τηλεφωνικά. Ήταν εξαιρετικά δύσκολη η διεξαγωγή των συνεντεύξεων μέσω Skype ή τηλεφωνικά.

Άξονες για την παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων και τους Διευθυντές:

1. Ο ρόλος του Υπεύθυνου Σχολικών Δραστηριοτήτων και η συμβολή των Διευθυντών στη νοηματοδότηση του «Κοινωνικού Σχολείου» από τους φορείς και τους δρώντες στο παιδαγωγικό πεδίο
2. Νοηματοδότηση «Κοινωνικού Σχολείου» και Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων από τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων και τους Διευθυντές

3. Οι απόψεις των Υπεύθυνων Σχολικών Δραστηριοτήτων για τη νοηματοδότηση του «Κοινωνικού Σχολείου» από τους αρμόδιους του Υπουργείου Παιδείας και τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους συνεργάζονται
4. Αναγνώριση ή μη του «Κοινωνικού Σχολείου» ως συνέχεια ή ασυνέχεια σε σχέση με προηγούμενα μέτρα πολιτικής, ειδικά την πολιτική του «Νέου Σχολείου», από τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων
5. Υλοποίηση του «Κοινωνικού Σχολείου» από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό και από σχολείο σε σχολείο και διαμεσολάβησή τους στην πραγμάτωση των δράσεων του στα σχολεία
6. Βαθμός εισαγωγής νέων μορφών γνώσης μέσα από το Πρόγραμμα του «Κοινωνικού Σχολείου», σχέση τους με τη γνώση των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων και αντίληψη της νέας γνώσης από τους Διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου της αρμοδιότητάς τους
7. Αναγνώριση ή μη του «Κοινωνικού Σχολείου» ως συνέχεια ή ασυνέχεια σε σχέση με προηγούμενα Προγράμματα
8. Συνεργασία, δημοσιοποίηση και προβολή προς την κοινωνία και την υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα των δράσεων που υλοποιούνται στα πλαίσια του «Κοινωνικού Σχολείου» από τους Διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς του σχολείου της ευθύνης τους και το σχολείο τους

Συζήτηση και ερμηνεία των δεδομένων των συνεντεύξεων

Επιχειρείται ερμηνεία των ευρημάτων των συνεντεύξεων που αναδείχθηκαν ως προς το κατά πόσο ικανοποιούν τον αρχικό ερευνητικό σχεδιασμό, αν απαντούν επαρκώς στα ερευνητικά μας ερωτήματα, κατά πόσο συσχετίζονται με τα ευρήματα και τις εμβασύνσεις άλλων ερευνών, ιδιαίτερα τη μελέτη των Balletal. (2012) και πώς η θεωρητική προσέγγισή μας φωτίζει πτυχές της πολιτικής που μελετούμε στις πραγματώσεις της σε συγκεκριμένα σχολεία. Εστιάζουμε στον βαθμό στον οποίο κατανοούν οι εκπαιδευτικοί την πολιτική του «Κοινωνικού Σχολείου» και το εντάσσουν στις καθημερινές τους δραστηριότητες, αναγνωρίζουν τη σχέση του με ευρύτερες πολιτικές που προωθούνται σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο, στους παράγοντες που επηρεάζουν τη διάχυση της πολιτικής του «Κοινωνικού Σχολείου» στην εκπαιδευτική πράξη και στο πώς αυτό επηρεάζει τις πρακτικές και τα Προγράμματα των σχολείων, καθώς και τους όρους και τις συνθήκες που αυτό υλοποιείται.

Αρχικά, δεν είναι εμφανές αν οι φορείς (εκπαιδευτικοί, γονείς, επιστήμονες) έχουν κίνητρα⁵⁸ για να προωθήσουν το «Κοινωνικό Σχολείο». Έγκειται μόνο στην κοινωνική, ατομική ευαισθησία τους και τον ανθρωπισμό τους⁵⁹. Ως δράση, δίνει την εντύπωση ότι η

⁵⁸ «Στις παιδαγωγικές σχέσεις μαθητή και εκπαιδευτικού, όχι, γιατί αυτές είναι παγιωμένες. Δεν αλλάζουν από την ευελιξία ενός Προγράμματος. Την ευελιξία του Προγράμματός μας την καθορίζουμε εμείς. Δεν είναι σαντιγί το «Κοινωνικό Σχολείο» στους καφέδες μας. [...] Να έρθει κάποιος και να μας πει: «την ώρα της Γλώσσας θα βάλετε δέκα λεπτά και «Κοινωνικό Σχολείο» μέσα». Η παιδαγωγική σχέση δεν καθορίζεται από τέτοιες νόρμες και οδηγίες. Είναι κάτι εντελώς προσωπικό και χτίζεται. [...] οτιδήποτε καινούριο μπει, μπορεί να επιφέρει αλλαγές, αλλά δεν μπορώ να καταλάβω δομικά πώς μπορεί να αλλάξει μία δράση ή ένα μέτρο, τέλος πάντων, μία δέσμη δράσεων, πώς μπορεί το «Κοινωνικό Σχολείο» να αλλάξει το Πρόγραμμα Σπουδών. [...] Υποθέτω πως οτιδήποτε καινούριο μπαίνει είναι καλό, αρκεί να μας εξηγήσει κάποιος πώς θα βγουν και οι ύλες και τα κοινωνικά σχολεία και όλα μαζί. Δεν βλέπω να εντάσσεται δομικά μέσα στο, να αλλάξει, δηλαδή, το DNA του Προγράμματος Σπουδών με το «Κοινωνικό Σχολείο.» (Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 3).

⁵⁹ «[...] Καινοτομία δεν θα το έλεγα, γιατί πιστεύω ότι, σε μικρότερο ποσοστό, ότι πάντα υπήρχαν συνάδελφοι που και, χωρίς να υπάρχει καν το Πρόγραμμα «Κοινωνικό Σχολείο», έψαχναν να δραστηριοποιηθούν, να

Ευρωπαϊκή Επιτροπή και οι εκπαιδευτικές πολιτικές της αποτελούν την κύρια πηγή⁶⁰ της προέλευσής της και ότι η πολιτική ηγεσία μεταφέρει την προωθούμενη πολιτική⁶¹, χωρίς απαραίτητα να αξιολογεί ή να την υποστηρίζει ιδιαίτερως. Έτσι, το πλαίσιο του «Κοινωνικού Σχολείου» υλοποιείται μόνο με προσωπικό μεράκι και ατομική προσπάθεια του καθενός εμπλεκόμενου. Επίσης, ένα εμφανές πρόβλημα είναι ο ευκαιριακός του χαρακτήρα⁶², ως εάν να επρόκειτο για ένα Πρόγραμμα ΕΣΠΑ που θα τελειώσει.

Ακόμη, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών φαίνεται πως δεν κατανοεί τι το καινοτόμο⁶³ πρεσβεύει η πολιτική του «Κοινωνικού Σχολείου», όπως επιβεβαιώνεται και από τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων και τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως το κατανοούν με βάση τις υπάρχουσες εμπειρίες, αυτές που σχετίζονται με την Ευέλικτη Ζώνη, με το Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων κ.λπ., και, με αυτή την έννοια, δεν το βλέπουν ως μια καινοτομία. Ακόμη, όλοι οι Διευθυντές των σχολείων, πλην ενός που διακρίνει μία συνέχεια και μία ασυνέχεια μεταξύ των εναλλασσόμενων πολιτικών και Εγκυκλίων, δεν εντοπίζουν ουσιαστικές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους.

Ειδικότερα, οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων ισχυρίζονται πως το Πρόγραμμα του «Κοινωνικού Σχολείου» δε διαφέρει ουσιαστικά από τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, πέραν του ότι το πρώτο είναι περισσότερο στοχευμένο, μικρότερο σε διάρκεια και με ευκαιριακό χαρακτήρα⁶⁴, ενώ τα δεύτερα είναι πολύμηνα, εδραιωμένα, αποκρυσταλλωμένα και εμπλέκουν σε μεγαλύτερο βαθμό τους μαθητές, καθώς δουλεύονται ως ερευνητική εργασία (project), με αποτέλεσμα να επιφέρουν ουσιαστικότερα αποτελέσματα. Αυτό σημαίνει πως με την ενεργή εμπλοκή των παιδιών στη γνώση επέρχεται αφομοίωσή της, εν αντιθέσει με τη στοχευμένη δράση που επιδιώκεται αλλαγή περισσότερο μιας συμπεριφοράς και όχι εμπάθυνας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί βλέπουν το project ως ένα παιδαγωγικό μέσο που μπορούν να το συνδέσουν άμεσα με την εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών, δηλαδή, με νέες μορφές παιδαγωγικής πρακτικής που, μάλλον, τις χρειάζεται το ελληνικό σχολείο για την πρόσκτηση της γνώσης, αλλά που δε μεταβάλει, απαραίτητα, τη δομή της και την προτεραιότητα των εσωτερικών μορφών της. Αντίθετα, το «Κοινωνικό Σχολείο» το βλέπουν ως μια σειρά από διαφορετικές

βρουν τρόπους, να ενημερώσουν τους μαθητές για το Ρατσισμό, για το Διαδίκτυο, για τη Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση, για τις Διατροφικές τους Συνήθειες, για όλα αυτά και εκτός Προγράμματος «Κοινωνικού Σχολείου». [...]» (Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 1).

⁶⁰ «Μπορεί, γιατί όχι; Πολλά πράγματα είναι απόρροια και είναι φερμένα από το εξωτερικό. Αυτό δε σημαίνει ότι είναι κακά οπωσδήποτε, ο τρόπος που θα υλοποιηθούν και θα χρησιμοποιηθούν οι προτάσεις είναι εκείνος που μετράει. Αν οτιδήποτε παίρνουμε το χρησιμοποιήσουμε επ' ωφελεία μας και με γνώμονα τις εθνικές μας ανάγκες, την ταυτότητά μας την πολιτιστική, δε νομίζω ότι είναι κακό [...]» (Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 3).

⁶¹ «[...] Είναι και απόρροια Ευρωπαϊκών πολιτικών, διότι τα ίδια προβλήματα αντιμετωπίζει και η Ευρώπη. [...] Η οικονομική κρίση, νομίζω, πως δεν αποτελεί παράγοντα για εφαρμογή ή μη τέτοιων Προγραμμάτων στα σχολεία. Και πριν την κρίση υπήρχαν φαινόμενα ακραία, ρατσισμός, σχολικός εκφοβισμός, ανθρώπινα δικαιώματα.» (Δ. Π.Ε. 4).

⁶² «[...]μπορεί να εξελιχθεί σε ένα σημαντικό θεσμό, ωστόσο, λόγω του ευκαιριακού χαρακτήρα τον οποίο είχε όταν ξεκίνησε και τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάστηκε, εμφανίστηκε στην εκπαίδευση, δεν είχε την απαραίτητη στήριξη και από τους εκπαιδευτικούς. Και νομίζω ότι αν δεν υπάρχουν κάποιοι τρόποι να προσεγγιστούν οι εκπαιδευτικοί, πρώτα, είναι λίγο δύσκολο να πετύχει ένας τέτοιος σκοπός. [...] Είναι καλό μέτρο, εφόσον, όμως, εφαρμοστεί και εφαρμοστεί σωστά και όχι ως μέτρο φωτοβολίδα...!» (Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 4).

⁶³ «Καινοτομία, όχι, δεν θα το θεωρούσα. Θα το θεωρούσα ένα πνεύμα και μία δέσμη προτεραιοτήτων. Καινοτομία, δεν, σε καμία περίπτωση. Έχουμε αρκετές δραστηριότητες καινοτομικές, οι οποίες θα μπορούσαν να ενταχθούν γύρω απ' αυτό το πράγμα, αλλά το ίδιο, γιατί ήταν μία δράση, καινοτομία δεν το λες.» (Δ. Δ.Ε.2).

⁶⁴ «[...]λίγο πιο επίσημο, [...] [Στ]ο χρόνο διεξαγωγής τους, θέλουν μικρή οργάνωση, έχουν μικρή διάρκεια δράσης και πολύ έντονα αποτελέσματα.» (Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 1).

δεξιότητες, χρήσιμες στην καθημερινότητά τους, αλλά που δεν εισάγουν τους μαθητές στη βαθιά δομή της επιστημονικής γνώσης. Αυτό δεν το διατυπώνουν και δεν το αναγνωρίζουν όλοι, εντούτοις, οι αμφιβολίες που εκφράζουν δείχνουν ότι, περισσότερο, έχουν μια διαίσθηση.

Σύμφωνα με την μπερνσταϊνική προσέγγιση στη γνώση, οι άξονες του «Κοινωνικού Σχολείου» καλλιεργούν τις οριζόντιες δεξιότητες των παιδιών που αφορούν την καθημερινότητα και τη συμπεριφορά τους, μειώνοντας την ταξινόμηση⁶⁵. Στην έρευνά μας, όσοι έχουν θέσεις ευθύνης επισημαίνουν πως οι κατακερματισμένες πολιτικές που εισάγουν οριζόντιες μορφές γνώσης επηρεάζουν τα Προγράμματα Σπουδών και αυξάνουν τον καταμερισμό της εργασίας στο πεδίο της εκπαίδευσης δημιουργώντας νέες θέσεις και ρόλους και νέες, πιθανόν, διαφοροποιήσεις και ιεραρχήσεις στο σώμα των εκπαιδευτικών, αλλά και ανοίγματα και καινούριες δυνατότητες.

Αξίζει να σημειωθεί ότι και τα Γυμνάσια έκαναν αρκετές δράσεις στα πλαίσια του «Κοινωνικού Σχολείου» παράλληλα με τα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος, είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα, όπως ανέφερε ένας Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων, προκειμένου να εμπεδώσουν καλύτερα οι μαθητές τη νέα γνώση, να την κάνουν βιώμα τους και να τη διευρύνουν, καθώς και να διαπλάσουν πολυπλεύρως την προσωπικότητά τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, το ότι τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υλοποίησαν το μεγαλύτερο αριθμό δράσεων αναφορικά με το «Κοινωνικό Σχολείο» είναι, κατά πρώτον, τα Γυμνάσια, κατά δεύτερον, τα περιφερειακά σχολεία και δη τα περιφερειακά Γυμνάσια και, κατά τρίτον, τα σχολεία που δεν ανήκουν στην κατηγορία των σχολείων που έχουν φήμη ότι έχουν πολλές επιτυχίες στις Πανελλήνιες Εξετάσεις και ούτω καθεξής. Αυτό δείχνει ότι τα «καλά σχολεία», δηλαδή, τα ακαδημαϊκά προσανατολισμένα σχολεία δεν έδωσαν μεγάλη βαρύτητα σε αυτό. Σύμφωνα με τον Young (2010), οι «ισχυρές μορφές γνώσης» εστιάζουν στην ίδια τη γνώση – στη δομή της, τι μπορεί να κάνει και πώς είναι οργανωμένη και για την παραγωγή νέας γνώσης και για την απόκτηση της υπάρχουσας που είναι καινούρια στον μαθητή. Επιπρόσθετα, όπως ισχυρίζεται η Gamble (2014), η μετάδοση της δομής της γνώσης, είτε στην υλική (του τεχνίτη) είτε στη συμβολική της μορφή, απαιτεί τη μετατροπή των εμπειρικών αντικειμένων σε θεωρητικά αντικείμενα πριν από την εύρεση ενός συνδετικού σημείου μεταξύ του κόσμου της καθημερινής εμπειρίας και των εξειδικευμένων μορφών γνώσης. Γίνεται λόγος, λοιπόν, για ένα «σχετικό» Πρόγραμμα Σπουδών. Τελικά, κρίνεται από τους εκπαιδευτικούς ότι αυτό το «Κοινωνικό Σχολείο» (οριζόντιες δράσεις) -παραγωγός γνώσεων και δεξιοτήτων, κατά τον Foucault (2011), - ταιριάζει και απευθύνεται μόνο σε αυτούς που δε θα έχουν μια ακαδημαϊκή πορεία στα Πανεπιστήμια, αλλά που χρειάζονται πρακτικές δεξιότητες για την εργασία και για την ένταξή τους στην κοινωνία. Έτσι, αναπαράγονται και ανισότητες, αλλά και κανονικοποιούνται τα άτομα – μαθαίνουν την αρμόζουσα συμπεριφορά στη δοσμένη τάξη πραγμάτων. Αυτό σχετίζεται με τη θεωρητική συζήτηση που έγινε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας σχετικά με τις σημερινές τάσεις, διεθνώς, για μετατροπή των κοινωνικών προβλημάτων σε εκπαιδευτικά προβλήματα ή, με τους όρους του Bernstein, την επικράτηση μιας καθολικά παιδαγωγημένης κοινωνίας. Σχετίζεται, επίσης, με το

⁶⁵ «Θεωρώ ότι το «Κοινωνικό Σχολείο» εμπεριέχει τη γνώση μαζί με τη δράση, συνδυάζει, έχει έναν ρόλο υποστηρικτικό, [...] Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων γίνονται σε προαιρετική βάση, άρα και η αξιολόγηση είναι εσωτερική [...] Είναι κάτι διαφορετικό. Ίσως βοηθάει και για την εικόνα του σχολείου και τις σχέσεις που δομεί ο εκπαιδευτικός με την τάξη του, τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία με έναν τρόπο πιο δομημένο και οργανωμένο.» (Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 2).

εύρημα από την ανάλυση των δεδομένων, σύμφωνα με το οποίο, σε γενικές γραμμές, η πλειοψηφία των εμπλεκόμενων συσχετίζει την πολιτική του «Κοινωνικού Σχολείου» με ευρύτερες πολιτικές που προωθούνται σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο.

Πιο συγκεκριμένα, η τοποθέτηση ενός Υπεύθυνου Σχολικών Δραστηριοτήτων ως προς τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου», μολοντί φαίνεται να είναι θετική, υποδηλώνει ότι για τα σχολεία/μαθητές που, κυρίως, απευθύνεται (για παράδειγμα, κορίτσια σε κατάσταση εγκυμοσύνης, συνήθως από τις εργατικές τάξεις ή από μειονότητες κ.λπ.) το «Κοινωνικό Σχολείο» θα λειτουργήσει ως μέσον κοινωνικού ελέγχου (δηλαδή, ρύθμισης της συμπεριφοράς τους)⁶⁶.

Επίσης, αρκετοί από τους προαναφερθέντες εικάζουν ότι ο τότε Υπουργός Παιδείας εμπνεύστηκε από αντίστοιχες Ευρωπαϊκές πολιτικές, που προηγούνται των ελληνικών, και δημιούργησε το «Κοινωνικό Σχολείο» προσαρμόζοντάς το στα ελληνικά δεδομένα και στην Ελλάδα της κρίσης, με σκοπό να προληφθούν ή να αντιμετωπιστούν κάποιες δυσμενείς καταστάσεις και να φανεί ότι έκανε κάτι παραπάνω από τα καθιερωμένα. Το Υπουργείο Παιδείας θέλησε, προφανώς, να εισαγάγει μια νέα εκπαιδευτική ιδέα – το «Κοινωνικό Σχολείο», το οποίο θα είναι ένα αυτόνομο σχολείο που θα πρέπει να ενεργοποιηθεί σε ποικίλες δράσεις που θα μπαίνουν κάτω από μία ομπρέλα, ώστε να αναδείξει και την κοινωνική του διάσταση. Επιδίωξη του τότε Υπουργού ήταν να το εμφανίσει ως ελληνική πολιτική που θα διαδραματίσει συντονιστικό ρόλο στο να αλλάξει το σχολείο και να προωθήσει αυτό το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Ταυτόχρονα, όμως, προωθούνται νέες μορφές διακυβέρνησης και αλλάζει ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί το σχολείο και οι μαθητές, τόσο εντός όσο και εκτός σχολικών πλαισίων. Η γνώση διευρύνεται με τη μορφή διάσπαρτων και κατακερματισμένων γνώσεων και αυτοτελών και ασυνεχών δράσεων. Από τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων συνάγεται πως με τις αποσπασματικές δράσεις του Προγράμματος του «Κοινωνικού Σχολείου» και τον κατακερματισμό του εξαιτίας των δεξιοτήτων τα παιδιά δε μαθαίνουν να εισχωρούν σε βάθος στη γνώση και να κατανοούν τα ζητήματα με βάση την επιστημονική ανάλυση και την επιστημονική γνώση, παρά επιδίδονται στην εκμάθηση συμπεριφορών.

Ποιο είναι το νόημά του; Μένει μετέωρο και στις Εγκυκλίους, αλλά και στα λόγια των συμμετεχόντων στην έρευνά μας. Ειδικότερα, με το μέτρο του «Κοινωνικού Σχολείου» εγκαινιάζεται μία πρακτική όπου, αντί για τη νομοθεσία, έχουμε ένα είδος «καλών πρακτικών» και ανάπτυξη δράσεων που προωθούνται μέσα από χρηματοδοτούμενα Προγράμματα από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Διερωτόμαστε, λοιπόν, πώς το μέτρο αυτό, που επεκτείνει κατά κάποιον τρόπο την Ευέλικτη Ζώνη, σχετίζεται με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα που αποτελεί τον πυρήνα του σχολείου. Οι περισσότεροι Διευθυντές διακρίνουν συνάφεια μεταξύ Ευρωπαϊκών πολιτικών και της πολιτικής του «Κοινωνικού Σχολείου». Εκφράζουν την άποψη ότι είναι λογικό να έχει ακολουθήσει η χώρα μας κάποιες κατευθυντήριες γραμμές από αντίστοιχα Προγράμματα Ευρωπαϊκών χωρών, γιατί, άλλωστε, τα ίδια προβλήματα αντιμετωπίζει και η Ευρώπη. Να σημειωθεί πως ένας Διευθυντής εικάζει πως ενδέχεται οι κοινωνικές πολιτικές, που έμμεσα ή άμεσα γίνονται εκπαιδευτικές πολιτικές, να είναι ευκαιριακές, αλλά είναι και μια αναγκαιότητα που θα έπρεπε να υπάρχει ήδη, και επισημαίνει ότι οι ελληνικές πολιτικές θα πρέπει να εναρμονιστούν, σε πάρα πολλά σημεία, με τις Ευρωπαϊκές πολιτικές.

Αξίζει να επικεντρωθούμε και να προβληματιστούμε πάνω στην αντίθετη άποψη ενός Διευθυντή που διατείνεται ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει ισχυρά

⁶⁶ «[...] μπορούμε να εντατικοποιήσουμε τη λογική τους και τη δράση τους.» (Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 3).

εθνοκεντρικό, καθώς δεν έχει προσαρμοστεί στην ελληνική κοινωνία που σήμερα είναι πολυπολιτισμική, αλλά και αδυνατεί να διαμορφώσει τον Έλληνα - Ευρωπαϊό πολίτη. Αντιλαμβανόμεστε, λοιπόν, πως πρόκειται για μια ευρύτερη κριτική της περιορισμένης αντίληψης του «κοινωνικού» για τις σημερινές συνθήκες.

Ένα άλλο θέμα που αναδείχθηκε στην παρουσίαση των δεδομένων είναι ότι οι απόψεις όλων, είτε Υπεύθυνων Σχολικών Δραστηριοτήτων είτε Διευθυντών σχολικών μονάδων, συγκλίνουν στο ότι η διάχυση του «Κοινωνικού Σχολείου» στην καθημερινότητα του σχολείου επηρεάζεται, ως επί το πλείστον, από την οικονομική κατάσταση στην οποία βρίσκεται η Ελλάδα, αλλά και από την κρίση των αξιών την οποία βιώνει.

Ένας άλλος λόγος ενθαρρυντικός της υλοποίησης των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» αφορά στο ότι οι θεματικοί του άξονες άπτονται της καθημερινότητας και των ζητημάτων που απασχολούν το σύνολο της κοινωνίας και δείχνουν προς την ευρύτερη κοινωνία πως το σχολείο δεν είναι στείρα γνώση και ένα προπαρασκευαστικό πεδίο εξετάσεων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, δίνεται η ευκαιρία σε όλο το πλέγμα της κοινωνίας (μαθητές – εκπαιδευτικοί – γονείς, τοπικοί φορείς, δημόσιοι, ιδιωτικοί και εθελοντικοί) να ευαισθητοποιηθεί, να εμπλακεί, να λειτουργήσει αρμονικά και να συνεργαστεί για την πρόληψη κάποιων καταστάσεων ή την επίλυση των προβλημάτων των παιδιών και της κοινωνίας, συνολικά. Πρόκειται, όμως, για εκδοχές των κυρίαρχων πολιτικών «επίλυσης προβλήματος». Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, ώστε να στηριχθεί μέσω του σχολείου η κοινωνία για την αντιμετώπιση και προσέγγιση κάποιων επίκαιρων ζητημάτων πέραν των διαχρονικών που την απασχολούν ανέκαθεν. Έτσι, το σχολείο αποκτά «κοινωνικό» χαρακτήρα, «εκσυγχρονίζεται» και επεκτείνεται μέσω των «παιδαγωγικών» του Προγραμμάτων επιδιώκοντας μια διαπαιδαγώγηση όλων αυτών των διαφορετικών ομάδων - «καθολικά παιδαγωγημένη κοινωνία, κατά τον Bernstein. Με άλλα λόγια, επιδιώκεται η ρύθμιση της συμπεριφοράς τους και η παραγωγή προϊόντος και αποτελεσμάτων για την τοπική κοινωνία. Ουσιαστικά, το ζήτημα που αναδεικνύεται, εδώ, αφορά στις νέες μορφές διακυβέρνησης των ατόμων.

Μολονότι το «Κοινωνικό Σχολείο» δε μελετήθηκε εστιασμένα, διαφάνηκε ότι οι συζητήσεις για την επικείμενη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτούργησαν με τρόπο που επηρέασαν τη νοηματοδότησή του. Από τις ιστοσελίδες των σχολείων που επισκεφτήκαμε για μια πρώτη προσέγγιση στη μελέτη της πολιτικής αυτής, φαίνεται ότι τα σχολεία θεώρησαν πρόβλημα να δημοσιοποιήσουν τις δράσεις που υλοποίησαν στα πλαίσια του «Κοινωνικού Σχολείου», τόσο στην κοινότητα όσο και στις προϊστάμενες αρχές ενόψει και των ευρύτερων αλλαγών που συμβαίνουν στη σχολική πραγματικότητα, όπως το φλέγον ζήτημα της εσωτερικής και εξωτερικής μορφής αξιολόγησης του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Επανερχόμενοι στη μελέτη των Balletal (2012), εστιάζουμε στους τρόπους με τους οποίους πολλές διαφορετικές (και, μερικές φορές, αντιφατικές) πολιτικές αλληλεπιδρούν, επηρεάζουν και αναστέλλουν την επιρροή ή μια της άλλης.

Καταλήγοντας, μερικοί σημαντικοί παράγοντες που επιδρούν στον τρόπο πραγμάτωσης του Προγράμματος του «Κοινωνικού Σχολείου» στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί το σχολείο (δυσκολίες μετακίνησης μαθητών από τα σχολεία τους προς διάφορους «παιδαγωγικούς» χώρους στην εποχή της κρίσης – ελλιπής χρηματοδότηση), το υπόβαθρο των μαθητών (κοινωνικές συμπεριφορές και αναπαραστάσεις τους και ιδιαίτερα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, γενικότερα), η ιστορία του σχολείου και οι καθημερινές συνθήκες που επικρατούν σ' αυτό (δυνατότητες συνεργασίας, πολιτική και φιλοσοφία στα πλαίσια διοίκησης μιας παιδαγωγικής κατεύθυνσης των σχολείων, μικροκλίμα, εν γένει, σχολείου, αλλά και

εκάστοτε τάξης). Οι Braun, Ball, Maguire και Hoskins (2011) ονοματίζουν τις πτυχές που συνυφαίνονται με το πλαίσιο και τα είδη των πλαισίων, όπως τα *κείμενα πλαίσια*, τα *επαγγελματικά πλαίσια*, τα *υλικά πλαίσια*, και τα *εξωτερικά πλαίσια*.

Οι νέες πολιτικές που προωθούνται από το Υπουργείο Παιδείας έχουν στόχο να αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές (και οι εκπαιδευτικοί) αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, το ρόλο τους και τις σχέσεις τους εντός των σχολείων και με την κοινωνία. Ακόμη, οι εν λόγω πολιτικές επηρεάζουν και την αντίληψη που έχουν τα σχολεία για τον εαυτό τους και κατ' επέκταση, το είδος του έργου που θεωρούν ότι καλούνται να επιτελέσουν.

Το ενδιαφέρον του «Κοινωνικού Σχολείου» έγκειται στο ότι το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας περιγράφει τα είδη των δράσεων τα οποία τα σχολεία καλούνται να υλοποιήσουν. Πρόκειται για μια χαλαρή μορφή διακυβέρνησης – ένα χαλαρό νομοθετικό πλαίσιο στηριζόμενο περισσότερο σε οδηγίες, όπου περιγράφονται και προωθούνται δράσεις με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, εν αντιθέσει με την αυστηρότητα των νόμων που προσδιορίζουν με σαφήνεια τα όρια της διοικητικής και παιδαγωγικής δράσης στα σχολεία. Η κεντρική εξουσία παρεμβαίνει στην καθημερινότητα των σχολείων με νέους τρόπους, μέσα από μια σειρά δράσεων. Κατ' αυτό τον τρόπο, γίνεται μια προσπάθεια ρύθμισης των δραστηριοτήτων του σχολείου, αλλά και των σχολείων, γενικότερα, που, ουσιαστικά, αφορούν τη γνώση. Σήμερα, το σχολείο επιδιώκεται να ρυθμιστεί με καινούριους τρόπους. Αυτές οι παρεμβάσεις, όμως, δεν έχουν συνοχή. Είναι αποσπασματικές και δημιουργούν κατακερματισμένες πρακτικές και ταυτότητες.

Ένας τρόπος παρέμβασης της κεντρικής εξουσίας αφορά στην εμπλοκή από την κοινωνία φορέων, δημόσιων, ιδιωτικών ή εθελοντικών, εγκεκριμένων από το Υπουργείο Παιδείας, για να υποστηρίξουν τα σχολεία ως προς την υλοποίηση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου». Εδώ, αναδεικνύεται η μορφή της διακυβέρνησης την οποία εκφράζει και την οποία προωθεί το «Κοινωνικό Σχολείο». Διεξοδικότερα, αναδεικνύεται η συγγένεια του «Κοινωνικού Σχολείου» με τις Ευρωπαϊκές και παγκόσμιες πολιτικές ανασυγκρότησης των εκπαιδευτικών συστημάτων, των σχολείων, της αποστολής τους, των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Ακολουθούν τα λόγια ενός Υπεύθυνου Σχολικών Δραστηριοτήτων:

Δ.Ε. 2: «Πέρα απ' αυτό, είναι κάτι που βοηθά τα σχολεία αφενός να αποφεύγουν τις γραφειοκρατικές δυσκολίες και δυσκαμψίες, γιατί υπάρχουν φορείς οι οποίοι συντίθενται και παίρνουν μέρος σε αυτή τη διαδικασία...»

Ως επακόλουθο, τα σύνορα ανάμεσα στον δημόσιο και στον ιδιωτικό τομέα «θολώνουν». Αυτό συμβαίνει, επίσης, διότι εμπλέκονται φορείς από διαφορετικά Υπουργεία και τα ζητήματα της εκπαίδευσης γίνονται ένα πεδίο το οποίο χάνει την εξειδίκευσή του, «απορρυθμίζεται» και απο-διαφοροποιείται από άλλα πεδία δραστηριοτήτων στον δημόσιο τομέα.

Αυτό εκφράζεται, εμμέσως, και στις απόψεις των ερωτώμενων στο ερώτημα του αν πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία, εν γένει, πραγματώνουν τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου», όπως αυτές ορίζονται από τις Εγκυκλίους και τα λοιπά έγγραφα του Υπουργείου Παιδείας, ή απλά και μόνο τις εφαρμόζουν χωρίς να τους αποδίδουν μεγάλη σημασία, καθώς δεν μπορούν να ενεργήσουν διαφορετικά⁶⁷.

⁶⁷ «Σίγουρα, η κουλτούρα της περιοχής του κάθε σχολείου και, ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε σχολείου, επιλέγουν και τις δράσεις [...] αλλά [...] κάποια σχολεία κάνουν τη δράση, γιατί πρέπει να την κάνουν, αφού ήρθε η Εγκύκλιος από το Υπουργείο, αλλά υπάρχουν και δράσεις που γίνονται κατά τη διάρκεια της χρονιάς και εντάσσονται στο «Κοινωνικό Σχολείο» χωρίς πίεση και βέβαια, με μεγαλύτερη ελευθερία. Και αυτές,

Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το νομοθετικό πλαίσιο τους δίνει τη δυνατότητα να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» με κάποιο βαθμό ελευθερίας.

Συμπέρασμα

Η έρευνά μας συνάδει με την προβληματική των Προαιρετικών Προγραμμάτων στην εκπαίδευση που ανέπτυξε ο Σολομών (2000). Όπως υποστήριξε, αυτά αποτελούν πεδίο σύγκρουσης μεταξύ κοινωνικών-πολιτικών και επαγγελματικών-οικονομικών δυνάμεων που επιδιώκουν τη διασφάλιση ή την ανάληψη του ελέγχου στον χώρο της εκπαίδευσης όπου προκύπτουν ιδεολογικές αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις μικρών ή μεγάλων συμφερόντων. Πιο συγκεκριμένα, οι ενδοιασμοί του στηρίζονται στο ότι τα εν λόγω Προγράμματα εμφανίζουν «ευκαιριακό» χαρακτήρα, δεδομένου ότι τα σχολεία ή οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να προχωρήσουν στην υλοποίησή τους χωρίς να έχουν προηγουμένως αξιολογήσει τις πραγματικές ανάγκες της σχολικής μονάδας ή των μαθητών, στο ότι παρουσιάζουν ασυνέχεια, διότι ο χρόνος πραγμάτωσής τους είναι προκαθορισμένος λόγω εξωτερικών συγκυριών οικονομικής ή/και γραφειοκρατικής φύσης και μπορεί να μην επαρκεί στον χρόνο που χρειάζεται ένα σχολείο, προκειμένου να υπάρξουν ουσιαστικά αποτελέσματα. Επίσης, εστιάζει και στην υποδεέστερη θέση στην οποία βρίσκονται, καθότι δεν έχει υπάρξει επίσημη αναγνώριση της σημασίας τους από την πολιτεία και δεν «υφίσταται επίσημος θεσμός για την ενθάρρυνση και συστηματική υποστήριξη των υπευθύνων των προγραμμάτων και των σχολείων» (ό.π.: 23). Μερικοί άλλοι αποτρεπτικοί παράγοντες για την πραγμάτωσή τους σχετίζονται με την αδυναμία ή δυσχέρεια ενσωμάτωσής τους στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου, (στην «ανυπαρξία πλαισίου συστηματικής αξιολόγησης και μελέτης της εφαρμογής» τους (ό.π.: 23), ώστε να επέλθει ανατροφοδότηση και βελτίωση, στην εμπλοκή μικρού αριθμού σχολείων, εκπαιδευτικών και μαθητών, στις αντιδράσεις μέρους των εκπαιδευτικών εξαιτίας της ελλιπούς συστηματικής πληροφόρησής τους, καθώς και στις μεταθέσεις που λειτουργούν ως εμπόδιο στη συνέχιση των Προγραμμάτων. Τελευταίος, αλλά όχι αμελητέος προβληματισμός, αφορά στην απογοήτευση των εκπαιδευτικών, καθόσον αντιλαμβάνονται ότι συμμετείχαν κάπου το οποίο ήταν ασυνεχές χωρίς ουσιαστικό αντίκρισμα, ή, ακόμη, ότι εξαπατήθηκαν.)

Επανερχόμενοι στο Πρόγραμμα του «Κοινωνικού Σχολείου», του κατεχοχίν ερευνητικού μας αντικειμένου, διαπιστώνουμε ότι το κυρίαρχο θέμα που αναδείχθηκε μέσα από την παρούσα μελέτη αφορά στη μορφή της «διακυβέρνησης» την οποία εκφράζει και την οποία προωθεί το «Κοινωνικό Σχολείο». Διεξοδικότερα, αναδεικνύεται η συγγένεια του «Κοινωνικού Σχολείου» με τις Ευρωπαϊκές και παγκόσμιες πολιτικές ανασυγκρότησης των εκπαιδευτικών συστημάτων, των σχολείων, της αποστολής τους, των εκπαιδευτικών και των μαθητών,) καθώς και ο μέτριος βαθμός κατανόησής του από τους εκπαιδευτικούς και η συνακόλουθη ένταξή του στις καθημερινές τους δραστηριότητες και στις λοιπές πρακτικές και Προγράμματα του σχολείου τους. Γενικότερα, η πλειοψηφία των δρώντων δεν αντιλήφθηκε το διακύβευμα αυτής της πρωτοβουλίας και, συνεπώς, δεν κατόρθωσε να υλοποιήσει τους στόχους της και να την πραγματώσει επιτυχώς.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα/διερεύνηση

βέβαια, οι δράσεις είναι και πιο πετυχημένες. Κάποιες φορές, στις Εγκυκλίους, δεν αναφέρεται ότι είστε υποχρεωμένοι να το κάνετε, αλλά, όταν έρχεται Εγκύκλιος από το Υπουργείο, την υλοποιούν.» (Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 5).

Θα είχε ενδιαφέρον να διεξαχθούν συνεντεύξεις και με τους ίδιους τους αρμόδιους του Υπουργείου Παιδείας για τα εκπαιδευτικά Προγράμματα, όπως το Πρόγραμμα του «Κοινωνικού Σχολείου», αλλά και με τους μαθητές, προκειμένου να εντρυφήσουμε στο πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται όσα υλοποιούνται στο σχολείο τους με τον τρόπο που προωθούνται και πραγματώνονται οι διάφορες πολιτικές σήμερα βάσει των δικών τους εμπειριών και νοηματοδοτήσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London, England: Routledge.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., Perryman, J., & Hoskins, K. (2012). Assessment technologies in schools: 'deliverology' and the 'play of dominations'. *Research Papers in Education*, 27(5), 513-533.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse: Class, codes and control. Vol. 4*. London: Routledge.
- Bernstein, B., & Solomon, J. (1999). 'Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control': Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 264-279.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Revised edition, United States of America: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (2001). From pedagogies to knowledges. In Morais, A., Neves, I., Davies, B. and Braun, A., Maguire, M., & Ball, S. J. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy*, 25(4), 547-560. doi: 10.1080/02680931003698544
- Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011a). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585-596.
- Braun, A., Ball, S. J., & Maguire, M. (2011). Policy enactments in schools introduction: towards a toolbox for theory and research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 581-583.
- Depaepe, M., & Smeyers, P. (2008). Educationalization as an ongoing modernization process, *Educational Theory*, 58 (4), 379-389.
- Heimans, S. (2014). Education policy enactment research: disrupting continuities. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(2), 307-316.
- Levin, B. (1998). An Epidemic of Education Policy: (what) can we learn from each other?. *Comparative Education*, 34 (20), 131-141.
- Maguire, M., Ball, S. J., & Braun, A. (2010). Behaviour, classroom management and student 'control': enacting policy in the English secondary school. *International Studies in Sociology of Education*, 20(2), 153-170.
- Maguire, M., Perryman, J., Ball, S. J., & Braun, A. (2011). The ordinary school – what is it? *British Journal of Sociology of Education*, 32(1), 1-16.
- Maguire, M., Ball, S. J., & Braun, A. (2014). 'Where you stand depends on where you sit': the social construction of policy enactments in the (English) secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. doi: 10.1080/01596306.2014.977022
- Ozga, J., & Jones, R. (2006). Travelling and Embedded Policy: The Case of Knowledge Transfer. *Journal of Education Policy*, 21, 1–17.

- Ozga, J. (2007). Pressures for convergence and divergence in education: Devolution in the context of globalization. *Working Paper 2 ESRC Research Project on Education and Youth Transitions in England, Wales and Scotland, 1984-2002*, 1-20. Retrieved from http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/EYT_WP02.pdf
- Singh, P. (2014). Totally Pedagogised Society: Contributions to Critical Policy Studies Educationalization, Pedagogisation and Globalisation. Paper prepared for the 8th International Basil Bernstein Symposium 2014, at Nanzan University's Nagoya Campus, Nagoya, Japan, 8 July –12 July. 1-16. Retrieved from http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/64025/98307_1.pdf?sequence=1

Ελληνόγλωσση

- Bernstein, B.(1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, εισαγωγή-μετάφραση-σημειώσεις Ι. Σολομών, 2η έκδοση, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*(μτφ.: Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων/Έλλην.
- Foucault, M. (2011). *Επιτήρηση και τιμωρία. Η Γέννηση της Φυλακής*, μτφ.: Τάσος Μπέτζελος, Αθήνα: Πλέθρον.
- Gewirtz, S., & Cribb, A. (2011). *Κατανοώντας την εκπαίδευση: Μια κοινωνιολογική θεώρηση*, μτφ.: Ελεάννα Πανάγου, επιστημονική επιμέλεια-εισαγωγή: Άννα Τσατσαρώνη, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική.
- Σαρακινιώτη, Α., & Τσατσαρώνη, Α. (2010). Προγράμματα σπουδών και παιδαγωγικές ταυτότητες στην εκπαίδευση των ελλήνων εκπαιδευτικών: ένα μοντέλο ανάλυσης, στο Κουλαϊδής, Β. και Τσατσαρώνη, Ά. (επιμ.) (2010) *Παιδαγωγικές πρακτικές: έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Σολομών, Ι. (2000). Το κλειστό σχολείο έχει πεθάνει; Προαιρετικά προγράμματα εκπαίδευσης και αξιολόγησης, στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Τσατσαρώνη, Ά., & Κουλαϊδής, Β.(2010). Παιδαγωγικός λόγος και παιδαγωγική πρακτική: θεωρητικοί όροι, προβληματική και πεδίο εφαρμογής, στο Κουλαϊδής, Β. και Τσατσαρώνη, Ά. (επιμ.) (2010) *Παιδαγωγικές πρακτικές: έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Μεταίχιμο.

Πηγές

- Commission Recommendation (2013, February). *Investing in children: breaking the cycle of disadvantage* (C 778 final (1-21)). Retrieved from European Commission website: http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/files/c_2013_778_en.pdf
- European Commission (2012, November). *COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes* (COM 669 final (1-17)). Retrieved from European Commission website: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2012/EN/1-2012-669-EN-F1-1.Pdf>

- European Commission/EACEA/Eurydice (2013, February). *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis. Eurydice Report*. Retrieved from European Commission website:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/147EN.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013, March). *Physical Education and Sport at School in Europe. Eurydice Report*. Retrieved from European Commission website:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/150EN.pdf
- European Commission Press Release (2012, September). Report highlights major geographic disparities in education. Retrieved from European Commission website:
http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-960_en.htm
- European Commission (2013, April). *SAFER INTERNET. A multi-annual union programme on protecting children using the Internet and other communication technologies. WORK PROGRAMME 2013 (C 1954)*. Retrieved from European Commission website:
<https://www.google.gr/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Protecting+children+using+the+internet+european+commission>
- European Union (2013). *EU support to local and regional authorities. Regional partnerships in school education*. Retrieved from European Commission website:
<http://bookshop.europa.eu/en/eu-support-to-local-and-regional-authorities-pbNC3212569/>
- European Union (2014). *Education and Training Monitor 2014*. Retrieved from European Commission website:
<http://bookshop.europa.eu/en/education-and-training-monitor-2014-pbNCAJ14001/>
- Goete (2010, January). *Keynote lecture by Michael Young. Michael Young, University of London: Educational policies for a knowledge society: reflections from a sociology of knowledge perspective*. Retrieved from Governance of Educational Trajectories in Europe:
<http://www.goete.eu/news/events/101-reflection-keynote-lecture-at-the-goete-kick-off-meeting-by-michael-young>
- Official Journal of the European Union (2012, December). *Council conclusions of 26 November 2012 on education and training in Europe 2020 — the contribution of education and training to economic recovery, growth and jobs (C 393 (5-7))*. Retrieved from European Commission website:
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:393:0005:0007:EN:PDF>
- Υπουργείο Παιδείας (2014α). Εφαρμογή του Προγράμματος «Κοινωνικού Σχολείου» στους μαθητές των σχολείων της χώρας, αρ. πρωτ. Γ.Δ.58β/01-09-2014, Μαρούσι, πρόσκτηση στις 04/11/2014.
- Υπουργείο Παιδείας (2014β). Κοινωνικό Σχολείο: Σκοπός, Πλαίσιο Λειτουργίας, Δράσεις - Οδηγίες και κατευθύνσεις, αρ. πρωτ. 187363/ΓΔΑ/19-11-2014, Μαρούσι, πρόσκτηση στις 25/11/2014.

Η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης κατά την περίοδο 1880-1895: Η μέθοδος των πρότυπων ή «αρχοειδών» λέξεων

Άννα Μαρτζιβάνου

Τομέας Παιδαγωγικής, ΑΠΘ, Ελλάδα

anna-martzi@hotmail.com

Περίληψη

Στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος επικράτησε η αλληλοδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας, όπως αποτυπώνονταν στον, μεταφρασμένο από τον Ι. Κοκκώνη, *Οδηγό της Αλληλοδιδασκτικής* του Ch. Sarazin. Στο πλαίσιο της, η πρώτη ανάγνωση διδασκόταν με τη βοήθεια των *Πινακίδων της Αλληλοδιδασκτικής* του Ι. Κοκκώνη και ακολουθούσε μία ιδιαίτερη μορφή της φωνητικής μεθόδου. Το 1880, η αλληλοδιδασκτική αντικαταστάθηκε από τη συνδιδασκτική. Η μορφή της συνδιδασκτικής που επικράτησε στην Ελλάδα έως και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα ήταν η ερβαρτιανή και συνοδεύτηκε από την αλλαγή της μεθόδου διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης. Η νέα μέθοδος διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης ονομάστηκε μέθοδος των πρότυπων ή «αρχοειδών» λέξεων, κατατάσσεται στις φωνητικές μεθόδους και αποτελεί πρόδρομο της αναλυτικοσυνθετικής. Η παραπάνω μέθοδος περιγράφηκε στους *Οδηγούς Διδασκαλίας της εποχής*, ενώ η εισαγωγή της συνοδεύτηκε από τη συγγραφή και την έκδοση μεγάλου αριθμού Αλφαβηταρίων, παρότι ο Νόμος ΑΜΒ΄/1882 προέβλεπε την έγκριση και τη χρήση ενός μόνο σχολικού εγχειριδίου. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η παρουσίαση της παραπάνω μεθόδου διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης, της μεθόδου των πρότυπων ή «αρχοειδών» λέξεων, στο ελεύθερο ελληνικό κράτος, όπως αυτή διαμορφώθηκε στο πλαίσιο της ερβαρτιανής-συνδιδασκτικής μεθόδου, από την καθιέρωσή της, το 1880, έως το 1895. Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού αξιοποιείται η ιστορική-ερμηνευτική μέθοδος, ενώ ως βασικές πηγές χρησιμοποιούνται οι περισσότεροι *Οδηγοί Διδασκαλίας* και τα περισσότερα Αλφαβητάρια που έχουν εντοπιστεί και καταγραφεί στο ελεύθερο ελληνικό κράτος για την περίοδο 1880-1895. Η έρευνα αναδεικνύει ότι η παρούσα μέθοδος διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης δεν έχει ακόμη αποκρυσταλλωθεί πλήρως. Ωστόσο, είναι εμφανής η προσπάθεια των παιδαγωγών να προσεγγίσουν το παιδί και να το διευκολύνουν στην εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης, ενώ δεν μπορεί να παραγνωριστεί το γεγονός ότι η συγκεκριμένη μέθοδος αποτελεί έναν σημαντικό σταθμό στην ιστορία της μεθόδευσης της διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης στην Ελλάδα.

Λέξεις κλειδιά: πρώτη ανάγνωση, *Οδηγοί Διδασκαλίας*, Αλφαβητάρια.

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση βασίζεται στη μεταπτυχιακή μου εργασία, με τίτλο *Η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης από την καθιέρωση της συνδιδασκτικής μεθόδου (1880) έως το 1895*, η οποία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. Σκοπός της είναι η παρουσίαση της μεθόδου διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης, της μεθόδου των πρότυπων ή «αρχοειδών» λέξεων, στο ελεύθερο ελληνικό κράτος, όπως αυτή διαμορφώθηκε στο πλαίσιο της ερβαρτιανής-συνδιδασκτικής μεθόδου, από την καθιέρωσή της, το 1880, έως το 1895, οπότε αντικαταστάθηκε ο Νόμος του 1834 για τη στοιχειώδη εκπαίδευση από τον Νόμο ΒΤΜΘ΄, και άλλαξε το καθεστώς παραγωγής, έγκρισης και εισαγωγής των βιβλίων στα σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, καλείται να απαντήσει στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Ποιοι ήταν οι λόγοι που οδήγησαν στην αλλαγή της μεθόδου διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης;
- Ποια ήταν τα πρότυπα και οι αρχές στις οποίες βασίστηκε η νέα μέθοδος;
- Ποιες καινοτομίες έφερε;
- Πώς αποτυπώθηκε στις *Οδηγίες των παιδαγωγών της εποχής* για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης;

- Πώς αποτυπώθηκε στα Αλφαβητάρια της εποχής;
- Ποιες διαφοροποιήσεις παρατηρούνται μεταξύ των Οδηγών και μεταξύ των Αλφαβηταρίων;
- Είναι ουσιαστικές αυτές οι διαφοροποιήσεις;
- Ποια κριτική δέχτηκε η συγκεκριμένη μέθοδος;
- Ποια ήταν η συμβολή της μεθόδου αυτής;

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων χρησιμοποιήθηκε η ιστορική ερμηνευτική μέθοδος, με τη βοήθεια της οποίας μελετήθηκαν τόσο πρωτογενείς όσο και δευτερογενείς πηγές. Αναφορικά με τις πρωτογενείς πηγές, εξετάστηκαν οι περισσότεροι Οδηγοί Διδασκαλίας και τα περισσότερα Αλφαβητάρια, που έχουν εντοπιστεί και καταγραφεί στο ελεύθερο ελληνικό κράτος για την περίοδο 1880-1895, αλλά και οι δύο Οδηγοί και τα δύο Αλφαβητάρια της προηγούμενης περιόδου με τη μεγαλύτερη απήχηση, του Ι. Κοκκώνη και του Γ. Κωνσταντινίδη, ώστε να είναι εφικτή η σύγκριση. Συνολικά, μελετήθηκαν 9 Οδηγοί Διδασκαλίας και 24 Αλφαβητάρια⁶⁸. Από τους Οδηγούς Διδασκαλίας αξιοποιήθηκαν όσα στοιχεία αναφέρονται στην ανάγνωση, στη μεθόδευση της διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης και στις αρχές, στις οποίες βασίστηκε, ενώ τα Αλφαβητάρια εξετάστηκαν ως προς τη δομή τους, την εικονογράφησή τους, την πορεία διδασκαλίας που ακολουθούν, την κατανομή της διδακτέας ύλης και τη γλώσσα τους. Επίσης, αξιοποιήθηκε η νομοθεσία που σχετίζεται με το συγκεκριμένο θέμα, άρθρα από περιοδικά της εποχής, οι εκθέσεις των επιτροπών που ήταν αρμόδιες για την κρίση των υποβληθέντων στους διαγωνισμούς σχολικών εγχειριδίων και άλλα κείμενα της εποχής, που μπορούσαν να φωτίσουν το συγκεκριμένο θέμα.

2. Ιστορικό και Θεωρητικό Πλαίσιο

Στο ελεύθερο ελληνικό κράτος επικράτησε η αλληλοδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζονταν τα μειονεκτήματά της. Ωστόσο, από τη δεκαετία του 1850 η μέθοδος αρχίζει να δέχεται σφοδρή κριτική, η οποία αφορά, κυρίως, στον μηχανιστικό χαρακτήρα της, που δεν αφήνει περιθώρια αυτενέργειας στους μαθητές και εμποδίζει τη διανοητική και ηθική ανάπτυξή τους (Τζήκας, 1999). Το 1871, με πρωτοβουλία του «Συλλόγου πρὸς Διάδοσιν τῶν Ἑλληνικῶν Γραμμάτων» στέλνονται στη Γερμανία για παιδαγωγικές σπουδές ο Σπ. Μωραΐτης, ο Π. Οικονόμου και ο Χ. Παπαμάρκου, οι οποίοι, μετά την επιστροφή τους στην Ελλάδα, διευθύνουν εκπαιδευτικά ιδρύματα με βάση τα γερμανικά πρότυπα (Δημαράς, 2013). Η συνδιδασκτική καθιερώνεται επίσημα, το 1880, με το Β.Δ. «Περὶ μεθόδου διδασκαλίας ἐν τοῖς Δημοτικοῖς Σχολείοις».

Βασική αρχή της παραπάνω μεθόδου είναι ότι κάθε δάσκαλος διδάσκει σε συνομήλικους και ισοδύναμους μαθητές τις ίδιες γνώσεις (Μωραΐτης, 1880). Η ιδιαίτερη μορφή της συνδιδασκτικής που σπούδασαν οι παιδαγωγοί που στάλθηκαν στη Γερμανία και, κατά τα επόμενα χρόνια, διδασκόταν τόσο στα Διδασκαλεία όσο και στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών και παρουσιαζόταν στα περισσότερα εγχειρίδια Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας, που κυκλοφορούσαν, ήταν η Ερβαρτιανή (Κανάκης, 1995; Φούκας, 2005, 2014). Βασικές έννοιές της είναι η Ηθικότητα, η Εποπτεία, η οποία συνδέεται με την παραστατική διδασκαλία, ενώ παράλληλα συναντώνται και η αναλυτική και συνθετική διδασκαλία, το Ενδιαφέρον και τα Ειδολογικά Στάδια (Πυργιωτάκης, 2007; Reble, 1990).

⁶⁸ Οι Οδηγοί Διδασκαλίας και τα Αλφαβητάρια που μελετήθηκαν βρίσκονται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.

Έως το 1880, η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης πραγματοποιούνταν, κυρίως, με τη βοήθεια των *Πινακίδων ή Νέου Άλφαβηταρίου* του Ι. Κοκκώνη⁶⁹, ενώ, το 1860, εκδίδεται και το *Άλφαβητάριον* του Γ. Κωνσταντινίδη. Το 1880, ξεκινά η έκδοση και η κυκλοφορία πλήθους Άλφαβηταρίων βασισμένων στις νέες αντιλήψεις, η οποία συνεχίζεται καθ' όλη την εξεταζόμενη περίοδο (Κεφαλληνάιου, 1995), παρά την ύπαρξη του Νόμου ΑΜΒ'/1882, ο οποίος προέβλεπε την έγκριση και τη χρήση ενός εγχειριδίου για κάθε μάθημα ανά τετραετία.

Όσον αφορά στους όρους «ανάγνωση» και «πρώτη ανάγνωση», ο Κ. Πόρποδας ορίζει την ανάγνωση ως το αποτέλεσμα της επιτυχούς λειτουργίας της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης (Πόρποδας, 2002), ενώ ο Α. Βουγιούκας ορίζει την πρώτη ανάγνωση ως «ένα πρώτο αναγνωστικό στάδιο, κατά το οποίο ο μαθητής μαθαίνει το βασικό μηχανισμό της ανάγνωσης, μαθαίνει δηλαδή, στοιχειωδώς έστω, να διαβάζει» (Βουγιούκας, 1994: 75). Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων δεκαετιών και η εμφάνιση των όρων «γραμματισμός», «πρώτος γραμματισμός» και «αναδυόμενος γραμματισμός» καθιστούν αναγκαίο τον επαναπροσδιορισμό του όρου ή ακόμη και την αντικατάστασή του. Ο αρχικός γραμματισμός ξεκινά από τη γέννηση του παιδιού και διαρκεί έως τα οχτώ του χρόνια, ενώ στόχος του δεν είναι μόνο η επιτυχής κατάκτηση των μηχανισμών ανάγνωσης και γραφής, αλλά και η κατανόηση και η παραγωγή τόσο γραπτών όσο και προφορικών κειμένων (Αϊδίνης, 2012).

Με βάση τα παραπάνω, οι μέθοδοι διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης διαχωρίζονται, με κριτήριο τη γλωσσική μονάδα που αποτελεί τη βάση για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στις «από κάτω προς τα πάνω» και στις «από πάνω προς τα κάτω». Στην πρώτη κατηγορία, η βάση για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι το φώνημα και δίνεται έμφαση στη διδασκαλία των αντιστοιχιών ανάμεσα στα φωνήματα και στα γραφήματα. Αντίθετα, στη δεύτερη η διδασκαλία ξεκινάει από το κείμενο με την έμφαση να δίνεται στο νόημά του, θεωρώντας ότι τα παιδιά μέσω της επαφής με τον γραπτό λόγο θα ανακαλύψουν μόνα τους ή με τη βοήθεια του δασκάλου την αλφαβητική αρχή. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν η Αλφαβητική, η Φωνητική, η Συλλαβική, η Αναλυτικοσυνθετική και η Ολική μέθοδος, ενώ στη δεύτερη η Ολιστική, η Επικοινωνιακή-Λειτουργική, η Δομητική και η Εξισορροπημένη προσέγγιση (ό.π.).

3. Η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης σύμφωνα με τον Ι. Κοκκώνη και τον Γ. Κωνσταντινίδη

Ο Ι. Κοκκώνης (1860: 102) ορίζει την ανάγνωση ως τη μετατροπή του γραπτού λόγου σε φωνούμενο: «την άλληλοδιάδοχον προφοράν τῶν συλλαβῶν καὶ τῶν λέξεων κατὰ τὴν ὀρθὴν σημασίαν τῶν στοιχείων ἢ τῶν γραμμάτων, δι' ὧν παριστάνεται ἐγγράφως ὁ προφορικός λόγος». Τα παιδιά έπρεπε να μάθουν πρώτα την αλφαβήτα, ξεκινώντας από τα κεφαλαία γράμματα, και, στη συνέχεια, τις συλλαβές που προέκυπταν από όλους τους δυνατούς συνδυασμούς των γραμμάτων, καταταγμένες σε κατηγορίες (μονομερείς, διμερείς, τριμερείς). Ωστόσο, ακολουθείται μια παραλλαγή της φωνητικής μεθόδου, σύμφωνα με την οποία έπρεπε να μάθουν τα φωνήεντα με τη φωνή τους και τα σύμφωνα συνδυασμένα με ένα φωνήεν (α, βη, γα, δε κ.λπ.). Η πορεία που ακολουθούνταν ήταν συνθετική, ενώ λέξεις εμφανίζονταν, αφού είχε ολοκληρωθεί η διδασκαλία όλων των συλλαβών. Στην παρούσα μέθοδο κυριαρχούσε η αποστήθιση, τα βη, γε, δε κ.λπ. προκαλούσαν σύγχυση στους μαθητές, ενώ η γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε τους

⁶⁹ Η πρώτη έκδοση του παρόντος εγχειριδίου πραγματοποιήθηκε το 1840. Εδώ, μελετάται η έκδοση του 1863.

απωθούσε. Οι πίνακες αλληλοδιδασκτικής αποτελούνταν από πλήθος συλλαβών και λέξεων που δεν είχαν κανένα νόημα και δεν μπορούσαν να αγγίξουν τα παιδιά. Επιπλέον, η παντελής έλλειψη εικόνων τα δυσκόλευε ακόμη περισσότερο (Εικόνα 1).

ΑΛΦΑΒΗΤΑΡΙΟΝ.							ΔΙΝΑΚΙΑΣ Η ΝΕΟΝ							
ΚΑ. Β'. ΠΙΝΑΚΙΣ Γ'. (των Πιν: 5).							ΚΑ. Β'. ΠΙΝΑΚΙΣ Δ'. (των Πιν: 6).							
α	ε	η	ι	ο	υ	ω	α	ε	η	ι	ο	υ	ω	
αδ	εδ	ηδ	ιδ	οδ	υδ	ωδ	β	βα	βε	βη	βι	βο	βυ	βω
απ	επ	ηπ	ιπ	οπ	υπ	ωπ	π	πα	πε	πη	πι	πο	πυ	πω
αμ	εμ	ημ	ιμ	ομ	υμ	ωμ	φ	φα	φε	φη	φι	φο	φυ	φω
αψ	εψ	ηψ	ιψ	οψ	υψ	ωψ	μ	μα	με	μη	μι	μο	μυ	μω
αθ	εθ	ηθ	ιθ	οθ	υθ	ωθ	ψ	ψα	ψε	ψη	ψι	ψο	ψυ	ψω
ατ	ετ	ητ	ιτ	οτ	υτ	ωτ	θ	θα	θε	θη	θι	θο	θυ	θω
αθ	εθ	ηθ	ιθ	οθ	υθ	ωθ	τ	τα	τε	τη	τι	το	τυ	τω
αγ	εγ	ηγ	ιγ	ογ	υγ	ωγ	θ	θα	θε	θη	θι	θο	θυ	θω
ακ	εκ	ηκ	ικ	οκ	υκ	ωκ	γ	γα	γε	γη	γι	γο	γυ	γω
αχ	εχ	ηχ	ιχ	οχ	υχ	ωχ	κ	κα	κε	κη	κι	κο	κυ	κω
αξ	εξ	ηξ	ιξ	οξ	υξ	ωξ	χ	χα	χε	χη	χι	χο	χυ	χω
αλ	ελ	ηλ	ιλ	ολ	υλ	ωλ	ξ	ξα	ξε	ξη	ξι	ξο	ξυ	ξω
αν	εν	ην	ιν	ον	υν	ων	λ	λα	λε	λη	λι	λο	λυ	λω
αρ	ερ	ηρ	ιρ	ορ	υρ	ωρ	ν	να	νε	νη	νι	νο	νυ	νω
αζ	εζ	ηζ	ιζ	οζ	υζ	ωζ	ρ	ρα	ρε	ρη	ρι	ρο	ρυ	ρω
ας	ες	ης	ις	ος	υς	ως	ζ	ζα	ζε	ζη	ζι	ζο	ζυ	ζω
							σ	σα	σε	ση	σι	σο	συ	σω

(*) Παρατ. συλλαβή με φωνήν ἑμπρόσθετον καὶ φωνήν ἰσίου. — Ἐρωτήσεις ὡς εἰς τὴν β Πιν. Ἐπειτα ἔρπον. ποσὶ ἀπὸ πάντων γράμματων εἶναι ἡ συλλαβὴ ἀπὸ τῆς β καὶ ἀπὸ τῆς α—βέβα ἐπὶ ἑμπρόσθετον καὶ εἰς τὴν συλλαβὴν ἀπ. ἀπ.—ἔρπον. φῶν φῶν ἔσῃ βέβα ἐπὶ α, ἐπὶ ε, ἑμπρόσθετον καὶ εἰς τὴν συλλαβὴν βέβα ἐπὶ ξ καὶ βέβα ἐπὶ χ καὶ λ.

Εικόνα 1. Πηγή: Κοκκώνης, 1863: 5-6

Στον Οδηγό του Γ. Κωνσταντινίδη (1873) δεν παρατηρούνται ουσιαστικές διαφοροποιήσεις σε σύγκριση με αυτόν του Ι. Κοκκώνη. Ωστόσο, μεταβατικό στάδιο φαίνεται να αποτελεί το Αλφαβητάριό του. Στις πρώτες σελίδες του βρίσκεται μια εικόνα για κάθε γράμμα του αλφαβήτου, ενώ τη διδασκαλία κάθε είδους συλλαβών συνοδεύουν λέξεις. Επίσης, μετατίθεται σε μετέπειτα στάδιο η διδασκαλία των δίψηφων γραμμάτων, των συνδυασμών αυ, ευ και ηυ, των συμφωνικών συμπλεγμάτων και των όμοιων γραμμάτων. Ωστόσο, εξακολουθεί να προηγείται η διδασκαλία της αλφαβητικής σειράς και των κεφαλαίων γραμμάτων και να χρησιμοποιείται η συνθετική πορεία, ενώ οι λέξεις παρουσιάζονται διηρημένες σε συλλαβές (Κωνσταντινίδης, 1860).

4. Η νέα μέθοδος διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης

Όλοι οι παιδαγωγοί της εξεταζόμενης περιόδου εκφράζουν την αποδοκιμασία τους για τη μέθοδο διδασκαλίας που κυριαρχούσε και σε πολλές περιπτώσεις συνεχίζει να κυριαρχεί. Η κριτική τους, όπως αυτή προκύπτει από την εξέταση των Οδηγών Διδασκαλίας και τους προλόγους των Αλφαβηταρίων της εποχής, επικεντρώνεται στο ότι η παλιά μέθοδος προσηλώνεται στην κατά γράμμα ανάγνωση, ξεκινά με την εκμάθηση των κεφαλαίων γραμμάτων και της Αλφαβήτας και δε συμπεριλαμβάνει τη διδασκαλία των φωνών των γραμμάτων, τη στιγμή μάλιστα που τα ονόματα των γραμμάτων και οι συλλαβές δεν έχουν κανένα νόημα για τα παιδιά. Συνεπώς, ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας θεωρήθηκε όχι μόνο μηχανικός αλλά και βασανιστικός.

Σύμφωνα με τη νέα μέθοδο, σκοπός της διδασκαλίας της ανάγνωσης είναι η κατανόηση και η σωστή χρήση του προφορικού και του γραπτού λόγου. Το ότι στην ανάγνωση συμπεριλαμβάνεται πλέον και η κατανόηση γίνεται φανερό από τους ορισμούς της. Για παράδειγμα, ο Δ. Πετρίδης (1881: 44) ορίζει την ανάγνωση ως «τὴν ἕξιν τοῦ εὐχερῶς διὰ τοῦ ὀφθαλμοῦ ἀντιλαμβάνεσθαι, καὶ ὀρθῶς καὶ ἀπταιστώως συνδέειν καὶ ἀπαγγέλλειν τὰ ὀρατὰ σημεῖα τῶν λέξεων, παρακολουθοῦντος τοῦ νοῦ καὶ κατανοοῦντος τὰ ἀπαγγεγλόμενα, ὡς ἐνόει ταῦτα ὁ γράψας», ενώ ο Μ. Σακελλαρόπουλος (1887: 93)

επισημαίνει ότι «*ανάγνωσις σημαίνει γνῶσιν ἐκ νέου, εἶνε δὲ ἡ ἐπιτηδειότης, δι' ἧς δυνάμεθα νὰ κατανοήσωμεν διὰ τινων ὀρατῶν σημείων τοὺς διαλογισμοὺς τῶν ἄλλων*».

Ωστόσο, από τη διάκριση των ειδών της γίνεται φανερό ότι η πρώτη ανάγνωση στοχεύει στην αποκωδικοποίηση (κατά φωνή, μηχανική, κατά γράμμα ανάγνωση, Πετρίδης, 1881; Σακελλαρόπουλος, 1887; Μωραΐτης, 1880 αντίστοιχα), ενώ η κατανόηση έρχεται σε μετέπειτα στάδιο (λογική, κατ' έννοια ανάγνωση, Σακελλαρόπουλος, 1887; Μωραΐτης, 1880 αντίστοιχα).

Η νέα μέθοδος, σύμφωνα με τις εξετασθείσες πηγές, βασίζεται στην αρχή ότι για την ανάγνωση αρκεί η σύνδεση του κάθε γράμματος με τη φωνή του. Επίσης, οι παιδαγωγοί της εποχής θεωρούσαν ότι η διδασκαλία θα πρέπει να ξεκινά από ενδιαφέρουσες και οικείες στους μαθητές παραστάσεις. Συνεπώς, κατά τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης όφειλαν να χρησιμοποιούνται λέξεις που αναπαριστούν οικεία στους μαθητές αντικείμενα, δηλαδή ουσιαστικά συγκεκριμένα, ενώ ήταν ανάγκη οι μαθητές να βλέπουν είτε τα εκάστοτε αντικείμενα είτε εικόνες τους. Η πεποίθηση, επίσης, ότι κάθε πράγμα γίνεται αντιληπτό ως σύνολο και έπειτα διαχωρίζεται στα μέρη από τα οποία αποτελείται, οδήγησε στη διδασκαλία ολόκληρων λέξεων οι οποίες σταδιακά διασπώνται και ανασυντίθενται. Επιπλέον, υποστήριξαν τη σύνθεση νέων λέξεων από τα ήδη γνωστά γράμματα και την ταυτόχρονη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής.

Στους περισσότερους Οδηγούς Διδασκαλίας προβλέπονται δύο στάδια για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης. Κατά το πρώτο, το προπαρασκευαστικό, σύμφωνα με την πλειοψηφία των παιδαγωγών, ο δάσκαλος διηγείται σύντομα διηγήματα και οι μαθητές τα αναπαραγάγουν, με στόχο τη διεύερση του ενδιαφέροντός τους, τη βελτίωση της έκφρασης τους και την ενθάρρυνση της συνομιλίας μαζί του. Στη συνέχεια, διακρίνουν τις προτάσεις και τις χωρίζουν σε λέξεις, συλλαβές και φωνές. Εξαίρεση αποτελούν ο Σπ. Μωραΐτης (1880) και ο Αρ. Σπαθάκης (1881), οι οποίοι ξεκινούν από τη λέξη. Στόχος του επόμενου σταδίου είναι να αναγνωρίζουν οι μαθητές τα γράμματα και να τα συνδέουν με τις φωνές τους. Για την επίτευξή του προτείνεται η ανάλυση και η σύνθεση πρότυπων λέξεων. Η ανάλυση πραγματοποιείται είτε προφορικά είτε στον πίνακα με τη βοήθεια, όμως, γραμμών και στιγμών, με αποτέλεσμα η λέξη να προκύπτει τελικά συνθετικά. Εξαίρεση αποτελούν η πρόβλεψη του Μ. Βρατσάνου (1884) για την αναγραφή ολόκληρης της πρότασης στον πίνακα (χωρίς, όμως, τόνους και πνεύματα) και τα υποδείγματα για τη διδασκαλία των λέξεων στον πίνακα, που παραθέτει ο Α. Διαμαντής (1887) στο τέλος του Αλφαβηταρίου του.

5. Τα Αλφαβητάρια

Τα Αλφαβητάρια παρουσιάζουν ανομοιομορφία ως προς την έκταση και τη δομή τους. Ωστόσο, οι διαφοροποιήσεις της δομής που σχετίζονται με τη φιλοσοφία της διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης είναι περισσότερο τυπικές παρά ουσιαστικές, καθώς το πρώτο μέρος στοχεύει στην εκμάθηση του βασικού μηχανισμού της ανάγνωσης και το δεύτερο στην εμπέδωσή του. Για τον λόγο αυτό, τα περισσότερα παραθέτουν, αρχικά, λέξεις, γράμματα, συλλαβές, φράσεις και προτάσεις, και, στη συνέχεια, κείμενα όπως διηγήματα, μύθους, παραμύθια, περιγραφές αντικειμένων, ποιήματα, αινίγματα, προσευχές, γνωμικά, παροιμίες και γλωσσοδέτες. Επιπλέον, σε μερικά Αλφαβητάρια συναντώνται πρόλογοι, οδηγίες, στοιχεία μαθηματικών, πίνακες περιεχομένων και τα κείμενα έγκρισής τους.

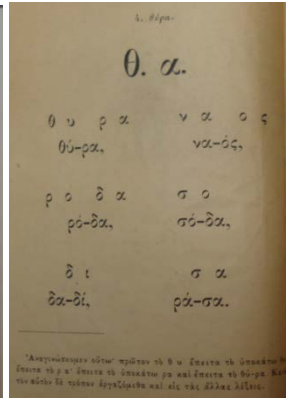
Τα περισσότερα από τα εξεταζόμενα Αλφαβητάρια είναι εικονογραφημένα. Η εικονογράφηση συνδέεται τόσο με την εποπτική διδασκαλία και την πραγματογνωσία όσο και με το σύστημα των πρότυπων λέξεων, σύμφωνα με το οποίο η εκάστοτε διδασκόμενη

λέξη θα πρέπει να συνοδεύεται από την αναπαράστασή της. Η αξία των εικόνων τονίζεται στους τίτλους και στους προλόγους αρκετών Αλφαβηταρίων, ενώ μόνο ο Χ. Παπαμάρκου (1897) στρέφεται κατά των εικόνων διαφωνώντας με τον συγκεκριμένο τρόπο χρήσης τους. Ωστόσο, οι εικόνες δεν είναι υψηλής ποιότητας, ενώ συχνά συναντάται κοινή θεματολογία ή ακόμη και ίδιες εικόνες.

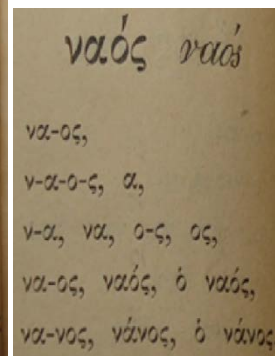
Αναφορικά με την πορεία διδασκαλίας, παρόλο που η νέα μέθοδος βασίζεται στην ανάλυση και στη σύνθεση πρότυπων λέξεων, συχνά προβλέπεται μόνο η προφορική ανάλυση της λέξης, με αποτέλεσμα στο Αλφαβητάριο να υπάρχει μόνο το στάδιο της σύνθεσης. Συνεπώς, η εκάστοτε λέξη προκύπτει πολλές φορές μετά από μια μακροσκελή παράθεση γραμμάτων και συλλαβών (Εικόνα 2), ενώ, σπανιότερα, τα Αλφαβητάρια είναι καλύτερα οργανωμένα και δεν περιέχουν αχρησιμοποίητες συλλαβές (Εικόνα 3). Ωστόσο, υπάρχουν και Αλφαβητάρια στα οποία αποτυπώνεται η αναλυτικοσυνθετική πορεία διδασκαλίας (Εικόνα 4), ενώ δε λείπει και η χρήση της φωνομιμητικής μεθόδου, αλλά και παραγγελμάτων όμοιων με αυτά που πρότεινε ο Ι. Κοκκώνης στο Αλφαβητάριό του (Βρατσάνος & Κοκκινάκης 1888). Ουσιαστική διαφοροποίηση παρατηρείται στο Αλφαβητάριο του Θ. Μιχαλόπουλου (1892), στο οποίο συναντώνται στοιχεία της συλλαβικής και της ολικής μεθόδου διδασκαλίας. Ο Θ. Μιχαλόπουλος υποστηρίζει ότι τα παιδιά θα πρέπει να απομνημονεύσουν την εκάστοτε λέξη και τις συλλαβές της, γεγονός που οδηγεί στη δημιουργία ενός οπτικού λεξικού, με βάση το οποίο συντίθενται νέες λέξεις και φράσεις, ενώ η διδασκαλία της φωνητικής αξίας των γραμμάτων αναβάλλεται (Εικόνα 5).



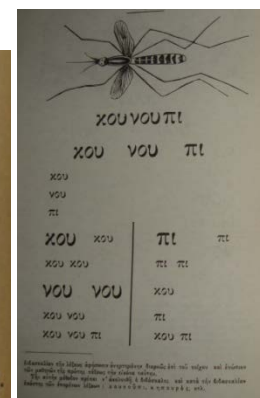
Εικόνα 2. Πηγή: Μωραΐτης, 1880: 8.



Εικόνα 3. Πηγή: Ασημακόπουλος, 1889: 12.



Εικόνα 4. Πηγή: Αργυρός, 1880: 20.



Εικόνα 5. Πηγή: Μιχαλόπουλος, 1892: 4.

Όσον αφορά στην κατανομή της διδακτέας ύλης, παρατηρούνται πολλές διαφοροποιήσεις. Ωστόσο, τηρούνται κάποιες βασικές αρχές. Η διαπίστωση ότι η αλφαβητική σειρά των γραμμάτων δεν επηρεάζει την εκμάθηση του βασικού μηχανισμού της ανάγνωσης, είχε ως αποτέλεσμα την απομάκρυνσή της από τις πρώτες σελίδες του Αλφαβηταρίου και την τοποθέτησή της σε μετέπειτα στάδιο. Το ίδιο ισχύει και για ονόματα των γραμμάτων και, τις περισσότερες φορές, και για τα κεφαλαία γράμματα. Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις, γίνεται προσπάθεια τα γράμματα να παρατεθούν σύμφωνα με τη γραφική και την αναγνωστική τους δυσκολία. Για παράδειγμα, ο Χ. Παπαμάρκου, στην έκθεση που συνέγραψε ως κριτής του Β΄ Διαγωνισμού (1888), τα διακρίνει σε διάστιχα, υπόστιχα, υπέρστιχα και αμφίστιχα, ενώ ο Α. Κοκκινάκης και ο Μ. Βρατσάνος (1888, 1894) εφαρμόζουν τη γενετική μέθοδο διδασκαλίας της γραφής, σύμφωνα με την οποία κάποια γράμματα παράγονται από κάποια άλλα. Ωστόσο, δε συναντάται κάποια ολοκληρωμένη

θεωρία για το ποια γράμματα είναι ευκολότερα στην προφορά. Ταυτόχρονα, αν και απαντώνται εγχειρίδια στα οποία δεν τηρείται αυστηρά καμία αρχή, φαίνεται ότι κάποια γράμματα αντιμετωπίζονται συστηματικά ως ευκολότερα και άλλα ως δυσκολότερα. Επιπλέον, οι περισσότεροι συγγραφείς, στην προσπάθειά τους να κατατάξουν την ύλη από τα απλά στα σύνθετα, αποφεύγουν τη χρήση λέξεων που περιέχουν δίψηφα και όμοια γράμματα, διφθόγγους, τους συνδυασμούς αυ, ευ και ηυ και συμφωνικά συμπλέγματα πριν διδαχθούν τα 24 γράμματα της αλφαβήτας. Ωστόσο, συχνά η παραπάνω αρχή παραβιάζεται. Αναφορικά με τον αριθμό των διδασκόμενων γραμμάτων, στα περισσότερα Αλφαβητάρια διδάσκονται ένα ή δύο γράμματα σε κάθε μάθημα, με εξαίρεση το πρώτο. Τέλος, απόρροια της λογικής από τα απλά στα σύνθετα είναι και η τάση να παρατίθενται στα πρώτα μαθήματα λέξεις με λίγες συλλαβές και μάλιστα απλές.

Σε αρκετά Αλφαβητάρια οι λέξεις εμφανίζονται χωρίς τόνους και πνεύματα και με απόσταση ή ενωτικό μεταξύ των συλλαβών τους. Η συγκεκριμένη πρακτική, η οποία είχε καταδικασθεί ήδη από τον Ι. Κοκκώνη (1860), εμποδίζει τη λογική ανάγνωση, δημιουργεί ψευδείς παραστάσεις στους μαθητές και ενέχει τον κίνδυνο να θεωρήσουν ότι έτσι γράφονται ή ότι έτσι θα εμφανίζονται πάντοτε οι λέξεις. Τις ίδιες συνέπειες προκαλεί και η απουσία σημείων στίξεως ή η λανθασμένη χρήση τους, φαινόμενο που παρατηρείται, επίσης, σε μεγάλο αριθμό Αλφαβηταρίων.

Αναφορικά με τη γλώσσα των Αλφαβηταρίων, συχνά γίνεται φανερό η προσπάθεια των συγγραφέων τους να χρησιμοποιήσουν λέξεις οικείες στους μαθητές, αν και δε λείπουν οι περιπτώσεις Αλφαβηταριογράφων, όπως ο Ι. Ασημακόπουλος (1889) και οι Λ. Λούτσος και Κ. Καλεβράς (1894), που τάσσονται υπέρ της χρήσης της καθαρεύουσας. Στα περισσότερα εγχειρίδια εμφανίζονται ετερόκλητες λέξεις της δημοτικής, της καθαρεύουσας και της αρχαίας ελληνικής.

6. Η πορεία της μεθόδου και η κριτική που δέχτηκε

Σταδιακά, η Ερβαρτιανή Παιδαγωγική προσαρμόστηκε στη Νεοερβαρτιανή Παιδαγωγική και Διδακτική του W. Rein, ενώ στις αρχές του 20ού αιώνα καθιερώθηκαν τα τυπικά ή ειδολογικά στάδια, τα οποία έπρεπε να εφαρμόζονται σε κάθε διδασκαλία (Κανάκης, 1995). Ταυτόχρονα, δόθηκε έμφαση στο γλωσσικό ζήτημα (Κεφαλληναίου, 1995). Η μέθοδος των «αρχοειδών» λέξεων συνέχισε να κυριαρχεί έως το 1919, οπότε εκδόθηκε το *Αλφαβητάρι με τον Ήλιο*, το οποίο είναι γραμμένο για την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο (Δημαράς, 1976, ό.π.).

Η κριτική που διατυπώθηκε για την παρούσα μέθοδο κατά τα επόμενα χρόνια αφορά στη γλώσσα των Αλφαβηταρίων, στον μηχανικό χαρακτήρα της ανάγνωσης, στην παρουσίαση των λέξεων διηρημένων σε συλλαβές, στις υπερβολικές διατυπώσεις για την παραγωγή των γραμμάτων από άλλα γράμματα, στην κακή εικονογράφηση, στα τυπογραφικά λάθη και στην παράθεση πολλών στοιχείων σε μια σελίδα (Αμαριώτου, 1935; Γαβριήλ, 1924).

7. Συμπεράσματα

Η καθιέρωση της συνδιδακτικής, σε συνδυασμό με τη συνειδητοποίηση των ελαττωμάτων της προηγούμενης μεθόδου διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης, είχε ως αποτέλεσμα την αντικατάστασή της και την έκδοση μεγάλου αριθμού Οδηγών Διδασκαλίας και Αλφαβηταρίων βασισμένων στις νέες αντιλήψεις, παρά την ύπαρξη του Νόμου ΑΜΒ'/1882.

Η νέα μέθοδος βασίστηκε στην ανάλυση και στη σύνθεση πρότυπων λέξεων, αποτελώντας πρόδρομο της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου. Ωστόσο, δεν υπάρχει κάποιος

κοινά αποδεκτός τρόπος για την ανάλυση, τα Αλφαβητάρια, αν και έχουν κοινή δομή, παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ως προς τα επιμέρους ζητήματα, ενώ, συχνά, συναντώνται στοιχεία της παλιάς μεθόδου. Συνεπώς, η νέα μέθοδος φαίνεται να μην έχει αποκρυσταλλωθεί.

Μειονεκτήματα των Αλφαβηταρίων αποτελούν τα τυπογραφικά λάθη, η κακή εκτύπωση, η παράθεση πολλών πληροφοριών στην ίδια σελίδα, η φτωχή ποιότητα των εικόνων, οι ψευδείς παραστάσεις των λέξεων και των κειμένων και η παράθεση λέξεων και φράσεων χωρίς νοηματική συνάφεια, η χρησιμοποιούμενη γλώσσα, αλλά και η σχολαστικότητα σε κάποιες περιπτώσεις.

Ωστόσο, δεν μπορεί να παραγνωριστεί το γεγονός ότι η εισαγωγή της νέας μεθόδου αποτελεί έναν σημαντικό σταθμό στην ιστορία της μεθόδευσης της διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης στην Ελλάδα. Οι αλφαβηταριογράφοι της εποχής κατέβαλαν σημαντικές προσπάθειες να προσεγγίσουν το παιδί και να το διευκολύνουν στην εκμάθησή της. Θέλησαν η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης να αποτελέσει μια διαδικασία με νόημα για τους μαθητές, η οποία θα προσελκύσει το ενδιαφέρον τους. Για αυτόν τον λόγο, χρησιμοποιούσαν ως αφόρμηση είτε διηγήσεις είτε αντικείμενα γνωστά στα παιδιά. Επίσης, βασισμένοι στις αρχές της εποπτικής διδασκαλίας, πρότειναν την επίδειξη των αντικειμένων ή των εικόνων τους στην τάξη, ενώ προσπάθησαν να θεμελιώσουν ψυχολογικά την εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης, ξεκινώντας από το όλο και προβαίνοντας στην ανάλυση και στην ανασύνθεσή του. Ταυτόχρονα, υπήρχε μια τάση η διδακτέα ύλη να κατανέμεται με βάση το βαθμό δυσκολίας της, αλλά και να γίνει πιο προσιτό το σχολικό βιβλίο με τη χρήση εικόνων. Τέλος, επιχειρήθηκε η βελτίωση της σχέσης δασκάλου μαθητή, καθώς συχνά προτεινόταν η συνομιλία τους και δόθηκε έμφαση στην κατανόηση των αναγινωσκόμενων, ακόμη και αν αυτή δεν επιδιωκόταν στο στάδιο της εκμάθησης του βασικού μηχανισμού της ανάγνωσης.

Παράλληλα, ο προβληματισμός που εκφράστηκε και ο εντοπισμός των σφαλμάτων της μεθόδου και των Αλφαβηταρίων οδήγησαν στην ωρίμανση των συνθηκών, ώστε να συνταχθεί το 1919 το *Αλφαβητάρι με τον Ήλιο*, το οποίο βασίστηκε στις αρχές του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού και ακολουθεί την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αϊδίνης, Αθ. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: μια ψυχολογιστική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Αμαριώτου, Μ. (1935). *Το γράψιμο και η αγωγή*. Αθήνα: φροντίδα του οίκου «Φλάμμα».
- Β.Δ. 3-9-1880, «Περὶ μεθόδου διδασκαλίας ἐν τοῖς Δημοτικοῖς Σχολείοις», ΦΕΚ 97/15-9-1880.
- Βουγιούκας, Α. (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη).
- [Βρατσάνος, Μ.] (1884). Περὶ ἀναγνώσεως ἐν τῷ δημοτικῷ σχολείῳ. *Τὸ Παιδαγωγικὸν Σχολεῖον*, Ἔτ. Α', φυλ. ΙΑ', 506-519.
- Γαβριήλ, Α. (Δ. Γληνός) (1924). *Οἱ χοῖροι ὑΐζουσιν, τὰ χοιρίδια κοῖζουσιν, οἱ ὄφεις ἰϋζουσιν*. Ἐν Ἀθήναις: ἐκδοτικὸς οἶκος Δ. & Π. Δημητράκου. Ανατύπωση (1995). Αθήνα: Εκδόσεις Επικαιρότητα.
- Δημαράς, Αλ. (επιμ.) (1976). *Τὸ Ἀλφαβητάρι με τὸν Ἥλιο*. Αθήνα: Εκδοτικὴ Ερμής.

- Δημαράς, Αλ. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, Το 'ανακοπτόμενο άλμα': Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*. Β. Βασιλού-Παπαγεωργίου (επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Έκθέσεις τῶν κριτῶν τῶν διδασκτικῶν βιβλίων τῆς μέσης καὶ κατωτέρας ἐκπαιδύσεως (1888). Ἐν Ἀθήναις: ἐκ τοῦ τυπογραφείου τοῦ Ὑπουργείου τῶν Ἐσωτερικῶν καὶ τοῦ Ἐθνικοῦ Τυπογραφείου.
- Κανάκης, Ι. (1995). *Ἡ εσωτερικὴ οργάνωση καὶ λειτουργία τοῦ νεοελληνικοῦ δημοτικοῦ σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Κεφαλληναίου, Ευγ. (1995). *Νεοελληνικά Ἀλφαριθμητικά: 1771-1981*. Αθήνα: Παρασκήνιο.
- Νόμος ΑΜΒ'/22-6-1882, «Περὶ τῶν διδασκτικῶν βιβλίων τῆς μέσης καὶ κατωτέρας ἐκπαιδύσεως», ΦΕΚ 61/6-7-1882.
- Παπαμάρκου, Χ. (1897). *Τὰ ἀναγνωστικὰ βιβλία τῶν μικρῶν Ἑλληνοπαίδων*. Τόμος Α'. Ἀθήνησιν: ἐκ τοῦ τυπογραφείου τῶν ἀδελφῶν Περρῆ.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Ἡ ἀνάγνωση*. Πάτρα: χ.ε.
- Πυργιωτάκης, Γ. (2007). *Παιδαγωγικὴ τοῦ νέου σχολείου: μιὰ συστηματικὴ ἐξέταση παιδαγωγικῶν ιδεῶν ἀπὸ τὸν Ἔρβαρτο ἕως τὴν 'κλασικὴ μεταρρυθμιστικὴ παιδαγωγικὴ'*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Reble, Alb. (1990). *Ἱστορία τῆς παιδαγωγικῆς/μτφρ. Θ. Χατζηστεφανίδης & Σ. Χατζηστεφανίδου-Πολυζῶη*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδήμα.
- Τζήκας, Χρ. (1999). *Ι.Π. Κοκκῶνης, Ὁ ρόλος τοῦ στη θεμελίωση καὶ τὰ πρῶτα βήματα τῆς Δημοτικῆς Εκπαίδευσης στὴν Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φούκας, Β. (2005). *Ἡ παιδαγωγικὴ κατάρτιση τῶν εκπαιδευτικῶν Μέσης Εκπαίδευσης στὴν Ελλάδα (1837-1910): ἀναζητήσεις, θέσεις, προοπτικὲς*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικὸς Οἶκος Ἀδελφῶν Κυριακίδη.
- Φούκας, Β. (2014). *Ἡ παιδαγωγικὴ θεωρία καὶ ἐπιστῆμη στὴν Ελλάδα (18ος καὶ 19ος αἰῶνας): Βασικοὶ εκπρόσωποι-αντιπροσωπευτικὰ κείμενα*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

Παράρτημα

Ὁδηγοὶ Διδασκαλίας (9)

- Κοκκῶνης, Ι.Π. (1860). *Ἐγχειρίδιον ἢ Ὁδηγὸς τῆς ἀλληλοδιδασκτικῆς μεθόδου νέος*. Ἐκδοσις τρίτη. Ἐν Ἀθήναις: τύποις Χ. Νικολαΐδου Φιλαδέλφεως.
- Κολοκοτσάς, Δ. (1884). *Πρακτικὸς ὀδηγὸς τοῦ διδασκάλου κατὰ τὸ νέον σύστημα*. Ἐν Ἀθήναις: χ.ε.
- Κωνσταντινίδης, Γ. (1873). *Ὁδηγὸς ἤτοι ἐγχειρίδιον τῆς προκαταρκτικῆς διδασκαλίας πρὸς χρῆσιν τῶν δημοδιδασκάλων*. Ἐν Ἀθήναις: ἐκ τοῦ τυπογραφείου τῆς Λακωνίας.
- Μωραΐτης, Σπ. (1880). *Διδασκαλικὴ ἢ σύντομοι ὀδηγίαὶ περὶ τῆς χρήσεως τῆς νέας διδασκαλικῆς μεθόδου*. Ἐν Ἀθήναις: ἐκ τοῦ τυπογραφείου Σ.Κ. Βλαστοῦ.
- Πετρίδης, Δ. (1881). *Στοιχειώδεις Πρακτικαὶ Ὁδηγίαὶ περὶ Διδασκαλίας Μαθημάτων ἐν τοῖς Δημοτικοῖς Σχολείοις ὑπὸ Δ.Γ. Πετρίδου*. Ἐν Ἀθήναις: ἐκ τοῦ τυπογραφείου τοῦ Σ. Κ. Βλαστοῦ.
- Ρώσης, Στ. (1889). *Ἐγχειρίδιον Παιδαγωγικῆς*. Ἐν Ἀθήναις: ἐκ τοῦ τυπογραφείου Κ. Ἀντωνιάδου.
- Σακελλαρόπουλος, Μ. (1887). *Ἡ Παιδαγωγικὴ τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου*. Ἐν Κερκύρα: ἐκ τοῦ τυπογραφείου «Ὁ Κοραΐς».

- Σκορδέλης, Βλ. (1890). *Διδασκαλικός οδηγός, ήτοι θεωρητικός και πρακτικός οδηγός τῶν Δημοτικῶν Σχολείων καὶ Παρθεναγωγείων*. Ἐν Ἀθήναις: ἐκ τοῦ τυπογραφείου τῶν Καταστημάτων Ἀνέστη Κωνσταντινίδου.
- Σπαθάκης, Αρ. (1881). *Ὁ Παιδαγωγός περιέχων συνοπτικῶς ψυχολογίαν, λογικὴν, ἱστορίαν τῆς παιδαγωγίας, παιδαγωγικὴν καὶ διδακτικὴν: πρὸς χρῆσιν τῶν τε ἐν τοῖς διδασκαλείοις ἑκατέρου τοῦ φύλου ἐκπαιδευομένων καὶ λοιπῶν γονέων, διδασκάλων καὶ παιδαγωγῶν*. Τόμος Β', Ἱστορία τῆς Παιδαγωγίας, Παιδαγωγικὴ καὶ Διδακτικὴ. Ἐν Ἀθήναις: ἐκ τοῦ τυπογραφείου Χ.Ν. Φιλαδέλφειας.

Αλφαβητάρια (24)

- Ἀποστολόπουλος, Θ. (1889). *Νέον Ἀλφαβητάριον καὶ Ἀναγνωσματάριον μετὰ πολλῶν εἰκόνων διὰ τοὺς μαθητὰς τῶν δημοτικῶν σχολείων ἀμφοτέρων τῶν φύλων ὑπὸ Θεοδώρου Ἀποστολοπούλου*. Ἐν Ἀθήναις: ἐκ τοῦ τυπογραφείου Σ.Κ. Βλαστοῦ.
- Ἀργυρός, Ἀ. (1880). *Ἡ Κλείς τῆς Ἀναγνώσεως ἤτοι τὸ πρῶτον ἀναγνωστικὸν βιβλίον τῶν παιδῶν κατὰ τὴν ἀναλυτικοσυνθετικὴν μέθοδον συντεταγμένον ὑπὸ Ἀ. Ἀργυροῦ*. Ἐν Κωνσταντινουπόλει: ἐκ τοῦ Βιβλιοπωλείου Ἀνδρέου Κορομηλά.
- Ἀσημακόπουλος, Ι. (1889). *Ἑλληνικὸν Ἀλφαβητάριον συνταχθὲν ἐπὶ τῇ βάσει τῆς ἐκθέσεως τῆς Ἐπιτροπῆς τῶν Κριτῶν τῶν Ἀλφαβηταρίων κατὰ τὸν τελευταῖον διαγωνισμόν τῶν διδακτικῶν βιβλίων*. Ἐν Ἀθήναις: Σπυρίδωνος Κουσουλίνου Τυπογραφεῖον/Βιβλιοπωλεῖον παρὰ τῷ Ναῶ τῶν Ἁγίων Θεοδώρων.
- Βανδώρου, Γ. (1891). *Ἀλφαβητάριον κατὰ τὰς ἀρχὰς τῆς Παιδαγωγικῆς μετὰ πολλῶν εἰκόνων καὶ παιδικῶν διαλόγων*. Ἐκδοσις τρίτη βελτίων. Ἐν Ἀθήναις: τυπογραφεῖον «Ὁ Παλαμῆδης».
- Βρατσᾶνος, Μ. & Α. Κοκκινάκης (1888). *Νέον μεθοδικὸν Ἀλφαβητάριον καὶ Ἀναγνωσματάριον μετ' εἰκόνων ὑπὸ Μιλτιάδου Βρατσᾶνου καὶ Ἀνδρέου Κοκκινάκη*. Ἐν Ἀθήναις: παρὰ τῷ ἐκδότῃ Σ.Κ. Βλαστῶ.
- Βρατσᾶνος, Μ., & Α. Κοκκινάκης (1894). *Νέον μεθοδικὸν Ἀλφαβητάριον μετ' εἰκόνων ὑπὸ Μ.Ι. Βρατσᾶνου καὶ Ἀνδρέου Κοκκινάκη*. Ἐκδοσις 8^η βελτιωθεῖσα. Ἐν Ἀθήναις: παρὰ τῷ ἐκδότῃ Σ.Κ. Βλαστῶ.
- Βρατσᾶνος, Μ. (1894). *Μικρὸν Ἀλφαβητάριον μετ' εἰκόνων πρὸς χρῆσιν τῶν ἀρχαρίων ὑπὸ Μ.Ι. Βρατσᾶνου*. Ἐκδοσις Δευτέρα. Ἐν Ἀθήναις: παρὰ τῷ ἐκδότῃ Σ.Κ. Βλαστῶ.
- Διαμαντῆς, Α. (1887). *Ἑλληνικὸν Ἀλφαβητάριον κατὰ τὰς νεωτέρας παιδαγωγικὰς ἀρχὰς συντεταγμένον ὑπὸ Ἀποστόλου Διαμαντῆ καὶ ἐκδοσθέν ἐπὶ τοῦ Ὑπουργείου τῆς Δημοσίας Ἐκπαιδεύσεως ὑπὸ Βασιλείου Κ. Βαφειάδου*. Ἐν Κωνσταντινουπόλει: τύποις Ι.Γ. Μαργαρίτου καὶ Σας.
- Καλλίνικος, Γ. (1892). *Ἀλφαβητάριον μετὰ πολλῶν εἰκόνων ὑπὸ Γεωργίου Ν. Καλλινίκου*. Ἐν Ἀθήναις: ἐκ τοῦ τυπογραφείου τῶν Καταστημάτων Ἀνέστη Κωνσταντινίδου.
- Κοκκινάκης, Α. (1892). *Μεθοδικὸν Ἀλφαβητάριον μικρὸν: πρὸς χρῆσιν τῶν ἀρχαρίων συντεταγμένον κατὰ τὰς παρατηρήσεις τὰς ἐν τῇ ἐκθέσει τῆς ἐπιτροπῆς τῆς κρινάσης τὰ ἀλφαβητάρια τὰ ὑποβληθέντα εἰς τὸν τελευταῖον τὸν κατὰ τὸ 1887 τελεσθέντα ἐν Ἑλλάδι διαγωνισμόν τῶν διδακτικῶν βιβλίων*. Ἐν Ἡρακλείῳ Κρήτης: παρὰ τῷ ἐκδότῃ Σ.Μ. Ἀλεξίου.
- Κοκκῶνης, Ι.Π. (1863). *Πινάκιδες ἢ Νέον Ἀλφαβητάριον: Ἐκ τῶν ἐγκεκριμένων Πινάκων τῆς Ἀναγνώσεως*. Ἐν Ἀθήναις: ἐκ τῆς τυπογραφ. Ἀνδρέου Κορομηλά.
- Κοντός, Ι. (1891). *Νέον Ἀλφαβητάριον μετὰ πολλῶν εἰκόνων πρὸς χρῆσιν τῶν μαθητῶν τῶν δημοτικῶν σχολείων ἀμφοτέρων τῶν φύλων ὑπὸ Ἰωάννου Κοντοῦ, ἐκδότης Ἐλευθ. Δ.*

- Συγγουρής εν Λαμία. Έν Αθήναις: έκ του τυπογραφείου τῶν Καταστημάτων Ἀνέστη Κωνσταντινίδου.
- Κωνσταντινίδης, Γ. (1860). *Ἀλφαβητάριον κατὰ νέαν μέθοδον φιλοπονηθέν ὑπὸ Γ. Κωνσταντινίδου: Πρὸς χρῆσιν τῶν παιδῶν, Μετὰ τριάκοντα πέντε εἰκονογραφιῶν.* Ἀθήναι: τύποις Χ. Νικολαΐδου Φιλαδέλφειως.
- Λοῦτσος, Λ. & Κ. Καλεβρᾶς (1894). *Ἀλφαβητάριον μετὰ πολλῶν εἰκόνων διὰ τοὺς μαθητὰς τῶν δημοτικῶν σχολείων ἀμφοτέρων τῶν φύλων ὑπὸ Λ. Λούτσου καὶ Κ. Καλεβρᾶ.* Έν Αθήναις: έκ του τυπογραφείου τῶν Καταστημάτων Ἀνέστη Κωνσταντινίδου.
- Μαρουδῆς, Κ. (1884). *Νέα μέθοδος Κ. Ἰω. Μαρουδῆ: ἔτος πρῶτον: Ἀλφαβητάριον ἀπλοποιοῦν τὴν διδασκαλίαν τῆς ἀναγνώσεως ὑπὸ Κωνστ. Ἰω. Μαρουδῆ.* Ἔκδοσις ἐνάτη, διασκευασθεῖσα ὅλως ἐπὶ τὸ βέλτιον, πλήρης εἰκόνων καὶ διηρημένη εἰς τέσσαρα μέρη, δύο τεύχη, τεῦχος πρῶτον. Έν Αθήναις: έκ τῶν Καταστημάτων Ἀνδρέου Κορομηλᾶ.
- Μιχαλόπουλος, Θ. (1892). *Νέον Ἑλληνικὸν Ἀλφαβητάριον μετ' εἰκόνων συντεταγμένον κατὰ τὰς ἀπαιτήσεις τῆς ψυχολογίας ὑπὸ Θεμ. Ι. Μιχαλοπούλου.* Τεύχος Α'. Έν Αθήναις: έκ του τυπογραφείου Ἀνέστη Κωνσταντινίδου.
- Μωραΐτης, Σπ. (1880). *Ἐγχειρίδιον ἀναγνωσμάτων συνταχθέν ὑπὸ Σπυρίδωνος Μωραΐτου: ἔτος σχολικὸν Α'.* Ἔκδοσις ἕκτη, διωρθωμένη καὶ ἐπηυξημένη. Έν Αθήναις: έκ του τυπογραφείου Σ.Κ. Βλαστοῦ.
- Οἰκονόμου, Π. (1880). *Ἀλφαβητάριον, δι' οὗ ἐν ὀλίγοις μαθήμασι διδάσκονται χαίροντες οἱ μαθηταὶ τὴν ἀνάγνωσιν συνδεομένην μετὰ τῆς γραφῆς ὑπὸ Π.Π. Οἰκονόμου: ἔτος σχολικὸν Α'.* Ἔκδοσις δευτέρα, διορθωμένη καὶ ηὔξημένη. Έν Αθήναις: έκ του τυπογραφείου τῆς Ἀθηναΐδος.
- Οἰκονόμου, Π. (1891). *Ἀλφαβητάριον ἢ ἡ πρώτη ἀνάγνωσις ἐντὸς μηνὸς διδασκομένη κατὰ μέθοδον ἀπλουστάτην, πρὸς χρῆσιν τῶν Δημοτικῶν Σχολείων ὑπὸ Π.Π. Οἰκονόμου Γενικοῦ Διευθυντοῦ τῆς Δημοτικῆς Ἐκπαιδεύσεως.* Ἔκδοσις δεκάτη, «Ἡ ἀλήθεια εἶναι ἀπλῆ ὅταν εὔρεθῃ». Έν Αθήναις: έκ του τυπογραφείου τῶν Καταστημάτων Ἀνέστη Κωνσταντινίδου.
- Παπαμάρκου, Χ. (1891). *Ἑλληνικὸν Ἀλφαβητάριον ὑπὸ Χαρισίου Παπαμάρκου.* Ἔκδοσις δευτέρα. Έν Αθήναις: έκ του τυπογραφείου τῶν Καταστημάτων Ἀνέστη Κωνσταντινίδου.
- Πούλιος, Χ. (1881). *Μέγα Ἀλφαβητάριον κατὰ τὴν νέαν μέθοδον συντεταγμένον: Πραγματογνωσία, ἠθικὰ διηγήματα καὶ ποιήματα ὑπὸ Χαρίση Πουλίου.* Έν Αθήναις: έκ του τυπογραφείου Σ. Κ. Βλαστοῦ.
- Πούλιος, Χ. (1888). *Νέον Ἀλφαβητάριον συντεταγμένον κατὰ τὸ ἐν Γερμανία καὶ Ἑλβετία ἐπικρατοῦν σύστημα τῶν ἀρχοειδῶν λέξεων ἦτοι ἐκ τῆς πραγματογνωσίας ὑπὸ Χαρίση Πουλίου.* Ἔκδοσις Πέμπτη. Έν Αθήναις: παρὰ τῷ ἐκδότη Σ.Κ. Βλαστῷ.
- Σκορδέλης, Βλ. (1889). *Τὸ Ἄλφα Βῆτα τῶν μικρῶν παιδιῶν: «Ἄνθρωπος ἀγράμματος ξύλον ἀπελέκητον».* Έν Αθήναις: έκ του τυπογραφείου τῶν Καταστημάτων Ἀνέστη Κωνσταντινίδου.
- Σπετσέρης, Α. (1893). *Ἀλφαβητάριον δι' οὗ ἐν ὀλίγοις μαθήμασι μανθάνουσι τὴν ἀνάγνωσιν οἱ μαθηταί: πρὸς χρῆσιν τῶν μαθητῶν τῶν δημοτικῶν σχολείων ἀμφοτέρων τῶν φύλων.* Έν Αθήναις: έκ του τυπογραφείου τῶν Καταστημάτων Ἀνέστη Κωνσταντινίδου.

Νέο Σχολείο, Νέα Προγράμματα Σπουδών. Διαφοροποιήσεις και ασυμβατότητες σε σχέση με το υπάρχον Εκπαιδευτικό Υλικό: Η περίπτωση των Μαθηματικών της Α΄ Δημοτικού

Αλέξιος Μαστρογιάννης
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
alexmastr@yahoo.gr

Περίληψη

Τα εγχειρίδια των Μαθηματικών κατέχουν δεσπόζουσα θέση, ως κρίσιμα και αναντικατάστατα μέσα διδασκαλίας, στην καθημερινή σχολική πρακτική. Αποτελούν εκφραστές και διερμηνευτές των εκάστοτε Προγραμμάτων Σπουδών και διαμορφώνουν ποιοτικά και ποσοτικά τη διδασκαλία. Εξαιτίας αυτής της σπουδαιότητάς τους στην εκπαίδευση των Μαθηματικών, τυχαίνουν πλείστης κριτικής, συχνά αρνητικής. Τα τελευταία 40 χρόνια δε, οι μελέτες και οι αξιολογήσεις, των εγχειριδίων, μέσω θεσπισμένων επιστημονικών κριτηρίων, έχουν πυκνώσει. Στην Ελλάδα, ωστόσο, τέτοιες αξιολογικές διαδικασίες σχολικών βιβλίων είναι μάλλον αγνοημένες και παραμελημένες. Όμως, παρ' όλη αυτή τη γενικευμένη απραξία, τον Νοέμβριο του 2015, υλοποιήθηκε η δράση «Αξιολόγηση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού της υποχρεωτικής εκπαίδευσης». Σκοπός της ήταν η εκτίμηση της συμβατότητας του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού με το αντίστοιχο νέο Πρόγραμμα Σπουδών και τις σύγχρονες διδακτικές αρχές. Η παρούσα εργασία θα εστιασθεί σε υποκειμενική αξιολόγηση του εγχειριδίου Μαθηματικών της Α΄ Δημοτικού. Γενικά, φάνηκε πως η συμβατότητα του παρόντος εκπαιδευτικού υλικού με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο έχει εφαρμοστεί πιλοτικά σε κάποιες σχολικές μονάδες, ήδη από τη χρονιά 2011-12, είναι ισχνή, εξαιτίας κυρίως των νέων στοιχείων του περιεχομένου, που περιλαμβάνονται στο Νέο Πρόγραμμα, ειδικά όσον αφορά στους κλασματικούς αριθμούς, τις μετρήσεις, τους ευκλείδειους μετασχηματισμούς, τις οπτικοποιήσεις και τα Στοχαστικά Μαθηματικά. Ακόμη, η αθροιστική δόμηση, με βάση τις τροχιές διδασκαλίας και μάθησης, που πρεσβεύουν τα Νέα Προγράμματα, η οργάνωση του Νέου Προγράμματος σε ηλικιακούς κύκλους, η παντελής έλλειψη αξιοποίησης, στο τρέχον εκπαιδευτικό υλικό, των ψηφιακών δυνατοτήτων αλλά και μια σειρά άλλων λόγων συνηγορούν στην ανάγκη δημιουργίας συμπληρωματικού αλλά και εξ' αρχής νέου μαθησιακού υλικού.

Λέξεις-κλειδιά: Νέο Σχολείο, εγχειρίδια, Μαθηματικά, ασυμβατότητα

1. Προγράμματα Σπουδών και εγχειρίδια Μαθηματικών

Τα Μαθηματικά ως σχολικό μάθημα θεωρείται «πρωτεύον», χρήσιμο και σημαντικό, ακόμη και στα μάτια των μαθητών (Grootenboer & Marshman, 2016). Στα Προγράμματα Σπουδών της υποχρεωτικής, τουλάχιστον, εκπαίδευσης, όλων σχεδόν των εκπαιδευτικών συστημάτων του κόσμου, τα Μαθηματικά αποτελούν κύρια παιδαγωγική και επιστημονική-γνωστική στόχευση και πρόκληση και καταλαμβάνουν πρωταγωνιστικό ρόλο (Μαστρογιάννης, 2016). Πράγματι (Tang, 2005; Russel, 1984), τα Μαθηματικά είναι μάθημα-κλειδί παγκοσμίως και το 12% έως 15% του διδακτικού χρόνου των μαθητών αφιερώνεται στην Αριθμητική, τη Γεωμετρία και την Άλγεβρα. Η τριπλή συνένωση της επιστήμης, της ιδεολογίας και της παιδαγωγικής, η οποία διαρθρώνει και χαρακτηρίζει τα σχολικά Μαθηματικά, τα καθιστά και τα αναγάγει, αναμφίβολα, σε ένα πολυσύνθετο, πολιτισμικό προϊόν, υψηλής μορφωτικής και παιδευτικής αξίας (Κολέζα, 2007).

Εξαιτίας αυτής της σπουδαιότητας του μαθήματος των Μαθηματικών, η επιζητούμενη επιτυχής επιλογή, το φιλτράρισμα και η αναπλαισίωση της επιστημονικής γνώσης σε σχολική απαιτεί προσεκτικούς και καλά σχεδιασμένους βηματισμούς. Ένα πρόγραμμα σπουδών, για τα Μαθηματικά, επ' ουδενί δεν είναι μόνο μια πλούσια δεξαμενή ασκήσεων, προβλημάτων και δραστηριοτήτων (NCTM, 2000; Shield, 2005). Πρωτίστως, πρέπει να είναι συνεπές και συγκροτημένο, να εστιάζει στα κρίσιμα Μαθηματικά, να συναρθρώνεται

αποτελεσματικά μεταξύ των σχολικών τάξεων και να αξιοποιεί τα τρέχοντα ερευνητικά πορίσματα και δεδομένα.

Η τελευταία παραπάνω περίπτωση λογίζεται ως πολύ σημαντική. Μάλιστα, η επικοινωνία μεταξύ έρευνας και δασκάλων μπορεί να υλοποιηθεί, κυρίως, με τέσσερις τρόπους (Amit & Fried, 2002). Συγκεκριμένα, μέσω: (α) ακαδημαϊκών περιοδικών και συνεδρίων, β) επιμορφωτικών προγραμμάτων, γ) σχολικών βιβλίων και άλλων υλικών μάθησης και (δ) μέσων ενημέρωσης. Φυσικά, η πλέον άμεση και αποτελεσματική επικοινωνία επιτυγχάνεται, μέσω μιας καλά οργανωμένης, παρακινητικής και περιοδικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά δε, τα σχολικά εγχειρίδια αυτά αποτελούν το πλέον κοινό και ίσως και πιο δημοφιλές σχετικό επικοινωνιακό κανάλι. Πολλά προβλήματα, ωστόσο, παρατηρούνται στην αμφιδρομικότητα αυτής της σχέσης, καθώς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μια γενική αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων, μέσω των γνώμων και των απόψεων εκπαιδευτικών, μάλλον εκλείπει.

Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συχνά τα εγχειρίδια κατά τον προγραμματισμό των μαθημάτων αλλά και ως πηγές δραστηριοτήτων, και, αναμφίβολα, η δομή των σχολικών βιβλίων διαμορφώνει το Πρόγραμμα Σπουδών (Shield & Dole, 2013; ΟΕΠΕΚ, 2008; Newton & Newton, 2006). Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών, υποστηρίζεται ότι τα σχολικά βιβλία μπορεί να θεωρηθούν ως ζώντες πόροι, αφού συνεχώς εμπλουτίζονται και ανανεώνονται από την εμπειρία των μάχιμων εκπαιδευτικών, κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Gueudet et al., 2013).

Τα σχολικά εγχειρίδια ευθυγραμμίζονται και χρησιμοποιούνται με βάση τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και αποτελούν τη «μετάφραση» τους (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995). Ορίζουν τους στόχους και τους σκοπούς της εκπαίδευσης εντός συγκεκριμένων κοινωνικο-πολιτικών πλαισίων και προσφέρουν το μεγαλύτερο μέρος της πολιτισμικής γνώσης και πληροφορίας για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Κολέζα, 2007). Παρέχουν καθοδήγηση και ευκαιρίες στους μαθητές να μάθουν, καθιστώντας τους στόχους, τις ιδέες και τις έννοιες της διδακτέας ύλης άμεσα εμφανείς. Και στους εκπαιδευτικούς παρέχουν, επίσης, σαφείς οδηγίες για τη διδασκαλία και τον προγραμματισμό της περιεχόμενης ύλης, σύμφωνα με τις επιταγές και τις προσδοκίες της Πολιτείας (Yerushalmy, 2014).

Αναντίρρητα, τα εγχειρίδια έχουν πολύ μεγάλη επιρροή στις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές, αφού καθορίζουν συντριπτικά την καθημερινή διδασκαλία και έχουν επιπτώσεις στις ευκαιρίες των μαθητών να μάθουν Μαθηματικά (Torngos, 2005). Τα σχολικά βιβλία είναι τα κύρια εκπαιδευτικά βοηθήματα για την επικοινωνία μεταξύ μαθητών και δασκάλων και χρησιμοποιούνται ευρέως στις αίθουσες, συμμετέχοντας κατά 75 έως 90% στη διδασκαλία. Περίπου τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών τα χρησιμοποιούν σχεδόν κάθε μέρα (Clements, 2002). Μάλιστα, η αξία του εγχειριδίου μπορεί να συνειδητοποιηθεί περισσότερο, λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω αλλά και το γεγονός ότι τουλάχιστον το ήμισυ των εκπαιδευτικών στις περισσότερες χώρες δαπανούν πάνω από το 80% του σχολικού χρόνου τους για διδασκαλία, αν και αρκετοί (ένας στους τέσσερις) χάνουν έως και τον μισό διδακτικό χρόνο, ασχολούμενοι με θέματα πειθαρχίας (OECD, 2009). Σε έρευνα στην Ελλάδα (ΟΕΠΕΚ, 2008), αναδείχθηκαν σχεδόν ίδια ποσοστά, αφού δείχθηκε ότι οι δάσκαλοι αφιερώνουν το 90 έως 95% της διδασκαλίας τους συνεπικουρούμενοι από το επιλεγμένο διδακτικό υλικό, ενώ το 70% των δραστηριοτήτων προσδιορίζονται από το σχολικό εγχειρίδιο. Το 80% δε, της διδακτικής διαδικασίας, στηρίζεται και υλοποιεί θέματα που αναφέρονται στα σχολικά εγχειρίδια (ΟΕΠΕΚ, 2008).

Γενικά, τα εγχειρίδια των Μαθηματικών συνιστούν ένα περίπλοκο θέμα και παρομοιάζονται με τη σπονδυλική στήλη αλλά και με την αχίλλειο πτέρνα της σχολικής

εμπειρίας στα Μαθηματικά (Mc Knight et al., 1987). Η πολυπλοκότητα και η πολυπαραγοντικότητα της επιλογής των γνώσεων που πρέπει να ενσωματωθούν στα Προγράμματα Σπουδών και στα εγχειρίδια, είτε ως φυσική, είτε ως κωδικοποιημένη μαθηματική γλώσσα, μπορεί να φανεί και από τη δυσκολία διαχείρισης, όσμωσης και σύνθεσης των παρακάτω ερωτημάτων (Shield & Dole, 2013; Κολέζα, 2007; Gelfman et al., 2004; Pai, 1997):

- Ποιες από τις καθημερινές γνώσεις και πώς πρέπει να περιλαμβάνονται αυτές στο Πρόγραμμα Σπουδών;
- Πώς αποκωδικοποιείται καλύτερα η πρακτική δραστηριότητα και σκέψη;
- Πώς θα ενσωματωθούν αυτοί οι κώδικες στα σχολικά εγχειρίδια;
- Ποιες είναι οι αποδοτικότερες μέθοδοι ώστε να περάσουν οι γνώσεις στην επόμενη γενιά;
- Ποιος είναι ο ρόλος ενός εγχειριδίου στην εκπαίδευση; Γράφεται για τους δάσκαλους ή τους μαθητές; Τι είδους εγχειρίδιο χρειάζονται οι δάσκαλοι και τι οι μαθητές;
- Πώς σχετίζεται η κωδικοποιημένη (αναπλαισιωμένη) γνώση των εγχειριδίων με τον χώρο της καθημερινότητας και της εργασίας;
- Τα εγχειρίδια σχετίζονται με το τι μαθαίνουν οι μαθητές στις τάξεις των Μαθηματικών;
- Πώς μπορεί να αναδειχθεί η ουσιώδης λειτουργία των εγχειριδίων, δηλαδή, η επιλεκτική προσφορά, των γνώσεων προς τους μαθητές με έναν με οργανωμένο και ακολουθιακό τρόπο;
- Πώς μπορεί να επιτευχθεί βαθιά κατανόηση αυτών των γνώσεων;

Όσον αφορά στα τελευταία ερωτήματα, οι περισσότεροι μπορούν να επιχειρηματολογήσουν ότι τα εγχειρίδια ασκούν ισχυρή επιρροή στα σχολικά Μαθηματικά και καθορίζουν τι και πώς θα διδάξουν οι δάσκαλοι, αλλά και πώς θα μάθουν οι μαθητές (Lerik, 2015; Nicol & Crespo, 2006). Όντως, ο ρόλος του εγχειριδίου στην εκπαίδευση των Μαθηματικών είναι άκρως ζωτικός, καθώς απολαμβάνει μια μοναδική, περίοπτη θέση ως μέσο διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, προσφέροντας μια ποικιλία πλούσιων εκπαιδευτικών αλληλεπιδράσεων (Pai, 1997).

Εγχειρίδια, ως υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία και τη μάθηση των Μαθηματικών, υπήρχαν ήδη από την αρχαιότητα. Την πλέον χαρακτηριστική περίπτωση αποτελούν, ασφαλώς, τα «Στοιχεία» του Ευκλείδη, το πιο επιτυχημένο βιβλίο Μαθηματικών, που γράφτηκε ποτέ (Fan et al., 2013). Γενικά, ενώ τα σχολικά εγχειρίδια υποστηρίζουν, σχεδόν αποκλειστικά, τη διδασκαλία για τόσους αιώνες, εντούτοις, σπάνια μελετώνται και αξιολογούνται τα ίδια, αφού πολύ λίγοι ερευνητές της εκπαίδευσης των Μαθηματικών εξετάζουν αυτό που περιέχεται στα εγχειρίδια, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο το υλικό παρουσιάζεται, όπως, επίσης, και τι είδους μάθηση προκρίνεται μέσα από τις σελίδες τους (Fan et al., 2013; Kajander & Lovric, 2009). Η μελέτη των εγχειριδίων έχει πολύ μικρή ιστορία, αφού μόνο κατά τη διάρκεια των τελευταίων 40 χρόνων έχει σημειωθεί μια σχετική, ερευνητική κινητικότητα.

Πάντως, τα τελευταία αυτά χρόνια, πολλοί ερευνητές, εκπαιδευτικοί και διδακτολόγοι στηλιτεύουν σφοδρά τη λειτουργία και τη συμβολή των σχολικών εγχειριδίων Μαθηματικών, ως κρίσιμων μέσων, στην καθημερινή διδακτική πράξη (στο Μαστρογιάννης, 2011; Kline, 1993). Επιπλέον, βρέθηκε ότι τα σχολικά βιβλία υστερούν όσον αφορά και στον τρόπο που ερμηνεύουν και μεταφέρουν ολιστικά τον σκοπό των Προγραμμάτων Σπουδών (Shield & Dole, 2013). Βέβαια, σε καμιά περίπτωση, δεν παραβλέπεται ότι η απάντηση στην ερώτηση «πώς μπορεί να βελτιωθεί η μάθηση και η επιτυχία των μαθητών» δεν είναι καθόλου απλή και εύκολη (Hearn, 2006). Υπό αυτό το σκεπτικό, υπάρχουν και αντίθετες

απόψεις που δε συμφωνούν με την κατακεραύνωση των εγχειριδίων ως αρνητικών παραγόντων μάθησης, δεδομένου ότι είναι δύσκολο να «μετρηθεί» η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητά τους (Van Steenbrugge et al., 2013). Πάντως, υπάρχουν στοιχεία (Dietiker, 2015), που δείχνουν πως ένας τρόπος βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης στα Μαθηματικά είναι η υποστήριξη των αποφάσεων των εκπαιδευτικών κατά την επιλογή από το Πρόγραμμα Σπουδών βηματικών και ακολουθιακών εργασιών αλλά και διαφοροποίησης κάποιων δραστηριοτήτων, ώστε να εξασφαλιστεί η καλλιέργεια και η ανάδειξη της κριτικής σκέψης. Σε αυτήν την κατεύθυνση, ένα επιτυχημένο και αποτελεσματικό εγχειρίδιο μπορεί κάλλιστα να εξυπηρετήσει αυτόν τον σκοπό, προάγοντας, μέσω του κατάλληλου περιεχομένου του και των διδακτικών προϋποθέσεων, που θα πληροί, τη μαθηματική παιδεία και μάθηση.

Γενικά, η μαθησιακή επιτυχία ενός εγχειριδίου Μαθηματικών θεωρείται σήμερα ότι είναι ευθέως ανάλογη του βαθμού πλήρωσης των παρακάτω έντεκα αξιολογικών κριτηρίων (Μαστρογιάννης, 2014α):

1. Συμμόρφωση με τους σκοπούς και τους στόχους του σχολικού συστήματος
2. Συμμετοχή στην αξιολόγηση, όσο το δυνατό περισσότερων προσώπων
3. Κατανόηση του περιεχομένου και οργάνωση
4. Αναγνωσιμότητα
5. Φυσικά χαρακτηριστικά (χρηστικότητα, μέγεθος, σχήμα)
6. Ενίσχυση της ισότητας και διαχείριση της ετερότητας, μέσω μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων στη μάθηση
7. Εξατομικευμένη διδασκαλία, παροχή βοήθειας και ικανοποίηση των αναγκών ενός ευρέος φάσματος μαθητών (χαρισματικών αλλά και αδύναμων)
8. Εισαγωγή αυθεντικής (εναλλακτικής) αξιολόγησης
9. Ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία
10. Βοηθητικά υλικά και παροχή υποστήριξης στους δασκάλους αλλά και στους γονείς
11. Προσαρμογή και αξιοποίηση των νέων ερευνητικών δεδομένων.

Τέλος, ας σημειωθεί ότι, από εικοσαετίας και πλέον, έχει δειχτεί η αντισταθμιστικότητα της χρηματικής επένδυσης στα σχολικά βιβλία, αφού η βελτίωση της σχολικής ποιότητας εξαρτάται κατά πολύ από τα χρήματα που ξοδεύονται για την παραγωγή των εγχειριδίων (Kremer, 1995).

2. Τα εγχειρίδια Μαθηματικών στην εποχή του Νέου Σχολείου

Τα τρέχοντα εγχειρίδια Μαθηματικών εισήχθησαν στην ελληνική εκπαίδευση, εδώ και μια δεκαετία, τον Σεπτέμβριο του 2006. Η προηγούμενη γενιά, που αντικαταστάθηκε από αυτά, είχε διανύσει μια πορεία 20 και πλέον χρόνων ως βασικό εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης στις ελληνικές αίθουσες. Ωστόσο, σε παγκόσμιο επίπεδο, τα εκπαιδευτικά συστήματα προβαίνουν, συνήθως, σε αλλαγή των σχολικών βιβλίων κάθε πέντε έως επτά έτη (Reys, et al., 2004). Φυσικά, κανένα βιβλίο δε θεωρείται τέλειο, δεδομένου ότι πάντοτε υπάρχει περιθώριο για αλλαγή ή για βελτίωση (Pai, 1997). Η απαίτηση αλλαγής ή βελτίωσης των ελληνικών σχολικών εγχειριδίων μετά και την παρέλευση της δεκαετίας εφαρμογής τους καθίσταται τοις πράγμασι, λοιπόν, λίαν επιβεβλημένη. Μάλιστα, στην ανανέωση αυτή συναινεί και συνηγορεί, ανεπιφύλακτα, και η δριμεία κριτική που υπέστηκαν, ειδικά τα βιβλία των Μαθηματικών, όλα αυτά τα χρόνια (Μαστρογιάννης, 2014β). Είναι ανάγκη, τον 21ο αιώνα, μέσω των εγχειριδίων, να μετασχηματιστεί άρδην η μαθηματική παιδεία, εξαιτίας, ίσως, και των πολλών ωφελημάτων που προσφέρουν τα ψηφιακά περιβάλλοντα και εργαλεία. Ένας τέτοιος μετασχηματισμός, όμως, προϋποθέτει

την εναρμόνιση και τη σύμπλευση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και του σχεδιασμού των νέων εγχειριδίων (Kilpatrick, 2014).

Στο πνεύμα αυτής της βελτίωσης και ανανέωσης των δεικτών ανταπόκρισης των σχολικών βιβλίων στα νέα παιδαγωγικά και διδακτικά δεδομένα αλλά και της επιστημονικής και επαγγελματικής αναβάθμισης των εκπαιδευτικών υλοποιήθηκε, από τη σχολική χρονιά 2011-2012, η πιλοτική εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών στο πλαίσιο της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, -Οριζόντια Πράξη». Περιελάμβανε στοχευμένη επιμόρφωση επιμορφωτών, στελεχών εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών 188 πιλοτικών Σχολικών Μονάδων (21 Νηπιαγωγείων, 99 Δημοτικών Σχολείων και 68 Γυμνασίων). Σκοπός αυτού του πιλοτικού προγράμματος υπήρξε η αξιοποίηση της εμπειρίας από την εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών σε συνθήκες πραγματικής τάξης, ώστε τα νέα Αναλυτικά προγράμματα, μέσα από διαδικασίες ανατροφοδότησης και αξιολόγησης να βελτιωθούν και να καταστούν περισσότερο αποτελεσματικά. Επίσης, σε εύθετο, υστερότερο χρόνο, στόχευση ήταν να αποπειραθεί η γενικευμένη εισαγωγή τους στην ελληνική Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Είχε προηγηθεί, πιλοτικά πάλι, σε 5 περιοχές της Ελλάδας, και το λεγόμενο «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης», του οποίου η φιλοσοφία κινούνταν στην προετοιμασία και υποστήριξη των Εκπαιδευτικών στην εφαρμογή των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, όπως επέτασσαν, γενικότερα, οι αρχές του «Νέου Σχολείου». Αν και καταγράφηκε μια σχετική, αρχική αρνητικότητα και διστακτικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη συμμετοχή τους στην πιλοτική εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων, τελικά αυτή περατώθηκε μάλλον επιτυχώς. Μια καινοτομία των Νέων Προγραμμάτων είναι η απουσία σχετικού εγχειριδίου, αφού ο εκπαιδευτικός σε σαφή πλαίσια αυτονομίας και ευελιξίας θα συνδημιουργεί και θα διαμορφώνει το εκπαιδευτικό υλικό, με μόνους βοηθούς το Πρόγραμμα Σπουδών και τον Οδηγό του Εκπαιδευτικού (μπορούν να καταβιβαστούν, όπως είναι αναρτημένα, από το πεδίο «ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΣ ΤΑ ΙΣΧΥΟΝΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ» στην ιστοσελίδα <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>). Οι εκπαιδευτικοί, μέσω αυτών των 2 «εγχειριδίων», ατομικά και σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, θα σχεδιάζουν διδακτικές παρεμβάσεις και εφαρμογές ή θα κάνουν προσαρμογές σε κατάλληλο υλικό, οι οποίες θα εξυπηρετούν τη φιλοσοφία και τους στόχους του νέου Προγράμματος Σπουδών. Φυσικά, το τρέχον εγχειρίδιο θα αποτελεί, εν δυνάμει, μια πηγή κάποιων δραστηριοτήτων, οι οποίες, ωστόσο, θα πρέπει να υπηρετούν την ανοικτότητα, την ευελιξία, τη στοχοκεντρικότητα, τη συνεκτικότητα, τη διαφοροποίηση, το νέο περιεχόμενο αλλά και την καινοτόμο έννοια των Τροχιών Διδασκαλίας και Μάθησης, που πρεσβεύουν τα νέα προγράμματα.

3. Αξιολόγηση του υπάρχοντος εγχειριδίου Μαθηματικών της Α΄ Δημοτικού

Στο πλαίσιο αυτής της «ανιχνευτικής» κατεύθυνσης, τον Νοέμβριο του 2015, και αφού, στο μεταξύ, αναθεωρήθηκαν και βελτιώθηκαν τμήματα του Νέου Προγράμματος Σπουδών, ως αποτέλεσμα και της ανατροφοδότησης που ελήφθη από την πιλοτική εφαρμογή τους, υλοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής πολιτικής (ΙΕΠ) η δράση «Αξιολόγηση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού της υποχρεωτικής εκπαίδευσης». Ως στόχος τέθηκε η εκτίμηση της συμβατότητας του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού με το αντίστοιχο νέο Πρόγραμμα Σπουδών και τις διδακτικές αρχές. Στην περίπτωση των Μαθηματικών του Δημοτικού Σχολείου, μέσω της παραπάνω δράσης, επιχειρήθηκε, μέσω σχολαστικής και λεπτομερούς αντιπαραβολής, η εξέταση του βαθμού κάλυψης-ικανοποίησης των Προσδοκώμενων Μαθησιακών Αποτελεσμάτων (ΠΜΑ) του Νέου Προγράμματος Σπουδών

των Μαθηματικών, από τα τρέχοντα εγχειρίδια των Μαθηματικών (Βιβλίο Μαθητή και Τετράδιο Εργασιών). Επίσης, και ο έλεγχος των κριτηρίων και των προϋποθέσεων, που πληροί το τρέχον εγχειρίδιο, όσον αφορά στα μαθηματικά και διδακτικά του χαρακτηριστικά, που προσιδιάζουν στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (όπως παραδόθηκαν από τη σχετική επιτροπή του ΙΕΠ) αλλά και στα έντεκα κριτήρια, που προηγουμένως αναφέρθηκαν, αποτέλεσε ταυτόχρονη αξιολογική επιδίωξη και δράση.

Η νέα μορφή του νέου Προγράμματος Σπουδών διαρθρώνεται σε τρεις θεματικές ενότητες: α) Αριθμοί και Άλγεβρα, β) Χώρος, Γεωμετρία και Μετρήσεις και γ) Στοχαστικά Μαθηματικά. Ακόμη, και σε τρεις ηλικιακούς κύκλους: α) Νηπιαγωγείο, Α' και Β' Δημοτικού, β) Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού και γ) Α', Β' και Γ' Γυμνασίου. Επίσης, μία άλλη καινοτομία είναι η ανάπτυξη του περιεχομένου με βάση τις τροχιές διδασκαλίας και μάθησης. Αναλυτικότερα, μια τροχιά διδασκαλίας και μάθησης αποτυπώνει μια διαδρομή της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών σε μια συγκεκριμένη θεματική περιοχή του Προγράμματος Σπουδών των Μαθηματικών και προσδιορίζει την εξέλιξη των προσδοκώμενων κατά περίπτωση μαθησιακών αποτελεσμάτων, όπως και την αφετηρία και το αποτέλεσμα της διδασκαλίας (όπως αναφέρεται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών).

Στη συνέχεια, η παρούσα εργασία θα εστιασθεί σε πραγματοποιηθείσα υποκειμενική αξιολόγηση του εγχειριδίου Μαθηματικών της Α' Δημοτικού, σε σχέση με τους παραπάνω 2 προαναφερθέντες προσδιοριστικούς άξονες. Συγκεκριμένα, ως το βαθμό συμβατότητάς του με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και ως προς τη θεματική ενότητα «Αριθμοί και Άλγεβρα», παρατηρήθηκαν τα εξής:

Στο τρέχον εγχειρίδιο αναπτύσσεται ικανοποιητικά η αίσθηση του αριθμού, ενώ απουσιάζει η εκτίμηση της ποσότητας αντικειμένων παρά το γεγονός ότι η έρευνα στην εξελικτική ψυχολογία (Καφούση & Σκουμπουρδή, 2008) δείχνει ότι ακόμη και τα νήπια επιδεικνύουν πρόωρες δεξιότητες ως προς την άμεση εκτίμηση ποσοτήτων (subitizing). Απουσιάζει, επίσης, η τοποθέτηση αριθμών στην αριθμογραμμή, η οποία ενοποιεί όλους τους πραγματικούς αριθμούς και αποτελεί ένα αποτελεσματικό διδακτικό δεκανίκι, για την εξασφάλιση της αντίληψης όλων των αριθμών και της πεποίθησης ότι έχουν ένα συγκεκριμένο μέγεθος. Ακόμη, δεν αναπτύσσεται πλήρως η έννοια του αριθμού, μέσω ομαδοποίησης και ανταλλαγής, ώστε να κατανοηθεί αποτελεσματικότερα η θεμελιώδης έννοια της αξίας της θέσης.

Το τρέχον εγχειρίδιο διάκειται ευμενέστερα υπέρ των μαθητών του λεγόμενου «αναλυτικού τύπου». Ένας μαθητής με γνωστικό ύψος αυτού του τύπου θα χρησιμοποιεί μολύβι και χαρτί για την εκτέλεση πράξεων, ενώ ένας ολιστικού τύπου μαθητής θα καταφύγει σε περισσότερο νοερούς υπολογισμούς και διαδικασίες. Ως προς τα κλάσματα δε, στο τρέχον εγχειρίδιο των Μαθηματικών της Α' Δημοτικού δεν εισάγεται ουδεμία έννοια περί κλασματικών αριθμών, ως επέκτασης των φυσικών αριθμών.

Η έννοια του μοτίβου υποστηρίζεται μάλλον πλήρως στο τρέχον εγχειρίδιο. Οι αλγεβρικές παραστάσεις παρουσιάζονται ικανοποιητικά καθώς και η μελέτη των προβλημάτων, η οποία είναι άκρως καθοριστική για τη μάθηση των Μαθηματικών. Μελετώνται και ανοιχτά προβλήματα που σπάνε το στερεότυπο ότι κάθε πρόβλημα έχει μια μόνο σωστή λύση. Επιτρέπουν δε, σε κάθε μαθητή να εργάζεται στο ίδιο πρόβλημα σύμφωνα με τις δυνατότητές του. Απουσιάζουν παντελώς, ωστόσο, οι σχέσεις μεταξύ συμμεταβλητών ποσών.

Στη θεματική ενότητα «Χώρος, Γεωμετρία και Μετρήσεις» κατά την εξέταση του βαθμού κάλυψης-ικανοποίησης των ΠΜΑ του Νέου προγράμματος Σπουδών από το τρέχον εγχειρίδιο εντοπίστηκαν τα εξής: Οι έννοιες του χώρου αξιοποιούνται μάλλον επαρκώς στο

εγχειρίδιο. Επιπλέον, το τρέχον εγχειρίδιο υπηρετεί ικανοποιητικά το 1ο, όχι όμως το 2ο επίπεδο van Hiele. Για παράδειγμα, τα ΠΜΑ του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος της «περιγραφής απλών επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων με τη χρήση όρων όπως κορυφή και πλευρά» και της «σύνδεσης επίπεδων και στερεών σχημάτων, μέσω της προσέγγισης εδρών και ακμών» δεν έχουν ουδεμία διδακτική και μαθησιακή βάση στο παρόν εκπαιδευτικό υλικό. Εξάλλου και η επικάλυψη του επιπέδου με διάφορα σχήματα και η μελέτη απλών σχέσεων δεν υπηρετείται στο παρόν εγχειρίδιο (πέραν μιας υποτυπώδους άσκησης).

Όσον αφορά στο βασικό θέμα-τροχιά «Μετασχηματισμοί», τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα του «ΝΕΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ» ενστερνίστηκαν την παιδαγωγική «υποχρεωτικότητα» μελέτης των ευκλείδειων μετασχηματισμών και τους εισήγαγαν για μελέτη στο Δημοτικό Σχολείο, σε πλήρη αντιδιαστολή με παλαιότερα Αναλυτικά Προγράμματα, στα οποία μια τέτοια εισαγωγή ήταν μερική (μόνο συμμετρία στα τωρινά) αλλά και σχεδόν πλήρως αγνοημένη και εξοστρακισμένη (στα προγράμματα πριν το 2005). Πειράματα διδασκαλίας δείχνουν ότι η μάθηση των ευκλείδειων μετασχηματισμών μπορεί να επηρεάσει τη γεωμετρική κατανόηση ακόμα και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Γενικά, οι μαθητές δυσκολεύονται πολύ στην κατανόηση της παράλληλης μεταφοράς και της αξονικής συμμετρίας και πολύ περισσότερο κατά τη μελέτη της περιστροφής (Μαστρογιάννης, 2014γ). Η κάλυψη ενός φύλλου χαρτιού με πλακίδια μπορεί να ιδωθεί ως μια διαισθητική διαδικασία, που σκιαγραφεί και υποδηλώνει τους γεωμετρικούς μετασχηματισμούς. Ακόμη, η εμπλοκή σε επιτραπέζια παιχνίδια, σε τάγκραμ και σε παζλ, απαιτούν κατάλληλες κινήσεις και διερευνήσεις που ενεργοποιούν τους μετασχηματισμούς και ενισχύουν τη χωρική αντίληψη. Στο τρέχον εγχειρίδιο γίνεται μόνο μια νύξη μετασχηματισμών στο κεφάλαιο 45ο και 61ο του εγχειριδίου, ενώ όσον αφορά στην έννοια της συμμετρίας, αυτή μελετάται μάλλον ικανοποιητικά.

Στο βασικό θέμα-τροχιά «Οπτικοποίηση», η «Αναγνώριση τρισδιάστατων κατασκευών από διαφορετικές οπτικές γωνίες» και η «Πραγματοποίηση κατασκευών τρισδιάστατων καταστάσεων από εικόνες, σχέδια ή άλλες αναπαραστάσεις») δεν καλύπτονται στο τρέχον εγχειρίδιο.

Στην υπο-ενότητα «Μετρήσεις» απουσιάζουν στο παρόν εγχειρίδιο οι εκτιμήσεις στη μάθηση της μέτρησης, οι συγκρίσεις γωνιών με την ορθή, αλλά και η αναγνώριση ίσων γωνιών με άμεση σύγκριση. Ακόμη, στα ΠΜΑ που αφορούν στη μέτρηση του μήκους, το τρέχον εγχειρίδιο υπολείπεται κατά πολύ, ενώ και τα ΠΜΑ που αφορούν στη μέτρηση της επιφάνειας, καλύπτονται ελάχιστα από το τρέχον εγχειρίδιο. Ίδια αδυναμία ικανοποιητικής πλήρωσης παρατηρείται και στα ΠΜΑ, που συνδέονται με τη μέτρηση χωρητικότητας και όγκου

Τέλος, στη θεματική ενότητα «Στοχαστικά Μαθηματικά (Στατιστική-Πιθανότητες)», ειδικά, στο εγχειρίδιο Μαθηματικών της Α΄ Δημοτικού απουσιάζουν παντελώς έννοιες στατιστικού και πιθανοτικού εγγραμματισμού. Τα Στοχαστικά Μαθηματικά παρά τη συχνή και απαραίτητη παρουσία τους στη σημερινή ζωή και τις πλείστες καθημερινές εφαρμογές τους δεν έχουν γενικευμένη εισαγωγή στο τωρινό, τρέχον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

3.1 Αξιολόγηση με βάση τα Μαθηματικά Χαρακτηριστικά:

- Εννοιολογική κατανόηση. Το παρόν εγχειρίδιο απλώνεται αρκετά και χάνεται μέσα στην εξαντλητική εικονογράφηση (ιμπεριαλισμός της εικόνας). Παρατηρείται υπερβολική χρήση της εικόνας σε βάρος του λόγου. Επίσης, το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο δε διέπεται από λογική σειρά στην παρουσίαση και τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων. Βέβαια, τα νέα βιβλία ψέγονται, εξαιτίας

των χασμάτων τους κατά την παρουσίαση της ύλης τους, καθότι πολλές φορές αναφέρεται μία έννοια, μετά μελετάται μια άλλη και ύστερα από κάποια κεφάλαια παρατηρείται επιστροφή στην πρώτη έννοια. Ο πυκνός τρόπος γραφής, η διάταξη χωρίς συνέχεια και αλληλουχία και οι ατάκτως ερριμμένες έννοιες, η μη γραμμική παρουσίαση των εννοιών (οι φύρδην μίγδην ενότητες), αυτή, δηλαδή, η αλλοπρόσαλλη διάταξη του περιεχομένου είναι παρελκυστικός φραγμός μάθησης (π.χ. Μετά το κεφάλαιο 47ο που αναφέρεται στην υπέρβαση της δεκάδας, ακολουθεί στο 48ο η επιστροφή της πεντάδας. Επίσης, η 5η ενότητα ξεκινάει με αρίθμηση μέχρι το 50, τη στιγμή που οι μαθητές δεν έχουν κατακτήσει τον μηχανισμό της πρόσθεσης και της αφαίρεσης ως το 10).

- Ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλήματος. Γενικά, οι μαθητές στο τρέχον βιβλίο εμπλέκονται, επιτυχημένα, σε βιωματικές καταστάσεις, προσωποκεντρικού ενδιαφέροντος, συνδέοντας έννοιες και εμπειρίες. Τα προβλήματα δε διατυπώνονται με φλυαρία, και ούτε χαρακτηρίζονται από αινιγματικότητα και ασάφεια.
- Ανάπτυξη διαδικασιών. Οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου με την είσοδό τους στο Σχολείο, μέσω των μηχανισμών εκτέλεσης των τεσσάρων πράξεων της Αριθμητικής χρησιμοποιούν και εφαρμόζουν, κατά κόρον, αλγοριθμικές πρακτικές και διαδικασίες. Στο παρόν εγχειρίδιο οι διαδικασίες επεξηγούνται με λεπτομέρεια.
- Επιχειρηματολογία/απόδειξη. Στο εγχειρίδιο ενθαρρύνονται οι βασικές μαθηματικές διεργασίες, όπως ο συλλογισμός και η επιχειρηματολογία.
- Σύνδεση αναπαραστάσεων. Οι έννοιες, όσον αφορά στην αξιοποίηση πολλαπλών αναπαραστάσεων (κείμενο, εικόνες, σύμβολα, πίνακες, γραφικές παραστάσεις) αναπτύσσονται ικανοποιητικά.
- Σύνδεση με την κοινωνία και με άλλους επιστημονικούς χώρους. Χρειάζονται, επιπλέον, δραστηριότητες οι οποίες μπορεί να καλύψουν ένα σύνολο διδακτικών ωρών (συνθετικές εργασίες, κατά το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών). Με αυτόν τον τρόπο τα Μαθηματικά θα συμπλέκονται με άλλες επιστήμες και άλλες γνωστικές περιοχές.
- Αξιοποίηση εργαλείων (ψηφιακών και μη). Το τρέχον εγχειρίδιο (Βιβλίο Μαθητή και Τετράδιο Εργασιών) χρησιμοποιεί πολλαπλές αναπαραστάσεις που περιλαμβάνουν χειραπτικά υλικά, γραπτές αριθμητικές παραστάσεις, αριθμολέξεις αλλά και προφορικές αναπαραστάσεις, αξιοποιώντας, μερικώς, και τη γνωστή θεωρία του Dienes, μέσω του πολυβασικού υλικού της και της μεθόδου οικοδόμησης της έννοιας του αριθμού, μέσω ομαδοποίησης και ανταλλαγής. Ωστόσο, η μάθηση των Μαθηματικών πρέπει να στηρίζεται και να αξιοποιεί, αφειδώς στην εκπαιδευτική διαδικασία, και τη χρήση των σχετικών ηλεκτρονικών τεχνολογιών. Στο τρέχον εγχειρίδιο, όμως, απουσιάζει παντελώς η χρήση και η αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων.

Αξιολόγηση ως προς τα Διδακτικά Χαρακτηριστικά

- Ενεργός εμπλοκή του μαθητή. Το παρόν εγχειρίδιο αξιοποιεί το βασικό αξίωμα τού κονστρουκτιβισμού ότι ο άνθρωπος κατασκευάζει τη γνώση, μέσα από μια συνεχή ενεργητική διαδικασία και δεν τη δέχεται παθητικά. Αντιστρατεύεται την αποστήθιση και την παροχή έτοιμων λύσεων, εμπλέκοντας ενεργά τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία μέσω των ασκήσεων. Ακόμα, παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες να ασχοληθούν με ανοιχτά προβλήματα με μια λύση, η οποία

επιτυγχάνεται μέσω διαφορετικών προσεγγίσεων ή με προβλήματα με πολλές και διαφορετικές, σωστές απαντήσεις.

- Κίνηση του ενδιαφέροντος. Η παρακίνηση και η παρώθηση του εγχειριδίου κινείται σε ικανοποιητικά επίπεδα.
- Υποστήριξη συνεργασίας / επικοινωνίας. Στο τρέχον εγχειρίδιο δεν υποστηρίζονται συνεργατικές πρακτικές.
- Σύνδεση με την κοινωνία και τις άλλες επιστήμες. Χρειάζονται, επιπλέον, δραστηριότητες οι οποίες μπορεί να καλύψουν ένα σύνολο διδακτικών ωρών (συνθετικές εργασίες, κατά το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών). Με αυτόν τον τρόπο τα Μαθηματικά θα συμπλέκονται με άλλες επιστήμες και άλλες γνωστικές περιοχές.
- Πειραματισμός/διερεύνηση. Μέσω του τωρινού εγχειριδίου, οι μαθητές καλούνται, πρώτα, να πειραματισθούν να διερευνήσουν και έπειτα να ανακαλύψουν, να αιτιολογήσουν και να εξηγήσουν. Οι μαθητές χτίζουν τη νέα γνώση, μέσω εμπειριών και προγενέστερων γνώσεων και αναπτύσσουν, μέσω της ενεργητικής συμμετοχής, διερευνήσεων και ανακαλύψεων, την επικοινωνιακή και κριτική τους σκέψη αλλά και την ικανότητά τους στους συλλογισμούς.
- Πολλαπλότητα στρατηγικών επίλυσης. Λόγω της πρώτης επαφής των μαθητών με διαδικασίες επίλυσης οι τρόποι σκέψης και οι προτεινόμενες λύσεις, κινούνται στα πλαίσια των «πεπατημένων» κανόνων και στρατηγικών.
- Μαθηματική δημιουργικότητα / πρωτοτυπία ιδεών. Το εγχειρίδιο παρέχει προς μελέτη πολλά ανοιχτά προβλήματα, που προάγουν τη δημιουργικότητα και την πρωτοτυπία.
- Σύνδεση άτυπης / τυπικής γνώσης. Το εγχειρίδιο συνδέει ικανοποιητικά τη μάθηση στο σχολικό περιβάλλον (τυπική γνώση) όσο και τη γνώση που αποκτάται μέσω δραστηριοτήτων καθημερινής ζωής (άτυπη γνώση).
- Χρήση διδακτικών μοντέλων και ψηφιακών εργαλείων. Στο παρόν εγχειρίδιο, ακόμη και στη νεότερη έκδοσή του ως «εμπλουτισμένο html», απουσιάζει παντελώς οποιαδήποτε αξιοποίηση ψηφιακών περιβαλλόντων.

4. Συμπεράσματα, Προτάσεις

Συνοπτικά, οι κυριότεροι λόγοι ασυμβατότητας του τρέχοντος εκπαιδευτικού υλικού των Μαθηματικών της Α΄ Δημοτικού (Βιβλίου Μαθητή και Τετραδίου Εργασιών) με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, εδράζονται:

- Στα νέα στοιχεία του περιεχομένου, που περιλαμβάνονται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, ειδικά όσον αφορά στους κλασματικούς αριθμούς, στις μετρήσεις, στους ευκλείδειους μετασχηματισμούς, στις οπτικοποιήσεις και στα Στοχαστικά Μαθηματικά.
- Στη διάταξη του περιεχομένου του τρέχοντος υλικού (χωρίς συνέχεια και αλληλουχία, μη γραμμική παρουσίαση των εννοιών).
- Στην αθροιστική δόμηση, με βάση τις τροχιές διδασκαλίας και μάθησης, που πρεσβεύουν τα Νέα Προγράμματα.
- Στην οργάνωση του Νέου Προγράμματος σε ηλικιακούς κύκλους και σε τροχιές μάθησης, που προϋποθέτουν άμεση σύνδεση αλλά και γνώση της ύλης του Νηπιαγωγείου, πάνω στην οποία θα στηρίζεται η σταδιακή μαθησιακή ανάπτυξη στο Δημοτικό Σχολείο.
- Στην υπερβολική χρήση της εικόνας σε βάρος του μαθηματικού λόγου.

- Στην παντελή έλλειψη αξιοποίησης, στο τρέχον εκπαιδευτικό υλικό, των ψηφιακών δυνατοτήτων.
- Στην ελλιπή αξιοποίηση συνεργατικών μεθόδων του παρόντος υλικού.
- Στην απουσία χρήσης της αριθμογραμμής στο τρέχον εγχειρίδιο.
- Στην πλημμελή αξιοποίηση των εκτιμήσεων για ποσότητες αντικειμένων.
- Στη μη πλήρωση και αξιοποίηση, στο παρόν υλικό, του 2ου επιπέδου του μοντέλου των van Hiele, όπως επιτάσσει το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, κατά την περιγραφή, τη μελέτη και την ανάδειξη της γεωμετρικής σκέψης.
- Στην απουσία δραστηριοτήτων του εγχειριδίου σε σχέση με πολλά από τα ΠΜΑ που αφορούν στις μετρήσεις (μήκους, επιφάνειας και χωρητικότητας όγκου).
- Στη στοχοκεντρικότητα που διέπει τα Νέα Προγράμματα Σπουδών αλλά και αυτό το μάθημα των Μαθηματικών, όπου κάθε έννοια ή δεξιότητα έχει έναν σκοπό.
- Στην καινοτομική εισαγωγή της Συνθετικής Εργασίας στα Νέα Προγράμματα Σπουδών, της δραστηριότητας, δηλαδή, που διασυνδέει τα Μαθηματικά με την καθημερινή ζωή αλλά και με άλλους επιστημονικούς χώρους.
- Εξαιτίας της διαπιστωθείσας εμφανούς ασυμβατότητας, όπως καταγράφηκε παραπάνω, του συνολικού εκπαιδευτικού υλικού των Μαθηματικών της Α' τάξης του Δημοτικού με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και τις διδακτικές αρχές απαιτούνται, βελτιώσεις, διορθώσεις και δημιουργία συμπληρωματικού αλλά και εξ' αρχής νέου μαθησιακού υλικού. Κάποια περιεχόμενα μπορούν να παραμείνουν, βέβαια, ως έχουν. Συγκεκριμένα:
- Γενικά, οι μαθητές στο τρέχον βιβλίο συνδέοντας έννοιες και εμπειρίες, εμπλέκονται, επιτυχημένα, σε βιωματικές καταστάσεις και προβλήματα προσωπικού ενδιαφέροντος.
- Το εγχειρίδιο παρέχει προς μελέτη πολλά ανοιχτά προβλήματα, που προάγουν τη δημιουργικότητα και την πρωτοτυπία.
- Το εγχειρίδιο συνδέει ικανοποιητικά τη μάθηση στο σχολικό περιβάλλον (τυπική γνώση) όσο και τη γνώση που αποκτάται μέσω δραστηριοτήτων καθημερινής ζωής (άτυπη γνώση).
- Στο τρέχον εγχειρίδιο αναπτύσσεται ικανοποιητικά η αίσθηση του αριθμού, αν και χρειάζονται παραπέρα υποστήριξη με υλικό τα ΠΜΑ που αφορούν στη σύγκριση και διάταξη αριθμών, την εύρεση της θέσης ενός αριθμού στην αριθμογραμμή, τη διαμοίραση αντικείμενων σε δυάδες, τριάδες και καταμετρούν και την έκφραση εκτιμήσεων για ποσότητες.
- Οι ενότητες «Ο χρόνος, Κεφάλαιο 41ο» και «Βάρος- Λειτουργία ζυγαριάς, Κεφάλαιο 60ό» δεν μπορούν να αξιοποιηθούν στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, καθότι δεν αναφέρονται ως μέρος του νέου προγράμματος της Α' Δημοτικού.
- Απαιτείται να προστεθεί εξ ολοκλήρου υλικό, το οποίο θα πραγματεύεται τα δύο ΠΜΑ των «Κλασματικών αριθμών».
- Η Κανονικότητα και οι Συναρτήσεις έχουν ικανοποιητική στήριξη στο παρόν εγχειρίδιο. Ωστόσο, επιπλέον υλικό απαιτείται όσον αφορά στα ΠΜΑ: «Δημιουργούν και περιγράφουν αντιστοιχίες» και «Αναγνωρίζουν, αναπαριστάνουν και περιγράφουν σχέσεις μεταξύ συμμεταβαλομένων μεγεθών».
- Οι Αλγεβρικές παραστάσεις και η Ισότητα-Ανισότητα ικανοποιούνται πλήρως.
- Στα «Γεωμετρικά σχήματα» χρειάζεται παραπάνω υλικό για την κάλυψη πολλών ΠΜΑ.

- Στους μετασχηματισμούς απαιτείται παραπάνω υλικό όσον αφορά το ΠΜΑ: «Παρατηρούν μετατοπίσεις και στροφές (90, 180, 360) και μπορούν να προβλέψουν το αποτέλεσμα».
- Για την «Οπτικοποίηση» χρειάζεται να παραχθεί εξ ολοκλήρου νέο υλικό.
- Στη Θεματική ενότητα Μετρήσεις και στην τροχιά της «μέτρησης γωνιών» απαιτείται νέο, πρόσθετο υλικό.
- Στην τροχιά της «Μέτρηση μήκους» χρειάζεται επανασχεδιασμός και νέο περιεχόμενο, καθώς πολύ λίγη είναι η συμβατότητα του τρέχοντος υλικού με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών.
- Ίδια επισήμανση και για την τροχιά μάθησης «Μέτρηση επιφάνειας» αλλά και την τροχιά «Μέτρηση χωρητικότητας όγκου».
- Νέο-πρόσθετο υλικό απαιτεί και η Θεματική ενότητα: «Στοχαστικά Μαθηματικά (Στατιστική-Πιθανότητες)», καθώς ουδώς δεν υποστηρίζεται από το τρέχον εγχειρίδιο.
- Επιπλέον, χρειάζονται δραστηριότητες οι οποίες θα μπορούν να καλύψουν ένα σύνολο διδακτικών ωρών (συνθετικές εργασίες, κατά το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών). Με αυτόν τον τρόπο τα Μαθηματικά θα συμπλέκονται με άλλες επιστήμες και άλλες γνωστικές περιοχές.
- Χρειάζονται δραστηριότητες που θα υποστηρίζουν συνεργατικές πρακτικές.
- Επίσης, απαιτούνται αναπτυξιακά κατάλληλες και καινοτόμες δραστηριότητες, και ως επικουρικές για τις ήδη υπάρχουσες, ώστε με αξιοποίηση των Σύγχρονων παιδαγωγικών θεωρήσεων, πρακτικών και μεθοδολογιών, θα μετουσιωθεί σε διδακτική και μαθησιακή απολαβή η «τεχνολογική δυναμική».

Στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου, εκπονήθηκαν 162 Προγράμματα Σπουδών και οι αντίστοιχοι Οδηγοί Εκπαιδευτικών. Οι νέες, σύγχρονες παιδαγωγικές και επιστημονικές θεωρήσεις που πρεσβεύουν τα νέα προγράμματα αλλά και οι σκοποί, το περιεχόμενο και η μορφή τους δύσκολα θα βρουν πεδίο ανάδειξης και πυροδότησής τους στα τρέχοντα εγχειρίδια, τα οποία γράφτηκαν πριν τουλάχιστον μια δεκαετία. Υπό αυτήν την έννοια, η αναντιστοιχία του Νέου Προγράμματος Σπουδών με όλα τα εγχειρίδια, ειδικά δε, με αυτά των Μαθηματικών, πρέπει να θεωρείται μάλλον δεδομένη. Αναγκαστικά, λοιπόν, κρίνεται λίαν απαραίτητη, το συντομότερο δυνατό, η δημιουργία νέων εγχειριδίων ή η βελτίωση και η προσαρμογή των υπαρχόντων, ώστε το νέο αυτό εκπαιδευτικό υλικό, υπό τη μορφή παιδαγωγικών οδοσημάνσεων, να προσφερθεί στο ελληνικό σχολείο για να τοποθετηθεί στις απαιτητικές λεωφόρους του 21ου αιώνα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Amit, M. & Fried, M. (2002). Research, Reform, and Times of Change. In English, L. D. (Ed). *Handbook of International Research in Mathematics Education*, (355-382). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clements, D. (2002). Linking Research and Curriculum Development . In English, L. D. (Ed). *Handbook of International Research in Mathematics Education*, (599-630). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dietiker, L. (2015). Mathematical story: a metaphor for mathematics curriculum. *Educational Studies in Mathematics*, 90, 285-302.
- Fan, L., Zhu, Y., & Miao, Z. (2013). Textbook research in mathematics education: development status and directions. *ZDM*, 45(5), 633-646.

- Gelfman, E., Podstrigich, A. & Losinskaya, P. (2004). On the Problem of Typology and Functions of School Texts. In *Proceedings of ICME-10*, Copenhagen, 4-11 July.
- Grootenboer, P. & Marshman, M. (2016). *Mathematics, Affect and Learning Middle School Students' Beliefs and Attitudes about Mathematics Education*. Springer, Science+Business Media, Singapore.
- Guedet, G., Pepin, B. & Trouche, L (2013). Textbooks design and digital resources. In *Proceedings of ICMI Study 22-Task Design in Mathematics Education*. Oxford, United Kingdom, 327-338.
- Hearn, J. (2006). *Student success: What research suggests for policy and practice*. Washington DC: National Postsecondary Education Cooperative.
- Kajander, A. & Lovric, M. (2009). Mathematics textbooks and their potential role in supporting misconceptions. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(2), 173-181.
- Kilpatrick, J. (2014). From clay tablet to computer tablet: The evolution of school mathematics textbooks. In Jones, K., Bokhove, C., Howson, G., & Fan, L. (Eds.). *Proceedings of the International Conference on Mathematics Textbook Research and Development (ICMT-2014)* (3-12). Southampton: University of Southampton.
- Kremer, M. (1995). Research On Schooling: What We Know And What We Don't. A Comment On Hanushek. *The World Bank Research Observer*, 10(2).
- Lepik, M. (2015). Analyzing the use of textbook in mathematics education: the case of Estonia. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 35.
- Mc Knight, C., Crosswhite, J., Dossey, A., Kifer, E., Swafford, O., Travers, J. & Cooney, J. (1987). *The Underachieving Curriculum: Assessing U. S. school maths from an international perspective*. Champaign, IL: Stipes.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston: VA: NCTM.
- Newton, D. & Newton, L. (2006). Could elementary mathematics textbooks help give attention to reasons in the classroom? *Educational Studies in Mathematics*, 64, Springer.
- Nicol, C. & Crespo, S. (2006). Learning to teach with mathematics textbooks: how preservice teachers interpret and use curriculum materials. *Educational Studies in Mathematics*, 62, Springer.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Teaching and Learning International Survey (Ανακτήθηκε στις 21/3/16 από <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>).
- Pai, J. R. (1997). *Evaluation of mathematics textbooks for standard V VI and VII published by Gujarat state board of school textbooks*. Ph.D Thesis, Department of Education-CASE, University of Baroda, India (Ανακτήθηκε στις 15/3/16 από <http://shodhganga.inflibnet.ac.in:8080/jspui/handle/10603/58179>).
- Reys, J. B., Reys, E. R. & Chavez, O. (2004). Why Mathematics Textbook Matter. *Educational Leadership*, 61(5), 61-66.
- Russel, H. (1984). Implications of Some Results of the Second International Mathematics Study. In Damerow, P., Dunkley, M., Nebres, B. & Werry B. (Eds). *Report and papers presented in theme group I, «Mathematics for All» at the 5th International Congress on Mathematical Education*, Adelaide, August 24-29.

- Shield, M. J. (2005). Building a Methodology for the Comparison and Evaluation of Middle-Years Mathematics Textbook. In Clarkson, P., Downton, A., Gronn, D., Horne, M., McDonough, A., Pierce, R. & Roche, A. (Eds.). *Proc. 28th Conf. of the Mathematics Education Research Group of Australasia*, Vol 2. Melbourne, AUSTRALIA: MERGA.
- Shield, M. & Dole, S. (2013). Assessing the potential of mathematics textbooks to promote deep learning. *Educational Studies in Mathematics*, 82, 183–199.
- Tang, K. C. (2005). Secondary School Mathematics Curricula. In Bray, M. & Koo, R. (2004) (Eds). *Education and Society in Hong Kong and Macau: Comparative Perspectives on Continuity and Change*. Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.
- Tornroos, J. (2005). Mathematics textbooks, opportunity to learn and student achievement. *Studies in Educational Evaluation*, 31.
- Van Steenbrugge, H., Valcke, M. & A. Desoete, A. (2013). Teachers' views of mathematics textbook series in Flanders: Does it (not) matter which mathematics textbook series schools choose?. *Journal of Curriculum Studies*, 45(3), 322-353.
- Yerushalmy, M. (2014). Challenging the authoritarian role of textbooks. In Jones, K., Bokhove, C., Howson, G., & Fan, L. (Eds.). *Proceedings of the International Conference on Mathematics Textbook Research and Development (ICMT-2014)* (13-20). Southampton: University of Southampton.
- Καφούση, Σ. & Σκουμπουρδή, Χ. (2008). *Τα μαθηματικά των παιδιών 4-6 ετών. Αριθμοί και χώρος*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.
- Kline, M. (1993). *Γιατί δεν μπορεί να κάνει πρόσθεση ο Γιάννης*. Αθήνα: Βάνιας.
- Κολέζα, Ε. (2007). Προγράμματα Σπουδών για τα Μαθηματικά: Το μετέωρο βήμα της μεταρρύθμισης. *24ο Συνέδριο Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας*, Κοζάνη 2- 4 Νοεμβρίου, 2007.
- Μαστρογιάννης, Α. (2016). Τα Μαθηματικά και η διδασκαλία τους. Μια αγαλήνευτη, μα συναρπαστική, συναρτησιακή σχέση. *Στα πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου για τον παιδαγωγό του σήμερα «Νέος Παιδαγωγός»*. Αθήνα, 16 και 17 Απριλίου 2016, 3706-3720.
- Μαστρογιάννης, Α. (2014α). Τα σχολικά εγχειρίδια Μαθηματικών ως πολυσύνθετα, δυναμικά, διδακτικά συστήματα και η αξιολόγησή τους. *Παιδαγωγικό Ιδεοδρόμιο*, 7, 102- 125.
- Μαστρογιάννης, Α. (2014β). Τρέχοντα σχολικά εγχειρίδια Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο: Οχτώ χρόνια ...φαγούρα. *Στα πρακτικά του 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία: ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις»*. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα, 27-29 Ιουνίου 2014, Θεματική: Σχολικά εγχειρίδια, 189-201.
- Μαστρογιάννης, Α. (2014γ). Η απλόχερη συμβολή των Δυναμικών Περιβαλλόντων Γεωμετρίας στη μελέτη της Κεντρικής Συμμετρίας. *Στα πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με τίτλο: «Εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε»*. Αθήνα, 22 και 23 Νοεμβρίου 2014, 513-524.
- Μαστρογιάννης, Α. (2011). *Απόψεις εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης ως μέσο αξιολόγησης της εφαρμογής των Α.Π. και σχολικών εγχειριδίων των Μαθηματικών στις ανώτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου*. Διπλωματική εργασία για την απόκτηση

Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης, Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα ΤΕΠΑΕΣ.

Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) (2008). *Κριτήρια αξιολόγησης και αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού*. Ανάδοχος Φορέας: Euricon Ε.Π.Ε.

Η «Γνώση για την Ευρώπη» στα μαθήματα και τα σχολικά εγχειρίδια των Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών στο Ελληνικό Γενικό Λύκειο: Κριτική προσέγγιση και προτάσεις

Άννα Ματσιώρη

Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Ελλάδα
amat65@hotmail.com

Ελένη Μαργαρού

Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Ελλάδα
eleni.margarou@gmail.com

Περίληψη

Ζώντας όλη τους τη ζωή με παγιωμένη την αντίληψη πως η ύπαρξη και συνδρομή της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) είναι δεδομένη, οι μαθητές/τριες της χώρας μας είδαν πρόσφατα την Ένωση αυτή να εισέρχεται σε μία φάση εσωτερικών κλυδωνισμών και επανεξέτασης των θεσμών, των πολιτικών, της πορείας και των προοπτικών της. Στο νέο αυτό τοπίο, οι νέοι της Ευρώπης καλούνται πλέον να ενημερωθούν, να ασκήσουν κριτική, να λάβουν θέση, να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να διεκδικήσουν και να διαμορφώσουν ένα ευρωπαϊκό μέλλον όπως οι ίδιοι το οραματίζονται. Η εκπαίδευση αποτελεί τον βασικό θεσμό διαμεσολάβησης που μπορεί να συμβάλλει σημαντικά προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας οι «πολιτικές της γνώσης» σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο στοχεύουν συμπληρωματικά στη βελτίωση της «γνώσης για την Ευρώπη» μέσα από ποικιλία δράσεων, στις οποίες σημαντική θέση κατέχει η ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης και η εισαγωγή της ΕΕ στα Προγράμματα Σπουδών όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που έγιναν στην Ελλάδα από τα μέσα της δεκαετίας του '90 και μετά είναι σαφώς επηρεασμένες από την εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ, τόσο σε επίπεδο λόγου, όσο και σε επίπεδο πρακτικών. Έκτοτε, η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση επιχειρείται να εισαχθεί στα περισσότερα μαθήματα των Προγραμμάτων Σπουδών της χώρας μας. Η εισήγηση επιχειρεί μία κριτική προσέγγιση του τρόπου εισαγωγής της «γνώσης για την Ευρώπη» στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του Γενικού Λυκείου της χώρας μας, με ιδιαίτερη έμφαση στο περιεχόμενο των μαθημάτων και των αντίστοιχων σχολικών εγχειριδίων των Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών του Γενικού Λυκείου από το 2014 και εξής. Με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου αξιολογούνται τα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια ως προς την παρουσίαση των θεματικών εννοιών που σχετίζονται με την Ευρωπαϊκή Ένωση αλλά και ως προς τις δραστηριότητες και τις ασκήσεις που τα συνοδεύουν. Ξεκινώντας από τον διακηρυγμένο στόχο της απόκτησης και διεύρυνσης των γνώσεων σχετικά με την ΕΕ από τους/τις μαθητές/τριες, όπως και της διαμόρφωσης ενεργών πολιτών με κριτική στάση απέναντι στην πορεία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, επιχειρείται η αποτύπωση της εικόνας της ΕΕ που τα συγκεκριμένα μαθήματα προωθούν και ο προβληματισμός για τις στάσεις που πιθανόν αναπαράγουν ή διαμορφώνουν.

Λέξεις-κλειδιά: Γνώση για την Ευρώπη, Κοινωνικές και Ανθρωπιστικές Σπουδές, Γενικό Λύκειο, εγχειρίδια.

Εισαγωγή

Σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, μεταξύ των οποίων και το δικό μας, το σχολικό βιβλίο αποτελεί κύριο μέσο διδασκαλίας και μάθησης, ταυτόχρονα, όμως, και μέσο παραγωγής και αναπαραγωγής ιδεολογίας (Μπονίδης, 2004). Όταν, μάλιστα, χρησιμοποιείται ένα αποκλειστικά εγχειρίδιο, η λειτουργία αυτή καθίσταται ακόμη πιο σημαντική. Στην προσπάθεια διερεύνησης του περιεχομένου και της λειτουργίας των σχολικών βιβλίων και βελτίωσής τους, η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να συνεισφέρει με μια κριτική προσέγγιση των σχολικών εγχειριδίων των Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών του Γενικού Λυκείου σε ό,τι αφορά, συγκεκριμένα, τον τρόπο εισαγωγής της «γνώσης για την Ευρώπη»

στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του Γενικού Λυκείου της χώρας μας από το 2014 και εξής.

Με τη «γνώση για την Ευρώπη» εννοείται η γνώση για την Ευρωπαϊκή Ένωση, την ιστορία, τους θεσμούς, τις δομές και τις αρχές λειτουργίας της, αλλά και οι αφορμές προβληματισμού για τις προοπτικές της. Το συγκεκριμένο θέμα επιλέχθηκε με δεδομένο ότι οι μαθητές/τριές μας ζουν και θα ζήσουν σε αυτή την Ευρώπη και είναι, επομένως, ουσιώδεις να αποκτήσουν και να διευρύνουν τη γνώση για αυτή και να εξελιχθούν σε ενεργούς πολίτες με κριτική στάση απέναντι στην πορεία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Η ανάγκη αυτή καθίσταται επιτακτική σήμερα, σε μια εποχή που η Ένωση βρίσκεται σε φάση εσωτερικών κλυδωνισμών και επανεξέτασης των θεσμών, των πολιτικών, της πορείας και των προοπτικών της. Ο εκπαιδευτικός θεσμός είναι διεθνώς αποδεκτό ότι μπορεί, μέσω ενός αναμορφωμένου ΑΠ, να απαντήσει σε αυτή την ανάγκη και, εφόσον το κρίνει απαραίτητο, να εισαγάγει συστηματικά και ολοκληρωμένα μια ευρωπαϊκή διάσταση στα Προγράμματα Σπουδών και να αποτελέσει μέσο για την επίτευξη της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2006). Ένα μετανεοτερικό ΑΠ θα πρέπει να επιδιώκει την καταξίωση του ατόμου και την καλλιέργεια ικανοτήτων που θα το βοηθήσουν να αντεπεξέλθει στις σύγχρονες πολιτικοοικονομικές και πολιτισμικές μορφές υποδούλωσης. Ζητούμενο είναι ο μαθητής να σκέφτεται «οικουμενικά και παγκόσμια» και να ενεργεί «τοπικά» (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2006).

Στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας προωθήθηκαν «πολιτικές της γνώσης» σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, με απώτερο στόχο την οικοδόμηση της «Ευρώπης της γνώσης». Ως συμπληρωματικός στόχος ορίστηκε η βελτίωση της «γνώσης για την Ευρώπη» μέσα από δράσεις ενίσχυσης της ευρωπαϊκής διάστασης και εισαγωγής της στα Προγράμματα Σπουδών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και στα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρήθηκε η μετάδοση γνώσεων και των αξιών του ευρωπαϊκού πολιτισμού στους μαθητές, η ανάπτυξη ικανοτήτων και η καλλιέργεια στάσεων (Οικονόμου, 2013). Στο σχολείο, η διδασκαλία/μάθηση για την Ευρώπη περιλαμβάνει τη διδασκαλία βασικών γνώσεων (γεγονότα, αριθμό κρατών, δικαιώματα ευρωπαίων πολιτών), τη γνώση για τον πολιτισμό, τη συμπεριφορά, την ταυτότητα, την κοινωνική και πολιτισμική ένταξη (κοινές αξίες, αμοιβαία κατανόηση, ιστορικές-πολιτισμικές-οικονομικές-κοινωνικές πτυχές της ΕΕ) και την εκμάθηση ξένων γλωσσών (Dunne, 2013).

Θεωρητικά, κάθε νέος που έχει περάσει από την υποχρεωτική εκπαίδευση στα κράτη-μέλη της ΕΕ έχει εκτεθεί σε κάποια διδασκαλία για την Ένωση. Τα μισά περίπου κράτη-μέλη έχουν συμπεριλάβει στη εκπαιδευτική τους νομοθεσία στόχους σχετικούς με την προετοιμασία των νέων για το ρόλο τους ως πολιτών των χωρών τους και ως πολιτών της ΕΕ. Επίσης, στα εθνικά Προγράμματα Σπουδών των κρατών-μελών περιλαμβάνεται έστω και μία θεματική ενότητα για την ΕΕ, με πιο συνηθισμένες όσες αφορούν τη φυσική γεωγραφία της ΕΕ, τους λόγους ίδρυσής της, τη σημασία τού να είναι κάποιος μέλος της και τον ρόλο που αυτή διαδραματίζει στο παγκόσμιο σκηνικό (Dunne, 2013), ωστόσο οι σχετικές αναφορές είναι ως επί το πλείστον περιορισμένες. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να συμπληρώσουν τη διδασκαλία τους με άλλους πόρους, αντιμετωπίζοντας δυσκολίες στον εντοπισμό του κατάλληλου, ανάλογου με την ηλικιακή ομάδα των μαθητών τους υλικού (Dunne, 2013).

Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που έγιναν από τα μέσα της δεκαετίας του '90 κ.ε. είναι σαφώς επηρεασμένες από την ΕΕ τόσο σε επίπεδο λόγου, όσο και σε επίπεδο πρακτικών. Η ευρωπαϊκή διάσταση στο Πρόγραμμα Σπουδών της Δευτεροβάθμιας

Εκπαίδευσης εισήχθη ουσιαστικά με τη θέσπιση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (2001-2003), βασικός στόχος του οποίου είναι «η καλλιέργεια της συνείδησης του Ευρωπαίου πολίτη με την ταυτόχρονη βέβαια διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτισμικής αυτογνωσίας» (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2000). Έκτοτε, η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση επιχειρείται να εισαχθεί σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα του ΠΣ όλων των τάξεων του Γενικού Λυκείου, χωρίς, όμως, να υπάρχει στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα κάποιο μάθημα που να αφορά αποκλειστικά την ΕΕ. Κατά συνέπεια, δεν γράφτηκαν ποτέ αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια. Η συγκεκριμένη γνωστική περιοχή εισάγεται κυρίως στα ΑΠ των μαθημάτων των Κοινωνικών Σπουδών και στα αντίστοιχα εγχειρίδια, αλλά και στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Η έκταση των διδακτικών θεματικών ενοτήτων για την ΕΕ στα συγκεκριμένα εγχειρίδια αυξάνεται σταδιακά και το περιεχόμενο επικαιροποιείται και εμπλουτίζεται με επιπλέον αναφορές στους θεσμούς και τις πολιτικές της Ένωσης (Οικονόμου, 2013). Έτσι δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν και να διευρύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με αυτήν. Παρόλα αυτά, η γνώση για την Ευρώπη δεν συνοδεύεται από ικανό αριθμό δραστηριοτήτων και ασκήσεων που θα συνεισέφεραν στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών με κριτική στάση απέναντι στους στόχους της Ένωσης και την πορεία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Με θέματα της ΕΕ μπορούν να σχετίζονται, επίσης, οι Ερευνητικές Εργασίες (project) στο πλαίσιο διεπιστημονικών και διαθεματικών προσεγγίσεων.

Σε ό,τι αφορά τα επιμέρους μαθήματα που περιλαμβάνουν διδακτικές ενότητες για την ΕΕ, παρατηρούμε ότι έννοιες και θέματα που την αφορούν άμεσα ή έμμεσα εμπεριέχονται κυρίως στα εγχειρίδια των μαθημάτων «Πολιτική Παιδεία» της Α΄ και Β΄ Λυκείου, αλλά και «Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών», «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας», «Έκφραση Έκθεση», «Έκφραση-Έκθεση για το Γενικό Λύκειο - Θεματικοί Κύκλοι των Α΄, Β΄, Γ΄ τάξεων Γενικού Λυκείου» και «Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου» της Γ΄ Λυκείου.

Πέραν τούτων, μια σειρά ημιτυπικών αλλά και άτυπων πρακτικών μάθησης μπορούν να αξιοποιηθούν ώστε να γνωρίσουν, να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν οι μαθητές/τριές μας αυτό το μοναδικό στην ιστορία πείραμα διακυβέρνησης, σε μία περίοδο που φαίνεται ότι αγγίζει τα όριά του. Ενδεικτικά, μπορούν να αξιοποιηθούν τα καινοτόμα προγράμματα, ο εορτασμός των ευρωπαϊκών ημερών, η συμμετοχή σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα, δράσεις, και διαγωνισμούς, αλλά και η αξιοποίηση ιστότοπων και forums της ΕΕ. Τέλος, η εκμάθηση γλωσσών της ΕΕ -που αποτελεί άλλωστε έναν από τους βασικούς στόχους της ευρωπαϊκής πολιτικής- και οι δράσεις της ΕΕ στο θέμα της πολυγλωσσίας μπορούν να συμβάλουν προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Σε κάθε περίπτωση, η ποιοτική αναβάθμιση της διδακτικής προσέγγισης ζητημάτων της ΕΕ είναι επιβεβλημένη, ώστε να εμβαθύνουν οι μαθητές/τριες στα ουσιαστά ζητήματα που σχετίζονται με την ευρωπαϊκή ιδέα και την ευρωπαϊκή ταυτότητα, τη συνεργασία των λαών και των πολιτών, την προώθηση της συνύπαρξης, την κατανόηση και το σεβασμό της διαφορετικότητας.

2. Μεθοδολογία έρευνας

Η μέθοδος έρευνας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου, που είναι η κύρια μέθοδος έρευνας του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων (Μπονίδης, 2004) και περιγράφει αντικειμενικά, συστηματικά και ποσοτικά το φανερό περιεχόμενο του γραπτού ή προφορικού λόγου με στόχο την ερμηνεία του (Βάμβουκας, 1998).

Ακολουθώντας τα βασικά στάδια της συγκεκριμένης ερευνητικής μεθοδολογίας (Μπονίδης, 2004), αρχικά διατυπώθηκαν τα βασικά ερωτήματα της έρευνας με βάση το

σκοπό της, την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και την εικόνα του ερευνητικού υλικού που διαθέτουν από την εκπαιδευτική τους εμπειρία οι συγγραφείς. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε αν τα παραπάνω σχολικά εγχειρίδια: i) προωθούν τη γνώση για την ΕΕ και συγκεκριμένα την ιστορική της διαδρομή, τους θεσμούς και τις πολιτικές της, ii) προωθούν την κριτική προσέγγιση των ζητημάτων της ΕΕ, iii) μαθαίνουν στους μαθητές τα βασικά τους δικαιώματα και τις βασικές τους υποχρεώσεις στην ΕΕ, καλλιεργώντας τη συνείδηση του ευρωπαίου πολίτη, iv) προβληματίζουν γύρω από το μέλλον και τις προοπτικές της ΕΕ, v) συμβάλλουν στην αλληλοκατανόηση μεταξύ των λαών της Ένωσης και ενισχύουν το πνεύμα της αλληλεγγύης, της ισότητας και της ειρηνικής συνύπαρξης μεταξύ τους, δημιουργώντας προϋποθέσεις συνεργασίας. Ειδικά για τη χώρα μας, διερευνήθηκε αν δίνουν αφορμή για συζήτηση πάνω στις συνέπειες από την είσοδό της στην ΕΕ και προβληματίζουν γύρω από τη θέση της μέσα σε αυτήν. Επίσης εξετάστηκε ο τρόπος προβολής του ελληνικού πολιτισμού σε σχέση με τον ευρωπαϊκό και τον πολιτισμό των υπόλοιπων κρατών-μελών.

Στη συνέχεια προσδιορίστηκαν οι πηγές του ποιοτικού υλικού της έρευνας, δηλαδή τα σχολικά εγχειρίδια που διαθέτουν έστω και μία ενότητα για την ΕΕ εντός διδακτέας ύλης και προσδιορίστηκαν οι μονάδες καταγραφής και ανάλυσης, δηλαδή οι ενότητες ή τα κεφάλαια που παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον. Σε ένα επόμενο στάδιο συγκροτήθηκε το σύστημα των κατηγοριών για την ταξινόμηση των δεδομένων. Μονάδα καταγραφής των δεδομένων μπορεί να είναι μία λέξη, μία πρόταση ή μία παράγραφος που παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον (Κυριαζή, 2006). Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε το σύστημα δόμησης της Οικονομίου (2013). Με βάση το συγκεκριμένο σύστημα, το περιεχόμενο των εγχειριδίων και τα ερευνητικά ερωτήματα, προσδιορίστηκαν οι βασικές ερμηνευτικές λέξεις – κλειδιά ως εξής: Α) *Νομική διάσταση και θεσμική συγκρότηση*: Ευρωπαϊκές Συνθήκες, θεσμικά όργανα, αρμοδιότητες οργάνων, διαδικασία λήψης αποφάσεων, είδη αποφάσεων, ευρωπαϊκό δίκαιο, εθνικό δίκαιο, ευρωπαϊκή ιθαγένεια. Β) *Οικονομική διάσταση*: Οικονομική και Νομισματική Ενοποίηση, Ενιαία Ευρωπαϊκή Αγορά, ευρώ, κριτήρια ένταξης στην ΟΝΕ, Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα, ελευθερίες διακίνησης προϊόντων, υπηρεσιών, κεφαλαίων και ανθρώπων, ανταγωνιστικότητα, καινοτομία, κινητικότητα, απασχόληση. Γ) *Πολιτική διάσταση*: Ευρωπαϊκές Συνθήκες, θεσμικά όργανα, ευρωπαϊκή ενοποίηση/ ολοκλήρωση, δικαιώματα ευρωπαίου πολίτη, ευρωπαϊκή συνεργασία. Δ) *Κοινωνική διάσταση*: κοινωνική διάσταση στις συνθήκες, δικαιώματα εργαζομένων, καταπολέμηση κοινωνικού αποκλεισμού, κοινωνική συνοχή, κοινωνική πρόοδος, ισότητα ευκαιριών. Ε) *Πολιτισμική διάσταση* της ΕΕ: ευρωπαϊκή/ εθνική ταυτότητα, πολυπολιτισμικότητα, ανεκτικότητα, αλληλεγγύη, ευρωπαϊκή συνεργασία, ελληνικός/ ευρωπαϊκός πολιτισμός.

Στο επόμενο στάδιο κωδικοποιήθηκε το υλικό εντός της κάθε κατηγορίας και πραγματοποιήθηκε η ανάλυση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων. Τέλος, ερμηνεύτηκαν οι αναλύσεις στην κατεύθυνση των γενικών και ειδικών ερωτημάτων της έρευνας, ενταγμένες στο μέγιστο δυνατό πλαίσιο τους (Μπονίδης, 2004). Φυσικά, κατά την πορεία της έρευνας, όσες φορές χρειάστηκε, προσαρμόστηκε η μεθοδολογία στα νέα δεδομένα που προέκυπταν σύμφωνα με την «κυκλικότητα και την αναδρομικότητα της ποιοτικής ανάλυσης» (Ιωσηφίδης, 2003; Κυριαζή, 2006).

3. Ανάλυση υλικού

Η ανάλυση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων βασίστηκε στον τρόπο αποτύπωσης των υποκατηγοριών στο κείμενο, την έκταση της ανάλυσής τους και την αναφορά τους μέσα σε ασκήσεις ή άλλου τύπου δραστηριότητες. Μελετήθηκαν επίσης και αναλύθηκαν οι εικόνες, οι φωτογραφίες, τα γραφήματα, οι χάρτες, οι πηγές, τα

παραθέματα και οτιδήποτε άλλο συμπληρώνει και επεξηγεί το περιεχόμενο του κειμένου. Η εικονογράφηση παίζει το δικό της σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων, αξιών, ιδεολογιών και συμπεριφορών και δεν «πρέπει να περνά απαρατήρητη» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995). Παράλληλα με τα βιβλία του μαθητή, μελετήθηκαν τόσο τα βιβλία ασκήσεων όσο και τα βιβλία του καθηγητή, όπου αυτά υπήρχαν.

3.1. Πολιτική Παιδεία Α' Λυκείου

Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο (Συγγραφείς: Π. Μάραντος & Κ. Θεριανός, ΦΕΚ 232/ 14-4-2014 – Απόφαση αριθμ. 53248/Γ2, σελίδες: 171/ διδακτέες: 137) διδάσκεται από το σχολικό έτος 2014-2015 και δεν συνοδεύεται από επιπρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό.

Αν και κανένα κεφάλαιό του δεν αναφέρεται εξ ολοκλήρου στην ΕΕ, οι σχετικές με την ΕΕ ενότητες αποτελούν το 3,65% της διδακτέας ύλης. Στο 5ο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η ενότητα: «Η συμπολιτεία – Η Ευρωπαϊκή Ένωση», έκτασης 2 σελίδων, με διδακτικούς στόχους «να εξηγούν» οι μαθητές «τη σχέση Ελληνικής Πολιτείας – ΕΕ» και «να συμμετέχουν ως πολίτες στα κοινά του δήμου μέχρι της ΕΕ». Εδώ, με κριτήριο την έκταση, δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στην έννοια της ευρωπαϊκής ενοποίησης/ολοκλήρωσης (ποσοστό σειρών ενότητας 28%) και στο περιεχόμενο των αξιών πάνω στις οποίες αυτή στηρίχθηκε (ποσοστό σειρών ενότητας 25,6%). Σημαντική κρίνεται η αναφορά στον κοινό ευρωπαϊκό πολιτισμό (ποσοστό σειρών ενότητας 10%), ενώ τονίζεται η συμβολή του ελληνικού πολιτισμού στη διαμόρφωσή του, τόσο στο κείμενο (ποσοστό σειρών ενότητας 2,5%), όσο και στο παράθεμα. Παρουσιάζονται επίσης τα κριτήρια ένταξης μιας χώρας στην ΕΕ (ποσοστό σειρών ενότητας 10,87%). Γενικότερα, οι συγγραφείς δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην πολιτική, πολιτισμική και κοινωνική διάσταση της ΕΕ, την οποία παρουσιάζουν ως μια «προσπάθεια ειρηνικής συνύπαρξης και συνεργασίας των ευρωπαϊκών κρατών» που «συγκροτείται με βάση το παρελθόν (κοινή κληρονομιά) και το μέλλον (κοινές προσδοκίες)». Επίσης, θίγουν «τα σοβαρά προβλήματα ανισοτήτων ανάμεσα στα κράτη-μέλη», «παρά τις διακηρύξεις ότι η Ε.Ε. θα γίνει χώρος προόδου, ευημερίας και δημοκρατίας» και τονίζουν πως, για να είναι η ΕΕ ένας τέτοιος χώρος, «χρειάζεται σεβασμός των ευρωπαϊκών θεσμών και προσπάθεια, ώστε οι θεσμοί αυτοί να πραγματώνουν τις ανθρώπινες αξίες, υπηρετώντας όλους τους Ευρωπαίους». Η εικονογράφηση της ενότητας σχετίζεται με τις έννοιες της «πολυπολιτισμικότητας», της «ενότητας» και του ελληνικού/ευρωπαϊκού πολιτισμού, ενώ οι ερωτήσεις του κεφαλαίου ελέγχουν την κατάκτηση της γνώσης.

Στο 11ο κεφάλαιο μία σελίδα είναι αφιερωμένη στις πολύ επίκαιρες αλλά απαιτητικές για τη συγκεκριμένη ηλικία έννοιες της Ευρωπαϊκής Κεντρικής Τράπεζας (ΕΚΤ), του ευρωσυστήματος και της ζώνης του ευρώ, με στόχο «να περιγράφουν» οι μαθητές «το σύγχρονο πιστωτικό σύστημα», καθώς και «το ρόλο της Κεντρικής Τράπεζας». Εδώ οι συγγραφείς εστιάζουν στην οικονομική διάσταση της ΕΕ, δίνοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στην ανάλυση των αρχών και της αποστολής του ευρωσυστήματος, το οποίο παρουσιάζεται ως ένας θεσμός που «διακρίνεται από συνοχή και ενότητα, εκφράζεται με ενιαία φωνή», «βρίσκεται κοντά στους πολίτες της Ευρώπης» και «όλα τα μέλη του με πνεύμα συνεργασίας και συλλογικότητας συμβάλλουν στην επίτευξη των σκοπών του». Η ΕΚΤ παρουσιάζεται ως όργανο «ανεξάρτητο από τα άλλα όργανα της ΕΕ και από τα κράτη-μέλη».

Στο 10ο κεφάλαιο υπάρχουν ελάχιστες αναφορές στην ΕΕ. Παρόλα αυτά, όλο το κεφάλαιο, προωθώντας την επιχειρηματικότητα και προσεγγίζοντας έννοιες όπως η οικονομία της γνώσης, κινείται στο πνεύμα των εκπαιδευτικών πολιτικών της ΕΕ, κυρίως μετά το 2000, που επιδιώκουν τους στρατηγικούς στόχους της «ενίσχυσης της καινοτομίας

και της οικονομικής μεταρρύθμισης» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000). Η κοινωνική διάσταση της ΕΕ παρουσιάζεται ακροθιγώς στην ενότητα του 7ου κεφαλαίου «Η ασφάλεια του πολίτη – Πολιτική Άμυνα και Πολιτική Προστασία», όπου, σε μισή σελίδα, αναλύεται ο ευρωπαϊκός μηχανισμός πολιτικής προστασίας. Τέλος, στο 12^ο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η ενότητα: «Οι πρόσφυγες και η συμφωνία Σένγκεν», όπου αναφέρονται σε μία σελίδα περίπου «οι κύριοι κανόνες που υιοθετήθηκαν στο πλαίσιο Σένγκεν». Αξιοσημείωτη είναι η απουσία της νομικής – θεσμικής διάστασης της ΕΕ.

3.2. Πολιτική Παιδεία Β΄ Λυκείου

Το σχολικό εγχειρίδιο «Πολιτική Παιδεία» διδάσκεται από το σχολικό έτος 2014-2015. (Συγγραφέας: Π. Μάραντος, σελίδες: 177/διδακτέες 87, χωρίς επιπρόσθετο υλικό). Σύμφωνα με το ΑΠΣ (ΦΕΚ 934/14-4-2014 – Απόφαση Αρ. 53235/Γ2), ένας από τους στόχους του μαθήματος είναι «να κατανοήσουν οι μαθητές τη λειτουργία της ΕΕ, να νοιώσουν Ευρωπαίοι πολίτες και να συμμετέχουν ενεργά στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι».

Το 8ο κεφάλαιο του συγκεκριμένου εγχειριδίου, (16 σελίδες/διδακτέες 6) αφορά τους «Θεσμούς και τις πολιτικές της ΕΕ». Ως ειδικοί στόχοι τίθενται οι μαθητές «να αναλύουν τους λόγους ίδρυσης και εξέλιξης της ΕΕ, να απαριθμούν και να διακρίνουν τους βασικούς θεσμούς της, να διακρίνουν τις αρμοδιότητες των οργάνων της, να αποκτήσουν την ταυτότητα και τη νοοτροπία του Ευρωπαίου πολίτη, να αξιολογούν τις διάφορες πολιτικές της, να εξηγούν ότι η Ελλάδα συμμετέχει ενεργά στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι, να αναλύουν τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της ΕΕ, να ενδιαφέρονται και να συμμετέχουν στη διαμόρφωση της Ευρώπης του μέλλοντος».

Γενικά, ο συγγραφέας καλύπτει όλες τις διαστάσεις της ΕΕ, χρησιμοποιώντας λόγο απλό, προσιτό, ζωντανό -κάποιες φορές ενθουσιώδη, αφήνοντας μάλιστα να διαφανεί η θέση του για ορισμένα ζητήματα που πραγματεύεται. Αναλυτικότερα, στο υποκεφάλαιο «Ίδρυση και εξέλιξη», χρησιμοποιώντας τα λόγια του Κ. Καραμανλή, παρουσιάζει την ενοποίηση της Ευρώπης ως «το μεγαλύτερο πολιτικό γεγονός στην ιστορία της Ηπείρου μας». Το μεγαλύτερο μέρος της ενότητας καταλαμβάνει ο προβληματισμός γύρω από τις έννοιες «εμβάθυνση» και «διεύρυνση», ο οποίος καταλήγει με τον συγγραφέα να παίρνει θέση υπέρ του ομοσπονδιακού συστήματος. Ακολουθούν σε έκταση οι πολιτικοί και οικονομικοί λόγοι δημιουργίας της ΕΕ, ενώ μεγάλο μέρος του παραθέματος καταλαμβάνει η συνοπτική παρουσίαση των σημαντικότερων σταθμών στην ιστορία της ΕΕ. Ένθετος υποστηρικτής της Ενωμένης Ευρώπης, ο συγγραφέας αναφέρει χαρακτηριστικά πως «δεν υπάρχουν περιθώρια για μοναχικές πορείες κρατών» και πως η ΕΕ «έγινε παράγοντας ειρήνης, σταθερότητας, προόδου και παράδειγμα για μίμηση απ' όλο τον κόσμο». Ενδιαφέρουσα είναι η αναφορά στον Καποδίστρια μαζί με τους πρωτεργάτες της Ένωσης Schuman και Monnet.

Στο υποκεφάλαιο «Ευρωπαίος πολίτης» η ΕΕ παρουσιάζεται ως «ένωση ανθρώπων» και «προσέγγιση λαών», για να τονιστεί το «χρέος» του Ευρωπαίου πολίτη «να συμβάλλει προσωπικά στη δημιουργία της Ευρωπαϊκής Συμπολιτείας, να γίνει πρωταγωνιστής των εξελίξεων». Στο κείμενο και στο παράθεμα είναι εκτενής η αναφορά στο Σύνταγμα της Ευρώπης, το οποίο «δείχνει την πολιτική ένωση» και «καλύπτει ως έναν βαθμό το δημοκρατικό έλλειμμα της ΕΕ», αν και «δεν τέθηκε σε ισχύ», χωρίς να εξηγείται το πώς και το γιατί. Η Συνθήκη του Μάαστριχτ ταυτίζεται με την πολιτική ολοκλήρωση και τονίζεται πως «η ιδέα της πολιτικής ένωσης της Ευρώπης γίνεται πράξη» και πως «ο Ευρωπαίος πολίτης ήδη απολαμβάνει πολλά πλεονεκτήματα». Η παρουσίαση των δικαιωμάτων του ευρωπαίου πολίτη, έτσι όπως προβλέπονται από το Σύνταγμα, καταλαμβάνει το

μεγαλύτερο μέρος του υποκεφαλαίου, ενώ εξηγείται επίσης η έννοια της «ιθαγένειας της Ένωσης». Γενικά, στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο είναι έκδηλη η επιδίωξη του συγγραφέα να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την ευρωπαϊκή τους ταυτότητα και τα θετικά που απορρέουν από αυτή.

Στο υποκεφάλαιο «Πολιτισμικά χαρακτηριστικά της ΕΕ» τονίζεται ιδιαίτερα η συμβολή του ελληνικού πολιτισμού στη διαμόρφωση της κοινής πολιτισμικής κληρονομιάς των λαών της Ευρώπης. Οι μαθητές διδάσκονται πως «η Ελλάδα όντας η μήτρα του ευρωπαϊκού πολιτισμού μπορεί να προσφέρει πολλά στο χτίσιμο της ΕΕ». Έντονος είναι ο προβληματισμός για τον «κίνδυνο της πολιτισμικής ισοπέδωσης», ο οποίος προέρχεται, όπως διευκρινίζεται, από τον «πολιτισμικό ιμπεριαλισμό των ΗΠΑ» και όχι από την ενοποίηση της Ευρώπης. Χαρακτηριστική είναι η προτροπή του συγγραφέα: «Η κοινή πορεία θέλει κοινό όραμα, κοινά ιδανικά, κοινές αξίες. Γι' αυτά αξίζει καθένας να αγωνίζεται, να δίνει ακόμη και τη ζωή του». Και συμπληρώνει: «Η Ευρώπη είναι για τους Ευρωπαίους η κοινή πατρίδα, η κοινή αξία, που αξίζει να αγωνίζεται γι' αυτή κάθε Ευρωπαίος». Η παρουσίαση των αξιών πάνω στις οποίες θεμελιώθηκε η ΕΕ, ύλη που διδάχθηκε στην Α' Λυκείου, καταλαμβάνει περίπου το 1/3 του υποκεφαλαίου. Τέλος, παρουσιάζονται τα κοινά σύμβολα της Ευρώπης.

Για τη διδασκαλία του κεφαλαίου και την επίτευξη των διδακτικών του στόχων προτείνονται από το ΑΠ δραστηριότητες όπως η «σύγκριση χωρών της ΕΕ, ως προς τα κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, η επισήμανση και συζήτηση για τα βασικά χαρακτηριστικά της, οι διαλέξεις, οι εκθέσεις κτλ., η σύγκριση αντίστοιχων άρθρων του Ελληνικού και του Ευρωπαϊκού Συντάγματος, η συζήτηση για διάφορα θέματα της ΕΕ». Προτείνεται επίσης να ζητηθούν φυλλάδια από την αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στην Αθήνα. Οι «Ερωτήσεις-Ασκήσεις-Δραστηριότητες» στο τέλος του κεφαλαίου ελέγχουν την αποκτηθείσα γνώση, σχετίζονται με τη συλλογή επιπλέον πληροφοριακού υλικού και, κάποιες, προωθούν τη συζήτηση και κριτική σκέψη.

3.3. Έκφραση-Έκθεση Γ' Λυκείου:

Το εγχειρίδιο, αναθεωρημένο στις αρχές της δεκαετίας του 2000, γράφτηκε από τους Χ. Τσολάκη, Κ. Αδαλόγλου, Α. Αυδή, Ν. Γρηγοριάδη, Α. Δανιήλ, Ι. Ζερβού, Ε. Λόππα και Δ. Τάνη και έχει έκταση 318 σελίδες. Σε αυτό η αναφορά στην Ευρωπαϊκή Ένωση εντάσσεται στην ενότητα «Η πειθώ στον πολιτικό λόγο» και καλύπτει επτά (7) περίπου σελίδες. Ως κεντρικό κείμενο αξιοποιείται ο λόγος του πρωθυπουργού Κ. Καραμανλή κατά την υπογραφή της συνθήκης προσχώρησης της Ελλάδος στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα και στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα Ατομικής Ενέργειας (1979), στον οποίο αναδεικνύεται η αναγκαιότητα και η σημασία της Ενωμένης Ευρώπης, τονίζεται η συνεισφορά της Ελλάδας σε αυτή, αλλά παρουσιάζεται και το όραμα για μία Ευρώπη που θα αποτελέσει παράγοντα ειρήνης, δημοκρατίας, οικονομικής ανάπτυξης, ελευθερίας και πολιτισμού. Χαρακτηριστικό είναι το μήνυμα που επιδιώκει ο ομιλητής να μεταφέρει στους εκπροσώπους των εννέα κρατών-μελών της ΕΟΚ που παρευρέθησαν στην υπογραφή της συνθήκης λέγοντας ότι «Επιβεβαιώθηκε έτσι για άλλη μια φορά ότι η Ευρωπαϊκή Κοινότητα δεν είναι ούτε επιθυμεί να γίνει κλειστή λέσχη και μάλιστα λέσχη πλουσίων».

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν ζητούν από τους μαθητές να εντοπίσουν και να συνοψίσουν τα επιχειρήματα του Κ. Καραμανλή και να ερμηνεύσουν την επιλογή του να παρουσιάσει τον ευρωπαϊκό πολιτισμό ως σύνθεση του ελληνικού, του ρωμαϊκού και του χριστιανικού πνεύματος. Επίσης, τους καλούν να σχολιάσουν τις απόψεις του ομιλητή για

την ανάγκη να αναμορφωθεί το πολιτιστικό πρότυπο της Ευρώπης μέσω της ευρωπαϊκής ενοποίησης και να εντοπίσουν τους παράγοντες που κατά τη γνώμη του προκάλεσαν την παραμόρφωση του πολιτιστικού προτύπου, καθώς και τις ιδέες και αξίες που μπορούν να το εξανθρωπίσουν. Τέλος, τους καλούν να συζητήσουν το όραμά του για την Ευρώπη του μέλλοντος και σε ποιο βαθμό επαληθεύτηκαν ή διαψεύστηκαν οι προσδοκίες του. Στην ίδια ενότητα παρουσιάζονται και συζητώνται τα εκπαιδευτικά προγράμματα (Lingua, Comenius κ.ά.) που έχει κατά καιρούς εκπονήσει η ΕΕ για την προώθηση της ευρωπαϊκής ιδέας και ζητείται να κρίνουν οι μαθητές σε ποιο βαθμό αυτά προώθησαν πράγματι τους στόχους υλοποίησής τους και να προτείνουν νέα. Τέλος, σε μία από τις ασκήσεις παραγωγής λόγου, τους ζητείται να γράψουν τι πιστεύουν ότι θα κερδίσουν οι νέοι της Ελλάδας μελλοντικά με την ένταξη της χώρας τους στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα.

3.4. Έκφραση-Έκθεση - Θεματικοί Κύκλοι Α', Β', Γ' Λυκείου:

Στο βιβλίο «Έκφραση-Έκθεση για το Γενικό Λύκειο -Θεματικοί Κύκλοι των Α', Β', Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου» (Γ. Μανωλίδη, Θ. Μπεχλιβάνη, Φ. Φλώρου, Α' έκδοση 2001), στην ενότητα «Ελλάδα – Ευρώπη – Κόσμος», περιλαμβάνονται δύο κείμενα, «Η κυριαρχία των ευρωπαϊκών εκπολιτιστών» του Γ. Δερτιλή και «Ελληνισμός και Ευρώπη» του Γ. Θεοδοκά. Το πρώτο, αρκετά δηκτικό, διακρίνει ως τα στοιχεία που διαμόρφωσαν την ευρωπαϊκή ταυτότητα από τα μέσα του 16ου ως τον 19ο αιώνα την πρόοδο της επιστήμης και της γνώσης, την εξιδανίκευση της παραγωγικότητας και του πλούτου που καθιερώθηκαν έτσι ως αυθύπαρκτες πολιτισμικές αξίες και τους λόγους για τους οποίους αυτά εξιδανικεύθηκαν ώστε να αποτελούν ιδεολογήματα της ευρωπαϊκής ανωτερότητας. Το κείμενο τελειώνει χαρακτηριστικά με τη φράση «(Οι Ευρωπαίοι) εκλογίκευσαν έτσι και νομιμοποίησαν μια παγκόσμια εξουσιαστική κυριαρχία –με την Ευρώπη τους στην κορυφαία θέση». Το δεύτερο κείμενο, γραμμένο τον Σεπτέμβρη του 1961, υποστηρίζει την ανάγκη δημιουργίας μεγάλων οικονομικών ενοτήτων, ανάγκη την οποία δεν μπορεί να αγνοήσει η Ελλάδα. Υποστηρίζει ότι «Πηγαίνουμε με την Ευρώπη γιατί εκεί βρίσκονται για μας οι εγγυήσεις της πολιτικής, πνευματικής και εθνικής ελευθερίας» και συζητά τις προϋποθέσεις υπό τις οποίες θα ανταποκριθούμε στους όρους της συμμετοχής μας. Τέλος, διασκεδάζει τις ανησυχίες και τους φόβους ότι κινδυνεύει η εθνική μας υπόσταση από την ένωσή μας με την Ευρώπη. Πέραν των ερωτήσεων κατανόησης, οι μαθητές/τριες καλούνται να αξιολογήσουν τις απόψεις του συγγραφέα με βάση τις εξελίξεις από τότε μέχρι σήμερα, τη σημερινή θέση και τους μελλοντικούς στόχους της χώρας μας.

3.5. Ιστορία Γ.Π. Γ' Λυκείου:

Σε αντίθεση με τα δύο παραπάνω βιβλία, στα οποία η οπτική των συγγραφέων διαφαίνεται μόνον από την επιλογή των κειμένων που παραθέτουν, το βιβλίο «Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)» (Ι. Κολιόπουλος, Κ. Σβολόπουλος, Ε. Χατζηβασιλείου, Θ. Νημά και Χ. Σχολινάκη-Χελιώτη, Α' έκδοση 2007) εμπεριέχει θέσεις. Σε αυτό, τρεις (3) σελίδες καταλαμβάνει η ενότητα «Η πορεία προς την ευρωπαϊκή ενοποίηση: Πραγματικότητα και προοπτικές», στην οποία παρουσιάζεται αδρομερώς το σκεπτικό συγκρότησης και η ιστορία της ευρωπαϊκής ενοποίησης, οι πρωτεργάτες, τα μέλη, οι στόχοι της όπως αναπροσαρμόστηκαν σταδιακά, Συνθήκες κρίσιμες για τη δομή και τη λειτουργία της. Το πρόσθετο υλικό έχει καθαρά ενημερωτικό χαρακτήρα.

Το κυρίως κείμενο τελειώνει με την απολύτως θετική για τη διαδικασία ενοποίησης θέση ότι «Παρά τα προβλήματα που κατά καιρούς εμφανίστηκαν στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ενοποίησης, η Ε.Ε. και η αρχή της υπερεθνικότητας εκπροσωπούν μια επανάσταση στις

διεθνείς σχέσεις, καθώς και μια ελπιδοφόρα αλλαγή του ρου της ευρωπαϊκής ιστορίας, μακριά από τις εθνικιστικές αντιπαλότητες του παρελθόντος και προς την κατεύθυνση της ενότητας. Η ενοποιητική διαδικασία κατοχυρώνει τη δημοκρατία, επεκτείνει το πεδίο εφαρμογής των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, επιτρέπει την άμβλυση των περιφερειακών ανισοτήτων και δίνει στην Ευρώπη μια αυξημένη επιρροή στις διεθνείς σχέσεις». Η μόνη επιφύλαξη που διατυπώνεται είναι ότι «η ένωση της Ευρώπης δεν έχει ακόμη επιτευχθεί και αποτελεί ένα ζητούμενο για το μέλλον».

Αναφορές στην ΕΕ βρίσκουμε ακόμη στην 6η ενότητα («Η Ελλάδα έως το 1974»), όπου μία παράγραφος μιλά για τη σύνδεση της χώρας μας με την ΕΟΚ και τις προσδοκίες που οδήγησαν στην επιδίωξή της, όπως και στην 7η («Η Ελλάδα της μεταπολίτευσης και η ένταξη στην ενωμένη Ευρώπη»). Συγκεκριμένα, στην υποενότητα «Η Ελλάδα στην Ευρώπη» παρουσιάζονται οι στόχοι της χώρας μας για την πρωτοβουλία της ένωσης, η πορεία των διαπραγματεύσεων, η υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ και της συμμετοχής μας στην Οικονομική και Νομισματική Ένωση (ΟΝΕ) και η υιοθέτηση του Ευρώ. Η ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ ως πλήρους μέλους χαρακτηρίζεται «η σημαντικότερη πρωτοβουλία» της πρώτης μεταπολιτευτικής περιόδου. Ως στόχοι της χώρας αναφέρονται η οργανική της ένταξη σε μια μεγάλη διεθνή συσσωμάτωση, η εξισορρόπηση των διεθνών της σχέσεων, η εδραίωση του νεαρού δημοκρατικού πολιτεύματος μέσω της συμμετοχής σε μια Κοινότητα δημοκρατικών κρατών, ο αποτελεσματικότερος εκσυγχρονισμός της ελληνικής οικονομίας. Τέλος, η συμμετοχή της χώρας στην ΟΝΕ και η υιοθέτηση του ευρώ χαρακτηρίζεται ως το κυριότερο επίτευγμα της περιόδου Σημίτη. Οι ερωτήσεις των ενοτήτων ελέγχουν απλώς τη γνώση και κατανόηση του διδαχθέντος υλικού.

Πρέπει να σημειώσουμε ότι στην πρώτη από αυτές τις σύντομες αναφορές ο λόγος κρατείται ουδέτερος. Τα παράπλευρα κείμενα ωστόσο έχουν ενδιαφέρον. Εκτός από την ομιλία του Κ. Καραμανλή αμέσως μετά την υπογραφή της Συμφωνίας Σύνδεσης του 1961, ένας Έλληνας διανοούμενος που δεν κατονομάζεται, σε κείμενό του του 1958, αναφέρεται στη συνεισφορά της χώρας μας στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού πολιτισμού και της νεότερης Ευρώπης εν γένει. Καταληκτικά αναφέρει χαρακτηριστικά: «δεν είναι δυνατό να νοηθεί η Ευρώπη σαν κάτι έξω από εμάς. ... Η Ευρώπη είναι το μεγάλο σπίτι μας, σπίτι που πολύ δουλέψαμε στο παρελθόν για να στηθεί. Εκεί είναι φυσικό να ενταχθούμε, γιατί εκεί βρίσκουμε κοινότητα πολιτιστικών παραδόσεων, συγγένειες του πνεύματος και του χαρακτήρα, δυνατότητες για μια βαθύτερη συνεννόηση, εκεί ως έθνος έχουμε σημασία και ιστορικά δικαιώματα, ενώ έξω από εκεί, όπου αλλού κι αν πάμε, θα είμαστε ξεριζωμένοι και χαμένοι».

4. Συμπεράσματα

Η ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων αποδεικνύει ότι σε μεγάλο βαθμό ικανοποιείται ο στόχος που τίθεται στα ΑΠΣ «να κατανοήσουν οι μαθητές τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης», «να ενημερωθούν για την ίδρυση της ΕΟΚ, τους στόχους και την πορεία που ακολούθησε, τη μετεξέλιξή της σε Ε.Ε., τον ρόλο και τη σημασία της στην ενοποίηση της Ευρώπης», «να γνωρίσουν τη διαδικασία της ένταξης της Ελλάδας στην ΕΟΚ» (ΦΕΚ 934/14-4-2014 – Απόφαση Αρ. 53235/Γ2, ΥΠΕΠΘ, 2007). Οι πληροφορίες, ωστόσο, που περιέχονται θα πρέπει να επικαιροποιηθούν, ενώ λείπουν οι δραστηριότητες που θα βοηθούσαν τους/τις μαθητές/-τριες «να νοιώσουν Ευρωπαίοι πολίτες και να συμμετέχουν ενεργά στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι» και, ακόμα περισσότερο, «να εκτιμήσουν τη σημασία της ένταξής μας» στην Ένωση. Επαφίεται, επίσης, σε πρωτοβουλίες των διδασκόντων η προσπάθεια κριτικής προσέγγισης των εξελίξεων στο πλαίσιο της ΕΕ και των προοπτικών της. Τα εγχειρίδια

Πολιτικής Παιδείας, παρότι -ή επειδή- συγγράφηκαν εν μέσω ευρωπαϊκής κρίσης και ευρωσκεπτικισμού, προβάλλουν πολύ έντονα ευρωπαϊστικές θέσεις. Τα εγχειρίδια Έκφρασης-Έκθεσης από την άλλη μεριά, παρότι συγγράφηκαν σε εποχή αρκετά παλαιότερη και όσο ακόμη υπήρχε περισσότερη αισιοδοξία για τις προοπτικές της Ένωσης και παρότι σε αυτά οι επιλογές κειμένων επίσης έχουν ιδεολογική φόρτιση, συνεισφέρουν περισσότερο στην καλλιέργεια κριτικής στάσης απέναντι στο παρόν της και στον προβληματισμό για το μέλλον της από ό,τι τα υπόλοιπα που μελετώνται, θέτουν ζητήματα και προβληματισμούς που παραμένουν εξαιρετικά επίκαιροι σχετικά με το αν και κατά πόσο επαληθεύτηκαν οι προσδοκίες μας από την ένταξη, τα πιθανά κέρδη και τις πιθανές απώλειες των νέων από αυτή, τις ενδεδειγμένες πρωτοβουλίες για να μην αλλοτριωθούμε. Η συνολικότερη, επομένως, εντύπωση είναι ότι, πράγματι, μέσω των αναφορών στην ΕΕ ο εκπαιδευτικός μηχανισμός κυρίως «καλείται να συμβάλει στην προσπάθεια στήριξης υπερεθνικών οργανισμών όπως η ΕΕ και συγκεκριμένων κοινωνικοπολιτικών εξελίξεων (π.χ. παγκοσμιοποιημένη οικονομία), η πορεία των οποίων εκλαμβάνεται a priori ως θετική, γραμμική και αναπόφευκτη» (Ζμας, 2007).

Παραπαίοντας μεταξύ ευρωπαϊσμού, ευρωσκεπτικισμού και αντιευρωπαϊσμού, οι Νεοέλληνες εν γένει αναστοχαζόμαστε και αναπροσαρμόζουμε τις εκτιμήσεις μας για την ΕΕ και τις προσδοκίες μας από αυτήν. Ωστόσο, αποτελεί δεδομένο ότι είμαστε μέλος της και η πρόκληση για τους/τις μαθητές/τριές μας, τους αυριανούς πολίτες της χώρας και της Ένωσης, είναι να γνωρίσουν και να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους μέσα στο περιβάλλον αυτό, ώστε να διαχειριστούν το παρόν και να συνδιαμορφώσουν το μέλλον, εντός ή εκτός αυτής. Η γνώση για την Ευρώπη δεν μπορεί, επομένως, παρά να αποτελεί κομμάτι της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης. Αυτό απαιτεί σχολικά βιβλία που ενημερώνονται σε τακτά διαστήματα, παρέχουν τις αναγκαίες πληροφορίες και διατυπώνουν προβληματισμούς, χωρίς όμως να προωθούν θέσεις και να διαμορφώνουν κλίμα. Εν τέλει, είναι οι ίδιοι και οι ίδιες που θα πρέπει να αποφασίσουν τι Ευρώπη θέλουν και ποια επιθυμούν να είναι η θέση της χώρας μας και η δική τους σε αυτή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Dunne, A. (2013). *Learning Europe at School*. Final Report DG EAC, Brussels.
- Βαλιαντή Σ. & Κουτσελίνη Μ. (2006). *Επαναπροσδιορισμός του αναλυτικού προγράμματος στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης και της κοινωνικής συνοχής*. ΙΧ Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία, 2-3 Ιουνίου 2006, σσ. 1083-1096. Ανακτήθηκε στις 22/3/2016 από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/10.%20Kefalaio%2010%20Ekpaideftiki%20erevna/10.7.%20St.%20Balianti%20&%20M.%20Koutselini.pdf
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στη ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2000). Συμπεράσματα Προεδρίας, Λισαβόνα (23-24/3/2000) παρ. 1-2.
- Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική.
- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια: Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.
- Κυριαζή, Ν. (2006). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, 9η έκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μπονίδης, Κ. (2004). Το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Οικονόμου, Α. (2013). *Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι επιδράσεις της στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική: η περίπτωση των κοινωνικών σπουδών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1993-2006)*, Πάντειο Πανεπιστήμιο. Διδακτορική Διατριβή.
- ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, (2000). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Τόμος Α', Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ, (2007). *Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)*. Βιβλίο καθηγητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ο Παιδαγωγός Ιωάννης Κοκκώνης (1795-1864)

Γεώργιος Φ. Μητρόπουλος M.A., Ph.D.

Διευθυντής Δ. Σ. Διλόφου Βάρης

nafoo@otenet.gr

Περίληψη

Ο Ιωάννης Κοκκώνης ήταν ο βασικός πρωταγωνιστής της δημοτικής εκπαίδευσης από την αρχική οργάνωσή της έως και το θάνατό του το 1864. Σπούδασε στη Γαλλία (1823-1829) στο πρότυπο σχολείο της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου του Charles Sarazin. Στην Ελλάδα επέστρεψε το 1829 και ως μέλος της «*Επί της Προπαιδείας επιτροπής*» με πρότασή του εισήχθη στα πρωτοβάθμια σχολεία ο «*Οδηγός της Αλληλοδιδασκτικής Μεθόδου υπό Σαραζίνου*». Την εποχή αυτή, η μέθοδος κυριαρχούσε ως «*προμετωπίδα*» της φιλελεύθερης παιδείας στηρίζοντας ένα οικονομικό σύστημα εκπαίδευσης που βοηθούσε στο γρήγορο αλφαριθμητικό των λαϊκών στρωμάτων. Το 1835 τοποθετήθηκε διευθυντής στο Βασιλικό Διδασκαλείο που είχε ιδρυθεί ένα χρόνο πριν αντικαθιστώντας τον C. L. Korck, οπαδό της συνδιδασκτικής μεθόδου και της εποπτικής διδασκαλίας. Στη θέση αυτή παρέμεινε μέχρι το 1852 και επανήλθε το 1863-4. Η ανάληψη της θέσης σήμαινε και την αντικατάσταση της συνδιδασκτικής από την αλληλοδιδασκτική. Η αλλαγή ήταν κομβική αφού επενεργούσε σε όλη την οργάνωση του δημοτικού σχολείου, καθόριζε τις παιδαγωγικές αντιλήψεις των καταρτιζόμενων δασκάλων και κυρίως την εσωτερική οργάνωση του σχολείου. Ως διευθυντής του Διδασκαλείου ήταν γενικός επιθεωρητής όλων των δημοτικών σχολείων, σύμβουλος του υπουργού Παιδείας και τα σχέδια διαταγμάτων που έφταναν στο Βασιλιά έπρεπε να είχαν την έγκρισή του. Όταν η αλληλοδιδασκτική άρχισε να αμφισβητείται, παραδεχόμενος κάποιες αρνητικές παραμέτρους της βελτίωσε τετράκις τον *Οδηγό* της. Υπήρξε πολυγραφότατος και εμπνευστής της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, η οποία ανέλαβε εξολοκλήρου την εκπαίδευση του γυναικείου φύλου.

Λέξεις Κλειδιά: Ιωάννης Κοκκώνης, αλληλοδιδασκτική μέθοδος, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τις παιδαγωγικές απόψεις και τη δράση ενός προσώπου με πρωτεύοντα λόγο στα θέματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε συνάρτηση με τις δυναμικές και τις αναγκαιότητες της εποχής του, όπως και τη συμβολή των προτάσεων και επιλογών του, στην παγίωση του μοντέλου του πρωτοβάθμιου σχολείου που επικράτησε στην Ελλάδα σχεδόν ολόκληρο τον 19ο αιώνα. Η περίοδος που ζει και δρα ο Κοκκώνης είναι ιδιαίτερα σημαντική για ένα πρόσθετο λόγο. Η οργάνωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετίζεται με την προσπάθεια συγκρότησης του εθνικού κράτους. Επομένως το δημοτικό σχολείο, ο τρόπος που οργανώθηκε και η μέθοδος διδασκαλίας που επιλέχθηκε έχουν ως πρωταρχικό στόχο την ενσωμάτωση των Ελλήνων που ζούσαν κάτω από τον οθωμανικό ζυγό στα πλαίσια του συγκεντρωτικού και με ενιαίους νόμους λειτουργίας εθνικού κράτους. Ο Κοκκώνης έπαιξε πρωταγωνιστικό ρόλο στις συγκεκριμένες επιλογές και κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής και μόνο από το γεγονός ότι ήταν υπεύθυνος τόσο για τη μόρφωση των δασκάλων όσο και για την εποπτεία και καθοδήγησή τους για 25 χρόνια. Περίοδο σημαντική αφού συμπίπτει με τη θεμελίωση και τα πρώτα βήματα της εκπαίδευσης στη νεοελληνική πολιτεία (Τζήκας, 1999: 63).

Βίος και έργα

Ο Ιωάννης Κοκκώνης γεννήθηκε στο Καστρί της Κυνουρίας το 1795. Όταν ήταν πολύ μικρός η οικογένειά του εγκαταστάθηκε στη Σμύρνη, όπου ο πατέρας του ήταν ιδιοκτήτης αλευρόμυλων. Η οικονομική ευρωστία της οικογένειάς του, του επέτρεψε να φοιτήσει στην Ευαγγελική Σχολή. Τελειώνοντας τις σπουδές του πήγε στην Κωνσταντινούπολη όπου

εργάστηκε ως οικοδιδάσκαλος. Εκεί το 1817 εξέδωσε το πρώτο του βιβλίο με τίτλο «*Παιδαγωγός των νέων*». Για την πρώτη αυτή περίοδο της ζωής του δεν αναφέρεται σε κανένα από τα μετέπειτα έργα του, μόνο στην εισαγωγή του έργου του «*Περί Πολιτειών*» αναφέρει ότι οι σπουδές που έλαβε ως νέος ήταν «*ατελείς και ελλιπείς εις πολλά*» (Κοκκώνης, 1828: ιζ). Μετά το ξέσπασμα της επανάστασης εγκαταστάθηκε στη Γαλλία όπου και παρέμεινε έως το 1829.

Την εποχή που διέμενε στο Παρίσι, στην πνευματική ζωή της Γαλλίας κυριαρχούσε μια ομάδα στοχαστών που είναι γνωστοί ως *ιδεολόγοι* (Gillipsie, 1975: 120). Η *ιδεολογία* εκλαμβάνονταν ως η επιστήμη των επιστημών, επικεντρωμένη κυρίως στη μελέτη του ανθρώπου και δευτερεύοντος σε όλες τις άλλες (Wokler, 2006: 695-701). Οι ιδέες τους θεωρούνταν ως ώριμη έκφραση της φιλοσοφίας του διαφωτισμού, αλλά ανήκαν στο λεγόμενο μετριοπαθές και φιλελεύθερο ρεύμα παίζοντας σημαντικό πνευματικό και πολιτικό ρόλο από το 1789 έως το 1830 (Jennings, 2011: 52-3). Ο όρος *ιδεολογία* από την αρχική του χρησιμοποίηση από τον DestuttdeTracy έγινε συναφής τόσο με την φιλελεύθερη πολιτική μεταρρύθμιση όσο και με την εκπαίδευση (Cavanagh, 2007: 349). Αξιοσημείωτη ήταν η προσφορά των *ιδεολόγων* στην οικοδόμηση μορφωτικών θεσμών, όπως του Γαλλικού Ινστιτούτου και η ίδρυση των κεντρικών σχολείων καθώς θεωρούσαν ότι η επιστήμη τους θα οδηγούσε σε ένα πρόγραμμα θεσμικών μεταρρυθμίσεων, αρχίζοντας με τη συστηματοποίηση και τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης (Richardson, 1994: 26). Μέσα στον ευρύ κύκλο των *ιδεολόγων*, λειτουργούσε και ένας επί μέρους, ο οποίος αποτέλεσε ένα είδος «*ελληνικού πυρήνα*», ενεργός συντελεστής του οποίου ήταν ο Α. Κοραΐς (Τόλιας, 2001: 81).

Στο Παρίσι, ο Κοκκώνης συνδέθηκε φιλικά με τον Κ. Ασώπιο και τον Α. Κοραΐ. Μέσα σε αυτό το πνευματικό περιβάλλον διαμόρφωσε τις απόψεις του για τη συμβολή της παιδείας στην ανασυγκρότηση του έθνους (Αποστολόπουλος, 2001: 270). Η επιθυμία του όμως ήταν να σπουδάσει την νέα μέθοδο διδασκαλίας, την αλληλοδιδασκτική, που θεωρούνταν ιδιαίτερα δημοκρατική και σύστημα άρτιας λαϊκής εκπαίδευσης. Η οργάνωση της μεθόδου (*monitorial system*) οφείλονταν στους Άγγλους Andrew Bell και Joseph Lancaster (Lawton & Gordon, 2005: 117-8). Ο λόγος που είχε αποκτήσει πολλούς υποστηρικτές ήταν ότι αποτελούσε ένα οικονομικό σύστημα εκπαίδευσης που βοηθούσε στο γρήγορο αλφαριθμητισμό των λαϊκών στρωμάτων (Tschurenne, 2014: 105-6). Συγκεκριμένα δεν χρειαζόνταν βιβλία παρά μόνο ορισμένοι πίνακες διδασκαλίας, δεν ήταν απαραίτητο να ανεγερθούν πολλά σχολικά κτίρια καθώς οι ήδη υπάρχουσες αίθουσες εξυπηρετούσαν μεγάλο αριθμό μαθητών και τέλος αντιμετωπίζονταν η έλλειψη εκπαιδευτικών αφού ένας δάσκαλος μπορούσε να διδάξει εκατοντάδες μαθητές (Χαρίλα, 2006: 221, 226). Απώτερος στόχος της μεθόδου ήταν η παροχή στοιχειωδών γνώσεων ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής και θρησκευτικών σε μεγάλο αριθμό μαθητών σε ελάχιστο χρόνο και με το μικρότερο κόστος (Παπαδάκη, 1992: 27).

Η μέθοδος ονομάστηκε έτσι γιατί ο δάσκαλος μπορούσε να διδάξει μεγάλο αριθμό μαθητών με τη βοήθεια των καλύτερων, «*πρωτόσχολων*» ή «*μονητόρων*». Ετήσιες τάξεις με τη σημερινή έννοια δεν υπήρχαν. Το αλληλοδιδασκτικό σχολείο αποτελούνταν από οκτώ κλάσεις (Πυργιωτάκης, 1999: 87). Οι μαθητές ανάλογα με τις γνώσεις τους κατατάσσονταν σε αυτές για κάθε μάθημα και για τον προβιβασμό τους σε ανώτερη κλάση δεν ήταν απαραίτητο να περάσει όλο το διδακτικό έτος. Η ηλικία τους δεν έπαιζε κανένα ρόλο στην κατάταξή τους. Στην 1^η κλάση εγγράφονταν οι αρχάριοι και στην 8^η οι πιο προχωρημένοι (Gavorsky, 2009: 258). Ο δάσκαλος επέλεγε τους πρωτόσχολους από τις δύο τελευταίες κλάσεις. Σε αυτούς μόνο εξηγούσε την ύλη που επρόκειτο να παραδώσουν και τους έδινε

οδηγίες για τον τρόπο διδασκαλίας της. Κατόπιν οι πρωτόσχολοι παρέδιδαν τα μαθήματα της ημέρας από ειδικά έντυπα, τους πίνακες, στους υπόλοιπους μαθητές. Ο δάσκαλος κρατούσε τη θέση του επόπτη, αλλά και του εξεταστή για την προαγωγή των μαθητών, από τη μια κλάση στην άλλη (Αβδάλη, 1999: 16).

Η αλληλοδιδασκτική μπορεί να γεννήθηκε στον αγγλόφωνο κόσμο, αλλά η χώρα στην οποία τελειοποιήθηκε ήταν η Γαλλία και από αυτή διαδόθηκε στην υπόλοιπη Ευρώπη. Το 1815 ιδρύθηκε στο Παρίσι η Εταιρεία Στοιχειώδους Διδασκαλίας, η οποία ανέλαβε τη διάδοση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου (*enseignement mutual*) στη Γαλλία ως τη μέθοδο διδασκαλίας που θα βοηθούσε στο γρήγορο αλφαριθμητισμό των φτωχών. (Gread, 1888: 1998-2004). Ταυτόχρονα θεωρούνταν σημαντικό μέσο για την διάδοση των φιλελεύθερων ιδεών και την καταπολέμηση κάθε μορφής τυραννίας (Αντωνίου, 1998: 12). Ο Κοκκώνης παρακολούθησε μαθήματα της μεθόδου στο πρότυπο αλληλοδιδασκτικό σχολείο του Charles Sarazin (Brouard, 1888: 1690-1). Ο τελευταίος ήταν καθηγητής της αλληλοδιδασκτικής και επιθεωρητής των σχολείων όπου εφαρμόζονταν (Gavorsky, 2009: 263). Το εγχειρίδιό του για τη μέθοδο υιοθετήθηκε από την Εταιρεία, η οποία πρότεινε στον Καποδίστρια τη μετάφρασή του στα ελληνικά (Χασεκίδου, 2005: 50).

Παρακολουθώντας τα μαθήματα, ο Κοκκώνης έγινε θιασώτης της μεθόδου καθώς αυτή την εποχή βρίσκονταν στο απόγειό της ως «σημαία» της φιλελεύθερης παράταξης. Η υπόλοιπη ζωή του παρέμεινε άρρηκτα δεμένη με αυτή και τις προσπάθειες βελτίωσης και εφαρμογής της στην ελληνική στοιχειώδη εκπαίδευση. Το 1829 πρωτοεκδόθηκε στο Παρίσι ο Οδηγός της μεθόδου του Sarazin στον οποίο αποτυπώθηκαν οι βελτιώσεις που γίνονταν σταδιακά από την άποψη των αναγκαίων μέσων και των διδασκόμενων μαθημάτων (Αβδάλη, 1994: 6). Παράλληλα με τις σπουδές του στην μέθοδο, ο Κοκκώνης συνέγραφε και την πολιτική του πραγματεία «Περί Πολιτειών». Λίγο πριν αναχωρήσει από τη Γαλλία, το 1829, τύπωσε τους δύο πρώτους τόμους του έργου του, το οποίο διακρίνονταν για τον φιλελευθερισμό του (Αμαριώτου, 1937: 19).

«Ο Φιλόκαλος Διευθυντής»

Ο Κοκκώνης ήρθε στην Ελλάδα το φθινόπωρο το 1829 και σχεδόν αμέσως τοποθετήθηκε από τον Καποδίστρια μέλος των επιτροπών για την εκπαίδευση. Σταδιακά μαζί με τον Ανδρέα Μουστοξύδη έγινε ένα από τα έμπιστα πρόσωπα του Κυβερνήτη στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού του σχεδιασμού καθώς αυτός χρησιμοποιούσε ανθρώπους με δυτική παιδεία. Από τη στιγμή αυτή αρχίζει η σταδιοδρομία του στα ανώτερα διοικητικά κλιμάκια της εκπαίδευσης. Ο Κοκκώνης συνεργάστηκε άψογα με τον Καποδίστρια παρά το ότι νωρίτερα απέρριπτε οποιαδήποτε μορφή μη συνταγματικής διακυβέρνησης. Ο Κυβερνήτης που παρακολουθούσε προσωπικά τη λειτουργία των σχολείων διαπίστωσε ότι το κλίμα ήταν θετικό για την επίσημη αποδοχή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου από την διοίκησή του. Χρειάζονταν όμως να εφαρμοστεί ένα ομοιόμορφο σύστημά της καθώς μέχρι τότε ο καθένας την εφάρμοζε με τον ιδιαίτερο τρόπο του. Για το λόγο αυτό συγκρότησε την «Προπαιδεία Επιτροπή» διορίζοντας ως μέλη της τον Dutrone, τον Κοκκώνη και τον Νικητόπουλο με σκοπό να οργανώσει τα σχολεία, να συντάξει τα κατάλληλα διδακτικά βιβλία και να εγκρίνει την αρμόζουσα μέθοδο διδασκαλίας (Μπελιά, 1970: 19). Η συμμετοχή του Κοκκώνη στην Επιτροπή του 1829 αποτελεί εφιαλτήριο για την πραγματοποίηση των φιλοδοξιών του.

Στην Επιτροπή συγκρούστηκαν οι απόψεις του με αυτές του Νικητόπουλου. Ο Κοκκώνης ήθελε να μεταφραστεί και να προσαρμοστεί στην ελληνική ο οδηγός της αλληλοδιδασκτικής του Sarazin, ενώ ο Νικητόπουλος επιδίωκε την δημιουργία από την αρχή καθαρά ελληνικού

οδηγού. Η τρίμηνη διαμάχη έληξε με την επικράτηση του Κοκκώνη (Αντωνίου, 1998: 23). Ο τελευταίος το πέτυχε: α) γιατί κατόρθωσε να υιοθετήσει ο Α. Μουστοξύδης το δικό του σχεδιασμό και β) γιατί είχε την ικανότητα να προβάλει με τέτοιον τρόπο τις θέσεις του, ώστε να γίνουν αποδεκτές. Συγκεκριμένα ο Κοκκώνης υπόσχονταν ότι με την έγκριση της πρότασής του τα αλληλοδιδασκτικά σχολεία της Ελλάδας σύντομα «θέλουν κατά πάντα οργανιστή ως τα της Γαλλίας» (Αβδάλη, 1994: 56). Η κυβέρνηση υιοθέτησε την πρότασή του και του ανέθεσε να μεταφράσει και να προσαρμόσει στην ελληνική πραγματικότητα τον *Οδηγό* (Ζιόνου-Καραστεργίου, 1986: 44-45). Επίσης υιοθετήθηκαν τα διδακτικά βιβλία της δική του επιλογής, τα περισσότερα από τα οποία σχεδίαζε να τα συντάξει ο ίδιος. Τον *Οδηγό* εισήγαγε μάλιστα και στο Διδασκαλείο όταν αργότερα το 1835 ορίστηκε Διευθυντής ούτως ώστε οι μελλοντικοί δάσκαλοι να εξοικειώνονται με τη μέθοδο (Αμαριώτου, 1935: 295).

Ο *Οδηγός* εκδόθηκε το 1830 και απέβηκε για μισό αιώνα το βασικότερο παιδαγωγικό βιβλίο (Ευαγγελόπουλου, 1987: 54). Μετά από αυτό άνοιξε ο δρόμος για να αναδειχθεί ως ηγετική φυσιογνωμία επί των θεμάτων της αλληλοδιδασκτικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην οποία πρέπει να συνυπολογίσουμε και την εκπαίδευση των δασκάλων (Αβδάλη, 1994: 56). Το διάταγμα που εισήγαγε τον *Οδηγό* όριζε ότι έπρεπε να εφαρμοστεί από όλους τους δασκάλους και αυτό θα πιστοποιούνταν. Την πιστοποίηση ανέλαβε ο ίδιος καθώς διορίστηκε επιθεωρητής των σχολείων της Πελοποννήσου (Σταματάκης & Μοίρα, 1996: 80).

Παρά την ταύτιση του Κοκκώνη με την πολιτική του Κυβερνήτη (Διαμαντής, 2003: 91), η απώλεια του τελευταίου δεν οδήγησε σε παραγκωνισμό του πρώτου. Το 1833 διορίστηκε μέλος της Επιτροπής Παιδείας της Αντιβασιλείας. Η Επιτροπή τον Ιούλιο του 1833 παρουσίασε στην Αντιβασιλεία ένα εκτενές σχέδιο για την οργάνωση της εκπαίδευσης (Λάμπας, 2004: 46). Σχετικά με τη μέθοδο διδασκαλίας, αρχικά η επιτροπή έκρινε τη συνδιδασκτική ως την πιο κατάλληλη για τα δημοτικά σχολεία, αλλά, μετά από ωριμότερη σκέψη, διαπιστώθηκε ότι αυτή θα απαιτούσε και πολλούς εκπαιδευτικούς και μεγάλη δαπάνη χρημάτων για οικοδόμηση σχολείων και άλλων αναγκαίων, ενώ η αλληλοδιδασκτική, αν και υστερούσε, ήταν πιο κατάλληλη για την ταχύτερη διάδοση των αναγκαίων γνώσεων (Χασεκίδου, 2005: 52). Οι οικονομικοί λόγοι είχαν επιβάλει την αλληλοδιδασκτική εξακολουθούσαν να υφίστανται (Κοντονή, 1997: 99).

Το 1835 ο Κοκκώνης αντικατέστησε τον παραιτηθέντα C. L. Korck στη διεύθυνση του Διδασκαλείου και παρέμεινε στη θέση μέχρι το 1852. Ως Διευθυντής του Διδασκαλείου ήταν γενικός επιθεωρητής όλων των δημοτικών σχολείων και σύμβουλος του υπουργού Παιδείας. Από τη θέση αυτή ασκούσε ουσιαστικά εκπαιδευτική πολιτική εφόσον τα σχέδια διαταγμάτων που έφταναν στο Βασιλιά έπρεπε να αναφέρουν αν είχαν την έγκριση του. Με τους κανονισμούς του Κοκκώνη η εσωτερική οργάνωση του Διδασκαλείου έγινε αυταρχική και εντατικοποιήθηκε η επιτήρηση και ο έλεγχος των σπουδαστών. Ειδικότερα προβλέπονταν θεσμικά κανόνες συμπεριφοράς ακόμη και στον εξωσχολικό χώρο (Μπουζάκης, & Τζήκας, 2002: 24). Η παιδαγωγική ως τέχνη και επιστήμη της διδασκαλίας (Ebert & Culyer, 2011: 7) περιοριζόνταν στον τρόπο εφαρμογής του «*Οδηγού της Αλληλοδιδασκτικής*» στο μάθημα της διδασκτικής (Μπουζάκης, 2006: 43). Οι τελειόφοιτοι δάσκαλοι, με πρότασή του κατατάσσονταν σε κατηγορίες ανάλογα με το βαθμό του πτυχίου τους με μισθολογικές και υπηρεσιακές συνέπειες (Κουτουξιάδου, 2007: 394). Υπό τη διεύθυνσή του τονίστηκαν τα κλασικά μαθήματα (Ταμπάκης, 2009: 70), ενώ ο συντηρητισμός μαζί με τη συγκεντρωτική οργάνωση και τον κλασικισμό αποτέλεσαν τα κύρια χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης στο ίδρυμα (Ευαγγελόπουλου, 1987: 64).

Μετά την απόλυσή του από Διευθυντής του Διδασκαλείου συνέχισε τη συγγραφική του δραστηριότητα και παράλληλα συμμετείχε και σε διάφορες υπουργικές επιτροπές. Τον Αύγουστο του 1863 επανήλθε στη διεύθυνση του Διδασκαλείου για ένα χρόνο. Ο Κοκκώνης δε σταμάτησε ποτέ να υπερασπίζεται την αλληλοδιδασκτική, ακόμη και όταν αυτή άρχισε να αμφισβητείται. Εκείνο που έκανε, παραδεχόμενος κάποιες αρνητικές παραμέτρους της, ήταν να βελτιώσει τον Οδηγό της. Το 1842 εξέδωσε το νέο Οδηγό, στον οποίο προσπάθησε να συνδυάσει την αλληλοδιδασκτική με τη συνδιδασκτική μέθοδο. Σύμφωνα με αυτόν, το δημοτικό σχολείο διαιρέθηκε σε δύο τμήματα, στο κατώτερο και ανώτερο (Παλάσκας, 2012: 168). Στο κατώτερο θα διδάσκονταν οι προκαταρκτικές γνώσεις σύμφωνα με την αλληλοδιδασκτική, ενώ στο ανώτερο, για τους πιο προχωρημένους μαθητές και όπου υπήρχε η κτιριακή δυνατότητα και η εκπαιδευτική επάρκεια, θα εφαρμοζόταν η συνδιδασκτική. Ο Οδηγός επανακυκλοφόρησε το 1850, ενώ το 1860 έχουμε την τρίτη έκδοση, με μια καινοτομία, την εισαγωγή της έκθεσης ιδεών ως κυρίου μαθήματος. Το 1863 ο Οδηγός εκδόθηκε για τελευταία φορά (Κοντονή, 1997: 100).

Ως συγγραφέας υπήρξε πολυγραφότατος και τα έργα του (*Οδηγός αλληλοδιδασκτικής, Αλφαβητάριο, Γεωγραφία, Μαθήματα Πρακτικής Ηθικής, Χρηστοθήθεια, Περί Πολιτειών*) γνώρισαν αλλεπάλληλες εκδόσεις. Επίσης ήταν και ο βασικός αρθρογράφος του περιοδικού *Παιδαγωγός*. Συνεργάστηκε με όλες τις κυβερνήσεις, γεγονός αξιοπαρατήρητο, αν ληφθούν υπόψη οι συνθήκες της εποχής. Αυτό πιθανότατα οφείλεται στην αναγνώριση της αξίας του ταυτόχρονα με την ευστοχία του να συμπράττει επιτυχώς με όλους. Υπήρξε η κυρίαρχουσα παιδαγωγική φυσιογνωμία της οθωνικής περιόδου και έχει χαρακτηριστεί ως ο πρώτος μας παιδαγωγός (Αμαριώτου, 1937: 64).

Ο Παιδαγωγός Κοκκώνης

Ο Κοκκώνης διαθέτει ένα ογκώδες συγγραφικό έργο γύρω από ζητήματα πολιτειακά, παιδαγωγικά, εκπαιδευτικά και διδακτικά. Από αυτό ωστόσο απουσιάζει εκείνη η εργασία στην οποία να κατατίθεται μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική θεωρία. Έτσι μπορούμε να πούμε ότι ήταν περισσότερο διανοούμενος παρά επιστήμονας παιδαγωγός. Αν και όλη η ζωή και η σταδιοδρομία του αναλώθηκαν στην εκπαίδευση ήταν κυρίως διαμεσολαβητής για τη μεταφορά μοντέλων εκπαίδευσης από την Ευρώπη κι όχι παραγωγός παιδαγωγικών θέσεων (Τζήκας, 1999: 212). Ως ιδιοσυγκρασία δεν ήταν επαναστάτης αλλά μετριοπαθής οπαδός του διαφωτισμού και γενικά άνθρωπος του μέτρου. Η πίστη στη δύναμη του ανθρώπου να διαμορφώσει μια καλύτερη κοινωνία διαχέεται σε όλα τα κείμενά του. Θεωρούσε ότι με τη βοήθεια της εκπαίδευσης οι νέοι θα αποκτούσαν τον ορθό λόγο και θα προοικίζονταν με αρετές που θα έκαναν ευτυχείς τους ίδιους και την πατρίδα τους (Χασεκίδου, 2005:57). Φανερές είναι οι επιδράσεις του κυρίως από τον Pestalozzi, καθώς και από τους Rousseau και Basedow.

Τόσο η ταύτισή του με την αλληλοδιδασκτική μέθοδο που αποτελεί σύστημα παιδαγωγικής, γενικής και ειδικής διδακτικής, όσο και μια σειρά από διάσπαρτες σημειώσεις και υποδείξεις στα έργα του για τη φύση του ανθρώπου, τους σκοπούς της αγωγής, το πρότυπο του δασκάλου και τη γλώσσα που πρέπει να χρησιμοποιείται στο σχολείο, συγκροτούν μια παιδαγωγική άποψη, που δίνει την προσωπική του σφραγίδα. Ο ίδιος δεν άσκησε διδακτικό έργο, ώστε να εφαρμόσει τις παιδαγωγικές και διδακτικές του απόψεις στην πράξη. Οι εμπειρίες του προέρχονταν από το Διδασκαλείο και το πρότυπό του, όσο και από τα δημοτικά σχολεία που επιθεωρούσε. Μάλιστα στο πρότυπο σχολείο του Διδασκαλείου έγιναν υπό την εποπτεία του όλοι οι πειραματισμοί για την χρήση της μικτής μεθόδου διδασκαλίας, αλληλοδιδασκτικής και συνδιδασκτικής (Τζήκας, 1999: 212).

Βάση του παιδαγωγικού του συστήματος είναι η πεποίθηση ότι η κοινωνική ζωή αποτελεί τον φυσικό προορισμό του ανθρώπου. Μόνο μέσα στην κοινωνία μπορεί ο άνθρωπος να εξασφαλίσει την ικανοποίηση των βιοτικών και πνευματικών αγαθών και να τελειοποιείται συνεχώς. Στόχος της αγωγής ήταν η διάπλαση του χρηστού πολίτη για τον οποίο συμβαδίζει η προσωπική του ευτυχία με αυτή της κοινωνίας. Για να διαμορφωθεί όμως ο τύπος αυτός πρέπει να αναπτυχθούν αρμονικά οι σωματικές, οι διανοητικές και οι ηθικές δυνάμεις του. «*Η εκπαίδευσης αποβλέπει εις την φυσικήν ανατροφήν (...) την ανάπτυξη των διανοητικών δυνάμεων και την ηθικήν διάπλαση των μαθητών*» (Κοκκώνης, 1850: 241,247).

Οι σωματικές δυνάμεις αποτελούν μέριμνα του σχολείου με σκοπό να γίνουν οι μαθητές «*υγιείς και εύρωστοι κατά το σώμα*» (Διαμαντής, 2003: 127). Ο σκοπός αυτός επιτυγχάνεται με τα μαθήματα της γυμναστικής και της διαιτητικής. Η τελευταία είναι ουσιαστικά μάθημα υγιεινής που ξεκινούσε από την υγιεινή του σχολείου και επεκτείνονταν μέχρι την παρακολούθηση της υγείας των μαθητών από το δάσκαλο (Τζήκας, 1999: 216).

Η ανάπτυξη των διανοητικών δυνάμεων επιτυγχάνεται μέσω της διδασκαλίας των μαθημάτων, η οποία κάνει τους μαθητές «*πεπαιδευμένους ή φωτισμένους κατά τον νουν*» (Διαμαντής, 2003: 127). Η αγωγή με τις ωφέλιμες και χρήσιμες γνώσεις πλουτίζει το νου και μορφώνει τη διάνοια (Ισηγόνης, 1968: 474). Ο διπλός αυτός στόχος επιτυγχάνεται με την αλληλοδιδασκτική. Με τη μεθοδική διδασκαλία της κατευθύνεται η προσοχή του μαθητή στο αντικείμενο και αυτό γίνεται κτήση του. Ένα από τα μαθήματα που καλλιεργεί ιδιαίτερα την σκέψη και κρίση των μαθητών είναι η έκθεση ιδεών (Τζήκας, 1999: 215). Οι γενικοί σκοποί της διδακτικής που θα πρέπει να επιδιώκονται από το δάσκαλο είναι οι εξής: α) να διεγείρει τις δυνάμεις του μαθητή και να τις διευθύνει σε κάποια προσδιορισμένη ενέργεια του νου για να τον καταστήσει ικανό να χρειάζεται όσο γίνεται λιγότερο την ξένη βοήθεια. Με αυτή την έννοια κάθε διδασκαλία θεωρείται και ανατροφή. β) Να χορηγεί στο μαθητή την ύλη την οποία του είναι απαραίτητη (Χασεκίδου, 2005: 77).

Για τον Κοκκώνη το έργο της αγωγής είναι διπλό. Από τη μια μεριά, οι ωφέλιμες και χρήσιμες γνώσεις πλουτίζουν τον νου και τον οδηγούν στην έξη «*εις το βούλεσθαι και πράττειν το αγαθόν*». Η παιδεία μορφώνει τη διάνοια και εθίζει εις την αρετή, ενώ αποτρέπει να αναπτύσσονται τα βλαβερά πάθη (Ισηγόνης, 1968: 474). Βάση της ανάπτυξης των ηθικών δυνάμεων είναι η θρησκεία και η θρησκευτική διδασκαλία. Με βάση αυτές «*πράσσωσι το καλόν, το τίμιον και ωφέλιμο εις την κοινωνίαν*» (Διαμαντής, 2003: 127). Σκοπός της ηθικής ανατροφής είναι να διακρίνει την αλήθεια από το ψέμα, το αγαθό από το κακό και να υποτάξει τα πάθη και τις επιθυμίες στον ορθό λόγο. Αν θέλουμε να θεμελιώσουμε την ηθική ανατροφή πρέπει με την πειθώ να απευθυνόμαστε στο λογικό. Αυτό όμως αναπτύσσεται με την ηλικία και επομένως στα παιδιά κρίνεται απαραίτητη η πειθανάγκη. Σε αυτό βασίζεται και δικαιολογείται το σύστημα ποινών και αμοιβών που αποτελεί συστατικό στοιχείο της αλληλοδιδασκτικής (Τζήκας, 1999: 213).

Ο δάσκαλος για να επιτύχει την ηθική μόρφωση των μαθητών του πρέπει να είναι ο ίδιος παράδειγμα ηθικής. Τα ηθικά χαρακτηριστικά που θα αποκτήσει διαμέσου της εκπαίδευσής του στο Διδασκαλείο θα τα μεταφέρει στην ευρύτερη κοινότητα του χώρου όπου εργάζεται. Γι αυτό και ο δάσκαλος πρέπει να έχει υποδειγματική συμπεριφορά στην κοινωνία όπου ζει και εργάζεται (Αμαριώτου, 1937: 115). Η ηθικοποίηση του ανθρώπου και της κοινωνίας αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο στο παιδαγωγικό σύστημά του έτσι ώστε τα θεμέλια της αγωγής να αποτελούν η υπακοή και η συμμόρφωση στην εξουσία (Παλάσκας, 2012: 155).

Ο δάσκαλος όφειλε να είναι καταρτισμένος διανοητικώς, ηθικώς, παιδαγωγικώς, διδακτικώς, θεωρητικώς και πρακτικώς και πρέπει να παιδαγωγεί τους μαθητές με λογική

και ζήλο, σκεπτόμενος όχι μόνο τι, αλλά και πώς θα το διδάξει, ώστε να συντελέσει με τη διδασκαλία του στη διανοητική ανάπτυξη και ηθική μόρφωση των μαθητών του (Διαμαντής, 2003: 91). Αυτός που γνωρίζει την ψυχολογία του παιδιού συνιστά στο δάσκαλο να έχει τα μάτια του ανοιχτά και *«και να διδάσκη ακριβέστατα το ποιείν τε και διδάσκειν»*. Κατά την παιδική ηλικία το παιδί δεν ακούει τι του λες αλλά βλέπει τι κάνεις. Τα βλεπόμενα παραδείγματα κάνουν εντύπωση και αυτά λαμβάνονται ως κανόνες διαγωγής από τους μαθητές. Ο δάσκαλος, γράφει *«δύναται να αναπτύξει εις τας καρδίας των μαθητών του την σωτήριοι κλίσειν της προς τον πλησίον αγάπης, και να τοις εμπνεύσει τα υψηλά αισθήματα του εθνισμού και του πατριωτισμού»* (Κουλούρη, 1988: 122).

Το αλληλοδιδασκτικό σχολείο

Το κύριο ενδιαφέρον του Κοκκώνη εστιάστηκε στον τρόπο οργάνωσης του σχολείου και της διδασκαλίας με στόχο τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Ουσιαστικά πρόκειται για την πλήρη και απαρτέγκλιτη εφαρμογή του Οδηγού της αλληλοδιδασκτικής, τον οποίο συμπλήρωνε στις επανειλημμένες εκδόσεις του, σύμφωνα με την πείρα που αποκτούσε από την παρακολούθηση της σχολικής τάξης και τις απαιτήσεις της εποχής. Ο ίδιος πίστευε ότι το αλληλοδιδασκτικό σύστημα ήταν ωφέλιμο για την επέκταση της στοιχειώδους παιδείας σε μεγάλη κλίματα και *«ολιγοέξοδο»* (Αμαριώτου, 1937: 50). Το θεωρούσε το καταλληλότερο για την ηθική μόρφωση όχι μόνο των παιδιών ως μαθητών αλλά και ως μελλοντικών πολιτών, αφού με αυτό μπορούν πρακτικώς να μάθουν *«το άρχεσθαι και το άρχειν το σέβεσθαι και τηρείν τους νόμους και τας διατάξεις»* (Διαμαντής, 2003: 95).

Η αλληλοδιδασκτική επενεργούσε σε όλη την οργάνωση του δημοτικού σχολείου, καθόριζε τις παιδαγωγικές αντιλήψεις των καταρτιζόμενων δασκάλων και κυρίως την εσωτερική οργάνωση του σχολείου. Επηρέαζε τη δόμηση του εσωτερικού χώρου ώστε να εξυπηρετείται η διδασκαλία και όριζε τον τρόπο απόκτησης της γνώσης και τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονταν (Τζήκας, 1999: 140). Η μέθοδος ικανοποιούσε οικονομικά ζητήματα και διευκόλυε τη γρήγορη μετάδοση των πρώτων γραμμάτων. Ακόμη στόχευε να εκπαιδεύσει στην τάξη, στην υπακοή, στους νόμους και στην εξουσία ανθρώπους που είχαν ζήσει κάτω από την ανατολική δεσποτεία και με ποικιλία οργάνωσης από περιοχή σε περιοχή, αφού είχε έντονα στοιχεία ανταποδοτικότητας για κάθε συμπεριφορά, αυστηρή ιεραρχική εσωτερική οργάνωση και σχολαστικό προγραμματισμό. Αυτός ξεκινούσε από την δομή του σχολικού χώρου μέχρι την τελευταία λεπτομέρεια διεξαγωγής της σχολικής εργασίας (Μπουζάκης, & Τζήκας, 2002: 22).

Στο αλληλοδιδασκτικό σχολείο, η επιστήμη της διδασκαλίας απουσίαζε (Haynes, et al., 2015: 113). Η δομή του ήταν τέτοια που τίποτε δεν αφήνονταν στην τύχη ή στην εκτίμηση του δασκάλου (Καλαφάτη, 1988: 48). Ο Οδηγός περιείχε και την πιο μικρή λεπτομέρεια που αφορούσε κάθε τομέα του σχολείου. Υπήρχε απόλυτη πειθαρχική δομή και τα πάντα έπρεπε να τηρούνται με αυστηρότατη πειθαρχία. Το κτίριο, τα έπιπλα, το σχήμα τους, οι διαστάσεις τους, η θέση τους, η διάταξή τους έπρεπε να είναι σε συγκεκριμένο χώρο και θέση. Εξίσου άτεγκτο ήταν και το σύστημα συμπεριφοράς των μαθητών, όπου δέσποζε η τιμωρία και ο εκφοβισμός. Η μόνη μάθηση ήταν ο *«ψιπτακισμός»* (Πυργιωτάκης, 1999: 87).

Ο τρόπος διδασκαλίας των μαθημάτων, η κατάταξη των μαθητών σε αυτά και η κατανομή του χρόνου αναφέρονταν με λεπτομέρεια λεπτών. Τα *«προστάγματα»* και ο τρόπος εκτέλεσής τους, ο ακριβής αριθμός των *«πρωτοσχόλων»*, τα καθήκοντά τους και το ωρολόγιο πρόγραμμά τους, η περιοδικότητα και η διαδικασία διεξαγωγής των διαφόρων εξετάσεων επίσης ρυθμίζονταν. Τέλος υπήρχαν ακριβέστερες οδηγίες για τα καθήκοντα των μαθητών, τις ποινές, τις βραβεύσεις, τα καθήκοντα των δασκάλων και του τρόπου που

μπορούσαν να επιβάλλουν την απαιτούμενη τάξη (Καλαφάτη, 1988: 49). Για τον Κοκκώνη, το σχολείο συλλαμβάνεται σαν μέσο μαζικής μόρφωσης και παράγοντας που θα επιδράσει στα ήθη απαντώντας έτσι στο αίτημα για εθνική ενοποίηση (Καλαφάτη, 1988: 63). Η ηθικοποίηση του ανθρώπου με την ενίσχυση της ελληνοχριστιανικής παράδοσης, συνδεόμενη με τις ιδέες του αρχαίου ελληνικού κόσμου οδηγούσε στη συγκρότηση της «νέας» ελληνικής ταυτότητας (Παυλίδης, 2004: 70).

Οι καινοτομίες του

Σημαντικές υπήρξαν και οι μεθοδικές καινοτομίες του. Στην ανάγνωση κατάργησε τον «καπακισμό» και εισήγαγε τον «γραμματισμό» (Αμαριώτου, 1935: 265). Η διδασκαλία έπρεπε να αρχίζει από αυτά που είναι ήδη γνωστά στους μαθητές για να αντιληφθούν αργότερα και αυτά που τους είναι άγνωστα. Έτσι, η διδασκαλία της γραμματικής έπρεπε να αρχίζει από την καθομιλουμένη, αφού έκρινε πως ήταν άσκοπη η μάθηση αρχικά της αρχαίας γραμματικής (Αμαριώτου, 1937: 47). Τα μαθηματικά για παράδειγμα έπρεπε να περιέχουν προβλήματα που να είναι πραγματικά και συνηθισμένα στους μαθητές έτσι ώστε να εκπαιδευτούν σε πραγματικές καταστάσεις. Συνιστά ακόμη την ίδρυση σχολικών κήπων με σκοπό την βελτίωση της γεωργίας, θεμέλιο για τη σωτηρία της Ελλάδας. Πρωτοποριακές για την εποχή του ήταν οι απόψεις για τη σωματική αγωγή και για την αντιμετώπιση των παιδιών με φυσικά ελαττώματα (Ισηγόνης, 1968: 474). Τέλος είναι ο πρώτος που οραματίστηκε την ιδέα της εκπαίδευσης του γυναικείου φύλου. Θεωρούσε απαραίτητη την γυναικεία εκπαίδευση διότι οι γυναίκες επηρεάζουν την κοινωνία ως μητέρες και σύζυγοι. Οι καλοί δάσκαλοι γράφει αναδεικνύουν καλούς μαθητές, αλλά μόνο οι μητέρες μορφώνουν τους ανθρώπους. Το 1836 με πρωτοβουλία του ιδρύθηκε η «Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία» και τον επόμενο χρόνο το Διδασκαλείο της που έγινε ο βασικός φορέας της γυναικείας εκπαίδευσης (Φουρναράκη, 1987: 16).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

- Brouard, E. (1888). Sarazin, pp. 2690-1, dans le Buisson, F. *Dictionnaire de Pedagogie*, t.2. Paris: Librairie Hachette 1888.
- Cavanagh, C. (2007). *Idéologues* pp. 349-350, in Fremont-Barnes, G. (Edit). *Encyclopedia of the age of political revolutions and new ideologies, 1760–1815*. Volume 1. Westport CT: Greenwood Press.
- Ebert, E. & Culyer, R. (2011). *School*. Belmont CA: Wadsworth.
- Gavorsky, S. (2009). *State Institutions, Civil Society, and Running the Schools in Maine-et-Loire, 1815-1875*. Atlanta: Ph.D. Thesis. Emory University.
- Gillipsie, C. (1975). Science and Technology, pp 118-145, in Crawley, C. (Edit) *The New Cambridge Modern History Vol. IX*. Cambridge: University Press.
- Greard, O. (1888). *Mutuel Enseignement*, pp 1998-2004, dans le Buisson, F. *Dictionnaire de Pedagogie*, t.2. Paris: Librairie Hachette.
- Haynes, J. Gale, K & Parker, M. (2015). *Philosophy and Education*. NY: Routledge.
- Jennings, J. (2011). *A History of Political Thought in France since the Eighteenth Century*. Oxford: Oxford University Press.
- Lawton, D & Gordon, P. (2005). *A history of western educational ideas*. London: Woburn Press.
- Richardson, A. (1994). *Literature, Education, and Romanticism: Reading as Social Practice, 1780-1832*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Tschurennev, J. (2014). A Colonial Experiment in Education Madras, 1789–1796, pp 105-120, in Bagchi, B. Fuchs, E. & Rousmaniere, K. (Edit). *Connecting Histories of Education*. New York: Berghahn Books.
- Wokler, R. (2006). Ideology and the origins of social science, pp 688-709, in Goldie, M. & Wokler, R. (Edit). *The Cambridge history of eighteenth-century political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ελληνόγλωσση

- Αβδάλη, Α. (1994). *Ο Καποδίστριας και η επιτροπή Προπαιδείας*, σελ. 5-80. Δωδώνη, 23, Ιωάννινα.
- Αβδάλη, Α. (1999). *Η ανάγνωση στα ελληνικά αλληλοδιδασκτικά σχολεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αμαριώτου, Μ. (1937). *Ι. Π. Κοκκώνης*. Αθήνα: Εκδ. Α. Ι. Κοκκώνη.
- Αμαριώτου, Μ. (1935). *Το γράψιμο και η αγωγή*. Αθήνα: Οίκος Φλάμμα.
- Αποστολόπουλος, Δ. (2001). *Κοραής και Ι. Π. Κοκκώνης στα 1826*, σελ 268-282. Ο Ερασιστής τ. 23.
- Αντωνίου, Δ. (1998). *Νεόφυτος Νικητόπουλος (1795-1846)*. Αθήνα.
- Διαμαντής, Δ. (2003). *Τα Προγράμματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 1830-1920*. Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Ευαγγελόπουλου, Σ. (1987). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, τ.Α'. Αθήνα:
- Δανιά, Ζ. Ζώγου-Καραστεργίου, Σ. (1986). *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*. Αθήνα: ΙΑΕΝ, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς 2.
- Ισηγόνης, Α. (1968). Κοκκώνης Ιωάννης, σελ 473-4, στο *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια- HERDER*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαφάτη, Ε. (1998). *Τα Σχολικά Κτίρια της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 1821-1929*. ΙΑΕΝ, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς 8.
- Κοκκώνης, Ι. (1828). *Περί Πολιτειών*, τ.1. Εν Παρισίοις.
- Κοκκώνης, Ι. (1850). *Εγχειρίδιον ή Οδηγός της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου νέος*. Εν Αθήναις: Εν τυπογραφείου Σ. Βλαστού.
- Κοντονή, Α. (1997). *Το νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων*. Αθήνα: Κριτική.
- Κουλούρη, Χ. (1988). *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914)*. Αθήνα: ΙΑΕΝ, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς 18.
- Κουτουζιάδου, Α. (2007). *Εθνική Ευεργεσία και Νεοελληνική Εκπαίδευσης (1830-1913)*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Λάππας, Κ. (2004). *Πανεπιστήμιο και φοιτητές στην Ελλάδα κατά τον 19^ο αιώνα*. Αθήνα: ΙΑΕΝ, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς 39.
- Μπελιά, Ε. (1970). *Η εκπαίδευσις εις την Λακωνίας και την Μεσσηνία κατά την καποδιστριακή περίοδο (1828-1832)*. Αθήνα.
- Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. (2002). *Η κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*, τόμος Α. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2006). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παλάσκας, Σ. (2012). *Η συγκρότηση του ελληνικού έθνους και η εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Παπαδάκη, Λ. (1992). *Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Παυλίδης, Π. (2004). Το γίνεσθαι της ιδεολογίας και η εκπαιδευτική θεσμικότητα, στο σελ 65-88. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμος ΙΑ, τεύχος 41.

- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταματάκης, Μ. & Μοίρα, Π. (1996). *Η εκπαίδευση του δασκάλου και το λαϊκό σχολείο στην Ελλάδα μέχρι το 1832*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος.
- Ταμπάκης, Κ. (2009). *Η εκπαίδευση των Δασκάλων και Διδασκαλισσών στις φυσικές επιστήμες (1830-1950)*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Τζήκας, Χ. (1999). *Ι. Π. Κοκκώνης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τόλιας, Γ. (2001). Κοραΐς και Επτάνησα (1798-1814), σελ. 75-101, στο Νικηφόρου, Α. (Επιμ.). *Επτάνησος Πολιτεία (1800-1807)*. Γ.Α.Κ. Κέρκυρας. Κέρκυρα.
- Φουρναράκη, Ε. (1987). *Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών*. Αθήνα: ΙΑΕΝ, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς 11.
- Χαρίλα, Θ-Ι. (2006). *Η στοιχειώδης εκπαίδευση στην Αγγλία, τη Γαλλία και την Ελλάδα κατά τον 19ο αιώνα*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Χασεκίδου, Θ. (2005). *Η Διαμόρφωση της Παιδαγωγικής Σκέψης κατά το 19ο αιώνα*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από εικαστικές δραστηριότητες σε εφήβους με γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες

Ελένη Μητροπούλου

ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Α΄ Βαθμίδας Αιγάλεω
elenmitrop@gmail.com

Χριστίνα Πλιάτσικα

ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Α΄ Βαθμίδας Αιγάλεω
cpliatsika@yahoo.gr

Περίληψη

Η ιδέα της αξιοποίησης της τέχνης στην εκπαίδευση θεμελιώνεται στην άποψη πολλών θεωρητικών, που υποστηρίζουν ότι μέσα από τα έργα τέχνης μπορούν να επωφεληθούν ψυχικά οι ίδιοι οι δημιουργοί. Πιο συγκεκριμένα, έχει αναφερθεί ότι η τέχνη μπορεί να αποτελέσει το μέσο για την απόκτηση αυτογνωσίας και θετικής αυτοαντίληψης, καθώς και για τη συναισθηματική αποφόρτιση και έκφραση, ενώ είναι δυνατόν να συμβάλλει και στο ξεπέρασμα προσωπικών δυσκολιών. Στην παρούσα εργασία, μία ομάδα δεκαέξι εφήβων με γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες που φοιτούν στην Α΄ τάξη ενός ειδικού επαγγελματικού γυμνασίου, συμμετείχε σε ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας με στόχο την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες για τη δημιουργία καλλιτεχνικών κατασκευών. Οι μαθητές, όπως διαπιστώθηκε ύστερα από παρατήρηση της συμπεριφοράς τους τόσο κατά τη διάρκεια του προγράμματος όσο και μετά την ολοκλήρωσή του, απέκτησαν αυτοπεποίθηση σε μεγαλύτερο βαθμό και, επομένως, ενισχύθηκε η αυτοεικόνα τους, βιώνοντας συναισθήματα ελέγχου, όσον αφορά το έργο τους, καθώς και δημιουργικότητας. Επίσης, βελτίωσαν τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους, ανέπτυξαν δεξιότητες συνεργασίας, έμαθαν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματά τους, ενώ καλλίεργησαν παράλληλα και τη δημιουργική τους σκέψη.

Λέξεις-κλειδιά: γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες, πρόγραμμα αγωγής υγείας, κοινωνικές δεξιότητες, καλλιτεχνικές κατασκευές

1. Εισαγωγή

Οι μαθητές με γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες ανήκουν στις ομάδες που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό (Engle et al., 2007), καθώς οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν λειτουργούν ως τροχοπέδη στην ικανότητά τους να εκπληρώσουν τις εκπαιδευτικές και αναπτυξιακές τους δυνατότητες. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούνται γνωστικά ελλείμματα ως προς την ικανότητα των μαθητών αυτών να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με τους συνομηλικούς τους ή και με άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, διότι δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς δεξιότητες, όπως η συνεργασία, η λήψη αποφάσεων, η επίλυση προβλημάτων και η διαχείριση συναισθημάτων και, επομένως, χρειάζονται συστηματική υποστήριξη και ενίσχυση (Χατζηχρήστου, 2004). Στην Ελλάδα, όμως, έχει διαπιστωθεί ότι ένα μικρό ποσοστό των παιδιών που αντιμετωπίζουν γνωστικές και συναισθηματικές δυσκολίες έχει πρόσβαση σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας (Τσιάντης, 2009), ενώ τα περισσότερα σχολεία δεν διαθέτουν το κατάλληλο προσωπικό για την παροχή ψυχολογικής υποστήριξης σε αυτά τα παιδιά. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές αυτοί να εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο και να μην ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Η αξία των προγραμμάτων παρέμβασης για την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής υγείας των μαθητών μέσα από την εκπαίδευση τους σε κοινωνικές

δεξιότητες αναγνωρίζεται σε ολοένα και μεγαλύτερο βαθμό (Aviles, Anderson, & Davila, 2006). Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν διακριτές και μαθημένες συμπεριφορές που βοηθούν το άτομο στην επίτευξη ενός στόχου (Gresham, 1986, όπως αναφέρεται στο Χατζηχρήστου, 2004). Τα παιδιά μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους ανθρώπους μαθαίνουν ένα εύρος κοινωνικών δεξιοτήτων, που τους βοηθούν να λειτουργούν με τρόπο αποδεκτό κατά τις διάφορες κοινωνικές περιστάσεις (Χατζηχρήστου, 2004). Η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να λάβει χώρα και εντός του σχολείου μέσα από μία ποικιλία οργανωμένων και σκόπιμων παρεμβάσεων (Fazel, Hoagwood, Stephan, & Ford, 2014; Wolpert et al., 2013). Ένα ασφαλές και υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον θεωρείται πολύ σημαντικό για τα παιδιά, προκειμένου να αναπτύξουν το δυναμικό τους (Viner et al., 2012), και ενώ είναι αρκετά δύσκολο να παρέμβει κανείς ενδοοικογενειακά, το σχολικό περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει ένα ανοικτό πεδίο για παρεμβάσεις με στόχο τη βελτίωση της ψυχικής υγείας των παιδιών. Στη βιβλιογραφία, για παράδειγμα, περιγράφονται διάφορα προγράμματα που πραγματοποιούνται εντός του σχολείου και αφορούν την εκπαίδευση των μαθητών στην επικοινωνία, στην αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων, στην ενσυναίσθηση, στην επίλυση συγκρούσεων και την αυτογνωσία (Goleman, 1998; Gottman, 2000), ενώ είναι αξιοσημείωτο ότι στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών τα προγράμματα αυτά εμφανίζονται να είναι ενταγμένα στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα αντίστοιχα προγράμματα που εφαρμόζονται στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν αποτελούν μέρος του αναλυτικού προγράμματος, αλλά εντάσσονται στο πλαίσιο των προαιρετικών σχολικών δραστηριοτήτων. Στα δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία είναι δυνατόν να υλοποιούνται, από τους εκπαιδευτικούς και με τη συμμετοχή ομάδας μαθητών, δραστηριότητες που έχουν ως στόχο την πνευματική ανάπτυξη, την αισθητική καλλιέργεια, τη δημιουργική έκφραση των μαθητών και την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα που αφορούν το στενότερο και ευρύτερο περιβάλλον (Υ.Α. Γ2/4867 Β'629/1992, Υ.Α. Γ1/377/865 Β'577/1992). Μία από τις κατηγορίες των προγραμμάτων αυτών είναι και τα προγράμματα αγωγής υγείας που έχουν ως στόχο τόσο τη βελτίωση της ψυχικής και σωματικής υγείας των μαθητών όσο και την αναβάθμιση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος (ΥΠΕΘ, 2015). Πιο συγκεκριμένα, προγράμματα αγωγής υγείας είναι δυνατόν να οργανώνονται σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της θεματικής «Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη» με στόχο την ενδυνάμωση των εφήβων μαθητών για τη διευκόλυνση της προσαρμογής τους κατά τις προγραμματισμένες ή μη μεταβάσεις τους από το ένα σχολικό πλαίσιο στο άλλο.

Κατά την αναπτυξιακή περίοδο της προ-εφηβείας και της εφηβείας οι μαθητές είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι εξαιτίας των βιολογικών, γνωστικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών αλλαγών που βιώνουν. Μια αλλαγή στη ζωή των εφήβων μαθητών που μπορεί να θεωρηθεί ιδιαίτερα αγχωτική για αυτούς είναι η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Οι μαθητές κατά την περίοδο αυτή βιώνουν κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες, οι οποίες μπορεί να συνδέονται με την ύπαρξη γνωστικών και μαθησιακών δυσκολιών, με αρνητικές εμπειρίες από τα προηγούμενα σχολικά χρόνια, με μειωμένη αίσθηση ικανοποίησης από τη σχολική ζωή, με δυσκολίες στην προσαρμογή και προβλήματα εν τέλει με συνομηλίκους (Elias et al., 1986; Felner & Adan, 1988; Hirsch & Rapkin, 1987). Επομένως, αυτή η περίοδος προσαρμογής μπορεί να είναι κρίσιμη για τους μαθητές, καθώς οι κακές σχέσεις με τους συνομηλίκους αποτελούν προγνωστικό παράγοντα για τα προβλήματα ψυχικής υγείας κατά την ενήλικη ζωή (Achenbach & Edelbrock, 1981). Στην περίπτωση αυτή, η ενίσχυση και ενδυνάμωση των μαθητών μέσα από την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων εντός του

σχολείου, στο πλαίσιο προγραμμάτων αγωγής υγείας, μπορεί να διευκολύνει την προσαρμογή των μαθητών σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον.

Ένας τρόπος προσέγγισης στην εκπαίδευση των μαθητών σε κοινωνικές δεξιότητες είναι η χρήση των τεχνών. Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι στοχευμένες παρεμβάσεις σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αξιοποιούν τις δημιουργικές τέχνες, μπορεί να βελτιώσουν την προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον (Alavinezhad, Mousavi & Sohrabi, 2014; Carter, 1979; Cortina & Fazel, 2015; Freilich & Shechtman, 2010; Sutherland, Waldman & Collins, 2010). Συγκεκριμένα, οι μαθητές συμμετέχοντας σε εικαστικές δραστηριότητες μπορούν να επικοινωνήσουν μη λεκτικά, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να βελτιώσουν τη δημιουργική τους σκέψη και την αυτοαντίληψή τους και να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες (Case & Dalley, 2014; Waller, 2006). Συναισθήματα που ένας μαθητής δεν μπορεί να εκφράσει προφορικά, συχνά είναι δυνατόν να απελευθερωθούν κατά τη δημιουργία τέχνης. Σύμφωνα με τον Arnheim (1966) η τέχνη αποτελεί έκφραση της στάσης απέναντι στη ζωή και ένα απαραίτητο μέσο για τη διαχείριση των καθημερινών προκλήσεών της. Ο τρόπος, επομένως, με τον οποίο εκφράζεται μια ιδέα ή εμπειρία δίνει στον μαθητή και τον εκπαιδευτικό – εμπυχωτή ενδείξεις για το τι βιώνει ο μαθητής και πώς νιώθει.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση ενός προγράμματος αγωγής υγείας για την υποστήριξη της προσαρμογής στο σχολείο των μαθητών της Α΄ τάξης ενός ειδικού επαγγελματικού γυμνασίου καλλιεργώντας σε αυτούς κοινωνικές δεξιότητες μέσα από τη συμμετοχή τους σε εικαστικές δραστηριότητες. Η καλλιέργεια του αισθήματος του ανήκειν στους μαθητές, μέσα από τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες με κοινό στόχο και ενδιαφέρον, τους ενθαρρύνει να παραμείνουν στο σχολείο και να επιτύχουν. Οι μαθητές με αυτόν τον τρόπο γίνονται ευαίσθητοι στις ανάγκες των άλλων, καθώς και στις δικές τους, αποκτούν επίγνωση των διαφορετικών ρόλων μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους και μπορούν να βιώσουν αμοιβαία ικανοποιητικές σχέσεις εντός της ομάδας, και, επομένως, να ξεπεράσουν τα αισθήματα κατωτερότητας που οδηγούν σε προβλήματα συμπεριφοράς. Οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από την κατανόηση των φυσικών και λογικών συνεπειών της συμπεριφοράς τους και όχι με το να είναι αναγκασμένοι να αλλάξουν, και ενώ αρχίζουν να διακατέχονται από ενθαρρυντικά συναισθήματα, γίνονται πιο δημιουργικοί και δεκτικοί στη μάθηση (Adler, 1964; Lemberger & Nash, 2008).

Ειδικότερα, το πρόγραμμα είχε τους ακόλουθους επιμέρους στόχους:

- Να αναγνωρίζουν οι μαθητές τα δικά τους συναισθήματα, καθώς και των άλλων ανθρώπων και να κατανοούν τα πιθανά αίτια αυτών.
- Να διαχειρίζονται οι μαθητές το θυμό τους.
- Να αναπτύξουν οι μαθητές δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας.
- Να ενισχυθεί η θετική αυτοαντίληψη των μαθητών μέσα από την απόκτηση αίσθησης ελέγχου ως προς το έργο τους και την επίλυση προβλημάτων.
- Να καλλιεργήσουν οι μαθητές τη δημιουργική τους σκέψη.

2. Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη, όπως ήδη αναφέρθηκε, έχει ως στόχο να περιγράψει το σχεδιασμό, την εφαρμογή και τα αποτελέσματα ενός προγράμματος αγωγής υγείας, το οποίο εφαρμόστηκε σε ένα ειδικό επαγγελματικό γυμνάσιο της Αττικής για έξι μήνες, κατά το σχολικό έτος 2012-2013, για ένα δίωρο την εβδομάδα, προκειμένου οι μαθητές της Α΄ τάξης να εκπαιδευτούν σε ένα εύρος κοινωνικών δεξιοτήτων που θα τους διευκολύνουν κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους ανθρώπους τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και εκτός σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί - υπεύθυνοι του προγράμματος, αφού παρατήρησαν τη συμπεριφορά των συγκεκριμένων μαθητών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και των διαλειμμάτων διαπίστωσαν ότι η βασικότερη μορφή προβληματικής συμπεριφοράς ήταν η επιθετικότητα (λεκτική και σωματική), η οποία προέκυπτε ως αποτέλεσμα της αδυναμίας τους για ποιοτική επικοινωνία, συνεργασία, αποδοχή της διαφορετικότητας και ορθή διαχείριση των συναισθημάτων τους. Στη συνέχεια, προχώρησαν στο σχεδιασμό και την οργάνωση των δραστηριοτήτων του προγράμματος με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών, αξιοποιώντας στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις δυνατότητες που παρέχουν οι καλλιτεχνικές κατασκευές για αυτοέκφραση, δημιουργικότητα και συνεργασία.

2.1. Συμμετέχοντες

Στο παρόν πρόγραμμα αγωγής υγείας συμμετείχαν 16 μαθητές της Α΄ τάξης ενός ειδικού επαγγελματικού γυμνασίου της Αττικής, 2 κορίτσια και 14 αγόρια ηλικίας 13-14 ετών. Οι συγκεκριμένοι μαθητές βρίσκονταν σε μεταβατικό στάδιο, καθώς βίωναν την αλλαγή σχολικού πλαισίου, είτε δηλαδή τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο είτε τη μετάβαση από το γενικό γυμνάσιο στο ειδικό, λόγω απόρριψης τους από το πρώτο, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν δυσκολίες προσαρμογής στο νέο σχολικό περιβάλλον.

2.2. Μέσα συλλογής των δεδομένων

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος αγωγής υγείας, οι δύο υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν τη μέθοδο της ελεύθερης παρατήρησης και το ημερολόγιο συναντήσεων, προκειμένου να συλλέξουν τα στοιχεία εκείνα, που στη συνέχεια θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την ερμηνεία των γεγονότων και των συμπεριφορών των μαθητών, αλλά και θα διευκόλυναν τη γενικότερη ροή και δόμηση του προγράμματος με βάση τα δεδομένα που προέκυπταν ύστερα από κάθε συνάντηση. Τέλος, για την τελική αποτίμηση του προγράμματος χορηγήθηκε στους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, στο οποίο καλούνταν ο κάθε μαθητής να συμπληρώσει την προσωπική του άποψη για το πρόγραμμα που συμμετείχε.

2.3. Περιγραφή δραστηριοτήτων προγράμματος αγωγής υγείας

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε μία συγκεκριμένη αίθουσα του σχολείου, όπου υπήρχαν κάθε φορά τα απαραίτητα υλικά και μέσα για την εκτέλεση των δραστηριοτήτων. Οι συναντήσεις ξεκινούσαν, κυρίως, με συζήτηση στην ολομέλεια σχετικά με το υπό μελέτη θέμα και στη συνέχεια, οι μαθητές έρχονταν σε επαφή με τα υλικά, προκειμένου να συνθέσουν μία καλλιτεχνική δημιουργία. Ο τρόπος υλοποίησης των δραστηριοτήτων είχε εξελικτική πορεία, καθώς οι μαθητές αρχικά εργάζονταν ατομικά, ενώ στη συνέχεια σε ομάδες, με το πρόγραμμα να ολοκληρώνεται με δραστηριότητες στην ολομέλεια (κατασκευή αφίσας, δημιουργία βίντεο). Τα περισσότερα έργα ολοκληρώνονταν κατά τη διάρκεια της κάθε συνάντησης και είχαν σχεδιαστεί, ώστε να επιτρέπουν στους μαθητές να βιώνουν το αίσθημα της επιτυχίας, διερευνώντας παράλληλα τη δημιουργικότητά τους. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων οι μαθητές εξασκούνταν σε θετικές μορφές συμπεριφοράς και διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις, με τους εκπαιδευτικούς-συντονιστές να επικεντρώνονται στις θετικές πτυχές της εργασίας των μαθητών και να τους καθοδηγούν με κατάλληλα σχόλια και θετικό τρόπο. Το κλείσιμο της κάθε συνάντησης γινόταν με συζήτηση στην ολομέλεια ή και με ομαδικό παιχνίδι χαλάρωσης.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι θεματικές ενότητες του προγράμματος με τους επιμέρους στόχους τους, καθώς και ενδεικτικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν για την επίτευξη αυτών.

- Δεξιότητες επικοινωνίας - συνεργασίας

Στόχοι: Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την αξία της καλής επικοινωνίας και συνεργασίας, να καλλιεργήσουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, να κατανοούν τις ανάγκες των άλλων, να βελτιώσουν τις μεταξύ τους σχέσεις.

Ενδεικτική Δραστηριότητα: Οι μαθητές πραγματοποιούν εργασίες σε ζευγάρια ή ομάδες, προκειμένου να ολοκληρώσουν από κοινού μία κατασκευή, ανταλλάσσοντας ιδέες, καταλήγοντας σε μία κοινή απόφαση και επιδεικνύοντας διάθεση για συνεργασία καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας (εικόνα 1).

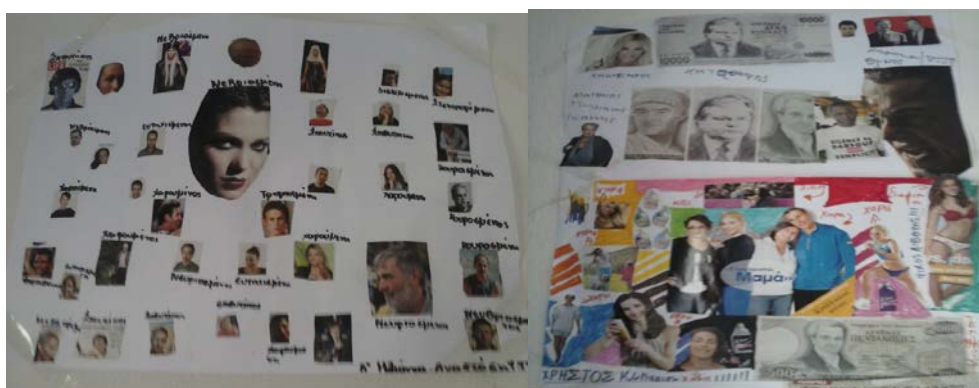


Εικόνα 1. Δραστηριότητες σε ζευγάρια ή ομάδες

- Αναγνώριση, έκφραση, χειρισμός συναισθημάτων

Στόχοι: Να εξασκηθούν οι μαθητές στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων από τις εκφράσεις του προσώπου, να κατανοούν τα πιθανά αίτια για τα συναισθήματά τους αυτά, να εξασκηθούν στη διαχείριση των συναισθημάτων και στη χρήση εναλλακτικών τρόπων έκφρασης των αρνητικών συναισθημάτων.

Ενδεικτική Δραστηριότητα: Οι μαθητές εργάζονται σε ζευγάρια και προσπαθούν να φτιάξουν την αφίσα των συναισθημάτων, ψάχνοντας φωτογραφίες προσώπων σε περιοδικά που αποτυπώνουν διαφορετικά συναισθήματα (εικόνα 2). Στη συνέχεια, διατυπώνουν υποθετικά σενάρια κατά τη συζήτηση στην ομάδα σχετικά με το λόγο για τον οποίο μπορεί ένα πρόσωπο να βιώνει κάθε φορά ένα συγκεκριμένο συναίσθημα.



Εικόνα 2. Αφίσες συναισθημάτων

- Διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμηση

Στόχοι: Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τα θετικά στοιχεία του εαυτού τους, να βιώσουν αισθήματα ικανοποίησης ως προς τις ικανότητές τους, να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους.
Ενδεικτική Δραστηριότητα: Οι μαθητές μέσα από την εμπλοκή τους σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες σε ατομικό αλλά και ομαδικό επίπεδο, με σκοπό να κατασκευάσουν κάτι (κοσμήματα, λαμπάδες, κορνίζες κ.ά.) (εικόνα 3) για τους ίδιους ή και για αγαπημένα τους πρόσωπα, εντός ή εκτός σχολείου, αποκτούν θετική αίσθηση του εαυτού, γεγονός που επιδρά και στις σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους.



Εικόνα 3. Καλλιτεχνικές δημιουργίες και αυτοεκτίμηση

3. Αποτελέσματα

Αναφορές εκπαιδευτικών-συντονιστών:

Σύμφωνα με τα δεδομένα που συγκέντρωσαν οι δύο εκπαιδευτικοί του προγράμματος από την παρατήρηση και το ημερολόγιο συναντήσεων, οι μαθητές απέκτησαν αυτοπεποίθηση σε μεγαλύτερο βαθμό, καθώς βίωσαν συναισθήματα ελέγχου και ικανοποίησης ως προς το έργο τους, βελτιώθηκαν ως προς τον τρόπο διαχείρισης των συναισθημάτων τους και τον έλεγχο της επιθετικής συμπεριφοράς και ανέπτυξαν δεξιότητες συνεργασίας μέσα από την εκτέλεση ομαδικών εργασιών. Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι ο βαθμός κατάκτησης όσων αναφέρθηκαν εμφανίζεται διαφοροποιημένος για κάθε μαθητή.

Αναφορές μαθητών:

Οι μαθητές στο τέλος του προγράμματος συμπλήρωσαν ατομικά ένα σύντομο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου για την τελική αποτίμηση του προγράμματος (συμπληρώθηκε μόνο από 12 μαθητές). Τα αποτελέσματα που προέκυψαν είναι τα εξής:

Οι απόψεις των μαθητών ως προς την ικανότητα τους για συνεργασία, κατά τη διάρκεια του προγράμματος, με τα άλλα μέλη της ομάδας φαίνεται να μοιράζονται σχεδόν εξίσου ανάμεσα στις αρνητικές και τις θετικές απαντήσεις (5 μαθητές δήλωσαν «πολύ» και 4 «καθόλου»).

Οι απόψεις των μαθητών ως προς την ικανότητά τους για συνεργασία με τα άλλα παιδιά του σχολείου εμφανίζονται αρκετά θετικές (7 μαθητές δήλωσαν «πολύ»).

Οι απόψεις των μαθητών ως προς την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα εμφανίζονται εξαιρετικά θετικές (6 δήλωσαν «πολύ» και 4 «πέρα πολύ»).

Οι περισσότεροι μαθητές (8 στους 12) δήλωσαν, επίσης, ότι θα επιθυμούσαν να ξανασυμμετάσχουν σε ένα αντίστοιχο πρόγραμμα. Οι μαθητές που απάντησαν αρνητικά ανέφεραν ότι η δήλωσή τους αυτή οφείλεται στην ενοχλητική συμπεριφορά κάποιων συμμαθητών τους κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς του προγράμματος ήταν εξαιρετικά θετικές, καθώς όλοι οι μαθητές δήλωσαν ότι ήταν «πάρα πολύ» ικανοποιητική η συνεργασία τους.

Όσον αφορά τις προτιμήσεις των μαθητών για τις μεθόδους του προγράμματος, οι μαθητές έδειξαν μεγαλύτερη προτίμηση στις καλλιτεχνικές κατασκευές και στην παρακολούθηση-δημιουργία βίντεο, ενώ η συζήτηση στην ομάδα συγκέντρωσε το μικρότερο ποσοστό θετικών απαντήσεων.

4. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το παρόν πρόγραμμα αγωγής υγείας φαίνεται να βρίσκονται σε αντιστοιχία με αποτελέσματα ερευνών που αναφέρονται στις θετικές επιδράσεις των τεχνών στα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Gilroy, 2006; Pretorius & Pfeifer, 2010). Οι μαθητές που συμμετείχαν στο εν λόγω πρόγραμμα έδειξαν σε γενικές γραμμές θετική στάση απέναντι στο πρόγραμμα και παρουσίασαν βελτίωση στη συμπεριφορά τους και στον τρόπο διαχείρισης των συναισθημάτων τους. Εντούτοις, στον τομέα της συνεργασίας, δεν κατάφεραν όλοι οι μαθητές να συνεργαστούν ικανοποιητικά μεταξύ τους, στοιχείο το οποίο χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι η αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μια ελκυστική και αποτελεσματική προσέγγιση για τα παιδιά με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Η καλλιτεχνική δημιουργία δύναται να συμβάλλει στη γνωστική και συναισθηματική διερεύνηση από τη μεριά των μαθητών, έτσι ώστε να αποκτήσουν αυτογνωσία και να οδηγηθούν σε αλλαγή πεποιθήσεων και συμπεριφορών. Η τέχνη και η δημιουργικότητα θεωρείται μια σημαντική διέξοδος για τα παιδιά. Οι θεραπείες μέσω των δημιουργικών τεχνών έχουν αποδειχθεί ότι βελτιώνουν τη λεκτική και δημιουργική σκέψη, την κατανόηση του γραπτού λόγου και ειδικότερα την αυτοαντίληψη των μαθητών για τη δεξιότητά τους, καθώς και τα εσωτερικά κίνητρα, όταν οι παρεμβάσεις στην τάξη επικεντρώνονται στη δημιουργικότητα και την εκφραστικότητα των μαθητών (Harvey, 1989).

Τέλος, κρίνεται απαραίτητο, κατά πρώτον, να επισημανθούν οι περιορισμοί της συγκεκριμένης παρέμβασης, λόγω του μικρού αριθμού μαθητών που συμμετείχε και της απουσίας τόσο διαδικασιών ελέγχου τρίτων παραγόντων που μπορεί να επιδρούν όσο και παρακολούθησης της διατήρησης και γενίκευσης των νέων δεξιοτήτων από τους μαθητές, και κατά δεύτερον, να αναφερθεί η ανάγκη αξιολόγησης των καινοτόμων προγραμμάτων που υλοποιούνται στα σχολεία, ώστε να διαφυλαχτεί η νέα γνώση που παράγεται από εκείνα που έχουν θετικά αποτελέσματα και μπορούν να ωφελήσουν και άλλους μαθητές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1981). Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged four through sixteen. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 46, 1-81.
- Adler, A. (1964). *Social interest: A challenge to mankind*. New York: Capricorn Books.
- Alavinezhad, R., Mousavi, M., & Sohrabi, N. (2014). Effects of art therapy on anger and self-esteem in aggressive children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 113, 111-117.
- Arnheim, R. (1966). *Toward a psychology of art: Collected essays*. Berkeley: University of California Press.

- Aviles, A. M., Anderson, T. R., & Davila, E. R. (2006). Child and adolescent social-emotional development within the context of school. *Child and Adolescent Mental Health, 11*(1), 32-39.
- Carter, J. (1979). Art therapy and learning disabled children. *Pergamon Press, 6*, 51-56.
- Case, C., & Dalley, T. (2014). *The Handbook of Art Therapy*. New York: Routledge.
- Cortina, M., & Fazel, M. (2015). The Art Room: an evaluation of a targeted school-based group intervention for students with emotional and behavioural difficulties. *The Arts in Psychotherapy, 42*, 35-40.
- Elias, M. J., Gara, M., Ubriaco, M., Rothbaum, P. A., Clabby, J. F., Schuyler, T. (1986). Impact of a preventive social problem solving intervention on children's coping with middle-school stressors. *American Journal of Community Psychology, 14*, 259-275.
- Engle, P. L., Black, M. M., Behrman, J. R., Cabral de Mello, M., Gertler, P. J., Kapiriri, L., Martorell, R. Young, M. E. (2007). Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *Lancet, 369*, 229-242.
- Fazel, M., Hoagwood, K., Stephan, S., & Ford, T. (2014). Mental health interventions in schools in high-income countries. *The Lancet Psychiatry, 1*(5), 377-387.
- Felner, R. D., & Adan, A. M. (1988). The school transitional environment project: An ecological intervention and evaluation. In R. H. Price, E. L. Cowen, R. P. Lorion, & J. Ramos-McKay (Eds.), *Fourteen ounces of prevention: A casebook for prevention*. (pp. 111-122). Washington, DC: American Psychological Association.
- Freilich, R., & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy, 37*, 97-105.
- Gilroy, A. (2006). *Art Therapy, Research, and Evidence-Based practice*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In P. S. Strain, M. J. Guralnick, & H. M. Wilker (Eds), *Children's social behaviour: Development, assessment, and modification* (pp. 143-179). New York: Academic Press.
- Harvey, S. (1989). Creative arts therapies in the classroom: A study of cognitive, emotional, and motivational changes. *American Journal of Dance Therapy, 11*(2), 85-100.
- Hirsch, B. J., & Rapkin, B. D. (1987). The transition to junior high school: A longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life, and social support. *Child Development, 58*, 1235-1243.
- Lemberger, M., & Nash, E. (2008). School counselors and the influence of Adler: Individual psychology since the advent of the ASCA National Model. *The Journal of Individual Psychology, 64*(4), 386-402.
- Pretorius, G., & Pfeifer, E. (2010). Group art therapy with sexually abused girls. *South African Journal of Psychology, 40*(1), 63-73.
- Rutter, M. (2002). Development and psychopathology .In M. Rutter, & E. Taylor (Eds.), *Child and Adolescent Psychiatry* (pp. 309-324). Oxford: Blackwell Science Ltd.
- Sutherland, J., Waldman, G., & Collins, C. (2010). Art therapy connection: encouraging troubled youth to stay in school and succeed. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, 27*(2), 69-74.

- Τσιάντης, Ι. (2009). *Οι παιδοψυχιατρικές υπηρεσίες στην Ελλάδα: Ανάγκες, Προβλήματα και Προοπτικές*. Εισήγηση για την Παγκόσμια Ημέρα Ψυχικής Υγείας. Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου. Ανακτήθηκε στις 6 Φεβρουαρίου 2009 από <http://www.0-18.gr/downloads/oi-paidopsychiatrikes-ypiresies-stin-ellada-anagkes-problimata-kai-prooptikes-eisigisi-i.-tsianti/view>
- Viner, R. M., Ozer, E. M., Denny, S., Marmot, M., Resnick, M., Fatusi, A., & Currie, C. (2012). Adolescence and the social determinants of health. *Lancet*, 379(9826), 1641–1652.
- Waller, D. (2006). Art therapy for children: How it leads to change. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 11(2), 271-282.
- Wolpert, M., Humphrey, N., Belsky, J., & Deighton, J. (2013). Embedding mental health support in schools: Learning from the Targeted Mental Health in Schools (TaMHS) national evaluation. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(3), 270–283.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2015). Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων. *Εγκύκλιος (αρ. πρωτ. 178852/ΓΔ4, ημερ. 6/11/2015)*. Αθήνα.

Διαθεματικότητα και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Από τη διδασκαλία των επιστημών στη διδασκαλία της «επιστημονικότητας»

Τάσος Μιχαηλίδης

Φιλολόγος MPhil, Υπ. Διδάκτορας ΕΚΠΑ, Ζάννειο Πειραματικό Γυμνάσιο
tasmichailides@yahoo.gr

Νικόλαος Ζήκος

Δρ. Χημικός ΕΚΠΑ, Ζάννειο Πειραματικό Γυμνάσιο
nzikoschem@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια πρώτη προσέγγιση και περιεκτική εξέταση του τρόπου που τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών εισάγουν, προτείνουν και εφαρμόζουν την έννοια της διαθεματικότητας (ΑΠΣ) στη σύγχρονη εκπαίδευση. Η έρευνα επικεντρώνεται στη συγκριτική συσχέτιση της διαθεματικότητας, όπως παρουσιάζεται στα νέα ΑΠΣ του Γυμνασίου, στα γνωστικά αντικείμενα που άπτονται των Ανθρωπιστικών και Φυσικών Επιστημών, επιμέρους ενότητες των θετικών επιστημονικών κλάδων, γι' αυτό δεν εξετάζεται επισταμένως η περίπτωση των Μαθηματικών και της Πληροφορικής, καθώς ξεπερνά τη δυνατότητα εξαγωγής ασφαλών συμπερασμάτων μέσα στα πλαίσια της συγκεκριμένης μελέτης. Ωστόσο, η εισήγηση αποπειράται μια σφαιρική ανάδειξη των διαρθρωτικών ακολουθιών που λειτουργούν ως οι ενοποιητικοί πυρήνες συνάντησης των διδακτικών αντικειμένων και πεδίο εφαρμογής της διαθεματικότητας, τόσο σε επίπεδο συγγενών διδακτικών αντικειμένων, όσο και μεταξύ διακλαδικών επιστημονικών συσχετίσεων, όπως προκύπτουν από τα πρόσφατα ΑΠΣ. Μάλιστα, η συγκεκριμένη εργασία επιχειρεί μια πρώτη συσχέτιση και οριοθέτηση ανάμεσα στη διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα, όπως και μια αποτίμηση-αξιολόγηση των δυνατοτήτων, καινοτομιών και ελλείψεων που εντοπίστηκαν αναφορικά με το εν λόγω ζήτημα στα νέα ΑΠΣ.

Λέξεις-κλειδιά: ΑΠΣ, διαθεματικότητα, Ανθρωπιστικές-Φυσικές Επιστήμες

1. Εισαγωγή

Με τον όρο διαθεματική προσέγγιση της γνώσης εννοείται η διαδικασία διασύνδεσης μεταξύ διαφορετικών γνωστικών περιοχών, από διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα κυρίως, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο συσχετίσεις, συνθέσεις και γενικεύσεις που οδηγούν στην ολιστική αντιμετώπιση της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2002). Η συγκεκριμένη διδακτική τεχνική αποσκοπεί στη δόμηση της αναπαράστασης μιας έννοιας, μιας κατάστασης, μιας προβληματικής, μέσω της σύγκλισης περισσότερων επιστημών, επιδιώκοντας να αναπτύξει στους μαθητές δεξιότητες που απαιτεί η σύγχρονη κοινωνία πληροφόρησης, ενώ καλλιεργεί τη χρήση καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών, όπως ομαδικό πνεύμα εργασίας, διατύπωση και διερεύνηση ερωτημάτων. Η διαθεματικότητα, σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία, μεταξύ διακριτών αντικειμένων μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα που υπάρχει ανάμεσά τους, αλλά και να οδηγήσει έναν μαθητή σε μια ενδεδειγμένη ενασχόλησή του με έναν τομέα της γνώσης, πιθανότατα ανοικτό με βάση το παραδοσιακό μοντέλο διδακτικής προσέγγισης (Maingain & Dufour, 2002)

Αναμφίβολα, η θεσμοθέτηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) υπαγορεύει την παιδαγωγικά κατάλληλη γνώση και τις δεξιότητες που πρέπει να διδαχθεί ο μαθητής σε κάθε επιμέρους γνωστικό αντικείμενο. Συγκεκριμένα, στην ελληνική βιβλιογραφία η γνώση αυτή αποδίδεται με τον όρο «σχολική γνώση» (Ματσαγγούρας,

2002). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα πρέπει να συνοδεύεται με το μαθησιακό υπόβαθρο που είναι απαραίτητο για την υλοποίησή του, γι' αυτό το σχολικό έτος 2006-2007 κυκλοφόρησαν τα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου, τα οποία έχουν συγγραφεί με βάση το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, επιδιώκοντας μια διεύρυνση και ανα-νοηματοδότηση των παιδαγωγικών στόχων και εργαλείων επίτευξής τους.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) θεσμοθετήθηκε το 2003 (ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003). Κύριος σκοπός του ήταν η κατανομή της διδακτέας ύλης από τάξη σε τάξη και από διδακτικό σε διδακτικό αντικείμενο σε ένα νέο ενιαίο πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών χωρίς επικαλύψεις, έχοντας ως παράλληλο στόχο την οριζόντια διασύνδεση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) με τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Άλλωστε, η συγγραφή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και η αναδιοργάνωση των στόχων και των μεθόδων διδασκαλίας απαντούσε σε ένα επίμονο αίτημα της επιστημονικής κοινότητας για αναπροσαρμογή του τρόπου αντίληψης της γνώσης και της διαμεσολάβησής της στο σύγχρονο σχολείο. Μάλιστα, η ερευνήτρια Ivani Fazenda έχει γράψει για μια «διαθεματική επανάσταση» που πρέπει να συντελεστεί στο σχολικό και πανεπιστημιακό σχεδιασμό, η οποία θα όφειλε πρωταρχικά να στοχεύει σε μια νέα προσέγγιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης των διδασκόντων, προκειμένου οποιαδήποτε αλλαγή σε επίπεδο Προγραμμάτων Σπουδών να έχει αντίκτυπο στη σχολική διαδικασία (Maingain & Dufour, 2002).

Σε κάθε περίπτωση, σκοπός της παραπάνω διδακτικής προσέγγισης ήταν η ολόπλευρη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και η ανα-νοηματοδότηση του τρόπου που προσλαμβάνει ο εκπαιδευτικός τη σχέση του με το γνωστικό αντικείμενο και τη μαθησιακή πρακτική, ώστε να προσαρμοστούν στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας που επικρατούν τάσεις αυξανόμενης πολυπολιτισμικότητας και τεχνογνωσίας, με αποτέλεσμα να έχει αυξηθεί ο κίνδυνος παραπληροφόρησης (Lawton et al, 2000).

Συνεπώς, η κριτική διαχείριση της γνώσης από τους μαθητές και η επεξεργασία της πληροφορίας από κοινού με τον εκπαιδευτικό, προϋποθέτει σφαιρική γνώση που να καλύπτει όλο το φάσμα των ανθρώπινων δεξιοτήτων και των κλίσεων, κατά τρόπο ώστε να επιτυγχάνεται μια συνολική συναισθηματική και νοητική καλλιέργεια της προσωπικότητας των εφήβων (Meirieu & Avanzini, 1988). Άλλωστε, οι εναλλακτικές στρατηγικές εκπαίδευσης έχει αποδειχτεί ότι βοηθούν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όπως η ικανότητα του μαθητή να αναπτύσσει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη της μαθητικής κοινότητας και αισθήματα αυτοεκτίμησης/αλληλοσεβασμού (Asher et al, 1992).

2. Διαθεματικότητα και διδακτικά αντικείμενα: το διαθεματικό μοντέλο ως μαθησιακή στρατηγική

Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση υλοποιείται κυρίως με την ενδοκλαδική συνοχή εντός κάθε γνωστικού αντικειμένου, με τις διακλαδικές συσχετίσεις μεταξύ γνωστικών αντικειμένων και με θεματοκεντρικές εφαρμογές, οι οποίες αποτελούν και την αυθεντική εκδοχή της διαθεματικότητας (Παπαρίζος, 2004).

Συγκρίνοντας τα ΔΕΠΠΣ των μαθημάτων μεταξύ τους θα παρατηρήσουμε ότι πολλές διαθεματικές έννοιες είναι κοινές, διατηρώντας την ιδιαίτερη σημασιολογία τους και το ιδιαίτερο πλαίσιο αξιοποίησής τους, αφήνοντας, όμως, περιθώριο αλληλεπίδρασης μεταξύ διαφορετικών επιστημονικών κλάδων (Παπαρίζος, 2004). Έτσι, επιβεβαιώνεται ότι η έννοια της διαθεματικότητας σχετίζεται άμεσα και σε κάποιο βαθμό προϋποθέτει τη διεπιστημονική προσέγγιση στη σύγχρονη εκπαίδευση -αν και οι δύο έννοιες δεν

ταυτίζονται σημασιολογικά- δίνοντας μια διαφορετική προοπτική στις δυνατότητες διάδρασης και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, διαφορετικών και φαινομενικά ασύνδετων, επιστημονικών ειδικοτήτων (*δικτύωση μέσω της ενοποίησης*) (Boillot & Le Du, 1993; Meirieu & Avanzini, 1988).

Κρίνεται σκόπιμο, επομένως, επισημαίνοντας τις προτεινόμενες διατάξεις περί διαθεματικότητας στα Αναλυτικά Προγράμματα, τόσο σε επίπεδο Φυσικών, όσο και σε επίπεδο Ανθρωπιστικών Επιστημών, να διασαφηνιστεί μια γνωσιακή μετάβαση από τη διδασκαλία της μονομερούς εξειδίκευσης, σε μια σύγχρονη διδακτική της «ορθολογικότητας». Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί πλέον καλούνται να συνεργαστούν και να οργανώσουν από κοινού θεματικές με στόχο τη διαμόρφωση συσχετίσεων που ο κοινός παρονομαστής θα αποτελεί το ζητούμενο της παιδαγωγικής διαδικασίας (Maingain & Dufour, 2002). Άρα, η διαθεματική προσέγγιση αποτελεί έναν καινοτόμο και ανανεωτικό τρόπο πρόσληψης και μετάδοσης της γνώσης που εμπλέκει τον μαθητή σε όλη τη διδακτική διαδικασία. Ειδικότερα, η διαθεματικότητα προϋποθέτει τη διαμόρφωση ενός γνωστικού άξονα (*θεματική μήτρα*) που αποτελεί τον μαθησιακό στόχο και οι επιμέρους επιστημονικές ειδικότητες διαμεσολαβούν, για να φανερώσουν μέσω της *πολυεπιστημονικότητας* ποικίλες διαδρομές κατάκτησης και οικείωσης του επιδιωκόμενου γνωστικού στόχου (Develay, 1992).

Έτσι, μέσα από το πρίσμα της συγκεκριμένης διδακτικής στρατηγικής το ζητούμενο γίνεται η διασαφήνιση ότι όλες οι επιστήμες συναντώνται στην αξιοποίηση της ορθολογικής και συστηματικής διερεύνησης ενός σκοπού κατά τρόπο αιτιοκρατικό και φτάνοντας σε συμπεράσματα αξιολογήσιμα με βάση κριτήρια που θέτουν εκπαιδευτικοί και μαθητές εκ των προτέρων. Άρα, η *ανακαλυπτική μάθηση* ανάγεται σε κυρίαρχη μέθοδο διδασκαλίας στο διαθεματικό μοντέλο, θέτοντας από κοινού η σχολική τάξη το πρόβλημα-στόχο και διαμορφώνοντας τα βήματα λύσης του, ενώ ο εκπαιδευτικός έχει πλέον ρόλο να διευκολύνει και ενθαρρύνει τους μαθητές, ώστε να επιτυγχάνεται η κατάκτηση της γνώσης μέσω της αυτενέργειας (Hargraves, 1994).

3. Ανθρωπιστικές Επιστήμες και διαθεματικότητα στα ΑΠΣ

Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών αναδεικνύουν αυτή τη διαδικασία σε κυρίαρχο μαθησιακό στόχο, όσον αφορά και στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες. Συγκεκριμένα, τονίζεται σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα ότι η σύγχρονη διδακτική οφείλει να προσεγγίζει τη γνώση όχι ως μια πληροφορία που παθητικοποιεί τον δέκτη, ούτε να την αναγνωρίζει ως αδιαμεσολάβητη οντότητα, την οποία λαμβάνει αυτούσια από έναν αρμόδια θεσμικό φορέα, αλλά ένα δυναμικό πεδίο επικοινωνίας με τον περιβάλλοντα φυσικό και κοινωνικό χώρο που καλείται να οικειωθεί, για να διευρύνει το αντιληπτικό πεδίο του στην πραγματικότητα, τόσο σε άξονα διαχρονίας, όσο και συγχρονίας (Maingain & Dufour, 2002).

Κατά συνέπεια, η επιμέρους συνοπτική εξέταση των γνωστικών αντικειμένων του Γυμνασίου που άπτονται των Ανθρωπιστικών Επιστημών στα νέα ΑΠΣ θα συνδράμει σε μια πληρέστερη διαλεύκανση των τρόπων και του βαθμού που προβλέπεται και προτείνεται η αξιοποίηση της διαθεματικότητας στη σύγχρονη διδακτική. Για την ευκολότερη και ουσιαστικότερη εμβάθυνση στο θέμα που ερευνάται, μπορούμε με βάση τις επαναλήψεις που παρατηρούνται στα εν λόγω αντικείμενα, αναφορικά με τις κοινές ακολουθίες-συσχετίσεις του διαθεματικού μοντέλου, να ομαδοποιήσουμε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες των Ανθρωπιστικών Επιστημών, χωρίς να επιδιώκεται κάποια περαιτέρω απλουστευτική σύγκλιση ως εξής: α) Αρχαία ελληνική και Νεοελληνική Γλώσσα, β) Αρχαία ελληνική και Νεοελληνική Γραμματεία, γ) Ιστορία και Τοπική Ιστορία και δ) Θρησκευτικά.

3.1. Αρχαία Ελληνική και Νεοελληνική Γλώσσα

Η μεθοδολογία της διδασκαλίας της Γλώσσας (συμπεριλαμβανομένου και των ξένων γλωσσών) διέπεται, πλέον, από τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας, της κειμενολογίας και της διαθεματικότητας, τόσο στη διδακτική της αρχαίας, όσο και της νέας ελληνικής. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για τη Γλώσσα καθορίζει, επομένως, συγκεκριμένα πλαίσια και αρχές για την επικοινωνιακή διδασκαλία της. Οι έννοιες *γλώσσα-πολιτισμός, χώρος-χρόνος, διαχρονία-συγχρονία, πομπός-δέκτης, αλληλεπίδραση-μεταβολή, σύστημα-πληροφορία-επικοινωνία, συνέχεια-ασυνέχεια, ρήξη-συσχέτιση*, αναφέρονται συχνά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ως αναγκαίες συναρτησιακές σχέσεις επίδρασης και αλληλεξάρτησης μεταξύ γλώσσας/πραγματικότητας, εκπαιδευτικού/μαθητή (Δ.Ε.Π.Π.Σ., Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νεοελληνική Γλώσσα, 2011).

Στο σύγχρονο σχολείο η διδασκαλία της Γλώσσας δεν είναι μια στατική και στείρα απομνημόνευση κανόνων και εξαιρέσεων, αλλά τονίζει την εγγραφή της γλώσσας και της λειτουργίας της ως επικοινωνιακό μέσο με ποικίλες σημάνσεις μέσα σε έναν συγκεκριμένο κοινωνικό χώρο, πολιτισμικά, γεωγραφικά και ιστορικά προσδιορισμένο. Έτσι, ο μαθητής καλείται μέσω των διαθεματικών προσεγγίσεων να πετύχει σε όλες τις ενότητες της γλωσσικής διδασκαλίας να συνδυάσει το επικοινωνιακό πλαίσιο (ποιος μιλάει, σε ποιον, με ποιο σκοπό και ποιοι είναι οι αποδέκτες της εκάστοτε δραστηριότητας) με το διαθεματικό πλαίσιο (κοινωνικό, ιστορικό, επιστημονικό κ.ά.) (Δ.Ε.Π.Π.Σ., Νεοελληνική Γλώσσα, 2011).

3.2. Αρχαία Ελληνική και Νεοελληνική Γραμματεία

Η διαθεματική προσέγγιση της λογοτεχνίας αποτελεί ένα βασικό στόχο και προϋπόθεση στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, καθώς θεωρείται ότι η πολυσημία των λογοτεχνικών έργων και η πολιτισμική τους αξία μπορεί να συμβάλει ενεργά στη σφαιρική γνώση και τη συναισθηματική-νοητική καλλιέργεια των μαθητών. Οι μαθησιακοί στόχοι και οι διδακτικές ενέργειες που προτείνονται φανερώνουν μια διαφορετική μέθοδο οικείωσης/ανάλυσης των κειμένων και δημιουργική ενεργοποίηση της ερμηνευτικής ικανότητας του μαθητή με στόχο την αναδόμηση των αξιακών αρχών της κοινωνικής πραγματικότητας, προτυποποιώντας ως ιδανικό τα ανθρώπινα δικαιώματα και το δημοκρατικό ήθος ως απώτερο στόχο της επαφής των εφήβων με την τέχνη (Δ.Ε.Π.Π.Σ, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία & Νεοελληνική Γραμματεία, 2011).

Κατά συνέπεια, η διαθεματική προσέγγιση της λογοτεχνίας, αρχαίας και σύγχρονης, εστιάζει στη σύνδεση *ιστορίας και τέχνης, προφορικότητας και γραπτής γλώσσας, της έννοιας της αφήγησης και της πραγματικότητας* πάντα με βάση τον άξονα αναφοράς *συγχρονία-διαχρονία*. Οι διαθεματικές ακολουθίες διαμορφώνονται βασιζόμενες σε θεματικά και εννοιολογικά μοτίβα, όπως τα εξής: *χώρος-χρόνος, λογοτεχνία-τέχνη-επιστήμη, υποκειμενικότητα-αντικειμενικότητα, διακείμενο-κείμενο, συγγραφέας-αναγνώστης, κεντρικό θέμα-κεντρικό μήνυμα*, τονίζοντας ως βασικό σκοπό της επαφής του μαθητή με τη λογοτεχνία τη γλωσσική, κοινωνική και συναισθηματική ευαισθητοποίησή του σε άμεση συσχέτιση με τη σύγχρονη ζωή και τις προκλήσεις της καθημερινότητας (Δ.Ε.Π.Π.Σ., Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία & Νεοελληνική Γραμματεία, 2011).

3.3. Ιστορία και Τοπική Ιστορία

Το μάθημα της ιστορίας που από τη φύση του ως αντικείμενο είναι σημείο συνάντησης όλων των κλάδων των επιστημών (Φυσικών, Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών), στα νέα ΑΠΣ

αναδεικνύεται σε ιδιαίτερα πρόσφορο πεδίο για διαθεματικές προσεγγίσεις και διεπιστημονικές συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών. Οι διαθεματικές ακολουθίες στο μάθημα της ιστορίας ορίζονται στη θεμελιακή βάση ανάλογων με τα παραπάνω γνωστικά αντικείμενα συσχετίσεων, όπως *χώρος-χρόνος, γλώσσα-πολιτισμός-θρησκεία, εθνότητα/ταυτότητα, άνθρωποι-κρατικές δομές, έθνος-παγκόσμια κοινότητα, τεχνολογία-επιστήμη-τέχνη, πολιτισμικό φαινόμενο-ιστορικό γεγονός, υποκειμενικότητα-αντικειμενικότητα, δημοκρατία-απολυταρχία, πόλεμος-ειρήνη, διεκδίκηση-καταπίεση, κοινωνική ομάδα-κοινωνικό σύνολο, Ελλάδα-Ευρώπη*, αναδεικνύοντας το δυναμικό πεδίο της ιστορικής γνώσης ως δρόμο αυτογνωσίας και μέσο κριτικής/συγκριτικής επισκόπησης της πραγματικότητας σε επίπεδο διαχρονίας (Δ.Ε.Π.Π.Σ., Ιστορία, 2011).

Ο μαθητής πιο συχνά από ότι σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα των Ανθρωπιστικών Επιστημών καλείται να αναζητήσει αιτίες σε συμπεριφορές, εξελίξεις, αλλαγές, τομές, ρήξεις και συγκλίσεις, ανάμεσα σε γεγονότα και καταστάσεις εκ πρώτης όψεως διαφορετικές και ασύνδετες. Σε κάθε περίπτωση, η οικείωση με την Ιστορία είναι μια μορφή συναντήσεων με όλα τα άλλα γνωστικά αντικείμενα της σχολικής ύλης που εμπερικλείονται και αναφέρονται μέσα στο συγκεκριμένο μάθημα.

3.4. Θρησκευτικά

Στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα, επίσης, το μάθημα των θρησκευτικών αποκτά μια δυναμική προοπτική, συνδεδεμένο με όλα τα άλλα αντικείμενα των Ανθρωπιστικών Επιστημών και ανοίγοντας έναν δημιουργικό διάλογο με τις Φυσικές και Κοινωνικές Επιστήμες. Η έννοια του ανθρώπου ως υπαρξιακή και κοινωνική οντότητα τίθεται στο κέντρο των διδακτικών στόχων, ενώ οι διαθεματικές δραστηριότητες διαμορφώνουν εννοιολογικούς άξονες σύνδεσης με τα υπόλοιπα σχολικά μαθήματα, αφήνοντας την προοπτική για μια υπαρξιακή και φιλοσοφική αναζήτηση του εφήβου. Έτσι, η διαθεματικότητα διαμορφώνει εννοιολογικές συσχετίσεις στο εν λόγω μάθημα, όπως *εκκλησία-άνθρωπος, άτομο-κοινωνία, ηθική-δημοκρατία, ταυτότητα-ετερότητα, εγώ-άλλος, θρησκεία-επιστήμη, χριστιανισμός-άλλες θρησκείες, παρόν-παρελθόν-εκκλησία και σύγχρονη ζωή*, που συνδράμουν σε μια βαθύτερη καλλιέργεια του εφήβου και μια συγκριτική και κριτική προσέγγιση της πραγματικότητας (Δ.Ε.Π.Π.Σ., Θρησκευτικά, 2011).

Σε μια πρώτη αποτίμηση, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι όλα τα γνωστικά αντικείμενα των Ανθρωπιστικών Επιστημών αλληλενεργούν σε επίπεδο γνωστικών στόχων, εντάσσοντας την έννοια της διαθεματικότητας σε κυρίαρχο μέσο και μέθοδο προσέγγισης της γνωστικής διαδικασίας. Οι έννοιες *χρόνος-τόπος, πολιτισμός-παράδοση, γλώσσα-επικοινωνία-γνώση, δημοκρατία-ελευθερία-συνείδηση, επιστήμη-τέχνη, ατομική και κοινωνική ευθύνη* τίθενται στο κέντρο ως *μαθησιακή μήτρα*, ως διαρκώς ζητούμενα για τη σχολική πράξη που επιδιώκεται εκ νέου η πληρέστερη νοηματοδότησή τους, αφήνοντας έτσι περιθώριο επαφής με συγκεκριμένες, αν και συχνά ασαφώς σχεδιασμένες στα ΑΠΣ δραστηριότητες, με τον ευρύτερο χώρο των Φυσικών επιστημών (άρα και τα Μαθηματικά και την Πληροφορική) και τις Καλές Τέχνες.

4. Φυσικές επιστήμες και διαθεματικότητα στα ΑΠΣ

Σε πρώτο επίπεδο, όσον αφορά στις Φυσικές Επιστήμες ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας τους περιγράφεται στα επιμέρους ΑΠΣ, τονίζοντας ότι με τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα οι μαθητές επιδιώκεται να έλθουν σε επαφή με σύγχρονες ιδέες και θέματα από το χώρο των Φυσικών Επιστημών, προσαρμοσμένα βέβαια στο επίπεδο νοητικής

ανάπτυξης-ηλικιακής ωρίμανσης των μαθητών και τα ενδιαφέροντα κάθε βαθμίδας, χωρίς αυτό να είναι σε βάρος της επιστημονικής εγκυρότητας (Δ.Ε.Π.Π.Σ.Φ.Χ., 2001).

Είναι σημαντικό στα Αναλυτικά Προγράμματα οι Φυσικές Επιστήμες του Γυμνασίου να αποτελούν ένα σύνολο χωρίς επαναλήψεις και κενά, γι' αυτό στα Αναλυτικά Προγράμματα Φυσικής, Βιολογίας, Γεωγραφίας, πρέπει να αποφεύγονται οι αλληλοεπικαλύψεις (ΕΕΧ), αν και αυτό συμβαίνει σε μερικές μόνο περιπτώσεις (Καφετζόπουλος & Σιδέρη, 2000). Έτσι, ο εκπαιδευτικός οφείλει με χρήση κατάλληλων δραστηριοτήτων να βοηθήσει τον μαθητή στην ερμηνεία των φαινομένων, στην οικοδόμηση και χρήση επιστημονικών προτύπων-μοντέλων (*προτυποποίηση*), προκειμένου να περιγράψει, να ερμηνεύσει και να προβλέψει ορισμένα φυσικά ή χημικά φαινόμενα και διαδικασίες, αποσκοπώντας στην αυτενέργεια τους (Δ.Ε.Π.Π.Σ.Φ.Χ., 2001; De Boer, 2000).

Βέβαια, σύμφωνα με το παραδοσιακό μοντέλο μάθησης η γνώση παρουσιάζεται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια ως ολοκληρωμένη και στατική. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η διαθεματική προσέγγιση οδηγεί στην υιοθέτηση εναλλακτικών στρατηγικών διδασκαλίας, αφού η μάθηση αποκτά πλέον μια άλλη δυναμική που ενεργοποιεί κλίσεις και δεξιότητες του μαθητή, οι οποίες μέχρι τώρα φάνταζαν ξένες προς τη διδακτέα ύλη και τη σχολική πραγματικότητα. Οι μαθητές αναζητούν πια και προσεγγίζουν τη γνώση με την αξιοποίηση πολλών πηγών (*συνάρθρωση ακολουθιών*), με στόχο να γίνονται κοινωνοί της γνώσης και όχι παθητικοί δέκτες (Αβραμιώτης, 2007; Lyotard, 1979).

Γενικά, στη σχολική πραγματικότητα η διδακτέα ύλη των Φυσικών Επιστημών σχετίζεται με αρκετούς τομείς εκτός του συγκεκριμένου γνωστικού πεδίου που αυτές αντιπροσωπεύουν, γεγονός που μπορεί να αξιοποιηθεί, για να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών και να αναδειχθούν οι σχέσεις με άλλα διδακτικά αντικείμενα. Συνεπώς, τα νέα ΑΠΣ αναδεικνύουν τη διαθεματική προσέγγιση, όπως θα φανεί από την επισταμένη μελέτη των επιμέρους μαθημάτων της Φυσικής, Χημείας, Βιολογίας και Γεωλογίας-Γεωγραφίας, τόσο μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων των Φυσικών Επιστημών, όσο και διευρύνοντας τη σύνδεση με άλλα επιστημονικά πεδία

4.1. Φυσική

Η διδασκαλία της Φυσικής στις τάξεις της Β' και Γ' Γυμνασίου (εξαιρείται η Α' Γυμνασίου λόγω πρώτης επαφής με το συγκεκριμένο αντικείμενο) επιτρέπει τη σύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όχι μόνο των Φυσικών, αλλά και Ανθρωπιστικών Επιστημών. Οι έννοιες του *χρόνου-χώρου, ιστορία των θετικών επιστημών-ιστορία των πολιτισμών, φως στις φυσικές επιστήμες-φως στην τέχνη, γλώσσα και ορολογία στις φυσικές επιστήμες- η έννοια των κοινωνικών-ειδικών διαλέκτων, μεταβολή-στατικότητα ως μαθηματικοφυσική έννοια και ως πολιτισμική έννοια*, αξιοποιούνται στα νέα ΑΠΣ, για να ανοίξει ένας διαθεματικός και διεπιστημονικός λόγος με τα γνωστικά αντικείμενα άλλων επιστημονικών κλάδων, όπως της Πληροφορικής μέσω της χρήσης των προσομοιώσεων με τις οποίες ο μαθητής μπορεί να μεταβάλει και να μελετά τις παραμέτρους που καθορίζουν την έκβαση ενός φυσικού φαινομένου, αλλά και των Μαθηματικών για την ποσοτικοποίηση των μετρήσεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Δίνεται, επίσης, μια ευρύτερη προοπτική για πρώτη φορά, προβλέποντας ευθείες αναφορές με το μάθημα της Ιστορίας, μελετώντας για παράδειγμα την έννοια της εξέλιξης των αντιλήψεων της Φυσικής μέσα στο χρόνο και με το αντίστοιχο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και των Λατινικών, όσον αφορά στην επίδρασή τους στα ονόματα των χημικών στοιχείων (Δ.Ε.Π.Π.Σ., Φυσική, 2011).

4.2. Χημεία

Η Χημεία στη Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου, επίσης, αποτελεί ένα γνωστικό αντικείμενο με άμεσες αναφορές στη σύγχρονη ζωή και άρα είναι εφικτή η διασύνδεση με άλλους κλάδους επιστημών. Οι δομικές έννοιες συσχέτισης είναι πολλές, αναφέροντας ενδεικτικά τις παρακάτω συναρθρωτικές ακολουθίες: *εξέλιξη-μετάλλαξη, σύνθεση-αφομοίωση, χρόνος-χώρος, παρατήρηση-πείραμα, επιστήμη-κοινωνία, διατροφή-υγεία, παραγωγή χρωμάτων-πολιτισμική σήμανση της χρωματολογίας, πολιτισμός-τεχνογνωσία, επιστημολογία ως φιλοσοφία της επιστήμης-εφαρμογή της επιστήμης και επίδραση στην κοινωνική πραγματικότητα, ταξινόμηση/διαίρεση-ρευστότητα/συνέχεια, αντικειμενικότητα της γνώσης (διαχρονία)-υποκειμενικότητα της επιμέρους οπτικής (συγχρονία)*. Κατά συνέπεια, είναι σαφές ότι η Χημεία και το φάσμα των θεματικών της μπορεί να συσχετιστεί ποικιλοτρόπως με τα διδακτικά αντικείμενα της Ιστορίας (ραδιοχρονολόγηση του άνθρακα), της Φιλοσοφίας, των Εικαστικών, της Ν. Γλώσσας/Εκφρασης-Έκθεσης, (ορολογία, κοινωνικός ρόλος της επιστήμης), της Οικιακής Οικονομίας (βιολογικά-μεταλλαγμένα τρόφιμα, αλλά και της Πληροφορικής-Μαθηματικών κατά τρόπο ανάλογο με τη Φυσική (Δ.Ε.Π.Π.Σ., Χημεία, 2011).

4.3. Βιολογία

Το διδακτικό αντικείμενο της Βιολογίας στις τάξεις της Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου προσφέρεται για διαθεματικές προσεγγίσεις με τα αντίστοιχα διδακτικά αντικείμενα της Ιστορίας, Οικιακής Οικονομίας, Ν. Γλώσσας, Θρησκευτικών, Φιλοσοφίας, Πληροφορικής και Μαθηματικών. Πιο συγκεκριμένα οι θεματικές που προσεγγίζει το εν λόγω μάθημα αναδεικνύει βασικούς πυρήνες της σχολικής ύλης που η πολυεπιστημονικότητα της διαθεματικότητας διαμορφώνει συσχετικούς άξονες. Ενδεικτικά, οι έννοιες *αρχή/εξέλιξη των ειδών ως διαπραγματευτικό και διαλεκτικό σημείο συνάντησης απόκλισης της θεολογίας και της βιολογίας, η κλωνοποίηση ιστών ως ιατρικό εργαλείο και ως θέμα της βιοηθικής, η έννοια της συνέχειας και της αλληλεπίδρασης ως βιολογική διαπίστωση που εξελίσσεται σε κοινωνιολογικό, πολιτειακό και ψυχαναλυτικό αναλυτικό μοντέλο, η ρευστότητα και η συνεχής αναριοθέρηση της επιστημονικής αλήθειας* δημιουργούν εξαιρετικά καίριους διαλόγους μεταξύ των εκπαιδευτικών αντικειμένων, αφήνοντας περιθώρια για αυτενέργεια των μαθητών και αξιοποίηση της ανακαλυπτικής μάθησης (Δ.Ε.Π.Π.Σ., Βιολογία, 2011).

4.4. Γεωλογία-Γεωγραφία

Σε τελική ανάλυση, στο διδακτικό αντικείμενο της Γεωγραφίας-Γεωλογίας στην Α΄ και Β΄ Γυμνασίου κεντρικό δόγμα αποτελεί η κατανόηση και η ερμηνεία της κατανομής και της διαφοροποίησης στο χώρο φυσικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών, όσο και της σχέσης ανάμεσα στο φυσικό περιβάλλον, την οικονομία και την κοινωνία. Οι διαθεματικές προσεγγίσεις επιτυγχάνονται μέσω της σύνδεσης με το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, όσον αφορά στην έννοια της μεταβολής των γεωπολιτικών χαρτών ως αποτέλεσμα των πολεμικών συρράξεων, αλλά και των διακρατικών συνθηκών που τους διαμόρφωσαν προγενέστερα. Επιπρόσθετα, υπάρχει περιθώριο σύνδεσης με το μάθημα των Θρησκευτικών, αναφορικά με τη θεολογική, αλλά και γεωγραφική ερμηνεία της κοσμογονικής θεωρίας και τέλος με το γνωστικό αντικείμενο της Οικιακής Οικονομίας για την καλλιέργεια της γης και τις πολιτισμικές/πολιτικές/οικονομικές/οικολογικές συνέπειες της γεωργίας στις ανθρώπινες κοινωνίες-οικοσύστημα (Δ.Ε.Π.Π.Σ., Γεωγραφία, 2011).

5. Ο ρόλος των φυσικών και θεωρητικών διδακτικών αντικείμενων και ο ρόλος της διαθεματικότητας ως εξισορροπητής: Μια πρώτη αποτίμηση

Γενικά, η αυστηρή κατηγοριοποίηση των διδακτικών αντικείμενων σε «θεωρητικά» και «θετικά», όπως και η αντίστοιχη διαίρεση των μαθητών ανάλογα με τις κλίσεις τους έχουν αρνητικά αποτελέσματα στη σχολική πραγματικότητα. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές από τις πρώτες μάλιστα τάξεις του Γυμνασίου επιλέγουν τα αντικείμενα με τα οποία θα ασχοληθούν ενεργά και χάνουν τη σφαιρικότητα της γνώσης (Graham & Hill, 2002).

Πολλές φορές γίνεται άμεσα η κατηγοριοποίηση τους σε μαθητές θεωρητικών και θετικών διδακτικών αντικείμενων, με αποτέλεσμα να παγιώνονται στερεότυπες δομές και αντιλήψεις στην πρόσληψη της διδακτέας ύλης που επηρεάζει τον τρόπο που αυτό-αναφέρονται απέναντι στη σχολική διαδικασία, αυξάνοντας τον κίνδυνο της μονοδιάστατης και μονόπλευρης μόρφωσή τους. Επιπλέον, σε κάθε σχολική τάξη υπάρχουν μαθητές διαφορετικών ταχυτήτων ανάλογα με το διδακτικό αντικείμενο που διδάσκεται, δημιουργώντας δυσκολίες στην ομαλή διδασκαλία και διευρύνοντας το χάσμα της ανισομέρειας με σημαντικές επιπτώσεις στη συνολική πρόοδο όλης της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Σε αυτή τη διαδικασία συχνά ρόλο ευθύνης έχουν και οι κηδεμόνες, ακόμα και μια μερίδα εκπαιδευτικών διαφόρων επιστημονικών ειδικοτήτων, οι οποίοι μεταφέρουν συχνά ασυνείδητα πεπερασμένες και αδικαιώτες στερεότυπες αντιλήψεις για τον τρόπο πρόσληψης των διδακτικών αντικείμενων, οι οποίες οικοδομούν επιζήμιες περιχαρακώσεις στην παιδαγωγική διαδικασία και προάγουν μια κατατμημένη και προβληματικά εσωστρεφή εικόνα της σχολικής πραγματικότητας αναφορικά με τη σύνδεση της παρεχόμενης γνώσης ανά διδακτικό κλάδο. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαίο οι διδάσκοντες και τα στελέχη εκπαίδευσης να διαχειριστούν αυτές τις λανθασμένες δομές και οριοθετήσεις, με απώτερο στόχο δια της παιδαγωγικής πράξης να ξεπεραστούν οι όποιες στενώσεις (Maingain & Dufour, 2002).

Σε αυτή ακριβώς την επούλωση του παραπάνω χάσματος και στην επιδίωξη του ανάλογου παιδαγωγικού οφέλους αποσκοπεί και συνίσταται η μέθοδος της διαθεματικής προσέγγισης, καθώς στοχεύει στην κατάργηση των διακριτών ορίων ανάμεσα στα διδακτικά αντικείμενα και στην εφαρμογή της διεπιστημονικότητας στη σύγχρονη εκπαίδευση, ώστε να ξεπεραστούν προκαταλήψεις και επιζήμιες οριοθετήσεις στη συνείδηση των μαθητών.

Όπως γίνεται αντιληπτό, η μελέτη των ΑΠΣ με βάση τη διάκριση Θεωρητικές και Φυσικές Επιστήμες έδειξε ότι τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα προβλέπουν και απαιτούν την αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης, ενώ προτείνουν αρκετές δραστηριότητες που αποσκοπούν στην ενδοκλαδική συσχέτιση των αντικείμενων. Ωστόσο, σε επίπεδο συνδυασμού των δύο μεγάλων κατηγοριών επιστημών διαπιστώνεται ότι όλο και περισσότερο η έννοια του πολιτισμού και η κοινωνική ευθύνη αναφέρεται και αποτελεί μαθησιακό στόχο στις Φυσικές Επιστήμες, ενώ στις Ανθρωπιστικές παρατηρείται η μεγέθυνση της σημασίας της αναζήτησης εννοιών και της αξιοποίησης της ανακαλυπτικής μάθησης στη διδακτική των επιμέρους μαθημάτων. Οι διαθεματικές έννοιες *παρατήρηση, αιτιολόγηση, συγχρονία-διαχρονία, εξέλιξη και κριτική επεξεργασία, η εγγραφή στον εκάστοτε τόπο και χρόνο της οποίας αναφοράς μετατρέπονται σε σημασιολογικούς πυρήνες και βασικά πεδία αλληλεπίδρασης των επιστημονικών πεδίων.*

Πάντως, το πιο προνομακό πεδίο συνάντησης των επιστημών σε επίπεδο ΑΠΣ εντοπίζεται στη συσχέτιση Ανθρωπιστικών και Φυσικών Επιστημών με τις τέχνες. Η έννοια της δημιουργικότητας, της υπόκρισης ρόλων (δραματοποίηση), της εικαστικής έκφρασης και δημιουργικής γραφής γίνεται ζητούμενο και μέθοδο συναισθηματικής ενεργοποίησης

για όλο το φάσμα των επιστημονικών αντικειμένων. Οι τέχνες, όπως και η ιστορική συσχέτιση, λοιπόν, λειτουργούν ως η κοινή συνισταμένη των διαθεματικών προσεγγίσεων στα ΑΠΣ και ο προνομιακός χώρος ουσιαστικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων στη σύγχρονη εκπαίδευση.

6. Συμπεράσματα

Σε τελική ανάλυση, οι θεματικές προσεγγίσεις και τα σχέδια εργασίας που δίνουν έμφαση στη διαθεματικότητα αποδεικνύεται ότι βοηθούν στην αξιοποίηση του ενδιαφέροντος, των ιδεών και των βιωμάτων των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης (Γκλιάου, 2005). Επιπλέον, η εφαρμογή της διαθεματικότητας στη σχολική πραγματικότητα μέσω των αντιστοιχών δράσεων δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα του επιτρέψει να αναπτύσσει προσωπική άποψη για θέματα που σχετίζονται με ζητήματα της καθημερινής ζωής και να διαμορφώσει τη δική του αντίληψη. (Αλαχιώτης, 2002; Lawton et al, 2000).

Αναμφίβολα, μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, για να εντάξει στη μαθησιακή διαδικασία μαθητές που απέχουν εξαιτίας χαμηλής επίδοσης σε συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο. Σε κάθε περίπτωση, η διαθεματική συσχέτιση θετικών και θεωρητικών διδακτικών αντικειμένων επιτρέπει στο μαθητή την ομαλή μετάβαση από ένα διδακτικό αντικείμενο στο οποίο έχει υψηλές επιδόσεις σε ένα αντίστοιχο στο οποίο υστερεί (Κουμαράς, 2002).

Επιπρόσθετα, αναφορικά με τη διαθεματική συνάρθρωση των γνωστικών αντικειμένων σε πρώτο επίπεδο προτείνεται η συγγραφή σαφέστερων και αναλυτικότερων υποδείξεων και προτάσεων «καλών πρακτικών» συνδυασμού διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων Ανθρωπιστικών-Φυσικών Επιστημών και επιστημονικών κλάδων και τεχνών. Γι' αυτό το λόγο κρίνεται, επίσης, αναγκαία η ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την έννοια της διαθεματικότητας και τα πολλαπλά οφέλη της στην παιδαγωγική διαδικασία. Στη συνέχεια, η οργάνωση μαθητικών διαγωνισμών σε επίπεδο καινοτόμων παιδαγωγικών ενεργειών που διανοίγουν νέες συνδέσεις μεταξύ γνωστικών αντικειμένων, κρίνουμε ότι αποτελεί ένα ακόμα βήμα και κίνητρο ευρύτερης αξιοποίησης της διαθεματικότητας.

Συμπερασματικά, η αξιοποίηση της ευέλικτης ζώνης στο Γυμνάσιο, η ευρύτερη χρήση της μεθόδου project ως παιδαγωγικό μοντέλο σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και η παροχή ποικίλων κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή διεπιστημονικών συνεργασιών και συσχετίσεων, μπορεί να αποτελέσουν βασικά βήματα ένταξης της ανακαλυπτικής μάθησης ως προϋπόθεση εφαρμογής της διαθεματικής προσέγγισης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Asher, S. R., Oden, S. L. & Gottman, J. M. (2000). Κοινωνικές δεξιότητες και φιλία. Στο: Βοσνιάδου, Σ. (επιμ.). *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας: Κοινωνική ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Boillot, H. & Le Du, M. (1993). *La pédagogie du vide. Critiques du discours pédagogique contemporain*. Paris: PUF.
- De Boer, G. (2000). Scientific literacy: another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 582–601.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, Paris: ESF.

- Driver, R., Guesne E., Tiberghien A. (Eds.) (1985). *Children's Ideas in Science*. Philadelphia: Open University Press.
- Entwistle D.R., Alexander, K.L., Pallas, A.M. & Cadigan, D. (1988). A social psychological model of the schooling process over first grade. *Social Psychology Quarterly*, 51, 173-189.
- Graham, C. and Hill, M. (2002). *The Transition to Secondary School*. Glasgow Centre for the Child & Society: University of Glasgow.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers. Changing Times: Teachers. work and Culture in the Post-modern age*. London: Cassel.
- Lawton, D., Cairns, J. & R. Gardner (Eds.) (2000). *Education for citizenship*. Great Britain: Cromwell Press.
- Maingain, A. & Dufour, B. (2002). *Διδακτικές προσεγγίσεις της διαθεματικότητας*, επιμέλεια G. Fourez, μτφρ. Χ. Ράπτης. Αθήνα: Πατάκης.
- Meirieu, Ph. & Avanzini, G. (1998). *Apprendre... oui, mais comment*, 2^η έκδοση. Paris: ESF.
- Wandersee, J.H. (1986). Can the history of science help science educators anticipate students misconceptions?. *Journal of Research in Science Teaching*.
- Αβραμιώτης, Σ., Αγγελόπουλος, Β., Καπελώνης, Γ., Σιניγάλιας, Π., Σπαντίδης, Δ., Τρικαλίτη, Α., Φίλος, Γ. (2007). *Χημεία Β' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). *Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 7, 7-18, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αλευριάδου, Α., Βруνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου, Ε. και Χρυσαφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Γκλιάου, Ν. (2005). ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο. Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτική πράξη. Στο: *Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ*. Αθήνα: Π.Ι.
- Καφετζόπουλος, Κ. & Σιδέρη, Φ. (2000). *Προτάσεις για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Χημείας Γυμνασίου. Ένωση Ελλήνων Χημικών*.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2005). *Εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στα προγράμματα σπουδών στη διδασκαλία και στα σχολικά βιβλία*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουμαράς, Π., Βασιλοπούλου, Μ., & Λευκοπούλου Σ. (2002). *Πειράματα φυσικών επιστημών με υλικά καθημερινής χρήσης*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ΟΕΔΒ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*. Υ.ΠΑΙ.Δ.Β.Μ.Θ. ΟΕΔΒ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Φυσικής και Χημείας*.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, τόμος Α*. Αθήνα : ΕΠΕΑΕΚ, Η Παιδεία στην Κορυφή.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Ιστορίας*. Αθήνα: Ε.Π. Ε&ΔΒΜ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας (μετάφραση/πρωτότυπο)*. Αθήνα: Ε.Π. Ε&ΔΒΜ.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο*. Αθήνα: Ε.Π. Ε&ΔΒΜ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το Γυμνάσιο*. Αθήνα: Ε.Π. Ε&ΔΒΜ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Ε.Π. Ε&ΔΒΜ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Γεωγραφίας Γυμνασίου για το «Νέο Σχολείο»*. Αθήνα: Ε.Π. Ε&ΔΒΜ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Βιολογίας Γυμνασίου*. Αθήνα: Ε.Π. Ε&ΔΒΜ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα Χημεία Β' και Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ε.Π. Ε&ΔΒΜ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Φυσικής Γυμνασίου*. Αθήνα: Ε.Π. Ε&ΔΒΜ.
- Παπαρίζος, Χ. (2004). *Γλωσσική Πολιτική και Γλωσσική Παιδεία*. Αθήνα: Gutenberg.

Χωρίς εγχειρίδιο: Η περίπτωση της υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης. Μία πρόταση για τη δημιουργία πρωτότυπων εγχειριδίων και εκπαιδευτικού υλικού κατά τη διαδικασία ανάπτυξης δια-συνδεδεμένων προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων.

Βασιλική Μιχαλίδου
Σχολική Σύμβουλος Π.Α.
bmihxr@gmail.com

Περίληψη

Ο διακριτός χαρακτήρας της προσχολικής αγωγής στοιχειοθετείται από την απουσία υποχρεωτικού σχολικού εγχειριδίου, τον επαρκή διαθέσιμο χρόνο για την υλοποίηση προαιρετικών καινοτόμων προγραμμάτων και τη δυνατότητα της/του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί τις ευκαιρίες που αναδύονται κατά την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας ώστε να συν-δημιουργεί με τους/τις μαθητές/τριες της/του αυτοσχέδια 'φύλλα εργασίας' και πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό ως εκδήλωση και αποτύπωση της συλλογικής δυναμικής της τάξης στη συγκεκριμένη μαθησιακή συγκυρία. Σκοπός της πρότασής μας είναι η έμπρακτη εφαρμογή μαθητοκεντρικών διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων για την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Μέσα από διαδικασίες δημοκρατικής συμμετοχής και συνεργασίας, οι μαθητές/τριες ανακαλύπτουν τη νέα γνώση, οξύνουν τις αναλυτικές και συνθετικές ικανότητές τους, εμπλέκονται ενεργά και ουσιαστικά στη διδακτική διαδικασία, επιλέγουν και διαχειρίζονται τα περιεχόμενα της μάθησής τους, αναπτύσσουν τις μεταγνωστικές ικανότητες τους, βελτιώνουν το πλέγμα των μεταξύ τους σχέσεων καθώς και των σχέσεων με την/τον εκπαιδευτικό και έτσι συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικού κλίματος στην τάξη και το σχολείο. Μαθητές και εκπαιδευτικοί, με την αξιοποίηση επιλεγμένων παιδικών βιβλίων στο σχολείο και στο σπίτι και κατά τη ροή της μαθησιακής διαδικασίας επινοούμε, σχεδιάζουμε και δημιουργούμε πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό που διέπεται από τις αρχές του παιχνιδιού και με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. Με το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση δια-συνδεδεμένων προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων προσεγγίζουμε ολιστικά τα περιεχόμενα των μαθησιακών περιοχών του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και νέου Π.Σ. για το νηπιαγωγείο και δημιουργούμε το δικό μας 'εγχειρίδιο' μάθησης με τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης περίπτωσης. Στον πυρήνα της διαδικασίας βρίσκεται το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο και αξιοποιείται στο νηπιαγωγείο ως το βέλτιστο παιδαγωγικό και αισθητικό υλικό για την υλοποίηση και την αξιολόγηση δια-συνδεδεμένων προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων.

Λέξει-κλειδιά: Δια-συνδεδεμένα προγράμματα, παιγνιώδεις δραστηριότητες, συνδημιουργία, εκπαιδευτικό υλικό, πρωτότυπο εγχειρίδιο, Τ.Π.Ε.

1.Εισαγωγή

Η διερεύνηση της έννοιας της υποχρεωτικότητας στη φοίτηση των νηπίων, όπως αυτή προκύπτει από τη νομοθεσία, είναι επιβεβλημένη προκειμένου να κατανοήσουμε το ιδιαίτερο καθεστώς που διέπει την προσχολική αγωγή. Το νηπιαγωγείο συνιστά βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται στα νηπιαγωγεία και στα δημοτικά σχολεία (ν.1566/1985) και, μάλιστα, διακρίνεται ως η εισαγωγική βαθμίδα στην υποχρεωτική εκπαίδευση που υποδέχεται τον/την μαθητή/τρια στην πρώτη του/της κρίσιμη μετάβαση από το οικογενειακό στο οργανωμένο (προ)σχολικό περιβάλλον. Μάλιστα, με όσα προβλέπονται (ν.3518), η φοίτηση στα νηπιαγωγεία είναι διετής και εγγράφονται σε αυτά νήπια που συμπληρώνουν την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής ηλικία τεσσάρων (4) ετών. Στο ίδιο, τα νήπια διαχωρίζονται σε δύο ηλικίες (πρώτης και δεύτερης ή αλλιώς νήπια και προνήπια) και η διετής φοίτηση σε δύο φάσεις.

Διασαφηνίζεται ρητά ότι, η φοίτηση όσων την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής συμπληρώνουν ηλικία πέντε (5) ετών είναι υποχρεωτική.

Όσο αφορά τα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά εγχειρίδια προβλέπεται ότι, τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν άρτιους οδηγούς του εκπαιδευτικού έργου και περιλαμβάνουν κυρίως σαφώς διατυπωμένους σκοπούς, επιλεγμένη διδακτέα ύλη και ενδεικτικές κατευθύνσεις για τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας κάθε ενότητας ή θέματος (Ν.1566/1985). Γίνεται σαφής διάκριση στα βιβλία για τους μαθητές και τα βιβλία για τους εκπαιδευτικούς (Οδηγός νηπιαγωγού και Βιβλίο δασκάλου) με την επισήμανση ότι συγγράφονται σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα. Στη συνέχεια, στο σκεπτικό που αναπτύσσεται σχετικά με την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου, η σωστή χρήση των σχολικών βιβλίων και των λοιπών διδακτικών μέσων κρίνονται, μεταξύ άλλων, ως ένας από τους βασικούς συντελεστές για την επίτευξη των σκοπών της Π.Ε.

2.Χωρίς εγχειρίδιο: Η περίπτωση της υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης.

2.1.Υποχρεωτική προσχολική αγωγή και σχολικά συγγράμματα.

Η σταχυολόγηση όσων θεσμικά προβλέπονται από την ισχύουσα νομοθεσία για την εκπαίδευση, το γενικό πλαίσιο αρχών που διέπει την οργάνωση και λειτουργία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η καταγραφή των εκπαιδευτικών πρακτικών στις σχολικές μονάδες, οδηγούν στη διαπίστωση ότι η προσχολική αγωγή αποτελεί μια διακριτή οντότητα στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Έχει την 'ιδιαιτερότητα', αν και αποτελεί βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, να μην της αντιστοιχούν σχολικά βιβλία, να μη συγγράφονται σχολικά εγχειρίδια για τους/τις μικρούς/ές μαθητές/τριες για την επίτευξη των στόχων του Π.Σ., να μην καθοδηγείται ασφυκτικά η/ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία συγκεκριμένης διδακτικής ύλης και να μην προσανατολίζεται η διδακτική διαδικασία σε προκαθορισμένες θεματικές επιλογές. Η 'ιδιαιτερότητα' αυτή θεωρείται ως ειδοποιός διαφορά της προσχολικής από τη σχολική αγωγή, ως το προνομιούχο δικαίωμα των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών να διερευνούν, να σχεδιάζουν, να υλοποιούν, να αξιολογούν την εκπαιδευτική διαδικασία, αυτό το ζωντανό και πολύχρωμο έργο που συμβαίνει μέσα (στο) και έξω από το νηπιαγωγείο με την ενεργή συμμετοχή τους, ως αναγνώριση και κατοχύρωση της ελεύθερης βούλησής τους να διαχειρίζονται δημιουργικά και μέσα από δραστηριότητες που έχουν νόημα για τους ίδιους θέματα, γεγονότα, έννοιες και περιεχόμενα.

Σε μια σύντομη ανασκόπηση της συγγραφής, έγκρισης (Π.Ι.) και διανομής σχολικών βιβλίων και εκπαιδευτικού υλικού για το νηπιαγωγείο, σημειώνουμε ότι το 1995 διανεμήθηκαν στα νηπιαγωγεία της χώρας δύο βιβλιοτετράδια για τα νήπια με τους συνοδευτικούς οδηγούς τους για τις/τους εκπαιδευτικούς. Το πρώτο με τον τίτλο «Πού; Πόσο; Ποιο; ψάχνω-βρίσκω και μετρώ» ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ Ι, αντιστοιχούσε στους στόχους του Α.Π. για την καλλιέργεια δεξιοτήτων (κινητικών και νοητικών), με δραστηριότητες που υποβοηθούν το νήπιο να οικοδομήσει βαθμιαία τις βασικές προμαθηματικές έννοιες και διαδικασίες. Το δεύτερο με τον τίτλο «Ακούω, βλέπω και μιλώ, σκέφτομαι και συζητώ» ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΙΙ, αντιστοιχούσε στους στόχους του Α.Π., για την καλλιέργεια δεξιοτήτων (κινητικών και νοητικών), με δραστηριότητες που υποβοηθούν το νήπιο να εισαχθεί σταδιακά στην προγραμματική και προαναγνωστική διαδικασία και να αποκτήσει τις απαραίτητες για το επίπεδο ανάπτυξης του προγραμματικές και προαναγνωστικές δεξιότητες (Βιβλίο νηπιαγωγού, 1990) και συνοδεύονταν από μία κασέτα. Αργότερα, το 1996 το Π.Ι. συντάσσει το Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων, το οποίο συγκεντρώνει επιλεγμένα λογοτεχνικά κείμενα (πεζά και ποιητικά) της ελληνικής (λαϊκής και σύγχρονης) και ξένης

λογοτεχνίας, βιβλίο που απευθύνεται στην /στον εκπαιδευτικό, αλλά και στα νήπια. Όπως διευκρινίζεται, πρόκειται για ένα χρήσιμο εργαλείο στη διάθεση της/του νηπιαγωγού για χρήση κατά κρίση και κατ' επιλογή: *το Ανθολόγιο, ως βοήθημα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί με τη συχνότητα που κάθε νηπιαγωγός κρίνει, φτάνει να ταιριάζει στο πρόγραμμα και να συνδέεται αρμονικά με αυτό, και στόχο έχει, να αποτελέσει ένα χρήσιμο βοήθημα για τον εκπαιδευτικό και να διευκολύνει την έγκαιρη προσέγγιση του παιδιού στη λογοτεχνική δημιουργία, σε συνδυασμό με τους ευρύτερους στόχους της γλωσσικής καλλιέργειας (Ανθολόγιο, 2001).*

Είναι γεγονός ότι και τα δύο βιβλιοτετράδια για την ανάπτυξη δεξιοτήτων εισήχθησαν ως σχολικά εγχειρίδια και έδωσαν τρόπο τινά, κύρος και επιστημότητα στο νηπιαγωγείο με έμφαση στο χαρακτήρα του ως προ-βαθμίδα του δημοτικού σχολείου με κύριο σκοπό του την προετοιμασία των νηπίων για τις γνωστικές δεξιότητες και τα περιεχόμενα που απαιτούνταν για την φοίτηση στην α' τάξη του Δ.Σ. Οι μαθητές και μαθήτριες του νηπιαγωγείου ήταν όλοι υποχρεωμένοι να έχουν ο καθένας τα δικά του βιβλιοτετράδια, να διδάσκονται συγκεκριμένη ύλη, να εξασκούνται σε έτοιμες προγραφικές, προαναγνωστικές και προμαθηματικές ασκήσεις, έννοιες και δραστηριότητες προκειμένου να προετοιμαστούν με έναν κοινό, άκαμπτο και προκαθορισμένο τρόπο για την συστηματική διαδικασία εκμάθησης των δεξιοτήτων της γραφής, της ανάγνωσης και των μαθηματικών στο Δ.Σ. Ας σημειώσουμε ότι τα συγκεκριμένα βιβλιοτετράδια έβριθαν αδυναμιών, αστοχιών και δυσκολιών στη σύνταξη και τη χρήση τους στην τάξη και, παρά τις προσπάθειες βελτιώσεων που ακολούθησαν τα επόμενα χρόνια, η χρήση τους υπήρξε προβληματική. Από τα παραπάνω ας κρατήσουμε αυτό το αξιοσημείωτο, ότι, δηλαδή, τα υποχρεωτικά σχολικά εγχειρίδια για το νηπιαγωγείο έκαναν την εμφάνισή τους προτού ακόμη θεσμοθετηθεί το νηπιαγωγείο ως υποχρεωτική βαθμίδα της εκπαίδευσης, πράγμα που ήταν σχήμα ανακόλουθο.

Σήμερα το Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. (ΦΕΚ 303B/13-03-2003 & ΦΕΚ 304B/13-03-2003), ο *Οδηγός Νηπιαγωγού* και το *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για το Νηπιαγωγείο* (ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι.: 2001) συνιστούν το μόνο διαθέσιμο υποστηρικτικό υλικό-βοηθήματα για την/τον εκπαιδευτικό της προσχολικής εκπαίδευσης για την εφαρμογή των σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών, των νέων στρατηγικών μάθησης και μεθόδων, μέσων και εργαλείων για την επίτευξη των σκοπών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

2.2. Συνδημιουργία εκπαιδευτικού υλικού μέσα από συλλογικές δράσεις.

Μεγάλος αριθμός εντύπων κάθε μορφής που απευθύνονται σε παιδιά από 0-6 ετών έχουν κατακλύσει τα βιβλιοπωλεία και άλλα σημεία πώλησης καταναλωτικών αγαθών. Στο εμπόριο κυκλοφορούν ευρέως και σε μεγάλη ποικιλία βιβλιοτετράδια, παιχνιδοβιβλία και άλλα έντυπα, περισσότερο ή λιγότερο πρωτότυπης μορφής, που απευθύνονται στον ενήλικα και στο παιδικό αγοραστικό κοινό (με την έννοια του αιτούντα την αγορά). Δημιουργοί και εκδότες, τις περισσότερες φορές, εκμεταλλεύονται την αναγνωρισιμότητα συγκεκριμένων χαρακτήρων από τηλεοπτικές σειρές για παιδιά και τα προκαλούν-προσκαλούν με τους πλέον ελκυστικούς τρόπους (πολυχρωμίες, γυαλιστερά χαρτιά, αυτοκόλλητα, συνοδευτικά μικροαντικείμενα, κ.ά.) να τα αγοράσουν για να χρωματίσουν τις έτοιμες φιγούρες τους, να μάθουν τα χρώματα, τα γράμματα, τους αριθμούς, τα ζώα, τους πλανήτες, κλπ. Την ίδια στιγμή, έντονες επιστημάνσεις στο εξώφυλλο για όσα μπορεί να μάθει το πολύ μικρό παιδί παίζοντας και διασκεδάζοντας απευθύνονται στο ενήλικο αγοραστικό κοινό και στις προσδοκίες τους για την πρόωρη εξάσκηση και εκμάθηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων με πολιτισμικό κύρος. Τέλος, δίπλα σε όλα αυτά,

κυκλοφορούν και ένας μεγάλος αριθμός οδηγών, βιβλίων-βοηθημάτων ποικίλου περιεχομένου για την/τον εκπαιδευτικό με (δια)θεματικές προσεγγίσεις, τα οποία περιέχουν έτοιμες, συνήθως χωρίς φαντασία, διδακτικές προτάσεις για εφαρμογή αμφίβολης συνάφειας με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, φύλλα εργασίας ασαφούς στόχευσης, κ.λπ.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και τη διαχρονική πρακτική γονέων-ενηλίκων που σχετίζονται με τα παιδιά και των εκπαιδευτικών να τα εφοδιάζουν με βιβλιοτετράδια ασκήσεων και δραστηριοτήτων, τότε αυτούσια για εξάσκηση και τότε επιλεκτικά για τις ανάγκες του μαθήματος, εκπαιδευτικό υλικό και (μαθησιακά) περιεχόμενα χωρίς συνάφεια με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και αποσυνδεδεμένα από τα βιώματα τους, αναρωτιόμαστε για το πώς θα έπρεπε να δημιουργούνται, ποια να είναι τα περιεχόμενα, ποιες ανάγκες οφείλουν να εξυπηρετούν και ποια μπορεί να είναι η συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των 'εγχειριδίων' της προσχολικής αγωγής, των φακέλων με φύλλα αποτύπωσης της γενικής μαθησιακής διαδικασίας και της προσωπικής καταγραφής κεκτημένων γνωστικών περιεχομένων.

Υποστηρίζουμε ότι η επιλογή, η σύνθεση και η οργάνωση των περιεχομένων μάθησης πρέπει να προκύπτουν από τα αυθεντικά ενδιαφέροντα των παιδιών όπως αυτά εκφράζονται άμεσα στη συζήτηση, τις ελεύθερες δραστηριότητες, την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και με τους ενήλικες του περιβάλλοντός τους. Το εκπαιδευτικό υλικό έχει νόημα για τα παιδιά όταν δημιουργείται και από τα ίδια ως συνέχεια βιωμένων παιγνιωδών καταστάσεων κάθε είδους. Έχει νόημα να προκύπτει από διαδικασίες προβληματισμού και διερεύνησης θεμάτων που απασχολούν την ομάδα και έχουν ειδικό βάρος στην καθημερινότητα της, όταν πηγάζει μέσα από συλλογικές διαδικασίες συζήτησης, αναζήτησης, έρευνας, εργασίας σε ομάδες, λήψης αποφάσεων και ανάληψης πρωτοβουλιών δράσης στο άμεσο σχολικό, κοινωνικό, φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον, ως απότοκο της σφαιρικής/ολιστικής προσέγγισης ενός θέματος.

Στο παράδειγμά μας, επιδιώκουμε τη δημιουργία πρωτότυπου 'εγχειριδίου' και αυτοσχέδιου εκπαιδευτικού υλικού μέσα από αυθεντικές καταστάσεις παιχνιδιού στο πλαίσιο εκπόνησης δια-συνδεδεμένων προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων. Το υλικό μας προκύπτει ως ένα συλλογικό έργο που συνθέτεται δράση τη δράση και παραμένει ανοιχτό σε βελτιώσεις και αναθεωρήσεις μέσα από διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης, σε αντίθεση με τα 'κλειστά' εμπορικά βιβλιοτετράδια, χωρίς νόημα και ενδιαφέρον για τα παιδιά, με τις προ-ετοιμασμένες και αποσυνδεδεμένες ασκήσεις και δραστηριότητες από το τρέχον βίωμα τους. Όπως είναι ευρέως αποδεκτό, «αποτελεί αξίωμα για τη φιλοσοφία αλλά και τη θεωρία της προσχολικής αγωγής, ότι το παιχνίδι συνιστά για το παιδί φυσικό τρόπο μάθησης. (...) Ωστόσο, το παιχνίδι δεν είναι ο μοναδικός φυσικός τρόπος με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν: είναι εξίσου φυσικό να μαθαίνουν μέσα από την παρατήρηση και τη διερεύνηση. (...) Η δική τους εργασία παρέχει το πλαίσιο για την ενίσχυση σημαντικών νοητικών στάσεων» (Katz & Chard, 2004: 44-45). Η μικρή ηλικία των μαθητών/τριών και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους επιβάλλουν ευέλικτες διδασκαλίες, επικεντρωμένες στις ανάγκες τους, εναρμονισμένες με τους προσωπικούς ρυθμούς τους, προσαρμοσμένες στα ενδιαφέροντα τους και αξιοποιώντας ευφάνταστα τις τεχνικές του παιχνιδιού. Διδακτικές διαδικασίες που εκκινούν από τις ανάγκες των παιδιών, κρατούν ζωηρό το ενδιαφέρον τους, τους εμπνέουν και τους εμπλέκουν σε (ελεύθερες & οργανωμένες) δραστηριότητες με νόημα για τα ίδια προκειμένου για να κατακτήσουν τη γνώση μέσα από τη εργασία τους με το μυαλό, το σώμα και τη φαντασία. Θέλουμε να καλλιεργήσουμε τις στάσεις και τις συμπεριφορές που εκκινούν από το στοχασμό, τις ιδέες, τα επιχειρήματα, την κρίση, την

εκτίμηση μιας κατάστασης. «Όλοι μαζί ν' αναζητήσουμε τους κρίκους που συνδέουν το ένα σημείο με το άλλο και το ένα πρόβλημα με το άλλο ώστε να αντιλαμβανόμαστε τον βαθύτερο πυρήνα των ζητημάτων, να συνδέουμε τα τοπικά προβλήματα με την παγκόσμια κοινότητα και το παγκόσμιο περιβάλλον & να συνειδητοποιούμε το ρόλο μας ως πολίτες του κόσμου» (Φρέιρε, 1974: 80-81).

Στις δράσεις παιχνιδιού προσκαλούνται να εμπλακούν αυτόβουλα όλα τα παιδιά και να πράξουν σύμφωνα με το σενάριο και τους κανόνες του, να αναλάβουν την ευθύνη της δράσης. Κατά την εκτέλεση της δράσης τα παιδιά-παίκτες εσωτερικεύουν ασύνειδα το τελετουργικό, τις ακολουθίες των πράξεων, τους χειρισμούς, τα επιθυμητά αποτελέσματα, τα δεδομένα των βιωμάτων τους. Στη συνέχεια, στην ολομέλεια, καλούνται να ανακαλέσουν τη δράση και να επιλέξουν τρόπους για να μεταφέρουν τα δεδομένα της στο γραφικό και υπολογιστικό χώρο (H.Y.). Το ζητούμενο ακούγεται απαιτητικό, σπανίως όμως προκύπτουν απροθυμίες και δυσκολίες. Λόγω του προκλητικού ζητούμενου, της εμπιστοσύνης και της υποστήριξης που τους παρέχουμε, τα παιδιά εμπλέκονται πρόθυμα και επιδεικνύουν ευρηματικότητα και συλλογικότητα στη δράση τους. Τους ζητάμε να μεταφράσουν και να μεταφέρουν τα δεδομένα του παιχνιδιού τους σε έναν άλλο κώδικα (λεκτικό, εικονιστικό, συμβολικό), να τα αποτυπώσουν με τους πολιτισμικά οικείους κώδικες επικοινωνίας (γραμμές, εικονίδια, σύμβολα, γράμματα, αριθμούς, σχήματα, διαγράμματα, κ.ά.), να δημιουργήσουν οπτικά κείμενα. Σύμφωνα με τον Moline, «η ανάγνωση και γραφή οπτικών κειμένων δεν είναι απλώς μια μεταβατική φάση, η οποία αργότερα απορρίπτεται προς χάριν της ανάγνωσης και της γραφής λέξεων: Τα οπτικά κείμενα αποτελούν (επομένως) όχι μια ακαδημαϊκά 'εύκολη επιλογή' σε αντίθεση με τα λεκτικά κείμενα, ενδέχεται να είναι εξίσου απαιτητικά κατά τη δημιουργία τους» (Katz & Chard, 2004: 243).

Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά πρωταγωνιστούν στις δικές τους διαδικασίες μάθησης, κατανοούν τη σχέση μεταξύ του βιώματος, της νοητικής διαχείρισης του και της μάθησης. Εξοικειώνονται με τη γνωστική διαδικασία εκμάθησης και χρήσης διαφορετικών κωδίκων, ωφελούνται σε κοινωνικό, συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο. Παιδιά και εκπαιδευτικός επιλέγουν και συνθέτουν από κοινού τα περιεχόμενα της μάθησης, μεταξύ των οποίων και δημιουργικών 'φύλλων εργασίας'. Τα παιδιά-παίκτες, εκτελεστές των παιγνιδιών δράσεων γίνονται μεταβατικά οι συμπαραγωγοί των προϊόντων της μάθησής τους και αυτό τα γεμίζει με ικανοποίηση, χαρά και όρεξη για περισσότερο παιχνίδι, έρευνα, δουλειά και γνώση.

2.3. Το πλαίσιο αρχών για το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση διασυνδεδεμένων σχολικών προγραμμάτων.

Το εγχείρημα μας ξεκινάει με το σχεδιασμό και την υλοποίηση τριών διασυνδεδεμένων προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων που λειτουργούν υποστηρικτικά, συμπληρωματικά και ενισχυτικά μεταξύ τους. Τα προγράμματα που συντρέχουν είναι: α) πρόγραμμα πολιτιστικών θεμάτων για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, β) πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για τη γνωριμία και την προστασία της άγριας φύσης και γ) πρόγραμμα αγωγής υγείας για την καλλιέργεια δεξιοτήτων προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Στόχος μας είναι, μέσα από τη σφαιρική προσέγγιση επίκαιρων ζητημάτων, τη συνδρομή και τη συνεργασία φορέων, προσώπων, κ.ά., να δημιουργήσουμε ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό πρωτότυπης σύλληψης που να αποτυπώνει με τον πλέον παραστατικό τρόπο όλη την πορεία της κατάκτησης γνώσεων και, μέσα από αυτή τη σύνθετη διαδικασία, τα παιδιά να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες.

Στο Π.Σ. για το νηπιαγωγείο επισημαίνονται το παιδαγωγικό πλαίσιο και οι αρχές που διέπουν τη σύνταξη του και την οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας, δίνονται κατευθύνσεις στην/στον νηπιαγωγό για τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση της μάθησης και προτείνονται δράσεις-δραστηριότητες για την υλοποίηση των στόχων ανά μαθησιακή περιοχή. Η/Ο νηπιαγωγός έχει την πλήρη ευχέρεια και ελευθερία να χρησιμοποιήσει το εκπαιδευτικό υλικό της επιλογής της/του ανάλογα με τα κριτήρια αξιολόγησης που υιοθετεί, το βαθμό ενημέρωσης, τα ενδιαφέροντα, τη γεωγραφική θέση, το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου, τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τη σχολική κουλτούρα, την επικαιρότητα, κτλ. Σημειώνουμε ότι, *στόχος είναι η ισορροπία μεταξύ δράσεων που πηγάζουν από τα ίδια τα παιδιά και δράσεων με σαφείς μαθησιακούς στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του (...) ο εκπαιδευτικός αποφασίζει τι είναι καλύτερο για τα παιδιά της τάξης του και διαμορφώνει το πρόγραμμα και το μαθησιακό περιβάλλον ανάλογα* (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2011). Η/Ο εκπαιδευτικός είναι ελεύθερη/ος να σχεδιάσει και να οργανώσει μαθησιακές εμπειρίες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των παιδιών και τις δικές του επιλογές και προτεραιότητες. Η τήρηση της «*αρχής της συμμετρίας είναι κεντρικής σημασίας γιατί, για τη Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία η διαδικασία μάθησης έχει νόημα και μπορεί να ξεκινήσει, μόνον όταν οι συμμετέχοντες σ' αυτήν έχουν καταθέσει και αμοιβαία έχουν κατανοήσει τα ενδιαφέροντά τους, τους προβληματισμούς τους και τις ανάγκες τους. Διαφορετικά η μορφωτική διαδικασία κινείται σε ένα αποξενωτικό κλίμα, με όλες τις συνέπειες που μπορεί να έχει για την παραπέρα πορεία των μαθητών*» (Friedrich, 2000: 25-26).

Υιοθετούμε την εμβληματική φράση 'να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα' και δηλώνουμε το στόχο μας να καλλιεργήσουμε θετικές αναγνωστικές στάσεις μέσα σε μια δημιουργική ατμόσφαιρα όπου μετράει η ζωή, αξιοποιώντας τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία ως το πλέον πρόσφορο και ελκυστικό υλικό. Στην πρότασή μας, εκπαιδευτικοί και μαθητές παρακινούνται να πρωτοτυπήσουν, να απελευθερώσουν τη φαντασία τους, να αναζητήσουν πρωτότυπες ιδέες και να αυτο-σχεδιάσουν τις δικές τους μαθησιακές διαδρομές. Οι σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών επαναπροσδιορίζονται. Η/Ο εκπαιδευτικός, ισότιμος συμμετέχων στη μαθησιακή διαδικασία, *εκπαιδευτής και συνάμα εκπαιδευόμενος* λειτουργεί ως εμπυχωτής και συντονιστής, *σε αυτόν που ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα*, είναι ένας ενήλικος που βρίσκεται με τα παιδιά για να εκφράσει ό,τι καλύτερο έχει, για να αναπτύξει και στον ίδιο του τον εαυτό τις έξεις της δημιουργίας, της φαντασίας της εποικοδομητικής ενασχόλησης σε μια σειρά δραστηριότητες που τώρα θεωρούνται ισότιμες. Όπως επισημαίνει ο Ροντάρι, «*σ' ένα τέτοιου είδους σχολείο το παιδί δεν είναι πια 'καταναλωτής' κουλτούρας και αξιών, αλλά δημιουργός και παραγωγός αξιών και κουλτούρας*» (Ροντάρι, 1985: 209).

Επιλέγουμε, παρουσιάζουμε, διαβάζουμε και εμπυχώνουμε κριτικά και δημιουργικά εικονογραφημένα παιδικά βιβλία στο πλαίσιο υλοποίησης ενός πολυδύναμου, συνθετικού προγράμματος. Πραγματοποιούμε αναγνωστικές διαδρομές, από το ένα βιβλίο στο άλλο, «*από τις διηγήσεις στα βιβλία, από τα ποιητικά, σωματικά ή εικαστικά παιχνίδια στα βιβλία κι έτσι σχηματίζεται ένα ολόκληρο πλέγμα σχέσεων, που οδηγεί βαθμιαία, αν είναι κανείς προσεκτικός, σε μια σφαιρική σύνδεση των βιωμάτων του παιδιού στη διάρκεια της μακράς παραμονής του στην τάξη. Δίνονται έτσι πολλές ευκαιρίες να ενταχθούν στην ομαδική ζωή τα παιδιά που δεν αισθάνονται άνετα στις παραδοσιακές συνθήκες του σχολείου, και να αναλάβουν την πρόδοό τους*» (Ποσλανιέκ, 1991: 87). Προσδοκώμενο είναι μέσα από τη περιδιάβαση σε υπαρκτούς και μυθοπλαστικούς τόπους, η έκφραση και η ενεργοποίηση

των δυνατοτήτων των παιδιών με κάθε τρόπο, με όποιες από τις χίλιες γλώσσες των παιδιών (Edwards et al., 2003), να 'παίζουμε' με τα εντός και τα εκτός των κειμένων και μέσα από αυτή τη διεργασία να δημιουργήσουμε το δικό μας υλικό.

Θέλουμε να ευαισθητοποιήσουμε τα μικρά παιδιά σε θέματα που αναφέρονται στη διαφύλαξη και τη φροντίδα του περιβάλλοντος (άγρια ζωή) και επιδιώκουμε να το πετύχουμε, όχι μέσα από τη ρητορική δεκαλόγου για τα 'πρέπει' και 'δεν πρέπει', αλλά μέσα από την προσωπική γνωριμία και σχέση με τα βιοτικά και αβιοτικά στοιχεία του, τη σύναψη σχέσης με τρόπους που αυτό μπορεί να γίνει εφικτό στο περιβάλλον ενός αστικού σχολείου.

Εκτιμώντας την ιδιαίτερη σχέση που έχουν τα μικρά παιδιά με τα ζώα και λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της παιδικής σκέψης (ανιμισμός, ανθρωπομορφισμός) επιλέγουμε να επικεντρώσουμε σε βιβλία με κεντρικό ήρωα ένα ζώο που βρίσκεται σε κίνδυνο (οικολογία), τα παιδιά έχουν αφηγηματικές εμπειρίες από πολύ νωρίς και τον αναγνωρίζουν με αξιοσημείωτη οικειότητα, αν και με ανάμικτα συναισθήματα. Αν διατρέξουμε τα βιβλία που διακινούνται στην αγορά θα συναντήσουμε γνώριμους ήρωες σε παραδοσιακές αλλά και σε νέες, μοντέρνες μορφές, ενσωματωμένους σε διαφορετικά (κοινωνικο-πολιτισμικά, φυσικά, κειμενικά) περιβάλλοντα προκαλώντας την έκπληξη και την απορία. Η αλλαγή παρουσίασης των άλλοτε 'εχθρικών' ζώων μαρτυρά την αμφισβήτηση των στερεοτυπικών μορφών που συντηρούνται από την παράδοση ως σταθερές, αναμφισβήτητες και απόλυτες αλήθειες.

Εκτός του φυσικού τοπίου, ο υπό εξαφάνιση λύκος εμφανίζεται σε πληθώρα εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων. Η έρευνα έχει δείξει ότι, για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, η εικόνα του απειλητικού, κακού λύκου φαίνεται ιδιαίτερα ξεκάθαρη και ισχυρή (Γιαννικοπούλου, 2002). Τις τελευταίες δεκαετίες το κίνημα της νεοτερικής γραφής εμφανίζει το λύκο με νέα πρόσωπα και σημασίες διατυπώνοντας την αμφισβήτηση και προκαλώντας τον κλυδωνισμό των εμπεδωμένων αντιλήψεων περί ωμότητας και εχθρότητας. Ο λόγος αυτής της μεταστροφής σχετίζεται και με τη σύγχρονη οικολογική θεώρηση η οποία θεωρεί το συγκεκριμένο ζώο ως ένα σημαντικό, ισότιμο με τα υπόλοιπα, στοιχείο του οικοσυστήματος και αφετέρου επειδή δεν ενδείκνυται για την προαγωγή κοινωνικών αξιών όπως η φιλία, η συνεργασία κλπ. (Παπαδάτος, 1993α). Στις σύγχρονες εκδόσεις η παραδοσιακή μορφή του άγριου, κακού, λαίμαργου, καταστροφικού και φοβικού λύκου αντικαθίσταται με νέες όψεις. Ο διάσημος λύκος των παραμυθιών, ως πραγματικό ζώο, στις μέρες μας απειλείται παρά απειλεί, έχει εξαφανιστεί από πολλές περιοχές όπου ζούσε ως απότοκο της καταστροφής των πυκνών δασών και της ανθρώπινης καταδίωξης. Αναρωτιόμαστε, 'Αλήθεια, ποιός είναι ο λύκος;' και ξεκινάμε το παιχνίδι μας. Τον αναζητούμε, θέλουμε να τον γνωρίσουμε και να συνομιλήσουμε μέσα από τις σελίδες των βιβλίων, τις εικόνες, τα τραγούδια, τις ταινίες, κλπ.

Στη συνέχεια, αναπτύσσουμε μερικά παραδείγματα παιγνιωδών δράσεων που μετεξελίσσονται σε γλωσσικές, μαθηματικές δραστηριότητες και μας οδηγούν στην παραγωγή ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού με κριτικό πνεύμα. Πρώτη φροντίδα μας είναι όλοι μαζί να οργανώσουμε το χώρο της τάξης μας, να επιλέξουμε και να εκθέσουμε τα βιβλία σε προσιτές, φιλικές και εύχρηστες περιοχές. Στόχος είναι τα παιδιά να διευκολυνθούν στην επαφή τους με τα βιβλία, να τ' απολαύσουν ποικιλότροπα, ν' αποκτήσουν αναγνωστικές συνήθειες, να αλληλεπιδράσουν, να συνδέσουν το αναγνωστικό βίωμα με απόλαυση και θετικό συναίσθημα (επιβεβαίωση, αυτοεκτίμηση, αυτογνωσία) και όπως διασαφηνίζει ο Ποσλανιέκ, «ένας από τους κανόνες του παιχνιδιού είναι ότι κανένα

παιδί δεν καταναγκάζεται να διαβάσει. Δεν πρόκειται για υποχρεωτικό διάβασμα, αλλά για προτάσεις για διάβασμα».

2.4. Δείγματα δράσεων, εμπυχώσεων και δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού με τον αυτοσχεδιασμό της ομάδας.

Ξεκινάμε από τα γνωστά, το παραμύθι της Κοκκινοσκουφίτσας. Τα λαϊκά παραμύθια συνιστούν έργα τέχνης του προφορικού πολιτισμού για να εκκινήσει η προσπάθεια της τυπικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη (Μέγα, 2011), οικοδομώντας πάνω στο πολιτισμικό υλικό που κληροδοτούν οι γονείς στα παιδιά τους ως προσχολικοί εκπαιδευτές (Meigan, 2002). Συγκεντρώνουμε και παρουσιάζουμε διαφορετικές εκδόσεις του ίδιου παραμυθιού ή/και των διασκευών του. Ξεφυλλίζουμε τα βιβλία και πραγματοποιούμε μια συγκριτική ανάλυση των περιεχομένων τους σε μικρή κλίμακα. Αναζητάμε τα κοινά και τα διαφορετικά σημεία ως προς ένα σημαντικό στοιχείο της ιστορίας, π.χ. σύγκριση της εικονογράφησης του ήρωα, των λόγων του, των αντικειμένων, κ.λπ. Καταγράφουμε σε πίνακα τις παρατηρήσεις μας με λέξεις, σχέδια, γραμμές, σύμβολα, σχήματα, εικόνες κ.λπ., συγκεντρώνουμε τα δεδομένα σ' έναν πίνακα και δημιουργούμε γραφικές απεικονίσεις (διάγραμμα Venn). Στην ανάπτυξη της μικρής έρευνας και της συζήτησης που ακολουθεί, τα παιδιά παρατηρούν προσεκτικά κάθε λεπτομέρεια, εντοπίζουν τα ζητούμενα στοιχεία, τα αντιπαραβάλλουν, τα περιγράφουν, τα καταγράφουν και γενικά συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι επιλογής και αποκλεισμού.

Στη συνέχεια, επιλέγουμε να γνωρίσουμε τα πολλά πρόσωπα-ταυτότητες του λύκου. Διεξάγουμε μια μικρή βιβλιογραφική έρευνα στη βιβλιοθήκη της τάξης και αναζητούμε τα βιβλία που αναφέρονται σε λύκους αξιοποιώντας τις ενδείξεις της εικονογράφησης και των τίτλων των βιβλίων, τα 'εκτός κειμένου'. Το στοιχείο 'κλειδί' που κατευθύνει την αναζήτηση είναι η αναγνώριση του ονόματος του Λύκ- , λύκ- ή/και της εικόνας του ήρωα.

Αξιοποιούμε τις δυνατότητες που μας παρέχουν οι Τ.Π.Ε. και μεταφέρουμε την παραπάνω δράση στον υπολογιστή. Δημιουργούμε ένα ηλεκτρονικό φύλλο εργασίας κάνοντας χρήση σαρωμένων εξώφυλλων παιδικών βιβλίων. Στην εκφώνηση του ηλεκτρονικού φύλλου εργασίας ένας λύκος φιλιαναννώστης ζητάει από τα παιδιά να τον βοηθήσουν να ξεχωρίσει τα βιβλία του και να τα τοποθετήσουν στο ράφι (σύρε και απόθεσε), δηλαδή να επαναλάβουν την ίδια εργασία που προηγήθηκε στην τάξη και για τον ίδιο στο υπολογιστικό περιβάλλον αυτή τη φορά. Δεν είναι όμως μόνος του στη βιβλιοθήκη. Έχει συντροφιά κι άλλους αναγνώστες και αναρωτιέται: *Πόσα είναι τα βιβλία με το λύκο και πόσα τα υπόλοιπους; Υπάρχουν αρκετά βιβλία για όλους; Από πόσα βιβλία μπορεί να δανειστεί ο καθένας;*

Με τη διαδικασία σύνθεσης φύλλων εργασίας μεταφέρουμε και αποτυπώνουμε στο υπολογιστικό περιβάλλον τις δράσεις που αναπτύσσονται στην ομάδα, κεντρίζεται η περιέργεια των παιδιών, κινητοποιείται το ενδιαφέρον τους και παρέχονται επιπλέον κίνητρα για δημιουργική ενασχόληση. Τα παιδιά υποδέχονται τα 'αυτοσχέδια' υπολογιστικά φύλλα εργασίας με ενθουσιασμό, τα περιεχόμενα είναι κτήμα τους, τα αφορούν, και εργάζονται με ενδιαφέρον, συγκέντρωση και τέχνη. Στη συνέχεια, λόγω της επιθυμίας τους να δημιουργήσουν τη 'δική τους βιβλιοθήκη' στο χαρτί, μεταφέρουμε την ίδια δραστηριότητα στο γραφικό χώρο ενός φύλλου εργασίας (A4) διαθέτοντας τους το απαραίτητο συνοδευτικό υλικό (εξώφυλλα βιβλίων) από εκδοτικούς καταλόγους ή/και εκτυπωμένες εικόνες από το διαδίκτυο. Οι θετικές ανταποκρίσεις και οι επιδόσεις τους ενισχύουν την ιδέα πρόσκλησης των παιδιών σε ένα δημιουργικό παιχνίδι αυτοσχεδιασμού του δικού μας εκπαιδευτικού υλικού και 'φύλλων εργασίας' για την προώθηση

της μάθησης και την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων αξιοποιώντας τα κειμενικά και εικονογραφικά στοιχεία των βιβλίων, τις εφαρμογές των Τ.Π.Ε, τις ιδέες για εμψυχωτικές δράσεις με τα βιβλία, τις λέξεις, τις εικόνες, το σώμα, τη φαντασία, τα αντικείμενα και τις έννοιες. Δημιουργούμε νέο υλικό αξιοποιώντας όλες τις γλώσσες των παιδιών και τη ζωτική ανάγκη τους για έκφραση, επινόηση και ενασχόληση με τα αντικείμενα και τον κόσμο γύρω τους. Όταν και αν κρίνουμε σκόπιμο και επιθυμητό, παρουσιάζουμε στα παιδιά απαιτητικότερα παιχνίδια με τη γλώσσα και τα μούμε στις τεχνικές τους αφήνοντας τα ελεύθερα να επιλέξουν αν θα τα υιοθετήσουν και θα τα εντάξουν στη συλλογή των παιχνιδιών τους. Εισάγουμε το παιχνίδι, δικής μας επινόησης, την *Αινιγματική Κρεμάλα*, που συνδυάζει την πρόκληση επίλυσης ενός αινίγματος με την εύρεση των γραμμάτων που συνθέτουν μια λέξη, την απάντηση στο αίνιγμα. Τα παιδιά βρίσκουν ευχαρίστηση στα αινίγματα, αρέσκονται να λύνουν το μυστήριο, να βρίσκουν αυτό που κρύβεται πίσω από τις λέξεις και όταν η διαδικασία επίλυσης συνοδεύεται και υποβοηθείται από ένα διασκεδαστικό, αστείο παιχνίδι, την 'κρεμάλα', η διασκέδαση πολλαπλασιάζεται, η πρόκληση μεγιστοποιείται ενώ ταυτόχρονα τα παιδιά προσπαθούν να ανακαλέσουν την εικόνα γνωστών λέξεων και να τη συσχετίσουν με τα λεκτικά δεδομένα του αινίγματος.

Μία άλλου είδους δράση ξεκινάει αυθόρμητα από τα παιδιά με το υλικό που διαθέτει ο Ο.Σ.Κ. στα δημόσια νηπιαγωγεία, τον μαγνητικό πίνακα γραφής και την κασετίνα γραμμάτων και ψηφίων, που βρίσκεται τοποθετημένο σε προσιτό σημείο στο χώρο πλησίον της γωνιάς της συζήτησης. Στο παιχνίδι τους χρησιμοποιούν τις μικρές πλακέτες με τα γράμματα όπως το οικοδομικό υλικό: τα παρατάσσουν στον πίνακα, κατά μήκος και κατά ύψος, προσπαθώντας να 'γράψουν' το όνομά τους. Πολλές φορές συμβουλευονται καρτέλες με λέξεις και βιβλία για να 'χτίσουν' με γράμματα-ψηφία τα ονόματα των ηρώων, δραστηριότητα στο πνεύμα του αναδυόμενου γραμματισμού.

Στο ίδιο κλίμα προχωράμε και σε περισσότερο απαιτητικά παιχνίδια. Παίζουμε κρυφτό με τις λέξεις: 'κρύβουμε' γνωστές λέξεις-ονόματα ανάμεσα σε γράμματα (κρυπτόλεξο) που προκύπτουν από τη διάσπαση μιας άλλης γνωστής λέξης, με την οποία συνδέεται με κάποιο τρόπο (τίτλος βιβλίου), π.χ. ΓΛΥΛΥΚΟΣΚΟΣ. Ζητάμε από τα παιδιά να βρουν την κρυμμένη λέξη και να συνθέσουν τα γράμματα (συλλαβές) που περισσεύουν' σε μία άλλη λέξη. Το παιχνίδι βασίζεται στην αναγνώριση του αρχικού και του τελικού γράμματος μιας λέξης ελέγχοντας την ορθή ακολουθία των ενδιάμεσων γραμμάτων. Δείχνουμε την τεχνική στα παιδιά και τα αφήνουμε να δημιουργήσουν τις δικές τους σειρές, να παίξουν με τις μαγνητικές πλακέτες γραμμάτων, τις λέξεις και το μυαλό τους. Στα 'παιχνιδόλεξα', όπως τα αποκαλούμε, οδηγός μας είναι η χαρά και το ενδιαφέρον των παιδιών για νέα παιχνίδια-προκλήσεις που κινητοποιούν νοητικές διεργασίες και τα εξοικειώνουν με τη δομή του γραπτού λόγου.

Σε άλλο περιστατικό, ο ήρωας μάς προσκαλεί να παίξουμε ένα γνωστό παιχνίδι με διαφορετικό τρόπο το: *Ακροστιχίδα (...) με κρίση*, μια δραστηριότητα στο πνεύμα του κριτικού γραμματισμού. Οι συμπαίκτες καλούμαστε να διαχειριστούμε κριτικά τις ποικίλες λεκτικές επιλογές (επιθετικοί προσδιορισμοί) για τον ήρωα. Ο ήρωας γράφει κάθετα το όνομά του και δίπλα σε κάθε γράμμα παραθέτει σε σειρά από πέντε επίθετα πολύ διαφορετικού χαρακτήρα. Απευθύνεται σ' εμάς με τα εξής λόγια: *Μ' έχουν χαρακτηρίσει με διάφορα επίθετα κι έχω μπερδευτεί. Είμαι περίεργος να μάθω ποια θα διαλέξεις εσύ για να φτιάξεις την προσωπικότητά μου! Ζήτησε από έναν μεγαλύτερο να σου διαβάσει τις λέξεις, διάλεξε όποιες νομίζεις ότι με χαρακτηρίζουν και κύκλωσέ τες.* Ο/Η μαθητής/τρια καλείται να ακούσει προσεκτικά, να σκεφτεί όσα γνωρίζει για τον ήρωα, να αποφασίσει και να κυκλώσει το επίθετο που θεωρεί ότι τον χαρακτηρίζει, έτσι όπως τον γνωρίζει μέχρι εκείνη

τη στιγμή. Αργότερα, με τη λήξη του προγράμματος, όταν θα έχουμε γνωρίσει τον ήρωα από την καλή και από την ανάποδη, επανερχόμαστε στο ίδιο φύλλο εργασίας για να διαπιστώσουμε αν διατηρούμε την ίδια γνώμη, ιδανικό υλικό αξιολόγησης του προγράμματος και αυτο-αξιολόγησης για το portfolio των μαθητών/τριών μας.

Δίνουμε έμφαση στην ετερότητα. Σε επόμενη δραστηριότητα, μελετάμε κάθε ήρωα ξεχωριστά ως μοναδική περίπτωση. Διαβάζουμε και συζητάμε για κάθε βιβλίο, αναλύουμε διεξοδικά την εικονογραφική απόδοσή του και συνθέτουμε την ταυτότητά του στη βάση ενός σύντομου ερωτηματολογίου. Οι ερωτήσεις εστιάζουν στο κεντρικό περιστατικό της ιστορίας, αποκαλύπτουν τους λόγους για τους οποίους ο λύκος εμφανίζεται και συμπεριφέρεται με τον συγκεκριμένο τρόπο. Εντοπίζουμε τις φράσεις μέσα στο κείμενο και τις εικόνες που αποδίδουν την εσωτερική του κατάσταση, φωτίζουμε τους παράγοντες που συντελούν στο να εκδηλώσει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Η γνωστική προσέγγιση των ηρώων κριτικά και δημιουργικά, συνεπικουρούμενη από τις Τ.Π.Ε. έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία εικοκαρτών-ταυτοτήτων για τους ήρωες των βιβλίων. Κατασκευάζουμε την 'ταυτότητα' του κάθε ήρωα-λύκου που γνωρίζουμε, συνθέτουμε εικόνα και λέξη, διακριτό επιθετικό προσδιορισμό για κάθε έναν από αυτούς. Είμαστε πολύ προσεκτικοί με τους χαρακτηρισμούς, τα επίθετα: συζητάμε διεξοδικά και επιλέγουμε αποσπάσματα για να τεκμηριώσουμε την άποψή μας, αντιμετωπίζουμε το κείμενο κριτικά. Συγκρίνουμε τις διαφορετικές απεικονίσεις του ήρωα, τις στερεότυπες και ανατρεπτικές μορφές του και αναπτύσσουμε τα δικά μας παιχνίδια με κάρτες, παιχνίδια λογικής και επινόησης μικρών ιστοριών, τη δημιουργία ως μικρών βιβλίων (Μιχαηλίδου, 2009).

Η μοναδικότητα ως έννοια διατρέχει κάθε βιβλίο που διαβάζουμε και ο ήρωας των βιβλίων μάς μαθαίνει τι θα πει να είσαι ξεχωριστός, ένας και μοναδικός, να γνωρίζεις τη δική σου ταυτότητα, τη δική σου ιστορία. Το ίδιο κάνουμε κι εμείς. Κάθε παιδί έχει την ευκαιρία να μιλήσει για τον εαυτό του με τη ζωγραφική και το λόγο (η/ο εκπαιδευτικός στο ρόλο του γραφέα), να τον παρουσιάσει και να τον εκθέσει σε συλλογικά πολύπτυχα και, στη συνέχεια, στο δικό του προσωπικό λεύκωμα με τον τίτλο, *ζωγραφίζω και μιλώ γι αυτά που νιώθω και όσα ζω!*, δημιουργεί τα κεφάλαια της εικονογραφημένης 'αυτοβιογραφίας' του. Τα παιδιά μιλούν για την οικογένειά τους και, μέσα από ένα σωρό με επιλεγμένες εικόνες, ξεχωρίζουν και συνθέτουν τις διαφορετικές μορφές οικογένειας που συναντάμε στα βιβλία. Παίζοντας αυτό το ιδιότυπο παζλ-οικογενειακό πορτρέτο ασκούνται σε μαθηματικές έννοιες όπως αυτή των συνόλων, των αριθμών, κ.λπ., στα μαθηματικά της ομοιότητας και της ετερότητας.

Ένα επίσης μαθηματικό παιχνίδι που παίζουμε ξεκινάει από το *παιχνίδι των βημάτων*. Το παιδί που διευθύνει το παιχνίδι λέει στους συντρόφους του να κάνουν τότε *τρία βήματα λιονταριού*, *πότε ένα βήμα μυρμηγκιού*, *ένα βήμα καραβίδας*, *τρία βήματα ελέφαντα* ... Έτσι ο χώρος του παιχνιδιού μετριέται και ξαναμετριέται αδιάκοπα, δημιουργείται και ξαναδημιουργείται από την αρχή, σύμφωνα με διάφορες φανταστικές μονάδες μέτρησης. Αυτό το παιχνίδι μπορεί να γίνει αφορμή για πολύ διασκεδαστικές μαθηματικές ασκήσεις, για ν' ανακαλύψουμε *πόσα παπούτσια μάκρος έχει η αυλή του σχολείου*, *πόσα κουτάλια ψηλός είναι ο Κάρολος*, *πόσα ανοιχτήρια είναι από το τραπέζι ως τη σόμπα* (Ροντάρι, 1985). Παίζουμε το ίδιο παιχνίδι, πραγματοποιούμε μετρήσεις με μη συμβατικές μονάδες μέτρησης (πατούσες, παλάμες) και μεταφέρουμε τη δράση μας στον Η.Υ. και στη συνέχεια στο χαρτί με τη βοήθεια αυτοσχέδιων μονάδων (ψηφίδες, μικρές σφραγίδες, αυτοκόλλητα, κ.ά.).

Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε έναν μακρύ κατάλογο δραστηριοτήτων που ξεκινούν ως δρώμενα παιχνιδιού με το σώμα, τις έννοιες και τα αντικείμενα, μετουσιώνονται σε

εμπυχωτικές δράσεις με τα βιβλία (Ποσλανιέκ, 1991: 45) και αποκρυσταλλώνονται σε φύλλα εργασίας και εκπαιδευτικό υλικό. Για την παραγωγή τους συνδυάζουμε τα παραδοσιακά μέσα και τις Τ.Π.Ε. και δημιουργούμε ένα θεματικό ψηφιακό φάκελο, ένα ηλεκτρονικό εγχειρίδιο, διαθέσιμο και ανοιχτό σε όλους, επεξεργάσιμο για μελλοντικές παρεμβάσεις (Μιχαηλίδου, 2008). Τα παιχνίδια που παίζουμε και το υλικό που δημιουργούμε δεν είναι υποχρεωτικά ταυτόσημα. Αρχή μας είναι η ενεργοποίηση του παιδιού σε κάθε επίπεδο, ψυχικά, σωματικά, πνευματικά, η αυτόβουλη και ολόψυχη εμπλοκή του σε δράσεις για τη χαρά του παιχνιδιού και μόνο. Δεν παίζουμε με σκοπό να χρησιμοποιήσουμε το παιχνίδι μας διδακτικά. Αυτό θα παραμόρφωνε το χαρακτήρα του γιατί το παιχνίδι ορίζεται ως μια *εθελοντική δραστηριότητα ή απασχόληση η οποία πραγματοποιείται μέσα σε κάποια καθορισμένα τοπικά και χρονικά όρια, σύμφωνα με κανόνες ελεύθερα αποδεκτούς αλλά απολύτως δεσμευτικούς, αποτελώντας αυτοσκοπό και συνοδευόμενη από ένα αίσθημα έντασης, χαράς και από συνείδηση ότι είναι κάτι 'διαφορετικό' από την 'συνήθη ζωή'* (Χουιζίνγκα, 1989: 49) και έτσι παραμένει να είναι ως τις μέρες μας παρά των τεχνολογικών εξελίξεων και τις μεταβολές στις συνθήκες και το περιβάλλον της ζωής μας.

Συμπεράσματα

Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος τα παιδιά ανταποκρίνονται σε απαιτητικά ζητούμενα και αναπτύσσουν κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες με τη χαρά και τον αυθορμητισμό του παιχνιδιού, χωρίς να θεωρούν τη συγκεκριμένη διαδικασία ως υποχρέωση, 'εργασία'. Επινούν, διαπραγματεύονται κοινωνικές καταστάσεις, συμμετέχουν ενεργά, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για τα περιεχόμενα της μάθησής τους, ακολουθούν κατά βούληση το προτεινόμενο παράδειγμα ή/και προτείνουν τις δικές τους ιδέες, εκφράζονται ελεύθερα, απολαμβάνουν την εργασία τους, ενισχύουν το αυτοσυναισθημα, βελτιώνουν την εικόνα του εαυτού τους, αποκτούν νέα κίνητρα για να είναι δημιουργικά και συμμετέχουν πρόθυμα σε συλλογικές δράσεις, αναλαμβάνουν τα ίδια την ευθύνη της προόδου τους. Σε αυτή τη διαδικασία, η συνεισφορά της/του εκπαιδευτικού είναι κομβικής σημασίας: είναι αυτός που εμπυχώνει και θέτει σε κίνηση την επινόηση. Η/Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τα σημεία εκείνα που κρίνει ότι συνιστούν ευκαιρίες για νέα μάθηση και μπορούν να εξυπηρετήσουν στην επίτευξη μαθησιακών στόχων, χωρίς στρεβλώσεις και διδακτισμούς, όσο το δυνατό πιο κοντά στη φύση του παιχνιδιού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο. Βιβλίο νηπιαγωγού*(1990). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2002). Ποιος φοβάται το μεγάλο λύκο; Τα μικρά παιδιά απέναντι στο λογοτεχνικό στερεότυπο. *Διαδρομές*, 5, 9-16.
- Γώτη, Ε. & Ντίνας, Κ. (2012). Αναλυτικά Προγράμματα Γλωσσικής Διδασκαλίας για την προσχολική εκπαίδευση: διαδρομή ενός αιώνα. Στο: *Πρακτικά 6ου Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Ελληνική γλώσσα και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαφέρμου Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Friedrich, H. (2000). *Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο. Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kanz, L. & Chard, S. (2004). *Η μέθοδος Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ατραπός.

- Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο: Κόκκος, Α. και Συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Meigan, R. (2002). *Ευέλικτο Σχολείο*. Αθήνα: Σπηλιώτη.
- Μιχαηλίδου, Β. (2013). Παιχνίδια σε ανοιχτές 'παρέες' βιβλίων. Μία πρόταση για την αξιοποίηση του βιβλίου στο Νηπιαγωγείο. Στο: Κατσίκη- Γκίβαλου, Α., Πολίτης, Δ. (επιμ.). *Καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία: Πραγματικότητες και προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μιχαηλίδου, Β. (2009). Παίζοντας με τους λύκους ... στο δάσος της φαντασίας. *Γέφυρες*, 49, 6-17.
- Μιχαηλίδου, Β. (2008). Η συνύφανση και η σύμπραξη παραδοσιακών και σύγχρονων μέσων διδασκαλίας στο σύγχρονο νηπιαγωγείο. Στο: Κακανά, Δ.-Μ. & Σιμούλη, Γ. (επιμ.). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μπρασέρ, Φ. (2014). *1001 δραστηριότητες για να αγαπήσω το βιβλίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Οικονομίδης, Β. Δ. (2004). Θεματικές κατηγορίες στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για το Νηπιαγωγείο. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 189-206.
- Παπαδάτος, Γ. (1993α). Οικοδόσος και ελληνική παιδική λογοτεχνία. *Διαβάζω*, 325, 97-104.
- Παπαδάτος, Γ. (1993β). Η οικολογία στην παιδική λογοτεχνία. Στο: Κατσίκη- Γκίβαλου, Α., (επιμ.), *Παιδική λογοτεχνία-Θεωρία και πράξη*, τ.1. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ποσλανιέκ, Κρ. (1991). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Πρόγραμμα σπουδών για το Νηπιαγωγείο* (2011). Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ροντάρι, Τζ. (1985). *Γραμματική της φαντασίας. Πως να φτιάχνουμε ιστορίες για παιδιά*. Αθήνα: Τεκμήριο.
- Ροντάρι, Τζ. (1990). *Ασκήσεις Φαντασίας*. Αθήνα: Τεκμήριο.
- Τσιλιμένη, Τ. (2009). Έμφυλες αναπαραστάσεις στο Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων για το νηπιαγωγείο. *Διαδρομές*, 93, 30-36.
- Φρέιρε, Π. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.
- Edwards C., Gandini L. & Forman, G. (2000). *Reggio Emilia. Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πατάκη.
- Χουιζίνγκα, Γ. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (Homo Ludens)*. Αθήνα: «Γνώση».
- Zipes, J. (1995). *Creative storytelling. Building Community, Changing Lives*. N.York-London: Routledge.

Προγράμματα σπουδών με πολυφωνικό χαρακτήρα. Μια πρόταση για τις ανθρωπιστικές σπουδές.

Κατερίνα Μουστακάτου
Δρ. Νεοελληνικής Φιλολογίας ΕΚΠΑ
kmoustakatou@gmail.com

Περίληψη

Έχοντας ως γνώμονα ότι από τη μια πλευρά απώτερος σκοπός των αναλυτικών προγραμμάτων -κυρίως των φιλολογικών- είναι η διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών ικανών να προβάλλουν την ιδέα της δημοκρατικής συμμετοχής και να συγκλίνουν στην ιδέα της ισοτιμίας των πολιτισμών και από την άλλη πλευρά ότι οι νέες συνθήκες ζωής με τη διαπολιτισμική και τεχνολογική διάσταση έχουν αλλάξει τα δεδομένα, προτείνουμε μια ολιστική αντιμετώπιση των μαθημάτων στο πλαίσιο των εγκύκλιων σπουδών. Στο πλαίσιο των πολιτισμικών σπουδών (cultural studies) η ιστορική προσέγγιση, η λογοτεχνική και αισθητική μετάπλαση αποτελούν τη βάση για την κατανόηση της ανθρώπινης φύσης. Με βάση τις θεωρίες των Dewey και Bloom σχετικά με τη μάθηση και την εκπαίδευση υποστηρίζουμε ότι μέσα από μια διαθεματική πολύπλευρη προσέγγιση οδηγούμαστε στην ουσιαστική γνώση. Μαθήματα όπως η λογοτεχνία, η φιλοσοφία, η ιστορία και η αισθητική αγωγή μπορούν και «επιβάλλεται» να διδάσκονται σε ένα κοινό πλαίσιο ερευνητικό που να καλύπτει όλες τις πτυχές και τις ειδικότητες έτσι ώστε και το ενδιαφέρον των παιδιών να παραμένει ζωντανό αλλά και να τους δίνεται μια πιο πειστική ερμηνεία και εξήγηση του κόσμου. Προτείνουμε ως μάθημα να θεωρηθεί «ο πολιτισμός» που θα στοχεύει στην αυτενέργεια των μαθητών, στην ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης, στη δημιουργική ικανότητα και όχι στην προκατασκευασμένη απομνημονεύσιμη γνώση. Η βιωμένη γνώση αλλά και η τέχνη του διδάσκοντος καλούνται να μετατρέψουν το γνωστικό αντικείμενο σε μορφωτικό αγαθό. Αυτό έχει ως συνέπεια οι ανθρωπιστικές επιστήμες να λαμβάνουν υπόψη την ύλη των άλλων μαθημάτων ώστε να δίνονται ευκαιρίες διεπιστημονικών προσεγγίσεων με πρακτική και κοινωνική αναφορά. Ο ελεύθερος χαρακτήρας των μαθημάτων πρέπει να εδράζεται σε μια προγραμματισμένη διδακτική και μαθησιακή πορεία που θα προ(σ)καλεί το αυθόρμητο για τα καλύτερα διδακτικά αποτελέσματα.

Λέξεις-κλειδιά: προγράμματα σπουδών, πολιτισμός, ολιστική προσέγγιση, ανθρωπιστικές σπουδές

Εισαγωγή

Η αγωνία των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων συνοψίζεται στην προσπάθεια που καταβάλλουν να καλυτερεύσουν ή να συνδιαμορφώσουν την μαθησιακή διαδικασία με στόχο οι μαθητές τους να έχουν ενδιαφέρον για τη γνώση και υψηλό επίπεδο κατάρτισης. Αν το εγχείρημα αυτό συναντά δυσκολίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στη δευτεροβάθμια και ειδικά στο λύκειο είναι γεμάτο σκοπέλους. Φαίνεται, λοιπόν, σαν το λύκειο να έχει παραιτηθεί -και όχι αδικώς- από το παιγνίδι της γνώσης και της ευχαρίστησης και να είναι στραμμένο αποκλειστικά και μόνο προς τις εξετάσεις για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Είναι κοινός τόπος ότι στόχος μας είναι οι «σημερινοί» κάθε φορά μαθητές να αντιμετωπίσουν το «αύριο» που συνεχώς μεταλλάσσεται με φρενήρεις και ακατάληπτους ρυθμούς. Η δυσκολία μας έγκειται στο γεγονός ότι προετοιμάζουμε τους νέους με παλιές δικές μας αποσκευές -που αγωνιωδώς προσπαθούμε να αλλάξουμε-, να αντιμετωπίσουν καταστάσεις που δεν μπορούμε να προβλέψουμε!

Με απασχολεί ιδιαίτερα το θέμα των αναλυτικών προγραμμάτων και οδηγιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κυρίως στο λύκειο, από το οποίο απορρέει και η εμπειρία μου, όσον αφορά στα φιλολογικά μαθήματα κύρια, δευτερεύοντα και επιλογής. Το σημαντικότερο όμως είναι η ύπαρξη γνωστικών κενών που δεν αλληλοκαλύπτονται στις βαθμίδες εκπαίδευσης όχι μόνο σε επίπεδο θεωρητικό αλλά κυρίως σε επίπεδο ουσιαστικό.

Αυτό που κυριαρχεί είναι δυσαρμονίες και αναντιστοιχίες προγραμμάτων. Ενδεικτικά αναφέρω την απουσία διδασκαλίας της περίληψης στην Α΄ Λυκείου, ενώ απαιτείται και εξετάζεται στη Β΄ και Γ΄ Λυκείου, τις διπλές μεταφράσεις των αρχαίων ελληνικών κειμένων στην Α΄ και Γ΄ Λυκείου -τις οποίες επικροτώ- αλλά και την παντελή απουσία μετάφρασης στο δύσβατο και πλήρες κείμενο της τραγωδίας της «Αντιγόνης» καθώς και την εξεταστέα ύλη της Α΄ Λυκείου στην λογοτεχνία, όπου πρέπει να γίνει αναφορά σε πάρα πολλά κείμενα -ευτυχώς- αρκεί να υπάρχουν βιβλιοθήκες πλούσιες σε όλα τα δημόσια σχολεία!

Κυρίως κείμενο:

Είναι γνωστό ότι τα προγράμματα σπουδών θέτουν τους γενικούς σκοπούς, τους ειδικούς διδακτικούς στόχους κάθε γνωστικού αντικειμένου κατά σχολική τάξη και βαθμίδα, ενδεικτικές διδακτικές ενέργειες και άλλες δραστηριότητες, μεθοδολογικές υποδείξεις, διαθεματικά σχέδια καθώς και στοιχεία σχετικά με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του μαθήματος της κάθε τάξης.

Θυμίζω εν συντομία την ιστορία των προγραμμάτων για να κατανοήσουμε σε βάθος τι ακριβώς συμβαίνει:

Από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του (ΑΠ) του 1985, περάσαμε στο Πρόγραμμα Σπουδών στα τέλη της δεκαετίας του 1990, στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ) στα 1999 και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) το 2003 (Αλέφαντος, 2012). Με τη ΔΕΠΠΣ υιοθετήθηκε η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και επιχειρήθηκε η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων.

Το ισχύον ΑΠ υποστηρίζει τη διαθεματική ή διακλαδική προσέγγιση της γνώσης ήδη από το 2002, αν και εφαρμόστηκε το 2006 (Κουλουμπαρίτση, 2011). Κοινός τόπος: η υιοθέτηση της διδασκαλίας των διακριτών γνωστικών αντικειμένων. Διαφορά: το Πλαίσιο Προγράμματος αφήνει μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων. Ανάμεσα στα θετικά του είναι ότι διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα διανοίγουν προοπτικές επικοινωνίας και διαλόγου με διαφορετικές επιστημονικές περιοχές χωρίς να υπερασπίζονται την αυτοτέλεια ή την περιχαράκωση του κλάδου από τον οποίο εκκινούν (Δερμεντζόπουλος & Σπυριδάκης, 2004). Οι ερευνητικές εργασίες εισάγονται το 2011 ένα πείραμα που αγκαλιάστηκε αρχικά από την σχολική κοινότητα. Οι εργασίες ερευνητικού τύπου συχνά όμως δεν καλύπτουν όλο το τετράμηνο και απαντούν σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα χωρίς να επεκτείνονται σε ευρύτερους προβληματισμούς των παιδιών .

Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα είναι ανοιχτό και ευέλικτο ως προς τον εκπαιδευτικό, αλλά και στοχοκεντρικό ώστε να περιγράφεται με σαφήνεια η ανάπτυξη των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Εθνικοί, ιστορικοί, κοινωνικοί παράγοντες επηρέασαν τον τρόπο σύνθεσης των προγραμμάτων καθώς και την επικρατούσα ιστορική συγκυρία (Πασιάς κ.ά., 2015). Ο όρος αναλυτικό πρόγραμμα διευρύνθηκε και αντικαταστάθηκε από τον όρο curriculum, που δείχνει σαφέστερα τη σχέση ανάμεσα στο πρόγραμμα, τη διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση, το εκπαιδευτικό υλικό και τους ρόλους του διδάσκοντος.

Όπως είναι γνωστό το Υπ. Παιδείας είχε εκπονήσει διαθεματικό και πολυθεματικό εκπαιδευτικό υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων για το Γυμνάσιο που χαιρετίστηκε με ενθουσιασμό, αλλά δεν γνωρίζω στη συνέχεια τι απέγινε. Το γεγονός ότι δεν υπάρχει συνέχεια του προγράμματος στο Λύκειο, ακυρώνει την προσπάθεια που γίνεται και στο Γυμνάσιο γιατί τα παιδιά αισθάνονται το πρόγραμμα ως ξένο σώμα και δεν επενδύουν σε αυτό, δεν του δίνουν την απαιτούμενη βαρύτητα, εφόσον αυτό δεν εξελίσσεται.

Από το 1999 – 2011 επιχειρήθηκαν τρεις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Π.Ε. και Δ.Ε. Εκπαίδευση και εκπονήθηκαν τρία νέα ΠΣ και έχουν συγγραφεί μερικές εκατοντάδες διδακτικών βιβλίων, προσπάθεια σεβαστή αν και βιαστική. Κάποια από ό,τι γνωρίζουμε ήρθαν πρωθύστερα, αφού γράφτηκαν πρώτα τα βιβλία και μετά συντάχθηκαν τα προγράμματα(!) τα οποία ούτε τέθηκαν σε πιλοτική βάση ούτε αξιολογήθηκαν σε βάθος χρόνου.

Η αδιαφορία των μαθητών για τα σχολικά βιβλία και προγράμματα είναι εμφανής με άμεσο αποτέλεσμα την αδυναμία συγκρότησης μια σφαιρικής εικόνας των πραγμάτων αλλά και μια εποπτεία του ιστορικού χωροχρόνου. Παρότι η τεχνολογία έχει δώσει πολλά εφόδια στα παιδιά, αυτά αγνοούν θεμελιώδη ζητήματα θεωρώντας τα περιττά αλλά και εν πολλοίς άχρηστα.

Έχοντας προβληματιστεί πάνω στα προγράμματα σπουδών αλλά και στην εν πολλοίς αναποτελεσματικότητά τους σε πρακτικό επίπεδο θέλησα να συνδυάσω παιδαγωγικές θεωρίες και στοχοθεσίες μέσα από την σκοπιά της μάχιμης εκπαιδευτικού. Στην προσέγγιση της γνώσης χρησιμοποίησα τη θεωρία του Bloom και του Dewey με στόχο τη διασύνδεση των παιδαγωγικών θεωριών με την σχολική πρακτική και τους ευρύτερους κοινωνικούς προσανατολισμούς.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Bloom (1986) η γνώση ως πρόσκτηση και ανάκληση στη μνήμη συγκεκριμένων και μεμονωμένων πληροφοριών και η κατανόηση και η αξιολόγηση ως εμπάθυνση και αξιοποίηση κριτηρίων προϋποθέτουν πιο σύνθετες μορφές σκέψης. Κατά αυτόν τον τρόπο ο γνωστικός τομέας εστιάζει σε αυτή την ανάμνηση των γνώσεων και στην ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Ο συναισθηματικός τομέας, που συνάπτεται με τις στάσεις (attitudes), περιλαμβάνει στόχους, οι οποίοι περιγράφουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την ικανότητα προσαρμογής, που είναι και το ζητούμενο, χωρίς να παραγνωρίζουμε και τον ψυχοκινητικό τομέα που σχετίζεται με τις δεξιότητες (skills) και τις ικανότητες (competences). Διευκρινίζουμε εδώ ότι ο όρος δεξιότητες (skills) αναφέρεται σε συγκεκριμένες βασικές προαπαιτούμενες δυνατότητες και επιδεξιότητες που έχει ένα άτομο προκειμένου να επιτελέσει πιο δύσκολα και ολοκληρωμένα έργα (performances), ενώ οι ικανότητες (competences) δηλαδή το δυναμικό ενός ατόμου προϋποθέτουν γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες και συμπεριφορές (Κουλουμπαρίτση, 2011).

Η θεωρία του Dewey (1980) έχει επιστήσει την προσοχή μας σε ένα θεμελιώδες φιλοσοφικό πρόβλημα με παιδαγωγικές προεκτάσεις: τη δυνατότητα μιας καθαρά ατομικής συνείδησης να ενεργεί με βάση συλλογικά ενδιαφέροντα (Χατζηγεωργίου, 2003) έχοντας ως σημείο αναφοράς συχνά στο ενοποιημένο όλο (unified whole) (Χατζηγεωργίου, 1999). Η μάθηση με δραστήριους τρόπους και με αποτέλεσμα την ενεργητική εμπειρία είναι μια μορφή αγωγής και ένα σχολείο ζωής, κατά τον Dewey, όχι μόνο γιατί ταιριάζει σε νέα άτομα αλλά γιατί υπόσχεται τη διαχρονικότητα των αξιών (Διαμαντοπούλου, 1994).

Με βάση αυτή τη θεωρητική προσέγγιση η διδακτική πράξη καλείται να γίνει ολιστική με στοιχεία κριτικής σκέψης, διαλόγου, κοινωνικού προβληματισμού και ικανότητας επίλυσης προβλημάτων. Το σχολείο ως χώρος διαλόγου σε όλες τις τάξεις του από το νηπιαγωγείο ως την Γ' λυκείου θα πρέπει να περιλαμβάνει όλες τις πολιτισμικές εκφάνσεις, αλλά κυρίως τη σύνδεση σχολικής πράξης με τη ζωή. Η πολιτισμική καλλιέργεια δομείται πάνω στην κριτική σκέψη, στις διανοητικές και αναλυτικές ικανότητες των μαθητών με συναισθηματικές, πνευματικές και ηθικές ιδιότητες (Διαμαντοπούλου, 1994). Αυτή η πολιτισμική και αισθητική ανάπτυξη του νέου ατόμου, πραγματοποιείται διαρκώς χωρίς κενά ανά βαθμίδες σχολικές και μαθησιακά αντικείμενα αλλά βιωματικά και δημιουργικά σε βάθος

χρόνου και στο χώρο που ζει και αναπτύσσεται το παιδί και ο έφηβος. Έτσι οι νέοι άνθρωποι δεν θα είναι παθητικοί δέκτες πολιτισμικών αξιών, αλλά όπως είναι και το λογικό και το ζητούμενο συνδιαμορφωτές σε ένα δικό τους κόσμο αξιών (Διαμαντοπούλου, 1994). Οι ιδέες του Dewey για ανάπτυξη της δημοκρατικής κοινωνίας φαίνεται τα απορρέουν από ένα ανθρωπιστικό ιδεώδες που επιζητά να εφαρμοστεί.

Σε μια εποχή ανελέητου βομβαρδισμού της γνώσης και ενός ρυθμού πρωτόγνωρου, ένα νέο γνωστικό τοπίο μορφοποιείται στο οποίο καλείται το σχολείο να προσαρμόζεται συνεχώς. Τα παιδιά γίνονται δέκτες ετερόκλητων μηνυμάτων, γνωστικών πληροφοριών και προκλήσεων που αντιδιαστέλλονται το σχολικό πρόγραμμα. Αυτή η ετερόκλητη γνώση που προκαλεί θόρυβο και αποδυναμώνει το σχολικό παιδαγωγικό περιβάλλον προσθέτει σύγχυση στο μαθητή στην προσπάθειά του να δομήσει το δικό του υγιές κοσμοείδωλο (Αλαχιώτης, 2002).

Η διαθεματικότητα ως κατάργηση των διακριτών μαθημάτων και οργάνωση της σχολικής ζωής γύρω από σημαντικά θέματα προϋποθέτει άλλη οργάνωση της σχολικής και ακαδημαϊκής γνώσης (Ματσαγγούρας, 2004) με γνώμονα το ενδιαφέρον των μαθητών για τη γνώση αλλά και για το τι μπορούν να κάνουν με όσα γνωρίζουν. Η διαθεματικότητα ή θεματοκεντρική προσέγγιση (Κουλουμπαρίτη, 2011) αξιοποιεί τις μακρο-έννοιες σε επίπεδο ομάδας, ευρύτερου χωροχρόνου, ως θέματα έρευνας που μπορεί να είναι κοινά ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα να αποτελούν σημεία συνάντησής τους και έτσι απλώνεται σε διαφορετικά πεδία, επιβάλλει την αξιοποίηση των ΤΠΕ και τη σύνδεση με τις τέχνες και τα άλλα επιστημονικά πεδία. Κατά αυτή την έννοια προωθούνται με εγκάρσιο τρόπο οι βασικές δεξιότητες – ικανότητες καθώς και η ανάπτυξη θεμάτων και αξιών σε όλο το εύρος των επιμέρους μαθημάτων.

Η διδασκαλία πρέπει να είναι «ανοιχτή» και επικοινωνιακή με βασικό στόχο να εξοικειωθούν οι μαθητές με όρους που αποτελούν κλειδιά για την κατανόηση ιδεών που αναφέρονται στον κοινωνικό, οικονομικό, επιστημονικό και πνευματικό βίο. Οφείλουν να διαμορφώσουν σταδιακά προσωπική αλλά κριτικά θεμελιωμένη άποψη για τον κόσμο και τη ζωή με αφετηρία τη σύνθεση των σχολικών γνώσεων, των προσωπικών απόψεων και της κοινωνικής εμπειρίας, να οδηγηθούν σταδιακά στην αυτογνωσία και μέσω αυτής στην προσπάθεια για αυτοκαθορισμό ως άτομα, κοινωνικές υπάρξεις και ενεργοί πολίτες στο πλαίσιο της ελληνικής κοινωνίας αλλά και της ευρωπαϊκής οικογένειας, να αποκτήσουν σταδιακά τη θεωρητική συγκρότηση και τη γενική παιδεία στις οποίες θα θεμελιωθεί στέρεα η επιτυχής μεταγενέστερη επίδοσή τους σε συγκεκριμένες πρακτικές δραστηριότητες (ΑΠ, 2004-5).

Η πρότασή μου στηρίζεται εκτός από τα θεωρητικά ζητήματα και σε εμπειρικά δεδομένα που έδωσαν άλλη πνοή στο μάθημα αλλά και στις αναζητήσεις των παιδιών ως προς τη γνώση. Ενδεικτικά αναφέρω παραδείγματα διασύνδεσης της γνώσης με άλλους χώρους ή άλλα αντικείμενα. Πιο συγκεκριμένα στην Α΄ λυκείου και Γ΄ λυκείου με αφορμή και θεματικό κέντρο μια θεατρική παράσταση που είδαμε για την καταστροφή της Σμύρνης, εκτός σχολικού ωραρίου στο θέατρο, αφιερώσαμε ώρα να μελετήσουμε κώδικες της θεατρικής γλώσσας και τέχνης, της αντίστοιχης ιστορίας και των πηγών της που αντιστοιχούν στο ΠΣ της Γ΄ τάξη γυμνασίου και λυκείου, της θεατρολογίας της Α΄ λυκείου, της λογοτεχνίας κυρίως της Α΄ λυκείου που συνίσταται στο διάβασμα ολόκληρου έργου σχετικά με το θέμα της καταστροφής καθώς και από την ενότητα τέχνες από το βιβλίο της έκθεσης-έκφρασης προσεγγίσαμε ολόπλευρα την ενότητα πολιτισμός χωρίς να έχουμε προσκόμματα στα σχολικά πρόγραμμα. Καταγράψαμε την εμπειρία μας σε επίπεδο ομάδας οπότε τα παιδιά ασκήθηκαν και στην παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από τη χρήση πηγών

από την καθημερινότητα (Τύπος, ΜΜΕ) σε μια προσέγγιση διαθεματική και διακειμενική μέσα και από την επικαιρότητα. Το θέαμα κινητοποίησε το ενδιαφέρον των παιδιών για περαιτέρω συζητήσεις που άπτονται πολλών γνωστικών αντικειμένων αλλά έδωσε και το έναυσμα στον διδάσκοντα να ζητήσει περισσότερες πληροφορίες και έρευνα με στόχο την εμπάθунση και εμπέδωση της γνώσης, την οποία όμως και οι μαθητές οικειοθελώς επιζητούσαν.

Άλλο ένα παράδειγμα αποτέλεσε μια διδακτική επίσκεψη της Γ' λυκείου ανθρωπιστικής κατεύθυνσης στο Λύκειο του Αριστοτέλη στο κέντρο της Αθήνας. Η ξενάγηση από αρχαιολόγο στο χώρο όπου έδωσε τις αρχαιολογικές, ιστορικές και πολεοδομικές πληροφορίες σε συνδυασμό με την αρχαιογνωσία που έχουν κατακτήσει τα παιδιά στο σχολείο για τον Αριστοτέλη ως φιλόσοφο έδωσε μια νέα δυναμική στη γνώση. Ξαφνικά η φιλοσοφία, η αρχαιοελληνική σκέψη, η αρχαιολογία, η ιστορία και ο σύγχρονος προβληματισμός φωτίστηκαν διαφορετικά στα μάτια των παιδιών σε αυτό τον χώρο και τους ενέπνευσαν να ασχοληθούν έστω για λίγο με ό,τι τους ενδιαφέρει με αφορμή όσα είδαν και έμαθαν.

Άρα η γνώση έσπασε το φράγμα των μεμονωμένων μαθημάτων αλλά και του σχολικού χώρου με αποτέλεσμα να τροφοδοτηθεί ο χώρος με νέο ενδιαφέρον. Μια τέτοια διδακτική μέθοδος που είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον για τα παιδιά γιατί άγγιζε τη ζωή και την τέχνη μπορεί να γίνει σε αρκετά μαθήματα και ενότητες των ανθρωπιστικών σπουδών. Στην περίπτωση αυτή διατίθενται οι ώρες χωρίς να ονοματίζονται απαραίτητα αν ανήκουν στην ιστορία, στη θεατρολογία ή στη λογοτεχνία, εφόσον μελετάται ένα θέμα πολύπτυχα και πολύτροπα, ενώ παράλληλα ασκούνται οι μαθητές στην ολόπλευρη και βιωματική γνώση.

Οι μαθητές σε ένα ολιστικό μοντέλο μάθησης θα μπορέσουν να ενοποιήσουν διάφορες γνωστικές περιοχές επανακαθορίζοντας και αποτιμώντας τη γνώση. Ίσως αυξάναμε το ενδιαφέρον των παιδιών αν υπήρχε η ενότητα «πολιτισμός» τουλάχιστον πιλοτικά στην Α' και Β' λυκείου. Προσπερνώντας τους σκοπέλους των εξετάσεων για το την τριτοβάθμια εκπαίδευση στο πανεπιστήμιο, την παραπαιδεία σε βάρος και όχι ενισχυτικά της παιδείας για πολιτικούς, οικονομικούς και συντεχνιακούς λόγους καθώς και την παντοδυναμία των κοινωνικών μέσων και του διαδικτύου που προσφέρουν πληθώρα πληροφοριών και γνώσεων αλλά δεν συμβάλλουν στη δεξιότητα της οργάνωσης, σύνθεσης και αξιοποίησης της γνώσης, ίσως καταφέρναμε να κινητοποιήσουμε τους μαθητές να αγαπήσουν τη γνώση, ακόμα και αυτή που προέρχεται από το σχολικό περιβάλλον. Η έκρηξη της πληροφορίας που παρατηρείται στις μέρες μας έναντι της γνώσης που είναι οργανωμένη με συγκεκριμένη δομή και σύνδεση καλό είναι να επανεξεταστεί. Το σχολείο είναι ένα πλουραλιστικό σύστημα, δηλαδή οργανωμένο σύνολο, ενιαίο και όχι αποσπασματικό και αυτό θα πρέπει να διασφαλίσει και ενισχύσει.

Με τον όρο «πολιτισμός» εννοούμε τη γνώση μέσα από τα κείμενα στη διαχρονία και συγχρονία τους, ως γλωσσικά αλλά και σημασιολογικά κέντρα αναφοράς, μέσα από τη φιλοσοφία, την ιστορία, την ιστορία τέχνης και τη θεατρολογία. Μέσα από το θησαυρό των ιδεωδών και αξιών. Η επαφή αυτή με κορυφαίες στιγμές της ανθρώπινης δημιουργίας θα αποτελέσει πηγή απόλαυσης αλλά και κινητήρια δύναμη της σκέψης για αναζητήσεις, επισημάνσεις και αναλογίες. Οι άμεσες και εύληπτες προεκτάσεις μπορεί να είναι η καταγραφή και η σύνταξη πινάκων, η εικαστική απόδοση και δραματοποίηση καθώς και κάθε μορφή που θα πλαισιώνει τη γνώση και θα κινητοποιεί το ενδιαφέρον των παιδιών. Απώτερος στόχος όλων είναι η διαμόρφωση προσωπικών στάσεων και πεποιθήσεων απέναντι σε βασικά ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής ζωής και συγκρότηση δικού τους αξιακού συστήματος.

Στο πλαίσιο των πολιτισμικών σπουδών (cultural studies) η κατανόηση της ανθρώπινης φύσης και υπόσταση έρχεται μέσα από την διαθεματικότητα και πολυθεματικότητα. Τα γνωστικά αντικείμενα λειτουργούν συμπληρωματικά και οι προβληματισμοί που τίθενται και μπορούν να κάνουν τους μαθητές κοινωνούς του πολιτισμικού προϊόντος και όχι απόμακρους θεατές ή ακροατές. Σε μια διαλεκτικού τύπου διδασκαλία, ο καθηγητής συνεργυνά με τους μαθητές και ανευρίσκονται παρακαμπτήριες οδοί προκειμένου να οδηγηθούμε στη γνώση όχι στις κατακερματισμένες γνώσεις ή ακόμα χειρότερα στις ετερόκλητες και συχνά αταίριαστες πληροφορίες.

Το διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών είναι ιδιαίτερα χρήσιμο ώστε τα παιδιά να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα πολιτισμού να αναπτύξουν υγιή κριτήρια και υπεύθυνη και σοβαρή στάση απέναντι στον πολιτισμό, στη διαμόρφωση πολιτιστικής συνείδησης όπου κάθε έννοια αποκτά προστιθέμενη αξία (Μουστακάτου, 2015). Ο στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι η γνώση όπως και η ζωή είναι ενιαία και αδιαίρετη και ότι οι γνώσεις που αποκομίζουν είναι ψηφίδες στο παζλ του πολιτισμού και ένα παιχνίδι γνώσης ελκυστικό για να αποτελέσει βάση για όλη τους τη ζωή. Η συνθετική ικανότητα είναι βασική ικανότητα του ανθρώπου που λείπει από το σύγχρονο σχολείο. Οι δραστηριότητες του ανθρώπου συνδιαλέγονται και αλληλοσυμπληρώνονται σε ένα γόνιμο παιδαγωγικό και κοινωνικό προβληματισμό για μια ολοκληρωμένη εικόνα της πραγματικότητας.

Το πρόταγμα είναι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που καλείται να αποκτήσει ο μαθητής να ευθυγραμμίζονται με τις επιθυμίες και τις ανάγκες του, που μεταλλάσσονται συνεχώς και λόγω της εφηβικής ηλικίας αλλά και των ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων. Στόχος είναι να μπορούν οι μαθητές να μεταφέρουν γνώσεις και εμπειρίες και να τις εφαρμόζουν με επιτυχία από τη μια γνωστική περιοχή στην άλλη ως δεξιότητες. Επίσης να χρησιμοποιούν κριτήρια για να κρίνουν και να συγκρίνουν, να καταλήγουν σε συμπεράσματα μέσα από ανάλυση των δεδομένων, αξιοποιώντας τις γλωσσικές δεξιότητες και διατυπώνοντας ερωτήματα.

Όραμα είναι μια αγωγή που θα αναπτύξει ολόπλευρα την προσωπικότητα του ανθρώπου σε διανοητικό, φυσικό, συναισθηματικό, ηθικό, πνευματικό και κοινωνικό επίπεδο με διεύρυνση της πολιτισμικής ταυτότητας διεπιστημονικά (Διαμαντοπούλου, 1994) Τα πολιτισμικά αγαθά είτε επιτυγχάνονται μέσω διαφόρων φορέων (θέατρο, μουσεία, ωδεία) είτε προωθούνται μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δράσεων εκθέσεων, δραστηριοτήτων και δρώμενων προκειμένου να οικειώσουν περισσότερους με τον πολιτισμό.

Επίλογος

«Αν ήταν να ξαναρχίσω θα άρχιζα από τον πολιτισμό» είπε λίγο πριν το θάνατό του ο θεμελιωτής της Ευρώπης, Jean Monnet. Αυτή η ρήση αρκεί για να δείξει τη σπουδαιότητα ύπαρξης πολιτισμικής συνείδησης άρα και εκπαιδευτικής προς αυτή την κατεύθυνση.

Στο πλαίσιο των πολιτισμικών σπουδών (cultural studies) η ιστορική προσέγγιση, η λογοτεχνική και αισθητική μετάπλαση αποτελούν τη βάση για την κατανόηση της ανθρώπινης φύσης. Μέσα από μια διαθεματική πολύπλευρη προσέγγιση και μέσα από την κοινωνική μάθηση και την ευαισθησία των μαθητών οδηγούμαστε στην ουσιαστική γνώση. Και αυτό επιτυγχάνεται με μια σφαιρική προσέγγιση της γνώσης από εμπνευσμένους δασκάλους που θα οδηγήσουν στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας των νέων.

Ως μάθημα θα θεωρηθεί «ο πολιτισμός» που θα στοχεύει στην αυτενέργεια των μαθητών, στην ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης, στη δημιουργική ικανότητα και όχι στην

προκατασκευασμένη απομνημονεύσιμη γνώση. Η διδασκαλία πρέπει να είναι «ανοιχτή» και «επικοινωνιακή», έτσι ώστε να διαμορφώσουν οι μαθητές σταδιακά μια προσωπική αλλά κριτικά θεμελιωμένη άποψη για τον κόσμο και τη ζωή με αφετηρία τη σύνθεση των σχολικών γνώσεων, των προσωπικών απόψεων και της κοινωνικής εμπειρίας. Σκοπός είναι η δημιουργία μιας ατμόσφαιρας οικείωσης που να επιτρέπει στους μαθητές να διατυπώνουν έναν αυθόρμητο και προσωπικό προβληματισμό. Ο ελεύθερος χαρακτήρας των μαθημάτων πρέπει να εδράζεται σε μια προγραμματισμένη διδακτική και μαθησιακή πορεία που θα προ(σ)καλεί το αυθόρμητο για τα καλύτερα διδακτικά αποτελέσματα. Χρειαζόμαστε ιδέες που να απορρέουν από τη νέα αντίληψη και ανασυγκρότηση του κόσμου, αλλά κυρίως να μπορούν να εφαρμοστούν με στόχο την ενοποίηση της γνώσης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Συμπερασματικά, κατανοώντας ότι η κοινωνία και η εκπαίδευση αλληλοεξαρτώνται συνειδητοποιούμε ότι οι οποιοσδήποτε αλλαγές στον ένα χώρο επηρεάζουν άμεσα και τον άλλο, τον προετοιμάζουν και τον ενισχύουν. Κοιτώντας σε μια αναδυόμενη κοινωνία πρέπει να προσανατολίσουμε την εκπαίδευση ώστε να ξεφύγει τους αναχρονισμούς και τις αγκυλώσεις της και να γίνει αντιληπτή ως ένα «συνεχές». Η απαίτηση για τους νέους ανθρώπους να συνεργάζονται για να επιλύουν προβλήματα, υπονοεί ότι ως μαθητές έχουν αποκτήσει ικανότητες για ελεύθερη, ευφάνταστη κριτική σκέψη για διατύπωση και αξιολόγηση σκοπών, για αποφασιστική και συνεργατική δράση μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bloom, B.S. & Krathwohl, D.R. (1986). *Ταξινόμια διδαχτικών στόχων , Γνωστικός τομέας (τόμος Α')*, μεταφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Dewey, J. (1980). *Democracy and Education* , Chicago: UCP.
- Krathwohl, D.R. & Bloom & Bertram B. M. (1999). *Ταξινόμια διδαχτικών στόχων, τόμ. Β' Συναισθηματικός τομέας, (τόμ. Β')*, μεταφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Αλαχιώτης, Στ. (2002). Εισαγωγικό σημείωμα στο *Ανιχνεύοντας το Σήμερα. Προετοιμάζοντας το Αύριο*, πολυθεματικό βιβλίο γυμνασίου για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Αλέφαντος, Ν. (2012). Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο λύκειο: αναλυτικά προγράμματα και διδακτική πράξη, (διατριβή) ΕΚΠΑ.
- Βρεττός, Γ.Ε. & Καψάλης, Α.Γ. (1999). *Αναλυτικό πρόγραμμα, σχεδιασμός, αξιολόγηση-αναμόρφωση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δερμεντζόπουλος, Χρ. & Σπυριδάκης Μ. (2004). *Ανθρωπολογία, Κουλτούρα και Πολιτική*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Διαμαντοπούλου Ζ., (1994). *Πολιτισμική αγωγή*, Ρέθυμνο: Ραδάμανθους
- Κάτσικας, Χρ. & Θεριανός, Κ. (2007). *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2003). *Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα στα Σχολικά Βιβλία και στη Διδακτική Πράξη: Συστημική συσχέτιση και Αξιολόγηση. Εφαρμογές στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2011). *Αναλυτικό πρόγραμμα και διδακτικός σχεδιασμός, Θεωρητικές αναζητήσεις και παραδείγματα εφαρμογών από το σχολείο*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η εξέλιξη της διδακτικής. Επιστημολογική θεωρία*, Αθήνα: Gutenberg.

- Ματσαγγούρας, Η. & Χατζηγεωργίου, Γ. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εναλλακτικές προσεγγίσεις. Διδακτικές προτάσεις*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μουστακάτου, Κ. (2005). «Διδάσκοντας την Ιστορία μέσα από τη Λογοτεχνία. Μια διαθέσιμη προσέγγιση», *Νέα Παιδεία*, 155, 121-131.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής Γ., & Φωτεινός, Δ. (2015). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χαραλαμπόπουλος, Β. (1993). *Η ανάπτυξη της προσωπικότητας. Η εφαρμογή επιστημονικών αρχών και η οικογενειακή και σχολική αγωγή*, Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1999). *Κείμενα Παιδείας*, Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2003). Πρόταση για ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα. Μια ολιστική-οικολογική προοπτική, Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2011). *Γνώθι το Curriculum, Γενικά και Ειδικά Θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*, Αθήνα: Διάδραση.
- Χατζηδήμου, Δ. Χρ.(1996). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Βασικές έννοιες και βασικά ερωτήματα της Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Χρυσόχου, Ξ. (2005). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολυπολιτισμικής πολλαπλότητας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλουρής, Γ. (2008). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φωτεινός, Γ. (2013). *Ιστορία των αναλυτικών προγραμμάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, (1950-1980) Μεταξύ ιδεολογικοπολιτικής ρύθμισης και παιδαγωγικής μεταρρύθμισης*, Αθήνα: Gutenberg.

Η αξιοποίηση κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων στα Αναλυτικά Προγράμματα των Φυσικών Επιστημών: Ένα προτεινόμενο διδακτικό μοντέλο

Δρ Ανδρεανή Μπάιτελμαν
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου
baytel@ucy.ac.cy

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, συζητείται η σημασία της αξιοποίησης των κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων (Socioscientific issues - SSI) στα Αναλυτικά Προγράμματα των Φυσικών Επιστημών και επιχειρείται μια σύντομη ιστορική αναδρομή που αφορά στις διάφορες προσπάθειες που έγιναν τις τελευταίες δεκαετίες για την ενσωμάτωση των κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Επιπλέον, παρουσιάζεται ένα προτεινόμενο διδακτικό μοντέλο για την αξιοποίηση των κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων στη διδακτική πρακτική σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα των Φυσικών Επιστημών. Το προτεινόμενο διδακτικό μοντέλο έχει προκύψει μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και μέσα από διάφορες διδακτικές προτάσεις που σχεδιάστηκαν, αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν σε διάφορα δημόσια σχολεία της Κύπρου στο πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, καθώς και στο πλαίσιο της αναδόμησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων των Φυσικών Επιστημών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου.

Λέξεις-κλειδιά: αναλυτικά προγράμματα Φυσικών Επιστημών, διδακτικό μοντέλο, κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα.

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, η ανάπτυξη επιστημονικά εγγράμματων πολιτών έχει προσδιορισθεί ως σημαντική εκπαιδευτική προτεραιότητα σε αρκετά σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα (Dawson & Venville, 2009; 2010; 2013; Kolsto, 2001a; 2001b; 2006; Millar & Osborne, 1998; Robert, 2007; Robert & Gott, 2010; Sadler, 2004b; Sadler & Zeidler, 2005; Sadler, 2011). Η εκπαιδευτική αυτή προτεραιότητα προκύπτει από το γεγονός ότι στη σύγχρονη κοινωνία, οι πολίτες βρίσκονται συνεχώς αντιμέτωποι με ζητήματα μεγάλης κοινωνικής σημασίας, τα οποία έχουν έντονη επιστημονική διάσταση, χαρακτηρίζονται από αντιτιθέμενες πληροφορίες και προοπτικές και επιδέχονται πολλαπλές λύσεις. Στη διεθνή βιβλιογραφία, τα ζητήματα αυτά χαρακτηρίζονται, κυρίως, ως κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα (Socioscientific issues - SSI) και, συνήθως, έχουν κοινωνικές, επιστημονικές, οικονομικές, πολιτικές και ενίοτε ηθικές πτυχές (Brand-Gruwel & Sadler, 2011; Braten et al., 2011; Carlisle et al., 2010; Hivon et al., 2010; Hofer & Sinatra, 2010; Kienhues et al., 2008; Kienhues et al., 2011; Kolsto, 2001a; 2001b; 2006; Muis & Franco, 2010; Sadler, 2004a; Sadler, 2011; Sadler & Zeidler, 2005; Sonett, 2010; Stromso & Braten, 2010; Wu & Tsai, 2007; 2011; Wopereis & Van Merriënboer, 2011; Zeidler et al., 2002).

Διάφοροι ερευνητές της διδακτικής των Φυσικών Επιστημών (ΦΕ) (Sadler, 2004a; 2004b; Sadler & Zeidler, 2005; Sadler, 2011; Zeidler, 2003; Zeidler et al., 2009) έχουν εκφράσει την ανάγκη για ενσωμάτωση των SSI στα Αναλυτικά Προγράμματα των ΦΕ, υποστηρίζοντας ότι σε μια κοινωνία που καθορίζεται όλο και περισσότερο από την επιστήμη και την τεχνολογία, τα SSI μπορούν να αποτελέσουν μέσο για την προώθηση της ανάπτυξης υπεύθυνων και επιστημονικά σκεπτόμενων πολιτών. Επιπλέον, η ενσωμάτωση των SSI, δυναμικά, προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων, οι οποίες υποστηρίζουν την ενεργό

συμμετοχή των πολιτών σε δημοκρατικούς μηχανισμούς που αφορούν σε αλλαγές διαφόρων κοινωνικο-επιστημονικών-οικονομικών ζητημάτων στην κοινωνία, καθώς και στον κριτικό διάλογο για το κοινωνικο-πολιτισμικό γίνεσθαι (Μπάιτελμαν, 2011).

Όσον αφορά στη διδακτική διαδικασία, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, υποστηρίζεται ότι μέσω της αξιοποίησης των SSI στη μαθησιακή διαδικασία των ΦΕ, μπορεί να προωθηθεί η ανάπτυξη της εννοιολογικής κατανόησης (Evagorou, 2014a; Pedretti, 2003; Sadler & Fowel, 2006; Zohar & Nemet, 2002) και της επιστημολογικής επάρκειας των μαθητών/τριών (NOS) -κατανόηση της φύσης της επιστήμης και του τρόπου ανάπτυξης και εγκυροποίησης της επιστημονικής γνώσης- (Sadler, 2004; Sadler et al., 2004), η ανάπτυξη δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας, λύσης προβλήματος και λήψης απόφασης (Kolsto et al., 2006; Sadler & Donnelly, 2006), καθώς και η ανάπτυξη συλλογιστικών δεξιοτήτων (Wu & Tsai, 2007; 2011; Zohar & Nemet, 2002), όπως κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Klosterman & Sadler, 2010). Επιπλέον, υποστηρίζεται από διάφορους ερευνητές ότι λόγω του ότι τα SSI έχουν άμεση σχέση με βιοηθικά διλήμματα, δυνητικά, επηρεάζουν τις αρχές και αξίες των εμπλεκόμενων ατόμων, καθώς και τις στάσεις τους στην κοινωνία (Bell & Lederman, 2003; Hogan, 2002; Sadler, 2004; Zeidler et al., 2002). Για όλους τους πιο πάνω λόγους, διάφοροι ερευνητές έχουν προτείνει την προώθηση των SSI στα αναλυτικά προγράμματα των διαφόρων βαθμίδων της εκπαίδευσης (Kolsto, 2001a, 2001b; Sadler & Zeidler, 2004; Zeidler & Keefer, 2003).

Στη συνέχεια, επιχειρείται μια σύντομη ιστορική αναδρομή που αφορά στις διάφορες προσπάθειες που έγιναν τις τελευταίες δεκαετίες για την αξιοποίηση των κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων στη διδακτική των ΦΕ, σε παγκόσμιο επίπεδο. Επιπλέον, προτείνεται ένα διδακτικό μοντέλο ενσωμάτωσης κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων στα Αναλυτικά Προγράμματα των ΦΕ όπως αυτό έχει προκύψει μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και μέσα από διάφορες διδακτικές προτάσεις που σχεδιάστηκαν, αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν σε διάφορα δημόσια σχολεία της Κύπρου στο πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, καθώς και στο πλαίσιο αναδιαμόρφωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων των ΦΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου.

Στο προτεινόμενο διδακτικό μοντέλο, η ενσωμάτωση των SSI στα Αναλυτικά Προγράμματα των ΦΕ στοχεύει στην προώθηση της εννοιολογικής κατανόησης εννοιών και φαινομένων που αφορούν στις ΦΕ, στην προώθηση της επιστημολογικής επάρκειας, στην καλλιέργεια συλλογιστικών και επιστημονικών δεξιοτήτων που απαιτούνται στην κοινωνία του 21ου αιώνα, καθώς και στην καλλιέργεια αξιών, υιοθέτηση στάσεων και επίδειξη συμπεριφορών που απαρτίζουν τη σύγχρονη δημοκρατική πολιτότητα.

2. Κυρίως Κείμενο

2.1. Ιστορική αναδρομή για την αξιοποίηση των κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων στα Αναλυτικά Προγράμματα των Φυσικών Επιστημών

Ήδη στις αρχές του 20ου αιώνα, διατυπώθηκαν οι πρώτοι έντονοι προβληματισμοί για τον τρόπο διδασκαλίας της επιστήμης στα σχολεία και στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Συγκεκριμένα, ο John Dewey (1859-1952) διατύπωσε την άποψη ότι ο τρόπος διδασκαλίας και μάθησης της επιστήμης ως «έτοιμης γνώσης» (ready-made knowledge), αποτελούμενη από θεωρίες, αρχές και νόμους, αποστασιοποιημένη από την κοινωνία, δεν μπορεί να συνεισφέρει ικανοποιητικά στην ανάπτυξη ενημερωμένων και επιστημονικά εγγράμματων πολιτών (Zeidler, 2003).

Τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα, η ανάγκη σύνδεσης της επιστήμης με την καθημερινή ζωή άρχισε να συζητείται πολύ πιο έντονα, και αρκετοί επιστήμονες έθεσαν, πιο επιτακτικά, την ανάγκη εξεύρεσης τρόπων σύνδεσης της επιστήμης και της διδακτικής πρακτικής, με την καθημερινή ζωή των πολιτών (Aikenhead & Ryan, 1992; Zeidler, 1984). Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού, προτάθηκαν, μεταξύ άλλων, δύο μοντέλα μάθησης, γνωστά ως: (α) *Επιστήμη- Τεχνολογία-Κοινωνία* (Science-Technology-Society - STS), και (β) *Επιστήμη-Τεχνολογία-Κοινωνία-Περιβάλλον* (Science-Technology Society and Environment - STSE). Συγκεκριμένα, γύρω στο 1970, διάφοροι ερευνητές που ήταν δραστηριοποιημένοι στον τομέα της διδακτικής των ΦΕ, επικεντρώθηκαν στην ανάπτυξη ενός μοντέλου μάθησης, μέσα από το οποίο προσδοκούσαν ότι, δυνητικά, θα αλληλοεπιδρούσαν η Επιστήμη, η Τεχνολογία και η Κοινωνία. Η βασική αρχή πάνω στην οποία στηρίχθηκε το μοντέλο STS είναι ότι η επιστήμη θα έχει πιο πολύ νόημα για τους εκπαιδευόμενους όταν τοποθετηθεί σε ένα ευρύτερο πλαίσιο διδασκαλίας, όπου η επιστήμη, η τεχνολογία και η κοινωνία θα μπορούσαν να συναντιούνται και να συνυπάρχουν (Zeidler et al., 2005). Ακολούθως, προτάθηκε το μοντέλο STSE, το οποίο προσεγγίζει και τοποθετεί την επιστήμη σε ένα ακόμη ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο και δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε θέματα λήψης απόφασης για κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα (SSI), τα οποία χαρακτηρίζονται από ηθικές, ατομικές και κοινωνικές προεκτάσεις (Hodson, 2003; Zeidler et al., 2005).

Στη συνέχεια, με βάση τα μοντέλα STS και STSE, διάφοροι επίσημοι οργανισμοί, εμπλεκόμενοι σε θέματα επιστήμης, παιδαγωγοί και ειδικοί ερευνητές για θέματα διδακτικής των ΦΕ άρχισαν να συζητούν, πιο εξειδικευμένα, τις συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που θα πρέπει να έχει ένας επιστημονικά εγγράμματος πολίτης, στη σύγχρονη κοινωνία (Hodson, 2003). Ο συγκεκριμένος προβληματισμός εξελίχθηκε σε επιτακτική ανάγκη, δεδομένου ότι ενώ στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα, υπήρχε ομοφωνία μεταξύ των ειδικών ότι, στις δημοκρατικές κοινωνίες, όλοι οι πολίτες έπρεπε να είναι σε θέση να γνωρίζουν να διαβάζουν, να γράφουν και να κάνουν αριθμητικές πράξεις, στις σημερινές κοινωνίες διαπιστώθηκε ότι αυτές οι δεξιότητες δεν είναι επαρκείς. Γι' αυτό τον λόγο, άρχισαν να καταβάλλονται προσπάθειες για μια κοινή τοποθέτηση όσον αφορά στο ποιες, ακριβώς, γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις πρέπει να χαρακτηρίζουν έναν επιστημονικά εγγράμματο πολίτη στη σημερινή σύγχρονη κοινωνία, και για το πως θα πρέπει να προωθηθούν αυτές οι γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση (Hodson, 2003; Zeidler et al., 2005).

Παράλληλα, στο πλαίσιο των πιο πάνω προβληματισμών, διαπιστώθηκε η ύπαρξη ανάγκης εφαρμογής τέτοιων στρατηγικών που, δυνητικά, θα οδηγούσαν σε περισσότερη δημόσια κατανόηση και προώθηση της επιστήμης. Για τον σκοπό αυτό, τη δεκαετία του 1980, δημιουργήθηκε το κίνημα *Δημόσια Κατανόηση της Επιστήμης* (Public Understanding of Science Movement - PUoS). Αρχικά, το κίνημα PUoS, στην προσπάθεια να προωθήσει την κατανόηση της επιστήμης μεταξύ των πολιτών, έδωσε έμφαση σε μη τυπικές διαδικασίες μάθησης στο πλαίσιο των ΦΕ, όπως την αξιοποίηση μουσείων, διαφόρων ιστοσελίδων στο διαδίκτυο, της εκπαιδευτικής τηλεόρασης κ.λπ.

Παράλληλα με το κίνημα PUoS, δημιουργήθηκε και το κίνημα *Επιστημονικός Γραμματισμός για όλους* (Scientific Literacy - SL) – Science for all, το οποίο πρέσβευε ότι οι πολίτες στη σύγχρονη κοινωνία πρέπει να διαθέτουν επαρκή εννοιολογική κατανόηση για τα διάφορα επιστημονικά θέματα και φαινόμενα που αντιμετωπίζουν, επαρκή κατανόηση για τις βασικές ιδέες που αφορούν στη φύση της επιστήμης και στην πρακτική εφαρμογή της επιστήμης (Robert & Gott, 2010), δεξιότητες λήψης απόφασης (Zeidler & Keefer, 2003),

δεξιότητες σύνθεσης και αξιολόγησης πληροφοριών που σχετίζονται με ηθικά ζητήματα (Zeidler, 2001), δεξιότητες κριτικής σκέψης, και λύσης προβλήματος και, παράλληλα, να χαρακτηρίζονται από ετοιμότητα αναζήτησης εναλλακτικών λύσεων για τα διάφορα SSI, καθώς και ικανότητα ανάπτυξης εναλλακτικών θεωριών (Kolsto et al., 2006; Sadler, 2004; Zeidler et al., 2005).

Στη συνέχεια, μέσα από την προσπάθεια του κινήματος SL για καθορισμό των συγκεκριμένων απαραίτητων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν έναν επιστημονικά εγγράμματο πολίτη στην κοινωνία του 21ου αιώνα, αναπτύχθηκε το μοντέλο μάθησης Socioscientific Issues (SSI), στο πλαίσιο του οποίου τα κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα χρησιμοποιούνται ως βασικό συγκείμενο διδασκαλίας και μάθησης για την προώθηση όλων των πιο πάνω αναφερθέντων δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων.

2.2. Κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα και Αναλυτικά Προγράμματα Φυσικών Επιστημών

Σύμφωνα με το μοντέλο μάθησης Socioscientific Issues (SSI), κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα θεωρούνται τα ζητήματα, στα οποία συνυπάρχουν επιστημονικές, πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές και ηθικές πτυχές (kolsto, 2001a; Sadler, 2004), και για τα οποία συνήθως διατυπώνονται αντιφατικές επιστημονικές πληροφορίες, προσεγγίσεις και απόψεις (Binder et al, 2010; Braten et al., 2011; Carlisle et al., 2010; Hivon et al., 2010; Kienhues, 2011; kolsto, 2001a; Sadler, 2004; Sadler & Zeidler, 2005; Sonett, 2010; Zeidler et al., 2002).

Παραδείγματα SSI είναι τα αίτια των κλιματικών αλλαγών, χρήση ή μη χρήση των γενετικά τροποποιημένων προϊόντων, των εμβολίων, των πρόσθετων τροφίμων, των κινητών τηλεφώνων κ.λπ., αξιοποίηση ή μη αξιοποίηση των βλαστικών κυττάρων, της υποβοηθούμενης αναπαραγωγής, των πυρηνικών αντιδραστήρων κ.λπ., τρόποι έρευνας για τον καρκίνο και το AIDS, τρόποι διαχείρισης των διαφόρων ειδών διαίτας, τρόποι αντιμετώπισης διαφόρων ασθενειών κ.λπ. (kolsto, 2001a; Sadler, 2004; Sadler & Zeidler, 2005). Συνήθως, για τα διάφορα κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα, οι πολίτες οφείλουν να διαμορφώσουν δική τους άποψη ή να λάβουν αυτόνομη απόφαση, δεδομένου ότι τα ζητήματα αυτά επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τη ζωή τους και δεν υπάρχει σαφής καθοδήγηση η οποία να είναι αποδεκτή από όλους τους εμπλεκόμενους (Braten et al., 2011a; 2011b; Carlisle et al., 2010; Kienhues et al., 2011; Sadler, 2004a; Sonett, 2010; Zeidler et al., 2002).

Δεδομένων των πιο πάνω χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των SSI, διάφορες έρευνες από τον χώρο της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών, της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας και της Φιλοσοφίας έχουν διαπιστώσει ότι αυτά μπορεί να αξιοποιηθούν ως ένα πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης, μέσα στο οποίο, δυνητικά, προωθείται η ανάπτυξη της επιστημολογικής επάρκειας των μαθητών -κατανόηση της φύσης της επιστήμης, καθώς και του τρόπου ανάπτυξης και εγκυροποίησης της γνώσης- (Sadler et al., 2004), η ανάπτυξη της εννοιολογικής κατανόησης που αφορά έννοιες και φαινόμενα των ΦΕ (Evagorou, 2014a; Pedretti, 2003; Sadler & Fowel, 2006; Zohar & Nemet, 2002), η ανάπτυξη δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας (Kolsto et al., 2006; Sadler & Donnelly, 2006), δεξιοτήτων επιστημονικού συλλογισμού (Wu & Tsai, 2007; 2011; Zohar & Nemet, 2002) δημιουργικής και κριτικής σκέψης (Klosterman & Sadler, 2010). Ειδικότερα, οι Sadler και Zeidler (Sadler, 2004; Sadler & Zeidler, 2004a) ισχυρίζονται ότι η αξιοποίηση των SSI μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάλυσης και αξιολόγησης πληροφοριών,

οικοδόμησης έγκυρων επιχειρημάτων και αποτελεσματικής εφαρμογής της αποκτηθείσας επιστημονικής γνώσης σε ζητήματα της καθημερινής ζωής.

Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται από διάφορους ερευνητές ότι πολλά SSI έχουν άμεση σχέση με θέματα ήθους (morality) και ότι, δυνητικά, επηρεάζουν τις αρχές και αξίες των εμπλεκόμενων ατόμων (Bell & Lederman, 2003; Fleming, 1986a; 1986b; Hogan, 2002; Sadler, 2004b; Zeidler et al., 2002). Για παράδειγμα, η Kuhn (1996) υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευόμενοι που εμπλέκονται σε κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα λήψης απόφασης, έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν ότι σε μερικά SSI-διλήμματα βασισμένα στην επιστήμη και την τεχνολογία μπορεί να συνυπάρχουν περισσότερες από μια «ορθές απαντήσεις», ή ακόμη ότι θέματα της καθημερινής ζωής βασισμένα στην επιστήμη και στην τεχνολογία δεν επιδέχονται απλές λύσεις με απλές ορθές απαντήσεις. Επομένως, οι εκπαιδευόμενοι μέσα από τη διαχείριση SSI μπορούν ευκολότερα να αντιληφθούν ότι για διάφορα ζητήματα της καθημερινότητας υπάρχουν πολλαπλές λύσεις με πολλαπλά οφέλη, αλλά και αντίστοιχο κόστος. Κατά συνέπεια, μπορούν να αντιληφθούν ότι οι αποφάσεις για πολλά προβλήματα είναι περίπλοκες, στηριζόμενες αφενός σε δεδομένα, αλλά και σε αρχές και αξίες και για αυτό χρειάζεται αναστοχασμός, αξιολόγηση και κριτική προσέγγισή τους.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευόμενοι μέσα από τη διαχείριση των SSI μπορούν να αντιληφθούν τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της επιστήμης και της επιστημονικής γνώσης στην καθημερινή ζωή, να διαπιστώσουν τον αβέβαιο και εξελισσόμενο χαρακτήρα της γνώσης, και να αναπτύξουν τέτοιες δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να καταναλώνουν κριτικά τις επιστημονικές πληροφορίες που έχουν στη διάθεσή τους (Evagorou et al., 2011; Kolsto, 2001a).

Για όλους τους πιο πάνω λόγους, πολλοί παιδαγωγοί έχουν προτείνει την προώθηση των κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων στα Αναλυτικά Προγράμματα των ΦΕ των διαφόρων βαθμίδων της εκπαίδευσης (Kolsto, 2001a; Millar & Hund, 2002; Sadler & Zeidler, 2004; Zeidler & Keefer, 2003). Παρόλα ταύτα η έρευνα γύρω από τον τρόπο αξιοποίησης των SSI στη διδακτική πρακτική είναι περιορισμένη (Evagorou et al., 2014a; 2014b). Πολύ περιορισμένη είναι επίσης και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για θέματα SSI (DfE, 2012, p. 7; Evagorou et al., 2014a). Δημοσιευμένες έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να συνδέσουν την επιστήμη με την καθημερινή ζωή, επειδή δυσκολεύονται να κάνουν τις απαιτούμενες συσχετίσεις μεταξύ επιστημονικών δεδομένων και των κοινωνικών πτυχών ενός προβλήματος. Επιπρόσθετα, νοιώθουν ανασφάλεια στη διαχείριση συζητήσεων που αφορούν στα SSI (Zeidler et al., 2005).

Στην παρούσα εργασία, με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, προτείνεται ένα διδακτικό μοντέλο ενσωμάτωσης κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων στα Αναλυτικά Προγράμματα των ΦΕ, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και για τη διδακτική πρακτική για τα μαθήματα των ΦΕ.

2.3. Προτεινόμενο διδακτικό μοντέλο στις Φυσικές Επιστήμες με βάση τα κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα.

2.3.1. Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικού μοντέλου

Η παιδαγωγική προσέγγιση που χρησιμοποιείται στο προτεινόμενο μοντέλο είναι βασισμένη στη θεωρία του οικοδομισμού και στην κοινωνικο-κεντρική άποψη για τη μάθηση και τη γνωστική ανάπτυξη (Vygotski, 1978). Σημαντική έμφαση δίνεται επίσης στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, δηλαδή την περιοχή στην οποία ο μαθητής δεν μπορεί να λύσει το πρόβλημα μόνος του, αλλά μπορεί να το επιτύχει με την καθοδήγηση ενός πιο

ικανού ατόμου (Vygotski, 1978), δίνοντας έμφαση στον αναστοχασμό, στη διαμορφωτική αξιολόγηση, καθώς και στην αυτοαξιολόγηση.

Οι βασικές αρχές που αξιοποιούνται στο συγκεκριμένο μοντέλο είναι οι ακόλουθες: (α) Αξιοποίηση κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων (SSI) ως συγκεκριμένων διερεύνησης. (β) Σύνδεση του επιλεγόμενου SSI με τους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων και την καθημερινή ζωή των μαθητών. (γ) Μάθηση με Διερώτηση ως βασικό πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης (NRC, 1996, σελ. 23). (δ) Διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος μάθησης το οποίο βασίζεται στη συνεργατική μάθηση και στη συλλογή δεδομένων με βάση αλληλουχία δραστηριοτήτων. Άντληση σχετικών πληροφοριών από πολλές και διαφορετικές πηγές. (ε) Ρητή αναφορά σε θέματα που αφορούν στο τι είναι Επιστήμη, στον ρόλο, στις δυνατότητες και στους περιορισμούς της επιστήμης (Φύση της Επιστήμης), αξιοποιώντας δραστηριότητες που προωθούν την κατανόηση του τρόπου ανάπτυξης και εγκυροποίησης της επιστημονικής γνώσης. (στ) Αξιοποίηση στρατηγικών για προώθηση του αναστοχασμού, της διαμορφωτικής αξιολόγησης, του διαλόγου και των στάσεων και συμπεριφορών που απαρτίζουν τη δημοκρατική πολιτικότητα. (ζ) Αξιολόγηση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων μέσω διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης, με τη χρήση ποικίλων εργαλείων.

Τα επιλεγόμενα SSI-διλήμματα θα πρέπει να μπορούν να στηρίξουν τους μαθησιακούς στόχους σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα. Σύμφωνα με το ποιες έννοιες, φαινόμενα και αρχές των ΦΕ που θα μελετηθούν σε κάθε μάθημα, θα πρέπει να επιλεγεί και το ανάλογο SSI. Επίσης, τα SSI θα πρέπει να περιέχουν αντιτιθέμενες και αντιμαχόμενες πληροφορίες, προσεγγίσεις και προοπτικές, προερχόμενες από πολλαπλές πηγές, και να μην έχουν μια και μοναδική λύση. Η σύνδεση των SSI με τους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων και η αξιοποίηση στοχευμένων δραστηριοτήτων που αφορούν σε έννοιες και φαινόμενα των ΦΕ, που θα πρέπει να τύχουν μελέτης, μπορούν να συνεισφέρουν στην προώθηση της εννοιολογικής κατανόησης.

Με βάση το προτεινόμενο μοντέλο, οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν τις αντιτιθέμενες πληροφορίες των SSI, να τις αξιολογήσουν για την εγκυρότητα και αξιοπιστία τους, να οικοδομήσουν επιχειρήματα και στη συνέχεια να προχωρήσουν στη λήψη απόφασης. Με αυτό τον τρόπο, τα SSI μπορούν να αξιοποιηθούν ως εργαλεία για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ερμηνείας, ανάλυσης, αξιολόγησης πληροφοριών, καθώς και δεξιοτήτων συνεπαγωγής, επιχειρηματολογίας και λήψης απόφασης.

Σύμφωνα με το προτεινόμενο μοντέλο, η αξιοποίηση SSI, δυναμικά, προωθεί την κατανόηση της φύσης της επιστήμης, διότι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναστοχαστούν για την αβεβαιότητα και μεταβλητότητα της επιστημονικής γνώσης, καθώς και για την πολυπλοκότητά της και την ανάγκη αξιολόγησής της. Ειδικότερα, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην έννοια των αντιτιθέμενων πληροφοριών και προσεγγίσεων, οι οποίες, πιθανώς, να οφείλονται σε διαφορετικές κοσμοθεωρίες, διαφορετικό αξιακό σύστημα, διαφορετικές πολιτικές και κοινωνικές προσεγγίσεις των ειδικών, αλλά και σε περιορισμούς της επιστήμης.

Γενικότερα, όλες οι δραστηριότητες του προτεινόμενου μοντέλου πρέπει να στοχεύουν στην εμπλοκή των μαθητών σε αυθεντικές διαδικασίες οικοδόμησης της γνώσης, στην αυτονομία των μαθητών για διερεύνηση και λήψη απόφασης, καθώς και στην ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών για τη δημοκρατική πολιτικότητα. Η ενσωμάτωση των SSI στη μαθησιακή διαδικασία των ΦΕ προωθεί, επίσης, τη διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα, προσπαθώντας να γεφυρωθεί το χάσμα που, συνήθως, υπάρχει

μεταξύ των μαθημάτων της Φυσικής, της Χημείας και της Βιολογίας, καθώς και των ανθρωπιστικών σπουδών και να αποφευχθεί ο κατακερματισμός της γνώσης.

Σύμφωνα με το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα διάφορα μέρη ενός προτεινόμενου διδακτικού μοντέλου, το οποίο στοχεύει στην ενσωμάτωση κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων στα Αναλυτικά Προγράμματα των ΦΕ. Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του προτεινόμενου μοντέλου έχει προκύψει μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τις διδακτικές προτάσεις και εφαρμογές που πραγματοποιήθηκαν από έμπειρους εκπαιδευτικούς των ΦΕ, στο πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Κύπρου, καθώς και στο πλαίσιο αναδιαμόρφωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων των ΦΕ.

2.3.2. Μέρη προτεινόμενου διδακτικού μοντέλου

Το προτεινόμενο διδακτικό μοντέλο αποτελείται από πέντε (5) μέρη ως ακολούθως:

Μέρος 1^ο του διδακτικού μοντέλου: Διατύπωση και ιεράρχηση μαθησιακών επιδιώξεων και επιμέρους μαθησιακών στόχων για την προτεινόμενη διδακτική πρόταση, σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα. Μαθησιακές επιδιώξεις όπως η προώθηση της ανάπτυξης της επιστημολογικής επάρκειας, η ανάπτυξη της εννοιολογικής κατανόησης, η ανάπτυξη συλλογιστικών δεξιοτήτων όπως κριτική σκέψη, επιχειρηματολογία, επίλυση ανοικτού τύπου προβλήματος και λήψη απόφασης, καθώς και η ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών που αφορούν στη δημοκρατική πολιτότητα μπορούν να στηριχθούν από την ενσωμάτωση κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων (SSI) στη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών.

Μέρος 2^ο του διδακτικού μοντέλου: Επιλογή του κατάλληλου κοινωνικο-επιστημονικού ζητήματος, το οποίο να μπορεί να στηρίξει τους μαθησιακούς στόχους του μαθήματος: Το SSI πρέπει να αφορά ένα δίλημμα στο οποίο να συνυπάρχουν επιστημονικές, πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές ή και ηθικές πτυχές, και να δίνονται αντιφατικές επιστημονικές πληροφορίες και αντιτιθέμενες προσεγγίσεις και απόψεις, προερχόμενες από πολλαπλές πηγές. Οι διάφορες πληροφορίες μπορούν να δοθούν στους μαθητές για άμεση χρήση ή να αναζητηθούν από τους ίδιους τους μαθητές, αξιοποιώντας διάφορα μέσα και πολλαπλές πηγές. Οι πληροφορίες αυτές θα αξιοποιηθούν από τους μαθητές για να οικοδομήσουν επιχειρήματα και να λάβουν μια απόφαση για το συγκεκριμένο δίλημμα. Η λήψη απόφασης, θα ήταν χρήσιμο να γίνεται στην τελική δραστηριότητα της διδακτικής πρότασης, όταν οι μαθητές θα έχουν αποκτήσει μια σφαιρική εικόνα για το SSI. Στο Παράρτημα της εργασίας δίνεται ένα παράδειγμα κοινωνικο-επιστημονικού ζητήματος.

Μέρος 3^ο του διδακτικού υλικού: Ανάπτυξη αλληλουχίας δραστηριοτήτων που θα στοχεύουν (α) στην προώθηση εννοιολογικής κατανόησης: κατανόηση εννοιών, φαινομένων που σχετίζονται με το SSI και είναι σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα, (β) στην προώθηση επιστημολογικής επάρκειας -Οι μαθητές να αντιληφθούν ότι η γνώση είναι ανθρώπινο οικοδόμημα, διαθέτει αντικειμενικές, αλλά και υποκειμενικές πτυχές, είναι σχετικά αβέβαιη και εξελισσόμενη και υπάρχει ανάγκη αξιολόγησής της, (γ) στην προώθηση δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας και λήψης απόφασης για το επιλεγόμενο κοινωνικο-επιστημονικό δίλημμα. Οι δραστηριότητες θα πρέπει να παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα συλλογής, ανάλυσης και αξιολόγησης πληροφοριών που σχετίζονται με το SSI-δίλημμα από πολλαπλές πηγές, καθώς και τη δυνατότητα σύνθεσης δεδομένων και κριτικής προσέγγισής τους για μια τεκμηριωμένη λήψη απόφασης βασισμένη σε έγκυρα επιχειρήματα, (δ) στη δημοσιοποίηση της λήψης απόφασης μέσα από μια διαλογική αντιπαράθεση ή μια σύνταξη επιστολής ή ετοιμασίας ενός πόστερ κ.λπ.

Μέρος 4^ο του διδακτικού υλικού: Εφαρμογή διδακτικής πρότασης: Δίδεται στους μαθητές συγκεκριμένη αποστολή βασισμένη στο κοινωνικο-επιστημονικό δίλημμα το οποίο έχει επιλεγεί, καθώς και οδηγίες διερεύνησης. Για την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης, προτείνεται όπως οι μαθητές εργάζονται εξατομικευμένα στην αρχή κάθε δραστηριότητας, στη συνέχεια συνεργατικά στην ομάδα τους και να ολοκληρώνεται η συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να επικεντρώνεται, κυρίως, στη διατύπωση εύστοχων αναστοχαστικών ερωτήσεων, στον εντοπισμό δυσκολιών και εναλλακτικών ιδεών, στην προώθηση της εννοιολογικής αλλαγής, στη διαμορφωτική αξιολόγηση, καθώς και στον συντονισμό της συζήτησης στην ολομέλεια της τάξης.

Μέρος 5^ο του διδακτικού μοντέλου: Η αξιολόγηση των μαθητών θα ήταν χρήσιμο να γίνεται με διάφορους τρόπους και εργαλεία αξιολόγησης, επιτρέποντας τον αναστοχασμό και τη μεταγνώση. Η αξιολόγηση της εννοιολογικής κατανόησης, της επιστημολογικής επάρκειας, των δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας και των στάσεων για δημοκρατική πολιτότητα μπορεί να γίνει αφενός στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, αλλά και τελικής αξιολόγησης, με τη χρήση εγκυροποιημένων εργαλείων.

3. Συμπεράσματα - Επίλογος

Στην παρούσα εργασία συζητήθηκε ο ρόλος και η σημασία της ενσωμάτωσης των κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων (Socioscientific issues-SSI) στα Αναλυτικά Προγράμματα των Φυσικών Επιστημών (ΦΕ) και παρουσιάστηκε μια σύντομη ιστορική αναδρομή όσον αφορά στις προσπάθειες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα για την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία των ΦΕ. Επιπλέον, προτάθηκε ένα διδακτικό μοντέλο για τη διδασκαλία και μάθηση των ΦΕ, σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα των ΦΕ, όπως αυτό έχει προκύψει μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και μέσα από διάφορες διδακτικές προτάσεις που σχεδιάστηκαν, αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν σε σχολεία της Μέσης και Δημοτικής Εκπαίδευσης της Κύπρου, στο πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, καθώς και της αναμόρφωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου. Το προτεινόμενο διδακτικό μοντέλο μπορεί να στηρίξει την προσπάθεια αξιοποίησης των SSI στο πλαίσιο της διδασκαλίας των ΦΕ, εμπλουτίζοντας τα Αναλυτικά Προγράμματα των ΦΕ, καθώς και τις διδακτικές πρακτικές των ΦΕ που στοχεύουν στην προώθηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, που πρέπει να χαρακτηρίζουν ένα επιστημονικά εγγράμματο πολίτη στην κοινωνία του 21^{ου} αιώνα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aikenhead, G.S., & Ryan, A.G. (1992). The development of a new instrument: "Views on Science-Technology-Society" (VOSTS). *Science Education*, 76, 477-491.
- Bell, R. L., & Lederman, N.G. (2003). Understandings of the nature of science and decision making on science and technology based issues. *Science Education*, 87, 352-377.
- Brand-Gruwel, S., & Stadler, M. (2011). Solving information-based problems: Evaluating sources and information. *Learning and instruction*, 21, 175- 179.
- Bråten, I., Britt, M. A., Strømsø, H.I., & Rouet, J.F. (2011b). The role of epistemic beliefs in the comprehension of multiple expository texts: toward an integrated model. *Educational Psychologist*, 46, 48-70.
- Bråten, I., Strømsø, H. I., & Salmeron, L. (2011a). Trust and mistrust when students read multiple information sources about climate change. *Learning and Instruction*, 21, 180-192.

- Carlisle, J.E., Feezell, J. T., Michaud, K. E.H., Smith, E. R. A., & Smith, I. (2010). The publics trust in scientific claims regarding offshore oil drilling. *Public Understanding Science*, 19, 514-527.
- Dawson, V., & Venville, G. J. (2009). High-school Students' Informal Reasoning and Argumentation about Biotechnology: An indicator of scientific literacy? *International Journal of Science Education*, 31, 1421-1445.
- Dawson, V. M., & Venville, G. (2010). Teaching strategies for developing students' argumentation skills about socioscientific issues in high school genetics. *Research in Science Education*, 40, 133-148.
- Dawson, V., & Venville, G. (2013). Introducing High School Biology Students to Argumentation About Socioscientific Issues. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 13, 356-372.
- Department for Education (DfE) (2012). *Teachers' Standards*. London: Department for Education.
- Evagorou, M., Jimenez-Aleixandre, M., Osborne, J. (2011). "Should we kill the Grey Squirrels". A study exploring students' Justifications and Decision-making. *International Journal of Science Education*, 34, 401-428.
- Evagorou, M., Guven, D., & Mugaloglu, E. Z. (2014a). Preparing Elementary and Secondary Pre-Service Teachers for Everyday Science. *Science Education International*, 25, 68-78.
- Evagorou, M., Albe, V., Angelides, P., Couso, D., Chirlesan, G., Evans, R., Dillon, J., Garrido, A., Guven, D., Mugaloglu, E., & Nielsen, J. A. (2014b). Preparing pre-service science teachers to teach socio-scientific (SSI) argumentation. *Science Teacher Education*, 69, 39-48.
- Fleming, R. (1986a). Adolescent reasoning in socioscientific issues, Part I: social cognition. *Journal of Research in Science Teaching*, 23, 677-687.
- Fleming, R. (1986b). Adolescent reasoning in socioscientific issues, Part I: Nonsocial cognition. *Journal of Research in Science Teaching*, 23, 689-698.
- Hofer, B., & Sinatra, G. (2010). Epistemology, metacognition, and self regulation: musings on an emerging field. *Metacognition Learning*, 5, 113-120.
- Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, 25, 645-670.
- Kienhues, D., Stadler, M., & Bromme, R. (2011). Dealing with conflicting or consistent medical information on the web: When expert information breeds laypersons' doubts about experts. *Learning and Instruction*, 21, 193-204.
- Kienhues, D., Bromme, R., & Stahl, E. (2008). Changing epistemological beliefs: The unexpected impact of a short-term intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 545-565.
- Klosterman, M., & Sadler, T. D. (2010). Multi-level assessment of content knowledge gains in the context of socioscientific issues based instruction. *International Journal of Science Education*, 32, 1017-1043.
- Kolstø, S.D, Bungum, B., Arnesen, E., Isnes, A., Kristensen, T., Mathiassen, K., Mestad, I., Quale, A., Tonning, A., Ulvik, M. (2006). Science Students' Critical Examination of Scientific Information Related to Socioscientific Issues. *Science Education*, 90, 632-655.
- Kolstø, S. D. (2001a). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. *Science Education*, 85, 291-310.
- Kolstø, S.D. (2001b). To trust or not to trust, pupils' ways of judging information encountered in a socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 23, 877- 901.

- Kolstø, S.D. (2006). Patterns in Students Argumentation Confronted with a Risk – focused socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 28, 1689 - 1716.
- Kuhn, D. (1996). Is good thinking scientific thinking? In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *Modes of thought: Explorations in culture and cognition* (pp. 261–281). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Millar, R., & Osborne, J. (Eds.) (1998). *Beyond 2000: Science education for the future*. London: King's College London, School of Education.
- Muis, K., & Franco, G. (2010). Epistemic profiles and metacognition: support for the consistency hypothesis. *Metacognition Learning*, 5, 27-45.
- NRC (National Research Council). (1996). *National education standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- Pedretti, E. (2003). Teaching Science, Technology, Society and Environment (STSE) Education. In D. Zeidler (Ed.), *The Role of Moral Reasoning on Socioscientific Issues and Discourse in Science Education* (pp. 219–240). The Netherlands: Kluwer Academic Publication.
- Robert, R., & Gott, R., (2010). Questioning the evidence for a claim in a socio-scientific issue: an aspect of scientific literacy. *Research in Science & Technological Education*, 28, 203-226.
- Sadler, T. D., & Donnelly, L. A. (2006). Socioscientific Argumentation: The effects of content knowledge and morality. *International Journal of Science Education*, 28, 1463-1488.
- Sadler, T. D., & Fowler, S. (2006). A threshold model of content knowledge transfer for socioscientific argumentation. *Science Education*, 90, 986-1004.
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2005). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: Applying genetics knowledge to genetic engineering issues. *Science Education*, 89, 71-93.
- Sadler, T.D., Chambers, F.W., & Zeidler, D.L. (2004). Student conceptualisations of the nature of science in response to a socioscientific issue. *International Journal of Science Education*, 26, 387-409.
- Sadler, T. D., & Fowler, S. (2006). A threshold model of content knowledge transfer for socioscientific argumentation. *Science Education*, 90, 986-1004.
- Sonnett, J., (2010). Climates of risk: A field analysis of global climate change in US media discourse, 1997-2004. *Public Understanding Science*, 19, 698-716.
- Stromso, H., & Braten, I. (2010). The role of personal epistemology in the self –regulation of internet-based learning. *Metacognition Learning*, 5, 91-111.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wopereis, I. G.J.H., & Van Merriënboer, J. (2011). Evaluating text-based information on the World Wide Web. *Learning and Instruction*, 21, 232-237.
- Wu, Y. T., & Tsai, C. (2007). High School Students' Informal Reasoning on a Socio-scientific Issue: Qualitative and quantitative analyses. *International Journal of Science Education*, 29, 1163 – 1187.
- Wu, Y. T., & Tsai, C. (2011). High School Students' Informal Reasoning Regarding a Socio-scientific Issue, with Relation to Scientific Epistemological Beliefs and Cognitive Structures. *International Journal of Science Education*, 33, 371-400.
- Zeidler, D. L., Osborne, j., Erduran, S. Simon, S. & Monk, M. (2003). The role of argument and fallacies during discourse about socioscientific issues. In D. L. Zeidler (Ed.), *The role of*

- moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education*. The Netherlands: Kluwer Academic Press.
- Zeidler, D.L. & Keefer, M. (2003). The role of moral reasoning and the status of socioscientific issues in science education: Philosophical, psychological and pedagogical considerations. In D. L. Zeidler (Ed.), *The role of moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education*. The Netherlands: Kluwer Academic Press.
- Zeidler, D.L. (1984). Moral issues and social policy in science education: Closing the literacy gap. *Science Education*, 68, 411-419.
- Zeidler, D.L. (2003). *The role of moral reasoning and discourse on socioscientific issues in science education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Zeidler, D.L., Sadler, T.D. & Simmons, M.L. & Howes, E.V. (2005). Beyond STS: A Research-Based Framework for Socio scientific Issues in Education. *Science Education* 89, 357-377.
- Zeidler, D.L., Sadler, T.D., Applebaum, S., & Callahan, B.E. (2009). Advancing reflective judgment through socioscientific issues. *Journal of Research in Science Teaching*, 46, 74-101.
- Zeidler, D.L., Walker, K.A., Ackett, W.A., & Simmons, M.L. (2002). Tangled up in views: Beliefs in the nature of science and responses to socioscientific dilemmas. *Science Education*, 86, 343-367.
- Zohar, A. & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 35-62.
- Μπαίτελμαν, Α. (2011). Διερεύνηση της πληροφόρησης των κύπριων πολιτών για ένα σύγχρονο κοινωνικο-επιστημονικό ζήτημα: Το παράδειγμα του εμβολιασμού για τον ιό της γρίπης Α. Πρακτικά 12ου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

Παράρτημα

Παράδειγμα κοινωνικο-επιστημονικού ζητήματος:

Υπέρ ή κατά του εμβολιασμού ενάντια στον ιό ΝUΕVΟ;

Πριν μερικούς μήνες, παρουσιάστηκε σε πολλές χώρες του πλανήτη μας ένας νέος ιός της γρίπης, γνωστός ως ιός ΝUΕVΟ. Για τον σκοπό αυτό, οι διάφορες φαρμακευτικές εταιρείες παρασκεύασαν εμβόλια ενάντια στον ιό αυτό. Οι κυβερνήσεις των διαφόρων χωρών αγόρασαν εκατομμύρια τέτοια εμβόλια και καλούν τους πολίτες των χωρών τους να εμβολιασθούν.

Η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, οι Κρατικές Υπηρεσίες Υγείας των διαφόρων χωρών, καθώς και διάφοροι άλλοι διεθνείς οργανισμοί, αλλά και πολιτικοί παράγοντες υποστηρίζουν ότι τα εμβόλια ενάντια στον ιό ΝUΕVΟ είναι ασφαλή και ακίνδυνα και ότι ο εμβολιασμός κατά της νέας γρίπης επιβάλλεται για αποφυγή ανεπιθύμητων περιπλοκών και πανδημίας.

Υπάρχει όμως μια άλλη ομάδα επιστημόνων, καθώς και μια ομάδα πολιτικών και κοινωνικών παραγόντων που υποστηρίζουν ότι τα εμβόλια αυτά είναι επικίνδυνα για την ανθρώπινη υγεία και καλούν τους πολίτες να μην εμβολιασθούν. Υποστηρίζουν ότι δεν έγινε ικανοποιητικός αριθμός κλινικών μελετών για τα συγκεκριμένα εμβόλια, και ότι πίσω από τα εν λόγω εμβόλια υπάρχουν τα οικονομικά συμφέροντα των διαφόρων διεθνών οργανισμών, καθώς και τα τεράστια κέρδη των φαρμακευτικών βιομηχανιών. Επίσης,

δηλώνουν ότι τα εμβόλια περιέχουν επικίνδυνα ανοσοεπιταχυντικά, που είναι πολύ επιβλαβή για τον ανθρώπινο οργανισμό.

Μια μεγάλη μερίδα πολιτών αρνείται να εμβολιασθεί. Εσύ καλείσαι να πάρεις θέση όσον αφορά στο εξής ερώτημα:

«Πρέπει να εμβολιασθείς ή να μην εμβολιασθείς ενάντια στον ιό ΝΥΕΥΟ;»

Νεοελληνικά Αναγνώσματα (1973): ένα (σχεδόν άγνωστο) εγχειρίδιο για την Τεχνική Εκπαίδευση

Βασίλης Μπακούρος

Δρ. Φιλολογίας, Πρότυπο Γενικό Λύκειο Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά

vasbak@sch.gr

Περίληψη

Τα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα* αποτελούν ένα ελάχιστα γνωστό εγχειρίδιο διδασκαλίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, που εκδόθηκε το 1973 με ευθύνη και επιμέλεια του «Ιδρύματος Ευγενίδου». Ο χρόνος της έκδοσης κατά τα τέλη της Δικτατορίας, το πρωτοποριακό για την εποχή εγχείρημα της δημιουργίας μιας λογοτεχνικής ανθολογίας αποκλειστικά για μαθητικό κοινό κατώτερων τεχνικών σχολών, ο καινοτόμος παιδαγωγικός προβληματισμός των συντελεστών της και η διδακτική παρουσία της αποτελούν αξιοπρόσεκτα ερευνητικά στοιχεία για τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών μοντέλων στην Ελλάδα τόσο στην περίοδο της Επταετίας όσο και μεταδικτατορικά. Στα παραπάνω πρέπει να προστεθεί η εκδοτική και γενικότερα εκπαιδευτική συνεργασία ενός παραδοσιακού κληροδοτήματος ευποιίας, όπως το Ευγενίδειο, με τον Οργανισμό Απασχολήσεως Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.), δηλαδή με ένα κρατικό φορέα δραστηριοποιημένο στη μοντέρνα αγορά εργασίας, προκείμενου να συνδιαμορφώσουν ένα πρόγραμμα τεχνικής κατάρτισης και εξειδίκευσης του εργατικού δυναμικού της χώρας, σύμφωνα με τα πρότυπα των ανεπτυγμένων βιομηχανικών κρατών. Η από κοινού εμπλοκή τους στην μοναδική έκδοση ενός καθαρά θεωρητικού εγχειρίδιου, στο πλαίσιο ενός κατεξοχήν τεχνοκρατικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού, το καθιστά πολλαπλώς ενδιαφέρον διδακτικό υπόδειγμα. Ας σημειωθεί, τέλος, ότι η υλοποίηση της έκδοσης έγινε βάσει των καλλιτεχνικών προδιαγραφών της εταιρείας γραφικών τεχνών «Ασπιώτη – ΕΛΚΑ», με αποτέλεσμα εφάμιλλο, αν όχι αρτιότερο, των αντίστοιχων ευρωπαϊκών.

Λέξεις-κλειδιά: Τεχνική Εκπαίδευση, Ευγενίδειο Ίδρυμα, Νεοελληνικά Αναγνώσματα.

1. Εισαγωγή

Τα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα* του «Ιδρύματος Ευγενίδου» συνιστούν ένα πολυσήμαντο εκδοτικό και διδακτικό εγχείρημα ριζικά κοινωφελές, αφού εκπορευόταν από ένα ίδρυμα ευποιίας και απευθυνόταν σε κοινωνικά στρώματα που αναζητούσαν μέσω της τεχνικής εκπαίδευσης εργασιακή αποκατάσταση. Επρόκειτο παράλληλα για στρώματα αποκλεισμένα σε μεγάλο βαθμό από τις θεωρητικές σπουδές και ειδικότερα από τη λογοτεχνική ανάγνωση, όχι μόνο ως πράξη γνωστικής κατάρτισης αλλά και ως επιλογή αισθητικής καλλιέργειας. Για αυτούς τους λόγους με ένα τέτοιο εγχειρίδιο το Ευγενίδειο παρενέβαινε, στο βαθμό που ήταν δυνατό, στους μηχανισμούς κοινωνικής κινητικότητας. Επιχειρούσε, δηλαδή, να διαρρήξει τις αξιολογικές διακρίσεις κουλτούρας, οι οποίες χαρακτήριζαν -και χαρακτηρίζουν- τη διαστρωμάτωση κάθε αναπτυσσόμενης κοινωνίας, όπως η ελλαδική.

2. Η σχέση του Ευγενιδείου με τη Δημόσια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση

2.1 Εκδοτική δραστηριότητα

Από τη σύστασή του το 1956 το Ευγενίδειο ασχολήθηκε επισταμένως με τη Δημόσια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση, σύμφωνα με τις προθέσεις του εθνικού ευεργέτη Ευγένιου Ευγενίδη, ιδρυτή και χορηγού του. Σκοπός ήταν η δημιουργία ενός τεχνικού και επαγγελματικού δυναμικού άρτια εξειδικευμένου, γεγονός που επέβαλλε την ενδεδειγμένη κατάρτισή του με εγχειρίδια υψηλών επιστημονικών προδιαγραφών, σύμφωνα με τα πρότυπα των δυτικοευρωπαϊκών βιομηχανικών κρατών. Το έργο αυτό αρχικά ενισχύθηκε από το Υπουργείο Βιομηχανίας στη δικαιοδοσία του οποίου είχε ανατεθεί η επίβλεψη της

Τεχνικής Εκπαίδευσης. Στη συνέχεια με το νομοθετικό διάταγμα 3970/1959 το Ευγενίδειο συνεργάστηκε στενά με το Υπουργείο Παιδείας, υπεύθυνο πλέον κρατικό φορέα της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαιδευτικής βαθμίδας (Επιτροπή Εκδόσεων Ιδρύματος Ευγενίδου, 1975).

Η εκδοτική δραστηριότητα του Ιδρύματος στον τομέα αυτό απέκτησε νέα δυναμική, όταν στις 7 Ιουλίου 1972 υπογράφηκε ιδιωτικό συμφωνητικό με τον Οργανισμό Απασχολήσεως Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.). Ήταν στην πραγματικότητα μία επίσημη σύμβαση ανάληψης έργου για την έκδοση των εγχειριδίων που θα χρησιμοποιούνταν στις δημόσιες επαγγελματικές *Σχολές Μαθητείας* και τα *Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης* του Οργανισμού (Επιτροπή Εκδόσεων Ιδρύματος Ευγενίδου, 1973).

Η εκδοτική σχέση του Ευγενιδείου με αυτή την πρακτικά προσανατολισμένη εκπαιδευτική βαθμίδα ήταν βέβαια πολύ παλαιότερη, αφού από το 1963 με σχετική νομοθετική ρύθμιση η συγγραφή και η έκδοση διδακτικών εγχειριδίων των τεχνικών και επαγγελματικών εκπαιδευτηρίων είχε ανατεθεί από το Υπουργείο Παιδείας στο συγκεκριμένο ίδρυμα. Πιθανότατα αυτή η νομοθετική κάλυψη επέτρεψε στους παράγοντες του Ιδρύματος να αυτονομήσουν τις εκδόσεις τους από τις αντίστοιχες του Οργανισμού Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (Ο.Ε.Δ.Β.) ακόμη και την περίοδο της Επταετίας. Χαρακτηριστική ένδειξη είναι η απουσία του δικτατορικού εθνόσημου και η απαλοιφή οποιασδήποτε αναφοράς στην *Εθνικήν Κυβέρνησιν*. Άλλωστε, τα εγχειρίδια αυτής της εκπαίδευσης δεν χορηγούνταν δωρεάν, γεγονός που τα καθιστούσε περιουσιακό στοιχείο του Ιδρύματος και όχι του Ελληνικού Κράτους. Το χαμηλό αντίτιμο της αγοράς τους εξασφάλιζε τη διάδοσή τους στους μαθητές και ταυτόχρονα κατοχύρωνε το Ευγενίδειο από οποιαδήποτε απαίτηση προβολής του εκάστοτε κυβερνητικού έργου -πραγματικού ή όχι- στον χώρο της Παιδείας (Κυπραίος, 1976).

2.2 Τα Νεοελληνικά Αναγνώσματα ως σχετικά αυτονομημένη εκπαιδευτική έκδοση

Η αυτονόμηση του Ιδρύματος είναι ορατή και στα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα* όχι μόνο σε επίπεδο συμβόλων ή εξωτερικών αναφορών αλλά και σε επίπεδο οργάνωσης του διδακτικού υλικού (Μπεζαντάκος, 1973). Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο απευθυνόταν όχι μόνο σε μαθητές του σημερινού τριτάξιου Γυμνασίου αλλά και σε μαθητές ηλικιακά αντίστοιχους με αυτούς του σημερινού τριτάξιου Λυκείου ή και ενήλικους μαθητές. Αυτή η ηλικιακή διασπορά επέβαλλε στον συγγραφέα του εγχειριδίου και στην «Επιτροπή Εκδόσεων» του Ιδρύματος τη διχοτόμηση της γνωστικής ύλης σε δύο τμήματα διαφορετικού επιστημονικού και διδακτικού ποιού.

Το πρώτο μέρος καταλαμβάνει μια εκτενής και εξειδικευμένη εισαγωγή τριάντα δύο σελίδων όχι στη νεοελληνική λογοτεχνία αλλά γενικά στην ελληνική λογοτεχνία από την Αρχαιότητα έως και τον 20ό αι. Το δεύτερο μέρος διακοσίων ενενήντα εννέα σελίδων αποτελείται από πέντε θεματολογικούς κύκλους κειμένων: *θρησκευτικός, εθνικός, οικογενειακός-κοινωνικός, δημόδης ποιήσεις – παραδόσεις, τεχνικός – πολιτιστικός* (Μπεζαντάκος, 1973). Ενώ λοιπόν το πρώτο μέρος μπορούσε να εισαγάγει έναν φιλέρευνο αναγνώστη -όχι απλώς έναν μαθητή- στη πνευματική κίνηση του Ελληνισμού από την αρχή της ιστορικής παρουσίας του, το δεύτερο μέρος οργανωνόταν με πρότυπο τα εγχειρίδια των πρώτων τάξεων του εξατάξιου Γυμνασίου, ώστε να είναι προσιτό σε σχεδόν αρχάριους. Έτσι, γεφυρωνόταν σε ικανοποιητικό βαθμό το ηλικιακό χάσμα που χώριζε συχνά το μαθητικό δυναμικό στο οποίο απευθυνόταν το εγχειρίδιο.

Ας σημειωθεί, επίσης, ότι σύμφωνα με σχετική προλογική σύσταση του συγγραφέα το εισαγωγικό μέρος του εγχειριδίου «δεν εγράφη διά να διδαχθή ή να εξετασθή αλλά διά να

κατατοπίση εις πολύ γενικάς γραμμάς τον μαθητήν (και οιονδήποτε άλλον), ο οποίος θα ήθελε να γνωρίση ωρισμένα στοιχεία της νεοελληνικής λογοτεχνίας με συντομωτάτην αναγωγήν και εις την Αρχαίαν και Βυζαντινήν εποχήν» (Μπεζαντάκος, 1973: Χ). Επομένως η «Εισαγωγή» είχε χαρακτήρα επιμορφωτικό. Η παρένθετη μάλιστα επισήμανση, «(και οιονδήποτε άλλον)», υπογραμμίζει την πρόθεση των εκδοτών να λειτουργήσει το συγκεκριμένο βιβλίο ως φορέας κουλτούρας όχι μόνο για τους μαθητές των δημόσιων σχολών αλλά και του άμεσου περιγυρού τους.

Η αυτονόμηση, ωστόσο, από τα εκπαιδευτικά στερεότυπα όχι μόνο της Δικτατορίας αλλά γενικότερα του Ελληνικού Κράτους αποδείχθηκε δυσκολότερη υπόθεση. Έτσι, οι τρεις πρώτοι θεματολογικοί κύκλοι, «θρησκευτικός, εθνικός, οικογενειακός-κοινωνικός», στοιχούν προς το γνωστό ιδεολογικό τρίπτυχο «πατρίς, θρησκεία, οικογένεια» που καθιερώθηκε συνθηματολογικά μετά τον Εμφύλιο στην ελλαδική κοινωνία (Κυπραίος, 1976). Παρ' όλα αυτά οι συγγραφείς που επιλέγονται είναι δόκιμοι και εκφράζουν μια ποικιλία σχολών και ρευμάτων της νεοελληνικής λογοτεχνίας από τον Ρομαντισμό (Δ. Σολωμός) και την ηθογραφία (Γ. Βιζυηνός) έως τη Γενιά του '30 (Γ. Θεοτοκάς). Η προσθήκη ενός πέμπτου τεχνικού – πολιτιστικού κύκλου που δεν υπάρχει στα αντίστοιχα εγχειρίδια της γενικής εκπαίδευσης αποτελεί μία επιπρόσθετη απόδειξη ότι η συγκεκριμένη έκδοση, αν και υλοποιήθηκε σε ένα αυστηρό εκπαιδευτικό πλαίσιο, έλαβε υπόψη της τις αντικειμενικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητικού κοινού στο οποίο απευθυνόταν (Μπεζαντάκος, 1973).

3. Οι εκπαιδευτικές θέσεις της έκδοσης

3.1 Η τοποθέτηση απέναντι στο γλωσσικό ζήτημα

Το παραπάνω επιστημονικό κριτήριο οδήγησε τον συγγραφέα στην υιοθέτηση μιας άλλης ριζοσπαστικής για την εποχή καινοτομίας που παρουσιάζεται ως εξής: «Πρόβλημα υπήρξεν η ενιαία ή μη ορθογραφία των κειμένων. Τελικώς, αφού οπωσδήποτε τα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα* και ως προς την ποικιλίαν του γλωσσικού οργάνου εκάστου συγγραφέως και ως προς τον επιδιωκόμενον κατά το αναλυτικόν πρόγραμμα παιδευτικόν σκοπόν δεν προσφέρονται διά την διδασκαλίαν της γραμματικής και του συντακτικού, προετιμήθη να τηρηθή η ορθογραφία των συγγραφέων. Ούτως ούτε το γλωσσικόν “πιστεύω” αυτών παραβιάζεται, ενώ συγχρόνως δίδεται παραστατική εικών της ποικιλίας, η οποία παρατηρείται εις την ορθογραφίαν των νέων Ελληνικών» (Μπεζαντάκος, 1973: Χ).

Στην πραγματικότητα με τη σύντομη αυτή τοποθέτηση ο συγγραφέας του βιβλίου λαμβάνει θέση όχι απλώς απέναντι στην ορθογράφηση του εγχειριδίου αλλά ευρύτερα απέναντι στο γλωσσικό ζήτημα ως πρόβλημα παιδαγωγικό και διδακτικό. Η αποδοχή της ποικιλίας των γλωσσικών πεποιθήσεων στο επίπεδο της διδακτέας λογοτεχνικής ύλης συνιστούσε μια δημοκρατική κατάφαση στο δικαίωμα του γλωσσικού αυτοπροσδιορισμού, διόλου αυτονόητη κατά την περίοδο της Δικτατορίας και μάλλον θεσμικά επιλήψιμη. Αρκεί να τονιστεί ότι η αναστολή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του Ευ. Παπανούτσου, που επιβλήθηκε κατά την Επταετία, είχε ως πυλώνα της τη νομοθετική κατοχύρωση της γλωσσικής ομοιομορφίας μέσω της καθαρεύουσας (Κυπραίος, 1976). Έτσι στο εγχειρίδιο αυτό, παρά το γενικότερο καθεστωτικό γλωσσικό μοντέλο, παρουσιάζονται όχι μόνο δείγματα ομιλουμένης δημοτικής, όπως ο *Θούριος* του Ρήγα, αλλά και συνθέσεις μαχόμενων δημοτικιστών, όπως ο Στ. Σπεράντσας, με το ποίημα *1940* (Μπεζαντάκος, 1973).

Η παραπάνω θέση του συγγραφέα στο γλωσσικό ζήτημα ως εκπαιδευτικό πρόβλημα δεν είναι απλώς μια προσωπική επιλογή του. Στο προλογικό σημείωμα των εκδόσεων του Ευγενιδείου τονίζεται: «Οι συγγραφείς και η Επιτροπή Εκδόσεων του Ιδρύματος

καταβάλλουν κάθε προσπάθεια, ώστε τα βιβλία να είναι επιστημονικώς άρτια αλλά και προσηρμοσμένα εις τας ανάγκας και τας δυνατότητας των μαθητών. Δι' αυτό και τα βιβλία αυτά έχουν γραφή εις απλήν γλώσσαν και ανάλογον προς την στάθμην της εκπαιδεύσεως δι' ην προορίζεται εκάστη σειρά των βιβλίων» (Επιτροπή Εκδόσεων Ιδρύματος Ευγενίδου, 1973: VI).

3.2 Η εφαρμοσμένη διδακτική του εγχειριδίου

Αυτή η οπτική του εγχειριδίου, ωστόσο, δημιουργούσε στην ίδια τη διδακτική πράξη που θα το αξιοποιούσε τις προϋποθέσεις για τη χρήση μιας σχολικής γλώσσας προφορικότερης. Αυτή θα ήταν πλησιέστερη προς την «επάρato» για τη δικτατορία «δημοτική», δεδομένου του μαθητικού κοινού, με το οποίο ο διδάσκων έπρεπε να υλοποιήσει το έργο του. Συνεπώς, το εγχειρίδιο αυτό αποτελούσε de facto μια σιωπηρή κατάργηση ή τουλάχιστον παράκαμψη των γλωσσικών στεγανών, του επικοινωνιακού «γύψου», μέσα στον οποίο οι Συνταγματάρχες είχαν απολιθώσει τον ζωντανό σχολικό λόγο. Άλλωστε, και ο ίδιος ο συγγραφέας στα σύντομα βιογραφικά και εργογραφικά εισαγωγικά σημειώματα, που συνοδεύουν το επιλεγμένο διδακτέο έργο κάθε λογοτέχνη, χρησιμοποιεί δημοτική με ελαφρές αποκλίσεις προς την καθαρεύουσα, όπως για παράδειγμα ο τρόπος εφαρμογής της ρηματικής αύξησης και η χρήση του γραμματικού τύπου της υποτακτικής (Μπεζαντάκος, 1973).

Ο συγγραφέας του βιβλίου επίσης συνιστά -αν δεν επιβάλλει- τη διδακτική μέθοδο των κειμένων που ανθολογεί. Κατηγορηματικά απορρίπτεται, όπως διαπιστώθηκε παραπάνω, η σχολαστική γραμματικοσυντακτική ανάλυση. Ταυτόχρονα η λεξικογραφική ερμηνεία αποκλείσθηκε ή τουλάχιστον προνοήθηκε ο περιορισμός της, αφού οι πιθανότερες άγνωστες λέξεις επισημαίνονται σε γλωσσάρι με μορφή υποσελίδιων σημειώσεων. Άρα τα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα* δεν αποτελούν κυρίως ένα εγχειρίδιο γλωσσικού μαθήματος. Επιδιώκεται, δηλαδή, να αντιμετωπισθεί η γλώσσα ως λογοτεχνικό υλικό που θα συντελέσει στην καλλιέργεια του μαθητή.

Βέβαια η θεματολογική κατάταξη των λογοτεχνημάτων δημιουργεί την υποψία ότι η καλλιέργεια αυτή δεν έχει πρωτίστως αισθητικό αλλά κυρίως ηθικοπλαστικό σκοπό. Από αυτή την άποψη, λοιπόν, δεν υπερβαίνεται το άγος του εκπαιδευτικού διδακτισμού, ο οποίος χρησιμοποιεί την καλλιτεχνική δημιουργία, για να θεμελιώσει ή να ωραιοποιήσει τα εκάστοτε πολιτικοκοινωνικά ιδεολογήματα. Σε κάθε περίπτωση πάντως, οι αρχές που υιοθετούνται είναι πρωτοποριακές για τον χωροχρόνο σύνταξης και χρήσης του συγκεκριμένου εγχειριδίου, με την έννοια ότι τεκμαίρουν κατ' αρχήν την επίγνωση μιας υπέρβασης που πρέπει να κάνει η ελληνική εκπαίδευση γενικά, προκειμένου να συντονιστεί με τα δυτικοευρωπαϊκά πρότυπα.

4. Ο ιστορικός περίγυρος, η έκδοση του εγχειριδίου και ο συγγραφέας του

4.1 Η Δικτατορία και το Ευγενίδειο

Το διδακτικό παράδειγμα – πρόταση που συνιστούσαν τα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα* στην πράξη ήταν ακόμη δυσχερέστερο, αν συνυπολογισθεί ότι η Δικτατορία τηρούσε απέναντι στο Ευγενίδειο μια στάση διακριτικής απόστασης, αν όχι δυσφορίας, λόγω των πολιτικών σχέσεων του. Ο ιδρυτής του, Ευγένιος Ευγενίδης, είχε στενή επαφή με τα Ανάκτορα και προσωπικά με το βασιλικό ζεύγος του Παύλου και της Φρειδερίκης. Μετά το βασιλικό κίνημα του 1967 και την αναχώρηση του Κωνσταντίνου, οι Συνταγματάρχες το 1973, έτος έκδοσης του εγχειριδίου, κήρυξαν τη δυναστεία των Γλύξμπουργκ έκπτωτη και προχώρησαν στην εγκαθίδρυση νέου πολιτεύματος. Μολονότι ο εφοπλιστικός κόσμος εντός και εκτός

Ελλάδος παρείχε στο Ευγενίδειο ανοικτή υποστήριξη, οι παράγοντες της Δικτατορίας το αντιμετώπιζαν με καχυποψία και παρακολουθούσαν στενά τις πρωτοβουλίες του σε κάθε επίπεδο δραστηριότητας, όπως αποδεικνύεται από την αλληλογραφία του Υπουργού Βιομηχανίας και Ενέργειας Κωνσταντίνου Κυπραίου στην τελευταία δικτατορική κυβέρνηση του Αδαμάντιου Ανδρουτσόπουλου (Κυπραίος, 1976).

4.2 Ο συγγραφέας Νικόλαος Μπεζαντάκος και η Επιτροπή Εκδόσεων του Ιδρύματος

Σε αυτό το ιστορικό πλαίσιο κλήθηκε ο συγγραφέας του βιβλίου Νικόλαος Μπεζαντάκος να εκτελέσει το έργο του. Τα κριτήρια επιλογής και ανάθεσης αυτού του έργου δεν είναι καταγεγραμμένα στις σχετικές πηγές. Αν όμως παρατηρήσει κανείς τη σύνθεση της «Επιτροπής Εκδόσεων» του Ιδρύματος, θα παρατηρήσει ότι ο μόνος σχετικός με τις θεωρητικές επιστήμες και κατά τεκμήριο γνώστης της Λογοτεχνίας ήταν ο Κωνσταντίνος Μανάφης που παρουσιάζεται ως «Μόν.[ιμος] Επίκ.[ουρος] Καθηγητής του Παν/μίου Αθηνών» και χαρακτηρίζεται «Σύμβουλος επί των εκδόσεων του Ιδρύματος» (Μπεζαντάκος, 1973: VI). Συγκεκριμένα ήταν διδάσκων στην Φιλοσοφική Σχολή στην έδρα της Βυζαντινής Φιλολογίας. Ο Ν. Μπεζαντάκος μάλιστα στην ακροτελεύτια περίοδο του «Προλόγου» του τον ευχαριστεί προσωπικά «διά την συνεργασίαν του κατά την συγκρότησιν της συλλογής» (Μπεζαντάκος, 1973: XI). Το 1973 έτος έκδοσης των *Νεοελληνικών Αναγνωσμάτων* ο Ν. Μπεζαντάκος διορίζεται βοηθός στην ίδια Σχολή. Επομένως, το συγκεκριμένο πόνημα, αν και υπογράφεται από τον νεαρό τότε φιλόλογο Ν. Μπεζαντάκο είναι αποτέλεσμα συνεργασίας δύο ακαδημαϊκών δασκάλων που γνώριζαν όχι μόνο το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο αλλά κυρίως την αναγωγή του σε διδακτικό αντικείμενο με μεθόδους πέραν των καθιερωμένων έως τότε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Φαίνεται, μάλιστα, εξαιρετικά πιθανό οι διδακτικές αρχές του συγκεκριμένου εγχειριδίου να επηρέασαν γενικώς την εκπαιδευτική οπτική των εκδόσεων του Ιδρύματος ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στη σειρά εγχειριδίων για τις «Σχολές Μαθητείας» του Ο.Α.Ε.Δ. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η σελίδα παρουσίασης του Ευγενιδείου που προηγείται του άτιτλου προλογικού σημειώματος της «Επιτροπής Εκδόσεων Ιδρύματος Ευγενίδου». Σε αυτήν το συγκεκριμένο εγχειρίδιο, όπως και τα υπόλοιπα της ίδιας σειράς εκδόσεων, παρουσιάζονται με την ένδειξη «Εκπαιδευτικόν κείμενον Σχολών Μαθητείας Οργανισμού Απασχολήσεως Εργατικού Δυναμικού» (Μπεζαντάκος, 1973: III). Η αντιμετώπιση ενός διδακτικού βιβλίου ως ενιαίου εκπαιδευτικού κειμένου αποδίδει μια ολιστική εκπαιδευτική αντίληψη, αυτονόητη για την ευρωπαϊκή παιδαγωγική της εποχής, ελάχιστα, όμως, διαδεδομένη στη σχολική πράξη την περίοδο της Δικτατορίας αλλά και έως τα μέσα της δεκαετίας του 1970 στην Ελλάδα (Μητσάκη, 2002).

4.3 Η υλοποίηση της έκδοσης

Η τυπογραφική επιμέλεια της έκδοσης του εγχειριδίου ανατέθηκε στην εταιρεία «Ασπιώτη – Ε.Λ.Κ.Α.», καθώς από το 1956 έως το 1990 το Ευγενίδειο συνεργαζόταν αποκλειστικά με την πρωτοποριακή αυτή βιομηχανία που εφάρμοζε στη στοιχειοθεσία των κειμένων τόσο τη μέθοδο της λινοτυπίας όσο και τη μέθοδο της μονοτυπίας. Η ίδια μάλιστα εταιρεία αναλάμβανε και την εικαστική επιμέλεια των εκδόσεων του Ιδρύματος συνεργαζόμενη με διάσημους χαρακτές, όπως ο Ιωάννης Κεφαλληνός, ο Δημήτρης Γαλάνης και ο Τάσος (Λιγουρής, 1999). Το αποτέλεσμα υπήρξε πράγματι καλαίσθητο «αφού τα σχέδια και οι φωτογραφίες ανταποκρίνονται εις το περιεχόμενον του κειμένου, ελήφθησαν δε κατά κανόνα εκ του έργου γνωστών καλλιτεχνών» (Μπεζαντάκος, 1973: X). Στην παρουσίασή τους, μάλιστα, χρησιμοποιήθηκε κατά την εκτύπωση τετραχρωμία.

Αξιοσημείωτη, τέλος, ήταν η χρηστικότητα του συγκεκριμένου εγχειριδίου με διαστάσεις (20 x 13 εκ.) και πλαστικοποιημένο μαλακό γκρίζο εξώφυλλο σε μορφή θήκης με ανάγλυφη εκτύπωση των στοιχείων της έκδοσης και του σήματος του Ευγενιδείου. Η βιβλιοδεσία μάλιστα σε δύο επίπεδα συγκόλλησης διασφάλιζε την αντοχή του στη σχολική καθημερινότητα.

5. Συμπεράσματα

Η εκπαιδευτική κοινότητα υποδέχτηκε τα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα* με ευμενή σχόλια κυρίως μετά το πρώτο έτος σχολικής χρήσης τους (Αντωνιάδης, 1989). Επισημάνθηκε, μάλιστα, από τους διδάσκοντες ότι το εγχειρίδιο αυτό προκάλεσε το ενδιαφέρον των μαθητών γενικότερα για την λογοτεχνία, ενώ ως μείζονα πλεονεκτήματα του βιβλίου θεωρήθηκαν η γνωστική αυτοτέλεια και η πληρότητά του, καθώς η σχολική τάξη μπορούσε να το χρησιμοποιήσει, χωρίς την επικουρία άλλων επεξηγηματικών σημειώσεων ή πρόσθετων βιβλιογραφικών απαιτήσεων. Οι μαθητές, δηλαδή, οι οποίοι σε αρκετές περιπτώσεις ήταν και χαμηλόμισθα εργαζόμενοι, δεν χρειάζονταν για τη μελέτη του οποιαδήποτε άλλη βοήθεια πέραν αυτής που παρείχε στην τάξη ο ευσυνείδητος διδάσκων.

Πιθανότατα η διδακτική λειτουργικότητα του συγκεκριμένου βιβλίου εξασφάλισε τη χρήση του και κατά την Μεταπολίτευση τουλάχιστον έως το σχολικό έτος 1976–1977. Είναι γνωστή μία επόμενη έκδοσή του το 1975 με μικρές αλλαγές ως προς τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της πρώτης και ως προς την προλογική παρουσίαση του Ιδρύματος, αν και δεν σημαίνεται από την «Επιτροπή Εκδόσεων» του Ιδρύματος ως δεύτερη έκδοση της αρχικής του 1973 (Μπεζαντάκος, 1975).

Συνοπτικά, θα μπορούσε κανείς να θεωρήσει τα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα* ένα εκδοτικό εγχείρημα στο χώρο της Εκπαίδευσης ιδιαίτερα φιλόδοξο για την εποχή του, με προδιαγραφές καθαρά ευρωπαϊκές. Η υλοποίησή του διευκόλυε την εκδοτική άνθιση στον χώρο των σχολικών εγχειριδίων κατά την περίοδο της Μεταπολίτευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αντωνιάδης, Π. (1989). *Η εκπαίδευση των εργαζομένων από τον Οργανισμό Απασχολήσεως Εργατικού Δυναμικού (1950–1980)*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Επιτροπή Εκδόσεων Ιδρύματος Ευγενίδου. (1975). [Προλογικό Σημείωμα]. Ανακτήθηκε στις 19/3/16 από [http:// www.eugenfound.edu.gr](http://www.eugenfound.edu.gr)
- Επιτροπή Εκδόσεων Ιδρύματος Ευγενίδου. (1975). [Προλογικό Σημείωμα]. Ανακτήθηκε στις 19/3/16 από [http:// www.eugenfound.edu.gr](http://www.eugenfound.edu.gr)
- Κυπραίος, Κ. (1976). *Αναμνήσεις και Περιπέτειαι εξ Επταετίας*. Αθήνα: Θέσις.
- Λιγουρή, Ν. (1999). *Η βιομηχανική καινοτομία στην Ελλάδα κατά τον 20ο αι*. Αθήνα: Πορεία.
- Μητσάκη, Μ. (2002). *Η σχολική τάξη και το εκπαιδευτικό σύνολο*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Μπεζαντάκος, Ν. (1973). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ιδρύματος Ευγενίδου.
- Μπεζαντάκος, Ν. (1975). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ιδρύματος Ευγενίδου.

Παιδαγωγικές αντιλήψεις και ιστορικές εξελίξεις στην εικονογράφηση των αναγνωστικών του Δημοτικού. Από το 1917 έως σήμερα.

Σωτηρία Δανάη Μπαλατσούκα

Τμήμα Επικοινωνίας Μέσων και Πολιτισμού, Πάντειο Πανεπιστήμιο
mpalatsouka.danae@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει την εικονογράφηση των αναγνωστικών του Δημοτικού Σχολείου, από το 1917 έως σήμερα, ως χώρο έκφρασης των παιδαγωγικών αντιλήψεων της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Εξετάζει επίσης, την επίδραση σημαντικών ιστορικών γεγονότων σε αυτή. Ως αφετηρία της μελέτης επιλέγεται το 1917, καθώς τότε ολοκληρώνονται οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες του 1913 και αποτελούν την πρώτη απόπειρα της ελληνικής εκπαίδευσης να αποτινάξει τα χαρακτηριστικά του φόβου και της αυστηρότητας με τα οποία είχε συνδεθεί η εκπαιδευτική διαδικασία τον 19^ο αιώνα. Αναλύοντας την εικονογράφηση των αναγνωστικών, σύμφωνα με τη θεωρία του R. Barthes, την οπτική γραμματική των Kress G. και Leeuwen Th., και αναλύσεις εικαστικής γλώσσας, επιχειρούμε να αξιολογήσουμε τις ίδιες τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, ως προς τη συμφωνία των διακηρύξεων και των πρακτικών τους.

Λέξεις-κλειδιά: αναγνωστικά, εικονογράφηση, εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις

1. Εισαγωγή

Το παρόν πόνημα αποτελεί σύνοψη εργασίας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Πάντειου Πανεπιστημίου «Πολιτιστική Διαχείριση», για το μάθημα «Οπτικός Πολιτισμός» του κ. Ι. Σκαρπέλου. Αρχή της εργασίας μας αποτέλεσε η θέση ότι η εικόνα διεκδικεί αυτονομία σε σχέση με το κείμενο, παρ' όλο που απεικονίζει αναγκαστικά κάποια πτυχή της θεματικής του, και αξίζει να αναλυθεί ξεχωριστά. Με όχημα την εικονογραφική ανάλυση, εξετάζουμε αν η εικονογραφική οπτική συμπορεύεται με την εκπαιδευτική φιλοσοφία κάθε εποχής -όπως αυτή εκφράζεται στους διατυπωμένους στόχους της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής- ή αν διαφοροποιείται. Η παραπάνω σύγκριση μας οδηγεί σε προβληματισμούς αναφορικά με τη συμφωνία διακηρύξεων και πρακτικών της εκάστοτε μεταρρυθμιστικής απόπειρας.

2. Εικονογράφηση των αναγνωστικών του Δημοτικού Σχολείου

2.1 Ερευνητικό αντικείμενο

2.1.1 Υπόθεση εργασίας

Η υπόθεση της εργασίας μας είναι ότι η εικονογράφηση των αναγνωστικών αποτελεί χώρο έκφρασης των παιδαγωγικών αντιλήψεων της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής και παρακολουθεί τις γενικότερες ιστορικές εξελίξεις.

2.1.2 Μεθοδολογία

Η εικονογράφηση των αναγνωστικών που εξετάζουμε πραγματοποιείται κατά κύριο λόγο με σκίτσα. Εξάιρεση αποτελεί η εικονογράφηση των τρέχοντων σχολικών εγχειριδίων, που όπως θα εξηγηθεί στη συνέχεια, δανείζεται στοιχεία κι από άλλα μέσα όπως το κόμικς και τη φωτογραφία.

Αναλύοντας την εικονογράφηση των αναγνωστικών θα διακρίνουμε δύο επίπεδα. Το πρώτο, είναι το επίπεδο της καταδήλωσης, της κυριολεξίας δηλαδή της απεικόνισης. Σε

δεύτερο επίπεδο, διεκδικούν τη ρητορική τους, καθώς αποτελούν ένα αντικείμενο επιλεγμένο, δομημένο, σύμφωνα με αισθητικές επιλογές, που συνιστούν παράγοντες συμπαραδήλωσης. Με άλλα λόγια, το καταδηλούμενο μήνυμα είναι η κυριολεξία της απεικόνισης και συμπαραδηλούμενο μήνυμα είναι το ιδεολογικό και αισθητικό σημαινόμενο, που παραπέμπει στη συγκεκριμένη κοινωνία που δέχεται το μήνυμα. (Barthes, 2007: 27)

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Barthes (2007: 51) το σχέδιο είναι μια δομή ήδη συμπαραδηλούμενη, επεξεργασμένη στην προοπτική μιας κωδικοποιημένης σημασίας, καθώς η καταδήλωση του σχεδίου είναι λιγότερο καθαρή από μια φωτογραφική καταδήλωση, αφού χρειάζεται κάποιος να το δημιουργήσει. Έτσι, ήδη το επίπεδο της καταδήλωσης «θολώνεται» από το προσωπικό ύφος. Ακόμη και στη ρεαλιστική αναπαράσταση παρίσταται το προσωπικό στοιχείο, το «χέρι» του καλλιτέχνη. Αυτή η παραδοχή μας επιτρέπει να θεωρήσουμε πως η κωδικοποίηση του καταδηλούμενου μηνύματος έχει συνέπειες και στο συμπαραδηλούμενο: πλέον δεν μιλάμε για μια σταθερή φύση του αντικειμένου και την από κει και έπειτα πολιτισμική της ανάγνωση, αλλά για μια σχέση ανάμεσα σε δύο κουλτούρες: του εικονογράφου από τη μία και της εποχής του από την άλλη.

Μεθοδολογικά, για την ανάδειξη της ρητορικής της εικόνας στηριχθήκαμε στη θεωρία του Barthes στο «*Εικόνα. Μουσική. Κείμενο*» (Barthes, 2007), και για την ανάλυση και ερμηνεία της εικαστικής γλώσσας στο «*Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*» (Kress & van Leeuwen, 2010) και στην «*Εισαγωγή στην εικαστική γλώσσα*» (Ο. Κοζάκου-Τσιάρα, 1988).

Οι εικόνες που παρουσιάζονται και αναλύονται στη συνέχεια επιλέχθηκαν ύστερα από επισκόπηση όλων των αναγνωστικών που εκδόθηκαν στην υπό μελέτη περίοδο, της συλλογής Π. Μπαλογιάννη, ο οποίος είναι πλέον ιδρυτής του *Μουσείου Ελληνικής Παιδείας* στην Καλαμπάκα.

Το υλικό χωρίστηκε σε περιόδους, όρια των οποίων αποτελούν οι χρονολογίες των επίσημων μεταρρυθμιστικών προσπαθειών.

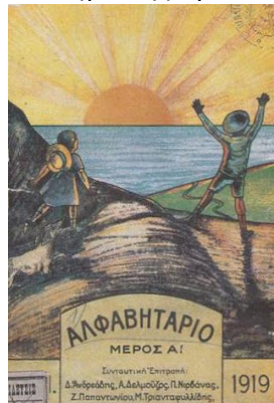
2.2. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις

2.2.1 Η περίοδος 1917-1920

Το 1917, ευοδώθηκαν οι προσπάθειες που ξεκίνησαν το 1913 και καθιερώθηκε τελικά, με νόμο η δημοτική γλώσσα ως επίσημη γλώσσα των σχολικών βιβλίων. Διατυπώνεται από την πλευρά της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής ο στόχος «*Νέα παιδεία, σταθερό βάθρο πολιτισμού*», με φανερό την επιρροή της «*Νέας Αγωγής*». Διατηρείται ο στόχος της «*ηθικής, εθνικής, θρησκευτικής*» αγωγής και ως αξία της προβάλλει η μόρφωση του χρηστού πολίτη. (Μπουζάκης, 2004: 188). Τότε, δίνεται ελευθερία στους συγγραφείς των αναγνωστικών σχετικά με την ύλη και το περιεχόμενό τους και πραγματοποιείται γλωσσική και εικαστική αναμόρφωση των βιβλίων. Από το 1910 η κατάσταση στην εικονογράφιση αλλάζει σημαντικά. (Ασωνίτης, 2001: 107) Το 1917 εκφράζεται μέσω των ιδρυτών του εκπαιδευτικού Ομίλου η επιτακτική ανάγκη ανανέωσης στη σχεδιαστική αντίληψη των αναγνωστικών. «*Το αναγνωστικόν τόσον καλύτερον επιτυγχάνει τους σκοπούς του, όσον ελκυστικότερον είναι διά τον μαθητήν και διεγείρει το ενδιαφέρον του*», διαβάζουμε στο πρακτικό της επιτροπής σύνταξης αναγνωστικών. (Ασωνίτης, 2001:108) Τότε, γράφτηκαν βιβλία που κλόνισαν τα κατεστημένα της εκπαίδευσης. Αναφερόμαστε στο «*Αλφαβητάρι με τον ήλιο*» και στα «*Ψηλά βουνά*», βιβλία σταθμός για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Το «Αλφαβητάρι με τον ήλιο», η ονομασία που επικράτησε και καθιερώθηκε από τα παιδιά, είναι η έκδοση εκείνη (1919) που αντανακλά ιδιαίτερα ευκρινώς τις μεταρρυθμίσεις στον παιδαγωγικό, γλωσσικό και εικαστικό τομέα. Η εικονογράφηση του Μαλέα, σε πλήρη σύμπνοια με τους στόχους της Συντακτικής Επιτροπής, αποτελεί το μόνο κομμάτι του βιβλίου που γίνεται αποδεκτό ακόμη και από τους επικριτές του. (Οράτη, 2010: 26) Στο σύνολό της η εικονογράφηση βασίζεται στα μεγάλα, επεξηγηματικά σχέδια, στην απλότητα των εκφράσεων του προσώπου, αλλά και στην πλούσια τοπιογραφική αντίληψη του Μαλέα (προοπτική, φωτοσκίαση επιπέδων, διακοσμητικότητα). Ο ίδιος ο Μαλέας, γράφοντας στον Νουμά για την ανάγκη διδασκαλίας των καλλιτεχνικών μαθημάτων στο σχολείο μας αποκαλύπτει τα ιδανικά της Νέας Αγωγής, από τα οποία εμφορείται και η ίδια η εικονογράφηση του στο αλφαβητάρι, ως προς το ύφος και τη θεματική της: « Το σχολείο, όχι όπως πρώτα, αποκρουστικό, ακάθαρμο, ανθυγιεινό, αλλά κατοικία αληθινή, σαν ναός που θα διαπλασθή η ψυχή των ανθρώπων. Σχολεία ηλιοφώτιστα, ευάερα, ολοκάθαρα, ολόχαρα, στολισμένα με λούλουδα, διακοσμημένα με τέχνη»

Πράγματι, τα παραπάνω αναδιατυπώνουν γλαφυρά ένα σημαντικό κομμάτι των στόχων που θέτει η Νέα Αγωγή, μέσα από το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης.



Εικ. 1. Σελίδα από το «Αλφαβητάρι» (1919)

Το φως (στις σχολικές αίθουσες, στη ζωή, στη μαθησιακή διαδικασία) προβάλλει λοιπόν ως αίτημα της Νέας Αγωγής, αλλά και ως αξία της εικονογράφησης του εν λόγω αλφαβηταρίου. Αποτυπώνεται στη θεματική της παραπάνω εικόνας, αλλά και στην επιλογή των χρωμάτων: Το πράσινο που ντύνεται η γη τη άνοιξη της ελπίδας, της νεότητας, της ζωής, της αναγέννησης το πορτοκαλί της χαράς και της ευμάρειας, το κίτρινο της δημιουργίας (Κοζάκου- Τσιάρα, 1988: 56)

Δικαιώνοντας στην πράξη, την πρόθεση του εικονογράφου, ο τίτλος «Αλφαβητάρι με τον ήλιο» δεν είναι ο επίσημος για το «Αλφαβητάρι» του 1919, αλλά καθιερώθηκε από τους ίδιους τους μαθητές.

Τα Ψηλά Βουνά εκφράζουν (Αθανασιάδης, 2010: 56) υποδειγματικά το πνεύμα της μεταρρύθμισης, ως προς τη συνεπή χρήση της δημοτικής γλώσσας, την έμμεση διαπαιδαγώγηση, σύμφωνη με τη «Νέα Αγωγή» αλλά και την έμφαση στον ορθό λόγο. Υποχωρεί ο ακαδημαϊσμός του προηγούμενου αιώνα και εισάγονται νέα στοιχεία. Στην εικονογράφηση το νέο στοιχείο είναι το σπάσιμο της φόρμας μέσα από το ελεύθερο σχέδιο και το χιούμορ, όπως συνοψίζει η επιλογή των γελοιογραφιών για την εικονογράφηση, στοιχεία που συμπορεύονται με τις νέες αντιλήψεις για την ψυχοπνευματική διάθεση του παιδιού (Κανταρτζή, 2001: 286)

Το βιβλίο ωστόσο επικρίθηκε έντονα, ιδίως από τη συντηρητική διανόηση της εποχής, ως βιβλίο που υπονομεύει το έθνος, τη θρησκεία και την οικογένεια, και που εξοβελίζει την

εθνική γλώσσα, την καθαρεύουσα. Ως προς την ακαταλληλότητα της εικονογράφησης του, και συγκεκριμένα για τη χρήση των γελοιογραφιών, κατηγορήθηκε από τον Η. Π. Βουτιερίδη, ιστορικό της λογοτεχνίας. Ο ίδιος γράφει στον Νουμά: «Οι εικόνες βέβαια είναι απαραίτητες για την αισθητική μόρφωση του παιδιού, για το ξύπνημα του καλλιτεχνικού του αισθήματος. Οι εικόνες όμως οι μορφωτικές με την καλλιτεχνική τους δύναμη για τη συνείδηση του ωραίου. όχι κ οι γελοιογραφίες, και μάλιστα σαν τος γελοιογραφίες των ψηλών βουνών που δεν πιστεύουμε να τις θάρρη κι ο ίδιος γι αριστουργήματα» (Βουτιερίδης, 1919: 74-75) Ο Η. Βουτιερίδης είναι κατά τ' άλλα, ένθερμος υποστηρικτής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Ωστόσο, στα σχόλιά του για τη χρησιμότητα της εικονογράφησης, διαφαίνεται η προσπάθεια ωφελμιστικής χρήσης του εποπτικού υλικού, (οι εικόνες είναι *απαραίτητες* για την αισθητική μόρφωση του παιδιού) και αγκυλώσεις διδακτισμού που δεν συνάδουν με την ουσία της Νέας Αγωγής.

Υποβιβάζεται η εικόνα λοιπόν, σε όχημα επίτευξης των σκοπών της αγωγής, τάση που έρεισμά της έχει το πνεύμα του διδακτισμού που απαντάται στην προ της μεταρρύθμισης εκπαιδευτική πολιτική. Πρόκειται για «χρηστομάθεια μέσω των εικόνων» που «εγκαταλείπει την καλλιτεχνική πρόθεση προς όφελος της νοησιαρχίας και της ηθικολογίας» (Ασωνίτης, 2001: 33) τάση που ήδη από τον 18ο αιώνα έχει ξεπεραστεί στη Ευρώπη.



Εικ. 2: Σελίδα από τα «Ψηλά Βουνά» (1918)

Η εικονογράφηση στην περίπτωση του εν λόγω αναγνωστικού μας δίνει την εικαρία να εντοπίσουμε μια πρώτη περίπτωση αντίθεσης του εικονογράφου στο ρεύμα της εποχής του. Σκεφτόμαστε τελικά, ότι μόνο ως «σύνθημα» και όχι ως ουσία προβάλλει το πρόταγμα «Νέα Παιδεία» της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Πράγματι, όπως θα φανερωθεί στη συνέχεια, το ύφος της εικονογράφησης που επιβίωσε και τελικά παγιώνεται πλησιάζει την αυστηρότητα της προηγούμενης περιόδου, που η εκπαίδευση προσπαθεί (;) να ξεπεράσει.

2.2. 2 Η περίοδος 1920-1964

Όπως και τα υπόλοιπα δεκατρία σχολικά εγχειρίδια της δημοτικής, τα Ψηλά Βουνά αποσύρθηκαν τον Ιούνιο του 1921. Μετά την πτώση του Ελευθέριου Βενιζέλου, και την επάνοδο του βασιλιά Κωνσταντίνου, το 1920, ανακόπηκε η μεταρρύθμιση του 1917. Οι νόμοι της κυρήχθηκαν άκυροι, ως αντικείμενοι στο Σύνταγμα του 1911 και η «Επιτροπεία» που όρισε η μετεκλογική κυβέρνηση όρισε τα νέα εγχειρίδια έπρεπε «να καωσι» και οι δημιουργοί τους «να καταδιωχθώσι ποινικως» για τη «διαφθορά της ελληνικής γλώσσης» (Δημαράς, 2010: 51)

Τελικά, το 1929 πραγματοποιείται η μεταρρύθμιση της κυβέρνησης Βενιζέλου, ως συνέχεια του σχεδιασμού του 1913, με σταθερό όμως το πρόταγμα για εθνική και θρησκευτική παιδεία, για μόρφωση «χρηστού πολίτη». Σκοπός του σχολείου ορίζεται για πρώτη φορά η προετοιμασία για τη ζωή, ενώ όπως ζητά το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης, το δημοτικό σχολείο προσπαθεί να εφαρμόσει τις αρχές της χρησιμότητας και

της λειτουργικότητας των γνώσεων, της ενσωμάτωσης δηλαδή του σχολείου στη ζωή και την κοινωνία.

Ωστόσο, το ύφος της εικονογράφησης που επιβίωσε και τελικά παγιώνεται πλησιάζει την αυστηρότητα της περιόδου πριν από το 1913, που η εκπαίδευση προσπαθεί (;) να ξεπεράσει. Ενδεικτικά παραθέτουμε τις παρακάτω εικόνες:



Εικ. 3

Εικ. 4

Σελίδες από το Αναγνωστικό «Για την Πατρίδα» (1931)

Στο υπόμνημα των Π. Νιρβάνα, Δ. Ζήση και Δ. Δαμασκηνού (1931) προς την Κριτική Επιτροπή των Σχολικών Βιβλίων, διαβάζουμε ότι σκοπός του αναγνωστικού που κατατίθεται είναι η θρησκευτική, ηθική και εθνική μόρφωσή των παιδιών. Ο τρόπος που παρουσιάζονται οι θεματικές είναι σύμφωνα με τους ίδιους, τέτοιος ώστε να κινείται το ενδιαφέρον των παιδιών με τρόπο «φυσικόν, αβίαστον και ως επί το πλείστον τερπνόν»⁷⁰ απαλλαγμένο από τη φορτική και κατηχητική διδασκαλία.

Αναλύοντας τη σύνθεση της εικόνας, σύμφωνα με την ανάλυση εικαστικής γλώσσας και την οπτική γραμμματική, στα σκίτσα κυριαρχούν οι ευθείες γραμμές, κατακόρυφες κυρίως, στις ανθρώπινες μορφές -της αυστηρότητας, της τάξης- που συναντούν τις οριζόντιες του ουδέτερου φόντου, και τεμνόμενες υποβάλλουν την οξύτητα και την ένταση. «Η παρουσία της ευθείας γραμμής είναι έντονη σε περιόδους που επικράτησε η αυστηρότητα, ο ορθολογισμός και η τάξη» (Κοζάκου-Τσιάρα, 1988, 28). Στη Βυζαντινή Τέχνη συναντάμε ιδιαίτερα την ευθεία να επικρατεί στις φιγούρες. Όσον αφορά τον οριζόντια άξονα της εικόνας, δημιουργείται μια πλάγια σε σχέση με το βλέμμα του αναγνώστη γωνία, που στην ανάλυση των Kress και Van Leeuwen ενθαρρύνει την αποστασιοποίηση: αυτό που βλέπουμε δεν ανήκει στον δικό μας κόσμο.

Αφενός λοιπόν, οι εικόνες αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα της έντονης παρουσίας του θρησκευτικού στοιχείου που διαπιστώσαμε ότι διατρέχει την εικονογράφηση της περιόδου, αφετέρου αντανακλούν την πραγματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία: Το σχολείο, πράγματι, αυστηρό και απόμακρο, καλά κρατά ακόμη την απόσταση ανάμεσα στη μαθησιακή διαδικασία και τη ζωή, ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή, αλλά και την αυστηρότητα, την επιβολή, παρά τις προσπάθειες για το αντίθετο.

2.2.3 Ελληνικός μεσοπόλεμος

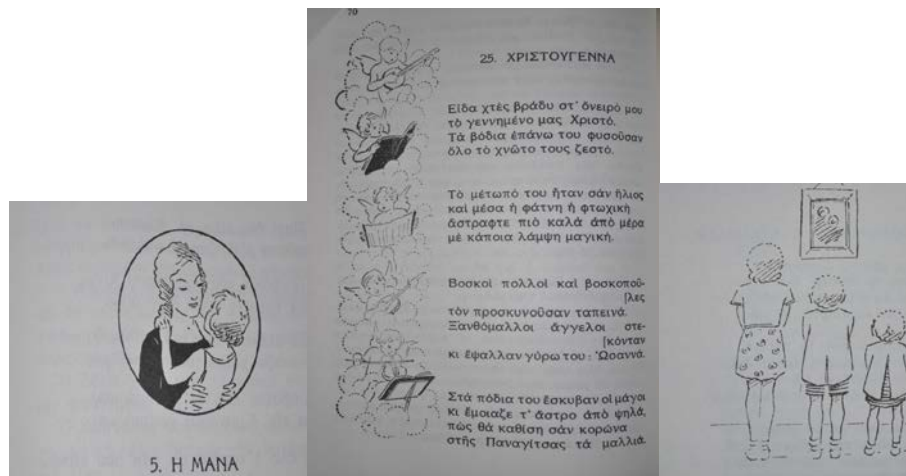
Στην περίοδο του μεσοπολέμου ανθεί η χρυσή εποχή των αναγνωστικών, παρά την αναστάτωση στην πολιτική ζωή, γιατί δεν υπήρξε κυβέρνηση με τόσο χρόνο ζωής στην εξουσία, ώστε να μπορέσει να ελέγξει την κατάσταση στην παιδεία. Οι δημιουργοί των

⁷⁰ Από το υπόμνημα Νιρβάνα, Ζήση, Δαμασκηνού «Περί των εις κρίσιν υποβληθέντων αναγνωστικών βιβλίων των» στο Αθανασιάδης Χ. (2010) Καλλιτέχνες και Λογοτέχνες στα Αναγνωστικά 1860-1960, Αθήνα: ΜΙΕΤ

αναγνωστικών ήταν ελεύθεροι να δημιουργήσουν. Συγκεκριμένα, συνεργάζονταν οι εκάστοτε δημιουργοί με έναν εκπαιδευτικό υπό τη στέγη ενός εκδοτικού οίκου, έστελναν το αναγνωστικό για έγκριση στο υπουργείο και τελικά οι δάσκαλοι επέλεγαν ποιο απ' όλα όσα κυκλοφορούσαν θα επέλεγαν για την τάξη τους.

Παράδειγμα τέτοιου αναγνωστικού είναι «Τα κρινολούλουδα» (ΟΕΔΒ, 1934) Το αναγνωστικό αυτό, κρατώντας απόσταση από την ηθικολογία και τον διδακτισμό άλλων αναγνωστικών (Δημαράς, 2010: 155) τονίζει τις αρετές της γενναιοδωρίας και της φιλανθρωπίας. Τα σκίτσα τυπώνονται ασπρόμαυρα, πιθανώς λόγω δυσμενών οικονομικών της εποχής. Οι περισσότερες εικόνες είναι μικρές, ένθετες στα κείμενα. Τα σκίτσα είναι απλά και τρυφερά.

Το θρησκευτικό στοιχείο υπάρχει, πολύ διακριτικά. Δεν βλέπουμε αυστηρές θρησκευτικές μορφές, αλλά χαρούμενες μορφές που τραγουδούν και προσεύχονται, και μια εικόνα κρεμασμένη που αποδίδει σχηματικά μόνο τα άγια πρόσωπα. Ενδεικτικά παραθέτουμε τις εικόνες:



Εικ. 5

Εικ. 6

Εικ. 7

Σελίδες από το αναγνωστικό «Κρινολούλουδα» (1934)

Ενδιαφέρουσα είναι η απόπειρα μιας σύγκρισης της εικόνας 6 με την εικόνα 3. Μακριά από την αυστηρότητα της ευθείας, κάθετης γραμμής, το σκίτσο χρησιμοποιεί την καμπύλη γραμμή, στην οποία ενεργούν ταυτόχρονα πολλές δυνάμεις που αλλάζουν το διεύθυνσή της: εκφράζει ταυτόχρονα κίνηση και ελευθερία, τη συναντάμε συνέχεια στο φυσικό κόσμο γι' αυτό και είναι οικεία στον άνθρωπο, εκφράζει την τρυφερότητα το ανθρώπινο μέτρο. Είναι η γραμμή της αυθόρμητης κίνησης και του συναισθήματος (Κοζάκου – Τσιάρρα, 2006: 33- 35). Στην τέχνη χρησιμοποιήθηκε ιδιαίτερα σε περιόδους κατά τις οποίες ο άνθρωπος υπήρξε συμπλιωμένος με τη φύση και τον εαυτό του, σε περιόδους με σχετικά φιλελεύθερο κοινωνικό σύστημα.

2.2. 4 Η μεταξική δικτατορία

Η δικτατορία της 4^{ης} Αυγούστου ανέτρεψε πλήρως τη δυναμική του μεταρρυθμιστικού έργου της προηγούμενης περιόδου, καθώς ο Μεταξάς επέβαλε ασφυκτικό έλεγχο στα εκπαιδευτικά δρώμενα, μεταξύ άλλων και με την ίδρυση του Οργανισμού Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, αλλά και με την Εθνική Οργάνωση. Νεολαίας, η οποία επηρέασε και το παιδευτικό έργο του σχολείου, αφού οι μαθητές από 6 έως 19 ετών είναι υποχρεωμένοι να γραφτούν στην Οργάνωση.

Ο ερχομός της 4^{ης} Αυγούστου αποτυπώθηκε και στα αναγνωστικά. Η εικονογράφηση εξυπηρετεί ιδεολογικούς στόχους και εθνικές σκοπιμότητες.



Εικ. 8 Εξώφυλλα των αναγνωστικών «Ελληνόπουλα»

Το πρώτο εξώφυλλο είναι εξώφυλλο της πρώτης έκδοσης του αναγνωστικού «Ελληνόπουλα», το 1937. Τα χαρούμενα παιδάκια χαιρετούν με τα χέρια ψηλά. Κάποιοι θα μπορούσαν να ισχυριστούν ότι πρόκειται για κεκαλυμμένο φασιστικό χαιρετισμό. Στο εξώφυλλο του 1939 –με υπουργό παιδείας τον ίδιο τον Ιωάννη Μεταξά– εικονίζονται δύο παιδιά, ένα αγόρι και ένα κορίτσι, ντυμένα με τη στολή της ΕΟΝ, σε στάση αποκάλυπτου στρατιωτικού χαιρετισμού

2.2.5 Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1964

Τελικά, το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1923, ίσχυσε ως το 1969. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960, έγιναν ανεπιτυχείς προσπάθειες αλλαγής του προγράμματος. Ο υφυπουργός παιδείας Λ. Ακρίτας επιχείρησε να συνδέσει την αρχαιοελληνική αγωγή με μια Ελλάδα, που ανοίγεται στην Ευρώπη και στον κόσμο. Ο Ε.Π. Παπανούτσος σχολιάζει: «Δεν θα δημιουργήσουμε τον άψυχον πολίτην, τον σκληρόν πολίτην, ο οποίος θα ακούση την καραυγή του πρώτου δικτάτορος». Ανάλογη εργασία ξεκίνησε και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το 1966, αλλά λόγω της κατάργησής του από το δικτατορικό καθεστώς δεν ολοκληρώθηκε ποτέ. Η δικτατορία της 21ης Απριλίου θα δημιουργήσει μια καινούργια συνθήκη, που μπορεί απλώς να θεωρηθεί επίταση των χαρακτηριστικών που δομούν το χαρακτήρα του μεταπολεμικού κράτους, εκπεφρασμένη στο σύνθημα «Ελλάς, Ελλήνων, Χριστιανών».



Εικ. 9: Αλφαβητάριο (1973)



Εικ. 10: Σελίδες από το «Αλφαβητάριο» (1973)

Στο εξώφυλλο του αναγνωστικού κυριαρχούν το άσπρο και το μπλε χρώμα, τα χρώματα δηλαδή της ελληνικής σημαίας, της πατρίδας με την οποία θέλησε να ταυτιστεί μετωπιακά το καθεστώς της χούντας. Στην εικόνα 10 συνυπάρχουν το θρησκευτικό στοιχείο, παρόν στην εκπαιδευτική διαδικασία ήδη από την έναρξη της σχολικής χρονιάς (αγιασμός) και έπειτα το εθνικό στοιχείο. Ενοποιημένες λοιπόν, η εθνική και η θρησκευτική συνείδηση συνυπάρχουν ως πρωταρχικός σκοπός της εκπαίδευσης. Τα παιδιά είναι αυστηρά παρατεταγμένα, το ένα πίσω από το άλλο, σε παράλληλες γραμμές. Ξεφυλλίζοντας ολόκληρο το αναγνωστικό, θα διαπιστώσουμε επίσης πως το χαμόγελο που διακρίνουμε στο παιδί του εξώφυλλου, διατρέχει όλη την εικονογράφηση, από την πρώτη ως την τελευταία σελίδα. Όλα τα πρόσωπα, είναι ευτυχισμένα και έτσι το καθεστώς φυσικοποιείται.

Οι Kress και Leeuwen στην ανάλυσή τους διαχωρίζουν τις εικόνες όπου αναπαριστάται μια δράση και δημιουργούνται σχέσεις «ανυσματικές» μεταξύ των συμμετεχόντων, από τις εικόνες όπου αναδεικνύονται εννοιολογικά πρότυπα, και η ουσία των συμμετεχόντων είναι άχρονη και σταθερή. Τότε οι συμμετέχοντες εναρμονίζονται σε ένα ενιαίο σύνολο. Εννοιολογικές εικόνες όπως αυτές οι δύο, αισθητοποιούν μια πραγματικότητα από την οποία απουσιάζει η δράση, και δεν χρειάζεται να υποστεί περαιτέρω επεξεργασία και αμφισβήτηση. Προσφέρεται απλώς στον αναγνώστη χωρίς να αλληλεπιδρά μαζί του. Στις παιδαγωγικές της δηλαδή διαστάσεις, «ενδιαφέρεται να γίνει άμεσα αποδεκτή και δίχως κρίση από την πλευρά του παιδιού- παρά να αφυπνίσει το αντιληπτικό του δυναμικό»

2.2.6 Αλλαγές στην εκπαίδευση μετά το 1981

Μετά την κυβερνητική αλλαγή του 1981, δρομολογήθηκε νέα δέσμη μεταρρυθμιστικών μέτρων, τα σημαντικότερα εκ των οποίων -όσον αφορά το δημοτικό σχολείο- ήταν η ανωτατοποίηση των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, η επανίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ως θεσμού αξιολόγησης της εκπαιδευτικής πράξης και ως συνδέσμου ανάμεσα στα σχολεία και στα ΑΕΙ, ώστε να γίνει η έρευνα οργανικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος, και η θεσμοθέτηση του σχολικού συμβούλου σε αντικατάσταση του σχολικού επιθεωρητή.

Στόχοι της εκπαίδευσης πλέον, όπως διατυπώνονται στα Α.Π. είναι: Να γίνονται (οι μαθητές) ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να εμπνέονται [...] από τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης, να αποκτούν κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, να συντελούν στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου

Έτσι, στο βιβλίο «Η Γλώσσα μου» για την Α Δημοτικού, δεν συναντάμε ούτε μία θρησκευτική μορφή, ούτε καν στη σελίδα του ενός και μοναδικού ποιήματος προσευχής. Αντίθετα, συναντάμε για πρώτη φορά εικόνες παιδιών από διαφορετικές πατρίδες, καθώς και μια εικόνα διαδήλωσης υπέρ της ειρήνης:



Εικ. 11: Σελίδα από το αναγνωστικό «Η Γλώσσα μου» (1994)

Το κόκκινο χρώμα, της σύγκρουσης, του πάθους, διεκδικεί ισχυρή παρουσία στα ρούχα των διαδηλωτών, αλλά πιο πολύ στα ανοιχτά τους στόματα. Τα πανό και το σώμα των διαδηλωτών έχουν το ίδιο χρώμα, η πορεία έχει κίνηση: ξεκινά από μακριά και πλησιάζει τον αναγνώστη, ο οποίος εμπλέκεται μ' αυτόν τον τρόπο σ' αυτό που βλέπει. Το κόκκινο και το κίτρινο που κυριαρχούν είναι τα θερμά χρώματα της ζωγραφικής, που μοιάζουν να διαστέλλονται, και να καταλαμβάνουν μεγαλύτερη επιφάνεια: η διαδήλωση από τη μια μας πλησιάζει, από την άλλη προσπαθεί να διαχυθεί.

2.2.7 Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1997-98

Και σε αυτή την μεταρρυθμιστική προσπάθεια ανιχνεύονται οι κυρίαρχες αντιλήψεις για την παιδεία του πολίτη. Έμφαση δίνεται στην «ανοιχτή και ισότιμη πρόσβαση σε παιδεία υψηλής ποιότητας» και πρωτοεμφανίζεται η έννοια της «κατάρτισης». Κύριοι άξονες αυτής της προσπάθειας θα πρέπει να είναι: η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του μαθητή και η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του, η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης, η ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, η προετοιμασία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και η διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας

Συντελείται επίσης μια αξιοσημείωτη εικονογραφική στροφή: Τώρα οι λέξεις ανακατεύονται με εικόνες οι εικόνες ενίοτε ανατρέπουν τα νοήματα των κειμένων και μετασχηματίζουν τις δομές τους. Επίσης, υπάρχουν στοιχεία στην εικονογράφηση δανεισμένα από άλλα μέσα, όπως για παράδειγμα το κόμικς και η φωτογραφία. Τα βιβλία επιδιώκουν να προσαρμοστούν στην πολυτροπικότητα που συναντάμε στα σύγχρονα κειμενικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, η εικονογράφηση με πολλαπλά επίπεδα ανάγνωσης συμβάλλει στην αισθητική καλλιέργεια του παιδιού και στη βελτίωση της ερμηνευτικής του ικανότητας (Ασωνίτης, 2001: 194).



Εικ.12

Εικ. 13

Σελίδες από το «Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας» (2003)

Η εικόνα 12 συνοδεύει το ποίημα «Αν όλα τα παιδιά της γης» και απεικονίζει παιδιά διάφορων εθνικοτήτων. Ο κύκλος είναι ένα σχημα γεμάτο αντίρροπες δυνάμεις, που ωστόσο δεν έχει καμία αιχμή. Διατηρεί το απαλό και τρυφερό μήνυμα μιας καμπύλης (Κοζάκου – Τσιάρρα, 2006: 45) και είναι ένα αρμονικό σχήμα, όπως αρμονική επιδιώκεται να είναι η πολιτισμική συνύπαρξη των διαφορετικών φυλετικών ομάδων. Τα μπαλόνια που υψώνονται έχουν χρώμα μπλε, που είναι ελαφρύ, ήρεμο και ονειρικό αλλά και κόκκινο, της έντασης και της αγάπης.

Η εικόνα 13 επιλέχθηκε, αφενός γιατί εικονίζεται ένα παιδί σε αναπηρικό καροτσάκι (στόχος των Αναλυτικών Προγραμμάτων σχετικά με την ισότητα των ευκαιριών στη μάθηση) αφετέρου γιατί αποτελεί εφαρμογή της περίπτωσης όπου η εικόνα δεν συνοδεύει την αφήγηση, αλλά παρέχει σημαντικές πληροφορίες, εξωκειμενικά. Από κανένα κείμενο δεν λαμβάνουμε αυτή την πληροφορία για την ηρωίδα: η εικόνα γίνεται τόσο αυτόνομη όσο και το κείμενο.

Σημαντικό είναι επίσης, ότι στο μεγαλύτερο μέρος της εικονογράφησης του εγχειριδίου, απουσιάζουν οι ενήλικες. Συγκεκριμένα, στην εικόνα 13 τα παιδιά βρίσκονται σε μια χώρα ειρήνης και ισότητας, που ανήκει αποκλειστικά στα παιδιά. Στην εικονογράφηση των προηγούμενων περιόδων η παρουσία των ενηλίκων είναι συχνότερη και είτε συγκρούονται με τον παιδικό κόσμο είτε είναι απόμακροι από αυτόν.

Και στις δύο φωτογραφίες υπάρχει πλούσια ανυσματική δράση. Οι αναπαριστώμενοι δεν είναι στατικές εννοιολογικές οντότητες, αλλά δρουν, συνάπτουν σχέσεις βλεμματικές μεταξύ τους και με το θεατή, σε αντίθεση με τις αποστασιοποιημένες των προηγούμενων περιόδων.

3. Συμπεράσματα

Η υπόθεση με την οποία ξεκινήσαμε την εργασία κατά κανόνα επαληθεύτηκε, καθώς παρατηρήσαμε ότι οι παιδαγωγικές αντιλήψεις που διαφαίνονται στην εικονογράφηση των αναγνωστικών συμπίπτουν με τις εκπεφρασμένες της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως διατυπώνονται στα κείμενα των εκάστοτε εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων ή στα ίδια τα Αναλυτικά Προγράμματα. Συνοψίζοντας, μέχρι το 1976, η εικονογράφηση εξυπηρέτησε μια εικονιστική, ηθοπλαστική κατεύθυνση, που έθετε σε δεύτερη μοίρα την αισθητική της λειτουργία (Ασωνίτης, 2001: 120). Οι μαθητές, ειδικά σε όλη την περίοδο του 1947 – 1974 γαλουχήθηκαν με μια ηθικοπλαστικού τύπου εικόνα και βίωσαν στο έπακρο την ιδεολογική παρά την ερμηνευτική παράσταση της πραγματικότητας. Οι εικονογράφοι υιοθετούσαν μια εξωραϊστική εικονογραφική στάση απέναντι στο ιστορικό- ηρωικό παρελθόν (Ασωνίτης, 2001: 111) υλοποιώντας κι εκείνοι από την πλευρά τους τα προτάγματα με τα οποία συνδέθηκε η εκπαιδευτική διαδικασία της περιόδου αυτής. Από το 1976 και έπειτα, μαζί με τους στόχους της εκπαίδευσης διαφοροποιείται σταδιακά το ύφος και το περιεχόμενο της

εικονογράφησης. Η εθνική και η θρησκευτική διαπαιδαγώγηση υποχωρούν -με την τελευταία να εκλείπει εντελώς στα τρέχοντα αναγνωστικά- και τη θέση τους παίρνουν η ανάπτυξη της κοινωνικής ταυτότητας, η αναγνώριση των ατομικών ελευθεριών και η προώθηση της αρμονικής πολυπολιτισμικής συνύπαρξης. Διακρίνουμε επίσης και μια σημαντική εικονογραφική στροφή, προς την ανάδειξη της αυτοδυναμίας της εικόνας, που δεν συνοδεύει διακοσμητικά το κείμενο αλλά το επανανοηματοδοτεί. Τα δάνεια από άλλες μορφές εικόνας εμπλουτίζουν την εικονογράφηση που μέχρι πρόσφατα αξιοποιούσε μόνο το σκίτσο, και μας θυμίζουν τα σύγχρονα πολυτροπικά κειμενικά περιβάλλοντα.

Εντοπίσαμε ωστόσο και περιπτώσεις στις οποίες η κουλτούρα του εικονογράφου ήρθε σε σύγκρουση με το ρεύμα της εποχής. Συγκεκριμένα, τέτοια διαφοροποίηση παρατηρήσαμε στο «Αλφαβητάρι με τον Ήλιο» και στα «Ψηλά Βουνά». Στις απαρχές της πρώτης σημαντικής μεταρρυθμιστικής προσπάθειας, η εικονογράφηση πηγαίνει ένα βήμα παραπέρα: εμφορείται από ιδανικά της Νέας Αγωγής που η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική δεν κατορθώνει να ενσωματώσει στις διατυπώσεις αλλά και στις πρακτικές της αφού τα υιοθετεί μεν ως συνθήματα, («Νέα παιδεία») αλλά δεν τα εφαρμόζει ουσιαστικά. Αναδεικνύοντας το χάσμα, σύσσωμη η διανοήση της εποχής αποκηρύττει την παράτολμη εικονογράφηση του Ζ. Παπαντωνίου. Ακόμη μια περίπτωση διαφοροποίησης του εικονογράφου από την εποχή του παρατηρήσαμε στο αναγνωστικό «Κρινολούλουδα», στο οποίο πραγματοποιήθηκε ένα σημαντικό βήμα για την ανατροπή των εικονογραφικών συμβάσεων: πριν ακόμη διαφοροποιηθούν οι στόχοι στα Αναλυτικά Προγράμματα, τα κείμενα και η εικονογράφηση αλλάζουν τη θεματική και το ύφος τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασιάδης, Χ. (2010). Τα Ψηλά Βουνά στο Δημαράς Α., *Καλλιτέχνες και λογοτέχνες στα Αναγνωστικά 1860-1960*, σ. 56-57, Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Ασωνίτης, Π. (2001). *Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Barthes, R., (2001). *Εικόνα. Μουσική. Κείμενο*, μετ. Γ. Σπανός, πρόλογος Γ. Βέλτσος, Αθήνα: Πλέθρον.
- Βουτιερίδης, Η. (1919). Το Νέο Αναγνωστικό, *Ο Νουμάς* 16/614, σ.74-75.
- Δημαράς, Α.(2010). *Καλλιτέχνες και λογοτέχνες στα Αναγνωστικά 1860-1890*, Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Κανταρτζή, Ε. (2002). *Ιστορική Αναδρομή της Εικονογράφησης των Παιδικών και Σχολικών Βιβλίων*, Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.
- Κοζάκου- Τσιάρα, Ο.(1988). *Εισαγωγή στην Εικαστική Γλώσσα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Kress G., Leeuwen Th. (2010). *Η Ανάγνωση των Εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*, Αθήνα: Επίκεντρο.
- Μπουζάκης, Σ. (2004). Η παιδεία του πολίτη στο παράδειγμα των μεταρρυθμίσεων Στο Μπουζάκης(επιμ.) 2004 *Ιστορικές Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης*. Πρακτικά 2ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης, σ. 185-197 Αθήνα: Gutenberg.
- Οράτη, Ε. (2010). *Απέξω κι ανακατωτά: εικόνες στα ελληνικά αλφαβητάρια 1860-1960*, Στο ΜΙΕΤ, *Καλλιτέχνες και λογοτέχνες στα Αναγνωστικά 1860-1960*, σ.23-31.

ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΑ

- Ανδρεάδης, Δ., Δελμούζος, Δ., Νιρβάνας, Π., Παπαντωνίου, Ζ., Τριανταφυλλίδης, Μ. (1919). *Αλφαβητάριο*. Αθήνα: Εστία.
- Βελαλίδης, Α. (1994). *Η Γλώσσα μου (Α Τάξη)*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

- Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ., Μπεζέ, Λ. (2009). *Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*, (Β Τάξη). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Νιρβάνας, Π., Ζήσης, Δ., Κοντογιάννης, Δ., Δαμασκηνός (1929). *Για την Πατρίδα*, (Στ Τάξη) Αθήνα: Δημητράκου Α.Ε.
- Νιρβάνας, Π., Ζήσης Δ. (1939). *Τα Ελληνόπουλα* (Γ Τάξη). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Νιρβάνας, Π., Ζήσης, Δ. (1943). *Τα Ελληνόπουλα* (Γ Τάξη). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Παπαντωνίου, Ζ. (1919). *Τα Ψηλά Βουνά*, (Γ Τάξη). Αθήνα: Εθνικόν Τυπογραφείον.
- Ταμπακοπούλου, Αρ. & Δρακοπούλου, Θεώνη (Μυρτιώτισσα) (1934). *Κρινολούλουδα*, (Β Τάξη). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Ανασχεδιάζοντας τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας: Θεωρία της Γνώσης και αισθητική εμπειρία στη διδασκαλία της Ιστορίας

Παρασκευή Μπαξεβάνη
Πρότυπο Γυμνάσιο Αναβρύτων
ebaxevani1@gmail.com

Δήμητρα Παπακωνσταντίνου
Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος
dparaconstantinou@acg.edu

Περίληψη

Η ανακοίνωση στοχεύει στην κατάθεση μιας πρότασης για τον ανασχεδιασμό και την επικαιροποίηση των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο ανασχεδιασμός αυτός θεωρείται αναγκαίος σε μια εποχή που ο καταϊγισμός των πληροφοριών και η εντύπωση ότι η ιστορία «μπορεί να γραφτεί από τον οποιονδήποτε στο διαδίκτυο» κάνουν «επισφαλή» ακόμη και την ίδια την ύπαρξη των βιβλίων ιστορίας. Στόχος της πρότασης είναι να γίνει έκδηλη η αναγκαιότητα της μετατροπής του σχολικού εγχειριδίου σε ένα συνεκτικό Οδηγό Μελέτης όπου -σε αντίθεση με το παραδοσιακό σχολικό βιβλίο- θα περιέχει παράθεση των γεγονότων σε μικρο-κείμενα αφήγησης, καθώς και την εισαγωγή μικρο-δραστηριοτήτων που εκκινούν από τη Θεωρία της Γνώσης και την αισθητική εμπειρία και παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές και τους διδάσκοντες να χρησιμοποιήσουν το εγχειρίδιο αυτό περισσότερο ως τετράδιο εργασιών, παρά ως κείμενο προς αποστήθιση.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση, εγχειρίδια, ιστορία, εποπτικό υλικό, δεξιότητες, ενσυναίσθηση

1. Εισαγωγή

Η φύση και η φυσιγνωμία των σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούμε για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει γίνει αντικείμενο έντονης συζήτησης ήδη από το 2004 (*Ημερίδα για τη διδασκαλία της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Τομέας Ιστορίας, Παν/μιο Αθηνών, 15-05-2004), όταν ο απόηχος από τις αλλαγές που επέφερε το νέο Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών για τη διδασκαλία του μαθήματος (ΕΠΣ, 2002-2003) μετέβαλε ριζικά τον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης με την εισαγωγή της μελέτης και ανάλυσης των ιστορικών πηγών. Εν τούτοις, αν και έχουν περάσει πολλά χρόνια, δύο είναι οι θλιβερές διαπιστώσεις που γίνονται καθημερινά σε σχέση με τη διδασκαλία της Ιστορίας στο ελληνικό σχολείο: (α) οι περισσότεροι φιλόλογοι φοβούνται έως και απωθούν την ανάληψη της διδασκαλίας ενός ιστορικού μαθήματος, και (β) οι περισσότεροι μαθητές εξακολουθούν να πείθονται δύσκολα για την αξία της ιστορικής γνώσης στην κατανόηση και ερμηνεία του παρόντος. Και αυτό, τη στιγμή που το μάθημα της Ιστορίας – αν και το δυσκολότερο ως προς το περιεχόμενο και την κατάκτηση καλής βαθμολογίας στις εξετάσεις του Διεθνούς Απολυτηρίου (International Baccalaureate Organization, 2015), παραμένει, με διαφορά, το δημοφιλέστερο για τους μαθητές σε όλο τον κόσμο.

Είναι γεγονός ότι, το ΕΠΣ του 2002 είχε επιχειρήσει μία σοβαρή διεύρυνση της προσέγγισης της διδασκαλίας της Ιστορίας με τη μελέτη πρωτογενών και δευτερογενών - ακόμη και εικαστικών- πηγών, ενώ στα χρόνια που ακολούθησαν και μέχρι και το 2012 (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2011-2012) έγινε μία συστηματική προσπάθεια να επιμορφωθούν κατάλληλα οι εκπαιδευτικοί, ώστε να αντιμετωπίσουν την Ιστορία πέρα από τη συνήθη σύμβαση της γραμμικής ιστορικής αφήγησης. Εν τούτοις, το πρόβλημα

παρέμεινε άλυτο: η πλειονότητα των εκπαιδευτικών περιορίστηκε σε κάποιο στοιχειώδη σχολιασμό των ιστορικών πηγών/παραθεμάτων του σχολικού βιβλίου στην τάξη, καθώς δεν υπήρξε ποτέ μια δομημένη προσέγγιση ανάλυσης και επεξεργασίας των πηγών, στο πλαίσιο μιας ενιαίας φιλοσοφίας, και η *αποστήθιση*, ως «καλή πρακτική» για το μάθημα της Ιστορίας, συνεχίστηκε. Έτσι, δόθηκε ακόμη μεγαλύτερη έμφαση στα σχολικά εγχειρίδια, και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και οι καλές προθέσεις των διδακτικών στόχων έμειναν στην κυριολεξία «στα χαρτιά». Μια ματιά στα σχολικά βιβλία της Ιστορίας αποκαλύπτει γλαφυρά ότι τόσο η δομή τους, όσο και το περιεχόμενο και οι επιμέρους διδακτικοί τους στόχοι παρακινούν εκπαιδευτικούς και μαθητές προς την «ασφαλή» λύση της απομνημόνευσης. Τελικά, αντί η Ιστορία να μετασηματιστεί, σύμφωνα με τις διεθνείς πρακτικές σε *Ιστορία-Πρόβλημα*, δημιουργήθηκε το *πρόβλημα της Ιστορίας*.

1.1. Η έννοια του σχολικού «εγχειριδίου»

Εφόσον δεχόμαστε ότι η σχολική διδασκαλία είναι ένα «οργανωμένο σύνολο σκόπιμων και μεθοδικών, άμεσων και έμμεσων διανοητικών και συναισθηματικών, ψυχοκινητικών και συμμετοχικών ενεργειών για την προώθηση της μάθησης» (Χατζηδήμου, 2011: 26), μπορούμε να πούμε ότι τα τελευταία χρόνια έχει γίνει μια στροφή σε πιο «ανοικτές» μορφές διδασκαλίας, που συνυπάρχουν με την παραδοσιακή, μετωπική διδασκαλία στο μάθημα της Ιστορίας (σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας στην εκπαίδευση και ενδεικτική βιβλιογραφία, βλ. Κουργιαντάκης, 2007, βλ. επίσης, Μαρκιανός, 1988; Ζευκιλής, 1998; Ματσαγγούρας, 1997; Γιαννακόπουλος, 2011; Σακκά 2015). Αν και οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι και τα projects «άνοιξαν» το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τα κατεξοχήν διδακτικά εργαλεία, δηλαδή τα βιβλία της Ιστορίας, δεν ακολούθησαν. Δεν βασίζονται σε ενιαία μεθοδολογικά κριτήρια συγγραφής, ενώ σε κανένα δεν γίνεται συστηματική βιβλιογραφική ενημέρωση, ιδιαίτερος για τις ανώτερες βαθμίδες. Επιπλέον, τα ιστορικά γεγονότα παρατίθενται με χρονική και όχι «αιτιακή αλληλοδιαδοχή» (Τουλιάτος, 1988: 120), με αποτέλεσμα να μην είναι διακριτές οι διασυνδέσεις τους. Επίσης, τα όποια παραθέματα από πηγές εμπεριέχονται, συνοδεύονται μόνον από ερωτήσεις γενικής φύσεως, ενώ το εποπτικό υλικό αποτελείται κυρίως από εικόνες με λεζάντες, οι οποίες συνήθως δεν συναρτώνται με κάποια μικρο-δραστηριότητα, ή άσκηση και έτσι καταλήγουν να είναι συμπληρωματικές και «ξεκάρφωτες», χωρίς εμφανή σύνδεση με το περιεχόμενο της ιστορικής αφήγησης. Αποτελεί πλέον αίτημα των μαθητών και των εκπαιδευτικών, αυτό που ονομάζουμε «σχολικό βιβλίο», να ανασχεδιαστεί ως ένα εντελώς διαφορετικό εργαλείο ιστορικής μόρφωσης και να αποτελέσει ένα πραγματικό «εγχειρίδιο», δηλαδή έναν Οδηγό Μελέτης που να στοχεύει στην ενσυναισθητική ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και τον ιστορικό γραμματισμό και όχι στην πιστή αναπαραγωγή του περιεχομένου.

1.2. Θεωρία της Γνώσης και αισθητική εμπειρία

Αφετηρία αυτής της εισήγησης υπήρξαν τρία βασικά ερωτήματα: (1) «Πώς αποκτάμε Γνώση;», (2) «Τι είναι η Ιστορία;», και (3) «Ποιοι είναι οι στόχοι της διδασκαλίας της;». Διαπιστώσαμε ότι αυτό που λείπει από τη διδασκαλία του μαθήματος είναι η -καταρχήν- αναγνώριση των τρόπων μέσω των οποίων αποκτάμε γνώση: δηλαδή, μέσω της *αίσθησης*, της *λογικής*, του *συναίσθηματος*, της *πίστης*, της *φαντασίας*, της *διαίσθησης*, της *μνήμης* και της *γλώσσας*. Ήδη από την εποχή του εμβληματικού έργου του Piaget (1969) είχαμε μάθει ότι ως άνθρωποι μαθαίνουμε με περισσότερους -από έναν- τρόπους, καθώς και ότι η Λογική (αίτιο-αιτιατό) μόνη της δεν επαρκεί για να εξηγήσει όλες τις όψεις της ανθρώπινης

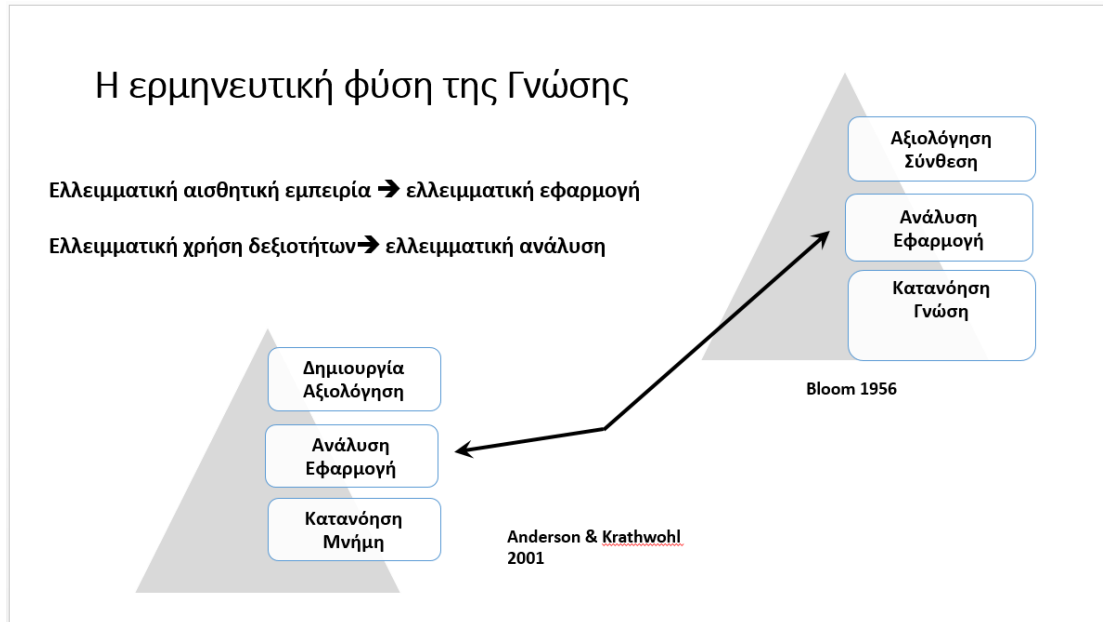
δραστηριότητας, ενώ το γεγονός ότι η αισθητική εμπειρία είναι απαραίτητη για να συντελεστεί ουσιαστική μάθηση είναι πλέον αποδεκτό για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ανηλικών και ενηλικών (για μια εκτενή αναφορά στη βιβλιογραφία της αισθητικής εμπειρίας βλ. Κόκκος, 2011: 73-80). Και ενώ η χρήση της αισθητικής εμπειρίας μέσα από τις Τέχνες, φαίνεται να έχει αρχίσει να «διδασκεί» με συγκεκριμένη μέθοδο και τεχνικές στην εκπαιδευτική διαδικασία (βλ. Κόκκος κ.ά., 2011), είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι ο ρόλος της δεν θα έπρεπε να είναι απλώς ένα συμπληρωματικό κομμάτι στη διδασκαλία της Ιστορίας αλλά ο βασικός άξονας μάθησης και απόκτησης δεξιοτήτων. Πέρα από τις Τέχνες, άλλωστε, και ο «υλικός πολιτισμός» θα μπορούσε να συμβάλει ουσιαστικά στη μάθηση, με αντικείμενα και αντίγραφα αρχαιολογικών ευρημάτων, εγγράφων ή ιστορικών κειμηλίων. Προς το παρόν, όπως ήδη αναφέραμε, ο ρόλος του εποπτικού υλικού, ακόμη και των γραπτών πηγών, στα σχολικά εγχειρίδια φαίνεται να είναι, συνήθως, περισσότερο «καλλωπιστικός» παρά οργανικός.

Οδηγηθήκαμε έτσι στο συμπέρασμα ότι η ιστορική αφήγηση σε ένα σχολικό εγχειρίδιο θα πρέπει να ενσωματώνει όλους τους τρόπους απόκτησης της Γνώσης, ώστε να απευθύνεται στα πολλαπλά είδη νοημοσύνης των μαθητών/τριών, κατά το μοντέλο του κοινωνικοπολιτισμικού εποικοδομητισμού (Vigotsky, 1983) ενώ η αισθητική εμπειρία που κινητοποιεί το συναίσθημα και την φαντασία, είναι σημαντικό να αποτελεί το βασικό τρόπο μέσα από τον οποίο επιχειρείται η μάθηση. Η αναγκαιότητα της χρήσης της αισθητικής εμπειρίας μέσα από τις Τέχνες κρίνεται ιδιαίτερα απαραίτητη σε σχέση με την υποχρεωτική εκπαίδευση, στην οποία άλλωστε αναφέρεται και το παράδειγμα στην παρούσα εισήγηση, από το εγχειρίδιο της Α' Γυμνασίου. Για τις ανώτερες βαθμίδες (Λύκειο), η χρήση των γραπτών πηγών και βιβλιογραφικών αναφορών θα μπορούσαν να είναι εκτενέστερες, αλλά με την προϋπόθεση ότι οι μαθητές, έχουν ήδη, από την υποχρεωτική εκπαίδευση, «εθιστεί» σε καλές πρακτικές που ενεργοποιούν όλους τους τρόπους απόκτησης της γνώσης.

Στο ερώτημα «Τι είναι η Ιστορία;» και «Ποιοι είναι οι στόχοι της διδασκαλίας της;» απαντήσαμε πως η Ιστορία είναι η καταγραφή της ανθρώπινης δραστηριότητας μέσα στο χρόνο. Ως εκ τούτου ανήκει κατεξοχήν στις κοινωνικές επιστήμες και ενσωματώνει όλες τις πτυχές, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ανθρώπων. Στη μελέτη των διδακτικών στόχων στο ΕΠΣ (2002) επισημαίνουμε ότι, (α) «η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης (αιτία – αποτέλεσμα)», (β) «η ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης (αξίες)», (γ) «η σύνδεση σύγχρονου ιστορικού ορίζοντα με το παρελθόν» και, (δ) «η προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών» δεν μπορούν να επιτευχθούν, εάν προηγουμένως δεν συμφωνήσουμε στις ακόλουθες παραδοχές: (α) η Ιστορία «δημιουργείται» από τους ιστορικούς, (β) η Ιστορία είναι και διαδικασία και προϊόν, (γ) η Ιστορία δεν είναι το «Παρελθόν» αλλά μέρος αυτού, (δ) η Ιστορία είναι διαφορετική από αυτό που ονομάζουμε «ιστορική κληρονομιά», και (ε) η Ιστορία «συμβαίνει» σε πληθυσμιακό αριθμό (International Baccalaureate Organization, 2015, Lowenthal, 1998).

Επιπλέον, και ιδιαίτερα σε σχέση με την χρήση ιστορικών πηγών στα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται συχνά εξίσου «αλόγιστα» με τις εικόνες, θα ήταν χρήσιμο να επισημάνουμε τις παρατηρήσεις του Keith Barton (2005) για τους επτά μύθους που σχετίζονται με τη χρήση των ιστορικών πηγών και το γεγονός ότι ο τρόπος που διδάσκουμε τις πηγές στο σχολείο λίγο εμπλέκει τους μαθητές στην «πραγματική» ιστορική αναζήτηση, ενώ συχνά δημιουργεί εσφαλμένες εντυπώσεις, όπως για παράδειγμα ότι οι πρωτογενείς πηγές είναι περισσότερο αξιόπιστες ή αποτελούν τη μοναδική πηγή γνώσης.

Με βάση αυτές τις παραδοχές και την ερμηνευτική φύση της Γνώσης, αν χρησιμοποιήσει κανείς ως βάση την «πυραμίδα» του Bloom ή την αναθεωρημένη της εκδοχή των Anderson & Krathwohl (εικόνα 1) το έλλειμμα των σχολικών βιβλίων της Ιστορίας εδράζεται κυρίως στην ανάλυση και την εφαρμογή της Γνώσης.

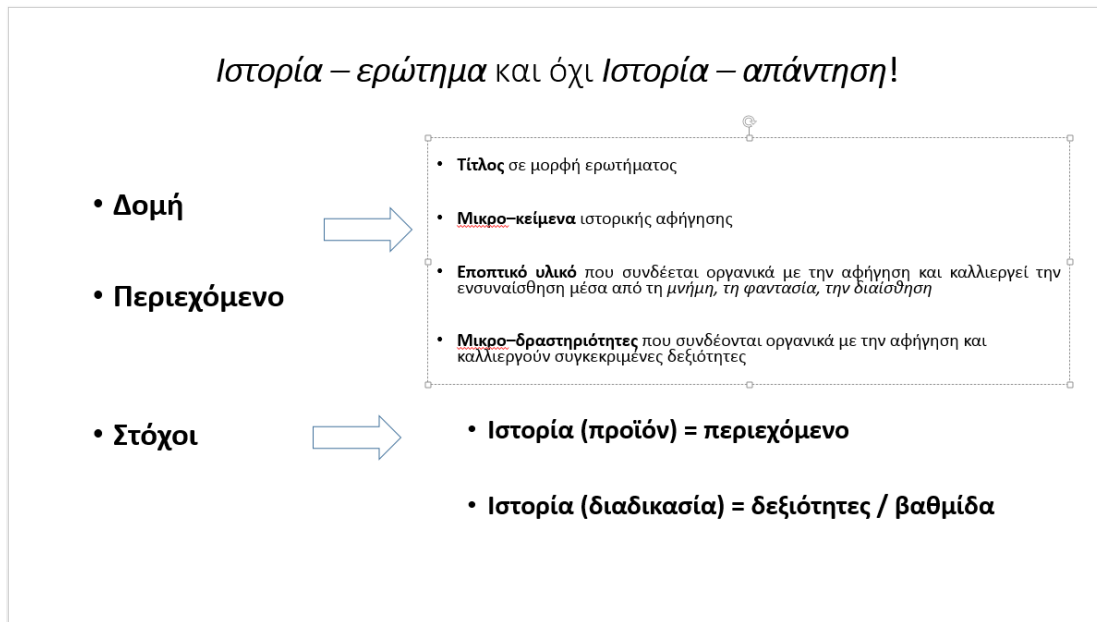


Εικόνα 1: Η ταξινόμηση του Bloom (1956)

Ο λόγος για αυτό έλλειμμα είναι ότι η απουσία σωστής αξιοποίησης της αισθητικής εμπειρίας στην Ιστορία οδηγεί σε ελλειμματική εφαρμογή των γνώσεων που μπορούν να αποκτηθούν από τη σύζευξη της αισθητικής εμπειρίας με την ιστορική αφήγηση, ενώ η απουσία μιας ενιαίας μεθοδολογίας στην επεξεργασία των ιστορικών πηγών οδηγεί με τη σειρά της στην ελλειμματική ανάλυση των γνώσεων που μπορούν να εμπεδωθούν από την αξιοποίηση των πηγών.

Εδώ και καιρό, η Νέα Ιστορία (Lave & Wenger, 1991) αναγνωρίζει τη διάκριση ανάμεσα στο ιστορικό γεγονός και στην ερμηνεία του αλλά και τη σχετικότητα των ιστορικών ερμηνειών. Επιπλέον αποδέχεται την ανάγκη για νέες, ενσυναισθητικές προσεγγίσεις (Κουργιαντάκης, 2005; Σακκά, 2015), καθώς είναι πλέον ορατό ότι ένας βασικός λόγος που οι μαθητές δεν βρίσκουν «χρήσιμο» το μάθημα είναι διότι δεν έχουν αποκτήσει την απαιτούμενη ενσυναίσθηση γύρω από τον κόσμο του παρελθόντος. Κατά συνέπεια, οι μαθητές νιώθουν ψυχικά και συναισθηματικά απομακρυσμένοι ακόμη και από την σύγχρονή τους πραγματικότητα.

Ο ανασχεδιασμός των σχολικών εγχειριδίων στην παρούσα εισήγηση αναφέρεται τόσο σε δομικά όσο και λειτουργικά στοιχεία, αποβλέποντας σε μια αρμονική σχέση ανάμεσα σε δομή, περιεχόμενο και στόχους (εικόνα 2).



Εικόνα 2: Ανασχεδιασμός σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας

2. Τα δομικά στοιχεία ενός εγχειριδίου Ιστορίας

Στην παρούσα ανακοίνωση προτάθηκε ένα μοντέλο ανασχεδιασμού του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας που εδράζεται σε πέντε βασικούς άξονες. Στο προτεινόμενο μοντέλο ανασχεδιάστηκε η Ενότητα «Η πόλη-κράτος και η εξέλιξη του πολιτεύματος» του βιβλίου της Αρχαίας Ιστορίας της Α' Γυμνασίου ως υπόδειγμα (βλ. Παράρτημα). Ο πρώτος άξονας αφορά στη μετατροπή του περιεχομένου της ιστορικής αφήγησης σε *μικρο-κείμενα* αφήγησης, σε αντίθεση με τις εκτεταμένες αφηγήσεις σε μακροπερίοδο λόγο που συνήθως υπάρχουν στα βιβλία της Ιστορίας όλων των βαθμίδων. Τα *μικρο-κείμενα* επιτρέπουν σε μαθητές και εκπαιδευτικούς την εστίαση στα ιστορικά γεγονότα και καλλιεργούν τη διάκριση ανάμεσα στο γεγονός και την ερμηνεία του (Παράρτημα, οθόνες 2-4). Στα παρόντα βιβλία, η διάκριση αυτή δεν είναι ορατή, καθώς ιστορικό γεγονός και ερμηνεία συμπλέκονται αδιάλυτα στην αφήγηση, παροδηγώντας τους μαθητές σε μονοδιάστατες ερμηνείες.

Ο δεύτερος άξονας αφορά στις εικόνες που περιέχονται στο βιβλίο. Είναι εμφανές από το παράδειγμα του βιβλίου της Α' Γυμνασίου ότι οι εικόνες ή οι χάρτες που υπάρχουν δεν βρίσκονται σε οργανική σύνδεση με το περιεχόμενο της αφήγησης. Ενώ, π.χ. στην ιστορική αφήγηση περιγράφεται η *μορφή* της αρχαϊκής πόλης-κράτους, η εικόνα που παρατίθεται απεικάζει τη διασπορά των πόλεων-κρατών στον ελλαδικό χώρο (Παράρτημα, οθόνες 1 και 2). Έτσι ο μαθητής αναγκάζεται απλώς να ενσωματώσει επιπρόσθετη πληροφορία, χωρίς καν να έχει καταφέρει να ανακατασκευάσει τη μορφή της πόλης κράτους μέσα από μία συσχετισμένη εικόνα.

Ο τρίτος άξονας αφορά στις ασκήσεις/ερωτήσεις, ή δραστηριότητες που αναφέρονται στο περιεχόμενο της αφήγησης. Στα τωρινά σχολικά βιβλία της Ιστορίας, οι οποιεσδήποτε ασκήσεις ή δραστηριότητες βρίσκονται στο τέλος κάθε ενότητας, ωθώντας έτσι τους μαθητές στην καταρχήν απομνημόνευση της εκτεταμένης ιστορικής αφήγησης και στην κατοπινή ανάκληση του συνόλου των πληροφοριών. Στην πρότασή μας, ενσωματώσαμε *μικρο-δραστηριότητες* εφαρμογής που συνδέονται οργανικά τόσο με το περιεχόμενο της αφήγησης, όσο και με την εικόνα που παρατίθεται (Παράρτημα, οθόνες 2-4α), ώστε ο μαθητής να μπορεί να προσλάβει την πληροφορία με περισσότερους από έναν τρόπους και να εμπεδώσει τη γνώση του μέσα από μία *μικρο-δραστηριότητα* εφαρμογής.

Στην ίδια φιλοσοφία βρίσκεται και ο τέταρτος άξονας, που αφορά στην αξιοποίηση των γραπτών πηγών/παραθεμάτων (Παράρτημα οθόνες 2-4α). Το παράθεμα στην οθόνη 2, για παράδειγμα, αναφέρεται στους λόγους ίδρυσης της πόλης – κράτους, και βρίσκεται σε οργανική σύνδεση με το περιεχόμενο της παραγράφου της ιστορικής αφήγησης, ενώ εισάγεται μία *μικρο-δραστηριότητα* με κατευθυντήριες ερωτήσεις που αφορούν στην επεξεργασία του συγκεκριμένου παραθέματος. Και πάλι, ο στόχος είναι οι μαθητές να προσεγγίσουν την ίδια πληροφορία με περισσότερους από έναν τρόπους.

Ο πέμπτος και τελευταίος άξονας αφορά στην εισαγωγή κριτηρίων αυτοαξιολόγησης στο τέλος κάθε ενότητας, κατά το πρότυπο του βιβλίου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Γ' τάξης Γυμνασίου. Στον πυρήνα της φιλοσοφίας του Κριτηρίου βρίσκεται, αφενός μεν η έννοια της *μικρο-δραστηριότητας* μέσω ερωτήσεων κλειστού τύπου και, αφετέρου, η ατομική ή ομαδοσυνεργατική έρευνα. Και οι δύο τύποι ασκήσεων καλλιεργούν δεξιότητες εφαρμογής της γνώσης, αντί για την στείρα ανάκληση και παράθεση πληροφοριών.

Στο προτεινόμενο μοντέλο σχεδιασμού, η εξαγωγή ιστορικής πληροφορίας από τις πηγές, βασική λειτουργία της ιστορικής έρευνας, παίζει σημαντικό ρόλο. Έτσι, στο παράδειγμα που αναφέρεται στα είδη των πολιτευμάτων (Παράρτημα, οθόνη 3) ο στόχος είναι η παραγωγή ορισμού για κάθε ένα από τα αρχαϊκά πολιτεύματα όπως αυτά περιγράφονται μέσα από τις ιστορικές πηγές. Καθώς οι ίδιες οι πηγές δεν εμπλέκουν αναγκαστικά τους μαθητές στην αυθεντική ιστορική αναζήτηση, προτείνεται η εισαγωγή μίας στοχευμένης *μικρο-δραστηριότητας* που να καθοδηγεί τους μαθητές να παραγάγουν τον ορισμό από την ίδια την πηγή και θα διασφαλίσει την ενεργό τους συμμετοχή. Παρομοίως, στην παράγραφο της ιστορικής αφήγησης που αφορά στο πολίτευμα της Τυραννίδας (Παράρτημα, οθόνες 4-4α), το *μικρο-κείμενο* της αφήγησης συνδέεται οργανικά με το παράθεμα από τον Ηρόδοτο και με την εικόνα του Κήπου του Monet. Οι *μικρο-δραστηριότητες* που προτείνονται στην ίδια σελίδα συσχετίζουν τα τρία στοιχεία (αφήγηση – πηγή – εικόνα) ώστε να καθοδηγήσουν τον μαθητή να κατανοήσει τη φύση της πόλης-κράτους και τη σημασία του είδους του πολιτεύματος.

3. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, θεωρούμε ότι τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας πρέπει να ανασχεδιαστούν στη βάση μιας φιλοσοφίας που θα βλέπει την Ιστορία ως *μια προσπάθεια συνεχούς επίλυσης προβλημάτων* και όχι κείμενο προς αποστήθιση, και θα χρησιμοποιεί την Ιστορία προκειμένου να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη και τις δεξιότητες ανάλυσης και εφαρμογής στους μαθητές. Η *οργανική* σχέση αφήγησης – εποπτικού υλικού – δραστηριοτήτων και η *οργανική* ένταξη της αισθητικής εμπειρίας στα σχολικά βιβλία αποτελούν τους δύο κρίσιμους πυλώνες για την πρόσληψη της γνώσης, στη βάση των ευρέως αποδεκτών στόχων που έχει η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας: δηλαδή, της δημιουργίας ενσυναίσθησης στους μαθητές, της μάθησης που απευθύνεται σε πολλαπλές νοημοσύνες και της παραγωγής σχολικών εγχειριδίων – *εργαλείων* που βοηθούν στον ιστορικό γραμματισμό. Σε αυτήν την κατεύθυνση είναι καίριας σημασίας η θέαση της Ιστορίας τόσο ως *προϊόν*, όσον αφορά στο περιεχόμενο της ιστορικής αφήγησης, όσο και ως *διαδικασία*, όσον αφορά στην καλλιέργεια δεξιοτήτων εφαρμογής στους μαθητές. Εξάλλου, η διεθνής εμπειρία σε σχέση με τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων ως *εργαλεία* (Οδηγοί Μελέτης / Study Guides) καταδεικνύει εδώ και χρόνια ότι η ύπαρξή τους στο μάθημα της Ιστορίας έχει επιφέρει ορατά αποτελέσματα στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας και στην πρόσληψή του από το μαθητικό κοινό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Γιαννακόπουλος, Δ. (2011). Θεωρητικό Κείμενο: Ιστορία. Στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης*, Τόμος Β' (σ.σ. 56 – 62), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ζευκιλής, Αρ. (1998). *Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Σύγχρονη προσέγγιση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο Κόκκος (κ.ά) (επιμ.). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (κ.ά) (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κουργιαντάκης, Χ. (2007). Ιστορική σκέψη, κριτική σκέψη και λογική κατανόηση στη σχολική Ιστορία. Εισήγηση στο 2ο Εκπαιδευτικό συνέδριο *Γλώσσα, Σκέψη και πράξη στην Εκπαίδευση 19-21 Οκτωβρίου 2007* Ιωάννινα. (Ανακτήθηκε στις 30/3/2016 από <http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/12KenotomesDrasis/>)
- Κουργιαντάκης, Χ. (2005). *Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Α/βάθμιας και της Β/βάθμιας εκπαίδευσης στην ιστορία*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μαρκιανός, Σ. (1988). Τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας: μεθοδολογικές αρχές οργάνωσης της ιστορικής ύλης. Στο *Σεμινάριο 9: Το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σ.σ. 108-119), Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων.
- Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Θεωρία της διδασκαλίας: Στρατηγικές διδασκαλίας: Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη* (3η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης*, ΥΠΕΔΒΜ 2011-2012
- Σακκά, Β. (2015). Το παρελθόν είναι μια ξένη χώρα – το ίδιο και η ελληνική σχολική ιστορία. (Ανακτήθηκε στις 30/3/2016 από <http://www.chronosmag.eu/>)
- Τουλιάτος, Σπ. (1988). Μεθοδολογικές παρατηρήσεις στα εγχειρίδια της Ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο *Σεμινάριο 9: Το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σ.σ. 120-149), Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων.
- Χατζηδήμου, Δ. (2011). Εναλλακτικές Μορφές, τεχνικές και μέθοδος διδασκαλίας και Μάθησης. Στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης*, Τόμος Α' (σ.σ. 26-41), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ξενόγλωσση

- Anderson, L., & Krathwohl, D. A. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman
- Barton, K. (2005). Primary Sources in History: Breaking through the Myths. *Phi Delta Kappa International*, 86, 745-753.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook 1: Cognitive domain. New York: David McKay.
- International Baccalaureate Organization (IBO), (2015). TOK in History, History Guide for the IB Diploma, Cardiff. (Ανακτήθηκε στις 30/3/2016 από <file:///C:/Users/User/Downloads/ToK%20Subject%20Report%20May%202015.pdf>)

- Lave, J. and E., Wenger (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral perception*, New York: Cambridge University Press.
- Lowenthal, D. (1998). *The Heritage Crusade and spoils of History*, Cambridge: University Press.
- Piaget, J. (1969). *The Mechanisms of Perception*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Vygotsky, L.S. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα*, Αθήνα: Γνώση.

Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας: Όταν οι μαθητές υποστηρίζουν μαθητές

Άννα Μπαφίτη

Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων Δ.Δ.Ε. Φλώρινας

anbafiti@gmail.com

Περίληψη

Η υποστήριξη ομοτίμων (peer support) αναφέρεται στην παροχή γνώσης, εμπειρίας, συναισθηματικής, κοινωνικής ή/και πρακτικής υποστήριξης σε άτομα, από εκπαιδευμένους συνήθως υποστηρικτές, οι οποίοι ανήκουν στην ίδια ομάδα με τους υποστηριζόμενους. Στα σχολεία, οι ομάδες ομοτίμων αποβλέπουν τόσο στην πρόληψη όσο και στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, ιδιαίτερα των εκφοβιστικών συμπεριφορών. Τέτοια σχήματα δημιουργούν συνθήκες υπευθυνότητας και την αίσθηση στα παιδιά ότι «ανήκουν». Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι συνεισφέρουν θετικά στη σχολική προσαρμογή των μαθητών. Η προτεινόμενη εισήγηση αφορά στην οργάνωση προγράμματος Αγωγής Υγείας για σχολεία του Νομού Φλώρινας, με αντικείμενο τη δημιουργία δικτύων υποστήριξης ομοτίμων. Οι παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν από τη γράφουσα με την ιδιότητά της ως Υπεύθυνης του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων, στο πλαίσιο προγράμματος μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, το οποίο εφαρμόζεται για πρώτη φορά στην περιοχή. Από το σύνολο των σχημάτων υποστήριξης ομοτίμων που συναντώνται στη βιβλιογραφία και στις διεθνείς πρακτικές, στη συγκεκριμένη περίπτωση προωθήθηκε η δημιουργία τριών ομάδων: Αυτής που έχει σκοπό την υποστήριξη των νέων παιδιών στο Γυμνάσιο, ομάδας φιλίας και ομάδας διαμεσολάβησης. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε περιλαμβάνει επιμόρφωση των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών, ενημέρωση της σχολικής κοινότητας (λουποί εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), πρόσκληση προς τους ενδιαφερόμενους μαθητές για ένταξη στο πρόγραμμα, πραγματοποίηση εκπαιδευτικών συναντήσεων που έχουν σκοπό τη συναισθηματική και κοινωνική μάθηση μέσα από δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα και την οργάνωση των ομάδων, ευαισθητοποίηση και συμβουλευτική υποστήριξη των γονέων, έναρξη της λειτουργίας των ομάδων, ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων μέσω εποπτικών συναντήσεων και αξιολόγηση μέσω παρατήρησης, ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων.

Λέξεις-κλειδιά: υποστήριξη ομοτίμων, αγωγή υγείας, πρόγραμμα.

1. Εισαγωγή

Η υποστήριξη ομοτίμων (peer support) αναφέρεται στην παροχή γνώσης, εμπειρίας, συναισθηματικής, κοινωνικής ή/και πρακτικής υποστήριξης σε άτομα, από εκπαιδευμένους συνήθως υποστηρικτές (Mead, Hilton & Curtis, 2001), οι οποίοι ανήκουν στην ίδια ομάδα με τους υποστηριζόμενους.

Συναντάται σε μεγάλο αριθμό πεδίων και μπορεί να πάρει πολλές μορφές: Συμβουλευτική ομοτίμων, ομότιμοι μέντορες, ακρόαση ομοτίμων, διαμεσολάβηση ομοτίμων κ.ο.κ.

Στα σχολεία, οι ομάδες ομοτίμων αποβλέπουν τόσο στην πρόληψη όσο και στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, ιδιαίτερα των εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Τα σχήματα υποστήριξης ομοτίμων δημιουργούν συνθήκες υπευθυνότητας και την αίσθηση στα παιδιά ότι «ανήκουν» σε μία ομάδα. Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι συνεισφέρουν θετικά στη σχολική προσαρμογή των παιδιών (Saarento & Salmivalli, 2015; Peer support Australia, 2014; Τσίτσικα, 2015; ΥΠΠΕΘ, 2015).

Στις ομάδες επιδιώκεται να συμμετέχουν παιδιά από κάθε φύλο, καταγωγή και κατηγορία με βάση την κοινωνικότητα και τη δημοφιλία. Η εμπειρική γνώση που φέρει το κάθε μέλος, προάγει την ενσυναισθητικές δεξιότητες των ομάδων και μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά στη διαχείριση προβλημάτων. Εξάλλου, η αλληλεπίδραση των παιδιών που

δυσκολεύονται, με ομοτίμους που διαχειρίζονται με επιτυχία ανάλογες δυσμενείς καταστάσεις, μπορεί να οδηγήσει σε θετικές αλλαγές.

Έχει διαπιστωθεί ότι τα άτομα που παρέχουν υποστήριξη σε ομοτίμους τους κερδίζουν:

- Ισχυρή αυτοεκτίμηση, όταν γνωρίζουν ότι έχουν θετική επίδραση στη ζωή των άλλων
- Βελτιωμένη αυτογνωσία, μέσα από τη διαδικασία της παροχής βοήθειας
- Ηγετικές δεξιότητες (επίλυση προβλήματος, ενσυναίσθηση, επικοινωνία), εφαρμόσιμες σε όλους τους τομείς της ζωής τους (Τσίτσικα, 2015)
- Κοινωνική αποδοχή, τόσο από το άτομο που βοηθούν, όσο και από τον περίγυρό τους.

Ειδικότερα όσον αφορά στην περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού, η αποτελεσματικότητα των σχημάτων υποστήριξης από συμμαθητές/τριες, υποστηρίζεται από πολλές μελέτες (Thompson & Smith, 2011): Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αντιλαμβάνονται αμεσότερα και ταχύτερα τα περιστατικά που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο και έξω από αυτό και να επεμβαίνουν τη στιγμή που συμβαίνουν, ασκώντας πιθανότατα ισχυρότερη επίδραση στους «θύτες» σε σχέση με τους ενήλικες, δεδομένου ότι οι εκφοβιστικές συμπεριφορές τροφοδοτούνται από τη θετική ενίσχυση ή/και την απραξία των συνομηλίκων. Στο επιμορφωτικό υλικό που διατέθηκε από το ΥΠΠΕΘ (2015) σχετικά με τον εκφοβισμό, αναφέρεται: “Έχει υποστηριχθεί ότι η ενδυνάμωση των θεατών, ώστε να υποστηρίξουν ενεργά και να υπερασπιστούν το θύμα, είναι μια από τις αποτελεσματικές παρεμβάσεις κατά του εκφοβισμού”.

2. Κυρίως Κείμενο

2.1 Σκοπός και πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος Αγωγής Υγείας

Το πρόγραμμα Αγωγής Υγείας που προτείνεται στην παρούσα εισήγηση, διαμορφώθηκε στο πλαίσιο προγράμματος μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, το οποίο ξεκίνησε να υλοποιείται από την τρέχουσα περίοδο στον νομό Φλώρινας με πρωτοβουλία του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων και με συμμετοχή του συνόλου των εκπαιδευτικών δομών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού: Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, Σχολικών Συμβούλων, Γραφείων Σχολικών Δραστηριοτήτων και ΚΕΣΥΠ. Επίσης συμμετέχει το τοπικό Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας.

Σκοπός του προγράμματος είναι η ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού πλέγματος με τη συμμετοχή των παιδιών στα επτά Γυμνάσια που εκδήλωσαν ενδιαφέρον, ώστε να διευκολυνθεί η σχολική προσαρμογή των μαθητών και μαθητριών που θα μεταβούν σε αυτά την επόμενη σχολική περίοδο. Με την αφορμή αυτή, αποφασίστηκε να προωθηθεί η δημιουργία ομάδων υποστήριξης για κάθε παιδί στο σχολείο, ανεξαρτήτως τάξης, που αντιμετωπίζει δυσκολίες οποιασδήποτε φύσης.

Από το σύνολο των σχημάτων υποστήριξης ομοτίμων, στο πρόγραμμα προτάχθηκε η δημιουργία τριών ομάδων: Της ομάδας υποστήριξης των νέων παιδιών στο Γυμνάσιο ή, ανάλογα και με τις ιδιαίτερες σχολικές συνθήκες, ομάδας φιλίας για όλα τα παιδιά του σχολείου, αλλά και ομάδας διαμεσολάβησης.

Οι ομάδες υποστήριξης που επιδιώκεται να δημιουργηθούν, θα είναι το αποτέλεσμα εκπαίδευσης των παιδιών σε θέματα συναισθηματικού και κοινωνικού χαρακτήρα.

Κρίθηκε σημαντικό τα παιδιά που θα απαρτίζουν τις ομάδες να νιώθουν ότι μετέχουν σε μία κοινή προσπάθεια, ότι βοηθούν και ότι η άποψή τους υπολογίζεται, χωρίς όμως να στοχοποιούνται, να θεωρούνται οι «άνθρωποι των καθηγητών». Σε αυτή την κατεύθυνση βοηθά επίσης ιδιαίτερα η ευαισθητοποίηση των μαθητικών κοινοτήτων και του συνόλου της σχολικής κοινότητας.

Αναγκαία προϋπόθεση για την επιτυχή λειτουργία των ομάδων, είναι η εποπτεία από τον/την συντονιστή/στρια καθηγητή/τρια που είναι υπεύθυνος/η για την εκπαίδευση των παιδιών και από τους/τις τυχόν συνεργάτες/ιδες του/της: Με τη φροντίδα του/της πραγματοποιούνται συναντήσεις ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να εξεταστεί η πορεία τους, να συζητηθούν περιστατικά που αντιμετωπίστηκαν και να δοθεί ανατροφοδότηση, ώστε να βελτιωθούν τα σημεία στα οποία εντοπίζονται αδυναμίες. Επίσης, για να τεθούν νέοι στόχοι ως προς την περαιτέρω πορεία.

Τέλος, ιδιαίτερα προωθείται η διασχολική συνεργασία ομάδων υποστήριξης ομοτίμων, με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων και πρακτικών, αλλά και την αμοιβαία ενίσχυση των συμμετεχόντων/ουσών. Πιο συχνή είναι η επαφή με τα σχολεία του νομού, αλλά υπάρχει η δυνατότητα συνεργασίας και με ομάδες απομακρυσμένες εντός ή εκτός Ελλάδας, μέσω διαδικτύου (π.χ. Skype) ή στο πλαίσιο εκπαιδευτικών εκδρομών. Επίσης, η ένταξη των δραστηριοτήτων συνεργασίας σε πρόγραμμα E-twinning ή Erasmus Plus μελλοντικά, θα έδινε νέα ώθηση στο πρόγραμμα και θα αντάμειβε τα παιδιά με πλούσιες εμπειρίες και αναγνώριση.

2.2 Περιγραφή των αρμοδιοτήτων και του τρόπου λειτουργίας των ομάδων υποστήριξης

Η ομάδα υποδοχής και υποστήριξης των νέων μαθητών/τριών, θα αναλάβει κατά την επόμενη σχολική περίοδο την υποδοχή και υποστήριξη των παιδιών της Α΄ Γυμνασίου. Στο πλαίσιο αυτό, μπορεί:

- Να οργανώσει μία γιορτή υποδοχής στο σχολείο ή έξω από αυτό (σε συνεργασία με τους Συλλόγους Διδασκόντων και Γονέων).
- Να οργανώσει συνάντηση μαζί τους, ώστε να τα ενημερώσει για τα άτομα που συμμετέχουν και για τη δυνατότητα που έχουν να απευθύνονται στα μέλη της, αν χρειάζονται βοήθεια.
- Να συμμετέχει σε δράσεις ενημέρωσης των γονέων των νεοεισερχόμενων παιδιών.
- Να επεμβαίνει ως ομάδα φιλίας όταν χρειάζεται, παρέχοντας συμβουλές, συντροφιά, πρακτική βοήθεια, πληροφόρηση για άτομα και υπηρεσίες που παρέχουν πιο εξειδικευμένη υποστήριξη, σύμφωνα με τις προβλέψεις που ακολουθούν.

Η ομάδα φιλίας στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος, μπορεί να παρέχει υπηρεσίες σε ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων, όπως ο εκφοβισμός, οι κινητικές και μαθησιακές δυσκολίες, η απομόνωση, η οικονομική ανέχεια (με διακριτικότητα), το άγχος, η σχολική άρνηση, το πένθος κ.λπ.

Οι υπηρεσίες αυτές θα παρασχεθούν βάσει της εκπαίδευσης που δέχονται τα μέλη της και με ιδιαίτερη προσοχή όσον αφορά στην επίγνωση των ορίων τους: Για παράδειγμα, οι συμβουλές που προσφέρονται έχουν σκοπό να ενδυναμώσουν στο πλαίσιο της φιλίας το παιδί που αντιμετωπίζει πρόβλημα, αλλά δεν υποκαθιστούν την εξειδικευμένη βοήθεια που πρέπει να παρασχεθεί στα πιο σύνθετα ζητήματα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, τα μέλη της ομάδας ενημερώνουν τον/την συντονιστή/στρια ή/και ωθούν το παιδί να ζητήσει την υποστήριξη ενηλίκων, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς ή/και οι εξειδικευμένοι φορείς του νομού.

Πιο συγκεκριμένα, οι αρμοδιότητες της ομάδας φιλίας θα περιλαμβάνουν:

- Ενεργητική ακρόαση και συναισθηματική υποστήριξη παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα
- Άμεση παρέμβαση σε περιστατικά εκφοβισμού και κοινωνική πίεση παιδιών που εκφοβίζονται

- Πρακτική βοήθεια σε παιδιά με κινητικές δυσκολίες, παροδικές ή μόνιμες και με άλλες μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών
- Προληπτική καθοδήγηση μικρότερων παιδιών
- Εντοπισμό απομονωμένων παιδιών και βοήθεια για να ενταχθούν σε παρέες
- Πληροφόρηση (συμβουλές, καθοδήγηση για άτομα και υπηρεσίες που μπορούν να βοηθήσουν, ανατροφοδότηση)
- Σχεδιασμό - Συμμετοχή σε δράσεις ευαισθητοποίησης του σχολείου κατά του εκφοβισμού
- Δημιουργία ιστολογίου για διάχυση των δράσεων
- Ανάληψη πρωτοβουλιών και ενεργό συμμετοχή σε δράσεις αλληλεγγύης του σχολείου για κοινωνικές ομάδες/κατηγορίες που αντιμετωπίζουν προβλήματα

Η ομάδα διαμεσολάβησης είναι εστιασμένη περισσότερο από τις άλλες στην πρόληψη και διαχείριση συγκρούσεων ή εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Συνοπτικά, τα μέλη της θα παρέχουν τη βοήθειά τους, ώστε οι συμμαθητές/τριές τους που εμπλέκονται σε συγκρούσεις, καβγάδες και εντάσεις:

- Να επικοινωνήσουν μεταξύ τους με ουσιαστικό τρόπο,
- Να ακούσουν με προσοχή και να κατανοήσουν ο ένας τον άλλο,
- τελικά να επιλύσουν τις διαφορές τους δημιουργικά, άμεσα και ειρηνικά

Πυρήνας της διαδικασίας διαμεσολάβησης είναι η ιδιαίτερη συνάντηση, στην οποία συμμετέχουν συνήθως δύο εκπαιδευμένοι διαμεσολαβητές και δύο μαθητές που βρίσκονται σε σύγκρουση. Δεν αποκλείεται η παρουσία 1-2 παρατηρητών, όπως άλλων διαμεσολαβητών που κρατούν σημειώσεις για την εποπτεία που θα ακολουθήσει ή του/της συντονιστή/στριας εκπαιδευτικού.

Η προετοιμασία των παιδιών για τη συμμετοχή τους στην ομάδα διαμεσολάβησης περιλαμβάνει:

- Ενημέρωση των μαθητών/τριών για τη διαμεσολάβηση
- Εκδήλωση ενδιαφέροντος από υποψήφιους διαμεσολαβητές
- Εκπαίδευση
- Σύνταξη τελικού καταλόγου διαμεσολαβητών, βάσει της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαίδευση, της βούλησης και της υπευθυνότητάς τους
- Υπογραφή συμφωνητικού για την τήρηση των κανόνων
- Ενημέρωση της σχολικής κοινότητας και προτροπή των μελών της για παραπομπή συγκρούσεων στην ομάδα

Όταν παιδιά από το σχολείο συγκρούονται, οι προκαταρκτικές ενέργειες που μπορούν να γίνουν για την επίλυση της σύγκρουσης με τη βοήθεια των διαμεσολαβητών, είναι η ακόλουθη:

- Υποβολή αιτήματος για διαμεσολάβηση από τη μία πλευρά
- Υποδοχή και εξέταση του αιτήματος από τους συντονιστές εκπαιδευτικούς
- Πρόταση από τους εκπαιδευτικούς στην άλλη πλευρά για υπαγωγή στη διαδικασία
- Ξεχωριστές συναντήσεις/εκτίμηση του καλύτερου τρόπου διαχείρισης
- Επιλογή δύο διαμεσολαβητών κοινά αποδεκτών από τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση
- Ενημέρωση-Ανάληψη της διαμεσολάβησης από τους μαθητές

Η διαμεσολαβητική συνάντηση είναι μία δομημένη διαδικασία με σταθερά βήματα, κατά την οποία τα παιδιά – διαμεσολαβητές, συνοπτικά, ζητούν από τους συγκρουόμενους να αναφέρουν το περιστατικό που τους απασχολεί χωρίς να διακόπτουν ο ένας τον άλλον, να εκφράσουν τα συναισθήματα που τους προξένησε και στη συνέχεια να προτείνουν οι

ίδιοι λύσεις, από τις οποίες θα υιοθετηθούν οι κοινά αποδεκτές. Επιβεβαιώνεται η ικανοποίηση και των δύο πλευρών και υπογράφεται συμφωνία. Μετά από ένα μικρό διάστημα, τα εμπλεκόμενα μέρη συναντιούνται ξανά, ώστε να επιβεβαιωθεί ότι η συμφωνία τηρήθηκε ή να γίνουν διορθωτικές κινήσεις.

2.3 Οι επιμέρους διαδικασίες υλοποίησης του προγράμματος

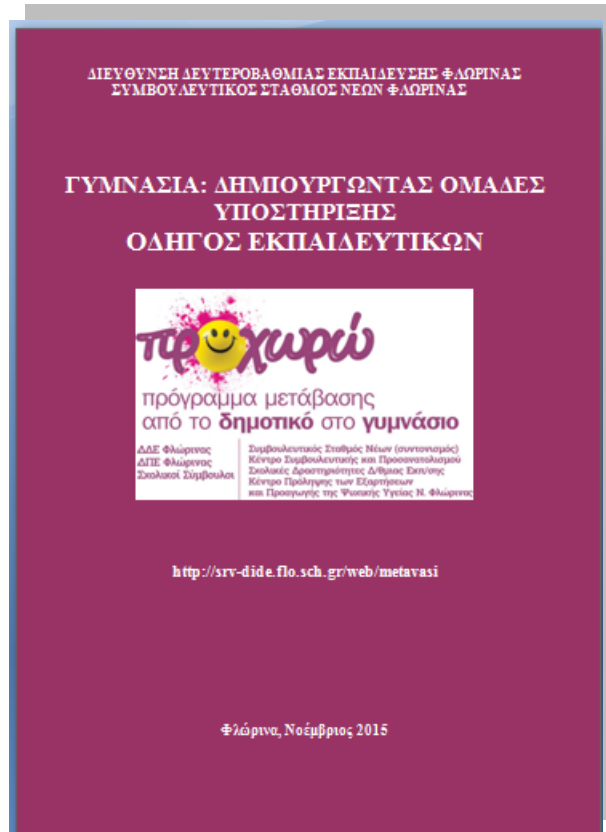
Οι διαδικασίες για την υλοποίηση του προγράμματος Αγωγής Υγείας περιλαμβάνουν, επιγραμματικά, την ευαισθητοποίηση των μελών της σχολικής κοινότητας, την εκπαίδευση εκπαιδευτικών και μαθητών, τη λειτουργία των ομάδων υπό την εποπτεία και καθοδήγηση των συντονιστών/στριών εκπαιδευτικών, την αξιολόγηση του προγράμματος και τις ενέργειες διάχυσης. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με την ολιστική προσέγγιση που ακολουθείται στο εν εξελίξει πρόγραμμα του νομού Φλώρινας, η ακολουθία των δράσεων περιλαμβάνει:

- Ενημέρωση και πρόσκληση προς σχολεία και εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα λειτουργήσουν ως συντονιστές/στριες
- Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση μαθητικών κοινοτήτων και γονέων
- Πρόσκληση στους/τις μαθητές/τριες που ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν
- Εκπαίδευση των παιδιών, μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης
- Σχηματισμός των ομάδων σε εθελοντική βάση και υπογραφή συμφωνίας.
- Συναντήσεις ανατροφοδότησης/εποπτείας του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων με τους/τις συντονιστές/στριες εκπαιδευτικούς. Διαμορφωτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού, συζήτηση επί των χειρισμών που έγιναν και σχεδιασμός νέων δράσεων.
- Αξιολόγηση της εκπαίδευσης από τα παιδιά που συμμετείχαν και αξιολόγηση των παρεμβάσεών τους κατά την επόμενη σχολική χρονιά

Η εκπαίδευση των παιδιών αφορά στη συμμετοχή τους σε 15 συναντήσεις με βιωματικές δραστηριότητες συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης, σε θεματικές όπως η διαφορετικότητα, η αποδοχή και η ενσυναίσθηση, η αυτοεκτίμηση, η έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων, η ενεργητική ακρόαση, η διαχείριση των συγκρούσεων και ο εκφοβισμός. Στις τελευταίες συναντήσεις και αφού οι μαθητές έχουν επεξεργαστεί ζητήματα που αφορούν στον εαυτό τους και στα σχέσεις με τους άλλους, εισάγονται στις πρακτικές της υποστήριξης ομηλίκων και της διαμεσολάβησης. Οι συναντήσεις για την τρέχουσα περίοδο κλείνουν με την προετοιμασία της παρουσίασης του προγράμματος στη σχολική κοινότητα και με την αξιολόγησή του.

Για το επόμενο σχολικό έτος το πρόγραμμα θα συνεχιστεί με εκπαίδευση στις ίδιες θεματικές και με εποπτεία ως προς τη διαχείριση των περιστατικών που ανέλαβαν οι ομάδες, με τα ίδια παιδιά, αλλά και νέα, που θα ήθελαν να συμβάλουν.

Οι συντονιστές/στριες εκπαιδευτικοί που υλοποιούν το πρόγραμμα στα σχολεία τους είναι εφοδιασμένοι/ες με οδηγό που συντάχθηκε από το Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων, ο οποίος περιλαμβάνει αναλυτικές κατευθύνσεις για την υλοποίηση του προγράμματος και πλήρες, δομημένο εκπαιδευτικό υλικό με βιωματικές δραστηριότητες, σταχυολογημένο από πληθώρα εγχειριδίων βιωματικής μάθησης και προσαρμοσμένο στις ανάγκες του προγράμματος.



Εικόνα 1. Οδηγός εκπαιδευτικών για την υλοποίηση του προγράμματος

2.4. Διαπιστώσεις από την έως σήμερα εφαρμογή του προγράμματος

Για πρώτη φορά επιχειρείται στη συγκεκριμένη περιφέρεια σε μεγάλη κλίμακα η αξιοποίηση του δυναμικού των ίδιων των παιδιών για την ενίσχυση της αλληλεγγύης στο σχολείο, με ταυτόχρονη προώθηση σχημάτων που κατά κανόνα έχουν λειτουργήσει μεμονωμένα σε ορισμένα σχολεία της χώρας. Για παράδειγμα, σποραδικά σε ορισμένα σχολεία λειτουργούν ομάδες φιλίας και σε άλλα ομάδες διαμεσολάβησης, ωστόσο στον πυρήνα τους τα δύο σχήματα έχουν ένα θεμελιώδες κοινό στοιχείο: Την ανάληψη της ευθύνης από τα ίδια τα παιδιά, ώστε, με την εποπτεία των εκπαιδευτικών να εμπεδωθεί ένα κλίμα ασφάλειας στο σχολείο για όλα τα παιδιά.

Η εκπαίδευση των υποψήφιων υποστηρικτών, η οποία ξεκίνησε τον Δεκέμβριο 2015, βρίσκεται σε εξέλιξη. Ωστόσο ήδη τα πρώτα δείγματα είναι εξαιρετικά ενθαρρυντικά, δεδομένου ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες ανυπομονούν να συμμετάσχουν στις συναντήσεις, ενώ η μεγάλη πλειονότητά τους δηλώνει πως επιθυμεί να ενταχθεί στις ομάδες υποστήριξης που θα συγκροτηθούν στη συνέχεια. Αντίστοιχα, στις εποπτικές συναντήσεις οι συντονιστές/στριες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι/ες από την πορεία του προγράμματος.

3. Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα Αγωγής Υγείας που προτάθηκε με την παρούσα εισήγηση έχει ολιστικό χαρακτήρα επιδιώκοντας να εμπλέξει το σύνολο των παραγόντων που επιδρούν στη λειτουργία της σχολικής κοινότητας.

Αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα, δεδομένου ότι αποσκοπεί στην παραγωγή συγκεκριμένων, καινοτόμων αποτελεσμάτων, βάσει των οποίων θα κριθεί: Στη δημιουργία συμπληρωματικών μεταξύ τους ομάδων υποστήριξης ομοτίμων, οι οποίες επιδιώκεται να καταστήσουν τα παιδιά ισότιμους φορείς της θετικής αλλαγής στο σχολείο. Γνωρίζουμε ότι

η πλήρης πραγμάτωση του δυναμικού μίας ομάδας δεν επέρχεται με την εκπαίδευση, αλλά με την προοδευτική εμπλοκή των μελών της στη διαχείριση προβλημάτων, τη βούλησή τους να συμμετάσχουν ενεργά και την εποπτεία από τον/την εκπαιδευτικό που, όπως αναφέρθηκε, είναι αναγκαία ώστε να παρέχεται ανατροφοδότηση ως προς τους χειρισμούς που προηγήθηκαν και να τίθενται νέοι στόχοι.

Το βασικότερο επομένως τμήμα του σχεδίου αυτού είναι η επικείμενη εφαρμογή των αρχών της εκπαίδευσης στη σχολική πράξη, αλλά και η αξιολόγησή του από μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, δεδομένου ότι τα προγράμματα Αγωγής Υγείας χρειάζεται να ενσωματώνουν αξιολογικές διαδικασίες, που θα επιτρέπουν την αποτίμηση της ωφέλειας και την επισήμανση των αδυναμιών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Mead, S, Hilton & Curtis, L. (2001). Peer support: A theoretical perspective. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 25(2), 134-141.
- Saarento, S. & Salmivalli, C. (2015). The Role of Classroom Peer Ecology and Bystanders' Responses in Bullying. *Child Development Perspectives*, 9, 201–205.
- Peer support Australia (2014). *Anti-bullying Secondary*. Ανακτήθηκε στις 4/1/2016 από <http://peersupport.edu.au/wp-content/uploads/2014/08/Working-through-Conflict-Anti-bullying-Factsheet.pdf>.
- Thompson, F. & Smith, P. (2011). The Use and Effectiveness of AntiBullying Strategies in Schools. Ανακτήθηκε στις 3/1/2016 από https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/197436/DFE-RB098.pdf.
- Τσίτσικα, Α. (επιμ.)(2015). *Ενδυναμώνοντας τα παιδιά, αντιμετωπίζοντας τον εκφοβισμό – Πρόγραμμα Enable*. Ανακτήθηκε στις 28/12/2015 από http://www.youth-life.gr/documents/enable/ENABLE_PROGRAM_GR.pdf.
- ΥΠΠΕΘ (2015). Επιμορφωτικό υλικό για στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς. Ανακτήθηκε στις 31/12/2015 από <http://stop-bullying.sch.gr/ekpaideutikoi>.

Η Αλλαγή Παραδείγματος Σχολικών Εγχειριδίων στο Πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης 1917-1920

Γιάννης Μπέτσας

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, ΠΔΜ
impetsas@uowm.gr

Βασιλική Τσολοπούλου

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΠΔΜ
v.tsolopoulou@windowslive.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει και να αναδείξει τη μεταρρύθμιση που πραγματοποιήθηκε ως προς τα μορφωτικά περιεχόμενα, με έμφαση στα σχολικά εγχειρίδια, στο χώρο της δημοτικής εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1917-1920. Ειδικότερα, επιχειρείται να τεκμηριωθεί ότι η μεταρρύθμιση των σχολικών εγχειριδίων συνιστά «αλλαγή παραδείγματος» στις πολιτικές των μορφωτικών περιεχομένων και των μεθόδων διδασκαλίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που επικράτησε έως και το 1982. Η εισήγηση διαρθρώνεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος αναφέρονται οι βασικές προτεραιότητες και οι μέθοδοι εφαρμογής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης της περιόδου 1917-1920 αναφορικά με τα μορφωτικά περιεχόμενα και τη διδακτική τους προσέγγιση. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται το θεσμικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο (αναλυτικά προγράμματα, προδιαγραφές και φιλοσοφία σχολικών βιβλίων). Σε ένα επόμενο στάδιο περιγράφονται αναλυτικά τα δομικά στοιχεία αλφαβηταρίων και αναγνωστικών έως το 1982, δομή, εικονογράφηση και διδακτική λειτουργία της εικόνας, γλώσσα σύνταξης, διδακτικές μέθοδοι, περιεχόμενο-θεματολογία. Με αφετηρία τα αλφαβητάρια και τα αναγνωστικά που εισάγονται στη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1917-1920, ιστορικοσυγκριτική προσέγγιση των περιεχομένων και των μεθόδων πρώτης γραφής και ανάγνωσης έως και το 1982 τεκμηριώνει την «αλλαγή παραδείγματος», που κυριαρχεί για μεγάλο διάστημα στα σχολικά βιβλία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικά εγχειρίδια, διδασκαλία γλωσσικού μαθήματος, αναλυτικά προγράμματα δημοτικού

1. Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1917-1920 συνιστά μια σημαντική προσπάθεια να διαμορφωθεί ένα διαφορετικό παράδειγμα στην ελληνική εκπαίδευση που αφορά την εσωτερική λειτουργία του δημοτικού σχολείου. Υπό το πρίσμα της Ιστορίας της Εκπαίδευσης, πρωταρχικά, συνιστά ένα παράδειγμα εσωτερικής μεταρρύθμισης, καθώς αναφέρεται στα μορφωτικά περιεχόμενα του σχολείου. Παράλληλα, οφείλει να αξιολογηθεί στο πλαίσιο που εξαρχής είχαν θέσει οι πρωτεργάτες της, Γληνός, Δελμούζος και Τριανταφυλλίδης. Αφενός, υπήρξε η πρώτη προσπάθεια δάσκαλοι και μαθητές να έρθουν σε γνωριμία με σύγχρονες προσεγγίσεις στα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια και να συνδέσουν τη σχολική εργασία με τις βιωμένες εμπειρίες τους, τη νεοελληνική πραγματικότητα. Αφετέρου, η εφαρμογή της μεταρρύθμισης θα είχε εξελικτικό χαρακτήρα και, σύμφωνα με τον προγραμματισμό, θα εξαπλωνόταν σταδιακά στο δημοτικό σχολείο σε διάστημα κάποιων ετών (Τερζής, 2010).

Ως προς τη μέθοδο εφαρμογής της μεταρρύθμισης, η περίοδος 1917-1920 έχει αποτιμηθεί στην κοινωνιολογική της ανάλυση ως περίοδος της «νεωτεριστικής προσαρμογής». Πρόκειται για την προσπάθεια να επιβληθεί η μεταρρύθμιση «από τα πάνω», σε μια διαδικασία «σχεδιασμένης κοινωνικής μεταβολής», κατά την οποία πολιτικές ή κοινωνικές ομάδες επιχειρούν να προκαλέσουν, μέσω της διαχείρισης θέσεων εξουσίας,

σημαντικές μεταβολές των κοινωνικών δομών, των προτύπων κοινωνικής δράσης και των πολιτισμικών αναφορών μιας κοινωνίας. Στις περιπτώσεις της «σχεδιασμένης κοινωνικής μεταβολής» ο εκπαιδευτικός θεσμός αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την κοινωνική αποδοχή νέων αξιών, φορέων και πολιτισμικών συμβόλων (Τερζής, 1998).

Με παρόμοια χαρακτηριστικά επιχειρήθηκε να επιβληθεί η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917-1920. Μια ευρεία πολιτική ομάδα στο κόμμα των Φιλελευθέρων υιοθέτησε το γλωσσοεκπαιδευτικό πρόγραμμα των μελών του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και προσέφερε στους πρωτεργάτες του τη διαχείριση εκείνων των θέσεων εξουσίας που θα μπορούσαν να ευκολύνουν την επιβολή του προγράμματος αυτού. Ο Γληνός ανέλαβε τη θέση του Γενικού Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας, οι Δελμούζος και Τριανταφυλλίδης τις θέσεις των Ανώτερων Εποπτών της Δημοτικής Εκπαίδευσης, προκειμένου να μεθοδεύσουν την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στο σχολείο. Στο ιδεολογικό και επιστημονικό έργο του Εκπαιδευτικού Ομίλου έδινε εξειδικευμένες διαστάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής το ημιεπίσημο όργανο της Εκπαιδευτικής Επιτροπής. Οι διαστάσεις αυτές κατοχυρώνονταν θεσμικά μέσα από τις αποφάσεις του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, και κατόπιν μεθοδεύονταν η εφαρμογή τους και εξασφαλιζόταν η αξιολόγησή τους μέσα από τη δουλειά των Ανώτερων Εποπτών (Μπέτσας & Αμαραντίδου, 2012).

Οι προτεραιότητες που τέθηκαν σε κάθε μια από τις κυρίαρχες διαστάσεις της μεταρρύθμισης, τη γλωσσική και την παιδαγωγική υπήρξαν ιδιαίτερα φιλόδοξες. Αποσκοπούσαν να ανατρέψουν τη γενικότερη παιδαγωγική και κοινωνικοποιητική αντίληψη που κυριαρχούσε στη στοιχειώδη βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος ήδη από τη θεσμοθέτησή του.

Η εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στο σχολείο θεωρήθηκε από τους πρωτεργάτες της μεταρρύθμισης *«από τους σταθμούς της ιστορίας, που δύσκολα θα καταλάβει ένας σύγχρονος και θ' αναμετρήσει όλες τους τις συνέπειες»*. Η εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας, κεντρικό σημείο της μεταρρύθμισης, επέτρεπε την έκφραση της λαϊκής ψυχής και του γλωσσικού αισθήματος των μαθητών και συμβόλιζε παράλληλα την πνευματική ανανέωση του έθνους. Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός δεν περιορίστηκε στη γλώσσα ως μορφή αλλά τη σύνδεσε με διαστάσεις που αναδείκνυαν τις πολιτισμικές καταβολές και τον ιδεολογικό προσανατολισμό της ελληνικής κοινωνίας (Τριανταφυλλίδης, 1919).

Ως προς την παιδαγωγική διάσταση, τέθηκε ως σκοπός της μεταρρύθμισης το σχολείο να μορφώσει ανθρώπους που να μπορούν να ζήσουν παραγωγικά και δημιουργικά στον τόπο που ανήκουν. Το σκοπό αυτό υπηρέτησαν αναλυτικά προγράμματα και σχολικά βιβλία που βασίστηκαν στο νεοελληνικό πολιτισμό και τη σύγχρονη νεοελληνική πραγματικότητα. Ως θεμέλιο τέθηκε το εξαετές δημοτικό σχολείο, αυθύπαρκτο και αυτόνομο σε σχέση με τη μέση βαθμίδα. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε, μέσω κύκλων μαθημάτων, στην αλλαγή της νοοτροπίας του διδασκαλικού κόσμου, ώστε να δεχτεί την ιδεολογία της μεταρρύθμισης, μια ιδεολογία ολότελα αντίθετη μ' αυτή που μορφωνόταν μέχρι τότε το διδακτικό προσωπικό της χώρας (Δελμούζος, 1919).

Επομένως, η κεντρική ιδέα του μεταρρυθμιστικού προγράμματος είναι ότι *«αληθινά ελληνική παιδεία μπορεί να δημιουργηθεί μόνον αν θεμελιωθεί στη νεοελληνική πραγματικότητα και στα πορίσματα της σύγχρονης παιδαγωγικής και κοινωνιολογικής επιστήμης»* (Δελμούζος & Τριανταφυλλίδης, 1917). Η μεταρρύθμιση επικεντρώθηκε στην εισαγωγή αναγνωστικών βιβλίων στις πρώτες 4 τάξεις του δημοτικού σχολείου, ενώ στις αρχές του 1919 διαμορφώθηκε το νέο αναλυτικό πρόγραμμα για τη γλωσσική διδασκαλία στο δημοτικό.

Οι πρωτεργάτες της μεταρρύθμισης είτε στο δημόσιο λόγο τους (αρθρογραφία, διαλέξεις κ.ά) είτε στον ιδιωτικό (μεταξύ τους αλληλογραφία) συχνά επιχειρούν τον απολογισμό των προσπαθειών τους. Αρχικά, αποτιμούν θετικά το όλο εγχείρημα και θεωρούν πως οι στόχοι που είχαν τεθεί κατά βάση επιτεύχθηκαν. Όταν όμως προκύπτει η ανάσχεση της μεταρρύθμισης, μετά την ήττα του κόμματος του Βενιζέλου, παρατηρείται μία μετατόπιση της θέσης τους, κυρίως ως προς τη μεθόδευση με την οποία η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εφαρμόστηκε στην πράξη.

Η μεταρρύθμιση του 1917 συνδέθηκε με την τύχη του κόμματος των Φιλελευθέρων και το γλωσσικό -που αποτελούσε ένα εθνικό αίτημα και ζήτημα επιστημονικής διένεξης- μετατοπίστηκε σε πολιτικό επίπεδο. Οι πρωταγωνιστές της μεταρρύθμισης, ακόμα κι αν αντιλαμβάνονταν πως ένα τόσο μεγάλο ζήτημα ίσως δε θα έπρεπε να χρωματιστεί κομματικά, θεωρούσαν πως σε εκείνη τη συγκυρία δεν υπήρχε άλλος τρόπος: Ο Δελμούζος χαρακτηρίζει «ομολογία αδυναμίας» την ανάγκη «να εξαρτά κανείς την πραγματοποίηση ενός ονείρου από ξένη βοήθεια» και αποδίδει την εχθρική στάση πολλών στο γεγονός ότι «τη μεταρρύθμιση την είχε αναλάβει ένα κόμμα πολιτικό, και πιο σωστά: λίγοι φωτισμένοι οδηγοί του». Ο δε Γληνός γίνεται ακόμη περισσότερο αυτοκριτικός από το 1922 και έπειτα, καθώς θεωρεί πως η ίδια η μεταρρύθμιση και όλα όσα ακολούθησαν δείχνουν πως υπήρχε ζήτημα ιδεολογικού προσανατολισμού του εκπαιδευτικού δημοτικισμού.

Προφανώς, οι τοποθετήσεις αυτές των πρωτεργατών της μεταρρύθμισης υπήρξαν απότοκο του ψυχικού χάσματος που είχε αρχίσει να διαφαίνεται στις μεταξύ τους σχέσεις, αλλά και της βαθιάς απογοήτευσης που τους διακατείχε, καθώς κατηγορούνταν για πολλά και απειλούνταν με ποινικές δίωξεις (Μπέτσας & Αμαραντίδου, 2012).

2. Το θεσμικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο

Με την παρούσα μελέτη επιχειρούμε να διερευνήσουμε τις συνέπειες της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στη διαμόρφωση των μορφωτικών περιεχομένων του δημοτικού σχολείου. Για το λόγο αυτό, μελετούμε τόσο το θεσμικό πλαίσιο που αναφέρεται στα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας όσο και τα ίδια τα βιβλία (αλφαβητάρια και αναγνωστικά) σε μια μακρά περίοδο, από το 1912 έως το 1982.

2.1. Τα αναλυτικά προγράμματα

Μία ενδελεχής μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων του δημοτικού σχολείου που επικεντρώνεται στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας αναδεικνύει το δεδομένο ότι επί 56 ολόκληρα χρόνια η διδασκαλία του μαθήματος βασιζόταν στο ΑΠ του 1913, πρόγραμμα που συνέταξε ο Εκπαιδευτικός Όμιλος και γνωστοποίησε αναλυτικό υπόμνημά του, κατόπιν σχετικής πρόσκλησης του Κεντρικού Εποπτικού Συμβουλίου της Δημοτικής Εκπαιδευσεως. Τα δύο κεφάλαια του υπομνήματος, για το Δημοτικό Σχολείο και το Διδασκαλείο κοριτσιών, αποδίδονται στο Δημήτρη Γληνό και το τρίτο, για το ανώτερο παρθεναγωγείο, στον Αλέκο Δελμούζο (Ανδρέου, 2004). Το Πρόγραμμα αυτό αποτέλεσε μια παρακαταθήκη που μακροημέρευσε απρόσμενα μεγάλο διάστημα, για τα δεδομένα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι διάφορες τροποποιήσεις που επιχειρήθηκαν έως το 1969 δεν ακύρωσαν τις βασικές ρυθμίσεις του Προγράμματος του 1913. Κάθε άλλο, μάλιστα. Το διακύβευμα στο διάστημα αυτό δεν υπήρξε η εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος αλλά οι συνοδευτικές οδηγίες για τη διδασκαλία της γραμματικής και της ορθογραφίας, που είχαν συνταχθεί στο διάστημα 1917-1920. Αρχικά, έως το 1921, η διαμάχη αφορούσε τις πρώτες 4 τάξεις. Από το

1923 και έπειτα φαίνεται να έχει διαμορφωθεί συναίνεση για τη διδασκαλία της γραμματικής και της ορθογραφίας στις 4 πρώτες τάξεις στη βάση του μεταρρυθμιστικού προγράμματος του 1917-20. Πλέον η διαμάχη αφορά την Ε' και Στ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Προκύπτει λοιπόν το συμπέρασμα πως ήδη από το 1923 η δημοτική γλώσσα εδραιώνεται στις 4 πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ανταποκρίνεται στο Πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου και η διδασκαλία της γραμματικής και της ορθογραφίας βασίζεται στην εργασία της Εκπαιδευτικής Επιτροπής στην περίοδο 1917-1920.

Στις δεκαετίες που ακολουθούν η γλωσσική διδασκαλία των τεσσάρων πρώτων τάξεων περιγράφεται στα αναλυτικά προγράμματα ανταποκρινόμενη στο πρόγραμμα του 1913. Αντίθετα, η ιδεολογική και παιδαγωγική διαμάχη αποτυπώνεται έντονα στις οδηγίες που αφορούν τις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού. Εγκύκλιος της 15-1-1930 από τον Γεώργιο Παπανδρέου, στην οποία επαναλαμβάνονται ακριβώς οι οδηγίες για τη γραμματική διδασκαλία των τάξεων Α' έως Δ' του 1919 και προστίθενται επιπλέον οδηγίες για την Ε' τάξη, αναιρείται ως προς τις προβλέψεις της για την Ε' τάξη με το ΦΕΚ 222Α'/16.07.1934, «Περί Αναλυτικού και Ωρολογίου προγράμματος της ελληνικής γλώσσας (απλής καθαρευούσης) εν τη Ε' και Σ' τάξεις του δημοτικού σχολείου». Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1942 αλλά και αυτό του 1957, το οποίο επιφέρει αλλαγές στα μαθήματα Πατριδογνωσίας, Ιστορίας, Αγωγής του Πολίτη και Γεωγραφίας, χωρίς να προτείνει κάποια τροποποίηση στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας. Ακόμη και το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1969 ανταποκρίνεται μερικώς στο παράδειγμα αυτό και προβλέπει για τις πρώτες τέσσερις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, σε αντιδιαστολή με τον όρο διδασκαλία της καθαρευούσης που χρησιμοποιείται για την ελληνική στις μεγαλύτερες τάξεις.

2.2. Το θεσμικό πλαίσιο των σχολικών βιβλίων για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο

Ο αναπροσανατολισμός στα μορφωτικά περιεχόμενα που επικαθόρισε η μεταρρυθμιστική προσπάθεια της περιόδου 1917-20 είναι επίσης εμφανής και στον τρόπο που διαμορφώθηκαν έκτοτε οι βασικές διαστάσεις του θεσμικού πλαισίου για τα βιβλία της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. Παρά τις τροποποιήσεις που επιχειρούνται στο θεμελιώδη νόμο 827 του 1917 με μια σειρά νομοθετικών παρεμβάσεων και προκηρύξεων που καλύπτουν το χρονικό διάστημα από το 1923 έως το 1977, παραμένουν αναλλοίωτες οι δύο βασικές προβλέψεις εκείνου του νομοθετήματος που ρυθμίζουν για τις πρώτες 4 τάξεις του δημοτικού σχολείου τη δημοτική ως γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων και τα κυρίαρχα γνωρίσματά τους ως προς τη δομή, το περιεχόμενο, τη μέθοδο και την εικονογράφηση.

Άλλωστε, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός πως στο σύνολό τους οι προκηρύξεις για τη συγγραφή αλφαβηταρίων και αναγνωστικών βιβλίων σε μεγάλο βαθμό είτε αποτελούν η μία αντιγραφή της άλλης είτε, διαφοροποιούμενες σε λεπτομέρειες, διατηρούν έναν βασικό κορμό που αναφέρεται στο σκοπό, τη δομή, το περιεχόμενο και τη γλώσσα των διδακτικών βιβλίων της γλώσσας για τις τέσσερις ή και πέντε τάξεις του δημοτικού. Δεδομένο που επιχειρούμε να αναδείξουμε στον Πίνακα 1, όπου ενδεικτικά παρατίθενται οι προβλέψεις των προκηρύξεων συγγραφής διδακτικών βιβλίων για τα εγχειρίδια της ελληνικής γλώσσας ως προς το σκοπό και τη γλώσσα. Οι περιορισμοί που τίθενται στην έκταση που μπορεί να λάβει ένα κείμενο που φιλοξενείται σε πρακτικά συνεδρίων δεν επιτρέπει να περιληφθούν στον πίνακα και οι προβλέψεις των προκηρύξεων για τη μορφή και το περιεχόμενο. Και αυτές, ωστόσο, ενισχύουν την άποψη πως οι βασικές ρυθμίσεις της

περιόδου 1917-20 που αφορούσαν τα σχολικά βιβλία παρέμειναν κυρίαρχες για ένα μεγάλο διάστημα έως το 1977. Για το λόγο αυτό, άλλωστε, είναι συμβατή η επαναφορά παλιότερων βιβλίων σε κατοπινά χρόνια, όπως συνέβη με τα «Ψηλά Βουνά» (1919 & 1974), τα «Κρινολούλουδα» (1934 & 1947), τα «Ελληνόπουλα» (1937 & 1947) κ.ά.

Πίνακας 1. Σκοπός και γλώσσα των αναγνωστικών βιβλίων στις προκηρύξεις των ετών 1928, 1934, 1947

	Προκήρυξη 1928	Προκήρυξη 1934	Προκήρυξη 1947
Σκοπός	Τα Αναγνωστικά βιβλία του Ελληνικού Δημοτικού σχολείου αποτελούν το κυριώτερον όργανον της εν αυτώ διδασκαλίας, έχουν διπτόσκοπον κυρίως, το μεν την γλωσσικήν και καλαισθητικήν ανάπτυξιν των Ελληνοπαίδων, το δε την ηθικήν και ελληνοπρεπή μόρφωσιν αυτών, ώστε να καταστήσῃ χρήσιμα μέλη της Ελληνικής κοινωνίας.	Τα εν λόγω Αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου, αποτελούντα σπουδαιότατον όργανον της εν αυτώ συντελουμένης αγωγής και διδασκαλίας, οφείλουν τόσον δια του περιεχομένου των και της μορφής αυτού [sic], όσον και δια της γλώσσης των [...] να συντελούν όλως ιδιαιτέρως το μεν εις την γλωσσικήν και καλαισθητικήν μόρφωσιν των μαθητών, το δε εις την προαγωγήν της θρησκευτικής των διαπλάσεως και εις την ηθικήν και εθνικήν διαπαιδαγώγησιν αυτών.	Το Αναγνωστικόν βιβλίον του Ελλ. Δημοτικού σχολείου ως αποτελούν το θεμελιώδες όργανον της όλης εν ταις τάξεσι σχολικής αγωγής δέον να συντελή δια του περιεχομένου, της μορφής και της γλώσσης αυτού όσον οίον τε σπουδαιότατα άμα εις την γλωσσικήν προαγωγήν και την καλαισθητικήν ανάπτυξιν των μαθητών, άμα δε εις την ηθικήν, την θρησκευτικήν και εθνοπρεπή μόρφωσιν αυτών.
Γλώσσα	Γλώσσα των αναγνωστικών δέον να είναι η κοινή ομιλουμένη δημοτική, σύμφωνος όμως προς το πανελλήνιον γλωσσικόν αίσθημα του προφορικού λόγου και προς τα δια των δημοτικών ασμάτων και των έργων των μεγάλων νεωτέρων ποιητών και πεζογράφων προβαλλόμενα πρότυπα, απηλλαγμένη κατά κανόνα ιδωματισμών και αρχαϊσμών, της δε της καθαρευούσης άνευ δημοτικισμών, απλή την σύνταξιν και μικροπερίοδος.	Γλώσσα των Αναγνωστικών των μεν κατωτέρων τάξεων του δημοτικού σχολείου είναι η κοινή δημοτική, των δε δύο ανωτέρων η απλή καθαρεύουσα. ... η δημοτική γλώσσα των Αναγνωστικών ... πρέπει να είναι σύμφωνος προς το πανελλήνιον γλωσσικόν αίσθημα του προφορικού λόγου και προς τα δια των δημοτικών ασμάτων και των έργων των μεγάλων νεωτέρων ποιητών και πεζογράφων προβαλλόμενα πρότυπα, απηλλαγμένη κατά κανόνα ιδωματισμών και αρχαϊσμών και ξενισμών, πολυτυπίας τύπων και λέξεων κακοήχων ή υπό ολίγων προσώπων χρησιμοποιουμένων.	Γλώσσα των τε πεζογραφήματων και των ποιημάτων αναγνωστικών των β' και γ' τάξεων θα είναι η δημοτική καθομιλουμένη και ουχί η πεποιοιμένη. Εκ του δια την δ', ε' & στ' τάξιν οριζομένου αριθμού σελίδων των αναγνωστικών το πρώτον μεν το ήμισυ θα διατεθή δια πεζογραφήματα και ποιήματα γεγραμμένα εις την δημοτικήν, το δε δεύτερον δια πεζογραφήματα εις την καθαρεύουσαν... η κοινή του Έθνους γλώσσα η σύμφωνος προς το πανελλήνιον γλωσσικόν αίσθημα του προφορικού λόγου μορφωμένων ανθρώπων και τα δια των των δημοτικών ασμάτων και των έργων των μεγάλων νεωτέρων ποιητών και πεζογράφων προβαλλόμενα πρότυπα, απηλλαγμένη κατά κανόνα ιδωματισμών

3. Ιστορικοσυγκριτική μελέτη αλφαβηταρίων και αναγνωστικών βιβλίων

Ακολούθως, με αφετηρία τα αλφαβητάρια και τα αναγνωστικά που εισάγονται στη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1917-1920, επιχειρείται μια ιστορικοσυγκριτική μελέτη ορισμένων αλφαβηταρίων & εγχειρίδιων γλώσσας στις 4 πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου έως και το 1982, ως προς τη δομή, το περιεχόμενο, τη γλώσσα, τη μέθοδο πρώτης γραφής και ανάγνωσης και την εικονογράφηση.

3.1. Αναγνωστικά βιβλία

Σε μεγαλύτερο βάθοςεπιλέξαμε να μελετήσουμε δύο αναγνωστικά της Β' Δημοτικού («Τα κρινολούλουδα» και το αναγνωστικό του Οικονόμου) και τρία της Γ' Δημοτικού («Τα ψηλά Βουνά», «Τα Ελληνόπουλα» και «Τα Αετόπουλα»). Κοινό χαρακτηριστικό των συγκεκριμένων εγχειρίδιων διαπιστώσαμε πως είναι η γλώσσα σύνταξης, που είναι για όλα η δημοτική. Το γεγονός αυτό απαντάται και στα αλφαβητάρια και φαίνεται να «επιβλήθηκε» από την επιθυμία τα αναγνώσματα να διαβάζονται από τους μαθητές και τις μαθήτριες με τρόπο αβίαστο και καθόλα φυσικό.

Κοινά στοιχεία εντοπίζουμε και στο ζήτημα της εικονογράφησης που κατά βάση, πέραν των εξωφύλλων και του εξ ολοκλήρου έγχρωμου αναγνωστικού του Οικονόμου, είναι ασπρόμαυρη για όλα τα υπόλοιπα εξεταζόμενα εγχειρίδια. Οι κατά πλειοψηφία μη συστηματικά εμφανιζόμενες εικόνες-παραστάσεις εξυπηρετούν κυρίως αισθητικούς και όχι παιδαγωγικούς, μεθοδολογικούς σκοπούς. Εξαιρούνται τα αναγνωστικά «Τα Αετόπουλα» και «Τα Ελληνόπουλα», στα οποία η εικονογράφηση, ήδη από τα εξώφυλλά τους, εξυπηρετεί ιδεολογικές και εθνικές σκοπιμότητες (Κανταρτζή, 2002: 311) που κατά κάποιο τρόπο επιβάλλονταν από τα τρέχοντα ιστορικά γεγονότα, όπως ο αντιστασιακός αγώνας κατά των Γερμανών και οι θέσεις της μεταξικής κυβερνήσεως, αντιστοίχως.

Από άποψη δομής τα μόνα αναγνωστικά που συγκλίνουν είναι αυτά του Οικονόμου και «Τα ελληνόπουλα», τα οποία αποτελούνται από κεφάλαια-θεματικούς κύκλους που τιτλοφορούνται με τα ονόματα των τεσσάρων εποχών και περιλαμβάνουν διηγήσεις που αντιστοιχούν σε δράσεις, συνήθειες και έθιμα της αντίστοιχης εποχής. Την απλοϊκότερου χαρακτήρα δομή φέρει το αναγνωστικό «Τα κρινολούλουδα», που δεν έχει κανένα κεφαλαιακό διαχωρισμό παρά απλή, διαδοχική παράθεση των αναγνωσμάτων του. Στα εγχειρίδια των «Ψηλών Βουνών» και των «Αετόπουλων» η δομή, θα μπορούσαμε να πούμε ότι «υπαγορεύεται» στη διάκριση δύο κυρίων μερών από το ίδιο τους το περιεχόμενο: στα μεν «Ψηλά Βουνά» από την ανάγκη αδιάκοπης παράθεσης της ομώνυμης νουβέλας και στα «Αετόπουλα» από την ανάγκη ανάδειξης της σημαντικότητας ύπαρξης αλλά και δράσης των αντιστασιακών οργανώσεων.

Από τη σκοπιά μελέτης της θεματολογίας-περιεχομένου των αναγνωστικών έχουμε να επισημάνουμε πως μονάχα στο προγενέστερο αλλά μέχρι και σήμερα πολυδιαβασμένο ως ελεύθερο λογοτέχνημα, «Τα Ψηλά Βουνά», απαντούμε ξεκάθαρα την αρχή του ενιαίου μύθου, καθώς όλα τα υπόλοιπα αναγνωστικάδομούνται από αυτοτελή αναγνώσματα-ιστοριούλες. Τα διάφορα αναγνώσματα διατρέχονται ακόμα από δημοτικά ποιήματα ή άλλα γνωστών ποιητών ή και κάποια των ίδιων των συντακτών, παροιμίες και σπανιότερα από αινίγματα που δίνονται στην πλειοψηφία τους (με εξαίρεση και πάλι «Τα Ψηλά Βουνά») ξεκομμένα και όχι ενσωματωμένα μέσα στον λόγο και τη δράση των πρωταγωνιστών, όπως διαπιστώνουμε να συμβαίνει επιτυχώς σε αρκετά αλφαβητάρια της εποχής.

Ως προς αυτή τη διάσταση, το αναγνωστικό «Τα Αετόπουλα» διαφοροποιείται με έναν άλλο τρόπο, καθώς δομείται από αποσπασματικές ιστορίες, οι οποίες παρουσιάζονται ως πραγματικές και όχι ως φανταστικάγεγονότα. Γνωστοποιούνται έτσι, πρόσφατα γεγονότα

του πολέμου που ξετυλίγουν παράλληλα την ιστορία και τη δράση των ΕΠΟΝ, ΕΛΑΣ, ΕΑΜ. Μεταξύ άλλων συναντώνται και αυθεντικά κείμενα όπως: μαρτυρίες αγωνιστών, διακηρύξεις της ΠΕΕΑ, επιστολές Αετόπουλων καθώς και απόσπασμα από εγκύκλιο του ηγετικού στελέχους του ΕΑΜ (Κουζέλη, 2013: γ'-ια'). Πρόκειται για ένα περιεχόμενο που βασίστηκε απόλυτα στις ιδεολογικές θέσεις των συντακτών του.

Πρωταγωνιστές στα αναγνώσματα είναι πάντα τα μικρά παιδιά, που με τη δράση τους και τις αντιδράσεις τους στις διάφορες περιστάσεις και συνθήκες που ανακύπτουν στην διάρκεια ενός έτους, που είναι συνήθως και ο αφηγημένος χρόνος, γίνονται παράδειγμα προς μίμηση ή αποφυγή, αναλόγως. Η αφήγηση είναι τριτοπρόσωπη, ωστόσο συναντούμε και αρκετές παραχωρήσεις στο διάλογο, στον ευθύ λόγο και στις προσωποποιήσεις που δίνουν έναν τόνο ζωντάνιας.

Από πλευράς ιδεολογίας διαπιστώνουμε πως το αναγνωστικό του Οικονόμου κατακλύζεται από το θρησκευτικό στοιχείο. Οι πρωταγωνιστές σε κάθε τους βήμα, δράση, σκέψη προτάσσουν μια σύντομη προσευχή, δοξολογία ή ευχαριστία προς τον Θεό, ενώ ταυτόχρονα εμφανίζονται έτοιμοι να αποδεχτούν την όποια θεία βούληση. Επίσης, πέρα από την εκτενή αναφορά στον καταναυκτικό εορτασμό των δύο μεγαλύτερων εορτών της ορθοδοξίας (Πάσχα και Χριστουγέννων) επανεμφανίζονται οι αναφορές στην ύπαρξη του φύλακα αγγέλου, που πρωτοσυναντάμε στο αναγνωστικό «Τα κρινολούλουδα» («*Κάνω την προσευχή μου και με φυλάγει ο φύλακας άγγελος*»), το οποίο ακολουθεί ανάλογη στάση στο επίπεδο της θρησκευτικής αγωγής «βάζοντας» τους πρωταγωνιστές να λαμβάνουν με χαρά μέρος σε αρκετές θρησκευτικές «υποχρεώσεις» όπως: ο τακτικός εκκλησιασμός, η θεία κοινωνία, η προσκύνηση των εικονισμάτων και του ιερέα, η αγρυπνία, αλλά και να έχουν και ορισμένες γνώσεις σχετικά με την έννοια του τάματος.

Πέρα από το στοιχείο της θρησκευτικής αγωγής, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε και την ύπαρξη αυτών της εθνικής, τα οποία όπως είναι λογικό εμφανίζονται εντονότερα στο κατοχικό αναγνωστικό «Τα Αετόπουλα» και στο μεταξικό «Τα Ελληνόπουλα», αλλά και στο σχετικά πρόσφατο αναγνωστικό του Οικονόμου, που μέσω του πανηγυρικού εορτασμού των εθνικών επετείων σκοπεύει να εμφυσήσει στους μαθητές και τις μαθήτριες το χρέος της αυτοθυσίας απέναντι στην πατρίδα. Μετριοπαθέστερο στον τομέα αυτό εμφανίζεται το αναγνωστικό «Τα κρινολούλουδα». Ενώ όλα μαζί από ηθικής άποψης μοιάζει να επικροτούν την εγκράτεια, τη φιλανθρωπία, το σεβασμό προς τους γηραιότερους, την επιμέλεια στα μαθήματα, την εργατικότητα, την αγάπη για τα ζώα και τη φύση και να αντιμάχονται την αλαζονεία, την λαιμαργία και το ψέμα.

Με άλλα λόγια, η θεματολογία εστιάζει στην «εθνικήν, θρησκευτικήν και ηθικήν μόρφωσιν» και μάλιστα, κάποιες φορές, με δογματικό τρόπο, κάτι που αυτομάτως φέρνει στον αντίποδα όλων αυτών το αναγνωστικό «Τα ψηλά Βουνά», που γεμάτο από τη ζωντάνια και την αληθοφάνεια της δράσης των μικρών ηρώων του, προβάλλει ξεκάθαρα και όχι συντεθλιμμένα, κάτω από το ιδεολογικό βάρος του τρίπτυχου πατρίς-θρησκεία-οικογένεια, τις αρχές της ανεξαρτησίας, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας, της εφευρετικότητας, της υπευθυνότητας, της εργατικότητας, της αλληλοβοήθειας, της προσφοράς, της δικαιοσύνης και του σεβασμού (Φραγκουδάκη, 1979: 160-162).

3.2. Αλφαβητάρια

Στο τμήμα αυτό της εργασίας μελετούμε ως προς το περιεχόμενο και τη μέθοδο πρώτης γραφής και ανάγνωσης τα αλφαβητάρια που εισήχθησαν στα ελληνικά σχολεία από την εποχίτης μεταρρύθμισης του 1917-1920 έως και το 1982. Αυτά, αρχής γενομένης από το καθόλα πρωτοποριακό για την εποχή του «Αλφαβητάρι με τον ήλιο» (1919), είναι: το

αλφαβητάριο «Παιχνίδια Παιδάκια» (1934-1937), το αλφαβητάριο «Τα Παιδάκια» (1932-1939) (εδώ μελετάται η μεταξική του έκδοση του 1939), το αλφαβητάριο «Η καλή αδερφή» (1936), το αλφαβητάριο «Τα καλά παιδιά» (1949-1955), το «Αλφαβητάριον» (1955-1978), Το αλφαβητάριο των Βαλαβάνη&Τσουρέκη 1979-1982 και το γλωσσικό εγχειρίδιο «Η Γλώσσα μου» (για την πρώτη δημοτικού) 1982-2006.

Το σύνολο των εξεταζόμενων εγχειριδίων θα μπορούσαν να καταταγούν με βάση το κριτήριο της μεθοδολογίας αλλά και από άποψη δομής σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Στην πρώτη περιλαμβάνονται τα εγχειρίδια εκείνα (μέχρι και το «Αλφαβητάριον»), που συνίστανται από δύο κύρια μέρη, τα οποία διακρίνονται βάσει των γενικότερων διδακτικών σταδίων που υποδεικνύει η βασική μέθοδος διδασκαλίας με την οποία συντάσσονται. Ενώ στη δεύτερη, τα δύο πιο πρόσφατα εγχειρίδια, που αν και στηρίζονται δομικά στη λογική που ακολουθείται στην προηγούμενη κατηγορία, ωστόσο καθένα από τα κύρια μέρη τους αποτελεί και ένα ξεχωριστό τεύχος διατρεχόμενο από ασκήσεις.

Έτσι τα εγχειρίδια της πρώτης κατηγορίας συνδυάζουν την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο (με μικροπαραλλαγές) και τη φωνομιμητική. Εγκαταλείπονται οριστικά οι «πρότυπες» λέξεις «*των ία και ώα*» της φωνητικής μεθόδου που κυριάρχησε στο σύνολο των προγενέστερων αλφαβηταρίων από το 1880, καθώς βάση της διδασκαλίας γίνεται η πρόταση. Παντού υπάρχουν προτάσεις με νόημα, αφού, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται και από τη συντακτική επιτροπή του «Αλφαβηταρίου με τον ήλιο», με το οποίο και πρωτοεισάγεται η εν λόγω μέθοδος, «*και ή λέξη, όπου βρίσκεται μόνη της, αντιπροσωπεύει ολόκληρη πρόταση (ά! γάλα! κ.τ.λ.)*».

Η διδασκαλία πια ακολουθεί μια αντίστροφη πορεία, σε σχέση με αυτή προγενέστερων αλφαβηταρίων, για να φτάσει στη σύνθεση προτάσεων. Πρώτα χωρίζεται η πρόταση σε λέξεις, οι λέξεις στα φωνητικά τους στοιχεία και έπειτα γίνεται η ανασύνθεση της πρότασης. Μια διαδικασία που στο σύνολό της, κατά τον Δημαρά, έχει ως αποτέλεσμα η ανάγνωση να χάνει τον μηχανιστικό της χαρακτήρα, μεταδίδοντας ξεκάθαρα νόημα. Ενώ, καθώς η σύνθεση των προτάσεων γίνεται με την ενέργεια του ίδιου του παιδιού, ασκείται η κρίση και όχι η απομνημόνευση, η πρωτοβουλία και όχι το πνεύμα υποταγής (Δημαράς, 1987). Επιπλέον η χρήση της φωνομιμητικής μεθόδου στα αλφαβητάρια αυτής της κατηγορίας είναι ξεκάθαρη κυρίως μέσα από τη διδακτική αξιοποίηση καταστάσεων για την έκφραση θαυμασμού ή έκπληξης, για τη μίμηση φωνών ζώων και διάφορων φυσικών ή μη ήχων. Ενώ, επίσης, μέσω αυτής εντοπίζουμε σε ορισμένα αλφαβητάρια μια εμπνευσμένη, θα λέγαμε, τεχνική για την απόδοση της προφοράς κάποιων γραμμάτων (π.χ. «*φ, φ, φ, φύσα, Νόη!*», «*ξ, ξ, ξένη κότα! Τι ζητάς εδώ;*»).

Αξίζει ακόμα να σημειωθεί πως η διδασκαλία ξεκινά από ένα στάδιο προασκήσεων διαφορετικής έκτασης σε καθένα από τα αλφαβητάρια, βασισμένο στην περιγραφή εικόνων για την παραγωγή λόγου, η οποία αργότερα θα συνδεθεί με την γραπτή του απόδοση. Είναι άλλωστε και η εποχή που οι εικόνες σιγά-σιγά αποκτούν λειτουργικό και ενεργητικό ρόλο στη διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης, για τη δημιουργία των οποίων πια επιστρατεύονται καταξιωμένοι καλλιτέχνες. Η αρχή γίνεται δυναμικά και σε αυτόν τον τομέα, στο «Αλφαβητάρι με τον ήλιο», όπου στα πρώτα έντεκα μαθήματα η παρουσία της εικόνας είναι καταλυτική, αφού από την περιγραφή της ο/η δάσκαλος/α θα αντλήσει το κείμενο από το οποίο θα προκύψει το υλικό για την εισαγωγή του νέου γράμματος. Ενώ έκτοτε, και όπως επισημαίνεται στις οδηγίες της συντακτικής επιτροπής, το κείμενο αποτελεί μια ολότητα που είναι δυνατό να κατανοηθεί από τους/τις μαθητές/τριες και άνευ εικόνων, όμως αυτές εξακολουθούν να υπάρχουν (όχι βέβαια στην ίδια έκταση), αφού αποτελούν ένα από τα «*πολυτιμότερα μέσα για ανάμορφώσωμετήν παρατηρητικότητα*

καίτην καλαισθησία τοῦ παιδιοῦ». Στο ίδιο πνεύμα φαίνεται να κινούνται και τα αλφαβητάρια «Παιχνίδια Παιδάκια», «Τα Παιδάκια», «Η καλή αδερφή», όπου επιπλέον απαντούμε στο ξεκίνημά τους ορισμένες ολοσέλιδες εικόνες (χωρίς κείμενο) που προορίζονται για προαναγνωστικές ασκήσεις. Ακόμη μια διαφορετική λειτουργία της εικόνας εντοπίζεται στο αλφαβητάριο «Παιχνίδια Παιδάκια», όταν αυτή μπαίνει στη θέση των αντίστοιχων λέξεων που την αποδίδουν, μέσα σε μια πρόταση, παραπέμποντάς μας στα σύγχρονα πολυτροπικά κείμενα.

Στη δεύτερη κατηγορία συναντούμε τα δύο τελευταία εγχειρίδια τα οποία βασίζουν τη διδασκαλία τους στην αναλυτικοσυνθετική μέθοδο, κάτω από τη σκέπη της οποίας συνυπάρχουν η ολική και η φωνομιμητική μέθοδος. Πιο συγκεκριμένα, στο αλφαβητάριο των Βαλαβάνη και Τσουρέκη η διδασκαλία των πρώτων πέντε γραμμάτων καθώς και του μαθήματος που αφιερώνεται στην επέτειο του 1940, πραγματοποιείται με τη νεοεισαχθείσα ολική μέθοδο, κατά την οποία τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίζουν και να διαβάζουν ως όλο μικρές λέξεις ή και φράσεις, οι οποίες, αφού γίνουν γνωστές, επανεμφανίζονται και σε επόμενα μαθήματα, για να αναλυθούν σε ένα επόμενο στάδιο στα μικρότερα γλωσσικά συστατικά τους. Στο εγχειρίδιο «Η Γλώσσα μου» οι προσφυγές στην ολική μέθοδο απαντώνται κατά τη διδασκαλία των διγράμματων και τριγράμματων συλλαβών-λέξεων, με τους συγγραφείς να υποστηρίζουν την επέκταση της χρήσης της και κατά την ανάγνωση των κειμένων, κυρίως από τους μαθητές και τις μαθήτριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την περισσότερο απαιτητική διαδικασία της ανάλυσης και της σύνθεσης, με τη συγκεκριμένη μέθοδο να ευκολύνει επιπροσθέτως κατά πολύ την εκμάθηση των λέξεων της ορθογραφίας (Τύμπα, 2010).

Για τα δύο αυτά εγχειρίδια διαπιστώνουμε ακόμα ότι η διδακτική αξιοποίηση των εικόνων είναι εκτενέστερη συγκριτικά με τα παλαιότερα εγχειρίδια, καθώς δεν περιορίζεται μόνο στον τομέα των πρώτων μαθημάτων για την προφορική άσκηση των μαθητών/τριών και την εισαγωγή ενός αριθμού γλωσσικών στοιχείων αλλά αξιοποιείται και κατά ένα μεγάλο ποσοστό στις σελίδες των ασκήσεων. Ενώ ιδιαιτέρως για τα βιβλία της σειράς «Η Γλώσσα μου» οι συντάκτες τους ήταν της άποψης πως η εικονογράφηση «πρέπει να αναδείξει την αισθητική της αυτοδυναμίας και αυτονομίας και ότι κάθε γνήσια καλλιτεχνική δημιουργία αποτελεί παιδευτική πράξη». Προκειμένου όμως να πραγματοποιηθούν οι όροι που περιγράφηκαν, είναι απαραίτητος ο σεβασμός στην προσωπική έκφραση του κάθε καλλιτέχνη (Κανταρτζή, 2002: 264). Έτσι στην όλη προσπάθεια εξοικείωσης των μαθητών/τριών με διάφορες «καλλιτεχνικές τεχνολογίες και την γνωριμία με το ύφος ποικίλων καλλιτεχνών και τάσεων» καθένα από τα τεύχη των εγχειριδίων της σειράς αυτής φέρει την υπογραφή και ενός μεγάλου ζωγράφου (Κανταρτζή, 2007: 17).

Τέλος, από άποψη περιεχομένου τα μελετώμενα αλφαβητάρια χρησιμοποίησαν αρχής γενομένης από το «Αλφαβητάρι με τον ήλιο» την αρχή του ενιαίου μύθου, που γνωρίσαμε και παραπάνω, με τα επιμέρους κείμενα να διατηρούν ταυτοχρόνως την αυτοτέλειά τους. Πιο αναλυτικά, ο ενιαίος μύθος γραμμένος στην κοινή ομιλούμενη αποτελείται σε διαφορετικά ποσοστά για καθένα από τα αλφαβητάρια από μικροπερίοδους λόγους, φυσικό διάλογο, διηγηματικές περιγραφές, με τη θεματολογία να αντλείται από την καθημερινότητα των πρωταγωνιστών που δεν ήταν πια παιδιά, στη διάρκεια συνήθως ενός έτους, μέσα από την εναλλαγή των εποχών των εθίμων, των γιορτών. Ως προς την παρουσίαση του μύθου, ευχάριστα ξαφνιάζει το αλφαβητάρι «Παιχνίδια Παιδάκια» που σε ένα αρκετά μεγάλο τμήμα εκμεταλλεύεται την πρωτοπρόσωπη αφήγηση δίνοντάς μας την αίσθηση πως διαβάζουμε αποσπάσματα από το ημερολόγιο του μικρού πρωταγωνιστή ενσωματώνοντας πλήρως μέσα στη δράση και τον λόγο των παιδιών ποιήματα, αινίγματα,

δημοτικά τραγούδια, κάτι που δεν επετεύχθη από την πλειονότητα των υπολοίπων σε τόσο μεγάλο βαθμό έτσι ώστε να δίνονται και ξεκομμένα, συμβαδίζοντας όμως πάντα με τη ροή της όλης υπόθεσης. Σε όλα τα εγχειρίδια διαπιστώνεται η ύπαρξη της θρησκευτικής και ηθικής αγωγής, με τη διαφορά ότι δεν γίνεται πια δογματικά αλλά μέσα από τη δράση των ηρώων που γίνεται παράδειγμα προς μίμηση ή αποφυγή, με την εθνική αγωγή να επανεμφανίζεται στο αλφαβητάρι «Τα Παιδάκια» για να ενταθεί αρκετά αργότερα στα «Καλά παιδιά» και πολύ περισσότερο στο «Αλφαβητάριον» σύμφωνα με τις επιταγές της σχετικής από το Υπουργείο Παιδείας προκήρυξης (*«σκοπό: την έθνικην, θρησκευτικήν, οίκογενειακήν και ήθικην μόρφωσιν»*, κείμενα με *«φρονηματικό»* περιεχόμενο *«έκτοῦ θρησκευτικοῦ, ἐθνικοῦ, οίκογενειακοῦ και κοινωνικοῦ βίου»*) που κατά το Δημαρά καθιστούσε το περιεχόμενο των εγχειριδίων που προέκυψαν την ίδια περίοδο ανυπόφορο (Φραγκουδάκη, 1999: 30-31).

Έτσι το τρίπτυχο πατρίς-θρησκεία-οικογένεια νιώθουμε πως εξακολουθεί να υπάρχει με μια πιο συγκαλυμμένη και ήπια μορφή και στο τελευταίο αλφαβητάριο των Βαλβάνη και Τσουρέκη, για να εγκαταλειφθεί μαζί με την αρχή του ενιαίου μύθου από το βιβλίο «Η Γλώσσα μου», που εισάγει, πέραν του παιδικού αυθορμητισμού, τον προβληματισμό, νέα πρότυπα (της εργαζόμενης μητέρας) καθώς και οικουμενικής σημασίας ιδεολογικά μηνύματα όπως: ισότητα, αδελφότητα, ειρήνη, γενναιοδωρία, περιβαλλοντική ευσυνειδησία.

4. Συζήτηση των δεδομένων

Τόσο η μελέτη των Αναλυτικών Προγραμμάτων και του θεσμικού πλαισίου για τα σχολικά βιβλία της ελληνικής γλώσσας των τεσσάρων πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου όσο και η ανάλυση των ίδιων των αλφαβηταρίων και αναγνωστικών από το 1917 έως το 1982 αναδεικνύουν πως η μεταρρυθμιστική προσπάθεια της περιόδου 1917-20 για τα διδακτικά εγχειρίδια διαμόρφωσε την αλλαγή παραδείγματος στο χώρο των μορφωτικών περιεχομένων του δημοτικού σχολείου, που κυριάρχησε έως τις αρχές της δεκαετίας του '80. Το παράδειγμα αυτό διαμορφώθηκε στους κόλπους του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και διατήρησε ορισμένες βασικές συνιστώσες της γλωσσικής και παιδαγωγικής στοχοθεσίας του. Σίγουρα, η εξέλιξη των εκπαιδευτικών πραγμάτων δεν ανταποκρίθηκε στο σύνολό της στον αρχικό σχεδιασμό και τον παιδαγωγικό ενθουσιασμό της περιόδου του μεσοπολέμου. Είναι βέβαιο, επίσης, πως η μεταρρύθμιση παρέμεινε ανολοκλήρωτη κυρίως ως προς τις συνιστώσες της σταδιακής εφαρμογής της σε μεγαλύτερες τάξεις και στη μέση βαθμίδα αλλά και στην αλλαγή της νοοτροπίας του διδασκαλικού κόσμου, ώστε να υιοθετήσει την ιδεολογία της μεταρρύθμισης και να εκπαιδευτεί σύμφωνα μ' αυτή. Όμως, η ανάδειξη της νεοελληνικής πραγματικότητας, ζήτημα γλωσσικό όσο και παιδαγωγικό, έγινε πράξη στα μορφωτικά περιεχόμενα των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Και η εφαρμογή της μεταρρύθμισης διαμόρφωσε ένα θεμελιώδες παράδειγμα, το οποίο ακολούθησαν οι κατοπινές γενιές των εκπονητών της εκπαιδευτικής πολιτικής. Υπό την έννοια αυτή, καλούμαστε να αποτιμήσουμε εκ νέου τη συμβολή της μεταρρύθμισης εκείνης, ακόμη και σε αντιδιαστολή με την απαισιοδοξία και την απογοήτευση που διακατείχε τους πρωτεργάτες στη δεκαετία του 1920.

Στην κατεύθυνση αυτή, ως επίμετρο της μελέτης μας, παραθέτουμε αυτούσιο ένα εκτενές απόσπασμα από το «Διάγραμμα Αναγνωστικών» που συνέταξαν οι Δελμούζος και Τριανταφυλλίδης ως Ανώτεροι Επόπτες και υπέβαλαν στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο τον Απρίλιο του 1918. Πρόκειται για το σχεδιασμό που αφορούσε στα βιβλία για τη γλωσσική διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο, από την Α' έως και την Στ' τάξη, ο οποίος έμελλε να

διαμορφώσει το γενικότερο πλαίσιο της συγγραφής των σχολικών εγχειριδίων αλλά και την πρώτη επαφή με τα μορφωτικά περιεχόμενα του ελληνικού σχολείου –με διαφοροποιήσεις που ανταποκρίθηκαν σε ιδεολογικές και πολιτικές σκοπιμότητες-σε πολλές γενιές μαθητών και μαθητριών, επί 65 περίπου χρόνια.

«Ο κυριώτερος σκοπός των αναγνωστικών είναι αναγνωστικός και γλωσσικός, να συνηθίση δηλ. το παιδί να διαβάξη φυσικά και αβίαστα και να μορφωθή το γλωσσικό του αίσθημα. Γι' αυτό πρέπει το Αναγνωστικό να είναι γραμμένο έτσι που να μπορεί να διαβάζεται από το παιδί φυσικά και αβίαστα. Και αυτό κατορθώνεται τόσο καλύτερα, όσο περισσότερο ο λόγος, το ύφος είναι ζωντανό ταιριασμένο με την κάθε ηλικία του παιδιού και με την ψυχολογία του που τη χαρακτηρίζει κυρίως η κίνηση και η δράση. Εκτός από το μικροπερίοδο λόγο, το φυσικό διάλογο, τη διηγηματική περιγραφή και άλλα μέσα που δίνουν κίνηση και δράση, στοιχεία χαρακτηριστικά για όλη τη σχολική περίοδο, και σε κάθε τάξη ο λόγος, σύνταξη και φρασεολογία, να είναι ακόμη ανάλογα με τη γλώσσα που παιδιού σ' αυτή την ηλικία. [...] Εξίσου σημαντικός σκοπός των αναγνωστικών είναι να συντελέση με το περιεχόμενό του στον καθολικό σκοπό του σχολείου δηλ. την ηθική και εθνική αγωγή. Γι' αυτό το περιεχόμενό του πρέπει να στηρίζεται σε μίαν ανώτερη γενικά ανθρώπινη ηθική αντίληψη, να στηρίζεται στην εθνική ζωή, και να προσέχη ιδιαίτερα προτερήματα και ελαττώματα φυλετικά. Επειδή το αναγνωστικό είναι το μόνο βιβλίο του δημοτικού, σωστό είναι να παρουσιάζει όσο μπορεί ποικιλώτερο υλικό και μορφωτικά στοιχεία απ' όσα δίνονται σε κάθε τάξη με τούς διαφόρους κύκλους των μαθημάτων κυρίως τα φυσιογνωστικά. Το αναγνωστικό τόσο καλύτερα επιτυχαίνει τούς ποικίλους του σκοπούς όσο πιο ελκυστικό είναι στο παιδί και όσο περισσότερο του κεντά το ενδιαφέρον. Τίποτα όμως δεν τράβα και μικρούς και μεγάλους τόσο όσο ο ζωντανός, ο δρων άνθρωπος. [...] Γι' αυτό το λόγο και για πολλούς ακόμη ψυχολογικούς και παιδαγωγικούς λόγους, το κάθε αναγνωστικό δεν πρέπει να είναι κομματιασμένο σε μικρούτσικες ιστοριούλες και χίλια δυο εγκυκλοπαιδικά κομμάτια άσχετα μεταξύ τους, αλλά να παρουσιάζη ενιαία ύλη που να τη διέπη πραγματική εσωτερική ενότητα. Και η ενότητα αυτή μπορεί ν' απλώνεται σε όλο το αναγνωστικό που θα παρουσιάζει τότε από την αρχή έως το τέλος συνεχή διήγηση με τα ίδια πρόσωπα και το ίδιο κέντρο, ή μπορεί ν' απαρτίζεται από λιγοστές μεγάλες ενότητες που και αυτές όμως θα υποτάσσονται στην κεντρική ιδέα ή τις κεντρικές ιδέες που φυσικά θα έχη το αναγνωστικό σε κάθε τάξη.

Θα αρχίσωμε από τις κοινωνικές οργανώσεις τις πιο στοιχειώδεις και τις πλησιέστερες στο παιδί, και σιγά σιγά θα προχωρήσωμε σε συνθετώτερες ώσπου να καταλήξωμε στην πιο μακρυνή και δύσκολη, στην πολιτεία. Σε κάθε τάξη θα πάρωμε και από μια τέτοια οργάνωση και σ' αυτή θα γίνη η δράση του ενός ή των πολλών ατόμων του αναγνωστικού.

Στην Α' τάξη θα πάρωμε μια οικογένεια. Ως συνολικό σκοπό θαέχωμε την ανάπτυξη και την προκοπή της οικογένειας. Από τις ατομικές αρετές θα τονίσωμε την αυτοσυντήρηση και ό,τι συντελεί σ' αυτήν, καθαριότητα, εγκράτεια, θάρρος, φιλοπονία κ.ά. Από τις κοινωνικές αρετές τη φιλαλληλία μέσα στην οικογένεια (την αγάπη στα ζώα), τη φιλαλήθεια, τη συνεργατικότητα, την πειθαρχία, και την ευσημοσύνη. Τέλος θα ρίψωμε το σπόρο για την αξιοπρέπεια. Θα προέχουν η αυτοσυντήρηση, η πειθαρχία και η φιλαλληλία. Στο Β' μέρος πρέπει να επικρατεί ο τόνος του παραμυθιού. Ή θα είναι το σύνολο ένα παραμύθι "μια φορά και έναν καιρό" ή θα είναι ως διήγημα πραγματικό όπου θα υπάρχουν πολλά παραμύθια. Με τον τόνο του παραμυθιού πρέπει να υπάρχη και ο ανθρωπομορφισμός. Πάντα όμως όπως και να είναι θα έχωμε ως βάση την πραγματική ζωή, μια δράση μέσα στην οικογένεια.

Στη Β' τάξη θα πάρωμε μια ομάδα από παιδιά και θα δημιουργήσωμε τέτοιους όρους ώστε και το κορύφωμα της ατομικής αυτοτέλειας να πετύχωμε και την προαγωγή της ομάδας. Το τελευταίο θα είναι ο συνολικός σκοπός...

Στη Γ' τάξη θα πάρουμε μια σχολική τάξη και θα την αφήσουμε να δράσει ποικιλότροπα μέσα σε μια κοινότητα. Ως συνολικό σκοπό θα έχουμε την προαγωγή της ατομικότητας και την προαγωγή της αλληλεγγύης... Θα προέχουν: κοινωνική δικαιοσύνη, κοινωνική πειθαρχία, φιλαλληλία στο σύνολο και συνεργατικότητα...» (Δελμούζος & Τριανταφυλλίδης, 1918).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρέου, Α. (2004). Τα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου (1881-1981), Στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) *Ιστορικές Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης. Πρακτικά 2ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Δελμούζος Α., Τριανταφυλλίδης, Μ. (1917). *Υπόμνημα των ανωτέρων εποπτών δια την βαθμιαίαν εισαγωγήν της δημοτικής εις τας τάξεις του δημοτικού σχολείου*, Αθήνα.
- Δελμούζος Α., Τριανταφυλλίδης, Μ. (1918). *Διάγραμμα Αναγνωστικών*, διαθέσιμο Στο: <http://digital.lib.auth.gr/record/37187>
- Δελμούζος, Α. (1919). Προς την εκπαιδευτική αναγέννηση, *ΔΕΟ*, 7(1917-1919), 1-20.
- Δημαράς, Α. (επιμ.). (1987). *Το Αλφαθητάρι με τον ήλιο*. Αθήνα: Ερμής.
- Κανταρτζή, Ε. (2002). *Ιστορική Αναδρομή της Εικονογράφησης των Παιδικών και Σχολικών Βιβλίων*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε. (2007). Ένα ταξίδι στην ιστορία: τρεις αιώνες σχολικά βιβλία, Στο Χατζής Α. (συντ.), *Δημήτρια: Ένα ταξίδι στην ιστορία: Τρεις αιώνες σχολικά εγχειρίδια: συλλογή Ευαγγελίας Κανταρτζή*. Θεσσαλονίκη: Δημοτική Πινακοθήκη.
- Κεχαγιόγλου, Ε. (2013). Επίμετρο, Στο Νιρβάνα, Δ., Ζήσης, Δ. *Ελληνόπουλα: Αναγνωστικό για την Τρίτη Τάξη του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Το Βήμα.
- Μπέτσας, Γ., Αμαραντίδου, Κ. (2012). Η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1917-1920. Μέθοδοι, προτεραιότητες και αποτελέσματα», στο: *1976-2011: 35 χρόνια από τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση*, διαθέσιμο Στο: http://www.ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=513&Itemid=171&lang=el
- Μπέτσας, Γ., Χαραλάμπους, Δ., Αμαραντίδου, Κ. (2011). Τα πρώτα αναγνωστικά βιβλία της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης 1917-1920 και η αξιολόγησή τους από τους εκπαιδευτικούς, *Επιστήμες Αγωγής*, 1/2012, 175-196.
- Τερζής, Ν. (2008). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: ιστορικοκοινωνιολογικό πλαίσιο και "μελέτες περίπτωσης"*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τερζής, Ν. (2010). *Μελέτη της Εκπαίδευσης του Νεοελληνισμού. Πριν από το κράτος - έξω από το κράτος - στο κράτος*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1919). «Quo-usquetandem», *ΔΕΟ*, 7 (1917-1919), 86-195.
- Τύμπα, Ε. (2010). *Ανάγνωση και Γραφή στην Πρώτη Δημοτικού: Μέθοδοι, εγχειρίδια και διδακτικές πρακτικές*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, 2013). Ανακτήθηκε 20 Μαΐου 2012, από <http://invenio.lib.auth.gr/record/123184/files/tympa>.
- Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Αναγνωστικά βιβλία δημοτικού σχολείου: ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα και καλλιέργεια ουμανιστικών αντιλήψεων στα πλαίσια της σχολικής πράξης

Δρ. Νικολέτα Μπεχλιβάνη
Μουσικό σχολείο Θεσσαλονίκης
nikol.bech@gmail.com

Περίληψη

Τα αφιερώματα σε κάποιες παγκόσμιες ημέρες μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για την καλλιέργεια ουμανιστικών αντιλήψεων και εμπλουτισμό των σχολικών μαθημάτων μέσα από *εναλλακτική διδακτική μεθοδολογία*. Επιπλέον, μπορούν να αξιοποιηθούν προκειμένου τα παιδιά να αναπτύξουν προβληματισμό και να σταθούν κριτικά απέναντι σε ζητήματα ευρύτερου ενδιαφέροντος. Δίνεται με τον τρόπο αυτό η δυνατότητα σύνδεσης της σχολικής πράξης με κοινωνικά θέματα παγκόσμιας εμβέλειας. Η διαδικασία αυτή μπορεί να υπηρετήσει την πίστη στην αξία του διαλόγου αφού μπορεί να συσχετιστεί με την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, την εκφορά λόγου και την άσκηση ρητορικής ως *πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων*. Έτσι, εκτός από τα αφιερώματα που η Πολιτεία έχει θεσμοθετήσει τα τελευταία χρόνια όπως για παράδειγμα κατά του ενδοσχολικού εκφοβισμού ή κατά του ρατσισμού, ενδείκνυνται ημέρες αφιερωμένες στα ανθρώπινα δικαιώματα γενικά και ειδικά στα δικαιώματα των παιδιών. Ως ζητήματα που θα προσεγγιστούν και θα συζητηθούν με αφορμή τις παγκόσμιες ημέρες, αναφέρονται συνοπτικά η επισήμανση της καθολικής προστασίας των ανθρώπινων δικαιωμάτων, ο έντονος ιδεολογικός και διαπαιδαγωγικός χαρακτήρας τους, η διάσταση μεταξύ του διεθνούς αμοραλιστικού περιβάλλοντος και του θεσμικού πλαισίου, τα παγκόσμια προβλήματα όπως φτώχεια, αναλφαβητισμός, μη πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας, περιβαλλοντική μόλυνση, που αντιστρατεύονται θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα. Ακόμη, αναμένεται να προκύψει γόνιμος διάλογος σχετικά με παραβιάσεις στοιχειωδών δικαιωμάτων των παιδιών μέσα από πρακτικές παιδικής εκμετάλλευσης, trafficking, καταναγκαστικής εργασίας, πρώιμων γάμων, στρατολόγησης, (ενδοοικογενειακής) κακοποίησης- παραμέλησης. Τέλος, καταδεικνύονται παράπλευρα αλλά εξίσου ουσιαστικά φαινόμενα όπως ο κοινωνικός στιγματισμός, η σιωπηρή συνενοχή, η αδιαφορία ή ακόμη και η συμμετοχή της κοινής γνώμης ενώ αναδεικνύονται η σημαντικότητα της πρόληψης και η συμβολή της εκπαίδευσης στη διαπαιδαγώγηση, ευαισθητοποίηση και ενεργοποίηση υπεύθυνων πολιτών.

Λέξεις-κλειδιά: ανθρώπινα δικαιώματα, ενεργός πολίτης, εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Εκτός από τη μετάδοση γνώσεων και την ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, το σχολείο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προσέγγιση και γνωριμία με τον πολιτισμό και τις παραδόσεις της κοινωνίας. Δεν είναι αμέτοχο στην κριτική αποτίμηση αυτού του πολιτισμού και στην παροχή βοήθειας προς τα παιδιά προκειμένου να κατανοήσουν τη θέση τους σε έναν αλληλοεξαρτώμενο κόσμο, όπου επικρατούν πολλά δόγματα και δοξασίες. Η καλλιέργεια δημοκρατικής συνείδησης ως επιμέρους στόχευση της δημοκρατικής εκπαίδευσης σχετίζεται με πρακτικές γνώσεις για τα δικαιώματα και τα καθήκοντα των πολιτών, με την εκτίμηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της σημασίας τους, ενθαρρύνει την εμπειρία ανταλλαγής απόψεων, την παρουσίαση επιχειρημάτων, την προσοχή στις απόψεις των άλλων, τη συμμετοχή σε συλλογικές αποφάσεις. Η αναφορά και η κριτική προσέγγιση της ιστορικής εξέλιξης των δικαιωμάτων του ανθρώπου μπορεί να συμβάλλει -μεταξύ άλλων- στην κατανόηση ενός βασικού θεωρητικού προβλήματος, μιας αντίφασης που σχετίζεται με την ασυνέπεια που υφίσταται μεταξύ θεωρίας και πράξης: ενώ υπάρχει μια ευρύτατη αποδοχή της κανονιστικής ισχύος των δικαιωμάτων του ανθρώπου, δεν παρατηρείται αντίστοιχα μια αποτελεσματική δομή λειτουργίας και εφαρμογής τους. Ο χώρος και χρόνος εδραίωσης των δικαιωμάτων του ανθρώπου είναι η

μεταπολεμική Ευρώπη αφού ο β' παγκόσμιος πόλεμος θεωρείται ότι έδωσε στα δικαιώματα μια νέα μορφή που απείχε κατά πολύ από το περιεχόμενο που δινόταν στην έννοια κατά το παρελθόν (Καλαντώνη, 2006). Με την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και τα πολλά διεθνή νομικά κείμενα και όργανα που ιδρύθηκαν σε εφαρμογή της, υπήρξε αισιοδοξία ότι η ανθρωπότητα θα αποκτούσε ασφάλεια, ειρήνη, σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Απεναντίας, ο παγκόσμιος αμοραλισμός με τις εκρηκτικές διαστάσεις που προσλαμβάνει και τις βίαιες εκφράσεις υπακούει στην πιο ποταπή πρόκληση αυτήν της καταπάτησης των δικαιωμάτων του ανθρώπου στο όνομα μάλιστα της προάσπισής τους. Έτσι επιβεβαιώνεται η διάσταση ανάμεσα στις διακηρύξεις και την πρακτική στάση ή ανάμεσα στην ηθική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την ανηθικότητα της κοινωνικής πραγματικότητας ή ανάμεσα στις έντονες κοινωνικές ανισότητες και την καθολικότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή ανάμεσα στο θηλυκό πρόσωπο της φτώχειας και την ουδετερότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Μέσα σ' αυτό το κοινωνικό περιβάλλον, η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα και η καλλιέργεια ουμανιστικών αντιλήψεων συμβάλλουν στη διαμόρφωση κουλτούρας που βασίζεται στην αναγνώριση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας ως υπέρτατη αξία, αποτελούν το αναγκαίο ανάχωμα στην οποιαδήποτε παραβίαση του κοινού ιδανικού στο οποίο εξορισμού κατατείνει ο Χάρτης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και εν τέλει συντελούν στην κοινωνική πρόοδο και ευημερία.

2. Θεσμικό πλαίσιο ανάπτυξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων - Θεσμική υποχρέωση εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα.

Η θέσπιση και προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν μπορεί παρά να οργανώνεται σε διεθνές, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο με δεδομένο ότι τα επίπεδα αυτά δεν είναι ούτε αυτόνομα, ούτε απομονωμένα ενώ η αλληλοδιείσδυση και αλληλεξάρτησή τους οδηγούν στον πολλαπλασιασμό των μέσων δράσης και στην επίρρωση της αποτελεσματικότητάς τους. Η διεθνής κοινότητα δεσμεύεται να τα αντιμετωπίζει σφαιρικά, με δίκαιο και ίσο τρόπο, πάνω στην ίδια βάση και με την ίδια έμφαση ενώ καθήκον των κρατών, ανεξάρτητα από τα πολιτικά, οικονομικά και πολιτιστικά τους συστήματα, είναι να προάγουν και να προστατεύουν όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες. Κατ' επέκταση και η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα δεν μπορεί παρά να σέβεται και να ακολουθεί το διεθνοποιημένο χαρακτήρα τους. Η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948) αποτελεί νομικό κείμενο χωρίς δεσμευτικότητα, με έντονο όμως ιδεολογικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα και σημείο αναφοράς για τα δεκάδες διεθνή και περιφερειακά νομικά κείμενα που ακολούθησαν στο πλαίσιο της προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αποτελεί ένα ζωντανό και δυναμικό κείμενο που δεν έχει αξία μόνο σε περιόδους σύγκρουσης ή σε κοινωνίες υπό καταπίεση αλλά και σε περιόδους ειρήνης, σε εδραιωμένες δημοκρατίες για την αντιμετώπιση της κοινωνικής αδικίας και την επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης. Η μη διάκριση, η ισότητα και η αμεροληψία, βασικά συστατικά της δικαιοσύνης, αποτελούν τα θεμέλια της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου. Ανεξάρτητα από τον τόπο διαμονής, το βιοτικό επίπεδο, τις θρησκευτικές ή πολιτικές πεποιθήσεις, όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα της Διακήρυξης ισχύουν, πάντα και παντού για όλες τις γυναίκες και τους άντρες. Μεταξύ αυτών, είναι το δικαίωμα στη ζωή, την ελευθερία και την ιθαγένεια, στην ελευθερία της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας, στην εργασία, στην εκπαίδευση, το δικαίωμα στην τροφή και την κατοικία και το δικαίωμα συμμετοχής στη διακυβέρνηση. Διακριτές αξίες στην κουλτούρα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι η οικουμενικότητά τους, η άρνηση κάθε

μορφής ρατσιστικής συμπεριφοράς και διακρίσεων, η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, η ελευθερία από το φόβο, την ανασφάλεια, την πείνα, η αλληλεγγύη μεταξύ των ανθρώπων, η υποχρέωση να τηρούμε και να προστατεύουμε τα δικαιώματα. Το πλέον χαρακτηριστικό άρθρο της Οικουμενικής Διακήρυξης, είναι το άρθρο 1 που μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά την εκπαίδευση απέναντι στα κοινωνικά προβλήματα των διακρίσεων, του ρατσισμού, της φτώχειας, της βίας, της περιβαλλοντικής υποβάθμισης, και αποτελεί το απαύγασμα της ιδεολογίας των ανθρώπινων δικαιωμάτων: «Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα. Είναι προικισμένοι με λογική και συνείδηση, και οφείλουν να συμπεριφέρονται μεταξύ τους με πνεύμα αδελφοσύνης». Τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης αναγνωρίζει η ίδια η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (άρθρο 26): «Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων και των θεμελιακών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης».

Το σημαντικότερο κείμενο για τα δικαιώματα των παιδιών, είναι η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΣΔΠ) του 1989 που την έχουν υπογράψει 191 χώρες και έχει επικυρωθεί και από τη χώρα μας. Περιλαμβάνει τρεις μεγάλες κατηγορίες δικαιωμάτων, σχετικά με την προστασία των παιδιών από κάθε μορφής κακοποίηση, εκμετάλλευση, διάκριση, ρατσισμό, κ.λπ., σχετικά με τις παροχές προς τα παιδιά όπως τα δικαιώματα στην εκπαίδευση, την υγεία, την πρόνοια, την ψυχαγωγία, κ.λπ. και σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών όπως τα δικαιώματα στην έκφραση γνώμης, την πληροφόρηση, τον ελεύθερο χρόνο, κ.λπ. Η ΣΔΠ έχει το χαρακτήρα του "δικαίου ανάγκης" αφού η σωτηρία και η ευημερία του παιδικού πληθυσμού προηγείται κάθε άλλης λύσης ενώ χρησιμεύει καταρχήν ως σημείο ιδεολογικής αναφοράς γιατί από αυτή γίνεται φανερό ότι οι ανήλικοι δεν θεωρούνται πλέον απλώς αντικείμενα προστασίας αλλά και φορείς δικαιωμάτων. Ακόμη, η ΣΔΠ μπορεί να λειτουργήσει και ως βάση για την *απαρίθμηση των κυριότερων διακρίσεων εις βάρος ανηλίκων* που έχουν ανάγκη προστασίας αφού σε όλες τις χώρες του κόσμου υπάρχουν παιδιά που ζουν κάτω από εξαιρετικά δύσκολες συνθήκες και χρειάζονται ιδιαίτερης προσοχής ενώ γίνεται λόγος για τη σημασία που έχουν οι παραδόσεις και οι πολιτισμικές αξίες κάθε λαού για την προστασία και την ανάπτυξη του παιδιού. Είναι ενδεικτικό ότι με τη συγκεκριμένη Σύμβαση αναγνωρίζονται οι πιθανότητες της πολύμορφης θυματοποίησης των ανηλίκων ενώ καθίσταται επιτακτική η ανάγκη πολύπλευρης προστασίας τους (Μπεχλιβάνη, 2004).

Σε εθνικό επίπεδο, μέσα από τον καταστατικό χάρτη του Συντάγματος του 1975/1986/2001/2008 και ακολουθώντας τη σχετική συνταγματική παράδοση από την ίδρυση του ελληνικού κράτους, κατοχυρώνεται ο σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (άρθρ. 2 & 1: «Ο σεβασμός και η προστασία της αξίας του ανθρώπου αποτελούν την πρωταρχική υποχρέωση της Πολιτείας») και αποτυπώνεται ο χαρακτήρας και η αποστολή του εκπαιδευτικού συστήματος (άρθρ.16 & 2: *Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες*). Εξάλλου η πίστη στη μοναδική αξία κάθε επιμέρους ανθρώπινης προσωπικότητας ως πυρήνας του ιδεολογικού σώματος των ανθρώπινων δικαιωμάτων προάγεται από τη λειτουργία της εκπαίδευσης που αποσκοπεί σύμφωνα με το νόμο στη διαμόρφωση *ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών πολιτών που εμπνέονται*

από αγάπη προς τον άνθρωπο, αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, σέβονται τις ανθρώπινες αξίες, αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό (βλ. άρθρ. 1 ν. 1566/1985: «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί, στα πλαίσια του έργου υψηλής κοινωνικής ευθύνης που τους αναγνωρίζεται, οφείλουν να συνεργάζονται με τους μαθητές, να σέβονται την προσωπικότητά τους, να καλλιεργούν και εμπνέουν σ' αυτούς, κυρίως με το παράδειγμά τους, δημοκρατική συμπεριφορά ενώ ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών (βλ. άρθρ. 36, 28 ΥΑ Φ. 353.1/324/10567/Δ1/2002, ΦΕΚ 1340/2002).

3. Χρησιμότητα - αναγκαιότητα της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα

Στον κόσμο μας αυτή τη στιγμή καταγράφονται συνεχώς παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα μπορεί να ενσταλάξει στους νέους ανθρώπους ένα αίσθημα σεβασμού προς τα άλλα ανθρώπινα όντα ώστε να μη γίνουν οι ίδιοι οι μελλοντικοί παραβιαστές αλλά και να τους εμπνεύσει ώστε να επιδρούν όχι μόνο στον εαυτό τους αλλά και στους γύρω τους με το να γίνουν μικρο-εκπαιδευτές και μικρο-ακτιβιστές ακόμη και όταν τα ζητήματα δεν τους αγγίζουν προσωπικά. Απαραίτητες προϋποθέσεις είναι να συνειδητοποιήσουν όλα τα θέματα που αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις παραβιάσεις τους, να αναπτύξουν δεξιότητες για την υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων κατανοώντας θεμελιώδεις έννοιες όπως η ελευθερία, η δικαιοσύνη, η ισότητα, η αλληλεγγύη, η αξιοπρέπεια (Compass, 2010). Συμβουλευτική υποστήριξη με παροχή πλούσιου εκπαιδευτικού υλικού στη γνώση της παγκόσμιας κατάστασης ή/και της κατάστασης στην Ελλάδα με στόχο την ευαισθητοποίηση των παιδιών μπορεί να αναζητηθεί από διεθνείς οργανισμούς, μη κυβερνητικές οργανώσεις, εθνικές υπηρεσίες όπως ο Ο.Η.Ε και η ύπατη αρμοστέια, η Unesco, η διεθνής αμνηστία, ο συνήγορος του παιδιού κ.ά. Προσεγγίζοντας για παράδειγμα τους οκτώ αναπτυξιακούς στόχους της χιλιετίας όπως καθορίστηκαν από τη γενική συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, ερχόμαστε αντιμέτωποι με την έννοια της «συλλογικής ευθύνης», την ανάγκη ύπαρξης μιας συλλογικής συνείδησης για την ευθύνη απέναντι στο μέλλον του πλανήτη και στο δικαίωμα όλων των ανθρώπων να ζήσουν με αξιοπρέπεια, δικαιοσύνη και ισότητα, στο δικαίωμα να ζουν ελεύθεροι και από άλλα είδη σκλαβιάς όπως είναι η πείνα, η φτώχεια, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η αρρώστια, ο αναλφαριθμισμός. Έτσι, η εξάλειψη της ακραίας πείνας και φτώχειας (1ος στόχος), η επίτευξη καθολικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (2ος στόχος), η προώθηση της ισότητας των φύλων και η ενδυνάμωση του ρόλου των γυναικών (3ος στόχος), η μείωση της παιδικής θνησιμότητας (4ος στόχος), η βελτίωση της μητρικής υγείας (5ος στόχος), η καταπολέμηση του AIDS και άλλων ασθενειών (6ος στόχος), η διασφάλιση της περιβαλλοντικής αειφορίας (7ος στόχος), και η οικοδόμηση μιας παγκόσμιας συνεργασίας για την ανάπτυξη (8ος στόχος) που επιβεβαιώνουν παλαιότερους και ανεκπλήρωτους στόχους και προέκυψαν κάτω από το βάρος των αμείλικτων στοιχείων της κοινωνικής πραγματικότητας, αναδεικνύουν τα ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά της φτώχειας στον πλανήτη, γνωστοποιούν τις προτεραιότητες που έχουν δοθεί για τη διαχείρισή της και παράλληλα, καταδεικνύουν την αναποτελεσματικότητα αντίστοιχων σχεδιασμών με βάση το χρονοδιάγραμμα αλλά και την πολιτική βούληση της παγκόσμιας κοινότητας να συμμορφωθεί.

Η πρωτοφανής οικονομική κρίση των τελευταίων ετών, η διεύρυνση του κοινωνικού αποκλεισμού σε πολλούς τομείς κοινωνικής δράσης, οι διογκούμενες ροές *απελπισμένων προσφύγων και μεταναστών* που στιγματίζονται από τις ανθρώπινες απώλειες και είτε διέρχονται είτε εγκλωβίζονται στην Ελλάδα ως αποδέκτες της αναληθσίας και της μη συμμόρφωσης της διεθνούς κοινότητας σε βασικές ηθικές και δικαιοκτικές Αρχές, φαλκιδεύουν τις αξίες της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, της ειρήνης και της δικαιοσύνης, δοκιμάζουν τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των κρατικών υπηρεσιών αλλά και τα αντανάκλαστικά των (τοπικών) κοινωνιών, κατακερματίζουν το ευρωπαϊκό δίκαιο και την πολιτική συνοχή της ΕΕ, πλήττουν το ευρύτερο πολιτικό σχέδιο της εμπέδωσης του ευρωπαϊκού κεκτημένου της δημοκρατίας και των δικαιωμάτων του ανθρώπου και βάζουν σε νέα τροχιά την αντίληψη που έχουμε για τα δικαιώματα του «άλλου» ανθρώπου. Μια από τις τραγικότερες πτυχές της προσφυγικής κρίσης συνδέεται με την εξαφάνιση 10.000 *ασυνόδευτων ανηλίκων προσφυγόπουλων* κατά τη διάρκεια του 2015 στη Γηραιά Ήπειρο. Οι καταγγελίες ότι «οργανωμένες συμμορίες» και «συνδικάτα του εγκλήματος» έχουν θέσει στο στόχαστρο τους πρόσφυγες και εμπορεύονται τους ανήλικους για σεξουαλική ή άλλη καταναγκαστική εργασία δεν μπορούν παρά να ληφθούν σοβαρά υπόψη, να μας ανησυχήσουν, να προκαλέσουν δράσεις σε κοινωνικό και θεσμικό επίπεδο για την υπεράσπιση των πιο αδύναμων μελών της κοινωνίας, να θέσουν προ των ευθυνών της την παγκόσμια κοινότητα που παραμένει αμήχανος θεατής και να ενεργοποιήσουν τα κοινωνικά αντανάκλαστικά. Είναι χαρακτηριστική η δραματική έκκληση του ευρωπαϊκού δικτύου των Συνηγόρων του Παιδιού προς την Ευρωπαϊκή Ένωση να θέσει ως υψηλή προτεραιότητα την ασφάλεια των παιδιών προσφύγων επισημαίνοντας τον κίνδυνο για τα θεμελιώδη δικαιώματα κατά τη μετακίνησή τους (Έκθεση Ευρωπαίων Συνηγόρων του Παιδιού, 2016).

Η *παιδική εργασία* αποτελεί ένα μείζον θέμα τόσο για τις αναπτυσσόμενες όσο και για τις αναπτυγμένες χώρες που συνήθως αντιμετωπίζεται με σιγή, αδιαφορία και απάθεια παρά το γεγονός ότι εκατομμύρια παιδιά εργάζονται σε ασχολίες που καταστρέφουν τη ψυχική, σωματική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, εργάζονται χωρίς τη θέλησή τους, πεθαίνουν σε εργατικά ατυχήματα, είναι θύματα οικονομικής και συχνά σεξουαλικής εκμετάλλευσης τόσο των προαγωγών και των σύγχρονων δουλεμπόρων όσο και των ίδιων των οικογενειών τους που συχνά τα υποχρεώνουν να εργάζονται κάτω από απάνθρωπες και εξευτελιστικές συνθήκες. Προφανώς τα παιδιά αυτά στερούνται βασικών δικαιωμάτων τους, όπως το δικαίωμα στην εκπαίδευση και στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, το δικαίωμα στη παροχή στέγης και περίθαλψης, το δικαίωμα να εργάζονται μόνο τόσες ώρες όσες επιτρέπει η ηλικία τους, το δικαίωμα στο παιχνίδι και τη συναναστροφή με την οικογένεια και τα άλλα παιδιά, κλπ. Η παραβίαση των δικαιωμάτων των ανηλίκων λόγω ηλικιακής εγγύτητας και κοινών αναγκών/επιθυμιών, ενδιαφέρει ιδιαίτερα τους/ις μαθητές/ριες και γι' αυτό προσδοκάται μεγαλύτερη αποδοχή των δράσεων ενημέρωσης.

Ειδικότερες μορφές της βίας απέναντι στα παιδιά με ιδιαίτερο συμβολισμό και ηθική απαξία εξαιτίας του κοινωνικού χώρου που εντρυφούν και της σχέσης δράστη και αποδέκτη, είναι ο ενδοσχολικός εκφοβισμός και η ενδοοικογενειακή κακοποίηση. Αλληλεπιδρούν μέσα από τη διαγενεακή μεταφορά της βίας και θέτουν σε δοκιμασία αφενός την αποτελεσματικότητα της θεσμικής, προνοιακής, εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής αφετέρου, τον αξιακό κώδικα των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού. Η πολιτισμική αποδοχή της βίας ως τρόπου επικοινωνίας και διαπαιδαγώγησης, η υιοθέτηση εναλλακτικών πρακτικών όπως η διαμεσολάβηση, η 'εκπαίδευση' των παιδιών να δημοσιοποιούν και να μην ανέχονται τη βία εναντίον τους ή

εναντίον άλλων, αποτελούν κοινά χαρακτηριστικά των δύο μορφών βίας. Η επαγρύπνηση στην οποία πρέπει να βρίσκεται η Πολιτεία με σύσταση ομάδων, επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, ενημερώσεις όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και η παρότρυνση προς τις σχολικές μονάδες να υλοποιούν δράσεις ιδιαίτερα την 6/3 -ημέρα κατά του ενδοσχολικού εκφοβισμού- σηματοδοτούν την ευθύνη της (Πολιτείας) να διαπαιδαγωγεί υπεύθυνους πολίτες. Η ενδοοικογενειακή κακοποίηση φέρει τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού 'παγόβουνου' αφού παρά τις μεγάλες διαστάσεις του εμφανίζεται μόνο η κορυφή του. Η αυτονόητη προσωπική ευθύνη των δραστών δεν αποκλείει την κοινωνική ευθύνη τόσο από την πλευρά της Πολιτείας όσο και από την πλευρά του ευρύτερου κοινωνικού περιγύρου για την οποία (κοινωνική ευθύνη) οφείλει να ενημερώνει το σχολείο τα παιδιά του.

Το διαδίκτυο ως μέσο παγκόσμιας επικοινωνίας, κατάργησε τα εθνικά σύνορα και κατέστησε τους χρήστες, μέλη μιας παγκόσμιας κοινότητας. Πέρα όμως από την αναμφισβήτητη θετική προσφορά του διευκολύνει την πρόσβαση των χρηστών και σε κάθε παράνομο υλικό. Μια ακραία διάσταση της χρηστικότητας του διαδικτύου είναι η διακίνηση πορνογραφικού υλικού με θύματα ανηλίκους που άπτεται ζητημάτων παιδικής κακοποίησης, παιδικής εργασίας, ασφαλούς πλοήγησης στο διαδίκτυο, προστασίας προσωπικών δεδομένων. Η ανωνυμία, η ασφάλεια, η μυστικότητα, η αμεσότητα, η αίσθηση εξουσίας και ελέγχου που προσφέρονται από το διαδίκτυο αποτελούν ιδιαίτερα ελκυστικά κίνητρα για εκείνους τους χρήστες του κυβερνοχώρου που επιθυμούν να συλλέξουν, παράγουν, επεξεργαστούν, δημιουργήσουν απεικονίσεις ανηλίκων με σεξουαλικό περιεχόμενο, να διακινήσουν φωτογραφίες εκμετάλλευσης παιδιών, να προσελκύσουν ή να εκφοβίσουν (cyberbullying). Από την άλλη, καταγράφεται άμεση σύνδεση της παιδικής πορνογραφίας με τη φτώχεια, την περιθωριοποίηση, την ενδοοικογενειακή θυματοποίηση: παιδιά και έφηβοι που ζουν οι ίδιοι και οι οικογένειές τους κάτω από το όριο της φτώχειας, προερχόμενοι από φτωχές χώρες, παιδιά των δρόμων, έφηβοι που είτε με τη συναίνεση της οικογένειάς τους είτε μετά την πώληση ή απαγωγή τους αναγκάζονται να πάρουν μέρος στη βιομηχανία της σεξουαλικής εκμετάλλευσης (Κιούπης & Ιωαννίδου, 2007).

Μέσα από το σεβασμό των προσωπικών δεδομένων κατοχυρώνεται ο σεβασμός της ιδιωτικής ζωής που είναι από τα πιο θεμελιώδη δικαιώματα ενώ η αποτελεσματική προστασία των δεδομένων είναι ζωτικής σημασίας για τη δημοκρατία και αποτελεί πρωταρχική υποχρέωση της Πολιτείας που πρέπει να διασφαλίζει την οικογενειακή και ιδιωτική ζωή καθώς και το απόρρητο των επικοινωνιών. Η ανάγκη για προστασία της ιδιωτικής ζωής είναι πιο έντονη σήμερα από ποτέ αφού η ταχεία ανάπτυξη της τεχνολογίας των πληροφοριών, κάνει το συγκεκριμένο δικαίωμα περισσότερο ευάλωτο και για το λόγο αυτό υπάρχει ανάγκη εξισορρόπησης της ιδιωτικής ζωής με την ελεύθερη ροή πληροφοριών. Η άκριτη και ανεξέλεγκτη δημοσιοποίηση πληροφοριών υπονομεύει τη διατήρηση αυτοελέγχου και αυτοκαθορισμού όσον αφορά τα προσωπικά δεδομένα. Παράλληλα καλλιεργείται μία κουλτούρα 'κοινοκτημοσύνης' της ιδιωτικότητας που μπορεί να είναι επικίνδυνη ακόμη και για την προσωπική ασφάλεια. Με δεδομένα τον ευεργετικό χαρακτήρα αλλά και την αποτελεσματικότητα της πρόληψης, η ενημέρωση για τους πιθανούς κινδύνους ξεκινά από την οικογένεια και να συνεχίζεται σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος όπου οι μαθητές/τριες μέσα από μαθήματα ενδυνάμωσης προετοιμάζονται ώστε να ξέρουν πώς να αντιδράσουν ενώ παράλληλα πρέπει να λειτουργούν μηχανισμοί υποστήριξης των παιδιών που έχουν ήδη πέσει θύματα παραβίασης των προσωπικών τους δεδομένων.

Η 21η Μαρτίου ως Διεθνής Ημέρα για την εξάλειψη των φυλετικών διακρίσεων και του ρατσισμού αποτελεί μια ευκαιρία για να εκπαιδευτούν τα νέα μέλη της κοινωνίας και να ενισχυθούν οι δράσεις μέσα και από τη σχολική κοινότητα για την προάσπιση των δικαιωμάτων όλων των ανθρώπων και για την αποτροπή φαινομένων ρατσισμού, ξενοφοβίας και διακρίσεων. Παρά το γεγονός ότι η ανάγκη καταπολέμησης των διακρίσεων, υπαγορεύεται τόσο από την εθνική όσο και τη διεθνή νομοθεσία, το οποιοδήποτε νομοθετικό πλαίσιο αποδεικνύεται αποτελεσματικό μόνον με την ενεργητική συμμετοχή και στάση όλων των πολιτών. Η ανάγκη για ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και ενεργοποίηση των μαθητών/ριών κατά του ρατσισμού και της ξενοφοβίας είναι σήμερα ακόμη περισσότερο έντονη, καθώς οι πόλεμοι και οι εμφύλιες συρράξεις στις χώρες της Μέσης Ανατολής έχουν εξωθήσει σε φυγή προς την Ευρώπη χιλιάδες κατατρεγμένους πρόσφυγες και απαιτεί συντονισμένη παρέμβαση ώστε να αποκρούεται κάθε ρατσιστική πρόκληση και να επιδεικνύεται σεβασμός σε κάθε ιδιαιτερότητα σωματική, πνευματική, συναισθηματική και σε κάθε διαφορά γλώσσας, φύλου, φυλής, θρησκείας, σεξουαλικού προσανατολισμού, χρώματος. Εκτός όμως από τις θετικές δράσεις, τα μέλη της σχολικής κοινότητας καλούνται να μη σιωπούν, να μην παραμένουν απαθή ή αδιάφορα και να μην φοβούνται να καταγγέλλουν τα φαινόμενα της βίας, των φυλετικών διακρίσεων και του ρατσισμού. Ενταγμένη στον πόλεμο κατά ρατσισμού είναι και η Διεθνής Ημέρα μνήμης για τα θύματα του Ολοκαυτώματος(27/1) από το ναζιστικό καθεστώς κατά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο όπου οι πρακτικές εξόντωσης των Ναζί δεν εξαντλήθηκαν στους Εβραίους αλλά συστηματικά λειτουργούσαν κέντρα εξολόθρευσης των Ρομά, των ομοφυλόφιλων ανδρών και γυναικών, των πολιτικών κρατουμένων, κυρίως κομμουνιστών. Όπως ανέφερε σε ομιλία του το 2007 ο γενικός γραμματέας του ΟΗΕ , Μπαν Κι Μουν «η Διεθνής Ημέρα Μνήμης των Θυμάτων του Ολοκαυτώματος είναι η ημέρα, κατά την οποία πρέπει να επιβεβαιώνουμε τη δέσμευσή μας απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα. [...] Πρέπει να προχωρήσουμε πέρα από την ανάμνηση και να εξασφαλίσουμε ότι οι νέες γενιές γνωρίζουν αυτή την ιστορία. Πρέπει να εφαρμόσουμε τα διδάγματα του Ολοκαυτώματος στον κόσμο. Και πρέπει να κάνουμε το καλύτερο που μπορούμε ώστε όλοι οι άνθρωποι απολαμβάνουν τις προστασίες και τα δικαιώματα που αντιπροσωπεύουν τα Η.Ε.»

Στον ολοένα αυξανόμενο θρησκευτικά ανομοιογενή χαρακτήρα των κοινωνιών λόγω της αναγκαστικής αθρόας προσέλευσης προσφύγων και μεταναστών, το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να αγνοεί ή να μειώνει την αξία άλλων θρησκευτικών αληθειών. Η θρησκευτική ελευθερία, προστατεύοντας τον άνθρωπο και τις πεποιθήσεις του, ατομικά και συλλογικά, αποτελεί, εκτός από θεμελιώδες χαρακτηριστικό της ταυτότητας και της αντίληψης των πιστών για τη ζωή, ένα από τα δικαιώματα του ανθρώπου που αποσκοπεί κατ' εξοχήν στη διατήρηση του ειρηνικού χαρακτήρα της κοινωνίας. Ειδικότερα στην Ευρώπη που η πικρή εμπειρία από τις θρησκευτικές διαμάχες του μακρινού παρελθόντος δεν επιτρέπει την αντιμετώπιση ως 'ξένου' του θρησκευτικά 'διαφορετικού', η προστασία της θρησκευτικής ελευθερίας ήταν από παλιά απαραίτητος όρος για την ειρηνική συμβίωση των λαών της ηπείρου (Κτιστάκης, 2004). Εξάλλου, τα πρόσφατα 'τυφλά' τρομοκρατικά χτυπήματα στον ευρωπαϊκό χώρο έρχονται να υπενθυμίσουν με τον πλέον επώδυνο τρόπο την αξία και σημαντικότητα του ευρωπαϊκού κεκτημένου ως προς την *αποδοχή της διαφορετικότητας σε κάθε της έκφραση*.

Η 8^η Μαρτίου που ανακηρύχθηκε από τον ΟΗΕ ως Παγκόσμια Ημέρα της Γυναίκας είναι μέρα μνήμης των αγώνων των γυναικών, μέρα αποτίμησης των κατακτήσεών τους αλλά και μέρα απολογισμού των αδικιών που υφίστανται οι γυναίκες σε παγκόσμιο επίπεδο και ενδυνάμωσης της μαχητικότητάς τους ενάντια στην εκμετάλλευση και στις διακρίσεις του

φύλου. Εκατομμύρια γυναικών και κοριτσιών σε όλο τον κόσμο στερούνται βασικά ανθρώπινα δικαιώματα, από την ελευθερία της αυτοδιάθεσης του σώματος και της ζωής μέχρι τη στέρηση της εκπαίδευσης, της μόρφωσης, της φροντίδας για τη μητρότητα και την υγεία, τη σκληρή εργασία που δεν ανταμείβεται, την ανέχεια, τη φτώχεια, τον πόλεμο ενώ υφίστανται πρακτικές και παραδόσεις που είναι αντίθετες σε κάθε έννοια νομικού και ηθικού πολιτισμού (μπούρκα, ακρωτηριασμός γενετήσιων οργάνων κοριτσιών, πώληση ανήλικων κοριτσιών σε ηλικιωμένους γαμπρούς και μάλιστα δια αντιπροσώπου). Τα πρώτα θύματα της απόλυτης φτώχειας, της βίας, του αναλφαβητισμού είναι πάντα τα κορίτσια και οι γυναίκες που λόγω της πολυπλοκότητας του ρόλου τους, πλήττονται ακόμη περισσότερο. Η βία σε όλες τις μορφές (σωματική, σεξουαλική, ψυχική, λεκτική αλλά και οικονομική) που υφίστανται οι γυναίκες στο εργασιακό, οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον προσλαμβάνει διαστάσεις επιδημίας και μπορεί να εξελιχθεί σε μη διαχειρίσιμη κατάσταση αν δεν παρθούν άμεσα μέτρα πρόληψης-καταστολή ενώ επιπλέον συνιστά προκλητική παραβίαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Το trafficking ως ειδικότερη μορφή βίαιης συμπεριφοράς απέναντι σε γυναίκες που στρατολογούνται στις χώρες προέλευσης και στη συνέχεια προμηθεύονται στην εγχώρια αγορά προκειμένου να εκδοθούν στην πορνεία, είναι φαινόμενο με παγκόσμια εμβέλεια και μορφή άδηλης εγκληματικότητας, με έναν σκοτεινό αριθμό περιστατικών που δε δημοσιοποιούνται. Μία ιδιαιτερότητα του προβλήματος και συνάμα πρόκληση για ευαισθητοποίηση/ενεργοποίηση των πολιτών είναι ότι στην ύπαρξη, εξέλιξη και ανάπτυξη του συμβάλλουν και η αθέμιτη σιωπηρή συνηγορία και η νομότυπη ενεργός συμμετοχή πλήθους ανθρώπων: γείτονες, ξενοδόχοι, πελάτες, εργοδότες. Έτσι, σε ρόλο συνεργού και θύτη υπεισέρχεται η κοινωνία που αδιαφορεί ή υποκρίνεται ότι αγνοεί. Επιπλέον, τα ετήσια κέρδη είναι τεράστια και ασφαλώς στα πλαίσια της παραοικονομίας ενώ η Ελλάδα παρουσιάζεται ως *διαμετακομιστικό κέντρο* και χώρα προορισμού. Η παγκόσμια κοινότητα οφείλει να αφουγκραστεί τις τεράστιες αδικίες εις βάρος των γυναικών, να αναγνωρίσει ότι η καθημερινότητά τους είναι σκληρή και άδικη και πέρα από την κατοχύρωση της νομικής ισότητας να υιοθετήσει αποτελεσματικές πρακτικές που θα ανατρέψουν την κοινωνική πραγματικότητα των ανισοτήτων. Εξάλλου, η ισότητα των φύλων δεν είναι πολυτέλεια αλλά παράγοντας κοινωνικής συνοχής, δημοκρατίας και ποιότητας της καθημερινής ζωής των γυναικών και των ανδρών και το σχολείο οφείλει να ανταποκριθεί στην πρόκληση αυτή.

Το θεμελιώδες δικαίωμα στη ζωή παραβιάζεται ευθέως από τη διατήρηση της θανατικής ποινής -με ιδιαίτερα απάνθρωπο τρόπο σε κάποιες χώρες- παρά την απόλυτη απαγόρευσή της από ευρωπαϊκές και διεθνείς διατάξεις. Επιπλέον, αν και η απαγόρευση, χωρίς καμία εξαίρεση, των βασανιστηρίων συνιστά κανόνα του διεθνούς αναγκαστικού δικαίου (*juscogens*) αυτά εξακολουθούν να υφίστανται ως πρακτικές καταναγκασμού, σκληρής και εξευτελιστικής μεταχείρισης. Είτε με αφορμή την καταπολέμηση της τρομοκρατίας είτε χωρίς χρονοβόρα ενοχλητικά προσχήματα, προβλέπεται και εφαρμόζεται η κατάργηση ουσιαστικά του *habeas corpus* του θεμελιώδους δηλαδή δικαιώματος της μη σύλληψης παρά μόνο υπό τους όρους που οι διεθνείς κανόνες και το Σύνταγμα επιβάλλουν. Έτσι, αμφισβητούνται κεκτημένα του νομικού πολιτισμού που η ανθρωπότητα στο πέρασμα της ιστορικής της εξέλιξης και με αιματηρούς αγώνες εξασφάλισε για τις επόμενες γενιές οι οποίες καλούνται να τα επαναπροσδιορίσουν και να διαφυλάξουν. Κατά συνέπεια, είναι αυταπόδεικτη η ανάγκη ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των νέων ανθρώπων, η ένταξη στην καθημερινότητά τους της κουλτούρας των ανθρώπινων δικαιωμάτων και η προετοιμασία τους για το ρόλο και τις ευθύνες που θα επωμιστούν ως ενήλικοι.

4. Τεχνικές εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα

Αν και η μάθηση είναι μια διαδικασία που δεν ταυτίζεται μόνο με τη διαδικασία του σχολείου ή άλλων οργανωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων με δεδομένο ότι πολλές από τις πιο σημαντικές μαθησιακές μας εμπειρίες συμβαίνουν εκτός της τυπικής εκπαίδευσης και σε κοινωνικούς χώρους όπως η οικογένεια, η εργασία, διάφορες οργανώσεις κ.ά (Sahlberg, 1999), παρόλ' αυτά το σχολείο παρέχει δυνατότητες συνεργασίας, συμμετοχής, εμπάθουσας, διαμόρφωσης κριτικής σκέψης μέσα από *μαθήματα* είτε του ωρολόγιου προγράμματος, είτε εξωδιδασκικών δραστηριοτήτων είτε αφιερωμάτων στα πλαίσια παγκόσμιων ημερών. Εξάλλου, μέσα από την εκπαίδευση ενδυναμώνεται ο ρόλος όσων αφήνονται να παραμείνουν στο παρασκήνιο αφού αποτελεί το πρωτεύον όχημα μέσα από το οποίο οικονομικά και κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες μπορούν να ξεφύγουν από τη φτώχεια και την περιθωριοποίηση και να ενταχθούν στη δημόσια ζωή. Στην εκπαίδευση των ανθρώπινων δικαιωμάτων μπορούν να αξιοποιηθούν πληθώρα μαθημάτων του ωρολόγιου προγράμματος -και όχι μόνο τα αυταπόδεικτα μαθήματα της Πολιτικής Παιδείας και των Κοινωνικών Επιστημών- που θα συνδράμουν στο να φωτιστούν πτυχές της ιστορικής εξέλιξης, στο να κατανοηθεί η επιστημονική δεοντολογία και ο ρόλος των επιστημών που πρέπει να στοχεύει στην ευημερία και κοινωνική, πολιτισμική, ηθική ανάπτυξη των ανθρώπων και όχι στην υποταγή, ταπείνωση και αποκλεισμό τους από τους υλικούς και κοινωνικούς πόρους. Ηθικοί, παιδαγωγικοί αλλά και ωφελιμιστικοί λόγοι επιβάλλουν να καταδειχθεί και να μην αποσιωπηθεί η -κατά το απώτερο και πρόσφατο παρελθόν αλλά και παρόν- καταχρηστική άσκηση των τεχνολογικών και επιστημονικών επιτευγμάτων που υπηρέτησαν αλλότριους προς τη 'φύση' των ανθρώπινων δικαιωμάτων σκοπούς. Το ανοιχτό στην κοινωνία και δημοκρατικό σχολείο έχει τη δυνατότητα να υλοποιεί σχετικά προγράμματα σε συνεργασία με ΜΚΟ όπως ενδεικτικά η UNICEF (*σχολεία υπερασπιστές παιδιών*) και η ActionAid (*παγκόσμια εβδομάδα δράσης*), να συνεργάζεται με Φορείς όπως ο Συνήγορος του Παιδιού ή η ύπατη αρμοστέα του ΟΗΕ, να ανταποκρίνεται με συνέπεια και αίσθημα ευθύνης στις παροτρύνσεις της Πολιτείας για την ανάπτυξη δράσεων στα πλαίσια αφιερωμάτων σε σχετικές παγκόσμιες ημέρες όπως ενδεικτικά η μέρα για το σχολικό εκφοβισμό ή για το ρατσισμό ή για τα θύματα του ολοκαυτώματος. Ακόμη, η άσκηση των παιδιών στη ρητορική, επιχειρηματολογία και αντίκρουση είναι πολύτιμος αρωγός τους στη διαμόρφωση πανανθρώπινης στάσης και αντίληψης, στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ορθολογικής τεκμηρίωσης, στη διανοητική και συναισθηματική ολοκλήρωση, στην παρακίνηση για συμμετοχή στην κοινωνική ζωή ως ελεύθεροι και δημοκρατικοί πολίτες και προβληματισμό για τα παγκόσμια προβλήματα, στη συνεκτίμηση της διαφορετικής άποψης, στην ενεργοποίηση της φαντασίας και στην καλλιέργεια συνειρμικής έκφρασης. Τέλος, η Τέχνη 'συνομιλεί' με τα παιδιά μακριά από τις βαθμολογούμενες ικανότητες που καλλιεργούνται με τα σχολικά μαθήματα, τα εμπνέει και τα παρακινεί να αναπτύξουν νέες δεξιότητες και να αποκαλύψουν τη δημιουργικότητά τους και για το λόγο αυτό μπορεί να είναι διαφορετικό εργαλείο μάθησης. Ειδικότερα, το θέατρο στη σχολική πράξη, μπορεί να υπηρετήσει την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα γιατί είναι ένας τρόπος να καλλιεργηθεί στα παιδιά κοινωνική ευαισθησία, συνείδηση και υπευθυνότητα, να αποκτήσουν την ικανότητα να βλέπουν τον κόσμο όχι μόνο από τη δική τους οπτική γωνία αλλά και μέσα από τα μάτια των άλλων είτε προσεγγίζουν θέματα σχολικού εκφοβισμού είτε τις πολεμικές συγκρούσεις και την παγκόσμια κοινωνική και πολιτική ένταση, είτε προβληματίζονται για θέματα ρατσισμού, φτώχειας, αειφορίας, ισότητας κ.ο.κ

5. Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα ως μοχλός της κοινωνικής εξέλιξης

Ο σεβασμός των δικαιωμάτων του ανθρώπου αποτελεί πια θέμα λειτουργίας του ενστίκτου αυτοσυντήρησης επειδή σήμερα ο άνθρωπος κατέχει τέτοιες δυνάμεις στα χέρια του εξαιτίας της επιστημονικής και τεχνολογικής εξέλιξης με τις οποίες μπορεί ασυγκρίτως περισσότερο από άλλοτε να ωθήσει την ανθρωπότητα προς τη βελτίωση ή προς την καταστροφή. Δεν πρέπει να λησμονείται, ότι στη σύνταξη και υπογραφή της Οικουμενικής Διακήρυξης του 1948, η διεθνής κοινότητα κατέφυγε μετά τις ολέθριες συνέπειες του β' παγκόσμιου πολέμου επειδή, σύμφωνα με το προοίμιό της, *η παραγνώριση και η περιφρόνηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου οδήγησαν σε πράξεις βαρβαρότητας που εξεγείρουν την ανθρώπινη συνείδηση και η προοπτική ενός κόσμου όπου οι άνθρωποι θα είναι ελεύθεροι να μιλούν και να πιστεύουν, λυτρωμένοι από τον τρόμο και την αθλιότητα, έχει διακηρυχθεί ως η πιο υψηλή επιδίωξη του ανθρώπου.*

Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι καταλυτικός στο σεβασμό των ανθρώπινων δικαιωμάτων, στη διαμόρφωση ευρύτερων ουμανιστικών αντιλήψεων και στη διαπαιδαγώγηση ενεργών και υπεύθυνων πολιτών. Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα αναδεικνύει τη συμβολή τους στην ανάπτυξη - ευημερία όλων των λαών και κατ' επέκταση αποτελεί κινητήριο μοχλό της κοινωνικής εξέλιξης. Η πρώτη γενιά των ανθρώπινων δικαιωμάτων καλύπτει την προστασία των ατομικών και πολιτικών ελευθεριών και κινείται γύρω από τις βασικές αξίες της προστασίας της προσωπικότητας, της ελευθερίας, της ανεξιθρησκείας, της ιδιοκτησίας, της συμμετοχής στο δημόσιο βίο και προϋποθέτει τη μη παρεμπόδιση της άσκησής τους από το κράτος. Στη δεύτερη γενιά δικαιωμάτων που περιλαμβάνει οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δικαιώματα, το κράτος καλείται όχι να απέχει αλλά να παρεμβαίνει στον κοινωνικό βίο και να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ανάπτυξη, πρόσβαση στην εργασία, ίση αμοιβή, κοινωνική ασφάλιση, υγεία, εκπαίδευση, πολιτιστική ζωή. Στην τρίτη γενιά εντάσσονται τα συλλογικά δικαιώματα για τα οποία το κίνητρο αλληλεγγύης εμφανίζεται έντονο τα τελευταία χρόνια και αντιμετωπίζει τον άνθρωπο ως σημείο αναφοράς ολόκληρου του πλανήτη: δικαιώματα στο καθαρό περιβάλλον, την ανάπτυξη, την ειρήνη. Έτσι, από την πρώτη γενιά δικαιωμάτων που θεωρούνται έμπνευση και ταυτόχρονα επιταγή του αναπτυσσόμενου Βορρά αφού έλκουν την καταγωγή τους στην αμερικανική και γαλλική διακήρυξη ανεξαρτησίας και δικαιωμάτων, το πέρασμα στα λεγόμενα συλλογικά ή δικαιώματα των λαών φέρνει στο προσκήνιο και τα κράτη του φτωχού Νότου και καλείται να συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό των σύγχρονων διεθνών σχέσεων η φιλοσοφία των οποίων στηρίζεται στις έννοιες της ελευθερίας, της αλληλεγγύης και του εξανθρωπισμού (Τσάλτας, 1992). Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα βασίζεται στην κατανόηση των κοινωνικών αλλαγών, των ιστορικών γεγονότων και αιτίων που οδήγησαν στην αναγνώρισή τους. Για παράδειγμα, έρχεται να φωτίσει τις συνέπειες της αποικιοκρατίας και των 'ζωνών επιρροής', του δουλεμπορίου και της αναγκαστικής εργασίας στην αποστέρηση των πλουτοπαραγωγικών πηγών και στην παρεμπόδιση της ευρύτερης κοινωνικής ανάπτυξης. Έρχεται να συνδέσει τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό, τα παγκόσμια κοινωνικά προβλήματα με την (μη) αναγνώριση, κατοχύρωση, προαγωγή και προστασία δικαιωμάτων σε κάθε ανθρώπινο ον. Η αδράνεια και η μη ανάληψη δράσης από τη διεθνή κοινότητα στην κατάφωρη παραβίαση θεμελιωδών ελευθεριών σε πολυάριθμα κράτη αναδεικνύει το θεμελιώδη ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στη διαμόρφωση δημοκρατικής συνείδησης αλλά και την ανάγκη ετοιμότητας των αντανάκλαστικών του στην εκδήλωση εξτρεμιστικών τάσεων και αισθημάτων ξενοφοβίας. Εξάλλου, η οργανωμένη κοινωνική αντίδραση προϋποθέτει την προσήλωση των πολιτών στις αξίες και στην πρακτική της δημοκρατίας και την αμοιβαία ανοχή και τον

αλληλοσεβασμό μεταξύ των ανθρώπων. Αν και η αγωγή του πολίτη με την ευρεία έννοια και η μύηση στα δικαιώματα του ανθρώπου, δεν έχουν τύχει της προσοχής που τις αξίζει, η εξάλειψη κάθε μορφής διακρίσεων και η διαπαιδαγώγηση στην αποδοχή, ανοχή και στις δημοκρατικές αξίες, εξαρτώνται κατά πολύ από τις επιδόσεις του όλου εκπαιδευτικού συστήματος και από την εμπιστοσύνη που εμπνέει στον τομέα αυτό. *Ο αγώνας για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια είναι πιο αδιαίρετος, καταφρονεί τις πολιτικές, θρησκευτικές, κοινωνικές, εθνικές ετικέτες, διεξάγεται σε όλα τα μέτωπα, τόσο τα κοντινά όσο και τα πιο απομακρυσμένα. Στον αγώνα αυτό η προσωπική ευθύνη του καθενός μας είναι απόλυτη, θα λέγαμε 'γυμνή', χωρίς δυνατότητα να βρει καταφύγιο και πρόσχημα, χωρίς δυνατότητα να μετριασθεί. Το μάθημα αυτό αξίζει αναμφίβολα να μεταδοθεί σ' ολόκληρο το πολιτικό και κοινωνικό σώμα* (Εκθεση Ευρυγένη, Νάσκου-Περράκη, 2001).

Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελεί στόχευση, θεσμική υποχρέωση και παράλληλα το ανάχωμα του εκπαιδευτικού συστήματος σε προσβολές της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, στην επιβουλή των δημοκρατικών θεσμών, στην παραβίαση Αρχών όπως η ισότητα, η ελευθερία, η αλληλεγγύη. Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα καλλιεργεί δημοκρατική συνείδηση, προάγει το διαπολιτισμικό διάλογο, διαμορφώνει κουλτούρα αποδοχής και φιλαλληλίας στα νεαρότερα μέλη της κοινωνίας ώστε να έχουν τις δυνάμεις και τα ηθικά-ιδεολογικά ερείσματα να αντιπαρατεθούν κριτικά σε κάθε αρνητή της Δημοκρατίας. Παράλληλα, η συμβολή της εκπαίδευσης των ανθρώπινων δικαιωμάτων στη διαπαιδαγώγηση υπεύθυνων και ενεργών πολιτών αναδεικνύει τις ευθύνες της Πολιτείας στο σχεδιασμό-υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων και δράσεων και φέρνει στο προσκήνιο τη σημασία της ανοχής, αντίστασης ή υποστήριξης της κοινής γνώμης στην εκδήλωση αντίθετης προς τα ανθρώπινα δικαιώματα, συμπεριφοράς. Συναφές είναι το απόσπασμα από ομιλία του Μάνου Χατζιδάκη (1993) που παρατίθεται αντί επιλόγου: «*Ο νεοναζισμός, ο φασισμός, ο ρατσισμός και κάθε αντικοινωνικό και αντιανθρώπινο φαινόμενο συμπεριφοράς δεν προέρχεται από ιδεολογία, δεν περιέχει ιδεολογία, δεν συνθέτει ιδεολογία. Είναι η μεγεθυμένη έκφραση-εκδήλωση του κτήνους που περιέχουμε μέσα μας χωρίς εμπόδιο στην ανάπτυξή του, όταν κοινωνικές ή πολιτικές συγκυρίες συντελούν, βοηθούν, ενισχύουν τη βάρβαρη και αντιανθρώπινη παρουσία του. Η μόνη αντιβίωση για την καταπολέμηση του κτήνους που περιέχουμε είναι η Παιδεία... Ανοχή και παθητικότητα λοιπόν. Και έτσι εδραιώνεται η πρόκληση. Με την ανοχή των πολλών. Προτιμότερο αργός και σιωπηλός θάνατος από την αντίδραση του ζωντανού και ευαίσθητου οργανισμού που περιέχουμε... Και το Κακό ελλοχεύει χωρίς προφύλαξη, χωρίς ντροπή. Ο νεοναζισμός δεν είναι σκέψη, θεωρία και αναρχία. Είναι μια παράσταση. Εσείς κι εμείς. Και πρωταγωνιστεί ο Θάνατος*». (Ανακτήθηκε στις 26/3/2016 από <http://foundation.parliament.gr>).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Amnesty International Report 2015/2016 – The State of the world's Human Rights.

Ανακτήθηκε στις 10.3.2016 από <https://www.amnesty.gr>.

Gil-Bazo M-T.(2015). Asylum as a General Principle of International Law. *International Journal of Refugee Law* , vol. 27(1), 3-28.

Compass – Ένα εγχειρίδιο εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα για νέους/νέες(2010).

Ανακτήθηκε στις 5.3.2016 από

http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/120517_compass_edition_gr.pdf

- International Service for Human Rights (2010). *Simple Guide to the UN Treaty Bodies*. Kingdom of Belgium, Federal public service foreign affairs, foreign trade and development cooperation.
- Sahlberg, P. (1999) *Building Bridges for Learning: The recognition and value of non-formal education in youth activity*. Brussels: European Youth Forum
- Γραμματάς, Θ. (2014). *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Έκθεση Ευρωπαϊκών Συνηγόρων του Παιδιού (2016). Ανακτήθηκε στις 25.3.2016 από www.0-18.gr
- Ίδρυμα Μαραγκοπούλου για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (2016). *Η Προσφυγική και Μεταναστευτική Κρίση στα νησιά του Ανατολικού Αιγαίου. Προβλήματα και Προοπτικές*. Επιμ. Τσεβρένης Βασ. Αθήνα: Andy's publishers.
- Καλαντώνη, Π.(2006). Διεθνές δίκαιο και ανθρώπινα δικαιώματα: το νέο ρεύμα ως πρακτική προσέγγιση. *Αρμενόπουλος-Επιστημονική Επετηρίδα* 27, 245-264.
- Κιούπης, Δ. & Ιωαννίδου, Αι.(2007). *Η παιδική πορνογραφία στο διαδίκτυο*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Κτιστάκης, Γ. (2004). *Θρησκευτική Ελευθερία και Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Μπεχλιβάνη, Ν. (2004). Η συμβολή του δικαίου και της δικαιοσύνης στην προστασία των παιδιών-θυμάτων ενδοοικογενειακής κακοποίησης. Εναλλακτικά σχήματα θεραπευτικής παρέμβασης. *Κοινωνική Εργασία* 74, 71-86
- Νάσκου-Περράκη, Π. (2001). Ρατσισμός και ξενοφοβία στην Ευρώπη: Από την έκθεση Ευρυγένη στην πρόσφατη δράση της ευρωπαϊκής ένωσης και των άλλων ευρωπαϊκών οργανισμών. *Ελληνική Επιθεώρηση Ευρωπαϊκού Δικαίου* 21 (1), 1-30.
- Τσάλτας, Γ. (1992). Τα ανθρώπινα δικαιώματα τρίτης γενεάς στην Ευρώπη και την Αφρική. Στο: Ίδρυμα Μαραγκοπούλου για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (επιμ. Θεοδωρόπουλος Χρ.). *Ανθρώπινα δικαιώματα στην Ευρώπη και στην Αφρική*. Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Βελτίωση εκπ/κού μέσα από τη Σχεδίαση, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Αντεστραμμένης Τάξης⁷¹

Χριστίνα Μπουρλάκη
Δασκάλα MsEd, Ελλάδα
geotina@gmail.com

Δόμνα-Μίκα Κακανά
Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ΑΠΘ, Ελλάδα
dkakana@nured.auth.gr

Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν ο σχεδιασμός και η υλοποίηση Αντεστραμμένης Διδασκαλίας μέσα από το μάθημα της Γεωγραφίας και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς της. Αναπτύχθηκε ημπειραματικός σχεδιασμός ανάμεσα σε δύο τάξεις Ε' δημοτικού. Η Πειραματική Ομάδα παρακολούθησε 10 διδασκαλίες βασιζόμενες σε βιντεομαθήματα. Η άλλη ομάδα, που αποτέλεσε την Ομάδα Ελέγχου ακολούθησε την παραδοσιακή διδασκαλία του μαθήματος. Η ενσωματωμένη Ανάλυση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων έδειξε ότι η Α.Δ. αποτελεί μια αποτελεσματική παιδαγωγική μέθοδος για τη διδασκαλία του μαθήματος της Γεωγραφίας Ε' δημοτικού. Από τα πιο σημαντικά ευρήματα εκτιμούμε ότι το συγκεκριμένο μοντέλο βελτίωσε την εκπ/κό να μη φοβάται να πειραματίζεται σε νέες προσεγγίσεις.

Λέξεις κλειδιά: Αντεστραμμένη Διδασκαλία, Βιντεομαθήματα, Συνεργατική Μάθηση, Επίδοση, Ικανοποίηση

1. Εισαγωγή

Η φύση της διδασκαλίας απαιτεί ο εκπαιδευτικός να αναπτύσσεται επαγγελματικά σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του. Η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, σε μια κοινωνία δια βίου μάθησης, περιλαμβάνει μια πληθώρα απαιτήσεων, με πιο κεντρική ίσως τη διάθεση για ανάπτυξη πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων στο σχολικό περιβάλλον (Ξωχέλλη, 2005). Σε συνδυασμό με τις συνεχείς επιστημονικές εξελίξεις και πιο συγκεκριμένα τον τομέα της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, δημιουργείται η ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς να είναι σε μια συνεχή διαδικασία επανεκπαίδευσης, προκειμένου να είναι άριστα καταρτισμένοι για να δημιουργούν συνεχώς σύγχρονο υλικό (Παγγέ, 2006). Ο εκπαιδευτικός εμπλέκει τον εαυτό του στη διαδικασία αναθεώρηση-αμφισβήτηση-επανατοποθέτηση, έχοντας ως σκοπό την αυτοβελτίωση (Κυριακού, 1997), σε ένα θεσμικό περιβάλλον ανοιχτό προς την καινοτομία, τη συμμετοχή, την ανάπτυξη και την έρευνα (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2011).

Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, που αντιμετωπίζει καθημερινά προκλήσεις στον τομέα της εκπαίδευσης, πειραματίζεται σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις προκειμένου να βελτιωθεί ο ίδιος, το έργο που παράγει αλλά και η αποτελεσματικότητά του, που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα μαθησιακά οφέλη των μαθητών παράλληλα με την ικανοποίηση την οποία αντλούν από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η Αντεστραμμένη Διδασκαλία (Α.Δ.) είναι μια πρωτοποριακή μέθοδος διδασκαλίας (Staker & Horn, 2012), που εφαρμόστηκε από μια δασκάλα-ερευνήτρια στην Ε' τάξη Δημοτικού Σχολείου.

⁷¹ Η εργασία αποτελεί μέρος της διπλωματικής, που έγινε στο ΠΜΣ "Παιδαγωγικό Υλικό και Παιδαγωγικό Παιχνίδι στην Πρώτη Σχολική ηλικία" του τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Βόλου. Την επίβλεψη της εργασίας είχαν: η καθηγήτρια Δόμνα-Μίκα Κακανά και ο επίκουρος καθηγητής Ηλίας Καρασαββίδης.

2. Αντεστραμμένη Τάξη και Αντεστραμμένη Διδασκαλία

Η Αντεστραμμένη διδασκαλία είναι ένας τύπος Μεικτής Μάθησης. Στη διεθνή βιβλιογραφία, οι όροι Αντεστραμμένη Τάξη και Αντεστραμμένη Διδασκαλία, αρκετές φορές χρησιμοποιούνται ως συνώνυμα μέσα στη θεωρία για να περιγράψουν την τεχνική, τη μέθοδο, ή/και το μοντέλο διδασκαλίας (Bergmann, & Sams, 2012; Findlay–Thompson & Mombourquette, 2014; Fulton, 2012). Με απλά λόγια στην Αντεστραμμένη τάξη εφαρμόζονται τεχνικές που υπαγορεύει το μοντέλο της ΑΔ. Εκτός της θεωρίας των Staker & Horn (2012), και άλλοι ερευνητές, πρόσθεσαν τα δικά τους στοιχεία, κυρίως στην τεχνική της ΑΤ. Μια κύρια παρέμβαση ήταν αυτή των Bishop και Verleger (2013), οι οποίοι επεσήμαναν ότι το τμήμα της μάθησης που λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη, βασίζεται κυρίως σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και όχι στην παράδοση διαλέξεων.

Οι Lage et al (2000), μέσα από τον πιο απλό ίσως ορισμό της Αντεστραμμένης Τάξης (ή ανατρεπτικής τάξης), αφήνει να διαφανεί η διαφορά ανάμεσα παραδοσιακής τάξης και ΑΤ: «Ανατρέποντας την τάξη σημαίνει ότι τα γεγονότα που παραδοσιακά συνέβαιναν μέσα σε μία τάξη, τώρα λαμβάνουν χώρα έξω από την τάξη και αντιστρόφως» (σελ.32).

Πίνακας 1: Η Αντεστραμμένη Τάξη

	Μέσα στην τάξη	Έξω από την τάξη
Παραδοσιακή τάξη	Διδασκαλία και ομαδικές εργασίες	Ατομικές εργασίες
Αντεστραμμένη τάξη	Παρουσίαση από μαθητές Ομαδικές εργασίες	Βιντεομαθήματα και ατομικές εργασίες

3. Ερευνητική Ανασκόπηση

Στο χώρο της Α.Δ. έχουν γίνει πολλές έρευνες, οι περισσότερες των οποίων μεθοδολογικά αφορούν σε μελέτες περίπτωσης και που έχουν πραγματοποιηθεί κυρίως στο Λύκειο και τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα. Αυτό ίσως οφείλεται στην άποψη ότι οι μεγαλύτεροι μαθητές και οι ενήλικοι μπορούν να έχουν τον έλεγχο της μάθησής τους, καθώς «έχουν αυτοαντίληψη και μπορούν να ορίσουν τις ενέργειές τους» σύμφωνα με τους Knowles και Boyd (1970, όπ. αναφ. στο Moore, 1987: 7).

3.1. Επίδοση

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η έννοια της σχολικής επίδοσης έχει συνδεθεί με το επίπεδο στο οποίο οι μαθητές έχουν κατακτήσει τους σκοπούς των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (Θεοδοσιάδου, 2013). Σύμφωνα με τους Schultz et al., (2014), οι μαθητές μιας Α.Τ., παρουσιάζουν αύξηση στο βαθμό επίδοσης, χάρη στο συνδυασμό τριών διαστάσεων: 1) της μεταβίβασης της μελέτης στους μαθητές, 2) της αξιοποίησης των δυνατοτήτων της

τεχνολογίας που προάγουν τον εξατομικευμένο ρυθμό μάθησης και 3) ο επιπλέον χρόνος που δημιουργείται στην τάξη για συμπληρωματική στήριξη από το δάσκαλο.

Εξασφαλίζοντας τους προαναφερόμενους παράγοντες πολλοί ερευνητές παρατήρησαν αύξηση της επίδοσης στους μαθητές τους (Moravec et al., 2010; Ruddick, 2012). Σε μια ανασκόπηση βιβλιογραφίας που πραγματοποίησαν οι Κανδρούδη και Μπράτιτσης (2013), αρκετά σχολεία έχουν να επιδείξουν βελτίωση στην επίδοση μετά την εφαρμογή της ΑΔ, όπως το λύκειο Byron της Μινεσότα όπου οι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών τους από το 29,9% στο 73,8% (2011), και το Γυμνάσιο του Clintondale που σημειώθηκε αύξηση της επίδοσης κατά 33%. Ακόμα, ένα ποσοστό 20% των μαθητών παρουσίασαν καλύτερη επίδοση τα σχολεία: Clear Brook Texas στο μάθημα της Γεωμετρίας, Forestwood από την ίδια περιοχή στην Ιστορία, Bullis στο Potomac στα Μαθηματικά λυκείου και το Backer της Μινεσότα στα Μαθηματικά Γυμνασίου. Σε μία ακόμα έρευνα που εφαρμόστηκε σε όλο το σχολείο του Classroom Window (2012), το 67% των εκπαιδευτικών ανέφεραν βελτίωση στην επίδοση των μαθητών τους. Παρ' όλ' αυτά, υπάρχει ανάγκη πραγματοποίησης και άλλων εμπειρικών ερευνών (Bishop & Verleger, 2013); Findlay-Thompson & Mombourquette, 2014).

3.2. Ικανοποίηση και Αντεστραμμένη Διδασκαλία

Η ικανοποίηση είναι ένα συναισθηματικό γνωστικό αποτέλεσμα που δείχνει το βαθμό: α) της ανταπόκρισης του μαθητή στις αξίες και την ποιότητα της γνώσης και β) του κινήτρου για μάθηση (So & Brush, 2008).

Ο Strayer (2012), που μελέτησε την ικανοποίηση στην Α.Δ., σε συνάρτηση με τα βιντεομαθήματα, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι σημασία έχει το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί. Και οι Ferguson and DeFelice (2010) δηλώνουν ότι η ικανοποίηση είναι στενά συνδεδεμένη με τη δομή της διδακτικής μεθόδου. Στην περίπτωση της ΑΔ η δομή αφορά τόσο τη δικτυακή παράδοση όσο και την οργάνωση της διδακτικής ώρας μέσα στην τάξη. Αυτό σημαίνει ότι οποιαδήποτε αποτυχία συμβεί σ' ένα από τα δύο τμήματα, μπορεί να θεωρηθεί ως αποτυχία της διδακτικής μεθόδου στο σύνολό της. Αναφορικά με την ικανοποίηση, σε γενικές γραμμές οι απόψεις των μαθητών για την ΑΔ τείνουν να είναι θετικές (Bishop & Verleger, 2013; Bates & Ross, 2012; Butt 2014; Gannod, Burge & Helmick, 2008; So & Brush, 2008). Παρ' όλ' αυτά εμφανίζονται και κάποια αρνητικά αποτελέσματα για την προτίμηση της ΑΔ, όπως στην έρευνα των Schullery, Reck και Schullery (2011), όπου βρέθηκε ότι οι μαθητές προτίμησαν το παραδοσιακό μοντέλο

3.3. Ομαδοσυνεργατική μάθηση και Αντεστραμμένη Διδασκαλία

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση (ΟΔ) (collaborative learning) είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση όπου μια ομάδα μαθητευόμενων δουλεύουν συνεργατικά ή μαζί προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους (Chen & Chang, 2014). Στην ΟΔ υπάρχει λιγότερη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό, γιατί οι μαθητές κατασκευάζουν τη γνώση τους μέσα από την ομαδική αλληλεπίδραση (Κακανά, 2008α). Στην ΑΤ, ο χρόνος της τάξης αφιερώνεται σε συνεργατικές δραστηριότητες εμπέδωσης και εξάσκησης (Bergmann & Sams, 2012; Lage et al, 2000). Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες εργασίας, ανταλλάσσουν εμπειρίες και ιδέες, επικοινωνούν μεταξύ τους, συνεργάζονται στις διάφορες δράσεις, επιλύουν από κοινού ασκήσεις και εκπονούν εργασίες με σκοπό την πληρέστερη επεξεργασία του διδακτού αντικειμένου (Douglas, 1997) αλλά και με την ταυτόχρονη άντληση ικανοποίησης μέσω του συνεργατικών περιβάλλοντος έτσι που να αυξάνονται τα μαθησιακά οφέλη για τους ίδιους. Μία αποτελεσματική μέθοδος υλοποίησης της ΟΔ

μάθησης, που εφαρμόστηκε στην παρούσα εργασία, είναι η “Learning Together” των Johnson & Johnson (1994), όπως θα δούμε παρακάτω.

3.4. Γεωγραφία

Ο σκοπός του μαθήματος είναι να «βοηθήσει τους μαθητές να οικοδομήσουν βασικές έννοιες προκειμένου να κατανοήσουν τις σχέσεις και τις αλληλεξαρτήσεις ανθρώπου και περιβάλλοντος» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011: 3). Στο μάθημα της Γεωγραφίας, συναντάται μόνο μία έρευνα ΑΔ, όπου ο Malleon (2014), εφάρμοσε μελέτη περίπτωσης στο πανεπιστήμιο του Leeds. Οι μαθητές παρουσίασαν μεγαλύτερη εμπλοκή με το αντικείμενο και διαπιστώθηκε ότι η συνεργασία ενίσχυσε την ικανοποίηση από όλη τη διαδικασία. Με βάση την έλλειψη άλλων ερευνών για το μάθημα της γεωγραφίας και λαμβάνοντας υπόψη ότι πρόκειται για ένα μάθημα που παρέχει πρόσφορο έδαφος για έρευνα, για συνεργασία των μαθητών, για αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και για παραγωγή υλικού, αποφασίσαμε να διεξάγουμε την έρευνά μας στο μάθημα της Γεωγραφίας.

4. Η παρούσα εργασία

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει την εκπαιδευτική επίδραση της Αντεστραμμένης Διδασκαλίας στην επίδοση μαθητών Ε΄ δημοτικού στο μάθημα της Γεωγραφίας και να διερευνήσει αν οι μαθητές και οι μαθήτριες που θα εργαστούν με βάση αυτήν τη διδακτική μεθοδολογία θα αναπτύξουν συνεργατικές δεξιότητες καθώς και αν θα βελτιωθεί ο βαθμός ικανοποίησής τους από το μάθημα σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα διερευνώνται η επίδραση της ΑΔ στην επίδοση, στη συνεργασία και την ικανοποίηση των μαθητών από τη διδασκαλία. Επιπλέον στο τέλος της παρέμβασης μελετώνται οι απόψεις των παιδιών της ΑΤ πάνω στην εμπειρία της συμμετοχής τους στην ΑΔ.

Συνεπώς στην παρούσα εργασία διερευνώνται τα εξής:

1. Υπάρχει διαφορά στην επίδοση των μαθητών Ε΄ δημοτικού στο μάθημα της Γεωγραφίας, ανάμεσα στην ΟΠ και στην ΟΣ;
2. Υπάρχουν διαφορές στην επίδοση των μαθητών Ε΄ δημοτικού στη Γεωγραφία στις διαδοχικές μετρήσεις, εσωτερικά σε κάθε ομάδα;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των παιδιών για την ικανοποίησή τους από τον τρόπο διδασκαλίας;
4. Ποιες είναι οι απόψεις των παιδιών για τον τρόπο εργασίας που επιθυμούν να χρησιμοποιούν μέσα στην τάξη;
5. Ποιες είναι οι απόψεις των παιδιών από το σύνολο της συμμετοχής τους στην Αντεστραμμένη Τάξη;

5. Μεθοδολογία

5.1. Συμμετέχοντες

Η επιλογή του δείγματος βασίστηκε στη δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα και συγκεκριμένα στη «βολική δειγματοληψία» (Creswell, 2011: 182), όπου οι συμμετέχοντες έδειξαν προθυμία και διαθεσιμότητα για τη διεξαγωγή της μελέτης. Το δείγμα περιλάμβανε 31 μαθητές από δύο τάξεις της Ε΄ δημοτικού μιας ημιαστικής περιοχής. Η Ομάδα Παρέμβασης (Intervention Group – IG) αποτελούνταν από 15 παιδιά (αγόρια [N=7] και κορίτσια [N=8]). Το μεγαλύτερο ποσοστό (93,33%) είναι μαθητές/τριες ελληνικής καταγωγής. Υπάρχει και ένα ποσοστό (6,67%) αλβανικής καταγωγής. Η Ομάδα Σύγκρισης

(Control Group – CG) αποτελούνταν από 16 παιδιά (αγόρια [N=9] και κορίτσια [N=7]). Ελληνικής καταγωγής είναι οι περισσότεροι μαθητές/τριες (87,5%) και οι υπόλοιποι (12,5%) είναι αλβανικής καταγωγής. Οι δύο τάξεις ανήκουν σε όμορα σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Μαγνησίας.

Εκτός από τους μαθητές συμμετείχε και η δασκάλα της Ομάδας Σύγκρισης, που συνεργάστηκε και ακολούθησε τις οδηγίες εμπιστευτικότητας που απαιτούνταν για τη χορήγηση του ερωτηματολογίου στους μαθητές της. Ακόμα έδειξε προθυμία να συμμετάσχει σε δύο συνεντεύξεις που κρίθηκαν απαραίτητες για τη διεξαγωγή της παρέμβασης.

5.2. Εργασία

Για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν τρία φύλλα αξιολόγησης που δόθηκαν ατομικά στους μαθητές και των δύο τάξεων και ήταν ίδια και για τις δύο τάξεις. Το περιεχόμενό τους αποτελούσαν ερωτήσεις ανάπτυξης, ασκήσεις αντιστοίχισης, Σωστού-Λάθους ή/και συμπλήρωσης κενών. Ως σκοπό είχαν τον έλεγχο της Επίδοσης στο μάθημα της Γεωγραφίας, δηλαδή την εξακρίβωση της εμπέδωσης του γνωστικού περιεχομένου που είχαν διδαχτεί μέχρι εκείνη τη στιγμή. Η βαθμολόγηση που έπαιρνε το κάθε φύλλο αξιολόγησης, ανάλογα με το επίπεδο επιτυχίας, αντλούνταν από τη δεκαβάθμια κλίμακα 0-10, που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση των μαθητών σε αυτή τη βαθμίδα της εκπαίδευσης. Τα φύλλα εργασίας και των δύο τάξεων υποβλήθηκαν σε τυφλή βαθμολόγηση από τις δύο εκπαιδευτικούς: τη δασκάλα της ΟΣ και την ερευνήτρια.

Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν: (1) η συνέντευξη στην εκπαιδευτικό της ομάδας σύγκρισης, (2) τα ερωτηματολόγια ανοικτών ερωτήσεων προς τους μαθητές και των δύο ομάδων, (3) το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού για καταγραφή των παρατηρήσεων από τη συμμετοχική παρατήρηση και (4) η πλατφόρμα καταγραφής των διαλόγων των μαθητών μέσω του chat.

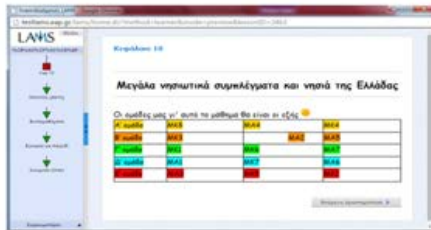
5.3. Διαδικασία

Η παρούσα μελέτη αποτελεί ένα ημιπείραμα που χρησιμοποιεί μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση (Creswell, 2010). Ο σχεδιασμός Ενσωμάτωσης είναι η μορφή μεικτής μεθοδολογίας που κατεύθυνε την ερευνήτρια στη συγκέντρωση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, με τα ποσοτικά δεδομένα να παίζουν υποστηρικτικό ρόλο για τα ποιοτικά (βλέπε σχήμα 5). Σε αυτό το σχεδιασμό τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν παράλληλα κατά τη διάρκεια της μελέτης. Τα ποσοτικά δεδομένα αφορούσαν στην επίδοση του μαθήματος της Γεωγραφίας, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα στην ικανοποίηση από τον τρόπο διδασκαλίας και στη συνεργασία. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν δύο ομάδες, η μία ήταν η ομάδα παρέμβασης (ΟΠ) και η άλλη η ομάδα σύγκρισης (ΟΣ). Οι δύο ομάδες προσέγγισαν τις ίδιες έννοιες στο μάθημα της Γεωγραφίας με διαφορετική διδακτική μεθοδολογία. Η μία, η ΟΣ δούλεψε με τον παραδοσιακό τρόπο ενώ η άλλη, η ΟΠ προσέγγισε τις ίδιες έννοιες βάσει της ΑΔ.

Τα μαθήματα της Γεωγραφίας πραγματοποιούνταν δύο φορές εβδομαδιαίως. Τα πρώτα 5 κεφάλαια διδάχτηκαν με την παραδοσιακή διδασκαλία και για τις δύο τάξεις. Τα επόμενα 10 κεφάλαια διδάχτηκαν με την Αντεστραμμένη διδασκαλία για την ομάδα παρέμβασης ενώ η ομάδα σύγκρισης συνέχισε με την παραδοσιακή. Στις δύο ομάδες των μαθητών εφαρμόστηκε προ-έλεγχος και μετα-έλεγχος για τη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων.

5.4. Προετοιμάζοντας την ΑΤ

Όπως προαναφέρθηκε, αυτό που συμβαίνει στην ΑΤ είναι η αντιστροφή των ασκήσεων με τη διάλεξη. Η ΑΤ αποτελείται από: τη διαδικτυακή παράδοση περιεχομένου μέσω βιντεομαθημάτων και τη διδασκτική ώρα που χαρακτηρίζεται από συνεργατικές δραστηριότητες.



Groups notice



Mental map



The video lecture



Digital educational game



Chat room

Icon 1: The out of class instruction delivery

Η δικτυακή παράδοση περιεχομένου αφορά σε 10 μαθήματα που σχεδιάστηκαν στην πλατφόρμα LAMS. Κάθε ένα από αυτά ήταν διαθέσιμο στους μαθητές μετά από την τελευταία διδασκτική ώρα στην τάξη προκειμένου να προετοιμαστούν για την επόμενη συνάντηση στην τάξη.

Κάθε παράδοση διδασκαλίας αποτελούνταν από μαθητικές δραστηριότητες. Αυτές αφορούσαν:

- Την ανακοίνωση των ομάδων, οι οποίες είχαν σχεδιαστεί μετά από κοινωνιόγραμμα. Εκεί οι μαθητές παρατηρούσαν με ποιούς απο τους συμμαθητές τους θα συνεργάζονταν στη νέα ενότητα.
- Τον νοητικός Χάρτης, σύμφωνα με το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο (Κόκοτας, 1997).
- Το βιντεομάθημα, κατά τη διάρκεια του βίντεο εμφανίζονταν κάποιες πληροφορίες στο επάνω μέρος της οθόνης, καθοδηγώντας τους μαθητές να συλλέξουν συγκεκριμένες πληροφορίες ή να συνεργαστούν με την ομάδα τους για προετοιμάσουν την παρουσίασή τους μέσα στην τάξη.
- Τον χώρο συζήτησης, όπου οι μαθητές οργανώνονταν ως ομάδα ή συζητούσαν για άλλα θέματα.

Για την κατασκευή των βιντεομαθημάτων λήφθηκαν υπόψη οι παρακάτω παράγοντες: Το ελληνικό Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και ο οδηγός του δασκάλου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011), η γνωστική θεωρία (Mayer & Moreno, 1998), τα ειδικά χαρακτηριστικά των παιδιών της Ε' δημοτικού, την εξατομικευμένη μάθηση που ερευνητικά επιδεικνύει μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών και υψηλότερα επίπεδα κινήτρων (Bergmann & Sams, 2012) και τέλος, ο χρόνος προετοιμασίας. σε αυτόν περιλαμβάνεται ο χρόνος προετοιμασίας, η αφήγηση του κειμένου, μερικές ανακαταγραφές και το μοντάζ του τελικού προϊόντος.

Τα παραγόμενα βίντεο είχαν τη μορφή ταινίας μετά την καταγραφή των διαφανειών του power point με τη βοήθεια του προγράμματος Camtasia. μεγάλη προσοχή δόθηκε στην ισορροπία ανάμεσα στη χρονική διάρκεια του βίντεο, που κυμαινόταν στα 6' περίπου, και στο γνωστικό περιεχόμενο που έπρεπε να χαρακτηρίζεται από ακρίβεια και ευχάριστο τρόπο παρουσίασης.

Ο χρόνος μέσα στην τάξη αντιστοιχούσε σε δύο διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως. Σε κάθε διδακτική ώρα οι μαθητές παρουσίαζαν τις βασικές έννοιες του μαθήματος που είχαν προετοιμάσει πριν το σχολείο.

Η αντεστραμμένη διδασκαλία χαρακτηρίζεται ως μαθητοκεντρικό μοντέλο (Staker & Horn, 2012), οπότε οι μαθητές οι μαθητές αναλάμβαναν πολλές δραστηριότητες που διεκπεραίωναν μόνοι τους μέσα από την ομάδα. Ο ρόλος της δασκάλας περιορίστηκε στην εισαγωγή των μαθητών στο θέμα με την παρουσίαση των δραστηριοτήτων στον πίνακα κατά την έναρξη της διδακτικής ώρας. Στη συνέχεια κάθε ομάδα εργαζόταν με το δικό τους ρυθμό και τρόπο. Ακόμα η εκπ/κός κινούνταν δίπλα στις ομάδες παρακολουθώντας και δουλεύοντας πάνω στις δεξιότητες ομαδοσυνεργατικότητας. Συγχρόνως γινόταν ενημέρωση σε ημερολόγιο με τα σχόλια των παιδιών και δικά της. Αυτά τα σχόλια ήταν πολύ ωφέλιμα για αναστοχασμό και βελτίωση τόσο των ψηφιακών όσο και των διδακτικών δραστηριοτήτων στην τάξη. Κάτι που αποσκοπούσε στην επίτευξη κατανόησης του γνωστικού περιεχομένου, αλλά και την ικανοποίηση από τα παιδιά που επέστρεφε στην εκπ/κό ως κινητήρια δύναμη για διαρκή βελτίωση.

6. Αποτελέσματα

6.1. Ποσοτική Ανάλυση

Για να εξεταστεί αν υπάρχει διαφορά στην επίδοση των μαθητών Ε' δημοτικού στο μάθημα της Γεωγραφίας, ανάμεσα σε αυτούς που συμμετείχαν στην Α.Τ. και σε αυτούς που προσέγγισαν τις έννοιες μέσω παραδοσιακής διδασκαλίας, εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο ανεξαρτήτων δειγμάτων Mann-Witney στα φύλλα αξιολόγησης.

Πίνακας 2: Έλεγχος επίδοσης ανεξαρτήτων δειγμάτων

<i>Κριτήριο Mann-Witney</i>				
Φύλλα αξιολόγησης	Ομάδα	<i>Μέση κατάταξη</i>	<i>Μέσος όρος</i>	<i>Mann-Witney</i>
Φ.Ε. 1	ΟΠ	10.70	7.3900	40.500***
	ΟΣ	20.97	8.8281	
Φ.Ε. 2	ΟΠ	12.03	7.5833	60.500*
	ΟΣ	19.72	8.4438	
Φ.Ε. 3	ΟΠ	16.93	8.0667	106.000ns
	ΟΣ	15.13	7.9188	

Σημείωση: * $p \leq 0,05$ / ** $p \leq 0,01$ / *** $p \leq 0,005$ / **** $p \leq 0,0001$

Σύμφωνα με τη Μέση Κατάταξη (πίνακας 2), η Π.Ο. παρουσιάζει μια σταθερά αυξητική τάση σε αντίθεση με την Ο.Ε. που εμφανίζει μια σταθερά φθίνουσα τάση. Αυτό συνέβη, επειδή η Π.Ο. είχε χαμηλότερη επίδοση κατά την εκκίνηση της εφαρμογής της παρέμβασης

από ότι η Ο.Ε. Στις επόμενες δύο μετρήσεις ενώ η επίδοση της Π.Ο. είχε σταθερά αυξητικές τάσεις, η επίδοση της Ο.Ε. παρουσίασε σταθερή μείωση, με αποτέλεσμα στην τρίτη μέτρηση, οι δύο ομάδες να παρουσιάζουν μικρή στατιστικά διαφοροποίηση στους μέσους όρους.

Ακόμα για να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές στην επίδοση των μαθητών, εσωτερικά σε κάθε ομάδα, στις τρεις διαδοχικές μετρήσεις- αξιολογήσεις μέσω των Φύλων αξιολόγησης, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο εξαρτημένων δειγμάτων Friedman's Rank.

Πίνακας 3: Έλεγχος επίδοσης εξαρτημένων δειγμάτων

<i>Κριτήριο Friedman's Rank</i>	
Ομάδα	Friedman's Rank, χ^2
ΟΠ	5.733*
ΟΣ	10.066**
<i>Note: *$p \leq 0,05$ / **$p \leq 0,01$</i>	

Οι τιμές έδειξαν ότι ήταν στατιστικά σημαντικές οι διαφορές στη Μέση κατάταξη που συμβαίνει μεταξύ των αξιολογήσεων εντός της κάθε ομάδας. Το σημαντικό όμως είναι ότι η μείωση της Μέσης κατάταξης για την ΟΣ ήταν στατιστικά πιο σημαντική. Με άλλα λόγια παρατηρήθηκε μια σταθερή μείωση του μέσου όρου επίδοσης της ΟΣ. σε αντίθεση με την σταθερή αύξηση του μέσου όρου επίδοσης της ΟΠ, η οποία δε θεωρείται τόσο στατιστικά σημαντική όσο σημαντική είναι η πτώση της επίδοσης για την ΟΣ. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί καλύτερα σε συνδυασμό με την ποιοτική ανάλυση και συγκεκριμένα με την ικανοποίηση που αντλούν τα παιδιά από τη μέθοδο διδασκαλίας και που τα ωθεί σε αύξηση ή μείωση του ενδιαφέροντος, σε μεγαλύτερη ή μικρότερη εμπλοκή και σε ανάλογες επιδόσεις.

6.2. Ποιοτική Ανάλυση

Καταληκτικά, το πιο αξιοσημείωτο ίσως εύρημα ήταν η διαφορά ανάμεσα στα δύο σχολεία σε ότι αφορά την επιθυμία για ομαδοσυνεργατικό τρόπο εργασίας. Σημαντικοί επίσης είναι και οι λόγοι που ωθούν τα παιδιά για την επιλογή της ομαδοσυνεργατικότητας ως τρόπο εργασίας μέσα στην τάξη. Η διαφοροποίηση αυτή πριν και μετά την παρέμβαση ίσως οφείλεται στην εφαρμογή του ομαδοσυνεργατικού μοντέλου "Learning Together" στην πειραματική ομάδα

Τα δεδομένα που συλλέχτηκαν από τα ερευνητικά εργαλεία ομαδοποιήθηκαν στις θεματικές ενότητες: την ικανοποίηση στο μάθημα της Γεωγραφίας και την συνεργατικότητα. Στο ερωτηματολόγιο για την πειραματική ομάδα αναδύθηκαν ακόμα η αυτονομία στη μάθηση, τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα για την αντεστραμμένη διδασκαλία με την υποστήριξη της πλατφόρμας LAMS.

Ικανοποίηση: ως ικανοποίηση μετρήθηκαν οι αναφορές για τη σημαντικότητα του μαθήματος, την ικανοποίηση από το σύνολο της διδακτικής μεθόδου, δυσκολίες και επιθυμία για αλλαγές.

Πίνακας 4: Ικανοποίηση

<i>Θετικές απαντήσεις για την Ικανοποίηση</i>	
Πριν	Μετά

	ΟΠ	ΟΣ	ΟΠ	ΟΣ
Ερωτηματολόγιο	10	16	15	13
Chat	—	—	25	—
Ημερολόγιο	—	—	9	—
Συνέντευξη	—	—	—	—

Η ποιοτική Ανάλυση έδειξε ότι ο βαθμός ικανοποίησης αυξήθηκε για την ομάδα παρέμβασης, ενώ μειώθηκε για την ομάδα σύγκρισης.

MA5: Μ' αρέσει. Μαθαίνουμε μ' ένα διαφορετικό τρόπο

Η συνεργασία αναφέρεται στην επιθυμία για συνεργασία μέσα στην τάξη, στις σημειώσεις της εκπαιδευτικού στο ημερολόγιο για επιτυχή συνεργασία κατά τη διάρκεια ομαδικής εργασίας και στις δηλώσεις των ίδιων των μαθητών στο chat της πλατφόρμας.

Πίνακας 5: Επιθυμία Συνεργασίας

<i>Θετικές απαντήσεις για την επιθυμία συνεργασίας</i>				
	Πριν		Μετά	
	ΟΠ	ΟΣ	ΟΠ	ΟΣ
Ερωτηματολόγιο	12	19	19	13
Chat	—	—	6	—
Ημερολόγιο	—	—	31	—
Συνέντευξη	—	—	—	Rarely

Επίσης, ο βαθμός της επιθυμίας για συνεργασία αυξήθηκε για την ομάδα παρέμβασης σε αντίθεση με την ομάδα σύγκρισης που μειώθηκε. Η άποψη μιας μαθήτριας:

ΜΚ6: μου αρέσει η συνεργασία με άλλους γιατί περνάμε πολύ ωραία.

Η αξιολόγηση της αντεστραμμένης τάξης πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο.

Πίνακας 6: Αξιολόγηση Αντεστραμμένης Τάξης

<i>Αξιολόγηση Αντεστραμμένης Τάξης</i>			
	Αυτονομία	Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
Ερωτηματολόγιο	29	25	5
Ημερολόγιο	12	37	14

Εν τέλει η αξιολόγηση της Α.Τ. είχε να επιδείξει συγκεκριμένα πλεονεκτήματα, όπως τα βιντεομαθήματα της δασκάλας, που αξιολογήθηκαν πολύ θετικά από τους μαθητές

7. Συζήτηση

Η ενσωματωμένη Ανάλυση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων έδειξε ότι η Α.Δ. αποτελεί μια αποτελεσματική παιδαγωγική μέθοδο για τη διδασκαλία του μαθήματος της Γεωγραφίας σε μαθητές Ε΄ δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι ο Μ.Ο. επίδοσης των μαθητών της ομάδας παρέμβασης παρουσίασε σταθερή αύξηση, αλλά ακόμη περισσότερο, σε αντίθεση με την ομάδα σύγκρισης, υπήρξε σημαντική αύξηση στο βαθμό ικανοποίησης που προέρχεται από τη διδακτική προσέγγιση και το βαθμό προθυμίας να συνεργαστούν στην πρώτη ομάδα. Σε ότι αφορά την εκπαιδευτικό, αναφέρεται η ικανοποίηση και η ανατροφοδότηση που λάμβανε κατά την κατασκευή των βιντεομαθημάτων.

Κλείνοντας αξίζει να αναφέρουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που στοχεύουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, οφείλουν να είναι ενημερωμένοι πάνω σε καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους και να τολμούν να τις εφαρμόζουν (Κακανά, 2008β). Στη σημερινή κοινωνία της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας ολοένα και περισσότερα εκπαιδευτικά blogs αναδύονται σε διεθνές επίπεδο, που μπορούν να ενισχύσουν την επικοινωνία ανάμεσα στους εκπ/κούς για ανταλλαγές πρακτικών και αμοιβαία υποστήριξη. Σκοπός μας είναι να συνεχίσουμε να πειραματιζόμαστε σε νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις με τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης, που μπορεί να συμβάλλει στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bates, S., & Ross, G. (2012). The inverted classroom in a large enrolment introductory physics course: a case study. In *Proceedings of the HEA STEM Learning and Teaching Conference (2012)* (Τ. 1–0). The Higher Education Academy. Ανακτήθηκε στις 2/8/2014 από <http://journals.heacademy.ac.uk/doi/abs/10.11120/stem.hea.2012.071>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Προσπέλαση στις 10/7/2014 από [https://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=72YqBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT15&dq=Bergmann,+J.,+%26+Sams,+A.+\(2012\).+Flip+your+classroom:+Reach+every+student+in+every+%09class+every+day.+&ots=b0KOpZVzCs&sig=sSJBQH1la7hZzgi5gi0ltmm-Myl&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=72YqBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT15&dq=Bergmann,+J.,+%26+Sams,+A.+(2012).+Flip+your+classroom:+Reach+every+student+in+every+%09class+every+day.+&ots=b0KOpZVzCs&sig=sSJBQH1la7hZzgi5gi0ltmm-Myl&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research, In *ASEE National Conference Proceedings*, Atlanta, GA.
- Butt, A. (2014). Student views on the use of a flipped classroom approach: evidence from Australia. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 33-44.
- Chen, S. Y., & Chang, L.-P. (2014). The influences of cognitive styles on individual learning and collaborative learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 0(0), 1–14. <http://doi.org/10.1080/14703297.2014.931242>
- Douglas, T. (1997). *Η επιβίωση στις ομάδες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ferguson, J. M., & DeFelice, A. E. (2010). Length of online course and student satisfaction, perceived learning, and academic performance, *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(2), 73–84.
- Findlay -Thompson, S., & Mombourquette, P. (2014). Evaluation of a Flipped Classroom in an Undergraduate Business Course *Business Education & Accreditation*, v. 6 (1) pp. 63-71. Ανάκτηση στις 16/10/2014 από SSRN:<http://ssrn.com/abstract=2331035>
- Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology*, 39(8), 12–17.
- Gannod, G. C., Burge, J. E., & Helmick, M. T. (2008). Using the inverted classroom to teach software engineering, In *Proceedings of the 30th international conference on Software engineering* (pp. 777-786).
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). Learning together. *Handbook of cooperative learning methods*, 51, 65.
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2013). Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση σχολικής επίδοσης. *Τα Εκπαιδευτικά*, 74 (105-106),.
- Κακανά, Δ.Μ. (2008α). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδη ΑΕ. Σειρά: Παιδαγωγική και Εκπαίδευση, 56 (Διευθ.: Π.Δ. Ξωχέλλης-Ν. Τερζής- Α.Γ. Καψάλης).
- Κακανά, Δ-Μ. (2008β). Ο κύβος του Rubik και το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού, στο Δ-Μ. Κακανά, Γ. Σιμούλη (επιμ.). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο (σσ.13-25).
- Κανδρούδη, Μ. & Μπράτιτσης, Θ. (2013). Η Αντεστραμμένη Διδασκαλία ως συνεργατική προσέγγιση μάθησης: Βιβλιογραφική επισκόπηση. *Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Κόκκοτας Π. (1997). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών επιστημών. Η επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα.
- Κυριακού, C. (1997). *Effective teaching in schools*. Great Britain: STP.
- Lage, M. J., Platt, G. J. & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30–43. <http://doi.org/10.1080/00220480009596759>
- Malleson, N. (2014) *Trialling A Flipped Classroom in Computational Human Geography*. Report for the University of Leeds Teaching Award (descriptor 2).University of Leeds, Leeds UK
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (1998). A cognitive theory of multimedia learning: Implications for design principles. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 358-368.
- Moore, M. G. (1987). Learners and learning at a distance. *ICDE Bulletin*, 14, 59-65.
- Moravec, M., Williams, A., Aguilar-Roca, N., & O ’Dowd, D. K., (2010). Learn before Lecture: A Strategy That Improves Learning Outcomes in a Large Introductory Biology Class. *CBE- Life Sciences Education*, 9(4), 473–481. <http://doi.org/10.1187/cbe.10-04-0063>
- Παγγέ, Τ. (2006). Δείκτες Αξιολόγησης προγραμμάτων e-learning στο διαδίκτυο, Πρακτικά σε Ηλεκτρονική μορφή του Συνεδρίου ΗSSS, Χίος, Τόμος Πρακτικών Περιλήψεων σελ 40-41. <http://www.hsss.gr/2006chios/programateliko.php?t=10>,
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Γεωγραφίας στο Δημοτικό Σχολείο: Οδηγός Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Ξωχέλλης, Π. (2005). Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Schullery, N. M., Reck, R. F., & Schullery, S. E. (2011). Toward solving the high enrollment, low engagement dilemma: A case study in introductory business. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 1(2), 1-9.
- Schultz, D., Duffield, S., Rasmussen, S. C., & Wageman, J. (2014). Effects of the Flipped Classroom Model on Student Performance for Advanced Placement High School Chemistry Students. *Journal of Chemical Education*, 91(9), 1334-1339.
- So, H. J., & Brush, T. A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education*, 51(1), 318-336.
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). Classifying K-12 Blended Learning, *Innosight Institute*. Ανακτήθηκε στις 27/8/2014 από:
http://elementary.dmschools.org/uploads/1/3/6/0/13604257/blended_learning_may_2012.pdf
- Strayer, J. F. (2012), How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193.
<http://doi.org/10.1007/s10984-012-9108-4>
- Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2011). Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στο: Δημήτρης Κ. Βεργίδης & Αμαλία Α. Υφαντή (Επιμ.) *Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Θεωρητικές αφετηρίες και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου*, Αθήνα: Ύψιλον/Βιβλία, σσ. 95-116.

Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση: Μελέτη περίπτωσης στα Νέα Προγράμματα Σπουδών του Τομέα Διοίκησης και Οικονομίας των Επαγγελματικών Λυκείων

Δημήτρης Μυλωνάς

Σχολικός Σύμβουλος Οικονομολόγων, Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, Ελλάδα
dimmylonas@gmail.com

Περίληψη

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) στην ελληνική εκπαίδευση χαρακτηρίζονταν κυρίως από δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και δεν ήταν στοχευμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών. Με τις εκπαιδευτικές αλλαγές έγινε προσπάθεια τα Α.Π.Σ. να αποκτήσουν σταδιακά χαρακτήρα ευέλικτων προγραμμάτων, με στόχο να αντιμετωπιστεί η μάθηση ως δημιουργική καλλιέργεια των τρόπων κατάκτησης της γνώσης μέσα από συμμετοχικές και βιωματικές διαδικασίες. Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των Α.Π.Σ. είναι μια δυναμική διαδικασία κοινωνικού, πολιτικού και πολιτιστικού περιεχομένου και αποτελεί έναν από τους βασικότερους τομείς της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε κράτους που διαθέτει οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο επιτυχής σχεδιασμός των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του Τομέα Διοίκησης και Οικονομίας των Επαγγελματικών Λυκείων διασφαλίζει την ποιότητά τους, η οποία «αποτελεί ίσως τη βασικότερη προϋπόθεση για την καλή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα». Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών παρέχουν σε γενικές γραμμές τη δυνατότητα ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, της αυτογνωσίας και της κοινωνικής συνείδησης, των κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων και εντέλει της δημιουργικής μάθησης. Μέσα από ένα αρμονικό συνδυασμό προτεινόμενων μεθόδων και διδακτικών τεχνικών ενθαρρύνονται οι μαθητές του Τομέα Διοίκησης και Οικονομίας των Επαγγελματικών Λυκείων να κατανοούν, να ερευνούν, να επικοινωνούν και να συμμετέχουν στη δημιουργική διαδικασία της μάθησης. Επίσης, η προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία των νέων Α.Π.Σ. του Τομέα Διοίκησης και Οικονομίας των Επαγγελματικών Λυκείων διασυνδέει τη θεωρία με την πραγματικότητα, και συντελεί στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τους ίδιους τους μαθητές. Τα Προγράμματα Σπουδών υιοθετούν με emphaticό τρόπο την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και προτείνουν καινοτόμους τρόπους αξιολόγησης, όπως: Συνθετικές δημιουργικές εργασίες, Αυτοαξιολόγηση μαθητή, Ατομικός Φάκελος μαθητή.

Λέξεις-κλειδιά: Αναλυτικά Προγράμματα, Δημιουργική Μάθηση, Τεχνική-Επαγγελματική εκπαίδευση, Οικονομικά μαθήματα.

1. Εισαγωγή

Με τον όρο Αναλυτικό Πρόγραμμα αποδίδουμε τον αγγλικό όρο *curriculum*. Ο όρος αυτός προέρχεται από το λατινικό *currege* που σημαίνει τρέχω ή διατρέχω μια διαδρομή. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) έχει ως στόχο να προδιαγράψει τη διαδρομή που καλύπτει ο μαθητής προκειμένου αυτός να εξελιχθεί και να αναπτυχθεί ολόπλευρα (γνωστικά - κοινωνικά - συναισθηματικά - ηθικά) μέσα στα όρια και τις δυνατότητες που παρέχει το σχολικό σύστημα (Ν. 1566/85). Για τη διαδρομή αυτή στο Αναλυτικό Πρόγραμμα λαμβάνονται υπόψη και αναλύονται όλοι οι παράγοντες που την επηρεάζουν και πιο συγκεκριμένα οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τα χαρακτηριστικά του (τρόποι επιλογής και προαγωγής, επαγγελματική ανάπτυξη, τυπικά και ουσιαστικά προσόντα εκπαιδευτικών), το διδακτικό στυλ και η οργάνωση της μάθησης, το ψυχολογικό

κλίμα της τάξης, η διδασκαλία και η μάθηση, η αξιολόγηση του μαθητή, η ηγεσία και το σχολικό κλίμα, οι μαθητές και τα χαρακτηριστικά τους (ατομικά και ομαδικά), οι γονείς και τέλος οι κοινωνικοί εταίροι και οι επιστημονικές ενώσεις. Τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια εμπεριέχουν το σύνολο της σχολικής μόρφωσης και αποτελούν τον καθρέφτη του επιπέδου της παιδείας και του πολιτισμού ενός λαού. Επιπλέον βασικός στόχος κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης μέχρι σήμερα ήταν η αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα των σχολικών μονάδων εκφράζει τους σκοπούς, τους στόχους και τις επιδιώξεις της εκπαίδευσης, όπως προκύπτουν από τις επίσημες διατάξεις της Πολιτείας. Η επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου θεμελιώνεται στην επιτυχή σύνταξη και λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007). Το Α.Π. αφορά συνολικά την εκπαιδευτική εμπειρία, την ποιότητα και ποσότητα της ύλης, τους σκοπούς και τους στόχους, τις μεθόδους, τα μέσα, αλλά και τις εμπειρίες των μαθητών (σύστημα αξιών, αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητών).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) στην ελληνική εκπαίδευση από τη Μεταπολίτευση ως το 1997, παρά τις αλλεπάλληλες μεταρρυθμίσεις, χαρακτηρίζονταν κυρίως από δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και δεν ήταν στοχευμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών. Με τις εκπαιδευτικές αλλαγές κατά την περίοδο 1997 - 2003, έγινε προσπάθεια τα Α.Π.Σ. να αποκτήσουν σταδιακά χαρακτήρα ευέλικτων προγραμμάτων, με στόχο να αντιμετωπιστεί η μάθηση ως δημιουργική καλλιέργεια των τρόπων κατάκτησης της γνώσης μέσα από συμμετοχικές και βιωματικές διαδικασίες.

Κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1990 στη χώρα μας ο όρος Α.Π. άρχισε να υποκαθίσταται σταδιακά από τον όρο Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.). Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται για πρώτη φορά κατά την αναμόρφωση του Α.Π. από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2000 για να δηλώσει ένα πλαίσιο παιδαγωγικών αρχών που καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό χωρίς να τον δεσμεύει ως προς τη μεθοδολογία (Κουλουμπαρίτση, 2009).

Ο όρος «Προγράμματα Σπουδών» έχει χρησιμοποιηθεί σε προγράμματα αγγλοσαξονικών χωρών (ΗΠΑ, Μ. Βρετανία) για να καταδείξει (McNeil, 2006):

- Επιμέρους σχέδια ανάπτυξης του Αναλυτικού Προγράμματος: δηλαδή, το Πρόγραμμα Σπουδών συνιστά υποκατηγορία του Αναλυτικού Προγράμματος που αφορά κυρίως την οργάνωση της ύλης γνωστικών αντικειμένων ανά επίπεδο επίδοσης ή ανά τάξη.
- Την οργάνωση των Π.Σ. σε διδακτικές ενότητες, στις οποίες αναφέρονται αναλυτικά οι δραστηριότητες ή τα κοινά προς μελέτη θέματα και ζητήματα. Κύριο χαρακτηριστικό των διδακτικών ενοτήτων είναι η διαθεματική ολιστική προσέγγιση της γνώσης που την καθιστά πιο βιωματική και πιο ελκυστική στους μαθητές.

Επίσης, από το 2003, με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα ΑΠΣ για την υποχρεωτική εκπαίδευση υιοθετήθηκε η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και επιχειρήθηκε η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων και η δημιουργία ενός πλαισίου που θα διασφάλιζε μεγαλύτερη αυτονομία στον εκπαιδευτικό (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

2. Σχεδιασμός και ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και Προγραμμάτων Σπουδών

Ως «σχεδιασμός» θεωρείται το αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας που καλείται «ανάπτυξη» χωρίς απαραίτητα ο σχεδιασμός να έπεται της ανάπτυξης σε μια γραμμική σχέση. Από τα προαναφερόμενα για το εννοιολογικό πλαίσιο του Α.Π. είναι προφανής η σημασία και η

σπουδαιότητα των Αναλυτικών Προγραμμάτων για την επιτυχία της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ποιότητα των Α.Π. προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό και την ποιότητα της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης στους πολίτες κάθε χώρας.

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των Α.Π.Σ. είναι μια δυναμική διαδικασία κοινωνικού, πολιτικού και πολιτιστικού περιεχομένου και αποτελεί έναν από τους βασικότερους τομείς της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε κράτους που διαθέτει οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο επιτυχής σχεδιασμός τους διασφαλίζει την ποιότητά τους, η οποία «αποτελεί ίσως τη βασικότερη προϋπόθεση για την καλή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα» (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007).

Τα μοντέλα σχεδιασμού ενός Α.Π. διακρίνονται με βάση δύο κριτήρια: α) την οργάνωση της διδακτέας ύλης, δηλαδή, την ταξινόμηση των μορφωτικών αγαθών και β) τη γενική κατεύθυνση ή φιλοσοφία τους. Σύμφωνα με το πρώτο κριτήριο τα μοντέλα σχεδιασμού των Α.Π. διακρίνονται σε: γραμμικά, σπειροειδή, με μορφή πυραμίδας και με μορφή «project». Ως προς τη φιλοσοφία ή το γενικό προσανατολισμό τα μοντέλα σχεδιασμού των Α.Π. διακρίνονται σε: Θεματοκεντρικά Α.Π. (Subject-centered curriculum), Μαθητοκεντρικά Α.Π. (learner-centered curriculum), Προβληματοκεντρικά Α.Π. (problem-centered and inquiry centered curriculum). Είναι ευνόητο ότι η επιλογή του κατάλληλου μοντέλου σχεδιασμού ενός Αναλυτικού Προγράμματος συνδέεται αναπόσπαστα με την επιλογή των περιεχομένων μάθησης ενός αναλυτικού προγράμματος (Χειμαριού, 1987). Ο Bobbitt πρότεινε πέντε στάδια απαραίτητα για το σχεδιασμό του Α.Π.: Ανάλυση συνολικής ανθρώπινης εμπειρίας, Ανάλυση έργου, Διατύπωση στόχων, Επιλογή στόχων και Λεπτομερειακός σχεδιασμός.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα που ευνοεί τη δημιουργικότητα εμπεριέχει εμπειρίες που διευκολύνουν τη συναισθηματική, κοινωνική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού. Αντιμετωπίζεται ο μαθητής ολιστικά. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα πρέπει να στοχεύει μέσω γενικών και ειδικών σκοπών και στόχων στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, αξιοποιώντας όλα τα πρόσφορα μέσα και θέτοντάς τα στην υπηρεσία του μαθητή. Στη φιλοσοφία του το Αναλυτικό Πρόγραμμα πρέπει να είναι σύγχρονο, να προβλέπει διαδικασίες ελκυστικές για τη δημιουργία γνώσης και την κατάκτησή της (Γκάνιος, 2006). Η δημιουργική μάθηση επιτυγχάνεται με τον προσανατολισμό προς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας. Ο στόχος αυτός μπορεί να πραγματοποιηθεί με ποικίλες διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους, καθώς και με την εισαγωγή δραστηριοτήτων, οι οποίες προάγουν την αυτογνωσία, την αυτενέργεια, την υπευθυνότητα, τη δημοκρατική συνείδηση, τη διαλεκτική ικανότητα, τη συνεργατικότητα, την ανακαλυπτική μάθηση, την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων, την κριτική σκέψη, τη φαντασία, την αναζήτηση και αξιοποίηση πηγών, την ικανότητα για τη λήψη αποφάσεων, την ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά θέματα, τις ανθρωπιστικές αρχές και αξίες (Βακαλούδη, 2012).

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για τη Δια Βίου Μάθηση (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 18/12/2006), η δημιουργικότητα και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης είναι βασικές ικανότητες που απαιτούνται για τη δημιουργία ενεργών και ολοκληρωμένων πολιτών για την κοινωνική ένταξη και την επίτευξη της απασχολησιμότητας. Επομένως όλες οι εκφράσεις του Αναλυτικού Προγράμματος της «Πολιτικής Παιδείας» του Τομέα Διοίκησης και Οικονομίας των Επαγγελματικών Λυκείων μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό εργαλείο στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, προσφέροντας μια διαφορετική προσέγγιση στην εξήγηση εννοιών, όρων, τύπων, καταστάσεων και φαινομένων. Για το λόγο αυτό η δημιουργικότητα στη διδακτική της Πολιτικής Παιδείας αποτελεί κυρίαρχο χαρακτηριστικό (Μπρίνια & Βίκας, 2014).

Το «Σχολείο του Μέλλοντος» απαιτείται να δίνει έμφαση στη στρατηγική των αλλαγών. Αντί των ετοιμοπαράδοτων πακέτων υλικών προς εφαρμογή στα σχολεία, προκρίνει διαδικασίες και εργαλεία συνδιαμόρφωσης των προγραμμάτων στη σχολική πράξη. Οφείλει να διαπνέεται από την αντίληψη του προγράμματος ως «προγράμματος διαδικασιών» και «πράξης». Στην αντίληψη αυτή προτεραιότητα αποκτά η συνδιαμόρφωση του προγράμματος με τη σχολική κοινότητα και ειδικότερα η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η υποστήριξη τους κεντρικά, η εκπόνηση σχεδίων μάθησης και εκπαιδευτικών υλικών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η υποστήριξη για την οργάνωση κοινοτήτων πρακτικής των εκπαιδευτικών για την εμβάθυνση και διάδοση, οι πιλοτικές εφαρμογές, η αξιολόγηση των προγραμμάτων μέσα από αυτές κ.ά. Στόχος είναι ένα «αναδυόμενο» πρόγραμμα μέσα από τη σχολική πράξη και η μετατροπή των σχολείων σε δημιουργικές κοινότητες της πράξης (Δούκας, 2012).

3. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Πολιτική Παιδεία της Α τάξης του Τομέα Οικονομίας και Διοίκησης του Επαγγελματικού Λυκείου

Στο ΦΕΚ 932 τεύχος Β' (14-4-2014) καθορίστηκε το Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.) του μαθήματος «Πολιτική Παιδεία» της Α τάξης του Τομέα Οικονομίας και Διοίκησης του Επαγγελματικού Λυκείου. Τα βασικά μέρη από τα οποία αποτελείται το συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών είναι ο σκοπός της κατάρτισής του, οι ειδικότεροι σκοποί, η συσχέτιση στόχων, ενοτήτων και δραστηριοτήτων, η διδακτική μεθοδολογία και η αξιολόγηση του μαθητή (σκοποί και τεχνικές αξιολόγησης).

Ο βασικός σκοπός του μαθήματος, όπως καθορίζεται στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρεται στη δυνατότητα ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, ώστε να συμμετέχει ο μαθητής ενεργά στο τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό γίνεσθαι ως ελεύθερος και υπεύθυνος πολίτης, της αυτογνωσίας και της κοινωνικής συνείδησης, των κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων και εντέλει της δημιουργικής μάθησης. Σκοπός, εν τέλει, είναι ο αγώνας και η αγωνία για μια καλύτερη κοινωνία, για έναν καλύτερο κόσμο, το άεναο και ανεξάντλητο ενδιαφέρον για την πολιτική, γιατί είναι σπουδαία δραστηριότητα, που δίνει χαρά και νόημα στη ζωή, γιατί είναι «ό,τι οργανωτικά ευγενέστερο φαντάστηκε ο άνθρωπος για να υπηρετήσει τους άλλους» (ΦΕΚ 932, τ. Β', 2014).

Οι ειδικότεροι σκοποί του μαθήματος έχουν ένα ιδιαίτερα σύγχρονο προσανατολισμό και η υλοποίηση μέρους αυτών έχει ως στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικής μάθησης και της δημιουργικότητας εν γένει. Αυτοί οι ειδικότεροι σκοποί αναφέρονται στην αξιοποίηση της κοινωνιολογικής, οικονομικής και πολιτικής σκέψης και των κατάλληλων εργαλείων για την κατανόηση της δυναμικής αλληλεξάρτησης της Κοινωνίας (Πολιτείας), της Οικονομίας και του Δικαίου, την ανάπτυξη αυτογνωσίας και κοινωνικής συνείδησης, με απώτερο στόχο τη δημιουργική ένταξη και παρέμβαση σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον. Επίσης στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης για την ανάλυση των κοινωνικών, οικονομικών, και πολιτικών φαινομένων και την αντιμετώπιση των αντίστοιχων προβλημάτων και την απόκτηση κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων, ώστε να βοηθηθούν οι μαθητές στην ένταξή τους σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη δημοκρατική Ελληνική και Ευρωπαϊκή κοινωνία. Επιπρόσθετα αναφέρονται στη συνειδητοποίηση της αξίας του διαλόγου, ώστε να σέβονται οι μαθητές τις διαφορετικές απόψεις, αλλά και να υποστηρίζουν τις απόψεις τους με επιχειρήματα.

Επιπλέον, το μάθημα «Πολιτική Παιδεία» έχει ως σκοπό οι μαθητές να μπορούν να καταλάβουν την ταύτιση κοινωνίας και πολιτείας και τη λειτουργία του ανθρώπου ως

κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού όντος, να διακρίνουν τις διάφορες μορφές κοινωνικής οργάνωσης, να κατανοήσουν τη λειτουργία της οικονομίας, να διακρίνουν την πολιτική κοινότητα, από τον Δήμο μέχρι την παγκόσμια Κοινότητα. Επίσης να είναι ικανοί οι μαθητές με την ολοκλήρωση των ενοτήτων που προβλέπονται στη διδακτέα ύλη του μαθήματος να εξηγούν τη λειτουργία της κοινωνικοποίησης/πολιτικοποίησης, να δραστηριοποιούνται ως ελεύθεροι και υπεύθυνοι πολίτες, να γνωρίζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και να κρίνουν τη λήψη αποφάσεων από πρόσωπα και φορείς, να υιοθετήσουν και να δραστηριοποιούνται με τη λογική της αειφόρου ανάπτυξης, να υιοθετήσουν ως τρόπο επαγγελματικής δράσης το «επιχειρείν» και τις καινοτόμες δραστηριότητες, να κατανοούν και να κρίνουν το ρόλο του κράτους στην οικονομία, να κατανοούν το πρόβλημα της μετανάστευσης και να αντιμετωπίζουν τους μετανάστες και τους πρόσφυγες με ανθρωπιστικά κριτήρια, να διαμορφώσουν κοινωνική, οικονομική και πολιτική συνείδηση και να υιοθετήσουν ατομικές και συλλογικές στάσεις και πρακτικές για την πρόληψη και αντιμετώπιση των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών προβλημάτων της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου.

Το μάθημα «Πολιτική Παιδεία» (Οικονομία, Πολιτικοί Θεσμοί και Αρχές Δικαίου και Κοινωνιολογία), λόγω του περιεχομένου του, χρειάζεται μια συνολική και συνθετική θεώρηση. Είναι μάθημα που προσφέρεται για ουσιαστικό διάλογο (όχι επιμέρους μονολόγους), για διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση, χωρίς προκαταλήψεις και φανατισμούς. Επισημαίνεται ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει. Ο εκπαιδευτικός είναι συνεργάτης και διευκολυντής της ομάδας - τάξης. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει και βοηθάει τους μαθητές να κατανοούν, να ερευνούν, να επικοινωνούν και να συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης προσπαθώντας να αναπτύξει όλα τα είδη νοημοσύνης (γλωσσική, μαθηματική, συναισθηματική) των μαθητών. Επίσης, συνδέει τη θεωρία με την πραγματικότητα, διότι έτσι ο μαθητής ενεργοποιείται και έχει ενδιαφέρον για να συμμετέχει ενεργά στο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό γίνεσθαι. Τα θέματα πρέπει να προσεγγίζονται με συμμετοχικές και βιωματικές μεθοδολογίες που προωθούν την ανακαλυπτική μάθηση και καλλιεργούν ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις, όπως αυτές που αναφέρονται στους στόχους και τις δραστηριότητες του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.

Ειδικότερα, οι μέθοδοι και οι τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο μάθημα «Πολιτική Παιδεία» της Α΄ τάξης του τομέα Οικονομίας και Διοίκησης του Επαγγελματικού Λυκείου οδηγούν σε «δημιουργική μάθηση» και είναι οι εξής:

- Η μαθητοκεντρική, εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία με στόχο την ενεργοποίηση και συμμετοχή του μαθητή, ώστε ο μαθητής να μάθει να μαθαίνει.
- Η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση, με στόχο τη συνολική αντίληψη του αντικειμένου και της πραγματικότητας.
- Η μικρότερη έμφαση στο περιεχόμενο και η μεγαλύτερη έμφαση στη διαδικασία, με στόχο την ανάπτυξη της αναλυτικής και συνθετικής ικανότητας και της δημιουργικής και κριτικής σκέψης.
- Η άσκηση των μαθητών στην παρατήρηση, περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία ενός κοινωνικού - οικονομικού - πολιτικού φαινομένου, θεσμού κ.τ.λ.
- Η μελέτη πηγών με στόχο την ενεργοποίηση του μαθητή και την ιστορική και συγκριτική προσέγγιση της γνώσης.
- Τα παιχνίδια ρόλων και η δραματοποίηση.
- Η οργάνωση επισκέψεων σε θεσμούς και χώρους εργασίας (Βουλή, Δημαρχείο, Επιχείρηση, Μ.Μ.Ε. κ.λπ.)

- Η πρόσκληση στο σχολείο ειδικών (επιστημόνων, επιχειρηματιών) και εκπροσώπων οργανισμών, οργανώσεων και συλλόγων (ΟΗΕ, Διεθνής Αμνηστία, Ε.Ε., Γιατροί του Κόσμου) για ενημέρωση, ώστε να διευκολυνθεί το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.
- Η συμμετοχή σε δραστηριότητες της τάξης, του σχολείου και της κοινότητας, για την απόκτηση εμπειριών, αλλά και κοινωνικής συνείδησης και αλληλεγγύης, καθώς και για την εκπλήρωση των υποχρεώσεων του ατόμου προς την κοινωνία.
- Η ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τους ίδιους τους μαθητές για διάφορα θέματα, όπως η δημιουργία εικονικών επιχειρήσεων, ο έρανος αλληλεγγύης, η ανακύκλωση, η δενδροφύτευση κ.τ.λ.
- Η έρευνα με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις για τη διερεύνηση ενός ζητήματος τοπικού, εθνικού ή διεθνούς ενδιαφέροντος, καθώς και η εύρεση και διατύπωση λύσεων για την αντιμετώπισή του.
- Η διοργάνωση ομαδικών συζητήσεων, συζητήσεων στρογγυλής τράπεζας, για διάφορα επίκαιρα κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά θέματα.
- Η μελέτη περίπτωσης στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές αναλαμβάνουν να μελετήσουν προβλήματα της πραγματικής ζωής και να παρουσιάσουν προτάσεις και λύσεις γι' αυτά.
- Οι προσομοιώσεις και τα παιχνίδια.
- Η εκπόνηση συνθετικών εργασιών (project).
- Η πρακτική εξάσκηση ως μια μαθησιακή διαδικασία που λαμβάνει χώρα είτε στο εργαστήριο είτε στο φυσικό περιβάλλον. Χρησιμοποιείται κυρίως σε μαθήματα πολλών τομέων και ειδικοτήτων της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Το όφελος από την τεχνική αυτή είναι μεγάλο, γιατί οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εφαρμόσουν τη θεωρία και να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη.
- Η χρήση των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας (αφήγηση, ερωτήσεις-απαντήσεις, διάλογος, χρήση σχολικού εγχειριδίου και βοηθημάτων, εργασίες μαθητών). Ειδικότερα: Η διάλεξη, χρησιμοποιείται συνήθως όταν το αντικείμενο διδασκαλίας περιέχει πολλές πληροφορίες και όταν ο αριθμός των μαθητών στην τάξη είναι μεγάλος, συνδυαστικά με τη χρήση ερωτήσεων, οι οποίες αυξάνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και χρησιμοποιούνται συνήθως για να ελεγχθεί η κατανόηση, να παρακινηθεί η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα, να συναχθούν συμπεράσματα, να βελτιωθεί η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων ή να ενεργοποιηθεί η ερευνητική δραστηριότητα και τον εποικοδομητικό διάλογο, ο οποίος απαιτεί μια δομημένη διαδικασία εστιασμένη στους στόχους του αντικειμένου διδασκαλίας και γίνεται με βάση τον ορθό λόγο και με επιχειρήματα, τόσο για την υπεράσπιση μιας άποψης ή πράξης, όσο και ως μέσο επίλυσης των διαφορών και των συγκρούσεων.
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, κατά την οποία δίνεται έμφαση στην αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών, στην καλλιέργεια κινήτρων για ενεργοποίηση της συμμετοχής, στην καλλιέργεια κλίματος αναγνώρισης και αποδοχής, στην καλλιέργεια επικοινωνίας και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και στη συμμετοχή των μαθητών στη διαχείριση της μάθησής τους.
- Η συμμετοχή σε σχολικά δίκτυα, αλλά και η δημιουργία σχολικού δικτύου με θέματα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά.

Επισημαίνεται ότι οι παραπάνω προσεγγίσεις δεν είναι περιοριστικές. Κάθε εκπαιδευτικός, σε κάθε διδακτική ώρα, μπορεί να εφαρμόσει όποιες μεθόδους και τεχνικές κρίνει προσφορότερες, έχοντας ως οδηγό τους στόχους του μαθήματος, την πρόοδο των μαθητών, τις ιδιαιτερότητες και ανάγκες της κάθε ομάδας στόχου και εντέλει τη φαντασία του, τη δημιουργικότητά του, τη φιλοσοφία του, την έμπνευσή του και κυρίως το πάθος και

την αγάπη για τα αγαθά της μάθησης που προσφέρει στους μαθητές των σχολικών μονάδων της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Το μάθημα «Πολιτική Παιδεία», που διδάσκεται στην Α΄ τάξη Ημερήσιου Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου καλύπτει ενότητες με εξαιρετικό επιστημονικό ενδιαφέρον, επίκαιρες, χρηστικές και ταυτόχρονα σύγχρονες και ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες. Ορισμένες εξ' αυτών παρατίθενται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 1: Ενδεικτικές - προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες

ΚΕΦΑΛΑΙΑ - ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
Η ΚΟΙΝΩΝΙΑ Η ΠΟΛΙΤΕΙΑ ΚΑΙ Η ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Συγκέντρωση αποφθεγμάτων, γνωμικών, συζήτηση, κολάζ αποφθεγμάτων, συμμετοχή σε αγώνες αντιλογίας, διαδραστική περιήγηση στα εκπαιδευτικά προγράμματα του Ιδρύματος Μείζονος ελληνισμού – πόλη του τότε , πόλη του σήμερα.
Η ΚΟΙΝΩΝΙΑ - ΘΕΣΜΟΙ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	Εκπαιδευτικό Εργαστήριο «οι Μουσειολόγοι», Εργαστήριο «Τα έργα Τέχνης μιλούν», Διδακτικές επισκέψεις σε Μουσεία, Ναούς, Θέατρα, Ιστορικά μνημεία, συγκέντρωση και παρουσίαση στοιχείων από το οικογενειακό δέντρο των μαθητών, έθιμα, ήθη και παραδόσεις.
Η ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	Διδακτικές επισκέψεις σε μεγάλες και Μικρομεσαίες επιχειρήσεις, Εργασία με θέμα 10 πλασματικές σύγχρονες ανάγκες, Αναζήτηση των αιτιών και των επιπτώσεων σε όλους τους τομείς από την παρατεταμένη κρίση.
Η ΠΟΛΙΤΕΙΑ – Η ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ	Μικρή Ιστορία της Ελληνικής Τοπικής Αυτοδιοίκησης, Τοπικά Συμβούλια Νέων στο Δήμο και τη γειτονιά μου, επίσκεψη στο δήμο που εδρεύει η σχολική μονάδα.
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗ	Συζήτηση για την επίδραση που ασκούν οι παρέες συνομηλίκων, έρευνα για το αν διαβάζουμε, τι διαβάζουμε, λειτουργία Μαθητικών Κοινοτήτων.
Ο ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΟΣ ΠΟΛΙΤΗΣ	Προβολή ταινίας περιβαλλοντικού χαρακτήρα, οργανωμένη διδακτική επίσκεψη σε υπηρεσίες υγείας, δράση εθελοντισμού, πολιτική άμυνα και προστασία, ψηφιακό η, ημερολόγιο, δράσεις από κοινού με σχολικές μονάδες για ΑΜΕΑ, Ειδικά Σχολεία.
ΑΕΙΦΟΡΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	Φιλοτελισμός και Αειφόρος Ανάπτυξη, έκθεση γραμματοσήμων, Εργασία με θέμα τη διαχείριση αποβλήτων ή τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας.
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ	Δημιουργία εικονικής επιχείρησης, ομαδική εργασία, συμμετοχή σε διαγωνισμούς καινοτομίας που διοργανώνονται από το ΥΠΑΙΘ, αρνητικά και θετικά της επιχειρηματικότητας
ΤΟ ΧΡΗΜΑ ΚΑΙ ΟΙ ΤΡΑΠΕΖΕΣ	Έρευνα για τις σύγχρονες μορφές χρήματος, Εργασία για τη δράση, τα οφέλη και τις αρνητικές συνέπειες από την επέκταση των τραπεζών, πλοήγηση σε επιλεγμένες ιστοσελίδες, προβολή επιλεγμένης ταινίας για την αξία του χρήματος στις σύγχρονες οικονομίες, με παράθεση προβληματισμών, έκθεση με γελοιογραφίες σχετικές με τη ενότητα.
ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ	Έρευνα και παρουσίαση μετανάστευσης στο οικογενειακό ιστορικό, καταγραφή ρατσιστικών συμπεριφορών και συζήτηση, προβολή σχετικής ταινίας, αξιοποίηση σχετικού οπτικοακουστικού υλικού, επαφή και συζήτηση με άτομα «διαφορετικά».
ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ	Κατασκευή σελιδοδείκτη από παλιά ανακυκλώσιμα υλικά με κεντρικό μήνυμα: Εγώ νοιάζομαι, Εσύ; Κάθε σελιδοδείκτης θα αναφέρεται σε διαφορετικό κοινωνικό πρόβλημα που θα το προετοιμάσει διαφορετική ομάδα μαθητών, σχολική βία: αναφορά περιστατικών, συζήτηση, αναζήτηση αιτιών, προτεινόμενες λύσεις, Εργασία με το πρόβλημα της φτώχειας, ή της ανεργίας με αναφορές από το στενό ή ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον.

Η αξιολόγηση επίσης του μαθήματος συμπεριλαμβάνει τη μέτρηση πολλών χαρακτηριστικών του μαθητή, ώστε να συμπληρωθεί η συνολική εικόνα του. Συμπεριλαμβάνει την επίδοση, τη συνεργασία με άλλους μαθητές και τον εκπαιδευτικό, τη

συμμετοχή στην τάξη και στη σχολική ζωή κ.τ.λ. Ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών εξαρτάται από τους στόχους και το περιεχόμενο του εξεταζόμενου γνωστικού αντικείμενου. Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή είναι ένα σύνθετο φαινόμενο με πολλές διαστάσεις: θεωρητικές, πρακτικές, κοινωνικές, παιδαγωγικές, ψυχολογικές. Έχει θετικές και αρνητικές επιπτώσεις στο μαθητή, το σχολείο, την οικογένεια, την κοινωνία, γι' αυτό και χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή. Ως αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή νοείται η συστηματική, οργανωμένη και συνεχής διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των στόχων του μαθήματος. Με άλλα λόγια, είναι η διαδικασία που αποβλέπει με συγκεκριμένα κριτήρια και με συγκεκριμένη μεθοδολογία να προσδιορίσει συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους. Ειδικότερα, η αξιολόγηση του μαθητή στο πλαίσιο του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας του τομέα Οικονομίας και Διοίκησης των Επαγγελματικών Λυκείων της Ελλάδας αποσκοπεί:

- Στη διερεύνηση της μαθησιακής πορείας των μαθητών σε όλα τα θέματα που προσφέρονται στο Α.Π.Σ.
- Στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών, με στόχο το σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας.
- Στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την ενίσχυση και ενθάρρυνση των μαθητών και τη δημιουργία κινήτρων μάθησης.
- Στην ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας και της κριτικής σκέψης του μαθητή.
- Στην προώθηση των ιδιαίτερων κλίσεων, δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων των μαθητών.
- Στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών.
- Στην ανάπτυξη της ικανότητας αυτοαξιολόγησης και την ανάπτυξη της αίσθησης της απόκτησης υπευθυνότητας όσον αφορά τη μόρφωσή του.

Γενικά, μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο οι παραδοσιακοί, όσο και οι σύγχρονοι τρόποι αξιολόγησης. Για να διαπιστωθεί ο βαθμός και η έκταση, τόσο της επίτευξης των διδακτικών στόχων, όσο και της συμμετοχής και της δραστηριοποίησης των μαθητών, υπάρχουν ποικίλες τεχνικές. Μέσα στις τεχνικές αυτές προτείνονται και αυτές που δεν αξιολογούν την επίδοση και την απόδοση του μαθητή «στυγνά» και τυπικά, αλλά δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές, μέσω δημιουργικών διαδικασιών και τεχνικών αξιολόγησης να δείξουν το πόσο κατανόησαν, συμμετείχαν, συνεργάστηκαν, ενδιαφέρθηκαν, και γενικότερα «απόλαυσαν» τη διδακτική διαδικασία, χάρηκαν το μάθημα και εμπνεύστηκαν από τα διδακτικά αντικείμενα. Ενδεικτικά αναφέρονται ως πιθανοί τρόποι αξιολόγησης του μαθήματος, κυρίως με τη χρήση συνδυασμών αυτών:

- Η προφορική εξέταση.
- Η γραπτή εξέταση.
- Η συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα.
- Οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες: Δίνονται εργασίες είτε ατομικές είτε ομαδικές για διάφορα, συνήθως επίκαιρα, κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά ζητήματα.
- Η εκπόνηση συνθετικών εργασιών (project): Εργασίες για τη διαπίστωση της δημιουργικής και κριτικής ικανότητας των μαθητών (αναζήτηση και επιλογή πληροφοριών, χρήση ποικίλων πηγών, πρωτότυπη σύλληψη και παρουσίαση εργασιών κτλ). Η βαθμολογία των εργασιών μπορεί να γίνεται είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από την ομάδα, συνολικά ή από κάθε μέλος της και είναι ανάλογη με την ποιότητα της εργασίας, λαμβάνοντας υπόψη την πρωτοτυπία, την δημιουργική φαντασία, την αναλυτική και συνθετική ικανότητα, τη δυσκολία, καθώς και τον τρόπο παρουσίασης.
- Το ενδιαφέρον και οι δραστηριότητες του μαθητή.

- Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή: Ζητείται από το μαθητή να αξιολογήσει τη συμμετοχή του στο μάθημα, τις εργασίες του, την προφορική ή γραπτή εξέτασή του, με τρόπο αντικειμενικό, χωρίς υποεκτίμηση ή υπερεκτίμηση.
- Το Ατομικό Δελτίο Εργασιών και ο Φάκελος του μαθητή.

Εν κατακλείδι, η αξιολόγηση του μαθήματος αφορά τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή. Αναφέρεται στις γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις που απέκτησε ο μαθητής. Ο εκπαιδευτικός, εκτός από την «Αριθμητική βαθμολογία», είναι χρήσιμο να συντάσσει για κάθε μαθητή και μια «Ποιοτική έκθεση» με βαθμολογία ως εξής: άριστα, πολύ καλά, καλά, σχεδόν καλά. Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι απαραίτητη. Γίνεται από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (αυτοαξιολόγηση) για να διαπιστωθεί αν επετεύχθησαν οι στόχοι του μαθήματος.

4. Συμπεράσματα

Μέσα από ένα αρμονικό συνδυασμό προτεινόμενων μεθόδων και διδακτικών τεχνικών ενθαρρύνονται οι μαθητές στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας του τομέα Οικονομίας και Διοίκησης των Επαγγελματικών Λυκείων να κατανοούν, να ερευνούν, να επικοινωνούν και να συμμετέχουν στη δημιουργική διαδικασία της μάθησης. Επίσης, η προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία διασυνδέει τη θεωρία με την πραγματικότητα, και συντελεί στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τους ίδιους τους μαθητές.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας προτείνει με emphaticό τρόπο την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και την υιοθέτηση καινοτόμων τρόπων αξιολόγησης, όπως: Συνθετικές δημιουργικές εργασίες, Αυτοαξιολόγηση μαθητή, Ατομικός Φάκελος μαθητή, σύνταξη Ποιοτικής έκθεσης αξιολόγησης χωρίς αριθμητική βαθμολογία. Τα καινοτόμα αυτά χαρακτηριστικά, η προτεινόμενη συνθετικότητα στις διδακτικές μεθοδολογίες, η ευέλικτη και δημιουργική στοχοθεσία, οι «επίκαιρες» δραστηριότητες, τα σύγχρονα και χρηστικά επιστημονικά αντικείμενα, καθιστούν, το Μάθημα της Πολιτικής Παιδείας ένα μάθημα «Μαθητείας στη Δημοκρατία», που οδηγεί σε ένα ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον με οδηγό τη δημιουργική μάθηση.

Καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας στην εισαγωγή οποιασδήποτε αλλαγής ή καινοτομίας στον χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί εντέλει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος, προκειμένου να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις, θα πρέπει να επιμορφώνεται συνεχώς, ώστε να αποκτή ή να εκσυγχρονίζει τα επιστημονικά και παιδαγωγικά εφόδια, που θα τον βοηθήσουν να ανταποκριθεί στο πολυσχιδή και ιδιαίτερα απαιτητικό ρόλο του στην τρέχουσα οικονομική, πολιτική και κοινωνική συγκυρία. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαία, όχι μόνο για την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξή τους, αλλά και για τη διαρκή βελτίωση του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Συνεπώς παράλληλα με τις προσπάθειες για αλλαγές στη δομή του σχολείου, στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και στο διδακτικό και υποστηρικτικό υλικό, θα πρέπει να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν προγράμματα επιμόρφωσης ανάλογα με τις ανάγκες των επιμέρους κλάδων των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα αυτών που υπηρετούν τις ανάγκες της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, καθώς και των στελεχών της εκπαίδευσης. Στόχος των προγραμμάτων αυτών επιβάλλεται να είναι η ενίσχυση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για το έργο τους, η ευαισθητοποίησή τους, η ανανέωση και ο εμπλουτισμός των θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων για το εξειδικευμένο αντικείμενό τους, καθώς και

για γενικότερα θέματα της εκπαίδευσης και, παράλληλα, η βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους σε σχέση με τις διδακτική πρακτική.

Το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας του τομέα Οικονομίας και Διοίκησης των Επαγγελματικών Λυκείων φιλοδοξεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός σχολικού προτύπου με ευδιάκριτο και αυτοτελή μορφωτικό προσανατολισμό, παρέχοντας γνώσεις και δεξιότητες και καλλιεργώντας στάσεις και συμπεριφορές, ώστε οι μαθητές να μπορούν να διαμορφώσουν στη φάση αυτή της ζωής τους ένα σχέδιο για την προσωπική, κοινωνική και εργασιακή τους διαδρομή και να ανταποκριθούν και στα μελλοντικά περιβάλλοντα μάθησης, στα οποία αυτοί θα κληθούν να ζήσουν.

Είναι ξεκάθαρο ότι το συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών υποστηρίζει την πολλαπλότητα των πηγών μάθησης και προωθεί ενεργητικές, συμμετοχικές, διαλογικές, διερευνητικές - ανακαλυπτικές και αυτοκατευθυνόμενες μορφές μάθησης (με τη μορφή project και με έμφαση στις διεπιστημονικές προσεγγίσεις), με παράλληλους θεσμοθετημένους μηχανισμούς ελέγχου και έγκρισης των πηγών, προβλέπει την αξιοποίηση των ποικίλων πηγών πληροφοριών (Διαδίκτυο, ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, βιβλιοθήκες κ.ά.), να δημιουργούν κίνητρα μάθησης για τον μαθητή αλλά και δυνατότητες καινοτόμου δράσης για τον εκπαιδευτικό, δίνει τη δυνατότητα να αναπτύσσονται δραστηριότητες οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών και ενισχύουν την αυτονομία του εκπαιδευτικού έργου και τον κριτικό αναστοχασμό του εκπαιδευτικού, μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους της διδακτικής πράξης από τα αντικείμενα διδασκαλίας στα δρώντα υποκείμενα, στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή.

Συμπερασματικά στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας του τομέα Οικονομίας και Διοίκησης των Επαγγελματικών Λυκείων προσδιορίζεται με σαφήνεια η απαραίτητη γνώση για τους μαθητές, σε ποιους τομείς οι μαθητές θα μπορούν να αξιοποιήσουν τα όσα γνωρίζουν και με ποιους τρόπους θα υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση, περιορίζεται σημαντικά ο όγκος της ύλης με στόχο την ουσιαστικότερη κατανόηση και τη μεγαλύτερη συνάφεια της παρεχόμενης εκπαίδευσης με τις πραγματικές και ουσιαστικές ανάγκες της καθημερινής ζωής και θεσπίζονται κοινά αποδεκτοί κανόνες σχέσεων και συμπεριφοράς, θεμελιωμένοι σε πνεύμα φιλαλληλίας και αμοιβαίου σεβασμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βακαλούδη, Α. (2012). *Μέθοδοι Διδακτικής και Αξιολόγησης στο σύγχρονο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.
- Bobbitt, F. (1972). *The Curriculum*. New York: Houghton Mifflin
- Γερογιάννης, Κ. Μπούρας, Α. (2007). *Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών Νέες Τάξεις*. Συνέδριο «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. (σσ. 482-490). Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Υγείας.
- Γκάνιος, Γ. (2006). *Δημιουργικό άτομο: παράμετροι της προσωπικότητας*. Στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, (σσ. 234-248). Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής Εκπαίδευσης.
- Δούκας, Χ. (2012). *Νέα Προγράμματα Σπουδών-Πιλοτικές εφαρμογές – Δημιουργικά Σχολεία, Μάθηση για το μέλλον*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

- Κουλουμπαρίση, Α. (2009). Από το επιδιωκόμενο στο Πρόγραμμα που εφαρμόζεται. Στο Μπαγάκης και Δεμερτζή (επιμ.) *Τι άλλαξε ένα χρόνο μετά την εφαρμογή του νέου Αναλυτικού προγράμματος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- McNeil, J. (2006). *Contemporary Curriculum in Thought and Action*. New York: John Wiley and Sons.
- Μπρίνια, Β., Βίκας Ε. (2014). Καινοτομίες στη Διδακτική Μεθοδολογία των Οικονομικών Επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Εισαγωγή της τέχνης στη διδασκαλία του μαθήματος «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας» στη Γ' Λυκείου, *Νέα Παιδεία*, σσ. 129-144.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΦΕΚ, τεύχος Β', Αρ. Φύλλου 932, 14 Απριλίου 2014. (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Πολιτική Παιδεία (Οικονομία, Πολιτικοί Θεσμοί και Αρχές Δικαίου και Κοινωνιολογία) Α' τάξης Γενικού Λυκείου και Επαγγελματικού Λυκείου*. Αθήνα. ΥΠΑΙΘ.
- Χειμαριού Ε. (1987). *Αναλυτικά Προγράμματα – Σύγχρονες τάσεις σχεδιασμού στην Αγγλία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Το εγχειρίδιο Γαλλικής Γλώσσας στην Ελληνική Εκπαίδευση: ένα συναρπαστικό ταξίδι μέσα στο χρόνο (18ος-21ος αι.)

Κωνσταντίνος Μυταλούλης (Constantin Mytaloulis)

*Δρ Διδακτικής Γλωσσών & Πολιτισμών Παν/μίου Paris III, Sorbonne- Nouvelle,
Εκπαιδευτικός στο Γυμνάσιο Αγίου Στεφάνου
cosmytal@yahoo.gr*

Περίληψη

Στην ανακοίνωση αυτή θα παρουσιάσουμε μια σύντομη ιστορική αναδρομή των σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία της Γαλλικής γλώσσας σε Έλληνες ή Ελληνόφωνους τόσο στον ευρύτερο Ελλαδικό χώρο (Ελλάδα, Μικρά Ασία) όσο και έξω ή μακριά από αυτόν (π.χ. στις ΗΠΑ). Ο χρονικός ορίζοντας της παρουσίασης εκτείνεται από την εποχή έκδοσης του πρώτου σχολικού εγχειριδίου που γράφτηκε από Έλληνες για Έλληνες (Βεντότης, 1790), μέχρι και τις μέρες μας. Στα πλαίσια μιας όχι λεπτομερούς ιστορικής παρουσίασης των σχολικών εγχειριδίων Γαλλικής γλώσσας (θα ήταν αδύνατο αυτό σε μία ανακοίνωση), θα επισημανθούν κάποιες ιστορικές ημερομηνίες ή περίοδοι που σηματοδοτούν κάποια αλλαγή ως προς το περιεχόμενό τους ή τη φιλοσοφία τους καθώς και επιμέρους πτυχές τους όπως η χρήση των εικόνων και των διαλόγων. Αναπόφευκτα, θα υπάρξει μια σύγκριση των «εποχών» η οποία θα αναδείξει τις αλλαγές και ομοιότητες στη σχεδίαση, στόχευση και δομή των σχολικών εγχειριδίων Γαλλικής, τα οποία, παρά την έλευση των αντίστοιχων ψηφιακών, συνεχίζουν σε βιβλιακή - έντυπη μορφή το ιστορικό τους ταξίδι.

Λέξεις-κλειδιά: γαλλικό εγχειρίδιο, ιστορία εκπαίδευσης, Γαλλική γλώσσα, κουλτούρα, εικόνες, διδακτικός μετασχηματισμός Γαλλικής

1. Εισαγωγή

Όταν το 1972 ο διδακτολόγος Francis Debyser (Debyser, 1973) ισχυριζόταν ότι είχε φτάσει η ώρα του «θανάτου» του εγχειριδίου διδασκαλίας της γαλλικής ως ξένης γλώσσας και ευρύτερα του εγχειριδίου ως εργαλείου διδασκαλίας και μάθησης, ασφαλώς δεν θα περίμενε 24 χρόνια αργότερα την απάντηση του Alain Choppin: «Quelle revanche!», «τι εκδίκηση» για την έντυπη μορφή του βιβλίου (Choppin, 2007).

Είχε κυλήσει μέχρι τότε πολύ νερό στο αυλάκι της διαμόρφωσης ενός αντικείμενου μελέτης και έρευνας το οποίο αν και παρόν στις περισσότερες από τις στιγμές εκμάθησης όχι μόνο της Γαλλικής αλλά και άλλων αντικειμένων, δεν έτυχε της ανάλογης προσοχής είτε από άποψη επιστημονικής βαρύτητας είτε ως αντικείμενο συνεισφοράς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό οφείλεται και στην έλλειψη προδιαγραφών σύνταξης ενός εγχειριδίου κυρίως όσων προορίζονταν για την διδασκαλία ξένων γλωσσών. Επίσης, δεν υπάρχει επιστημονική έρευνα που να δείχνει ότι κάποιος έμαθε καλύτερα μια ξένη γλώσσα, επειδή χρησιμοποίησε ένα συγκεκριμένο εγχειρίδιο και όχι κάποιο άλλο. Εν πάση περιπτώσει, ιστορικά, το εγχειρίδιο ήταν πάντα ένα βοήθημα που έδινε μία ώθηση για μάθηση, από τα πρώτα στάδια του διδακτικού μετασχηματισμού ενός γνωστικού αντικείμενου. Και έπειτα από πάνω από δύο αιώνες που το εγχειρίδιο υπάρχει οργανωμένα στην εκπαίδευση είναι λογικό να θεωρείται ένα εργαλείο *sine qua non*. Πώς θα ήταν π.χ. τα μαθήματα της Φυσικής, της Ιστορίας, της Βιολογίας ή της Γλώσσας χωρίς τα εγχειρίδιά τους;

Μέσα από την ανακοίνωση αυτή, θα θέλαμε να παρουσιάσουμε όχι μόνο κάποια από τα ιστορικά στάδια της πορείας του εγχειριδίου γαλλικής γλώσσας (στο εξής ΕΓΓ) αλλά και να αναδείξουμε τη σπουδαιότητα του ως ιστορικό ντοκουμέντο, ως μνημείο, με την έννοια του M. Foucault (1969). Το διάστημα που θα κάνουμε αναφορές θα είναι από τις αρχές του 19ου αιώνα μέχρι τα τέλη του 20ού.

Στην Ελλάδα, το ΕΓΓ ως αντικείμενο μελέτης σε επίπεδο διδακτορικών διατριβών, δεν φαίνεται να αποτελεί ιδιαίτερη επιλογή των ερευνητών, τουλάχιστον μέχρι τις αρχές της 2^{ης} δεκαετίας του 21ού αι. Το συμπέρασμα αυτό εξάγεται από την έρευνα μας που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Paris III Sorbonne-Nouvelle, με στόχο, μεταξύ άλλων, τη μελέτη των ΕΓΓ που χρησιμοποιήθηκαν στον ευρύτερο Ελλαδικό χώρο δηλαδή τη σημερινή Ελλάδα καθώς και τη Μ. Ασία (Mytaloulis, 2014).

Δε συμβαίνει το ίδιο και για το σχολικό βιβλίο (στο εξής ΣΧΒ) άλλων γνωστικών αντικειμένων το οποίο παρουσιάζει μεγαλύτερη επιλεξιμότητα ως αντικείμενο έρευνας μεταξύ των επιστημόνων των αντίστοιχων προς αυτό κλάδων όπως π.χ. συμβαίνει με το βιβλίο: *Le citoyen à l'école Manuels d'éducation civique et citoyenneté dans la Grèce d'après guerre 1957-1989* της Δέσποινας Καρακατσάνη που πραγματεύεται και αναλύει το περιεχόμενο των βιβλίων πολιτικής και κοινωνικής αγωγής.

Παρ' όλα αυτά, ακόμη και εδώ, ο τίτλος του παρόντος συνεδρίου και ο χαρακτηρισμός του ως «1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Προγράμματα Σπουδών - Σχολικά εγχειρίδια» αποδεικνύει αυτό ακριβώς, την έλλειψη ανάλογων συνεδρίων ή ημερίδων που να εμπεριέχουν τη μελέτη και την παρουσίαση ερευνών γύρω από εγχειρίδια ή προγράμματα σπουδών πολλών ταυτόχρονα γνωστικών αντικειμένων.

Ως προγενέστερη έρευνα για την ιστορία του ΕΓΓ θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ένα σημαντικό έργο, τη διατριβή της Χρυσούλας Τσίγκρη (Tsigris, 2002) η οποία επιχείρησε μια εμπειριστατωμένη μελέτη σχετικά με τη διάδοση και διδασκαλία της γαλλικής στην Ελλάδα του 19^{ου} αι. διαμέσου των προγραμμάτων και της ανάλυσης του λόγου των εγχειρίδιων. Πλούσια σε στοιχεία ανάλυσης των ΕΓΓ είναι και η διατριβή της Κονδυλίας Χοϊδά (2003) καθώς και η διατριβή της Θεοδώρας Νίκου (Νίκου, 2002) η οποία πραγματεύεται κυρίως το θέμα της διαπολιτισμικότητας στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στην Ελλάδα.

Σε επίπεδο εκδόσεων βιβλίων σχετικά με τα ΕΓΓ και τα προγράμματα σπουδών Γαλλικής πολύ αξιόλογη κρίνεται η ερευνητική-εκδοτική αποτύπωση τους από τον Δαυίδ Αντωνίου (Αντωνίου, 1989). Τέλος, σε θέματα που άπτονται της ιστορίας των ΕΓΓ κυρίως κατά τον 19^ο αι. αναφέρονται αρκετά άρθρα ή βιβλία πανεπιστημιακών όπως οι: Δέσποινα Προβατά (Προβατά & Παπαδάκη, 2011) και Λουκία Ευθυμίου (Efthymiou, 2015).

Γενικά, τα περί του ΕΓΓ θέματα αποτελούσαν και αποτελούν ακόμη και σήμερα κάτι το ξεπερασμένο πολλών δε μάλλον σε μια εποχή (στην Ελλάδα, κυρίως μετά το 2009 αλλά και νωρίτερα) που είχε υπάρξει ενορχηστρωμένη προσπάθεια να παραγκωνιστεί η βιβλιακή μορφή του ΣΧΒ και κατά συνέπεια του ΕΓΓ και να αντικατασταθεί από το ψηφιακό εγχειρίδιο. Είναι χαρακτηριστικό ότι στους τίτλους του προγράμματος ομιλιών, διαλέξεων ή ανακοινώσεων Ελλήνων και ξένων επιστημόνων που έλαβαν χώρα το Δεκέμβρη του 2005 στα πλαίσια εκδηλώσεων για την ένταξη της Ελλάδας στον Διεθνή Οργανισμό Γαλλοφωνίας, δεν υπάρχει ούτε μία που να αναφέρει καν τη λέξη *manuel* ή *méthode* (αναρτήθηκε 28-03-16: www.pi-schools.gr/download/news/progr_fran_22_12_04.doc), όπως εσφαλμένα λέγεται το ΕΓΓ και από Έλληνες και από Γάλλους). Πάνω στο θέμα αυτό έχει εντυπώσει ο Christian Puren ο οποίος προβαίνει σε ανάλογη διευκρίνιση, θέλοντας να ξεκαθαρίσει τα σφάλματα ορολογίας γύρω από τους όρους: *methodologie*, *méthode*, *manuel* (Puren, 1998).

Πριν προχωρήσουμε στο συναρπαστικό ταξίδι του ΕΓΓ στην Ελλάδα, κρίνουμε σωστό να αναφέρουμε ότι στο εξωτερικό, διοργανώνονται πολλά συνέδρια και άλλες επιστημονικές δραστηριότητες κυρίως γύρω από το ΣΧΒ. Στα πλαίσια αυτών των επιστημονικών συναλλαγών μπορεί να συναντήσει κανείς και παρουσιάσεις ή ανακοινώσεις που αφορούν το ΕΓΓ και πώς αυτό χρησιμοποιείται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των διαφόρων χωρών. Ένα μεγάλο τέτοιο διεθνές συνέδριο έλαβε χώρα στο Μόντρεαλ, το 2007 με τίτλο:

Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain. Σχετικές υπήρξαν και οι εργασίες του συνεδρίου «Connecting Cultures? An International Conference on the History of Teaching and Learning Second/Foreign Languages, 1500-2000» που έλαβε χώρα στις 2-5 Ιουλίου 2014 στο Πανεπιστήμιο του Νότινχαμ.

Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι σε πολλές χώρες όπως στη Γαλλία υπάρχει μία βάση δεδομένων μέσω της οποίας μπορεί κανείς να έχει πρόσβαση σε όλα τα ΣΧΒ, όπως αυτή που δημιούργησε ο Alain Chorpin, την περίφημη *Emmanuelle*, στην οποία καταγράφονται όλα τα ΣΧΒ που εκδόθηκαν στη Γαλλία από το 1789 .

Επίσης στη Γαλλία λειτουργεί το Διεθνές Κέντρο Παιδαγωγικών Μελετών (CIEP), το οποίο έχει καταγράψει χάρη στην δουλειά της Anne-Marie Thierry, όλα τα ΕΓΓ που βρίσκονται στη βιβλιοθήκη του, γαλλικά ή μη, αλλά η καταγραφή αυτή έχει να κάνει περισσότερο με αυτά που εκδόθηκαν μετά την δημιουργία του Ευρωπαϊκού Κοινού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (CECRL), ουσιαστικά μετά το 2001. Αρκετά άλλα Πανεπιστήμια της Γαλλίας μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του ερευνητή όπως το κέντρο έρευνας CEDRHE στο Πανεπιστήμιο Paul-Valéry, Montpellier 3 όπου σώζονται πάνω από 50000 ντοκουμέντα που αφορούν την σχολική ζωή, από τον 19^ο αι. μέχρι σήμερα, οδηγίες διδασκαλίας και προγράμματα της γαλλικής εκπαίδευσης. Τα 16000 από αυτά είναι ΣΧΒ.

Στην Ελλάδα, οι κυριότερες βιβλιοθήκες ανέρευσης ΕΓΓ είναι η Εθνική Βιβλιοθήκη, η βιβλιοθήκη του πρώην Παιδαγωγικού Ινστιτούτου διαθέσιμη και σε ψηφιακή μορφή από τις αρχές του 2016, και άλλες όπως η Γεννάδειος και κάποιες ψηφιακές όπως αυτή του Μουσείου Μπενάκη (www.benaki.gr) και η Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Νεοελληνικών Σπουδών Ανέμη που δημιουργήθηκε την άνοιξη του 2006 από τη Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Κρήτης (anemi.lib.uoc.gr). Επίσης, κάποια βιβλία γαλλικής μπορεί να βρεί κανείς στο Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ (www.ekedisys.gr) και βέβαια στις βιβλιοθήκες πολλών ιδιωτικών σχολείων όπως το Lycée franco-hellénique των Ουρσουλίνων που είναι το πιο παλιό σχολείο θηλέων της Ανατολικής Μεσογείου, το σχολείο «Saint-Joseph de l'Apparition» που ιδρύθηκε το 1835 και η Λεόντειος⁷². Επίσης ΕΓΓ συναντήσαμε στα ράφια Βιβλιοθηκών σε μέρη όπου διδασκόταν η γαλλική όπως η *Καΐρειος Βιβλιοθήκη Άνδρου* και Σύρου.

2. Το ταξίδι αρχίζει

Ξεκινώντας την ιστορική παρουσίαση των ΕΓΓ ας αναφέρουμε ότι ένα από τα αρχαιότερα κείμενα που μοιάζουν με τα σημερινά εγχειρίδια μάθησης ξένων γλωσσών είναι το έργο του καλούμενου Ψευδοδωσίθεου, ο οποίος συνέγραψε τὰ Ἑρμηνεύματα - *διαλόγους Ἑλληνιστί καὶ Ρωμαϊστί* (capitula), και σε 2 στήλες γύρω στο 280. Στη μία στήλη υπάρχει το ελληνικό κείμενο και στην απέναντι η μετάφραση του στα λατινικά⁷³.

⁷² Το 1838 οι Αρχές δίνουν στον Καθολικό Αρχιεπίσκοπο Αθηνών Κωνσταντίνο Σαργκολόγο, την άδεια να ιδρύσει το Δημοτικό σχολείο «Saint-Denis», το οποίο το 1889, αλλάζει όνομα και μετονομάζεται σε «Lycée Léonin de Saint-Denis», προς τιμή του μεγάλου φιλέλληνα Πάπα Λέον XIII, ο οποίος θα χρηματοδοτήσει αυτό το έργο (Mytaloulis, 2014). Τέλος, ΕΓΓ υπάρχουν στη Βιβλιοθήκη του τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας των Παν/μίων Αθήνας και Θεσσαλονίκης .

⁷³ Περι συναναστροφής. Καθημερινή συναναστροφή. Ἡμέρα. ἥλιος ἀνέτειλεν. ἡλίου ἀνατολή. φῶς. φάος. ἤδη φωτίζει. ἡώς. προ φάους. πρωί ἔγρομαι. ἠγέρθη ἐκ τῆς κλίνης. κλίνη. ἐγρηγόρησεν ἐχθές ἐπὶ πολὺ. ἔνδυσόν με. δὸς ἐμοὶ ὑποδήματα καὶ τοὺς πῖλους καὶ ἀναξυρίδας. ἤδη ὑπεδέθην

De conversatione. Cotidiana conversatio.

Dies. sol ortus est. solis ortus. lux. lumen. iam lucet. aurora. ante lucem. mane surgo. surrexit de lecto. lectum. vigilavit heri diu. vesti me. da mihi calciamenta et udones et bracas. iam calciatus sum.

Επιχειρώντας ένα άλμα μέσα στο χρόνο φτάνουμε στην εποχή του Comenius (Jan Amos Komenský) ο οποίος με το έργο του *Orbis sensualium Pictus* (Νυρεμβέργη 1658) στην γερμανο-λατινική έκδοσή του, είναι ο πρώτος που εισάγει τις εικόνες σε εγχειρίδια ξένης γλώσσας. Το βιβλίο αυτό θα εκδοθεί τον επόμενο χρόνο στο Λονδίνο (1659) στην αγγλο-λατινική έκδοση και εν συνεχεία σε πολλές άλλες (βλ. εικόνα 1).



Εικόνα 1. Orbis Sensualium Pictus



Εικόνα 2. Γ. Βεντότης

Ερχόμενοι στα σχετικά με τους Έλληνες εγχειρίδια, θα σημειώσουμε ότι σύμφωνα με τον Jean Antoine Caranolas, το πρώτο εγχειρίδιο Γαλλικής γραμμένο από Έλληνες για Έλληνες είναι αυτό του Γεώργιου Βεντότη (1757-1795) στη Βιέννη 1786 και 1790 και είναι: *Η Γραμματική της Γαλλικής Διαλέκτου* καθώς και τό Λεξικόν Τριγλωσσόν τῆς Γαλλικῆς, Ἰταλικῆς και Ρωμαϊκῆς Διαλέκτου εἰς τόμους τρεῖς διηρημένων (Caranolas, 2000). Εκδόθηκε με την ένδειξη *Ἐκ τῆς τυπογραφίας Ἰωσήφ τοῦ Βαουίμεστερ* (Josef von Baumeister). Θεωρούμε δε, μέχρι και τον 20ό αιώνα, ως ΕΓΓ όχι μόνο τα καθαυτό εγχειρίδια αλλά και τις γραμματικές και τα λεξικά. Αυτή ήταν και η αντίληψη στη Γαλλία (Cheruel, 1977: 55).

Ἐπειτα ἀπὸ αὐτὴ τὴ σημαντικὴ γιὰ τὴ διδασκαλία τῆς γαλλικῆς ἡμερομηνία, διαπιστώνουμε μια αύξηση του αριθμού των εκδόσεων αυτού του τύπου εγχειριδίων όπως η *Γραμματικὴ τοῦ Νικόλα Καρατζά* (Nicolas Caradja), 1806, ἢ ἡ ἐπανεκδόση τῆς *Γραμματικῆς τῆς Γαλλικῆς Γλώσσας* τοῦ Βεντότη (Βενετία, 1810). Κυκλοφοροῦν νέες γραμματικὲς ὡς ἡ *Γαλλικὴ Γραμματικὴ Θεωρητικὴ καὶ Πρακτικὴ*, τοῦ Στέφανου Παρτζούλα (Βιέννη, 1814) ἢ ἀργότερα, τὸ 1832, προσαρμοσμένες ἐκδόσεις τῆς Γραμματικῆς τῶν Ch.-F. Lhomond (Οδησός, Τυπογραφεῖο τῆς Σχολῆς τῶν Ἑλλήνων ἐμπόρων), ἢ τῆς *Γραμματικῆς τῆς Γαλλικῆς Γλώσσας* τοῦ Γάλλου Hippolyte Teissonnière (Ἀθήνα, 1837).

Το πρώτο σχολικό εγχειρίδιο γαλλικῆς που ἐκδόθηκε στὴν Ἑλλάδα εἶναι τὸ εγχειρίδιο: *Εἰσηγητὴς τῆς Γαλλικῆς Γλώσσας* (Introduction à la langue française), τοῦ Ἀναστάσιου Ἐρκουλίδου, Ἐν Αἰγίνῃ, Ἐκ τῆς Ἐθνικῆς Τυπογραφίας (Caranolas, 2015: 63-78).

Στὴν Ὁδησό, τὸ 1832 ἐκδίδεται ἀπὸ τὸ τυπογραφεῖο τῆς Σχολῆς Ἑλλήνων Ἐμπόρων ἡ Γραμματικὴ τοῦ Ch.-F. Lhomond, ἐνὼ γύρω στὸ 1838, εἶναι ἐμφανῆς ἡ ἀπὴρηση τῶν νέων παιδαγωγικῶν προτάσεων τῶν Noël καὶ Chapsal⁷⁴ μέσα ἀπὸ τὰ ἔργα τους, ὡς ἡ *Nouvelle Grammaire française* (Ἀθήνα, 1838), καθὼς καὶ ἡ *Abrégé de la Grammaire Française ou Extrait de la Nouvelle Grammaire* (Ἀθήνα, 1839). Καὶ τὰ δύο θὰ μεταφραστοῦν ἀπὸ ἕναν σημαντικὸ ἐκδότη γιὰ τὰ ΕΓΓ τὸν Γεώργιο Θεοχαρόπουλο.

⁷⁴ Ο François-Joseph-Michel Noël (1755-1841), καθηγητῆς, καὶ ὁ Chapsal, Charles-Pierre (1788-1858) ἦταν γραμματικοὶ καὶ συγγραφεῖς τῆς *La Nouvelle Grammaire Française* (1^η ἐκδόση τὸ 1823) ἡ ὁποία γνῶρισε πάνω ἀπὸ 80 ἐκδόσεις ἢ προσαρμογές.

Γενικά όλες οι μεταφράσεις ξένων εγχειριδίων φέρουν συχνά τον τίτλο « καταλλήλως διασκευασθείσα προς χρήση των Ελλήνων⁷⁵» ή «Βελτιωθείσα μεν κατά τας εσχάτως εκδοθείσας εν Ευρώπη μεθόδους αναθεωρηθείσα δε και συμπληρωθείσα⁷⁶» ή ακόμα και «επιυξημένη και επί το βέλτιον διεσκευασμένη⁷⁷». Στη πραγματικότητα δεν διαφέρουν παρά σε λίγα σημεία σε σχέση με το αρχικό κείμενο, όπως η *Νεότατη Μέθοδος Ολλενδοφόρου* (Αθήνα, 1865).

Με το βιβλίο του *Διάλογοι Οικιακοί* μετά προηγουμένων τινών φράσεων και έτεροι εκ των του Φενελών *Dialogues Familiars*, ο Γεώργιος Θεοχαρόπουλος (Αθήνα, 1839) καθίσταται ένας από τους πρώτους συντάκτες ΕΓΓ του 18ου αιώνα που εκτιμά ότι οι μικροί διάλογοι αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία για την διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας εν προκειμένω της γαλλικής. Αυτό το βιβλίο δεν έχει τίποτα άλλο (γραμματική, συντακτικό) παρά καθημερινούς διαλόγους που βασίζονται στους *Dialogues de Morts* του Fénelon.

Ο Θεοχαρόπουλος γεννήθηκε στην Πάτρα και αφού δίδαξε σε Γυμνάσια της Πελοποννήσου και της Κωνσταντινούπολης, εργάσθηκε ως δάσκαλος των Υψηλάντηδων και άλλων Οσποδάρων. Έζησε στο Παρίσι όπου και έκανε μαθήματα σε ελληνιστές και σε φιλέλληνες όπως ο Wladimir Brunet de Presle ο οποίος παρακολούθησε μαθήματα Νέων Ελληνικών προτού παρακολουθήσει τις παραδόσεις του φιλέλληνα Charles Benoît Hase στη Σχολή Ανατολικών Γλωσσών⁷⁸. Η Sandrine Maufroy μας παρουσιάζει ένα γράμμα του Θεοχαρόπουλου απευθυνόμενο στον Hase: «...του παρουσίαζε την αξιολύπητη κατάστασή του και του ζητούσε μια οικονομική βοήθεια για να μπορέσει να φύγει από τη Γαλλία και να επιστρέψει στην Ελλάδα μέσω Μονάχου⁷⁹».

Το βιβλίο *Chrestomathie Française* (1859) του Ιωάννη (Jean) Καρασούτσα (ή Καρασούσα), καθηγητή Γυμνασίων, ποιητή και συγγραφέα, περιέχει μία συλλογή από αποσπάσματα βιβλίων Γάλλων συγγραφέων, όπως ο Racine (*Iphigénie*), ο Voltaire (*L'Histoire de Charles XII, Mérope*), ο Chateaubriand (*Le Génie du Christianisme*), ο Lamartine (*Voyage en Orient*) ή ο Fénelon (*Les aventures d'Aristonoüs*).

Στην αρχή ο συγγραφέας παρουσιάζει έναν διδακτικό διάλογο ανάμεσα σε μια μητέρα και τα παιδιά της. Η μητέρα απαντά σε ερωτήσεις των παιδιών που έχουν να κάνουν με τις πέντε αισθήσεις. Ένα παράδειγμα:

⁷⁵ Μέθοδος F. Ahn υπό Ανέστη Κωνσταντινίδη, (1897).

⁷⁶ Νεώτατη Μέθοδος Ολλενδοφόρου προς εκμάθησιν της Γαλλικής Γλώσσας (1865), Αθήνα.

⁷⁷ Δ. Κοντογεώργης, (1890).

⁷⁸ MAUFROY S. (2005) « Hellénisme, Philhellénisme et transferts culturels triangulaires : le cas de Charles Benoît Hase » *Revue Germanique Internationale*, :116. CNRS éditions, Paris.

⁷⁹ « [...] ήταν γύρω στα εξήντα, μακριά από τους δικούς του, ...έκανε το παν για να φτάσει μέχρι εδώ και να μην αποτελεί βάρος για την τόσο φιλόξενη Γαλλία, μέρος όπου ο κάθε Έλληνας βρίσκει μια θερμή υποδοχή. Ήθελε να βρει τρόπο μέσα από την δουλειά του να γυρίσει στη χώρα των πατεράδων του. Όμως, οι προσπάθειες του δεν είχαν φέρει ακόμα αποτέλεσμα. Είχε ήδη πάρει την απόφαση να επιστρέψει στην Ελλάδα όταν πέρασε από τις Βρυξέλλες για να συνεισφέρει στην έκδοση ενός ελληνο-γαλλικού λεξικού μετά από συμφωνία με έναν βιβλιοπώλη-εκδότη. Όμως, η βέλγικη επανάσταση υπήρξε η αιτία-αφορμή για να σπάσει αυτή η συμφωνία ,γεγονός που τον οδήγησε να πουλήσει ακόμα και τα ρούχα του για να μπορέσει να γυρίσει με τα πόδια στο Παρίσι όπου γνώριζε γενναϊόδωρους και ευγενικούς ανθρώπους. Επειδή η λιμνάζουσα κατάσταση του εμπορίου αυτής της μεγάλης πρωτεύουσας τον εμπόδιζε να κερδίζει κάτι από τις γνώσεις του στη λογοτεχνία , αναγκάστηκε να πουλήσει πριν τέσσερις μήνες τα 500 βιβλία γραμματικής που του είχαν απομείνει, στην εξευτελιστική τιμή των έξι δεκάρων ο τόμος. Τα λιγοστά κέρδη αυτής της πώλησης τον ανακούφισαν για λίγο, αλλά είχαν πλέον στερήσει και δεν του έμενε τίποτα πια. Αποφάσισε τότε, να γυρίσει στην πατρίδα του. Μην έχοντας όμως χρήματα, του ήταν αδύνατο να κάνει το ταξίδι από εδώ μέχρι το Μόναχο, όπου θα έβρισκε φίλους και τρόπο να συνεχίσει από εκεί το δρόμο του[...] (δική μας μετάφραση)». Maufroy Sandrine, « Lettre de Georges Théocharopoulos à Charles Benoît Hase, Paris, 27 mai, 1838».

Μαμά τι είναι η αίσθηση της αφής;

–Θα σας δείξω να καταλάβετε [...]. Αγγίξτε αυτό το μάρμαρο. Δεν νιώθετε πόσο είναι απαλό και γυαλισμένο;⁸⁰

Ο λόγος για τον οποίο κάνουμε αναφορά στα εγχειρίδια του Καρασούτσα και τα θεωρούμε σημαντικά, είτε πρόκειται για την *Γαλλική Χρηστομάθεια* είτε για την *Γραμματική της Γαλλικής Γλώσσας* (1852), είναι ότι και τα δύο είχαν λάβει έγκριση από την επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας αλλά και επειδή επανεκδόθηκαν πολλές φορές. Για παράδειγμα, *Η Γραμματική της Γαλλικής Γλώσσας* θα γνωρίσει σύμφωνα με τον Αντωνίου (2012: 212-216), εννέα εκδόσεις ως το 1884.

Ο Νικόλαος Κοντόπουλος, εκδίδει το 1957 στη Σμύρνη, τη 2^η έκδοση του ΕΓΓ: *Méthode d'Ollendorff traduite de l'anglais, adaptée à la langue française*.

Η *Nouvelle méthode pratique et facile pour apprendre la langue française* (1860) του D. F. Ahn (1796-1865), της οποίας το πρώτο μάθημα εκδόθηκε το 1860 και το δεύτερο μάθημα το 1861, σύμφωνα με τον ετήσιο κατάλογο της Γαλλικής βιβλιογραφίας (*Le catalogue annuel de la librairie française*) (Reinwald, 1861), καθώς και η Μέθοδος του Όλλεντορφ ή Ολλενδοφόρου (*Méthode d'Ollendorff*), Αθήνα 1886), σηματοδοτούν την επιθυμία και την τάση για ανανέωση των εγχειριδίων που επιλέγονται για τη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας, στην Ελλάδα.

Το *Λεξικόν της Ελληνικής Διαλέκτου* του Δημήτρη Σκαρλάτου (Αθήνα/Κωνσταντινούπολη 1874) δείχνει τη σπουδαιότητα των δίγλωσσων λεξικών στην γαλλόφωνη εκπαίδευση.

Οι Σχινάς και Λεβαδεύς εκδίδουν το γαλλο-ελληνικό τους λεξικό το 1861 σε δύο τόμους (1032 και 1464 σελίδες, αντίστοιχα), βασιζόμενο στα ολοκαίνουργια τότε και πληρέστατα λεξικά των Bescherelle και Poitevin. Στον πρόλογο, ο συγγραφέας αφιερώνει εννιά σελίδες για να κάνει μια σύντομη αναδρομή της ιστορίας της γαλλικής γλώσσας. Βρίσκουμε ένα πλήθος επιρροών που έχει υποστεί η γαλλική από τα λατινικά (*lurus-lour, palatium-palais*), τα γερμανικά (*marche, halte, maréchal, bivouac*) ή τα ελληνικά, κυρίως σε ό,τι αφορά την επιστημονική ορολογία (*cardiaque, aroplectique*).⁸¹ Ο συγγραφέας παρουσιάζει στη συνέχεια, ένα απόσπασμα από τους όρκους του Στρασβούργου (*Serments de Strasbourg*), αποσπάσματα από την *Ιστορία της κατάκτησης της Κωνσταντινούπολης* ή το Χρονικό των αυτοκρατόρων Βαλδουίνου Α΄ της Κωνσταντινούπολης και Ερρίκου της Φλάνδρας (αυτοκράτορα της Κωνσταντινούπολης, Henri de Constantinople) (1207-1213) του Γοδεφρείδου Βιλλεαρδουίνου (Geoffroy de Villehardouin) και των γραπτών του Jean de Joinville, βιογράφου του Αγίου Λουδοβίκου (ή Λουδοβίκου Θ΄ της Γαλλίας). Αυτή η ιστορική αναφορά στη Γαλλική γλώσσα συμπληρώνεται από αναφορές σε έργα άλλων εποχών (Montaigne, Γαλλική Ακαδημία, Σοφοί και Λόγιοι του Διαφωτισμού).

Ανάμικτα συναισθήματα προκαλεί στον Έλληνα ερευνητή το *Εγχειρίδιο του Έλληνα Σπουδαστού* (*Le manuel de l'étudiant grec*) του Anatole Constantin Pachalery που εκδίδεται στην Κωνσταντινούπολη το 1877. Ο συγγραφέας αφιερώνει αυτό το βιβλίο στους αγαπημένους του μαθητές της Ελληνικής Εμπορικής Σχολής Χάλκης. Σημειωτέον δε, ότι τα εγχειρίδια αυτά έπρεπε να είχαν την έγκριση του Σουλτάνου.

Το 1878, η *Γραμματική της Γαλλικής Γλώσσας* του Ιωάννη Καρασούτσα (200 pages), βελτιωθείσα και αναθεωρηθείσα από τον Γεώργιο Καρασούτσα για την όγδοη έκδοσή της, διδάσκεται στα ελληνικά σχολεία⁸². Στην πρώτη σελίδα μας παρατίθεται η γνωμοδότηση

⁸⁰ Καρασούτσας Ιωάννης Ιωάννης(1859). *Γαλλική Χρηστομάθεια*. 2^η έκδοση, :23.

⁸¹ Schinas, Levadeus (1889) *Dictionnaire français-grec*. t.1

⁸² Καρασούτσας Ι., (1878) (1870). *Γραμματικής της Γαλλικής Γλώσσας προς χρῆσιν των Γυμνασίων και των Ελληνικών σχολείων*. 8^η έκδοση, Αθήνα, σελ.1.

της επιτροπής σύμφωνα με την οποία εγκρίνεται η Γραμματική, όντας υπογεγραμμένη από τον Υπουργό εκείνης της περιόδου, που την συνιστά σε όλα τα σχολεία. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι στον πρόλογο του βιβλίου, ο συγγραφέας κατηγορεί τους συγγραφείς άλλων σύγχρονων γραμματικών, λέγοντας ότι δεν έχουν κάνει παρά μια κακή μετάφραση γαλλικών γραμματικών ενώ αυτός, όχι μόνο μετέφρασε από τα γαλλικά, αλλά και συμπλήρωσε το έργο, και ότι για να το κάνει αυτό, χρησιμοποίησε *La Grammaire des Grammaires* (τη Γραμματική των Γραμματικών) του Girault Duvivier⁸³, ή αυτή των Νοέλ και Chapsal, και το *Dictionnaire de l'Académie* (Λεξικό της Ακαδημίας).

Το 1880, κυριαρχεί *Η Γραμματική της Γαλλικής Γλώσσας Θεωρητική και Πρακτική προς χρήση των Γυμνασίων* (έκτη έκδοση, 200 σελίδες) του Γεώργιου Ζαδέ καθηγητή γαλλικής στην Πάτρα⁸⁴. Στον πρόλογο του, ενημερώνει τους αναγνώστες για τα έργα πάνω στα οποία έχει στηριχτεί για να συντάξει τη γραμματική του: *La Grammaire des grammaires* Γραμματική των Γραμματικών) του Girault-Duvivier, *La Grammaire Générale* (Η Γενική Γραμματική) του Napoléon Landais, και η πεντηκοστή έκδοση της Γραμματικής των Νοέλ και Chapsal. Εξαπολύει κι αυτός, μομφές στους άλλους συγγραφείς για τα λάθη και παραλείψεις των εγχειριδίων τους, και υπογραμμίζει ότι το δικό του εγχειρίδιο θα ελαφρύνει τους μαθητές από τη βαριά μέθοδο του Όλλεντορφ (σελ. 6). Τα πρώτα κεφάλαια έχουν τίτλο «Περί Γραμμάτων», «Περί της προφοράς των συμφώνων», «Περί διφθόγγων και τριφθόγγων»⁸⁵, «Περί του επιμεριστικού άρθρου» (σελ. 31). Τα επόμενα κεφάλαια παρουσιάζουν τα πρώτα στοιχεία της γαλλικής γλώσσας (ρήματα, εγκλίσεις και χρόνοι, συμφωνία της μετοχής αορίστου...), αριθμημένους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες, με ασκήσεις που ζητούν στους μαθητές να βρουν και να διορθώσουν το λάθος ακολουθώντας τους κανόνες το νούμερο των οποίων βρίσκεται μέσα σε παρένθεση. Να ένα παράδειγμα: «L'homme égoïste [...] voudrait que toutes les créatures ne soient occupé qu'à le contenter [...]» (175, 221) »⁸⁶. Οι αριθμοί στην παρένθεση αντιστοιχούν σε κανόνες συμφωνίας της μετοχής αορίστου με το ρήμα être (είμαι), στους οποίους ο μαθητής καλείται να ανατρέξει.

Τέλος, ο συγγραφέας αφιερώνει ένα κεφάλαιο δέκα περίπου σελίδων (184-195) για να εξηγήσει ορισμένα φαινόμενα της γαλλικής ποίησης όπως οι στίχοι, η έκθλιψη, η αφαίρεση, η αποκοπή, η χασμωδία, το ημιστίχιο, η ομοιοκαταληξία, η ποιητική αδεία κλπ. Γενικά, ο Ζαδές υπήρξε μια προσωπικότητα που έδωσε μάχη όχι μόνο για το «σωστό» ΕΓΓ αλλά και για το δικαίωμα του εκπαιδευτικού του Δημόσιου σχολείου να απαλλάσσεται από το κακό εγχειρίδιο και να μην είναι υποχρεωμένος να το διδάσκει για τέσσερα χρόνια, όσο ήταν τότε η διάρκεια έγκρισης του (Προβατά, 2015: 112).

Το 1894, *Η Γραμματική της Γαλλικής Γλώσσας* του Δ. Πανόπουλου είναι το μόνο εγχειρίδιο εγκεκριμένο από το Υπουργείο Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδύσεως, όπως λεγόταν τότε το Υπουργείο Παιδείας. Στην πρώτη σελίδα, ο εκδότης εισάγει σε ένθετο την απόφαση που φέρει την υπογραφή του τότε Υπουργού, Δημητρίου Καλλιφρονά. Δεν υπάρχει ούτε πρόλογος, ούτε προοίμιο, ούτε σύγκριση του εγχειριδίου με άλλα, ούτε άλλο κείμενο που να εκθέτει τις αρετές του βιβλίου, που, όπως είπαμε πριν, έκαναν άλλοι συγγραφείς. Ίσως, αυτό να οφείλεται και στο γεγονός ότι το εγχειρίδιο αυτό εγκρίθηκε μετά από διαγωνισμό. Τα εγκεκριμένα εγχειρίδια μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στα σχολεία

⁸³ Duvivier Girault (Charles-Pierre), (1811). *Grammaire des grammaires, ou analyse raisonnée des meilleurs traités sur la grammaire française*. 2 τόμοι, Paris.

⁸⁴ Έτος πρώτης έκδοσης : 1872.

⁸⁵ σελ. 9-25.

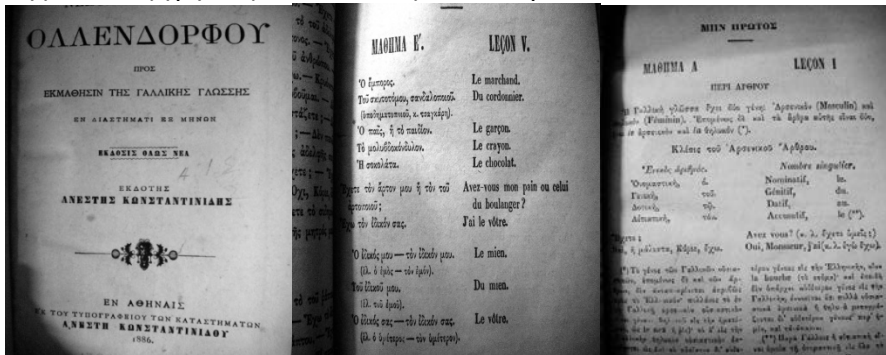
⁸⁶ Σελ. 179.

για μια περίοδο τεσσάρων ετών. Η χρήση άλλων βιβλίων στην εκπαίδευση απαγορευόταν⁸⁷.

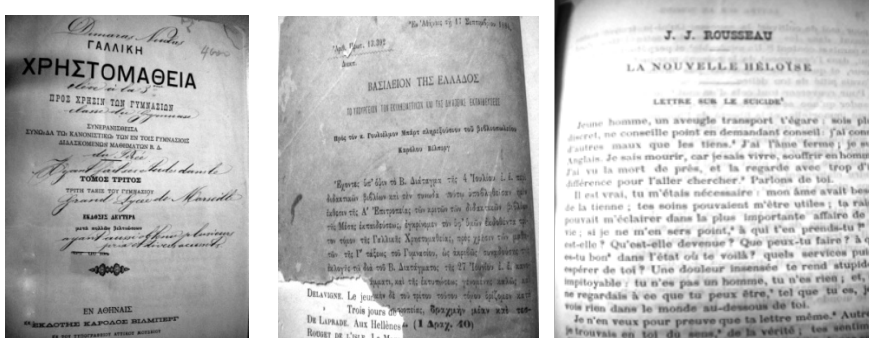
Η Γραμματική του Πανόπουλου χωρίζεται σε τρία μέρη: το πρώτο είναι το λεγόμενο «τεχνολογικό», περιλαμβάνει κεφάλαια για την προφορά και για τα μέρη του λόγου (σελ. 3-81), το δεύτερο κεφάλαιο, με τον τίτλο «Σύνταξη» ασχολείται με τα συντακτικά προβλήματα, όπως η συμφωνία της μετοχής αορίστου (*l'accord du participe passé*), η χρήση των αναφορικών αντωνυμιών (*l'emploi des pronoms relatifs simples qui* (ο οποίος-α-ο...)) και και *que* (τον οποίον-α-ο...) τα ρήματα που συντάσσονται με το *être*, ή αυτά που ακολουθούνται από την πρόθεση *de* ή *à*, κ.λπ. (σελ. 83-146). Τέλος, το τρίτο μέρος αγγίζει τη γαλλική στιχουργική στην ποίηση (μέτρο, ομοιοκαταληξίες, χασμωδίες, διασκελισμός) και δίνει μια μικρή λίστα διαφόρων εννοιών που έχουν κάποιες λέξεις στον πεζό λόγο: π.χ. στη γαλλική ποίηση για τη λέξη ξίφος προτιμάται το *glaiive* από το *épée*, ακριβώς όπως προτιμάται η λέξη *mariage* του πεζού κειμένου η οποία γίνεται *hymen* στο ποίημα (σελ. 149-155).

Πριν προχωρήσουμε στον 20ό αιώνα, να πούμε ακόμα λίγα πράγματα για τη μορφή των ενοτήτων στις οποίες είναι καταμεμημένο το γλωσσικό περιεχόμενο πολλών ΕΓΓ του 19ου αιώνα.

Τις περισσότερες φορές συναντούμε λέξεις και διαλόγους σε μία στήλη στα ελληνικά και σε διπλανή στήλη τη μετάφραση τους στα γαλλικά, όπως ακριβώς συνέβαινε με τα Έρμηνεύματα. Η *Νεότερη Μέθοδος Ολλενδοφόρου* στην έκδοση του 1886 του Αν. Κωνσταντινίδη είναι χαρακτηριστική. Αντί για: «Μάθημα 1ο» η ύλη είναι χωρισμένη σε έξι μήνες «Μην Πρώτος» (βλ. εικόνα 3) και ακολουθεί το σύστημα των στηλών. Εντύπωση προκαλεί και η προσπάθεια κλίσης του γαλλικού άρθρου ή άλλων λέξεων. Η χρήση της Ελληνικής σε επεξηγήσεις και κανόνες είναι ευρεία.



Εικόνα 3. Νεότερη Μέθοδος Ολλενδοφόρου, Α. Κωνσταντινίδη, 1886



Εικόνα 4. Γαλλική Χρηστομάθεια, 1885

⁸⁷ Άρθρο 7, Νόμος ΑΜΒ, 22ας Ιουνίου 1882, Αντωνίου, Δ. (1987), :258, τόμος.1.

Υπάρχουν βέβαια και εγχειρίδια που δεν περιέχουν καθόλου ελληνικές επεξηγήσεις ούτε κανόνες, παρά μόνο γαλλικά αποσπάσματα από λογοτεχνικά έργα και στο τέλος κάποια βιογραφικά στοιχεία στα ελληνικά, όπως η *Γαλλική Χρηστομάθεια* του 1885.

Είναι αυτονόητο ότι δεν υπήρχαν επίπεδα σε αυτά τα εγχειρίδια, π.χ. αρχάριων ή προχωρημένων. Τέλος, επειδή ήταν δυσεύρετα και ακριβά ιδίως πριν και μετά την αναγνώριση του νεοσύστατου Ελληνικού κράτους, τα έφερνε μαζί του ο εκπαιδευτικός. Ήταν τα εργαλεία της δουλειάς του. Γι' αυτό το λόγο, είναι σημαντικός ο διάλογος (η μετάφραση είναι δική μας) από ένα βιβλίο εκδοθέν στη Γαλλία, αυτή τη φορά για Γάλλους που θέλουν να μάθουν Ελληνικά. Δείχνει το πώς κανονίζεται ένα ιδιαίτερο μάθημα μεταξύ ενός καθηγητή και ενός ενήλικου, προφανώς, μαθητή (*Orient de Bellegarde*, 1829):

– Monsieur, je voudrais apprendre la langue française. Κύριε θα ήθελα να μάθω γαλλικά.

– Je serai flatté, monsieur, d'être votre maître... Θα είναι τιμή μου να είμαι ο δάσκαλός σας.

– Je m'aperçois que vous parlez déjà un peu. Βλέπω ότι τα μιλάτε ήδη λίγο...

– Eh bien, nous commençons quand vous voudrez. Ε, λοιπόν ας αρχίσουμε όποτε θέλετε.

– Allez-vous tous les jours chez vos écoliers? Πηγαίνετε κάθε μέρα στους μαθητές σας;

– Je n'y vais que trois fois la semaine; Πάω τρεις φορές τη βδομάδα.

[...]

– Combien dure votre leçon? Πόσο διαρκεί ένα μάθημα;

– Une heure. Μία ώρα.

– Quel est le prix? Ποια είναι η τιμή;

– Trois francs par cachet et soixante francs par mois, si je viens tous les jours.

Τρία φράγκα με την έναρξη και 60 το μήνα αν έρχομαι κάθε μέρα...

– Je vous prendrai au mois... Θα σας πάρω με τον μήνα...

– Faut-il vous payer d'avance? Πρέπει να σας δώσω προκαταβολή ?

– L'usage est de payer le premier du mois, mais ce sera comme vous jugerez à propos.

Είθισται να με πληρώνουν την 1η του μήνα αλλά όπως σας βολεύει.

– Demeurez-vous loin d'ici? Μένετε μακριά;

– Oui, monsieur. Ναι, Κύριε.

– Je commencerai demain. Αρχίζω αύριο.

– J'aurai l'honneur de venir et je vous apporterai une grammaire et un dictionnaire.

Θα έχω τη τιμή να έρθω και θα σας φέρω μία γραμματική και ένα λεξικό.

– C'est convenu, monsieur. Σύμφωνοι, Κύριε.

– Je suis votre humble serviteur. Σας είμαι ταπεινά στη διάθεσή σας»⁸⁸.

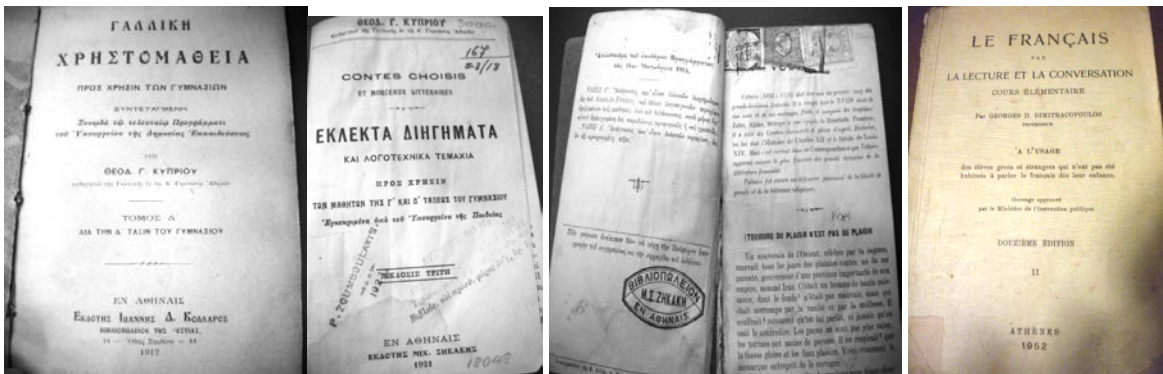
Το 1904, ο Ιωάννης Τέτσης εκδίδει τη *Γραμματική της Γαλλικής Γλώσσας προς χρήση των μαθητών του Γυμνασίου*, ενώ ο Αντώνιος Συρίγος, Διδάκτωρ Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, παρουσιάζει το 1909 το εγχειρίδιο *Μέθοδος της Γαλλικής Γλώσσας, δια τα Γυμνάσια*, του εκδότη Ευρυπίδη Γαϊτάνου. Η καινοτομία του συνίσταται στο ότι είναι το πρώτο που έχει εικόνες, αυτές του αυστριακού εκδότη Eduard Hölzel (1817-1885).

Μετά το 1912, είναι πολύ ευρεία στην εκπαίδευση η χρήση των εγχειριδίων του Θεόδωρου Κύπριου, είτε υπό το όνομα *Χρηστομάθεια*⁸⁹ (*Γαλλική Χρηστομάθεια προς*

⁸⁸ Orient de Bellegarde (μέλος της ελληνικής Εταιρείας Παρισίων) et Delgay J.-B. (υπό τη διεύθυνση του Mgr Ioannikos, έξαρχου της νήσου Κύπρου). 1829. *L'interprète du Français en Grèce. Méthode pour apprendre la langue grecque sans l'avoir apprise*. Présenté au Roi, Imprimerie de Firmin Didot, imprimeur du Roi, rue Jacob n° 24, Firmin Didot, Παρίσι, 151 σελ.

χρήσιν Γυμνασίου, Κύπριος, τόμος 4, 1912), είτε υπό τον τίτλο: *Κείμενα, διηγήματα και επιλεγμένα λογοτεχνικά κείμενα* (Théodore Kyprios. 1923, *Contes Choisis et Morceaux Littéraires*, 3^η έκδοση, Αθήνα.) (βλ. εικόνα 5).

Παρατηρούμε ότι στις αρχές του 20ου αιώνα η διδασκαλία της Γαλλικής στηρίζεται και σε εγχειρίδια που περιέχουν αποσπάσματα από λογοτεχνικά έργα, αποσπάσματα που παρουσιάζουν παιδαγωγικό και γλωσσικό ενδιαφέρον. Τα περισσότερα από αυτά τα ΕΓΓ ανήκουν στον Θεόδωρο Κύπριο (ή Κυριακόπουλο) (Αντωνίου, 2012 :231). Είναι δε τόσο σημαντικά για τον λόγο ότι ορισμένα από αυτά θα γνωρίσουν πάνω από δέκα εκδόσεις, όπως το *Γαλλικό Βιβλίο για την 3η τάξη του Γυμνασίου* (5η τάξη του νέου Γυμνασίου) το οποίο θα τυπωθεί στη 15η έκδοση του το 1947. Το γεγονός αυτό σίγουρα θα έχει να κάνει και με ότι από το 1917, το Υπουργείο Παιδείας εγκρίνει ένα σχολικό εγχειρίδιο για κάθε αντικείμενο, για αόριστη διάρκεια, ενώ μέχρι τότε με τον νόμο του Χαρίλαου Τρικούπη ΑΜΒ΄ της 4^{ης} Σεπτεμβρίου του 1882, το σχολικό εγχειρίδιο είχε ισχύ για 4 χρόνια (Λέφας, 1942: 341-345). Επίσης με τον ίδιο νόμο απαγορεύεται η χρήση άλλων από των εγκεκριμένων βιβλίων όπως συνέβαινε από το 1882 (Δημαράς, 1999).



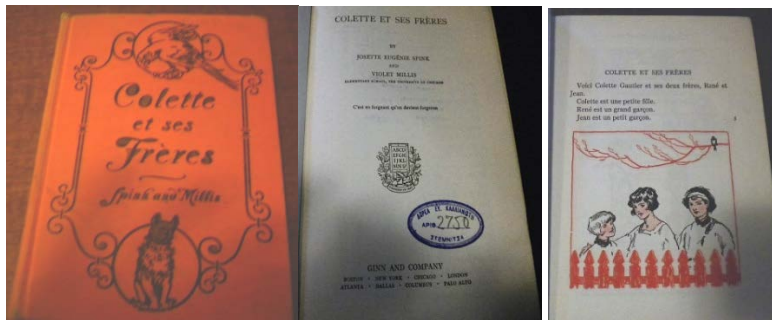
Εικόνα 5

Ανάλογη επιτυχία έχει και το ΕΓΓ του καθηγητή Γεώργιου Δημητρακόπουλου. Το 1952 εκδίδεται για 12^η φορά και μαζί με το *Le Français par la lecture et la conversation II* θα αγγίξουν την 15^η και 17^η έκδοση αντίστοιχα μέχρι το 1959 (βλ. εικόνα 5).

Ένα ΕΓΓ στο οποίο θα θέλαμε να κάνουμε ιδιαίτερη αναφορά είναι το *Cours de langue et de civilisation françaises I*, το λεγόμενο *Mauger bleu* (Μοζέ μπλε) από τον εκδοτικό οίκο του Παρισιού Hachette. Με χρονολογία έκδοσης το 1953, το βιβλίο αυτό, που γνώρισε παγκόσμια επιτυχία, χρησιμοποιήθηκε ευρέως από τα ιδιωτικά κυρίως σχολεία στην Ελλάδα και παρουσιάζει την ιδιαιτερότητα ότι είναι το πρώτο που περιέχει χρώματα σε κάποιες από τις σελίδες του (όπως σε αυτές που αντιστοιχούν στην ενότητα των εκμάθησης των χρωμάτων στα γαλλικά). Λογικό θα ήταν να το θεωρήσει κανείς ως το πρώτο ΕΓΓ με χρώμα για τη διδασκαλία της Γαλλικής γλώσσας σε Έλληνες αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο, από τη στιγμή που ήταν το πρώτο με χρώμα στη Γαλλία. Η έρευνά μας έδειξε ότι μπορεί αυτό να ισχύει για τους Έλληνες μαθητές Γαλλικής στην Ελλάδα, αλλά δεν ισχύει για αυτούς των οποίων οι γονείς αναγκάστηκαν να μεταναστεύσουν στην Αμερική. Γιατί αυτοί είχαν την ευκαιρία από τις αρχές του 20ού αιώνα να διδάσκονται την γαλλική μέσα από εγχειρίδια που περιείχαν σελίδες με χρώμα. Για να το διαπιστώσει κάποιος αυτό δε χρειάζεται να πάει στην άλλη πλευρά του Ατλαντικού. Υπάρχει η δυνατότητα εύρεσης των

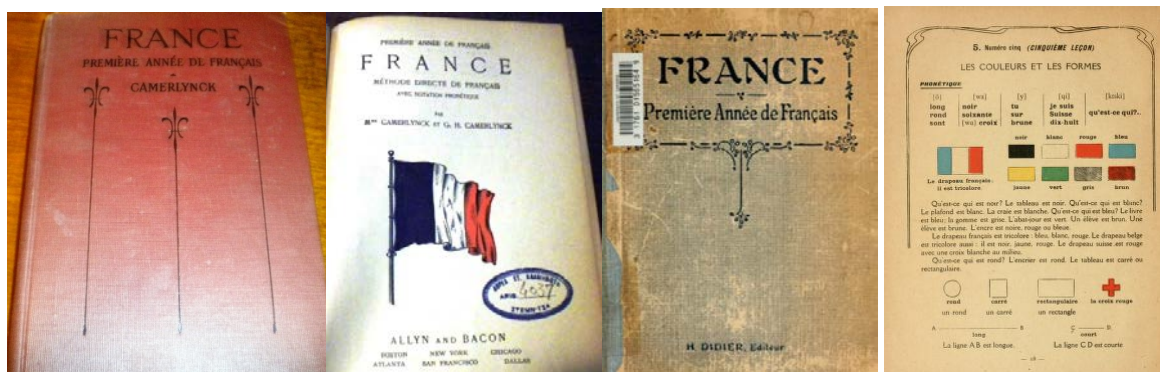
⁸⁹ Βρίσκουμε τον όρο Χρηστομάθεια τουλάχιστον από το 1885,π.χ.: *Γαλλική Χρηστομάθεια για την 3^η τάξη του Γυμνασίου*, 2^η έκδοση, Αθήνα, εκδ. Charles Vilbert, 1885, (τιμή:1 δραχμή 40).

εν λόγω εγχειριδίων στη Δημόσια Ιστορική Βιβλιοθήκη Ανδρίτσαινας η οποία αν και κινδύνεψε να κλείσει το 2013, διασώθηκε και παρέμεινε εν λειτουργία, χάρη στην προσπάθεια των τοπικών φορέων αλλά κυρίως του συλλόγου φίλων της Βιβλιοθήκης Ανδρίτσαινας που δημιουργήθηκε και στηρίχτηκε από Έλληνες και Ελβετούς όπως ο Martin Nicoulin πρόεδρος του συλλόγου και πρώην διευθυντής της Βιβλιοθήκης του Φράμπουργκ. Μπόρεσαν έτσι, να περισώσουν τη δωρεά του Κωνσταντίνου Αγαθόφρωντα Νικολόπουλου (Σμύρνη 1786 - Παρίσι 1841) η οποία περιέχει σπάνια πρωτότυπα χειρόγραφα του Jean-Jacques Rousseau. Σημαντική για τη μελέτη των ΕΓΓ είναι η δωρεά Καλλιανιώτη, στην οποία βρήκαμε αρκετά από τα εγχειρίδια Γαλλικής που διδάσκονταν στους Έλληνες της Βοστώνης, της Ν. Υόρκης και άλλων πόλεων. Κάποια από τα βιβλία αυτά θεωρούνται και τα πρώτα παγκοσμίως ΕΓΓ με έγχρωμες σελίδες, όπως το: *Colette et ses Frères* του 1926 των Josette Eugenie and Violet Millis Sprink από τις εκδόσεις Ginn and Company (βλ. εικόνα 6).



Εικόνα 6. Colette et ses frères

Το εγχειρίδιο *France Première année de français* της Gambrielle Jeanne Camerlynck-Guernier και του Gustave Henri Camerlynk, εκδόσεις Allyn και Bacon (Copyright, 1919-1921), έχει χρώμα μόνο στην πρώτη σελίδα του και συγκεκριμένα τα χρώματα της γαλλικής σημαίας. Το αντίστοιχο σε εκδόσεις του Γάλλου εκδότη H. Didier που βρίσκεται στη βιβλιοθήκη του Τορόντο είναι αρκετά διαφορετικό, δεν έχει την έγχρωμη γαλλική σημαία, αλλά έχει τα βασικά χρώματα στη σελίδα 17 (βλ. εικόνα 7).



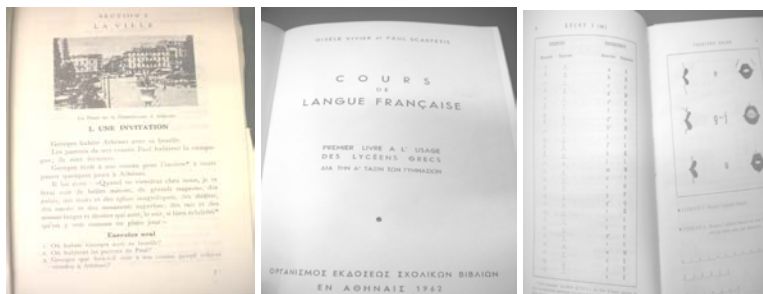
Εικόνα 7. France Première année de français

Θεωρούμε λοιπόν μέχρι στιγμής, αυτά τα δύο βιβλία, ως τα πρώτα εγχειρίδια διδασκαλίας της Γαλλικής ανά τον κόσμο, που έχουν χρώμα σε κάποιες σελίδες τους.

Προχωρώντας προς τα τελευταία 40 χρόνια του 20ού αιώνα, θα λέγαμε ότι μια πληθώρα ΕΓΓ κάνει την εμφάνισή της στα σχολεία της Ελλάδας, Δημόσια και Ιδιωτικά, αλλά και στα Κέντρα Ξένων Γλωσσών, όπως το ΕΓΓ του Dimitri Rosséto του 1958 *Lectures choisies Cours*

Μογεν Ι, προς χρήση των μαθητών της Γ΄ Τάξεως των εξατάξιων (Ε΄ οκτατάξιων) Γυμνασίων και Εμπορικών Σχολών .

Πρόκειται για ένα βιβλίο που παρουσιάζει μια κεντρομόλο τάση στα θέματά του. Χωρίζει τις ενότητές του σε ιστορίες που διαδραματίζονται στην Ελλάδα, κάτι που παιδαγωγικά θεωρείται όχι η καλύτερη επιλογή σε ό,τι αφορά την πολιτισμική προσέγγιση μιας ξένης γλώσσας. Έτσι έχουμε ιστορίες με ανάλογο με τίτλο: Ο Πόλ φτάνει στην Αθήνα (Paul arrive à Athènes, σελ.8), ενώ και μια δια-θεματική προσέγγιση του μαθήματος Γαλλικής προσφέρει η ενότητα 15, (σελ.38): Οι χώρες και οι πόλεις (Les pays et les villes) όπου μαθαίνουμε τις πρωτεύουσες των ευρωπαϊκών χωρών. Μέσα από αυτό το βιβλίο παρατηρούμε και την εισαγωγή φωτογραφιών στις σελίδες των ΕΓΓ. Εντύπωση κάνει η φωτογραφία της Πλατείας Συντάγματος (βλ. εικόνα 8).



Εικόνα 8

Η Gisèle Vivier με σπουδαία συνεισφορά στη διάδοση της Γαλλικής γλώσσας στην Ελλάδα και ο Paul Scarpétis, παρουσιάζουν το 1962, με εκδότη τον ΟΕΣΒ (Οργανισμό Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων) πρόγονο του ΟΕΔΒ, το εγχειρίδιο *Cours de langue française* δια την Α΄ Τάξιν των Γυμνασίων (βλ. εικόνα 8). Ενδιαφέρον σ' αυτό το ασπρόμαυρο εγχειρίδιο παρουσιάζει η προσπάθεια των συγγραφέων να δείξουν μέσα από εικόνες πώς πρέπει να σχηματίσουν οι μαθητές τα χείλη τους για να προφέρουν σωστά κάποια γράμματα όπως το *u* ή το *g* (βλ. εικόνα 8).

Στις επόμενες δεκαετίες βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν στην ευρύτερη εκπαίδευση με επιτυχία ήταν το *La France en direct*, Hachette, 1981 όπου έχουμε την εμφάνιση χρώματος σε κάποιες από τις σελίδες του, και τα: *Archipel* (Credif-Hatier, 1982), *Sans frontières* Clé International, 1983, *En avant la musique*, Clé International 1984, *Avec Plaisir*, Hachette, 1986, *Espaces*, Hachette, 1990, *Diabolo Menthe*, Hachette 1990, *Le nouvel Espace*, Hachette, 1995, *Bien joué* 1 και 2, 1999 .

Στη Δημόσια εκπαίδευση, χρησιμοποιείται στα τέλη της δεκαετίας 80-90, το εγχειρίδιο *Τα Γαλλικά* του ΟΕΔΒ με επιστημονική ευθύνη της Βάσως Τοκατλίδου, καθηγήτριας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Αυτό το ΕΓΓ έχει το πλεονέκτημα ότι δοκιμάστηκε από πολλούς εκπαιδευτικούς Γαλλικής σε πολλά σχολεία προτού λάβει την τελική έγκριση, και είναι το αποτέλεσμα έρευνας και πειραματισμού για τον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας της Γαλλικής γλώσσας στη Δημόσια Εκπαίδευση. Εντούτοις, περιέχει λάθη τόσο στο τομέα επιλογής εικόνων (π.χ. παρουσίαση στα γαλλικά συναυλίας της Μ. Φαραντούρη στη Γαλλία ή εικόνα με Έλληνες χορευτές που φορούν παραδοσιακές στολές και θα πάρουν μέρος σε ένα φεστιβάλ στη Γαλλία), όσο και σε ορισμένες επιλογές θεμάτων γαλλικής κουλτούρας. Αλλά σε γενικές γραμμές η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν επιστημονικά ορθή, πράγμα που δε συνέβη όταν 20 περίπου χρόνια μετά, το 2006-07 για τα υποχρεωτικώς διδασκόμενα εγχειρίδια *Action.fr-gr* για την Α΄ και Γ΄ τάξεις Γυμνασίου τα

οποία θα απογοητεύσουν, τόσο τους εκπαιδευτικούς γαλλικής γλώσσας όσο και τους μαθητές.

Την τελευταία δεκαετία του 20ού αι. το εγχειρίδιο *Allô France*, (εκδ. Larousse, 1987) διδάχτηκε στα Δημόσια σχολεία. Αν και ο εκδοτικός οίκος είναι γαλλικός μία εκ των συγγραφέων που συνείσφερε στη δημιουργία του βιβλίου (ένα για κάθε τάξη του Γυμνασίου) ήταν η Πηνελόπη Καλιαμπέτσου καθηγήτρια του τμήματος Γαλλικής Γλώσσας του Παν/μίου Αθηνών. Το εγχειρίδιο αυτό τυπώθηκε κατόπιν συμφωνίας από τον ΟΕΔΒ και χρησιμοποιήθηκε μέχρι το 1999 χρονιά κατά την οποία επανήρθε η ελεύθερη επιλογή μεταξύ εγκεκριμένων, από επιτροπή του Υπουργείου, εγχειρίδιων γαλλικής, η οποία για τα Γυμνάσια θα εκλείψει με τη σειρά της, όπως είπαμε το 2007.

3. Επίλογος

Σήμερα η ελεύθερη επιλογή εγχειρίδιων παραμένει στο Δημοτικό και στο Λύκειο. Η δομή τους έχει πολλές ομοιότητες με αρκετά από τα παλαιότερα (π.χ. εικόνες, διάλογοι, κανόνες γραμματικής). Αυτό που έχει προστεθεί είναι τα αυθεντικά ντοκουμέντα ενώ όσο γυρίζουμε προς το παρελθόν ανακαλύπτουμε ότι όλοι οι διάλογοι των παλαιότερων βιβλίων είναι φανταστικοί και τεχνητοί. Επειδή ο κύριος στόχος της παρούσας ανακοίνωσης δεν είναι αυτή καθαυτή η σύγκριση μεταξύ των εγχειρίδιων των διαφόρων εποχών θα αρκεστούμε σε αυτές τις λίγες παρατηρήσεις.

Τα εγχειρίδια Γαλλικής γλώσσας συνεχίζουν την διδακτική και ιστορική τους πορεία στον 21ό αιώνα. Είναι σχεδόν βέβαιο ότι δεν θα χάσουν καθόλου από την αίγλη τους προς όφελος του ψηφιακού βιβλίου. Αντίθετα παρουσιάζουν σταθερά αναγνωσιμότητας και ενδιαφέροντος. Και γι' αυτό δεν κινδυνεύουν από τα ψηφιακά. Είναι και κάτι άλλο: το ΣΧΒ, το ΕΓΓ και οποιοδήποτε βιβλίο κινητοποιούν και τις πέντε αισθήσεις μας: την όραση, την αφή, την ακοή με το ξεφύλλισμα των σελίδων, και την όσφρηση (πόσοι δεν χώνουν κυριολεκτικά τη μύτη τους μέσα σε ένα καινούριο βιβλίο;). Όσο για τη γεύση; Αρκεί να σαλιώσουμε το δάχτυλο μας για να γυρίσουμε ευκολότερα σελίδα.

Έχοντας αυτές τις ιδιότητες, θα ήταν απίθανο για το οποιοδήποτε εγχειρίδιο να μη συγκινήσει κάποιον, πόσο μάλλον να εκλείψει από την εκπαιδευτική διαδικασία, απογοητεύοντας έτσι όσους τάχθηκαν υπέρ της άποψης του Debyser αλλά και δικαιώνοντας συνεχώς την αποστροφή του Chorpin ότι δηλαδή το εγχειρίδιο εκδικήθηκε όσους βιάστηκαν να το αποσύρουν.

Άλλωστε, όπως είπε ο M. Barré (1983), το εγχειρίδιο είναι ένα βιβλίο που κάνει τα πάντα, θεωρείται ότι περιέχει όλες τις απαραίτητες γνώσεις ενός διδακτικού αντικειμένου που απαιτούνται για ένα συγκεκριμένο κάθε φορά επίπεδο μάθησης, αφήνοντας πάντα παράθυρα ανοικτά, στον αναγνώστη του, για περαιτέρω αναζήτηση πληροφοριών και γνώσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές⁹⁰

- Barré, M. (1983). *Pédagogie Freinet, L'aventure documentaire: une alternative aux manuels scolaires*, Casterman, collection «E3», Bruxelles: 17.
- Caravolas, J.-A. (2015). «Le premier manuel de français en Grèce». Στο: *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*, n° 54. SHIFLES,:63-74
- Chervel, A. (1977). *Et il fallait apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris, Payot.

⁹⁰ Λόγω της φύσης του παρόντος άρθρου, έχουν παραλειφθεί από τις βιβλιογραφικές αναφορές ορισμένα από τα βιβλία τα οποία παρουσιάζονται στο σώμα του άρθρου.

- Choppin, A. (2007). Στο: Lebrun M. Διεθνές Συνέδριο: *Le manuel scolaire, d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, (11-14 Απριλίου, Μόντρεαλ), Presses de l'Université du Québec, 109.
- Debyser, F. (1973 Caravolas, J.-A. (2015). «Le premier manuel de français en Grèce». Στο: *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*, n° 54. SHIFLES, :63-74). « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique », στο περιοδικό *Le français dans le Monde*, n° 100.
- Foucault, M. (1969), *L'Archéologie du savoir*. Gallimard, (NRF;Bibliothèque des Sciences humaines), Paris.
- Puren C. (1998). *Histoire des Méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International.
- Antoniou, D. (2011). *Écoles françaises en Grèce, Essai d'inventaire*, Centre International de Recherche La Fontaine.
- Ahn, F. (1853). *New, practical, and easy method of learning the German language*. Philadelphia.
- Caravolas, J.A. (2000). *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières. Précis et anthologie thématique*. Montréal/Tübingen : Presses de l'université de Montréal-Gunter Narr Verlag,.
- Chassiotis, G. (1881). *L'instruction publique chez les Grecs : depuis la prise de Constantinople par les Turcs jusqu'à nos jours: avec statistiques et quatre cartes figuratives pour l'année scolaire 1878-1879*, p., Ernest Leroux, Paris.
- Efthymiou, L. (2015). *La Formation des francisants en Grèce: 1836-1982*, Epu, Éditions Publibook Université, 2015.
- Karakatsani, D. (1999). *Le citoyen à l'école Manuels d'éducation civique et citoyenneté dans la Grèce d'après guerre 1957-1989*, Peter Lang.
- Karasoutsas, I. (1859). *Chrestomathie Française*. 2^e éd.
- Kontopoulos, N. (1857). *Méthode d'Ollendorff traduite de l'anglais, adaptée à la langue française*, 2^e édition, Smyrne.
- Maufroy, S. (2005). « Lettre de Georges Théocharopoulos à Charles Benoît Hase, Paris, 27 mai, 1838», στο: *la Revue Germanique Internationale*, CNRS éditions, 211, Paris.
- Mytaloulis, K. (Constantin) (2014). *L'enseignement du français et son histoire dans les manuels de FLE en Grèce: aspects culturels*, Διδακτορική Διατριβή, Université Paris III, Sorbonne-Nouvelle, εκδ. (2016), εκδ. ANRT, Lille.
- Provata, D. (2015). Se former pour enseigner ou enseigner pour se former? Formations et parcours d'enseignants en Grèce au XIXe siècle, *Revue: Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*: 101-119, no 55 déc. 2015, SIHFLES, Paris.
- Reinwald, Ch. (1862). *Le catalogue annuel de la librairie française, quatrième année, 1861*, :2 Paris.
- Nikou, Th. (2002). L'interculturel: une autre perspective pour l'enseignement du français langue étrangère. Διδακτορική διατριβή . Παν/μιο Montpellier 3. Εκδ. ANRT Lille
- Tsigris, C. (2002). *La diffusion et l'enseignement du français en Grèce au XIX^e siècle à travers les programmes institutionnels et l'analyse du discours des manuels*, Διδακτορική Διατριβή, Univ.Paris III Sorbonne-Nouvelle.
- Αντωνίου, Δ. (1989). *Τα προγράμματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1833-1929)*, Γενικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, τ. Ι. Αθήνα.
- Αντωνίου, Δ. (1989). *Τα προγράμματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1833-1919)* Γενικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας τ. ΙΙΙ. Αθήνα.

- Αντωνίου, Δ. (2012). *Δάσκαλοι – καθηγητές της γαλλικής γλώσσας στα ελληνικά σχολεία του 19ου αιώνα. Βιογραφικά και εργογραφικά στοιχεία: Συμβολή στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας και του γαλλικού πολιτισμού*, CIREL: La Fontaine, Αθήνα.
- Δημαράς, Α. (1999). *Νεοελληνική Εκπαίδευση, Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Τεκμήρια Ιστορίας*), τόμοι Α', Β', Εστία, Αθήνα.
- Λέφας Χρ. (1942). *Η Ιστορία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΟΕΣΒ, σελ. 341-345.
- Προβατά, Δ. & Παπαδάκη, Μ. (2011). Η Γραμματική της Γαλλικής Γλώσσας του Ιωάννη Καρασούτσα. Συμβολή στη μελέτη της διάδοσης της γαλλικής γλώσσας στην Ελλάδα κατά τον 19ο αιώνα, στον τόμο *Διασταυρώσεις*: 245-259, επιμ. Ρ. Δελβερούδη και αλ, Α. Καρδαμίτσα.
- Χοϊδά, Κ. (2003). *Το μάθημα των Γαλλικών στα Ελληνικά σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης του ελεύθερου κράτους και του έξω Ελληνισμού κατά τον 19ο αιώνα. Σκοπός, περιεχόμενο, οργάνωση, βιβλία*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης.
- Συρίγος, Α. (1909). *Μέθοδος της γαλλικής γλώσσας*. Αθήνα.

ISBN: 978-618-81132-4-4
978-618-81132-5-1 (β' τόμος)



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ
ΕΡΕΥΝΑΣ & ΔΙΑΣΩΣΗΣ
ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ**

